مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 24
المجلد الثاني، ديسمبر 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصـــدر المجلة ورقيًّا حســـب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشـــر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

أولاً: شروط النشر

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

رابعا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين لكتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000) ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.
10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنّه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
17. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنيّاً.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

هـيئـــة الـتحريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري

أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري

أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني

أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء

استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري

أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان

سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	قراءة معاذ بن جبل (رضي الله عنه) دراسة لغويّة د. عبد الله بن عثمان بن محمد اليتيمي	22 – 9
2	أنماط الوصف وأساليبه ووظائفه في رواية «الوليمة» لأسامة المسلم أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت	40 – 25
3	تجليات القارئ الضمني في الخطاب السردي عند المنفلوطي في كتاب النظرات أنموذجا د. أسماء بنت صالح العمرو	85 – 43
4	تصور مقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية د. أمل إبراهيم عامر المشاري	76 – 61
5	تقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية (نظام المسارات) في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي د. نورة سعد البلوي د.منال عبد الهادي الحربي	99 – 97
6	واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا أ.صفية محمد محمد حسن	125 – 101
7	فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي أ.مدى محمد محمد حسن	150– 127
8	عوامل ضعف الاستبصار في حالات الطلاق ودور الخدمة الاجتماعية للحد منها (دراسة نوعية من وجهة نظر متخصصي الخدمة الاجتماعية العاملين في عدد من مراكز الإصلاح الأسري بمدينة الرياض) د. عيد بن شريدة العنزي	171– 153
9	البنى السردية في كتاب «قصص الأنبياء المسمى (عرائس المجالس)» للثعلبي427هـ د.شريفة بنت إبراهيم بن محمد بن طالب	184 – 173
10	القسم أهميته ودلالاته على معتقدات الجاهليين والمعاندين – البواعث والأثر د. فاطمة سعيد أحمد العمري	201 – 187
11	جودة الحياة النفسية والجسدية والعلمية والمهنية للمسلم من خلال الآيات القرآنية د.كيفية بنت عيادة الرشيدي	220 – 203
12	Breaking Ground or Barriers? The Influence of AI on English Writing Skills Among Saudi University EFL Learners د.نسرين سعود سعد الأحمدي	236 – 223

قراءة معاذ بن جبل (رضي الله عنه) دراسة لغويّة

A Linguistic Study of the Reading of Mu‘ādh bin Jabal (may Allah be pleased with him).

د. عبد الله بن عثمان بن محمد اليتيمي
أستاذ اللغويات المشارك، قسم اللغويات، كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0004-3584-5131

Dr. Abdullāh bin Uthmān bin Muḥammad Al-yatīmi
Associate Professor of Linguistics, Department of Linguistics,
Faculty of Arabic Language and Humanities, Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/11/03، تاريخ القبول: 2024/11/25، تاريخ النشر: 2024/12/15)

المستخلص

إنَّ هذا البحث يجمع قراءات الصحابي معاذ بن جبل –رضي الله عنه– التي خالفت المتواتر من قراءات السبعة أو بعضهم، مع تحليلها وتوجيهها لغويّا بعد تأصيلها وتوثيقها من كتب القراءات المعتمدة، ومعاذ –رضي الله عنه– إمام من أئمة الصحابة الأنصار، له شأن عظيم بين الصّحابة، صاحب قول معتبر، ورأي سديد، وقراءة بارزة، وجملة ما وقفت عليه من القراءات الثابتة له –رضي الله عنه– التي خالفت قراءات السبعة ثمان قراءات، جعلتها في ثلاثة مباحث: في الأسماء والأفعال والحروف، وجاءت سبع قراءات منها مخالفة لقراءة السبعة وقراءة واحدة وافقه فيها الكسائي، وفي معظمها وافقه بعض الصحابة كابن عباس –رضي الله عنه– وبعض التابعين كالحسن البصري –رحمه الله– وبعض الأئمة الكبار كالإمام أحمد بن حنبل رحمه الله، وقراءة معاذ –رضي الله عنه –وإن خالفت المتواتر من القراءات فهي قريبة المعنى معها متوجهة لوجه صحيح من جوه اللغة العربية وقواعدها المقررة وإن خالفت –أحيانا– رسم المصحف. ويخلص هذا البحث بأن لمعاذ رضي الله عنه قراءة ثابتة، وأن له أثرا عظيما في تفسير القرآن وبيانه، ويحسن جمع مروياته في هذا الجانب، ومقارنتها مع مرويات ابن عباس رضي الله عنه وكبار الصحابة، ومناسبة الكتابة في تفسير المعنى وأثره في تعدد بعض القراءات وبخاصة الشاذة منها.

الكلمات المفتاحية: معاذ، الجمهور، قراءة، قرأ، السبعة.

Abstract

This research compiles the readings of the esteemed companion Mu‘ādh bin Jabal (may Allah be pleased with him) that diverge from the widely accepted of the seven readings or some of them, along with a linguistic analysis and guidance after establishing and verifying them from the authoritative books and sources of readings. Despite his young age, Mu‘ādh (may Allah be pleased with him) was a prominent leader among the Al-Anṣār companions, holding significant status among them, known for his respected opinions and sound judgment. He participated in all the battles alongside the Messenger of Allah (peace be upon him) and led prayers for his people during his time. The total number of established readings attributed to him that contradict the seven readings amounts to eight, with seven of these differing from the seven readings and one aligning with that of Al-Kisā’ī. In many instances, he was supported by other companions like Ibn Abbas (may Allah be pleased with him) and some of the Tābi‘īn, such as Al-Ḥasan Al-Baṣrī (may Allah have mercy on him), as well as prominent scholars like Imam Ahmad bin Al-ḥanbal (may Allah have mercy on him). Although Mu‘ādh›s readings (may Allah be pleased with him) may differ from the widely accepted ones, they closely align in meaning and adhere to the correct principles of the Arabic language and its established rules, even if they occasionally deviate from the written form of the Al-Muṣḥaf. This research concludes that Mu‘ādh has a solid reading, and he has a significant impact on the interpretation and clarification of the noble Quran. I believe it is appropriate to explore the interpretation of meanings and their influence on the variations of certain readings, particularly the rare ones.

Keywords: Mu‘ādh, the majority, reading, read, the seven.

للاستشهاد: اليتيمي، عبد الله بن عثمان بن محمد. (2024). قراءة معاذ بن جبل (رضي الله عنه) دراسة لغوية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ، ص9 – ص22.

Funding: “There is no funding for this research”.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، مُنزل الكتاب المبين على رسوله المصطفى الأمين، بلسان عربيٍّ مبين. وبعد. فإن أشرف العلوم وأعلاها، وأعظم الأبحاث ومنتهاها ما يتصل بالقرآن الكريم، فشرف العلم تبعٌ لشرف المعلوم.

إن دراسة القرآن العظيم معجزة رسولنا الكريم الخالدة، أمر في غاية الأهمية والخطورة، فهو قانون الأمة ولسانها وشريعتها ومنارها التليد الذي أنزله الله تعالى على خير خلقه بلسان قومه معجزا بسلطانه مبهرا ببيانه، فتلقفه الصحابة رضوان الله عليهم وكتبوه ودونوه ثم جمعوه فحفظه الله بهم.

وكان للصحابة رضوان الله عليهم سماع لآياته تتلى من صاحب الرسالة صلى الله عليه وسلم، فنقلوا ما سمعوه من القرآن الكريم ونقله عنهم التابعون ومن تابعهم جماعات وأفرادا، حتى دوّن اللاحقون لهم تلك القراءات في مصنفات كثيرة عُنيت بالقراءات وتوجيهها وتعليلها وحصرها وترتيبها وبيان المتواتر منها مما قرأه السبعة الكبار أئمة الأمصار وبيان ما زاد عنها مما ثبتت قراءته وصحت عن صحابي كان أو تابعي او مقرئ مشهود له بالحذق والإتقان.

فوقفت في هذا الجانب على قراءات تفرد بها الصحابي الجليل معاذ بن جبل –رضي الله عنه– وصحّت نسبتها إليه، فرأيت جمعها وتوثيقها، وتأصيلها، ثم دراستها وتحليلها؛ دراسة لغوية.

مشكلة البحث:

يجمع البحث قراءات الصحابي الجليل معاذ بن جبل –رضي الله عنه– في سياق واحد، ويدرسها دراسة لغوية، ويجيب هذا البحث عن تساؤلات عدة؛ فهل هذه القراءات ثابتة له في مصادر القراءات القرآنية؟ وهل وافقه فيها بعض الصحابة؟ أو منها ما تفرد به وحده؟ وهل قراءاته –رضي الله عنه– متوجهة وفق قواعد اللغة العربية وضوابطها المقررة؟ وكيف يكون توجيهها في مقابل قراءة الجمهور؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى جملة من الأهداف التي تتحقق في هذه الدراسة، ومنها:

- جمع قراءة صحابي جليل يعد من أئمة القراء في عصر النبوة، وله باع كبير في حفظ القرآن الكريم وتفسيره وتعليمه.
- تأصيل القراءات التي انفرد بها معاذ –رضي الله عنه– من مصادر القراءات المعتمدة.
- تحليل هذه القراءات وفق الأوجه اللغوية المقررة، وتوجيهها توجيها علميا دقيقا يكشف سرها وسببها.
- موازنة بين قراءة معاذ رضي الله عنه وقراءة الجمهور والخلوص إلى نتائج مثمرة ذات طابع مقنع بدليله.

الدراسات السابقة:

هذا البحث يدرس قراءة الصحابي الجليل معاذ بن جبل رضي الله عنه، التي تفرد بها وخالف بها الجمهور، ولم أجد دراسة سابقة لهذا الموضوع تحديدا؛ وإنما هناك دراسات كثيرة لقراءة عدد من الصحابة والتابعين ومن جاء بعدهم من أئمة القراءة المتواترة والشاذة، ولا مجال لحصرها لكثرتها.

أما الدراسات السابقة المرتبطة بالصحابي الجليل معاذ بن جبل–رضي الله عنه– فجملة ما وقفت دراستان:

1. مرويات الصحابي معاذ بن جبل –رضي الله عنه– في الكتب التسعة (ت 17هـ 638م) جمع وتخريج ودراسة أبي عبده محمد حمدي محمد، رسالة ماجستير في كلية الشريعة بجامعة آل البيت قسم أصول الدين بجامعة الأردن عام 2000م، وهذه الدراسة في علم الحديث ومروياته، فقد أثبت الباحث 99 حديثا رواها معاذ بن جبل رضي الله عنه في الكتب التسعة؛ منها 63 حديثا ضعيفا.
2. تفسير الصحابي الجليل معاذ بن جبل (ت 18هـ): جمعا ودراسة، للباحث: محمد بن عبدالله الدوسري، وهو بحث منشور في سبعين صحيفة، في مجلة كلية الآداب بجامعة المنوفية العدد23 لعام 2012م، وهذا بحث يعرض فيه الباحث لأقوال معاذ رضي الله عنه في التفسير ويقارنه بغيره من أقوال الصحابة؛ كابن عباس وابن مسعود وغيرهما رضوان الله عليهم أجمعين.

خطة البحث:

يتكون هذا البحث من:

- **مقدمة**، وفيها أهمية الموضوع ومشكلته وأهدافه والدراسات السابقة، وخطتي فيه والمنهج المتبع في دراسته.
- **تمهيد، بعنوان: (معاذ بن جبل –رضي الله عنه– ومنزلة قراءته)**
- **قسمت مسائل البحث إلى ثلاثة مباحث**؛ على النحو الآتي:
- المبحث الأول: القراءات الواردة في الأسماء، وتحته أربعة مطالب.
- المبحث الثاني: القراءات الواردة في الأفعال. وتحته ثلاثة مطالب.
- المبحث الثالث: القراءات الواردة في الحروف. وتحته مطلب واحد.
- **الخاتمة**، وتتضمن التوصيات وأبرز النتائج.
- **المراجع**.

منهج البحث:

- سرت في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي.
- أصّلت القراءات الواردة عن معاذ رضي الله عنه وقراءة غيره من الصحابة والتابعين والقراء بعدهم، وذلك بعزو القراءات إلى أصحابها، وتوثيقها من مصادرها المعتمدة.

- حللتُ قراءة معاذ رضي الله عنه تحليلا لغويا، يشمل توجيه القراءة مع التعليل والتدليل.
- علقت على المسائل اللغوية والقراءات الأخرى عند الحاجة إلى ذلك.

وفي الختام أرجو أن يكون هذا البحث كاشفًا جامعا لقراءة معاذ –رضي الله عنه– التي تفرد بها جامعا إياها في مكان واحد، مع تأصيل وتوجيه تقتضيه الصنعة اللغوية؛ راجيا من الله عز وجل أن ينفع به القارئ والناظر إنه تعالى جواد كريم.

والحمد لله رب العالمين.

التمهيد:

(معاذ بن جبل –رضي الله عنه– ومنزلة قراءته):

اسمه ونسبه وكنيته ونشأته:

هو الصحابي الجليل أبو عبد الرحمن، معاذ بن جبل بن أوس الأنصاري الخزرجي، وهو أحد الستة الذين جمعوا القرآن في حفظهم على عهد النبي صلى الله عليه وسلم.

أسلم –رضي الله عنه– وهو شاب فتيّ، ونبغ ونجُب ونال مكانة علُيا بين الصحابة مع صغر سنة وحراثة نشأته.

وهو أحد الأربعة الذين أمرنا الرسول صلى الله عليه وسلم بأخذ القرآن منهم؛ خذوا القرآن من أربعة: من عبد الله بن مسعود، وأُبيّ بن كعب، ومعاذ بن جَبل، وسالم مولى أبي حُذيفة» (البخاري، 1993: 1385/3).

وكان رضي الله عنه أعلم أمة محمد صلى الله عليه وسلم بالحلال والحرام (الترمذي، 1975: 664/5).

بعثه رسول الله –صلى الله عليه وسلم– معلِّما وفقيها لأهل اليمن، ثم عاد إلى المدينة في خلافة أبي بكر الصديق رضي الله عنه، وأقام بها مُدّة ثم خرج إلى الشام مجاهدًا مع بنيه وزوجه، حتى توفاه الله شابّا بالقصير في أرض الأردن بالغور بالطاعون الذي اشتهر بطاعون (عَمْواس) سنة 18هـ وكان عمره ثلاثة وثلاثين عامًا، وقيل أربع وثلاثين، وقيل غير ذلك (الجزري، 1351، ج2، ص301؛ ابن حجر، 1407، ج6، ص. 107).

منزلة قراءته:

أما قراءته فهي قراءة صحابي جليل؛ وعلماء القراءات يقسمون القراءات إلى الآتي:

- قراءات متواترة.
- قراءات آحاد.
- قراءات شاذة.

فالمتواتر ما رواه القراء السّبعة رحمهم الله، والآحاد ما رواه القراء الثلاثة فوق السبعة وهم: أبو جعفر يزيد بن القعقاع المدني، ويعقوب بن إسحاق الحضرمي البصري، وخلف بن هشام البغدادي، وتلحق بها قراءة الصحابة رضوان الله عليهم، وقراءة الأربعة المكملين للأربعة عشر وهم: الحسن البصري، وابن محيصن، ويحيى اليزيدي، وأبو الفرج محمد بن أحمد الشنبوذي، والشاذ ما عدا ذلك من قراءات التابعين رحمهم الله أجمعين.

وكل قراءة وافقت وجهًا في العربية ووافقت خط المصحف– أي مصحف عثمان رضي الله عنه– وصح سند راويها؛ فهي قراءة صحيحة لا يجوز ردها.

قال أبو بكر بن العربي (السيوطي، 1993، ج 1، ص. 258): ومعنى ذلك عندي أن تواترها تبع لتواتر المصحف ناشئ عن تواتر الألفاظ التي كتبت فيها، قلت: وهذه الشروط الثلاثة، هي شروط في قبول القراءة إذا كانت غير متواترة عن النبي صلى الله عليه وسلم، بأن كانت صحيحة السند إلى النبي، ولكنها لم تبلغ حد التواتر فهي بمنزلة الحديث الصحيح، وأما القراءة المتواترة فهي غنية عن هذه الشروط لأن تواترها يجعلها حجة في العربية، ويغنيها عن الاعتضاد بموافقة المصحف المجمع عليه.

والصحابة رضوان الله عليهم لا يقرؤون بالرأي فهم عدولٌ ثقات؛ وكان تعدد القراءات ظاهرا معروفا في عهد النبي –صلى الله عليه وسلم– قبل جمع القرآن الكريم في مصحف واحد؛ فكانت قراءة الصحابة ذات وجوه متعددة بفضل رخصة الأحرف السبعة (الحازمي، د.ت، ج7، ص. 15).

وكانت قراءة الصحابة متعددة الوجوه: فمنهم من قرأ آخذا بحرف، ومنهم من أخذ بحرفين أو أكثر، فاختلفت القراءات بينهم وبدأت تأخذ طريقها في الرواية، وكان ذلك ظاهرا شائعا منذ عهد الرسول –صلى الله عليه وسلم–(السندي، 1415، ص. 34).

ولم تحفل كتب القراءات كثيرا بمن قرأ أو روى عن معاذ –رضي الله عنه– مع إجماعهم قاطبة على منزلته وإمامته وبخاصة في أخذه القرآن الكريم عن الرسول صلى الله عليه وسلم، فكان حجة ثبتا مقرئا مبرّزا.

ومن الذين قرأوا عليه –رضي الله عنه– أو رووا عنه:

1. أبو بحرية عبد الله بن قيس السّكوني الكندي الحمصي (ت بعد 80هـ) تابعي معروف، قرأ على معاذ –رضي الله عنه– وروى عنه (الجزري، 1351: ج1).
2. أبو عمران عبد الله بن عامر اليحصبي أحد القراء السبعة، وإمام القراءة في بلاد الشام في عصره، روي أنه قرأ على معاذ بن جبل وروى عنه، وضعّفه (الجزري،1351: ج1).

وذكر (السخاوي،1997) عن ابن عامر قوله: أن الرسول –صلى الله عليه وسلم– توفي وهو ابن سنتين، أي ولد عام 9هـ، وأثبت قراءته على معاذ حينما أوفده عمر–رضي الله عنه– للشام، فإذا ثبت أن وفاة معاذ كانت سنة 18هـ، فيكون عمر ابن عامر عند لقائه بمعاذ خمس أو ست سنوات على الأكثر، فلا يمنع من قراءته عليه قبل وفاته، أما ما ذكر من أن ولادة ابن عامر كانت سنة 21هـ، فهو قول مرجوح بما سبق نقله.

المبحث الأول: القراءات الواردة في الأسماء:

المطلب الأول:

قال تعالى: [هَلۡ يَنظُرُونَ إِلَّآ أَن يَأۡتِيَهُمُ ٱللَّهُ فِي ظُلَلٖ مِّنَ ٱلۡغَمَامِ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُۚ وَإِلَى ٱللَّهِ تُرۡجَعُ ٱلۡأُمُورُ] (البقرة: 210).

التأصيل:

• **ثبتت لمعاذ–رضي الله عنه–في هذه الآية: قراءتان:**

الأولى: [وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ وَقَضاءُ ٱلۡأَمۡرِ] بالرفع. (الزمخشري،1987: 254/1؛ القرطبي، 1964: 26/3؛ أبو حيان ،2000: 345/2).

الثانية: [وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ وَقَضاءِ ٱلۡأَمۡرِ] بجرّ (الملائكةِ) و(قضاءِ). (ابن الأنباري، 1971، ج1، ص. 549؛ الثعلبي، 2002، ج2ص.129؛ أبو حيان، 2000، ج2، ص.345؛ ابن السمين الحلبي، د.ت، ج2، ص.365).

• وقرأ الجمهور: [وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ] (القرطبي، 1964: 26/3؛ أبو حيان: 345/2)، برفع (الملائكة) وبناء الفعل للمفعول.

• وَقرَأَ يَحْيَى بن يَعْمرَ العدواني: [وَقُضِيَ ٱلۡأُمُورُ] بِالْجَمع. (ابن عطية، 1422، ج1، ص.284؛ القرطبي، 1964، ج3، ص. 26؛ أبو حيان، 2000، ج2، ص.345).

التحليل:

في قراءة معاذ –رضي الله عنه–: [وَقضاءُ ٱلۡأَمۡرِ] قَضَاء على وزن (فَعَال): مصدر للفعل: قَضَى يَقْضِي: قَضَاءً، أي: حكمَ يحكمُ حُكمًا، والقضاء المنيّة والهلاك كذلك. (الفراهيدي، د.ت، ج5، ص. 185؛ ابن عبّاد، 1994، ج 1، ص. 488؛ ابن فارس،1986، ص.757).

وأصله: (قضايٌ) تطرَّفت الياء إثر ألف زائدة، فقُلبت همزةً، وقيل: قُلبت الياء ألفا فصارت (قضاا) ثم قلبت الألف همزة؛ قال الرضي: «هذا باب آخر للإعلال مطرد، أي: وتقلب الواو والياء هَمْزَةً إِذَا وَقعَتَا طَرَفاً بَعْدَ أَلِفٍ زَائِدَةٍ، نحو: كِساء، ورداء، أصلهما: كساوٌ ورداىٌ، من: كسوت ورديت؛ قُلبت الواو والياء همزة؛ لوقوعهما طرفا بعد ألف زائدة». (الرضي الأستراباذي، 1975، ج2، ص.828؛ الجارم وأمين، د.ت، ج2، ص.36).

وعلى قراءته بالرفع: [وَقضاءُ ٱلۡأَمۡرِ]: تكون الواو عاطفة على قوله تعالى: [ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ] –بالرفع– وهي قراءة الجمهور، والمعنى: يأتيهم الله في ظُلَلٍ من الغمام وتأتيهم الملائكةُ، ويأتيهم قضاءُ الأمرِ، أي: أمر إهلاكهم. (الأخفش، 1990، ج1، ص.138؛ الطبري، 2000، ج4، ص.261؛ ابن مهران،1981، ص. 145).

وأما قراءته–رضي الله عنه– بالخفض [وَقضاءِ ٱلۡأَمۡرِ] فالواو– أيضا– عاطفة على قراءة أخرى بالخفض في [وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ] وهي قراءة الحسن البصري وأبي حيوة وأبي جعفر المدني. (ابن مهران، 1981، ص. 145؛ ابن لجزري، 2000، ص. 194؛ أبو حيان، 2000، ج 2، ص. 345). ولم تنسب القراءة صراحةً لمعاذ –رضي الله عنه– إلا أن ثبوت قراءة الجر في (قضاءِ) دليل على جرّه (الملائكةِ) قبلها؛ فيكونُ عن معاذ –رضي الله عنه– قراءتان في [وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ]: الرفعُ والخفضُ، فنشأت عنهما قراءتان في قوله: [وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ]». (ابن السمين الحلبي، د.ت، ج2، ص.365).

وعلى قراءته رضي الله عنه [وَقضاءِ ٱلۡأَمۡرِ] بالجرّ؛ اختلفوا في معنى (في) في قوله تعالى: [فِي ظُلَلٖ]:

فقيل: هذه الفاء بمعنى الباء أي: يأتيهم الله بظُلَلٍ من الغمام وبالملائكةِ وبقضاءِ الأمرِ. (الماتريدي، 2005، ج 2، ص، 104؛ القرطبي، 1964، ج 3، ص.26) فتخرج الفاء عن معنى الظرفية إلى معنى المصاحبة.

ذكر ذلك أبو حيان (2000، ج2، ص.345) وبين أن الجرّ يكون بالعطف عَلَى (الْمَلَائِكَةِ)، فتصير (فِي)، بِمَعْنَى الْبَاءِ، أَيْ: يأتيهم الله بِظُلَلٍ مِنَ الْغمام، وَيأتيهم بِالْمَلَائِكَةِ، وكذلك يأتيهم بِقَضَاءِ الْأَمْرِ.

والحقّ أنّ تفسير (في) بمعنى الباء؛ فيه تعطيل لصفة أثبتها الله –عز وجل– لنفسه، وهي صفة الإتيان، ونحن نؤمن بما أثبته الله –تعالى– لفسه من دون تكييف ولا تشبيه ولا تجسيم ولا تعطيل، فهو إتيان يليق به سبحانه.

• وقيل: تكون (في) بمعنى (مع) أي: (يأتيهم الله مع ظللٍ من الغَمامِ مع الملائكةِ).

ذكر (القرطبي،1964: 25/2) أن تقديره: مَعَ الْمَلَائِكَةِ، ومثل له بنحو قولهم: أَقْبَلَ الْأَمِيرُ فِي جيشه وعسكره، أي: معهم.

وجعلها بمعنى (مع) أسلم معتقدًا، من بقائها على الظرفية، إذ كونها للظرفية يدل على إحاطة الظُّلل به سبحانه، وهو تعالى لا يحيط به شيء وهو بكل شيء محيط.

• وقيل باقية على معناها (الظرفية): (في ظُلَلٍ من الغمام وفي ظللٍ من الملائكة) وهو الذي رجحه الزجاج في معاني القرآن وإعرابه. (الزجاج، 1988، ج1، ص.281).

وعلى قراءة معاذ–رضي الله عنه– لا يحسن أن تقف على [وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ] رفعًا أو جرًّا، لأن ما جاء بعدها يتعلّق بالذي قبلها بهذه الواو، فالصحيح أن تقف على [وَقضاءُ ٱلۡأَمۡرُ] ثم تستأنف بقوله تعالى: [وَإِلَى ٱللَّهِ تُرۡجَعُ ٱلۡأُمُورُ 210]. (ابن الأنباري، 1971، ج1، ص.549).

وَتحتمل (أل) في قوله: (الْأَمْرِ) أن تكون استغراقية أَي: الْأُمُور جميعها، وتحتمل أن يراد بها العهد، فيكون المعنى أَي: قَضَاء أَمرِهم المعهود أو الأَمر المعهود لِلنَّاسِ كُلِّهِمْ، وَهُوَ الْجَزَاءُ. (ابن عاشور، 1984، ج 2، ص.287).

المطلب الثاني:

قال تعالى: [وَيَجْعَلُونَ لِلَّهِ مَا يَكْرَهُونَۚ وَتَصِفُ أَلْسِنَتُهُمُ ٱلْكَذِبَ أَنَّ لَهُمُ ٱلْحُسْنَىٰۚ لَا جَرَمَ أَنَّ لَهُمُ ٱلنَّارَ وَأَنَّهُم مُّفْرَطُونَ] النَّحل: 62.

وقال تعالى: [وَلَا تَقُولُواْ لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ ٱلْكَذِبَ هَٰذَا حَلَٰلٞ وَهَٰذَا حَرَامٞ لِّتَفْتَرُواْ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ] النَّحل: 116.

التأصيل:

• قرأ معاذ بن جبل –رضي الله عنه–: [ٱلْكُذُبُ] في الموضعين بالرفع وضمّ الكاف والذال، وهي مروية عن ابن عباس –رضي الله عنه– ومجاهد وابن محيصن (ابن جني، 1999، ج2، ص.11؛ أبو حيان، 2000، ج6، ص.551)، وأبي العالية رُفَيْع بن مِهْران الرياحيّ البَصْريُّ، –تابعي روى عن كثير من الصحابة توفي سنة 93هـ وقيل 106هـ (المقدسي، 2016، ج4، ص.490)– وبعض أهل الشام (الأخفش، 1990، ج 2، ص.419؛ الطبري، 2000، ج14، ص.389؛ ابن جني، 1999، ج2، ص.11؛ الهذلي، 2007، ص. 585).

• وقرأ السَّبعة [ٱلْكَذِبَ] في الموضعين بالنصب، وفتح الكاف وكسر الذال (ابن جني، 1999، ج 2، ص.11، أبو حيان، 2000، ج6، ص.551).

• وقرأ الحسن البصري وبعض التابعين: [ٱلْكَذِبِ] بالجرّ وفتح الكاف وكسر الذال (الأخفش، 1990؛ ابن جني، 1999، ج2، ص.55؛ الشوكاني، 1414، ج3، ص.239).

التحليل:

في قراءة معاذ –رضي الله عنه–: [ٱلْكُذُبُ] بالرفع وضمّ الكاف والذال، على وزن (فُعُل)؛ وهو جمعٌ للكثرة، وفيه مسائل:

المسألة الأولى: في مفرده، فالأشهر أن مفرد (كُذُب): (كَذُوبٌ)، وهذا ينقاس بلا ريب؛ كما قالوا: (الرُسُل) في جمع (رَسول) و(الغُفر) في جمع: (غَفُور) و(الصُبُر) في جمع (صَبُورٍ)، (ابن السراج، د.ت، ج2، ص.430؛ ابن جني، د.ت، ج1، ص.135؛ ابن يعيش، 2001، ج 3، ص.298).

وأجاز أبو حيان كونه جَمْع: (كَاذِبٍ) كَ(شَارِفٍ) مفرد (شُرُفٍ) (1420، ج6، ص.551)، فيحتمل أن يكون مشتقًّا من (الكَذِبِ) و(الكِذْبِ) وهو ضد الصِّدْقِ (ابن دريد،1987، ج1، ص.304)، وَلَا يَنْقَاسُ على هذا، بل يعدّ من الشاذ، لأن وزن (فُعُل) في جموع الكثرة يطّرد في نوعين:

• **الأول:** كل وصفٍ جاء على وزن (فَعول) الذي معناه: فاعِل، نحو صَبُور بمعنى صابر، وغَفُور بمعنى غافر، فكذُوب بمعنى: كاذب تقول في جمعها صُبُر وغُفُر وكُذُب.

• **الثاني:** كل اسم رباعيّ ثالثه حرف مدّ، لامه صحيحه لا معتلة؛ نحو: كِتَاب وكُتُب، وسَرِير وسُرُر وعَمُود وعُمُد (كُحيل، د.ت، ص. 154، 155).

المسألة الثانية: في إعرابه، فعلى قراءة معاذ رضي الله عنه: [ٱلْكُذُبُ] في الآيتين –بالرفع– يكون صفة أو نعتًا للألسُنِ في قوله تعالى: [تصفُ ٱلْسِنَتُهُمُ ٱلْكُذُبُ]؛ لأن [أَلْسِنَتُهُمْ] تعرب فاعلا مرفوعًا للفعل قبله، فيكون المعنى: تصفُ ألسنتُكم الكاذبةُ أو الكَذوبةُ.

ويكون قوله تعالى: [أَنَّ لَهُمُ ٱلْحُسْنَىٰۚ] في الآية الأولى جملة في محلّ نصب مفعول به للفعل [تَصِفُ].

أما على قراءة الجمهور (الكَذِبَ) فيعرب مفعولا به للفعل (تصفُ)، أي: تصف ألسنتُهم الكذبَ، وتكون جملة قوله تعالى: [أَنَّ لَهُمُ ٱلْحُسْنَىٰۚ] في محل نصب بدلا من (الكذب)؛ لأنه في معناه. (ابن جني،1999، ج2، ص.54).

وكذا يتوجه (الكُذُبُ) في الآية الثانية، لكن يكون المفعول به فيها ضميرا مقدرا أي: (تَصِفُهُ ألسنتُكم الكاذبةُ)، وتكون جملة [هذا حلال...الآية] في محل نصب مقول للقول (الأخفش، 1990، ج2، ص.419؛ الزجاج، 1988، ج3، ص.222؛ الزمخشري، 1407، ج2، ص.640؛ العكبري، د.ت، ج2، ص.799؛ الهمذاني، 2006، ج4، ص.128).

وأنت تلحظ كيف أن قراءة معاذ رضي الله عنه سهل بها المعنى وانقاد تفسيره ولم يحتج الفعل قبله إلى تقدير مفعول.

المطلب الثالث:

قال تعالى: [وَإِذَآ أُلْقُواْ مِنْهَا مَكَانا ضَيِّقا مُّقَرَّنِينَ دَعَوْاْ هُنَالِكَ ثُبُورا] الفرقان: 13.

التأصيل:

• قرأ معاذ بن جبل–رضي الله عنه– [مُقَرَّنُون] بالواو رفعا، وتابعه صاحبه أبو شيبة المَهرِيُّ، وهو تابعي لا يعرف اسمه، صحب معاذا –رضي الله عنه– وروى عنه وعن ثوبان وعن عكرمة (ابن أبي حاتم، 1965، ص.390، ابن حبان، 1975، ج5، ص.589؛ ابن خالويه، 1436، ج2، ص.119؛ ابن عطية، 1422، ج4، ص.202؛ أبو حيان، 1420، ج8، ص.87؛ السمين الحلبي، د.ت، ج8، ص.462؛ ابن عادل، د.ت، ج14، ص.489).

• وقرأ الجمهور [مُقَرَّنِينَ] بالياء نصبًا (ابن خالويه،1436، ج2، ص.119).

التحليل:

هنا ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: فـ(مقرَّنين) و(مقرَّنون) في كلا القراءتين: جمع سلامة، مفرده: (مُقَرَّنٌ) أصله من (قَرَنَ) الثلاثي على وزن (فَعَلَ يفعِل) يدل على معان عدة منها: الجمع والضمّ والشد، يقال: قرنتُ الشيء بعضه إلى بعض، أي: جمعته وضممتُه وشددته،

و(قَرَنْتُ بَين البعيرين وقَرَنتهما): إذا جمعتَ بَينهمَا فِي حَبْل قَرْناً، والقَرَنُ يطلق على الحبل أيضًا لأنه يُشدُّ به ويربط.

ويُستعمل هذا الفعل(قُرِن) غالبا مبنيًّا للمجهول، فيقال: قُرِنَ الأمر بأمر آخر، وقُرِن الحُكمُ بدليلهِ، فيكون قياس اسم المفعول منه على (مَقرون)، وجاء في الآية بصيغة التضعيف (مقرّنون) و(مقرّنين) من الفعل (قرّن)، وهذا التضعيف في المبنى فيه دلالة على شدة الفعل وقوته في المعنى.

المسألة الثانية: في المعنى المراد، فالأشهر من أقوالهم أن المعنى: مقيدين، قد قُيدت وصُفدت أياديهم إلى أعناقهم فألقوا في جهنم فلا خلاص ولا فكاك.

وَقِيلَ: قيِّد وقُرِن بعضهم ببعض وأُلقوا في جهنم، وقيل: بل قُرِنُوا مَعَ شياطينهم الذين اتبعوهم في الدنيا، فجُمعوا معهم، أَيْ قُرِنَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمْ إِلَى شَيْطَانِهِ وقذف بهم في جهنم، وقيل: بل قُرنوا مع معبوديهم وهي الأصنام التي عبدوها من دون الله (القرطبي، 1964، ج13، ص.8).

المسألة الثالثة: في توجيه إعراب قراءة معاذ –رضي الله عنه– [مُقَرَّنُون] –بالرفع– احتمالان:

• **الأول:** أنه ارتفع على أنه بدل من واو الجماعة في [أُلْقُوا] ومحلّ هذا الضمير الرفع نائبًا عن الفاعل، لأن الفعل قبله مبنيٌّ للمجهول (ما لم يسمّ فاعله) فيكون (مُقَرّنون) بدل نكرةٍ من معرفة (أبو حيان، 1420، ج8، ص.87)، وبدل النكرة من المعرفة شائع وكثير، ومنه قولك: مَرَرْت بمحمدٍ صَاحبِ كتابٍ، ومررت بِالرجلِ رجلٍ مؤمنٍ (المبرد، د.ت، ج4، ص.296).

• **الثاني:** أنه ارتفع خبرًا لمبتدأ محذوف والتقدير (وهُم مقرّنون) وتكون الجملة حالية، وهذا أقرب للمعنى الذي قرأ به الجمهور، وهو الذي اختاره ابن خالويه (1436، ج2، ص.119).

وأظهر الوجهين عندي هو الثاني لأمور:

الأمر الأول: أن قراءة الجمهور بالنصب توجيهها على أنه حال اتفاقا بينهم (الهمذاني، 2006، ج5، ص.9).

فيكون توجيه ارتفاع (مقرنون) بأنه خبر وكون الجملة حالية، في قراءة معاذ –رضي الله عنه– يتوافق مع قراءة الجمهور من حيث كانا في المحصلة حالا أو في محل نصب على الحال.

الأمر الثاني: أن معنى البدلية بعيد لا يعدوا فيه المعنى أن يكون تكرارا لما قبله، أما على الحالية فالمعنى والسياق يؤيده، ففي الآية بيان حالهم ومآلهم الذي صاروا إليه بعد غيهم وخزيهم، فجمعوا مع ضيق المكان الذي أُلقوا فيه، تقييدهم أو ضمهم بمن تابعوه وعبدوه من دون الله، فزاد ضيقهم ضيقا.

الأمر الثالث: أن إبدال النكرة من المعرفة وإن أجازه أكثر البصريين، فلم يجزه الكوفيون وبعض المتأخرين؛ إلا إذا اتحد لفظ البدل والمبدل منه كقوله تعالى: [لنسفعنْ بالنّاصية ناصيةٍ كاذبةٍ خاطئةٍ] العلق: 15، وهذا غير متأتٍّ بين (مقرنون) و(واو الجماعة) (ابن جني، 1998: ج1).

المطلب الرابع:

قال تعالى:[وَقَالَ ٱلَّذِيٓ ءَامَنَ يَٰقَوۡمِ ٱتَّبِعُونِ أَهۡدِكُمۡ سَبِيلَ ٱلرَّشَادِ] غافر: 38.

التأصيل:

• قرأ معاذ رضي الله عنه–: [ٱلرَّشَّادِ] بتشديد الشين وتابعه الحسن البصري رحمه الله (ابن جني، 1999، ج2، ص.241؛ أبو حيان، 1420، ج9، ص.254).

• وقرأ الجمهور: [ٱلرَّشَادِ] بتخفيف الشين (ابن جني، 1999، ج2، ص.241؛ أبو حيان، 2000، ج9، ص.254).

التحليل:

في قراءة معاذ –رضي الله عنه– جاء [ٱلرَّشَّادِ] بالتشديد؛ مسائل:

المسألة الأولى: في معنى الرشَّاد واشتقاقه.

الرَّشاد: بالتخفيف هو الحقُّ، وكل ما كان ضد الضلال والغيّ والزيغ، وقد جاء في قراءته –رضي الله عنه– على وزن (فعّال): صيغة مبالغة، واختلفوا في فعله:

– فقيل: من الفعل الثُّلاثي: (رَشَدَ) مثل: (عبَد فهو عبَّاد).

– وقيل: من الفعل (رشِدَ) مثل: (علِم فهو علّام) وعلى هذا يكون المعنى (سبيل الله) لأن الله هو الرشّاد جلّ في علاه، وهذان الوجهان في الفعل هما اللذان ذكرهما ابن جني وأوجب أن يكون اشتقاق (الرشّاد) منهما (ابن جني، 1999: ج2)، وإنما قلت باشتقاق الصيغة من الفعل تجوزا، وإلا الأوصاف المشتقة كلها والأفعال مأخوذة من المصدر، وهو مذهب البصريين وكثير من النحويين المتأخرين.

– وزعم بعضهم أنه: لا يقال (رشَد ولا رشِد) بل فعله رباعيٌّ وهو: (أرشدَ) وعلى هذا تجرأوا على القراءة وجعلوها لحنًا؛ لأن صيغة المبالغة من الرباعي تكون على (مِفعال) لا (فعَّال) (النحاس، 1409: ج6).

ورده ابن جني بأن القراءة ثابتة لا يجوز تلحينها وأنه لا يجوز حمل (الرشّاد) بالتشديد على أنه من الفعل الرباعي (أرشَد يرشِد)؛ لأن (فعّالا)، لم يأت من الرباعي إلاّ في أمثلة مسموعة لا يقاس عليها، وهي: أجبر فهو جبّار، وأسأر فهو سآّر، وأقصر فهو قصّار، وأدرك فهو درّاك» (ابن جني، 1999، ج2).

والذي يبدو لي أن صيغة المبالغة (فعّال) تأتي من الثلاثي والرباعي وإنما مجيئها من الثلاثي أكثر وأقيس، وهذا واقع كثير في أبواب المشتقات والمصادر وجموع الكثرة، فاشتقاقه –أيضا– من (أرشد) الرباعي، صحيح؛ إذ جاء على (فعّال) سماعا لا قياسا كما سُمع في: أجبر فهو جبّار، وأسأر فهو سآّر، وأقصر فهو قصّار، وأدرك فهو درّاك (أبو حيان، 2000ج، 9).

المسألة الثانية: بعض المفسرين (ابن عطية، 1422، ج4؛ الزمخشري، 1407، ج3)، أورد قراءة معاذ –رضي الله عنه– في الآية قبلها من قول فرعون؛ قال تعالى: [قَالَ فِرْعَوْنُ مَآ أُرِيكُمْ إِلَّا مَآ أَرَىٰ وَمَآ أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ ٱلرَّشَادِ] غافر: 29.

واستشكلوا تفسير (الرشاد) بالله عز وجل وهو من قول فرعون! لأن فرعون يريد إضلالهم بادعاء هدايتهم لطريقه هو لا طريق الله– عز وجل –يقول (ابن عطية، 1422: ج4، ص557): «ويبعد عندي هذا على معاذ –رضي الله عنه– وهل كان فرعون إلا يدّعي أنه إله، ويقلق بناء اللفظة على هذا التأويل» (ابن عطية، 1420).

وما ذكروه غير دقيق؛ لأن الذي ذكره ابنُ عطية والزمخشري ونسباه إلى معاذ رضي الله عنه من القراءة المذكورة ليس في (الرّشاد) من كلامِ فرعونَ، وإنما هو في الثاني مِنْ قول المؤمنِ بعد ذلك (ابن السمين الحلبي، د.ت، ج9، ص.476).

وكذا في الكامل (الهذلي، 2007، ص631)؛ حيث ذكر أن القراءة واردة في الآية الثانية التي هي على لسان الرجل المؤمن.

المبحث الثاني: القراءات الواردة في الأفعال:

المطلب الأول:

قال تعالى [أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ ٱلصِّيَامِ ٱلرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَآئِكُمْ ۚ هُنَّ لِبَاس لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاس لَّهُنَّ ۗ عَلِمَ ٱللَّهُ أَنَّكُمْ كُنتُمْ تَخْتَانُونَ أَنفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنكُمْ ۖ فَٱلْـَٰٔنَ بَٰشِرُوهُنَّ وَٱبْتَغُوا۟ مَا كَتَبَ ٱللَّهُ لَكُمْ ۚ] البَقَرَة: 187.

التأصيل:

• قرأ معاذ–رضي الله عنه– [واتَّبِعُوا] من الاتّباع، ذكر ذلك الثعلبي والحداد في تفسيريهما (الثعلبي، د.ت، ج537/4؛ الطبراني، 2008، ج1، ص.319)، وبها قرأ الحسن البصري، ومعاوية بن قرة أيضا (الكرماني، 2001: 84، أبو حيان، 1420: 214/2).، وهي مروية عن ابن عباس –رضي الله عنه– فقد جاء في تفسير الطبريّ عَنْ عَطَاءِ بْنِ أَبِي رَبَاحٍ، أنه سأل ابْن عَبَّاس، عن قراءة هذه الْآيَةَ: فأجاز القراءتين. (الطبري،2001، ج3، ص.247؛ السمعاني، 1997، ج1، ص.187).

• وقرأ الجمهور: [وَٱبْتَغُوا۟] بفتح التاء من الابتغاء (أبو حيان، 1420، ج2، ص.214)، وبكسر التاء عن ابن عباس: [وَٱبْتِغُوا۟] (ابن خالويه، د.ت، ص .20)، وقرأ الأعمش: [وَأْتُوا] (أبو حيان، 1420، ج2، ص.215) من الإتيان.

التحليل:

في قراءة معاذ–رضي الله عنه– [واتَّبِعُوا]، مسائل:

المسألة الأولى: في اشتقاق الفعل، اتّبعوا: فعل أمرٍ للجماعة من اتّبع يتّبعُ اتّباعا، و(الاتّباع) مصدر من (الافتِعال): ابتعوا بوزن: افتعلوا، وأصله: من (تَبِعَ) الثلاثي، واتَّبَعْتُ الأمرَ وتَبِعْتُه: ومنهم من فرق بين (تبعَ واتَّبع)، فتبِعتُ الرجلَ سرتُ معه، واتبعتُه سرت وراءه (ابن دريد، 1987: ج1).

المسألة الثانية: في إعرابه، فـ(اتَّبعوا): فعل أمر مبنيٌّ على حذف النون؛ وهمزته للوصل مكسورة قياسًا؛ لأنها جاءت في فعل أمر من مزيد الثلاثي، وواو الجماعة مبنية على السكون في محل رفع فاعل (ابن مالك، 1967، ص203).

المسألة الثالثة: في دلالة الفعل، فالخطاب للأمة بالاتّباع لما كتبه الله مما تقرر حكمه في صدر الآية الكريمة، هذا هو المعنى الظاهر على هذه القراءة ولا يحتمل غيره، ولم يزيدوا في تفسيره على هذا (الثعلبي، 2002، ج4، ص.537؛ الطبراني، 2008، ج1، ص.319). وذكر القرطبي عن ابن عباس أيضا واختاره الزجاج أن المراد: اتَّبِعُوا القرآن فيما أباحه الله لكم فيه وما أمركم به (القرطبي، 1964، ج2، ص.318؛ الزجاج، 1988، ج1، ص.256)، وهو يصدق على القراءتين، أي: اطلبوا القرآن أو اتَّبِعوا القرآن.

المسألة الرابعة: اختلف المفسرون في قراءة الجمهور [وَٱبْتَغُوا۟] من الابتغاء وهو الطلب، فالأمر يتوجه إلى ماذا؟

- فالأكثر يرون أن المراد به الولد، أي: اطلبوا بهذه المباشرة ما قضاه الله لكم من الولد.
- وقيل: اطلبوا الرخصةَ التي رخصها الله لكم.
- وذهب كبار الصحابة ومنهم: معاذ وابن عباس إلى أن المعنى: اطلبوا ليلةَ القدر.

وكلها أقوال محتملة (مجاهد، 1989، ص.222؛ الفراء، د.ت، ج1، ص.114؛ الطبري، 2001، ج3، ص. 506؛ البغوي، 1420، ج1، ص.207؛ الواحدي، 1430، ج1، ص.280؛ الزمخشري، 1407، ج1، ص.230).

المطلب الثاني:

قوله تعالى: [وَمَن يَكْسِبْ إِثْمًا فَإِنَّمَا يَكْسِبُهُۥ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا] النساء: 111.

التأصيل:

• قرأ معاذ–رضي الله عنه– [وَمَن يَكْسِبْ]، بالتشديد وكسر الكاف، ذكر ذلك الزمخشري في الكشاف ووافقه الطِّيبي في فتوح الغيب، وأبو حيان في البحر المحيط، وغيرهم (الزمخشري، 1407، ج1، ص.564؛ الرازي، 1420، ج5، ص.153؛ أبو حيان، 2000، ج4، ص.60؛ السمين الحلبي، د.ت، ج4، ص.88).

• وقرأ الجمهور [وَمَن يَكْسِبْ] بالتخفيف وكسر السين، وسكون الكاف.

التحليل:

في قراءة معاذ –رضي الله عنه– [وَمَن يَكْسِبْ]، مسائل:

المسألة الأولى: في اشتقاق الفعل: فالفعل (يَكْسِبُ) مشتقٌّ

من: الاكتِسَاب؛ يُقال: اكتَسبَ وكَسَبَ وتَكَسَّبَ كلها بمعنى: طلبَ الرِّزْقَ. (ابن سيده، 2000، ج6، ص.727)، وهو فعل مضارع أصله: (يَكْتَسِبُ) على وزن: (يَفْتَعِلُ) فحصل الآتي:

- استُثقلت تاء الافتعال قبل السين؛ لقرب مخرجهما وهمسهما؛ فأبدلت تاء الافتعال سينًا (ابن يعيش، 2001، ج5).
- وسكِّنت السين الأولى المبدلة من التاء لغرض إدغامها في السين بعدها.
- فأدغمت السين المبدلة في السين الأصيلة.
- فتوالى ساكنان الكاف (فاء الكلمة)، والسين المبدلة من تاء الافتعال.
- فتحركت الكافُ منعًا لتوالي السّاكنين، واختير الكسر؛ إتباعا لحركة السين الأصيلة.

فصارت (يكْسِب) وأصلها (يكْتَسِبُ) (ابن السمين الحلبي، د.ت، ج4، ص.880)، وحكى هذه الأوجه الأخفش عند توجيه قراءة (يَخِطِّف) في قوله تعالى [يَكَادُ ٱلْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَٰرَهُمْ] البقرة: 20 (ابن جني، 1999، ج1، ص.140).

وهنا جاء حرف السين تاليا لتاء الافتعال فالقلب والإدغام فيه أفصح من مجيء السّين قبل التاء وقلب التاء سينًا وإدغام الثاني في الأول نحو قولهم: في (اسْتَمَعَ): اسّمَعَ، فإذا جاء قبل تاء الافتعال سين، نحو: اسْتمع، فالأفصح في كلامهم الإظهار وعدم الإدغام، تقول: استمع، ولكن الإدغام لغة؛ ويكون بقلب تاء الافتعال سينًا وإدغام السين في السين، نحو: اسّمَعَ، ومُسَّمِعٌ؛ ويمتنع إبدال السين تاء فلا يقال: اتَّمع بقلب السين تاء وإدغام التاء في التاء؛ لأن الإبدال هنا يفوت صفة أصيلة للسين وهي (الصفير).

والأصل عدم الإدغام، لأن الأصل في إدغام المتقاربين أن يبدل الأول حرفًا من جنس الثاني، ويدغم في الثاني لا العكس (الاستراباذي، 1975، ج2، ص.958).

ولا يخفى أن التضعيف في الفعل –سوى ما ضُعّف للإلحاق– وكذا التضعيف في الصفات المشتقة دليل زيادة في المعنى، فيكسِبُ بخلاف يكسِّبُ، فالكسب شيء والتكسُّب مبالغة فيه، وكأن فيه إصرارا على الذنب والإثم واستمرارا عليه أوجب وقوع العقوبة عليه بإزاء تلك الملازمة له.

المسألة الثانية: في إعرابه: الفعل [يَكْسِبْ] في قراءة معاذ –رضي الله عنه– أو في قراءة الجمهور: جاء مجزومًا؛ لكونه فعلًا للشرط [مَنْ] وعلامة جزمه السكون، والواو قبله عاطفة على قوله تعالى: [وَمَن يَعْمَلْ سُوٓءًا أَوْ يَظْلِمْ نَفْسَهُۥ ثُمَّ يَسْتَغْفِرِ ٱللَّهَ يَجِدِ ٱللَّهَ غَفُورا رَّحِيما] النساء:110، [وَمَن يَكْسِبْ إِثْمًا فَإِنَّمَا يَكْسِبُهُۥ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ] النِّسَاء:111، وفاعله: ضمير مستتر تقديره (هو). و(إثما) هو المفعول به.

وجواب الشرط: قوله في الآية [فَإِنَّمَا يَكْسِبُهُۥ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ] (درويش، 1415، ج2، ص.317؛ صافي، 1418، ج3، ص.164).

واقترن الجواب بالفاء؛ لأنه جاء جملة مصدّرة بـ(إنّ) التي دخلت عليها (ما) فكفّتها عن العمل، وسوغت دخولها على الجُمل الفعلية. (ابن مالك، 1979، ج1)؛ وتدخل (ما) على الحروف الناسخة، فتكفّها عن عملها، وتصير بدخول (ما) عليها حروفَ ابتداء، تقع الجملةُ الاسمية والفعلية بعدها (ابن يعيش، 2001، ج4).

المطلب الثالث:

قال تعالى: [إِذْ قَالَ ٱلْحَوَارِيُّونَ يَٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَن يُنَزِّلَ عَلَيْنَا مَآئِدَة مِّنَ ٱلسَّمَآءِ قَالَ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ] المائدة: 112.

التأصيل:

• قرأ معاذ –رضي الله عنه– [هَلْ تَسْتَطِيعُ رَبَّكَ] بالتاء وبنصب [بَّكَ]، وقرأ بها من صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم – عليّ بن أبي طالب، وعبدالله بن عباس، وعائشة– رضوان الله عليهم–ومن التابعين: سعيد بن جبير (ابن عطية، 1422، ج2، ص.259؛ السخاوي، 2002، ج2، ص.185؛ القرطبي، 1964، ج6، ص.365؛ أبو حيان، 2000، ج4، ص.410)، وهي قراءة الكسائي من السّبعة (الفارسي، 1993، ج3، ص.273).

روى القرطبي في تفسيره: عَنْ مُعَاذِ بنِ جَبَلٍ أنه قَالَ: أَقْرَأَنَا النَّبِيُّ –صلى الله عليه وسلم– [هَلْ تَسْتَطِيعُ رَبَّكَ] قَالَ: وَسَمِعْتُ النَّبِيَّ –صلى الله عليه وسلم– مِرَارًا يَقْرَأُ بِالتَّاءِ [هَلْ تَسْطِيعُ رَبَّكَ] (القرطبي، 1964، ج6، ص.36؛ الترمذي، 1975، ج5، ص.186؛ الحاكم، 1990، ج2، ص.260؛ سعيد بن منصور، 1982، ج4، ص.1680).

• وقرأ الباقون: [هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ] بالياء ورفع [رَبُّكَ] (البغدادي، 1400، ص. 249؛ الفارسي، 1993، ج3، 273؛ ابن خالويه، 1992، ج1، ص.150).

التحليل:

هنا مسائل:

المسألة الأولى: في اشتقاق الفعل ووزنه، الفعل (تَسْتَطِيْعُ) على وزن (تَسْتَفْعِلُ)؛ لأن أصله (تَسْتَطْيِعُ) فاستثقلت الحركة على حرف العلة، فحدث إعلال بالنقل، وذلك بنقل حركة الياء إلى الساكن الصحيح قبلها.

وهو مضارع من الاستطاعة، وأصله الثلاثي من مادة (طَوَعَ) التي تدل على: الإطاقة والانقياد، فمعنى (تستطيعُ): أي تطيقُ وتنقادُ، وأطاع: أي انقاد واستجاب (ابن دريد، 1987، ج2، ص.917؛ الجوهري، 1987، ج3، ص.1255 ط و ع).

المسألة الثانية: في المخاطب بهذا الفعل، وتوجيه النصب:

في قراءة معاذ– رضي الله عنه– ومن وافقه [هَلْ تَسْتَطِيعُ رَبَّكَ] يكون الخطاب موجّهًا من الحواريين إلى عيسى عليه السلام، واختلفوا في توجيه نصب (رَبَّكَ) على قولين مشهورين:

الأول: أن الآية على تقدير مضاف منصوب محذوف، أي: (هل تستطيعُ سؤالَ ربِّك)؛ ثم حُذف المضافُ وأقيمَ المضافُ إليه مقامَه فأخذ إعراب النصب منه؛ فيصير المعنى: هل تسأل ربك ذلك من غير مانع يمنعك عن سؤاله؟ (ابن خالويه، 1992، ج1، ص.150؛ الزمخشري، 1407، ج1، ص.693؛ هنداوي، د.ت، ج11، ص.113؛ أبو حيان، 1420، ج4، ص.410).

وحذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه وأخذه إعرابه سائغ في اللغة ومطرد ومتفق عليه، ومثل له النحويون بأمثلة كثيرة منها: قوله تعالى: [وَأُشْرِبُواْ فِي قُلُوبِهِمُ ٱلْعِجْلَ بِكُفْرِهِمْۚ] البقرة: 93؛ أي: (حبَّ العجلِ) فحذف المضاف (حبَّ) وأقام المضاف إليه مقامه وأخذ إعرابه. (ابن عقيل، 1980، ج3، ص.76).

الثاني: أن (رَبَّكَ) بالنصب على هذه القراءة؛ مفعول به لفعل محذوف منصوب بـ(أنْ) والتقدير: (هل تستطيعُ أنْ تسألَ ربَّك) أو (هل تستطيع أنْ تدعوَ ربَّك) (الأخفش، 1990، ج1، ص.292؛ الطبري، 2000، ج11، ص.219)، فالإعمال ظاهر وإن كانا يؤولان بمصدر.

المسألة الثالثة: يرى عدد من المفسرين أن قراءة معاذ –رضي الله عنه– أقوى وأسلم اعتقادا في الحواريين من أصحاب عيسى عليه السلام؛ إذ لا يُتوهم على هذه القراءة ما توهمه قراءة الباقين بالياء [هَلۡ يَسۡتَطِيعُ رَبُّكَ] من شكِّهم في قدرة الله تعالى على إنزال المائدة!

فقد ذكر الطبري في تفسيره أن عائشة –رضي الله عنها– كانت تبرئ الحواريين من تهمة شكّهم في أنَّ اللهَ يستطيع أنْ يُنزِّلَ عَلَيْهِمْ مائدة من السماء، وذكر أنها تقرأ [هَلۡ تَسۡتَطِيعُ رَبَّكَ؟] (الطبري، 2000، ج9).

ونقله القرطبي عن عائشة –رضي الله عنها– وزاد: كَانَ الحواريون أَعْلَمَ بِاللَّهِ –عز وجلّ– مِنْ أَنْ يَقُولُوا: [هَلۡ يسۡتَطِيعُ رَبُّكَ] (القرطبي، 1964، ج6).

والذي يظهر أن قراءة الجمهور لا تدل– بالضرورة– على شكِّ الحواريين في قدرة الله –عز وجلّ– بل فيه توجيهان:

الأول: أن المعنى: هل ترينا أنت أن ربَّك ينزل علينا الذي سألناه من هذه الآيات التي تدل على نبوّتك.

فليس قولهم: [هَلۡ يسۡتَطِيعُ رَبُّكَ] لأنهم ظنوا أنه لا يستطيع؛ ولكنه يشبه قول العرب: أَتَسْتَطِيعُ أَنْ تحضر لي ذلك الإناء وتدعنا من حديثك؟ وتقول: «أَتَسْتَطِيعُ أَنْ تبتعد عَنِّي؟ فإِنِّي مهموم. فليس هذا شك في أنه لا يستطيع، ولكنه يقصد: ابتعد عَنِّي، ويذكر له الاستطاعة ليحتجّ عليه، أَيْ: إِنَّكَ ستستطيعُ حتمًا (الأخفش، 1990، ج1)، وَكَمَا تقُولُ لصديقك: هَلْ تطيق أَنْ تصحبني؟، أَيْ: اصحبني، وعلى هذا يكون لفظه استفهامًا ومعناه الطلب، وهذا في اللغة كثير (ابن خالويه، 1401، ج1).

والثاني: أنّ هذا من قبيل الشكّ منهم، وكان في أوّل أمر الحواريين، قبل أن يثبُت إيمانهم وتصديقهم، ولا يُنكر هذا عليهم، ولذلك قال تعالى ردا عليهم على لسان نبيهم [قال اتقوا الله إن كنتم مؤمنين]، ففيه أمر توبيخي لهم لمقالتهم، أي اتقوا الله ولا تشكّوا في قدرته على ذلك (الشوكاني، 1414: ج2).

المبحث الثالث: القراءات الواردة في الحروف

المطلب الأول:

قال تعالى: [وَتَٱللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَٰمَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّواْ مُدْبِرِينَ] الأَنبِيَاء :57.

التأصيل:

- قرأ معاذ بن جبل –رضي الله عنه–: [وَبِٱللَّهِ] بالباء وتابعه أحمد بن حنبل رحمه الله (ابن جبارة، 2007، ص.601؛ الزمخشري، 1407، ج3، ص.122؛ الرازي،2000، ج22، ص.152؛ أبو حيان، 1420، ج7، ص.444)؛ ونفاها الزجاج رحمه الله (1988، ج3، ص.395).
- وقرأ الباقون [وَتَٱللَّهِ] بالتاء.

التحليل:

قراءة معاذ –رضي الله عنه– بالباء، وفي هذا مسائل:

المسألة الأولى: الباء هي أصل حروف القسم (المبرد، د.ت، ج2، ص.324)، وإنما كانت أصلا لحروفه لأمور:

- أنها لا يجب حذف فعلها معها؛ بل يجوز إظهاره تقول: أُقسِمُ بالله لأفعلنَّ، وتقول: بالله لأفعلنَّ.
- أنها تدخل على الضمير؛ تقول: بك لأفعلنّ.
- أنها تستعمل في الطلب وغيره (المرادي، 1992، ص. 45).
- أنّها حرفُ جرٍّ، ومن معانيها: الإلصاقُ أو الإضافة، فأضافت معنى القَسَم إلى المقسَم به، وألصقتْه به، نحو قولك: (أقسم بالله)، كما أنها توصل المرورَ إلى الممرور به في نحو: قولك: (مررتُ بزيدٍ)، وغيرُها محمول عليها، فالواو بدلٌ من منها، لأنّهم أرادوا التوسّع لكثرة الأيمان، فإن قلت: لم كانت الواو أقربَ إلى الباء؟

فالجواب: لسببين:

أحدهما: أنّها من مخرجها؛ فالواو والباء جميعا يخرجان من الشفتين.

الثاني: أنّ الواو لمطلق الجمع، والباء للإلصاق والإضافة، فالمعنى متقارب؛ لأن الشيء إذا لاصقَ الشيء اجتمع معه. فلمّا توافقا في المعنى والمخرج العام، حُملت الواو على الباء، وأنيبت منابها كثيرا، وكثُر استعمالها، ولذلك نجد (سيبويه، 1988، ج3، ص.496). يقدم الواو على سائر حروف القسم، فالواوُ –إذن– في القسم بدلٌ من الباء، وعاملةٌ عَمَلَها (ابن يعيش، 2001، ج5، ص.254).

المسألة الثانية: في إعراب قوله [وبِالله لأكيدنّ أصْنامَكُم]:

الواو حرف عطف، أو استئناف، والباء حرف جر وقسم هنا مبني على الكسر، ولفظ الجلالة (الله) اسم مجرور بالباء وهو المقسَم به، وفعل القسم محذوف تقديره: (أُقْسِمُ) يتعلق به الجار والمجرور، واللام في [لأكيدنّ] لام القَسَم والفعل بعدها مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة، وفاعله مستتر وجوبا تقديره: أنا، وجملة الفعل وفاعله: واقعة في جواب القسم لا محل لها من الإعراب، وأصنام: مفعول به منصوب، وهو مضاف، والضمير بعده في محل جر بإضافته إليه.

والجملة الكبرى بعد الواو معطوفة أو مستأنفة لا محلّ لها من الإعراب.

الخاتمة

الحمد لله الذي المعين والصلاة والسلام على النبي الأمين، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، وبعد.

فينتهي هنا هذا البحث الذي حاولت فيه جهدي دراسة قراءة معاذ رضي الله عنه، وتأصيلها، وتحليلها وفق ما تقتضيه الصنعة اللغوية، وقد وصلت في نهايته إلى عدة نتائج أجملها في الآتي:

- عدّ بعض أئمة القراءات قراءة الصحابي –رضي الله عنه– ثانية بعد المتواتر من قراءة السبعة، ورأى بعضهم أن كل قراءة وافقت وجها لغويا صحيحا، وصح سندها فهي بمنزلة المتواتر من القراءات ولا يصحّ حط رتبتها وتخطئتها.
- معاذ رضي الله عنه يعدّ من أوائل الصحابة جمعا للقرآن الكريم وحفظا له، ومن أحسنهم تفسيرا وبيانا لمعانيه.
- قد يكون من آحاد القراءات وشواذها أوجه يقرب بها المعنى وتتضح بها الدلالة.
- من خلال بحثي هذا واطلاعي على مصادره؛ وقفت على قدر يسير من تفسيرات المعنى القرآني التي عدها بعض المفسرين قراءة لصاحبها وضعفوها لمخالفتها رسم المصحف الشريف، والصحيح أنها ليست قراءة وإنما من تفسير المعاني أُدرجت في نصوصهم مع النقل فتوهموها قراءة.
- القراءات التي خالف فيها أحد الصحابة جمهورَ الصحابة قليلة جدا مقارنة بما توافقوا عليه وتواترا رضوان الله عليهم.

التوصيات:

خلص البحث إلى عدد من التوصيات أجملها في الآتي:

- القراءات القرآنية مجال رحب للدراسات اللغوية البينية التي تتخذ من جوانب اللغة والشريعة ميدانا لها.
- أرى أن طبقة القراء بين الرسول –صلى الله عليه وسلم– والقراء الأربعة عشر؛ –أعني قراءة الصحابة وبعض التابعين– تستحق التأصيل ودراستها لغة ودلالة، ونحوا، وصرفا، وبلاغة.
- كتب السنة النبوية –وأولها الصحيحان– حافلة بالقراءات القرآنية للصحابة والتابعين وغيرهم، وشروح هذه الكتب فيها قدر جيد من التوجيه والتحليل لهذه القراءات وهي مجال جيد للبحث والجمع والدراسة.

وفي الختام أسأل الله –عز وجل– أن يبارك في هذا البحث، ويجعله خالصًا لوجهه الكريم، وأن يعفو عني ما فيه من خطأ زلّ به القلم، أو جانبني فيه الصواب وغالبني فيه الوهم. والحمد لله أولا وآخرا.

المراجع

ابن أبي حاتم، عبدالرحمن بن محمد. (1965). الجرح والتعديل. دائرة المعارف العثمانية.

ابن أبي شيبة، أبو بكر عبدالله بن محمد. (2005). المصنف. [تحقيق: سعد بن ناصر الشثري]. دار كنوز إشبيليا.

ابن الجزري، محمد بن محمد. (1351). غاية النهاية في طبقات القراء. [عني بنشره: برجستراسر]. مكتبة ابن تيمية.

ابن السراج، أبو بكر محمد بن السريّ. (د.ت). الأصول في النحو. [تحقيق: د. عبدالحسين الفتلي]. مؤسسة الرسالة.

ابن الناظم، بدر الدين محمد بن مالك. (1420). شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك. [تحقيق: محمد باسل عيون السود]. دار الكتب العلمية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (1386). المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها. [تحقيق: علي النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، عبد الفتاح إسماعيل شلبي]. وزارة الأوقاف – المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (د.ت). الخصائص. [تحقيق: محمد بن علي النجار]. (ط4). القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن حبان، أبو حاتم محمد بن حبان البستي. (1393). كتاب الثقات. الهند. دائرة المعارف العثمانية.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1415). الإصابة في تمييز الصحابة. [تحقيق: عادل عبدالموجود ورفيقه]. دار الكتب العلمية.

ابن خالويه، أبو عبدالله الحسين بن أحمد. (1992). إعراب القرءات السبع وعللها. [تحقيق: عبدالرحمن العثيمين]. مكتبة الخانجي.

ابن دريد، محمد بن الحسن. (1987). جمهرة اللغة. [تحقيق: رمزي بعلبكي]. دار العلم للملايين.

ابن سعد، محمد بن سعد الزهري. (1421). الطبقات الكبرى. [تحقيق: علي محمد عمر].. مكتبة الخانجي.

ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل. (1421). المحكم والمحيط الأعظم. [تحقيق: عبد الحميد هنداوي]. دار الكتب العلمية.

ابن عادل، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي. (1419). اللباب في علوم الكتاب. [تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود ورفيقه]. دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. (1984). تفسير التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر.

ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن. (1415). تاريخ مدينة دمشق. [تحقيق: محب الدين أبو سعيد عمر بن غرامة العمروي]. دار الفكر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب. (1422). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. [تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد]. دار الكتب العلمية.

ابن عقيل، عبدالله بن عبد الرحمن العقيلي. (1980). شرح ألفية ابن مالك. [تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد]. (ط20). دار التراث.

ابن فارس، الرازي، أحمد بن فارس. (1406). مجمل اللغة. [تحقيق: زهير سلطان]. (ط2). مؤسسة الرسالة.

ابن مالك، محمد بن عبدالله. (1967). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. [تحقيق: محمد كامل بركات، ود. محمد بدوي]. دار الكتاب العربي.

ابن مالك، محمد بن عبدالله. (1990). شرح التسهيل. [تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون]. دار هجر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414). لسان العرب. (الطبعة الثالثة). دار صادر.

ابن هشام، عبدالله بن يوسف. (د.ت). أوضح المسالك. [تحقيق: يوسف الشيخ البقاعي]. دار الفكر.

ابن يعيش، يعيش بن عليّ بن يعيش. (1422). شرح المفصل. [تقديم: د. إميل بديع يعقوب]. دار الكتب العلمية.

أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي. (1418). ارتشاف الضّرب. [تحقيق: د. رجب عثمان]. مكتبة الخانجي.

أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي. (1420). البحر المحيط. [تحقيق: صدقي جميل]. دار الفكر.

أبو حيان، محمد بن يوسف. (د.ت). التذييل والتكميل في شرح التسهيل. [المحقق: د. حسن هنداوي]. دار القلم.

الأخفش، أبو الحسن المجاشعي الأوسط. (1990). معاني القرآن. [تحقيق: هدى محمود قراعة] مكتبة الخانجي.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. (1991). معاني القراءات. مركز البحوث بجامعة الإمام.

الأزهري، خالد بن عبدالله. (1421). التصريح بمضمون التوضيح. [تحقيق: محمد باسل عيون السود] دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1414). صحيح البخاري. [تحقيق: مصطفى البغا]. (ط5). دار ابن كثير.

البغوي، محمد الحسين. (1417). معالم التنزيل. [تحقيق: محمد النمر ورفاقه]. (ط4). دار طيبة.

الترمذي، محمد بن عيسى. (د.ت). سنن الترمذي. [تحقيق: أحمد شاكر ورفاقه]. (ط2). مطبعة البابي الحلبي.

الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن إبراهيم. (1436). الكشف والبيان عن تفسير القرآن. [تحقيق: مجموعة من الباحثين]. دار التفسير.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1407). تاج اللغة وصحاح العربية. [تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار]. (ط4). دار العلم للملايين.

الحازمي، أحمد بن عمر. (د.ت). شرح منظومة التفسير.

الحاكم، النيسابوري، محمد بن عبد الله. (1411). المستدرك على الصحيحين. [تحقيق: مصطفى عطا]. دار الكتب العلمية.

الحداد، اليمني. (2008). تفسير الحداد المطبوع خطأ باسم التفسير الكبير للطبراني، وليس له بل هو كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل. [تحقيق: هشام الموصلي]. دار الكتاب الثقافي.

الخليل بن أحمد الفراهيدي. (1431). العين. [تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي]. دار ومكتبة الهلال.

درويش، محيي الدين بن أحمد. (د.ت). إعراب القرآن وبيانه. (ط4). دار الإرشاد للشئون الجامعية، دار اليمامة.

الذهبي، أحمد بن قايماز. (1417). معرفة القراء الكبار. دار الكتب العلمية.

الرازي، محمد بن عمر. (1420). مفاتيح الغيب. (ط3). دار إحياء التراث العربي.

الرضي، محمد بن الحسن. (1395). شرح الشافية. [تحقيق:محمد نور الحسن، ورفاقه].. دار الكتب العلمية.

ركن الدين الاستراباذي، حسن بن محمد. (1425). شرح الشافية. [تحقيق: د. عبدالمقصود محمد]. مكتبة الثقافة الدينية.

الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري. (1988). معاني القرآن وإعرابه. [تحقيق: عبدالجليل شلبي]. عالم الكتب.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس. (2002). الأعلام. (ط15). دار العلم للملايين.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1407). تفسير الكشاف. [تحقيق: مصطفى حسين أحمد]. (ط3). دار الريان.

السخاوي، علم الدين علي بن محمد. (1423). شرح الشاطبية. [تحقيق: أحمد عدنان الزعبي]. دار البيان.

سعيد بن منصور. (1403). سنن سعيد بن منصور. [تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي]. الدار السلفية.

السمعاني، منصور بن محمد. (1418). تفسير السمعاني. [تحقيق: ياسر إبراهيم ورفاقه]. دار الوطن.

السمين الحلبي،أحمد بن يوسف. (د.ت). الدر المصون. [تحقيق: أحمد محمد الخراط]. دار القلم.

سيبويه، عمرو بن عثمان (1988). الكتاب. [تحقيق: عبد السلام محمد هارون]. مكتبة الخانجي.

السيرافي، الحسن بن عبدالله. (2008). شرح كتاب سيبويه. [تحقيق: أحمد مهدلي، وعلي سيد علي]. دار الكتب العلمية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1394). الإتقان في علوم القرآن. [تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1403). طبقات الحفاظ. دار الكتب العلمية.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1414). فتح القدير. دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.

الصاحب ابن عباد

الصاعدي، عبد الرزاق بن فراج. (1422). تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم. الجامعة الإسلامية عمادة البحث العلمي.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (1422). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. [تحقيق: د عبد الله بن عبد المحسن التركي]. دار هجر.

العكبري، عبد الله بن الحسين. (1418). اللباب في علل البناء والإعراب. [تحقيق: د. عبد الإله النبهان، ود. غازي طليمات]. دار الفكر.

الفارسي، أبو عليّ الحسن بن أحمد. (1993). الحجة للقراء السبعة. [تحقيق: بدر الدين قهوجي – بشير جويجابي]. (ط2)، دار المأمون للتراث.

الفراء، أبو زكرياء يحي بن زياد. (1999). معاني القرآن. [تحقيق: أحمد يوسف النجاتي وآخرين]. دار المصرية.

قدوري، غانم أبو عبد الله غانم بن قدوري بن حمد بن صالح. (1423). محاضرات في علوم القرآن. دار عمار.

القرطبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي. (1384). الجامع لأحكام القرآن. [تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش]. دار الكتب المصرية.

الكرماني، أبو عبدالله محمد بن ابي نصر. (د.ت). شواذ القراءات. [تحقيق: د. شمران العجلي]. مؤسسة البلاغ.

الماتريدي، محمد بن محمد بن محمود. (1426). تفسير الماتريدي– تأويلات أهل السنة. [تحقيق: د. مجدي باسلوم]. دار الكتب العلمية.

المبرد، محمد بن يزيد. (د.ت). المقتضب. [تحقيق: محمد عبدالخالق عضيمة]. دار عالم الكتب.

مجاهد، أبو بكر أحمد بن موسى التميمي. (1400). كتاب السبعة في القراءات. [تحقيق: شوقي ضيف]. ط2. دار المعارف.

المرادي، حسن بن قاسم. (1992). الجنى الداني في حروف المعاني. [تحقيق: د فخر الدين قباوة –الأستاذ محمد نديم فاضل]. دار الكتب العلمية.

المقدسي، أبو محمد عبد الغني بن عبد الواحد. (1437). الكمال في أسماء الرجال. [تحقيق: شادي بن محمد بن سالم آل نعمان]. شركة غراس للدعاية، والإعلان، والنشر والتوزيع. الهيئة العامة للعناية بطباعة ونشر القرآن الكريم والسنة النبوية وعلومها.

المنتجب الهمداني. (1427). الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد. [تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح]. دار الزمان.

النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد المرادي. (1409). معاني القرآن. [تحقيق: محمد علي الصابوني].. جامعة أم القرى.

الهذلي، يوسف بن علي بن جبارة. (1428). الكامل في القراءات. [تحقيق: جمال بن السيد بن رفاعي الشايب]. مؤسسة سما.

الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد. (1415). التفسير البسيط. [تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، ورفاقه]. دار الكتب العلمية.

أنماط الوصف وأساليبه ووظائفه في رواية «الوليمة» لأسامة المسلم

The Functions, Styles,and Patterns of Description in Osama Al-Muslim›s Novel, «Al-Waleemah».

أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت
أستاذ الأدب والنقد، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية..
https://orcid.org/0009-0001-4649-278X

Prof. Abdulrahman bin Ahmad Alsabt
Professor Literature and criticism, Department of Arabic Language, College of Education, Majmaah University, kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/10/15، تاريخ القبول: 2024/11/25، تاريخ النشر: 2024/12/15)

المستخلص

يهدف البحث إلى إبراز جماليات «الوصف» في الفنّ الروائي من خلال المدونة المدروسة. اعتمد الكاتب على هذه التقنية الفنية التي استطاع من خلالها أن يشدَّ انتباه المتلقي، ويجعله يتابع أحداث الرواية العجائبية من البداية إلى النهاية في جميع تفاصيل شخصياتها، وأمكنتها، وأحداثها، وأشيائها. اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمة، وتمهيد تحدَّثتُ فيه عن مفهوم الوصف وأهميته، والرواية، وكاتبها، وبعده ثلاثة مباحث: المبحث الأول: تحدثتُ فيه عن أساليب الوصف، والثاني: أنماطه، والثالث: وظائفه. ثم جاءت الخاتمة، وفيها أبرز النتائج، والتوصيات، معتمدًا المنهج الوصفي في الدراسة. وجاء الكاتب بأساليب وصفية متنوعة، ما بين فعلية؛ لوصف مشاهد تمت رؤيتها، وأخرى قولية تصف الحدث عن طريق الحكي دون أن يتمثل أمام الواصف، مما جعلته يشدُّ انتباه المتلقي بغرائبية مكونات عناصره الروائية. وقد اتضح نهاية البحث اعتماد الكاتب على فنّ الوصف، وتوظيفه في وظائف متنوعة في سياق أحداث روايته الغريبة، وشخصياتها المتنوعة بأبعادها الجسمية والنفسية والاجتماعية، وأمكنتها الفخمة الغريبة المتمثلة في أهم مكانين، وهما: قصر خالد، وقصر جدته القديم، وأشيائها التي بدت في عدة أمور، أهمها: المطعم وجودته، والأسعار المنافسة، موظفًا إياها توظيفًا محكمًا؛ لإظهار العملية السردية في أكمل بناء وفق قدرته الفنية.

الكلمات المفتاحية: الوصف، العجائبية، الوظيفة، وسائل التواصل.

Abstract

The research aims to highlights the aesthetics of «description» in the narrative art through the studied blog. The author employs this artistic technique to engage the reader throughout the novel. The study starts with an introduction and a preface, where the concept of description, the novel, and its author have been discussed. This is followed by three sections: the function of description, its types, and its techniques. Then comes the conclusion presenting the key findings and recommendations of the study, adopting the descriptive approach in the study. The author employs a diversity of descriptive techniques, ranging between real description of actual scenes and verbal description narrating events without direct observation. This draws the reader›s attention to the novel›s extraordinary elements.

Finally, it becomes evident that the author relies on the art of description, utilizing it for various purposes within the context of the novel›s strange events and diverse characters. In addition, the novel›s luxurious settings, particularly Khalid›s palace and his grandmother›s old mansion, the restaurant›s quality and competitive prices are carefully described. These descriptions serve to enhance the narrative process in the fullest construction reflecting the author›s artistic ability

Keywords: Description. Extraordinary. Function. Social Media.

للاستشهاد: السبت، عبد الرحمن بن أحمد. (2024). أنماط الوصف وأساليبه ووظائفه في رواية «الوليمة» لأسامة المسلم. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ، ص25 – ص40.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

مقدمة:

يعدُّ الوصف أحد المكونات الفنية المهمَّة في البناء السردي بصفة عامة، والروائي بصفة خاصة، وتكاد لا تخلو رواية من وجوده، وجاءت رواية «الوليمة» للكاتب السعودي أسامة المسلَّم غنية بعنصر الوصف، واعتمد عليه الكاتب كثيرًا في عملية إحكام روايته، وقد اخترت هذه الرواية للدراسة بناء على ذلك في عنوان أسميته: «أنماط الوصف وأساليبه ووظائفه في رواية «الوليمة» لأسامة المسلم»، إذْ لم أعثر على أية دراسة تخصُّ الموضوع -حسب اطلاعي-.

مشكلة البحث وأسئلته:

تكمن مشكلة البحث في مدى حضور الوصف في رواية «الوليمة» للروائي: أسامة المسلّم، وبناء عليه جاءت الدراسة للإجابة عن هذه الإشكالية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما الأساليب التي اعتمد عليها المسلَّم في تقنية «الوصف» في روايته؟
- ما أنماط الوصف الموجودة في الرواية؟
- ما الوظائف الوصفية التي وظَّفها المسلَّم في روايته «الوليمة»؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث في كونه أول بحث يكتب عن «الوصف» في روايات أسامة المسلم عن طريق دراسة رواية «الوليمة»، بالإضافة إلى أنه إسهام في إكساب الأدب الروائي السعودي حافزًا لدراسات أخرى جادة عن طريق دراسة روايات أخرى للكاتب نفسه.

حدود البحث:

اقتصر البحث على دراسة «الوصف» في رواية «الوليمة» لأسامة المسلَّم.

الدراسات السابقة:

لا توجد دراسة سابقة عن رواية «الوليمة» –حسب اطلاعي– فضلًا عن (الوصف) فيها، وقد وجدت دراسة لإحدى روايات الكاتب بعنوان: «العجائبي في رواية (خوف) لأسامة المسلم»، د. وليد الدوسري، وهي لا تمت لهذه الدراسة بأية صلة.

أهداف البحث:

1. توضيح الأساليب التي اعتمد عليها المسلّم في روايته.
2. الكشف عن الأنماط الوصفية في الرواية.
3. بيان الوظائف الوصفية التي جاءت في رواية «الوليمة».

منهج البحث:

اعتمدتُ المنهج الوصفي، وأداته التحليل، فهو الأنسب لدراسة «الوصف» في المدونة المدروسة، مع الاستعانة بالمنهج الأسلوبي في بيان أساليب الوصف فيها، وأنماطه، ووظائفه.

خطة البحث:

تتكوَّن خطة البحث من مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وثبت للمصادر والمراجع على النحو الآتي:

- المقدمة، وفيها: عنوان البحث، ومشكلته، وأهميته، وحدوده، والدراسات السابقة، وأهدافه، ومنهجه، وخطته.
- – التمهيد، وفيه:
  1. مفهوم الوصف، وأهميته.
  2. رواية (الوليمة).
  3. كاتب الرواية.
- – المبحث الأول: أساليب الوصف.
- – المبحث الثاني: أنماط الوصف.
- – المبحث الثالث: وظائف الوصف.
- – الخاتمة، وفيها أهم نتائج البحث، والتوصيات.
- – ثبت المصادر والمراجع.

تمهيد:

يعدُّ الوصف أبرز الأساليب الفنية التي يتكئ عليها السارد في بناء روايته، ويقوم بتوظيفه توظيفًا حسنًا في حبك البنية الروائية عنده؛ لكي تجذب المتلقي، وتشدُّ انتباهه، وتأخذ به إلى متابعة ما في الرواية من أحداث مثيرة، وشخصيات متنوعة، وأمكنة مختلفة، وأزمنة متجدّدة، مما يعكس عملًا بنائيًّا محكمًا في ظلِّ القدرة اللغوية عند الروائي الذي يستطيع بموهبته الفنية الاعتناء بلغته، وتوظيفها توظيفًا خادمًا للعمل الروائي.

أولا: مفهوم الوصف، وأهميته

الوصف في اللغة: يقال «وصف الشيء له وعليه وصفًا، وصفةً: حلّاه... واستوصفه الشيء سأله أن يصفه له» (ابن منظور، 1994، ج9، ص. 356)، ويقال: «وصف الشيء: وصفًا، وصفة: نعته بما فيه» (أنيس وآخرون، 1972، ص. 1036).

والوصف: «جزء طبيعي من منطق الإنسان؛ فالإنسان بطبعه ميَّالٌ إلى معرفة ما حوله من الموجودات، وتصويرها بالسمع والبصر والفؤاد» (التونجي، 1993، ج2، ص. 884)، فالمفهوم اللغوي للوصف يدور حول الكشف، والإظهار، والإبانة.

أما الاصطلاح: فإن أول مَن اعتنى به قدامة بن جعفر الذي عرَّفه بأنه: «ذكر الشيء كما فيه من الأحوال والهيئات» (ابن جعفر، د.ت، ص. 130).

وفي العصر الحديث زادت العناية بالوصف، وخاصة في فنّ الرواية، ويرى بعضهم أنه «نقل صورة العالم الخارجي من خلال الألفاظ والعبارات والتشبيهات والاستعارات التي تقوم

لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسَّام، والنغم لدى الموسيقي» (بوزواوي، 2009، ص. 306)، ويعرّفه بعضهم بأنه «نشاطٌ فنيٌّ يمثل باللغة الأشياء والأشخاص والأمكنة وغيرها، وهو أسلوب من أساليب القصّ يتخذ أشكالًا لغوية كالمفردة والمركَّب النحوي والمقطع، وأيًّا يكن شكله اللغوي، فهو يخضع لبنية أساسية» (القاضي وآخرون، 2010، ص. 472)، فهو يعتني بوصف أمور، أهمها: الأشياء، والأمكنة، والأشخاص، ويبرزها بأشكال لغوية متنوعة، ما بين مفردات، وجمل، ومقاطع نصية.

كما يُعرَّف الوصف بأنه «أسلوب إنشائي يتناول ذكر الأشياء في مظهرها الحسّي، ويقدّمها للعين، فيمكن القول إنه لون من التصوير، ولكن التصوير بمفهومه الضيق يخاطب العين أي النظر، ويمثّل الأشكال والألوان والظلال، ولكن ليست هذه العناصر هي العناصر الحسية الوحيدة المكونة للعالم الخارجي، فإذا تفرَّد الرسم بتقديم هذه الأبعاد بالإضافة إلى اللمس حيث إنَّ الرسم يستطيع أن يوحي بالخشونة والنعومة، فإنَّ اللغة قادرة على استيحاء الأشياء المرئية وغير المرئية» (قاسم، 1978، ص. 111).

ونخلص من ذلك إلى أنَّ الوصف: قدرة لغوية، يمتلكها الأديب لتصوير ما تراه عينه من مشاهد ومناظر يومية، ينقلها إلى مَنْ لم يشاهدها، أو لا يعرف كنهها، وقد تكون أشياء حقيقية مشاهدة، وقد تكون شيئًا من الخيال؛ لتقريبه إلى أذهان المتلقين.

أما عن أهميته: فإنَّ السرد يعتمد على الوصف اعتمادًا كبيرًا، فهو أسلوب جذَّاب للمتلقي، يتكئ عليه السارد من أجل بثِّ فنه السردي، وإبراز ما فيه من أحداث، وأفكار يريد إيصالها للآخرين، وكلَّما كانت لغة السارد قوية كان الوصف في عمله جذّابًا، ويستطيع أنْ يوظِّفه في عمله، ويساعد في إحكامه عن طريق أساليب متنوعة ما بين وصف، وحوار، وغيرها من الأساليب التي يكثر مجيئها في العمل السردي.

والوصف أسلوب من الأساليب الفنية المهمة التي لها مكانة كبيرة في العمل السردي، سواء أكان قصة أم رواية حيث «لا يمكن لأي منها الاستغناء عن الوصف؛ بل إنك لتجد هذا الوصف يتبوأ فيها المنزلة الكريمة» (مرتاض، 1998، ص. 250)، وبناء عليه فإننا لا نستطيع أنْ نصف دون أنْ نسرد، ولا يمكن أنْ نسرد دون أن نصف، ولا غنى للأديب عن الوصف؛ لأنه إجراء فني يطلبه العمل الفني (صحراوي، 2013).

ويعدُّ البعض الوصف «عنصرًا مهمًّا من عناصر السرد؛ بل إنه قد يكون أكثر ضرورة للنصّ السرديّ من السرد، على اعتبار أنه لا يوجد عمل إبداعيٌّ تعرف الحكاية طريقه يأتي خاليًا من الوصف... فالوصف آلية فاعلية في عالم السرد حتى إنه لا ينهض بذاته بعيدًا عن الوصف». (هلال، 2006، ص. 134)، وتظهر أهمية الوصف في عملية البناء السردي بأنه لا يستطيع أن يتخلَّى عنه، ولا يأتي دونه.

ويعد «الوصف سلطان الرواية العربية الحديثة والمعاصرة وحاضر بآلياته واستراتيجيات بنائه، إضافة إلى أنه يمثل ملمحًا من أبرز ملامح التجديد وطريقة في التعبير غايتها المحاكاة، ويمثل المرئيات واللامرئيات تمثيلًا حسيًّا» (سابق، 2012، ص. 21)، فالوصف هو الذي يجعل الأديب المبدع يركّز بألفاظه وعباراته على أبرز ما في عمله من نقل أوصاف الشخصيات، والأماكن، والأشياء، والأحداث إلى المتلقي؛ ليندمج مع إبداعه، ويكون جزءًا منه.

ثانيا: نبذة عن الرواية

تدور أحداث رواية «الوليمة» حول مجموعة من الأشخاص الذين اجتمعوا في التطبيق الاجتماعي المعروف بـ (الواتس)، فاقترح بطل الرواية (خالد) أن يجتمعوا عنده في قصر والده؛ ليتعارفوا، وليكونوا قريبين من بعض، ووضع لهم وليمة بهذه المناسبة، ثم اقترح عليهم إنشاء مطعم باسم: (شطائر وفطائر)، وقد لاقى المطعم نجاحًا كبيرًا؛ لكنه سبَّبَ ضغطًا لهم، مما جعلهم يكملون الطلبات المحجوزة لأسابيع، ثم يغلقون المطعم، متَّهمين خالدًا بما أصابهم من ضغوطات في حياتهم اليومية.

خطّط (خالد) للانتقام منهم؛ لأنهم أفشلوا مشروعه الحلم، فاستدرجهم عن طريق توصيل آخر الطلبات إلى قصر مهجور بعيد عن المدينة تعود ملكيته إلى جدته، وكان في هذا القصر حارسه الشخصي مختبئًا ومترصدًا لهم، وهو الرجل الضخم (جابر) الذي قام بحبس المرأة التي قامت بتوصيل طلبه، والتي استطاعت أن تتصل بأحد زملائها، وهو (وصبان) وتطلب منه النجدة، فجاءت الفرقة الأولى لإنقاذها، وكان بصحبتهم خالد، ثم أصبح يرسل لهم الرسائل من جوال المفقودة طالبة النجدة من زملائها في المطعم، وكان (جابر) مترصدًا لهم في الليل، و(خالد) يلعب اللعبة معه داخل القصر ويقوم بإرسال الرسائل لهم من جوال المفقودة، ثم من جوالات الآخرين الذين تمَّ استدراجهم والقضاء عليهم وأخذ جوالاتهم، طالبين النجدة من زملائهم في المطعم، وكان يتظاهر بأنه معهم ويبحث عن المفقودة، حتى قضى هذا الرجل الضخم على أغلبهم، ثم دارت مواجهة بين (وصبان) أحد كبار المشاركين في المطعم (وخالد) بعد أن لاحظ الأول توجيه خالد للمجرم الحقيقي، واعترف الأخير بأنه الذي خطَّط للجريمة؛ انتقامًا منهم لإفشالهم مشروعه الحلم... انتهت الحكاية بمقتل (جابر)، وإحراق القصر بما فيه من الجثث على يد (جوري) وبمساعدة من (وصبان)، وبإصابة (خالد) الذي اختفى عنهم دون أن يستطيعوا الوصول إليه، مما جعل الحريق يلحق به، ويصيبه بحروق بالغة، وبعد ذلك غادر (وصبان) للدراسة في الخارج، وهي الفرصة التي كان ينتظرها منذ زمن، أما الشخصية الأخرى (جوري) فقد انتقلت مع أسرتها إلى مدينة أخرى، وأغلقت الشرطة القضية بأن (جابرًا) هو الفاعل، وقد لقي حتفه في هذا القصر المهجور.

وتأتي الدوافع لبناء الرواية من خلال جذب المتلقين، وخاصة فئة الشباب والفتيات الذين انغمسوا في التطبيقات الاجتماعية، فكان هذا التطبيق (الواتس) منطلقًا لبناء أحداث الرواية مع مجموعة أصدقاء مزيَّفين لا يجمعهم إلا الرفاهية، وعندما جاء

الجدُّ، وبدأ العمل يؤتي ثماره، ظهرت النتائج، وانجلت الحقيقة بخذلان بعضهم البعض، فهم ليسوا بأصدقاء حقيقيين، وإنما هم جلساء وهميين، جمعهم التطبيق الترفيهي للتسلية فحسب، وصاغ الكاتب ذلك بأسلوب جذَّاب، أعاد للكتابة متعتها، واستطاع جذب القارئ بأسلوبه (الفانتازي)، الذي ينتمي إلى عالم الغرائب بأحداثه العجيبة!

ثالثا: كاتب الرواية:

ولد أسامة بن محمد المسلَّم بمحافظة الأحساء عام 1977م، وأكمل تعليمه الجامعي بجامعة الملك فيصل في تخصّص الأدب الإنجليزي، مما ساعده في ترجمة بعض أعماله الروائية إلى الإنجليزية.

وهو كاتب وروائي سعودي، اشتهرت رواياته بأحداث ذات طابع تشويقي، وأسماء غريبة على الطريقة السينمائية (الفانتازية) التي تنتهي بنهايات غير متوقعة، وصدر له عدة روايات، منها: خوف (ثلاثة أجزاء)، بساتين عربستان (أربعة أجزاء)، صخب الخسيف (ثلاثة أجزاء)، عصبة الشياطين، رياح هجر، لج (ثلاثة أجزاء)، وهج البنفسج، ملكة الغرانيق، مخطوطات مدفونة، ثورة الحور، العرجاء، الساحرة الهجينة، عرين الأسد، الوليمة، الغيهب، الانتهازي (ويكيبيديا، 2024، يوليو، 10، https://2u.pw/Pr9apbR1)

المبحث الأول:

أساليب الوصف

تنوَّعت أساليب الوصف في رواية «الوليمة»، وقدَّمها الكاتب بلغة سهلة مشوقة، تستهوي المتلقي وتجعله يتلهَّف الحدث، ويسارع إلى معرفته، ويواكب مجرياته، فجاءت بعض الأوصاف عن طريق الفعل، وبعضها عن طريق القول، وفقًا لما يأتي:

أ. الوصف عن طريق الفعل:

يلجأ السارد إلى أنواع مختلفة من الأساليب التي ترقى بلغته، وتساعد على تماسك أحداث روايته، وربط بعضها ببعض، «ويؤدِّي الوصف عن طريق الفعل دورًا كونه يقي محافظًا على إيقاع العمل، ويعمل على نمو الأحداث ومنعها من التوقّف، فضلًا عن ذلك يضفي حركة ديناميكية على المشهد الوصفي» (الصواف والحيالي، 2023، ص. 140).

والوصف عن طريق الفعل يعطي الموصوف الحركة، ويمنحه الحيوية، ويبثُّ فيه الحياة، ويكون الوصف حينها قائمًا على وصف شخصيةٍ ما، وهي تفعل من الحيل أو الأساليب المتوخاة لتبرير الوصف، وإدراجه في السرد إدراجًا طبيعيًّا، كما أنَّ الشخصية في هذا النوع من الأساليب توصف من خلال قياسها بسلسلة أفعال متعاقبة، ولذلك عُدَّ هذا الوصف آلية اشتغالية، تتغيَّر استدراج الوصف إلى المنظومة السردية (العمامي، 2010).

وجاء هذا النوع في رواية «الوليمة» في مواضع عدة، يصف السارد خالدًا أثناء اجتماعه التحضيري لافتتاح المطعم قائلًا: «مدَّ (خالدٌ) سبابته وأغلق الخطَّ في وجه (فاطمة)، ثم قال باسمًا من وراء توتره: ما رأي البقية؟» (المسلم، 1445، ص. 56)، يصف خالدًا أثناء إغلاق الخط مبتسمًا، ويخفي خلف ابتسامته غضبًا وتوترًا، ويصوّر الحالة النفسية التي هو عليها، وهو وصفٌ عن طريق الفعل، ويعكس الوضع القائم لحظة الاجتماع.

وفي موضع آخر من الرواية، أثناء خلاف بين بعض أفراد المطعم، يصف السارد الموقف قائلًا:

«(كنزي) صارخة فيها، وهي تلوّح بصحنٍ فارغ، وبعض قطع الطعام يقفز من فمها: أنا لم أسألك يا سفَّاحة!

(جوري): لا تصرخي في وجهي!

(كنزي) واقفة مهدّدة بالصحن: لا تصرخي أنت!

(ليمون) رافعًا سبابته: توقَّفا وإلا!» (المسلّم، 1445، ص. 57)، يصف السارد هذا الموقف عن طريق الوصف بالفعل، فـ(كنزي) لحظة غضبها تنفعل، وتقوم بالتعبير عن انفعالها بقذف الصحن الفارغ تجاه زميلتها؛ نظرًا لعدم تمالك نفسها عند الغضب، ويبالغ السارد في الوصف، وهو يصور الطعام وهو يقفز في فمها، ثم تهديد زميلتها بانفعال متواصل كاد أن يتطور لولا تدخل طرف ثالث لإنهاء المشكلة، وقد اعتمد السارد في وصفه على الحوار الخارجي بين شخصيتين ظهر من خلاله الغضب الذي حلَّ بهما، وأوصلهما إلى درجة الانفعال النفسي، ثم تطور إلى الانفعال الجسدي الحركي عن طريق رمي الصحن باتجاه الطرف الآخر بقصد إيذائه.

ومن الوصف عن طريق الفعل، قول السارد: «يفتح (ليمون) عينيه، ورأسه المسند على الأرض ينبض ألمًا.. يرى وجه (وصبان) الفاقد للوعي مستلقيًا على جانبه بفمٍ مفتوح.. ينهض بتثاقل واضعًا كفَّه خلف رأسه ماسحًا عليه متأمّلًا الغرفة التي كانا بها» (المسلّم، 1445، ص. 129)، فالوصف هنا آتٍ من تصوير حالة بعض الشخصيات، فأما أحدهما فقد وجدوه مغميًا عليه، وبحالة يرثى لها، والآخر بين اليقظة والإعياء، لكنه متحامل على ألمه، فينهض ويشاهد أحد أصدقائه ضحية بجانبه، مما يدل على بشاعة الجرم الذي قام به الرجل الضخم لأفراد المطعم، بعد أن استدرجهم إلى القصر المهجور؛ للانتقام منهم.

ويصف السارد ردَّة فعل أحد الأشخاص أثناء حبسه في القصر المهجور، وعدم قدرته على الخروج منه: «توجَّه لباب الغرفة واضعًا يده على المقبض محاولًا إدارته؛ لكنه وجده موصدًا، وعلم أنهما محبوسان هنا. مسح (ليمون) بكفّه متعجّبًا على أحد جدران الغرفة التي كانت مغطاة بطبقة سميكة من الإسفنج الأبيض، وعلى دولاب خشبيّ نُحت عليه مجموعة من الزخارف» (المسلّم، 1445، ص. 129 - 130)، يتوالى الوصف في هذا المقطع السردي؛ لإيضاح ردّة فعل الشخصية التي أصبحت في سجن لا يمكن الخروج منه، فقد (توجَّهت للباب/ وضعت يدها على المقبض/ حاولت إدارته/ مسح ليمون بكفه)، فجميع هذه الأوصاف جاءت عن طريق الفعل؛ لتعكس صورة حية أمام

المتلقي كأنه يشاهدها على الطبيعة؛ نتيجة دقة وصف السارد لها عن طريق كلماته، وأساليبه الوصفية الدقيقة.

ب . الوصف عن طريق القول:

يتميز هذا الأسلوب من الوصف بأنَّ الشخصية لا ترى مشهدًا، وإنما تتحدث إلى آخرين عن مشهدٍ تعرفه، وتدرك الموضوع الذي تصفه لهم (العمامي، 2010)، ويظهر في هذا النوع من الوصف اشتراط وجود شخص واصف هو المرسل، وآخر مستقبل له، وذلك بلغة واصفة تشدُّ المتلقي، وتجعله يتخيل الشيء الموصوف بفضل ما ينقله له الطرف المرسل بلغته المحكمة، وما يملكه من ملكة تجعله قادرًا على تصوير ذلك الشيء أمام المتلقي.

وجاء الوصف عن طريق القول في الرواية في قول السارد: «عاود (ليمون) الاتصال به في الحال، وقال: (وصبان)..؟ ما بك؟.. هل حدث شيء؟.. وما هذا الرقم الغريب الذي تحدّثني منه؟

(وصبان): ساندي!.. ساندي!

(ليمون) اهدأ قليلًا.. ما بها (ساندي)؟

(وصبان): لا وقت للشرح.. أين أنت الآن؟!

(ليمون) بالمنزل.. كنت على وشك النوم.

(وصبان): تعال فورًا وخذني من المحطة!

(ليمون): أي محطة؟.. محطة القطار؟

أغلق (وصبان) الخط في وجه (ليمون)، وأرسل مباشرة موقع محطة الوقود مع رسالة: «أنا هنا! .. تعال في الحال!» (المسلّم، 1445، ص. 95 – 96). فيصف السارد النداء الأول من الضحية الأولى من ضحايا المطعم (ساندي) التي استغاثت بـ(وصبان)، وكيف أصبحت حاله بعد النداء، حيث الارتباك والخوف والقلق من سوء المصير الذي ينتظرها، ويصف السارد الحالة النفسية للشخصية التي وصلها نداء الاستغاثة عن طريق أساليب عدة، تتضح بالحوار الثنائي بين شخصيتين من شخصيات المطعم الرئيسة، فكل واحد منهما يعوّل على الآخر بأن يكون ذا أثرٍ فاعل في البحث عن الضحية، كما يعتمد الوصف القولي على الاستفهام السريع، الذي يدل على خطورة الموقف، ومحاولة الوصول إلى مكان الخطر؛ لإنقاذ الرهينة بأسرع وقت ممكن.

ويصف السارد القلق الذي أصاب أصدقاء (ساندي) لحظة استعدادهم للبحث عنها بقوله:

«(ليمون) لـ(خالد): ربما (وصبان) محقٌّ.. الوقت يمضي، ويتناقص ولو كانت بالفعل في خطر فسوف نندم لو حدث لها مكروه بسبب تردُّدنا ولن يضرَّنا شيء لو أبلغنا الشرطة تحرُّزًا مما هو أسوأ.

(ريناد): بدأت أقلق على (ساندي) من حديثكم.

(سيرا): لا تقلقي ستكون بخير.

(وصبان): ماذا قرَّرتَ يا «شحمة»؟!

(خالد) وهو في حيرة والعرق يتصبَّبُ من جبينه: حسنًا سأتصل بالشرطة، وأبلغهم، وأزودهم بالموقع حالما ترسله (نوران) لي.

(وصبان): هذا لا يكفي» (المسلّم، 1445، ص. 102)، فالصورة التي رسمها السارد للفريق الذي سيقوم بالبحث عن المفقودة صورة مباشرة، تشاهدها حية عن طريق الوصف بالكلمة، فهو حوار سريع بين مجموعة من الأصدقاء، يحيط به القلق، والشعور بالحسرة على التأزم على مصير مجهول، معتمدًا الحوار على أساليب الاستفهام، والنهي، والنفي التي تعبّر كلها عن قلق نفسي، وحالة نفسية مأزومة تجاه مصير المفقودة.

ويصف السارد لحظة مطاردة المجرم لضحاياه على لسان الضحايا قائلًا:

«(خالد) وهو يلبس نظارته: لقد طاردنا..

(وصبان): مَنْ طاردكم؟ .. عمَّن تتحدث؟

(خالد) بخليط من الرهبة والجزع: رجل ضخم غريب قابلناه أنا و(ريناد) حينما كنا نبحث في الجانب الأيمن من المنزل.. لحق بنا، وكان يحمل معه مطرقة كبيرة ويصرخ فينا» (المسلم، 1445، ص. 131 – 132)، فالصورة المخيفة لخالدٍ وهو في حالة يرثى لها من الارتباك والخوف، وكذلك صورة الرجل، ووصفه بصفات عدَّة (ضخم/ غريب/ معه مطرقة كبيرة/ يصرخ فينا) تحمل في طياتها قساوة قلب المجرم، ومحاولته الفتك بضحاياه! بالإضافة إلى أسلوب الاستفهام الخاطف الذي يوحي بخطورة الموقف، ووجود مجرمٍ خطيرٍ يتربَّص بهم.

وتصف إحدى شخصيات الرواية لحظة الرعب أثناء ملاحقة المجرم لهن:

«(نينا) مستأنفة كلامها: فجأة وبدون مقدمات سقطت (جوري) على الأرض مغمىً عليها بجانبي.. أعتقد أنه ضربها من الخلف.

(وصبان): هل تمكَّن أحد منكنَّ من الهرب؟

(نينا): لا أذكر.. فقد دخلنا في حالة من الهلع والصراخ حينما شاهدناه يرفع تلك المطرقة، ويلوّح بها صارخًا فينا، وأنا كنت التالية في تلقي ضربته حينما وجَّه لي لكمةً قويةً أفقدتني الوعي، وكلُّ ما تمكَّنت من رؤيته هو جسده الضخم وقامته الطويلة» (المسلّم، 1445، ص. 147)، تصف الشخصية الأحداث الدامية التي تعتقد أنها حصلت أثناء سقوط زميلتها جوري في حالة إغماء، والحاضرون يستمعون بتفاعل وترقب لما جرى من أحداث، كما تصف حالة الهلع والخوف الذي أصاب الجميع، والحالة الإغمائية التي أصابتها لحظة نيلها ضربة أفقدتها الوعي، بالإضافة إلى الصورة التي التقطتها للمجرم، ووصفته بضخامة الجسم، وطول القامة! وهذه المشاهد التي تصفها بالقول تحكي للسامعين مشاهد تعرفها، ووقعت لها ولزملائها، فكأنَّ المستمع يشاهدها، ويتصوّرها أمامه.

وتروي إحدى الحاضرات في القصر المشؤوم مقتل بعض صديقاتها قائلة لمن سألها عن الدماء التي تلطَّخت بها: «هذه دماء (ليان).. فهي وبمجرد أنْ خرجت خلفي وجدت نصل السكين الضخمة ينزل على رأسها ويقسمه لنصفين، وأنا وفي حالة من الانهيار لما رأيته نزلت أرضًا نحو جثتها مطبقة على أكتافها أهزُّها بقوةٍ، ثم هممتُ بسحبها من المكان، ورأسها المشقوق يفور دمًا في حجري، وقتها استعدتُ تركيزي، وأدركتُ حماقة ما كنتُ أحاولُ فعله، ونهضتُ بسرعةٍ لكنَّ قدمي زلَّتْ وسقطتْ بوجهي على بركة الدماء التي خلفتها هي و(رماد)» (المسلم، 1445، ص. 165)، فالراوية للأحداث الدامية تروي ما شاهدته من مقتل صديقتها، وطريقة القتل البشعة، وبركة الدماء التي تركتها على الأرض، والحالة النفسية التي حصلت لها أثناء مشاهدتها لصديقتها، ثم ما أصابها أثناء محاولتها الهرب، وبذلك تنعكس جميع هذه الصور الواصفة بالقول على مسمع الحاضرين، مما يعكس صورة مرئية لهم، وكأنهم يشاهدون الحدث كما لو كان أمامهم.

المبحث الثاني:

أنماط الوصف

لكلِّ كاتب أسلوبه وطريقته في إيصال ما يريده إلى المتلقين، وتقريبه لهم كأنه ماثلٌ أمامهم، فهو يقرّب البعيد، ويجعله واضحًا سهل الفهم للآخرين، حتى وإن كان في عالم الخيال، فهو يصفه ويرسمه بكلماته بصورةٍ حيةٍ يستطيع المتلقي فهمهما من خلال النمط الذي سلكه الأديب.

والنمط هو: «الطريقة التي يسلكها الكاتب في كتابة نصِّه بهدف إيصال الفكرة إلى المتلقي» (مشعل، 2015، ص. 185)، وقد يكون الوصف للأبعاد الشخصية المتنوعة مما يتعلَّق بالمظهر الداخلي أو الخارجي، أو وصف الأمكنة المتنوعة، أو وصف الأحداث اليومية، أو الأشياء الحقيقية أو المتخيلة، وفقًا للأنماط الآتية:

أ. وصف الشخصية:

تعدُّ الشخصية من أهم العناصر التي يقوم عليها البناء السردي سواء أكان في القصة أو الرواية، ويعمل الوصف على الكشف عن الطباع الخلقية للشخصيات من خلال الحوارات التي تجري على ألسنتهم، وما يصدر عنها من الأفعال داخل السرد الحكائي.

ويقوم السارد بتقديم شخصياته الروائية بطريقة فنية تجذب المتلقي، وتجعله يتابع أحداثها، وما تقوم بعمله أثناء مجريات الرواية، كما أنه يصف أبعادها المختلفة، وسواء أكان متعلقًا بملامحها الداخلية أو الخارجية.

ويعمد السارد إلى الكشف عن أبعاد الشخصية النفسية، وسلوكها، ودوافعها الخفية، فتتضح معالمها، ويتمُّ فهمها، ومكانتها في الأحداث القصصية، وأي صراع يحدث في الخارج فإنه ينقلب إلى صراع مؤثر على الشخصية في الداخل، ويصور السارد إحدى شخصيات الرواية قائلا: «(كنزي) ممعنةً النظر للطعام بأعين متسعة: لكني جائعة جدًّا! هل يوجد مشويات؟! أنا أحبُّ حفلات الشواء! حينها جلست على يسارها فتاة وقالت لها: «سنأكل بعد قليل لا تقلقي» (المسلّم، 1445، ص. 45)، يصف السارد البعد النفسي لهذه الشخصية، فهي تتسم بالعجلة، وعدم الصبر، كما صوَّر بعدها الجسدي عندما وصف عينيها الواسعتين؛ دلالة على شراهتها في الأكل، ونهمها فيه، وهذه سمات سيئة يحسن بالإنسان تجنبها، وتعويد نفسه على عدم الفضول، وإطلاق العينين لما أمامها، وتعويد النفس على الصبر، وتحمل الجوع.

وقد تكثر الشخصيات في الرواية، وخاصة الثانوية منها، وهذا النوع له أثرٌ في تحريك الأحداث، وإن لم تتحرك هي بها، ولعل أهمَّ وظيفة تؤديها الشخصيات الثانوية تتمثل في أنها هي التي تعمر عالم الرواية، وتربط أحداثها، ثم إنَّ قضايا الرواية الأساسية تقوم وتتشكَّل من خلال أفعال هذه الشخصيات الثانوية الهامشية (عوين، 2009)، وهذا ما ألحظه في رواية «الوليمة»، إذ أبدع السارد في تشكيل شخصياته الرئيسة، والثانوية، ووصف بعض أبعادها الداخلية والخارجية، وعلى الرغم من كثرتها إلا أنَّ لكلِّ واحدة منها أثره في تسيير الأحداث، والدفع بها إلى مواصلة البناء السردي فيها، ومن ذلك وصفه للحارسين الشخصيين لخالد بقوله: «جلس (ليمون) على كرسي مجاورٍ لمقعدٍ جلديٍّ كبير عند نهاية الطاولة، وقد وقف خلفه رجلان ضخمان عريضا المنكبين.

(خالد) وهو يجلس على المقعد الجلديّ ومن خلفه وقف الرجلان الضخمان المتأنقان» (المسلّم، 1445، ص. 43)، يصف السارد البعد الجسدي للحارسين الشخصيين، فهما (رجلان ضخمان عريضا المنكبين)، وأحد هذين الشخصين هو (جابر) الذي أوكل له (خالد) فيما بعد مهمة القضاء على أفراد المطعم الذين أفشلوا مشروعه التجاري! ولذلك فإننا نجد هذا الوصف في موضع آخر ليكون دليلًا كافيًا على منفذ الجريمة عندما قال خالد لحظتها ليبعد الشكَّ عن نفسه:

«(خالد) برهبة: هذا هو نفسه الرجل الذي لاحقني أنا و(ريناد)..

(وصبان): كيف عرفتَ؟.. ملامحه ليست واضحة.

(خالد): جسده الضخم كافٍ كي أعرف» (المسلم، 1445، ص. 133 – 134)، وفي موضع ثالث تصفه إحدى الفتيات قائلة: «وكلُّ ما تمكَّنتُ من رؤيته هو جسده الضخم، وقامته الطويلة» (المسلم، 1445، ص. 147)، وفي موضع رابع من الرواية يقول السارد: «في وسط حيرته تلك شعر (وصبان) بشعورٍ غريبٍ وكأنَّ تيار الهواء خلفه توقَّف فجأة، فاستدار للخلف ليرى رجلًا يفوقه مرتين طولًا وعرضًا وقبل أن يرفع كشَّافه نحوه وجَّه له ذلك الرجل لطمةً قويةً رمتْ به لأقرب جدار وسط الغرفة التي خرجوا منها، ليسقط هو وهاتفه على الأرض» (المسلّم، 1445،

ص. 152)، فهذه الشخصية يظهر في بعدها الجسدي القامة الطويلة، والجسد الضخم، مما يتَّصف به الحرَّاس الشخصيون عادة؛ لإعطاء المنظر هيبة وقوة، وللاستعانة بهم عند الحاجة، وهذا ما جعل (خالد) يكلّف أحد حرَّاسه وهو (جابر)؛ للقضاء على مَنْ كان سببًا في إفشال مشروعه، وحلمه التجاري، كما يظهر في بعده النفسي القسوة والوحشية، إذْ قام بتصفية بعض زملاء (خالد) السابقين، ما بين قتل بعضهم، وفصل رأسه عن جسده، وتعذيب آخرين، والتنكيل بهم، وإحداث آلام نفسية لمن بقي حيًّا منهم!

وفي موضع آخر، يصف السارد شخصيتين من شخصيات الرواية قائلا: «كان (وصبان) سينفعل على ذلك الرجل، لكنه حينما شاهد رجلًا ضخمًا أصلع الرأس يلبس بدلةً سوداء رسمية موشومًا بوشم عقربٍ على عنقه قرَّر التروي، وقال بهدوءٍ وكلماتٍ متقطعةٍ بسبب انقطاع أنفاسه جرَّاء الجري لمدة طويلة: «أعتذرُ يا سيدي.. كان من المفترض.. أن .. أنتبه أكثر»، أمسك الرجل بذقن (وصبان) وضغط على وجنتيه وقلّب وجهه يمينًا ويسارًا، وقال: «أنت فتى جيد.. لكن هناك شرٌّ يسكنك»، أكمل الرجل بعدها سيره تاركًا (وصبان) واقفًا مذهولًا مما حدث يلتقط أنفاسه المنقطعة من الجري» (المسلّم، 1445، ص. 93)، فشخصية (وصبان) يظهر عليها العجلة، وسرعة الغضب، وهي أبعاد نفسية انطبعت فيه، أما الشخصية الأخرى فهي شخصية ثانوية لم ترد في الرواية إلا في هذا الموضع، ومع ذلك وصف السارد بُعْدها الجسدي بأنها شخصية قوية غليظة، اتسمت بضخامة الجسد، وبرأس أصلع، موشومة بعقرب في عنقها، مما يعني خطورة الاقتراب منها، كما وصف بعدها الاجتماعي عن طريق لباسها الأسود الرسمي.

ب ـ وصف المكان:

يمثِّل المكان عنصرًا مهمًّا في البناء السردي، ويرتبط بالعناصر الأخرى ارتباطًا وثيقًا، ويأتي به السارد في عمله الروائي بصورةٍ إبداعيةٍ بعيدًا عن المحيط الجغرافي ذي الأبعاد المحدودة، وإنما هو مكان يرسمه بكلماته الإبداعية؛ ليعيش المتلقي لحظة مشوقة؛ لرؤية ذلك المكان وأوصافه، ويتابع من خلاله مجريات أحداث العمل الروائي وتطوراتها، ولذا فإنَّ «المكان يحتاج إلى تركيزٍ وصفيٍّ عالٍ يأتي على كلّ جزئياته، ومكوناته، وقضاياه، وتشكيلاته، وقد يتوقَّف نجاح أي قصة على المهارة التي تتكشَّف عنها قدرة القاصّ على وصف المكان» (عبيد والبياتي، 2008، ص. 69).

ويعدُّ الوصف من أهم الأساليب في تقديم المكان (جنداري، 2013)، إذْ يعمل على تشكيله، وتقديمه للمتلقي، ومنحه حضورًا فاعلاً مثيرًا، وعمقًا دلاليًّا، «فالمكان لا يكون فارغًا؛ لأنَّ مهمة الوصف أن تملأه بوصف ما يحتويه من أشياء» (أبو بكر، 1989، ص. 64).

ويمثّل المكان الأرضية الخصبة التي يقوم عليها العمل الروائي، فهو «القاعدة المادية الأولى التي ينهض عليها النص، ويستوعب حدثًا وشخصية وزمنًا، والشاشة المشهدية العاكسة والمجسدة لحركته وفاعليته». (العوفي، 1987، ص. 149).

ولوصف المكان حضور كبير في رواية «الوليمة»، فجاء في مواضع متفرقة في الرواية، وخاصة وصف قصر (خالد)، وكذلك القصر المهجور الذي وقعت فيه جرائم القتل المتعدّدة، فيصف السارد قصر خالد قائلًا: «تبع الجميع (خالد) [الصواب: خالدًا] لوسط القصر متجاوزين مجموعة من الخدم والعاملين فيه والذين بدا عليهم الانشغال لتجهيز أمرٍ ما، فقد كانوا يتحرَّكون بين الممرَّات والغرف بشكلٍ سريعٍ وكأنَّ أمرًا ما سيبدأ. استمرت المجموعة بالسير حتى وصلوا لمدخل صالة الطعام الكبيرة وسط القصر والتي لم يرَها معظمهم من قبل، وكانت ردود أفعالهم حينما دخلوها وشاهدوا الطاولة الضخمة المستقرة وسطها والخدم المنتشرين حولها بين منبهرٍ ومستغربٍ، وانتبهوا كذلك لتنوع الأطباق المصفوفة فوق تلك الطاولة العملاقة» (المسلّم، 1445، ص. 41 – 42)، وقد اعتمد السارد على وصف فخامة القصر بالنعوت الدالة على ذلك: (صالة الطعام الكبيرة، الطاولة الضخمة، منبهر ومستغرب، الطاولة العملاقة)، وكذلك أسلوب النفي (لم يرها معظمهم من قبل)، مما يدل على مشاهدتهم لمكانٍ إيجابي مؤنسٍ لا مثيل له في حياتهم الاجتماعية.

ويصف القصر المهجور الذي كان مسرحًا للجريمة لحظة دخول الفريق للمكان؛ بحثًا عن فقيدتهم، فيقول: «مستكشفين ذلك المكان الذي اتَّضح أنه أكبر بكثير مما تصوَّروا، فقد توسَّط غرفة المعيشة سلَّمٌ بدرجاتٍ كبيرةٍ تقود للطابق العلوي، وفي منتصف السقف من فوقهم تدلَّت ثريا كريستالية ضخمة والأثاث القديم، والرثُّ المنتشر حولهم لفت نظرهم وأكَّد لهم أنَّ المنزل بالفعل مهجور منذ سنوات» (المسلم، 1445، ص. 115)، فوصف (القصر) بعدة صفات توحي بشكله، ووضعه الحالي: (كبير/ الفخامة/ أثاثه قديم/ مهجور)، مما يعني بأنه مكان سلبي موحش، خالٍ من الإنْس والأُنْس، وزاده وحشة عدم توفر الإضاءة فيه، وخاصة أنهم دخلوه ليلًا؛ للبحث عن الضحية.

ويصف السارد إحدى غرف القصر المهجور قائلا: «(وصبان): وكيف سنخرج؟!.. الباب موصدٌ، والجدران مبطَّنة بالإسفنج، والشباك مغلَّف بالحديد، وكأننا في غرفة بإحدى المصحَّات العقلية» (المسلّم، 1445، ص. 137)، وهذا يدلُّ على سوء المكان ووحشة الجلوس فيه، وسلبيته، وإحكام الجاني للمكان الذي استدرجهم إليه، وعدم قدرتهم على الخروج، والهروب من المأزق الذي وقعوا فيه! مستعينًا السارد بالتشبيه الذي يغني عن أيّ وصفٍ له!

ويصف السارد إحدى غرف القصر المهجور على لسان إحدى الحاضرات قائلًا: «فبعد المرور بمجموعةٍ من الغرف المغلقة وجدنا واحدةً مفتوحةً، فدخلنا وأغلقنا الباب خلفنا وقد كانت غرفة نومٍ صغيرةٍ شحيحة الأثاث، ولم يكنْ هناك سوى دولابٍ، ومنضدةٍ خشبيةٍ صغيرةٍ، وباب آخر يقود لدورة مياهٍ فتفرَّقنا للاختباء والبقاء صامتات» (المسلّم، 1445، ص. 162 – 163)، فهذا المكان

شحيح بأثاثه، لعدم وجود الساكن فيه، وإنما هجره أهله، فبقيت أغلب غرفه مغلقة، فما الإغلاق إلا دليل على الهجر والظلمة والوحشة، وبقي فيه بعض الأثاث الذي عزف عنه أهله وتركوه، وهذا يدل على قِدمه، مما يدل على سلبية المكان، وسوء البقاء، أو التجوُّل فيه، وذلك أثناء الليل المظلم، وخاصة إذا عرفنا أنَّ الكهرباء منقطعة عنه!

فهذه الأمكنة تتضح بالوصف، «وتتحدَّد أبعاد المكان الروائي مع كلِّ الأسرار التي تحفُّ به... فالوصف يفتح مكان المتلقي على أمكنة أخرى، ويعمّق الحسَّ الجمالي لديه بمكانه، وهو في ديناميته القائمة على تحويل المرئي إلى مقروء لا يكتفي بالتسجيل والتصوير، وإنما يهبط عميقًا إلى باطن المكان لالتقاط اللامرئي» (حسين، 1421، ص. 120 - 121)، كما أنَّ الأمكنة تكون مترابطة فيما بينها، ويكمِّل بعضها بعضًا؛ لتكون أرضًا خصبة لإقامة الأحداث عليها.

ج ـ وصف الحدث:

يعدُّ الحدث من أهم عناصر الرواية، «وقد يمتزج بالوصف؛ ليكون أكثر تأثيرًا، ويقوم الوصف في تقديم الحدث، بوصفه وسيلة فنية أداتها اللغة، بدور بالغ التأثير، حيث يستطيع عكس جميع الدلالات الفكرية والظلال النفسية والشعورية» (مشعل، 2015، ص. 161).

وتنوَّعت الأحداث الروائية في «الوليمة»، وأبدع السارد بتصويرها عن طريق الوصف بأساليبه المتعدّدة، ففي بداية المشروع الذي اقترحه (خالد) على أصدقائه في وسائل التواصل الاجتماعي بافتتاح مطعم؛ ليكونوا قريبين من بعض، يصف السارد حدث الافتتاح قائلًا: «أُفتُتِح مطعم «فطائر وشطائر» رسميًّا بعد أسبوعٍ من الإعداد له، وحقّق نجاحًا سريعًا خالف توقّعات بعض الأعضاء المتشائمين والمشكّكين، وهم، وكانوا يشاركون انطباعاتهم تلك نهاية كلّ يومٍ في مجموعة الدردشة الخاصة بالمشروع، ويناقشون الأحداث التي تقع لهم خلال تلقّي وتوصيل الطلبات» (المسلَّم، 1445، ص. 70)، وهذا الحدث يعدُّ حدثًا مبشّرًا لوالد (خالد)، الذي كان يؤمّل بزملاء ابنه الوهميين خلف وسائل التواصل بأن ينتشلوا ابنه الذي كان يعيش وحدة نفسية معزولًا عن العالم، دون أن يكون له أصدقاء حقيقيون على أرض الواقع، وزاد من فرحه النجاح الباهر الذي تحقَّق بداية المشروع، وكان لهذا الحدث الأثر الكبير في قُرْب الأصدقاء من بعض، وتوطَّدت العلاقة الأخوية فيما بينهم.

ومن الأحداث المهمَّة في الرواية: ما جرى في القصر المهجور من استخدام الرجل الضخم مطرقة لضرب ضحاياه بها، يقول السارد: «قعد (وصبان) وقال وهو يمسك رأسه ألماً: لقد ضربني أحدهم من الخلف حينما كنتُ أفتش الغرف. (ليمون): أنا كذلك تعرضتُ للموقف نفسه حينما أتيتُ بحثًا عن (خالد)» (المسلّم، 1445، ص. 130)، فحادثة الضرب المتكرِّر بالمطرقة هو السلاح لهذا المجرم الخطير، الذي توارى عن الأنظار في دهاليز القصر المظلم، وأصبح يفاجئ ضحاياه بضربات بين الفينة والأخرى، مما أسقطهم صرعى في لحظات متتابعة، وهي الخطة المحكمة التي تمت بين (خالد) وحارسه الرجل الضخم (جابر)؛ للقضاء على شركائه في المشروع، ممن يعتقد أنهم كانوا سببًا في فشله، وتحطيم حلمه.

ومن أحداث الرواية: استدراج أشخاص معينين من أفراد المطعم إلى القصر المهجور؛ ليكونوا ضحايا للرجل الضخم الذي يتربَّص بهم في تلك الليلة الظلماء، يقول السارد: «(وصبان): ولمَ جميعهم يتهافتون إلى هنا وكأنهم فراشات ليل منجذبة للضوء؟ (ليمون): مجموعة الدردشة التي أخبرتك عنها.. جميعهم كانوا في مجموعة (الخراف السوداء) التي أنشأتها (ساندي) لطلب الاستغاثة.. أعتقد أنَّ الهدف منها كان استدراجهم.. ومن رأيناه للتوّ يعود للمنزل هو مَنْ خطَّط لكلِّ شيء. (وصبان): ملتفتًا نحوه: خطَّط لماذا؟ (ليمون): لجمع عددٍ منَّا في هذا المكان المعزول.. مجموعة انتقاها بشكلٍ محدَّدٍ وليس عشوائيًا» (المسلَّم، 1445، ص. 134)، فهذه بداية الأحداث المثيرة التي استدرجت الضحايا، ويصف السارد الحدث بصيغة استفهام: (ولم جميعهم يتهافتون إلى هنا؟)، (خطَّط لماذا؟)، فمجيئهم أثار استغراب (وصبان) الذي استغاثت به الضحية، إلَّا أنَّ (ليمونًا) وضَّح له السرَّ في ذلك، فهي أحداث متعاقبة، نتيجة استدراج مجموعة أكبر من الضحايا عن طريق رسائل تصلهم من جوال الضحية، وقام بذلك خالد؛ للقضاء على مَنْ زعم أنهم كانوا سببًا في فشل مشروعه!

ويصوِّر السارد الأحداث التي يقوم بها المجرم، مصورًا قساوة قلبه، فيقول: «فقد غرس ذلك المجنون سكينه في بطنها، وبدأ بتقطيع أطرافها واحدًا تلو الآخر قبل أن يختم بفصل رأسها عن جسدها، ورميها في الدولاب» (المسلَّم، 1445، ص. 164)، ثم يقول: «كانت الأرض دافئة لزجة تفوح منها رائحة كالحديد الصدئ.. شعرتُ بالغثيان حدَّ التقيؤ، وأنا وسط تلك البركة الحمراء بين أشلاء وأطراف (رماد) ورأس (ليان) المفلوق، وأنا أصرخ أنتظر دوري للموت.. لكنَّ ذلك لم يحدث، فقد بقي ذلك المعتوه يراقبني، وأنا بتلك الحالة، وكأنه كان مستمتعًا بمشاهدتي وأنا أبكي وأتقلَّب بين جثَّتَيْ صديقتيَّ.. لا أعرف) (المسلَّم، 1445، ص. 165)، ففي النصَّين السابقين أحداث دامية، وصورة لضحايا المجرم المتعدّدة، ويظهر فيها قساوة قلبه، وتلذُّذه بتعذيب الضحايا قبل القضاء عليهم، ومحاولة تعذيبهم نفسيًا قبل القضاء عليهم جسديًّا، وقد كثَّف السارد الألفاظ الدامية في وصفه للحدث، وهي توحي بفضاعة المنظر، وخطورة الموقف، ووحشية الفاعل، وقساوة قلبه.

د ـ وصف الشيء:

يحيط بالإنسان عدَّة أشياء في حياته الخاصة والعامة، ويتعامل معها ما بين جمادات، ومخلوقات متنوعة، وتتكون علاقة وثيقة بين الشخصيات الروائية وبين تلك الأشياء، فهي «صورة عن أمانيهم وأخلاقهم، عن واقعهم ووضعهم اليومي» (أبو ناضر،

1979، ص. 144)، وتتعامل معها كما تتعامل مع الأمكنة والأزمنة وغيرها من عناصر السرد الروائي، كما أنَّ لها أهمية كبرى في مجريات أحداث الرواية، وقد تشكّل مصدر سعادة لبعض الشخصيات، ومصدر حزن لشخصيات أخرى، فالشيء حقيقة موجودة في العالم الخارجي، ولذا فإنَّ وجوده في أيّ نصٍ سرديٍ أمر ضروري؛ لأنه يحمل دلالات ومعاني تتخفَّى خلف وصفه.

ويصف السارد: «الأطعمة» و«الأسعار» التي تخصُّ مطعم «شطائر وفطائر» قائلًا: «تعدَّدت أسباب نجاح المشروع؛ لكنْ من المؤكَّد أنَّ أحد الأسباب الرئيسة هو أنَّ الأطعمة التي يعدّها الطباخون في القصر كانت استثنائية، والأسعار التي رصدوها لتلك الوجبات الفاخرة رمزية، ومنافسة جدًّا، مما أدَّى إلى انتشار خبر مطعم «شطائر وفطائر « بين الناس كالنار في الهشيم خاصةً بعد الإعلان المدفوع الذي قاموا به عند أحد مشاهير المواقع الاجتماعية» (المسلّم، 1445، ص. 70)، فـ«الأطعمة» شيء حسيٌّ، و«الأسعار» شيءٌ معنويٌّ، وهما شيئان لهما مكانة في الرواية، وسببان رئيسان في نجاح المشروع بداية الأمر، وقد اعتمد السارد على وصف هذين الشيئين على كلمات واصفة معبّرة: (استثنائية، فاخرة، رمزية، منافسة جدا)، كما اعتمد على التشبيه في إخباره بنتيجة هذين الشيئين، فنتيجة الأطعمة الفاخرة الاستثنائية، والأسعار الرمزية المنافسة جدًا كان هو الانتشار، الذي شبهه باشتعال النار في الهشيم، لا يوقفها أحد من سرعة اشتعالها! ومثله المطعم، لا يستطيع أحد مجاراته!

ويصف السارد (باب) القصر المهجور قائلًا: «بقي الأربعة يراقبون بصمتٍ وترقُّبٍ (وصبان) الذي صعد مجموعةً من السلالم الخشبية القصيرة حتى وقف أمام عتبة الباب، ولم يقم بشيءٍ سوى التحديق بالباب.. (ليمون): من خلفه: ما بك؟ (وصبان): لا يوجد جرس.. والباب تصميمه غريب.. من الحديد بالرغم من أنَّ المنزل مصنوع من الخشب» (المسلّم، 1445، ص. 111)، وصف السارد (الباب) بالغرابة، ووجه ذلك أنَّ القصر مجهَّز من الخشب بأكمله، إلا أنَّ الباب من الحديد! وهذا شيء غريب، ومثير للتأمل، ولعل ذلك أحكم في إقفاله، وعدم استطاعة الضحايا فتحه، والهروب منه.

ويصف السارد (الهاتف) قائلا:

«(هويدا): لقد أخذ هاتفي!

(نينا): وأنا كذلك؟

(وصبان) غريبة.. لمَ لمْ يأخذ هاتفي؟

(هويدا) بتهكمٍ: وماذا يريد بهاتفك القديم والمعطوب؟! هاتفي وهاتف (نينا) حديثا الإصدار واشتريناهما معًا الأسبوع الفائت» (المسلّم، 1445، ص. 148)، فيصف السارد (هواتف) بعض أفراد فريق المطعم، وقسَّمهم قسمين: الأول: أخذه الجاني، وهو ذو إصدار جديد، وهدف الجاني، هو استخدامها لاستدراج ضحايا جدد عن طريق إرسال رسائل لهم من هواتف أصدقائهم في المطعم، فهو يتلبس بشخصيتهم، ويراسلهم نيابة عنهم، أما الثاني، فلم يأخذ الجاني هاتفه؛ لأنه لا يفي بالغرض الذي يريده، فهو هاتف ذو إصدار قديم، لا تظهر فيه حتى الرسائل كما جاء في نصٍ آخر من الرواية، واعتمد السارد على أساليب متنوعة في سرده، وهي: الحوار الخارجي، والاستفهام، والتعجب؛ لحديثه عن (الهاتف)، وأثره في أحداث الرواية.

المبحث الثالث:

وظائف الوصف

يشكّل الوصف جانبًا مهمًا في اللغة السردية، ويأتي لوظائف عدَّة، وفقًا لنوع النصّ الذي يأتي فيه، ويخدم معناه، ويؤدّي المهمة التي أنشأ الراوي نصَّه من أجلها، بالاستعانة بأساليب متنوعة، حيث إنَّ «النص هو الذي يحدِّد طريقة الوصف المناسبة له، والدور الذي سيؤديه الوصف في هذا النصّ أو ذاك» (الزبني، 2023، ص. 344)، ومن أهم الوظائف الوصفية التي جاءت في رواية «الوليمة» ما يأتي:

أ – الوظيفة النفسية:

تتعلَّق هذه الوظيفة بالصراعات الداخلية في باطن الإنسان، ويقوم الوصف بالكشف عمَّا في باطن الشخصيات من خلجات النفس، وخواطر الذهن، وما تعيشه الشخصية من خوفٍ، وألمٍ، وتوترٍ، وهواجس النفس المثيرة التي تتوقع حدوث أمرٍ يعصف بحياتها.

وتمتلئ رواية «الوليمة» بالوصف النفسي، إذْ تلعب أحداث الرواية المثيرة دورًا في ذلك، يصف السارد الحدث الأبرز في الرواية، وهو اختفاء إحدى موظفات المطعم (ساندي)، أثناء توصيلها لآخر طلبات المطعم، يقول: «أجاب (وصبان) على الاتصال المجهول لكن لم يجب عليه أحد في الطرف الآخر، ولم يسمع سوى أصوات تشبه الأنفاس المتسارعة..

(وصبان) باستغراب: مَنِ المتصل؟ .. هل هذه مزحة؟

(ساندي) بنبرةٍ خفيضةٍ ومرتعبةٍ: (وصبان)؟ هل تسمعني بوضوح؟

(وصبان) بقلق: (ساندي).. نعم أسمعك.. ما بكِ؟ .. لمَ تتحدثين هكذا؟! (وصبان) وقلقهُ يتحوَّل لجزعٍ: مشكلة ماذا؟! عن ماذا تتحدثين؟!

(ساندي): لم أكن أظن أنني سأحصل على تغطيةٍ هنا فشبكة الاتصال ضعيفة جدًّا في هذا المكان.

(وصبان): لا أفهم شيئًا مما تقولين.. أين أنتِ؟.. ولمَ لم تحضري للحفل؟

(ساندي): ليس لدي وقتٌ كافٍ لأشرحَ لك كلَّ شيء، فأنا محتبئة ولا أريده أن يجدني.

(وصبان): محتبئة ممَّن؟!

(ساندي) وقد بدأتْ تبكي: أعتقد أنه سيقتلني.

(وصبان) بارتباك: أرجوكِ تحدَّثي بوضوح!

(ساندي) مستنشقة دموعها: حسنًا.. لقد قمتُ بإيصال طلب لمنزلٍ في حي بعيدٍ و...

انقطع الاتصال بينهما، فحاول (وصبان) معاودة الاتصال بها، لكنه لم يتمكَّن من ذلك بسبب العطل الذي أصاب هاتفه ذلك اليوم، والذي يمنعه من دخول هاتفه أحيانًا، فتملَّكه الغضب والخوف، وبدأ بالجري بسرعة تجاه أقرب مكانٍ يمكنه الوصول إليه ليجري اتصالًا» (المسلّم، 1445، ص. 91 - 92). فهذا المقطع يمثِّل العقدة، وتشابك الأحداث، وتغيّر مجريات الرواية، ويصف السارد فيه نفسية شخصيتين رئيسيتين من شخصيات المطعم، والصراعات الداخلية التي أصابتهما من شدة الموقف وخطورته، وهما: (ساندي) المفقودة، و(وصبان) الذي أخذ على عاتقه البحث عنها منذ لحظة فقدانهم لها، ويتضح الخوف الشديد لساندي أثناء المكالمة، فهي تحت وطأة الموت، تنتظره في أية لحظة من ذلك الرجل الضخم الذي طلب وجبة لتوصيلها إلى عنوانه البعيد، حيث القصر المهجور الذي كان يتخفَّى به، و(وصبان) أعياه ذلك الصوت الخافت المتقطع، ولم يأخذ منه أية معلومة تفيد عنوانه إلا أنَّ الخطر ألمَّ به، والموت ينتظره! وقد اتكأ الوصف النفسي على عدة أساليب ظهر فيها الألم والضغط النفسي، ومنها: الحوار الخارجي بين شخصيتين، والاستفهام القائم من الطرف المستقبل للطرف المرسل، يستفهم عن وضعه، وما ألمَّ به، كما جاء السارد بكلمات عديدة توحي بالألم، والخوف الشديد من الطرفين: (الأنفاس المتسارعة، مرتعبة، مشكلة، قلق، جزع، مختبئة، تبكي، سيقتلني، مستنشقة دموعها، الخوف)، فهذه ألفاظ وصفية تدلُّ على الحالة النفسية السيئة التي عاشها الطرفان، ولم يصلا إلى نتيجة للخروج من المأزق الذي وقعت به الفريسة!

وفي وصف سردي آخر، يظهر عليه الحالة النفسية السيئة لدى فريق البحث عن المفقودة، يقول فيه السارد:

«(ليمون): وماذا فعلتَ وقتها؟

(ورد): لم نلحقْ أن تكون لنا ردَّة فعل لذلك المنظر الصادم؛ لأنَّ (جوري) سقطتْ هي الأخرى جرَّاء ضربة تلقتها على رأسها من الخلف بمطرقة كان يحملها رجل ضخم ظهر فجأة من ورائنا. هنا دبَّ الهلع بيننا، وذلك الرجل أخذ يلوّح بالمطرقة مستهدفًا رؤوسنا، وتمكَّن من (هويدا) و(نينا)، وأفقدهما الوعي بضربات متلاحقة على رؤوسهما، لكنه لم يكتفِ بذلك، وقام بالإطباق على رقبة (هديل) ورفعها للأعلى، ثم حشرها في دولاب الأكواب، وخنقها حتى الموت» (المسلّم، 1445، ص. 161 - 162)، ويعتمد السارد على وصف الحدث بألفاظ وتراكيب يظهر من خلالها هول الموقف، والضغوط النفسية التي عاشها من كان موجودًا لحظتها: (المنظر الصادم، ضربة تلقتها على رأسها، مطرقة، رجل ضخم، دبَّ الهلع، مستهدفًا رؤوسنا، أفقدهما الوعي بضربات متلاحقة على رؤوسهما، الإطباق على رقبة هديل ورفعها للأعلى، حشرها في دولاب، خنقها حتى الموت)، فهذه الألفاظ والتراكيب تعكس خطورة الأمر وشدته.

وفي موقف آخر، يظهر فيه المجرم الخفي على حقيقته، وهو يهمُّ بالبطش بأحد ضحاياه، يصف السارد المشهد قائلا:

«وقف (وصبان) بأعين خالطها الرهبة والتوتر، وهو يراقب جابر [الصواب: جابرًا] يقترب منه أكثر رافعًا كفَّه للأمام بنية القبض على (وصبان)..

(خالد): أريده أن يتألَّم يا (جابر).. لا تجعل موته سريعًا.. خذْ وقتك وأنت تنتزع روحه!» (المسلّم، 1445، ص. 196 - 197)، وفي هذا المشهد يظهر المجرم الخفي الذي قضى على بعض أفراد المطعم، وهو خالد الذي تواطأ مع حارسه الشخصي جابر؛ لتصفية أبرز المشاركين معه في مشروعه التجاري، والذي يزعم أنهم كانوا سببًا في فشله وتحطيم آماله، وهذه الضحية يريدها أن تتألَّم قبل أنْ تموتَ، وأن تتعذَّبَ قبل أن يُزهقَ روحها؛ شدَّة في الألم النفسي لها، ولإذاقتها أشد أنواع العذاب وأقساه! حتى يظنّ في قرارة نفسه أنه شفى غليله، واستطاع أن يقتصَّ من خصمه بإذاقته أنواع العذاب، وأشده ألما.

ومن المشاهد الوصفية التي جاءت الوظيفة النفسية فيها قول السارد على لسان والد (خالد) يصف فيها حالة ابنه الصحية:

«(أبو خالد) مستأنفًا حديثه: كتب له الأطباء خروجًا بعد ما أمضى ثلاثة أشهر بالمستشفى يتعالج من آثار الحريق؛ لكنه لم يعد للمنزل مباشرة؛ لأنه فقد عقله تمامًا، وكان يحتاج لعلاجٍ نفسيٍّ مكثَّفٍ استمرَّ لثلاثة أشهر أخرى في المصحة» (المسلّم، 1445، ص. 237)، يظهر في هذا الوصف شدَّة الحالة الصحية لخالد، حيث فقد عقله تمامًا؛ لشدَّة الآثار التي أصابته من اندلاع النار في القصر المهجور، مع سوء الحالة النفسية التي ارتسمت على ملامحه، ويواصل والده وصف حالته قائلا: «أعادوه لي لأنه توقَّف فجأة عن الكلام.. أو بالأصح الصراخ.. وكلما أخبروني أنَّ هذا أقصى ما يستطيعون مساعدته فيه، وهو الآن مجرَّد حجرٍ يأكل ويشرب وينام دون أنْ يتفاعلَ مع أحد.

(إيكاروسه): المعذرة على ما سأقوله يا سيدي لكن.. هل قدَّم (خالد) أي إفادة للشرطة بخصوص ما حدث؟

(أبو خالد) بنظرة تعجُّب: هل سمعتِ ما قلته للتو؟! ابني عانى بما فيه الكفاية، ثم إنه فقد عقله ولن يفيد الشرطة بشيء.. أنا بالكاد أستطيع زيارته في غرفته لوقتٍ قصيرٍ قبل أن أنهار حزنًا على حاله» (المسلّم، 1445، ص. 231)، فسوء الحالة الصحية سواء أكانت جسدية أم نفسية لخالد بلغت أقصاها، فأصبح طريح فراشه، واعتمد السارد على وصف البُعْد النفسي لشخصية (خالد) ووالده على الاستفهام الإنكاري، والحوار الخارجي الذي دار بين والده وبعض زملائه الذين عملوا معه في المطعم.

ب ـ الوظيفة التعبيرية الانفعالية:

تتعلَّق هذه الوظيفة بأحوال الشخصيات، وتصرفاتها، وما يحيط بها من أمورٍ تؤثِّر في حياتها، «فتغدو الذات المتلفّظة هي المعنية، بموضوع البلاغ، والمحمولة في أضعافه، وإطلاقًا أن يعبر

المتلفظ عن وجدانه بمختلف مستوياته» (العجيمي، 2003، ص. 433)، فكأنها مرآة عاكسة للشيء الذي يصفه الكاتب.

وجاءت وظيفة الوصف التعبيرية في رواية «الوليمة» في قول السارد: «(ساندي): بدأتُ أشعر بالإرهاق من توصيل الطلبات بالدراجة، جميع أماكن التوصيل التي تُوكَل إليَّ بعيدة بالرغم من أني نبهّتُ على فريق استلام الطلبات ألّا يفعل ذلك» (المسلَّم، 1445، ص. 71)، تصف الموظفة الموكلة بتوصيل طلبات المطعم شعورها تجاه عملها بأنه مرهق، وخاصةً أنَّ المسافة التي تقطعها بعيدة، ناهيك عن الوسيلة التي يتمُّ التوصيل بها، مما يزيد من تعبها، ويشعرها بالإرهاق كثيرًا، وقد جاءت بالألفاظ الواصفة لحالتها: (الإرهاق، بعيدة).

ويصف السارد شعور أحد موظفي المطعم أثناء البحث عن الموظفة المفقودة: «توقّف عند مدخل الغرفة، ودفع بكفّه درفة الباب محدثًا صريرًا حادًّا، وعيناه المتسعتان رهبةً جالتا في أرجاء المكان، والذي بدا للوهلة الأولى كغرفة نوم عادية بالرغم من تراكم الغبار على أثاثها، وقبل أن يخطو خطوة لوسطها سمع همسةً آتيةً من ورائه تحدّثه قائلة: «جميعكم ستموتون»، التفتَ وراءه مفزوعًا محركًا هاتفه يمينًا وشمالًا بحثًا عن مصدر الصوت؛ لكنه لم يشاهد سوى الممرّ المظلم الذي أتى منه، فبلع ريقه، واستدار مجدّدًا تجاه مدخل الغرفة وتقدَّم بحذر» (المسلّم، 1445، ص. 118 – 119). فالحالة الانفعالية لهذا الموظف، وشعوره أثناء سماعه التهديد المباشر لهم أثار فزعه، وزلزل أركانه، وشعر بخطورة الموقف الذي يمرُّ به، ولا شكَّ أنَّ هاتين الكلمتين (جميعكم ستموتون) كفيلة بحالة نفسية سيئة جعلته مفزوعًا من ذلك التهديد.

وفي مشهد مؤثر للغاية، يصف السارد الرعب الذي أحاط بالمجموعة أثناء مكوثهم في القصر المهجور بحثًا عن الضحية: «خرج الاثنان لغرفةٍ أخرى مشابهة لها في الحجم مختلفة في التفاصيل، فقد كانت مضاءة بعددٍ أكبرٍ من الشموع لدرجة مبالغ بها، ولم يلبثا لحظات من دخولهما حتى شاهدا منظرًا جمد الدم في عروقهما، ودفع (خالد) للسقوط على ركبتيه بفمٍ مفتوح. رأيا جثة (رينار) معلّقة على الجدار وأشلاؤها تتدلّى من بطنها المشقوق، وعيناها قد اقتلعتا من محجريهما، ووُضعتا عند أقدامها المثبتة بمسمارٍ حديديٍّ كبيرٍ للحائط الخشبي خلفها. أُنير ذلك المشهد المزعج بمجموعةٍ كبيرةٍ من الشموع بمختلف الألوان والأحجام.. كان المنظر أشبه بالمحراب الذي خُصِّص للتعبد. (ليمون) بجزع وصوت راجفٍ: «هذا الإنسان مريض»، (خالد) يشدُّه من لباسه وبالرهبة نفسها: يجب أنْ نجدَ طريقة للخروج من هنا قبل أنْ يصفّينا جميعًا!» (المسلم، 1445، ص. 157 – 158)، فهذا المشهد الوصفي مليء بالرعب، والصورة التعبيرية الانفعالية لطاقم المطعم، وهم يبحثون في القصر القديم بظلمته، ووحشته، وغرائبية تصميمه، وبما يفاجئهم كل لحظة من مناظر مأساوية لزملائهم الذين لقوا حتفهم على يد الجاني الذي يتربص بهم في دهاليز القصر المخيف، وكانت غاية الوظيفة الوصفية في هذه المشاهد إيضاح الانفعال الشديد والتوتر الذي أصابهم، والقلق والحسرة مما هم فيه من مواقف مأساوية، وجاء بها السارد بتراكيب مليئة بالخوف والرهبة: (جمد الدم في عروقهما/ السقوط على ركبتيه بفمٍ مفتوح/ جثة رينار معلّقة على الجدار/ أشلاؤها تتدلّى من بطنها المشقوق/ عيناها قد اقتلعتا من محجريهما/ أقدامها المثبتة بمسمار حديدي كبير)، وجميعها تشكّل مشاهد مخيفة، وصورًا تحكي الرعب الذي عاشوه في القصر المخيف!

وفي وصف سردي آخر، يقول: «وقفتْ (كنزي) وهي تتفحَّص الطوق المحكم على رقبتها، وقالت بوجهٍ خالطه التعجُّب والاستياء: هل يحاول هذا المعتوه ممازحتنا؟ إن كان كذلك فهذه المزحة سخيفة وليست مضحكة.. لمَ لمْ يقتلنا ويفصل رؤوسنا فحسب مثلما فعل مع (سيرا)؟

(جوري) وهي تهمُّ بالسير: وتسمّينني أنا بالسفاحة! تحرَّكي كي لا تقعي على وجهك القبيح مجدَّدًا.

لم تلحق (كنزي) التحرُّك، ومرة أخرى سُحبت لتقع أرضًا، فقامت في لحظة سخط بالإمساك بالسلسلة، وشدَّت (جوري) بقوةٍ وأسقطتها معها، فما كان منها إلّا أن انقضت عليها لتدخلا في عراكٍ عنيفٍ بالأيادي تخلّله الكثير من شدِّ الشعرِ والعضِّ» (المسلّم، 1445، ص. 170 – 171).

فالحالة الانفعالية للشخصيتين ظاهرة، وقد أوضحها السارد على لسان (كنزي) بنفسية متشائمة، طالبة الموت من هذا السفّاح بدلًا من التلاعب بأعصابهنَّ، وقد اتكأ السارد على الاستفهام الإنكاري الذي أبان عن حالة الهلع والخوف من هذا السفّاح المجنون، وزاد من الحالة التعبيرية السيئة لهاتين الفتاتين أن تشابكتا بالأيدي، فبدلًا من التعاون بينهما للخروج من المأزق الذي أصابهما إلا أنهما اختلفتا، وهذا يحكي قمة الانفعال المثير بينهما.

ج – الوظيفة التزيينية (الجمالية):

يأتي الوصف لوظيفة تزيينية، فيعطي بُعْدًا جماليًّا للأشياء الموصوفة، وجمالًا شكليًّا للأماكن، وجسميًّا للأشخاص (جينيت، 1988)، فتجعل منه صورة بديعة في ذهن المتلقي، ويسعى الوصف في هذه الوظيفة إلى إحداث أثرٍ نفسيٍّ لدى المستقبل، فإلى جانب كونه يصوِّر مشهدًا واقعيًا أمامه، فهو يهدف – أيضًا– إلى إحداث أثرٍ شاعريٍّ في ذهن القارئ (قسومة، 2000).

وجاءت هذه الوظيفة في رواية «الوليمة» في مواضع عدَّة، يقول السارد في وصفه لحالة اثنتين من موظفات مطعم «فطائر وشطائر»: «سقطت كلُّ واحدة منهما على ظهرها بجانب الأخرى تتنفسان بثقل تحدّقان بالسماء والنجوم المحيطة بالقمر المكتمل» (المسلّم، 1445، ص. 171)، فعلى الرغم من الموقف الصعب لهاتين الفتاتين، وحالتهما المنهكة التي جعلتهما تسقطان أرضًا بعد عراك بينهما لسوء التفاهم حول أمرٍ ما، إلا أنهما انتهيا إلى حالة من الهدوء التي جعلتهما يتأمّلان جمال السماء، وبديع الزينة الموجودة فيها من نجومٍ وقمرٍ مكتملٍ مضيءٍ، مصداقًا لقوله تعالى: «إنَّا زيَّنَّا السَّماء الدُّنيا بزينةٍ الكواكب» [سورة الصافات،

آية 6]، وقوله تعالى: «وجعلَ القمرَ فيهنَّ نورًا وجعلَ الشَّمسَ سراجًا» [سورة نوح، آية 16]، أتى السارد بصورتين متضادتين، فمن تصويره الحالة النفسية السيئة البائسة لتلك الشخصيتين إلى صورة مخالفة لهما، وهما في حالة نفسية مريحة، وذلك عن طريق الوصف الذي جاء به؛ لإظهار الزينة المحيطة بالأجواء السماوية، مما جعلهما يتأملانها، ويتفكَّران في الجمال المبهر، فهي مضيئة باكتمال نورها، وبديع صنعها، مما منحهما شعورًا بالأمان، والهدوء، والراحة النفسية المغايرة للحالة السابقة.

وجاء الوصف لوظيفة جمالية في قوله: «أكملتا المسير على أمل أن تصلا لشارعٍ أو أيّ مظهرٍ من مظاهر العمران، أو أن تعودا للمنزل من حيث أتتا، لكنَّ ذلك لم يحدث، ولم تنته تلك الغابة الممتدَّة إلا عندما خرجتا لساحةٍ عشبيةٍ خضراءَ مفتوحةٍ تمرُّ من خلالها سكةٌ حديديةٌ، وفي الجهة المقابلة تستمرُّ الغابة بالامتداد على مدِّ البصر» (المسلَّم، 1445، ص. 173)، وصف السارد طريق الفتاتين عندما هربتا خوفًا من المجرم الذي أراد أن يقضي عليهما، وأثناء هروبهما مرَّتا بغابة ممتدَّة البصر، ثم خرجتا إلى ساحة خضراء واسعة تتوسطها سكَّة قطار يحيط بها الجمال البصري؛ لأن الخضرة المكانية من الأشياء التي يركّز على جماليتها الأدباء شعرًا ونثرًا، فكان المكان بسعته وخضرته غاية السعادة بانفراج أزمتهما، وقرب وصولهما إلى الحياة باكتشاف الطريق الموصل إلى برّ النجاة.

ويصف السارد قصر أسرة بطل الرواية (خالد)، وما يحويه من غرفٍ فخمةٍ، وأثاثٍ فاخرٍ قائلًا:

«(إيكاروسه) رافعة رأسها للسقف: هذا المكتب فخم جدًّا!

(مرام): كبقية أرجاء القصر.. هل نسيتِ غرفة الطعام التي دخلناها حينما دعانا (خالد) لتلك «الوليمة» قبل عام؟

(إيكاروسه): وكيف أنسى...؟ كانت أيامًا جميلة!

(مرام) موجهة نظرها لكرسي المكتب الضخم المصنوع من الجلد الطبيعي: هذا الكرسي وحده يعادل قيمة سيارتي على الأرجح» (المسلَّم، 1445، ص. 234 - 235)، وفي موضع آخر يقول السارد: «دخلت الاثنتان للغرفة وانبهرتا بحجمها وفخامتها» (المسلَّم، 1445، ص.240). فيصف السارد في النصين السابقين الثراء الواضح لأسرة بطل الرواية (خالد)، فالقصر فخم جدًّا، والأثاث الموجود داخله في غاية الروعة، فمكتب والده، وغرفة الطعام جميعها توحي بعالم الجمال والثراء! وقد اعتمد السارد في إظهار جمالية الأثاث وزينته على الحوار الخارجي القائم بين شخصيتين، وكذلك أسلوبي: الاستفهام والتعجب اللذين يوحيان بالانبهار والتعجب من فخامة القصر، وجمال أثاثه وروعته، وخاصة في مقارنتهما بحالهما ووضعهما الاجتماعي.

د- الوظيفة التفسيرية (التوضيحية):

تقوم هذه الوظيفة بتفسير سلوك الشخصيات، وعلاقاتها، وتصرفاتها، وتركيبها النفسي، وما يحدث منها من أفعال، ووصف ما تحيط به من أشياء، فهي تخدم البناء القصصي، وتكمل وظيفة الوصف التفسيرية داخل الحكاية، وتُسهم في تطوير الأحداث (قسومة، 2000).

وفي رواية «الوليمة»، جاءت الوظيفة التفسيرية للوصف في قول السارد: «بقيت (هويدا) تحتضن جثة صديقتها المعلَّقة باكية، وخلال ذلك نزل (وصبان) بالضوء عند أقدام (نينا)، واكتشف أنها وطئت على ما يشبه القطعة البارزة حرَّرت فخًّا منصوبًا أطلقَ ذلك السيخ نحوها، وقال محدثًا نفسه: «نحن لسنا في منزلٍ طبيعيّ، وهذا المجنون يتلاعب بنا» (المسلّم، 1445، ص. 150 - 151). ففريق المطعم الذي ذهب للبحث عن أحد أفراد طاقمه المختفين في قصر مهجور عند إيصاله آخر الطلبات ليلًا أحدث أفعالًا غريبة في مجريات أحداث الرواية، وما وجود هذا الكمين والفخ إلا تفسير واضح، ودليل على أنَّ هناك مَنْ يترصَّد لهم، ويريد بهم الضرر، وأنَّ هذا الحدث تمَّ بفعل متَّهمٍ يريد تصفيتهم.

وفي موضع آخر، يصف السارد التغير الذي أصاب بطل الرواية (خالد) تجاه رفاقه في المطعم، واتفاقه مع حارسه الشخصي (جابر)؛ لاستدراج بعض أفراد المطعم إلى قصرٍ مهجور، والقضاء عليهم أثناء توصيل آخر طلب للمطعم، يقول في حوارٍ خارجيٍّ دار بينه وبين أحد موظفي المطعم:

«(وصبان) مستذكرًا الاسم: ..(جابر)؟ ..هذا..

(خالد): نعم هو..

(وصبان): لكن لماذا؟ .. ما الذي اقترفناه بحقّك كي تفعل بنا كلَّ هذا؟!.. نحن أصدقاؤك!

(خالد): «مَنْ يدمِّر أحلامي ليس صديقًا لي..»

(وصبان): أحلامك؟ .. بماذا تهرطق؟!

(خالد): لقد تسبَّبتم بانهيار المشروع بتعليقاتكم السلبية، وتذمّركم المستمر، والتي أحبطت البقية المتحمسين له، وبالرغم من كلِّ محاولاتي لم تمنحونا فرصةً وفضَّلتم تدميره!؟» (المسلّم، 1445، ص. 196)، فهذا النصُّ السرديُّ يفسّر لنا العمل الإجرامي الذي قام به بطل الرواية (خالد) بالاتفاق مع حارسه الشخصي (جابر) بالانتقام من بعض أفراد المطعم، لإفشالهم مشروع حلمه التجاري – حسب زعمه –.

ويأتي الوصف لوظيفة تفسيرية في موضع آخر، أراد منه السارد تفسير وجود إحدى الكاميرات أمام قصر والد (خالد)، يقول في حوارٍ جرى بين بعض الموظفات اللاتي جئْنَ لسؤال والده عنه بعد الحريق الذي اندلع في القصر المهجور وراح ضحيته (خالد)، وللتأكد من وجوده على قيد الحياة:

«(إيكاروسه): هذه الكاميرا تراقبنا..

(جرجيرة) بتهكُّم: جميعها تراقبنا... هذه وظيفتها.

(أرتميس): هل فقدتِ عقلكِ؟

(إيكاروسه): أنتنَّ لا تفهمْنَ ما عنيته.. تلك الكاميرا بالذات كانت تراقب الجهة الأخرى، وقبل قليل التفتُّ، وتوقفتْ علينا.

(مرام): مجرَّد مصادفة.. لنرحلْ..

قبل أن تتراجع (مرام) بالسيارة للخلف سمع الجميع صوت الحارس وهو ينادي عليهنَّ خلال جريه نحوهنَّ، وحينما توقَّف عند نافذة السائق قال: «عذرًا.. لقد تواصل معي السيد وأخبرني أنه بانتظاركنَّ.. تفضلْنَ بمكنكنَّ الدخول.. سأفتح البوابة حالًا» (المسلّم، 1445، ص. 231 - 232). فهذه الكاميرا المتحركة أمام القصر أشغلت الزوَّار، لكنَّ إحداهنَّ فسَّرت وجودها بأنها خاصة بمراقبة مَنْ يقف أمام القصر، وتتحرَّك معه، وقد وصفتها وصفًا يفسّر حركتها وتوقّفها، وأنها ليست مجرد صدفة، يؤيد ذلك مجيء الحارس إليهنَّ وإحاطتهنَّ بأنَّ صاحب القصر يأذن لهنَّ بالدخول، ممّا يعني وجود مَنْ يتابع هذه الكاميرا من الداخل.

وفي وصفٍ آخر، يفسّر والد خالد الحالة الصحية لابنه قائلا: «كنتُ أعرفُ أنه يعاني من مشكلات نفسية، وقد عرضته على أطباء كُثر، وقد بدأ بالتحسُّن خاصةً بعد مشروع المطعم الذي أنشأه، لكن منذ ذلك اليوم المشؤوم لم يعدْ كالسابق، وخسرتُ ابني للأبد» (المسلّم، 1445، ص. 237)، فالوالد يصف حالة ابنه الصحية السيئة، مفسرًا ما أصابها من مرض مزمن، ذهبت أحلامه أدراج الرياح، وخسر فلذة كبده؛ بسبب خسارته للمشروع الذي تشاركَ به مع مجموعة من الأصدقاء، ثم ما حصل من حريق في القصر المهجور، وراح ضحيته ابنه الذي أصبح في عداد الموتى، فهو باقٍ في هذه الحياة بجسدٍ بلا روح؛ نتيجة للحروق الشديدة التي أصابتْ جسده كاملًا.

هـ- الوظيفة الإخبارية:

تعدُّ الوظيفة الإخبارية إحدى الوظائف الرئيسة في الوصف، فهي تؤدّي دورًا مهمًّا داخل العمل الروائي، ويكمن دورها في تقديم معارف، ومعلومات لازمة لمتابعة السرد، وتكون هذه المعارف عبارة عن «صورة معلومات تدريجية وصفية عن القصة التي ستروى، تمهّد لها دون أن تدلّ فعلًا على حاضرها ووقائعيتها، بحيث يمكن اعتبار تلك المعلومات مادة روائية أوليّة» (القسنطيني، 2007، ص. 398).

وجاءت الوظيفة الإخبارية للوصف في مواضع عدَّة في الرواية، يقول السارد في حوارٍ ظاهريٍّ عفويٍّ دار بين ضيوف (خالد):

«(كنزي) وهي منشغلة بالأكل: السمك لذيذ!.. مَنْ أعدَّه؟!

(خالد) باسمًا: طباخو القصر بالطبع فهم من أمهر الطهاة في البلاد، وهم مَنْ سيعدُّون الطعام الخاص بمطعمنا» (المسلّم، 1445، ص. 56)، فوظيفة الوصف: الإخبار عمَّن قام بإعداد الطعام اللذيذ الذي أعجب الحضور في اجتماعهم التحضيري لافتتاح مشروعهم التجاري، وهم طباخو قصر (خالد)، كما أنَّ هناك خبرًا آخر، وهو أنَّ هؤلاء الطباخين أنفسهم سيقومون بإعداد الوجبات للمطعم الذي سيتم افتتاحه، وقام السارد بالاعتماد على الاستفهام السريع المبني على الحوار الخارجي المجرد، الذي يأتي بصورة مباشرة واضحة، وأقرب ما يكون إلى المحادثات اليومية، ويتطلب ردًّا سريعًا، وإجابات سهلة، لا يحتمل تأويلًا، ولا يتبنَّى موقفًا عميقًا في مسألةٍ ما (عبد السلام، 1999).

وتصف إحدى شاهدات الجريمة التي حدثت في القصر المهجور لبعض أفراد المطعم قائلة:

«(خالد): اتركها تتحدَّث فأنا لن أبرح مكاني قبل أن أسمع منها.

(ورد) بوجه مشتَّتْ ونبرة مرتبكة، وهي تحاول استرجاع الأحداث: «بعد ما صعدتَ يا (ليمون) للطابق العلوي حينما سمعنا صرخة (خالد) سمعنا نحن كذلك استغاثة (سيرا) قادمة من جانب المنزل الأيسر، فهرعنا جميعًا نحو مصدر الصوت وقادنا ذلك للمطبخ. دخلنا وبحثنا في المكان؛ لكننا لم نجدْ لها أيَّ أثر إلا حينما فتحت (كنزي) الثلاجة لإحساسها بالجوع ليسقط رأس (سيرا)، ويتدحرج أمامنا» (المسلّم، 1445، ص. 161)، فالنصُّ السرديُّ يصف خبر مقتل إحدى موظفات المطعم، وكيفية اكتشاف الجريمة في القصر المهجور عندما كانا يبحثان عن الفقيدة، وكانت النهاية كمينًا معدًّا لبعض أفراد المطعم ممن أراد أن ينتقم منهم (خالد) الواحد بعد الآخر!

ومن الوصف الإخباري قول السارد: «خلال عشر دقائق وجدت الفتاتان أنفسهما أمام غرفة (خالد) بصحبة إحدى الخادمات المسؤولات عن العناية به، والتي قالت لهما: «السيد (خالد) لا يتحدث، أو يستجيب لأحد؛ لذا لا تستغربا لو لم يتفاعل معكما» (المسلّم، 1445، ص. 239)، فالغرض من الوصف في المقطع السردي الإخبار عن الحالة النفسية والجسدية التي وصل إليها خالد، بعد أن أصيب بالحريق الذي اندلع بالقصر المهجور وكان موجودًا فيه، فتأثر بإصابات خطيرة، وأصبح طريح الفراش، ما بين ألمٍ جسديٍّ، وعذابٍ نفسيٍّ أليم!

و- الوظيفة التمثيلية (التصويرية):

تكمن هذه الوظيفة في بعض الصفات الخاصة بسمات الموصوف، فيكسب الأديبُ الموصوفَ صفة معينة، أو هيئةً خاصة، فيأتي به بصورةٍ ما «بعد أن ينساب فيه خيال الأديب، ويصوّره تصويرًا فنيًّا معبرًا عن الصورة المؤثرة التي أثارت انفعاله العاطفي، مستعينًا في تجسيد وصفه بالتشبيهات اللطيفة، والاستعارات الرائقة، والكنايات الدَّالة، والتعليلات الحسنة» (عباس، 2009، ص. 445).

ومن وظائف الوصف التمثيلية في الرواية قول السارد: «لقد ظهر لنا بالمطبخ حينما ذهبنا خلف نداء (سيرا)، ولم نجد سوى رأسها الذي تدحرج أمامنا بعدما فتحت (كنزي) الثلاجة بحثًا عن الطعام» (المسلّم، 1445، ص. 149)، فوصف الرأس وهو يتدحرج من الثلاجة بعد فتحها وصف تمثيلي! صوّره السارد

بصورة تمثيلية، تشبه الكرة التي تتدحرج مما نشاهدها في حياتنا اليومية.

وفي موضع آخر يكمل السارد الوصف التمثيلي لرأس (سيرا) قائلا: «(جوري) متجاهلة تعليقها، واضعةً كفَّها على رأسها، سارحةً في الأفق: لا أذكر شيئًا سوى أننا كنَّا بالمطبخ حينما رأينا رأس (سيرا) يتدحرج تحت أقدامنا، وفقدتُ الوعي بعدها مباشرة حينما ضربني شيء من الخلف» (المسلّم، 1445، ص. 169)، فوصف الجمجمة وهي تتدحرج كأنها كرة مستديرة فوق الأرض صورة تمثيلية؛ لإيضاح بشاعة الجريمة! ولتأكُّد قتل المجرم لصديقتهم بصورة بشعة!

وعندما زارتْ بعض موظفات المطعم (خالدًا)؛ للتأكُّد من وجوده على قيد الحياة بعد أن اندلع الحريق في القصر المهجور وتأثَّر (خالد) به، وفقدانهم له، يصف السارد شكله قائلا: «مدَّت (مرام) يدها وأمسكت طرف المنشفة البيضاء وسحبتها ببطءٍ حتى كشفتْ عن رأس الشخص المستلقي.. كان (خالد) بالفعل.. بأعين مغمضة، ووجه مشوّهٍ وذائبٍ من الحروق.. لم يكنْ لديه شَعْرٌ.. حتى حاجباه اختفيا.. كان كالشمعة في نهاية حياتها» (المسلّم، 1445، ص. 240)، يحكي الوصف صورة الشاب الثري، وهو طريح الفراش من آثار الحروق بالشمعة التي احترقت، ولم يبق من جمالها أيُّ شيء يستحق النظر! وهكذا تبدَّل الحال، فأصبح الوضع مغايرًا لما عليه سابقًا.

ز- الوظيفة الرمزية:

وهذه الوظيفة تعني أنَّ الوصف «قابل لقراءتين، وحامل لمعان قريبة، وأخرى بعيدة خفية» (العمامي، 2010، ص. 188)، ومن خلال قراءة النص وإتمامه، فإنَّ المفهوم المراد تحيلنا إليه بعض الدلالات والإشارات.

ومن الوظائف الرمزية في الرواية قول السارد: «(كنزي) واضعة يدها على بطنها ونظرها على سطح المائدة: معنى ذلك أني لم أتناول شيئًا لأسابيع أيضًا! هل هذا الطعام للزينة فقط؟! وأنا أكاد أموت من الجوع!» (المسلّم، 1445، ص. 46)، فالوظيفة الرمزية في قول السارد (واضعة يدها على بطنها)، فالمعنى القريب أنها وضعت يدها على بطنها بسبب ألمٍ تعانيه، وتشتكي منه، ولكن المراد هو حاجتها للأكل، يدل على ذلك بقية النص، وحالتها النفسية السيئة من ألم الجوع!

ومن الوظيفة الرمزية قول السارد: «انحنى (جابر) وقبل أن يتحرَّك أشار لزميله الآخر (عدنان) الواقف خلف (ليمون) بالبقاء مكانه، ومراقبة الوضع» (المسلم، 1445، ص. 51)، فهذه الإشارة من جابر ذات دلالة رمزية، توحي بأهمية الموضوع، المنتظر، ووجوب مراقبة الموجودين، وتشديد الحراسة عليهم.

ويقول السارد في موضع آخر: «نزل الرجل بكلّ ثقله، وجلس فوقها، وبدأ يكيل لها مجموعة من اللكمات المتلاحقة هشَّمت وجهها بالكامل، ولم يتوقَّفْ حتى كُسرت جمجمتها، وخرج شحم مخها الأبيض» (المسلَّم، 1445، ص. 186)، فقوله: (وخرج شحم مخها الأبيض) له مدلول رمزي، يدل على شراسة المجرم، وحبه للعنف، والتلذّذ بتعنيف ضحيته، وسحقها بكل قوته!

خاتمة البحث:

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن (أنماط الوصف وأساليبه ووظائفه في رواية «الوليمة» لأسامة المسلَّم)، ومن النتائج التي توصَّل إليها الباحث في دراسته عن (الوصف) في المدونة المدروسة ما يأتي:

– اعتمد الكاتب على تقنية الوصف في حبك روايته، بالرغم من غرابة أحداثها، وعجائبيتها، واستبعاد مجيئها، فكان الوصف عاملًا رئيسًا في جذب القارئ، وشدِّ انتباهه.

– تنوَّعت أساليب الوصف في الرواية بين أسلوبين: الوصف عن طريق الفعل، وخاصة الأفعال التي قام بها بطل الرواية أثناء افتتاح المطعم، ووصف الأحداث التي وقعت في القصر المهجور، وما جرى فيه من أحداث انتقامية على يد السفَّاح (جابر).

أما الوصف عن طريق القول، فكان في الخطط التي رسمها فريق المطعم لإنقاذ زميلتهم، ووصف القلق والحالة النفسية السيئة لهم أثناء البحث عنها، والرعب الذي أصابهم أثناء مطاردة المجرم الضخم لهم في القصر المهجور مما يرويه الشهود على ذلك.

وكلا النوعين من الأساليب كان ذا أهمية كبيرة في الرواية، وعلى قدر كبير من الحضور فيها، واعتمد عليهما الكاتب في وصف شخصياته، وأمكنته، وأحداثه، وأشيائه.

– تنوَّعت أنماط الوصف في الرواية، فوصف السارد الشخصية بأبعادها المتنوعة، وخاصة النفسية، والجسدية، والاجتماعية، وكانت شخصية (جابر) أهم الشخصيات التي وصفها – في مواضع متعددة – بالرجل الضخم المرعب، والقاسي بجرائمه وأفعاله!

- كما جاء وصف نمط المكان، وخاصة مكانين اثنين، هما: قصر (خالد) الذي وصفه بالفخامة في بوابته، وغرفه، وممراته، وأثاثه، وكذلك وصف (القصر المهجور) الذي وصف دهاليزه المخيفة، وعجائبية تصميمه!
- ووصف السارد أحداث الرواية بأساليب متنوعة، وخاصةً حدث افتتاح المطعم الذي كان مبشرًا لوالد (خالد) بشفاء ابنه، وتحسّن حالته النفسية، وعلى نقيض ذلك وصف الأحداث الدامية في (القصر المهجور) على يد الرجل الضخم، وما قام به من ضرب بمطرقته الضخمة، وسكينه الطويلة التي تشبه الساطور؛ للقضاء على بعض أفراد المطعم، ممن تمَّ استدراجهم إلى المكان المخيف.
- ومن أنماط الوصف: وصف الأشياء في الرواية، ومن ذلك: وصف (الأطعمة) الفاخرة التي كان يقدمها المطعم، و(الأسعار) الرمزية المنافسة، واعتمد السارد على الألفاظ الواصفة، والتشبيهات في وصفه الأشياء.

وإجمالًا فإن الكاتب قد اعتنى عناية كبيرة في وصف الأنماط في روايته، وكان للأشخاص، والأمكنة، والأحداث حضورًا جليًّا في الرواية، أما الأشياء فكانت أقلها حضورًا، ووصفًا في الرواية.

– تنوَّعت وظائف الوصف في الرواية، فجاء الوصف لوظيفة نفسية، وخاصة للموظف (وصبان) الذي استغاثت به المفقودة، فلم تهدأ باله حتى نهاية أحداث الرواية، وذلك بإحراق القصر وفيه المجرم الحقيقي، فـ(جابر) لقي حتفه، و(خالد) اختفى في دهاليز القصر، حتى أصابته النار بالحروق الشديدة، كما أنَّ المناظر المأساوية التي شاهدها فريق البحث تحكي أوصافًا مأساوية صادمة أصابتهم بحالات نفسية سيئة؛ لسوء المناظر التي شاهدوها لزملائهم المقتولين على يد السفَّاح (جابر).

- أما الوظيفة التعبيرية الانفعالية فكانت لوصف حال الشخصيات التي عملت في المطعم، وآثار الضغوطات التي حدثت لهم، وتبرمهم من الوضع الذي لم يعتادوه، وكذلك وصف الحالات الانفعالية، والرعب الذي حصل لهم أثناء البحث عن المفقودة في القصر المهجور، وهاتان الوظيفتان (النفسية، والتعبيرية)، اعتنى بهما الكاتب عناية كبيرة في روايته، ووظّفهما توظيفًا واضحًا، وذلك للأحداث الغرائبية المرعبة في الرواية.
- ثم جاءت الوظيفة التزيينية الجمالية؛ نظرًا لطبيعة الحياة الاجتماعية للبطل، والعيش في كنف والده، الذي يعيش في قصر كبير، بأثاثه الفاخر.
- وجاءت الوظيفة التفسيرية؛ لإيضاح بعض الأحداث الروائية، وتفسيرها، وخاصة التي وقعت في القصر المهجور، وكذلك تفسير تصرفات بعض الشخصيات، وخاصة شخصية البطل (خالد) الذي تغيَّرت حياته، وطريقة تعامله مع زملائه السابقين، وانتقامه منهم.
- كما جاءت الوظيفة الإخبارية؛ وذلك للإخبار عن بعض أحداث الرواية، وكان الحوار الخارجي سمة بارزة في هذه الوظيفة.
- أبدع الكاتب في وظيفة الوصف التمثيلية؛ لتصوير بعض المواقف التي حصلت في القصر المهجور، ووصف الجرائم التي ارتكبها المجرم الضخم (جابر) بحق ضحاياه الأبرياء.
- أتى السارد بالوظيفة الرمزية؛ للدلالة على معان خفية، تظهر للقارئ بعد إعمال ذهنه، وإتمام قراءته للنص، ويظهر فيها جمال الكتابة الفنية، وبلاغة العبارة، وجودتها.

وتوصي الدراسة بالآتي:

دراسة العناصر الفنية في روايات الكاتب أسامة المسلَّم العديدة، المتمثلة في الشخصيات، والأمكنة، والأزمنة، والأحداث؛ نظرًا لغرائبيتها وعجائبيتها، وترابطها، وقدرته على جذب المتلقي.

المراجع:

ابن جعفر، أبو الفرج قدامة. (د.ت). نقد الشعر. تحقيق وتعليق محمد عبد المنعم خفاجي. (د.ط). دار الكتب العلمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414، 1994). لسان العرب. (ط3). مكتبة الرشد.

أبو بكر، وليد. (1989). البيئة في القصة. *مجلة الأقلام*، بغداد، (7)، 60- 68.

أبو ناضر، موريس. (1979). الألسنية والنقد الأدبي في النظرية والممارسة. (د.ط). دار النهار للنشر.

أسامة المسلم. (2024، يوليو، 10). في موسوعة ويكيبيديا. https://2u.pw/Pr9apbR1

أنيس، إبراهيم، وآخرون. (1392، 1972). المعجم الوسيط. (ط2). المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

بوزواوي، محمد. (2009). معجم مصطلحات الأدب. (ط1). الدار الوطنية للكتاب.

التونجي، محمد. (1413 - 1993). المعجم المفصل في الأدب. (ط1). دار الكتب العلمية.

جنداري، إبراهيم. (2013). الفضاء الروائي في أدب جبرا إبراهيم جبرا. (ط1). تموز للطباعة والنشر والتوزيع.

جينيت، جيرار. (1988). حدود السرد. ترجمة بنعيسى بو حمالة. *مجلة آفاق*، اتحاد كتاب المغرب العربي بالمغرب، (8-9)، 55 - 66.

حسين، خالد حسين. (1421). شعرية المكان في الرواية الجديدة «الخطاب الروائي لإدوار الخراط نموذجا». (د.ط). مطابع مؤسسة اليمامة الصحفية.

الخبو، محمد. (2010). معجم السرديات. (ط1). دار محمد علي للنشر.

الزبني، بدور نويصر سعود. (2023). الوصف في شعر أحمد الصالح (البُعد والتشكيل). *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 4 (3)، 339 - 354.

سابق، مديحة. (1433 - 2012). فعاليات الوصف وآلياته في الخطاب القصصي عند «السعيد بو طاجين». (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي الحديث). قسم اللغة العربية وآدابها. كلية الآداب واللغات. جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.

صحراوي، إبراهيم. (2013). تحليل الخطاب الأدبي – دراسة تطبيقية. (ط1). دار التنوير.

الصواف، لآلئ طارق والحيالي، سروى. (2023). أنماط الوصف

في روايات عماد الدين خليل. *مجلة آداب الرافدين*، (93)، 140 – 154.

عباس، عرفة حلمي. (2009). نقد النثر «النظرية والتطبيق» قراءة في نتاج ابن الأثير النقدي والإبداعي مع وصلة بالدرس الأدبي الحديث. (ط1). مكتبة الآداب.

عبد السلام، فاتح. (1999). الحوار القصصي تقنياته وعلاقاته السردية. (ط1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

عبيد، محمد صابر والبياتي، سوسن. (2008). مرايا السرد وجماليات الخطاب القصصي. (ط1). دار العين للنشر.

العجيمي، محمد الناصر. (2003). الخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم– الشعر الجاهلي أنموذجًا. (د.ط). مركز النشر الجامعي. منشورات سعيدان.

العمامي، محمد نجيب. (2010). الوصف في النص السردي بين النظرية والإجراء. (ط1). دار محمد علي للنشر.

العوفي، نجيب. (1987). مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية من التأسيس إلى التجنيس. (ط1). المركز الثقافي العربي.

عوين، أحمد محمد. (2009). دراسات في السرد الحديث والمعاصر. (ط1). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

قاسم، سيزا. (1978). بناء الرواية: دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ. (د.ط). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

القاضي، محمد، وآخرون. (2010). معجم السرديات. (ط1). دار محمد علي للنشر.

القسنطيني، نجوى الرياحي. (2007). الوصف في الرواية العربية الحديثة. (د.ط). *كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة تونس.

قسومة، الصادق. (2000). طرائق تحليل القصة. (د.ط). دار الجنوب للنشر.

مرتاض، عبد الملك. (1998). في نظرية الرواية «بحث في تقنيات السرد». (د. ط). عالم المعرفة.

المسلم، أسامة. (1445). الوليمة. (ط1). مركز الأدب العربي للنشر والتوزيع.

مشعل، نداء أحمد. (2015). الوصف في تجربة إبراهيم نصر الله الروائية. (ط1). وزارة الثقافة الأردنية.

هلال، عبد الناصر. (2006). آليات السرد في الشعر العربي المعاصر. (ط1). مركز الحضارة العربية.

Abū Bakr, Walīd. (1989). al-bī'ah fī al-qiṣṣah (in Arabik), *Majallat al-aqlām*, Baghdād, (7), 6068-.

Al-Ṣawwāf, La'āli' Ṭāriq, wālḥyāly, srwá. (Ḥazīrān / Yūniyū 2023). Anmāṭ al-waṣf fī Riwāyāt 'Imād al-Dīn Khalīl. (in Arabik), Majallat ādāb al-Rāfidayn, (93), 140-154.

Alzbny, Budūr Nuwayṣar Sa'ūd. (2023). al-waṣf fī shi'r Aḥmad al-Ṣāliḥ (albu'd wa-al-tashkīl) (in Arabik). *Majallat al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-ṭabī'īyah*, 4 (3), 339-354.

Gynyt, Jīrār. (1988). ḥudūd al-sard (in Arabik), tarjamat Bin-'Īsá Bū Ḥamālah. Majallat Āfāq, Ittiḥād Kitāb al-Maghrib al-'Arabī bi-al-Maghrib. 8-(9),55 - 66 .

Sābiq, Madīḥah. (14332012-). fa'ālīyāt al-waṣf wa-ālīyātuhu fī al-khiṭāb al-qiṣaṣī 'inda «al-Sa'īd Bū Ṭājīn» (in Arabik), (Mudhakkirah muqaddimah li-nayl shahādat al-mājistīr fī al-adab al-'Arabī al-ḥadīth). Qism al-lughah al-'Arabīyah wa-ādābihā. Kullīyat al-Ādāb wa-al-lughāt. Jāmi'at al-Ḥājj Lakhḍar Bātnah. al-Jazā'ir.

تجليات القارئ الضمني في الخطاب السردي عند المنفلوطي في كتاب النظرات أنموذجا

Manifestations of the implied reader in the narrative discourse of Al-Manfaluti In Al-Nazrat as a model.

د. أسماء بنت صالح العمرو
أستاذ البلاغة والنقد المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0008-5863-5937

Dr. Asma bint Saleh Al-Amr
Associate Professor of Rhetoric and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Human Sciences, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/10/20، تاريخ القبول: 2024/11/25، تاريخ النشر: 2024/12/15)

المستخلص

تناولت الدراسة موضوع (تجليات القارئ الضمني في الخطاب السردي في كتاب النظرات للمنفلوطي)، من أجل الكشف عن تشكلات القارئ الضمني في الخطاب السردي عند الكاتب المصري مصطفى لطفي المنفلوطي من خلال كتابه النظرات. وقد سعيت من خلال الدراسة إلى التعرف على التجليات النصية التي يتمظهر من خلالها ما عرف في النقد الحديث ونظريات التلقي بـ القارئ الضمني، وقد قسمت هيكل البحث حول هذا الموضوع على تمهيد ومبحثين، وتناولت في التمهيد تحديدا لأبرز مفاهيم الدراسة، بوصفها أرضية نظرية للعمل التطبيقي فيها، وقد تحدث المبحث الأول عن كيفية تمظهر القارئ الضمني عبر فجوات النص في كتاب النظرت، ثم تناول المبحث الثاني العلاقة النصية والدلالية بين القارئ الضمني بوصفه متلقيا حاضرا بالقوة في الخطاب، والمروي له بوصفه متلقيا فعليا للخطاب السردي.وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الخطاب السردي لكتاب النظرات لمصطفى لطفي المنفلوطي، وذلك بالاستعانة بمنهج وصفي تحليلي قوامه الربط بين آليات السرد الحديث ونظريات التلقي والقراءة، وذلك من أجل تجاوز النظرة السطحية للإنتاج السردي للمنفلوطي إلى دلالات أكثر عمقا، وهي التمثلات النصية التي تسمح بتجلي القارئ الضمني في فجوات النصوص.انتهت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: أن الخطاب السردي لكتاب النظرات يضم كثيرًا من المضمرات حسب نظرية التلقي، ومن هنا فقد افترضت الدراسة انطواء هذا الخطاب السردي في بنياته الأساس على متلق قد افترضه المؤلف بصورة لا شعورية، وهو متضمن في النص في شكله وتوجهاته وأسلوبه.

الكلمات المفتاحية: القارئ الضمني، فجوات النص، كتاب النظرات، نظرية التلقي، الخطاب السردي.

Abstract

The study addresses the topic of «Manifestations of the Implied Reader in the Narrative Discourse of ‹Al-Nazarat› by Al-Manfaluti,» aiming to uncover how the implied reader is shaped within the narrative discourse of the Egyptian writer Mustafa Lutfi Al-Manfaluti through his book «Al-Nazarat.» The study seeks to identify the textual manifestations of what modern criticism and reception theory refer to as the «implied reader.» The structure of the research was divided into an introduction and two chapters. The introduction presents key concepts central to the study, establishing a theoretical foundation for the practical analysis. The first chapter discusses how the implied reader is manifested through textual gaps in «Al-Nazarat,» while the second chapter examines the textual and semantic relationship between the implied reader—as a potential recipient of the discourse—and the narratee, who serves as the actual recipient of the narrative. This study aimed to analyze the narrative discourse in «Al-Nazarat» by Mustafa Lutfi Al-Manfaluti, utilizing a descriptive-analytical approach that bridges the tools of modern narrative with reception and reading theories. This approach seeks to move beyond a superficial view of Al-Manfaluti's narrative production, exploring deeper meanings—those textual representations that allow the implied reader to emerge through the gaps in the text. The study concluded with several findings, the most significant of which is that the narrative discourse of «Al-Nazarat» contains many implicit elements according to reception theory. From this perspective, the study proposed that this narrative discourse inherently includes an implied audience unconsciously assumed by the author, which is embedded in the text's structure, orientation, and style.

Keywords: Implicit reader, text gaps, the book "Al-Nazarat," reception theory, narrative discourse.

للاستشهاد: العمرو، أسماء بنت صالح. (2024). تجليات القارئ الضمني في الخطاب السردي عند المنفلوطي في كتاب النظرات أنموذجًا. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ، ص43 – ص58.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

Funding: "There is no funding for this research".

مقدمة:

يعد مصطلح القارئ الضمني من المفاهيم الإجرائية المكملة لنظرية التلقي كما صاغها ياوس، وهو المفهوم الذي قال به آيزر، واعتبره موجهاً أساسياً من موجهات القراءة. كانت نظرية التلقي ثورة في النقد المعاصر، فقد حظيت بأهمية كبيرة من رائديها المؤسسين (هانز روبرت ياوس، وفولفغانغ إيزر)، كونها كانت ردة فعل منهما لما أتت به المدارس النقدية الشكلية والبنيوية التي حصرت دراسة النصوص الإبداعية في جوانب ضيقة، وقامت بإقصاء دور المتلقي، أو تهميش دوره. حيث عبر منهج هذه النظرية عن «جزء من الانتقال بدراسة الأدب من الاشتغال الكامل بالنصوص ومؤلفيها إلى الاهتمام بالقراءة والتلقي» (هولب، 2006، ص. 481).

ولا يشير مصطلح التلقي إلى نظرية واحدة. «بل تندرج ضمنه نظريتان مختلفتان يمكن التمييز بينهما بوضوح رغم تداخلهما وتكاملهما، هما «نظرية التلقي»، و»نظرية التأثير»؛ فالأولى تضطلع بالكيفية التي يتم استقبال النص الأدبي بها في فترة تاريخية محددة، وفيها تتكشف ردود أفعال القراء وتفسيراتهم وأحكامهم وشهاداتهم بشأن هذا النص، وتستعين هذه النظرية بمعطيات المناهج التاريخية والاجتماعية، والنفسية، أما الثانية فتقوم على أن النص يمتلك تأثيرا في قرّائه الذين تكون استجاباتهم متضمنة في بنيات النص الداخلية، وهي تستعين بالمناهج النظرية والنصيّة، وتبلغ نظرية التلقي مداها وشموليتها حينما يتكامل هذان الاتجاهان ويتداخلان» (ضيف، 2019، ص. 91-92).

وترى نظرية التلقي أن «الأعمال الفنية الناجحة تدوم وتبقى حاملة معها تاريخها الأصلي، أو عالمها الذي تحدرت منه وآلت إلينا، لكن العمل الفني لا يدوم ويبقى بهدف استرجاع شتى ما قد حدث ذات مرة؛ لأنه لا يستند في دوامه وبقائه على طابعة الوثائقي، إنما على صداه الذي يتردد في وعي الأجيال التالية، أي أنه يعتمد في بقائه على إرادة حافظة تتمثل في أولئك الذين يتلقون ويفهمون رسالته أو خطابه» (عروي، 2009، ص. 46).

ويرى فولغانغ إيزر أن العمل الأدبي ينقسم إلى قطبين: « القطب الفني والقطب الجمالي. الأول هو نص المؤلف، والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ، وفي ضوء هذا التقاطب يتضح أن العمل ذاته لا يمكن أن يكون مطابقا لا للنص ولا لتحققه، بل لا بد أن يكون واقعا في مكان ما بينهما» (حمودين، 2016، ص. 309). وهذا المكان بين النص والقارئ يتمثل في التفاعل القائم بين القارئ والنص، والذي يطلق عليه آيزر فعل القراءة.

وعلى الرغم من الشهرة الواسعة للمنفلوطي وكتابه النظرات إلا أن اهتمام الباحثين بالخطاب السردي لقصص هذا الكتاب والتقنيات التي استعان بها المنفلوطي كان ضئيلا، خاصة من خلال منهجية الربط بين نظرية السرد الحديث ومناهج القراءة والتأويل، إذ إن « النظرة السطحية إلى الإنتاج الروائي للمنفلوطي قد تحمل الباحث على اعتباره واحدا من مترجمي هذه الفترة الذين تثقفوا ثقافة عربية ولا يجيدون في الوقت نفسه لغة أجنبية ولا ثقافة روائية أصيلة ... لأن هذه النظرة لا تكفي وحدها لتفسير الشهرة والإقبال اللذين حظي بهما المنفلوطي لدى جماهير القراء» (بدر، 1992، ص. 184).وبناء على ذلك فبدون قراءة أعمال المنفلوطي عموما، وكتابه النظرات على وجه الخصوص دون الرجوع إلى النظريات الحيثة في تناول الخطابات السردية وتقنياتها الحديثة – يعد بحثا منقوصا لرائد من رواد الخطاب السردي العربي الحديث.

إشكالية البحث:

إن محاولة البحث عن التمثلات النصية للقارئ الضمني –بمفهومه الذي استقر عليه في نظرية التلقي– في كتب الأدب يحتاج إلى إعمال الفكر، ذلك أنه من السهولة بمكان التمييز بين القارئ الفعلي الذي يتوجه إليه الكاتب، والقارئ الضمني الذي يستشفه المؤول من خلال النص وتشكلاته الدلالية، ومن هنا فإنه تكمن إشكالية البحث حول موضوع (تجليات القارئ الضمني في الخطاب السردي في كتاب النظرات للمنفلوطي) في الإجابة عن سؤال رئيس مفاده: ما التمثلات النصية للقارئ الضمني في الخطاب السردي في كتاب النظرات للكاتب مصطفى لطفي المنفلوطي؟ وما العلاقات السردية التي يمكن الكشف عنها بين هذا القارئ والمروي له في الخطاب السردي للكتاب؟

تساؤلات البحث:

ويندرج تحت السؤال الرئيسي أسئلة فرعية، وهي:

- ما مفهوم القارئ الضمني؟ وما قيمته النصية والدلالية في نظرية التلقي؟
- ما أبرز مكونات الخطاب السردي في كتاب النظرات؟ وما علاقتها بمفهوم القارئ الضمني؟
- كيف جمعت نصوص كتاب النظرات بين القارئ الفعلي والقارئ الضمني؟
- كيف عبرت عتبات العناوين في الكتاب عما يصرح به الخطاب أو يضمره؟
- كيف وظف الكاتب فجوات النص بعناصره السردية في خطابه؟
- ما أهم الأدوار الدلالية التي شكلت مفهوم القارئ الضمني في الخطاب السردي لكتاب النظرات؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا الموضوع من جهة ما يلي.

- الكشف عن دور القارئ الضمني في الوقوف على دلالات عناصر الخطاب السري لكتاب النظرات.

- تسليط الضوء على أبرز عناصر الخطاب السردي لكتاب النظرات، وتجليات القارئ الصمني في كلٍّ منها.
- الكشف عن الأبعاد النفسية والاجتماعية والإنسانية للقارئ الضمني المشكلة لدلالات الخطاب السردي لكتاب النظرات.
- رصد العلاقة بين القارئ الضمني في فجوات الخطاب السردي لكتاب النظرات، والمروي له الصريح في خطابه السردي.

أهداف البحث:

تكمن أهداف البحث في النقاط الآتية:

- الوقوف على أبرز الإشكاليات المتعلقة بمفهوم القارئ الضمني، وما يرتبط به من مفاهيم أصيلة في نظرية التلقي.
- الكشف عن تجليات القارئ الضمني من خلال فجوات النص السردي لكتاب النظرات، عبر عتبة العناوين، والعناصر السردية.
- التمييز بين الأدوار النفسية للقارئ الضمني، والأدوار الاجتماعية له في الخطاب السردي لكتب النظرات.
- رصد العلاقة السردية بين القارئ الضمني في الكتاب، والمروي له بوصفه عنصرا أساسيًّا من عناصر الخطاب السردي له.

الدراسات السابقة:

سبقت هذه الدراسة مجموعة من الدراسات التي تناولت تجليات القارئ الضمتني في أنواع مختلفة من الخطابات السردية، وذلك من خلال وجهات قرائية وتحليلية متنوعة، ولعل من أبرز ما وقفت عليه الباحثة من هذه الدراسات أذكر ما يلي:

- جاسم محمد عباس– علي محمد عبد، (القارئ الضمني في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي)، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، المجلد 47، العدد 2، 2020م.
- آمنة أمقران، (تشكيل القارئ الضّمني في رواية دمية النّار للرّوائي بشير مفتي)، مجلة الأثر، العدد 16، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2012م.
- عبد المعطي صالح عبد المعطي، (القارئ الضمني في إبداع إدوار الخراط: يا بنات إسكندرية نموذجا)، فيلولوجي: سلسلة في الدراسات الأدبية واللغوية، جامعة عين شمس– كلية الألسن، مصر، العدد 43، 2005م.
- سماح يوسف حسن أبو رياش، (تجليات القارئ الضمني في قصة النخلة المائلة لمحمد علي طه)، مجلة اللغة العربية وآدابها،المركز القومي للبحوث غزة، مجلد 2، العدد 3، 2023م.
- محمد صادق ضروني، (دراسة وتحليل تمظهرات حضور «القارئ الضمني» في مقامات الحريري مستمدا من آراء منظري نظرية التلقي)، مجلة الأثر، المجلد 19، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2022م.
- رمضان محمود كريم البالاني، (القارئ الضمني في «رسالة الغفران» لأبي العلاء المعري)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، السنة الثامنة، العدد1، ماليزيا، 2017م.
- فاضل عبود خميس التميمي، (القارئ الضمني في كتاب إعجاز القرآن)، مجلة المورد العراقية، المجلد 43، العدد 4، 2016م.

وبالاطلاع على هذه الدراسات يتبين للباحثة أن موضوع دراستها الحالية يتميز بالفرادة؛ لأنه لا يوجد ثمة دراسة تناولت كتاب النظرات، من خلال منهج نظرية التلقي على وجه العموم، ومن خلال مفهوم القارئ الضمنيعلى وجه خاص.

منهج البحث:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع، وبما يتناسب مع غرض البحث وهدفه؛ فقد ارأت الباحثة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يتأسس على تحليل النصوص وفهمها بدقة من أجل توصيف دقيق لحضور القارئ الضمني في هذا العمل الأدبي الكبير. وسوف تستنير الدراسة بمنهج التحليل لدى نظرية التلقي من أجل تفكيك شفرات الخطاب إلى دوال مركزية، لتأويل العناصر السّرديّة واللغويّة.

خطة البحث:

وقد تجلت خطة البحث في مبحثين يسبقهما تمهيد، ويليهما خاتمة ونتائج وتوصيات. وذلك على النحو الآتي:

التمهيد: تحديد مفاهيم الدراسة

1. مفهوم القارئ الضمني
2. مفهوم الخطاب السردي
3. التعريف بمدونة الدراسة (كتاب النظرات)

المبحث الأول: القارئ الضمني وفجوات النص في كتاب النظرت

أولا: فجوات العنوان

ثانيا: فجوات الشخصيات

ثالثا: فجوات الزمان

المبحث الثاني: القارئ الضمني والمروي له في كتاب النظرات

أولا: الدور النفسي للقارئ الضمني

ثانيا: الدور الاجتماعي للقارئ الضمني

ثالثا: الدور الحضاري للقارئ الضمني

التمهيد: تحديد مفاهيم الدراسة:

لعله من الضروري قبل الولوج إلى عالم الخطاب السردي للمنفلوطي في كتابه (النظرات) من الوقوف عند المفاهيم النظرية التي سيقرأ الكتاب من خلالها، وقد اقتضى العنوان الذي صدرت به الدراسة أن يكون تحديد المفاهيم خطوة أولية لا بد منها لاستجلاء الأرضية النظرية لمفاهيم القارئ الضمني في الخطاب السردي عند المنفلوطي من خلال مدونة الدراسة (كتاب النظرات).

1. مفهوم القارئ الضمني:(lecteur implicite):

يتجلى دور القارئ الضمني كعنصر فعال في تناول النص وعملية التحليل، والتأويل، والإدراك، والسرد، والقص (الرويلي والبازعي، 2002، ص.283).

وصاحب مفهوم القارئ الضمني هو المفكر الألماني (فولفغانغ إيزر)، الذي يرى أن الشيء الأساسي في العمل الأدبي هو «التفاعل بين بنيته ومتلقيه، ومن هنا نستنتج أن للعمل الأدبي قطبين هما: الأثر الفني؛ وهو نص المؤلف، والأثر الجمالي؛ وهو التحقق الذي أنجزه القارئ، وبالنظر إلى هذه القطبية فإن العمل الأدبي إذن لا يتحَّقق إلا نتيجة التفاعل بين القطبين» (سليمان وكروسمان، 2007، ص. 129).

والقارئ الضمني هو الأنا الثانية للقارئ الحقيقي (كرماح، 2015). ويميز الباحث الأمريكي (برنس، 2003، ص.142). بين القارئ الضمني والقارئ الفعلي في الخطاب السردي، بكون الأخير يقوم بقراءة العمل الأدبي، بينما الأول يمكنه أن يتدخل في المحكي، كما يمكنه أن يتحول إلى سارد كما هو الشأن في الحوارات. فالقارئ الضمني هو ذلك القارئ الذي يخلقه النص لنفسه ويعادل شبكة من أبنية الاستجابة تغنينا عن القراءة بطرائق معينة (محمد، 1999، ص. 132).

فالعمل الأدبي يضم كثيرًا من المضمرات حسب نظرية التلقي، وقد يتضح من ذلك أن أي عمل أدبي ينطوي في بنياته الأساس على متلق قد افترضه المؤلف بصورة لا شعورية، وهو متضمن في النص في شكله وتوجهاته وأسلوبه (خضر، 1998، ص. 148).

والقارئ الضمني بحسب أصحاب نظرية التلقي ليس له وجود فعلي، ولكن يتجسد في التوجهات الداخلية للنص، بل هو مسجل في النص ذاته، وهو على هذا ليس شخصاً خياليا مدرجاً داخل النص، ولكنه دور مكتوب في كل نص، ويستطيع كل قارئ أن يتحمله بصورة انتقائية جزئية وشرطية، ولكن هذه الشرطية ذات أهمية قصوى لتلقي العمل، ولذلك فإن دور القارئ الضمني يجب أن يكون نقطة الارتكاز لبنيات النص التي تستدعي استجابة (عميرات، 2011).

يتضِحُ مما تقدَّم أنَّ القارئ الضمني أحد آليات نظرية التلقي؛ مثل: أفق التوقع والتجربة الجمالية، والمسافة الجمالية، لتحقيق التأويل الذي يساعد على إعادة إنتاج النص. حيث يعمل القارئ الضمني على رصد قصدية المؤلف المتمثلة في بنية النصوص، وعن طريق عملية الرصد يجذب انتباه المتلقي إلى الفجوات التي يتركَها المؤلف في نصِهِ.

أفق التوقعات (Horizon Of Attention): وهو يعد من أكثر المصطلحات استعمالا عند ياوس، بالإضافة إلى أنه يمثل حجر الزاوية لنظرية التلقي عنده، «ويسمى أيضا أفق الانتظار، وهو مفهوم جديد للرؤية التاريخية في تفسير الظاهرة الأدبية وتأويلها» (حمودين، 2016، ص.307). ويعني به «نظام أو بنية من التوقعات يستحضرها القارئ عندما يقرأ نصًّا ما، كما أنه كذلك أمر أساسي في تفسير العمل الأدبي» (إبراهيم، 1999، ص. 166).

المسافة الجمالية: وهذا المفهوم يرتبط بمفهوم أفق التوقع، وهو من المفاهيم المحورية في نظرية التلقي، ويقصد به: «البعد الفاصل بين ظهور الأثر الأدبي وبين أفق انتظاره، ويمكن الكشف عن هذه المسافة من خلال تتبع ردود أفعال القراء، ومعرفة طبيعتها أي من خلال الأحكام النقدية التي يطلقونها على الأثر، كما أنها المقياس المناسب للحكم على قيمة الأثر الجمالية» (ضيف، 2019، ص. 97-98). وفي هذا الصدد يقول (ياوس، 2019، ص. 59): «حين يصدر عمل أدبي ما، فإن طريقة استجابته لتوقع جمهوره الأول أو تجاوزه أو تخييبه أو معارضته له تعتبر بالبداهة مقياسًا للحكم على قيمته الجمالية. فالمسافة بين أفق التوقع والعمل، بين ما تقدمه التجربة الجمالية السابقة من أشياء مألوفة، وتحول الأفق الذي يستلزمه استقبال العمل الجديد- تحدد بالنسبة لنظرية التلقي الخاصية الفنية الخالصة لعمل أدبي ما».

التجربة الجمالية: يرتبط مفهوم التجربة الجمالية عند ياوس بحديثه عما أسماه بالمتعة الجمالية، حيث ذكر أن المتعة الجمالية تتضمن لحظتين:» الأولى تنطبق على جميع المتع حيث يحصل استسلام من الذات للموضوع، أي من القارئ للنص، والثانية تتضمن اتخاذ موقف يؤطر به القارئ وجود الموضوع ويجعله جماليا» (سي هول، 1992، ص. 92). والملاحظ من المقولة السابقة هو أن القارئ لا يشارك في إبداع اللحظة الأولى للمتعة الجمالية، والسبب يرجع إلى أنه خاضع كليا لما يثيره الموضوع في نفسه من إعجاب أو نفور، على عكس اللحظة الثانية حيث تظهر مشاركة المتلقي في إبداعها من خلال تبنيه لموقف تجاه النص، «لأن دليل نجاح العمل قائم على المتعة التي يشعر بها القارئ، حين تتحرك الذات القارئة فتستنجد بخبرات وثقافات سابقة في تفاعل بينها وبين العمل» (خيرة، 2014، ص.261).

وبناء على ما سبق فقد قسم ياوس التجربة الجمالية في التلقي إلى ثلاثة أقسام؛ على النحو الآتي: (هولب، 2000).

- فعل الإبداع (التجربة الجمالية المنتجة): ويعني بها المتعة التي تنجم عن استخدام المرء لقدراته الإبداعية الخاصة.
- الحس الجمالي (التجربة الجمالية الاستقبالية): وهي حين تعرف تشير إلى جانب التلقي من التجربة الجمالية.

- التطهير (التجربة الجمالية الاتصالية): وهي العنصر الواصل بين الفن والمتلقي.

فجوات النص (lacunes): هي الفجوات التي «تشكل طريقة لقراءة النص، بتنظيم مشاركة القارئ، مع بنائيتها للحالات المتنقلة، وبذات الوقت فإنما يجبران القارئ على إكمال البنائية، وهكذا ينتجان الموضوع الجمالي» (سي هول، 1992، ص. 113). ويرجع ذلك إلى أن « النصوص جميعا توجد فجوات أو تجاويف، وعلى القارئ أن يستخدم خياله لكي يملأها، وبهذا التفاعل بين النص والقارئ تحدث الاستجابة الجمالية» (نيوتن، 1996، ص. 231). فبحسب (انجاردن) فإن «العمل الفني ينطوي في باطنه على فجوات مميزة له، تدخل في تعريفه، أي على مواضع من اللا تحديد، إنه إبداع تخطيطي، وعلاوة على ذلك فإن كل تحديداته ومكوناته أو كيفياته تكون في حالة تحقيق فعلي، ولكن بعضا منها يكون كامنا فقط» (توفيق، 1992، ص. 340).

ويمكن توضيح مفهوم فجوات النص عبر علاقة التفاعل بين القارئ والنص الأدبي بمثال عملي للتمييز بين التواصل اليومي والتواصل الفني؛ كما يشير (آيزر) حيث « يكون عدم تطابق القارئ مع الوضع النصي هو أصل التفاعل التبادلي ومنبعه، فالاتصال ينتج عن حقيقة وجود فجوات في النص تحول دون التناسق الكامل بين النص والقارئ، وعملية ملء هذه الفجوات في أثناء عملية القراءة هي التي تبرر وتوجد الاتصال، وضرورة ملئها تعمل كحوافز ودوافع لعمل التكوين الفكري» (هولب، 2000، ص. 24). وذلك في مقابل النصوص الأدبية التي تنظم عناصرها « بطريقة صريحة للغاية، فإن ما يتركه لنا الكاتب بوصفنا قراء هو أننا إما أن نرفضه نتيجة الضجر، وإما أن نستاء من محاولة تحويلنا إلى سلبيين بكل ما للكلمة من معنى» (هواب، 2000، ص. 24).

2. مفهوم الخطاب السردي:

السرد مصطلح نقدي حديث يعني «نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية» (يوسف، 1997، ص. 28). وهو مفهوم يرتبط في الأساس بالخطاب الروائي والقصصي، وقد عرفه جيرارجينيت بناء على هذا بأنه النشاط السردي الذي يضطلع به الراوي وهو يروي حكاية، ويصوغ الخطاب الناقل لها وهو ما سماه فعل السرد، ويميز هذا المنظر بين فعل الكتابة الذي ينشئه الكاتب وهو فعل حقيقي، وفعل السرد الذي ينجزه الراوي وهو فعل متخيل (القاضي، 2010).

والسرد من وجهة نظر (بارت، 1992) فعل حاضر –كآلية وكيفية– في الأسطورة والخرافة والأمثولة، والحكاية والقصة والملحمة، والتاريخ والمأساة والدراما والملهاة، واللوحة والنقش على الزجاج، والسينما والخبر الصحفي، لذلك فإن أشكال السرد في العالم لا حصر لها، لدرجة أن كل مادة لغوية هي مادة صالحة لأن يضمنها الإنسان شكلا من أشكال السرد، فالسرد يمكن أن تحتمله اللغة؛ شفوية كانت أم منطوقة، والصورة ثابتة كانت أم متحركة.

فالسرد بأقرب تعاريفه هو الحكي، وهو بذلك يقوم على دعامتين أساسيتين: (لحميداني، 2003).

أولهما: أن يحتوي على قصة ما، تضم أحداثا معينة.

ثانيهما: أن يعين الطريقة التي تحكي بها تلك القصة، وتسمى هذه الطريقة سردا، ذلك أن قصة واحدة يمكن أن تحكى بطرق متعددة، ولهذا السبب فإن السرد هو الذي يعتمد عليه في تمييز أنماط الحكي بشكل أساسي.

إن كون الحكي هو بالضرورة قصة محكية يفترض شخص يحكي، وشخص يحكى له، أي وجود تواصل بين طرف أول يدعى «راويا» وطرف ثانٍ يدعى «مرويا له» (لحميداني، 2003)، وهي عبارة عن المكونات الأساسية للخطاب السردي، وهي:

أ– الراوي: «هو ذلك الشخص الذي يروي الحكاية أو يعبر عنها، سواء أكانت حقيقة أو متخيلة، ولا يشترط أن يكون اسما متبعا، فقد يتوارى خلف صوت أو ضمير يصوغ بواسطة المروي بما فيه من أحداث ووقائع» (إبراهيم، 2005، ج1، ص. 7).

والراوي حسب هذا المفهوم لا يظهر ظهورا مباشرا في بنية الرواية، او يجب أن لا يظهر وإنما يستتر خلف قناع الروائي معبرا من خلاله عن مواقفه أي رؤاه الفنية المختلفة (يوسف، 1997).

ب– المروي: «هو كل ما يصدر عن الراوي وينتظم لتشكيل مجموع من الأحداث، يقترن بأشخاص ويؤطره فضاء من الزمان والمكان، وعدت الحكاية جوهر المروي والمركز الذي تتفاعل فيه كل العناصر حوله» (إبرهيم، 2005، ج1، ص. 8).

ج– المروي له: قد يكون المروي له اسمًا معينا ضمن البنية السردية، وهو مع ذلك كالراوي شخصية من ورق، وقد يكون كائنا مجهولا (إبراهيم، 2005).

ومن ثم فإن الخطاب السردي لا بد له من توافر صياغة سردية من قبل راوٍ، وفعل تخييلي مشكل للحدث القصصي، ومتلقٍ يمثل المخاطب المروي له، ويمكن بيان تلك العلاقة من خلال هذا الشكل:

شكل 1

عناصر مفهوم السرد

3. التعريف بمدونة الدراسة (كتاب النظرات):

يقع كتاب النظرات في ثلاثة مجلدات، ويبلغ عدد نظرات المنفلوطي سبعًا وعشرين ومائة نظرة، تناول المنفلوطي فيها الكثير من القضايا والموضوعات التي كانت حديث الشعب المصري والعربي في كافة النواحي؛ الاجتماعية والدينية والإنسانية والأدبية والفكرية والثقافية والسياسية والفلسفية والروحية، تناولها المنفلوطي ووصفها وذكر سلبياتها وشرح أحداثها بأعذب أسلوب، وصاغها في أحسن التراكيب، ثم عالجها علاجا وافيا، جمع فيه بين النقل والعقل، مستأنسا بمستجدات العصر في حينه.

وقد تجلت عبقرية المنفلوطي في كتابه (النظرات)، إذ «أودعه نظراته في الأدب والسياسة، والقضايا الاجتماعية وشتى تأملاته الوجدانية الرقيقة، ولا يخلو من نظرات تأملية تتغلغل في بعض الأحيان إلى أعماق النفس الإنسانية، ومن آراء في إصلاح المجتمع لا تخلو من التحليل الصحيح والتعليل الموفق» (الرواوي، 1969، ص. 80).

وهي مجموعة كبيرة من المقالات الاجتماعية نشرها المنفلوطي في أوائل القرن بصحيفة «المؤيد»، وتمتاز هذه المقالات بميزتين أساسيتين: (ضيف، 1961).

- من حيث الشكل فإنها كتبت في أسلوب نقي خالص، ليس فيه شيء من العامية ولا من أساليب السجع الملتوية إلا ما يأتي عفوًا. فقد قرأ المنفلوطي واستوعب ما قرأه، ولم يكتفِ بأن يعيش على تقليد كاتب قديم بعينه مثل ابن المقفع أو الجاحظ أو بديع الزمان؛ بل حاول أن يكون له أسلوبه الخاص به، حقًّا تلمع في كتابته آثار القدماء، فقد تحس أحيانًا أنه يحتذي نثر الجاحظ أو نثر بديع الزمان؛ ولكن ما يحتذيه أو ما ينقله يدخل في كيان تعبيره؛ بحيث يصبح كأنه يُعاد خلقه من جديد.
- أما من حيث الموضوع، فقد اختار الحياة الاجتماعية لبيئته، واتخذها ينبوعًا لأفكاره وتحول فيها بتأثير أستاذه محمد عبده إلى مصلح اجتماعي، فهو يردد آراء المصلحين من حوله، ويؤديها بلغته التي تأسر السامع وتَخْلُب لُبَّه، ويتحدث كتاب النظرات في عيوب المجتمع وما يشعر به من مساوئ الأخلاق مثل: القمار والرقص والخمر وسقوط الفتيان والفتيات، فيتساءل: أين الشرف وأين الفضيلة؟ ويحس أن بعض ذلك جاءنا من المدنية الغربية، فيصب عليها جام غضبه. ويدور بعينه في بيئته فيرى كثرة المصابين بعاهة الفقر والبؤس فيبكي ويستغيث. ويكتب في الغنى والفقر، ويدعو إلى الإحسان والبر بالضعيف العاجز ويصوِّر أكواخ الفقراء وما هم فيه من مهانة وذلة، ويدعو دعوة حارة إلى التمسك بالفضائل (ضيف، 1961).

المبحث الأول: القارئ الضمني وفجوات النص في كتاب النظرت

ويمكن تتبع علاقة التفاعل بين القارئ الضمني وفجوات النص في كتاب النظرات في التجليات الآتية:

أولا: فجوات العنوان:

يبرز دور المتلقي في تحديد مفهوم العنوان من كون العنوان هو «أول لقاء بالقارئ مع النص، حيث صار آخر أعمال الكاتب وأول أعمال القارئ» (الغذامي، 1985، ص. 263). إذ يمثل العنوان «مرتكزا دلاليًا يجب أن ينبني عليه فعل التلقي، بوصفه أعلى سلطة تلق ممكنة، ولتميزه بأعلى اقتصاد لغوي ممكن، ولاكتنازه بعلاقات إحالة (مقصدية) حرّة إلى العالم، وإلى النص، وإلى المرسل» (عموري، 2017، ص.3).

ويمكن للباحثة تلخيص مفهوم العنوان في كونه سمة النص التي تشتمل على إشارة إلى قصد من المؤلف إلى معنى النص، وتمثل علامة بصرية تحمل دلالة استدلالية خاصة بالمتلقي؛ وذلك من أجل تحريك فضول القارئ (بلعابد، 2008). إذ هي وظيفة موجهة أساسا لتفتح شهية القارئ للقراءة أكثر، من خلال تراكم علامات الاستفهام في ذهنه والتي بالطبع سببها الأول هو العنوان، فيضطر إلى دخول عالم النص بحثا عن إجابات لتلك التساؤلات بغية إسقاطها على العنوان. وهذا يعني أن العنوان يشكل نصا وسيطا بين المرسل والمتلقي؛ حيث لا تنصب دراسة العنوان على قيمته اللغوية والدلالية والتصويرية فحسب، بل يشتمل كذلك على علاقاته بالقارئ؛ ماذا يعني له؟ بم يذكره؟ كيف يتلقاه؟ كيف يتصرف به تلفظا واختصارا (زيتوني، 2003).

ويمكن تبين هذه الوظيفة من خلال تحليل عنوان الكتاب الذي اختاره المنفلوطي، وهو (النظرات). تحليلا معجميا. ويقدّم العنوان المعجمي الصّريح المستخرج من النّص مباشرة على أنّه مفتاح تأويلي يسعى إلى ربط القارئ بنسيج النص الدّاخلي والخارجي ربطا من العنوان الذي يمرّ عليه (أمقران، 2012).

إذ تحمل لفظة (النظرات) دلالتين حسية وعقلية؛ فالحسية تشير إلى دلالة النظرة العينية من خلال حاسة العين، مع ما تتضمنه تلك النظرة الحسية من دلالات المشاهدة والمعاينة والرؤية.

أما الدلالة الثانية العقلية فيقصد بالنظرات وجهة النظر التي تتضمن من خلال دلالة الجمع في العنوان وجهات نظر متعددة؛ إذ يبدو أن المنفلوطي أراد أن كل قصة تحمل وجهة نظر خاصة بها، ومن ثم تمثل القصص في مجملها مجموعة من وجهات النظر.

وقد عرفت (وجهة النظر) في السرديات الحديثة بـ (الرؤية السردية) (سمعان، 1982).

وتُعدُّ الرؤية السَّردية إحدى أهمِّ مكونات الخطاب في العمل الرِّوائي حيثُ إنَّ لها دوراً مهماً في تمييز وضعية السَّارد\ الراوي الَّتي يَتخذها داخل النَّص وتوضيح العلاقة الّتي تَجمعه بالأحداث الَّتي تَدور داخل العمل القصصي، إضافةً إلى ذلك فإنَّ الرُّؤية السَّرديَّة تَهتم بمظاهر الخطاب السّردي ومكوناته الثَّلاثة، وهي: الرَّاوي والقصة والمروي له (لحميداني، 2003).

ويبرز في الرؤية السردية لأي مبدع مصطلح المنظور (Perspective)، وهو الذي تقدم من خلاله المواقف والأحداث.

أي الوضع الإدراكي أو المفهومي الذي تقدم من خلاله المواقف والأحداث (برنس، 2003). حيث يكشف هذا المفهوم عن مستويات سردية الحكاية، من خلال موقع الراوي إزاء الحدث والشخصيات. فالراوي ينقل للمتلقي الحدث ليس كما هو في الواقع، وإنما ينقله من خلال منظوره ووجهة نظره، أو كما شاهده هو واستوعبه.

فالمنظور وظف في الخطاب السردي ليعبّر عن «نمط تنظيم للمعلومة متولد من اختيار وجهة نظر حصرية أو عدم اختيارها» (القاضي، 2010، ص. 426). وهذا المنظور يتشكل من ذات مدركة هي الراوي أو شخصية سردية ما، وموضوع الإدراك، وعمق الرؤية الذي قد يكون محدودا، وقد يمتد إلى ما لا نهاية له (القاضي، 2010).

وتميز (بطرس، 1982) بين نوعين من الرؤية السردية، أو ما تطلق عليه وجهة النظر في الخطاب الروائي، وهما:

- وجهة النظر المعبرة عن فلسفة الروائي أو موقفه الاجتماعي أو السياسي أو غير ذلك من نواحي الحياة الإنسانية.
- وجهة النظر الفنية المعبرة عن العلاقة بين المؤلف والراوي وموضوع الرواية.

وكلا المفهومان قد استثمرهما المنفلوطي في بناء خطاب النظرات السردي، إذ يعمد المنفلوطي من خلال عنوان النظرات إلى تأسيس علاقة خطابه القصصي بالعنوان الذي جاء ليعمّق علاقة القارئ بالنص، حيث يتشكّل القارئ الضّمني في بنية العنوان انطلاقا من التّجلي النصي الذي يستدعي آليات التأويل للوقوف على المعنى الذي يكتمل بعد ربط العنوان بالنص.

أما إذا حاولنا تلمس تجلي القارئ الضني في الفجوات الدلالية التي تظهر في العناوين الداخلية للمقالات والقصص في الكتاب فيمكن تقسيمها على النحو الآتي:

– عناوين المجلد الأول:

يعالج المنفلوطي في قصص المجلد الأول بعض الثغرات في المجتمعات العربية الحديثة، من خلال دعوته إلى الإصلاح في المجتمع العربي، عبر التحلّي بالفضائل، وتهذيب الأخلاق، والتخلص من الخُرافات المجتمعية.

ومن هنا فقد غلب على عناوين هذا المجلد المضامين الاجتماعية والسياسية والدينية، وهي مضامين تحمل أبعادًا نفسيةً واحدةً لدى المنفلوطي، فهي غالبًا ما تدعو إلى ضرورة احترام الإنسانية وإشباع رغباتها. ولعل من أبرز العناوين التي يتجلى فيها القارئ الضمني من خلال ما بنيتها الدلالية المليئة بالفجوات ما يلي:

أين الفضيلة؟:

وهو عنوان يتأسس على بنية السؤال الاستفهامي الموجه بشكل مباشر إلى قارئ حقيقي وقارئ ضمني في آن واحد، ويحمل في هذا التوجه معنى استنكاريا واضحا.

الغني والفقير:

وهو عنوان يقوم على المفارقة الضدية بين نقيضين، يعبران عن شريحتين اجتماعيتين يبرزان الطبقية التي طغت على النظر المجتمعي للواقع.

أيها المحزون:

هو عنوان يخاطب القارئ في وجوده وفي ضمنيته في وقت واحد؛ إذ إن النداء يتوجه إلى كل من يشعر بالحزن.

البعوض:

هو عنوان يتخذ من البعوض رمزا حسيا حاملا لفكرة ومضمون فلسفي، ومن ثم فإن فجوة هذا المضمون تستدعي القارئ الضمني لا محالة للكشف عن دلالته. وتتجلّى قيمة الحيوان الرمزية في دلالته على عالم الإنسان، من خلال ارتباط كل حيوان في المخيلة الجماعية في الثقافات الشعبية بخاصية إنسانية معينة، فالكلب رمز للوفاء، والثعلب رمز للمكر، والغراب رمز للشؤم والخراب. ويُوضّح «محمّد عجينة» دور الرّمزيّة الحيوانيّة في تحديد مرجعيّات الإنسان الفكريّة وتنوُّعها تبعًا لذلك، فيقول: « تتمثل تلك الرمزية الحيوانية في إرساء المقولات والقوانين أو السّنن والأعراف والنّواميس، وتشكل إطارًا مرجعيًّا للإنسان يُحَدّدُ منزلته هوَ وقيمه سلبًا وإيجابًا. ذلك أنّ الحيوانات لما بينها من تشاكل وتماثل ولما بين عالمها وعالم الإنسان من تشابه قد أصبحت رموزا ذات أبعاد متعدّدة لاتصالها بمستويات عديدة من حياة البشر؛ منها ما هو عقائديّ، ومنها ما هو نفسيّ، ومنها ما هو اجتماعيّ – رموزا متغيّرة من حيث دلالتها تبعًا للنّظام الفكريّ العقائديّ الاجتماعيّ الذي تندرج فيه» (عجينة، 2005، ص. 345).

يقول المنفلوطي معبرا عن هذا المضمون الفكري من خلال رمزية البعوض والإنسان: « لم أكد أفرغ من التفكير في الموضوع حتى شعرت بطنين البعوض في أذني، ثم أحسست بلذعاته في يدي فتفرق من ذهني ما كان مجتمعا، وتجمع من همي ما كان مفترقا» (المنفلوطي، 1982، ج1، ص. 268).

إنَّ الكشف عن مضمنات الدلالة للرموز الحسية الطبيعية والمادية يقتضي الكشف عن الدلالات الثقافية لتلك المظاهر الطبيعية التي تحيط بالإنسان، وتؤثر فيه، فيكون في إعمال الإنسان حواسه من أجل استكشاف أبعادها، ومعرفة ما تعنيه وما توحي به حركتها وتغيراتها من جانب أوّل، أو ثباتها وجمودها في الجانب المقابل.

وتقوم معالجة الكاتب للمضامين السردية في هذا النوع من الترميز على التصوير الحسي، أي تصوير الحقائق المعنوية بصورة حسّيَّة تلزمها من الناحيتين الثقافية والاجتماعية. فبالنظر إلى دلالة هذه الرموز الحسّيَّة فإنَّ تعدد الملامح الدلالية لكل رمز في ظاهر معناه يشير إلى حمله لدلالات خفية ترد إلى ذلك المعنى الظاهر، عبر وجوه تأويلية تسهم في تنوع دلالي يرفع من قيمة الرمز الحسّي في توظيفه السردي.

– عناوين المجلد الثاني:

تحمل مضامين الخطاب السردي للمجلد الثاني لكتاب النظرات طابعًا ذاتيًا، حيث يبحث فيه المنفلوطي عن المعاني الإنسانية وكيفية تجليها في الحياة على شكل تجارب فردية ومجتمعية. ومن أبرز عناوين تلك المضامين:

خَداع العناوين:

ولعل هذا العنوان هو أكثر عناوين الكتاب استنطاقا لمفهوم القارئ الضمني، فهو عنوان يؤسس لفكرة العنوان المراوغ الذي يغالط القارئ، ولا يقف بذهنه عند مضمون أو دلالة واحدة، ولذلك يقول المنفلوطي أسفل هذا العنوان: « إن العناوين أدل على نقائضها منها على مفهوماتها، وألصق بأضدادها منها بمنطوقاتها» (المنفلوطي، 1982، ج2، ص.25).

الصندوق:

يأتي هذا العنوان ليؤشر على دلالة الغموض التي تستدعي القارئ الضمني ليملأ فجواتها، بما تكتنفه الدلالة المعجمية لكلمة الصندوق، وما تتضمنه من معاني السر والكنز والامتلاء ... إلخ. ومضمون الخطاب السردي لمقالة هذا العنوان تحوم حول هذا المعنى، إذ يشير هذا المضمون إلى ما يشمله الصندوق من مال غير معروف الجهة التي يصرف لها.

خبايا الزوايا:

لا يختلف هذا العنوان كثيرا عن عنوان الصندوق، وكأن هذا العنوان يتناص مع عنوان الصندوق، من جهة أن له شكلا هندسيا له زوايا، وأن في كل زاوية مكانا يحوي الأسرار.

– عناوين المجلد الثالث:

إذا كان المجلد الثاني ذا طابع ذاتي فإن المجلد الثالث على العكس يحمل الطابع الاجتماعي، لأنه يناقش جملة من القضايا الاجتماعية والسياسية والحضارية، ومن أبرز عناوين هذا المجلد:

قتيلة الجوع:

وهو عنوان يعالج مضمون التهميش الإنساني في عصر الحضارة الحديثة.

الزهرة الذابلة:

يستعين الكاتب في صياغة هذا العنوان بالاستعارة التصريحية التي لا يستطيع القارئ لأول وهلة أن يقف على معناها، ومن هنا فلابد من وجود فجوة دلالية في صياغة العنوان، فما المقصود بالزهرة الذابلة؟ وإن القارئ لابد له من قراءة مضمون الخطاب أسفل العنوان حتى يقف على معناه، والذي يشير إلى معاناة فئة من الأطفال مع الأمراض، وهو هنا يشبه الأطفال المرضى بالزهور الذابلة.

الخطبة الصامتة:

هذا العنوان يقوم على المفارقة اللغوية بين الدلالة وضدها، فكيف توصف الخطبة بأنها صامتة؟ وهذا التضاد يستدعي القارئ الضمني ليبحث عن نوع المفارقة الذي يسمح بالجمع بين الشيء وضده، ولذلك ترى (قاسم، 1982، ص. 143) أنَّ المفارقة «طريقة لخداع الرقابة حيث إنَّها شكل من الأشكال البلاغية التي تشبه الاستعارة في ثنائية الدلالة».

ثانيا: فجوات الشخصيات

يشير مفهوم الشخصية بشكل عام إلى «مجموعة الصفات الخلقية والاجتماعية، والمزاجية والعقلية والجسمية التي يتميز بها الشخص وتبدو وبصورة واضحة تميزه في علاقته مع الناس» (يقطين، 1997، ص. 52). فالشخصية هي المكون الذي ينظم معظم عناصر الخطاب السردي.

وللشخصية في الخطاب السردي أبعاد مختلفة؛ فمنها جسمية وفكرية ونفسية وأبعاد اجتماعية، ومن خلال هذه الأبعاد تتكون لنا الشخصية، ومن هنا تعد الشخصية المصدر الرئيس لمعظم الظواهر الإنسانية التي تشمل الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية والنفسية كافة التي تتفاعل بعضها مع بعض لتحقيق ذاتيتها وأسلوبها الخاص للتكيف مع البيئة الاجتماعية (عباس، 1982).

ويقوم الكاتب بعملية تقديم الشخصية؛ إذ ينتقل بها من مجرد الرؤية المجردة ليضفي عليها رؤيته الخاصة التي هي أساس الإبداع الأدبي بشكل عام، حيث ارتبط مفهوم الإبداع بمفهوم رؤية العالم الذي يتضمن بداخله وجهة نظر المبدع في الموصوف (الشخصية أو العالم)، والتي وظّف مهاراته الفنية في نقلها إلى القارئ.

وإن كانت أنماط الشخصيات لها وجودها في الواقع. فإن الكاتب لا يقدمها كما هي في واقعها الخارجي وإنما يقدمها من خلال رؤيته الشخصية لوظائفها. وهذا الذي يجعل الخطاب انطباعًا شخصيًا من الحياة، فإن الشخصيات لها وجودها في العالم الخارجي ووجودها في النص السردي، ووظيفة الكاتب أن يوازي بين الوجودين (في الواقع – في الخطاب). فالكاتب يقدم لنا هذه الشخصيات الحية من خلال رؤيته لها ومدي احتكاكه بها ويضفي عليها بأسلوبه ما يجعلها دائمًا بين الواقع والخيال.

لا يهتم المنفلوطي في وصفه السردي بالشخصية بوصفها عنصرا سرديا في خطابه السردي، وإنما المهم عنده هو القضية أو الفكرة التي تحملها الشخصية السردية، ولذلك فإن الوصف السردي للشخصية في الخطاب السردي في النظرات قد تمت صياغته بشكل مبهم إلى حد كبير، يقول في قصة (خبايا الزوايا): «ووقف عن يمينه رجل من ذوي الأسنان قذر الثوب دميم المنظر تسنح شعراته البيض في أكناف رأسه ولحيته سنوح الشرر الأبيض، في الدخان الأسود، وتتمشى في أديم وجهه صفرة مغبرة من رآها علم أنها نسيج ذلك الدخان» (المفلوطي، 1982، ج2، ص. 78). فإن المنفلوطي لا

يعبر في وصفه السردي عن الشخصية الشريرة بقدر ما يصف الشر في معناه الفلسفي.

فالمنفلوطي لا يسعى لبناء شخصية سردية بالمفهوم السردي الحديث، بقدر ما يسعى لبناء مضمون فكري وفلسفي تتلبسه هذه الشخصية، فيصبح الحديث عن المضمون لا عن الشخصية، ومن ثم فقد كان المنفلوطي يميل في بعض الأحيان إلى إبهام الشخصية فلا يدري القارئ عن أي شخص يتحدث؛ كما في هذا النص من قصة (الرثاء): «لا أنسى رجلا كان خير من لقيت من الرجال، وكان يعجبني منه أدبه وفضله وعفته وحياؤه وشرف نفسه وطهارة قلبه، وأنه كان صبورا محتملا تقرع الخطوب صفاة قلبه فترتد عنها نابي» (المنفلوطي، 1982، ج2، ص. 182).

وفي وصفه لشخصية (إيلين) في قصة (الانتقام) يتجلى القارئ الضمني من خلال التبئير على فضيلة العفو، الذي يجعله أشد أنواع الانتقام، حيث آثرت (إيلين) العفو عمن ظلمها وأودعها السجن، بدلا من البحث عن طريقة للانتقام، وقد هداها إلى هذا الأمر ما قرأته في كتاب كانت تقتنيه بعنوان الأخلاق (المنفلوطي، 1982،ج3، ص.127).

ثمة مفارقة بين مضموني العفو والانتقام تبرز الإطار السلوكي والنفسي لشخصية (إيلين)، وهي مفارقة تراجيدية ترتكز على أن «يكون البطل فيها مخطئًا تمامًا فيما خص وضعه، ويسرع في طريق القضاء على نفسه، فيما يعتقد أنّه قادر على تدبر أمره» (بافي، 2015، ص. 296).

والمفارقة التراجيدية نابعة من البنية العميقة للنص، وهي جوهر النص وروحه، والغاية التي من أجلها وجد النص، ولوجود مفارقة دراميّة ينبغي توافر الشروط التالية:

- وضع شخصية تتسم بالغفلة، تقابلها شخصية أقوى منها.
- تكون الشخصية الأولى غافلة، غير مدركة للظروف، التي تحيط بها مما يخلق جواً من التناقض بين الحقيقة والظاهر.
- أن يكون المتلقي على علم تام بالوضع الحقيقي لضحية المفارقة.

ثالثا: فجوات الزمان

ويعني اعتماد المنفلوطي على إبهام الزمان، حيث تتماهى خيالية الأحداث مع خيالية الزمن في سياق واحد، مما يخلق فجوة زمنية يمكن للقارئ الضمني ملئها، يقول في رسالة الغفران: «غفوت إغفاءة طويلة لا علم لي بمداها ولا بما وقع لي فيها، ثم صحو « (المنفلوطي، 1082، ج1، ص. 106).

ويقول أيضا في (الكأس الأولى): «علقت حبالي بحباله حقبة من الزمان عرفته فيها، وعرفني ثم سلك سبيلا غير سبيله، فأنكرته وأنكرني حتى ما أمر بباله» (المنفلوطي، 1982، ج1، ص. 55). فالمهم هنا ليس المدة الزمنية للتعارف بينهما، وإنما الحدث السردي هو ما يشغل بال المنفلوطي.

ولا يعتمد المنفلوطي على إبهام الزمن فقط لاستدعاء القارئ الضمني في دلالة النص السردي، وإنما على العكس يصبح تحديد الزمن تحديدا دقيقا بالنص عليه شكلا من أشكال تجلي القارئ الضمني كذلك، فعلى سبيل المثال في تحديده للماضي قريب العهد حين يقص أحداثا لاصناف من الأفراد المقهورين، ففي قصة (الغني والفقير) يقول: «مررت ليلة أمس برجل بائس فرأيته واضعا يده على بطنه» (المنفلوطي، 1982، ج1، ص. 76). ويقول أيضا في قصة (إلى الدير): «مسكين ذلك الفتى الذي رأيته صباح أمس منزويًا في ركن من أركان أحد الأندية» (المنفلوطي، 1982، ج1، ص.92). وقوله كذلك في قصة (الشهيدتان): «لم تغتمض عيناي ليلة أمس؛ لأنني بت أسمع في الدار اللاصقة لبيتي أنين امرأة متوجعة» (المنفلوطي، 1982، ج2، ص. 202).

إن ارتداد الخطاب السردي إلى الزمن قريب العهد والمنصوص عليه بلفظة (أمس) يتجلى من خلاله القارئ الضمني الذي يستدعي معه دلالة التأكيد معاناة المقهورين والمحرومين في اللحظة الراهنة التي يعيشها المجتمع. وفي هذا مدعاة للتأثير في المتلقي؛ لأنه سيكون على علم بما يهدف المنفلوطي إلى الحديث عنه.

المبحث الثاني: القارئ الضمني والمروي له في كتاب النظرات

مدخل: مفهوم المروي له في الخطاب السردي:

إنّ أي خطاب يرسله راوٍ فإنه يتّجه به إلى مروي له محدّد، إذ إنّه وهو ينتج خطابه ينتج معه صورة المروي له ضمنا، أو يتوجّه به إلى مروي له محدّد، إنه وهو ينتج خطابه ينتج معه صورة المروي له ضمنا أو مباشرة، وكما تقدّم لنا النصوص السّردية أشكالا متعدّدة من الرواة تقدّم لنا أيضا أشكالا متعدّدة من المروي لهم أيضا (أمقران، 2012).

والمسرود له أو المروي له هو الشخص الذي يُروى له في النص، ويوجد على الأقل مروي له واحد (يتم تقديمه على نحو صريح نسبياً) لكل سرد، ويتموضع على المستوى الحكائي نفسه الذي يوجد فيه الراوي الذي يخاطبه، إن المروي له شأنه شأن الراوي يمكن أن يقدم كشخصية تلعب دوراً تتفاوت أهميته في المواقف والأحداث المروية (برنس، 2003أ).

ويصعب الإمساك بالقارئ الضّمني بعيدا عن مسار القارىء الحقيقي في النص؛ لأن كلا القارئين يتبع أحدهما الآخر، وفي بعض الأحيان يتطابق أحدهما مع الآخر (إيكو، 1996، ص. 53).

وقد أطلق (جينيت، 1997، ص. 172-173) على القارئ الضمني حينما يمثل المروي له في الخطاب السردي اصطلاح (مروي له خارج الحكاية)، حيث يرى أن «المسرود له خارج القصة ليس –كما هو شأن المسرود له داخل القصة– مناوبة بين السارد والقارئ التقديري، بل يلتبس تماماً مع هذا القارئ التقديري– الذي هو بديل للقارئ الحقيقي الذي هو يستطيع أو لا يستطيع أو يتماهى معه؛ أي أن يعتبر نفسه معنياً بما يقوله السارد للمسرود داخل القصة الذي هو في نهاية المطاف شخصية كالشخصيات الأخرى».

وبناء على ما سبق فقد بيَّن المنفلوطي في مقدمة خطابه السردي في النظرات أن المتلقي الذي يوجه إليه كلامه يجمع بين كونه قارئا حقيقيا وقارئا ضمنيا، وذلك حينما كان يتحدث عن منهجه في الكتابة قائلا: «أني ما كنت أحمل نفسي على الكتابة حملا، ولا أجلس إلى مكتبتي مطرقا مفكرا: ماذا أكتب اليوم ... بل كنت أرى فأفكر فأكتب فأنشر ما أكتب فأرضي الناس مرة وأسخطهم أخرى من حيث لا أتعمد سخطهم، ولا أتطلب رضاهم» (المنفلوطي، 1982، ج1، ص. 47-48).

فإن قوله: من حيث لا أتعمد سخطهم، ولا أتطلب رضاهم. يكشف عن مدى وعيه بوجود القارئ الضمني المتضمن في نصوصه، بوصفه متلقيا لم يخاطبه الكاتب متعمدا؛ أي بوصفه موجودا بالفعل، وإنما هو موجود بالقوة في فجوات النص.

ويمكن تتبع تجليات القارئ الضمني من خلال الأدوار السردية التي يقوم بها المروي له في منظور المنفلوطي في النظرات، وذلك على النحو الآتي:

أولا: الدور النفسي للقارئ الضمني:

ينبثق الدور النفسي للقارئ الضمني في كتابات المنفلوطي من خلال ما يعرف في المنهج النفسي بالأنا الأعلى أو الذات العليا، ففي كثير من الأحيان يغيب المروي له ليسمح السرد بحضور (المخاطب) معبرا عن الذات العليا، أو الضمير المراقب لدى الإنسان. ويعد الناقد الفرنسي (شارل مورون) مؤسس المنهج النفسي في نقد الأدب، أنه نقد يقوم على جملة من الثوابت: (وغليسي، 2002).

- ربط النص بلا شعور صاحبه.
- افتراض وجود بنية تحتية للنص متجذرة في لا وعي الكاتب تنعكس بصورة تصعيدية على سطح النص.
- النظر إلى صاحب النص على أنه يعكس المكبوت الحقيقي في شكل بديل مجازي مقبول اجتماعيا وهو ما يسمى تساميا.

وقد قسم (فرويد، 1982، ص. 41) الجهاز النفسي إلى ثلاث مناطق هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وجعل الأنا تتوسط الهو والأنا الأعلى، لتشكل حلقة تواصل بين العالم الخارجي والمكبوتات الداخلية والغريزية، فـ « الأنا يقوم بنقل تأثير العالم الخارجي إلى الهو وما فيه من نزعات، محاولا أن يضع مبدأ الواقع محل مبدأ اللذة الذي يسيطر على الهو».

والأنا العليا كما وصفها فرويد هي شخصية المرء في صورتها الأكثر تحفظاً وعقلانية، حيث لا تتحكم في أفعاله سوى القيم الأخلاقية، والمجتمعية، والمبادئ، مع البعد الكامل عن جميع الأفعال الشهوانية، أو الغرائزية.

وتعد الذات العليا جزءا خاصا من الذات الدنيا، وتقوم بدور الحاكم على مقعد السلطة، والذراع الأخلقية للأنا، وهي أداة نقل الأفكار والمعلومات إلى الضمير أو الشعور، الذي يعاقب على السلوك والأفعال المحرمة، وتزود الأنا الأعلى (الذات العليا) الأنا بالمثالية التي تتمتع بها وتكافئها على التصرفات المرغوبة التي تأتي بها (عبد الخالق، 2000).

والجزء الأكبر من الذات العليا يقع في اللاشعور، حيث ترتبط دائما بال (هي) وتلوم الاندفاعات المحرمة لها، وتعاقبها بقسوة على ما ترتكب من ذنوب. ومن ثم فإن الدوافع المحرمة وأنماط السلوك غير المقبولة اجتماعيا تسبب التوتر بين الأنا والأنا الأعلى.

لقد تجلت الرؤية الفكرية لقضايا الذات أو الأنا الأعلى في سرد المنفلوطي من خلال النزعة الإنسانية في خطابه السردي، حيث يمكن أن تتمحور عدة قصص في الكشف عن الفلسفة التي تؤكد قيمة الإنسان وتحقيق الذات. وذلك عبر انطلاق الكاتب من رؤية فكرية قوامها التسامي وتغليب الروح والنفس والعقل على المادي والجسدي والغريزي في تشكيل مفهوم الإنسان عموما.

فهو يرى في مقالة (خطبة الحرب) أن القطرات من الدماء التي تسيل من أجسام الجنود في الحرب هي شهب نارية حمراء تهوي فوق رءوس الأعداء فتحرقهم، وأن الأنات المترددة في صدور هؤلاء الجنود هي أنفاس الدعاء الصاعدة إلى الله عز وجل في السماء ليستجيب وينزل النصر عليكم (المنفلوطي، 1982، ج2، ص. 163).

ويعتقد في مقالة (في سبيل الإحسان) أن من يخطو الخطوة الأولى في سبيل الإحسان والأعمال الجليلة هو أفضل عامل في الوجود وأشرف إنسان (المنفلوطي، 1982، ج1، ص. 244).

وتستنتج الباحثة أن المضمون الذي يتجلى من خلاله القارئ الضمني في النقول السابقة يعبر عن الإنسان الذي يواجه أزماته المصيرية، ولا يخفى أن الذات الساردة تكتفي في رؤيتها بالوصف والتوصيف، للدلالة على حالة العجز والانهزامية والخضوع لدى الإنسان المعاصر في مواجهة الواقع، دون محاولة تغييره. فجاءت الرؤية الفكرية رامزة إلى المظاهر السلبية في حياة الإنسان المعاصر، كالضياع وانحراف الفهم وظلم الواقع، وهي جميعا مظاهر تشكل حيرة هذا الإنسان وقلقه.

حيث تدور رؤية الكاتب الفكرية في مضمون النص إلى الترميز لقضية التهميش الإنساني في الحياة، هذا الترميز يشير إلى الحقيقة الإنسانية التي ما زال الإنسان يبحث عنها؛ كي يحقق وجوده وماهيته، حيث يجسد الرمز هنا معاناة الإنسان من الحيرة والقلق الوجوديين تجاه مأساوية الحياة، ومظاهر الانحراف الذي يسود مناحيها.

ثانيا: الدور الاجتماعي للقارئ الضمني

الأدوار الاجتماعية هي عبارة عن معايير للسلوك الاجتماعي تزنه وتقدره، وبناء على هذا الوزن وهذا التقدير تحكم بأن هذا السلوك مقبول وذلك السلوك مرفوض (علي، 2000، ص. 298).

ويمكن تعريف الأدوار الاجتماعية بأنها: «مجموعة التوجيهات المنظمة للعلاقات الاجتماعية، علاقة الفرد بغيره وبالبيئة والآداب الاجتماعية، أي المحيط الاجتماعي بالفرد» (منصور، 2002، ص. 81).

وتنبع الرؤية الفكرية لدى المنفلوطي من جملة الأفكار، والتصورات، والتوجهات، والمبادئ التي يستمدها من السياقات الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والفلسفية، التي يرصدها من خلال مواقف شخصيات خطابه السردي في النظرات، فالأدب هو « تعبير بالكلمة على رؤية الأديب الواقعية، وأن الأديب بعمله الأدبي يعيد تشكيل الواقع، ويختار منه ما يتلاءم مع رغبته في الكشف عن هذه الرؤية، وأن هذه الرؤية، تكشف عن إدراك الأديب لعلاقات الواقع، كما تتضمن تخيله للصورة التي ينبغي أن تسود هذه العلاقات في المستقبل» (بدر، د ت، ص. 16).

وعليه فكل عمل سردي يحمل في ثناياه قيما فكرية، وإنسانية، تطمح للربط بين الفن والواقع مما يعمل على إنتاج نوع من الأدب الملتزم بمعناه الاجتماعي العام، وكما ورد في كتاب (قضايا معاصرة في الأدب والنقد) فلابد أن يتحلى الأدب الملتزم بواجبين دقيقين كي يأتي ثماره، وهما: (هلال، د ت، ص. 142).

الأول: أن يتخذ الأدب دورا قياديا في محاربة الأفكار والمشاعر البالية، وفي الكشف عنها في وضوح كي تكسد من رواج، وتبلور بضاعتها بين الجمهور وتصبح عملة زائفة أو ملغاة لا سبيل إلى تداولها.

الواجب الثاني: أن يحافظ الأدب في القيام بدوره الثائر على استقلاله، فلا يظهر بمظهر المتملق لما هو خارج نطاقه، وذلك بأن يصور القيم الاجتماعية على أساس اقتناع الكاتب نفسه، وشعوره بالإلحاح الباطني عليه بضرورة الكتابة فيها استجابة منه لدواع نفسية صادرة عن ذات نفسه. ويستلزم ذلك منه أن يظل على اتصال بالجمهور أولا، فهذا الجمهور هو الممثل لعالمه الإنساني فصلته به شرط جوهري لحيوية أدبه، على أن يرقى بإمكانيات هذا الجمهور، ولا يتدلى إلى مجاراته، بحيث يشعر المجتمع نفسه بما يسري فيه من متناقضات بين المخلفات القديمة والمفهوم الجديد للحياة الاجتماعية.

والمتتبع للخطاب السردي للمنفلوطي في كتابه (النظرات) يلحظ أن الكاتب في قصصه قد «لعب فيها دور شاهد العيان والراوي القاص، وكأنه يواجهنا مباشرة، نحن القراء، بكلمته التي تعظ وتتوعد» (عنان، 1982، ص. 187). «ولكن موقف الأديب لا يتبلور بصورته المسلكية في الأدب إذا لم يرتكز على قاعدة اجتماعية، على وعي بشريحته الاجتماعية المادية المنضوي تحتها، فالموقف الفكري للأديب هو خلاصة هذا الوعي، وانعكاس مباشر له» (ملكاوي، 1990، ص.91).

فإذا استقرينا مقالة (أين الفضيلة) فسوف نلحظ أن المنفلوطي يحوم في مضامينها حول الأخلاق الحسنة التي يجب أن تتوافر في سلوكيات أفراد المجتمع، ولذلك فهو يفتش طيلة المقالة عن سلوكيات أفراد المجتمع التي تتسم بالفضيلة، فهو يرى التاجر لصًّا في أثواب بائع، عندما يبيع بدينارين ما ثمنه دينار واحد، فعلمت أنه سارق للدينار الثاني. ويرى أن أعدل القضاة من لا يتوانى لحظة واحدة في تطبيق القانون، ويسعى في إنصاف المظلوم والضرب على يد الظالم، ورد الحقوق إلى أهلها وإنزال العقوبات على قدر الذنوب. كما أنه يرى أن رجال الدين يشبهون رجال الصحف؛ في كونهما يتجران بالعقول في أسواق الجهل.

لقد بلور المنفلوطي غاياته الدلالية وفق أدوات سردية يتموضع داخلها قارئ ضمني هو المحرك الفعال لهذه الغايات، فهو يخاطبه بتلك الكلمات بلا أدنى؛ لأنه المعني بها، وما المنفلوطي إلا مراقب يصف الواقع ويفتش داخله عما ينقصه.

وهكذا تتحقق للأدب فائدته ومتعته في آنٍ واحد، فالأدب الملتزم خلقي، ولكن من خلال المتعة الفنية التي تجعل الخلق وتربية الوعي تابعين للجمال والمتعة الجمالية في الأدب على أن هذا الخلق لا يقوم على إثارة الوساوس الأخلاقية، بل على دراسة شاملة عميقة لما يضعه المجتمع الجديد من مصاعب يعاني منها أو يعاني منها أفراده، فجانب المعاناة هو مجال جودة الأدب والفن، وهو مجال النقد الذاتي الخالص، دون الحديث عن معاناة خلقية، أو اجتماعية حديثا مباشرا، بل يجب البحث عن المواطن التي يعوزها التغيير الثوري لتكون هي الموضوع في التجربة الأدبية» (هلال، د ت، ص. 146).

ثالثا: الدور الحضاري للقارئ الضمني

الحضارة هي « ظاهرة إنسانية عامة موجودة ما وجد الإنسان الذي أنعم الله عليه بالعقل والإرادة والبيان، فالإنسان دائمًا قادر على تجميع خبراته واحتوائها وتذكرها والإفادة منها» (مؤنس، 1398، ص. 15). وتعرف القيم الحضارية على أنها: «الحصيلة الشاملة للمدنية والثقافة، فهي مجموع الحياة في صورها وأنماطها المادية والمعنوية» (سبع، د ت، ج1، ص. 31).

ولا ينفصل الدور الحضاري للقارئ الضمني في الخطاب السردي عن الرؤية الفكرية والفلسفية للمنفلوطي، والتي من أبرزها كشف القناع عن بعض السلوكيات الحضارية التي يختفي فيها منظور الإنسانية الروحي ليصبح الإنسان معها مجرد جماد أو آلة ساكنة تتحرك وفق قواعد وقيود المجتمع والواقع. فهو يقرر أن الإنسانية هي الجامعة الكلية العامة التي يعيش في كنفها المجتمع الإنساني كلما واجهته أزمة أو شدة» (المنفلوطي، 1982، ج2، ص. 167).

ولقد تضمنت نصوص المنفلوطي السردية خطابات إرشادية وتوجيهية تتضمن قيما حضارية موجهة إلى الإنسان في عموم مفهومه، بغض النظر عن جنسه ولونه ودينه، حيث تميز خطاب المنفلوطي السردي بتوجيه الخطاب الإرشادي إلى الإنسان في أكثر من موضع. وهذا الخطاب الإرشادي قد لامس مضمونه التركيز على العديد من القيم الإنسانية والحضارية، وهي قيم يتجلى من خلالها القارئ الضمني بوصفه متلقيا غير محدد الزمان والمكان، إلى جانب المتلقي الحاضر زمانيا ومكانيا في الخطاب السردي، ولعل من أبرز هذه القيم:

– قيمة الرحمة:

والرحمة هي الرقة والعطف على كل كائن حيٍّ، وهي:

«رقة تقتضي الإحسان إلى المرحوم، وقد تستعمل تارة في الرقة المجردة، وتارة في الإحسان المجرد عن الرقة» (الأصفهاني، 1430، ص.347).

وفي هذا السياق يخاطب (المنفلوطي، 1982، ج1، ص. 103-104) الإنسان (المروي له الضمني)، والذي يتجلى في صورة حضارية تعبر عن قيمة الرحمة، فيدعوه إلى أن يرحم الأرملة التي ترعى صبية صغار، قبل أن ينال اليأس منها. ويوجهه بأن يرحم المرأة الساقطة بألا يزين لها عملها، ولا يشتر منها عرضها فلا تجد مساومًا يساومها فيه. كما يدعوه إلى الرحمة بالزوجة ارحم الزوجة؛ لأنها تمثل له مرآة نفسه وخادمة فراشه. ويرحم ولده ويحسن القيام على جسمه ونفسه، ويرحم الجاهل ولا يظلمه، ويرحم الحيوان؛ لأنه يحس مثل الإنسان، ويتألم كما يتألم.

– قيمة العدل:

وفي سياق هذه القيمة الدينية والاجتماعية يوجه (المنفلوطي، 1982، ج2، ص. 145) حديثه إلى الحكام الظالمين، متخذا أنموذجا لذلك ما أسماه (الجبار الروسي)، فيبين له أن سلوكياته تناقض العدل، وهي بالظلم ألصق× خاصة عندما يسعى إلى تملك السلطة وحده، فأرض الوطن هي ملك للشعوب، وليست ملكًا للحاكم.

ويعقب على ذلك بقوله: «ولن ينتشر السلام إلا إذا هدأت أطماع النفوس واستقرت فيها ملكة العدل والإنصاف فعرف كل ذي حق حقه، وقنع كل بما في يده عما في يد غيره» (المنفلوطي، 1982، ج2، ص.110).

إن الدور الحضاري الإنساني للقارئ الضمني في الخطاب السردي في كتاب النظرات يرتكز على ثنائية الأنا والآخر، فإن كل ما في الحياة يدور بين فلكي الأنا والآخر، فلولا الآخر لما كان للأنا وجود، فيه تحيا، وتتواصل مع الحياة عامة. فمن المفترض من وجهة نظر المنفلوطي أن تؤسس العلاقة بين الأنا والآخر على الحوار، والبناء، والتفاهم، والمودة، ولكن هذه العلاقة قد تكون على النقيض من ذلك إذا ما حاول الآخر أن يظهر في صورة العدو الذي يحاول رفض الطرف الآخر، والانتقاص منه أو النيل من معتقداته، وقيمه، وتهديد وجوده واستهداف ثقافته، وهذا بدوره يؤدي الى البغض والتنافر.

الخاتمة:

تتبعنا في الصفحات السابقة تشكلات القارئ الضمني في الخطاب السردي عند الكاتب المصري مصطفى لطفي المنفلوطي من خلال كتابه النظرات، وقد قسمت الحديث عن تجليات القارئ الضمني في الكتاب إلى تمهيد ومبحثين، تحدثت في التمهيد عن تحرير المفاهيم التي تقوم عليها الدراسة، وهي مفهوم القارئ الضمني، ومفهوم الخطاب السردي، بالإضافة إلى التعريف بكتاب النظرات وأبرز مضامينه. ثم تناولت في المبحث الأول فجوات النص في كتاب النظرات، بوصفها أبرز التمثلات الدلالية التي يتجلى من خلالها القارئ الضمني، وتناولت فجوات الدلالة في العناوين، وفجوات الدلالة في الشخصيات، وفجوات الدلالة في الزمان السردي، ثم جاء المبحث الثاني ليتناول المروي له بوصفه ذا بعدين؛ بعد فعلي يتمثل في القارئ الحقيقي والمباشر للخطاب السردي، وقارئ ضمني يتخفى من وراء المتلقي المباشر ليتجلى بصورة عميقة من خلال الرؤية السردية الفكرية التي ينطلق منه الخطاب السردي للمنفلوطي، وتناولت الأدوار التي يتمثلها هذا القارئ في النص السردي للنظرات؛ وقسمتها إلأى الأدوار النفسية والأدوار الاجتماعية والأدوار الحضارية.

وقد خرجت الباحثة بجملة من النتائج من أبرزها:

- القارئ الضمني هو مصطلح يُكمل مصطلحات نظرية التلقي؛ مثل: أفق التوقع والتجربة الجمالية، والستفة الجمالية، لتحقيق التأويل الذي يساعد على إعادة إنتاج النص. حيث يعمل القارئ الضمني على رصد قصدية المؤلف المتمثلة في بنية النصوص، وعن طريق عملية الرصد يجذب انتباه المتلقي إلى الفجوات التي يتركها المؤلف في نصِهِ.
- إن الخطاب السردي لكتاب النظرات يضم كثيرًا من المضمرات حسب نظرية التلقي، ومن هنا فقد افترضت الدراسة انطواء هذا الخطاب السردي في بنياته الأساس على متلق قد افترضه المؤلف بصورة لا شعورية، وهو متضمن في النص في شكله وتوجهاته وأسلوبه.
- يحمل عنوان (النظرات) دلالتين حسية وعقلية؛ فالحسية تشير إلى دلالة النظرة العينية من خلال حاسة العين، مع ما تتضمنه تلك النظرة الحسية من دلالات المشاهدة والمعاينة والرؤية. أما الدلالة الثانية العقلية فيقصد بالنظرات وجهة النظر التي تتضمن من خلال دلالة الجمع في العنوان وجهات نظر متعددة؛ إذ يبدو أن المنفلوطي أراد أن كل قصة تحمل وجهة نظر خاصة بها، ومن ثم تمثل القصص في مجملها مجموعة من وجهات النظر.
- يعمد المنفلوطي من خلال عنوان النظرات إلى تأسيس علاقة خطابه القصصي بالعنوان الذي جاء ليعمّق علاقة القارئ بالنص، حيث يتشكّل القارئ الضّمني في بنية العنوان انطلاقا من التّجلي النصي الذي يستدعي آليات التأويل للوقوف على المعنى الذي يكتمل بعد ربط العنوان بالنص.
- يقوم المنفلوطي بعملية تقديم الشخصية؛ إذ ينتقل بها من مجرد الرؤية المجردة ليضفي عليها رؤياه الخاصة التي هي أساس الإبداع الأدبي بشكل عام، حيث ارتبط مفهوم الإبداع بمفهوم رؤية العالم الذي يتضمن بداخله وجهة نظره في الموصوف (الشخصية)، والتي وظّف مهاراته الفنية في نقلها إلى القارئ.
- لا يهتم المنفلوطي في وصفه السردي بالشخصية بوصفها عنصرا سرديا في خطابه السردي، وإنما المهم عنده هو القضية أو الفكرة التي تحملها الشخصية السردية، ولذلك فإن الوصف السردي للشخصية في الخطاب السردي

للمنفلوطي في النظرات قد تمت صياغته بشكل مبهم إلى حد كبير.

- إن المضمون الذي يتجلى من خلاله القارئ الضمني في الخطاب السردي للمنفلوطي يعبر عن الإنسان الذي يواجه أزماته المصيرية، ولا يخفى أن الذات الساردة تكتفي في رؤيتها بالوصف والتوصيف، للدلالة على حالة العجز والانهزامية والخضوع لدى الإنسان المعاصر في مواجهة الواقع، دون محاولة تغييره. فجاءت الرؤية الفكرية رامزة إلى المظاهر السلبية في حياة الإنسان المعاصر، كالضياع وانحراف الفهم وظلم الواقع، وهي جميعا مظاهر تشكل حيرة هذا الإنسان وقلقه.
- لقد بلور المنفلوطي غاياته الدلالية وفق أدوات سردية يتموضع داخلها قارئ ضمني هو المحرك الفعال لهذه الغايات، فهو يخاطبه بتلك الكلمات بلا أدنى؛ لأنه المعني بها، وما المنفلوطي إلا مراقب يصف الواقع ويفتش داخله عما ينقصه.
- لقد تضمنت نصوص المنفلوطي السردية خطابات إرشادية وتوجيهية تتضمن قيما حضارية موجهة إلى الإنسان في عموم مفهومه، بغض النظر عن جنسه ولونه ودينه، حيث تميز خطاب المنفلوطي السردي بتوجيه الخطاب الإرشادي إلى الإنسان في أكثر من موضع. وهذا الخطاب الإرشادي قد لامس مضمونه التركيز على العديد من القيم الإنسانية والحضارية، وهي قيم يتجلى من خلالها القارئ الضمني بوصفه متلقيا غير محدد الزمان والمكان، إلى جانب المتلقي الحاضر زمانيا ومكانيا في الخطاب السردي.

التوصيات:

- أوصي بالربط بين المفاهيم التي قدمتها نظرية التلقي، والأعمال الأدبية لجيل الرواد؛ كونها ألفت قبل ترجمة أصول هذه النظرية ودخولها إلى مدارس النقد العربي الحديث.
- التوسع في الأبحاث التطبيقية التي تستثمر منجزات نظرية التلقي، وتطبيقها على المؤلفات الأخرى للكاتب مصطفى لطفي المنفلوطي؛ مثل كتاب العبرات.
- عدم إغفال المناهج والندوات الجامعية للتنظير لدور القارئ الضمني، وذلك في تحليل المعنى والدلالة للنصوص الأدبية على اختلاف أجناسها.

المراجع:

إبراهيم، السيد. (1999). النظرية النقدية ومفهوم أفق التوقع. *مجلة علامات في النقد*، النادي الأدبي الثقافي بجدة، 8(32). ص ص 152-192.

إبراهيم، عبد الله. (2005). موسوعة السرد العربي. (ط1). (ج1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

إبراهيم، نبيلة. (1984). القارئ في النص، نظرية التأثير والاتصال. *مجلة فصول*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 5(1). ص ص 101-104.

الأصفهاني، الراغب. (1430). مفردات ألفاظ القرآن، (ط4). دار القلم.

أمقران، آمنة. (2012). تشكيل القارئ الضمني في رواية دمية النار، *مجلة الأثر*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية الآداب واللغات. 16، ص ص 59-76.

إيكو، أمبرتو. (1996). القارئ في الحكاية –التعاضد التأويلي في النصوص الحكائي. (أنطوان أبو زيد، ترجمة، ط1). المركز الثقافي العربي.

بارت، رولان. (1992). التحليل البنيوي للسرد. ضمن كتاب (طرائق تحليل السرد الأدبي). (حسن بحراوي، وبشير القمري، وعبد الحميد عقار، ترجمة، ط1). منشورات اتحاد كتاب المغرب، سلسلة دراسات.

بافي، باتريس. (2015). معجم المسرح. (ميشال خطار، ترجمة، ط1). مركز دراسات الوحدة العربية. المنظمة العربية للترجمة.

بدر، عبد المحسن طه. (1992). تطور الرواية العربية الحديثة في مصر (1870 - 1938). (ط5). دار المعارف.

بدر، عبد المحسن طه. (د ت). الرؤية والأداة. (ط3). دار المعارف.

برانس، جيرالد. (2003ب). المصطلح السردي. (عابد خزندار، ترجمة، ط2). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

برنس، جيرالد. (2003 أ). قاموس السرديات. (السيد إمام، ترجمة، ط1). ميريت للنشر والمعلومات.

بلعابد، عبد الحق. (2008). عتبات جيرار جينيت، من النص إلى المناص. (ط1). الدار العربية للعلوم ناشرون.

توفيق، سعيد. (1992). الخبرة الجمالية، دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية. (ط1). المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

حمودين، علي. (2016م). إشكالات نظرية التلقي، المصطلح – المفهوم – الإجراء. مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية الآداب واللغات، (25). ص ص 305-314.

خضر، ناظم عودة. (1998). الأصول المعرفية لنظرية التلقي. (ط1). دار الشروق للنشر.

خيرة، قندسي. (2014). التفاعل بين النص والقارئ، قراءة في نظرية جمالية التلقي لدى ياوس وآيزر. مجلة النص، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، العدد الأول. ص 43-55.

الراوي، حارث طه. (1969). وقفة مع أدب المنفلوطي. *مجلة رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، 12(3) ص ص 79-84.

الرويلي، ميجان والبازعي، سعد. (2002). دليل الناقد الأدبي. (ط3). المركز الثقافي العربي.

زيتوني، لطفي. (2003). مصطلحات نقد الرواية. (ط1). مكتبة لبنان ناشرون.

سبع، توفيق محمد. (د ت). قيم حضارية في القرآن الكريم، عالم ما قبل القرآن، دار المنار.

سليمان، سوزان روبين وكروسمان، إنجي. (2007). القارئ في النص مقالات في الجمهور والتأويل. (حسن ناظم، وعلي حاكم صالح، ترجمة، ط1). دار الكتاب الجديد المتحد.

سمعان، أنجيل بطرس. (1982). وجهة النظر في الرواية المصرية. مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد خاص عن الرواية، 2(2). ص ص 103-115.

سي هول، روبرت. (1992). نظرية الاستقبال. (رعد عبد الجليل جواد، ترجمة، ط1). دار الحوار للنشر والتوزيع.

ضيف، رشدي. (2019). في نظرية التلقي: المكونات والمقولات. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، المركز الجامعي لتامنغست، 8(3). ص 86-104.

ضيف، شوقي. (1961). الأدب العربي المعاصر في مصر. (ط10). دار المعارف.

عباس، فيصل. (1982). الشخصية في ضوء التحليل النفسي. (ط1). دار المسيرة.

عبد الخالق، أحمد. (2000). أسس علم النفس. (ط3). دار المعرفة الجامعية.

عجينة، محمد. (2005). موسوعة أساطير العرب عن الجاهليّة ودلالاتها. دار الفارابي.

عروي، محمد إقبال. (2009). مفاهيم هيكلية في نظرية التلقي. *مجلة عالم الفكر*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 37(2). ص ص 45-72.

علوش، سعيد. (1985). معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة. (ط1). دار الكتاب اللبناني.

علي، سعيد إسماعيل. (2000). الأصول الفلسفية للتربية. (ط1). دار الفكر العربي.

عموري، السعيد. (2017). سيميائية العنونة في ديوان (يبوس) إبراهيم محمد الوحش. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 14(1). ص ص 1- 25.

عميرات، أسامة. (2011). نظرية التلقي النقدية وإجراءاتها التطبيقية في النقد العربي المعاصر، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

عنان، ليلى. (1982). تناقض المفلوطي في قصصه. *مجلة فصول*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2(2). ص ص 187-194.

الغذامي، عبد الله. (1985). الخطيئة والتكفير. (ط1). منشورات النادي الثقافي بجدة.

فرويد سيغموند. (1982). الأنا والهو. (محمد عثمان نجاتي، ترجمة). (ط4). دار الشروق.

قاسم، سيزا. (1982). المفارقة في القص العربي المعاصر. *مجلة فصول*، الهيئة المصرية العامة للكتاب،2(24)، ص ص 143-151.

القاضي، محمد وآخرون، (2010). معجم السرديات. (ط1). دار محمد علي للنشر.

الكردي، عبد الرحيم. (د ت). البنية السردية في القصة القصيرة. (ط3). مكتبة الآداب.

كرماح، يوسف. (2015). الأبعاد السردية والعلامات السيميائية. *مجلة الكلمة*، العدد 104. على الرابط: http://alkalimah.net/Articles/Read/7869

لحميداني، حميد. (2003). بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. (ط3). المركز الثقافي العربي.

محمد، عبد الناصر حسن. (1999). نظرية التوصيل قراءة النص الأدبي. (ط1). المكتب المصرى.

ملكاوي، ثابت. (1990). الرواية والقصة القصيرة في الإمارات (نشأة وتطور). إصدارات المجمع الثقافي – أبو ظبي.

منصور، مصطفى. (2002). معالم التوجية التربوي من خلال خطاب الرسال لأقوامهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المَنْفَلُوطي، مصطفى لطفي. (1982). النظرات. (3 مجلدات) (ط1). دار الآفاق الجديدة.

مؤنس، حسين. (1398). الحضارة. سلسلة عالم المعرفة. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

نيوتن، ك. م. (1996). نظرية الأدب في القرن العشرين. (عيسى الكاعوب، ترجمة، ط1). عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

هلال، محمد غنيمي. (د ت). قضايا معاصرة في الأدب والنقد. دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

هولب، روبرت. (2000). نظرية التلقي مقدمة نقدية. (عز

الدين إسماعيل، ترجمة، ط1). المكتبة الأكاديمية.

هولب، روبرت. (2006). نظرية التلقي: مدرسة كونستانس. تحرير/ سلدن، رامان، ضمن كتاب (الشكلانية إلى ما بعد البنيوية). (محمد بريري، ترجمة، ط1). المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، العدد 1045م.

وغليسي، يوسف. (2002). النقد الجزائري من اللانسونية إلى الألسنية. إصدارات رابطة إبداع القافية.

ياوس، هانس روبيرت. (2016). جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي. (رشيد بنحدو، ترجمة، ط1). كلمة للنشر والتوزيع، ومنشورات ضفاف.

يقطين، سعيد. (1997). الكلام والخبر مقدمة السرد العربي. (ط1). المركز الثقافي العربي.

يوسف، آمنة. (1997). تقنيات السرد في النظرية والتطبيق. (ط1). دار الحوار للنشر والتوزيع.

Amirat, Osama. (2011). Critical Reception Theory and its Applied Procedures in Contemporary Arab Criticism, (in Arabic). (Unpublished Master›s Thesis). University of Hadj Lakhdar, Algeria.

Amouri, Al Saeed. (2017). Semiotics of Title in the Diwan (Yabous) (in Arabic). by Ibrahim Muhammad Al Wahsh. *Sharjah University Journal for Humanities and Social Sciences,* 14(1). Pp. 125-.

Amqran, Amina. (2012). Formation of the Implied Reader in the Novel Fire Doll, (in Arabic). Al-Athar Magazine. University of Qasdi Merbah Ouargla, Faculty of Arts and Languages. 16, pp. 5976-.

Annan, Laila. (1982). Al-Mafluti›s Contradiction in His Stories. (in Arabic). *Fusul Journal,* Egyptian General Book Authority, 2(2). pp. 187194-.

Aroui, Muhammad Iqbal. (2009). Structural Concepts in Reception Theory. (in Arabic). *Alam Al Fikr Journal, National Council for Culture,* Arts and Letters, Kuwait, 37(2). Pp. 4572-.

Daif, Rushdi. (2019). In Reception Theory: Components and Categories. (in Arabic). *Ishkalat Fi Lingwa Wa Literatur Journal,* University Center of Tamanghasset, 8(3). Pp. 86104-.

Hamdaoui, Jamil. (1997). Semiotics and Title. (in Arabic). Alam Al Fikr Magazine, Kuwait, 25(3), pp. 79112-.

Hamoudin, Ali. (2016). Problems of reception theory, term - concept - procedure. (in Arabic). Al Athar Magazine, University of Kasdi Merbah Ouargla, Faculty of Arts and Languages, (25). pp. 305314-.

Ibrahim, Al-Sayed. (1999). Critical Theory and the Concept of the Horizon of Expectation. *Alamat Fi Al-Naqd Magazine,* (in Arabic). Jeddah Cultural Literary Club, 8(32). pp. 152192-.

Ibrahim, Nabila. (1984). The Reader in the Text, Theory of Influence and Communication. (in Arabic). Fusul Magazine, Egyptian General Book Authority, 5(1). pp. 101104-.

Janadi, Linda and Miftahi, Hiba. (2015). Semiotics of the Title in the Novels of Muhammad Muflih. (Unpublished Master›s Thesis). University of Djilali Bounaama Khemis Miliana, (in Arabic). Faculty of Arts and Languages, Algeria.

Khairah, Qandsi. (2014). The interaction between the text and the reader, a reading of the aesthetic theory of reception according to Jauss and Iser. (in Arabic). Al-Nas Magazine, University of Arab Ben M›hidi in Oum El Bouaghi, first issue. pp. 4355-.

Lahmdani, Hamid. (2002). Literary Text Thresholds: A Theoretical Study. (in Arabic). Alamat Magazine, Jeddah Cultural Literary Club, 12(46). pp. 750-.

Mansour, Mustafa. (2002). Features of Educational Guidance through the Message's Discourse to Their People. (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis). Islamic University, Gaza.

Qasim, Siza. (1982). The paradox in contemporary Arabic fiction. (in Arabic). *Fusul Magazine, Egyptian General Book* Authority, 2(24), pp. 143151-.

Semaan, Angel Boutros. (1982). The point of view in the Egyptian novel(in Arabic). *Fusul Magazine*, Egyptian General Book Authority, special issue on the novel, 2(2). pp. 103115-.

تصور مقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية

A Suggested Proposal for Enhancing Intellectual Awareness Among Male and Female University Students in Saudi Arabia

د. أمل إبراهيم عامر المشاري
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0003-6063-7220

Dr.Amal Ibrahim Amer Al-Mishary
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/10/08، تاريخ القبول: 2024/11/27، تاريخ النشر: 2024/12/17)

المستخلص

تهدفت هذه الدراسة إلى التعرف أبعاد الوعي الفكري التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية، وكذلك التعرف على درجة امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الجامعات السعودية، أما عينة الدراسة فقد بلغت (383) طالب وطالبة. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: تحديد قائمة بأبعاد الوعي الفكري التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية، كما بينت النتائج أن درجة امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، حيث يأتي بعد الوعي باستخدام التقنيات الحديثة بالمرتبة الأولى، يليه الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها، وفي الأخير يأتي الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر كأقل أبعاد الوعي الفكري, وتم تقديم تصور مقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفكري، الجامعات السعودية.

Abstract

A proposal to enhance intellectual awareness among Saudi university students This study aimed to identify the dimensions of intellectual awareness that should be promoted among Saudi university students, as well as to identify the degree to which Saudi university students possess the dimensions of intellectual awareness from their point of view, as the study followed the descriptive analytical method, and the questionnaire was used to collect data from members of the study community of Saudi university students, and the study sample amounted to (383) male and female students. The main findings of the study are as follows: Select a list of dimensions of intellectual awareness that should be promoted among Saudi university students. The results also showed that the degree of possession of the dimensions of intellectual awareness by Saudi university students from their point of view was intermediate, Awareness of the use of modern technologies comes in first place, followed by awareness and correct understanding of the texts of the Sharia and its provisions, and finally comes awareness of identity preservation and acceptance of the other as the least dimensions of intellectual awareness among Saudi university students.

Keywords: Intellectual Awareness, Saudi Universities.

للاستشهاد: المشاري، أمل إبراهيم عامر. (2024). تصور مقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل* 02 (24)، ، ص61 – ص76.

التمويل: تم تمويل هذا البحث من قبل جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالرقم : 2024/02/30356

Funding: This research was funded by Prince Sattam bin Abdulaziz University No. 2024/02/30356.

المقدمة:

إن للمؤسسات التربوية دور هام في تناول قضايا المجتمع ودراستها وإدراجها ضمن الدور التربوي لها، كالقضايا الاجتماعية والوطنية والثقافية الفكرية. ولعل موضوع الوعي الفكري من أهم القضايا التي يجب تناولها بدقة ودراسة أبرز جوانبها المرتبطة بالموضوعات التربوية، حيث يسهم ذلك بالوعي الفكري المؤدي للأمن الفكري الذي يجنبهم الالتفات والتأثر بالانحرافات الفكرية التي قد تظهر من فترة لأخرى تثيرها النداءات والاتجاهات المضللة.

والتغير الاجتماعي السريع الذي تمر به المجتمعات العربية عامة، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص على جميع الجوانب: الاجتماعية والمعرفية والاقتصادية، أدى إلى الاحتياج الملح لتعزيز وترسيخ الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع، وأوجب على جميع المؤسسات الحكومية والغير حكومية الإسهام في زيادة الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع ليكون هذا الوعي بدءاً من مراحل التعليم المختلفة، فتوجه أفراد المجتمع إلى التفكير السوي والقيم الإيجابية والفكر المستنير الذي يحافظ على أمان وتماسك المجتمع (القحطاني، 2023).

وتعتبر التنشئة الاجتماعية عملية تربوية تهدف إلى تعليم الأفراد واكتسابهم مجموعة من المؤهلات والقيم الثقافية والحضارية، التي تنعكس بدورها على سلوكهم في مختلف مراحل حياتهم. تتميز هذه العملية بالاستمرارية، حيث تهدف إلى تحقيق التكيف والاندماج في الحياة الاجتماعية، كما أنها تشكل عملية تفاعل اجتماعي تؤثر في وعي الفرد الفكري. تعد التنشئة مؤشرًا أساسيًا على فكر الإنسان وعقله، إذ تعتمد على المفاهيم التي يكتسبها الفرد والتي تشكل اتجاهاته وقناعاته، بالإضافة إلى ذلك تمثل التنشئة خط الدفاع الأول ضد الغزو الفكري والمعتقدات الهدامة والتطرف، وتلعب المؤسسات التربوية دورًا محوريًا في تعزيز الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع من خلال ترسيخ ثوابت المجتمع وقيمه (حماد، 2016).

ويعد الشباب في أي مجتمع هو عدته الأساسية نحو مستقبل أفضل، فضلًا عن كونه صاحب هذا المستقبل، فهو الرصيد الحقيقي لكل أمة ومجتمع وهو العنصر الأكثر أهمية وحيوية في عملية التخطيط للمستقبل لأي أمة تطمح في الرقي والتطور، وهذه الفئة لاتعيش في معزل عن مجريات الحياة من حولها، لذلك فإن دوره يؤثر في هذه المجريات ويتأثر بها بما قد ينعكس على سلوكهم وأخلاقياتهم وانتماءاتهم (حنون والبيطار، 2008).

وتشير نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة البلوي (2021)، إلى أن تعزيز الوعي الفكري يُعد من أكثر الوسائل فعالية في حماية المجتمع على المستويات الفكرية والثقافية والعقائدية؛ كما تؤكد الدراسة أن تحقيق الوعي الفكري والعقائدي في المجتمعات الإسلامية ليس مجرد حاجة بل هو واجب ديني ووطني، ومسؤولية مشتركة تتقاسمها الحكومة وجميع قطاعات المجتمع. من الأفضل إعادة مراجعة هذه المعلومات وتقديمها بشكل أكثر دقة وتنظيمًا لزيادة فعاليتها وتأثيرها.

لذلك فإن تحقيق الوعي الفكري يعد مطلبًا ملحاً لكل المجتمعات، حيث أنه صمام الأمان لكل ما يواجه المجتمعات من أفكار واتجاهات مضللة منحرفة، تنتهك أبسط الحقوق الإنسانية بحرمان المجتمعات من الأمن والاستقرار.

كما وتؤكد دراسة (البلوي، وسليمان، 2019)، ودراسة (القحطاني، وعوض، 2020)، ودراسة (بالخيور، 2022) على أهمية تعزيز الوعي الفكري لدى طلبة الجامعات؛ إذ يُعتبر عنصرًا أساسيًا في بناء شخصية الطالب وتمكينه من التفكير النقدي والتحليلي، مما يساعده على مواجهة التحديات المعاصرة والتعامل مع الأفكار المختلفة بوعي وموضوعية.

مشكلة البحث:

إن للوعي الفكري الدور المؤثر والفاعل في تحريك المجتمع وتوجيهه والسيطرة عليه، والناظر من خلال استقراء الأحداث التاريخية يجد أن عمليات التغيير والتطور الاجتماعي كان للوعي الفكري فيها الدور الأكبر، فالوعي الفكري يسهم في إنتاج المعرفة وبلورة الوعي الاجتماعي الذي يشكل عاملاً حاسما في التغيير، ويسهم كذلك في إحداث العمليات الإصلاحية للمجتمعات في جميع المستويات (السرحاني، 2022).

واستجابة للأمر السامي رقم (35391) بتاريخ 1435/9/1هـ، حرصت الجامعات السعودية على إنشاء وحدة الوعي الفكري، اهتمامًا بالتحصين الفكري للطلاب والطالبات من الانحرافات الفكرية، وذلك من خلال تصميم البرامج الوقائية وتقوية المناعة الفكرية ونشر الوعي حول الاتجاهات الفكرية، حيث تعمل وحدات التوعية الفكرية بالجامعات السعودية على وضع المناشط والفعاليات التي لها علاقة بالأمن والوعي الفكري (العنزي، 2015).

وفي دراسة (الشهري،2016) أكد على أن هناك ضعفًا في الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري، كذلك في المناهج والمقررات الجامعية، وضعف في دور الجامعة في تعزيز الأمن والوعي الفكري.

وهذا الضعف قد يكون مرتبط بطريقة تقديم المحتوى التعليمي الدراسي، فانعدام استخدام استراتيجيات تدريس تساعد المتعلمين في تطبيق مهارات تفكير عليا لديهم، وتسهم في تفكيرهم في كل مايدور حولهم في الحياة على وجه العموم، وهذا ما ذكره (Djadir, 2017) في دراسة مقدمة في الوعي الفكري.

وأشارت دراسة (عرفة ومليجي، 2020) إلى ضرورة تفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن والوعي الفكري لدى الطلبة لتحصينهم من الفكر الضال، إذ أن الجامعات تعتد من أهم المؤسسات التربوية المناط بها مسؤولية حماية المجتمع وتعزيز الانتماء لدينهم وأمتهم ووطنهم.

وفي دراسة أجرتها (العويد، 2022) كان من أهم نتائجها أن طالبات الجامعة موافقات بدرجة مرتفعة على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري، وأوصت الباحثة إلى أهمية تكثيف برامج التدريب المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.

ونظراً لأهمية تعزيز الأمن والوعي الفكري، ولكونه من أهم ما تبنته المملكة العربية السعودية في رؤيتها 2030، وتبعًا للدور المسؤول والكبير الذي تقدمه الجامعات السعودية في بناء مجتمع واعي فكريًا من خلال تحصين أبنائه وبناء أمانهم ووعيهم الفكري، كانت هذه الدراسة للمساهمة في تقديم ما يمكنه أن يساعد في بناء الوعي الفكري لطلاب وطالبات الجامعات.

أسئلة البحث:

تقوم هذه الدراسة على الإجابة للأسئلة التالية:

1. ما أبعاد الوعي الفكري التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية؟
2. ما درجة امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم؟
3. ما التصور المقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية؟

أهداف البحث:

1. تحديد أبعاد الوعي الفكري التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية.
2. التعرف على درجة توافر أبعاد الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية.
3. تكوين تصور مقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1. تبرز أهمية هذا البحث من أهمية موضوع الوعي الفكري، حيث أنه الأساس لبناء مجتمع واعٍ بقيمه الاجتماعية والوطنية.
2. تحليل وتوضيح أهمية الوعي الفكري من الناحية العلمية والمعرفية، كونه يمثل أساسًا لبناء المجتمعات الواعية بقيمها.

الأهمية التطبيقية:

1. توجيه الجامعات السعودية في تحديد أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتعزيز الوعي الفكري للطلاب والطالبات.
2. المساهمة في تحديد برنامج على أسس علمية لتعزيز الوعي الفكري لطلاب وطالبات الجامعات السعودية.
3. تطوير برامج تطبيقية قائمة على أسس علمية لدعم وتعزيز الوعي الفكري بشكل عملي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد أبعاد الوعي الفكري ودرجة امتلاك الطلاب والطالبات لهذه الأبعاد (الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها، الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر، الوعي باستخدام التقنيات الحديثة)، ومن ثم وضع تصور مقترح لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وطالبات جامعة الأميرة نورة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1446هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري

الوعي الفكري:

يعرف الوعي لغويًا:

يتكون الوعي الفكري من كلمتين: أولهما الوعي: وهي مصدر (وعى) وهو الحفظ والتقدير وسلامة الإدراك، لذلك يقال: وعيت الحديث أعيه وعيا، بمعنى أدركه وأفهمه. والفكر: إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، فالفكر عمل العقل، والمفكر هو الذي يعمل عقله (بن منظور، 2009).

ويعرف الوعي الفكري اصطلاحاً بعدة تعريفات منها:

إدراك الإنسان بما يدور في محيطه ومجتمعه من قيم ومعتقدات مختلفة وعادات ونظم وأخلاق ووسائل إعلام وأسلوب حياة، مع قدرته على التمييز بين ماهو مناسب وغير مناسب (العمري، 2022). ويعرفه (الشهراني،2012) بأنه العملية الفكرية المنظمة والمتسلسلة في نشر الوعي من خلال زرع الأسس الشرعية في العقول، وترسيخ القيم والحقوق الإنسانية لأفكار، ورعايتها وتحثينها باستخدام الطرق المناسبة عن كل مايحرفها عن دينها وفطرتها وقيمها النبيلة، ومعالجة ماوقع منها من انحراف وتطرف.

وعرفه (الأسمري، 2020) بأنه: إدراك الأفكار وفهمها على حقيقتها، وهذا الفهم له ثمرته العلمية والعملية على الفرد والمجتمع. وقد عرفته الباحثة (البلوي، 2019) بأنه: سلامة أفكار الفرد ومعتقداته الدينية والسياسية وقدرته على التفكير الصحيح الذي يساعده على التمييز بين الحق والباطل والنافع والضار، ومدى تحصنه فكرياً ضد التيارات الفكرية الضالة والتوجهات مشبوهة، ومدة انتمائه لدينه ووطنه وامتثاله بالفكر الوسطي المعتدل الذي يتميز به الدين الإسلامي الحنيف.

وتخلط بعض الدراسات بين مصطلحي: الوعي الفكري، والأمن الفكري؛ وهناك فرق بيهما حيث أن الأمن الفكري هو نتيجة وهدف للوعي الفكري، ولايمكن أن يتحقق الأمن الفكري إلا بعد تحقق الوعي الفكري، فالوعي يدل على سلامة الفكر في اختياراته ومواقفه نتيجة بناء شرعي وعقلي سليم، أما الأمن الفكري فهو حالة اطمئنان الفرد على نفسه وأسرته وماله وأمنه، واستقرار دولته ومجتمعه، ولايحصل لك إلا بتحصين المجتمع من الأفكار الضالة لأمنه ومجتمعه (القحطاني، 2023).

ومن هذه التعريفات يمكن تعريف الوعي الفكري لدى طلبة الجامعات بأنه: قدرة طلاب وطالبات الجامعات السعودية على الفهم والتحليل الناقد للأفكار والمعلومات وفقًا للمعايير الدينية والاجتماعية والثقافية.

ويتمثل هذا الوعي في:

1. تمييز المعلومات الصحيحة من المضللة عند التعرض للمصادر المختلفة.
2. القدرة على التفكير النقدي في تحليل القضايا الفكرية والمجتمعية.
3. الالتزام بالقيم الوطنية والاجتماعية في الحكم على الأفكار واتخاذ المواقف.
4. ممارسة الحوار الموضوعي وتقبل التنوع الفكري والثقافي.

هذا التعريف يمكن قياسه من خلال استبيانات أو اختبارات تقيس مستوى المعرفة والفهم النقدي للطلبة، واستعداده لتطبيق القيم الفكرية في ممارساته اليومية.

أهمية الوعي الفكري:

بالنظر لمعنى الوعي الفكري يتضح من خلاله أهميته؛ حيث إنه الخطوة الأساسية للوصول للأمن الفكري، الذي يكون فيه استقرار الفرد والمجتمعات، فالوعي الفكري يوضح للفرد طريقة استيعابه للحاضر والتفاعل معه بكل ماهو صواب، والتخطيط للمستقبل وفق ذلك.

وذكر (السرحاني، 2022) أهمية الوعي الفكري من خلال التالي:

- الدور الإيجابي في نهضة الأمة الإسلامية وخروجها من الأزمات الفكرية وبعدها عن المنهج الإسلامي.
- يسهم الوعي الفكري في عملية إنتاج المعرفة، وبلورة الوعي الاجتماعي الذي يشكل عملا حاسما في التغيير.
- يسهم الوعي الفكري في إحداث العمليات الإصلاحية في المجتمعات على المستويات العلمية والعملية، وبالتالي مصير الأمم.
- يعمل الوعي الفكري على علاج العديد من الظواهر الاجتماعية والتحديات التي تواجه المجتمعات كالانحراف والتغريب الفكري، وذلك بإعادة بناء ثقة الفرد بالمجتمع، والعمل على توثيق صلة الفرد في الأنظمة والأنشطة الاجتماعية والمشاركة والانخراط فيها والقدرة على فهم التحديات المعاصرة وتقديم الحلول لها.
- يسهم الوعي الفكري في التوجيه الفكري للرأي العام من خلال المؤلفات والكتب ووسائل الإعلام، والتأثير في توجيه الآراء والتوجهات الدينية، والثقافية والاجتماعية والسياسية.

ويتأثر تكوين الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع بمجموعة من أهمها: التنشئة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تقوم فيها المؤسسات التعليمية نحو أفراد المجتمع، ولهذا التأثر أبعاد ثلاثة:

البعد الأول: الفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها وآدابها:

ويقيس هذا البعد مدى تحصين المجتمع التعليمي من المهددات الفكرية من خلال الوعي الشرعي الصحيح بالقيم المتعلقة بهذا الجانب كالرحمة والسماحة والوسطية والاعتدال والمهارات اللازمة لذلك كاختيار المصادر الموثوقة للحصول على الفتاوى والأحكام الشرعية، والقدرة على التصدي للأفكار المنحرفة والتي يروج لها دعاة التطرف.

البعد الثاني: حفظ الهوية وتقبل الآخر:

ويتناول هذا البعد قضية الوحدة الوطنية ونبذ التعصب بكافة أشكاله القبلي والمناطقي المذهبي وقد أكدت دراسة (Khatatbeh, 2023) على وجود علاقة قوية بين الوعي الفكري والشعور بالانتماء الوطني إذ كلما كان الفرد أكثر وعياً كان أكثر انتماءاً، كما يشمل هذا البعد الحوار وأثره على الوحدة الوطنية، ويتناول القيم الوطنية كالولاء والانتماء الوطني والاحترام والعدل والتسامح ومهارات أخرى كإدارة الذات والتعايش مع الآخرين والحوار.

البعد الثالث: التعامل مع شبكات المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي:

ويتعلق بثقافة التعامل مع الإعلام والمهارات اللازمة للتعامل مع الإعلام والتطبيقات الالكترونية؛ كالتفكير الناقد والقدرة على الانتقاء والتحقق والقدرة على تحليل الرسائل الإعلامية ونقدها والتعامل الإيجابي مع الشائعات والرسائل الإعلامية، واستثمار وسائل التواصل الاجتماعي في خدمة الدين والوطن.

الوعي الفكري في التعليم الجامعي:

تنطلق علاقة المؤسسات التربوية بقضايا المجتمع من كونها مؤسسات اجتماعية تربوية لها قدرة كبيرة على التأثير في المحيط الاجتماعي الذي توجد فيه، خصوصاً وأنها المؤثر الأول في الهرم الاجتماعي، والتي تعد بمثابة المصانع التي يتم فيها تكوين النشء وتوجيه الطاقات البشرية التي تقع على عواتقهم عملية التطوير

والتقدم والنماء لأي مجتمع من المجتمعات.

ومن ثم فإن هذه المؤسسات التعليمية تتحمل جزءاً كبيراً من مسؤولية حماية المجتمع من كل فكر ضال أو منحرف من خلال ماينبغي أن تقوم به من أدوار عظيمة ومهام جسيمة في صنع سياج أمني يحصن الطلاب والطالبات من كل فكر دخيل، ويعزز انتماءهم لدينهم وأمتهم ووطنهم، ويجعلهم أكثر قدرة على الحفاظ على هوية الأمة وثقافتها وقيمها ومُثُلها، وأكثر وعياً بأخطار الأفكار المضللة وكل فكر هدام، وهذا ماذكره (الطيار، 2022) في دراسته.

ثانيًا: الدراسات السابقة

وللملكة العربية السعودية جهودها الواضحة في قضية الوعي الفكري، فعلى المستوى التعليمي تم إنشاء مراكز خاصة في المؤسسات التعليمية لتعزيز الوعي الفكري ووضعت الخطط والبرامج له، ففي دراسة (القحطاني، 2023) حيث هدفت إلى التعرف على جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز الوعي الفكري لدى المجتمع السعودي من وجهة نظر مختصي الخدمة الاجتماعية من أعضاء هيئة التدريس بعينة من الجامعات السعودية، والتي تشمل جهودها في تطوير عمل الجمعيات الخيرية وتطوير التوعية الفكرية بمنظومة التعليم العالي، بالإضافة إلى تطوير منظومة الإعلام والتوعية لتعزيز الوعي الفكري لدى المجتمع، كما أنها تهدف بالخروج بمقترحات وتوصيات لتطوير هذه الجهود من منظور أساتذة الخدمة الاجتماعية بالجامعات، واتبعت الدراسة منهج المسح الاجتماعي على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكلية وأقسام الخدمة الاجتماعية بثلاث جامعات سعودية بمدينة الرياض ، وتوصلت الدراسة إلى تأييد أعضاء هيئة التدريس على وجود جهود واضحة من قبل المملكة العربية السعودية في تعزيز الوعي الفكري لدى أفراد المجتمع، وأن هذه الجهود واضحة ومتمثلة في اتجاهات مختلفة ولكنها في ذات الوقت أوصت بزيادة هذه الجهود والعمل على التناسق فيما بينها والاستفادة من وحدات الوعي الفكري بالجامعات التي تم إنشاءها مؤخراً، والاستفادة من وسائل الإعلام والتي يتفاعل معها جميع طوائف المجتمع بفئاته المختلفة.

وفي دراسة أجراها (النور، 2021) هدفت للتعرف على دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الوعي الفكري واتبع فيها المنهج العلمي التحليلي، ذكر أن: المرحلة الجامعية تتميز بخصائص مهمة وحساسة في النظام التعليمي في الدولة، إذ أنها تمثل قمة الهرم التعليمي التي تكون عندها الطالبة قد تلقت قدر كافي من المعارف والعلوم مما يفتح مداركها ويوسع آفاقها نحو بناء توجهاتها الفكرية والثقافية والمعرفية، وتبعاً لذلك توصلت الدراسة إلى أن عضو هيئة التدريس تتعاظم مسؤولياته ومهامه ويقع على عاتقه عبء استغلال وتوجيه هذه الطاقات الشبابية، وفي هذا الزمان الذي كثرت فيه التحديات التي تستهدف الفكر تأتي أهمية دور عضو هيئة التدريس في بناء وتعزيز الوعي الفكري بوصفها صاحبة الرسالة التعليمية والتربوية وأحد النخب الواعية، فيتوجب عليهم اتباع الأساليب الحديثة في التوجيه والإرشاد بجانب المواد التعليمية والأكاديمية.

وفي دراسة أجراها (النمر،2023) حيث تتناول هذه الدراسة دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعى الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض بهدف معرفة دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس، وتحديد واقع دور وحدات التوعية الفكرية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتنتمي الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية، وتمثل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة تدريس بالجامعات الحكومية في منطقة الرياض، وبلغت عينة الدراسة (386) عضو هيئة تدريس في كل من: (جامعة شقراء، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الأمير سطام، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جامعة المجمعة، الجامعة السعودية الإلكترونية)، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة الجمع البيانات. وبينت نتائج الدراسة أن دور وحدات التوعية الفكرية في الجامعات يعد مرتفعاً، وظهر من خلال ترسيخ مبادئ العلاقات الإيجابية بين منسوبي الجامعة الاهتمام بتصحيح المفاهيم والمصطلحات المشبوهة والمغلوطة ورصد المخالفات الفكرية بين طلاب الجامعات، كما بينت الدراسة أن آلية عمل وحدات التوعية الفكرية في تعزيز قيم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس حقق أثراً ايجابياً، وذلك من خلال: الانتشار الاجتماعي للبرامج والمشروعات والأنشطة، وكذلك التخطيط للبرامج والمشروعات والأنشطة في مجال تعزيز قيم الولاء والانتماء، كما بينت النتائج أن دور وحدات النوعية الفكرية في نشر قيم الاعتدال والوسطية كان مرتفعاً، وظهر ذلك من خلال توضيح الأفكار الدخيلة المتطرفة التي لا تمت للإسلام بصلة، وحث أعضاء هيئة التدريس على نشر ثقافة الاعتدال والوسطية، والعمل على تعزيز مبادئ نقل وجهات النظر وتقبل الآراء.

وفي دراسة (القحطاني، والعطا،2021) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، وتبيان دور برنامج الانتماء الوطني في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، وتوضيح دور برنامج نبذ التطرف والتعصب في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، والكشف عن دور برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة الملك فيصل في بعض الكليات والعمادات التي تعد الأعلى نسبة في تنفيذ برامج التوعية الفكرية في الجامعة، والمتمثلة في: (كلية الحقوق، وكلية التربية، وكلية الدراسات التطبيقية وتنمية المجتمع، وعمادة السنة التحضيرية)، وبلغ مجموع الطالبات اللاتي دخلن هذه البرامج (861) طالبة، وطبقت العينة الطبقية على بعض

الكليات ذات العدد الكبير، والحصر الشامل لطالبات كلية التربية لأن عدد الطالبات اللاتي طبقت عليهن البرنامج قليل، وبلغ حجم مفردات مجتمع الدراسة اللاتي طبقت عليهن أداة الدراسة (156) طالبة، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة، والحصر الشامل وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أسهم برنامج الوعي المعرفي في زيادة وعي الطالبات بالقضايا التي يترتب عليها عواقب المخالفات الفكرية والمعلوماتية، وعزز برنامج الانتماء الوطني من الأفكار الإيجابية لدى الطالبات من خلال تشجيعهن على المحافظة على ممتلكات الوطن ومكتسباته، ومحاربة نقل الشائعات المغرضة عن الوطن، وبث روح المواطنة في نفوسهن، وعزز برنامج نبذ التطرف والتعصب الأمن الفكري لدى الطالبات، من خلال المحاضرات التي قدمها البرنامج، والتي ركزت على الهوية الوطنية، واحترام أفكار وحرية الآخرين، وترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين الطالبات، وأسهم برنامج التعايش في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال احترامهن الشخصية الآخر دون الالتفات للطبقة الاجتماعية أو المذهب أو القبيلة؛ مما أسهم ذلك في نبذ التعصب الديني والقبلي والعنصرية بين الطالبات، وأوصت الباحثة بتقديم المحاضرات والأنشطة التي تسهم في رفع مستوى وعي الطالبات بالقضايا المتعلقة بالمخالفات الفكرية والمعلوماتية.

وفي دراسة (القحطاني، وعوض، 2020) حيث هدفت الدراسة بشكل عام إلى التوصل إلى تصور مقترح يساعد في ترسيخ مفاهيم الوعي الفكري بما يتلاءم مع رؤية المملكة 2030 على أن تتبنى كلية الخدمة الاجتماعية تكوين وإعداد قيادات وسط الطالبات والتي من المتوقع مساهمتهن في ترسيخ الوعي الفكري لدى الطالبات، وفي سبيل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها المتمثل في طالبات كلية الخدمة الاجتماعية، وقد حصلت الباحثة على (384) استجابة تم جمعها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أبرزها: أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على الوسائل التي تساعد على تنمية وعي الطالبات حيث تأتي وسيلة الحوار، يليها وسيلة المناقشة الجماعية، تليها وسيلة الاجتماعات، يليها وسيلة الرحلات، كما أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تحول دون تكوين وصناعة قيادات طلابية بالكلية، ويتضح ذلك من خلال ضعف حماس الطالبات بسبب الضغوط الأكاديمية، وأظهرت النتائج أن هناك تأييد على مقترحات تفعيل الأنشطة من خلال توفير برامج متنوعة تساعد في التوعية، وفتح قنوات اتصال بين الطالبات والجامعات المحلية والعالمية.

وفي معرفة دور البرامج التدريبية والأنشطة في تعزيز الوعي الفكري، قامت دراسة (بالخيور ، 2022) بمعرفة وتوضيح هذا الدور من خلال قياس أثره، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر برنامج تدريبي قائم على تعزيز الوعي الفكري، لدى عينة من الطالبات بجامعة الملك عبد العزيز، باستخدام نموذج كيركباتريك لقياس فاعلية التدريب، وذلك للكشف عن مدى رضا المتدربات عن البرنامج، وفاعليته في تعزيز الوعي الفكري لديهن، وقد تكون مجتمع الدراسة من عينة أولى (10) طالبات من كليتي الآداب القانون، وعينة ثانية مكونة من (200) طالبة مستفيدة من التطبيق العملي للطالبات المتدربات في العينة الأولى، وقد تم بناء أداة قياس للتقييم الذاتي للمتدربات في البرنامج (العينة الأولى) في استبانة موزعة على أربعة محاور حسب مؤشرات القياس في نموذج كيركباتريك، واستبانة قياس أخرى تستهدف (العينة الثانية)، وهن الطالبات الحاضرات للندوة التوعوية المنفذة من قبل الطالبات المتدربات العينة الأولى، وكانت الاستبانة موزعة على ثلاثة محاور الوعي القانوني، الأكاديمي، الثقافي، وأما التطبيق العملي؛ فقد توزعت مهامه في مسارين متوازيين النشر العلمي للأبحاث التطبيقية المعدة من قبل فرق عمل المتدربات، واللقاءات العلمية التفاعلية الندوات، وجلسات الحوار، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له فاعلية كبيرة في تنمية الوعي الفكري بدلالة ردود أفعال الطالبات المتدربات وانطباعاتهن تجاه عمليات التدريب، وبدلالة ردود أفعال الطالبات في العينة الثانية وانطباعاتهن تجاه محتوى الندوة، وأساليب العرض والتقديم فيها.

وقدم الباحثان (البلويوسليمان، 2019) دراسة لبناء مقياس للوعي الفكري، فهدف البحث لبناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وتكون مجتمع البحث من طالبات جامعة تبوك، واختيرت منه عينة طبقية عشوائية (250) طالبة واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تم بناء اداة تمثل المؤشرات الأدائية للوعي الفكري، بلغ ثباتها (.98)، واستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للأداة. فحذفت الفقرتين (c46.618) لان معاملات الارتباط أقل من (0.50) وأعيد التحليل العاملي فكانت قيم مؤشرات كل من كاي تربيع المعياري IFI TLICFLINFI بالحدود المقبولة (1867)، (0924)، (0963)، (0960)، وقيمة RMS، بالحدود المقبولة؛ كما تبين من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات أن لدى الطالبات وعي فكري في حدود المستوى المتوسط، وأوصى البحث باستخدام المقياس لرصد أي خلل ومعالجته.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة أهمية الوعي الفكري كعامل أساسي في بناء شخصية الأفراد والمجتمعات؛ ويمكن تلخيص أبرز الجوانب المستخلصة من هذه الدراسات والتي استفادت منها الدراسة الحالية في الآتي:

- بينت الدراسات دور الوعي الفكري في مواجهة التحديات الفكرية، مثل التطرف الفكري، والانفتاح غير الموجه على الثقافات الأخرى، والقدرة على التمييز بين المعلومات الموثوقة والمضللة.

- تناولت الدراسات أساليب منهجية محددة لتعزيز الوعي الفكري من خلال المناهج التعليمية، ودور أعضاء هيئة التدريس، ودراسات أخرى سلطت الضوء على دور التكنولوجيا ووسائل الإعلام في تشكيل الوعي الفكري، وأهمية توجيه استخدامها بطريقة إيجابية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وتشمل وصفا للمنهج الذي استخدمته الباحثة في دراستها، بالإضافة إلى تحديد مجتمع الدراسة وعينة البحث وخصائص أفراد الدراسة، كما يتضمن كيفية بناء أداة الدراسة والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل بياناتها.

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بناء الاستبانة وفقراتها المرتبطة بالوعي الفكري، والمنهج المسحي في التعرف على درجة توفر فقراتها لدى الطلاب ، نظراً لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي» يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى» (عبيدات وآخرون، 2012، ص191)، ويعرف (العساف، 2012) المنهج الوصفي بأنه منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها.

ثانياً: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الجامعات السعودية، وقد حددت الباحثة ثلاث جامعات ممثلة للجامعات السعودية وهي (جامعة الأمير سطام – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) والبالغ إجمالي عدد الطلاب بها مجتمعة (112000) طالب/ـة.

ثالثاً: عينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية طبقية مكونة من (383) طالب/ـة من طلاب الجامعات السعودية عينة الدراسة، حيث اعتمدت الباحثة على معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة الممثل لمجتمع الدراسة، وقد تم توزيع عينة الدراسة على الجامعات وفقاً لنسبة كل جامعة من العدد الكلي لمجتمع الدراسة، وعليه فإن عينة الدراسة تتوزع بين الجامعات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة على الجامعات

م	الجامعة	عدد الطلاب	النسبة المئوية	العينة الممثلة	العينة من كل جامعة
1	الأمير سطام بن عبد العزيز	21000	18.8	383	72
2	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	27000	24.1		92
3	الإمام محمد بن سعود الإسلامية	64000	57.1		219
	الإجمالي	112000	100.0		383

رابعًا: أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي «الاستبانة»، وتُعرف الاستبانة بأنها « أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان» عبيدات وآخرون (2012، ص106)، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: الجامعة، أما الجزء الثاني: وهو يتكون من (23) عبارة تتناول مدى امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم، وهي موزعة على ثلاثة محاور، وهي على النحو التالي: المحور الأول يتناول: الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها ويتكون من (6) عبارات، أما المحور الثاني فيتناول: الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر ويتكون من (10) عبارات، والمحور الثالث يتناول: الوعي باستخدام التقنيات الحديثة ويتكون من (7) عبارات، وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة من خلال اختيار أحد الخيارات التالية: غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول رقم (2)، وذلك على النحو التالي:

جدول 2

تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1 – أقل من 1.80	1.80 – أقل من 2.60	2.60 – أقل من 3.40	3.40 – أقل من 4.20	4.20 –5.0

صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على (5) من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب/ة، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تراوحت معاملات الارتباط لعبارات الاستبانة بين (0.612، 0.797)، وتراوحت معاملات الارتباط للمحاور بين (0.663، 0.787)، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة يمكن الاعتماد عليها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الدراسة باستخدام معامل الفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.829) وهي درجة ثبات مقبولة، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.812، 0.881)، وهي معاملات ثبات مقبولة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

خامساً: إجراءات تطبيق أداة الراسة: قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث من خلال أخذ الموافقات الرسمية لتطبيق الأداة على عينة الدراسة، تطبيق أداة الدراسة من خلال ارسال الرابط الالكتروني للأداة عن طريق مجموعات الواتس الخاصة بالطالبات في كل جامعة، المتابعة مع بعض المسؤولين بكل جامعة بالتواصل لحث أفراد العينة على الاستجابة، الحصول على العينة الممثلة وفقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون، إدخال البيانات والبدء بتحليلها وتفسيرها.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach›s Alpha)، المتوسط الحسابي « Mean» والانحراف المعياري «Standard Deviation»

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما أبعاد الوعي الفكري التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة ببناء قائمة بأبعاد الوعي الفكري التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من خلال الاستفادة من الأدبيات والدراسات وآراء بعض المختصين في المناهج وطرق التدريس، وتم التوصل إلى ثلاث أبعاد (الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها، الوعي الفكري بالجوانب الاجتماعية، الوعي الفكري باستخدام التقنيات الحديثة) ويندرج تحت كل بعد عدد من العبارات الفرعية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها

ويندرج تحت البعد (6) عبارات فرعية وهي على النحو التالي:

1. أحرص على الوعي بالأدلة الصحيحة للأحكام الشرعية
2. أمتلك القيم الإسلامية التي تبنى عليها الشخصية الوسطية
3. اختار المصادر الموثوقة للفتاوى الشرعية
4. أستطيع التصدي للأفكار المغلوطة التي يدعيها أصحاب التطرف
5. أتحلى بقيم الوسطية والاعتدال في تعاملي مع من حولي
6. أستطيع التمييز بين الأفكار والمفاهيم المتطرفة والصحيحة

ثانياً: الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر

ويندرج تحت البعد (10) عبارات فرعية وهي على النحو التالي:

1. أؤمن بأهمية قضية الوحدة الوطنية
2. أستطيع ممارسة الحوار بآدابه مع من أختلف معهم
3. أتقبل التعايش مع الآخر وفق المبادئ الإسلامية والوطنية
4. أمتلك مهارات الاحترام والعدل والتسامح
5. أعتز بالمكونات الثقافية والحضارية للمجتمع السعودي
6. أسعى لتكوين ثقافة وطنية أصيلة في شخصيتي بدلًا من الثقافات الدخيلة
7. أطبق سلوكيات تنمي قيم الانتماء لوطني في المحيط الجامعي
8. أبذل الجهد لتعزيز القيم الاجتماعية للمجتمع الجامعي
9. أسعى للتسامح وتجنب العنف في حل المشكلات مع الزميلات في الجامعة
10. الابتعاد عن التعصب بأشكاله وأقبل الاختلاف

ثالثاً: الوعي باستخدام التقنيات الحديثة

ويندرج تحت البعد (7) عبارات فرعية وهي على النحو التالي:

1. بإمكاني التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الموثوقة في الحصول على المعلومات

2. أستطيع المساهمة في نبذ الإشاعات والأخبار المغلوطة التي تضر بسمعة الوطن
3. استخدم وسائل التواصل الاجتماعي في نشر مبادئ الشريعة الإسلامية الصحيحة
4. أستطيع التحقق من صحة المعلومات على الانترنت قبل إعادة نشرها
5. أطبق التفكير الناقد والتفكير التأملي حول كل ما هو جديد
6. استفيد من التطور التقني في الدراسة الجامعية
7. اتابع القنوات الإعلامية الصحيحة والموثوقة

السؤال الثاني: ما درجة امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم؟

للتعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأبعاد الوعي الفكري، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	الوعي باستخدام التقنيات الحديثة	3.22	0.86	0.86	1
1	الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها	3.21	0.53	0.53	2
2	الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر	3.02	0.78	0.78	3
	المتوسط الحسابي العام	3.15	0.48	متوسطة	-

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي العام لأبعاد الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية تراوح بين (3.02 – 3.22) بإجمالي درجة كلية (3.15) وبانحراف معياري (0.48)، وهذا يدل على أن مستوى امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية لأبعاد الوعي الفكري من وجهة نظرهم جاءت متوسطة؛ حيث يأتي بعد الوعي باستخدام التقنيات الحديثة بمتوسط حسابي عام (3.22) وبانحراف معياري (0.86)، يليه الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها بمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (0.53)، وفي الأخير يأتي الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر كأقل أبعاد الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية بمتوسط حسابي (3.02) وبانحراف معياري (0.78)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المقررات الجامعية قد لا تتناول بشكل كافي مهارات التفكير النقدي والإبداع مما يقلل من فرص الطلاب لتطوير وعيهم الفكري، إضافة إلى وجود نقص في الأنشطة اللامنهجية التي تشجع على التفكير النقدي مثل المناظرات أو ورش العمل، كما أن عدم وجود بيئة تشجع على النقاش الحر وتبادل الأفكار؛ كل هذه الأسباب من شأنها أن تؤثر على مستوى الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (البلوي وسليمان، 2019) والتي توصلت إلى أن مستوى الوعي الفكري لدى طالبات جامعة تبوك جاء بدرجة متوسطة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (القحطاني، 2023) والتي توصلت إلى أن مستوى الوعي الفكري لدى المجتمع السعودي من وجهة نظر مختصي الخدمة الاجتماعية من أعضاء هيئة التدريس بعينة من الجامعات السعودية جاء عالياً، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (النمر، 2023) والتي توصلت إلى أن دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعى الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض جاءت عالية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (النور، 2021) والتي توصلت إلى أن دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الوعي الفكري لدى الطلاب جاء عالياً، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (القحطاني، والعطاء، 2021) والتي توصلت إلى أن دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل جاء بدرجة عالية.

والجداول التالية تتناول بنوع من التفصيل أبعاد الوعي الفكري لدى طلاب والطالبات الجامعات السعودية؛ وذلك على النحو التالي:

أولاً: الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها

للتعرف على درجة امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية للوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها من وجهة نظرهم؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول 4

يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات بعد الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	اختار المصادر الموثوقة للفتاوى الشرعية	3.79	0.86	عالية	1
1	أحرص على الوعي بالأدلة الصحيحة للأحكام الشرعية	3.50	0.98	عالية	2
4	أستطيع التصدي للأفكار المغلوطة التي يدعيها أصحاب التطرف	3.09	0.95	متوسطة	3
5	أتحلى بقيم الوسطية والاعتدال في تعاملي مع من حولي	3.04	0.94	متوسطة	4
6	أستطيع التمييز بين الأفكار والمفاهيم المتطرفة والصحيحة	3.00	1.01	متوسطة	5
2	أمتلك القيم الإسلامية التي تبنى عليها الشخصية الوسطية	2.84	1.05	متوسطة	6
	المتوسط الحسابي العام	3.21	0.53	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن متوسط عبارات بعد الوعي والفهم الصحيح لنصوص الشريعة وأحكامها من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعات السعودية تراوحت بين (2.84–3.79) بإجمالي درجة كلية للمتوسط الحسابي (3.21) وبانحراف معياري (0.53)، وهذه النتيجة تشير إلى مستوى متوسط من الامتلاك؛ حيث حصلت العبارة رقم (3) والتي تنص على: اختار المصادر الموثوقة للفتاوى الشرعية على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.79) وبانحراف معياري (0.8)، بينما جاءت العبارة رقم (2) والتي تنص على: أمتلك القيم الإسلامية التي تبنى عليها الشخصية الوسطية الأقل في المتوسط الحسابي الذي بلغ (2.84) بانحراف معياري (1.05)، وربما يعود السبب في ذلك إلى التركيز الأكبر في المناهج الدراسية على الجانب النظري للقواعد الفقهية دون ربطها بواقع الحياة اليومية وتطبيقاتها العملية، وكذلك فإن التنوع الفكري الواسع في المجتمع قد يؤدي إلى اختلاف في التفسير والتأويل للنصوص الشرعية، مما يزيد من صعوبة الوصول إلى فهم موحد، إضافة إلى تفضيل بعض الطلاب الاعتماد على المصادر الحديثة بدلاً من النصوص التقليدية مما قد يؤثر على فهمهم لنصوص الشريعة وأحكامها، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (النمر، 2023) والتي توصلت إلى أن دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بنشر الاعتدال والوسطية بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض جاءت عالية.

ثانياً: الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر

للتعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية للوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر من وجهة نظرهم؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات بعد الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
10	الابتعاد عن التعصب بأشكاله وأقبل الاختلاف	3.54	0.96	عالية	1
1	أؤمن بأهمية قضية الوحدة الوطنية	3.45	0.94	عالية	2
7	أطبق سلوكيات تنمي قيم الانتماء لوطني في المحيط الجامعي	3.43	0.97	عالية	3
8	أبذل الجهد لتعزيز القيم الاجتماعية للمجتمع الجامعي	3.00	1.09	متوسطة	4
9	أسعى للتسامح وتجنب العنف في حل المشكلات مع الزميلات في الجامعة	2.96	0.99	متوسطة	5
6	أسعى لتكوين ثقافة وطنية أصيلة في شخصيتي بدلًا من الثقافات الدخيلة	2.92	1.01	متوسطة	6
4	أمتلك مهارات الاحترام والعدل والتسامح	2.87	1.04	متوسطة	7
5	أعتز بالمكونات الثقافية والحضارية للمجتمع السعودي	2.83	1.02	متوسطة	8
3	أتقبل التعايش مع الآخر وفق المبادئ الإسلامية والوطنية	2.79	1.03	متوسطة	9
2	أستطيع ممارسة الحوار بآدابه مع من أختلف معهم	2.42	1.07	منخفضة	10
	المتوسط الحسابي العام	**3.02**	**0.78**	**متوسطة**	–

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن متوسط عبارات بعد الوعي بحفظ الهوية وتقبل الآخر من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعات السعودية تراوحت بين (2.42–3.54) بإجمالي درجة كلية للمتوسط الحسابي (3.02) وبانحراف معياري (0.78)، وهذه النتيجة تشير إلى مستوى متوسط من الامتلاك، حيث حصلت العبارة رقم (10) والتي تنص على: الابتعاد عن التعصب بأشكاله وأقبل الاختلاف على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.54) وبانحراف معياري (0.96)، بينما جاءت العبارة رقم (2) والتي تنص على: أستطيع ممارسة الحوار بآدابه مع من أختلف معهم الأقل في المتوسط الحسابي الذي بلغ (2.42) بانحراف معياري (1.07)، وربما يعود السبب في ذلك إلى الاهتمامات الشخصية لدى الطلاب، حيث قد تختلف اهتمامات الطلاب وتركيزهم على جوانب أخرى غير القضايا الاجتماعية والثقافية، مما يؤثر على مستوى تطورهم في هذا المجال، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية للطلاب، حيث قد تلعب تلك العوامل دورًا كبيرًا في تشكيل وعي الطلاب بهذه المفاهيم، مثل الخلفية الثقافية والعائلية والتعرض لوسائل الإعلام المختلفة، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (النمر، 2023) والتي توصلت إلى أن دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بترسيخ مبادئ العلاقات الإيجابية بين منسوبي الجامعات الحكومية بمنطقة الرياض جاءت عالية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (القحطاني، والعطاء، 2021) والتي توصلت إلى أن دور برنامج الوعي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل فيما يتعلق ببث روح المواطنة في نفوس الطالبات واحترام أفكار وحرية وشخصية الآخرين دون الالتفات للطبقة الاجتماعية أو المذهب أو القبلية جاء بدرجة عالية.

ثالثاً: الوعي باستخدام التقنيات الحديثة

للتعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات الجامعات السعودية للوعي باستخدام التقنيات الحديثة من وجهة نظرهم؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات بعد الوعي باستخدام التقنيات الحديثة

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
6	استفيد من التطور التقني في الدراسة الجامعية	3.67	0.80	عالية	1
7	اتابع القنوات الإعلامية الصحيحة والموثوقة	3.58	0.92	عالية	2
2	أستطيع المساهمة في نبذ الإشاعات والأخبار المغلوطة التي تضر بسمعة الوطن	3.21	0.94	متوسطة	3
1	بإمكاني التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الموثوقة في الحصول على المعلومات	3.17	0.92	متوسطة	4
3	استخدم وسائل التواصل الاجتماعي في نشر مبادئ الشريعة الإسلامية الصحيحة	3.13	0.97	متوسطة	5
5	أطبق التفكير الناقد والتفكير التأملي حول كل ما هو جديد	2.92	1.03	متوسطة	6
4	أستطيع التحقق من صحة المعلومات على الانترنت قبل إعادة نشرها	2.87	1.00	متوسطة	7
	المتوسط الحسابي العام	**3.22**	**0.86**	**متوسطة**	–

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن متوسط عبارات بعد الوعي باستخدام التقنيات الحديثة من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعات السعودية تراوحت بين (2.87 – 3.67) بإجمالي درجة كلية للمتوسط الحسابي (3.22) وبانحراف معياري (0.86)، وهذه النتيجة تشير إلى مستوى متوسط من الامتلاك، حيث حصلت العبارة رقم (6) والتي تنص على: استفيد من التطور التقني في الدراسة الجامعية على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.67) وبانحراف معياري (0.80)، بينما جاءت العبارة رقم (4) والتي تنص على: أستطيع التحقق من صحة المعلومات على الانترنت قبل إعادة نشرها الأقل في المتوسط الحسابي الذي بلغ (2.87) بانحراف معياري (1.0)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلاب لا يتلقون التدريب الكافي على استخدام التقنيات الحديثة بطريقة فعالة، مما يؤثر على مستوى وعيهم باستخدامها، وكذلك فإن عدم شعور الطلاب بالحاجة الملحة لاستخدام التقنيات الحديثة خاصة في حال عدم حصولهم على حوافز كافية أو متطلبات أكاديمية تشجعهم على ذلك يؤثر بشكل مام على وعيهم باستخدام تلك التقنيات.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية؟

أولًا: مبررات وضع تصور مقترح لتعزيز الوعي الفكري في الجامعات السعودية:

تبرز مبررات وضع تصور مقترح لتعزيز الوعي الفكري في

الجامعات السعودية بناءً على عدة عوامل اجتماعية وثقافية وتعليمية وأمنية، ومن أهم هذه المبررات:

1. التحديات الفكرية المعاصرة: تواجه المجتمعات العربية والإسلامية تحديات فكرية مختلفة، مثل التطرف الفكري، والغزو الثقافي، وانتشار الأفكار المتطرفة عبر وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، ويُعد تعزيز الأمن الفكري وسيلة فعالة لحماية الطلاب والطالبات من هذه الأفكار.

2. دور الجامعات في تشكيل الوعي: تُعتبر الجامعات مراكز فكرية ومعرفية تسهم في تشكيل عقول الشباب وتوجيههم نحو التفكير النقدي والتحليل العلمي، مما يساهم في تحصينهم ضد الأفكار المتطرفة والمنحرفة.

3. المسؤولية الوطنية: الوعي الفكري جزء من الأمن الوطني، وتعزيزه يسهم في استقرار المجتمع ويحد من تأثير الأفكار المتطرفة التي قد تؤدي إلى تهديد السلم الاجتماعي.

4. الاستجابة لاحتياجات الشباب: الشباب في مرحلة التعليم الجامعي يكونون في فترة حرجة من حياتهم حيث يبحثون عن هوياتهم وأفكارهم، مما يجعلهم عرضة للتأثر بالأفكار الدخيلة، لذلك يجب توفير برامج تعزز التفكير السليم والمعتدل.

5. التوجيه الديني والقيمي: تتماشى الجامعات السعودية مع مبادئ الشريعة الإسلامية التي تحث على الوسطية والاعتدال، لذلك يعتبر تعزيز الأمن الفكري جزءًا من التوجيه القيمي والأخلاقي الذي تسعى الجامعات إلى تحقيقه.

6. التطور التقني والمعلوماتي: في ظل التطور الكبير في وسائل الاتصال والمعلومات، أصبح من السهل انتشار الأفكار المغلوطة والمشوشة، ما يتطلب جهودًا مؤسسية لمواجهة هذا التحدي من خلال التعليم والتوعية الفكرية داخل الجامعات.

7. الحفاظ على الهوية الثقافية والدينية: الجامعات السعودية تعتبر مؤسسات رئيسية للحفاظ على الهوية الثقافية والدينية، ويتطلب ذلك وضع تصور يعزز الوعي الفكري المستند إلى القيم الإسلامية والعربية.

هذه المبررات مجتمعة تؤكد الحاجة إلى تصور استراتيجي لتعزيز الوعي الفكري في الجامعات، مع التركيز على بناء الوعي والتحصين الفكري للشباب ضد المخاطر التي تواجههم في العصر الحديث.

ثانيًا: تنفيذ التصور المقترح:

لتنفيذ التصور المقترح لتعزيز الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية، يجب توافر مجموعة من المتطلبات الضرورية، والتي تشمل ما يلي:

1. تطوير المناهج الدراسية: يجب دمج المفاهيم المتعلقة بالوعي الفكري في المناهج الجامعية بطريقة مناسبة لمراحل التعليم المختلفة، ينبغي أن تتناول هذه المناهج مواضيع مثل التفكير النقدي، الحوار البناء، أهمية الوسطية والاعتدال، وطرق مواجهة الأفكار المتطرفة.

2. تدريب أعضاء هيئة التدريس: يعد تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الوعي الفكري أمرًا بالغ الأهمية، يجب توفير برامج تدريبية ودورات تهدف إلى تنمية قدراتهم في التعامل مع الطلاب ومساعدتهم على اكتساب مهارات التفكير النقدي والتحليلي، والتفاعل الإيجابي مع الأفكار المختلفة.

3. الأنشطة اللامنهجية: تعزيز الوعي الفكري لا يقتصر على الفصول الدراسية، بل يجب دعم الأنشطة اللامنهجية مثل الندوات، الورش، والمؤتمرات التي تركز على مناقشة قضايا الفكر المعاصر، ودعوة الشخصيات الفكرية والعلمية للمشاركة في تعزيز وعي الطلاب.

4. استخدام وسائل الإعلام والتكنولوجيا: يتطلب تنفيذ التصور الاستفادة من التقنيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي لإيصال رسائل حول الوعي الفكري. يمكن استخدام الحملات الرقمية والتطبيقات التفاعلية لتوجيه الطلاب وتوعيتهم بطرق تفاعلية حول أهمية الحفاظ على الفكر المعتدل.

5. توفير الدعم النفسي والإرشادي: من الضروري توفير مراكز إرشادية تعمل على مساعدة الطلاب على التعامل مع الضغوط النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر على اختياراتهم الفكرية. يجب أن تشمل هذه المراكز متخصصين نفسيين واجتماعيين قادرين على تقديم النصائح والإرشادات بما يسهم في تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الأفكار السلبية.

6. الشراكة مع المؤسسات المجتمعية والدينية: التعاون مع المؤسسات الدينية والاجتماعية لتعزيز مفهوم الوعي الفكري، وتنظيم فعاليات مشتركة بين الجامعات وهذه الجهات لرفع مستوى الوعي الطلابي بقضايا الفكر المعتدل ومخاطر التطرف.

7. القيادة والدعم المؤسسي: يجب أن يكون هناك دعم قوي من إدارة الجامعات لتنفيذ السياسات والمبادرات المتعلقة بالوعي الفكري. ينبغي توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لتنفيذ الأنشطة والبرامج المطلوبة بشكل فعال ومستدام.

8. تقييم ومتابعة دورية: من الضروري وضع آليات لتقييم مستمر للمبادرات والبرامج المتعلقة بالوعي الفكري، وذلك لضمان تحقيق الأهداف المنشودة وتقديم تحسينات مستمرة. يمكن استخدام الاستطلاعات والبحوث لتحديد مدى تأثير هذه البرامج على وعي الطلاب وسلوكياتهم.

9. تعزيز الحوار الثقافي والفكري: يجب تعزيز روح الحوار المفتوح

والمستدام بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك بين الطلاب بعضهم البعض، لمناقشة القضايا الفكرية بشكل إيجابي وبناء، بما يعزز من ثقافة التسامح وقبول الآخر.

من خلال توافر هذه المتطلبات، يمكن للجامعات السعودية أن تسهم بفاعلية في تعزيز الوعي الفكري لطلابها وطالباتها، وحمايتهم من المخاطر الفكرية التي تواجههم في العصر الحديث.

ثالثًا: خطوات تطبيق التصور المقترح

تطبيق التصور المقترح لتعزيز الوعي الفكري في الجامعات السعودية يتطلب خطوات منهجية ومنسقة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة. وفيما يلي الخطوات الرئيسية لتطبيق هذا التصور:

1. تشكيل لجنة متخصصة: من خلال تشكيل لجنة متخصصة تضم خبراء من أعضاء هيئة التدريس، والباحثين في مجالات الفكر والإرشاد، والتربية، وأخصائي علم النفس، بالإضافة إلى ممثلين عن إدارات الجامعة، وتكون مهام اللجنة وضع الإطار العام للتصور، ومتابعة تنفيذه، وتقييم مدى فعاليته على مراحل.
2. إعداد دراسة شاملة لتحديد الاحتياجات: وذلك بإجراء دراسة تحليلية لتقييم الوضع الراهن للجامعات السعودية فيما يتعلق بالوعي الفكري، وذلك من خلال استبيانات، ومقابلات، ومجموعات نقاشية مع الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، وتحديد التحديات التي تواجه الطلاب فكريًا، سواء من داخل المجتمع أو من المؤثرات الخارجية.
3. تطوير المناهج التعليمية: العمل على إدراج موضوعات الوعي الفكري بشكل تدريجي في المناهج الدراسية ضمن مقررات متعلقة بالتفكير الناقد، الثقافة الإسلامية، ومقررات العلوم الاجتماعية، والتعاون مع الخبراء التربويين لضمان ملاءمة المناهج للمرحلة الجامعية، مع التركيز على أهمية الوسطية والاعتدال، والحوار البناء.
4. تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس: إعداد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم في تعزيز الوعي الفكري، وإكسابهم الأدوات اللازمة لمساعدة الطلاب على التفكير النقدي والوعي بالمخاطر الفكرية وتشجيعهم على تبني أساليب تعليم تفاعلية تركز على الحوار وتبادل الأفكار بين الطلاب.
5. إطلاق برامج توعوية وأنشطة لامنهجية: تنظيم فعاليات وأنشطة لامنهجية مثل المؤتمرات، الندوات، والمسابقات الفكرية التي تناقش قضايا الوعي الفكري، ودعوة شخصيات فكرية وإعلامية للمشاركة في نشر الوعي من خلال محاضرات وحوارات مع الطلاب.
6. تفعيل منصات الإعلام والتواصل الاجتماعي: استخدام وسائل الإعلام الجامعية والمنصات الرقمية في نشر مواد توعوية وتثقيفية تتناول الوعي الفكري، وذلك من خلال حملات تسويقية تستهدف الطلاب، وإنشاء منصات تفاعلية عبر مواقع التواصل الاجتماعي تمكن الطلاب من مناقشة القضايا الفكرية مع أساتذتهم وخبراء في المجال.
7. تعزيز مراكز الإرشاد النفسي والتوجيه الطلابي: دعم مراكز الإرشاد النفسي والتوجيه الطلابي لتكون جزءًا فاعلًا في مبادرات تعزيز الوعي الفكري، وتقديم برامج إرشادية تساعد الطلاب على التعامل مع المشكلات الفكرية والنفسية التي قد تواجههم، وتوجيه الطلاب نحو ممارسة التفكير الناقد والتعامل مع المعلومات بشكل عقلاني ومنهجي.
8. تطوير الشراكات مع المجتمع والمؤسسات الدينية: التعاون مع المؤسسات المجتمعية والدينية لنشر الوعي بأهمية الوعي الفكري، وتنظيم أنشطة مشتركة بين الجامعات وهذه المؤسسات، والاستفادة من الخطب والدروس الدينية لتعزيز القيم الإسلامية التي تدعم الوسطية والاعتدال.
9. تقييم ومتابعة الأداء: وضع آليات لتقييم دوري للأثر الذي تحدثه البرامج والمبادرات الخاصة بالوعي الفكري من خلال استطلاعات الرأي، وقياس رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وإجراء تعديلات مستمرة على البرامج بناءً على التغذية الراجعة والاحتياجات المتغيرة.
10. نشر تقارير سنوية عن الوعي الفكري: إصدار تقرير سنوي يتناول الإنجازات، التحديات، والنتائج المتعلقة بجهود تعزيز الوعي الفكري في الجامعات، وعرض الخطط المستقبلية لتطوير التصور وتحسين فعاليته بناءً على نتائج التقييمات السنوية.

باتباع هذه الخطوات بشكل منهجي، يمكن للجامعات السعودية أن تعزز الوعي الفكري بين طلابها، وتحميهم من التحديات الفكرية التي تواجههم في ظل تطورات العصر الحديث.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1. تعزيز مستوى الوعي الفكري لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية، وذلك من خلال الندوات المفتوحة وورش العمل حول مختلف القضايا الفكرية والثقافية.
2. تمكين أعضاء هيئة التدريس من ربط محتوى التعليم بأهداف رؤية المملكة، مثل تعزيز قيم المسؤولية، الانفتاح الثقافي، والاعتزاز بالوطن.
3. تطوير برامج توعية شاملة تستهدف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتغطي مختلف الجوانب المتعلقة بالوعي الفكري

مثل: التطرف والإرهاب والتسامح والحوار بين الثقافات.

4. تعزيز دور الأسرة والمجتمع في تنمية الوعي الفكري لدى الشباب، وذلك من خلال توفير بيئة محفزة على الحوار والتفكير النقدي.

5. تشجيع الحوار المفتوح وذلك عن طريق تنظيم ندوات ومنتديات حوارية طلابية تعزز مناقشة القضايا الفكرية المرتبطة بالهوية الوطنية ورؤية المملكة 2030.

6. تصميم تطبيقات ذكية ومنصات إلكترونية تُعنى بتعزيز الوعي الفكري بين الطلبة مثل تطوير المكتبات الرقمية وتزويدها بمصادر المعلومات الرقمية المتنوعة، وتشجيع الطلبة على الاستفادة منها في دراساتهم.

7. إدراج برامج تعليمية حول القيم الوطنية المستمدة من رؤية المملكة 2030 لتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة.

8. النشر في وسائل الإعلام الجامعية محتوى يدعم أهداف رؤية 2030 ويُشجع على تبني فكر واعٍ وناقد.

9. إجراء دراسات ميدانية لتقييم مستويات الوعي الفكري:

- تنفيذ بحوث دورية لقياس مدى وعي الشباب الجامعي بالقضايا الوطنية والاجتماعية وربطها بأهداف رؤية المملكة.
- دراسة تأثير البرامج التعليمية والتوعوية في الجامعات على تنمية الوعي الفكري لديهم.

10. تعزيز الشراكات بين الجامعات والمؤسسات الوطنية:

- إقامة شراكات بين الجامعات السعودية والهيئات المسؤولة عن تنفيذ رؤية 2030 لتنظيم فعاليات ومبادرات توعوية.
- الاستفادة من البرامج الوطنية مثل برنامج تعزيز الشخصية السعودية وربطها بتعزيز القيم الفكرية.

هذه التوصيات تدعم رؤية المملكة 2030 من خلال بناء جيل واعٍ فكريًا يمتلك الأدوات الفكرية للتعامل مع تحديات العصر، ويُشارك بفعالية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وبناء مجتمع قائم على القيم الوطنية الراسخة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو التالي:

1. إجراء دراسة تتناول مستوى امتلاك الطلاب لأبعاد الوعي الفكري بالتطبيق على جامعات أخرى ومناطق أخرى.

2. إجراء دراسة تتناول أثر الوعي الفكري على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات السعودية.

3. إجراء دراسة تتناول دور الجامعات السعودية في تعزيز الفكري لدى الطلاب والطالبات.

4. إجراء دراسة تتناول دور الأسرة في تنمية الوعي الفكري لدى طلاب الجامعات السعودية.

5. إجراء دراسة تتناول أثر استخدام التقنيات الحديثة في تحسين عملية التعلم بالجامعات السعودية.

الشكر لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز على دعمها لهذا المشروع البحثي رقم 30356/02/2024

المراجع:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2009). لسان العرب. مج (9)، دار إحياء التراث العربي.

الأسمري، حسن محمد. (2020). أدوات الوعي الفكري في المجال العقدي والفكري. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية*. جامعة الملك خالد، 16(1)، 142-188.

البلوي، حنان، سليمان، شاهر. (2019). بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة سيكومترية على عينة من طالبات جامعة تبوك. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، (109)، 71-91.

البلوي، موسى عبد الله. (2021). الوعي الفكري في التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي. *مجلة الآداب: جامعة ذمار*، (22)، 259-282.

حماد، هبة إبراهيم. (2016). مستوى الوعي الفكري لدى طلبة الجامعات الأردنية تبعا لبعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا* – كلية التربية، (62)، 502-540.

السرحاني، خالد. (2022). منهج التربية الإسلامية في تكوين الوعي الفكري. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث: مركز ابن العربي للثقافة والنشر*، 2(15)، 1-32.

الطيار،فهد علي. (2022). التدابير الرسمية للمؤسسات التعليمية في صيانة الوعي الفكري للطلاب السعوديين. *مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية: المركز الوطني للدراسات*، 2(2)، 46-77.

العويد، نورة ناصر. (2022). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أنموذجاً. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة تبوك، 2(2)، 157-180.

غبان، مريم إبراهيم. (2022). مدى فاعلية برنامج تدريبي لتعزيز الوعي الفكري لعينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وفقاً لنموذج كيركباتريك. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية*. جامعة الملك عبد العزيز، 30(5)، 379-405.

القحطاني، الجوهرة، والعطا، أحلام. (2021). دور برامج مركز الوعي الفكري في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك فيصل. *مجلة البحوث التربوية والنوعية: مؤسسة التربية الخاصة*، (9)، 47-125.

القحطاني، منال مشبب. (2023). جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز الوعي الفكري لدى المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة تدريس الخدمة الاجتماعية بعينة من الجامعات السعودية بمدينة الرياض. *مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية*. جامعة الملك سعود الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية، (11)، 1-26.

القحطاني، منال، نعمة، عوض. (2020). آليات صناعة القيادات الطلابية لترسيخ مفاهيم الوعي الفكري لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من منظور الخدمة الاجتماعية. *المجلة العلمية للخدمات الاجتماعية - دراسات وبحوث تطبيقية*. جامعة أسيوط- كلية الخدمة الاجتماعية، 1(12)، 1-27.

النمر، حمود نوار. (2023). دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (16)، 403-440.

النور، هناء عبد الرحيم. (2020).دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الوعي الفكري. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية*. جامعة البصرة ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية ،2(1)، 511-537.

al-Asmarī، Ḥasan Muḥammad (2020). Tools for intellectual awareness in the doctrinal and intellectual field.(in Arabic). *King Khālid University Journal of Sharia Sciences and Islamic Studies:* King Khālid University، Volume 16، No. 1:143188-.

al-Balawī، Ḥanān، Sulaymān، Shāhir (2019). Building a measure of intellectual awareness using confirmatory factor analysis: a psychometric study on a sample of female students at the University of Tabūk.(in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology: Arab Educators Association، No. 109:7191-.

al-Balawī، Mūsá ʻAbd Allāh (2021). Intellectual awareness in dealing with social media. (in Arabic). Journal of Arts: Dhamār University، No. 22:259282-.

al-Nimr، Ḥammūd Nawwār (2023). The role of intellectual awareness units in enhancing intellectual awareness among faculty members at public universities in the Riyadh region.(in Arabic).*Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*: Islamic University of al-Madīnah al-Munawwarah، No. 16:403440-.

al-Nūr، Hanā' ʻAbd al-Raḥīm(2020). The role of the faculty member in enhancing intellectual awareness.(in Arabic). *International Journal of Research in Educational and Human Sciences:* University of al-Baṣrah and the Center for Research and Development of Human Resources، Volume 2، No. 1;511537-.

al-Qaḥṭānī، al-Jawharah، wāl'ṭā، Aḥlām (2021).The role of the Intellectual Awareness Center programs in enhancing intellectual security among female students at King Fayṣal University. (in Arabic).*Journal of Educational and Specific Research*: Special Education Foundation، No. 9:47125-.

Al-Qahtani، Manal Mushabab.(2023).The efforts of the Kingdom of Saudi Arabia in enhancing intellectual awareness among Saudi society: a field study on social work faculty members in a sample of Saudi universities in the city of Riyadh. (in Arabic). *Saudi Social Studies Journal:* King Saʻūd University، Saudi Society for Social Studies، No. 11:126-.

al-Qaḥṭānī، Manāl، Ni'mah، ʻAwaḍ(2020). Mechanisms for creating student leaders to consolidate the concepts of intellectual awareness among female students at Princess Nūrah bint ʻAbd-al-RaḥmānUniversity from a social service perspective.(in Arabic). *Scientific Journal of Social Services*- Applied Studies and

Research. Asyūṭ University - Faculty of Social Service، No. 12، Volume 1:127-.

al-Sirḥānī، Khālid. (2022). Islamic education approach to developing intellectual awareness.(in Arabic).*Ibn Khaldūn Journal for Studies and Research*: Ibn al-'Arabī Center for Culture and Publishing، Volume 2، No. 15:132-.

al-Ṭayyār، Fahd 'Alī. (2022). Official measures of educational institutions to maintain the intellectual awareness of Saudi students.(in Arabic).*Journal of Social Research and Studies*: National Center for Studies، Vol. 2، No. 2:4677-.

al-'Uwayyid، Nūrah Nāṣir (2022).The role of faculty members in Saudi universities in enhancing intellectual security: Prince Sattam bin Abdulaziz University as a model.(in Arabic). *Tabūk University Journal for Humanities and Social Sciences*: University of Tabūk، Volume 2، No. 2:157180-.

Djadir،Muhammad Dinar،Fajar Arwadi .(2017). Evoking Cognitive Conflict and Intellectual Awareness of Students:A study in the topic of combinatorics .Advances in Social Science، Education and Humanities Research (ASSEHR)، volume 149.

Ghabbān, Maryam Ibrāhīm (2022).The effectiveness of a training program to enhance the intellectual awareness of a sample of female students at King 'Abd al-'Azīz University according to the Kirkpatrick model،(in Arabic).King *'Abd al-'Azīz University Journal - Arts and Humanities*: King 'Abd al-'Azīz University، vol. 30، No. 5:379405-.

Ḥammād، Hibat Barāhīm (2016). The level of intellectual awareness among Jordanian university students according to some variables.(in Arabic).*College of Education Journal*:Ṭanṭā Community - College of Education، No. 62:502540-.

Khatatbeh،Yahya،Al-Dawsari،Haifa.(2023). Socialand Personal Responsibility as determinants of intellectual awareness and national belonging among students. Kurdish Studies December 2023 Volume: 11، Issue: 02، Pages 13711384-.

تقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية (نظام المسارات) في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي

Evaluating the content of the geography course for the secondary stage (pathways system) in light of future skills related to applications of generative artificial intelligence

د. نورة سعد البلوي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0001-0001-0007-0005

د.منال عبد الهادي الحربي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0001-0001-0007-0005

Dr. Noura Saad Al-Balawi
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Social Studies, Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Al-Jouf University, Saudi Arabia.

Dr.Manal Abdul Hadi Al-Harbi
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods for Social Studies, Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education and Human Development, University of Bisha, Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/10/09، تاريخ القبول: 2024/11/27، تاريخ النشر: 2024/12/17)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى بهدف تقويم مقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من محتوى مقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي 1445هـ/2023م، واشتملت مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي على أربعة مهارات رئيسية: (الطاقة البديلة والمتجددة، تحليل البيانات الضخمة الجغرافية، الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية، الأمن السيبراني). وقد أظهرت النتائج أن مجموع تكرارات بعد (الطاقة البديلة والمتجددة) بلغ (15)، وبنسبة مئوية مقدارها (62.5 %)، وقد جاء بالمرتبة الأولى، وبلغ تكرارات بعد (تحليل البيانات الضخمة الجغرافية) (6)، وبنسبة مئوية مقدارها (25 %)، وقد جاء بالمرتبة الثانية، وبلغ مجموع تكرارات بعد (الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية) (3)، وبنسبة مئوية مقدارها (12.5%)، قد وجاء بالمرتبة الثالثة، بينما بلغ تكرارات بعد (الأمن السيبراني) (صفراً)، وبنسبة مئوية مقدارها (0.0%)، حيث جاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة. وبلغ مجموع التكرارات الكلي للمهارات، (24). وأوصت الدراسة بمراعاة تضمين محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية لمهارات (الأمن السيبراني) بمؤشراته المختلفة. والعمل على تضمين محتوى المقرر بمهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل متوازن.

الكلمات المفتاحية: تقويم، مقرر الجغرافيا، المرحلة الثانوية، مهارات المستقبل، تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

Abstract

The study aimed to identify the degree of inclusion of future skills associated with applications of generative artificial intelligence in the geography curriculum for the secondary stage. The study used the descriptive approach based on the content analysis method with the aim of evaluating the geography course for the third year of secondary school. The study population and sample consisted of the content of the geography course for the third year of secondary school ,edition of the academic year 1445AH /2023AD, and the future skills associated with applications of generative artificial intelligence included four main skills: (alternative and renewable energy, analysis of geographical big data, digital economy and financial technologies, Cyber security).the results showed that the total number of frequencies after (alternative and renewable energy) reached (15), with a percentage of (62.5%), and it came in first place, and reached (62.5%) frequencies after (analysis of geographical big data). (6), and with a percentage of (25%), it came in second place, and the total number of frequencies after (Digital Economy and Financial Technologies) was (3), and with a percentage of (12.5%), it came in third place, while the total frequencies after (Security) reached (cyber) (zero) and a percentage of (0.0%), The total number of repetitions for the skills was (24). The study recommended taking into account including the content of the geography course for the secondary stage of cybersecurity skills with its various indicators.

Keywords: Assessment, geography course, secondary stage, future skills, applications of generative artificial intelligence.

للاستشهاد: البلوي، نورة سعد، الحربي، منال عبد الهادي. (2024). تقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية (نظام المسارات) في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ص79 – ص99.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

مقدمة:

في ظل ارتفاع وتيرة التغيير الرقمي في كافة مناشط الحياة، ومع الاتجاه إلى التحول الرقمي في كافة مجالات الحياة وتركيز رؤية 2030 على تحقيق هذا التحول، أصبحت الحاجة ملحة إلى تطوير منظومة التعليم، جنبا إلى جنب مع عادة النظر في مهارات المستقبل التي يحتاجها المتعلمون لكي يمكنهم الإسهام في عمليات التحول الرقمي بشكل فاعل.

إن تحديد المهارات التي يحتاجها الشباب السعودي للمستقبل ضرورية لإعدادهم لتولي الوظائف المستقبلية. من خلال تعزيز ثقافة محو الأمية الرقمية والتكنولوجية، والمهارات الشخصية، والمهارات الصناعية المتخصصة، الذي سيمكنهم من النجاح في سوق العمل المتغير، للمساهمة في تطور الاقتصاد الوطني (مسك، 2019).

ولمواكبة التغيرات المستمرة في المجتمعين المحلي والعالمي، أصبح من المهم تحديد مهارات المستقبل اللازمة للمتعلمين بهدف إعداد أفراد قادرين على التعامل مع متطلبات المراحل القادمة، تعتبر مهارات المستقبل أساساً لإعداد الأفراد المتمكنين من المهارات الحياتية والأكاديمية الداعمة، والذين يمكنهم المنافسة والتكيف بفعالية. (الخضاري، 2021)

ويعتمد الاستعداد للمستقبل على مفاهيم أساسية وهي: تعزيز ثقافة التعلم المستمر، وتشجيع التفكير النقدي، وتنمية حب التعلم، وتعزيز الإبداع ومهارات حل المشكلات، وذلك لتمكين الأفراد من التكيف ومواجهة التحديات في رحلة تعلمهم (أسبار ،2023). وهذا يتماشى مع ما ذكره Doecke & Maire (2019) المشار إليه في القرني (2024) من أن الهدف من التعلم المستند على مهارات المستقبل يمكن تزويد الطلاب بالمهارات التي تساعدهم على مواجهة المستجدات في حياتهم المستقبلية والتكيف معها. يتم تحقيق ذلك من خلال التركيز على مهارات التفكير النقدي، وتطوير الشخصية، والابتكار والإبداع، بالإضافة إلى المهارات التقنية.

وعلى نفس الشاكلة، حدد مكتب التربية العربي لدول الخليج في دراسته التي أجرها (2023) مهارات المستقبل التي ينبغي تعليمها في مناهج التعليم العام لدول الخليج العربية هي: (حل المشكلات – التفكير الناقد- التفكير الإبداعي – التواصل – التشارك والتعاون – الثقافة الرقمية- الابتكار وريادة الأعمال -التعلم مدى الحياة).

وبشكل أكثر تفصيلا، وبحسب تصنيف برنامج تنمية القدرات البشرية (2021، ص. 51) فإن مهارات المستقبل اللازمة للعمل تتضمن:

1. مهارات التفكير العليا: تشمل التفكير الإبداعي والتحليل الناقد، ومهارات حل المشاكل والقدرة على التكيف.
2. المهارات الاجتماعية والعاطفية: تشمل مهارات العمل الجماعي ومهارات التكيف مع المتغيرات المجتمعية وتقبل الآخرين واحترام ثقافاتهم. -3المهارات العملية والبدنية: وتشمل المهارات الرقمية لمواكبة التقنيات الجديدة، بالإضافة إلى أهمية إتقان المفاهيم والممارسات المالية العالمية، والحفاظ على الصحة واللياقة.

ومن بين أهم مهارات المستقبل التي من الأهمية بمكان تنميتها وصقلها لدى المتعلمين في مدارسنا تلك المهارات المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، تلك التطبيقات التي باتت محورية في كافة المجالات العلمية والتطبيقية في عالمنا المعاصر، وتزايد الاعتماد عليها بشكل كبير لأغراض عديدة تشمل الاستخدامات عالية التخصص مرورا باستخدامها للأغراض التعليمية المختلفة، وصولا إلى استخدامها في سياق أنشطة الحياة اليومية للأفراد.

لقد أصبح الذكاء الاصطناعي من الركائز الوطنية التي تتسابق الدول المتقدمة لاستخدامها للاستفادة منها في بناء اقتصادات قوية تعتمد على البيانات والتقنيات الحديثة، تعد المملكة العربية السعودية من الدول السباقة في استخدام تقنيات البيانات والذكاء الاصطناعي لتحقيق أهداف رؤية السعودية 2030، التي تهدف إلى تنمية اقتصادية متنوعة المصادر من خلال دعم القطاعات والصناعات غير النفطية. من بين هذه الجهود، تم إنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) لتعزيز مكانة السعودية بين الدول الرائدة في الاقتصادات المستدامة المعتمدة على البيانات والذكاء الاصطناعي (الهزاني، 2024).

ويُعتبر الذكاء الاصطناعي التوليدي نوعًا متقدمًا من أنواع الذكاء الاصطناعي، يتميز بتقديمه فرصاً هائلة في التعليم والبحث وتقديم خبرات فردية ومخصصة، وتقديم أنظمة تعليمية ذكية، من خلال التعلم من الأنماط والبيانات الموجودة وتحليل التعلم، وتقديم تغذية راجعة فورية لتعزيز الفهم وتجويده، مما يفتح آفاقًا جديدة للابتكار في مجالات متعددة، بفضل هذه الإمكانيات الهائلة، يُمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن يُحدث تحولًا جذريًا في مستقبل التعليم (Alasadi & Baiz, 2023; Bahrounet al., 2023).

إن استثمار الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم خطوة بالغة الأهمية وذلك للمهام المتعددة التي يوفرها مما يسهم في بيئة تعلم فاعلة سواء للمعلمين أو المتعلمين على حد سواء، مما يعكس رؤية مستقبلية لتعليم شامل وفعال يستند إلى أحدث التقنيات التي جاد بها العقل البشري. (ادريسي، 2024) على أن يتم ذلك بشكل متوازن مع الدور البشري وتوفير التدريب والدعم اللازم لتوجيه هذا الاستخدام، مما يسهم في تحقيق تجربة تعلم ثرية ومتميزة ومستدامة (سليمان والديب، 2024).

وقد كشف تقرير وظائف المستقبل 2040 الذي نشرته مؤسسة استشراف المستقبل في أبو ظبي اقتباساً عن خبير الاستشراف

توماس فيري، التحولات المتوقعة في سوق العمل العالمي بحلول عام 2040. يستعرض التقرير تأثير التكنولوجيا والروبوتات على مستقبل الوظائف، حيث يتوقع اختفاء العديد من الوظائف التقليدية وظهور وظائف جديدة نتيجة للتقدم التكنولوجي. يشير التقرير إلى أن الروبوتات ستؤدي أدوارًا مهمة في قطاعات متعددة، كما سيزداد الطلب على متخصصي البيانات والذكاء الاصطناعي. التقرير يهدف إلى تجهيز الأجيال المستقبلية، خاصة جيل ألفا، لمواكبة هذه التحولات والاستفادة منه، يؤكد التقرير أن هذه الوظائف ستكون حيوية لجيل ألفا، المولودين بعد عام 2010، حيث سيكونون بحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة تتماشى مع التحولات التكنولوجية المستمرة.

وعلى هذا، فإنه من الضروري العمل على تنمية مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والتي من المتوقع أن يكون لها دور حاسم في تشكيل وبلورة ملامح المستقبل القريب للبشرية وذلك من خلال تضمين تلك المهارات عبر مختلف المقررات الدراسية ومن بينها مقرر الجغرافيا، وتأتي الدراسة الحالية في هذا السياق من أجل تقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية (نظام المسارات) في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

مشكلة الدراسة:

يعد الذكاء الاصطناعي التوليدي من الأدوات المهمة في الجغرافيا الحديثة، حيث يساهم بشكل كبير في تحسين كفاءة معالجة البيانات الجغرافية وتحليلها. فمن خلال أنظمة الاستشعار عن بعد المستندة إلى تقنيات التعلم العميق والشبكات العصبية يمكن تحليل الصور الأرضية والبيانات المتعلقة بالغطاء الأرضي؛ بما يساعد على تصنيف آلي للأراضي، ورصد استخداماتها، وتحليل الأنماط البيئية. كما يمكن أن تساعد الخوارزميات مثل الشبكات العصبية والخوارزميات العشوائية في التنبؤ بالكوارث الطبيعية وإدارتها، كما يتم توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين التخطيط العمراني من خلال دمج البيانات الكبيرة مع خوارزميات التعلم العميق لإنشاء نماذج حضرية ديناميكية وأكثر دقة، تساعد في التخطيط الأفضل للمدن وتحديد المناطق المعرضة للفيضانات أو التلوث (Zhou, 2023)

واستنادا إلى تلك الأمثلة المتعددة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجغرافيا، فإنه من المفترض أن يتم تنمية العديد من مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل أساليب تحليل البيانات الجغرافية الضخمة المستمدة من استشعار الأرض، وتحليل الصور، والنمذجة البيئية باستخدام الأدوات الذكية، واستخدام الشبكات العصبية والتعلم العميق لتحليل البيانات الجغرافية وحل المشكلات البيئية أو الحضرية؛ مما يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.

لكن بالمقابل، فإنه من خلال الملاحظات الشخصية للباحثتين، فإن مهارات المستقبل المرتبطة بالذكاء الاصطناعي التوليدي لا تحظي بالاهتمام الكافي من حيث تدريسها لطلبة الجغرافيا بشكل عام وطلبة المرحلة الثانوية بشكل خاص، كما لاحظت الباحثتان بشكل أولي ضعف تركيز المقررات الدراسية للجغرافيا على تنمية مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

وتبين العديد من الدراسات السابقة أن مستوى الممارسات التدريسية اللازمة لدعم مهارات المستقبل يعد محدودا ويتراوح ما بين الضعيف والمتوسط وفقا لما يتضح من دارسات (الأسمري، 2019؛ الشهراني، 2020؛ الشراري، 2021؛ الشيدي وآخرين، 2022؛ القرني، 2024). كما أنه من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة، اتضح أنه بحدود علم الباحثتين، وجود قلة واضحة في الدراسات التي ركزت على مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تحديدا، كما أن الدراسات التي ركزت على تحليل محتوى الكتب والمناهج الدراسية من حيث مدى تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بالذكاء الاصطناعي التوليدي تعد غير متوافرة.

ولبلورة معالم مشكلة الدراسة بشكل أفضل قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية تضممت مقابلات شخصية مع (6) من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لتحديد ما إذا كانت أنشطة مقررات الجغرافيا للمرحلة الثانوية (المنهج المستهدف) تشجع على استخدام تلك المهارات، فضلا عما إذا كانت المعلمات (ومن خلال المنهج المطبق فعليا في صورة ممارسات تدريسية) يقمن بمساعدة طالباتهن على اكتساب مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي. واتضح من خلال هذه الدراسة قلة معرفة المعلمات بمهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وقلة ممارستهن لإجراءات تدريسية لتنميتها للطالبات وأن ذلك قد يكون راجع لقلة وجود محتوى وأنشطة كافية في الكتاب تدعم تلك المهارات. وكذلك من خلال الاطلاع بشكل سريع على محتوى كتاب الجغرافيا لوحظ قلة الاهتمام وعدم تواجد موضوعات واضحة المعالم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في منهج الجغرافيا.

وفي ضوء ما اتخذته المملكة العربية السعودية من مبادرات عدة لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي وتقنيات البيانات الحديثة لرفع مستوى الكفاءات الوطنية لتحقيق أهدافها. وأوصى ملتقى أسبار في تقريره رقم (109) (2023) بتطوير مناهج الجامعات وتضمين كل المواد مهارات التعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي. الأمر الذي يحتم علينا الأخذ بعين الاعتبار أن تحديد المهارات المطلوبة لسوق العمل المستقبلي هو عملية مستمرة، نظرًا لتغير المهارات اللازمة مع تقدم التكنولوجيا وتطور سوق العمل. لذلك، ينبغي أن يكون الأفراد قادرين على التكيف ومواصلة تطوير مهاراتهم طوال مسيرتهم المهنية.

واستنادا إلى ما تقدم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في

الحاجة إلى تقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية (نظام المسارات) في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي. وتأسيساً تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة

- ما مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي المناسب توافرها في مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية؟
- ما درجة تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية؟
- ما التصور المقترح لمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟

أهداف الدراسة:

- تحديد مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية.
- الكشف عن درجة تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية.
- تقديم التصور المقترح لمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وأهمية تطبيقية وذلك على النحو التالي:

أولا: الأهمية النظرية

تعد هذه الدراسة إضافة علمية جديدة في مجال مهارات المستقبل والمرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي للمرحلة الثانوية، سيما فيها يتعلق بدور المقررات الدراسية المختلفة في تنمية هذه المهارات من خلال تضمينها عبر ما تتضمنه من حقائق، وأفكار، وأنشطة، وتدريبات. وبالتالي تفتح الدراسة آفاق جديدة للبحث في هذا الموضوع أمام الباحثين.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوعها ومهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مقررات الدراسات الاجتماعية وهو موضوع جدير بالدراسة.
- تنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال تبنيها لأكثر مرحلة تعليمية حاسمة في السلم التعليمي وهي المرحلة الثانوية
- قد تفيد هذه الدراسة المتخصصين بتطوير المناهج عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص، وذلك من خلال تزويدهم بقائمة مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

حدود الدراسة:

1. **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على تحليل محتوى كتاب (الجغرافيا) الفصل الأول للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، بالتركيز على ثمان وحدات في مقرر الجغرافيا وهي: (علم الجغرافيا، الكون، كوكب الأرض، الغلاف الصخري، الغلاف المائي، الغلاف الجوي، الغلاف الحيوي، الخرائط والتقنيات الحديثة) في محتوى مقرر الجغرافيا للصف الثالث.
2. **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1444-1445هـ/2023-2024م، لكتاب طبعة عام 1445هـ/2023م.
3. **الحدود الموضوعية:** مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وهي: (الطاقة البديلة والمتجددة، تحليل البيانات الضخمة الجغرافية، الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية، الأمن السيبراني)

مصطلحات الدراسة:

مهارات المستقبل: يعرفها شحاته (2010، 295) بأنها: «المهارات التي الطالب للمستقبل نظراً لتزايد تعقد الحياة وآليات العمل المختلفة، وتحدد في مهارات التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والعمل».

تبنت الباحثتان تعريفاً إجرائياً لمهارات المستقبل في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي: ويقصد بها مهارات المستقبل في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وهي أربع مهارات رئيسية: (الطاقة البديلة والمتجددة، تحليل البيانات الضخمة الجغرافية، الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية، الأمن السيبراني). ويقاس توافر هذه المهارات في مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية الصف الثالث الثانوي من خلال التكرارات والنسب المئوية لتوافر هذه المهارة بالاستناد إلى بطاقة تحليل المحتوى معدة لهذا الغرض.

الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يعرف الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه: «أحد مجالات الذكاء الاصطناعي الذي يهدف إلى إنشاء محتوى جديد ومبتكر بشكل آلي، بدلاً من مجرد تحليل أو استخدام البيانات الموجودة. يمكن للذكاء الاصطناعي أن ينتج أنواع مختلفة من المحتوى، مثل النصوص والأصوات والأكواد وغيرها بحيث تبدو وكأنها من إبداع الإنسان» (الخليفة، 2023، ص. 8).

وتعرف الباحثتان تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي إجرائياً: بأنها تقنيات الذكاء الاصطناعي القادرة على إنتاج

بيانات ومحتوى جديد استنادًا إلى الأنماط الموجودة في البيانات الجغرافية. يتضمن ذلك تطوير نماذج ثلاثية الأبعاد، تحليل البيانات المكانية من الصور الجوية وبيانات الاستشعار عن بعد، التنبؤ بالظواهر الطبيعية، وتصميم أنظمة إدارة الموارد الطبيعية. وذلك بهدف تحسين التخطيط الحضري، وتقديم حلول مبتكرة في مجالات عدة، وإدارة الكوارث البيئية.

الإطار النظري للدراسة

يتضمن هذا القسم عرض الخلفية النظرية للدراسة التي توضح المفاهيم النظرية الرئيسية التي يتم التركيز عليها بما يرتبط بمتغيرات الدراسة، حيث يتم عرض مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي وأنواعه، وأهم الطبقات التقنية اللازمة للذكاء الاصطناعي التوليدي، والتطبيقات الجغرافية الخاصة بالذكاء الاصطناعي التوليدي، فضلا عن المهارات والوظائف المستقبلية للذكاء الاصطناعي التوليدي.

مفهوم وأنواع الذكاء الاصطناعي التوليدي:

الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative artificial intelligence) هو نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي، وفرع من التعلم العميق، ويعتمد على الشبكات العصبونية العميقة لمحاكاة قدرة الإنسان على توليد محتوى أصيل ومبتكر، كما يطلق عليه أيضاً حوسبة المحادثة (Conversational computing)» (ادريسي، 2024). كما يتيح هذا النوع من الذكاء الاصطناعي التعامل الفعال المتزايد مع منتجات عالية التكنولوجيا، الأمر الذي يجعله مدخلاً خلاقاً ومبدعاً كأحد انجح مداخل أطر عمل التعلم الآلي في تطور التعلم (الهادي، 2023).

وهناك عدة أنواع للذكاء الاصطناعي التوليدي وفقاً للخليفة (2023) وطعمية (2023) تشمل ما يلي:

1. إنشاء النص (Text Generation): أحد أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث تُستخدم النماذج التوليدية لإنتاج محتوى جديد بلغة طبيعية، مما يتيح إنشاء نصوص إبداعية جديدة.
2. إنشاء الصور (Image Generation): عملية استخدام النماذج التوليدية، مثل شبكات الخصومة التوليدية (GANs) ونماذج الانتشار (Diffusion Models)، لإنشاء صور جديدة تحاكي بصرياً صور العالم الحقيقي.
3. إنشاء الفيديو (Video Generation): عملية استخدام النماذج التوليدية لإنتاج مقاطع فيديو جديدة بناءً على وصف نصي.
4. إنشاء الكلام (Speech Generation): نماذج توليدية مدربة على تسجيلات صوتية ضخمة ومتنوعة، تمكن من تحويل النص إلى كلام.

الطبقات التقنية اللازمة للذكاء الاصطناعي التوليدي:

تعتمد تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي على عدة طبقات تقنية لدعم تشغيل التطبيقات والخدمات التوليدية، وتنقسم إلى:

1. التطبيقات: تشمل البرمجيات التي تستفيد من قدرات الذكاء الاصطناعي التوليدي لأداء مهام أو وظائف محددة.
2. أدوات التطوير والتشغيل: وهي الأدوات التي تساعد في بناء وتوزيع التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي.
3. النماذج التوليدية: نماذج تعلم الآلة التي يمكن تكييفها لحالات استخدام محددة بهدف تحسين الأداء في مجالات معينة.
4. البنية التحتية: تتضمن المكونات التقنية اللازمة لتشغيل نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي وأدواته (سدايا، 2023).

آليات الإفادة من الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم:

يفتح الذكاء الاصطناعي التوليدي آفاقًا جديدة في عملية التعليم والتعلم، حيث يمكن لهذه التقنية القوية أن تساهم في إنشاء مواد تعليمية مبتكرة وتجارب تعلم مخصصة، مستندة إلى الأنماط والقواعد المستخلصة من البيانات التعليمية (الخليفة، 2023).

كما يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي إنشاء تجارب تعليمية مخصصة، وأتمتة المهام الإدارية، وتحسين النتائج التعليمية (Johnson & Bengio, 2024). ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام أنظمة التعلم التكيفية المدعومة بالذكاء الاصطناعي والتي تضبط مستوى صعوبة مواد الدورة التدريبية بناءً على أداء الطالب (Takale, et al., 2024). بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لإنشاء محتوى وسيناريوهات ومواد تعليمية جديدة ذات صلة وجذابة ومتوافقة مع نتائج التعلم (Radwan & Mcginty, 2024). وتضيف أبو زقية (2022) إلى أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكنه تقديم صورة واضحة للموضوعات والدروس التي تحتاج إلى إعادة تقييم، مما يمكّن المعلمين من تصميم برامج تعليمية أفضل للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يمكنه تحليل قدرات التعلم وتاريخ التعليم للطلاب، مما يسمح بتخصيص دورات تعليمية تتناسب مع احتياجاتهم. وهذا يتماشى مع ما ذكرته الخليفة (2023) أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يسهم في تعزيز التعلم الشخصي من خلال تقديم تجارب تعلم مخصصة بناءً على بيانات الطلاب. على سبيل المثال، تستخدم شركة Duolingo الذكاء الاصطناعي لتقديم تجارب تعلم لغات مخصصة، مما يزيد من فعالية التعلم ويقلل التكاليف. كما يُستخدم تطبيق «QuizGPT» لتوليد أسئلة اختبار جديدة حول أي موضوع وبأي مستوى صعوبة، معتمداً على الذكاء الاصطناعي المتقدم GPT-4 لتقديم نتائج فريدة في كل مرة. كما يمكن تقديم ملاحظات مخصصة للطلبة بناء على تحديد نقاط القوة والضعف وتحسين عملية التعلم، واقتراح موارد تعليمية إضافية تتيح للمتعلمين التعمق في الموضوعات الغير

مفهومه بالنسبة لهم (سليمان والديب، 2024).

وبشكل عام يفيد استخدام الذكاء الاصطناعي في كافة المجالات في: زيادة الإنتاجية، تحسين الخدمات، رفع الكفاءة، تقليل التكلفة، تعزيز الابتكار (سدايا، 2023).

مميزات استخدام الذكاء الاصطناعي في التطبيقات الجغرافية.

يُعتبر الذكاء الاصطناعي أداة قوية تُتيح إمكانيات متطورة في مجال الجغرافيا والبيئة، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يُساهم في حل بعض التحديات البيئية في العالم وتحسين جودة الحياة، وهناك العديد من المميزات لاستخدامات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال الجغرافيا يذكرها كلا من (Arel & Rose, 2021; Batty, 2018; Li et al., 2019; Zhu et al., 2017)

- الدقة والكفاءة :يمكن للذكاء الاصطناعي أتمتة مهام تحليل البيانات وتصورها، مما يوفر الوقت والجهد وجودة أفضل.
- طرق مبتكرة: يمكن الذكاء الاصطناعي من استخراج معلومات من البيانات التي من الصعب ملاحظتها بالأساليب التقليدية
- التخصيص :يمكن تخصيص التطبيقات الجغرافية التي تعمل بالذكاء الاصطناعي لتلبية احتياجات محددة.
- الابتكار والابداع: يُتيح الذكاء الاصطناعي إمكانيات جديدة للابتكار في مجال الجغرافيا وتطوير تطبيقات جديدة لم تكن ممكنة من قبل.

إلا أن دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم يثير المخاوف بشأن خصوصية البيانات وأمنها. تتطلب نماذج الذكاء الاصطناعي كميات كبيرة من البيانات لتعمل بفعالية، مما قد يشكل أخطار على خصوصية الطلاب وأمن البيانات (Johnson & Bengio, 2024). يجب على المعلمين وصانعي السياسات التأكد من تصميم نماذج الذكاء الاصطناعي مع تطبيق تدابير قوية لحماية البيانات.

يطرح تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العديد من التحديات والقيود، التي يجب معالجتها لضمان دمجها الفعال في النظام التعليمي. ناقشت دراسة (William & Hinton 2024) مجموعة من التحديات والاعتبارات الأساسية المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، كما يلي:

1. الآثار الأخلاقية: خصوصية البيانات، والتحيز الخوارزمي، والاستخدام المسؤول للمحتوى الناتج عن الذكاء الاصطناعي.
2. العدالة الرقمية: ضمان الوصول العادل إلى التكنولوجيا والاتصال بالإنترنت ومهارات القراءة والكتابة الرقمية لجميع الطلاب.
3. التحيز الخوارزمي: تحديد التحيز والتخفيف منه ومراقبته طوال دورة حياة الذكاء الاصطناعي.
4. تدريب المعلمين والتطوير المهني: بناء قدرات المعلمين وثقتهم في الاستفادة من الذكاء الاصطناعي للأغراض التعليمية.
5. خصوصية البيانات وأمنها: حماية بيانات الطلاب الحساسة والحماية من الوصول غير المصرح به وسوء الاستخدام والانتهاكات.
6. التكامل التربوي: تحقيق التوازن بين استقلالية المحتوى الناتج عن الذكاء الاصطناعي والأهداف والغايات التربوية.
7. تخصيص الموارد: الاستثمار الاستراتيجي في البنية التحتية للذكاء الاصطناعي، وتراخيص البرمجيات، وخدمات الدعم الفني.
8. الأطر التنظيمية: وضع مبادئ توجيهية ومعايير واضحة لنشر الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول في التعليم.
9. القيود التكنولوجية: التغلب على تناثر البيانات، والتعقيد الحسابي، وتحديات إمكانية تفسير النماذج.
10. القبول الثقافي والمجتمعي: بناء الثقة وتعزيز الحوار وإشراك أصحاب المصلحة في عملية التصميم المشترك.

تطبيقات جغرافية في الذكاء الاصطناعي التوليدي

يتعدد استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم بشكل عام وفي الجغرافيا على وجه الخصوص، وذلك بحكم أن الجغرافيا كعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتكنولوجيا وكل ما هو تقني، ويتخذ هذا الارتباط صوراً متعددة منها: تحسين دقة المواقع، تقديم تحليلات للبيانات الجغرافية، التنبؤ بالمشكلات البيئية وتقديم حلول ناجعة ومبتكرة وإبداعية لها. ومن أبرز التطبيقات الجغرافية في الذكاء الاصطناعي التوليدي يوردها كلاً من (Arel & Rose, 2021; Batty, 2018; Li et al., 2019; Rasp et al., 2020; Zhu et al., 2017)

1. تحليل الصور الفضائية :يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحليل الصور الفضائية بدقة عالية، من خلال تقنيات التعلم العميق، يمكن للنماذج التوليدية التعرف على الأنماط والتغيرات في الغطاء الأرضي، مما يساعد في مراقبة البيئة وتحديد مناطق الكوارث الطبيعية.
2. التنبؤ بالمناخ :تلعب النماذج التوليدية دورًا حيويًا في تحسين دقة التنبؤات الجوية، من خلال تحليل البيانات التاريخية والأرصاد الجوية، يمكن لهذه النماذج تقديم توقعات أكثر دقة للأحوال الجوية، مما يساعد في التخطيط واتخاذ القرارات في الوقت المناسب.
3. نمذجة التضاريس: يساعد الذكاء الاصطناعي التوليدي في إنشاء نماذج تضاريس ثلاثية الأبعاد بدقة عالية. يمكن استخدام هذه النماذج في مجالات متعددة مثل التخطيط

العمراني، الهندسة المدنية، ودراسات البيئة

4. تحليل البيانات الجغرافية :يوفر الذكاء الاصطناعي التوليدي أدوات قوية لتحليل البيانات الجغرافية الكبيرة والمعقدة. يمكن لهذه الأدوات استخراج المعلومات القيمة من مجموعات البيانات الضخمة وتقديم تحليلات دقيقة تسهم في فهم أفضل للعوامل الجغرافية المؤثرة

5. التخطيط الحضري: يسهم الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين عمليات التخطيط الحضري من خلال توفير نماذج توليدية لتصميم المدن الذكية. تساعد هذه النماذج في تحسين استخدام الموارد وتقديم حلول مستدامة لتطوير البنية التحتية الحضرية.

6. استخراج المعلومات: مكن للذكاء الاصطناعي استخراج معلومات قيّمة من الصور الجوية وبيانات الاستشعار عن بعد، مثل أنماط التغطية الأرضية والتغييرات البيئية.

7. التنبؤ بالظواهر: يمكن للذكاء الاصطناعي بناء نماذج للتنبؤ بالظواهر الطبيعية مثل الفيضانات وحرائق الغابات، مما يساعد في الاستعداد والتخفيف من حدتها.

8. تصميم مُستدام :يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتصميم مدن أكثر استدامة وكفاءة في استخدام الموارد.

9. البنية التحتية الذكية: يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين أنظمة النقل والطاقة في المدن من خلال تحليل البيانات المكانية واتخاذ قرارات ذكية.

10. الزراعة الدقيقة: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين ممارسات الزراعة من خلال تحليل بيانات التربة والمناخ وتحسين استخدام الموارد.

11. إدارة الكوارث: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتقديم الاستجابة للكوارث بشكل أسرع وأكثر كفاءة من خلال تحليل البيانات في الوقت الفعلي وتقديم التنبؤات.

12. الحفاظ على البيئة :يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لرصد ومراقبة التنوع البيولوجي وتتبع التغييرات البيئية.

وظائف المستقبل في مجال الذكاء الاصطناعي التوليدي

هناك العديد من الفرص الجديدة في المجال الوظيفي، والتي يمكن اغتنامها من خلال اكساب النشء المهارات المناسبة والاستعداد الجيد، من هذه الوظائف يذكرها (Elgammal et al., 2017; Goodfellow et al., 2016; Jordan & Mitchell, 2015; Li et al., 2021; Marr, 2019; McCormack et al., 2019)

- مهندس ذكاء اصطناعي توليدي: تصميم وبناء وتطوير نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- أخصائي بيانات ذكاء اصطناعي توليدي: جمع وتحليل البيانات وتنظيمها لتدريب نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي
- مطور تطبيقات ذكاء اصطناعي توليدي: بناء تطبيقات عملية تعمل بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- فنان ذكاء اصطناعي توليدي: استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لخلق أعمال فنية رقمية ومحتوى إبداعي.
- كاتب محتوى ذكاء اصطناعي توليدي: إنشاء نصوص إبداعية مثل المقالات والقصص ونسخ الإعلانات باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- مصمم منتجات ذكاء اصطناعي توليدي: تصميم منتجات وخدمات مُخصصة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- باحث ذكاء اصطناعي توليدي: استكشاف وتطوير تقنيات جديدة في مجال الذكاء الاصطناعي التوليدي.

وبناءاً على ما سبق؛ ترى الباحثتان أن التكامل المثمر للذكاء الاصطناعي التوليدي في أنظمة التعليم في المملكة يكون في تبني استراتيجية شاملة. وبنية تحتية تدعم الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتطوير محتوى تعليمي مدعوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي ومصمم ليتناسب مع السياق المحلي، ومعلمين قادرين من الإفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. الأمر الذي يعزز من التفاعل المتناغم بين الإنسان الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويسهم في إطلاق إمكانات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحويل تجربة التعلم في المملكة العربية السعودية.

من ناحيةٍ أخرى، يؤدي دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى تغيير طريقة تدريس وتعلم الجغرافيا. مع استمرار تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي، من الضروري تحديد المهارات المستقبلية المطلوبة للطلاب لتحقيق النجاح في هذا المشهد سريع التغير. وفقًا للحكمي ومضوي (2023)، يتمتع الذكاء الاصطناعي بالقدرة على تحسين عملية التعلم وتعزيز جودة المواد التعليمية، مما قد يؤدي إلى تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا وفعالية للطلاب. حيث أكدت دراسة الهزاني (2024) الذكاء الاصطناعي التوليدي بفعالية في تقليص الفجوة المعرفية بين المجتمعات من خلال اكتساب المعرفة وتطبيقها ومشاركتها. يتضح من هذه السياقات أهمية تحليل محتوى الدراسات الاجتماعية في فهم وتحديد التحديات والفجوات في المهارات الرقمية والشمولية في عملية التعلم والعمل على حلها، من خلال تبني سياسات تعليمية استراتيجية تستهدف اكساب المتعلمين المهارات اللازمة لسوق العمل، وكما يساعد تحليل المحتوى في مقرر الجغرافيا خاصة بالمرحلة الثانوية وهي مرحلة انتقالية في تسليط الضوء على المهارات الناجحة التي يمكن تبنيها وتكييفها لتلبية احتياجات الثورة التقنية ورؤية المملكة 2030 في محور

اقتصاد مزدهر، وإعداد القوى العاملة لمواجهة تحديات المستقبل والتطورات المستمرة لسوق العمل.

المهارات والوظائف المستقبلية للذكاء الاصطناعي التوليدي:

يشير أبو حطب وصادق (1996، ص. 330) أن للمهارة «عدة معان مرتبطة منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، كما أن من معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء، وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما: أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن، وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر».

بينما تعرفها معوض (2015) بأنها: تشمل المهارات التي يحتاج المتعلمون إلى إتقانها وتنميتها لتحقيق أهدافهم: التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات التواصل والتعاون، والوعي العالمي، والتوجه الذاتي، والعمل الجماعي، ومهارات ما وراء المعرفة. تعني مهارات القرن الحادي والعشرين قدرة الفرد على أداء المهام وحل المشكلات التي يواجهها لتحقيق التنمية البشرية، تتضمن هذه المهارات القدرة على التواصل بفعالية، والكفاءة المعتمدة على المعارف ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ولقد عمل الذكاء الاصطناعي التوليدي على إعادة تشكيل طبيعة العمل وخلق فرص جديدة في سوق العمل لم تكن موجودة سابقاً ويشير كلاً من (Chandler & Munday, 2018; Davenport & Kirby, 2016; Griffiths, 2017; Guffey & Loewy, 2018; Russell & Norvig, 2020) لأهم المهارات المستقبلية للذكاء الاصطناعي التوليدي:

- توليد أفكار إبداعية وخلاقة: ستصبح مهارات الإبداع وابتكار الأفكار وحل المشكلات أكثر أهمية مع ازدياد دور الذكاء الاصطناعي في المهام المعتادة.
- التفكير التحليلي والناقد: ستظل مهارات تحليل المعلومات وتقييمها واتخاذ القرارات بناءً على الأدلة ضرورية في عالم يزداد فيه الاعتماد على البيانات
- الاتصال: ستظل مهارات التواصل الفعالة، سواءً الشفهية أو المكتوبة، ضرورية للتعاون مع الزملاء والعملاء والشركاء
- فهم الذكاء الاصطناعي: ستصبح المعرفة الأساسية بكيفية عمل تقنيات الذكاء الاصطناعي وأدواتها ضرورية للتفاعل الفعال مع هذه الأنظمة والاستفادة منها.
- استمرارية التعلم: مع سرعة تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي، ستصبح مهارات التعلم المستمر والتكيف مع التطورات الجديدة ضرورية للنجاح.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي التوليدي

دراسة العجلان (2020) أجريت بهدف معرفة درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وتحديد متطلبات وتحديات تطبيقه. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت عينة الدراسة في 310 من مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض يحظى بموافقة كبيرة، ولكن يتطلب استقطاب الكفاءات وتوفير الأدلة الإجرائية المناسبة، مع مواجهة تحديات قصور الدعم القيادي والتأثيرات السلبية للسلوك البشري.

دراسة محمد والفراني :(2023) هدفت إلى قياس اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية. استُخدم المنهج الوصفي واستبيان إلكتروني على عينة من 37 طالبة. أظهرت النتائج أن الطالبات لديهن اتجاهات إيجابية نحو استخدام التطبيق، وأوصت الدراسة بتوظيف الخرائط الذهنية الرقمية القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في جميع المقررات الدراسية وإقامة دورات تدريبية للطلاب والمعلمات.

دراسة الحكمي ومضوي :(2023) هدفت إلى استكشاف وتحليل واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على العوامل المؤثرة والتحديات. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بينت النتائج وعي المملكة بأهمية تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم، وأهمية تضافر العوامل الدينية والجغرافية والسياسية والاقتصادية لتحقيق تحسين مستدام في نظام التعليم. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي ووضع المعايير المناسبة لتطبيقها في مدارس المملكة.

دراسة الغامدي وجادو :(2024) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد واقع استخدام التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم من وجهة نظر طلبة كليات الشرق العربي. استُخدم المنهج الوصفي على عينة من 33 طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد الدراسة على استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بدرجة عالية. كما أبرزت النتائج أن هذه التطبيقات تسهم في تفعيل دور المعلم وتزيد من مرونة عرض المادة العلمية وتقلل من التوتر الناتج عن المحاولة والخطأ في التعلم. وأوصت الدراسة بتوفير البنية التحتية التقنية وبرامج تدريبية خاصة باستخدام هذه التطبيقات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات المستقبل

دراسة الأسمري:(2019) هدفت إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية

في ضوء مهارات المستقبل. باستخدام المنهج الوصفي المسحي وبطاقة ملاحظة على 80 معلمة، أظهرت النتائج تدني مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات المستقبل بشكل عام.

دراسة الشهراني :(2020) هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في تنمية مهارات المستقبل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. باستخدام المنهج الوصفي المسحي واستبانة على 303 معلمين، أظهرت النتائج وجود نقاط ضعف في الممارسات التدريسية لدعم الطلاب في تنمية مهاراتهم المستقبلية.

دراسة الشراري:(2021) هدفت إلى معرفة العلاقة بين توظيف المهارات المستقبلية أثناء التدريس واتجاهات طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية نحو مهنة المستقبل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي واستبانة لتوظيف المهارات المستقبلية على عينة من 242 طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن المستوى الكلي لتوظيف المهارات المستقبلية كان متوسطاً

دراسة الشيدي والصعيدي والقدام (2022): هدفت إلى تحديد فاعلية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والرياضيات وفق الإطار الوطني لمهارات المستقبل في المدرسة العمانية. باستخدام بطاقة ملاحظة على 116 معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أن معلمي العلوم والرياضيات حققوا مستوى متوسطًا من الفعالية في ممارسات التدريس الداعمة لتوظيف مهارات المستقبل.

دراسة القرني(2024) : هدفت إلى تعرف على مستوى التدريسية في مجال التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية الداعمة لتنمية مهارات المستقبل وفقًا لبرنامج تنمية القدرات البشرية. باستخدام المنهج الوصفي المسحي واستبانة على عينة من 714 معلمًا ومعلمة و27 مشرفًا ومشرفة، أظهرت النتائج دعمًا لتطوير مهارات المستقبل الخاصة بالمهارات الاجتماعية والعاطفية والمهارات البدنية والعملية، لكن دون الاهتمام الكافي بتنمية مهارات التفكير العليا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسات السابقة محورين أولهما ركز على الذكاء الاصطناعي التوليدي وذلك من حيث واقع استخدام تطبيقاته خاصة في التعليم واتجاهات الطلبة بشأنه وأهم ما يكتنف استخدامه من تحديات ومعوقات. أما المحور الثاني فقد تم الاهتمام فيه على الدراسات التي تناولت مهارات المستقبل من حيث مدى توافر هذه المهارات وما إذا كانت الممارسات التربوية المتبعة تسهم في تنمية تلك المهارات. وقد كان المنهج البحثي الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي الأكثر استخداما في تلك الدراسات، وتنوعت عينات التطبيق ما بين معلمين وطلاب. ويتباين من نتائج تلك الدراسات وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والوعي بأهميته على الرغم من وجود العديد من التحديات المتعلقة باستخدام تلك التطبيقات. ومن ناحية أخرى، بينت الدراسات التي تناولت مهارات المستقبل أن الممارسات التدريسية التي يتم تطبيقها لتنمية تلك المهارات تتراوح ما بين المستوى المتدني/الضعيف والمستوى المتوسط في أحسن الأحوال مما يشير إلى الحاجة لمزيد من الجهد لاستدماج تلك المهارات في المناهج والممارسات التعليمية القائمة.

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات مثل محمد والفراني (2023)، الحكمي ومضوي (2023)، والغامدي وجادو (2024) حول فوائد دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. كما تتشابه مع دراسات الأسمري (2019)، الشهري (2020)، الشراري (2021)، والقرني (2024) حول تقصي المهارات المستقبلية اللازمة للمعلمين والمتعلمين وواقع تضمينها في بيئات التعلم. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

ومن خلال مراجعة هذه الدراسات، تتضح العديد من الفجوات البحثية المهمة التي يتم التركيز عليها في الدراسة الحالية، فإنه من الملاحظ أنه بينما ينصب اهتمام الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي التوليدي على واقع تطبيقه واستدماجه في التدريس بشكل عام فإن الدراسة الحالية تركز على استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجغرافيا كأحد مهارات المستقبل التي يتم تسليحهم بها من خلال مقررات الجغرافيا، ولا توجد بحدود علم الباحثتين أي دراسات ركزت على استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياق مقررات الجغرافيا وهي الفجوة البحثية الأولى التي يتم التركيز عليها في هذه الدراسات. ومن ناحية أخرى فإن الدراسات التي تناولت مهارات المستقبل لم تركز بالتحديد على المهارات بالذكاء الاصطناعي التوليدي وهي فجوة بحثية مهمة أخرى تعمل الباحثتان على جسرها في الدراسة الحالية خاصة مهارات المستقبل المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في الجغرافيا.

وبشكل أكثر تفصيلا، فقد تميزت الدراسة الحالية بتقويم محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وذلك للكشف عما إذا كانت الكتب المقررة تساهم في إتاحة الفرصة أمام الطلبة لتعلم وممارسة مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مما يسهم في إعدادهم لمتطلبات سوق العمل المستقبلي.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى الذي عرفه (أبو صالح وعوض، 2013) بأنه: (عملية علمية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم المادة المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصة تتسق مع الرموز المفتاحية لتحقيق أهداف المستخدم لنتائج التحليل). وذلك لتحليل مقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي (نظام المسارات).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية للصف الثالث نظام المسارات في الفصل الدراسي الأول في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1444-1445هـ/2023-2024م)، وقد وزع المقرر إلى مجموعة من الوحدات وعددها (ثمانية) وهي: (علم الجغرافيا، الكون، كوكب الأرض، الغلاف الصخري، الغلاف المائي، الغلاف الجوي، الغلاف الحيوي، الخرائط والتقنيات الحديثة) ومجموع الدروس (35) درساً، طبعة عام 2023/1445.

عينة الدراسة: إن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه ويشمل المحتوى على الموضوعات والأمثلة، والأنشطة، والصور، والأشكال.

مواد الدراسة: تم بناء قائمة مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي المناسب توافرها في مقرر الجغرافيا للصف الثالث للمرحلة الثانوية بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة محمد والفراني (2023) ودراسة الحكمي ومضوي (2023) ودراسة الغامدي وجادو (2024) ودراسة الشيدي والصعيدي وقدام (2022)، ثم تم استخلاص مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الدراسات الاجتماعية.

الصورة الأولية للقائمة:

- تم بناء القائمة في ضوء المصادر السابقة في صورتها الأولية لمهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في (4) مهارات رئيسية وعدد المؤشرات (35) مؤشراً فرعياً.
- ضبط القائمة: بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية المكونة من (35) مؤشراً فرعياً موزعة على أربع مهارات رئيسية لتحديد درجة تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي نظام المسارات، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتقنيات التعليم، لتعديل ما يرونه مناسب.
- الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي أشار لها المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (4) مهارات رئيسية و (34) مؤشراً فرعياً.

أدوات الدراسة:

تم تحويل الصورة النهائية للقائمة إلى (بطاقة تحليل المحتوى) في مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية الصف الثالث في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

صدق أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى):

قامت الباحثتان بالتحقق من أن الأداة تقيس ما صممت من أجله (علاّم، 2023)؛ من خلال عرض قائمة مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتقنيات التعليم في الجامعات وبلغ عددهم (11)، لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة مفردات القائمة، وإمكانية حذف أو إضافة ما يرونه مناسب أو تعديله، وقد قامت الباحثتين بالتعديل على أداة الدارسة في ضوء آراء ومقترحات المحكمين، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأداة للاستخدام في تحليل مقرر الجغرافيا مع عمل بعض التعديلات منها: التجارة عبر الانترنت وتعديل الصياغة إلى البيع والشراء في الانترنت في مهارة الاقتصاد الرقمي، وحذف عبارة توليد محطات وشبكات مصادر الطاقة.

ثبات أداة الدراسة:

جرى تحليل محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية (نظام المسارات) لحساب معامل الثبات عبر الأفراد، ويبين الجدول رقم (1) نتائج التحليل:

جدول 1

نتائج تحليل محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية لحساب معامل الثبات عبر الأفراد.

فئات التحليل	إجمالي الوحدات			إجمالي نقاط الاتفاق		إجمالي نقاط الاختلاف		معامل الاتفاق (الثبات)	
	الباحثة	المحللة الأولى	المحللة الثانية	المحللة الأولى	المحللة الثانية	المحللة الأولى	المحللة الثانية	الباحثة المحللة الأولى	الباحثة والمحللة الثانية
الطاقة البديلة والمتجددة	15	15	15	15	13	0	2	1.00	0.87
تحليل البيانات الضخمة الجغرافية	6	6	6	6	5	0	1	1.00	0.83
الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية	3	3	3	3	3	0	0	1.00	1.00
الأمن السيبراني	0	0	0	0	0	0	0	1.00	1.00
الإجمالي	24	24	24	24	21	0	3	1.00	0.88

ويلاحظ من الجدول رقم 1 أن معامل الاتفاق (الثبات) بين المحللة الأولى والثانية لمحتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية

بلغ (1.00) درجة، وأن معامل الاتفاق (الثبات) بين المحللة الأولى والمحللة الثانية بلغ (0.88) درجة، وتعدّ هذه القيم مرتفعة وأعلى من المعيار (0.75) (الشجيري والزهيري، 2022).

وعليه قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات التحليل، من خلال التحليل عبر الأفراد وتحليل الباحثتين للمقرر، وهو نوع من أنواع الثبات في أسلوب تحليل المحتوى، وتم الاتفاق على أسس ومعايير التحليل، وتم حساب نسب الاتفاق والاختلاف بين التحليلين من خلال معادلة كوبر Cooper لحساب معامل الثبات (الشجيري والزهيري، 2022، ص. 293) على النحو الآتي:

$$\text{معادلة كوبر Cooper} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

ويبين الجدول رقم 2 النسب المئوية لمعادلة كوبر Cooper:

جدول 2

النسب المئوية لمعادلة كوبر Cooper لحساب معامل ثبات أبعاد أداة الدراسة.

الرقم	الأبعاد	المحلل الأول	المحلل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسبة التوافق
1	الطاقة البديلة والمتجددة	15	15	13	2	0.87
2	تحليل البيانات الضخمة الجغرافية	6	6	5	1	0.83
3	الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية	3	3	3	0	1.00
4	الأمن السيبراني	0	0	0	0	1.00
5	الإجمالي	24	24	21	3	0.88

ويلاحظ من الجدول رقم 2 أن جميع نسب معاملات الثبات لأبعاد الدراسة كانت مقبولة وجيدة، وتعدّ هذه القيم مقبولة لأنها أعلى من المعيار (0.75) (الشجيري والزهيري، 2022)

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمت إجراءات تحليل المحتوى في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وفقاً للخطوات التالية:

الهدف من أداة التحليل:

هدفت عملية تحليل المحتوى في الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي (نظام المسارات) ورصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بها.

تحديد فئات التحليل:

ويمر هذا الأسلوب بعدد من الخطوات تكاد تشترك فيها نماذج تحليل المحتوى على اختلاف الموضوعات التي يتم تحليلها، لكن ليس ثمة فئات أو تصنيفات جاهزة للاستعمال في تحليل موضوع ما أو مادة ما، يمكن للباحث أن يستخدمها، لأن ذلك غالباً ما يخضع لظروف الباحثة، وطبيعة المادة وأهداف التحليل وحدوده (الشجيري والزهيري، 2023). وقد تمثلت فئات التحليل في البحث الحالي في مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

تحديد وحدات التحليل:

قد يستخدم الباحث أكثر من وحدة تحليل واحدة، وفقاً للهدف المراد من تصميم بطاقة التحليل، واستناداً إلى هدف الباحثتين في تحليل مقرر الجغرافيا للصف الثالث نظام المسارات للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، فقد قامت الباحثتين باستخدام الفكرة أو الموضوع سواء أكانت صريحة أم ضمنية، بصفتهما وحدة للتحليل ولكونهما أهم وحدات التحليل الملاءمة لهذه الدراسة مع محتوى المقرر وفق كل من (الجملة، والأنشطة، والتقويم)، أي أن كل كلمة أو عبارة تدل على مهارة من مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي عدت وحدة للتحليل.

تحديد ضوابط التحليل

- جرى قراءة كل موضوع في محتوى مقرر الجغرافيا في المرحلة الثانوية بعناية وتمحيص دقيق.
- تم تصميم بطاقة تحليل المحتوى والمكون من (4) مهارات رئيسية لمهارات المستقبل والمرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بإجمالي (34) مؤشراً فرعياً.
- جرى استخراج ما يحتويه مضمون كل موضوع وفق مؤشرات مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل صريح وبشكل ضمني.
- تم تحليل المحتوى والأهداف والأنشطة المتعلقة بكل موضوع في ضوء فئات التحليل.
- جرى رصد وتسجيل نتائج التحليل بشكل دقيق في استمارة التحليل لكل مهارة أثناء عملية التحليل وذلك باستخلاص

وحدات التحليل (جملة – نشاط – تقويم)، مع تحويل التكرارات إلى نسب مئوية لتمكين تفسيرها لاحقاً.

أساليب المعالجة الإحصائية

جرى استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معادلة كوبر Cooper وذلك للتحقق من مدى اتفاق نتائج التحليل مع النتائج التي توصل إليها محلل آخر وتحديد درجة الثبات (الشجيري والزهيري، 2022).
- التكرارات والنسب المئوية لرصد وتحليل البيانات ومقارنتها (أبو صالح وعوض، 2013).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

الإجابة المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي المناسب توافرها بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول، قامت الباحثتين بدراسة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية، وجرى بناء قائمة بأبعاد مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي المناسب توافرها بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية وقد تكونت في صورتها النهائية من (4) أبعاد رئيسة وهي: الطاقة البديلة والمتجددة، تحليل البيانات الضخمة الجغرافية، الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية، الأمن السيبراني.

وجرى كتابة (34) مؤشرا فرعياً توزعت على المهارات المختلفة كما يأتي: الطاقة البديلة والمتجددة (9 مؤشرات)، تحليل البيانات الضخمة الجغرافية (9 مؤشرات)، الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية (8 مؤشرات)، الأمن السيبراني (8 مؤشرات).

ويبين الجدول رقم (3) القائمة التي استقرت عليها أبعاد مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية:

جدول 3

قائمة مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية.

مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	الرقم	عدد المؤشرات الفرعية
	1	إنشاء محطات الطاقة الافتراضية
	2	تفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي كأداة (BING CHAT)
الطاقة البديلة والمتجددة	3	توليد الطاقة المتجددة
	4	تحديد استهلاك الطاقة والبصمة الكربونية
	5	التنبؤ وتحديد الاحتياج من الطاقة كبرنامج (IBM)
	6	استحداث مهن مثل المراقبة والتنبؤ في الطاقة الكهربائية
	7	جمع وتوزيع الطاقة الشمسية وطاقة الرياح
	8	الحفاظ على أمن وكفاءة إمدادات الكهرباء
	9	تحليل معدلات توليد الطاقة المتجددة واستهلاكها
تحليل البيانات الضخمة الجغرافية	1	تحليل توقعات الطقس وتوليد الطاقة
	2	استخدام خوارزميات لضبط تركيز النفط وخفض الكربون كبرنامج (ADEXT)
	3	توليد البيانات للحقول النفطية
	4	توليد الألياف البصرية كجهاز استشعار لإنتاج النفط
	5	استخدام الروبوتات لضمان السلامة أثناء الصيانة
	6	توليد صور مشروعات البنية التحتية للمدن الذكية ك (BINGCHAT)
	7	دمج تحليلات البيانات الضخمة في توزيع الطاقة كأداة (PERPLEXITY)
	8	تفعيل تطبيقات (GIS)
	9	توليد التطبيقات التفاعلية ونظم الروبوتات
الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية	1	البيع والشراء عبر الانترنت
	2	بروتوكولات الحماية التجارية
	3	التحكم في الشراء بالبطاقة الائتمانية
	4	توليد رسائل تسويقية كبرنامج (PERSADO)
	5	تحسين استراتيجيات التسويق
	6	التنبؤ باحتياجات العملاء كبرنامج (CHAT GPT)
	7	تحليل بيانات السوق في الخدمات المالية كبرنامج (CLAUDE)
	8	توليد اللغات المدعوم بالبرنامج (PHRASEE)

الأمن السيبراني	1	التدريب على التطبيقات الأمنية للذكاء الاصطناعي التوليدي
	2	تنفيذ سياسة أمن الشركات
	3	توليد هندسة النظم الاجتماعية الأمنية في التعاون بين المجتمعات
	4	توليد الأكواد البرمجية للبرمجيات الأمنية كأداة (BARD)
	5	تحليل التهديدات من خلال برامج كشف الاحتيال
	6	تطبيق قوانين في توليد الصور والنصوص
	7	التنبؤ بتحليل البيانات التاريخية للتصدي للهجمات
	8	وضع قيود في جمع البيانات وتوليدها للحماية

الإجابة المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها: ما درجة تضمين مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، جرى حساب التكرارات والنسب المئوية، ويبين الجدول رقم (4) نتائج التحليل :

مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	المؤشرات	وحدات مقرر الجغرافيا الصف الثالث ثانوي									النسب المئوية
		علم الجغرافيا	الكون	كوكب الأرض	الغلاف الصخري	الغلاف المائي	الغلاف الجوي	الغلاف الحيوي	الخرائط والتقنيات الحديثة	إجمالي التكرارات	
الطاقة البديلة والمتجددة	إنشاء محطات الطاقة الافتراضية									0	0.0 %
	تفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي كأداة (BING CHAT)						1			1	4.17 %
	توليد الطاقة المتجددة			1					1	3	12.5 %
	تحديد استهلاك الطاقة والبصمة الكربونية								1	2	8.33 %
	التنبؤ وتحديد الاحتياج من الطاقة كبرنامج (IBM)						1			1	4.17 %
	استحداث مهن مثل المراقبة والتنبؤ في الطاقة الكهربائية		1						2	3	12.5 %
	جمع وتوزيع الطاقة الشمسية وطاقة الرياح						1		1	2	8.33 %
	الحفاظ على أمن وكفاءة إمدادات الكهرباء	1				1				2	8.33 %
	تحليل معدلات توليد الطاقة المتجددة واستهلاكها									1	4.17 %
تحليل البيانات الضخمة الجغرافية	تحليل توقعات الطقس وتوليد الطاقة									0	0.0 %
	استخدام خوارزميات لضبط تركيز النفط وخفض الكربون كبرنامج (ADEXT)									0	0.0 %
	توليد البيانات للحقول النفطية									0	0.0 %
	توليد الألياف البصرية كجهاز استشعار لإنتاج النفط									0	0.0 %
	استخدام الروبوتات لضمان السلامة أثناء الصيانة									0	0.0 %
	توليد صور مشروعات البنية التحتية للمدن الذكية ك (BING CHAT)								1	1	4.17 %
	دمج تحليلات البيانات الضخمة في توزيع الطاقة كأداة (PERPLEXITY)								2	2	8.33 %
	تفعيل تطبيقات (GIS)								3	3	12.5 %
	توليد التطبيقات التفاعلية ونظم الروبوتات									0	0.0 %
الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية	البيع والشراء عبر الانترنت									0	0.0 %
	بروتوكولات الحماية التجارية									0	0.0

	التحكم في الشراء بالبطاقة الائتمانية			0	0.0 %
	توليد رسائل تسويقية كبرنامج (PERSADO)			0	0.0 %
	تحسين استراتيجيات التسويق	1		1	4.17 %
	التنبؤ باحتياجات العملاء كبرنامج (CHAT GPT)		1	1	4.17 %
	تحليل بيانات السوق في الخدمات المالية كبرنامج (CLAUDE)	1		1	4.17 %
	توليد اللغات المدعوم بالبرنامج (PHRASEE)			0	0.0 %
الأمن السيبراني	التدريب على التطبيقات الأمنية للذكاء الاصطناعي التوليدي			0	0.0 %
	تنفيذ سياسة أمن الشركات			0	0.0 %
	توليد هندسة النظم الاجتماعية الأمنية في التعاون بين المجتمعات			0	0.0 %
	توليد الأكواد البرمجية للبرمجيات الأمنية كأداة (BARD)			0	0.0 %
	تحليل التهديدات من خلال برامج كشف الاحتيال			0	0.0 %
	تطبيق قوانين في توليد الصور والنصوص			0	0.0 %
	التنبؤ بتحليل البيانات التاريخية للتصدي للهجمات			0	0.0 %
	وضع قيود في جمع البيانات وتوليدها للحماية			0	0.0 %
المجموع				2 4 %	100 %

ويلاحظ من الجدول رقم4 أن مجموع تكرارات بعد (الطاقة البديلة والمتجددة) بلغ (15)، وقد جاء بالمرتبة الأولى مؤشر (توليد الطاقة المتجددة) وكذلك مؤشر (استحداث مهن مثل المراقبة والتنبؤ في الطاقة الكهربائية) بتكرار مقداره (3) وبسنبة مئوية (12.5 %)، وجاء بالمرتبة الثانية مؤشر (تحديد استهلاك الطاقة والبصمة الكربونية) ومؤشر (جمع وتوزيع الطاقة الشمسية وطاقة الرياح)، ومؤشر (الحفاظ على أمن وكفاءة إمدادات الكهرباء)، بتكرار مقداره (2) وبسنبة مئوية (8.33 %). وجاء بالمرتبة الثالثة مؤشر (تفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي كأداة (BING CHAT) ومؤشر (التنبؤ وتحديد الاحتياج من الطاقة كبرنامج (IBM)، ومؤشر (تحليل معدلات توليد الطاقة المتجددة واستهلاكها)، بتكرار مقداره (1) وبسنبة مئوية (4.17 %). ولم يتوفر مؤشر (إنشاء محطات الطاقة الافتراضية) حيث كان التكرار (0.0) بنسبة مئوية (0.0 %)

وفيما يتعلق ببعد (تحليل البيانات الضخمة الجغرافية) فقد بلغ التكرار (6). وقد جاء بالمرتبة الأولى مؤشر (تفعيل تطبيقات (GIS) بتكرار مقداره (3) وبسنبة مئوية (12.5 %) وجاء بالمرتبة الثانية مؤشر (دمج تحليلات البيانات الضخمة في توزيع الطاقة كأداة (PERPLEXITY)، بتكرار مقداره (2) وبسنبة مئوية (8.33 %). وجاء بالمرتبة الثالثة مؤشر (توليد صور مشروعات البنية التحتية للمدن الذكية ك (BING CHAT)، بتكرار مقداره (1) وبسنبة مئوية (4.17 %). ولم تتوافر المؤشرات الأخرى حيث كان تكرارها يساوي (0.0) بنسبة مئوية (0.0 %).

أما بعد (الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية) فقد بلغ مجموع تكرارات هذا البعد (3)، وقد جاء بالمرتبة الأولى مؤشر (تحسين استراتيجيات التسويق)، ومؤشر (التنبؤ باحتياجات العملاء كبرنامج (CHAT GPT) بتكرار مقداره (1) وبسنبة مئوية (4.17 %). ولم تتوافر المؤشرات الأخرى حيث كان تكرارها يساوي (0.0) بنسبة مئوية (0.0 %

وبلغ مجموع تكرارات بعد (الأمن السيبراني) (صفراً)، حيث لا تحتوي قائمة مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية على مؤشرات لهذا البعد.

وتفسر الباحثتين عدم تضمين محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية لمؤشرات مهارات (الأمن السيبراني)؛ نظراً لتناول الموضوعات علم الجغرافيا قديماً وعلم الكون والغلاف الجوي والمائي بعيداً عن التطبيقات الحديثة على الرغم من وجود موضوعات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) وأسسه لكن ليس بالعمق الذي يبرز أهمية الأمن السيبراني في هذه النظم، أو أنها لا تتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة لاسيما في نظام المسارات للمرحلة الثانوية والذي يقدم عدة مجالات في الدراسات الاجتماعية قد يتخصص الطلبة في أحد فروعها مستقبلاً، وقد يكون السبب كذلك كون الطلبة في هذه المرحلة العمرية ليس لديهم القدرة على الانتاج المعرفي فيما يتعلق بالأمن السيبراني بمؤشراته المختلفة.

ويبين الجدول رقم (5) قيم التكرارات والنسب المئوية لأبعاد قائمة تحليل المحتوى:

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية لأبعاد مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية.

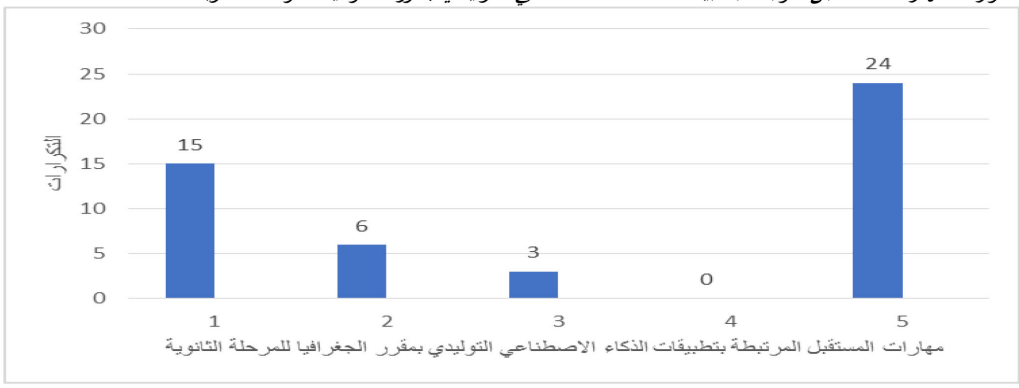
الترتيب	الرقم	الأبعاد	إجمالي التكرارات	النسبة المئوية
1	1	الطاقة البديلة والمتجددة	15	%62.5
2	2	تحليل البيانات الضخمة الجغرافية	6	%25
3	3	الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية	3	%12.5
4	4	الأمن السيبراني	0	%0.0
الإجمالي			24	%100

ويلاحظ من الجدول رقم5 أن مجموع تكرارات بعد (الطاقة البديلة والمتجددة) بلغ (15)، وبنسبة مئوية مقدارها (62.5 %) وقد جاء بالمرتبة الأولى، وبلغ مجموع تكرارات بعد (تحليل البيانات الضخمة الجغرافية) (6)، وبنسبة مئوية مقدارها (25 %)، وقد جاء بالمرتبة الثانية، وبلغ مجموع تكرارات بعد (الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية) (3)، وبنسبة مئوية مقدارها (12.5 %)، قد وجاء بالمرتبة الثالثة، بينما بلغ مجموع تكرارات بعد (الأمن السيبراني) (صفراً)، وبنسبة مئوية مقدارها (0.0 %)، حيث جاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة. وبلغ مجموع التكرارات الكلي للأبعاد (24).

ويبين الشكل رقم (1) تكرارات مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي الجغرافيا للمرحلة الثانوية:

شكل 1

تكرارات مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية.



ويبين الجدول رقم 6 قيم التكرارات والنسب المئوية الخاصة بالوحدات في مقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي قيد الدراسة:

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية الخاصة بوحدات مقرر الجغرافيا

ا لرقم	وحدات الكتاب	مقرر الجغرافيا إجمالي تكرار المؤشرات في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.	النسبة المئوية	الترتيب
1	الوحدة الأولى: علم الجغرافيا	3	12.5 %	2
2	الوحدة الثانية: الكون	1	4.17 %	3
3	الوحدة الثالثة: كوكب الأرض	1	4.17 %	3
4	الوحدة الرابعة: الغلاف الصخري	0	%0.0	4
5	الوحدة الخامسة: الغلاف المائي	1	4.17 %	3
6	الوحدة السادسة: الغلاف الجوي	3	12.5 %	2
7	الوحدة السابعة: الغلاف الحيوي	3	12.5 %	2
8	الوحدة الثامنة: الخرائط والتقنيات الحديثة	12	%50	1
إجمالي أبعاد المهارات		24	%100	

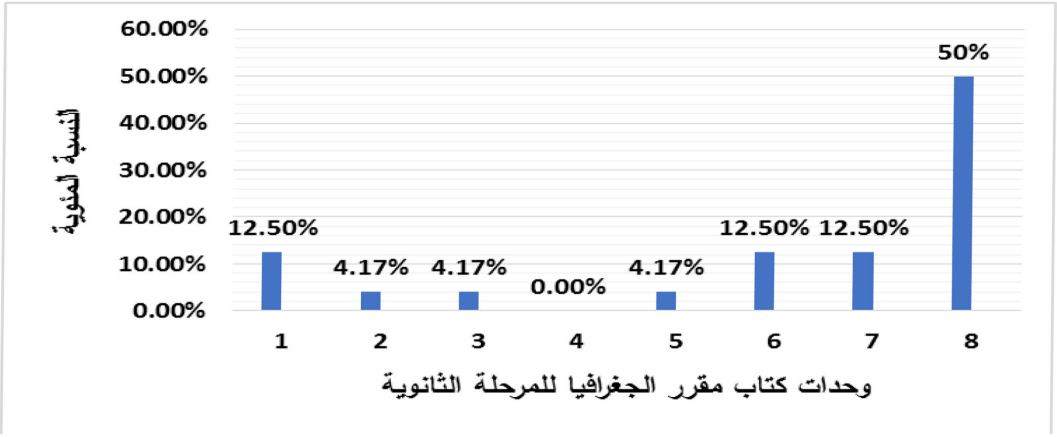
ويتضح من الجدول رقم6 أن أكثر وحدات كتاب مقرر الدراسات الاجتماعية تضميناً لمهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي هي الوحدة الثامنة (الخرائط والتقنيات الحديثة) بعدد تكرار (12) وبنسبة مئوية مقدارها (50 %)، يليها في المرتبة الثانية الوحدات الأولى (علم الجغرافيا) والسادسة (الغلاف الجوي) والسابعة (الغلاف الحيوي) بتكرار (3) وبنسبة مئوية مقدرها (12.5 %)

وجاءت بالمرتبة الثالثة الوحدات الثانية (الكون) والثالثة (كوكب الأرض) والخامسة (الغلاف المائي) بتكرار مقداره (1) وبنسبة مئوية (4.17 %). وجاء بالمرتبة الأخيرة الوحدة الرابعة (الغلاف الصخري) بتكرار (0) وبنسبة مئوية مقدرها (0.0 %)، بمعنى أنها لم تتضمن أي من مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

ويبين الشكل رقم (2) درجة تضمين الأبعاد الرئيسة لمهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مقرر الجغرافيا:

شكل 2

درجة تضمين الأبعاد الرئيسة لمهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في وحدات كتاب الجغرافيا للمرحلة الثانوية.



وتفسر الباحثتين تضمين محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية للأبعاد الثلاثة الأولى (الطاقة البديلة والمتجددة، تحليل البيانات الضخمة الجغرافية، الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية)؛ نظراً لاحتواء المقرر على مجموعة من الوحدات تتناول في موضوعاتها هذه المهارات ومن هذه الوحدات: علم الجغرافيا ومن الدروس تطور علم الجغرافيا، والكون ومن ضمن دروس الوحدة المجموعة الشمسية والطاقة الشمسية، وكوكب الأرض وتناولت دروسه نتائج حركة الأرض حول محورها وحول الشمس وحدوث الفصول المناخية والتي تناولت الطاقة المتجددة والبيانات الجغرافية وتوليد الطاقة حسب الطقس، ووحدة الغلاف الصخري والتي تناولت التضاريس الرئيسة لسطح الأرض ووحدة الغلاف المائي تناولت موضوعات البحار والمحيطات والأمواج والمد والجزر والتي تناولت بعض المؤشرات وأشارت لها ومنها البيانات الضخمة الجغرافية والاقتصاد الرقمي للثروة البحرية، وكذلك وحدة الغلاف الجوي والتي أشارت في موضوعاتها الحرارة والضغط الجوي والرياح وطاقة الرياح والرطوبة النسبية للأمطار وبطريقة ضمنية كانت الإشارة إلى الطاقة المتجددة طاقة الرياح والبيانات الضخمة الجغرافية، ثم وحدة الغلاف الحيوي وقد تناولت مكونات الغلاف الحيوي والأقاليم الصحراوية والمحافظة على البيئة وتمت الإشارة إلى الطاقة والاقتصاد الوطني والتنمية المستدامة، وأخيراً وحدة الخرائط والتقنيات الحديثة وما اشتملت عليه من موضوعات مثل مفهوم الخرائط والتقنيات الحديثة والتضاريس على الخريطة ونظام تحديد المواقع العالمي (GPS) والاستشعار عن بعد (RS) ونظم المعلومات الجغرافية (GIS) وتناولت هذه الموضوعات الإشارة إلى البيانات الضخمة الجغرافية وتوليد البيانات وعدد من المهارات المرتبطة بها، وهذه الأبعاد للمهارات ذات أهمية كبيرة في هذه المرحلة لاسيما الصف الثالث الثانوي نظام المسارات والتهيئة للتخصصات الدقيقة في الدراسات الاجتماعية.

وفيما يتعلق بعدم وجود مؤشرات خاصة ببعد (الأمن السيبراني) حيث بلغ التكرار (صفراً)، وبنسبة مئوية مقدارها (0.0 %)، فتفسر الباحثتين هذه النتيجة نظراً لعدم توفر المعرفة الأولية بمفردات ومصطلحات الأمن السيبراني، نظراً لحداثة المصطلح وما يتضمنه من مؤشرات، وبالتالي يمكن تضمين ذلك في المراحل المتقدمة من التعليم.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن بعد (الأمن السيبراني) بمؤشراته المختلفة لم يحظ باهتمام وتضمين في مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية.

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجلان (2020) حيث اتفق أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية متوسط حسابي بلغ (3.901) واتفقت العينة بدرجة كبيرة جدا على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمتوسط حسابي (4.87) وأبرز المتطلبات استقطاب الكفاءات المتخصصة بالذكاء الاصطناعي في المدرسة.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العتل وآخرون (2021) لافتقار المحتوى لمقرر الجغرافيا او الإشارة إلى ضرورة توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي وتفعيلها في العملية التعليمية نظرا لحداثة استخدامها في التعليم وعدم وجود استراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم ونظرا لعدم انتشار التقنية وعدم تعميم تطبيقها في العملية التعليمية.

في حين تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي وجادو (2024) التي أظهرت درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وأظهرت دراسة الشراري (2021) أن المستوى الكلي لتوظيف المهارات المستقبلية (مهارات الحياة والعمل والتعلم الابتكار والمهارات التقنية) أثناء التدريس كان متوسطاً، ودراسة الشيدي والصعيدي والقدام (2022) أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم والرياضيات حققوا مستوى متوسط من الفعالية في ممارسات التدريس الداعمة لتوظيف مهارات المستقبل (المهارات الأساسية والمهارات التطبيقية والمهارات التقنية) وكشفت نتائج القرني (2024) أن ممارسات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية التدريسية تراعي أحيانا تنمية مهارات المستقبل الخاصة بالمهارات التفكير العليا وهو بالمستوى غير مقبول تربوياً.

وذلك يدل على جاهزية وتهيئة الكادر التعليمي لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لا سيما في مقرر الجغرافيا وتطبيقاته التربوية.

الإجابة المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها: ما التصور المقترح لمقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟

ويشير الجدول رقم 7 إلى التصور المقترح لأبعاد مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والمناسب تضمينها في مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية:

جدول 7

محتوى التصور المقترح.

مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	(المحتوى التعليمي)	الأنشطة المناسبة	طرق واستراتيجيات التدريس
الطاقة البديلة والمتجددة	لم يتناول محتوى المقرر أي موضوع يدل على مؤشر (إنشاء محطات الطاقة الافتراضية)	- قيام الطلبة عبر المجموعات بإجراء تقرير حول أساليب الكشف عن الطاقة البديلة والمتجددة بمؤشراتها المختلفة. - عرض انفوجرافيك وجلسات حوارية مع الطلبة بشأن المؤشرات لبعد الطاقة البديلة والمتجددة مع الأمثلة.	استخدام اسلوب التعلم الجماعي لجذب انتباه الطلبة وتشجيعهم على المشاركة في المناقشات وتبادل الآراء حول (الطاقة البديلة والمتجددة)
تحليل البيانات الضخمة الجغرافية	لم يتناول محتوى المقرر فقرات تدل على المؤشرات الآتية: تحليل توقعات الطقس وتوليد الطاقة، استخدام خوارزميات لضبط تركيز النفط وخفض الكربون كبرنامج (ADEXT)، توليد البيانات للحقول النفطية، توليد الألياف البصرية كجهاز استشعار لإنتاج النفط، استخدام الروبوتات لضمان السلامة أثناء الصيانة، توليد التطبيقات التفاعلية ونظم الروبوتات.	- قيام الطلبة عبر المجموعات بإجراء مشروعات حول تحليل البيانات الضخمة الجغرافية، وكيفية استغلال ذلك في ضوء مواقف عملية مختارة. - طرح أسئلة استنتاجية مع الطلبة بشأن المؤشرات المتعلقة بتحليل البيانات الضخمة الجغرافية.	استخدام استراتيجية الشكل (V)لجذب انتباه الطلبة وتشجيعهم على المشاركة في المناقشات وتبادل الآراء حول (تحليل البيانات الضخمة الجغرافية)
الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية	لم يتناول محتوى المقرر ما يدل على المؤشرات الآتية: البيع والشراء عبر الانترنت، بروتوكولات الحماية التجارية، التحكم في الشراء بالبطاقة الائتمانية، توليد رسائل تسويقية كبرنامج (PERSADO)، توليد اللغات المدعوم بالبرنامج (PHRASEE).	- قيام الطلبة بتقديم أمثلة تعكس مهارات التسويق محلياً وعالمياً والمستندة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي. -جمع البيانات والتطبيقات المعتمدة في الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية. - عقد محاضرات توجيهية وجلسات حوارية مع الطلبة بشأن المؤشرات المتعلقة بالاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية.	استخدام اسلوب التعلم التعاوني وتفعيل استراتيجية الصف المعكوس وتبادل الآراء حول (الاقتصاد الرقمي والتقنيات المالية)
الأمن السيبراني	لم يتناول محتوى المقرر أي فقرة تدل على أي مؤشرات من مؤشرات الأمن السيبراني.	- قيام الطلبة بإجراء مقابلات مع المختصين والكتابة تقرير حول مفهوم ودواعي وأهمية الأمن السيبراني في المؤسسات المختلفة. - عرض نماذج في تطبيقات الأمن السيبراني وتعريف الطلبة بالمؤشرات المختلفة للأمن السيبراني.	استخدام اسلوب التعلم التوليدي وتفعيل الرحلات المعرفية عبر الويب وتبادل الآراء حول (الأمن السيبراني) ومؤشراته المختلفة.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة أمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- مراعاة تضمين محتوى مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية لمهارات (الأمن السيبراني) بمؤشراته المختلفة، حيث لم يحظ باهتمام ملحوظ وتضمين بالقدر الكافي في محتوى المقرر.
- العمل على تضمين محتوى المقرر بمهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل متوازن بحيث تكون النسب المئوية متقاربة.
- الاستفادة من التصور المقترح عند تطوير محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

مقترحات الدراسة

- إجراء دراسة تقويمية لمقررات الدراسات الاجتماعية في المراحل الدراسية الأخرى في ضوء مهارات المستقبل.
- القيام بإجراء دراسة تربوية مشابهة للدراسة الحالية في المراحل الدراسية الأخرى، بهدف معرفة درجة تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- بناء وحدة تعليمية قائمة على مهارات المستقبل المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مقرر الدراسات الاجتماعية.
- بناء برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتفعيل مهاراته المختلفة.

المراجع

أبو زقيه، إيمان. (2022). التقنيات الحديثة في التعليم: الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة واستشراف المستقبل. *مجلة الأصالة*، (5)، 456-479.

أبو صالح، محمد وعوض، عدنان. (2013). مقدمة في الإحصاء: مبادئ وتحليل باستخدام SPSS. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ادريسي، حسن. (2024). واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مرحلة الثانوي التأهيلي بمديرية ميدلت بالمملكة المغربية. *المجلة العلمية البحثية*، 1 (1)، متاح على: https://ojs.ahumi.edu.

الأسمري، نورة. (2021). مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل. *مجلة العلوم التربوية*، 9(3)، 385-419.

الحكمي، رنا، ومضوي. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات*، (13)، 33-76.

الخضاري، محمد. (2021). متطلبات تنمية مهارات المستقبل في الجامعات السعودية من خلال وظائف الجامعة الثلاث. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 27 (6)، 133-171.

الخليفة، هند. (2023). مقدمة في الذكاء الاصطناعي التوليدي. مجموعة إيوان البحثية.

سليمان، محمد، والديب، محمد. (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التعليمية. *مجلة بحوث في العلوم والفنون النوعية*، جامعة الإسكندرية، 12(21)، 1-13.

الشجيري، ياسر والزهيري، حيدر. (2022). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن. (2010). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. دار العالم العربي.

الشراري، العنود. (2021). توظيف المهارات المستقبلية أثناء التدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (69)، 35-61.

الشهراني، شرف. (2020). مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية مهارات المستقبل لدى طلابهم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (5)، 1954-1983.

الشيدي، خالد والسعيدي، حميد والقدام، محمد. (2022). فاعلية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء الإطار الوطني لمهارات المستقبل بالمدرسة العمانية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (75)، 266-296.

صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد. (1994). علم النفس التربوي (ط4). الأنجلو المصرية.

طعمية، علام. (2023). ماهو الذكاء الاصطناعي التوليدي. مسترجع من https://dlarabic.com/

علام، صلاح الدين. (2023). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية (ط7). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الغامدي، غالية وجادو، إيهاب. (2024). واقع استخدام التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم من وجهة نظر طلبة كليات الشرق العربي. *مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات*، 2 (3) 169-218.

القرني، أحمد. (2024). مستوى الممارسات التدريسية في مجال التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية الداعمة لتنمية مهارات المستقبل وفقًا لبرنامج تنمية القدرات البشرية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ومشرفيهم. *مجلة جامعة بيشة للعلوم التربوية*، 7(1)، 90-122.

الكعبي، سليمان. (د. ت.). وظائف المستقبل 2040. مؤسسة

استشراف المستقبل أبو ظبي.

محمد، أمل والفراني، لينا. (2024). اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو استخدام تطبيق Whimsical القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الرقمية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (36)، 95–124.

معوض، أميرة. (2015). بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للطلاب المعلمين تخصص علم نفس وقياس وأثره على أدائهم التدريسي وتقديرهم لذواتهم. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2023). مهارات المستقبل في مناهج التعليم العام لدول الخليج العربية. مكتب التربية العربي لدول الخليج

ملتقى أسبار. (2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي وانعكاسه على التعليم والتدريب تقرير رقم (109). لجنة الشؤون التعليمية والتدريبية.

مؤسسة مسك. (2019). برنامج المهارات. مسترجع من https://misk.org.sa

الهادي، محمد. (2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبله. كمبيونت، 32 (32)، 32–36.

الهزاني، نوره. (2024). مدى فعالية استخدام روبوتات المحادثة التوليدية Chatbot في تعزيز مشاركة المعرفة لدى أفراد المجتمع السعودي. *مجلة دراسات وتكنولوجيا المعلومات*، 1(2)، 1–17.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا). (2023). سلسلة الذكاء الاصطناعي التوليدي (1). متاح على https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/Generative-AI.pdf

Abu Saleh, M., & Awad, A. (2013). Introduction to Statistics: Principles and Analysis using SPSS. (in Arabic). Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution, and Printing.

Abu Zaqia, I. (2022). Modern Technologies in Education: Artificial Intelligence, Big Data, and Future Forecasting. (in Arabic). *Al-Asala Journal,* 5, 456479-.

Abu Zekiah, I. (2022). Modern technologies in education: AI, big data, and future foresight. (in Arabic). *Asala Journal,* (5), 456479-.

Alasadi, E. A., & Baiz, C. R. (2023). Generative AI in education and research: Opportunities, concerns, and solutions. (in Arabic). *Journal of Chemical Education,* 100(8), 2965 2971.

Al-Asmary, N. (2021). The Level of Teaching Practices of Mathematics Teachers in Secondary Schools in Light of Future Skills. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 9(3), 385419-.

Al-Ghamdi, G., & Jado, E. (2024). The reality of using generative AI-based applications in education from the perspective of students of Arab East Colleges. (in Arabic). *Journal of Artificial Intelligence and Information Security,* 2(3), 169218-.

Al-Hakami, R., & Madawi. (2023). The reality of AI applications in general education in Saudi Arabia. (in Arabic). *Arab Journal of Informatics and Information Security,* (13), 3376-.

Al-Hazani, N. (2024). The Effectiveness of Using Generative Chatbot in Enhancing Knowledge Sharing Among Saudi Community Members. (in Arabic). *Journal of Studies and Information Technology,* 1(2), 117-.

Al-Khalifa, H. (2023). Introduction to Generative Artificial Intelligence. (in Arabic). Iwan Research Group.

Al-Khodari, M. (2021). Requirements for Developing Future Skills in Saudi Universities through the Three University Functions. (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Education,* 27(6), 133171-.

Al-Khudari, M. (2021). Requirements for developing future skills in Saudi universities through the university's three functions. (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Education,* 27(6), 133171-.

Al-Qarni, A. (2024). The level of teaching practices in Islamic education in secondary schools supporting the development of future skills under the Human Capacity Development Program from the perspective of Islamic education teachers and supervisors. (in Arabic). *Journal of Bisha University for Educational Sciences,* 7(1), 90122-.

Al-Shahrani, S. (2020). The Level of Teaching Practices of Mathematics Teachers Supporting the Development of Future

artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. Sustainability, 15(17), 12983.

Batty, M. (2018). Generative urban design: Emerging approaches for smart cities. Urban Studies, 55(4), 751768-.

Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D. M., Wu, J., Winter, C., ... Amodei, D. (2022). Language models are few-shot learners. *Journal of Machine Learning Research,* 21(48), 125-.

Chandler, D., & Munday, R. (2018). A Dictionary of Media and Communication. Oxford University Press.

Davenport, T. H., & Kirby, J. (2016). Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines. Harper Business.

Elgammal, A., Liu, B., Elhoseiny, M., & Mazzone, M. (2017). CAN: Creative adversarial networks, generating «art» by learning about styles and deviating from style norms. (in Arabic). In Proceedings of the 8th International Conference on Computational Creativity (pp. 96103-).

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep Learning. MIT Press.

Griffiths, T. (2017). Algorithms to Live By: The Computer Science of Human Decisions. Picador.

Guffey, M. E., & Loewy, D. (2018). Essentials of Business Communication. Cengage Learning.

Idrissi, H. (2024). The reality of utilizing generative AI tools in secondary education in Midelt Directorate, Morocco. (in Arabic). *Scientific Research Journal,* 1(1). Available at https://ojs.ahumi.edu.

Jiang, Y., & Leung, H. (2020). The design and implementation of a generative AI system for product customization. *Journal of Artificial Intelligence Research,* 68, 457-474.

Johnson, M., & Bengio, Y. (2024). Generative AI in the Skills for Their Students in Primary Schools in Saudi Arabia. Young Researchers›. (in Arabic). *Journal in Educational Sciences;* 5, 19541983-.

Al-Shahrani, S. (2020). The level of teaching practices of mathematics teachers supporting the development of future skills among their elementary students in Saudi Arabia. Young Researchers' *Journal in Educational Sciences,* (5), 19541983-.

Al-Shajiri, Y., & Al-Zuheiri, H. (2022). Modern Trends in Psychological and Educational Measurement and Evaluation. (in Arabic). Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Al-Sharari, A. (2021). Employing Future Skills During Teaching from the Perspective of Islamic Studies Students at Northern Border University and Its Relation to Their Attitudes Towards Future Careers. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research,* 69, 3561-.

Al-Sharari, A. (2021). Employing future skills in teaching from the perspective of Islamic Studies students at Northern Border University and its relationship to their attitudes toward future professions. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research,* (69), 3561-.

Al-Sheedi, K., Al-Saeedi, H., & Al-Qadam, M. (2022). The Effectiveness of Science and Mathematics Teachers› Teaching Practices in Light of the National Framework for Future Skills in Omani Schools. *Journal of Educational and Psychological Research,* 75, 266296-.

Al-Shidi, K., Al-Saeedi, H., & Al-Qudami, M. (2022). The effectiveness of teaching practices of science and mathematics teachers in light of the national framework for future skills in Omani schools. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research,* (75), 266296-.

Arel, I., & Rose, D. C. (2021). Generative models for terrain reconstruction. *Journal of Geospatial Analysis;* 15(2), 123137-.

Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., & Zacca, A. (2023). Transforming education: A comprehensive review of generative

Russell, S., & Norvig, P. (2020). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson.

Sadiq, A., & Abu Hatab, F. (1994). Educational Psychology (4th ed.). Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2023). Generative Artificial Intelligence Series(1). (in Arabic). Saudi Data and Artificial Intelligence Authority.

Shehata, Hassan. (2010). The reference in the arts of Arabic writing is the formation of forces. House of the Arab World.

Smith, A., & Anderson, J. (2021). AI, Robotics, and the Future of Jobs. Pew Research Center.

Suleiman, M., & Al-Deeb, M. (2024). Educational applications of generative AI. (in Arabic). *Alexandria University Journal for Research in Sciences and Qualitative Arts,* 12(21), 113-.

Takale, D. G., Mahalle, P. N., & Sule, B. (2024). Advancements and Applications of Generative Artificial Intelligence. *Journal of Information Technology and Sciences,* 10(1), 2027-.

William, J., & Hinton, G. (2024). Redefining Teaching with Generative AI: Addressing Implementation Challenges. 10.13140/RG.2.2.20317.83688.

Zhou, T. (2023). Application of artificial intelligence in geography. *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2646, No. 1, p. 012006). IOP Publishing.

Zhu, X., Tuia, D., Mou, L., Xia, G. S., Zhang, L., Xu, F., & Fraundorfer, F. (2017). Deep learning in remote sensing: A comprehensive review and list of resources. (in Arabic). IEEE Geoscience and Remote Sensing Magazine, 5(4), 836-.

Classroom: Strategies for Overcoming Implementation Challenges. 10.13140/RG.2.2.13921.52328.

Jordan, M. I., & Mitchell, T. M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. Science, 349(6245), 255260-.

Li, X., Chen, Y., & Zhang, Y. (2019). Big geospatial data analysis using generative models. Geographical Research, 57(3), 423437-.

Li, X., Chen, Y., & Zhang, Y. (2021). Generative AI for engineering design: A review. Computer-Aided Design, 130, 102950.

Marr, B. (2019). Artificial Intelligence in Practice: How 50 Successful Companies Used AI and Machine Learning to Solve Problems. Wiley.

McCormack, J., Gifford, T., & Hutchings, P. (2019). Autonomy, Authenticity, Authorship and Intention in Computer Generated Art. *International Journal of Art, Culture and Design Technologies,* 8(2), 4153-.

Misk Foundation. (2019). Skills Program. (in Arabic). Retrieved from https://misk.org.sa

Mohamed, A., & Al-Frani, L. (2024). Attitudes of graduate students towards using Whimsical, based on generative AI, to develop skills for creating digital mind maps. (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* (36), 95124-.

Mohammed, A., & Al-Farani, L. (2024). Graduate Students› Attitudes Towards Using Whimsical Application Based on Generative Artificial Intelligence in Developing Digital Mind Mapping Skills. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 36, 95124-.

Radwan, A., & Mcginty, J. (2024). Toward a Conceptual Generative AI Ethical Framework in Teacher Education. Exploring New Horizons: Generative Artificial Intelligence and Teacher Education, 88.

Rasp, S., Dueben, P. D., Scher, S., Weyn, J. A., Mouatadid, S., & Thuerey, N. (2020). WeatherBench: A benchmark dataset for data-driven weather forecasting. Bulletin of the American Meteorological Society, 101(12), E1974-E1991.

واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا

The Reality of Using Educational Robot in Teaching Practices of Secondary Science Teachers in the Sabya Education Directorate

أ.صفية محمد محمد حسن
معلمة فيزياء، إدارة تعليم صبيا، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0002-9386-108X

Safia Mohamed Mohamed Hassan
Physics teacher, Sabya Education Directorate, Ministry of Education, Kingdom of Saudi.

(تاريخ الاستلام: 2024/10/13، تاريخ القبول: 2024/11/27، تاريخ النشر: 2024/12/17)

المستخلص

هدف البحث إلى تعرف واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا وتأثير متغيرات (النوع وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية) في هذا الواقع، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات اشتملت على (40) عبارة فرعية؛ وقد طُبقت على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم بلغت (221) معلم ومعلمة، وأسفرت نتائج البحث عن أن واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا جاء صغيراً في محوري (درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية، درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التعليمية)؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهما على الترتيب (29.91؛27.32)، بينما جاء متوسطاً لمحور (معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية) حيث بلغ المتوسط الحسابي له (49.23)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) تُعزى لمتغيري النوع وعدد سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية حول واقع استخدامهم الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية، وفي ضوء ذلك يوصى بتوجيه وزارة التعليم إلى تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين والمعلمات لتعزيز مهاراتهم في استخدام الروبوتات التعليمية بشكل فعال، ودعوة إدارة تعليم صبيا إلى توفير الروبوتات التعليمية وأجهزة الحاسوب المتطورة، لضمان البيئة المناسبة للتطبيق العملي.

الكلمات المفتاحية: الروبوت التعليمي، الممارسات التدريسية.

Abstract

The Research aimed to examine the reality of using educational robotics in the teaching practices of secondary science teachers in the Sabya Education Directorate, as well as the impact of variables such as (gender, years of experience, and number of training courses) on this reality. A descriptive survey methodology was employed, and a questionnaire consisting of 40 items was developed as a data collection tool. The survey was administered to a random sample of 221 science teachers. The results indicated that the reality of using educational robotics in the teaching practices of secondary science teachers was low in terms of (knowledge of educational robotics and use of educational robotics in teaching practices), with mean scores of (29.91 and 27.32), respectively. The mean score for the (obstacles to using educational robotics in teaching practices) was moderate at (49.23). Furthermore, there were no statistically significant differences at the (α = 0.05) level related to the variables of gender and years of experience in the responses of the secondary science teachers regarding their use of educational robotics in teaching practices. In light of this, it is recommended that the Ministry of Education be directed to provide specialized training programs for male and female teachers to enhance their skills in using educational robots effectively, and to call on the Sabya Education Department to provide educational robots and advanced computers to ensure the appropriate environment for practical application.

Keywords: Educational Robot, Teaching Practices

للاستشهاد: حسن، صفية محمد محمد. (2024). واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ص101 – ص125.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

يُعد التعليم العمود الفقري لتقدم الأمم وتطورها، فهو الأساس الذي تُبنى عليه الحضارات، وهو الدافع نحو الابتكار والإبداع؛ ففي عالم يتسم بالتغير المستمر والتحديات المتجددة، تبرز الحاجة إلى منظومة تعليمية وتربوية قادرة على صقل العقول وتهيئة الأجيال ليكونوا قادة التغيير في المستقبل؛ لذا يجب أن تتسم هذه المنظومة بالمرونة والقدرة على التكيف، مُستثمرةً في الطاقات الشابة والعقول النيرة التي تُعد الثروة الحقيقية لأي أمة، من خلال تمكين الأفراد من التفكير النقدي والتحليلي، وتزويدهم بالأدوات اللازمة لمواجهة المشكلات وابتكار الحلول، مما يُعزز من قدرتهم على قيادة التغيير والمساهمة في رفعة مجتمعاتهم والإنسانية بشكل عام.

إن الأداء الفعّال للمهام التعليمية المتنوعة يعتمد بشكل أساسي على مهارة وكفاءة المعلمين؛ فبالرغم من الدور الذي يلعبه التقدم العلمي والتكنولوجي في تسهيل العملية التعليمية، إلا أن العنصر البشري يظل حجر الزاوية؛ حيث لا تتحقق الجودة والتميز في التعليم إلا من خلال المعلم الذي يمتلك التأهيل اللازم للقيام بدوره التربوي بكل كفاءة وإتقان (الحصين، 2002، ص.51). وفي هذا الصدد أكد (Neisler 2000, p.42) على أهمية الإعداد المهني للمعلم في اكتساب المهارات والممارسات لتلبية احتياجات التعليم المختلفة، ولتوظيف المهارات والمعلومات في مواجهة المشكلات العلمية والتعليمية، وهذا ما يتفق مع ما ذهب إليه العطاب (2004، ص.35) من أهمية امتلاك المعلم للمهارات التدريسية؛ يلعب دوراً مهماً في الحكم على النجاح المهني داخل المدرسة، كما أشار شحاته (2006، ص. 276) أن على المعلم مسؤولية تهيئة الطلبة للتكيف مع التغيرات المعاصرة والمستقبلية، كما أن دوره الحيوي كموجه ومخطط ومقوم للعملية التعليمية يجعل من تأهيله وإعداده الجيد شرطًا لنجاح وفعالية التعليم.

وبالإضافة إلى ما سبق أشار دودو وفوروموكو (Dudu & Vhurumuku 2012, p. 584) إلى أن الممارسات التدريسية للمعلم من أهم العوامل التي تؤثر على تحقيق نواتج التعلم للطلاب؛ حيث يساهم التوظيف الفعّال للممارسات التدريسية في توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهداف محددة؛ فالمعلم يمكن أن يستخدم استراتيجيات متنوعة لتحفيز الطلاب وتوجيههم نحو تحقيق المعرفة والمهارات المطلوبة، كما أن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية يساعده في تشجيع الفضول والاستقصاء لدى الطلاب؛ فعندما يتعلم الطلاب من خلال الاستقصاء والاستكشاف، يصبحوا أكثر مشاركة ومتحمسين للتعلم، كما يمكن أن تساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة؛ فعندما يتعلمون كيفية استنتاج النتائج وتحليل الأدلة، يصبحوا قادرين على تطبيق هذه المهارات في حياتهم.

وأكدت عدد من الدراسات التربوية أن المعلم العامل الرئيس والمؤثر في العملية التعليمية ومنها دراستي هندي والتميمي (2013)؛ والعيدي (2017) اللتين أشارتا إلى إن العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية المواقف التدريسية، وتتأثر بعدد من العوامل منها ما يتصل بطبيعة المادة الدراسية، ومنها ما يرتبط بخصائص المتعلم والبيئة التعليمية، ومنها ما يرتبط بالمعلم من حيث قدراته وسماته الشخصية وإعداده الأكاديمي وأنماطه السلوكية وممارساته التدريسية، كما أكدت دراسة أجلازور Aglazor (2017) أن المهارات والممارسات التدريسية التي يتبناها المعلم أحد العوامل الرئيسة المؤثرة عملية تعلم الطلبة وفي النتائج المطلوب تحقيقها.

وتُعدّ مادة العلوم من المواد الأساسية في المناهج التعليمية، وفي هذا الصدد أشار هادزيجورجيو، وشولتز (Hadzigeorgiou & Schulz 2019, p.2) إلى أنها تعزز فهم الطلاب للظواهر الطبيعية والتكنولوجية، وتطور مهاراتهم التحليلية والإبداعي، كما تشجعهم على الاستكشاف والابتكار، إلا أن تعليمها وتدريسها يواجه تحديات عدة مثل ضعف التحصيل العلمي نتيجة لنقص الموارد التعليمية، والمناخ التربوي غير الملائم، وقصور في كفاءة المعلمين وضعف دعمهم المهني لتطوير مهاراتهم التدريسية.

لذا أشار إيندرلي وآخرون (Enderle et al., 2014, p. 1077) إلى أن ممارسات معلم العلوم يمكن أن تكون عاملاً محوريًا في تحسين جودة التعليم وتحقيق تفوق الطلاب في موضوعات العلوم، لذا أوصت دراسات (بكر، 2020؛ الغويري، 2015؛ المالكي، 2023؛ Kayange & Msiska, 2016) بضرورة الاهتمام بتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم لتتناسب مع مهارات القرن الواحد والعشرين.

ومن بين الممارسات التدريسية الضرورية لمعلم العلوم بالقرن الواحد والعشرين، القدرة على استخدام الأجهزة والبرمجيات والموارد الرقمية المتوفرة في البيئة التعليمية بكفاءة وإبداع ومسؤولية؛ حيث يؤدي امتلاكه لها لتعزيز طرق التدريس، ورفع مستوى الجودة التعليمية، وزيادة مستوى تحصيل الطلاب، وتطوير قدراتهم الفكرية، وتنويع أساليب التقييم، وضمان التواصل الناجح مع الطلاب، الزملاء، وأولياء الأمور، كما أكد تراتنك وآخرون (Tratnik et al., 2019) على أهمية الاتجاهات التعليمية الجديدة التي تشمل توظيف التكنولوجيا الحديثة والأدوات القائمة على الإنترنت لتقديم تعليم فعّال يجذب اهتمام الطلاب ويشجعهم على التفاعل مع المواد الدراسية.

ومن بين المستحدثات والتطورات التقنية التي أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي الروبوتات التعليمية (Educational Robots)، حيث ذكر المساعيد (2020، ص.2) أن الروبوتات التعليمية من العناصر البارزة في تقدم التكنولوجيا بالقرن الواحد والعشرين، خصوصًا في القطاع التعليمي؛ حيث أصبحت عنصرًا أساسيًا في هذا المجال، لأنها تؤدي مهامًا متعددة تسهم في رفع مستوى الجودة التعليمية، ومن ثم أولت الدول اهتمامًا متزايدًا بمجال الروبوتات التعليمية، مما دفعها لتعزيز قدراتها في مجالات

البحث والابتكار، كما أن الروبوتات توفر بيئة تعليمية تشجع على العمل العملي وتطوير مهارات التواصل، التعاون، واتخاذ القرارات.

والروبوتات التعليمية أدوات تكنولوجية تستخدم في مجالات التعليم المختلفة لتعزيز التعلم النشط والتفاعلي للطلاب، وتحسين نواتج التعلم وتنمية مهارات الطلاب المختلفة (Scaradozzi et al., 2019, p.64)، وهي كذلك أدوات تكنولوجية تستخدم في مجالات التعليم المختلفة لتعزيز التعلم النشط والتفاعلي للطلاب، وتغطي الروبوتات التعليمية مجموعة متنوعة من تطبيقات الروبوتات في عالم التدريس والتعلم؛ حيث يمكن استخدامها كأداة لإثراء المحتوى الأكاديمي، أو تطوير مهارات محددة، أو لإشراك الطلاب في عملية التعلم، أو لإنشاء بيئات تعلم مبتكرة، أو لإثارة الفضول والاستكشاف، أو لزيادة الثقة والانخراط، أو لتحسين التفاعل الاجتماعي والإنساني (Screpanti et al., 2021, p.29)، كما أشار عسيري (2021، ص.167) أن الروبوت التعليمي أحد مستحدثات تقنيات التعليم التي تستخدم كأداة تعليمية ذات خصائص ميكانيكية يتحكم فيها نظام حاسوبي من أجل القيام بمهام مختلفة لجعل بيئة الصف بيئة تعليمية نشطة تعزز التعاون والتواصل ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير النقدي والإبداع، وصنع القرار.

ويحقق استخدام الروبوتات التعليمية فوائد ومزايا متنوعة في عملية التعليم؛ فهي تُعتبر وسيلة فعّالة لتعزيز التعلم الاكتشافي وتطوير المهارات العملية للطلاب. كما تشجع على التعلم التعاوني والذاتي، وتُحفز الطلاب على البحث والابتكار، بالإضافة إلى ذلك، تُعزز الروبوتات القدرات الفكرية مثل التفكير الإبداعي وحل المشكلات، وتربط التعلم بالتطبيقات العملية الواقعية، مما يُساعد في بناء الثقة بالنفس ويزيد الاهتمام بالبحث العلمي (العتوم، 2020، ص.11-14؛ ياسين، 2007، ص.15-18).

وبالنسبة للمعلمين فإن الروبوتات التعليمية يمكن أن تساعدهم في عديد من الجوانب؛ حيث يمكن أن تعزز التفاعل بين الطلاب والمعلمين؛ من خلال توجيه الأسئلة وتقديم التعليمات والملاحظات (Datteri et al., 2013. p.31)، كما بين اليميسيس (Alimisis 2013, p.2) إلى أنها تمكن المعلمين من تحسين جودة التدريس والتعلم في الفصول الدراسية؛ فهي تمكنهم من تطوير مهاراتهم في استخدام التقنيات التعليمية والبرمجة والروبوتات، وتحديث المناهج الدراسية والأساليب التعليمية لتتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وكذلك تنويع طرق التدريس والتقييم، حيث يمكن للروبوتات أن توفر طرق جديدة ومبتكرة لتقديم المعلومات والتغذية الراجعة والتحديات للطلاب، مثل استخدام الروبوتات كأدوات قصصية أو أدوات تحكيم أو أدوات تشجيع وتحفيز. وفي هذا أوضح أوزدمير وكيلينتش (Özdemir & Kılınç, 2022. p1318) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين مستوى معرفة ومهارات المعلمين بالتقنية واستخدامهم للروبوت التعليمي، وأن هذا الاستخدام يؤثر بشكل إيجابي على نواتج التعلم لدى الطلاب، بالإضافة إلى أن المعلمين الذين يستخدمون الروبوت التعليمي بشكل أكثر تفاعلاً وإبداعًا يحققون نتائج أفضل لطلابهم من المعلمين الذين يستخدمونه بشكل روتيني أو تقليدي.

ونظرًا للفوائد المتعددة لاستخدام التقنية بشكل عام والروبوت التعليمي بشكل خاص؛ فإن المعلمين وخاصة معلمي العلوم يصبحون مطالبين بتوظيف الروبوتات التعليمية في تعليم الطلاب بمراحل التعليم المختلفة، وفي هذا الصدد أوصت عديد من الدراسات بضرورة أن يمتلك المعلمين معرفة بكيفية توظيف الروبوتات التعليمية لتحقيق نواتج تعلم مادة العلوم؛ حيث أوصت دراسات عيسى والعمور (2021)، والربيع والصالح (2022)، والمجيني (2022)، والجعيد والعجمي (2023) بضرورة تدريب المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص وتقديم الدعم الفني والتقني اللازم لهم لتوظيف تقنية الروبوتات في العملية التعليمية وتحقيق نواتج التعلم لدى الطلاب.

يتضح مما سبق أهمية توظيف الروبوتات في العملية التعليمية؛ حيث أن الاندماج الفعّال لهذه التقنيات في الفصول الدراسية يمكن أن يعزز من فهم الطلاب ويثري تجربتهم التعليمية، مما يسهم في تحقيق أهداف تعليم العلوم بشكل أكثر فاعلية، ومع ذلك، وعلى الرغم من الإمكانيات الهائلة لهذه الأدوات، فإن البحوث والدراسات التي تتناول معرفة معلمي العلوم وكيفية استخدامهم للروبوتات التعليمية ومعوقات توظيفها في الممارسات التدريسية لا تزال قليلة، وهذا ما يبرز الحاجة الماسة للبحث في هذا المجال، ومن ثم تبرز أهمية البحث الحالي الذي يهدف إلى ملء هذه الفجوة وتقديم تصور للمعلمين والمؤسسات التعليمية لتحقيق أقصى استفادة من الروبوتات التعليمية في تحقيق أهداف التعليم والتدريس.

مشكلة البحث واسئلته

تشير رؤية 2030 للمملكة العربية السعودية إلى أهمية تطوير بيئة تعليمية تشجع على الإبداع والابتكار، وتحديث المناهج وطرق التدريس والتعليم والتقييم؛ حيث تهدف الرؤية إلى مواءمة نظام التعليم مع متطلبات التنمية وسوق العمل. وبدأ التعليم في تنفيذ مجموعة من المبادرات، أهمها مبادرة (الانتقال إلى التعليم الرقمي لدعم تقدم الطالب والمعلم) (رؤية 2030، 2016، ص.104). ويتطلب ذلك تبني أساليب تعليمية تساهم في تحسين جودة التعليم وتنويع مصادره، بالإضافة إلى تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، مما يجعل من التعليم قوة دافعة للابتكار، التواصل، التعاون، المرونة، التكيف، زيادة الإنتاجية، وتطوير المهارات الاجتماعية (الجهني والرحيلي، 2019، ص.99).

وتُعد الروبوتات التعليمية من التقنيات الحديثة التي لاقت رواجًا في الأوساط التعليمية عالميًا، وذلك لدورها في تحسين جودة التعليم العلمي إذ تُسهم في تنمية مهارات الطلاب في

البرمجة والهندسة والتفكير الحسابي، وتعزز مشاركتهم وتفاعلهم مع المواد الدراسية، وتُحفز الروبوتات الطلاب على تطبيق المفاهيم العلمية بشكل عملي، وتعلم مواضيع متعددة كالفيزياء والكيمياء والهندسة (Gaudiello et al., 2011). بينما ذكر بيلبايم (Belpaeme, et al.,2018) أن الروبوتات التعليمية يمكنها القيام بدور المعلم أو الشريك أو المتعلم في الأنشطة التعليمية. ويؤكد ذلك نتائج دراسات متعددة أشارت إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام الروبوتات التعليمية في تحقيق نواتج تعلم مادة العلوم مثل تنمية مهارات حل المشكلات كما في دراسة عجوة (2023)، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي كما في دراسة المجيني (2022)، واكتساب عادات العقل وتنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم كما في دراسة عيسى والعمور (2021)، وتنمية التحصيل بمادة الفيزياء كما في دراسة العلي (2020)، واكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير المنظومي كما في دراسة عيسى (2020).

وعلى الرغم من الدور المهم الذي تؤثر به الروبوتات التعليمية في جودة العملية التعليمية بشكل عام وتحقيق نواتج تعلم العلوم بشكل خاص؛ إلا أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى أن هناك تباينًا في درجة استخدامها في ممارسات المعلمين، ووعيهم بها، واتجاهاتهم نحوها؛ فقد أسفرت نتيجة دراسة رايش ستيبرت وايسل (Reich-Stiebert, & Eyssel 2016) عن أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية تجاه روبوتات التعليم، كما أوضحت دراسة المساعيد (2020) أن درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج أن التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام الروبوت التعليمي جاءت بدرجة مرتفعة، كذلك بينت نتائج دراسة الغامدي وعيسى (2022) أن درجة استخدام الروبوتات التعليمية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، وأن التحديات التي تواجه توظيفه جاءت مرتفعة، في حين اشارت دراسة جراح (2022) إلى أن درجة استخدام الروبوت التعليمي من وجهة نظري معلمي الموهوبين «رواد النشاط – منسقي موهبة» في إدارة التعليم بمنطقة جازان جاء مرتفعاً، بينما أشارت نتيجة دراسة الجعيد والعجمي (2023) إلى أن مستوى معرفة واستخدام المعلمين بالروبوتات التعليمية كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج أن هناك اتجاهًا كبيرًا نحو استخدام الروبوتات التعليمية لتحقيق نواتج تعلم العلوم، كما أسفرت نتائج دراسة السرحاني (2023) عن وجود تصورات مرتفعة لدى معلمات الرياضيات حول استخدام الروبوت في تدريس الرياضيات لدى بطيئي التعلم، وتصورات متوسطة حول التحديات التي تعيق استخدامه في تدريس الرياضيات.

وتُظهر الدراسات المتنوعة حول استخدام الروبوتات التعليمية في العملية التدريسية تباينًا واضحًا في مستويات الاستخدام والوعي والاتجاهات نحوها بين المعلمين؛ فقد أشارت الدراسات إلى أن بعض المعلمين يحملون اتجاهات سلبية، في حين يُظهر آخرون استخدامًا متوسطًا أو مرتفعًا، مع وجود تحديات متعددة تعيق التوظيف الفعّال لهذه التقنيات، كما أن الدراسات التي تناولت هذا الاستخدام ركزت على اتجاهات المعلمين نحو استخدام الروبوتات التعليمية، سواء كانت سلبية أو متوسطة، بالإضافة إلى التطرق إلى التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام الروبوتات في العملية التعليمية، ومع ذلك، تبقى هناك فجوات بحثية مثل إغفال عينة معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؛ حيث لم تتناولها إي من تلك البحوث والدراسات، كما لم تركز تلك الدراسات على واقع توظيف الروبوتات التعليمية في الممارسات التعليمية لديهم، مما يُبرز الحاجة الماسة لإجراء المزيد من البحوث لفهم واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، ليس فقط لتوضيح الصورة ولكن أيضًا لتحديد العوامل التي تسهم في هذا التباين واقتراح الحلول المناسبة لتحسين الوضع الراهن.

ومن خلال خبرة الباحثة في مجال التدريس في العمل كمعلمة فيزياء بإدارة تعليم صبيا لمدة تسع سنوات، والتي اكتسبت خلالها معرفة ومهارات في تطبيق أساليب التدريس المختلفة، ومن خلال تجربتها المباشرة في التدريس، شاهدت الباحثة كيف يمكن للتكنولوجيا الحديثة مثل الروبوتات التعليمية أن تساهم بشكل فعّال في تعزيز تفاعل الطلاب مع المواد العلمية، خاصة في مادة الفيزياء. كما لاحظت خلال سنوات عملها أن هناك تحديات متعددة يواجهها المعلمون في استخدام التقنيات الحديثة، بما في ذلك الروبوتات التعليمية، من حيث نقص التدريب الكافي، وتباين مستوى الوعي والتفاعل مع هذه الأدوات. وبفضل خبرتها الطويلة في هذا المجال، أصبحت الباحثة أكثر دراية بأهمية استخدام هذه التقنيات لتحفيز الطلاب وتنمية مهاراتهم العملية والتفكير النقدي، مما يجعل من دراستها هذه فرصة لتسليط الضوء على واقع استخدام الروبوتات التعليمية في المدارس الثانوية في إدارة تعليم صبيا.

وعليه تتمثل مشكلة البحث في وجود غموض يكتنف استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

وفي ضوء ما سبق عرضه أمكن التعبير عن مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: ما واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟
2. ما درجة استخدام للروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟
3. ما معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

4. ما تأثير متغير النوع في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

5. ما تأثير متغير عدد سنوات الخبرة في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

6. ما تأثير متغير عدد الدورات التدريبية في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن:

1. درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
2. درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
3. معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
4. تأثير متغير النوع في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
5. تأثير متغير عدد سنوات الخبرة في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
6. تأثير متغير عدد الدورات التدريبية في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث الراهن فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للبحث في عدة نقاط رئيسية:

1. يأتي هذا البحث متوافقًا مع رؤية 2030 في مجال التعليم؛ حيث تركز الرؤية على التحول الرقمي والاستفادة منه في مجال التعليم، كما يركز البحث على أهمية تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، وهو ما يدعم أهداف رؤية 2030 في بناء مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر من خلال تعليم متقدم ومتطور.
2. يأتي هذا البحث في خضم الانتشار الواسع للروبوتات التعليمية وما قد تسهم به من دور في تحقيق أهداف ونواتج التعلم.
3. يستمد هذا البحث أهميته من منطلق كون موضوع الروبوتات التعليمية كأحد التقنيات الناشئة من الموضوعات والاتجاهات التربوية الحديثة وبصورة كبيرة في الآونة الأخيرة على مستوى الكثير من النقاشات الدولية والإقليمية والمحلية على حد سواء، لما لها من دور في النهوض بكافة المجالات، وبخاصة التعليم والبحث العلمي.
4. إثراء الأدبيات النظرية: يسهم البحث في تعميق الفهم النظري للممارسات التدريسية لمعلمي العلوم واستخدام الروبوتات التعليمية في التعليم، مما يعزز القاعدة المعرفية ويفتح آفاقًا جديدة للبحوث المستقبلية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

قد يفيد هذا البحث الفئات التالية:

1. معلمي العلوم: قد يستفيد معلمو العلوم من نتائج البحث في تطوير أساليبهم التدريسية، حيث يسلط البحث الضوء على كيفية توظيف الروبوتات التعليمية تعزيز التفاعل والمشاركة في الفصول الدراسية.
2. الطلاب: يسلط البحث الضوء على دور الروبوتات التعليمية في تعزيز تفاعل الطلاب وتحفيزهم، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي وتطوير مهاراتهم مثل التفكير النقدي وحل المشكلات. كما يعزز استخدام الروبوتات مشاركتهم وسلوكهم الإيجابي داخل الصف، مما يخلق تجربة تعليمية أكثر فعالية وديناميكية تلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين.
3. إدارة المدرسة: تُعطي النتائج إدارة المدرسة بيانات قيمة حول تأثير الروبوتات التعليمية على الأداء الأكاديمي لمعلمي العلوم، مما يساعد في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن الاستثمار في التكنولوجيا التعليمية.
4. القائمين على برامج إعداد المعلم: تُظهر النتائج أهمية دمج التكنولوجيا بشكل عام والروبوتات التعليمية بشكل خاص في برامج إعداد المعلم، مما يساعد في تحضير المعلمين للتحديات التعليمية المستقبلية.
5. مسؤولي التنمية المهنية: يمكن لمسؤولي التنمية المهنية استخدام البحث كأساس لتطوير برامج تدريبية تعزز من مهارات معلمي العلوم في استخدام الروبوتات التعليمية.
6. الباحثون والأكاديميون: تُقدم النتائج معلومات جديدة يمكن للباحثين والأكاديميين استخدامها لتوجيه البحوث المستقبلية في مجال التكنولوجيا التعليمية وتأثيرها على تعليم العلوم، كما يمكن أن يستفيدوا من أداة البحث في إعداد أدوات أخرى مماثلة.

حدود البحث

اقتصر البحث الراهن على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تعرف واقع استخدام الروبوت التعليمي

في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا من حيث (درجة المعرفة بها، ودرجة استخدامها، ومعوقات استخدامها)، وتأثير متغيرات (النوع وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية) في هذا الواقع.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الجزء الميداني من البحث في الفصل الدراسي الثالث للعام 1445هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث بالمدارس الثانوية بإدارة تعليم جازان.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية منتظمة من معلمي العلوم بإدارة تعليم صبيا.

مصطلحات البحث

الروبوت التعليمي Educational Robot

عرف دانيلا (Daniela 2019) الروبوت التعليمي بأنه آلة إلكترونية مبرمجة ذاتيًا تستخدم في سياق تعليمي لتحقيق أهداف تعليمية محددة، والتي تكون متوافقة مع المنهج الدراسي أو المهارات اللازمة للطلاب، كما يساعدهم على تطوير مهارات مثل التفكير الحسابي والإبداع والتعاون والحل المشارك للمشكلات، من خلال تصميم وبرمجة واختبار وتحسين الروبوتات، بالإضافة لاستخدامه كأداة تفاعلية وحافزة لزيادة انخراط الطلاب في عملية التعلم (p.29).

ويمكن تعريفه إجرائيًا في هذا البحث بأنه: نظام آلي متقدم يستخدمها معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا في البيئة التعليمية لتعزيز التعلم التفاعلي، ويتميز بقدرته على الاستجابة والتفاعل مع البيئة المحيطة من خلال حساسات متطورة، ويمتلك القدرة على تنفيذ مهام متنوعة تتراوح بين الحركة البسيطة والعمليات المعقدة بغرض إعداد الطلبة لمواجهة التحديات العصرية من خلال تطوير مهارات مثل التفكير النقدي، الإبداع، التعاون، وحل المشكلات.

الممارسات التدريسية Teaching Practices

عرفتها العيدي (2017) بأنها «الخبرات والمهارات والمعلومات والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية من تخطيط وتنفيذ الدرس وطرق التدريس والتقويم وإدارة الصف، والسلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتقديم المادة العلمية بغرض إحداث التعلم» (ص. 3).

ويمكن تعريفها إجرائياً في هذا البحث بأنها» مجموعة متكاملة من الإجراءات والأداءات والخبرات والمهارات الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها معلمي العلوم لتوصيل الخبرات والمعارف العلمية بطريقة فعّالة داخل الفصل الدراسي، وتشمل التخطيط الدقيق للدروس، واختيار أنسب الطرق لتقديم المفاهيم العلمية، وتطبيق أساليب التقويم المتنوعة لقياس مدى استيعاب الطلاب، وإدارة الصف بما يضمن بيئة تعليمية محفزة وتفاعلية، بالإضافة إلى القدرة على التكيف مع الاحتياجات المتغيرة للطلاب وتوظيف التكنولوجيا بشكل مبتكر لتعزيز التعلم وتشجيع الطلاب على البحث والاستقصاء العلمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الروبوتات التعليمية Educational Robots

يعتبر الذكاء الاصطناعي من أهم العلوم الحديثة التي ساعدت وبشكل كبير في خلق أفكار ومعارف جديدة، وذلك بفهم طبيعة الذكاء البشري ومحاكاتها، وقد أضحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لمنظمات الأعمال، والتي يمكن الاعتماد عليها كآلية فعالة لتحسين أداء المؤسسات. ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي الروبوت والذي ذاع صيته وتوسع انتشاره في العديد من المجالات، وكان للتعليم نصيبا من ذلك لما يحققه استخدام الروبوت من الإمكانات المتعددة فهو داعم كبير للتعليم النشط.

1. مفهوم الروبوتات التعليمية

تعددت تعريفات الروبوتات التعليمية، فعرفها كل من أورتيز وآخرون (Ortiz et al,2015) بأنها «تطبيق محدد للطلاب من الصفوف ما قبل المدرسة، وحتى الثانوية، حيث يقدم للطلاب القطع المادية، والتي من السهل العمل بها أثناء مشاركتهم في عملية التصميم الهندسي» (p. 46). كما يعرفها جروان والويك (2016) بأنها عبارة عن «ذلك البرنامج الذي يشجع الأشخاص على ابتكار الأفكار المختلفة، والعمل على إنتاج التصاميم الملهمة من مختلف المواد مع القدرة على برمجة كل ذلك بواسطة الحاسوب وإمكانية التحكم بها» (ص.25). وذكر البدو (2017) بأنها «آلة ميكانيكية لها القدرة أداء مهمات متنوعة عن طريق تنفيذ أوامر معينة تم برمجتها بالحاسوب، وتتميز باحتوائها على مستشعرات تستطيع من خلالها الإحساس بالبيئة المحيطة والتصرف بطرق ذكائية تختلف عن الأجهزة الأخرة مما يساعدها على التصرف الصحيح واتخاذ القرار المناسب» (ص.139). وعرفها الغامدي والعباسي (2022) بأنها «آلة إلكترونية يتم برمجتها مسبقًا لتقوم بمجموعة من المهام وتتلقى العديد من الأوامر بحيث تساعد في تسهيل علمية الفهم وأيضًا تساعد على الإبداع والابتكار واكتساب مهارات جديدة» (ص. 295).

ووفقا لما سبق يمكن تعريف الروبوتات التعليمية بأنها عبارة عن آلة ذكية تعمل بشكل ذاتي أو مستقل، يتم برمجتها للقيام بوظائف ومهام محددة، كما أن الروبوت يمثل كعامل اصطناعي نشيط يكون محيطه العالم الخارجي، وتتمتع بالاستقلالية والحركة والقرار للتعامل مع البيئة المحيطة من خلال أجهزة الاستشعار.

2. أنواع الروبوتات التعليمية

الروبوتات آلات متقدمة تم تصميمها لأداء مهام محددة، وتتنوع أنواعها وأشكالها وتختلف فيما بينها بشكل كبير بناء على

الوظائف التي تؤديها، والبيئات التي تعمل فيها، وقد ظهرت عدة أنواع للروبوتات التعليمية، ومن تلك الأنواع ما يلي (Karalekas et al. 2020, p.35)

- **Beehot:** يعد هذا النوع من فئة العاب الروبوت التعليمية لتدريس المفاهيم التمهيدية، ويستخدم بشكل واسع في رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، حيث يساعد الطلاب على تعلم الاتجاهات وفهم تسلسلات البرمجة بالتحرك نحو الأمام والخلف والانعطاف يمنيًا ويسارًا بدرجات مختلفة، وله نتائج ناجحة حيث يأخذ شكل لعبة بدلًا من الروبوت.
- **MBot:** هو روبوت تعليمي للأطفال يساعدهم على تجميع القطع الإلكترونية المختلفة، لبناء الهيكل العام، وتتم البرمجة من خلال أكواد برمجية أو من خلال بيئة برنامج سكرانش، ويعد من أسهل الأنواع لتعليم الأطفال بدايات البرمجة خاصة وأنه قائم على البرمجة من خلال السحب والإفلات للكود البرمجي.
- **NXT7:** من انتاج شركة ليقو Lego التي تنتج العاب الأطفال فهو عبارة عن مجموعة لبنات ومحركات ومستشعرات وقطع ميكانيكية قابلة البرمجة يتم تجميعها لبناء روبوتات بأشكال مختلفة لأغراض معينة، ويمكن للطالب القيام ببعض المهام بمساعدة هذا الروبوت.
- **Lego Mindstroms EV3:** هو من انتاج شركة ليقو أيضًا ولكنه يتمثل الإصدار الأحدث بعد Nxt والأكثر انتشارًا واستخدامًا الآن في أغلب المسابقات العالمية حيث يمكن إعادة تشكيله وبرمجته ليكون روبوتًا ذكيًا، ويمكن برمجته من خلال برنامج خاص به لاسلكيًا عن طريق الواي فاي أو البلوتوث.
- **E-PueK2:** هو روبوت صغير بعجلات تفاضلية مصمم للدراسة والتعليم ويتميز بالعديد من المستشعرات مثل مستشعر الألوان والمسافة والأشعة تحت حمراء يعمل عن طريق الناقل التسلسلي العام أو لا سلكيًا بالواي فاي ويستخدم هذا النوع في التعليم.
- **Pobobo:** يتكون من قاعدة متحركة وهاتف ذكي للاتصال بهذه القاعدة حيث يختلف هذا النوع من الروبوت عن غيره كون وحدة المعالجة المركزية الموجودة به هي الهاتف الذكي والقاعدة عي جسم الروبوت ويمكن برمجته بلغة سكرانش.
- **Robobo EUROPA:** هو روبوت ذو عجلتين غير مكلف ماديًا وقابل للتطوير ومرن نظرًا لملاءمته لمستويات تعليمية مختلفة بدءًا من المرحلة التمهيدية ما قبل المدرسة ويسمح هذا النوع ببرمجته بأدوات بسيطة ومتقدمة حيث يمكن للطلاب بناءه بأنفسهم من خلال توجيهات معلميهم.

3. استخدامات الروبوتات في العملية التعليمية

الروبوت التعليمي هو نوع من البرمجيات أو الأنظمة الذكية التي تستخدم لتقديم مساعدة في التعلم والتعليم، ويمكن أن يكون للروبوتات التعليمية العديد من الاستخدامات، بما في ذلك: (Bartneck,2010,p.25)

- **التعلم الذاتي:** يمكن للروبوتات التعليمية أن تكون مصادرًا قيمة للمعرفة والمهارات. يمكنها توفير شروحات ودروس على مواضيع مختلفة، مثل الرياضيات، العلوم، اللغات، والتاريخ.
- **التعليم الإلكتروني:** يمكن استخدام الروبوتات التعليمية في منصات التعليم عبر الإنترنت لتوجيه الطلاب خلال الدروس وتقديم تمارين واختبارات.
- **البرمجة والروبوتات:** يمكن للروبوتات التعليمية تعليم البرمجة والتفكير الحاسوبي للأطفال والشباب. يمكنها أيضًا تعليم مفاهيم الروبوتات والهندسة الميكانيكية.
- **التفاعل الاجتماعي:** يمكن للروبوتات التعليمية أن تكون شركاء اجتماعيين للأطفال الذين يحتاجون إلى تطوير مهارات التواصل والتفاعل.
- **التعلم العاطفي:** يمكن للروبوتات التعليمية أن تساعد في تطوير الذكاء العاطفي للأطفال من خلال توجيههم في مواقف محددة.

يتضح مما سبق تعدد المجالات التي يمكن استخدام الروبوتات التعليمية بها، إلا أنه على الرغم من أن الروبوتات التعليمية تقدم العديد من الفوائد، يجب أن يتم استخدامها بحذر وفقًا للأهداف التعليمية والأعمار المستهدفة.

4. مزايا استخدام الروبوتات في التعليم

يستخدم الروبوت التعليمي على نطاق واسع في المدارس سواء في الفصول الدراسية أو خارجها كأنشطة تعليمية لا منهجية بغرض تحقيق التعليم النشط والفعال، كما يعد استخدام الروبوتات في التعليم إضافة جيدة لتحفيز الطلاب، ولاستخدام الروبوت في التعليم أهمية كبيرة تتلخص في التالي (البدو، 2017، ص.141 - 142؛ الحدابي والحجاجي، 2011، ص.34):

- يعتبر عامل جذب فعال لشد انتباه المتعلمين بما يحتويه من عوامل التشويق والجذب.
- يخلق جوا من التفاعل العاطفي عند الطلاب
- تشجيع التعلم التعاوني والعمل ضمن فريق: حيث توفر الروبوتات التجسيد والقدرة لإضافة تفاعل اجتماعي إلى سياق التعلم.
- يشجع وينمي مهارات العمل اليدوي والثقة بالنفس وذلك من خلال تشجيع الطلبة على ترجمة ما تعلموه وما استقوه

من المعلومات والمفاهيم والقوانين السابقة التي تلقوها بشكل نظري إلى نموذج حي وجانب عملي تطبيقي.

- ينمي مهارات التفكير: حيث يعمل على تطوير المهارات الإبداعية وكذلك مهارات التفكير الناقد وتنميتها بشكل جيد بالإضافة إلى المهارات اللازمة لحل المشكلات، كما ينمي المهارات الضرورية للبحث العلمي كالاستقصاء والملاحظة والبحث والتجربة والتحليل.
- يوجه إلى إدارة المشاريع بكفاءة من خلال تحديد أولويات العمل وتخطيطه وإدارة الوقت وتنظيمه مما يزيد من دافعيتهم نحو الإبداع والابتكار في التصميم والبرمجة.
- تشجيع استراتيجية التعلم القائم على المشروعات: حيث تستخدم الروبوتات لتسهيل التعلم وتحسين أداء الطلاب التعليمي عن طريق التعلم القائم على المشروعات إذ يساعد الطلبة على عمل تنفيذ أنشطة تعليمية مختلفة لمشاريع عديدة.
- ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة: وذلك من خلال إشراكهم في أنشطة التعليم وتنفيذ بعض المشروعات بالاعتماد على لأنفسهم وخبراتهم السابقة وما يتوافر لديهم من متطلبات لتنفيذ المشروع.
- يربط التعلم بالحياة اليومية للطالب: حيث تعد أغلب المشاريع التي تنفذ في مختبرات الروبوت هي لأمثلة واقعية مرتبطة بحياة الطالب اليومية مما يؤدي إلى تعلم الطالب أكثر من خلال فهمه وتطبيقه لآلية عمل الآلات والأجهزة التي يستخدمها يوميا.

وترى الباحثة أن الروبوتات التعليمية وسيلة فعالة لتعليم مبادئ الهندسة والبرمجة والرياضيات والعلوم، وذلك من خلال توفير تجربة تعليمية متكاملة تشمل التصميم، البناء، البرمجة، والتحكم. ومن خلال هذه العملية، كما يمكن القول بأن الروبوت التعليمي يمثل أداة تعليمية قيمة تساعد على تحقيق التعلم النشط وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ويعد استثمارًا مهمًا في مستقبل التعليم.

ويستند البحث في فلسفته إلى النظرية البنائية التي تشير إلى أن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يشارك الطلاب بشكل نشط في بناء المعرفة، ويمكن توظيف الروبوتات التعليمية لتعزيز هذا النهج عبر تمكين الطلاب من تطبيق المفاهيم العلمية عمليًا. أما نظرية التعلم بالممارسة لديفيد كولب، فتؤكد على أهمية التجربة العملية في التعلم، ما يجعل دمج الروبوتات كأدوات تعليمية لتعزيز التعلم من خلال التجربة والتطبيق العملي أمرًا مهمًا لتحسين نواتج التعلم. من ناحية أخرى، تبرز نظرية الذكاء المتعدد لهوارد جاردنر تنوع أنماط تعلم الطلاب، حيث يمكن استخدام الروبوتات التعليمية لاستهداف أنواع مختلفة من الذكاءات مثل الذكاء المنطقي–الرياضي والحركي. وأخيرًا، تسهم نظرية الانتقال التقني (TPACK) في فهم العلاقة بين التكنولوجيا والمحتوى والطريقة التعليمية، ما يجعلها مناسبة لتوضيح كيفية دمج الروبوتات بفعالية في عملية التدريس.

5. سلبيات استخدام الروبوتات في العملية التعليمية

بما أن برامج الروبوتات التعليمية يتبع بكل محتوياته عالم الذكاء الاصطناعي الأكبر، الروبوتات التعليمية تمثل تطورًا هامًا في مجال التعليم، ولكن هناك بعض المعوقات التي يجب أن نأخذها في الاعتبار، فعلى الرغم من أنه يعمل على إيجاد بيئة محفزة إلا أنه سلاح ذو حدين، فإن له بعض السلبيات مقابل بعض الإيجابيات منها (المصري، 2019، ص.35)

- قد يخشى من وجود تلك الروبوتات داخل الغرف الصفية.
- ترك الطلبة لمهامهم الوظيفية والانشغال باستكشافه واللعب معه بدافع الفضول والتسلية.
- تغيب جانبا مهما لا يمكن إغفاله أو التغافل عنه وهو التواصل العاطفي والجسدي والروحي الذي قد لا تؤديه الآلات وتصبح عبئا وملالا بدلا من أن تؤدي الغرض المطلوب منها.
- القلق والتوتر الناتجين عن استخدامه.
- قد تكون مستهلكة للوقت.
- قد تمنع المعلمين /ات من تغطية جميع الموضوعات المطلوبة في المناهج.
- عدم كفاية الوصول إلى المواد الداعمة.
- عدم كفاية الدعم الفني والتعليمي وقلة وقت التحضير.
- تعطل الروبوتات: أي آلة قد تتعرض للعطل، وقد يستغرق إصلاحها وقتًا طويلاً. إذا كان يتم الاعتماد على الروبوتات بشكل أساسي في التعليم، فقد يؤدي تعطلها إلى خلل في عملية التعليم.
- فقدان الاستجابة العاطفية: الروبوتات لا تمتلك استجابة عاطفية مثل البشر. قد يكون هذا تحديًا في التواصل مع الطلاب وفهم احتياجاتهم العاطفية.
- المخاوف من الاعتماد المفرط على التكنولوجيا: بعض الأشخاص يشعرون بالقلق من الاعتماد المفرط على الروبوتات في التعليم، مما يؤثر على العملية التعليمية.

وبالرغم مما سبق ذكره من السلبيات، يبقى الروبوت التعليمي أحد الاختراعات الرائدة والتي ما تزال قيد التطوير والبحث، وقد يكون عنصرًا رئيسيًا في المراحل التعلمية القادمة، يجب أن نبني القبول ونعالج المخاوف من خلال التواصل الفعال وتوضيح الفوائد المحتملة لاستخدام الروبوتات في التعليم.

الممارسات التدريسية Teaching Practices

إن فهم الأسس النفسية والنظرية للتعلم يعد أمراً مهماً للمعلم، فهي تساعده على التعرف على كيفية حدوث التعلم، وتحديد طرق تعامله مع المتعلمين، واختيار المواد التعليمية والأساليب والطرق الأنسب لهم، فدور المعلم ليس فقط في نقل

المعارف والمعلومات للمتعلمين أو إعطائهم واجبات منزلية للقيام بها، ولكن هو المربي والموجه والميسر، وفي نفس الوقت مشجع للمتعلمين على التفاعل الهادف داخل وخارج الصف وذلك من المفروض أن يتم في بيئة تعليمية يسودها الود والاحترام بين جميع عناصرها وهذا كله ما يطلق عليه الممارسات التدريسية.

1 . مفهوم الممارسات التدريسية

تُعد الممارسات التدريسية حجر الزاوية في عملية التعليم والتعلم، وهي تشمل مجموعة واسعة من الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلمون لتيسير وتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب. تتعدد تعريفات هذه الممارسات بتعدد وجهات نظر التربويين، فكل نظرية تعليمية تقدم إطارًا مختلفًا لفهم كيفية تفاعل الطلاب مع المادة الدراسية وكيف يمكن للمعلمين تعزيز هذا التفاعل. من النظريات السلوكية إلى المعرفية وصولاً إلى الإنسانية، تتشكل الممارسات التدريسية لتلبي احتياجات الطلاب المتنوعة وتحقق أهداف التعليم المتغيرة، وبالتالي، يُعتبر التنوع في تعريفات الممارسات التدريسية دلالة على غنى المجال التربوي وتعقيده، ويسلط الضوء على الحاجة المستمرة للتكيف والابتكار في استراتيجيات التدريس لمواكبة التطورات المستمرة في مجال التربية والتعليم.

وقد تعددت تعريفات الممارسات التدريسية، فعرفها النصار (2002) أنها «التفاعل الحادث داخل الصف وخارجه بين المعلم والمتعلمين والمادة الدراسية من خلال مصادر المعرفة، وعرفت أيضا على أنها، السلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض أحداث التعلم لدي المتعلمين» (ص.25). بينما أشار اللوح (2012) أنها «ما يقوم به المعلم من ممارسات وأنشطة وإجراءات في المواقف التعليمية المختلفة والتي تنعكس على المتعلم، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي» (ص.24). وعرفها هندي والتميمي (2013) بأنها: «مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية، وكيفية التعامل مع الطلاب، ومرقبتهم، وتشجيعهم، والإشراف على أنشطتهم» (ص.109). ويرى تاي وصالح (2019) Tay & Saleh بأنها «الخصائص الشخصية والسلوكيات التي يقوم بها المعلمون والتي يقودون بها الصفوف بشكل ثابت» (P.125)

وبناءً على ذلك يمكن تعريف الممارسات التدريسية بأنها مجموعة النشاطات التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، والأساليب التدريسية وأنماط السلوك التي تستخدم في التدريس الفعلي. وتتكون الممارسات من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، ويعبر عنها في صورة أقوال وأفعال، ويؤديها معلمو ومعلمات العلوم بدرجة مناسبة من الإتقان في تدريس العلوم في المرحلة الأساسية العليا. وقد قسمت إلى المجالات الآتية: التحضير والتخطيط، والأداء التعليمي عند التنفيذ، والإدارة الصفية، والتقييم.

2. تصنيف الممارسات التدريسية

تعمل المؤسسات التعليمية على البحث عن طرق واستراتيجيات متطورة لتحسين المخرجات التعليمية من أجل مواجهة العصر الذي نعيش فيه، والممارسات التدريسية الفعالة لها دورا رئيسا في نقل المعرفة للطالب وتنمية مهاراته وطرق تفكيره وتهيئته ليكون فردا منتجا في المجتمع، ويوجد عدة ممارسات تدريسية تلعب دورا فاعلا في عملية التعلم ومنها الممارسات التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتشمل ممارسات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وفيما يلي بيان لدور المعلم في كل منها كالتالي (عبد الله، 2015، ص.95؛ عثمان، 2014، ص.93):

أ. التخطيط: حيث يقوم المعلم في تلك الممارسة بالتخطيط للوحدات الدراسية والدروس اليومية ويقوم بما يلي:

- صياغة أهداف الدرس بشكل مستمر.
- التخطيط للأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة للدروس اليومية.
- تحديد أساليب ومداخل واستراتيجيات التدريس.
- تحديد أساليب ووسائل التقويم.
- صياغة الأهداف التدريسية لأنها هي التي تحدد سير عمليات التدريس.
- تحليل المحتوى التعليمي إلى مبادئ وقيم ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات وقوانين وحقائق ومعارف وغيرها.
- تحليل خصائص التلاميذ ومعرفة ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم وكيفية الوصول لأفضل الطرق الملائمة لهم عند عرض المحتوى المقدم.
- التخطيط لبيئة الفصل لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تحديد مداخل وطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمحتوى التعليمي والتي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- اختيار الوسيلة التعليمية بهدف عرض المعلومات في ضوء الإمكانات التعليمية المتاحة.

ب. التنفيذ: حيث يقوم المعلم بتهيئة البيئة الصفية للطلاب، ثم التمهيد للدرس بتهيئة عقول الطلاب واستثارة دافعيتهم نحو التعلم، وذلك من خلال ما يلي:

- توفير كل التجهيزات والوسائل اللازمة لحدوث التعلم.
- توزيع المهام والمسؤوليات.
- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته.
- استخدام استراتيجيات متعددة في عرض الدرس.
- تنظيم البيئة الصفية وعمل تقويم مستمر أثناء عرض الدروس.
- التنويع في الأنشطة التعليمية التي تعمل على تحقيق التفاعل بين التلميذ والمحتوى المقدم، وذلك من خلال أمرين أولهما:

إثارة الدافعية للتعلم، عن طريق طرح بعض الأسئلة المشوقة وتعزيز الاستجابات الصحيحة لها، وثانيهما: جذب الانتباه، وذلك باستخدام بعض المثيرات المتنوعة داخل الفصل، وتقديم التعزيزات الملائمة لاستجابات التلاميذ، وطرح الأسئلة الصفية، والعمل على إدارة الصف عن طريق ترتيب المقاعد وطريقة الجلوس.

ج. **التقويم**: والذي يعد أكثر من مجرد أداة قياس أو تقدير، ولكنه يتضمن العديد من الوسائل والأساليب التي تساعده في تقويم المتعلمين، ويتضمن التقويم ما يلي:

- تقويم مخرجات التعليم، فيستخدم المعلم أساليب التقويم وأدواته المختلفة للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة أثناء عملية التدريس ومنها التحصيل الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي والسلوك الحركي بعد الانتهاء من الدرس.
- الواجب المنزلي: وهو مجموعة من الأنشطة المختلفة التي تحقق استمرارية التعلم والمتضمنة على المراجعة والتطبيقات، ويخصص له الطالب وقت محدد له بعد انتهاء الحصة ووقت المدرسة لأدائه، فهو عمل يساعد التلميذ على إتقان المعلومات السابقة واسترجاعها وعلى المعلم مراعاة متابعة الواجب المنزلي باستمرار.

يتضح مما سبق شمول الممارسات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلمين لجميع مراحل التعلم، بدءا من التخطيط للدرس، مرورا بالتنفيذ داخل غرفة الصف الدراسي، انتهاء بالتقويم الذي يتنوع ما بين تكويني وختامي، ولا شك أن تطبيق هذه الممارسات يساهم في تحقيق تعليم أفضل وتنمية مهارات الطلاب.

3. أهمية امتلاك المعلمين للممارسات التدريسية

يعد امتلاك المعلم للممارسات التدريسية أمرًا بالغ الأهمية في تحقيق تعليم أفضل وتطوير مهارات الطلاب، والارتقاء بمستواهم التعليمي، ومعالجة نقاط الضعف لديهم، إلى غير ذلك من الإيجابيات التي تجعل من امتلاك المعلم للمهارات التدريسية ضرورة ملحة، وتتمثل تلك الأهمية فيما يلي (York et al., 2016, p.34):

أ. تسهيل الممارسة وتحقيق الأهداف:

- يمكن للممارسات التدريسية الجيدة أن تسهم في تحقيق أهداف التعليم بشكل أفضل.
- المعلم الذي يمتلك مهارات تدريسية يستطيع توجيه الطلاب نحو تحقيق النتائج المرجوة.

ب. تنمية مهارات الطلاب وزيادة تأثيرهم:

- يمكن للممارسات التدريسية الجيدة أن تساعد في تنمية مهارات وإمكانيات الطلاب.
- المعلم الذي يمتلك مهارات تدريسية يساهم في زيادة تأثير الطلاب وفاعليتهم في عملية التعلم.

ج. الارتقاء إلى أعلى مستويات التعليم:

- الممارسات التدريسية الجيدة تساهم في تحسين جودة التعليم.
- المعلم الذي يمتلك مهارات تدريسية يسهم في تحقيق تعليم أفضل وأكثر فاعلية.

مما سبق يتضح أن المعلم الذي يمتلك مهارات تدريسية يسهم في تحقيق تعليم أفضل ويساهم في نمو الطلاب، مما يساعد في تحسين نواتج التعلم، كما أن الممارسات التدريسية تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق تعليم أفضل وتطوير العملية التعليمية، وربط الموضوعات بواقع حياة الطلاب، وتجعل التعلم أكثر إشباعًا ومعنى مما يعزز مسؤوليتهم، وتفاعلهم في العملية التعليمية.

البحوث والدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت استخدام الروبوتات التعليمية للمعلمين، عربيًا وأجنبيًا، ومن ثَمَّ تم استعراض بعضها؛ حيث أجرى ايسل ورايش ستيبرت Reich-Stiebert, (2016) & Eyssel دراسة هدفت الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الروبوتات التعليمية في عمليتي التدريس والتعلم، بالإضافة إلى استقصاء درجة استعداد المعلمين لاستخدام الروبوتات في بيئات تعليمية متنوعة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (59) معلما في المدارس الألمانية، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية تجاه روبوتات التعليم، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين الالتزام التكنولوجي واتجاهات المعلمين؛ حيث أوضح المعلمون عن استخدام مفضل للروبوتات في المجالات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وفيما يتعلق بالتوقعات تجاه الاستخدام المستقبلي لروبوتات التعليم، ذكر المعلمون إمكاناتهم التحفيزي، باستخدام الروبوتات كمصدر للمعلومات، أو سهولة التعامل معها، كما أظهرت النتائج وجود عدة مخاوف لدى المعلمين بتعطيل عمليات التدريس، أو عبء العمل الإضافي، أو الخوف من أن الروبوتات قد تحل محل العلاقات الشخصية.

بينما سعت دراسة المساعيد (2020) إلى التعرف على درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان والتحديات التي تواجههم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك من خلال تطوير استبانة مكونة من (40) فقرة كما تم إجراء مقابلات شخصية مفتوحة عددها (12) مقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (285) معلم ومعلمة في المدارس الخاصة في عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج أن التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام الروبوت التعليمي

جاءت بدرجة مرتفعة، وأيضا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

بينما هدفت دراسة أوزدمير وكيلينتش Ozdemir (2022) & Kılınç إلى استكشاف العلاقة بين معرفة ومهارات المعلمين في مجال التكنولوجيا واستخدامهم للروبوت التعليمي في تحقيق نواتج تعلم الطلاب في مادة العلوم، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه العلاقة، وقد اتبعت الدراسة منهجًا كميًا، باستخدام نموذج التحليل الانسيابي الهيكلي لاختبار الفرضيات، فيما تمثلت عينة الدراسة تتكون من 300 معلم ومعلمة لمادة العلوم في المرحلة الثانوية في تركيا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، واستخدمت الدراسة ثلاثة أدوات لجمع البيانات هي: مقياس معرفة ومهارات التكنولوجيا للمعلمين، ومقياس استخدام الروبوت التعليمي للمعلمين، واختبار نواتج تعلم الطلاب في مادة العلوم، وأظهرت نتائج التحليل أن هناك علاقة إيجابية ومعنوية بين معرفة ومهارات المعلمين في مجال التكنولوجيا واستخدامهم للروبوت التعليمي في تحقيق نواتج تعلم الطلاب في مادة العلوم، كما أظهرت أن هذه العلاقة تتأثر بالسن والخبرة والجنس والتخصص.

وأيضا هدفت دراسة الشنقيطي (2022) إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة بالمدينة المنورة، وتكونت العينة من (150) معلم ومعلمة من مدارس التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة استبيان اتجاهات المعلمين نحو استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام المعلمين لروبوتات الدردشة التفاعلية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، كما أن المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت طرق حل مشكلة المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام الدردشة التفاعلية في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين التي تعزي لمتغير الجنس، نوع الإعاقة المؤهل الدراسي، الخبرة التعليمية، الدورات التدريبية.

كما هدفت دراسة الغامدي وعيسي (2022) الكشف عن واقع استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق أداة البحث (الاستبانة) على عينة ممثلة لمجتمع البحث من معلمات الكيمياء في المدارس التابعة لمحافظة بيشة بلغ عددها 115 معلمة، وقد توصلت نتائج البحث إلى أن إجمالي درجة متطلبات استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي مرتفع، وإن إجمالي درجة استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي متوسط، وأن إجمالي درجة واقع استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي متوسط، وإجمالي درجة معوقات استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي مرتفع، كما أشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في كل من متطلبات الاستخدام، ودرجة الاستخدام، وواقع الاستخدام تعزى بتغير «الخبرة»، و«العمل»، و«المؤهل»، بينما توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات استجابات معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في درجة الاستخدام تعزى لمتغير «الخبرة» لصالح فئة أقل من 5 سنوات، والعمل لصالح فئة «وكيلة مدرسة»، وفي معوقات الاستخدام تعزى لمتغير «الخبرة» لصالح فئة «أكثر من 10 سنوات»، و«العمل» لصالح فئة «قائدة مدرسة»، و«المؤهل» لصالح فئة «أعلى من البكالوريوس».

كما استهدفت دراسة الجعيد والعجمي (2023) قياس مستوى مدى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية استخدام الروبوتات التعليمية لتحقيق نتائج تعلم العلوم، وقد تم استخدام منهج البحث الوصفي المسحي؛ حيث تم توزيع استبانة على عينة عشوائية منتظمة بلغت (274) فرداً من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى معرفة واستخدام المعلمين بالروبوتات التعليمية كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج أن هناك اتجاهًا كبيرًا نحو استخدام الروبوتات التعليمية لتحقيق نواتج تعلم العلوم، ولا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في مستوى وعي المعلمين بأهمية استخدام الروبوتات، تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي أو عدد سنوات الخبرة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لعدد سنوات الخبرة في محور اتجاه المعلمين نحو استخدام الروبوتات التعليمية، خاصة لصالح ذوي الخبرة (1-5 سنوات) و (6-10 سنوات).

وتُظهر الدراسات المتنوعة التي تناولت استخدام الروبوتات التعليمية لدى المعلمين، سواءً عربياً أو دولياً، اختلافات ملحوظة في الاتجاهات ومستوى الاستخدام والتحديات التي تواجه المعلمين. ففي دراسة Reich-Stiebert و(2016) Eyssel، وُجد أن المعلمين في ألمانيا أظهروا اتجاهات سلبية نحو الروبوتات التعليمية، مع ارتباط إيجابي بين الالتزام التكنولوجي ووجهات نظرهم، بينما كانت نتائج دراسة المساعيد (2020) في عمان تشير إلى درجة متوسطة من الاستخدام ووجود تحديات مرتفعة، مع اختلافات دالة إحصائياً في الاستخدام بناءً على الجنس. من جهة أخرى، استكشفت دراسة Ozdemir وكيلينتش (2022) العلاقة بين معرفة المعلمين واستخدامهم للروبوتات في تحقيق نتائج تعلم الطلاب، مشيرة إلى تأثير العوامل الشخصية مثل السن والخبرة. كما كشفت دراسة الشنقيطي (2022) عن استخدام متوسط للروبوتات التفاعلية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، مع عدم وجود فروق دالة بناءً على متغيرات معينة. في المقابل، أظهرت دراسة الغامدي وعيسي (2022) أن واقع استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء كان متوسطًا، مع تحديد الفروق الإحصائية في الاستخدام بناءً على الخبرة ونوع

العمل. وأخيراً، أظهرت دراسة الجعيد والعجمي (2023) أن مستوى وعي المعلمين بأهمية الروبوتات التعليمية كان متوسطًا، مع اتجاهات إيجابية نحو استخدامها، إلا أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً في مستوى الوعي بناءً على الجنس أو سنوات الخبرة. كما يتضح من هذه الدراسات أن هناك تنوعًا في التجارب والتحديات، مما يعكس الحاجة إلى مزيد من البحث في واقع استخدام الروبوتات التعليمية، مثلما يتناول البحث الحالي حول استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في إدارة تعليم صبيا.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في إدارة تعليم صبيا، وهي عينة لم تحظَ باهتمام كافٍ في الأبحاث السابقة، مما يجعله فريدًا في دراسة واقع استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لهذه الفئة. بينما ركزت الدراسات السابقة على اتجاهات المعلمين أو التحديات بشكل عام، يتعمق البحث في تقييم التطبيق العملي لهذه التقنية، مع معالجة فجوة واضحة تتعلق بإغفال هذه الفئة المهمة ودورها في تحسين جودة التعليم. كما يضيف البحث إسهامات جديدة للمجال، مثل تفسير أسباب التباين في مستويات الاستخدام، واقتراح حلول عملية لتحسين دمج الروبوتات في التدريس، وتعزيز مهارات القرن 21 بما يتماشى مع رؤية 2030. بالإضافة إلى ذلك، يثري البحث الأدبيات العلمية ببيانات حديثة تسلط الضوء على تحديات محلية وإقليمية، ما يعزز دوره في دعم تطوير التعليم بالاستفادة من التكنولوجيا لتحقيق نواتج تعليمية متقدمة.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي الذي يُعرفه قلنديجي (2008، ص. 100) على أنه: «منهج يعتمد عليه الباحثون في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة ووافية عن الواقع الاجتماعي، أو الظواهر، أو المجتمع أو الأحداث أو الأنشطة لوصف تلك الظاهرة أو النشاط والحصول على حقائق ذات علاقات بشيء ما أو مؤسسة، بالإضافة إلى تحديد وتشخيص الحالات التي تشتمل أو تحدث فيها المشكلات والتي تحتاج إلى إدخال التحسينات المطلوبة، بالإضافة إلى التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية». وقد استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي بغرض تعرف واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا من حيث (درجة المعرفة بها، ودرجة استخدامها، ومعوقات استخدامها)، وتأثير متغيرات (النوع وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية) في هذا الواقع.

مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع مديري جميع معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا البالغ عددهم (634) معلم ومعلمة.

وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، وبلغ عددهم (221) معلم ومعلمة، ولتحديد حجم عينة البحث تم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون (Steven Thompson 2012) وصيغتها:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث N حجم المجتمع، و (Z) الدرجة المعيارية لمستوى الدلالة (0.05) ومستوى الثقة (95 %) وتساوي (1.96)، و (d) نسبة الخطأ وتساوي (0.05) و(P) القيمة الاحتمالية وتساوي (0.50) وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة الملائمة هو (221)، وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة (حيث تم تحديد طول فترة المعاينة من خلال قسمة عدد المجتمع ككل (624) على حجم العينة المستهدف وهو (221) ليصبح طول فترة المعاينة =3)؛ ثم تم اختيار المعلم الأول أو المعلمة الأولى ثم المعلم ير أو المعلمة رقم 4، وهكذا حتى اكتمال العدد المطلوب وهو (221) وقد تم تطبيق أداة البحث عليهم إلكترونيًا، من خلال تحويل الاستبانة إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل؛ والجدول (1) يوضح خصائص عينة البحث وفق متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة.

جدول 1

توزيع عينة البحث بحسب متغيري النوع والمرحلة التعليمية.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	103	%46.6
	أنثى	118	%53.39
	المجموع	221	%100
المرحلة التعليمية	من 1- أقل من 5 سنوات	33	%14.93
	من 6 إلى أقل من 10 سنوات	87	%39.36
	أكثر من 10 سنوات	101	%45.7
	المجموع	220	%100

أداة البحث

نظرًا لأن هذا البحث استهدف الكشف عن واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، من حيث المحاور (درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية، درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية، معوقات استخدام الروبوتات في الممارسات التعليمية)، والتعرف على فروق استجابات عينة البحث في هذا الواقع من حيث متغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة، ونظرًا لاتّباع البحث المنهج الوصفي المسحي؛ فإن الاستبانة هي الأداة الملائمة لتحقيق أهدافه؛ حيث تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي واقع استخدام الروبوتات في العملية التعليمية ومنها: المساعيد (2020)، وجراح (2022)، والغامدي وعيسى (2022)، والجعيد والعجمي (2023)، و Reich-Stiebert & Eyssel (2016), Özdemir & Kılınç (2022). والتي في ضوئها تم تحديد محاور الاستبانة وعباراتها؛ حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين، هما:

القسم الأول: تناول المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة البحث، وتمثلت في متغير النوع (معلم، معلمة)، وعدد سنوات الخبرة، وشمل ثلاثة تصنيفات هي (من 1-5 سنوات، من 6 -أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

القسم الثاني: وتضمن محاور وعبارات الاستبانة ودرجة استجابة أفراد العينة عليها؛ حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (42) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور رئيسة هما:

- **المحور الأول:** درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية وتضمن (14) عبارة فرعية.
- **المحور الثاني:** درجة استخدام للروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية وتضمن (12) عبارة فرعية.
- **المحور الثالث:** معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية، وتضمن (15) عبارة فرعية.

وبالنسبة لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات الاستبانة؛ فقد تبنَّى البحث مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتألف من خمسة تقديرات، هي: موافق بشدة، ويقابل الدرجة (5)، وموافق ويقابل الدرجة (4)، ومحايد ويقابل الدرجة (3)، وغير موافق ويقابل الدرجة (2)، وغير موافق بشدة، ويقابل الدرجة (1)

الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم بلغ عددهم (7) محكمين؛ حيث تم التعرف على آرائهم فيما يخص الشكل العام للاستبانة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات الاستبانة للمحاور الثلاثة المتضمنة بها، وكذلك سلامة العبارات من الناحية العلمية؛ ووفقًا لآراء وملاحظات السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، كما تم حذف عبارة من المحور الأول، وحذف عبارة أخرى من المحور الثالث، لتصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (40) عبارة فرعية.

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة طُبِّقت على عينة استطلاعية بلغت (20) من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا من مجتمع البحث نفسه (حيث تم تحويل المقياس إلى الشكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل)، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور، وبين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجدول (2):

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور (ن=20)

درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية			درجة استخدام للروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية			معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية		
م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور
1	0.743	0.786	14	0.946	0.954	26	0.830	0.846
2	0.964	0.969	15	0.924	0.948	27	0.908	0.910
3	0.910	0.912	16	0.774	0.771	28	0.878	0.870
4	0.793	0.806	17	0.792	0.782	29	0.845	0.851
5	0.877	0.892	18	0.815	0.818	30	0.937	0.937
6	0.943	0.950	19	0.862	0.885	31	0.813	0.806
7	0.777	0.776	20	0.756	0.740	32	0.885	0.892
8	0.869	0.869	21	0.872	0.862	33	0.829	0.820
9	0.722	0.737	22	0.883	0.916	34	0.875	0.880
10	0.825	0.817	23	0.960	0.975	35	0.770	0.762
11	0.787	0.809	24	0.819	0.828	36	0.922	0.930
12	0.916	0.912	25	0.873	0.873	37	0.902	0.911
13	0.923	0.915				38	0.929	0929
						39	0.775	0.790
						40	0.860	0.851

يتضح من الجدول (2) أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون لها بين (0,722 - 0,964)، وهي معاملات ارتباط متوسطة وكبيرة، وشبه تامة، بينما بلغت معاملات ارتباط عبارات محور درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية بدرجته الكلية بين (0.737-0.969)، كما بلغت معاملات ارتباط عبارات محور درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التعليمية بدرجته الكلية بين (0.740-0.975)، بينما بلغت معاملات ارتباط عبارات محور معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية بدرجته الكلية بين (0.762-0.937)، وجميعها معاملات ارتباط طردية وكبيرة وشبه تامة.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة؛ فقد بلغت معاملات ارتباط بيرسون للمحاور الثلاثة المتضمنة بالاستبانة وهي (درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية، درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التعليمية، معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية) على الترتيب (0.991؛ 0.993؛ 0.998) وجميعها معاملات ارتباط شبه تامة، وبذلك أصبحت استبانة عن واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات الاستبانة

للتحقق من ثبات درجات استبانة واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach›s alpha) لحساب معامل ثبات درجات الاستبانة ككل وثبات محاورها الثلاثة؛ حيث اتضح أن معاملات ثبات ألفا جاءت مرتفعة للمحاور الثلاثة للاستبانة؛ فقد بلغت قيمة معامل ألفا للمحاور الثلاثة (درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية، درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التعليمية، معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية) على الترتيب (0.970؛ 969؛ 0.976)، بينما بلغت للاستبانة ككل (0.991)، وجميعها معاملات ثبات كبيرة جدا، وهو ما يؤكد ثبات درجات الاستبانة، وبذلك أصبحت في صورتها النهائية جاهزةً للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (40) عبارة فرعية موزعة على المحاور الثلاثة.

معيار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات ومحاور الاستبانة

لتحديد المحك المعتمد في الكشف عن واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا من وجهة نظرهم، اعتُمِد مقياس ليكرت الخماسي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدُّنيا والعُلْيَا) المستخدم في محاور المقياس، تمّ حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.8)، بعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ والجدول التالي يوضح الحدود الدنيا والعليا لفئات المقياس الخماسي:

جدول 3

معيار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة

الفئة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
مستوى التحقيق	صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
المدى	1.8-1	2.6-1.81	3.4-2.61	4.2-3.41	5-4.21

كما تمّ تحديد مستوى استبانة واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، ككلٍّ (الاستبانة ككل)، ولمحاورها الثلاثة كل على حدةٍ من خلال حساب المدى وطول الخلية لكلٍّ فئةٍ كما هو موضح بالجدول (4):

جدول 4

تقدير مستوى محاور الاستبانة ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي				
					صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
الأول	13	65	52	10.4	23.4-13	33.8-23.41	44.2-33.81	54.6-44.21	65-54.61
الثاني	12	60	48	9.6	21.6-12	31.2-21.61	40.8-31.21	50.4-40.81	60-50.41
الثالث	15	75	60	12	27-15	39-27.01	51-39.01	63-51.01	75-63.01
الاستبانة	40	200	160	32	72-40	104-72.01	-104.01 136	-136.01 168	-168.01 200

نتائج البحث (عرضها وتفسيرها ومناقشتها)

تناول هذا الجزء عرضًا للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول للبحث، ونصه: ما درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (5):

جدول 5

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية (ن=221)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة
1	أعرف الفروق الأساسية بين الروبوتات التعليمية والأجهزة الإلكترونية الأخرى.	2.28	0.7342	صغير
2	أستطيع تحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها باستخدام الروبوتات.	2.34	0.8038	صغير
3	أعرف الفوائد التي تعود على الطلاب من استخدام الروبوتات التعليمية في التدريس.	2.24	0.6769	صغير
4	لدى معرفة حول الأسس النظرية لاستخدام الروبوتات التعليمية في التدريس.	2.22	0.6765	صغير
5	لدي إلمام بالمهارات التي يمكن تطويرها لدى الطلاب من خلال الروبوتات التعليمية.	2.33	0.7484	صغير
6	أعرف كيفية برمجة الروبوتات التعليمية لأداء مهام محددة.	2.19	0.7027	صغير
7	أنا على دراية بأحدث الأبحاث حول استخدام الروبوتات في التعليم.	2.42	0.7687	صغير
8	أستطيع شرح كيفية دمج الروبوتات في المناهج الدراسية.	2.37	0.6521	صغير
9	أنا أعرف مصادر توفير الروبوتات التعليمية وكيفية الحصول عليها.	2.28	0.7342	صغير
10	أستطيع تقييم فعالية الروبوتات التعليمية في تحسين التعلم.	2.28	0.6767	صغير
11	أنا مطلع على أنواع الروبوتات التعليمية المتاحة في السوق.	2.35	0.6767	صغير
12	أعرف كيفية توظيف الروبوتات لتعزيز التعاون بين الطلاب.	2.35	0.8223	صغير
13	أعرف المعوقات التي تحد من استخدام الروبوتات في عملية التدريس.	2.21	0.7775	صغير
	المتوسط الحسابي لمحور درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية	29.91	8.4722	صغير

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (5) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية بلغ (29.91) بانحراف معياري بلغ (8.4722) وهو يقع ضمن مستوى (صغير)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات هذا المحور بين (2.19-2.42) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.6521-0.8223) وجميعها تقع ضمن مستوى (صغير).

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه: ما درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ بأن درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا جاء صغيراً.

وقد تكون النتيجة المتعلقة بانخفاض درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في إدارة تعليم صبيا ناتجة عن عدة أسباب؛ فقد يعود ذلك إلى نقص برامج التدريب الموجهة لمعلمي العلوم حول استخدام الروبوتات التعليمية بشكل فعال في المناهج الدراسية، وربما يكون هناك نقص في الموارد أو الدعم الفني المطلوب لتطبيق الروبوتات التعليمية في المدارس، كما قد تكون المناهج التقليدية لا تتضمن بشكل كافٍ دمج التكنولوجيا المتقدمة، بما في ذلك الروبوتات، مما يحد من فرص المعلمين لاستخدامها، كذلك قد يواجه المعلمون تحديات في فهم كيفية ربط الروبوتات بالمفاهيم العلمية بشكل يتناسب مع احتياجات الطلاب التعليمية، وأخيرًا، قد يفتقر المعلمون إلى الوقت الكافي لاكتساب مهارات جديدة وتطبيقها بسبب الأعباء التدريسية المرتفعة.

وقد اختلفت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الجعيد والعجمي (2023) التي أظهرت أن مستوى معرفة واستخدام المعلمين بالروبوتات التعليمية كان متوسطًا.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصه: ما درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية من قبل معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (6):

جدول 6

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية (ن=221)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام
1	أستخدم الروبوتات التعليمية بانتظام في دروس العلوم.	2.34	0.8425	صغير
2	أدمج الروبوتات في تصميم التجارب العلمية للطلاب.	2.28	0.8340	صغير
3	أستخدم الروبوتات لتقديم مفاهيم علمية معقدة بطريقة مبسطة.	2.16	0.8000	صغير
4	أستخدم الروبوتات لمساعدة الطلاب على حل المسائل الرياضية والعلمية بطرق تفاعلية.	2.19	0.7977	صغير
5	أقوم بتقييم أداء الطلاب من خلال مشاريع تتضمن استخدام الروبوتات.	2.28	0.7342	صغير
6	أستخدم الروبوتات لتعزيز التعلم الذاتي والبحثي لدى الطلاب.	2.28	0.9968	صغير
7	أشجع الطلاب على استخدام الروبوتات لحل المشكلات الواقعية.	2.29	0.7916	صغير
8	أستفيد من الروبوتات في إجراء التجارب العلمية لتوضيح النظريات والقوانين.	2.25	0.7914	صغير
9	أستعين بالروبوتات لتطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب من خلال التمارين العملية.	2.21	0.8268	صغير
10	أستخدم الروبوتات لتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب.	2.28	0.7717	صغير
11	أدمج الروبوتات في إنشاء الرسوم البيانية والموديلات التوضيحية لتسهيل الفهم.	2.34	0.9141	صغير
12	أدمج الروبوتات في تقييمات الطلاب بطرق مبتكرة.	2.38	0.9208	صغير
	المتوسط الحسابي لمحور درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية	27.32	6.6975	صغير

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (6) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية بلغ (27.32) بانحراف معياري بلغ (6.6975) وهو يقع ضمن مستوى (صغير)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات هذا المحور بين (2.16-2.38) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.7342-0.9968) وجميعها تقع ضمن مستوى (صغير).

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه: ما درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية من قبل معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ بأن درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية من قبل معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا جاء صغيراً.

وقد تكون النتيجة المتعلقة بانخفاض درجة استخدام الروبوتات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في إدارة تعليم صبيا ناتجة عن عدة أسباب؛ فقد يكون هناك قصور في توفير الروبوتات أو الأدوات التكنولوجية اللازمة داخل الفصول الدراسية، مما يحد من إمكانية استخدامها بشكل عملي، وربما تكون هناك تكلفة مالية مرتفعة لاقتناء الروبوتات وصيانتها، مما يجعل المدارس تتردد في الاستثمار فيها، كما قد يواجه المعلمون صعوبة في دمج الروبوتات في الخطة الدراسية بشكل سلس ومتوافق مع أهداف التعلم؛ كذلك قد تفتقر البيئة التعليمية إلى بنية تحتية تكنولوجية مناسبة، مثل شبكة إنترنت قوية أو أجهزة حواسيب متطورة تدعم تشغيل الروبوتات، وربما يعاني المعلمون من نقص في الحوافز أو التشجيع لاستخدام الروبوتات، سواء من الإدارة المدرسية أو من الجهات المعنية، وربما قد يكون هناك عدم توافر برامج تقييم فعّالة لقياس تأثير استخدام الروبوتات على تحصيل الطلاب، مما يجعل المعلمين غير متحمسين لاعتمادها كأداة تعليمية.

وقد اختلفت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة المساعيد (2020) التي أظهرت أن درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلف مع دراسة الغامدي وعيسي (2022) التي توصلت إلى أن درجة استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي متوسط، وأن إجمالي درجة واقع استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي متوسط.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه: معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (7):

جدول 7

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية (ن=221)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
1	صعوبة الحصول على الروبوتات التعليمية بسبب التكلفة العالية.	3.32	0.8958	متوسط
2	نقص التدريب الكافي لاستخدام الروبوتات بفعالية.	3.38	0.8036	متوسط
3	صعوبة دمج الروبوتات مع المناهج الدراسية الحالية.	3.3	0.8439	متوسط
4	نقص الدعم الفني للروبوتات التعليمية.	3.29	0.8374	متوسط
5	البنية التحتية للمدرسة لا تدعم استخدام الروبوتات بشكل كامل.	3.3	0.8910	متوسط
6	عدم وجود مواد تعليمية كافية تتعلق بالروبوتات.	3.3	0.9012	متوسط
7	مقاومة بعض الزملاء لاستخدام الروبوتات في التدريس.	3.32	0.8804	متوسط
8	صعوبة تقييم تأثير الروبوتات على تعلم الطلاب.	3.28	0.8661	متوسط
9	صعوبات تحديث الروبوتات التعليمية.	3.28	0.8817	متوسط
10	نقص الوقت المخصص لتدريب الطلاب على استخدام الروبوتات.	3.25	0.8888	متوسط
11	المخاوف الأمنية المتعلقة بخصوصية البيانات وسلامة الطلاب أثناء استخدام الروبوتات.	3.19	0.8924	متوسط
12	التحديات التقنية مثل أعطال البرمجيات أو الأجهزة التي قد تعيق العملية التعليمية.	3.21	0.8904	متوسط
13	الحاجة الصيانة المستمرة والتحديثات للروبوتات، مما يتطلب موارد إضافية.	3.23	0.8732	متوسط
14	مقاومة التغيير من قبل الإدارة أو الهيئات التعليمية التي قد تفضل الأساليب التقليدية.	3.27	0.8936	متوسط
15	نقص الوعي بين أولياء الأمور والطلاب حول فوائد الروبوتات التعليمية.	3.26	0.8810	متوسط
	المتوسط الحسابي لمحور معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية	49.23	12.4707	متوسط

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (7) أن المتوسط الحسابي لعبارات معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية بلغ (49.23) بانحراف معياري بلغ (12.4707) وهو يقع ضمن مستوى (متوسط)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات هذا المحور بين (3.19-3.28) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.8036-0.9012) وجميعها تقع ضمن مستوى (متوسط).

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: ما معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ بأن معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا جاء متوسطاً.

وقد تُعزى النتيجة سالفة الذكر إلى عدة أسباب، فقد يكون هناك نقص في التدريب المتخصص على استخدام الروبوتات التعليمية، مما يجعل بعض المعلمين يشعرون بعدم الثقة في استخدامها بشكل فعال، كما قد يواجه المعلمون ضغوطًا زمنية كبيرة بسبب الجدول الدراسي المكثف، مما يحد من قدرتهم على تجربة أدوات تعليمية جديدة مثل الروبوتات، كما قد تكون بعض المناهج العلمية غير مرنة، مما يصعب دمج الروبوتات التعليمية فيها بشكل سلس، وقد تعاني بعض المدارس من نقص في التمويل الكافي لتحديث الأجهزة أو شراء الروبوتات، مما يشكل عائقًا أمام الاستخدام المنتظم لها، كما قد يكون هناك تحديات تتعلق بالصيانة الفنية والدعم الفني؛ حيث أن الروبوتات قد تتطلب مهارات تقنية لحل الأعطال التي قد لا تكون متاحة بسهولة، وأخيرًا، قد يعاني بعض المعلمين من تردد أو مقاومة تجاه التغيير التكنولوجي، حيث يفضلون الأساليب التقليدية في التدريس بسبب قلة خبرتهم في استخدام الأدوات الرقمية المتقدمة.

وقد اختلفت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة المساعيد (2020) التي أظهرت أن التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام الروبوت التعليمي جاءت بدرجة مرتفعة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الغامدي وعيسي (2022) التي أسفرت عن أن درجة واقع استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي متوسط، وإجمالي درجة معوقات استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط حسابي مرتفع.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصه: ما تأثير متغير النوع في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الاستجابات إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول رقم (8) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول 8

قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث حول واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير النوع (ن=221)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة
درجة المعرفة بالروبوتات	معلم	103	30.09	8.3683	0.298	219	0.766 غير دالة
	معلمة	118	29.75	8.5924			
درجة استخدام الروبوتات	معلم	102	27.63	6.7483	0.639	219	0.523 غير دالة
	معلمة	118	27.05	6.6705			
معوقات استخدام الروبوتات	معلم	102	48.83	13.5486	0.448	219	0.655 غير دالة
	معلمة	118	49.58	11.5137			
الاستبانة ككل	معلم	102	106.56	19.3203	0.066	219	0.947 غير دالة
	معلمة	118	106.40	17.6996			

باستقراء النتائج الواردة بالجدول رقم (8) يتضح أن قيمة (ت) للاستبانة ككل بلغت (0.066)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (0.947)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=0.05)، في حين بلغت قيمة (ت) للمحاور الثلاثة للاستبانة (درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية، درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التعليمية، معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية) على الترتيب (0.298؛ 0.639؛ 0.448) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة باستخدام برنامج SPSS لها على الترتيب (0.766؛ 0.523؛ 0.655) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=0.05)، وهو ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) يُعزى لمتغير النوع لدى عينة البحث من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا حول واقع استخدامهم الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية ككل وللمحاور الثلاثة كل على حدة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه: ما تأثير متغير النوع في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير النوع في استجابات عينة البحث من عينة البحث من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا حول واقع استخدامهم الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية ككل وللمحاور الثلاثة كل على حدة.

وقد تكون النتيجة التي توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير النوع (الجنس) في استجابات عينة البحث حول استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية ناتجة عن عدة أسباب. فقد يكون المعلمون والمعلمات قد تلقوا نفس مستوى التدريب والدعم التقني في استخدام الروبوتات التعليمية، مما أدى إلى تقارب مستويات المعرفة والمهارات لديهم، كما قد تكون الموارد المتاحة في المدارس متساوية بين الجنسين، ما يجعل الفروق في الفرص لاستخدام الروبوتات غير موجودة، كذلك قد يعكس ذلك توجهاً عاماً نحو التساوي في بيئات العمل التعليمية، حيث يتم تشجيع المعلمين والمعلمات بشكل متساوٍ على دمج التكنولوجيا في التدريس، وربما تكون المناهج الدراسية المطبقة في مدارس الذكور والإناث متشابهة إلى حد كبير، مما يفرض نفس التحديات والفرص لكل منهما في استخدام الروبوتات التعليمية، كما قد لا يكون هناك فروق ملحوظة في التعامل مع التكنولوجيا بين الجنسين، خاصة مع التطور الرقمي الذي جعل المعلمين والمعلمات أكثر انخراطًا في الأدوات التكنولوجية، وأخيرًا، قد يكون التقييم والممارسات التدريسية مبنية على معايير موحدة تضمن تكافؤ الفرص وتوحيد تجربة التدريس للجنسين، مما يقلل من تأثير متغير النوع على النتائج.

واتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الجعيد والعجمي (2023) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في مستوى وعي المعلمين بأهمية استخدام الروبوتات، تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

بينما اختلفت النتيجة المذكورة مع نتيجة دراسة المساعيد (2020) التي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس للبحث، ونصه: ما تأثير متغير عدد سنوات الخبرة في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الاستجابات إحصائيًا من خلال حساب قيم (ف) ودلالتها الإحصائية (p) الناتجة من اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (9) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 9

قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات عينة البحث حول واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن=221)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة ρ
درجة المعرفة بالروبوتات	بين المجموعات	60.090	2	30.045	0.416	0.660 غير دالة
	داخل المجموعات	15731.27	218	72.162		
	المجموع	15791.36	220			
درجة استخدام الروبوتات	بين المجموعات	24.211	2	12.105	0.268	0.765 غير دالة
	داخل المجموعات	9844.332	218	45.157		
	المجموع	9868.543	220			
معوقات استخدام الروبوتات	بين المجموعات	796.486	2	398.243	2.598	0.077 غير دالة
	داخل المجموعات	33417.804	218	153.293		
	المجموع	34214.29	220			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	872.914	2	436.457	1.289	0.278 غير دالة
	داخل المجموعات	73796.245	218	338.515		
	المجموع	74669.158	220			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (9) اتضح أن قيمة اختبار (ف) للاستبانة ككل بلغت (1,289)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (0.278) (p) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (0,05)، كما بلغت قيمة اختبار (ف) للمحاور الثلاثة للاستبانة (درجة المعرفة بالروبوتات التعليمية، درجة استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التعليمية، معوقات استخدام الروبوتات التعليمية في الممارسات التدريسية) على الترتيب (0.416؛ 0.268؛ 2.598) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) لها على الترتيب (0.660؛ 0.765؛ 0.077) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=0.05)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات عينة البحث من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا يُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة حول واقع استخدامهم الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية ككل وللمحاور الثلاثة كل على حدة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الخامس للبحث ونصه: ما تأثير متغير عدد سنوات الخبرة في واقع استخدام الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا حول واقع استخدامهم الروبوت التعليمي في الممارسات التدريسية ككل وللمحاور الثلاثة كل على حدة.

وقد ترجع النتيجة السابقة للعديد من الأسباب أبرزها: أن التدريب على استخدام الروبوتات التعليمية قد تم تقديمه بشكل موحد لجميع المعلمين، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، مما ساهم في تقارب مستوى الكفاءة بينهم، كما قد تكون التكنولوجيا المستخدمة حديثة نسبياً، مما يعني أن الخبرة السابقة قد لا تكون عاملًا مؤثرًا لأن الجميع يتعلم هذه الأدوات من البداية، كذلك قد تكون الروبوتات التعليمية مصممة لتكون سهلة الاستخدام، مما يقلل من تأثير الخبرة الطويلة أو القصيرة في القدرة على التعامل معها، وقد يكون الدعم الفني والإداري في المدارس متاحًا للجميع بشكل متساوٍ، مما يساعد المعلمين الجدد وذوي الخبرة على حد سواء في تجاوز أي صعوبات تقنية، وقد تكون المناهج الدراسية وتوجيهات استخدام الروبوتات موحدة، مما يقلل من الفروقات في طريقة التدريس بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة، وأخيرًا قد يكون لدى المعلمين من جميع مستويات الخبرة دافعية متشابهة لتطوير مهاراتهم التكنولوجية، خصوصًا مع تزايد الطلب على استخدام الأدوات الرقمية في التعليم.

واتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الجعيد والعجمي (2023) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في مستوى وعي المعلمين بأهمية استخدام الروبوتات، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

التوصيات

من خلال تحليل نتائج البحث يوصي بما يلي:

1. توجيه وزارة التعليم لتقديم برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهارات المعلمين في استخدام الروبوتات التعليمية بفعالية، مع التركيز على ربطها بالمفاهيم العلمية.
2. دعوة إدارة تعليم صبيا لتأمين الموارد التكنولوجية المطلوبة في المدارس، مثل الروبوتات وأجهزة الحاسوب المتطورة، لضمان بيئة تعليمية مثالية.

3. حث الإدارات المدرسية على تقديم الدعم الفني والتقني المستمر من خلال فرق متخصصة لمعالجة المشكلات التقنية التي قد تواجه المعلمين أثناء استخدام الروبوتات.

4. توجيه إدارة تعليم صبيا لتقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين لتحفيزهم على دمج الروبوتات في التعليم، مثل تخصيص جوائز للابتكار في استخدام التكنولوجيا.

5. التوصية لوزارة التعليم بإدراج مفاهيم التكنولوجيا والروبوتات بشكل موسع في المناهج الدراسية لتسهيل استخدامها في العملية التعليمية اليومية.

6. دعوة مراكز التطوير المهني التابعة لوزارة التعليم لتقديم دورات تدريبية مستمرة لتحديث المهارات التكنولوجية للمعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم.

7. التوجيه بإجراء دراسات دورية بالتعاون مع الجامعات لتقييم تأثير استخدام الروبوتات التعليمية على تحصيل الطلاب ومدى فعاليتها في تحسين الأداء الأكاديمي.

8. تشجيع إدارة تعليم صبيا على إنشاء مجتمعات تعليمية تفاعلية لتبادل الخبرات بين المعلمين، حيث يمكن للمعلمين ذوي الخبرة مشاركة تجاربهم الناجحة في استخدام الروبوتات مع زملائهم.

المقترحات

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يقترح إجراء البحوث التالية مستقبلا:

1. العلاقة بين مستوى استخدام المعلمين للروبوتات التعليمية وتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة العلوم.

2. العلاقة بين مستوى دعم الإدارة المدرسية واستخدام المعلمين للروبوتات التعليمية في التدريس.

3. تأثير مستوى الكفاءة التكنولوجية للمعلمين على دمج الروبوتات التعليمية في مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية.

4. العلاقة بين مستوى الطلاقة الرقمية لدى معلمي العلوم ومستوى استخدامهم الروبوتات التعليمية في التدريس.

5. العلاقة بين مواقف المعلمين تجاه التكنولوجيا ومستوى استخدامهم للروبوتات التعليمية» – دراسة ارتباطية على معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.

6. دور الروبوتات التعليمية في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمادة العلوم.

7. العلاقة بين مستوى استخدام الروبوتات التعليمية وتفاعل طلبة المرحلة الثانوية داخل فصول العلوم الدراسية.

المراجع

البدو، أمل محمد عبد الله. (2017). أثر التدريس المعملي اعتمادا على الروبوت التعليمي في تنمية التحصيل الرياضي لطالبات الصف الثاني عشر علمي لمدارس عمان. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 8(15)، 133 - 152.

بكر، هديل مصطفى إبراهيم. (2020). أثر جنس وخبرة معلمي ومعلمات العلوم على الممارسات التدريسية الصفية في مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث* –سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 4(1)، 429 – 452.

جراح، متعب بن علي محمد. (2022). درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي الموهوبين «رواد النشاط – منسقي موهبة» في إدارة التعليم بمنطقة جازان والتحديات التي تواجههم: دراسة حالة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (50)، 182–206.

جروان، نضال والويك، معالي. (2016). دمج علوم الروبوت في المنهاج المدرسي الرسمي في الدول العربية، *مجلة الروبوت العربية*، (2)، 23-43.

الجعيد، نجلاء سائر بنيه والعجمي، لبنى حسين. (2023). مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية استخدام الروبوت التعليمي في تحقيق نواتج تعلم العلوم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 6(32)، 179-209.

الجهني، ليلى سعيد سويلم والرحيلي، تغريد عبد الفتاح. (2019) استشراف مستقبل تقنيات التعليم الناشئة في التعليم العالي خلال الأعوام الخمسة المقبلة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (6)، 97-121.

الحدابي، داود والحجاجي، رجاء. (2011). أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين (عرض ورقة). المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، مركز تطوير التفوق. *جامعة العلوم والتكنولوجيا*، اليمن.

الحصين، عبد الله. (2002). تطوير استراتيجية إعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين (ورقة معروضة). الندوة التربوية الأولى: تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، كلية التربية، جامعة قطر.

الربيع، رناد محمد والصالح، ندى بنت جهاد. (2022). الروبوت التعليمي ومهارات التفكير الإبداعي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل –العلوم الإنسانية والإدارية*،

23(2)، 9-17.

رؤية 2030. (2016). رؤية 2030 في التعليم. https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

السرحاني، مها محمد فراس. (2023). تصورات معلمي ومعلمات الرياضيات نحو استخدام الروبوت التعليمي «Educational Robot» في تدريس بطيئي التعلم. *مجلة جامعة الضيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (17)، 342–395.

شحاته، حسن. (2006). التعليم دعوة للحوار في الوطن العربي: آفاق تربوية متجددة. الدار المصرية اللبنانية.

الشنقيطي، أميمة محفوظ. (2022). اتجاهات المعلمين نحو استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية (Chat bots) في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة بالمدينة المنورة، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6(23)، 51-80.

عبد الله، هبة محمود. (2015). أثر برنامج تدريبي للتنمية البشرية قائم على التعلم الممتع في الممارسات التدريسية والمهارات الحياتية لمعلمي الرياضيات في الأردن وتقويمهم للبرنامج (رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية). قاعدة بيانات شمعة.

العتوم، بتول. (2020). أهمية الروبوت في التعليم. عربي للنشر والتوزيع.

عثمان، عفاف. (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. دار الوفاء.

عجوة، محمد جمعه المرسي. (2023). فاعلية بيئة تعلم مدمجة قائمة على برمجة الروبوت التعليمي في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير، الجامعة المصرية للتعلم الإلكتروني الأهلية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

عسيري، مفرح أحمد. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة والإجرائية في الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (2)، 156-193.

العطاب، نادية. (2004). فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس (عرض ورقة). المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس المجلد الثاني، القاهرة.

العلي، مصطفى محمد. (2020). أثر استخدام الروبوت التعليمي في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الفيزياء في مديرية قصبة إربد (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك). قاعدة بيانات دار المنظومة.

العيدي، رابعة محمد (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، غزة، 1 (6)، 1-16.

عيسى، أنسام محمد نمر والعمور، منى محمود نجيب. (2021). فاعلية تقنية الروبوت التعليمي في اكتساب عادات العقل وتنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. *مجلة إرشادات تربوية*، (18)، 86-108.

عيسى، أنسام محمد نمر. (2020). فاعلية بيئتين تعليميتين قائمتين على استراتيجية التلعيب وتقنية الروبوت التعليمي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن (رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

الغامدي، حنان محمد والعباسي، دلال عمر. (2022). واقع تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين في مدارس ينبع من وجهة نظر الطلبة ومنفذي البرامج الإثرائية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 3(28)، 591-633.

الغامدي، روان بنت عيد بن سعيد وعيسى، جلال جابر محمد. (2022). واقع استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (143)، 287 – 314.

الغويري، جواهر عبد الكريم عايد. (2015). ممارسات معلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين: دراسة نوعية (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

قلنديجي، عامر إبراهيم. (2008). البحث العلمي، واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللوح، أحمد حسن. (2012). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(1)، 483 - 519.

المالكي، رجب محمد رمضان والذبياني، عادل رزق الله. (2023). درجة تفعيل معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحس العلمي في ممارساتهم التدريسية.

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 10(4)، 251-281.

المجيني، عبد الله حماد حميد. (2022). فاعلية الروبوت التعليمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(15)، 90-105.

المساعيد، عالية أحمد. (2020). درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان والتحديات التي تواجههم [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

المصري، أماني محمد. (2019). استشراف المستقبل التعليمي في ضوء منظومات الذكاء الاصطناعي. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 2(9)، 1 - 65.

النصار، صالح عبد العزيز. (2002). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (18)، 1-26.

هندي، صالح ذياب، والتميمي، إيمان محمد (2013). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، 14 (1)، 247-280.

ياسين، إسماعيل. (2007). مختبر الروبوت المدرسي ودوره في تنمية مهارات التفكير. المركز الوطني للروبوت التعليمي.

Abdullah, Hiba Mahmoud. (2015 The Effect of a Training Program for Human Development Based on Fun Learning on Teaching Practices and Life Skills for Mathematics Teachers in Jordan and their Program Evaluation (PhD thesis, University of Jordan). (in Arabic). Shamaa database.

Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programmes: designing framework for best practice. *Global Journal of Educational Research,* 16(2), 101.110-

Ajwa, Muhammad Juma Al-Mursi. (2023). The Effectiveness Blended Learning Environment Based on the Programming of an Educational Robot to Develop Science Problem-Solving Skills among Intermediate School Students in the Kingdom of Saudi Arabia (Master›s thesis, Egyptian University for E-Learning). (in Arabic). Dar Al-Manzomah database.

Al-Ali, Mustafa Muhammad. (2020). The Effect of Using Educational Robot on the Achievement of Female Ninth Grade Students in Physics in Irbid Kasbah Directorate (Master›s Thesis, Yarmouk University). (in Arabic). Dar Al-Manzomah Database.

Al-Attab, Nadia. (2004). The effectiveness of an educational program for practical education in the performance of student teachers of teaching skills and their attitude towards the teaching profession (paper presentation). The Sixth Scientific Conference of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods: Teacher Formation, Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, Volume II, Cairo.

Al-Badou, Amal Mohammed Abdullah. (2017). The impact of laboratory teaching, using the educational robot in the development of mathematical achievement for sci-12th grade students in Amman-Jordan schools . (in Arabic). *International Journal for the Development of Excellence,* 8(15), 133152-.

Al-Eidi, Rabea Muhammad (2017). Classroom Teaching Practices Among English Language Teachers at The Basic Stage of The Southern Al-Mazar Directorate Influenced by Gender and Experience Variables. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, Gaza,* 1 (6), 116-.

Al-Ghamdi, Hanan Muhammad and Al-Abbasi, Dalal Omar. (2022). The reality of activating artificial intelligence applications in enrichment programs for gifted students in Yanbu schools from the perspective of students and enrichment program implementers. *International Journal for Publishing Research and Studies,* 3(28), 591633-.

Al-Ghamdi, Rawan bint Eid bin Saeed and Issa, Jalal Jaber Muhammad. (2022). The Reality of Using the Educational Robot in Teaching Chemistry at the Secondary

of improvement of the educational supervision of the development of teaching practices for Arabic language teachers in UNRWA schools. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 20 (1), 483-519.

Al-Majini, Abdullah Hammad Hamid. (2022). The Effectiveness of the Educational Robot in Developing the Creative Thinking Skills of the Ninth-Grade Students in the Sultanate of Oman. (in Arabic). *Journal of Curricula and Teaching Methods,* 1(15), 90105-.

Al-Maliki, Rajab Muhammad Ramadan and Al-Dhabyani, Adel Rizq Allah. (2023). The Degree of Activation of Science Teachers in the Intermediate Stage in Al-Laith Governorate to the Dimensions of the Scientific Sense in their Teaching Practices. (in Arabic). *Journal of King Khalid University for Educational Sciences,* 10(4), 251281-.

Al-Masaeed, Alia Ahmed. (2020). The Degree of Utilizing the Educational Robot and It's Challenges by Teachers in Amman's Private School [Master›s Thesis, Middle East University]. (in Arabic). Dar Al-Manzomah Database.

Al-Masry, Amani Mohammed. (2019). Foreseeing the Educational Future in Light of Artificial Intelligence Systems. *Arab Journal of Scientific Publishing,* 2(9), 165-.

Al-Nassar, Saleh Abdul Aziz. (2002). Teachers› Teaching Practices in Light of Learning Theories. *Journal of Reading and Knowledge,* (18), 1- 26.

Al-Rabi, Rana Mohammed and Al-Saleh, Nada bint Jihad. (2022). Educational Robots and Creative Thinking Skills. (in Arabic). Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences, 23(2), 917-.

Al-Sarhani, Maha Mohammed Firas. (2023). Mathematics Teachers› Perceptions towards Using Educational Robots in Teaching Slow-Learning Students. (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological* Level from the Point of View of the Female Teachers. (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, (143), 287314-.

Al-Ghuwairi, Jawaher Abdul Karim Ayed. (2015). Science Teachers Practices in Teaching Gifted Students: Qualitative Study (Master's thesis, University of Jordan). (in Arabic). Dar Al-Manzomah database.

Al-Hadabi, Dawood and Al-Hajji, Raja. (2011). The effect of training in building and programming robots on the development of creative thinking skills and scientific thinking skills among a sample of gifted students (paper presentation). The Eighth Arab Scientific Conference for the Care of Gifted and Talented, Center for Excellence Development. University of Science and Technology, Yemen.

Al-Hussain, Abdullah. (2002). Developing a teacher preparation strategy in the Gulf Cooperation Council countries in the twenty-first century (presented paper). The first educational symposium: Experiences of the GCC countries in teacher preparation, College of Education, Qatar University.

Alimisis, D. (2019). Teacher training in educational robotics: The ROBOESL project paradigm. Technology, Knowledge and Learning, 24(2), 279.290-

Al-Jahni, Laila Saeed Suwailem and Al-Rahili, Taghreed Abdel Fattah. (2019). Predicting the Future of Emerging Educational Technologies in Highe Education Over the Next Five Years. (in Arabic). *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences,* (6), 97121-.

Al-Jaid, Najlaa Saer Baniah and Al-Ajmi, Lubna Hussein. (2023). The Level of Awareness of Secondary School Teachers in the Taif Education Directorate of the Importance of Using Educational Robots in Achieving Science Learning Outcomes. (in Arabic). *Arab Journal of Scientific Publishing,* 6(32), 179209-.

Al-Lawh, Ahmed Hassan. (2012). The degree

RETs on science teacher beliefs and practice. Science Education, 98(6), 1077.1108-

Gaudiello, I., Zibetti, E., & Tijus, C. (2011). Educational Robotics in Science Education: why and how. A frame to exploit the salient features of robotics kits to teach and learn science. Science and Education (submitted).

Hadzigeorgiou, Y., & Schulz, R. M. (2019, May). Engaging students in science: The potential role of "narrative thinking" and "romantic understanding". In Frontiers in education (Vol. 4, p. 38). Frontiers Media SA.

Hindi, Saleh Diab, and Al-Tamimi, Iman Mohammed (2013). Classroom Teaching Practices of Islamic Education Teachers in Secondary School in Zarqa Governorate from a Constructivist Perspective and Its Relationship to Some Variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* Bahrain, 14(1), 247280-.

Issa, Ansam Muhammad Nimr and Al-Amur, Mona Mahmoud Najib. (2021). The Effectiveness of Educational Robot Technique in Acquiring Habits of Mind and Developing of Logical Thinking Skills in Science among Sixth Grade Students. (in Arabic). *Educational Creativity Journal,* (18), 86108-.

Issa, Ansam Muhammad Nimr. (2020). The Effectiveness of Two Educational Environments Based on Gamification Strategy and Educational Robotics Technique in Acquiring Scientific Concepts and Developing Systemic Thinking Skills among Sixth-Grade Students in Jordan (PhD thesis, International Islamic Sciences University). (in Arabic). Dar Al-Manzomah database.

Jarrah, Mutab bin Ali Mohammed. (2022). The Degree of Using Educational Robot by Gifted Teachers «Activity Pioneers - Talent Coordinators» in the Education Department in Jazan Region and the Challenges Encountered: Case Study. (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing,* (50), 182 -206.

Sciences, (17), 342395-.

Al-Shanqeeti, Umaima Mahfouz. (2022). Teachers' Attitudes towards Using Chat Bots in Teaching Students with Disabilities in Madinah. (in Arabic). *Arab Journal of Disability and Talent Sciences,* 6(23), 5180-.

Asiri, Mufreh Ahmed. (2021). The Effect of Using Educational Robotics on Developing Conceptual Understanding and Procedural Fluency in Mathematics for Elementary Grades 13-. (in Arabic). *International Journal of Curricula and Technological Education,* (2), 156193-.

Bakr, Hadeel Mustafa Ibrahim. (2020). The Effect of Sex and Experience on Teaching Practices of Science Teachers in the Basic Cycle. (in Arabic). *Journal of the Arab University of Amman for Research - Educational and Psychological Research Series,* 4(1), 429452-.

Bartneck, C. (2011). The end of the beginning: a reflection on the first five years of the HRI conference. Scientometrics, 86(2), 487.504-

Belpaeme, T., Vogt, P., Van den Berghe, R., Bergmann, K., Göksun, T., De Haas, M., ... & Pandey, A. K. (2018). Guidelines for designing social robots as second language tutors. International *Journal of Social Robotics,* 10, 325-341.

Daniela, L. (2019). Smart learning with educational robotics. Springer International Publishing.

Datteri, E., Zecca, L., Laudisa, F., & Castiglioni, M. (2013). Learning to explain: the role of educational robots in science education. Themes in Science and Technology Education.38-29 ,(1)6 .

Dudu, W. T., & Vhurumuku, E. (2012). Teachers' practices of inquiry when teaching investigations: A case study. *Journal of Science Teacher Education,* 23(6), 579-.600

Enderle, P., Dentzau, M., Roseler, K., Southerland, S., Granger, E., Hughes, R., ... & Saka, Y. (2014). Examining the influence of

Jarwan, Nidal and Al-Wik, Maali. (2016). Integrating Robotics into the Official School Curriculum in Arab Countries, *Arab Robotics Journal,* (2), 2343-.

Karalekas, G., Vologiannidis, S., & Kalomiros, J. (2020). Europa: A case study for teaching sensors, data acquisition and robotics via a ROS-based educational robot. Sensors, 20(9), 2469.

Kayange, J. J., & Msiska, M. (2016). Teacher education in China: training teachers for the 21st century. The Online Journal of New Horizons in Education, 6(4), 204.210-

Neisler, O. J. (2000). How Does Teacher Education Need to Change to Meet the Needs of America's Schools at the Start of the 21st Century?. *Journal of Teacher Education,* 51(3), 248.255-

Ortiz, A. M., Bos, B., & Smith, S. (2015). The power of educational robotics as an integrated STEM learning experience in teacher preparation programs. *Journal of College Science Teaching,* 44(5), 42.47-

Özdemir, S., & Kılınç, A. (2022). The effect of teachers' technology knowledge and skills on the use of educational robot in achieving students' learning outcomes. Computers & Education, 168, 104292.

Reich-Stiebert, N., & Eyssel, F. (2016). Robots in the classroom: What teachers think about teaching and learning with education robots. In Social Robotics: 8th International Conference, ICSR 2016, Kansas City, MO, USA, November 12016 ,3- Proceedings 8 (pp. 671680-). Springer International Publishing.

Scaradozzi, D., Screpanti, L., & Cesaretti, L. (2019). Towards a definition of educational robotics: a classification of tools, experiences and assessments. Smart Learning with Educational Robotics: Using Robots to Scaffold Learning Outcomes, 63.92-

Tay, A. J., & Saleh, S. (2019). Science Teachers› Instructional Practices in Malaysian and German Secondary Schools. Journal of Education and Learning, 8(4), 124.135-

Thompson, S. K. (2012). Sampling (Vol. 755). John Wiley & Sons.

Tratnik, A., Urh, M., & Jereb, E. (2019). Student satisfaction with an online and a face-to-face Business English course in a higher education context. Innovations in education and teaching international, 56(1), 36.45-

York-Barr, J.; Sommers, W.; Ghere, G & Montie, J. (2016). Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guid for Educators. (3 Ed.). California: Corwin.

فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

Effectiveness of Using SAMR Model to Developing Metacognitive Thinking Skills in Chemistry among Third-Year Secondary School Female Students

أ.مدى محمد محمد حسن
مشرفة تربوية، إدارة تعليم صبيا، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0002-9767-9816

Mada Mohamed Mohamed Hassann
Educational Supervisor, Sabya Education Directorate, Ministry of Education, Kingdom of Saudi.

(تاريخ الاستلام: 2024/10/14، تاريخ القبول: 2024/11/27، تاريخ النشر: 2024/12/17)

المستخلص

استهدف البحث الكشف عن فاعلية استخدام نموذج RMAS في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا؛ واتبع البحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذاتي القياسين القبلي والبعدي، حيث تم اختيار مجموعتين من طالبات الصف الثالث الثانوي بطريقة عشوائية، وتوزيعهما إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وعددها (30)والأخرى تجريبية (30)، وتمثلت أداة البحث في اختبار لمهارات التفكير فوق المعرفي (من إعداد الباحثة) والذي تألف من (20)سؤالاً وزعت على ثلاثة مهارات رئيسة هي (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيم حجم التأثير (η^2) لاستخدام نموذج سامر في الاختبار ككل (12.0)، وفي المهارات الثلاث للاختبار (11.0؛ 81.0؛ 92.0)، مما يشير إلى فاعلية نموذج RMAS في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا، وفي ضوء ذلك تم التوصية بدعوة قادة المدارس إلى توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين حول كيفية تطبيق نموذج RMAS في تدريس المواد العلمية، وخاصة الكيمياء الكهربية، لضمان الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في تعزيز مهارات التخطيط، المراقبة، والتقييم لدى الطالبات، وتوجيه معلمي الكيمياء إلى تطبيق نموذج RMAS في تدريس وحدات الكيمياء.

الكلمات المفتاحية: نموذج سامر RMAS، التفكير فوق المعرفي.

Abstract

The research aimed to reveal the effectiveness of using the SAMR model in developing metacognitive thinking skills among third-year secondary school students in the Sabya Education Department. The research followed an experimental method with a quasi-experimental design, consisting of control and experimental groups with pre- and post-measurements. Two groups of third-year secondary school students were randomly selected: a control group of 30 students and an experimental group of 30 students. The research tool was a metacognitive thinking skills test (prepared by the researcher) consisting of 20 questions distributed across three main skills: planning, monitoring, and evaluation. Results indicated a statistically significant difference at the level (α = 0.05) between the average scores of the control and experimental groups in the post-measurement of the metacognitive thinking skills test in favor of the experimental group. The effect size values (η^2) for using the SAMR model reached (0.21) overall, with specific values for the three skills being (0.11; 0.18; 0.29), indicating the effectiveness of the SAMR model in developing metacognitive thinking skills among these students. Consequently, it is recommended that school leaders provide ongoing training programs for teachers on applying the SAMR model in teaching science subjects, especially electrochemistry, to optimize technology use in enhancing students' planning, monitoring, and evaluation skills. Furthermore, chemistry teachers should be guided to apply the SAMR model in teaching chemistry units.

Keywords: SAMR Model Metacognitive Thinking Skills.

للاستشهاد: حسن، مدى محمد محمد. (2024). فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ص127 – ص150.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

شهد العالم في العقود الأخيرة تطورات علمية ومعرفية وتقنية هائلة غيرت وجه الحياة بأكملها؛ حيث أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية، كما أثرت هذه التطورات بشكل خاص على مجال التعليم؛ فأصبحت المناهج الدراسية أكثر تكاملاً وتعددية، كما لم يعد التعلم مقتصرًا على حفظ المعلومات وإعادة تكرارها، بل أصبح يتعلق بشكل أكبر بقدرة الطلاب على استخدام المعرفة بطرق جديدة ومبتكرة، وهذا يتطلب مناهج دراسية تتكيف مع هذه التغييرات وتستجيب لها، وتعزز من قدرات الطلاب على التفكير وحل المشكلة والتعاون والاتصال والتعلم بشكل مستقل ومبتكر، والتي هي جميعها مهارات أساسية في القرن الواحد والعشرين.

وكنتيجة للتحديات والتطورات المعرفية والتقنية المتسارعة، سارعت كافة الدول العمل على تطوير برامج التربية والتعليم بها على كافة المستويات، لأهميتها في بناء جيل المستقبل؛ وفي هذا الصدد أشار على (2019، ص.389) إلى أنه من الأساليب والتوجهات التربوية التي تعين على تحقيق مهارات التعلم في القرن الواحد والعشرين في ظل الثورة الصناعية الرابعة: تطوير عملية التفكير وتنمية مهاراتها، وتشجيع تكوين العلاقات المعرفية وتكوينها، والسَّماح بوقت للتركيز، وتعزيز التفكير الإبداعي والتأمُّلي والتحليلي.

وتعد مناهج الكيمياء أحد المناهج الدراسية المهمة للطلاب بمراحل التعليم المختلفة؛ فدراسة الكيمياء تعتبر أحد الأعمدة الأساسية في التعليم العلمي؛ حيث تقدم للطلاب فرصة لاستكشاف العالم من حولهم على مستوى الجزيئات (Sevian & Talanquer, 2014, p.11) ، كما تتضمن مناهج الكيمياء مجموعة واسعة من الأنشطة والتجارب والمفاهيم والخبرات التي تساعد الطلاب على تطوير مهارات التفكير المختلفة؛ فمن خلال التجارب العملية، يتعلم الطلاب كيفية تطبيق المفاهيم النظرية في سياقات العالم الحقيقي، مما يعزز فهمهم للمادة ويساعدهم على ربط الكيمياء بالحياة اليومية، كذلك تعزز هذه التجارب مهارات الطلاب في حل المشكلات والتفكير، حيث يتعين عليهم تفسير النتائج وتقييم الفرضيات (Taber, 2013, p.157).

وبناءً على ما سبق تمَّ الاهتمام بالتفكير ومهاراته المختلفة ومن بينها التفكير فوق المعرفي، حيث يعتبر جون فلافل John Flavell أول من أدخل مصطلح ما وراء المعرفة (Meta-cognition) في علم النفس عام (1976م)، للإشارة إلى القدرة على التفكير في التفكير أو الوعي بالعمليات المعرفية الخاصة بالفرد؛ حيث اهتم فلافل بدراسة كيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لعمله، وقد اعتمد فلافل على نظرية تجهيز المعلومات Information Processing Theory التي تشبه العقل البشري بالحاسوب الآلي في استقبال وتخزين واسترجاع المعلومات (Flavell, 1976, p.231- 235)، كما ذكر كليتمان وستانكوف Kleitman & Stankov (2007, p.162) أن ما وراء المعرفة لها العديد من المسميات الأخرى منها: التفكير في المعرفة، والتعلم حول التفكير، والتحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة، والتفكير في التفكير، والتفكير فوق المعرفي.

ويقصد بمهارات التفكير فوق المعرفي تلك العمليات الذهنية التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لكل مشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، وتضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم» (شحاته والنجار، 2003، ص.305)، بينما ذكر جروان (2007، ص.48) بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبان مهمة التفكير» (ص.48)، وفي هذا الصدد أشار الشعراوي والبغدادي (2013) إلى أنها المهارات التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما يقوم الفرد باتخاذ القرار، وحل المشكلات في المواقف التي يتعرض لها مع الوعي بتفكيره، وقدرته على تخطيط، وتنظيم، وتقويم تفكيره، وتضم ثلاث مهارات رئيسة، هي: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم (ص.102).

ويؤدي تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي إلى تحقيق عديد من المزايا والفوائد للطلاب بمراحل التعليم المختلفة؛ حيث ذكر زيمرمان وشونك (Zimmerman, & Schunk, 2001, p.5) أن مهارات التفكير فوق المعرفي تُعد من المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الطلاب في عصر المعرفة والتعلم المستمر؛ حيث تمكنهم من التحكم في عمليات التفكير والتعلم الخاصة بهم وتحسينها بشكل ذاتي، كما أظهرت الأبحاث أن تعلم تلك المهارات يؤثر بشكل إيجابي على أداء الطلاب في مختلف المواد الدراسية والمهام المعرفية، كما تساعدهم على تطوير مهارات أخرى مثل التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والتعاون.

وعلي الرغم من أن تنمية مهارات التَّفْكيرِ فوق المعرفي لدى المتعلمين بمراحل التعلم المختلفة ذات أهمية كبيرة، إلا أن واقع تدريس العلوم بمراحل التعليم المختلفة عربيًّا ومحلِّيًّا ما زال يعاني ضَعْفًا في تنمية هذه المهارات وِفْقَ ما أشارت إليه عديدٌ من الدراسات منها (آل كاسي والقحطاني، 2018؛ العبسي، 2016؛ المشكور، 2022)؛ لذا أوْصَت دراسات أخرى بضرورة الاهتمام بتنمية تلك المهارات بالمراحل التعليمية المختلفة باستخدام طُرُق ونماذج واستراتيجيات وبرامج تدريسية وتعليمية مختلفة ومنها: نموذج سوم ((SWOM، كما في دراستي الغنام (2018)، والعنزي (2022)، وتوظيف التقنية المتمثلة في كتاب تفاعلي كما في دراسة العبسي (2016)، ومنحى السياق الاجتماعي التاريخي كما في دراسة الزعبي (2020)، وحدة مقترحة من مقرر الكيمياء «1» في ضوء معايير العلوم للجيل القادم «NGSS» كما في دراسة العوفي (2023).

ونظراً للتقدم العلمي والتكنولوجي فقد أصبح دمج التقنية في تدريس المواد والمقررات العلمية، وخاصة العلوم أمراً ضرورياً ومهماً في العصر الحالي؛ حيث يواجه المعلمون والطلاب تحديات وفرص جديدة نتيجة التطور العلمي والتقني الهائل. فوفقاً لرفيز وكريبن Reeves & Crippen (2021, p.1) فإن دمج التقنية في تدريس العلوم يهدف إلى تحسين وتعزيز التعلم العلمي والمهارات اللازمة للمواطنة العلمية والمشاركة في المجتمع العالمي، كما أشار جيا ولوي Jia & Looi (2023, p.2) إلى أن المعلمون يحتاجون إلى تطوير معرفتهم ومهاراتهم التقنية والبيداغوجية والمحتوى العلمي، واستخدام أدوات وبرامج وتطبيقات تقنية متنوعة ومناسبة لمحتوى العلوم ومستوى الطلاب وأهداف التعلم، كما ذكر تشيو وآخرون Chiu et al., (2023, p.3) أن الطلاب يحتاجون إلى تعلم كيفية استخدام التقنية بطريقة فعالة ومسؤولة للوصول إلى المعلومات والمصادر العلمية والتفاعل معها وتقييمها وتطبيقها في حل المشكلات والمواقف الحقيقية.

ومن بين النماذج التدريسية التي تعتمد على تكامل التكنولوجيا في التعلم نموذج SAMR وهو نموذج، صممه الدكتور روبن بوينتيدورا، ويهدف إلى مساعدة المعلمين على دمج التكنولوجيا في مهام التعلم ودفع الطلاب لتحقيق مستويات عليا من المهارات والإنجازات (Puentedura, 2014, p.2)، ويتكون نموذج SAMR من أربع مراحل هي: الاستبدال (Substitution) وتعني استخدام التكنولوجيا كبديل للأدوات التقليدية، دون تغيير في المهمة أو النتيجة مثل استخدام الكمبيوتر لكتابة مقالة بدلاً من الورق والقلم، والتعزيز (Augmentation) ويقصد بها استخدام التكنولوجيا لتحسين بعض جوانب المهمة، مع الحفاظ على الهدف الأساسي مثل استخدام الكمبيوتر لكتابة مقالة مع إضافة الصور والروابط والتدقيق الإملائي، والتعديل (Modification) ويشير إلى استخدام التكنولوجيا لتغيير بنية المهمة أو النتيجة، بحيث تصبح أكثر تفاعلية وإبداعية، مثل استخدام الكمبيوتر لإنشاء عرض تقديمي أو فيديو أو مدونة عن موضوع معين، وإعادة التعريف (Redefinition) ويعني استخدام التكنولوجيا لإنشاء مهام جديدة لم تكن ممكنة بدونها، والتي تتيح للطلاب التعاون والتواصل والتعلم من خلالها مثل استخدام الكمبيوتر لإجراء مشروع بحثي مشترك مع طلاب من مدارس أخرى أو من دول أخرى (Puentedura, 2014, p.2-6).

ويحقق نموذج SAMR في التدريس بعض المزايا؛ فهو يوفر للمعلمين دليلاً منهجياً للتفكير في كيفية تضمين التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ وتقييم الدروس والأنشطة الصفية، كما يشجع المعلمين على التفكير النقدي والتأملي في ممارساتهم التعليمية والبحث عن طرق لتحسينها وتطويرها باستخدام التكنولوجيا، ويساعد المعلمين على اختيار أدوات وبرامج وتطبيقات تكنولوجية مناسبة لمحتوى المادة ومستوى الطلاب وأهداف التعلم، ويمكن المعلمين من توفير تجارب تعلم متنوعة ومخصصة ومشاركة للطلاب، تناسب احتياجاتهم واهتماماتهم وخلفياتهم، كذلك يمكن المعلمين من توسيع حدود الفصل الدراسي والتواصل والتعاون مع زملائهم وخبراء ومجتمعات من خارج المدرسة (Hamilton et al., 2016, p.433 -437)

وتأكيدًا لما سبق أشارت عديد من البحوث والدراسات إلى فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية بعض نواتج تعلم العلوم والمواد الدراسية الأخرى؛ ففي العلوم أشارت نتائج دراسة خميس (2017) إلى فاعليته تنمية مهارات القرن الحادي والشعرين والتحصيل الدراسي في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر، كما أشارت نتائج دراسة الأشقر (2021) إلى فاعليته في تنمية الفهم العميق والتقبل التكنولوجي بمقرر العلوم المتكاملة للطالبة المعلمة بكلية البنات، وفي الرياضيات أوضحت نتيجة دراسة الفار وشاهين (2017) فاعليته في تنمية تحصيل الرياضيات والاتجاه نحوها، كما بينت نتيجة دراسة الخضر (2023) فاعلية برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية «SAMR» في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات.

وفي ضَوْءِ ما سبق يتضح أن الإنسان يتميز عن باقي المخلوقات بقدرته على التفكير واستخدامه في حل مشكلاته وتحسين حياته، ولكن هذا التفكير لا يكون عشوائياً أو سطحياً، بل يتطلب تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وهي تلك المهارات التي تمكن الفرد من تحليل وتقييم وابتكار وتطبيق المعلومات بطريقة منهجية ومنظمة؛ حيث أصبحت هذه المهارات ضرورية للإنسان المعاصر في ظل التغيرات السريعة والتحديات الكبيرة التي يواجهها في مختلف مجالات الحياة، لذا فإن تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، وخاصة في مادة الكيمياء التي تعتمد على المنطق والتجريب، تعد من الأهداف الأساسية للتعليم الجيد، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فقد اتضح للباحثة من خلال الاستعراض النقدي للدراسات السابقة المتضمنة بقواعد البيانات المحلية والعربية والأجنبية وجود ندرة في الاهتمام بتنمية مهاراته لدى الطلاب خاصة في البيئة العربية، لذا يسعى هذا البحث إلى سد الفجوة البحثية التي توجد في هذا المجال من خلال استخدام نموذج SAMR، وهو نموذج يرتكز على استخدام التكنولوجيا في تحسين وتعزيز التعلم، لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

مشكلة البحث وسؤاله

يعد التفكير من أهم المهارات التي يحتاجها الإنسان في عصر العولمة والتغير المستمر، فهو يمكنه من مواجهة التحديات وحل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة؛ لذلك، أصبح الاهتمام بالتفكير وتنميته وتطويره أحد أولويات السياسات التربوية والتعليمية في العالم، ففي السنوات الأخيرة ظهرت عديد من المناهج والاستراتيجيات والنماذج والبرامج التي تهدف إلى تعزيز التفكير لدى المتعلمين في مختلف المراحل والمواد الدراسية،

كما انتشرت البحوث والدراسات والمؤتمرات والورش والندوات التي تتناول موضوع التفكير من زوايا مختلفة، مثل أنواع التفكير ومستوياته ومهاراته ومعوقاته وعوامله وطرق تقويمه، وقد أظهرت هذه الجهود العالمية نتائج إيجابية في تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وقد استشعرت الباحثة وجود تدني في مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات بمراحل التعليم المختلفة من خلال خبرتها الذاتية كمعلمة علوم بإدارة تعليم صبيا لمدة (13) عاما، وكمشرفة علوم لمدة (4) أعوام من خلال عدة مؤشرات أبرزها صعوبة فهم الطالبات المفاهيم لمفاهيم الكيميائية الأساسية وتطبيقها في سياقات جديدة، بالإضافة إلى أن الطالبات لا يستطعن تحليل المشكلات الكيميائية وإيجاد حلول منطقية لها، وضعف قدرة الطالبات على تقييم المعلومات الكيميائية بشكل نقدي وتكوين حكم مستند إلى الأدلة، وكذلك نقص مهارات التخطيط والتنظيم فالطالبات يجدن صعوبة في تنظيم الأفكار والخطوات اللازمة لإجراء التجارب الكيميائية، بالإضافة إلى تدني مستوى الوعي الذاتي لدى الطالبات وضعف قدرتهن على تقييم مستوى فهمهن للمادة وتحديد نقاط القوة والضعف لديهن، وقلة توظيف نماذج واستراتيجيات تدريسية لتنمية مهارات التخطيط والتنظيم والتقييم لدى الطالبات.

كما دعمت نتائج عديد من البحوث والدراسات هذا الضعف؛ حيث بينت دراسات (آل كاسي والقحطاني، 2018؛ العبسي، 2016؛ المشكور، 2022) وجود تدنيًا ملحوظًا في مستوى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة في مهارات التفكير فوق المعرفي، كما أوصت دراسات أخرى بضرورة تنميته لدى المتعلمين باستخدام نماذج واستراتيجيات وطرق تدريسية متنوعة ومنها دراسات (الزعبي، 2020؛ العنزي، 2022؛ العوفي، 2023؛ الغنام، 2018).

ونظراً لهذا الضعف الواضح في مهارات التفكير بشكل عام؛ فقد عُقدت في بعض الدول العربية عديد من المؤتمرات الخاصة بتنمية التفكير منها المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع (2021) المنعقد بالأردن، وقد أوصت تلك المؤتمرات بضرورة الاهتمام بتنمية التفكير بمختلف أنواعه ومهاراته بجميع مراحل التعليم من خلال الاهتمام بنظريات تعليم التفكير، واستراتيجيات تعليمه، وتطبيقات تعليمه، وطرق تقويمه، مع ضرورة توظيف التقنيات التعليمية الخاصة بتعليم التفكير بضرورة تنمية آليات التفكير والتزام منهجية علمية في بحث المشكلات واتخاذ القرارات. كما عُقدت في المملكة العربية السعودية بعض المؤتمرات ومنها: مؤتمر رؤية الغد لتنظيم المعارض والمؤتمرات (2019)، والذي أوصى بتبني معايير ومؤشرات وطنية لقياس مستوى التفكير لدى المتعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين، وتطوير مناهج ومقررات تعليمية تراعي مبادئ ومهارات التفكير وتحفز على التعلم النشط والمعني، وضرورة تنفيذ برامج تدريبية مستمرة للمعلمين والمشرفين التربويين لتأهيلهم في تدريس وتقويم التفكير، وكذلك تشجيع البحث العلمي والابتكار في مجال التفكير ودعم المشروعات والمبادرات المبتكرة في هذا المجال، وتعزيز التعاون والشراكة بين الجهات المعنية بتنمية التفكير على المستويين المحلي والدولي، كما أوصى المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم (2022) المنعقد بجدة بالمملكة العربية السعودية والذي جاء في توصياته أهمية تنمية أنماط التفكير المختلفة (الناقد – الإبداعي – الإيجابي – المستقبلي لدى الطلاب والطالبات) من خلال استحداث برامج وطرق تدريس إبداعية تعزز ذلك.

كما قامت الباحثة بزيارة بعض مدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؛ حيث أجرت مقابلة مفتوحة مع بعض معلمات الكيمياء بتلك المرحلة وعددهم (6) معلمات، وقد وجهت لهن بعض الأسئلة مثل: كيف تقومين بتقييم مستوى التفكير فوق المعرفي لدى تلاميذك؟ ما هي الأنشطة التي تستخدمينها لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى تلاميذك؟ كيف تتعاملين مع الطالبات اللاتي يواجهن صعوبات في حل المشكلات أو التحليل أو نقد تعلمهم ومراقبته؟ كيف تشجعين الطالبات على التخطيط لتعلمهن وأداء المهام والبحث عن الإجابات بشكل مستقل؟ كيف تساعدين الطالبات على تطوير قدرتهن على أن يخططن لإجراء تجربة لقياس معدل الاكسدة والاختزال لمختلف المواد والعوامل، كيف تساعدين الطالبات على أن يراقبن تنفيذ التجربة ويتحكمن في الزمن والموارد والمعدات والمتغيرات والنتائج، كيف تساعدين الطالبات على أن يقيمن صحة ودقة النتائج والاستنتاجات والتطبيقات المتعلقة بالأكسدة والاختزال، وأن يحددن نقاط القوة والضعف والتحسين في أدائهن وتعلمهن؟

ووفقًا لإجابات المعلمات تبين أن المعلمات لا يستخدمن أداة موضوعية أو موحدة لتقييم مستوى التفكير فوق المعرفي لدى تلاميذهن، بل يعتمدن على انطباعاتهن الشخصية أو الاختبارات التقليدية التي لا تقيس هذه المهارات بشكل كافٍ، كما أن معظم المعلمات لا تستخدمن أنشطة تفاعلية أو تعاونية أو مشكلية تحفز الطالبات على استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي، بل تركزن على نقل المعلومات والقواعد والمفاهيم بطريقة سلبية ومملة، كذلك فإن معظم المعلمات لا تتعاملن مع الطالبات اللاتي يواجهن صعوبات في حل المشكلات أو التحليل أو نقد تعلمهن ومراقبته بطريقة تشجعهن على التحسن والتعلم من أخطائهن ، بل تنتقدهن أو تهملنهن أو تعطينهن الحلول الجاهزة دون تفسير أو تبرير، كما أن المعلمات لا تشجعن الطالبات على التخطيط لتعلمهن وأداء المهام والبحث عن الإجابات بشكل مستقل ، بل توجههن بخطوات محددة ومسبقة وتحددن لهن الأهداف والاستراتيجيات والمصادر دون إشراكهن في عملية التعلم، كذلك فإن معظم المعلمات لا تساعدن الطالبات على تطوير قدرتهن على أن يخططن لإجراء تجربة لقياس معدل الاكسدة والاختزال لمختلف المواد والعوامل ، بل تعطينهن إجراءات التجربة والمواد والمعدات والمتغيرات والنتائج دون أن تدعينهن يستكشفن أو

يتساءلن أو يتنبئن أو يفكرن بشكل نقدي، كما أن معظم المعلمات لا تساعدن الطالبات على أن يراقبن تنفيذ التجربة ويتحكمن في الزمن والموارد والمعدات والمتغيرات والنتائج ، بل تتابعنهن وتتدخلن في عملهن وتصححن أخطائهن دون أن تشرحن لهن الأسباب أو تدعينهن يكتشفنها بأنفسهن، بالإضافة إلى أن معظم المعلمات لا تساعدن الطالبات على أن يقيمن صحة ودقة النتائج والاستنتاجات والتطبيقات المتعلقة بالأكسدة والاختزال ، بل تعطينهن الإجابات الصحيحة والنماذج القياسية وتطلبن منهن مطابقتها دون أن تدعينهن يحللن أو يناقشن أو يبرهن أو ينتقدن، وأخيراً فإن المعلمات لا تساعدن الطالبات على أن تحددن نقاط القوة والضعف والتحسين في أدائهن وتعلمهن ، بل تعطينهن تقييمات نهائية ورقمية وتصنيفات مستويات دون أن تدعينهن يعكسن على تعلمهن أو تحددن أهدافهن أو تخططن لخطواتهن التالية.

وبناءً على ما سبق تم تحديد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التفكير فوق المعرفي، لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، لذا يسعى هذا البحث إلى التغلب على هذه المشكلة من خلال استخدام نموذج SAMR لتنميتها لديهن من خلال مادة الكيمياء.

وفي ضوء ما سبق عرضه يمكن التعبير عن مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: **ما فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا؟**

أهداف البحث

هدف البحث إلى الكشف عن تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا، والكشف عن فاعلية استخدام نموذج SAMR في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا.

فرض البحث

في ضوء سؤال البحث أمكن صياغة الفرضية الصفرية التالية: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (تدرس باستخدام الطريقة المعتادة) والمجموعة التجريبية (تدرس باستخدام نموذج SAMR) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي.

أهمية البحث

نبعت أهمية البحث من خلال:

الأهمية النظرية

يتماشى هذا البحث مع رؤية المملكة 2030 من خلال تعزيز دور التكنولوجيا في التعليم عبر نموذج SAMR، الذي يدعم استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، كما يسهم في تحقيق أهداف الرؤية في تنويع الاقتصاد وتحفيز الابتكار، من خلال تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات. يعتبر هذا البحث من الدراسات الرائدة في استخدام نموذج SAMR لتدريس الكيمياء وتنمية هذه المهارات، ويضيف إلى الأدبيات العلمية المتعلقة بتطبيقات النموذج في تعليم العلوم.

الأهمية التطبيقية

قد يفيد هذا البحث الفئات التالية:

- **طالبات المرحلة الثانوية:** هذا البحث قد يساعدهن في تحسين أدائهن الأكاديمي، وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، والتي تشمل التحليل والتقويم والإبداع والنقد والتعلم الذاتي، كما قد يساعدهن هذا البحث في تطوير مهارات التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها بشكل فعال ومنتج في التعلم.
- **معلمات الكيمياء:** هذا البحث قد يساعدهن في تحديث ممارساتهن التدريسية وتطوير قدراتهن المهنية، وذلك من خلال تعرفهن على نموذج SAMR وكيفية استخدامه في تدريس وحدات تعليمية متكاملة بين التعلم الوجه لوجه والتعلم الإلكتروني، كما قد يساعدهن هذا البحث في تحسين جودة تعليمهن وتعلم طالباتهن، وذلك من خلال تقويم مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات وتوفير الدعم والتوجيه لهن.
- **الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس:** هذا البحث قد يساعدهم في إثراء الأدبيات العلمية والتنوير الفكري، وذلك من خلال تقديم نموذج بحثي ومنهجي لدراسة فاعلية نموذج SAMR في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء، كما قد يساعدهم هذا البحث في توليد أفكار وموضوعات بحثية جديدة ومتعلقة بنموذج SAMR أو مهارات التفكير فوق المعرفي أو التعلم الإلكتروني أو تعليم الكيمياء.
- **مخططي المناهج ومصمميها في المملكة:** هذا البحث قد يساعدهم في تطوير المناهج والمواد التعليمية والتحقق من جودتها وملائمتها لمتطلبات العصر، وذلك من خلال الاستفادة من نتائج وتوصيات هذا البحث في تضمين نموذج SAMR ومهارات التفكير فوق المعرفي في المناهج والمواد التعليمية، وخاصة في مادة الكيمياء. كما قد يساعدهم هذا البحث في تحقيق أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، وهو بناء مجتمع معرفي يستثمر في رأس المال البشري وينمي قدراته ومهاراته وإبداعه.
- **القائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين:** فإن هذا البحث قد يساعدهم في تحديد احتياجات ومتطلبات

التدريب والتأهيل لمعلمات الكيمياء، وذلك من خلال الاستفادة من نتائج وتوصيات هذا البحث في تصميم وتنفيذ برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تعريف المعلمات بنموذج SAMR وكيفية استخدامه في تصميم وحدات تعليمية مبتكرة ومتكاملة بين التعلم الوجه لوجه والتعلم الإلكتروني، وكذلك تقويم مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات وتوفير الدعم والتوجيه لهن.

- **مشرفات مادة الكيمياء:** هذا البحث قد يساعدهن في تحسين أدائهن الإشرافي والتواصلي، وذلك من خلال الاستفادة من نتائج وتوصيات هذا البحث في متابعة وتقييم تطبيق معلمات الكيمياء لنموذج SAMR في تصميم وحدات تعليمية مبتكرة ومتكاملة بين التعلم الوجه لوجه والتعلم الإلكتروني، وكذلك مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات وتوفير الدعم والتوجيه لهن، كما قد يساعدهن هذا البحث في تبادل الخبرات والمعلومات مع المعلمات والباحثين والمخططين والمصممين والقائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في الكشف عن فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، كما تتضمن الحدود ما يلي:

- **المحتوى:** فصل الكيمياء الكهربية للصف الثالث بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا نظام المسارات؛ فهو فصل مهم وأساسي في مادة الكيمياء، فهو يدرس العلاقة بين الطاقة الكهربائية والتفاعلات الكيميائية، ويتضمن موضوعات مثل الخلايا الجلفانية، التحليل الكهربائي، البطاريات، ويمكن أن يساعد الطالبات على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، فهو يسمح للمعلمين باختيار التكنولوجيا المناسبة لفصل الكيمياء الكهربية، وتصميم أنشطة تعلم تستفيد من قدرات التكنولوجيا في تحسين وتغيير عملية التعلم مثل استبدال الكتب الورقية بالكتب الإلكترونية أو الرقمية، والتي توفر ميزات مثل البحث والتدقيق الإملائي والترجمة والتعليقات، وزيادة العروض التقديمية بإضافة الوسائط المتعددة مثل الصور والفيديوهات والرسوم البيانية والتفاعلات، والتي تساعد على توضيح المفاهيم وزيادة الاهتمام والتفاعل، وتعديل الأنشطة التجريبية بإجراء التجارب عن بعد أو باستخدام محاكاة الكمبيوتر، والتي تسمح بتنفيذ التجارب التي قد تكون صعبة أو خطرة أو مكلفة في الواقع، وتحليل النتائج ومشاركتها مع الآخرين.
- **مهارات التفكير فوق المعرفي:** وتتمثل في مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم فمهارة التخطيط تتعلق بتحديد الهدف والمتطلبات والخطوات اللازمة لحل مشكلة أو إجراء تجربة أو إنجاز مهمة في مجال الكيمياء. مثلاً، يمكن للطالبات أن يخططن لإجراء تجربة لقياس معدل الاكسدة والاختزال لمختلف المواد والعوامل، كما أن مهارة المراقبة والتحكم تتعلق بمراقبة سير العملية التعليمية والتحكم فيها بشكل فعال ومنتج، حيث يمكن للطالبات أن يراقبن تنفيذ التجربة ويتحكمن في الزمن والموارد والمعدات والمتغيرات والنتائج، أما مهارة التقويم فهي تتعلق بتقييم الأداء والنتائج والمخرجات والتعلم بشكل دقيق وموضوعي، حيث يمكن للطالبات أن يقيمن صحة ودقة النتائج والاستنتاجات والتطبيقات المتعلقة بالأكسدة والاختزال، وأن يحددن نقاط القوة والضعف والتحسين في أدائهن وتعلمهن.

2. **الحدود البشرية:** عينة عشوائية بسيطة من طالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية.

3. **الحدود المكانية:** بعض مدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

4. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني للعام 1445هـ.

مصطلحات البحث

نموذج سامر Model SAMR

نموذج يوفر إطاراً لإظهار تأثير التكنولوجيا على التعليم والتعلم، حيث يتحرك النموذج عبر مراحل مختلفة، تبدأ من مستوى أساسي من التعلم في مرحلة الاستبدال إلى مستوى أعلى؛ حيث يكون التعلم محولاً في مرحلة إعادة التعريف (Hamilton et al., 2016, p.434)

ويُعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تتبعها معلمة الكيمياء بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا عند تصميم وتنفيذ وتقييم الأنشطة التعليمية باستخدام التكنولوجيا لتدريس موضوعات وحدة الأكسدة والاختزال وفق مخطط تعليمي يعكس مدى تحويل التعليم والتعلم بفضل التكنولوجيا، ويتكون من أربع مستويات هي: الاستبدال، والتعزيز، والتعديل، وإعادة التعريف بهدف تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، المتمثلة في(التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا، ويقاس فاعليته من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي.

التفكير فوق المعرفي Meta-cognition

عرفه أبو جادو ونوفل (2007) بأنه «مجموعة من العناصر التي تشكل بنية هذا المفهوم والمتمثلة في عملية وعي، أو معرفة لما يقوم به الطالب من عمليات معرفية أو ذهنية، وتشتمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التي يرغب الطالب القيام بها، ومن ثَم مراقبة تنفيذ هذه العمليات أثناء العمل لإتمام هذه المهمة بالاتجاه الصحيح والمرغوب، وللتأكد من تحقيق الأهداف المرغوبة، لابد من تقييم فاعلية العمليات التي قام بها الطالب» (ص.347).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: نوع من أنواع التفكير يتضمن قدرة طالبات الصف الثالث الثانوي على التخطيط لتحديد الفكرة أو المشكلة الكيميائية وتحليلها، وتجزئة المفاهيم والقواعد والتفاعلات الكيميائية إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وتنظيم تلك المعلومات بغية اتخاذ القرارات المناسبة مستخدمين في ذلك مهارات: (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم)، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبة الصف الثالث في الاختبار المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: نموذج سامر

ظهرت في الآونة الأخيرة عدة نماذج متخصصة لمساعدة المعلمين على التفكير في استخدام التقنية ودمجها بشكل فعال في العملية التعليمية، والذي يعرف بأنه التعليم الذي يدمج بين مميزات التعليم الصفي التقليدي والتعليم بالتكنولوجيا في نموذج يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما، ومن أشهر أنظمة الدمج هو نموذج سامر (SAMR) الذي صممه روبن بونتيدورا (Ruben Puentedura) لدمج التقنية في التعليم من خلال أربع مراحل متدرجة (الاستبدال، الزيادة، التعديل إعادة التصميم)، حيث قرر الباحثون أن دمج التقنية ينتقل عادة من خلال مراحل محددة مسبقا، يتم فيها ارتفاع مستوى النشاط تدريجيا وزيادة الاستفادة التعليمية، وقد لاقى هذا النموذج استحسانا كبيرا من قبل العديد من التربويين فهو يمثل أداة مفيدة لمساعدة المعلمين التفكير في استخدام التكنولوجيا الخاصة بهم؛ حيث يبدأ بإجراء تغييرات بسيطة في طرق تصميم وتنفيذ التكنولوجيا تقود الخبرة التعليمية للمتعلم لتحقيق المستوى التالي (Williams & Larwin, 2016)

1. مفهوم نموذج سامر (SAMR)

نموذج سامر (SAMR) هو نموذج يقدم فكرة مبتكرة لدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، تم تصميمه من قبل روبن بونتيدورا (Ruben R. Puentedura) مؤسس ورئيس لشركة هيباسوس، وهي شركة استشارية تهتم بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم، وقد ابتكر نموذج سامر ليستخدم كدليل ومرشد الاختيار، واستخدام وتقويم التكنولوجيا في مجال التعليم (Michael Smith 2015)، وجاءت كلمة سامر (SAMIR) من الحروف الأولى للنموذج، فنجد أنها انتصار للمراحل الأربع على الترتيب (Substitution- Augmentation- Modification- Redefinition)، حيث قرر الباحثون أن دمج التكنولوجيا يتم عادة من خلال مستويات محددة، وكلما ارتفع مستوى النشاط كلما زادت الفائدة التعليمية (Kathy Schrock, 2017)

وتعددت تعريفات نموذج سامر فيعرفه اندرسون (Anderson 2013) بأنه نموذج متخصص يساعد المعلمين على التفكير في طريقة دمج التكنولوجيا، وتوظيفها على أفضل وجه للوصول بالتلميذ إلى مرحلة التعلم الانتقالي والتي يستحيل الوصول إليها بدون التكنولوجيا (p.34). كما يعرفه الفار (2017) بأنه «طريقة مبتكرة لقياس تأثير تكنولوجيا الحاسوب على عمليتي التعليم والتعلم فهو يعكس التقدم التعليمي الناتج عن تبني التكنولوجيا في العملية التعليمية» (ص.18). وأضاف تسينج Tseng (2019) بأنه نموذج يقدم وصفا لمستوى دمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم، ويتكون من أربعة مراحل أساسية تمثلت في استبدال الوسائل التقليدية بالتكنولوجيا في المهام التعليمية، وزيادة استخدامها مع بعض التغير الوظيفي للأدوات، وإعادة استخدامها كبديل لتصميم نفس المهام وإعادة التصميم مع الإبداع والابتكار (p.74).

مما سبق يتضح أن نموذج سامر يعكس مدى تحويل التعليم والتعلم بفضل التكنولوجيا، وأنه يتكون من أربع مراحل هي: الاستبدال، والتعزيز، والتعديل، وبناء على ذلك يمكن تعريفه بأنه مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلمون عند تصميم وتنفيذ وتقييم الأنشطة التعليمية باستخدام التكنولوجيا وفق مخطط تعليمي يحتوي على عدة مراحل تهدف إلى نجاح العملية التعليمية.

2. مراحل نموذج سامر (SAMR)

أصبح التعليم عبر الحاسوب شائعًا في مؤسسات التعليم العالي، والتطورات في تكنولوجيا المعلومات خلال العشرين عامًا الماضية سهلت الوصول إلى المهارات المطلوبة بغض النظر عن الموقع. نموذج SAMR يساعد المعلمين على دمج التقنية بفعالية في التعليم من خلال أربع مراحل: الاستبدال، الزيادة، التعديل، وإعادة التصميم. هذه المراحل مصنفة إلى مستويين: التعزيز (SA) والانتقال (MR)، حيث يتقدم دمج التقنية تدريجيًا لزيادة الاستفادة التعليمية.

المستوى الأول: التعزيز تستخدم فيه التكنولوجيا لتعزيز أداء التلميذ، ويشمل المستوي المرحلة الأولى والثانية من النموذج:

أولا: مرحلة الاستبدال (Substitution= s)-استبدال مباشر للأداة، بدون أي تغيير في المهمة: تمثل هذه المرحلة أدنى مراحل النموذج، حيث تستخدم التكنولوجيا كبديل لأداء نفس المهمة التي كانت تؤدي بالطريقة التقليدية، وفي هذه المرحلة لا يوجد أي تغيير في المهمة يمكن ذكره، فالمنتج النهائي هو نفسه، كتحرير الواجب المنزلي على مستند ميكروسوفت وورد وطباعته بدلا من كتابته بالطريقة التقليدية طريقة الورقة والقلم (Michael Kraft, 2017)

ثانيا: مرحلة الزيادة (Augmentation =A)–استبدال مباشر للأداة، مع تحسن في المهمة: وهي تطوير المرحلة الاستبدال، وفي هذه المرحلة تستخدم التقنية بشكل فعال جزئيا في التدريس، فبعد تحرير الواجب المنزلي على مستند ميكروسوفت

وورد (استبدال، يمكن التلميذ إجراء بعض العمليات كالقص والنسخ والتدقيق الإملائي (زيادة)، فالتكنولوجيا هنا توفر أدوات فعالة لأداء المهام الشائعة، وهذا في حد ذاته استبدال ولكن بإضافة عدد قليل من الميزات الأخرى (Michael Kraft, 2017)، وأشارت (Jennifer Strunk, 2016) أن الهدف من هذه المرحلة هو الاستفادة من بعض مميزات التكنولوجيا في إنجاز بعض المهام الدراسية لتوفير الوقت والجهد، مما سبق يرى الباحثان أن الغرض الأساسي من هذه المرحلة هو تحسين تجربة التعلم.

المستوى الثاني: وتستخدم فيه التكنولوجيا لجعل التلميذ محور العملية التعليمية فهو من يبحث عن المعلومة ويصنعها ويرسلها للآخرين، ويشمل هذا المستوى المرحلة الثالثة والرابعة من النموذج.

ثالثا: مرحلة التعديل (Modification =M)- إعادة تصميم مهمة كبيرة للسماح بإمكانيات جديدة: هذه هي الخطوة الأولى على الخط الفاصل بين تعزيز الأنشطة التقليدية والانتقال بالتعلم، فمعظم المهام الشائعة في الفصل الدراسي أصبح بإمكان التلميذ إنجازها باستخدام التكنولوجيا. (Michael Kraft, 2017). وأضاف (Michael Kraft, 2017) أن في هذا المستوى يتكيف التلميذ مع التكنولوجيا بحيث يقوم بإنجاز المهام والواجبات مستخدم التقنيات الحديثة، فبعد تحرير الواجب المنزلي على مستند ميكروسوفت وورد (استبدال)، وإجراء بعض العمليات كالقص والنسخ والتدقيق الإملائي (زيادة)، يمكن للتكنولوجيا أن تحدث تغيرات جذرية في شكل المهمة وتنتقل بتعلم التلميذ، فيمكن للتلميذ تحرير نفس، المستند على مواقع التحرير الجماعي الويكي «Wikis» أو على شكل مدونة «Blog» وتدعيمه بالوسائط المتعددة واستقبال تعليقات الآخرين من جميع أنحاء العالم (تعديل). فالتكنولوجيا هنا تستخدم بشكل أكثر فاعلية ليس لأداء نفس المهمة باستخدام الأدوات المختلفة، ولكن لإعادة تصميم أجزاء جديدة من المهمة وتعديل تعلم التلاميذ، وأشارت (Jennifer Strunk, 2016) أن الهدف من هذه المرحلة هو إحداث تغييرات كبيرة في المهمة والتدريب على استخدام الإنترنت حيث تغير التكنولوجيا الطريقة التي يتعلم بها التلميذ حتى يتمكن من ربط ما تعلمه في الصف بالواقع الحقيقي، واكتساب مهارات جديدة كاتخاذ القرار، وحل المشكلات داخل الفصل. الدراسي وخارجه.

رابعا: مرحلة إعادة التصميم (Redefinition =R)- تصميم مهمة جديدة ومستحيلة سابقا: المرحلة الأخيرة من نموذج سامر تمثل قمة النموذج، وهنا تسمح التكنولوجيا التلميذ بالقفز خارج مربع التصميم الأصلي وهذا يتعدى بكثير إعادة التصميم، فالمراد هنا تصميم منتج تعليمي جديد ومبتكر، لا يمكن تصوره من دون أجهزة الحاسوب (Michael Kraft, 2017). فالتكنولوجيا هنا تستخدم لإنجاز مهام كان يستحيل علي التلميذ أدائها سابقا بدونها، كتصميم الواجب على شكل فيديو ونشره لمشاركته مع أنحاء العالم، وأشارت (Jennifer Strunk, 2016) أن الهدف هذه المرحلة هو إظهار شفافية عملية التعلم عبر التكنولوجيا الحديثة، فالطلاب يصبحون منتجين. ومبدعين ومبتكرين، ويبدأون في امتلاك زمام عملية التعلم الخاصة وامتلاك القدرة على إنجاحها، وكل هذا يعزز من عملية بناء ومشاركة نتائج التعلم الخاصة بهم، فالتلميذ هنا قد أصبح هو المحور الأساسي للعملية التعليمية. ويرى الباحثان أن الغرض الأساسي من هذه المرحلة هو ربط التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

3. مزايا استخدام نموذج سامر

يُعد نموذج سامر تحولًا جذريًا في العملية التعليمية، حيث يُسهم في تطوير البيئة التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي. يُعزز هذا النموذج من دور المعلم والمتعلم على حد سواء، مما يُساعد في بناء علاقة تعليمية تفاعلية تُثري العملية التعليمية. يُمكِّن المعلمين من توظيف مهاراتهم بشكل أكثر فعالية، بينما يُشجع المتعلمين على اتخاذ دور أكثر نشاطًا في رحلتهم التعليمية، مما يُساهم في تحقيق نتائج تعليمية مُرضية لكلا الطرفين، ومن ثم فإن هناك عدداً من المزايا من استخدام الواقع الافتراضي بما في ذلك نموذج سامر مقارنة بالمعدات الحقيقية ويمكن تلخيص تلك المزايا فيما يلي (Lai et al., 2011, p.24; Omieno et al., 2011؛ Peter et al., 2009, p.23):

- إمكانية الوصول: في حالة أخذ منهج غير متزامن يكون لدى الطالب القدرة على الوصول إلى الدورة بعد ساعات العمل بالنسبة للتعليمات المتزامنة وغير المتزامنة يتمتع الطالب بمرونة كونه في أمان منزله.
- التفاعل: حيث أن هناك الكثير من الأدلة لإظهار أن الطلاب يستفيدون من المشاركة النشطة في مساقهم الدراسي وبشكل أكثر تحديدا تتعلق بالمزايا بردود الفعل والممارسة والتخصيص.
- الاتصال: الأدوات المستخدمة هي لوحات النشر والقدرة على تشغيل الجلسة والدردشة، والبريد الإلكتروني، والتعليمات والإعلانات بسبب المدرب المباشر.
- يوفر بيئة تعليمية تركز على الطالب بدلا من وضع الأعباء على المعلمين.
- يوفر بيئة تعليمية تتيح للطلاب أن يستكشفوا ويتخذوا القرارات بينما يقوم المعلمون بالمساعدة والإرشاد.
- السلامة والأمان: حيث يمكن إجراء تجارب من شأنها أن تكون خطيرة للغاية بالنسبة لمعظم مختبرات الكيمياء.
- الاقتصاد: حيث يوفر تكلفة المعدات والمواد باهظة الثمن.
- كفاءة التعلم: حيث لا يستخدم الطلاب الذين يستخدمون البرنامج ضغوط الوقت في كثير من الأحيان في فترات مختبر

الكيمياء القياسية وكثيرا ما تكون التمارين كاملة بمعدل أسرع.

- يمكن الطلاب من استكشاف المفاهيم للتفاعل بين الظواهر المعقدة ذات الصلة.
- عادة ما تكون عمليات المحاكاة القائمة على الكمبيوتر تفاعلية وترتكز على بعض الأهداف الواقعية.
- تعمل تلك البرامج بشكل معياري كأداة تعليمية مستقلة أو مكمل للفصول الدراسية أو كوسيلة مساعدة دراسية.
- يراعي أن الطالب يقوم في البداية باستخدام التكنولوجيا كبديل عن الأدوات التقليدية، (استخدام برامج معالجة النصوص في كتابة أو حل ورقة العمل كبديل عن استخدام القلم والورقة قبل الانتقال إلى استخدام التقنية بطريقة مبتكرة لتحقيق أهداف ومهارات عالية).
- يمكن للمعلم أن يوجه طلابه لكي يبدعوا ويكونوا مبتكرين في استخدام التقنية، رغم وجود معلمين يستخدمون التقنية فقط كبديل للأدوات التقليدية في التعلم

المحور الثاني: التفكير فوق المعرفي

يعتبر إكساب الطلبة مهارات التفكير بشتى أنواعها في طليعة وظائف المدرسة على الصعيد المعرفي، وفي طليعة أنماط التفكير «التفكير ما فوق المعرفي» Mtacognition Thinking وقد ظهر مفهوم التفكير ما فوق المعرفي على يد فليفل (flavell) عام 1976م، ولقي اهتماماً كبيراً في عقد الثمانينيات، ولا يزال يلقى المزيد من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة، واتخاذ القرار، كما أصبح موضوعاً للعديد من الأبحاث والدراسات، التي تناولت تطوره ونموه، ومهاراته، واستراتيجياته، وكيفية تطبيقه واستخدامه في عمليتي التعليم والتعلم. ويعد موضوع «ما وراء المعرفة» من أكثر موضوعات علم النفس التربوي، وعلم النفس المعرفي حداثة ودافعاً للبحث والاستقصاء (الكخن، 2014، ص.142).

1. مفهوم التفكير فوق المعرفي

تعددت تعريفات التفكير فوق المعرفي، فيعرفه كوستا وكاليك Costa & Kallick (2003) بأنه «مقدرة الفرد على معرفة ما يعرف وما لا يعرف، ويشمل أيضا القدرة على التخطيط لاستراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة، والوعي بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة في أثناء عملية حل المشكلات وهو ما يحدث في القشرة الدماغية مما يجعلها خاصية إنسانية فقط أي سمة بشرية فريدة (p.25). كذا يعرفه جروان (2005) بأنه مجموعة من القدرات العقلية المعقدة التي يستخدمها الشخص في معالجة المعلومات، وتسيطر على جميع نشاطاته في التفكير في حل المشكلة بحيث يستفيد من القدرات والموارد المعرفية بفاعلية في تحقيق متطلبات التفكير، كما إن هذه المهارات تنمو مع التقدم في العمر والخبرة (ص.24). بينما عرفه غباري وأبو شعيرة (2010) بأنه الإدراك الداخلي للقدرات المعرفية وتشمل الادراك الذاتي لعملية التعليم واستراتيجيات الاسترجاع، وقد أطلق على هذا المصطلح (ما وراء المعرفة) لأن معناها هو (المعرفة عن المعرفة) وتحتوي عمليات ما وراء المعرفة الكثير من المهارات، وتلعب هذه المهارات دوراً هاماً في النشاطات المعرفية مثل الايصال الشفوي، والاقناع والقراءة الاستيعابية والكتابة واكتساب اللغة والإدراك والانتباه والذاكرة وحل المشكلات (ص.260). وأشار شرف الدين (2014) إلى إن التفكير فوق المعرفي هو «نوع من أنواع التفكير المعقد الذي يجعل الفرد المتعلم يفكر فيما يعرفه، وفيما يحتاج إلى معرفته وتقييم ما عرفه في ضوء خطة، كما يقوم بتنظيم وترتيب الخطوات والاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة وتمثل الرياضيات مجالا خصبا لتنمية التفكير بمهاراته المختلفة» (ص.16).

وبناء على ذلك يمكن تعريف التفكير فوق المعرفي بأنه التفكير في التفكير، والقدرة على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب، والوعي بالعمليات المعرفية الخاصة بعمليات التعلم، وتوظيف المعرفة في مواقف جديدة، ومعرفة المتعلم بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم.

2. مهارات التفكير فوق المعرفي

تشير مهارات التفكير فوق المعرفي إلى إدراك الفرد لما لديه من مصادر وأساليب لأداء المهام المكلف بها بفاعليه أكثر ويحقق نتائج أفضل وتعددت تصنيفات مهارات التفكير فوق المعرفي، ومن أشهر تلك التصنيفات ما يلي (بهلول، 2004، ص.24):

- تصنيف نولان (2000): وضع الهدف–التخطيط– المراقبة والتنظيم– التقويم.
- تصنيف كاما (2001): الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة– وعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره– وعي الفرد بخبراته السابقة– تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مشاكل مشابهة– تنظيم الاستراتيجيات– تنظيم الأعمال والقدرات للتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة– تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل– تقويم فاعلية الاستراتيجية المختارة.
- تصنيف مارزانو وآخرون (2004): التنظيم الذاتي– المهارات المناسبة لأداء المهمة– مهارات الضبط الإجرائي.

يتضح من التصنيفات السابقة لمهارات ما وراء المعرفة، وجود شبه إجماع بين التربويين على وجود ثلاث مهارات رئيسة، حتى وإن اختلفوا في تصنيفاتها، هي: التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم؛ ويندرج تحت كلٍ منها عددٌ من المهارات الفرعية، وقد اشتهر هذا التصنيف بأنه للعالم ستيرنبرغ Sternberg))، وفيما يلي عرضا مفصلا لتلك المهارات والتي تتمثل فيما يلي (بهلول، 2004، ص.35؛ Sahin, 2011, p.37)

أ. **التخطيط: Planning skills** مهارات التخطيط هي القدرة على إعداد خطة لإنجاز مهمة تعلمية معينة، بحيث يقوم المتعلم بأداء المهمة بشكل منظم وذلك من خلال تحديد الهدف منها، استراتيجية تنفيذها، ترتيب خطواتها، الصعوبات المحتمل مواجهتها، وخطط التغلب عليها، وتتضمن إجراءات التخطيط ما يلي:

- تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته،
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات،
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة،
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء،
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
- توقع المخرجات والنتائج المحتملة

ب.المراقبة والتحكم Monitoring and control skills
وهي عمليات ضبط وإدارة ذاتية لما يجري في ذهن المتعلم من عمليات تفكير أثناء تنفيذ مهمة التعلُّم، وتتطلب وعي المتعلم وتركيزه على توجيه تفكيره لاتباع خطوات الخطة التي وضعها سابقًا، وتتضمن الإجراءات التالية:

- المحافظة على إبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام.
- المحافظة على تنفيذ الإجراءات حسب تسلسلها في الخطة.
- تحديد الزمن اللازم لإنجاز المهمة.
- تجنب الوقوع في الأخطاء في كل خطوة من خطوات التنفيذ.
- التحفيز على الاستمرار في حل المهمة وتنفيذها.
- انسجام الأساليب مع نوع العملية.
- القدرة على التغلب على الصعوبات أثناء التنفيذ.

ج. التقويم Evaluation skills وهو عمليات مقارنة ما تم التوصل إليه من نتائج بما كان متوقع من نتائج موضحة في الخطة المعدة سابقًا، وإصدار الحكم على فاعلية الاستراتيجية المستخدمة، وأساليب مواجهة الصعوبات، وما تم تحديده في الخطة، ثم وضع المعالجة اللازمة لاستخدامها في المستقبل، وتُزامن مهارات التقويم مهاراتي التخطيط والمراقبة، ويتضمن الخطوات التالية:

- إجراء تقييم يبين درجة تحقق الأهداف.
- التحقق من مدى ملاءمة الأساليب المتبعة لتحقيق المهمة.
- تقييم الطرق والأساليب المتبعة في معالجة المشاكل والصعوبات.
- شمولية التقييم وفاعلية التخطيط.

3. أهمية تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي

إن تعلم التفكير فوق المعرفي حاجة تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الفرد، فالنجاح في مواجهة هذه التحديات يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، وتتسع أهمية مهارات التفكير فوق المعرفي لتتجاوز فائدتها في العمليات التعليمية والتعلُّمية وتصل إلى النواحي الحياتية، ويمكن تلخيص أبرز جوانب أهميتها في النقاط الآتية: (عفانة والخزندار، 2014، ص.36؛ العبيدي والشبيب، 2016، ص.27):

- تساعد على نقل الخبرات والأنشطة المعرفية من مرحلة الحفظ قصير المدى، إلى الفهم العميق والذاكرة طويلة المدى، ومن ثمَّ القدرة على نقل هذه الخبرات إلى مرحلة التوظيف في حل مشكلات أخرى، ومواقف جديدة.
- تدريب المتعلم على مهارات التفكير فوق المعرفي حتى تصبح عمليات آلية يؤديها بسهولة وسرعة (عادة عقلية) يسهل من استخدامها أثناء مواجهة المشكلات في مواقف الحياة المختلفة.
- تنظم مهارات التفكير فوق المعرفي عملية الإدراك الداخلي للمعلومات، ويساعد ذلك على إبعاد المتعلم عن العشوائية والتشعب إلى جوانب غير مرتبطة بموضوع التفكير، وينمّي لديه القدرة على شرح كيفية حلّه للمشكلات التي يواجهها.
- تنمي لدى المتعلم القدرة على تقييم قدراته، وتحديد نقاط القوة وتنميتها، ونقاط الضعف وتعديلها، ومن شأن ذلك أن يرفع من مستوى تحصيله، كما أنها تساعده على تجنب تكوين تصورات بديلة خاطئة لما يكتسبه من مفاهيم، وذلك باستمرار مراقبة عمليات الفهم وتقييمها.
- تسهم في زيادة الثقة في القدرات، كاتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام، وتقويم الأعمال، وهذه الثقة والاستقلالية في العمل تؤثر تأثيرًا إيجابيًّا على قدرة المتعلم في التعامل مع المشكلات.
- اكتساب المتعلم لمهارات التفكير فوق المعرفي يرفع مستوى العمليات المعرفية لديه، وينمي القدرة على التعلم الذاتي الذي يعتبر إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين، ويشمل ذلك تنمية القدرة على إصدار الأحكام الذاتية على عمله، واتخاذ قرارات التحسين.
- قدرة المتعلم على الحديث الداخلي عن أفكاره ينمّي لديه القدرة على الحديث الخارجي، والتعبير عن آرائه وأفكاره بشكل واضح وصحيح.
- الحديث الداخلي والأسئلة الذاتية التي يطرحها المتعلم على نفسه أثناء حل المشكلة، وعملية إصدار الأحكام تساعد المتعلم على الإمساك بزمام عمليات التفكير وجعله أكثر

مرونة، الأمر الذي يسهل توليد الأفكار والإبداع، وينمّي القدرة على التفكير الناقد.

يتضح مما سبق أن لمهارات التفكير فوق المعرفي أهمية بالغة في العملية التعليمية، حيث أنها تسعى لتمكين المتعلم من تطوير خطة عمل في تفكيره والتأمل فيها وتقييمها؛ مما يجعل المتعلم أكثر إدراكًا لأفعاله ومن ثم تأثيرها في الآخرين وفي البيئة المحيطة وبالتالي تصحيحها حتى تحقق النتائج الإيجابية المرجوة، كما يسهم في تنميه أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض من خلال زيادة مساحة التخيل والتأمل والتفكير في التفكير، إضافة الى تطوير مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية قبل تنفيذ المهمات.

البحوث والدراسات السابقة

تم تناول بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بنموذج سامر SAMR من حيث أهدافها ومنهجها، وعينتها، وأدواتها، ونتائجها، حيث سعت دراسة هدفت دراسة كارولين (2017) Beisel إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم حول دمج التكنولوجيا النقالة (الهواتف الذكية) في ضوء نموذج سامر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء عدة مقابلات مع (12) معلم ومعلمة من معلمي والرياضيات والتربية البدنية والعلوم والتكنولوجيا بمدرسة حي الزعفرانية من الذين قاموا بدمج التكنولوجيا في تدريسهم. وقام الباحث بتوثيق البيانات من خلال قائمة رصد، ثم تحليلها وفقا لنموذج سامر لتحديد مستويات دمج التكنولوجيا، وأظهرت النتائج أن أغلبية المعلمين يستخدمون التكنولوجيا في المستوى المنخفض من النموذج التعزيز)، واعتبر المعلمون مشاركات الطلاب ومنتجاتهم التعليمية بأنها مساهمات في تعديل المناهج الدراسية.

كما هدفت دراسة بفاف Pfaffe (2017) إلى استخدام نموذج سامر لتقييم أنشطة التعلم المتنقل (الأدوات والتطبيقات) الحالية المستخدمة من قبل معلمي الثانوي، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات والصعوبات التي تحول دون تحقيق أنشطة التعلم المتنقل (المستوى الانتقالي)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتقييم أنشطة التعلم المتنقل وقياسها في ضوء نموذج سامر، وقد تم جمع البيانات من خلال عدة مصادر من أهمها: الاستبيانات الإلكترونية، والمقابلات الفردية وجها لوجهه مع معلمي المرحلة الثانوية الذين يستخدمون التعلم المتنقل المدمج في تدريسهم، وبتحليل البيانات التي تم جمعها تبين أن معظم المدارس تدمج أنواع مختلفة من التكنولوجيا، ويعتبرون التعلم المتنقل أفضلها ولكنه ليس في المقدمة لأنه يفقد الدعم والتطوير من قبل هيئات التنمية المهنية، كما أن معظم القائمين على العملية التعليمية لا يفضلون التقيد بنماذج لدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية كنموذج سامر.

بينما سعت دراسة خميس (2017) إلى تقصي أثر استخدام نموذج SAMR في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التواصل، التعاون) والتحصيل الدراسي في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر، واتبعت الدراسة منهج البحث التجريبي مع تصميم المجموعات المتكافئة القبلي والبعدي، وتألفت عينة الدراسة من 60 طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدرسة القدس الثانوية للبنين والبنات، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة أربعة أدوات لجمع البيانات، وهي: اختبار التحصيل الدراسي في الكيمياء، مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، واستبانة الرأي حول نموذج SAMR ، واظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في الكيمياء ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة أن نموذج SAMR يحظى بقبول واستحسان من قبل الطلبة والمعلمين.

كما سعت دراسة سافيجنانو Savignano (2017)إلى التعرف على وجهات نظر من المدراء والمعلمين وتصوراتهم نحو استخدام نموذج سامر لدمج التكنولوجيا في البيئة التعليمية، واستخدمت الدراسة اسلوب الاستقصاء وطبقت أداة تمثلت في المقابلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج سامر ساعد في تغيير ممارسات المعلمين وشكل حافز لهم لدمج التكنولوجيا لمستويات أعلى لم تكن معهودة سابقا، كما كشفت الدراسة عن نقطة اتفاق بين المدراء والمعلمين حول دمج التكنولوجيا حيث يحتاج المعلمون إلى زيادة وقت التخطيط، كما أن الأدوات الرقمية تزيد التحصيل الدراسية للطلاب.

في حين استهدفت دراسة علي (2020) وضع خطة لدمج تقنية الواقع الافتراضي في ضوء نموذج سامر (SAMR) وتقصي فاعليته في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة علوم الحاسب في محاضرات حزم البرامج والاتجاه نحو تقبل التكنولوجيا والواقع الافتراضي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الاولى شعبة علوم الحاسب بالمعهد العالي للإدارة وتكنولوجيا المعلومات بكفر الشيخ، وتمثلت الأداة في استبيان ، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام نماذج الواقع الافتراضي ومنها نموذج سامر يوفر منصة للتطبيق، ويؤدي إلى تحفيز الابتكار وفعالية التكلفة، ويوفر تعليما جيدا.

بينما هدفت دراسة الأشقر (2021) إلى دراسة تأثير استخدام نموذج SAMR في تدريس مقرر العلوم المتكاملة عبر فصول جوجل التعليمية لتنمية الفهم العميق والتقبل التكنولوجي للطالبة المعلمة بكلية البنات، وقامت الباحثة بتصميم موضوعات مقرر العلوم المتكاملة عبر فصول جوجل التعليمية، وإعداد دليل تدريس

المقرر باستخدام نموذج عبر فصول جوجل التعليمية للطالبات المعلمات، وأداتي الدراسة «اختبار الفهم العميق، ومقياس التقبل التكنولوجي»، وتم اختيار مجموعة الدراسة من طالبات الفرقة الرابعة تعليم أساسي تخصص اللغة العربية، وكان عددهم (90) طالبة، وتم التطبيق بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021م، وأظهرت نتائج أن تدريس المقرر باستخدام نموذج سامر عبر فصول جوجل التعليمية ساعد في تنمية الفهم العميق، والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات مجموعة الدراسة.

وكذا سعت دراسة علي (2022) إلى التعرف على أثر استخدام نموذج سامر(SAMR) لدمج الفصول الافتراضية في التدريس على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى (60) طالب وطالبة من طلاب شعبة التاريخ الطبيعي بكلية التربية– جامعة بني سويف ذوي الأسلوب المعرفي (التحليلي/ الكلي)، وتمثلت أدوات القياس في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة ومقياس للكفاءة الذاتية، وأعتمد البحث على التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبيتين، وأظهرت النتائج وجود دالة إحصائية للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود دالة إحصائية للفرق بين متوسطي درجات الطلاب (التحليلين/الكليين) في التطبيق البعدي لكل من بطاقة الملاحظة ومقياس الكفاءة الذاتية لصالح الطلاب ذوي الأسلوب الكلي، وفي حين لم يظهر فرق دال إحصائيا بين المجموعتين بالنسبة للاختبار التحصيلي البعدي، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

بينما قام الفار (2023) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج سامر (SAMR) والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي الرقمية، وقابلية الاستخدام لدى معلمي العلوم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي واشتملت عينة البحث على (56) معلما ومعلمة من معلمي العلوم بالدبلوم العام للتربية مركز التأهيل التبروي بطنطا وتمثلت أداتا البحث في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي الرقمية ومقياس قابلية الاستخدام لبيئة التدريس الإبداعية الرقمية لدى معلمي العلوم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج سامر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي الرقمية وقابلية الاستخدام لدى معلمي العلوم.

كذلك هدفت دراسة الخضر (2023) إلى بناء برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) والكشف عن فاعليته في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واتبعت الدراسة المنهج الشبه التجريبي مع تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) والتطبيقين القبلي والبعدي، وشملت عينة الدراسة 60 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في الثانوية الحادية عشر بمدينة بريدة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ، وقد استخدمت الدراسة أداة واحدة لجمع البيانات، وهي اختبار الكفاءة الاستراتيجية، والذي يتألف من ثلاث مهارات أساسية: صياغة المسألة الرياضية، تمثيل المسألة الرياضية، وحل المسألة الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية، كما تظهر الدراسة أن هناك حجم أثر كبير للبرنامج التدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية (SAMR) في تنمية الكفاءة الاستراتيجية.

وتوضح الدراسات السابقة التي تناولت نموذج SAMR أهمية هذا النموذج في دمج التكنولوجيا بالتعليم وتحسين المهارات الأكاديمية. دراسة كارولين Beisel (2017) أظهرت أن معظم المعلمين يستخدمون التكنولوجيا في مستويات منخفضة من النموذج، بينما دراسة بفاف Pfaffe (2017) تناولت التحديات التي تواجه دمج التكنولوجيا، مؤكدةً على الحاجة إلى الدعم والتطوير. أما دراسة خميس (2017) فقد أثبتت فاعلية النموذج في تحسين مهارات القرن الـ21 والتحصيل الدراسي في الكيمياء. دراسة سافيجنانو Savignano (2017) بيّنت أن نموذج SAMR ساعد في تحفيز المعلمين لاستخدام مستويات أعلى من التكنولوجيا. من جهة أخرى، دراسة علي (2020) أكدت على فاعلية الواقع الافتراضي وفقًا لنموذج SAMR في تحسين التحصيل الدراسي. دراسة الأشقر (2021) وجدت أن استخدام النموذج عبر فصول جوجل ساعد في تنمية الفهم العميق. بينما دراسة علي (2022) أظهرت أثرًا إيجابيًا للنموذج على المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية، وأخيرًا، دراستا الفار (2023) والخضر (2023) أظهرتا فاعلية النموذج في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الاستراتيجية على التوالي، مما يعكس تأثيرًا كبيرًا لاستخدام نموذج SAMR في تطوير التعليم.

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث وتصميمه

استخدم هذا البحث المنهج التجريبي لقياس فاعلية المتغير المستقل (نموذج SAMR) على المتغير التابع (التفكير فوق المعرفي) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية.

كما استخدم هذا البحث التصميم شبه التجريبي (Qusa-Expermental Methods) المعروف باسم تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذواتي القباسين القبلي والبعدي، للتعرُّف على أثر المتغير المستقل (نموذج SAMR) على المتغير التابع (التفكير فوق المعرفي) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم

صبيا بالمملكة العربية السعودية، حيث درست المجموعة التجريبية فصل الكيمياء الكهربية باستخدام نموذج سامر، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

ثانيًا: مجتمع البحث

تمثل المجتمع الأصلي لهذا البحث في جميع طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا للعام الدراسي القادم (1445هـ/ 1446هـ).

ثالثًا: عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية عنقودية ذات مرحلتين من مجتمع البحث من طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا على (108) مدرسة، وقد تمثلت مراحل اختيار عينة البحث من إدارة تعليم صبيا وفق المرحلتين التاليتين:

• **المرحلة الأولى**: اختيار مدرستين بطريقة الاختيار العشوائي من بين المدارس التابعة لإدارة تعليم صبيا البالغ عددها (108) مدرسة؛ حيث تم كتابة أسماء جميع المدارس على أوراق صغيرة ووقع الاختيار العشوائي على مدرستي (ثانوية صبيا الأولى، ثانوية صبيا الثالثة).

• **المرحلة الثانية**: تم تحديد عدد الفصول بالصف الثالث الثانوي بالمدرستين المذكورتين وقد بلغ عددهم (8) فصول؛ حيث ضمت مدرسة ثانوية صبيا الأولى عدد (4) فصول، وقد تم كتابة اسم كل فصل على ورقة منفصلة بحيث تضمنت الأسماء (3 –أ، 3 –ب، 3 –ج، 3 –د) ليقع الاختيار على فصل (3 –د) وقد بلغ عدد الطالبات به (30) طالبة، بينما ضمت مدرسة ثانوية صبيا الثالثة (4) فصول، وتم كتابة أرقام مميزة لكل فصل من الفصول الأربعة ووضعها في ورقة منفصلة بحيث تضمنت الأسماء (3 –أ*، 3 – ب*، 3 –ج*، 3 –د*)؛ وقد وقع الاختيار على العشوائي على الفصل (–3ج*)، والذين بلغ عدد الطالبات به (30) طالبة.

وبعد الانتهاء من الاختيار العشوائي للعناقيد (الفصول) تم توزيعها عشوائيًا على مجموعتين؛ حيث وقع اختيار مجموعة الدراسة التجريبية على طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة ثانوية صبيا الثالثة من فصل (3 –ج)، أما المجموعة الضابطة فقد كانت من مدرسة ثانوية صبيا الثانية من فصل (3 –د).

رابعًا: أداة البحث ومادة المعالجة التجريبية

للإجابة على أسئلة البحث، واختبار صحة فروضه، تم إعداد دليل المعلمة بفصل الكيمياء الكهربية المتضمن بكتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي للعام الدراسي 1445هـ، وكراسة أنشطة الطالبات في نفس الفصل، بالإضافة لبناء اختبار لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، وقد سار ذلك على النحو التالي:

1. إعداد دليل المعلمة

تم إعداد دليل المعلم لتدريس فصل (الكيمياء الكهربية) المتضمن بكتاب الكيمياء الكهربية للصف الثالث الثانوي للعام الدراسي 1445هـ لطالبات المجموعة التجريبية طبقاً للخطوات التالية:

أ) تحديد أهداف دليل المعلمة: تمثل الهدف العام للدليل في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، كما تم صياغة أهداف إجرائية (معرفية –مهارية –وجدانية) خاصة بكل موضوع من موضوعات الفصل المتضمنة بالدليل.

ب) تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي المراد تنميتها لدي طالبات الصف الثالث الثانوي وهي (التخطيط، المراقبة، التقييم) في ضوء الاطِّلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت مهارات التفكير فوق المعرفي.

ج) الطريقة (الإجراءات) التدريسية المستخدمة في دليل المعلمة: تم الاعتماد في تقديم محتوى فصل الكيمياء الكهربية لطالبات المجموعة التجريبية على مراحل وخطوات نموذج سامر SAMR؛ ويمكن توضيح الإجراءات التدريسية التي اعتمد عليها في شرح موضوعات فصل الكيمياء الكهربية للمجموعة الضابطة فيما يلي:

1. مرحلة الاستبدال (Substitution = S): في هذه المرحلة، يتم استبدال الأداة التقليدية بأداة تكنولوجية دون أي تغيير في المهمة. بمعنى آخر، التكنولوجيا هنا مجرد بديل بسيط. مثلًا، بدلاً من كتابة الملاحظات بالقلم والورقة، يقوم الطالب بكتابة نفس الملاحظات على برنامج وورد. نفس المهمة، لكن بأداة مختلفة.

2. مرحلة الزيادة (Augmentation = A): هنا، الأداة التكنولوجية ليست مجرد بديل، بل تأتي مع تحسينات صغيرة تساعد في تحسين المهمة. على سبيل المثال، استخدام وورد لكتابة الملاحظات، لكن مع الاستفادة من ميزة التدقيق الإملائي والنحوي. إذن، المهمة الأساسية نفسها، لكن التكنولوجيا تقدم تحسينات تساعد على الأداء بشكل أفضل.

3.مرحلة التعديل (Modification=M): يتم إعادة تصميم المهمة بشكل كبير باستخدام التكنولوجيا للسماح بإمكانيات جديدة. مثلًا، بدلاً من كتابة تقرير تقليدي، يقوم الطالب بإنشاء مدونة أو مشروع تفاعلي يضم صورًا وفيديوهات وروابط تفاعلية. التكنولوجيا هنا غيرت شكل المهمة جذريًا وأعطت الطالب طرقًا جديدة للتفاعل والإبداع.

4.مرحلة إعادة التصميم (Redefinition=R): في هذه المرحلة، يتم تصميم مهام جديدة لم تكن ممكنة من قبل دون التكنولوجيا. على سبيل المثال، بدلاً من تقديم مشروع تقليدي، يمكن للطلاب إنشاء فيديو واقع افتراضي أو محاكاة تفاعلية لموضوع معين.

5. مكونات دليل المعلمة: تضمن الدليل مقدمة للمعلمة تحتوي إطار نظري لبيان ماهية نموذج سامر SAMR، وأهميته وكيفية توظيف المعلمة له في تدريس فصل الكيمياء الكهربية، ومراحله وخطواته الإجرائية، وأدوار المعلمة والمتعلمة أثناء استخدامه،

بالإضافة لعرض موجز عن ماهية التفكير فوق المعرفي، وأهميته، ومهاراته، وكيف يمكن للمعلمة استخدام نموذج سامر لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات من خلال الدليل، كما تضمن الدليل الزمن التدريسي لفصل الكيمياء الكهربية وفق الخطة الموضوعة من قبل إدارة تعليم صبيا، بالإضافة إلى المتطلبات القبلية اللازم توافرها لاستخدامه، وكيفية توفيرها، كذلك تضمن الدليل أهداف فصل الكيمياء الكهربية العامة والأهداف الإجرائية لكل موضوع (المعرفية والمهارية والوجدانية). كما قُسم فصل الكيمياء الكهربية إلى ثلاثة موضوعات رئيسة هي: الخلايا الجلفانية، البطاريات، التحليل الكهربي.

6.استطلاع رأي السادة المحكمين حول دليل المعلمة:

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة، تم عرضه على (5) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وتقنيات التعليم بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول الدليل في ضوء: توظيف مراحل وخطوات نموذج سامر بصورة جيدة لتتناسب مع طبيعة محتوى فصل الكيمياء الكهربية، وشمول الدليل للأنشطة المختلفة والمتنوعة بما يساعد علي تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وصلاحية الدليل للاستخدام من قبل معلمة الكيمياء، والدقة والصحة العلمية الصحيحة لمحتويات الدليل، ومناسبة التوزيع الزمني للأنشطة التعليمية وفقاً لوقت الحصة المحدد؛ حيث أبدى بعض المحكمين العديد من الملاحظات أهمها: إعادة النظر في زمن الأنشطة العلمية، وإعادة صياغة بعض الأهداف الإجرائية للدليل، وقد تم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم، وبناءً عليه أصبح الدليل جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

2. إعداد كراسة أنشطة الطالبات

تم إعداد كراسة أنشطة الطالبات في فصل الكيمياء الكهربية باستخدام مراحل وخطوات نموذج سامر بهدف تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، كما وضعت أهداف خاصة بكل موضوع من موضوعات كراسة الأنشطة؛ حيث حددت الأهداف في صورة (معرفية–وجدانية–مهارية)، كما تضمنت كراسة الأنشطة إجراءات استخدام نموذج سامر التي سوف يتم اتباعها داخل موضوعات الفصل، وتدريبات متنوعة داخل كل درس بفصل الكيمياء الكهربية، والتقويم بأساليب متنوعة وخاصة تلك التي تعتمد على استخدام مراحل نموذج سامر في قياس مهارات التفكير فوق المعرفي، كما تم عرض كراسة أنشطة الطالبات على مجموعة من السادة المحكمين للتعرف على آرائهم في مناسبة الأنشطة المتضمنة بها لطالبات الصف الثالث الثانوي، وتوظيف نموذج سامر بصورة جيدة لتتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي، وشمول الدليل للأنشطة المختلفة والمتنوعة، وصلاحية كراسة الأنشطة للاستخدام من قبل الطالبات، والدقة والصحة العلمية الصحيحة لمحتوياتها، ومناسبة التوزيع الزمني للأنشطة التعليمية وفقاً لوقت الحصة المحدد؛ حيث أبدى المحكمين نفس الملاحظات المقترحة بدليل المعلمة، وقد تم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم، وبناءً عليه أصبح جاهزةً للتطبيق في صورتها النهائية.

3. إعداد اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي

تم إعداد الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

أ. الهدف من الاختبار: صمم الاختبار بهدف قياس مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بفصل الكيمياء الكهربية.

ب. تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي: لتحديد مهارات التفكير فوق المعرفي تَمَّ الاطِّلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت مهارات التفكير فوق المعرفي، ومن تلك الأدبيات: (بهلول، 2004، ص.35؛ Sahin, 2011, p.37)، كما تَمَّ الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى عينات مختلفة، ومن تلك الدراسات: شاهين (2014)، والعبسي (2016)، وهمام (2017)، ومحمد (2017)، وآل كاسي (2018)، والغنام (2018)، والزعبي (2020)، والمشكور (2022)، حيث تَمَّ الاطلاع على اختبارات مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة بها؛ لاختيار المهارات المناسبة للعينة، وتحديد نوعية صياغة بنود الاختبار. وفي ضوء ما تَمَّ الاطلاع عليه من الأدبيات، والبحوث، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير فوق المعرفي وُجِدَ أن هناك شِبْهَ اتفاق في اختيار مهارات التفكير فوق المعرفي التي أُستهدف تنميتها في تلك الأدبيات، والدراسات؛ حيث أجمعت تلك الأدبيات والدراسات على ثلاث مهارات رئيسة؛ لذا فقد تم الاقتصار على تلك المهارات الثلاثة التي تناسب عينة هذا البحث وهي (التخطيط، المراقبة، التقييم).

ج. الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي: بعد تحديد مهارات اختبار التفكير الابداعي بالخطوة السابقة، تم بناء الاختبار في صورته الأولية؛ حيث تمت صياغة مفردات الاختبار وفق نمط الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، من نوع الاختيار من متعدد، بحيث تكون كل سؤال من مقدمة تمثل متن السؤال، وأربعة بدائل منها بديل واحد صحيح، حيث تم بناء وصياغة أسئلة الاختبار؛ وتكون الاختبار في صورته الأولية من خمس (3) مهارات، كما تم صياغة (20) سؤالًا؛ بحيث اشتملت مهارة التخطيط على (8) أسئلة، ومهارة المراقبة على (7) أسئلة، ومهارة التقويم على (5) أسئلة.وقد صيغ مَتْنُ السؤال أو مقدمته بحيث يتضمن جميع المعطيات أو المعلومات التي تساعد الطالبة لتحديد البديل الصحيح من البدائل الأربعة التي تلي متن السؤال، وقد روعي عند صياغة الأسئلة أن تتفق مع أهداف وطبيعة الاختبار من ناحية ومهارات التفكير فوق المعرفي المراد تقويمها من ناحية أخرى، وأن تكون مناسبة للعمر الزمني للطالبات، كما تم وضع مجموعة من التعليمات روعي عند صياغتها أن تكون واضحة، كما تضمنت مثالاً محلولا يوضح للطالبات الإجابة على الأسئلة، وقد طلب من كل طالبة كتابة البيانات الخاصة به في بداية ورقة الإجابة (هي نفسها ورقة الأسئلة).

د. طريقة تصحيح اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي (تقدير الدرجات): بَعْد بناء اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي؛ تَمَّ إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، يتم من خلاله تقدير الدرجات بإعطاء صفر في حالة اختارت الطالبة إجابة خطأ، أو تركت السؤال بدون أي إجابة، وتأخذ درجة واحدة عند اختيار بديل واحد صحيح، وبذلك أصبحت النهاية العظمي للاختبار (20) درجة، والنهاية الصغرى (صفر).

هـ. الصدق الظاهري للاختبار: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير التحليلي، تم عرضه على مجموعة من السَّادة المحكِّمين، والمتخصصين في مجال المناهج، وطرق تدريس العلوم وتقنيات التعليم، وعددهم (5) محكمين، بهدف التعرف على آرائهم في الهدف العام للاختبار، ودِقَّة تعليماته، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار للهدف الذي وُضِعَ من أجله، والشكل العام للاختبار من حيث سلامة ودقة، ووضوح الأسئلة، ومدى ملاءمة الأسئلة للمهارات الخمسة المتضمنة بالاختبار، وعدد تلك الأسئلة، ومدى ارتباطها بكل مهارة، وتقدير الدرجات، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم التوجيه بإجراء بعض التعديلات التي تمثلت في مراعاة تجانس البدائل في جميع أسئلة الاختبار بحيث تكون متساوية في الطول، وإعادة صياغة مقدمة (متن) السؤال رقم (16) لتصبح (ما الأساليب العلمية التي يمكنك استخدامها لتحليل نتائج تجربتك على خلية جلفانية من الحديد والنحاس تحت درجات حرارة مختلفة) بدلاً من (طلبت منك معلمتك تقييم نتائج تجربة قمتي بها لقياس تأثير درجة الحرارة على القوة الدافعة الكهربية لخلية جلفانية مكونة من قطبين من الحديد والنحاس. ما الأساليب التي يجب أن تستخدمينها لتقييم صحة ودقة الاستنتاجات والتطبيقات المتعلقة بالتجربة)، وتوزيع أسئلة الاختبار على المهارات عشوائياً، وتوزيع البدائل الصحيحة في جميع الأسئلة عشوائياً، وحذف بعض الكلمات الزائدة من البدائل، وفي ضوء ملاحظات، ومقترحات السادة المحكمين فقد تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها من خلال تعديل صياغة الأسئلة، وتَمَّت مراعاة تلك الملاحظات عند إعداد الاختبار في صورته القابلة للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية؛ حيث تكون من (20) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد.

و. التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة (ثانوية صبيا الثانية)، وذلك لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وزمن الاختبار، والاتساق الداخلي لأسئلته ومهاراته، وثبات درجاته، وفيما يلي بيان ذلك:

- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي؛ حيث تراوحت معاملات السهولة بين (0.43-0.57)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.43-0.57)، كما تراوحت معاملات التمييز بين (0.50-0.88)، وهي معاملات سهولة وصعوبة وتمييز مقبولة.
- حساب زمن الاختبار: تم حساب المتوسط الزمني الذي استغرقته جميع طالبات العينة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار ككل؛ حيث تم قسمة الزمن الذي استغرقه جميع الطالبات (1500) على عددهن (30)، وقد وجد أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطالبات من الإجابة على جميع اسئلة الاختبار (50) دقيقة، بما فيها زمن التعليمات.
- حساب الاتساق الداخلي للاختبار: لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل سؤال والمجموع الكلي للاختبار وبين درجة كل سؤال والمجموع الكلي للمهارة الذي ينتمي إليه ويمكن توضيح ذلك بالجدول رقم (1).

جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال وبين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير فوق المعرفي (ن=30)

التخطيط			المراقبة			التقييم		
م	الارتباط بالمهارة	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالمهارة	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالمهارة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.761	0.756	4	0.777	0,738	7	0.892	0.926
2	0.571	0.556	5	0.738	0.722	8	0.905	0.926
3	0.785	0.734	6	0.818	0.732	9	0.670	0.584
10	0.835	0.823	13	0.756	762	16	0.758	0.713
11	0.694	0.692	14	0.726	0.692	17	0.807	0.762
12	0.690	0.686	15	0.887	0.866			
19	0.788	0.795	18	0.626	0.592			
20	0.644	0.556						

يتضح من الجدول رقم (1) أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين أسئلة الاختبار والمجموع الكلي له؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,556 - 0,926)، وجميعها معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والكبيرة، كما تراوحت معاملات ارتباط أسئلة مهارة التخطيط بدرجتها الكلية بين (0.571-0.835)، كذلك تراوحت معاملات ارتباط أسئلة مهارة المراقبة بدرجتها الكلية بين (0.626-0.887)، في حين تراوحت معاملات ارتباط أسئلة مهارة التقييم بدرجتها الكلية بين (0.670-0.905) وجميعها معاملات ارتباط طردية تتراوح بين المتوسطة والقوية.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مهارة على حدة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي؛ حيث بلغ معامل الارتباط للمهارات الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقييم) على الترتيب (0.967؛ 0.958؛ 0.970) وهي معاملات ارتباط شبه تامة وموجبة، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- حساب ثبات درجات اختبار التفكير فوق المعرفي: تم حساب ثبات درجات اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي من خلال استخدام معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة 21، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول 2

معاملات ثبات درجات اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي ككل ومهاراته الثلاثة باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة 21 (ن=30)

مهارات الاختبار	عدد الأسئلة	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	التباين (ع^2)	معامل الثبات
التخطيط	8	8	4.5	8.466	0.88
المراقبة	7	7	4.16	7.04	0.89
التقييم	5	5	2.8	4.097	0.87
الاختبار ككل	20	20	11.46	53.568	0.96

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات لدرجات اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي ككل لدى أفراد العينة الاستطلاعية بلغ (0.96)، بينما بلغ معامل الثبات للمهارات الثلاثة على الترتيب (التخطيط، المراقبة، التقييم) على الترتيب (0.88، 0.89 0.87)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وجاهزًا للتطبيق في صورته النهائية على عينة البحث الأساسية متكوناً من (20) سؤالاً في المهارات الثلاثة؛ حيث بلغت الدرجة العظمى (20)، والصغرى (صفر)، والجدول التالي يوضح المواصفات والوزن النسبي للاختبار:

جدول 3

المواصفات والوزن النسبي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي بفصل الكيمياء الكهربية لطالبات الصف الثالث الثانوي

الموضوع	عدد أهداف	مهارات الاختبار						الوزن النسبي لكل موضوع	مجموع الأسئلة للموضوع	الوزن النسبي لأسئلة كل موضوع
		التخطيط		المراقبة		التقويم				
		العدد	الأرقام	العدد	الأرقام	العدد	الأرقام			
الخلايا الجلفانية	3	2	1، 12	3	4، 13، 18	2	7، 16	%30	7	%35
البطاريات	4	3	2، 10، 19	2	5، 14	2	8، 17	%40	7	%35
التحليل الكهربي	3	3	3، 11، 20	2	6، 15	1	9	%30	6	%30
المجموع	10	8		7		5		%100	20	%100
النسبة المئوية		%40		%35		%5				

خامساً: الإجراءات التنفيذية للتجربة الميدانية للبحث

بدأت تلك الإجراءات بتطبيق أدوات البحث قبليًا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، حيث تم رصد وتصحيح درجات أداتي البحث بغرض التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث؛ وذلك بالاتفاق مع معلمات الكيمياء بالمدارس المحددة، وقد تم التطبيق القبلي لأدوات البحث في بداية الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1445هـ بمدرستي ثانوية صبيا الثالثة، وثانوية صبيا الأولى، كما تم تصحيح الاختبارين، ومعالجة نتائجهما إحصائيًا باستخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد (One-way Multivariate Analysis of Variance MANOVA) نظرًا

لتعدد المتغيرات التابعة وتعدد مهارات التفكير فوق المعرفي ومن ثم فهو يسهم في التغلب على خطأ النوع الأول، وبعد التأكد من توافر شروط استخدامه وهي:

- **العشوائية:** حيث تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثالث الثانوي بطريقة عشوائية عنقودية.
- **الاستقلالية:** حيث إنه تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين مستقلتين عن بعضها ومن مدرستين مختلفتين، حتى لا تتأثر إحداها بالأخرى.
- **البيانات الكمية:** حيث إن البيانات المتحصل عليها من تطبيق أدواتي البحث عبارة عن بيانات كمية متصلة.
- **الاعتدالية:** حيث تتبع درجات مجموعتي البحث التوزيع الاعتدالي في القياس القبلي لأدواتي البحث، وهذا ما أكدته قيم اختبار كولموجروف – سيمرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، ودلالاتها الإحصائية؛ حيث بلغت قيمة اختبار كولموجرف-سيمنروف لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي على الترتيب (0.099؛ 0.156) وبدلالة إحصائية بلغت لهما على الترتيب (0.2؛ 0.062) وهي أعلى من مستوى الدلالة (0.05).

ومن ثم أصبح من المناسب استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث؛ والجداول التالية توضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 4

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية، وقيم (ف) الناتجة عن اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي (ن=60)

مهارات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	اختبار ليفين لتجانس التباين		درجة الحرية (df)	قيمة ف (F)	الدلالة المحسوبة p
						قيمة ف	الدلالة			
التخطيط	الضابطة	30	3.1	1.9181	0.600	0.006	0.937	1	0.157	0.693 غير دالة
	التجريبية	30	3.3	1.9852						
المراقبة	الضابطة	30	2.73	1.6801	0.267	0.537	0.467	1	0.083	0.774 غير دالة
	التجريبية	30	2.86	1.8888						
التقييم	الضابطة	30	1.86	1.2793	0.417	0.006	0.938	1	0.246	0.662 غير دالة
	التجريبية	30	2.03	1.3257						
الاختبار ككل	الضابطة	30	7.7	4.3561	3.750	0.05	0.824	1	0.189	0.665 غير دالة
	التجريبية	30	8.2	4.5440						

باستقراء النتائج الواردة بالجدول (4) اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، ولمهاراته الثلاثة؛ حيث بلغت قيمة (ف) للاختبار ككل (0.189) بينما بلغت للمهارات الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقييم) على الترتيب (0.157؛ 0.083؛ 0.246) بدلالة إحصائية محسوبة (p) للاختبار ككل بلغت (0.665)، بينما بلغت للمهارات الثلاثة على الترتيب (0.693؛ 0.774؛ 0.662)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=0.05)، ويؤكد تلك النتيجة قيم اختبار ليفين لتجانس التباين؛ حيث بلغت قيمة (ف) للاختبار ككل (0.05)، وللمهارات الثلاثة على الترتيب (0.006؛ 0.537؛ 0.006) بدلالة إحصائية محسوبة بلغت للاختبار ككل (0.824)، وللمهارات الثلاثة على الترتيب (0.937؛ 0.467؛ 0.938) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يؤكد تجانس التباين بين درجات أفراد مجموعتي البحث وتقاربها في القياس القبلي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي، وبذلك يتضح عدم وجود فرق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في القياس القبلي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، ولمهاراته الثلاثة، وهو ما يؤكد تكافؤ مجموعات البحث في اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي قبل بدء التجربة الميدانية للبحث.

وقد بدأ تطبيق التجربة الأساسية من البحث؛ حيث تم تدريس محتوى فصل الكيمياء الكهربية المقررة للمجموعة الضابطة، وتم تدريس نفس الوحدة باستخدام دليل المعلمة المعد وفقاً لنموذج سامر SAMR، وكراسة أنشطة الطالبات، وقد قام بالتدريس لكلتا المجموعتين معلمات الكيمياء بالمدارس المذكورة، واستمرت فترة التطبيق (3) أسابيع.

وبعد الانتهاء من تطبيق مادة المعالجة التجريبية على المجموعة

التجريبية تم تطبيق أداة البحث بعديًا بهدف التعرف على فاعلية استخدام نموذج سامر في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي عينة البحث مقارنة بالطريقة المعتادة.

نتائج البحث: عرضها وتفسيرها ومناقشتها

أولًا: عرض وتفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بسؤال البحث، ونصه: ما فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا؟ وارتبطت هذه النتائج بالفرضية الصفرية للبحث ونصها: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (تدرس باستخدام الطريقة المعتادة) والمجموعة التجريبية (تدرس باستخدام نموذج SAMR) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي.

ولاختبار صحة الفرض السابق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد One-way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)، وبعد التأكد من توافر شروط استخدامه التي تم ذكرها مسبقا؛ كما تتبع درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي التوزيع الاعتدالي؛ حيث بلغت قيم اختبار كولموجروف-سيمرنوف للمجموعتين على الترتيب (0.099؛ 0.136) وبدلالة محسوبة بلغت (0.2؛ 0.163) للمجموعتين، كما تم حساب حجم التأثير لتقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير فوق المعرفي ككل، ولكل مهارة من مهاراته الثلاثة على حدة؛ حيث تم استخدام مؤشر قوة العلاقة بين المتغيرات (r) ومنه مربع ايتا (η^2) في حالة استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد والتي أشار (الشريفين، 2017، ص.141) إلى أنها تعطى من المعادلة

$$\eta^2 = \frac{SS_{Treatment}}{SS_{Traetment} + SS_{Error}}$$

حيث $SS_{Treatment}$ تشير إلى مجموع المربعات للمعالجة، SS_{Error} مجموع المربعات للخطأ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 5

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية، وقيم (ف) الناتجة عن اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي (ن=60)

مهارات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة المحسوبة	حجم التأثير ومستواه (η^2)
التخطيط	الضابطة	30	3.43	2.0288	30.817	1	7.126	0.01 دالة	0.11 كبير
	التجريبية	30	4.86	2.1291					
المراقبة	الضابطة	30	3.1	1.5833	38.400	1	12.727	0.001 دالة	0.18 كبير
	التجريبية	30	4.7	1.8781					
التقييم	الضابطة	30	2.16	1.2887	38.400	1	22.376	0.001 دالة	0.29 كبير
	التجريبية	30	3.76	1.3308					
الاختبار ككل	الضابطة	30	8.7	4.3561	322.017	1	15.372	0.001 دالة	0.21 كبير
	التجريبية	30	13.33	4.7874					

باستقراء النتائج الواردة بالجدول (5) اتضح وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، ولمهاراته الثلاثة؛ حيث بلغت قيمة (ف) للاختبار ككل (15.372)، بينما بلغت للمهارات الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقييم) على الترتيب (7.126؛ 12.727؛ 22.376) بدلالة إحصائية محسوبة (p) للاختبار ككل (0.001)، وللمهارات الثلاث بلغت (0.01؛ 0.001؛ 0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة المفروضة (α=0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي المجموعة التجريبية التي بلغ متوسطها الحسابي في الاختبار ككل (13.33)، وللمهارات الثلاثة للاختبار على الترتيب (4.86؛ 4.7؛ 3.76) وهي متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة الذي بلغ المتوسط

الحسابي لها للاختبار ككل (8.7)، بينما بلغت متوسطات المهارات الثلاثة للاختبار على الترتيب (3.43؛ 3.1؛ 2.16)، مما يعني أن استخدام نموذج سامر SAMR كان لها تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، ولكل مهارة من مهاراته الثلاثة من كل على حدة.

كما يتضح من الجدول (5) أن قيمة حجم التأثير باستخدام قوة العلاقة بين المتغيرات (η^2) بالنسبة لنموذج سامر SAMR في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ككل بلغت (0.21) بينما بلغ حجم التأثير في المهارات الثلاثة على الترتيب (0.11؛ 0.18؛ 0.29) وجميعها حجوم أثر كبيرة طبقًا لمستويات حجم التأثير وفقًا لقوة العلاقة بين المتغيرات؛ حيث أشار كل من أبو حطب وصادق (2010، ص.444-445) بأن قيم مربع ايتا (η^2) تأخذ المستويات (0.01: صغير؛ 0.06: كبير؛ 0.14: كبير)، وهذا يعني أن نسبة التباين المفسر الحادثة في مهارات التفكير فوق المعرفي ككل بلغت (21 %) بينما بلغت للمهارات الثلاثة (11 %؛ 18 %؛ 29 %)

وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج تم رفض الفرض الصفري الأول ونصه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (تدرس باستخدام الطريقة المعتادة) والمجموعة التجريبية (تدرس باستخدام نموذج SAMR) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي، وقبول الفرض البديل ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (تدرس باستخدام الطريقة المعتادة) والمجموعة التجريبية (تدرس باستخدام نموذج SAMR) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية استخدام نموذج سامر SAMR في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، ولمهاراته الثلاث لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وبذلك تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية استخدام نموذج SAMR لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا؟ بأنه توجد فاعلية كبيرة لنموذج SAMR في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ككل ولمهاراتها الثلاثة كل على حدة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم صبيا.

وقد تعزو النتيجة السابقة للعديد من الأسباب أبرزها:

- ساهمت مرحلة الاستبدال بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة التخطيط لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فمن خلال استخدام التكنولوجيا لتدوين الملاحظات الإلكترونية حول موضوعات مثل الخلايا الجلفانية، تمكنت الطالبات من تنظيم أفكارهن وتخطيط كيفية فهم التفاعلات الكيميائية داخل هذه الخلايا بشكل أفضل، مما ساعدهن على استيعاب المفاهيم بشكل منظم.
- ساهمت مرحلة الزيادة بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة المراقبة لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فمن خلال التقييم الإلكتروني لتحليل تفاعلات التحليل الكهربائي، استطاعت الطالبات مراجعة حلولهن بسرعة والحصول على تغذية راجعة فورية عن صحة معادلاتهن الكيميائية، مما ساعدهن على مراقبة وتعديل أدائهن بشكل فوري.
- ساهمت مرحلة الزيادة بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة التخطيط الذاتي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فمن خلال الفيديوهات التوضيحية والمصادر الإلكترونية، تمكنت الطالبات من مراجعة موضوع البطاريات بأنفسهن وتخطيط عملية التعلم ذاتيًا، مما عزز قدرتهن على فهم كيفية توليد الطاقة الكهربائية من التفاعلات الكيميائية بشكل مستقل.
- ساهمت مرحلة التعديل بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة التخطيط الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فعند تحرير التقارير حول الخلايا الجلفانية باستخدام منصات تفاعلية، تم تشجيع الطالبات على التخطيط لعرض أفكارهن بطرق إبداعية وجديدة، وربط هذا المحتوى مع التطبيقات العملية للخلايا الجلفانية في حياتهن اليومية.
- ساهمت مرحلة التعديل بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة المراقبة لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فمن خلال استخدام المختبرات الافتراضية لدراسة التحليل الكهربائي، تمكنت الطالبات من إجراء تجارب افتراضية ومراقبة النتائج، مما أتاح لهن تطبيق المفاهيم الكيميائية في سياقات واقعية ومراقبة تقدمهن في الوقت الفعلي.
- ساهمت مرحلة إعادة التصميم بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة التخطيط الموسع لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فمن خلال نشر مشاريع حول تصميم بطاريات مبتكرة باستخدام منصات الإنترنت، تمكنت الطالبات من التخطيط والتفاعل مع خبراء في هذا المجال، مما عزز من فهمهن العميق لموضوع البطاريات وقدرتهن على التوسع في تعلمهن.
- ساهمت مرحلة إعادة التصميم بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة المراقبة والتفاعل لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فمن خلال المشاركة في تجارب تفاعلية حول التحليل الكهربائي عبر المختبرات الافتراضية، تمكنت الطالبات من مراقبة أدائهن بشكل فعال والتفاعل مع المادة بطرق جديدة ومبتكرة.

- ساهمت مرحلة التعديل بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة التخطيط التعاوني لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فباستخدام منصات تعاونية مثل جوجل درايف، تمكنت الطالبات من التخطيط للعمل معًا على مشاريع حول الخلايا الجلفانية وتصميم عروض تقديمية تفاعلية، مما عزز التعاون وتبادل الأفكار بينهن.
- ساهمت مرحلة الزيادة بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة التقييم المستمر لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث أتاح استخدام التقييم الإلكتروني في موضوع البطاريات للطالبات تتبع أدائهن باستمرار وتقييم صحة إجاباتهن، مما ساعدهن على تطوير مهارات التقييم والتحليل الكيميائي بشكل فعال.
- ساهمت مرحلة إعادة التصميم بنموذج سامر (SAMR) في تعزيز مهارة التخطيط الاستقصائي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ فمن خلال استخدام التكنولوجيا للبحث عن تطبيقات البطاريات المتقدمة في السيارات الكهربائية أو الأجهزة الطبية، تمكنت الطالبات من التخطيط لاستقصاء مجالات جديدة وتطبيقات واقعية للكيمياء الكهربية، مما عزز مهاراتهن البحثية.

وقد اتفقت النتيجة سالفة الذكر مع نتائج عديد من الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية استخدام نموذج سامر في تنمية نواتج تعلم مختلفة ومتعددة مثل زيادة وقت التخطيط والتحصيل الدراسي للطلاب كما في دراسة سافيجنانو (2017) Savignano وتحفيز الابتكار وفعالية التكلفة كما في دراسة علي (2020)، وتنمية الفهم العميق، والتقبل التكنولوجي كما في دراسة الأشقر (2021)، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب كما في دراسة علي (2022)، وتنمية مهارات التدريس الإبداعي الرقمية كما في دراسة الفار (2023)، وتنمية الكفاءة الاستراتيجية كما في دراسة الخضر (2023).

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها أمكن صياغة التوصيات التالية:

1. حث وزارة التعليم على إدراج نموذج SAMR كإطار مرجعي لتطوير المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية، مع التركيز على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بطرق فعالة تسهم في تحسين مهارات التفكير فوق المعرفي.
2. دعوة قادة المدارس إلى توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين حول كيفية تطبيق نموذج SAMR في تدريس المواد العلمية، وخاصة الكيمياء الكهربية، لضمان الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في تعزيز مهارات التخطيط، المراقبة، والتقييم لدى الطالبات.
3. توجيه معلمي الكيمياء إلى تطبيق نموذج SAMR في تدريس وحدات الكيمياء، خاصة في موضوعات الخلايا الجلفانية والتحليل الكهربائي، من خلال استخدام المختبرات الافتراضية والتجارب التفاعلية لتعزيز استيعاب الطالبات وتنمية التفكير النقدي.
4. حث الباحثين ومراكز البحوث التربوية على إجراء المزيد من الدراسات حول تأثير نموذج SAMR على تحسين مهارات التفكير فوق المعرفي في مواد دراسية مختلفة، وتطوير أدوات قياس جديدة لمتابعة تقدم الطلاب في هذه المهارات.
5. توجيه أولياء الأمور إلى توعية بناتهم بأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم ودورها في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وتشجيع الطالبات على الاستفادة من الأدوات الرقمية والتطبيقات التعليمية في المنزل.
6. حث القائمين على برامج إعداد معلمات الكيمياء بكليات التربية على إدراج نموذج SAMR في المناهج التدريبية للمعلمات، مع التركيز على تزويدهن بمهارات دمج التكنولوجيا في تدريس الكيمياء بطرق مبتكرة، مما يسهم في تعزيز قدراتهن على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات.
7. حث مطوري مناهج الكيمياء على تضمين استراتيجيات نموذج SAMR في تصميم المناهج، مع التركيز على دمج التكنولوجيا بفعالية في محتوى الدروس والتجارب العملية، بما يساهم في تعزيز مهارات التفكير فوق المعرفي مثل التخطيط، المراقبة، والتقييم لدى الطلاب.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح القيام بالدراسات الآتية مستقبلًا:

1. فاعلية نموذج سامر (SAMR) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
2. فاعلية نموذج سامر (SAMR) في تنمية مهارات التفكير التحليلي والبحث العلمي بمادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. فاعلية نموذج سامر (SAMR) في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بمادة الكيمياء.
4. فاعلية نموذج سامر (SAMR) في تنمية مهارات إجراء التجارب العملية في مادة العلوم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.
5. فاعلية استخدام نموذج سامر (SAMR) في تنمية التفكير السابر والدافعية للتعلم في دروس الكيمياء بالمرحلة الثانوية.
6. فاعلية نموذج سامر (SAMR) في تنمية الوعي بالسلامة الكيميائية لدى طلاب الصفوف المتوسطة.

المراجع

أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (2013). تعليم التفكير

النظرية والتطبيق. دار المسيرة.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق، آمال أحمد. (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي. مكتبة الأنجلو المصرية.

الأشقر، سماح فاروق المرسي. (2021). استخدام نموذج SAMR لتدريس مقرر العلوم المتكاملة عبر فصول جوجل التعليمية لتنمية الفهم العميق والتقبل التكنولوجي للطالبة المعلمة بكلية البنات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(10)، 492–547.

آل كاسي، عبد الله علي والقحطاني، محمد حمد عبد الله. (2018). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية PDEODE في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية–جامعة الملك سعود*، 30(2)، 159–182.

بهلول، إبراهيم أحمد. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة–جامعة عين شمس*، (30)، 148 - 280.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط.3). دار الفكر.

جروان، فتحي. (2005). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط.2). دار الفكر.

الخضر، نوال بنت سلطان محمد. (2023). برنامج تدريسي وفق نموذج التعليم المدعم بالتقنية «SAMR» وفاعليته في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (15)، 45–80.

خميس، فاطمة إبراهيم خليل. (2017). أثر استخدام نموذج SAMR في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التواصل، التعاون) (رسالة ماجستير، جامعة القدس). قاعدة بيانات دار المنظومة.

رؤية الغد لتنظيم المعارض والمؤتمرات. (2019). الكتيب الإلكتروني للمؤتمر. الخبر، المملكة العربية السعودية. https:// www.conf.sa/index.php

الزعبي، عبد الله سالم عبد الله. (2020). أثر استخدام منحى السياق الاجتماعي التاريخي في تدريس المفاهيم الكيميائية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(2)، 155 – 173.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

شرف الدين، سعد. (2014). التفكير فوق المعرفي ومهارات حل المشكلة الرياضية. دار السحاب للنشر والتوزيع.

الشعراوي، علاء محمود جاد والبغدادي، مي فتحي السيد. (2013). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية–جامعة المنصورة*، (31)، 96-128.

عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ، غلوش، محمد مصطفى والصعيدي، مايسه رمضان عبد القادر. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج (SAMR) في تنمية مهارات ممارسات التدريس الإلكتروني لدى معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة كلية التربية–جامعة كفر الشيخ*، (105)، 213–240.

العبسي، زكريا فؤاد زكي. (2016). أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

العبيدي، رقية عبد الأئمة والشبيب، علاء عبد الحسين. (2016). التفكير ما وراء المعرفي رؤية نظرية ومواقف تطبيقية. دار أسامة للنشر والتوزيع.

عفانة، نداء عزو. (2014). أثر استخدام استراتيجية التعلُّم بالدِّماغ ذي الجانبَين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة). قاعدة بيانات دار المنظومة.

علي، ريهام مصطفى عيسى. (2020). الواقع المدمج في التعليم: دور نموذج سامر «SAMR» لدمج التقنية في التدريس. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، (2)، 227-263.

علي، سوزان محمد حسن السيد. (2019). استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية –جامعة سوهاج*، (58)، 235–295.

علي، شيماء سمير فهيم. (2022). استخدام نموذج سامر (SAMR) لدمج الفصول الافتراضية في التدريس وأثره على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية (التحليلين / الكليين). *مجلة تكنولوجيا التعليم*، 32(2)، 49–115.

العنزي، سعد سليمان حسين. (2022). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية سوم SWOM في إكساب

المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، 87(3)، 714–740.

العوفي، ماجد بن عواد بن عيد. (2023). وحدة مقترحة من مقرر الكيمياء «1» في ضوء معايير العلوم للجيل القادم «NGSS» وفاعليتها على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 31(1)، 136–158.

الغنام، عمر أحمد خلف. (2018). أثر استخدام نموذج سوم (SWOM) في اكتساب المفاهيم البيولوجية والتفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف الثالث متوسط في العراق (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن). قاعدة بيانات دار المنظومة.

غياري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد. (2010). سيكولوجيا التعلم وتطبيقاته الصفية. مكتبة المجتمع العربي.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل وشاهين، ياسمين محمد مليجي. (2017). فاعلية استخدام نموذج سامر SAMR لدمج التقنية في فصول الرياضيات والاتجاه نحوها. *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، 68(4)، 454–488.

الفار، شادي محمد الدسوقي. (2023). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج سامر «SAMR» في تنمية مهارات التدريس الإبداعي الرقمية وقابلية الاستخدام لدى معلمي العلوم. *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، 89(1)، 1496–1536.

الكخن، أمين بدر علي. (1435). التفكير ما فوق المعرفي في المدرسة العربية: موقف المعلمين منه وتطبيقاته في اللغة العربية. جرش للبحوث والدراسات، 15(2)، 138–155.

المشكور، رشوان جليل سعيد. (2022). فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، 16(30)، 405–436.

المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع. (2021). نحو جيل مبتكر. ركز «ديبونو» لتعليم التفكير، الأردن، 23 مارس 2021م.

المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم. (2022). التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات. مركز الرياض الدولي للمؤتمرات والمعارض، الرياض، 8–10 مايو/2022م

Reeves, S. M., & Crippen, K. J. (2021). Virtual laboratories in undergraduate science and engineering courses: A systematic review, 2009–2019. *Journal of Science Education and Technology,* 30, 16.30-

Abdul Raouf, Mustafa Muhammad Al-Sheikh, Ghulush, Muhammad Mustafa and Al-Saidi, Maysa Ramadan Abdul Qader. (2022). The Effectiveness of a Training Program Based on the SAMR Model in Developing Skills E-Teaching Practices for Biology Teachers at the Al-Azhar Secondary Stage. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education* - Kafr El-Sheikh University, (105), 213 - 240.

Afanah, Nidaa Ezzou. (2014). The effect of using the two-sided brain learning strategy in teaching science to develop some productive mind habits among ninth-grade female students in Gaza (Master›s thesis, Islamic University, Gaza). Dar Al-Manzuma database.

Al-Absi, Zakaria Fouad Zaki. (2016). The effect of employing an interactive book in developing concepts and metacognitive thinking skills in the science subject among seventh-grade female students (Master›s thesis, Islamic University). Dar Al-Manzuma database.

Al-Anzi, Saad Suleiman Hussein. (2022). The Impact of Teaching Science Using the SWOM Strategy on Acquiring Scientific Concepts and Developing Metacognitive Thinking Skills Among Primary Fifth-Grade Students. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education* - Tanta University, 87(3), 714 - 740.

Al-Awfi, Majed bin Awad bin Eid. (2023). The Impact of Teaching Science Using the SWOM Strategy on Acquiring Scientific Concepts and Developing Metacognitive Thinking Skills Among Primary Fifth-Grade Students. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 31(1), 136-158.

Al-Far, Ibrahim Abdul-Wakeel, and Shaheen, Yasmine Mohammed Maliji. (2017). The Effectiveness of The SAMR Model for Integrating Technology in Mathematics Classes and The Trend Towards Them. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*- Tanta University, 68(4), 454 - 488.

Al-Far, Shadi Mohammed Al-Desouki. (2023). The

Al-Khader, Nawal bint Sultan Muhammad. (2023). A Teaching Program Based on «SAMR» Model and its Effectiveness in Developing Strategic Competence among First Grade Secondary Female Students. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences,* (15), 45 – 80.

Al-Mashkoor, Rushwan Jalil Saeed. (2022). The Effectiveness of the Strategy of the Metacognitive Learning Cycle in the Metacognitive Thinking Skills of the Fourth Scientific Grade Students in Chemistry. (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girls for Humanities,* 16(30), 405436-.

Al-Shaarawy, Alaa Mahmoud Gad and Al-Baghdadi, Mai Fathi Al-Sayed. (2013). Metacognitive skills and their relationship to academic procrastination among university students. Journal of Qualitative Education Research - Mansoura University, (31), 96128-.

Al-Zoubi, Abdullah Salem Abdullah. (2020). The Effect of Using the Historical Social Approach as a Core in Teaching of Chemical Concepts on improving of Metacognitive Thinking Skills and Achievement Among Tenth Grade Students in Jordan. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies,* 28(2), 155 – 173.

Anderson, M. (2013). SAMR Flow chart. Tersedia di: https://ictevangelist. com/wpcontent/ uploads/201303//SAMR-flow-chart. pdf. Diakses tanggal, 5.

Ashqar, Samah Farouk Al-Morsi. (2021). Using of SAMR Model for Teaching the Integrated Science Course Across Learning Google Classroom for Developing Deep Understanding and Technology Acceptance for Student Teacher in Women›s College. (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences,* 15(10), 492547-.

Bahlol, Ibrahim Ahmed. (2004). Modern trends in metacognitive strategies in teaching reading. *Journal of Reading and Knowledge* - Ain Shams University, (30), 148280-.

Effectiveness of a Proposed Training Program Based on the SAMR Model in Developing Digital Creative Teaching Skills and Usability for Science Teachers. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education* -Tanta University, 89(1), 14961536-.

Al-Ghannam, Omar Ahmed Khalaf. (2018). The Effect of Using SWOM Model on the Acquisition of Biological Concepts and Metacognitive Thinking Among the Third Grade Intermediate students in Iraq (Master›s thesis, Al al-Bayt University, Jordan). (in Arabic). Dar Al-Manzomah database.

Ali, Reham Mustafa Issa. (2020). Virtual Learning System «VLS» in Education: The Role of Substitution Augmentation Modification Redefinition «SAMR» Model to Integrate Technology in Teaching. (in Arabic). Journal of Financial and Commercial Research, (2), 227 -263.

Ali, Shaimaa Samir Fahim. (2022). Using the SAMR model to integrate virtual classes into teaching and its impact on developing digital skills and self-efficacy among students of the Faculty of Education (analytical / holistic). Journal of Educational Technology, 32(2), 49 - 115.

Ali, Susan Muhammad Hassan Al-Sayed. (2019). The Use of Scaffolding Self-Regulated Learning Strategy to Develop some Analytical Thinking Skills and Scientific Sense in Science for Students in the Preparatory Stage. (in Arabic). Educational Journal - Sohag University, (58), 235 - 295.

Al-Kakhun, Amin Badr Ali. (1435). Metacognitive thinking in the Arab school: Teachers› attitude towards it and its applications in the Arabic language. Jarash for Research and Studies, 15(2), 138155-.

Al-Kassi, Abdullah Ali and Al-Qahtani, Muhammad Hamad Abdullah. (2018). Effectiveness of Teaching Science Using «PDEODE» Strategy in the Achievement and in the Development of Meta Cognition Skills of the First Grade Middle School Student. (in Arabic). Journal of Educational Sciences - King Saud University, 30(2), 159182-.

A hands-on approach to classroom practice. Hipassus. En ligne: http:// www. hippasus. com/rrpweblog/ archives/201203/09//BuildingUponSA M R. pdf.

Savignano, M. A. (2017). Educators› Percpetions of the Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition Model for Technology Integration. University of Northern Colorado.

Sevian, H., & Talanquer, V. (2014). Rethinking chemistry: A learning progression on chemical thinking. Chemistry Education Research and Practice, 15(1), 10.23-

Taber, K. S. (2013). Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. Chemistry Education Research and Practice, 14(2), 156.168-

Tseng, J. J. (2019). Do EFL teachers transform their teaching with iPads? A TPACK-SAMR approach. Professional development in CALL: A selection of papers, 71.85-

Williams, N. L., & Larwin, K. H. (2016). One-to-one computing and student achievement in Ohio high schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 143-.158

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Routledge.

Beisel, C. A. (2017). New or novice teacher integration of mobile learning instruction (Doctoral dissertation, Walden University).

Chiu, J. L., Bywater, J. P., Karabiyik, T., Magana, A., Schimpf, C., & Seah, Y. Y. (2023). Comparing Optimization Practices Across Engineering Learning Contexts Using Process Data. *Journal of Science Education and Technology*, 1.13-

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). Discovering and exploring habits of mind. Explorations in Teacher Education, 36, 3638-.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), the nature of intelligence (pp. 231235-). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. TechTrends, 60, 433.441-

Jennifer Strunk (2016). SAMR Substtution, Retrieved From: https://www.smore. com/60547-samr-substitution

Jia, F., Sun, D., & Looi, C. K. (2023). Artificial Intelligence in Science Education (2013–2023): Research Trends in Ten Years. *Journal of Science Education and Technology*, 1.24-

Kathy chrock's. (2017). MR - Guide To Everything, Retrieved Fro

Khamis, Fatima Ibrahim Khalil. (2017). The effect of using the SAMR model in developing 21st century skills (critical thinking, creative thinking, communication, cooperation) (Master›s thesis, Al-Quds University). Dar Al-Manzomah database.

Kleitman, S. & Stankov, L. (2007). Self-Confidence and metacognitive Processes. Learning and Individual Differences, 17, 161173-.

Michael Kraft .(2017). The 4 Stages of EdTech-The SAMR Model for. Technology Integration

Pfaffe, L. D. (2017). Using the SAMR model as a framework for evaluating mLearning activities and supporting a transformation of learning. St. John›s University (New York).

Puentedura, R. R. (2014). SAMR and TPCK:

عوامل ضعف الاستبصار في حالات الطلاق ودور الخدمة الاجتماعية للحد منها (دراسة نوعية من وجهة نظر متخصصي الخدمة الاجتماعية العاملين في عدد من مراكز الإصلاح الأسري بمدينة الرياض)

Factors leading to weakness of awareness in divorce cases and the role of social work in reducing them (A qualitative study as seen by a number of experts in social work who work in some reform centers in Riyadh city)

د. عيد بن شريدة العنزي
أستاذ الخدمة الاجتماعية المشارك، قسم العلوم الاجتماعية واللغات، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0000-6798-1243

Dr. Eid Sharidah Alanazi
Associate Professor of social work, department of Social Sciences,
King Fhad security college, Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/10/21، تاريخ القبول: 2024/11/27، تاريخ النشر: 2024/12/17)

المستخلص

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف أبرزها تحديد عوامل ضعف الاستبصار لمتخذي قرار الطلاق، وعلاقتها بزيادة حالات الطلاق أو انخفاضها، ومعرفة دور الخدمة الاجتماعية في رفع مستوى العقلانية (الاستبصار) للحد من تأثير تلك العوامل على عقل الفرد وإدراكه وقراراته. واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة مع عينة عمدية بلغت (12) من المختصين في الخدمة الاجتماعية، والعاملين في عدة مراكز للإصلاح الأسري بمدينة الرياض. وتم جمع البيانات بواسطة أداة المقابلة المعمقة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها وجود علاقة بين ارتفاع مستوى الاستبصار، والحد من ظاهرة الطلاق، والعكس صحيح. كما توصلت الدراسة إلى وجود (16) عاملاً تؤثر سلباً على الاستبصار حيث توجد نوع من الغشاوة بين العقل ورؤية الواقع أو المشكلة من زوايا مختلفة. وبعض منها متعلق بشخصية الفرد، كالانفعال، والعاطفة، والغرور، والاستئثار بالصواب، وبعضها متعلق بالبيئة الاجتماعية كالأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل. ومن النتائج أيضاً أن للخدمة الاجتماعية دوراً مهماً في الحد من تأثير عوامل ضعف الاستبصار لمتخذي قرار الطلاق. وأوصى البحث بالاهتمام بالفرد برفع مستوى الوعي، والإدراك لديه قبل اتخاذه قرار الطلاق. وأن يقتصر دور المعالج على رفع مستوى الاستبصار للعميل، وإعطائه كامل الحق في اتخاذ قراره دون تدخل من المعالج. وزيادة أعداد المتخصصين في الخدمة الاجتماعية للعمل بمراكز الإصلاح الأسري، وحث الباحثين على الاهتمام بدراسة ظاهرة الطلاق بالتركيز على الفرد لرفع درجة وعيه واستبصاره بمشاكله.

الكلمات المفتاحية: الخدمة الاجتماعية، الطلاق، الاستبصار، نظرية الاختيار العقلاني.

Abstract

The study aims to achieve several purposes, which the most important are factors leading to weakness of awareness when individuals take a decision of divorce, the relationship between awareness and divorce, and the role of social work in raising the level of awareness to reduce divorce cases. The researcher conducted a case-study on a sample of twelve of professionals in social work who work in family consultation centers. The data was collected by an in-depth interview. There is a number of findings, the most notable of which was the high level of awareness led to a decline in divorces and vice versa. Also, the study found that there are (16) factors leading to weakens of awareness, including factors related to the person, such as emotion, passion, ego, right and wrong, and factors related to the social environment. Moreover, the study found that the practice of social work raises awareness and foresight in which it has helped many clients in changing their minds about being divorced as a solution to their social problems. The research including a number of recommendations such as focusing on the individuals and raising their levels of awareness and before making the decision to divorce. Also, there is recommended that the social workers should be focused on raising the client›s level of insight and giving him the full right to make his own decision without the interfering in the client›s decisions. It is also recommended to increase the number of social workers to work in family reform centers. as well as researchers should pay attention for studying the phenomenon of divorce and focus on the individuals to raise the level of awareness and insight into their problems.

Keywords: Social work, divorce, awareness, rational choice theory.

للاستشهاد: العنزي، عيد بن شريدة. (2024). عوامل ضعف الاستبصار في حالات الطلاق ودور الخدمة الاجتماعية للحد منها (دراسة نوعية من وجهة نظر متخصصي الخدمة الاجتماعية العاملين في عدد من مراكز الإصلاح الأسري بمدينة الرياض). *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ص153 – ص171.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

يُعد الطلاق من أخطر الظواهر السلبية التي تؤثر على كيان الأسرة التي هي النواة الحقيقية لبناء أي مجتمع، وانهيار الأسرة يعني وجود خلل في النسيج المجتمعي بشكل عام يؤثر على بناء المجتمع أمنياً، واقتصادياً، واجتماعياً (سلطان، 2017). ومما يفاقم خطورة هذه الظاهرة تناميها بشكل لافت في كثير من المجتمعات العربية التي منها دول مجلس التعاون الخليجي (المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 2018).

ويعاني المجتمع السعودي كحال كثير من الدول العربية من مشكلة الطلاق بشكل متزايد، كما أشار لذلك الكتاب الإحصائي السنوي لعام (2018) الصادر عن الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية بأن نسبة الطلاق ارتفعت بشكل مطرد خلال السنوات الخمس السابقة حيث بلغ عدد حالات الطلاق خلال تلك السنوات 260 ألف حالة، ونسبة الارتفاع السنوي لحالات الطلاق بلغ 20 %، ويقابله انخفاض بمعدلات الزواج. ويُعد عام 2018 الأعلى في تاريخ المجتمع السعودي، إذ بلغت حالات الطلاق 28 %، أي ما مجموعهم 58 ألف صك طلاق من اجمالي عقود الزواج التي بلغت 150 عقد زواج في العام نفسه 2018، وهذا يعني أن كل 7 حالات زواج يقابلها 3 حالات طلاق أي 160 حالة طلاق يومياً (العماني، 1440).

ومن منطلق هذه الأرقام المخيفة لنسب الطلاق في المجتمع السعودي فإنه ينبغي على الباحثين دراستها كل في مجال تخصصه، كما على صناع القرار الاستفادة من نتائج البحث العلمي لإيجاد البرامج الوقائية لحماية المجتمع من خطورة التصدع الأسري الذي سينعكس أثره السلبي على كافة مجالات الحياة الأمنية، والاجتماعية، والاقتصادية. وهذا ما أكدته الدراسات التي ربطت الطلاق بالجريمة، وانحراف الأبناء والفتيات (البشير، 2009). كما أكدت بعض تلك الدراسات على وجود علاقة طردية بين ارتفاع معدل الطلاق، وارتفاع معدل الجريمة، وأن غالبية المجرمين أو العائدين إلى الجريمة ينتمون إلى أسر تعاني من التفكك، وعدم الاستقرار (عبد الله، 2011).

ولاهتمام الباحث في دراسة موضوع الطلاق من منظور الخدمة الاجتماعية فقد تم تقسيم البحث إلى خمسة أجزاء؛ حيث شمل الجزء الأول المقدمة التي تضمنت وصف لمشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، وتساؤلاته. أما الجزء الثاني فاحتوى على الإطار النظري (المفاهيم، الدراسات السابقة، النظرية المفسرة للبحث)، وفي الجزء الثالث تم توضيح الإجراءات المنهجية (نوع الدراسة، المنهج المستخدم، مجتمع البحث، أداة جمع البيانات). أما الجزء الرابع فركز على تحليل وتفسير البيانات، واحتوى الجزء الخامس على ملخص لأبرز النتائج، والتوصيات.

مشكلة البحث:

على الرغم أن مشكلة الطلاق تعود لأسباب متعددة ومختلفة منها المؤثرات الخارجية كالظروف المحيطة بالفرد مثل الأسرة، وزملاء العمل، والحالة المادية، ومنها عوامل داخلية تتعلق بشخصية الفرد كرؤيته العقلية للموقف (الاستبصار)، وهذا ما سيتم التركيز عليه في هذا البحث حيث لاحظ الباحث من خلال تعاونه كمستشار أسري بالمراكز الخيرية، والتطوعية، ومراكز الإصلاح الأسري بأن غالبية متخذي قرار الطلاق يفتقدون إلى العقلانية وإلى الحكمة، ورؤية المشكلة ببصيرة وإدراك، وما يترتب على ذلك من نتائج وأضرار لا تقتصر على الزوجين فحسب، بل تمتد إلى كافة أعضاء الأسرة، والمجتمع.

كما لُوحظ أن كثيراً من متخذي قرار الطلاق غالباً ما يندمون على قراراتهم بدعوى أنهم تسرعوا في الأمر، وأنها لم تستند على قرار عقلاني مدروس بحكمة وتروي. ومن هذا المنطلق جاءت فكرة موضوع البحث الذي سيركز على أسباب ضعف الاستبصار عند متخذي قرار الطلاق، ودور الخدمة الاجتماعية العلاجي في رفع مستوى العقلانية (الاستبصار) لمساعدة الأزواج قبل اتخاذ قرار الطلاق حتى تكون قراراتهم عقلانية، وناتجة عن وعي وإدراك تام للموقف، ورؤية المشكلة من كافة جوانبها من سلبيات أو إيجابيات.

ومما يعزز ويدعم وجهة نظر الباحث في اختيار هذا الموضوع نظرية الاختيار العقلاني التي ترى أن واقع الإنسان لا يكون في محيطه الخارجي الذي يتعامل معه، وإنما في مجموعة من الأفكار والصور الذهنية الداخلية التي يخزنها الفرد داخل عقله، ثم بعد ذلك تخرج بشكل سلوك، وانفعالات، وتصرفات، وقرارات تمثل واقع حياته (الرشيدي، 2002). وتؤكد هذه النظرية على أن الأفراد يتخذون خياراتهم وقراراتهم استناداً إلى حساباتهم العقلية لتحقيق أهدافهم، لذا فإن القوة المحركة لأي سلوك يتخذه الفرد هو نتيجة حسابه للموقف كما يراه ويدركه عقله؛ ليرجح بذلك مدى منفعة أو ضرر ما سيقوم به من سلوك، فإن رجح الضرر امتنع عن سلوكه أو قراره، وإن رجح الفائدة اتخذ ذلك القرار الذي يراه عقلانياً بالنسبة له حتى وإن كان يبدو للآخرين غير ذلك.

وما ينبغي التأكيد عليه أن التركيز على دراسة الاستبصار للحد من الطلاق لا يعني التقليل من شأن بقية العوامل الأخرى التي تقف وراء ظاهرة الطلاق، وإنما بسبب أن تلك العوامل قد طُرقت كثيراً من باحثين سابقين، وأيضا لتركيز البحث على مسار واحد له أهميته في التأثير على العوامل الأخرى، كما ترى ذلك نظرية الاختيار العقلاني بأنه كلما زادت درجة الوعي والاستبصار عند الإنسان ساعده ذلك على إدارة أموره بشكل سليم والتحكم بها والحد من التأثير السلبي للمؤثرات الخارجية على سلوكه، واختياراته، وقراراته.

أهمية البحث:

تُعد مشكلة الطلاق من المشكلات التي تؤرق المجتمعات لارتباطها بالأسرة التي هي نواة المجتمع، كما يؤثر الطلاق على كافة مجالات الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والأمنية؛ لذا فإنه

من الأهمية دراسة هذه الظاهرة للمساهمة في الحد منها. كما إنه من المأمول أن يلفت هذا البحث الانتباه إلى عامل مهم ينبغي التركيز عليه وهو الاختيار العقلاني المستند على مدى درجة وعي واستبصار الفرد بمشكلته والذي يُعد من أهم العوامل التي تحد من المؤثرات الخارجية. ومما يعطي أهمية أكثر لهذا البحث أيضاً تركيزه على عامل مهم وهو الفرد نفسه، فالفرد عندما يصل إلى درجة عالية من العقلانية والاستبصار بمشكلاته فإنه يكون لديه القدرة على ضبط انفعالاته، وتصرفاته، وسلوكه، بغض النظر عن المؤثرات الخارجية أو تصرفات الآخرين تجاهه؛ لذا فالتركيز على هذا العامل (الاستبصار) ربما سيحد بشكل كبير من ظاهرة الطلاق التي تهدد أمن أي مجتمع واستقراره.

ومن المتوقع أيضاً أن يكون لهذا البحث أهمية في إثراء البحث العلمي في المجالات الاجتماعية، والأبحاث العلمية التي درست ظاهرة الطلاق حيث أن كثيراً من تلك الأبحاث ركزت على دراسة العوامل التي تؤدي إلى الطلاق كالعوامل الخارجية؛ إلا أن ما سيضيفه هذا البحث هو تركيزه على عامل لم يطرقه الباحثين من قبل على حد علم الباحث، وهو عدم ربط الدراسات السابقة بين مستوى العقلانية أو درجة الاستبصار، واتخاذ قرار الطلاق. كما أنه من المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في زيادة البرامج التوعوية الموجهة للأسر لرفع مستوى العقلانية (الاستبصار) لديهم للحد من ظاهرة الطلاق.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في تحديد الآتي:

1. طبيعة العلاقة بين الاستبصار وارتفاع حالات الطلاق أو خفضها، وذلك حسب وجهة نظر المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والعاملين في مراكز الإصلاح الأسري.
2. العوامل التي تؤثر على الرؤية العقلية (الاستبصار) للمشكلة عند اتخاذ الأفراد قرار الطلاق، وذلك حسب ما يراه عدد من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والعاملين بمراكز الإصلاح الأسري.
3. دور الخدمة الاجتماعية في رفع مستوى العقلانية (الاستبصار) للحد من ظاهرة الطلاق حسب رأي المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والعاملين بمراكز الاصلاح الأسري.

تساؤلات البحث:

نظراً لأهمية ترابط كافة أجزاء البحث واتساقها مع بعضها البعض؛ فإنه من الأهمية أن تكون التساؤلات مستمدة من الأهداف، والتي سيجيب عليها أفراد العينة من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والعاملين في بعض مراكز الإصلاح الأسري بالرياض، وبذلك ستكون على النحو التالي:

1. ما مدى الاستبصار عند الأفراد متخذي قرار الطلاق؟
2. هل جميع متخذي قرارات الطلاق يفتقدون إلى البصيرة والرؤية العقلية لمشكلاتهم؟
3. هل يوجد علاقة بين تدني مستوى العقلانية (الاستبصار) وارتفاع معدلات الطلاق؟
4. ما العوامل التي تحد من مستوى الاستبصار عند اتخاذ قرار الطلاق؟
5. ما دور الخدمة الاجتماعية العلاجي في رفع مستوى الاستبصار للأفراد للحد من الطلاق؟

الإطار النظري (المفاهيم، النظرية المفسرة للبحث، الدراسات السابقة)

المفاهيم:

1. الخدمة الاجتماعية:

تُعد الخدمة الاجتماعية إحدى المهن الحديثة التي تقوم على أسس علمية لمواجهة المشكلات الاجتماعية سواءً كانت هذه المشكلات على مستوى الفرد أو الجماعة أو المجتمع (Kwok, 2003). وتعددت تعاريف الخدمة الاجتماعية كغيرها من العلوم الإنسانية، فمنها ما يرى بأنها «خدمة فنية تستهدف مساعدة الناس أفراداً أو جماعات لتحقيق علاقات إيجابية بينهم ومستوى أفضل من الحياة في حدود قدراتهم، ورغباتهم» (عثمان، 1982). وتعريف آخر يرى بأنها «تلك الجهود العلمية والعملية التي تهدف أولاً إلى مساعدة الإنسان على الحصول على نصيبه من الخير في المجتمع، وتهدف ثانياً إلى مساعدة المجتمع على القيام بمهمته نحو الأفراد» (خفاجي، 1980).

كما تُعرف بأنها «مهنة رئيسية تهدف إلى تنفيذ أنشطة معينة بهدف التغيير المخطط من خلال التدخل المهني مع الأفراد والأسر والجماعات الصغيرة على مستوى المنظمات، والمجتمع المحلي لتعزيز الأداء الاجتماعي» (Rosalie, 2001). وعرفها (Friedlander, 1955) بأنها «مهنة إنسانية تستند على المعرفة العلمية، والمهارات في العلاقات الإنسانية لتقدم خدماتها للأفراد والجماعات بطريقة مهنية لمساعدتهم على توافقهم مع ذواتهم والآخرين، وتحقيق مستوى من الرضا النفسي، والاجتماعي، والاعتماد على أنفسهم في المستقبل».

وتهتم الخدمة الاجتماعية بدعم وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، والجماعات، والنظم الاجتماعية، وتحمل على عاتقها مسئولية العمل الاجتماعي، والمساهمة في تقديم الخدمات الاجتماعية بطريقة مهنية (Fink, et al, 1967). وبذلك يتضح بأن الخدمة الاجتماعية مهنة تركز على الجانب العلمي، والعملي أي الممارسة الميدانية في سبيل النهوض بمستوى الأفراد، والجماعات، والمجتمع. إذاً الخدمة الاجتماعية هي المهنة أو الأداة التي من خلالها يمكن مساعدة الأفراد والأسر والجماعات على حل مشكلاتهم الاجتماعية كمشكلة الطلاق.

وخلاصة القول فإن مهنة الخدمة الاجتماعية تسعى إلى

مساعدة الإنسان لتطوير قدراته، وتنمية مهاراته بأساليب علاجية مختلفة منها ما هو موجه لبيئة العميل، ومنها لذات العميل كرفع درجة وعيه واستبصاره في مشكلته لمساعدته في حلها ليتحقق له أكبر قدر ممكن من الرفاه الاجتماعي (Friedlander, 1955). كما تهتم مهنة الخدمة الاجتماعية بتوفير الرعاية الاجتماعية للأفراد، والأسر، والجماعات والمجتمعات في كافة النواحي الوقائية، والإنمائية، والعلاجية (Fink, E, et al., 1967). وفي هذا البحث فإن الخدمة الاجتماعية تُعد الأداة المهنية لرفع مستوى العقلانية «الاستبصار» لدى الأزواج للحد من ظاهرة الطلاق.

2. خدمة الفرد:

تُعد خدمة الفرد أولى الطرق التي ظهرت في مجال الخدمة الاجتماعية، وتُعد هي الركيزة الأساسية للتدخل المهني بهدف تنمية قدرات الفرد لتحقيق ذاته، ومواجهة احتياجاته وحل مشكلاته (Hamilton, 2017). ويُجمع الأخصائيون الاجتماعيون على أن خدمة الفرد يمكن تعريفها على أنها «طريقة أو عملية للتعامل مع الأفراد الذين يقعون في مجال اختصاص الخدمة الاجتماعية الذين يعانون من مشاكل عجزت جهودهم الخاصة عن إيجاد حلول موفقة لها، وهدف هذا التعامل إنهاض وتنمية قوى العملاء الشخصية واستغلال الموارد البيئية من أجل تذليل الصعاب والوصول بالعملاء إلى أفضل حالة من التكيف» (الحاروني، 1977). ويعرفها حسن (1979) على إنها «إحدى طرق الخدمة الاجتماعية التي تتضمن عمليات تستهدف تبصير العميل بمشكلاته، وتحرير طاقاته المعطلة حتى يبذل أقصى ما لديه من طاقة لتحقيق النضج الاجتماعي، والاستفادة من مصادر المجتمع للتغلب على ما قد يعترضه من صعاب».

3. العميل في خدمة الفرد:

يُطلق مفهوم العميل في خدمة الفرد على كل من تقدم إلى مؤسسة اجتماعية لطلب المساعدة نظراً لعجزه من خلال إمكانياته وقدراته الخاصة عن حل مشكلاته، أو تلبية احتياجاته، أو تطوير ذاته، وقدراته، وقد يكون العميل طفلاً، أو شاباً، أو مسناً، أو رجلاً أو امرأة، أو أسرة. إن العميل يُعد محور اهتمام خدمة الفرد بهدف مساعدته في التغلب على ما يعاني من مشكلات من خلال مجموعة من الإجراءات المهنية التي تسعى لرفع أداءه بتعديل سلوكه، وأفكاره، واتجاهاته، وتعزيز ما لديه من جوانب قوة، وإكسابه مهارات جديدة. وقد يكون التعديل بسلوك العميل في خدمة الفرد تعديلاً جزئياً أو كاملاً وذلك حسب نوعية المشكلة، وإمكانيات العميل، والمؤسسة، وموارد المجتمع المتاحة (عبد الباقي، 2010). ويُقصد بالعميل في هذا البحث الزوج متخذ قرار الطلاق، أو الزوجة التي تطلب الطلاق، أو الخلع من زوجها.

4. الاستبصار:

الاستبصار مصدر للفعل أبصر أي رأى وأدرك الأشياء بحاسة البصر، ولا يمكن للإنسان أن يشاهد الأشياء ببصره إلا بوجود الضوء، فالأشياء التي تقع بالظلام لا تشاهدها العين. وهذا المعنى ينطبق تماماً على الاستبصار المهني في خدمة الفرد، إلا أنه يتم الاستعاضة عن الرؤية البصرية بالعين بالروية العقلية للأشياء. والاستبصار في حدمة الفرد يعني مساعدة العميل على تسليط الأضواء (المعنوية) على المناطق الخافية التي تكمن فيها أسباب المشكلة وأبعادها ومساعدته على فهم الموقف، وإدراكه إدراكاً عقليا من كافة جوانبه وأبعاده، وما يتضمنه من جوانب ضعف أو قوة (الحاروني، 1977). وحسب نظرية الاختيار العقلاني فإن الاستبصار بالموقف أو المشكلة يجعل الفرد يتخذ القرار الصائب نتيجة لإدراكه العقلي لكافة أبعاد المشكلة وبغض النظر عن المؤثرات الداخلية كالمشاعر، أو المؤثرات الخارجية المرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يكون تأثيرها محدوداً في حال كانت درجة استبصار الفرد بالموقف عالية. لذلك فإن الفرد الذي ينظر لما يواجهه من مواقف أو مشكلات نظرة تروي واستبصار سينجح بإدارة حياته بطريقة عقلانية واعية ويصبح هو من يتحكم بحياته، وقراراته، وسلوكه، وعلاقاته، وانفعالاته، وليس الآخرين من حوله أو بقية المؤثرات الخارجية الأخرى (الرشيدي، 2002). ويُقصد بالاستبصار في هذا البحث هو ما سيصل إليه العميل من إدراك، ووعي، ونظرة عقلانية لمشكلته قبل أن يتخذ قرار الطلاق.

5. الأسرة:

عندما نسمع أو نقرأ كلمة الأسرة فإننا لا نجد صعوبة في معرفة ما تعنيه هذه الكلمة فهي تعني الكثير لكل فرد منا، ولكن الصعوبة تتمثل عندما نحاول إيجاد صياغة لما تعنيه كلمة الأسرة في جملة معبرة تعبيراً دقيقاً محدداً. وعلى الرغم من عدم اتفاق علماء العلوم الاجتماعية على تعريف محدد لمفهوم الأسرة إلا أنه يوجد عدد كبير من التعاريف المختلفة لكثير من العلماء، فقد عرفها أرسطو على إنها «تنظيم طبيعي تدعو إليه الطبيعة الإنسانية»، ويقصد بذلك أن الأسرة تُعد هي الوحدة الأساسية التي تعني بإشباع الحاجات الأولية لأفرادها من جهة، واستمرار بقاء الأفراد، بل والنوع الإنساني من جهة أخرى. ويرى أوجست كونت بأن الأسرة هي «الخلية الأولى في جسم المجتمع، وهي النقطة التي يبدأ منها التطور» ويشير هذا التعريف إلى أن الأسرة تُعد أساس بناء المجتمع، فإن صلحت صلح المجتمع، وإن اعتلت تلك الخلية (الأسرة) اعتل المجتمع، ومرض، وانهار. ويعرفها مصطفي الخشاب بقوله «الأسرة عبارة عن مؤسسة اجتماعية تنبعث من ظروف الحياة، والطبيعة التلقائية للنظم والأوضاع الاجتماعية»، ويمكن القول بأن الأسرة هي الوحدة الأولى بالمجتمع وتكون العلاقة فيها مباشرة، ويكتسب فيها الفرد مهاراته ومعارفه وميوله وعواطفه واتجاهاته ويجد فيها أمنه، وسكنه، واستقراره (عجوبة، 1990).

6. الطلاق:

إن مصطلح الطلاق كغيره من المصطلحات التي تزخر بها اللغة العربية فيُعرف لغوياً؛ بمعنى الحلّ ورفع القيد، وهو مشتق من الإطلاق، والذي يعني الإرسال والترك، فأطلقت الأسير إذ

فككت أسره، فيقال: طلق المسجون أي تحرّر من قيده (ابن فارس، 1979). ويأتي الطلاق والإطلاق بمعنى واحد وهو رفع القيد، لكن جعلوه في المرأة طلاقاً، وفي غيرها إطلاقاً كإن يقول قائل أطلقت البعير من عقاله، وطُلقت المرأة من زوجها أي تحلّلت منه، وخرجت عن عصمته (السرطاوي، 1997).

ويُعرّف الطلاق اصطلاحاً بأنه «حل رابطة الزواج في الحال أو المآل بلفظ مخصوص أو ما يقوم مقامه، فالذي يرفع قيد النكاح في الحال هو الطلاق البائن والذي يرفعه في المآل هو الرجعي بعد انقضاء العدة أو بعد انضمام طلقتين إلى الأولى» (فيض الله، 1986). ويمكن تعريف الطلاق باختصار بأنه انفصال الزوجين عن بعضهما بطريقة مشروعة، وإجراءات قانونية. وعلى الرغم أن الطلاق خلاف مقصود النكاح إلا أنه قد يعد حلاً في بعض الحالات عند تعثر الإصلاح، واستنفاذ كافة السبل للحل لتفادي كثيراً من الأضرار النفسية، والمادية على كافة أعضاء الأسرة. لذا فإن الطلاق حتى وأن بدأ حلاً لبعض الحالات التي تستفحل فيها المشكلات الأسرية ويصعب استمرار الحياة الزوجية، إلا أنه يُعد مشكلة أسرية في كثير من الحالات، ومما يزيد من حدتها وجود الأطفال، وما يترتب عليه من عدم استقرارهم النفسي والاجتماعي، والفشل في التعليم بداية، ثم التشتت، والضياع، والانحراف.

النظرية المفسرة للبحث (نظرية الاختيار العقلاني):

تهتم نظرية الاختيار العقلاني في العلوم الاجتماعية في فهم السلوك الإنساني (Green, 2002). وكما يرى أصحاب هذه النظرية فإن المؤثر في سلوك الفرد ليس المحيط الخارجي، وإنما مجموعة الصور الذهنية التي يخزنها داخل عقله، ويستطيع أن يغير واقعه الخارجي بتغيير أفكاره من الداخل. وتؤكد على أن الفرد يستطيع أن يضبط، ويتحكم بانفعالاته وتصرفاته وسلوكياته، ولكن قدرته تكون محدودة في ضبط المؤثرات الخارجية أو سلوكيات الناس من حوله (Glasser, 1999). وترى نظرية الاختيار العقلاني إن واقع الإنسان ليس مرتبط بظروفه الخارجية، وإنما مرتبط بالفرد نفسه فعلى سبيل المثال الإنسان يستطيع أن يكون سعيداً بغض النظر عن المؤثرات الخارجية؛ لأن السعادة كما تفسرها النظرية هي عبارة عن مجموعة من الصور الذهنية الداخلية في العقل، فإذا استطاع أن يوجدها داخل عقله انعكس ذلك على سعادته في الواقع (الرشيدي، 2002). وقد أسهم العالم الأمريكي (Allingham, 2002) في تطوير نظرية الاختيار العقلاني لتشمل تفسير السلوك الإنساني بأبعاده النفسية، والاجتماعية، وركزت على أن مشكلة الإنسان تكون نتيجة لمعاني خاطئة تكمن بعقله، وتشوه الحقائق، وتحرفها فينعكس ذلك على سلوكه وتصرفاته. فعلى سبيل المثال الفرد الذي يعيش قلق، وتوتر بسبب تجاهل صديق له لم يلق عليه التحية، فهنا الفرد هو من وضع نفسه في حالة من التوتر، والقلق، وليس بسبب المؤثر الخارجي المتمثل بتجاهل صديقه الذي ربما لم يكن يقصد أن يتجاهله؛ لأنه لم ينتبه له أساساً.

وبذلك فإن نظرية الاختيار العقلاني ترى أن الفرد حسب فهمه وإدراكه يختار السلوك الذي يرى أنه يحقق له منفعة، ويتجنب ما يرى أنه يعود عليه بالضرر. لذا فإنه يمكن القول بوجود علاقة عكسية بحيث كلما ارتفعت المنفعة من وجهة نظر الفرد انخفض الضرر والعكس صحيح. ومن هذا المنطلق فإذا أدرك الزوج أو الزوجة إن الطلاق يمثل خسارة، فإن المنفعة ترتفع بعدم الطلاق. ومما ينبغي توضيحه أن المنفعة لا يقصد بها المنفعة الاقتصادية فحسب، وإنما هي عدد من المنافع العاطفية والنفسية والاجتماعية، والشعور بالتقدير، والاحترام المتبادل بين الزوجين.

ومما ينبغي التأكيد عليه أن اختيار الفرد لسلوكه بإرادته حسب إدراكه العقلي لا يعني أنه صائباً في كل الأحوال، فعلى سبيل المثال المجرم عندما يُقدم على جريمته فهو يرى بعقله أن هذا السلوك الإجرامي يعود عليه بفائدة أكثر من ضرره، وهذا يعني أن قراره يبدو عقلانياً من وجهة نظره، ولكن في حقيقة الأمر لا يكون عقلانياً بالنسبة للآخرين أو المجتمع. ومثال آخر عندما تضلل الزوجة زوجها بمعلومات خاطئة عن سلوك أبنائها، وهي تعتقد إنها تحميهم، بينما هي تعطل دور الزوج التوجيهي والتربوي؛ مما سينعكس بالضرر على الأبناء. وكذلك الزوج الذي يتخذ قرار الطلاق لوجود بعض العيوب بزوجته، ويغفل عن رؤية الإيجابيات الأخرى، بل والآثار السلبية التي ستنعكس على كافة أفراد الأسرة خاصة الأطفال منهم.

واستنادا إلى ما سبق فإن نظرية الاختيار العقلاني تؤكد على أهمية تبصير الشخص، وتوسيع إدراكه العقلي وزيادة الوعي والبصيرة لديه ليتعامل مع المواقف بفهم وإدراك، ومن ثم يتحكم في انفعالاته، وسلوكه، وتصرفاته، وقراراته. لذلك تُعد الخدمة الاجتماعية أحد التخصصات العلمية والمهنية التي تُعد أداة، ووسيلة فاعلة في رفع مستوى وعي وإدراك الناس، وتبصيرهم بمشاكلهم، لمساعدتهم في حلها.

السياقات الفكرية لنظرية الاختيار العقلاني:

تركز نظرية الاختيار العقلاني على أهمية رفع المستوى الفكري للإنسان، وزيادة بصيرته ليدرك الأبعاد الحقيقية للمواقف والمؤثرات الخارجية، وتؤكد على أربعة سياقات فكرية (سياق اليقين، سياق الشك، سياق الاستراتيجية، السياق الجماعي) (Allingham, 2002).

1. سياق اليقين:

في هذا السياق تكون الرؤية واضحة للفرد بحيث يدرك أبعاد اختياره لسلوكه من كافة الجوانب والفائدة المرجوة منه، وبناءً على ذلك يتخذ قراره بكل يقين ودون تردد، وهذا الفرد تكون قراراته صائبة لارتفاع مستوى العقلانية لديه، واستبصاره بعواقب اختياراته وقراراته، وهذا لا يحتاج إلى التدخل المهني للخدمة الاجتماعية (Helzner,1983).

2. سياق الشك:

ويكون الفرد غير متيقن ومتشكك باختياراته، فيصاب بحالة من الحيرة والتردد، وهذا مما يوجد لديه نوع من الغشاوة لا تجعله يدرك عواقب الأمور من اختياراته وقراراته، وفي هذا السياق لا بد المساعدة المهنية لرفع مستوى العقلانية لديه ليدرك ما ستعود عليه قراراته، واختياراته من عواقب (Allingham, 2002).

3. سياق الاستراتيجية:

يتكون لدىّ الفرد في هذا السياق عدد من الخيارات، والبدائل، فيصبح في حيرة من أمره، ويواجه صعوبة في معرفة عواقب ما سيقدم عليه من اختيار، وأي البدائل يمثل له منفعة أكثر من الخيارات الأخرى. وفيما يتعلق بقرار الطلاق فقد يجد الزوج نفسه في حالة من الارتباك ما بين الاستمرار بالحياة الزوجية، أو الطلاق. وهنا يحتاج إلى تدخل مهني لرفع البصيرة لديه ليدرك واقعه بأبعاده المختلفة من إيجابيات وسلبيات لمساعدته على اتخاذ القرار المناسب (Gilbo, 2010)

4. السياق الجماعي:

في هذا السياق يبني الفرد خياراته بناءً على تأثره بتوجهات الجماعة أو الآخرين من حوله، فقد يتخذ الزوج قرار الطلاق متأثراً بضغوط اجتماعية دون أن يعي ما سيترتب على قراره من أضرار، وفي هذه الحالة فلا بد من مساعدته على فهم واقعه، ومشاكله فهماً عقلياً دون التأثر بالآخرين، وما يمارس عليه من ضغوط (Jone, 2021).

الدراسات السابقة:

دراسة الشمري، والحربي (2021) التي بعنوان «الطلاق في المملكة العربية السعودية: تطور معدلاته وخصائصه وتباينه الجغرافي». هدف البحث إلى تتبع حالات الطلاق وتطورها من الناحية الزمنية في المجتمع السعودي، وذلك في الفترة الزمنية بدايةً من عام 1413 حتى 1431، وسعت الدراسة إلى التعرف على التوزيع الجغرافي حسب الأماكن لحالات الطلاق، ومعرفة خصائصهم الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع السعودي. واعتمدت الدراسة على تحليل بيانات التعداد السكاني للأعوام (1413، 1425، 1431)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها تزايد عدد حالات الطلاق بشكل تصاعدي خلال الفترة الزمنية الممتدة من عام 1413إلى عام 1431، وارتفاع حالات الطلاق في منطقة الرياض، ومكة المكرمة، ومنطقة الشرقية بشكل ملحوظ في عام 1431 مقارنة ببقية المناطق. وأوصت الدراسة بأهمية نشر الوعي لتوضيح أهمية تماسك الأسرة، وتوضيح دور الأزواج في الحياة الأسرية، وعدم التسرع باتخاذ قرار الطلاق، بالإضافة إلى أهمية تفعيل دور مؤسسات المجتمع.

وفي دراسة سلطان (2017) «ظاهرة الطلاق المبكر في ريف محافظة أسيوط»، سعى البحث إلى تحقيق عدد من الأهداف منها التعرف على واقع الطلاق في محافظة أسيوط من حيث أسبابه، وآثاره، والتوصل إلى حلول مقترحة. واستخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي، وتم جمع البيانات بواسطة أداة الاستبانة من عينة بلغ حجمها (278) مطلقة. وتوصلت الدراسة إلى أن أسباب الطلاق المبكر تعود إلى أسباب نفسية كعدم التوافق في العلاقة الحميمة، وسوء معاملة الزوج، وسرعة انفعاله، وتعديه بالضرب على الزوجة، وكثرة خروج الزوج من المنزل، وعدم تحمله للمسئولية، واختلاف المستوى التعليمي، وبخل الزوج، وإجبار الزوجة على الاقتراض من أهلها، وأخذ المال من الزوجة بالإكراه، وكذلك كثرة ديون الزوج، وضعف حالته الاقتصادية. وبالنسبة للحلول المقترحة، فقد اوصت الباحثة إلى حث الأزواج على تحمل المسئولية، وتحسين معاملاتهم لزوجاتهم، وعدم تدخل الأهل بين الزوجين، وتحسين الأزواج لظروفهم الاقتصادية حتى يستطيعوا أن ينفقوا على زواجاتهم وتلبية متطلبات الأسرة.

دراسة الحربي (2015) بعنوان «العوامل الاجتماعية المرتبطة بظاهرة الطلاق بين المتزوجين حديثاً»، وهدفت الدراسة إلى معرفة التغيرات في العلاقات الاجتماعية للمتزوجين حديثاً، وكشف الجوانب، والعوامل الاجتماعية التي أدت إلى الطلاق المبكر. كما سعت الدراسة للوقوف على طرق مواجهة ظاهرة الطلاق المبكر والآثار الناجمة عنه. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث باستبانة تم توزيعها على عينة البحث التي بلغ حجمها (220) مطلق ومطلقة.

ومن أبرز نتائجها أن من أسباب الطلاق المبكر؛ عدم التوافق والتفاهم بين الزوجين، وإقامتهما بالسكن مع أهل الزوج أو الزوجة إضافةً إلى التغير الثقافي، والاقتصادي، والاجتماعي الذي طرأ على المجتمع السعودي. كما أن الطلاق المبكر يحدث بين صغار السن، والمتعلمين بنسبة أكبر منها لدى غير المتعلمين أو كبار السن. ومن آثار الطلاق المبكر القطيعة بين أهل الزوجين، والآثار النفسية على الزوج، والزوجة كزيادة القلق، والشعور بالندم. وأوصت الدراسة بإلزام المقبلين على الزواج بالالتحاق بدورات ما قبل الزواج، ونشر الوعي بالأسس التي ينبغي أن تقوم عليها العلاقات الزوجية، وتقديم استشارات أسرية، وعمل مؤتمرات وندوات تثقيفية وتوعوية، وإنشاء دور للحضانة تكون مخصصة لأطفال الأسرة المطلقة، وتقدم لهم برامج اجتماعية، ونفسية تأهيلية.

دراسة الخطيب (2009) «التغيرات الاجتماعية وأثرها على ارتفاع معدلات الطلاق من وجهة نظر المرأة السعودية». هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التغيرات الاجتماعية، وعلاقتها في ارتفاع معدلات الطلاق في المجتمع السعودي. واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة، وتم جمع البيانات بأداة المقابلة للإجابة على أسئلة الاستبانة المفتوحة من عينة بلغت ثلاثين من النساء المطلقات. ومن نتائجها أن الطلاق لا يحدث نتيجة لعامل واحد وإنما لعدد من العوامل منها؛ تغير وظائف الأسرة، وطغيان

السلوك الاستهلاكي، وانتشار وسائل الاتصال، وعدم تحمل المسئولية، والجفاف العاطفي، وإدمان المخدرات، كما أن وجود بدائل أمام المرأة ساهم في قدرتها على اتخاذ قرار الاستقلال عن الزوج، وطلب الطلاق.

دراسة العقيل (2008) «ظاهرة الطلاق في المجتمع السعودي»، واستخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي لعينة شملت 25 قاضياً، و286 حالة من المطلقين والمطلقات، و579 من الموجهين والموجهات. هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم الظاهرة في المجتمع السعودي، والآثار المترتبة عليها، وعلاجها. وبينت نتائجها أن ظاهرة الطلاق تنمو بشكل متزايد في المجتمع السعودي نتيجة لمتغيرات اقتصادية، واجتماعية، وثقافية، كما بينت أن الطلاق يؤثر على وظيفة الأسرة، واستقرارها، وقدرتها على تربية الأبناء. واقترحت الدراسة للحد من مشكلة الطلاق إلى التركيز على التنشئة الاجتماعية السليمة التي تكون على أسس تربوية، ونفسية، واجتماعية، كما اقترحت التنسيق بين كافة مؤسسات المجتمع لتقديم البرامج المختلفة والمتكاملة لمساعدة الأسر على تلبية احتياجاتهم، وحل ما يواجهم من مشكلات.

دراسة الرديعان (2008) «طلاق ما قبل الزفاف: أسبابه وسمات المطلقين»، وسعت الدراسة إلى التعرف على الأسباب الدافعة إلى هذا النوع من الطلاق، والتعرف على سمات وخصائص المطلقين. وتمثلت أداة جمع البيانات بالمقابلة المعمقة لجمع بيانات تفصيلية من عينة الدراسة التي بلغ حجمها (11) حالة من المطلقين في مدينة الرياض، وتراوحت أعمارهم ما بين 24 سنة إلى 32 سنة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أسباب الطلاق قبل الزواج يكمن في عدم رضا الأزواج عن طريقة اختيار شريكة الحياة إذ في الغالب يتم من خلال الأهل، وكذلك عدم التجانس الفكري بين الزوجين، ويتصف الأزواج المطلقين بالدافعية وسرعة اتخاذ القرار، إضافة إلى عدم رضاهم عن بعض العادات والتقاليد الاجتماعية المتعلقة بإجراءات الزواج، كما أنهم ينفقون جزءاً من دخلهم الشهري على أسرهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات السابقة في مجملها على دراسة الأسباب الدافعة للطلاق، وعدد من التوصيات والمقترحات للحد من الطلاق. إلا أن ما يميز هذا البحث تركيزه على عقل الإنسان بالدرجة الأولى، هذا العقل الذي تميز به عن سائر المخلوقات، لذلك فإن العقل يُعد عاملاً مهماً ورئيسياً في قرارات الإنسان واختياراته متى ما عمل بطريقة صحيحة، وهذا ما أكدته نظرية الاختيار العقلاني التي ترى بأن الإنسان راشد بطبعه فإذا استطاع أن يدير حياته، وسلوكه إدارة عقلية ستكون قراراته صائبة، واختياراته موفقة.

الإجراءات المنهجية

نوع البحث:

يُعد هذا البحث من البحوث الكيفية التي تستخدم عدد من المناهج أبرزها؛ منهج دراسة الحالة الذي يعتمد على المقابلة أو الملاحظة كأدوات لجمع البيانات والمعلومات لتحليلها، وتفسيرها لاستخلاص النتائج (الدبل، 2013). وسيتم في هذا البحث الكيفي (النوعي) وصف ظاهرة الطلاق وتفسيرها من خلال تحديد العوامل المؤثرة على الرؤية العقلية السليمة للمشكلة أي مستوى الاستبصار للأفراد عند اتخاذهم قرار الطلاق، ودور الخدمة الاجتماعية العلاجي في رفع مستوى العقلانية للحد من الظاهرة.

المنهج المستخدم:

يرى الباحث أن أنسب المناهج الذي يمكن استخدامه في هذا البحث هو منهج دراسة الحالة نظراً لاعتباره أبرز مناهج البحث العلمي الذي يُستخدم في الأبحاث والدراسات الكيفية، وكذلك ما يتميز به هذا المنهج من إعطاء مساحة من الحرية للمبحوث للتحدث عن الظاهرة بعمق مما يُعطي بيانات تفصيلية. كما أنه يتيح مجال للتفاعل بين الباحث والمبحوث مما قد يضيف بيانات جديدة كانت غائبة عن الباحث، ولكنها في ضوء أهداف بحثه وتساؤلاته. ويتخذ منهج دراسة الحالة من الفرد، أو المؤسسة موضوعاً للدراسة، ويكثر استخدامه في علم النفس، والخدمة الاجتماعية، وهو يدرس حالة عدد معين أو فئة من محددة من الناس دراسة معمقة (الدبل، 2013).

العينة وأداة جمع البيانات:

نظراً لصعوبة تحديد إطار مجتمع البحث، والحاجة إلى الحصول على بيانات مفصلة وعميقة من أفراد العينة أثناء المقابلة، فقد لجأ الباحث إلى استخدام العينة العمدية، وهي إحدى أنواع العينات غير الاحتمالية التي تُسمى بعينة الخبرة لاعتمادها بشكل كبير على خبرات الباحث. ومن مميزاتها إنها تُعطي مجالاً للباحث أن يختار افراد العينة اختياراً حراً، فهو من يقدر حاجته إلى المعلومات ويختار أفراد العينة بشكل عمدي بما يرى أنه يخدم أهداف بحثه لفهم الظاهرة في محيطها (جلبي، 2012). لذلك تم اختيار العينة بشكل عمدي وبلغ حجمها في هذا البحث (12) متخصصاً في الخدمة الاجتماعية والعاملين في مراكز الإصلاح الأسري في مدينة الرياض (أحياء بدر والشفاء والنسيم، ومركز واعي للاستشارات الأسرية). ومما ساعد الباحث في اختيار أفراد العينة طبيعة عمله كمستشار أسري متطوع مع تلك المراكز الخاصة بالإصلاح الأسري.

وفيما يتعلق بأداة جمع البيانات فقد تمثلت في المقابلة التي يرى الباحث أنها الأنسب لجمع المعلومات من أفراد العينة حيث إنها أكثر الأدوات تناسباً مع منهج دراسة الحالة. كما إنها تُمكن الباحث من الحصول على معلومات أكثر عمقاً وتفصيلاً، وتتيح تفاعل المبحوثين مع الباحث مباشرة، مما يجعلهم أكثر استشعاراً

لأهمية البحث، وأكثر فهماً لأبعاده. كما تمكن المبحوثين من الاستفسار عن أي غموض في الأسئلة، وتمنح الباحث فرصة أن يضيف أي أسئلة جديدة لم يكن مخطط لها مسبقاً، ولكنها في إطار أهداف بحثه، وهذا مما سيثري النتائج التي يتم التوصل إليها (العنزي، 2023).

ومما تجدر الإشارة إليه بأنه تم تصميم استبانة مفتوحة للمقابلة الفردية مع أفراد العينة، وتضمنت عدد من الأسئلة تم التأكد من اتساقها مع أهداف البحث وتساؤلاته من خلال تحكيمها للتحقق من صدقها، وموثوقيتها، إذ تم عرضها على (3) من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، والعاملين بمراكز الإصلاح الأسري، وكذلك عرضها على (6) من المختصين بمناهج البحث العلمي. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم استيفاء استبانة المقابلة بشكلها النهائي، وجاهزيتها للتطبيق عند إجراء المقابلة مع أفراد العينة لجمع البيانات.

تحليل البيانات:

بعد مقابلة عدد من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، والعاملين في مجال الإصلاح، والاستشارات الأسرية في عدد من مراكز الإصلاح الأسري بمدينة الرياض، ومناقشتهم عن المشكلة في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته، فإنه يمكن تحليل البيانات التي تم جمعها وربطها بتساؤلات البحث على النحو التالي:

تحليل البيانات المتعلقة بالتساؤل الأول «ما مدى الاستبصار عند الأفراد متخذي قرار الطلاق؟»

من خلال إجابة أفراد العينة اتضح اتفاقهم على تدني مستوى العقلانية (الاستبصار) لدى كثير من متخذي قرار الطلاق، قال أحد أفراد العينة: «كثير من حالات الطلاق لا يُحكم فيها العقل، ولا المنطق، وإنما تُحكم فيها المشاعر، ولو حكم الإنسان عقله؛ لكان آخر أمر يلجأ له هو الطلاق»، وقال آخر «يغيب العقل في كثير من حالات الطلاق، وتسيطر مشاعر الغضب، والكراهية، وروح الانتقام لدى كل طرف».

كما أشار عدد من المتخصصين بأن غالبية المطلقين يشعرون بالندم حيث قال أحد المبحوثين: «كثير من قرارات الطلاق يندم عليها أصحابها، لأنها اتخذت في غياب الحكمة، ولم تُدرس بشكل عقلاني». كما أشار بعض المبحوثين إلى أن «بعض حالات الطلاق تم الصلح بينهم، وتراجعوا عن قراراتهم، عندما وصلوا إلى درجة عالية من الاستبصار ورؤية الموقف رؤية عقلية، واستشعروا بأن الأضرار التي ستلحق بهم، وبأسرهم أكبر من المنفعة التي ستعود عليهم في حالة الطلاق».

ومما اتضح من مقابلة المتخصصين بأن مبررات الطلاق في الغالب لا تكون منطقية، وهذا ما عبر عنه أحد المبحوثين بقوله: «الطلاق في الغالب يكون تبريره غير عقلاني، ويمكن تفاديه، وعدم وقوعه إذا نجح المستشار في رفع درجة العقلانية لدى العميل سواءً كان الزوج أو الزوجة».

وكما يتضح من وجهة نظر أفراد العينة بأن الغالبية العظمى من متخذي قرارات الطلاق ليس لديهم إدراك ووعي تام بسلبيات وإيجابيات قراراتهم مما يجعلهم يشعرون بالندم بعد ذلك، وهذا يتفق مع تفسير نظرية الاختيار العقلاني التي ترى بأن قرارات الفرد لا تكون صائبة ما لم يكن عقله في حالة استبصار تام بما يواجه من مواقف.

تحليل بيانات التساؤل الثاني الذي مفاده «هل جميع متخذي قرارات الطلاق يفتقدون إلى البصيرة والرؤية العقلية لمشكلاتهم (الاستبصار)؟»

أكد عدد من المبحوثين أن غالبية حالات الطلاق التي تعاملوا معها تفتقد إلى الحكمة، إلا أنه يوجد حالات نادرة جداً كان قرار الطلاق عقلاني وصائب لاستحالة استمرار الحياة الزوجية بسبب عدم توافق الزوجين، ويكون الزوجين مستبصرين باختيارهما للطلاق كحل لمشكلات أكبر قد تحدث في حالة استمرار الحياة الزوجية، كما أن جميع محاولات الصلح استنفذت، قال أحد المختصين: «لا يوجد إيجابية للطلاق إلا إذا كان الاستمرار بالحياة الزوجية يؤثر على الأبناء واستقرارهم النفسي والاجتماعي بشكل مستمر، وكذلك يؤثر على الصحة العامة لأفراد الأسرة نفسياً، وبدنياً، أو على أحد الزوجين أو كلاهما».

ومن الملفت للانتباه ما أشار له أحد المبحوثين بأن الطلاق الذي يتم بين الزوجين وهما في حالة وعي واستبصار بعواقب ونتائج قرارهما، ويتم الطلاق بالتراضي والاتفاق، والحسنى والمعروف، فإن ذلك يخفف من الضرر النفسي، والاجتماعي على الزوجين، وعلى بقية أفراد الأسرة بما فيهم الأطفال الذين بالغالب يكونون هم الضحية الأولى لحالات الطلاق. وهذه النتيجة قد أكدت عليها نظرية الاختيار العقلاني التي ترى أن الفرد الذي يكون مستبصر بمشكلته تكون قراراته صحيحة، وهذا مما يعني وحسب نظرية الاختيار العقلاني أن الطلاق الذي يتم بالتراضي بعد استنفاذ كافة الحلول يكون ناتج عن بصيرة وإدراك لكل المتغيرات والمؤثرات في الموقف، مما يجعله قراراً صائباً حتى وإن كان يبدو للآخرين غير ذلك.

تحليل بيانات التساؤل الثالث «هل يوجد علاقة بين تدني مستوى العقلانية، (الاستبصار) وارتفاع معدلات الطلاق؟».

ذكر غالبية المختصين بأن نوعية العلاقة بين مستوى الاستبصار، والطلاق هي علاقة عكسية فارتفاع مستوى العقلانية يؤدي إلى انخفاض نسبة الطلاق والعكس صحيح. ويُعزى ذلك إلى أن الاستبصار يجعل الفرد يختار ما يحقق له المنفعة، أو يجنبه الضرر، وذكر أحد المختصين ذلك بقوله «عندما يقارن الفرد بين المنفعة، والضرر، فإن ترجيحه عقلياً للمنفعة يؤدي إلى انخفاض الضرر، والعكس صحيح، لذا فإن العميل الذي يرى المنفعة في الطلاق سيقدم عليه، أما إذا رجح بعقله الضرر امتنع عن

قراره، وهذا يتم حسب الإدراك العقلي للموقف الذي يختلف من شخص لآخر».

وتتفق هذه النتيجة مع تفسير نظرية الاختيار العقلاني التي ترى بأنه كلما زاد وعي واستبصار الفرد وإدراكه للأمور برؤية عقلية انعكس ذلك إيجاباً على إدارته السليمة لحياته فتكون انفعالاته، وتصرفاته وقراراته صحيحة؛ لأنه يختار ما أدركه بعقله بأنه يمثل له منفعة، ويتجنب ما يؤذيه. ونستنتج من هذا التحليل لإجابات المبحوثين على تساؤلات البحث (الأول، الثاني، الثالث) تحقق الهدف المتمثل بوجود علاقة بين الاستبصار، وارتفاع معدلات حالات الطلاق أو انخفاضها، وذلك حسب وجهة نظر المتخصصين الذين تمت مقابلتهم. كما اتضح أن الغالبية من متخذي قرار الطلاق يعانون من ضعف في إدراك المشكلة إدراكاً شاملاً وبنظرة عقلية وبصيرة عالية، إلا أنه ليس جميعهم فقليل من متخذي قرار الطلاق لديهم إلمام تام بعواقب الأمور وآثارها السلبية والإيجابية.

تحليل بيانات التساؤل الرابع «ما العوامل التي تحد من الاستبصار في المشكلة لدى الأفراد عند اتخاذ قرار الطلاق؟».

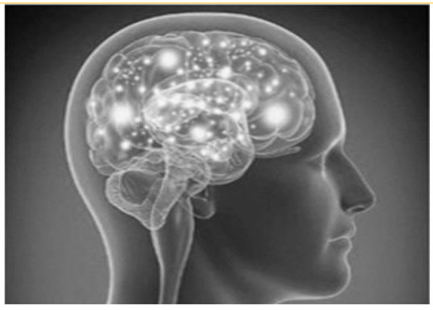
للإجابة على هذا التساؤل (الرابع) فقد أكد عدد من أفراد العينة المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، بأنه كلما اتصف الزوجين بالعقلانية يكونان أكثر اتزاناً، وإدراكاً لما ستعود عليه عواقب قراراتهم من منفعة أو ضرر. لذا فإن اختيار الفرد الطلاق بسبب أنه يرى بعقله أن هذا القرار سيعود عليه بفائدة أكثر مما لو استمر بالحياة الزوجية. وهذا ما فسرته نظرية الاختيار العقلاني بأن الإنسان يختار بعقله السلوك الذي يرى أنه يمثل له منفعة، أو يجنبه ضرراً. وتؤكد هذه النظرية على أن العقل لا يعمل بشكل صحيح دائماً بسبب عدد من المؤثرات الداخلية كالانفعال، والعاطفة، ومؤثرات خارجية كضغوط العمل، والأسرة، والأصدقاء، لذلك ليس بالضرورة أن تكون قرارات الإنسان عقلانية في كل الأحوال، لأنه لا يرى الحقيقة أو الموقف أو المشكلة برؤية عقلية مبصرة دائماً، لذلك فهو لا يقدر المنفعة أو الضرر بشكل صحيح.

وبخصوص عوامل ضعف الاستبصار لدى متخذي قرار الطلاق في هذا البحث كما بينها أفراد العينة الذين تمت مقابلتهم حيث يعزون سبب ذلك إلى نقص المعلومات من جهة، وتأثير المواقف التي يتعرضون لها من جهة أخرى مما يضعهم في حالة من القلق، والتوتر فلا يدركون أبعاد المشكلة أو الموقف الذي يعيشون فيه مما يؤثر على حساباتهم العقلية فتكون قراراتهم غير صحيحة. اتفق أفراد العينة على (16) عاملاً ضاغطاً ومؤثراً سلباً على مستوى الاستبصار لمتخذي قرار الطلاق، ويمكن توضيح تلك العوامل التي بلغت (16) عاملاً كما في شكل رقم (1)، وشرحها بشكل مفصل على النحو التالي:

شكل 1

يوضح العوامل الضاغطة والمؤثرة على التفكير والإدراك العقلاني عند اتخاذ قرار الطلاق من وجهة نظر عدد من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية

1. الانفعال
2. الفراغ العاطفي
3. المقارنة
4. الاستئثار بالصواب
5. النظر في اتجاه واحد
6. الضغوط النفسية والاجتماعية
7. نقص المعرفة والخبرة
8. التأثر بالآخرين
9. العاطفة (الحب، الكراهية)
10. الانحرافات السلوكية
11. التهرب من المسئولية
12. الشعور بالنقص والدونية
13. الغرور
14. الأفكار المتشائمة
15. قراءة أفكار الآخرين بسلبية
16. الانتقاء السلبي من المواقف



1. الانفعال:

يرى فريق البحث أن الانفعال مرتبط بحالة عاطفية وجدانية نتيجة لمؤثر خارجي مفاجئ يصحبها تغيرات فسيولوجية كزيادة ضربات القلب، كما يصحبها اضطرابات نفسية، وعقلية. ذكر أحد المبحوثين تأثير الانفعال على مستوى العقلانية بقوله: «تسيطر حالة الانفعال على سلوك الفرد الداخلي والخارجي، ومن ثم تكون تصرفاته، وقراراته غير عقلانية نتيجة لسيطرة مشاعر الانفعال على إدارة الأفكار، والسلوك، وبذلك يتجه سلوك الفرد اتجاه وجداني لا عقلاني». لذا يُعد الانفعال من العوامل الضاغطة، والمؤثرة سلباً على مستوى العقلانية أو الاستبصار.

2. الفراغ العاطفي:

يعني أن لدى الفرد جفاف بالمشاعر، وحرمان من الإشباع النفسي، وكما ذكر بعضاً من مجتمع البحث إن الفراغ العاطفي

يعود إلى سوء التنشئة الاجتماعية، وما يمر به الفرد من كبت في مراحل حياته، وحرمانه من مشاعر الأمومة، والأخوة، والصداقة. والشخص الذي يعاني من فراغ عاطفي يعاني من سوء تكيف، ويشعر بفجوة، وضعف في التواصل، وفي التفاعل مع محيطه الاجتماعي، ويميل إلى العزلة لأنه يشعر بعجزه عن إيجاد أشخاص يفهمون مشاعره، أو يشاركونه أفكاره. وكما ذكر ذلك أحد أفراد العينة بقوله: «يؤدي الحرمان العاطفي بالشخص لسوء التكيف مع مجتمعه، فينتج عنه ضعف الاتصال والتواصل مع بيئته مما يولد لديه ضعف في الخبرات، وفي قدرته على تحليل المواقف والمشكلات التي تواجهه فيتكون لديه ضعف في بصيرته وإدراكه للأمور».

كما أن من يعاني من فراغ عاطفي يكون شديد الحساسية، والغيرة من الأشخاص الناجحين في حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية مما يوجد لديه شعور بالحزن، والاكتئاب، وضعف في التفاعل مع محيطه الاجتماعي، كما ذكر ذلك أحد المبحوثين «إن الشخص الذي يعاني من فراغ عاطفي سواءً كان زوج أو زوجة يغلب عليه حالة من الحزن، والاكتئاب وهذا يُعد من معوقات التفكير العقلاني المتزن نتيجة لانشغاله بالسعي للوصول إلى درجة من الإشباع العاطفي من ناحية، ومن ناحية أخرى ضعف قدرته على التفاعل والتواصل مع ذاته، ومع محيطه الخارجي»، ومن ثم فإن هذا الشخص لا يكون قراره عقلاني أو ناتج عن بصيرة عندما يختار الطلاق أو الانفصال عن شريك الحياة.

3. المقارنة:

ذكر عدد من عينة البحث إن المقارنة تُعد جريمة عاطفية شعورية بطريقة غير عقلانية؛ لما فيها من إيذاء لمشاعر الزوج أو الزوجة، وهي تُعد ظالمة لأنها تقارن جوانب سلبية بأخرى إيجابية، فمثلاً مقارنة الزوج ما بين زوجته، وامرأة أخرى، فهو يُقارن ما يرى من سلبيات زوجته، ولا يذكر الجوانب الحسنة أو ما فيها من جوانب إيجابية، ويقارنها بإيجابيات امرأة أخرى دون أن يدرك أو يعرف ما لديها من سلبيات، ومما يؤكد ذلك ما ذكره أحد أفراد مجتمع البحث بما نصه «إن المقارنة غير عادلة لأن الزوج يُقارن أسوأ ما يرى من زوجته بأفضل ما يرى في امرأة أخرى، والتي ربما فيها من العيوب ما لا يعلمها، وهذا ينطبق على الزوجة أيضاً التي تُقارن سلبيات زوجها بإيجابيات الآخرين».

4. الاستئثار بالصواب:

ذكر بعضاً من المختصين الذين تمت مقابلتهم بأن هذا النمط من الشخصيات «لا يرى أخطاءه، ولا يدرك عيوبه، ويتجاهل إيجابيات الآخرين، وتكون أفكاره سلبية عن المحيطين به أو من يتعامل معهم فهو لا يرى إلا ما يعتقد هو بصحته، ويتصف هذا الشخص بالأنانية المركزية، أي التمحور حول الذات، ولا يرى إلا ما يتفق مع حبه لذاته». واستناداً إلى ذلك فيمكن القول؛ أن الشخص الذي يعتقد دائماً بأنه على صواب، ولا يسمع لوجهة النظر المخالفة لرأيه، ولا يرى أخطاءه، ويسعى فقط إلى مصالحه الشخصية دون أي اعتبار لحقوق الآخرين، فهو لا يدرك الواقع إلا من خلال مصالحه الشخصية، لذا تكون نظرته للأمور قاصرة، وتحجب العقل عن فهم الواقع بشكل صحيح، ولذلك لا يكون قراره صائباً أو عقلانياً في حالة اتخاذ قرار الطلاق.

5. النظر في اتجاه واحد:

كما ذكر عدد من المبحوثين فإن النظر في اتجاه واحد يضعف البصيرة ولا يجعل الفرد يدرك واقعه من كافة جوانبه وأبعاده، وإنما يرى الواقع من زاوية واحدة أو اتجاه واحد، كنظر أحد الزوجين إلى صفة لا يحبها في شريك حياته، ويهمل بقية الصفات الجميلة الأخرى. ومثال ذلك؛ الزوجة التي لا ترى في زوجها إلا أنه شخص مشغول عنها، وتهمل صفة الكرم، وتحمل المسئولية، وكالزوج الذي لا يرى من زوجته إلا أنها لا تجيد الطبخ مثلاً، ويهمل ما بها من ايجابيات كطاعته، واهتمامها بالمنزل، والأولاد ونحو ذلك.

6. الضغوط النفسية والاجتماعية:

ذكر عدد من المختصين من عينة الدراسة بأن الضغوط النفسية، والاجتماعية مترابطة مع بعضها البعض كالضغط الاقتصادي، وضغط الأسرة، والأصدقاء، وضغوط العمل، وهذه الضغوط قد تأخذ شكلاً مؤقتاً، أو تأخذ صفة الاستمرارية، وتكمن خطورتها كما ذكر ذلك أحد المبحوثين بقوله: «عندما لا يستطيع الفرد بقدراته الخاصة أن يتعامل مع الضغوط النفسية، والاجتماعية التي تواجهه فإنه يكون مشتت الذهن، فاقد التركيز، ومن ثم يفقد المعيارية في الحكم على الأشياء، فتكون تصرفاته واختياراته غير عقلانية في كثير من الأحوال، ومنها اتخاذ قرار الطلاق».

كما إن طبيعة الظروف الأسرية التي يعيشها الفرد وما تشمله من علاقات زوجية تُعد عامل خارجي ضاغط على الفرد حيث ذكر أحد المتخصصين ما نصه «إن الزوجة المتكبرة التي لا تعطي زوجها حقه من الاحترام، إضافة إلى كثرة الطلبات، وعدم مراعاة ظروف الزوج، فإن ذلك يمثل ضغوطاً خارجية تُمارس على الزوج، مما قد يجعله يتخذ قرار الطلاق كهروب من الضغوط الأسرية، وليس نتيجة لاختيار عقلاني بسبب تعثر الحياة الزوجية، واستحالة استمرارها».

7. نقص المعرفة والخبرة:

إن نقص الخبرة، والمعرفة عن الموقف الذي يواجه الأسرة يؤثر على الإدراك العقلي للموقف من كافة أبعاده، لذا فإن أي قرار يتم في ضوء نقص المعلومات أو الخبرات لا يكون قراراً صائباً، كما ذكر ذلك بعضاً من مجتمع البحث بقولهم «إن قرار الطلاق عند نقص المعلومة، وقلة الخبرة عن المشكلة أو الموقف لا يكون قراراً عقلانياً، لعدم إدراك الأزواج للحقائق، والمعلومات التي ربما في حالة إدراكها ترفع معدل الضرر من الطلاق، وما سيترتب عليه من خلل، وتأثير سلبي على كافة أعضاء الأسرة خاصةً صغار السن منهم كالأطفال والمراهقين»، وأكد على ذلك أحد

المبحوثين بقوله «إن عدد من الحالات يتراجعون عن الطلاق كحل لمشاكلهم عندما يعرفون بعض المعلومات عن عواقب الطلاق وآثاره خاصة على الأطفال».

8. التأثر بالآخرين:

أتفق عدد من المتخصصين بأن الإنسان بطبيعته يؤثر ويتأثر بالآخرين، إلا أن هناك من الأشخاص من يتأثر لدرجة السلبية نتيجة لضعف شخصيته فيغلب على سلوكه التقليد والمحاكاة، لذا فهذا النوع من الشخصيات الانقيادية، لا يكون لديهم القدرة على المبادرة باتخاذ القرار، ولكنهم يفضلون الحلول الجاهزة، كما يتصفون بالنمطية أي يأخذون من تجارب، وأفكار الأقارب، والأصحاب ويسقطونها على حياتهم وينفذون ما يقال لهم دون أي تفكير أو بحث عن حلول لمشاكلهم.

9. العاطفة (الحب، الكراهية):

اتضح من خلال مقابلة أفراد العينة أن العاطفة سواءً المتعلقة بمشاعر الحب، أو مشاعر الكراهية تلعب دوراً كبيرا في التأثير على حالة استبصار الشخص عند اتخاذه قرار الطلاق، ومثال ذلك ما ذكره أحد أفراد العينة بقوله «إن العاطفة عدو العقل الأول لأن كل من العاطفة، والعقل يمثلان ركيزتين أساسيتين في تأثيرهما على سلوك الإنسان، كما إنهما في صراع مستمر، فمتى ما طغت العاطفة سيطرت على العقل وألغت دوره، وأصبحت هي المحرك للسلوك، ومن ثم يكون هدف هذا السلوك في هذه الحالة تحقيق أهداف وقتية، وآنية».

وكما ترى نظرية الاختيار العقلاني فإنه عندما يتغلب العقل على العاطفة فإن سلوك الإنسان يدار بعقلانية، ويتسم بالاتزان، والسعي لتحقيق أهداف متوسطة وبعيدة المدى تتسم بالتخطيط وتكون مرتبطة بالمستقبل أكثر من ربطها بسلبيات الماضي. وذكر أحد المختصين من أفراد العينة ذلك بقوله «للعاطفة عدة جوانب، ولكن أبرزها جانبين هما: الحب، والكراهية، وكل منهما يوجد غشاوة بين العقل والواقع الذي يعيشه الإنسان، فتُحجب الرؤية العقلية أو الاستبصار، فلا يرى ولا يدرك الموقف أو المشكلة من كافة جوانبها، وأبعادها، ومسبباتها، وما تتضمنه من سلبيات، وإيجابيات».

10. الانحرافات السلوكية:

يؤثر الانحراف السلوكي على شخصية الفرد بشكل كبير، لأنه خروج على معايير المجتمع، وقيمه مما يؤدي إلى عدم توافق الشخص مع بيئته ومحيطه الاجتماعي، ومن أشكال الانحرافات السلوكية كثرة المخالفات، وانتشار العنف، وتعاطي المخدرات، والسرقة، ونحو ذلك من اشكال السلوك المنحرف الذي يعرقل النمو السوي للشخصية. وكما أكد على ذلك عدد من المختصين إذ قال أحدهم: «المنحرف سلوكياً يعاني من تشتت في التفكير، وإتباع للهوى، ويتسم سلوكه بالفوضى لأنه لا يُدار بعقلانية، وإنما بمشاعر العداء والكراهية، وروح الانتقام من المجتمع، كما أن تفكيره ينصب على السعي عن إيجاد وسائل غير مشروعة لتحقيق أهدافه، وغاياته المضادة للمجتمع». لذلك فإن قرارات الازواج المنحرفين واختيارهم للطلاق كحل لمشاكلهم السلوكية، والأسرية، لا تتصف بالعقلانية.

11. التهرب من المسئولية:

إن تحمل المسئولية يؤدي إلى بناء شخصية تتصف بالصلابة والمتانة، وتجعل الفرد يؤدي دوره بشكل فاعل في المجتمع، وينمي قدراته، وخبراته الذاتية، فيكون بذلك أكثر قدرة على دراسة المواقف، وتحليلها بعقلانية، ومنطقية للتوصل إلى حلول متزنة لمشاكله. كما أن تحمل المسئولية تشعر الفرد بقيمته تجاه ذاته، وفي محيط مجتمعه. أما عدم تحمل الإنسان لمسئولياته، والتهرب من التزاماته يجعل الفرد يتصف بالضعف والانهزامية، والبحث عن المبررات، والحيل الدفاعية لتبرير عجزه وكسله، ويتصف من لا يتحمل المسئولية بشخصية ضعيفة ليس لدى صاحبها القدرة على المواجهة أو اتخاذ القرار.

وذكر عدد من أفراد العينة من المختصين بقول أحدهم: «أن بعض الازواج قد يتخذ قرار الطلاق كهروب من مسئولياته، والتزاماته الأسرية، ولا يكون قراره عقلانياً أو متزناً لأنه قصر المنفعة في قراره للتخلص من تحمل المسئولية، ولم يضع في الاعتبار الاضرار الناجمة عن الطلاق»، وبذلك فإن اختيار الطلاق عند البعض ليس ناتجاً عن رؤية عقلية للموقف من كافة أبعاده، وإنما هو تخلي عن المسئوليات، والالتزامات التي يرى بها بعض الأزواج فائدة ومنفعة لهم، ويتجاهلون ما يترتب على الطلاق من أضرار كبيرة تفوق تلك المنفعة الآنية لهم المتمثلة في التهرب من المسئولية.

12. الشعور بالنقص والدونية:

أكد مجتمع البحث بأن شعور الشخص بالنقص والدونية يجعله في صراع مستمر مع نفسه، ومع الآخرين من حوله كنوع من التعويض أو لفت الانتباه بأنه يتسم بالقوة لإخفاء ذلك الشعور، وكذلك اللجوء إلى التقليل من شأن الآخرين ليشعر بالارتياح، وأنهم ليسوا أفضل منه. ومثال ذلك في حالة الزوج الذي يرى أن زوجته أعلى منه اجتماعياً أو مادياً أو علمياً مما يولد لديه نوع من الصراع والانفعال الداخلي يظهر بشكل سلوك خارجي مع زوجته، فيحاول أن يهينها دائماً للتقليل من شأنها، وبهذا ينشأ صراع بين الزوجين مما قد ينتهي بقرار الطلاق بسبب الشعور بالنقص والدونية الذي يفقد الفرد العقلانية في وزن الأمور فيكون الطلاق حيلة دفاعية لإثبات الذات، وليس قراراً عقلانياً.

13. الغرور:

يتصف الشخص بالغرور عندما يرى أهمية ذاته وأنه أفضل من الآخرين، والغرور لا يعني الثقة بالنفس، وإنما عباره عن حيلة نفسية دفاعية لإخفاء الشخص ما لديه من مشاعر نقص، كنوع

من لفت الانتباه بأنه شخص مكتمل الخصائص. والغرور هو اضطراب نفسي يُعظم فيه الفرد ذاته، وقد يكون الغرور أحد اسباب الطلاق كما أكد ذلك أحد المختصين بقوله: «إن من يتصف بالغرور لا يرى عيوبه وأخطاءه، لذا فهو غير عقلاني باختياراته، وقراراته، لأن تفكيره مشتت حول ذاته من إعجاب وزهو وتعظيم لشخصيته من جهة، والتقليل من شأن الآخرين وانتقادهم من جهة أخرى».

وعلى سبيل المثال المرأة عندما تغتر بجمالها، وتعظم ذاتها فإنها لا ترى أخطائها، بل ترى نفسها إنها متفضلة على زوجها بقبولها به كزوج، وإنها هدية وهبة من الله له، وبتفكيرها هذا تبدأ تخلق كثير من المشكلات التي قد تؤدي إلى الطلاق لعدم قدرة الزوج على تغييرها والتعايش معها مما يولد لديه مشاعر عدائية تجاه تصرفاتها. كما أن الغرور بحد ذاته يضعف استبصار الزوجة، فلا ترى ما لديها من مشكلات. وبذلك فقد يتخذ الزوج قراراً قد لا يكون عقلانياً بسبب ما لديه من مشاعر سلبية تحجبه عن الاستبصار، وعن الحلول الأخرى لإصلاح ما لدى الزوجة من خلل دون طلاقها. وقد يكون الزوج هو من يحمل صفة الغرور، فلا يرى مشكلاته رؤية عقلية، وبسبب غروره يولد مشاعر العداء له من قبل الزوجة، مما يجعلها تطلب الطلاق نتيجة لعدم استبصارها ورؤيتها للموقف من كافة الأبعاد، وما قد يحدث لها ولأسرتها من مشكلات نتيجة لطلاقها.

14. الأفكار المتشائمة:

الأفكار المتشائمة هي عبارة عن أحكام أو توقعات سلبية مسبقة يتوقع الفرد حدوثها، وأن حياته لن تتغير إلى الأفضل مهما عمل. ومما أكده مجتمع البحث بأن الأفكار المتشائمة تُعد من العوامل المؤثرة على مستوى العقلانية، لأنها تكون مركزة على التفسير السلبي لما سيحدث له بالمستقبل، ولا يدرك الأبعاد الإيجابية في الأشياء من حوله، كما إنه لا يسعى إلى التغيير والتحسين من ظروفه، ولا يستمتع بما يملك لانشغاله بما يملكه الآخرين، وهو كثير التذمر والتشكي، ويكون مملا، ومزعجاً للآخرين من حوله. ووصف أحد المختصين ذلك بقوله «إن الأفكار المتشائمة تقود إلى انهيار العلاقة الزوجية، لأن الشخص المتشائم لا يرى إمكانية التغيير للأفضل، لذا فلا يرى حل للخلافات والمشكلات الأسرية إلا من خلال الطلاق».

15. قراءة أفكار الآخرين بسلبية:

إن قراءة الفرد لأفكار الآخرين بسلبية، وتفسيرها، وتأويلها كما يرى هو لا كما يفكرون، يُعد أمراً خطيراً لما يترتب عليه من إصدار أحكام على سلوك الناس بناءً على فهم خاطئ. فمثلاً قد يفسر الزوج قيام الزوجة بسلوك أو تصرف ما، كتأخيرها لوجبة الغداء مثلاً لأنها تقصد استفزازه، بينما قد يكون سبب التأخير لانشغالها مع الأبناء أو نحو ذلك. وهذا النوع من الأشخاص لا يكون عقلانياً في تفسير المواقف، بل يفسرها على حسب تفكيره وفهمه لا كما هي على الواقع، لذا فإن قراراته واختياراته لا تكون عقلانية لأنها مبنية على فهم، وتفسير خاطئ لسلوك الآخرين.

16. الانتقاء السلبي من المواقف السابقة:

بعض الأشخاص لا ينتقي من الماضي إلا المواقف والذكريات السلبية، وهذا يؤثر على الصور الذهنية، ونمط التفكير فلا يرى جمال الأشياء من حوله، وكما ذكر أحد المختصين من أفراد العينة بقوله «إن الشخص الذي لا يرى من حياته الزوجية إلا السلبيات، ولا يرى ما هو حسن فهذا الانتقاء السلبي يوجد غشاوة بين العقل ورؤيته للأشياء الجميلة، فيكون بذلك شخصاً متذمراً، ساخطاً على شريك حياته لا يرى منه ما يسره، وربما يختار الطلاق كحل أو استجابة للصور الذهنية السلبية التي رسمها في مخيلته عن الطرف الآخر»، فيكون الطلاق في هذه الحالة لا يتصف بالعقلانية، وإنما هو اضطرابات في التفكير، وتجسيد لسلبيات الماضي بصورة ذهنية بشعة لا يرى من خلالها إلا ما هو سيء.

ويتضح من خلال تحليل إجابات المبحوثين على التساؤل الرابع وجود عدد من العوامل المؤثرة على إدراك الفرد وفهمه واستبصاره بمشكلته مما يؤثر على قدرته العقلية في اتخاذ قراراته عند اتخاذه قرار الطلاق. وبذلك يتحقق الهدف الرابع من البحث والذي يسعى إلى معرفة وتحديد العوامل المؤثرة على تفكير الفرد وإدراكه لمشكلته في حالات الطلاق.

تحليل بيانات التساؤل الخامس «ما دور الخدمة الاجتماعية العلاجي في رفع مستوى الاستبصار للأفراد للحد من الطلاق؟».

إن الخدمة الاجتماعية مهنة تسعى إلى مساعدة الأفراد، والجماعات، والمجتمع على أداء أدوارهم، ويمكن تشبيهها بمهنة الطب، وهي لا تقل أهمية عنها، بل أن خطورة المشكلات الاجتماعية في أحيان كثيرة تفوق خطورة المشكلات الصحية التي غالباً ما يقتصر أثرها على المريض، بينما المشكلة الاجتماعية تمتد لتشمل أطراف آخرين كالأسرة، والمجتمع. وحيث أن كلاهما يعتمد على دراسة المشكلة وتشخيصها، ومن ثم وصف العلاج المناسب لها ومتابعتها؛ إلا أنه من حسن حظ الطبيب أنه يتعامل مع مشاكل محسوسة لدى الناس، وهذا يوفر عليه جهد إقناع المريض بأن لديه مشكلة، بل ويحظى بتقدير الآخرين لعمله.

بينما الممارس المهني في المجال الاجتماعي يتعامل مع مشاكل غير محسوسة أو ملموسة لدى الكثير من الناس الذين قد يكون لديهم مشكلات اجتماعية متعلقة بحياتهم الأسرية أو المهنية ونحو ذلك؛ إلا أنهم لا يدركون مدى خطورتها بسبب ضعف الاستبصار لديهم، حيث إن طبيعة المشكلات الاجتماعية تكون كامنة في الغالب ولا يشعر بها أصحابها إلا بعد تطورها. فعلى سبيل المثال الأب الذي يدخن أمام أبناءه، ولا يدرك خطورة ما يقوم به من تصرف، وما له من تأثير على التنشئة الاجتماعية السليمة للطفل.

إن إنكار المشكلة الاجتماعية أو تجاهلها أو عدم الشعور

بها لا يعني عدم وجودها، بل يزيدها تعقيداً لأنه لا يتم اكتشافها إلا متأخراً، وهذا ينطبق على مشكلة الطلاق التي قد تحدث نتيجة لعدم رؤية الموقف من كافة جوانبه، وهذا ما يسعى له هذا البحث لتوضيح دور مهنة الخدمة الاجتماعية في زيادة الوعي والاستبصار لدى الزوجين قبل اتخاذ قرار الطلاق الذي لا يقتصر ضرره على الزوجين فحسب، بل يمتد إلى كافة أعضاء الأسرة.

وحيث أن هذا البحث يركز على دور الخدمة الاجتماعية في رفع مستوى العقلانية (الاستبصار) لدى متخذي قرار الطلاق من الأزواج، لذلك فإن خدمة الفرد هي أبرز طرق الخدمة الاجتماعية التي تتعامل مع هذا النوع من المشكلات من خلال عملياتها الثلاث الرئيسية؛ الدراسة، والتشخيص والعلاج. وسيتم توضيح خطوتي الدراسة والتشخيص باختصار بينما سيتم التفصيل في مرحلة العلاج نظراً لطبيعة هذا البحث، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

1. الدراسة (جمع المعلومات عن الحالة):

تُعد أولى عمليات خدمة الفرد، وأهمها لارتكاز بقية العمليات عليها، وتهدف إلى جمع البيانات والمعلومات عن الموقف أو المشكلة من خلال مصادر معينة، ويُعد العميل صاحب المشكلة هو أبرز مصادر جمع المعلومات فهو أعرف بمشكلته، وفي حالات الطلاق فإن الزوجين هما المصدر الرئيسي لجمع المعلومات، وقد يستعين الممارس المهني أو الأخصائي الاجتماعي أو المصلح الأسري بمصادر أخرى إذا دعت الحاجة لذلك كأفراد الأسرة، والأقارب، والأصدقاء ونحو ذلك، ولكن لا يمكن الرجوع لأي مصدر إلا بعد موافقة صاحب المشكلة أو العميل سواءً كان الزوج أو الزوجة أو كلاهما معاً.

وتُعد المقابلة من أبرز الأدوات التي يستخدمها الممارس المهني لجمع البيانات، ولها هدف محدد وفي نطاق مهني أو مؤسسي. ولأهمية المقابلة فإنه ينبغي الإعداد لها بشكل جيد من حيث المكان الذي يجب أن يتصف بالسرية لإشعار العميل بالخصوصية والراحة، وأن يتم تحديد الوقت بفترة كافية لكل من الممارس المهني، والعميل سواء الزوج أو الزوجة أو كلاهما. وتستخدم الأساليب الفنية في المقابلة كالأسئلة التي ينبغي أن تكون واضحة ومحددة، وأن تكون مرتبطة بالمشكلة، وأن تبدأ من العام إلى الخاص، كما ينبغي استخدام الأسئلة المفتوحة لإعطاء فرصة للعميل على التعبير. وعلى الممارس المهني الابتعاد عن الأسئلة الإيحائية، والمركبة، والتأنيبية، والتهكمية أو الساخرة، أو الأسئلة التي فيها إدانة للعميل. ومن الأساليب الفنية للمقابلة كذلك؛ الإنصات الواعي، واحترام لحظات صمت العميل، وتوجيه المقابلة نحو أهداف محددة، ومن الأساليب أيضاً الملاحظة وربطها بالموقف الإشكالي.

2. التشخيص:

هو عبارة عن عملية عقلية لتفسير المشكلة وأسبابها، وكيفية حدوثها من خلال البيانات، والمعلومات، والحقائق التي تم جمعها اثناء دراسة الحالة، وبمعنى آخر تحليل العوامل المؤدية إلى المشكلة وتفتيتها إلى جزيئات، وعناصر ومن ثم إيجاد العلاقة بين تلك الجزيئات، ومسبباتها. فالتشخيص هو أسلوب علمي لتحديد خطة العلاج، وفي حالات الطلاق ينبغي أن يشترك كل من الزوج، والزوجة مع الممارس المهني في عملية التشخيص لتحديد العوامل الضاغطة، والمؤثرة على مستوى العقلانية لديهم لأخذها بعين الاعتبار عند وضع الخطة العلاجية التي تهدف إلى رفع مستوى العقلانية ليدركوا فوائد، واضرار ما سيقدمون عليه من قرار.

3. العلاج:

بعد أن يتم التشخيص الذي من خلاله يتم تحديد الأسباب المؤدية إلى ضعف البصيرة عند الأزواج أثناء اتخاذ القرار، فإن الخطة العلاجية تركز على التعامل مع تلك الأسباب لتحقيق الهدف المتمثل في رفع مستوى الاستبصار لدى الأزواج لتكون قراراتهم، واختياراتهم أكثر عقلانية وحكمة وتروي؛ مما سيحد من ظاهرة الطلاق كما يرى ذلك مجتمع البحث من المختصين. وأشار عدد من أفراد العينة المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والعاملين بمراكز الإرشاد، والإصلاح الأسري إلى أن العوامل المؤثرة على مستوى العقلانية تختلف من حالة لأخرى، لذا فإن خطة العلاج ستكون حسب نوعية وظروف الحالة، وطبيعتها. وبشكل عام فإن الأساليب العلاجية في الخدمة الاجتماعية تركز على العلاج الموجه إلى ذات العميل، وأساليب علاج موجهة إلى بيئته.

أ. العلاج الموجه إلى ذات العميل لرفع مستوى الاستبصار:

يوجد عدد من الأساليب العلاجية الموجهة إلى ذات العميل ويستخدمها الاخصائي الاجتماعي لرفع درجة الاستبصار بالمشكلة، وأبرزها (التفسير، الشرح، تغيير المعتقدات الخاطئة عند العميل، التعزيز، التعليم والتدريب، زيادة ثقة واعتماد العميل على نفسه، التفريغ الوجداني، إطالة البصيرة، تقبل العميل كشخص له كرامته دون تقبل سلوكياته الخاطئة، مراعاة الفروق الفردية، عدم تدخل الاخصائي الاجتماعي في اتخاذ العميل لقراره، تقيد الاخصائي الاجتماعي بمبادئ الخدمة الاجتماعية)، ويمكن توضيح أبرز الأساليب العلاجية للخدمة الاجتماعية في هذا البحث لرفع مستوى الاستبصار لمتخذي قرار الطلاق على النحو التالي:

1. أسلوب التفسير:

يساعد الأخصائي الاجتماعي العميل بإخراج كافة أبعاد المشكلة الكامنة في ظلمات اللاشعور إلى الضوء (الشعور) ليشاهدها بعقله فيفهم ويدرك المؤثرات والعوامل الكامنة في المشكلة من سلبيات أو إيجابيات مما يساعده على فهم أعمق وأشمل لمشكلته، ويبدأ يراها بمنتهى التجرد والموضوعية، ويدرك العميل أسباب كانت كامنه بالمشكلة وغير مدره له. وقد يضطر الاخصائي الاجتماعي إلى مساعدة العميل على تفكيك المشكلة أو الموقف إلى جزيئيات، وعوامل ومؤثرات وأبعاد غير واضحة للعميل وغير حاضرة في عقله وذهنه حتى يصل به لدرجة عالية من الاستبصار بالموقف قبل اتخاذه قرار الطلاق.

ومما ذكره أحد أفراد العينة بقوله: «بعض العملاء تتم مساعدتهم بتفسير المشكلة من خلال إحضار كافة العناصر الكامنة في الموقف، ووضعها أمامه ليشاهدها مشاهدة عقلية معنوية فيرتفع بذلك مستوى الاستبصار لديه، ويبدأ يدرك أمور كانت غائبة عن بصيرته كأن يساعد المعالج العميل بالتركيز على المكاسب المعنوية المتحققة من خلال العشرة الزواجية، مثل المحبة، والذكريات الجميلة، والمعاملة الحسنة، والمعروف، والأشياء المشتركة بينهم كوجود الأبناء، والتركيز على المتفق عليه، والتأكيد على أهمية المبادرة، وإنها تعني أن الإنسان لديه وفاء، وإخلاص، وتسامح، ومبدأ التنازل وأهميته بمعنى أنه لا يوجد طرف خطأ والطرف الآخر صح، وإنما الأخطاء نسبية ومشتركة بين الطرفين، وهكذا».

2. أسلوب الشرح:

يُعد أسلوب الشرح من الأساليب العلاجية في الخدمة الاجتماعية ويسعى إلى تبسيط الأشياء كي يفهمها العميل، فإذا أراد الأخصائي الاجتماعي تعريف الزوجين على سلبيات، وإيجابيات الطلاق بكل موضوعية، فإنه يمكن أن يبسط لهم المعلومة كأن يطلب من كل واحد من الأزواج برسم جدول بحيث يذكر كافة العبارات الدالة على فوائد الطلاق، والعبارات الدالة على أضرار الطلاق.

وبعد ذلك يقوم العميل بإعطاء درجة تقديرية لكل عبارة من مجموع عشرة درجات لكل عبارة أو مؤشر، ثم بعد ذلك يقوم العميل بجمع الدرجات التي حصلت عليها مؤشرات الضرر الذي سينتج عن القرار، وجمع الدرجات لمؤشر عبارات الفوائد المرجوة من القرار. ثم بعد ذلك ينظر أي المؤشرات حصل على درجة أعلى ويكون هو المرجح للقرار الصائب. ولا يشترط التساوي بين العبارات السلبية والإيجابية.

جدول 1

يوضح أحد أساليب الشرح للعميل لتحديد العوامل الإيجابية والسلبية لمساعدته في اتخاذ القرار الصائب

م	عبارات فوائد الطلاق	الدرجة (10)	عبارات أضرار الطلاق	الدرجة (10)
1	التخلص من المشكلات الزوجية	7	فقدان شريكة الحياة	10
2	التخلص من الإنفاق على الزوجة	9	انهيار الأسرة	6
3	التخلص من الإزعاج والطلبات المستمرة	8	تعرض الأبناء للانحراف	6
4	التخلص من المسئولية	9	فقدان الحياة الزوجية	10
5	لا يوجد	0	تشتت الأبناء وعدم استقرارهم	8
7	لا يوجد	0	خسارة بعض الأقارب	4
المجموع		33		44

3. تغيير المعتقدات الخاطئة عند العميل:

من أهم أساليب العلاج في الخدمة الاجتماعية تصحيح المعتقدات الخاطئة لدى العميل؛ لأن ذلك يرفع من مستوى الاستبصار لديه. والمعتقدات الخاطئة في الغالب تكون نتيجة لتعميم صفة سيئة على الطرف الآخر ووصفه بالسوء المطلق، وهذا التعميم يكون سبب في ضعف استبصار العميل بمشكلته. ولتغيير المعتقدات الخاطئة ينبغي على الاخصائي الاجتماعي التركيز على نقاط القوة لدى كل من الزوج، والزوجة والابتعاد عن نقاط الضعف.

ومثال ذلك في حال الزوجة التي تعتقد أن ليس لدى زوجها إيجابيات أبداً، فيمكن للأخصائي الاجتماعي أن يسألها سؤالاً تفصيلاً كما وصف ذلك أحد أفراد العينة بقوله: « فمثلاً في حال الزوجة التي لا ترى إلا السوء من زوجها، فعند سؤال الزوجة عن أجمل صفة بالزوج فتقول مثلاً (كريم)إذاً (ألا يشفع له كرمه عندك، وهذا لا يعني أنه سيئ على الاطلاق كما كنتي تعتقدين). وكذلك عند سؤال الزوج عن ذكر صفة يحبها بزوجته فيقول مثلا (لا تحب أن تتركني أنام وأنا غاضب)، إذاً (ألا يشفع هذا لها عندك، وهذا لا يعني أنها سيئة في كل شيء كما كنت تعتقد، وهكذا).

4. أسلوب التعزيز:

من الأساليب العلاجية في الخدمة الاجتماعية أسلوب التعزيز كالثناء، والمدح لتعزيز ثقة العميل بنفسه، وشعوره بقيمته مما يعيد توازنه العقلي، لذلك على الاخصائي الاجتماعي أن يستثير الإيجابيات عند العميل من باب تعزيز الصفات الحميدة لديه، وربطها بالمشكلة، كأن يقول له كما ذكر ذلك أحد المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والعاملين في مجال الإصلاح الأسري الذين تمت مقابلتهم « من المهم أن تعزز للعميل بكلمات إيجابية لأن ذلك سنعكس على تقبله لنفسه وللآخرين، كأن يقول الأخصائي الاجتماعي للعميل أنت شخص كريم وأخلاقك عالية، ولكن ينبغي أن تراجع سلبيات قرارك على أبنائك فقد يتشردون بسبب ذلك وهذا لا يتناسب مع رجل شهم مثلك».

5. تعليم العميل وتدريبه:

تعليم العميل وتدريبه على مهارات إدارة الذات، ومهارات التواصل مع الآخرين، والتعاون، وكذلك تعليمه على أهمية الابتعاد عن الخلافات والتشاحن الذي قد تظهر نتائجه السلبية في سن متأخرة بعد أن يقل معدل المنفعة المادية كاعتماد

الزوجة على الأبناء في النفقة، والفتور العاطفي، وضعف الرغبة في العلاقات الحميمة مع الطرف الآخر. كما ينبغي تعليمهم على اكتساب مهارات جديدة تساعدهم على حل ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية. ومما قاله أحد أفراد العينة «ينبغي على الاخصائي الاجتماعي سواء كان مصلحاً أو مستشاراً أسرياً أن يساعد هذه الفئة بتعليمهم، وتدريبهم على إدارة ذواتهم كي يتحكموا بانفعالاتهم، وتصرفاتهم، وقراراتهم، واختياراتهم دون أن يتأثروا بالضغوط الخارجية».

6. مساعدة العميل على زيادة ثقته بنفسه:

من الأساليب العلاجية في الخدمة الاجتماعية مساعدة العملاء على استعادة ثقتهم بأنفسهم فشعور العميل بالدونية، والنقص يؤدي به إلى الخوف من المجتمع من حوله، فينصب تفكيره على كيف يساير المجتمع لا كيف يحل مشكلته، وهذا مما يضعف استبصاره وإدراكه لمشكلاته. وحسب رأي مجتمع البحث في هذه الدراسة فإنه يوجد نوع من الأزواج يتأثرون بالآخرين بسهولة نتيجة لضعف شخصياتهم، وانقيادهم، ويتصفون هؤلاء بالتقليد والمحاكاة، والبحث عن الحلول الجاهزة، وإسقاط تجارب الآخرين على مشاكلهم دون مراعاة الفروق الخاصة التي تخضع لظروف كل مشكلة أو حالة، كما ذكر ذلك أحد المختصين بقوله: «على الاخصائي الاجتماعي أن ينبه الأزواج سريعي التأثر بالآخرين بخطورة ما يتلقاه من توصيات من غير المتخصصين من أقارب أو أصدقاء أو زملاء العمل، ولكن ينبغي عليهم أخذ المشورة من المتخصصين والمهنيين، وعدم لجوء أحد الزوجين أو كلاهما إلى طلب الاستشارة من غير المهني الذي قد يضللهم عن الحقيقة لأن الأصحاب، والأقارب في بعض الأحوال يقدمون نصائحهم بما يخدم مصالحهم الشخصية، أما المهنيون فيقدمون رأياً موضوعياً بعيداً عن الذاتية أو المصلحة الخاصة».

7. أسلوب التفريغ الوجداني:

أكد أفراد العينة من المختصين بالخدمة الاجتماعية والعاملين في مراكز الإصلاح الأسري بأن بعض من راغبي الطلاق يعانون من ضغوط نفسية، وهي تراكمية ولا تأتي فجأة، وإنما نتيجة لمواقف سلبية تراكمت حتى وصلت مرحلة الانفجار فتحدث القرارات الخاطئة كالطلاق. لذا فإنه ينبغي على الاخصائي الاجتماعي كما ذكر ذلك أحد المختصين بقوله «ينبغي مساعدة الأزواج على أن يتعلموا تفريغ الشحنات السلبية أول بأول كمفرغات الصواعق، وهذا من الصحة النفسية لذا عليهم أن يأخذوا يوم في الاسبوع استرخاء كنوع من تفريغ الضغوط والحمول النفسية، كما على الاخصائي الاجتماعي أن يسمع للعميل وأن يعطيه وقتاً كافياً ليتحدث عن مشكلته».

كما أن بعض العملاء من الأزواج يتصفون بسرعة الانفعال فيتخذون قراراتهم وهم تحت تأثير الانفعال العاطفي، فلا يفكرون إلا في مسار واحد، وبذلك لا يرون المشكلة من كافة جوانبها. لذا على الاخصائي الاجتماعي ألا يبدأ الخطة العلاجية إلا بعد إعطاء مزيد من الوقت حتى تخف حدة الانفعال الضاغطة على العقل، ثم البدء من الكل إلى الجزء بحيث لا نبدأ بمناقشة الجزئيات؛ مما يؤدي إلى التفرع والتشعب في السلبيات كأن تقول الزوجة أنه مقصر بالنفقة، فيتم التركيز على مالم يتفقا عليه، ويتم ترك نقاط القوة. ومثال ذلك ما قاله أحد المختصين «كأن يسأل الاخصائي الاجتماعي في حال قالت إن زوجها بخيل، فيسألها قائلاً: هل الزوج لديه راتب، وهل لديه دخل شهري، وهل هو كريم معك إذا توفر معه المال، وهكذا؟».

8. إطالة البصيرة للعميل:

ويتم ذلك من خلال النقاش والحوار مع العميل لتتوسع مفاهيمه، ومداركه وفهمه للمشكلة التي تواجهه قبل اتخاذ قرار الطلاق، ومن المفيد لإطالة البصيرة أيضاً أن يطلب الأخصائي الاجتماعي من العميل قصة افتراضية كما ذكر ذلك أحد المختصين من أفراد عينة البحث بقوله: «من المفيد أن يستخدم الاخصائي الاجتماعي قصة افتراضية كأن يطلب من العميل أن يتخيل أن الطلاق حدث، ومن ثم يكتب كل المتغيرات المتوقع حدوثها من سلبيات وإيجابيات، ثم يوجه العميل لنفسه سؤالاً مفاده (هل هذا الخيار المناسب لي؟)، وحتى تكون الاجابة واقعية ومنطقية فلابد أن يضع العميل سناريو واقعي للحياة، ويأخذ وقت كافئ للتفكير، كما قد يستعين بالأخصائي الاجتماعي أو المستشار الاجتماعي لمناقشه كافة الامور للتأكد من استبصاره بالوضع تماماً، لأنه هو من يتخذ القرار، ويتحمل كافة تبعاته وليس المعالج».

9. قبول العميل كإنسان له كرامته لا يعني قبول سلوكه الخاطئ:

ومما وضحه عدد من أفراد العينة من المتخصصين وجود أنماط من الأزواج يرغبون بالطلاق، وعدم الاستمرار في الحياة الزوجية بسبب التفكير المضطرب أو غير المتزن لديهم، والتي تكون غالباً نتيجة لانحرافات سلوكية كتعاطيهم للمخدرات التي يتولد عنها ضغوط خارجية (اجتماعية، واقتصادية). وعلى الأخصائي الاجتماعي أن يتقبل هؤلاء كأشخاص بحاجة للمساعدة وعملاء لهم إنسانيتهم التي يجب احترامها. ولكن تقبلهم كعملاء بحاجة إلى المساعدة وحفظ كرامتهم لا يعني قبول سلوكهم وتصرفاتهم الخاطئة. ويكون التدخل العلاجي في مساعدتهم على العلاج النفسي، والعقلي، والعلاج من إدمان المخدرات، وبقية الانحرافات السلوكية الأخرى حتى يكونوا أكثر اتزاناً، ووعياً، وإدراكاً لرفع مستوى العقلانية لديهم قبل اقدامهم على اختيار الطلاق الذي ربما سيترتب عليه اضرار كبيرة عليهم وعلى اسرهم، وتزداد حالتهم سوءاً بسبب ما يعانونه أساساً من اضطرابات نفسية، وعقلية، وانحرافات سلوكية، وضغوط اجتماعية.

10. مراعاة الفروق الفردية لرفع حالة الاستبصار للعميل:

ينبغي على الاخصائي الاجتماعي مراعاة الفروق الفردية لدى كل من الرجل، والمرأة فلكل منهما مشاعر، وأفكار، وسلوك، ولكنهما يختلفان ببعض الخصائص العامة التي منها أن المرأة تتصف بالعاطفة أكثر من الرجل، فالمرأة التي تطلب الطلاق

وتصر عليه، وعندما تكون ردة فعل الزوج كما طلبت ويتم طلاقها، فإنها تنهار بالبكاء؛ لأن طلب الطلاق لم يكن عقلاني بالنسبة لها، وإنما مبني على العاطفة، وهي تعرف إنها ستخسر، وهذا يدل على إنها لم تكن عقلانية بطلبها، وإنما مجرد ردة فعل عاطفية مؤقتة. وكما ذكر ذلك أحد المبحوثين بقوله «إن الرجل عادةً أقوى من المرأة جسدياً، إلا أن قوة المرأة تكمن بعاطفتها التي من خلالها يمكن أن تكسب تعاطف الزوج معها من باب المودة والرحمة، لذا على الممارس المهني أن يستثمر السمات الشخصية في رفع مستوى العقلانية لدى الزوجين».

11. عدم تدخل المعالج في اتخاذ القرار:

يجب على الاخصائي الاجتماعي الابتعاد عن الضغط على العميل لفرض قناعاته التي قد يقابلها العميل بالرفض، ولكن على المعالج الاجتماعي أن يشعر العميل بأن الفكرة نابعة منه «العميل»، وله حرية قبولها أو رفضها. ذكر أحد المستشارين الذين تمت مقابلتهم ذلك بقوله «يتواصل معنا بعض الأزواج، ولديه قناعة معينة كإصراره على الطلاق، وليس من المنطق أن نبين له رفضنا لقناعته، بل دورنا أن نبصره بما سيقدم عليه، ونجعله يرى الأمر من جميع الزوايا ثم ندع الحكم له فربما كان قراره صائبا».

كما يجب على الاخصائي الاجتماعي عدم إعطاء العميل حلول أو خيارات أو قرارات جاهزة، وإنما دوره يتمثل بمساعدة العميل على رفع مستوى العقلانية لديه ليدرك عواقب ما سيقدم عليه من أمر من منفعة أو ضرر، وترك القرار لصاحب الشأن أو المشكلة «العميل». فكما أتفق مجتمع البحث على أنه «لا ينبغي على الاخصائي الاجتماعي أو أي شخص آخر أن ينصح أحد الطرفين بالطلاق أو بعدم الطلاق مهما كانت مبرراته لأنه لا يوجد شخص ملم بما بين الزوجين أكثر منهما مهما كانت صلته بهما».

كما إنه تبين من خلال إجابة أفراد العينة من المختصين بالخدمة الاجتماعية بأنه يجب على الاخصائي الاجتماعي عدم التلميح أو الإيحاء للعميل باتخاذ قرار معين سواء بالطلاق أو عدمه مهما كانت المبررات. واستناداً إلى ذلك؛ فإن من يقرر هو العميل، وما دور الاخصائي الاجتماعي إلا تبصيره، ورفع مستوى الإدراك والبصيرة لديه بأبعاد الموقف، وما يتضمنه من منافع، ومضار ليصل بالعميل لرؤية عقلية شاملة للمشكلة.

12. أهمية تقيد الاخصائي الاجتماعي بمبادئ الخدمة الاجتماعية:

إن التقيد بمبادئ الخدمة الاجتماعية له دور كبير في العلاج، فالعميل متى ما شعر بأخلاقيات ومهنية الاخصائي الاجتماعي انعكس ذلك على تقبله للعلاج الاجتماعي وثقته بالمعالج، وتعاونه معه في إطار العلاقة المهنية. ومن أبرز مبادئ الخدمة الاجتماعية؛ مبدأ التقبل، ومبدأ العلاقة المهنية، ومبدأ السرية لطمأنت العميل بعدم إفشاء أسراره، كما على المستشار أو الاخصائي الاجتماعي عدم الاستشهاد بمواقف أو تجارب سابقة تعامل معها لأن ذلك يتعارض مع مبدأ السرية، ويجعل العميل يشعر بأن الممارس المهني سيجعل من مشكلته محتوى يستشهد به مع حالات مشابهة.

ومن المبادئ أيضاً التي ينبغي مراعاتها في حالات الطلاق هو حق تقرير المصير؛ أي إعطاء الزوج أو الزوجة كامل الحرية في اتخاذ القرار، لأن الهدف هو رفع مستوى العقلانية لدى الأزواج، ليدركوا بتفكيرهم العقلاني ما سيترتب على قراراتهم من منفعة أو ضرر. وهذا ما أكد عليه بعض من المتخصصين الذين تمت مقابلتهم بقولهم: «إن الطلاق أو طلب الخلع من الزوجة هو أحد الحلول لبعض الحالات التي يستحال فيها استمرار الحياة الزوجية، وعلى المستشار أن ينمي بصيرة العميل بطريقة تساعده على اتخاذ القرار بشكل سليم، وتحمل كافة العواقب لأنه هو الوحيد المخول لاتخاذ القرار بالاستمرار أو انهاء العلاقة وليس المستشار أو الاخصائي الاجتماعي».

ب. العلاج الموجه إلى بيئة العميل:

على الرغم أن أساليب العلاج في الخدمة الاجتماعية لرفع درجة استبصار الفرد بمشكلته يركز على العلاج الموجه إلى ذات العميل، وهذا ما تم توضيحه بأساليب العلاج السابقة، وما أكدته نظرية الاختيار العقلاني. إلا أنه كما تبين من أفراد العينة من المختصين بالخدمة الاجتماعية بأنه لا يمكن إغفال العلاج الموجه إلى بيئة العميل في جميع الحالات. فبعض من الحالات يكون نقص البصيرة لديهم بسبب عجز بإمكانياتهم المادية، ويعانون من ظروف اجتماعية سيئة، وكما ذكر عدد من أفراد العينة فإن التعامل مع هؤلاء يكون من خلال «مساعدتهم في تحسين ظروفهم الاقتصادية، والاجتماعية، لتخفيف حدة العوامل الضاغطة على العقل لرفع مستوى العقلانية لديهم، وزيادة درجة الوعي والاستبصار، مما يجعلهم يدركون الاضرار المترتبة على الطلاق، قبل اقدامهم عليه كخطوة لحل مشاكلهم، والتغلب على ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية».

ويتضح من هذا التحليل لإجابات المبحوثين من المتخصصين بالخدمة الاجتماعية والعاملين في مراكز الإصلاح الأسري على التساؤل الخامس، وبذلك يتحقق الهدف الرابع المتمثل في أهمية دور الخدمة الاجتماعية العلاجي لرفع مستوى الاستبصار لدى الأفراد متخذي قرار الطلاق للحد من الظاهرة.

ملخص النتائج والتوصيات

ملخص النتائج:

استناداً إلى تحليل البيانات التي تم جمعها من مجتمع البحث من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والعاملين بمراكز الإصلاح الأسري فإنه يمكن توضيح ملخص لأبرز النتائج على النحو التالي:

1. غالبية المطلقين ليس لديهم مستوى عالي من العقلانية عند اتخاذ قراراتهم، واختياراتهم للطلاق كحل لمشكلاتهم الأسرية؛ بسبب عدد من العوامل الضاغطة والمؤثرة على التفكير والتي توجد غشاوة تحجز العقل عن رؤية المشكلة من كافة أبعادها.

2. الغالبية من المطلقين يندمون على قرار الطلاق بعد أن يستبصروا في واقعهم، ويدركون أن الطلاق لم يكن هو الحل الأمثل، وأن الاضرار العائدة من الطلاق عليهم وعلى أسرهم تفوق المنفعة التي كانوا يتوقعونها.

3. ليس جميع حالات الطلاق تفتقد إلى العقلانية حيث يوجد بعض الحالات وإن كانت قليلة إلا أن الطلاق كان حلاً لمشكلات أكبر كانت ستحدث للأسرة في حال استمرار الحياة الزوجية.

4. إن حالات الطلاق القليلة التي تتم بعد الاستبصار بالمشكلة، وتكون باختيار عقلاني بين الزوجين وتنتهي بالحسنى والمعروف يكون تأثيرها السلبي أقل على الزوجين وبقية أفراد الأسرة.

5. تختلف درجة الاستبصار عند المطلقين باختلاف الحالة بسبب الفروق الفردية، وطبيعة المشكلة، واختلاف الظروف الاجتماعية لكل حالة.

6. يوجد علاقة عكسية بين مستوى العقلانية (الاستبصار) ومعدلات الطلاق، فزيادة الاستبصار يؤدي إلى نقص في حالات الطلاق، والعكس صحيح.

7. يوجد عدد من العوامل الضاغطة على العقل والتفكير وهي (الانفعال، الفراغ العاطفي، المقارنة، الاستئثار بالصواب، النظر في اتجاه واحد، الضغوط النفسية والاجتماعية، نقص المعرفة والخبرة، التأثر بالآخرين، العاطفة «الحب، والكراهية»، الانحرافات السلوكية، التهرب من المسئولية، الشعور بالنقص والدونية، الغرور، الأفكار المتشائمة، قراءة أفكار الآخرين بسلبية، الانتقاء السلبي من المواقف السابقة). وهذه العوامل توجد غشاوة بين العقل والواقع، فيؤثر ذلك على إدراك الفرد للمواقف والفهم لمشكلته.

8. يركز دور الخدمة الاجتماعية العلاجي لرفع مستوى العقلانية لدى متخذي قرار الطلاق في ثلاث عمليات أساسية (الدراسة، التشخيص، العلاج).

9. يوجد خصائص شخصية، وفروق فردية في التركيبة النفسية والعاطفية بين الزوجين. وحث أفراد العينة على مراعاتها عند العملية العلاجية.

10. إن دور المعالج أو الاخصائي الاجتماعي هو مساعدة العميل لاستبصاره، وإدراكه لمشكلاته إدراكاً عقلانياً مما يسهل عليه اتخاذ القرار الصائب.

11. اتضح من نتائج الدراسة عند تقديم الاستشارات الاجتماعية أن من يتخذ القرار هو العميل نفسه دون تأثير من المستشار أو الاخصائي الاجتماعي سواءً كان تأثير مباشر كالضغط عليه ليتخذ أو لا يتخذ قرار الطلاق، أو يكون تأثير غير مباشر عن طريق الإيحاء، أو التلميح، أو التأييد له بأن قراره صائب أو غير ذلك.

12. أكد أفراد العينة على أهمية مراعاة المستشار أو الاخصائي الاجتماعي لمبادئ الخدمة الاجتماعية كمبدأ التقبل، والسرية، وحق تقرير المصير، والمهنية لما لها من دور مهم في عملية تقبل العميل للعلاج.

التوصيات

1. حث الباحثين على الاهتمام بدراسة ظاهرة الطلاق مع التركيز على الفرد كعنصر مهم ومحور رئيسي ينبغي التركيز عليه أكثر من المؤشرات الخارجية، فمتى ما استطاع الفرد أن يحكم ذاته بعقله لا عواطفه ومشاعره، قلت مشاكله، واستمتع بحياته، وأصبح تأثير العوامل الخارجية عليه محدودا.

2. على الأخصائي الاجتماعي أو المستشار الأسري أن يركز في علاج مشكلة الطلاق على رفع درجة الاستبصار لدى العميل دون أن يُعطي العميل قرارات أو حلول جاهزة، بل للعميل كامل الحرية في اتخاذ القرار الذي يرى أنه مناسب له حسب ما يتوصل له إدراكه العقلي.

3. زيادة البرامج التوعوية والتثقيفية الموجهة للأسر لرفع مستوى الوعي، والاستبصار لديهم مما يساعدهم على إدارة ذواتهم وحل مشكلاتهم.

4. زيادة عدد المتخصصين في الخدمة الاجتماعية العاملين في مجال الإصلاح الأسري، وحثهم على الالتزام بمبادئ الخدمة الاجتماعية؛ ليكون ما يقدمون من علاج أكثر فاعلية وتقبل عند محتاجي المساعدة من الأزواج.

5. زيادة اعداد الدورات للمقبلين على الزواج لرفع مستوى الوعي لديهم لمساعدتهم على إدارة شؤون حياتهم بعد الزواج بطريقة عقلانية.

المراجع:

ابن فارس، أحمد. (1979). مقاييس اللغة العربية. دار الفكر.

البشير، زهرة. (2009). أثر الطلاق في انحراف الأحداث: دراسة ميدانية لبعض الاحداث بدار تربية وتوجيه الأحداث بتاجوراء، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب. جامعة الفاتح. طرابلس.

الحاروني، فاطمة. (1977). خدمة الفرد في محيط الخدمات الاجتماعية. دار الفكر.

الحربي، يوسف نمير. (2015). العوامل الاجتماعية المرتبطة بظاهرة

الطلاق بين المتزوجين حديثاً، العلوم الاجتماعية والنفسية. (بحث غير منشور). جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية. الرياض.

حسن، محمود. (1979). مقدمة في الخدمة الاجتماعية. دار النهضة العربية.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (2009). التغيرات الاجتماعية وأثرها على ارتفاع معدلات الطلاق في المملكة من وجهة نظر المرأة السعودية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز*. 17(1)، 159-222.

خفاجي، حسن علي. (1980). الخدمة الاجتماعية. (ط20). شركة المدينة للطباعة والنشر.

الدبل، صالح عبد الله. (2013). منهج البحث الاجتماعي وتطبيقاته في المجال الأمني. مطابع الشروق.

الرديعان، خالد عمر (2008). طلاق ما قبل الزفاف: أسبابه وسمات المطلقين. مركز بحوث كلية الآداب. جامعة الملك سعود.

الرشيدي، بشير صالح. (2002). نظرية الاختيار وتطبيقاتها في علم النفس. (ط20). دار العلم للنشر والتوزيع.

السرطاوي، محمود علي. (1997). شرح قانون الأحوال الشخصية. دار الفكر العربي.

سلطان، رندا يوسف محمد. (2017). دراسة ظاهرة الطلاق المبكر في ريف محافظة أسيوط. *مجلة اسيوط للعلوم الزراعية*. 48، 3، 271-288.

الشمري، يوسف شرعان والحربي، نوال حجي. (2021). الطلاق في المملكة العربية السعودية: تطور معدلاته وخصائصه وتباينه الجغرافي. *مجلة مركز البحوث الجغرافية*. كلية الآداب. جامعة المنوفية. (31)، 155-311.

الصباب، أحمد عبد الله. (1990). أساليب ومنهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. مكتبة مصباح.

عبد الباقي، أحمد صابر. (2010). أسس الخدمة الاجتماعية. مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الله، نوري سعدون. (2011). العوامل الاجتماعية المؤثرة في ارتكاب الجريمة: دراسة ميدانية لأثر العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى ارتكاب الجريمة في مدينة الرمادي. *مجلة العلوم الإنسانية*. جامعة الأنبار. (10)، 132-159.

عثمان، عبد الفتاح. (1982). المدارس المعاصرة في خدمة الفرد. مكتبة الأنجلو المصرية.

عجوبة، مختار إبراهيم. (1990). الرعاية الاجتماعية وأثرها على مداخل الخدمة الاجتماعية المعاصرة، دار العلوم الاجتماعية.

العقيل، سليمان بن عبد الله. (2008). ظاهرة الطلاق في المجتمع السعودي. وزارة الشؤون الاجتماعية. مركز التدريب والبحوث الاجتماعية، الرياض.

العماني، فاضل. (2019، 11، 24). لماذا يزداد الطلاق في مجتمعنا. أسترد بتاريخ 2019/11/24. من https://www.alriyadh.com/1764585

العنزي، عيد شريدة. (2023). مناهج البحث العلمي والإحصاء. دار الرشد.

فيض الله، محمد فوزي. (1986). الطلاق ومذاهبه في الشريعة والقانون. مكتبة المنار.

المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. (2018). التقرير السنوي عن إحصاءات الزواج والطلاق في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. (3).

al-Bashīr, Zahrah. (2009). Athar al-ṭalāq fī inḥirāf al-aḥdāth: dirāsah maydānīyah li-ba‘ḍ al-aḥdāth bi-Dār tarbiyat wa-tawjīh al-aḥdāth btājwrā’(in arabic). (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Kullīyat al-Ādāb. Jāmi‘at al-Fātiḥ. Ṭarābulus.

al-Ḥarbī, Yūsuf nhyr. (1436). al-‘awāmil al-ijtimā‘īyah al-murtabiṭah bẓāhrh al-ṭalāq bayna almtzwjyn ḥadīthan, al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah wa-al-nafsīyah (in arabic). (baḥth ghayr manshūr). Jāmi‘at al-Amīr Nāyif lil-‘Ulūm al-Amnīyah. al-Riyāḍ.

al-Khaṭīb, Salwá ‘Abd al-Ḥamīd. (1430). al-taghayyurāt al-ijtimā‘īyah wa-atharuhā ‘alá artfā‘ mu‘addalāt al-ṭalāq fī al-Mamlakah min wijhat naẓar al-mar’ah al-Sa‘ūdīyah(in arabic). Majallat Jāmi‘at al-Malik ‘Abd al-‘Azīz. 17 (1), 159222-.

Sulṭān, Randā Yūsuf Muḥammad. (2017). dirāsah Ẓāhirat al-ṭalāq al-mubakkir fī rīf Muḥāfaẓat Asyūṭ(in arabic). Majallat Asyūṭ lil-‘Ulūm al-zirā‘īyah. 48 _ 3), 271288-.

al-Shammarī, Yūsuf Shar‘ān wālḥrby, Nawāl Ḥajjī. (2021). al-ṭalāq fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah : Taṭawwur m‘dlāth wa-khaṣā’iṣuhu wtbāynh al-jughrāfī (in arabic). Majallat Markaz

al-Buḥūth al-jughrāfīyah. Kullīyat al-Ādāb. Jāmiʿat al-Minūfīyah. (31), 155-311.

ʿAbd Allāh, Nūrī Saʿdūn. (2011). al-ʿawāmil al-ijtimāʿīyah al-muʾaththirah fī irtikāb al-jarīmah : dirāsah maydānīyah li-athar al-ʿawāmil al-ijtimāʿīyah allatī tuʾaddī ilá irtikāb al-jarīmah fī Madīnat al-ramādī (in arabic). Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah. Jāmiʿat al-Anbār. (10), 132159-.

al-ʿUmānī, Fāḍil. (1440, 11, 4). Li-mādhā yzdād al-ṭalāq fī mujtamaʿinā (in arabic). astrd bi-tārīkh 211443/11/h min https : / / www. alriyadh. com / 1764585.

Allingham, M. (2002). Choice Theory: A Very Short Introduction. Oxford.

Fink, E. et al. (1967). The Field of Social Work (New York: Holt, Rinehart. and Winston. 4th ed.

Friedlander, Walter. A. (1955). Introduction to Social Welfare. New Jersey. Prentice-Hall. Inc.

Gilboa, I. (2010). Rational Choice. Cambridge, MA: MIT Press.

Glasser, M. (1999). Choice Theory: a new Psychology of Personal Freedom. Harper Perennial. New York.

Green, S. L. (2002). Rational Choice Theory: An Overview. Baylor University.

Helzner, J. (1983). The Logic of decision. University of Chicago.

Hmilaton, G. (2017) Theory and Practice of Social Case Work, Andesite. Press, U.S.A.

Jones, M. K. 2021. "The Concept of Rationality in Introductory Economics Textbooks." Citizenship, Social and Economic Education 20 (1): 37–47.

Kwok, Joseph. (2003). Social welfare. social capital and social work: personal reflection of a Hong Kong Social Worker. *the Journal of Social Policy and Social Work*. Japan College of Social Work.

Rosalie, Ambrosino. (2001). Social Work and Social Welfare: An Introduction. Belmont Wadsworth Thomson Learning.

البنى السردية في كتاب «قصص الأنبياء المسمى (عرائس المجالس)» للثعلبي427هـ

Narrative structures in the book "Stories of the Prophets called (Brides of Councils)" by Al-Thaalabi 427 AH

د.شريفة بنت إبراهيم بن محمد بن طالب
أستاذ الأدب والنقد المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية التربية بالخرج، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0002-1386-2526

Dr.Sharifa bint Ibrahim bin Muhammad bin Talib
Associate Professor of Literature and Criticism,Department of Arabic Language and Literature, College of Education in Al-Kharj, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/04، تاريخ القبول: 2024/11/27، تاريخ النشر: 2024/12/17)

المستخلص

تتسع البنية الحكائية في قصص الأنبياء، من خلال انزياحها عن مصدرها الأساسي وهو القرآن الكريم المتفرد بإيجازه وإعجازه؛ لتستقر في كتب قصص الأنبياء بكثير من التفصيل والإضافات والتفسير والشرح والتعليل، ومن أهداف تلك القصص الإمتاع والتسلية، فضلا عن الوعظ والإرشاد؛ لكن بعضها يذهب إلى التفنّن في رواية الأخبار وتزيينها بالأساطير والخرافات وأشكال من فنون الأدب والخيال، مما جعلها تقترب من الأدبية والإبداع؛ ومن أبرز تلك المؤلفات «قصص الأنبياء» المسمّى بـ(عرائس المجالس) للثعلبي. وقد واجه الثعلبي موجة من الانتقادات والتهم والهجمات ممن أنكر عليه طريقته في الكتابة، ذلك النقد ناجم عن اهتمامه بالأخبار والحكايات الغريبة والعجيبة، وخروجه عن الإسناد كما عند علماء الحديث، واعتماده في رواياته المتعددة على الإسرائيليات، مما أتاح له الاستغراق في الخيال، والولوج في الأدبية، وقد أحال كتاب الثعلبي بدءا بعنوانه على طبيعة منهجه، كمفردة المجلس، ومفردة العرائس، فتميّز عن سابقيه وأهل زمانه الذين اعتنوا بهذا النّوع من القصص واهتموا به.

الكلمات المفتاحية: قصص الأنبياء، السرد القديم، البنية، الأدبية.

Abstract

The narrative structure in the books of the stories of the prophets differs from that in the Holy Quran, which relied on suggestion and brevity. The most famous of these is Al-Tha›labi›s book, Stories of the Prophets, called (The Brides of the Council), which generally aims to entertain and amuse, in addition to preaching and guidance, but some of them go to the art of narrating the news and embellishing it with myths and legends, and forms of literary and imaginative arts. Al-Tha›labi is one of the most prominent who excelled in narrating the stories of the prophets and embellished them with strange and wonderful news and tales. His book, from the title, contained evidence that foretells his literary approach, such as the word council and the word brides. Al-Tha›labi was distinguished from his predecessors and successors, who wrote and cared about this type of stories, and relied in constructing the stories of the prophets on a set of narrative techniques, which the research sought to uncover in three axes: First: The literary nature of the stories of the prophets, Second: The levels of narrative storytelling, Third: The deep and superficial structure of the stories.

Keywords: Stories of the Prophets, Ancient Narrative, Structure, Literature.

للاستشهاد: طالب، شريفة بنت إبراهيم بن محمد (2024). البنى السردية في كتاب «قصص الأنبياء المسمى (عرائس المجالس)» للثعلبي427هـ. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل* 02 (24)، ص173 – ص184.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

شهدت القرون الإسلامية الأولى تشكّل العديد من الأجناس الأدبية. وتُعدّ قصص الأنبياء من أبرز تلك الأجناس التي تناولها الرواة والكُتّاب بالبحث والتقصي. فقد عمد المؤلفون إلى توظيف الرموز والأساطير القديمة؛ مما أدّى إلى الخروج عن مقتضيات النص الديني (القرآن الكريم) وخصائصه الفنية، وابتداع شكل سردي جديد مختلف عن الأشكال السابقة بما تضمنه من غرائب وأعاجيب، وقد أفاض عدد من الباحثين في مناقشة إشكالية تصنيفها، فمنهم من ذهب إلى أنها من القصص الديني، ومنهم من اعتبرها من السيرة الغيرية، إلا أنهم لم يختلفوا على أنها من جملة الأدب ومن صميم الأدبية (الضامر، 2009، ص. 58-57).

فمنذ مطلع القرن الخامس الهجري، انطلقت مرحلة تدوين المرويات الكبرى، فظهرت مجموعة من المؤلّفات من بينها كتاب (قصص الأنبياء) لابن مُطرّف الطرفي، و(قصص الأنبياء) للكسائي، كما صنّف الثعلبي (427هـ) كتابه (قصص الأنبياء المسمى عرائس المجالس) فنال به حظوة لدى علماء عصره، فافتتنوا به وأثنوا عليه ومدحوه، إلا أن فئة أخرى من المعترضين على كتابه قدحوا فيه ولم يستحسنوه.

ويعدّ كتاب الثعلبي في نظر أحد هؤلاء العلماء «حلقة مهمّة داخل سلسلة الرّوايات والكتابات المُتعلّقة بالسّرديات الدينيّة في الإسلام الوسيط، فخطابه له خصوصيّة بالنّسبة إلى الكتابات العديدة التي تطرّقت للموضوع نفسه قديمًا وحديثًا» (مرداس، 2013). كما أجمع علماء عصر الثعلبي ومن جاء بعدهم على علو كعبه ورفعة منزلته عندهم لسعة علمه وبصيرته الثاقبة وإلمامه بعلوم شتى. ومن ذلك شهادة الواحدي فيه وإطرائه عليه، إذ اعتبره «حبر العلماء بل بحرهم، ونجم الفضلاء بل بدرهم، وزين الأئمة بل فخرهم، وأوحد الأئمة بل صدرهم، فمن أدركه وصحبه علم أنه كان منقطع القرين، ومن لم يدركه فلينظر في مصنفاته؛ ليستدل بها على أنه كان بحرًا لا ينزف، وغمرًا لا يسبر» (ابن تيمية، 1980، ص.66). وهو في نظر الذهبي» الإمام الحافظ العلامة، شيخ التفسير، كان أحد أوعية العلم، وكان صادقًا موثقًا، بصيرًا بالعربية، طويل الباع في الوعظ» (الذهبي، 2006، ج2، ص. 17). أما السبكي فاعتبره «أوحد زمانه في علم القرآن، وله كتاب العرائس في قصص الأنبياء عليهم السلام» (السبكي، 1992، ج4، ص.58). وعدّه» ابن الصلاح والنووي من فقهاء الشافعية، وكان إمامًا في اللغة والنحو» (الإسنوي، 2002، ج 1، ص. 159). لقد كان بحقّ» أوحد أهل زمانه في علم القرآن، حافظًا للّغة، بارعًا في العربية، واعظًا، موثقًا» (الداودي، 1982، ج1، ص.66).

ومثل هذه الآراء الموضوعية التي أثنت عليه أذيعت بين الناس؛ ليعرفوا فضله على الإسلام وأهله. لقد اشتهر عند أهل الاختصاص بالحافظ وشيخ المفسّرين وهذه الصفات لا تطلق إلا على من تبحّر في علمي الحديث والتفسير، وأُوتي سعة في معرفتهما، وبسطة في تفهّمهما والوقوف على دقائقهما، فمن تحلى بهذه الصفات؛ قُبِلت أقاويله، غير أن المستحقين لها يقلّ معدودهم ويعزّ (البغدادي، 1983، ص. 43).

أما الفئة المعترضة على الثعلبي فمنها؛ ابن تيمية الذي انتقد جرأة الثعلبي –خاصة في كتابه قصص الأنبياء (عرائس المجالس)– واصفًا إياه «بحاطب ليل» (ابن تيمية، 1986، ج7، ص. 90). وأشار إلى أنّ «علماء الجمهور متفقون على أن ما يرويه الثعلبي وأمثاله لا يحتجون به» (ابن تيمية، 1986، ج4، ص. 25).

ورغم تلك الاعتراضات فقد اقترن اسم الثعلبي باسم الكسائي، إذ أضفى كلاهما على قصص الأنبياء استقلالية في التناول والتأويل، وقد نبّه على أهمية الكتاب وشهرته عدد من كُتّاب التراجم والطبقات، ونظن أن شهرة الثعلبي سببها اهتمامه بمادّة التفسير، وتحرّيه الشمولية في حكيه، وكثرة الأخبار العجائبية المكوّنة لقصصه.

ويتبوأ الثعلبي في معظم الترجمات منزلة المفسر قبل الراوية، إذ اهتم بالتفسير أولًا ثم دوّن «العرائس» فيما بعد؛ فالقصص ذاتها مضمنة في التفسير؛ ولكن وفق مقدار وفرتها يورد النصّ القرآني وتجري عملية التفسير؛ مما يُثير الكثير من التساؤلات عن أغراض الكتاب ومحمولاته (مرداس، 2007). وقد جاء عن أحد الباحثين في قصص الأنبياء قوله: «إن أغلب من دوّنوا قصص الأنبياء اشتغلوا على التفسير، ووضعوا فيه مؤلفًا كالثعلبي وابن كثير، ثم لما انتهوا من التفسير ألّفوا في قصص الأنبياء؛ مما يؤكد أن مقصدهم فيها ليس دينيًّا خالصًا، وإنما كانوا مدفوعين إلى الإمتاع واللذة، وكان همّهم جمع الغرائب والعجائب وما يتبع ذلك من جمال النص وأدبيته» (الكواز، 2008، ص.60).

وبعد فإن هذا البحث يأتي استكمالا لمجهودات بحثية قمت بها في دراسات قصص الأنبياء، وللعلماء والباحثين المعاصرين جهود مقدرة

حول قصص الأنبياء، ومن أهم ما عثرنا عليه من دراسات سابقة أفادت هذا البحث ما يلي:

- **مملكة الباري:** السرد في قصص الأنبياء، لحمد كريم الكواز، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، 2008. وهذا الكتاب وإن كان يحوي الكثير من النظرات السديدة؛ لكنه يفتقر إلى الكثير من المنهجية والتعمق، وينقصه الكثير من وضوح المنهج والتقصي والشمول العلمي.
- **قصص الأنبياء في التراث العربي «تحليل سيميائي سردي»** لسمير بن عبدالرحمن الضامر، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، 2009. انصب فيها اهتمام الكاتب على دراسة الدلالة، وما وراء المتن، ورمزية قصص الأنبياء، ودراسة المنامات فيها. فهي دراسة سيميائية أنثربولوجية في مجملها، لم تتطرق للبناء السردي أو أي من عناصره.
- **بناء المتخيل في قصص الأنبياء للثعلبي**، لعبدالإله رابحي، (رسالة دكتوراه مخطوطة)، كلية الآداب، الدار البيضاء.

- **سرديات قصص الأنبياء، الراوي والخطاب، كتاب عرائس المجالس أنموذجا**، (رسالة دكتوراه مخطوطة باللغة الفرنسية) عبدالباسط مرداس. وكلتا الدراستين غير متاحة، واطلعت على أجزاء يسيرة منها تدرس القصص بوصفها خطابا رمزيا، وتركز على جانب الأسطورة وما وراء الدلالة.

وقد جاء هذا البحث ليفسر هذه الظاهرة، ويحاول الإجابة عنها. فما مكانة قصص الأنبياء الأدبية؟ ولماذا هوجم الثعلبي وانتقد في كتابه (العرائس)؟ وما موضع قصصه من علم السرد؟ وكيف تشكلت البنى السردية فيه؟

إن مقصدية الإبداع، والخروج عن الحقائق إلى الإغراب والخيال، والانسياق خلف غواية السرد، والتفنن في الأساليب، ظواهر تستحق التوقف عندها والبحث فيها، لذلك ركز البحث على البنى السردية عند الثعلبي، وحاول الكشف عنها من خلال ثلاثة محاور أساسية:

أولا: أدبية قصص الأنبياء

ثانيا: مستويات السرد القصصي.

ثالثا: بنية القصّ العميقة والسطحية.

واستعان البحث ببعض آليات المنهج البنيوي؛ وهو منهج قائم على مجموعة من الأدوات أهمها: الوصف والتحليل والتفسير والتأويل بهدف الكشف عن البنية السردية في هذه المدونة التراثية.

أولًا: أدبية قصص الأنبياء:

أُقتطعت قصص الأنبياء من مصادر متعددة، كالقصص القرآني، والحديث النبوي، والتاريخ القديم، ومن مصادر أخرى متنوّعة؛ كالأساطير والخرافات التي ازدهرت ونمت مع اختلاط الشعوب وتلاقح الحضارات، وتطور العلوم والفنون منذ القرن الثاني الهجري. إذ «استأثرت الخرافة في القرن الثاني باهتمام متزايد من الإخباريين والشعراء والكُتّاب...وزاد الاهتمام بالحكايات الخرافية في القرنين الثالث والرابع، فطبقًا للمؤرخ حمزة الأصفهاني (350هـ)؛ كان في عصره من كتب السمر التي تداولتها الأيدي ما يقرب من سبعين كتابًا يحرّرها النساخ في سوق الوراقين في قلب بغداد، ويتلقفها القراء القادمون من أقاليم دار الإسلام بنهم لا يوصف» (إبراهيم، 2008، ج1، ص.171)، وهذه الكتب والمؤلفات كانت الموجّه الأول للعلماء والمصنّفين للتأليف في قصص الأنبياء.

وتُوحي ظروف نشأة قصص الأنبياء وبواكير تدوينها بغلبة الطابع الفني والمتعة، وتؤكد توجّه مؤلفيها بدءًا إلى العناية بجمال النص وأدبيته، هيّأها لهم انتشار المرويات التوراتية والوثنية وأخبار الأنبياء القدامى. وقد شكّلت الإسرائيليات «مصدرًا مهمًّا من مصادر القصاص؛ إذ الإسرائيليات ما هي إلا تراث الشعوب التي نقل عنها أسلاف اليهود كتاباتهم التوراتية فنُسبت إليهم» (الكواز، 2006، ص.65)، وأغرتهم تلك الإسرائيليات التي غزت الذاكرة العامة، وجرى تضخيمها، وتوسيع دلالتها، وتفريق كثير من أحداثها بين المرويات الخرافية والأسطورية والشعبية، وضاقت وتنزّهت عن تناولها كتب الدين والتفسير؛ فذهبوا ينشدون لها كتبًا مستقلة، وكانت مؤلفات قصص الأنبياء مزيجًا من القص الديني والأسطوري والخرافي، فلم يكن هاجسهم فيها دينيًّا علميًّا؛ وإنما كان جماليًّا أدبيًّا (صابر، 1988، ج2، ص.113).

ومما شجّعهم على ذلك موقف الرسول ﷺ من القصّ، فقد جاء عنه قوله: «حدّثوا عن بني إسرائيل ولا حرج»، ورُوي عنه ﷺ «حديث خرافة»، وكذلك مضى الخلفاء الراشدون ومن تبعهم من الولاة (إبراهيم، 2008، ج1، ص.110 - 142؛ الكعبي،2005 ، ص. 204)؛ حتى عُقد للقُصاص مجالس وحلق في المساجد، فقد «كان أبو بكر يسمر عند الرسول ﷺ في أمور المسلمين، وأفضل لذات معاوية في آخر عُمره المسامرة، وأحاديث من مضى، فكان يستقدم المسامرين إلى قصره في دمشق لذلك، ومن خلالهم يُعيد بناء ذاكرته بأخبار القدماء، وفي مثل هذه المجالس التي تُعدّ البدايات الأولى للثقافة العربية قبل مرحلة التدوين ظهرت مرويات عبيد بن شرية، وكعب الأحبار، ووهب بن منبه، وعبد الله ابن سلام، وبُعثت الأخبار القديمة» (إبراهيم، 2008، ص.66).

ولئن تشكّلت في السرد العربي القديم أنواع سردية كبرى، منها: الأخبار، والقصة العجائبية، والسير الشعبية، والأساطير والخرافات (الكعبي، 2005، ص.33)؛ فإن قصص الأنبياء عدّت خليطًا من هذه الأنواع، تنتمي إليها وتنصهر معها وتتقاطع في مستوى واحد وهي بعزلها النص عن المصادر المقدسة؛ تمكّنت من الإضافة إليه كل ما هو عجيب وغريب من غير ما حرج.

وقد عقد المستشرق الفرنسي (بروكلمان) صلة بين ثلاثة مؤلفين كتبوا في (قصص الأنبياء)، هم: أبو الحسن محمد بن عبد الله الكسائي، وأبو إسحاق أحمد بن محمد الثعلبي، وأبو عبدالله محمد بن أحمد بن مطرف الكناني (بروكلمان، 1974، ج6، ص.151-154). ويجمعهم على اختلاف آرائهم الكتابة في قصص الأنبياء؛ لذا أدخلهم بروكلمان في (تاريخ الأدب العربي)، والأدب كما قدّم «ما صاغه الإنسان في قالب لغوي ليوصّله إلى الذاكرة» (بروكلمان،1974، ج1، ص.3).

وقد وجد الثعلبي في قصص الأنبياء فسحة ومتسعًا ليملأ كتابه بكل ما هو عجيب وغريب من مصادر قديمة، وبالبحث المعمّق المقارن بين قصص الأنبياء كما كتبها وهب بن منبه أو الثعلبي أو غيرهم، وبين الأساطير القديمة – أساطير سومر وأكد وآشور– نشأت اللُّحمة التي تشدّ هذه إلى تلك، ويتضح التواشج بينهما (قاشا، 1998، ص.8).

الثعلبي ساردا:

يقتضي فعل السرد حضور الراوي في الحكاية؛ ويختلف الرواة في درجة حضورهم في الحكاية وأساليب تلفظهم؛ فمنهم من يجهد نفسه ليكون حضوره في ملفوظه علنيًّا صريحًا، فيتدخل باستمرار

مفسّرًا ومُقوّمًا ومتأملًا، ومنهم من يؤثر التخفي والتنكّر؛ كأن ينزل عن الكلام للشخصيات مكتفيًا في الظاهر بمجرد التنسيق بين أقوالها. ولكن دراسة العلاقات بين نصه المتقلّص ونصها المتضخّم؛ يكشف عن حضوره المستتر (العمامي، ص.21) ومن النماذج المعبرة عن هذا النمط من الرواة؛ الثعلبي.

إن استغراقه في نقل الضعيف والغريب، وشطحاته العجيبة؛ يؤكد انسياقه خلف فتنة القص وغواية السرد، وأدلّ نموذج على ذلك؛ إيراده قصة (العنقاء ونبي الله سليمان)، وإيراده لحكايتين مما جاء في (ألف ليلة وليلة)، وهي حكايات عجيبة تداخل فيها غرابة حديث الحيوان، مع غرابة المكان والزمان. وقد تكرّرت مفردة العجب في مصنفه أكثر من خمسين مرة (الثعلبي، ص. 23،45،60،77). وأثار الثعلبي قديمًا ملاحظات نقدية لاذعة من ابن الجوزي، وأحمد بن المختار الرازي، وابن تيمية؛ وهذا النقد ناجم عن اهتمامه بالأخبار والحكايات الغريبة والعجيبة، وعدم احترامه الدقيق للإسناد، ورواياته المتعددة للإسرائيليات» (مرداس، 2007).

ويحيل كتاب الثعلبي انطلاقا من عنوانه على منهجه، فمفردة المجلس، ومفردة العرائس، تحمل صورة بيانية استعارية، و»يظهر ولع الثعلبي بالقصص والأخبار العجيبة داخل كتابه العرائس، حيث خصّص لها حيزا كبيرًا، وتوسّع فيها بذكر الإسرائيليات بدون نقدها أو تمحيصها» (مرداس، 2007)؛ وهذا ما يؤكّده الذهبي بقوله: «وقد قرأت فيه قصصًا إسرائيلية نهاية في الغرابة» (مرداس، 2007). والإغراق في العجيب والخيال والصور البيانية، مما جعله يوغل في الأدبية، وهو ما يميز كتابات الثعلبي عن سابقيه، ممن اهتمّوا بهذا النّوع من القصص.

لقد دوّن الثعلبي جميع قصصه في (32) مجلسًا، وخصّ كلّ مجلس بقصّة نبيّ من الأنبياء وأحيانًا أكثر من ذلك؛ باستثناء المجالس الثلاثة الأولى التي تروي أسطورة خلق الكون، وهي بمثابة الافتتاحية أو المقدمة لقصص الأنبياء. ويخضع المجلس لعملية تأليفيّة وتصنيفيّة ناتجة عن مفهوم الكتابة لدى العلماء المسلمين القدامى، فهناك جمع وضبط ووصل بين مجموعة من الوحدات السردية المرويّة عن مجموعة من الرواة، صاغها الثعلبي وفق نسق مُنظّم ومُرتّب؛ فتصبح القصة جمعًا قصصيًّا مُتعدّد المشارب يصبُّ في مصبّ واحد؛ هو إثراء المتن السردي وإغناؤه (مرداس، 2007).

ويروي الثعلبي قصصًا مقتبسة من (ألف ليلة وليلة)، وهو كتاب لم يعرف له مؤلف. ومنها قصة (بلوقيا) ويسندها إلى راو خارجي في قوله: «أخبرنا أبو بكر محمد بن عبد الله الحزرقي بإسناده، عن عبد الله بن سلام الإسرائيلي» (الثعلبي، 2004، ص. 315)؛ مما يعني أنّ من مصادر قصص الأنبياء (ألف ليلة وليلة)، وأنها لا تقتصر على التراث الإسرائيلي فحسب، وإنما توسعت لتضمّ كتبًا منفتحة على ثقافات أمم متعددة، وهي مفتوحة بما فيها من عجيب القصص وغرائب الأحداث للعجيب والغريب كما ورد في هذه القصة التي يظهر فيها «بلوقيا» في مقايضة العجب؛ فرحلة بلوقيا تمثيل للعجيب. والعجب: حيرة تعرض للإنسان لقصوره عن معرفة سبب الشيء، أو عن معرفة كيفية تأثيره فيه، وللغريب: وهو كل أمر عجيب قليل الوقوع، مخالف للعادات المعهودة، والمشاهدات المألوفة التي قامت عليهما حكايات ألف ليلة وليلة؛ فأغرى ذلك عالما كبيرًا مثل الثعلبي أن ينقلها ويضعها في كتابه (الكواز، 2006، ص. 36).

ومن أكثر القصص التي أغرقها الثعلبي بالعجيب والغريب، قصة نبي الله داود عليه السلام حيث حوت كثيرًا من الإسرائيليات عند أكثر المدوّنين، وليس ذلك بمستغرب، إذ عمد الثعلبي إلى تضخيم المعجزات التي منحها الله نبيه داود عليه السلام فخرج الثعلبي بذلك عن النصوص المقدّسة، وسنح له خياله المبدع أن يعضّد كل معجزة بقصة أسطورية للعجيب فيها حظ وفير، ولنبدأ بأول معجزة لداود عليه السلام وهي الصوت الطيب؛ ذلك أن داود كان يقرأ الزبور بسبعين لحنًا، وكان «إذا قرأ الزبور برز إلى البرية... إلا على صوته» (الثعلبي، 2004، ص. 244)، فهو يطوّر نواتها ويمطّطها إلى قصة خيالية مدهشة، تدخل فيها العجيب لتكريم نبي الله وتبجيله. ثم في المعجزة الثانية، وهي تسخير الجبال والطير له يسبحن معه، يأتي بروايات عجيبة وغريبة ليثبت مكانة النبي عليه السلام وعظيم قدره.

والملاحظ أن الثعلبي يستند إلى النص القرآني، بوصفه شاهدًا على استقامة خطابه ومشروعيته، فيقول: «كما قال تعالى»، ثم يذكر الآية؛ لكنه في الحال الذي يوهم فيه بأنه مفسّر للنص القرآني سرعان ما ينزاح عن الصورة التي رسمها نصّ الوحي فينفلت النص منه، ويُمسي الثعلبي سجينًا لربقة قوة الحكي، مدفوعًا بمنطق التراكم والجمع إلى أن يكون أسير الخبر والأسطورة، ذلك أن الجبال كانت تُسبّح مع داود كلما اختلى بنفسه هناك للعبادة؛ لكن لما استنكر داود قدرة الله على سماع صوته وتمييزه من بين الأصوات التي تُسبّح معه، ساق الثعلبي القاص خبرًا جاء فيه أن جبريل نزل على داود وعضده، حتى انتهى به إلى البحر، ومن البحر إلى الأرض؛ لينتهي أخيرًا إلى صخرة يكرّها فتخرج منها دودة تنشّ؛ حتى يؤكد له أن الله قادر حتى على سماع نشيش الدودة.

واللافت للانتباه أن الثعلبي قد انطلق في هذا الخبر من إسناد مبهم بصيغة المبني للمجهول (يقال)، وقد خوّل له تحرره من قيد الإسناد أن يأسر القارئ بخياله ويجعله «مستعدًا للاندراج في فتنة النص وما ينشئه من عوالم وأخيلة» (القاضي،1998، ص.333)؛ لأن لذة نص الثعلبي لا تتأتى إلا من هذا الخيال الخصيب المدهش.

وكثيرًا ما يخرج الثعلبي عن نص الوحي والمتون المسندة إلى منطق الخيال والعجيب والأسطورة، منزاحًا عن غاية العظة والاعتبار إلى غاية الإمتاع وأسر القارئ بجمالية النص (الثعلبي، ص.122 وما بعدها).

ومن القصص المستوية فنيًّا، المندرجة في العجيب عند الثعلبي،

(قصة العنقاء) في إثبات القضاء والقدر، وفيها أنطق الحيوان والجان والعفاريت، وتوافرت فيها كل ملامح الخرافة، واندرجت فيها جملة من الأساطير، وهي من القصص المعروفة المشهورة، فقد جاءت كما أسلفنا في (ألف ليلة وليلة)؛ فهي ليست من ابتداعه، ولكنه أضفى عليها من أسلوبه وصياغته، وحسن الترتيب والتنظيم، ما جعلها تحتوي كل مقوّمات القصة العجائبية المتطورة؛ فهي غاية في الإحكام والجمال، يفتتحها بسند مقتضب حيث يقول: «أخبرنا أبو محمد عبد الله بن حامد بإسناده، عن محمد بن جعفر الصادق، قال: عاتب سليمان الطير في بعض عتابه، فقال لها: إنك لتأتين كذا وتفعلين كذا، فقالت: والله رب السماء والثرى، إنا لنحرص على الهدا؛ ولكن قضاء الله يأتي إلى منتهى علمه وقدره».

وهكذا ينفتح القص على مشهد مهيب يدور فيه حوار طويل بين نبي الله سليمان عليه السلام والعنقاء، وتتراوح فيه الصيغة بين المحكي المباشر وغير المباشر، «قال: صدقت لا حيلة في القضاء، فقالت العنقاء: لست أؤمن بهذا، فقال لها سليمان: ألا أخبرك بأعجب العجب! فقالت: بلى، قال: إنه وُلد الليلة غلام بالمغرب وجارية بالمشرق، هذا ولد ملك كبير، وهذه ابنة ملك، والجارية والولد يجتمعان في أمنع المواضع وأهولها بقدرة الله تعالى على سفاح في جزيرة بوسط البحر، فقالت العنقاء: يا نبي الله، أوقد ولد هذان الولدان المذكوران؟ قال: نعم، الليلة. قالت: فهل أخبرت بهما منهما، وما اسمهما واسم أبيهما؟ قال: بل، اسمهما كذا وكذا، واسم أبيهما كذا وكذا، فقالت العنقاء: يا نبي الله، أنا أبطل القدر وأفرّق بينهما، فقال لها سليمان: إنك لا تقدرين على ذلك، قالت: بلى، فأشهد سليمان عليها الطير وكفلتها البومة». وهكذا ينفتح النص على العجيب «ألا أخبرك بأعجب العجب»، ويصف العنقاء فيقول عجبًا، ويصف المكان فيعجب أيضًا، وهكذا لا يترك شيئًا إلا ويغرق في تفاصيله وأوصافه ويجعله مثارًا للعجيب والغريب.

ويستمر القصّ بين وصف ومشهد ومحكي مباشر وغير مباشر، «فمرت العنقاء وكانت في كبر الجمل عظمًا، وجهها وجه إنسان، ويداها يد يدا إنسان، وثديها ثدي امرأة، وأصابعها كذلك، فحملت في الهواء حتى أشرفت على الدنيا؛ فأبصرت كل دار وما فيها، وكل إنسان، وأبصرت الجارية وهي في مهدها وقد أجلسوها، فاختلست الجارية من المهد وطارت بها؛ حتى انتهت إلى جبل شاهق في السماء في جوف البحر وسط الجزيرة، وفي الجزيرة شجرة عالية لا ينالها طائر إلا بجهد طيرانه، ولها أغصان عظيمة تزيد على ألف غصن، كأعظم ما يكون على شجر الأرض كثيرة الورق، فاتخذت لها وكرًا في وسط الشجرة عجيبًا واسعًا مضيئًا وطيئًا وأرضعتها، وحضنت الجارية تحت جناحها، وصارت تأتيها بأنواع الطعام والشراب وتحفظها من البرد والحر، وتؤنسها بالليل ولا تُخبر أحدًا بشأنها كي يتم أمرها».

وهكذا تتوافر مفردة العجب في القصة أكثر من عشرين مرة على امتداد ست صفحات، يقول: «فإذا هو بجبل شاهق في وسط جزيرة في البحر في لون الزعفران، طويلة لا يدري أين منتهاها ولا عرضها، وإذا هو بشجرة خضراء في رأس الجبل ملتفة كثيرة الأغصان والأوراق، وورقها في عرض آذان الفيلة، تفوح بريح الأقحوان، ليس لها ثمر، بيضاء الساق، فقال لأصحابه: إني أرى عجبًا، أرى جبلًا شاهقًا في وسط جزيرة لم أر مثله ولا مثل طوله وعرضه، وأرى شجرة فيها كل حسن قد أعجبني منظرها».

ويقول: «وكانت الجارية قد نظرت إلى السفينة وهي جارية فلم تعرف ما هي؛ لأنها أُخذت صغيرة لم تدرِ ما السفن، فبقيت متعجّبة وليس عندها أحد تسأله عن ذلك، فبينما هي متفكّرة في أمر السفينة؛ إذ حسّ الآدمي فأخرجت رأسها من الوكر فنظرت يمينًا وشمالًا فلم تر أحدًا، فنظرت في أصل الشجرة؛ فإذا بالغلام ورفقته، فتعجّبت منهم لما رأت من حسنهم وجمالهم وكيف وصلوا إلى ذلك الموضع، وأن الغلام لما بلغ أصل الشجرة نظر يمينًا وشمالًا وبقي متعجبًا من عِظم تلك الشجرة ورفعها في السماء، وصار ينظر إلى أغصانها، وكانت الجارية قد أخرجت رأسها لتنظر إلى السفينة، فحانت منها التفافة إلى أصل الشجرة، فوقعت عينها في عين الغلام، فرأى الغلام صورتها، ورأى عجبًا من عِظم جمالها وكثرة شعرها وذوائبها، فقال لها الغلام بلسان فصيح: أجنيّة أنت أم إنسيّة؟ قالت: لا والله، أنا من خيار الإنس، فمن أنت؟ فأفهمها لغته... وهذا ما كان من شأن العنقاء والبومة في القضاء والقدر، والله أعلم بالغيب» (الثعلبي، 2004، ص. 299 - 304).

ثانيا: مستويات السرد القصصي

اعتمدت أغلب نصوص الثعلبي في قصص الأنبياء في بناء هياكلها على تداخل مستويات السرد؛ ويعني أن تظهر إلى جانب القصص الرئيسة قصة ثانوية، هي في رأي «تودوروف» أقل اندماجًا في مجمل السرد من القصص الرئيسة (تودوروف، 1994، ص.72)، أو هي نوع من القصص يعترض في ثنايا قصة أخرى، ويظهر كأنه استرسال للقصة الرئيسة (وهبة، 1979، ص. 291).

وقد يحصل تعدد مستويات السرد من تشكّل سلسلة من القصص القصيرة المتتالية، التي «تكون في العادة محصورة داخل قصة قصيرة تؤطرها «(تودوروف، 1994، ص.141). وإدراج قصة مختلفة في قصة رئيسة لا يكون لمجرد الجمع والكثرة، بل توجبه أمور عديدة توافرت عليها جميع تلك القصص، فأصبحت أسبابًا تستدعي إدراجها ضمن قصة رئيسة تحتويها، ومنها أنّ تلك القصص تدور حول فكرة واحدة، وتجمعها إما شخصية واحدة أو مكان أو زمان واحد، فظهور مستويات السرد في هذا النوع من القصص لم يأت من كثرتها وتواليها؛ بل من ترابطها وتتابعها المنطقي.

وسنقف عند تلك المستويات، أو البنيات الكبرى والصغرى في قصص الأنبياء للثعلبي، ونتناول العناوين والاستهلالات، بوصفها مداخل إلى تلك البنى.

1 – العنوان بوصفه بنية سردية:

أصبح تحليل العنوان، بوصفه جملة قصيرة، ذا أهمية بالغة؛ فهو يضطلع بوظائف شكلية وجمالية ودلالية اتخذت مدخلًا لنص كبير، وهي علامة لغوية دالة؛ أضفت على النص الذي يتصدره ويتوجه دورًا إعلاميًّا ودلاليًّا مهمًّا وأساسيًّا (المطوي، 1999، ص.455). وهذا أمر بديهي، فهو في نظر المؤلف بمنزلة الوجه للإنسان، فكما يُخلق الوجه الذي يُشاهد لأول مرة انطباعًا أوليًّا إيجابيًّا أو سلبيًّا تجاه حامله؛ فكذلك يخلق العنوان لدى المتلقي فضولًا لقراءته، أو نفورًا لعدم لمسه (الكبيسي، 1999، ص.30). إنّه البنية الدلالية الأولى المتشكّلة في النص، والتي منها ستتفرع بقية الأنساق الدلالية في تتابع مستمر، لاسيما أن هذه الأنساق لا تلبث أن تتجمّع في العنوان مرة أخرى؛ بوصفه بؤرة الاستقطاب الدلالية التي تُعلن عن هيمنتها منذ الوهلة الأولى على النص كله، بتشعّب أفكاره وتناميها (العجيلي، 1971، ص. 218).

والعنوان –أيًّا كان عمله– يدلّ بمظهره اللغوي من الصوت إلى الدلالة على وضعية لغوية شديدة الافتقار، ولا يتجاوز حدود الجملة إلا نادرًا، وعلى هذا الافتقار اللغوي فإنه ينجح في إقامة اتصال نوعي بين المرسِل والمُستقبِل (الجزار، 1998، ص.21). ومن الناحية الشكليّة يؤدي العنوان وظيفة إشهارية للمؤلّف؛ فهو الباب الأول الذي يلج منه القارئ إلى عالم الكتاب، ويتحدّث إلى القارئ ويطبع استطلاعه ويدفعه إلى القراءة. والعنونة في كتاب قصص الأنبياء على قسمين: العنوان العام أو عنوان الكتاب، والعناوين الجزئية أو الفرعية لكل قصة أو فصل أو مجلس، ولم تظهر الفنية في كل عناوين فصول كتاب عرائس المجالس.

ويمكننا القول بدايةً: إن عناوين قصص الأنبياء للثعلبي ليست في مستوى عالٍ من الإبداع، وإنما الغالب عليها أنها جرت جريانها على ما كان عليه المدوّنون في تلك القرون، من وضوح الدلالة، واشتمالها على صنوف البديع، وأنها كانت تتبع لسُنّة عامة في العنونة، عُرف بها المصنفون في تلك القرون.

ويستوقفنا أولًا العنوان العام (عرائس المجالس)، حيث يلاحظ القارئ لكتب الثقافة العربيّة الإسلاميّة القديمة الاهتمام الذي يوليه العلماء والأدباء والمؤلفون القدامى لاختيار عناوين كتبهم، فهناك كميّة هائلة من العناوين المسجوعة والمنمّقة، التي استدعت من مؤلفيها جهدًا في الاختيار، واعينَ بمكانة العنوان وجاذبيته. وتطالعنا كتب القدامى بعناوين منمّقة مزخرفة، تحلّق في الخيال وتجنح إلى الأدبية، وتؤدي اللغة بروافدها من استعارة وتشبيه ومجاز وبديع في هذه الاستعمالات دورًا أساسيًّا (مرداس، 2007)، ومنها العبارة الشيّقة التي اختارها الثعلبي لتكون عنوانًا لكتابه (عرائس المجالس).

لقد اختار الثعلبي لمؤلفه عنوانًا أراد أن يجذب به مخيّلة القارئ، مركّبًا من شقّين، شقّ يُشير إلى الموضوع (قصص الأنبياء)، وشقّ جمالي في صورة استعارية (عرائس المجالس)، فهناك جانبان: أحدهما جمالي، والآخر موضوعي، وعند النظر للمعنى المُعجمي للجانب الجمالي للعنوان؛ يتضح أن له علاقة ببنية الكتاب السردية، فكلمة (العرس) بالتحريك تعني الدهش، والعبارة «عرّس الرجل عرسًا، فهو عرس فتعني بطر، وأعرس فلان: أي اتّخذ عرسًا، والعروس نعت يستوي فيه الرجل والمرأة، والمعرّس الذي يسير نهاره، ويعرّس: أي ينزل أول الليل (ابن منظور، 1414، ع–ر– س)؛ فهناك تعدّد في المعاني حسب السياقات والاستعمالات والتأويلات، فما دلالة ذلك عند الثعلبي وهو يستعمل كلمة (عرائس)؟

وتحيل كلمة (المجالس) التي تحكي قصص الثعلبي على المكان العامر بالجلاس، كما تتصل بفكرتين؛ فكرة الدهش والمحاور المعنوية التي تحفّها، وفكرة الزواج والمتعة والجمالية التي ترمز إليها، فقصص الأنبياء كما تروى داخل كتاب العرائس؛ لها جمالها ومتعتها السردية، ويمكن أنه يريد إخراج طريقته في سرد قصص الأنبياء ووضعها بطريقة استعارية، بحيث تختلف عن الروايات الأخرى للقصص نفسها. «وهذه العملية استعملها الكتّاب العرب القدامى من أجل إعطاء كتبهم نوعًا من الإشهار والتميّز» (مرداس، 2007).

أما الجزء الثاني من العنوان (قصص الأنبياء)، فقد وردت هذه العبارة كثيرا في عناوين لكتب القدامى، عنوانًا لمجموعة من الكتب المُتعلّقة بقصص الأنبياء؛ ومرتبطة بكلمات قرآنية لها دلالاتها العميقة، وبذلك أصبحت تدلّ على هذا النوع من المرويات.

2 – بنية الاستهلال السردي:

الاستهلال جزء مهم من أجزاء النص السردي، يُقصد به بدء الكلام، ويناظره في الشعر المطلع، ويهيئ القارئ للغرض الرئيس من الكلام. ولأهمية الاستهلال ودوره في جذب انتباه السامع والقارئ، وشده إلى الموضوع؛ فقد توجب على السارد الاعتناء به وتحسينه.

وكيفما صيغ الاستهلال، فإنه يتصدر الخطاب الأدبي ويتشكّل استنادًا إلى طبيعة ذلك الخطاب ونوعه ومقصده (عبيد، 2002، ص. 48)، ويحتاج السرد إلى الإعلان عن نفسه بصيغة من الصيغ، تكون بالنسبة إلى الحكاية كالإطار بالنسبة إلى اللوحة؛ لذلك تتكرر عبارة (زعموا أن)، و(بلغني أن) عن بداية السرد، وتحدّد نوعه؛ وهي عبارة دالة على أن السرد القديم والشعبي يحرص كل الحرص على احترام افتتاحية معينة تتكرر بصفة ملحوظة، تماما كما يمنح السرد القديم أهمية للخاتمة تأكيدا على نهاية الحكاية وتثبيتا لأهمية الإطار (كيليطو، 1988، ص. 34).

البداية الكبرى:

تعتبر قصص الأنبياء قصة واحدة، حدثها واحد ومضمونها واحد؛ فهي قصة الوجود؛ قصة خلق السموات والأرض، وقصة الصراع بين الخير والشر، قصة أنبياء الله ورسله مع أقوامهم.

كل من خَبِر أساليب القصّ أظهر براعته في الدخول إلى عالم القصة، وأبدى مقدرته على الإبداع؛ فلابد في بداية كل قصة أن يقدم القارئ من المعلومات يفسر منطق سير القص من خلال افتتاحية ينفذ منها القارئ إلى عالم القصة، ويطلعه على علم النبوة والبعث ليتمكن من فهم خيوط اللعبة السردية. وتعدّ الافتتاحية من ضرورات القص، من حيث تقديمها للشخصيات، وللفضاء الزماني والمكاني للشخصيات وهي تقوم بالأحداث (الكواز، 2006، ص.180)؛ وبذلك ظهر لنا افتتاحيتان، الأولى: كبرى لكل القصص، والثانية: صغرى للقصة الواحدة.

وافتتاحية قصص الأنبياء الكبرى هي بدء الخلق، وهي تلبي شروط الافتتاحية من حيث اشتمالها على الزمان الماضي والمكان، ذلك أنّ الأحداث تبدأ من حيث تنتهي الحكاية وتكتمل، وهي تمهّد لقصة الإنسان النبي، بدءًا بأبي الأنبياء آدم عليه السلام وتحتوي الافتتاحية الكبرى عند الثعلبي على ثلاثة مجالس: مجلس في صفة خلق الأرض، ويضمّ سبعة أبواب، ومجلس في خلق السموات، ويضمّ سبعة أبواب أيضًا (الثعلبي، 2004، ص ص. 3 - 10).

ويُفصّل الثعلبي في الافتتاحية، كما يُركّز على الزمان والمكان، ويذكرهما «فيما زين الله به الأرض»: أي أن الزمان والمكان زينة مضافة إلى الأرض، ويُفصّل في أنواع الحيوانات والنباتات والجمادات، وهو ينطلق من التصوّر الإسلامي للوجود. ثم يعقب ذلك تفصيل عن شخصيات الأنبياء والأولياء الصالحين، فلكل نبي مجلس، وقد يكون أكثر من ذلك، بحسب طول القصة وقِصرها.

البداية الصغرى:

فهي التي تقدّم لقصة النبي من الأنبياء – عليهم السلام– أو من سواهم، وهي تتفاوت بحسب أحداث القصة؛ فتكون إما مختصرة أو مفصّلة، مختصرة في القصة القصيرة، وتكون مفصّلة في القصص الطويلة، وتمهّد للقص، ويستمر انطلاقًا منها، وتربط القصّ بما سبقه، وتعمل على تسهيل تصوّر قصص الأنبياء المتعددة على أنها قصة واحدة (الكواز، 2006، ص. 183).

ونمثّل لذلك بافتتاحية قصة موسى، وهي من القصص الطويلة، تقع في عشر صفحات من سبعين صفحة عند الثعلبي، وقد بدأها بالإشارة إلى موت الريان بن الوليد، ملك مصر في زمان يوسف، ثم بذكر نسب موسى، ثم أورد معلومات كثيرة عن أبي فرعون، وعن فرعون، ورؤى وآيات رآها فرعون قبل مولد موسى، ثم ميلاد موسى، وحديث عن أم موسى، وآسيا ابنة عمران؛ وهكذا جاءت الافتتاحية لتمدّ القص المقبل بعناصر القص المتتابع، مما يعطي انطباعا الأحداث التي تضمّنتها المراحل اللاحقة من القصة، وعن الشخصيات التي تظهر فيها؛ فكأنها معروفة عنده سلفًا.

ولا تخرج استهلالات قصص الأنبياء عند الثعلبي عن ثلاثة إلا نادرًا: فهي إما أن تستهل قصة النبي بذكر نسبه، وهذا كثير، كقوله في مجلس قصة إبراهيم عليه السلام والنمرود: «وهو إبراهيم بن تارح بن ناحور بن ساروغ ابن ارغو [...]» (الثعلبي ،2004، ص.74)، وقد يطول النسب فيمتد إلى أسطر، وقد يقصر كقوله في مجلس في ذكر صفي الله ونجيه موسى ابن عمران عليه السلام: «وهو موسى بن عمران بن يصهر بن قاهث بن لاوي بن يعقوب عليه السلام. قال أهل العلم بأخبار الأولين وسير الماضين: وُلد ليعقوب لاوي، وقد مضى من عمره تسع وثمانون سنة [...]» (الثعلبي، 2004، ص. 168). أو يستهلها بآيات قرآنية عن القصة، وهذه الافتتاحية الغالبة في سرده، كقوله عند ذكر ثناء الله على عبده وخليله إبراهيم عليه السلام قال الله تعالى: ﴿وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِي قَالَ لاَ يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ﴾ (الثعلبي 2004، ج1، ص.119؛ القرآن الكريم، سورة البقرة: 118)، ثم شرع في ذكر فضائل إبراهيم عليه السلام.أو ذكر الحدث المهم في مسيرة حياة النبي ونبوته؛ مما يؤكد حنكة الثعلبي في السرد وسعيه لتنويع صيغه وأساليبه، وإضفاء مسحة جمالية على نصوصه.

وقد يبدأ الاستهلال بآية ثم يذكر النسب، حيث يقول الثعلبي في مفتتح مجلس: في ذكر قصة ذي القرنين عليه السلام قال الله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَن ذِي الْقَرْنَيْنِ﴾ [القرآن الكريم، الكهف: 83]، ثم أفاض في ذكر نسبه (الثعلبي، 2004، ص.362).

ويقول الثعلبي في مستهل قصة لقمان الحكيم عليه السلام:» قال الله تعالى: ولقد آتينا لقمان الحكمة [القرآن الكريم، لقمان: 12]، ثم أفاض في ذكر نسبه وخلقته وذكر صفاته، (الثعلبي، 2004، ص.350). وكثيرًا ما تنتهي القصة بوفاة النبي أو بعبرة أو موعظة، على نحو ما جاء عن الثعلبي في ختام قصة هود عليه السلام: «وبقي هود ما شاء الله، ثم مات وعمره مئة وخمسون سنة «(الثعلبي، 2004، ص.67).

ثالثا: بنية قصص الأنبياء السطحية والعميقة

تتألّف قصص الأنبياء من بنى سطحية وأخرى عميقة،– سنقف أولا عند البنية العميقة لأهميتها وعمقها– وتتجلى في مستوى حضور الأنبياء في (قصص الأنبياء)، فبعضهم حظي باهتمام كبير، في حين ورد ذكر بعضهم الآخر عَرَضًا، ولم نجد للرسول محمد ﷺ قصة أو مقاطع قصصية تتعلّق به إلا نادرًا، أما: إبراهيم، وموسى، وعيسى، ونوح، ولوط، ويوسف، وداود، وسليمان؛ فحضورهم مكثّف وقوي في مدوّنات قصص الأنبياء، حيث تعدّدت قصصهم وطالت، وتقصّيت جميع مراحل حياتهم، وبعض هؤلاء جاء ذكرهم عَرَضًا؛ مما يدعو إلى التساؤل عن سبب ذلك الحضور المكثف لهؤلاء الأنبياء ،وتغييب عدد منهم أو ذكره عرضا، فعلى أي أساس وقع التركيز على بعض الأنبياء دون غيرهم؟ وهل لعامل الزمن دور في تحديد ذلك الاختيار؟ بحيث يمكن القول: إنه بقدر بعد زمن بعثة النبي ﷺ عن زمن الكتابة كان المؤلف بحاجة إلى المزيد من المعطيات حول قصته، أم هل يعود الأمر إلى مدى تأثير رسالة النبي في تغيير قومه؟ وهل يتعلّق الأمر بحضور أصحاب الديانات السابقة وفاعليتهم زمن الوحي وغياب آخرين؟

وأغلب الظن أن العناية بقصص بعض الأنبياء، وما تلا ذلك من التركيز على تفاصيل قصصهم وتتبّع ما جاء عنهم، والإحاطة بكل ما ورد عنهم؛ يرجع إلى تلك الأسباب مجتمعة، ويتعلق أكثر بقوة تأثير رسالة النبي في تغيير البنية الاجتماعية والأخلاقية والفكرية في البيئة التي عاش فيها، وفي قوة تحقّق المعجزات في نبوته، ومستوى كثافة حضوره في النص القرآني، لقد ورد ذكر موسى عليه السلام في أربع وثلاثين (34) سورة، وورد إبراهيم عليه السلام في أربع وعشرين (24) سورة، ونوح عليه السلام في ست وعشرين (26) سورة، وورد لوط عليه السلام في أربع عشرة (14) سورة، وورد عيسى عليه السلام في ثلاث عشرة (13) سورة، بينما ورد يوسف عليه السلام في ثلاث (3) سور، وامتدت قصة موسى عليه السلام في القرآن في أكثر من ثلاثمئة آية، وحضرت في مدوّنة الثعلبي في سبعين صفحة؛ وهكذا فإن الأحداث التي جاءت مكثّفة متراصة متناسقة في القرآن الكريم؛ أصبحت أكثر توالدًا وتمدّدًا واتساعًا، وهي تنتقل إلى كتب القُصّاص بروافدها الوافدة والمساندة.

والبحث في البنية العميقة يستوقفنا عند جملة من الظواهر منها:

1/ استنبات الدلالة:

تعمل القصة المؤطّرة على تضمين قصة أخرى في أعطافها، وهي كل قصة تحويها قصة أخرى. وقد شاع هذا النوع في القصص القديمة والحكايات الشعبية، فكل ظهور لشخصية جديدة يولّد حتمًا قطع الحكاية السابقة لتروي حكاية جديدة؛ تعلل هذا الظهور، وتُبرّر سلوكًا أو موقفًا أو للإقناع برأي، وتمثيلًا لموعظة أو حكمة وتوضيحًا لهما، ويتخذ شكل قصة مؤطّرة، تستخدمها القصة الإطار حُجّة على وجاهة السلوك، وسلامة الموقف وسداد الرأي، وهي ليست استطرادًا بقدر ما هي عنصر من العناصر المكوّنة للقصة التي تحويها، وإن أهميتها السردية والدلالية لتفوق أحيانًا أهمية القصة الإطار، ومثلما تتولّد القصة المؤطّرة من قصة؛ فبإمكانها أن تولّد غيرها وتؤطره؛ فتصبح مؤطِّرة ومؤطَّرة في الآن نفسه (القاضي، 1989، ص.338).

ومن الملاحظ أنّ قسما كبيرا من قصص الأنبياء جاء على هذا النحو، حيث تُشكّل قصة النبي الإطار أو القصة المؤطّرة للأحداث وما يتخللها من قصص حافة تكون مُستنبتة منها؛ فتظهر القصة من القصة عن طريق تنمية نواة أساسية وتطويرها، ولا تؤثر القصة النامية في سير القصص، ويسمح ظهور القصة الواحدة بسرود كثيرة تنفتح من النواة، ويمكن أن تستنبت القصة الواحدة أكثر من نواة؛ فتنمو قصص الأنبياء وتتضخّم، وجلّها تصب في هدف العظة والاعتبار (الكواز، 2006، ص.201).

فالثعلبي مثلًا في (قصة الخضر عليه السلام وبدء أمره) يورد ثلاث قصص حافة بقصة الغلامين الذين كانا في المدينة، وكان لهما جدار وكان تحته كنز لهما. هذه القصة منبثقة منها، وقعت في أزمان قريبة من زمن الثعلبي؛ ولكن استدعاها وحدة الإطار أو الموضوع والهدف؛ يقول: «أخبرنا يحيى بن إسماعيل بن سلمة، قال: كانت لي أخت أسنّ مني فاختلطت وذهب عقلها وتوحشّت، وكانت في غرفة في أقصى سطوحنا، فلبثت كذلك بضع عشر سنة، وكانت مع ذهاب عقلها تحرص على الصلاة والطهور، فبينما ذات ليلة إذ أنا بباب بيتي يدقّ نصف الليل، فقلت: من هذا؟ فقالت: بحة، فقلت: أختي؟ قالت: أختك، فقلت: لبيك، فقمت ففتحت الباب فدخلت ولا عهد لها في البيت أكثر من عشرين سنة، فقلت: يا أختي خيرًا، فقالت: خيرًا يا أخي، بت الليلة فأتاني آتٍ في منامي فقال لي: السلام عليك يا بحة، فقلت: وعليك السلام. فقال لي: إن الله تعالى قد حفظ أباك إسماعيل بن سلمة بن كهل بسلمة جدّك، وحفظك بأبيك إسماعيل، فإن شئت دعوت الله لك فيذهب ما بك، وإن شئت صبرت ولك الجنة، فإن أبا بكر وعمر – رضي الله عنهما– قد تشفّعا لكِ إلى الله تعالى؛ لحبّ أبيك وجدك إياهما، فقلت: إن كان ولا بد من اختيار أحدهما، فالصبر على ما أنا فيه والجنة، وإن الله لواسع الفضل لخلقه لا يتعاظم شيء في حكمه ولو شاء لجمعهما لي، قالت: فقيل لي: قد جمعه الله لكِ، ورضي عن أبيك وجدك بحبهما أبا بكر وعمر، فأنزلي فإن الله أذهب ما كان بك. ويُحكى عن بعض العلوية أنه دخل على هارون الرشيد وقد همّ بقتله، فلما دخل عليه أكرمه وخلّى سبيله، فقيل له: بم دعوت حتى نجّاك الله؟ قال: قلت: يا من حفظ الكنز على الصبيين لصلاح أبيهما احفظني منه؛ لصلاح آبائي...» (الثعلبي، 2004، ص.73).

وقد استغل الثعلبي كثيرًا من الدلالات؛ بغية تنمية نواة وتأليف قصة، حيث كان لا يترك نواة تصلح إلا ضخّمها، لتكون قصة ملحقة بإحدى قصص مجالسه، ففي قصة (هاروت وماروت) استنبت ثلاث قصص من ثلاث دلالات، فبعد أن انتهى من القصة؛ فإنه أورد اختلاف العلماء في كيفية عذابهما، «فقال ابن مسعود: هما معلّقان بشعورهما إلى قيام الساعة، وقال قائل: كُبّلا من أقدامهما إلى أصول أفخاذهما، وقال مجاهد: مُلئ جُبّ نارًا فجُعلا فيه، وقال عمرو بن سعيد: هما معلقان منكّسان في السلاسل، يُضربان بسياط الحديد».

ومن دلالة استمرار عذابهما، روى الثعلبي قصة رجل – غير معروف– قصدهما لتعلّم السحر، فوجدهما معلّقين بأرجلهما مُزرقة أعينهما، مسوّد وجهيهما، ليس بين لسانيهما وبين الماء إلا أربعة أصابع، وهما يُعذّبان بالعطش، فلما رأى ذلك هاله مكانهما، فقال: لا إله إلا الله. فلما سمعا كلامه، قالا: لا إله إلا الله، من أنت؟ قال: رجل من الناس. قالا له: ومن أي أمة أنت؟ قال: من أمة محمد ﷺ قالا: أو بُعث محمد ﷺ؟ قال: نعم، فحمدا الله تعالى، وأظهرا الاستبشار، فقال الرجل: ومما استبشاركما؟ قالا: إنه نبي الساعة، وقد دنا انقضاء عذابنا» (الثعلبي، 2004، ص.79).

تنحاز القصة إلى تفسير كيفية العذاب بالمنع من الماء مع شدة العطش، ولم ترد هذه الكيفية فيما أورد من كيفيات، وهي تُبشرهما ببعثة محمد ﷺ وبانقضاء عذابهما، وربما قصد الثعلبي

استثمار القصة في تمجيد نبوة محمد ﷺ فيكون قد اشتق من دلالة القصة الأولى دلالة القصة الثانية.

وتتجلى البنية العميقة لقصص الأنبياء، من خلال فحص قصة نبي الله (يوسف) عليه السلام عند الثعلبي، وما طرأ عليها من التحوّلات. لقد تميّزت قصة يوسف في القرآن بنسق محكم؛ وهذا ما جعل الدارسين يعدّون هذه القصة نموذجًا متكاملًا لخطاب القصة في القرآن، فقد استغرقت مدى زمنيًّا طويلًا، كما تميّز أسلوبها السردي بالتنويع وتداخل صيغ الخطاب المختلفة. ويمكن القول: إن الطابع الحيوي والحركي لقصة يوسف جعل منها مادة قابلة لاستيعاب مختلف التوليفات والتحوّلات التي تلحقها.

2/ تقسيمات القصة ومفاصلها الكبرى:

أول ما يُثير انتباه القارئ وهو يتصفّح قصة يوسف في كتاب (عرائس المجالس) هيكل القصة، حيث جاءت مؤطّرة بمجموعة من العناوين؛ كالآتي:

عنوان القصة: مجلس في قصة يوسف بن يعقوب وإخوته، عليهم الصلاة والسلام.

الباب الأول: في ذكر نسبه عليه الصلاة والسلام.

الباب الثاني: في صفة يوسف – عليه الصلاة والسلام– وحليته، ونعت خلُقه وصفة صورته.

ويظهر من خلال هذه الهيكلة أن انفتاح أحداث القصة كان مسبوقًا بثلاث موازيات نصية «التمهيد الذي جاء بعد العنوان مباشرة»، ثم الباب الأول، فالباب الثاني، وهي موازيات تتعالق فيما بينها لتتخذ منطلقا وأساسا لقراءة قصة يوسف.

وتتشكّل هذه الأرضية على ثلاثة مستويات:

المستوى الأول:

يشير العنوان ابتداء إلى علاقة القصة بالمجلس؛ وهو ما يُوحي بطابع التلقي الشفوي، الذي سيكون له أثر بالغ في ظهور التحوّلات التي ستطرأ على النصّ القصصي المرجعي القرآن الكريم، والنصوص المولّدة عنه المضمنة في الكتب التي تأسست في هذه المجالس الشفوية.

ويرتبط الموازي النصي الأول الذي تنفتح به قصة يوسف بقوله تعالى:﴿ لَّقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِّلسَّائِلِينَ ﴾ [القرآن الكريم، يوسف: 3]، وهي آية في معناها العام تستدعي جوانب متعددة، يتعلق أول هذه الجوانب بأسباب النزول، ودعوة الصحابة الرسول ﷺ ليقصّ عليهم؛ فكانت هذه الآية، وما جاء بعدها من أحداث ترتبط بقصة يوسف، مثلت جوابًا صريحًا ومباشرًا على طلب الصحابة.

أما الجانب الثاني الذي تناولته الآية الكريمة فيعالج إشكالية وسم قصة يوسف بأحسن القصص، واختلاف العلماء في لفظ (أحسن) بين التفصيل والصفة، مع الإشارة إلى بعض الروايات التي صاحبتها، وأبرزها طلب الصحابة من سلمان الفارسي أن يُحدّثهم بأحسن ما جاء في التوراة؛ فكانت قصة يوسف بمثابة الجواب على الطلب طلبهم.

ويتعلق الجانب الثالث بتفسير صفة (أحسن)، فيُحيل على آية من الصورة نفسها ﴿لَّقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِّلسَّائِلِينَ﴾ [القرآن الكريم، يوسف: 7)، إذ إنّ حسنها وجمالها مترشح عن قوة جوابها للسائلين، كما كان حسنها في حسن الجزاء ليوسف وإخوته.

وبناء عليه جاء التمهيد بمثابة الأفق الأول الذي يؤثثه هذا السارد؛ لوضع القارئ في مسار معين وهو يتابع أحداث قصة يوسف، في حين جاء محفزا على استحضار جوانب الحسن والجمال المختلفة التي يمكن للقارئ أن يستشفّها من القصة؛ إذ يعمل السارد على تأسيس أفق أول للقراءة (جبار، 2006، ص. 59).

المستوى الثاني:

يتحدّد المستوى الثاني من الموازي النصي فيما عنونه السارد بالباب الأول: في ذكر نسبه –عليه الصلاة والسلام– ويظهر من خلال عنوانه أن السارد يعمل على تقريب الشخصية من القارئ؛ ومن ثمّ فإنّ تعريفه للشخصية (يوسف) ارتبط بجانبين أساسيين هما هوية يوسف ونسبه، وهو: يوسف بن يعقوب الصفي بن إسحاق الذبيح بن إبراهيم الخليل، عليهم السلام. فضلا عن تحديد معنى الاسم (يوسف)، إذ تم التركيز على اختلاف الفقهاء في أصله إن كان عبريا أم عربيا؛ فأما من عدّه عربيًّا فقد منحه معنى قريبًا مما عاناه يوسف في حياته، حيث أنّ الأسف في اللغة هو الحزن، والأسيف العبد، اجتمعا فيه فسُمّي يوسف، وهو نهج يمنح الاسم حمولة دلالية قبل التعرّف على مصير الشخصية وتحوّلاتها في مسار الأحداث.

وهذا النمط من الموازيات النصية يُضيف عناصر جديدة لأفق التلقي، ويُؤطّر مسار القراءة من خلال صفات علقت بالشخصية؛ كشرف النسب، والكرم، والحزن. ويبدو أن هذه الصفات ستتحقّق في مسار الشخصية القصصية.

المستوى الثالث:

يأتي المستوى الثالث من الموازي النصي مُدعّمًا للمستوى الثاني، ويظهر ابتداء من عنوان الباب (في خصال يوسف – عليه الصلاة والسلام– وحليته وخلقه، صورته). ويتأسس هذا الموازي النصي على آية قرآنية من سورة يوسف تدلّ على انبهار المشاهِد بصورة يوسف ﴿فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ﴾ [القرآن الكريم، يوسف: 30]، ولتوسيع حدث الانبهار؛ كان على السارد أن يستحضر أحداثًا ودعائم تؤكّد ذلك؛ وهكذا نقل أخبارًا عديدة تدلّ على ذلك.

وهكذا يتبيّن من خلال هذه الشواهد والتعليقات التي عرضها السارد، أنها تمتد عبر مساحات زمنية متباعدة، كما تختلف عن الشواهد ذات السند المباشر، التي يحاول من خلالها إبراز

طابع الجمال الخَلقي والخُلقي المميّز ليوسف دون سائر البشرية، والإشارات المتصلة عامة بوصف الجانب الخلقي ليوسف دون أن يعتمد السارد على سند محدد» فكان حسن يوسف كضوء النهار، وكان يوسف أبيض اللون جميل الوجه، جعد الشعر، ضخم العينين، مستوي الخلقة، غليظ الساقين والعضدين والساعدين، خميص البطن، أقنى الأنف، صغير السرة، لا يقدر بنو آدم ولا أحد على وصف يوسف عليه السلام» (الثعلبي، 2004، ص. 111).

هذا المقطع جاء مجردًا من الإسناد الروائي، فما إن نتأمله جيدًا حتى نلاحظ أن الوصف موجها نحو صورة يوسف الخَلْقية مفصلا في هيئتها، حيث يُتوّج هذا الوصف قول السارد: «لا يقدر بنو آدم ولا أحد على وصف يوسف عليه السلام»؛ وبالتالي يُوضع القارئ أمام صورتين متعارضتين، الأولى: تقريب الصورة الخَلقية ليوسف من خلال ملامح متعددة يحدّدها المقطع الوصفي، والثانية: الإشارة إلى عجز بني آدم عن وصف جمال يوسف؛ ويفترض أحد الموقفين: إما إحساس السارد أن ما قدّمه حول جمال يوسف وصورته ناقص وغير تام؛ وبالتالي ترجمة الصورة البصرية إلى صورة لغوية لفظية اعتراها نوع من التحوّل والنقص؛ فاعترف ضمنيًّا بهذا النقص من خلال إعلان عجز بني آدم عن وصف صورة يوسف. أو التلميح إلى الجمال الخارق ليوسف الذي لا يضاهيه فيه أحد، وأنّ ما قدّمه في وصفه جزء من مما يستحيل وصفه.

وسواء كان الوضع الأول أو الثاني هو ما يقصده السارد بوصفه كما ارتآه له الثعلبي؛ فإن ذلك الموقف لن يطفئ نزعة القارئ في المقارنة بين ما جاء في هذا المقطع الوصفي من صور تبرز مكامن الجمال في يوسف النبي، وما ألفه القارئ في الثقافة العربية عامة، وفي الشعر العربي خاصة من صور تصف الجمال، خصوصًا كما في شعر الغزل والنسيب. ومن خلال الموازنة بينها يتبيّن أن مخيلة الثعلبي تدخّلت بصورة سافرة لتستغل مخزونها الثقافي والأدبي من الثقافة العربية؛ لتضع صورة لما يمكن أن نسميه بـ(الجمال النموذج) الذي يقدمه الشعر العربي في العديد من المواضع.

وهكذا تتراكب البنى وتكبر في كتاب الثعلبي، عبر محافظته على الهيكل العام لقصة النبي يوسف كما جاءت في النص القرآني، ثم إعادة توزيع الأحداث بطريقة تبرز تصوّرهم لكيفية حدوثها، ومن هذا التوظيف المقصود أو غير المقصود للتراكمات الثقافية العربية؛ لإنتاج نص قصصي أكثر إثارة وحيوية وتشويقًا (جبار، 2006، ص.65)؛ لذلك جاءت الأحداث منتظمة مترابطة الحلقات متسلسلة تُفضي نهاية الوحدة السابقة إلى بداية الوحدة اللاحقة.

وأكثر ما ظهر نضج قصص الأنبياء الفني، وما أحدثته في النص من تحولات في بناها، في ثلاث قصص هي: قصة آدم عليه السلام وقصة موسى عليه السلام وقصة يوسف عليه السلام -كما أسلفنا- . حيث تطوّرت قصة نبي الله موسى عليه السلام عند الثعلبي، وتكوّنت من عدد من القصص الفرعية، وتوزّعت كالآتي:

- قصة قتل موسى للقبطي وخروجه من مصر.
- قصة موسى وهارون مع فرعون والسحرة.
- قصة حزقيل.
- قصة إسراء موسى ببني إسرائيل.
- قصة ملاقاة موسى لربه.
- قصة عبادة العجل.
- قصة قارون وموسى.
- قصة موسى والخضر.
- قصة البقرة.

والقصة نفسها في مصنف ابن كثير توزعت على الشكل الآتي:

- قصة عبادة العجل.
- قصة بقرة بني إسرائيل.
- قصة موسى والخضر.
- قصة قارون وموسى.

وهكذا انتقلت قصة نبي الله موسى عليه السلام من قصة بسيطة البناء إلى أخرى معقّدة التركيب، عبر توالد عدد من القصص الفرعية الصغيرة المضمّنة فيها. ويظلّ الخيط الناظم بين هذه القصص الفرعية والقصة الرئيسة جملة من الأمور، منها: الشخصية المحوريّة، والبنية العامة التي تُصاغ في قالبها جميع القصص، والشخصية الرئيسة، والبنية الرئيسة في قصص الأنبياء بنية واحدة تتكرر في جميع القصص غالبًا، ويتفرّع عنها بنى جزئية متراكبة تُفضي إحداها إلى الأخرى.

أما البنى السطحية: فهي الغالبة وهي أن ترد قصة النبي مُجملة من غير تفصيل، دون تكلّف أو إطالة، ليس فيها عمق في الأحداث أو الوصف أو المشاهِد أو المرويات، وإنما تُدرج لأنها قصة نبي يستلزم ترتيب النبوات وتسلسلها ذكرها، وهي كثيرة في كتاب عرائس المجالس، ومن الأمثلة على ذلك قصة نبي الله (إدريس)، فهي قصيرة في حجمها وأحداثها، وقد تطول القصة؛ ولكنها مع ذلك ذات بنية سطحية، فهي لا تعدو ذكر نسب النبي، ثم معجزته، ثم مصير قومه أو العقاب الذي حلّ بهم، ثم وفاته، من غير تشعّب أو تفريع في الأحداث والأخبار، كما في قصة (شيث) عليه السلام وهي من القصص القصيرة، التي لم ولم يفرد لها الثعلبي مجلسًا.

الخاتمة:

شكّل القصص القرآني مادة حيوية غنية للرواة في عصر الثعلبي وما تلاه؛ فجعلوا منه مصدرًا ومنطلقًا لخيالهم وإبداعاتهم السردية، مدعمين ذلك بما تسرّب إلى الثقافة العربية الإسلامية من أفكار وقصص من الثقافات المجاورة والديانات الأخرى، وقد

أسهم ذلك مجتمعًا في إضفاء حُلّة جديدة على مدوّنات قصص الأنبياء بالزيادة والتنويع والتفسير والثراء.

انساق الثعلبي خلف فتنة القصّ وغواية السرد، انطلاقا من تخيره عنوان كتابه، وظهر ولعه بالقصص والأخبار العجيبة، فخصّص لذكرها مكانًا كبيرًا، حتى أنّ من يطّلع على كتاب الثعلبي يرى اهتمامه بالقصص، وتوسعه فيها بسرد الإسرائيليات بدون تمحيصها أو نقدها، كما تميّز الثعلبي عن أهل زمانه وسابقيه في هذا النّوع من القصص بعدة خاصيات أبرزها؛ التكثيف والإطالة في الوصف، التوسع في نقل الأساطير والخرافات، الخيال الخصب، والأسلوب السردي المحكم.

وكثيرًا ما يخرج الثعلبي عن الإسناد، منزاحًا عن غاية العظة والاعتبار إلى غاية الإمتاع وأسر القارئ بجمالية نصه، وقد خوّل له تحرره من قيد الإسناد أن يأسر القارئ بخياله ويهيئه ليندرج في فتنة النص وما ينشئه من عوالم وأخيلة؛ لأن لذة نص الثعلبي لا تتأتى إلا من هذا الخيال الخصيب المدهش.

إنّ أهم ما يميز قصص الأنبياء عند الثعلبي في مستوى البنى العميقة سمتان: البنية التي تؤسَّس عليها القصة، والمادة التي تُصاغ منها، وقد تبيّن أن بنية قصص الأنبياء بنية واحدة تتكرر في جميع القصص تقريبًا، فتُساق جميع القصص على المنحى نفسه غالبًا، وجميعها تستقي من مادة واحدة (القرآن الكريم، والحديث الشريف، وأقوال البشر)، ويأتي التباين فيما تضيفه من: دمج للقصص، وتدرُّج في نقل الأحداث، أو تكرارها، أو الاستطراد والإضافة.

ويتضح مما سبق أن تداخل مستويات السرد وتعددها الظاهر لم يأت اعتباطيًا؛ بل كان منبثقًا من قصص الأنبياء، فتركيب القصص أولًا، وطبيعتها ثانيًا، هما اللذان منحاها قابلية استيعاب أكبر عدد ممكن من القصص.

وأخيرا فإن «قصص الأنبياء» بنيت على نظام خاص من نصوص مختلفة ومتباعدة أو متنافرة أحيانًا؛ يمكن أن تحيل على تركيبة المجتمع وأوضاعه المضطربة والمختلفة، تلك التي عايشها الثعلبي في القرن الرابع الهجري وبدايات القرن الخامس، وهي تعبر عن تفاوت في طبقات المجتمع العربي الإسلامي، انعكس في البنية القصصية لدى الثعلبي، وعبرت عن تجليات الثقافة العربية الإسلامية التي انصهرت فيها تيارات فكرية كثيرة وحّدها الإسلام.

إنّ دراسة بنية السرديات القديمة، خصوصا في مدونات قصص الأنبياء، وهي كثيرة؛ لتكشف عن تأثرها وتأثيرها على الحياة الفكرية والثقافية والأدبية وتتبع تطورها عبر العصور.

المراجع:

إبراهيم، عبد الله. (1992). السردية العربية. المركز الثقافي العربي.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم. (1980). مقدمة في أصول التفسير. دار مكتبة الحياة.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم. (1986). منهاج السُّنَّة. تحقيق: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

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

الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي. (2002). طبقات الشافعية. تحقيق: كمال يوسف الحوت، دار الكتب العلمية.

بروكلمان. (1994). تاريخ الأدب العربي (ط.4)، دار المعارف.

تودوروف، تزفيتان. (1996). الأدب والدلالة (محمد نديم، مترجم). مركز الإنماء الحضاري.

تودوروف، تزفيتان. (1994). نظرية المنهج الشكلي. مؤسسة الأبحاث العربية.

الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد. (2004). قصص الأنبياء، المسماة عرائس المجالس. دار الفكر للطباعة والنشر.

جبار، سعيد. (2006). التوالد السردي. جذور للنشر.

الجزار، محمد فكري. (1998). العنوان وسيموطيقيا الاتصال الأدبي.

الخطيب، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد البغدادي. (1983). الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. تحقيق: د. محمود الطحان، مكتبة المعارف.

الداوودي، محمد بن علي بن أحمد. (1982). طبقات المفسرين. دار الكتب العلمية.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان. (2006). سير أعلام النبلاء. دار الحديث.

الذهبي، محمد السيد حسين. (2000). التفسير والمفسرون. مكتبة وهبة.

السبكي، تاج الدين عبد الوهاب. (1413). طبقات الشافعية الكبرى. (تحقيق: د. محمود محمد الطناحي، و د. عبد الفتاح محمد الحلو)، (ط.2)، هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

الضامر، سمير. (2009). قصص الأنبياء في التراث العربي: تحليل سيميائي سردي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤتة. الأردن.

العجيلي، كمال عبد الرزاق (1971). البنيات الأسلوبية في مطولات الشعر العربي الحديث. دار الكتب

العلمية.

العمامي، محمد نجيب. (1998). الراوي في السرد العربي المعاصر. دار المعرفة للنشر.

عبيد، محمد صابر. (2002). شعرية الخطاب وإشكالية التجنيس: قراءة جمالية في رسالة عمرو بن العاص إلى عمر بن الخطاب. *مجلة المورد*، بغداد، 30(2)، 48-51.

قاشا، سهيل. (1998). أثر الكتابات البابلية في المدونات التوراتية. بيسان للنشر.

القاضي، محمد والخيو، محمد والسماوي، أحمد والعمامي، محمد نجيب وعبيد، علي وبنخود، نور الدين والنصري، فتحي وآيت ميهوب، محمد. (2010). معجم السرديات. دار محمد علي.

القاضي، محمد. (1998). الخبر في الأدب العربي. دار الغرب الإسلامي.

الكبيسي، طراد. (1999). عناوين الكتب بين القديم والحديث. بين الجمالية والدلالة. *مجلة عمان*، (45)، 30

الكعبي، ضياء. (2005). السرد العربي القديم. المؤسسة العربية للدراسات.

الكواز، محمد. (2008). مملكة الباري. مؤسسة الانتشار العربي.

كيليطو، عبد الفتاح. (1988). الحكاية والتأويل. دار توبقال.

المطوي، محمد الهادي. (1999). شعرية عنوان كتاب الساق على الساق فيما هو الفارياق، *مجلة عالم الفكر*، (1)، 455-501.

مرداس، عبد الباسط. (2007). المتخيل الطليق في كتاب عرائس المجالس. موقع أنفاس.

مرداس، عبد الباسط. (2013). رحلة مع كتاب عرائس المجالس في قصص الأنبياء لأبي إسحاق الثعلبي. بموقع الألوان: http://www.alawan.org/article11804.html

النصير، ياسين. (2010). الاستهلال فن البدايات في النص الأدبي. دار نينوى.

وهبة، مجدي. (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. مكتبة لبنان.

al-Ḍāmir, Samīr. (2009). qiṣaṣ al-anbiyā' fī al-Turāth al-'Arabī : taḥlīl symyā'y Sardī (in Arabic) [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi'at.

al-Kubaysī, Ṭarrād. (1999). 'anāwīn al-Kutub bayna al-qadīm wa-al-ḥadīth. bayna al-Jamālīyah wa-al-dalālah. (in Arabic) Majallat 'Ammān, (45).

al-Maṭwī, Muḥammad al-Hādī. (1999). shi'rīyah 'unwān Kitāb al-sāq 'alá al-sāq fīmā huwa al-Fāriyāq. (in Arabic). Majallat 'Ālam al-Fikr, '1

'Ubayd, Muḥammad Ṣābir. (2002). shi'rīyah al-khiṭāb wa-ishkālīyat al-tajnīs : qirā'ah jamālīyah fī Risālat 'Amr ibn al-'Āṣ ilá 'Umar ibn al-khiṭāb. (in Arabic). Majallat al-Mawrid, Baghdād, (2).

القسم أهميته ودلالاته على معتقدات الجاهليين والمعاندين – البواعث والأثر

The oath›s significance and its implications for the beliefs of the pre-Islamic Arabs and the The obstinate ones -Motivations and Impact

د. فاطمة سعيد أحمد العمري
أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللغة العربيّة، كلية الآداب والفنون، جامعة بيشة، المملكة العربيّة السعودية
https://orcid.org/0009-0003-2484-2245

Dr. Fatmah bint Saeed Ahmed Al-amri
Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts and Sciences, University of Bisha, kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/09/04، تاريخ القبول: 2024/12/14، تاريخ النشر: 2024/12/30)

المستخلص

سعت هذه الدراسة إلى تتبع القسم الوارد عن العرب قبل الإسلام، بهدف الكشف عن خطورة المعتقدات الضالة؛ فقد شاع استعمال القَسَم بين العرب في العصر الجاهلي؛ وكان له أهميَّة كبيرة في حياتهم، وقد تنوعت صيغ القسم بتنوع الطوائف التي كان يتشكَّل منها هذا المجتمع، حيث نجد الحنفاء، والنصرانيين، واليهود، والوثنيين، وكل طائفة من هذه الطوائف كانت تُقسِم بما يتفق مع مُعتقدها، وهو ما عبَّر عنه الشعراء في شعرهم، وقد انعكس أثر تلك المعتقدات على ما ظهر في المجتمع الإنساني بعد الإسلام من الطوائف الباقية على معتقداتها الباطلة من العداوة والبغضاء، وهو ما أشارت إليه آيات القسم الواردة في القرآن الكريم، والتي كان فيها ما يكفي للتحذير من تلك المعتقدات. وقد اعتمدت على المنهج الاستقرائي الاستنباطي؛ للوصول إلى نتائج منهجيَّة. ومن أهم النتائج التي توصلتُ إليها؛ أنه كان للقسم أهمية كبيرة في حياة العرب؛ بوصفه قوة تنفيذيّة كان لها مكانة القانون الجنائي، إضافة إلى ارتباط القسم لديهم بمفهوم الالتزام السياسي، كذلك تنوعت صيغ القسم بين الكُهَّان والشعراء الجاهليين بالصورة التي عبّرت عن مدى تمكُّن المعتقدات الضالة من نفوس ذويها. وكشفت الدراسة ايضًا دلالة آيات القسم الواردة في القرآن الكريم عن الطوائف الضالة؛ ومدى ما كانوا فيه من ضلال، إضافة إلى تحذيرهم من عاقبة هذا الضلال.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، الوثنية، القسم، التحالف السياسي.

Abstract

This study aimed to trace the oaths mentioned by the Arabs before Islam, in order to reveal the danger of false beliefs.The use of oaths was widespread among the Arabs in the pre-Islamic era due to its significant importance in their lives.The forms of oath differ depending on the sects that make up this society,as we find Hanafis, Christians, Jews, and pagans, and each of these sects swears according to their belief, which is what poets have expressed in their poems. The impact of these beliefs has been reflected in the sects that emerged in human society after Islam, which adhered to their false beliefs of lying and hypocrisy in the oaths mentioned in the Holy Qur'an .and These verses were sufficient to warn against the false beliefs, which remains with human survival, whatever their manifestations and forms. This study drew on the inductive approach to achieving systematic results.Among the most important results I reached:The oaths had great importance in the lives of the Arabs, as an executive force that had the status of criminal law, as well as the Section›s association with the concept of political obligation.. The forms of the oaths varied among the pre-Islamic poets in a way that reflected the extent to which misguided beliefs had taken hold of their souls.The oaths mentioned in the Qur'an revealed the sects that remained in their false belief, in addition to warning them of its consequences.

Keywords: Beliefs, Pagan, Oath, Political alliance.

للاستشهاد: العمري، فاطمة سعيد أحمد. (2024). القسم أهميته ودلالاته على معتقدات الجاهليين والمعاندين – البواعث والأثر. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ص187 – ص201.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

القسم من الأساليب التي اعتمد عليها الجاهليون في شتى أمور حياتهم، وقد بلغ من شأن القسم عند العرب في هذه الحقبة الزمنيَّة أنَّهم كانوا يحترزون كل الاحتراز من الكذب فيما يُقسِمون عليه، لاعتقادهم أنَّ هذا شؤم على صاحبه ويُخرِب الديار؛ لما فيه من الغدر والخيانة. ومن أجل هذا كان القسم عندهم قاطعًا في إثبات الحقوق والوفاء بالوعود، ويُلاحظ أنَّ حياة الجاهليين ارتبطت كغيرهم من الأمم السابقة بالقسم ارتباطًا وثيقًا، من حيث صورته التي تأخذ شكل الأَيْمَان، ومن حيث الطقوس والشعائر التي كانوا يمارسونها لتوثيق تلك الأَيْمان.

ويتبيَّن مدى أهميَّة القسم عند العرب في العصر الجاهلي بالنظر إلى ثلاثة أمور؛ الأول منها: أنَّ القسم كان بمثابة الدعامة التي يقوم عليها الفصل فيما ينشأ بين الناس من دعاوى، في هذا المجتمع القبلي الحافل بالمنازعات والحروب بين القبائل. والثاني: يتمثل في اعتماد طبقة الكهَّان على القسم؛ للهيمنة على العقول بمصداقيَّتهم فيما يُخبرونهم به من الغيبيّات. والثالث: يأتي في اعتماد العرب على القسم في توثيق أحلافهم واتفاقيّاتهم ومعاهدتهم. وقد نقل الشعر الجاهلي صورًا مُتعدِّدة لتلك المظاهر، التي تعكس بالتالي أهمية القسم في حياتهم.

وقد شاع في العصر الجاهلي العديد من المعتقدات الضالة، كان من أبرزها المعتقدات الوثنيّة، التي كان في شبه جزيرة العرب قبل الإسلام مظاهر متعدِّدة منها: عبادة مظاهر الطبيعة، والتعبد للأرواح والجن، وعبادة الأسلاف، وتقديس أشياء وأماكن معيَّنة مثل الحجارة، والأشجار، والينابيع، إضافة إلى عبادة الأصنام.

ويُلاحظ أنَّ العرب أطلقوا على الأصنام التي عبدوها أسماء تختلف باختلاف المادة التي تُصنع منها؛ فما كان منها «مصنوعًا من الخشب أو الذهب أو الفضة على صورة إنسان فهي أصنام, وما كان منها مصنوعًا من الحجر فهي أوثان. ونوع ثالث منها عبدوه وأطلقوا عليه اسم الأنصاب، والأنصاب نوع من حجارة غير منصوبة، كانوا يطوفون بها ويعترون عندها» (بروكلمان، 1422، ص. 291-292). وبهذا المعنى فإنَّ العرب لم يعبدوا الأصنام في صورتها المجرَّدة بوصفها تماثيل أو حجارة؛ وإنَّماعبدوها لأنَّها تمثِّل بالنسبة لهم قوى عليا تفوق الطبيعة؛ فكانوا يعتقدون أنَّ هذه القوى كامنة في تلك الأصنام، ومن ثمَّ كانوا يتقربون إلى الأصنام التي عبدوها بتقديم القرابين والنذور؛ بل إنَّهم كانوا يُشهرون قسمهم لديها؛ لقداستها عندهم إذا ما دعتهم الحاجة إلى القسم.

والقارئ لديوان الشعر الجاهلي يجد أنَّ الشعراء عبَّروا عن تلك المعتقدات الباطلة فيما نظموه من شعر، كما جاء في القرآن الكريم أَقْسَام على لسان تلك الطوائف الضالة، التي دفعها ضلالها إلى التصدي للنبيﷺ، وللدين الإسلامي الذي دعاهم إلى عبادة الله وحده، ونبذ ما هم فيه من ضلال، مُحذِّرًا إياهم من عاقبة هذا الضلال.

الدراسات السابقة:

لم أجد – قدر علمي وبحثي– دراسات تناولت هذا الموضوع بالربط بين البواعث التي ارتبطت بنشأة المعتقدات الباطلة في العصر الجاهلي وبين الآثار المترتبة عليها؛ في حين وجدْتُ دراسات تناولت أيْمان العرب في الجاهليّة، وأخرى تناولت القسم في الشعر الجاهلي، بالإضافة إلى دراسات تناولت القسم في القرآن الكريم، ومنها:

1. رسالة لإبراهيم عبدالله محمد النجيرمي بعنوان: أيمان العرب في الجاهليَّة (النجيرمي، 1343)، تناول المؤلِّف فيها بإيجاز الحديث عن صيغ الأَيْمان التي شاعت بين العرب قبل الإسلام، حيث عرض صورًا لأَيْمانهم بالله، وصورًا أخرى لما شاع بينهم من أَيْمان بالأوثان والأصنام والكواكب، دون التطرق لشعرهم؛ إلَّا نادرًا.
2. كتاب بعنوان: إيمان العرب في الشعر الجاهلي، لمالك محمد (جمال، 2012)، وأصل هذا الكتاب أطروحة ماجستير، وهدف الباحث من دراسته التعريف بأيمان العرب في الشعر الجاهلي، مع البحث في الظواهر الأسلوبية التي وردت في أسلوب القسم مثل الحذف والتخفيف، وما إلى ذلك.
3. كتاب بعنوان: الإمعان في أقسام القرآن، للشيخ عبد الحميد (الفراهي، 1980)، وقد ركَّز الفراهي على الأقسام الواردة في القرآن الكريم عن الله تعالى، كما تناول تاريخ القسم في العربيَّة وأيْمان العرب قبل الإسلام، ليبيِّن حاجة الناس إليه قديمًا وحديثًا.
4. كتاب يحمل عنوان: أساليب القسم واستعمالاتها في لغة العرب مع دراسة تطبيقيَّة لما ورد منها في القرآن الكريم، تأليف دكتور مهران عبد الله (عبد العال، 1995) واعتمد المؤلف في دراسته على البحث في الصيغ التركيبيّة النحوية لجملة القسم، التي كان يدعِّمها بما جاء في أشعار العرب؛ للكشف عن خصائصها النحوية.
5. بحث بعنوان «دلالات القسم في الشعر العربي: حلفت برب الراقصات نموذجًا»، للباحث رضوان (ياسر عبد الحسيب، 1436)، وتأتي أهمية هذا البحث في الكشف عن تأثير القسم على السياق الذي يرِد فيه، بتسليط الضوء على قول الأخطل: حلفت برب الراقصات، الذي استدعاه الشعراء في الشعر العربي القديم؛ للتعبير عن معانٍ مغايرة منها: المدح، والفخر، والرثاء، والهجاء، والاعتذار. وقد تبيَّن من الأفكار المحورية التي دار حولها هذا البحث مدى تأثير القسم على السياق الذي يرد فيه، بتنوع الدلالات المرتبطة بجملة القسم، الذي وظفه الشعراء في التعبير عن تجربتهم الشعرية.
6. كتاب بعنوان «القسم في القرآن الكريم» تأليف أ.د.حسين (نصّار، 2001). وتقوم الدراسة في هذا الكتاب على رصد مؤلفه الجهود التي تناولت موضوع القسم، منذ مبدئه إلى يوم دراسته بهذا المؤلف، مبيِّنًا ما طرأ على مجرى التفكير «من مد

أو جزر، ومن استقامة أو ميل، ومن تجدد أو تجمد، أي إنه يسعى إلى أن يصنع تاريخا شاملا ودقيقا للتفكير العربي الذي دار حول الأقسام في القرآن (نصّار، 2001، ص3)». وقد جمع الدكتور نصار في هذا الكتاب بين جهود اللغويين، والبلاغيين، والمفسرين، التي دارت حول أسلوب القسم في القرآن الكريم من منظور لغوي وبلاغي وفلسفي؛ بهدف الكشف عما يحمله قسم الله تعالى في القرآن الكريم من معان ودلالات عميقة، ترتبط بالسياق الذي يأتي فيه القسم.

وعليه يتضح أنَّ المجال مازال واسعًا لدراسة القسم الذي عبَّر عن معتقدات الجاهليين قبل الإسلام، بالنظر إلى القسم الذي ورد في النصوص القرآنيّة عن المعاندين من الكفّار والمشركين، الذين تمسّكوا بمعتقداتهم الباطلة؛ للكشف عن دلالته في ردود أفعالهم بعد الدعوة الإسلاميّة، من خلال الأثر الذي ترتب على قسمهم بطريقة منهجيَّة، فالأثر في سياق الأبحاث العلميّة يعني النتيجة القائمة على معطيات ودلائل قويَّة (الجرجاني، 1403، ص. 11).

أهميَّة الدراسة والجديد فيها:

1. تسليط الضوء على أهمية القسم في حياة العرب قبل الإسلام، ودوره البارز في الحفاظ على الأمن والاستقرار بين الأفراد والقبائل.
2. الكشف عن القيم والمعتقدات التي شكَّلت جوانب الحياة الاجتماعيّة، والثقافيّة، والدينيّة في المجتمع العربي قبل الإسلام، من خلال دلالة القسم الوارد في شعرهم وأسجاعهم.
3. دراسة مغزى قسم المعاندين من الكفار والمنافقين، الذين تمسَّكوا بمعتقداتهم الباطلة بعد الإسلام.
4. تحليل خطورة المعتقدات الضالة، من خلال بواعثها والآثار التي ترتبت عليها.

تساؤلات الدراسة:

- كيف ساعد القسم في تنظيم العلاقات بين الأفراد والقبائل قبل ظهور الإسلام؟
- لماذا كان العرب يستخدمون طقوسًا خاصة عند أداء القسم لتوثيق معاهداتهم واتفاقيَّاتهم؟
- ما دلالة القسم الوارد في الشعر الجاهلي وفي سجع الكهّان على معتقدات الجاهليين؟
- ما المعنى الذي حمله القسم الوارد في القرآن الكريم عن ذوي المعتقدات الضالة المعاندين؟
- ما الآثار التي ترتبت على المعتقدات الضالة بعد الإسلام؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن خطورة المعتقدات الضالة على المجتمعات الإنسانيَّة، بالنظر إلى المعتقدات التي شاعت بين العرب قبل الإسلام.
2. بيان أهميَّة القسم ووظيفته في حياة الجاهليين، فيما ورد عنهم من أخبار وأشعار ترتبط بالمعتقدات التي شاعت بينهم.
3. التعريف ببعض من معتقدات العرب التي كانوا عليها قبل الإسلام، مع التتبع لما ورد في النصوص القرآنية من آيات جابه بها القرآن الكريم تلك المعتقدات الضالة، مُحذرًا إيّاهم من عاقبتها.

منهج الدراسة:

قامت هذه الدراسة على المنهج الاستقرائي الاستنباطي، للوصول إلى نتائج منهجيَّة، تنبع من التحليل بدقة لكل الجزئيّات التي يتناولها الموضوع؛ للوصول إلى النتائج المرجوَّة بالدِّقة التي تتناسب مع الأفكار المحوريَّة التي دارت في فلكها هذه الدراسة.

خطة الدراسة:

وتحقيقًا لِما أسعى إليه من أهداف؛ جاءت هذه الدراسة في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وثبت بالمصادر والمراجع. كالتالي:

المقدمة: بيَّنت فيها أهميَّة الموضوع، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة فيه، وأهدافها.

التمهيد: مفهوم القسم: ويدور حول مفهوم القسم في اللغة، وفي الدراسات النحويَّة والبلاغيَّة، مع الاستشهاد بنماذج من الشعر الجاهلي.

المبحث الأول: أهميَّة القسم في حياة العرب قبل الإسلام: تعرض صفحات هذا المبحث لأسباب نشأة القسم بين الجاهليين، وبيان مدى أهميَّته في حياتهم.

المبحث الثاني: دلالة القسم الوارد في الشعر الجاهلي على معتقدات الجاهليين: يقوم هذا المبحث بالكشف عن بعض من المعتقدات الضالة التي انتشرت بين الجاهليين، والتي تعدَّدت تعدُّد الطوائف التي جمعت بينها الحياة القبليَّة قبل الإسلام، والتي انعكس أثرها بوضوح على الشعر الذي نظمه الشعراء في تلك الحِقبة الزمنيَّة.

المبحث الثالث: الآثار المترتبة على المعتقدات الضالة والتحذير من عواقبها: يعرض هذا المبحث للقسم الوارد في النصوص القرآنيَّة، عن ذوي المعتقدات الضالة من الكفّار والمنافقين الباقيين على ضلالهم بعد الإسلام. للكشف عمَّا كانوا فيه من كذب، ونفاق دفعهم إلى اختلاق الحجج الواهية؛ للمُداراة على باطنهم الذي يخالف ظاهرهم، بهدف تحذيرهم من عاقبة ما هم فيه من ضلال.

الخاتمة: أجملتُ فيها ما توصلت إليه من نتائج.

التوصيات: بيَّنت فيها ما ارتأيته من اقتراحات؛ تفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين.

ثبت المصادر والمراجع: ويضم المصادر والمراجع، التي كانت عونًا لي في هذه الدراسة.

التمهيد: مفهوم القسم:

جاء القسم في اللغة بمعنى اليمين التي يُقسَم بها في الحلِف، قال ابن منظور: «القَسَمُ، بالتحريك: اليمين، وكذلك المُقْسَمُ، وهو المصدر مثل المَخْرَج، والجمع أَقْسام، وتَقاسَمَ القومُ: تحالفوا، وأَقْسَمْت: حلفت، وأَصله من القَسامة... وقَتل فلان فلانًا بالقَسامة أَي باليمين، والمُقْسِم: الرجل الحالف، أَقْسَم يُقْسِمُ إِقْسامًا» (ابن منظور، 1419، ج11، ص. 165).

فالقسم يُعد أسلوبًا لغويًّا من أساليب التوكيد، وهو يمين يُقسِم بها الحالِف ليؤكد شيئًا يخبر عنه من إيجاب أو جحد؛ لإزالة الشك عن مقصوده، أو لجذب انتباه المتلقي بهذا الأسلوب، الذي «حين يرِد في الجملة فإنه يهدف إلى توكيد الكلام أو تحريك النفس بالحلف» (عبد المسيح وتابري، 1990، ص. 318).

فالقسم يتألَّف من جملتين، جملة يؤكد بها جملة أخرى، فالجملة المؤَكَّدَةُ هي المقسَمُ عليه والجملة المؤَكِّدة هي القَسَمُ، والاسم الذي يَدخُلُ عليه حرف القسم هو المقسمُ به، «مثال ذلك أَحْلِفُ بالله إنَّ زيدًا قائم، فقولك إنَّ زيدًا قائم هي الجملة المقسَمُ عليها، وقولك أَحْلِفُ بالله هو القسم الذي وَكَّدْتَ به إنَّ زيدًا قائم والمقسم به اسم الله عز وجل» (ابن سيدة، د.ت، ج 13، ص. 110).

والقسم»إمَّا أن يكون بجملة فعليّة نحو: أقسم بالله. أو بجملة اسميّة نحو: يمين الله لأفعلنَّ كذا. أو بأدوات القسم الجارة لما بعدها... وأدوات القسم هي: الباء، الواو، التاء، اللام، الميم المكسورة» (هارون، 1421، ص. 162).

ويُلاحظ أنَّ القسم قد لا يكون صريحًا؛ إذا تمَّ التوكيد فيه على المقسم عليه دون أن يُستخدم لفظ القسم صراحة، كما في حذف فعل القسم، والاكتفاء بحرف القسم والمقسم به، ومنه قول القائل مقسِمًا: «والله لا فعلت، وتالله لقد فعلت وأصله: أقسم بالله، فحذف الفعل والفاعل وبقيت الحال –من الجار والجواب– دليلًا على الجملة المحذوفة» (ابن جني، د.ت. ، 2/ 362).

وقد تناول البلاغيون القسم مثل النُحاة بوصفه أسلوبًا للتوكيد، فهو عند البلاغيين أسلوب إنشائي غير طلبي، يتألف من جملتين؛ جملة يؤتى بها لتوكيد جملة أخرى من خلال اللفظ المقسم بِهِ، ومن تلك الألفاظ: «بالله، وأقسمت، وآليت، وعلم الله، ويعلم الله، ولعمرك، ولعمر أبيك، ولعمر الله، ويمين الله، وأيمن الله، وايم الله، وأمانة الله، وعليّ عهد الله لأفعلن أو لا أفعل. ومن شأن الجملتين أن تتنزلا منزلة جملة واحدة كجملتي الشرط والجزاء» (الزمخشري، 1999، ص. 483).

وقد درج الجاهليون كذلك على استخدام القسم بوصفه أسلوبًا من أساليب التوكيد، وهو ما عبَّر عنه الشعراء في شعرهم، ومنه:

1.القسم بالله: كما في قسم النابغة (الذبياني، د.ت، ص 167):

واللهِ واللهِ لنِعْـمَ الفَتَى الـ

أَعْرَجُ لا النِّكْسُ ولا الخَامِلُ

2.القسم باليمين: ومنه قسم جندح بن حجر (امرؤ القيس، 1984، ص. 32):

فقُلتُ يَمينَ اللهِ أَبْرَحُ قاعِـدًا

ولو قَطَّعوا رَأسِي لَدَيْكِ وأَوْصَالي

3. القسم بالألِيَّة: فلفظ الألِيَّة يرتبط في أصله اللغوي بمعنى الاقتصار، ولهذا قيل: إن حقيقة الإيلاء والألِيَّة «الحلف المقتضي لتقصير في الأمر الذي يُحلف عليه» (الأصفهاني، 1412، ص. 84)، كما في قسم النابغة الذبياني (الذبياني، د.ت.، ص69):

فآليْتُ لا آتيكَ إن جئتُ مُجْرِمًا

ولا أَبْتَغِي جاراً سواكَ مُجاوِرا

وقسم طرفة بن العبد (العبد، 1958، ص. 59):

وآلَيْتُ لا يَنْفَكُّ كَشْحِي بِطَانَةً

لِعَضْبٍ رَقِيقِ الشَّفْرَتَيْنِ مُهَنَّدِ

4.القسم بالحق: ومنه قسم عنترة بن شداد (شداد، 2001، ص. 25، 48):

وحقِّكِ أشجاني التباعُد بعدكم

فهل أنتُم أشجاكُم البُعد من بَعدي

وقسمه أيضًا في موضع آخر بحق الهوى:

بحقِّ الهوى لا تعْذلوني وأقْصروا

عنِ اللوْم إن اللوْم ليسَ بنافع

5.القسم بالعمر: فلفظ العمر خاص بالقسم، ولا يستعمل في غيره، كما يُلاحظ أنَّ القسم في القرآن الكريم لم يرد مصدرًا بلفظ''لَعَمْرُك''إلا مرة واحدة في قوله تعالى: ﴿لَعَمْرُكَ إِنَّهُمْ لَفِي سَكْرَتِهِمْ يَعْمَهُونَ (72)﴾ [الحجر:72]. فالله تعالى أقسم بحياة الرسولﷺ تكريمًا له.

وقد استخدم العرب القسم بالعمر بكثرة، مضافًا إلى الأسماء الظاهرة أو إلى الضمائر، كما في:

– قسم النابغة الذبياني، (الذبياني، د.ت، ص. 112):

لعَمْرُكَ ما خَشِيتُ على يَزِيدٍ

من الفَحْرِ المضَلِّلِ ما أَتاني

– وقسم طرفة بن العبد (العبد، 1958، ص. 238):

لَعَمْرُكَ ما تَدْرِي الطَّوارِقُ بِالحَصَى

وَلا زَاجِراتُ الطَّيرِ مَا اللهُ فَاعِلُ

- وقسم جندح بن حجر (امرؤ القيس، 1984، ص. 113):

لعَمْرِى لَسَعْدٌ حيث حُلَّت دِيارُه

أحبُّ إلينا مِنْكَ فَا فرسٍ حَمِرْ

- وقسم عنترة بن شداد (شداد، 2001، ص. 16):

لَعَمْرُكَ إنَّ المجدَ والفَخْرَ والعُلَا

ونَيْلَ الأَمَانِى وارْتِفاعَ المرَاتبِ

لِمَنْ يَلْتَقِى أبطَالها وَسَرَاتَها

بقَلْبٍ صبُورٍ عنْد وَقْعِ المضَارب

المبحث الأول: أهمية القسم في حياة العرب قبل الإسلام:

ارتبطت حياة الجاهليين كغيرهم من الأمم القديمة بالقسم ارتباطًا وثيقًا، من حيث صورته التي تأخذ شكل الأيْمان، ومن حيث الطقوس والشعائر الخاصة التي كانوا يمارسونها غالبًا عند تلك الأيْمان، فالقسم عند العرب ارتبط بشعائر خاصة، فقيل إنَّ: ''القسم أصله من القَسَامَةِ وهي الأيْمانُ تُقْسَمُ على أولياء المقتول إذا ادّعَوا دَمَهُ'' (ابن فارس، 1986، ص. 752). وتوضيح ذلك كما قال الجوهري: ''يُقال قُتِل فلان بالقسامة، إذا اجتمعت جماعة من أولياء القتيل فادّعوا على رجل أنه قتل صاحبهم ومعهم دليل دون البيّنة، فحلفوا خمسين يمينًا أنَّ المدَّعي عليه قتل صاحبهم، فهؤلاء الذين يقسمون'' (الجوهري،1407،ج 5، ص.2010).

تتمثل أهميَّة القسم عند العرب في الجاهلية في العديد من المظاهر، على النحو التالي:

أوَّلًا:

كان القسم بمثابة الدعامة التي يقوم عليها الفصل فيما ينشأ بين الناس من دعاوى، وقد أكد كارل بروكلمان على دور القسم وأهميَّته بين عرب الجاهلية بوصفه قوة تنفيذية ،كان لها مكانة القانون الجنائي؛ فمع غياب وجود القانون الجنائي عن البدو في تلك الحِقبة الزمنية صار من حق أي شخص يعيش في هذا المجتمع أن يفزع إلى استخلاص حقّه إذا ما سُلِب منه بالقسم الذي شاع بينهم، فعلى سبيل المثال ''إذا ما عُثر على أحد البدو مقتولًا بيد مجهولة في منطقة إحدى العشائر، ووقعت الشبهة على أحد أفرادها فعندئذ تقسِم العشيرة الأيمان على براءته. وقد يجرح صدق هذا القسم ويبطل فعله بقسم آخر تقسمه عشيرة القتيل'' (بروكلمان، 1948، ص. 17، 18).

ثانيًا:

اعتماد طبقة الكهّان التي كان لها قداسة دينيّة خاصة بين العرب على القسم، بهدف إضفاء نوع من الرهبة والمصداقيّة في نفوس العرب وإيهامهم بأنَّ وراءهم قوى غيبيّة تطلعهم على الغيب؛ فقد كانت هذه الطبقة الكاهنة في الجاهليّة تزعم أنها تطّلع على الغيب، بما يلقى إليها توابعها من الجن(الرئي)، وكان للكهان أسلوب خاص في كلامهم عند التنبّؤ والتكهّن هو أسلوب السجع، والسجع في مفهومه الاصطلاحي يعني التوافق في الحرف الأخير أو التعادل في الوزن أو فيهما معًا، فمعناه ''في لغة علماء البيان اتفاق الفواصل في الكلام المنثور في الحرف أو في الوزن أو في مجموعهما'' (حمدي، 1992، ص. 59)، كما عرَّفه أبو هلال العسكري بالنظر إلى التساوي في الجمل التي يقع بينها السجع، إذ قال السجع هو: ''أن يكون الجزآن متوازيين متعادلين، لا يزيد أحدهما على الآخر، مع اتفاق الفواصل على حرف بعينه'' (العسكري، 1986، ص. 262).

فسجع الكُهّان هو ضرب من الخطاب يقوم أساسًا في بُنيته الأسلوبيّة على الأسجاع، وهو فنٌّ قائم بذاته، ظهر في العصر الجاهلي، حيث ارتبط في بداياته الأولى بالكهانة والتنبؤ الذي كان يدَّعيه الكهّان؛ والذين كان لهم تأثير كبير على العرب في حياتهم، وكان هؤلاء الكهان يدَّعون أن مع كل واحد منهم رئيًّا من الجن، وكان الكُهان يعتمدون على القسم اعتمادًا كبيرًا في تكهناتهم؛ لإضفاء المصداقيّة على ما يُخبرون به من تنبُّوءات لمن يلجأون إليهم من العرب، مثل ''حازي جهينة، ومثل شق وسطيح، وعُزّى سَلِمة وأشباههم، كانوا يتكهنون ويحكمون بالأسجاع، كقوله: والأرض والسماء، والعُقابِ الصقعاء، واقعةً ببقعاء، لقد تقّر المجدُ بني العُشَراءِ للمجد والسَّنَاء'' (الجاحظ، د.ت، ج1، ص. 290، 291). فقد أقسم عُزّى؛ بالأرض والسماء، وبطائر العُقاب لما له من شرف ومكانة عند العرب لقوته وحدة بصره؛ مُبشِّرًا بني العشراء بالغلبة على غيرهم.

وهكذا كان الكهان يوظّفون القسم؛ حتى يتمكنوا من التأكيد للعامة بأنهم يعرفون الغيب عن طريق ما يتلقونه من الجن (الرئي)، ومن ثمَّ فقد كان الناس يتجهون إليهم، يحكمونهم في المنازعات، والمنافرات، ويستشيرونهم في أمورهم الحاليَّة والمستقبليَّة، ويقصّون عليهم أحلامهم ليفسروها لهم.

ويُلاحظ أنَّ الكهَّان كانوا يعتمدون في سجعهم على الكلمات الغامضة ''وكأنما كانوا يقصدون زيادة التأثير في السامعين، وإلهائهم عن التتبع لما يلقى إليهم من الأخبار التي كانت في منتهى الغرابة والعجب'' (الجندي، 1412، ص. 269).

وبناء عليه فقد كان الكهان يعتمدون في سجعهم بجانب القسم على الكلام الغامض، وهو أسلوب تقتضيه طبيعة التكهّن، حتى لا يُلزم الكاهن نفسه بما يقوله أو يُنبِّإ بِهِ؛ فربّما لا يقع، وربَّما يقع العكس، ففي مثل هذه الحالات، فيجِد الكاهن لنفسه مخرجًا باستعماله هذا النوع من الكلام الغامض، الذي يؤوله السامعون كل منهم حسب فهمه، ومن ثم فقد امتازت أسجاعهم بعدم وضوح الدلالة وكثرة الاختلاف والتأويل فيها.

ومن الملاحظ أيضًا أنهم كانوا يعتمدون في قسمهم على الظواهر الكونيّة، التي تؤول إلى قوّة غيبيّة، لإضفاء الرهبة على تنبؤاتهم التي زعموا أنها تأتيهم من الغيب بالرئي، ومن ذلك نجد:

- قسم سواد بن قارب الدوسي: ''والسماء والأرض، والغمر

والبرض، والقرض والفرض، إنكم لأهل الهضاب الشم، والنخيل العم، والصخور الصم". والغمر: الماء الكثير، والبرض: الماء القليل، والقرض: ما تعطيه لتقضاه، والفرض: ما فرضته على نفسك فوهبته أوجدت به لغير ثواب. (صفوت، 1993، 1/83).

- وقسم سطيح الذئبي: "والشفق، والغسق، والفلق إذا انشق، إن ما أنبأتك به لحق" (صفوت، 1993، 1/93).
- وقسم الزبراء: "واللُّوح الخافِقِ، والليل الغَاسق، والصَّباح الشّارق، والنّجم الطارق، والمزن الوادق، إن شجر الوادي ليأدو ختلًا، ويخرق أنيابًا عصلًا، وإن صخر الطود لينذر ثكلًا، لا تجدون عنه معلًا". (صفوت، 1993، 1/111).
- وقسم عفيراء: "أقسم برافع السماء ومنزل الماء من القماء، إنه لمطل الدماء، ومنطق العقائل نطق الإماء". القماء: السحاب الكثيف (صفوت، 1993، 1/117).

ثالثًا:

اعتمد العرب على القسم في توثيق الأحلاف والعهود والاتفاقيّات؛ فقد كان النظام القبلي عند العرب قبل الإسلام يقوم على أساس الأحلاف، التي يتشكل منها الجانب السياسي في حياتهم، فمن خلال الأحلاف كانت تتشكل القبائل؛ فتنضم العشائر الضعيفة إلى العشائر القوية، طلبًا للحماية ورد العدوان، خاصة أنَّ حياتهم في هذا العصر لم تكن مستقرّة بسبب ما كان يدور بينهم من خلافات لتنافسهم على الماء والكلأ، فكانوا يتحالفون بحثًا عن روح الأمن والاستقرار، وحفاظًا على الحقوق.

وقد انتشرت ظاهرة الحلف السياسي بين القبائل العربية القديمة، ومرجع هذا إلى أنَّ القبائل البدويّة لمْ تكن تخضع لحكومة مركزيَّة تنظم أمور الحياة بينهم، وفي ضوء حياتهم البدوية المتنقلة تحت تأثير ظروف الطبيعة القاسية، كانوا يواجهون مشاكل كثيرة كرد فعل للمصالح المشتركة، والمتعارضة كثيرًا بين القبائل بسبب ضيق الحياة في البادية، وهو ما ترتب عليه أنَّ أصبحوا يعيشون في حالة من الخوف والقلق من بعضهم البعض، وهم في حذر أن تقع المنازعات بينهم؛ ولهذا كان لابد أن تتوحد القبائل، وتنضم بعضها إلى بعض لتشكيل قوة ماديّة تعزّز من تماسكها، على غِرار ما يحدث في الدول الحديثة، وقد أكَّد على هذه الظاهرة أكثر مؤرخي الأدب العربي وبعض الباحثين (عشماوي، 1994).

وعليه يتبيَّن أنَّ تسمية الأحلاف بهذا الاسم ترجع إلى لفظ الحَلِف، فهو أصل المادة اللغويّة التي اشتقت منها فكرة الأحلاف بمغزاها السياسي، والذي كان ملزمًا لهم في كل ما يأخذونه على أنفسهم من عهود ومواثيق، "فالحِلف بالكسر تعهد بين القوم. والصداقة، والصديق يحلف لصاحبه ألا يغدر به. ففي الحلف قسم وتعهد بالصداقة والأمانة وألا يغدر الحليف بحليفه" (عشماوي، 1994، ص. 134). وبهذا المعنى فإنَّ قسمهم كان ينطوي أيضًا على التحذير لمن يحلف حانثًا بيمينه.

وقد ارتبط القسم لديهم بقوة المعاهدات، وهذا من ارتباط الغيبي عندهم بالدنيوي، وهو ارتباط تكشف عنه هذه النقلة للدلالة اللغويّة للكلمة من الحلف بمعنى القسم إلى الحلف بمعنى الالتزام السياسي.

وكان للعرب طرق خاصة يتَّبعونها عند القسم؛ ليؤكدوا من خلالها على التزامهم بما يُقسِمون عليه، مثل غيرهم من الشعوب الأخرى، فالعبرانيّون على سبيل المثال كانوا يغمسون أيديهم في ماء أو عطر تأكيدًا لما يأخذه المتعاهدون على أنفسهم، ويصف الفراهي هذه الطقوس التي كان يتَّبعها العبرانيّون عند القسم بقوله إنّهم إذا غمسوا أيديهم في إناء به ماء: "فكأنهم أخذ بعضهم يد بعض وأجمعوا أمرهم بما مسّهم شيء واحد، والماء أبلغ في المسّ واللصوق ولذلك قالوا بلَّ بالشيء يدي أي لصق به، وربما أخذوا عطرًا فاقتسموه بينهم ومسحوا به أيديهم فراحوا وعبقه بهم فهو أبقى من الماء" (الفراهي، 1980، ص. 23، 24).

وقد نقلت كتب تاريخ الأدب العربي بعضًا من الطقوس التي كان العرب يقومون بها عند تحالفهم، منها أنهم كانوا يغمسون أيديهم في طيب أو في دم القربان المذبوحة، وكان لغمس أيديهم في هذا الدم –الذي حلَّ محله الطيب فيما بعد– عند قسمهم أهمية كبيرة ؛ فهذا الفعل منهم في ذلك الوقت كان يُعبِّر عن معنى رسخ في عقولهم، فهو عندهم بمثابة الضمان الذي يتأكد معه الالتزام بالمقسم عليه، وقد ذهب أحد الباحثين إلى تعليل هذا الفعل بأنّه نوع من الرباط الدموي، بين القبائل المتحالفة؛ فالعرب "كانوا يحتالون على ربط النسب بين القبيلتين المتحالفتين إنْ لم يكونا من أصل واحد، فيعقدون الحلف على دم الذبائح التي تنحر للآلهة، وهذا الدم يرمز إلى أن العلاقة بين الحليفين هي كعلاقة الدم الذي هو أساس القرابة الدموية" (الحوفي، 1962، ص. 286).

ثمَّ بدأ العرب في استخدام البدائل لدم العهد، مثل العطور، وعصير الفواكه، وقد نقل الشعر الجاهلي صورة للعطور التي كانوا يغمسون أيديهم فيها عند التحالف، ومن هذا ما أشار إليه زهير (ابن أبي سلمى، 1408، ص. 105) بقوله:

تداركتما عبسا وذبيان بعدما

تفانوا ودقوا بينهم عطر منشم

وقصة عطر منشم الذي غمس المتحالفون أيديهم فيه عند القسم، من القصص التي أصبحت تجري بينهم مجرى المثل في التطيّر، فقد قيل إنَّ منشم اسم عطارة اشترى منها قوم "جفنة من العطر وتعاقدوا وتحالفوا وجعلوا آية الحلف غمس الأيدي في ذلك العطر، فقاتلوا العدو الذي تحالفوا على قتاله فقُتلوا على آخرهم. فتطيّر العرب بعطر منشم، وقيل: بل كان عطارًا يشتري منه ما يحنط به الموتى فسار المثل به" (الزوزني، 1423، ص. 140–139).

ومن الطقوس الأخرى التي كان العرب يمارسونها عند التحالف إيقاد النار؛ للتأكيد على صدق قسمهم وعهدهم، فيذكرون منافعها، ويدْعون إلى الله عز وجل بالحرمان لمن ينقض الحلف ويخون العهد، ولقد تحالفت قبائل من مرة بن عوف عند

النار، وتجمعوا حولها، واقتربوا منها، فأحرقتهم، لذلك لُقِّبوا بالمحاش.

ومن هذا ما يُروى عن يزيد بن سنان بن أبي حارثة الذي كان يمحش المحاش، وهم من بني خُصيلة بن مُرَّة، وبنو نشبة النار رهط النابغة، الذين تحالفوا على بني يربوع على فسمُّوا المِحاش؛ لتحالفهم على النار، "ثم أخرجهم يزيد إلى بني عذرة بن سعد، وكلهم يقول: إن النابغة وأهل بيته من عُذرة، ثم من ضَبَّة، فقال يزيد في ذلك يُعيّر النابغة، ويُعرِّض به" (الذبياني، د.ت، ص. 102):

إنّي امرؤ من صلب قيسٍ ماجد
لا مدَّع نسبًا ولا مستنكِر

فرد عليه النابغة فقال :

جَمِّعْ مِحاشَكَ يا يَزِيدُ فَإِنَّني
أَعْدَدْتُ يَرْبُوعًا لكُمْ وَتَمِيمَا
ولَحِقْتُ بالنَّسَبِ الذي عيَّرْتَنِي
وتركتُ أَصْلَكَ يا يَزِيدُ ذَمِيمَا

ومازالوا على ذلك إلى أن كان الحلف الذي شهده رسول الله ﷺ وهو حلف المطيبين، الذي يُعد من أشهر الأحلاف في الجاهلية، وقد سموا بهذا الاسم نسبة إلى العطر الذي غمسوا فيه أيديهم ومسحوا به الكعبة حينما عقدوا أيمانهم.

المبحث الثاني: دلالة القسم الوارد في الشعر الجاهلي على معتقدات الجاهليين:

كان العرب في الجاهلية على معتقدات ومذاهب متعددة؛ فبعضهم آمن بالله وحده ولم يُشرِك بشئ معه، بينما آمن آخرون بالله ولكنهم عبدوا الأصنام زاعمين أنها تقربهم إلى الله الذي يعبدونه، كما كان منهم من عبد الأصنام واعتبروها آلهة معتقدين أنَّها هي التي تنفع وتضر، وأنَّها هي التي تتحكم في حياة الإنسان، كما أنكروا كل شيء بعد الموت من بعث وقيامة وحساب وجزاء، بالإضافة إلى ذلك فكان هناك من اعتنق اليهودية والنصرانية، ومن دان بالمجوسية، ومن تزندق، ومنهم من لم يكن له اعتقاد بشيء (سائب الكلبي، 1914).

وبالنظر إلى القسم الوارد في ديوان الشعر الجاهلي، والذي تؤول دلالته إلى تلك المعتقدات التي سادت في تلك الحقبة الزمنية؛ يتبين بروز منحيين؛ هما: القسم الوارد عن الحنفاء، والقسم الوارد عن ذوي المعتقدات الباطلة من عبدة الكواكب والأصنام.

أولًا: قسم الحنفاء

إنَّ القسم الوارد عن الحنفاء يتبيَّن منه مدى نزعتهم الدينيّة، المتمثلة في شعورهم بقدرة الخالق، وعظمته، ومراقبتهم لهم، وقد ذكر النجريمي الكثير من تلك الصيغ التي استخدمها الحنفاء في قسمهم، ومنها: "لا والذي أخرج العَذق من الجَرِيمة"–العذق النخلة، والجريمة التمرة–. "لا والذي فلق الحبَّة، وبرأ النَّسمة" –النسمة كل نفس ذات نفَس. "لا والذي دحى الأرض". "لا والذي سجد له النجم والشجر". "لا والذى سَمَكَ السماء". "لا ومُجري البحر". "لا ومنشئ السحاب" . "لا ورب الشمس والقمر". "لا والذي أخرج الماء من الحجر، والنار من الشجر". "لا ورب النور والظلام" (النجريمي، 1343، ص. 16 – 20).

وعليه نجد أنَّ شعراء تلك الطائفة من الحنفاء، الذين رفضوا عبادة الأصنام، وكل ما يتعلق بها من الأحكام كالنحائر وغيرها، كانوا يُقسمون بالله تعالى فيما ورد عنهم من الشعر، كما في قسم عدى بن زيد في رسالته للنعمان (العبادي، 1385، ص. 61):

إنَّني والله فاقبَلْ حَلْفَتي
لَأَبِيْلٌ كلَّما صَلَّى جَأَرْ

وقسم عبيد بن الأبرص (الأبرص، 1414، ص. 42):

حَلَفتُ بِاللهِ إِنَّ اللهَ ذو نِعَمٍ
لِمَن يَشاءُ وَذو عَفوٍ وَتَصفاحِ
ما الطَرفُ مِنّي إِلى ما لَستُ أَملِكُهُ
مِمّا بَدا لي بِباغي اللَحظِ طَمّاحِ
وَلا أُجالِسُ صُبّاحاً أُحادِثُهُ
حَديثَ لَغوٍ فَما جِدّي بِصُبّاحِ

ثانيًا: القسم الوارد عن عبدة الكواكب والأصنام:

ترجع عبادة الكواكب عند بعض الجاهليين إلى نظرة الإنسان الخاصة إلى الشمس والقمر؛ لأثرهما البارز في حياته اليوميّة، فقد لفت انتباه الإنسان في هذه الحِقبة الزمنية كل من الشمس والقمر، بسبب تأثيرهما عليه وعلى الأجواء التي يعيش فيها، فهما يؤثران على تكوين الليل والنهار والفصول التي تمر عليه، مما جعله يعتقد أنَّ كل ما يحيط به، هو نتيجة من فعل هذين الجرمين، ومن أجرام أخرى أقل شأنًا منهما عليه، وبناء على هذا الاعتقاد رسخ في ذهنه أنَّ التقرّب والعبادة لهذين الجرمين ولغيرهما من الأجرام فيه إرضاء لها، وسيكون سببًا لأنْ تُغدِق عليه تلك الأجرام بالنعم والسعادة والمال والبركة في كل أمور حياته؛ ولذلك صار عابدًا للكواكب وتقرَّب إليها بالنذور والصلوات (علي، 1422، ج11، ص. 50) .

وقد ذهب بعض العلماء إلى القول بأنَّ عبادة أهل الجاهلية للأصنام هي في الأصل عبادة الكواكب، وأنَّ أسماء الأصنام والآلهة على كثرتها وتعددها فإنها ترجع إلى الثالوث السماوي الذي يرمز إلى عائلة صغيرة، هي: الشمس والقمر والزهرة؛ فالشمس هي الأم، والقمر هو الأب، والزهرة هي الابن، ومن ثمَّ فقد ربط هؤلاء العلماء بين أسماء الآلهة وهذا الثالوث السماوي، وفسروا من خلال هذا الربط سبب عبادة الإنسان للأصنام، بقولهم إن "أكثر أسماء الآلهة، هي في الواقع نعوت لها، وهي من قبيل ما يقال له الأسماء الحسنى لله في الإسلام" (علي، 1422، ج11، ص.50).

ويرجع سبب انتشار عبادة الأصنام بين العرب إلى ما وقع بين العرب في مكة من الحروب والعداوات، التي دفعتهم إلى الخروج من مكة بحثًا عن الحياة الآمنة، وكان لا يرحل من مكة أحد إلا وحمل معه حجرًا من حجارة الحرم، تعظيمًا للحرم وشوقًا إلى مكة. وكانوا حين يستقرّون ينصبون هذا الحجر ويطوفون حوله مثلما كانوا يطوفون بالكعبة، وبالتدريج عبدوا تلك الأحجار، وصاروا إلى ماكانت عليه الأمم من قبلهم من عبادة الأصنام.

فعبادة الأصنام كانت منتشرة انتشارًا واسعًا قبل الإسلام، ويكفي أنْ نُشير إلى أنَّه غالبًا ما كان يُوجد في كل دار صنمًا، بل إنَّ بعضهم من كان يتخذ بيتًا خاصًا للأصنام، ومنهم من كان ينصُب حجرًا أمام الحرم ويطوف به مثل الطواف بالكعبة، فكان الرجل منهم إذا سافر، أخذ معه أربعة أحجار، فنظر إلى أحسنها فاتخذه ربًّا، فإذا ارتحل تركه، فإذا نزل منزلًا آخر، فعل مثل ذلك" (سائب الكلبي، 1914، ص. 33). وهذا بالتالي يُفسِّر سببًا من أسباب تعدُّد الآلهة وكثرتها في العصر الجاهلي.

ويُلاحظ أنَّ كثرة الآلهة وتعدّدها كان مرتبطًا بطبيعة الحياة في تلك القبائل، فقد كان لكل قبيلة إله خاص يحميها، ويدافع عنها في الحروب والشدائد، فإذا تحالفت القبائل تحالفت معها آلهتها، أما إذا تحاربت هذه القبائل، فيكون لهذه الحرب أثر كبير على تلك الآلهة من حيث العدد "فقد ينصرف المغلوبون عن آلهتهم إلى عبادة آلهة أخرى؛ لأنّها أصبحت ضعيفة لا قدرة لها على الدفاع عن عبدتها. وقد يتأثر الغالبون بعبادة المغلوبين الذين خضعوا لهم، فيضيفون آلهة المغلوبين إلى آلهتهم، فيزيد بذلك عدد الآلهة" (علي، 1422، ج11، ص.42).

وقد ترتب على كثرة الأصنام في تلك الفترة أنَّها لم تكُن جميعها مشهورة فيما بينهم؛ فمع أنَّها كانت تشكّل جانبًا مُهمًّا من جوانب حياتهم الدينيَّة، وكانوا يتعبَّدونها؛ إلَّا أنَّها لم تُذكر في أقسام الشعراء إلّا نادرًا. وكان الشعراء يقصرون في أقسامهم على الأصنام التي كانت معروفة وشائعة فيما بينهم، مثل اللّات والعزى ومناة وغيرها، ولهذا قيل إنَّ "آلهة القبائل أو المدن الرئيسيّة تكون هي الآلهة الرئيسية للحلف. ويكون إله القبيلة ذات النفوذ أو العاصمة عندئذ، هو إله الحكومة الكبير. أما الآلهة الأخرى، فتكون دونه في المنزلة" (علي، 1422، ج11، ص.42)، كما في قسم أوس بن حجر باللَّاتِ والعُزّى(حجر، 1400، ص. 36):

وَباللَّاتِ والعُزّى وَمَن دانَ دِينَها
وبـاللهِ إنَّ اللهَ مِنهُـنّ أكبَـرُ
أُحـاذِرُ نَـجَّ الخَيلِ فَوقَ سَراتِها
وَرَبّـاً غَـيـوراً وَجـهُهُ يَتَـمَـعَّرُ

وقسم المتلمّس الضبَعي(الضُّبَعي،1390، ص. 42):

أَطرَدتَني حَذَرَ الهِجاءِ وَلا
وَاللاتِ وَالأَنصابِ لا تَئِلُ

وَرَهَنتَني هِنداً وَعِرضَكَ في
صُحُفٍ تَلوحُ كَأَنَّها خِلَلُ

ويُلاحظ أنَّ الجاهليين كانوا يعبدون الأصنام ويسمونها بالإناث كاللات والعزى ومناة، وهو ما جاء ذِكره في قوله تعالى بسورة النجم في أسلوب توبيخي: ﴿ أَفَرَءَيْتُمُ ٱللَّٰتَ وَٱلْعُزَّىٰ (19) وَمَنَوٰةَ ٱلثَّالِثَةَ ٱلْأُخْرَىٰٓ (20) أَلَكُمُ ٱلذَّكَرُ وَلَهُ ٱلْأُنثَىٰ (21) تِلْكَ إِذاً قِسْمَةٌ ضِيزَىٰٓ (22) إِنْ هِيَ إِلَّآ أَسْمَآءٌ سَمَّيْتُمُوهَآ أَنتُمْ وَءَابَآؤُكُم مَّآ أَنزَلَ ٱللَّهُ بِهَا مِن سُلْطَٰنٍ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَمَا تَهْوَى ٱلْأَنفُسُ وَلَقَدْ جَآءَهُم مِّن رَّبِّهِمُ ٱلْهُدَىٰٓ (23)﴾[النجم: 19 – 23].

فقد كان العرب يُعظِّمون تلك الأصنام الثلاثة بشكل لم يعظموا فيه شئ آخر، قال ابن المنذر: "لم تكن قريش بمكة ومن أقام بها من العرب يعظمون شيئا من الأصنام إعظامهم العُزَّى ثم اللات ثم مَناة، فأما العُزَّى فكانت قريش تخصها دون غيرها بالزيارة والهدية، وذلك فيما أظن لقربها كان منها، وكانت ثقيف تخص اللات كخاصة قريش العُزَّى، وكانت الأوس والخزرج تخص مَناة كخاصة هؤلاء الآخرين، وكلهم كان معظما لها أي للعزى" (الكلبي، 2000، ص.27)، وقد بلغ من حفاوة العرب بتلك الأصنام الثلاثة أنّهم كانوا يُقسمون بها "كقولهم لا واللات والعُزَّى، لا ومَناة" (النجيمي، 1343، ص.23).

وقد تعدَّدت أقوال المفسرين والمؤرخين في أصل هذه الأصنام الثلاثة: اللات والعزى ومناة، ويطول بنا المقام إذا ما تطرّقنا لهذه الآراء بالعرض والتفنيد، وما يهمنا هو أنَّ تلك الآراء في مجموعها تؤول إلى أنَّ عبادة هذه الأصنام الثلاثة ترتبط بعبادة الأسلاف، وهي العبادات القديمة، ومنها ما جاء ذِكره في القرآن الكريم عن عبادة قوم نوح عليه السلام، بقوله تعالى: ﴿ قَالَ نُوحٌ رَّبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَٱتَّبَعُواْ مَن لَّمْ يَزِدْهُ مَالُهُۥ وَوَلَدُهُۥٓ إِلَّا خَسَاراً (21) وَمَكَرُواْ مَكْراً كُبَّاراً (22) وَقَالُواْ لَا تَذَرُنَّ ءَالِهَتَكُمْ وَلَا تَذَرُنَّ وَدّاً وَلَا سُوَاعاً وَلَا يَغُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْراً (23) وَقَدْ أَضَلُّواْ كَثِيراً وَلَا تَزِدِ ٱلظَّٰلِمِينَ إِلَّا ضَلَٰلاً (24)﴾[نوح: 21 – 24].حيث رفض القوم دعوة نوح عليه السلام بعبادة الله وحده، واتبعوا الملأ والأشراف الذين دعوهم إلى التعصب على ما هم عليه من الشرك، وألا يتركوا ما عليه آباؤهم الأقدمون، في عبادة آلهتهم الخمسة المذكورة ، وهي أسماء رجال صالحين لما ماتوا زيّن الشيطان لقومهم أن يصوروا صورهم "لينشطوا –بزعمهم– على الطاعة إذا رأوها، ثم طال الأمد، وجاء غير أولئك فقال لهم الشيطان: إن أسلافكم يعبدونهم، ويتوسلون بهم، وبهم يسقون المطر، فعبدوهم، ولهذا أوصى رؤساؤهم للتابعين لهم أن لا يدعوا عبادة هذه الآلهة" (السعدي، 1420، ص. 889).

فتعبُد الجاهليّين لهذه الأصنام الثلاثة –اللات والعزى ومناة– يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعبد على طريقة عبادة السلف، التي كانت معروفة لدى الشعوب القديمة، وقد دفعهم إلى هذه العبادة للأسلاف "اعتقادهم بأن أرواح أمواتهم تلازمهم قبورهم، فالهامة

في نظرهم تلازم الخرائب والقبور، كما تلازم أهل الميت وولده لتعلمه بخبرهم. فأرواح أمواتهم تبقى بينهم، ومن المفروض عليهم تقديسها. كان تقديسهم للسلف وعبادتهم لهم، ناشئًا عن حبهم وتقديرهم لأجدادهم العظام، وأبطالهم ورؤسائهم" (برو، 1422، ص. 287، 288).

ثالثًا: دلالة القسم الوارد عن الأماكن التي لها قداسة دينيّة لدى الجاهليّين:

من أبرز مظاهر القسم لدى الجاهليّين أنَّهم كانوا يقسمون بالأماكن التي لها قداسة دينيّة في نفوسهم، والتي كان من أبرزها الكعبة والانصاب؛ بغرض إشهاد معبوداتهم على ما يأخذونه على أنفسهم من عهود ومواثيق، فعلى سبيل المثال نجد أنَّ قريشًا كانت تجري الأقسام حين التحالف حول الكعبة؛ لمكانتها المقدسة، كما كانوا يُقسِمون عند الأنصاب التي يذبحون عليها لشفعائهم.

ويُلاحظ أنَّ الشعراء النصارى أيضًا كانوا يُقسمون بالكعبة وبشعائر الحج في أشعارهم، كما في قسم دِرهم بن زيد الشاعر النصراني، وهو من قبيلة الأوس، اشتُهِر بشعره الذي يعكس من خلاله مفاهيم النصرانيَّة في تلك الفترة، وقد جاء قسمه لقومه في يوم سمير، وهو من أيام الأوس والخزرج، بألَّا يسلموا أخاه للخزرج، ليقتل بحليفهم، متوعِّدًا لهم إنْ فعلوا هذا، بقوله (الجبوري، د. ت.، ص 48):

يا قوم لا تقتلوا سميرا فإن
القتل فيه البوار والأسف
إنْ تقتلوه ترن نسوتكم
على كريم ويفزع السلف
إني لعمر الذي يحجّ له الن
ـاس ومن دون بيته سرف
يمين بـرّ بالله مجتهـــد
يحلف إن كان ينفع الحلف
لا نرفع العبد فوق سنّته
ما دام منّا ببطنها شرف

وهذا يعكس مدى تأثّر الشعراء النصارى بالثقافة العربية الوثنيَّة، والتقاليد الجاهليَّة التي كانت متجذّرة في المجتمع العربي، بل إنّهم استمروا على هذا النهج حتى بعد ظهور الإسلام، كما في قسم الأخطل، وهو أحد شعراء النصارى في العصر الأموي، فقد أقسم بالحج ومناسكه على أنَّ قريشًا قد ألجأته عندما فرّ إثر اضطهاد النصارى له، وأنها أغدقت عليه بالمال، قائلًا (الأخطل، 1968، ص.38):

إنّي حَلَفْتُ بربّ الرّاقصاتِ وَمَا
أَضْحَى بِمَكَّةَ مِنْ حُجْبٍ وأَسْتارِ
وبالهدىّ إذا احْمَرَّتْ مَذارِعُها
فى يومِ نُسْكٍ وتَشْرِيقٍ وتَنْحارِ
وَمَا بِزَمْزَمَ مِن شُمْطٍ مُحَلِّقَةٍ
وَمَا بِيَثْرِبَ مِنْ عُونٍ وأبْكارِ
لأَلْجَأَتْنى قُرَيْشٌ خائِفاً وَجِلًا
ومَوَّلَتْنى قُرَيْشٌ بَعْدَ إقتارِ

وقد عُلِّلت هذه الظاهرة بأنَّها لا تزيد عن كونها مظهرًا قوليًا اعتاد العرب عليه، وهو يرجع إلى ضعف العقيدة وسطحيَّتها بسبب عدم استقرارهم، مع دياناتهم المتعدِّدة المختلطة في ذلك الوقت، فمن المتعارف عليه أنَّ الدين لا تتمكن عقيدته في نفس المؤمن إلا إذا كان يعيش في وطن مستقر، "تقام فيه المعابد ويتولى فيها رجال الدين التوجيه، فيعظون ويعلمون ويشرحون الدين ليتمكن في النفوس. أما أهل البادية فليس لهم وطن مستقر، وهم بدو رحل، ولا معابد ولا رجال دين ولا تعاليم دينيّة، فمن الطبيعي إذا أن تكون عقيدتهم سطحيّة" (الفراهي، 1980، ص. 36، 37). وفيما يلي نتناول نماذج من الشعر الجاهلي التي جاء فيها القسم بالأماكن التي كان لها قداسة دينيَّة في نفوس العرب:

قسم النابغة الذبياني برب الكعبة، وبالقرابين التي ذبحت على أنصابها، وبالمؤمن العائذات الآمنة في الحرم، على أنَّه لم يقل فيما قاله من قول سيئ في حق النعمان بن المنذر (الذبياني، د.ت، ص. 52، 151):

فلا لَعَمْرُ الذي مَسَّحتُ كَعْبَتَه
وما هُرِيقَ على الأَنصابِ من جَسَدِ
والمؤمنِ العائذاتِ الطَّيرِ يَمْسَحُها
رُكْبانُ مكةَ بين الغِيْلِ والسَّعَدِ
ما قلتُ من سَيِئٍ ممّا أُتِيتَ به
إذاً فلا رَفَعَتْ سَوْطي إلَيَّ يَدِي
إذا فعاقبني ربي معاقبة
قرَّتْ بها عينُ منْ يأتِيكَ بالْفندِ

وقسمه في موضع آخر مادحًا النعمان بن المُنذر، بالأبل؛ لأنها تُعين على الحج. وبالحجاج. وبجبل "إلال":

فلا عَمْرُ الذي أُثْنِي عليه
وما رَفَعَ الحَجِيجَ إلى إلالِ
لَمَا أغفلتُ شُكْرَكَ فانْتَصِحني
وكيف ومِنْ عَطائِكَ جُلُّ مالِي!

وقسم الخنساء بالبيت الحرام، وزواره وبرمي الجمار، على ما حلَّ بها من جزع بعد وفاة أخيها (الخنساء، 1425، ص. 70):

حَلَفْتُ بالبَيْتِ وزُوّارِهِ
إذْ يُعْمِلُونَ العِيسَ نحوَ الجِمارْ
لا أَجْزَعُ الدّهْرَ على هالِكٍ
بَعْدَكَ ما حَنّتْ هوادي العِشارْ

وقسم زهير بن أبي سلمى بالمنازل التي ينزل بها الحجيج في منى، على أنه سيرحل للقوم الذين يمدحهم، ولن يوقفه عن هذا إلّا أن يعوقه عائق يمنعه عن عزمه (سلمى، 1408، ص. 83، 106):

فأَقْسمتُ جَهدًا بالمَنَازِلِ من مِنىً
وما سُحِقَت فيه المقَادمُ والقَمْلُ
لأَرتَحِلَنْ بالفَجْرِ ثم لأَدْأَبَنْ
إلى الليل إلا أن يُعَرِّجني طِفْلُ
إلى مَعْشرٍ لَم يُورِثِ اللُّؤْمَ جَدُّهمُ
أصاغرَهم وكلُّ فَحْلٍ له نَجْلُ

وقسمه في موضع آخر بالكعبة على سمو وكرم الحارث بن عوف وهرم بن سنان، لسعيهما في الصلح بين قبيلتي عبس وذبيان، وتحملهما ديات القتلى، قائلًا:

فأَقْسَمْتُ بالبَيْتِ الذي طافَ حَوْلَهُ
رِجالٌ بَنَوْه من قُرَيشٍ وجُرْهُمِ
يمينا لنعم السَّيِّدانِ وُجِدْتُما
على كل حالٍ منْ سَحيل وَمُبرَمِ

وقسم طرفة بن العبد عند الحجارة التي يذبحون عليها، في توسله لأبي مُنْذِرٍ، عمرو بن هند، بأنْ ينظر إليه بعين الشفقة والرحمة، ولا ينفذ فيه أمر القتل (العبد، 1958، ص. 211، 203):

فَأَقْسَمْتُ عِنْدَ النُّصْبِ إِنِّي لَمَيِّتٌ
بِمَتْلَفَةٍ لَيْسَتْ بِغَبْطٍ وَلا خَفْضِ

وقسمه في موضع آخر برب الإبل التي يُسابق بعضها بعضًا أيام الحج على شجاعته وقوته في مواجهة الأعداء:

حَلَفْتُ بِرَبِّ الرَّاقِصاتِ إلى مِنىً
يُبارِينَ أيَّامَ المَشَاعِرِ والنَّهْضِ
لَئِنْ هِبْتُ أقْوَاماً بَدَتْ لى ذُنُوبُهم
مَخَافَةَ رَحْبِ الصَّدْرِ ذى جَدَلٍ عَضِّ

وإنَّه ليتبيَّن من مجموع هذه الأقسام الواردة عن الجاهليين في فترة ما قبل الإسلام؛ أنَّ القسم كان يُعتبر في حياتهم أساسًا للوفاء والالتزام بالعهود والمواثيق في علاقاتهم الاجتماعية والقبلية. كما يتبيَّن مدى الضلال الذي كانوا فيه؛ إذ كانت معتقداتهم تتراوح بين الوثنيّة وعبادة الأوثان والأجرام السماوية مثل الشمس والقمر والنجوم، إضافة إلى عبادة الأصنام، فقد كان لكل قبيلة إله محلي خاص بها، وكانوا يقدّسون هذه الأشياء التي يتعبدونها؛ فقد كان لديهم أماكن تقام فيها الطقوس وتقدّم فيها القرابين لتلك المعبودات، التي اعتقدوا بقدرتها على التحكم في مصيرهم، وفضلًا عن هذا فقد انتشرت بينهم بعض الخرافات والأساطير، التي ارتبطت بطبقة الكهّان وتكهّنهم بأنَّهم يطّلعون على الغيب.

المبحث الثالث: الآثار المترتّبة على المعتقدات الضالة والتحذير من عواقبها:

إنَّ المتتبع لأحوال العرب بعد أنْ بُعث النبي ﷺ، ودعاهم إلى عبادة الله تعالى وحده، وترك ما كانوا عليه من كفر وشرك بالله تعالى، يجد أنَّ مواقفهم تباينت، فمنهم من استجاب للدعوة الإسلاميَّة، بينما تمسَّك غيرهم بما كانوا عليه من المعتقدات الضالة، بل إنَّهم تصدوا للنبي ﷺ وللمسلمين، وكان هدفهم القضاء على الدعوة الإسلامية في مهدها، بشتى الحيَل والأساليب التي تنبثق من العداوة والبغضاء، وما يتبعهما من كذب ونفاق وتناحر وما إلى ذلك من الآفات الأخلاقيّة، وكان وراء هذا الموقف من تلك الطوائف الضالة يعود إلى أسباب كثيرة، منها ما يرتبط بالجانب الاجتماعي، أو بالجانب المادي، أو بالجانب السياسي، أو بالجانب الديني.

وما يهمنا في إطار هذه الدراسة الأسباب التي ترتبط بالجانب الديني، والتي يأتي في مقدمتها تمسّك تلك الطوائف بمعتقداتها الباطلة، فقد تعجّبوا من أنَّ النبي ﷺ دعاهم إلى عبادة الله وحده، ونبذ آلهتهم الكثيرة، التي كانوا يعبدونها مثل آبائهم، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْاْ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُواْ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ (104)﴾[المائدة: 104]، ومن ثمَّ فهم يغلقون عقولهم، ويتمسّكون بعبادتهم للأصنام، التي ينحتونها بأيديهم، ويحاربون الدين الذي يدعوهم إلى عبادة الخالق العظيم: ﴿وَيَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَنفَعُهُمْ وَلَا يَضُرُّهُمْ ۗ وَكَانَ ٱلْكَافِرُ عَلَىٰ رَبِّهِۦ ظَهِيرًا (55)﴾[الفرقان: 55]، ويحاربون الرسول ﷺ بسبب تسفيهه آلهتهم: ﴿وَإِذَا رَءَاكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ إِن يَتَّخِذُونَكَ إِلَّا هُزُوًا أَهَٰذَا ٱلَّذِى يَذْكُرُ ءَالِهَتَكُمْ وَهُم بِذِكْرِ ٱلرَّحْمَٰنِ هُمْ كَٰفِرُونَ (36)﴾[الأنبياء: 36]، ويكذّبون بالبعث والحساب، وهو ما دفعهم إلى السخرية من النبي ﷺ: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ هَلْ نَدُلُّكُمْ عَلَىٰ رَجُلٍ يُنَبِّئُكُمْ إِذَا مُزِّقْتُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ إِنَّكُمْ لَفِى خَلْقٍ جَدِيدٍ (7)﴾[سبأ: 7]

وكان القسم الذي درجوا عليه هو الدعامة التي استندوا عليها، تثبيتًا لِما يتقوّلون به، في حربهم للنبي ﷺ والمسلمين، فقد جاء في القرآن الكريم أقسامٌ على لسان الكفّار والمنافقين؛ وهما الطائفتان الباقيتان على معتقداتهما في الجاهلية، وقد تنوعت الآيات التي جاء فيها قسمهم، فمنها ما جاء بأسلوب القسم الصريح، ومنها ما جاء بأسلوب القسم غير الصريح، وهو ما تناوله في المحورين التاليين.

المحور الأول: القسم الصريح الوارد في النصوص القرآنية عن الضالين المعاندين:

وقد آثرنا اختيار صيغتين جاءتا في الآيات التي وردت فيها جملة القسم مُصدَّرة بواحد من الفعلين المشتقين من: قَسَمَ-وحَلَفَ، بهدف الإحصاء الدقيق، وصولًا إلى الدلالة التي توحي بها كل من هاتين اللفظتين في موضعهما، وهو مغزى هذه الدراسة، التي تسعى الباحثة فيها إلى الكشف عن الآثار المترتبة على المعتقدات

الضالة، بما يتبعها من كفر وشرك وتكذيب الرسول ﷺ، وإنكار اليوم الآخر وما فيه من بعث وحساب وجزاء.

ويُلاحظ أنَّ مفردة القسم جاءت في سبعة مواضع على لسان ذوي المعتقدات الضالة، منها أربع مرات في الحياة الدنيا، والثلاثة الباقية في الآخرة، أمَّا مفردة الحلف فقد وردت في ثمانية مواضع على لسان ذوي المعتقدات الضالة، منها سبع مرات في الحياة الدنيا، والمرة الأخيرة في الآخرة، وفيما يلي توضيح لما تؤول إليه دلالة القسم والحلف في هذه الآيات.

أوَّلًا: دلالة قسم ذوي المعتقدات الضالة في الحياة الدنيا:

الجدولان التاليان فيهما بيان بالآيات التي جاء فيها قسم ذوي المعتقدات الضالة في الحياة الدنيا، فقد أدْرجتُ فيهما:

- قسم ذوي المعتقدات الضالة في الحياة الدنيا بالفعل (قَسَمَ)، لبيان دلالة قسمهم، والباعث الذي دفعهم إلى هذا القسم.
- قسم ذوي المعتقدات الضالة في الحياة الدنيا بالفعل (حلِفَ)، لبيان دلالة قسمهم، والباعث الذي دفعهم إلى القسم.

جدول(1)

قسم ذوي المعتقدات الضالة بالفعل(قَسَمَ) – الدلالة والباعث:

	الآيـات	الدلالة	الباعث
1	﴿وَيَقُولُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَهَٰٓؤُلَآءِ ٱلَّذِينَ أَقۡسَمُواْ بِٱللَّهِ جَهۡدَ أَيۡمَٰنِهِمۡ إِنَّهُمۡ لَمَعَكُمۡۚ حَبِطَتۡ أَعۡمَٰلُهُمۡ فَأَصۡبَحُواْ خَٰسِرِينَ(53)﴾ [المائدة :53].	التمسك بالمعتقدات الضـالة	الضلال الذي هم فيه، والذي دفعهم إلى الكذب واختلاق الحجج للمراوغة.
2	﴿وَأَقۡسَمُواْ بِٱللَّهِ جَهۡدَ أَيۡمَٰنِهِمۡ لَا يَبۡعَثُ ٱللَّهُ مَن يَمُوتُۚ بَلَىٰ وَعۡدًا عَلَيۡهِ حَقّٗا وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ (38)﴾ [النَّحل : 38].		
3	﴿وَأَقۡسَمُواْ بِٱللَّهِ جَهۡدَ أَيۡمَٰنِهِمۡ لَئِنۡ أَمَرۡتَهُمۡ لَيَخۡرُجُنَّۖ قُل لَّا تُقۡسِمُواْۖ طَاعَةٞ مَّعۡرُوفَةٌۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعۡمَلُونَ (53)﴾ [النُّور : 53].		
4	﴿وَأَقۡسَمُواْ بِٱللَّهِ جَهۡدَ أَيۡمَٰنِهِمۡ لَئِن جَآءَهُمۡ نَذِيرٞ لَّيَكُونُنَّ أَهۡدَىٰ مِنۡ إِحۡدَى ٱلۡأُمَمِۖ فَلَمَّا جَآءَهُمۡ نَذِيرٞ مَّا زَادَهُمۡ إِلَّا نُفُورًا (42)﴾ [فاطر : 42].		

جدول(2):

قسم ذوي المعتقدات الضالة بالفعل"حَلَفَ" – الدلالة والباعث:

	الآيـــات	الدلالة	الباعث
1	﴿لَوۡ كَانَ عَرَضٗا قَرِيبٗا وَسَفَرٗا قَاصِدٗا لَّٱتَّبَعُوكَ وَلَٰكِنۢ بَعُدَتۡ عَلَيۡهِمُ ٱلشُّقَّةُۚ وَسَيَحۡلِفُونَ بِٱللَّهِ لَوِ ٱسۡتَطَعۡنَا لَخَرَجۡنَا مَعَكُمۡ يُهۡلِكُونَ أَنفُسَهُمۡ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ إِنَّهُمۡ لَكَٰذِبُونَ (42)﴾ [التوبة :42].	التمسك بالمعتقدات الضالة	الضلال الذي هم فيه، والذي دفعهم إلى الكذب واختلاق الحجج للمراوغة
2	﴿وَيَحۡلِفُونَ بِٱللَّهِ إِنَّهُمۡ لَمِنكُمۡ وَمَا هُم مِّنكُمۡ وَلَٰكِنَّهُمۡ قَوۡمٞ يَفۡرَقُونَ (56)﴾ [التوبة :56].		
3	﴿يَحۡلِفُونَ بِٱللَّهِ لَكُمۡ لِيُرۡضُوكُمۡ وَٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَحَقُّ أَن يُرۡضُوهُ إِن كَانُواْ مُؤۡمِنِينَ (62)﴾ [التوبة :62].		
4	﴿يَحۡلِفُونَ بِٱللَّهِ مَا قَالُواْ وَلَقَدۡ قَالُواْ كَلِمَةَ ٱلۡكُفۡرِ وَكَفَرُواْ بَعۡدَ إِسۡلَٰمِهِمۡ وَهَمُّواْ بِمَا لَمۡ يَنَالُواْۚ وَمَا نَقَمُوٓاْ إِلَّآ أَنۡ أَغۡنَىٰهُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ مِن فَضۡلِهِۦۚ فَإِن يَتُوبُواْ يَكُ خَيۡرٗا لَّهُمۡۖ وَإِن يَتَوَلَّوۡاْ يُعَذِّبۡهُمُ ٱللَّهُ عَذَابًا أَلِيمٗا فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِۚ وَمَا لَهُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ مِن وَلِيّٖ وَلَا نَصِيرٖ (74)﴾ [التوبة :74].		
5	﴿سَيَحۡلِفُونَ بِٱللَّهِ لَكُمۡ إِذَا ٱنقَلَبۡتُمۡ إِلَيۡهِمۡ لِتُعۡرِضُواْ عَنۡهُمۡۖ فَأَعۡرِضُواْ عَنۡهُمۡۖ إِنَّهُمۡ رِجۡسٞ وَمَأۡوَىٰهُمۡ جَهَنَّمُۖ جَزَآءَۢ بِمَا كَانُواْ يَكۡسِبُونَ (95)﴾ [التوبة :95].		
6	﴿يَحۡلِفُونَ لَكُمۡ لِتَرۡضَوۡاْ عَنۡهُمۡۖ فَإِن تَرۡضَوۡاْ عَنۡهُمۡ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يَرۡضَىٰ عَنِ ٱلۡقَوۡمِ ٱلۡفَٰسِقِينَ (96)﴾ [التوبة:96].		
7	﴿وَٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مَسۡجِدٗا ضِرَارٗا وَكُفۡرٗا وَتَفۡرِيقَۢا بَيۡنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ وَإِرۡصَادٗا لِّمَنۡ حَارَبَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ مِن قَبۡلُۚ وَلَيَحۡلِفُنَّ إِنۡ أَرَدۡنَآ إِلَّا ٱلۡحُسۡنَىٰۖ وَٱللَّهُ يَشۡهَدُ إِنَّهُمۡ لَكَٰذِبُونَ (107)﴾ [التوبة :107].		

يتبيَّن من الجدولين السابقين أنَّ قسم الكفّار والمشركين للنبي ﷺ كان بالكذب، فهذا القسم لم يكن منهم سوى وسيلة لجأوا إليها للمراوغة باختلاق الحجج؛ للمدارة على عداوتهم، وعلى السبل التي لجأوا إليها لمحاربة الدين الإسلامي، وهذا يحمل دلالة قوية على مدى تمسّكهم بمعتقداتهم الضالة في الكفر والشرك بعبادة الآلهة التي قدّسوها، والتي دفعتهم إلى تكذيب الرسول ﷺ، بدعوته إلى التوحيد بعبادة الله وحده، والإيمان بحقيقة البعث والحساب.

كما يُلاحظ أن فعل القسم في المجموعة الأولى من الجدول الأول جاء بصيغة الماضي، بينما جاء فعل الحلف في المجموعة الثانيّة من الجدول الثاني بصيغة المضارعة، وهذا يتناسب مع الدلالة التي أشرنا إليها، لأنَّ:

- القسم في المجموعة الأولى من الآيات الواردة في الجدول الأول، كان يدور بصفة عامة حول وعود كاذبة، وحجج اختلقوها للكذب، وقد ثبت كذبهم للنبي ﷺ وللمسلمين.
- أما الحلف في المجموعة الثانيّة من الآيات الواردة في الجدول الثاني، فإنَّه يُبيّن سببًا من النفاق، ومن ثمَّ فإن الفعل المضارع يتناسب في دلالته مع النفاق الذي لن ينتهي، فهو مرتبط ببقاء النفوس البشريَّة، سواء أكان بنفس المضامين التي أشارت إليه الآيات الكريمة أو بغيرها.

وبهذا تتبين مدى خطورة المعتقدات الضالة، وما يترتب عليها من نشر العداوة والبغضاء والكراهيّة وغيرها من السلبيّات، بكل ما يتبعها من ظلم واضطهاد، ينعكس أثره بالتقويض من قوة وتماسك البنيان في المجتمع الإنساني.

ثانيًا: القسم الوارد عن ذوي المعتقدات الضالة في الآخرة

أ– قسم ذوي المعتقدات الضالة بالفعل(قَسَمَ):

1.جاء القسم الأول لتلك الفئات الضالة في الآخرة، في مشهد الحساب، بقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا صُرِفَتْ أَبْصَٰرُهُمْ تِلْقَآءَ أَصْحَٰبِ ٱلنَّارِ قَالُواْ رَبَّنَا لَا تَجْعَلْنَا مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ (47) وَنَادَىٰٓ أَصْحَٰبُ ٱلْأَعْرَافِ رِجَالاً يَعْرِفُونَهُم بِسِيمَىٰهُمْ قَالُواْ مَآ أَغْنَىٰ عَنكُمْ جَمْعُكُمْ وَمَا كُنتُمْ تَسْتَكْبِرُونَ (48) أَهَٰٓؤُلَآءِ ٱلَّذِينَ أَقْسَمْتُمْ لَا يَنَالُهُمُ ٱللَّهُ بِرَحْمَةٍ ٱدْخُلُواْ ٱلْجَنَّةَ لَا خَوْفٌ عَلَيْكُمْ وَلَآ أَنتُمْ تَحْزَنُونَ (49)﴾ [الأعراف: 47 – 49] فهذا المشهد يُصوِّر حال أصحاب الأعراف، وهم قوم تجاوزت بهم حسناتهم النار، وقصرت بهم سيّئاتهم عن الجنة، فوقفوا على الأعراف، وهي ذلك السور الذي بين أهل الجنة وأهل النار؛ حتى يقضي الله فيهم (السعدي، 1420، ص 290).

ويُتابع المشهد بنداء أهل الأعراف رجالًا يعرفونهم بسماهم من أهل النار، كانوا في الدنيا لهم الشرف والعزة، فقال لهم أصحاب الأعراف، حين رأوهم مُحضرين في العذاب بلا ناصر: ﴿ مَا أَغْنَىٰ عَنكُمْ جَمْعُكُمْ ﴾ في الدنيا شيئًا ثم ، أشاروا لهم إلى أناس من أهل الجنة كانوا في الدنيا ضعفاء يستهزئ بهم الكفار من أهل النار، فقالوا لهم:﴿ أَهَٰٓؤُلَآءِ ﴾ الذين أدخلهم الله الجنة ﴿ أَقْسَمْتُمْ لَا يَنَالُهُمُ ٱللَّهُ بِرَحْمَةٍ ﴾ فقد "كان الكفار يقسمون في الدنيا عند رؤيتهم لضعفاء المسلمين بهذا القسم. وهذا تبكيت للكفار وتحسير لهم" (الشوكاني، 1414، 2/237).

وبهذا فإنَّ القسم الوارد في هذا المشهد الأخروي توحي دلالته بحالة الندم التي أضحى أهل الأعراف يعايشونها حين الحساب، والتي وصلوا إليها بسبب ما كانوا عليه من ضلال في الحياة الدنيا.

2.وجاء القسم الثاني في قوله تعالى بسورة إبراهيم: ﴿وَأَنذِرِ ٱلنَّاسَ يَوْمَ يَأْتِيهِمُ ٱلْعَذَابُ فَيَقُولُ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ رَبَّنَآ أَخِّرْنَآ إِلَىٰٓ أَجَلٍ قَرِيبٍ نُّجِبْ دَعْوَتَكَ وَنَتَّبِعِ ٱلرُّسُلَ أَوَلَمْ تَكُونُوٓاْ أَقْسَمْتُم مِّن قَبْلُ مَا لَكُم مِّن زَوَالٍ (44)﴾ [إبراهيم: 44] وتنقل هذه الآية خطاب الله تعالى للنبي ﷺ بأن يُنذِر الذين ظلموا أنفسهم بما هم فيه من ضلال بالكفر والتكذيب، من مصيرهم يوم القيامة، يوم يُعاينون العذاب فيقولون: ﴿أَخِّرْنَآ إِلَىٰٓ أَجَلٍ قَرِيبٍ نُّجِبْ دَعْوَتَكَ وَنَتَّبِعِ ٱلرُّسُلَ ﴾ أي ردنا إلى الدنيا نجب دعوتك ونتبع الرسل، للتخلص من المصير والعذاب الذي تيقَّنوا من وقوعه عليهم؛ فيأتي رده تعالى عليهم بالتوبيخ لهم: ﴿ أَوَلَمْ تَكُونُوٓاْ أَقْسَمْتُم مِّن قَبْلُ مَا لَكُم مِّن زَوَالٍ ﴾ لأنَّهم لو ردوا لعادوا لما نهوا عنه؛ وبهذا فإنَّ هذه الآية تؤول دلالتها إلى الندم الذي عايشه أهل الضلال، بعد أنْ واجهوا عاقبة ضلالهم.

3. أمَّا القسم الثالث فجاء في قوله تعالى بسورة الروم: ﴿وَيَوْمَ تَقُومُ ٱلسَّاعَةُ يُقْسِمُ ٱلْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُواْ غَيْرَ سَاعَةٍ كَذَٰلِكَ كَانُواْ يُؤْفَكُونَ (55) وَقَالَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ وَٱلْإِيمَٰنَ لَقَدْ لَبِثْتُمْ فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْبَعْثِ فَهَٰذَا يَوْمُ ٱلْبَعْثِ وَلَٰكِنَّكُمْ كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ(56) فَيَوْمَئِذٍ لَّا يَنفَعُ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مَعْذِرَتُهُمْ وَلَا هُمْ يُسْتَعْتَبُونَ (57)﴾ [الروم: 55 – 57] ، إنَّ هذا القسم يحمل دلالة جليَّة عن الحال التي أضحى فيها أولئك الضالون، حيث حاولوا الخلاص من عاقبة ضلالهم بالقسم الكاذب، الذي لم يُجدِ معهم شيئًا.

ب– دلالة قسم ذوي المعتقدات الضالة بالفعل"حَلَفَ":

جاء القسم بالفعل حلف في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ يَبْعَثُهُمُ ٱللَّهُ جَمِيعاً فَيَحْلِفُونَ لَهُۥ كَمَا يَحْلِفُونَ لَكُمْ وَيَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ عَلَىٰ شَيْءٍ أَلَآ إِنَّهُمْ هُمُ ٱلْكَٰذِبُونَ (18)﴾ [المجادلة: 18]، فالمنافقون حين البعث يكون منهم أمر عجيب، ذلك أنهم يحلفون لله إنهم مؤمنون، تمامًا كما كانوا يحلفون للنبيﷺ في الحياة الدنيا على إنَّهم مؤمنون، معتقدين بذلك أن حلفهم بالكذب سيكون نجاة لهم من هوْل المصير الذي ينتظرهم جزاء ما كانوا عليه من ضلال، ولكن هيهات لهم، بعد أنْ انتهى الأمر.

فالدلالة التي يؤول إليها النص القرآني في هذه الآية الكريمة هي محاولة المنافقين الخلاص بالحلف بعد البعث حين تيقَّنوا من حقيقة ما كانوا يكذّبونه. والباعث الذي دفعهم إلى هذا الحلف هو الكذب الذي تمكَّن من نفوسهم، والذي لم يفارقهم حتى في الآخرة.

ويتضح من إجمالي هذه الأقسام للكفار والمنافقين: أنَّ القسم الوارد عن الكفَّار جاء بصيغة الفعل "قسم" بينما جاء القسم الوارد عن المنافقين بصيغة الفعل "حلف"، وهذا يدفعنا بالتالي إلى البحث عن الدلالة التي تؤول إليها كل صيغة من هاتين الصيغتين.

ولما كانت دلالة الكلمة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأصل الذي اكتسبت منه معناها؛ أصبح علينا أن نبحث عن الأصل الذي نبعت منه هاتان الصيغتان المستخدمتان في القسم والحلف؛ وصولًا إلى دلالة كل منها.

1.صيغة القسم: لقد ربط النحاة وأهل اللغة بين القسم والقطع؛ فقالوا إنّ القسم هو في أصله يعني القطع، والقطع يستعمل لنفي الريب والشبهة. ولذلك شواهد عندهم كالصريمة

والجزم والقول والفصل والإبانة والصدع والقطع. فهذا هو الأصل في رأيهم، ثم اختص القسم من بين هذه الألفاظ للتعبير عن شدّة الفصل في القول (الراوي، 1397، ص. 6).

2. صيغة الحلف: ذهب بعض الباحثين إلى اعتبار أنَّ صيغة الحلف تُعد لفظًا مساويًا في معناه للقسم، كما طالعتنا بذلك أيضًا كتب اللغة ؛ قال ابن منظور:"الحِلْف والحَلِف القسم لغتان. حلف أي أقسم يحلف حَلْفاً وحِلفاً وحِلِفاً ومحلوفاً والواحدة حلفة" (ابن منظور، 1419، 4/285).

ولما كانت الدلالة اللغويّة لهذا اللفظ، تكشف عن كونه وإنْ كان يستخدم في القسم، فإنه لا يساوي القسم في الدلالة الأدبيّة، أي أنّه لا يرادفه، ولهذا قالت الدكتورة عائشة إنَّ "استقراء الكلمتين في القرآن يمنع هذا الترادف: فلقد جاءت مادة "حلف" في القرآن الكريم في ثلاثة عشر موضعا، كلها بغير استثناء، في مقام الحِنْث باليمين...أما القسم فيغلب مجيئه في الأيمان الصادقة. وجاء المصدر منه موصوفًا بالعظمة في سورة الواقعة: ﴿وَإِنَّهُۥ لَقَسَمٌ لَّوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ(76)﴾ [الواقعة: 76]. فاختلاف مادتي اللفظين يؤذن باختلاف مدلول كل منهما، وبين حلف وحنث من القرب، ما ليس بين حلف وقسم، مما يبعد معه أن يكونا سواء" (عبد الرحمن، 1968، 1/167).

كما رفض الدكتور يوسف خليف، ما ذهب إليه بعض علماء اللغة مثل ابن منظور وغيره من قولهم إنَّ الحلف يعني القسم، فقال إنّ كل المواضع التي ورد بها فعل الحلف "في القرآن الكريم كان في مقام الحنث باليمين. ومن هنا لم ترد مقترنة بالله. ولعل ذلك الذي جعل صاحبي لسان العرب والقاموس المحيط وغيرهما من علماء اللغة يذكرون أن الحلف معناه القسم، غير أن الحلف الذي ورد في القرآن الكريم لا يصح أن يكون مرادفًا للقسم. ولعله أيضًا الذي جعل الزمخشري في أساس البلاغة يربط بين الحلف والأيمان الكاذبة" (خليف، د. ت.، ص112).

وفي ضوء الفرق بين هاتين اللفظتين يتبيَّن مناسبة صيغة القسم للكفَّار؛ لأنَّهم يجهرون بكفرهم، ومناسبة صيغة الحلف للمنافقين؛ لأنّهم يُظهرون الإيمان ويخفون كفرهم وعداوتهم التي فضحها النص القرآني.

المحور الثاني: القسم غير الصريح الوارد في النصوص القرآنيّة عن الضالين المعاندين:

حذَّر الله تعالى الكفار والمنافقين عاقبة ضلالهم، بتصوير حالهم في الآخرة حين يواجهون مصيرهم، إذ يحاولون الخلاص من هذا المصير بالقسم، الذي درجوا عليه في حياتهم الدنيا للتأكيد على حقيقة ما يتقوّلون به، ومن هذه الآيات نجد:

- قوله تعالى:﴿ وَيَوْمَ نَحْشُرُهُمْ جَمِيعاً ثُمَّ نَقُولُ لِلَّذِينَ أَشْرَكُوٓاْ أَيْنَ شُرَكَآؤُكُمُ ٱلَّذِينَ كُنتُمْ تَزْعُمُونَ (22) ثُمَّ لَمْ تَكُن فِتْنَتُهُمْ إِلَّآ أَن قَالُواْ وَٱللَّهِ رَبِّنَا مَا كُنَّا مُشْرِكِينَ (23)﴾ [الأنعام: 22 – 23] فالقسم في هذه الآية يكشف عن كذبهم المتأصل فيهم، إذ أقسموا بالله أنهم لم يكونوا مشركين.
- وقوله تعالى: ﴿ فَكُبْكِبُواْ فِيهَا هُمْ وَٱلْغَاوُۥنَ (94) وَجُنُودُ إِبْلِيسَ أَجْمَعُونَ (95) قَالُواْ وَهُمْ فِيهَا يَخْتَصِمُونَ (96) تَٱللَّهِ إِن كُنَّا لَفِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ (97) إِذْ نُسَوِّيكُم بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ (98) وَمَآ أَضَلَّنَآ إِلَّا ٱلْمُجْرِمُونَ (99) فَمَا لَنَا مِن شَٰفِعِينَ (100) وَلَا صَدِيقٍ حَمِيمٍ (101) فَلَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ (102)﴾ [الشُّعَرَاء : 94 – 102] إنَّ القسم في هذه الآيات من الضالين المعاندين لمن كانوا سببًا في غوايتهم؛ يبيّن حالة الندم والحسرة التي وصلوا إليها؛ لذلك نجدهم يتمنون العودة إلى الدنيا؛ ليطيعوا ربهم ويكونوا من المؤمنين.
- وقوله تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُعْرَضُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ عَلَى ٱلنَّارِ أَلَيْسَ هَٰذَا بِٱلْحَقِّ قَالُواْ بَلَىٰ وَرَبِّنَا قَالَ فَذُوقُواْ ٱلْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ (34)﴾ [الأَحْقَاف: 34] جاء القسم في هذه الآية بلسان الضالين المعاندين اعترافًا منهم بحقيقة البعث والجزاء حين واجهوا مصيرهم .

وعليه فإنَّ هذه الآيات تحذِّر الضالين المعاندين عاقبة كفرهم ونفاقهم، بتصوير مشهد من مشاهد يوم القيامة؛ الذي يحاولون فيه التخلص من المصير الذي يواجههم، باستخدام القسم الذي اعتادوا عليه في حياتهم الدنيا، والذي لم ولن يُجْد معهم شيئًا بعد فوات الأوان.

ويُلاحظ أن القسم غير الصريح في هذه الآيات يتناسب وحالة الندم التي أضحى فيها المعاندون من الكفار والمنافقين، بعد أن عاينوا العذاب الذي ينتظرهم جزاء ضلالهم، وهذه الحالة يتناسب معها القسم غير الصريح؛ الذي يُبرز حجم التغير الجذري في مشاعرهم بعد البعث.

الخاتمة:

وبعد هذه الدراسة التي تناولتُ فيها أسلوب القسم ودلالته على معتقدات العرب قبل الإسلام، بالنظر إلى بواعثه والآثار المترتبة عليه؛ فقد توصلت إلى نتائج، من أهمّها:

1. القسم كان له أهميَّة كبيرة في حياة العرب في العصر الجاهلي؛ ومرجع هذا إلى:
   - أنَّ القسم كان بمثابة القوة التنفيذيّة، التي تكفل وتضمن الوفاء بالعهود والمواثيق والالتزام بالاتفاقيّات.
   - اعتمد العرب على القسم في توثيق الأحلاف، التي كانت تشكّل الجانب السياسي في حياتهم، مما أدّى إلى انتشار ظاهرة الحلف السياسي بين القبائل العربية.
   - القسم كان يُمثّل الدعامة التي استند عليها الكهان في الإيحاء بمصداقيّة علمهم بالغيب، للسيطرة والهيمنة على العقول.
2. كان العرب يلجأون إلى الأماكن المقدسة –من أبرزها

الكعبة– ليُشهِروا قسمهم في طقوس خاصة، ضمانًا للوفاء، وتحذيرًا من الحنث في اليمين.

3. تنوعت صيغ القسم التي اعتمد عليها العرب والشعراء؛ لارتباطها بمعتقدات الطوائف التي كان يتألَّف منها المجتمع في هذه الحقبة الزمنيَّة.

4. عبَّر القسم عن جوهر العلاقات الاجتماعيّة التي كانت سائدة قبل الإسلام.

5. لم يرد القسم بالأصنام الكثيرة التي كان يتعبدها الجاهليّون في بيوتهم في الموروث الشعري إلا نادرًا؛ لكثرتها وقصورها على المتعبِّد ذاته، في حين كانوا يقسمون بالأصنام التي ذاعت شهرتها وفي مقدمتها اللات والعزى ومناة.

6. ترتب على معتقدات الجاهليّين الضالة التي تمكَّنت من نفوس ذويها؛ مناهضتهم للنبيﷺ؛ بسبب دعوته إلى عبادة الله وحده، ونبذ الأصنام وغيرها مما كانوا يتعبّدونه.

7. تبيَّن من القسم الوارد عن الطوائف الضالة من الجاهليّين في النصوص القرآنية أنَّ:

- قسمهم سواء أكان في الدنيا أم في الآخرة؛ كان يُمثِّل أسلوبًا خاصًا في المكابرة، ويدور حول تكذيب النبيﷺ، وإنكار حقيقة التوحيد، وما يترتب عليها من إيمان بالبعث والحساب.
- قسمهم كان يحمِل إيحاءًا قويًا بما يدور في نفوسهم من صراعات، دفعتهم إلى الكذب، والنفاق والمراوغة باختلاق الحجج.
- من رحمة الله تعالى بتلك الطوائف الضالة أنَّه حذَّرهم عاقبة ضلالهم بما ينتظرهم من مصير في الآخرة.

التوصيات:

تفتح هذه الدراسة آفاقًا واسعة أمام الباحثين لتناول العديد من الموضوعات، الملازمة للإنسان؛ والتي ترتبط بالجانب الديني، والثقافي، والأخلاقي، بتسليط الضوء على موضوعات كانت سائدة في الجاهلية؛ سجلتها مدونة الأدب العربي، بهدف:

1. التحذير من السلبيات الاجتماعية: بالتنبيه على خطورة المعتقدات الباطلة التي كانت شائعة في الجاهلية، مثل الجهل، والظلم، والتمييز الطبقي، وكيفية تأثيرها على الأفراد والمجتمعات.

2. تأصيل القيم الإيجابية: بتوطيد القيم الأخلاقيّة المستمدة من الإسلام، مثل العفو، وحسن الخلق، والعدل والتي تتناقض مع المعتقدات التي كانت سائدة في الجاهلية.

المراجع:

ابن أبي سلمى، زهير. (1408). ديوان زهير بن أبي سلمى. (شرح وتقديم: فاعور، علي حسن). (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن الأبرص، عبيد. (1414). ديوان عبيد بن الأبرص. (شرح: عَدرَة، أشرف أحمد). (ط1). دار الكتاب العربي.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د.ت.). الخصائص. (تحقيق: النجار، محمد علي). (ج3، ط4). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن العبد، طرفة. (1958). ديوان طرفة بن العبد. (تحقيق وتحليل: الجندي، علي). (ط1). دار الفكر العربي.

ابن حجر، أوس. (1400). ديوان أوس بن حجر. (تحقيق: نجم، محمد يوسف). دار بيروت.

ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي. (د.ت). المخصص. (ج13). دار الكتب العلمية.

ابن شداد، عنترة. (2001). ديوان عنترة بن شداد. (تحقيق: شلبي، عبد المنعم عبد الرءوف). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن فارس، أحمد. (1986). مجمل اللغة. (تحقيق: سلطان، زهير عبد المحسن). مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي المصري. (1419). لسان العرب. (تصحيح: عبد الوهاب، أمين محمد والعبيدي، محمد الصادق). (ج11، ط3). دار إحياء التراث العربي.

الأخطل، أبو مالِك غِياث بن غَوْثِ بن الصَّلْت التغلبي. (1968). ديوان الأخطل. (شرح: الحاوى، إليّا سليم. دار الثقافة).

الأصفهاني، الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد. (1412). المفردات في غريب القرآن. (ط1). دار القلم.

امرؤ القيس، جندح بن حجر بن الحارث. (1984). ديوان امرئ القيس. (تحقيق: إبراهيم، محمد أبو الفضل). (ط4). دار المعارف.

برو. توفيق. (1422). تاريخ العرب القديم. (ط2). دار الفكر.

بروكلمان، كارل. (1948). تاريخ الشعوب الإسلامية. (ترجمة: فارس، نبيه أمين والبعلبكي، منير). (ط1). دار العلم للملايين.

الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب. (1424). الحيوان (ج1، ط2). دار الكتب العلمية. البيان والتبيين. (د.ت). (تحقيق وشرح: هارون، عبدالسلام محمد). (ج1). مكتبة الخانجي.

الجبوري، منذر. (د. ت.). أيام العرب في الجاهليّة، قيمتها التاريخيّة– أثرها عند الجاهليين والإسلاميين. وزارة الإعلام.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (1403). كتاب التعريفات. دار الكتب العلميّة.

جمال، مالك محمد بني عطا. (2012). إيمان العرب في الشعر الجاهلي.

(ط1). دار جليس الزمان.

الجندي، علي. (1412). في تاريخ الأدب الجاهلي. (ط1). مكتبة دار التراث.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1407). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (تحقيق: عطار، أحمد عبد الغفور). (ج5، ط4). دار العلم للملايين.

حمدي، محمد بركات. (1992). البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل. (ط1). دار البشير.

الحوفي، أحمد محمد. (1962). الحياة العربية من الشعر الجاهلي. (ط4). دار نهضة مصر للطبع والنشر.

خليف، يوسف. (د.ت.). دراسات في القرآن والحديث. (ط1). دار غريب.

الخنساء، تماضر بنت عمرو بن الحرث بن الشريد. (1425). ديوان الخنساء. (شرح: غطاس، حمدو). (ط2). دار المعرفة.

الذبياني، النابغة. (د.ت). ديوان النابغة الذبياني. (تحقيق: إبراهيم، محمد أبو الفضل). (ط2). دار المعارف.

الراوي، كاظم فتحي. (1397). أساليب القسم في اللغة العربية. (ط1). الجامعةالستنصرية.

رضوان، ياسر عبد الحسيب. (1436)، دلالات القسم في الشعر العربي: حلفت برب الراقصات نموذجًا. *مجلة فصل الخطاب*. ج.3. ع 8. 211–274.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. (1999). المفصل في صنعة الإعراب. (قدم له وبوبه: بو ملحم، علي). دار ومكتبة الهلال.

الزوزني، حسين بن أحمد حسين. (1423). شرح المعلقات السبع. (ط1). دار أحياء التراث العربي.

سائب الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد. (1914). الأصنام. (تحقيق: زكي باشا، أحمد). (ط1). المطبعة الأميرية.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. (1420). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. (تحقيق: اللويحق، عبد الرحمن بن معلا). (ط1). مؤسسة الرسالة.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله. (1414). فتح القدير. (ج2، ط1). دار ابن كثير، ودار الكلم الطيب.

صفوت، أحمد زكي. (1993). جمهرة خطب العرب في عصور العربية الزاهرة. (ج1، ط1). المكتبة العلمية.

الضُّبَعي، المتلمس. (1390). ديوان شعر المتلمس الضُّبَعي. رواية: الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي. (تحقيق: الصيرفي، حسن كامل). منشورات معهد المخطوطات العربية.

العبادي، عدى بن زيد. (1385). ديوان عدى بن زيد العبادي. (حققه وجمعه: المعيبد، محمد جبار). دار الجمهورية للنشر والطبع.

عبد الرحمن، عائشة. (1968). التفسير البياني للقرآن. (ج1، ط5). دار المعارف.

عبد العال، مهران عبد الله. (1995). أساليب القسم واستعمالاتها في لغة العرب مع دراسة تطبيقية لما ورد منها في القرآن الكريم. (ط1). مؤسسة نبيل للطباعة.

عبد المسيح، جورج متري وتابري، هاني جورج. (1990). معجم مصطلحات النحو العربي. (تصدير: علام، مهدي). (ط1). مكتبة لبنان.

العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل. (1986). الصناعتين الكتابة والشعر. (تحقيق: البيجاوي، علي محمد وأبو الفضل، محمد). المكتبة العصرية.

عشماوي، محمد زكي. (1994). النابغة الذبياني مع دراسة للقصيدة العربية في الجاهلية. (ط1). دار الشروق.

علي، جواد. (1422). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. (ج11، ط4). دار الساقي.

الفراهي، عبد الحميد. (1980). الإمعان في أقسام القرآن. دار القرآن الكريم.

الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد أبي النضر ابن السائب ابن بشر. (2000). كتاب الأصنام. (تحقيق: زكي، أحمد). (ط4). دار الكتب المصرية.

النجرمي، أبو إسحاق إبراهيم بن عبد الله. (1343). أيمان العرب في الجاهلية. تصحيح: الخطيب، محب الدين. المطبعة السلفية.

نصّار، حسين. (2001). القسم في القرآن الكريم. (ط1). مكتبة الثقافة الدينية.

هارون، عبد السلام محمد. (1421). الأساليب الإنشائية في النحو العربي. (ط1). مكتبة الخانجي.

جودة الحياة النفسية والجسدية والعلمية والمهنية للمسلم من خلال الآيات القرآنية

The quality of the psychological, physical, academic and professional life of the Muslim through Quranic verses

د. كيفية بنت عيادة الرشيدي
أستاذ التفسير وعلومه المشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0002-7780-398X.

Dr. Kayfayh Aiadh Alrasheedi
Professor of Interpretation and Associate Sciences, Department of Islamic Studies, College of Sharia and Law, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/18، تاريخ القبول: 2024/12/14، تاريخ النشر: 2024/12/30)

المستخلص

تناول هذا البحث جودة الحياة النفسية من خلال الآيات التي تناولت طرق الوقاية من الأمراض النفسية، والبعد عن الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات التي تصيب النفس البشرية، ورفع مستوى الأمن النفسي، وتقدير الذات، كما عرض البحث لبيان جودة الحياة الجسدية من خلال الآيات الدالة على الاهتمام بالجسم من حيث التغذية لواقيته من الضعف والهزال، كما تطرق لجودة الحياة العلمية من خلال الآيات التي تحض على أهمية العلم والتعلم، وتطبيق العلم من خلال الإخلاص في العمل، كما تطرق لجودة الحياة المهنية من خلال الآيات الدالة على الأمانة في العمل وإتقانه، والحرص على الكسب الحلال، ومراعاة القدرة والاستطاعة في التكاليف العملية، والحث على تحقيق النفع لآخرين.

الكلمات المفتاحية: جودة، الحياة، النفسية، الجسدية، العلمية، المهنية، الآيات القرآنية.

Abstract

This research addressed the quality of psychological life through verses that dealt with prevention of psychological diseases, avoiding the causes that lead to disorders that affect them, raising the level of psychological security, and self-esteem. The research also showed the quality of physical life through verses indicating interest in the body in terms of nutrition to protect it from weakness and emaciation. It also addressed the quality of scientific life through verses that urge the importance of science and learning and applying science through sincerity in work. It also addressed the difficulty of professional life through verses indicating honesty in work and mastery, keenness on lawful earnings, taking into account ability and capacity in practical costs, and urging the achievement of benefit for others.

Keywords: Quality, life, psychological, physical, scientific, professional, Quranic verses.

للاستشهاد: الرشيدي، كيفية بنت عيادة. (2024). جودة الحياة النفسية والجسدية والعلمية والمهنية للمسلم من خلال الآيات القرآنية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (24)، ص203 – ص220.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

سبق الإسلام الحضارات الإنسانية كلها في إيجاد مبدأ الجودة التي بمعنى الإحسان والإتقان، كما وضح ﷻ كيف هيء للإنسان أسباب الحياة الكريمة؛ قال تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ [التين: 4]، وأمره أن يسير في حياته على أساس الإحسان والعمل الصالح المتقن.

كما بين ﷻ أنَّ المعيار في قبول الأعمال وردها هو الإحسان والإتقان فقال تعالى: ﴿ الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ [الملك: 2]؛ فالمعيار إذن هو إتقان وجودة العمل لا كثرته، وهذا ما أكدته السنة النبوية؛ قال ﷺ: (إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتْقِنَهُ) (أبو يعلى، 1984، ج7، ص.349، ح4386؛ الطبراني، 1994، ج24، ص.306)، والحديث تفرد به مصعب بن ثابت، وثقه ابن حبان وضعفه جماعة (الهيثمي، 1994، ج4. ص.98).

فجاءت الآيات الدالة على جودة الحياة النفسية بوقايتها من الاضطرابات التي قد تصيبها نتيجة لضغوط الحياة؛ فالله ﷻ حافظ عبده المؤمن مادام العبد معه ﷻ؛ إذ إنَّ الأمور كلها بيده ﷻ، وإليه ترجع الأمور، كما بينت الآيات سبل البعد عن الاضطرابات النفسية؛ وذلك بتجنب مسبباتها؛ من خلال رفع مستوى الأمن وتقدير الذات.

ومن الجوانب المهمة التي تناولها القرآن الكريم والتي تُعنى بجودة الحياة للفرد المسلم العناية بالجسد؛ من خلال بيان الحرص على تغذيته التغذية الصحية التي تقيه من الضعف والهزال، الأمراض.

كما عرض القرآن الكريم لجانب مهم يسهم في تحقيق جودة الحياة للفرد والمجتمع تمثل في التعلم والتعليم؛ في أنَّه ينبغي إخلاص النية فيهما، ومن مقتضيات العلم التي أكد عليها القرآن الكريم العمل بالعلم وتطبيق ما يتعلمه المسلم تطبيقًا عمليًا.

كما لم يغفل القرآن الكريم بيان جودة الحياة المهنية للفرد المسلم، فجاءت الآيات الكريمة داعية إلى إتقان العمل، مع مراعاة تفاوت قدرات الأفراد، وحثت على الحرص على الكسب الحلال؛ مع خضوع الفرد خضوعًا تامًا للمراقبة والمحاسبة؛ كما أنَّ عليه الحرص على نفع الآخرين.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

1. عناية القرآن الكريم بكل ما من شأنه توفير الحياة الكريمة للإنسان في هذه الدنيا.
2. أنَّ كثيرًا من آيات القرآن الكريم عنيت بعناصر جودة الحياة، وفي هذا رد على من يعتقد أنَّ مصطلح الجودة مصطلحًا حديثًا لم يتناوله القرآن الكريم.
3. أن جودة الحياة سبب مهم في توفر الحياة الكريمة، والعيش الطيب، وهذا مبتغى كل إنسان.
4. أنَّ من أهم مقومات جودة الحياة التي عالجتها آيات القرآن الكريم: جودة الحياة النفسية، والجسمية، والعملية، والعلمية.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف من أهمها:

1. بيان الآيات التي تناولت الحفاظ على نفس الإنسان من الاضطرابات النفسية؛ لتحقيق الأمن النفسي له.
2. إبراز الآيات التي تناولت العناية بالجسد؛ لمنع الإضرار به والعناية بغذائه وصحته؛ لوقايته من الضعف والمرض.
3. إيضاح الآيات التي تناولت التعلم والتعليم إخلاصًا وتطبيقًا؛ لنفع الفرد والمجتمع.
4. إبراز الآيات الدالة على إتقان العمل وبيان أنَّ الإنسان خاضع للمراقبة والمحاسبة، ومراعاة قدرة واستطاعة أفراد المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أبرز مقومات جودة الحياة التي وردت في آيات القرآن الكريم من الناحية النفسية والجسدية والعلمية والمهنية للفرد؟

الدراسات السابقة:

بعد البحث في محركات البحث العملي والشبكة العالمية، لم تقف الباحثة على دراسة بهذا العنوان، إلا أني وقفت على بعض الدراسات التي ترتبط بالبحث، ومن ألصقها به:

1. جودة التعليم من منظور إسلامي (الإحسان، الإتقان، الجودة، التميز): إعداد حسن عبدالله باشيوة، 2006م، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهداف التعليم وأنماطه الحديثة، وبيان أهم معايير الجودة من منظور إسلامي، وأكدت الدراسة على أنَّ التربية الإسلامية لم تكتف بالجودة في العملية التعليمية وإنما تعدت ذلك إلى الإتقان المستمر في التخطيط والإعداد والتنفيذ.
2. ضمان الجودة الشاملة في القرآن الكريم والسنة النبوية دراسة موضوعية تحليلية: إعداد: د.زياد عواد أبو حماد، د.سليمان بن علي الشعيلي، د.صالح بن أحمد البوسعيدي، بحث منشور في مجلة حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالزقازيق، العدد السابع، 2017م. جاء هذا البحث لبيان مفهوم الجودة عند المعاصرين، والمعاني التي يدل عليها لفظ الجودة والألفاظ المرادفة لها في القرآن الكريم والسنة النبوية، والمفاهيم التي تتضمنها هذه الألفاظ، في دراسة موضوعية تحليلية؛ وهدف لتأصيل هذه المسألة في بيان أصولها الشرعية لتأكيد وجود هذا المصطلح في ديننا، وأن الاسلام قد سبق الغرب بالعمل بضمان الجودة.

3. المبادئ الأساسية للجودة في القرآن والسنة، قاسم نجم، بحث مقدم إلى المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة، مجلد (4)، عدد (9) (2014): استعرض هذا البحث معايير الجودة في القرآن الكريم والسنة النبوية، ومبادئها الأساسية، والمواصفات الشخصية العامة لمن يحملها ويطبقها كمنهاج مؤسسي قائم على مبادئ الدين الحنيف، واستعرض المفاهيم الإسلامية ومصطلحات الجودة من ناحية إسلامية، والمبادئ التي يمكن من خلالها تحليل نماذج الجودة التي توصل إليها الباحثون في العصر الحديث ومشابهتها للمبادئ التي سبقها الاسلام بمئات السنين.

4. جودة الحياة من منظور القرآن الكريم، د.محمد محمود كالو، بحث مقدم لأعمال الملتقى الدولي: الفلسفة والنقد ومشروع الكونية، كلية العلوم الاجتماعية، دامعة وهران الجزائر، (2020/11/19): وضحت الدراسة مفهوم جودة الحياة من منظور القرآن الكريم، كما ركز على بيان مجالات الجودة، وأسسها وأركانها ومبادئها، ومرادفاتها في القرآن الكريم، وأنواع الجودة في القرآن الكريم، وربطها بالواقع المعاصر.

5. جودة الحياة من منظور القرآن الكريم، يحيى مقبل صالح الصباحي، بحث منشور في مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، (2020): تناول البحث موضوع جودة الحياة من منظور القرآن الكريم، وناقش إشكالية المعنى لجودة الحياة، وكيفية الحصول عليها مع مراعاة الجوانب المختلفة للحياة، وتحقيق أبعاد الشخصية وعلاقتها بجودة الحياة، وبما يعود على الفرد والمجتمع بالاستقرار والطمأنينة والإنجاز الحضاري، مع مراعاة الانسجام الكوني وفق السنن التي قدرها الله وقضاها، وسلك الباحث منهج الاستنباط والتحليل، وخلص البحث إلى جملة من النتائج منها: أنَّ جودة الحياة تعني قدرة الإنسان على التعايش مع نفسه ومجتمعه بما يمنحه القدرة على أداء دوره في بناء الحياة، وأنَّ جودة الحياة لا تتحقق إلا من خلال الاهتمام بالبعد الروحي والمادي للشخصية، وأوصى البحث القائمين على التوعية الدينية بالوسطية والاعتدال بما يحقق جودة الحياة وينهض بتنمية المجتمع وكذا الاهتمام بوسائل الإعلام وتهديف برامجها لمعالجة قضايا المجتمع وفق هدى الإسلام وشرعه، ونظمه المتكاملة في بناء الحياة البشرية.

يتضح من خلال الدراسات السابقة بالمقارنة بالدراسة الحالية اشتراكهما في تناول جودة الحياة من منظور القرآن الكريم على وجه العموم، واختلافهما في صلب البحث؛ إذ تناولت دراسة باشيوة لجودة التعليم، وهو أحد عناصر الدراسة الحالية، بينما تناولت باقي الدراسات مفهوم الجودة ومبادئها في القرآن الكريم والسنة، بينما تتناول الدراسة الحالية جودة الحياة النفسية والجسدية والعلمية والمهنية للفرد المسلم من خلال الآيات القرآنية.

منهج البحث:

اعتمدت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم الضوابط التي سرت عليها:

1. كتابة الآيات بالرسم العثماني مع عزو الآية إلى سورتها، ورقمها بعد النص مباشرة.
2. كتابة الأحاديث الشريفة بالتشكيل الكامل، مع تخريجها من مظانِّها، وفق الطريقة العلمية المتعارف عليها في تخريج الأحاديث الشريفة.
3. عزو النصوص المنقولة إلى مصادرها الأصيلة.
4. عزو الأقوال إلى قائليها مع توثيقها من مصادرها الأصيلة.
5. ضبط ما قد يشكل من كلمات بما يجلي إشكالها.
6. التعريف بالمصطلحات الواردة في البحث.
7. العناية بعلامات الترقيم الحديثة.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن ينتظم في مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع، وفق التفصيل الآتي:

التمهيد: التعريف بمصطلحات البحث:

المبحث الأول: الآيات الدالة على جودة الحياة النفسية.

المبحث الثاني: الآيات الدالة على جودة الحياة الجسمية.

المبحث الثالث: الآيات الدالة على جودة الحياة العلمية.

المبحث الرابع: الآيات الدالة على جودة الحياة المهنية.

التمهيد: التعريف بمفردات البحث.

أولًا: تعريف الجودة

أ) تعريف الجودة لغة:

الجودة مشتقة من الفعل جود؛ و»تعني الشيء الجيد؛ وهي نقيض الرديء؛ فيقال: جاد الشيء جُودة وجَودة، أي صار جيدًا؛ يقال: هذا الشيء جيد بيِّن الجُودة والجودة» (ابن منظور، 1414، ج3، ص.135).

ب) تعريف الجودة اصطلاحًا:

الجودة مصطلح حديث؛ لذا لم يتناوله علماء المسلمين المتقدمون بتعريف جامع مانع؛ وإن كان قد دار في كتب الفقه والأصول بالمعنى اللغوي، من تحسين الشيء وإتقانه (الجصاص، 1994، ج14، ص.160؛ الدبوسي، 2001، ص.267؛ الغزالي، 1971، ص.367).

ولجودة الحياة عدة تعريفات حديثة منها:

تعريفها بأنَّها: «مدى ملاءمة المنتج للاستعمال» (عبوي، 2006، ص.32).

كما عرفت بأنَّها: «المتانة والأداء المتميز للمنتج» (ابن محمد، 2008، ص.31).

وهذان التعريفان تناولا الجودة من حيث اختصاصها بالمنتجات والسلع.

كما عرفت الجودة من المنظور الإداري بأنَّها: «إتقان العمل بحيث يحقق أهدافه بدقة مع السعي للتحسين المستمر» (جامعة طرابلس، 2024)

وعرفت من نفس المنظور بأنها: «المطابقة لمتطلبات ومواصفات معينة قادرة على الوفاء بالمعايير والمتطلبات المتعارف عليها في المؤسسات المماثلة» (جامعة الملك عبد العزيز، د.ت، ص1).

ثانيًا: تعريف الحياة

أ) تعريف الحياة لغة:

الحياة مشتقة من الفعل حَيِيَ، وهي نقيض الموت؛ فالحي من كل شيء نقيض الميت، والجمع أحياء (ابن سيده، 2000، ج3، ص.395).

ب) تعريف الحياة اصطلاحًا:

عرفت الحياة اصطلاحًا بتعريفات متعددة منها:

عرفها الراغب الأصفهاني بأنها تطلق على عدة معانٍ منها:

القوة النامية الموجودة في النبات والحيوان، والقوة الحساسة؛ ومنه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَىٰ﴾ [فصلت: 39]، ووردت تعبر عن رفع الغم والتنعم والتلذذ؛ قال تعالى: ﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾ [آل عمران: 169]، ووردت بمعنى القوة العالمة العاقلة؛ كقوله تعالى: ﴿ أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ ﴾[الأنعام: 122] (الراغب الأصفهاني، 1412، ص.268).

«الحياة تكامل في ذات ما أدناه حياة النبات بالنمو، والاهتزاز مع انغراسه، إلى حياة ما يدب بحركته وحسه إلى غاية حياة الإنسان في تصرفه وتصريفه، إلى ما وراء ذلك من التكامل» (الحرالي، 1997، ص181).

وقيل: «الحياة كل خروج عن الجمادية من حيث إن معنى الحياة بالحقيقة تكامل الناقص» (الحرالي، 1997، ص302).

ثالثًا: التعريف المركب لجودة الحياة

الجودة عندما ترتبط بحياة الإنسان فهي تعني حسن توظيف إمكاناته العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه ليرتقي بمشاعره وقيمه الإنسانية وتكون المحصلة هي جودة الحياة (الشريف، 2009، ص.15).

ومن تعريفات جودة الحياة:

تعريف منظمة الصحة العالمية بأنَّها: «إدارك الأفراد لموقفهم في الحياة في سياق نظم الثقافة والقيم التي يعيشون فيها، وفيما يتعلق بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم وشواغلهم»(Stanil, 2015, 23)

وقيل: «هي قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية؛ مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الاقتصادي، وقدرة الفرد على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية« (Longest, 2008, 108)

ويعرفها المالكي بأنَّها: «هي طبيعة أو خصائص الشيء ودرجة الجودة أو القرب إلى التمام، وتشمل كل جوانب الحياة من وجود الفرد منذ الوالدة حتى الموت، وأفضل نوعية للحياة هي تصور الراحة بمصطلحاتها الشاملة، أي متضمنة الصحة والرعاية الشاملة بجوانبها المختلفة وبطريقة مناسبة وسهلة» (المالكي، 2017، ص294).

ويمكن للباحثة تعريف جودة الحياة بأنَّها: هي القدرة على تحقيق أفضل متطلبات الحياة بمختلف جوانبها النفسية والجسدية، والعلمية والعملية، بما يحقق للفرد والمجتمع أعلى معايير الحياة، وأجودها في شتى مجالات الحياة.

المبحث الأول: الآيات الدالة على جودة الحياة النفسية

معنى النفسية مأخوذ من لفظ النفس، والنفس عند ابن منظور: هي عين الشيء وكنهه وجوهره (ابن منظور، 1414، ج6، ص.236).

وقد اهتم العلماء بتعريف النفس اصطلاحًا في الاصطلاح:

النفس: هي: الجوهر البخاري اللطيف، الحاصل لقوة الحياة، والحس، والحركة الإدارية، وسميت بالروح الحيوانية (الجرجاني، 1983، ص242).

وقيل: النفس هي الروح فهما اسمان مرادفان لشيء واحد (رياض، 2008، ص109).

وقيل: «الجوهر المتعلق بالبدن تعلق التدبير، والتصريف أو الجسم النوراني الخفيف الحي المتحرك النافذ في الأعضاء، الساري فيها، سريان ماء الورد في الورد» (الألوسي، 1415، ج9،ص.44).

وقد تنوعت الآيات الدالة على جودة الحياة النفسية إلى:

أ) الوقاية من الأمراض النفسية:

كالآيات الداعية إلى الوقاية من الأمراض النفسية.

الأمر بالإيمان بالله تعالى والتوكل عليه: ﴿ إِلَيْهِ يُرْجَعُ الْأَمْرُ كُلُّهُ فَاعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ﴾ [هود: 123]. يعني أنَّ الله تعالى يرجع أمر الخلق كلهم في الدنيا والآخرة إليه وكل ذلك شأنه فإنَّه مستحق للعبادة وحده لا غيره، فاعبده ولا تشتغل بعبادة غيره وثق به في جميع أمورك فإنَّه حافظك وكافيك كل شر، وهذه الكلمة جامعة فيدخل فيها تسلية الرسول ﷺ، وتهديد الكفار، والانتقام منهم، كما أنَّها تدعو إلى عبادة الله تعالى والتوكل عليه؛

وكما تؤكد على أنَّه ﷻ كافٍ من توكل عليه وأناب إليه (الخازن، 1415، ج2، ص.509؛ الطيبي، 2013، ج8، ص.235؛ ابن كثير، 1999، ج4، ص.364).

الدعوة إلى شكر الله تعالى: ﴿ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾ [لقمان: 12]. أي: من شكر نعم الله عليه فإنَّما يشكر لنفسه؛ لأنه يتزيد لنفسه نعم الله تعالى، وبذلك فإنَّه يؤدي ما عليه من الشكر، ويُكتب له الأجر الجزيل؛ ولذا فبالشكر يعمل لنفسه وينفعها (القيسي، 2008، ج9، ص.5721-5722).

الثناء على الله تعالى: ﴿ قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَن تَشَاءُ وَتَنزِعُ الْمُلْكَ مِمَّن تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَن تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَن تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ(26) تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَن تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ [آل عمران: 26-27] في هذه تعليم الخلق كيفية الثناء على الحق، بأن يصفوه بما يستحقّه من جلال القدر (القشيري، د.ت، ص.230).

فقد وجهت الآية الكريمة إلى التوكل إلى الله تعالى وشكره، والثناء عليه، مبينة أنهما أهم أسباب الوقاية من أمراض النفس وعللها.

ب) البعد عن أسباب الاضطرابات النفسية:

التحذير من الإضلال قال تعالى: ﴿ مَّنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ ۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا﴾ [الإسراء: 15]، أي من استقام على طريق الحق فليس ينفع إلا نفسه؛ لأنه يوجب لها رضوان الله ﷻ ودخول جنته. ومن جار عن الحق فليس يضر إلا نفسه؛ لأنه يوجب لها غضب الله ﷻ ودخول النار (القيسي، 2008، ج6، ص.4161).

الإعراض عن ذكر الله تعالى والبعد عن الحق، قال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا﴾[طه:124]. لا يعرض أحد عن ذكر ربه إلا أظلم عليه وقته، وتشوش عليه رزقه، والضنك: النكد الشاق من العيش، أو المنازل، أو مواطن الحرب، وهو وعيد لمن أعرض عن ذكر الله تعالى (السلمي، 2001، ص.453؛ ابن عطية، 1422، ج4، ص.68).

ارتكاب المعاصي ﴿ وَمَن يَكْسِبْ إِثْمًا فَإِنَّمَا يَكْسِبُهُ عَلَىٰ نَفْسِهِ﴾[النساء:111] أي إنما يعود وبال كسبه عليه؛ والكسب عبارة عما يفيد جر منفعة أو دفع مضرة، فكأنه تعالى يقول: يا أيها الإنسان إن الذنب الذي ترتكبه إنما تعود مضرته عليك؛ فإنَّه لا يغني أحد عن أحد شيئًا وإنما على كل نفس ما عملت لا يحمل عنها ما اقترفت من الآثام غيرها (الخازن، 1415، ج1، ص.425؛ ابن كثير، 1999، ج2، ص.410).

ج) رفع مستوى الأمن النفسي وتقدير الذات:

ويتمثل في جملة من الآيات التي دعت إلى الآداب العامة وأحكام المعاملات بين الناس، ومن أبرزها:

التعاطف والمشاركة الوجدانية المتمثلة في قوله تعالى:﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ﴾ [الحجرات: 10]؛ قال ﷺ: (مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ، وَتَرَاحُمِهِمْ، وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى) (مسلم، د.ط، ج4، ص.1999، ح2586).

في هذه الآية والحديث بيان تعظيم حقوق المسلمين وحثهم على التراحم والملاطفة والتكاتف والتعاضد فيما لا إثم فيه (النووي، 1392، ج16، ص.139).

المودة والإيثار الواردة في قوله تعالى في وصف الأنصار ﷺ: ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾ [الحشر: 9]، أي يؤثرون غيرهم بالمال على أنفسهم ولو كانوا في غاية الاحتياج، والخصاصة هي الفاقة (ابن جزي، 1416، ج2، ص.360).

قال ابن القيم-رحمه الله-: «فالإيثار ضد الشح، فإنَّ المؤثر على نفسه تارك لما هو محتاج إليه، والشحيح: حريص على ما ليس بيده، فإذا حصل بيده شيء شح عليه وبخل بإخراجه.؛ فالبخل ثمرة الشح، والشح يأمر بالبخل، كما قال النبي ﷺ: (إِيَّاكُمْ وَالشُّحَّ، فَإِنَّ الشُّحَّ أَهْلَكَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ، أَمَرَهُمْ بِالْبُخْلِ فَبَخِلُوا، وَأَمَرَهُمْ بِالْقَطِيعَةِ فَقَطَعُوا) (أبو داود، د.ت، ج2، ص.133، ح1698؛ الحاكم، 1990، ج1، ص.576، ح1516؛ ابن القيم، 1996، ج2، ص.277).

بيان أثر إعراض المجتمع في الحياة النفسية للأفراد؛ قال تعالى واصفًا حال الثلاثة الذين خُلِّفوا عن غزوة تبوك: ﴿ وَعَلَى الثَّلَاثَةِ الَّذِينَ خُلِّفُوا حَتَّىٰ إِذَا ضَاقَتْ عَلَيْهِمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَضَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنفُسُهُمْ وَظَنُّوا﴾ [التوبة: 118]، قال كعب بن مالك الأنصاري ﷺ وكان أحد هؤلاء الثلاثة في وصف ما آل إليه حاله نتيجة لمقاطعة المجتمع له وصاحبيه: «فَاجْتَنَبَنَا النَّاسُ، وَتَغَيَّرُوا لَنَا حَتَّى تَنَكَّرَتْ فِي نَفْسِي الْأَرْضُ فَمَا هِيَ الَّتِي أَعْرِفُ» (البخاري، 1422، ج6، ص.3، ح4418؛ مسلم، د.ت، ج4، ص.2120، ح2769).

تنمية الجانب الوجداني من خلال تعلم العلوم والآداب والفنون المنضبطة بضوابط المنهج الإسلامي، قال تعالى في بيان أسباب اختيار طالوت ملكًا: ﴿ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ ﴾ [البقرة: 247]، فكان أطولُ رجل من بني إسرائيل يبلغ مَنْكِبِهِ؛ وذلك ليكون أعظم خطَراً في القلوب، وأقوى على مقاومة العدو ومكابدة الحروب (ابن عجيبة، 1419، ج، ص.247).

وقال ﷻ في الثناء على العلماء، وبيان مكانتهم: ﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ [المجادلة: 11] يرفع الله الذين أوتوا العلم من أهل الإيمان على المؤمنين، الذين لم يؤتوا العلم بفضل علمهم درجات (الطبري، 2000، ج23، ص.246).

تغذية النفس بالقيم الجمالية بالنظر إلى زينة السماء بما فيها من نجوم وكواكب لمعرفة قدرة الله تعالى، وبديع صنعه المتقن، والاستمتاع بالنظر بما فيها من إبداع وجمال قال تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ (6) وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ (7) تَبْصِرَةً وَذِكْرَىٰ لِكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ﴾ [ق: 6-7]، وقال ﷻ: ﴿وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَزَيَّنَّاهَا لِلنَّاظِرِينَ ﴾ [الحجر: 16].

والإيمان إذا خالط القلب أكسبه سعادة وسرورًا يقول ابن تيمية-رحمه الله-: «فالإيمان إذا باشر القلب وخالطته بشاشته لا يسخطه القلب بل يحبه ويرضاه فإن له من الحلاوة في القلب واللذة والسرور والبهجة ما لا يمكن التعبير عنه لمن لم يذقه» (ابن تيمية، 1995، ج10، ص.648).

مقومات جودة الحياة النفسية:

أولًا: تحقيق التوحيد:

قال تعالى: ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا ۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ [النور: 55].

وقال ﷻ: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً﴾ [النحل: 97].

وقال ﷻ: ﴿ هُوَ الَّذِي أَنزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَّعَ إِيمَانِهِمْ ﴾ [الفتح: 4]؛ فالأمن بعد الخوف والحياة الطيبة ونزول السكينة-كما ورد في الآيات السابقة-تعكس ما يحصل للجانب النفسي نتيجة لحصول الإيمان؛ قال البغوي-رحمه الله-: «الطمأنينة والوقار في قلوب المؤمنين لئلا تنزعج نفوسهم لما يرد عليهم» (البغوي، 1997، ج7، ص.298).

تضمنت الآيات الوعد بما يحقق حياة جيدة مفعمة بالسعادة، محاطة بالطمأنينة؛ لوجود السبب الأساسي وهو الإيمان بالله تعالى فيدرك الإنسان المؤمن بالله ما يجري من أقدر في الكون فيؤمن بأنَّ ما أصابه لم يكن ليخطئه، وأنَّ ما اخطأه لم يكن ليصيبه؛ فتطمئنَّ نفسه، ويطرد عن نفسه القلق والوساوس التي تؤثر سلبًا على نفسيته، وينعكس تأثر ذلك إيجابيًا على نفسه، مما يحسن جودة الحياة النفسية لديه؛ قال تعالى: ﴿ مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ (22) لِّكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ ﴾ [الحديد: 22].

ثانيًا: المداومة على العبادة:

إنَّ المداومة على العبادات والطاعات لها أثر عظيم في جودة الحياة النفسية للإنسان، «ومن الآثار المترتبة على العبادات انشراح الصدور، وراحة البال، وسعة الرزق، وسلامة الإنسان وارتياحه، واطمئنانه، وقد جاءت العديد من الآيات القرآنية، والكثير من الأحاديث النبوية تدل على تلك الآثار، وعلى أنَّ تقوى الله ﷻ والأعمال الصالحة يترتب عليها سعادة الدنيا وسعادة الآخرة» (العباد، 2002، ص.11).

وعبادة الذكر على رأس العبادات التي لها أثر واضح في جودة الحياة النفسية؛ حيث راحة النفس وطمأنينة القلب؛ قال تعالى: ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد: 28]؛ قال السعدي-رحمه الله-: «يزول قلقها واضطرابها، وتحضرها أفراحها ولذاتها، ﴿ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد: 28] أي: حقيق بها وحريٌّ ألَّا تطمئن لشيء سوى ذكره، فإنَّه لا شيء ألذ للقلوب ولا أشهى ولا أحلى من محبة خالقها، والأنس به ومعرفته» (السعدي، 2000، ص.417).

وعبادة الصلاة لها أثر بالغ في جودة الحياة النفسية؛ فهي تزكي النفس وترتقي بها روحيًا، وتمنعها من الهلع والجزع، قال تعالى: ﴿ إِنَّ الْإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا (19) إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا (20) وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا (21) إِلَّا الْمُصَلِّينَ (22) الَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ﴾ [المعارج: 19-23].

وإقامة الصلاة سببٌ للفوز والفلاح، قال تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ (1) الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ ﴾[المؤمنون: 1-2].

والصلاة سبب قوي لسكينة واطمئنان قلب الإنسان، وقد كان النبي ﷺ يتصف بهذا الدعاء؛ فكان ﷺ إذا حزبه أمر يقول لبلال ﷺ (يَا بِلَالُ أَقِمِ الصَّلَاةَ أَرِحْنَا بِهَا) (أبو داود، د.ت، ج4، ص.296، ح4985).

وقال ﷺ: (وَجُعِلَتْ قُرَّةُ عَيْنِي فِي الصَّلَاةِ) (أحمد، 2001، ج21، ص.423، ح14037).

والصلاة عمود الدين، وهي الصلة بين العبد وربه، من أقامها وأخلصها لله تعالى ضمن جودة الحياة النفسية بلا ريب.

عبادة تلاوة وتدبر القرآن الكريم من أهم العبادات وأكثرها أثرًا في طمأنينة النفس والقلب والشعور بالأمن والسعادة؛ قال تعالى: ﴿وَإِذَا مَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ فَمِنْهُم مَّن يَقُولُ أَيُّكُمْ زَادَتْهُ هَٰذِهِ إِيمَانًا ۚ فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَزَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ ﴾ [التوبة: 124]؛ «فأخبر سبحانه أنهم يستبشرون بما أنزل من القرآن والاستبشار هو الفرح والسرور؛ وذلك لما يجدونه في قلوبهم من الحلاوة واللذة والبهجة بما أنزل الله» (ابن تيمية، 1995، ج10، ص.648).

وهذه هي جودة الحياة النفسية في أوضح صورها.

وعبادة الصدقة جعلها الله تعالى طاردة للخوف والحزن من قلب الإنسان، ومعلوم أنَّ الخوف والحزن هما أصلا الأمراض النفسية التي يعاني منها كثير من الناس اليوم؛ قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُم بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ سِرًّا وَعَلَانِيَةً فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ

وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [البقرة: 274]؛ فالصدقة من الأعمال الصالحة التي تجلب للنفس السعادة وتبعد عنها الضيق والاكتئاب.

وهذه النماذج من العبادات كافية في إيضاح أهمية العبادة للصحة النفسية للإنسان؛ بما يحقق جودة الحياة النفسية له.

ثالثًا: رضا النفس بالواقع والتفاؤل بالمستقبل:

الدين الإسلامي يدعو إلى الرضا والقناعة كأساس مهم لإقامة حياة جيدة مطمئنة ليصل الإنسان المسلم إلى السعادة؛ كالبشارة، والبشاشة، وحسن الظن، وينهى عن التطير والتنفير والوسوسة والتشاؤم وسوء الظن.

قال تعالى: ﴿كَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾ [الحديد: 23]، وقال تعالى مخاطبًا نبيه موسى عليه السلام: ﴿فَخُذْ مَا آتَيْتُكَ وَكُن مِّنَ الشَّاكِرِينَ﴾ [الأعراف: 144].

إنَّ التكيف مع الانفعالات من خلال الالتزام بالضوابط الشرعية من دواعي اطمئنان النفوس؛ قال رسول الله ﷺ: (لَا عَدْوَى وَلَا طِيَرَةَ، وَيُعْجِبُنِي الفَأْلُ الصَّالِحُ: الكَلِمَةُ الحَسَنَةُ) (البخاري، 1422، ج7، ص.135، ح5756؛ مسلم، د.ت، ج4، ص.1746، ح2224).

والنفس بالكف عمَّا يؤذيها في ظل أهداف سامية للمرء، أهمها مصلحة الدين؛ قال ﷻ:﴿ قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُ لَيَحْزُنُكَ الَّذِي يَقُولُونَ فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ وَلَٰكِنَّ الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ (33) وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِّن قَبْلِكَ فَصَبَرُوا عَلَىٰ مَا كُذِّبُوا وَأُوذُوا حَتَّىٰ أَتَاهُمْ نَصْرُنَا وَلَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ﴾ [الأنعام: 33-34]، وهذا فيه تمام الرضا والتسليم مع السعي للتغيير للأفضل، والابتعاد عن الحزن وأسبابه.

ومما يعين على تحقيق جودة الحياة النفسية تعويد النفس على البشارة، وهي من التفاؤل؛ ففي قصة يوسف عليه السلام يظهر تفاؤل يعقوب عليه السلام في قوله: ﴿عَسَى اللَّهُ أَن يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا﴾ [يوسف: 83].

ومما يحقق الراحة النفسية الإحسان إلى الناس؛ وإدخال السرور والبهجة عليهم، والتغلب على نزعة الانتقام بالعفو وكظم الغيظ الذي يقضي على التنافر؛ قال تعالى: ﴿ وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ ﴾[فصلت:34]؛ فالذي يحسن للناس يجد الراحة النفسية، ويشعر بالسعادة؛ قال ابن القيم-رحمه الله-: «الكريم المحسن أشرح الناس صدرًا، وأطيبهم نفسًا، وأنعمهم قلبًا» (ابن القيم، 1994، ج2، ص.24).

وفي هذا قمة تحقيق جودة الحياة النفسية إذا وصل المرء إلى هذه المرحلة.

رابعًا: مراعاة مشاعر الآخرين:

من مقومات جودة الحياة النفسية في الإسلام مراعاة عواطف ومشاعر الغير؛ قال تعالى: ﴿ الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ ۗ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ [آل عمران: 134]؛ لذا فإنَّ الإسلام يستمد مبدأ ضبط النفس في التعامل مع الآخرين، ومعنى الآية: الكافِّينَ غَضَبَهم الذين يحبسونه في أجوافهم، ويصبرون فلا يُظهرونه، مع قدرتهم على إمضائه؛ معنى الكظم: حبس الشيء عند امتلائه وكظم الغيظ أن يمتلئ غيظًا فيرده في جوفه ولا يظهره، وهو من أقسام الصبر والحلم (الواحدي، 1430، ج، ص.599؛ والبغوي، 1997، ج2، ص.105).

قال رسول الله ﷺ: (مَنْ كَظَمَ غَيْظًا وَهُوَ يَسْتَطِيعُ أَنْ يُنَفِّذَهُ دَعَاهُ اللَّهُ يَوْمَ القِيَامَةِ عَلَى رُءُوسِ الخَلَائِقِ حَتَّى يُخَيِّرَهُ فِي أَيِّ الحُورِ شَاءَ) (الترمذي، 1975، ج4، ص.372، ح2021).

ومخالطة الناس والصبر على أذاهم خير من عزلتهم وعدم الصبر على أذيتهم؛ قال ﷺ: (المُسْلِمُ إِذَا كَانَ يُخَالِطُ النَّاسَ وَيَصْبِرُ عَلَى أَذَاهُمْ خَيْرٌ مِنَ المُسْلِمِ الَّذِي لَا يُخَالِطُ النَّاسَ وَلَا يَصْبِرُ عَلَى أَذَاهُمْ) (الترمذي، 1975، ج4، ص.662، ح2507).

وقد أوصى النبي ﷺ على الأعمال التي من شأنها إشاعة المشاعر الإيجابية بين الناس؛ فقال ﷺ: (أَحَبُّ النَّاسِ إِلَى اللَّهِ أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ، وَأَحَبُّ الْأَعْمَالِ إِلَى اللَّهِ سُرُورٌ تُدْخِلُهُ عَلَى مُسْلِمٍ، أَوْ تَكْشِفُ عَنْهُ كُرْبَةً، أَوْ تَقْضِي عَنْهُ دِينًا، أَوْ تُطْرَدُ عَنْهُ جُوعًا، وَلِأَنْ أَمْشِيَ مَعَ أَخٍ لِي فِي حَاجَةٍ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ أَعْتَكِفَ فِي هَذَا الْمَسْجِدِ، يَعْنِي مَسْجِدَ الْمَدِينَةِ، شَهْرًا، وَمَنْ كَفَّ غَضَبَهُ سَتَرَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ، وَمَنْ كَظَمَ غَيْظَهُ، وَلَوْ شَاءَ أَنْ يُمْضِيَهُ أَمْضَاهُ، مَلَأَ اللَّهُ ﷻ قَلْبَهُ أَمْنًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ، وَمَنْ مَشَى مَعَ أَخِيهِ فِي حَاجَةٍ حَتَّى أَثْبَتَهَا لَهُ أَثْبَتَ اللَّهُ ﷻ قَدَمَهُ عَلَى الصِّرَاطِ يَوْمَ تَزِلُّ فِيهِ الْأَقْدَامُ) (الطبراني، د.ت، ج6، ص.139، ح6026).

والإسلام يلجأ إلى «تقوية الجانب النفسي في حياة المسلمين من خلال التعبير عن المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين، كما في قصة الرجل مع موسى ﴿ يَا مُوسَىٰ إِنَّ الْمَلَأَ يَأْتَمِرُونَ بِكَ لِيَقْتُلُوكَ فَاخْرُجْ إِنِّي لَكَ مِنَ النَّاصِحِينَ﴾ [القصص: 20].

ومراعاة حاجة الناس النفسية لأبداء الرأي؛ قال تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ [آل عمران: 159].

وقد راعى الإسلام هذا الجانب من خلال العناية بحقوق الإنسان؛ وهذا مما يحقق جودة الحياة النفسية للفرد.

وهذه المقومات: الإيمان بالله تعالى، وأداء العبادات، والرضا، ومراعاة شعور الآخرين، والعمل على التكيف مع الحياة، والتغلب على كثير من صعوبات الحياة، والتغلب على أمراض العصر من اكتئاب وقلق وتوتر، يحقق التوافق مع النفس، ومع الآخرين، وهذه قيمة جودة الحياة النفسية.

المبحث الثاني: الآيات الدالة على جودة الحياة الجسمية

الجسم في اللغة: مشتق من الفعل جَسَم ويجمع البَدَنَ وجميع أعضائه من الإنسان والحيوان ونحوهما مما عَظُمَ من الخَلق الجسيم (الأزهري، 2001، ج10، ص.316).

والجسم: السجد، والبدن (الجوهري، 1987، ج5، ص. 1887).

وفي الاصطلاح: «ما له طول وعرض وعمق، ولا تخرج أجزاء الجسم عن كونها أجساما وإن قطع وجُزِّءَ» (المناوي، 1990، ص.126).

وردت لفظة الجسم في القرآن الكريم في سياق الحديث عن طالوت؛ قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ﴾ [البقرة: 247]، كما وردت في سياق الحديث عن المنافقين قال تعالى في وصفهم: ﴿ إِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ﴾ [المنافقون: 4].

كما ورد الجسم في القرآن الكريم بلفظ الجسد والبدن ويقصد بهما في العموم جسم الإنسان، ومتى أُطلق أحدهما فإنه يدلُّ على الآخر عمومًا ما لم يكن هناك ما يوجب التحديد والتخصيص؛ والفرق بينهما أنَّ لفظ الجسم يطلق على كيان الإنسان الذي فيه الروح، أمَّا قبل نفخ الروح وبعد مغادرتها فيقال له الجسد (الشهري، 2000، ص.28).

ولا شك أنَّ جودة الحياة الجسمية أحد الأبعاد الرئيسة لجودة الحياة، وقد دعا الإسلام إلى الاهتمام بالجسم، والحفاظ عليه، وتنميته؛ ليقوم بمهامه في أمور الدين والدنيا؛ من القيام بالعبودية وإعمار الأرض.

ومن الجوانب التي اهتم بها القرآن الكريم لتحقيق جودة الحياة من الناحية الجسمية.

منع الاعتداء على جسم الإنسان والإضرار به:

جاء الإسلام بالتحذير من الاعتداء على جسم الإنسان بأي شكل من الأشكال بل دعا إلى ضرورة الحرص على سلامته فشرَّع العقوبات الزاجرة في شأن الاعتداء على جسم الإنسان، وتشتد هذه العقوبات بقدر الضرر الحاصل له؛ فالقتل يوجب القصاص؛ قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى﴾ [البقرة: 178].

والاعتداء على الجوارح أوجب له عقوبة مماثلة؛ قال تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنفَ بِالْأَنفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ﴾ [المائدة: 45].

كما حرم عليه كل مما من شأنه الإضرار بالجسم، فحرَّم الخمر؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ (90) إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾ [المائدة: 90-91]، ومن أهم هذه الأضرار التي تصيب الجسم البشري نتيجة شرب الخمر: تلك التي تصيب الجهاز الهضمي عامة والكبد خاصة، وتلك التي تصيب الكليتين، وأخرى تصيب الجهاز العصبي، كما أن الجهاز الدموي هو أيضا يتعرض لبعض الأضرار، وأضرار أخرى تصيب غدة البروستاتا (خلافي، 2020، ص.571-573).

كما حرم أكل لحم الخنزير؛ قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنزِيرِ﴾ [البقرة: 153]، وقال تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ﴾ [المائدة: 5]، وقد أثبتت الدراسات العلمية وجود أضرار كثيرة من أكل لحم الخنزير منها: أنَّ لحم الخنزير لحم دهني يفرز الدهون مباشرة التي ترتبط بالكولوسترول، والذي يُسبب ارتفاع ضغط الدم وتصلب الشرايين والجلطات القلبية، كما أثبتت الدراسات تسبب لحم الخنزير في تلف النسيج والغضاريف والعمود الفقري، كما أنَّه يحتوي عوامل تُسبب التهابات عديدة وتورم في الأنسجة، إضافة إلى أنَّه يحتوي على الهستامين الذي يُسبب أمراضًا مثل: التهاب الزائدة الدودية، واضطرابات مرارية، وخراجات، والأمراض الجلدية، وغيرها من الأمراض (ميد، 2001، ص.12).

الأمر بالاهتمام بالجسم:

خلق الله تعالى الإنسان في أحسن هيئة، وأجمل خلقة؛ قال تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [التين: 4] أي: أعدل قامة وأحسن صورة؛ معتدلًا منتصب القامة؛ بينما خُلِق كل حيوان منكبًا على وجهه، مزينًا بالعقل والتمييز (الطبري، 2000، ج24، ص.507؛ البغوي، 1997، ج8، ص.472).

والإنسان مؤتمن على هذا الجسم-الجسد-مأمور بالمحافظة عليه؛ بتغذيته بالحلال؛ فوصف النبي ﷺ بأنَّه: ﴿وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ﴾ [الأعراف: 157]، وحينما سألوا عما يحل لهم أكله من الطعام أجابهم ﷻ بقوله: ﴿ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ الْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ فَكُلُوا مِمَّا أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ وَاذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (4) الْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ الطَّيِّبَاتُ وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حِلٌّ لَّكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَّهُمْ ﴾[المائدة: 4-5].

وحرم عليهم تغذية أجسامهم بكل نجس، وكل مستقذر؛ فقال تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ﴾ [المائدة: 3].

كما أمر بتعهد الجسد بالنظافة والطهارة؛ قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ [البقرة: 222]، أي أنَّ من داوم على تطهير جسمه من الأدران والأوساخ والأنجاس مستوجب محبة الله تعالى، وفيه الحث على العناية بنظافة الجسم مما يعلق به من الأوساخ وغيرها (السمرقندي، د.ت، ج2، ص.88).

ومدح ﷻ أهل قباء واصفًا إياهم بأنَّهم يحبون التطهر مما أورثهم حب الله تعالى لهم فقال ﷻ: ﴿ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُوا ۚ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ﴾[التوبة:108]؛ وذلك أنَّ ناسًا من أهل قباء كانوا إذا أتوا الخلاء استنجوا بالماء فاقتدى بهم من بعدهم، وروي أنَّ النبي ﷺ وقف بباب المسجد بعد نزول الآية، وقال لمن فيه: (إِنَّ اللَّهَ قَدْ أَحْسَنَ عَلَيْكُمُ الثَّنَاءَ فِي الطُّهُورِ فَبِمَ تَطَهَّرُونَ؟) قالوا: نستنجي بالماء، فقرأ عليهم رسول الله ﷺ الآية)؛ فذلك قوله: ﴿ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُوا ۚ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ﴾ [التوبة: 108] يعني المتطهرين (ابن خزيمة، د.ت، ج1، ص.45، ح83؛ الطبراني، 1994، ج13، ص.158، ح382).

ومن عناية القرآن الكريم بنظافة الجسم ربطه أهم عبادة وهي الصلاة بالطهارة من الحدث ومن الخبث؛ فقال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّىٰ تَغْتَسِلُوا ﴾ [النساء: 42]، وقال تعالى: ﴿ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ ۚ وَإِن كُنتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا﴾ [المائدة: 6].

ولم تقتصر عناية القرآن الكريم بنظافة الجسم بل امتدت إلى العناية بنظافة الثياب ﴿ وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ﴾ [المدثر: 4]؛ لما قد يعلق بها من أدران وأوساخ ونواقل الأمراض كالفيروسات وغيرها، وهو ما أثبتته الدراسات الحديثة؛ لا سيما في المواضع التي تكون موبوءة؛ وفي أزمنة الجوائح؛ فيجب تنظيف الثياب كي لا تكون ناقلًا للمرض للغير أو منه.

ومن الأمور التي اهتم بها الإسلام في العناية بالجسم الحرص على ممارسة الرياضات المختلفة؛ كركوب الخيل، والرماية؛ قال تعالى: ﴿ وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ﴾ [الأنفال: 60]، وقال ﷺ: (لَا سَبَقَ إِلَّا فِي نَصْلٍ، أَوْ خُفٍّ، أَوْ حَافِرٍ) (الترمذي، 1975، ج4، ص.205، ح1700).

كما أنَّ من أهم الرياضات التي عني بها الإسلام والتي تعد من أكثر الرياضات فائدة للجسم السباحة؛ فقد ورد في الحديث قوله ﷺ: (كُلُّ شَيْءٍ لَيْسَ مِنْ ذِكْرِ اللهِ فَهُوَ لَهْوٌ وَسَهْوٌ، إِلَّا أَرْبَعَ خِصَالٍ: مَشْيُ الرَّجُلِ بَيْنَ الْغَرَضَيْنِ، وَتَأْدِيبُهُ فَرَسَهُ، وَمُلَاعَبَتُهُ أَهْلَهُ، وَتَعَلُّمُ السِّبَاحَةِ) (النسائي، 2001، ج8، ص.176، ح8890؛ الطبراني، 1994، ج2، ص.193، ح1785).

فالتربية الإسلامية تدعو إلى تنوع الممارسات الرياضية لتنمية طاقات الجسم بما يحقق الخير للإنسان، كما يدعو إلى الاعتدال في هذا الجانب، والبعد عن الغلو فيه (النحلاوي، 1403، ص.23).

وقاية الجسم من الهزال والضعف بتغذيته غذاء مناسبًا:

حرص الإسلام على توفير الغذاء الصحي المتكامل اللازم لبناء الجسم ونموه، فأودع الله تعالى في الأرض الطعام الحلال الطيب؛ قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا﴾ [البقرة:168].

وجعل ﷻ الغذاء متنوعًا ليلبي احتياجات الإنسان الجسدية اللازمة لبناء جسمه والمحافظة عليه؛ قال تعالى: ﴿ فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ إِلَىٰ طَعَامِهِ (24) أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا (25) ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا (26) فَأَنبَتْنَا فِيهَا حَبًّا (27) وَعِنَبًا وَقَضْبًا (28) وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا (29) وَحَدَائِقَ غُلْبًا (30) وَفَاكِهَةً وَأَبًّا (31) مَّتَاعًا لَّكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ ﴾ [عبس: 24-32].

وللحفاظ على الجسم البشري لم يغفل القرآن الكريم التنبيه على الاعتدال في تناول الطعام وذم الإسراف فيه؛ فقال تعالى: ﴿ يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا﴾[الأعراف:31]، أي لا تسرفوا بالإفراط في الطعام والشره عليه بأن يتناول ما لا يحتاج إليه البدن في قوامه (الخلوتي، د.ت، ج3، ص.117).

قال بعض السلف: «جمع الله الطب كله في نصف آية: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا﴾ [الأعراف: 31]» (ابن كثير، 1999، ج3، ص.406).

قال الشنقيطي-رحمه الله-: «المعنى لا تسرفوا في الأكل والشرب فتأكلوا فوق الحاجة، وتشربوا فوق الحاجة؛ لأنَّ الإسراف في الأكل والشرب يثقل البدن، ويعوق صاحبه عن طاعة الله، والقيام بالليل، فيجعل صاحبه كلما كانت بطنه ملأى من الأكل والشرب كان ثقيل الجسم، لا ينهض لطاعة الله، فنهاهم الله عن الإسراف في الأكل، وكذلك يسبب الأمراض» (الشنقيطي، 1426، ج3، ص.165).

وقال النبي ﷺ: (مَا مَلَأَ آدَمِيٌّ وِعَاءً شَرًّا مِنْ بَطْنٍ. بِحَسْبِ ابْنِ آدَمَ أُكُلَاتٌ يُقِمْنَ صُلْبَهُ، فَإِنْ كَانَ لَا مَحَالَةَ فَثُلُثٌ لِطَعَامِهِ وَثُلُثٌ لِشَرَابِهِ وَثُلُثٌ لِنَفَسِهِ) (الترمذي، 1975، ج4، ص.590، ح2380؛ النسائي، 2001، ج6، ص.268، ح6737؛ ابن ماجه، ج2، ص.1111، ح3349).

كما حرَّم القرآن الكريم الأطعمة الضارة بالجسم كالخمر، ولحم الخنزير ونحوها فقال تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ ﴾ [المائدة: 3].

ومن عناية القرآن الكريم بالجسم أنَّه ﷻ أنعم على الإنسان بالظلال والدور والثياب وأدوات الحرب التي تقيه من الحر والبرد وما ينتج عنهما من أمراض وآفات وأخطار أثناء الحروب؛ فقال تعالى:﴿ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّمَّا خَلَقَ ظِلَالًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْجِبَالِ أَكْنَانًا وَجَعَلَ لَكُمْ سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ وَسَرَابِيلَ تَقِيكُم بَأْسَكُمْ كَذَٰلِكَ يُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ﴾ [النحل: 81].

قال ابن كثير-رحمه الله-: «﴿ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّمَّا خَلَقَ ظِلَالًا﴾ قال قتادة: يعني: الشجر، ﴿وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْجِبَالِ أَكْنَانًا﴾ أي: حصونًا ومعاقل، كما ﴿ وَجَعَلَ لَكُمْ سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ﴾ وهي الثياب من القطن والكتان والصوف، ﴿وَسَرَابِيلَ

تَقِيكُم بَأْسَكُمْ﴾ كالدّروع من الحديد المصفّح وغير ذلك، ﴿كَذَٰلِكَ يُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ﴾ أي: هكذا يجعل لكم ما تستعينون به على أمركم، وما تحتاجون إليه، ليكون عونًا لكم على طاعته وعبادته» (ابن كثير، 1999، ج4، ص.591).

وقال السعدي-رحمه الله-: «﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّمَّا خَلَقَ ظِلَالًا﴾ أي: من مخلوقاته التي لا صنعة لكم فيها، ﴿ظِلَالًا﴾؛ وذلك كأظلة الأشجار والجبال والآكام ونحوها، ﴿وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْجِبَالِ أَكْنَانًا﴾ أي: مغارات تكنكم من الحر والبرد والأمطار والأعداء، ﴿سَرَابِيلَ﴾ أي: ألبسة وثيابا ﴿تَقِيكُمُ الْحَرَّ﴾ ولم يذكر الله البرد؛ لأنَّه قد تقدم أنَّ هذه السورة أولها في أصول النعم وآخرها في مكملاتها ومتمماتها، ووقاية البرد من أصول النعم فإنه من الضرورة، وقد ذكره في أولها في قوله: ﴿لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَافِعُ﴾ [الأنعام: 6]، ﴿وَسَرَابِيلَ تَقِيكُم بَأْسَكُمْ﴾ أي: وثيابا تقيكم وقت البأس والحرب من السلاح، وذلك كالدروع والزرد ونحوها، ﴿كَذَٰلِكَ يُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ﴾ حيث أسبغ عليكم من نعمه ما لا يدخل تحت الحصر ﴿لَعَلَّكُمْ﴾ إذا ذكرتم نعمة الله ورأيتموها غامرة لكم من كل وجه» (السعدي، 2000، ص.445).

ولا شك أنَّ الدور واللباس مما يعين على توفير جودة الحياة الجسدية التي لا غنى للإنسان عنها؛ ولأهميتها جعلها الله تعالى ممن نعيم أهل الجنة؛ فوصف من دخلها بأنَّه لا يجوع ولا يعطش ولا يعرى؛ فقال تعالى: ﴿يَا آدَمُ إِنَّ هَٰذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَىٰ (117) إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ (118) وَأَنَّكَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا وَلَا تَضْحَىٰ﴾ [طه: 117-118].

والإنسان مأمور بالتجمل والأخذ بالزينة لا سيما في الأماكن العامة كدور العبادة؛ ونحوها قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾ [الأعراف: 31]، قال السعدي: «ويحتمل أن المراد بالزينة هنا ما فوق ذلك من اللباس النظيف الحسن، ففي هذا الأمر بستر العورة في الصلاة، وباستعمال التجميل فيها ونظافة السترة من الأدناس والأنجاس» (السعدي، 2000، ص.287).

وقال الشنقيطي-رحمه الله-: «وتلك الزينة هي ما خلق الله لهم من اللباس الحسن» (الشنقيطي، 1995، ج2، ص.420).

وقال ﷻ: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ﴾ [الأعراف: 32]، والزينة تشمل اللباس وسائر ما يُتجمل به التي يستخرجها الإنسان من النبات كالقطن والحيوان كالصوف والحرير والمعادن السيوف والخناجر، وغيرها مما يُتخذ زينة للرجال، والحلي التي تتخذ زينة للنساء (القاسمي، 1418، ج5، ص.46).

ولا شك أنَّ هذه النعم بما فيها من فوائد الوقاية من الآفات فهي من مظاهر الرفاهية والنعيم، وهذا مما يحقق جودة الحياة الجسمية.

المبحث الثالث: الآيات الدالة على جودة الحياة العلمية

يسعى الإنسان لتحقيق الحياة العلمية للفرد المسلم من خلال الحث على التعليم والتطوير والتحسين للوصول إلى مستوى جيد من الرضا؛ فالعلم له قيمة بالغة وأثر بيّنٌ في حياة الإنسان.

والحياة العلمية للفرد المسلم تتضمن جانبين؛ جانبٌ يتناول عملية طلب العلم؛ وهو المعروف بالتعلم، والجانب الثاني يتناول تعليم العلم، المشار إليه بعملية التعليم، وهذان الجانبان مترابطان؛ فالمسلم يتعلم ويعلّم؛ وقد رغّب الإسلام في السعي لطلب العلم وحث عليه من عدة أمور:

إخلاص نية التعلم والتعليم لله تعالى:

النية في الإسلام أساس كل عمل؛ قال ﷺ: (إِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى) (البخاري، 1422، ج1، ص.6، ح1؛ مسلم، د.ت، ج3، ص.1515، ح1907).

وقد بين الله تعالى أنَّ ثمة مكانة ومنزلة رفيعة لأهل العلم تعلو بهم عن غيرهم ممن لم يحز حظًا من العلم؛ فقال تعالى: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ [المجادلة: 11] أي ليرغبهم في العلم فإنَّه ﷻ يرفع المؤمن العالم فوق المؤمن غير العالم درجات، وهذا الرفع يحتمل وجهين؛ أحدهما: أن يكون وصفًا لمكانتهم في الآخرة، الثاني: أن يكون أمرًا برفعهم في المجالس في الدنيا لترتيب الناس فيها بحسب فضائلهم في الدين والعلم (الثعلبي، 2002، ج9، ص.260؛ الماوردي، ج5، ص.493).

وكلما زاد المسلم علمًا بنية خالصة لله تعالى زاد معرفة بالله تعالى وخشية له وتواضعًا لخلقه؛ وبالتالي تزيد منزلته وترتفع مكانته عند الله تعالى، قال ﷻ: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾[فاطر: 28]، وقد وصف الله ﷻ العلماء في كتابه الكريم بخمس مناقب هي: الإيمان به ﷻ؛ فقال: ﴿وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا﴾ [آل عمران: 7]، الثانية: توحيد الله ﷻ قال ﷻ: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ﴾ [آل عمران: 18]، الثالثة: الخشية والخوف منه ﷻ فقال: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾[فاطر: 28]، الرابعة والخامسة: البكاء والخشوع قال تعالى: ﴿قُلْ آمِنُوا بِهِ أَوْ لَا تُؤْمِنُوا ۚ إِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مِن قَبْلِهِ إِذَا يُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ سُجَّدًا (107) وَيَقُولُونَ سُبْحَانَ رَبِّنَا إِن كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا (108) وَيَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا﴾ [الإسراء: 107-109].

والإسلام سبق غيره من الأنظمة في الاهتمام بإتقان عملية التعلم والتعليم؛ بهدف وصول الفرد والمجتمع إلى الحياة الكريمة والعيش الرغد الطيب؛ وذلك من خلال الدعوة إلى التفقه في الدين؛ قال تعال: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: 122]،أي: ليتكلفوا

الفقاهة فيه ويتجشموا مشاق تحصيلها، وليجعلوا غاية سعيهم ومعظم غرضهم من الفقاهة إرشاد القوم وإنذارهم؛ وفيه دليل على أنَّ التعلم والتعليم من فروض الكفاية، وأنَّه ينبغي أن يكون غرض المتعلم فيه أن يستقيم ويقيم، لا أن يكون غرضه الترفع على الناس والتكبر عليهم، والتبسط في البلاد والتنزه فيها (البيضاوي، 1418، ج3، ص.102).

وهذه الآية «جمعت مطلبي التعلم والتعليم؛ فكان من خصائص هذه الشريعة تنويع الآفاق الفكرية، بتثقيف العقل البشري، والحض على طلب العلم، بل جعله فريضة فبلغت الأمة الإسلامية درجة من الحضارة العلمية لم يبلغها آنذاك أمة غيرها» (النحلاوي، 2003، ص.63).

وإخلاص النية لله تعالى في سائر العبادات ومنها طلب العلم أمر عظيم، وشرط لقبول العمل؛ ولذلك فإنَّ تحقيق الإخلاص لله تعالى من أهم ما يجب على طالب العلم العناية به، والتحرّز مما يقدح فيه، وهو أمر يسير على من يسَّره الله له، والالتجاء إلى الله تعالى وتعظيمه وإجلاله هو الطريق الميسرة لذلك، كما أنَّ صدق الرغبة في فضل الله وإحسانه، والخوف من غضبه وعقابه من الأمور المهمة لطالب العلم، وكما أنَّ عليه جعل الآخرة أكبر همِّه وغاية مراده؛ إذ إنَّ فساد النية لا يكون إلا بسبب تعظيم الدنيا وإيثارها على الآخرة؛ ومن الأمور التي عليه الحذر منها الرغبة في مدح الناس وثنائهم عليه؛ فإنَّ ذلك من ضعف اليقين؛ فإنَّ من تيقن أنَّ الله تعالى يراه ويحصي عمله لم يلتفت إلى ثناء الناس ومدحهم وطلب إعجابهم، بل يكون همُّه إحسانُ العملِ وإتقانه إرضاء لله تعالى، وتقرباً إليه، وطلباً لثوابه؛ وقد بيَّن الله ﷻ أنَّ على المسلم التوكل على عليه ﷻ وإخلاص العمل له فقال ﷻ: ﴿وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ (217) الَّذِي يَرَاكَ حِينَ تَقُومُ (218) وَتَقَلُّبَكَ فِي السَّاجِدِينَ﴾ [الشعراء: 217-220] وبهذا العمل فإن العبد يستغني بمراقبة ربه ﷻ له ومتى حصل هذا اليقين للعبد اضمحلت عنه دواعي الرياء والسمعة وتلاشت، وحل محلها الإخلاص والإحسان؛ وهما من أجلِّ العبادات وأعلاها.

الاستمرارية في طلب العلم:

المعرفة لا حدود لها، ولا يمكن لإنسان أن يتوصل إلى نهايتها، فهي عملية مستمرة تتراكم وتزداد بمرور الزمن؛ لذا حث الإسلام على الاستمرار في طلب العلم؛ فقال تعالى موصيًا نبيه ﷺ: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه: 114]، والمعنى زدني بالقرآن ومعانيه علمًا إلى ما علمت؛ فإنَّ لك في كل شيء علمًا وحكمة؛ وفيه التواضع والشكر لله لما عُلِّمَ ﷺ من ترتيب التعلم؛ أي يا رب علمتني مآرب لطيفة في بابِ التعلم، وأدبًا جميلًا لم يكن عندي، فزدني علمًا؛ قال العلماء: ما أُمِر الله رسوله بطلب الزيادة في شيء إلَّا في العلم (النسفي، 1998، ج2، ص.386؛ الخازن، 1415، ج3، ص.214؛ أبو حيان، 1420، ج7، ص.388).

وفي هذه الآية أمر الله ﷻ نبيه ﷺ أن يسأله مزيد العلم؛ وكفى بهذا شرفًا للعلم أن يأمر به ﷻ نبيه ﷺ أن يسأله المزيد منه (ابن القيم، د.ت، ج1، ص.50).

ولذا فقد كان من دعاء النبي ﷺ: (اللَّهُمَّ انْفَعْنِي بِمَا علَّمتني، وَعَلِّمْنِي مَا يَنْفَعُنِي، وَزِدْنِي عِلْمًا) (ابن ماجه، د.ت، ج1، ص.92، ح251).

ولا شك أنَّ العلم مؤثر في جودة الحياة؛ لذا عدَّه ابن تيمية- رحمه الله-أساس الحياة الرشيدة الفاضلة، والعمل به هو الذي يقيم الحياة، ويمنحها البقاء والاستمرار، وأمَّا الجهل فهو أساس الضلال الذي هو العمل بغير علم، وطريق الغي الذي هو اتباع الهوى (ابن تيمية، 1995، ج15، ص.245).

والاستزادة من العلم هي وصية الأولين للآخرين؛ قال عبد الملك بن مروان-رحمه الله-لبنيه: «تعلموا العلم فإن كنتم سادة فقتم وإن كنتم وسطا سدتم وإن كنتم سوقة عشتم» (الماوردي، 1986، ص.35).

وقد ورد أنَّ أبا الدرداء ﷺ قال: «يرزق الله العلم السعداء، ويحرمه الأشقياء» (ابن عبد البر، 1994، ص.120).

ولا شك أنَّ جودة الحياة العلمية في استمرار في طلب العلم مع الهمة والإرادة القوية في تحصيله؛ هو مفتاح من مفاتيح السعادة، وطريق للفلاح قال ابن القيم -رحمه الله-: «فحق على من كان في سعادة نفسه ساعيًا، وكان قلبه حيًّا عن الله واعيًا، أن يجعل على هذين الأصلين مدار أقواله وأعماله» (ابن القيم، د.ت، ج1، ص.126).

ومن أهم أسباب استمرارية العلم تعليمه للآخرين؛ لما في ذلك من النفع ونشر الخير، وإصلاح الناس وإرشادهم، وتربيتهم، وقد حذَّر الله تعالى من كتم العلم؛ فقال تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ فَنَبَذُوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ﴾ [آل عمران: 187]، قال بعض المفسرين: الآية في اليهود والنصارى، وقال الجمهور: الآية عامة في كل من علَّمه الله علمًا، ويدخل فيهم علماء هذه الأمة؛ لأنَّ الكتاب هنا اسم جنس، يشمل جميع ما يصدق عليه لفظه، (ابن عطية، 1422، ج1، ص.551؛ القرطبي، 1964، ج4، ص.304).

واستدل القائلون بأنَّها عامة بقوله ﷺ: (مَنْ كَتَمَ عِلْمًا يَعْلَمُهُ، جَاءَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مُلَجَّمًا بِلِجَامٍ مِنْ نَارٍ) (أحمد، 2001، ج16، ص.351، ح10597).

وتعليم العلم وظيفة الأنبياء، ولا أشرف من الأخذ بوظيفة الأنبياء؛ وقد بيَّن النبي ﷺ على فضل تعليم العلم، ورغب مبينًا أن العمل المتعدي خيرٌ من اللازم الذي يقتصر أثره إلى صاحبه؛ فقال ﷺ: (إِذَا مَاتَ الإِنْسَانُ انْقَطَعَ عَمَلُهُ إِلَّا مِنْ ثَلَاثٍ: صَدَقَةٌ جَارِيَةٌ، وَعِلْمٌ يُنْتَفَعُ بِهِ، وَوَلَدٌ صَالِحٌ يَدْعُو لَه) (الترمذي، 1975، ج3، ص.652، ح1376).

فمن الواجب على العلماء وطلبة العلم الالتفات إلَى هَذَا الأجر العظيم، وهو تعليم العلم للمسلمين، فهو من التواصي بالحق الوارد في قوله تعالى: ﴿وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾ [العصر: 3] فهذا وصف من الله ﷻ لعباده المؤمنين الصالحين بأنَّهم لشدة محبتهم للطاعة لا يقصروها على أنفسهم، بل يحرصون على توصية غيرهم أن يعملوا مثلهم؛ ليكونوا سببًا لطاعات الغير، وهذا ما ينبغي أن يكون عليه أهل الدين (الرازي، 1420، ج32، ص.281).

واستمرار الأجر والمثوبة نتيجة تعليم الغير العلم النافع، يضمن جودة الحياة العلمية، وتطورها.

تطبيق العلم بالعمل به:

الأصل في طلب العلم العمل به، وهذا هو جوهر العلم في الإسلام؛ وكي تحصل الاستفادة من العلم في جودة الحياة لابد من تطبيق ما يتعلم الإنسان، ويكون ذلك بربط العلم بالعمل، وقد حذر القرآن الكريم من ترك العمل بالعلم، وبين خطورة ذلك؛ فقال تعالى: ﴿لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ (2) كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف: 2-3]، نزلت في نفر من المسلمين كانوا يقولون: لو نعلم أيّ الأعمال أحبّ إلى الله لأتيناه، ولو ذهبت فيه أنفسنا وأموالنا؛ فلما كان يوم أحد، فروا عن النبي ﷺ حتى شُجّ، وكُسرت رباعيته (الطبري، 2000، ج23، ص.356).

ومعنى الآية: «لم تقولون الخير وتحثون عليه، وربما تمدحتم به وأنتم لا تفعلونه، وتنهون عن الشر وربما نزهتم أنفسكم عنه، وأنتم متلوثون به ومتصفون به، فهل تليق بالمؤمنين هذه الحالة الذميمة؟ أم من أكبر المقت عند الله أن يقول العبد ما لا يفعل؟ ولهذا ينبغي للآمر بالخير أن يكون أول الناس إليه مبادرة، وللناهي عن الشر أن يكون أبعد الناس منه» (السعدي، 2000، ص.858).

وقد استعاذ النبي ﷺ من العلم الذي لا ينفع صاحبه فكان من دعائه ﷺ: (اللهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ) (مسلم، د.ت، ج4، ص.2088، ح2722).

وقد حث القرآن على العلم بالعمل؛ فقال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ﴾ [الزمر: 18]، هذه الآية عامة في جميع ما يسمعه الإنسان من الأقوال؛ ومقصدها الثناء على هؤلاء في نفوذ بصائرهم، وقوام نظرهم؛ فيتبعون أحسن ما يؤمرون به، أي يفهمونه ويعملون بما فيه (البغوي، 1997، ج7، ص.113؛ ابن كثير، 1999، ج7، ص.90).

وتطبيق العلم كان ديدن الصحابة ﷺ؛ فعن أبي بن كعب ﷺ قال: (تعَلَّمُوا الْعِلْمَ وَاعْمَلُوا بِهِ وَلَا تتَعَلَّمُوهُ لِتَتَجَمَّلُوا بِهِ؛ فَإِنَّهُ يُوشِكُ إِنْ طَالَ بِكُمْ زَمَانٌ أَنْ يتَجَمَّلَ بِالْعِلْمِ كَمَا يَتَجَمَّلُ الرَّجُلُ بِثَوْبِهِ) (أحمد، 2009، ج1، ص.693).

والمتأمل فيمن عمل بما علم يجده قد امتلأ قلبه بالخشية من الله، كما أنَّ حياته تمتلئ بالرضا، وبالتالي ينعكس ذلك على حياته فتصلح وتطيب، وتتحقق له جودة الحياة.

المبحث الرابع: الآيات الدالة على جودة الحياة المهنية

يولي الإسلام الجانب المهني عناية فائقة، ويؤكد أهمية للمسلم في صلاح دينه ودنياه وآخرته بما يحقق جودة الحياة للفرد والمجتمع، ويتبين ذلك من خلال عدد من المقومات من أهمها:

الأمانة وإتقان العمل:

من أولى المقومات لتحقيق جودة الحياة المهنية الأمانة والإخلاص في العمل، فبهما يرتقي وينمو الإنتاج، ويتحسن الاقتصاد، وعند انعدامها تفسد الأعمال، ويقل الإنتاج، ويتردى مستوى الاقتصاد، قال تعالى على لسان ابنة الرجل الصالح: ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ [القصص: 26]، يعني خير الأجراء من يكون قويا في العمل أمينا على المال والعورة (السمرقندي، د.ت، ج2، ص.605).

وهاتان الصفتان يتمنى كل صاحب مال توفرهما فيمن يعمل عنده حتى يضمن جودة العمل وإتقانه، وحفظه من النقصان الذي تنتج عنه خسائر الأموال، وكلما كانت المهمة والمسؤولية أعظم، كان التشدد في تحقق هاتين الصفتين أكثر وأكبر، واجتماع القوة والأمانة قليل في الناس؛ وقد أدرك أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ ذلك فكان يقول: اللهم أشكوا إليك جلد الفاجر وعجز الثقة؛ فالواجب في كل عمل تقديم الأصلح لها ممن تتوفر فيه أفضل الصفات؛ فإذا تعين رجلان أحدهما أعظم أمانة والآخر أعظم قوةً؛ قدم أنفعهما لذلك العمل؛ والذي يكون ضرره على العمل أقلّ (ابن تيمية، 1995، ج28، ص.255).

كما حث الإسلام على إتقان العمل حتى يكون صالحًا مفيدًا للفرد والجماعة؛ من خلال خضوعه للرقابة والمحاسبة؛ قال تعالى: ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [التوبة: 105]، وقال ﷻ: ﴿فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (7) وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾ [الزلزلة: 7-8].

ولذا ينبغي أن يكون ديدن المسلم السعي بكل طاقته لرفع مستوى إتقان وجودة العمل؛ لذا قال ﷺ: (يُحِبُّ اللهُ لِلْعَامِلِ إِذَا عَمِلَ أَنْ يُحْسِنَ) (الطبراني، ج19، ص.199، ح448؛ البيهقي، 2003، ج7، ص.234، ح4932).

وقال ﷺ: (خَيْرُ الْكَسْبِ، كَسْبُ يَدِ الْعَامِلِ إِذَا نَصَحَ) (أحمد، 2001، ج14، ص.136، ح8412؛ البيهقي، 2003، ج2، ص.440، ح1180).

كما رسَّخ الإسلام مبدأ تقويم الأداء الوظيفي وربطه بالتقدير في أداء العمل قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾ [الكهف: 30]، والمعنى أن الذين صدَّقوا بما أنزل الله من الحق، وعملوا بعد إيمانهم الأعمال الصالحات التي دعاهم إليها، أن الله تعالى لن يضيع أجر من أحسن منهم عملًا من تلك الأعمال، بل يحسن جزاءه،

أما الذي ترقَّى في عمل الصالحات، وشغل نفسه بالطاعات والخيرات، فأجره عظيم، ولم يقل ﷻ: «إنَّا لا نضيع أجرهم»، وإنَّما قال تعالى: ﴿أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾؛ وذلك لبيان العلة في ثواب هؤلاء وهو أنهم أحسنوا العمل؛ وقد قال ﷻ ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ ﴾ [الرحمن: 60] (ابن عثيمين، 1423، ص.64).

كما أنَّ من مقومات الإبداع أن يكتفي الإنسان بالحد الأدنى من المستوى الإنتاجي دون الوصول إلى أعلى درجات الإتقان والإبداع التي يستطيع أن يصل إليها؛ في حين أنَّ الإسلام حث الإنسان على إتقان العمل، والتربية الإسلامية تدعو إلى الأفضل والأحسن في كل ما فيه نفع الفرد والمجتمع (الحازمي، 2004، ص.10).

الكسب الطيب:

حرص الإسلام على تحقيق جودة الحياة المهنية للعامل من خلال تعويده على نفع وبناء المجتمع، وحرَّم الكسب الذي ينضوي على الظلم والربا والغش والتدليس والسرقة والخداع، وكذلك حرم طرق الكسب التي من ورائها هلاك الإنسان كالخمور والمخدرات والخبائث بأنواعها، كما حرم الكسب من الطرق التي فيها إهدار لكرامة الإنسان؛ كالزنى والمتاجرة بالأعضاء؛ لما لها من أضرار على الفرد والمجتمع، وفي المقابل حث الإسلام على الكسب الطيب وإتقان العمل؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنفِقُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ﴾ [البقرة: 267] أي من «من حلاله الذي أنجاه لكم فجعلناه لكم رزقًا» (الطبري، 2000، ج.2، ص. 101).

أمر بأن يتصدق من الحلال، وفيه دليل على أنَّ من تصدق من الحرام لا يقبل منه؛ لأنَّ الواجب عليه أن يرده إلى صاحبه (السمرقندي، د.ت، ج1، ص.203).

قال رسول الله ﷺ: (إِنَّ اللهَ قَسَمَ بَيْنَكُمْ أَخْلَاقَكُمْ، كَمَا قَسَمَ بَيْنَكُمْ أَرْزَاقَكُمْ...وَلَا يَكْسِبُ عَبْدٌ مَالًا مِنْ حَرَامٍ، فَيُنْفِقَ مِنْهُ فَيُبَارَكَ لَهُ فِيهِ، وَلَا يَتَصَدَّقُ بِهِ فَيُقْبَلَ مِنْهُ، وَلَا يَتْرُكُ خَلْفَ ظَهْرِهِ إِلَّا كَانَ زَادَهُ إِلَى النَّارِ، إِنَّ اللهَ ﷻ لَا يَمْحُو السَّيِّئَ بِالسَّيِّئِ، وَلَكِنْ يَمْحُو السَّيِّئَ بِالْحَسَنِ، إِنَّ الْخَبِيثَ لَا يَمْحُو الْخَبِيثَ) (أحمد، 2001، ج6، ص.189، ح3672).

إن للكسب الطيب الحلال دورًا كبيرًا في صلاح القلب، وهدوء النفس، وهناء العيش، بعكس الكسب الحرام الذي يجعل الإنسان في قلق مستمر ضيق النفس، دائم الحيرة، والله سبحانه طيب لا يقبل إلا طيبًا، كما أنَّ الله تعالى أمر المؤمنين بما أمر به الرسل-عليهم السلام- فقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الرُّسُلُ كُلُوا مِنَ الطَّيِّبَاتِ﴾ [المؤمنون: 51]، وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ ﴾ [البقرة: 172] فأمر المؤمنين بما خاطب به المرسلين، وفي الطيبات وجهان: الوجه الأول: أنَّه الحلال، فطيبات الرزق الحلال الصافي القوام، فالحلال: الذي لا يعصى الله ﷻ فيه، والصافي: الذي لا ينسى الله فيه، والقوام: ما يمسك النفس، ويحفظ العقل والوجه الثاني: أنَّه المستطاب المستلذُّ من المأكل والفواكه (الرازي، 1420، ج23، ص.281؛ القرطبي، 1964، ج6، ص.424).

وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: ﴿يَا أَيُّهَا الرُّسُلُ كُلُوا مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ [المؤمنون: 51]، وَإِنَّ اللهَ أَمَرَ الْمُؤْمِنِينَ بِمَا أَمَرَ بِهِ الْمُرْسَلِينَ، فَقَالَ: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِن كُنتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾ [البقرة: 172] ثُمَّ ذَكَرَ الرَّجُلَ يُطِيلُ السَّفَرَ أَشْعَثَ أَغْبَرَ، يَمُدُّ يَدَيْهِ إِلَى السَّمَاءِ، يَا رَبِّ، يَا رَبِّ، وَمَطْعَمُهُ حَرَامٌ، وَمَشْرَبُهُ حَرَامٌ، وَمَلْبَسُهُ حَرَامٌ، وَغُذِيَ بِالْحَرَامِ، فَأَنَّى يُسْتَجَابُ لِذَلِكَ) (مسلم، د.ت، ج2، ص.403، ح1015).

دل الحديث على أنَّ الطيبات من الأرزاق من أسباب قبول الدعاء، ولا شك أن استجابة الدعاء من أمارات جودة الحياة؛ وهذا الحديث أصل عظيم في وجوب الحرص على الكسب الطيب الحلال، والتنفير من الكسب الخبيث المحرم الذي يمنع إجابة الدعاء فقد ذكر ﷺ أنَّ التوسع في الحرام أكلًا وشربًا ولبسًا وتغذية يمنع استجابة الدعاء وقد قال النبي ﷺ لسعد بن أبي وقاص ﷺ: (يَا سَعْدُ أَطِبْ مَطْعَمَكَ تَكُنْ مُسْتَجَابَ الدَّعْوَةِ، وَالَّذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيَدِهِ، إِنَّ الْعَبْدَ لَيَقْذِفُ اللُّقْمَةَ الْحَرَامَ فِي جَوْفِهِ مَا يُتَقَبَّلُ مِنْهُ عَمَلَ أَرْبَعِينَ يَوْمًا، وَأَيُّمَا عَبْدٍ نَبَتَ لَحْمُهُ مِنَ السُّحْتِ وَالرِّبَا فَالنَّارُ أَوْلَى بِهِ) (الطبراني، د.ت، ج6، ص.310، ح5495).

فأكل الحرام وشربه ولبسه والتغذي به سبب موجب لعدم إجابة الدعاء، وسبب موجب لدخول النار إن لم يتب منه صاحبه.

ولا شك أنَّ اطمئنان النفس كون ما تلبسه وما تأكله حلالًا طيبًا من أسباب توفير جودة الحياة.

وفي ضوء ما سبق يتبين تركيز الإسلام على مبدأ الكسب الطيب الحلال؛ لكونه من ركائز تحقيق جودة الحياة المهنية للإنسان في عمله.

مراعاة القدرة والاستطاعة:

ومن مراعاة القدرة أن يكون العمل مناسبًا لما جعله الله تعالى في الفرد من إمكانات وقدرات جسدية ونفسية وعقلية، ومراعاة إمكانية قيامه بالعمل؛ قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ [البقرة: 286] أي لا يكلفها من العمل إلَّا ما أطاقت فلا يلزمها أكثر من الطاقة؛ فلا تحمل نفس من الأمور ما يضيق عليها، ويتعذر عليها القيام به (الطبري، 2000، ج4، ص.45؛ ابن عثيمين، 1423، ج3، ص.451).

وهذه القاعدة أكد عليها القرآن الكريم في عدة مواضع منها:

قوله تعالى في الإنفاق على المطلقة وولدها: ﴿ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [البقرة: 233].

وقوله تعالى في الوصية بإيفاء الكيل والميزان: ﴿ وَأَوْفُوا الْكَيْلَ

وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [الأنعام: 152].

وقوله تعالى في التكليف بالأعمال الصالحة: ﴿ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [الأعراف: 42]، وقوله تعالى ﴿أُولَئِكَ يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَهُمْ لَهَا سَابِقُونَ (61) وَلَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [المؤمنون: 62].

فدلت هذه الآيات على أنَّ الأعمال لابد أن تتناسب مع قدرات المكلف بها، فينبغي مناسبة العمل مع القدرات البدنية والعلمية والعقلية والنفسية حتى تجتنى الثمرة المطلوبة.

كما أنَّ النبي ﷺ أكد على وجوب مراعاة قدرات العامل مع ما يسند إليه من عمل؛ بحيث يستطيع أداءه على أكمل وجه؛ وعدم تكليف العامل بما يعجز عن القيام به من أعمال؛ كما أكد على وجوب مد يد العون له إذا كان العمل يشق عليه ويعجز عن القيام به بمفرده فقال ﷺ في قصة أبي ذر ﷺ حينما عير مخدومه بأمه: (يَا أَبَا ذَرٍّ أَعَيَّرْتَهُ بِأُمِّهِ؟ إِنَّكَ امْرُؤٌ فِيكَ جَاهِلِيَّةٌ، إِخْوَانُكُمْ خَوَلُكُمْ، جَعَلَهُمُ اللَّهُ تَحْتَ أَيْدِيكُمْ، فَمَنْ كَانَ أَخُوهُ تَحْتَ يَدِهِ، فَلْيُطْعِمْهُ مِمَّا يَأْكُلُ، وَلْيُلْبِسْهُ مِمَّا يَلْبَسُ، وَلاَ تُكَلِّفُوهُمْ مَا يَغْلِبُهُمْ، فَإِنْ كَلَّفْتُمُوهُمْ فَأَعِينُوهُمْ) (البخاري، 1422، ج1، ص.15، ح30).

التكليف: هو تحميل النفس شيئا معه كُلفة، وقيل: هو الأمر بما يشق، وفي هذا الحديث الأمر بعدم المشقة على من يوكل لهم العمل فينبغي ألا يُكلفُوا مَا يغلبهم من عمل تصير قدرتهم فيه مغلوبة، فيعجزون عنه؛ لصعوبته، وفي حالة الاضطرار إلى تكليفِ العامل ما لا يقدر عليه وحده فَلْيُعَنْ بِغَيْرِهِ ليساعده في إنجاز العمل (ابن حجر، 1379، ج5، ص.175).

وقد ورد أنَّ عمر ﷺ كان يأتي الحوائطَ، فَمن رَآهُ من العبيد كُلِّف ما لا يطيق وضع عنه، ومن أُقِلّ رزقُه زاده فيه (العيني، د.ت، ج13، ص.108).

تحقيق النفع للآخرين:

من مقومات جودة الحياة المهنية إسعاد الناس بالبذل والعطاء المادي والمعنوي لهم، فتقديم النفع للآخرين هو طريق للفلاح والسعادة؛ قال تعالى: ﴿مَّن ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ وَلَهُ أَجْرٌ كَرِيمٌ﴾ [الحديد: 11]، «والعرب تقول لكل من فعل فعلًا حسنًا: قد أقرض، وقيل: القرض النفقة، وقيل: هو عمل الخير، والقرض الحسن مشروط بصدق النية، وطيب النفس، وابتغاء وجه الله تعالى، دون رياء ولا سمعة» (القرطبي، 1964، ج17، ص.272).

وقد أمر الله تعالى بالصدقات والتبرعات والعطف على الآخرين، وجميع أبواب الإحسان؛ قال تعالى: ﴿ وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ﴾ [القصص: 77]، «أي أحسن إلى خلقه كما أحسن هو إليك» (ابن كثير، 1999، ج6، ص.245).

وقيل المعنى: أمره بصلة المساكين وذوي الحاجة بإعْطاء فضل ماله كما زاده الله تعالى على قدر حاجته (ابن عطية، 1422، ج4، ص.300؛ ابن الجوزي، 1422، ج3، ص.393).

وقيل: «أمره بالإحسان مطلقًا، ويدخل فيه الإعانة بالمال والجاه، وطلاقة الوجه، وحسن اللقاء، وحسن الذِّكْرِ» (الرازي، 1420، ج25، ص.15).

وحذر تعالى من الظلم والتقصير في أداء حقوق الآخرين في العمل قال تعالى: ﴿وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ﴾ [الأعراف: 85]، البَخْسُ النقْص والقِلَّة، يقال: بخست أبخس بالسين؛ والمعنى: لا تظلموا الناس حقوقهم فتنقصوهم إياها (الطبري، 2000، ج12، ص.555؛ الزجاج، 1988، ج2، ص.354).

ويؤخذ من قوله تعالى: ﴿أَشْيَاءَهُمْ﴾ التعميم تنبيهًا على النهي عن بخس الجليل والحقير والقليل والكثير وتدخل فيه جميع حقوق الآخرين (البيضاوي، 1418، ج3، ص.23؛ الخازن، 1415، ج2، ص.498).

وقوله تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾ [الأعراف:85] رتب الفساد في الأرض على منع حقوق الناس، وقوله تعالى في الآية الأخرى: ﴿وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ [هود: 85] العثو أشد الفساد؛ ولذا فإنَّه يعم نقص الحقوق وغيره من أنواع الفساد الأخرى (الزجاج، 1988، ج1، ص.142؛ الخازن، 1415، ج2، ص.498).

كما حثت الشريعة على وجوب إعطاء الأجير أُجْرَتَهُ فور استحقاقه لها من دون تأخير ولا مُماطَلَة؛ قال ﷺ: (أَعْطُوا الأَجِيرَ أَجْرَهُ قبل أن يجفَّ عرقُه) (ابن ماجه، د.ت، ج2، ص.817، ح2443).

ومن شدة حرمة ظلم الأجير وأكل ماله أنَّ الله ﷻ عدَّه خصمًا له يوم القيامة ففي الحديث القدسي قال رسول الله ﷺ: (قال الله تعالى: ثَلاَثَةٌ أَنَا خَصْمُهُمْ يَوْمَ القِيَامَةِ، رَجُلٌ أَعْطَى بِي ثُمَّ غَدَرَ، وَرَجُلٌ بَاعَ حُرًّا فَأَكَلَ ثَمَنَهُ، وَرَجُلٌ اسْتَأْجَرَ أَجِيرًا فَاسْتَوْفَى مِنْهُ وَلَمْ يُعْطِهِ أَجْرَهُ) (البخاري، 1422، ج3، ص.90، ح2270).

وتشير التوجيهات الإسلامية الكريمة إلى أن يقوم العامل بإحسان التعامل مع مَن حوله وإتقان العمل الذي كُلِّف به وتجويده، أمَّا صاحب العمل فعليه أن يحسن معاملة المستخدمين أو العمال واعتبارهم إخوة له في الدين والبشرية، وعليه أن يقوم بتحديد نوعية العمل والتزاماته، وتحديد الأجر المناسب، والمسارعة إلى قضائه في وقته (السمالوطي، 1998، ص.240-241).

وبهذا تتحقق جودة الحياة المهنية في نفع الآخرين.

الخاتمة

أولًا: أهم النتائج:

1. اطمئنان النفس يكون بالثقة بالله تعالى، والإيمان بأنَّه تعالى هو المدبرُّ لجميع الشؤون؛ فعلينا شكره تعالى والثناء عليه.

2. وجوب البعد عن أسباب الاضطرابات النفسية والتي من أهمها الضلال، والإعراض عن ذكر الله تعالى، وارتكاب المعاصي.

3. تعظيم حقوق المسلم من خلال الآيات المتعلقة بالحث على التراحم والتكاتف والتعاضد.

4. رفع مستوى الأمن النفسي وتقدير الذات من خلال الآيات المتعلقة بالآداب العامة، وأحكام المعاملات بين الناس، والتي من أبرزها التعاطف والمشاركة الوجدانية.

5. أنَّ الإيمان إذا خالط القلب أكسبه اللذة والسرور.

6. تنمية الجانب الوجداني من خلال تعلم العلوم والآداب والفنون المقتبسة من القرآن الكريم، والاقتداء بالسلف الصالح.

7. الحرص على تحقيق مقومات جودة الحياة النفسية من خلال تحقيق التوحيد في ضوء الآيات التي بين أنَّ تحقيق التوحيد يحقق الأمن بعد الخوف، والحياة الطيبة، ونزول السكينة، وهذا يعكس ما يحصل للجانب النفسي بالإيمان بالله تعالى وتوحيده.

8. أنَّ للمداومة على العبادة أثرًا بالغًا في توفر جودة الحياة؛ من انشراح الصدور، وراحة النفس، واطمئنانها، وزوال قلقها، مما يبعدها عن الاضطرابات النفسية.

9. جاءت الآيات الكريمات بمنع الاعتداء على جسم الإنسان؛ فحرمت أي عمل يضر به، كما حثت على العناية به من خلال تغذيته الغذاء الصحي المناسب.

10. دعت الآيات الكريمات إلى الإخلاص في طلب العلم، كما حثت على التعليم، ودعت إلى المداومة عليهما.

11. بينت الآيات الكريمات أهمية تطبيق العلم؛ وذلك بالعمل به، بما يحقق جودة الحياة العلمية للإنسان.

12. حثت الآيات الكريمات على إتقان العمل، وحضَّت على الاتصاف بصفتي القوة والأمانة، وهما صفتان ينبغي توفرهما في العامل، كما حثت على وجوب خضوع العامل للمراقبة والمحاسبة، سعيًا لرفع جودة الحياة المهنية.

13. كما حثت الآيات الكريمات على الارتقاء بالعمل والسعي الدائم لتطويره، والإبداع فيه، بغية الوصول إلى أعلى درجات الإتقان وجودة العمل.

14. كما بينت الآيات الكريمات أنَّ من أهم مقومات جودة الحياة المهنية مراعاة الفوارق الذهنية والعلمية والجسدية بين العاملين.

15. كما بينت الآيات الكريمات أنَّ من أهم مقومات جودة الحياة المهنية تحقيق النفع للآخرين.

16. حثت الآيات الكريمات على الكسب الطيب، مبينة أثره البالغ في إصلاح حياة الإنسان، وهذا من مقومات جودة الحياة.

أهم التوصيات:

يوصي البحث بتكثيف الدراسات التي تبرز عناية القرآن الكريم بجودة الحياة المختلفة، ومنها على سبيل المثال:

1. عناية القرآن الكريم بجودة الحياة في مجال المحافظة على البيئية.

2. عناية القرآن الكريم بجودة الحياة في مجال الرعاية الصحية.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع:

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1422). زاد المسير في علم التفسير. (تحقيق: عبد الرزاق المهدي). دار الكتاب العربي.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1994)، زاد المعاد في هدي خير العباد. (ط27). مؤسسة الرسالة، مكتبة المنار الإسلامية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1996). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. (تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي). ط3، دار الكتاب العربي.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (د.ت). مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة. (تحقيق: عبد الرحمن حسن قايد. إشراف: د.بكر بن عبد الله أبو زيد). دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1995). مجموع الفتاوى. (تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم) مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن جزي، محمد بن أحمد. (1416). التسهيل لعلوم التنزيل. (تحقيق: د.عبد الله الخالدي). شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري. (رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي. قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: نحب الدين الخطيب. علق عليه: سماحة الشيخ عبد العزيز بن عبد الله بن باز). (د.ط). دار المعرفة.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (2000). المحكم والمحيط الأعظم. (تحقيق: عبد الحميد هنداوي). دار الكتب العلمية.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1994)، جامع بيان العلم وفضله، (تحقيق: أبي الأشبال الزهيري). دار ابن الجوزي.

ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1423). تفسير سورة الكهف. دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

ابن عجيبة، أحمد بن محمد. (1419). البحر المديد في تفسير القرآن المجيد. (تحقيق: أحمد عبد الله القرشي رسلان). الناشر: د.حسن عباس زكي.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (1422). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. (تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد). دار الكتب العلمية.

ابن كثير. إسماعيل بن عمر. (1999). تفسير القرآن العظيم. (تحقيق: سامي محمد سلامة). دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن ماجه، محمد بن يزيد. (د.ت). سنن ابن ماجه. (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي.

ابن محمد، فيصل بن جاسم. (2008)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإعلامية، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414)، لسان العرب، دار صادر.

أبو حيان. محمد بن يوسف. (1420). البحر المحيط في التفسير. (تحقيق. صدقي محمد جميل). دار الفكر.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. د.ت. سنن أبي داود. (تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد). (د.ط). صيدا– المكتبة العصرية.

أبو يعلى، أحمد بن علي. (1984)، مسند أبي يعلى، (تحقيق: حسين سليم أسد)، دار المأمون لتراث.

أحمد، أحمد بن حنبل. (2009). الجامع لعلوم الإمام أحمد، (تحقيق: خالد الرباط، وسيد عزت عيد)، دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث.

أحمد، أحمد بن حنبل. (2001). مسند الإمام أحمد بن حنبل. (تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وعادل مشرد. إشراف: د.عبد الله بن عبد المحسن التركي). مؤسسة الرسالة.

الأزهري، محمد بن أحمد. (2001). تهذيب اللغة. (تحقيق: محمد عوض مرعب)، دار إحياء التراث العربي.

الألوسي، محمود بن عبد الله. (1415). روح البيان. (تحقيق: علي عبد الباري عطية)، دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422). صحيح البخاري. (تحقيق: محمد بن زهير ناصر الناصر). دار طوق النجاة.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1997). معالم التنزيل في تفسير القرآن. (تحقيق: محمد عبد الله النمر، وعثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش). دار طيبة للنشر والتوزيع.

البيضاوي. عبد الله بن عمر. (1418). أنوار التنزيل وأسرار التأويل. (تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي). دار إحياء التراث العربي.

البيهقي، أحمد بن الحسين. (2003). شعب الإيمان. (تحقيق: د.عبد العلي عبد الحميد حامد. خرج أحاديثه: مختار أحمد الندوي). مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. الدار السلفية.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1975). سنن الترمذي. (تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبد الباقي، وإبراهيم عطوة عوض). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

الثعلبي، أحمد بن محمد. (2002). الكشف والبيان عن تفسير القرآن. (تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور. مراجعة وتدقيق: أ.نظير الساعدي). دار إحياء التراث العربي.

جامعة الملك عبد العزيز، (د.ت)، ملحق مصطلحات ومفاهيم الجودة، المملكة العربية السعودية.

الجرجاني، علي بن محمد. (1983)، التعريفات، (ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر)، دار الكتب العلمية.

الجصاص، أحمد بن علي. (1994)، الفصول في الأصول، (ط2)، وزارة الأوقاف الكويتية.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. (تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار). دار العلم للملايين.

الحازمي، خالد حامد. (2004)، التربية الإبداعية في منظور التربية الإسلامية، المدينة المنورة: *مجلة الجامعة الإسلامية*، السنة (34)، (116)، 416-493.

الحاكم، محمد بن عبد الله. (1990). المستدرك على الصحيحين. (تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا). دار الكبت العلمية.

الحَرَالي، علي بن أحمد. (1997). تراث أبي الحسن الحَرَالِّي المراكشي في التفسير. (تقديم وتحقيق: محمادي بن عبد السلام الخياطي). منشورات المركز الجامعي للبحث العلمي.

الخازن، علي بن محمد. (1415). لباب التأويل في معاني التنزيل.

(تصحيح: محمد علي شاهين). دار الكتب العلمية.

خلافي، علي. (2020)، أضرار الخمر على مختلف الجسم البشري، مجلة دعوة الحق.

الخلوتي، إسماعيل بن حقي. (د.ت). روح البيان. (د.ت). دار إحياء التراث العربي.

الدبوسي، عبد الله بن عمر. (2001)، تقويم الأدلة في أصول الفقه، (تحقيق: خليل محيي الدين الميس)، دار الكتب العلمية.

الرازي، محمد بن عمر. (2000). مفاتيح الغيب. دار الكتب العلمية.

الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. (1412). المفردات في غريب القرآن. (تحقيق: صفوان عدنان داودي). دار القلم، الدار الشامية.

رياض، سعد، (2008). موسوعة علم النفس والعلاج النفسي من منظور إسلامي، دار ابن الجوزي.

الزجاج، إبراهيم بن السري. (1988). معاني القرآن وإعرابه. (تحقيق: عبد الجليل عبد شلبي). عالم الكتب.

السعدي، عبد الرحمن بن عبد الله. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. (تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق)، المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

السلمي، محمد بن الحسين. (2001). حقائق التفسير. (تحقيق: سيد عمران). دار الكتب العلمية.

السمالوطي، نبيل. (1998)، بناء المجتمع الإسلامي، دار الشروق.

السمرقندي، نصر بن محمد. (د.ت). بحر العلوم. (تحقيق: د. محمود مطرجي). دار الفكر.

الشريف، خالد بن مسعود. (2009)، مستوى جودة الحياة لدى المسنين بمدينة مكة المكرمة. المؤتمر الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية، *مجلة الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة*، القاهرة: مصر، 7، 3436-3522.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (1426). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشهري، صالح بن علي. (2000)، مقومات التربية الجسمية في الإسلام: دراسة تحليلية ميدانية، استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1994). المعجم الكبير. (تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي). مكتبة ابن تيمية.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (د.ت). المعجم الأوسط. (تحقيق: طارق عوض الله محمد، وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني)، دار الهجرة.

الطبري، محمد بن جرير. (2000). جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق: أحمد محمد شاكر. مؤسسة الرسالة.

الطيبي، الحسين بن عبد الله. (213). فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطيبي على الكشاف). (تحقيق: إياد محمد الغوج؛ د. جميل بني عطا)، دبي. جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.

العباد، عبد المحسن بن حمد. (2002)، أثر العبادات في حياة المسلم، دار المغني.

عبوي، منير زيد. (2006)، إدارة الجودة الشاملة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

علي، سعيد إسماعيل. (2010)، أصول التربية الإسلامية، (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العيني، محمد بن أحمد. (د.ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. دار إحياء التراث العلمي.

الغزالي، محمد بن محمد. (1971)، شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، (تحقيق: د. حمد الكبيسي)، مطبعة الإرشاد.

القرطبي، محمد بن أحمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن. (تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش). (ط2، دار الكتب المصرية.

القشيري، عبد الكريم بن هوازن. (د.ت). لطائف الإشارات. (تحقيق: إبراهيم البسيوني). (ط3. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

القيسي، مكي بن أبي طالب. (2008). الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه. الشارقة. مجموعة بحوث الكتاب والسنة – كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

المالكي، مسفر بن محمد. (2017). تحديد معايير تحقيق جودة حياة الأسرة السعودية، دراسة ميدانية. مصر: *مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعية*. 8(58)، 286-306.

الماوردي، علي بن محمد. (1421). أدب الدين الدنيا. دار ومكتبة الهلال.

الماوردي، علي بن محمد. (د.ت). النكت والعيون. (تحقيق: السيد

ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم). دار الكتب العلمية.

مسلم، مسلم بن الحجاج. (د.ت)، صحيح مسلم، (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي)، دار التراث العربي.

جامعة طرابلس. (2024). مفاهيم اساسية عن الجودة في التعليم العالي. تم استرجاعه بتاريخ 01-09-2024 على الرابط التالي: https://uot.edu.ly/it/qpeo/articles/qualityConcepts.php

المناوي، محمد عبد الرءوف. (1990). التوقيف على مهمات التعاريف. عالم الكتب.

ميد، هانز، (2001)، لحم الخنزير والصحة، ألمانيا: دار أوليريا.

النحلاوي، عبد الرحمن. (1403)، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، (ط2)، دار الفكر.

النسائي، أحمد بن شعيب. (2001). السنن الكبرى للنسائي. (حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي. أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط. قدم له: د.عبد الله بن عبد المحسن التركي). مؤسسة الرسالة.

النسفي، عبد الله بن أحمد. (1998). مدارك التنزيل وحقائق التأويل. (حققه وخرج أحاديثه: يوسف علي بديوي. راجعه وقدم له: محيي الدين ديب مستو). دار الكلم الطيب.

النووي، يحي بن شرف. (1392). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. دار إحياء التراث العربي.

الواحدي، علي بن أحمد. (1430). التفسير البسيط. الرياض. عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

al-Ḥāzimī, Khālid Ḥāmid. (2004), al-Tarbiyah al-ibdā'īyah fī manẓūr al-Tarbiyah al-Islāmīyah, al-Madīnah al-Munawwarah : *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah, al-Sunnah* (34), ' .(116).416193-.

al-Mālikī, Musfir ibn Muḥammad. (2017). taḥdīd ma'āyīr taḥqīq Jawdah ḥayāt al-usrah al-Sa'ūdīyah, dirāsah maydānīyah. Miṣr (in Arabic): *Majallat al-khidmah al-ijtimā'īyah*, al-Jam'īyah al-Miṣrīyah lil-Akhiṣā'īyīn al-ijtimā'īyah. '58. j8, Ṣ ṣ286306-.

al-Shahrī, Ṣāliḥ ibn 'Alī. (2000), Muqawwimāt al-Tarbiyah al-jismīyah fī al-Islām : dirāsah taḥlīlīyah maydānīyah, astkmālā li-mutaṭallabāt darajat al-duktūrāh fī al-uṣūl al-Islāmīyah lil-Tarbiyah, Makkah al-Mukarramah (in Arabic): Jāmi'at Umm al-Qurá, Kullīyat al-Tarbiyah.

al-Sharīf, Khālid ibn Mas'ūd. (2009), mustawá Jawdah al-ḥayāh ladá al-musinnīn bi-madīnat Makkah al-Mukarramah. al-Mu'tamar al-dawlī al-Thānī wa-al-'ishrūn lil-Khidmah al-ijtimā'īyah, (in Arabic). *Majallat al-khidmah al-ijtimā'īyah* wa-taḥsīn naw'īyah al-ḥayāh, al-Qāhirah : Miṣr, mujallad (7).34363522-.

Longest J. (2008). Quality of life impact in mental health needs, New York, Institute of Education Sciences.

Stanil A. Gabriel. (2015). THE QUALITY OF LIFE OF THE ELDERLY IN ROMANIA. *Journal of Community Positive Practices*, XV(2) 2015, P 18- 27.

Breaking Ground or Barriers? The Influence of AI on English Writing Skills Among Saudi University EFL Learners

كسر التحديات أم بناءها؟ تأثير الذكاء الاصطناعي على مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية بين طلاب اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية

Dr.Nesreen Saud Alahmadi
https://orcid.org/0000-0003-2211-5813
Associate Professor of Applied Linguistics, Department of Languages and Translation, College of Arts and Humanities, Taibah University, Saudi Arabia

د.نسرين سعود سعد الأحمدي
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، قسم اللغات والترجمة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2024/09/20، تاريخ القبول: 2024/12/14، تاريخ النشر: 2024/12/30)

Abstract

The aim of this mixed-methods study was to explore how artificial intelligence (AI) affected the writing accuracy and creativity of 86 Saudi university students with upper-intermediate to advanced English proficiency levels in an English as a Foreign Language (EFL) context. The participants were divided into two groups: one used AI assistance for writing tasks, and the other relied on traditional classroom-based instruction. The students using AI had significantly reduced grammar, spelling, and vocabulary errors, which highlights the efficacy of AI tools in enhancing the mechanical aspects of writing and facilitating the accurate expression of ideas. Conversely, students using traditional writing practices demonstrated greater creativity in their writing, albeit with more grammatical errors. Although AI can significantly improve EFL learners' technical proficiency, educators should balance its use with methods that foster creativity. This research offers valuable insights for educators aiming to integrate technology effectively into Saudi EFL classrooms

Keywords: Artificial intelligence, EFL writing, Saudi learners, writing proficiency.

المستخلص

إن الهدف من هذه الدراسة ذات المنهج المختلط هو استكشاف كيفية تأثير ادوات الذكاء الاصطناعي (AI) على دقة وإبداع الكتابة لدى 86 طالبًا جامعيًا سعوديًا يتمتعون بمستويات متوسطة إلى متقدمة من إتقان اللغة الإنجليزية في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: إحداهما استخدمت المساعدة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي للمهام الكتابية، بينما اعتمدت الأخرى على التعليم التقليدي في الفصول الدراسية. أظهرت المجموعة التي استخدمت الذكاء الاصطناعي عدد اقل في ارتكاب أخطاء القواعد الإملائية والنحوية والمفردات، مما يسلط الضوء على فعالية أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الجوانب الميكانيكية للكتابة وتسهيل التعبير الدقيق عن الأفكار. وعلى النقيض من ذلك، أظهرت المجموعة التي اعتمدت على الممارسات الكتابية التقليدية إبداعًا أكبر في كتاباتهم، على الرغم من وجود المزيد من الأخطاء النحوية. وعلى الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحسن بشكل كبير من الكفاءة التقنية للمتعلمين، يجب على المعلمين موازنة استخدامه مع طرق تعزز الإبداع. تقدم هذه الدراسة رؤى قيّمة للمعلمين الذين يهدفون إلى دمج التكنولوجيا بشكل فعال في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السعودية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، المتعلمون السعوديون، الكفاءة في الكتابة.

Cite as: Alahmadi,.Nesreen Saud . (2024). Breaking Ground or Barriers? The Influence of AI on English Writing Skills Among Saudi University EFL Learners. *Journal of Human Sciences at the University of Hail,* 02(24),223–236

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Introduction:

Writing is a complicated task that requires a grasp of different linguistic skills and cognitive processes. Technology-assisted approaches to learning have radically changed educational practices and brought innumerable benefits to English as a foreign language (EFL) learners. This study attempts to investigate the impact of artificial intelligence (AI) tools on Saudi EFL learners' writing performance, with a focus on comparing traditional writing instruction approaches and their limitations as highlighted in international EFL literature. The study evaluates the effectiveness of integrating AI tools into EFL writing classes in Saudi Arabia, examining whether these tools enhance students' writing skills or hinder progress by fostering dependence on technology. Specifically, the study investigates differences in writing performance between students using AI tools and those relying on traditional writing practices to identify areas of improvement and assess the overall impact of AI integration.

The participants in this study were male and female university students with English language proficiency levels ranging from upper intermediate to advanced, as classified by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). A mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative methods, was employed to collect and analyse data. A questionnaire was used alongside an analysis of students' writing samples to evaluate their performance both with and without the use of AI tools. This study aims to provide insights into the potential of AI to enhance writing instruction and contribute to the development of effective teaching practices in EFL contexts.

Despite the plethora of recent studies on the use of AI in education, particularly in EFL learning and teaching contexts, there are notable research gaps. Few researchers have compared the writing proficiency of EFL students using AI tools with that of EFL students using traditional methods. Moreover, few researchers have comprehensively investigated the efficacy of AI tools to determine whether AI hinders or improves EFL students' writing proficiency, particularly in a Saudi Arabian context.

Thus, the aim of this study was to explore the use of AI tools in enhancing English writing proficiency among intermediate–advanced-level students in Saudi Arabia. Specifically, the author investigated how the integration of AI affected various aspects of their writing proficiency, including grammar, vocabulary, spelling, creativity, and coherence. By analysing the effectiveness of AI tools compared to traditional methods, the study provides insights into the best strategies for improving writing skills with the integration of AI tools into EFL classrooms in the Saudi education context. This research not only advances our understanding of how AI tools influence language proficiency but also offers practical implications for educators seeking to optimise language learning and teaching in Saudi Arabia.

Research objectives

This study was based on the following questions:

1. How does the use of AI tools affect the English writing proficiency of intermediate–advanced-level EFL students in Saudi Arabia compared to traditional methods?
2. To what extent do AI tools hinder or assist the specific grammar, vocabulary, coherence, and creativity of intermediate–advanced-level students' writing in Saudi Arabia compared to traditional methods?

Literature Review

EFL writing challenges and traditional approaches

Writing is vital for enabling EFL learners to communicate effectively in different academic and professional contexts (Bhowmik, 2021). However, it is a daunting task, since it requires great effort and many skills, including knowledge of syntax and vocabulary, organisation, mechanics, and the steps of the writing process. In addition, writers must show comprehension of the subject matter and convey the right impression to the intended audience (Hussin & Aziz, 2022). However, EFL students' problems in writing can lead to poor academic performance and their inability to secure jobs in the future (Moses & Mohammed, 2019).

Since writing is a complex and crucial skill underpinning students' learning, communication, and academic performance, it has received considerable research attention. Different traditional approaches were used to teach writing before AI was introduced into education. One of the oldest is the form-dominated approach, which

views writing as oral habit formation. It focuses on learning through imitation and includes activities such as fill-ins, sentence completions, and reading model imitations (Iskandar, 2020). In reaction to the form-dominated approach, educators began to avoid direct writing instruction and focused instead on allowing students to express ideas, which led to the process approach of the 1970s. This approach, in contrast to the form-dominated approach, aims to develop students' writing skills, including planning, revising, and drafting, rather than conveying knowledge of grammar, vocabulary, mechanics, and spelling (Albesher, 2022). In the 1980s, researchers devised the content-based approach, which involves giving students a topic area to write about, using topic-centred modules to help students become topic experts with a grasp of the structures and vocabulary needed to facilitate writing (Iskandar, 2020).

Other approaches that started to emerge at the beginning of the twenty-first century have relied on the integration of technology into education, including computer-assisted learning (Iskandar, 2020), and with the emergence of AI, technological advances are shaping education. AI is now an integral part of language learning and has changed the way people learn by providing them with personalised learning experiences and real-time feedback (Kamalov, David, & Ikhlaas, 2023).

The emergence of AI in education

John McCarthy began to develop AI in 1956 through the invention of early thinking machines (Viktorivna, Vornachev, Oleksandrivna, & Oleksandrivna, 2022). In the 1980s, researchers developed and evaluated intelligent tutoring systems (Almelhes, 2023), which led to AI transforming the way humans think, work, and learn. AI is defined as a system that can perform tasks that were once considered unique to humans, such as speaking, thinking, and observing (Chaudhry & Kazim, 2022). Its use in EFL teaching and learning is expanding rapidly because it can aid students in producing written work and provide them with instant feedback (Markuzi, Widiati, Rustin, & Indrawati, 2023). The usefulness of AI for language learning has been debated for 30 years, but it eventually gained popularity due to great advances in educational technology (Almelhes, 2023). Natural language processing programmes are key elements of AI (Kamalov et al., 2023), allowing students to interact with chatbots in place of real tutors and providing them with learning opportunities and prompt feedback (Simuka, 2022).

Writing is a challenging process for EFL teachers and learners. EFL students usually face language barriers (Zhao, 2023) and find it difficult to master the grammar, vocabulary, syntax, content, and structure of writing (Markuzi et al., 2023). The traditional student–teacher relationship has changed dramatically since education institutes began to adopt blended learning courses using platforms to allow teachers to receive students' assignments without the need for direct communication (Ghufron & Rosyida, 2018). AI tools have replaced some of the traditional teacher roles, such as providing personalised tutoring, assisting students in writing, and providing real-time feedback on different aspects of the writing process (Miranty, Widiati, Cahyono, & Tengku Sharif, 2021). AI learning tools focus mostly on checking for grammar errors and plagiarism (Zhao, 2022). The use of AI-based tools, such as Grammarly and Quillbots, offers interactive, personalised experiences for improving writing skills and enhancing learners' motivation (Han et al., 2023). Grammarly, for example, has been used as an automated writing evaluation tool to correct students' grammatical errors, in addition to honing the organisation and structure of sentences, saving teachers time in correcting students' work, and allowing students to produce better-quality writing (Miranty et al., 2021). Wordtune is a more advanced AI tool that assists students with their writing. It is an AI-powered technology that provides help to students during the writing process by analysing what they want to say. Wordtune then presents many suggestions for rephrasing the users' words and formulating their ideas into complete sentences (Zhao, 2022). It is an interactive tool that gives instant feedback based on a model that understands students' ideas. More intelligent AI systems have recently been introduced to facilitate EFL learners' language acquisition, especially their writing (Bilal, Safdar, Faiz, & Afgar, 2023). ChatGPT offers effective support for different aspects of writing, including grammatical precision, vocabulary enrichment, and enhancement of general composition (Bilal et al., 2023), thus ensuring correct writing in terms of cohesion and coherence (Song & Song, 2023). ChatGPT has the unique ability to generate texts, answer users' questions, and complete various problem-solving language tasks (Xiao & Zhi 2023). However, all these tools have risks, and researchers have criticised them for hindering intrinsic writing abilities and encouraging dishonesty (Marzuki et al., 2023).

Studies supporting AI's positive influence on writing skills

Many researchers have evaluated the impact of AI learning tools on students' writing abilities.

Xiao and Zhi (2023) conducted a study to collect empirical evidence of students' perceptions of ChatGPT and to discover whether ChatGPT assisted or hindered learning. They found that the participants used ChatGPT for text revision and to improve the structure and content of their essays, since the tool provided them with examples to support their arguments. It also assisted them in writing essays for international assessments. Bilal et al. (2023) also studied the optimisation of ChatGPT as a writing aid for EFL learners. The researchers assessed improvements in writing between two cohorts of students: the first taught in the traditional way, and the second using ChatGPT as a writing assistant. The results showed that ChatGPT improved EFL learners' proficiency. Real-time assistance and feedback contributed to significant improvements in different aspects of the writing process, such as 'grammatical accuracy, vocabulary selection, and overall compositional skills. This also led to refined sentence structure and increased lexical breadth, helping EFL learners improve the linguistic qualities of their writing. Learners also expressed satisfaction with the immediate feedback function, which increased their motivation for writing. Marzuki et al. (2023) emphasised the same benefits of integrating AI into EFL teaching. The researchers aimed to discover teachers' perspectives on using AI as a writing aid for students. They found that teachers thought AI tools could be integrated to cater to students' personal needs in education and could help students organise and produce logically arranged and coherent ideas. The teachers also claimed that AI writing assistants enhanced vocabulary usage and prevented repetition. Song and Song (2023) studied the impact of AI tools on EFL learners' writing skills. Their findings were similar in terms of the benefits students gained from using AI tools to assist them in their writing.

The positive impact of AI tools, such as ChatGPT, on EFL learners' writing skills has been debated in many of these studies. Although AI tools provide students with instant feedback that improves their structure, organisation, grammar, and vocabulary usage in writing, the use of such tools has raised some serious concerns. Overreliance on AI tools for writing can weaken students' intrinsic writing abilities, limiting their creativity and critical thinking skills (Marzuki, et. al, 2023). It has also been noted that the language EFL students use in their writing can be highly complex at times. Song and Song (2023) noted that using ChatGPT to aid EFL learners can pose challenges with contextual accuracy and overreliance on the tool, thus threatening creativity and critical thinking. Using ChatGPT without training on how to write correct sentences may lead to biased and misleading information, negatively affecting the content of EFL learners' writing. The long-term impact of AI tools is also a concern for learners. There are serious concerns about AI tools giving misleading feedback and information. Although AI tools depend on extremely large databases to generate ideas, their responses can have limited references, leading to incorrect or contrived responses (Xiao & Zhi, 2023). In addition, serious doubts about academic integrity may arise when learners use AI tools to write their academic papers or essays (Kamalov et al., 2023). Ahmed (2023) stated that ChatGPT still fails at tasks where 'emotion, logic, specialist expertise, or up-to-date information'. (P.44) are required, pointing out that the logic of this AI model is deficient.

English began to be taught in Saudi Arabia in the 1920s and became compulsory in public schools in the 1950s, but this did not lead to improved English language acquisition among Saudi EFL learners (Aljameel, 2022). Vision 2030 aims to reform education and integrating technology into education is a prerequisite for this reform. Some studies have supported the positive impact of AI tools, while others have shown hesitation among learners and experts about employing AI tools such as ChatGPT for the learning of writing, Alhalangy and AbdAlgane, 2023). The latter for example, studied teachers in Saudi Arabia to discover whether ChatGPT can support learning and increase motivation. The teachers in their study agreed that ChatGPT can be extremely helpful for EFL learners and increase their motivation. Rahman (2023) conducted a study at Al Qasim University with 50 undergraduate students to investigate the effectiveness of AI tools, such as Grammarly, for improving the writing skills of Saudi undergraduate students. His findings proved that using Grammarly significantly reduced students' writing errors, especially errors in their use of verbs, articles, and plurals. Students were also satisfied with the improvements and received fewer negative comments from instructors. Alotaibi (2023) emphasised the role of Grammarly in refining undergraduate students' writing abilities at Al Majmaa University in Saudi Arabia. A sample of 120 students agreed on the benefits of using AI tools, specifically Grammarly, for enhancing their writing, especially regarding grammatical structures. However, the results of studies conducted in Saudi Arabia have

often diverged from the results of studies conducted in other countries showing the positive role of AI tools in improving the writing skills of EFL learners. AbdAlgane and Othman (2023) researched experts' perspectives on using ChatGPT for EFL writing in Saudi Arabia. They showed that although educators believed in the ability of ChatGPT to improve Saudi learners' writing skills, some hurdles could hinder its use, such as the lack of a speedy internet connection and the financial cost of advanced AI models. They also believed that it required technical knowledge and training to be used efficiently, which learners may not have. Ahmed (2023) studied the preferences of learners in Saudi Arabia and found that they preferred traditional teaching over ChatGPT tutoring. Although Saudi learners found ChatGPT easy to use, they also stated that it was not reliable and therefore could not replace their traditional teachers on the writing course, thus contradicting other studies conducted in the Saudi EFL context. AI generally plays a pivotal role in improving Saudi students' writing skills, as most studies in Saudi contexts have indicated. However, the cautious attitudes of experts, teachers, and students towards adopting AI tools, according to Aljameel (2022), are due to the barriers caused by external factors, such as a lack of teacher and student training, inadequate technological infrastructure, and deficient technological resources.

Comparative studies on traditional and AI approaches

Many studies have been conducted to compare traditional methods for teaching writing to AI approaches. Wei (2023) studied collaborative learning with and without AI tools in a Chinese context. The activities in both groups led to improved language proficiency; however, collaborative activities, supported by AI-powered tools, were more effective in providing immediate and personalised feedback for learners, which increased motivation and developed the EFL learners' language skills. On the level of error analysis and feedback, Algaraady and Mahyoob (2023) studied the capability of ChatGPT to analyse the writing errors of EFL learners. The results showed that ChatGPT was useful only for analysing surface-level errors. For deeper-level structural errors and pragmatics, ChatGPT could not replace traditional teachers' feedback. Song and Song (2023) also proved that AI-supported writing classes for Chinese students led to superior EFL proficiency levels over students who were taught writing in traditional classes. Al Mahmud (2023) also conducted a study with a control and an experimental group in a high school in Jeddah, Saudi Arabia, to measure the impact of Wordtune on students' writing abilities. The results revealed that Wordtune had a significant impact on the experimental group's writing compared to the writing skills of the control group. It improved grammatical accuracy and added clarity to the learners' writing at the end of the study. Therefore, empirical evidence has proved that the integration of AI tools into writing classes can enhance and support EFL learners' abilities to produce accurate and coherent writing and Saudi learners are no exception. They can benefit greatly from using AI tools such as Grammarly, Wordtune, and ChatGPT to hone their writing skills and abilities and produce better writing. Researchers are currently studying the most efficient ways to integrate AI into the teaching of writing while preserving human characteristics that cannot be replaced by AI models. Malik et al. (2023) found that AI tools for academic writing should be integrated in such a way that they preserve human creativity and critical thinking skills.

Although AI has received great research attention in recent years, there are still many unexplored issues. The positive impact of AI tools for teaching writing to EFL students is undeniable. However, researchers still need to find ways to prepare learners for the proper integration of AI tools into their learning processes. In addition, it is still unclear what long-term impact AI tools have on the personal aspects of writing, such as the tone and creativity of the writer. Current studies also lack evidence regarding the impact of external factors, such as social, emotional, and economic circumstances, on the efficacy of AI tools in education. In this study, the author aimed to discover what aspects of writing improved and what issues were raised after Saudi EFL university students used AI tools. The implications of this study will help educators maximise the benefits of AI tools for Saudi EFL learners and tackle the barriers that might arise from the use of AI tools to assist with writing.

Theoretical framework

The focus of this study was to integrate technology into language learning and teaching. Technology-enhanced language learning (TELL) has been employed for the purpose of this study. According to Zainuddin (2023), TELL is employed to integrate technology, such as computers, apps, and AI tools, into EFL learning of communication skills, such as computer-mediated commu-

nication (CMC), which leads to scaffolding and improves the linguistic competence of EFL learners (Kranthi, 2017). This framework can provide insights into the affordances and limitations of AI tools in supporting language learning tasks, including writing, and how learners perceive and use these tools.

Methodology

To collect data for this study, the author used a mixed methods approach to provide a comprehensive understanding of the influence of AI on the writing skills of Saudi participants. The author combined both quantitative and qualitative data collection methods to enhance the results of the study. Quantitative data were gathered through questionnaire to capture Saudi students' perception, expectation, and attitudes regarding the use of AI tools in their writing. On the other hands, using qualitative data provides deeper insight on the types of errors and the area of student's writing that were improved or hindered due to the use of AI tools which effects the quality of their writing. Thus, using mixed methods to integrate data is considered useful for research because it offers a variety of different results. According to Fielding (2012), 'integration is really the heart of the whole mixed methods exercise because the purpose of mixing methods is to get information from multiple sources and so the issues in bringing together the information are crucial' (p. 127).

The data collection started with a survey questionnaire sent online to the participants, followed by writing exercises in traditional face-to-face classes. For the writing exercises, the participants were divided into two groups: one group comprised 40 students who were asked to write paragraphs without the assistance of AI, and the other comprised another 40 students who were asked to write with the assistance of AI tools. Both quantitative and qualitative data were collected through the questionnaire, but the writing samples also captured qualitative observations of Saudi students' writing and linguistic competence.

Participants

A total of 86 male and female university students in their first year at Taibah University that had intermediate–upper-intermediate levels of English proficiency were chosen to participate in this study by filling in the questionnaire. The participants' language level was as determined by the Common European Framework of Reference for Language (CEFR). By including participants with a range of proficiency levels, the author aimed to provide insights applicable to a wide range of EFL learners in Saudi contexts. Academic research ethical guidelines were followed carefully to ensure the confidentiality of the participants' data and to maintain their anonymity. The data collected were used only for research purposes and were accessible only to the author.

Questionnaire distribution

Participants received a questionnaire that was specifically constructed and designed for the purpose of this study. It was reviewed by four experts in the field to evaluate its quality and ensure the reliability and validity of the questions included, aligning with the study's objectives. The questionnaire then sent to the students online. It was designed to gather information on their perceptions, experiences, and attitudes towards AI writing tools. The questionnaire included 30 close ended items related to the frequency of AI tool use, perceived benefits, challenges, and their impact on the participants' EFL writing skills, including grammar, vocabulary, and spelling and 3 open- ended questions to gather additional insights of the student's perception towards the use of AI in their writing. The questionnaire also asked about their preferred writing assistance methods. The questionnaire contained both closed-ended items, with responses given on a 4-point Likert scale, and open-ended items to gain a better understanding and deeper insights into the participants' perceptions by exploring their views and comments. For instance, what are the main advantages of using AI writing tools to improve your writing skills? see examples of the rest of the questions and some students' answers are listed below.

This combined quantitative and qualitative data provided valuable comparative insights into students' writing with and without using AI tools in the context of Saudi EFL writing.

Analysis of writing samples

The participants' writing samples were collected during traditional face-to-face classes as part of their regular assessment of writing skills. The author collected 80 out of the 86 participants' writing samples from 2 groups of 40 students who were asked to write about 4 different topics. One group used AI tools such as ChatGPT and

Grammarly, to assist their writing, and the other group did not. The author analysed the writing samples according to a rubric that was designed and validated by the English language Unit in the institution where the study conducted. The rubric was scrutinized and approved by the testing committee in the ELC unit to assess various aspects of writing accuracy, including grammar, spelling, and vocabulary However, all students were given the same topics and wrote between 200 and 250 words per topics. To assess various aspects of writing accuracy, including grammar, spelling, and vocabulary the author followed carefully the rubric to ensure validity and reliability of the findings. The analysis involved both quantitative measures, such as error counts and accuracy rates, and qualitative evaluations of writing quality. By comparing the writing performance of participants who used AI writing tools with the performance of those who did not, the author aimed to identify differences in writing outcomes between the two groups. Overall, following this approach permitted a comprehensive examination of the influence of AI on EFL writing skills, combining quantitative data on their perceptions, attitudes, frequency of IA tools, and writing accuracy with qualitative insights into their creativity and expression.

Study tool

The author used Python to statistically analyse the questionnaire data by using the percentage and frequencies and then calculate the averages and means for the students' responses to the questionnaire. For the writing analysis, the author calculated the number and average of writing errors for both groups and compared the average number for each category for each group based on a specific assessment rubric (see Appendix 1).

Data analysis

The first data collection method was a questionnaire, and the participants' responses were calculated, as shown in Table 1.

Table 1
Students' responses to the questionnaire

	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
Q1. Artificial intelligence (AI) writing tools help me improve my grammar skills.				
Females	21 (32.3%)	37 (56.9%)	5 (7.7%)	2 (3.1%)
Males	5 (23.8%)	14 (66.7%)	1 (4.8%)	1 (4.8%)
Vocabulary				
Q2. AI writing tools help me improve my vocabulary usage.				
Females	30 (46.2%)	29 (44.6%)	5 (7.7%)	1 (1.5%)
Males	5 (23.8%)	14 (66.7%)	0 (0.0%)	2 (9.5%)
Spelling				
Q3. AI writing tools help me improve my spelling skills.				
Females	20 (30.8%)	39 (60.0%)	4 (6.2%)	2 (3.1%)
Males	4 (19.0%)	14 (66.7%)	2 (9.5%)	1 (4.8%)
General Perception				
Q4. Using AI for writing tasks enhances my overall writing accuracy.				
Females	27 (41.5%)	29 (44.6%)	8 (12.3%)	1 (1.5%)
Males	5 (23.8%)	12 (57.1%)	2 (9.5%)	2 (9.5%)
Q5. AI writing tools limit my ability to express creativity in writing.				
Females	14 (21.5%)	33 (50.8%)	12 (18.5%)	6 (9.2%)
Males	5 (23.8%)	11 (52.4%)	4 (19.0%)	1 (4.8%)
Q6-Traditional classroom writing practices encourage more creative expression compared to AI writing.				
Females	26 (40.0%)	26 (40.0%)	10 (15.4%)	3 (4.6%)
Males	3 (14.3%)	11 (52.4%)	5 (23.8%)	2 (9.5%)
Q7- I prefer using AI writing tools over traditional classroom methods for improving my writing skills.				
Females	23 (35.4%)	30 (46.2%)	8 (12.3%)	4 (6.2%)
Males	7 (33.3%)	9 (42.9%)	4 (19.0%)	1 (4.8%)
Q8. AI writing tools make the writing process more efficient for me.				
Females	30 (46.2%)	30 (46.2%)	3 (4.6%)	2 (3.1%)
Males	5 (23.8%)	13 (61.9%)	2 (9.5%)	1 (4.8%)
Q9. I feel confident in my writing abilities when using AI writing tools.				
Females	26 (40.0%)	34 (52.3%)	3 (4.6%)	2 (3.1%)
Males	4 (19.0%)	13 (61.9%)	3 (14.3%)	1 (4.8%)

Q10. AI writing tools provide helpful feedback on my writing.

Females	31 (47.7%)	30 (46.2%)	3 (4.6%)	1 (1.5%)
Males	5 (23.8%)	13 (61.9%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)

Q11. I believe AI writing tools are essential for improving EFL learners' writing proficiency.

Females	24 (36.9%)	33 (50.8%)	5 (7.7%)	3 (4.6%)
Males	3 (14.3%)	13 (61.9%)	3 (14.3%)	2 (9.5%)

Q12. I find AI writing tools easy to use.

Females	28 (43.1%)	31 (47.7%)	4 (6.2%)	2 (3.1%)
Males	4 (19.0%)	14 (66.7%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)

Q13. AI writing tools help me identify and correct errors in my writing more effectively than traditional methods.

Females	34 (52.3%)	23 (35.4%)	6 (9.2%)	2 (3.1%)
Males	5 (23.8%)	13 (61.9%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)

Q14. I enjoy using AI writing tools as part of my learning process.

Females	27 (41.5%)	28 (43.1%)	7 (10.8%)	3 (4.6%)
Males	5 (23.8%)	12 (57.1%)	3 (14.3%)	1 (4.8%)

Q15. AI writing tools provide sufficient support for my language learning needs.

Females	28 (43.1%)	28 (43.1%)	7 (10.8%)	2 (3.1%)
Males	8 (38.1%)	10 (47.6%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)

Q16. I believe AI writing tools contribute positively to my overall language proficiency.

Females	28 (43.1%)	33 (50.8%)	2 (3.1%)	2 (3.1%)
Males	6 (28.6%)	13 (61.9%)	1 (4.8%)	1 (4.8%)

Q17. AI writing tools motivate me to practice writing in English.

Females	27 (41.5%)	30 (46.2%)	6 (9.2%)	2 (3.1%)
Males	3 (14.3%)	12 (57.1%)	5 (23.8%)	1 (4.8%)

Q18. I find AI writing tools to be more reliable than human feedback for improving my writing.

Females	24 (36.9%)	24 (36.9%)	13 (20.0%)	4 (6.2%)
Males	5 (23.8%)	8 (38.1%)	5 (23.8%)	3 (14.3%)

Q19. I feel more comfortable making mistakes when using AI writing tools than when writing without them.

Females	22 (33.8%)	29 (44.6%)	12 (18.5%)	2 (3.1%)
Males	5 (23.8%)	13 (61.9%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)

Q20. AI writing tools provide personalised assistance based on my writing strengths and weaknesses.

Females	20 (30.8%)	36 (55.4%)	8 (12.3%)	1 (1.5%)
Males	2 (9.5%)	14 (66.7%)	1 (4.8%)	4 (19.0%)

Q21. I believe AI writing tools are suitable for learners at all proficiency levels.

Females	24 (36.9%)	36 (55.4%)	3 (4.6%)	2 (3.1%)
Males	7 (33.3%)	11 (52.4%)	0 (0.0%)	3 (14.3%)

Q22. AI writing tools help me meet the requirements of academic writing tasks.

Females	25 (38.5%)	35 (53.8%)	4 (6.2%)	1 (1.5%)
Males	4 (19.0%)	14 (66.7%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)

Q23. I am satisfied with the quality of feedback provided by AI writing tools.

Females	24 (36.9%)	35 (53.8%)	3 (4.6%)	3 (4.6%)
Males	4 (19.0%)	12 (57.1%)	3 (14.3%)	2 (9.5%)

Q24. AI writing tools help me save time when completing writing assignments.

Females	35 (53.8%)	26 (40.0%)	2 (3.1%)	2 (3.1%)
Males	5 (23.8%)	11 (52.4%)	2 (9.5%)	3 (14.3%)

Q26. AI writing tools enhance my understanding of English language rules and conventions.

Females	27 (41.5%)	30 (46.2%)	6 (9.2%)	2 (3.1%)
Males	7 (33.3%)	10 (47.6%)	2 (9.5%)	2 (9.5%)

Q27. I feel more independent in my language learning journey when using AI writing tools.

Females	24 (36.9%)	34 (52.3%)	4 (6.2%)	3 (4.6%)
Males	5 (23.8%)	13 (61.9%)	2 (9.5%)	1 (4.8%)

Q28. AI writing tools help me overcome language barriers more effectively.				
Females	27 (41.5%)	30 (46.2%)	7 (10.8%)	1 (1.5%)
Males	7 (33.3%)	11 (52.4%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)
Q29. I believe AI writing tools have the potential to revolutionise language learning.				
Females	27 (41.5%)	29 (44.6%)	6 (9.2%)	3 (4.6%)
Males	8 (38.1%)	8 (38.1%)	4 (19.0%)	1 (4.8%)
Q30. Overall, I believe AI writing tools are beneficial for improving EFL learners' writing proficiency.				
Females	24 (36.9%)	34 (52.3%)	4 (6.2%)	3 (4.6%)
Males	4 (19.0%)	13 (61.9%)	2 (9.5%)	2 (9.5%)

Table 1, which shows the analysis of Saudi students' responses, indicates the learners' strongly positive attitudes towards AI writing tools. These tools are perceived to enhance grammar skills, writing accuracy, spelling, and vocabulary usage, while also providing substantial support in overcoming language barriers and fostering independent learning. The use of AI tools in language education can offer personalised, efficient, and effective learning experiences, potentially enhancing EFL learning. These results were also supported by the answers to the open-ended questions, The analysis of the open-ended questions followed a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) to ensure a clear and structured process. The responses were carefully reviewed multiple times to gain a thorough understanding of the data. Key patterns and ideas were identified and coded, which were then grouped to get the common themes and to capture recurring patterns. These themes were reviewed and refined to ensure they were clear, distinct, and aligned with the research objectives. Finally, the themes were linked to the research questions, with quotes from the responses included to support and illustrate the findings. This process ensured a reliable and transparent analysis as shown in the following section.

Examples of open-ended question analysis

Q31: What are the main advantages of using AI writing tools to improve your writing skills?

Common themes from all participants were as follows:

- Ease of use and accessibility
- Immediate feedback on grammar and spelling
- Improvement in vocabulary and language use
- Increased confidence in writing abilities

Q33: How do you think the integration of AI writing tools affects the overall learning experience in English classrooms?

Frequent answers were as follows:

- Enhances learning by providing personalised feedback
- Helps students stay engaged and motivated
- Balance needed between AI use and traditional methods to foster creativity

Q34: Do you think AI tools have improved or hindered your writing skills?

- Common themes among all responses were as follows:
- Mostly positive feedback on improvement in writing skills
- Acknowledgement of potential hindrances due to dependence on AI

The analysis of open-ended responses revealed generally positive perceptions of AI writing tools since they significantly helped the students improve their writing, including grammar, vocabulary, and overall writing confidence. However, the participants also expressed valid concerns about overreliance on AI tools. For example, some students were saying that AI did all the writing for them without giving them constructive feedback on their writing. also, they do the writing in no time without using their own knowledge on the topics.

Nevertheless, the author conducted further analysis of Saudi students' use of AI for their writing. Tables 2 and 3 below compare the number of errors (grammar, spelling, and vocabulary usage) in writing samples produced by the two groups: one using AI tools and one not using AI tools.

Table 2
Average number of errors in students' writing

Group	Number of students	Average number of errors per writing	Number of grammar errors per writing	Number of spelling errors per writing	Number of vocabulary errors per writing
Group A (without AI)	40	15	6	5	4
Group B (with AI)	40	5	2	1	2

Table 3
Total number of errors in students' writing samples

Group	Number of students	Total errors for all samples (40 samples	Total grammar errors for all samples	Total spelling errors for all samples	Number of Vocabulary errors per writing
Group A (without AI)	40	15 * 40 = 600	6* 40 = 240	5 * 40 = 200	4 * 40 = 160
Group B (with AI)	40	5 * 40 = 200	2 * 40 = 80	1 * 40 = 40	2 * 40 = 80

The analysis of the average number of errors for both groups showed that errors were significantly lower in the group using AI tools (200 errors) than in the group not using AI tools (600 errors). Grammatical errors were reduced from 240 (without AI) to 80 (with AI). Also, spelling errors decreased from 200 (without AI) to 40 (with AI). On the same scale, the vocabulary usage errors decreased from 160 (without AI) to 80 (with AI). These findings indicate that AI tools had a significant impact on improving linguistic skills, such as grammar and spelling. However, Saudi students' writing also improved in terms of coherence, creativity, overall language expression, and task completion. Table 4 compares the average scores for creativity, coherence, and language expression for both groups' writing.

Table 4
Average scores for creativity, coherence, and language expression

Group	Number of students	Average creativity score	Average coherence score	Average overall language expression and variation score	Average task completion
Group A (without AI)	40	7/10	8/10	8/10	4.5/5
Group B (with AI)	40	5/10	9/10	7/10	5/5

was higher in Group A (without AI), with an average score of 7/10, than in Group B (with AI), with an average score of 5/10. Also, coherence was higher in Group B (with AI), with an average score of 9/10, than in Group A (without AI), with an average score of 8/10. Additionally, the overall language expression was lower in Group B (with AI), with an average score of 7/10, than in Group A (without AI), with an average score of 8/10. Task completion was almost similar, with an average of 4.5/5 in Group A compared to 5.5 in Group B.

Discussion

According to the questionnaire data, the overall findings indicate the positive impact of using AI tools on improving the writing skills of Saudi EFL learners. The students' responses showed that about 80% of them believed using AI tools significantly improved their grammar skills. These findings aligned with the overall writing accuracy and spelling skills improvement due to the tools providing learners with immediate corrective feedback that helped them internalise correct linguistic forms. Both genders expressed a strong belief in the positive influence of AI tools, although males slightly edged out females in their assessment of accuracy according to the data extracted. This aligns with the findings of Al Mahmud (2023), who stated that using AI tools, such as Wordtune, greatly influences Saudi students' ability to write and grasp grammar skills. However, in terms of vocabulary usage, the findings showed strong agreement among Saudi learners, regardless of

their gender, that AI tools helped them improve their vocabulary variation and overall writing accuracy. The findings support the results of Bilal et al. (2023) and Alotaibi (2023), who claimed that using AI tools like Grammarly and ChatGPT improved overall writing competence among EFL learners. However, opinions varied regarding the open-ended questions. Some Saudi students believed that using AI tools in their writing limited their free expression and hindered their creativity by making them rely heavily on the tools. Moreover, the repetitive statements suggested by the tools did not help them write creatively as illustrated in table 4. Similarly, there were split opinions about whether traditional methods encouraged more creativity, with higher disagreement among males. Moreover, about 60% of the students, especially males, agreed that AI increased their confidence in writing and provided helpful feedback. Based on the students' responses to the questionnaire and despite their mixed feelings about creativity, they exhibited a general preference for AI tools over traditional methods, with slight variability among males. Most of the students agreed that AI tools enhanced their efficiency during the writing process, underscoring the practicality and time-saving benefits of these tools and their ease of use. This finding contradicts the findings of AbdAlgane and Othman (2023), who believed that despite experts' perspectives on using ChatGPT for EFL writing and the ability of this tool to improve the writing skills of Saudi learners, students may still need training to cope effectively with this technology.

Nevertheless, the comparison of students' writing samples revealed notable findings in terms of both linguistics competence, measured by the number of errors, and overall proficiency, such as creativity and coherence. This comparison highlighted the significant impact of AI tools on improving the accuracy of Saudi students' EFL writing by significantly reducing the number of errors in the group of students who used AI across the tested categories of grammar, vocabulary, and spelling. This finding contradicts Zhao (2023), who claimed that EFL learners find it difficult to master the grammar, vocabulary, syntax, content, and structure of writing, and that students need traditional student–teacher relationships to obtain useful feedback and improve their writing. However, AI tools provide students with instant feedback on their errors without the need to communicate with their teachers.

In terms of coherence and creativity, the findings revealed that the group of students who did not use AI tools exhibited greater creativity in their writing, perhaps because AI tools tend to employ standardised language and follow set patterns, potentially limiting creative expression. Students who wrote without AI gave more real-life examples and included their own experiences and perceptions regarding the requested topics. In contrast, students who used AI tools produced more coherent and varied language expressions. These findings suggest that, although AI tools can enhance the technical aspects of writing, they may do so at the cost of reducing creative expression. This aligns with Marzuki (2023), who stated that overreliance on AI tools in writing can weaken students' intrinsic writing abilities, limiting their creativity and critical thinking skills.

Overall, the findings of this study suggest that AI tools are beneficial for improving writing proficiency and enhancing EFL students' linguistic knowledge; however, they limit their creativity and free language expression by forcing them to follow structured sentences in their writing. However, the sample of this study is small compared to the EFL contexts as larger number may indicate different results. Also, further research is needed to explore the long- term impact of AI tools on language learning, in particular writing skills.

Conclusion

This study highlights the impact of AI tools on the writing proficiency of Saudi EFL learners. The findings show that AI tools significantly improve grammar, vocabulary, spelling, and overall writing accuracy, with a notable reduction in errors. Both male and female students expressed strong beliefs about the benefits of AI tools, particularly for the technical aspects of writing. However, the findings also reveal a potential disadvantage since students expressed concerns about diminished creativity and overreliance on AI-generated content. Traditional methods may foster greater creativity and personal expression. Despite these concerns, the overall preference for using AI tools reflects their practicality and time-saving advantages. Thus, to maximise the benefits of AI tools, they should be integrated with traditional teaching methods to ensure that human interaction and creativity are not compromised. Also, future researchers should focus on enhancing the creative

aspects of AI tools and ensuring that the feedback they provide is focused and contextualised. More studies are needed to explore the long-term impact of AI tools on language learning, particularly in terms of creativity, critical thinking, and deep linguistic understanding. In summary, the author concludes that, while AI tools effectively enhance linguistic skills, a balanced approach that integrates both AI and traditional methods may be necessary to cultivate both technical proficiency and creative writing ability.

References

Abdalgane, M., & Othman, K. A. J. (2023). Utilizing artificial intelligence technologies in Saudi EFL tertiary level classrooms. *Journal of Intercultural Communication,* 23(1), 92–99. https://doi.org/10.36923/jicc.v23i1.12

Ahmed, M. (2023). ChatGPT and the EFL classroom: Supplement or substitute in Saudi Arabia's eastern region. *Information Sciences Letters Journal,* 12(7), 2727–2734. https://dx.doi.org/10.18576/isl/120704

Albesher, K. (2022). Teachers' views on using the writing process approach to improve ESL learners' writing skills. *International TESOL & Technology Journal,* 17(2), 76–95.

Algaraady, J., & Mahyoob, M. (2023). ChatGPT's capabilities in spotting and analyzing writing errors experienced by EFL learners. *Arab World English Journal Special Issue on CALL,* 9 (11), 3–17. https://dx.doi.org/10.24093/awej/call9.1

Alhalangy, A. G. I., & AbdAlgane, M. (2023). Exploring the impact of AI on the EFL context: A case study of Saudi universities. *Journal of Intercultural Communication,* 23(2), 41–49. https://doi.org/10.36923/jicc.v23i2.125

Aljameel, I. (2022). Computer-assisted language learning in Saudi Arabia: Past, present, and future. International Education Studies, 15(4), https://doi.org/10.5539/ies.v15n4p95

AlMahmud, F. (2023). Investigating EFL students' writing skills through artificial intelligence: Wordtune application as a tool. *Journal of Language Teaching and Research,* 14(5), 1395–1404. https://doi.org/10.17507/jltr.1405.2

Almelhes, S. (2023). A review of artificial intelligence adoption in second-language learning. Theory and Practice in Language Studies, 13(5), 1259–1269. https://doi.org/10.17507/tpls.1305.21

Alotaibi, A. (2023). The impact of AI-powered Grammarly on enhancing grammar proficiency among Saudi EFL students. Remittances Review, 8(4), 3718–3726. https://doi.org/10.33182/rr.v8i4.256

Bhowmik, S. (2021). Writing instruction in an EFL context: Learning to write or writing to learn a language? *Bangladesh English Language Teachers Association Journal* (BELTA). 13 (5), 30–42. https://doi.org/10.36832/beltaj.2021.0501.03

Bilal, H., Safdar, A., Faiz, R., & Asghar, I. (2023). Optimizing ChatGPT as a writing aid for EFL learners: Balancing assistance and skill development in writing proficiency. *Linguistic Forum – A Journal of Linguistics,* 5(3), 24–37. https://doi.org/10.53057/linfo/2023.5.3.3

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2022). Artificial intelligence in education (AIEd): A high-level academic and industry note 2021. AI and Ethics, 2(1), 157–165. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z

Fielding, N. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. Journal of Mixed Methods Research, 6(2), 124–136.

Ghufron, M. A., & Rosyida, F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a foreign language (EFL) writing. Lingua Cultura, 12(4), 395–403. https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582

Han, J., Yoo, H., Kim, Y., Myung, J., Kim, M., Lim, H., Kim, J., Lee, T. Y., Hong, H., & So-Yeon, O. A. (2023). RECIPE: How to integrate ChatGPT into EFL writing education. In Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning @ Scale 23: Association for Com-

puting Machinery, 416–420. https://doi.org/10.1145/3573051.3596200

Hussin, S. N. L., & Aziz, A. A. (2022). Rethinking the teaching approaches of ESL/EFL writing skills. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,* 11(1), 1044–1054. https://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i1/12174

Iskandar, S. (2020). Pedagogical approaches to the teaching of ESL/EFL writing: A literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI),* 3, 44–49. https://doi.org/10.33750/ijhi.v3i1.71

Kamalov, F., David, S. C., & Ikhlaas G. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. Sustainability, 15(16), 12451. https://doi.org/10.3390/su151612451

Kranthi, K. (2017). Technology enhanced language learning (TELL). *International Journal of Business and Management Invention,* 6(2), 30–33. DOI:10.6007/IJARBSS/v13-i2/16496

Malik A., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, W., Suharti, S., Darwis, A., & Marzuki, M (2023). Exploring artificial intelligence in academic essays: Higher education student's perspective. *International Journal of Educational Research Open,* 5. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296

Marzuki, U., Widiati, D., Rusdin, & IIndrawati, L. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspectives. Cogent Education, 10(2), 112-122. ttps://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469

Miranty, D., Widiati, U., Cahyono, B., & Tengku Sharif, I. S. T. (2021). The effectiveness of using Grammarly in teaching writing among Indonesian undergraduate EFL students. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 6(12). 41–45. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211212.008

Moses, R. N., & Mohamad, M. (2019). Challenges faced by students and teachers on writing skills in ESL contexts: A literature review. Creative Education, 10, 3385–3391. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260

Rahman, M. (2023). Can Grammarly be implemented as an English writing tool? *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis,* 6(4), 1570–1575. https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i4-28

Simuka, J. (2022). The emerging role of artificial intelligence in higher education. *Arabian Journal of Business and Management Review,* 12(9), 461–463. https://doi.org/10.37421/2223-5833.2022.12.461

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI language learning for EFL students. Frontiers in Psychology, 14,(2) 1260843. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Victorivna, K., Vornachev, A., Oleksandrivna, K., & Oleksandrivna, K. (2022). Artificial intelligence in language learning: What are we afraid of? *Arab World English Journal,* 8, 262–273. https://doi.org/10.24093/awej/call8.18

Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. Frontiers in Psychology, 14,(6) 1261955. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955

Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. Languages, 8,(2) 212. https://doi.org/10.3390/languages8030212991/assehr.k.211212.008

Zainuddin, N. (2023). Technology-enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). *Electronic Journal of e-Learning,* 21(2), 69–79. https://doi.org/10.34190/ejel.21.2.2835.

Zhao, X. (2023). Leveraging artificial intelligence (AI) technology for English writing: Introducing Wordtune as a digital writing assistant for EFL writers. *RELC Journal,* 54(3), 890–894. https://doi.org/10.1177/00336882221094089

Appendix 1

The rubric of correcting writing samples

	5	4	3	2	1	0
Topic Relatedness & Task Completion	All of the writing is on topic & all parts of the task are fully addressed.	Most of the writing is on topic & most parts of the task are fully addressed.	Some of the writing is on topic & some parts of the task are partially addressed.		The writing is minimally on topic & the answer is vague.	The writing is off topic. ***Do not continue marking this paper.***
Word Count (Off topic sentences should not be included in the word count)	There are at least 150 words.	There are145-149 words.	There are 140-144 words.	There are 135-139 words.	There are 130-134words.	There are less than 130 words.
Format					The writing is in the form of a paragraph.	The writing is not in the form of a paragraph.
Cohesion					Connectors (e.g. and, but, etc.) are used correctly.	Connectors (e.g. and, but, etc.) are not used or used incorrectly.
Coherence				All of the writing has clear & logical organization of thoughts.	A few sentences in the writing do not have a clear & logical organization of thoughts.	Most of the sentences in the writing do not have a clear & logical organization of thoughts.
Vocabulary		There is an adequate range of vocabulary for the task with the exception of 1 error.	There is an adequate range of vocabulary for the task with 2 vocabulary errors.	There is an inadequate range of vocabulary for the task or 3 vocabulary errors.	There is an inadequate range of vocabulary for the task or 4 vocabulary errors.	There is an inadequate range of vocabulary for the task with more than 4 vocabulary errors.
Grammar		The writing is grammatically correct with the exception of 1 error.	There are 2 grammar errors in the writing.	There are 3 grammar errors in the writing.	There are 4 grammar errors in the writing.	There are more than 4 grammar errors in the writing.
Spelling		The words in the writing are spelled correctly with the exception of 1 error.	There are 2 spelling mistakes in the writing.	There are 3 spelling mistakes in the writing.	There are 4 spelling mistakes in the writing.	There are more than 4 spelling mistakes in the writing.
Punctuation				The punctuation in the writing is correct with the exception of 1 error.	There are 2 punctuation errors in the writing.	There are more than 2 punctuation errors in the writing.
Capitalization				The capitalization in the writing is correct with the exception of 1 error.	There are 2 capitalization errors in the writing.	There are more than 2 capitalization errors in the writing.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh year, Issue 24
Volume 2, December 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658