

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة السابعة، العدد 23
المجلد الثاني، سبتمبر 2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
UNIVERSITY OF HAIL

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

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، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر. وقد نُحِتَت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل "آر سيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أُطلق 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، ووفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقاً 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 ومراجعته 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 دولياً، 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

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً 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 يتسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستملاً 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.

ثانياً: 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 العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يزود الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستملاً لبحثه.
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقياً أو إلكترونياً، ويحق لها إدراجه في قواعد البيانات المحلية والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل - وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوماً مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجاز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثاً: توثيق البحث

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

رابعاً: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلباً 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 نشره (ورقياً أو إلكترونياً)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.
 - ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلماً من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلماً من الرسائل العلمية للمجستير 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 تعيُّنه من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونياً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداها 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 أولاً 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 أولاً وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغى.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكمين اثنين؛ على الأقل.
10. في حال اكتمال تقارير المحكمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمن إحدى الحالات التالية:
 - أ. قبول البحث للنشر مباشرة.
 - ب. قبول البحث للنشر؛ بعد التعديل.
 - ج. تعديل البحث، ثم 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 عدولاً منه عن النشر، ما لم يقدم عذراً تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنه 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 في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنياً.

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

د. وافي بن فهد الشمري

أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. سالم بن عبيد المطيري

أستاذ الفقه

د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني

أستاذ الإدارة التربوية

د. نوف بنت عبدالله السويداء

استاذ تقنيات تعليم التصميم والفنون المشارك

د. نواف بن عوض الرشيد

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان

سكرتير التحرير

د. إبراهيم بن سعيد الشمري

أستاذ النحو والصرف المشارك

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 وتقييم

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	دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي بمنطقة حائل د. محمد عبد الله حسن البخيت	22 - 9
2	مدى تطلب الركن المعنوي في الجرائم المادية في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي د. محمد فتحي شحته دياب	37 - 25
3	دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك أ.د. محمد عبدالله عسيري أ. ابتسام غيث الشمري	60 - 39
4	المنهج الأصولي للفكري في كتابه الرسالة د. تركية بنت عيد المالكي	77 - 63
5	استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل د. وضحي شبيب علي العتيبي	95 - 79
6	أدلة التوحيد من خلال سورة الإخلاص د. حامد بن عدنان بن حامد الأنصاري	107 - 97
7	فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات جامعة حائل د. عائشة النعمة الشيخ الأغظف	133 - 109
8	حضور التراث الشعبي في رواية (يوميات روز): أشكاله وتقنياته ودلالاته د. سالم بن محمد بن سالم الضمادي	147 - 135
9	النقوش والكتابات في سفر نامه وقيمتها التاريخية (437-444هـ/1045-1052م): دراسة تحليلية د. جواهر محمد الدندني	161 - 149
10	ابتكار تصاميم ملبسية لموظفات صالات المطار بالملكة العربية السعودية مستلهمة من تراث جدة التاريخي لدعم القطاع السياحي د. سكر مناحي هلال العتيبي	189 - 163
11	الطائف من خلال كتابات الرحالة من القرن السابع عشر الميلادي (الحادي عشر الهجري) إلى القرن العشرين الميلادي (الرابع عشر والخامس عشر الهجري) أ.مرام سعد أحمد الغامدي	205 - 191
12	أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة د. عبد الله بن زيد المنقوري	233 - 207

دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي بمنطقة حائل The role of social media networks in spreading tourism awareness in the Hail region

د. محمد عبد الله حسن البخيت

أستاذ الإعلام المساعد، قسم الإعلام، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

<https://orcid.org/0009-0003-3125-5698>

Dr.Mohamed Abdalla Hassan Elbakheth

Assistant Professor of Media, Department of Media, College of Arts and Sciences,
University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/11، تاريخ القبول: 2024/10/25، تاريخ النشر: 2024/10/30)

المستخلص

تناول هذا البحث موضوع الوعي السياحي بمنطقة حائل وإلى أي مدى يمكن أن تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي، وذلك من خلال ما يتم نشره من محتوى سياحي توعوي، هدف البحث إلى تسليط الضوء على دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي وإبراز سبل تفعيل الوعي السياحي ومدى معرفة المواطنين بالمعلومات الكافية عن السياحة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً أداة الاستبانة الإلكترونية كأداة رئيسة في جمع البيانات لعدد (80) شخص. بعد الانتهاء من تحليل البيانات أظهرت النتائج أن شبكات التواصل الاجتماعي تسهم وبصورة كبيرة في عملية الوعي السياحي، وأن غالبية المبحوثين يتلقون معلوماتهم عن السياحة من خلال منصات التواصل الاجتماعي، كما أسهمت المطبوعات والمنشورات الدعائية والمهرجانات والفعاليات في تزويد المواطنين والزائرين بمعلومات عن السياحة.

الكلمات المفتاحية: شبكات التواصل الاجتماعي، الوعي السياحي، السياحة، التوعية، منطقة حائل.

Abstract

This research addressed the topic of tourism awareness in the Hail region and the extent to which social media networks can contribute to spreading tourism awareness, through the published tourism awareness content. The research aimed to shed light on the role of social media networks in spreading tourism awareness and highlighting ways to activate tourism awareness and the extent of citizens' knowledge of sufficient information about tourism. The researcher used the descriptive analytical approach, using the electronic questionnaire tool as a primary tool in collecting data for (80) people. After completing the data analysis, the results showed that social media networks contribute significantly to the tourism awareness process, and that the majority of respondents receive their information about tourism through social media platforms. Publications, promotional publications, festivals and events also contributed to providing citizens and visitors with information about tourism.

Keywords: Social media networks, tourism awareness, tourism, awareness, Hail region.

للاستشهاد: البخيت، محمد عبد الله. (2024). دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي بمنطقة حائل. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، ص 9 - ص 22.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة:

يعد الإعلام الرقمي من الأدوات الفاعلة في عملية نشر الوعي لدى المجتمعات من خلال الوسائط المتعددة ومواقع التواصل الاجتماعي على مختلف مسمياتها، وقد برز الإعلام الرقمي بشكل لافت في الآونة الأخيرة وأصبح استخدامه بصورة كبيرة وفاعلة بين كافة فئات المجتمع، وأخذ يشق طريقه بقوة بين المستخدمين ويمارس دوره في نقل المحتوى الاتصالي بنجاح، كما يقع عليه العبء الأكبر في توعية المجتمع في كافة المجالات الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية وغيرها، ولا غنى للمجتمع عن الإعلام الرقمي خاصة مع التطور المستمر في تكنولوجيا الاتصال والتقنية الحديثة وظهور التطبيقات الجديدة التي تخدم المجتمع في حياته اليومية.

شبكات التواصل الاجتماعي واحدة من الأدوات والوسائط الإعلامية التي تندرج تحت مظلة الإعلام الرقمي ذات التأثير في توجيه الرأي العام حول قضية معينة، كما أصبحت هي الأخرى تُسهّم وبشكل كبير في توعية المجتمع من خلال المحتوى الرقمي المقدم من خلالها، وفي الآونة الأخيرة أصبحت هذه الشبكات ذات تأثير عالٍ خاصة في القضايا المجتمعية، ولا يخفى على أحد أن شبكات التواصل الاجتماعي بمقدورها أن تقود الرأي العام وتوجه اهتماماته تجاهها من خلال ما تناوله من قضايا مجتمعية تخص المجتمع نفسه.

السياحة ظاهرة من ظواهر النشاط الإنساني، عرفت منذ القدم على أنها عمليات الانتقال الوقتية التي يقوم بها الأشخاص فيتركون مواطنهم أو محال إقامتهم إلى أماكن أو بلاد أخرى لأغراض غير الإقامة على سبيل الاعتياد، وهي أحد المجالات التي يهتم بها الإنسان في حياته، أياً كان نوعها، فالإنسان يحتاج إلى الترفيه عن نفسه واكتشاف الأماكن السياحية والأثرية سواء كان داخل البلد الذي يعيش فيه أو خارجه، وحتى يعرف السياح المعلومات الكافية عن السياحة لا بد أن يكون ملماً بالوعي السياحي، لذلك تلعب شبكات التواصل الاجتماعي دوراً مهماً وبارزاً في عملية نشر الوعي السياحي بين فئات المجتمع المختلفة وتبصيرهم بالسياحة وأهميتها وفوائدها وممارسة السلوك السياحي.

منطقة حائل من المناطق السياحية والأثرية في المملكة العربية السعودية، لما لها من تنوع مناخي وبيئي وما تزخر به من معالم وآثار يعود تاريخها إلى مئات السنين، ويمثل أيضاً موقعها الجغرافي وتضاريسها الجبلية والرملية بُعداً مميزاً للسياحة، وقد عملت هيئة السياحة بحائل مؤخراً بالاهتمام بالمواقع الأثرية والتاريخية وإعادة تأهيلها وترميمها لاستقبال أكبر عدد من الزوار والسياح القاصدين المدينة، لا شك أن شبكات التواصل الاجتماعي تلعب دوراً بارزاً ومهماً وهي شريك أساسي في عملية الترويج والتسويق للسياحة بصورة عامة، ودور هذه الشبكات يتمثل في إبراز الصورة الجمالية للمنطقة.

وقد تطورت السياحة في الآونة الأخيرة فأصبحت مورد اقتصاديات لعدد كبير من دول العالم بما وفرته من فرص تشغيل،

وترويج مختلف المنتجات الزراعية والصناعية والثقافية. وبناء على مدى أهمية هذا المجال الحيوي في حياة الناس، فقد تطلب توظيف مختلف المجالات والعلوم والخدمات والروافد للنهوض بهذه الصناعة، ومن بين المجالات التي تم توظيفها الإعلام، حتى أصبح ما يُعرف بالإعلام السياحي (آل دغيم، 2014، ص. 10)

مشكلة البحث:

منطقة حائل من المناطق ذات الطابع الجغرافي المميز والتنوع البيئي الخلاب، وتحتوي على معالم وآثار ومواقع تاريخية بالإضافة إلى الطبيعة التي تتميز بها المنطقة كما لها موارد أخرى ومنها، كرم الضيافة، الفنون الشعبية، الشعر، الملابس التقليدية، العادات والأعراف، المأكولات الشعبية، أسلوب الحياة البادية، الأسواق الشعبية، الحرف اليدوية التقليدية، والمتاحف، والمهرجانات (جمعية التنمية السياحية بحائل، 2024)، كل هذه الموارد كان لا بد أن تجد الاهتمام والمتابعة حتى تظهر حائل كمنطقة من بين مناطق المملكة العربية السعودية لها خصوصيتها في جذب السياح، شبكات التواصل الاجتماعي لها تأثيرها المباشر في الترويج لهذه المقومات التي تزخر بها منطقة حائل من تنوع المناخ والبيئة الرملية والجبلية والنفود والأودية والجبال، بالإضافة إلى أجواء الشتاء والخريف، كل هذه المقومات تجعل من حائل مدينة يقصدها السياح والزائرين، إذن يقع على المهتمين في السياحة بمنطقة حائل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي والتي تشمل (تويتر، فيس بوك، سناب شات، يوتيوب، انستغرام وغيرها) وتوظف هذه الشبكات لصالح الترويج والتسويق للسياحة في حائل ونشر الوعي السياحي، ومن هذا المنطلق يبرز التساؤل الرئيس للدراسة: ما دور شبكات التواصل الاجتماعي وفعاليتها في نشر الوعي السياحي بمنطقة حائل؟ وتتفرع منه أسئلة البحث وهي:

تساؤلات البحث:

1. ما دور الإعلام في عملية نشر الوعي السياحي بحائل؟
2. من أين يتلقى المواطن معلومات عن السياحة بحائل؟
3. ما مدى فاعلية المطبوعات والمنشورات الدعائية في تزويد المواطن بمعلومات عن السياحة بحائل؟
4. هل المهرجانات والفعاليات التي تنظمها (الجهات ذات الصلة في مجال السياحة) تُسهّم في نشر الوعي السياحي؟
5. هل لدى المواطن معلومات كافية عن السياحة بحائل؟
6. ما المقترحات التي يمكن أن تُسهّم في عملية نشر الوعي السياحي بمنطقة حائل؟

فروض البحث:

الافتراضات ما هي إلا تخمينات أو توقعات أو استنتاجات، يتبنّاها الباحث مؤقتاً كحلّ لمشكلة البحث، فهي تعمل كدليل ومرشد له، ويرى بعض الكتاب أن الفرض ما هو إلا عبارة مجردة، لا تحمل صفة الصدق أو الكذب، بل هي نقطة انطلاق الوصول

حين يرى آخرون بأنها قنوات للتواصل.

وتُعرّف شبكات التواصل الاجتماعي على أنها مواقع إلكترونية تسمح للأفراد بالتعريف بأنفسهم والمشاركة في شبكات اجتماعية، يقومون من خلالها بإنشاء علاقات اجتماعية (Ixue bai a and Oliver Yao, 2010, p 2)

وتتكون شبكات التواصل الاجتماعي من مجموعة من الفاعلين الذين يتواصلون مع بعضهم، ضمن علاقات محددة مثل صداقات أو أعمال مشتركة أو تبادل معلومات وغيرها، وتتم المحافظة على وجود هذه الشبكات من خلال استمرار تفاعل الأعضاء فيما بينهم (Amy Y chou, David c. Chou, 2009, p 336).

ونعنفها إيجابياً بأنها شبكات رقمية متنوعة متاحة في الإنترنت يشترك بها عدداً من الأشخاص لتبادل المعلومات والأخبار فيما بينهم، وتمتاز هذه الشبكات بالتفاعل الآني وتكون في بعض الأحيان مصدراً للمعلومات.

التوعية:

توعية -اسم- هي مصدر الفعل وعي، وتوعيةُ الناس من أُسس المُواطنة: أي جعلُهُم يُدركُونَ حَقَائِقَ الأمور، ونقول وعى يوعي، وع، وتوعيةً، فهو مُوعٍ، والمفعول مُوعى، ووعى فلاناً: أي نصّحه وحمله على إدراك موضوع من المواضيع (الدويكات، 2016).

الوعي السياحي:

يعبر عن إدراك المعارف والمعلومات السياحية والقوائم والمعتقدات، والدراسة التامة بمختلف مقومات السياحة وخدماتها وأنشطتها، والتسهيلات السياحية المقدمة وتشكيلها في فكر وذهن الفرد، حيث يرتبط الوعي السياحي بصناعة السياحة وتطورها ونموها باعتبارها السبيل الأول للتنمية السياحية على المدى البعيد (بوحيلة، 2022، ص. 717-730)

السياحة:

عرفها بن رجب الحنبلي في (أزمة السياحة ومستقبلها)، بأنها: «ظاهرة من ظواهر النشاط الإنساني، عرفت منذ القدم على أنها عمليات الانتقال الوقتية التي يقوم بها الأشخاص فيتركون مواطنهم أو محال إقامتهم إلى أماكن أو بلاد أخرى لأغراض غير الإقامة على سبيل الاعتياد (آل دغيم، 2014، ص. 14)

منطقة حائل:

منطقة حائل أنشئت عام 1340هـ بعد توحيد المملكة العربية السعودية على يد المؤسس جلالة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود، تقع شمال غرب السعودية وتبلغ مساحتها 125,000 كم ويبلغ عدد سكانها حسب آخر إحصاء حوالي 732,000 نسمة، ويقع مقر الإمارة في وسط مدينة حائل (وزارة الداخلية السعودية، 2024).

إلى نتيجة يستطيع عندها الباحث من قبول الفرض أو رفضه (Guider, 2015, p 37) حيث يمكن الإجابة عن تساؤلات البحث من خلال الفرضية الآتية:

1. يوجد دور فاعل لشبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي.
2. لا يوجد دور فاعل لشبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث كونه دراسة حديثة في مجال الإعلام والسياحة وضمن توجه المملكة العربية السعودية في دعم وتشجيع السياحة الداخلية حيث يأتي دور شبكات التواصل الاجتماعي في إبراز مقومات السياحة في المملكة العربية السعودية بصورة عامة وحائل على وجه الخصوص مكان الدراسة، والعمل على نشر الوعي السياحي وسط مجتمع حائل وتشجيع العلاقة بين المجتمع والسياح وذلك من خلال شبكات التواصل الاجتماعي والوسائط المتعددة الأخرى.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى عدد من الأهداف نلخصها في النقاط التالية:

1. تسليط الضوء على دور الإعلام في نشر الوعي السياحي.
2. معرفة الطريقة التي يتلقى بها المواطن معلومات عن السياحة بحائل.
3. الوقوف على فاعلية المطبوعات والمنشورات الدعائية في تزويد المواطن بمعلومات عن السياحة بحائل.
4. الوقوف على المهرجانات والفعاليات التي تنظمها (الجهات ذات الصلة في مجال السياحة) وهل تُسهم في نشر الوعي السياحي.
5. معرفة ما إذا كان لدى المواطن معلومات كافية عن السياحة بحائل.
6. الخروج بتوصيات ومقترحات تُسهم في عملية نشر الوعي السياحي بمنطقة حائل.

مصطلحات الدراسة:

شبكات التواصل الاجتماعي:

لقد انتشر مصطلح شبكات التواصل الاجتماعي بين المؤسسات والأفراد بشكل كبير على مدى السنوات القليلة الماضية، وبدأ يستخدم بشكل واسع في مختلف التخصصات، كما ظهرت مجموعة من التعاريف والمصطلحات التي تصف هذا المفهوم، خاصة في الدراسات المنشورة في الدول الغربية، حيث نجد أن البعض يصف شبكات التواصل الاجتماعي بأنها نوعاً من أنواع المجتمعات الافتراضية (Dwyer, c. Hiltz, 2007) في

الدراسات السابقة:

من أدبيات البحث العلمي الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوع المراد بحثه والوقوف على نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، وموقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وجد الباحث عدداً من الدراسات السابقة في المجال، فيما يلي نستعرض عدداً من الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (عبد اللطيف، 2023) دور الإعلام السياحي في ترويج المناطق السياحية وجذب أسواق سياحية جديدة، هدفت الدراسة إلى التعريف بدور الإعلام السياحي في الترويج للمقاصد والمناطق السياحية ودوره في جذب الأسواق والشرائح السياحية ووضع مقترحات لاستراتيجية إعلامية تهدف إلى رفع كفاءته، استخدم الباحث المنهج الوصفي في البحث العلمي، ومن نتائج الدراسة أن للإعلام السياحي أثر إيجابي في تنشيط السياحة والترويج لها، وأن نجاح السياحة المحلية والدولية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى تطوره.

وتناولت دراسة (النوافعة، 2022) مستوى استخدام ممارسي العلاقات العامة في القطاع السياحي لشبكات التواصل الاجتماعي للترويج للسياحة الأردنية والتعرف إلى أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً في القطاع السياحي الأردني ومزايا التطبيقات التي يستخدمها الممارسون في تحقيق أهداف المؤسسات والهيئات والمنظمات السياحية في القطاع الأردني العام والخاص. استخدم الباحث المنهج المسحي، ومن أهم نتائج الدراسة: أهمية شبكات التواصل الاجتماعي في الترويج للسياحة الأردنية، أهمية استخدام الصور الخاصة بالمواقع السياحية الأردنية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، نشر الصور والفيديوهات يعدان العناصر الأبرز والأكثر توظيفاً من قبل ممارسي العلاقات العامة عبر وسائل التواصل الاجتماعي للترويج للسياحة الأردنية.

هدفت دراسة (همال وبرسولي، 2022) إلى إبراز أهمية الإعلام الجديد في التسويق السياحي للمقاصد السياحية، ومحاولة الكشف عن أهم المشاكل التي تعاني منها السياحة كقطاع حيوي، ومعرفة الدور الإعلامي الذي تقوم به المنظمات السياحية عبر الإعلام الجديد، ومن نتائج الدراسة تأثير قطاع السياحة كثيراً بتكنولوجيا المعلومات مما أجبره على إعادة التفكير في أسلوب إدارة القطاع مما أسهم في زيادة إيراداتها وأرباحها، ومساهمة وسائل الإعلام الجديد في التسويق للمقاصد السياحية حيث تسهل إمكانية حصول المستهلك السياحي على جميع البيانات والمعلومات التي يحتاج إليها السائح عن المنتج السياحي ويشمل ذلك معلومات عن الطيران والفنادق والبرامج السياحية.

تهدف دراسة (بوحبيبة، 2022) إلى معرفة دور الإعلام الجديد في تشكيل الوعي السياحي، باعتبار الإعلام الجديد لغة مميزة وحديثة للتواصل والتفاعل الاجتماعي الذي بدوره يساهم في تنمية وعي الأفراد، إذ أن العالم وقف أمام تغيرات كبرى في

الحياة مع ظهوره، مما أحدث نقلة علمية معرفية هائلة، جعلت العالم أكثر اندماجاً تقلصت المسافات بين الشعوب، كما سرعت من وتيرة الحياة وسهلتها، ويعد الإعلام الجديد مصدر معرفي، اقتصادي، اجتماعي، ثقافي، وباعتبار الوعي السياحي من تلك المصادر التي يتناولها الإعلام الجديد فقد أخذ جزءاً كبيراً في عالم السياحة كونه السبيل والطريق الأول لصناعة السياحة وتنميتها، ولوسائل الإعلام الجديد التفاعلية دور كبير في تشكيل الوعي السياحي من خلال خدماته الإعلامية التسويقية.

وتناولت دراسة (حسن، 2022) دور مواقع التواصل الاجتماعي في إدارة الأزمات السياحية والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على أهمية مواقع التواصل الاجتماعي في إدارة الأزمات نموذج جائحة كورونا، وكيف تعاملت الجهات الحكومية متمثلة في وزارة السياحة مع الأزمة، استخدم الباحث أداة التحليل الكيفي ومن خلال المقابلات الشخصية مع الخبراء والمعينين بقطاع السياحة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: أن مواقع التواصل الاجتماعي تعتبر من أهم مصادر الحصول على البيانات وخاصة موقع الفيس بوك، كما لها الدور الكبير في إتاحة المعلومات في وقت الأزمات.

هدفت دراسة (مرزوقي، 2022) إلى التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في مجال السياحة ودراسة مدى مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي في زيادة الوعي السياحي وتقييم دور الجهات السياحية الرسمية في استخدام منصات التواصل الاجتماعي كوسائل للترويج وزيادة الوعي السياحي، والتعرف على مدى تأثير الوعي السياحي لطلاب المرحلة الثانوية بما يتم تقديمه على وسائل التواصل الاجتماعي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج أن وسائل التواصل الاجتماعي تعتبر أحد أهم أدوات تشكيل الوعي السياحي في المجتمع بصفة عامة والوعي السياحي للشباب في مقبل العمر بصفة خاصة، ومن التوصيات حسن استغلال الجهات الرسمية لمواقع التواصل الاجتماعي كوسائل لنشر الوعي السياحي.

سعت دراسة (النور، 2020) إلى تحديد أثر شبكة التواصل الاجتماعي في التأثير على السلوك الشرائي وعملية اتخاذ القرار الشرائي للمستهلك السياحي، من خلال تحديد مفهوم مواقع التواصل الاجتماعي ومراحل تطورها والتعرف على أسباب اقبال المستهلك السياحي على مواقع التواصل الاجتماعي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: ضخامة أعداد المشتركين في شبكات التواصل الاجتماعي، وسهولة استخدام شبكة التواصل الاجتماعي من قبل المستهلكين السياحيين، قلة تكاليف استخدام المستهلك السياحي لشبكة التواصل الاجتماعي، ومن التوصيات أن تتوسع الشركات في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من أجل تسويق منتجاتها وضرورة توفير معلومات كافية ودقيقة للمستهلكين عن المنتجات والشركات.

مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة مجتمع حائل بكافة مكوناته من موظفين وأساتذة وخريجين وطلاب وشباب وغيرها من المهن المختلفة.

عينة البحث:

نسبة لصعوبة الوصول لمجتمع البحث بأكمله أو الأفراد المستهدفين، تم تصميم استبانة عبر نموذج قوئل ونشرها في مواقع التواصل الاجتماعي (تطبيق واتساب، موقع فيس بوك) لمجتمع حائل، حيث كانت الاستجابة من الباحثين عدد (80)، تمثل مجتمع البحث.

الإطار المكاني: المملكة العربية السعودية، منطقة حائل، اختار الباحث منطقة حائل بحكم تواجده وطبيعة عمله في جامعة حائل.

الإطار الزمني: في العام 2024م تم اختيار هذه الفترة نسبة لتوجه المملكة العربية السعودية نحو السياحة وتحقيق رؤية 2030.

أدوات جمع البيانات:

استخدم الباحث عدداً من أدوات جمع البيانات في البحث العلمي وهي:

الاستبانة: ويسمى أيضاً بالاستقصاء، وهو إحدى الوسائل الشائعة الاستعمال للحصول على المعلومات، وحقائق تتعلق بآراء واتجاهات الجمهور حول موضوع معين، والهدف منه هو الحصول على بيانات واقعية وليس مجرد انطباعات وآراء هامشية (علي، 2018) استخدمها الباحث كأداة رئيسة لجمع البيانات من الباحثين من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والمجموعات (واتس اب، تويتر، فيس بوك) في منطقة حائل ولمدة تزيد عن أسبوعين.

الملاحظة: هي «إحدى الوسائل المهمة في جمع البيانات والمعلومات، وهناك قول شائع بأن العلم يبدأ بالملاحظة. وتستخدم الملاحظة في جمع البيانات التي يصعب الحصول عليها عن طريق المقابلة أو الاستفتاء، كما تستخدم في البحوث الاستكشافية والوصفية والتجريبية» (Guider, 2015: 28). استخدمها الباحث من خلال متابعتها للأنشطة والفعاليات السياحية التي تنظمها منطقة حائل وورش العمل وما تقوم به جمعية التنمية السياحية بمنطقة حائل تجاه المجتمع من توعية سياحية.

الإطار المعرفي للدراسة

الإعلام الرقمي:

برز الإعلام الرقمي بشكل لافت للنظر، حديثاً، بظهور تقنيات الاتصال والإعلام، وأخذ يشق طريقه بقوة بين المستخدمين ويمارس دوره في نقل المحتوى الاتصالي بنجاح، حيث يرادف مفهوم «الإعلام الجديد والإلكتروني والاجتماعي» وهذه

وهدفت دراسة (صباحة، 2017) إلى تحليل بنية ومقومات السياحة البيئية في منطقة حائل والتعرف على مشكلات السياحة البيئية في منطقة حائل ودراسة وعي السائح بالسلوكيات البيئية المصاحبة لنشاط السياحة بالمنطقة، استخدمت الباحثة المنهج الاستكشافي الميداني التحليلي، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: أن منطقة حائل من المناطق المؤهلة لقيام سياحة بيئية فيها، وجعلها نقطة جذب سياحي على مستوى المنطقة، بسبب المزايا النسبية والتنافسية التي تحظى بها، وأن تحظى منطقة حائل بالاهتمام الكافي من قبل متخذ القرار لجعلها بؤرة للسياحة البيئية في المنطقة.

بينما هدفت دراسة (العجلوني) إلى التعرف على مدى توفر الوعي السياحي لدى طلاب الجامعات الخاصة الأردنية (جامعة أربد وجامعة جدارا)، حيث اعتمدت هذه الدراسة أسلوب الدراسة الميدانية من خلال الاستبانة بالاستبانة التي صممت لهذه الغاية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك درجة عالية من الوعي السياحي نحو أهمية السياحة والآثار الإيجابية لتطوير السياحة في الأردن. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة إدخال مناهج دراسي لطلبة الجامعات يهتم بتعريف السياحة والوعي السياحي وأهم المواقع السياحية في الأردن بشكل خاص والوطن العربي بشكل عام، وضرورة الاهتمام بنشر الوعي السياحي لدى أفراد المجتمع المحلي.

مقارنة الدراسة بالدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة الإعلام الجديد ودوره في نشر وتشكيل الوعي السياحي، ومدى توفر الوعي السياحي لدى الطلاب، ودوره في الترويج للمناطق السياحية وجذب أسواق سياحية جديدة، أيضاً تناولت الدراسات السابقة إبراز أهمية الإعلام الجديد في التسويق السياحي للمقاصد السياحية، وأثر شبكات التواصل الاجتماعي في التأثير على السلوك الشرائي وعملية اتخاذ القرار، كما تناولت أيضاً دور وسائل التواصل الاجتماعي في مجال السياحة، تتفق معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الصورة العامة للوعي السياحي وأهمية مواقع التواصل الاجتماعي والإعلام الجديد بصورة عامة في عملية الوعي السياحي، بينما تناولت الدراسة الحالية شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في عملية نشر الوعي السياحي.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه «أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة، أو موضوع محدد، أو فترة، أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة» وهو من المناهج المناسبة لمثل هذه الدراسات.

هو موقع تويتر، يليه موقع سناب شات ثم بقية المواقع الأخرى كالفييس بوك، واليوتيوب، وانستغرام، وغيرها.

منصة X:

تعد منصة X خدمة يستخدمها الأصدقاء وأفراد العائلة وزملاء العمل في التواصل والبقاء على اتصال ببعضهم عبر تبادل رسائل سريعة وبصورة متكررة. يقوم الأشخاص بنشر تغريدات قد تحتوي على صور، ومقاطع فيديو وروابط ونصوص (منصة 2024، X).

فييس بوك:

هو موقع ويب تديره شركة «ميتا» وهي شركة مساهمة، وأحد أشهر وسائل التواصل الاجتماعي، ويمكن تعريفه بأنه: شبكة اجتماعية كبيرة؛ فالمستخدمون بإمكانهم الانضمام إلى الشبكات التي تنظمها المدينة، أو جهة العمل، أو المدرسة، أو الإقليم، وذلك من أجل الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم.

سناب شات:

هو تطبيق أنشأه دانييل سميث، وفريقه في جامعة ستانفورد يتيح لمستخدميه إمكانية التقاط الصور، وتسجيل مقاطع الفيديو، والتي تُسمى بسناب بالإنجليزية، snaps، ثم إضافة وصف، أو عنوان فرعي لها، وإرسالها إلى أفراد محدد (الحبيل، 2023، ص. 371).

المدونة:

هي صفحة انترنت عليها تدوينات صاحبها أو أصحابها وفق نظام، مؤرخة، مرتبة ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً وفق آلية لأرشفة التدوينات القديمة، ولكل تدوينة عنوان دائم يمكن الرجوع إليها في أي وقت، وتعطي الحق للقراء من التعليق مباشرة أو عبر البريد الإلكتروني الخاص بالمدون (الشريف، 2017، ص. 162) ويستفاد من هذه المدونات وخاصة المهتمين والباحثين في مجال السياحة نشر المعلومات العامة عن السياحة والمناطق السياحية والأثرية في منطقة حائل من خلال صفحاتهم ومدوناتهم الشخصية ومشاركتها الآخرين.

أهمية شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي:

في عصر الثورة الرقمية الذي نعيشه الآن تتسارع وتيرة التطور التقني وتأثيره على جميع جوانب الحياة لذا تزايدت الأدوار التي تلعبها التقنية في مجال صناعة السفر والسياحة، وتشهد المملكة العربية السعودية نمواً متسارعاً في هذا القطاع الاقتصادي الحيوي (الموقع الإلكتروني لوزارة الاتصالات وتقنية المعلومات) لذلك برزت أهمية دور شبكات التواصل الاجتماعي كمنصة رقمية ينشر من خلالها معلومات وبيانات عن السياحة في ظل توجه المملكة في مجال السياحة وجذب سياح جدد.

وبعد ظهور ما يسمى بالإعلام الرقمي أو الإعلام الجديد، برزت الحاجة إلى مواكبة هذا التطور الرقمي في كافة العلوم ومن بينها العلوم الإنسانية، خاصة في البحوث والدراسات الإعلامية، ولا يخفى على أحد بأن الإعلام الرقمي قد أسهم وبشكل كبير

المفاهيم الحديثة هي إحدى سمات العصر الجديد للإعلام، تكشف عن مرحلة جديدة من الخدمات الإعلامية والاتصالية تختلف عن سابقتها التي كانت تمارس في عصر الإعلام التقليدي مثل الصحيفة والإذاعة والتلفاز، قبل ظهور البث الفضائي (البدراني، 2017).

توصيفات الإعلام الرقمي ومفاهيمه:

- عبارة عن مجموعة من الأساليب والأنشطة الرقمية الجديدة التي تمكننا من إنتاج ونشر المحتوى الإعلامي وتلقيه، يختلف أشكاله من خلال الأجهزة الإلكترونية (الوسائط) المتصلة بالإنترنت، في عملية تفاعلية بين المرسل والمستقبل.
- تكون جميع الوسائل والأدوات المستخدمة في إنتاج المحتوى الإعلامي من صحافة وأخبار وغيرها من الأدوات ومصادر المعلومات بشكل رقمي ومخزنة في وسط خزن إلكتروني وظهور مرحلة التفاعل.
- يتميز بوجود نوع من التحكم الانتقالي من جانب أفراد الجمهور في نوعية المعلومات التي يختارونها، أي أن الفرد يمكن أن يكون رئيساً لتحرير المجلة التي يختارونها، مثل الفييس بوك والمدونات بأنواعها والفيديويوكس والتلفزيون الرقمي، أي أصبح الجمهور مشاركاً في وسائل الإعلام، بدل أن يكون متلقياً فقط.

شبكات التواصل الاجتماعي:

قدمت النظريات والدراسات الإعلامية كثيراً من الاجتهادات حول مفهوم الإعلام الاجتماعي ودائرة التأثير، ومنها نظرية التسويق الاجتماعي التي تتناول كيفية ترويج الأفكار التي تعتنقها النخبة في المجتمع، لتصبح ذات قيمة اجتماعية معترف بها (الشريف، 2017، ص. 162).

كما أن شبكات التواصل الاجتماعي عبارة عن مواقع رقمية على الإنترنت، تتيح للمستخدمين بها إنشاء صفحات خاصة بهم، يشتركون من خلالها مع آخرين بمواد متنوعة نصية، وسمعية، ومرئية، ومواد إعلامية مختلفة (الغفيلي، 2017) ويستفاد من هذه الشبكات نشر مواد توعوية وثقافية عن السياحة المحلية بمنطقة حائل وإبراز الجانب الجمالي للمنطقة من آثار ومتاحف وقلاع وأماكن تاريخية متنوعة تجذب السياح.

وتلعب وسائل التواصل الاجتماعي دوراً مهماً في الطريقة التي يتفاعل بها قطاع السياحة مع جمهوره حيث تعمل منصات الإعلام الرقمي مثل فييس بوك وتويتر وانستغرام وغيرها على تمكين الشركات والحكومات من التواصل مع المسافرين ومشاركة الصور للوجهات السياحية وإنشاء حملات تسويق تفاعلية تلقى صدى لدى مجتمع عالمي من محبي السفر (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2023)

أنواع شبكات التواصل الاجتماعي:

تزخر شبكة الإنترنت بعدد كبير من شبكات التواصل الاجتماعي، وأوضحت دراسة (البخيت، 2023، ص. 313-336) أن أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداماً في السعودية

شخص يقيم خارج موطنه المعتاد لفترة تزيد عن أربع وعشرون ساعة على ألا تتحول هذه الإقامة إلى إقامة دائمة» (آل دغيم، 2014، ص. 10)

مفهوم الوعي السياحي:

هو الإدراك القائم على الإحساس والاهتمام بالمواقع السياحية وأهميتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والبيئية، والوقوف على المشكلات التي تواجه السياحة والحركة السياحية، مع وجود الدافع القوي للمساهمة في تنمية الدولة (العجلوني، 2013، ص. 48)

المقومات السياحية:

تتنوع المقومات السياحية من دولة إلى أخرى، فهناك دول تعتمد على الطبيعة والبحار والموانئ والشواطئ، ودول أخرى تعتمد على الحياة البرية والصيد والنزهة، كما تعتمد دول على السياحة العلاجية والاستشفاء، نجد في المملكة العربية السعودية السياحة الدينية واحدة من أكثر أنواع السياحة إقبالاً من قبل المسلمين في موسم الحج والعمرة وزيارة المسجد النبوي الشريف بالمدينة المنورة والسلام على رسول الله وأصحابه الكرام، بالإضافة إلى مقومات طبيعية تتميز بها المملكة عن غيرها كالجبال والصحارى والنفود والتراث والآثار في عدد من مناطقها من بينها منطقة حائل موضوع الدراسة، إذ تتميز بموقع جغرافي ومناخ معتدل طوال العام، وبما تتركز به من معالم وآثار وتراث وتاريخ، إذن تتنوع مقومات السياحة في كل دولة وفق إمكاناتها ومقوماتها لجذب أكبر عدد من السياح إليها.

السياحة بمنطقة حائل:

منطقة حائل من المناطق ذات الموقع الجغرافي المميز والتنوع البيئي الجاذب والطابع التراثي والتاريخي والحضاري الذي يرجع تاريخه إلى مئات السنين، يوجد بمحائل مقومات سياحية متنوعة وجاذبة، وتتمثل هذه المقومات في الآتي:

- الثقافة والتراث: لدى حائل عمق ثقافي وتراثي يجعل منها قبلة للباحثين والهواة والسياح.
- البيئة والطبيعة: أيضاً تتميز حائل ببيئة وطبيعة جاذبة من جبال وقلاع ووديان ونفود وغيرها من المناظر الطبيعية.
- الرياضة والمغامرات: ينظم القائمين بالأمر في مجال الرياضة والمغامرات بمنطقة حائل عدداً من الأنشطة والبرامج السنوية والفعاليات.
- المناخ المعتدل: يغلب على مناخ حائل اعتداله طوال العام، إذ يستمر الشتاء والربيع لأكثر من 7 أشهر، وهي الشهور الأكثر إقبالاً للسياح الداخليين والخارجين.
- الموقع الجغرافي: ما يميز حائل أيضاً موقعها الجغرافي في الوسط الشمالي للمملكة العربية السعودية.
- الكرم والضيافة: عندما يذكر الكرم يذكر حاتم الطائي، لذلك أهل حائل كرماء ويكرمون الضيف، فهو عامل أساسي ومقوم رئيسي من مقومات السياحة ونجاحها في المنطقة.

في عملية التوعية السياحية، وذلك من خلال المنصات والمواقع الإلكترونية المتخصصة في مجال السياحة كوكالات السفر والسياحة والهيئات والمنظمات التي تدير العمل السياحي بكل دولة، وظهر هذا بشكل واضح ضمن توجه رؤية المملكة 2030، في مجال السياحة الداخلية للمملكة العربية السعودية في كافة مناطقها، وذلك لما للإعلام الرقمي من تأثير واضح ومباشر للمجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.

مميزات شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية السياحية:

تتميز شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية السياحية بعدد من المزايا يمكن تلخيصها في الآتي:

- إمكانية استخدام صور واشكال ورسوم ذات تأثير فعال.
- تبسيط المحتوى الرقمي المنشور في مواقع التواصل الاجتماعي.
- استخدام فيديوهات توعوية بصورة إبداعية واحترافية تجذب جمهور السياحة.
- إمكانية التصميم الجيد والجذاب للأماكن السياحية والأثرية.
- استخدام تصاميم أنفو جرافيك من شأنها تجذب المهتمين بالسياحة.
- التفاعل بين المستخدمين، كاتب المحتوى والمتابعين.

التوعية والسياحة

التوعية:

تعرف التوعية بأنها العملية التي تشير إلى اكساب الفرد وعياً حول أمر ما أو أمور بعينها، وتبصيره بالجوانب المختلفة المحيطة به، ومن هذا المنطلق فإن التوعية تهدف في بؤرة اهتمامها إلى التوجيه والإرشاد للتزود بالمعرفة وإكساب واكتساب الخبرة المطلوبة (البخيت، 2013). كما أن التوعية تشير إلى مدى التأثير في إنسان، أو جماعة، أو مجتمع لقبول فكرة، أو موضوع ما. وأيضاً هي عملية توجيه بعض الأفكار والآراء والمفاهيم سواء بالطرق المباشرة (كالمقابلات واللقاءات والمحاضرات وورش العمل والندوات والمعارض) بهدف تغيير بعض الأنماط والسلوكيات السلبية أو الخاطئة لدى الأفراد ومحاولة تقويمها لخدمة المجتمع.

السياحة:

عرفها بن رجب الحنبلي في (أزمة السياحة ومستقبلها)، بأنها: «ظاهرة من ظواهر النشاط الإنساني، عرفت منذ القدم على أنها عمليات الانتقال الوقتية التي يقوم بها الأشخاص فيتركون مواطنهم أو محال إقامتهم إلى أماكن أو بلاد أخرى لأغراض غير الإقامة على سبيل الاعتياد.

أما التعريف الدولي فقد وضعه «الاتحاد الدولي لمنظمات السفر الرسمي» (LUOTO) الذي أصبح فيما بعد «منظمة السياحة والسفر الدولي» ووافق عليه المؤتمر، كما أقرته اللجنة الإحصائية التابعة للأمم المتحدة سنة 1968م، وهو: «أن السائح هو كل

أهداف المشروع:

- المساهمة في تحقيق التنمية السياحية الشاملة.
- تحقيق فرص عمل للعاطلين، وتحسين مستوى المعيشة وزيادة الدخل.
- توفير حوافز وعوائد لحماية المقومات المحلية الطبيعية، والتاريخية، والثقافية، باعتبارها عوامل الجذب السياحي.
- تعزيز الانتماء الوطني، والحفاظ على هوية التراث المحلي وتقاليد وإبراز واجهة حسنة للمجتمع، مما يؤدي إلى تقدير المواطنين لبيئتهم وتراثهم.

مبادرة التسويق السياحي:

تسويق منطقة حائل سياحياً وإبرازها على الخريطة السياحية والتعريف بمقوماتها الطبيعية والتراثية والتاريخية والثقافية، من خلال حزمة من البرامج التسويقية. ومن مخرجات التسويق السياحي الآتي:

- الفعاليات والمهرجانات.
- الرحلات السياحية.
- المعارض والمؤتمرات.
- ترويج الوجهات.

مبادرة سياحة معتمدة على المجتمع (صناع السياحة):

تطوير وتأهيل المجتمع في مدينة حائل والمجتمعات القريبة من المواقع السياحية الأثرية والتراثية للعمل في القطاع السياحي وتقديم الخدمات السياحية للسواح كالمبيت وتنظيم الرحلات والإرشاد السياحي وتقديم التجربة الثقافية السياحية للسواح. ومن مخرجات هذه المبادرة الآتي:

- خدمات المبيت والضيافة.
- تنظيم الرحلات والأنشطة السياحية.
- إبراز الموروث الشعبي.
- صناعة الهدايا والحرف.

صدق الثبات الظاهري:

تم عرض أداة الدراسة في شكلها الأولي على عدد من المحكمين في المجال لتحكيمها، بعد التعديلات عليها تم تصميم الأداة بصورتها الأخيرة ونشرها بصورة غير منتظمة في مواقع التواصل الاجتماعي والمجموعات (واتس اب، تويتر، فيس بوك) في منطقة حائل ولمدة تزيد عن الأسبوعين، تم بعدها جمع النتائج وتحليلها وذلك لمعرفة أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة، لیتم بعدها قياس الفرضيات بإثبات فرضيات البحث أو نفيها.

تحليل نتائج جداول البيانات:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لجمع بيانات الدراسة

الموارد المتعلقة بمجالات التراث غير المادي:

وتشمل كرم الضيافة، والفنون الشعبية، والشعر، والملابس التقليدية، والعادات والأعراف والمأكولات الشعبية، وأسلوب الحياة البادية، والأسواق الشعبية، والحرف اليدوية التقليدية، والمتاحف، والمهرجانات (جمعية التنمية السياحية بحائل، 2024).

جمعية التنمية السياحية بحائل:

صدرت موافقة وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على إنشاء الجمعية رقم (1891) في تاريخ 11 ذو الحجة 1441هـ الموافق 1 أغسطس 2020م كجمعية أهلية غير ربحية تحت إشراف وزارة السياحة.

الأهداف العامة للجمعية

تنمية مستدامة: المساعدة في توفير التسهيلات اللازمة لتنمية مستدامة لقطاع السياحة في المنطقة.

زيادة حجم السوق: الإسهام في العمل على زيادة حجم السوق السياحية للمنطقة على المستويين المحلي والعالمي.

تشجيع القطاع الخاص: المساعدة في تشجيع القطاع الخاص على التعاون والتنسيق لتطوير المنتجات السياحية.

التوعية: نشر الوعي والفهم وسط المجتمع في المنطقة لتشجيع قيام علاقة إيجابية بين المجتمع والسياح.

الحماية: المساعدة في توفير الحماية اللازمة للتراث، وتشجيع التنمية البيئية المستدامة على مستوى المنطقة.

المعلومات:

- تقديم خدمات توفير المعلومات للزوار والسياح.
- العمل على تنفيذ برامج توعية تستهدف 20% من سكان المنطقة سنوياً للمحافظة على المواقع السياحية.
- العمل على تفعيل دور أكبر من 3500 فرد من المجتمع المحلي القريب من المواقع السياحية في إقامة وتنفيذ برامج ومنتجات سياحية بنهاية العام 2023.
- العمل على تنفيذ عدد 48 برنامج تدريبي للشباب والفتيات لتأهيلهم للعمل في القطاع السياحي بنهاية العام 2023
- المساهمة في تطوير عدد موقعين سياحيين وتشغيلهم في نهاية العام 2023.

مشاريع ومبادرات جمعية التنمية السياحية بحائل

مشروع صناعات السياحة:

تعريف المشروع: تطوير وتأهيل المجتمع في مدينة حائل والمجتمعات القريبة من المواقع السياحية من أجل سياحة معتمدة على المجتمع لجلب المنافع الاقتصادية للسياحة وغيرها للمجتمعات المحلية.

وتحليلها والخروج بنتائج واضحة ودقيقة تعبر عن رأي المبحوثين، وعلى الأداة المستخدمة حيث اتضح أنه أنسب المقاييس لمثل هذه الدراسات في العلوم الإنسانية.

جدول 1

يوضح النوع

النسبة	التكرار	العبارة
81.3%	65	ذكر
18.8%	15	أنثى
100%	80	المجموع

الجدول رقم (1): تمثل نسبة المبحوثين من الذكور 81 %، بينما تمثل نسبة الإناث 18 %، وهذا يعني أن نسبة التجاوب مع الاستبانة من جانب الذكور أكثر من الإناث.

جدول 2

يوضح الفئة العمرية

النسبة	التكرار	العبارة
35%	28	25-20
8.8%	7	30-26
7.5%	6	35-31
5%	4	40-36
43.8%	35	أكثر من 40
100%	80	المجموع

الجدول رقم (2) تمثل نسبة المبحوثين من الفئة العمرية (أكثر من 40) 43.8 % كأعلى نسبة من بين الفئات العمرية، تليها الفئة العمرية (25-20) بنسبة 35 %، بينما تتفاوت النسب في الفئات العمرية في الوسط، ويظهر هذا التحليل أن غالبية المبحوثين كانوا من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، لذلك جاءت هذه النسب بهذه الصورة.

جدول 3

يوضح المستوى التعليمي

النسبة	التكرار	العبارة
13.8%	11	ثانوي
55%	44	جامعي
31.3%	25	فوق الجامعي
100%	80	المجموع

الجدول رقم (3) يوضح المستوى التعليمي للمبحوثين، إذ تمثل فئة التعليم الجامعي 57 %، كأعلى نسبة من بين الفئات الأخرى، تليها فئة التعليم فوق الجامعي بنسبة 29 %، وتأتي الفئة الأخيرة التعليم الثانوي بنسبة 13 %، وهذا يوضح أن غالبية المبحوثين الذين استجابوا للاستبانة من الجامعيين وفوق الجامعيين.

جدول 4
يوضح المهنة

النسبة	التكرار	العبارة
41.5%	27	طالب/ة
20%	16	موظف/ة
1.2%	1	أستاذ/ة تعليم عام
23.8%	19	عضو هيئة تدريس
2.5%	2	يعمل لحسابه
10%	8	بدون عمل
23.8%	19	خريج
7.5%	6	أخرى
100%	80	المجموع

الجدول رقم (4) يوضح مهنة المبحوثين، إذ يمثل الطلاب أعلى نسبة استجابة للاستبانة بنسبة بلغت 41 %، ويرجع هذا لتجاوب الطلاب لمثل هذه الاستبانات، يليهم أعضاء هيئة التدريس بنسبة بلغت 23 %، أيضاً لوعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية الوعي السياحي، تليهم فئة الموظفين بنسبة بلغت 16 %، بينما تقل نسب الفئات الأخرى.

جدول 5

س1: يؤدي الإعلام دوراً مهماً في عملية نشر الوعي السياحي بحائل؟

النسبة	التكرار	العبارة
68.8%	55	موافق بشدة
25%	20	موافق
3.7%	3	محايد
3.7%	3	غير موافق
0	0	غير موافق بشدة
100%	80	المجموع

الجدول رقم (5) يوضح أن الإعلام يؤدي دوراً مهماً في عملية نشر الوعي السياحي بعبارة موافق بشدة بنسبة بلغت 69 %، وهذه النتيجة تثبت فرضية الدراسة: يوجد دور فاعل لشبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي، تليها عبارة موافق بنسبة 25 %، وهي تؤكد العبارة الأولى بدور الإعلام في نشر الوعي السياحي. كما تنفي هذه النتيجة الفرضية الثانية: لا يوجد دور فاعل لشبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي.

جدول 6

س2: اتلقى معلوماتي عن السياحة بحائل من خلال منصات التواصل الاجتماعي؟

النسبة	التكرار	العبارة
57.5%	46	موافق بشدة
35%	28	موافق
5%	4	محايد
2.5%	2	غير موافق
0	0	غير موافق بشدة
100%	80	المجموع

الجدول رقم (6) يوضح بأن غالبية المبحوثين يتلقون معلوماتهم من خلال منصات التواصل الاجتماعي بعبارة موافق بشدة بنسبة بلغت 57 %، وعبارة موافق بنسبة 35 %، وهذه النتيجة أيضاً تؤكد صحة فرضية الدراسة.

جدول 7

س3: تُسهم المطبوعات والمنشورات الدعائية في تزويدي بمعلومات عن السياحة بحائل؟

النسبة	التكرار	العبارة
47.5%	38	موافق بشدة
33.8%	27	موافق
11.3%	9	محايد
7.5%	6	غير موافق
0	0	غير موافق بشدة
100%	80	المجموع

يوضح الجدول رقم (7) بأن المطبوعات والمنشورات الدعائية تُسهم في تزويد المجتمع بمعلومات عن السياحة بعبارة موافق بشدة بنسبة بلغت 47 %، وعبارة موافق بنسبة بلغت 33.8 %، أيضاً هذه النتيجة تؤكد إسهام المطبوعات في نشر الوعي السياحي بمنطقة حائل.

جدول 8

س4: المهرجانات والفعاليات التي تنظمها (الجهات ذات الصلة في مجال السياحة) تُسهم في نشر الوعي السياحي؟

النسبة	التكرار	العبارة
62.5%	50	موافق بشدة
27.5%	22	موافق
7.5%	6	محايد
2.5%	2	غير موافق
0	0	غير موافق بشدة
100%	80	المجموع

يوضح الجدول رقم (8) بإسهام المهرجانات والفعاليات التي تنظمها الجهات ذات الصلة في مجال السياحة في نشر الوعي السياحي بعبارة موافق بشدة بنسبة بلغت 62.5 %، تليها عبارة موافق بنسبة بلغت 27.5 %، وهي أيضاً نتيجة تثبت أهمية وفاعلية هذه المهرجانات والفعاليات في نشر الوعي السياحي من خلال ما يتم فيها من نشاط.

جدول 9

س5: يلزم المواطن بمعلومات كافية عن السياحة بحائل؟

النسبة	التكرار	العبارة
33.8%	27	موافق بشدة
28.7%	23	موافق
20%	16	محايد
17.5%	14	غير موافق
0	0	غير موافق بشدة
100%	80	المجموع

يوضح الجدول رقم (9) المام المواطن بالمعلومات الكافية عن السياحة في حائل بعبارة موافق بشدة بنسبة بلغت 40 %، تليها

5. إنشاء مركز بحثي يحدد استراتيجية دقيقة وبعدها مجموعات عمل مختصة في كل جانب وفتح المشاركة للمهتمين بالمشاركة.
6. زيادة الفعاليات السياحية والتنوع فيها وتجهيز مرشدين سياحين من المنطقة والتعاقد مع مؤثرين للدعاية.
7. تفعيل دور الشباب وطلاب الجامعات وتشجيعهم في مجال نشر الدعاية والوعي بأهمية السياحة.
8. اشراك المجتمع والقطاع الخاص في التخطيط والتدريب في مجال السياحة.
9. تصوير المناطق السياحية على السناپ او يوتيوب او تيك توك وفي برامج الاعلام الحديثة.
10. مطلوب دور أكبر لمشاهير التواصل الاجتماعي بحائل للتوعية ونشر المواقع السياحية بالمنطقة لازالت ادوارهم محدودة للغاية.
11. مزيد من التوعية بأهمية حائل السياحية والتوجيه والإرشاد السياحي لمناطقها الأثرية وعمل منصة تعريفية بمناطق ووجهات حائل السياحية.
12. طلب مصورين ومصورات لالتقاط الاماكن السياحية ونشرها عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
13. تنشيط منصات وزارة السياحة الرسمية بنشر الوعي بالسياحة.
14. تكثيف الحملات الدعائية بمختلف الطرق الإعلامية لكي تصل كل مواطن وزائر.
15. تعريف الطلاب في جميع المراحل التعليمية بأهمية السياحة كرافد اقتصادي.
16. إنشاء صفحات موثقة في كل مواقع التواصل الاجتماعي لنشر الوعي السياحي وإيجاد منصة شبه رسمية ومعتمدة للتسويق السياحي.

المراجع:

- آل دغيم، خالد عبد الرحمن. (2014). الإعلام السياحي ودوره في تنمية السياحة الوطنية. (ط1)، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- البخيت، محمد عبد الله. (2013). العلاقات العامة ودورها في التوعية: دراسة حالة التأمين الصحي ولاية الخرطوم (اطروحة ماجستير غير منشورة) جامعة أم درمان الإسلامية.
- البخيت، محمد عبد الله. (2023). واقع صناعة المحتوى الرقمي لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل وتوجهاتهم

عبارة موافق بنسبة 29 %، بينما تتساوى عبارة محايد وغير موافق بنسبة 15 %، من هذه النتيجة يتضح أن بعض المواطنين لديهم المعلومات الكافية عن السياحة بحائل، بالمقابل هناك مواطنين غير ملمين بهذه المعلومات، ولكن بنسبة أقل.

النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

من خلال تحليل البيانات والملاحظة والمشاركة للمواطنين السياحي بمنطقة حائل، والاطلاع على مواقع التواصل الاجتماعي والموقع الرسمي لجمعية التنمية السياحية بمنطقة حائل خلُصت الدراسة إلى عدد من النتائج نلخصها في الآتي:

نتائج تحليل الاستبانة:

1. أكدت الدراسة بأن الإعلام يُسهم في عملية نشر الوعي السياحي ويلعب دوراً مهماً في بث الوعي من خلال منصات وشبكات التواصل الاجتماعي، تثبت هذه النتيجة صحة الفرضية الأولى للدراسة: يوجد دور فاعل لشبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي، كما تفي الفرضية الثانية: لا يوجد دور فاعل لشبكات التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي.
2. أكدت الدراسة بأن غالبية الباحثين يتلقون معلوماتهم عن السياحة بحائل من خلال منصات التواصل الاجتماعي المختلفة، وهذا يؤكد أيضاً صحة الفرضية الأولى بأن وسائل التواصل تسهم في نشر الوعي السياحي.
3. أكدت الدراسة بأن المطبوعات والمنشورات الدعائية تُسهم في تزويد المواطنين والزائرين بمعلومات عن السياحة بحائل.
4. كما أثبتت الدراسة بأن المهرجانات والفعاليات التي تنظمها (الجهات ذات الصلة في مجال السياحة) تُسهم في نشر الوعي السياحي بالمنطقة.
5. كما أوضحت الدراسة بأن بعض المواطنين لديهم المعلومات الكافية عن السياحة بحائل، بالمقابل هناك مواطنين غير ملمين بهذه المعلومات، ولكن بنسبة أقل.

توصيات الدراسة:

1. تكثيف الإعلام السياحي بحائل ونشره وتثقيف كافة فئات المجتمع السعودي عن السياحة بحائل والتي تتميز بتضاريسها الجذابة ومناخها المميز في الصيف والشتاء.
2. تكثيف العمل الاعلامي وسط المجتمع الحائلي خصوصاً الأبناء والأمهات الذين لا يعملون أو قليلي التعليم.
3. زيادة فاعلية مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الوعي السياحي بحائل.
4. زيادة الأماكن السياحية بمنطقة حائل والتعريف بها بصورة فعالة والالتزام بالسلوك البيئي فيها.

- نحوها. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية*، 3، (3)، 336-313.
- البدراني، فاضل محمد. (2017). الإعلام الرقمي في عصر التدفق الاخباري. منتدى المعارف.
- بوحبيبة، سارة وبوريغ، جمال. (2022). الإعلام الجديد وتشكيل الوعي السياحي. *مجلة دراسات*، 11، (1)، 717-730.
- الحبيل، حصة عبد الله قطيم. (2023). تأثير استخدام الشباب السعودي لتطبيق السناب شات على سلوكهم الشرائي: دراسة مسحية على عينة من الشباب السعودي في مدينة الهفوف بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث الإعلامية*، ع66، م1، 414-371.
- حسن، نihal حسن علي. (2022). دور مواقع التواصل الاجتماعي في إدارة الأزمات السياحية: دراسة حالة جائحة كورونا. *مجلة كلية السياحة والفنادق*، 11، الجزء الرابع. 286-251.
- خطاب، محمد. (2016). الإعلام السياحي والعلاقات العامة، دار أمجد للنشر.
- الدويكات، سناء. (2016). مفهوم التوعية الصحية لغة واصطلاحاً. تم استرجاعه بتاريخ 2024-11-05 على هذا الرابط: <https://mawdoo3.com>
- الشريف، عبد العزيز. (2014). الإعلام الإلكتروني، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- صباحية، صفاء صبح. (2017). السياحة البيئية في منطقة حائل، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 14، (1)، 260-237.
- عبد الحميد، محمد. (2000). البحث العلمي في الدراسات الاعلامية، عالم الكتب.
- عبد اللطيف، علاء الدين أسامة. (2023). دور الإعلام السياحي في ترويج المناطق السياحية وجذب أسواق سياحية جديدة إلى مصر. *المجلة الدولية للدراسات السياحية والفنادقية*، 4، (2)، 28-1.
- العجلوني، عبد الله على قويطين. (2016). تطور السياحة في الأردن: دراسة الوعي السياحي لدى طلبة الجامعات الخاصة الأردنية. دراسة حالة جامعة أربد الأهلية وجامعة جدارا. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ع15، 62-48.
- علي، عبد الخالق محمد. (2018) خطوات نحو بحث النهج الإعلامي. دار المحجة البيضاء.
- الغفيلي، فهد عبد العزيز. (2017). الإعلام الرقمي، أشكاله ووظائفه وسبل تفعيله، دار المجد للنشر والتوزيع.
- مرزوقي، صابر يحيى. (2022). أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في الارتقاء بالوعي السياحي لطلاب المرحلة الثانوية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيفة*، 22، (2)، 315-292.
- الموقع الإلكتروني لجمعية التنمية السياحية بحائل. (2024) سياحية. تم استرجاعه بتاريخ 2024-11-05 على هذا الرابط: <https://htda.org.sa>
- الموقع الإلكتروني لمنصة (x. 2024). الأسئلة المتداولة للمستخدم الجديد. تم استرجاعه بتاريخ 2024-11-05 على هذا الرابط <https://help.x.com/ar/resources/new-user-faq>
- الموقع الإلكتروني لوزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (2023). السياحة الرقمية. تم استرجاعه بتاريخ 2024-11-05 على هذا الرابط <https://www.mcit.gov.sa>
- الموقع الإلكتروني لوزارة الداخلية السعودية. (2024) <https://www.moi.gov.sa> تم استرجاعه بتاريخ 2024-11-05 على هذا الرابط
- النواعة، مخلد مخلف. (2022). استخدام الإعلام الرقمي في ترويج السياحة الأردنية: شبكات التواصل الاجتماعي أنموذجاً. *مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال*، ع8، 115-73.
- النور، أميمة علي شيخ الدين، وصبحي، سناء سعد الدين حامد وعلي، منال محمد الشرقاوي. (2020). دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأثير على السلوك الشرائي للمستهلك السياحي واتخاذ القرار الشرائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة لبحوث الدراسات*، ع46، 138-111.
- همال، فاطمة ورسولي، فوزية. (2022). الإعلام الجديد كآلية للتسويق السياحي: شبكات التواصل الاجتماعي أنموذجاً. *مجلة طلبة الدراسات العلمية الأكاديمية*، 5، (2)، 1516-1500.
- ‘Abd al-Laṭīf, ‘Alā’ al-Dīn Usāmah. (2023). Dawr al-I‘lām al-siyāhī fī trwyj al-manātiq al-siyāhīyah wjdhb Aswāq siyāhīyah jadīdah ilā Miṣr. (in arabic). al-Majallah al-Dawliyah lil-Dirāsāt al-siyāhīyah wālfndqyh, 4, (2), 128-.
- al-‘Ajlūnī, ‘Abd Allāh ‘alā qwyty. (2016). Taṭawwur al-Siyāhah fī al-Urdun :

- Facebook and Myspace. Proceeding of AMCIS 2007, Keystone, CO. Retrieved September 21, 2011, <https://csis.pace.edu/~dwyer/research/DwyerAMCIS2007>
- Guider, Mathieu. (2015). Research Methodology. Paris: Beginner Researcher's Guide.
- Ḥasan, Nahhāl Ḥasan 'alā. (2022). Dawr mawāqī' al-tawāṣul al-ijtimā'ī fī Idārat al-azamāt al-siyāḥīyah : dirāsah ḥālat jā'hīh kwrwnā.(in arabic). Majallat Kullīyat al-Siyāḥah wa-al-Fanādiq, 11, al-juz' al-rābi'. 251286-.
- Hmāl, Fāṭimah, wbrswly, Fawzīyah. (2022). al-I'lām al-jadīd ka-ālīyah lil-Taswīq al-siyāḥī : Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimā'ī unmuḍhajan.(in arabic). Majallat ṭbnh lil-Dirāsāt al-'Ilmīyah al-Akādīmīyah, 5, (2), 15001516-.
- Johne, Marston. (2009). The Nature of Public Relations, New York: Hill book Company.
- Lxue Bai and Oliver Yao. (2010). Facebook on campus: the use and friend formation in online social networks, college of Business and Economics, Lehig University, online <http://ssrn.com/abstract=1535141>
- Ṣbābh, Ṣafā' Ṣubh. (2017). al-Siyāḥah al-bī'īyah fī minṭaqat Ḥā'il, (in arabic). Majallat Jāmi'at al-Shāriqah lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, 14, (1), 237260-.
- dirāsah al-Wa'y al-siyāḥī ladā ṭalabat al-jāmi'āt al-khāṣṣah al-Urdunīyah. dirāsah ḥālat Jāmi'at arbd al-Ahlīyah wa-Jāmi'at Jadārā.(in arabic). Majallat al-Akādīmīyah lil-Dirāsāt al-ijtimā'īyah wa-al-insānīyah, '15, 4862-.
- al-Bakhīt, Muḥammad 'Abd Allāh (2023). wāqī' ṣinā'at al-muḥtawā al-raqmī ladā ṭullāb al-I'lām bi-Jāmi'at Ḥā'ilwtvjhāthm nahwahā. (in Arabic). Majallat Jāmi'at Tabūk lil-'Ulūm al-Insānīyah, 3, (3), 313336-.
- al-Bakhīt, Muḥammad 'Abd Allāh. (2013).al-'Alāqāt al-'Āmmah wa-dawruhā fī al-taw'īyah : dirāsah ḥālat al-ta'mīn al-ṣiḥḥī Wilāyat al-Kharṭūm (in Arabic). (aṭrwḥh mājistūr ghayr manshūrah) Jāmi'at Umm Durmān al-Islāmīyah.
- al-Ḥubayl, Ḥuṣṣah 'Abd Allāh qṭym. (2023). Ta'thīr istikhdām al-Shabāb al-Sa'ūdī li-taṭbīq alsnāb shāt 'alā slwkhm alshr'y : dirāsah mashīyah 'alā 'ayyinah min al-Shabāb al-Sa'ūdī fī Madīnat alhfwf bi-Muḥāfazat al-Aḥsā' fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. (in Arabic). Majallat al-Buḥūth al-I'lāmīyah, '66, m1, 371-414.
- al-Nawāf'ah, Mukhallad Mukhlif. (2022). istikhdām al-I'lām al-raqmī fī trwyj al-Siyāḥah al-Urdunīyah : Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimā'ī anmuḍhajan. (in arabic). Majallat Ittiḥād al-jāmi'āt al-'Arabīyah li-Buḥūth al-I'lām wa-Tiknūlūjiyā al-ittiṣāl, '8, 73115-.
- Amy Y. Chou, David C. Chou. (2009). Information system characteristics and Social Network Software, p336. Online www.swdsi.org/swdsi2009/papers/9k02.pdf.
- Bwḥbylh, Sārah, wbrby', Jamāl. (2022). al-I'lām al-jadīd wa-tashkīl al-Wa'y al-siyāḥī. (in arabic). Majallat Dirāsāt, 11, (1), 717730-.
- Cain, Sandra. (2014). Key Concept Public Relations. Cairo: National Center for Translation.
- Dwyer, c. Hiltz, S. R. & passerine, k. (2007). Trust and privacy concern within social networking sites: A comparison of



مدى تطلب الركن المعنوي في الجرائم المادية في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي

To What Extent Does the Saudi Copyright Protection System Demand the Inclusion of the Spiritual Aspect in Cases of Material Crimes?

د. محمد فتحي شحته دياب

أستاذ القانون الجنائي المشارك، قسم القانون، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية
<https://orcid.org/0009-0004-4763-97X>

Dr. Mohamed Fathi Shehta Ibrahim Diab

Associate Professor of Criminal Law, College of Shari'a and Law, Department of Law,
University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/15، تاريخ القبول: 2024/10/25، تاريخ النشر: 2024/10/30)

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تبيان الطبيعة القانونية للركن المعنوي في الجريمة المادية من خلال توضيح موقف المنظم السعودي والفقه والقضاء من مدى تطلب الركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف، وبيان أي المعايير الذي يستند إليها في ذلك، ومن ثم سلط البحث الضوء على ماهية الجريمة المادية، والطبيعة القانونية للركن المعنوي للجريمة المادية ثم بيان الركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي، وذلك من خلال استخدام منهج تأصيلي وتحليلي وكان مرجعنا القواعد العامة في القانون الجنائي لنرى مدى إمكانية تطبيقها على عناصر البحث؛ ولذا تم تقسيم البحث إلى مبحثين أولاًهما: تبيان ماهية الجريمة المادية، ثم توضيح الركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي. وكان من أهم نتائج البحث، توضيح الجدل الذي ثار حول مدى سلامة استعمال تعبير الجرائم المادية، غير إنه أصبح النقاش ينصب على المعنى والمضمون الذي يجب أن يناط بهذا التعبير. وتنتجت عن هذه الدراسة بعض التوصيات كان من أهمها: بالتوصية بتعديل قواعد الإثبات بشأن الركن المعنوي للجرائم، والسماح دائماً للمتهم بدفع مسؤوليته من خلال إثبات انتفاء الخطأ لديه.

الكلمات المفتاحية: المخالفة، حق المؤلف، الخطأ، الجريمة العمدية، الجريمة غير العمدية.

Abstract

This study aimed to clarify the legal nature of the moral element in material crime by explaining the stance of the Saudi legislator, jurisprudence, and judiciary on the extent of the requirement for the moral element in the violations stated in the Copyright Protection System. It also aimed to identify the standards relied upon in this regard. The research then shed light on the nature of material crime, the legal nature of the moral element in material crime, and then clarified the moral element in the violations stated in the Saudi Copyright Protection System. This was done using an analytical and original methodology, with the general rules of criminal law as a reference to determine the extent of their applicability to the research elements. Therefore, the research was divided into two sections: the first section clarifies the nature of material crime, and the second clarifies the moral element in the violations stated in the Saudi Copyright Protection System. One of the main findings of the research was to clarify the controversy surrounding the appropriateness of using the term «material crimes.» The discussion has shifted to the meaning and content that should be associated with this term. The study resulted in several recommendations, one of the most important being the recommendation to amend the rules of evidence regarding the moral element of crimes and to always allow the accused to defend their responsibility by proving the absence of fault.

Keywords: Violation, Copyright, Negligence, Intentional Crime, Unintentional Crime.

للاستشهاد: دياب، محمد فتحي. (2024). مدى تطلب الركن المعنوي في الجرائم المادية في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (23)، ص 25 - ص 37.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

مقدمة:

تمهيد:

تعتمد المحكمة على القرائن في إثبات القصد الجزائي (أحمد، إدريس، 1984، ص. 870)؛ لذا فُضي أن قصد القتل أمر خفي، لا يدرك بالحس الظاهر، وإنما يدرك بالظروف المحيطة بالدعوى والأمارات والمظاهر الخارجية التي يأتيها الجاني وتتم عما يضره في عناصره، ومن ثم فإن استخلاص هذه النية من عناصر الدعوى موكل إلى قاضي الموضوع في حدود سلطته التقديرية، وإن كان ذلك وكان الحكم الذي ساق على قيام هذه النية تدليلاً سائغاً واضحاً في إثبات توافرها لدى الطاعنة ومن ثم فإن ما تنعاه الطاعنة على الحكم في شأن استدلاله على توافر نية القتل يكون غير سديد (نقض، 1996، ص. 368)، وعلى الرغم من هذه الصعوبات فإن إثبات ذلك الأمر متروك للنبابة العامة.

أهداف الدراسة:

- تحديد الآليات التي من خلالها يتم تحقيق التوازن بين الحق في الدفاع عن المجتمع ضد مختلف أشكال الجريمة وحماية أصل البراءة تماشياً مع مبدأ الأصل في الإنسان البراءة، عندما يتعلق الأمر بالإثبات الجزائي فإن النيابة العامة بوصفها سلطة الاتهام تتحمل عبء الإثبات الجزائي، وكذلك استبعاد أي قرينة تعفيها من هذا العبء، ومن ثم فإنها تتحمل هذا العبء أمام المحكمة من خلال تقديم الأدلة الكافية لإثبات التهمة متى رأت رفع الدعوى أمام المحكمة (سرور، 2016، ص. 563؛ مرعي، 2013، ص. 122؛ شريف، 2002، ص. 443؛ جاد، 1997، ص. 196؛ أبو هشيمة، 1995، ص. 199)؛ لأن المتهم غير ملزم بإثبات براءته المفترضة فيه تطبيقاً لمبدأ «على المدعي أن يثبت ما يدعيه من، وللمدعي عليه نفيه» والمشار إليه في البند رقم 1 من المادة الثانية من نظام الإثبات السعودي الصادر في 1443هـ - صدر بالمرسوم الملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/06/26هـ - ومبدأ «البيئة على من ادعى...» المشار إليه في البند رقم 1 من المادة الثالثة من نظام الإثبات السعودي السالف الذكر؛ ولذا يجب على النيابة العامة تقديم الأدلة اليقينية على وجود الجريمة، وصحة نسبتها إلى المتهم. ويترتب على ذلك أنه يجب على المحكمة أن تقضي بعدم الإدانة في حالة عجز النيابة العامة عن إثبات الأركان المكونة للجريمة ومدى مسؤولية المتهم عنه (مرعي، 2016، ص. 561).

- لطالما كانت فكرة بناء المسؤولية الجنائية على الركن المادي للجريمة دون فحص بما شاب إرادة الجاني من خطأ أو إثم تُعد إحدى وسائل السياسة الجزائية من أجل الدفاع عن المجتمع ضد تزايد وتنوع بعض أنواع الجرائم ومنها على سبيل المثال، الجرائم الاقتصادية أو بعض جرائم البيئة.

- انصهار المخالفة نفسها في الخطأ، ويضاف إلى ذلك بروز الحاجة الماسة إلى تأمين سلامة بعض العمليات (العوجي، 1982، ص. 32) في نظام الملكية الفكرية.

حماية حقوق المؤلف دوراً هاماً في دعم النمو الثقافي والاقتصادي من خلال تحفيز الإبداع والابتكار، وبالتالي ظهرت الحاجة للحفاظ على هذه الحقوق، وتطرح قضايا الحماية الجنائية لحق المؤلف تحديات قانونية متعددة، بما في ذلك مسألة مدى ضرورة وجود الركن المعنوي في الجرائم المادية والواردة في نظام ولائحة حماية حق المؤلف في النظام السعودي، وهو محل هذه الدراسة.

ومن الجدير بالإشارة، إنه ليس من الكافي فقط، مجرد الإسناد المادي للفعل أو الامتناع المخالف للنظام إلى شخص معين ليعتبر ذلك الشخص مجرمًا، أو لتكون ثمة جريمة (سالم، 2010، ص. 3)، بل يجب أن يرافق ذلك وجود علاقة نفسية، وبالتالي فإن الأفعال المادية لا تولد مسؤولية ولا تستوجب عقاباً، إلا إذا كان يرافقها الركن المعنوي وقوامه العناصر النفسية التي يتطلبها كيان الجريمة (راشد، 1966، ص. 15؛ حسني، 1988، ص. 1؛ حسني، 1964، ص. 503؛ حبشي، 2011، ص. 1؛ ربيع، 2007، ص. 26). ومن ثم يتبين أن القانون الجنائي كما يهتم بدراسة الركن المادي فإنه في المقابل يهتم بالركن المعنوي. فلا تقوم الجريمة بدون الركن المعنوي، وتفسير ذلك أن الركن المعنوي هو الذي يعبر عن الإثم الذي حاك في نفس الجاني (شمس الدين، 2008، ص. 2)، ويلعب العنصر النفسي للجريمة دوره في تحديد درجة مخالفة الجاني للمصلحة التي تحميها القاعدة القانونية.

أهمية الركن المعنوي في الإطار القانوني للجريمة (الصفحي، 2016، ص. 208):

- أصبح مقررًا في الأنظمة الحديثة أن الجريمة لا تقوم بدون ركن معنوي، حيث يعتبر الركن المعنوي أساس للمسؤولية الجزائية (الصفحي، 1959، ص. 40).
- يُشكل الركن المعنوي، ضماناً للعدالة، حيث لا يُعد من العدالة توجيه التهمة لشخص دون أن تكون له صلة بما.
- يُعد الركن المعنوي وسيلة القانون كي يطبق على الأفراد، فمن خلاله يتم تحديد الشخص الذي يتحمل مسؤوليته الجزائية وبالتالي إنزال العقاب به.
- الهدف من العقوبة الجنائية هو ردع الجاني وتقويمه، أو حماية المجتمع، وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت لدى الجاني الإرادة لارتكاب الفعل المخطور جنائياً. (بلال، 1988، ص. 34).

عبء إثبات التهمة يقع على عاتق النيابة العامة:

إن إثبات النية في ارتكاب جريمة - الركن المعنوي بصفة عامة - يُعد من أصعب الأمور التي يجب مواجهتها في الإثبات الجزائي، إذ يتضمن جوانب نفسية داخلية يخفيها الجاني، ولهذا

إشكالية البحث:

إذا كان القصد الجنائي ظاهرة نفسية ويكتنف إثباته صعوبات عديدة، ولذلك يستعين القضاء بطرق إثبات غير مباشرة مثل القرائن للتغلب على هذه الصعوبات؛ ولكن هل يجوز القول إن مجرد إثبات النيابة العامة للركن المادي للجريمة يترتب عليه إعفائها من إثبات الركن المعنوي، ومن ثم ينتقل عبء الإثبات على المتهم؟ وتولدت من تلك الإشكالية عدة تساؤلات كانت محلاً للإجابة عنها على مدار هذه الدراسة.

تساؤلات البحث:

أثارت هذه الدراسة عدة تساؤلات رئيسية وتمثلت في الآتي:

- ماهية الجريمة المادية؟
- موقف النظام السعودي من الركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف؟

منهج البحث:

تلعب إشكالية البحث التي تجري دراستها دوراً رئيسياً في اختيار وتحديد المنهج الذي سوف يتم اتباعه. إذ يعتمد اختيار منهج أو طريقة معينة على نوعية البحث، وعلى مدى ملاءمته لطبيعة الأحداث التي يدرسها، وعلى الأهداف المتوخاة منه. ومن هذا المنطلق سوف نتبع في بحثنا على منهج تأصيلي تحليلي كما يلي:

تناولت هذا البحث بالاستناد إلى المنهج التأصيلي، حيث قمت بدراسة المسائل القانونية الجزئية أو الفرعية المتشابهة دراسة معمقة، وذلك بغرض الكشف عن القاسم المشترك بينها، ومنها على سبيل المثال استقراء اتجاهات أحكام القضاء في عدة موضوعات لبيان القاعدة العامة التي تحكم الموضوع.

كما اتبعنا المنهج الاستنباطي (التحليلي)، حيث كنا ننطلق من قاعدة عامة لنقوم بتطبيقها على بعض القضايا، حيث استندنا إلى القواعد العامة في القانون الجنائي لنرى إمكانية تطبيقها على تساؤلات هذه الدراسة.

وقد تضمنت الدراسة في مواضع كثيرة، دراسة مقارنة لتبيان النضال الفكري لإرساء قواعد على أسس ثابتة وراسخة.

خطة البحث:

المبحث الأول: ماهية الجريمة المادية.

المطلب الأول: تعريف الجريمة المادية.

المطلب الثاني: الطبيعة القانونية للركن المعنوي للجريمة المادية.

المطلب الثالث: معايير الجريمة المادية.

المبحث الثاني: الركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي.

المطلب الأول: الركن المعنوي في الجرائم المادية الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي.

المطلب الثاني: الركن المعنوي في الجرائم المادية في اللائحة التنفيذية لنظام حماية حقوق المؤلف السعودي.

المطلب الثالث: دراسة حالة لمخالفة تتطلب توفر ركن معنوي في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي.

المبحث الأول

ماهية الجريمة المادية

لتبيان ماهية الجريمة المادية سوف أستعرض ذلك من خلال ثلاث مطالب.

المطلب الأول: تعريف الجريمة المادية.

المطلب الثاني: الطبيعة القانونية للركن المعنوي للجريمة المادية.

المطلب الثالث: معايير الجريمة المادية.

المطلب الأول: تعريف الجريمة المادية

يطلق عليها البعض الجرائم المادية، وهي التسمية الرائجة في الفكر اللاتيني (عبد العال، 1997: 68)، ويطلق عليها أيضاً في الفقه الأنجلوسكسوني «جرائم المسؤولية الضيقة»، أو المسؤولية بدون خطأ، أو المسؤولية المطلقة.

لم يرد ذكر مصطلح الجريمة الفردية في نصوص الأنظمة، غير أنه البعض يحصرها في نطاق الجرائم النظامية التي ينشئها النظام باعتبارها مجرد فعل أو امتناع معاقب عليه ليس بسبب نتيجة إجرامية يحدثها، ولكن لأسباب أخرى يراها المنظم (راشد، 1974، ص. 239).

ويقصد بالجريمة المادية، أنها جريمة لا يلزم أن تقوم سلطة الاتهام فيها بإثبات خطأ الفاعل مستقلاً عن إثبات وقوع الفعل المادي من جانبه، وهذا يعني أنه بمجرد ارتكاب الفعل تقوم مسؤولية المتهم، ولا يقع على عاتق النيابة العامة عبء إثبات الركن المعنوي لدى مرتكب هذا الجريمة (عبد اللطيف، 1999، ص. 241).

وفي تعريف آخر، تهدف كل جريمة مادية إلى ضمان النظام الجماعي، بمعنى أنها لا تهدف إلى منع وقوع عدوان مباشر وحقيقي على حق الغير، ولكنها تستهدف بالأساس أو بالأحرى ضمان احترام الأفراد في حياتهم اليومية بعض قواعد السلوك الموحدة والتي لا ينجم عن انتهاكها وحدها نتائج مادية خطيرة أو اضطراب اجتماعي واضح، غير أن تكرار الخروج من شأنه إعاقه سير المرافق العامة أو ممارسة بعض الأنشطة الخاصة بالأفراد، والتي هي لازمة لحسن إدارة البلاد، وضمان الصحة العامة أو الأمن العام. ومن أجل الحفاظ على هذه المصالح في المقام الأول يبدو ضرورياً فرض عقاب بالتلقائية الصارمة حالما ثبتت نسبة الفعل المادي للمتهم بطريقة لا لبس فيها، وبحيث لا تترك لهذا الأخير فرصة التذرع

بانتفاء الخطأ الشخصي (مرعي، 2021، ص. 282).

فكرة الجريمة المادية

وفقاً للمبادئ القانونية التي أيدتها النقض الفرنسية منذ القرن التاسع عشر من أنه في مواد المخالفات يكفي أن يثبت ارتكاب الفعل مادياً لقيام الجريمة، أو أن قصد الإضرار ليس ضرورياً لتوقيع العقاب على فعل يوصف بأنه مخالفة، فجنائية هذا الفعل تكتمل بمجرد مخالفة القانون أو اللوائح، كما عبرت محكمة النقض الفرنسية في بعض أحكامها عن هذا النوع من الجرائم بتعبير الجرائم المادية البحتة.

وقد ثار في الفقه جدل عنيف حول مدى سلامة استعمال تعبير الجرائم المادية، غير إنه انتهى واستقر التعبير في اللغة القانونية حيث استخدمه العلماء للتعبير عن الطبيعة الخاصة لجرائم المخالفات وما في حكمها من جنح، ولكن المناقشات أصبحت تنصب على المعنى والمضمون الذي يجب أن يناط بهذا التعبير، وهذا الجدل قديم لا يبدو أنه بدأ يخبو، ولا شك في أن مثل هذا النوع من الجرائم هو الذي يحير معظم العلماء الباحثين عن الخطأ لتبرير إدانة المخالف (مهدي، 2024، ص. 164).

المطلب الثاني: الطبيعة القانونية للركن المعنوي للجريمة المادية

حيث تبنت محكمة النقض الفرنسية من منتصف القرن التاسع عشر فكرة أن من الجرائم ما هو جرائم مادية، والتي بموجبها لا يلزم إثبات خطأ في حق مرتكبي تلك الجرائم؛ ولذا فإنه يكفي في حدود النصوص النظامية مجرد تحقق الواقعة الإجرامية مادياً لقيام الجريمة وتطبيق العقوبة (R. Merle et A. vitu, 1973, p 581).

ومن ثم يكفي في بعض الجرائم أن يتم إثبات ارتكاب النشاط المادي المجرم، ويضاف إلى ذلك أن نية الإضرار أو توقعها ليس ضرورياً لتوقيع الجزاء المنصوص عليه في النظام على فعل يوصف بأنه مخالفة. وبالتالي فإن أي مبرر غير مقبول بالأساس حيث إنه بمجرد ارتكاب الواقعة المادية المخالفة للنظام، فليس أمام القاضي خيار غير فرض عقوبة ضمن الحدود التي يفرضها النظام (عبد العال، 1997، ص. 71؛ حسني، 1998، ص. 620). والتسمية الشائعة التي تتقرر عنها المسؤولية دون خطأ هي الجرائم المادية أو الجرائم المادية البحتة (محمد، مظهر، 2006، ص. 126).

ونخلص مما سبق، أن القضاء الفرنسي كان يقصر فكرة الجرائم المادية على الجرائم التي تقابلها عقوبات تافهة ذات قيمة تحذيرية حيث كونها تقتضي عقاباً سريعاً وفعالاً.

رأي الفقه:

نادى رأي أن تلك الجرائم المادية تنتمي إلى طائفة الجرائم التنظيمية ذات الطابع الوقائي التي تكون من إنشاء المنظم، حيث تخلو من ركن الخطأ، ومن ثم يقول مؤيدو هذا الاتجاه أنها ما سميت كذلك إلا لكونها لا تزيد عن أن تكون مجرد امتثال لأمر أو نهي نظامي (راشد، 1974، ص. 241؛ مهدي، 1983، ص. 108).

إلا أن غالبية جمهور الفقهاء يذهب إلى أن الخطأ لازم في المخالفات كلزومه في غيرها إلا إن الخلاف قد أثر حول صورة الخطأ المطلوبة في حالة أن المنظم لم يبين صورة هذا الخطأ صراحة أو ضمناً (وزير، 1988، ص. 38). واستند هذا الرأي على الآتي:

- خالف الرأي السابق مبدأ لا جريمة دون خطأ حيث يُعد مبدأ عام التطبيق، لا يجوز استنتاج ما يؤدي إلى الخروج عليه مجرد إغفال المنظم النص على تطلبه وتحديد صورته (عوض، 1991، ص. 162).

- إن حرص المنظم على صيانة الأوضاع التي يقدر ضرورتها لتنظيم المجتمع على نحو معين بما يحمله على تجريم المساس بما دون نظر إلى اقتراضها بخطأ أو تجردها منه إلا إنه لا ينبغي الالتفات عن المبادئ النظامية العامة واعتبارات العدالة (حسني، 1989، ص. 670؛ سلامة، 1979، ص. 327).

- لا يوجد مبرر قانوني للخروج على المبدأ الأساسي الذي يتطلب أن يكون في كل جريمة ركن معنوي، ولو كان من الواجب الذي تفرضه المخالفات على الأفراد من المسور مراعاته بقليل من المشقة بحيث يكون الخروج عليه إخلال بأوامر الأنظمة ونواهيها دون حاجة إلى التطرق إلى البحث عن ركن الخطأ (عوض، 2000، ص. 284).

- وإذا سلمنا بضرورة وجود الخطأ في الجرائم المادية كبقية الجرائم، إلا أنه قد ينشأ خلاف في تحديد صورة هذا الخلاف هل هو خطأ عمدي أم بخطأ غير عمدي وذلك في الحالات التي يلزم فيها المنظم الصمت.

ونؤكد قبل الدخول في تفصيل هذا الأمر على الآتي:

- قد لا يصحح المنظم بتطلب الخطأ العمدي في بعض المخالفات، حيث يفهم ضمناً في سياق النص وتحليل عناصر الركن المادي فيها مثل إطلاق ألحاف الصواريخ دون وجود إذن من السلطات المختصة (وزير، 1988، ص. 40؛ مصطفى، 1974، ص. 113).

- قد يسوي المنظم مفهوم ضمني بين ارتكاب الخطأ بشكل عمدي أو غير عمدي (عوض، 2000، ص. 284) فبمجرد ارتكاب المخالفة تقع الجريمة أياً كان السبب سواء تعمد الفاعل ارتكاب المخالفة أو وقعت بسبب إهماله أو عدم التفاته أو عدم احتياطة، ومن ثم يفترض الخطأ في جانب المتهم ناقلاً عبء الإثبات عليه حتى يثبت المتهم عكس ذلك (مصطفى، 1974، ص. 116).

وبعد أن أكدنا الأمرين السابقين، فقد ذهب رأي في الفقه إلى أن الطلب الصريح للعمد في بعض الجرائم المادية يعني أن القاعدة في المخالفات هي قيامها على الخطأ غير المتعمد (السعيد، 1957، ص. 403) وتجدر الملاحظة إلى أن هذا الرأي يحد من التحليل في الجرائم التي يكون الخطأ فيها ناشئاً عن مخالفة

الفرع الثاني: معيار الجنبنة المادية

وهي الجنبنة التي ينظر إليها القضاء الفرنسي بوصفها جنب مخالفيه؛ أي التي يتحقق وجودها استقلالا عن إثبات الخطأ (MERLE PHILIPPE, 1970, p 121)، ومن ثم فمقتى صرح النظام بالركن المعنوي الذي يتعين توافره لقيام الجريمة فليس هناك وجه لإسناد الطابع المادي لها. أما في حالة عدم الإشارة للركن المعنوي المطلوب توافره لوجود الجنبنة فإنه يجب على القاضي الأخذ بمبدأ افتراض القصد الجنائي طبقا للقواعد العامة في التفسير (Henri DONNEDIEU DE VABRES, 1947, p 113)

الفرع الثالث: معيار جسامة العقوبة

أشار أصحاب هذا الرأي -المسؤولية بدون خطأ- إلى عدة اعتبارات نظامية لدعم تنفيذ هذا النوع من المسؤولية الذي يتجاهل الجوانب النفسية للمتهم عند الحكم بالإدانة، ولعل أول هذه الفرضيات انخفاض مقدار ونوع العقوبات المفروضة على هذا النوع من الجرائم حيث ينادي مؤيدي هذا النمط من المسؤولية - أن الكثير من جرائم المسؤولية بدون خطأ معاقب عليها بعقوبات بسيطة، وهي في العادة تكون الغرامة؛ في حين أنه بالنسبة للجرائم الخطيرة، فإن جسامة العقاب الذي يتعرض له المتهم توجب فحص الركن المعنوي للجريمة للتأكد من توافر الخطأ (مرعي، 2021، ص. 284). ويوضح هذا الرأي أن القضاء يكتفي في مثل هذه الجرائم بتوقيع الغرامة دون توقيع عقوبة الحبس (عوض، 1991، ص. 117)، ومن ثم فإن العقاب على الجرائم اللائحية يكون في العادة بسيط إذ تكون العقوبة المفروضة هي الغرامة دون الحبس حيث تهدف إلى توجيه توبيخ حاد لشخص انحرف عن معايير مسؤوليته (بلال، 1995، ص. 102).

غير أن هناك انتقادات لهذا المعيار تتمثل في الآتي:

- توجد بعض الجرائم يتقرر بشأنها عقوبات شديدة، وعلى الرغم من ذلك تعد جرائم مادية.
- لا يحدد هذا المعيار متى تكون العقوبة شديدة، ومتى تكون بسيطة.
- بالرغم من عدم جسامة العقوبة إلا أنها قد تكون شديدة في بعض الأحوال، فقد تكون سببا لعدم إعطاء المتهم فرصة الدفع بحسن النية ومن ثم يتبين لنا عدم معقولية المسؤولية بدون خطأ على أساس معيار ضالة العقاب.

الفرع الرابع: معيار المصلحة العامة

قد يؤدي التهديد بالعقاب إلى أن يجعل الأفراد أكثر حرصا؛ حيث يتأسس هذا الرأي على أن بذل أقصى قدر ممكن من الحيلة يؤدي دون الوقوع البعض تحت طائلة المسؤولية، كما أنها لا تهدف إلى العقاب على نية أئمة وإنما إلى فرض ضغط على الأفراد غير الفاعلين من أجل قيامهم بواجباتهم للمصلحة العامة، ومن ثم يهدف هذا المعيار إلى زيادة الحرص والعناية لدى هؤلاء الأشخاص عن طريق إقناعهم بأن الجهل أو الغلط، حتى ولو

القوانين واللوائح، على عكس الحالات التي يكون الخطأ نتيجة للإهمال (وزير، 1988، ص. 42؛ رمضان، 1959، ص. 112).

وفي حال عدم إفصاح المنظم عن نيته في هذا الأمر يجب افتراض وجود القصد العمدي طبقا للقواعد العامة في النظام الجنائي استناداً على أن الأصل في الجرائم هو العمد، وبالتالي لا يوجد عقاب على الخطأ غير العمدي إلا بنص خاص استثناءً، وهذا المبدأ يُعد مسلماً به في معظم جرائم الجنايات والجنح. ولا يوجد سبب مقنع يرر الخروج على هذا الحكم في الجرائم المادية ومن ثم فإن هذا الحكم يسري على كل الجرائم دون تمييز لاتحاد العلة. (عوض، 2000، ص. 286).

وذهب رأي آخر إلى أنه يستوي قيام ركن الخطأ في الجرائم المادية أن يتخذ صورة الخطأ العمدي أو الخطأ غير العمدي حيث حرص المنظم على صيانة أوضاع ضرورية من أجل تنظيم المجتمع يتعين أن يكون في الحدود التي تسمح بها المبادئ النظامية واعتبارات العدالة (حسني، 1989، ص. 622).

والباحث يؤيد ما ذهب إليه الرأي الذي تم التوصل إليه مؤخراً، والذي ينتهي إلى الآتي: مسؤولية الشخص عن الجريمة المادية سواء ارتكبت عمداً أو عن خطأ غير عمدي إلا إذا كان المنظم اشترط العمد صراحة، وذلك استناداً على الآتي:

- عندما يحدد المنظم نوع الخطأ في الجريمة المادية فيجب العمل وفقاً لما تم تحديده في النص.
- إذا لم يحدد المنظم بتحديد نوع الخطأ في الجريمة المادية فالأصل تطلب القصد.
- يستوي العمد والخطأ في تحديد صورة الركن المعنوي في الجريمة المادية، حيث يُعد كل منهما كافياً لقيام المخالفة، واستناداً إلى ذلك يستحق المتهم في الحالين ذات العقوبة المقررة في النظام، وبمقدور القاضي أن يفرق بينهما في حدود سلطته التقديرية في تقدير العقوبة المناسبة للمتهم.

المطلب الثالث: معايير المخالفة المادية

إن الهدف من تبيان معايير المخالفة المادية هو استظهار سبل المحاكم في التعرف على مثل هذه الجرائم، والحقيقة أن المحاكم عامةً تستخدم في تفسيرها للجريمة على أنها ضمن الجرائم المادية عدة معايير.

الفرع الأول: معيار المخالفة المادية

يرى الفقه استناد المعيار المميز للجريمة المادية إلى طبيعة هذه الجريمة؛ فهي تعد ذات طابع تنظيمي؛ أي إنما تمثل خروجاً على أوامر تنظيمية يضعها المنظم أو السلطة التنفيذية من أجل التنظيم العام وحسن سير العدالة، حيث إنما لا تستهدف مواجهة المخالفات تستتبع لوما اجتماعياً، وإنما حماية أوضاع تنظيمية قد يؤدي الإخلال بها إلى أضرار مضرّة بالمجتمع. (Roger Merle et André Vitu, 1982: 583)

الأمر الذي يجعل المنظم يقرر لتلك الأفعال عقوبات بسيطة مثل الغرامة.

المبحث الثاني: الركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي

سوف أتناول ذلك في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي، ثم في اللائحة التنفيذية لنظام حماية حقوق المؤلف السعودي، ثم دراسة حالة المخالفة تتطلب توفر ركن معنوي في نظام حقوق المؤلف السعودي.

المطلب الأول: مدى تطلب الركن المعنوي في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي

الفرع الأول: رؤية المنظم السعودي في مدى تطلب الركن المعنوي في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي

لم يتم تقديم رؤية قانونية واضحة حول الحاجة لوجود الركن المعنوي لمركب اعتداء على حقوق المؤلف، ولم يتم رسم قاعدة مرجعية عامة يمكن التعويل عليها لفهم واستيعاب موقفه من مسألة الركن المعنوي للمخالفات الواردة على حقوق المؤلف.

حيث لم تتضح لنا رؤيته ما إذا كان يتطلب توافر الركن المعنوي لدى من وجه إليه اتحاما بالاعتداء على حقوق المؤلف (نجيب، عبد الرزاق، 2021، ص. 292). ولم يضع لنا أساساً لدعم وفهم رؤيته بخصوص مدى اشتراط الركن المعنوي في المخالفات الواردة في المادة الحادية والعشرين «المخالفات» من الفصل السادس من نظام حماية المؤلف الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/41 بتاريخ 1424/07/02، قرار مجلس الوزراء رقم 85 بتاريخ 1424/04/09 هـ.

أيضاً المنظم السعودي لم ينص في النظام على الركن المعنوي صراحة على سبيل المثال في الفقرة الأولى من المادة الحادية والعشرون حيث نصت على الآتي: «القيام بنشر مصنف غير مملوك لمن قام بالنشر، أو نشره مدعيًا ملكيته، أو دون حصوله على إذن كتابي أو عقد من مؤلف المصنف أو ورثته أو من يمثلهم»، ومن ثم فُضي «وحيث اطلعت اللجنة على كامل أوراق الدعوى، وعلى تقرير تحليل الأدلة للصورة محل الدعوى، والمتضمن أنه بعد مقارنة الصورة الأصل المقدمة من المدعي والصورة المستخدمة والمنشورة في قناة المدعى عليها على موقع اليوتيوب تبين تطابقهما، وانتهى تقرير تحليل الأدلة إلى ثبوت الاعتداء على حق المؤلف. وحيث إن قيام المدعى عليها باستخدام وعرض الصورة دون إبرام عقد مع صاحب الصورة يعد مخالفاً لنظام حماية حقوق المؤلف استناداً لما جاء في الفقرة (2) من المادة الثالثة عشرة من النظام الآمرة بتنظيم العلاقات التعاقدية ونصها: «يجب على مؤسسات الإنتاج والطباعة والنشر والتوزيع وهبئات الإذاعة وغيرها عدم ممارسة أي نشاط له علاقة بحقوق المؤلف إلا بعد إبرام عقد مع أصحاب حقوق المؤلف أو وكيلهم الشرعي تحدد فيه حقوق والتزامات

كانت مبنية على أسباب معقولة، لا تساعدهم على تجنب العقاب. وإذا كان الأمر ينطوي على خطر الإدانة لشخص قام بكل ما في وسعه من عناية، فإن هذه النتيجة المؤسفة أمر لا مفر منها تحقيقاً للمصلحة العامة (Perkins & Boyce, 1982: 903) ولكن إذا أدين بريء فإن مصيبته لن تكون كبيرة إلى هذا الحد؛ لأنه حينئذ سيعاقب بعقوبة بسيطة. ومن ثم فإن أحكام الإدانة المتكررة تلزم الأشخاص غير الأكفاء بالتوقف عن أنشطتهم، وتضمن أن يظل الأكفاء على كفاءتهم، مما يؤدي إلى تحقيق المصلحة العامة، ويبالغ أنصار هذه الحجة في هذه النقطة من خلال الادعاء بأنه لا يوجد خوف من ظلم شخص؛ لأنه في هذه الحالة يمكن القول إننا لسنا أمام قانون جنائي بالمعنى الضيق، بل هو قانون اقتصادي، أو لوائح إدارية أو عقوبات تربوية ومن ثم تغرس الإحساس بالحد (بلال، 1995، ص. 84).

غير إن هذا المعيار لاقي بعض الانتقادات كما يلي:

- ليس من المؤكد أن المصلحة العامة ستحمى بالإدانة دون مراعاة الجوانب النفسية للمتهم؛ والافتراض بأن هذه الحماية لا تقوم على دليل لم يثبت صحته. وليس من المؤكد أن أي طريقة أخرى أقل صرامة من فرض المسؤولية بدون خطأ، لن يكون قادراً على حماية المصلحة العامة (مرعي، 2021، ص. 282).
- لا يوجد أساس للدعاء بوجود تعارض بين المصلحة العامة، التي تحميها المسؤولية الجزائية بدون خطأ في رأي البعض، وبين المصلحة الخاصة للأفراد، التي تتطلب بالضرورة مراعاة الحالة النفسية للجاني حال ارتكابه الفعل الإجرامي. ولقول ذلك فإنه من الضروري التحقق مما إذا كان نظام المسؤولية بدون خطأ هو الأداة الوحيدة لضبط التنظيم الاجتماعي، وما إذا كان لا يوجد بديل آخر أقل صرامة لتحقيق هذا التنظيم (CF. Howard, p28)، (مرعي، 2021، ص. 283).

الفرع الخامس: رأي الباحث

يتضح لنا من العرض السابق أنه لا يوجد معيار مستقر عليه يعكس موقف الفقه أو القضاء، ويحصر فكرة الجريمة المادية في نطاق جرائم محددة.

ومن ثم يرى الجمع بينهما في معيار واحد يخلص إلى أن نطاق فكرة الجريمة المادية يتحدد بالحالات التي تفترض أو تتطلب التدخل السريع المبكر وإلا تبددت فعاليتها، شريطة ألا يكون توقيع العقاب على هذا النحو يتعارض مع الشعور بالعدالة.

والسمة العامة في كل هذه الأوضاع أن طبيعة النشاط الإجرامي في تلك النوعية من الجرائم لا تحيط صاحبه بالاستهجان ولا تجلب عليه لوماً أدبياً لأنه لا يشهد على إثم أو خطورة

مؤلفاً من يذكر اسمه على المصنف أو ينسب إليه المصنف عند نشره باعتباره مصنفاً له ما لم يثبت خلاف ذلك، ومن المعروف أن المؤلف في هذا السياق هو الشخص الطبيعي فقط؛ لأن الشخص الاعتباري لا يمكن أن يكون مصدراً للإبداع (لطفي، 2004، ص. 107). تُعتبر هذه جريمة عمدية، تأخذ شكل القصد الجنائي العام، ولم يتطلب المنظم وجود قصد جنائي خاص، ولذا يجب أن يكون الناشر على علم بأركان الجريمة ولديه إرادة ارتكاب الفعل المجرم؛ ومن ثم يجب على الناشر أن يعلم بأنه يقوم بنشر مصنف -هو كل عمل مبتكر أدبي أو علمي أو فني أيا كان نوعه أو طريقة التعبير عنه أو أهميته أو الغرض منه- (حسن، 2015، ص. 175) محمي بموجب نظام حماية حقوق المؤلف، وأن يقوم بذلك من خلال نشر - يقصد بالنشر، أي عمل يسمح بنقل العمل أو مشاركته أو إتاحتها للجمهور بأي شكل من الأشكال- (عبد اللطيف، 2012، ص. 307) مصنف ليس ملكاً له سواء تم ذلك بوسائل النشر التقليدية أو الحديثة، أو نشر مصنف مدعي ملكيته دون الحصول على إذن كتابي أو عقد من المؤلف أو ورثته أو من يمثلهم، وأن إرادته يجب أن تكون موجهة إلى فعل النشر الذي يجعل المصنف متاح للجمهور.

وإذا لم يتوافر عنصر العلم والإرادة أو أي منهما لدى الناشر، فلا يمكن توافر القصد الجنائي وبالتالي لا تقوم الجريمة، كما أن قيام الجريمة لا يتأثر بما إذا كان النشر بهدف تحقيق أرباح أم لا؛ حيث لم يشترط المنظم تحقيق أرباح (عبد اللطيف، 1999، ص. 311).

كما نشير أيضاً أن البعض أشار بافتراض القصد الجنائي في حق الناشر (الريان، 2004، ص. 594) إذا ما ارتكب الركن المادي للجريمة (حسن، 2015، ص. 183). حيث إنه قد لا يصرح المنظم بتطلب الخطأ العمدي في بعض المخالفات، حيث يفهم ضمناً في سياق النص وتحليل عناصر الركن المادي فيها، وذلك تأسيساً على أنه في حالة عدم إفصاح المنظم عن إرادته في هذا الأمر يجب استلزام القصد العمدي طبقاً للقواعد العامة في النظام الجنائي على سند أن الأصل في الجرائم هو العمد.

المطلب الثاني: مدى تطلب الركن المعنوي في اللائحة التنفيذية لنظام حماية حقوق المؤلف السعودي

أشارت اللائحة التنفيذية لنظام حماية حقوق المؤلف في بعض موادها إلى ضرورة توافر الركن المعنوي بينما تجاهلت الحديث عنه فيما عدا ذلك من مواد (نجيب، 2021، ص. 292).

الفرع الأول: المواد التي أشارت إلى ضرورة توفر القصد الجنائي في اللائحة التنفيذية

أشارت بعض المواد إلى ضرورة توافر الركن المعنوي في المواد التالية:

- نصت الفقرة الثانية من المادة (11) على الآتي: «تعتبر المنشآت مسؤولة عن أي مخالفات يرتكبها العاملين إذا ثبت علمها أو تقصيرها».
- نصت الفقرة الثالثة من المادة (11) على الآتي: «كل من

كل طرف»، كما أن نشر الصورة في القناة دون الحصول على إذن كتابي يعد تعدياً على الحقوق التي يحميها نظام حماية حقوق المؤلف، حيث نصت المادة الحادية والعشرون من النظام على التصرفات التي تمثل تعدياً على الحقوق التي يحميها النظام ومنها ما نصت عليه الفقرة (أ): «القيام بنشر مصنف غير مملوك لمن قام بالنشر، أو نشره مدعياً ملكيته، أو دون حصوله على إذن كتابي، أو عقد من مؤلف المصنف، أو ورثته، أو من يمثلهم».

وحيث إن المدعي يطالب في دعواه بتعويضه مادياً بمبلغ وقدره عشرون ألف ريال، ولم يقدم ما يستند إليه من أضرار مثبتة في مطالباته المالية بهذا المبلغ. وحيث نصت الفقرة (4) من المادة الثانية والعشرون (من النظام على أنه: «يجوز للجنة أن تقرر لصاحب حق المؤلف المعتدى عليه الذي يتقدم بالشكوى، ويكون التعويض متناسباً مع حجم الاعتداء والضرر الذي لحق به. وحيث إن المدعي يعد صاحب حق في استغلال المصنف، وله التصرف المطلق في ذلك وفق الأنظمة ولما ثبت للجنة من قيام المدعي عليها بالاعتداء على المصنف وذلك باستخدام ونشر الصورة محل الدعوى في موقع القناة على اليوتيوب، مما انطبق على المدعي عليها أركان المسؤولية الموجبة للتعويض والمتمثلة بالخطأ لقيامها بالاعتداء باستخدام ونشر الصورة دون الحصول على موافقة من صاحب الحق ودون الإشارة إلى المصدر، والضرر المتمثل فيما لحق المدعي من فوات المنفعة باستغلال المصنف العائد له، ولوجود العلاقة السببية بين الخطأ والضرر، ولما يلحق المدعي من ضرر باستمرار التعدي وعملاً بالقاعدة الشرعية (الضرر يزال)، ولما للجنة من سلطة تقديرية وقواعد استرشادية لتقدير الضرر والتعويض.

وحيث نصت المادة الثانية والعشرون من ذات النظام على معاقبة كل من يخالف حكماً أحكام هذا النظام بعقوبة، أو أكثر من العقوبات المنصوص عليها في هذه المادة». وقررت المحكمة إلزام المدعي عليها/ القناة بدفع مبلغ وقدره (...) ريال تعويضاً للمدعي، وإيقاع عقوبة الغرامة بحق المدعي عليها، وإلزام القناة بحذف وإزالة الصورة محل الدعوى من أرشيف القناة. (قرار لجنة النظر في مخالفات نظام حماية حقوق المؤلف، 1441)

وبذلك، يتضح أن ارتكاب أي من الأفعال المنصوص عليها يكفي لوقوع المخالفة، وتوجب العقوبة دون الحاجة للتحقق من وجود نية إجرامية لدى المخالف.

لنا أن مجرد ارتكاب المعتدي لأحد هذه الأفعال المنصوص عليها كاف لوحده لوقوع المخالفة، وتوجب العقوبة دون الحاجة للتحري والبحث عن توفر النية الإجرامية لدى المخالف. مما يعني أن المعتدي يخضع للعقوبة، حتى لو كان يجهل بأحكام القانون. (نجيب، عبد الرزاق، 2021، ص. 284).

الفرع الثاني: الطبيعة القانونية للركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف السعودي

يُعد نشر مصنف دون الحصول على موافقة المؤلف جريمة، حيث يُعرف المؤلف بأنه الشخص الذي يتكرر المصنف، ويعتبر

أولاً: نصت الفقرة الثانية من المادة الحادية عشرة من اللائحة التنفيذية لنظام حماية حقوق المؤلف على الآتي: «تعتبر المنشآت مسؤولة عن أي مخالفات يرتكبها العاملون إذا ثبت علمها أو تقصيرها».

وفي هذا الصدد، يجب أولاً أن نفرق بين الجرائم العمدية وغير العمدية:

الفرع الأول

الجرائم العمدية

في الجرائم العمدية، يُعتبر انتهاك لمبدأ شخصية العقوبة في حالة سؤال المتبوع عن جنحة عمدية لم يرتكبها وإنما ارتكبها أحد تابعيه - وقد قامت المحكمة الدستورية العليا المصرية بالتأكيد على مبدأ شخصية العقوبة (الدستورية العليا، 2001، ص. 987) في النقاط التالية:

- أن الأصل في الجريمة، أن عقوبتها لا يتحمل بها إلا من أدين بارتكابها ومسؤول عنها. موضحة أن الفرد يعاقب فقط على أفعاله الخاطئة وأن مسؤولية الجريمة تقع على من ارتكبها فعلياً.
- تناسب العقوبة مع جسامة الفعل المرتكب.
- أكثر ما يتطلبه المنظم أو القضاء لإقرار مسؤولية المتبوع عنها مجرد الإهمال أو التقصير، وقد يعاقب عليها ولو لم يثبت في حق المتبوع مجرد مخالفة بسيطة (طه، 1990، ص. 589).
- ويجب أن يكون لدى الجاني - الذي ارتكب جريمة عمدية - قصد جنائي لارتكاب الأفعال التي تشكل الجريمة وأن يكون لديه رغبة في تحقيق النتائج المرتبطة بها.

عندما يتعلق الأمر بالمنشأة، يثور تساؤل حول ما إذا كانت هذه الإرادة الإجرامية يجب أن تنبع عن الشخص الطبيعي الذي ارتكب الجريمة لحساب المنشأة أم أنها يجب أن تنبع عن المنشأة نفسها؟ لقد تباينت مواقف الفقه والقضاء حول هذه المسألة.

يعتقد البعض أن المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي لا تكون مسؤولية مباشرة (Jean Claude, 1995: 132)، ولكنها تستخدم مفهوم استعارة التجريم التي تنطبق على الأفعال المرتكبة من قبل الأشخاص الطبيعيين

الاشترك في الجرائم المرتكبة من طرف الأشخاص الطبيعيين. ذلك أن المسؤولية الجزائية للمنشأة تقوم على استعارة الشخص المعنوي ترجمه من الشخص الطبيعي، كما يستعير الشريك إجرامه من الفاعل الأصلي (مهدي، 2024، ص. 371). وبالتالي تكون المسؤولية عن طريق غير مباشر أو كنتيجة لا حقة لمسؤولية الشخص الطبيعي؛ ومن ثم فإن إسناد الجريمة إلى الشخص المعنوي، يقتضي الرجوع إلى الشخص الطبيعي الذي قام الأفعال

أعاد إنتاج مصنعات محمية أو باعها أو استوردها أو صدرها أو تولى نقلها أو نشرها أو تأجيرها وهو يعلم بالمخالفة».

- نصت الفقرة الثانية من المادة (12) على الآتي: «يعتبر متعدياً ... في حال استخدام المصنف لأغراض تجارية أو استهداف الربح».
- نصت الفقرة الثانية من المادة (13) على الآتي: «كسر الحواجز الاحترازية بغرض عرض المواد الإذاعية بطرق غير نظامية».
- نصت الفقرة الثالثة من المادة (13) على الآتي: «استنساخ المواد المذاعة بغرض عرضها أو تأجيرها أو بيعها».
- نصت الفقرة الرابعة من المادة (13) على الآتي: «إضافة أو إزالة شرائح إلكترونية لأجهزة العرض بهدف تجاوز الجهاز إمكانيات الحدود التي صنع بها بغرض التعدي على حقوق الآخرين».
- نصت الفقرة الثانية من المادة (14) على الآتي: «يعتبر تعدياً على حقوق المؤلف كل استنساخ للمصنف أثناء أدائه كتصويره أو تسجيله بغرض استغلاله أو نقله للجمهور بدون موافقة أصحاب الحق».
- نصت الفقرة الأولى من المادة (15) على الآتي: «إزالة أو إضافة شرائح إلكترونية أو غير إلكترونية لأجهزة العرض والاستقبال بغرض تجاوز الحدود التي وضعها الصانع».
- نصت الفقرة الثانية من المادة (15) على الآتي: «إلغاء البرنامج الأصلي المشغل لأجهزة العرض والاستقبال وتحميلها ببرامج مزورة بغرض تجاوز الحدود والإمكانيات التي صمم لها الجهاز».

الفرع الثاني: مواد في اللائحة التنفيذية لم تشترط توفر القصد الجنائي

تظهر بعض نصوص اللائحة التنفيذية صراحة عدم اشتراط توافر الركن المعنوي (نجيب، 2021، ص. 293). مثل: الفقرة «ثانياً» من المادة (16) من اللائحة التنفيذية التي تضمنت الآتي

يعتبر تعدياً على حق المؤلف كل استخدام للبرامج يخالف الاستخدامات التي يحددها صاحب الحق مثل:

1. استنساخ البرامج وبرامج الألعاب.
2. تأجير البرامج أو برامج الألعاب أو الترخيص لاستخدامها جماعياً دون الحصول على التصاريح اللازمة.
3. تحميل البرامج المستنسخة على الشبكات الداخلية أو الأجهزة.

المطلب الثالث: دراسة حالة لمخالفة تتطلب توفر ركن معنوي في نظام الملكية الفكرية السعودي

نصت اللائحة التنفيذية لنظام حماية حق المؤلف على الآتي:

الواجب، مما يؤدي إلى وقوع الجريمة. وبذلك تُعد هذه جريمة مستقلة عن منسوبي المنشأة، خاصة إذا كان هذا الامتناع نتيجة تعتمد أو إهما (سرور، 1993، ص. 711).

وبناءً على ذلك، فإن صاحب المنشأة تتقرر مسؤوليته، حتى لو أثبت عدم إهماله في واجب الإشراف أو المراقبة وأنه نفذ بشكل كامل، وهذا أن التجريم في هذه الحالة لا يتعلق بفعل محدد، مما يجعل هذه الصورة من التجريم بحاجة إلى مراجعة في تقديرنا (شمس الدين، 2008، ص. 6).

واستناداً إلى ما تقدم، فإن الأصل في الجرائم أنها تتكون من تركيبة معقدة يتكامل فيها القصد الجنائي كركن معنوي مع الركن المادي للجريمة. وعلى الرغم من أن هذا الأصل يبقى محورياً للتجريم، إلا أن النظام أحياناً - من خلال بعض اللوائح - قد يقرر جرائم لأفعال لا ترتبط بقصد جنائي، باعتبار أن الإثم ليس كامناً فيها ولا تدل بذاتها على نية الشر أو العدوان، ولا تمس بقدر مرتكبها أو اعتباره. بل يستلزم المنظم تحديداً لجراها، ويحدد من مخاطرها، ويخرجها بذلك عن مشروعيتها الأصلية، ويجعل عقوبتها متناسبة مع طبيعتها، فلا تكون عقوبتها مغلظة، بل هينة في معظم الأحيان (الدستورية العليا، 1995، ص. 262).

غير أننا نتفق مع الرأي الذي يشير إلى وجود خلط بين تطلب الركن المعنوي وإثباته (شمس الدين، 2008، ص. 9). فالتخفيف في إثبات الركن المعنوي في الجرائم المادية لا يعني عدم وجوده؛ بل يشير إلى أن الفعل المادي الذي ارتكبه الجاني يحمل على وجود عناصر معنوية. ومع ذلك، يجوز للجاني أن يثبت انتفاء هذه العناصر لديه.

وعليه يعتبر مدير المنشأة مخطئاً عندما يُتوقع منه أن يكون قادراً على توقع النتائج الضارة لسلوكه، دون أن يتخذ الإجراءات الضرورية التي يُتوقع أن يتخذها أمثاله لتجنب وقوع هذه النتائج في مثل هذه الظروف. بناءً على ذلك، يمكن تلخيص واجب الحرص المنوط بمدير المنشأة فيما يلي: - لقد وضعت التشريعات الحديثة سياستها الجنائية على أسس عملية بهدف حماية المجتمع ومصالحه الاقتصادية من المخالفات التي ترتكبها المنشآت، وذلك من خلال تدابير تعتبر في الأساس تأمينا جزائياً، حيث تؤدي مهمة لا يمكن حلها في كثير من الأحيان بالعقوبات التقليدية. ولا شك أن فرض عقوبة على كيان قانوني سيشتجع أعضائه على بذل كل جهد لاختيار الأشخاص المناسبين لإدارة هذا الكيان والإشراف عليه (الهمشري، 1969، ص. 440؛ مصطفى، محمود، 1974، ص. 119؛ بهنام، 1995، ص. 535؛ المرصفاوي، 1963، ص. 12).

أ - توفير الوسائل اللازمة للعمال لأداء عملهم بشكل جيد.

ب - العناية الشديدة في إصدار التعليمات والأوامر.

ج - ضرورة الإشراف المباشر من قبل مدير المنشأة أو تعيين مختص لهذا الغرض.

د - اختيار العمال بعناية فائقة.

المادية. ويستند هذا الرأي إلى أن يكون للفاعل قصد ارتكاب الجريمة. وفي حالتنا هذه فإن الفاعل هو الشخص المعنوي وليس الشخص الطبيعي، وعليه فالقصد يجب أن يكون عند الشخص الأول وليس عند الثاني، حتى نكون بصدد المسؤولية المباشرة للشخص المعنوي. أما إذا كان الأمر يتعلق بالمسؤولية غير المباشرة للشخص المعنوي، فتتم إدانة شخص عن أفعال كان لشخص آخر القصد في ارتكابها. وفي حالتنا هذه فإنه تتم إدانة الشخص المعنوي عن أفعال قصد الشخص الطبيعي ارتكابها لحساب الشخص المعنوي. وهذا الطرح ليس هو الذي قصده المشرع عندما أقر المسؤولية الجنائية للأشخاص المعنوية.

وقد تباينت أحكام القضاء، بقبولها مبدأ المسؤولية الجنائية عن فعل الغير، واعتمدت على ثلاث نظريات مختلفة.

أولاً: نظرية تمثيل العامل لمدير المنشأة، التي تعتمد على فكرة أن العامل يمثل مدير المنشأة بحيث تعتبر جرمته كما لو كان المدير قد ارتكبها بنفسه. وهذه النظرية تسمى بنظرية الافتراض «أو نظرية التمثيل القانوني».

ونرى أن هذه النظرية، المبنية على الافتراضات، تتعارض مع قانون العقوبات (مهدي، 2024، ص. 313)، ولا تُقبل إلا في الحالات التي ينص عليها المشرع بوضوح.

ثانياً: نظرية الخضوع الإرادي لتكاليف المهنة: حيث ذهبت بعض الأحكام إلى إرساء مسؤولية رئيس المنشأة على فكرة قبوله الإرادي لأعباء مهنته، وعلى التزامه الشخصي بتحمل أخطار نشاط عمله. وقد وُجّهت انتقادات لهذه النظرية، منها أن فكرة تحمل تبعات المخاطر المهنية التي تقوم عليها صالحة فقط في نطاق المسؤولية المدنية، ومن الصعب تطبيقها في نطاق المسؤولية الجنائية، حيث تُحدد الأخيرة بناءً على توافر أركان الجريمة كما هو محدد في النموذج القانوني للجريمة (مهدي، 2024، ص. 372).

ثالثاً: نظرية الالتزام القانوني المباشر: اتجهت الأحكام إلى تحميل مدير المنشأة المسؤولية بناءً على الالتزام الذي يفرضه القانون مباشرة. وقد وُجّهت انتقادات لهذه النظرية، إذ يُعَدّ من غير الممكن أن يقوم مدير المنشأة الكبيرة بتنفيذ جميع اللوائح المفروضة عليه شخصياً في نشاط منشأته. ومن الجدير بالذكر أن تطبيق مبدأ مسؤولية المنشأة عن المخالفات التي يرتكبها موظفوها قد أثار صعوبات عدة، حيث تنص العديد من التشريعات الخاصة، مثل قوانين العمل، على إلزام رب العمل بدفع الغرامات المحكوم بها على مديري منشأته وموظفيه نتيجة مخالفة هذه القوانين. وقد اعتبرت بعض التشريعات أن هذه المسؤولية مدنية بمحتة، كما هو الحال في القانون الفرنسي الذي ينص صراحة في المادة 260-1 من قانون العمل على أن رب العمل مسؤول مدنياً (شمس الدين، 2008، ص. 4).

حاول البعض تأسيس المسؤولية الناتجة عن امتناع مدير المنشأة، المكلف بواجب مراقبة سلوك الآخرين، عن أداء هذا

الفرع الثاني: الجرائم غير العمدية

الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى تبيان موقف المظم السعودي من مدى تطلب الركن المعنوي في المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف، واتضح لنا أنه لم يكن بالإمكان الاعتماد على معيار واحد، بل كان لا بد من استخدام مجموعة من المعايير. ونتج عن هذه الدراسة بعض النتائج والتوصيات، وكان من أبرزها الآتي

أولاً: النتائج

- ثار في الفقه جدل حول مدى سلامة استعمال تعبير الجرائم المادية، غير إنه أصبح النقاش ينصب على المعنى والمضمون الذي يجب أن يناط بهذا التعبير.
- إذا سلمنا بضرورة وجود الخطأ في الجرائم المادية كبقية الجرائم، إلا أنه قد ينور خلاف حول طبيعة هذا الخطأ، هل هو خطأ عمدي أم بخطأ غير عمدي وذلك في الحالات التي يلزم فيها المظم الصمت.
- لا يوجد معيار ثابت يعكس موقف الفقه أو القضاء، مما يؤدي إلى عدم حصر فكرة الجريمة المادية في نطاق جرائم معينة.
- أشارت اللائحة التنفيذية لنظام حماية حقوق المؤلف في بعض موادها إلى ضرورة توافر الركن المعنوي بينما تجاهلت الحديث عنه فيما عدا ذلك من مواد.

ثانياً: التوصيات

- من وجهة نظرنا، فإن أزمة الركن المعنوي في الجرائم التنظيمية، وبروز ظاهرة تراجع مبدأ لا جريمة بغير خطأ كما تناولتها الدراسة لا يمكن تجاوزها إلا من خلال اتباع منهج الحل الشامل، وذلك من خلال استتصال السبب الحقيقي لها، ذلك السبب الذي يتمثل في رأينا في الإصرار على اللجوء للوسائل الجنائية، وما ينجم عنها من عار يلحق بالمحكوم عليه، في مجالات ذات طابع فني وتنظيمي تحتاج في حقيقتها إلى معالجة خارج إطار القانون الجنائي، ولا يجدي نفعاً معها التوسل بفكرة افتراض الخطأ واعتمادها كأساس للمسؤولية الجنائية.
- نأمل انتهاز معالجة غير جنائية قبل الانتهاكات التنظيمية واللائحية في ارتكاب بعض المخالفات الواردة في نظام حماية حقوق المؤلف، بحيث يستفاد من سياسات الحد من العقاب التي انتهجتها أحدث السياسات العقابية وذلك في صورة قانون العقوبات الإداري، والذي من خلاله يمكن استبدال المشروعية الإدارية بالمشروعية الجنائية التقليدية.
- أن تحديد ما يعد جريمة، حتى ولو كانت ذات طابع إداري، أو شبه جنائي، يجب أن يظل من صميم عمل المظم

في الجرائم غير العمدية، لا يعتبر هناك انتهاك لمبدأ شخصية العقوبات إلا في حالات نادرة؛ لأنه لا يوجد أي انتهاك فيما يتعلق بجرائم عدم التبصر، إذ تُبنى الإدانة الجنائية على إثبات خطأ عدم التبصر من قبل المسؤول. وتكون الجريمة التي يُعاقب عليها هي نفس الجريمة المنسوبة إليه.

لذلك، فهذا النوع لا يعتبر من المخالفات، لا يشترط وجود قصد جنائي لتحقيق المخالفة، بل يطلب وجود ركن معنوي فقط (الشافعي، 2012: 315)، وهذا الركن في هذه الحالة يتمثل في وجود الإرادة الحرة لارتكاب الأفعال المكونة للمشكلة لانتهاك الأنظمة واللوائح (Jean Claude, 2003, p268). وتفسر الإرادة الحرة هنا على أن الفاعل يتصرف بحرية وإرادة واعية بما يقوم به من أفعال وهو ما أكدته محكمة النقض الفرنسية التي قضت بأن «كل جريمة يفترض أن يكون مرتكبها قد تصرف بإرادته الحرة (104: 2003: Jean Claude). وعليه؛ لا يمكن تحقق المخالفة، حتى لو كانت غير متعمدة، إذا كان الفاعل يفتقر إلى الإرادة، في هذه الحالة، فإن مجرد ارتكاب الفعل مع غياب كامل أي نوع من الضغط أو الإكراه، يكفي لإصدار حكم بالإدانة ضد المسؤول.

وإذا كانت الجرائم المرتكبة بغير قصد، مثل الإهمال أو التقصير تنشأ من مجرد عدم الالتزام بالمتطلبات القانونية أو التنظيمية، فإن المنشأة ملزمة بدورها بالامتثال لهذه المتطلبات، وعند مخالفتها تنشأ المسؤولية الجنائية بدون الحاجة إلى وجود قصد جنائي من جانب المنشأة، وبالتالي تنسب إليها المسؤولية الجنائية.

التوسع في النظام القانوني لهذه الجرائم يزيد من نطاق المسؤولية الجزائية للمنشآت، والتي يجب عليها ضمان التزامها بالقواعد التي تحكمها، إلا أن هذا يجب أن يقتصر على الجرائم المادية، وليس من المنطقي أن تنسب الجرائم التي لا تلتزم بمعايير الجريمة المادية والتي يرتكبها العمال إلى تلك المنشأة بهدف وحيد هو الحفاظ على فعالية النصوص (عبد اللطيف، 1999، ص. 250).

وبالتالي تُحمل المنشأة المسؤولية في الحالات التالية (مهدي، 2024، ص. 307)

- إذا صدر أمر من المنشأة للعمال بارتكاب الفعل المخالف، أو إذا كان هناك إهماء بذلك، أو على الأقل إذا سمحت المنشأة بإهمالها أو نقص إشرافها للموظفين بارتكابه.
- أو بصفة عامة، إذا لم تؤد المنشأة التزامها باحترام اللوائح. لكن، يثار تساؤل حول مدى مسؤولية المنشأة عن مخالفات العاملين للوائح المفروضة بينما تفقد نظرية الجريمة المادية منطقياً إلى هذه النتيجة، إلا أنه من غير المعقول أن يتم إدانة المنشأة في حال عدم وجود إمكانيات لديها لمنع العامل من مخالفة اللائحة.

السعيد، السعيد مصطفى. (1957). الأحكام العامة في قانون العقوبات. (ط 3). دار المعارف بمصر.

السعيد، السعيد مصطفى. (1967). الجرائم الاقتصادية. محاضرات للدكتوراه. جامعة عين شمس.

سلامة، مأمون محمد. (1979). قانون العقوبات. القسم العام. دار الفكر العربي.

شريف، السيد محمد حسن. (2002). النظرية العامة للإثبات الجنائي. دار النهضة العربية.

الصيفي، عبد الفتاح مصطفى. (1959). القاعدة الجنائية. دراسة تحليلية لها على ضوء الفقه الجنائي المعاصر. بيروت - لبنان: الشركة الشرقية للنشر والتوزيع.

الصيفي، عبد الفتاح مصطفى. (2016). الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون. دار المطبوعات الجامعية.

طه، محمود أحمد. (1990) مبدأ شخصية العقوبات: دراسة مقارنة (رسالة دكتوراه). كلية الحقوق، جامعة عين شمس، مصر.

عبد العال، محمد عبد اللطيف. (1997). الجرائم المادية وطبيعة المسؤولية الناشئة عنها. القاهرة. دار النهضة العربية.

عبد اللطيف، عبد الرازق. (1999). المسؤولية الجنائية لمدير المنشأة الاقتصادية الخاصة (رسالة دكتوراه). كلية الحقوق، جامعة المنصورة، مصر.

عبد اللطيف، عبد الرازق. (2012). الحماية الجنائية لحق المؤلف: دراسة مقارنة (القسم الثاني). مجلة الحقوق، 36(2)، 275-372.

العريان، محمد علي. (2004). الجرائم المعلوماتية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العوجي، مصطفى. (1982). المسؤولية الجنائية في المؤسسة الاقتصادية. بيروت: مؤسسة نوفل.

عوض، عوض محمد. (2000). قانون العقوبات. القسم العام. دار الجامعة الجديدة.

عوض، محمد محيي الدين. (1991). القانون الجنائي. مبادئه الأساسية ونظرياته العامة. المطبعة الجامعية.

لطفی، محمد حسام محمود. (2004). حقوق الملكية الفكرية. المفاهيم الأساسية. دراسة لأحكام القانون رقم 82 لسنة 2002. (ط 2 مريدة ومنقحة). القاهرة.

محمد، مظهر فرغلي علي. (2006). الحماية الجنائية للثقة في

وحده، انطلاقاً من أن المسلمات أن الحرص على مؤاخذه الخارجين على محارم القانون لا يسمو على مراعاة ما أوجبه من إجراءات وما كلفه من ضمانات.

• نوصي بتعديل قواعد الإثبات بشأن الركن المعنوي للجرائم، والسماح دائماً للمتهم بدفع مسؤوليته من خلال إثبات انتفاء الخطأ لديه

• نعتقد أن مفهوم إثبات الخطأ ينبغي أن يطبق أيضاً في مجال الجرائم الإدارية. يجب أيضاً أن تظل المسؤولية عن الأخطاء هي القاعدة في قانون العقوبات الإدارية. والشيء الوحيد الذي ينطبق هو أن المنظم بإمكانه أن يأخذ بفكرة الافتراض كلما قدر أن المصلحة العامة لا يتسنى حمايتها إلا بتخفيف عبء الإثبات عن كاهل سلطة الادعاء الإداري.

المراجع:

بلال، أحمد عوض. (1988). الإثم الجنائي. (ط 1) دار النهضة العربية.

بلال، أحمد عوض. (1995). الجرائم المادية والمسؤولية بدون خطأ. دراسة مقارنة. دار النهضة العربية.

بهنم، رمسيس. (1965). النظرية العامة للقانون الجنائي. منشأة المعارف بالإسكندرية.

حبشي، د. مجدي أنور. (2011). الخطأ الواعي أو الخطأ مع التوقع في القانون الجنائي. دار النهضة العربية.

حسني، محمود نجيب. (1988). النظرية العامة للقصد الجنائي. دراسة تأصيلية مقارنة للركن المعنوي في الجرائم العمدية. (ط 3). دار النهضة العربية.

حسني، محمود نجيب. (1989). شرح قانون العقوبات، القسم العام. (ط 6) دار النهضة العربية.

حسني، محمود نجيب. (1998). شرح قانون العقوبات اللبناني. القسم العام. (المجلد 1، ط 3 معدلة ومنقحة). منشورات الحلبي الحقوقية ببيروت.

راشد، علي. (1974). القانون الجنائي. المدخل وأصول النظرية العامة. دار النهضة العربية.

ربيع، حسن. (2007). الركن المعنوي في جرائم المخدرات. دراسة تحليلية تأصيلية في ضوء آراء الفقه وأحكام القضاء. بدون دار نشر.

سرور، أحمد فتحي. (1993). الوسيط في قانون العقوبات، القسم العام. (ط 6). دار النهضة العربية.

سرور، أحمد فتحي. (2016). الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية. (الكتاب 1). دار النهضة العربية.

- Islāmīyah. Risālat duktūrāh. Kullīyat al-Ḥuqūq. Jāmi'at al-Qāhirah – Far' Banī Suwayf.
- Aḥmad, Aḥmad Idrīs Aḥmad. (1984). ftrād barā'at al-muttaham. Risālat duktūrāh. Kullīyat al-Ḥuqūq. Jāmi'at al-Qāhirah.
- al-Shāfi'ī, Aḥmad. (2012). al-i'tirāf bi-mabda' al-Mas'ūliyah al-jazā'iyah llshkhṣ al-Ma'nawī fī al-qānūn al-Jazā'irī. Risālat duktūrāh Jāmi'at al-Jazā'ir l-ibn Yūsuf ibn Khaddah.
- CF. Howard. Strict responsibility in the high court of Australia.
- Ḥasan, Salwā Jamīl Aḥmad. (2015). al-Ḥimāyah al-jinā'iyah lil-milkīyah al-fikrīyah, Risālat duktūrāh. Kullīyat al-Ḥuqūq. Jāmi'at 'Ayn Shams.
- Henri. (1947). Traité de droit criminel et de législation pénale comparée (3rd
- Ḥusnī, Maḥmūd Najīb. (1964). al-khaṭa' ghayr al-'amdī fī Qānūn al-'uqūbāt. Majallat al-muḥāmāh, Majallat qaḍā'iyah Shahrīyat tuṣdiruhā Niqābat al-Muḥāmīn. al-Sunnah 33. bi-dūn raqm mujallad (6).
- Jād, Sāmīḥ al-Sayyid. (1997). ḥudūd Sulṭat al-Qāḍī al-jinā'ī fī tafsīr Dalīl al'dānh fī al-fiqh al-Islāmī wa-al-qānūn al-waḍ'ī al-Miṣrī wa-al-Imārātī, Majallat al-amn wa-al-qānūn, Akādīmīyat Shurtāt Dubayy. almjld5 (2) 196 – 228.
- Mar'ī, Aḥmad Luṭfī al-Sayyid. (2021). al-Mas'ūliyah al-jinā'iyah al-Ḍayqah liability strict fī al-nizām al-Anjlū Amrīkī wa-al-qānūn al-muqāran, dirāsah ḥawla azmat al-Rukn al-Ma'nawī wa-tarāju' Mabda' lā Jarīmat bi-dūn khaṭa'. *Majallat al-Buḥūth al-qānūniyah wa-al-iqtisādīyah. Kullīyat al-Ḥuqūq*, Jāmi'at al-Manṣūrah. bi-dūn raqm mujallad (75). 106604-.
- Maury, J. (1948). Les affaires Toledo et d>Hollander. Magnol, Sirey, Paris
- Merle, Philippe. (1970). Les présomptions légales en droit pénal. L.G.D.J., Paris
- Perkins & Boyce. (1982). Cases and Materials
- سوق رأس المال «جرائم البورصة». (ط 1). دار النهضة العربية.
- المصرفاوي، د. حسن صادق. (1963). التجريم في تشريعات الضرائب. دار المعارف.
- مرعي، أحمد لطفي السيد. (2016). نحو تدعيم مبدأ أصل البراءة في الإجراءات الجنائية. دراسة مقارنة. (ط 1). دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- مصطفى، محمود محمود. (1974). الجرائم الاقتصادية في القانون المقارن، الأحكام العامة والإجراءات الجنائية، (ج 1). دار النهضة العربية.
- مهدي، عبد الرؤوف. (1983). المسؤولية الجنائية عن الجرائم الاقتصادية. دراسة مقارنة، منشأة المعارف بالإسكندرية.
- مهدي، عبد الرؤوف. (2024). قانون العقوبات الاقتصادي. دار الأهرام للإصدارات القانونية.
- نجيب، عبد الرزاق شيخ. (2021). أحكام الملكية الفكرية في النظام السعودي في ضوء نظام العلامات التجارية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية والأنظمة والأحكام القضائية الحديثة. (ط 4). دار الإجابة.
- الهمشري، محمود عثمان. (1969). المسؤولية الجنائية عن فعل الغير. (ط 1). دار الفكر العربي.
- وزير، عبد العظيم مرسى. (1988). افتراض الخطأ كأساس للمسؤولية الجنائية. دراسة مقارنة في النظامين اللاتيني والانجلو أمريكي. دار النهضة العربية.
- 'Abd al-Laṭīf, 'Abd al-Rāziq al-Muwāfi. (1999). al-Mas'ūliyah al-jinā'iyah li-mudīr al-Munsha'ah al-iqtisādīyah. dirāsah muqāranah fī al-tashrī'ayn al-Miṣrī wa-al-Faransī. Risālat duktūrāh. Kullīyat al-Ḥuqūq, Jāmi'at al-Manṣūrah.
- Abd al-Laṭīf, 'Abd al-Rāziq al-Muwāfi. (2012). al-Ḥimāyah al-jinā'iyah li-ḥaqq al-mu'allif. dirāsah muqāranah. al-qism al-Thānī. Majallat al-Ḥuqūq, Jāmi'at al-Kuwayt – al-Majlis al-'Ilmī. mujallad 36 (1) 275 – 372.
- Abū hshymh, 'Abd al-Jawwād 'Abd al-Ghaffār Muḥammad. (1995). Ḍamānāt al-ḥurriyah al-shakhṣīyah lil-muttaham fī marḥalat al-tahqīq al-ibtidā'ī fī Qānūn al-ijrā'āt al-jinā'iyah al-Miṣrī muqāranan bi-al-sharī'ah al-

- on Criminal Law and Procedure. published by Foundation. New York.
- Planque (Jean-Claude). (2003) La détermination de la personne morale pénalement responsable. L'Harmattan. Paris.
- Ramaḍān, 'Umar al-Sa'īd. (1959). al-Rukn al-Ma'nawī fī al-mukhālafāt, Risālat duktūrāh. Kullīyat al-Ḥuqūq. Jāmi'at al-Qāhirah.
- Rāshid, 'Alī Aḥmad. (1966). 'an al-irādah wāl'md wa-al-khaṭa' wālsbbyh fī niṭāq al-Mas'ūliyah al-jinā'iyah. Majallat al-'Ulūm al-qānūniyah wa-al-iqtiṣādīyah. Kullīyat al-Ḥuqūq, Jāmi'at 'Ayn Shams. mujallad 8 (1) 134-.
- Roger Merle et André Vitu(1982). Traité de droit criminal. Droit pénal special. Cujas.
- Sālim, 'Abd al-Muḥaymin Bakr. (1959). al-qaṣd al-jinā'ī fī al-qānūn al-Miṣrī wa-al-muqāran. Risālat duktūrāh, Kullīyat al-Ḥuqūq, Jāmi'at 'Ayn Shams.
- Shams al-Dīn, Ashraf Tawfīq. (2008). al-ḍawābiṭ al-dustūrīyah li-nuṣūṣ al-tajrīm wa-al-'iqāb fī Qaḍā' al-Maḥkamah al-dustūrīyah al-'Ulyā, al-juz' al-Thānī. al-Mas'ūliyah al-jinā'iyah wāl'rkn al-Ma'nawī lil-jarīmah fī al-qaḍā' al-dustūrī, Majallat al-Maḥkamah al-dustūrīyah al-'Ulyā al-Miṣrīyah, bi-dūn raqm mujallad (14).
- Soyer (Jean Claude). (1995). Droit pénal et procédure pénale. 12e Ed. DELTA – L.G.D.J.
- Ṭāhā, Maḥmūd Aḥmad. (1990). Mabda' shakhṣīyah al-'uqūbāt. dirāsah muqāranah. Risālat duktūrāh. Kullīyat al-Ḥuqūq. Jāmi'at 'an Shams.
- Ṭāhā, Maḥmūd Aḥmad. (1990) Mabda' shakhṣīyah al-'uqūbāt : dirāsah muqāranah (Risālat duktūrāh). Kullīyat al-Ḥuqūq, Jāmi'at 'Ayn Shams, Miṣr.



دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة
من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك

The Role of the Family in Activating Children Self-Censorship
in Late Childhood from the Point of View of Mothers in the City of Tabuk

أ. ابتسام غيث الشمري
ماجستير أصول التربية، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب،
جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/****_****_****_****

Prof. Dr. Muhammad Abdullah Asiri
Master of Educational Principles, Department of Edu-
cation and Psychology, College of Education and Arts,
University of Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia.

أ.د. محمد عبدالله عسيري
أستاذ علم النفس التربوي، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب،
جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية
<https://orcid.org/0009-0000-1089-1285>

Prof. Dr. Muhammad Abdullah Asiri
Professor of Educational Psychology, Department of Edu-
cation and Psychology, College of Education and Arts,
University of Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/22، تاريخ القبول: 2024/10/25، تاريخ النشر: 2024/10/30)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والمسخي، ولتحقيق أهداف الدراسة صُممت استبانة مكونة من (40) عبارة موزعة على أربعة محاور، وهي: (الديني، التربوي، الاجتماعي، النفسي) للأسرة. وتمثل مجتمع الدراسة في أمهات الأطفال بالصفوف العليا بالمدارس الابتدائية بمدينة تبوك، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من عينة عشوائية طبقية من أمهات الأطفال بالصفوف العليا في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك، بلغت (520) أمًا. وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، منها: أن دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك جاء بدرجة عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط حسابي (4.25)، وقد حاز محور الدور الديني على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.48)، يليه محور الدور الاجتماعي بمتوسط حسابي (4.21)، ثم محور الدور النفسي بمتوسط حسابي (4.17)، وأخيرًا محور الدور التربوي بمتوسط حسابي (4.16). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك تُعزى للحالة الوظيفية والمستوى التعليمي. وبناءً على النتائج قدمت الدراسة عدة توصيات، أبرزها: زيادة اهتمام الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى أطفالها.

الكلمات المفتاحية: الرقابة الذاتية، الأسرة، الأمهات، الطفولة المتأخرة، مدينة تبوك.

Abstract

This study aims at investigating the role of the family in activating children Self-Censorship from the point of view of mothers in the city of Tabuk. The study has followed the descriptive analytical approach in analytical and survey approaches. The questionnaire was the tool for collecting data. The population of the study includes all the mothers of children in the upper classes of primary schools in the city of Tabuk, during the period of the second semester of the academic year 1445/2024. The basic sample of the study consists of a stratified random sampling of the mothers of children in the upper classes of primary schools in the city of Tabuk including 520 mothers. The study has a number of results, including: the role of the family is accomplished in activating children Self-Censorship from the point of view of mothers in the city of Tabuk to a very high degree, with a mean of (4.25). The religious role axis ranked first with a mean of (4.48). Then the social role axis follows with a mean of (4.21). Besides, the psychological role axis is with a mean of (4.17), and finally the educational role axis is with a mean of (4.16). The results also have shown that there are no statistically significant differences in the role of the family in activating children Self-Censorship from the point of view of mothers in the city of Tabuk with regards to the employment and the educational level. Based on the findings of the study, several recommendations were made, the most notable of which is to increase the family's attention to activating Self-Censorship in their children.

Keywords: Self-Censorship, Family, Mothers, Late Childhood, Tabuk City.

للاستشهاد: عسيري، محمد عبد الله، الشمري، ابتسام غيث. (2024). دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (23)، ص 39-60.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة:

تقوم التربية بدور أساسي في بناء المجتمع ورفع مستوى إنتاجيته؛ إذ تعدّ عاملاً مهماً في التنمية الاجتماعية، كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمّل المسؤولية والواجبات والحقوق، كما تُعدّ ضروريةً للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية من خلال توحيد الاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد المجتمع.

تتمثل وظيفة التربية في نقل الأنماط السلوكية والتراث الثقافي من جيل إلى آخر، وإكساب الفرد عادات وتقاليد مجتمعه، ومن هنا تكمن أهمية التربية في المحافظة على التراث الثقافي، ومكافحة الأمية، وتقوية الروح الوطنية، وتوطيد دعائم الأسرة، ورفع المستوى الخلقي، والتركيز على القيم والمبادئ الإسلامية، وتعميق إدراكها في نفوس الناشئين، كما أنّها عامل مؤثر في التنمية الاقتصادية للشعوب والاستثمار البشري (الذيايي، 2023).

وإن الأمة التي تطمح لمستقبل زاهر يجب عليها الاهتمام بتربية أطفالها؛ لأهمّ العنصر الفعال في بناء هذا المستقبل؛ إذ تقع تربيتهم على عاتق الأسرة أولاً، فهي القادرة على تنشئة أجيال ذات شخصية قوية وقادرة على بناء ذواتها، والقيام بدورها في تقدّم ورقيّ مجتمعه، حيث تقوم الأسرة بتربية الطفل التربية السليمة، وبناء شخصيته الإيجابية ليصبح نموذجاً مشرفاً لأسرته ومجتمعه (نور الدين ومحمد ومصطفى، 2021).

وبما أنّ نمو المجتمع وتطوره مرتبطٌ بتطور أفراد الفكرية، فقد استوجب ذلك تربية الفرد باعتباره عضواً في المجتمع، بهدف تحقيق التنمية الشاملة في جميع جوانب حياة الفرد النفسية والجسدية والروحية؛ كونه وسيلة للنمو الإنساني والاجتماعي في كل مكان وزمان، وهي الوسيلة ذاتها التي جاء بها الإسلام في صورة منهج متكامل يتوافق مع الفطرة الإنسانية، ويستقي مفاهيمه من المصادر الإسلامية الأصيلة: القرآن الكريم والسنة النبوية (أبو عراد، 2022).

تسعى التربية الإسلامية إلى الاهتمام بالجانب الخلقي للفرد والمجتمع، في ظل سيطرة الجانب المادي في الواقع المعاصر، وسيطرة الأمراض النفسية والأمراض الفتاكة كالحقد والحسد والسحر وغيرها من الآفات التي تؤثر على ترابط العلاقات في المجتمع وتهدم بنيانه (الحشاش وسليمان وشادي، 2023).

للتربية وسائلها المتعددة لدى الطفل، منها المدرسة، والأسرة التي تُعدّ الأهم والأكثر تأثيراً على الإطلاق، فالتربية الأسرية وسيط تربوي، لها دورٌ فعال في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، وبناء شخصيته الاجتماعية حتى يصبح فرداً صالحاً في مجتمعه، له هويته وثقافته، فالتنشئة الاجتماعية جزءٌ من التربية، تهدف إلى توجيه سلوك الفرد بناءً على العديد من العوامل التي تشكل شخصية الأطفال وفق مبادئ قيمة، تجعلهم على درجة عالية من التوازن النفسي والاجتماعي والبدني (العازمي وآخرون، 2022).

تعدّ الأسرة النواة الصلبة التي تتكوّن منها المجتمعات البشرية، فهي اللبنة الأولى، والحاضن الأساسي للطفل منذ ولادته، حيث تقع على عاتقها مسؤولية التربية والرقابة للطفل، ولذلك قال رسول الله ﷺ: «كلّكم راع وكلّكم مسؤولٌ عن رعيته» (البخاري، 1993، ج1، ص. 304، 853)، بل حذّر تحذيراً بالغاً من التهاون في تلك المسؤولية قائلاً: «ما من عبدٍ يستريحه الله رعيةً، يموت يوم يموت، وهو غاشٍ لرعيته، إلّا حرم الله عليه الجنة» (البخاري، 1993، ج14، ص. 22، 7150). فالأسرة هي أهم مؤسسة تربوية في حياة الأطفال، التي ترتب على قاعدة الهرم التربوي، ومن ثم يأتي دور المؤسسات التربوية الأخرى، مثل المدرسة، والمسجد... إلخ، التي تكمل مسيرة تربية الطفل، وما وضعته من أساليب تربوية، إذ إن الأسرة هي المربي الأول للطفل، وعلى عاتقها مسؤولية تربيته، وتوفير حاجاته الأساسية، وتنشئته وضبط سلوكه (الدويرج، 2013).

وتتمل الأسرة أيضاً المصدر الأول لإشباع حاجات الطفل الجسمية والنفسية والروحية، والمدرسة الأولى التي يكتسب منها قيمه وأخلاقه، فيها تتكون شخصية الطفل، وتشكل قواه النفسية والمعرفية والقيمية والسلوكية، فهي المؤثر الأول في حياته وفي هذا الصدد أشارت دراسة عباد والخضري (1997) إلى أنه من خلال الأسرة يحصل الطفل على أهم احتياجاته النفسية وهي الشعور بالحب والأمان، ومن الأسرة يتعلم الخطأ والصواب، وينال التشجيع، وبث الرغبة في التعلم، كما يجد المثل الذي يقتدي به، فالأطفال يحتاجون من آبائهم الوقت، والرهبة، والإرشاد، والتوجيه البعيد عن الحماية المفرطة، أو الإهمال المتزايد، بذلك ينشأ على الإيمان بالله، ويتربى على الخشية منه، والتوكل عليه، والاستعانة به، ومن ثم تصبح لديه الملكة الفطرية والاستجابة الوجدانية لتقبل كل فضيلة، والاعتقاد على كل خلق فاضل كريم.

وبناء عليه، فإن دور الأسرة في غرس القيم الخلقية في نفس الطفل، وتنمية الوازع الديني هو الهدف الأسمى الذي تقوم به، حيث أشار فرج (1991) إلى «ضرورة تغذية الوازع الديني القائم على الفهم الصحيح لتعاليم الدين الإسلامي لدى أبنائها، وتقوية نزعة الخير لديهم، وتعويدهم على مكارم الأخلاق والعادات الإسلامية الحسنة في القول والعمل» (ص31). مما يلزم غرس قيمة الرقابة الذاتية في النشء، والعمل على تنميتها، وفي ذات السياق أكدت دراسة القرني (2018) ضرورة غرس وتعزيز القيم في نفس الطفل، وأنّها من أسس المهام التربوية التي تقوم بها الأسرة، ومن هذه القيم التي يتوجب على المربي غرسها في نفس الطفل هي قيمة الرقابة الذاتية، وهي بمنزلة سلطة داخلية نابعة من إيمانه بمراقبة الله له، وإطلاعه على أعماله، فترشده لما فيه خير، وتبعده عن الشر، محاسباً نفسه عند الخطأ، مراقباً لله في السر والعلن، بحيث يكون فرداً صالحاً لنفسه ومصلحاً لغيره.

حيث يُعدّ تفعيل قيمة الرقابة الذاتية لدى الأطفال موضوعاً تربوياً مهماً، يحتاجه التربويون والمربون، فقد أصبح المجتمع اليوم

اجتماعية وعلمية وثقافية، جعلهم أكثر شغفًا بالأجهزة الرقمية، وتعلقهم بالعالم الافتراضي، مما سمح بظهور سلوكيات جديدة، ونسيان القيم الثابتة (علي، 2001).

وتعاني الأسرة في ظل العصر الرقمي من تحديات مباشرة وغير مباشرة، فالتحديات المباشرة تتجسد في وجود أسر يعاني أطفالها من وقت الفراغ في حياتهم، والذي يقود إلى ما يمكن تسميته بأمراض وقت الفراغ المتمثلة في العادات السيئة، والاغتراب، والصداقات السيئة، والأغلبية منهم تستخدم وسائل العصر الرقمي، مثل الشاشات الفضائية، والإنترنت، والهاتف المحمول... إلخ، فتبدو سببًا ظاهريًا في تضيق الوقت، وعدم استثمار الوقت بما يعود عليهم بالمنفعة، وتنمية مهاراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، ومن هنا تبدأ التحديات الخارجية للأسرة (الطائي، 2012؛ Roberts & Nason, 2011).

وتبدو مظاهر الانحراف الخلقي في وقتنا الحالي لدى عدة فئات المجتمع وخاصة الأطفال نتيجة لتأثير المستحدثات التكنولوجية في نشر العلاقات الجنسية الشاذة وغير المشروعة، وانتشار الألفاظ غير المقبولة خلقيًا، والألفاظ الخادشة للحياء بين الأطفال والكبار على السواء، فأصبحت انتشار العادات الأخلاقية الذميمة، والانحراف الخلقي شيئًا معتادًا لا تثار له نفوس الآباء (علي، 2001).

وتأكيدًا لما سبق، أشارت عدد من الدراسات إلى ضرورة قيام الأسرة بدورها التربوي في توعية الأبناء وتنمية الرقابة الذاتية لديهم، والحد من الآثار السلبية في استخدام المنظومة التقنية، وتمثلت بدراسة كلٍّ من (أحمد، 2018؛ صالح، 2014؛ علي، 2017؛ عودة، 2013؛ العويضي، 2004؛ Rogers Center, 2012؛ Connell et al., 2013).

وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة مقدّمة من جمعية التنمية الاجتماعية العمانية إلى وزارة التنمية الاجتماعية (2020) الآثار التعليمية لوسائل التواصل الاجتماعي، وكانت بالمرتبة الأولى، تليها الآثار النفسية والاجتماعية، ومن ثم الآثار الصحية، حيث وجدت تحديات لدى أولياء الأمور في عملية ضبط استخدام الأطفال لوسائل التواصل الاجتماعي، واقترحت الدراسة عمل برامج وأنشطة للتوعية من آثار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

وقد رفع التوسع في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في السنوات الأخيرة -وخاصة استخدام الأطفال لها- من المتطلبات الضرورية للأسرة والمدرسة في ضبط العملية التفاعلية بين الأطفال؛ كون هذه الوسائل مصدرًا للقيم ومعايير السلوك التي من خلالها يتم تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، حيث لا يمكن عزل الأسرة والمدرسة عن المجتمع، فهما نسقان من البناء الاجتماعي يتأثر الطفل به (حسين، 2016؛ نصيرات، 2018).

ولمواجهة تلك المتغيرات التي تواجه المؤسسات التربوية، ومنها الأسرة، تتبّن أهمية تعميق القيم الخلقية، وأعظم قيمة هي

في حاجة ملحة لتعزيز الرقابة الذاتية في نفوس الأطفال، لذا كان لزامًا على الباحثين الاهتمام بقضية الرقابة الذاتية، وتنميتها منذ الصغر، والمقصود بالرقابة الذاتية هي غرس القيم التي تجعل من الأطفال مراقبين لسلوكهم ذاتيًا، فهي تمثل قوة مانعة ومدافعة عن مبادئهم وأخلاقهم التي تربوا عليها. (الشمري، 2023؛ القرني، 2018، قطران، 2020).

وتأكيدًا لما سبق عن ضرورة الرقابة الذاتية في التربية لا سيما تربية الأطفال؛ فإن للأسرة دورًا تأسيسيًا في تفعيلها، من خلال تربية الطفل دينيًا، وتعميق القيم الدينية والخلقية في نفسه، وتحمله مسؤولية نفسه ومجتمعه، وذلك يتفق مع ما أوصت به دراسة السيد (2023) من تفعيل دور كل من الأسرة، ومؤسسات التعليم للحد من الانحرافات الفكرية لدى الشباب وتفعيل مستوى الرقابة الذاتية.

حيث يتمثل تفعيل الرقابة الذاتية لدى الطفل في قدرته على مراقبة ذاته وسلوكياته، بعيدًا عن الرقابة الخارجية، حيث تجعل من ذاته رقيبًا داخليًا وموجهًا ذاتيًا، وتقييم سلوكه بشكل مستمر، وذلك يتسق مع ما أشارت إليه البحوث والدراسات من أهمية تعزيز قيمة الرقابة في نفس الطفل من قبل المربين وخاصة في مرحلة الطفولة؛ كونها مرحلة مهمة في تشكيل القيم والمبادئ والأخلاق الإنسانية (بليلة، 2000؛ حوباد، 2022؛ الشمري، 2023؛ القرني، 2018؛ قطران، 2020؛ Lammert & Godfrey, 2023).

وإذا كان للوالدين أثر في توجيه سلوك أبنائهما، فإن للأُم خاصة دورًا بالغ الأهمية؛ لكونها ملاصقة له في نشأته الأولى، لذا يجب أن تكون قدوة حسنة لأطفالها، فالأطفال يميلون إلى تقليد الآباء -يطلق علماء الاجتماع على مثل هذا الميل الفطري مصطلح المحاكاة (Imitation) في بواكير أعمارهم، وتتم هذه العملية في أحسن صورة في بيئة مملوءة بالمعايير والقيم المجتمعية، كذلك الأطفال الذين يأتون في أسر تتصف بالأمانة والجد والعمل، فغالبًا ما يتصفون بالخلق والإنجاز والرحمة بالآخرين (الشربيني، 2000؛ الهلالي، 2023).

بناءً على ما سبق، تنشأ الحاجة إلى تفعيل قيمة الرقابة الذاتية في نفس الطفل من قبل الأسرة التي تُعدّ المحضن الأول، وذلك لأهميتها في جعله فردًا مستقيمًا وملتزمًا في أخلاقيات دينه الثابتة من الكتاب الكريم والسنة المطهرة، حيث تمثل هذه القيمة قوة تجعله مراقبًا لسلوكياته ذاتيًا، دون الحاجة إلى المتابعة من قبل الكبار.

مشكلة الدراسة:

تواجه المجتمعات العربية بوجه عام والأسرة بوجه خاص تحديات متعاطمة وغير مسبقة في بناء الأطفال وتربيتهم، لا سيما في هذا العصر الذي يتسم بسرعة التطور والتغير في مجال التكنولوجيا الرقمية، التي أصبحت في متناول يد جميع أفراد الأسرة، حيث سهل لهم الانفتاح على مختلف الثقافات التي لا تخلو من قيم هدامة لقيمنا، فيبحرون عبر الشاشة الرقمية إلى آفاق

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟
2. ما الدور التربوي في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟
3. ما الدور الاجتماعي في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟
4. ما الدور النفسي في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط استجابة العينة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة يُعزى للحالة الوظيفية للأم؟

أهداف الدراسة:

يمثل الهدف الرئيس للدراسة في التعرف على دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك. ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

1. التعرف على دور الأسرة الديني في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك.
2. الكشف عن دور الأسرة التربوي في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك.
3. التعرف على دور الأسرة الاجتماعي والنفسي في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك.
4. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة العينة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة يُعزى إلى متغير الحالة الوظيفية للأم

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تفيد هذه الدراسة في معرفة مفاهيم الرقابة الذاتية وأهميتها، وتقديم قائمة بأدوار الأسرة (الديني، التربوي، الاجتماعي،

قيمة الرقابة الذاتية، إذ تساعد على اكتشاف الشخص لأخطائه بذاته، والتغلب عليها، وعدم الوقوع فيها مرة أخرى، كما تنمي إحساسه بالمسؤولية، ومحاسبة نفسه عن كل الأعمال التي يقوم بها، وتخلق روح التعاون والمودة بين أبناء المجتمع (القرني، 2018؛ إشتوي، 2023).

وهذا يؤكد أهمية الدور الرقابي للوالدين لتحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي، فقد أظهرت نتائج دراسة السماحي (2022) صعوبة حماية الأطفال من أخطار التكنولوجيا، والتأكيد على استخدام الأبوين لبرامج الرقابة الأبوية، وهذا يعزز أهمية الدراسة الحالية في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الطفل.

وعطفاً على ما سبق، نهت دراسة الطريف (2013) على تراجع قدرة الأسرة السعودية على تأدية مهامها التربوية، كما أكدت على الدور الوقائي والعلاجي والإنمائي في تعزيز القيم، وذكرت أن التغيرات التي طالت الأسر السعودية فرضت أنماطاً جديدة لتربية الأطفال، وأوصت بأهمية التعاون بين الأسرة والمؤسسات في عملية تنشئة الأطفال، وضرورة رعايتهم بما يعود عليهم بالنفع، والاعتدال في أساليب تربيته، وترسيخ الإيمان في نفوسهم منذ الصغر، وتوعيمهم على التمسك بقيمهم، فهذا ينمي الرقابة الذاتية لديهم.

وقد أوصى المؤتمر العلمي عن الأسرة السعودية وجودة الحياة للأبناء في جامعة شقراء (2023) بضرورة إلقاء الضوء على موضوع الأسرة والأدوار التي تقع على عاتقها، والتركيز على الجوانب التي تعمل على تعزيز جودة الحياة لأبنائها، كما هدفت إلى تعزيز أدوار الأسرة التربوية الصحيحة، وتهيئة البيئة اللازمة لتحسين نمط حياة الفرد داخل الأسرة، وترسيخ مفاهيم لتعزيز جودة الحياة لدى كافة أفراد الأسرة.

وقد أشارت الإحصائيات الرقمية إلى ارتفاع نسبة الأطفال المستخدمين لوسائل التواصل الاجتماعي عبر شبكة الانترنت، خلال العقود الأخيرة على المستوى العالمي، حيث أظهرت بيانات منظمة اليونسيف أن نسبة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن (18) سنة بلغت ما يقدر ثلثي مستخدمي الإنترنت في العالم، كما أن معدل استخدام الأطفال للإنترنت دون (15) سنة مماثل لمعدل البالغين فوق (25) سنة، وكذلك وجود أدلة على دخول الأطفال في عالم الإنترنت في أعمار صغيرة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة، 2017).

بناءً على ما سبق، واستشعاراً لمسؤولية الباحثين التربوية من خلال ما تم رصده من ملاحظات في البيئة المحيطة؛ تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات؛ لما هن من دور أساسي في التنشئة الاجتماعية للطفل وخاصة في ظل ندرة البحوث التي تتناول هذا الموضوع على حد علم الباحثين.

بها الأسرة تجاه أطفالها في مدينة تبوك لتفعيل الرقابة الذاتية في نفوسهم، وتمثلها الدرجة التي يختارها المستجيب على خيارات الاستجابة للأداة.

الرقابة الذاتية Self-Censorship:

يعرفها المقحم (2013) بأنها «وازع داخلي لدى الفرد تمنعه ما يغضب ربه، وتدفعه لتقديم مرضاة ربه» (ص9). في حين تعرفها القرني (2018) بأنها «شعور داخلي، وقوة ضابطة للطفل، نابعة من إيمانه بمراقبة الله، وإطلاعه على أعماله، تدعوه إلى الحرص على فعل الخير طلباً لرضا الله وثوابه، والبعد عن الشر خوفاً من عقابه» (ص24). وتعرفها فياض (2022) بأنها «قدرة الفرد على مراقبة نفسه وتنظيم سلوكه، والسيطرة على رغباته وشهوته، ومواجهة الإغراءات من حوله، بمعزل عن الإدارة الخارجية من قبل الآخرين».

وتُعرف الرقابة الذاتية إجرائياً بأنها: القوة الداخلية والشعور الفطري الذي ينبع من داخل الطفل، يمنعه من ارتكاب فعل القبائح، ويحمّله على فعل المكارم، وتمثلها الدرجة التي يختارها المستجيب على خيارات الاستجابة للأداة.

الإطار النظري

المبحث الأول: الأسرة: Family

مفهوم الأسرة:

الأسرة لغة:

تدور مادة هذه الكلمة «الهمزة والسين والراء» على معاني الحبس والإمساك، ولذلك قال ابن فارس: «الهمزة والسين والراء أصل واحد، وقياس مطرد، وهو الحبس، وهو الإمساك، ومن ذلك: الأسير وكانوا يشدّونه بالقدّ وهو الإسار» (ابن فارس، 1979، ج1، ص107).

الأسرة اصطلاحاً:

وردت العديد من التعريفات للأسرة، وهي في مجملها تعبر عن أن الأسرة وسيط تربوي، وجماعة أولية، وإطار مرجعي.

واتفقت هذه التعريفات أيضاً على أن الأسرة منظومة اجتماعية تؤدي وظائف تجاه أفرادها، فالأسرة «هي الوحدة الأولى للمجتمع، وأولى مؤسساته التي تكون العلاقات فيها -في الغالب- مباشرة، ويتم داخلها تنشئة الفرد اجتماعياً، ويكتسب منها الكثير من معارفه ومهاراته وميوله وعواطفه واتجاهاته في الحياة، ويجد فيها أمنه وسكنه» (الشيبياني، 1982، ص497).

وتعرّف الأسرة بأنها «الوحدة الاجتماعية الأولى التي تهدف إلى المحافظة على النوع الإنساني، وتقوم على المقتضيات التي يرضيها العقل الجمعي، والقواعد التي تقرّها المجتمعات المختلفة» (العطيات، 2015، ص354).

النفسي)، والأدبيات العلمية المتعلقة بدور الأسرة في تشكيل الصفات الشخصية والنفسية للطفل.

2. تكتسب الدراسة أهميتها من تناولها لمرحلة الطفولة؛ كونها أهم مرحلة في تشكيل شخصية الطفل، وكذلك الأسرة التي تعدّ أهم جماعة إنسانية مسؤولة على إعداد الأجيال في المستقبل.

3. تسهم الدراسة في فتح آفاق جديدة لفهم أدوار التربية الأسرية وتأثيرها على تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، كما يمكن أن تكون هذه الدراسة باباً للباحثين في هذا المجال، وأساساً للدراسات المستقبلية ذات الصلة بالموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تقديم طرق لتفعيل الرقابة الذاتية والأساليب التربوية المستخدمة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال.

2. تمثل الدراسة إسهاماً معرفياً يكشف دور الأسرة التربوي عملياً

3. تفيد التربويين في عقد محاضرات تربوية للوالدين عن الطرق والأنشطة التي تسهم في تفعيل الرقابة الذاتية لدى أطفالهم، والاستفادة منها في تدريب وتأهيل المعلمين لتعزيز مفهوم الرقابة الذاتية في الصف الدراسي.

4. تساعد الدراسة في صياغة سياسات تربوية تعزز الرقابة الذاتية لدى الأطفال وتقديم مواد تربوية للأسر والمعلمين لدعم ذلك.

5. تعزز التواصل بين المدرسة والأسرة وتوجه المحترفين في العمل الاجتماعي حول دمج أساليب الرقابة الذاتية في برامج دعم الأسرة، مما يسهم في تحسين البيئة الأسرية لتكون محفزة وداعمة لتطور الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

الدور Role:

يعرّف إبراهيم (2009) الدور بأنه «تصرفات سلوكية مألوفة في مواقف اجتماعية معينة» (ص600). ويذكر فلية والزكي (2004م) أن الدور هو «مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة» (ص165). وعزّقه حامد (2012) بأنه «نموذج للسلوك الاجتماعي السوي المرتبط بالوضع أو المركز الاجتماعي للفرد، كما أنه مجموع السلوكيات المتوقعة والمتفق عليها اجتماعياً لأداء عمل أو وظيفة معينة، ويتطلب الدور القيام بأفعال وسلوكيات محددة متفق عليها اجتماعياً» (ص265).

ويعرّف الدور إجرائياً بأنه الأفعال والأنشطة التي تقوم

أهمية الأسرة في تربية الأطفال:

وترسيخ القيم والمبادئ في نفوسهم من الصدق والأمانة، وعمل ما يرضي الله ورسوله، وأن تتبع الأسرة تعاليم الدين الإسلامي في تربيتهم، وأن يمثل الوالدان القدوة الحسنة لطفلهما في أمور حياتهم، وأن يمارس الوالدان أساليب تربوية واضحة المعالم بعيدة عن التناقض في التعامل معهم، والاعتدال في التعامل معهم بين الشدة واللين، واستخدام أسلوب الثواب في تربيتهم، والاشتراك معهم في الأنشطة التي تساعد في تحقيق الرقابة الذاتية لديهم (بليلة، 2000).

الدور الاجتماعي للأسرة

ذكر همشري (2013) أنَّ التنشئة الاجتماعية تبدأ منذ ولادة الطفل، ويمثل في اكتساب قيم وعادات مجتمعه من خلال تفاعله مع أفراد أسرته، حيث ينتج عن هذا التفاعل تشكيل لسلوكه، واكتساب شخصية اجتماعية تحمل قيم ومعايير مجتمعه، لتمكنه من القيام بدوره كفرد اجتماعي صالح، وأشار إلى أن علماء النفس والاجتماع أكدوا على أهمية التفاعل بين الأطفال والوالدين، وتأثير هذا التفاعل في التنشئة الاجتماعية لديهم، ومن هنا يجب على الوالدين اتباع أساليب تربوية تعتمد على التقبُّل، والتسامح، والحب، والعطف، والحوار الهادئ، والتعاون لبناء قيم إيجابية لدى الطفل.

الدور النفسي للأسرة:

يرتبط نمو السلم الخلقي بالنمو الانفعالي للطفل، فسلوك الطفل يرتبط بفهمه لما يشعر به الآخرون، فالطفل يوظف حواسه وأحاسيسه إلى جانب عقله لفهم ما يدور حوله، ومن ثم يستنتج أن السلوك الذي يسبب ضيقاً لابد أن يكون خطأ، فيتأثر الطفل بالحالة الانفعالية للآخرين من حولهم، فعندما يستحسن فعله يشعر بالفخر، وإذا استنكر فعله يشعر بالخزي، ومن ثم يصبح الطفل مقوماً لنفسه، فيشعر بالفخر تجاه أعماله الحسنة، ويشعر بالخزي تجاه أعماله السيئة، ومن ثم يصبح قادراً على تمثيل القيم والمعايير الخلقية في مجتمعه (الناشف، 2011).

المبحث الثاني: الرقابة الذاتية Self-Censorship:

تمثِّل الرقابة الذاتية أقوى أنواع الرقابة عموماً، والأكثر جدوى؛ فهي نابعة من داخل الفرد وضميره الحي، وتعبر عن الخلق النابع من إحساسه بالمسؤولية وتحمل الواجبات، والرقابة الذاتية هي من أهم أسس بناء الشخصية القوية للإنسان، تساعد في القدرة على التفكير قبل العمل الخاطئ الذي يضره ويضر مجتمعه، وتساعد أيضاً على تعديل الأخطاء وتقويمها (عطية، 2023).

مفهوم الرقابة الذاتية:

تعرفها القرني (2018) بأنها: «شعور داخلي، وقوة ضابطة للطفل، نابعة من إيمانه بمراقبة الله، واطلاعه على أعماله، تدعوه إلى الحرص على فعل الخير طلباً لرضا الله وثوابه، والبعد عن الشر خوفاً من عقابه» (ص 24).

تبرز أهمية الأسرة في تربية الأطفال في أنها تُكسبهم المعايير والقيم، إذ يتأثرون بهذه المنظومة في تشكيل شخصيتهم على اعتبار أنها المكان الأول الذي يتفاعلون فيه، وعليه فإن عملية اكتساب الأطفال لهذه القيم والتقاليد والعادات يتم عن طريق الوالدين؛ لمعرفة ما هو صالح لهم ولمجتمعهم.

وترجع أهمية الأسرة في تنشئة الأطفال إلى ما يأتي (الناشف، 2011):

- تُعدُّ الأسرة وما تشتمل عليه من أفراد المكان الأول الذي تتم فيه بواكير الاتصال الاجتماعي الذي يمارسه الطفل في بداية حياته، مما ينعكس على نموه الاجتماعي مستقبلاً.
- تُعدُّ الأسرة المكان الوحيد للتربية المقصودة، حيث تقوم بإكساب الطفل اللغة ومهارة التعبير.
- تمثِّل الأسرة الناقل الأول والأساسي لثقافة المجتمع، وهي كذلك المكان الذي يتزود فيه الأطفال بالاتجاهات اللازمة للعيش في مجتمعه.
- إن الأسرة هي مصدر الأمن بالنسبة للطفل، فهي تلبي جميع احتياجاته النفسية والمادية، فضلاً عن كونها الجماعة الإنسانية الأولى التي تتقبَّل الطفل لذاته وبذاته.
- تُعدُّ الأسرة النموذج الأمثل لحماية الطفل في بيئة يسودها الحب والتعاون والترابط.
- للأسرة دورٌ كبير في تنشئة الطفل وبناء شخصيته؛ فهي ألصق بالطفل وأقرب له، وخاصة الآباء، فيتأثر الطفل بأبيه في اتجاهاته وقيمه.
- الأسرة هي مسئولة عن تثقيف الطفل دينياً، وتعميق القيم الخلقية في نفسه، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تمثِّل الأسرة الجماعة المرجعية التي يعتمد عليها الطفل عند تقييمه لسلوكه في مرحلة الاعتماد على النفس والرقابة الذاتية.

الدور الديني للأسرة:

يمثل دور الأسرة في التأثير على عقيدة الطفل منذ ولادته، وقد أكد ذلك قول الرسول الكريم ﷺ: «كُلُّ مَوْلُودٍ يُوَلَّدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ، أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ» (البخاري، 1993، رقم 1319)، فهذا الحديث يبيِّن دور الوالدين في التربية الدينية والأخلاقية للأطفال، فالبيئة الأسرية لها تأثيرٌ قويٌّ في بناء شخصية الأطفال، وغرس وتنمية القيم الإسلامية العليا منذ صغرهم، وتهذيبهم وصيانتهم من الانحراف الفكري والخلقي.

الدور التربوي للأسرة:

يمثل دور الأسرة في الوظيفة التي تقدمها لأطفالها، وأعظم وظيفة أسرية هي تربية الأطفال وتنشئتهم التنشئة السليمة،

أهمية تفعيل قيمة الرقابة الذاتية لدى الأطفال:

أن الرقابة الذاتية تنمي شعور الفرد بمحاسبة النفس على كل أعماله الصغيرة والكبيرة، لا سيما في ظل انشغال الآباء والمربين عن مراقبة أبنائهم، وخاصة مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع الإلكترونية المفتوحة لكل الناس، ولذا فإن الأمر يستلزم التوعية بأهمية الرقابة الذاتية وتعزيزها في نفوس الأطفال لزرع الرقيب الداخلي لديهم وإحياء الضمير الذي يعصمهم من المغريات ويقيهم من الوقوع في شركها (صبيح، 2019).

وأشار حوياد (2022) إلى أن تطبيق قيمة الرقابة الذاتية في مجتمع ما، تحصّن هذا المجتمع من الانحرافات وتطهّره من الشبهات، حيث أقوى أنواع الرقابة هي الرقابة الذاتية في العمل، فيقوم العامل بمراقبة نفسه في السر والعلن خوفاً من الله، فيحاسب نفسه، ويخلص في عمله، فيكون ضمير المسلم يقظاً، يسيطر على أعماله وأقواله وأفكاره، فتتقلص الرقابة الخارجية بأنواعها.

كما يستطيع الفرد من خلال الرقابة الذاتية الغوص في أفكاره، ويقيم نفسه ومواقفه ودوافعه، ويعيد ترتيب حياته بما يرضيه، فيصل الفرد إلى صفاء الذهن، والشعور بالرضا عن نفسه وعن حياته، وتخلصه من تأنيب الضمير الذي يعكر صفو حياته، كما تساعده في معرفة نقاط الضعف في حياته وتغييرها للأفضل، وبذلك يصبح فرداً طموحاً، وخطواته مدروسة، وذا رقابة عالية، ولديه مهارة في حل المشكلات (بليلة، 2000).

أساليب تفعيل قيمة الرقابة الذاتية لدى الأطفال:

أشارت القرني (2018) إلى عددٍ من الأساليب الفاعلة في تنمية الرقابة الذاتية، وهي على النحو الآتي:

1. أسلوب الحوار: وهو أسلوب يدفع الطفل إلى المشاركة والتفاعل استماعاً وفهماً وحديثاً، ويدفعه نحو طرح الأسئلة عما لا يدركه، كما أنه أسلوب إقناعي، ينمي لدى الطفل التفكير ويكسبه الثقة في نفسه.
2. أسلوب القدوة الحسنة: وهو أسلوب عملي يكتسب الطفل من خلاله السلوكيات الحسنة والقيم والأخلاق الفاضلة؛ لأن التقليد إستراتيجية فاعلة في الضبط الذاتي.
3. أسلوب الدين والابتعاد عن المبالغة والشدة في العقاب: وهو أسلوب يجعل الطفل صريحاً صادقاً، إذ لو واجه غلظة وشدة قد يلجأ إلى الكذب والتحايل والإصرار على الخطأ هروباً من العقاب.
4. أسلوب التدريب على مهارات ضبط النفس: وهو أسلوب يعزز من التحكم بالنفس في المواقف التي يواجهها الطفل مع الغرباء والأصدقاء.

مُعوقات تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال:

تؤكد القرني (2018) أن هناك عدداً من المعوقات التي تسهم

في منع تفعيل الرقابة الذاتية أو إفشاله، وهي على النحو الآتي:

1. غياب الوعي بأهمية قيمة الرقابة الذاتية من قبل الوالدين.
2. الجهل بالمحرمات أو التهاون فيها.
3. استخدام السلطة والقسوة اللفظية والجسدية.
4. تأثير أصدقاء السوء.
5. ضعف ثقة الطفل بنفسه بسبب نقد طريقته في أداء أعماله.
6. العقاب المبالغ فيه على الخطأ.

الدراسات السابقة:

أ- الدراسات السابقة العربية

دراسة (إشتوي، 2023) بعنوان: «الرقابة الذاتية ودورها في ضبط النفس - دراسة قرآنية موضوعية»: هدفت الدراسة إلى التعرف على معنى الرقابة الذاتية، وأهمية ضبط النفس على ميزان القرآن ومفهومه، وأهمية استشعار مراقبة الله تعالى ظاهراً وباطناً والتأمل في أسماء الله الحسنى التي تساعد المسلم على تقوية إيمانه، وإصلاح النفس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي والتحليلي، واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى، وتمثل مجتمع الدراسة في نصوص القرآن الكريم ذات العلاقة بالموضوع. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن الرقابة الذاتية تعمل على إصلاح العلاقة مع الخالق عز وجل، وتعين العبد على الترتي في مراقبي الإحسان مع الخالق والمخلوق، وأن إصلاح الرقابة الذاتية يسهم بشكل واضح في ضبط النفس ورفيها ووضوح صاحبها.

دراسة (خليفة، 2023) بعنوان: «دور المراقبة الذاتية في مكافحة التطرف الفكري لدى عينة من الشباب السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية»: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى انتشار كلٍّ من المراقبة الذاتية والتطرف الفكري لدى الشباب السعودي، والكشف عن العلاقة بينهما، وأيضاً التحقق من الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في كلٍّ من المراقبة الذاتية والتطرف الفكري تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية)، والكشف عن القيمة التنبؤية للمراقبة الذاتية بالتطرف الفكري، واشتملت الدراسة على عينة من الشباب السعودي (ن=446) منهم (197 ذكر، 249 إناث)، وطبق عليهم اختبار المراقبة الذاتية إعداد عقراء خليل، واختبار التطرف الفكري إعداد الباحثة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أبرزها: وجود مستوى متوسط في كلٍّ من المراقبة الذاتية والتطرف الفكري، ووجود علاقة سلبية بينهما، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في كلٍّ من المراقبة الذاتية والتطرف الفكري تعزى لجميع المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية).

دراسة (الشمري، 2023) بعنوان: «الدور التربوي للأسرة في

وتكونت العينة من 68 طالبًا، مقسمين على مجموعتين: 40 طالبًا في الجامعة «أ» و 28 طالبًا في الجامعة «ب». وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أهمها: أن المعلمين قبل الخدمة أفادوا بتجنب المحادثات حول النوع الاجتماعي والهوية الجنسية أكثر من أولئك الذين يتحدثون عن العرق على الرغم من التغييرات التشريعية، وأفاد المشاركون في الغالب عن الرقابة الذاتية بسبب نقص المعرفة التربوية، ونقص المعرفة السياسية، والخوف من العقوبات المؤسسية، وهي طويلة الأمد للرقابة الذاتية.

دراسة شين وآخرين (Chen et al., 2022) بعنوان: «كيف نغير عن أنفسنا بحرية: الرقابة والرقابة الذاتية ومكافحة الرقابة على وسائل التواصل الاجتماعي الصينية»: هدفت الدراسة إلى التعرف على الرقابة ومناهضة الرقابة والرقابة الذاتية في النظام الاستبدادي على نطاق واسع في الصين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، عن طريق الإحصائيات الوصفية، وتحليل الارتباط، وتحليل الانحدار، وتوصلت إلى عددٍ من النتائج، أهمها: الكشف عن كيفية تعرض المستخدمين للرقابة، وكيف ولماذا يمارسون الرقابة الذاتية على مواضيع مختلفة مثل النشر وإعادة النشر والتعليق، وتحديد مقاييس الرقابة الذاتية، وإيجاد عوامل التأثير، وبناء على هذه النتائج يمكن مناقشة الآثار المترتبة على التصميم الديمقراطي لوسائل التواصل الاجتماعي.

دراسة داس وكرامر (Das & Kramer, 2021) بعنوان: «الرقابة الذاتية على الفيسبوك»: هدفت الدراسة إلى الكشف عن نتائج تحليل المحتوى الذي تتم تصفيته بعد كتابته على الفيسبوك، وربط سلوك الرقابة الذاتية بالميزات التي تصنف المستخدمين من الناطقين باللغة الإنجليزية في المملكة المتحدة والولايات المتحدة، ورسمهم البياني الاجتماعي، والتفاعلات بينهم. استخدم الباحثان المنهج الاستكشافي، وأداة تحليل المحتوى بعد جمع البيانات 3.9 مليون مستخدم على مدار 17 يومًا، وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أهمها: أن 71 من المستخدمين أظهروا مستوى معينًا من الرقابة الذاتية في اللحظة الأخيرة خلال الفترة الزمنية، كما أن الأشخاص الذين لديهم حدود أكثر لتنظيم الرقابة أكثر، والذكور أكثر من الإناث في مراقبة المنشورات وخاصة للأصدقاء، والإناث أكثر مراقبةً للتعليقات، كما أن الأشخاص الذين يمارسون قدرًا أكبر من السيطرة على جمهورهم يفرضون رقابة أكثر على المحتوى، والمستخدمون الذين لديهم أصدقاء أكثر تنوعًا، وأقل رقابة بوجه عام.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها للرقابة الذاتية، واتفقت مع دراسة (الشمرى، 2023) في تناولها للدور التربوي للأسرة في تنمية الرقابة الذاتية واختلفت معها في اقتصارها على الدور التربوي حيث تناولت الدراسة الحالية الدور الديني، والتربوي، والاجتماعي، والنفسي، كما اختلفت معها في اختيارها

تنمية الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض»: هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور التربوي للأسرة في تنمية الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء التعليم عن بعد، والمعوقات والمقترحات المناسبة لتنميتها من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، وتقديم المقترحات المناسبة لها. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات المرحلة الابتدائية للمدارس الحكومية بمدينة الرياض لعام الدراسي 1443هـ. وتوصلت إلى عددٍ من النتائج، أهمها أن المعلمات موافقات بدرجة كبيرة على فاعلية دور الأسرة في تنمية الرقابة الذاتية لدى الطالبات بمدينة الرياض، والتي كان من أبرزها: تحفيز الطالبة وتشجيعها على الاجتهاد، والتواصل مع المعلمات ومتابعة كل جديد في المنصة التعليمية، وأن المعلمات موافقات بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحد من دور الأسرة التربوي في تنمية الرقابة الذاتية لدى الطالبات بمدينة الرياض، والتي كان من أبرزها: تأثير صديقات السوء على الطالبة يسهم في تدني الرقابة الذاتية لديها، وضعف ثقة الطالبة بنفسها مما يؤدي إلى عدم ثقتها بأدائها.

دراسة (المعولية، 2021) بعنوان: «الرقابة الذاتية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في محافظة جنوب الباطنة»: هدفت إلى التعرف على مستوى الرقابة الذاتية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين بمحافظة الباطنة، والتعرف على آراء عينة الدراسة لمستوى الرقابة الذاتية والأداء الوظيفي من وجهة نظر المديرين بمحافظة جنوب الباطنة وفق متغيري المسمى الوظيفي ومستوى المدرسة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (75) مديرًا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن مستوى رقابة المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما أن مستوى الأداء الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الوظيفة ومستوى المدرسة.

ب- الدراسات السابقة الأجنبية:

دراسة لاميرت وجودفري (Lammert & Godfrey, 2023) بعنوان «الرقابة الذاتية على أدب الأطفال في تكساس - ما علاقة التشريع بها»: هدفت الدراسة الاستكشافية المتزامنة ذات الأساليب المختلطة مادة مكتوبة لدورة أدب الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، واستجابات المسح التي تم تحليلها من خلال أطر محو الأمية النقدية والرقابة الذاتية، حيث سنت بعض الولايات الأمريكية تشريعات تحد من كيفية معالجة المعلمين لموضوعات عن العرق والجنس في الفصول الدراسية، استخدمت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والمنهج النوعي - الكيفي)،

بها الإسلام وهو تحقيق النمو الشامل لشخصية الطفل في صورة منهج متكامل يتوافق مع الفطرة الإنسانية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والمسخي، وهو «ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً» (العساف، 2016، ص 211).

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع أمهات الأطفال بالصفوف العليا في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/1445.

عينة الدراسة:

جرى تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من أمهات الأطفال بالصفوف العليا في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك، عند فترة ثقة (95 %)، وخطأ معاينة (5 %)، وفقاً لمعادلة كيرجسي ومورجان Morgan & Kergie (حسن، 2016). وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (520) أمًا. ويعرض الجدول (1) توزيع عينة أمهات الأطفال بمدينة تبوك وفق الحالة الوظيفية والمستوى التعليمي وعدد الأطفال.

المرحلة الابتدائية حيث تناولت الدراسة الحالية مرحلة الطفولة المتأخرة، كما اختلفت مع دراسة (إشتوي، 2023) التي هدفت إلى التعرف على دور الرقابة الذاتية في ضبط النفس، ودراسة (خليفة، 2023) التي هدفت إلى التعرف على دور الرقابة الذاتية في مكافحة التطرف الفكري لدى عينة من الشباب السعودي، ودراسة (المعولية، 2021) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الرقابة الذاتية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، ودراسة لاميرت وجودفري (Lammert & Godfrey, 2023) التي هدفت التعرف على الرقابة الذاتية على أدب الأطفال في تكساس، دراسة شين وآخرين (Chen et al., 2022) التي هدفت إلى التعرف على الرقابة والرقابة الذاتية ومكافحة الرقابة على وسائل التواصل الاجتماعي الصينية، ودراسة داس وكرامر (Das & Kramer, 2021) التي هدفت إلى الكشف عن نتائج تحليل المحتوى الذي تتم تصفيته بعد كتابته على الفيسبوك، وربط سلوك الرقابة الذاتية بالميزات التي تصف المستخدمين من الناطقين باللغة الإنجليزية في المملكة المتحدة والولايات المتحدة، ورسهم البياني الاجتماعي، والتفاعلات بينهم.

وفي ضوء التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يتضح تفرد الدراسة الحالية من حيث تناولها لموضوع دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات حيث يُعدّ تفعيل قيمة الرقابة الذاتية لدى الأطفال موضوعاً تربوياً مهمّاً، ومما يزيد من أهمية هذا الموضوع هو تناول الدراسة لأبعاد دور الأسرة (الديني، والتربوي، والاجتماعي، والنفسي) وهي الوسيلة ذاتها التي جاء

جدول 1

توزيع عينة أمهات الأطفال بمدينة تبوك وفق الحالة الوظيفية والمستوى التعليمي وعدد الأطفال

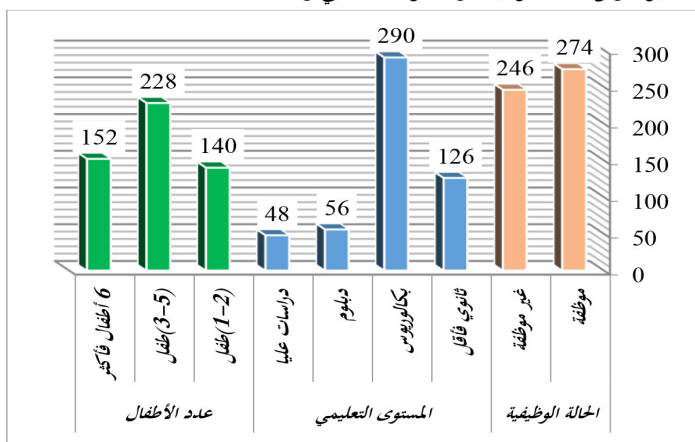
المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الحالة الوظيفية	موظفة	274	52.7
	غير موظفة	246	47.3
	المجموع	520	100
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	126	24.2
	بكالوريوس	290	55.8
	دبلوم	56	10.8
	دراسات عليا	48	9.2
	المجموع	520	100

كأعلى فئة بحسب المستوى التعليمي حيث بلغ عددهن (290) أمًا، بنسبة (55.8 %). في حين جاءت الأمهات الحاصلات على مؤهلات عليا كأقل الفئات، حيث بلغ عددهن (48) أمًا، بنسبة (9.2 %). والشكل (1) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (1) أنَّ الأمهات الموظفات يمثلن أعلى فئة بحسب الحالة الوظيفية، حيث بلغ عددهن (274) أمًا، بنسبة (52.7 %) من مجموع أفراد العينة، تليهن الأمهات غير الموظفات، حيث بلغ عددهن (246) أمًا، بنسبة (47.3 %). وجاءت فئة مديرات الأمهات الحاصلات على درجة البكالوريوس

شكل 1

توزيع عينة الأمهات بمدينة تبوك وفق الحالة الوظيفية والمستوى التعليمي وعدد الأطفال



أداة الدراسة:

في التخصصات التربوية، حيث طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى انتماء العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، وسلامة صياغتها اللغوية، وما يرون حذفه أو إضافته أو تعديله. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم الإبقاء على جميع العبارات، حيث حظيت بنسب اتفاق 80 % فأكثر، وإجراء ما وجه إليه المحكمون من تعديلات.

الاتساق الداخلي للاستبانة:

أجريّ حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) أمًا من أمهات الأطفال بمدينة تبوك من خارج العينة الأساسية للدراسة، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كلّ عبارة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضح ذلك.

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتُعرّف بأنها عبارة عن «مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تُعدّ بقصد الحصول على معلومات أو التعرف على آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين» (عبيدات وآخرون، 2004: 66).

وقد تمّ تصميم الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك باتّباع الخطوات العلمية، حيث تكونت من (40) عبارة موزعة على أربعة محاور (الديني، التربوي، الاجتماعي، النفسي).

الصدق الظاهري للاستبانة:

عُرضت الاستبانة على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس

جدول 2

معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كلّ عبارة منتمة لكل محور من محاور الاستبانة، مع درجة المحور الذي تنتمي إليه

الدور الديني لتفعيل الرقابة الذاتية	الدور التربوي لتفعيل الرقابة الذاتية	الدور الاجتماعي لتفعيل الرقابة الذاتية	الدور النفسي لتفعيل الرقابة الذاتية	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
1	11	21	31	.606**	31	.590**	21
2	12	22	32	.686**	32	.611**	22
3	13	23	33	.716**	33	.634**	23
4	14	24	34	.806**	34	.614**	24
5	15	25	35	.708**	35	.687**	25
6	16	26	36	.790**	36	.645**	26
7	17	27	37	.793**	37	.598**	27
8	18	28	38	.750**	38	.629**	28
9	19	29	39	.681**	39	.676**	29
10	20	30	40	.656**	40	.630**	30

** دالة عند مستوى 0.01

يشير الجدول (2) إلى أنَّ معامل الارتباط بين كل عبارة منتمية لكل محور من محاور الأداة، مع درجة المحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.828) كأعلى معامل ارتباط، و(0.590) كأدنى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). ويعرض الجدول (3) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور من المحاور الفرعية مع درجة الأداة ككل.

جدول 3

معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور من المحاور الفرعية مع درجة الأداة ككل

معامل الارتباط	المحاور الفرعية
.788**	الدور الديني لتفعيل الرقابة الذاتية
.871**	الدور التربوي لتفعيل الرقابة الذاتية
.842**	الدور الاجتماعي لتفعيل الرقابة الذاتية
.756**	الدور النفسي لتفعيل الرقابة الذاتية

** دالة عند مستوى 0.01

الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

نات الاستبانة:

يشير الجدول (3) إلى أنَّ معامل الارتباط بين كل محور فرعي، مع درجة الأداة ككل تراوحت بين (0.842) كأعلى معامل ارتباط، و(0.756) كأدنى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). وتشير النتائج السابقة إلى تتُّع

جدول 4

النتائج لكل محور من المحاور الفرعية بالاستبانة

معامل الثبات	المحاور الفرعية
.902	الدور الديني لتفعيل الرقابة الذاتية
.865	الدور التربوي لتفعيل الرقابة الذاتية
.831	الدور الاجتماعي لتفعيل الرقابة الذاتية
.894	الدور النفسي لتفعيل الرقابة الذاتية
0.943	الأداة ككل

المحور الأول: الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وتضمن (10) عبارات، وهي مرقمة من (1-10).
المحور الثاني: الدور التربوي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وتضمن (10) عبارات، وهي المرقمة من (11-20).
المحور الثالث: الدور الاجتماعي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وتضمن (10) عبارات، وهي المرقمة من (21-30)

المحور الرابع: الدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وتضمن (10) عبارات، وهي المرقمة من (31-40).

يتضح من الجدول (4) أنَّ الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع جدًا من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للأداة ككل (0.943)، وتراوحت قيم معامل الثبات في محاور الاستبانة بين (0.831)، و(0.902)، ويعدُّ معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي (0.700) مقبولًا بشكل عام كأقل قيمة مرغوبة للمعامل، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع الدراسة.

الاستبانة في صورتها النهائية:

تكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من أربعة محاور فرعية كما يلي:

جدول 5

المتوسطات الحسابية المرجحة لغايات الدراسة

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من 1 إلى 1,80	منخفضة جدًا
من 1,81 إلى 2,60	منخفضة
من 2,61 إلى 3,40	متوسطة
من 3,41 إلى 4,20	عالية
من 4,21 إلى 5	عالية جدًا

وللإجابة عن السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكلّ عبارة منتمية لمحور الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وللمحور ككل، ويوضح الجدول (6) ذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: نصّ السؤال الأول على ما يلي: ما الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال؟
جدول 6

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تحرص الأسرة على تعزيز مخافة الله في جميع سلوكيات أطفالها.	4.69	0.60	عالية جداً	1
4	تعمل الأسرة على غرس القيم الخلقية في سلوكيات أطفالها كالصدق والأمانة.	4.62	0.51	عالية جداً	2
6	تعويد الأطفال على حفظ الجوارح وتجنب المحرمات.	4.56	0.54	عالية جداً	3
3	ترسيخ مفهوم الرقابة الذاتية في الالتزام بشرع الله وسنة نبيه.	4.55	0.59	عالية جداً	4
7	تربي الأسرة أطفالها على فضيلة التوبة والاستغفار عند اقتراف الذنوب والسيئات.	4.50	0.54	عالية جداً	5
2	توضح الأسرة لأطفالها المعاني الربانية لأسماء الله مثل: (البصير، السميع، الرقيب).	4.48	0.60	عالية جداً	6
8	تتابع الأسرة أطفالها في تأدية جميع فروضهم وواجباتهم الدينية.	4.45	0.59	عالية جداً	7
9	تحرص الأسرة على ربط سلوكيات أطفالها بالثواب الدينية المستمدة من القرآن والسنة.	4.45	0.56	عالية جداً	8
10	تعمل الأسرة على تشجيع أطفالها نحو تقويم أخطائهم وتعديلها.	4.36	0.62	عالية جداً	9
5	تحرص الأسرة على توفير مصادر دينية لتعزيز الرقابة الذاتية كالكتب والوسائل الإعلامية.	4.15	0.73	عالية	10
الإجمالي					
-	عالية جداً	4.48	0.43	عالية جداً	-

رقم 4904)، ووعي الأسر بأثر تلك القيم الدينية والأخلاقية في تعزيز استقامة الأبناء، وضبط سلوكهم، ومن ذلك إكسابهم قيمة الرقابة الذاتية في أفوالهم وأفعالهم وتصرفاتهم. وتراوح المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (4.69) و(4.15)، حيث حازت العبارة: «تحرص الأسرة على تعزيز مخافة الله في جميع سلوكيات أطفالها» على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب التي تحقّق فيها الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، بمتوسط حسابي (4.69)، وانحراف معياري (0.60)، وقد يعزى ذلك إلى وعي الأسرة بأنّ غرس قيمة الخوف من الله تعالى في السر والعلن في نفوس الأبناء، والإيمان بقدرة الله عليهم، يعدّ من أعظم الوسائل التي تدفعهم إلى مراقبة سلوكياتهم وتصرفاتهم خوفاً من الوقوع في الآثام والمنكرات والمحرمات التي تعرّضهم لغضب الله

تظهر بيانات الجدول (6) جاء الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال بدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي (4.48)، وانحراف معياري (0.43)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق). وقد تعزى هذه النتائج إلى حرص الأسرة على غرس القيم الدينية في نفوس أبنائهم، وتعميق التزامهم بتعاليم الإسلام وشرائعه، والتحلي بالأخلاق الفاضلة التي حثّ عليها الدين الإسلامي؛ لكون ذلك من أعظم المسؤوليات الشرعية للأسرة المسلمة كما ورد في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قول صلى الله عليه وآله: «مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ، أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجْسِنَانِهِ» (البخاري، 1993، 1366)، وقوله صلى الله عليه وآله: «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْأَمِيرُ رَاعٍ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ زَوْجِهَا وَوَلَدِهِ، فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (البخاري، 1993،

والسلوكيات الحسنة، وتعملهم حريصين على حفظ جوارحهم وضبط انفعالاتهم، وتمنعهم من الوقوع في المحرمات والمنكرات من خلال تحفيز الرقابة الذاتية في نفوسهم.

في حين جاءت العبارة: «تحرص الأسرة على توفير مصادر دينية لتعزيز الرقابة الذاتية كالكتب والوسائل الإعلامية» في الترتيب الأخير كأقل الجوانب التي تحقق فيها الدور الديني للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.73)؛ وقد يعزى مجيئها في الترتيب الأخير إلى محدودية معرفة بعض الأسر بالكتب الدينية، والبرامج الدينية الهادفة في وسائل الإعلام، التي تتناول موضوعات الرقابة الذاتية وسبل تنميتها في نفوس الأبناء، مما يجد من استفادتها منها في تعزيز الرقابة الذاتية لدى أطفالها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بوجه عام مع نتائج دراسة حو باد (2022) التي أظهرت التأثير الإيجابي للقيم الإيمانية في انضباط الأفراد، وأن قيمة الرقابة الذاتية تعدّ خطّ الدفاع الأول في مواجهة الانحرافات البشرية والسلوكية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: نصّ السؤال الثاني على ما يلي: ما الدور التربوي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟ وللإجابة عن السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية للمحور الدور التربوي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وللمحور ككل، والجدول (7) يوضح ذلك.

وسخطه، وتترتب عليها العقوبة في الدنيا والآخرة.

وجاءت العبارة: «تعمل الأسرة على غرس القيم الخلقية في سلوكيات أطفالها كالصدق والأمانة» في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (4.62)، وانحراف معياري (0.51)؛ وقد يعزى ذلك إلى حرص الأسرة على القيام بدورها في التربية الأخلاقية لكونها مطلباً شرعياً حث عليه الإسلام كما جاء في الحديث الشريف عن النبي ﷺ أنه قال: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ» (البخاري، 1989، 273)، ومن ذلك الالتزام بالصدق والأمانة، عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه عن رسول الله ﷺ قال: «إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصْدُقْ حَتَّى يَكُونَ صِدِّيقًا، وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبْ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَابًا» (البخاري، 1993، رقم 6094)، وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ: «أَدْرُ الْأُمَمَةَ إِلَى مَنْ أَشْهَنَكَ، وَلَا تَحْزَنْ مَنْ خَانَكَ» (أبو داود، 1435، 3535)، ولأن هذه القيم الأخلاقية تمثل إحدى أهم القيم الإسلامية الوقيائية، وتعزيز الرقابة الذاتية لدى الأطفال من خلال حرصهم على مراقبة أنفسهم، وتجنّب الكذب والإخلال بأداء الأمانات إلى أهلها، وتجنب خيانة الأمانة، وأكل أموال الناس بالباطل.

في حين جاءت العبارة: «تعويد الأطفال على حفظ الجوارح وتجنب المحرمات» في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (4.56)، وانحراف معياري (0.54)؛ وقد يعزى ذلك إلى وعي الأمهات بكون أسلوب العادة يعدّ من أهم الأساليب التربوية في الإسلام، التي يمكن من خلالها إكساب الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة

جدول 7

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الدور التربوي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
16	تُفعل الأسرة دور القدوة الصالحة في سلوك أطفالها.	4.38	0.54	عالية جداً	1
13	تعمل الأسرة على تنمية الوازع الديني لتفعيل الرقابة الذاتية لدى أطفالها.	4.33	0.55	عالية جداً	2
11	تقوم الأسرة بتوضيح مفهوم الرقابة الذاتية لدى أطفالها.	4.26	0.60	عالية جداً	3
19	تستثمر الأسرة أسلوب الحوار والإقناع في توجيه أطفالها.	4.20	0.54	عالية جداً	4
15	تحرص على توجيه أطفالها إلى التعامل الإيجابي مع المستجندات التقنية لتفعيل الرقابة الذاتية لديهم.	4.17	0.61	عالية	5
17	تعمل الأسرة على توحيد الجهود المبذولة مع المدرسة لتفعيل الرقابة الذاتية لدى أطفالها.	4.15	0.60	عالية	6
20	تُفعل الأسرة القيم التربوية المضمنة في المناهج الدراسية.	4.15	0.51	عالية	7
18	تحرص الأسرة على مشاركة أطفالها في الأنشطة التعليمية المعززة للسلوكيات الإيجابية.	4.14	0.56	عالية	8
12	تحرص على تدريب أطفالها على مهارة التفكير الناقد لتمكينهم من الرقابة الذاتية.	3.98	0.69	عالية	9
14	تتمم الأسرة بتوفير مكتبة مصغرة لأطفالها لتفعيل الرقابة الذاتية لديهم.	3.87	0.78	عالية	10
	الإجمالي	4.16	0.40	عالية	-

الرقابة الذاتية في ظل الواقع الحالي الذي يشهد انتشار ضعف الإلتقان والإخلاص في العمل وتأدية الواجبات والحقوق، والغرق بالدنيا وملذتها.

وجاءت العبارة: «تقوم الأسرة بتوضيح مفهوم الرقابة الذاتية لدى أطفالها» في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.60)؛ وقد يعزى ذلك إلى امتلاك الآباء والأمهات المعرفة اللازمة بمفهوم الرقابة الذاتية، ومنزلتها كقيمة إيمانية في الإسلام، وحرصهم في ضوء ذلك على بيان المفاهيم المرتبطة بها للأبناء وكيفية تطبيقها في حياتهم اليومية.

كما حصلت العبارة: «تستثمر الأسرة أسلوب الحوار والإقناع في توجيه أطفالها» على الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.54)؛ وقد يعزى ذلك إلى وعي الأسر بأهمية أساليب الحوار والإقناع في غرس القيم وتعديل السلوك، وكونها من أهم الأساليب التربوية الربانية التي اتخذها النبي ﷺ في تربية أصحابه وغرس الرقابة الذاتية في نفوسهم، وحرص الأسر في ضوء ذلك على استخدام هذه الأساليب التربوية بشكل يتناسب مع مستوى النضج الفكري والعقلي والثقافي لدى أبنائهم الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، بهدف تبصيرهم بضوابط السلوك الإيجابي، وتوجيههم عند الوقوع في الخطأ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم تجاه ممارسة الرقابة الذاتية وأهميتها في بناء شخصياتهم السوية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة الجار الله (2008) التي أكدت أن أسلوب الحوار من أهم الأساليب التربوية المؤثرة في مستوى الرقابة الذاتية لدى الأبناء.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بوجه عام مع نتائج دراسة الشمري (2023) التي أظهرت تحقق الدور التربوي للأسرة في تنمية الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بدرجة عالية، كما تتفق مع نتائج دراسة الجار الله (2008) التي أكدت التأثير الإيجابي للتربية الأسرية والمعاملة الوالدية في الرفع من مستوى الرقابة الذاتية لدى الأبناء، وتختلف مع نتائج الدراسة الحالية في تناولها لدور الأسرة التكاملي الذي يسهم في تنمية الرقابة الذاتية للطفل ولم تركز على الدور التربوي فقط والمعاملة الوالدية وهو ما يميز الدراسة الحالية حيث تناولت دور الأسرة من أبعاد مختلفة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: نصَّ السؤال الثالث على ما يلي: ما الدور الاجتماعي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟ وللاجابة عن السؤال، تمَّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية للمحور الدور الاجتماعي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وللمحور ككل، والجدول (8) يوضح ذلك.

تظهر بيانات الجدول (7) تحقُّق الدور التربوي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (0.40)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق)؛ وقد يعزى ذلك إلى حرص الأسر على القيام بمسؤولياتها التربوية في غرس قيمة الرقابة الذاتية لدى أبنائهم الأطفال، بالنظر إلى أهميتها في ضبط سلوكياتهم وتصرفاتهم، بما ينعكس بصورة إيجابية على بناء شخصياتهم السوية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (4.38) و(3.87)، حيث حصلت العبارة: «تُفَعِّلُ الأسرة دور القدوة الصالحة في سلوك أطفالها» على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب التي تحقُّق فيها الدور التربوي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، بمتوسط حسابي (4.38)، وانحراف معياري (0.54)؛ وقد يعزى ذلك إلى وعي الأسر بأهمية أسلوب القدوة الحسنة في غرس القيم، وأثره في تعديل السلوك، وكون الأطفال يتأثرون بالممارسات السلوكية لأبائهم وأمهاتهم بصورة أكبر، ويميلون إلى تقليديهم فيها، ولهذا يزداد حرص الآباء والأمهات على ممارسة الرقابة الذاتية لما يصدر منهم من أقوال وأفعال أمام أبنائهم الأطفال، أو في تعاملهم مع الآخرين خارج المنزل؛ وذلك لتقديم النموذج الحسن والقدوة الصالحة التي تغرس فيهم الرقابة الذاتية، إلى جانب حث الأسر لأبنائهم الأطفال على الاقتداء بالرسول ﷺ في أقواله وأفعاله، وفي ممارسته لقيمة الرقابة الذاتية، وتربيته الصحابة -رضوان الله عليهم- عليها؛ لكونه المثل الأعظم الذي أمر الله -سبحانه وتعالى- بطاعته واتباعه واتخاذ قدوة حسنة، كما قال الله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب: 21). وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة الجار الله (2008) التي أكدت أن أسلوب القدوة المستخدم من قبل الوالدين يمثل أكثر الأساليب الإيجابية المرتبطة بمستوى الرقابة الذاتية لدى الأبناء.

في حين جاءت العبارة: «تعمل الأسرة على تنمية الوازع الديني لتفعيل الرقابة الذاتية لدى أطفالها» في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (4.33)، وانحراف معياري (0.55)؛ وقد يعزى ذلك إلى وعي الأسرة بأثر الوازع الديني في استقامة الأبناء، حيث يمثل رادعاً لهم أمام اتباع الأهواء والشهوات، ووقاية لهم من التفكير في الانحراف وارتكاب المنكرات والمعاصي، وذلك طاعة لله تعالى ورسوله والتزاماً بشريعته؛ طمعاً في نيل مرضاة الله تعالى، وخوفاً من غضبه وعقوبته، ويجعلهم ذلك أكثر حرصاً على مراقبة أنفسهم وأفعالهم وسلوكياتهم في السرّ والعلن. كما تدرك الأسر أن من أهم عوامل تدني الرقابة الذاتية لدى الأفراد هو ضعف الوازع الديني، مما يؤكد على ضرورة غرس الوازع الديني في نفوس الأبناء؛ لوقايتهم من اتباع الأهواء والشهوات والمغريات المنتشرة في هذا العصر. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة إشتوي (2023) التي أوضحت الحاجة إلى

جدول 8

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الدور الاجتماعي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
27	توجه الأسرة أطفالها نحو اختيار الصحة الصالحة.	4.40	0.56	عالية جداً	1
30	تعمل الأسرة على تقوية العلاقة الأسرية بين أفرادها المبينة على الصدق والثقة.	4.39	0.52	عالية جداً	2
29	تعود الأسرة أطفالها على تقبل واحترام آراء الآخرين.	4.27	0.56	عالية جداً	3
22	تغرس قيم الرقابة الذاتية لدى أطفالها في تعاملهم مع أفراد المجتمع .	4.26	0.47	عالية جداً	4
21	تحرص الأسرة على تشجيع أطفالها نحو التواصل البناء مع المجتمع.	4.22	0.58	عالية جداً	5
28	تحرص الأسرة على التقييم المستمر لسلوك أطفالها.	4.20	0.61	عالية	6
25	تغرس الأسرة القيم الاجتماعية التي تعزز الرقابة الذاتية لدى أطفالها.	4.18	0.52	عالية	7
26	تستثمر الأسرة الأساليب التربوية المناسبة لضبط الرقابة الذاتية لدى أطفالها.	4.14	0.58	عالية	8
24	تشجع الأسرة أطفالها على استثمار وقت الفراغ من خلال ممارسة الأنشطة بما يفيدهم في تكوين شخصياتهم.	4.10	0.54	عالية	9
23	تحث الأسرة أطفالها على المشاركة في الأنشطة المجتمعية، مثل: (الأندية التطوعية، المبادرات الخدمية).	3.91	0.60	عالية	10
	الإجمالي	4.21	0.35	عالية جداً	-

في مرحلة الطفولة المتأخرة يميلون إلى تكوين الرفاق، سواء في الحي أو المدرسة أو غيرها من الأماكن، والرفقاء قد يؤثرن في مستوى الرقابة الذاتية لدى الأطفال إيجاباً أو سلباً، وتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الشمري (2023) التي أكدت أنّ تأثير صديقات السوء على الطالبة تمثل أهم المعوقات التي تؤدي إلى تدني الرقابة الذاتية لديها.

في حين جاءت العبارة: «تعمل الأسرة على تقوية العلاقة الأسرية بين أفرادها المبينة على الصدق والثقة» في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (4.39)، وانحراف معياري (0.53)؛ وقد يعزى ذلك إلى حرص الآباء والأمهات على تقوية التماسك الأسري، وترسيخ القيم الأسرية التي تعزز الترابط بين أفراد الأسرة، وتسهم في تهيئة البيئة الأسرية السوية للطفل، التي تقوم على الصدق في المشاعر والأقوال والأفعال، والثقة المتبادلة بين أفراد الأسرة، مما ينعكس على مستوى الرقابة الذاتية لدى الأطفال في تعاملهم مع أفراد الأسرة، فيتحررون الصدق عند الحديث معهم، ويتجنبون الكذب على الوالدين لتقنتهم فيهم، ولشعورهم بالحببة الصادقة والأمان والطمأنينة التي يوفرها لهم الوالدان.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بوجه عام مع نتائج دراسة المسفر (2016) التي أكدت وجود ارتباط وثيق بين الرقابة الذاتية والقيم الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، كما تتفق مع نتائج دراسة بليلة (2000) التي أظهرت أنّ تنمية الرقابة الذاتية لدى الطفل تعتمد بشكل كبير على التربية والتنشئة الأسرية والاجتماعية السليمة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية في تركيزها على الدور

تظهر بيانات الجدول (8) تحقق الدور الاجتماعي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال بدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري (0.35)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق)؛ وقد يعزى ذلك إلى وعي الأسر بمسؤولياتها تجاه بناء السلوك الاجتماعي السوي لدى الأبناء الأطفال، ووعيتها بأهمية غرس القيم الاجتماعية في نفوس أبنائها الأطفال وأثرها في إكسابهم الرقابة الذاتية، وانعكاس ذلك على علاقتهم الاجتماعية واندماجهم الاجتماعي في المجتمع، وحرص الأسر في ضوء ذلك على استخدام الأساليب التربوية المناسبة التي تنمي السلوكيات الاجتماعية الحسنة لدى الأطفال.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (4.40) و(3.91)، حيث حصلت العبارة: «توجه الأسرة أطفالها نحو اختيار الصحة الصالحة» على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب التي تحقق فيها الدور الاجتماعي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، بمتوسط حسابي (4.40)، وانحراف معياري (0.56)؛ ويعزى ذلك إلى وعي الأسر بتأثير الصحة في بناء شخصية الطفل، حيث تؤدي دوراً مؤثراً في تحديد سلوك الطفل، وبيان اتجاهاته في مناحي حياته المختلفة، فالصحة الطبية الصالحة لها آثارها الحمودة ونتائجها الإيجابية على الفرد دينياً ودنيوياً، والصحة غير الصالحة لها نتائجها السلبية ومساوئها الكبيرة، عن أبي موسى رضي الله عنه قال: «مَثَلُ الْجَلِيسِ الصَّالِحِ وَالسَّوِّءِ، كَمَثَلِ الْمُسْكِ وَنَافِخِ الْكِبْرِ، فَحَامِلُ الْمُسْكِ: إِمَّا أَنْ يُحْذِيكَ، وَإِمَّا أَنْ تَبْتَاعَ مِنْهُ، وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحاً طَيِّبَةً، وَنَافِخُ الْكِبْرِ: إِمَّا أَنْ يُحْرِقَ ثِيَابَكَ، وَإِمَّا أَنْ يَجِدَ رِيحاً خَبِيثَةً» (البخاري، 1993، رقم 5214)، كما أنّ الأطفال

الأطفال في الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك؟ وللإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية لمحور الدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، وللمحور ككل، والجدول (9) يوضح ذلك.

الاجتماعي المنوط بالأسرة والذي يسهم بتفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال بشكل مباشر مما يسلط الضوء على أهمية هذه الممارسات من الوالدين لتحقيق دورها الاجتماعي.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: نصّ السؤال الرابع على ما يلي: ما الدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى

جدول 9

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
31	تحرص الأسرة على تنمية الثقة بالنفس لدى أطفالها لتفعيل الرقابة الذاتية.	4.39	0.58	عالية جدًا	1
34	تحرص الأسرة على تهيئة المناخ النفسي الصحي لأطفالها.	4.22	0.56	عالية جدًا	2
32	تعمل الأسرة على تعويد أطفالها على مهارة الاتزان وضبط النفس في المواقف الحياتية.	4.22	0.57	عالية جدًا	3
37	تشجع الأسرة أطفالها على المبادرة وإبداء الرأي داخل الأسرة وخارجها.	4.17	0.55	عالية	4
39	تعود الأسرة أطفالها على يقظة الضمير في ممارساتهم.	4.15	0.57	عالية	5
38	تحرص الأسرة على تعويد أطفالها بالاعتماد على أنفسهم في تلبية حاجاتهم.	4.14	0.57	عالية	6
35	توفر الأسرة الأنشطة المناسبة لإشباع الحاجات النفسية لأطفالها.	4.13	0.62	عالية	7
33	تُمكن الأسرة أطفالها من التدريب على إدارة الدوافع الذاتية.	4.10	0.52	عالية	8
40	تعمل الأسرة على الحد من شعور أطفالها بالوحدة النفسية لتأثيرها على الرقابة الذاتية لديهم .	4.08	0.68	عالية	9
36	تُدرّب الأسرة أطفالها على مهارة إدارة الأزمات بتوظيف الرقابة الذاتية في ممارساتها.	4.05	0.54	عالية	10
	الإجمالي	4.17	0.41	عالية	-

وإمكانيتهم، لتنمية الشعور بالمسؤولية، وإكسابهم الثقة في قدرتهم على الإنجاز، كشراء المستلزمات المنزلية، والمساعدة في ترتيب البيت ونحوها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الشمري (2023) التي أكدت أنّ ضعف ثقة الطالبة بنفسها يؤدي إلى عدم ثققتها بأدائها، مما ينتج عنه تدني الرقابة الذاتية لديها.

وجاءت العبارة: «تحرص الأسرة على تهيئة المناخ النفسي الصحي لأطفالها» في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (0.56)؛ وقد يعزى ذلك إلى وعي الأسر بأهمية التنشئة الأسرية السليمة وأثرها في تعزيز الصحة النفسية للطفل، وفي بناء شخصيته السوية، وإكسابه القدرة على الرقابة الذاتية، ووعيتها بأنّ الأسرة التي تسودها الخلافات الزوجية والأسرية والتفكك تؤدي إلى إيجاد بيئة أسرية مضطربة، قد تؤدي إلى وقوع الطفل في الاضطرابات النفسية والانفعالات السلبية، كالشعور بالقلق وعدم الأمان، وتنامي مشاعر الإحباط لديه، وعدم الثقة

تظهر بيانات الجدول (9) تحقّق الدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.41)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق)؛ وقد يعزى ذلك إلى حرص الأسر على تهيئة المناخ الأسري الصحي الذي يقوم على المحبة والعطف والرحمة والألفة بين أفرادها، وتجنب المشكلات والخلافات الأسرية بأشكالها المختلفة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (4.39) و(4.05)، حيث حصلت العبارة: «تحرص الأسرة على تنمية الثقة بالنفس لدى أطفالها لتفعيل الرقابة الذاتية» على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب التي تحقّق فيها الدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، بمتوسط حسابي (4.39)، وانحراف معياري (0.58)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى إلمام الأسر بأساليب تعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء الأطفال، ومن ذلك تكليفهم ببعض المهام والأنشطة المنزلية التي تتناسب مع قدراتهم

وتتفق النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة سميرة بلبلة (2000) التي أظهرت أهمية تحقيق الصحة النفسية والانفعالية في تنمية الرقابة الذاتية لدى الطفل، كما تتفق مع نتائج دراسة إيمان فياض (2022) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والرقابة الذاتية لدى الطلاب، وتختلف نتائج الدراسة الحالية في إبرازها للدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من خلال ممارسات محددة تسهم بشكل إيجابي في تحقيق هذا الهدف وتميزت الدراسة الحالية في تناولها لهذا الدور بشكل مباشر.

وبلخص الجدول (10) ترتيب المحاور المعبرة عن دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، والمتوسط العام للأداة ككل.

في نفسه، الأمر الذي قد يوقعه في مشكلاتٍ أخرى نتيجة فقدانه القدرة على التحكم في انفعالاته ومراقبة تصرفاته.

في حين جاءت العبارة: «تدرب الأسرة أطفالها على مهارة إدارة الأزمات بتوظيف الرقابة الذاتية في ممارساتها» في الترتيب الأخير كأقل الجوانب التي تحقق فيها الدور النفسي للأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال، بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (0.54)؛ وقد يعزى ذلك إلى محدودية امتلاك بعض الأسر مهارة إدارة الأزمات وكيفية إكسابها لأبنائها الأطفال بشكل يتناسب مع قدراتهم العقلية والمعرفية والانفعالية، ويسهم في تعزيز قدرتهم على الرقابة الذاتية.

جدول 10

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك على مستوى المحاور والأداة ككل

المرور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الدور الديني لتفعيل الرقابة الذاتية	4.48	0.43	عالية جدًا	1
الدور الاجتماعي لتفعيل الرقابة الذاتية	4.21	0.35	عالية جدًا	2
الدور النفسي لتفعيل الرقابة الذاتية	4.17	0.41	عالية	3
الدور التربوي لتفعيل الرقابة الذاتية	4.16	0.40	عالية	4
الأداة ككل	4.25	0.32	عالية جدًا	-

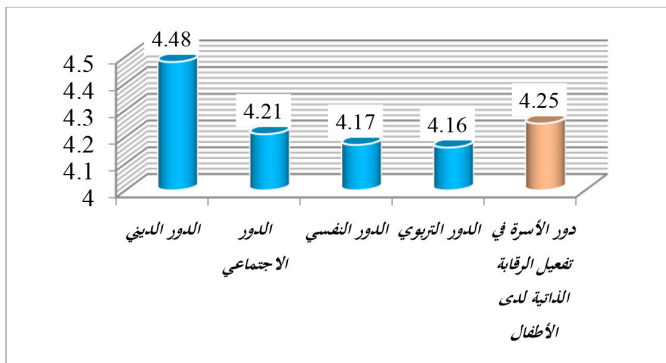
(4.43)، يليه محور الدور الاجتماعي، بمتوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري (0.35)، ثم محور الدور النفسي، بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.41)، وأخيرًا محور الدور التربوي، بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (0.40)، والشكل (2) يوضح ذلك

تظهر بيانات الجدول (10) تحقق دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك بدرجة عالية جدًا، بمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (0.32)، وهو يقع في اتجاه إجابة (موافق). وجاء محور الدور الديني في مقدمة المحاور المتحققة، بمتوسط حسابي (4.48)، وانحراف معياري

شكل 2

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات

بمدينة تبوك.



أظهرت تأثير وسائل الإعلام في مستوى الرقابة الذاتية لدى الأفراد.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: نصّ السؤال الخامس على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك تعزى لاختلاف الحالة الوظيفية للأم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام اختبار (Independent Samples T Test) للكشف عن دلالة الفروق في دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك تُعزى لاختلاف الحالة الوظيفية، والنتائج يظهرها الجدول (11).

وقد تعزى هذه النتائج إلى قيام المؤسسات المجتمعية المختلفة، كالمدرسة والمسجد، ووسائل الإعلام بدورها التربوي والتوعوي للأسر السعودية من خلال توعيتها بمسؤولياتها التربوية تجاه تنمية الرقابة الذاتية لدى الأبناء، خصوصاً في مرحلة الطفولة المتأخرة التي يكتسب فيها الطفل القيم والسلوكيات والاتجاهات التي تؤثر في بناء شخصيته. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة المقحم (2013)، ودراسة الصوي والدهدار (2019) اللتين أكدتا دور المدرسة والمعلمين في تنمية الرقابة الذاتية لدى الطلاب، ودراسة العطاس (2020)، ودراسة (Das & Kramer, 2020) اللتين أظهرتا تضمّن قيم الرقابة الذاتية في المقررات والمحاضرات الدراسية، ودراسة الشامي (2020) التي

جدول 11

نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك تعزى للحالة الوظيفية

المحاور الفرعية	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الدور الديني لتفعيل الرقابة الذاتية	موظفة	4.50	0.45	1.19	518	.231
	غير موظفة	4.46	0.40	9		غير دالة
الدور التربوي لتفعيل الرقابة الذاتية	موظفة	4.17	0.43	.154	518	.878
	غير موظفة	4.16	0.37			غير دالة
الدور الاجتماعي لتفعيل الرقابة الذاتية	موظفة	4.23	0.37	1.58	518	.113
	غير موظفة	4.18	0.32	9		غير دالة
الدور النفسي لتفعيل الرقابة الذاتية	موظفة	4.20	0.43	1.94	518	.053
	غير موظفة	4.13	0.39	1		غير دالة
الأداة ككل	موظفة	4.27	0.34	1.49	518	.137
	غير موظفة	4.23	0.30	0		غير دالة

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة قطران (2020) التي أوضحت أنه لا بد من التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي بإيجابية وتوظيفها في الاتجاه الصحيح، وأنّ نتيجة إهمال توظيفها وخيمة على الفرد والأسرة والمجتمع، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة قطران (2020) في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال ليعزز قدرتهم على التعامل مع ما يتعرضون له من سلبيات التكنولوجيا بأنفسهم من خلال تدريبهم على بعض المهارات كمهارة التفكير الناقد لتمكينهم من الرقابة الذاتية.

توصيات الدراسة:

- توصي الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بما يلي:
- توعية الأسرة والوالدين خاصة بأساليب تعزيز الرقابة الذاتية لدى الأطفال.
- توعية الأسرة بضرورة تكامل دورها (الديني والتربوي

أظهرت نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية في دور الأسرة في تفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بمدينة تبوك تُعزى للحالة الوظيفية للأم؛ إذ تبين أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل محور وفي الأداة ككل أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)؛ وقد يعزى ذلك أنّ الأمهات الموظفات وغير الموظفات حريصات على تربية أطفاهن تربيةً إسلاميةً صحيحة، وبناء شخصياتهم بناءً سويّاً في الجوانب الدينية والتربوية والاجتماعية والنفسية، وتنمية مستوى الرقابة الذاتية في نفوسهم، مما يعزز قدرتهم على التعامل مع تحديات العصر، الذي انتشرت فيه القنوات التلفزيونية، والشبكات الالكترونية، والألعاب الالكترونية، والتي تتضمن مشاهد، وصوراً، وفيديوهاتٍ، تحالف القيم الإسلامية السليمة، وتحترّض على الممارسات والسلوكيات السلبية، كالعنف، والكراهية، والتمرّد، والتي تتطلب من الأطفال ممارسة الرقابة الذاتية لما يشاهدونه ويمارسونه في حياتهم اليومية للوقاية من تلك السلوكيات المدمومة والمرفوضة.

أم القرى، مكة المكرمة.

حامد عبد الناصر. (2012). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية. دار حامد.

حسين، هالة. (2016). التنشئة الأسرية للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (75)، 517-537.

الحشاش، أحمد وسليمان، عبد رب الرسول وشادي، أحمد الصاوي. (2023). ملامح التربية الأخلاقية وتطبيقها التربوية عند الفاكهي (920هـ-982هـ) دراسة تحليلية. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، جامعة الأزهر، 42(197)، 322-364.

حوياد، أحمد. (2022). أثر القيم الإيمانية في انضباط الأفراد (الرقابة الذاتية أنموذجاً). *مجلة النوازل الفقهية والقانونية*، (4)، 199-216.

خليفة، فاطمة خليفة. (2023). دور المراقبة الذاتية في مكافحة التطرف لدى عينة من الشباب السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (145)، 457-489.

الدويرج، عزيزة. (2013). دور الأسرة في تربية الطفل للمحافظة على الملكية العامة كما تراها معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الذياي، منصور. (2023). أهمية التربية في حياة الأمم. *صحيفة أضواء الوطن الإلكترونية*. (adwaalwatan.com)

السماحي، زينب. (2022). تصور مقترح لتفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، بور سعيد، (24)، 1-86.

السيد، فاطمة. (2023). دور المراقبة الذاتية في مكافحة التطرف الفكري لدى عينة من الشباب السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، جامعة الملك عبد العزيز، 145(1)، 459-488.

الشريبي، زكريا وصادق، يسرية (2000) تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته مصر: دار الفكر العربي.

الشمري، هاجر. (2023). الدور التربوي للأسرة في تنمية الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء التعليم

والنفسى والاجتماعي) لتفعيل الرقابة الذاتية لدى الأطفال لأن التربية تكاملية وشاملة في أساسها.

• زيادة اهتمام وسائط المجتمع كالمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام بتقديم البرامج والمحاضرات والنقاشات الهادفة إلى رفع مستوى وعي الأسرة بدورها ومسؤولياتها في تعزيز الرقابة الذاتية لدى الأطفال.

• عمل الخبراء والمختصين في العلوم الشرعية والتربية والاجتماعية على تأليف النشرات والكتب التي تعنى بالرقابة الذاتية وأساليب تعزيزها، ونشرها على نطاق واسع.

• تشجيع الأسرة على توفير مكتبة مصغرة لأطفالها تتضمن كتباً وقصصاً مناسبة لسنهم يمكن من خلالها تفعيل الرقابة الذاتية لديهم بطرق مشوقة وجذابة.

• توعية المدارس والمؤسسات الاجتماعية الخيرية للأمر بأهمية إشراك أطفالها في الأنشطة المجتمعية المختلفة، كالأنشطة التطوعية، والمبادرات الخدمية، وأثر ذلك في بناء شخصياتهم وتنمية الرقابة الذاتية لديهم.

• تقديم المراكز التدريبية الخيرية ومراكز الإرشاد الأسري دورات تدريبية مجانية أو بأسعار رمزية؛ لإكساب الأمهات مهارات إدارة الأزمات، وكيفية توظيف الرقابة الذاتية في ممارستها، وكيفية تدريب الأطفال عليها.

المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب.

ابن فارس، أحمد. (1979). معجم مقاييس اللغة (تحقيق: عبدالسلام هارون). دار الفكر.

أبو عراد، صالح. (2022). دور الأسرة في أمن المجتمع. شبكة الألوكة <https://www.alukah.net/social/0.153994>.

أحمد، خالد عبد الرحمن. (2018). دور الأسرة في تنشئة أبنائها على الفكر الأمن، *المجلة التربوية، كلية التربية*، (54)، 38-64.

إشتوي، سامي. (2023). الرقابة الذاتية ودورها في ضبط النفس - دراسة قرآنية موضوعية. *مجلة البحوث والدراسات الشرعية*، 11(151)، 9-58.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1989). الأدب المفرد. المطبعة السلفية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1993). صحيح البخاري (تحقيق: مصطفى ديب البغا). دار ابن كثير.

بليلة، ميمية. (2000). الأسرة المسلمة ومهمتها في تنمية الرقابة الذاتية لدى الطفل (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة

- عن بعد من وجهة نظر العلمات بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشيباني، عمر محمد. (1982). من أسس التربية الإسلامية (ط2). دار النهضة.

صالح، وليد خالد. (2014). تفعيل نظام الرقابة الذاتية للأستاذ الجامعي لتحسين جودة التعليم العالي. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، جامعة الأنبار، (12)6، 555-542.

صبيح، عبد الرقيب علي. (2019). دراسة مقارنة للرقابة الذاتية في الفكر الإداري الإسلامي والفكر الإداري الغربي (رسالة دكتوراه). السودان: جامعة النيلين.

الطائي، جعفر. (2012). الأسرة العربية وتحديات العصر الرقمي. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، 16 (4)، 290-275.

الطريف، غادة. (2013). دور الأسرة السعودية في تعزيز القيم الأخلاقية والمعوقات التي تواجهها: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من الأسر بالملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في الحلمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، جامعة حلوان، 35 (16)، 63-1.

العازمي، موزني وعلي، صبري ورضوان، عبد الرحمن وخليل، عبد الناصر. (2022). دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية لطفل الروضة بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية* - كلية التربية بقنا، 51 (51)، 269-241.

العساف، صالح. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. العبيكان.

العطيات، فايز. (2015). دور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في التخفيف من عزوف بعض الشباب الجامعي عن الزواج في المجتمع السعودي دراسة مطبقة على بعض الشباب في بعض كليات جامعة تبوك. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 166 (2)، 396-348.

عطية، حسام. (2023). التربية على الرقابة الذاتية.. أرقى أنواعها وأكثرها جدوى. صحيفة الدستور المصرية. <https://2u.pw/MSoDshy4>

علي، نبيل (2001). الثقافة العربية وعصر المعلومات - رؤية المستقبل للخطاب الثقافي العربي. مجلة عالم المعرفة، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عودة، وفاء. (2013). دور الأسرة في التربية الاجتماعية من منظور إسلامي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة تبوك، الأردن.

العويضي، إهام. (2004). أثر استخدام الانترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

عياد، مواهب؛ والخضري، ليلي. (1997). إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة. الإسكندرية: منشأة المعارف للنشر.

فلية، فاروق والزكي، أحمد. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

فياض، إيمان. (2022). العلاقة بين الصلابة النفسية والرقابة الذاتية لدى طلاب الجامعة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (42)، 152-122.

القربي، نورة. (2018). تعزيز الرقابة الذاتية للأطفال في عصر الأجهزة الذكية. مركز دلائل.

قطران، أحمد. (2020). الرقابة الذاتية لدى مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 5 (12)، 270-241.

المعولية، إيمان بنت محمد بن زيد. (2021). الرقابة الذاتية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في محافظة جنوب الباطنة. *مجلة راسح للبحوث والدراسات*، (54)، 165-201.

المفحم، أحمد. (2013). دور المدرسة الثانوية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة شقراء في تنمية الرقابة الذاتية لدى طلابها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

منظمة الأمم المتحدة للطفولة. (2017م). الأطفال في عالم رقمي: تقرير حالة أطفال العالم. <https://www.unicef.org/ar>

الناشف، هدى. (2011). الأسرة وتربية الطفل. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نصيرات، رائدة. (2018). أساليب غرس القيم حسب مراحل النمو عند الأطفال: من منظور تربوي إسلامي. *مجلة كلية الشريعة والقانون*، مصر، 20 (1)، 588-545.

الهلاي، خديجة سليمان. (2023). التوجيه والإرشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو السليم. *المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة*. وزارة التعليم السعودية، (1)، 112-124.

همشري، عمر. (2013). التنشئة الاجتماعية للطفل دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

Ahmad, Khālid , Abd al-Rahmān. (2018). Dawr

Islāmīyah, al-Riyāḍ

Alm'wlyh, Īmān bint Muḥammad ibn Zayd. (2021). al-Raqābah al-dhātīyah wa-'alāqatuhā bi-al-adā' al-waẓīf lil-Mu'allimīn min wjhat naẓar al-mudīrīn fī Muḥāfazat Janūb al-Bāṭinah(in Arabic). Majallat Rimāh lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, (54), 165201-

al-Samāhī, Zaynab. (2022). Taṣawwur muqṭarāḥ li-taḥqīq al-Dawr al-raqābī lil-wālidayn fī taḥqīq al-Salāmah al-raqmīyah li-ṭifl mā qabla al-Madrasah fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-'aṣr al-raqmī(in Arabic). al-Majallah al-'Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah, Būr Sa'īd, (24), 186-

al-Sayyid, Fāṭimah. (2023). Dawr al-murāqabah al-dhātīyah fī Mukāfaḥat al-taṭarruf al-fikrī ladā 'ayyinaḥ min al-Shabāb al-Sa'ūdī fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaḡhayyirāt al-dymwjrāfyh(in Arabic). Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz, 145 (1), 459488-

al-Shammarī, Hājar. (2023). al-Dawr al-tarbawī lil-usrah fī Tanmiyat al-Raqābah al-dhātīyah ladā ṭalībāt al-marḥalah al-ibtidā'īyah fī ḍaw' al-Ta'līm 'an ba'da min wjhat naẓar alm'lmāt bi-madīnat al-Riyāḍ (Risālat mājistīr ḡayr manshūrah) (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ

al-Ṭā'ī, Ja'far. (2012). al-usrah al-'Arabīyah wa-taḥaddīyāt al-'aṣr al-raqmī(in Arabic). *Majallat al-Faṭḥ lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, Jāmi'at dyāly, 16 (4), 275290-

al-Ṭarīf, Ghādah. (2013). Dawr al-usrah al-Sa'ūdīyah fī ta'zīz al-Qayyim al-akhlāqīyah wa-al-mu'awwiqāt allatī tuwājīhuhā : dirāsah maydānīyah muṭabbaqah 'alā 'ayyinaḥ min al-usar bālmkh al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah(in Arabic). Majallat Dirāsāt fī al-khidmah al-ijtimā'īyah wa-al-'Ulūm al-Insānīyah, Jāmi'at Ḥulwān, 35 (16), 1 63

Al'wydy, Ilhām. (2004). Athar istikhdām al-Intarnit 'alā al-'Alāqāt al-usarīyah

al-usrah fī tanshi'at abnā'hā 'alā al-Fikr al-āmin(in Arabic). al-Majallah al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, (54), 3864-

al-'Aṭīyāt, Fāyīz. (2015). Dawr al-mumārasah al-'Āmmah fī al-khidmah al-ijtimā'īyah fī al-takhfīf min 'Uzūf ba'ḍ al-Shabāb al-Jāmi'ī 'an al-zawāj fī al-mujtama' al-Sa'ūdī dirāsah muṭabbaqah 'alā ba'ḍ al-Shabāb fī ba'ḍ Kullīyāt Jāmi'at Tabūk(in Arabic). Majallat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar, 661 (2), 348396-

al-'Āzimī, Mūdī ; 'Alī, Ṣabrī ; Raḍwān, 'Abd al-Raḥmān ; Khalīl, 'Abd al-Nāṣir. (2022). Dawr al-usrah fī al-tanshi'ah al-ijtimā'īyah li-ṭifl al-Rawḍah bi-Dawlat al-Kuwayt(in Arabic). *Majallat al-'Ulūm al-tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-qnā*, 51 (51), 241269-

Aldwyrj, 'Azīzah. (2013). Dawr al-usrah fī tarbiyat al-ṭifl lil-muḥāfazah 'alā al-Malakīyah al-'Āmmah kamā tarāhā mu'allimāt al-marḥalah al-ibtidā'īyah bi-madīnat al-Riyāḍ (Risālat mājistīr ḡayr manshūrah) (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ

al-Ḥashshāsh, Aḥmad ; Sulaymān, 'Abd Rabb al-Rasūl ; Shādī, Aḥmad al-Sāwī. (2023). Malāmiḥ al-Tarbiyah al-akhlāqīyah wa-taḥbīqātuhā al-Tarbawīyah 'inda al-Fākihī (920h-982h) (in Arabic). dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat 'ilmīyah Maḥkamat lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah* wa-al-Ijtimā'īyah, Jāmi'at al-Azhar, 42 (197), 322364-

al-Hilālī, Khadījah Sulaymān. (2023). al-Tawjīh wa-al-Irshād al-nafsī fī marḥalat al-ṭufūlah al-mubakkirah wa-'alāqatuhu bālmnw al-salīm(in Arabic). al-Majallah al-'Ilmīyah li-tarbiyat al-ṭufūlah al-mubakkirah, Wizārat al-Ta'līm al-Sa'ūdīyah, 2 (1), 124112-

al-Muḡhim, Aḥmad. (2013). Dawr al-Madrasah al-thānawīyah bi-idārat al-Tarbiyah wa-al-ta'līm bi-Muḥāfazat Shaqrā' fī Tanmiyat al-Raqābah al-dhātīyah ladā ṭlābhā (Risālat mājistīr ḡayr manshūrah) (in Arabic). Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-

- Hwbād, Aḥmad. (2022). Athar al-Qayyim al-īmānīyah fī indibāṭ al-afrād (al-Raqābah al-dhātīyah unamūdhajan) (in Arabic). Majallat al-nawāzil al-fiqhīyah wa-al-qānūnīyah, 6 (4), 199216-
- Ishtwy, Sāmī. (2023). al-Raqābah al-dhātīyah wa-dawruhā fī ḍabṭ alnfs-dirāsah Qur'ānīyah mawḍū'īyah (in Arabic). Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-shar'īyah, 11 (151), 958-
- Khalīfah, Fāṭimah Khalīfah. (2023). Dawr al-murāqabah al-dhātīyah fī Mukāfahat al-taṭarruf ladā 'ayyīnah min al-Shabāb al-Sa'ūdī fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-dymwjrāfīh (in Arabic). Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, (145), 457489-
- Lammert, C., & C., Godfrey, V. (2023). Teachers' Self-Censorship of Children's Literature in Texas—What's Legislation Got to Do With It?. AERA Open, 9. <https://doi.org/10.117723328584231201814/>
- Nṣrāt, rā'idah. (2018). Asālīb Ghars al-Qayyim Ḥasab Marāḥil al-numūw 'inda al-aṭfāl : min manẓūr tarbawī Islāmī (in Arabic). Majallat Kullīyat al-sharī'ah wa-al-qānūn, Miṣr, ٢٠ (١) 545585-
- Qṭrān, Aḥmad. (2020). al-Raqābah al-dhātīyah ladā Mustakhdīmī wasā'il al-tawāṣul al-ijtimā'ī (in Arabic). Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, 5 (12), 241270-
- Roberts A. & Nason R. (2011). Nobody Says No: Student Self-Censorship in A Collaborative Knowledge Building Activity. Journal of Learning Design, 4(4), 5668-.
- Sālīh, Walīd Khālīd. (2014). Taf'īl Nizām al-Raqābah al-dhātīyah lil-Ustādh al-Jāmi'ī li-taḥsīn Jawdah al-Ta'līm al-'Ālī (in Arabic). Majallat Jāmi'at al-Anbār lil-'Ulūm al-iqtisādīyah wa-al-idārīyah, Jāmi'at al-Anbār, 6 (12), 542555-
- bayna afrād al-usrah al-Sa'ūdīyah fī Muḥāfaẓat Jiddah (Risālat mājistīr ghayr manshūrah) (in Arabic). Kullīyat al-Tarbiyah lil-Iqtisād al-manzilī wa-al-tarbiyah al-fannīyah, Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz, Jiddah
- 'Awdah, Wafā'. (2013). Dawr al-usrah fī al-Tarbiyah al-ijtimā'īyah min manẓūr Islāmī (Risālat mājistīr ghayr manshūrah) (in Arabic). Kullīyat al-sharī'ah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, Jāmi'at Tabūk, al-Urdun
- Balīlah, Samīrah. (2000). al-usrah al-Muslimah wlmhmthā fī Tanmiyat al-Raqābah al-dhātīyah ladā al-tīfl (Risālat mājistīr ghayr manshūrah) (in Arabic). Jāmi'at Umm al-Qurā, Makkah al-Mukarramah
- Chen, X.; Xie, J.; Wang, Z.; Shen, B. & Zhou, Z. (2022, March). How We Express Ourselves Freely: Censorship, Self-censorship, and Anti-censorship on a Chinese Social Media. 18th International Conference, iConference 2023, Virtual Event. March 13,17-2023, Proceedings, Part II
- Connell, S., et al. (2013). Parenting in the age of digital technology: a national survey. Northwestern University, School of. communication, center on media and human development available
- Das, S., & Kramer, A. (2021). Self-Censorship on Facebook. Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 7(1), 120-127. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v7i1.14412>
- Fayyād, Īmān. (2022). al-'alāqah bayna alshlābh al-nafsīyah wa-al-raqābah al-dhātīyah ladā ṭullāb al-Jāmi'ah (in Arabic). al-Majallah al-'Arabīyah lil-Nashr al-'Ilmī, (42), 122152-
- Fred Roger Center. (2012). Advice for parents of young children in the digital age. An Fren Rogers Center, at Saint Vincent College.
- Husayn, Hālah. (2016). al-tanshi'ah al-usarīyah lil-murāhiqīn fī ḍaw' Ta'thīr mawāqī' al-tawāṣul al-ijtimā'ī (in Arabic). Majallat Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, (57), 517537-



المنهج الأصولي للعكبري في كتابه الرسالة

Al-Akbari's Jurisprudence approach in his book Al-RisalahS

د. تركيبة بنت عيد المالكي

أستاذ أصول الفقه المشارك، قسم أصول الفقه، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
<https://orcid.org/0009-0002-7279-25564>

Dr. Turkiya bint Eid Al-Maliki

Associate Professor of Fundamentals of Jurisprudence, Department of Fundamentals of Jurisprudence, College of Sharia, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/23، تاريخ القبول: 2024/10/25، تاريخ النشر: 2024/10/30)

المستخلص

تدور هذه الدراسة حول منهج عالم من علماء الحنابلة المتقديمين، وهو: الحسن بن شهاب العكبري الذي يُعدُّ من علماء القرن الخامس الهجري (ت428هـ)، فقد كان له قصب السبق في تناول المسائل الأصولية بأسلوب سهل ومختصر، وكان من أهداف هذه الدراسة: بيان منهجه الأصولي في كتابه الرسالة إجمالاً وتفصيلاً، وخدمة الكتاب ومؤلفه، بإبراز ما فيه من مميزات قد تخفى على القارئ، والباحث، وقد سرت في دراستي على منهج علمي قائم على الاستقراء والتحليل. وكان من أهم نتائج البحث: أن المؤلف سار على منهج المتكلمين في الجملة؛ حيث يذكر القاعدة الأصولية، ويوضحها بالأمثلة، ثم يستدل عليها بالأدلة النقلية والعقلية، دون نظير لفروع المذهب، وإن كان ذلك الاستدلال قليلاً، وفي مواضع محدودة محصورة، ورسم لنفسه مسلكين: الأول: الإيجاز والإجمال، والثاني: التقسيم والترتيب، وكلاهما مما ميَّز الكتاب في وقت لم تستقر فيه المناهج بعد، ولم تتضح. لذا فإن من أهم ما أوصى به الباحثين، هو: العناية بمنهج العلماء، لا سيما المتقدمين ممن كان قبل القرن الخامس الهجري، أو قبل ظهور مناهج التأليف واستقرارها، والنظر في مدى الاتفاق، والاختلاف بينها.

الكلمات المفتاحية: المنهج، أصول الفقه، الرسالة، العكبري.

Abstract

This study revolves around the methodology of a prominent scholar in the field of Islamic jurisprudence, Al-Hasan ibn Shihab Al-Akbari, who lived during the 5th century AH (428 AH). He previously addressed foundational jurisprudential issues (usul al-fiqh) with a straightforward and concise approach. One of the objectives of this study is to clarify his methodological approach in writing Al-Risalah, both in terms of its overall structure and its specific details, while also evaluating the benefits of the book for readers and researchers. This serves as an explanation of how my research draws upon his scientific method, which is based on critical analysis and evaluation. One of the most significant findings of the research is that the author followed the methodology of earlier scholars in the field of usul al-fiqh, as he explained principles in a balanced manner, without giving preference to any specific juristic school of thought. He also used clear arguments and reasoning, which are specific to particular topics and thus cannot be generalized. The author's method can be summarized in two ways: simplicity and brevity, conciseness and clarity. These traits distinguish the book from other works at the time. One of the most important recommendations made by the researcher is the need to focus on the methods of earlier scholars, particularly those of the 5th century AH, before the emergence of later methodologies. It is important to investigate the differences and similarities between these earlier approaches and those that came later.

Keywords: Methodology, Principles of Jurisprudence, Al-Risalah, Al-Akbari

للاستشهاد: المالكي، تركيبة بنت عيد. (2024). المنهج الأصولي للعكبري في كتابه الرسالة. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، ص 63 - ص 77.

Funding: "There is no funding for this research"

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.. RD-21 033

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإنَّ علم أصول الفقه، هو الطريق لاستنباط أحكام الشرع من أدلتها؛ لذا أكَّد العلماء قديمًا وحديثًا على شأن هذا العلم وغلِّوْ منزلته وعظيم ثمرته، فأكثرُوا من التأليف والتدوين فيه.

ولقد هبَّ الله -تعالى- لكل مذهبٍ من علمائه من يحمل على عاتقه مسؤولية هذا العلم والتأليف فيه، وكانت لهم مدارسهم، ومناهجهم المتنوعة.

ومن المعلوم أن دراسة مناهج العلماء في تدوين أصول الفقه من أهم الموضوعات الجديرة بالبحث والاهتمام لدى الدارسين لعلم أصول الفقه، ومن علماء الحنابلة الذين اعتنوا بهذا العلم في القرن الخامس الهجري العالم الجليل: الحسن بن شهاب العكبري.

لذا رأيت أن أدرس منهجه من خلال كتابه الرسالة، وعنونته لدراستي ب: «المنهج الأصولي للعكبري في كتابه الرسالة»

أهمية الموضوع، وأسباب اختياره:

تظهر الأهمية والأسباب في النقاط الآتية:

1. أنه يتناول منهج عالم من العلماء المتقدمين، فالعكبري من علماء القرن الخامس الهجري (ت428هـ)، الذين كان لهم قُصْب السبق في تناول المسائل الأصولية، وتمهيد الطريق لمن جاء بعدهم.

2. قيمة الكتاب التي تظهر في استيعابه لأكثر مسائل أصول الفقه بأسلوب سهل، وعبارة قصيرة المبني غزيرة المعنى.

3. أن منهج المؤلف في ترتيب مسائل الكتاب يختلف عمَّا هو معهود عند الأصوليين ممن جاءوا بعده، وهذا أمر يتطلب البحث عن سببه، والنظر في كونه ميزة للمؤلف، أو مأخذًا عليه.

4. أنَّ دراسة مناهج العلماء تُكسب الباحث معرفةً بطرق تأليف العلماء ومناهجهم، وتُبين طُلَّاب العلم على دراسة الكتب الأصولية من خلال فهم مناهج المؤلفين في كتبهم.

أهداف الموضوع:

تبرز أهداف الموضوع فيما يأتي:

1. بيان منهج العكبري الأصولي في كتابه الرسالة.
2. خدمة الكتاب ومؤلفه، بإبراز ما فيه من مميزات قد تحفى على القارئ، والباحث في المسائل الأصولية.
3. المشاركة في إظهار تراث العلماء المتقدمين من خلال دراسة كتبهم، وبيان مناهجهم في التأليف.

الدراسات السابقة:

لم أجد من تكلم عن منهج العكبري في رسالته، أو أفرده ببحث مستقل، لكنني وجدت بعض الإشارات اليسيرة لملامح من منهجه، في بعض طبعات تحقيق الكتاب، أو في بعض شروحه، ومن أهمها:

1. مقدمة تحقيق رسالة العكبري، لبدر بن ناصر السبيعي، لطائف لنشر الكتب والرسائل العلمية، الكويت، ط(1)، 1438هـ - 2017م.

وهي النسخة التي اعتمدها في دراستي لمنهج المؤلف؛ فهي الأولى - في نظري - مقارنة بغيرها.

وقد ترجم المحقق للمؤلف، وذكر منهجه بشكل إجمالي حينما تكلم عن تشكيك بعض أهل العلم في نسبة الرسالة للمؤلف. وهناك نسختان أخريان، إحداها: بتحقيق د. موفَّق بن عبد الله بن عبد القادر، المكتبة المكية، ط(1)، 1413هـ - 1992م، والأخرى: من إصدار مكتب الشؤون الفنية بدولة الكويت، 1431هـ - 1992م.

وكلا النسختين ليس فيهما أي دراسة للمؤلف، أو منهجه.

2. شرح رسالة في أصول الفقه، للحسن بن شهاب العكبري، لمعالي الشيخ: أ.د سعد بن ناصر الشثري، اعتنى به: عبد الناصر البشبيشي، دار كنوز إشبيلية، الرياض، السعودية، ط(1)، 1428-2007م.

حيث ترجم للمؤلف، وذكر منهجه بشكل إجمالي عند الكلام عن مميزات الكتاب.

وبهذا يظهر من خلال ما سبق أن دراستي تختلف، فهي لبيان منهج المؤلف بالتفصيل، مع التمثيل والتحرير والتوثيق، وغير ذلك، بالإضافة للعديد من العناصر التي لم يُنطَرَق إليها؛ كترتيبه للموضوعات، وطريقة عرض المسألة الأصولية، ونحو ذلك.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في سؤال رئيسي: ما المنهج الذي سار عليه العكبري في كتابه الرسالة؟

ومنه تفرَّعت الأسئلة التالية:

1. على أي المناهج سار العكبري في كتابه.
2. هل للعكبري منهج عام أو إجمالي يمكن بيانه من خلال استقراء كتابه؟
3. ما منهجه في دراسة المسألة الأصولية؟

تقسيمات البحث:

التمهيد: التعريف بالمنهج، وأنواع المناهج عند الأصوليين.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف المنهج.

المنهج لغة: النون والهاء والجيم أصلان متباينان، الأول: الطريق، ومنه: تُهَجِّثُ التَّهَجُّجَ المستقيم، أي: سلكتُ الطريق المستقيم. والثاني: الانقطاع، ومنه قوله: ضَرَبْتُ فلاناً حتى أَتَهَجَّجَ: أي سَقَطَ (ابن فارس، 1399، ج5، ص361). والمعنى الأول هو المناسب لموضوع البحث.

أما اصطلاحاً، فقد عُرِفَ المنهج بعددٍ من التعريفات عند المعاصرين، ولعل أقرها: الطريق المتَّبَعُ؛ لدراسة موضوع معين، لتحقيق هدف معين (الريبعة، 1424، ج1، ص174).

المطلب الثاني: أنواع المناهج عند الأصوليين.

أشهر المناهج عند الأصوليين، منهجان:

الأول: منهج المتكلمين (الجمهور).

وهذا المنهج يقوم على تقعيد القواعد الأصولية بناءً على الأدلة النقلية والعقلية، دون التفات للفروع الفقهية، سواء بالموافقة أم بالمخالفة (ابن خلدون، 1401، ج1، ص576؛ الريبعة، 1996، ص189).

الثاني: منهج الفقهاء (الحنفية).

وهو منهج يقوم على تقعيد القواعد الأصولية بناءً على الفروع الفقهية التي يُخْرِجُ من خلالها أصول الأئمة (ابن خلدون، 1401، ج1، ص576؛ الريبعة، 1996، ص159).

ورغم أن زمن العُكْبَرِي كان قبل استقرار المناهج ووضوحها، إلا أنه يظهر لي من خلال استقراء مؤلفه، أنه يسير على منهج المتكلمين في الجملة، حيث يذكر القاعدة الأصولية، ويوضحها بالأمثلة، ثم يستدل عليها بالأدلة النقلية والعقلية، دون نظراً لفروع المذهب، وإن كان ذلك الاستدلال قليلاً، وفي مواضع محدودة محصورة.

وسيتضح للقارئ الكريم ذلك المنهج من خلال دراسة المؤلف للمسائل؛ حيث أكثر من الأدلة النقلية والعقلية، تمثيلاً -وهو الأكثر- ثم استدلالاً لإثبات القاعدة الأصولية -وهو الأقل- ولولا أنه تعرَّض للخلاف في بعض تلك المسائل؛ لعدَّ البعض كتابه من كتب المصطلحات الأصولية؛ لشدة عنايته بها.

المبحث الأول: التعريف بالعُكْبَرِي

دُكِّرَتْ كتب التراجم العُكْبَرِي بشكلٍ مختصرٍ جداً؛ ولعلَّ ذلك يعود لتقدم زمنه، وفقد كثير من مؤلفاته.

ويمكن التعريف به من خلال حياته الشخصية والعلمية، على حسب ما وُجِدَ في كتب التراجم (أبو يعلى، 1952، ج2؛ ص186؛ البغدادي، 1422، ج8، ص298؛ الحموي، 1993، ج2، ص866؛ الذهبي، 1405، ج17، ص542).

المطلب الأول: التعريف بالمنهج.

المطلب الثاني: أنواع المناهج عند الأصوليين.

المبحث الأول: التعريف بالعُكْبَرِي.

المبحث الثاني: التعريف بكتاب العُكْبَرِي.

المبحث الثالث: منهج المؤلف في كتابه الرسالة.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: منهج المؤلف الإجمالي.

المطلب الثاني: منهج المؤلف التفصيلي.

وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: منهج المؤلف في عرض ودراسة المسألة الأصولية.

المسألة الثانية: منهج المؤلف في التعقبات.

المسألة الثالثة: منهج المؤلف في النقل.

الخاتمة: أهم النتائج، والتوصيات.

فهرس المراجع.

منهج البحث:

سلكتُ في هذا البحث المنهج الآتي:

1. التزمْتُ المنهج العلمي القائم على الاستقراء والتحليل، بالإضافة إلى صياغة البحث بأسلوبي ما لم يستدعِ المقام الاقتباس، أو النقل النصي.

2. اعتمدتُ على المصادر الأصلية في كل مسألة بحسبها.

3. ذكرتُ منهج المؤلف الإجمالي، والتفصيلي في جميع المواضع، وكانت طريقتي على النحو الآتي:

• إن كانت المواضع التي سلك فيها المؤلف منهجاً معيناً قليلة أو نادرة؛ فإنني أذكرها جميعاً، مع الإحالة على مواضعها، والاستشهاد بشاهد واحد من كلامه.

• إن كانت المواضع كثيرة جداً، أو شملت أغلب المسائل؛ فإنني أذكر بعضها، وأحيل على البقية، مع الاستشهاد بشاهد واحد من كلامه.

4. عزوتُ الآيات بذكر رقم الآية، واسم السورة.

5. خَرَّجْتُ الأحاديث من كتب الحديث، فإن ورد في أحد الصحيحين اكتفيتُ به، وإلا خَرَّجته من بقية كتب الحديث.

وفي الختام أحمد الله -تعالى- وأشكره، وأستغفره من كل زلٍ أو خطأ، وأسأله سبحانه حسن الثواب على ما وفقني فيه؛ فالفضل منه، وهو له، عليه توكلت وهو ربُّ العرش العظيم.

ولكن هناك من شكك في نسبة الكتاب للمؤلف، وادّعى أنه لعالم آخر، هو: عبد الجبار بن عبد الخالق بن محمد العكبري (ت 681هـ).

وقد أجاد -في نظري- محقق الرسالة: بدر السبيعي في إضعاف ذلك القول، ودلّل على صحة النسبة لعالمنا: الحسن بن شهاب بن الحسن العكبري بعدد من الأدلة، لعل من أهمها: أنه ظهر من كلام صاحب الرسالة أنها اختصار من كتابه المبسوط، وهو كتاب مثبت في آخر الرسالة؛ لذا أحال من أراد التوسّع والاستيعاب إليه.

ومن ترجم لعبد الجبار لم يذكر له كتاباً باسم المبسوط، ومن ظنّ أن الرسالة لعبد الجبار يلزمه أن يُثبت له كتاب المبسوط -أيضاً- وإلا فقوله فيه نظر (السبيعي، 2017، ص. 13)، بالإضافة إلى أن عبد الجبار قد اشتهر بكتابه عيون المسائل لا الرسالة، وهو من المؤلفات المفقودة.

وعلى هذا، لا قطع لمن قال: إن الرسالة لغير مؤلفنا، بل كل ما في الأمر ظنّ أو شك، وما قد يدّعيه البعض من وجود نقول لعلماء أتوا بعد ابن شهاب، فقد ثقل تلك الدعوى بكون النقل منهم لا منه، وكم من العلماء الذين استفادوا من غيرهم، أو ساروا على نهجهم خذو الثدّة بالثدّة، ومع هذا لم يُشيروا إليهم ولو مرة واحدة.

ومهما قيل في نسبة الكتاب لمؤلفه، فعملي -هنا- هو: بيان منهج المؤلف من خلال هذا الكتاب المحقّق والموجود بين يدينا الآن، وهو منسوب لابن شهاب العكبري المتقدّم، وشركه غير واحد من المعاصرين، ومنهم: معالي الشيخ: أ.د. سعد بن ناصر الشثري، ولو كان يرى أن في نسبة الكتاب لمؤلفه إشكالاً لما شرّحه.

ثانياً: موضوع الكتاب.

من خلال النظر في مسائل الكتاب يتضح للقارئ الكريم أن موضوعه في أصول الفقه، وإن كان ترتيب تلك المسائل لم يكن على المعهود عند علماء الأصول المتأخرين.

ثالثاً: مميزات الكتاب، وما قد يُعدُّ مأخذاً عليه.

• المميزات:

1. تقدّم زمانه، فهو في أوائل القرن الخامس قبل أن يكون هناك أي وجود لمؤلف حنبلي سوى كتاب «تهذيب الأجوبة»، للحسن بن حامد (ت 403هـ)، وإن كان كتابه ليس كتاباً أصولياً بالمعنى المشهور، بل هو كتاب يُعنى بشرح مصطلحات الإمام أحمد في الفتوى، وكيفية نسبة القول إليه، ونحو ذلك (البشبيشي، 2007، ص. 12).
2. الجمع بين الاختصار، والاستيعاب لأكثر المسائل الأصولية.

• ما قد يُعدُّ مأخذاً عليه:

1. ترتيبه للمسائل يختلف بعض الشيء عن الترتيب الشائع

أولاً: حياته الشخصية.

اسمه ونسبه وكنيته: الحسن بن شهاب بن الحسن بن علي بن شهاب أبو علي العكبري.

مولده: ولد بعكبرا، في الحرم من سنة خمس وثلاثين وثلاث مائة، وقيل: سنة إحدى وثلاثين، وعكبرا: بضم أوله، وسكون ثانيه، وفتح الباء الموحدة، وقد يُمدّ ويُقصر، وهو: اسم بليدة من نواحي دجيل، بينها وبين بغداد عشرة فراسخ، ويظهر أنه اسم ليس عربياً (الحموي، 1995، ج 4، ص. 142).

صفاته: كان فاضلاً وثقة أميناً، ويضرب المثل بحسن كتابته وخطه.

وفاته: توفي -رحمه الله- في ليلة النصف من رجب سنة ثمان وعشرين وأربع مئة، ودفن بعكبرا.

ثانياً: حياته العلمية.

عقيدته: هي عقيدة أهل السنة والجماعة؛ لأنه مذهب عامة علماء الحنابلة، ولم يرد في رسالته ما يدل على خلاف تلك العقيدة. مذهبه الفقهي: تفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، وبرّع فيه.

شيوخه: سمع الحديث من أبي علي محمد بن أحمد، المعروف بابن الصّوّاف (ت 359هـ) (البغدادي، 1422، ج 2، ص. 115)، وأبي بكر أحمد بن يوسف بن خلّاد (ت 359هـ) (الذهبي، 1405، ج 16، ص. 69-70)، وأبي علي عيسى بن محمد الطوماري (ت 360هـ) (الذهبي، 1405، ج 16، ص. 64)، وحبيب بن الحسن بن داود أبو القاسم القزّاز (ت 359هـ) (البغدادي، 1422، ج 9، ص. 165)، وأبي بكر أحمد بن جعفر بن مالك القطيعي (ت 368هـ) (البغدادي، 1422، ج 5، ص. 116)، وغيرهم.

تلامذته: حدّث عنه أبو بكر الخطيب البغدادي (ت 463هـ) (الزركلي، 2002، ج 1، ص. 172)، وأبو الفضل الهمداني (ت 460هـ) (البغدادي، 1422، ج 3، ص. 711).

مكانته العلمية: رغم أنه -رحمه الله- طلب الحديث على كبر سن على غير عادة علماء الحنابلة، إلا أنه كان من أئمة الفقه، والعربية، والشعر.

مؤلفاته: ألّف في الفقه والأصول والفرائض والنحو، ومنها: الرسالة محل البحث، والمبسوط الذي قال عنه: أنه قد أودع فيه أحكام الفقه وأصوله، وكل تلك المؤلفات عدا الرسالة مفقودة، ولم يصلنا منها شيء.

المبحث الثاني: التعريف بكتاب العكبري.

أولاً: اسم الكتاب ونسبته.

جاء الكتاب باسم: رسالة في أصول الفقه، ولم أجد من ذكره باسم آخر، أو شكك فيه.

ولم يتعرّض لمسائل الحكم كما فعل في مسائل أخرى، بل كان معرّفاً بالمصطلحات، ومستشهداً تارة، وضارباً للأمثلة تارة أخرى.

ورغم أن المسلك العام للكتاب هو الاختصار، إلا أنه فصل في بعض المسائل، وهي:

1. القياس؛ حيث عزّفه، وبيّن أركانه، وأقسامه وحكم كل قسم منها، وأضرب الاجتهاد في العلة، وقوادح القياس (العكبري، 2017، ص. 41-44، 48-51، 60-62).
2. المفاهيم؛ حيث تناول المصطلحات بالبيان، ثم فصل في مفهوم المخالفة وأقسامه، والخلاف في حجته، بالإضافة إلى بيان مفهوم الموافقة، وأقسامه، والخلاف في نوع الإلحاق في مفهوم الخطاب (العكبري، 2017، ص. 51-60).
3. الاجتهاد والتقليد، فقد عزّف بهما، وبيّن شروط المجتهد، وصفته، وأضرب الأحكام من حيث الاجتهاد والتقليد، والخلاف في مسألة اجتهاد السائل في عين المفتي (العكبري، 2017، ص. 71-77).
4. استصحاب الحال؛ حيث بدأ بتعريفه، ثم بيّن أضره، وحكم كلّ منها (العكبري، 2017، ص. 79-82).
5. قول الصحابي، فقد ذكر تعريفه، وحكم العمل به (العكبري، 2017، ص. 83-84).

الثاني: التقسيم والترتيب في الجملة، حيث قسّم كتابه إلى فصلين رئيسين وعنون لهما، الأول: في دلالة الشرع (العكبري، 2017، ص. 29)، وهذا الفصل جعله على ستة فصول فرعية، عنوان لكل فصلٍ منها بأدلة الشرع الستة (العكبري، 2017، ص. 31-84)، والثاني: في الحكم المختلف فيه (العكبري، 2017، ص. 85). وهذا التقسيم قد يرد عليه ما قد يُعَدُّ عند البعض مأخذاً، ومن أهمها:

أولاً: التكرار، وهو نادر؛ حيث ورد في موضع واحد، حين عزّف الاجتهاد في موضعين، أحدهما: عند الكلام عن أضرب الاجتهاد في العلة، والآخر: قبل الكلام عن شروط المجتهد (العكبري، 2017، ص. 48، 71).

وقد أشرت سابقاً إلى أن هذا التكرار كان لسبب وفائدة، هي: الربط بين الموضوعات التي لها تعلّق بالمصطلح نفسه، وهذا الأمر يُعَدُّ ميزة لا مأخذاً، وهو كما قال ابن بدران: «المكرّر أحلى» (1401، ص. 137)، وكما قال العز ابن عبد السلام: «قد يقع في الكتاب من التكرير ما يدخل في بابين من المصالح؛ فيذكر في أحد البابين لأجل النوع الذي يليق بذلك الباب، ويكرر في الباب الآخر؛ لأجل النوع الآخر المتعلق بالباب الآخر» -بتصرف- (1991، ج1، ص. 166).

فهو في الموضوع الأول ذكر تعريف الاجتهاد لمناسبته لمسألة: طرق الاجتهاد في العلة، وفي الموضوع الآخر ذكره -أيضاً- لمناسبته

لعلماء أصول الفقه؛ حيث بدأ بالأحكام، ثم الأدلة، ثم الاجتهاد والتقليد.

ومعلوم أن ترتيب المسائل والموضوعات على طريقة المتكلمين كان يُبدَأ فيها بالمقدّمات في الحدود وغيرها، ثم الأحكام الشرعية، ثم الأدلة وما يتعلق بها، ثم الاجتهاد والتقليد (الربيع، 1996، ص. 195).

والذي يظهر لي أن هذا الاختلاف في ترتيب المسائل كان بسبب تقدّم زمنه قبل ظهور مناهج التأليف واستقرارها، ولم يكن فيه العكبري وحيداً، بل هو أمر مشترك عند علماء تقدّموه، أو عاصروه، أو حتى أتوا بعده.

2. التكرار في بيان بعض المصطلحات، وسيأتي بيانه قريباً عند الكلام عن منهجه الإجمالي.

وهذا التكرار نادرٌ جداً ولا يُعَدُّ -في نظري- مأخذاً؛ حيث إن ما كرّره كان لفائدة الربط بين الموضوعات التي لها تعلّق بالمصطلح نفسه، وإذا ثبتت الفائدة، اندفع ما قد يكون مأخذاً.

3. العنونة لفصل مستقل لم يتكلّم عنه، بل أحال القارئ لكتابه المسمّى بالمبسوط معيّلاً ذلك بخوف السأمة، حيث قال: «فصل: والحكم المختلف فيه: يحتاج إلى ذكر خمسة أشياء: المذهب، والدليل عليه، ومذهب المخالف، والدليل عليه، والجواب عنه، وعلى الله اعتمادنا في كتابنا هذا، خوفاً من الإكثار والسأمة، فمن أراد الاستيعاب، فعليه بالنظر في كتابنا «المبسوط»، فقد أودعناه أحكام الفقه وأصوله، ومذهب الأصوليين ودليلهم، والجواب عنه بما هو شافٍ وكافٍ إن شاء الله تعالى» (العكبري، 2017، ص. 85).

وهذا الاختصار والإحالة على كتاب آخر قد بسط المؤلف فيه الكلام إنما هو منهج معروف، ودرج عليه كثير من العلماء، ولا يُعَدُّ -في نظري- مأخذاً، إلا أن المشكّل في الأمر أن تكون الإحالة على كتاب قد فُقد أثره؛ ككتاب المبسوط هذا.

المبحث الثالث: منهج المؤلف في كتابه الرسالة.

المطلب الأول: منهج المؤلف الإجمالي.

سبق أن ذكرتُ عند الكلام عن مناهج التأليف في علم أصول الفقه، أن العكبري سار على منهج المتكلمين في الجملة، إلا أنه رسم لنفسه في هذا الكتاب منهجاً سار عليه في تدوين المعلومات، وسلك فيه مسلكين:

الأول: الإيجاز والإجمال، فقد تناول كثيراً من المسائل بصورة مختصرة أحياناً، ومجملّة أحياناً أخرى، ولعل ذلك يعود إلى هدف المؤلف من رسالته، وهو: الاختصار، ومن ثمّ الإحالة على مزيد من التفصيل إلى كتابه الآخر «المبسوط».

ومن ذلك: قوله: «إن أحكام الفقه سبعة أقسام: واجب، ومباح، ومحظور، ومندوب إليه، وسنة، وصحيح، وفاسد» (العكبري، 2017، ص. 23)، حيث لم يذكر بقية الأقسام -هنا-

لشروط الاجتهاد التي ستأتي بعده.

أولاً: منهجه في التعريفات.

1. منهجه في التعريفات اللغوية.

ذَكَرَ العُكْبَرِيُّ المعنى اللغوي لثلاثة عشر مصطلحاً، هي: النسخ، والسنة، والإجماع، والفقه، والحد، والتكليف، والعزيمة، والرخصة، والبيان، والعلة، وفحوى الخطاب، والدليل، والتقليد (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 34، 35، 39، 44، 45، 48، 59، 60، 74).

ومن ذلك قوله: «الفقه في اللسان: الفهم؛ من قولهم: فلان فقه قولي، أي: فهمه» (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 44).

وكان منهجه في تلك التعريفات اللغوية كالآتي:

- يقدِّم التعريف اللغوي على الاصطلاحي غالباً إلا عندما عرَّف الإجماع، والحد، والعلة، وفحوى الخطاب، والتقليد، حيث قدَّم فيها التعريف الاصطلاحي على اللغوي (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 39، 45، 48، 59، 74).

ومن ذلك قوله: «إجماع أمته ق وهو: اتفاق علماء العصر على حكم النازلة ... وهو مأخوذ من العزم على الشيء، كما يقال: أجمعوا أمرهم بينهم، أي: عزموا عليه» (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 39-40).

- يذكر التعريف اللغوي مصاحباً للتعريف الاصطلاحي غالباً إلا عند الكلام عن العلة، والدليل.

فالعلة ذكر تعريفها اللغوي بعد فاصل بينه وبين الاصطلاحي (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 41-48)، أما الدليل فقد اكتفى فيه بالتعريف اللغوي فقط (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 60).

ومن ذلك قوله: «النسخ في اللغة: الرفع والإزالة، كقولهم: نَسَخْتُ الرياح الأثار، أي أزالتهَا، وفي عرف الفقهاء: انقضاء مدة العبادة ...» (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 34).

- يستشهد أحياناً بعد التعريف، وقد ورد ذلك في أربعة مصطلحات، هي: السنة، والفقه، والتكليف، والعزيمة (العكبري، 2017، ص. 26، 44، 45، 46).

واستشهداته كانت بالنص والشعر العربي، حيث استشهد بالنص عند تعريفه للسنة، والفقه، والعزيمة (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 26، 44، 46)، فقال: «الفقه في اللسان: الفهم؛ من قولهم: فلان فقه قولي، أي: فهمه، ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ لَا تَقْفُهُمْ تَسْبِيحَهُمْ﴾ [الإسراء: 44]» (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 44).

واستشهد بالشعر العربي عند تعريفه للتكليف، فقال: «التكليف في اللسان: إلزام ما فيه كلفة؛ أي مشقة، قالت الخنساء في صخر: يكلفه القوم [ما عالمهم] ... وإن كان أصغرهم مولداً» -بتصرف- (الخنساء، 2004، ص. 31؛ العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 45-46).

ثانياً: عدم التسلسل والترابط بين بعض الموضوعات، ومنها:

- عند الكلام عن دليل السنة، بيّن أقسامها (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 35-38)، ثم تكلم بعد ذلك عن دليل الإجماع والقياس، ثم عاد للكلام عن بعض مسائل السنة؛ كأقسام حديث النبي ق وغيرها (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 67-70).

- عند الكلام عن دليل القياس، ذكر تعريفه، وأركانه وأقسامه (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 41-44)، ثم أدخل بعض المسائل وتكلم عنها باختصار؛ كتعريف الفقه وأصوله، والتكليف، والعزيمة، والرخصة، والاستحسان، والبيان، وغيرها من المصطلحات (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 44-48)، ثم بعد ذلك عاد للكلام عن القياس ببيان أنواع الاجتهاد في العلة (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 48-51)، ثم تكلم بنوع من الإسهاب في المفاهيم، ثم عاد للكلام عن القياس ببيان طرق إثبات العلة فيه، وبعض قوادحه (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 60-62)، ولم يكمل الكلام عن القوادح مباشرة، بل أكملها بعد عدد من المسائل؛ كدلالات الألفاظ، وسنة النبي ق، بعدها ختم القوادح بالحديث عن المعارضة (العُكْبَرِيُّ، 2017، ص. 70).

والظاهر أن ما فعله المؤلف -هنا- كان ترابطاً بين الموضوعات متى ظهرت المناسبة، والعلاقة بين موضوع وآخر.

فالكلام -مثلاً- عن السنة إنما ذكره أولاً؛ لوجود المناسبة بينه وبين ما قبله، باعتباره دليلاً ثانياً بعد الكتاب، وقبل الإجماع والقياس، ثم أكمل الكلام عن السنة -على فرض التسليم أن ذلك يُعدُّ إكمالاً- فذكر أقسام الحديث؛ لمناسبتها -أيضاً- لما قبلها؛ حيث كان الكلام قبل تلك الأقسام عن الخبر، ومعلوم أن الحديث إنما هو خبرٌ من الأخبار.

وما فعله عند كلامه عن السنة، فعل مثله عند كلامه عن القياس؛ فالتسلسل بين الموضوعات موجودٌ، والربط بينها ظاهر؛ وبهذا يندفع ما قد يُعدُّ مأخذاً، ويثبت ما هو ضده.

ثالثاً: التأخير والتقديم بلا ضابط ظاهر في بعض المواضع، وهذا ظهر عند تأخيره لتعريف أصول الفقه، وبعض المصطلحات التي كان لها حق التقديم على غيرها.

وفي الحقيقة أن مخالفة المؤلف لترتيب المتأخرين ظاهرة، إلا أنه قد يُعْتَذَرُ للمؤلف بأن تلك المخالفة، إنما كانت بسبب تقدّم زمنه الذي قد يكون في وقتٍ لم تستقر فيه المصطلحات بعد (الشبيشي، 2007، ص. 79)، وهي دليلٌ من ضمن الأدلة التي تُرجّح نسبة الكتاب لعالمنا العكبري.

المطلب الثاني: منهج المؤلف التفصيلي.

المسألة الأولى: منهج المؤلف في عرض ودراسة المسألة الأصولية.

سأذكر منهج المؤلف من خلال دراسته للمسائل الأصولية بحسب ما وجدته في كتابه على التفصيل الآتي:

2. منهجه في التعريفات الاصطلاحية.

يمكن إجمال منهجه في النقاط الآتية:

يُعرّف بالمصطلحات غالباً، حيث عرّف بما يزيد عن ثمانين مصطلحاً، منها: الواجب، والمباح، والمحظور، والمندوب، والسنة، والنسخ، والإجماع، والقياس، والعام، والمطلق، وغيرها كثير (العُكبري، 2017، ص. 24-27، 31-34، 39، 41-43، 45-52، 57، 60-64، 66-72، 74، 79-80).

وهذه التعريفات وافق فيها غيره من الأصوليين إلا في تعريف واحد انفرد به عنهم، وعن أصحابه الحنابلة، حينما عرّف بمصطلح البلاغ، فقال في تعريفه: «هو ما قال المحدث بلغني عن النبي ﷺ» (العُكبري، 2017، ص. 68).

وهذا المصطلح لم يرد في كتب الأصوليين سواء المتقدمين أم المتأخرين، فهو مصطلح يُستعمل عند أهل الحديث لا سيما المالكية، وهذا يظهر

مدى تأثر المؤلّف بعلم الحديث، وعدم تعصّبه لمذهبه في نقل المصطلحات.

والبلاغ كما ورد في موطأ مالك، هو الحديث الذي يُحذف منه الإسناد، ويُقدّم له بقول: بلغني عن النبي ﷺ كذا، أو نحوه (التركي، 2009، ص. 21).

• يُعرّف بالمصدر أحياناً، وباسم المفعول أحياناً أخرى، كما فعل عند تعريفه للمندوب، فقال: «الندب: استدعاء الفعل بالقول ممن هو دونه على وجه يتضمن التخيير بين الفعل والترك، والمندوب: ما كان في فعله ثواب وليس في تركه عقاب» (العُكبري، 2017، ص. 25).

• يذكر أكثر من تعريف للمصطلح الواحد، وهذا كان في أربعة من المصطلحات، هي: الواجب، والنسخ، والنص، والرأي (العُكبري، 2017، ص. 24، 34، 63، 72).

ومن ذلك قوله: «الواجب: ما يُثاب المكلف على فعله، ويُعاقب على تركه، ولو قلت: ما كان في تركه عقاب، أجزأ وتميّز من المندوب» (العُكبري، 2017، ص. 24).

• يذكر أحياناً إطلاقات المصطلح، وهذا كان عند تعريفه للواجب، والسنة، ومفهوم الخطاب؛ حيث قال في الواجب: «الحتم، واللازم، والمكتوب، عبارة عن الفرض، والفرض هو الواجب» (العُكبري، 2017، ص. 24، 26، 59).

• يشرح التعريف الذي يراه أحياناً، ويبين محترزاته، وهذا ورد منه عند تعريف: المباح، والنسخ، والأمر، والنهي، والجائز (العُكبري، 2017، ص. 25، 34، 65، 66).

ومن ذلك قوله بعد تعريف الأمر: «وإنما قلنا بالقول: لأنّ الرموز والإشارات ليست أمراً على الحقيقة، وإنّما تسمى أمراً

مجازاً، وقولنا ممن هو دونه: احترازاً من قول الإنسان لربه: اغفر لي وارحمي، وقول العبد لسيده: اكسني وأطعمني، فإن ذلك ليس بأمرٍ، وإنّما هو دعاء» (العُكبري، 2017، ص. 65-66).

• يبيّن العلاقة أو الفرق بين المصطلحات، حيث بيّن العلاقة بين الفرض والواجب، والندب وما يشبهه من الألفاظ؛ كالاستحباب (العُكبري، 2017، ص. 24، 70)، كما أنه بيّن الفرق بين النقص والكسر، والظاهر والعام (العُكبري، 2017، ص. 62، 64).

ومن ذلك قوله: «الندب، والفضل، والسنة، والاستحباب، والتنفّل، بمعنى واحد» (العُكبري، 2017، ص. 70).

وقوله في موضع آخر: «الفرق بين النقص والكسر: أن النقص يرد على لفظ العلة، والكسر يرد على وجه واحد لا يختلف» (العُكبري، 2017، ص. 62).

• يستشهد لأغلب المصطلحات.

واستشهداته تنوعت بين نص، وأثر، وشعر عربي، وتفصيلها كالتالي:

1. الاستشهاد بالنص من كتاب أو سنة، وهو الأغلب.

وقد استشهد بالكتاب عند تعريف المحكّم، والمجمل، والمطلق (النكرة في سياق الأمر)، والمقيّد، والنسخ، والفقه، والعزيمة، ومفهوم اللقب،

ومفهوم الغاية، والشرط، والعموم والظاهر (العُكبري، 2017، ص. 31-34، 44، 46، 52، 54، 65).

ومن ذلك قوله في المحكّم: «حدّه: ما تأيّد حكمه، ... كما قال الله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ﴾ [آل عمران: 7]» (العُكبري، 2017، ص. 31).

أما الاستشهاد بالسنة فقد ورد عند تعريف المطلق (النكرة في سياق الخبر)، وتقرير النبي ق على القول والفعل، ومفهومي الصفة والعدد، والأحكام التي لا يجوز التقليد فيها مما ثبت بالأخبار المتواترة (العُكبري، 2017، ص. 33، 36، 37، 52، 53، 75).

ومن ذلك قوله في مفهوم العدد: «أو تعلّق بعدد؛ كقوله عليه السلام: (لَا تُحَرِّمُ الإملاجة والإملاجات)» (العُكبري، 2017، ص. 53)، وهو حديث رواه مسلم في صحيحه، والمقصود بالإملاجة، أي: الرضعة (النيسابوري، 1374، ج 2، ص. 1074).

2. الاستشهاد بأثار الصحابة.

وقد ورد في موضع واحد، عند الكلام عن قول الصحابي عن اجتهد؛ حيث قال: «قول الصحابي الواحد: لا يخلو أن يكون مخالفاً للقياس، فيكون سنة [ونقلاً]، أو يكون اجتهداً؛ كقول عُمر -رضي الله عنه-: (في عين القُرس ربع قيمتها)، فهذا

3. التمثيل باللغة.

وهذا قد ورد عند تعريف النسخ فقط؛ حيث قال: «النسخ في اللغة: الرفع والإزالة؛ كقولهم: نَسَخَتِ الرياح الآثار، أي أزالتها» (العكبري، 2017، ص.34).

ثالثاً: منهجه في تحرير محل النزاع، وذكر مواطن الاتفاق.

لم يحرص المؤلف على تحرير محل النزاع إلا في مواضع قليلة؛ لأنه لم يتعرض للخلاف أصلاً إلا في بعض المسائل التي أحياناً قد لا يحزّر الخلاف فيها أيضاً.

والمسائل التي ذكر الخلاف فيها ولم يحزّرها، هي: الإلحاق في مفهوم الخطاب (مفهوم الموافقة)، هل هو قياسي أو لفظي؟، والتعريف ببعض المصطلحات التي اختلف فيها، وهي: الدليل، والعكس، والنص، والرأي، والأحكام التي يجوز التقليد فيها والتي لا يجوز، وقد فصل في المسألتين الأخيرتين دون أن يذكر محل الاتفاق أو الاختلاف فيهما (العكبري، 2017، ص.59، 60، 61، 63، 72، 75، 77).

ومن ذلك قوله عن الإلحاق في مفهوم الخطاب: «لا يسمّى ذلك قياساً، وإنما هو مفهوم من فحوى اللفظ؛ لأنّ القياس يُخصّ بفهمه أهل النظر والاستدلال ... وقال أبو الحسن التميمي -رحمه الله-: هو قياس جلي» (العكبري، 2017، ص.59).

أما المسائل التي حرّر الخلاف فيها، فهي: القياس من حيث الوضوح والخفاء، وأضرب الاجتهاد في العلة، والمفاهيم، والأحكام التي يجوز التقليد فيها والتي لا يجوز، وحجية كلّ من استصحاب الحال، وقول الصحابي (العكبري، 2017، ص.42، 43-44، 48-58، 75-77، 79-81).

ويمكن إجمال منهجه في تحرير تلك المسائل من خلال النقاط الآتية:

1. يُحرّر الخلاف، وله في ذلك مسلكان:

الأول: التصريح بموضع الاتفاق في بعض مواضع المسألة، والسكوت عن المواضع الأخرى، فيظهر أن ما سكّته هو محل الخلاف.

والمؤلف نصّ على الاتفاق في بعض مواضع المسألة، وسكت عن بعضها في مسألة واحدة، وهي: أضرب الاجتهاد، فقال: «الاجتهاد: بذل الوسع في طلب الغرض، وهو على ثلاثة أضرب: تحقيق المناط، وتنقيح المناط، وتخريج المناط ... أما تحقيق المناط؛ فنوعان: أحدهما: لا نعرف في جوازه خلافاً ... وهذا من [ضرورة] كل شريعة ...، الثاني: ما عُرف علة الحكم فيه بنص، أو إجماع ... فهذا قياس جلي أقرّ به جماعة من منكري القياس، وأما تنقيح المناط: فهو أن يضيف الشارع الحكم إلى سببه، فيقترن به أوصاف لا مدخل لها في الإضافة، فيجب حذفها عن الاعتبار؛ ليتسع الحكم ... فهذه إلحاقات معلومة تُبنى على مناط

توقيف، إذ لا قياس يُحمل عليه» -بتصرف- (العكبري، 2017، ص.83)، والأثر وإن كان ضعيفاً إلا أن المؤلف ذكره من باب التمثيل (البهقي، 2003، ج6، ص.162؛ الصنعاني، 1437، ج9، ص.281؛ العسقلاني، 1428، ج4، ص.1913، الكوفي، 1436، ج14، ص.168).

3. الاستشهاد بالشعر العربي.

ورد في موضع واحد عند تعريفه للتقليد؛ حيث استشهد ببيت شعر لم أقف على قائله، وقال: «التقليد: قبول الشيء من غير دليل، مأخوذ من القلادة التي في العنق، قال الشاعر: قلّدها نائمًا ... خوف عين وحاسد» (العكبري، 2017، ص.74).

ثانياً: منهجه في تصوير المسائل الأصولية، والتمثيل لها.

حرص المؤلف على تصوير المسألة، والتمثيل لها في الغالب، وكان التمثيل على ثلاثة أنواع:

1. التمثيل بالفروع الفقهية.

وقد ورد التمثيل بالفروع في مواضع قليلة، هي عند التعريف بالمصطلحات التالية، وهي: الحد، والبيان، وتحقيق المناط بنوعه الأول، والجائز، واستصحاب براءة الذمة، واستصحاب حكم الإجماع (العكبري، 2017، ص.45، 47، 49، 66، 79-80).

ومن ذلك قوله: «الجائز: ما وافق الشريعة، وتقول الفقهاء: الوكالة عقد جائز، ويبيع جائز، ويريدون بذلك أنّه ليس بلازم، ويكون ذلك في كلّ عقدٍ للعائد فسخه بكل حال، ولا يؤوّل إلى اللزوم» (العكبري، 2017، ص.66).

2. التمثيل بالعقليات.

والعقليات قد تكون قياساً، أو غيره.

فالتمثيل بالقياس ورد في خمسة مواضع، هي عند تعريف المصطلحات التالية: القياس الواضح، والخفي، وتحقيق المناط بنوعه الثاني، وتنقيح المناط، وتخريجه (العكبري، 2017، ص.42، 43، 49، 51).

ومن ذلك قوله في القياس الواضح: «ما وجد فيه معنى الأصل في الفرع بكامله، كقوله تعالى: ﴿فَإِذَا أُحْصِنَ فَإِنَّ أَتَيْنَ بِفَاجِشَةٍ فَعَلَيْهِنَّ نِصْفٌ مَّا عَلَى الْمُحْصَنَاتِ مِنَ الْعَذَابِ﴾، [النساء: 25] فذكر الإحصان تنبيهاً بأعلى حالتها على أدناها، وذكر نصف العذاب يوضح أن العلة فيه الرق، فينبغي أن يلحق العبد بها في نقصان الحدّ» (العكبري، 2017، ص.42).

ومن الأمثلة العقلية ما ورد عند الكلام عن أقسام الأحكام، فقال: «الأحكام على ضربين: ضرب يجوز فيه التقليد، وضرب لا يجوز فيه، فالذي لا يجوز فيه التقليد هي الأحكام العقلية، مثل: معرفة الله تعالى»، ومعرفته من الأمور التي تُدرك بالعقل (العكبري، 2017، ص.75).

4. غالباً ما يُمتثل، ويستدل لحل الاتفاق والاختلاف.

فقد مثّل واستدلّ بالنص وبغيره، أو بأحدهما في جميع المسائل التي حرّر الخلاف فيها، ما عدا مسألة القياس من حيث الوضوح والخفاء، ومفهوم الخطاب، واستصحاب براءة الذمة، حيث مثّل لها، ولم يستدل، وقد مرّ سابقاً أمثلة لكل ذلك عند الكلام عن منهج المؤلف في تصوير المسائل الأصولية، والتمثيل لها، وسيأتي لاحقاً المزيد من الأمثلة عند الكلام عن منهجه في الاستدلال. وتفصيل تمثيله واستدلاله في المسائل التي حرّر الخلاف فيها على النحو الآتي:

- عند الكلام عن القياس الواضح والخفي، ذكر أمثلة من النص للقياس الواضح، وأمثلة من المسائل الفقهية، ولم يستدل.
- عند الكلام عن تحقيق وتنقيح وتخريج المناط، ذكر أمثلة من النص والمسائل الفقهية، بالإضافة إلى أنه استدل بدليل من غير النص على حجية تحقيق المناط بنوعه الأول.
- عند الكلام عن المفاهيم بنوعها دليل الخطاب ومفهومه، ذكر أمثلة من النص. واستدل للقول الراجح بالنصوص وبغيرها، ومثّل لمفهوم الموافقة بنصوص فقط، ولم يستدل.
- عند الكلام عن استصحاب براءة الذمة، مثّل بمسألة فقهية، ولم يستدل على الحكم، أما استصحاب الإجماع، فقد استدل للقول الراجح بدليل عقلي، ومثّل له بفرع فقهي.
- عند الكلام عن قول الصحابي مثّل لموضع واحد، وهو: التوقيف بأثر عن الصحابي عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- واستدل بدليل عقلي للقول الراجح في موضع الخلاف.

رابعاً: منهجه في عرض الأقوال، وعزوها.

رغم ميل المؤلف للاختصار إلا أنه ذكر بعض المسائل التي وقع الخلاف فيها، وكان منهجه في عرض الأقوال على النحو الآتي:

1. يعرض قولاً واحداً في المسألة، دون تصريح بأنه القول الذي يراه، ودون التفات للرأي المخالف، وهذا كان في أغلب المواضع، منها: تعريف المتشابه، والمجمل، واشتراط انقراض العصر في الإجماع، وتعريف القياس، والتكليف (العكبري، 2017، ص. 32، 39، 41، 46-47، 62-64، 66-70).
- ومن ذلك قوله في الإجماع: «ويُعرف اتفاقهم بقولهم، أو بقول بعض وسكوت الباقي، حتى ينقرض العصر عليهم» (العكبري، 2017، ص. 39)، ومعلوم أن اشتراط انقراض العصر لصحة الإجماع مسألة خلافية.

الحكم، [يحذف ما عُلم بعادة الشرع] في مصادره أنه لا مدخل له في التأثير، وأما تخريج المناط: فهو أن ينص الشارع على حكم في محل، ولا يتعرض لمناطه أصلاً؛ كتحريره شراب الخمر، وتحريره الربا في البر، فيُستنبط بالرأي والنظر -بتصرف- (العكبري، 2017، ص. 48-51).

فالمؤلف -هنا- نقل الاتفاق على العمل بضربين منها، وسكت عن الضرب الثالث -وهو تخريج المناط- مما يعني أنه هو موضع الخلاف، كما صرّح بذلك كثير من الأصوليين (ابن قدامة، 2002، ج2، ص. 150).

الثاني: التصريح بموضع الخلاف في بعض مواضع المسألة، والسكوت عن المواضع الأخرى، فيظهر أن ما سكت عنه هو محل الاتفاق.

والمؤلف نصّ على الخلاف في بعض مواضع المسألة، وسكت عن بعضها في ثلاث مسائل، هي: القياس من حيث الوضوح والخفاء، وحكم الاستدلال بهما، والعمل بالمفاهيم بنوعها، وحجية الاستصحاب، وقول الصحابي (العكبري، 2017، ص. 42، 43، 44، 51، 58، 79-81، 83-84).

قال: «القياس على ضربين: واضح، وخفي، فالواضح: ما وجد فيه معنى الأصل في الفرع بكامله؛ كقوله تعالى: ﴿فَإِذَا أُخْصِيَ فَإِنَّ أَتَيْنَ بِفَاحِشَةٍ فَعَلَيْهِنَّ نِصْفٌ مَّا عَلَى الْمُحْصَنَاتِ مِنَ الْعَذَابِ﴾ [النساء: 25] ... أما القياس الخفي: فهو قياس الشبه ... مثل صحة ملك العبد، [فهو يشبه] الأحرار من حيث التكليف، ووجوب الحدود، والقصاص. وملك [الأبضاع]، والطلاق، ويشبه البهائم من حيثما كونه مملوكاً ومضموناً بالقيمة في الغضب والإنلاف، فيُلحق بأكثرها شَبْهاً به؛ وكاستدلالنا على الترتيب في طهارة الحدث بالأفعال المتغايرة وإفسادها بالنوم، والحدث، وهذا الاستدلال به ظاهر قوي على الصحيح من المذهب» -بتصرف- (العكبري، 2017، ص. 42-44).

فالمؤلف -هنا- نصّ على الخلاف في الضرب الثاني، وهذا يعني أن الضرب الأول لا خلاف فيه عنده.

2. يذكر غالباً تحرير محل الخلاف في بداية كل مسألة بعد أن يُعرّف بها ويصوّر لها.

وقد مرّ مثاله قريباً عند الكلام عن مسألة القياس الواضح والخفي.

3. يُعبّر عن الاتفاق بعبارة: لا نعرف فيه خلافاً.

ولم يُعبّر بهذه اللفظة إلا في موضع واحد؛ حيث فقال: «الاجتهاد: بذل الوسع في طلب الغرض، وهو على ثلاثة أضرب: تحقيق المناط، وتنقيح المناط، وتخريج المناط ... أما تحقيق المناط؛ فنوعان: أحدهما: لا نعرف في جوازه خلافاً» (العكبري، 2017، ص. 49).

حكم الإجماع بعد الاختلاف، حتى ينتقل عنه أم لا؟ فذهب أكثر أصحابنا ... إلى أنه لا يجوز ذلك (العكبري، 2017، ص.80).

الثاني: يذكر رأي إمامه وأصحابه الحنابلة، مع التصريح بأسمائهم.

وقد صرح بأسماء ثلاثة منهم، وهم: الإمام أحمد (ت241هـ)، والخرقي (ت334هـ)، وابن شاقلا (ت369هـ)، وأبو الحسن التميمي (ت371هـ).

قال: «الفرض هو الواجب، والصحيح عن أحمد -رضي الله عنه-» (العكبري، 2017، ص.24).

وقال عند الكلام عن حجية مفهوم المخالفة (دليل الخطاب): «خلافاً لأصحاب أبي حنيفة ... والتميمي من أصحابنا ليس بحجة» (العكبري، 2017، ص.54).

وقال في مسألة: نوع الإلحاق في مفهوم الخطاب: «لا يستقى ذلك قياساً، وإنما هو مفهوم من فحوى اللفظ ... وقال أبو الحسن التميمي -رحمه الله-: هو قياس جلي» (العكبري، 2017، ص.59).

وقال في مسألة: اجتهاد السائل في عين المفتي: «لا يلزمه الاجتهاد في عين المفتي، بل يأخذ [بقول] أيهم شاء ... وقال الخرقى -رحمه الله تعالى-: إذا اختلف اجتهاد رجلين لم يتبع أحدهما صاحبه، ويتبع العامي أو ثقهما في نفسه» -بتصرف- (العكبري، 2017، ص.76 - 77).

وقال في استصحاب حكم الإجماع بعد الاختلاف: «ذهب أبو إسحاق ابن شاقلا: إلى أنه يجب استصحاب حكم الإجماع» (العكبري، 2017، ص.80).

6. يصرح بآراء المذاهب الأخرى.

وقد ذكر آراء ثلاثة مذاهب، هي: الحنيفة والشافعية، والظاهرية.

قال عند الكلام عن حجية مفهوم المخالفة (دليل الخطاب) «خلافاً لأصحاب أبي حنيفة، وجماعة من أصحاب الشافعي ... ليس بحجة» (العكبري، 2017، ص.54).

قال في الاستصحاب: «هل يجب استصحاب حكم الإجماع بعد الاختلاف، حتى ينتقل عنه أم لا؟ فذهب أكثر أصحابنا، وأصحاب أبي حنيفة والشافعي إلى أنه لا يجوز ذلك» (العكبري، 2017، ص.80).

وقال في موضع آخر: «يقول أصحاب داود في أمهات الأولاد: الأصل في الإماء جواز البيع، فمن ادعى تحرمة بعد الاستيلاء، فعليه الدليل» (العكبري، 2017، ص.81).

وقال في حجية قول الصحابي: «في المواضع التي ذكرنا قوله

2. يبدأ بقوله في المسألة، دون تصريح بأنه القول الذي يراه، ثم يذكر الرأي المخالف، وهذا ورد في ثلاثة مواضع، هي: حجية مفهوم المخالفة، ومسألة نوع الإلحاق في مفهوم الخطاب، وحجية قول الصحابي (العكبري، 2017، ص.52، 54، 59، 83-84).

قال عن مفهوم المخالفة: «يدل على نفي حكم ما عداه، ولا فرق بين أن تعلق باسم أم صفة ... أو تعلق بعدد ... أو تعلق بمد الحكم إلى غاية ... أو تعلق على شرط ... خلافاً لأصحاب أبي حنيفة، وجماعة من أصحاب الشافعي، والتميمي من أصحابنا» (العكبري، 2017، ص.52-54).

3. يذكر الخلاف في المسألة، ويصرح باختياره لأحد الأقوال، وهذا كان في ثلاثة مواضع، هما: مسألة: حجية الإجماع، واجتهاد السائل في عين المفتي؟، والعمل باستصحاب حكم الإجماع في محل الخلاف (العكبري، 2017، ص.40، 76-77، 80).

قال في استصحاب حكم الإجماع: «هل يجب استصحاب حكم الإجماع بعد الاختلاف، حتى ينتقل عنه أم لا؟ فذهب أكثر أصحابنا، وأصحاب أبي حنيفة والشافعي إلى أنه لا يجوز ذلك،، وذهب أبو إسحاق ابن شاقلا: إلى أنه يجب استصحاب حكم الإجماع، والصحيح الأول» (العكبري، 2017، ص.80).

4. يذكر الصحيح من المذهب، وله في ذلك طريقتان:

الأول: يذكر صحيح المذهب دون أن يُصرح بالموافقة أو المخالفة، وهذا ورد في موضعين، هما: الفرق بين الفرض والواجب، وقياس الشبه (العكبري، 2017، ص.24، 43-44).

قال في الفرق بين الفرض والواجب: «الفرض هو الواجب، والصحيح عن أحمد ...؛ لأنَّ حدَّهما في الشرع سواء» (العكبري، 2017، ص.24).

الثاني: يذكر صحيح المذهب، مع التصريح بموافقته له، وهذا ورد في موضع واحد.

قال في مسألة: اجتهاد السائل في عين المفتي: «الصحيح من المذهب: أنه لا يلزمه الاجتهاد في عين المفتي، بل يأخذ بقول أيهم شاء؛ لأنه لما سقط عنه الاجتهاد في الحكم؛ سقط عنه الاجتهاد في عين المفتي، وقال الخرقى ...: إذا اختلف اجتهاد رجلين لم يتبع أحدهما صاحبه، ويتبع العامي أو ثقهما في نفسه، وظاهره أنه يلزمه الاجتهاد في عين المفتي بأن يسأل عن حاله، و[المختار الأول]» -بتصرف- (العكبري، 2017، ص.76-77).

5. يذكر رأي الحنابلة، وله في ذلك مسلكان:

الأول: يذكر رأي إمامه وأصحابه الحنابلة دون التصريح بأسمائهم.

وهذا ورد في مسألة واحدة، وهي مسألة: حكم الاستصحاب بالإجماع في محل الخلاف؛ حيث قال: «هل يجب استصحاب

حجة، وهو مقدّم على القياس، خلافاً لأصحاب الشافعي» (العُكبري، 2017، ص.84).

7. يذكر قول الفقهاء.

وهذا كان في أربعة مواضع، هي: إطلاق السنة على ما ليس واجباً، والنسخ، والجائز، واستصحاب الحال (العُكبري، 2017، ص.27، 34، 66، 79).

قال: «الشرعية تعم الواجب وغيره، إلا أن الغالب عند الفقهاء أن إطلاق اسم السنة يقع على ما ليس بواجب، فعلى هذا يجب أن يقال: ما رُسم ليُحتذى استحباباً» (العُكبري، 2017، ص.27).

8. يذكر قول أهل الكلام.

وقد ذكره عند الكلام عن العمل بالإجماع، فقال: «هو حجة، خلافاً للنظام» (العُكبري، 2017، ص.40).

خامساً: منهجه في الاستدلال.

لم يتبع المؤلف منهجاً مطّرداً في الاستدلال سواء لقوله أم لقول من يخالفه، ويمكن بيان منهجه في النقاط الآتية:

1. في مواضع قليلة لم يكن يذكر دليلاً للقول الذي يورده.

وهذا كان في ثلاثة مواضع، هي: مسألة اشتراط انقراض العصر لصحة الإجماع، والاحتجاج بتنقيح المناط، وباستصحاب براءة الدّمة (العُكبري، 2017، ص.39، 51، 79).

ومن ذلك قوله في استصحاب براءة الدّمة: «الاحتجاج به صحيح سائق عند أهل العلم» (العُكبري، 2017، ص.79)، ولم يذكر الدليل على ذلك.

2. في الغالب كان يستدل لقوله بأدلة مختلفة، وهذه الأدلة إما نص أو غيره، وتفصيلها على النحو الآتي:

• النص (الكتاب والسنة).

تكلم المؤلف عن النص؛ حيث بدأ بالكتاب وأنواع الدلالة فيه، وفصل في كل نوع بالتعريف والتمثيل.

قال: «الفصل الأول: الكتاب: ويشتمل على عشرة أصناف: خاص، وعام، ومحكم، ومتشابه، ومجمل، ومطلق، ومقيد، وناسخ، ومنسوخ...» (العُكبري، 2017، ص.31-34).

ثم ذكر السنة النبوية بعد الكتاب، وذكر أنها تزيد عنه بقسمين الفعل والإقرار، ثم فصل فيهما بالتعريف والبيان، وحكم العمل بهما.

قال: «الفصل الثاني في سنة رسول الله ق وقسمتها قسمة الكتاب، وتزيد عليه بقسمين يختصان بها دون الكتاب؛ الفعل، والإقرار على القول والفعل...» (العُكبري، 2017، ص.35-37).

وقد استدل بالنص سواء كان كتاباً أم سنة في خمس مسائل، هي: انقضاء الحكم الملحق على زمان مخصوص لا يكون نسخاً، والاحتجاج

بالإجماع، ومفهوم المخالفة، والأحكام التي لا يجوز التقليد فيها، والأحكام التي يجوز فيها التقليد، وتقليد العالم لمثله (العُكبري، 2017، ص.40، 55-57، 75-77).

ومن ذلك قوله عن إجماع الأمة: «هو حجة...؛ لأنهم معصومون عن الخطأ بقوله ق: (من فارق الجماعة، ولو قيد شير خلع ربة الإسلام من عنقه)» - بتصرف - (العُكبري، 2017، ص.40)، وهو حديث صحيح (الألباني، 1431، ج2، ص.1049؛ الترمذي، 1395، ج5، ص.149؛ السجستاني، 2009، ج7، ص.136).

وقوله في تقليد العالم لمثله: «أما العالم بالقبلة فلا يجوز له التقليد فيها بحال، بل عليه الاجتهاد، سواء كان الوقت واسعاً، أو ضيقاً، لقوله تعالى: ﴿فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ﴾ [النساء: 59]، يعني: كتاب الله، وسنة رسوله» (العُكبري، 2017، ص.77).

• الإجماع.

ذكر المؤلف دليل الإجماع في الفصل الثالث بعد دليل السنة كما هي عادة الأصوليين، فعرف به، وذكر بعض شروطه، والخلاف في حجته.

قال: «الفصل الثالث: إجماع أمته ق وهو اتفاق علماء العصر على حكم النازلة...» (العُكبري، 2017، ص.39-40).

وقد استدل المؤلف بإجماع الصحابة في موضع واحد، وهو في مسألة الاحتجاج بمفهوم المخالفة، حيث قال: «تخصيص الشيء بالذكر، [يدل] على نفي حكم ما عداه...؛ لإجماع الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين» - بتصرف - (العُكبري، 2017، ص.51-52، 55).

• القياس.

ذكر المؤلف دليل القياس في الفصل الرابع، وهو الدليل الوحيد الذي أطل فيه الكلام، حيث عرفه وذكر أركانه، وأقسامه، وأضرب الاجتهاد في العلة، وقوادحه.

قال: «الفصل الرابع: القياس: هو رد الفرع إلى أصل بعلة جامعة بينهما...» (العُكبري، 2017، ص.41-44، 48-51، 60-62).

ورغم أن المؤلف أطل في الكلام عن القياس مقارنة بالأدلة الأخرى إلا أنه لم يستدل به في أي مسألة.

• الاستصحاب.

ذكر المؤلف دليل الاستصحاب في الفصل الخامس، حيث

عَرفه، وذكر ضريبه: استصحاب براءة الذمة، واستصحاب

الإجماع، وبين حكم العمل بهما.

ومن ذلك قوله عند تعريف العلة: «سُميت علة؛ لأنها غيّرت حال المحل؛ أخذاً من علة المريض؛ لأنها اقتضت تغيير حاله» (العُكبري، 2017، ص.48).

ولم يستدل المؤلف بالاستصحاب في أي مسألة من مسائل الرسالة، رغم أنه قال: «الفصل الخامس: استصحاب الحال: وهو البقاء على حكم الأصل، فهو دليل يفرع إليه الفقهاء عند عدم الأدلة لإحالة بالاستدلال على غيرهم» (العُكبري، 2017، ص.79 - 82).

• قول الصحابي.

3. الغالب أنه لا يذكر أدلة مخالفيه، باستثناء موضع واحد، وهو مسألة: نوع الإلحاق في مفهوم الخطاب؛ حيث استدلل للقول المخالف، فقال: «قال أبو الحسن التميمي -رحمه الله-: هو قياس جلي؛ لأن المنع من الضرب لم يتناوله اللفظ، ولا استفيد من الاسم، فدلّ على أنه مستفاد بالقياس دون النطق» (العُكبري، 2017، ص.59 - 60).

ذكر المؤلف هذا الدليل في الفصل السادس، وكان كلامه عنه مختصراً بالنظر إلى الأدلة الأخرى، حيث تكلم عن حجتيه فقط، كما أنه لم يستدل به في أي مسألة من المسائل التي أوردها، فقال «الفصل السادس: قول الصحابي الواحد: لا يخلو أن يكون مخالفاً للقياس، فيكون سنة و[نقلاً]، أو يكون اجتهداً» -بتصرف- (العُكبري، 2017، ص.83 - 84).

• التعليل العقلي.

أما المسائل التي لم يورد فيها المؤلف دليلاً للمخالفين كانت خمس مسائل، هي: عدم الاحتجاج بمفهوم المخالفة، وتعريف الرأي بأنه القياس، ووجوب اجتهاد العامي في المفتين وعدم الأخذ بقول من شاء، واستصحاب حكم الإجماع في محل الخلاف، وعدم الاحتجاج بقول الصحابي (العُكبري، 2017، ص.54، 72، 76-77، 80، 84).

لم يتكلم المؤلف عن هذا النوع من الأدلة رغم أنه من أكثر الأدلة التي أوردها؛ حيث استدلل به فيما يزيد عن سبعة عشر موضعاً، منها:

ومن ذلك قوله: «ذهب أبو إسحاق ابن شاقلا: إلى أنه يجب استصحاب حكم الإجماع» (العُكبري، 2017، ص.80)، ولم يذكر لهذا القول دليلاً.

4. بيّن وجه الدلالة من النصوص الشرعية التي يذكرها كدليل.

وجوب الاقتداء بفعل النبي ق، ودلالة إقراره ق على الإباحة، وعدم اشتراط أن يشابه الفرع الأصل من جميع صفاته، وحجية تحقيق المناط بنوعه الأول، وحجية مفهوم المخالفة، وكون إلحاق المسكوت بالمنطوق في مفهوم الخطاب إلحاق لفظي، وأنه ليس من شرط النص أن يحتمل واحداً، والأحكام التي لا يجوز التقليد فيها، والأحكام التي يجوز التقليد فيها، وأخذ السائل بقول أي المفتين شاء دون اجتهاد، وعدم جواز تقليد العالم مثله، وعدم جواز استصحاب حكم الإجماع، وحجية قول الصحابي الذي لم ينتشر (العُكبري، 2017، ص.35، 41، 49، 56-57، 59، 64، 75-77، 80-81، 83-84).

وقد ذكر المؤلف وجه الدلالة من النصوص الشرعية في بعض المواضع التي ساقها للاستدلال، وفي بعضها الآخر لم يذكر.

والمواضع التي بيّن فيها وجه الدلالة كانت ثلاث مسائل، هي: حجية مفهوم المخالفة، والأحكام التي لا يجوز التقليد فيها، ووجوب الاجتهاد على العالم وعدم التقليد (العُكبري، 2017، ص.56، 75، 77).

ومن ذلك قوله في الأحكام التي لا يجوز التقليد فيها: «هي الأحكام العقلية، مثل: معرفة الله تعالى، وتوحيده، وتصديق رسله، لا يجوز لأحد التقليد فيها؛ لقوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا اتَّبِعُوا سَبِيلَنَا وَلْنَحْمِلْ خَطَايَاكُمْ وَمَا هُمْ بِحَامِلِينَ مِنْ خَطَايَاهُمْ مِنْ شَيْءٍ﴾ [العنكبوت: 12] فذمهم الله تعالى على ذلك» (العُكبري، 2017، ص.75).

أما المواضع التي لم يذكر فيها وجه الدلالة، فهي موضعان:

الأول: مسألة حجية مفهوم المخالفة؛ حيث ذكر الدليل من القرآن والسنة على الحجية، ولم يذكر وجه الدلالة (العُكبري، 2017، ص.55).

والثانية: مسألة حكم تقليد العامي للعالم؛ حيث قال: «العامي يجوز له تقليد العلماء، والأخذ بقولهم، لقوله تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾» [النحل: 43] (العُكبري، 2017، ص.76)، ولم يذكر وجه الدلالة.

ومن ذلك قوله بعد أن ذكر الأحكام التي لا يجوز التقليد فيها؛ وهي العقلية، وما ثبت بالتواتر: «لا يجوز لأحد التقليد فيها...؛ لأن كلّ عاقل من عالم وعامي إذا تفكر في أفعال الله تعالى وما خلقه من الأرض والسماء، توصّل بذلك إلى معرفته، وإذا نظر إلى ما ظهر على أيدي رسله من المعجزات الخارقة للعادة توصّل بذلك إلى صدقهم، فلم يَجْزُ لأحد التقليد فيها... وما ثبت بأخبار التواتر... لا يجوز لأحد التقليد فيها، لأنّ العلم حصل بما من جهة الضرورة»، ويقصد بالضرورة -هنا- الضرورة العقلية (العُكبري، 2017، ص.75).

• اللغة.

لم يتكلم المؤلف عن هذا النوع من الأدلة، كما أنه استدلل به في ثلاثة مواضع فقط، هي: تعريف البيان، والعلة، وفحوى الخطاب

سادساً: منهجه في إيراد الاعتراضات، ومناقشة الأدلة.

لم يكن المؤلف في المسائل الخلافية يورد اعتراضاً مطلقاً، ولكنه في إحدى المسائل ذكر رداً على اعتراض مقدّر؛ حيث قال بعد أن تكلم عن حجية مفهوم المخالفة: «أمّا إسقاط دليل الخطاب: في جواز الخلع حالة الوفاق، وفيما زاد على الأعيان الستة التي يجري فيها الربا، ونحو ذلك؛ لدليل دلّ هناك، فلا يدلّ على إسقاطه في كلّ موضع من كتاب الله عز وجل، ولم يدلّ على إسقاطه رأساً، فكذلك هاهنا» (العكبري، 2017، ص. 57).

فالمؤلف هنا رد على من أنكر حجية مفهوم المخالفة، دون أن يذكر ذلك الاعتراض، ويبيّن أن عدم إعمال مفهوم المخالفة في بعض الأحكام لا يعني عدم حجتيته بالكلية، بل قد يكون هناك دليل أقوى من مفهوم المخالفة قدّم عليه في العمل في مثل هذه المسائل.

والاعتراض الذي لم يورده المؤلف، هو: لو أنّ مفهوم المخالفة حجة؛ لامتنع جريان الربا في غير الأصناف الستة المنصوص عليها؛ إعمالاً لمفهوم اللقب، ولامتنع الخلع حال الوفاق؛ إعمالاً لمفهوم الصفة، ولكننا لا نقول بذلك، فثبت أن مفهوم المخالفة لا يعمل به في أحكام الشرع (الغزالي، 1993، ص. 270).

المسألة الثانية: منهجه في التعقّبات.

أولاً: تعقّباته على التعريفات.

تعقّب المؤلف عدداً من التعريفات، وتعقّبه لها كان يختلف من موضع إلى آخر، وكان منهجه في ذلك على التفصيل الآتي:

• يتعقّب التعريفات التي يرى صحتها بشرحها وبيان محتزاتها، وقد مرّ ذلك معنا عند الكلام عن منهجه في التعريفات؛ حيث ورد عند تعريف كلّ من: المباح، والنسخ، والأمر، والنهي، والجائز (العكبري، 2017، ص. 25، 34، 65، 66).

ومن ذلك قوله بعد تعريف الأمر: «وإنّما قلنا بالقول: لأنّ الرموز والإشارات ليست أمراً على الحقيقة، وإنّما تسمى أمراً مجازاً، وقلنا ممن هو دونه: احترازاً من قول الإنسان لربه: اغفر لي وارحمي، وقول العبد لسيده: اكسني وأطعمني، فإن ذلك ليس بأمراً، وإنّما هو دعاء» (العكبري، 2017، ص. 65-66).

• يتعقّب بعض المصطلحات التي تتعدد تعريفاتها بأنّها بمعنى واحد، وهذا ورد عنه عند تعريف القياس؛ حيث قال: «القياس: هو رد الفرع إلى أصل بعلّة جامعة بينهما، وهذا حد القياس في الأصل من حيث الجملة، وقد حدوه بعبارات مختلفة والمعنى متفق» (العكبري، 2017، ص. 41).

• يتعقّب بعض المصطلحات بعد تعريفها بالثناء، وهذا حصل في موضع واحد، عندما تكلم عن سؤال القلب، فقال: «القلب: هو الاشتراك في الدليل، وهو من أطفئ الأسئلة» (العكبري، 2017، ص. 62).

• يتعقّب التعريفات التي لا يرى صحتها بالاعتراض عليها، ويسنّد اعتراضه بقول من يؤيد قوله ويوافقه، وهذا ورد في موضع واحد، عند تعريفه للسنة؛ حيث قال: «حد السنة: ما رُسم ليُحتذى... وقد يقع إطلاق اسم السنة على الواجب، وما ليس بواجب، وقال الله تعالى: ﴿سُنَّةَ اللَّهِ الَّتِي قَدْ خَلَتْ فِي عِبَادِهِ﴾ [غافر: 85]، أي: شريعة الله، والشريعة تعمّ الواجب وغيره، إلا أن الغالب عند الفقهاء أن إطلاق اسم السنة يقع على ما ليس بواجب، فعلى هذا يجب أن يقال: ما رُسم ليُحتذى استحباباً» (العكبري، 2017، ص. 26-27).

فلنلاحظ أن المؤلف تعقّب التعريف الأول للسنة؛ لأنه غير مانع من دخول ما ليس واجباً، ثم أسند ذلك بقول الفقهاء بأن الغالب عندهم في المسنون ألا يكون واجباً.

• يتعقّب التعريفات التي لا يرى صحتها بالاعتراض عليها، ثم يدلّل على التعريف الذي يُرجّحه، وهذا ورد عند تعريف الواجب، والنسخ (العكبري، 2017، ص. 24، 34).

ومن ذلك قوله: «النسخ في... عرف الفقهاء: انقضاء مدة العبادة التي ظاهرها الإطلاق، وإن شئت قلت: بيان ما لم يرد باللفظ العام في الأزمان مع تراخيه، و[هو] احتراز من الحكم المعلق على زمان مخصوص، فإن انقضائه ليس بنسخ له؛ لأن الحكم لم يكن مطلقاً، مثل قوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَمَّا الصَّيِّمَاتُ إِلَى اللَّيْلِ﴾ [البقرة: 187]، فليس انقضاء الليل نسخاً للحكم المعلق فيه، ولا انقضاء النهار نسخاً للصوم المأمور به فيه، والله أعلم» -بتصرف- (العكبري، 2017، ص. 34).

فالمؤلف -هنا- تعقّب التعريف الأول للنسخ، واعتراض عليه؛ لأنه غير مانع من دخول انقضاء مدة العبادة في التعريف، أو ما سماه هو بانقضاء الحكم المعلق على زمان مخصوص؛ فإن انقضاء مدة الصيام بدخول الليل لا يُعدّ نسخاً بالاتفاق.

• يتعقّب التعريفات التي قد تشبّهت مع غيرها ببيان العلاقة أو الفرق بينها، وقد مرّ ذلك معنا عند الكلام عن منهجه في التعريفات؛ حيث بيّن العلاقة بين الفرض والواجب، والندب وما يشبهه من الألفاظ؛ كالاستحباب، وفرق بين النقض والكسر، والظاهر والعام (العكبري، 2017، ص. 24، 62، 64، 70).

ومن ذلك قوله: «الفرق بين الظاهر والعموم: أن العموم ليس بعض ما يتناوله اللفظ بأولى من بعض، ولا أظهر، وتناوله تناوُلًا على السواء، فيجب حمله على عمومهِ إلا أن يخصّه دليل أقوى منه، والظاهر: ما احتمل معنيين إلا أن أحدهما أحق وأظهر باللفظ من الآخر» (العكبري، 2017، ص. 62).

ثانياً: تعقّباته على الأدلة.

تعقّب المؤلف عدداً من الأدلة الشرعية في مواضع قليلة، وكان منهجه في التعقّب على النحو الآتي:

• يتعقّب الدليل الشرعي النصي ببيان وجه الدلالة منه،

بن علي بن شهاب، ولد بعكبرا سنة (335هـ)، وتوفي بها سنة (428هـ)، نشأ ومات على عقيدة أهل السنة والجماعة، وتفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ولم يصلنا من مؤلفاته سوى الرسالة.

2. جاء الكتاب باسم: رسالة في أصول الفقه، ولم أجد من ذكره باسم آخر، أو شكك فيه، إلا أن هناك من شكك في نسبة الكتاب للمؤلف، وأدعى أنه لعالم آخر، إلا أنه -في نظري- لا قطع لمن قال: إن الرسالة لغير مؤلفنا، بل كل ما في الأمر ظن أو شك، وما قد يدعيه البعض، قد يدعيه البعض الآخر، والفيصل في كل ذلك، هو: أن الكتاب محقق ومطبوع في الوقت الحالي باسم عالمنا الحسن ابن شهاب العكبري.

3. أن المؤلف سار على منهج المتكلمين في الجملة؛ حيث يذكر القاعدة الأصولية، ويوضحها بالأمثلة، ثم يستدل عليها بالأدلة النقلية والعقلية، دون نظر لفروع المذهب، وإن كان ذلك الاستدلال قليلاً، وفي مواضع محدودة محصورة، ورسم لنفسه مسلكين: الأول: الإيجاز والإجمال، والثاني: التقسيم والترتيب، وكلاهما مما ميّز الكتاب في وقت لم تستقر فيه المناهج بعد، ولم تتضح.

4. فضّل في منهج المؤلف من خلال النقاط الآتية:

أولاً: منهجه في عرض ودراسة المسألة الأصولية، وهو على حسب التفصيل الآتي:

• منهجه في التعريفات.

حرص المؤلف كثيراً على التعريف بالمصطلحات؛ إذ عرّف ثلاثة عشر مصطلحاً من حيث اللغة، وما يزيد عن ثمانين مصطلحاً من حيث الشرع، وكان يذكر التعريف اللغوي مصاحباً للتعريف الاصطلاحي ويقدمه عليه في الغالب، وكان في غالب التعريفات موافقاً لغيره، إلا في تعريف البلاغ الذي تفرّد به عن علماء الأصول، كما كان يستشهد لأغلب المصطلحات بعد تعريفها، وفي التعريفات الاصطلاحية كان يُعرّف بالمصدر أحياناً، وباسم المفعول أحياناً أخرى، بل قد يذكر أكثر من تعريف للمصطلح الواحد، وأكثر من إطلاق له، ثم يُبين العلاقة أو الفرق بين المصطلحات التي قد تشبهت بغيرها.

• منهجه في تصوير المسائل الأصولية، والتمثيل لها.

حرص المؤلف على تصوير المسألة، والتمثيل لها في الغالب، وتنوع تمثيله ما بين فروع فقهية وأمثلة عقلية، ولغوية.

• منهجه في تحرير محل النزاع، وذكر مواطن الاتفاق.

لم يحرّر محل النزاع إلا في مواضع قليلة؛ لأنه لم يتعرض للخلاف أصلاً إلا في بعض المسائل التي أحياناً قد لا يحرّر الخلاف فيها أيضاً،

وسلك في تحريره للمسائل مسلكين:

وقد مرّ ذلك معنا عند الكلام عن منهجه في الاستدلال، وكانت المواضيع التي بيّن فيها وجه الدلالة ثلاثة، هي: حجية مفهوم المخالفة، والأحكام التي لا يجوز التقليد فيها، ووجوب الاجتهاد على العالم وعدم التقليد (العكبري، 2017، ص. 56، 75، 77).

ومن ذلك قوله في الأحكام التي لا يجوز التقليد فيها: «هي الأحكام العقلية، مثل: معرفة الله تعالى، وتوحيده، وتصديق رسله، لا يجوز لأحد التقليد فيها؛ لقوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا آمِنُوا آمِنُوا سَبِيلَنَا وَلْنَحْمِلْ خَطَايَاكُمْ وَمَا هُمْ بِحَامِلِينَ مِنْ خَطَايَاهُمْ مِنْ شَيْءٍ﴾ [العنكبوت: 12] فذمهم الله تعالى على ذلك» (العكبري، 2017، ص. 75).

• يتعقّب الدليل بالثناء، وهذا ورد في موضعين، هما: الاستدلال على حجية قياس الشبه، واستصحاب الحال (العكبري، 2017، ص. 43، 79).

قال عن قياس الشبه: «أما القياس الخفي: فهو قياس الشبه ... مثل صحة ملك العبد، [فهو يشبهه] الأحرار من حيث التكليف، ووجوب الحدود، والقصاص. وملك [الأبضاع]، والطلاق، ويشبه البهائم من حيثما كونه مملوكاً ومضموناً بالقيمة في الغضب والإتلاف، فيلحق بأكثرها شبهها به؛ وكاستدلنا على الترتيب في طهارة الحدث بالأفعال المتغايرة وإفسادها بالنوم، والحدث، وهذا الاستدلال به ظاهر قوي على الصحيح من المذهب» -بتصرف- (العكبري، 2017، ص. 43).

المسألة الثالثة: منهجه في النقل عن غيره.

لم يصرح المؤلف بنقله عن غيره، إلا أن من يقرأ كتابه الرسالة، ويقارنهما ببعض كتب المؤلفين الذين كانوا في القرن نفسه؛ سيجد توافقاً في أكثر المواضع، لا سيما المصطلحات منها.

وقد ذكر محقق الرسالة أن كثيراً من مواضعها قد وافق فيها المؤلف أبا يعلى، والبايجي، والشيرازي، وغيرهم؛ حيث وافق القاضي والبايجي في حدّ السنة والتقليد، ووافق القاضي في تعريف المجمل، والمباح، والمُحكّم، والإجماع، والقياس، وغيرها كثير؛ حيث أوصلها المحقق إلى ما يزيد عن سبعة وعشرين تعريفاً، وقال: «قابلت الرسالة على كتاب العدة، فوجدتها مطابقة له في أكثرها» (السيبيعي، 2017، ص. 11).

الخاتمة:

وفي ختام مسيرة نافعة، ووقفات مائة مع العكبري في كتابه الرسالة، لا بد أن أضع بين يدي القارئ الكريم أهم النتائج، والتوصيات التي رُمتها من خلال هذا البحث.

النتائج.

1. ذكرت كتب التراجم العكبري بشكل مختصر جداً؛ ولعلّ ذلك يعود لتقدم زمنه، وفقد كثير من مؤلفاته.

ومما قيل عنه: أنه أبو علي الحسن بن شهاب بن الحسن

ولا حُتم سعيّ إلا بفضلِهِ.

المراجع:

- ابن أبي شيبّة، عبد الله بن محمد. (2015). المصنف. دار كنوز إشبيلية.
- ابن أبي يعلى، محمد. (1952). طبقات الحنابلة. مطبعة السنة المحمدية.
- ابن بدران، عبد القادر بن أحمد. (1401). المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل. مؤسسة الرسالة.
- ابن حجر، أحمد. (2007). التلخيص الحبير. (التميز في تلخيص تحريج أحاديث شرح الوجيز). دار أضواء السلف.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. (1401). تاريخ ابن خلدون. دار الفكر.
- ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز السلمي دمشقي. (1991). قواعد الأحكام في مصالح الأئمة. مكتبة الكليات الأزهرية.
- ابن قدامة، عبد الله. (2002). روضة الناظر وجنة المناظر. مؤسسة الريان.
- الألباني، محمد. (د ت). صحيح الجامع الصغير وزاداته. المكتب الإسلامي.
- البغدادي، أحمد. (2002). تاريخ بغداد. دار الغرب الإسلامي.
- البهقي، أحمد. (2003). السنن الكبرى. دار الكتب العلمية.
- التركي، محمد بن تركي. (2009). مناهج المحيئين. دار العاصمة.
- الترمذي، محمد. (1975). سنن الترمذي. شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي.
- الحموي، ياقوت. (1993). معجم الأدباء. (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب). دار الغرب الإسلامي.
- الحموي، ياقوت. (1995). معجم البلدان. دار صادر.
- الذهبي، محمد. (1985). سير أعلام النبلاء. مؤسسة الرسالة.
- الربيعية، عبد العزيز. (1424). البحث العلمي، حقيقته، ومصادره، ومادته، ومناهجه، وكتابته، وطابعته، ومناقشته. مكتبة العبيكان.
- الربيعية، عبد العزيز. (1996). علم أصول الفقه. الرياض.
- السجستاني، سليمان. (2009). سنن أبي داود. دار الرسالة العالمية.
- الصنعاني، عبد الرزاق. (20013). المصنف. دار التأصيل.
- طماس، حمدو. (2004). شرح ديوان الخنساء. دار المعرفة.
- العكبري، الحسن. (2017). رسالة العكبري في أصول الفقه. لطائف لنشر الكتب والرسائل العلمية. أروقة للدراسات والنشر.
- الغزالي، محمد. (1993). المستصفى. دار الكتب العلمية.
- النيسابوري، مسلم. (1374). صحيح مسلم. مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الأول: التصريح بموضع الاتفاق في بعض مواضع المسألة، والسكوت عن المواضع الأخرى، فيظهر أن ما سكت عنه هو محل الخلاف.

الثاني: التصريح بموضع الخلاف في بعض مواضع المسألة، والسكوت عن المواضع الأخرى، فيظهر أن ما سكت عنه هو محل الاتفاق.

وقد كان -غالبًا- ما يذكر تحرير محل الخلاف في بداية كل مسألة بعد أن يُعرّف بها ويصوّرُها، ولم أجد من ألفاظ الإجماع التي يذكرها سوى لفظة: «لا نعرف فيه خلافاً»، كما أنه -غالبًا- ما يُمثّل، ويستدلّ لمحال الاتفاق والاختلاف.

• منهجه في عرض الأقوال، وعزوها.

قد يعرض قولاً واحداً في المسألة، دون تصريح بأنه القول الذي يراه، وقد يصرح برأيه، وقد يذكر رأي إمامه وأصحابه الحنابلة، وقد يذكر رأي غيرهم من المذاهب الأخرى، وهو قليل عنده.

• منهجه في الاستدلال.

لم يسر المؤلف على منهج مطّرد في الاستدلال سواء لقوله، أم لقول من يخالفه، لكنه كان يستدلّ كثيراً بالأدلة النقلية والعقلية.

• منهجه في إيراد الاعتراضات، ومناقشة الأدلة.

لم يورد المؤلف أيّ اعتراض في المسائل الخلافية مطلقاً.

ثانياً: منهجه في التعقّبات.

وتعقّباته إنما كانت على التعريفات والأدلة فقط، وتنوّعت تلك التعقّبات ما بين بيان وشرح وثناء، ونحو ذلك.

ثالثاً: منهجه في النقل عن غيره.

لم يصرح المؤلف بنقله عن غيره، إلا أن من يقرأ كتابه الرسالة، ويقارنها ببعض كتب المؤلفين الذين كانوا في القرن نفسه؛ سيجد توافقاً في أكثر المواضع، لا سيما المصطلحات منها.

التوصيات.

1. العناية بمناهج المؤلفين المتقدمين قبل القرن الخامس الهجري، وقبل ظهور مناهج التأليف واستقرارها، والنظر في مدى الاتفاق والاختلاف بينها.

2. النظر في إعادة تحقيق كتاب الرسالة، حيث إنني ألفت بعض المواضع التي تحتاج إلى إعادة النظر، والتدقيق في ألفاظ المؤلف، وقد أشرت لبعض تلك المواضع في ثنايا البحث بوضع اللفظة المعدّلة بين قوسين معقوفتين [...] وتقديم عبارة (بتصرف) قبل المرجع، وقد كان كتاب روضة الناظر هو المعتمد في التصحيح؛ لمناسبته لعبارة المؤلف.

وآخر دعوانا إن الحمد لله رب العالمين، الذي ما تمّ جهدٌ



استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل
The use of smart devices and their relationship to developing life skills
among students with disabilities at the University of Hail

د. وضحي شبيب علي العتيبي

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية
<http://orcid.org/0000-0001-6281-4083>

Dr.Wadha Shabib Ali Alotaibi

Associate Professor of Curriculum and Educational Technologies,
Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, University of Hail,
Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/09/27، تاريخ القبول: 2024/10/25، تاريخ النشر: 2024/10/30)

المستخلص

هدف هذه البحث التعرف على علاقة استخدام الأجهزة الذكية بتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام أداتين هما مقياس استخدام الأجهزة الذكية، ومقياس المهارات الحياتية، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وقد تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بكلليات جامعة حائل. وقد أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، كذلك وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة في المهارات الحياتية واستخدام الأجهزة الذكية تبعاً لمتغير الجنس؛ لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على المقياسين تبعاً لمتغيري نوع الإعاقة والمسار العلمي.

الكلمات المفتاحية: الأجهزة الذكية، المهارات الحياتية، الطلبة ذوي الإعاقة، جامعة حائل.

Abstract

This study examines the relationship between smart device usage and the development of life skills among students with disabilities at the University of Hail. A descriptive correlational research design was employed, utilizing two instruments: the Smart Device Usage Scale and the Life Skills Scale, which were validated for reliability and accuracy. The sample consisted of 135 students with disabilities, both male and female, enrolled in various colleges at the University of Hail. The findings revealed a positive correlation between using smart devices and enhancing life skills among the participants. Moreover, gender-based differences were observed, with female students showing higher average scores in life skills and smart device usage. No significant differences, however, were found in the scores based on disability type or academic discipline.

Keywords: Smart devices, life skills, students with disabilities, University of Hail.

للاستشهاد: العتيبي، وضحي شبيب. (2024). استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، ص 79-95.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

مقدمة:

(عدران وآخرون، 2023).

ويُعدّ استخدام الأجهزة الذكية في العملية التعليمية من الأساليب التدريسية الحديثة، التي تساعد في تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم الحياتية، حيث تساعد الأجهزة الذكية في وضع الجداول الدراسية وفق زمن معين، ووضع توقعات واضحة تضمن كيفية اكتساب مهارة حياتية معينة، تسهم في تحقيق التكيف بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين من ناحية، وببئتهم الجامعية من ناحية أخرى، بالإضافة إلى أن الأجهزة الذكية تسهم في إتاحة الفرصة أمام الطلبة ذوي الإعاقة في التفاعل مع الآخرين، والتواصل الفعال معهم (السيد، 2022؛ العسيري، 2021؛ نظير، 2016؛ وهيب، 2016).

كما تبرز أهمية الأجهزة الذكية في إتقان بعض المهارات الحياتية واكتسابها بشكل فعال، والتعرف على المفاهيم والمصطلحات التي تساعد في فهم الآخرين بشكل أسهل وأسرع، وزيادة الثقة بالنفس، والاعتماد على النفس، والشعور بالاستقلالية، ومعرفة كيفية حل المشكلات بطريقة مناسبة (جيمس، 2010).

ويسهم استخدام الأجهزة الذكية في قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على التكيف مع الآخرين والبيئة المحيطة بهم، وتقدير الذات، وزيادة الكفاءة الأكاديمية، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم، والتفاعل داخل القاعة الدراسية (Rahajeng, 2021). بالإضافة إلى تنمية المهارات الحياتية لديهم، وجعلهم مؤهلين لسوق العمل بعد الانتهاء من المرحلة الجامعية، والاندماج الفعال في الأنشطة الحياتية المختلفة، وبالتالي تحقيق الأهداف التي يسعون لتحقيقها (السيد، 2022).

ويتضح أن الطلبة ذوي الإعاقة من أهم الفئات التي يجب أن تحظى بالاهتمام من كافة أطراف العملية التعليمية، ولمساعدة هذه الفئة يجب إكسابهم المهارات الحياتية التي تجعلهم قادرين على مواكبة التطورات الحديثة، وحل المشكلات التي قد تواجههم، لذا تلجأ المؤسسات التعليمية إلى إدخال الأدوات التكنولوجية المختلفة في العملية التعليمية، ومن أهم هذه الأدوات الأجهزة الذكية التي دخلت كافة مجالات الحياة، وانطلاقاً من ذلك لابد من ضرورة تناول العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية، لذا جاء هذا البحث للكشف عن العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة حائل.

مشكلة البحث وأسئلته

تساعد المهارات الحياتية لدى طلبة ذوي الإعاقة في تحقيق أهدافهم المرجوة من التعليم الجامعي، وبالمستوى المطلوب، وتوفير فرص التعلم المناسبة لهم، وتحقيق العدالة والمساواة مع أقرانهم العاديين، حتى يتسنى لهم المشاركة الفاعلة في تطوير المجتمع، ولتحقيق ذلك يجب توفير فرص التعليم الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة، حيث أشارت المادة (24) من اتفاقية حقوق الأفراد

يتعرض العالم اليوم لموجة من التغيرات المهمة في كافة القطاعات الحيوية، وخاصةً بعد انتشار استخدام وسائل الاتصال و تكنولوجيا المعلومات المختلفة في كافة المجالات العلمية والعملية، والتي أصبحت تناسب جميع فئات المجتمع، بما فيهم الطلبة في جميع المراحل التعليمية وطلبة ذوي الإعاقة كون هذه الفئة تشكل فئة مهمة جداً في المجتمع، وتحتاج إلى الدعم المستمر من قبل المجتمع والمؤسسات التعليمية، لذا سعت غالبية الدول إلى إدخال أساليب وإستراتيجيات تدريسية تستند إلى التعليم الإلكتروني والأجهزة الذكية، لتسهيل عملية التعلم لدى طلبة ذوي الإعاقة، ودمجهم مع الطلبة العاديين في الجامعات، وإشراكهم بشكل فعال في العملية التعليمية.

كما أن التطور الهائل الذي طال أدوات التكنولوجيا الحديثة جاء نتيجة المميزات التي تتمتع بها، وسهولة استخدامها، والمرونة التي تتمتع بها هذه الأدوات، ودورها الكبير في تنمية القدرات والمهارات المختلفة لدى الطلبة، بالإضافة إلى ملاءمتها لكافة فئات الطلبة الجامعيين، إن كان الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي الإعاقة (العسيري، 2021).

وأشار كل من عدران والشناوي والصبيحي (2023) إلى أن الاهتمام بذوي الإعاقة من القضايا المهمة التي تواجه المجتمعات، باعتبارها قضية ذات أبعاد مختلفة قد تؤدي إلى تأخير مسيرة التنمية والتطور في المجتمع، لذا أصبح من الضروري إعطاء ذوي الإعاقة، وخاصةً الطلبة منهم القدر المناسب من الاهتمام، والمتمثل بإدخال التقنيات والبرامج المتخصصة بالتعليم والتأهيل والتدريب المتعلقة بهم، حتى يتسنى لهم الاندماج في المجتمع إلى أقصى حد ممكن، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم بما يتناسب مع مرحلتهم الأكاديمية.

وحيث أن الطلبة ذوي الإعاقة قد يمتلكون المهارات المختلفة التي تجعلهم يتفوقون في دراستهم، وتعلمهم بنفس مستوى الطلبة العاديين، ومن أهم هذه المهارات ما يُسمى بالمهارات الحياتية، كونها ترتبط ارتباطاً مباشراً بمتطلبات الحياة المختلفة.

وللمهارات الحياتية أهمية كبيرة في حياة الطالب؛ لكونها تساعد في تنمية قدرته على التخطيط نحو مستقبله، وتعديل سلوكياته السلبية، وتعزيز سلوكياته الإيجابية، بما يتناسب مع مواقف الحياة اليومية التي قد يتعرض لها، كما تكمن أهميتها في حياة الطلبة ذوي الإعاقة في القدرة على إدارة حياتهم، ومعرفة قدراتهم ومهاراتهم وتوظيفها بالشكل الصحيح في المواقف التي يتعرضون لها، بالإضافة إلى الاتصال الفعال مع الآخرين، والتفاعل معهم ضمن بيئة جامعية واحدة، وتحسين الأداء الأكاديمي، ولكن هذه المهارات الحياتية تحتاج عوامل عديدة لاكتسابها، وتنميتها لدى الطلبة، ومن أهم هذه العوامل الاستراتيجيات التدريسية التي تستند إلى أدوات التكنولوجيا الحديثة، ومن أهمها الأجهزة الذكية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، أمراض مزمنة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير المسار العلمي (صحي، علمي هندسي، إنساني).

أهداف البحث

سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى العلاقة الارتباطية ونوعها بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل، والتعرف إلى طبيعة هذه العلاقة.
- الكشف عن وجود فروق في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى).
- التحقق من وجود فروق في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، أمراض مزمنة).
- تحديد الفروق في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير المسار العلمي (صحي، علمي هندسي، إنساني).

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال جانبين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن أهمية البحث فيما ستوفره من أدب نظري ومعلومات متعلقة بالأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية، والتي سيستفيد منها الباحثون الآخرون، كما سيوفر هذا البحث مقياس يقيس علاقة استخدام الأجهزة الذكية بتنمية المهارات الحياتية، وهذا سيساعد الباحثين والدارسين في أخذ هذا البحث كمرجع للأدب النظري والمقياس، حيث سيساعد ذلك في إجراء دراسات أخرى تتعلق بالمهارات الحياتية وكيفية تنميتها. كما أن أهمية البحث النظرية تظهر من خلال أهمية الموضوع الذي يعالجه البحث، الأمر الذي يعطي تصوراً واضحاً حول العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية، وذلك من خلال الطرق التدريسية المبتكرة المختلفة، والتي

ذوي الإعاقة التي اعتمدها الأمم المتحدة عام 2006 أنه يجب على الدول «تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم جيد دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص».

كما أوضحت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية بعض المهارات؛ كدراسة العسيري (2021)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام الهواتف الذكية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة السيد (2022)، التي أظهرت نتائجها دور التكنولوجيا الرقمية في تنمية مهارة العناية بالذات، ودراسة دراج (2023)، التي أكدت أن لتوظيف الأجهزة الذكية دور كبير في تنمية المهارات الحياتية.

ونظراً لضرورة استخدام طلبة ذوي الإعاقة للأجهزة الذكية في جميع مجالات حياتهم اليومية ألا أنهم يواجهون تحديات أكاديمية ونفسية واجتماعية، ولذلك فإنهم بحاجة ماسة إلى تقنيات وأدوات تكنولوجية تجعلهم قادرين على مواجهة هذه التحديات بكفاءة، ومواكبة التطورات الحديثة، ومجازاة أقرانهم في التعلم، ومن أبرز هذه التقنيات هي الأجهزة الذكية، ولأهمية دراسة هذا الموضوع، ولقلة الدراسات التي تناولت استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وخاصة في البيئة السعودية، تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة الأجهزة الذكية بتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية لطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، أمراض مزمنة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير المسار العلمي (صحي، علمي هندسي، إنساني)؟

فروض البحث

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية لطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل.

من هذه الحالات كلها بشكل دائم، بالإضافة إلى حاجتهم لخدمة تفوق الخدمة المقدمة لأقرانهم من نفس العمر، ويُفضل استخدام هذا المصطلح كبديل لمصطلح المعاقين (جيمس، 2010).

ويعرف إجرائياً بأنه: هم مجموعة من طلبة جامعة حائل الذين لديهم أمراض مزمنة وقصور في الحركة أو السمع أو البصر ويحتاجون لرعاية خاصة لممارسة حياتهم الجامعية بكل سهولة.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع البحث على استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل.
- الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ/2024 م.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه البحث في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تُعدّ الأجهزة الذكية من أحدث التقنيات التي توفر التطبيقات والبرامج ذات الكفاءة التعليمية المرتفعة لخدمة الطلبة كافة بمختلف فئاتهم، فاستخدام الأجهزة الذكية أسهم إلى حد كبير في تنمية مختلف المهارات لدى الطلبة الجامعيين، وخاصةً المهارات الحياتية (Diken & Ünlü, 2022).

ولقد قدمت الأجهزة الذكية العديد من التطبيقات التي تساعد جميع فئات المجتمع على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم العلمية والفكرية، هذا وتُعدّ الأجهزة اللوحية الآن من أفضل الأجهزة لامتلاكها العديد من التطبيقات المفيدة للأطفال بشكل عام، ولذوي الإعاقات المختلفة بشكل خاص، كما أن الأجهزة اللوحية وغيرها الآن تمتلك العديد من التطبيقات التي قد يعتمد عليها أصحابها بشكل يجعلها من أساسيات الحياة لديهم (الزهراني، 2017).

وتعتبر تطبيقات الأجهزة الذكية في غاية الأهمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لتنمية كافة المهارات الحياتية، فهي تساعد على التعلم وتحسين أدائهم عندما يكون لديهم قصور في إحدى وظائف الجسم سواء قصور (فكري، عضوي)، كما يتم استخدام برمجيات تعليمية مخصصة، لذا فإن العمل على تنمية المهارات الحياتية من خلال تطبيقات الأجهزة الذكية لدى الطلاب الجامعي يعتبر مدخلاً ثامناً ومُعزِلاً يساعد في الكشف عن مشكلات الطالب وحلها، وأيضاً في اكتشاف قدراته ومهاراته (الحسيني، 2012).

قد يستفيد منها القائمين في الجامعة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تعريفهم بكيفية استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة.

ثانياً: الأهمية العملية: تكمن أهمية البحث في ما يترتب عن نتائجه من فوائد عملية في الميدان الأكاديمي والتربوي، قد يستفيد من نتائجه المسؤولين من خلال التعرف على وجهات نظر الطلبة ذوي الإعاقة فيما يتعلق باستخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية، الأمر الذي يترتب عنه إعداد برامج ودورات وورش لتعزيز المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة باستخدام الأجهزة الذكية، ووضع أنشطة منهجية ولا منهجية لتوفير بيئة جامعية تسهم في رفع مستوى هذه المهارات لديهم، بالإضافة إلى اقتراح تغييرات ملموسة في مخرجات التعليم وتغييرات في الرؤى والأفكار والسياسات والاستراتيجيات التي تدخل في اتخاذ القرارات وتتسم بالإبداع والتجديد فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة.

مصطلحات البحث

اشتمل البحث على المصطلحات الآتية:

الأجهزة الذكية: هي أجهزة أوجدها الفرد بهدف الرفاهية وتسهيل الأمور على نفسه، وتتمثل بالأجهزة المتصلة بشبكة الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، وتعمل بنظام للمس ويتم تشغيلها عن طريق أنظمة متطورة؛ كنظام الأندرويد والنظام الآلي وغيرها، وتتيح لحاملها إجراء المكالمات، وإرسال واستقبال الرسائل النصية، وإجراء عمليات التصفح المختلفة على شبكة الإنترنت، وتحميل العديد من التطبيقات الخاصة بكل جهاز والاستفادة منها (العسيري، 2021).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الأجهزة والتي تتمثل بالهواتف الذكية وأجهزة الحاسوب اللوحية والمتضمنة مجموعة من تطبيقات التواصل الاجتماعي وتطبيقات العروض التقديمية والتي يستخدمها طلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل والتي تساعدهم في تنمية مهاراتهم الحياتية وحل مشكلاتهم التعليمية داخل البيئة الجامعية.

المهارات الحياتية: هي مجموعة من القدرات والمهارات المتنوعة لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية المختلفة والتي يمكن أن تتطور تدريجياً لمواجهة متطلبات حياتهم اليومية (Chavda & Trivedia, 2015, 55).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات (مهارة التواصل، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التفكير) التي تساعد طلبة جامعة حائل من ذوي الإعاقة على مواجهة متطلبات الحياة والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم.

الطلبة ذوي الإعاقة: مجموعة من الأفراد الذين لا يستطيعون ممارسة حياتهم بشكل طبيعي دون تقديم رعاية خاصة لهم نتيجة وجود قصور فكري، أو عصبي، أو حسي، أو مادي، أو مزيج

المستخدمين هو تطبيق شعلة، والذي يصنف من ضمن ألعاب الذكاء العلمية التي تهدف إلى تقوية الذاكرة والتركيز وسرعة رد الفعل (بخت، 2011).

وتستخدم الأجهزة الذكية في تحسين أداء المؤسسات، وتنفيذ أعمالها من خلال استخدام برامج الاتصال عبر الإنترنت، وبرامج تنظيم الأعمال، وهذا يختصر الكثير من الوقت والجهد، كما يمكن استخدامها في بث الوسائط التعليمية والمعلومات لفئة معينة في المجتمع، بهدف زيادة الوعي بكيفية استخدام هذه الأجهزة (السيد، 2022)، أضف إلى ذلك أن تطبيقات الأجهزة الذكية توفر أداة سهلة لجمع المعلومات، وإرسالها عبر الإنترنت، كما يمكن تسجيل حالات الطوارئ ونقلها إلى كافة أنحاء العالم من خلال إرسال واستقبال رسائل الإغاثة والمساعدة (الحسيني، 2020)، ويمكن تسجيل الأخبار والأنشطة وإعداد التقارير الصحفية المختلفة، وبهذا عن طريق تسجيلات صوتية وصور وفيديو (جيمس، 2010).

ويسهم استخدام الأجهزة الذكية في تنمية مهارات الأسلوب التفاعلي عن طريق بعض البرامج التي تعلم الفرد طريقة الاستجابة والتفاعل مع المؤثرات الصوتية والبصرية، بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات والمهارات؛ كالرسم والتلوين باستخدام البرامج المختصة بذلك، وتساعد الأجهزة الذكية في غرس روح المنافسة لدى الفرد، وتعريفه بأهمية تحقيق الأهداف وإنجاز المهام من خلال محاولاته لخوض التحديات التي تواجهه في حياته (الحسيني، 2020).

ويمكن استخدام الأجهزة الذكية كأداة تعليمية فعالة، بديلاً عن الأدوات التقليدية؛ كالدفاتر والكتب والمراجع والدوريات، وتساعد تطبيقات الأجهزة الذكية في تسهيل العملية التعليمية لدى طلبة الجامعات، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية والحياتية، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهم على التواصل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة المختلفة، وخاصةً طلبة ذوي الإعاقة، الذين يحاولون الاندماج مع أقرانهم بشكل فاعل (Rahajeng, 2021).

ويمكن تحديد أسباب استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات ذوي الإعاقة فيما يأتي (Sakellariou & Sakellariou, 2022):

- انتشار الأجهزة الذكية بين كافة فئات المجتمع، حيث أصبحت هذه الأجهزة جزء لا يتجزأ من حياة أي فرد.
- انخفاض تكلفة الأجهزة الذكية وتطبيقاتها، وخاصةً أن بعض الجامعات؛ كجامعة حائل قامت بتوفير الأجهزة الذكية لدى الطلبة.

- كثرة تطبيقات الأجهزة الذكية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية، وخاصةً مع انتشار أساليب التعلم عن بُعد.

ونستنتج من ذلك أن استخدام الأجهزة الذكية يسهم إلى حد كبير في تنمية العديد من القدرات والمهارات لدى الطلبة ذوي

وتتمثل الأجهزة الذكية بمجموعة من برامج الحاسوب وتطبيقاته، تكون مصممة لتعمل على الهواتف الذكية، وأجهزته الحاسوب اللوحية وغيرها من الأجهزة النقالة، ويتم تحميل هذه التطبيقات والبرامج من متجر أبل (Store APP) في الهواتف الذكية و أجهزة الحاسوب اللوحية، ومن متجر جوجل بلاي (Google Play) في هواتف سامسونج وسوني التي تعمل بنظام الأندرويد، وغالبية هذه التطبيقات مجانية، يتم تحميلها دون دفع أي مبلغ تشجيعاً لمستخدمي الأجهزة بتحميلها، وهناك عدد من التطبيقات لا يتم تحميلها إلا بعد دفع مبلغ معين للمتجر، وبالتالي فإن الأجهزة الذكية وما تحمله من تطبيقات قد تتيح العديد من الفرص لطلبة ذوي الإعاقة بتعلم المهارات المختلفة كغيرهم من الطلبة العاديين، كما يمكنهم استخدام هذه الأجهزة بهدف التواصل مع بعضهم البعض ومع زملائهم الآخرين (عدران وآخرون، 2023).

ومع تزايد استخدام الأجهزة الذكية وبرمجياتها وتطبيقاتها في كافة المجالات، ظهرت عدة تطبيقات مكنت مستخدمي الأجهزة الذكية من الاستفادة منها في عدة مجالات؛ ومن أهم هذه المجالات ما يأتي:

أولاً: المجال الصحي: ظهرت عدة تطبيقات وبرامج سهلت حياة طلبة الطب، والمريض، حيث أتاحت بعض الشركات برامج تعمل على تنظيم مواعيد تناول الأدوية، التي تعمل على تذكير المريض بنوع الدواء والوقت اللازم لتناول الدواء فيه، كما ظهرت تطبيقات أخرى توفر جهد الزيارات المتكررة للمستشفيات، فالإمكان المسح ضوئياً على خطوط الشفرة الخاصة بعلبة دواء معين موجود في المنزل، ويتم إرسال طلب الشراء فوراً إلى الصيدلية المعنية، ويمكن كذلك لطالب الطب الوصول إلى بعض مصطلحات القواميس الطبية الخاصة بالتدريب، بالإضافة إلى وجود برامج تساعد الطالب في تشخيص صور الأشعة التقليدية، وأيضاً تقييم صور جهاز التصوير الطبقي المحوري وصور جهاز الرنين المغناطيسي، وجميع هذه البرامج والتطبيقات ساعدت في تنمية الكثير من المهارات لدى طالب ذوي الإعاقة في الجامعة (Kravets & Wax, 2020).

ثانياً: المجال التعليمي: يمكن للمعلمين استخدام الأجهزة الذكية كوسيلة تعليمية لعرض الكتب إلكترونياً، أو مقاطع الفيديو والصور في الصف، كما تتيح للأباء التواصل مع المعلمين لمعرفة مستوى أبنائهم وتقييم أدائهم الدراسي، وهناك برامج خاصة أنشئت لتنظيم جدول الطالب الدراسي والمحاضرات وأماكنها، ولتذكيره أيضاً بالمهام والواجبات التي يجب أن يقوم بها، كتطبيق التذكير بالمواعيد (السيد، 2023).

ثالثاً: مجال الترفيه: انتشرت مؤخراً العديد من تطبيقات الألعاب الإلكترونية، التي تعددت مجالاتها بحيث تناسب مختلف الأعمار والأهداف، فمنها ما هو للتسلية والترفيه فقط، ومنها ما هو خاص بتعليم الطلبة الجامعيين ذوي الإعاقة، ومن أحد تطبيقات الألعاب التي نالت إعجاباً وأقبالاً كبيرين بين

أنها شاملة ومتنوعة؛ فهي تتضمن الجوانب المادية، وغير المادية، وتنوع وفق احتياجات الفرد، ووفق تكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه، فهي تختلف من مجتمع إلى آخر، وتختلف من زمن إلى آخر أيضاً، بالإضافة إلى ذلك تتميز المهارات الحياتية بالاعتمادية؛ أي أنها تعتمد على طبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع، وكيفية تأثير كلا منهما على الآخر (عدران وآخرون، 2023).

كما تسهم المهارات الحياتية في إكساب الطالب القدرة على تحمل المسؤولية في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والآراء بكل حرية، وتنمية التفاعلات الاجتماعية، والتواصل مع الآخرين بشكل فعال، وتوفير النمو الصحي الجيد للطلاب، بالإضافة إلى تنمية القدرة على التصدي للمشكلات التي قد يتعرض لها الطالب، والمساعدة في إيجاد الحلول المناسبة لها، والمساعدة في مواكبة التطورات التي تحدث على الصعيد العلمي والتكنولوجي، واكتساب اتجاهات إيجابية نحو الثقافة الشخصية والاجتماعية (الشعلان، 2017).

بناءً على ما سبق، يتضح أن استخدام الأجهزة الذكية تسهم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وتساعد في الانسجام مع الآخرين والتفاعل معهم من خلال توفير الفرص المناسبة، والعمل بشكل تعاوني، وتوفير الخبرات والتجارب التي تساعد الطلبة ذوي الإعاقة على احترام حقوق الآخرين وتقدير مشاعرهم، وبناءً على ذلك يجب أن تهتم الجامعات بتطوير وتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة من خلال استخدام الأجهزة الذكية التي أصبحت تواكب تطورات هذا العصر.

الدراسات السابقة

أجرى وهيب (2016) دراسة في مصر هدفت الكشف عن فاعلية مدخل تحليل المهام في تنمية المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى الطلبة المعاقين عقلياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج تعليمي، ومقياس المهارات الحياتية، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من الطلبة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالصف السادس الابتدائي، تم توزيعهم في مجموعتين (تجريبية، ضابطة). أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية، وبطاقة ملاحظة المهارات الحياتية، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، لصالح المجموعة التجريبية.

وقام الزهراني (2017) بدراسة في السعودية هدفت التعرف إلى درجة اعتماد الطلبة على الهواتف الذكية والإفادة منها في استخدامها المكتبات والوصول إلى خدماتها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المقارن القائم على المسح الميداني لعينة من مجتمعين مختلفين من طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً، منهم (100) طالباً من كلية الهندسة، و(100) طالباً من كلية الآداب. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على الهواتف الذكية في الوصول

للإعاقة، كونها تتضمن برامج وتطبيقات تواكب ما تحتاجه هذه الفئة من الطلبة، ومن أهم المهارات التي قد تسهم الأجهزة الذكية في تنميتها، المهارات الحياتية.

تُعد المهارات الحياتية من أهم المهارات الأساسية لتطور الأفراد في المجتمعات كافة، فهي تلك المهارات التي لا تتعلق فقط بنمط فكري أو مهني معين، بل تتعلق بكيفية الحفاظ على أسلوب حياة جيد للفرد، والقيام بالمهام الحياتية بشكل فعال (العسيري، 2021).

ويرى مسعود (2013) أن المهارات الحياتية تتمثل بقدرة الفرد على السلوك التكيفي الإيجابي مع الذات والآخرين والمجتمع، والتي تجعله قادراً على التعامل بكفاءة مع متطلبات الحياة اليومية وصعوباتها، ومواجهة تحدياتها بكل فاعلية.

وهناك العديد من التصنيفات التي صنفت المهارات الحياتية، ومن أهمها تصنيف منظمة الصحة العالمية التي أكدت في تقريرها على أن هناك عشر مهارات أساسية تمثل المهارات الحياتية الأساسية للفرد، وهي: مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة الاتصال الفعال، ومهارة إقامة العلاقات الشخصية والاجتماعية، ومهارة الوعي بالذات، ومهارة التعامل مع الضغوطات، ومهارة التعايش مع الانفعالات، ومهارة تنظيم الوقت وإدارته (The International Center for Alcohol Policies, 2005).

كما صنفت بخيت (2011) المهارات الحياتية إلى ثلاث مهارات أساسية؛ وهي: أولاً: المهارات العقلية؛ كالتفكير، والابتكار، وحل المشكلات، ثانياً: المهارات الاجتماعية؛ كالتفاعل مع الآخرين، والحوار، وتقبل الآخرين، والتفاوض، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، ثالثاً: المهارات اليدوية؛ كاستخدام التكنولوجيا، والحاسوب.

وترى دراج (2023)، وسعدان والميتي (2017) أن من المهارات الحياتية الأساسية في حياة الفرد ما يأتي:

أولاً: مهارة التواصل: ويقصد بها عملية تبادل المعلومات والأفكار عن طريق الوسائل السمعية والبصرية والتلميحات والتعابير الوجهية والأصوات والكلمات عبر الوسائل المختلفة.

ثانياً: مهارة التعامل مع الآخرين: ويقصد بها تعامل الفرد مع بيئته ومجتمعه وكل ما يحيط به من عناصر وعوامل وظواهر سواء كانت الأسرة أو البيئة المحيطة به، وكل ذلك يؤثر على الفرد ويسهم في تحديد شخصيته وميوله واتجاهاته.

ثالثاً: مهارة التفكير: ويقصد بها بناء تصور مفاهيمي واختيار القواعد والمبادئ الشخصية، وتتضمن هذه المهارات العديد من العمليات العقلية والمعرفية التي تحدث داخل العقل الإنساني؛ كالتذكر والتمييز والتعميم.

وتتميز المهارات الحياتية بمجموعة من المميزات؛ من أهمها:

وجود دور لاستخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وقام دراج (2023) بدراسة هدفت الكشف عن فاعلية توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس تشخيص التوحد، ومقياس الذكاء، ومقياس المهارات الحياتية، وبرنامج تطبيقات الأجهزة الذكية لتنمية المهارات الحياتية. تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الحياتية في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتابعي لمقياس المهارات الحياتية.

وأجرت علي، متولي، وسعد (2023) دراسة في مصر هدفت الكشف عن علاقة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية بإكساب المراهقين بعض المهارات الحياتية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، واستبانة إكساب المراهقين بعض المهارات الحياتية. تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات المراهقين في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية وفق متغير مكان السكن، لصالح الحضر، ومتغير الجنس، لصالح الذكور، ومتغير نوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة، ومتغير عمل الأم، لصالح أبناء الأمهات العاملات، ووجود علاقة ارتباطية بين المهارات الحياتية للمراهقين، واستخدام تطبيقات الهواتف الذكية لديهم.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ندرت الدراسات السابقة -على حد علم الباحثة- التي تناولت استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة، حيث لوحظ أن بعض الدراسات تناولت أثر استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى التوحيدين؛ كدراسة عطيه (2020)، دراج (2023)، ولكن كانت العينة أطفال وليس طلبة جامعات، وتناولت دراسات أخرى دور استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية بعض المهارات الحياتية؛ كدراسة العسيري (2021)، علي وآخرون (2023)، ولكن كانت عينتها طلبة أصحاء، وليس ذوي إعاقة، وبالتالي ترى الباحثة أن ما يميز هذه الدراسة تناول متغير في غاية الأهمية -المهارات الحياتية- لدى فئة طلبة ذوي الإعاقة، والتي لم تتناولها الدراسات السابقة، وبناءً على ذلك تتوقع الباحثة أن يكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لمزيد من الدراسات والبحوث ضمن هذه المتغيرات.

ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، ومدى أهميتها، بالإضافة إلى إعداد أداة الدراسة التي تم استخدامها في الدراسة للكشف عن العلاقة بين

إلى المعلومات، ومعلومات الكتب التي قد يقومون بالإفادة منها في المكتبات.

وأجرى سعدان والميتمي (2017) دراسة في السعودية هدفت الكشف عن دوافع طلبة الجامعات اليمنيين والخليجيين للهواتف الذكية والتعرف على دوافع استخدامهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة إلكترونية. تكونت عينة الدراسة من (343) طالباً من طلبة الجامعات الخليجيين واليمنيين. أظهرت نتائج الدراسة تصدر تطبيقات التواصل الاجتماعي استخدامات طلبة الجامعات للهواتف الذكية بنسبة استخدام تزيد على (90%)، وكان من أهم دوافع الاستخدام: دافع الحصول على المعلومات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في كثافة استخدام الهواتف الذكية وفق متغير الجنسية؛ لصالح السعوديون.

وأجرى عبدالمجيد (2018) دراسة في السعودية هدفت إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الويب التشاركي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج تطبيقات الهواتف الذكية والثقة في التعلم الرقمي لدى طلاب جامعة الملك خالد. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات تصميم وإنتاج تطبيقات الهواتف الذكية، ومقياس الثقة في التعلم الرقمي. تكونت عينة الدراسة من (19) طالباً تم تدريبهم من خلال بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الويب التشاركي. أظهرت نتائج الدراسة أن تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الويب التشاركي قد أسهمت في تحسن مستوى مهارات تصميم وإنتاج تطبيقات الهواتف الذكية، وأسهمت بدرجة متوسطة في بناء الثقة في التعلم الرقمي لدى الطلاب.

وأجرت عطيه (2020) دراسة في السعودية هدفت الكشف عن أثر استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية والعناية بالذات للأطفال التوحيدين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج تطبيقات الأجهزة الذكية، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس العناية بالذات. تكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً وطفلةً من أطفال التوحد. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية مهارة التواصل الاجتماعي، ومهارة العناية بالذات، لصالح التطبيق البعدي ترجع إلى أثر استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية، وعدم وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية مهارة المسؤولية الاجتماعية.

وقام العسيري (2021) بدراسة في السعودية هدفت الكشف عن دور استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسب. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس دور استخدام تطبيقات الهواتف الذكية. تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً من طلاب الصف الأول. أظهرت نتائج الدراسة

استخدام الهواتف الذكية وتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل. متغيرين أو أكثر، ثم معرفة درجة تلك العلاقة (خليفة، 2006).

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من جميع الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل، وقد بلغ عددهم (135) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك بناءً على الإحصائيات الصادرة من إدارة جامعة حائل. أما عينة الدراسة فتمثلت بكافة أفراد المجتمع، وتم توزيع العينة وفق متغيرات البحث (النوع، نوع الإعاقة، المسار التعليمي)، والجدول (1) يوضح توزيع عينة البحث وفق متغير النوع (الذكر، الأنثى).

إجراءات البحث

منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كونه أنسب مناهج البحث العلمي الذي يمكن من خلاله تطبيقه لتحقيق أهداف البحث الحالي. حيث يعتمد هذا النوع من المناهج على إيجاد علاقة بين

جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير النوع (ذكر، أنثى)

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	49	36.3 %
أنثى	86	63.7 %
المجموع	135	100 %

يتضح من الجدول (1) أن النسبة الأكبر من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل كانت من الإناث، حيث بلغت النسبة (63.7 %)، بينما بلغت نسبة الذكور (36.3 %). والجدول (1) يوضح توزيع عينة البحث وفق متغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية).

جدول 2

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
سمعية	17	12.6 %
بصرية	27	20 %
حركية	31	23 %
أمراض مزمنة	60	44.4 %
المجموع	135	100 %

يتضح من الجدول (2) أن النسبة الأكبر من نوع الإعاقة المنتشرة لدى طلبة ذوي الإعاقة هي الأمراض المزمنة، بنسبة (44.4 %)، ثم الحركية بنسبة (23 %)، تلاها البصرية بنسبة (20 %). وأخيراً السمعية بنسبة (12.6 %). والجدول (3) يوضح توزيع عينة البحث وفق متغير المسار العلمي (صحي، علمي، هندسي، إنساني).

جدول 3

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير المسار العلمي

المسار العلمي	العدد	النسبة المئوية
صحي	17	12.6 %
علمي هندسي	44	32.6 %
إنساني	74	54.8 %
المجموع	135	100 %

يتضح من الجدول (3) أن النسبة الأكبر من الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة حائل كانوا من المسار الإنساني بنسبة (54.8 %)، تلاه العلمي الهندسي بنسبة (32.6 %)، وأخيراً الصحي بنسبة (12.6 %).

أدوات البحث

أولاً: استبانة المهارات الحياتية

للكشف عن العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية، تم إعداد استبانة المهارات الحياتية، وتحويلها إلكترونياً لإرسالها إلى أفراد عينة البحث. حيث تم إعدادها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة؛ كدراسة دراج (2023)، عدران وآخرون (2020)، وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (47) فقرة موزعة في (3) أبعاد؛ وهي (يُعد مهارة التواصل، يُعد مهارة التعامل مع الآخرين، يُعد التفكير).

صدق استبانة المهارات الحياتية

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس الجامعات، وعددهم (10) محكمين لإعطاء ملاحظاتهم حول فقرات أداة الدراسة، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث إعادة صياغة الفقرات وحذف وإضافة بعض الفقرات، وبناءً على ذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من (40) فقرة. والجدول (4) يوضح نسب اتفاق المحكمين على فقرات استبانة المهارات الحياتية.

جدول 4

نسب اتفاق المحكمين على فقرات استبانة المهارات الحياتية

رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق
1	% 100	11	% 100	21	% 100	31	% 100
2	% 100	12	% 100	22	% 100	32	% 100
3	% 100	13	% 90	23	% 100	33	% 100
4	% 90	14	% 100	24	% 100	34	% 90
5	% 100	15	% 90	25	% 90	35	% 100
6	% 100	16	% 100	26	% 100	36	% 100
7	% 100	17	% 100	27	% 100	37	% 100
8	% 80	18	% 100	28	% 100	38	% 80
9	% 100	19	% 100	29	% 100	39	% 80
10	% 100	20	% 100	30	% 100	40	% 100

وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال بين (0.51 - 0.89)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالاستبانة ككل (0.44، 0.81).

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام طريقة الاختبار - وإعادة الاختبار (Test- Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (25) طالباً وطالبة، وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات إعادة) بين درجاتهم على المقياس ككل، والمجالات، كما تم حساب قيم معاملات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على المقياس ككل، والمجالات، والجدول (5) يوضح هذه القيم.

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن عدد كبير من الفقرات تم الاتفاق عليها بنسبة 100 %، وبعض الفقرات حصلت 90 % وأخرى 80 %، وقد تجنبت الباحثة الفقرات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها أقل من 80 %، وقد تم احتساب (80 % كحد أدنى لقبول الفقرة، وقد كان هناك إجماع من قبل المحكمين على صلاحية فقرات ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

ثانياً: صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لدى عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (25) طالباً وطالبة، حيث تم تحليل فقرات الاستبانة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة،

جدول 5

قيم معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل

البعـد	معامل الاتساق الداخلي	معامل الثبات
مهارة التواصل	0.66	0.75
مهارة التعامل مع الآخرين	0.54	0.73
مهارة التفكير	0.72	0.75
الاستبانة ككل	0.81	0.86

ثانياً: استبانة استخدام الأجهزة الذكية

للكشف عن العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية، تم إعداد استبانة استخدام الأجهزة الذكية، وتحويلها إلكترونياً لإرسالها إلى أفراد عينة البحث. حيث تم إعدادها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة؛ كدراسة عطيه (2020)، العسيري (2021)، حيث تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (22) فقرة.

صدق استبانة استخدام الأجهزة الذكية

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس الجامعات، وعددهم (10) محكمين لإعطاء ملاحظاتهم حول فقرات أداة البحث، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث إعادة صياغة الفقرات وحذف وإضافة بعض الفقرات، وبناءً على ذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من (20) فقرة. والجدول (6) يوضح نسب اتفاق المحكمين على فقرات استبانة استخدام الأجهزة الذكية.

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الاتساق الداخلي، ومعاملات الثبات لاستبانة المهارات الحياتية جاءت مرتفعة ومقبولة، وبناءً على ما سبق ترى الباحثة بأن الاستبانة تتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامها في هذه الدراسة.

تصحيح استبانة المهارات الحياتية

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح الاستبانة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (1,2,3,4,5) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من 1.00 - 2.33 منخفض، ومن 2.34 - 3.67 متوسط، ومن 3.68 - 5.00 مرتفع.

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفقرة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفقرة} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فقرة.

جدول 6

نسب اتفاق المحكمين على فقرات استبانة استخدام الأجهزة الذكية

رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق
1	% 100	11	% 100
2	% 100	12	% 100
3	% 100	13	% 90
4	% 90	14	% 100
5	% 100	15	% 90
6	% 100	16	% 100
7	% 100	17	% 100
8	% 80	18	% 100
9	% 100	19	% 100
10	% 100	20	% 100

كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالاستبانة ككل (0.47، 0.86)

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام طريقة الاختبار- وإعادة الاختبار (Test- Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (25) طالباً وطالبة، وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) بين درجاتهم على المقياس ككل، كما تم حساب قيم معاملات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على المقياس ككل، وبلغ معامل ارتباط بيرسون (0.83)، بينما بلغ معامل الاتساق الداخلي

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن عدد كبير من الفقرات تم الاتفاق عليها بنسبة 100 %، وبعض الفقرات حصلت 90 % وأخرى 80 %، وقد تجنبت الباحثة الفقرات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها أقل من 80 %، وقد تم احتساب (80 %) كحد أدنى لقبول الفقرة، وقد كان هناك إجماع من قبل المحكمين على صلاحية فقرات الاستبانة لأغراض البحث.

ثانياً: صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لدى عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (25) طالباً وطالبة، حيث تم تحليل فقرات الاستبانة وحساب معامل ارتباط

(0.87)

تصحيح استبانة استخدام الأجهزة الذكية

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح الاستبانة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (1,2,3,4,5) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من 1.00 - 2.33 منخفض، ومن 2.34 - 3.67 متوسط، ومن 3.68 - 5.00 مرتفع.

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في استبانة استخدام الأجهزة الذكية واستبانة المهارات الحياتية

الاستبانة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استخدام الأجهزة الذكية	135	76.09	6.32	0.85**	0.01
المهارات الحياتية	135	71.65	6.97		

ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (7) يوضح ذلك.

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين استخدام الأجهزة الذكية والمهارات الحياتية لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.850) وهذه قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة. وهو مما يعني رفض صحة الفرض الأول والقبول بصحة الفرض البديل وهو «توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل»؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تنوع الخدمات والتطبيقات التي تقدمها الأجهزة الذكية، والتي تجذب إليها الطلبة ذوي الإعاقة لاستخدامها واختيار التطبيقات المناسبة التي تلائم احتياجاتهم ومتطلباتهم لتعلم المهارات المختلفة، ومن أهمها المهارات الحياتية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطورات الهائلة التي طالت كافة المجالات، وكافة فئات المجتمع، فأصبحت الأجهزة الذكية مختصة بفئات الطلبة كافة، ومن هذه الفئات فئة الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يلاحظ وجود تطبيقات تتعلق بهذه الفئة لتساعد في تنمية مهاراتهم بشكل فعال، وهذا ناتج عن سعي الدول إلى دمج هذه الفئة في المجتمع وإشراكها بشكل مباشر في العملية التعليمية. وأشار العسيري (2021) إلى أن الأجهزة الذكية سهلة الاستخدام، وتلعب دور كبير في تنمية القدرات والمهارات

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج البحث ومناقشتها

يمكن الإجابة على تساؤلات البحث من خلال عرض لنتائج التحقق من صحة فروض البحث وهي كالتالي:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: نصّ الفرض الأول على «لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استخدام الأجهزة الذكية وتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في استبانة استخدام الأجهزة الذكية واستبانة المهارات الحياتية لمعرفة متوسط درجات كل استبانة،

المختلفة لدى الطلبة، بالإضافة إلى ملاءمتها لكافة فئات الطلبة الجامعيين، إن كان الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي الإعاقة.

ويمكن عزو ذلك إلى اهتمام المملكة العربية السعودية بتوظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، فقامت بتوفير شبكات تواصل اجتماعي متطورة لتوطيد العلاقة بين هذه الفئة والطلبة العاديين، وجعل عملية التواصل سهلة وبسيطة عليهم، بالإضافة إلى وضع قواعد وأسس في كيفية التواصل بينهم للعمل على تنمية مهاراتهم الحياتية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى اهتمام التعليم الجامعي بأدوات التكنولوجيا الحديثة، لكونها أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث قامت برسم التوجهات والسياسات العامة لجعل التكنولوجيا الحديثة أساس المجال التعليمي، والمرتکز الذي يُرتكز عليه في تعليم الطلبة، ودمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين، وذلك من خلال إدخال التكنولوجيا والابتكار في التعليم وفق ما يتطلبه العصر الرقمي الذي تعيشه المملكة، وهذا ما أكد عليه الشامي والغامدي (2022).

ويتضح مما سبق أن جامعة حائل أبدت اهتمامها كبيراً باستخدام التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية، وتدرّس طلبة صعوبات التعلم وفق استراتيجيات وأساليب تعتمد على التكنولوجيا الرقمية، لذا قامت بتوفير شبكات تواصل اجتماعي متطورة لتوطيد العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس

التفكير الإبداعي.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني: نصّ الفرض

الثاني على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين استجابات الطلبة على استبانة المهارات الحياتية، واستبانة استخدام الأجهزة الذكية وفق متغير النوع (الذكر، الأنثى)، والجدول (8) يوضح ذلك.

والطلبة وجعل عملية التواصل سهلة وبسيطة على كلا الطرفين، بالإضافة إلى وضع قواعد وأسس في كيفية التواصل بين أطراف العملية التعليمية تضمن وصول المعلومات بشكل أسهل وأسرع للطلبة.

ويرى جيمس (2010) أن الأجهزة الذكية تساعد الطلبة في التفاهم مع الآخرين بشكل أسهل وأسرع، وزيادة الثقة بالنفس، وعدم الاتكالية والاعتماد على الذات، والشعور بالاستقلالية، ومعرفة كيفية مواجهة المواقف الصعبة التي قد تواجههم، وتنمية المهارات الحياتية، اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العسيري (2021)، التي أظهرت وجود دور لاستخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأداء الطلبة على استبانة المهارات الحياتية واستبانة استخدام الأجهزة

الذكية وفق النوع (الذكر، الأنثى)

الاستبانة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	ذكر	49	73.02	10.86	9.54	198	0.001
	أنثى	86	79.72	8.17			
استخدام الأجهزة الذكية	ذكر	49	70.14	7.42	5.87	198	0.003
	أنثى	86	74.25	5.06			

التواصل مع الأصدقاء والمزلاء، والتسلية، بينما ترى الأنثى أن استخدامهما قد يفيدها في تعلم المهارات الحياتية المختلفة، وتنمية قدراتها الدراسية.

وترى الباحثة أن الأنثى تمتاز بالقدرة على إدراك العلاقات والروابط الاجتماعية وسرعة التواصل وفهم مشاعر الآخرين، واستخدام أكثر من عملية تفكير في وقت واحد، بينما الذكر يمتاز بالقدرة المكانية والرياضية والمهارات اليدوية.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث: نصّ الفرض

الثالث على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، أمراض مزمنة)».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في استبانة استخدام الأجهزة الذكية واستبانة المهارات الحياتية لمعرفة متوسط درجات كل استبانة، والجدول (9) يوضح ذلك.

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في استجابات الطلبة على استبانة المهارات الحياتية واستبانة استخدام الأجهزة الذكية وفق متغير النوع، لصالح الإناث. مما يعني رفض صحة الفرض الثاني والقبول بصحة الفرض البديل وهو «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث»؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى حرص الإناث على تعلم كل ما هو جديد، واجتهادهم في التعلم لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي لتحقيق التفوق؛ وذلك من خلال تعلم استخدام الأجهزة الذكية في العملية التعليمية، بعكس الذكور الذين لم يهتمون بتطوير مهاراتهم الحياتية المختلفة، والتركيز على اجتياز المقررات الدراسية دون تعلم شي جديد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاختلاف الجوهري بين الإناث والذكور في رؤية كل منهم للأمور من زاوية معينة، فقد يرى الذكر بأن الأجهزة الذكية يتم استخدامها بهدف

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على استبانة المهارات الحياتية واستبانة استخدام الأجهزة الذكية وفق نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، أمراض مزمنة)

الاختبار	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	سمعية	17	73.02	10.86
	بصرية	27	79.72	8.17
	حركية	31	77.67	8.40
استخدام الأجهزة الذكية	أمراض مزمنة	60	144.55	12.78
	سمعية	17	70.14	7.42
	بصرية	27	74.25	5.06
	حركية	31	87.43	8.86
	أمراض مزمنة	60	87.94	8.97

ويرى الحسيني (2012) أن العمل على تنمية المهارات الحياتية من خلال تطبيقات الأجهزة الذكية لدى الطالب الجامعي يعتبر مدخلاً ثامناً ومعرفياً يساعد في الكشف عن مشكلات الطالب وحلها، وأيضاً في اكتشاف قدراته ومهاراته بغض النظر عن نوع الإعاقة التي لديه.

ويتضح مما سبق أن عدم وجود فروق في استخدام الأجهزة الذكية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة ناتج عن طبيعة البيئة الجامعية التي يعيشها الطلبة، والتي لا تختلف من طالب إلى آخر، حتى أثناء دراستهم في البيت، فالواجبات المطلوبة منهم واحدة، وسيتم استخدام الأجهزة وفق ما تتطلبه الواجبات. وقد أشار ينلو وديكين (Diken & Ünlü, 2022) إلى أن الأجهزة الذكية توفر التطبيقات والبرامج ذات الكفاءة التعليمية المرتفعة لخدمة الطلبة كافة بمختلف فئاتهم بغض النظر عن الإعاقة.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث: نصّ الفرض الثالث على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير المسار العلمي (صحي، علمي هندسي، إنساني)».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في استبانة استخدام الأجهزة الذكية واستبانة المهارات الحياتية لمعرفة متوسط درجات كل استبانة، والجدول (10) يوضح ذلك.

يتضح من البيانات الوارد في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات الطلبة على استبانة المهارات الحياتية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات الطلبة على استبانة استخدام الأجهزة الذكية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، وهو مما يعني القبول بصحة الفرض الثالث وهو «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، أمراض مزمنة)»؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تعرض كافة الطلبة ذوي الإعاقة للظروف البيئية والدراسية نفسها بغض النظر عن نوع الإعاقة، وبالتالي فإن اكتساب المهارات الحياتية في حياتهم قد يكون بالمستوى نفسه، وكذلك أن الجامعة تمنح فرص استخدام الأجهزة الذكية لكافة الطلبة ذوي الإعاقة بشكل متساوٍ في العملية التعليمية، ومهما اختلفت نوع الإعاقة فإن كافة الطلبة يستخدمون الأجهزة في الوقت المناسب الذي يحدده عضو هيئة التدريس.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توفر الأجهزة والأدوات التكنولوجية لكافة الطلبة بالمستوى نفسه، فلا يوجد طالب ليس لديه أي نوع من الأجهزة الذكية فجميعهم يمتلكون أجهزة ذكية، وبالتالي مدى الاستفادة من بيئتهم التعليمية واكتساب المهارات الحياتية سيكون متشابه إلى حد كبير.

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على استبانة المهارات الحياتية واستبانة استخدام الأجهزة الذكية وفق المسار العلمي (صحي، علمي هندسي، إنساني)

الاختبار	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية	صحي	17	73.02	10.86
	علمي هندسي	44	79.72	8.17
	إنساني	74	77.67	8.40
استخدام الأجهزة الذكية	صحي	17	70.14	7.42
	علمي هندسي	44	74.25	5.05
	إنساني	74	87.43	8.86
	صحي	17	87.94	8.97

التكنولوجية مثل:

- دراسة واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة ذوي الإعاقة بجامعة حائل.
- دراسة أثر تطبيقات الأجهزة الذكية على التحصيل الدراسي لدى طلبة ذوي الإعاقة بجامعة حائل.
- إجراء دراسات تتعلق باستخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية مهارات أخرى لدى فئة الطلبة ذوي الإعاقة.

المراجع:

- بنحيت، خديجة. (2011). فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية «دراسة ميدانية على طالبات كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز». *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 15(1)، 13-35.
- جيمس، لويس. (2010). تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (ترجمة: صلاح الدين محمود). دار الفكر للتوزيع. (الإصدار الأول 2008).
- الحسيني، عبد الناصر. (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- خليفة، وليد. (2006). الكمبيوتر والتخلف العقلي ضوء نظرية تجهيز المعلومات. مكتبة الأنجلو المصرية.
- دراج، لمياء. (2023). توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة الطفولة*، 44، 2171 - 2198.
- الزهراني، سعد. (2017). استخدام الهواتف الذكية في الاستفادة من المكتبات الجامعية ومصادر المعلومات من قبل طلاب جامعة الملك سعود. المؤتمر الثامن: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة، المسؤوليات، التحديات، الآليات، التطلعات، المنعقد في الرياض في شهر 11، 1، 579-606.
- سعدان، فؤاد والميتي، معين. (2017). دوافع استخدام طلبة الجامعات الهواتف الذكية والإشاعات المتحققة منها دراسة مسحية مقارنة بين الطلاب الخليجيين واليمنيين. *المجلة العربية للإعلام والاتصال* الناشر الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، 18، 113-168.
- السيد، هويدا. (2022). تكنولوجيا التعليم الرقمية لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 20(12)، 173-186.
- الشامي، غادة والغامدي، ضيف الله. (2022). رؤية مستقبلية مقترحة

يتضح من البيانات في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات الطلبة على استبانة المهارات الحياتية تبعاً لمتغير المسار العلمي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات الطلبة على مقياس استخدام الأجهزة الذكية تبعاً لمتغير المسار العلمي، وهو مما يعني القبول بصحة الفرض الرابع وهو «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة في جامعة حائل تبعاً لمتغير المسار العلمي (صحي، علمي هندسي، إنساني)؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المهارات الحياتية التي قد يكتسبها الطالب لا ترتبط بمسار علمي معين، وهي ناتجة عن عدة عوامل؛ كالبينة التي يعيشها فيها الطالب، مدى قدرته على التواصل مع الآخرين، طبيعة شخصيته وقدرته على التأقلم مع بيئته والآخرين، واستخدام التقنيات الحديثة، وأشار العسيري (2021) إلى أن الأجهزة الذكية تسهم في إتاحة الفرصة أمام الطلبة ذوي الإعاقة في التفاعل مع الآخرين، والتواصل الفعال معهم، كما أن كافة الطلبة ذوي الإعاقة يعيشون واقعاً تعليمياً إلكترونياً واحداً، ويتشابه في الأداء والواجبات التي يقومون بها؛ أي أنه لا يوجد بينهم أي اختلاف في استخدام الأجهزة الذكية.

ونستنتج مما سبق أن الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية سواء في مسار صحي أو علمي هندسي أو إنساني، يؤدون التكاليف الدراسية نفسها باستخدام الأجهزة الذكية، ويستخدمون أدوات تعليمية عبر منصات التعليم الإلكترونية متشابهة، وإن اختلف المحتوى التعليمي للدروس في جميع المسارات.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

- ضرورة توفير معامل مجهزة بكافة التجهيزات والتطبيقات المناسبة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة والتي تتيح لهم المشاركة في كافة الأنشطة في الجامعة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس، لتعريفهم بكيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.
- عقد دورات تدريبية لطلبة ذوي الإعاقة لتعريفهم بكيفية استخدام الأجهزة الذكية وتطبيقاتها في تنمية مهاراتهم الحياتية.
- ضرورة توفير التطبيقات الرقمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة حسب نوع الإعاقة (سمعي، بصري، حركي).
- ضرورة توفير مقررات إلكترونية لجميع المسارات التعليمية للكليات بالجامعة؛ لتكون متاحة في تطبيقات الأجهزة الذكية وتساهم في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لطلبة ذوي الإعاقة.

المقترحات

إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالاحتياجات التعليمية والمهارية للطلبة ذوي الإعاقة في ضوء المستحدثات

73- 58 (1), 7(1).

Abdelmagid, Ahmed. (2018). Designing E-Learning Environment Based On Wikis for Developing the Designing and Producing Smart Phone Applications Skills and Confidence in the Digital Learning of King Khalid University Students (In Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education – IIJE*, 7(1), 58- 73.

Al-Asiri, A. M. (2021). The role of using smartphone applications in developing creative thinking skills for first-grade high school students in the computer course. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(1), 132147-.

Al-Husseini, A. N. (2020). Indicators of the quality of research methods in special education: Evidence-based practices. (in Arabic). King Salman Center for Disability Research.

Ali, N., Metwally, D., & Saad, N. (2023). The use of smartphone applications and their relationship to the acquisition of life skills among adolescents. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Specific Education*, 35(1), 347422-.

Ali. Ngwa, Metwaly, Doaa, & Sa'd, Nehal. (2023). The Use of Smart Phone Applications and their relation to adolescents acquisition of some Life Skills (In Arabic). *The Scientific Journal of The Faculty of Specific Education*, 35(1), 357- 422.

Al-Sayyid, Huwaydā. (2022). Tikhūlūjīyā al-Ta'lim al-raqmīyah li-Da'm al-tullāb dhawī al-ihtiyājāt al-khāṣṣah bi-al-Jāmi'ah (In Arabic). *Majallat al-Jam'iyyah al-Misriyyah li-Kumbiyūtar al-ta'lim*, 10 (2), 173186-.

Al-Shaalan, D. (2017). Content analysis of mathematics textbooks for elementary grades in light of the necessary life skills for elementary school girls in the Kingdom of Saudi Arabia (Unpublished Master's thesis). (in Arabic). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

Al-Sha'lan, Dalāl. (2017). taḥlīl muḥtawā kutub

لأدوار المعلم في تعزيز الابتكار التكنولوجي والاقتصاد الرقمي لتحقيق رؤية المملكة 2030م. *مجلة النامح وطرق التدريس*, 1(7), 22-1.

الشعلان، دلال. (2017). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الأولية في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لطالبات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبد المجيد، أحمد. (2018). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الويب التشاركي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج تطبيقات الهواتف الذكية والثقة في التعلم الرقمي لدى طلاب جامعة الملك خالد. *المجلة التربوية السوية المتخصصة*, 7(1), 58-73.

عدران، تغريد والشناوي، رجاء وصبيحي، عفاف. (2023). المهارات الحياتية. مكتبة زهراء الشرق.

العسيري، عبد المجيد. (2021). دور استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 5(1), 132-147.

عطية، أسماء. (2020). استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية وأثره في تنمية المهارات الحياتية للأطفال التوحيدين. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*, 44(3), 43-88.

علي، نجوى ومتولي، دعاء وسعد، نihal. (2023). استخدام تطبيقات الهواتف الذكية وعلاقتها بإكساب المراهقين بعض المهارات الحياتية. *المجلة العلمية لأكاديمية التربية النوعية*, 35(1), 347-422.

مسعود، محمد. (2013). آفاق بلا حدود. الأنجلو للنشر والتوزيع.

نظير، أحمد. (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المستحدثات التكنولوجية في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية الذهنية القابلين للتعلم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس.

وهيب، جهاد. (2016). فعالية مدخل تحليل المهام في تنمية المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى الطلبة المعاقين عقلياً (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنصورة.

Abdelmagid, A. (2018). Designing a web-based participatory electronic learning environment to develop skills in designing and producing smartphone applications and confidence in digital learning among King Khalid University students. (in Arabic). *International Journal of Specialized Educational Research*,

- Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(1), 132-147.
- Atiyah, A. (2020). The use of smart device applications and its impact on the development of life skills in children with autism. (in Arabic). *Educational Technology: Studies and Research*, 44(3), 4388-.
- Attiah, Asma. (2020). The Use of Smart Device Applications and Its Impact on The Development of Life Skills for Autistic Children (In Arabic). *Education Technology - Studies and Research*, 44(3), 43- 88.
- Bakhīt, Khadījah. (2011). fā'ilīyat al-dirāsah al-Jāmi'iyah fī Tanmiyat ba'ḍ al-mahārāt al-ḥayātīyah «dirāsah maydānīyah 'alā ṭālibāt klbāt al-Tarbiyah lil-Banāt bi-Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz (In Arabic). *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, 5 (1), 1335-.
- Bukhait, K. (2011). The effectiveness of university study in developing some life skills: A field study on female students of the College of Education for Girls at King Abdulaziz University. (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 5(1), 1335-.
- Chavda, M. D., & Trivedi, B. S. (2015): Impact of Age on Skills Development in Different Groups of Students. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 55.
- Darrāj, Lamyā'. (2023). Tawzīf taṭbīqāt al-ajhīzah al-dhakīyah fī Tanmiyat ba'ḍ al-mahārāt al-ḥayātīyah ladā al-aṭfāl dhawī Idṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud (In Arabic). *Majallat al-ṭufūlah*, (44), 21712198-.
- Diken, İ. H., & Ünlü, E. (2022). The Effectiveness of an Interactive Digital Animation-Enriched Application for Teaching Concepts to Students with Intellectual Disabilities. *International Technology and Education Journal*, 6(1), 51.58-
- Duraj, L. (2023). Employing smart device applications in developing some life skills among children with autism spectrum disorder. (in Arabic). al-riyāḍīyāt lil-ṣufūf al-awwalīyah fī ḍaw' al-mahārāt al-ḥayātīyah al-lāzimah lṭālbāt al-marḥalah al-ibtidā'īyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah (In Arabic) [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah.
- Al-Shami, G., & Al-Ghamdi, D. (2022). A proposed future vision for the teacher's roles in enhancing technological innovation and the digital economy to achieve Saudi Vision 2030. (in Arabic). *Journal of Curriculum and Teaching Methods*, 1(7), 122-.
- Alshami, Ghadah, & Al Ghamdi, Daifullah. (2022). A Proposed Future Vision for the Roles of the Teacher in Promoting Technological Innovation and the Digital Economy to Achieve the Kingdom's Vision 2030 (In Arabic). *Journal of Curriculum and Teaching Methodology*, 1 (7), 1- 22.
- Al-Zahrani, S. (2017). The use of smartphones in benefiting from university libraries and information sources by students of King Saud University. (in Arabic). In Eighth Conference: Information Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia and Their Role in Supporting the Knowledge Economy and Society: Responsibilities, Challenges, Mechanisms, Aspirations (pp. 579-606). Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Zahrānī, Sa'd. (2017, November). istikhḍām al-Hawātif al-dhakīyah fī al-Ifādah min al-Maktabāt al-Jāmi'iyah wa-maṣādir al-ma'lūmāt min qabla ṭullāb Jāmi'at al-Malik Sa'ūd (In Arabic) [Submitted research]. al-Mu'tamar al-thāmin: Mu'assasāt al-ma'lūmāt fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah wa-dawruhā fī Da'm iqtisād wa-mujtama' al-Ma'rifah, al-Mas'ūliyyāt, al-taḥaddīyāt, al-ālīyāt, al-Taṭallu'āt. 1, 579- 606. al-Riyād.
- Asiri, Abdulmajeed. (2021). The Role of Using Smart Phone Applications in Developing Creative Thinking Among First Grade Secondary Students in the Course of Computer (In

- Comparative Survey between Yemeni and Gulf Students (In Arabic). *Arabian Journal of Media and Communication*, (18), 113- 168.
- Sakellariou, M., & Sakellariou, M. (2022, May). Digital storytelling tool for developing everyday skills in children with special educational needs. In KES International Conference on Smart Education and E-Learning (pp. 524-531). Singapore: Springer Nature Singapore.
- The International Center for Alcohol Policies. (2005). Life skills. Retrieved from www.icap.org
- Waheeb, J. (2016). The effectiveness of the task analysis approach in developing life skills and the attitude towards science for mentally retarded students (Unpublished Master's thesis). (in Arabic). Mansoura University.
- Wahīb, Jihād. (2016). fa'āliyat madkhal tahlīl al-mahām fī Tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah wālātjāh Naḥwa māddat al-'Ulūm ladā al-ṭalabah al-mu'āqīn 'qlyan (In Arabic) [Risālat mājistir ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Manšūrah.
- Childhood Journal, 44, 21712198-.
- El-Sayed, H. (2022). Digital educational technology to support university students with special needs. (in Arabic). Journal of the Egyptian Association for Educational Computing, 10(2), 173186-.
- Kravets, M., & Wax, I. (2020). The K&W guide to college programs & services for students with learning disabilities or AD/HD (11th ed.). Framingham, MA: Author & Princeton Review.
- Nazeer, A. (2013). The effectiveness of a training program based on technological innovations in developing life skills for mentally retarded learners (Unpublished Master's thesis). (in Arabic). Ain Shams University.
- Nazīr, Aḥmad. (2013). fā'ilīyat Barnāmaj tadrībī qā'im 'alā almsṭḥdthāt al-Tiknūlūjīyah fī Tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah li-dhawī al-i'āqah al-'aqliyah al-dhihnīyah alqāblyn llt'lm (In Arabic) [Risālat mājistir ghayr manshūrah]. Jāmi'at 'Ayn Shams.
- Rahajeng, A. (2021). Are students with disabilities ready for college/ The influence of college readiness to college engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(3), 845853-.
- Saadan, F., & Al-Maitami, M. (2017). Motives for university students to use smartphones and the rumors verified from them: A comparative survey study between Gulf and Yemeni students (in Arabic). *Arab Journal of Media and Communication*, 18, 113168-.
- Saadan, F., & Al-Maitami, M. (2017). The motives for university students to use smartphones and the rumors resulting from them: A comparative survey study between Gulf and Yemeni students. (in Arabic). *Arab Journal of Media and Communication*, 18, 113-168.
- Saadan, Fouad, & Al-Maitami, Maen. (2017). Motives Behind University Students' Use of Smart Phones and Consequential Gratifications: A



أدلة التوحيد من خلال سورة الإخلاص

Evidence of monotheism through Suratul-Ikhlās

د. حامد بن عدنان بن حامد الأنصاري

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، قسم التفسير وعلوم القرآن، كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية،
الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

<https://orcid.org/0009-0003-2489-730X>

Dr. Hamed bin Adnan bin Hamed Al-ansary

Assistant Professor of Tafseer and Qur'anic Sciences, Department of
Tafseer and Qur'anic Sciences, College of the Holy Qur'an and Islamic Studies,
Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/10/09، تاريخ القبول: 2024/10/25، تاريخ النشر: 2024/10/30)

المستخلص

إن العناية ببيان أدلة التوحيد وتنوع أساليب القرآن الكريم في إيرادها، مجال واسع للتدبر والتأمل، يجعل القارئ يكرر النظر في الآيات، ويطيل التأمل في معرفة ما احتوت عليه من الفوائد والأسرار، ومن السور التي برز فيها دلائل التوحيد بوضوح، وتنوعت أساليب تقريره فيها مع قصر آياتها وقلة حروفها سورة الإخلاص، ومن هنا جاء هذا البحث ليسلط الضوء على هذه المعاني ويجليها، من خلال آيات هذه السورة الكريمة.

الكلمات المفتاحية: أدلة، التوحيد، سورة، الإخلاص..

Abstract

Verily, the effort in explaining the evidence of monotheism and the diversity of the methods of mentioning it in the Holy Qur'an is a wide field for consideration and reasoning, it makes the reader repeatedly look at the verses, and consider for a long time in order to know the benefits and secrets they contain, among the verses in which evidence of monotheism clearly mentioned, and in which the methods of stating it were varied, despite the shortness of its verses and few letters, is Suratul-Ikhlās, for this reason, this research came to shed light on these meanings and clarify them, through the verses of this noble Surah.

Keywords: Evidence, Monotheism, Surah, Al-Ikhlās.

للاستشهاد: الأنصاري، حامد بن عدنان. (2024). أدلة التوحيد من خلال سورة الإخلاص. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، ص 97 - ص 107.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستعينه ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن نبينا وسيدنا محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين، وبعد:

فإن الله تبارك وتعالى أنزل كتابه لحكم عظيمة منها أن القرآن الكريم هداية للناس، وبشيراً للمحسنين، ونذيراً للمسيئين، وعبرة وتذكرة وشفاء لما في الصدور من أمراض الجهل بالله وغيرها من الحكم.

ومن أعظم الحكم وأهمها - وكلها عظيم ومهم - أن الله أنزله ليتدبر الناس آياته كما قال تعالى: ﴿كَتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكًا لَّيَذَّبَرُواْ عَنِهٖ وَيَتَذَكَّرُواْ أَلْوَاْ أَلْئَلْبِ﴾ [ص: 29] وانطلاقاً من الآية الكريمة أحببت أن أتدبر سورة من سور القرآن الكريم سورة جاءت أحاديث تبين فضلها وفضل قراءتها، وكان النبي صلى الله عليه وسلم يكرر قراءتها في يومه وليلته في عدة مواضع، كراتبتي الفجر والمغرب والوتر ودبر الصلوات المكتوبة وعند نومه، سورة تحدثت عن أعظم أمر أمر الله به وخلق عباده وأوجدتهم لأجله إنه (التوحيد).

لأجل هذا كان أشهر اسم لها هو (الإخلاص) سُميت بذلك لأمرين:

الأمر الأول: ليس فيها إلا الكلام عن الله عز وجل وصفاته (الرازي، 1981م، ج32، ص357؛ ابن عاشور، 1997م، ج30، ص609 الزحيلي، 1418هـ، ج30، ص461؛ العثيمين، 1426هـ، ص13).

والثاني: أنها تخلّص قائلها من الشرك إذا قرأها معتقداً ما دلت عليه (الفيروزآبادي، ج2، ص173 الرازي، 1981، ج32، ص357؛ الزحيلي، 1418هـ، ج30، ص461).

أهمية الموضوع:

1. ارتباطه بأشرف العلوم وهو القرآن الكريم.
2. ارتباطه بأول واجب فرض على العباد وهو التوحيد.
3. الحديث عن سورة من أعظم سورة القرآن وقراءتها تعدل ثلث القرآن كما سيأتي في بيان فضلها.

أسباب اختيار الموضوع:

1. الإسهام في إثراء المكتبات بهذا الموضوع.
2. إثراء المكتبات بموضوع من موضوعات التفسير الموضوعي.
3. عدم تناوله من قبل الباحثين.
4. رغبتني الشديدة في كتابة هذا الموضوع والاستفادة والإفادة فيه.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والسؤال لم أقف على دراسة علمية تناولت سورة الإخلاص بالمنهج الذي انتهجته في بحثي؛ إلا أن هناك عدداً من الدراسات والأبحاث التي تناولت الحديث عن التوحيد منها:

- عقيدة التوحيد في القرآن الكريم، لمحمد أحمد محمد عبد القادر خليل ملكاوي، وهي رسالة ماجستير في قسم القرآن وعلومه بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض 1399هـ.
- الإخلاص في القرآن الكريم دراسة موضوعية حمد بن محمد بن إبراهيم الوهبي رسالة ماجستير في قسم القرآن وعلومه بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض 1433هـ.
- مقصد التوحيد في القرآن دراسة تأصيلية عادل مقراني بن أونيس بن رباح بحث منشور في مجلة معهد الإمام الشاطبي بجدة العدد التاسع والعشرون _السنة الخامسة_ 1441هـ.
- التوحيد في سورة الإخلاص عبدالله حنفش الشياحي بحث منشور في جامعة الأنبار مجلة الباحث للعلوم الإنسانية العدد 1 عام 2021م.
- التوحيد في سورتي الإخلاص دراسة موضوعية سامي وصل رزيق السيني بحث منشور في مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عمادة البحث العلمي العدد السابع والستون الجزء الثاني 2022م.

والأبحاث الثلاثة الأولى عامة في جميع آيات القرآن أعتنى الباحثون فيها ببيان منهج القرآن الكريم في عرض مسائل العقيدة وأن ذلك من أهم مقاصده، وبحث د. عبدالله هدف الدراسة فيه تفسير السورة وتوضيح دلالتها على التوحيد من خلال موضوع السورة وتفسير آياتها والتركيز على توحيد الأسماء والصفات، وأما بحث د. سامي تحدث فيه عن التوحيد من خلال سورتي الكافرون والإخلاص باستعراض هذا الموضوع والتفسير الموضوعي لآيات السورتين.

أما بحثي فقد عنيت بذكر الأدلة على التوحيد من خلال تدبر واستنباط آيات السورة والمنهج والأسلوب الذي ذكر فيها.

خُطّة البحث:

تم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد وأربعة فصول وخاتمة. تشتمل المقدمة على أهمية الموضوع وأسباب اختياره والدراسات السابقة وخطة البحث ومنهجي فيه.

أما التمهيد يشتمل على أربعة مباحث:

- المبحث الأول: أسماء السورة.
 - المبحث الثاني: مكان نزولها
 - المبحث الثالث: سبب نزولها.
 - المبحث الرابع: ما ورد في فضلها.
- الأدلة على التوحيد وفيه أربعة فصول:

الفصل الأول: أسلوب السورة في ذكر الأدلة وفيه مبحثان:

المبحث الأول: أسلوب التلقين وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه

الثاني: وجه الدلالة فيه.

المبحث الثاني: أسلوب التقرير وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه.

الثاني: وجه الدلالة فيه.

الفصل الثاني: الأدلة المتعلقة بأسماء الله الحسنى الواردة في السورة وفيه ثلاثة مباحث.

المبحث الأول: لفظ الجلالة (الله) وفيه مطلبان.

الأول: تعريفه

الثاني: وجه الدلالة فيه

المبحث الثاني: اسم الله (الصمد) وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه

الثاني: وجه الدلالة فيه

المبحث الثالث: اسم الله (الأحد) وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه

الثاني: وجه الدلالة فيه

الفصل الثالث: الأدلة المتعلقة بصفات الله الحسنى الواردة في السورة وفيه ثلاثة مباحث.

المبحث الأول: صفة نفي الولد عنه سبحانه وتعالى.

المبحث الثاني: صفة نفي الحدوث عنه سبحانه وتعالى.

المبحث الثالث: صفة نفي الشريك عنه سبحانه وتعالى

الفصل الرابع: الأدلة المتعلقة بالضمائر في السورة وفيه مبحثان.

المبحث الأول: ضمير الشأن (هو).

المبحث الثاني: الضمير المتصل في قوله (له).

الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.

فهرس المصادر والمراجع.

منهج البحث:

1. عزو الآيات القرآنية بذكر اسم السورة ورقم الآية.

2. عزو الأحاديث والآثار الواردة في البحث مع الإشارة إلى درجتها مستعيناً على ذلك بأقوال المحدثين الثقات، وذلك إذا لم يكن الحديث أو الأثر من الصحيحين أو أحدهما.

3. توثيق جميع النقول مع تصرف في بعض مواضع البحث من مصادرها الأصلية.

4. الدراسة الموضوعية لآيات السورة بالاستفادة من كتب التفسير وكلام المفسرين؛ والربط بين ذلك وبين التدبر والاستنباط في

استخراج هذه الأدلة الدالة على وحدانية الله عزوجل.

وأستمد العون والقوة من الله تعالى أن يوفقني فيه للإخلاص في كتابته وينفع به كاتبه وقارئه، وصلي الله وسلم وبارك على نبينا محمد.

التمهيد

المبحث الأول: أسماء السورة:

لهذه السورة العظيمة أسماء كثيرة، وذلك يدل على شرفها، فمن المعلوم أن كثرة الأسماء يدل على شرف المسمى (السيوطي، 1974، ج1، ص187).

فقد ذكر بعض المفسرين أن لهذه السورة العظيمة عشرين اسماً، فمن أسمائها: سُورَةُ الْإِخْلَاصِ وَسُورَةُ التَّوْحِيدِ وَالْأَسَاسُ وَالْمُعَوِّذُ وغيرها من الأسماء (الرازي، 1981، ج32، ص358؛ الألوسي، 1415، ج15، ص503 - 504؛ درويش، 1415، ج10، ص620-621، الزحيلي، 1418، ج30، ص461).

المبحث الثاني: مكان نزولها.

اختلف العلماء رحمهم الله تعالى في مكان نزول هذه السورة على قولين:

الأول: أنها مكية، وهو قول الجمهور كما نص على ذلك النسفي وابن عاشور (النسفي، 1998، ج3، ص693؛ ابن عاشور، 1997، ج30، ص611) وهو الراجح (الفاخ، 2012، ج1 ص642).

الثاني: أنها مدنية وهو قول قتادة وأحد قولي ابن عباس، والضحاك والسدي (الماوردي، ج6، ص369؛ ابن الجوزي، 1984، ج8، ص329؛ أبو حيان، ج8، ص527؛ القرطبي، 2003، ج6، ص369).

وسبب اختلافهم يرجع إلى اختلاف العلماء رحمهم الله في سبب نزولها هل كان لسؤال المشركين أو لسؤال اليهود عن صفة الله تبارك وتعالى وهذا ما سأحدث عنه في المبحث الثالث.

المبحث الثالث: سبب نزولها.

ورد في سبب نزول هذه السورة عدة روايات يباها كالاتي:

الرواية الأولى: قال أبي بن كعب رضي الله عنه: إنَّ المشركين قالوا لرسول الله صلى الله عليه وسلم: انسب لنا ربك، فأُنزل الله هذه السورة. هذا الحديث ضعيف لوروده من طريق الصاغاني أبو سعد وعيسى بن ماهان، وقد أخرجه الإمام أحمد في مسنده من حديث أبي العالية عن أبي بن كعب رضي الله عنه (1999، ج35، ص143)، والترمذي (1998، ج5، ص308)، والطبري (2000، ج30، ص342) وابن خزيمة (1994، ج1، ص95)، والعقبلي في الضعفاء (1984، ج4، ص141) والواحد في أسباب النزول (ص309)، والبيهقي في الأسماء والصفات (1993م، ص279).

جسده يفعل ذلك ثلاث مرات» (البخاري، ج6، ص.190).

الرابع: عن عائشة: أن النبي صلى الله عليه وسلم بعث رجلاً على سرية، وكان يقرأ لأصحابه في صلاتهم فيختم بـ ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [1]، فلما رجعوا ذكروا ذلك للنبي صلى الله عليه وسلم، فقال: «سلوه لأي شيء يصنع ذلك؟»، فسألوه، فقال: «لأنها صفة الرحمن، وأنا أحب أن أقرأ بها»، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «أخبروه أن الله يحبها» (البخاري، ج9، ص.115؛ مسلم، ج1، ص.557).

الخامس: عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «احشدوا، فإنني سأقرأ عليكم ثلث القرآن»، فحشد من حشد، ثم خرج نبي الله صلى الله عليه وسلم، فقرأ: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [1]، ثم دخل، فقال بعضنا لبعض: إني أرى هذا خبر جاءه من السماء فذاك الذي أدخله، ثم خرج نبي الله صلى الله عليه وسلم، فقال: «إني قلت لكم سأقرأ عليكم ثلث القرآن، ألا إنها تعدل ثلث القرآن» (مسلم، ج1، ص.557).

السادس: أن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: «إن الله جزأ القرآن ثلاثة أجزاء، فجعل ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [1] الإخلاص: 1 جزءاً من أجزاء القرآن» (مسلم، ج1، ص.556).

الفصل الأول: أسلوب السورة في ذكر الأدلة

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: أسلوب التلقين وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه:

التلقين في اللغة: اللَّامُ وَالْقَافُ وَالنُّونُ كلمةٌ صحيحةٌ تدلُّ على أخذ علمٍ وفهمٍ ولقنَ الشيءَ لقناً: أَخَذَهُ وفهمه. وَلَقَّنَهُ تَلْقِيناً: فَهَّمَّتُهُ. وَغَلَامٌ لَقِنٌ: سَرِيعُ الْفَهْمِ وَاللِّقَانَةِ (ابن فارس، 1979، ج5، ص.260؛ ابن سيده، 2000، ج6، ص.412؛).

فأسلوب التلقين: هو إيراد الحجج بتعليمها الرسول صلى الله عليه وسلم وتلقينها إياه لعرضها على الخصوم .

ويأتي هذا الأسلوب في القرآن الكريم على طريق السؤال والجواب (الواحدي، 1430، ج5، ص.24؛ الزحيلي، 1418، ج7، ص.127) مثل: ﴿قُلْ لِمَنْ مَّا فِي السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ قُلْ لِلَّهِ﴾ [الأنعام: 12] وقوله: ﴿قُلْ أَيُّ شَيْءٍ أَكْبَرُ شَهَادَةً قُلِ اللَّهُ شَهِيدٌ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ﴾ [الأنعام: 19].

الثاني: المعنى الإجمالي للأية ووجه الدلالة فيها:

يأمر الله تبارك وتعالى نبيه صلى الله عليه وسلم أن يقول لمن سأل عن صفة الله تعالى ونسبه: هو الله أحد، أي: واحد في ذاته وصفاته، لا شريك له ولا نظير ولا عديل، وهذا وصف له بالوحدانية ونفي الشركاء عنه.

والمعنى: هو الله الذي تعرفونه وتقرّون بأنه خالق السموات

وضعفه الألباني كما في تحقيق كتاب السنة (ابن أبي عاصم، 1400، ج1، ص.297)، وشعيب الارناؤوط في تحقيق مسند الإمام أحمد (1999، ج35، ص.144).

الرواية الثانية: قال ابن عباس رضي الله عنهما في رواية عطاء (الرازي، 1981، ج32، ص.175)، والضحك: «أن وفد نجران قدموا على النبي صلى الله عليه وسلم فقالوا: صِفْ لنا ربك؛ أَمِنْ زِيرَجِد، أم من ياقوت أم من ذهب أم من فضة؟ فأنزل الله هذه السورة». والحديث بهذا اللفظ ضعيف، وقد أخرجه الهروي (1998، ج3، ص.210)، وفيه موسى بن عبد الرحمن الثقفي، وهو كذاب. (الثعلبي، 2002، ج30، ص.512؛ الهلالي وآل نصر، 1425، ج3، ص.583).

الرواية الثالثة: قال قتادة رحمه الله (الطبري، 2000، ج24، ص.688)، ومقاتل (الطبري، 2000، ج24، ص.688؛ الماوردي، ج6، ص.369؛ الثعلبي، 2002، ج10، ص.333؛ البغوي، 1997، ج4، ص.544؛ السيوطي، 2003، ج8، ص.671): إن اليهود قالوا للنبي صلى الله عليه وسلم: انسب لنا ربك، فقد أنزل الله نعتة في التوراة، فأخبرنا عنه يا محمد وصفه لنا؟ فأنزل الله ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: 1] إلى آخر السورة.

والراجح من هذه الروايات في سبب نزولها الرواية الأولى لأن السورة نزلت في مكة في قول جمهور العلماء والعلم عند الله تعالى.

المبحث الرابع: ما ورد في فضلها

جاء في فضل هذه السورة الكريمة أحاديث وآثار كثيرة، وقد أورد أبو محمد الحسن بن محمد بن علي البغدادي الخلال في كتابه (من فضائل سورة الإخلاص وما لقارئها) تسعة وخمسين حديثاً، وسأكتفي في هذا المبحث بما جاء في الصحيحين منها خشية الإطالة.

الأول: عن أبي سعيد الخدري، أن رجلاً سمع رجلاً يقرأ: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [1] يرددّها، فلما أصبح جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فذكر ذلك له، وكان الرجل يتقاهما، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «والذي نفسي بيده إنها لتعدل ثلث القرآن» (البخاري، ج6، ص.189).

الثاني: عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم لأصحابه: «أعجز أحدكم أن يقرأ ثلث القرآن في ليلة؟» فشق ذلك عليهم وقالوا: أينا يطيق ذلك يا رسول الله؟ فقال: «الله الواحد الصمد ثلث القرآن» (البخاري، ج6، ص.189).

الثالث: عن عائشة: «أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا أوى إلى فراشه كل ليلة جمع كفيه، ثم نفث فيهما فقرأ فيهما ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: 1] و ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ﴾ [الفلق: 1] و ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ﴾ [الناس: 1]، ثم يمسح بهما ما استطاع من جسده، يبدأ بهما على رأسه ووجهه وما أقبل من

ج9، ص212؛ ابن عاشور، 1997، ج30، ص612).

فالإشارة إلى الله جل جلاله بهذا الضمير وما دلّ عليه من تعظيم الله سبحانه وتعالى وإقرار كل سامع له أنه هو المعنى به دون غيره لا شك أن ذلك دليل على استحقاقه للعبادة وحده دون ما سواه.

الفصل الثاني: الأدلة المتعلقة بأسماء الله الحسنى الواردة في السورة

وفيه ثلاثة مباحث.

المبحث الأول: لفظ الجلالة (الله) وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه:

الله: هو الذي يألوه كل شيء ويعبده الخلق، وهذا المعنى نسبة الطبري إلى ابن عباس (الطبري، 2000، ج1، ص122).

وهو المألوه أي: المعبود ذو الألوهية والعبودية على خلقه أجمعين، لما اتصف به من صفات الألوهية التي هي صفات الكمال (السعدي، 1421، ص164).

الثاني: وجه الدلالة فيه:

إن دلالة هذا الاسم العظيم على استحقاق الله سبحانه للعبادة دون ما سواه في غاية الوضوح، فهو الاسم العلم الذي اختص به الله جل جلاله ولم يسم به غيره قال تعالى: ﴿رَبُّكَ أَسْمُوتٌ وَأَلْأَرْضُ وَمَا بَيْنَهُمَا فَاغْبُذْهُ وَأَصْطِرْ لِعِبَادِهِ هَلْ تَعْلَمُ لَهُ سَمِيًّا﴾ [مریم: 65] وهو أعظم أسماء الله الحسنى وأعمها وأشملها وهو الذي تكشف به الكريات وتستجلب الخيرات والبركات والرحمات، ومن تدبر هذا الاسم عرف أن الله عز وجل له جميع معاني الألوهية، والتي تعني أنه هو المعبود حقاً وكل ما عبد من دونه فهو باطل وأن له كمال الصفات وانفراد بها ولا يشاركه فيها أحد.

فالله تعالى إنما يؤله لما له من صفات الكمال ولا يفوته منها شيء فيحب ويخص له ولأجلها، ويؤله سبحانه لأنه سبحانه يحلب النفع ويدفع الضر، ومن المعلوم أن الله تعالى هو المالك لذلك كله، ولا يملك أحد لنفسه ولا لغيره نفعاً ولا ضرراً ولا موتاً ولا حياة ولا نشوراً فإذا تقرر عند العبد أن الله وحده المألوه وجب عليه أن يعلق بربه حبه وخوفه ورجاءه، وأن ينسب إليه في كل أموره، ويقطع الالتفات إلى غيره من المخلوقين ممن ليس له من نفسه كمال ولا له فعال (السعدي، ص62؛ 1421، ص165).

ومن كان كذلك واسمه دل على ذلك كله فلا شك أنه يكون المستحق للعبادة وحده لا شريك له.

المبحث الثاني: اسم الله (الأحد) وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه:

الأحد: هو المنفرد بوحدانته في ذاته وصفاته وأفعاله وشؤونه كلها (الزجاج، ص58).

والأرض، وخالق كل شيء، أنه واحد متوحد بالألوهية، لا يشارك فيها، وهذا نفي لتعدد الذات (ابن كثير، 1999، ج8، ص497؛ السعدي، 2000، ص937؛ الزحيلي، 1418، ج30، ص465).

فافتتاح السورة بهذا الأسلوب والعناية بما بعد فعل القول من أمر التوحيد وإثبات وحدانية الله وحده في ذاته وأسمائه وصفاته، وتلقين النبي صلى الله عليه وسلم الإجابة على سؤال من سأل عن الله جل جلاله وأمر الله تعالى له أن يخاطب هؤلاء السائلين وتلقيه هذا الجواب (ابن عاشور، 1997، ج30، ص612)، دليل على وحدانيته وتفرد واستحقاقه للعبادة وحده دون ما سواه.

المبحث الثاني: أسلوب التقرير

وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه:

التقرير في اللغة: من أقررت الكلام لفلان إقراراً أي: بيّنته حتى عرّفته، وتقرير الإنسان بالشيء: جعله في قراره.

والإقرار: الإذعان للحق والاعتراف به (الرازي، 1999، ص250؛ ابن منظور، ج5، ص84).

وفي الاصطلاح: هو إلقاء المخاطب إلى الإقرار بأمر يعرفه لأي غرض من الأغراض التي يراد لها التقرير؛ كالإدانة واللوم ونحو ذلك (الرضي الاسترابادي، 1996، ج4، ص83).

فالمراد بأسلوب التقرير هو إيراد الأدلة المتعلقة بتوحيد الله تعالى وتفرد بالتصرف والملك والتدبير في صورة الشأن المسلم الذي لا يقبل الجدل أو الإنكار، ويضع لذلك ضمير الغائب عن الحس الحاضر في القلب وتجري عليه آثار قدرته ونعمه الظاهرة لخلقها، والتي لا يماري قلب سليم في أنه مصدرها وصاحب الشأن فيها (الواحدي، 1430، ج5، ص24؛ الزحيلي، 1418، ج7، ص127) كقوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ طِينٍ ثُمَّ قَضَى أَجَلًا وَأَجَلٌ مُسَمًّى عِنْدَهُ ثُمَّ أَنْتُمْ مَمْتَرُونَ﴾ [2] وَهُوَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَفِي الْأَرْضِ يَعْلَمُ سِرَّكُمْ وَخَفْوَكُمْ وَيَعْلَمُ مَا تَكْسِبُونَ﴾ [الأنعام 3-2]

الثاني: وجه الدلالة فيه:

إن المتأمل في هذا الأسلوب يجد أن الله تبارك وتعالى أورد به دليلاً على استحقاقه للعبادة وحده دون ما سواه، وذلك أن التعبير بضمير الشأن (هو) يفيد التعظيم، ومناسبة ذكره هنا الإيذان بأنه من الشهرة والنباهة بحيث يستحضره ويقر به كل أحد، وإليه يعود كل ضمير.

وكما أن السر في تصدير الجملة به فقال: ﴿هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ التنبيه من أول الأمر على عظمة مضمونها وزيادة تحقيق تقرير، وللاهتمام بالجملة التي تلحقها ومن سأل عن الله سبحانه يكون متشوقاً ومتلهفاً إلى ما بعد هذا الضمير، فإن الضمير لا يفهم منه من أول الأمر إلا شأن مبهم وجليل فيبقى الذهن مترقباً لما أمامه مما يفسره ويزيل إبهامه فيتمكن عند وروده له فضل تمكن (أبو السعود،

ص.372؛ البغوي، 1997، ج4، ص.545، 181؛ القرطبي، 2003، ج20، ص.245؛ ابن تيمية، 1995، ج17، ص.216. وقيل: هو السيد الذي تكامل سؤدده وشرفه وعظمته وعلمه وحكمته، وبنحوه عن ابن عباس (الطبري، 2000، ج30، ص.346؛ الثعلبي، 2002، ج30، ص.513؛ ابن الجوزي، 1984، ج8، ص.330، ج20، 245؛ الخازن، 1979، ج4، ص.427؛ ابن كثير، 1999، ج8، ص.528).

وقيل: بل الصمد الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد فيكون ما بعده هو تفسيراً له، وهذا القول روي عن أبي بن كعب رضي الله عنه، ومثله عن الربيع بن أنس (الواحدى، 1430هـ، ج24، ص.444؛ الثعلبي، 2002، ج30، ص.514). قال ابن كثير: وهو تفسير جيد (1999م، ج8، ص.528).

وقيل: الصمد: الدائم. وهذا القول روي عن الحسن، وعند الطبري في جامع البيان عن قتادة (الصنعاني، 1419، ج2، ص.407؛ الثعلبي، 2002، ج30، ص.514؛ الطبري، 2000، ج30، ص.347؛ ابن الجوزي، 1984، ج4، ص.506).

وقيل: الصمد الذي لا جوف له ولا يأكل الطعام. وهذا القول روي عن مجاهد، وعزاه الطبري إلى الحسن وعامر (مجاهد، 2005، ص.760؛ الصنعاني، 1419، ج2، ص.407؛ ابن قتيبة، 1978، ص.542؛ الطبري، 2000، ج30، ص.344).

وهذا الاختلاف عن السلف من اختلاف التنوع الذي يكون في العبارة لا المعنى؛ فهذه الأقوال ترجع إلى معنى واحد، ويمكن الجمع بينها وهو غنى الله تعالى عن ما يحتاجه خلقه، لكمال سؤدده سبحانه (الطيبار، 1430، ص.268).

الثاني: وجه الدلالة فيه:

من تأمل هذا الاسم العظيم علم علماً جازماً استحقاق الله تبارك وتعالى للعبادة وحده دون ما سواه، فمن يصمد إليه العالم ويقصدوه في قضاء حوائجهم كما قال الله تعالى: ﴿يَسْتَأْذِنُ مَنْ فِي السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ﴾ [الرحمن: 29] علم أنه هو المستحق للعبادة.

فهو غني بذاته عن العالمين، والخلق كله مفتقر إليه غاية الافتقار في جميع أحوالهم وحاجياتهم لا يحتاج إلى أحد سبحانه والجميع محتاج إليه تبارك وتعالى، لا غنى لأحد عنه مثقال ذرة، فهو سبحانه كامل بغناه ورحمته وحلمه وبسائر أوصافه (السعدي، 2000، ص.937).

والألف واللام دخلت في هذا الاسم لتأكيد هذا المعنى وهو بيان أنه سبحانه المستحق لأن يكون هو الصمد دون ما سواه، فهو المستوجب لغايته على الكمال. وأما المخلوق وإن كان يوصف بهذا الاسم من بعض الوجوه، إلا أن حقيقة الصمدية منتفية عنه فإنه يقبل التفرق والتجزئة كما أنه مفتقر إلى غيره. فكل ما سوى الله محتاج إليه من كل وجه، فليس أحد يصمد إليه كل شيء ولا يصمد هو إلى شيء إلا الله تبارك وتعالى (القاسمي، 1418، ج9، ص.568).

وقد ذهب بعض العلماء كالبيغوي (1997، ج8، ص.588)، وأبي حيان (ج10، ص.571) رحمهما الله تعالى أنه لا فرق بين الواحد والأحد، يدلُّ على قراءة ابن مسعود: قُلْ هُوَ اللَّهُ الْوَاحِدُ، وتسمى هذه القراءة عند عامة أهل العلم - وهي التي تنسب إلى الصحابة رضي الله عنهم - قراءة تفسيرية.

ومنهم من فرق بين الواحد والأحد بأن الأحد بني لنفي ما يذكر معه من العدد، تقول: ما جاءني أحد، والواحد اسم بني لفتح العدد، تقول: جاءني واحد من الناس ولا تقول: جاءني أحد، فالواحد منفرد بالذات في عدم المثل والنظير، والأحد منفرد بالمعنى.

وقيل: الواحد هو الذي لا يتجزأ ولا يثنى ولا يقبل الانقسام ولا نظيره ولا مثل، ولا يجمع هذين الوصفين إلا الله تعالى، والله أعلم (ابن الأثير، ج1، ص.27؛ ج5، ص.159).

الثاني: وجه الدلالة فيه:

دل هذا الاسم العظيم على وحدانية الله تبارك وتعالى وتفردة في كل شيء، فهو سبحانه واحد أحد لا شريك له لا في ذاته ولا في كمال صفاته ولا في وجوده ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [الشورى: 11].

فهو الواحد الأحد الذي نوحده بالجلال والكمال، وتفرد بكل مجد وجمال وحكمة ورحمة ونفع وضر وغيرها من صفات الكمال، فليس له فيها مثل ولا نظير، فهو الأحد في حياته وقوميته وعلمه وقدرته وعظمته وغيرها من صفاته، موصوف بغاية الكمال، ونهايته من كل صفة من هذه الصفات فيجب على العبيد طاعته وإخلاص العبودية له دون غيره، وذلك بأن يعترفوا بكماله وتفرد، ويفردوه بأنواع العبادة دون غيره كما قال سبحانه: ﴿قُلْ إِنْ صَلَّيْتُ وَنَسَكْتُ وَخَيَّيْتُ وَمَتَّيْتُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [162] لَا شَرِيكَ لَهُ وَيَذَلِّكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ [163]﴾ [الأنعام: 162-163]، وقال: ﴿قُلْ اللَّهُ أَغْنِي عَنْكُمْ خُلُوصاً لَهُ دِينِي﴾ [الزمر: 14] (السعدي، 2002، ص.165؛ السعدي، 1421، ص.167).

المبحث الثالث: اسم الله (الصمد) وفيه مطلبان:

الأول: تعريفه:

اختلف أهل التفسير في بيان معنى هذا الاسم وتفسيره:

قال ابن عباس: «لما نزل ﴿اللَّهُ الصَّمَدُ﴾ [الإخلاص: 2] قالوا: وما الصمد؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: السيد الذي يصمد إليه في الحوائج»، وهذا القول روي عن ابن عباس من طريق عكرمة والضحاك (الثعلبي، 2002، ج30، ص.512، ابن كثير، 1999، ج14، ص.513؛ القرطبي، 2003، ج20، ص.245)، وهو قول أبي عبد الرحمن السلمي (الواحدى، 1430، ج24، ص.435).

وقال السدي: هو المقصود إليه في الرغائب المستعان به عند المصائب (الثعلبي، 2002، ج13، ص.190؛ الماوردي، ج6،

ومن كان غنياً عن خلقه فهم الفقراء المحتاجون إليه، المفتقرون إلى معونته وتوفيقه وهدايته وتسديده، ومن كان كذلك فهو المستحق أن يعبد وحده لا شريك له. قال تعالى: ﴿يَدْعُوا السَّمُوتَ وَالْأَرْضَ أَتَىٰ يَكُونُ لَهُ، وَلَدٌ وَلَمْ تَكُنْ لَهُ، صُحْبَةٌ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [101] ﴿الأنعام: 101﴾ وقال سبحانه: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا﴾ [88] ﴿لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا إِذَا﴾ [89] ﴿تَكَادُ السَّمُوتُ يَنْفَطِرُنَ مِنْهُ وَتَنْشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدًا﴾ [90] ﴿أَنْ دَعَا لِلرَّحْمَنِ وَلَدًا﴾ [91] ﴿وَمَا يَنْبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا﴾ [92] ﴿إِنْ كُلُّ مَنْ فِي السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتَى الرَّحْمَنِ عَبْدًا﴾ [93] ﴿لَقَدْ أَحْصَاهُمْ وَعَدَّهُمْ عَدًّا﴾ [94] ﴿وَكُلَّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ الْقِيَمَةِ فَرْدًا﴾ [95] ﴿[مریم: 88-95]﴾.

وفي الحديث المتفق عليه عن أبي موسى رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «ليس أحد، أو: ليس شيء أصبر على أذى سمعه من الله، إنهم ليدعون له ولدا، وإنه ليعافيههم ويرزقهم» (البخاري، ج 8، ص 25؛ مسلم، ج 4، ص 2160).

وعن ابن عباس رضي الله عنهما، عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: قال الله: «كذبني ابن آدم ولم يكن له ذلك، وشتمني، ولم يكن له ذلك، فأما تكذبه إياي فزعم أبي لا أقدر أن أعيده كما كان، وأما شتمه إياي، فقلوه لي ولد، فسبحاني أن أتخذ صاحبة أو ولدا» (البخاري، ج 6، ص 19).

المبحث الثاني: صفة نفى الحدوث عنه سبحانه:

من المعلوم أن لكل مولود محدث وموجد، والله تبارك وتعالى لكمال غناه منزّه عن أن يكون له والد أو والدّة فهو أحد صمد له صفات الكمال ونعوت الجلال، وهو سبحانه أول ليس قبله شيء وظاهر ليس فوقه شيء ﴿هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الحديد: 3] ومن كان كذلك فهو المستحق للعبادة وحده ولا يستحق سواه ذلك.

قال الطبري رحمه الله: ﴿وَلَمْ يُؤَلَّدْ﴾ يقول: وليس بمحدث لم يكن فكان، لأن كل مولود فإنما وجد بعد أن لم يكن، وحدث بعد أن كان غير موجود، ولكنه تعالى ذكره قدّم لم يزل، ودائم لم يبد، ولا يزول ولا يفنى (الطبري، 2000، ج 24، ص 693).

المبحث الثالث: صفة نفى الشريك عنه سبحانه:

قال سبحانه: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ يخبر سبحانه أنه ليس له مثيل ولا عدل -وهو بمعنى المثل (الأخفش، 1990، ج 1، ص 288؛ الفراء، 1983، ج 1، ص 320)- ولا شبيه ولا نظير ولا صاحبة، فهو سبحانه واحد أحد ليس كمثله شيء لا في ذاته ولا في صفاته ولا في أفعاله، قال سبحانه: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهُ وَحْدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا﴾ [110] ﴿[الكهف: 110]﴾.

ونفي الشرك عن الله تبارك وتعالى يستلزم إثبات ضده وهو التوحيد، فالله تبارك وتعالى واحد أحد لا شريك له ولا مثيل.

فمن كان كذلك ويوصف بهذه الصفة التي بينت كمال سؤدده وكمال غناه وافقار العالم إليه فلا شك أنه هو المستحق للعبادة وحده لا شريك له.

الفصل الثالث: الأدلة المتعلقة بصفات الله الحسنى الواردة في السورة

وفيه ثلاثة مباحث.

صفات الله تنقسم إلى قسمين

• صفات ثبوتية: وهي ما أثبتها الله تعالى لنفسه أو أثبتها له رسوله صلى الله عليه وسلم وهي صفات كمال لا محالة كالعلم والإرادة والرحمة والقدرة والاستواء ونحو ذلك. والواجب هو إثباتها لله تعالى على جهة الحقيقة والوجه اللائق به سبحانه وتعالى.

• صفات سلبية: وهي الصفات التي نفاها الله تعالى عن نفسه أو على لسان رسوله صلى الله عليه وسلم وذلك لكماله سبحانه وتعالى، فنفي عن نفسه الظلم والنوم والجهل والنسيان والعجز، وغيرها والواجب نفيها عنه سبحانه وتعالى وإثبات كمال ضدها؛ لأن النفي المحض ليس بكمال، إلا أن يتضمن ما يدل على الكمال فتنتفي الظلم لكمال عدله سبحانه وتعالى وتنفي العجز لكمال قدرته (العثيمين، 2001، ص 22-24؛ السقاف، 2006، ص 31-32).

وقد بين الله تبارك وتعالى استحقاقه للعبادة وحده لا شريك له وأبرز هذا الأمر في هذه السورة المباركة بذكر ما يتعلق بصفاته التي هي كلها صفات كمال. فأورد صفات له تدل غاية الدلالة على وحدانيته وتفرده وعظمته وهي:

1. صفة نفى الولد عنه سبحانه وتعالى.

2. صفة نفى الحدوث عنه سبحانه وتعالى.

3. صفة نفى الكفو عنه سبحانه وتعالى.

المبحث الأول: صفة نفى الولد عنه سبحانه.

الله تبارك وتعالى منزّه عن أن يكون له ولد، وذلك لأن الولد من جنس أبيه، وهو تعالى منزّه عن مجانسة أحد ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [11] ﴿[الشورى: 11]﴾، فهو عز وجل لم يتخذ ولداً وليس له أبناء (ابن القيم، ج 4، ص 152-155)، ومتصف سبحانه بالغنى والكمال والسؤدد ومنزّه عن النقائص، والولد إنما يطلب للاستعانة به في قضاء إعانة والده وتدارك عجزه، ولذلك استدلل على إبطال قولهم: اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا بإثبات أنه الغني في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا سُبْحَنَهُ هُوَ الْعَزِيزُ لَهُ مَا فِي السَّمُوتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ إِنْ عِنْدَكُمْ مِنْ سُلْطَانٍ بِحَدٍّ أَتَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [يونس: 68] (ابن عاشور، 1997، ج 30، ص 618). فمن كان منزّه عن الولد وعن كل نقص فهو غني عن الخلق،

الفصل الرابع: الأدلة المتعلقة بالضمائر في السورة

وفيه مبحثان.

المبحث الأول: ضمير الشأن هُوَ : يتقدم الجملة ضمير

غائب، هو ضمير الشأن والقصة يفسر بالجملة بعده، ويكون متصلاً ومنفصلاً ومستتراً أو بارزاً، على حسب العوامل نحو (هو زيد قائم)، و(كان زيد قائم) و(إنه زيد قائم) ومنه قوله سبحانه: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ (الزحزحري، 1993، ص. 173؛ ابن الحاجب، 2010، ص. 34).

وقد تقدم في سبب نزول هذه الآية سؤال المشركون النبي صلى الله عليه وسلم عن صفة الله تعالى فأُنزل الله عز وجل ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: 1] ففني قوله ﴿هُوَ﴾ دلالة على موضع الردّ ومكان الجواب لسؤالهم، فإذا سقط بطل معنى الآية، وصحّ الافتراء على الله عز وجل والتكذيب لرسوله صلى الله عليه وسلم وبذلك يتبين من خلال الإجابة والحجة التي ذكرها الله تبارك وتعالى بذكر هذا الضمير والتأكيد به على وحدانيته استحقاقه للعبادة وحده لا شريك له (القرطبي، 2003، ج. 20، ص. 246).

وقد تقدم الحديث عن ضمير الشأن في الفصل الأول تحت المطلب الثاني (أسلوب التقرير) في هذا البحث فانظره في مكانه.

المبحث الثاني: الضمير المتصل في قوله لَهُ.

في تقديم الضمير في هذه الآية وهو حرف الهاء دلالة على استحقاق الله تبارك وتعالى للعبادة وحده دون ما سواه، فتقدمه على متعلّقه هُوَ ﴿كُفُّوا أَعْدُ﴾ [الإخلاص: 4] للاهتمام باستحقاق الله نفى كفاءة أحد له، فكان هذا الاهتمام مرجحاً لتقديم المجرور على مُتَعَلِّقِهِ وإن كان الأصل تأخير المتعلق إذا كان ظرفاً لَعَوًّا (أبو حيان، ج. 10، ص. 572؛ ابن عاشور، 1997، ج. 30، ص. 620)، والظرف اللغو هو الظرف الذي حذف عامله جوازاً. كقولك: فرسخين أو يوم الجمعة جواباً لمن قال: كم سرت؟ أو متى صمت؟ (النجار، 2001، ج. 2، ص. 157).

الخاتمة

إن التأمل والمتدبر لهذه السورة يجد أنها تتحدث عن التوحيد ونفى الشرك بجميع أنواعه.

فقد نفت عن الله أنواع الكثرة والاحتياج، ونفت عنه المشابهة لأحد والحدوث والأنداد.

كما تضمنت الرد على المشركين وأهل الكتاب، وغيرهما من أصحاب الفرق الضالة الذين يقولون بأن مع الله آلهة أخرى تشاركه في حكمه وملكه، تعالى الله عما يقول الظالمون علواً كبيراً.

وفي خاتمة هذا البحث أوصي الباحثين في مجال الدراسات القرآنية بتدبر القرآن الكريم واستخراج كنوزه وأساره وإبراز عظيمته وإعجازه، وإظهار ما أودعه الله تعالى في كتابه من المواضع التي تدل على وحدانية الله تعالى وصدق رسوله عليه الصلاة والسلام فيما

جاء به من عند ربه تعالى.

وأسأل الله سبحانه أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن يتقبله مني إنه ولي ذلك والقادر عليه وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

المراجع:

ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو بن محمد بن الضحاك. (1400). السنة، المحقق: محمد بن ناصر الدين الألباني. (ط. 1). المكتب الإسلامي

ابن الأثير الحزري/ المبارك بن محمد بن محمد. جامع الأصول في أحاديث الرسول، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط - التتمة بتحقيق بشير عيون. (ط. 1). مكتبة الحلواني - مطبعة الحلواني - مكتبة دار البيان.

ابن الأثير، المبارك بن محمد الحزري. النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: محمود الطناحي ومحمد الزاوي. دار إحياء التراث العربي.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1404). زاد المسير في علم التفسير. (ط. 3). المكتب الإسلامي.

ابن الحاجب/ جمال الدين بن عثمان. (2010). الكافية في علم النحو، المحقق: الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر. (ط. 1). مكتبة الآداب.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. (1404). دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية، المحقق: د. محمد السيد الجليليند (ط. 2). مؤسسة علوم القرآن.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1416). مجموع الفتاوى، المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن قاسم. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (139هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز. دار المعرفة.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1411). تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامه. (ط. 3). دار الرشيد.

ابن خزيمة، محمد بن إسحاق. (1414هـ - 1994م). كتاب التوحيد وإثبات صفات الرب عز وجل. المحقق: عبد العزيز بن إبراهيم الشهوان. (ط. 5). مكتبة الرشد.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1421). المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هندواي. (ط. 1). دار الكتب العلمية.

- ابن عاشور، محمد الطاهر. (1417). التحرير والتنوير. دار سحنون.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. (1399). معجم مقاييس اللغة، (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). دار الفكر
- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (1398). تفسير غريب القرآن، (تحقيق: السيد أحمد صقر). دار الكتب العلمية.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. بدائع الفوائد. دار الكتاب العربي، بيروت.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1420). تفسير القرآن العظيم، (تحقيق: سامي بن محمد سلامة). (ط2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- ابن منور، محمد مكرم الأفريقي المصري. لسان العرب. دار المعارف، القاهرة.
- ابن هشام، عبد الله بن يوسف. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، (تحقيق: محي الدين عبد الحميد). المكتبة العصرية.
- أبو السعود، محمد بن محمد العمادي. إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم. دار إحياء التراث العربي.
- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي. البحر المحیط، (تحقيق: صدقي محمد جميل). دار الفكر.
- أحمد بن حنبل، (1420هـ - 1999م). مسند الإمام أحمد بن حنبل، (تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين). (ط2). مؤسسة الرسالة.
- الأخفش الأوسط، سعيد بن مسعدة. (1411). معاني القرآن، (تحقيق هددى قراءة). (ط1). مكتبة الخانجي.
- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله. (415هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، (حققه: علي عبد الباري عطية). (ط1). دار الكتب العلمية.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه - صحيح البخاري، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. (ط1). دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي).
- البخاري، محمد بن إسماعيل. التاريخ الكبير. دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن، طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان.
- البصري، الحسن. (1436). تفسير الحسن البصري، (جمع وترتيب: محمد عبد الرحيم). دار الحديث.
- البغوي، الحسين بن مسعود. (1417). معالم التنزيل، (تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرين). (ط4). دار طيبة.
- البهقي، أحمد بن الحسين. (1413). الأسماء والصفات، (حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: عبده الحاشدي، وقدم له: الشيخ مقبل بن هادي الوادعي). (ط1). مكتبة السوادي.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. (1420). الجامع الصحيح (سنن الترمذي). (ط1). مكتبة دار السلام.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (1998). الجامع الكبير - سنن الترمذي، (المحقق بشار عواد معروف). دار الغرب الإسلامي.
- الثعلبي، أحمد بن محمد. (1422). الكشف والبيان، (تحقيق: أبو محمد بن عاشور). (ط1). دار إحياء التراث العربي.
- الحاكم، أبو عبد الله النيسابوري. المستدرک على الصحيحين، إشراف: يوسف المرعشلي. دار المعرفة.
- الحازن، علاء الدين علي بن محمد. (1399). لباب التأويل في معاني التنزيل. دار الفكر.
- الحلّال، الحسن بن محمد. (1412). فضائل سورة الإخلاص وما لقائها من فضائل، (المحقق: محمد بن رزق بن طرهوني). (ط1). مكتبة لينة - القاهرة.
- درويش، محي الدين. (1415). إعراب القرآن الكريم وبيانه، (ط4). دار الإرشاد لشؤون الجامعة ودار اليمامة، ودار ابن كثير.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. (1401). مفاتيح الغيب. (ط1). دار الفكر.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (1420). مختار الصحاح، (المحقق: يوسف الشيخ محمد). (ط5). المكتبة العصرية - الدار النموذجية.
- الرضي الإستزبابادي. (1996). شرح الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر. (ط2). عن منشورات جامعة قار يونس بنغازي.
- الزجاج، إبراهيم بن السري. (1408). معاني القرآن وإعرابه، (تحقيق: عبد الجليل شلي). (ط1). دار عالم الكتب.
- الزجاج، إبراهيم بن السري. تفسير أسماء الله الحسنى، (المحقق: أحمد يوسف الدقاق). دار الثقافة العربية.
- الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1418). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج. (ط2). دار الفكر المعاصر

- الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1422). التفسير الوسيط. (ط1). دار الفكر.
- الزحشيري، محمد بن عمرو بن أحمد. (1993). المفصل في صناعة الإعراب، (المحقق: د. علي بو ملح)، (ط1). مكتبة الهلال.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1420). تيسير الكريم الرحمن، (المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحي). (ط1). مؤسسة الرسالة.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1421). تفسير أسماء الله الحسنى، (المحقق: عبيد بن علي العبيد). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1422). بحجة قلوب الأبرار وقرة عيون الأخيار في شرح جوامع الأخبار، (دراسة وتحقيق: عبد الكريم بن رسمي آل الدريني). (ط1). مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. المواهب الربانية، تحقيق: محمد المقبل.
- السقاف، علوي بن عبد القادر. (1426) صفات الله الواردة في الكتاب والسنة. (ط3). الدرر السنية - دار الهجرة.
- السمرقندي، نصر بن محمد. تفسير السمرقندي، تحقيق: محمود مطرحجي. دار الفكر.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1394). الإتقان في علوم القرآن، (المحقق: محمد أبو الفضل براهم). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1424). الدر المنثور في التفسير بالأنوار، (تحقيق: عبد الله التركي). (ط1). مركز هجر للبحوث.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1414). فتح القدير. (ط1). دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.
- الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. (1419). تفسير عبد الرزاق، (دراسة وتحقيق: د. محمود محمد عبده). (ط1). دار الكتب العلمية.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (1420). جامع البيان في تأويل القرآن، (تحقيق: أحمد محمد شاكر). (ط1). مؤسسة الرسالة.
- الطيار، مساعد. (1430هـ). تفسير جزء عم. (ط8). دار ابن الجوزي
- الغثمين، محمد بن صالح بن محمد. (1421). القواعد المثلى في صفات الله وأسمائه الحسنى. (ط3). الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- الغثمين، محمد بن صالح. (1426). مذكرة على العقيدة الواسطية. مدار الوطن للنشر.
- العقيلي، محمد بن عمرو. (1404). الضعفاء الكبير، المحقق: عبد المعطي أمين قلعجي. (ط1). دار الكتب العلمية.
- الفراء، يحيى بن زياد. (1403). معاني القرآن. (ط3). دار عالم الكتب.
- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، (المحقق: محمد علي النجار). المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي.
- القاسم، عبد الرحمن بن محمد. (1412). مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، دار عالم الكتب.
- القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد. (1418). محاسن التأويل، (المحقق: محمد باسل عيون السود). (ط1). دار الكتب العلمية.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. (1423). الجامع لإحكام القرآن، (تحقيق: هشام سمير البخاري). دار عالم الكتب.
- الماوردي، علي بن محمد بن حبيب. الثكت والعيون، (تحقيق: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم). دار الكتب العلمية.
- مجاهد بن جبر. (1426). تفسير مجاهد، تخريج: أبي محمد الأسيوطي. (ط1). دار الكتب العلمية.
- المراغي، أحمد بن مصطفى. (1365). تفسير المراغي. (ط1). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
- مسلم بن الحجاج. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، (المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي). دار أحياء التراث العربي.
- النجار، محمد عبد العزيز. (1422). ضياء السالك إلى أوضح المسالك. (ط1). مؤسسة الرسالة.
- النسفي، عبد الله بن أحمد. (1419). تفسير النسفي (مدارك التنزيل وحقائق التأويل)، (حققه وخرج أحاديثه: يوسف بن علي بدوي، راجعه وقدم له: محي الدين ديب مستو). (ط1). دار الكلم الطيب.
- الهروي، عبد الله بن محمد بن علي. (418). ذم الكلام وأهله، (المحقق: عبد الرحمن عبد العزيز الشبل). (ط1). مكتبة العلوم والحكم.
- الهلاي، سليم بن عيد؛ آل نصر، محمد بن موسى. (1425). الاستيعاب في بيان الأسباب (أول موسوعة علمية

حديثية محققة في أسباب نزول آي القرآن الكريم).
(ط1). دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة
العربية السعودية.

الهيثمي، علي بن أبي بكر. (1414). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد،
(المحقق حسام الدين القدسي). الناشر. مكتبة
القدسي.

الواحدي، علي أحمد بن محمد. أسباب نزول القرآن. مؤسسة
الحلي وشركاه للنشر والتوزيع.

الواحدي، علي بن أحمد بن محمد. (1430). التفسير البسيط،
(المحقق: أصل تحقيقه في 15 رسالة دكتوراه بجامعة
الإمام محمد بن سعود، ثم قامت لجنة علمية من
الجامعة بسبكه وتنسيقه). (ط1). عمادة البحث
العلمي — جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات جامعة حائل The effectiveness of an application based on artificial intelligence in developing design thinking skills among female student in University of Hail.

د. عائشة النعمه الشيخ الأغظف

أستاذ علم النفس المشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية..

<https://orcid.org/0009-0006-7457-4228>

Dr. Ayesha Al-Shikh Al-Aghdaf

Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, College of Education,
University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/08/24، تاريخ القبول: 2024/10/31، تاريخ النشر: 2024/11/15)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى عينة من طالبات علم النفس بكلية التربية جامعة حائل. ولتحقيق أهدافها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكذلك المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من 44 طالبة. تم تقسيمهن إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. كما تم تصميم أدوات الدراسة وهي: قائمة بأهم مهارات التفكير التصميمي التي يجب تنميتها لدى الطالبات، وإعداد قائمة بالمعايير التصميمية للبرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي، وإعداد اختبار التفكير التصميمي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين على مقياس التفكير التصميمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى ارتفاع مهارات التفكير التصميمي لدى المجموعة التجريبية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المجموعة التجريبية الذين تم التدريس لهم بناءً على التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين تم التدريس لهم بالطريقة الاعتيادية التقليدية؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهي نتائج تشير بوضوح إلى فعالية التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: تطبيق، الذكاء، الاصطناعي، التفكير، التصميمي.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of an application based on artificial intelligence in developing design thinking skills among a sample of female students in Department of Psychology at the College of Education, University of Hail. To achieve its objectives, the study used both descriptive and quasi-experimental approaches, and the study sample consisted of 44 female students. They were divided into two groups: one experimental and the other control. Study tools were also designed, which are: a list of the most important design thinking skills that must be developed among female students, preparing a list of design standards for the program based on artificial intelligence, and preparing a design thinking test. The results of the study indicated that there were statistically significant differences between the average scores of female students in the two groups on the design thinking scale in the post-measurement in favor of the experimental group. The results of the study also indicated that there were statistically significant differences between the average grades of the study sample in the experimental group who were taught based on the application based on artificial intelligence, and the average grades of the control group who were taught in the traditional method. This is for the benefit of the experimental group. These results clearly indicate the effectiveness of the application based on artificial intelligence in developing design thinking skills among the female students of the experimental group.

Keywords: Application, artificial, intelligence, design, thinking.

للاستشهاد: الأغظف، عائشة النعمه. (2024). فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات جامعة حائل. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، ص 109 – ص 133.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

مقدمة:

بعيداً عن التقنيات الحديثة. حيث أكدت دراسة (Clio, et al., 2023) إلى أنه يمكن استخدام التقنيات الحديثة كالذكاء الاصطناعي في تطوير ممارسات التفكير التصميمي حيث يساعد على سرعة التعرف على المشكلة ومن ثم إعادة تصميم حلول جذرية لها. كما أكد (Robert, 2011) أنه إذا كان الذكاء الاصطناعي قد تخلص إلى كافة المؤسسات فإنه في الجامعات أهم وأحوج وتصبح الأمور أكثر حيوية عند الربط بينه وبين التفكير حيث أن العمل الجامعي بالأساس قائم على التفكير.

إذن فاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير وتعزيز منهجية التفكير التصميمي هو أسلوب حديث يربط بين علم البيانات وعلم التصميم من أجل بناء مناهج وبرامج تعليمية ذات قيمة لتنمية مهارات الطالبات.

ومن نافلة القول التأكيد بأن كلا المهارتين إذا ماتم دمجهما في قالب علمي رصين فإننا تقدم طريقة وأسلوب جديد للابتكار في حياة الطالبات، حيث تكمن قوة التفكير التصميمي في التعامل المباشر مع الطالبات وجعل التجريب والعاطفة هي الأساس في التصميم، بينما يمكن اعتبار أدوات الذكاء الاصطناعي التي تتعامل مع البيانات مصدراً لقوته وخاصة إذا ما لامس اهتمام الطالبات وتناغم مع طموحاتهم العلمية.

مشكلة الدراسة

بالنظر للواقع الحالي لتدريس مقررات علم النفس التربوي في الكثير من الجامعات العربية ومنها السعودية ، نلاحظ أن مهارات التفكير الناقد والتصميمي والعمليات العقلية العليا لم تنل الاهتمام الكافي من أعضاء هيئة التدريس (Sternberg, 2017 and Karin)، فلازالت الأساليب التقليدية في تقديم المحتوى تعتمد على الحفظ والتلقين ومخاطبة الذاكرة دون سواها (العنزي والعمرى، 2017) وتأتي أساليب التقويم انعكاساً صريحاً لترسخ ثقافة تخزين الذاكرة دون السعي لاستثارة اهتمامات الطلاب الفكرية مما يشكل عبئاً على المجتمع والذي يبدو في صورة خريجين غير قادرين على التفكير في القضايا التي تهم المجتمع ولا تلامس تطوير تخصصهم ذاته (العربي وآخرون، 2022).

وقد أشارت دراسات (العنزي والعمرى، 2017) إلى وجود رغبة كبيرة لتطوير مهارات التفكير لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من خلال تحليل واقع ممارسات حقيقية للطلاب في مواقف مختلفة يكشف عنها بدقة طبيعة تلك الممارسات؛ وبحيث يتم وضع حلول عملية للعلاج بل والتطوير والتحسين المستمر.

كل ذلك قد دفع الباحثة إلى محاولة التحقق علمياً وإجرائياً من مدى توافر مهارات التفكير -خاصة- التصميمي لدى طالبات السنة الرابعة بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة حائل، وكان ذلك من خلال دراسة استطلاعية للكشف عن مدى توافر تلك المهارات، والتي كانت من أبرز نتائجها:

على الرغم من ظهور العديد من أساليب الابتكار الجديدة في الجامعات خلال العقدين الماضيين مع زيادة التعاون بين مختلف التخصصات الهندسية والاقتصادية والتربوية والنفسية. إلا أنه، لا يزال تطوير وتقديم الجديد بالجامعات يمثل تحدياً (Kung, et al., 2017; Simon, Sternberg and Karin, 2023).

أحد الأساليب التي تشق طريقها بشكل متزايد إلى المؤسسات ومنها الجامعات ما يسمى «بالتفكير التصميمي». والذي يعتبر كما يشير كان وياشكو (Can & Yasuko, 2019) نهجاً واعداً لتنشيط قدرات الابتكار لدى الجامعات. لذا فقد ظهر التفكير التصميمي في السنوات القليلة الماضية كنموذج حسن السمعة لحل المشكلات المعقدة وابتكار حلول جديدة لها (Sternberg and Karin, 2017) وعلى الرغم من أنه أسلوب لحل المشكلات يتمحور حول الإنسان إلا أنه يؤدي في الغالب إلى حل جذري من حيث جدوى الحل وقابليته للتطبيق على أي مشكلة تواجه الجامعات .

في العديد من اللغات، يُستخدم مصطلح التصميم في سياق الحرف اليدوية والفنون، مثل تصميم الملابس والمباني والأشياء الأخرى. إلا إن مصطلح التصميم في المجال التربوي وعلم النفس يُقصد به التطوير المتعمد للأساليب والاستراتيجيات اللازمة للتعاطي مع المشكلات المعقدة (Clio, et al., 2023).

إذن التفكير التصميمي كما يشير (Cross, 2023) أسلوب يتماشى مع، أو يكمل، أساليب أخرى مثل الابتكار والابداع في الجامعات. ولعل هذا مادفع دانا وآخرون (Danah, et al., 2020) إلى التأكيد بأن التفكير التصميمي بدأ يشق طريقه إلى الجامعات، لأنه ليس محدوداً بمجال معرفي محدد، ولكن يمكن اعتباره جزءاً حيوياً من مهام متعددة.

إن تبني نهج التفكير التصميمي في الجامعات والذي يركز على الإنسان يعني الإيمان بأن كل المشاكل رغم صعوبة استئصالها لا يزال من الممكن حلها. (John, et al., 2016) ويصبح هذا أكثر إلحاحاً عندما يكون الأشخاص المتأثرون هم الذين يعالجون المشاكل بشكل مباشر (Kala, 2016) أي أن التفكير التصميمي يقوم على فكرة أن المتأثرون بالمشكلة هم الأجدر على المشاركة في حلها.

ولعل هذا مادفع لوريسين وهاس (Laursen & Haase, 2019) للتأكيد بأن التصميم الذي يركز على الإنسان يعد نهجاً فعالاً سواء لإنشاء الأشياء أو الخبرات لأنه يضع البشر واحتياجاتهم ورغباتهم في مركز الأولويات. ويصبح استخدامه في الجامعات كما يعتقد كونج وآخرون (Kung, et al., 2023) لتطوير الممارسات الحالية والمستقبلية سواء لأعضاء هيئة التدريس أو الطلاب أو الإداريين .

ولم يكن التفكير التصميمي كما أشار كروس (Cross, 2023)

جدول 1

يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية مدى توافر مهارات التفكير التصميمي لدى الطالبات

المهارة	عدد العبارات	درجة التوافر
التعاطف (الاكتشاف وتحديد المشكلة)	4	50%
التفسير (التعريف)	4	25%
التفكير	4	25%
التجريب (بناء النموذج الأولي)	4	0
التطوير (الاختيار)	4	25%
المجموع	20	100%

2. قائمة معايير تصميم التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير التصميمي.

3. التصميم التعليمي للتطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي.

4. قياس وتحديد فاعلية التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي.

أهمية الدراسة

يؤمل من الدراسة الحالية أن تفيد عدة فئات، والتي من أبرزها:

1. الطالبات: يساعد الطالبات على مواجهة ما يقابلهن من مشكلات من خلال التفكير بشكل تصميمي، كما يعمل على الارتقاء بمستوى التفكير لديهن (التعاطف، التفسير، التفكير، بناء النموذج، التطوير) وينمي لديهن القدرة على استخدام آليات الذكاء الاصطناعي في بناء البرامج التعليمية والتدريبية فهم معلمات المستقبل، وفي التدريس من حيث التنوع في الأساليب التدريسية الحديثة.

2. أعضاء هيئة التدريس والباحثين: توضيح معالم فاعلية البرامج القائمة على آليات الذكاء الاصطناعي من حيث الإعداد والتطبيق والتقييم والتطوير، تسليط الضوء على منهجية التفكير التصميمي وإجراءات تنفيذه في حجرات الدراسة وفي الحياة العملية بوجه عام، يفتح المجال لموضوعات بحثية مهمة أو كما يشير (Cross, 2023) اتجاهات ورؤى بحثية حديثة لتطوير البرامج والاستراتيجيات والممارسات.

3. مخططي المناهج: يلفت انتباههم نحو تضمين موضوعات الذكاء الاصطناعي والتفكير التصميمي في المناهج والمقررات الدراسية في صفوف التعليم المختلفة، بحيث يكون هناك توجه عام نحو التركيز على المستحدثات التربوية وممارساتها وتحديد جوانب الاستفادة منها ووضع الخطط الكفيلة بضمان نجاحها في تنمية قدرات الطلاب بوجه خاص والمناهج بوجه عام.

4. أقسام علم النفس: يسלט الضوء على ضرورة تضمين مقررات في الذكاء الاصطناعي والتفكير التصميمي أو

وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية أن الطالبات لا يمتلكن مهارات التفكير التصميمي إلا بقدر قليل لا يمكنهن من مواصلة التميز في دراستهن وبالتالي ممارساتهن بعد التخرج في المؤسسات التربوية وغير التربوية السعودية.

تحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية مهارات التفكير التصميمي من خلال تطبيق قائم على الذكاء الاصطناعي لطالبات مقرر علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة حائل؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مهارات التفكير التصميمي التي يتعين تنميتها؟
2. ما معايير تصميم التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير التصميمي؟
3. ما التصميم التعليمي للتطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي؟
4. ما فاعلية التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي؟

فروض البحث

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرض التالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى 0.05 لاختبار التفكير التصميمي لصالح التطبيق البعدي (المجموعة التجريبية).
2. التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتوصل إلى:

1. قائمة بمهارات التفكير التصميمي التي يتعين تنميتها.

2. دراسة (Rösch et al, 2023) هدفت الدراسة تطوير إطار بحثي يعكس الوضع الحالي للبحث ويسمح بتحديد الفجوات البحثية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تقترح الدراسة إطاراً يحدد عوامل السياق الفردية والتنظيمية، ومراحل عملية التفكير التصميمي النموذجية مع مبادئها وأدواتها الأساسية، والنتائج الفردية والتنظيمية لمشروع التفكير التصميمي.

3. دراسة الخضير (2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام البودكاست التعليمي في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع على تنمية مهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي فيما يتعلق بمهارات التطبيق سافلة الذكر.

4. دراسة سليمان (2022) ركزت هذه الدراسة على موضوع تأثير عملية التفكير التصميمي على نجاح أنشطة المقابلات الخاصة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أهمها أن عملية التفكير التصميمي تساهم في خلق مقابلة توظيف تتسم بالموضوعية وبعيدة عن التحيز الشخصي، كذلك فإن عملية التفكير التصميمي توفر القدرة لدى من يقوم بالمقابلة على التفاعل الإيجابي مع المرشح للوظيفة.

5. دراسة عبدالعال وآخرون (2019) هدف البحث إلى التعرف على فاعلية المنهج المقترح القائم على التفكير التصميمي لتنمية الوعي الصحي والمهارات الحياتية لدى دارسي ما بعد محو الأمية. وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي وأعدت الباحثان منهجاً يقوم على التفكير التصميمي وتدريبه من خلال نموذج التدريس وفق خطوات التفكير التصميمي. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية المنهج في تنمية الوعي الصحي والمهارات الحياتية. وهذا يدل على فاعلية المنهج القائم على التفكير التصميمي لتنمية الوعي الصحي والمهارات الحياتية لدى دارسي محو الأمية.

6. دراسة طه، مروة (2018) استهدفت الدراسة الحالية معرفة فاعلية نموذج تدريسي قائم على مدخل التفكير التصميمي لتنمية بعض مهارات القرن ال 21 لدى الطالبة معلّمة الجغرافيا. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة القبلي والبعدي في اختبار مهارات القرن ال 21 المعرفية وبطاقة ملاحظة مهارات القرن ال 21 التطبيقية للطالبة المعلّمة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية النموذج التدريسي في تنمية بعض مهارات القرن ال 21.

موضوعات مستقلة في مقررات القسم، كما يتم وضعهم كنقاط بحثية ضمن الخريطة البحثية للأقسام؛ وبحيث يتم الاطلاع على خبرات الأقسام المناظرة في الجامعات المرموقة وتحليل ممارستها فيما يتعلق بجوانب الذكاء الاصطناعي ومنهجيات التفكير خاصة التصميمي.

المناهج المستخدمة في الدراسة

المنهج الوصفي: من حيث جمع المعلومات النظرية حول الذكاء الاصطناعي والتفكير التنظيمي وتحليلها وتفسيرها، كذلك عرض الدراسات السابقة وتحليلها واستخلاص جوانب الاستفادة منها.

المنهج شبه التجريبي: من خلال الاستعانة بالتصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة. لتجريب الدراسة وضبط متغيراتها وأبعادها.

حدود الدراسة

1. عينة عشوائية من طالبات قسم علم النفس في جامعة حائل.

2. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023

مصطلحات الدراسة الإجرائية

التفكير التصميمي هو نهج لحل المشكلات وابتكار يتمحور حول الإنسان، يتضمن خمس خطوات: الملاحظة، والتفكير، والنماذج، والاختبار، والتنفيذ. وهو نهج يضع الأشخاص الذين نصمم لهم في قلب العملية ويدعوهم إلى المشاركة في إنشاء الحلول (Clio, et al, 2023) كما أنه طريقة فريدة في حل المشكلات، نعزز ونحفز من خلالها تطوير مجموعة من الأفكار المتنوعة، عن طريق إعادة النظر في المشكلة من منظور مختلف (Cross, 2023)

تعرفه الباحثة إجرائياً: أسلوب حديث لحل المشكلات التي تواجهها طالبات السنة النهائية بقسم علم النفس التربوي بجامعة حائل، وذلك بالاعتماد على إعادة التصميم الجذري لدراسة المشكلة وبيان أسبابها والعوامل المؤثرة فيها بنظرة شمولية وباستخدام التكنولوجيا الحديثة القائمة على الذكاء الاصطناعي.

الدراسات السابقة

أولاً دراسات تتعلق بالتفكير التصميمي

1. دراسة الحوام (2023) هدف البحث للتعرف على مفهوم التفكير التصميمي، ودوره في تعزيز الابداع والابتكار في حل المشكلات وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين، تبع البحث المنهج الوصفي التحليلي في إطاره النظري والمنهج شبه تجريبي في إطاره العملي، وتوصل البحث لتقديم منهجية لتطبيق التفكير التصميمي في مجال (تدريس، تصميم، تنفيذ) الحزف.

الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة لصالح التطبيق البعدي.

3. دراسة الأسطل وآخرون (2021) هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخانيسون، وقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة بمساق الخوارزميات ومبادئ البرمجة لصالح التطبيق البعدي.

4. دراسة عبد اللطيف وآخرون (2020) هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية النظام التدريسي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية. وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي.

5. دراسة عبدالعزيز (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظم الذكاء الاصطناعي لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم استخدام منهج البحث التجريبي للمجموعة الواحدة. وقد أكدت نتائج البحث أن البرنامج كان له أثر فعال في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

تعليق على الدراسات السابقة

تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية التفكير التصميمي كأسلوب حديث في التعامل مع المشكلات إضافة إلى التشابه في استخدام بعض المناهج البحثية كمنهج شبه التجريبي في حين تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تعاطيها مع التفكير التصميمي حيث نظرت إليه كأسلوب أو منهجية يمكن استخدامها في تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات في مؤسسات التعلم باستخدام التكنولوجيا الحديثة إضافة إلى أنه في حين ركزت الدراسات السابقة على جوانب معينة من التفكير التصميمي، مثل خصائصه، أو الثقافة التنظيمية كعامل سياق أو دوره في تطوير منتج جديد، تقدم الباحثة نظرة

7. دراسة حروش وآخر (2015) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع البحث العلمي في الجامعات الجزائرية ومن ثم وضع إجراءات عملية لتطويره من خلال تطبيق أسلوب «التفكير التصميمي» استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق التفكير التصميمي لتطوير منهجية البحث العلمي في الجامعات الجزائرية.

8. دراسة (Rim Razzouk and Valerie Shute 2011) هدفت الدراسة إلى تلخيص وتجميع الأبحاث المتعلقة بالتفكير التصميمي من أجل فهم خصائصه وعملياته بشكل أفضل، وتطبيق النتائج المستخلصة من الأدبيات المتعلقة تطبيق التفكير التصميمي في النظام التعليمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أهمية التفكير التصميمي في تعزيز مهارات حل المشكلات لدى الطلاب من خلال إعادة تصميم المناهج والأنشطة الدراسية. أوصت الدراسة بنشر ثقافة الفكر التصميمي لدى قيادات التعليم.

9. دراسة (Lucy Kimbell, 2011) استعرضت الدراسة أصول مصطلح التفكير التصميمي في الأبحاث المتعلقة بالمصممين. تم تحديد ثلاث اعتبارات رئيسية: التفكير التصميمي كأسلوب معرفي، وكنظرية عامة للتصميم، وكمورد للمؤسسات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن هناك العديد من القضايا التي تقوض المطالبات المقدمة للتفكير التصميمي. الأول هو كم من هذه الروايات تعتمد على ثنائية التفكير والمعرفة ثانياً، يتجاهل التفكير التصميمي تنوع ممارسات المصممين ومؤسساتهم الموجودة تاريخياً. والثالث هو كيف يعتمد التفكير التصميمي على نظريات التصميم التي تميز المصمم باعتباره العامل الرئيسي في التصميم.

ثانياً: دراسات تتعلق بالذكاء الاصطناعي

1. دراسة العوفي والزعي (2023) هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الذكاء الاصطناعي، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الأول ثانوي. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد تم تصميم برنامج تعليمي في الذكاء الاصطناعي، واختبار لقياس مهارات التفكير الحاسوبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) في الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي تعزى هذه الفروق لأثر البرنامج التعليمي.

2. دراسة العربي وآخرون (2022) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام (Arduino) القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر المهارات الرقمية، واستخدمت

العصف الذهني واعتماد نهج عملي لحل المشكلات. يركز هنا التعريف على أن التفكير التصميمي منهجية عملية لا تستخدم إلا لحل المشكلات المعقدة وليست البسيطة، تستخدم للحل بأساليب عديدة كالعصف الذهني لتوليد مزيد من الأفكار حول المشكلة ويشير (Daniela & Marta, 2017) بأن التفكير التصميمي هو أسلوب نظامي لحل المشكلات يركز على العملاء ويمكن المؤسسات استخدامه للاستجابة للبيئات المتغيرة بسرعة ولإحداث أقصى قدر من التأثير. ومن ثم يركز كل من دانيال ومارتا على اعتبار التفكير التصميمي أسلوباً نظمي يجرى المشكلة إلى وحدات فرعية يسهل التعامل معها.

تركز (Danah,etal, 2020) على اعتبار التفكير التصميمي أنموذج جديد ومثير ومرن للتعامل مع المشكلات الخطيرة بأسلوب يعتمد على إعادة التفكير في كافة مسبباتها والعوامل المؤثرة فيها وصولاً لحلول موضوعية لها. وهذا معناه أن التفكير التصميمي وفقاً لدانا أنموذج مرن يعمل على إعادة التفكير في المشكلة من منظورات مختلفة لإعطاء مساحة وقدر من الشمولية لمن يعمل على حلها.

يعتقد (John,etal, 2016) بأن التفكير التصميمي أيديولوجية حديثة ومنهجية متطورة تسعى إلى حل المشكلات المعقدة بطريقة تتمحور حول المستخدم. وتركز على تحقيق النتائج والحلول العملية التي هي: مجدية من الناحية الفنية؛ حيث يمكن تطويرها إلى منتجات أو عمليات وظيفية؛ ومجدية اقتصادياً؛ حيث يمكن للمؤسسة تحمل تكاليف تنفيذها؛ ومرغوبة بالنسبة للإنسان؛ فهي تلبي حاجة إنسانية حقيقية تتمثل في حل مشكلة خطيرة تواجهه. ومن ثم يوضح جون بأن التفكير التصميمي ما هو إلا أيديولوجية كامنة وراء هذا النوع من التفكير يمكن من خلالها التوصل إلى حلول مبتكرة، يجب على المرء هنا أن يتبنى عقلية المصمم ويتعامل مع المشكلة من منظور المستخدم.

مما سبق يتضح أن التفكير التصميمي في جوهره، أسلوب حديث يدور حول اهتمام عميق بفهم الأشخاص الذين نصمم لهم الحلول للمشكلات، مما يساعد على مراقبة وتطوير التعاطف معهم، ويعزز قدرتهم على التساؤل حيث أنه في هذا النوع من التفكير، فإنك تتساءل عن المشكلة والافتراضات والآثار المترتبة عليها، ويثبت أنه مفيد للغاية عند معالجة المشكلات غير المحددة أو غير المعروفة. كما أنه يتضمن التجريب المستمر من خلال الرسومات والنماذج الأولية والاختبار والتجارب للمفاهيم والأفكار الجديدة.

أهميته

التفكير التصميمي هو منهجية توفر نهجاً قائماً على الحلول المتعددة للتعامل مع المشكلات (Kung,etal, 2023) فهو مفيد عند استخدامه لمعالجة المشكلات المعقدة غير المحددة أو غير المعروفة؛ لأنه يعمل على فهم الاحتياجات البشرية المعنية، وإعادة صياغة المشكلة بطرق تتمحور حول الإنسان، وإنشاء

عامة شاملة على التفكير التصميمي يمكن استثمارها في بناء البرامج وتطوير المناهج لتطوير الممارسات التعليمية. وعلى الرغم من ذلك فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح معالم مشكلة الدراسة وتوجيه الدراسة نحو بعض النقاط في الأطر النظرية إضافة إلى وقوف الدراسة الحالية على نتائج الدراسات السابقة للبدأ مما انتهت إليه تلك الدراسات والبناء عليه في وضع وتطوير معالم البرنامج الحالي .

الإطار النظري

المحور الأول التفكير التصميمي

عد التفكير التصميمي كما يشير جون وآخرون (John,etal, 2016) جزءاً من الأنموذج التعليمي الأوسع للتعليم القائم على المشاريع. حيث يستخدم كما يؤكد كروس (Cross, 2023) أسلوباً إبداعياً ومنهجياً لتعليم حل المشكلات. حيث يتقدم الطلاب عبر مراحل الاكتشاف والتفكير والتجريب والتطور بحثاً عن حلول مبتكرة للمشكلات الشائكة. في حين يعتقد دانيال ومارتا (Daniela & Marta, 2017) أن عملية التعلم هنا تدمج العديد من الأنشطة: كالملاحظة والتعاون والتعلم السريع وتصور الأفكار والنماذج الأولية السريعة. ولعل تكامل أنشطة البحث والتطوير والتقييم هذه، يجعلها مفيدة بشكل خاص لجميع البرامج التعليمية، وخاصة تلك التي تحتوي على مواضيع معقدة ومتعددة الأوجه ومتعددة التخصصات.

مفهومه

يشير (Can & Yasuko, 2019) بأن التفكير التصميمي هو عملية تستخدمها الفرق لفهم المشكلات وإعادة تعريفها وتحديد وإنشاء حلول مبتكرة للنماذج الأولية والاختبار؛ من خلال خمس مراحل - التعاطف، والتعريف، والتفكير، والنموذج الأولي، والاختبار - يكون من المفيد للغاية معالجة المشكلات غير المحددة أو غير المعروفة. وهنا يركز التعريف على اعتبار التفكير التصميمي عملية تتضمن إجراءات محددة لحل المشكلات.

في حين يعتقد (Clio,etal, 2023) بأن التفكير التصميمي جوهره يتمحور حول الإنسان. فهو يشجع المؤسسات على التركيز على الأشخاص الذين تعمل من أجلهم، مما يؤدي إلى تحسين الأساليب التعليمية والبرامج وطرق التعامل مع المشكلات والمواقف الخطيرة بابتكار أساليب غير تقليدية. ومن ثم يؤكد التعريف بأن التفكير التصميمي يركز على الإنسان باعتباره مصدر المشكلات وفي نفس الوقت أساس الحل لها.

وينظر كروس (Cross, 2023) للتفكير التصميمي بأنه منهجية توفر مدخلاً قائماً على حل المشكلات وتصبح أكثر فائدة عند استخدامها لمعالجة المشكلات المعقدة لأنها تعمل على فهم الاحتياجات البشرية المعنية، وإعادة صياغة المشكلة بطرق عديدة غير مألوفة، وإنشاء العديد من الأفكار في جلسات

ومن ثم تبدو أهمية التفكير التصميمي في أنه ينظر للمشكلات بشكل مختلف حيث لا يهتم فقط بالوصول للحل، بل يعمل على إعادة النظر للمشكلة ذاتها فيعمل على تحليلها وبيان العوامل المؤثرة فيها ومن ثم تتضح أسبابها الظاهرة والباطنة وتتكشف رويداً رويداً مما يمكن من وضع الحلول الجذرية لها وبما يؤدي إلى عدم تكرارها -على الأقل - بنفس الشدة والقوة والشكل.

مراحل خطوات التفكير التصميمي

التفكير التصميمي عملية تكرارية وغير خطية تحتوي على مراحل عدة، ومن أشهر التصنيفات العلمية لهذه المراحل التصنيف الذي اقترحه معهد هاسو بلاتنر Hasso Plattner Institute للتصميم في جامعة ستانفورد (المدرسة) لأنهم مشهورون عالمياً بالطريقة التي يدرسون بها ويطبقون بها التفكير التصميمي. وهذه المراحل هي:

العديد من الأفكار في جلسات العصف الذهني واعتماد نهج عملي لحل المشكلات (Clio, etal, 2023)

لقد أشارت العديد من الدراسات (Cross, 2023 Can &) إلى أن التفكير التصميمي هو الأفضل «للتفكير خارج الصندوق». ومن خلاله، يمكن للأفراد إجراء بحث أفضل للكشف عن طرق جديدة لتلبية احتياجات المستخدمين. إن قيمة التفكير التصميمي باعتباره قوة دافعة تعمل على تحسين الأداء في كافة المجالات كما يؤكد (Danah, etal, 2020) تتوافق مع مكانته كموضوع شائع في الجامعات الدولية الرائدة. من خلال التفكير التصميمي، يتمتع الأفراد بالحرية لإنشاء حلول رائدة. (Kung, etal, 2023) وباستخدامه، يمكن للأفراد أيضاً الحصول على رؤى يصعب الوصول إليها وتطبيق مجموعة من الأساليب العملية للمساعدة في العثور على إجابات مبتكرة (Daniela & Marta, 2017)

شكل 1

يوضح مراحل التفكير التصميمي:



افتراضاتهم الخاصة حول العالم جانباً واكتساب نظرة ثاقبة حقيقية لهم ولاحتياجاتهم (Clio, etal, 2023)

المرحلة الثانية: التفسير - تحديد احتياجاتك ومشاكلك
في هذه المرحلة يتم الحصول على المعلومات والملاحظات

المرحلة الأولى: التعاطف - ابحث عن احتياجاتك

هنا، يجب أن يتم اكتساب فهماً متعاطفاً للمشكلة التي نحاول حلها. يعد التعاطف أمراً بالغ الأهمية لعملية التصميم التي تركز على الإنسان. فالتفكير التصميمي يسمح للأفراد بوضع

للابتكار، لذا فإن جزءاً أساسياً كما يؤكد (Danah,etal, 2020) من العملية يتضمن بناء تعاطف حقيقي مع الجمهور المستهدف وصولاً لتحديد أبعاد المشكلة وأسبابها.

2. التعاون

المهدف من التفكير التصميمي هو تجميع مجموعة متنوعة من وجهات النظر والأفكار (Daniela & Marta, 2017)؛ وهذا ما يؤدي إلى الابتكار. كما يشجع التفكير التصميمي على التعاون بين الفرق غير المتجانسة ومتعددة التخصصات والتي قد لا تعمل معاً عادةً. وذلك بغية التآلف فيما بينهم وصولاً لحلول موضوعية للمشكلة (John,etal, 2016)

3. التفكير

التفكير التصميمي هو إطار عمل قائم على الحلول (Danah,etal, 2020)، لذا يتم التركيز على الخروج بأكثر عدد ممكن من الأفكار والحلول المحتملة. يعد التفكير أحد مبادئ التفكير التصميمي الأساسية وخطوة في عملية التفكير التصميمي. خطوة التفكير كما يشير (Daniela & Marta, 2017) هي منطقة خالية من الأحكام حيث يتم تشجيع المشاركين على التركيز على كمية الأفكار، بدلاً من الجودة.

4. التجريب والتكرار

لا يقتصر الأمر على طرح الأفكار فحسب؛ بل يتعلق الأمر بتحويلها إلى نماذج أولية واختبارها وإجراء تغييرات بناءً على تعليقات المستخدمين (John,etal, 2016) يعد التفكير التصميمي نهجاً تكرارياً، لذا يجب أن يتم الاستعداد لتكرار خطوات محددة في العملية أثناء اكتشاف العيوب وأوجه القصور في الإصدارات المبكرة من الحلول المقترحة.

5. الانحياز نحو العمل

التفكير التصميمي هو أسلوب عملي للغاية لحل المشكلات ويفضل العمل على المناقشة (John,etal, 2016). بدلاً من الافتراض حول ما يريده الذين تعرضوا للمشكلة، يشجع التفكير التصميمي على الخروج والتفاعل معهم وجهاً لوجه. (Kala, 2016) وبدلاً من الحديث عن الحلول المحتملة، سيقوم بتحويلها إلى نماذج أولية ملموسة واختبارها في سياقات متعددة (Lisa etal, 2014).

مما لا شك فيه أن تلك المبادئ تشير إلى اعتماد التفكير التصميمي على أسس علمية في دراسة المشكلات وتحليلها تبعد عن العشوائية وتجه نحو تأصيل أسلوب الحل الذي يتخذ من المبادئ الخمسة السابقة كما يشير (Kala, 2016) خلفية مرنة ينطلق منها إلى نظرة شمولية لكافة المشكلات الخطيرة.

كيف يعمل التفكير التصميمي؟

من خلال توظيف التفكير التصميمي في مجال العمل الأكاديمي، فإننا نجمع بين ما هو مرغوب فيه من وجهة نظر إنسانية

التي تم جمعها خلال مرحلة التعاطف. ثم بعد ذلك يتم تحليلها وتفسيرها لتحديد المشكلات الأساسية (Cross, 2023)

المرحلة 3: التفكير – تحدي الافتراضات وإنشاء الأفكار

إن الخلفية المعرفية التي تم تشكيلها في المرحلتين السابقتين تعني أنه يمكن البدء في «التفكير خارج الصندوق»، والبحث عن طرق بديلة لعرض المشكلة وتحديد الحلول المبتكرة لبيان المشكلة. قد يكون من المفيد في هذه المرحلة استخدام العصف الذهني كوسيلة لتوليد مزيد من الأفكار (Danah,etal, 2020)

المرحلة 4: النموذج الأولي – البدء في إنشاء الحلول

تسمى هذه مرحلة بالمرحلة التجريبية (Danah,etal, 2020) والمهدف هنا هو تحديد أفضل حل ممكن لكل مشكلة تم العثور عليها. يجب أن يقوم الأفراد بالتحقق من الأفكار التي تم إنشاؤها لحل المشكلة (John,etal, 2016)

المرحلة الخامسة: الاختبار والتطوير – جرب الحلول الخاصة بك

يقوم المقيمون هنا باختبار النماذج الأولية بدقة (Danah,etal, 2020) على الرغم من أن هذه هي المرحلة النهائية، إلا أن التفكير التصميمي يكون تكرارياً؛ غالباً ما يستخدم الأفراد النتائج لإعادة تحديد مشكلة أو أكثر من المشاكل الأخرى (Laursen & Haase, 2019) لذلك، يمكن العودة إلى المراحل السابقة لإجراء المزيد من التكرارات والتعديلات والتحسينات للعثور على حلول بديلة أو استبعادها (Daniela & Marta, 2017)

بشكل عام، من المهم ملاحظة أن المراحل الخمس للتفكير التصميمي ليست دائماً متسلسلة. ولا يتعين على الأفراد اتباع ترتيب معين لها، ويمكن أن تحدث غالباً بالتوازي أو بشكل متكرر. ومن ثم ينبغي فهم المراحل على أنها أوضاع مختلفة تساهم في مشروع التصميم بأكمله، بدلاً من كونها سلسلة من الخطوات. ونستنتج من ذلك بأنها عملية غير خطية. يساعد التعاطف في تحديد المشكلة، ويثير النموذج الأولي فكرة جديدة، وتكشف الاختبارات عن رؤى تعيد تعريف المشكلة، وتخلق الاختبارات أفكاراً جديدة للمشروع، وتتعرف على المستخدمين (التعاطف) من خلال الاختبار.

مبادئ التفكير التصميمي

هناك مبادئ معينة تعتبر محورية في التفكير التصميمي. حيث تنعكس تلك المبادئ على منهجية التفكير التصميمي، فتطبعها كما يشير (John,etal, 2016) بالدقة والشمولية. تم تحديد خمسة من أهم مبادئ التفكير التصميمي؛ ويمكن عرضها على النحو التالي:

1. التركيز على المستخدم والتعاطف (احتياجات المستفيد)

يدور التفكير التصميمي حول إيجاد الحلول التي تستجيب للاحتياجات البشرية. يشير (Clio,etal, 2023, etal, 2020) Moran) إن الأشخاص، وليس التكنولوجيا، هم المحركون

تبدأ عملية التفكير التصميمي باتخاذ الإجراءات وفهم الأسئلة الصحيحة. يتعلق الأمر بتبني تحولات عقلية بسيطة ومعالجة المشكلات من اتجاه جديد. (Kung,etal, 2023) فيعمل على: (John,etal, 2016) (Danah,etal, 2020)

وبين ما هو ممكن من الناحية التكنولوجية ومجدٍ اقتصاديًا. (Cross, 2023) كما يسمح أيضًا لأولئك الذين لم يتم تدريبهم كمصممين باستخدام التقنيات والأساليب والعقلية الإبداعية لمعالجة مجموعة واسعة من التحديات. (John,etal, 2016)

شكل 2

يوضح استخدام التفكير التصميمي لحل المشكلات



يعد من بين منشئي التفكير التصميمي. تشتمل طريقة براون على ثلاث خطوات أساسية: الإلهام والتفكير والتنفيذ. (Danah,etal,2020)

ومن المثير للاهتمام، أنه على عكس مناهج التفكير التصميمي الأخرى، فإن خطوة الإلهام لا تتعلق فقط بالمشكلة التي يجب حلها، ولكنها تأخذ في الاعتبار أيضًا الفرص، أو مزيج من الاثنين المشكلة والفرصة (Laursen & Haase, 2019) تتطلب مرحلة الإلهام فرقًا أصغر حجمًا تعمل على إنشاء الإطار العام. التفكير من وجهة نظر المنهج هو عملية توليد الأفكار وتطويرها واختبارها. تركز مرحلة التنفيذ على تحقيق الفكرة التي قد تكون حلاً موضوعياً للمشكلة (Cross, 2023)

ومن خصائص المفكر التصميمي لدى براون: الجدوى والرغبة، التعاطف، التجريبية، التعاون والعمل الجماعي. (Laursen & Haase, 2019)، ومن عوامل نجاح التفكير التصميمي أنه يعتمد على مبدأ «الفشل مبكرًا لتحقيق النجاح عاجلاً»، ووضع نماذج أولية بسيطة لتلقي ردود الفعل المبكرة، والتركيز على احتياجات الإنسان وسلوكه وتعاطفه، وتجاوز الوضع الراهن، والملكية الجماعية للأفكار، والتعلم الجماعي، إضافة لعدم التجانس بين أعضاء الفريق، واستكمال التخصص والخبرة الموضوعية لأعضاء الفريق، والتفاوض من خلال الثقة (Kung,etal, 2023).

يتضح مما سبق أن منهج براون يعتمد على إلهام الأفراد الذي يوجههم نحو التفكير المرن لحل المشكلات المعقدة ووضع الحلول الابتكارية لتلك المشكلات ثم تنفيذ تلك الحلول حتى يتم حلها تماماً.

1. تحديد المشكلات بطريقة أكثر دقة وموضوعية وتحليل أسبابها وتحديد خصائصها والعوامل المؤثرة فيها؛ وذلك ليسهل التعامل معه.

2. فهم الاحتياجات غير الملباة للأشخاص الذين تقوم بتعليمهم أو تدريبهم (فهم المستخدم)؛ حيث أن المشكلة تسبب حالة من عدم الارتياح والشك في الخيارات المطروحة؛ مما يتطلب الفهم والوعي بتلك الحالة.

3. إنشاء حلول ثورية مبتكرة، وليست تقليدية؛ ومن ثم تطبيقها وتنفيذها على أرض الواقع، وذلك من خلال جلسات العصف الذهني لتوليد مزيد من الأفكار؛ ثم تقييم الحلول بدقة وصولاً للحل الأفضل.

4. تقليل المخاطر المرتبطة بإطلاق أفكار جديدة. حيث يتم دراسة نتائجها المتوقعة وبيان مدى خطورتها من عدمه؛ ويمكن التعاون بشكل أفضل والاستفادة من الإمكانيات الإبداعية للأفراد والفرق.

أساليب التفكير التصميمي

يتطلب تحديد العناصر الرئيسة في التفكير التصميمي مقارنة الأساليب المختلفة التي تمارسها مدارس التفكير التصميمي أو التي تنشرها شركات استشارات الابتكار الرائدة. (John,etal, 2016) سيتم تحليل كل مدرسة فكرية من حيث الخصائص المتعلقة باستراتيجية العمل، والطريقة وعملياتها، والبعد الإنساني والحكومة التي تضمن التكامل لجميع الأجزاء. ومن أبرز تلك الأساليب:

منهج براون للتفكير التصميمي

تيم براون، هو مؤسس شركة IDEO الاستشارية للابتكار

عملية التفكير التصميمي في سانت غال

طورت جامعة سانت غال تفسيراً خاصاً للتفكير التصميمي استناداً إلى المنهج الخاص بجامعة ستانفورد (Kung,etal, 2023) وعلى الرغم من أن منهج سانت غال لا يذكر أي مساحات للمشكلة والحل، إلا أن هناك سمة مميزة وهي أن المرحلة الأولى للتفكير التصميمي تبدأ بإعادة تحديد المشكلة» وهي التي تنتمي إلى مساحة المشكلة (Laursen & Haase, 2019) تتضمن مساحة المشكلة أيضاً إيجاد الاحتياجات، في حين أن المتبقي ينتمي إلى مساحة الحل (Danah,etal, 2020) ومن خصائص المفكر التصميمي التحليل السلوكي، قدرات المراقبة الماهرة. ومن عوامل نجاح التفكير التصميمي: الترابط الفكري، التمركز حول الإنسان، مراحل متباعدة ومتقاربة، التوجه نحو معالم المشكلة، وضع نماذج أولية، المشاركة المبكرة للفرق (Laursen & Haase, 2019)

كما سبق يتضح، أن مناهج التفكير التصميمي السابقة تشترك في خصائص مختلفة. يمكن تجميع الخصائص في وجهتي نظر إجرائية وإنسانية. فالإجرائية تشير إلى القواعد والبنية والإطار، في حين أن المنظور الإنساني يشير إلى الخصائص الشخصية والمواقف والمساهمات. كما يتضح أن هناك ضرورة لإنشاء إطار الحوكمة للمؤسسة التربوية للتعامل مع التفكير التصميمي كوسيلة وعقلية، وبالتالي لإدارة الابتكار عملياً واستراتيجياً.

المحور الثاني الذكاء الاصطناعي

يتمتع الذكاء الاصطناعي (AI) بالقدرة على معالجة بعض أكبر التحديات في التعليم اليوم، وابتكار ممارسات التدريس والتعلم، وتسريع التقدم نحو تحقيق. ومع ذلك، فإن التطورات التكنولوجية السريعة تجلب حتماً أخطار وتحديات متعددة والتي يتعين وضعها في الاعتبار عند التخطيط للبرامج التعليمية.

مفهوم الذكاء الاصطناعي

من الروبوتات إلى البرامج الموزعة عبر الشبكات، أصبح الذكاء الاصطناعي الآن مصطلحاً شائع الاستخدام (Kung,etal, 2023) وعلى الرغم من أنه يمكن أن يعني مستويات مختلفة من التعقيد والأداء اعتماداً على السياق، إلا أنه يحاكي السلوك البشري المعقد أو الوظائف الذكية المتخصصة (Sternberg, 2021)

يستخدم مصطلح الذكاء الاصطناعي عادة لوصف كل من «التكنولوجيا المصممة لأداء الأنشطة التي تتطلب عادة الذكاء البشري» ومجال العلوم متعدد التخصصات المعني بفهم تلك التكنولوجيا وتطويرها (Luxton, 2014) كما ينظر إلى الذكاء الاصطناعي (AI) بأنه تقنية ثورية تعمل في مجال علوم الحاسوب، تهدف إلى إنشاء آلات ذكية يمكنها القيام بمهام بشرية كالتعرف على الكلام والتعلم والتخطيط وحل المشكلات، بالإضافة إلى الروبوتات والألعاب والنمذجة. (Robert,2011) كما أنها تقنيات متعددة تزود الآلات بالاستشعار والفهم والتخطيط

منهج دون ومارتن في التفكير التصميمي

يُنظر إلى التفكير التصميمي على أنه العملية العقلية لحل «المشكلات الشريفة» (John,etal, 2016) وتتكون طريقته من عدة مراحل وهي الاستقراء والاستنتاج والمنطق الاختطافي. وفي حين أن الاستقراء والاستنباط يمكن مقارنتهما بالتباعد وتقارب عملية التفكير، فإن المنطق الاختطافي يولد أفكاراً جديدة متعددة. ويتم بعد ذلك اختبار الأفكار عملياً (Dunne and Martin, 2006). ومن أبرز خصائص المفكر التصميمي (Danah,etal, 2020): التعاون والعمل الجماعي، الملاحظة والتعاطف. ومن عوامل نجاح التفكير التصميمي (دن ومارتن، 2006) التفكير التكاملي والنظمي، ارتباط التصميم بالمشاكل «الشريفة»، وليس بالضرورة بالمشاكل التقليدية، والتي تتطلب فقط اتخاذ القرار، تعتبر القيود مهمة وليست قيداً على حل المشكلة (Laursen & Haase, 2019)

يتضح من العرض السابق أن منهج دون ومارتن يعتمد على أساليب الاستقراء والاستنتاج في التفكير لحل المشكلات ويعرض لما يسمى بالمنطق الاختطافي المرادف للعصف الذهني كما في مرحلة براون والذي يشير إلى توليد أفكاراً جديدة ورؤى مخالفة لحل المشكلات.

عملية التفكير التصميمي في جامعة ستانفورد

تبدأ عملية التفكير التصميمي من خلال مرحلة الفهم التي تُستخدم لبناء وعي مشترك والاتفاق عليه في محاولة لتوضيح أبعاد المشكلة (Kala, 2016) وهذا يتطلب الملاحظة الدقيقة لفهم المشكلة بشكل أفضل. يمكن أن يستغرق هذا شكل من أشكال البحث الميداني أو الأكاديمي الذي يؤدي إلى رؤى أكثر تفصيلاً (Laursen & Haase, 2019) في مرحلة العرض، يتم تحديد المشكلة بالتفصيل، وتبدأ مساحة الحل بمرحلة التفكير. والتفكير هنا هو عملية متباعدة ينبغي توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، بغض النظر عن مدى واقعية هذه الأفكار أو عدمها (Kung,etal, 2023) ومن خلال النماذج الأولية، تصبح الفكرة ملموسة مادياً، مما يعزز الفكرة ويكون بمثابة نموذج أولي أساس لاختباره وتحسينه في المراحل المبكرة (Laursen & Haase, 2019)

ومن خصائص المفكر التصميمي: مثقف، متعاون، منفتح، متعاطف. ومن عوامل نجاح التفكير التصميمي وجود فرق عمل غير متجانسة ذات خبرات مختلفة، الاختلاف والتقارب، فهم واسع النطاق لمساحة المشكلة، التكرار بين مساحة المشكلة ومساحة الحل، توافر كمية كبيرة من الأفكار (Cross, 2023)

يتضح من هذا العرض أن منهج جامعة ستانفورد يبنى رؤيته على ضرورة فهم المشكلة حتى يصل لدرجة متقدمة من الوعي بأسبابها والعوامل المؤثرة فيها، ثم توليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول، حتى لو كانت غير موضوعية ثم تنقية تلك الأفكار حتى يتم التوصل إلى أكثر الأفكار أو الحلول الموضوعية.

برنامج الذكاء الاصطناعي من خلال الملاحظات والتجارب السابقة. من الناحية الفنية، تعالج برامج الذكاء الاصطناعي مجموعة من أزواج المدخلات والمخرجات لوظيفة محددة وتستخدم النتائج للتنبؤ بنتائج المدخلات الجديدة (Kung,etal, 2023)

5. تشجيع الذكاء الاجتماعي

الحوسبة العاطفية، والتي تسمى أيضًا «الذكاء الاصطناعي العاطفي»، هي فرع من الذكاء الاصطناعي الذي يتعرف على التجارب والمشاعر والعواطف البشرية ويفسرها ويحاكيها. باستخدام الحوسبة العاطفية، يمكن لأجهزة الحاسوب قراءة تعبيرات الوجه ولغة الجسد ونغمات الصوت للسماح لأنظمة الذكاء الاصطناعي بالتفاعل والتواصل الاجتماعي على المستوى البشري (Sternberg, 2021)

6. تعزيز الإبداع

يعزز الذكاء الاصطناعي الإبداع والتفكير الاصطناعي الذي يمكن أن يساعد البشر على إنجاز المهام بشكل أفضل. يستطيع الذكاء الاصطناعي معالجة كميات هائلة من البيانات، والنظر في الخيارات والبدائل، وتطوير مسارات أو فرص إبداعية لنا للتقدم (Kung,etal,2023)

7. تحقيق الذكاء العام

يهدف باحثو الذكاء الاصطناعي إلى تطوير آلات ذات قدرات تجمع بين جميع المهارات المعرفية للإنسان وتؤدي المهام بمهارة أفضل. وهذا يمكن أن يعزز الإنتاجية الإجمالية حيث سيتم تنفيذ المهام بكفاءة أكبر وتحرير البشر من المهام المخوفة بالمخاطر مثل نزع فتيل القنابل (Sternberg, 2019)

8. تعزيز التآزر بين البشر والذكاء الاصطناعي

أحد الأهداف الحاسمة للذكاء الاصطناعي هو تطوير التآزر بين الذكاء الاصطناعي والبشر لتمكينهم من العمل معًا وتعزيز قدرات بعضهم البعض بدلاً من الاعتماد على نظام واحد فقط (Kung,etal, 2023)

كما سبق يتضح أن السعي لتحقيق أهداف الذكاء الاصطناعي قد أدى إلى ظهور تطورات رائدة أحدثت ثورة في مختلف المجالات وأعدت تشكيل المجتمع الحديث. من حل المشكلات واتخاذ القرار إلى الروبوتات والأتمتة. وبينما نخضع إمكانات الذكاء الاصطناعي، فمن الضروري التعامل مع الاعتبارات الأخلاقية وضمان التنمية المسؤولة لتسخير إمكاناته الكاملة من أجل تحسين البشرية.

دور الذكاء الاصطناعي في علم النفس

يعد علم النفس، والصحة العقلية على وجه الخصوص، أحد أحدث مجالات التركيز في مجال الذكاء الاصطناعي. (Sternberg, 2019) ومع توسع الذكاء الاصطناعي في نطاقه،

والتصرف والتعلم بمستويات ذكاء شبيهة بالإنسان (Sternberg, 2021) في الأساس، تدرك أنظمة الذكاء الاصطناعي البيئات، وتتعرف على الأشياء، وتساهم في صنع القرار، وحل المشكلات المعقدة، والتعلم من التجارب السابقة، وتقليد الأنماط. يتم الجمع بين هذه القدرات لإنجاز مهام مثل التعرف على الوجوه لفتح شاشات الأجهزة أو قبول الطلاب في الجامعات، والتعرف على بعض مستوياتهم العلمية تمهيداً لتوزيعهم على الأقسام الأكاديمية، والمشاركة في بعض العمليات الجراحية (Simon, 2016)

مما سبق يتضح أن مشهد الذكاء الاصطناعي ينتشر عبر مجموعة من التقنيات مثل التعلم الآلي، ومعالجة اللغات الطبيعية، ورؤية الحاسوب، وغيرها. تسمح هذه التقنيات المتطورة لأنظمة الحاسوب بفهم اللغة البشرية، والتعلم من الأمثلة، وإجراء التنبؤات. وعلى الرغم من أن كل تقنية تتطور بشكل مستقل، إلا أنه عند تطبيقها مع التقنيات والبيانات والتحليلات والأتمتة الأخرى، يمكنها إحداث ثورة في المؤسسات ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

أهداف الذكاء الاصطناعي وأهميته

يتم تحقيق الذكاء الاصطناعي في المقام الأول من خلال الهندسة العكسية للقدرات والسمات البشرية وتطبيقها على الآلات. في جوهره، يقرأ الذكاء الاصطناعي السلوك البشري لتطوير آلات ذكية. والهدف الأساسي للذكاء الاصطناعي هو تصميم تقنية تمكن أنظمة الحاسوب من العمل بذكاء، ولكن بشكل مستقل (Simon, 2016) أشارت الدراسات إلى تعدد أهداف الذكاء الاصطناعي والتي من أبرزها:

1. تطوير القدرة على حل المشكلات

تركز أبحاث الذكاء الاصطناعي على تطوير خوارزميات فعالة لحل المشكلات يمكنها إجراء استنتاجات منطقية ومحاكاة المنطق البشري أثناء حل الألغاز المعقدة (Kung,etal, 2023)

2. دمج التمثيل المعرفي

تدور أبحاث الذكاء الاصطناعي حول فكرة تمثيل المعرفة وهندسة المعرفة. يتعلق الأمر بتمثيل «ما هو معروف» للآلات مع وجود مجموعة من الأشياء والعلاقات والمفاهيم (Sternberg, 2021)

3. تسهيل التخطيط

يحدد التخطيط المعتمد على الذكاء الاصطناعي مسار العمل الإجرائي للنظام لتحقيق أهدافه وتحسين الأداء العام من خلال التحليلات التنبؤية وتحليل البيانات والتنبؤ وتماذج التحسين.

4. السماح بالتعلم المستمر

يعد التعلم أمراً أساسياً لحل المشكلات الاصطناعي. من الناحية النظرية، يعني التعلم قدرة خوارزميات الكمبيوتر على تحسين المعرفة

دراساتي (Laursen, & Haase, 2019) (Cross, 2023) إلى أنه بعد بضع سنوات من العمل في مشاريع مماثلة، تم تطوير عدد من العمليات والتي تستخدم إطار عمل التفكير التصميمي في تطوير البرمجيات. فتم مزج المعرفة والخبرة ومطابقتها لإنشاء خريطة طريق لكل مؤسسة جديدة ترغب في الابتكار باستخدام التعلم الآلي. فقد بدأ الأمر بورش عمل AI Design Sprint مصممة خصيصاً لكل مؤسسة بحيث يتم التركيز على البحث عن فرص الذكاء الاصطناعي والنماذج الأولية واختبار تطبيقات الذكاء الاصطناعي الممكنة. فكل مؤسسة عليها تطوير مشروع ذكاء اصطناعي خاص بها (Lisa, etal, 2022)

كما أشارت دراساتي (Louise, etal,) (Laursen & 2017) (Haase, 2019) أنه عند السعي لتطبيق التفكير التصميمي في تطوير الذكاء الاصطناعي، فإنه لا بد من تشكيل فريق عمل ويتم تدريبه على كيفية التطبيق. فمن المهم أن يكون لدى كل مؤسسة فريق من خبراء الذكاء الاصطناعي ذوي الخبرة. ويفهمون جيداً منهجية التفكير التصميمي وآليات تنفيذه، ويحاولون نقل ذلك للعاملين بها لكي لا يكون هناك اعتراض من قبل العاملين أثناء التطبيق.

كما أكدت دراسات (Raunaque & Shivendra, 2023) (Molly, etal, 2016) (Lisa, etal, 2022) على قيام المؤسسات باستخدام التعلم الآلي لتصميم نظم جديدة للعمل بالاعتماد على المعلومات التي تمتلكها هذه المؤسسات والتي يمكن أن تقيدها في عملية التصميم. حيث يقوم فريق التصميم بالكشف عن الأسباب الكامنة وراء الأنماط المطبقة، كل ذلك بمساعدة التعلم الآلي ومن ثم البدء بإعادة تصميمها. ويتم استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التفكير التصميمي، مثل المقابلات المقتنة مع العاملين والمستخدمين ونمذجة السيناريوهات. ومن خلال الجمع بين الرؤى الكمية التي تم جمعها باستخدام التعلم الآلي والتعلم العميق والبحث النوعي من خلال التفاعل المباشر مع العاملين والمستخدمين، فقد تتمكن المؤسسات من رسم صورة كاملة للمشكلة المطروحة بعد إعادة تصميمها والمساعدة في الدفع نحو حل من شأنه أن يخلق قيمة لجميع أصحاب المصلحة (Sternberg, 2021)

ومن ثم يدور الاهتمام حالياً حول كيفية تعزيز الذكاء الاصطناعي للتفكير التصميمي من خلال استكشاف كيف يمكن دمج نهج الذكاء الاصطناعي القائم على البيانات مع التفكير التصميمي لإنشاء الحل المثالي لمعالجة المشكلات.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات السنة النهائية بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة حائل.

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة 44 طالبة من طالبات السنة النهائية بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة حائل للعام الجامعي

أصبح من الأهمية بشكل متزايد بالنسبة لعلماء النفس والمعالجين والمستشارين أن يفهموا القدرة الحالية والإمكانات المستقبلية لتلك التكنولوجيا لتطوير الرعاية الصحية العقلية (Raunaque, etal, 2023)

يشير لوكستون (Luxton, 2014) إن الذكاء الاصطناعي يمكنه محاكاة الممارس، بقدرات تفوق نظيره البشري. في الواقع، فإن الأمثلة التالية للتكنولوجيا المتقدمة تدرك ما هو أبعد من حواسنا البشرية لتقييم المرضى: (Luxton, 2014) التصوير بالأشعة تحت الحمراء للتعرف على التغيرات في درجات الحرارة، التعرف على الوجه للتأكد من هوية المريض، الاستشعار البصري لتحليل تعابير الوجه ورمش العين، التحليل الصوتي لإدراك الاختلافات الدقيقة في خصائص الكلام، تحليل الشم (الرائحة) لتحديد التسمم. وفي حين أن الذكاء الاصطناعي يمكنه إجراء جلسات العلاج وجلسات العلاج الإلكتروني والتقييمات بشكل مستقل، فإنه يمكنه أيضاً مساعدة الممارسين البشريين قبل الجلسات أو خلالها أو بعدها (Sternberg, 2021) يمكن أن توفر التقييمات البدنية، مثل زيادة معدل ضربات القلب أو تغيرات درجة الحرارة استجابةً للأسئلة الصعبة، بيانات إضافية قيمة ومفيدة للطبيب، ليس هذا فحسب، بل إن تسجيل البيانات وإدارة حفظ السجلات وتفعيل إجراءات المتابعة التلقائية من شأنه أن يوفر وقتاً ثميناً للمتخصصين من البشر (Raunaque, & Shivendra, 2023).

يؤكد زهاو (Zhao, etal, 2022) أن تطوير الذكاء الاصطناعي ومنح أجهزة الكمبيوتر قدرات معرفية متقدمة للإنسان، يمكن أن تمكن تلك أجهزة من التعرف على العواطف وفهم المشاعر الإنسانية وتحقيق الحوار والتعاطف مع البشر. ويتابع زهاو أنه في عملية تطوير ممارسات الذكاء الاصطناعي، يلعب علم النفس وفلسفة العقل المشتقة منه دوراً مهماً بشكل مباشر أو غير مباشر، ويمكن اعتباره أحد النظريات الداعمة الأساسية للذكاء الاصطناعي. فعلى سبيل المثال: نظرية التعلم المعزز الحالية في الذكاء الاصطناعي مستوحاة من النظرية السلوكية في علم النفس، أي كيف يقوم الكائن الحي تدريجياً بتطوير توقعات المحفزات استجابة لمكافأة أو معاقبة المحفزات المقدمة من البيئة، مما يؤدي إلى السلوك المعتاد الذي يحقق أقصى فائدة.

مما سبق يتضح أن العلاقات متبادلة بين علم النفس والذكاء الاصطناعي؛ فإذا كانت أدوات الذكاء الاصطناعي تتسم بقدرات عالية على الفهم والتفسير فإنها بذلك تحتاج إلى علم النفس لكي تأطر وتوصل لرؤيتها ومدى دقتها في التعامل مع نفسيات ومشاعر البشر.

ولكن كيف تتناسب منهجية التفكير التصميمي مع تطوير مشاريع الذكاء الاصطناعي؟

أحد التحديات التي تواجه التفكير التصميمي في الذكاء الاصطناعي هو عدم وجود نهج عالمي له. لهذا السبب، أشارت

ومضامينه التربوية، وتحليل وحدة نظرية بافلوف والاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بالتحليل والتفسير التفكير التصميمي ومهاراته وممارساته. كدراسات (McLaughlin,etal, Canedo & Frederico,2019) (2022) وقد تم التوصل لقائمة مهارات التفكير التصميمي التي تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، والتي يتعين توافرها في الطالبات.

أ- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى تحديد مدى امتلاك الطالبات مهارات التفكير التصميمي وقياس قدرتهن على ممارسته، وذلك من خلال الحصول على تقديرات كمية تحدد بوضوح امتلاكهم من عدمه لتلك المهارات وقدرتهن على ممارسته.

ب- تحديد أبعاد الاختبار: حدد الاختبار في ضوء أبعاده الخمسة، كما يتضح من الجدول التالي:

2023/2022. وتم اختيار العينة بصورة مقصودة؛ حيث تقوم الباحثة بالتدريس لهؤلاء الطالبات؛ ومن ثم فهناك ضمانات بتعاون الطالبات معها إضافة لمعرفتها بمن. وقد تم تقسيم الطالبات لمجموعتين المجموعة الأولى (المجموعة التجريبية) 22 طالبة درست مقرر علم النفس التربوي باستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي، المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة) 22 طالبة درست مقرر علم النفس التربوي بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

أولاً قائمة مهارات التفكير التصميمي

إعداد القائمة

تم إعداد قائمة (الاختبار) مهارات التفكير التصميمي من خلال تحليل طبيعة مقرر علم النفس التربوي وبيان أهدافه وأهميته

جدول 2

يوضح أبعاد الاختبار

المهارة	مفهومها	الجوانب التي تشير إليها
التعاطف (الاكتشاف وتحديد المشكلة)	فهم المشكلة والبحث عنها.	للحصول على معلومات ومعطيات أكثر حول المشكلة المعنية، بالإضافة إلى المراقبة والمشاركة والتعاطف مع الأشخاص بهدف فهم تجاربهم ودوافعهم
التفسير (التعريف)	ربط النقاط في بحثك وقدرة المعلم على استخدام الخبرة في تحديد التفاصيل الدقيقة.	جمع المعلومات التي تم إنشاؤها وجمعها في مرحلة الاكتشاف، تحليل الملاحظات، تعريف المشكلة بأسلوب علمي.
التفكير	توليد الأفكار حول كيفية حل المشكلة وتحسينها.	طرح الأفكار، البدء في التفكير خارج الصندوق، تحديد حلول جديدة لبيان المشكلة. بدء في البحث عن طرق بديلة لعرض المشكلة.
التجريب (بناء النموذج الأولي)	اختبار الأفكار، والتعاون مع الآخرين، والحصول على ردود الفعل.	دراسة حلول المشكلات، تحديد أفضل حل ممكن لكل مشكلة من المشكلات، قبول الحلول وتحسينها أو إعادة فحصها، أو رفضها، تنفيذ الحلول.
التطوير (الاختبار)	استخلاص النتائج، وتطوير الأفكار، والمضي قدماً.	استخدام النتائج المتولدة في المرحلة السابقة لإعادة تعريف مشكلة أو أكثر، الوصول إلى فهم أعمق حول المشكلات.

و- تجريب الاختبار: قبل تجريب الاختبار تم عمل الآتي:

تحديد صدق المحتوى

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم والمناهج؛ وذلك لاستيضاح آرائهم حول مناسبة العبارات للهدف من القائمة، ووضوح العبارات وانتمائها للمحاور، ومناسبة العبارات لمستويات الطالبات المعرفية والمهارية، مع إتاحة الحرية الكاملة لإضافة عبارات وحذف وتعديل عبارات أخرى وفق ما يرويه في ضوء خبراتهم. وقد أقر المحكمون بصلاحيته القائمة بعد عمل التعديلات اللازمة.

ج- تحديد نوع المفردات وصياغتها: تم صياغة مفردات الاختبار من متعدد لتأخذ الرقم (1،2،3،4،.....) والاستجابة لتأخذ الحروف (أ، ب، ج)، ويتكون الاختبار من 32 مفردة تتضمن مهارات التفكير التصميمي .

د- تعليمات الاختبار: تم صياغة التعليمات بشكل واضح لتكون مفهومة من قبل كافة الطالبات، وتم وضعها في مقدمة الاختبار وتتضمن عدد ونوع الأسئلة وطرق الإجابة عليها.

هـ- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار: تم إعداد مفتاح التصحيح ليعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وتحديد رقم السؤال والإجابة الصحيحة عليه.

تحديد ثبات اختبار مهارات التفكير التصميمي ألفا كرو نباخ لحساب الثبات والذي جاءت قيمته للتحقق من ثبات الاختبار، تم استخدام طريقة كالتالي:

جدول 3

يوضح ثبات اختبار مهارات التفكير التصميمي

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
التعاطف (الاكتشاف وتحديد المشكلة)	7	0.85
التفسير (التعريف)	6	0.81
التفكير	7	0.86
التحريب (بناء النموذج الأولي)	6	0.82
التطوير (الاختبار)	6	0.81
	32	0.83

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.81-0.86) والقيمة الكلية بلغت 0.83 وهي قيمة مرتفعة ومن ثم مقبولة ومن ثم يدل ذلك على ملائمة الاختبار مع أهداف الدراسة.

جدول 4

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لدرجات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.53	0.43	17	0.47	0.43
2	0.61	0.51	18	0.45	0.41
3	0.44	0.43	19	0.51	0.48
4	0.44	0.42	20	0.60	0.52
5	0.39	0.41	21	0.46	0.52
6	0.52	0.47	22	0.46	0.47
7	0.49	0.43	23	0.49	0.45
8	0.38	0.42	24	0.52	0.54
9	0.51	0.46	25	0.44	0.44
10	0.59	0.43	26	0.49	0.44
11	0.59	0.46	27	0.35	0.43
12	0.47	0.42	28	0.43	0.56
13	0.41	0.41	29	0.70	0.54
14	0.46	0.61	30	0.41	0.51
15	0.47	0.53	31	0.54	0.49
16	0.62	0.56	32	0.58	0.44

من الجدول السابق يتضح أن معامل الصعوبة ل فقرات الاختبار يتراوح بين (0.39 - 0.70) بينما معامل التمييز قد تراوح بين (0.41 - 0.61)، ومن ثم فإن فقرات الاختبار تتمتع بقدرة تمييزية ودرجة صعوبة مقبولة وفي ضوء ما أسفرت عنه تلك النتائج فقد تم الاحتفاظ بكافة فقرات الاختبار. وبذلك يتم الاحتفاظ بكافة فقرات وبند الاختبار (32) فقرة. حيث تم تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة، واستغرق

التطبيق قرابة (60) دقيقة، وتم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة (1) للإجابة الصحيحة ودرجة (صفر) للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية لدرجات الاختبار (32) درجة. و- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته ومعرفة معامل الصعوبة والتمييز، تم تطبيقه بصورته الأولى على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة وبلغت (22) طالبة؛ وذلك لتحديد، ما يلي:

- تحديد زمن الاختبار: تم تحديد الزمن التي استغرقتها الطالبات في الإجابة عن أسئلة الاختبار (30) دقيقة.
- حساب معامل الارتباط لكل بعد بالدرجة الكلية للاختبار: تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد بالدرجة الكلية على النحو التالي:

جدول 5

يوضح حساب معامل الارتباط بين كل بعد بالدرجة الكلية

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند 0.05	الدلالة
التعاطف (الاكتشاف وتحديد المشكلة)	0.697	0.054	دالة
التفسير (التعريف)	0.598	0.033	دالة
التفكير	0.854	0.071	دالة
التجريب (بناء النموذج الأولي)	0.751	0.068	دالة
التطوير (الاختبار)	0.853	0.079	دالة

- يتضح من الجدول السابق أن كافة معاملات الارتباط موجبة، وأنها دالة عند مستوى (0.05) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- حساب الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لدرجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه؛ وذلك على النحو التالي:

جدول 6

يوضح حساب الاتساق الداخلي

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند 0.05	الدلالة
التعاطف (الاكتشاف وتحديد المشكلة)	1	0.869	0.026	دالة
	2	0.924	0.041	دالة
	3	0.805	0.037	دالة
	4	0.676	0.006	دالة
	5	0.779	0.023	دالة
	6	0.764	0.019	دالة
التفسير (التعريف)	1	0.758	0.032	دالة
	2	0.835	0.033	دالة
	3	0.739	0.019	دالة
	4	0.846	0.023	دالة
	5	0.801	0.047	دالة
	6	0.776	0.051	دالة
التفكير	1	0.694	0.063	دالة
	2	0.846	0.021	دالة
	3	0.858	0.044	دالة
	4	0.879	0.039	دالة
	5	0.823	0.018	دالة
	6	0.811	0.057	دالة
التجريب (بناء النموذج الأولي)	1	0.925	0.042	دالة
	2	0.764	0.061	دالة
	3	0.714	0.046	دالة
	4	0.768	0.051	دالة
	5	0.946	0.081	دالة
	6	0.864	0.044	دالة
التطوير (الاختبار)	1	0.971	0.036	دالة
	2	0.897	0.066	دالة
	3	0.734	0.047	دالة
	4	0.656	0.036	دالة
	5	0.798	0.087	دالة
	6	0.701	0.069	دالة
		0.800	0.097	دالة
			0.071	دالة

فقد قامت بتبني أحد أشهر نماذج تصميم البرامج التعليمية وهو أنموذج (ADDIE) والذي يعتمد على المراحل التالية، وهي كالتالي:

أولاً مرحلة التحليل:

وهي أول مراحل تصميم البرنامج، وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

1. تحديد المشكلة: تم تحديد مشكلة الدراسة في ضعف مهارات التفكير التصميمي لدى الطالبات وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي ما فاعلية تطبيق قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي؟

2. اختيار الوحدة وموضوعاتها

لتحديد الوحدة الدراسية وموضوعاتها، قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- تحليل مقرر علم النفس التربوي بالسنة النهائية لطالبات كلية التربية.
- تحديد الموضوع في ضوء الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج.
- الاطلاع على الدراسات العلمية في المجال.
- تلائم موضوع الوحدة مع تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطالبات ومناسبته أيضاً لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

3. تحليل خصائص الطالبات

وقد قامت الباحثة بتنفيذ الإجراءات التالية:

- تحليل خصائص النمو في تلك المرحلة العمرية للطالبات.
- تحليل قدرات الطالبات الفكرية والعقلية.
- تحديد مستوى المعارف والخبرات لدى الطالبات والتي تتعلق بموضوع البرنامج لتحديد نقطة البدء الصحيحة.

ثانياً مرحلة تنظيم المحتوى:

يتضمن المحتوى جميع المعارف والمعلومات والخبرات المراد تزويدها للطلاب وكذلك المهارات والقدرات المراد تنميتها بعد الانتهاء من دراسة الوحدة التي تم اختيارها. وللتخطيط الجيد للمحتوى قامت الباحثة بإعادة صياغة محتوى الوحدة، حيث تم تقسيم الوحدة لعدد ثلاثة دروس أو جلسات حيث تضمنت الجلسات شرحاً يتضمن نظرية بافلوف وأسسها الفكرية وأطرها العلمية وأساليبها وقوانينها مدعمة بالصور.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى (0.05) مما يشير بوضوح إلى العلاقة القوية بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها.

البرنامج المبني على تطبيقات الذكاء الاصطناعي

فلسفة البرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج من فكرة مؤداها أن المستحدثات التكنولوجية لها انعكاسات إيجابية على تنمية جوانب ومهارات التفكير لدى النشء، ومن ثم فهناك حاجة ملحة للإفادة من تلك المستحدثات كتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات خاصة مهارات التفكير التصميمي لديهن وذلك من خلال تصميم برنامج ذكي يتلاءم مع قدرات الطالبات ويسهم في تحقيق هذه الغاية.

الهدف من البرنامج:

تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات مقرر علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة حائل. من خلال إثراء معلومات الطالبات عن موضوع الوحدة، ومن خلال عرض معلومات أساسية عن أسس النظرية وتوضيح الأخطاء الشائعة في التعامل معها وتفسيرها، وتستطيع الطالبات أن تحصل على التغذية الراجعة من البرمجة بشكل منفرد فهي قادرة على إعطاء الطالبات المعلومات الكافية وبالتفصيل عن الوضع الصحيح وتتيح له اختيار الجزئية التي يريد أن يعرف عنها المعلومات أو تشاهدها من خلال لوحة عناوين بكل سهولة ويسر، ثم تم تقييم الطالبات المشاركات.

أسس بناء البرنامج

تم تحديد أسس بناء البرنامج في ضوء ما يلي:

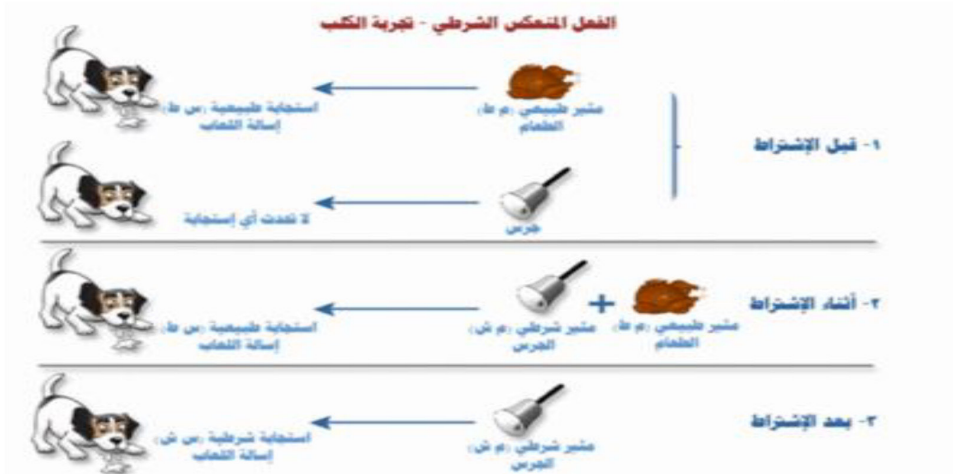
1. الهدف العام للبرنامج.
2. طبيعة مقرر علم النفس التربوي ووحدة نظرية بافلوف.
3. مبادئ وأسس التفكير التصميمي.
4. خصائص تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتعلم.
5. خصائص الطالبات في تلك المرحلة العمرية.
6. قائمة مهارات التفكير التصميمي الواجب توافرها لدى الطالبات.

مراحل تصميم البرنامج

من خلال اطلاع الباحثة على عدد من البرامج المصممة بالاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التعليم؛

شكل 3

يوضح الفعل المنعكس الشرطي



شكل 4

يوضح مبدأ الاستتباع



شكل 5

يوضح الأسس الفكرية للنظرية



بحيث يغطي كل منها خلال محاضرة تمتد إلى 60 دقيقة تقريباً.

خطوات تنفيذ الدروس في البرنامج:

1. البدء بقصة أو بتمرين بسيط لجذب انتباه الطالبات يوضح بعض جوانب التفكير التصميمي.
 2. تقوم الباحثة بشرح أهداف المحاضرة والعناصر الرئيسة لموضوع الدرس.
 3. إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المحاضرة والمهارات المراد إكسابها ومناقشة الطالبات في معناها وتطبيقاتها.
 4. تقسيم الطالبات إلى مجموعات عمل صغيرة لا تزيد عن 5 طالبات، وتكليفهم بتنفيذ أنشطة محددة. الاستماع إلى ردود فعل الطالبات في مجموعاتهن.
- تحرص الباحثة على تركيز الطالبات إلى مهارات التفكير المراد إكسابها لهن. وقد تضمن تنظيم المحتوى موضوعات البرنامج والخطة الزمنية لتنفيذها، حيث تم تنظيم المحتوى في أربع موضوعات رئيسة كما يوضحها الجدول التالي:

وللمعلومات الاثرائية، وروابط لبعض المواقع للاطلاع عليها.

- <https://www.structural-learning.com/post/ivan-pavlovs-theory>.
- <https://www.verywellmind.com/pavlovs-dogs-2794989>.
- <https://staffsites.sohag-univ.edu.eg/6151585222150%20-%.pdf>.

وقد قامت الباحثة، بما يلي:

- تحليل محتوى وحدة نظرية بافلوف وتحديد عناصرها الرئيسة والفرعية.
- تنظيم محتوى الوحدة في تسلسل منطقي يتلاءم مع طبيعة وحجم المهمات المطلوبة من الطالبات.
- تحديد الدروس أو الجلسات التي ستقدم للطالبات.

مكونات البرنامج

ويتكون البرنامج من أربع وحدات فرعية تعليمية تغطي جوانب التفكير التصميمي وتتألف كل وحدة من ثلاثة دروس صممت

جدول 7

يوضح موضوعات البرنامج والخطة الزمنية لتنفيذها.

رقم الموضوع	عنوان الموضوع	عدد الدروس	عدد ساعات
الأول	محاضرة تمهيدية	1	1
الثاني	ماهية النظرية وخلفياتها	3	3
الثالث	الأسس الفكرية للنظرية	3	3
الرابع	قوانين بافلوف	3	3
الخامس	الاستفادة من النظرية	3	3
الإجمالي		13	13

جدول 8

يوضح الوصف المختصر لجلسات البرنامج ومراحل تنفيذها

مراحل تنفيذ البرنامج	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	زمن الجلسة
مرحلة التحضير	1	جلسة تمهيدية	التعريف بالبرنامج	حلقة نقاشية مع الطالبات.	30 دقيقة
مراحل التنفيذ	2-4	ماهية النظرية وخلفياتها	تنمية مهارات التفكير التصميمي من خلال الجلسات	المحاضرة النظرية، النقاشات، فرق العمل، الفصل المقلوب، المحاكاة، الألعاب التعليمية	ساعة لكل جلسة
	5-7	الأسس الفكرية للنظرية			ساعة لكل جلسة
	8-10	قوانين بافلوف			ساعة لكل جلسة
مرحلة الختام	11-13	الاستفادة من النظرية			ساعة لكل جلسة
	14	جلسة ختامية	تقييم البرنامج المطبق؛ وبيان إنجازياته وسليباته	التغذية المرتدة، التقارير	ساعة واحدة
	15	متابعة البرنامج	قياس أثر البرنامج بعد ما لا يقل عن 60 يوماً من تنفيذه		

- التقويم البنائي ويحدث بكل مرحلة من مراحل العمل؛ حيث قامت الباحثة بتصويب الأخطاء وحل المشكلات التي تظهر أثناء العمل.
- التقويم الختامي؛ وقد تم التقويم الختامي للبرنامج من خلال تحليل آراء المحكمين، تحليل النتائج وتفسيرها؛ وذلك لتوضيح فعالية الخطوات والمراحل التي تم التخطيط لها وتنفيذها.
- التحسين المستمر للبرنامج؛ وذلك للحفاظ على جودته وتميزه من خلال المتابعة المستمرة، وتضمن المعلومات والأفكار المستحدثة، وتضمن آراء الخبراء والمستفيدين.

التجربة الفعلية للدراسة الحالية

تم التجريب الفعلي للدراسة الحالية من خلال اتباع عدد من الإجراءات التالية:

1. التطبيق القبلي لأداة الدراسة والمتمثلة في اختبار التفكير التصميمي

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينتها التي تبلغ (44) طالبة في الفصل الدراسي الأول 2024/2023، ثم بعد ذلك تم تصحيح الإجابات ثم رصد درجاتهن.

تطبيق تجربة الدراسة

قامت الباحثة بعقد لقاءات تمهيدية مع عينة الدراسة وتقديم فكرة عامة عن كيفية عمل التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي، وخصائصه، وأهدافه، وأهميته.

التطبيق البعدي

قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لاختبار التفكير التصميمي على العينة التي تبلغ (44) طالبة، ثم تلي ذلك تصحيح الاختبار ورصد الدرجات.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي: ما فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي في لدى طالبات مقرر علم النفس التربوي بقسم علم النفس. فقد تم اختبار فرضي الدراسة للتأكد من مدى فاعلية التطبيق على النحو التالي:

- ينص الفرض المرتبط بهذا السؤال أنه: توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير التصميمي.

تم اختبار الفرض من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات من المجموعتين على مقياس مهارات التفكير التصميمي.

وقد تم عمل محاضرة تمهيدية تشرح من خلالها الباحثة للطالبات قواعد وإجراءات شرح الدروس المتعلقة بالوحدة والبرنامج، مع تقسيم الطالبات لمجموعتين ضابطة وتجريبية، مع تطبيق الاختبار القبلي (اختبار مهارات التفكير التصميمي) على الطالبات بالمجموعتين.

الاستراتيجيات وطرق التدريس: قامت الباحثة باستخدام عدد من استراتيجيات التدريس لتحقيق نواتج التعلم الخاصة بالبرنامج المقترح مثل الاستقصاء التقدمي، والتعلم بالمشروعات، والصف المقلوب، النقاشات العلمية، المحاضرة النظرية، التطبيقات العملية.

أساليب التقويم: تم مراعاة التنوع في أدوات التقويم لتتضمن الاختبارات التحريرية، والأسئلة الشفهية، وملف الإنجاز، والتقدير الذاتي، وتقويم الآخرين.

نواتج تعلم البرنامج: في ضوء الهدف العام للبرنامج تم صياغة عدد من نواتج التعلم التي تعطى وصفا متوقعا للأداءات المتوقعة التي يسعى البرنامج إكسابها للطالبات والتي من أبرزها:

1. طالبات لديهن من المعارف والمعلومات ما يمكنهن من تطبيق التفكير التصميمي في مجال دراستهن.
2. طالبات لديهن الخبرة في استخدام المستحدثات التكنولوجية في حل ما يواجههن من مشكلات.
3. طالبات لديهن فهم موضوعي لبرامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في مجالات الدراسة.
4. طالبات لديهن قدر كافي من المهارة في التفكير والتجريب والاكتشاف والتطوير لتأصيل تفكيرهن التصميمي بأسلوب تكنولوجي حديث.

ثالثاً مرحلة التطوير

يقصد بهذه المرحلة ترجمة وتحويل الأطر النظرية التي تمت في المرحلتين السابقتين إلى منتج تعليمي جاهز للتطبيق الفعلي؛ حيث تم كتابة محتوى الوحدة وتنظيمه وتنسيقه، وعرض البرنامج على المحكمين المتخصصين لبيان صلاحيته ومناسبته للتطبيق، وإنتاج الوسائل التعليمية المستخدمة لتنفيذ البرنامج، وعمل عرض توضيحي باستخدام البوروينت، وعمل جروب للطالبات وإرسال المحتوى إليهن.

رابعاً مرحلة التنفيذ

في هذه المرحلة تم التنفيذ الفعلي للبرنامج على الطالبات؛ حيث تم تقديم اختبار مهارات التفكير التصميمي قبلياً ثم تقديم البرنامج ثم تقديم الاختبار بعدياً.

خامساً مرحلة التقويم

التقويم عملية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة دون غيرها حيث تم تطبيق الإجراءات التالية:

جدول 9

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التصميمي ككل

أبعاد الاختبار	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0.05
التعاطف (الاكتشاف وتحديد المشكلة)	قبلي		2.77	11.65	2.16			
التفسير (التعريف)	بعدي		2.99	15.28			0.039	
التفكير	قبلي		2.87	12.18	3.24	21	0.014	
التحريب (بناء النموذج الأولي)	بعدي		3.15	20.31			0.009	
التطوير (الاختبار)	قبلي	44	2.67	16.30	2.56			
	بعدي		3.27	11.16			0.054	
	قبلي		3.57	15.61	3.01			
	بعدي		3.89	18.26			0.027	
الدرجة الكلية	قبلي	44	1.83	11.39	3.01	21	0.013	
	بعدي		2.27	17.15				

(1.83) مما يشير إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير التصميمي، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني والذي يشير إلى أن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

فقد تم حساب حجم تأثير التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر علم نفس التربوي لتنمية التفكير التصميمي.

يتضح من الجدول السابق والخاص بنتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التصميمي ككل على المجموعتين التجريبية والضابطة أن قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية 21 كما أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المفروض (0.05 أو 0.01)، وهذا يعني أن (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى؛ وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (2.27) في حين بلغ متوسط المجموع الضابطة

جدول 10

لتوضيح حجم التأثير، تم حساب حجم التأثير ($N2$)، كما يوضحه الجدول التالي:

أبعاد اختبار التفكير التصميمي	قيمة ($N2$)	حجم التأثير
الاكتشاف	1.2	كبير
التفسير	0.9	كبير
التفكير	1.0	كبير
التحريب	1.2	كبير
التطوير	1.3	كبير
الدرجة الكلية	1.1	كبير

التفكير التصميمي حيث حصلت جميع الأبعاد على تقدير كبير وتراوح قيمة ($N2$) بين (0.9-1.3) بدرجة كلية 1.1 ومن ثم

يتضح من الجدول السابق ارتفاع تأثير التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر علم نفس التربوي لتنمية

8. الوسائط التفاعلية المستخدمة في التطبيق توفر بيئة تعليمية تعليمية، إضافة إلى تعدد فرص التفاعل والتعاون من خلال فرق العمل مع الزميلات مما ينمي لديهن مهارات التعاون والتفاعل.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة، تقدم الباحثة عدد من التوصيات، من أبرزها:

- الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتضمينها في مقررات علم النفس التربوي وتوفير متطلبات التطبيق.
- إلزام الطالبات باستخدام منهجيات التفكير التصميمي في علاج ما يواجههن من مشكلات.
- تدريب الطالبات على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل بعض المشكلات وتعاطيها مع بعض القضايا في مجال الدراسة.
- تحليل الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في ممارسات الذكاء الاصطناعي وتحديد أطر وآليات الاستفادة منها في تصميم المناهج وبناء المقررات الدراسية لعلم النفس التربوي.
- بناء مناهج علم النفس التربوي وتصميمها وفقاً لاستراتيجية التفكير التصميمي وبناءاً على ما أثبتته نتائج الدراسة الحالية من فاعلية هذه الاستراتيجية.
- توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس والخبراء بضرورة بناء برامج تستفيد من آليات ومنهجيات الذكاء الاصطناعي؛ وبما يساهم في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطالبات.
- تسليط الضوء على إمكانات الذكاء الاصطناعي كمحفز للإبداع في عملية التصميم.
- اكتشاف الأفكار والمنهجيات المتداخلة بين التفكير التصميمي والذكاء الاصطناعي.

المراجع

الأسطل، صاهر والأغا، إباد وعقل، مجدي. (2021) تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(2)، 743 - 772.

أبو عودة، محمد & أبو موسى أسماء. (2021) أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، *مجلة جامعة القدس المفتوحة*

يثبت صحة الفرض وبالتالي فإن التطبيق القائم على الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

التعليق على النتائج

يمكن تفسير فعالية التطبيق المبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى عينة الدراسة على النحو التالي:

1. ساهم التطبيق الحالي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطالبات؛ وذلك نتيجة لما يتيح من فرص اكتشاف الطالبات لقدراتهن الفكرية، وتعزيز مهارة التفسير، والتفكير العميق في الموضوعات والقضايا المختلفة، وتحليل الممارسات وتطوير الأطر. فالتطبيق الحالي قد اتسم بإثارة الطالبات وزيادة شغفهن وتفاعلهن حيث يوفر بيئة ديناميكية تفاعلية لإعادة اكتشاف قدراتهن بأسلوب بسيط ومرن.
2. احتوى التطبيق على عدد كبير من الأنشطة التي أثارت دافعية الطالبات وشجعتهن على الاكتشاف والتفسير والتفكير العميق، والتجريب العملي، والتطوير المستمر، الأمر الذي يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير التصميمي لديهن.
3. أتاح التطبيق التفاعل الإيجابي بين الطالبات وبيئة التعلم، وجعلهن يعتمدون على أنفسهن للوصول واكتشاف المعلومات حول المشكلات مما ينمي لديهن مهارة الاكتشاف والاستقصاء والبحث.
4. يتضمن التطبيق عدد من الأسئلة التي تزيد من إثارة دافعية الطالبات نحو عدم الموافقة أو الرضا للرؤى والاتجاهات إلا بعد تفسيرها وتحليلها ودراستها بموضوعية مما ينمي لديهن مهارة التفسير والتحليل.
5. التنوع في طريقة تقديم محتوى التطبيق؛ وذلك لكي يتلاءم مع مستويات الطالبات المختلفة مما يثير اهتمامهن ويجعلهن أكثر إيجابية نحو التعلم، والمشاركة الفعالة في حل المشكلات، والتفكير المتعمق والناقد لها، وتجريب الحلول المختلفة وصولاً للحل الأفضل مما ينمي لديهن مهارة التجريب.
6. ووفقاً لما سبق فإن التطبيق الحالي يراعي الفروق الفردية بين الطالبات، ويأخذ في اعتباره تنوع حاجاتهن وقدراتهن ويتم عرض المحتوى بأسلوب بسيط ومشوق، مما يساهم على المشاركة الإيجابية للطالبات بكل موقف تعليمي.
7. يتيح التطبيق لمن الحرية الكاملة في إبداء الرأي وتقديم الرؤى والمقترحات دون خوف من نقد أو تجريح أو عقاب، فالهدف ليس العقاب بقدر ما يكون من تنمية قدرة الطالبات على تطوير مهاراتهن الفكرية وعدم التسليم بأي فكرة دون تمحيص.

- العلمي في التربية، كلية البنات جامعة عين شمس، 4(21)، 307-349.
- عبد العزيز، أميرة. (2018). فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، 102(3)، 123-157.
- المظلوم، هند واللوزي، أرزاق. (2020). برنامج تدريبي قائم على مدخل التفكير التصميمي لتنمية مهارات تسويق الذات وخفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 30(1)، 37-107.
- الحوام، وسام علي محمد كامل. (2023). التفكير التصميمي كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى دارسي الحزف بكليات الفنون، *مجلة الفنون والعلوم التطبيقية* - جامعة دمياط، 10(1): 51-87.
- Abdel-Aal, Rasha Mahmoud Badawi, Fouad, Heba Fouad Sayed (2019) A proposed curriculum in science based on design thinking to develop health awareness and life skills among post-literacy learners, (in Arabic) *Journal of the College of Education in Educational Sciences*, 43 (1), 14106-.
- Abdel Aziz, Amira (2018) The effectiveness of a program based on artificial intelligence in teaching social studies to develop critical thinking and the tendency towards self-learning among middle school students, (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Mansoura University, 102 (3), 123157-.
- Abdel Latif, Osama, Mahdi, Yasser, Abdel Fattah, Sally (2020) The effectiveness of a teaching system based on artificial intelligence to develop a deep understanding of nuclear reactions and the ability to self-learn among secondary school students, (in Arabic) *Journal of Scientific Research in Education*, Girls' College, Ain Shams University, 4(21), 307349-.
- Abu Odeh, Muhammad & Abu Musa Asma (2021) The impact of employing project-based learning according to the integrative approach in developing design thinking skills among ninth-grade female
- للبحوث والدراسات التربوية والنفسية، 12(32)، 12-1.
- العريبي، آمال والمقبل، حنان والعتيبي، الجوهرة والعيسى حبيبة والشمرى، روف. (2022). فاعلية استخدام «Arduino» القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر المهارات الرقمية، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 24(1): 345-388.
- العنزي، سالم والعمرى، عبد العزيز. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6(4): 68-81.
- العوي، هاله والزعبي، عبدالله. (2023). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الذكاء الاصطناعي، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 95(1)، 72-88.
- الخضير، أمل. (2022). أثر استخدام البودكاست التعليمي في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع على تنمية مهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، *المجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 26(1)، 1-39.
- علي، سليمان. (2022). استخدام عملية التفكير التصميمي لإنجاز مقابلات عمل ناجحة، *مجلة الدراسات المستدامة*، 4(4)، 1746-1717.
- عبدالعال، رشا محمود بدوي وبدوي، هبة فؤاد سيد. (2019). منهج مقترح في العلوم قائم على التفكير التصميمي لتنمية الوعي الصحي والمهارات الحياتية لدى دارسي ما بعد محو الأمية، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 43(1)، 14-106.
- طه، مروة. (2018). نموذج تدريسي قائم على مدخل التفكير التصميمي في تنمية بعض مهارات القرن ال 21 لدى الطالبات المعلمات، شعبة جغرافيا بكلية البنات، *مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية*، 28(2)، 55-90.
- حروش، رفيقة ونورالدين، حاروش. (2015). التفكير التصميمي أسلوب لتطوير البحث العلمي في الجامعات الجزائرية، *مجلة البحوث السياسية والإدارية*، 4(1)، 77-88.
- عبد اللطيف، أسامه ومهدي، ياسر وعبد الفتاح، سالي. (2020). فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة البحث*

- Interviews, (in Arabic) *Journal of Sustainable Studies*, 4(4), 1717- 1746.
- Al-Khudair, Amal (2022) The impact of using educational podcasts in teaching the oral communication and listening unit on developing the skills of applying the stages of design thinking among female secondary school students in Riyadh, (in Arabic) *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, 26(1), 1-39.
- Can Ozcan& Yasuko Takayama (2019) Thinking And Designing With Design Thinking, 4(2):15-. DOI:10.23860/MGDR-201901-02-04 -
- Canedo Edna Dias& Frederico Viana Almeida(2019) A Study on the Design Thinking Approach in Universities, SBSI <19: Proceedings of the XV Brazilian Symposium on Information Systems May 59(1): 1–8. <https://doi.org/10.1145/3330204.3330269>
- Clio Dosi, Manuel Iori, Arthur Kramer & Matteo Vignoli (2023) Successful implementation of discrete event simulation: integrating design thinking and simulation approach in an emergency department, *Production Planning & Control*, 34(13): 12331247-. DOI: 10.1080/2021.1996651 0953728/
- Cross, Nigel (2023). Design thinking: What just happened? *Design Studies*, 86(01187):1-11. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.destud.2023.101187>
- Danah Henriksen, Sarah Gretter & Carmen Richardson (2020) Design thinking and the practicing teacher: addressing problems of practice in teacher education, *Teaching Education*, 31(2): 209229-. DOI: 10.1080/10476210.2018.1531841/.
- Daniela Selloni & Marta Corubolo (2017) Design for Social Enterprises: How Design Thinking Can Support Social Innovation within Social Enterprises, *The Design Journal*, 20(6), 775794-. DOI: 10.1080/14606925.2017.1372931/.
- John Davis, Catherine Ann Docherty & Kate Dowling (2016) Design Thinking and Innovation: Synthesising Concepts of Knowledge Co-creation in Spaces students, (in Arabic) *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 12 (32), 112-.
- Al-Mazloun, Hind & Al-Lawzi, Arzak (2020) A training program based on the design thinking approach to develop self-marketing skills and reduce professional future anxiety among students of the Faculty of Home Economics - Helwan University, (in Arabic) *Journal of Research in the Fields of Specific Education*, 3 (1), 37107-.
- Al-Arini, Amal, Al-Muqbel, Hanan, Al-Otaibi, Al-Jawhara, Al-Issa Habiba, Al-Shammari, and Rayouf (2022) The effectiveness of using “Arduino” based on artificial intelligence in developing programming skills among female secondary school students in the digital skills course, (in Arabic) *Arab Journal for Specific Education*, 24(1), 345388-.
- Al-Astal, Saher, Al-Agha, Iyad, Akl, Magdy (2021) Developing a proposed model based on artificial intelligence and its effectiveness in developing programming skills among students of the University College of Science and Technology in Khan Yunis. (in Arabic) *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 29(2), 743772-.
- Al-Awfi, Hala, Al-Zoubi, Abdullah (2023) The effectiveness of a proposed educational program in artificial intelligence, and measuring its impact in developing computational thinking skills among first-year secondary school female students, (in Arabic) *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 95(1), 7288-.
- Al-Enezi, Salem & Al-Omari, Abdulaziz (2017) The effectiveness of a training program based on design thinking in developing creative thinking skills among gifted students in the city of Tabuk, (in Arabic) *the specialized international educational journal*. 6(4), 6881-.
- Ali Suleiman (2022) Using the Design Thinking Process to Achieve Successful Job

- 306 DOI: 10.2752175470811/X13071 166525216.
- Lucy Kimbell (2012) Rethinking Design Thinking: Part II, Design and Culture, 4(2), 129-148, DOI: 10.2752175470812/X13281 948975413
- McLaughlin JE, Chen E, Lake D, Guo W, Skywark ER, Chernik A, Liu T. (2022) Design thinking teaching and learning in higher education: Experiences across four universities. PLoS One. 24;17(3), 26-35.doi: 10.1371/journal.pone.0265902.
- Molly Eckman, Irena Gorski & Khanjan Mehta (2016) Leveraging design thinking to build sustainable mobile health systems, *Journal of Medical Engineering & Technology*, 40(7430-422 :8-. DOI: 10.108003091902.2016.1218560/
- Moran Bar-Hen-Schweiger, A. Henik (2020) The transition of object to mental manipulation: beyond a species-specific view of intelligence, 23(4):691701-. DOI:10.1007/s10071-01375-020-2Corpus ID: 214732817
- Raunaque Mujeeb Quaiser & Shivendra Kumar Pandey (2023) Design thinking enabling innovation: a literature review, *Innovation: The European Journal of Social science Research*, 36(4,579601-. DOI: 10.108013511610.2023.2238910/
- Rim Razzouk and Valerie Shute (2011) What Is Design Thinking and Why Is It Important ?, Review of Educational Research, 82(3), 330348-.
- Robert Kowalski (2011) Artificial Intelligence and Human Thinking, Conference: IJCAI 2011, Proceedings of the 22nd International Joint Conference on Artificial Intelligence, Barcelona Catalonia, Spain, July 1622-. DOI: 10.559157735-1-978/8-516/IJCAI11013-.
- Rösch, N., Tiberius, V. and Kraus, S. (2023), «Design thinking for innovation: context factors, process, and outcomes», *European Journal of Innovation Management*, 26 (7): 160- 176 . tps://doi.org/10.1108/EJIM-030164-2022-.
- Simon N. Leonard, Robert N. Fitzgerald & Geoffrey Riordan (2016) Using of Professional Development, *The Design Journal*, 19(1): 117139-. DOI: 10.108014606925.2016.1109205/
- Haroush Rafiqa, Nouredine Haroush. (2015) Design thinking as a method for developing scientific research in Algerian universities, (in Arabic) *Journal of Political and Administrative Research*, 4(1), 7788-.
- Kala, S. Retna (2016) Thinking about “design thinking”: a study of teacher experiences, *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 519-. DOI: 10.10802015 .02188791/1005049..
- Kimbell ,Lucy (2011) Rethinking Design Thinking, Design and Culture journal ,3(3),285-306.DOI: 10.2752175470811/X13071 166525216.
- Kung-Jeng Wang, Ya-Hui Chen, Yi-Chang Lee & Zhi-Ying Lin (2023) How is innovation empowered by design thinking for new product development? a case study in Taiwan, *Asian Journal of Technology Innovation* ,6(2),2234-. DO: 10.1080/197 6 1597 .2023.2250391
- Laursen, L. N., & Haase, L. M. (2019). The shortcomings of design thinking when compared to designerly thinking. *The Design Journal*, 22(6), 813832-.
- Lisa Carlgren, Maria Elmquist & Ingo Rauth (2014) Design Thinking: Exploring Values and Effects from an Innovation Capability Perspective, *The Design Journal*, 17(3), 403423-. DOI: 10.2752175630614/X1 3982745783000
- Lisa Gualtieri, Eden Shaveet & Deborah Kim (2022) Digital health innovation for older adults through design thinking, *Journal of Communication in Healthcare*, 15(3) ,204208-. DOI: 10.1080/ 17 538 068 .20 22.2060665
- Louise Valentine, Thilo Kroll, Fraser Bruce, Christopher Lim & Rodney Mountain (2017) Designthinking for Social Innovation in Health Care, *The Design Journal*, 20(6), 755774-. DOI: 10.1080 /14606925.2017.1372926
- Lucy Kimbell (2011) Rethinking Design Thinking: Part I, Design and Culture, 3(3), 285-

- developmental evaluation as
adesign thinking tool for curriculum
innovation in professional higher
education, Higher Education Research
& Development, 35(2): 309321-. DOI:
10.108007294360.2015.1087386/
- Sternberg, R. (2021). Adaptive Intelligence: Its nature
and implications for education. Education
Sciences, 11(12): 823830-. [https://doi.
org/10.3390/ educsci11120823](https://doi.org/10.3390/educsci11120823).
- Sternberg ,R. (2019) A Theory of Adaptive
Intelligence and Its Relation to General
Intelligence, *Published in Journal of
Intelligence*,7(4), 2332-. DOI:10.3390
/jintelligence 7040023Corpus ID:
203659845
- Sternberg, Robert J., and Karin Sternberg. (2017).
«Measuring Scientific Reasoning for
Graduate Admissions in Psychology
and Related Disciplines» *Journal
of Intelligence* 5,3: 29. [https://doi.
org/10.3390/jintelligence5030029](https://doi.org/10.3390/jintelligence5030029)
- Taha, Marwa (2018) A teaching model based on the
design thinking approach in developing
some 21st century skills among female
student teachers, Geography Division,
Girls' College, (in Arabic) *Journal of
the Faculty of Education - Alexandria
University*, 28 (2), 5590-.
- Wissam Ali Muhammad Kamel Al-Hawam (2023)
Design thinking as an introduction to
developing twenty-first century skills
among ceramics students in colleges of
arts, (in Arabic) *Journal of Applied Arts
and Sciences - Damietta University*, 10
(1), 5187-.
- Zhao J, Wu M, Zhou L, Wang X and Jia J
(2022) Cognitive psychology-based
artificial intelligence review. Front.
Neurosci. 16(1): 1624-. doi: 10.3389/
fnins.2022.1024316



حضور التراث الشعبي في رواية (يوميات روز): أشكاله وتقنياته ودلالاته

THE VISIBILITY OF FOLKLORE IN THE NOVEL CALLED ROSE'S DIARY: FORMS, TECHNIQUES AND CONNOTATIONS

د. سالم بن محمد بن سالم الضمادي

أستاذ الأدب والنقد المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

<https://orcid.org/0009-0002-6851-3841>

Dr. Salem bin Mohammed bin Salem Al-Dhamadi

Associate Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language,
College of Arts and Letters, University of Hail, kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/07، تاريخ القبول: 2024/10/31، تاريخ النشر: 2024/11/15)

المستخلص

تهدف الدراسة التي جاءت بعنوان: «حضور التراث الشعبي في رواية (يوميات روز) أشكاله وتقنياته ودلالاته» إلى تتبع التراث الشعبي بأشكاله المتنوعة، ودلالاته المختلفة، ومدى قدرة الروائية على توظيفه، وتقوم على المنهج الإنشائي الذي يرصد تجليات التراث الشعبي وأشكاله؛ لكونه الأقدر على دراسة النصوص من خلال البحث في آليات الكتابة وتقنياتها السردية، والوقوف على الدلالات التي تتضمنها. وتهدف الدراسة إلى الكشف عن أشكال التراث الشعبي وتقنياته، وأبرز دلالاته، وسيميائيات العادات والتقاليد والفنون الشعبية، وأثرها في بناء الرواية، وتقوم خطة الدراسة على تمهيد ومقدمة وثلاثة مباحث، يتضمن المبحث الأول: أشكال حضور التراث الشعبي، والثاني: تقنيات السرد في التراث الشعبي، والثالث: الأبعاد الدلالية في التراث الشعبي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: رسخت الرواية انتمائها للرواية الجديدة عبر استثمار التراث الشعبي، وإلباسها معان جديدة، ونضجاً فنياً مؤثراً وجاذباً للقارئ. كشفت الرواية عن الوعي بقيمة حضور التراث الشعبي، والقدرة على تصوير الواقع. تنوع حضور التراث الشعبي في الرواية، كالعادات والتقاليد والحكايات الشعبية، والمعارف والمعتقدات والفنون الشعبية. تنوعت دلالات التراث الشعبي بين الإخبار والتوثيق، والرفض لبعض العادات الشعبية التي تتعارض مع قناعات الروائية.

الكلمات المفتاحية: التراث الشعبي، المعتقدات، الدلالات، التقنيات، يوميات روز.

Abstract

The research titled «Exploring Folklore in the Novel called “Rose’s Diary”: Forms, Techniques, and Meanings» delves into the prevalence of folk traditions in the novel, examining its various forms, interpretations, and the author’s skill in weaving it into the storyline. Employing a structuralist perspective, the study seeks to analyze the forms and techniques of folklore, its significant meanings, and the characteristics of customs, traditions, and folk arts, and their influence on the novel’s composition. This method is considered the most appropriate for scrutinizing literary works by exploring the writing mechanisms, narrative strategies, and the meanings they convey. The research is structured around three primary inquiries: Forms of Folklore Presence, Narrative Techniques in Folklore, and Semantic Aspects of Folklore.

The investigation reveals that the novel aligns itself with the «new novel» genre by leveraging folklore, infusing it with fresh interpretations and artistic depth that engage the audience. Moreover, the novel showcases an understanding of the value of folklore’s presence and its capacity to mirror reality. The incorporation of folklore in the novel encompasses a broad spectrum, encompassing customs, traditions, folk narratives, knowledge, beliefs, and folk arts. The interpretations of folklore range from serving as informative records to challenging certain folk practices that contradict the author’s beliefs. The study examines how the researcher adeptly integrates folklore into the narrative framework, utilizing it to convey profound semantic meanings and artistic complexity, thereby situating the novel within the realm of the «new novel» genre.

Keywords: Folklore و Beliefs و Semantics و Technologies و Rose Diary.

للاستشهاد: الضمادي، سالم بن محمد. (2024). حضور التراث الشعبي في رواية (يوميات روز): أشكاله وتقنياته ودلالاته. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، 01 (22)، ص 135 – 147.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة

موضوع الدراسة بشكل مباشر، لكن وجدت بعض البحوث التي تناولت الأدب الإماراتي بصورة عامة دون الوقوف على مدونة بحثي، ومن هذه بين الدراسات ما يلي: توظيف التراث في رواية «سلطنة هرمز» للكاتبة ريم الكمالي، أمينة سعيد حميد، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (120)، 2022. ودراسة: التراث وتحليلاته في الأدب الإماراتي، مجلة تراث، مركز زايد للدراسات والبحوث، أبو ظبي، العدد (265)، نوفمبر، 2021. ودراسة: الحكاية الشعبية في الأدب الإماراتي: دراسة في البنية والدلالة، هند السعدي، مجلة فكر ومعرفة، جامعة الموصل، العراق، العدد (1)، 2021. تنوعت الدراسات السابقة من حيث تناولها للتراث الشعبي وتوظيفه أبعاده، لكن تختلف عنها في المدونة والمنهج، فقد قامت دراستي بتناول التراث الشعبي في رواية (يوميات روز)، من خلال المنهج الإنشائي، وآمل أن تقدم الدراسة شيئاً مفيداً في بابها.

خطة الدراسة:

تقوم الدراسة على مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث، وخاتمة، وقائمة المصادر. تتناول المقدمة: أهمية الموضوع، وأسباب دراسته، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهجه، والتعريف بالخطة، ويتضمن التمهيد مفهوم التراث، والأدب الشعبي، ويقوم البحث الأول على أشكال حضور التراث الشعبي. والمبحث الثاني: تقنيات السرد في التراث الشعبي، والمبحث الثالث: الأبعاد الدلالية في التراث الشعبي، ثم خاتمة توضح أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

التمهيد

مفهوم التراث:

التراث لغة: ورد لفظ (التراث) في المعاجم العربية مشتق من الجذر (وَرَثَ). ويعني: أن يكون الشيء لقوم ثم يصير إلى آخرين بنسب أو بسبب (ابن فارس، 1979: مادة وراث). وأشار صاحب لسان العرب: إلى يخلقه الرجل لورثته، وراث فلاناً أباه: يرثه وراثته وميراثاً. وأورث الرجل ولده مالا إرثاً حسناً، والورث والإرث، والوراث والتراث واحد. الجوهري: الميراث أصله موراث والتراث أصل التاء فيه واو. ابن سيده: والورث والإرث والتراث والميراث: ما وراث وقيل: الورث والميراث في المال والإرث في الحسب (ابن منظور، 2008، مادة وراث).

فال دلالة اللغوية تعني: حصول المتأخر على نصيب مادي أو معنوي ممن سبقه: من والد أو موص، وأجمع اللغويون على أن التراث ما يخلقه الرجل لورثته وبقيت الكلمة تنوب عن أختها الميراث في كثير من الأمر (هارون، 2014، ص. 19-21). ولم ترد كلمة التراث بالمعنى الاصطلاحي إلا في العصر الحديث، وتبين مفهوم التراث في الثقافة العربية المعاصرة من باحث لآخر، تبعاً لاختلاف للإيديولوجيا وتعدد المواقف (رياض وتار، 2002، ص. 19).

الرواية أكثر الأجناس الأدبية امتصاصاً للمواقع؛ وتتخلق نتيجة التفاعلات الذاتية والموضوعية، وهي أداة لنقل الأفكار والدلالات، ويعد التراث الشعبي مكوناً رئيساً في حضارات الشعوب، حيث يشمل الأفعال والعادات والتقاليد والسلوكيات والأقوال، وهو ظاهرة اجتماعية ثقافية تفصح عن نفسها من خلال اللغة، وتقنية سردية في التجربة الروائية الحديثة، وأحد آلياتها وخصائصها الفنية، وقد أضفى التراث الشعبي على الرواية الجديدة عراقة وأصالة وتوثيقاً، وأصبح أداة فاعلة في فتح مجالات عدة للتعبير الذاتي والمجتمعي.

أهداف الدراسة:

- وتهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف من أهمها:
- مدى حضور التراث الشعبي في الرواية، ودوره في بناء النص الروائي وتشكيلاته الفنية.
- كيفية توظيف أشكال التراث الشعبي من خلال استثمار تقنيات السرد.
- مدى قدرة الرواية على تجسيد العادات والتقاليد والفنون الشعبية في الرواية.
- الكشف عن دلالات التراث الشعبي، وموقف الرواية من بعض العادات والمعتقدات الشعبية.

أسئلة الدراسة:

وقد انطلقت الدراسة من إشكالية قامت على السؤال الآتي:

«ما دور التراث الشعبي في تشكيل الرواية، وكيفية تأثيره على بناء الشخصيات وتطوير السرد؟».

وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة، جاءت على النحو التالي:

- هل التراث الشعبي له دور في بناء النص الروائي؟
- ما مدى نجاح الرواية في توظيف التراث الشعبي؟
- هل تنوعت أشكال حضور التراث الشعبي في رواية (يوميات روز)؟
- ما أبرز تقنيات التراث الشعبي في الرواية؟
- ما أهم دلالات استدعاء التراث الشعبي في الرواية؟

منهج الدراسة:

تقوم الدراسة على المنهج الإنشائي الذي يعني برصد تحليلات التراث الشعبي، وأشكاله في الرواية، إضافة إلى كونه الأقدر على دراسة البنية في النصوص من حيث الوقوف على بناء الرواية وتقنياتها السردية، والوصول إلى الدلالات التي تتضمنها.

الدراسات السابقة:

لم أقف في حدود علمي وإطلاعي على دراسات تلتقي مع

والجماعات الصغيرة، وبناء العلاقات الودية، والاحتفال بالمناسبات (بدير، 1986، ص. 15)، والحكاية الشعبية، والأسطورة، والحكاية الخرافية، والألغاز والأمثال، والأغاني الشعبية، والعادات والتقاليد والثقافة والفنون الشعبية (إبراهيم، 1974، ص. 195)، وأنماط السلوك الحية التي يعبر بها الشعب عن نفسه، سواء استخدم الكلمة، أو الحركة، أو الإشارة، أو الإيقاع، أو الخط، أو اللون، أو تشكيل المادة (المخلف، 2000، ص. 149).

ولما كانت الرواية تعد من أكثر الأجناس الأدبية امتصاصا للواقع؛ لكونها بنية متميزة تتخلل نتيجة التفاعلات الذاتية والموضوعية ومدى علاقتها بالواقع والتراث المحلي والعالمي وعلاقتها بمجهر القراء (الماضي، 2008، ص. 10). ولا شك أن التراث الشعبي يجسد البنيات الاجتماعية، والأفعال التراثية بصورة واضحة من خلال بعده الشرقي، وخلقه لعالم اجتماعي يتفاعل مع العالم المعاش (يقطين، 2001، ص. 140).

وانطلاقا من تقنيات السرد في التجربة الروائية الحديثة أصبحت الفنون التراثية المختلفة ضمن آلياتها، وأحد خصائصها الرئيسية، واستطاع الروائيون توظيفها بأساليب مختلفة، وذلك بتكثيف بعض النصوص الكلاسيكية مما ساعد على إنتاج أنواع جديدة من الكتابة الروائية، وأصبحت أكثر ملائمة للحياة الحديثة (العدواني، 2019: 57).

ونظرا لحضور التراث الشعبي في رواية (يوميات روز)، وقدرة الروائية على توظيفه مما أثمر إنتاجا، فأُنتج وأُثّر، فنجلت التراث الشعبي في ثلاثة أشكال، هي: العادات الشعبية والتقاليد، والمعتقدات والمعارف، والثقافة المادية والفنون الشعبية.

المبحث الأول- أشكال حضور التراث الشعبي:

أولاً- العادات الشعبية والتقاليد:

تشكل العادات والتقاليد ظواهر سائدة في كل بيئة سواء أكانت تقليدية أم حديثة، وهي دليل الارتباط الوثيق بين الفرد والمجتمع، وأداة التكيف مع ظروف البيئة الطبيعية والاجتماعية من أجل البقاء والحفاظ على الحياة، ومن وظائفها اختصار الجهد والوقت، وتفعيل الانسجام، وتوجيه سلوك الفرد وتقويمه (بوسماحة، 1991، ص. 46).

استطاعت الروائية توظيف العادات والتقاليد الشعبية في روايتها بشكل فاعل، ومنها عادات وتقاليد المناسبات الدينية، كالمسحراتي، وتذكير القارئ بما كان سائدا في ليالي رمضان، ففي رواية (يوميات روز)، تقول: «يأتي صوت (رباع) المسحراتي المشهور منذ أسحار رمضان، مسح كل أهل دبي في رمضان، أما في بقية شهور السنة فيمشي طويلا من الشندغة نحو البراحة إلى بوهيل، مثبتا على جسده اسمه المكتوب، فضلا عن شعارات معلقة ومربوطة على بطنة وظهره توضح تخصصه ببيع الفول السوداني والنخي والقهوة برفقة حماره المزين خلفه، والصغار

فالتراث عند بعض الأدباء والباحثين يعني العودة إلى الماضي، بغية خلق فكر عربي، ويعبر عن شخصيتهم وثقافتهم وبيئتهم وواقعهم (عبد الرحمن مبروك، 1991، ص. 13). فمن جانب الزمن يشير إلى كل ما وصل إلينا من الماضي داخل الحضارة السائدة (حنفي، 1981، ص. 11). ويشمل الماضي البعيد والقريب (الجابري، 1991، ص. 45). ورأى آخرون إلى أن التراث هو الذاكرة الممتدة حتى الحاضر، والمنتج الثقافي الذي تنجزه اليوم سيكون للأجيال القادمة تراثا وذاكرة (النواصرة، 2014، ص. 18). ووسع بعض الباحثين في تحديد التراث إلى أن الحاضر هو غير الماضي، وأن هناك مستجدات ومتغيرات حدثت في الحاضر، أدت إلى سقوط جوانب من التراث؛ التي لم تعد صالحة للبقاء والعيش في الحاضر مما ميز بين نمطين من التراث ما وافق عصره وصلاح له، وانقضى بانقضائه. ومنه ما وافق الإنسان واستمر به ولمصلحته، وعاش حتى الوقت الراهن (اليافعي، 1993، ص. 50). وبعضهم يرى أن التراث يقف على أن المكتوب؛ لكونه يمثل التراث الفكري القائم على الآثار المكتوبة الموروثة التي حفظها التاريخ كاملة، أو غير فيها حتى وصلت إلينا بأشخاصها (هارون، 2014، ص. 21). وقيل: هو المكتوب والشفوي معا (رياض محمد، 2002، ص. 23). وقيل: ما يتمثل في الجانب الفكري في الحضارة العربية والإسلامية مثل: العقيدة، واللغة، والأدب، والفن، والكلام، والفلسفة، والتصوف (الجابري، 1991، ص. 30). ويضاف إلى ذلك الجانب الاجتماعي المتمثل في العادات والتقاليد والجانب الحضاري المتمثل في الموروثات المادية من عمران وصناعات (جدعان، 1985، ص. 15). ونظر بعضهم إلى التراث من الجانب اللغوي حيث يقوم على مجموع الإنتاج الذي خلفه العرب وغيرهم من الأجناس التي دخلت في نطاق الحضارة العربية والإسلامية باللغة العربية دون النظر إلى النوعية (يقطين، 2008، ص. 29).

وبعد عرض التصورات المختلفة لمصطلح التراث نجد أنه يعني الموروث الثقافي كعلم الأدب والتاريخ واللغة والدين والجغرافية، والموروث الاجتماعي كالأخلاق والعادات والتقاليد، والمادي كالعمران والصناعات، المكتوب والشفوي، الرسمي والشعبي، اللغوي وغير اللغوي، الذي وصل إلينا من الماضي البعيد والقريب (رياض وتار، 2002، ص. 21).

التراث الشعبي:

يعد التراث الشعبي مكونا أساسيا في حضارات الشعوب، وظاهرة اجتماعية ثقافية تستمر بإفصاحها عن نفسها من خلال اللغة في الأعمال الأدبية التي تعد المحرك الأول لكل حضارة، وارتبطت بزمان ومكان محددين، وتتجلى في استمراريتها، وهي أساسية للتعبير الشعبي، وأداة فاعلة في الغطاء الحضاري والوعي الجماعي (إبراهيم، 2013، ص. 47).

والتراث الشعبي يعني الموروثات القديمة والحديثة التي تشمل الأفعال والعادات والتقاليد والسلوكيات والأقوال، وكل ما هو من مظاهر الحياة العامة والخاصة، وطرق الاتصال بين الأفراد

المؤدية للمقصود بمهارة وإبداع، كاشفة عن الدور الإيجابي لها، ولعل الذي جعل الروائية تفصل في ملامح الرقصة الشعبية، كونها لم تشاهدها في حياتها الأولى في المدينة مما يعزز الانتماء للقرية وما يتخللها من الإيجابية المجتمعية.

ومن مظاهر توظيف العادات الشعبية، نظرة السخيرة من بعض المهن، وحصرها على فئة معينة، ومنها عمل الخياطة، فقد كان يستثنى منها عليّة العائلات: «وبعد استئذان طويل من جدتي لتوافق على رفقتي لها إلى جولة من أجل شراء خيوط ملونة من مربع السوق، تكمل هوايتها مع النسيج على الرغم من استياء جدتي من ممارستها الخياطة، فبرأيها إن هذه الممارسات ليست لعلية العائلات» (الكمالي، 2022، ص. 72). اهتمام الروائية بتسجيل هذه الثقافة الموروثة يستشف منها عدم قناعتها بها، وكأنها تدعو إلى التخلص منها، ومدح أي عمل إيجابي يخدم الفرد والمجتمع.

ثانياً- المعتقدات والمعارف:

المعتقدات الشعبية لها تمثيل فاعل في حياة الأفراد والمجتمعات، وترتبط من حيث نوعها وأساليب ممارستها بطرق التفكير والمعيشة التي تتميز بها الإنسان، ومدى قدرته على التكيف مع ظروف الحياة، وهي متصلة بأعمق الطبيعة البشرية، ومفعلة في الريف والمدينة بنسب متفاوتة (بوسماحة، 1991، ص. 79)، والذاكرة الشعبية هي التي حفظت لنا التراث المتواتر منذ القدم، ويتمثل ذلك في العادات المتوارثة، فهي مخزون متواتر، تحفظ أدق الشعائر والممارسات القديمة، وهي ذاها الذاكرة الشعبية التي أسهمت في الكشف عن كثير من تراث البشرية التاريخي والفولكلوري (عبد الحكيم، 2015، ص. 9).

وتزخر رواية (يوميات روز) بالمعتقدات الدينية، والمعارف السائرة، كالسحر والشعوذة، والتشاؤم والتطير، والتأثر بالجن والشياطين، وهذه تتعلق بالجوانب النفسية حيث الرغبة في الخلاص من الآلام والهموم التي تجسم على قلب الإنسان جراء الطلاق، وتغيير الحظ، وبدا ذلك في ارتداء اللباس بشكل معين، وهيئة معينة تفاؤلاً: «قررت جدتي قراراً لا رجعة فيه، وهو أن أقوم بارتداء كل ملابسي بشكل مقلوب علي في الأيام القادمة، لينقلب النحس ويرحل بعيداً عني. وانقلاب الحظ برأيها يصب في صالحتي، ما يوجب علي اتباع تعاليمها، مستسلمة لاكتمال العرف بعد أول قمر إلى سبع ليالٍ لأستبدل حزناً من أول الشهر إلى آخره (...). ممنوعة من الخروج أمام الغرباء، ومن الوقوف مكشوفة الشعر في فناء بيتي، حتى في المساء أمام القمر بوصفه ذكراً لا يسمح لي المثل بين يديه» (الكمالي، 2022، ص. 176). والروائية هنا تريد أن تسجل اعتراضها على هذه المعتقدات الدينية؛ لكونها لا تتعلق بالدين الصحيح، والتمسك بأشياء غير مقبولة، والدعوة إلى الترفع عنها حيث إننا لا أصل لها في الشرع الحنيف، وهذا يدل على الثقافة الدينية العميقة لدى الروائية.

يمشون خلفه وبجانبه وهم يتمتعون بمشاهدة الألوان والتعاليق، محرّكا الفناجين منادياً بأعلى صوته: حالار، بعده ما برد» (الكمالي، 2022، ص. 139) فصلت الروائية في رسم ملامح المسرحي، وما يقوم به أثناء دعوته لإيقاظ الناس للسحور، وبعد انقضاء شهر رمضان كان يبيع الفول، وفي هذا تجسيد لعمل المسرحي، وتتبعها لوظائفه المتعدد، كما جسدت حركة الأطفال خلفه، وما يينه فيهم من الفرحه والبهجة، وكم كانت سعادتهم بهذه الصورة التي كانوا ينتظرونها طوال العام.

وتومئ الرواية إلى بعض العادات الدينية ك(التومينة)، وهي احتفال بمن أتم حفظ القرآن الكريم في الصغر، فقد جسدت صورة حفل تكريم حفظه القرآن الكريم، وتهدف الروائية إلى التشجيع على حفظ القرآن، ورسم ملامح السعادة على الحافظ وعلى أهله، والمشاركة المجتمعية الإيجابية لهذا الحدث السنوي الجميل: «وقبل عودتنا من السوق، فاجأتني زوجة عمي لتخبرني عن أختها الصغرى التي بلغت الثانية عشرة من عمرها، واحتفى بها ضمن الفتيات المكرمات الحافظات لكتاب الله (...) استبان لنا من بعيد كثرة الألوان ويريق الذهب لفتيات يقفن صفوا ومعهن خادماهن، والذهب فوق رؤوسهن وخصورهن وصدورهن، يحتفلن بالتومينة» (الكمالي، 2022، ص. 72). هذا دليل على الاهتمام بحفظ القرآن الكريم، وتشجيع الصغار تنمية الوعي الديني، والارتباط الوثيق بكتاب الله تعالى من خلال حفظه وتلاوته، ومما يحمّد للروائية تتبعها للجوانب الاجتماعية الإيجابية.

واهتمت الرواية برصد مراسم ما قبل الزواج، والاحتفالات وإقامة الموائد، وإدخال السرور على الملبين للدعوة، وتوظيف الروائية لهذه العادات المجتمعية دليل على اعتزازها؛ نظراً لما تقوم به من دور إيجابي، ودليل المشاركة في المناسبات السعيدة: «تسبق ليلة الزفاف أيام من الاحتفالات تمتد منذ أول الصباح إلى نهاية العصر، يتم التحضير لها منذ يوم الجمعة بوصفه يوماً مباركا» (الكمالي، 2022، ص. 169). لقد نجحت الروائية في توظيف العادات الشعبية في الرواية، وتتبعها زماناً خاصة أنها مرتبطة بأحداث سعيدة كالزواج.

وتزيد الرواية من توظيفها لمظاهر الاحتفال بالعرس حيث يقوم عدد من الرجال برقصات شعبية مرتبطة بالتراث، والسعادة الغامرة التي شملت جل أفراد المجتمع: «بالنظر إلى بهجة عرسي المجانب لجدار دارنا؛ ورقصاتنا الجماعية أراها كيف تتنوع في توحدها (...) كانت الحركات كلها تنتظم في صفوف واحدة ومتشابهة، بالروح المنسجمة ذاتها في تعزيزها ارتباط الأرواح ونظامها في الحياة الاجتماعية (...) وصوت النسق المتصل بشد الكتف بالكتف، حتى خرج أحدهم من الصف ليستعرض مهارته في تعابير جسده الرشيق قفزاً ووثباً» (الكمالي، 2022، ص. 172).

سجلت الروائية الحدث مستعرضة آلياته، ومراحل البدء والانتهاء منه، ودور كل من يمتلك القدرة على الحركة الالفة

ومباركا، وأن الأولى عدم أخذ الأدوية المصنعة أصلا: «اليوم جمعة، وجدتي لم تتناول أدويتها منذ اعتقادها الراسخ: لا أحد يشرب الدواء أيام الجمع، فالله وحده الشافي في يومه المبارك، وعلينا ألا نتجاوز الله في الشفاء بأدوية من صنع المخلوق» (الكمالي، 2022، ص. 61). احتفاء الروائية بمحدث الجدة المتكرر، وتوثيق قناعاتها دليل على الرغبة في تسجيل هذه المعتقدات وحسن توظيفها بشكل فني، مما أعطى للرواية حيوية وبعدا فنيا.

ومن المعتقدات، أيضا دلالة العطاس، والتشاؤم وما يكشفان عنه لكون صاحبهما مدار حديث عند الآخر، مدحا أو ذما، فتقول عن دلالات العطاس: «عطست، فتبسمت جدتي مؤكدة بأن أحدهم يثني عليّ بخير، لكن بعد بضع دقائق غصصت وشرقت، لتعلق من جديد: ثمة من يذكر بك بسوء، وإن شاء الله ليس سوى عدوك. لا أعداء لي يا جدتي» (الكمالي، 2022، ص. 72). يسجل النص السابق حوارا داخليا وخارجيا معا؛ للوصول إلى الهدف المنشود وهو حسن توظيف المعتقدات، وتسرية العمل الروائي، وتوسع الروائية من دلالات التشاؤم: «وإن تشاءت تاركه فمي مفتوحا على مصراعيه سارعوا بتنبهني إلى وجوب غلق فمي بوضع كف يدي عليه، كي لا أدع الشيطان يسبح في جوفي» (الكمالي، 2022، ص. 178). يشير ما سبق إلى قدرة الروائية على قراءة العلامات وأثرها النفسي، وتعقبات الآخر لها، وربط ذلك بالقناعات الشعبية.

وكانت العرب كباقي الأمم يعتقدون في الجن والشياطين والعفاريت والأرواح الشريرة والخبيثة، ويؤمنون بتأثيراتها على الإنسان، وقد جسد من خلال تدوين التراث القديم (عبد الحكيم، 2015، ص. 70)، وتحلى تصوير الجن والشياطين في رواية (يوميات روز) من خلال تجسيد المعتقدات الشعبية، وربط بعض الدلالات بحضور الشياطين، فهي بمثابة نتائج لبعض الأفعال التي تقوم به شخصيات الرواية، فالضحك والغناء مدعاة لحضور الجن وتصفيقه؛ ولهذا جاء التحذير من إجراء المقدمات حماية من الجن والشياطين، وقاموا برش الملح لإيقافها من أثر حضور الجن وضربها الجن: «فإن ضحكك كان الأمر نذيرا بحدوث مكروه، وإن غنيت في الحمام دقوا على الباب مذعورين يطلبون الصمت قبل حضور الجن، (...)، ولقد غنيت يوما مع أم كلثوم الصادحة في راديو جدتي، وصفق الجمهور طربا، وقد طربت وصفقت، فأكدوا بأن الشيطان يصفق الآن معي. وعلى أثر ذلك أخذوا يرشون الملح في غرفتي كي لا يضربني» (الكمالي، 2022، ص. 178). اعتمدت الروائية على المقدمات والنتائج والأثر حتى لا نقدم على فعل ما يترتب عليه ما يسيء، وعبرت عن رفضها لبعض المعتقدات والمعارف؛ حيث تعرضها على العقل، والفكر والثقافة فلا يقتنع بها، فتكون أخذ ورد.

وتجسد الروائية ما يتداول في الثقافة الشعبية من معتقدات، ومنها، تفسير الشخصيات في الرواية لحسوف القمر؛ انطلاقا من أن الحوت قد ابتلعه لفترة من الزمن ثم يعود: «في المساء، انقبض القمر وخسف، واختفى قليلا من صدر السماء، ما

وصورت الروائية ظاهرة التشاؤم التي تبرز في العادات والتقاليد، كالتحذير من عدم ترك الحذاء مقلوبا؛ لبقاء الحظ، وهذه الصورة بتداعياتها المختلفة، وثقافتها المتعددة تجسد قناعات المجتمع: «أدارت جدتي وجهها إليّ من جديد قائلة لي: نعلاك يا روزة! تأكدي دائما أنهما غير مقلوبين، حتى لا ينقلب الحظ عليك، فيبدل سعدك شؤما» (الكمالي، 2022، ص. 43). وتبرز ظاهرة التشاؤم أيضا من إطالة الشعر، وما يترتب عليه من أثر إيجابي بفعل العادات: «بأمرك يا جدتي قلت لها، فأردفت قائلة: أطيلي شعرك القصير هذا حتى يسترك الله عليك يوم القيامة، وغيري مفرق خط الشعر من اليسار إلى الأمام، فهو خط العدالة والاستقامة، اليسار هذا لا يجلب سوى الحظ السيء. بأمرك يا جدتي. أو دعي الخط على اليمين؛ لأنه خط المودة» (الكمالي، 2022، ص. 43). لقد نجحت الكاتبة في تسجيل القناعات المتداولة، والعيش في كنفها، وفي هذا تضيق للوقت والجهد بلا فائدة من ورائه، وكأنها بهذا تسجيل اعتراضها، والدعوة للتخلص منها.

ويأتي فعل شرب القهوة دليلا على بقاء العشرة والمودة اعتقادا من أن التوقف عند الفنجان الثالث دليل الطلاق، ومؤشر لتوقف العلاقة الزوجية، وفي هذا دعوة وتوجيه وإرشاد: «أصب لجدتي فنجانا مفردا، واثنين، وثلاثة، ولا تريد التوقف، حيث ترغب بفنجان رابع، وقد عادت لثراث المعتقد لتقول: إما أن نتوقف عند الفنجان الثاني أو الرابع، أما التوقف عند الثالث، فدلالاته الطلاق بثلاث طلاقات وبالتالي الفراق» (الكمالي، 2022، ص. 54). ومن إشارات العادات التي ترتبط بالشرب، وما يترتب عليها من أثر حيائي: «هل تشربين الماء؟ نعم. اشربي أكثر، فوجهك شاحب، والشحوب دليل العطش. بأمرك جدتي. لا تنسي أن تقلي الكأس بعد الشرب، كي لا تسكنها الأرواح، حينها لن تنهضي من النوم. بأمرك جدتي» (الكمالي، 2022، ص. 54). وهذا الخطاب مرتبط بقراءة الملامح، والإشارات التي تكشف عن القناعات الراسخة والمتداولة في المجتمع، وتبع الروائية لهذه الجوانب دعوة للترفع عنها، والتوجيه إلى الأفضل.

كما حضرت معتقدات مختلفة في رواية (يوميات روز)، ومنها: معتقد التشاؤم وربطه بالحسد، وسكب القهوة: «بينما كنت أثناء، ليأتي صوتها من جديد: أنت محسودة يا ابنتي، تشاء بين كثيرا. وأعتقد أن هذا ما يؤخر زواجك. اندلقت القهوة من الفنجان على ثوبي. جدتي: خير خير. فرحت لك، ثمة رزق بحجم ضئيل، فبقعة القهوة صغيرة» (الكمالي، 2022، ص. 57). حضور الجدة في الرواية يشير إلى تأثير الروائية بها، واستحضارها بشكل متكرر، وكأن هذه العادات راسخة لدى النساء العجائز التي تمثلها الجدة، وهذه براعة من الروائية في اختيار الشخصيات والتحدث بلسانها، وكأنهن ماثلات أمامها.

ومن المعتقدات المرتبطة بيوم الجمعة، عدم شرب الدواء بهذا اليوم، وتتجلى بعض المعتقدات بشكل واضح في (يوميات روز) حيث القناعة بعدم أخذ الدواء، في هذا يوم؛ نظرا لكونه يوما

ولا شك أن ارتباط اللباس ومناسبته شائع في التراث العربي قديماً وحديثاً، ودائماً يحرص المرء على توظيف اللباس والمناسبات الاجتماعية، وفي رصد الروائية لهذه الدلالات تأكيد على استيعابها للعادات والتقاليد والثقافات المختلفة.

وحضرت الأقمشة بتفصيلاتها المختلفة، كما جاء في الرواية: «ارتديت مخوراً من قطن أزرق صاف بلون سماء الربيع، ومطرزا بأسيام التلي الفضية حول أكمام اليد ودائرة الرقبة، أما الإبط فواسع مع مخئين لطيفين في أسفله» (الكمالي، 2022، ص. 138). ونلاحظ خصوصية اللباس لدى المرأة في مراحل حياتها المختلفة: «فقد ادخروا لي ملابس جديدة تعود لزوجة عمي الشابة التي لم تلبسها قط، ملابس من أقمشة متنوعة، من قطن وحرير، مطرزة كلها ببريق التراث وزخارف الطبيعة وفق أشكال وألوان ذات مسمى واحد (كندورة مخمورة وثوب)» (الكمالي، 2022، ص. 37).

كما ارتبط اللباس من حيث اللون والتفصيل المعينة بعمر الإنسان، حتى يتقبلها المجتمع بإيجابية وقناعة: «تم تجهيز كافة أنواع الأقمشة بوصفي امرأة من حرير، إلى أطلس، وبرشوت، وبستان الباهلي، والسلطاني، وبو بريج، وبو فتنيل، وبو تفاحة، وقماش بسرة، وخاللة، وبو الحلاليج، وبو دقة، وبو الربوع، وبو طاووس، وبو طيرة، وبو غصنة، وبو فرقوة البرير (...) وقماش رادف خله، وداغ، ودمعة فريد (...) وساري بألوانه، والسلطاني (...) وقماش نف المطر، وويل، وكاز، وقطن مكة، وكل الألوان من الحشيشي، والكرمي، والحمري، ودم الغزال، والقرمزي، والبرميتي، والبوصي» (الكمالي، 2022، ص. 209). لقد نجحت الروائية في تفصيلها لأنواع اللباس وألوانه ومناسباته، مما يؤكد رغبتها في توثيق اللباس الشعبي.

وتعد الفنون المعمارية عنصراً فاعلاً في التشكيل الثقافي والاجتماعي، وهي دليل التحضر والتمدن، وتعانق الوصف الجمالي والمادي دليل على المشاركة البصرية، وحضرت فنون العمارة الشعبية في (يوميات روز)، لما تحمله من بعد جمالي وعملي، فهما قادران على إشباع حاجات الإنسان معنوياً حيث التخيل وتنظيم الفكر والشعور، وفي الجانب الآخر النضج الفني الحسي، والوظيفة العملية، كما تجسد التاريخ العريق الذي تركه جدوها من الشكل المعماري والهندسي، فيمتع النفس، ويشبع الحاسة، تقول: «وأنا أمتطي مسيرتي، وأعبر الرواق الطويل المزردان بنوافذ حصية ملأها جدي يوماً ما بالزخارف الحيوانية والنباتية والهندسية والكتانية التي سكنت طويلاً ذاكرة طفولتي وبراءة عيني، تاركاً لنا منزلاً غنياً بفن زخرفي، وبأمر من حسه الشعري، ليرحم عليه كل من يرى بيتنا من الداخل المحاصر بالنقوش في كل كلس أبيض مطبوع ومعجون على الجدران والسقوف والشرفات، من وارش كالأنامل، وأفواس مراوغة، وركنيات متلهفة، إلى النوافذ وفتحات البووان، وثقل الأبواب، وخفة المصابيح، عالم من المفراغات أحبيته وتأملمته على الدوام، كانت مكافأة الحياة للعيش في طفولة مزينة» (الكمالي، 2022، ص. 38).

جعل زوجة عمي تصيح بصوت عال: لقد بلعه الحوت، لقد بلعه الحوت، ثم سارت من وسط الفناء إلى المطبخ حاملة بيدها الرشاد والمنحاز تدقهما بقوة، عليها تخيف الحوت أكل القمر، وتردد مفردات تعتقد أنها تساعد في تحريره وفك حبسه وإعادته من بطنه! (الكمالي، 2022، ص. 205). والنص السابق يدل على البعد الثقافي، والتمكن من مما يعتقه البعض وقت زمن الكتابة، ونلاحظ براعة الكاتبة في توظيف الشخصيات المحيطة بالروائية وقرعها منهم.

ومن المعتقدات الواردة في الرواية فعل الحشرات وما يترتب عليه من آثار، تقول: «بقيت مع جماعات الذباب الهاربة من الفناء أراقب طيراتها إلى الغرف والمجالس، وكما تعلمت من الموروث أن أستدل بالذباب على سقوط المطر المنتظر، أو هبوب مرتقب لرياح بحر الشمال المشهور بسهيلي» (الكمالي، 2022، ص. 180).

ومن معتقدات تأثير بعض الحشرات، كاليعسوب، وأن حضوره فأل خير، وأثر طيب، تقول: «جلست في مجلس جدتي كهرة منهزمة، وإذا باليعسوب الجميل بألوانه يدخل الغرفة، ويسر جميع من حولي ممن أكدوا بأنه المبشر بالماء والخير والخبر السار. تنصح جدتي بعد تأخر زواجي عامين آخرين بضرورة جلب هذا اليعسوب ليخلق فوق رأسي لعلمهم يستبشرون بزواجي، فيا لها من حشرة ذات أبعاد وأشواق!» (الكمالي، 2022، ص. 181).

ثالثاً- الثقافة المادية والفنون الشعبية:

جسدت الفنون الشعبية والحاجات المادية الحياة الطبيعية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات عبر العصور، وكشفت عن الرموز والدلالات والتصورات والقيم المائجة، وأتت ملبية لاحتياجات الإنسان في التعبير عن أفراحه وأتراحه، كما وظفت مكونات البيئة في التعبير عما يموج في الحياة، كالمعمار، والحرف اليدوية، وصناعة الفخار والنسيج واللباس والموسيقى والأغاني الشعبية (بومساحة، 1991، ص. 131).

ويعد اللباس الشعبي مصدراً رئيساً، وعاملاً مهماً في تحديد هوية وثقافة الفرد والمجتمع، وارتبط بالبيئة الطبيعية والواقع المعاش، وأصبح مرتبطاً في كثير من الأحيان بالمناسبات المختلفة، كما كان لكل فترة حياتية لدى الإنسان لباس خاص، وصار التنوع في الأقمشة معايير خاصة، ومناسبات تنسجم معه، وقد رصدت رواية (يوميات روز) اللباس الشعبي بكل صوره وأشكاله وأنواعه، فوجد أنواع اللباس ومناسباتها مكثفة بما: «كانت زوجة عمي تجلس مع صانعة البراقع الضيقة التي ستشاركنا الغداء على ما يبدو. كانت جلسة بين المشتري والبائعة، وكم كانت زوجة عمي بشوشة وهي تمنحها الأوامر لتصنع لها أنواعاً من برقع دوار زعيل، وبرقعان بو دمعة، وثلاثة براقع بو عيون على شكل فتحة عينيه، وبرقع رئيسي واحد تزين فيه جبهتها بجنيهاً من الذهب تلبسها إن لبت دعوة عرس، وبرقعين من المقطف، ليظهر الفم والخد» (الكمالي، 2022، ص. 157).

الروائي وعالم الرواية المتخيل بجميع مكوناته، ومن هنا يقوم الراوي بإيصال خطابه السردي، المحمل بالكثير من المضامين الأيدلوجية والاجتماعية (الفصيل، 2003، ص. 16). فالراوي: هو الشخص الذي يروي الحكاية، أو يخبر عنها، سواء كانت حقيقة أو متخيلة (إبراهيم، 1992، ص. 11)، وهو الصوت الخفي الذي لا يتجسد إلا من خلال ملفوظه، حيث يأخذ على عاتقه سرد الحوادث ووصف الأماكن وتقديم الشخصيات ونقل كلامها، والتعبير عن أفكارها ومشاعرها وأحاسيسها، فهو يقوم بدور الواسطة بين مادة القصة والمتلقي، وله حضور الفاعل حيث يقوم بصياغة تلك المادة (إبراهيم، 1990، ص. 61).

ومن خلال المفهوم السابق يتبين أن الراوي يختلف عن الروائي، لكونه شخصية واقعية، أما الروائي فهو خالق للعالم التخيلي، الذي تتكون منه روايته. وهو الذي اختار تقنية الراوي كما اختار الأحداث والشخصيات الروائية والبدائيات والنهايات، وهو لذلك أي الروائي لا يظهر ظهوراً مباشراً في بنية الرواية، وإنما يتستر خلف قناع الراوي (يوسف، 2015، ص. 40).

وقد حظيت تقنية الراوي باهتمام النقاد والدارسين؛ وذلك لأهميته في الخطاب الروائي فموقعه يتحدد شكل الرواية (عزام، 2005، ص. 86). وقد عمد بعضهم إلى إخفاء الروائي وإظهار الراوي، فمن خلاله يعتمد بعض الروائيين إلى إخفاء حقيقة مواقفهم وأهوائهم، وإبراز الشخصية المستعارة التي تختلف عن شخصية المؤلف نفسه والتي أسمّاها بعضهم المؤلف الضمني، أو الذات الثانية تلك الذات يستطيع المؤلف أن يقول أشياء لا يستطيع قولها، وهذه الذات الثانية هي التي يجسدها من خلال الراوي (روجر ب. هينكل، 1999، ص. 181).

وقد صنف تودوروف الرؤية السردية إلى ثلاثة أنواع: الرؤية من الخلف، والرؤية المصاحبة، والرؤية من الخارج. والأول يتخذ الراوي فيها موقفاً سامياً يعلو مستوى إدراك الشخصيات، فيعرف ما تعرفه وما لا تعرفه، ويرى ما تراه وما لا تراه، ويصبح المتحدث الرسمي باسمها، وإذا كان لإحدى الشخصيات رأي فإنما يعرف من خلاله (الكردى، 1996، ص. 101).

أما الثاني فيعني الرؤية المصاحبة: والراوي فيها فهو لا يقول إلا ما تعرفه الشخصيات (جينيت، 1989، ص. 59). وفي هذا النوع يعرف الراوي بقدر ما تعرف الشخصية، ولا يستطيع أن يمدّها بتفسير الأحداث قبل أن تتوصل إليه الشخصيات، فلا يتدخل (تودوروف، 1992، ص. 58).

أما الثالث فيهتم بالرؤية من الخارج: وهذا النوع من الرؤية يحضر الراوي بلا تدخل فيما يرويه أو فيما يروي عنه، فهو يروي من الخارج، ويكتفي بنقل ما يقع عليه النظر، أو ما تسمعه الأذن فقط، دون تحليل أو تعليل (العبد، 2010، ص. 151). ويستخدم هذا النوع لتقديم عرض موضوعي للأحداث، ورسم الشخصيات دون آراء مسبقة تؤثر في نظرة القارئ إليها.

وجسدت الروائية منزل طفولتها وما يمتاز به من سمات وأشكال وخصائص وأبعاد شكلية ونفسية، فضلاً عن التشكيل الهندسي والبصري والجمالي، ويبرز براعة الروائية في استقصاء جوانب التصوير، فضلاً عن الدقة والتنوع، وقراءة الملامح الداخلية والخارجية، فهي في هذا الوصف ترسم ملامحها الذاتية، وميولها لما ترممه، وكأنها تود وجوده مرة أخرى، كما تجسد الأثر النفسي والراحة الذهنية للآخر حين يرى هذا الشكل الهندسي والمعنوي، فيمتنع النظر.

وتقف الروائية على الأبعاد الهندسية وزخرفة الخط التي تمتع النظر، وتغلب اللب: «أبحر في الفناء، وأراقب فنون بيتنا ككل الأيام من دون ملل، أسحب ظلي عند كل ركن، وأتأمل ظلال الزخرفات وما ظل فينا من تراث (...) أقطف بالنظر جماليات الفتحات المنمقة من زخارف في فراغات مطلة على الفناء الداخلي، بعاطفة مدروسة في حكاية من قواعد تكتب اليوم لكل من ترك نقشا، فمقامه مقام الصالحين. النقوش روح المنازل في الشندغة، تلوح بين دعائم منحوتة من هلال في جص بلون الصدف، وبين نوافذ نباتية مزدهجة بنباتات لا يمكن حصرها» (الكمالي، 2022، ص. 202). يبدو حضور الروائية بارزا، حيث سجلت مراثيها، وأثبتت حضورها المباشر في العمل الروائي، وهذا يمثل تقنية فاعلة ومؤثرة.

ولا شك أن الروائية جسدت ملامح الفن الشعبي، وإتقانه هندسيا ومعنوياً ودلالياً، فهي هي الصور البصرية النباتية، ورسوم الطير التي تريح المشاهد لما يرى من إبداع وجمال، كما تجسد الرسومات والأشكال تاريخ جدها المبدع، والحق أنها ترسم ملامح الحي بجملته وتفاصيله، فأمر الروائية لا يقتصر على بيت أو كتابة بل دلالات ولامح حضارية تراثية تحمل عبق الفنون الشعبية المتراصة الأطراف، لتقول للقارئ لدينا تراث ومجد أصيل، وهو جزء من حياتنا الذي نستمتع به، وتلذذ بوجوده، تقول: «أغادر من حيث وفدت، وأهبط الوارش، وأعائن النقش العتيق كعادي، وانحدر من السلم ببطء العاشقين، وأتلمس الجبس الأبيض الخشن المطحون والمنقوش في لوحة جدارية مخرومة، وزهرة اللوتس في دوائر بلون الفحم، والمزهريات مطبوعة في الكلس، لتندخل الأغصان وأوراق النباتات بجانب طاووس مجسد في جص مفرغ في دليل على شجاعة جدي لا جرأته كما يدعي البعض (...) كانت مختارات جدي الراحل قد جعلت بيته معرضاً للفن المعماري بإطلالته على أمواج الخور» (الكمالي، 2022، ص. 173).

المبحث الثاني- تقنيات السرد في التراث الشعبي:

أولاً- الراوي:

تتمثل تقنية الراوي أحد مكونات العملية الإبداعية، ومنه تتشكل البنية السردية للخطاب الروائي الذي يقوم على ثلاثة مكونات أساسية هي: الراوي والمروي والمروي له، وتقنية الراوي تتمثل في صوت السارد، الذي يقيم الخيط الدقيق بين

ثانيا- تقنية الوصف:

يقوم العمل السردى على عدد من الخطابات الأساسية التي يؤدي كل منها بينته وأساليبه وظائف فنية مخصوصة، ومن هذه الخطابات الوصف (العمامي، 2010، ص. 58)، وهو: «تمثيل الأشياء، أو الحالات، أو المواقف، أو الأحداث في وجودها ووظيفتها، مكانيا لا زمانيا» (زيتوني، 2002، ص. 171). وعليه فهو يشمل كل ما هو جغرافي، أو مكاني، أو شيئي، أو مظهري، سواء أكان ينصب على الداخل أم ينصب على الخارج (محفوظ، 2009، ص. 13). ولا يمكن أن نتصور وصفا خاليا من أي عنصر سردي؛ لأن كل إشارة إلى عناصر الحدث أو ظروفه يمكن أن تشكل بداية وصف له (زيتوني، 2002، ص. 171).

1. وصف الشخصيات:

يعد وصف الشخصيات من أبرز موضوعات الوصف، فالشخصية تمثل مع الحدث عمود الحكاية (القاضي، 2010، ص. 270). ويركز وصف الشخصيات على الأوصاف الجسدية، ومنها الطول والقصر، والضخامة والنحافة، كما يهتم بالجوانب النفسية وما ينتابها من حلم أو تمرد، وانغلاق أو تحرر، وكذلك الأبعاد الاجتماعية والمهنية (أحمد مشعل، 2015، ص. 127).

ومن وصف الملامح الشخصية التي تتناسب مع الفكرة، تقول الروائية: «كانت زوجة عمي تجلس مع صانعة البراقع الضيقة التي ستشاركنا الغداء على ما يبدو. كانت جلسة بين المشتري والبائعة، وكم كانت زوجة عمي بشوشة وهي تمنحها الأوامر لتصنع لها أنواعا من برقع دوار زعيبيل، وبرقعان بو دمععة، وثلاثة براقع بو عيون على شكل فتحة عينيهما، وبرقع رئيسي واحد تزين فيه جبهتها بجنيهاات من الذهب تلبسها إن لبت دعوة عرس، وبرقعين من المقطف، ليظهر الفم والحد، فهي ما زالت سيدة شابة، حتى اكتفيت من الأوامر» (الكمالي، 2022، ص. 157). ركزت الروائية في النص السابق على بعدين أساسيين هما: ملامح الوجه حيث البشاشة، والجانب الحسي من خلال وصف الجلسة، والعدد، مما يفيد اهتمامات الجدة بأنواع البراقع وألوانها، وهذا يعكس الجوانب النفسية، والاهتمامات الشخصية.

ومن ملامح وصف الشخصية التراثية المتمثلة في العادات والتقاليد المرتبطة بزمان معين المسرحي، تقول الروائية: «يأتي صوت (رباع) المسرحي المشهور منذ أسحار رمضان، مسرح كل أهل دبي في رمضان، أما في بقية شهور السنة فيمشي طويلا من الشندغة نحو الراحة إلى بوهيل، مثبتا على جسده اسمه المكتوب، فضلا عن شعارات معلقة ومربوطة على بطنه وظهره توضح تخصصه ببيع الفول السوداني والنخي والقهوة برفقة حمارة المزين خلفه، والصغار يمشون خلفه وبجانبه وهم يتمتعون بمشاهدة الألوان والتعليق، محركا الفنانين مناديا بأعلى صوته: حار، بعده ما برد» (الكمالي، 2022، ص. 139). ركزت الروائية هنا على الكشف عن الدلالات وراء عمل الشخصية وأثرها في المجتمع.

فهو يقدم مظهرها وسلوكها والبيئة التي تعيش فيها، وهذا التقديم الخارجي المادي، وإن بدا ناقصا، قد يسمح للقارئ باستنتاج ما في داخلها وكشف نفسياتها استناداً إلى معطيات موضوعية (زيتوني، 2002، ص. 41).

ويلحظ القارئ لرواية (يوميات روز) حضور الراوي العليم الذي يقف على التفاصيل الدقيقة، واستقصاء أوصاف الشخصيات والأشياء: «ولم أنتبه أبدا إلى من كان يشاهدني في الرواق، حيث جدتي والخدم وعمي الذي اكتشف زيف المسابح في يدي، امتعضت زوجة عمي، وخاصمتني منذ ذلك اليوم، لتزداد رغبة الجميع في التخلص من روضة ووجودها المقلق بينهم» (الكمالي، 2022، ص. 206). ينطوي النص السابق على بيان الراوي العليم للتفاصيل الدقيقة التي تدور بخلد الشخصيات، من خلال تدخل الروائية في سرد التفاصيل الدقيقة، وما ينتاب الشخصيات من مشاعر الحزن والألم بسبب تأخرها في الزواج، وسعيهم لعلاج هذا الأمر، وهي عادة متداولة في البيئة العربية حيث تحتم أفراد الأسرة بكل مكوناتها، والسعي لتقديم يد المساعدة والعون.

وفي موضع آخر، تقول: «تنصح جدتي بعد تأخر زواجي عامين آخرين بضرورة جلب هذا اليعسوب ليحلق فوق رأسي لعلهم يستبشرون بزواجي» (الكمالي، 2022، ص. 181). فالراوي العليم يجسد ما يدور بخلد جدتها من استدعاء العادات والتقاليد لجلب الزواج الذي تأخر كثيرا، ومن الموروث ما تفكر به جدتها من جلب اليعسوب الجميل بألوانه المزركشة ظنا منها أنه يفك النحس حيث التأخر في الزواج.

واستمر تدخل الراوي العليم في الرواية، حيث وصف الأبعاد النفسية التي تدور بشخصيات الرواية، ومنه: «اليوم جمعة، وجدتي لم تتناول أدويتها منذ اعتقادها الراسخ: لا أحد يشرب الدواء أيام الجمع، فالله وحده الشافي في يومه المبارك، وعلينا ألا نتجاوز الله في الشفاء بأدوية من صنع المخلوق. كانت تفضل أن يحملها الخدم إلى ضفة الخور القريبة للعبور إلى الضفة الأخرى، فذاك عندها أفضل من شرب دواء يجذب فرقة بين العائلة» (الكمالي، 2022، ص. 61). تؤكد الروائية قناعات الجدة بعدم أخذ الدواء يوم الجمعة؛ لعدم جدواها، وما تفضله من صور أخرى للشفاء بدلا من أخذ الدواء المصنع، متبعة التفاصيل الدقيقة في ذلك.

ومن حضور الراوي العليم ما سجلته الروائية عن معتقدات جدتها: «يهطل المطر، ويصدق حدس الذباب في تراث علم منسي، وتعود جدتي إلى العادات في كتاب رأسها، وتفتح فصل الخرافات، وتنصح ببقاء ابن عمي الطفل وسط الفناء وتحت المطر، وأن يفتح فمه للماء لتبذر فيه الفصاحة، بدلا من التأثأة واحتباس المفردات في حلقه مستقبلا حين يجلس بمجالس الكبار» (الكمالي، 2022، ص. 182). تشير الروائية إلى قناعات الجدة بالخرافات والعادات الموروثة؛ رغبة في اكتساب الحكمة بفصاحة وطلاقة، والتخلص من معوقات الخطاب من التأثأة وتأخر التواصل مع الآخر.

وما يلزمه من أحداث وأفعال تناسبه.

ومن وصف الأشياء الاهتمام باللباس الذي يتوافق مع العادات والتقاليد الشعبية: «تم تجهيز كافة أنواع الأقمشة بوصفي امرأة من حرير، إلى أطلس، وبرشوت، وبستان الياهلي، والسلطاني، وبو بريج، وبو فتنيل، وبو تفاحة، وقماش بسرة، وخلالة، وبو الحلاليج، وبو دقة، وبو الربوع، وبو طاووس، وبو طيرة، وبو غصنة، وبو فرقة البربر (...). وقماش رادف خله، وداغ، ودمعة فريد (...). وساري بالوانه، والسلطاني (...). وقماش نف المطر، وويل، وكاز، وقطن مكة، وكل الألوان من الحشيشي، والكرمي، والحمري، ودم الغزال، والقرمزي، والبرميتي، والبوصي» (الكمالي، 2022، ص. 209). لقد برعت الروائية في تتابع وصف الثياب وأوانه وأشكاله فأثرت العمل الروائي كما ينبغي.

المبحث الثالث- الأبعاد الدلالية في التراث الشعبي:

تعد الدلالة الركن الثالث في دراسة النصوص السردية بعد الحكاية والخطاب؛ فالكتاب عندما ينشئ خطابه ينطلق من أفكار يروم إلى التعبير عنها وإيصالها تحقيقاً لغايات ذاتية، أو أهداف جماعية أو أيولوجية، ومن ثم فإن كل نص أدبي يؤدي طائفة من المعاني قصد إليها الكاتب صريحة أو مضمرة سواء أكانت جزئية أم كلية (قسومة، 2009، ص. 503).

ويعرف علم الدلالة بأنه: دراسة المعنى (جرمان، 1997، ص. 7)، وهذا يعني أن المستوى الدلالي يسعى إلى دراسة المفردات والجمل في سياقاتها النصية، وفي سياقاتها الذاتية والفكرية والاجتماعية إلى غير ذلك من السياقات التي تعين على إدراك المعاني (محمد، 2007، ص. 4). وقد طرحت الرواية من خلال خطاباتها المتعددة عدداً من الطرائق والدلالات التي برزت في خطاب السار الذات الكلية لعالم النص، وخطاب الشخصيات (كيوان، 2003، ص. 20). وقد نتج عن استخدام الروائية توظيف التراث الشعبي في روايتها عدد من الأبعاد الدلالية.

قامت الروائية بتسجيل بعض الوظائف التي تحتم بالعادات والتقاليد، خاصة ما يتعارض مع قناعاتها، ومن ذلك قولها: «في المساء، انقبض القمر وخسف، واختفى قليلاً من صدر السماء، ما جعل زوجة عمي تصيح بصوت عال: لقد بلعه الحوت، لقد بلعه الحوت، ثم سارت من وسط الفناء إلى المطبخ حاملة بيدها الرشاد والمنحاز تدقهما بقوة، عليها تخيف الحوت أكل القمر، وتردد مفردات تعتقد أنها تساعد في تحريره فلك حبسه وإعادة من بطنه!» (الكمالي، 2022، ص. 205). عكبت الروائية على النص السابق بأرائها الراضية لهذه العادات مستخدمة السخرية، واصفة إياها بالمسرحية الهزلية في فنائها الواسع، وكأن الشياطين تصنف معها ناقدة هذه المسلمات وتلك القناعات، ولهذا تنادي بكتاب المسرحيات الواقعية أن يستلوهها ويوظفوها في كتاباتهم.

ولا تجد الروائية تفسيراً لهذه العادات المنتشرة في بيئتها، وتبقى عادة ارتداء اللباس بصورة معينة أمراً منبوذاً، تقول الروائية: «قررت

وتعد العادات الرمضانية ملمحاً رئيساً في التراث الشعبي في العالم العربي، وفي كل مكان يمتاز بخصوصية وملامح معينة، وقد ركزت الرواية هنا على وصف المسحراتي حسياً، ودلالياً، فضلاً عن التصوير الحركي والصوتي المناسب لطبيعة الشخصية بأبعادها المختلفة.

وصف الأشياء:

يتمثل المكان في العمل الروائي بمئات بل آلاف الأشياء ويختر بها العالم الخارجي وتمثل قوة هائلة من العناصر التي يتفاعل معها الإنسان، فيخالف ما يوجد في المنازل من أثاث وأدوات مائدة وملابس ومأكولات ومشروبات وأدوات زينة وأوان، وأدوات كتابة. ومن هنا تدخل الأشياء المرتبطة بكل هذه العوالم المختلفة في الرواية (قاسم، 1985، ص. 140).

يلاحظ القارئ تتبع الروائية للأشياء، وكشف ملامحها وأبعادها، وتعداد أنواع الأقمشة وخصائصها وطريقها تفصيلها، فضلاً عن ألوانها وأبعادها النفسية: «تم تجهيز كافة أنواع الأقمشة بوصفي امرأة من حرير، إلى أطلس، وبرشوت، وبستان الياهلي، والسلطاني، وبو بريج، وبو فتنيل، وبو تفاحة، وقماش بسرة، وخلالة، وبو الحلاليج، وبو دقة، وبو الربوع، وبو طاووس، وبو طيرة، وبو غصنة، وبو فرقة البربر (...). وقماش رادف خله، وداغ، ودمعة فريد (...). وساري بالوانه، والسلطاني (...). وقماش نف المطر، وويل، وكاز، وقطن مكة، وكل الألوان من الحشيشي، والكرمي، والحمري، ودم الغزال، والقرمزي، والبرميتي، والبوصي» (الكمالي، 2022، ص. 209).

وتركز الروائية على وصف الأماكن الأحداث وفي هذا إثراء للعمل الروائي بالدلالات المتنوعة نفسياً وشعورياً؛ لكونها تجلب الفأل، والتحول الإيجابي، تقول: «اليوم هو الجمعة، حيث الخدم يطبقون تقاليد تطهير تراب الفناء المكرم بمصفاة المشخلة، ينقونه من الحشرات والأردان أسفل الشمس، ولا يهدأون إلى أن يتحول التراب إلى رمل صاف في أعماقه، من دون إغفال الملح ورشه فوق الرمال الناعمة، ونهاية طقس أسبوعي يغطي على باطن ما اقترفوه من دماء بعد ذباح» (الكمالي، 2022، ص. 61).

ومن وصف الأشياء التي تقع في يوم الجمعة وقد استفاضت في القول وتبعت الأشياء وحركة الإنسان حولها، تقول: «حالة هدوء تعم كل شيء كما في كل أيام الجمع الساكنة. يوم قص الأظافر، وشرب الحلول لمن أراد، يوم الوعد والموعود قبل الصلاة، وإعادة حكاية البعث والخلود كموعظة مروية شفوية أسبوعية عن صفات الإنسان الملازمة له من سفر الحياة إلى الرحيل، وبأني البخور والغداء، وبأني الغروب مع قراءة جديتي على ماء في طاسة نحاسية كتبت في جوفها آية الكرسي، لتهب علينا من فمها عاصفة قصيرة صافية بنية الشفاء» (الكمالي، 2022، ص. 168). ركزت الروائية على الطقوس الدينية الملازمة ليوم الجمعة، حيث الاستعداد للصلاة والتهنية المناسبة ليوم العيد الأسبوعي،

جديتي قرارا لا رجعة فيه، وهو أن أقوم بارتداء كل ملابس بشكل مقلوب علي في الأيام القادمة، لينقلب النحس ويرحل بعيدا عني. وانقلاب الحظ برأيها يصب في صالحه، ما يوجب على اتباع تعليمها، مستسلمة لاكتمال العرف بعد أول قمر إلى سبع ليال لاستبدال حزن من أول الشهر إلى آخره (...) ممنوعة من الخروج أمام الغرباء، ومن الوقوف مكشوفة الشعر في فناء بيتي، حتى في المساء أمام القمر بوصفه ذكرا لا يسمح لي المثول بين يديه» (الكمالي، 2022، ص. 172).

الخاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة «حضور التراث الشعبي في يوميات روز: أشكاله وتقنياته ودلالاته» الوقوف على مفهوم التراث والأدب الشعبي، ثم بيان أشكال حضوره وتقنياته، واستنتاج دلالاته، وقد خلصت بمجموعة من النتائج، ويمكن إيجاز أهمها على النحو الآتي:

- رسخت الرواية انتمائها للرواية الجديدة عبر استثمار التراث الشعبي، وإلباسها معان جديدة، ونضجا فنيا مؤثرا وجاذبا للقارئ.
- كشفت الرواية عن الوعي بقيمة حضور التراث الشعبي، فكان مادة ثرية لبناء روايتها، والقدرة على تصوير الواقع وتثريته التجربة وتعميقها، وتوثيق هوية المجتمع وخصوصيته وتقاليدته وثقافته، وقناعاته الذاتية، حتى ظل باقيا في وجدانها رغم التحول الحضاري.
- تنوع حضور التراث الشعبي في الرواية من خلال مجموعة كبيرة من العادات والتقاليد والحكايات الشعبية، مثل: مراسم ما قبل الزواج، والمناسبات الدينية، والرقصات الشعبية، والزواج من الأقارب، وإقامة حفلات العرس، والمعارف والمعتقدات، مثل: عالم الجن والشياطين، وقصص الحيوانات والحشرات، والتشاؤم والتفاؤل بمظاهرها المتنوعة، والفنون الشعبية، مثل: اللباس الشعبي وفنون العمارة.
- ساعد حضور التراث الشعبي في بناء الرواية من خلال استثمار تقنيات السرد من خلال الراوي العليم، وتقنية الوصف للشخصيات والأشياء.
- بدت براعة الروائية في تجسيد العادات والتقاليد وأثرها الإيجابي والسليبي، كالعطاس، والتناؤب... إلخ.
- أثرى التراث الشعبي الرواية عمقا دلاليا، وبعدا فنيا، والكشف عن معان ورؤى وقناعة الشخصيات، والتعبير عن التجربة الذاتية للروائية، وتصوراتها عن التراث الشعبي من خلال السخرية والنقد أحيانا لبعض المظاهر الاجتماعية، والثقافية، والقناعات الفردية، والمجتمعية.
- تنوعت دلالات التراث الشعبي في الرواية، بين الإخبار والتوثيق، وإثراء معلومات القارئ بالعادات والتقاليد الحياتية، كعادات الأفراح والبهجة والسرور، وبين رفض الروائية لبعض العادات الشعبية التي تتعارض مع قناعاتها، مستخدمة بعض الأساليب كالسخرية أحيانا، والنقد لبعض المظاهر الاجتماعية.

ومن العادات المنبوذة ارتباطها بيوم معين، كيوم الجمعة وما يتوافق مع الشعائر فيه: «اليوم جمعة، وجديتي لم تتناول أدويتها منذ اعتقادها الراسخ: لا أحد يشرب الدواء أيام الجمع، فإله وحده الشافي في يومه المبارك، وعلينا ألا نتجاوز الله في الشفاء بأدوية من صنع المخلوق. كانت تفضل أن يحملها الخدم إلى ضفة الخور القريبة للعبور إلى الضفة الأخرى، فذاك عندها أفضل من شرب دواء يحدث فرقة بين العائلة» (الكمالي، 2022، ص. 61). وعقبت الروائية بأسلوب تعجب واستنكار بأن هذه العادات لن تزول أو تنقشع، أو تتوارى بسهولة.

وكما اهتمت الروائية بتسجيل موقفها من نبذ الطبقة المجتمعية، تقول: «وبعد استئذان طويل من جدتي لتوافق على رفقتي لها إلى جولة من أجل شراء خيوط ملونة من مربع السوق، تكمل هوايتها مع النسيج على الرغم من استياء جدتي من ممارستها الخياطة، فبرأيها إن هذه الممارسات ليست لعلية العائلات» (الكمالي، 2022، ص. 72). يجسد النص السابق قناعات الجدة بالوظائف التي تقوم بها المرأة بما يتناسب مع كل طبقة في المجتمع.

وتشير النزعة القبلية إلى الخروج عن القيود المفروضة عليها من قبل القبيلة، تقول: «لقد حرك قلبي بلغته الشعرية وأدب حديثه معي، وما يجري بداخلي من مس لا يمكن مقاومته، لكنني يا روضة بدأت أخاف كلما تذكرت القبيلة، لذا وحتى اليوم لم أبج له بشيء، فما العمل؟» (الكمالي، 2022، ص. 87). الزواج من غير القبيلة غير مسموح به، ولا بد من خضوع المرأة لهذه العادة؛ انطلاقا من الثوابت التي تنزعج، وحكاية الروائية لهذا الكاتب من منطلق الرفض، والدعوة للخروج عليه. كما سجلت الرواية النزعة المجتمعية لدى فئة معينة حيث النظرة لقبيلة المقبل على الزواج، فإذا لم يتوفر ذلك رفض مهما كانت شهادته أو خلقه ولا بد من طبقة اجتماعية أعلى من طبقة البنات حتى يقبل.

ومن الوظائف التراثية الإخبار والتوثيق وإثراء القارئ بالعادات والتقاليد الحياتية التي يعيشها مجتمع الرواية، وقد اهتمت الروائية بتوثيق العادات والتقاليد خاصة عادات الأفراح والبهجة والسرور، تقول: «بالنظر إلى بهجة عرسي المجانب لجدار دارنا؛ ورقصاتنا الجماعية أراها كيف تتنوع في توحدها (...) كانت الحركات

التوصيات:

من خلال النتائج السابقة يوصي البحث بما يلي:

دراسة بنية الخطاب السرد في الرواية من خلال بيان أساليب الخطاب، وأنماط السرد، وصيغ الوصف.
توظيف المناهج النقدية الحديثة على مدونة الدراسة، كالمناهج السيميائي، والمنهج التداولي.

المراجع:

- إبراهيم، عبد الله. (1990). المتخيل السرد. المركز الثقافي العربي.
- إبراهيم، عبد الله. (1992). السردية العربية. المركز الثقافي العربي.
- إبراهيم، نبيلة. (1974). أشكال التعبير في الأدب الشعبي. دار نضضة مصر.
- إبراهيم، نبيلة. (2013). بلاغة التوصيل في التعبير الشعبي. مجلة الثقافة الشعبية، (20).
- ابن فارس. (1979). مقاييس اللغة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد مشعل، نداء. (2015). الوصف في تجربة إبراهيم نصر الله الروائية. وزارة الثقافة.
- بدير، حلمي. (1986). أثر الأدب الشعبي في الأدب الحديث. دار المعارف.
- ابن منظور. (2008). لسان العرب. (ط6). دار صادر.
- بوسماحة، عبد الحميد. (1991). توظيف التراث الشعبي في روايات عبد الحميد بن هذوقة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجزائر، الجزائر.
- تودوروف، تزفيتان. (1992). طرائق تحليل السرد الأدبي. منشورات اتحاد كتاب المغرب.
- الجابري، محمد. (1991). التراث والحداثة. مركز دراسات الوحدة العربية.
- جدعان، فهمي. (1985). نظرية التراث. دار الشروق.
- جرمان، كلود. (1997). علم الدلالة. (ترجمة نور الهدى لوشن). منشورات جامعة قارونس.
- جينيت، جيرار. (1989). نظرية السرد. (ترجمة ناجي مصطفى). منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي.
- حنفي، حسن. (1981). التراث والتجديد. دار التنوير.
- روجر ب. هينكل. (1999). قراءة الرواية. (ترجمة صلاح رزق). (ط2). الهيئة العامة لقصور الثقافة.

- رياض وتار، محمد. (2002). توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة. منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- زيتوني، لطيف. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية. مكتبة لبنان ناشرون.
- عبد الرحمن مبروك، مراد. (1991). العناصر التراثية في الرواية العربية. دار المعارف.
- عبد الكريم، شوقي. (2015). مدخل لدراسة الفولكلور والأساطير العربية. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- العدواني، معجب. (2019). القراءة التناسية الثقافية. المركز الثقافي للكتاب.
- عزام، محمد. (2005). شعرية الخطاب السرد. منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- العمامي، محمد. (2010). الوصف في النص السرد. دار محمد علي الحامي.
- العيد، يحنى. (2010). تقنيات السرد الروائي. (ط3). دار الفارابي.
- الفصل، سمر. (2003). الرواية العربية البناء والرؤيا. منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- قاسم، سيزا. (1985). بناء الرواية. دار التنوير للطباعة والنشر.
- القاضي، محمد. (2010). معجم السرديات. دار محمد علي للنشر.
- قسومة، الصادق. (2009). علم السرد. مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الكردي، عبد الرحيم. (1996). الراوي والنص القصصي. (ط2). دار النشر للجامعات.
- الكمالي، ريم. (2022). يوميات روز. (ط2). دار الآداب للنشر والتوزيع.
- كيوان، عبد العاطي. (2003). التناص الأسطوري في شعر محمد إبراهيم أبو سنة. مكتبة النهضة المصرية.
- الماضي، شكري عزيز. (2008). أنماط الرواية العربية الجديدة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- محفوظ، عبد اللطيف. (2009). وظيفة الوصف في الرواية. الدار العربية للعلوم ناشرون.
- محمد، سعد محمد. (2007). علم الدلالة. (ط2). زهراء الشرق.
- المخلف، حسن. (2000). توظيف التراث في المسرح. الأوائل للنشر والتوزيع.
- النواصرة، جمال. (2014). المسرح العربي بين مناهج التراث والقضايا المعاصرة. دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

- Arabic Novels. National Council for Culture, Arts, and Letters.
- Al-Qadi, Muhammad. (2010). Dictionary of Narratology. Dar Mohammed Ali Publishing.
- Azzam, Muhammad. (2005). The Poetics of Narrative Discourse. Union of Arab Writers Publications.
- Badir, Hilmi. (1986). The Influence of Popular Literature on Modern Literature. Dar Al-Ma'arif.
- Būsamāḥah, 'Abd al-Ḥamīd. (1991). Tawzīf al-Turāth al-sha'bī fī Riwāyāt 'Abd al-Ḥamīd ibn Hadūqah (In Arabic). [Risālat mājīstūr ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Jazā'ir. al-Jazā'ir.
- Genette, Gerard. (1989). Narrative Theory. (Translated by Naji Mustafa). Academic and University Dialogue Publications.
- German, Claude. (1997). Semantics. (Translated by Nour Al-Huda Loushane). Qaryonis University Publications.
- Hanafi, Hassan. (1981). Heritage and Renewal. Dar Al-Tanweer.
- Haroun, Abdul Salam. (2014). Arab Heritage. alwaey al-iislaumi.
- Ibn Fars. (1979). The Standards of Language. Dar Al-Fikr for Printing, Publishing, and Distribution.
- Ibn Manzur. (2008). Tongue of Arabs. (6th ed.). Dar Sader.
- Ibrahim, Abdullah. (1990). The Narrative Imaginary. Arab Cultural Center.
- Ibrahim, Abdullah. (1992). Arab Narrative. Arab Cultural Center.
- Ibrahim, Nabila. (1974). Forms of Expression in Popular Literature. Nahdet Misr Publishing House.
- Ibrāhīm, Nabīlah. (2013). Balāghat al-tawṣīl fī al-ta'bīr al-sha'bī. Majallat al-Thaqāfah al-sha'bīyah (In Arabic). al-Baḥrayn. al-'adad (20).
- Jadaan, Fahmi. (1985). Theory of Heritage. Dar Al-Shorouk.
- Kiwan, Abdul-Ati. (2003). Mythological
- هارون، عبد السلام. (2014). التراث العربي. الوعي الإسلامي.
- اليافعي، نعيم. (1993). أوهاج الحداثة. منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- يقطين، سعيد. (2001). انفتاح النص الروائي. (ط2). المركز الثقافي العربي.
- يقطين، سعيد. (2008). السرد العربي. دار رؤية للنشر والتوزيع.
- يوسف، آمنة. (2015). تقنيات السرد. (ط2). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- Abdul Rahman Mabrouk, Murad. (1991). Heritage Elements in Arabic Novels. Dar Al-Ma'arif.
- Ahmed Mashal, Nidaa. (2015). Description in Ibrahim Nasrallah's Novelistic Experience. Ministry of Culture.
- Al Adwani, Moajab. (2019). Cultural Intertextual Reading. Cultural Center for Books.
- Al Amami, Muhammad. (2010). Description in Narrative Text. Dar Mohammed Ali Al-Hami.
- Al Eid, Yumna. (2010). Narrative Techniques. (3rd ed.). Dar Al-Farabi.
- Al Mukhalaf, Hassan. (2000). The Use of Heritage in Drama. Al Awael Publishing and Distribution.
- Al Nawasra, Jamal. (2014). Arab Drama between Heritage Methodologies and Contemporary Issues. Al-Hamid Publishing and Distribution.
- Al Yafei, Naim. (1993). The Glows of Modernity. Union of Arab Writers Publications.
- Al-Faisal, Samar. (2003). Arabic Novel: Structure and Vision. Union of Arab Writers Publications.
- Al-Jabiri, Muhammad. (1991). Heritage and Modernity. Center for Arab Unity Studies.
- Al-Kamali, Reem. (2022). The Diaries of Rose. (2nd ed.). Dar Al-Adab Publishing and Distribution.
- Al-Kurdi, Abdul Rahim. (1996). The Narrator and the Narrative Text. (2nd ed.). University Publishing House.
- Al-Madi, Shukri Aziz. (2008). Patterns of New

Intertextuality in the Poetry of
Mohamed Ibrahim Abu Sena. Nahdet
Misr Library.

Mahfouz, Abdul Latif. (2009). The Function of
Description in the Novel. Arab Science
Publishers.

Mohammed, Saad Mohammed. (2007). Semantics.
(2nd ed.). Zahraa Al-Sharq.

Qasim, Siza. (1985). Building the Novel. Dar Al-
Tanweer for Printing and Publishing.

Qasouma, Al-Sadiq. (2009). Theory of
Narratology. Imam Muhammad Bin
Saud Islamic University Press.

Riad Wattar, Muhammad. (2002). The Use of
Heritage in Contemporary Arabic
Novels. Union of Arab Writers
Publications.

Roger B. Henkle. (1999). Reading Novels.
Translated by Salah Rizk. (2nd ed.).
General Authority for Cultural Palaces.

Todorov, Tzvetan. (1992). Methods of Literary
Narrative Analysis. Union of
Moroccan Writers Publications.

Yaqteen, Saeed. (2001). Openness of the Novel
Text. (2nd ed.). Arab Cultural Center.

Yaqteen, Saeed. (2008). Arab Narrative. Roaya
Publishing and Distribution.

Yousef, Amina. (2015). Narrative Techniques.
(2nd ed.). Arab Foundation for Studies
and Publishing.

Zaytouni, Latif. (2002). Glossary of Novel
Criticism Terms. Lebanon Publishers.



النقوش والكتابات في سفر نامة وقيمتها التاريخية (437-444هـ/1045-1052م): دراسة تحليلية
The inscriptions and writings in Sefer Nama and their historical value
(444 - 437/ 1045 - 1052 AH) An analytical study

د. جواهر محمد الدندني

أستاذ التاريخ المساعد، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

<https://orcid.org/0009-0001-0566-8240>

Dr. Jawaher bint Mohammed Al-Dandani

Assistant Professor of History, Department of Social Sciences, College of Arts and Humanities,
University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia..

(تاريخ الاستلام: 2024/09/07، تاريخ القبول: 2024/12/16، تاريخ النشر: 2024/12/30)

المستخلص

سجل ناصر خسرو في مؤلفه (سفر نامة) مجموعة من النقوش والكتابات التاريخية -منها المدنية والدينية- في أثناء رحلته التي استمرت سبع سنوات في المناطق التي زارها بخراسان وبلاد الشام ومصر وبلاد الحجاز وفارس، وقيمتها التاريخية فيما ورد فيها من نقوش وكتابات رآها وسمعها ومقارنتها مع بقية المصادر الأخرى؛ لتوضيح قيمتها التاريخية وتحليلها من خلال ما تفرّد المؤلف بذكره، ومقارنتها. وقد قُسم البحث إلى: مقدمة تم التعريف فيها بالنقوش والوثائق، وقسم للنقوش والكتابات على العماائر الدينية الثابتة، وقسم آخر للنقوش والكتابات على العماائر المدنية الثابتة، والقسم الأخير عن النقوش والكتابات على الآثار المنقولة، ومن ثم جاءت الخاتمة لترصد النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال دراسة النقوش والكتابات عن الأماكن التي ذكرها في كتابه وتحليلها.

الكلمات المفتاحية: النقوش، الكتابات، العماائر الدينية، العماائر المدنية، الآثار المنقولة.

Abstract

Nasir Khusraw recorded in his book "Safar Nama" a group of historical inscriptions and writings, including civil and religious ones, during his seven-year journey in the areas he visited in Khorasan, the Levant, and Egypt, and then the countries of the Hijaz and Persia, and their historical value in what was mentioned in them of the inscriptions and writings that he saw, heard, and compared. With the rest of the other sources to clarify their historical value and analyze them through what the author uniquely mentioned and compare them with what was mentioned in other sources. The research was divided into an introduction in which inscriptions and documents were introduced, a section for inscriptions and writings on fixed religious buildings, another section for inscriptions and writings on fixed civil buildings, and the last section about inscriptions and writings on movable antiquities, and then the conclusion and the results reached through studying and analyzing the inscriptions and writings about the places he mentioned. In his book.

Keywords: Inscriptions, writings, religious buildings, civil buildings, movable antiquities.

للاستشهاد: الدندني، جواهر محمد. (2024). النقوش والكتابات في سفر نامة وقيمتها التاريخية (437-444هـ/1045-1052م): دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، ص 149 - ص 161.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة

العديد من تلك النقوش والكتابات، وعلى سبيل المثال: ابن خرداذبة (ت/300هـ)، والطبري (ت/310هـ)، وقدامة بن جعفر (ت/329هـ)، والجهشيارى (ت/331هـ) (أمين، 2021، ص ص. 43-76)، أما خسرو فقد تعددت النقوش والكتابات التي أوردتها، والتي تختلف بطبيعة الحال عما وصل إلينا من الآثار نفسها؛ وبالتالي تبرز أهمية ما احتفظ به في مؤلفه من هذه النقوش والكتابات التي تُمثل محور هذا البحث.

وقد قسّمت الباحثة هذه النقوش والكتابات على النحو الآتي:

أولاً: النقوش والكتابات على العماائر الدينية الثابتة.

ثانياً: النقوش والكتابات على العماائر المدنية الثابتة.

ثالثاً: النقوش والكتابات على الآثار المنقولة.

رابعاً: الروايات الشفوية.

أولاً: النقوش والكتابات على العماائر الدينية الثابتة

تعددت العماائر الدينية التي ذكرها خسرو، ويعود ذلك إلى أن هدف رحلته أداء فريضة الحج، وما حدث له من تحوّل فكري بعد توبته، وبحسب خط سير رحلته.

(1) نقوش المساجد:

نقش مسجد الرملة: وصف ناصر الرحلة بأنها مدينة كبيرة بما سور حصين، أما مسجد الجمعة الذي صلى فيه فقد وجد مكتوباً في جهة القبلة « انه في الخامس عشر من شهر محرم سنة (425هـ/ 11 ديسمبر 1033م) زلزلت الأرض بشدة هنا، فخربت عمارات كثيرة، ولم يصب أحد من السكان بسوء (علوي، 1993، ص ص. 65 - 66).

(2) نقش الرواق الشمالي للمسجد الأقصى:

أخذ خسرو بمعن النظر لكي يقيس مساحة المسجد؛ ومن ثمّ وجد نصّاً يُحدّد مساحته بجوار قبة يعقوب (عليه السلام)، وهو أن طول المسجد أربعة وخمسون وسبعمئة ذراع، وعرضه خمسة وخمسون وأربعمئة ذراع، وذلك بذراع الملك، ويُشير إلى أن ذراع الملك في خراسان يسمى كرشايمان، وهو أقل قليلاً من ذراع ونصف، ويُسمى أيضاً بالذراع الأشباني (علوي، 1993، ص. 69).

وذكر الهروي أنه قرأ النص المكتوب نفسه على النحو التالي: «طول المسجد (الأقصى) سبعمئة ذراع بذراع الملك، وعرضه أربعمئة وخمسة وخمسون ذراعاً بذراع الملك»، وهذه الصخرة باقية مبنية في حائط شمالي الأقصى (الهروي، 2002، ص. 32)، ويوجد نص ثالث للنقش نفسه نقله قنصل فرنسا في القدس إلى شيفر مترجم كتاب خسرو، ونصه كالتالي:

«بسم الله الرحمن الرحيم، طول المسجد سبعمئة وأربع وخمسون ذراعاً، وعرضه أربعمئة وخمسون ذراعاً بذراع الملك» (علوي، 1993، ص. 69)، وتتفق المساحة مع ما ذكره

استغرقت رحلة ناصر خسرو سبع سنوات (437-444هـ/ 1045-1052م) منذ خروجه من مرو - التي يعود بنائها إلى زمن الإسكندر المقدوني، ثم فتحها المسلمون مع بلاد ما وراء النهر وأصبحت حاضرة لخراسان حتى قلت أهميتها بعد نقل حاضرة المنطقة إلى نيسابور زمن الدولة الطاهرية، وعادت لها أهميتها بعد سيطرة السلاجقة على هذه النواحي. وبدأ ناصر خسرو رحلته بالحديث عنها حيث ذهب للحصول على إذن بالسفر بعد أداء ما عليه من التزامات (علوي، 1993، ص. 43؛ الوزنة، 2007، ص ص. 9-14؛ الحموي، 1990، ص ص. 479 - 480). وسجل ناصر خسرو أحداث هذه الرحلة في كتابه سفر نامه والذي وضعه باللغة الفارسية ثم تمت ترجمته إلى العديد من اللغات ومنها العربية حيث اعتمدت الباحثة على نسخة الخشاب (1993، ص ص. 11-40) وأشاد كراتشكوفسكي إلى مكانة مؤلفات ناصر خسرو في الأدب الفارسي وخاصة في النواحي الجغرافية ودقة ملاحظاته ولكنه جانبه الصواب عندما ذكر أن ما أوردته عن الأبنية والآثار لا يهم القارئ كثيراً، وسنجد ما أوردته عن ذلك أمد الباحثة بمادة تاريخية فريدة لم ترد في المصادر التاريخية، إضافة إلى تصحيح معلومات أخرى (كراتشكوفسكي، د.ت، 1/ 259 - 260).

أما عن الدراسات السابقة فنجد أن هناك الكثير من المقالات التي تناولت نقاط عديدة في مؤلفات ناصر خسرو ومن بينها سفر نامه دون أن تتناول النقوش والكتابات موضوع هذا البحث. واستفادت الباحثة مما أوردته (عبد الرزاق، 1981، ص ص. 82 - 118) في مقالة عن أضواء على المسجد الأقصى وبعض الكتابات الأثرية فيه ركز على العصر المملوكي. وكذلك ما تضمنه كتاب (غوثن، 2005، ص ص. 12 - 20) عن بعض النقوش والكتابات الأثرية في المسجد الأقصى.

مشكلة البحث وأهدافه:

سبق الإشارة إلى ما ذكره كراتشكوفسكي عن عدم أهمية ما أوردته ناصر خسرو عن الأبنية والآثار وهو ما يخالف ما توصلت إليه الباحثة في ذلك. فإن الدراسات الخاصة بالنقوش والكتابات في مؤلفات الرحالة والجغرافيين بصفة خاصة تعد من المجالات التي أسهمت في توفير مادة تاريخية أغفلتها المصادر التاريخية، إلى جانب تصويب العديد من المعلومات في الفترة التي تناولها ناصر خسرو بصفة خاصة. إضافة إلى العديد من المناطق التي مر بها سواء في بلاد ما وراء النهر، بلاد الشام، مصر، بلاد الحجاز، ثم عودته عبر بلاد فارس إلى موطنه الأصلي.

تعريف النقوش والكتابات:

يُقصد بالنقوش والكتابات: تلك النصوص المثبتة على مختلف أنواع العماائر الثابتة والمنقولة من دينية ومدنية، وعلى الرغم من أنه أصبح علماً له دراساته المتخصصة في العصور الحديثة؛ لكنّ المؤرخين والجغرافيين المسلمين سبقوا ذلك عندما أوردوا في مؤلفاتهم

هو الذي كتب اسم المأمون على هذا الباب؛ لما كان يربطه به من علاقة وثيقة (سبط ابن الجوزي، 2013، 6، ص. 63-64؛ علوي، 1993، ص. 73).

أما فيما يتعلق بما ورد عن أن الخليفة المأمون أمر بكشط اسم عبد الملك بن مروان، وكتب اسمه بدلاً منه في النقش الموجود عند ترميم القبة في ربيع الآخر 216هـ؛ فلم يشر إليه خسرو أو المقدسي من قبله، لكن أشار سبط ابن الجوزي إلى النقش مع اختلاف عما ورد في المصادر والمراجع، حيث ذكر أنه قرأه مراراً، وقام بعض الجهال بكشط اسم عبد الملك، ووضعوا مكانه المأمون، وعلى الأرجح أن ذلك كان بداية ملاحظة ذلك على النقش (سبط ابن الجوزي، 2013، 64/6؛ الكرمل، 1928، 6، 163-166).

(6) نقش المراقي المؤدية إلى ساحة المسجد الأقصى:

قرأ خسرو نقش إنشاء الطرق والمراقي: «أمر به الأمير ليث الدولة نوستكين الغوري» (علوي، 1993، ص. 82-83)، ويُقال: إنه كان تابعاً لسلطان مصر، وهو الذي أنشأ هذه الطرق والمراقي، ويقصد بهذه المراقي السلام الحجرية التي تُمكن المصلين من الوصول إلى جهات المسجد دون الالتفاف عن سطح الصخرة المشرفة، ويُطلق عليها أيضاً موازين وبوائك، ويعدّ خسرو أكثر من قدّم وصفاً لها، إضافة إلى تسجيله النص الخاص بإنشائها. (غوشة، 2007، ص. 36-37).

ويُشير خسرو إلى أبي منصور نوستكين الوزيري، وكان والياً على دمشق ثم حلب وفلسطين وغيرها من مدن الشام في عام 414هـ، كما كان أميراً على الجيوش وقضى على ثورات عام 420هـ ضد الفاطميين في الأقحوانة، وقامت ضده ثورة عام 433هـ؛ هرب على أثرها إلى حلب، حيث مات بها، ولُقب بالعديد من الألقاب، ويُثبت خسرو أحد ألقابه، وهو ليث الدولة، إضافة إلى تسجيله أحد أعماله الإنشائية التي أهلتها المصادر التاريخية، ولم تثر الباحثة على اللقب المسجل على النقش في المصادر المتاحة لديها؛ مما يزيد من أهمية ما سجله خسرو. (ابن القلانسي، 1983، ص. 122-128).

وأضى خسرو في زيارته لبيت المقدس ما يقرب من شهرين، حيث وصلها في 5 رمضان، وغادرها مع بداية ذي القعدة 438هـ، ولم يكتفِ بتسجيل هذه النقوش وما عليها من كتابات؛ بل صوّر بيت المقدس وضّمّه إلى مذكراته (علوي، 1993، ص. 66-83).

ويُقصد الرسم التخطيطي، إضافة إلى أنه لم يكن يعتمد على الذاكرة، وإنما يُسجّل أبرز ما كان ينوي ضّمّه إلى كتابه، وللأسف لم يصل إلينا هذا الرسم التخطيطي ضمن الكتاب؛ مما يدلّ على عدم وصول الكتاب كاملاً (الخشاب، د.ت، ص. 83).

(7) باب مشهد الخليل (عليه السلام):

وصف خسرو قبر الخليل (عليه السلام)، وقال: إنه بترية مطلون - ولم ترد في المصادر الأخرى، وعلى الأرجح أنه يقصد حبرون أو

خسرو مع اختلاف الترجمة، بينما سقط لدى الهروي أربعة وخمسون ذراعاً، وهو يؤكد دقة ما نقله خسرو، وأكد محمد هاشم قراءة النقش على النحو التالي:

بسم الله الرحمن الرحيم، طول المسجد سبعة مائة وأربع خمسون ذراعاً، وعرضه أربع مائة وخمسة وخمسون ذراعاً بذراع الملك (غوشة، 2007، ص. 31). كما يلاحظ إغفال ناصر خسرو والهروي ذكر البسملة الواردة في النقش.

(3) نقش الرواق المؤدي إلى باب داود (عليه السلام):

يذكر خسرو أن هناك كتابة على هذا الرواق عليها لقب سلطان مصر، وقد كُتبت بالميناء وعند وقوع الشمس عليها؛ يكون لها شعاع يحير الأبواب (علوي، 1993، ص. 70).

ومن المرجح أن خسرو يُشير هنا إلى ذلك النقش الخاص بترميم المسجد بعد زلزال عام 425هـ/1033م، وهو الذي سبقت الإشارة إليه في الرملة، وفي النص اسم الظاهر لإعزاز دين الله الفاطمي، ولقبه في النقش «نصر من الله لعبد الله ووليه أبي الحسن على الإمام الظاهر لإعزاز دين الله أمير المؤمنين» (غوشة، 2007، ص. 12).

(4) نقش محراب زكريا (عليه السلام):

سجل ناصر خسرو ما رآه مكتوباً عند الركن الشمالي: «هذا محراب زكريا النبي (عليه السلام)، كما أضاف رؤيته على حجر من أعمدته نقش لأصبعين يقال أنهما لمريم (عليها السلام) عندما كانت تلد عيسى (عليه السلام). ونظراً لأنه لم يكن متيقناً من ذلك فقد ذكر «ويقال» مما يدل على تحريه الدقة في ذلك (علوي، 1993، ص. 72 - 73). وبالفعل فإن الروايات تعددت حول مكان مولد السيد المسيح (عليه السلام)، ومن المرجح أنه كان في بيت لحم التي تبعد عن بيت المقدس جنوباً بنحو عشرة كيلومترات (الحموي، 1990، 251/5). ثم أشار إلى محراب آخر لزكريا (عليه السلام) ومحراب لمريم (عليها السلام) وأنها مكتوب عندها الآية 37 من آل عمران ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقُبُولِ حَسَنٍ وَآتَتْهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ (سورة آل عمران، آية 37).

(5) نقش باب المأمون:

أحد أبواب المسجد الأقصى عليه زخرفة تظن أنها من الذهب، ونُقش عليه بالفضة اسم الخليفة المأمون، ويُقال: إنه هو الذي أرسله من بغداد (علوي، 1993، ص. 74).

وهذا النقش من أبرز النقوش التي تتعلق بعمارة المأمون في المسجد الأقصى، وتوضّح ما ذكره المقدسي عن تلك العمارة التي حدثت بعد الزلزال الذي أصاب بيت المقدس والمسجد الأقصى وتساقط أجزاء كبيرة منه، وكتب المأمون إلى أمراء الأطراف وسائر القواد بالبناء، فبنوا الأروقة وركبوا الأبواب، ومنها ما قام به عبد الله بن طاهر -عامل المأمون على مصر والشام- ولا نستبعد أن يكون

المقري التلمساني (ت/41، 1هـ) (1997) أنه رأى في مكة المكرمة في قبة وراء قبة زمزم قدماً في حجر يقولون: إنه أثر قدم النبي (ﷺ) (ص. 503 - 508)، وتحذر الإشارة إلى وجود العديد من الآثار التي انتشرت في أنحاء متفرقة تزعم أنها أثر لقدم النبي (ﷺ) (تيمور، 2017، ص. 54، 55). وأورد السرهندي رواية أخرى عن حاج قدم من مكة المكرمة بحجر عليه قدمي الرسول صلى الله عليه وسلم وخرج الإمبراطور جلال الدين أكبر (ت: 1014هـ/ 1605م) لاستقباله (غازي، 2009، ص. 60).

(10) نقش باب الكعبة المشرفة:

بعد وصفه الكعبة المشرفة، ذكر أن بابها من خشب الساج، وعلى صدر الباب وأعلى كتابته، ودوائر زخرفية من فضة، وكتابات منقوشة بالذهب والفضة، وقد كُتِبَ عليه هذه الآية المباركة ﴿إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ﴾ [القرآن الكريم، آل عمران: 32] (مجهول، 2014، ص. 36؛ ابن منظور، 2009، 350/2؛ السهارنفوري، د.ت، 191/3)، كما وصف بقية أجزاء الباب ووجود حلقتين كبيرتين من الفضة أرسلتا من غزنين، فقد ذكر الحموي أنها تلفظها العامة غزنة، وعند العامة غزنين، وهي الصحيح ويعربونها جزنة، وهي مدينة عظيمة وولاية واسعة في طرف خراسان، ويُنسب إليها عدد لا يحصى من العلماء والسلف الصالح، وآخرين من الفضة أقل منهما، إضافة إلى قفل كبير من الفضة لفلق الباب (علوي، 1993، ص. 145، 146؛ الحموي، 1990، 4، 201).

ويُمثل هذا الوصف الذي قدّمه خسرو للكعبة المشرفة والمسجد الحرام أهمية خاصة بعد خروج أبي الفتوح بن الحسن بن جعفر العلوي على الدولة الفاطمية العبيدية، وأخذه حلبة الكعبة المشرفة، إضافة إلى ما كانت تمرّ به مصر من أزمات اقتصادية؛ لانخفاض مياه نهر النيل كما حدث عام 430هـ، وعاصر خسرو فترة حكم تاج المعالي شكر بن أبي الفتوح، الذي استقرت أحوال مكة في عهده مع ولائه للفاطميين، فجمع بين حكم المدينة المشرفة مع مكة المكرمة، ووصفه أنه ملك الحجاز (علوي، 1993، ص. 129؛ الجدعي، 1429، ص. 125). كما تتضح أهمية ما ذكره ناصر خسرو أن المصادر أشارت إلى ما قام به أبو طاهر القرمطي من قطع باب الكعبة المشرفة ونزع ما فيه من ذهب وفضة وذلك في عام 317هـ/ 929م (ساعاتي، 2018، ص. 16).

أما عن نقش الكعبة والحلقات المعلقة عليه، فهي على الأرجح مما أرسله السلطان محمود الغزنوي، الذي اشتهر بفتوحاته في الهند، وما حصل عليه من غنائم، خاصة من ذلك المعبود الذي عُرف بها، ويُسمّى (سنومات) حيث أخذ أجزاء منه، ووضعها في عتبة مسجد أنشأه في غزنة، وعلى الأرجح أيضاً تلك الحلقات التي أرسلها إلى الكعبة؛ دليلاً على القضاء على أحد رموز الشرك في هذه الجهات، عاد اهتمام الغزنويين بإعادة طريق الحج وتأمينه من خراسان عام 412هـ، حيث نادى بمين الدولة أبو القاسم محمود بن سبكتكين في أعمال خراسان بالخروج بعد تأمينه طريق

حبرى-، وقدم تفصيلات أخرى عن المنطقة والأوقاف التي بها؛ للإعناق على ما يُقدّم للزائرين من ضيافة، ثم قال: إنه لم يكن له باب؛ ولكن المهدي عندما جلس على عرش مصر أمر بفتح باب فيه، وأدخل عليه تعديلات على عمارته، ووضع باباً من حديد (علوي، 1993، ص. 87؛ الحموي، 1990، 387/2).

ويُعلّق الخشاب - نقلاً عن شيفر Schefer - أن المهدي يُقصد به عبيد الله المهدي، الذي استولى على مصر فترة قليلة عام 306هـ، وليس الخليفة العباسي الذي ولى الخلافة عام 158هـ، ويوافق الخشاب على ذلك الرأي؛ غير أن الباحثة ترجّح أن المقصود بالفعل المهدي العباسي، الذي كان ولياً للعهد، حيث أشارت المصادر إلى ولعه بالعمارة في البيت الحرام، وكذلك عمارته في المسجد الأقصى عندما زار القدس عام 163هـ، إضافة إلى مسجد ومفدنة عسقلان، وأورد نص نقش عمارة مسجد عسقلان ومفدنته عام 155هـ (الكرملي، 1928، ص. 73). وتناول عبدالرازق ما تم من عمارة في المسجد الأقصى وتخطيطه من واقع وصف الرحالة (عبدالرازق، 1981، ص. 92-94).

(8) نقش جامع (باب الجوامع) أو مسجد عمرو بن العاص:

بعد وصفه للجامع، ذكر أن جدار المحراب مُغطى بالواح الرخام الأبيض وكُتِبَ عليه القرآن بخط جميل، وذكره باسم باب الجوامع، وصحتها تاج الجوامع، كما أشار الخشاب في الهامش إلى أن الأصل أن الذي أنشأه معاوية، وصحتها عمرو بن العاص (علوي، 1993، ص. 117).

وينفرد خسرو بما فعله الحاكم بأمر الله في عمارته لهذا المسجد وعلاقته ببناء عمرو بن العاص، وشرائه المسجد منهم مقابل مائة ألف دينار، كما أن تلك العمارة التي ذكرها لم يوضّح من قام بها، والتي حدثت قبل وصوله إلى مصر، حيث أمر المستنصر بالله في رمضان 438هـ بعملها في المحراب الكبير، كما صنع فضة بها نقش عليه اسمه، وكذلك لعمودي المحراب، والتي تمت إلزائها فيما بعد ولم تصل إلينا؛ مما يزيد من أهمية روايته عن هذه العمارة التي شاهدها بنفسه، فقد أمضى خسرو في مصر نحو ثلاث سنوات، كان يغادرها لأداء فريضة الحج ثم يعود، وذلك من عام 439هـ وحتى 441هـ (المقريزي، د.ت، 3/4 - 4، 12-13؛ الحموي، 1990، 265/4).

(9) نقش قدم النبي (ﷺ):

أشار خسرو إلى وجود نقش على حجر أسود وطفه الرسول (ﷺ) يقدمه الشريف فارتسم عليه، ووضع على حجر أبيض بحيث تكون أطراف أصابع القدم داخل المسجد الحرام، وذلك عند باب الصفا، حيث كان يخرج منه (ﷺ) ويدعو هناك، ثم يذكر أن بعض الحجاج كانوا يضعون وجوههم أو أقدامهم تبرّكاً به، ثم يعلق أنه من الأفضل أن يضع وجهه (علوي، 1993، ص. 144).

وقد انفرد خسرو بهذه الرواية، حيث لم يذكرها من سبقوه، ووردت الإشارة إلى أثر قدم سيدنا إبراهيم (عليه السلام) فقط، وذكر

أراه فطلبوا منه أن يزخرف محراب المسجد مقابل ثمر يدفعونه له. وبالفعل بعد أن انتهى حصل على ما وعده به ثم سار مع قافلة قدمت إلى المدينة فغادر معها في طريقه إلى البصرة (علوي، 1993، ص. 157). ويعد هذا النقش دليلاً على ما اكتسبه ناصر خسرو في مدة ترحاله والتي شاهد خلالها الكثير من النقوش سواء في بلاد الشام أو مصر على وجه الخصوص.

(13) منبر مسجد مهروبان:

اختلفت المصادر في تحديد تبعية مهروبان، ويعود ذلك إلى اختلاف القوى التي سيطرت عليها، وتقع على ساحل الخليج، وكانت حاضرة أرجان وما والاها من أداني فارس وبعض خوزستان، وذكر ياقوت أنها بليدة صغيرة عندما رآها، بخلاف ما كانت عليه عندما مرّ بها خسرو في أواخر 443هـ (الحموي، 1990، 233/5)، وصف خسرو (مهروبان) بأنها مدينة كبيرة، وبها سوق كبير وجامع جميل، ورأى في مسجدها الجامع اسم يعقوب بن الليث (الصفار)، وعندما سأل أحد الأشخاص عن ذلك قال: إن سلطته امتدت إلى هذه المدينة، ولم يكن لأمر آخر من أمراء خراسان هذه القوة، فقد ذكر أن (مهروبان) كانت تابعة لأبناء أبي كاليبجار ملك فارس، الذين كانوا في صراع حول الحكم، مما أدى إلى نجاح السلاجقة في فرض سيطرتهم على المدن التي كانوا يحكمونها، وعاصر خسرو هذه الأحداث؛ مما يجعل لروايته أهمية خاصة فيما لم يرد في المصادر التاريخية الأخرى (علوي، 1993، ص. 171، 172؛ ابن تغري بردي، 1929، 46/5).

وتتمثل هذه الإشارة أهمية ما وصل إليه نفوذ يعقوب بن الليث الصفار في حملاته التي قام بها؛ مما جعل الخليفة العباسي المعتمد على الله يعترف بسلطته، وكانت حملاته في فارس ما بين 254 إلى ذي الحجة 255هـ وشوال 256هـ، وفي ترجمته لدى ابن خلكان تفاصيل عن شخصيته وحملاته حتى وفاته عام 265هـ، ورأى أحد الأشخاص مكتوباً على قبره:

مَلَكْتُ خُرَاسَانَ وَأَكْثَفَ فَارِسَ
وَمَا كُنْتُ مِنْ مُلْكِ الْعِرَاقِ بَاسِ
سَلَامٌ عَلَى الدُّنْيَا وَطَيْبِ نَسِيمِهَا
إِذَا لَمْ يَكُنْ يَعْقُوبُ فِيهَا بِجَالِسِ

(ابن خلكان، 420-402/6، 1994؛ الجبراني، 2017، ص. 133).

ثانياً: النقوش والكتابات على العمائر المدنية الثانية

تنوعت العمائر المدنية التي أورها خسرو، وما رآه مكتوباً عليها من نقوش وكتابات سجلها في مؤلفه؛ مما يزيد من قيمته العلمية، كما أنها أيضاً تُزوّد الباحثين بالمزيد من المعلومات التاريخية التي أغفلتها المصادر الأخرى.

(1) مدرسة نيسابور:

على الرغم من أن هذه المدرسة لم يكتمل إنشاؤها عندما مرّ خسرو بنيسابور في 11 شوال 437هـ/23 أبريل 1046م؛ لكن ما

الحج، وإرساله الأموال إلى العرب الذين على الطريق، إضافة إلى الصدقات، وذلك عام 412هـ، كما ذكر النجم عمر أنه كان في جدة رجل يُعرف بالمصوعي، ومعه أموال عظيمة وودائع للهند والصين، وبالرغم من هذه الإشارات؛ فإن المصادر لم تذكر صراحة متى أرسلت هذه الحلقات إلى مكة المكرمة، في الوقت الذي تُشير إلى وجود التواصل مع حكام بلاد ما وراء النهر وخراسان وقدم قوافل الحجاج منها (ابن فهد، 2005، 2/436، 437، 447).

(11) وصف الكعبة من الداخل:

قدّم خسرو وصفاً تفصيلياً للكعبة المشرفة من الداخل، وسجّل رؤيته لكتابة ذكر فيها اسم العزيز بالله سلطان مصر، الذي استولى على مكة من الخلفاء العباسيين، يلاحظ استخدام ناصر لقب سلطان بدلاً من الخليفة، وكان أول من استخدمه السلطان محمود الغزنوي (421-433هـ)؛ وبالتالي فإن إطلاق لقب السلطان على السلاطين الفاطميين لم يكن مستخدماً حتى عصر الظاهر لإعزاز دين الله (411-427هـ)، الذي يمكن إطلاقه عليه (الطوسي، 2007، ص. 85)، إضافة إلى أربعة ألواح أخرى مثبتة بمسامير فضة، على كل لوح منها اسم السلطان الذي أرسله، حيث كان يرسل ذلك اللوح إليها (علوي، 1993، ص. 148).

يضيف خسرو مظهرًا آخر لإثبات سيطرة السلاطين العبيديين على الحجاز، إضافة إلى الخطبة لهم من فوق منابره، وذلك عن طريق كتابة أسماء السلاطين داخل الكعبة المشرفة، ومنها اسم العزيز بالله، الذي أرسل في بداية حكمه جيشاً لإعلان إخضاعها وإقرار الخطبة له، وهو ما تم في عام 366هـ، وذكره خسرو أعلاه (ابن فهد، 2005، 2/414)، أما أسماء السلاطين الآخرين، فعلى الأرجح بحسب ترتيب حكمهم هم: المعز لدين الله، والحاكم بأمر الله، والظاهر لإعزاز دين الله، ثم المستنصر بالله (السنهالجي، د.ت، 90، 92، 93، 95، 103). ويذكر المقرئ أن المعز لدين الله الفاطمي نصبت له المحارب الذهب والفضة داخل الكعبة المشرفة وعليها اسمه. ولم يرد ذكر باقي السلاطين (المقرئ، 2001، 278/1).

(12) نقش مسجد فلج:

سلك ناصر خسرو في طريق عودته على خراسان بعد انتهائه من إتمام حجه للمرة الرابعة وذلك في يوم الجمعة 19 من ذي الحجة 442هـ/7 مايو 1051م حيث وصل إلى الطائف وواصل سيره عبر عدة مواضع حيث استأجر جملاً ومعه خفير لحمايته ويدله على الطريق حتى وصل إلى فلج في 23 من صفر 443هـ (علوي، 1993، ص. 156). ويعرف ناصر الفلج بأنها ناحية كبيرة ويطلق أيضاً على وادٍ في هذه المنطقة حيث تتجمع المياه وتعرف بالأفلاج ومثل ذلك ليلى التي تبعد حالياً عن الرياض جنوباً بنحو 320 كيلو متراً (الحموي، 1990، 4/272-271؛ ابن منظور، 2006، 2/405؛ الحمدان، 1980، 36/35-47). أما النقش المشار إليه فقد قام ناصر خسرو بنقشه بنفسه حيث كتب بيتاً من الشعر على أحد جدران المسجد أثناء وجوده به. وأعجب أهل القرية بما

البيزنطيين في عهده، وما يقومون بدفعه له من أموال وفقاً للهدنة المعقودة بين الجانبين (ماجد، 1994، ص ص. 125-127).

(4) باب خان لنجان:

لم يحدد وقت وصوله إليها، وذكر مغادرته المدينة السابقة في أول المحرم 444هـ/ مايو 1052م، ويبدو أنه قضى به فترة؛ لأنه قال: إنه غادرها في 8 صفر/ 10 يونيو (علوي، 1993، ص ص. 173-172)، ووجد مكتوباً على بابها اسم السلطان طغرل بك (الحموي، 1990، 2/431؛ كي، 1954، ص ص. 241، 242)، وأشارت المصادر إلى ضم طغرل بك أصفهان عام 443هـ/ 1051م، ويبدو أن تاريخ كتابة اسم السلطان كان في هذا التاريخ، حيث كان فتحه لها بالأمان، ويضيف خسرو اختيار طغرل بك لأحد الكتاب وهو سوري بن المعتز ليكون حاكماً عليها ولقبه الخواجة العميد (الأصفهاني، 2002، ص ص. 288).

(5) نقش صخري في جبل بطرية:

ويصنف هذا النوع فيما يُعرف بالكتابات الصخرية، وفي زيارته لطرية رأى خسرو وجود قطعة من حجر المرمر في جبل مكتوب عليها بخط عبري أن الثريا كانت على رأس الحمل ساعة الكتابة (علوي، 1993، ص ص. 64؛ البلخي، 2010، ص ص. 102، 103)، وتدل هذه العبارة على اهتمام خسرو بأمر النجوم، حيث سجل ذلك منذ خروجه عندما نوى التوبة، وكان في يوم قران الرأس والمشتري، ويُقال: إن الله - تعالى وتقدس - يستجيب فيه إلى ما يطلب الناس من حاجات، وهذا من معتقدات الشيعة التي ذكرها الكفعمي في كتابه (1395، ص ص. 188-183).

وفي حوار آخر دار بينه وبين أحد العرب الذين قابلهم عند الحسا، سأله عما تقوله النجوم عن حصاره للحسا، وهل سينجح أو لا، فأعطى له إجابة أنه سيحدث ما فيه الخير، ثم إشارة أخرى إلى ما دار بينه وبين رجل آخر عن الأفلاك والنجوم؛ وبدل هذا على جانب من جوانب شخصيته وبحته في ذلك، الذي كان شائعاً في تلك الفترة (علوي، 1993، ص ص. 43، 161، 177).

أما ما ذكره عن وجود هذه الكتابة بالعربية، فلم يذكر هل كان له معرفة بها، أو أن أحد الأهالي قرأه له، وتجدر الإشارة إلى أن التظلي (2002، ص ص. 265، 266) الذي زار المنطقة في القرن التالي ذكر وجود نحو مائة من اليهود بها.

(6) طلسم التمساح:

يعود خسرو لذكر طلسم آخر بالقرب من مدينة مصر (الفسطاط)، ويُقال: إنه يحمي الإنسان والدواب منه، ولكن أثره يبطل على مسافة رمية سهم منها، فلا يجزئ أحد أن يقترب من النيل (علوي، 1993، ص ص. 102). وتعرف رمية السهم بالغلوة أي المسافة التي تصل إليها رمية السهم باليد (فراجيل، د.ت، ص ص. 629، 630)، وسبق ابن حوقل (1938، ص ص. 160)

أورده يُمثل إضافة مهمة، فقد ذكر أن طغرل بك ذهب إليها للمرة الأولى للاستيلاء على ولاية أصفهان، وهو ما أغفلته المصادر المعاصرة في تحديد تاريخ دقيق لذلك (ابن الأثير، 8، 1987، ص ص. 35-36؛ العمراني، 2001، ص ص. 186-188؛ الحسيني، 1985، ص ص. 49-49) أما المدرسة المشار إليها فلم يُشر إليها خسرو مرة أخرى بعد عودته، وكانت توجد مدرسة أخرى في نيسابور للبيهقي وردت الإشارة إليها عام 430هـ، ووردت العديد من الإشارات عن العلماء الذين التحقوا بها ودرّسوا فيها (ابن الأثير، 1987، 36.8/35؛ الحسيني، 1985، ص ص. 49، 50؛ عبد الوهاب، 2022، ص ص. 67 - 82؛ العمري، 2001، ص ص. 188-186).

(2) باب معرة النعمان وطلسم العقرب:

ذكر خسرو أنها مدينة عامرة، ولها سور مبني، ورأى عاموداً من الحجر عليه كتابة غير عربية - لم يحددها - وسُئل عنها، فقيل له: إنه طلسم لمنع دخول العقرب إليها، كما أنه إذا حضر العقرب إليها وأطلق؛ فإنه يهرب ولا يدخلها، أما ارتفاع هذا العامود فيبلغ عشرة أذرع (علوي، 1993، ص ص. 55).

ووصف ناصر خسرو تلك الكتابة الموجودة على العامود حيث لاحظها مما يدل على دقة ملاحظته. وأكد ابن العديم وجود هذا العامود من قبل واعتقد أنه أدى إلى قتل العقارب فلم تعد موجودة في المدينة. وهناك من ذكر أن الطلسم كان للحيات (العجمي، 1417، 1/18؛ ابن العديم، د.ت، 1/472 - 473، الصوفي، 2013).

(3) منارة الإسكندرية والمرأة:

أشار خسرو إلى وجود منارة بها كانت قائمة في أثناء وجوده بمصر، ثم يذكر قصة المرأة التي كانت تُستخدم لمراقبة السفن الوافدة، ولكن الروم عملوا الخيلة، وتمكنوا من كسرها، وعرض شخص على الحاكم بأمر الله إعادتها، ولكنه لم يوافق لأنه في سلام معهم، ويرسلون إليه الذهب والمال كل عام (الحموي، 1990، 1/188، 189؛ السيوطي، 1967، 1/84؛ أنسلم، 1901، ص ص. 1046-1043).

لم يوضح خسرو مصدره عن هذه القصة حول المرأة، التي كانت مثار خلاف بين المؤرخين، من الذي خرّبها بحسب الروايات؟ وهل كان ذلك بعد فتح عمرو بن العاص للإسكندرية أو في خلافة الوليد بن عبد الملك؟ وتجدر الإشارة إلى تأثر المنارة وتعرضها للهدم بسبب عدة زلازل حدثت في أعوام: (180هـ، و271هـ، و344هـ، و777هـ)، التي تركت تأثيرها في بنائها حتى تهدمها نتيجة عاصفة قوية. أما الحموي فقد زار موقعها، وبحث عن موضع المرأة فلم يجده، كما عاين الحائط الذي قيل: إنها كانت عنده، وينكر أنه يمكن للنظر أن يرى شيئاً منه لارتفاعه، كما انفرد خسرو بما ذكره عن موقف الحاكم بأمر الله من إعادة تركيب هذه المرأة، معللاً ذلك بما كانت عليه العلاقة السلمية مع

الفيضان والذي يُعد من أعظم الأعياد في مصر ويسمى عيد ركوب فتح الخليج (علوي، 1993، ص 113-108).

(2) صور عيسى (عليه السلام):

وصف خسرو كنيسة القيامة أو (بيعة القمامة)، كما كانت تُسمى، ثم الزخارف من الرخام والنقوش والصور وهي ما تُعرف بالأيقونات، وذكر أن صور عيسى (عليه السلام) المنتشرة في أماكن كثيرة منها كانت مطلية بزيت السندوس، وغطيت بالألواح شفافة من الزجاج لحمايتها من الغبار، ويُظفها الخدم كل يوم (علوي، 1993، ص 88، 89).

وأشار خسرو إلى مستوى الكنيسة لدى النصارى، وهو كنيسة القيامة، أما لدى المؤرخين والجغرافيين المسلمين فوردت بكنيسة القيامة، ويذكر الحموي (1990، 4/396، 397) أن السبب في تسميتها بقمامة؛ لأنه كانت هناك منزلة أهل البلد وقد بُنيت الكنيسة مكانها، كما أشار إلى موقف الحاكم بأمر الله وهدمه وتخريبه لها، ثم عودته عن ذلك وأعاد تعميرها (ابن المقفع، 2006، 4/1141-1143؛ ابن تغري بردي، 1929، 4/180).

وينفرد خسرو بذكر اتساعها إلى نحو ثمانية آلاف رجل، ولاحظ نوع الزيت الموضوع على صور المسيح (عليه السلام) ويعرف بالسندوس أو السندراك (Sandarac)، ويُستخرج من أشجار صمغية؛ للحفاظ على الألوان، ويدل ذلك مرة أخرى على دقة خسرو في روايته، وتسجيله لما رآه وشاهده في رحلته (المقريزي، د.ت، 2/71؛ الفقي، 2004، ص 53).

(3) سفن المعز لدين الله (365-362هـ/ 972-975م):

انفرد خسرو بوصف السفن التي وصل بها المعز لدين الله الفاطمي إلى القاهرة بعد بنائها على يد جواهر الصقلي عام 358هـ، ويضيف أن هذه السفن أخرجت من النيل، وتركزت كأنها أشياء لا غناء فيها، وبلغ عددها سبع سفن، طول الواحدة مائة وخمسون ذراعاً، وعرضها سبعون، وقد مضى عليها نحو ثمانين عامًا، ويؤكد خسرو في النهاية رؤيتها بنفسه عندما ختم عبارته بقوله: "حين بلغ الراوي هذا المكان" (علوي، 1993، ص 102، 103)، وتجدد الإشارة إلى أن هذه السفن عُرفت باسم العشاري أو عشيري، وتُجمع على عشاريات، وأفاض النخيلي (1974) في استعراض المصادر التي تناولت هذه السفن، خاصة في عصر الدولة الفاطمية واستخداماتها؛ ولكنه لم يعتمد على هذا النص الفريد لخسرو، والذي ذكر قياساتها (النخيلي، ص 101-95)، وتُرجح الباحثة أنها تركت تذكاراً على نجاح الفاطميين العبيديين في دخول مصر والاستيلاء عليها في هذا التاريخ.

(4) وصف تحت عيد الفطر (آخر رمضان 440هـ/ 1049م):

حرص خسرو على رؤية المائدة أو السّماط الذي يُعد لإفطار السلطان الفاطمي وخواصه بعد انتهاء شهر رمضان،

خسرو إلى وجود ذلك الطلسم الخاص بالتماسيح عند الفسطاط، ويذكر خسرو الرواية بصورة دقيقة، حيث ذكر "ويقال"، ثم حدّد موضع تأثيره بمسافة رمية سهم؛ إذ لا يستطيع أحد أن يقترب من النيل، أما المقريزي (د.ت) حدّد مكان تأثير الطلسم، وذكر أنه في جبال الفسطاط وحتى نهاية المدينة. فحدّد حدّاً لا يستطيع التماسيح إلحاق الضرر؛ بل إذا بلغ ذلك الحدّ ينقلب على ظهره، فيعذب به الصبيان إلى أن يجاوز نهاية المدينة فيعود إلى طباعه، ولكن هذا الطلسم كُسر فلم يعد يعمل (المقريزي، 1/126)، وتدلّ هذه الرواية على أنه كان له مكان أو على هيئة معينة تم عمله دون أن يصفه لنا.

ثالثاً: النقوش والكتابات على الآثار المنقولة

لم تقتصر دقة ملاحظات خسرو على الآثار الثابتة بنوعيتها، وإنما تعدّى ذلك إلى ما رآه من آثار منقولة بمختلف أنواعها، ومنها على سبيل المثال: عند مروره بشميران في المحرم 438هـ، ووصفه لها ولمسجدها الجامع؛ ذكر أن اسم الأمير يُكتب هكذا "مرزبان الديلم جبل جيلان أبو صالح مولى أمير المؤمنين"، واسمه جستان إبراهيم، وكان لعدله أثره في استتباب الأمن بها (علوي، 1993، ص 48).

وإلى جانب ما سجّله خسرو من ألقاب جستان إبراهيم، فقد أضاف معلومات مهمة منها: أن شميران حاضرة ولاية طارم وقطعتها التي يقيم بها مجموعة مختارة من أبناء عظماء هذه الولاية لتوفير الحماية بها، إضافة إلى قرية خندان مركز تحصيل المكوس بها، أما اللقب فقد كان يُخاطب به ملوك الديلم، وإن اختلف في صياغته، كما كانت رئاسة الديلم لآل جستان، الذي جعله طغرل بك على ولاية الديلم منذ إخضاعه لهذه المناطق عام 430هـ (الدواداري، 1992، 5/338؛ العسقلاني، 1989، 1/183)، ولم يوضّح خسرو مكان كتابة اسم الأمير، وربما قرأه في أحد المكاتبات أو الوثائق التي كانت لديه في الديوان بمكان عمله.

(1) اسم السلطان المستنصر بالله (427-487هـ/ 1035-1094م):

من بين ما شاهده خسرو شمعة كبيرة كُتب عليها اسم السلطان، طولها سبعة أذرع وقطرها ثلاثة أشبار ومخطوطة بالعنبر؛ لكي تُوضع مع غيرها من الشمع في قبة الصخرة، إضافة إلى ما يُرسل من قناديل من الفضة المُسجّل عليها وزنها، وتُصنع بأمر من السلطان (علوي، 1993، ص 80).

ويؤكد خسرو ما كان يحرص عليه المستنصر بالله من توفير نفقات المساجد من زيوت الإضاءة وفرشها بالسجاجيد والحصير ورواتب العاملين بمهنة المساجد وغيرها (علوي، 1993، ص 118-125)، كما رأى خسرو ما كان على سروج خيول السلطان التي تسير في موكبه أن اسمه مطرّز على حواشيها وصُنعت خصيصاً لذلك (علوي، 1993، ص 109). وكان ذلك ضمن ما وصفه ناصر خسرو في وصف الاحتفال بفتح الخليج عند اكتمال ارتفاع

صيغة الدعاء للأمير:

حضر ناصر خسرو صلاة الجمعة في تبريز وفي الخطبة ذكر نص الدعاء لحاكمها (الأمير الأجل سيف الدولة وشرف الملة، أبو منصور وهوذان بن محمد مولى أمير المؤمنين (علوي، 1993، ص.48).

كما ذكر اسم الأمير في ميفارقين التي تُعد من أكبر مدن ديار بكر قديماً في الخطبة أيضاً، حيث كان بها في 26 جمادى الأولى 438هـ/ 23 نوفمبر 1046م، "الأمير الأعظم عز الإسلام سعد الدين نصر الدولة وشرف الملة، أبو نصر أحمد" (علوي، 1993، ص.52)، وهذه الصيغة التي ذكرها خسرو تحسم بعض الخلاف حول ما ذكره سبط ابن الجوزي (2013، 11/619) أنه يُعرف بأحمد أبي نصر، وقيل: أبو منصور، وربما كان ذلك ما استقر عليه من اسمه وألقابه؛ لأنها التي كان يُدعى له بها من فوق المنبر، وبلغت فترة حكمه نحو واحد وخمسين عامًا، ويضيف خسرو أنه بلغ المائة من عمره، ويُخالف ذلك ما أوردته بعض المصادر عن موته عن سبع وسبعين عامًا (الفارقي، 1909، ص.122، 132، 171-176، الحموي، 1990، 5/236 - 238).

(2) مراسيم النداء للحج:

سجّل خسرو نصّ المرسوم الخاص بالنداء للحج، وكان يُقرأ بالمساجد في منتصف شهر رجب على النحو التالي: "يا معشر المسلمين، حلّ موسم الحج، وسيُجهّز ركب السلطان كالعتاد، وسيكون معه الجنود والخيل والجمال والزاد"، وينادي مرة أخرى في شهر رمضان (علوي، 1993، ص.125)، وأورد نصّ مرسوم من سجّل آخر عام 339هـ، ونصه: "يقول أمير المؤمنين: إنه ليس من الخير أن يسافر الحجاج للحجاز هذا العام، فإن به قحطاً وضيقاً، وقد هلك به خلق كثيرون، وإني أقول هذا شفقة بالمسلمين" (علوي، 1993، ص.125). وفي شهر رجب 440هـ/ديسمبر 1048م، تم قراءة مثال للسلطان بأن في الحجاز قحطاً، وليس من الخير أن يسافر الحجاج، فلينفقوا المال على أنفسهم، وليفعلوا ما أمر الله به (علوي، 1993، ص.126).

هذه نماذج ثلاثة أورد خسرو نص اثنين منها، بينما ذكر فحوى الثالث، وتظهر هنا دقة ما يذكره وأمانته؛ لأن المرسوم الثالث لم يكن خسرو في القاهرة، وإنما كان معتمراً في مكة، وتضمنت تنظيم خروج ركب الحج المصري من القاهرة إلى الحرمين الشريفين، حيث تضمن الأول ما يتعلّق بالجنود ووسائل النقل من خيل وجمال إضافة إلى الزاد، وحدّد نفقاتهم الإجمالية وما يحملونه معهم من هدايا إلى القبائل على طريق الحج وكذلك إلى الأمراء (الدندي، 2022، ص.39).

(3) رد السلطان على والي الشام:

بعد أن ذكر خسرو نفقة السلطان على المساجد في الدولة الفاطمية العبيدية، كتب والي الشام في إحدى السنوات طالباً أن

وحصل على إذن من صاحب الستر بدخوله بعد إعداده، وكان مما لفت نظره التخت أو المكان الذي يجلس عليه السلطان، ومن إعجابه يقول: وبلغ من العظمة أنني لو قصرت الكتاب عليه ما استوفى ذلك، ووصف عرضه وارتفاعه، وما عليه من الرسوم إضافة إلى الكتابة المزخرفة التي ذكرها (علوي، 1993، ص.122، 123، دوزي، 1979-2000، ص.291)، وتأتي أهمية هذا الوصف لأحد معالم الاحتفالات لدى الفاطميين؛ أنه من جانب شاهد عيان، كما أن من سبقه ووصفه -وهو المسيحي- لم يذكر هذه التفاصيل الدقيقة التي ذكرها خسرو (المسيحي، 1980، ص.203-186، عبد السلام، 1992، ص.ص. 212 - 216). وفي تعليق الخشاب على ما ذكره خسرو أنه استئذن (صاحب الستر)، أنه ربما يقصد صاحب الباب (علوي، 1993، ص.122)، وكان خسرو دقيقاً في تحديده؛ لأن صاحب الستر أو متولي الستر كان بالفعل المسؤول عن ذلك، وليس صاحب الباب، وذكر أن سبب تسميته بذلك لأنه مسؤول عن الستار الذي يحجب السلطان، ويأمره برفعه عند ظهوره، كما كان مسؤولاً عن قاعة الاحتفالات، والستار الموجود بها قبل دخول السلطان إلى القاعة. للمزيد عن صاحب هذه الوظيفة، ومهامه راجع (ابن تغرى بردي، 1929، 4/190، دائرة المعارف، 1998، 11، 3435).

رابعاً: الروايات الشفهية:

حرص ناصر خسرو على تسجيل العديد من الروايات الشفهية التي سمعها وكان حريصاً على تحري الدقة في ذلك وخاصة إذا سمعها من آخرين. وتُعد الروايات الشفهية مصدراً من مصادر التاريخ ولها أهميتها في عصرنا الحالي (شافو، 2009، ص.271 - 288).

أشار ابن الأثير بالفعل إلى أبي منصور وهوذان بن محمد في حوادث عام 446هـ، حيث قبل سيادة طغرل بك على تبريز وأطاعه، وأضاف إليه ملك أذربيجان، والذي يبدو أنه كان قبل خضوعه للسللاجقة (ابن الأثير، 1987، 8/116، 8/410، 411، أحمد، د.ت، ص.727).

(1) رواية زلزال تبريز 434هـ:

وصل ناصر خسرو إلى تبريز حاضرة ولاية أذربيجان في 20 صفر 438هـ/ 27 أغسطس 1046م. ونقل عن أهلها ما حدث أثناء الزلزال الذي حل بها في 17 ربيع الأول 434هـ/ 5 ديسمبر 1043م. وذكروا أن من مات بها بلغ حوالي أربعين ألفاً، إضافة إلى خراب جانب منها (علوي، 1993، ص.ص. 48-49؛ العامري، 1985، ص.355). وهناك من ذكر أن عدد من مات بلغ نحو خمسين ألفاً ونجا أميرها وجنده الذين كانوا آنذاك خارجها. كما تأثرت قلعتها وسورها ودار الإمارة نتيجة الزلزال. وأشار الشاعر قطوان الأزدی في إحدى قصائده إلى ذلك الزلزال ولم يذكرها ناصر الذي قابل الشاعر وأطلعته على قصائده (الطهراني، 1990، 2/140).

ما يبيعون وأورد عقوبة من يكذب منهم، حيث كان يُوضع على جمل، ويُعطى جرساً بيده، ويُطاف به في المدينة، ويقوم قائلاً: "قد كذبت وها أنا أعاقب، وكل من يقول الكذب فجزاؤه العقاب" (علوي، 1993، ص. 120). وقد عُرفت هذه العقوبة بالتجريس لإمساك المعاقب بجرس بيده، كما أنها تضمنت التشهير بالمُخالف، حيث يقول على نفسه هذه العبارة التي انفرد خسرو بتسجيلها، وتنوّعت وسائل التشهير بحسب الشخص، وكذلك نوع الجريمة، والتي كانت من القسوة الشديدة، خاصة ضد المعارضين السياسيين، أما المخالفون في النواحي الاقتصادية والاجتماعية فكانت أقل حدة (علوي، 1993، ص. 120، لفته، 2014، ص. 263 - 280)، وتُصنّف ضمن العقوبات في المخالفات الاقتصادية، التي طبّقت على المخالفين من الطحّانين من جانب جوهر الصقلي عام 359هـ، وعام 397هـ، وطُبّقت أيضاً على المخالفين أنفسهم (لفته، 2014، ص. 279، 280).

(6) صيغة خطاب شخصي:

قابل خسرو أحد الأشخاص في أسوان يعرف شيئاً من علم المنطق فعاونه في استئجار ما يحتاجه لسفره إلى عيذاب، وذلك في ربيع الأول 422هـ/ 29 يوليو 1050م، ثم عاد فذكر أنه أبي عبد الله محمد بن فليح، الذي كان تاجراً أيضاً وله وكيل في عيذاب، فأرسل كتاباً إليه أن "يعط ناصرًا ما يريد، وهو يعطيك صكًا للحساب"، وعندما طال بقاءه في عيذاب لمدة ثلاثة أشهر، واحتاج إلى ما ينفق منه، أعطى هذا الخطاب للوكيل الذي أعطاه ما يكفيه، وأرسل الصك إلى أسوان، فأعاد الرجل إرسال خطاب آخر ليؤكد إعطاء ناصر ما يريده مهما كانت قيمته، ولو كان من ماله ثم يُعوضه عنه، ثم ختم ذلك بمقولة لعلي بن أبي طالب (عليه السلام): "المؤمن لا يكون محتشماً ولا مغتناً". وأورد خسرو تلك القصة؛ لكي يثبت اعتماد الرجل على الرجل، وأن الكرم في كل مكان، وأن أهله كانوا وسيكونون دائماً، ولم تثر الباحثة على هذا القول الذي نسبته ناصر لعلي بن أبي طالب (عليه السلام) في المراجع المتاحة. وكانت هذه الحجة الرابعة له، حيث جاور في مكة من رجب 442هـ إلى 20 من ذي الحجة (علوي، 1993، ص. 135، ص. 141).

الخاتمة:

تعدّدت النقوش والكتابات بمختلف أنواعها التي سجلها خسرو في كتابه، حيث هدف إلى إثبات مصداقيته سواء فيما رآه مكتوباً أو سمعه وسجله؛ وبالتالي فإنها لم تكن شيئاً ثانوياً، كما ذكر كراتشكوفسكي في تعليقه على كتاب خسرو، ويؤكد خسرو أنه وصف ما رآه بأمانة في رحلته، أما ما سمعه فقد كان ينسبه إلى من سمعه منه، أو يُسبق ذلك بقوله: "وقيل"، أو "يقال"، حتى لا يواخذه عليه القارئ أو يلومه، خاصة فيما يتعلق بالروايات الشفوية التي سجلها وتُعد من أهم إضافاته في مؤلفه.

يكون زيت الإضاءة المستخدم في قناديل المساجد من الزيت الحار المُستخرج من بذور الفجل واللفت -وهو أقل جودة- ولكن السلطان - وغالباً يقصد به المستنصر بالله- ردّ عليه "أنك مأمور، وليس من الجائز أن تغيّر وتبدّل في شيء يتعلّق ببيت الله" ومرة أخرى لم يذكر ناصر السنة أو اسم الوالي والسلطان فيما يدل على امانته في نقل ما سمعه (علوي، 1993، ص. 125). وأشار خسرو إلى ذلك النوع من الزيت واستخدامه للمصاييح في المنازل، أما المساجد فقد كان لها زيوت أخرى لم يذكر نوعها؛ ولكنه ذكر وجود زيت الزيتون، وهو رخيص إضافة إلى زيت السمسم؛ ولكنه كان قليلاً، وكان على الأرجح يُستخدم في إضاءة القناديل والمساجد، ومنها التي كانت في المسجد الأقصى وقبر إبراهيم الخليل (عليه السلام)، وقد عرّف المطرزي المَسْرَجَة بالفتح: ما فيه الفتيلة والدهن، والمسرجة التي تُوضع عليه، وقيل على العكس، وعُرفت هذه المسارج من أقدم العصور في بلاد الشام والعراق، حيث صُنعت من الطين والحجر والمعدن بأشكال متنوعة، كما عُرفت بمصر في العصر البيزنطي باسم قوارير مينا (المطرزي، د.ت، ص. 222، الواقدي، 2، 1997/ 66 - 67، أبو سديرة، 1991، ص. 112، أحمد، 2020، ص. 92).

(4) تصريح بإعفاء من مكس الحاج:

بعد وصفه جلة أشار خسرو إلى ذهابه إلى أميرها -دون أن يذكر اسمه- حيث أعفاه من المكس المفروض على الحاج الذين يعبرون بها في طريقهم إلى مكة المكرمة، وكتب إلى مكة: "هذا رجل عالم؛ فلا يجوز أن يُؤخذ شيء منه" (علوي، 1993، ص. 137)، وبالفعل خرج دون دفعه، وأضاف أن هذا الأمير كان تابعاً لأمير مكة تاج المعالي بن أبي الفتوح (453-400هـ/ 1010 - 1061م)، الذي كانت المدينة النبوية تابعة له أيضاً، ويُشير خسرو إلى أنه صاحب أمير مكة عند عودته بحراً، حيث وصل إلى القلزم، ثم عبر البر إلى القاهرة، ويوضح سبب سفر أمير مكة ليحصل على ما كان يمنحه له السلطان الفاطمي؛ لأن الحجاز في ذلك العام أصابه قحط شديد (علوي، 1993، ص. 129).

ويوضح خسرو ما كان متبعاً من أخذ المكس من الحُجاج في الدولة الفاطمية من أمير مكة، الذي استمر حتى الدولة الأيوبية، حيث ألغاه صلاح الدين عام 572هـ، وعوّض حكامها عن ذلك، وكان لإشارة خسرو أهمية في الاستثناءات التي تتم في ذلك، ومنها ما كتبه أمير جدة موضّحاً سبب إعفائه؛ على الرغم من قدومه مع ركب الحج الرسمي الذي وصل عبر البحر؛ لمنع الحجاج بسبب القحط الذي كان في الحجاز في ذلك العام، كما سبقت الإشارة إلى ذلك في المثال الذي تمت قراءته عامي 440هـ و 441هـ. للمزيد عن الأحوال الاقتصادية راجع (الدندني، 2022، ص. 39-38).

(5) عقوبة التاجر الكاذب:

أشار خسرو إلى التجار ومعاملاتهم وأنهم يصدقون في كل

أهم النتائج والتوصيات:

مما سبق دراسته للنقوش والكتابات التي سجلها ناصر خسرو في مؤلفه يتضح الآتي:

- تنوع ما سجله من نقوش وكتابات من العمائر الدينية الثابتة وخاصة المساجد التي شكلت جانباً رئيساً في وصفه لها لارتباطها برحلة خروجه لأداء فريضة الحج.
- تصحيح نقش صلح مسجد الرملة ما ورد في المصادر التاريخية عن الزلزال الذي حدث عام 425هـ/1033م.
- تنوع النقوش التي أوردتها أثناء بقاءه في بيت المقدس في فترة الشهرين من رمضان إلى نهاية ذي القعدة 438هـ والتي أثبت دقة ما نقله بعد مقارنته بما ورد في المصادر اللاحقة والنقش الأصلي مثل نقش مساحة المسجد الأقصى.
- إثبات أسماء عدد من الخلفاء العباسيين الذين تمت عمارة بعض الأماكن في المسجد الأقصى مثل الخليفة المهدي، الخليفة المأمون.
- تسجيله أسماء عدد من الخلفاء الفاطميين الذين قاموا أيضاً بإثبات عمارتهم لأماكن في مراقي ساحة المسجد الأقصى وفي الألواح المثبتة في داخل الكعبة المشرفة وعليها أسماء السلاطين من المعز لدين الله والعزیز بالله والحاكم بأمر الله والظاهر لإعزاز دين الله والمستنصر بالله. ولم يرد إلا اسم العزيز بالله لدى المقريري في تعاضد الخنفا عن وجود اسم المعز لدين الله في داخل الكعبة المشرفة مما يزيد من قيمة ما ذكره ناصر خسرو.
- تسجيله ما رآه على باب الكعبة المشرفة من الآية القرآنية الكريمة، ووصف حلقات الباب والقفل وتحديده مكان إرسال الحلقات وتمثل هذه الرواية أهمية خاصة في عمارة الكعبة المشرفة والتي لم ترد في الدراسات الحديثة التي تناولتها.
- تنوع النقوش والكتابات التي نقلها من على العمائر المدنية الثابتة ومنها وصفه لبداية إنشاء مدرسة نيسابور عند مروره بها في عام 437هـ/1046م وأهمية ذلك في تاريخ المدارس في عصر سيطرة السلاجقة على هذه المنطقة.
- تسجيله لبعض الغرائب مثل نقش طلسم العقارب في باب معرة النعمان، ونقش طلسم التمساح عند الفسطاط وهو ما ذكرته المصادر التاريخية مما يزيد من مصداقية روايته.
- دقة ملاحظته في تسجيله اسم السلطان المستنصر بالله من على شجرة كبيرة في قبة الصخرة ومن على سروج الخيل في احتفال فتح الخليج في مصر. وكذلك وصفه للسفن التي استخدمها المعز لدين الله عند قدومه إلى مصر وعددها وأطوالها. كذلك ما رآه في مائدة عيد الفطر التي تُعد

احتفالاً بعيد الفطر ووصفه لها بدقة حيث شاهدها بنفسه وهو ما لم يرد من تفاصيل في المصادر الأخرى التي تناولت نظم الفاطميين وحضارتهم.

- أما عن الروايات الشفوية فقد مثلت أهمية خاصة حيث نقل العديد منها سواء أثناء حضوره خطب الجمعة وصيغة الدعاء للحاكم، وأيضاً مراسيم النداء للحج ونصوصها، ونص عقوبة التاجر الكاذب، ونقله ما قاله له حاكم جدة إلى أمير مكة بشأن سبب إعفائه من مكس الحج الذي كان يدفعه الحاج.

التوصيات:

- أهمية دراسة النقوش والكتابات التي وردت في مؤلفات الرحالة والجغرافيين وجمعها لمساعدة الباحثين في مقارنتها بما ورد في المصادر التاريخية.
- جمع الروايات الشفوية وتحقيق محتواها حيث تعد من أهم المصادر الحديثة في مجال الدراسات التاريخية.

المراجع:

- ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد. (1987). الكامل في التاريخ. (مراجعة: محمد يوسف الدقاق)، دار الكتب العلمية.
- ابن العديم، عمر بن أحمد بن هبة الله كمال الدين. (د.ت). بغية الطلب في تاريخ حلب. (تحقيق: سهيل زكار)، دار الفكر.
- ابن القلانسي، حمزة بن أسد بن علي. (1983). تاريخ دمشق. (تحقيق: سهيل زكار)، دمشق.
- ابن المقفع، ساويرس. (2006). تاريخ مصر من بداية القرن الأول الميلادي حتى نهاية القرن العشرين من خلال مخطوط تاريخ البطارقة. (تحقيق: عبد العزيز جمال الدين)، مكتبة مدبولي.
- ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف. (1929). النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. القاهرة.
- ابن حوقل، أبو القاسم. (1938). صورة الأرض. دار صادر.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد. (1994). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. (تحقيق: إحسان عباس)، دار صادر.
- ابن فهد، النجم عمر. (2005). إتحاف الوري بأخبار أم القرى. (تحقيق: فهم محمد شلتوت)، جامعة أم القرى.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد. (2009). لسان العرب. (تحقيق: عامر أحمد حيدر)، دار الكتب العلمية.

- أبو سدرة، السيد طه. (1991). الجرف والصناعات في مصر الإسلامية منذ الفتح الإسلامي وحتى نهاية العصر الفاطمي. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- أحمد، سعيد عمر. (د.ت). آل مسافر السالاريون وعلاقتهم الحرية السلمية مع ركن الدولة البويهية. *مجلة بابل للدراسات الإنسانية، العراق*. ص 727
- أحمد، سهيلة مجيد. (2020). صناعة الأغذية في العصور العراقية القديمة. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الإدريسي، محمد بن محمد بن عبد الله بن إدريس. (1409). نزعة المشتاق في اختراق الآفاق. بيروت.
- الأصفهاني، عماد الدين أبو حامد محمد. (2002). البستان الجامع لجميع تواريخ أهل الزمان. (تحقيق: عمر عبد السلام تدمري)، بيروت.
- أمين، أحمد. (2021). النقوش الإسلامية وأطر دراستها. مجلة أيديوس، (3). ص 43-76
- أنسلم، لويس دي. (1901). المناور وتاريخها. مجلة المشرق، (4) ص 1043-1046
- الأنطاكي، يحيى بن سعيد. (1990). تاريخ الأنطاكي المعروف بصلة تاريخ أوتيا. (تحقيق: عمر عبد السلام تدمري)، لبنان.
- البلخي، أبو معشر جعفر بن محمد. (2010). الأحكام على قرانات الكواكب. (تحقيق: يوسف بك باباجور وآخرون). مجمع ذخائر إسلامي، قم- إيران.
- التطيلي، بنيامين. (2002). رحلة بنيامين التطيلي 561-569 هـ/ 1165 - 1173 م. (عزرا حداد، مترجم). دراسة وتقديم: عبد الرحمن عبد الله الشيخ، أبو ظي.
- التلمساني، أحمد بن محمد بن أحمد المقرئ. (1997). وصف نعال النبي (ﷺ) المسمى بفتح المتعال في مدح النعال. (تحقيق: علي عبد الوهاب وعبد المنعم فرج درويش)، دار القاضي عياض للطباعة والنشر والتوزيع.
- تيمور، أحمد. (2027). الآثار النبوية. وكالة الصحافة العربية.
- الجزيري، حسين إبراهيم محمد. (2017). دويلات المشرق الإسلامي في القرنين الثالث والرابع للهجرة بين الوحدة والتنوع، عمان.
- الجدعي، فهد بن عبد الله. (1429). الأوضاع الأمنية في مكة وأثرها على الحياة العامة أثناء التنافس العباسي العبيدي على الحجاز [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحسيني، صدر الدين علي بن ناصر. (1985). زبدة التواريخ أخبار الأمراء والملوك السلجوقية. (تحقيق: محمد نور الدين)، دار أقرأ.
- الحمدان، محمد. (1980). الأفلاج. (لبنى) مدينة البحيرات، مجلة الفيصل، العدد 36، دار الفيصل الثقافية.
- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت. (1990). معجم البلدان، بيروت.
- الدندني، جواهر محمد دايس. (2022). الوثائق الفاطمية مصدرًا لتاريخ مكة المكرمة (567-358هـ): دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة خاين*، السنة الخامسة، (16). ص 38-39
- الدوادري، أبو بكر عبد الله ابن أيبك. (1992). كنز الدرر وجامع الغرر. (تحقيق: دوريتا كرافولسكي).
- دوزي، رينهارت. (د.ت). تكملة المعاجم العربية (محمد سليم النعيمي، مترجم)، العراق، 1979-2000م.
- دي فراجيل، بطرس. (د.ت). أقيسة جرم الأرض. مجلة المشرق، 8. ص 629-630
- سبط ابن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر يوسف. (2013). مرآة الزمان في تاريخ الأعيان. (تحقيق: سلمان الجبوري)، دار الكتب العلمية.
- سبط ابن العجمي، أحمد بن إبراهيم بن محمد. (1417). كنوز الذهب في تاريخ حلب. حلب.
- سلامة، خضر. (2013). نقش سلجوقي من المسجد الأقصى، حوليات القدس.
- السهارنفوري، خليل أحمد. (د.ت). بذل المجهود في حل أبي داود. (تعليق: أبو عبد الرحمن عادل بن سعد)، دار الكتب العلمية.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1967). حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة. (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم)، القاهرة.
- السيوطي، أبو عبد الله محمد بن شهاب الدين شمس الدين. (1982). إتحاف الأخصا بفضائل المسجد الأقصى. تحقيق: أحمد رمضان، القاهرة.
- الصوفي، مصطفى محمد. (2013). غرائب الأرصاد الطلسمية في البلاد الشامية، طلسم العقرب في حصص نموذجًا. موقع الألوكة alukah.net.
- الطهراني، محمد محسن آغا. (1990). طبقات أعلام الشيعة. مؤسسة إسماعيليات.

- الطوسي، نظام الملك. (2007). سير الملوك أو سياسة نامه (يوسف بكار، مترجم)، بيروت.
- العامري، يحيى بن أبي بكر. (1985). غريال الزمان في وفيات الأعيان. (صححه وعلق عليه: محمد ناجي زعي).
- عبد السلام، أبو محمد المرتضى. (1992). نزهة المقلتين في أخبار الدولتين. (تحقيق: أيمن فؤاد سيد)، شنوغارت.
- عبد الوهاب، أبو عبدلي المسعود. (2022). أهم المدارس النظامية في العصر السلجوقي في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي. *مجلة العلوم الإنسانية والحضارة*، 2(4)، ص 67-82.
- عبدالرازق، أحمد. (1981). أضواء على المسجد الأقصى وبعض الكتابات الأثرية فيه. القاهرة.
- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن أحمد بن حجر. (1989). نزهة الألباب في الألقاب. الرياض.
- علوي، ناصر خسرو. (1993). سفر نامه (يحيى الخشاب، مترجم)، القاهرة.
- العمرائي، محمد بن علي بن محمد. (2001). الإنباء في تاريخ الخلفاء. تحقيق: قاسم السامرائي، القاهرة.
- العمري. (2001). مسالك الأبصار في ممالك الأمصار. أبو ظبي.
- غازي، محمود أحمد. (2009). تاريخ الحركة المجددية، دراسة تاريخية تحليلية لحياة الإمام المجدد أحمد السرهندي. دار الكتب العلمية.
- غوشة، محمد هاشم. (2007). المسجد الأقصى المبارك، دليل أثري تاريخي للمعالم الإسلامية في المسجد الأقصى المبارك. القدس.
- الفارقي، أحمد بن يوسف بن علي الأزرق. (1909). تاريخ الفارقي. (تحقيق: ميمون عبد اللطيف)، القاهرة.
- الفقي، أسامة محمد مصطفى. (2004). في فكر ترميم اللوحات الزيتية. مكتبة الأنجلو مصرية.
- كراتشكوفسكي، أغناطيوس. (د.ت). تاريخ الأدب الجغرافي العربي. (ترجمة: صلاح الدين عثمان هاشم، لجنة التأليف والترجمة والنشر)، جامعة الدول العربية.
- الكرملي، أنستاس. (1928). الكتابات الأثرية العباسية في فلسطين. *مجلة العرب*، 8(8)، ص 163-166.
- الكفعمي، تقي الدين إبراهيم. (1395). مصباح الكفعمي أو جنة الأمان الواقية وجنة الإيمان الباقية. بيروت.
- كي، لسترنج. (1954). بلدان الخلافة الشرقية (بشير فرنسيس، وكوركيس عواد، مترجم). بغداد.
- لفته، سعيد مال الله حيدر. (2014). التشهير في العصر الفاطمي (427-358هـ/ 1035-968م): دراسة تاريخية. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية بجامعة الكوفة*، 15(1)، السنة الثامنة. ص-263 279-280.
- ماجد، عبد المنعم. (1994). ظهور الخلافة الفاطمية وسقوطها في مصر، التاريخ السياسي. القاهرة.
- مجهول. (2014). الطواف حول البحر الإريتري، التاجر يوناني مجهول (أحمد أيش، مترجم). كلمة.
- المسبحي، محمد بن عبيد الله. (1980). أخبار مصر في سنتين (415-414هـ). (تحقيق: وليم ج ميلورد)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- المطرزي، ناصر بن عبد السيد أبي المكارم. (د.ت). المغرب في ترتيب المغرب. دار الكتاب العربي.
- المقريزي، تقي الدين أبي العباس أحمد بن علي. (د.ت). المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقريزية. وضع حواشيه: سليم محمد، دار الكتب العلمية.
- موجز دائرة المعارف الإسلامية. (1998). تحرير: م. ت هوتسما وآخرون، مركز الشارقة للإبداع الفكري، مادة الحجاب.
- النخيلي، محفوظ درويش. (1974). السفن الإسلامية على حروف المعجم. جامعة الإسكندرية.
- الهروي، أبو الحسن علي بن أبي بكر. (2002). الإشارات إلى معرفة الزيارات. (تحقيق: علي عمر)، القاهرة.
- الواقدي، محمد بن عمر. (1997). فتوح الشام. دار الكتب العلمية.
- الوزنة، يحيى بن حمزة. (2007). مدينة مرو والسلاجقة حتى عصر سنجر. القاهرة.
- ‘Abd al-Wahhāb, Abū ‘Abdalī al-Mas‘ūd. (2022). ahamm al-Madāris al-nizāmīyah fī al-‘aṣr al-Saljūqī fī al-qarn al-khāmis al-Hijrī / al-hādī ‘ashar al-Mīlādī. (in Arabic) *Majallat al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-ḥaḍārāh*, 4 (2), p.67-82.
- Aḥmad, Sa‘īd ‘Umar. (D. t). Āl Musāfir alsālārywn wa-‘alāqātuhum al-harbīyah al-silmīyah ma‘a Rukn al-dawlah al-Buwayhī. (in Arabic). *Majallat Bābīl lil-Dirāsāt al-Insāniyah*, al-‘Irāq. p. 727.

- Aldndny, Jawāhir Muḥammad dāys. (2022). al-wathā'iq al-Fāṭimīyah mṣdran li-Tārīkh Makkah al-Mukarramah (358-567h) : dirāsah taḥlīlīyah. (in Arabic). *Majallat al-'Ulūm al-Insānīyah bi-Jāmi'at Hā'il*, al-Sunnah al-khāmisah, (16). p.38-39.
- Aljd'y, Fahd ibn 'Abd Allāh. (1429). al-Awḍā' al-Amnīyah fī Makkah wa-atharuhā 'alā al-ḥayāh al-'Āmmah athnā' al-Tanāfus al-'Abbāsī al-'Ubaydī 'alā al-Hijāz (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr man-shūrah]. Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah.
- al-Kirmilī, Anistās. (1928). al-kitābāt al-Atharīyah al-'Abbāsīyah fī Filastīn. (in Arabic). *Majallat al-'Arab*, (8). p.73-163-166.
- Amīn, Aḥmad. (2021). al-nuqūsh al-Islāmīyah w'tr dirāsatiḥā. (in Arabic). *Majallat Abīdūs*, (3). p.43-76.
- Anslm, Luwīs Dī. (1901). almnāwr wa-tārīkhiḥā. (in Arabic). *Majallat al-Mashriq*, (4). p.1043-1046.
- Dī frājyl, Buṭrus. (D. t). aqysh jrm al-arḍ. (in Arabic). *Majallat al-Mashriq*, 8. p.629-630.
- Lafta, Saeed Malallah Haider. (2014). Defamation in the Fatimid Era (358-427 AH/968-1035 AD): A Historical Study. (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girls for Humanities at the University of Kufa*, (15), Year Eight. Pp. 263-279-280



ابتكار تصاميم ملابس لموظفات صالات المطار بالمملكة العربية السعودية
مستلهمة من تراث جدة التاريخي لدعم القطاع السياحي

Creating Clothing Design Solutions for Girls with Hyperactivity
Disorder in Middle Childhood Using Artificial Intelligence
in Light of Flexible Manufacturing

د.سكر مناحي هلال العتيبي

أستاذ الدراسات الفنية المساعد، قسم الدراسات الفنية، كلية الآداب والفنون، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.

<https://orcid.org/0009-0009-6822-6755>

Dr.Sukar menahe Hilal Al Otaibi

Assistant Professor of Art Studies, Department of Art Studies, College of Arts and Letters,
University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/10/07، تاريخ القبول: 2024/10/31، تاريخ النشر: 2024/11/15)

المستخلص

هدف البحث إلى تحديد متطلبات ملابس موظفات الأسواق الحرة، وابتكار تصميمات ملابس لموظفات الأسواق الحرة بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية، وقياس نسبة اتفاق المتخصصين والمستهلكات على التصميمات المبتكرة، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، مع الدراسة التطبيقية، وتمثلت عينة البحث في كلا من المتخصصين عددهم (15) ويقصد بهم الأساتذة المتخصصين في مجال تصميم الأزياء، والمستهلكات وعددهن (25) ويقصد بهن ممثلات المبيعات بالأسواق الحرة بمطارات المملكة العربية السعودية لقياس نسبة الاتفاق في التصميمات المبتكرة، وتوصلت النتائج إلى قيام الباحثة بابتكار (10) تصاميم ملابس لموظفات صالات المطار بالمملكة العربية السعودية مستلهمة من تراث جدة التاريخي لدعم القطاع السياحي، ووفقاً لآراء المتخصصين فإن التصميم رقم (10) حقق أعلى معامل جودة بنسبة 100%، يليه التصميم رقم (2) بنسبة 98.3%، يليه التصميم رقم (6) بنسبة 96.5%، بينما توصلت النتائج وفقاً لآراء المستهلكات إن التصميم السادس هو الأفضل بالنسبة لباقي التصميمات وذلك بمعامل جودة 98.5%، ثم التصميم الأول وذلك بمعامل جودة 95.1%، ثم كلا من التصميم الثاني والتصميم العاشر وذلك بمعامل جودة 92.3%، وهي تمثل نسب جودة متميزة.

الكلمات المفتاحية: الملابس الوظيفية، صالات المطار، تراث جدة، السياحة.

Abstract

The research aimed to determine the clothing requirements of duty-free employees, innovate clothing designs for duty-free employees in airport lounges in the Kingdom of Saudi Arabia, and measure the percentage of agreement between specialists and consumers on innovative designs. The research followed the descriptive analytical approach, with an applied study. The research sample consisted of (15) specialists, meaning professors specialized in fashion design, and (25) consumers, meaning sales representatives in duty-free shops at airports in the Kingdom of Saudi Arabia, to measure the percentage of agreement in innovative designs. The results showed that the researcher innovated (10) clothing designs for airport lounge employees in the Kingdom of Saudi Arabia, inspired by Jeddah's historical heritage, to support the tourism sector. According to the opinions of specialists, design No. (10) achieved the highest quality factor of 100%, followed by design No. (2) with 98.3%, followed by design No. (6) with 96.5%, while the results, according to the opinions of consumers, showed that the sixth design is the best compared to the rest of the designs, with a quality factor of 98.5%, then the first design with a quality factor of 95.1%, then both the second design and the tenth design with a quality factor of 92.3%, which represent excellent quality rates.

Keywords: hyperactivity disorder, middle childhood, artificial intelligence, flexible manufacturing

للاستشهاد: العتيبي، سكر مناحي. (2024). «ابتكار تصاميم ملابس لموظفات صالات المطار بالمملكة العربية السعودية مستلهمة من تراث جدة التاريخي لدعم القطاع السياحي». *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*. 02 (23)، ص 163 - ص 189.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة:

أداء مستخدمها في ظل ظروف غير عادية يمر بها، مما يزيد من كفاءه الفرد لمهامه المنوط بها، وتُعد الملابس الوظيفية من أهم مقومات نجاح العديد من المهام بالنسبة لكل من «العاملين، المرضى، الرياضيين...» فهي تكسبهم الثقة والاستقلالية لما لها من دور كبير في إشباع الحاجات الفسيولوجية والنفسية للفرد، بالإضافة إلى تقديم الحماية في ظل الظروف البيئية.

ويعتبر الأداء الوظيفي لملابس العاملين من أهم المتطلبات الواجب توافرها في الملبس؛ حيث يعبر عن مدى ملاءمته للعوامل البيئية المحيطة؛ حيث يتأثر العامل بالبيئة المحيطة به أثناء القيام بالعمل أو بأي مجهود عضلي أو أداء حركي، فالملابس هي البيئة المحيطة بجسم العامل والملاصقة له، ولا بد أن تقوم بنفس أسلوب الأداء بسلامة وانسيابية حتى يتحقق التوافق بين الجسم والملابس، ولا تمثل عبء على الجسم يعيق الحركة، بل ولا بد أن تكون درع الحماية له من الأخطار التي قد تتعرض لها أثناء العمل، وتجعل أداء العامل سهل، ليتحول الجسم والملابس إلى وحدة تقوم بالأداء الوظيفي، مما يؤثر على العمل والقدرة على الإنتاج (صقر، 2011، ص. 43).

وتقوم الوظائف بالأسواق الحرة بصالات المطارات بمجهود منظمة بشكل علمي للوصول إلى الهدف الرئيسي من تقديم الخدمات المتنوعة للمتسوقين من المسافرين لكافة بقاع العالم، ويتنوع عمل الموظفين طبقاً لدور كل منهم داخل السوق، وتمثل ملاسهن أحد أنواع الملابس الوظيفية، لارتباطها بعمل جماعة محددة في بيئة عمل معينة، وعند تصميمها لا بد من اعداد دراسة علمية دقيقة لتحديد الغرض الوظيفي منها طبقاً لمقاييس معيارية تدرج تحت مظلة هوية قومية مجتمعية، يلي ذلك التوصل للمتطلبات الواجب توافرها في الملبس، وحينها يقوم المصمم بصياغة هذه المتطلبات وتوظيفها من خلال تجاور عناصر التصميم وفق قواعد فنية، وإنتاج تصميمات مناسبة باختلاف التوجهات العملية مما يحقق المتطلبات الجمالية والوظيفية، وتوضح صورة (1) تصاميم ملبسية وظيفية لموظفين السوق الحرة لأحد المطارات. (Polly, M., & Janet, 2013, P80)

يرتقي المصمم بأفكاره التصميمية نحو الابتكار والحدثة، للتطوير والإبداع، بداية من عملية البحث عن مصادر الإلهام غير المألوفة لتطبيقها تصميمياً بأرض الواقع، فكل ابتكار هو دمجاً جديداً للأفكار، ويؤدي إلى منتجات جديدة تحقق رضا لبعض احتياجات الأفراد على المستويين الوظيفي والجمالي.

وهو ما يؤكد كلاً من (دلي ورضوي، 2022، ص. 732) بأن التصميم إجمالاً يقوم على فلسفة الأفكار والابتكار والإبداع، أي عمل الشيء الجديد والفريد ذي الخصوصية، لارتباطه بحاجه ملحة على المستويين الوظيفي والجمالي؛ فالحاجة الوظيفية يحققها الواقع الجمالي المفترض، أي إعطاء المعنى في الشكل والتصميم؛ فالتصميم في بعده المعنوي يركز ويسعى لتحقيق المضمونية عن طريق التعبير، ويُعد بناء العمل التصميمي ثمرة لامتزاج الفكرة بالمادة، وتكافؤ الشكل مع المضمون أو الموضوع، ويحتاج التصميم إلى خطة كاملة من أجل تشكيل التصميم أو تركيبه، لأنه عمل يساعد على تحقيق الوظيفة والغرض المخصص له، ويُقصد بالتصميم أيضاً عملية الابتكار التي تساعد على استخدام أفكار جديدة، تُعطي بهجة للحياة، ويمكن أن يعرف بأنه خطة منظمة ومتكاملة تساعد على حل مشكلة ما وتنظيم العلاقات لتحقيق هدف معين.

يُعد الابتكار في مجال تصميم الأزياء ركيزة أساسية لصناعة الموضة، ومصمم الأزياء لا بد أن تكون له سمات مميزة خاصة ومدخلات إبداعية منافسة لإثراء أدائه التصميمي، لإنتاج ابداعات فنية متميزة، ويتحقق ذلك بالتفكير الابتكاري مع الاستعانة بمصادر الهام مختلفة، تعطي تصميماته تجديداً في الرؤية وتميزاً وإبداعاً لأفكاره، وهو قدرة عقلية يحاول فيها الإنسان أن ينتج «فكرة، وسيلة، أدلة، طريقة» لم تكن موجودة من قبل أو تطوير رئيسي لها دون تقليد، بما يحقق نفعاً للمجتمع (أبو النصر، 2008، ص. 67).

وتذكر كلاً من (محمد وغالب، 2014، ص. 3) أن الملابس الوظيفية تُعبر عن طبيعة مهام مرتديها؛ حيث تقوم بتقديم متطلبات

صورة 1

تصاميم ملبسية وظيفية لموظفين السوق الحرة لأحد المطارات (Polly, M., & Janet K., 2013, P76)



لمرتديها، كما تراعي معايير التغيرات الجسمية، بحيث تكون مرنة

ويراعى في تصميم الملابس الوظيفية حرية وسهولة الحركة

والبترجي»، فضلاً عن الأبواب التي تُحيط بحارات جدة قديماً ومن أشهرها من الشرق «باب جديد»، حيث بُني هذا الباب في بداية الأربعينات الميلادية في العهد السعودي ويعتبر آخر الأبواب لهذا السور، يليه في الأهمية «باب مكة» من الجهة الشرقية المقابلة لسوق البدو، ويُعد محصناً لأسواقهم وحلقات بيعهم، ثم «باب شريف» من المنطقة الجنوبية (الزامل، 2022، ص. 375).

وقامت الباحثة بالرجوع للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت «تصميمات الملابس الوظيفية» والمتمثلة بدراسة (Elshamy, A., & et al, 2023) والتي هدفت إلى: تصميم ملابس وظيفية موحدة لمنظمين الأحداث تميزهم عن غيرهم لسهولة تعرف العملاء عليهم، والاستعانة بهم وقت الحاجة، وتحديد المخاطر الناجمة من التجمعات الجماهيرية الكبيرة داخل الأحداث المختلفة، بالإضافة إلى تدريب مُنظمي الأحداث على مراقبة تلك التجمعات بواسطة التكنولوجيا الحديثة لتأمين سلامة الأفراد، ودراسة (سويلم، 2017) والتي هدفت إلى: تقديم عدة مقترحات تصميمية للزى الموحد لمضيفات الطيران بشركة الطيران القومية مصر للطيران، وذلك من خلال توظيف شعار الشركة كمصدر إلهام للتصميمات المقترحة، طبقاً لمتطلبات تصميم الزى الموحد لمضيفات الطيران، ودراسة (Toniolo, S., & et al, 2016) والتي هدفت إلى: تقييم منهجية دورة حياة حدث ما، للتعرف على التأثيرات البيئية المرتبطة بمرحلة إعداد وتحفيز الحدث، بداية من اختيار القاعات والديكورات الملائمة للحدث، وترتيب الفاعليات وتنسيقها بجدولة منظمة، حتى اختيار مُنظمي الحدث والقوى العاملة فيه طبقاً لطبيعة المهام الموكلة بهم، وتصميم ملابس موحدة لهم تحمل هوية الحدث ذات شعار مميز وقصات وظيفية ذات طابع مريح، كما قامت الباحثة بالرجوع للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت «الملابس والنسجيات المستلهمة من التراث» والمتمثلة بدراسة كل من (العجلان والنقيب، 2023) والتي هدفت إلى: ابتكار تصميمات لمعلقات جدارية مستوحاة من التراث الشعبي للمنطقة الجنوبية بالملكة العربية السعودية، وتشمل مناطق (عسير، الباحة، جازان، نجران)، وتوظيفها بإتباع أسس وعناصر التصميم في تصميم المعلقات الجدارية باستخدام التقانات الحديثة في التنفيذ (كالتباعة ثلاثية الأبعاد، التطريز الآلي ثلاثي الأبعاد، التطريز الآلي باستخدام الخيوط المضيفة، الأقمشة المضيفة، الطباعة الرقمية).

ودراسة (الفائز وأحمد، 2022) والتي هدفت إلى: الاستلهام من الوحدات التراثية بمنطقة «نجد» وابتكار تصميمات ملابس سهرة للنساء، وتم توظيفها مُحفزة الجوانب الجمالية والوظيفية في التصميم المبتكرة، وذلك بالاستعانة بأسلوب التطريز ثلاثي الأبعاد المتمثل على تقنية (الحشو، اللاسيه، الاسلاك، الابلوك، النفش، الغرز المرتفعة، الخامات المرتفعة) بالإضافة إلى التطريز الآلي ومختارات من غرز التطريز اليدوي المسطحة، ودراسة (الدعجاني، 2022) والتي هدفت إلى: ابتكار تصميمات مستوحاة من زخارف التراث السعودي على مكملات الملابس المتمثلة بكل من (الحزام، الشال، الكمامة)

ومريحة وتحقق الكفاءة والأمن ضد المخاطر، ويرتبط التصميم الوظيفي بالهدف النفعي الذي صُمم من أجله، فعند وضع الفكرة يضع المصمم في ذهنه شيئين، أحدهما المناسبة التي أعد من أجلها، والثاني طريقة تنفيذه لأداء وظيفته، والملابس الوظيفية لها مواصفات خاصة تتلاءم مع حاجات وخصائص معينة بهدف الوصول إلى أفضل توافق بين مواصفات الملابس والغرض منه (معوض، 2014، ص. 22).

ويعتمد المصمم على خياله في ابتكار التصميمات، ويرجع ذلك إلى أنه يريد أن يوجد فكرة مبتكرة، ولو اعتمد في هذه المرحلة على عقله المنطقي فلن تكون الفكرة جديدة ومتميزة، ومن ثم يجب عليه أن يحاول الخروج إلى بيئة جديدة مختلفة حتى ينشط تفكيره، ويسجل أفكاره على هيئة استكشافات يمكن الرجوع إليها فيما بعد وتطويرها لتصبح تصميمات فعلية، أما الجانب المنطقي فيقوم فيه المصمم بتقييم كل فكرة ومحاولة تطويرها ورسمها بشكل سليم ودقيق لتصبح تصميم نهائي قابل للتنفيذ (محمد، 2023، ص. 11).

ويواجه المصمم العديد من التحديات التي تدفعه لضرورة البحث عن كل ما هو جديد ومميز، فكان إلزاماً على المصمم مواكبة المؤسة، مع البحث عن روح الحداثة في موارثه الثقافي، لابتكار تصميمات ذات ميزة تنافسية وجودة عالية، في محاولة لتأكيد هويته والحفاظ عليها (عبد الرحيم ونشأت، 2017، ص. 9).

تعتبر الفنون باختلاف أنواعها مصدراً خصباً للإلهام في تصميم الأزياء فمن خلال دراسة سماتها الفنية وتحليل مفردات بنائها التشكيلي يستطيع المصمم تكوين مخزون فكري يمكنه من ترجمتها وإعادة صياغتها وتنظيمها وتوظيفها بشكل مستحدث في مقترحاته التصميمية، ويتوقف ذلك على مدى المعاشية الصادقة لتلك الأعمال من جانب المصمم وقدرته على التوظيف الفني لها (أحمد وهويدي، 2022، ص. 212).

وتزخر المملكة العربية السعودية بموروث ثقافي وإرث تاريخي يؤكد دورها في الحضارة الإنسانية؛ حيث تقاطعت على أرضها الكثير من حضارات العالم، وتعتبر المصادر التراثية المختلفة هي السمة المميزة لكل شعب وأمة عن غيرها، وهي الجذور التي تربط حاضر الشعوب بماضيها وتُشكل مستقبلها، وتحدد هوية أجيالها القادمة، وهي مبعث فخرها واعتزازها وهويتها، وتمتلك المملكة العربية السعودية العديد من مصادر التراث المختلفة والمتعددة التي تمثل تاريخها العريق الممتد عبر مئات السنين، وقد أصبح الحفاظ عليها وصيانتها وإدامتها هدفاً للجميع ضمن رؤية 2030 (الغماس ومحمد، 2021، ص. 216).

ولقد أدرجت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) منطقة جدة التاريخية في قائمة التراث العالمي عام 2014؛ حيث تحولت المنازل الأثرية فيها إلى معارض فنية/ لما تتمتع به من رواشين خشبية ذات زخارف فنية تطل كشاهد معماري أصيل، يتوج الحياة العصرية التي تعبر تحته، ومن أشهرها بيوت جدة التاريخية «نصيف، المتبولي، نور ولي، الشربتلي، قابل، زينل،

- الأسواق الحرة بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية.
3. قياس نسبة اتفاق المستهلكات للتصميمات المبتكرة لموظفات
الأسواق الحرة بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

1. إثراء المكتبة العلمية ودعم للبحوث السابقة المتعلقة بتصميم
الملابس الوظيفية للنساء.
2. الاستفادة من رؤية تصميمية حديثة متمثلة في صياغة زخارف
رواشين بيوت جدة التاريخية كمصدر الهام مبتكر لتصميمات
الملابس الوظيفية للنساء.
3. تأصيل السمات الفنية السعودية وإبراز الفن الزخرفي لرواشين
بيوت جدة التاريخية كعامل مهم لجذب السياح من خلال
دمجه بالتصاميم الزخرفية للملابس.

مصطلحات البحث:

- **ابتكار Creating:** فكرة جديدة، أو أسلوب أو مفهوم أو
نمط جديد يتم التوصل إليه ثم استخدامه في الحياة، ويجب
أن تتفوق هذه الفكرة على غيرها من الأفكار أو الأساليب
السابقة، وتكون في جميع مجالات الحياة الإنسانية وفي مختلف
الميادين والتخصصات العلمية (الصيخان، 2021، ص. 8).
- **الموظف Employee:** الشخص الذي يعمل في الشركات
العامة أو الخاصة، وفي الوحدات الاقتصادية التابعة للمؤسسات،
إذا توافرت فيه الشروط الخاصة بالموظف، والتي تُيسر من تأدية
الخدمة العامة المنوط بها (مبروك، 2019، ص. 23).
- **صالة المطار Airport lobby:** مبنى داخل المطار؛ حيث
يتنقل الركاب من النقل البري إلى المرافق التي تسمح لهم
بالصعود والنزول من الطائرة، وذلك من خلال البوابات،
ويمكن للركاب داخل الصالة شراء التذاكر ونقل أمتعتهم
التي تخضع للتفتيش الأمني، وتحتوي المطارات الصغيرة على
صالة واحدة بينما تحتوي المطارات الكبيرة على العديد من
الصالات، وتمتلك شركات الطيران أو مجموعة منها صالونات
في المطار تستخدم قاعات انتظار، كما تحتوي على أسواق
حرة، تباع فيها المنتجات المختلفة للمسافرين (العلبيكي،
2013، ص. 152).
- **التراث Heritage:** المخزون الثقافي والمتوارث من قبل
الأجداد، والمشتمل على القيم الدينية والتاريخية والحضارية
والشعبية، بما فيها من عادات وتقاليد سواء كانت هذه
القيم مدونة في التراث أم ماثولة بين سطورها، أو متوارثة أو
مكتسبة بمرور الزمن فالتراث هو روح الماضي وروح الحاضر
وروح المستقبل بالنسبة للإنسان الذي يحيا، وتقوم شخصيته
وهويته إذا ابتعد عنه، سواء في أقواله أو أفعاله (الغماس
ومحمد، 2021، ص. 217).

بحيث تبرز هوية وجماليات الزخارف السعودية، وتنفذ بأسلوب التطريز
الآلي، ودراسة (عبدالنبي؛ وآخرون، 2022) والتي هدفت إلى: تحديد
سمات الطابع المميز للزخارف الهندية وخاصة فن الرانجولي وإبراز
مظاهر جماله، وكذلك تقديم رؤى جديدة لزخرفة الملابس النسائية
وتجميلها من خلال تقديم تصميمات مبتكرة من فن الرانجولي تصلح
لزخرفة الملابس الخارجية للسيدات، عن طريق دمج تقنيات الكروشيه
وعزز التطريز المتنوعة مع طباعة بعض زخارف الرانجولي.

ودراسة (نور الدين والخرباوي، 2022) والتي هدفت إلى: التعرف
على الزخارف العسيرية والاستفادة منها في تنفيذ زي المضيفات
بحيث تكون مناسبة لطبيعة عملها والمحافظة على التراث السعودي
بشكل عام والزخارف العسيرية بوجه خاص وإظهار القيم الجمالية
لها، والمساهمة في تنقيف السائح ببعض زخارف التراث العسيري،
وبالرجوع للدراسات السابقة وأهدافها وما حققته من نتائج وتوصلت
إليه من توصيات، تمكنت الباحثة من وضع فكرتها البحثية المتمثلة
في ابتكار تصميم ملبسية لموظفات صالات المطار بالمملكة العربية
السعودية مستلهمة من تراث جدة التاريخي لدعم القطاع السياحي.

مشكلة البحث:

يرتبط التصميم بقدرات ومهارات الشخص القائم عليه؛ حيث
يقوم بالتخطيط والتنظيم بناء على أسس علمية تؤدي في النهاية
إلى اظهار عمل فني جديد له غرض مادي وجمالي يرتبط بالراحة
النفسية سواء للقائم على العمل أو المتلقي، ويواجه المصمم العديد
من التحديات التي تدفعه لضرورة البحث عن كل ما هو جديد
ومميز، لذا كان إلزاماً عليه مواكبة العصر بمجاريته، مع البحث عن
روح الحداثة في موروته الثقافي، لابتكار تصميمات منتجات ذات ميزة
تنافسية وجودة عالية، في محاولة لتأكيد هويته والحفاظ عليها، وهو
ما توصلت إليه الباحثة من خلال توصيات الدراسات السابقة؛
حيث الحفاظ على التراث الشعبي بما يشمله من قيم جمالية، وما
يتضمنه من أشكال تعبيرية وفنون راسخة عبر الأجيال متمثلاً
بزخارف رواشين جدة التاريخية، وذلك بتصاميم ملابس وظيفية
لموظفات الأسواق الحرة بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما إمكانية ابتكار تصميمات ملبسية لموظفات الأسواق الحرة
بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما نسبة اتفاق المتخصصين للتصميمات المبتكرة لموظفات
الأسواق الحرة بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية؟
3. ما نسبة اتفاق المستهلكات للتصميمات المبتكرة لموظفات
الأسواق الحرة بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

1. ابتكار تصميمات ملبسية لموظفات الأسواق الحرة بصالات
المطار بالمملكة العربية السعودية.
2. قياس نسبة اتفاق المتخصصين للتصميمات المبتكرة لموظفات

• القطاع السياحي Tourism Sector: القطاع المهتم

بإبراز المملكة العربية السعودية كواجهة سياحية، وهو قطاع واعد نظرا لتوافر السياحة الطبيعية والجغرافية والدينية، وإمكانية تسويقها عالمياً ومحلياً، وجذب الزوار إليها وتشجيع السياحة فيها، وتطوير الباقات والمنتجات السياحية وتوزيعها وتسويقها بالتعاون مع القطاع الخاص والأشرف على توزيعها محلياً ودولياً، بالإضافة إلى الإشراف على الحملات التسويقية والترويجية للوجهات السياحية بالمملكة، فضلاً عن المشاركة بالمعارض السياحية داخل المملكة وخارجها، وقياس محاور تجربة السائح واقتراح فرص تحسينها للجهات المعنية (بدر ومحمد، 2024، ص. 820).

التعريف الإجرائي: ملابس وظيفية موحدة التصميم، تُصمم لموظفات الأسواق الحرة بمطارات المملكة العربية السعودية، تُوظف بها زخارف رواشين بيوت جدة التاريخية، ومُصممة وظيفياً لتناسب طبيعة عمل ممثلات المبيعات داخل الأسواق الحرة، من خلال صياغة كل من «خطوط القصات، التصميم الزخرفي، الخامات الأساسية والمساعدة، الألوان، المكملات» وفق قواعد فنية سليمة.

حدود البحث:

- تصميم ملابس وظيفية.
- الأسواق الحرة بمطارات المملكة العربية السعودية.
- رواشين تراث جدة التاريخية.

الخطوات الإجرائية للبحث: منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، مع الدراسة التطبيقية لملائمتها لأهداف البحث.

ثانياً: إجراءات البحث:

عينة البحث:

جدول 1

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور (الجانب الجمالي، الجانب الوظيفي) والدرجة الكلية للاستبيان

الارتباط	الدلالة
0.963	0.01
0.872	0.01

المحور الأول : الجانب الجمالي

المحور الثاني : الجانب الوظيفي

من معلومات عن سلوك المفحوص، وهو النسبة بين تباين الدرجة على الاستبيان التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص، وتم حساب الثبات عن طريق:

1. معامل الفايكروناخ Alpha Cronbach

2. طريقة التجزئة النصفية Split-half

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0.01) لاقتراحها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبيان.

الثبات: يقصد بالثبات Reability دقة الاختبار في القياس والملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به

جدول 2

قيم معامل الثبات لمحاو استبانة آراء المتخصصين في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفات الأسواق الحرة بمطارات المملكة العربية السعودية المستلهمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة

محاو	معامل الفا	التجزئة النصفية
المحور الأول: الجانب الجمالي	0.753	0.711 – 0.792
المحور الثاني: الجانب الوظيفي	0.924	0.888 – 0.963
ثبات استبيان آراء المتخصصين في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفات الأسواق الحرة بمطارات المملكة المستلهمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة ككل	0.817	0.773 – 0.859

صدق الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المكونة للاستبيان، والدرجة الكلية للاستبيان.

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاستبيان .

استبيان آراء المستهلكات في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفات الأسواق الحرة بمطارات المملكة العربية السعودية المستلهمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة:

صدق الاستبيان: يقصد به قدرة الاستبيان على قياس ماوضع لقياسه.

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان

م	الارتباط	الدالة
-1	0.722	0.01
-2	0.801	0.01
-3	0.625	0.05
-4	0.890	0.01
-5	0.942	0.01
-6	0.846	0.01
-7	0.753	0.01
-8	0.640	0.05
-9	0.861	0.01
-10	0.915	0.01
-11	0.779	0.01
-12	0.607	0.05

من معلومات عن سلوك المفحوص، وهو النسبة بين تباين الدرجة على الاستبانة التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص، وتم حساب الثبات عن طريق:

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0.01 – 0.05) لاقتراحها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبانة.

1. معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach

2. طريقة التجزئة النصفية Split-half

الثبات: يقصد بالثبات Reability دقة الاختبار في القياس والملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به

جدول 4

قيم معامل الثبات لاستبيان آراء المستهلكات في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفات الأسواق الحرة بمطارات المملكة العربية السعودية المستلهمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة

معامل الفا	التجزئة النصفية
0.866	0.820 – 0.909

ثبات استبيان آراء المستهلكات في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال بمطارات المملكة المستلهمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة ككل

التعامل معه، والعناية به.

- متطلبات أرجنوميكية: توافق تصميم الملابس الوظيفية مع الأداء الحركي للشخص المصمم لأجله (العطية، 2024، ص. 39، 40).

د- متطلبات الملابس الوظيفية لموظفات الأسواق الحرة بالمطارات، صور (2، 3، 4، 5، 6، 7):

تتمثل ملابس الموظفات بالأسواق الحرة في ملابس رسمية تتنوع ما بين «تايورات، بدلات، جاكيتات وفساتين»، ولها عدة متطلبات تصميمية كي تساعد الموظفة على سهولة تأدية نشاطها الحركي، فضلاً عن ظهورها بشكل رسمي يليق بعملها كسفيرة لبلدها تتعامل مع كافة الجنسيات، وتترك طابع شخصي وعام يظل مع العملاء ويُنقل للآخرين، وتتمثل متطلبات الملابس الوظيفية لموظفات الأسواق الحرة بالمطارات في أن تكون:

- ذات قصات تصميمية رسمية «أفقية، مائلة، رأسية».
- الأكتاف مستقيمة، مدعمة بأوبليت.
- ذات أكمام تركيب وتايور طويلة مضبوطة على الذراع.
- بمستوى خصر محدد بقصة أفقية أو حزام.
- بأكوال عريضه أو متوسطة العرض مثل الكول (شال، تايور، أوفيسيه).
- بجيوب خارجية أو شق مثبتة بمستوى الصدر والجنب.
- - الجونلات مضبوطة أو ذات «كسرات، كالونيهات، بليسيه، كشكشه»، على أن تكون قريبة من خطوط الجسم.
- - البنطلونات مضبوطة وواسعة.
- - الأقمشة سميكة ومتماسكة مثل «التويد، الصوف، الجبردين، الكشمير، المخمل».
- ذات نقوش لها هوية نابعة من التراث الوطني.
- الألوان الرسمية «الأسود، الرمادي، البني، الأزرق، النبيتي، الأخضر».
- الأحذية ذات الكعوب العالية والمتوسطة الطول.

(سويلم، 2017، ص.710) (Elshamy, A., & et al., 2023, p492)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا، التجزئة النصفية دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاستبانة.

أولاً: الإطار النظري:

1. متطلبات الملابس الوظيفية لموظفات الأسواق الحرة بالمطارات:

أ- تعريف الملابس الوظيفية: ملابس مناسبة للاحتياجات الملبسية الخاصة لفئة محددة، تتطلب تسهيل مشاكل الارتداء والخلع وزيادة كفاءة الاستخدام (مقلان، 2012، ص. 21).

ب- أهمية الملابس الوظيفية:

- إكساب الثقة بالنفس واحترام الذات، فهي حلقة وصل ما بين الفرد ومجتمعه المحيط به.
- تحقيق التميز والفردية من حيث الشكل والمظهر العام.
- المساعدة في تكيف الفرد مع الآخرين، من خلال توفير احتياجاته ومطالبه بما يتلائم مع البيئة المحيطة به.
- سهولة الإرتداء والخلع، وتقديم الأمن والسلامة الملبسية (سلام ومقلان، 2013، ص. 374).

ج- متطلبات تصميم الملابس الوظيفية:

- متطلبات فنية: توافر عناصر التصميم بالملابس الوظيفية (النقطة، الخط، اللون، الشكل، الخامة).
- متطلبات جمالية: صياغة عناصر التصميم من خلال القيم الجمالية لأسس التصميم (الإيقاع، التناسب، الإتزان، الترابط).
- متطلبات الاستخدام: ملائمة تصميم الملابس الوظيفي لغرض المعد من أجله، للقيام بوظائفه بكفاءة.
- متطلبات تكنولوجيا: ملائمة تصميم الملابس الوظيفي للتكنولوجيا المستخدمة في تنفيذ تقنياته.
- متطلبات اعتمادية: قدرة الملابس على القيام بوظيفتها بكفاءة طوال فترة عمرها الافتراضي في ظروف الاستخدام العادية.
- متطلبات اقتصادية: قياس تكلفة الملابس الوظيفية بالنسبة للأداء الوظيفي ومدى منافسته للمنتجات المماثلة.
- متطلبات اتصال: فهم الفرد للملبس الوظيفي وكيفية

صورة 2، صورة 3، صورة 4، صورة 5، صورة 6، صورة 7
تصاميم تايورات وبدلات رسمية لموظفات (Elshamy, A., & et al, 2023, p100)



ج- تعريف ممثلي المبيعات:

ممثل المبيعات هو الشخص المعني بتسويق وترويج المنتجات التي توفرها الشركة بهدف تقديم خدمة بكفاءة وجودة عالية لاستقطاب أكبر عدد من المسافرين وزيادة نمو المبيعات والأرباح (Polly, M., & Janet K., 2013, P76)

د- مهام ممثلي المبيعات بالأسواق الحرة بالمطارات:

- خدمة العملاء عن طريق بيع المنتجات وتلبية احتياجاتهم.
- تخطيط وتنظيم جدول العمل اليومي لمنافذ البيع الحالية أو المحتملة والعوامل التجارية الأخرى، وتلبية الخدمات المتعلقة بالحسابات القائمة.
- تعديل محتوى عروض المبيعات من خلال دراسة نوع منفذ البيع أو عامل التجارة.
- تركيز جهود المبيعات من خلال دراسة الحجم الحالي والحجم المحتمل للتجارة.
- تقديم تقارير الأنشطة والنتائج للإدارة مثل «خطط العمل الأسبوعية والتحليلات الشهرية والسنوية للأقاليم».
- مراقبة المنافسة من خلال جمع معلومات السوق الحالية عن الأسعار والمنتجات والمنتجات الجديدة وجداول التسليم

2 - الأسواق الحرة:

أ- تعريف الأسواق الحرة:

هي منافذ البيع بالتجزئة المغطاة من تدخل الحكومات، فلا تطبق عليها الضرائب والرسوم المحلية، ويطلق عليها أيضاً «السفر بالتجزئة» وهو مصطلح يشير إلى المبيعات في بيئات السفر، فتتواجد هذه الأسواق في المطارات والموانئ البحرية، وعلى متن الطائرات أثناء الرحلات الجوية والسفن السياحية والعبارات في المياه الدولية، وقد تتواجد ببعض البلدان في أماكن بعيدة عن المطارات والموانئ، ولكن يستلزم الشراء منها شروط محددة، فيتطلب من العملاء إثبات السفر (شمس وآخرون، 2019، ص. 264).

ب- أهمية الأسواق الحرة:

- زيادة فرص العمل، والتنمية الاقتصادية المحلية والعالمية.
- تحسين الناحية الجمالية والصورة الذهنية للمتسوقين.
- الحفاظ على طابع وتاريخ المناطق التاريخية المجاورة للسوق.
- توفير بيئة تسويقية جيدة مشجعة للشراء، وتوفير أنشطة مختلفة تعمل على المشاركة الفعالة وتحسين العلاقات الاجتماعية بين الأفراد مثل أماكن الجلوس والأنشطة الترفيهية (محمد، 2007، ص. 14).

العصر الحديث في مباني مدن الحجاز عموماً، ومنطقة جدة التاريخية خاصة، وما زالت الرواشين بإطلالتها اليوم على عدد من المباني، شاهدة على طراز معماري فريد بنقوشه البديعية وتصميمه المميزة (الحوام، 2014، ص. 2189).

وتعتبر صناعة الرواشين من الحرف التراثية التي أبدع فيها أهل الحجاز والتي توارثوها أباً عن جد في أواخر القرن السادس الهجري أي منذ العصر العباسي لتزدهر في العصر العثماني وتبقى شاهدة إلى يومنا هذا في مباني مدن الحجاز عموماً ومنطقة «جدة التاريخية» خاصة، والرواشين لم يتم تصنيعها كديكور للمنازل فقط، بل بُنيت بطريقة ذكية لتعمل كبراد لتبريد أوعية الشرب الفخارية، وصنعت بطريقة تحمي البيوت من الغبار والمطر والشمس والذباب والحشرات، كما صممت بطريقة تعزل المنزل عن البيئة المحيطة مع السماح لخيوط الشمس الدخول للمنزل وإنارته بطريقة خلاصة تحمي المنزل خلال ساعات النهار. (حجازي، 2011، ص. 513).

أ- مميزات الروشان ببيوت جدة التاريخية:

تتميز رواشين الحجاز عن مثيلاتها المنتشرة في العالم الإسلامي بأنها متراسة وأكثر ارتفاعاً وأكبر حجماً لتخلق بتصميمها جمال يميز بيوت جدة، وهي تطل على الممرات والشوارع، وتثبت بإبداعها مدى قدرة النجارين في ذلك الوقت على الإبداع في صناعتها، وهي تستند على دعائم خشبية، وقد زينتها طريقة نحت القطع الخشبية لقطع متشابكة، وصنعت مصاريع النوافذ بشيش يتألف من ستائر شبكية صغيرة، صور (8، 9، 10) (عشي، 1999، ص. 83).

والغالب في تصميم الرواشين بجدة هو بروزها عن الجدار على هيئة صندوق يمتد من الطابق العلوي للمنزل حتى قاعدته أو أساساته في الدور الأرضي، ويتركب في معظم الحالات على إحدى جانبي المدخل بشكل متناسق وفي قطاعه الأدنى ثمة فتحات مستطيلة أو مقوسة محشوة بمصبغات من الحديد المزخرف، أما الأدوار العليا فتمتد قطعاً مستطيلة الشكل فوق الفتحات وتحتها (حجازي، 2011، ص. 520).

وتقنيات الترويح.

- حل شكاوى العملاء عن طريق التحقيق في المشاكل، ووضع الحلول.
- القدرة على إنشاء شبكات شخصية، والمشاركة في الجمعيات المهنية.
- توفير سجلات تاريخية من خلال الاحتفاظ بسجلات عن مبيعات العملاء (عواد، 2012، ص. 4؛ شمس وآخرون، 2019، ص. 265).

3- «الروشان» تراث جدة التاريخي:

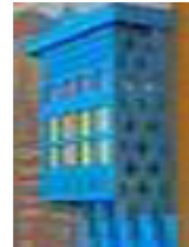
التراث هو كل ما خلفه الأجداد للأبناء، وبمعنى آخر ما ورثته الأجيال السالفة للأجيال الحالية من العادات والتقاليد والآداب والقيم والمعارف الشعبية والثقافية والمادية، ويشتمل التراث الشعبي على القصص والأساطير والأشعار والأمثال الشعبية والاحتفالات والأعياد والرقص والفنون والحرف، فكل تلك العناصر هي الناتج الثقافي للأمة، والذي يمكن أن يقال عليه «تراث الأمة»، وللتراث الشعبي في السعودية مذاق خاص تمتزج فيه الأصالة بالحدثة، ويفوح منه عبق الماضي وسحر التاريخ (كنعان، 2018، ص. 2).

وجاءت تسمية روشن تعريفاً لكلمة رازونه: روزنه، ومعناها بالفارسية الفتحة في سقف البيت أو الغرفة التي ينفذ منها الضوء كالشرفة، ومع الوقت أطلق أهالي المنطقة اسم الروشان على تصميم الألواح الخشبية البارزة والتي استخدمت لتغطية النوافذ والفتحات الخارجية وجعلها رواشي (حريري، 1991، ص. 184).

وتُعد الرواشين من أهم المفردات المعمارية والجمالية التي كانت تؤثر في تصميم واجهات المباني التقليدية بجدة بشكل خاص؛ حيث لم تكن الرواشين مجرد حليات معمارية أو مفردات جمالية بل كان لها أثر كبير في إثراء العمارة بوظائف مهمة، منها: التهوية والإنارة والجمال لواجهة المنزل، والروشان أبدع فيها أهل الحجاز في أواخر القرن السادس الهجري، أي منذ العصر العباسي لتزدهر بعد ذلك وتبقى شاهدة إلى

صورة 8، صورة 9، صورة 10

تصميمات متنوعة للروشان ببيوت جدة التاريخية (الفائز، 2023، ص. 1197)



ب- أهم رواشين البيوت بجدة التاريخية:

صورة 11، صورة 12، صورة 13، صورة 14، صورة 15

رواشين البيوت بجدة التاريخية

- رواشين بيت بيت «نور ولي»: بني بيت بيت «نور ولي» منذ حوالي 150 عام، ويُعد من أجمل البيوت التاريخية وأقدمها في جدة التاريخية، يتكون البيت من أربعة أدوار، و15 غرفة كبيرة، تتميز واجهته بالرواشين المتعددة الخضراء اللون المثبتة أعلى النوافذ والأبواب ذات المساحات والزخارف

صورة 11، صورة 12، صورة 13، صورة 14، صورة 15

رواشين البيوت بجدة التاريخية

رواشين بيت باعشن



رواشين بيت الشربتلي



رواشين بيت بيت "نور ولي



رواشين بني بيت نصيف



رواشين بيت سلوم



السياحية التي يتم زيارتها في جدة التاريخية، ويتكون من أربعة أدوار وأربعين غرفة، وتتميز واجهته بالرواشين البنية اللون المثبتة أعلى النوافذ والأبواب ذات المساحات والزخارف الهندسية المتنوعة.

- رواشين بيت سلوم: بني بيت سلوم عام 1301 هـ على مساحة 497 متر مربع، ويتكون من أربع طوابق، وفيها المقعد الحجازي وجناح مكتبي ومقتنيات تراثية تتمثل في أدوات منزلية قديمة ومشغولات تقليدية، تتميز واجهته بالرواشين البنية اللون المثبتة أعلى النوافذ والأبواب ذات المساحات والزخارف المتنوعة. (حجازي، 2011، ص. 520؛ الحوام، 2014، ص. 2189)

- رواشين بيت باعشن: بني بيت باعشن حوالي عام 1273 هـ، وقد بناه الشيخ محمد صالح باعشن، وكان منارة للعلم والثقافة، وتُعد فيه الأمسيات واللقاءات، وكان مركز العمدة يعقد تحت رواشينه، ويحتوي على قسمين فيهما رائحة التراث وكنوز من المقتنيات والمخطوطات، وتتميز واجهته بالرواشين البنية اللون المثبتة أعلى النوافذ والأبواب ذات المساحات الكبيرة والزخارف الإسلامية ذات الطابع الهندسي.

- رواشين بيت نصيف: بني بيت نصيف منذ حوالي 145 عام، وهو من أشهر البيوت بجدة، وقد أنشأ على مساحة 900 متر مربع، وسكنه الملك «عبد العزيز آل سعود» لمدة عشر أعوام، ويُعد تحفة معمارية، وأحد أهم البيوت

نتائج البحث:

ينص التساؤل الأول على: ما إمكانية ابتكار تصميمات ملابس لموظفات الأسواق الحرة بصالات المطار بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بابتكار عدد عشرة تصميمات لموظفات الأسواق الحرة بالمطارات بالمملكة العربية السعودية مستلهمة من تراث جدة التاريخي لدعم القطاع السياحي، بإستخدام برنامج CLO 3d، واعتمدت الباحثة أن

صورة 16

روشان أحد بيوت جدة التاريخية (الحوام، 2014، ص. 2190)

شكل 1

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم

جنب التصميم

خلف التصميم

أمام التصميم

التصميم الزخرفي:

تم تحويل الشريط الزخرفي بالروشان الحجازي إلى وحدة زخرفية نباتية، مكونة من أربعة زهور تجريدية تنبثق من دائرة بالمركز، وقد تم تقسيمها ووضع نصفها بأمام الجونلة والنصف الآخر بخلف الجاكيت.

الخامات: قماش كشمير بترولي اللون.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: الطباعة باللونين الأبيض والأصفر.

الوصف:

التصميم البنائي: تايور مكون من (جاكيت، جونلة):

- الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وكمين تركيب ينتهيان بكورنيز، بقصتين برنيس، يغلق بواسطة مرد كروازيه، يصل طوله إلى مستوى الجنب، يحدد الخصر بحزام متوسط العرض.
- الجونلة: مضبوطة على الجسم، تنسدل باتساع من الجانبين، تصل أسفل مستوى الركبة بقليل.

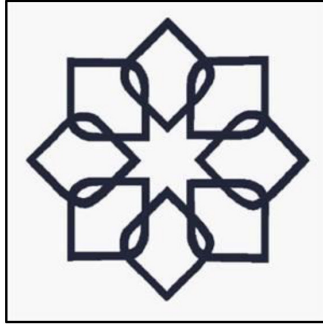
التصميم الثاني: طقم ملابس مكون من (بلوزة، جاكيت، بنطلون):

صورة 17

روشان أحد بيوت جدة التاريخية (الفائز، 2023، ص. 1198)

شكل 2

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم



جنب التصميم



خلف التصميم



أمام التصميم

القدم.

التصميم الزخرفي:

تم تحويل النجمة الهندسية بالروشان الحجازي إلى وحدة زخرفية نباتية تشبه الورد، مكونة من ثمانية بتلات متداخلة، وقد تم وضعها بشكل متجاور متتالي قبل وبعد الخط الفاصل بين الأمام والخلف بالإضافة إلى خط الذيل.

الخامات:

قماش تافتاه أزرق اللون للجاكيت، والحرير الأبيض للبلوزة، والكشمير البيج للبنطلون.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي:

التطريز الآلي، بخيوط تطريز قطنية زرقاء اللون.

الوصف:

التصميم البنائي: بدلة مكونة من (بلوزة، جاكيت، بنطلون):

- البلوزة: مضبوطة على الجذع، بכול شيميزيه، ومرد بسيط يغلق بواسطة أزرار وعراو، بخطي كتف، يصل طولها إلى مستوى البطن.
- الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وكمين تركيب بكشكشة من أعلى وأسفل ينتهيان بأسورة عريضة، بכול تايور تصميمه منحنى، يغلق بواسطة مرد بسيط مزود بأزرار وعراو، بجيبين شق أسفل مستوى الخصر، يصل طوله إلى مستوى البطن، يأخذ تصميم خط الذيل شكل خط منكسر.
- البنطلون: واسع على الجسم، يصل طوله إلى مستوى

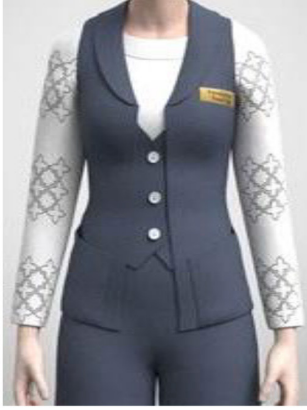
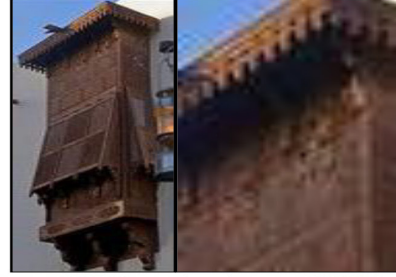
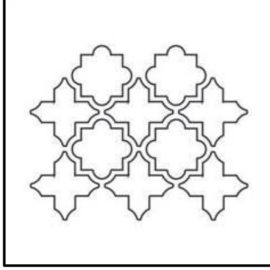
التصميم الثالث: بدلة مكونة من (توب، صديري، جاكيت، بنطلون):

صورة (18)

روشان أحد بيوت جلة التاريخية (حجازي، 2011، ص. 520)

شكل (3)

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم

جنب التصميم

خلف التصميم

أمام التصميم

التصميم الزخرفي:

تم تحويل الزهرة المجردة بكرانيش الروشان الحجازي وكذلك الأربعة أسهم المصلبة الشكل إلى وحدتين زخرفيتين أحدهما تشبه الورد، والثانية تشبه علامة الجمع، وتم تجاوزها بأسلوب متداخل، ووضعهما بالتصميم بشكل متجاور متتالي على أبعاد متساوية بكمي الجاكيت.

الخامات:

قماش قطن جرسية أبيض للتوب، وقماش كشمير رمادي وأبيض للبدلة.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: الطباعة.

التصميم الرابع: طقم ملبسي مكون من (جاكيت،

فستان):

الوصف:

التصميم البنائي: بدلة مكونة من (توب، صديري، جاكيت، بنطلون):

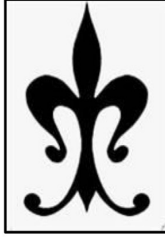
- التوب: محبك على الجذع، بحردة رقبة دائرية، وخطي كتف، يصل طوله إلى مستوى البطن.
- الصديري: مضبوط على الجذع، بفتحة رقبة مثانة عميقة، يغلق بمرد بسيط، يصل طوله إلى مستوى البطن، يأخذ تصميم خط الذيل شكل خط منكسر.
- الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وكمين تركيب طويلين، بכול شال تصميمه منحني، وجيبين خارجيين مربعين، يصل طوله إلى مستوى الجنب، يأخذ تصميم خط الذيل شكل خط أفقي.
- البنطلون: واسع على الجسم، يصل طوله إلى مستوى القدم.

صورة (19)

روشان أحد بيوت جملة التاريخية (الفائز، 2023، ص. 1199)

شكل (4)

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



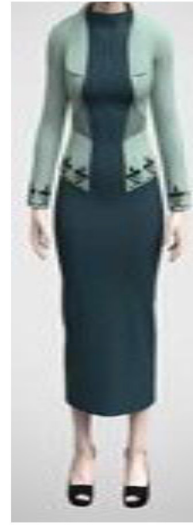
رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم



جنب التصميم



خلف التصميم



أمام التصميم

الوصف:

التصميم البنائي:

فستان مكون من (جاكيت، فستان):

- الجاكيت: مضبوط على الجذع، يغطي كتف، وكمين تركيب طويلين، بـكول شال تصميمه منحني متدرج الطول، يصل طوله إلى مستوى البطن، يأخذ تصميم خط الذيل شكل خط مائل.

- الفستان: مضبوط على الجسم، بـكول أوفيسي، يصل طوله إلى منتصف الساقين.

التصميم الزخرفي:

تم تحوير الزهرة المجردة المفرغة بـكرانيش الروشان الحجازي إلى وحدة زخرفية تشبه الورد، منبثق منها فرعين من أسفل

الخامات:

قماش كتان تيفاني للجاكيت وأخضر للفستان.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي:

التطريز الآلي، بخيوط تطريز قطنية سوداء اللون.

التصميم الخامس: بدلة مكونة من (توب، جاكيت،

بنطلون):

الوصف:

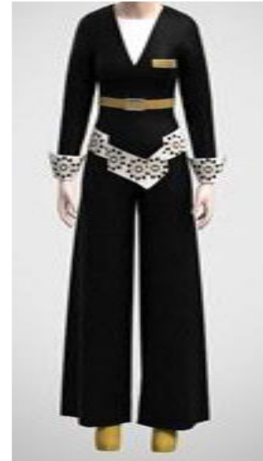
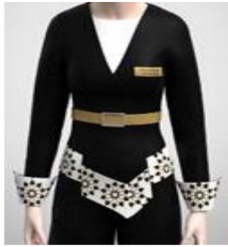
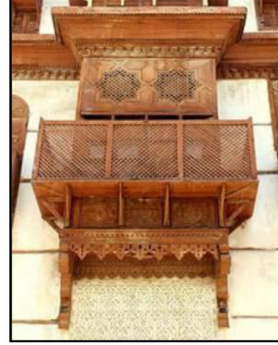
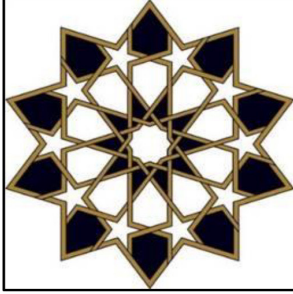
التصميم البنائي: بدلة مكونة من (توب، جاكيت، بنطلون):

صورة (20)

روشان أحد بيوت جدة التاريخية (الفائز، 2023، ص. 1211)

شكل (5)

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم

جنب التصميم

خلف التصميم

أمام التصميم

الخامات: قماش قطن جرسية أبيض للتوب، وقماش صوفي أسود وأبيض للبدلة.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: الطباعة الرقمية.

التصميم السادس: بدلة مكونة من (بلوزة، جاكيت، بنطلون):

الوصف:

التصميم البنائي: بدلة مكونة من (بلوزة، جاكيت، بنطلون):

• البلوزة: مضبوطة على الجذع، بكون قميص، وخطي كتف، ومرد بسيط يغلق بأزرار وعراو، يصل طولها إلى مستوى البطن.

• الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وكمين تركيب

• التوب: محبك على الجذع، بحردة رقبة دائرية، وخطي كتف، يصل طوله إلى مستوى البطن.

• الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وكمين تركيب ينتهيان بقلاب عريض، بقصتين برنيس، يغلق بواسطة مرد كروازيه، يصل طوله إلى مستوى الجنب، وقد تم إتمامه بشريط متوسط العرض، يحدد الخصر بحزام متوسط العرض.

• البنطلون: واسع على الجسم، يصل طوله إلى مستوى القدم.

التصميم الزخرفي:

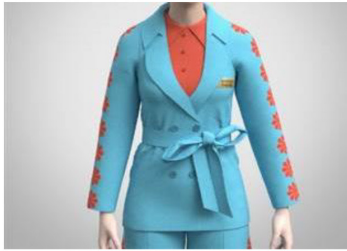
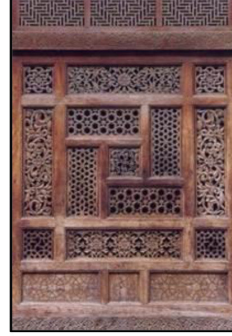
تم تحويل النجمة الهندسية بالروشان الحجازي إلى نجمة هندسية أكثر تعقيدا مكونة من عشرة رؤوس، وقد تم وضعها بشكل متجاور متتالي بكلا من شريط خط ذيل الجاكيت، وقلاب الكم.

صورة (21)

روشان أحد بيوت جملة التاريخية (الحوام، 2014، ص. 2190)

شكل (6)

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم



جنب التصميم



خلف التصميم



أمام التصميم

التصميم السابع: بدلة مكونة من (بلوزة، جاكيت،

بنطلون):

الوصف:

التصميم البنائي: بدلة مكونة من (بلوزة، جاكيت، بنطلون):

- البلوزة: مضبوطة على الجذع، بكمول بيبي، وخطي كتف، بأزرار زخرفية مثبتة بخط النصف، يصل طولها إلى مستوى البطن.
- الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وكمين تركيب بقصة بمستوى المرفق، ينسدل أسفلها الكم باتساع إلى رسغ اليد، يغلق بواسطة مرد كروازيه بمستوى الخصر ثم يترك مفتوحاً، يصل طوله إلى مستوى الجنب.
- البنطلون: واسع على الجسم، يصل طوله إلى مستوى القدم.

التصميم الزخرفي:

طويلين، يغلق بواسطة مرد كروازيه مزود بأزرار وعراو، يصل طوله إلى مستوى الجنب، يحدد فيه مستوى الخصر بحزام يعقد على هيئة فيونكة.

- البنطلون: واسع على الجسم، بقصتين رأسيين يمتدان منتصف البنطلون، يصل طوله إلى مستوى القدم.

التصميم الزخرفي:

تم تحويل الشكل النجمي المكرر على هيئة وردة بالروشان الحجازي إلى وردة تجريدية الشكل ثمانية الأضلاع، وقد تم صياغتها في صورة نقوش بالخطين الفاصلين لكلا من الكم ورجل البنطلون.

الخامات: قماش قطني برتقالي للبلوزة، وقماش كتان سماوي للبدلة.

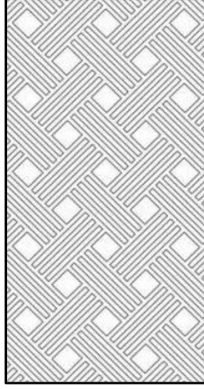
تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: الطباعة الرقمية.

صورة (22)

روشان أحد بيوت جدة التاريخية (الفائز، 2023، ص. 1213)

شكل (7)

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم



جنب التصميم



خلف التصميم



أمام التصميم

طقم ملابس مكون من (بلوزة، جاكيت، فستان):

- البلوزة: مضبوطة على الجذع، بكتف بيبي، وخطي كتف، بأزرار زخرفية مثبتة بخط النصف، يصل طولها إلى مستوى البطن.

- الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وحردة رقبة واسعة منحنية، وكمين تركيب يصل طولهما لمنتصف المرفق، يأخذ فيه خطي نصف الأمام خطين رأسيين، وقد تم ضمهم بحزام لمحدد للخصر، يصل طوله إلى مستوى البطن.

- الفستان: مضبوط على الجسم، بفتحة رقبة منحنية تنتهي بقلاب، يصل يصل طوله إلى منتصف الساقين ينتهي بقلاب.

التصميم الزخرفي:

تم تحويل المعينات والخطوط المتداخلة بالروشان الحجازي إلى معينات موزعة على أبعاد متساوية يتقاطع فيما بينها خطوط سمكة متعاشقة فيما بينها، وقد تم صياغتها في صورة نقوش للجاكيت.

الخامات: قماش حرير بيع للبلوزة، وقماش كتان أبيض للجاكيت منقوش باللون الأسود، وقماش كتان بيع للبنطلون.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: الطباعة.

التصميم الثامن: طقم ملابس مكونة من (جاكيت، فستان):

الوصف:

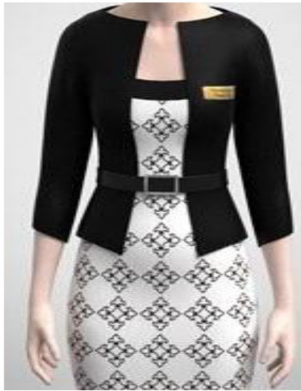
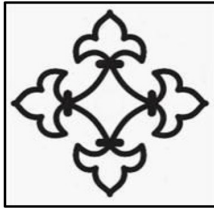
التصميم البنائي:

صورة (23)

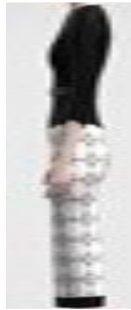
روشان أحد بيوت جملة التاريخية (الحوام، 2014، ص. 2190)

شكل (8)

الزخرفة المخورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم



جنب التصميم



خلف التصميم



أمام التصميم

التصميم، يغلق بسحاب بخطي نصف الأمام، مثبت يمينه ويساره أربعة أزرار، بجيبين شق بمستوى الخصر، يصل طوله إلى مستوى الجنب، وقد اخذ خط الذيل خط منحني، تم إنهاء الكول وخط الذيل والجيبين وقصتي الكم بشرط رفيع.

- الجونلة: مضبوطة على الجسم تنسدل باتساع من الجانبين، يصل طولها إلى منتصف الساقين.

التصميم الزخرفي:

تم تحويل الوحدة الزخرفية لمربعات الروشان الحجازي إلى شكل نجمي من خلال تكرار المربعات بميل على أن تتلامس زواياها بجانب بعضها البعض، وتوزيعها بخط ذيل الجاكيت والكم والجونلة.

الخامات: قماش حرير أبيض للبلوزة، وقماش صوفي غنائي

للتايور.

تم تحويل البناء الزخرفي لفتحات الشرفات بالروشان الحجازي إلى زهرة تجريدية الشكل تم تكرارها بشكل رباعي دائري، وتوزيعها بالفستان بشكل متجاور أفقياً ورأسياً بداية من فتحة الرقبة حتى خط الذيل.

الخامات: قماش صوفي أسود للجاكيت، وقماش صوفي أبيض للفستان منقوش باللون الأسود.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: الطباعة.

التصميم التاسع: تايور مكون من (بلوزة، جاكيت،

جونلة):

الوصف:

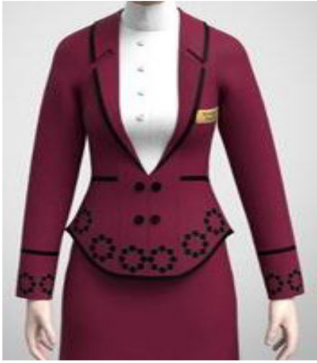
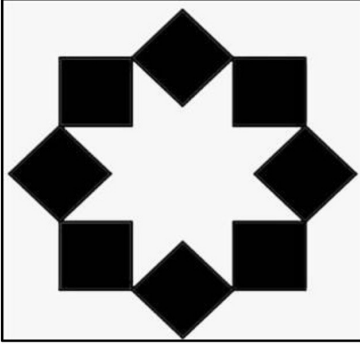
- البلوزة: مضبوطة على الجذع، بكون أوفيسييه، وخطي كتف، ومرد بسيط، يصل طولها إلى مستوى البطن.
- الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وكول تايور منحنى التصميم، وكمين تركيب طويلين بقصة أفقية

صورة (24)

روشان أحد بيوت جدة التاريخية (الحوام، 2014، ص. 2190)

شكل (9)

الزخرفة المحورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم



جنب التصميم



خلف التصميم



أمام التصميم

يصل طولها إلى رسغ القدم.

التصميم الزخرفي:

تم تحويل الوحدة الزخرفية لكرانش سقف الروشان الحجازي إلى زهرة تجريدية الشكل تم تكرارها بشكل أفقي إلى جوار بعضها البعض، وتوزيعها بخط ذيل الجاكيت والكم.

الخامات: قماش حرير أبيض للبلوزة، وقماش صوفي تيفاني للتايور.

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: التطريز الآلي، بخيوط تطريز قطنية سوداء اللون.

ينص التساؤل الثاني: ما نسبة اتفاق المتخصصين للتصميمات المبتكرة لموظفات الأسواق الحرة بصالات المطار بالملكة العربية السعودية؟

تقنية تنفيذ التصميم الزخرفي: التطريز الآلي، بخيوط تطريز قطنية سوداء اللون.

التصميم العاشر: تايور مكونة من (بلوزة، جاكيت، جونلة):

الوصف:

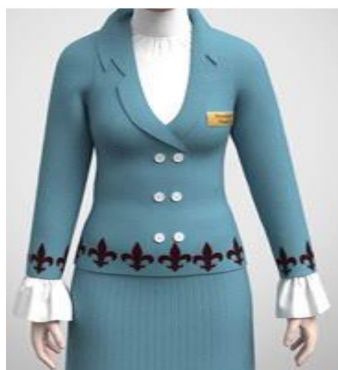
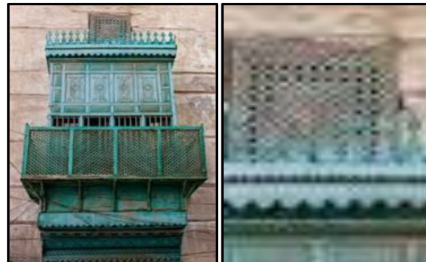
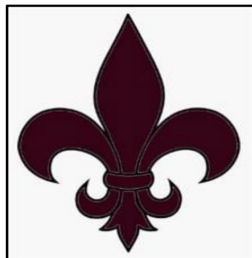
- البلوزة: مضبوطة على الجذع، بכול أوفيسيه، وخطي كتف، بكمين تركيب طويلين ينتهيان بكرانش بكشكشة، يصل طولها إلى مستوى البطن.
- الجاكيت: مضبوط على الجذع، بخطي كتف، وכול تايور منحنى التصميم، وكمين تركيب طويلين، بمرد كروازيه يغلق بأزرار وعراو، يصل طوله إلى مستوى البطن.
- الجونلة: مضبوطة على الجسم تنسدل باتساع من الجانبين،

صورة (25)

روشان أحد بيوت جدة التاريخية (الفائز، 2023، ص. 1214)

شكل (10)

الزخرفة المخورة من الروشان الحجازي محل الاستلهام



رؤية مكبرة توضح تفاصيل التصميم

جنب التصميم

خلف التصميم

أمام التصميم

الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال بمطارات المملكة المستلهمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة، والجداول التالية توضح ذلك:

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المتخصصين في تحقيق "الجانب الجمالي، الجانب الوظيفي" للتصميمات

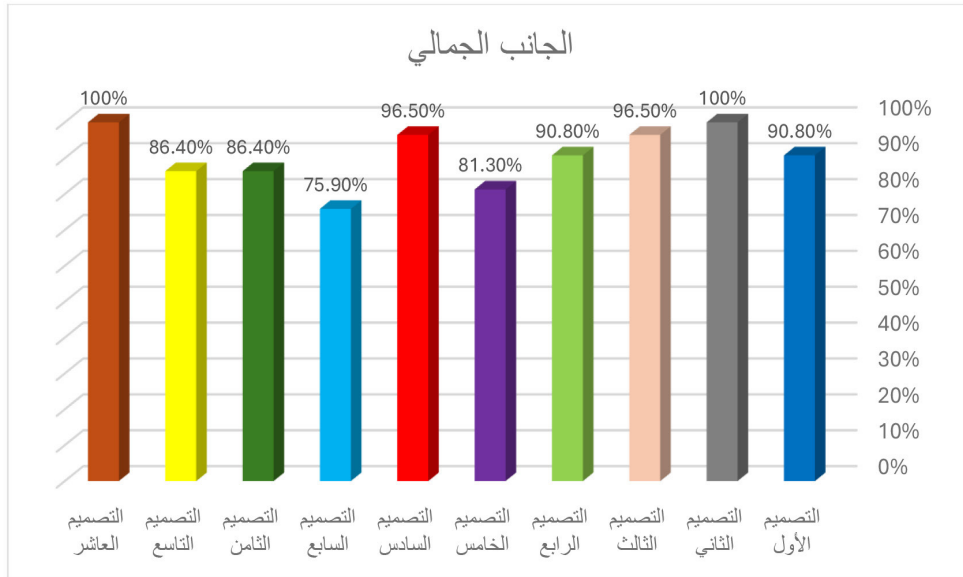
جدول 6

يوضح التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المتخصصين في المحور الأول "الجانب الجمالي" للتصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلهمة من الرواشين الحجازية

معاملات الجودة والمتوسط الوزني	النسبة %			العدد			الجانب الجمالي
	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	
%90.8	%0	%13.3	%86.7	0	2	13	التصميم الأول
%100	%0	%0	%100	0	0	15	التصميم الثاني
%96.5	%0	%6.7	%93.3	0	1	14	التصميم الثالث
%90.8	%0	%13.3	%86.7	0	2	13	التصميم الرابع
%81.3	%6.7	%20	%73.3	1	3	11	التصميم الخامس
%96.5	%0	%6.7	%93.3	0	1	14	التصميم السادس
%75.9	%6.7	%26.7	%66.7	1	4	10	التصميم السابع
%86.4	%0	%20	%80	0	3	12	التصميم الثامن
%86.4	%6.7	%13.3	%80	1	2	12	التصميم التاسع
%100	%0	%0	%100	0	0	15	التصميم العاشر

شكل 11

يوضح معاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المتخصصين في المحور الأول "الجانب الجمالي" للتصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلهمة من الرواشين الحجازية



من الجدول (5) والشكل (11) يتضح أن: %، ثم كلا من التصميم الأول والتصميم الرابع وذلك بمعامل جودة 90.8 %، ثم كلا من التصميم الثامن والتصميم التاسع وذلك بمعامل جودة 86.4 %، ثم التصميم الخامس وذلك بمعامل جودة 81.3 %، وأخيراً التصميم السابع وذلك بمعامل جودة 75.9 %.

إن كلا من التصميم الثاني والتصميم العاشر هما الأفضل بالنسبة لباقي التصميمات في تحقيق الجانب الجمالي وذلك بمعامل جودة 100 %، ثم كلا من التصميم الثالث والتصميم السادس وذلك بمعامل جودة 96.5 %.

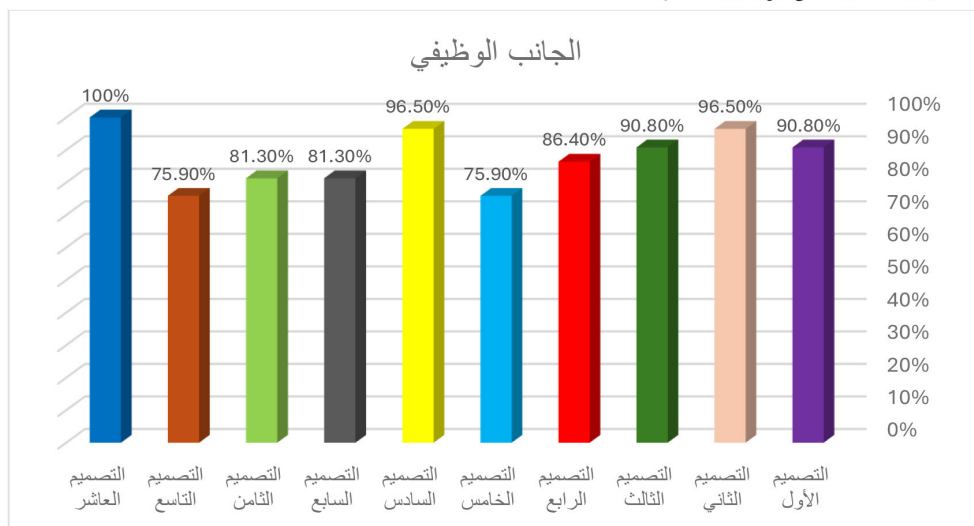
جدول 6

يوضح التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المتخصصين في المحور الثاني "الجانب الوظيفي" للتصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلهمة من الرواشين الحجازية

معاملات الجودة والمتوسط الوزني	النسبة %			العدد			الجانب الوظيفي
	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	
%90.8	%0	%13.3	%86.7	0	2	13	التصميم الأول
%96.5	%0	%6.7	%93.3	0	1	14	التصميم الثاني
%90.8	%6.7	%6.7	%86.7	1	1	13	التصميم الثالث
%86.4	%0	%20	%80	0	3	12	التصميم الرابع
%75.9	%13.3	%20	%66.7	2	3	10	التصميم الخامس
%96.5	%0	%6.7	%93.3	0	1	14	التصميم السادس
%81.3	%0	%26.7	%73.3	0	4	11	التصميم السابع
%81.3	%6.7	%20	%73.3	1	3	11	التصميم الثامن
%75.9	%0	%33.3	%66.7	0	5	10	التصميم التاسع
%100	%0	%0	%100	0	0	15	التصميم العاشر

شكل 12

يوضح معاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المتخصصين في المحور الثاني "الجانب الوظيفي" للتصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي
الاستقبال المستلهمة من الرواشين الحجازية



والتصميم الثالث وذلك بمعامل جودة 90.8 %، ثم التصميم الرابع وذلك بمعامل جودة 86.4 %، ثم كلا من التصميم السابع والتصميم الثامن وذلك بمعامل جودة 81.3 %، وأخيراً كلا من التصميم الخامس والتصميم التاسع وذلك بمعامل جودة 75.9 %.

من الجدول (6) والشكل (12) يتضح أن:

إن التصميم العاشر هو الأفضل بالنسبة لباقي التصميمات في تحقيق الجانب الوظيفي وذلك بمعامل جودة 100 %، ثم كلا من التصميم الثاني والتصميم السادس وذلك بمعامل جودة 96.5 %، ثم كلا من التصميم الأول

جدول 7

يوضح معاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المتخصصين في المجموع الكلي للتصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلهمة
من الرواشين الحجازية

المحاور	التصميمات				
	1	2	3	4	5
الجانب الجمالي	90.8%	100%	96.5%	90.8%	81.3%
الجانب الوظيفي	90.8%	96.5%	90.8%	86.4%	75.9%
المتوسط العام	90.8%	98.3%	93.7%	88.6%	78.6%
الترتيب	5	2	4	6	9

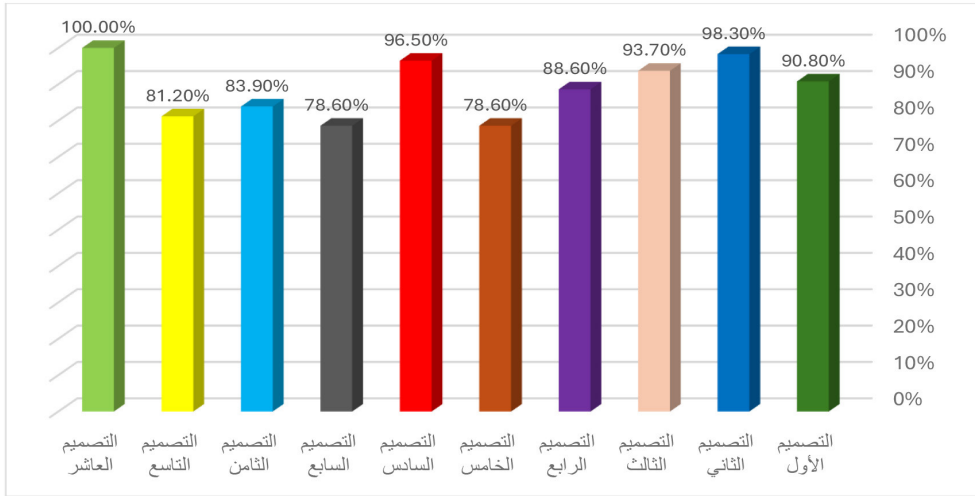
جدول 8

يوضح معاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المتخصصين في المجموع الكلي للتصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلهمة
من الرواشين الحجازية

المحاور	التصميمات				
	6	7	8	9	10
الجانب الجمالي	96.5%	75.9%	86.4%	86.4%	100%
الجانب الوظيفي	96.5%	81.3%	81.3%	75.9%	100%
المتوسط العام	96.5%	78.6%	83.9%	81.2%	100%
الترتيب	3	9	7	8	1

شكل 13

يوضح معاملات الجودة والمتوسط الوزني لأراء المتخصصين في المجموع الكلي للتصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلمة من الرواشين الحجازية



الارتداء والخلع، وتوافرت فيه النسبة والتناسب بين أجزائه، والوحدة بين عناصره التصميمية، والتميز والفردية للموظفة، واتضحت جماليات زخارف الروشان الحجازي به، كما تناسب خاماته المستخدمة في تصنيعه، وتوافقت وانسجت ألوان مفرداته التصميمية.

ينص التساؤل الثالث على: ما نسبة اتفاق المستهلكات للتصميمات المبتكرة لموظفات الأسواق الحرة بصالات المطار بالملكة العربية السعودية؟

وللاجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الجودة والمتوسط الوزني لأراء المستهلكات في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال بمطارات المملكة المستلمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة، والجدول التالي يوضح ذلك:

ومما سبق نستخلص ما يلي:

إن التصميم رقم (10) حقق اعلي معامل جودة بنسبة 100 %، يليه التصميم رقم (2) بنسبة 98.3 %، يليه التصميم رقم (6) بنسبة 96.5 %، وهي تمثل نسب جودة متميزة، بينما تراوح معامل الجودة لباقي التصميمات من 93.7 % إلى 78.6 % وهي تمثل نسب جودة متوسطة.

وقد حققت التصميمات رقم (10، 2، 6) أعلى معاملات للجودة على التوالي؛ حيث أن التصميم المقترح ملائم لموظفات الأسواق الحرة بصالات المطار، ويوفر الراحة الملبسية للموظفة من عمر (25: 40) عام، وأعطى المظهر الرسمي للموظفة، وساعدت خطوته على مباشرة العمل بسهولة ويسر، بالإضافة إلى سهولة

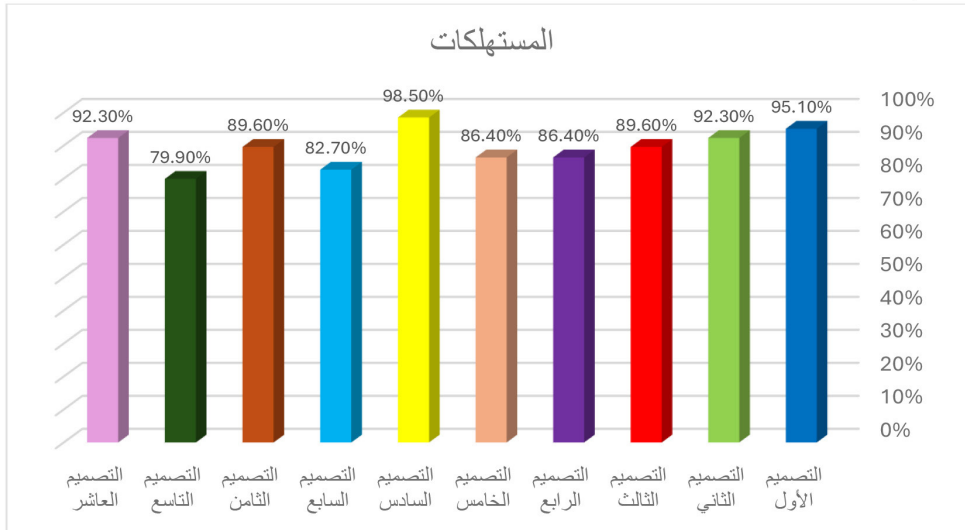
جدول 9

يوضح التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الجودة والمتوسط الوزني لأراء المستهلكات في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلمة من الرواشين الحجازية لدعم السياحة

المستهلكات	العدد		النسبة %		معاملات الجودة والمتوسط الوزني	
	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافق	موافق	غير موافق
التصميم الأول	23	2	0	92%	8%	0%
التصميم الثاني	22	2	1	88%	8%	4%
التصميم الثالث	21	2	2	84%	8%	8%
التصميم الرابع	20	3	2	80%	12%	8%
التصميم الخامس	20	4	1	80%	16%	4%
التصميم السادس	24	1	0	96%	4%	0%
التصميم السابع	19	5	1	76%	20%	4%
التصميم الثامن	21	3	1	84%	12%	4%
التصميم التاسع	18	5	2	72%	20%	8%
التصميم العاشر	22	3	0	88%	12%	0%

شكل 14

يوضح معاملات الجودة والمتوسط الوزني لآراء المستهلكات في التصميمات الملبسية المبتكرة لموظفي الاستقبال المستلهمة من الرواشين
الحجازية لدعم السياحة



4. التعاون مع أصحاب المصانع بالملكة العربية السعودية في وضع
مقترحات لتصاميم الملابس الوظيفية وفق تنوعها.

المراجع:

أبو النصر، مدحت محمد. (2008). التفكير الابتكاري والإبداعي
طريقك الى التميز والنجاح. المجموعة العربية للتدريب
والنشر.

أحمد، رانيا سعد وهويدي، إيمان محمد. (2022). رؤية فنية لتصميم
ملابس المراهقين في ضوء الدمج بين زخارف الفن
الشعبي وأعمال الفنان "كاندنسكي". مجلة الفنون
والعلوم التطبيقية، 9 (4)، 211-231

بدر، عبدالله محمود محمد، بدر صالح. (2024). واقع وفاق القطاع
السياحي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية
2030م (دراسة احصائية). مجلة التجارة والتمويل،
44 (2)، 820-842

البلعكي، روعي. (2013). معجم المصطلحات السياحية (بالعربية
والإنجليزية). وزارة السياحة السعودية.

حجازي، حنان. (2011). إعادة توظيف العناصر المعمارية التقليدية
في المسكن الحجازي المعاصر. مجلة بحوث تربية
والنوعية، المجلد (2011)، (20)، 510-531

حريري، مجدي محمد. (1991). تصميم الروشان وأهميته للمسكن.
مجلة جامعة أم القرى، (5)، 175-237

الحوام، وسام على. (2021). جماليات مفردة الروشان في العمارة
الحجازية والإفادة منها في تدريس الخزف. المجلة

من الجدول (9) والشكل (14) يتضح أن:

إن التصميم السادس هو الأفضل بالنسبة لباقي التصميمات
وذلك بمعامل جودة 98.5 %، ثم التصميم الأول وذلك بمعامل
جودة 95.1 %، ثم كلا من التصميم الثاني والتصميم العاشر وذلك
بمعامل جودة 92.3 %، ثم كلا من التصميم الثالث والتصميم الثامن
وذلك بمعامل جودة 89.6 %، ثم كلا من التصميم الرابع والتصميم
الخامس وذلك بمعامل جودة 86.4 %، ثم التصميم السابع وذلك
بمعامل جودة 82.7 %، وأخيراً التصميم التاسع وذلك بمعامل جودة
79.9 %، ويرجع ذلك لمناسبة التصميم المقترح للمرحلة العمرية،
وأسهامه في توفير الراحة الملبسية لطبيعة العمل كموظفة بالأسواق
الحرّة بالمطار، كما أنه يحقق الأمن والسلامة الملبسية، ويتضح به
الجماليات التصميمية لزخارف الروشان الحجازي، محققة التناسق
والانسجام بين خطوط التصميم البنائي والزخرفي، كما توافقت
الخامات المقترحة بالتصميم مع بعضها البعض، ويمتاز التصميم
باختلافه عن ما هو متواجد بالأسواق، ويتسم الزي المقترح
بالحشمة والوقار، كما يصلح لأن يكون منتجاً يمكن تسويقه.

التوصيات:

1. فتح آفاق إبداعية مستحدثة في مجال الملابس الوظيفية من
خلال إعادة صياغة التشكيلات الزخرفية للروشان الحجازي.
2. توثيق الزخارف التراثية حفاظاً عليها من الاندثار من خلال
دمج هويتها الأصيلة بتصاميم الأزياء.
3. تقديم دورات تدريبية وورش عمل للطالبات للتعرف على التراث
السعودي المعتمد عالمياً، وكيفية الاستلهام منه بتصاميم الملابس
والمنسوجات.

- العلمية لجمعية أمسيات التربية عن طريق الفن، 7 (27)، 2185-2208
- الدعجاني، نوره محسن. (2022). إبراز هوية زخارف التراث السعودي بالتصميم والتطريز الآلي على مكملات الملابس. *المجلة الدولية للعلوم والإنسانية والاجتماعية*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بيروت، (28)، 179-201
- دلي، خضير عباس ورضوي، عبدالحسين. (2022). البنية التصميمية للشعارات المصممة بالخط العربي. *مجلة لآل، كلية أدب، جامعة واسط*، 14 (1)، 727-770
- الزامل، وليد سعد. (2022). سياسات الحفاظ على التراث العمراني لأواسط المدن التاريخية: وسط مدينة جدة التاريخية - حالة دراسية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 48 (185)، 363-398
- سلام، عزة محمد ومقلان سمر محمود. (2015). صناعة الملابس لذوي الاحتياجات الخاصة. دار أجيال.
- سويلم، زينب محمد. (2017). رؤى معاصرة لتصميم زى مضيفات الطيران. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، 4 (10)، جامعة المنوفية، 726-707
- شمس، علي عبدالنعم ومحمد، دعاء عبدالرحمن وفهمي، مروة عزت. (2019). المفاهيم الحديثة المستدامة في تصميم الأسواق الحرة. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 5 (22)، المجلد الخامس، 262-281
- صقر، عزة عبدالحالق. (2011). إمكانية تحقيق التوافق بين الجسم والقطعة الملبسية لزي العاملين في الصناعة. [رسالة دكتوراة]، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- الشيخان، فاطمة منصور. (2022). ابتكار تصميمات ملبسية لتلبية متطلبات الفتيات المراهقات فئة متلازمة داون. رسالة ماجستير، كلية التصميم، جامعة القصيم، 1-244
- عبدالرحيم، منى إبراهيم ونشأت، نهي محمد. (2017). دور الخط العربي في ابتكار علامات تجارية لتسويق الأزياء المعاصرة المطبوعة من خلال الموروث الثقافي العربي. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 2 (5)، جامعة بنها، 1-22
- عبدالنبي، رحاب عليوة وأحمد، إيهاب فاضل ومحمد، أسماء علي. (2022). رؤية فنية للدمج بين بعض تقنيات الكروشيه والتطريز مع طباعة زخارف الراجولي لإثراء الملابس الخارجية للسيدات. *مجلة حور جنوب جنوب، جامعة أسيوط*، 5 (15)، 61-96
- عشي، عبدالمسيح يوسف. (1999). المعايير التصميمية للأفنية الداخلية في العمارة العربية. رسالة دكتوراه، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، 1-32
- العطية، رغد عبدالله. (2024). ابتكار تصميمات لملابس ومكملات كبار السن بتطبيق التكنولوجيا القابلة للارتداء لرصد العلامات الحيوية وتلبية المتطلبات العمرية. [رسالة دكتوراة]، كلية الفنون والتصميم، جامعة القصيم.
- عواد، أمل. (2012). عناصر الجذب في التصميم الداخلي للمحلات. مؤتمر الفن وثقافة الآخر. مارس 2012، 1-16
- عيسى، يسري معوض. (2014). أسس تصميم الأزياء والموضة. عالم الكتب.
- الغماس، حنان صالح ومحمد، منى محمد. (2021). إحياء تراث مدينة الدرعية في المملكة العربية السعودية من خلال الطبعة الفنية. *مجلة الفنون والأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (67)، 214-239
- الفائز، مشاعل علي وأحمد، رانيا سعد. (2022). ابتكار تصميمات لملابس السهرة مطرزة بأسلوب ثلاثي الأبعاد مستلهمة من الوحدات الزخرفية النجدية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنيا، 8 (41)، 1-58
- الفائز، مشاعل علي. (2023). استحداث صياغات تشكيلية وتنفيذية لتصميمات الجلابية النسائية في ضوء نقوش الروشان الحجاري من خلال التقنيات الرقمية الحديثة. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 9 (47)، 1185-1241
- كنعان، حنين. (2018). التراث السعودي ثقافة شعب تتوارثه الأجيال. متاح على: <https://aau.ac.ae/ar/blog/the-saudi-heritage-nation-culture-inherited-by-generations>
- مبروك، أسامة. (2019). الضمانات التأديبية للموظف العام. مكتبة دار النهضة العربية.
- محمد، ابتسام؛ وغالب، منا. (2014). تأثير بعض الخواص الفيزيائية والميكانيكية لأقمشة التريكو على الراحة الفسيولوجية للملابس. [رسالة ماجستير]، كلية التربية النوعية، جامعة الإسكندرية.
- محمد، إيهاب. (2007). نحو نموذج فعال ومنهج متكامل لتحقيق الاستدامة في تصميم الأسواق التجارية في المدن الجديدة. [رسالة دكتوراه]، قسم الهندسة المعمارية، كلية الهندسة، جامعة حلوان.
- محمد، عقوبي. (2023). الإبداع والابتكار، متاح على: <https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%B1-pdf>

- Alghamaasi, Hanan Salihi; wamuhamadi, munaa muhamad. (2021). 'iihya' turath madinat aldareiat fi almamlakat alarabiat alsaeudiat min khilal altabeat alfaniyati. (in Arabic) *majalat alfunun wal'adab waculum alansaniaat walajitimaai*, (67), 214- 239.
- Alnaqibi, Nsrin Eiwad; Aaleajlan, Fatin Ebdialeaziza. (2023). aibtikar mucalaqat jidariat mustawhaat min alturath alshaebii alsaeudii biaistikhdam ailtiqanat alhadithat li'iithra' almaeaid althaqafiati. (in Arabic) *majalat albuhih fi majalat altarbiat alnawaiati*, jamieat alminyia, 9 (45), 3247- 3317.
- Alsaykhani, Fatimat Mansur. (2022). abtikar tasmiyat malabasiat litalbiat mutatalibat alfatayat almurahaqat fiat mutalazimat dawn. (in Arabic) [risalat majistir], kuliyyat altasamimi, jamieat alqasimi, 1- 244.
- Alzaamila, Walid Saedu. (2022). siyasat alhifaz ealaa alturath aleumranii li'awasit almudun altaarikhiati: wast madinat jidat altaarikhiat - halat dirasiyatun. (in Arabic) majalat dirasat alkhaliy waljazirat alarabiatu, majlis alnashr alealamii, jamieat alkuayt, 48 (185), 363- 398
- Badr, Eabdallah Mahmud; Muhammad, Badr Salih (2024). waqie wafaq alqitae alsiyahii fi almamlakat alarabiat alsaeudiat fi daw' ruyat 2030m (dirasat ahsayiyatin). *majalat altijarat waltamwizi*, 44 (2). (in Arabic), 820- 842.
- Dali, Khudir Eabaas; Ridiwi, Eabdalsayn. (2022). albinyat altasmimiat lilshiearat almusamamat bialkhati alarabii. (in Arabic) *majalat larak, kuliyyat aladab*, jamieat wasti, 14 (1), 727- 770.
- Eabdalnabi, Rahab Ealaywat; Ahmed, Iihab Fadila; Mmuhamad, Asmaa Ealy. (2022). ruyat faniyat lildamj bayn baed taqniaat alkurushih waltatriz mae tibaeat zakharif alraanjuli li'iithra' almalabis alkharijiat lilsayidati. (in Arabic) majalat hwr janub janubi, jamieat 'asyuta, 5 (15), 61- 96.
- Eabdalahim, Munaa Ibrahim; Nasha'at, Nahaa Muhammad. (2017). dawr alkhati alarabii fi aibtikar ealamat tijariat litaswiq
- مقلان، سمر محمود. (2012). تصميم وتنفيذ ملابس جاهزة ملائمة وظيفياً وجمالاً للاحتياجات الخاصة. [رسالة دكتوراة]، جامعة أم القرى.
- النجيب، نسرين عوض والعجلان، فاتن عبدالعزيز. (2023). ابتكار معلقات جدارية مستوحاة من التراث الشعبي السعودي باستخدام التقانات الحديثة لإثراء المعارض الثقافية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، 9 (45)، 3247-3317
- نور الدين، أميرة عبدالله؛ والخرباي، راندا منير. (2022). الاستفادة من الزخارف العسيرية لإثراء تصميمات ملابس مضيفات الطيران. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، 2022 (65)، 567-586
- Ahmad, Rania Saad; Huaydi, Iiman Muhammad. (2022). ruyat faniyat litasmim malabis almurahiqin fi daw' aldamj bayn zakharif alfani alshaebii wa'aamal alfanaan "kandinski (in Arabic) . *majalat alfunun waculum altarbiyati*, 9 (4), 211- 231.
- Aldaajani, Nuruh Muhsan. (2022). 'iibraz huiat zakharif alturath alsaeudii bialtasmiyat waltatriz alali ealaa mukamalat almalabisi. (in Arabic) almajalat alduwaliat lileulum al'iinsaniat walajitimaaiati, kuliyyat aleulum al'iinsaniat walajitimaaiati, bayrut, (28), 179- 201.
- Aleatiat, Raghad Eabdallah. (2024). aibtikar tasmiyat limalabis wamukamalat kibar alsini bitatbiq altiknulujiat alqabilat lilairtida' lirasd alealamat alhayawiat watalbiat almutatalibat aleumriati. (in Arabic) [risalat dukturah], kuliyyat alfunun waltasamimi, jamieat alqasimi, 1- 447.
- Alfayizi, Mashaeil Eali; wa'ahmada, Rania Saad. (2022). aibtikar tasmiyat limalabis alsahrat mutarazat bi'uslub thulathii al'abead mustalhimatan min alwahadat alzhukhrufiat alnajdiati. (in Arabic) majalat buhuth altarbiat alnawaiati, jamieat alminyia, 8 (41), 1- 58.
- Alfayizi, Mshaeil Aalay. (2023) . aistihdath siaghat tashkiliat watanfidhiat litasmimat aljaalabiati alnisayiyat fi daw' nuqush alrawshan alhijazii min khilal altaqniaat alraqamiyat alhadithati. majalat albuhih fi majalat altarbiat alnawaiati, 9 (47), 1185- 1241.

- Nur Aldiyn, Amira Eabdallah; walkhirbawi, randa minir. (2022). alaistifadat min alzakhar-if aleasiriat li'iithra' tasmimat malabis mudifat altayarani. (in Arabic) *majalat buhuth altarbiat alnaweiat*, jamieat al-mansurata, 2022 (65), 567- 586.
- Polly, M. & Janet K. (2013) "Creating Exhibitions: Collaboration in the Planning, Development, and Design of Innovative Experiences", 1st Edition. John Wiley & Sons Inc. United States
- Saqra, Eizat Eabdalkhaliq. (2011). 'iimkaniat tahqiq altawafuq bayn aljism walqiteat almulabasiat lizi aleamiliin fi alsinaeati. (in Arabic) [risalat dukturati], kuliyyat alaiqtisad almanzili, jamieat almanufiati, 1- 472.
- Shams, Eali Eabdalmuneam, Muhamad, Duea' Eabdallah, Wafahmi, Marwat Eazat. (2019). almafahim alhadiithat almustadamat fi tasmim al'aswaq alharati. (in Arabic) *majalat aleimarat walfunun waleulum al'iinsaniatu*, aleaddad althaani waleishruna, almujaalad alkhamisi, 262- 281.
- Suaylami, Zaynab Muhamadu. (2017). ruuan mueasirat litasmim zaa mudifat altayarani. (in Arabic) *Imajalat aleilmiaat likuliyyat altarbiat alnaweiat*, 4 (10), jamieat almanufiati, 726- 707.
- Toniolo, S., Mazzi A., Fedele A., Aguiari F., Scipioni A. (2016) "Life Cycle Assessment to Support the Quantification of the Environmental Impacts of an Event", Environmental Impact Assessment Review, *J. eiar Journal*, Elsevier, Netherlands, Volume 63. 12-22. 10.1016/j.eiar.2016.07.007.
- al'azya' almueasirat almatbueat min khilal almawruth althaqafii allearabii. (in Arabic) *majalat aleimarat walfunun waleulum alansaniati*, 2 (5), jamieat binha, 1- 22.
- Eashi, Eabdalmasih Yusif. (1999). almaeayir al-tasmimiat lil'afniat aldaakhiliat fi aleimarat allearabia. (in Arabic) [risalat dukturah], kuliyyat alhandasati, jamieat alqahirati, 1- 302.
- Eawadi, Amla. (2012). eanasir aljadhbi fi altasmiym aldaakhilii lilmahalaati. (in Arabic) *mu-tamar alfani wathaqafat alakhar*. maris 2012, 1- 16.
- Elshamy, A. , Alansari, M. , Abughali, A. , Khan, E., Zaid, I. & Werghi, N. (2023) "Uniform Appearance People and Crowd Monitoring Using Drones". 492-498. https://www.researchgate.net/publication/377897648_Uniform_Appearance_People_and_Crowd_Monitoring_Using_Drones
- Hariri, Majdi Muhamad. (1991). tasmim alrawshan wa'ahamiatuh lilmaskani. (in Arabic) *majalat jamieat* umi alquraa, (5), 727-770.
- Hijazi, Hanan. (2011). 'ieadat tawzif aleanasir almiemariat altaqliadiat fi almiskn alhijazii almueasiri. (in Arabic) *majalat buhuth altarbiat walnaweiat*, 2011 (20), 510-531.
- Miqlani, Samar Mahmud. (2012). tasmim watanfidh malabis jahizat mulayimat wzyfyaan wjmalyaan lilaihtiajat alkhasati. (in Arabic) [risalat dukturah], jamieat 'umm alquraa, 1- 442.
- Mohamed, Ihab. (2007). nahw namudhaj faeaaal wamanhaj mutakamil litahaqiqq alais-tidamat fi tasumym al'aswaq altijariyyat fi al mudun aljadaydati. (in Arabic) [risalat dukturah], qism alhandasat almiemariyyti, kuliyyat alhandasati, jamieat hulwan, 1- 391.
- Muhamad, Abtisami; Ghalib, Mana. (2014). "tathir baed alkhawasi alfizyayiyat walmikani-ikiat li'aqmishat altiriku ealaa alraahat alfisyulujiat lilmalabisi". (in Arabic) [risalat majistir], kuliyyat altarbiat alnaweiat, jamieat al'iiskandariati.



الطائف من خلال كتابات الرحالة من القرن السابع عشر الميلادي (الحادي عشر الهجري)
إلى القرن العشرين الميلادي (الرابع عشر والخامس عشر الهجري)

Taif through the writings of travelers from the seventeenth
to the twentieth century AD

أ.م.م. سعد أحمد الغامدي

باحثة دكتوراة، قسم التاريخ (حديث)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

<https://orcid.org/0009-0005-5189-394X>

Maram Saad Ahmed El-Ghamedy

PH.D., Department of History (Modern), College of Social Sciences,
Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2024/08/15، تاريخ القبول: 2024/10/31، تاريخ النشر: 2024/11/15)

المستخلص

يتناول هذا البحث مجموعة من الرحلات المهمة التي أسهمت في تقديم صورة شاملة عن المظاهر السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمدينة الطائف، وذلك من خلال استعراض رحلات كل من العياشي، وجون لويس بوركهاردت، ودولتشين، ومحمد صادق باشا، وجيوفاني فيناتي، وتشارلز دوتي، ومحمد البتوني، والدون ريتز، وجون فيليبي. زار هؤلاء الرحالة المدينة في الفترة الممتدة بين القرنين السابع عشر والعشرين الميلاديين، حيث تم تتبع مسارات رحلاتهم وتحليل ما قدموه من ملاحظات واستنتاجات حول تاريخ الطائف. تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على التحولات التي شهدتها المدينة عبر هذه الفترات الزمنية، مستندة إلى توثيق الرحالة، وقد توصلت إلى نتائج مهمة تتعلق بالتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للطائف في تلك الحقبة.

الكلمات المفتاحية: الطائف، رحلات، مسجد بن عباس، مسجد عداس، بساتين.

Abstract

This research examines a series of important journeys that have contributed to a comprehensive understanding of the political, economic, and social aspects of the city of Taif. It focuses on the travels of Al-Ayashi, John Lewis Burckhardt, Dolchin, Muhammad Sadiq Pasha, Giovanni Finati, Charles Doughty, Muhammad Al-Battuti, Eldon Ritter, and John Philby, all of whom visited the city between the 17th and 20th centuries. Their journeys were traced and analyzed to extract key insights into the history of Taif. The study aims to shed light on the significant transformations the city underwent during these periods, based on the documentation provided by these travelers, and concludes with important findings regarding the political, economic, and social developments in Taif during this time.

Keywords: hyperactivity disorder, middle childhood, artificial intelligence, flexible manufacturing

للاستشهاد: الغامدي، مرام سعد أحمد. (2024). الطائف من خلال كتابات الرحالة من القرن السابع عشر الميلادي (الحادي عشر الهجري) إلى القرن العشرين الميلادي (الرابع عشر والخامس عشر الهجري). *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*, 02 (23)، ص 191 - ص 205.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة:

• الحياة الاجتماعية.

- النواحي الأمنية.
- المظاهر العمرانية.
- مصادر المياه في الطائف.
- بساتين الطائف.
- المحاصيل الزراعية.
- الوضع الاقتصادي.
- الأسواق.
- المعالم الأثرية.

تساؤلات الدراسة:

بناءً على المباحث التي تناولتها الدراسة، يمكن صياغة عدد من التساؤلات التي تهدف إلى توجيه البحث وتحقيق أهدافه. وتمثل أهم التساؤلات فيما يلي:

- كيف أثر الموقع الجغرافي والمناخي للطائف على تطورها كمدينة رئيسية في الحجاز؟
 - ما هي الأوضاع السياسية التي شهدتها الطائف بين عامي 1225هـ/1334م-1810م/1916م، وكيف أسهمت في تشكيل تاريخها؟
 - ما هي الخصائص الاجتماعية لسكان الطائف خلال هذه الفترة، وكيف تأثرت حياتهم اليومية بالعوامل الاقتصادية والسياسية؟
 - ما هو الدور الأمني والعسكري للطائف، وكيف كانت تحصيناتها الدفاعية محورية في حماية المدينة عبر التاريخ؟
 - كيف كانت الطائف مركزاً زراعياً واقتصادياً، وما هي المحاصيل والبساتين التي اشتهرت بها، وكيف ساهمت أسواق الطائف في ربط المدينة بالمناطق المجاورة؟
 - ما هي أبرز المعالم الأثرية في الطائف، وما دلالاتها التاريخية والاجتماعية على المدينة وسكانها؟
 - كيف أسهمت التحولات العمرانية في الطائف في تعزيز دورها كوجهة استراتيجية وسياسية مهمة؟
- هذه التساؤلات تهدف إلى إرشاد البحث نحو تحليل شامل لمختلف جوانب الطائف خلال الفترة الزمنية المحددة، وفهم أعمق للعوامل التي جعلتها ذات أهمية تاريخية واقتصادية.

أهداف الدراسة:

- استكشاف الموقع الجغرافي والمناخي للطائف ودورها في تشكيل تاريخ المدينة.

جبل الإنسان منذ القدم على حب السفر والترحال واكتشاف العالم الآخر والحضارات والثقافات المجاورة، وبذلك انتقلت الثقافات من مكان إلى آخر وامتزجت الحضارات على سائر الكرة الأرضية، وتبادل الإنسان الخبرات التي مكنته من عمارة الأرض على مر العصور، وعندما عرف الإنسان الكتابة بدأ يكتب رحلاته ومشاهداته وهو ما اعتبر مصدراً مهماً من مصادر التاريخ لا يقل أهمية عن كتب المؤرخين بل إن أدب الرحلات كرواية حقيقية ممتعة بطلها هو صاحب الرحلة وأحداثها محطات تاريخية مهمة لتعبئة ما غفل عنه المؤرخين، بل قد تنفرد الرحلة بذكر أحداث لم تذكر نهائياً في الكتب وبذلك فهي مصدراً مهماً للمؤرخ في جميع العصور التاريخية.

وقد اشتهرت الكثير من الرحلات في العصور الإسلامية والتي كانت مصدراً للتاريخ الإسلامي مثل رحلة سلام الترجمان ورحلة ابن جبير ورحلة ابن بطوطة وغيرهم، وكذلك رحلات الحج التي استمرت حتى العصر الحديث، وعند بداية القرن السادس عشر الميلادي بدأ المستشرقون يولون اهتماماً تاريخياً للرحلة إلى بلاد العرب وشبه الجزيرة العربية وقد كان بعضهم مدعوماً من حكومة بلاده فكانت رحلاتهم لدراسة المنطقة العربية والمناطق المقدسة بالإضافة إلى الأهداف السياسية، ولكن كتاباتهم وإن كانت بها الكثير من المبالغة والعنصرية التي ظهرت عند بعضهم إلا أنها تعتبر مصدراً مهماً أثرياً المكتبة العربية والتاريخ العربي.

أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تسلط الضوء على مدينة الطائف، التي تعد إحدى المدن الرئيسية في الحجاز ولها دور بارز في التاريخ الإسلامي والعربي، خاصة من الناحيتين السياسية والاقتصادية. نظراً لموقعها الاستراتيجي، شكلت الطائف نقطة محورية للتجارة والزراعة، بالإضافة إلى كونها مصيفاً مهماً لأهل مكة، مما جعلها محوراً للتطورات العمرانية والاجتماعية عبر العصور. وتكمن أسباب اختيار الموضوع في الرغبة في توثيق وتحليل المظاهر المختلفة لمدينة الطائف، من خلال استعراض ما كتبه الرحالة والمؤرخون عنها، وذلك لفهم أعمق للتحولات التي مرت بها المدينة خلال الفترة من القرن السابع عشر حتى أوائل القرن العشرين.

وقد تناولت هذا البحث في عدد من المباحث:

- الموقع الجغرافي.
- المساحة.
- المناخ.

• الطريق من مكة إلى الطائف.

- الأوضاع السياسية العامة في الطائف 1225هـ-1334هـ/1810م-1916م.

- رحلة عبد الله بن محمد العياشي، الذي زار الطائف سنة 1073هـ/1992م، قال: وصلنا بلدة الطائف وهي قصور في مستوى الأرض تحيط بها جنان من نخيل وأغاب كثيرة الفواكه وتحدث عن مسجد ابن العباس رضي الله عنه (العياشي، 2006، ص 160)
- رحلة رفيع الدين المراد آبادي، والذي زار الطائف في عام 1201هـ/1789م، وذكر مشاهدته لآثار حصن ثقيف، وعن مسجد العباس رضي الله عنه وجبل كرا (آبادي، 2004، ص 138-140).
- رحلة بوكهارت (John Lewis Burckhart) الذي وصل إلى الطائف في شهر رمضان من عام 1225هـ/1810م، وتحدث عنها بقوله: لقد رأيت مقبرة وعليها قبة حسنة، وعادة يزورها الحجيج (بوكهارت، 2005، ص 175).
- رحلة ليون روش (Léon Roches) في عام 1257هـ/1841م، والذي تحدث عن بعض المعالم الأثرية قلعة الريع، وقبر عبدالله بن عباس (روش، 2011، ص 151).
- ورحلت دوتي (Douoghty Charles) بين عامي 1293-1295هـ/1876-1878م والتي ذكر فيها قصر الشريف، والثكنات العسكرية (دوتي، 2009، ص 258).
- وزار المؤرخ محمد صادق باشا، أيوب صبري باشا، وكتب المؤرخ إبراهيم رفعت باشا، عن مدينة الطائف سنة 1304هـ/1886م، بقوله: «هي البلدة المشهورة والتي تسمى بوادي عباس وتقع على بعد ثمانين ساعة من مكة المكرمة شرقاً» (صبري باشا، 1999، ص 143).
- رحلة الضابط الروسي عبد العزيز دولتشين (Dolchin) الذي زارها عام 1317هـ/1899م.
- رحلة محمد لبيب البتوني الطائف سنة 1327هـ/1909م، وتحدث عنها بقوله: «وفي الطائف قبر السيدين الطيب والطاهر ولدي رسول الله ﷺ، وقبر سيدنا عبد الله بن العباس، ويقصده البهائمون لزيارته قبل الموسم وله احترام كبير» (البتوني، 1329، ص 52).
- رحلة خير الدين الزركلي الذي زار الطائف سنة 1339هـ/1920م، ومشاهدته للطائف وذكر قبر ومسجد عبد الله بن العباس (زركلي، 1339هـ).
- رحلة الإنجليزي الدون ريتز (Eldo Ritter) إلى الطائف وكتب عن مشاهدته لها سنة 1344هـ/1925م، ومشاهدته لمسجد عبد الله بن العباس.
- وكذلك زار المؤرخ شكيب أرسلان الطائف سنة 1348هـ/1929م، وكتب كثيراً عن مشاهدته للطائف وذكر المقابر وقبر ومسجد ابن العباس (أرسلان، 1350، ص 120)

- تحليل الأوضاع السياسية في الطائف بين عامي 1225هـ-1334هـ/1810م-1916م، وتأثيرها على المنطقة.
- دراسة الحياة الاجتماعية لسكان الطائف وتأثيرهم بالعوامل الخارجية والمحلية.
- تسليط الضوء على النواحي العمرانية والأمنية للمدينة، بما في ذلك التحصينات العسكرية والقصور.
- توضيح دور الطائف الاقتصادي من خلال تحليل أسواقها، بساتينها، والمحاصيل الزراعية التي اشتهرت بها.
- توثيق المعالم الأثرية التي تحمل أهمية تاريخية وثقافية في المدينة.

تهييد:

تميزت شبه الجزيرة العربية منذ القدم بأهمية استراتيجية، إذ ضمت أراضيها طرق التجارة التي تربط بين الشرق والغرب. وبعد ظهور الإسلام، ازدادت أهميتها بوجود الحرمين الشريفين، فأصبحت شبه الجزيرة العربية، والحجاز بشكل خاص، ذا أهمية دينية وسياسية كبيرة. ومن أشهر مدنها بعد مكة المكرمة والمدينة المنورة هي مدينة الطائف، فهي معبر الحجاج، والمعتمرين، وميقات للحج، والعمرة. وكانت الرحلة بين مكة والمدينة تستوجب المرور بها لوقوعها في الطريق بينهما.

وقام العديد من الرحالة بزيارتها ووصفها، ولكنها لم تحظَ بالاهتمام الذي حظيت به مكة والمدينة من قبل الرحالة. ومع ذلك، فإن الرحالة الذين كتبوا عنها قدموا كتابات أصبحت مرجعاً علمياً مهماً في وصف مدينة الطائف، مثل العياشي في كتابه «الرحلة العياشية»، وعبد العزيز دولتشين (Dolchin)، وأيوب صبري، والزركلي، وشكيب أرسلان، ومحمد حسين هيكل.

وقد زارها بعض الرحالة الأوروبيين بشكل رسمي ولأغراض متعددة، مثل بوكهارت (John Lewis Burckhardt)، الذي زارها عام 1225هـ/1810م للقاء باشا محمد علي الذي كان يقيم في الطائف مع جيشه، ومكث بها حوالي عشرة أيام. كما زارها جيوفاني فيناتي (Finati Giovanni)، وهو ثاني أوروبي يزورها، وكان ذلك عام 1300هـ/1815م. مكث بها ثلاثة أشهر، وكتب عن تجربته ومغامراته أثناء مواجهة الجيوش السعودية في أكثر من معركة، أهمها معركة الصفراء بين ينبع والمدينة، ومعركة القنفذة، ومعركة بسل بين الطائف وترية. سجل وقائع هذه المعارك كشاهد عيان ومشارك فيها، ولكنه لم يسجل شيئاً يذكر عن مدينة الطائف (آل زلفة، 2000). وقد وصف الرحالة أسوارها، وقلاعها، وبساتينها، وأسواقها، وما تتميز به من محاصيل، وطبيعة أهلها وعمرانها. في هذا البحث، نستعرض ما ذكره الرحالة عن مدينة الطائف بين القرنين السابع عشر وأوائل القرن العشرين الميلادي.

وقد تم الاعتماد على عدد من الرحلات مرتبة ترتيباً زمنياً كالآتي:

المساحة حيث تمتد بطول متوسط يصل لحوالي 198 كم من الشمال للجنوب، ومتوسط عرض حوالي 108 كم من الشرق للغرب، وتبلغ مساحتها نحو 13840 كم² تمثل نحو 9.72 % من مساحة المنطقة (إمارة منطقة مكة المكرمة، 2020م). وتتميز مدينة الطائف وضواحيها بفضل موقعها العالي (على ارتفاع 51,50 قدما فوق سطح البحر) بمناخ معتدل، خالي من رياح السموم، وهطول الأمطار في بعض الأوقات تكون كثيرة نسبياً، وبذلك تختلف من ناحية مناخها اختلافاً مع سائر مناطق الحجاز بسبب موقعها العالي والمرتفع (دولتشين، 1993، ص161)، ولما كانت أراضي الطائف مرتفعة جداً بالنسبة لمكة المكرمة فإن درجة الحرارة بها تقل ست أو سبع درجات عنها في البلدة المقدسة هذه، وبسبب لطف هوائها وجماله فإن أكثر أهالي مكة يذهبون إلى أعالي الطائف ويقيمون بها طوال الأشهر التي تشتد بها درجات الحرارة، ففي الخامس والعشرين من شهر أبريل تكون درجات الحرارة في مدينة الطائف كالتالي: 17 درجة في المساء و18 درجة في الصباح أما عند الظهر فهي لا تتعدى 19 درجة، أما في شهر مايو فتكون في الصباح 19 درجة وقبل الظهر 23 درجة وأحياناً 24 درجة، أما في ليالي هذه الشهور فيكون الجو لطيفاً مائلاً للبرودة لدرجة لا تمكن الإنسان من التجول في الأماكن المكشوفة بدون ملابس ثقيلة وليس في ديار الحجاز مكان أبعد من الطائف (صبري باشا، 1999، ص144-145)

ويذكر محمد حسين في منزل الوحي 1355هـ/1936م، أن جو الطائف صافياً ويمتاز النسيم بالبرقة والعذوبة، وصافي من الشوائب، والهواء منعشاً يبعث المسرة للنفس، وأشعة الشمس ذات أشعة مستحسنة يفيض منها الدفء والنور (هيكل، 1986، ص295)، ولذلك مناخ الطائف في الصيف معتدل وهوائها نقي، ولذلك يقضي معظم أهالي مكة المكرمة الصيف في الطائف بسبب اعتدال جوها. (أرسلان، 1350، ص124-125)، وفي فصل الشتاء يمتاز مناخها بشدة البرودة وكثرة الأمطار، حيث ذكر العياشي في رحلته أنه لم يطل أقامته في الطائف لقرب زمان الموسم والتي تكثر فيه الأمطار، وخرجوا منها ووصلوا إلى قرن الثعالب الذي هو ميقات أهل مكة، وأنه أحرم من هناك بعمره ولم يغتسل للأحرام لشدة البرودة ولبرد الماء والهواء، بل أقصر على الوضوء فقط (العياشي، 2006، ص176). ويمكن الوصول إلى مكة المكرمة من طريقين: إما قصيرة وعرة مسافتها ثمانية عشر ساعة (صادق، 1896، ص79)، وتسمى طريق البغال وهي الطريق التي تمر عبر جبل كرا (البتوني، 1329، ص51) أو طويلة وسهلة وتبلغ مسافتها ضعف مسافة الطريق الأولى أي ست وثلاثون ساعة، وتسمى طريق السيل أو اليمانية (صادق، ص79)، أو طريق القافلة (البتوني، 1329، ص51).

سلك بوكهارت (Burckhart)، وليون روش والزركلي في رحلتهما الطريق القصيرة التي تمر بجبل الكرا (الزركلي، 1923، ص53؛ روش، 2011، ص132)، وتبدأ من طرف مكة الشمالي ثم

• ورحلة جون فيليبي (John Phillby) الذي زار الطائف في عام 1349هـ/1930م، وقام بوصف القرى والأرياف وصفاً دقيقاً وضم كتابه صورة نادرة عن الطائف وما بها من آثار قديمة (فيلبي، 2001، ص240).

• كما زار المؤرخ محمد حسين هيكل الطائف سنة 1357هـ/1338 م، وكتب عن مسجد عبد الله بن العباس وقبره الشريف (ﷺ) (هيكل، 1986، ص315).

المبحث الأول التاريخ الجغرافي لمدينة الطائف:

أولاً: الموقع الجغرافي:

الطائف: هي البلدة المشهورة التي تسمى أيضاً «وادي عباس» (الزركلي، 1923، ص69). تقع على بُعد ثماني عشرة ساعة من مكة المكرمة شرقاً، وفي سفوح جبل غزوان (جبل مرتفع من سلسلة جبال السراة) الذي يرتفع خمسة وستين وخمسمائة وألف متر عن سطح البحر (صبري باشا، 1999، ص143). الطائف تقع في الجنوب الشرقي من مكة، وهي في صحراء متسعة تحيط بها جبال صغيرة غير منتظمة، وتتميز بأرض صالحة (رفعت، 1925، ص344). كما ترتفع الطائف عن سطح البحر ألفاً وسبعمائة متر أو أكثر، مما جعلها مصيفاً لأهل مكة (هيكل، 1986، ص306). ويصف ليون روش الطائف فيقول: «الطائف مدينة صغيرة محصنة تحسباً مقبولاً، يشرف عليها ما يشبه القلعة، وتقع وسط سهل مجذب وورمل، محاط بجبال وعرة شديدة الانحدار» (روش، 2011، ص132). وتقع مدينة الطائف الصغيرة كما سبق أن ذكر، وسط سهل ورمل محصور بين جبال قليلة الارتفاع تُسمى جبال غزوان، التي تشكل جزءاً من سلسلة جبال كبيرة شديدة الانحدار تلوح في الأفق بتضاريسها الرائعة. أما أسوارها فقد كانت موضع عناية جيدة، تتخذ شكل مربع غير منتظم (روش، 2011، ص151).

تقع محافظة الطائف في وسط منطقة مكة المكرمة، والجموم، وبحرة، بالإضافة إلى النطاق الإداري للإمارة بمكة المكرمة. يحدها من الشمال منطقة المدينة المنورة، ومن الجنوب محافظتنا الليث وميسان، ومن الشرق محافظات المويه، وتربة، وميسان، ومن الغرب محافظة الكامل (إمارة منطقة مكة المكرمة، 2020م). والطائف هي قصبة الحجاز الجنوبي الشرقي، حيث يتبعها إدارياً مناطق تمتد من حدود حرة كسب شمالاً إلى سراة بني مالك جنوباً، وتصل حدودها الإدارية شرقاً إلى قرب رنية، والتي كانت تابعة للطائف سابقاً ثم أتبعته الرياض، وقيل إنها أعيدت إلى الطائف. وتتبعها إدارياً إمارات: الهدا، عشيرة، الحزم، الحوية، تربة، المويه، بنو سعد، بنو الحارث، بنو مالك، وبنو سفيان من ثقيف، بالإضافة إلى رنية بناءً على الخبر المذكور سابقاً. وتعتبر مدينة عامرة، تضم أربعة عشر حيّاً كبيراً (البلادي، 2010، ص1053).

المساحة:

تعد محافظة الطائف رابع أكبر محافظات المنطقة من حيث

إداريا إلى مكة، وكانت الطائف بمثابة مركز للجيش العثماني وذلك يعود لأهمية موقعها الجغرافي وتميزه عن باقي مدن الحجاز (الزركلي، 1923، ص 45)، حيث يذكر بوركهارت (Burckhart) الذي زارها في عام 1225هـ/1810م، أنه كان يتواجد بها معسكر تحت رئاسة حسان باشا، ويتواجد تحت قيادة حسان باشا ما بين الثلاثين إلى الأربعين ضابطاً ويكون لكل ضابط منهم عدداً من افراد الفرق العسكرية يكون مسؤول عنها، كما كانت الطائف عند زيارة بوركهارت (Burckhart) لها تحت إدارة محمد علي باشا (1256هـ-1769/1849م) (الرافعي، 2000، ص 39) الذي قدم لمحاربة الدولة السعودية آن ذاك (بوركهارت، 2005، ص 106)، وكان في مجلسه بمقر السلطة والي الطائف واعيان مدينة الطائف وشيوخ القبائل والتجار وغيرهم (بوركهارت، 2005، ص 100)، وجعل محمد علي باشا مقر السلطة في الطائف في القلعة التي بناها الشريف غالب في وقت سابق (بوركهارت، 2005، ص 113). ويبدو أن القرارات اليومية الخاصة بمدينة الطائف كانت تصدر من مركز السلطة المتمثل في الوالي، الذي كان مسؤولاً عن تدبير شؤون السكان وإدارة المعسكر. ومع ذلك، كانت الأمور السياسية وحركة الجيش تصدر من مكة. وكان الوضع السائد في عام 1225هـ/1810م مليئاً بالشك والريبة تجاه أي إنجليزي يدخل الحجاز، حيث يُعتقد أنه قد يكون جاسوساً لحكومته، وهو أمر كان واضحاً في الطائف أكثر من غيرها. بوركهارت (Burckhart) كان يعتقد أنه تحت المراقبة خلال وجوده هناك، ولذلك لم ينفرد بنفسه طيلة الأيام العشرة التي قضاها في الطائف، مما دفعه إلى تسجيل ملاحظاته حول المدينة بعد مغادرته لها. حتى أن درجة الشك فيه وصلت إلى التشكيك في إسلامه من قبل محمد علي نفسه، وهو شك لم يكن بلا أسباب وجهية، نظراً لأهمية المعسكر الحربي في الطائف، الذي كان ذو أهمية كبيرة للمدينة ولمنطقة الحجاز (بوركهارت، 2005، ص 101، ص 104، ص 114).

وترى الباحثة أن هذا الشك لم يكن موجهاً فقط بسبب وجود بوركهارت كأجنبي، ولكن أيضاً لأن الطائف كانت مركزاً عسكرياً حيويًا للقوات العثمانية، حيث تميز بعدد كبير من الجنود وتجهيزاتهم. بوركهارت نفسه شبه الطائف بالسجن المؤبد، واعتبر أن العيش وسط الجنود يصيبهم بالملل والسأم. لذا، كان سعيداً بمغادرة المدينة، واصفاً إياها بأنها بمثابة «بلاط تركي» في تلك الفترة، وهو أمر زاد من صعوبة وجود رجل إنجليزي في المدينة (بوركهارت، 2005، ص 101، ص 104، ص 114). كما أن الأوراق الرسمية للتنقل من وإلى الطائف كانت تصدر من الوالي المسؤول، وتمثل إما في فرمان (معجم المعاني، 2021) أو جواز مرور بين المدن الحجازية. بالنسبة للطائف، كان يتطلب دخولها أحد هذه الأوراق الرسمية نظراً لكونها مركزاً عسكرياً للقوات العثمانية (بوركهارت، 2005، ص 104). وجواز المرور هو عبارة عن ورقة تمنح حاملها الإذن بالتنقل بين المدن، وتحمل ختم الشريف، مثل الذي حصل عليه ليون روش (Léon Roches) لزيارة الطائف سنة 1258هـ/1842م باستخدام جواز المرور الصادر من الشريف

شرقاً إلى وديان منى وعرفة (روش، 2011، ص 130)، ومنهما إلى وادي نعمان الذي تتوسطه بئر يقال أنها مبدأ عين زبيدة (الزركلي، 1923، ص 37)، وفي أواخر هذا الوادي وعلى يسار المار تحديداً جبل يقال له كبكب نسبة لقبيلة الكبكبة التي تسكن أعلى هذا الجبل وفي نهايته توجد منطقة عمران بها نُزل تسمى شداد، وهي محطة للقادمين من مكة إلى الطائف، وتبعد مسافة ثلاث ساعات من عرفة وست ساعات من مكة، وبها مركز للهاتف يربط الطائف بمكة ومن هذه المنطقة وبعد المرور عبر عدة أودية كوادي خريق الرأس ووادي الجرف ووادي حراجل الكر والتي كانت جميعها على نسق واحد من الرمال والحجارة والأشواك (روش، 2011، ص 41-43)، وعلى بعد ساعتين ونصف من منطقة شداد تأتي قرية الكر التي تقع على سفح جبل كرا الشاهق الذي يتم بلوغ قمته بعد ثلاث ساعات من الصعود وثلاث ساعات أخرى للنزول منه (الزركلي، 1923، ص 43-44)، وفي قمة جبل الكرا توجد قرية صغيرة محاطة بمحاذيق تسمى رأس الكر (روش، 2011، ص 131)، أو رأس القرى (بوركهارت، 2005، ص 61)، وذكر الزركلي أنه عند بلوغه قمة جبل كرا شاهد سبع قرى ذات مناخ معتدل بها بضعة بيوت قديمة، تسمى قرى الهدى أو الهدى، وهي سبع على عدد القبائل التي تسكنها، وفي جوارها جبلان شاهقان يسمون أحدهما الخبل والثاني شعراً (الزركلي، 1923، ص 45-46)، وبعد المسير قليلاً من الهدى يأتي جبل الكر الصغير وعند النزول منه يأتي وادي المحرم (روش، 2011، ص 47)، أو وادي محرم وهو وادي خصب تنتشر فيه الآبار (روش، 2011، ص 132)، وبه مسجد قديم وابنية قليلة، ومنه يحرم أهل الشرق واليمن وحضرموت وعمان للحج والعمرة، ثم تأتي سلسلة جبال من بينها تظهر منازل الطائف (الزركلي، 1923، ص 47).

وتجنباً لمشاق الطريق القصيرة، سلك الرحالة صادق باشا وهيكل عند زيارتهما للطائف الطريق الطويلة (صادق، 1896، ص 253). وترى الباحثة أن وصفهما لتلك الطريق كان متشابهاً، ولكن ليس متطابقاً، حيث إن صادق سلكها مشياً على الأقدام، بينما هيكل سلكها باستخدام السيارة عبر الطرق المعبدة. وقد وصف صادق تلك الطريق بأنها تبدأ من جبل النور، اتباعاً لطريق السيل أو اليمانية، وصولاً إلى بئر تُسمى البارود. ثم الاتجاه شرقاً لمدة ساعتين حتى الوصول إلى جبال السولة، ثم مواصلة السير شرقاً على طريق قليلة الارتفاع حتى الوصول إلى أعلى الجبل، ومن ثم الهبوط بصعوبة بسبب الأحجار المتناثرة، حتى الوصول إلى سهل متسع به مزارع ونهر يُسمى وادي اليمانية. وبعد المسير نحو ساعتين ونصف من هذا الوادي، تظهر صخور متناثرة تليها منطقة تُسمى نبيه أو كوجك درة، بها بئر تُسمى بئر عابد، ومن ثم الوصول إلى عقبة حجرية، ثم إلى سطح متسع به أشجار، ثم منطقة الجديرة، ثم منطقة أم حمض، وأخيراً منطقة تُسمى القيم، وصولاً إلى الطائف (روش، 2011، ص 79-80).

المبحث الثاني: الأوضاع السياسية العامة في الطائف 1225هـ-1334هـ/1810م-1916م:

أولاً: الطائف في العصر العثماني:

كان تعين الوالي على الطائف يأتي من مكة، أي أنها تابعة

يشير خير الدين الزركلي لقبائل الطائف: «ترجع قبائل الطائف في انسباها اليوم الى أصلين كبيرين أحدهما عتيبة، الثاني ثقيف، وأنا ذاكر ما وصلت الى معرفته من اسماء الفريقين كما يلفظونها هم: فمن عتيبة: الجعدة، والوذائين، والسوطه، والعصمه، والدعاجين، والزود، وقريش، والثبته، والمقطه، والروقه، وذووعالي، الذيبة، والفله، والنخشه، وبنو حارث (ومنهم ناصرة - وهم اهل قرى في الحجاز)، ومن ثقيف: قريش الحضر. قريش البدو. بنو سفيان (وهم أكثرهم عددا وينقسمون الى افخاذ كثيرة) وطويرق وثمالة وبنو سالم والصخريون وعوف، ومن العارفين بالأنساب من يرجع بهذه القبائل الى أصلين اعلى من عتيبة وثقيف، وهما شبايه وخذق، وكان عرب البادية احرص الناس على انسابهم واشدهم تعصبا لأصولهم» (الزركلي، 1923، ص 100-101).

العادات:

أشار محمد صادق باشا لبعض عادات اهل الطائف وابتغدها قائلا: «ولبعضهم عادات وحشية يعقدونها دينية منها: احم لا يحنون صبياتهم الا بعد البلوغ أعنى بعد سن خمس عشرة سنة... واغلبهم يموت من ذلك ويكون المختون قد خطب له زوجة من قبل فتحضر وقت سلخة وترغد تشجيعا له مع ضرب الطبول وهو واقف ثابت يهز خنجرا بيده ويذكر بأعلى صوته بدون تضجر بل بفرح اسمه وألقابه ونسبه حتى تنتهي عملية الختان وان تأوه كان ذلك عارا عليه ولا ترضى به خطيبته وقد بدأوا في نحو هذه العادة الشنعاء، اما اناتهم فلا يحنن» (صادق، 1896، ص 82).

أما في عادات الزواج: يصفها محمد صادق باشا مراسيم الزواج قائلا: «وصفة عقد النكاح عند هؤلاء ان أحد اقارب الزوجة يقول لها: زوجتك فلانا فقط بدون ان يحضر فقيه او يذكر مهر ونساؤهم لا يستترن عن الرجال» (صادق، 1896، ص 82)، (لم يرد في المصادر ولا في كتب الرحالة عن مراسيم الزواج هذه كما يزعم، فليس لها اساس من الصحة)، وهو هنا يناقض ما قبل من سابقه، فسابقه يذكر أنهم متدينون وهو يدعي على نسائهم بالكشف على رجالهم وليس لهذا أي دليل من الصحة والمصدقية.

اللباس:

ذكر بوركهارت (Burckhart) أن الناس هنا في الطائف، كما هو الحال في جدة، وعلى الرغم من مولدهم في الجزيرة العربية بل ومن استقرارهم في الطائف في بعض الأحيان، ومنذ أجيال عدة، فإنهم لا يزالون يرتدون الزي الهندي الإسلامي. كما أن سلوكياتهم هي سلوكيات الهنود المسلمين، وأن أسر أشرف مكة يعيشون هنا في الطائف. كما أن أسلوب الحياة وكذلك الملابس والسلوكيات يبدو أنها مشابهة لنظيراتها في مكة (بوركهارت، 2005، ص 115). ونلاحظ تأثر سكان الطائف بالزي الهندي الإسلامي وسلوكيات الهنود المسلمين، لأن القسم الأكبر من السكان الأجانب هم من أصل هندي. كذلك نجد تأثر أهل الطائف في الملابس والسلوكيات بأهل مكة، ويعود ذلك إلى أن بعض المكين استوطنوا في الطائف،

محمد عون (روش، 2011، ص 129). كان هذا الجواز مخصصاً لغير سكان البلد، مما يسهل عليهم التنقل بين المدن وداخلها (بوركهارت، 2005، ص 104). وفي عام 1295هـ/1878م، أصدر الشريف حسين بن علي (1270-1350هـ / 1854-1931م (الريحاني، 1987، ص 60)، عندما كان في الطائف، مرسوماً يشمل مدينة الطائف والقرى القريبة منها، بالإضافة إلى القبائل والمناطق الواقعة تحت نفوذه. تم تعميم هذا المرسوم على الحجاز، ونص على أنه في حال وصول أي أجنبي إلى ديارهم، يجب إرساله إلى الشريف حسين بن علي مباشرة، وذلك لضمان عدم تعرضهم لسوء المعاملة، ولتفادي الحرج الذي قد يقع فيه الشريف مع حكوماتهم التي قد تطالب بتفسير لما حدث لمواطنيها (دوتي، 2009، ص 270). وترى الباحثة أن الطائف كانت بمثابة مركز إداري آخر لشريف مكة، حيث كان يلتقي بالقبائل في تلك المنطقة، ويتفقد أحوال أعيان المدينة وسكانها، ليدبر شؤونهم ويضمن استقرارهم (الزركلي، 1923، ص 45).

ثانياً: الطائف في أحداث الثورة العربية 1334هـ/1916م:

بعد أن أعلن الملك حسين بن علي الثورة على الترك بالاتفاق مع بريطانيا وذلك في عام 1334هـ/1916م (الريحاني، 1987، ص 66)، وكانت مدينة الطائف شاهداً على أحداثه، حيث قامت قوات الملك حسين بالهجوم على الطائف في يوم 9-8-1334هـ/10-6-1916م ومحاصرتها بشكل مفاجئ، وكانت قواته تحمل الأسلحة الخفيفة وعلى رأس القوات التي حاصرت الطائف كان قد عين الملك حسين ابنه عبدالله ليكون قائداً على هذه القوات، انتهى الحصار باستسلام الحامية التركية فيها بتاريخ 26/11/1334هـ/23/9/1916م (الزركلي، 1923، ص 120)، أي بعد حصار دام قرابة الأربع أشهر، ولهذا دلالة ان معسكرها كان قوياً وحضني باهتمام السلطات العثمانية.

المبحث الثالث الأوجه الحضارية:

أولاً: الجانب الاجتماعي:

السكان:

ذكر بوركهارت (Burckhart) عند زيارته للطائف في القرن (13هـ/19م) ان سكان الطائف متجانسون وغلب العنصر العربي وخاصة من قبيلة ثقيف الذين استقروا واستوطنوا الاماكن التي يعيشون فيها، وكان هناك اسماء متعددة من اسر اشرف مكة يعيشون هنا في الطائف، ويوجد ايضا بعض المكين الذين استوطنوا الطائف، لكن القسم الاكبر من السكان الاجانب هم من أصل هندي (بوركهارت، 2005، ص 115).

ويذكر محمد صادق باشا عند زيارته للطائف في القرن (13هـ/19م) ان عدد سكان اهلها نحو 2000 نسمة اناث وذكرور وبيوتها في أكثر الاشهر خالية من السكان الا القليل ولا تعمّر الا في الصيف، حيث يذهب اليها المكين فرارا من حر مكة وقيظها (البتوني، 1329، ص 80).

الامن الذي استجلب القلوب واستنطق الألسن لوصفة والثناء عليه (أرسلان، 1350، ص203).

ثانياً: الجانب العمراني

أما عن المظاهر العمرانية

لقد تطرق الرحالة في العصر الحديث في كتاباتهم لوصف مدينة الطائف، وأخذ جانبها العمراني حيزاً كبيراً في كتاباتهم. فقد ذكر العياشي، الذي كانت رحلته من عام 1661 إلى 1663م/1071-1073هـ، أنه زار بلد الطائف وذكر أبرز المعالم فيها، وأولها مسجد ابن عباس والذي كان بجانبه بناء فخم حوله قبر محمد بن الحنفية بن أمير المؤمنين علي بن أبي طالب. بالإضافة إلى آثار حصن ثقيف الذي انحازت إليه القبيلة بعد الهزيمة في غزوة حنين. ويذكر في رحلته أن هذه الآثار باقية حتى اليوم (العياشي، 2006، ص168-169).

أما بوركهارت (Burckhart)، الذي كانت رحلته في عام 1810م/1224هـ، فيصف المظاهر العمرانية لمدينة الطائف عند زيارته لها بأنها محاطة بسور وخنق، ويحتوي السور على ثلاث بوابات تحرسها ثلاثة أبراج. لكنه يؤكد بأن حالة أسوار الطائف أقل صلابة من أسوار جدة والمدينة المنورة وينبع. وعند تطرقه لمنازل الطائف، يذكر بوركهارت (Burckhart) أنها صغيرة في معظمها، لكنها مبنية من الحجر، وأن غرف الاستقبال تقع في الطابق العلوي. أما شوارع الطائف فيصفها بأنها واسعة، بل إنها أوسع من شوارع المدن الشرقية. ويخلص بوركهارت (Burckhart) في وصفه للطائف بأنها مخربة، وأن قلة قليلة من منازلها هي التي بحالة جيدة. ويرجع بوركهارت (Burckhart) سبب دمار المنازل إلى هجوم الوهابيين على المدينة بعد استيلائهم عليها في عام 1802م/1216هـ، ونظراً لمغادرة الناس لتلك المدينة منذ ذلك التاريخ، فقد بدأ كل ما فيها ينهار. وأشار بوركهارت إلى مشاهدته لمسجدين كبيرين، أفضلهم هو مسجد الهنود. ويختم حديثه عن العمران في الطائف بأنه، باستثناء بنايات أربعة مخصصة لموظفي الباشا، فإنه لم يَرَ مبنى أكبر من الحجم الشائع المتعارف عليه في هذا البلد (بوركهارت، 2005، ص114).

وكان بوركهارت يقصد بقوله «الوهابيين» الدولة السعودية الأولى، وهو وصف لا يصح، لأن محمد بن عبد الوهاب جاء مصلحاً ولم يأت بدين جديد لينسب إليه، كما يذكر الكثير من المستشرقين ويطلقون هذا اللقب على الدولة السعودية الأولى والثانية في معظم كتاباتهم. ويذكر ليون روش (Léon Roches) الذي زار مدينة الطائف في عام 1842م/1257هـ بأنها مدينة صغيرة محصنة تحصيناً مقبولا ويشرف عليها ما يشبه القلعة وتتمتع بأسوار حالتها جيدة تتخذ شكلاً مربعاً ويمكن الدخول إلى المدينة عبر ثلاث بوابات والأسوار تعلوها أبراج ذات فتحات، والشوارع عريضة نسبياً أما المنازل فيذكر ليون روش (Léon Roches) بأن حالتها سيئة عموماً ويمكن ملاحظة الدمار الذي خلفه السعوديون (روش، 2011، ص151)، وهنا نجد بأن الوصف العمراني لليون روش يتفق

وأن هناك أسراً من أشرف مكة يعيشون في الطائف، وهذا يتفق مع رأي صادق باشا.

أما لباس النساء: يصف محمد صادق باشا أن نساءهم يرتدين قمصاناً سوداء من صوف أو قماش، ويغطين رؤوسهن بقماش أسود يُثني إلى الخلف، ويترك ليغطي العينين، ويُسمى «بيرام»، ويستتر الفم مع العنق فقط دون الوجه (صادق، 1896، ص83).

النواحي الأمنية:

وتعد الطائف محل اهتمام المؤرخين والرحالة لارتباطها بأحداث تاريخية منذ عصر الرسول ﷺ. وهذا ما أشار إليه الزركلي عندما وصف أهمية موقع الطائف العسكري والسياسي، ذاكراً أن أغلب الحكومات تحتارها مقرّاً لجيشها النظامي لأنها تقع بين قلاع وجبال وسهول وأودية، وهذا ما جعلها تعد من أمنع الثغور البرية في الحجاز. فالجيش الإسلامي منذ القدم تتخذ من الطائف مقراً لها. وأيضاً تطرق لوصف الثكنة (المعجم الوسيط، ص98) العسكرية الواسعة التي تضم الجيوش النظامية هناك. فنرى في الطائف الحصون المنيعّة والجبال، وهذا ما جذب الرحالة فيليبي (Phillby)، الذي ذكر أن الحصون الدفاعية تعد مثلاً يستحق الوصف المفصل عن كل العينات الأخرى على شاكلتها، فهي كما وصفها ذات قاعدة مساحتها عشرون أو خمسة وعشرون مربّعاً، وذات أساس قوي من الصخر الجرانيتي (قاضي، 2006). وفي الإطّار فوق الباب مباشرة يوجد ثقب يستخدمه المدافعون ضد غارات الأعداء (فيلبي، 2001، ص240).

فالعرب ماهرين في أساليب الحرب والأسلحة فهم لا يحاربون الا متفرقين كي لا يؤذيهم رصاص البنادق وشظايا القنابل، فنرى من خلال وصف الزركلي المهارة العالية للعرب وقت الحرب التي تكمن في الاختباء وراء الصخور والتقلب من مكان لآخر دون ان يراهم العدو، لذلك كان الأعداء لا يستطيعون التفريق بين أحجار الأودية وأجسام العرب، فكان يخيل لهم ان الرصاص يأتيهم من الصخور والأحجار لا من بنادق العرب (الزركلي، 1923، ص53)، فأكثر الماهرون في حروب الجبال كانوا من قبائل ثقيف (الشريف، 1401، ص19) وقريش وبنو سفيان (الشريف، 1401، ص128)، وطويق (الشريف، 1401، ص25)، وهذيل (الشريف، 1401، ص35)، وأشباههم من عرب الحجاز، أما الحروب السهلية يمتطون فيها الخيل والمجن لسرعة الانتقال (الزركلي، 1923، ص53) فالأكثر مهارة فيها قبائل عتيبة (الشريف، 1401، ص71)، فمن خلال ما تطرق له كلاً من الزركلي والرحالة فيليبي (Phillby) عن الحصون والأساليب والأسلحة المستخدمة في الطائف آنذاك ينعكس لنا ان هناك بعض الحروب والانعدام الأمني، أما في العصر السعودي الزاهر عم الامن والاستقرار في الطائف، كما وصف ذلك الرحالة شكيب أرسلان عندما ذكر ان هناك أمثال لا تعد ولا تحصى من الامن الشامل في أيام ابن سعود واهمها حرص الشرطة والعسس على البحث عن الحاجات الضائعة للمسافرين واعادتها لهم، فذكر أن التاجر والفلاح والحاج والقاصد وغيرهم يتحدثون بنعمة هذا

المعالم الأثرية في الطائف:

تشتهر مدينة الطائف بتاريخها العريق الذي جعل لها مكانة تاريخية مميزة، فهناك الكثير من الآثار الموجودة فيها والتي تعود لعصور سابقة، ومن أهم الآثار التي رآها الرحالة وذكروها في كتاباتهم:

قصر شبرا: فيقع قصر شبرا في يسار الداخل من باب السيل الموجود في سور المدينة الشمالي، وهو قصرٌ عالى له أربعة طوابق، ومتوج بزخارف فوق السقف، ويتميز القصر بلونه الأبيض الناصع؛ لأنه مكسو بملاط أبيض ناعم، ويحتمي نوافذ القصر خشب مزخرف، وقد بُني هذا القصر في عهد الشريف علي باشا الذي تم عزله من قبل السلطان التركي في عام 1326هـ/1908م (رتر، 2012، ص 402)، ويعتبر هذا القصر من أفخم مباني الطائف فهو مقسم إلى قسمين، ويُعتقد أن عدد غرفه مئة وخمسين أو أكثر، والقصر محاط في جهاته الداخلية بمديقة هي من أجل حدائق الطائف، وهذا القصر هو منزل للأمرء في الطائف (الزركلي، 1923، ص 91).

قصر النجمة: يقع هذا القصر في حي النجمة، وقد بُني ليكون القصر الصيفي لأمير مكة الشريف عون الرقيق 1323هـ/1299م، لكنه توفي قبل اكتماله، وقال رتر (Eldon Ritter) عن هذا القصر عندما زاره في عام 1343هـ/1925م «والآن تقف جدران الهيكل العظيمة صامتة تحت الشمس في حين لا يتحرك في تلك القاعات نصفية البناء سوى السحالي والغربان...» (رتر، 2012، ص 402)، ولا يزال قائماً لشدة بنائه أي في عام (1348هـ/1930م) (أرسلان، 1350، ص 108).

قصر الشريف: يقع هذا القصر على مدخل البلدة وهو مكون من طابقين، وهذا القصر هو قصر الشريف عبدالله باشا شقيق الشريف حسين بن علي (دوبي، 2009، ص 258).

قلعة الربيع: هي قلعة شبه مخربة، تقع في الجانب الغربي من السور في داخل المدينة، وهي جزء من السور (بوركهارت، 2005، ص 99، ص 113)، شُيّدت القلعة على أرض صخرية مرتفعة تُشرف على الطائف (روش، 2011، ص 151)، وتتميز هذه القلعة بقوة جدرانها الحجرية، وقد بناها الشريف غالب، وفي عهد محمد علي أصبحت القلعة مركزاً لرأسه (بوركهارت، 2005، ص 113)، ويمكن الوصول للقلعة عن طريق ساحة كبيرة تستخدم كسوق (روش، 2011، ص 151)، وعندما زارها الزركلي 1338هـ/1920م ذكر أنها غير قديمة وطولها نحو خمسين متراً وعرضها نحو خمسة وعشرون متراً، وقد كانت ذات طابقين ولكن عندما نشبت الحرب بين العرب والترك قرر الأتراك تخريب السقف الأعلى كما أزالوا القليل من ارتفاع جدران الطابق الثاني، فأصبحت القلعة ذات طابق واحد، وأما الطابق الثاني فلا سقف له (الزركلي، 1923، ص 75)، كما كانت هذه القلعة تُستخدم لحبس أهل الجرائم، ولغرف هذه القلعة نوافذ كبيرة ومنخفضة تُعطي المكان طراوة خفيفة لم توجد

مع وصف بوركهارت (Burckhart) في الأسوار وحالة المنازل واتساع الشوارع وربما يكون سبب ذلك الاتفاق هو قرب الفترة الزمنية فيما بينهما، ويضيف محمد صادق باشا الذي قام برحلته في عام 1277هـ/1860م في وصفه لمدينة الطائف بأنها محاطة بسور من لبن داخله اربعمئة منزل ومفتي دكان وسلخانان وستة جوامع أشهرها جامع ابن عباس وسبعة مساجد ودائرة للحكومة ومنزل للمدير وقلعة لحبس المجرمين، ويضيف بأن منازلها في أكثر الأشهر خالية ولا تعمّر إلا في الصيف عند طلوع أهالي مكة لها هرباً منه (صادق، 1896، ص 347-348)، وتعرض أيوب باشا لوصف عمران الطائف في رحلته التي أصدرها في عام 1306هـ/1889م فيذكر بأنها تحتوي على اربعمئة منزل وبها معسكر همايوني وستة مساجد صغيرة ومسجد كبير وستة جوامع بالإضافة إلى مدرسة واحدة واربعه كُتاتيب وقصر للمدير وستة عشر اقصرًا للتصنيف وقلعة وسور وتسعة أفران وحمام عام وثلاثة أحواض (صبري، 1999، ص 143-144)، ونلاحظ من وصف أيوب باشا الاتساع العمراني في مدينة الطائف خلال العصر العثماني من خلال زيادة عدد المساجد والجوامع ووجود مدرسة وحمام وقصور التصنيف.

ولقد زار الزركلي الطائف فذكر بأنها تحتوي على سور بثلاث بوابات أولها باب الحزم ثم باب الربيع وباب ابن عباس وتحتوي على ثلاث حارات لكنه يذكر بأن منازل الطائف كانت قبل الحرب تناهز الفا وخمسمئة منزل لكن مع اشتداد الحرب ترك بعض السكان منازلهم وطمع جاءت الثورة فتهدم جانب عظيم من القصور والأبنية بالإضافة إلى وجود عدة مدارس أهلية ومدرسة رسمية صغيرة تسمى الخيرية الهاشمية ودائرة للبرق والبريد والتلفون (الزركلي، 1923، ص 75-76)، وعند زيارة شكيب أرسلان لمدينة الطائف في العصر السعودي فيذكر بأن أول ما يستقبل الإنسان في مدينة الطائف قصر شبرة وهو قصر شاهق حوله بستان طويل عريض يعد من أكبر البساتين في الطائف، أما عن المنازل فيشير شكيب أرسلان أنها تكثر الدور فيها حيث أنه سكن في الطبقة الرابعة من الدار، ويخلص شكيب أرسلان عن رحلته للطائف أن عمراتها كان قبل الحرب العامة أكثر منه اليوم بكثير وأنه بسبب الحرب بين الشريف حسين والأتراك ثم بينه وبين آل سعود فخرّب جانب كبير منها ونزع أكثر سكانها، لكن عمراتها بدأ بالتحسن بعد استقرار الأمن وأعترف الناس بالفضل لله ثم لابن سعود (أرسلان، 1350، ص 203)، وتعرض محمد حسنين هيكل في رحلته التي قام بها في عام 1357هـ/1938م لوصف مدينة الطائف فيقول بأنها مدينة صغيرة يوسطها السوق وأبرز المعالم العمرانية فيها قصر شبرا فيقول بأنه من أفخم قصور الحجاز بل لعله أفخمها جميعاً، ثم مسجد ابن عباس المتصل به ميدان يفصل بينه وبين المسجد ممر يحتوي على مباني تشمل مدرسة ومكتبة، وأشار إلى وجود سبعة مساجد فيها يصلي بها أهل الطائف كل أوقاتهم ماعدا صلاة الجمعة فيصلونها بمسجد ابن عباس (هيكل، 1986، ص 315).

قبر عبدالله بن عباس: ومن الأماكن التي تزار في الطائف قبر عبدالله بن عباس رضي الله عنه (العباشي، 2006، ص175)، وهو أشهر من دُفن في الطائف (الزركلي، 1923، ص64)، وقبره بجانب المسجد المسمى باسمه (أرسلان، 1350، ص97)، وعلى القبر يوجد بناء فخم (العباشي، 2006، ص175)، وله قبة جميلة (روش، 2011، ص151)، لفتت زينتها وزخرفتها أحد السياح الانجليز ودهش بما رآه من فنون خطية وزخرفية (صبري، 1999، ص151)، وعلى يمين الداخل يوجد قبر محمد بن الحنفية، كما يوجد بإزاء قبر ابن عباس يقال أنه قبر عبدالله ولد الرسول ﷺ، والناس يتبركون به على هذا الأساس (العباشي، 2006، ص175)، وقد قام السعوديون بإزالة القبة والإبقاء على القبر (بوركهارت، 2005، ص114)، وذلك بحسب عاداتهم وكرهية زيارة القباب والتبرك بها والاستغاثة والتوسل بالقبور والأحجار مما هو مخالف للشرع (أرسلان، 1350، ص97-98).

مطمخ الغزال أو مزار أثر الغزال: ويقع هذا المكان في الجهة الشمالية من الطائف، في موقع يسمى (جعل) وهو مكان صخري، يوجد فوق صخوره آثار غزلان، وحسب ما ذكر من الأهالي فقد حدثت في هذا المكان معجزة الغزال (صبري، 1999، ص150)، وهذا المكان يعد قريباً من آثار حصن ثقيف، والناس يتبركون بها على اعتبار أنها آثار غزاله جاءت للنبي ﷺ، وسلمت عليه في ذلك المكان (العباشي، 2006، ص176).

الحمام التركي: ومن الآثار التي كانت موجودة بالطائف هو الحمام التركي (صبري، 1999، ص144)، وهو حمام خرب في الحي الشرقي من الطائف، له بلاطات ملونة قد تساقطت من جدرانها، و«الواحة الغنية المصورة في السقف في طريقها إلى أن تصبح صحراء بشكل سريع» (زتر، 2012، ص415).

جبل كرا: لقد كان هذا الجبل من الجبال صعبة الصعود، وقد قام أحد التجار المصريين الذين كانوا يعملون في مكة بتمهيد هذه الطريق وتسويتها للمشاة والركبان، كما أقام فيها مدرجات حتى يسهل سفر المشاة وراكبي الدواب (أبادي، 2004، ص138).

جبل السكارى: يقع جبل السكارى في الجانب الغربي للمثناة، وهو من الأماكن التي زارها الزركلي في الطائف، وقد أخبره قاضي الطائف بأن في الجبل كتابات يعود تاريخها إلى عام 188هـ، فزاره الزركلي ووجد كتابات كثيرة ولم يجد التاريخ المذكور، وقد سُمي الجبل بهذا الاسم لزعمهم أن العرب في أيام الجاهلية اتخذوه مكاناً للشراب (الزركلي، 1923، ص59).

جبل برد: هو من أعلى الجبال في الطائف ويقع في غربها، ويتميز بشدة برودته ولا ينزل عليه الثلج في الشتاء إنما ينزل البرد، ويقال إن جميع عيون الطائف منشأها منه (الزركلي، 1923، ص87).

الردف: وقد ذكر الزركلي أن الردف جبل يبعد عن الطائف مسيرة ساعة، ويقال إن سبب هذه التسمية هي ترادف أحجاره

من قبل في زرنانات السجون (زتر، 2012، ص414-415)، ولقد شاهد الزركلي الغرفة التي حُبس فيها مدحت باشا (الزركلي، 1923، ص75)، وعندما زار رتر (Eldon Ritter) القلعة ذكر أنها متهدمة إلى حد ما (زتر، 2012، ص414).

آثار حصن ثقيف: ويقع هذا الحصن جنوب مزار عبدالله بن عباس رضي الله عنه، وهو الحصن الذي حاصره النبي ﷺ، بعد غزوة حنين (أبادي، 2004، ص140)، وعندما زار العياشي الطائف عام 1071-1073هـ/1661-1663م ذكر أنه وجد آثار الحصن باقية (العباشي، 2006، ص176).

الحصون والأبراج الموجودة في الشفا: كانت هذه الحصون تستخدم للدفاع ضد غارات الاعداء في أيام الحرب، أما أيام السلم فتبقى مغلقة، وما يميز هذه الحصون والأبراج هو أساسها القوي المبني من حجارة الجرانيت، ويعلوها عتبة منخفضة، وباب البرج من الخشب السميكة (فيلبي، 2016، ص216)، وتضيق الأبراج كلما زاد ارتفاعها، ويعلو سور الحصن إطار من الحجارة السوداء وعليها سياج من حجارة الكوارتز السوداء والبيضاء، وفي الإطار فوق الباب مباشرة ثقب يستخدمونه المدافعون ضد أي هجوم من المدخل الوحيد للبرج (فيلبي، 2016، ص216)، وثكنات الجنود: وهي من المباني الكبيرة والعالية الموجودة في وسط الطائف، وشبه هذا المبني بالسجن (دوتي، 2009، ص258).

مسجد العباس: هو مسجد عبدالله بن عباس رضي الله عنه ترجمان القرآن وحرر الأمة، وهو مسجد مستطيل الشكل وله مئذنة بيضاء بارزة (فيلبي، 2010، ص210)، ويعد من المساجد المباركة؛ لأن خيمة الرسول ﷺ أيام حصاره في الطائف كانت في هذا المكان (أبادي، 2004، ص139)، وذكره العياشي باسم المسجد الأعظم، وفي صحن المسجد مسجد صغير يقال أنه منزل ﷺ أيام محاصرة ثقيف (العباشي، 2006، ص175).

مسجد العداس: ويعتبر هذا المسجد من المساجد المأثورة في الطائف وهو مسجد جميل يقع في حديقة عداس، وهي حديقة تبعد عن الطائف حوالي عشرين دقيقة، وقد زارها الرسول ﷺ ومعه ابن مسعود رضي الله عنه عندما قدموا إلى الطائف لدعوة بني ثقيف للإسلام، فدخلوا الحديقة، وجائهما عداس رضي الله عنه مولى صاحب الحديقة فقطف لهما العنب، فدار بينهما حديث، وأخبره الرسول ﷺ أنه نبي الله فأسلم عداس رضي الله عنه (صبري، 1999، ص150)، فكان أول من أسلم في الطائف (الزركلي، 1923، ص55)، وصلى مع الرسول ﷺ في نفس المكان، ثم أصبح هذا المكان مسجداً (صبري، 1999، ص150)، ومن أسمائه مسجد السنوسي ومسجد الربع (الزركلي، 1923، ص55-56).

مسجد النملة: ويقع هذا المسجد في المكان الذي دارت فيه أحداث قصة النملة مع سليمان عليه السلام، وقد زار الرسول ﷺ هذا المكان وصلى فيه، ثم بنى الأهالي مسجداً في موضع المصلى، وسمي بمسجد النملة (صبري، 1999، ص150).

نبع ماء ومياه جارية في المنطقة المعروفة باسم «وهد»، وهي تبعد عن الطائف ساعة ونصف (صبري، 1999، ص 145). وذكر أن في جبل (كرا) (جريدة الرياض، 2023) يوجد بئر آخر باسم (مرسين) وتمر مياهه من تحت أشجار العرعر وتنساب فوق مجموعة كبيرة من الأحجار المتنوعة مما يجعلها أنقى مياه الحجاز واصفاها (صبري، 1999، ص 145).

وحول المدينة مجموعة من الشعاب والنهيرات المتناثرة كالمثني وشورة ومياهها جارية، ذكر أيوب باشا قصة الشريف عبدالله باشا عندما اعتلت صحته اوصته اللجنة الطبية المشكلة من ستة أطباء لفحصه بمعاينة الماء الذي يشربه، وعلى الفور أمر الشريف بفحص وتحليل المياه الموجودة في المنطقة، ونتيجة لفحص وتحليل المياه المتوفرة في المناطق المجاورة من قبل الأطباء تبين من مقارنة مياه الآبار ببعضها البعض من ناحية الخفة واللذة والنفع كما يلي: مياه مرسين ثم مياه بئر عجلان ثم مياه البئر الواقعة في جلع، وقد اوصوا الشريف بأن يشرب من مياه مرسين (صبري، 1999، ص 146). وفي رحلة البنتوني سنة 1327هـ/1909م، قال إن في منطقة المثناة حدائق كثيرة وتجري من تحتها الأنهار، وماؤها أعذب مياه تلك المنطقة. وذكر أن أهلها يشربون من نهر اسمه «المعسل» (البنتوني، الرحلة الحجازية، ص 51-52).

وأشار شكيب أرسلان في سنة 1347هـ/1929م إلى أنه يوجد في الطائف وادٍ شهير يقال له «وج» (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، 2023)، إذ إذا سال هذا الوادي شبت الطائف كلها وما جاورها. ومع هذا، لا يسيل في السنة كلها إلا مرة أو مرتين، وكل مرة ساعة أو ساعتين (أرسلان، 1350، ص 77). وأضاف أن المياه في الطائف ترفع كلها بالسواني (ويكيبيديا، 2023)، وأن الماء الجاري من نفسه هناك إنما هو من عينين غزيرتين لا غير، لإحداها عين سلامة، والأخرى عين المثناة. وقال إن عين سلامة كانت قرية، أما الآن فهي حارة من حارات الطائف، واقعة على جانب وادي وج (أرسلان، 1350، ص 193).

تفرد الزركلي، الذي زار الطائف في سنة 1339هـ/1920م، في وصف الآبار والعيون بوصف أدق من الذي قبله، واستفاض في الوصف كثيراً. وذكر أن فيها ينابيع وجداول، ويقول البعض إن الطائف قطعة نقلت من الشام إلى الحجاز، ويستدلون على هذا بخصوصيتها واختلافها عن باقي مدن الحجاز، بطيب هوائها وعذوبة مائها وجمال خضرتها (الزركلي، 1923، ص 43-44).

فذكر أن مياه المثناة تسقي قسماً كبيراً من وادي المثناة، ثم تدخل الطائف. وأشار إلى وادي جفيجف، الذي يقع في الشمال الشرقي من الطائف على مسيرة أقل من نصف ساعة، وفيه الكثير من الآبار والعيون، وتكثر المياه فيه من كل مكان وتجري على سطحه متجهة نحو الشمال، ويتصف بملمحة مياهه، وأن أرضه مليئة بالمياه الراكدة. ويجتمع حول ينابيعه جدول صغير، ويتسرب الماء بين الصخور فيسمع له خرير، ولذلك سمي «الخرار» (الزركلي،

وصخوره بعضاً فوق بعض، ويوجد في هذا الجبل كتابات ذات خطوط غير مقروءة تعود للقرن الثاني وما بعده، ويطلق على هذا الجبل اسم (السداد) نسبة للقرية التي هو فيها، وسميت القرية بهذا الاسم لوجود ثلاثة سدود فيها، دُمر اثنان منها، وبقي الثالث متداعياً.

وادي لية: هو وادٍ ضيق ومستطيل يبدأ من بلاد السفاين من ثقيف، وتقع على جانبي الوادي البساتين والزروع، وكلها تسقى بالسواني، ويتميز الوادي بترتبه الخصبه فجميع الجنان والأشجار التي تقع على جانبيه مثمرة (أرسلان، 1350، ص 133).

أما عن مصادر المياه في الطائف:

كان الماء في الحجاز أثمن وأغلا منه في سائر الاقطار وأنه ألد وأهيج واشرح للصدر، وكان الماء في الحجاز يساوي خمسين مرة في الشام ومئة مرة في سويسرا (أرسلان، 1350، ص 77)، وتميزت الطائف عن سائر مدن الحجاز في كثرة مياهه ونباعها، وذكر بوركهارت (Burckhart) عند زيارته للطائف في سنة 1810م/1225هـ، أن الماء في الطائف يمد من بئرين غزيرتين، إحداها داخل الأسوار والأخرى من امام واحدة من البوابات، وأن الماء عذب ولكنه ثقيل، وأن الحدائق تروى من آبار وافلاج تنحدر من الجبال (بوركهارت، 2005، ص 114).

زار الطائف صبري أيوب باشا في سنة 1289هـ/1872م، وقال إن المياه شوهدت في الطائف وفي قراها وآبارها الموجودة في أعالي الجبال، وأنها تتجمد أيام الشتاء. كما ذكر أن مياه الطائف من أعذب مياه الحجاز وأحلاها، وأن أعذب آبارها هو بئر «ماء سلامة»، وأن هذه المياه تتبع من جبل يقع خلف المثناة، إلا أنه سُدَّت مجاري تلك المياه ولم يتم إصلاحها، مما أدى إلى فقدانها (صبري، 1999، ص 145).

وعندما زار محمد صادق باشا الحجاز في رحلته سنة 1300هـ/1883م، اتفق مع صبري أيوب باشا بأن الطائف بلدة محاطة بالبساتين والجنان، وذلك يدل على كثرة مياهها (صادق، 1896، ص 193).

وعند استضافة الشيخ عمر الشبيبي لمحمد صادق باشا للإفطار في منزله، رأى في حديثه عيناً جارية تأتي من جبل عبر قناة صناعية إلى حوض كبير، وأن في المياه مواد كبريتية، وقيل إنها في الشتاء تتجمد حتى وإن لم تنزل الثلوج. وذكر أنه عند عودته إلى مكة المكرمة، مر على الكثير من المياه الجارية العذبة (صادق، 1896، ص 249-350).

واتفق محمد هيكل (محمد هيكل زار الحجاز سنة 1354هـ/1936م) مع صبري أيوب باشا على أن أحسن هذه المياه وأعذبها الآن هو بئر «عجلان» الموجود في سلامة (هيكل، 1986، ص 113). وتليها المياه الموجودة بالقرب من مسجد ابن عباس، وأيضاً بالقرب من عكرمة مولى ابن عباس، حيث يوجد

ويتحدثون متعجبين عن مجاورتها للبئر الأخرى مع اختلاف خواص مياههما بحيث يكون ماء هذه البئر شافئاً صالحاً للشرب ولا تكون الأخرى كذلك».

ويريد بعضهم أن يجعل اسم حوايا تحريفًا لاسم سبقة هو هوايا؛ ويذكر أن هذا الاسم قد أطلقه على هذا المكان من وجد في مياه بئر الشافية ما يرضي هواه، وعندني أن هذا خيال لا سند له في كتاب من الكتب التي يصح الاعتماد عليها والتي ذكرت اسم أهله، وقد بنيت هذا المكان، أما البستان الآخر فشهار، وهو يشبه حوايا، غير أنه لا بناء فيه ولا بئر، وبه شجرة نبق هندي لذينة الثمر، والدة رافعة للمياه يديرها الهواء، وقد دُقت هذه الآلة في البستان من زمن قريب على سبيل التجربة (هيكل، 1986، ص329)، وأما أفضل البساتين فيقال أنها كانت لسكان وادي ليه، ومما ذكر صادق باشا في الرحلات الحجازية عن الطائف بقوله: «إن ليس في ديار الحجاز مكان أبعد من الطائف... فهي مليئة بالحدائق والبساتين وتجود بها شتى أنواع الخضر والفواكه» (صادق، 1896، ص145)، وكما دون الضابط الروسي دولتشين (Dolchin) في رحلته للحج في عام 1317هـ/1899م: «إن الطائف تزود مكة بالخضروات لا تنبت في أنحاء الحجاز الأخرى، وذكر بعض البساتين موجودة بها بساتين الموز يرتقال والدراق والمشمش وغيرها» (دولتشين، 1993، ص147).

واعتدال الطقس في منطقة الطائف جعلها بيئة مناسبة وجيدة لينمو بها الجوري الدمشقي أصل الورد الطائفي وذكر ذلك في كتب رحالة منهم ليون روش (Léon Roches) حيث قال: «إن زرت مع الاشراف بساتين التي يزرع فيها شتى أنواع الاشجار المثمرة وكم هائل من شجيرات الورد التي ورودها بشهرة واسعة» (روش، 2011، ص154)، أما الزركلي فقد ذكر «أن فيها كثير من الورد يستخرجون ماءه على طريقة التقطير» (الزركلي، 1923، ص96).

ثالثاً: الجانب الاقتصادي

الوضع الاقتصادي:

الطائف أحد أبواب الحجاز التجارية الكبيرة، وأرضه أغنى أراضي الحجاز بعد وادي فاطمة. عُرفت الطائف بمحافظتها التي تُروى من الآبار ومن الأفلاج (ويكيبيديا، 2020). وساهمت التربة الخصبة في وجود الفاكهة بأعداد كبيرة، ومنها التين والسفرجل والرمال والأعنان، وهي من الفاكهة التي تميزت بحجمها الكبير ومذاقها اللذيذ (بوركهات، 2005، ص114). وتكتظ أشجار الموز في بعض البساتين (هيكل، 1986، ص251). وتُحمل الحاصلات التي تزيد عن حاجة أهلها من الفاكهة إلى مكة وغيرها (الزركلي، 1923، ص46). ويروي ابن الكلبي أن الطائف هي بلد الثمرات التي رزقها الله إبراهيم نبيه حين دعاه، قال تعالى: ﴿اجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴾ [سورة إبراهيم، 37]. لقد اشتهر في الطائف التجار الهنود، وكان القسم الأكبر منهم تجار العقاقير، لتجارهم أهمية كبيرة في الحجاز أكثر من

1923، ص87-88). وأشار أيضاً إلى برد جبل، الذي يبعد عن الطائف ستة فراسخ (ويكيبيديا، 2023)، ويقال إن جميع العيون التي في الطائف منشأها منه. وذكر أيضاً قرية الجبال، التي تبعد نصف ساعة عن الطائف إلى الشرق، وفيها بركة ماء كبيرة على مرتفع، ويعمر بها جدول صغير يسقي أراضيها، يأتيها من قرية حوايا المجاورة لجبل شهر (الزركلي، 1923، ص87). وأشار أيضاً إلى بئر حوايا، وقال إن ماءه عذب، وأنه أخف ماء في الطائف. وذكر أن عين الخبزة تسقي المثناة كلها، وأنها جارية في قناة متسربة مما يجتمع من رشح الجبال المجاورة للمثناة غرباً وجنوباً (الزركلي، 1923، ص88-89). وقال عن عين شيرة إنها من أشهر عيون الطائف، وهي التي يروي منها أهل الطائف (الزركلي، 1923، ص88-89). وفي العقد الحالي، زار الطائف غيثان بن جريس في سنة 1438هـ/2018م، وذكر أن من يتفلسح في الطائف يرى العيون والآبار القديمة، التي يعود بعضها إلى آلاف السنين (معبر، 2018، ص1070).

بساتين الطائف:

وتعتبر الطائف مصيفاً يشد إليه الرحال منذ مئات السنين ومتنفساً مهماً لقاطني شبه جزيرة العرب عند اشتداد حر الصيف، خاصة لأهل مكة الذين اعتبروا أن الطائف منتزهاً وبستاناً لهم بسبب جوها الجميل وطبيعتها الخلابة، حيث أن ما يميز مدينة الطائف أن لها أرضاً خصبة وأجواء معتدلة كما أنها كانت بستاناً جميلاً، فالطائف لمن لم يعرفها لم تكن سوى أرضاً زراعية عبارة عن بساتين جميلة ولا زالت، ومن أشهر المواقع التاريخية في الطائف (المثناة) التي بها بساتين ومزارع تحيط بها من كل جانب على امتداد وادي وج، وكانت المثناة في عصر الدولة العثمانية منتجعا سياحيا لحكام مكة أثناء الصيف، وأن بساتينها التي تقدر بأربعين بستاناً، هي من أجمل بساتين وادي (وج) التي تزينت بأشجارها وفواكهها اللذيذة وأيضاً يوجد بها الرمان والخوخ والتوت والمشمش وبها عين جارية تسقي بساتينها العامرة بالأشجار الكبيرة والثمار والخضروات، وقد ذكر ذلك الزركلي في كتابه ما رأيت وما سمعت: «المثناة فهي على مسافة ثلاثة أرباع الساعة من الطائف نحو الغرب وتعد أجمل مزرعة في الطائف؛ وادي وج الشهير على جانبيه البساتين والجنان الغناء مشتبكة اشتباك الغاب الأشب وعين ماء مجرورة بقنى تحت الأرض من مسافة ساعة ونص من ناحية جبل برد أعلى جبل في أرض الطائف» (الزركلي، 1923، ص96).

ومن البساتين أيضاً التي ذكر في رحلة محمد حسين هيكل: «البستانان حوايا وشهار، وهما وحتان خصيتان بين هضاب قليلة الارتفاع مليئة بالأحجار التي قذف بها السيل من أعالي الجبال، وفي كل بستان منهما مياه جارية تسقي أشجاره الباسقة الجميلة ويتوسط حوايا بناء يقيم به أمام أبوابه بركة ماء فسيحة يرتفع الماء فيها فوق مستوى الأرض لتيسير ريهامه وماء البركة يؤتى به من بئر يسهل متح الماء منها لقربه من سطحها، ويوجد على مقربة من هذه البئر بئر أخرى يُشيدون بصلاح مياهها لشفاء رمل الكلى،

لذيذة وجيدة بخلاف بقية مناطق الحجاز، ومن فاكهتها الطيبة العنب والخوخ والرومان والتين والبرشومي والتوت الشامي والبرقوق والبلح والليمون وأنواع متعددة من الخضراوات (رفعت، ص 347)، ويوافقه الرأي البتوني بلذّة مذاق فاكهة الطائف فقال بأنها مشهورة بشمارها الطيبة وحدد منها الخوخ والعنب (البتوني، الرحلة الحجازية، ص 51).

وفصل خير الدين الزركلي في كتابه رحلته عن الزراعة في الطائف ومحاصيل فذكر العديد من المحاصيل المزروعة محلياً من الفاكهة والخضار، وأعطى أمثلة على ما يمكن زراعته في الطائف من نباتات نظراً لتوفر مقومات الزراعة فيها، وأشار إلى اختصاص الطائف بنمو بعض الأشجار مثل شجر العرعر والتين البري والزيتون البري (الزركلي، 1923، ص 81)، وعدد شكيب أرسلان بعض الفاكهة في المثناة التي وصفها بأنها أجمل مزرعة في الطائف وفاكهتها ذات جودة عالية ومنها العنب والسفرجل والخوخ (أرسلان، 1350، ص 83).

الأسواق:

لم تقتصر الأسواق في التاريخ على البيع والشراء فقط، بل كانت لها أهمية أخرى، حيث كانت تُعد ملتقى للمثقفين والشعراء والخطباء والأدباء من شتى أنحاء البلاد. ولأهمية هذه الأسواق، فقد تحدثت عما كتبه الرحالة عن أسواق مدينة الطائف من خلال كتب رحلاتهم، مبتدئاً بالعيشي في القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي، ومختتماً بمحمد حسين هيكل في القرن الرابع عشر الهجري/ العشرين الميلادي. فيقول العياشي إن في الطائف أسواقاً مليئة بالحبوب والثمار والزبيب والعسل، ويحضر لها الناس من أطراف نجد، لدرجة أننا ننخيل أننا لم نر مثل هذه الكثرة في الأسواق. (العياشي، 2006، ص 117). وقد ذكر خير الدين الزركلي (الشريف، 2000، ص 949) أشهر سوق من أسواق العرب، وهو سوق عكاظ. فموضع سوق عكاظ الذي ذكر في أغلب كتب الأدب والتاريخ يقع بباحة الفانس، أي على طريق السيل الذاهب من مكة إلى الطائف، يميل إلى اليمين بمسيرة نصف ساعة، فيقابلته نهر تجتمع به طرق إلى اليمن والعراق ومكة. وكان ذلك يدل على اختيار العرب في الجاهلية لهذا المكان ليكون مجمّعهم ومعرضهم الأشهر. وقد استدلل الزركلي على ما جاء في كتب التاريخ، فيقول بأن صاحب معجم البلدان (الحموي، 1955، ج 4، ص 109)، ذكر: «عكاظ اسم سوق من أسواق العرب في الجاهلية، تجتمع فيه القبائل كل سنة ويتفاخرون ويتناشدون ما جديدهم من الشعر ثم يتفرقون» (الزركلي، 1923، ص 80). وقد ذكر الزركلي قول الأصمعي عن سوق عكاظ، فيقول بأن بينه وبين مكة ثلاث ليالٍ، وبينه وبين نخل في وادٍ ليلة، حيث كان يُقام السوق بموقع يُطلق عليه «الأنياء»، وبه كانت أيام الفجار. وقد ذكر أيضاً مقولة ياقوت (ويكيبيديا، 1442) بأن أشهر الأسواق لدى العرب ثلاث: عكاظ، حيث ذكر الواقدي أنه بين نخلة الطائف، وذو مجاز خلف عرفة، ومجنة (الحموي، 1955، ج 5، ص 112). ممر الظهران.

أي مكان آخر، والسبب في ذلك راجع إلى إقبال الطبقات كلها على العقاقير والعلطور وغيرها. وبلغ عدد الدكاكين في الطائف خمسين دكاناً (بوركهات، 2005، ص 115).

وكان عرب المناطق المحيطة بالطائف، والتي تبعد مسيرة أيام كثيرة، يقدون إلى الطائف طلباً لشراء الملابس. أما سكان الجبال، فيجلبون محصولهم من القمح والشعير، ويكثر فيه السمن والصوف لكثرة القبائل في قراه والمخيمة في أطرافه. وكلها تعيش من أوبار إبلها وحليب نياقها، والماشية هنا لها قيمة كبيرة، لأن ما تنتجه قد يعادل ما تأتي به المزارع الخصبية والبقاع المنيئة. وكلما كثر العاملون في تربية المواشي، استفادت البلاد من خيراتها. وأكثر قبائل الطائف لا عمل لها إلا إصلاح شأن ماشيتها واستدراخ أخلافها والانتفاع من غن صوفها ووبرها. والعادة أن المدن القريبة من منازل البدو يعود عليها من التجارة ما لا تفوز به المدن البعيدة عنهم. فالطائف من هذه الوجهة أكثر استفادة من غيره، لأن القاطنين حوله وفي قراه من أبناء أرباب الماشية وأصحاب المزارع أكثر ممن حول سواء من مدن الحجاز، وأوفر ثروة وأنعم عيشاً (الزركلي، 1923، ص 47). وكانت الطائف أيضاً مكاناً مهماً من أماكن تجارة البن الذي كان يجلب من جبال اليمن عن طريق البدو، وبذلك كانوا يتحاشون العشور الثقيلة التي كانت تُفرض عليهم في موانئ سواحل الجزيرة العربية. وكانت واردات الطائف من المناطق الداخلية في الجزيرة العربية تتمثل في التمور التي يجلبها عرب عتبية من مزارعهم المثمرة الموجودة داخل أراضيهم (بوركهات، 2005، ص 115).

المحاصيل الزراعية:

تعد الطائف من أغنى المناطق الزراعية في الحجاز وأشهرها والتي اختلفت بإنتاج بعض الأصناف الزراعية المتنوعة ذلك أن المساحة الزراعية فيها واسعة ومن أشهر هذه الأصناف الرومان والعنب والمشمش والتين الشوكي وكذلك الورد الطائفي الشهير برائحته الجميلة وغيرها من المحاصيل (إبراهيم، 2006).

لم يغفل الرحالة الذين زاروا الطائف عن ذكر محاصيلها ووفرتها في أسواق الطائف فذكر العياشي توفر الثمار والحبوب والزبيب في أسواق الطائف بكثرة لم يرى مثلاً (العياشي، 2006، ص 176)، ورأى بوركهات (Burckhart) عند وصوله للطائف عام 1225هـ/ 1810م العديد من أشجار الفاكهة وحقول من القمح والشعير والرومان والسفرجل، وسجل إعجابه بمذاق عنب الطائف، كذلك ذكر أن محاصيل الطائف تُنقل إلى جميع أنحاء الحجاز (بوركهات، 2005، ص 76)، كذلك الروسي عبدالعزيز دولتشين (Dolchin) الذي علق بأنه نظراً لتوفر مقومات الزراعة في الطائف فقد احتوت على محاصيل مغيرة تماماً عن باقي الحجاز، وذكر من فاكهة الطائف الموز والبرتقال والدراق والمشمش والرومان، كما أكد على أن الطائف تزود مكة بالخضراوات التي لا تنبت في مناطق الحجاز الأخرى (دولتشين، 1993، ص 161)، أما محمد صادق باشا فقال عن مذاق فاكهة الطائف أنهم شبهوا الطائف ببلاد الروم حيث تنضج فاكهتها على مهلها في ظروف زراعية جيدة فتكون

الطائف في الملابس والسلوكيات باهل مكة وذلك عائداً لان بعض المكين استوطنوا في الطائف، وان هناك اسرا من اشراق مكة يعيشون في الطائف.

• مهارة العرب المذهلة في استخدام أساليب الحرب وتوفير الأسلحة الحربية لديهم كالبنادق والمدافع.

• ونستنتج مما سبق أن العمران في مدينة الطائف قد بدأ بسيطاً مزدهراً في فترات معينة لكنه تأثر بالأوضاع السياسية فطاله الدمار في بعض الأوقات ولكن مع حلول الأمن أثناء الحكم السعودي بدأ بالاستقرار والتطور حتى أصبحت الطائف من أكبر المدن السعودية في العصر الحديث.

• أشار جميع الرحالة إلى وفرة البنايع والآبار في الطائف، وأشار بعضهم إلى وجود المياه ذات المعادن القيمة مثل المياه الكبريتية، كما تميزت الطائف عن سائر مدن الحجاز في كثرة المياه وعذوبته.

• تبين لنا من خلال كتب الرحالة أنهم أجمعوا على أن الطائف محاطة بالكثير من البساتين واعتدال أجوائها ولطف هوائها جعل أكثر أهالي مكة يذهبون للاستمتاع بها. يتضح من العرض السابق أن الطائف تشتهر بمحاصيلها الزراعية، التي لم تقتصر فائدتها على تلبية احتياجات سكانها الغذائية فقط، بل أسهمت أيضاً في تعزيز دورها الاقتصادي من خلال بيع هذه المحاصيل في الأسواق ونقلها إلى مختلف المناطق. وهذا يعكس جودة تلك المحاصيل وطيب مذاقها.

• أما وفرة المياه وخصوبة التربة فقد ساهمت في النمو الاقتصادي لمنطقة الطائف.

• أن الرحالة اعتمدوا فيما كتبوه عن المعالم الأثرية على المشاهدة المباشرة أو ما سمعوه عن الطائف، كما يتبين أن الرحالة لم يتعمقوا في وصف هذه المعالم وإنما كانت وصف موجز مختصر، وربما يكون السبب في ذلك هو قصر فترة إقامتهم في الطائف.

• أن الرحالة وصفوا الطريق من مكة إلى الطائف بدقة.

• أن للطائف طريقين وحيدتين قبل تعبيد الطرق وبعدها.

التوصيات:

• زيادة التركيز على دراسات عن مدينة الطائف وقراها لما تحويه من إرث تاريخي عميق

• إقامة الندوات والمؤتمرات التي تتناول تاريخ مدينة الطائف الضارب في القدم.

• تكثيف الدراسات التاريخية عن مصايف المملكة للمساهمة في دفع عجلة السياحة السعودية.

• العمل على تأليف موسوعة متكاملة عن مدينة الطائف.

فيقول الواقدي بأن العرب كانت تقيم في عكاظ شهر شوال، ثم تنتقل إلى مجنة فتقيم عشرين يوماً من ذي القعدة، ثم تنتقل إلى ذو الحجاز فتقيم فيه أيام الحج. وذكر الكثير بأن الطائف تقع بمكان يُقال له «القهاوي» في وادي ليه من الطائف، ولكن هناك أيضاً من يقول بأنه القانس (الزركلي، 1923، ص 79-80).

يقول شكيب أرسلان: «لم يسمع أحد باللغة العربية إلا وأتى معها ذكر سوق عكاظ، فلفظة عكاظ هي من فعل «عكظ الشيء يعكظه» أي عركه». وقد ذكر تاج العروس عن قول الزمخشري (ويكيبيديا، 1442) بأنها كانت فيها الحروب، حيث ذكر الزمخشري بأنهم يتفاخرون ويتناشدون هناك (أرسلان، 1350، ص 104). أما موقع السوق فكان صحراء لا جبل فيها، ولكن يوجد بها القليل من الصخور الكبيرة، وبها مسائل ماء شتوية، وكثير من شجر السدر، وكانت عكاظ تُسمى بالقهاوي (أرسلان، 1350، ص 104-105). فعندما انحدر محمد حسن هيكمل (الشريف، 2000، ص 1143) من مسجد ابن عباس إلى مسجد الهادي (ويكيبيديا، 1442)، مر بسوق الطائف حيث شبهها بخوانيت القاهرة وأسواق دمشق وأسواق مكة. وهذا يدل على طرز السوق المعروفة في بلادنا، فالخوانيت صغيرة وضيقة، عرض ما فيها بعناية، وأصحابها هم الجالسون بها، حتى أنهم يدعون العميل جالساً على باب حانوته ويذهب ليلتاع له من الخوانيت الأخرى ما ليس عنده. فهذه الخوانيت كانت مليئة بالبركة، وعلى قيام أصحابها بتصريف تجارتها بأنفسهم (هيكمل، 1986، ص 268-269).

الخاتمة والناتج:

ومن خلال دراسة كتب الرحلات التي تعد منبعاً غنياً ومصدراً ثرياً في الكشف عن تاريخ الطائف، فقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها:

• تميز الموقع الجغرافي لمدينة الطائف بارتفاعه عن بقية مناطق الحجاز، مما يمنحها مناخاً فريداً. ففي فصل الصيف، يكون مناخها معتدلاً بفضل هوائها اللطيف، مما يخفف من حرارة الجو. أما في فصل الشتاء، فتصبح الأجواء شديدة البرودة مع انخفاض ملحوظ في درجات الحرارة، وتتميز المدينة بغزارة الأمطار خلال هذه الفترة.

• كانت مدينة الطائف اشبه بالثكنة العسكرية وذلك لتمييز موقعها الاستراتيجي ولكونها مركزاً عسكرياً مهماً لجميع الدول المتعاقبة عليها، فكانت نقطة انطلاق للعمليات الحربية ومعسكر دفاعي عنها وعن الحجاز وقد كانوا حرصين على ان تكون بعيدة عن انظار الرحالة الغربيين خشية ان ينقلوا معلومات عن عدد جنود المعسكر وأنواع أسلحته ودفاعها، الا من يتم استثناءه بشكل رسمي من قبل السلطات العليا بالحجاز.

• نلاحظ تأثر سكان الطائف بالزري الهندي الاسلامي، وسلوكيات الهنود المسلمين، لان القسم الاكبر من سكان الاجانب هم من أصل هندي، وكذلك نجد تأثر اهل

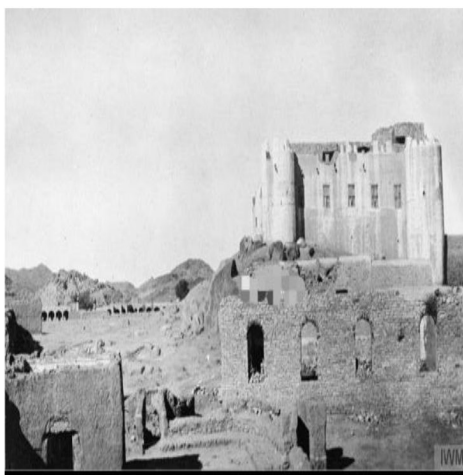
المراجع:

- آبادي، رفيع الدين مراد. (2004). الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية. (د.ط.). المجلس الأعلى للثقافة.
- أرسلان، شكيب. (1350). الارتسامات اللطاف في خاطر الحاج إلى أقدس مطاف. (محمد رشيد رضا، تصحيحه؛ ط1). مطبعة المنار.
- البتنوني، محمد لبيب. (1329). الرحلة الحجازية. (ط2). مطبعة الجمالية.
- البلادي، عاتق بن غيث. (2010). معجم معالم الحجاز. (ج5. د.ط.). دار مكة للنشر والتوزيع.
- الرافعي، عبدالرحمن. (2000). الزعامة الشعبية في السنوات الأولى من حكم محمد علي. (ج3. د.ط.). مطابع الهيئة المصرية العامة.
- الريحاني، امين. (1987). ملوك العرب رحلة في البلاد العربية. (ج1. ط8). دار الجيل.
- الزركلي، خير الدين. (1923). ما رأيت وما سمعت. (د.ط.). المطبعة العربية ومكتبتها.
- الشريف، محمد. (1401). قبائل الطائف وأشراف الحجاز. (ط1. د.م.). مكتبة علوم النسب.
- الشريف، محمد حسن. (2000). المختار من الرحلات الحجازية إلى مكة والمدينة النبوية. (ط1. م1). دار الاندلس الخضراء.
- العياشي، عبدالله محمد. (2006). الرحلة العياشية. (سعيد الفاضلي، وسليمان القرشي تحقيق؛ ج1. د.ط.). دار السويدي. أبو ظبي.
- بوركهارت، جون لويس. (2005). رحلات إلى شبه الجزيرة العربية. (عبدالله هتاف، ترجمة؛ ط1). الانتشار العربي.
- دوتي، تشارلز. (2009). ترحال في صحراء الجزيرة العربية. (صبري محمد حسن، ترجمة؛ د.ط.). المركز القومي للترجمة.
- دولتشين، عبدالعزيز. (1993). الحج قبل مئة سنة. جمع وتنسيق؛ فقيم ريزيفان. (ترجمة؛ دار التقدم بموسكو ط2). دار التقريب بين المذاهب الإسلامية.
- رتر، إلدون. (2012). مدينتا الجزيرة العربية المقدستان. (عبدالله محمد نصيف، ترجمة؛ د.ط.). مركز تاريخ مكة المكرمة.
- رفعت، إبراهيم. (1925). مرآة الحرمين الرحلات الحجازية. (ج1. ط1). مطبعة دار الكتب المصرية.
- روش، ليون. (2011). اثنان وثلاثون سنة في رحاب الاسلام.
- محمد خير محمود البقاعي، ترجمة؛ د.ط.). جداول.
- صادق، محمد باشا. (1896). دليل الحج للوارد إلى مكة والمدينة من كل فج. ط1. المطبعة الأميرية.
- صبري باشا، أيوب. (1999). مرآة جزيرة العرب. (أحمد فؤاد وآخرون، ترجمة؛ ط1). دار الأفق.
- فيلبي، جون. (2001). حاج في جزيرة العرب. (عبدالقادر محمود. ترجمة؛ ط1). مكتبة العبيكان.
- قاضي، طلال مصطفى. (2006). المعادن والصخور الصناعية. (ط1). كلية علوم الأرض. جامعة الملك عبدالعزيز.
- معبر، محمد بن أحمد. (2018). الرحلات والرحالة في الجنوب السعودي في مؤلفات غنيان بن علي بن جريس ق2-15هـ/ق8-21م. (ج2. ط1). مطابع الحميدي.
- هيكل، محمد حسين. (1986). في منزل الوحي. (ط8). دار المعارف.
- آل زلفة، محمد. (2000). الطائف في كتب الرحالة الأوروبيين. صحيفة الجزيرة.
- إبراهيم، إسماعيل. (1427هـ، جمادى الآخرة 26). ازدهار زراعي وتجاري وصناعي وعودة للحرف اليدوية التقليدية بالطائف. صحيفة الرياض الإلكترونية.
- تعريف و معنى الطائف في معجم المعاني الجامع. المعاني. استرد بتاريخ 2020-11-15 من <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%A7%D8%A6%D9%81>
- إمارة منطقة مكة المكرمة، استرد بتاريخ 2020-11-15 من <https://www.taif.gov.sa/about>
- جريدة الرياض. (1437هـ، 12، 24). استرد بتاريخ 2023-3-5 من <https://www.alriyadh.com/1535909>
- إبراهيم، إسماعيل. (2006، 7، 22). ازدهار زراعي وتجاري وصناعي وعودة للحرف اليدوية التقليدية بالطائف، استرد بتاريخ 1442/4/1 من <https://www.alriyadh.com/173484>
- الحموي، ياقوت. (1955). معجم البلدان، ج5، دار صادر

الملاحق:



قصر شيرا



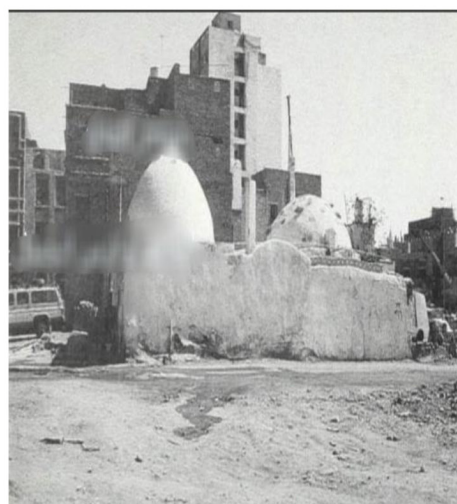
قلعة الريع



مسجد عبدالله بن عباس رضي الله عنه



من الأبراج الموجودة في الشفا



مسجد العباس



مسجد عداس



أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

Developing a flipped learning environment based on generative artificial intelligence and its impact on developing achievement and engagement in learning among middle school students.

د. عبد الله بن زيد المنقوري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

<https://orcid.org/0009-0007-2772-231X>

Dr.Abdullah Zaid Almankory

Assistant Professor of Educational Technologies, Department of Educational Technologies, College of Education, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/09/18، تاريخ القبول: 2024/10/31، تاريخ النشر: 2024/11/15)

المستخلص

هدفت البحث إلى الكشف عن أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، استخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من (60) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية الأولى (30) تلميذ يستخدمون بيئة للتعليم المعكوس، أما المجموعة التجريبية الثانية (30) تلميذ يستخدمون بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي، استخدم البحث أداتين، هما: اختبار تحصيلي واختبار الانخراط في التعلم، وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية الثانية وأوصى البحث بضرورة استخدام بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس المواد التعليمية المختلفة النظرية والعملية في المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: بيئة التعلم المعكوس، الذكاء الاصطناعي التوليدي، الانخراط في التعلم، التحصيل الدراسي.

Abstract

The study aimed to develop a flipped learning environment based on generative artificial intelligence and reveal its impact on developing achievement and engagement in learning among middle school students, the study used the descriptive method and the quasi-experimental method, the study sample consisted of (60) students from the second intermediate grade, and the study sample was divided into two groups. The first experimental group (30) students used a flipped learning environment, while the second experimental group (30) students used a flipped learning environment based on generative artificial intelligence, The study used two tools: an achievement test and an engagement in learning test, The results of the study reached: There is a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the first experimental group that uses (the flipped learning environment), and the average scores of the second experimental group that uses (the flipped learning environment based on generative artificial intelligence) in the application. The post-test of the achievement test and the test of engagement in learning for the benefit of the second experimental group, the study recommended the necessity of using a flipped learning environment based on generative artificial intelligence in teaching various theoretical and practical educational subjects in the middle stage.

Keywords: Flipped learning environment, generative artificial intelligence, engagement in learning, academic achievement.

للاستشهاد: المنقوري، عبد الله بن زيد (2024). أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 02 (23)، ص 207 - ص 233.

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

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

المقدمة:

يواجه العالم تغيرات غير عادية في مجال التعليم بشكل رئيسي، حيث تواجه المؤسسات تحديات تتراوح بين فهم الطرق المختلفة التي يتعلم بها المتعلمين، وحتى اتخاذ القرارات بشأن ما يجب استخدام التكنولوجيا المبتكرة لتقديم محتوى التعلم الذي يتوافق واحتياجات المتعلمين المختلفة، الأمر الذي ساهم في ظهور تطبيقات وأدوات تكنولوجية مختلفة لتصميم بيئات تعلم مرنة يمكنها ملائمة متطلبات وتغيرات العصر وتحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة.

وبيئة التعلم المعكوس تعد إحدى بيئات التعلم المرنة التي تركز على الطالب والتي أصبحت شائعة في التعليم بسبب ظهور تقنيات سهلة الاستخدام وفعالة في تحقيق الأهداف التعليمية (Steen - Utheim & Foldnes, 2018)، وتقوم بيئة التعلم المعكوس على عكس طرق العلم التقليدية عن طريق تقديم مواد تعليمية تكون عادة على الإنترنت، خارج الفصول الدراسية، وجعل أنشطة التعلم والواجبات المدرسية للتعلمين تُنجز كأنشطة في الفصول الدراسية، وبالتالي فإن بيئة التعلم المعكوس تعمل على إعادة تنظيم التعلم، حيث تتيح التعلم خارج الفصول الدراسية وداخلها وفقاً لاحتياجات أشكال التعلم الجديدة، باستخدام التعلم القائم على المشاكل، والتعلم المرن في تنفيذ العملية التعليمية (Ahmed & Indurkiya, 2020; Flores -Alarcia et al., 2022).

حيث يمكن للتعلمين في بيئة التعلم المعكوس قراءة المواد، ومشاهدة الفيديوهات التعليمية قبل أن يأتوا إلى الصف، ثم يبدؤون في الفصل الدراسي المناقشة، وتبادل المعارف، وحل المشاكل، بمساعدة طلاب آخرين أو مع المعلمين، وتقوم بيئة التعلم المعكوس بتدريب المتعلمين على تطوير المرونة الإجرائية، والإلهام، ومساعدة المتعلمين في المشاريع الصعبة من خلال توفير قدر أكبر من التحكم في التعلم، ولذلك، فإن غرفة الدراسة في بيئة التعلم المعكوس تعتبر بديلاً جيداً وفعالاً وكفؤاً للتعلم، وقد اعتمدها على نطاق واسع المعلمين من جميع المستويات وفي جميع التخصصات (Steen - Utheim & Foldnes, 2018; Aloussef, 2022).

وفي المجمل فإن التعلم المعكوس هي عكس الأساليب التقليدية في التدريس والواجبات المنزلية في الفصول الدراسية، خارج الصف يدخل الطلاب إلى أنشطة الفيديو على الإنترنت أو أقراص الفيديو الرقمية التعليمية، ويتركز الطلاب على فهم وتطبيق المحتوى من أنشطة الفيديو التي تم عرضها سابقاً، ويتم ذلك عن طريق مجموعة أو الأنشطة حل مشكلة فردية، والمناقشات، أو غيرها من الأنشطة التي تشجع التفكير النقدي (Ray & Powell, 2014).

وتمتاز بيئة التعلم المعكوس أنها تعزز استقلال التعلم الذاتي، مما يسمح للتعلمين بالتحكم في سرعة ومكان تعلمهم (Bishop 2020; Lee & Martin 2020; Verleger 2013; &)، ويمكن للتعلمين مشاهدة أنشطة الفيديو كلما احتاجوا إليها، أو يتوقفون، أو يرجعون، أو يسرعون إلى الأمام، ويختارون بيئة مناسبة لتعلمهم، وعلاوة على ذلك، فإن بيئة التعلم المعكوس تساعد

على التعلم عن طريق العمل مع الدعم، مما يتيح للتعلمين فرص تطبيق معارفهم ومهاراتهم في الصف، مع توجيهه والتغذية المرتدة من المدرب والأقران (Lee & Martin 2020; Setren, et al.). وهذا يمكن أيضاً أن يحول دون الحمل الإدراكي الزائد من خلال تقليل كمية المعلومات الجديدة التي يتعين على المتعلمين معالجتها في وقت واحد (Lee & Martin 2020).

ورغم المميزات العديدة التي توفرها بيئة التعلم المعكوس إلا أنها تشكل عبء كبير على المعلمين الذين ينبغي عليهم العمل على توفير المواد التعليمية وإنتاجها وإاحتاحتها للتعلمين، ويعاني المعلمين من صعوبة في توفير محتوى وأسئلة وواجبات ومهام تعليمية تتوافق واحتياجات المتعلمين (Abdulmalik, Basheer, Ahmad, Kamaluddeen, Abubakar, Aliyu, Adamu, Hafizu, Abdullahi, Mustapha, Alhassan & Safiya, 2023).

بالإضافة إلى ذلك فإن أحد أكبر التحديات التي تواجه بيئة التعلم المعكوس هي افتقار المتعلم إلى الحافز لمراجعة المادة قبل الفصل، سواء قراءة نص أو مشاهدة مقطع فيديو، وهذا يجعل من الضروري دمج استراتيجيات جديدة في ممارسة الفصول التعليمي المعكوس لزيادة مشاركة المتعلمين في الفصل وحتى يتمكن الأستاذ من رؤية أدائه وتقديم تعليقات عليه (Zainuddin, Zhang, Li, Chu, Idris & Keumala, 2019).

وفي ضوء ذلك نجد ضرورة ملحة للبحث عن تطبيقات تكنولوجية جديدة يمكنها أن تساعد المعلمين والمتعلمين في تحقيق الأهداف التعليمية في ضوء احتياجات كل منهم، ومع التطور المستمر في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تبرز وبشكل واضح تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأهمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث تقدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بيئة تعليمية تفاعلية توفر إمكانية تخصيص والإثارة والتكامل، وتتيح إمكانية تخصيص للمعلمين وكذلك إمكانية الحصول على المعلومات من خلال طرح الأسئلة وتلقي استجابات مخصصة (Rospigliosi, 2023).

حيث يستطيع الذكاء الاصطناعي التوليدي تحويل الأساليب التعليمية التقليدية لتقديم المحتوى، حيث يمكنه تحليل الاحتياجات والقدرات الفريدة لكل طالب، وتكييف المحتوى وفقاً لذلك، وتقديم تعليقات في الوقت الفعلي، وتعمل هذه القدرة على التكيف على تعزيز عملية التعلم من خلال تلبية أنماط التعلم الفردية وسرعتها وتصميم المحتوى في ضوء احتياجاتهم (Chen & Zhai, 2023).

ويستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لمعالجة الضعف عند الطلاب من خلال تطوير نماذج تتنبأ بالطلاب المعرضين لخطر الفشل أو التسرب (Arqawi, Zitawi, Rabaya, Abunasser & Abu-Naser, 2022)، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقديم توصيات مخصصة لتحسين نجاح الطلاب، كما يمكن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي توفير خدمات الدعم الأكاديمي على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع

في التعلم، وتؤدي المشاركة العالية إلى تحقيق إنجاز أعلى وتعلم تراكمي ومشاعر الكفاءة والصمود الأكاديمي وتفاعل اجتماعي أفضل مع المعلمين والأقران (Makkonen et al., 2021)، ويتمتع الطلاب ذوي الانخراط في التعلم المرتفع يتمتعون بمستويات مرتفعة من الاهتمام بالتعرف على المهام التي يتم تدريسها ومعرفة الغرض من أنشطة التعلم، ويبدلون جهوداً استباقية للمساهمة البناءة في التعلم والتعليم، ويعبرون لمعلميهم عما يحتاجون إليه للتعلم. ويستخدمون المزيد من الطاقة للدراسة، ويقضون وقتاً أطول في الجامعة، ويكونون أكثر نشاطاً في الحياة الجامعية، ويتفاعلون مع زملائهم، ويظهرون قدراتهم من خلال التفكير الناقد، ويحققون أداءً أكاديمياً مرتفعاً. ويستثمرون أوقاتهم في التعلم والالتزام بتحقيق الأهداف، ويفضلون التحدي، وهم منظمون ذاتياً، ويستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة لتخطيط ومراقبة وتقييم معارفهم عند إنجاز المهام، ويستخدمون استراتيجيات التعلم في تذكر وتنظيم وفهم المقررات الدراسية، ويبدلون المزيد من الجهد الذهني، ويكونون مزيداً من الارتباط بين الأفكار، ويحققون فهمًا أكبر لتلك الأفكار (Bowden et al., 2021; Chiu, 2021)

والانخراط في التعلم يُعد شرطاً أساسياً وضرورياً للتعلم ومؤشراً على جودة التعلم (Mucundanyi, 2019)، كما أن الانخراط في التعلم يؤدي إلى الحماس لدى المتعلمين أثناء أداء أنشطة التعلم، ويمكنهم من فهم محتوى المواد الدراسية إضافة إلى تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، وتشجيعهم على أن يكونوا مفكرين مبدعين لديهم القدرة على التعلم المستمر، وتنمية المهارات المختلفة مثل التفكير الناقد والتواصل والإبداع (Womble, 2018)، وترجع أهمية تنمية الانخراط في التعلم إلى أنه إذا أتيحت الفرصة للتعلمين للانخراط في التعلم سيبدأ المتعلم بالالتزام والمثابرة والتركيز على التعلم بالإنجاز وتطبيق المهارات والمعارف المكتسبة حديثاً في التعلم الجديد مما يساعد على حل المشكلات التعليمية وإظهار الإيجابية نحو عملية التعلم (Deater-Deckard, Chang & Evans, 2013)، كما أنه يزيد من التحصيل الدراسي للتعلمين ويعمل على منع إهمال المهام التعليمية المختلفة (Fraysier, Reschly, & Appleton, 2020).

وفي ضوء ذلك فإن البحث الحالي يهدف إلى تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي وأثرها في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

يمكن القول إن مشكلة البحث الحالي قد تبلورت من خلال النقاط التالية:

- تعد بيئة التعلم المعكوس أحد البيئات المرنة التي تؤكد دراسات عديدة على فاعليتها التعليمية، ولكن في نفس الوقت تشير عدد من الدراسات على وجود تحديات ومعوقات تواجه تحقيق بيئة التعلم المعكوس للأهداف التي وضعت لتحقيقها،

مثل خدمات المكتبة (Yao, Zhang & Chen, 2015)

وتسمح تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بمعالجة المشاكل التعليمية وتطوير حلول تعليمية مبتكرة لهذه المشاكل (Rath et al. 2023)، كما أنها تساعد على تحسين نتائج تعلم المتعلمين من خلال تقديم توصيات وملاحظات مخصصة لهم في ضوء قدراتهم الشخصية (Kuka et al. 2022)، وكذلك فهي تعزز من دور المعلمين من خلال تطوير كفاءتهم الرقمية (Ligorio, 2022)، كما تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي إمكانية المشاركة في محادثات تفاعلية مع المتعلمين، وتقديم تعليقات فورية على مهامهم، والإجابة على الأسئلة، وتوجيه عملية التعلم الخاصة بهم (Sok & Heng, 2023)

يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي تقديم توصيات محتوى مخصصة واختبارات وتقييمات قابلة للتكيف، مما يجعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية. ويمكنه أيضاً تحديد المجالات التي قد يواجه فيها الطالب صعوبات وتوفير موارد أو تدخلات مستهدفة لمعالجة تلك التحديات (Baidoo-Anu & Ansah, 2023)، كما يمتاز الذكاء الاصطناعي التوليدي بالقدرة على توفير تجارب تعليمية مخصصة ومحتوى تعليمي مخصص لتلبية احتياجات وقدرات الطلاب الفردية (Chan & Lee, 2023; Crompton & Burke, 2023)، ويمكنه أيضاً تعزيز التعاون والتفاعل بين الأقران من خلال توليد المطالبات والاستجابات الواعية بالسياق، وإنشاء بيئة تعليمية ديناميكية تعزز المشاركة والفهم الأعظم (Zawacki- Richter, Marin, Bond & Gouverneur, 2019)

وقد أكدت دراسات عديدة على الأثر التعليمي الكبير لتوظيف تطبيقات وإمكانات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، حيث توصلت دراسة (Ramazan & Yilmaz, 2023) إلى وجود أثر كبير للذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التفكير الحاسوبي والكفاءة الذاتي ودافعية التعلم، كما توصلت دراسة (Liang, Wang, Luo, Yan & Fan, 2023) إلى وجود أثر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط المعرفي، وكذلك توصلت دراسة إيسال وآخرون (Essel, Vlachopoulos, Essuman & Amankwa, 2024) إلى وجود تأثير كبير على لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي والتأملي لدى طلاب الجامعات، وأجرى زانج ونو وزونج وجياسي (Zheng, Niu, Zhong & Gyasi, 2021) تحليلاً للدراسات التي تناولت تأثير الذكاء الاصطناعي على التحصيل التعليمي وإدراك التعلم، وتم تحليل أربعة وعشرين ورقة بحثية، في الفترة من 2001 إلى 2020، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير كبير للذكاء الاصطناعي على التحصيل التعليمي وإدراك التعلم.

وتتطلب بيئة التعلم المعكوس انخراط المتعلمين في النشاط والمهام التي تقدم داخل الفصل، حيث يعد يعتبر الانخراط في التعلم Learning in Engagement مؤشراً رئيسياً على نجاح الطلاب

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في العبارة
التقريرية التالية: توجد حاجة إلى تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه
على الذكاء الاصطناعي التوليدي لتنمية التحصيل والانخراط في
التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث:

للتوصل لحل لمشكلة البحث يسعى البحث الحالي إلى
الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء
الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى
تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما معايير تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء
الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم
لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟
2. ما التصميم التعليمي المقترح لتطوير بيئة للتعليم المعكوس
قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل
والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟
3. ما أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء
الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل لدى تلاميذ
المرحلة المتوسطة؟
4. ما أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء
الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم لدى
تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تنمية التحصيل والانخراط في التعلم
لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من خلال ما يلي:

1. تحديد قائمة بمعايير تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على
الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل والانخراط
في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
2. الكشف عن التصميم التعليمي المقترح لتطوير بيئة للتعليم
المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية
التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
3. تحديد أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء
الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل لدى تلاميذ
المرحلة المتوسطة.
4. تحديد أثر تطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء
الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم لدى
تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الأمر الذي يحتاج إلى ضرورة البحث عن حلول جديدة
تساهم في مواجهة هذه التحديات والمعوقات والتغلب عليه.

- تبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي كأحد أهم
الحلول التعليمية التي تساعد كل من المعلمين والمتعلمين،
حيث تساهم في إنتاج محتوى تعليمي بدون الحاجة إلى
مهارات تكنولوجية من قبل المعلمين، وفي نفس السياق
فإنها تساعد المتعلمين في فهم وتلخيص محتوى المواد
التعليمية بكفاءة وفاعلية، يؤدي الذكاء الاصطناعي
التوليدي إلى تسهيل تخصيص التعلم وتوفير ردود فعل فورية
وتحسين الكفاءة في عملية التقييم، حيث تسمح بتخصيص
المحتوى والأنشطة وفقاً للاحتياجات والمستوى المعرفي لكل
متعلم، يمكن لأنظمة إدارة التعلم المعتمدة على الذكاء
الاصطناعي التوليدي تقديم توصيات مخصصة وملاحظات
تلقائية ومراقبة تقدم الطلاب، وبالتالي، يمكن للطلاب
الوصول إلى المواد والموارد ذات الصلة وفقاً لاحتياجاتهم
الفردية (Mureşan, 2023).

- لذلك فإن الدمج بين بيئة التعلم المعكوس وتطبيقات
تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي من شأنه المساهمة في التغلب
على معوقات بيئة التعلم المعكوس وتحقيق أهدافها، حيث
أكدت دراسة كل من (Abdulmalik, et al., 2023; Zainuddin, et al., 2019)
على ضرورة توظيف
تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي داخل بيئات التعلم
المعكوس.

- من خلال إطلاع الباحث على كشوف درجات تلاميذ المرحلة
المتوسطة في مادة العلوم، تبين أن التلاميذ يعانون من صعوبة تعلم
المادة التعليمية، كما لوحظ احتياج التلاميذ لاستخدام وسائط
تكنولوجية أكثر فاعلية لمساعدتهم في التغلب على الصعوبات في
التحصيل الدراسي لمدة زمنية طويلة.

- كما تبين للباحث من خلال سؤاله لمعلمي العلوم بالمرحلة
المتوسطة حول انخراط المتعلمين وجد أنهم أكدوا بأن هناك
عزوف لدى التلاميذ في المشاركة في الأنشطة والمهام التي
تتم داخل الفصل الدراسي.

- وفي ضوء أنه توجد علاقة بين الانخراط في التعلم والتحصيل
الدراسي فإنهما يتأثران ببعضهما البعض حيث يوضح فين
وزيمار (Finn & Zimmer 2012) أن المتعلمين الأكثر
انخراطاً في التعلم تزداد درجاتهم بشكل كبير، وذلك على
عكس الطلاب الأقل انخراطاً في التعلم حيث يتعرضون
لخطر انخفاض الدرجات، وعدم التمكن من تحقيق
نواتج التعلم المستهدفة، ويعمل الانخراط كدافع للتعلم
لاستكمال عملية التعليم وتحقيق أكبر استفادة ممكنة من
المحتوى التعليمي (Tualaulelei, Burke, Fanshawe, & Cameron, 2021).

أهمية البحث:

(أ) الأهمية النظرية للبحث: ترجع الأهمية النظرية للبحث في:

1. قد يفيد المهتمين بالتصميم التعليمي في معرفة بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي يمكن استخدامها في بيئات التعلم المعكوس.
2. تعزيز الإفادة من الدمج بين بيئة التعلم المعكوس وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي للمساهمة في تذليل الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة المتوسطة في ظل بيئة التعلم المعكوس التقليدية.
3. رفع مستوى التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة العلوم.

(ب) الأهمية التطبيقية للبحث: ترجع الأهمية التطبيقية

للبحث في:

يقدم البحث محتوى تعليمي في ضوء استخدام التعلم المعكوس القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي، بحيث يغطي فجوة بحثية تتعلق بتناول التحصيل والانخراط في التعلم، وذلك لأهميته بالنسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، ما يزود البحث الميدان التربوي بأدوات بحثية تتمثل في الاختبار التحصيلي والانخراط في التعلم يمكن الاعتماد عليهما في التحقق من مدى توفر الجوانب المعرفية والانخراط في التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فروض البحث:

• لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

• لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي

التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم.

منهج البحث ومتغيراته:

- منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهجين التاليين:
- المنهج الوصفي: والذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي لوصف وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة للوصول إلى إعداد أداة البحث.
- المنهج شبه التجريبي: للتعرف على فاعلية المتغير المستقل وهو (تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي) على المتغيران التابعان وهو (التحصيل والانخراط في التعلم) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

متغيرات البحث: اشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: ويتمثل في بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- المتغير التابع: ويتمثل في:
 1. التحصيل الدراسي.
 2. الانخراط في التعلم.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث الحالي من جميع تلاميذ الصف الثاني المتوسط، في حين أقتصرت تطبيق البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط، حيث تم اختيار فصلين عشوائياً من فصول الصف الثاني المتوسط، وتم تعيين أحدهم كمجموعة تجريبية أولى (بيئة التعلم المعكوس) عددهم (30) تلميذ، والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) عددهم (30) تلميذ.

التصميم التجريبي للبحث:

اعتمد البحث على التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبتين، الذي يعتمد على تطبيق اختبار التحصيل الدراسي واختبار الانخراط في التعلم قبلياً على تلاميذ المجموعتين، ثم إجراء المعالجة التجريبية ومن ثم التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي واختبار الانخراط في التعلم، ويوضح جدول (1) التصميم التجريبي للبحث.

جدول 1

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية الأولى	اختبار تحصيلي اختبار الانخراط في التعلم	بيئة التعلم المعكوس	اختبار تحصيلي اختبار الانخراط في التعلم
المجموعة التجريبية الثانية	اختبار تحصيلي اختبار الانخراط في التعلم	بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي	اختبار تحصيلي اختبار الانخراط في التعلم

مصطلحات البحث:

الأول: بيئة التعلم المعكوس، ويتناول المحور الثاني: الذكاء الاصطناعي التوليدي، في حين يتناول المحور الثالث: الانخراط في التعلم.

المحور الأول بيئة التعلم المعكوس:

1. مفهوم بيئة التعلم المعكوس:

قد تعددت التعريفات التي تناولت بيئة التعلم المعكوس، ويمكن توضيحها كالتالي:

- مدخل تعليمي ينقل المحاضرات التقليدية خارج إطار الفصل الدراسي ويجلب الأنشطة المنزلية مثل المناقشات ودراسات الحالة وتجارب المحاكاة إلى الفصل الدراسي (Uzunboyulu & Karagozlu, 2017).

- نموذج للتعلم المدمج يتيح التعلم المتمركز حول المتعلم في الصف الدراسي عن طريق نقل التعلم الموجه من قبل المعلم خارج الفصل الدراسي (Gopalan & Klann, 2017).

- عن مدخل تربوي يتم فيه فهم محتوى الدروس التعليمية في المنزل ويكون التطبيق من خلال الممارسة في الفصل الدراسي التقليدي، وهذا يسمى عكس نموذج التعلم (Reversed Model) لذا أصبح يعرف بالتعلم المعكوس (Raja, 2013).

- بأنها: تقنية تعليمية تتكون من جزأين: مجموعة من الأنشطة التفاعلية داخل الفصول التقليدية، وتعلم فردي قائم على الكمبيوتر خارج الصف الدراسي (Bishop & Verleger, 2013)، ويوضح الشكل التالي هذا التعريف.

في ضوء اطلاع الباحث على التعريفات التي وردت في العديد من الأدبيات التربوية والنفسية ذات العلاقة بمتغيرات البحث تم تحديد مصطلحات البحث إجرائياً على النحو الآتي:

بيئة التعلم المعكوس: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: بيئة تعليمية تفاعلية مرنة يتم فيها عكس عملية التعلم، حيث يتم التعلم باستخدام مواد رقمية في المنزل، في حين يقوم التلاميذ بالتدريب على الأنشطة والمهام داخل الفصل الدراسية بإشراف وتوجيه المعلم.

الذكاء الاصطناعي التوليدي: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نوع من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي التي يمكنه إنتاج أنواع مختلفة من المحتوى، بما في ذلك النصوص والصور والصوت، ويتفاعل مع المتعلمين بأشكال مختلفة ويساهم في تنمية التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

الانخراط في التعلم: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: انهماك تلاميذ المرحلة المتوسطة في المهام والأنشطة التعليمية، وذلك من خلال إبداء الرأي والمشاركة وبذل الجهد والمثابرة، وإظهار قدر كبير من الاهتمام بعملية التعلم.

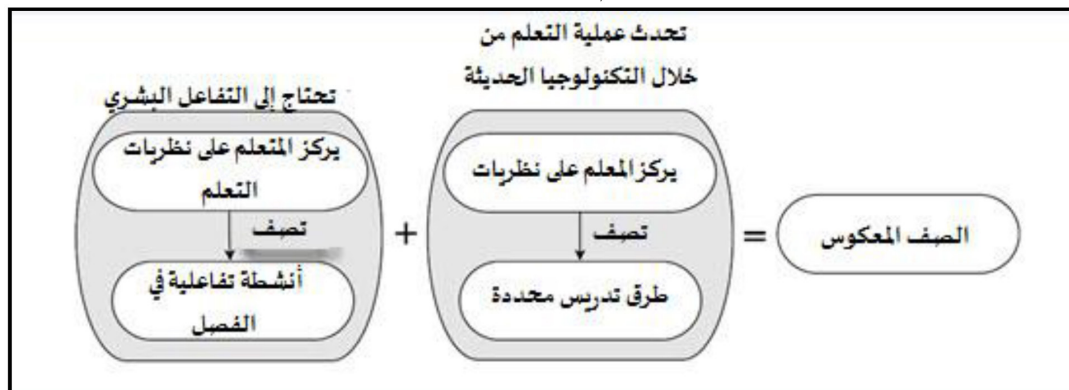
التحصيل الدراسي: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مقدار المعلومات والمعارف التي حصل عليها تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة العلوم، ويستدل عليه من خلال درجاتهم في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

الإطار النظري للبحث

يتضمن الإطار النظري للبحث ثلاث محاور، حيث المحور

شكل 1

تعريف (Bishop, & Verleger, 2013) لبيئة التعلم المعكوس



المكون الإلكتروني والذي يتمثل في وسائط التعلم الإلكترونية، والمكون التقليدي وهو بيئة الفصل الدراسي التقليدية.

- قلب عملية التعلم: تقوم بيئة التعلم المعكوس بقلب العملية التعليمية بين المدرسة والمنزل من خلال الأنشطة والممارسات في كل منهما.

2. خصائص بيئة التعلم المعكوس:

بيئة التعلم المعكوس خصائص عديدة يمكن توضيحها على النحو الآتي (Salas & Ricardo, 2022; Çakır, Sayın & Bektaş, 2021):

- الدمج: فبيئة التعلم المعكوس تقوم بالدمج بين مكونين وهما

- يتعلم المتعلمين بناء على خطوهم الذاتي.
- القيام «بالواجبات المنزلية» في الصف التقليدي يتيح للمتعلمين التعلم على نحو أفضل.

4. نظريات التعلم وبيئة التعلم المعكوس:

ترتبط بيئة التعلم المعكوس بعدد من نظريات التعليم يمكن توضيحهم على النحو الآتي:

أ- نظرية النشاط: أكدت عديد من الدراسات على ضرورة ارتباط الأنشطة والتفاعلات التعليمية بمبادئ نظرية النشاط عند تصميم بيئة التعلم المعكوس، كما أكدت أيضاً على فاعلية الاعتماد على مبادئ نظرية النشاط عند تنفيذ الفصل المقلوب في تنمية أداء الطلبة وتحسين التعلم، حيث ترتبط بيئة التعلم المعكوس بنظرية المشاركة النشطة ونظرية النشاط لموري حيث يقسم التعلم إلى جزئين: الأول معلومات يكتسبها الطالب، والآخر مستمد من النشاط التطبيقي للمعلومات (Mason, et., 2013)

ب- نظرية الدراسة المستقلة: هي أحد نظريات التعلم عن بُعد، حيث يتم تصميم التعلم بحيث يكون للطالب دور أساسي في التعلم، واستغلال وقت الفصل، ليس لعرض المعلومات والشرح، بل بالاعتماد على أنشطة تعلم منظم يتعلم من خلالها الطالب، وهذه النظرية تختبر متغيرين أساسيين لبرامج التربية وهما: حجم الاستقلالية المتاحة للمتعلم، والمسافة بين المعلم والمتعلم. (Bishop & Verleger, 2013)

ج- النظرية البنائية: تدعم بيئة التعلم المعكوس مبادئ النظرية البنائية، حيث أن المتعلم هو المسؤول عن التعلم الخاص به، وتقوم بيئة التعلم المعكوس على ربط تجربة تعليمية جديدة باستخدام أسطرة الفيديو التعليمية مما يساعد ترسيخ المعرفة أو الفهم، ويمكن للمتعلمين استخدام وقت الفصل لتفسير تلك التجربة الجديدة بناء على ما هو معروف بالفعل (Ray & Powell, 2014)، ويقف الباحثون على بعض التوجهات والمبادئ البنائية لتصميم بيئة التعلم المعكوس كما وضعها خميس (2013) ومنها: (1) تصميم المحتوى في شكل مواقف ومشكلات وأنشطة حقيقية ذات معنى؛ (2) توفير بيئة مرنة وحقيقية ومناسبة وغنية بالمصادر؛ (3) التركيز على أنشطة المتعلمين واستخدام إستراتيجيات وأساليب التعلم البنائي النشط استخدام إستراتيجيات وأساليب التفكير التأملي ومعالجة المعلومات؛ (4) استخدام إستراتيجيات وأساليب التفاوض الاجتماعي والتعلم التعاوني والتشاركي؛ (5) تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين في معالجة المعلومات وبناء التعلم؛ (6) تشجيع الاستقلال الشخصي وتحكم المتعلم وملكية التعلم؛ (7) استخدام أساليب تقدير وتقويم مناسبة.

د- نظرية التصميم الدافعي: تشير النظرية إلى أن عمليات التعليم يجب أن توفر الاستراتيجيات المحفزة للتعليم لتضمن استمرارية التعلم، من خلال اختيار تطبيقات مناسبة لكل موقف تعليمي سواء في التعلم داخل القاعة أو خارج القاعة أثناء متابعة المتعلمين لشرح المادة داخل منازلهم مثل توفير أنشطة ومهام وتكليفات تشجع

• الاعتماد التكنولوجي: تعتمد بيئة التعلم المعكوس على الأساليب والوسائط التكنولوجية في تصميم المكون الإلكتروني له، كالفيديو والنصوص، والصور، وغيرها من الوسائط. ولنجاح هذه الإستراتيجية فإنه يجب مراعاة شروط تطبيق بيئة التعلم المعكوس وهي كالتالي (Abeysekera, & Dawson, 2015):

- التغيير في كيفية استخدام الوقت داخل الصف.
- التغيير في كيفية استخدام الوقت خارج الصف.
- القيام بأنشطة كانت تعتبر من الواجبات المنزلية داخل الصف.
- القيام بالأنشطة التي كانت تعد أنشطة فصلية خارج وقت الصف.
- الأنشطة الصفية يجب أن تراعي تعلم الطلاب الفاعل، والتعلم من الأقران، وكذلك أساليب حل المشكلات.
- يجب القيام بأنشطة تعليمية تسبق وقت المحاضرات أو الدروس الرسمية.

3. مميزات بيئة التعلم المعكوس:

تركز بيئة التعلم المعكوس حول المتعلم، حيث يدرس المتعلم خلال محاضرات الفيديو التعليمية عبر الإنترنت خارج الفصل الدراسي، وفي الفصل الدراسي يتم التعاون والتفاعل مع المتعلمين داخل الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي، يركز التعلم داخل الفصل على التفاعل بين المتعلمين والعمل على إيجاد حلول للمشكلات التعليمية مع توفير المعلم توجيه مناسب للمتعلمين (Pavanelli, 2018)

هناك عديد من مميزات بيئة التعلم المعكوس، يمكن توضيحها كالتالي (Özkan & Yalçın, 2024; Yilmaz, 2023; Gallagher, 2023):

- إتاحة الفرصة للمتعلم للحصول على معلومات أولية قبل النشاط التطبيقي.
- تشجيع المتعلمين على مشاهدة المحاضرات عبر الإنترنت وإعدادهم قبل النشاط التطبيقي.
- تنظيم أساليب التقييم.
- ربط الأنشطة داخل الفصل مع المهام التعليمية خارجه.
- تقديم توجيهات واضحة المعالم ومنظمة تنظيمياً جيداً.
- توفير الوقت الكافي لإنجاز المهام.
- تشجيع المتعلمين على بناء مجتمع تعلم.
- تقديم ردود فعل فورية على العمل الفردي أو الجماعي.
- توفير استخدام التقنيات المألوفة التي يمكن الوصول إليها بسهولة من قبل المتعلمين.

المطلوبة (Saeidnia, 2023).

المتعلمين على تطبيق المعلومات في مواقف عملية (أحمد، 2009).

الخوار الثاني: الذكاء الاصطناعي التوليدي:

1. مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي:

تعددت التعريفات التي تناولت الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويمكن عرض لبعض هذه التعريفات كالآتي:

- تقنية معالجة الذكاء الاصطناعي بحيث يمكنه إنشاء ذكاء اصطناعياً يعادل ذكاء البشر باستخدام تطبيقات غير حية (Suthada & Pinanta, 2024).

- أحد مجالات الذكاء الاصطناعي الذي يهدف إلى إنشاء محتوى جديد ومبتكر بشكل آلي، بدلاً من مجرد تحليل أو استخدام البيانات الموجودة، يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن ينتج أنواع مختلفة من المحتوى، مثل النصوص والصور والأصوات والاكواد وغيرها، بحيث تبدو وكأنها من إبداع الإنسان (الخليفة، 2023).

- مجموعة فرعية من الذكاء الاصطناعي تركز على إنشاء محتوى جديد، مثل النص أو الصوت أو الفيديو، باستخدام نماذج التعلم الآلي المدربة على البيانات الموجودة (Lund & Wang, 2023).

- شكل من أشكال الذكاء الاصطناعي الذي يستخدم التعلم الآلي وتقنيات التعلم العميق لتوليد بيانات جديدة (Yu & Guo, 2023).

- مجموعة من خوارزميات التعلم الآلي المصممة لإنشاء عينات بيانات جديدة تحاكي مجموعات البيانات الحالية (Chan & Hu, 2023).

2. خصائص الذكاء الاصطناعي التوليدي:

وخصائص عديدة للذكاء الاصطناعي التوليدي، ويمكن توضيح أهم هذه الخصائص فيما يلي (Imran & Almusharraf, 2024; Chan & Hu, 2023):

- الاتصال بكفاءة عالية Versatility in communication: ترجع السمة الأساسية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في قدرته على التعامل مع مهام وأساليب الاتصال المختلفة، كما أنه يكيّف استجاباته لتكون مفيدة وشاملة في ضوء الموقف، كما يتصف بأنه لديه القدرة على تحليل استجابات الطلاب وتقديم تعليقات مخصصة، بما في ذلك التفسيرات من خلال المفاهيم المرئية والاستجابات الطبيعية والأمثلة ذات الصلة، كما تقدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي أيضاً عمليات محاكاة تفاعلية وبيئات تعليمية تفاعلية، من خلال الجمع بين الصوت والفيديو والصورة والنص، بحيث تضيف الحيوية على المفاهيم المجردة، كما أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تساعد في تقديم تعليقات وتفسيرات شخصية لمختلف المهام

- ردود الفعل والتقييم Feedback and assessment: يستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي فهم المتقدم للغة والمنطق لإجراء تقييم أكثر منهجية ويقدم تعليقات ودرجات فعالة ومتسقة للمهام والمهام المشفرة والمكتوبة، وهو مفيد بنفس القدر للمعلمين والمتعلمين والمهنيين، بالنسبة للمعلمين، يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي توليد مطالبات وسيناريوهات مثيرة للتفكير، وتشجيع الطلاب على التفكير النقدي، وتحليل الأشياء بشكل منطقي، وتطوير الفرضيات، واستكشاف الحلول، يسهل الذكاء الاصطناعي التوليدي تبادل المعرفة والتواصل عبر مجتمعات التعلم المتنوعة ويعزز بيئة التعلم التعاونية.
- حل المشاكل Problem solving: تم تصميم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوفير حل المشكلات باستخدام مجموعات أكبر من التعليمات البرمجية، على سبيل المثال، يمكنه التفكير عبر 100000 سطر من التعليمات البرمجية، مما يوفر حلولاً وتعديلات وتفسيرات مفيدة. علاوة على ذلك، يعد الذكاء الاصطناعي التوليدي النموذج الأول الذي يتفوق على الخبراء البشريين في فهم اللغة متعددة المهام (MMLU)، تعد MMLU من بين الطرق الأكثر شيوعاً لاختبار المعرفة وقدرات نماذج الذكاء الاصطناعي على حل المشكلات.

- فهم أفضل باستخدام طرق مختلفة Better understanding across modalities: يتم تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي على أداء مهام تفكير معقدة للغاية بطرق متنوعة ومختلفة، حيث يساعد برج الذكاء الاصطناعي التوليدي في فهم المفاهيم المعقدة والمتعددة الأبعاد والمتطورة للنظريات العلمية والأساليب والمناهج والمعرفة والمواءمة مع أحدث المفاهيم العلمية، بالنسبة للتعليم والتعلم، يركز الذكاء الاصطناعي التوليدي على الاستقصاء المنهجي والتفكير المبني على الأدلة، هذه الميزة تجعلها متعددة الاستخدامات بين المنافسين في تقديم عقود واضحة وموجزة بين الاستجابات المختلفة التي تتناول موضوعات مثل العلم والدين والفلسفة، ولديه القدرة على تحليل المكونات التجريبية ومناقشة الأولويات والمنهجيات القائمة على البحث (Nyaaba, 2023).

- دعم تعليمي شخصي وفوري Personalized and immediate learning support: عندما يواجه المتعلمين صعوبة في أداء الواجبات، يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي العمل كمدرس افتراضي، حيث يوفر دعماً تعليمياً مخصصاً ويجب على أسئلتهم على الفور، كما تساهم هذه التطبيقات على تحسين تفكير المتعلمين، وتخفيف العبء عن المعلمين، كما يوفر الذكاء الاصطناعي التوليدي على توفير موارد تعليمية مصممة خصيصاً لتلبية احتياجات المتعلمين.
- دعم الكتابة والعصف الذهني Writing and

الطلاب (Baidoo-Anu & Ansah, 2023).

- إنشاء مخطط تفصيلي Creating an outline: يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي إنشاء مخطط تفصيلي لمقالة أو أشكال أخرى من الكتابة، حيث يمكن للطلاب الطلب بسهولة من أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي من إنشاء مخطط تفصيلي ويقوم بذلك على الفهم، ولكن قد تحتاج بعض المحتويات إلى التعديل من قبل الباحثين أو الطلاب حتى يصبح المخطط التفصيلي قابلاً للاستخدام.

4. مكونات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

الذكاء الاصطناعي التوليدي هو تقنية ذكاء اصطناعي تستخدم تقنيات التعلم الآلي والتعلم العميق لبناء مجموعات البيانات من خلال النماذج التوليدية، وإنتاج أشكال مختلفة من الفن والموسيقى والنص وغيرها من المخرجات، وتشمل المكونات الأساسية للذكاء الاصطناعي التوليدي ما يلي (Yu & Guo, 2023; Zhihan, 2023; Ratten & Paul Jones, 2023):

(أ) تقنيات التعلم الآلي Machine learning techniques: تعد تقنيات التعلم الآلي أحد المكونات الأساسية للذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث إنها تقنية تمكن الآلات من التعلم تلقائياً من البيانات، مما يمكن أن يساعد في تحسين دقة وجودة النتائج التوليدية، وتتضمن تقنيات التعلم الآلي بشكل أساسي التعلم الخاضع للإشراف، والتعلم غير الخاضع للإشراف، والتعلم المعزز، فالتعلم الخاضع للإشراف هو أسلوب شائع للتعلم الآلي يقوم بتدريب الآلات على تعلم علاقة التعيين بين بيانات الإدخال والإخراج باستخدام البيانات المصنفة، كما يمكن استخدام التعلم الخاضع للإشراف لتدريب النماذج لإنشاء نص يلي متطلبات معينة (Arcaute, et al., 2023)، فالتعلم غير الخاضع للإشراف هو أسلوب تعليمي لا يتطلب بيانات مصنفة. يكتشف الأنماط والقواعد في البيانات من خلال التجميع وتقليل الأبعاد وتقنيات المعالجة الأخرى (Zhai, 2022)

(ب) تقنيات التعلم العميق Deep learning techniques: تعد تقنيات التعلم العميق تقنية أساسية أخرى للذكاء الاصطناعي التوليدي، إنها طريقة تعليمية تحاكي الشبكة العصبية للدماغ البشري ويمكنها اكتشاف الأنماط والقواعد المعقدة في البيانات من خلال شبكات عصبية متعددة الطبقات، وتشمل تقنيات التعلم العميق بشكل أساسي الشبكات العصبية (CNN)، والشبكات العصبية المتكررة (RNN)، وأجهزة التشفير التلقائي المتغيرة (VAE)، ويمكن استخدام CNN لتوليد الصور والصوت.

(ج) تقنيات معالجة اللغة الطبيعية Natural language processing techniques: تعتبر تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) ضرورية لدعم الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتشير البرمجة اللغوية العصبية إلى التكنولوجيا التي تحاكي القدرات اللغوية البشرية باستخدام أجهزة الكمبيوتر، ويمكن استخدامها لإنشاء أشكال مختلفة من المحتوى النصي مثل المقالات والمحادثات، ففي الذكاء الاصطناعي

brainstorming support: يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي كمساعدين في الكتابة، حيث يتم تجهيز هذا المساعد الافتراضي لتقديم الدعم الفني، حيث يمكن للمتعلمين استخدام هذه التطبيقات لتعزيز مهاراتهم في الكتابة، مما يساعد في تحسين المقالات وتقديم تعليقات مخصصة لنصوصهم المكتوبة.

3. مميزات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يمتاز الذكاء الاصطناعي التوليدي بعدد من المميزات، منها (Sok & Heng, 2023):

- إنشاء تقييم التعلم Creating learning assessment: يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي المعلمين من الحصول على طريقة مبتكرة ومرنة لإنشاء تقييمات التعلم من خلال التعليقات والتقارير في الوقت الفعلي. كما يتيح للمعلمين إنشاء عناصر تقييم التعلم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مع توفير الوقت والجهد وربما تحسين جودة الأسئلة من خلال الالتزام بإطار عمل قياسي (Zhai, 2023)، وبفضل القدرات التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن للمعلمين تطوير أسئلة مفتوحة تتماشى مع أهداف التعلم ومعايير النجاح المستهدفة (Baidoo-Anu & Ansah, 2023).

- تعزيز الممارسة التربوية Enhancing pedagogical practice: نظراً لوجود عدد من الميزات المبتكرة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي التوليدي، فمن المفيد للمعلمين تحسين الممارسات التربوية من خلال تصميم ودمج أنشطة الفصول الدراسية التفاعلية، حيث بمساعدة الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن للمعلمين تصميم تقنيات التدريس بشكل إبداعي من خلال اعتماد نهج الفصول الدراسية المعكوسة، تسمح هذه الطريقة للطلاب بالدراسة في الفصل الدراسي وعن بعد، مما يشجعهم على التعلم بشكل مستقل (Rudolph, et al., 2023).

- تقديم دروس خصوصية افتراضية Enhancing pedagogical practice: على عكس طرق التدريس التقليدية، تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي أداة محتملة يمكن استخدامها كمعلم شخصي مثالي للطلاب، حيث يمكن للطلاب تلقي التعليقات والإجابات الفردية من خلال سؤال الذكاء الاصطناعي التوليدي الذي يمكنه تقديم خدمات الدروس الخصوصية افتراضياً. وبهذا المعنى، من المناسب للطلاب أن يطلبوا من الذكاء الاصطناعي التوليدي مساعدتهم في أي وقت يحتاجون إليه في واجباتهم المدرسية وواجباتهم ومشاريعهم وحتى تمارين الرياضيات (Mhlana, 2023) قد يمكن هذا النهج الطلاب من أن يصبحوا متعلمين مستقلين وموجهين ذاتياً، وبالمثل، فإن الذكاء الاصطناعي التوليدي قادر على مناقشة مجموعة متنوعة من المواضيع بالإضافة إلى الرد على استفسارات

الحاسوبية والتعلم الآلي لتحليل الصور ومقاطع الفيديو. وفي السياق الجامعي، يمكن للمدرسين استخدام الذكاء الاصطناعي ليوناردو لتعزيز تجربة التدريس، مثل تحديد الأشياء في التجارب العلمية أو تفسير الصور.

6. أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يوفر الذكاء الاصطناعي التوليدي أساليب مبتكرة لإنتاج المحتوى في البيئات الإلكترونية، وملء الفجوات في تطوير تلك البيئات (Lv, 2023)، وترجع أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم إلى أنه (1): (Liang, Zou & Xie, 2023) يستطيع تقديم تعليقات فورية ويمكن للمتعلمين طلب المساعدة في أي وقت وفي أي مكان؛ (2) يمكنه إنشاء تفسيرات يسهل الوصول إليها وتبسيط المفاهيم المجردة، مما يجعلها أكثر قابلية للفهم بالنسبة للمتعلمين؛ (3) يمكنه توفير التعلم الداعم من حيث توليد إرشادات خطوة بخطوة ومساعدة المتعلمين على بناء مهاراتهم في حل المشكلات تدريجيًا؛ (4) يمكن للطبيعة التفاعلية والمحاكاة للذكاء الاصطناعي التوليدي أن تجعل عملية التدريس والتعلم أكثر جاذبية ومتعة، مما يحفز المتعلمين على المثابرة في جهودهم.

في حين يوضح كل من رمديوريا وفيكتر (Ramdurai, 2023; Victor, 2023) أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي على النحو الآتي:

- إنشاء المحتوى الإبداعي: يمكن الذكاء الاصطناعي التوليدي الأجهزة من إنشاء محتوى إبداعي بشكل مستقل، مثل الصور والموسيقى والنصوص والمزيد، وهذا يعالج الحاجة إلى محتوى جديد ومتنوع في مجالات مختلفة، حيث يفتح الذكاء الاصطناعي التوليدي إمكانيات جديدة للتعبير الإبداعي ويوسع حدود الخيال البشري.
- زيادة البيانات: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لزيادة مجموعات البيانات الموجودة عن طريق توليد بيانات تركيبية، وهذا مهم بشكل خاص في المجالات التي يكون فيها جمع البيانات الحقيقية أو تصنيفها مكلفًا أو مستهلكًا للوقت أو محدودًا. ومن خلال توليد أمثلة تدريبية إضافية، يعمل الذكاء الاصطناعي التوليدي على تعزيز قوة نماذج الذكاء الاصطناعي وتعميمها.
- المحاكاة والنمذجة: الذكاء الاصطناعي التوليدي مفيد في محاكاة ونمذجة الأنظمة المعقدة، فهو يسمح للباحثين والعلماء بتوليد بيانات تركيبية واقعية يمكن استخدامها لاختبار الفرضيات والتنبؤ بالنتائج وفهم الأنماط الأساسية، وهذا أمر مهم في مجالات مثل الفيزياء، وعلم الأحياء، والاقتصاد، حيث قد تكون التجارب مكلفة أو غير عملية.
- إنشاء السيناريوهات والتخطيط: يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي إنشاء سيناريوهات متنوعة ونتائج محتملة، مما يساعد

التوليدي، يتم تطبيق تقنيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) بشكل أساسي على نماذج اللغة والتوليد الشرطي وأنظمة الحوار، تعد نماذج اللغة جزءًا مهمًا من تقنيات البرمجة اللغوية العصبية التي يمكنها نمذجة قواعد واحتمالات اللغة، وبالتالي إنشاء نص جديد يتوافق مع قواعد اللغة تلقائيًا (Touretzky et al., 2019).

5. أمثلة لبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي على إحداث تحول في نظم التعليم والتعلم من خلال توفير فرص جديدة لتخصيص التعلم، وتحسين جودة المحتوى، وتسهيل التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، فهي تسمح للمعلمين بالتكيف مع احتياجات المتعلمين، مما يوفر نهجًا أكثر تخصيصًا وعمليًا للتدريس والتعلم (Holmes, Bialik & Fadel, 2023)، وتوجد العديد من التطبيقات التي تعتمد على مبادئ الذكاء الاصطناعي التوليدي، يمكن توضيح أشهر الأمثلة كالآتي (Ruiz-Rojas, Acosta-Vargas, De- Moreta-Llovet & Gonzalez-Rodriguez, 2023; Chan & Hu, 2023):

- ChatGPT هي أداة ذكاء اصطناعي تستخدم نماذج اللغة التوليدية للتفاعل والإجابة على الأسئلة بشكل تداخلي، تتيح هذه الأداة للمعلمين استخدامها كمساعد افتراضي لتقديم إجابات لاستفسارات الطلاب وتقديم معلومات إضافية وتقديم دعم شخصي في الوقت الفعلي.
- Fliki AI هي أداة ذكاء اصطناعي، مصممة لإنشاء محتوى تعليمي. فهو يسمح بإنشاء مواد تعليمية، مثل العروض التقديمية التفاعلية والاختبارات وأنشطة التعلم التكيفية، حيث يمكن للمعلمين استخدام Fliki AI لتطوير موارد تعليمية مخصصة عالية الجودة ومصممة خصيصًا لتلبية احتياجات طلابهم.
- You.com هو محرك بحث يجمع بين نتائج البحث والتطبيقات والاختصارات لتقديم المعلومات بطريقة منظمة وسهلة الاستخدام.
- Aistudio.com عبارة عن منصة لتوليد فيديو الذكاء الاصطناعي تستخدم الصورة الرمزية للذكاء الاصطناعي، حيث يسمح بإنشاء مقاطع فيديو واقعية تعمل بالذكاء الاصطناعي بسرعة وكفاءة.
- Chat Pdf.com هو نظام يعتمد على الذكاء الاصطناعي الذي يسمح لنا «بقراءة» وتجميع أهم الأفكار وإرجاع ملخص كامل لأي مستند بتنسيق PDF. ومن مميزاته أنه يفهم أي لغة ويستطيع الرد باللغة المختارة. يتم استخدامه لاقتراح الأنشطة المشتركة للمناهج الدراسية، ويمكن استخدام الأداة للتخصيص المستندات ثم استخدام الملخصات لطرح أسئلة المناقشة أو تعيين أنشطة الكتابة.
- Leonardo AI هي أداة ذكاء اصطناعي تستخدم الرؤية

يمكنه تخصيص المحتوى بناء على أفضليات المستخدمين باستخدام البيانات لتخصيص المحتوى لاحتياجاتهم بذلك.

المحور الثالث: الانخراط في التعلم:

1. مفهوم الانخراط في التعلم:

تعددت التعريفات التي تناولت الانخراط في التعلم، يمكن عرضها على النحو الآتي:

- مقدار الجهد المبذول من قبل المتعلمين في المشاركة في المهام، وتكوين ميول واتجاهات إيجابية نحو التعلم (الغندور ونصار، 2021).

- اهتمك المتعلمين النشط في تنفيذ المهمات التعليمية والتكليفات والأنشطة مع إمكانية ملاحظتهم وهم منشغلون ويبدلون جهداً عقلياً في التعلم من خلال الدافعية وتركيز الانتباه، وعمليات التفكير، وتوجيه التعلم وتقويمه، وذلك من خلال بيئة التعلم (مذكور والعزب، 2020).

- مدى اهتمك وانشغال المتعلم خلال تعليم وتعلم المحتوى او المقرر أثناء وبعد فترة التدريس، وذلك من خلال المشاركة والانتباه وبذل الجهد والوقت والالتزام بالتعليمات (الحنفي، 2018).

تأسيساً على ما سبق فإن الانخراط في التعلم عبارة عن مظاهر سلوكية ونفسية تعبر عن الاتجاهات الإيجابية التي تكونت لدى تلميذ المرحلة المتوسطة عن التعلم والتي تتمثل في المشاركة الفعالة في المهام التعليمية والأنشطة الدراسية وحل الواجبات وتنفيذ التكليفات، والاهتمام بعملية التعلم والمبادرة بالالتزام نحو تنفيذ الأوامر والأدوار التي ينبغي على التلميذ تنفيذها.

2. أبعاد الانخراط في التعلم:

يرى فارس (2016) أن مستويات الانخراط في التعلم تتمثل في خمس مستويات؛ كما في التالي:

في اتخاذ القرار والتخطيط الاستراتيجي، فهو يتيح استكشاف الخيارات البديلة، وتحديد المخاطر، وتقييم العواقب المحتملة، وهذا مهم في مجالات مثل تصميم الألعاب، والخدمات اللوجستية، والتخطيط الحضري، وإدارة الكوارث.

- أنظمة التخصيص والتوصية: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لتخصيص المحتوى والتوصيات بناءً على التفضيلات الفردية، من خلال إنشاء محتوى مخصص، مثل توصيات المنتجات المخصصة أو اقتراحات الأفلام أو المقالات الإخبارية، حيث يعمل الذكاء الاصطناعي التوليدي على تحسين تجارب المستخدم والمشاركة.

- مساعدة التصميم والإبداع: يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي مساعدة المصممين والفنانين والمبدعين من خلال توليد أفكار أولية أو أشكال تصميمية مختلفة أو نماذج أولية، كما يمكن أن يكون بمثابة مصدر للإلهام. الاكتشاف العلمي والاستكشاف: يؤدي الذكاء الاصطناعي التوليدي دوراً في الاكتشاف العلمي من خلال توليد فرضيات جديدة، واقتراح التجارب، ويمكن أن يساعد في اكتشاف مواد جديدة، وفهم النظريات المعقدة.

- سد الفجوات في البيانات: يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي سد الفجوات في البيانات غير الكاملة أو المفقودة عن طريق توليد معلومات معقولة، وهذا أمر مهم في المواقف التي تكون فيها البيانات محدودة أو غير كاملة، مما يمكن أنظمة الذكاء الاصطناعي من اتخاذ قرارات أو تنبؤات مستقبلية صحيحة.

كما يوضح الهادي (2023) أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي تتمثل في: آلية إنشاء المحتوى: نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن أن تنشئ ألياًكل من المقالات، المدونات أو منشورات مواقع التواصل الاجتماعي، تحسين الجودة: الذكاء الاصطناعي التوليدي المنشئ للمحتوي يمكن أن يكون ذات جدوى أعلى ودقة مبشرة للمحتوي الذي تم إنشاؤه، تخصيص المحتوى: نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي

شكل 2

مستويات الانخراط الخمس (فارس، 2016)



3. قياس الانخراط في التعلم:

تستخدم أدوات عديدة لقياس مستوى الانخراط أو وضاحتها دراسة (Gunuc & Kuzu, 2015) حيث صنفها إلى ما يلي:

- المقاييس الكمية: وتشمل مستوى الحضور والمشاركة والنجاح والتحصيل وإكمال الواجبات والمشاركات المنهجية والمشاكل السلوكية واستبانات محددة لهذا الغرض.
- المقاييس النوعية: وتشمل التأملات الذاتية للطلبة والمعلمين وملفات الإنجاز وأدلة مرئية كزيادة التركيز والاستمتاع والدافعية والاهتمام.

وهناك عدة أساليب لقياس الانخراط في التعلم، وتتمثل هذه الأساليب فيما يلي (28-Parsons & Taylor, 2011, 23):

1. الملاحظة وتقارير المعلم عن سلوك الطلاب Observation And Teacher Reports مثل ملاحظة زيادة تركيز الطلاب، ومشاركتهم، واستمتاعهم بالتعلم، واهتمامهم ودافعيتهم للتعلم.

2. مقاييس التقرير الذاتي: Self-Report Measures مثل استبانات الطلاب Student Surveys، واستبانات المعلم Teacher Survey، وتتضمن هذه المقاييس مجموعة من البنود التي يجيب عنها الطالب ذاتياً للكشف عن مدى انخراطه المعرفي أو الوجداني أو السلوكي في التعلم، وهذا النوع من المقاييس شائع الاستخدام في الدراسات والبحوث الأكاديمية.

3. قوائم التحقق (المراجعة) ومقاييس التقدير Checklists And Rating Scales : حيث أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي استخدمت مقاييس التقدير الكمي للكشف عن انخراط الطلاب في التعلم، ومن هذه القوائم والمقاييس أداة فلاندرز لتحليل التفاعل الصفّي، ومعدلات الحضور والمشاركة، ومعدلات الالتزام بالمواعيد، ومعدلات التحصيل الأكاديمي، ومعدلات الوقت المستغرق في المهام، والأنشطة التعليمية، واستكمال الواجبات المنزلية، والمقاييس المدرجة لأداء Rubrics.

4. تحليل أعمال الطلاب Work Sample Analysis: مثل تحليل البورتفوليو، والعروض التقديمية، والمشروعات، وغيرها من الأعمال التي ينجزها الطلاب ذاتياً؛ وذلك للوقوف على مهارات التفكير لديهم، ومدى التزامهم بالمهام المطلوبة منهم، ودرجة إتقانهم للعمل، وغير ذلك من مظاهر الانخراط في التعلم.

استخدم الباحث في هذا البحث مقياس التقرير الذاتي من خلال استبانات أو استفتاءات المعلمين «Students Surveys» مقياس الانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، نظراً لشيوع استخدامه وسهولة تطبيقه، كما أنه مقياس جامع يجمع الأبعاد الثلاث للانخراط في التعلم، ومناسب لتلاميذ المرحلة المتوسطة وبيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي التي تم تصميمها.

• المستوى الأول (المشاهد) يبدأ المتعلم بمشاهدة النشاط المقدم له داخل بيئة التعلم.

• المستوى الثاني (المشارك) أي مشاركة النشاط والتفاعل معه.

• المستوى الثالث (المعلق) مستوى التعليق أي ابداء الرأي.

• المستوى الرابع (المنتج) مستوى الإنتاج فيها يصل المتعلم لمرحلة المساهمة بأفكاره ويعطي ردود أفعال لكل الأنشطة.

• المستوى الخامس (القيادة) هو أعلى مستوى للانخراط أي التحكم في التفاعل المرئي داخل بيئة التعلم.

يساعد الانخراط في التعلم بأن يشعر المتعلم بأنه جزء من عملية التعلم، ونتيجة لذلك يستثار المتعلم المنخرط غريزياً، ويزيد ذلك من فرص استمرار المتعلم بالتعلم حتى بعد انتهاء الدراسة، ويمكن توضيح جوانب الانخراط في التعلم إلى ما يلي (Garas-York, 2020; Astleitner, 2018; Feliciano, 2016)

أ- الانخراط الوجداني: ويشير إلى مشاعر المتعلمين تجاه التعلم، أو المدرسة، ويرتبط الانخراط الوجداني بمشاعر المتعلمين سواء بالملل أو الاهتمام بأنشطة التعلم، حيث يمكن أن يشعر المتعلم بالنفور أو الارتباط بعملية التعلم، والمشاعر حول أنشطة التعلم هي انعكاس للدافع الجوهري بينما المشاعر تجاه المدرسة هي مظهر من مظاهر الارتباط بالمدرسة، فالمتعلمين ذوي المشاركة العاطفية العالية لديهم دافع جوهري للتعلم والشعور بالارتباط بمدارسهم.

ب- الانخراط المعرفي: هو معالجة معلومات الطلاب والتي يمكن تقسيمها إلى معالجة سطحية وعميقة، تتضمن المعالجة العميقة التفصيل والتنظيم، حيث يقوم الطلاب بربط وتنظيم المعلومات الجديدة بمعرفتهم السابقة، وفي المقابل، تحدث المعالجة السطحية عندما يقوم الطلاب ببساطة بإعادة إنتاج المعلومات مرة أخرى، ويرتبط بمهدف الطلاب، والدافعية نحو التعلم، والجهد الذي يبذل من أجل الفهم، والتعلم المنظم ذاتياً، وفعالية الذات، والتفكير الناقد، والجهد الإضافي لتعلم المزيد، والقدرة على فهم الأفكار المعقد (Schnitzler et al., 2021)

ج- الانخراط السلوكي Behavioral Engagement: درجة استجابة المتعلم للإجراءات المتبعة داخل حجرة الدراسة والمدرسة ودرجة مشاركته في العمل واتباع القواعد والتعليمات من خلال السلوكيات التي يظهرها المتعلم، والتي تعكس درجة الاهتمام والجهد المبذول أثناء عملية التعلم داخل حجرة الدراسة وفي المدرسة، ومن مؤشرات المثابرة، التركيز، طرح الأسئلة، المشاركة في المناقشة الصفية والأنشطة التعليمية الانتهاء من الواجبات المنزلية الامتثال لقواعد المدرسة، إكمال المهام، الالتزام بالقواعد ومن أنشطة تعزيزه لدى المتعلم في الدراسات الاجتماعية يواظب الطالب على حضور الحصص، يسهم بشكل فعال في المناقشات داخل حجرة الدراسة، يشارك في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية داخل المدرسة، يحرص على توفير جو ملائم داخل الفصل، يتبع القواعد والقوانين المنظمة لسلوكياته داخل المدرسة، يشارك في الأنشطة الثقافية داخل المدرسة.

د-صدق قائمة المعايير وإجازتها: وللتأكد من صدق هذه المعايير، تم إعداد استبانة تتكون من (8) معايير و(52) مؤشر، وتم عرضها على مجموعه من المحكمين، وذلك بهدف أخذ آرائهم وملاحظاتهم حول هذه المعايير، ولقد أبدوا مجموعة من الملاحظات منها تعديل صياغة بعض العبارات، وقام الباحث بأخذ هذه التعديلات بعين الاعتبار، كما قام بكافة التعديلات التي حصل عليها منهم، سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل، وفي ضوء الآراء والملاحظات، تم تعديل المعايير.

هـ-المعالجة الإحصائية لاستجابات الخبراء والمتخصصين على قائمة المعايير: كما تمت معالجة استجابات الخبراء والمحكمين على القائمة إحصائياً لتحديد النسبة المئوية للاستجابات والوزن النسبي لكل معيار ومدى أهمية كل معيار من المعايير وذلك من خلال رصد استجابات الخبراء والمحكمين حول مدى أهمية كل معيار وذلك عن طريق عمل جدول تكراري لكل معيار، وأعطيت فيه الاستجابة الكبيرة موافق جداً (ثلاث درجات)، والاستجابة المتوسطة موافق (درجتين)، والاستجابة الضعيفة غير موافق (درجة واحدة).

و-إعداد الصورة النهائية لقائمة المعايير: وبعد إجراء التعديلات اللازمة بناء على استجابات الخبراء والمحكمين، تم حذف المعايير المكررة، والتعديل في صياغة بعض العبارات، وقد حصلت معظم المعايير من جانب الأساتذة والمتخصصين على نسبة مئوية أعلى من 80 % وبهذا فقد وصلت قائمة المعايير في شكلها النهائي إلى (8) معايير و(52) مؤشراً.

ثانياً- التصميم التعليمي لتطوير بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي:

اعتمد البحث الحالي على نموذج (ADDIE) للتصميم التعليمي، حيث يمتاز النموذج ببساطة التكوين، ووضوح الخطوات واحتوائه على تغذية راجعه، وتطبيقه في بعض الدراسات الأخرى والتي أثبتت نجاحاً، واعتماده على أسلوب النظم واحتوائه على المراحل الخمسة للتصميم التعليمي، حيث تم إتباع خطواته في تطوير بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويتكون النموذج من خمس مراحل هي: مرحلة التحليل، مرحلة التصميم، مرحلة التطوير، مرحلة التطبيق، مرحلة التقويم، ويوضح شكل رقم (3) مراحل نموذج «ADDIE» للتصميم والتطوير التعليمي.

ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة يتضح أهمية تحقيق الانخراط في التعلم حيث يمثل الانخراط في التعلم مؤشراً فعالاً للنجاح وجودة التعلم واستمراره فكلما زاد معدل انخراط المتعلمين مع المحتوى والمشاركة الفعالة مع الأقران وكذلك المشاركة في الأنشطة سواء كانت تعليمية أو اجتماعية كلما زاد مستوى التحصيل الدراسي ومستوى المهارات الأدائية للمتعلمين وارتفع معدل النجاح الأكاديمي مما يدعم تحقيق نواتج عملية التعلم المستهدفة.

إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث بناء قائمة معايير تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، والتصميم التعليمي بتطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وإعداد أدوات البحث، بالإضافة إلى إجراءات تنفيذ تجربة البحث، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: بناء قائمة معايير تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي: تم تحديد معايير تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي وفق الخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف العام من بناء قائمة المعايير: الهدف العام هو الوصول إلى قائمة بمجموعة من المعايير التي يتم مراعاتها عند تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

ب-تحديد مصادر اشتقاق قائمة المعايير: قام الباحث بالرجوع إلى مجموعة من المصادر كقاعدة لبناء قائمة معايير تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث الحالي، حيث: قام الباحث بالاطلاع على بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية.

ج-إعداد الصورة المبدئية لقائمة المعايير: من خلال المصادر السابقة قام الباحث بالتوصل لقائمة معايير تطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث تمت صياغة المعايير في صورتها المبدئية في صورة عبارات تمثل كل منها شرطاً أساسياً ينبغي أن يتوافر، وقد تم مراعاة بعض الشروط في صياغة عبارات المعيار، وهي أن تكون واضحة، سليمة لغوياً، أن تكون محددة، وأن تحمل معنى واحد وفكرة واحدة.

شكل 3

مراحل نموذج "ADDIE" للتصميم والتطوير التعليمي



ومويل التلاميذ في التفرد والحرية في التعلم واختيار وقت التعلم ومكانه، مع مراعات دعم المحتوى بالنصوص والصور والرسومات التوضيحية ولقطات الفيديو.

5. تصميم التفاعلات خلال بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي: تعد خطوة تصميم التفاعل في بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي من الخطوات الهامة التي يجب أن يهتم بها المصمم التعليمي ويتنوع التفاعل في بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي ما بين تفاعل بين التلميذ والمحتوى، وتفاعل بين التلميذ والمعلم، وتفاعل بين التلميذ وبعضهم البعض، وفيما يلي عرض كل نوع من أنواع هذه التفاعلات:

أ- التفاعل بين التلميذ والمحتوى: وقد تم هذا النوع من التفاعل من خلال الأساليب التالية:

- التجول بين صفحات المحتوى: حيث روعي عند تصميم محتوى بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي أن تتيح للتلميذ أن يتنقلوا داخل المحتوى بسهولة باستخدام شريط التمرير في الفيديو التعليمي المعروض عليهم.

- أداء مهام التعلم وأنشطته: يعتبر أداء التلميذ لمهام التعلم وأنشطته أحد أشكال التفاعل ما بين التلميذ والمحتوى، حيث يطلب من كل تلميذ أداء عدد معين من الأنشطة داخل بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

ب- التفاعل بين التلميذ والمعلم: حيث يمكن للتلميذ التفاعل مع المعلم باستخدام أدوات التفاعل المختلفة.

6. تصميم السيناريو: السيناريو هو خريطة لخطة إجرائية تشتمل على خطوات تنفيذية لإنتاج مصدر تعليمي معين، تتضمن كل الشروط والمواصفات والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر وعناصره المسموعة والمرئية، وتصف الشكل النهائي له على الورق، وقد تم إعداد مخطط محتوى بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي من خلال عمل سيناريو يوضح شاشات محتوى استراتيجية التعلم المعكوس، وقد تم تصميم السيناريو في شكل ستة أعمدة.

المرحلة الثالثة- مرحلة التطوير Development Phase:

تعتمد هذه المرحلة على كلاً من مرحلتَي التحليل والتصميم، والهدف من هذه المرحلة هو بناء بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي الذي يستخدم في تنمية التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ومررت مرحلة التطوير بالخطوات التالية:

(أ) بالنسبة لمرحلة التطوير لبيئة التعلم المعكوس التقليدية:

1. إنتاج الوسائط المتعددة:

- النصوص: استخدام برنامج Microsoft Word لكتابة النصوص، مراعيًا في ذلك التوافق بين حجم النص Font وحجم الشاشة ككل، والمساحة المخصصة لعرض النص على الشاشة.

المرحلة الأولى- مرحلة التحليل (Analysis):

هي نقطة البدء في خطوات النموذج، حيث قامت الباحثة في هذه المرحلة بتحديد الحاجات التعليمية، وتحديد خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة، ودراسة الواقع الذي سيتم فيه تطبيق بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي ومصادر التعلم المتوفرة والمتعلقة بموضوع البحث، وفيما يلي عرض لخطوات هذه المرحلة:

1. تحديد الحاجات التعليمية: تحدد موضوع التعلم من خلال مشكلة البحث والتي تمثلت في تدني التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم في مقرر العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مما يتطلب بحث إمكانية الاستفادة من البيئات المستحدثة (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في تحسين التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

2. تحديد خصائص المتعلمين: وقد تم تحديد خصائص المتعلمين في النقاط الآتية:

- المرحلة العمرية: تتراوح أعمارهم بين (13-14) عام.
- عدد التلاميذ: 60 تلميذ.
- نوعهم: ذكور.
- يتوفر لدى التلاميذ القدرة على استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، وقد تبين ذلك للباحث من خلال المقابلات التي أجراها الباحث مع التلاميذ عينة البحث.

- لديهم دافعية في التعلم باستخدام بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

3. تحليل البيئة التعليمية (الموارد والمعوقات): لا تتطلب بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي لدعم عملية التعلم سوى توافر هاتف نقال أو أي جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت لمشاهدة المحتوى الرقمي المرتبط بالمحتوى التعليمي في المنزل.

المرحلة الثانية- مرحلة التصميم Design Phase:

مرحلة التصميم الخطوات التالية:

1. صياغة الأهداف التعليمية: قام الباحث بصياغة الهدف العام للبحث وهو (تنمية التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم في مقرر العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة).

2. بناء أدوات القياس: ويعتمد البحث الحالي على أداتين هما: اختبار تحصيلي واختبار الانخراط في التعلم، وسوف يتم تناوله تفصيلياً في الجزء الخاص بأدوات البحث.

3. تنظيم المحتوى وإحداث التكامل بين أجزائه: تم تنظيم الدروس التعليمية يقصد باستخدام التتابع الهرمي، لتنظيم التعلم من أعلى إلى أسفل (من العام إلى الخاص) في شكل طولي وذلك لأنه يتناسب مع المهمات التعليمية المطلوبة.

4. تصميم إستراتيجية التعلم: اعتمدت الباحثة على استخدام أسلوب التعلم الفردي والتعلم التعاوني، والذي يتوافق مع رغبات

الاصطناعي التوليدي: حيث تم حجز عنوان أو Domain لموقع بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وقام الباحث باختيار إحدى شركات الاستضافة والتعاقد معها وهي شركة (Modern IT)؛ وذلك لاستضافة موقع بيئة التعلم المعكوس القائمة عبر الويب.

2. اختبار تشغيل الموقع من الناحية الفنية، حيث قام الباحث بتجريب تشغيل الموقع على أكثر من متصفح منها (internet explorer- opera -fox- chrome) وذلك للتأكد من قدرة الموقع على العمل على أي نوع متصفح، وخلص الباحث من ذلك أن موقع بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن تشغيله على أي نوع من المتصفحات.

المرحلة الخامسة- التقييم Evaluation:

في هذه المرحلة يتم قياس مدى كفاءة وفعالية بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، والحقيقة أن التقييم يتم خلال جميع مراحل عملية تصميم التعليم، أي خلال المراحل الأربعة السابقة وبينها وبعد التنفيذ، وممرت عملية التقييم بالآتي:

1. العرض على الخبراء والمحكمين: قام الباحث بتصميم بطاقة لتقييم صلاحية بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وعرض الباحث محتوى بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وتقومها في ضوء بطاقة التقييم، وقد تم التعديل وفق ملاحظات السادة المحكمين.

2. العرض على التلاميذ: قام الباحث بعرض محتوى استراتيجية التعلم المعكوس على مجموعة تلاميذ الصف الثاني المتوسط (المجموعة الاستطلاعية) بلغ عددهم (22) تلميذ للتعرف على مدى سهولة واستخدام وصلاحية بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي للتطبيق، وأتضح للباحث أن التلاميذ لم يواجهوا أي مشكلات في استخدام محتوى بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وإقبالهم على التعلم من خلاله.

ثالثاً: أدوات القياس: تم إعداد أداتي القياس وهم (الاختبار التحصيلي- اختبار الانخراط في التعلم) كالتالي:

1. إعداد الاختبار التحصيلي: قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف الثاني المتوسط، وقد مر بناء الاختبار بالمراحل الآتية:

1/1 تحديد هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة العلوم، وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.

2/1 تحديد وصياغة مفردات الاختبار: تم تحديد نوعين من أشكال الاختبارات الموضوعية ليستخدم في إعداد الاختبار وهو (الاختبار من متعدد والصواب والخطأ).

3/1 إعداد جدول المواصفات: قام الباحث بإعداد جدول

• الصور الثابتة: استخدم برنامج Adobe Photoshop لإنتاج الصور حيث يتم تقطيع وحذف الأجزاء غير المطلوبة من الصورة، والإبقاء على الأجزاء المطلوبة مع تكبير أو تصغير بعض الصور وفقاً للحاجة وإضافة التعليقات النصية والتوضيحية، ثم حفظ الصور بالامتداد (Gif) الذي يصلح للنشر على الإنترنت من حيث الحجم والوضوح.

• الصوت: يعتبر تحرير ومعالجة الصوت من الأمور البسيطة باستخدام برنامج Sound Forge، وهو من أفضل برامج تحرير ومعالجة الصوت.

• الفيديو: يعتبر الحصول على لقطات الفيديو ذات الأحجام الصغيرة والمعبرة من الأمور الهامة لنشرها عبر الإنترنت، حيث تم استخدام برنامج Camtasia studio لإنتاج لقطات الفيديو.

2. إنتاج صفحات بيئة التعلم المعكوس: في ضوء السيناريو الذي تم تصميمه تم إنتاج صفحات موقع استراتيجية التعلم المعكوس باستخدام برنامج لغة CSS, html؛ لبناء شكل صفحات موقع بيئة التعلم المعكوس النهائية، وتم استخدام برنامج «java script» لعمل أزرار التحكم الخاصة بالصور الثابتة ولقطات الفيديو داخل صفحات موقع بيئة التعلم المعكوس.

(ب) بالنسبة لمرحلة التطوير لبيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي:

1. إنتاج الوسائط المتعددة:

• النصوص: استخدم موقع <https://chat.openai.com> لكتابة النصوص بصورة تناسب خصائص المتعلمين وتتوافق مع الذكاء الاصطناعي التوليدي وبيئة التعلم المعكوس.

• الصور الثابتة: تم استخدام موقع canva ai لتحويل النصوص إلى صور مناسبة للمحتوى.

• الصوت: تم استخدام موقع Canva ai لتحويل النصوص إلى صوت مناسب للمحتوى.

• الفيديو: تم استخدام موقع KAPWING لتحويل النص إلى مقاطع فيديو تفاعلية باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي.

• إنتاج الأسئلة الأنشطة: تم استخدام موقع <https://yippity.io> لإنشاء أسئلة باستخدام والأنشطة بالذكاء الاصطناعي.

2. إنتاج صفحات بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي: في ضوء السيناريو الذي تم تصميمه تم إنتاج صفحات موقع <https://www.hostinger.ae> الذي يدعم الذكاء الاصطناعي التوليدي ولا يحتاج إلى أي مهارات تكنولوجية ويتوفر فيه قوالب جاهزة.

المرحلة الرابعة- مرحلة التنفيذ Implementation

Phase: مرت مرحلة التنفيذ بالخطوات الآتية:

1. تحميل موقع بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء

الاطلاع على عديد من الدراسات والبحوث السابقة والمقابلات مع المتخصصين، على ضوء ذلك تم صياغة العبارات، حيث تأتي العبارات تحت محاور محددة، وقد حدد البحث الحالي ثلاث أبعاد رئيسة للمقياس هم: (البعد المعرفي؛ البعد السلوكي، البعد الوجداني).

3/2 تحديد العبارات: حدد البحث الحالي مجموعة من العبارات تحت كل محور من المحاور السابقة، روعي عند صياغتها أن تكون مرتبطة ببعضها البعض من ناحية وموضوع المقياس من ناحية أخرى، وبلغت عدد عبارات المقياس (30) عبارة في الصورة الأولية للمقياس، وقد تدرجت الإجابة على عبارات المقياس تدرج خماسياً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي تمثلت في (موافق بشدة- موافق- غير متأكد- غير موافق- غير موافق بشدة).

4/2 حساب صدق وثبات المقياس: تم التأكد من صدق مقياس الانخراط في التعليم، وأنها تقيس ما أعدت من أجله بالطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين أو الصدق الظاهري: للتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، وذلك لإبداء آرائهم حول فقرات الأداة من حيث مناسبة الفقرات، وانتمائها للمجالات التي وضعت فيها ودقة وسلامة الصياغة اللغوية والتعديل، والحذف والإضافة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين والاستفادة منها لإعداد المقياس في شكلها النهائي، وأصبح المقياس بعد تحكيم المحكمين مكوناً من (30) فقرة موزعة على مجالات:

ب- صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل الارتباط «بيرسون» بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (22) تلميذ من خارج أفراد عينة البحث، حيث تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المجال ما بين (0.52-0.86)، ومع الأداة ككل (0.52-0.89) وهي معاملات مقبولة.

ثانياً- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، ثبات الإعادة (ثبات الاستقرار)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (22) تلميذ من خارج عينة البحث، وإعادة الاختبار على نفس العينة بعد أسبوعين، واستخراج معامل الثبات بين التطبيقين، كما تم حساب ثبات التجانس الداخلي باستخدام طريقة ثبات التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا)، وجميع معاملات الثبات هي أعلى من الحد المقبول لمعامل الثبات وهو (0.60)، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل وفق نتائج المقياس وإعادة المقياس للتطبيقين (0.915)، وبطريقة كرونباخ ألفا (0.95) كما تراوحت معاملات الارتباط لجميع المجالات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بين (0.91-0.92) وبطريقة كرونباخ ألفا بين (0.94-0.96)، وجميع قيم معاملات الثبات عالية، وتدل على توافر خاصية الثبات لأداة البحث وصلاحيته للتطبيق على العينة الأصلية للبحث.

المواصفات للاختبار، وذلك للربط بين الأهداف التعليمية، وبين المحتوى، ولتحديد عدد المفردات اللازمة لكل هدف في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) حيث بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (36) مفردة.

4/1 وضع تعليمات الاختبار: بعد صياغة مفردات الاختبار وضع الباحث تعليمات الاختبار.

5/1 التحقق من صدق الاختبار: هذه الخطوة إلى التحقق من تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم والمناهج وطرائق التدريس.

1/ 6/ التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

بعد التحقق من صدق الاختبار التحصيلي، أجريت التجربة الاستطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ عددهم (22) تلميذ، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

1/6/1 حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار وتراوحت معاملات السهولة ما بين (0.24 - 0.66)، وهي معاملات سهولة مقبولة، وتراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار ككل ما بين (0.34-0.76) وهي معاملات صعوبة مقبولة.

2/6/1 حساب معامل التمييز: يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، حيث تراوحت ما بين (0.24-0.50)، مع الوضع في الاعتبار أن المفردة التي تحصل على معامل تمييز أقل من (0.2) ذات قدرة تمييز ضعيفة.

3/6/1 حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ Cronbach، وبلغ مقداره (0.87)، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة البحث.

4/6/1 تحديد الزمن المناسب للاختبار: قام الباحث بتسجيل الزمن الذي استغرقته كل تلميذ في الإجابة على الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وبالتالي بلغ الزمن (35 دقيقة).

7/1 طريقة تصحيح الاختبار: يحصل التلميذ على درجة واحدة على كل مفردة يجيب عنها إجابة صحيحة، وصفر على كل مفردة يتركها أو يجيب عنها إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (36) درجة، وبعد هذه الإجراءات أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للاستخدام.

2. إعداد مقياس الانخراط في التعلم:

1/2 تحديد الهدف من المقياس: يتمثل الهدف في قياس مستوى الانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة.

2/2 تحديد محاور المقياس: تم تحديد محاور المقياس وبنوده بعد

المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) عددهم (30) تلميذ.

2. تطبيق أدوات البحث قبلياً: تم التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي واختبار الانخراط في التعلم على تلاميذ المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، وذلك للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث بالنسبة للأداتين، وذلك على النحو التالي:

أ- تكافؤ مجموعتي البحث بالنسبة لاختبار التحصيلي: وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيلي، استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم المعكوس) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بمجدول (2):

جدول 2 دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	30	11.10	2.023	58	0.180	0.858	غير دالة عند مستوى (0.05)
التجريبية الثانية	30	11.20	2.280				

القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، أي أن المجموعتين متكافئتان وذلك يعني أن أي فروق تحدث يمكن إرجاعها إلى استخدام مادة المعالجة التجريبية.

5/2 تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس بحث تخصيص درجة (5) لإجابة «موافق بشدة» و(4) لإجابة «موافق» و(3) لإجابة «غير متأكد» و(2) لإجابة «غير موافق» و(1) لإجابة «غير موافق بشدة» ويعكس التدرج في حالة العبارات السلبية وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس (150 درجة).

6/2 الصورة النهائية للمقياس: وبعد هذه الإجراءات أصبح مقياس الانخراط في التعليم في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

رابعاً- خطوات تنفيذ تجربة البحث: مرت إجراءات التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

1. اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بلغ عددهم (60) تلميذ، حيث تم اختيار فصلين عشوائياً من فصول الصف الثاني المتوسط، وتم تعيين أحدهم كمجموعة تجريبية أولى (بيئة التعلم المعكوس) عددهم (30) تلميذ، والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم

جدول 2

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) غير دالة مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم المعكوس) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس

شكل 4

متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي



الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم المعكوس) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق القبلي للاختبار الانخراط في التعلم، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بمجدول (3):

ب- تكافؤ مجموعتي البحث بالنسبة لاختبار الانخراط في التعلم: وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الانخراط في التعلم، استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test، لتحديد دلالة

جدول 3

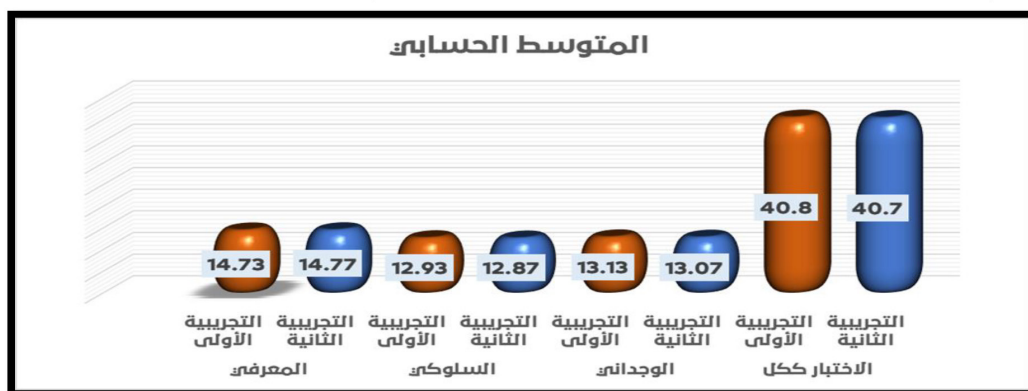
دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لاختبار الانحراف في التعلم

أبعاد اختبار الانحراف في التعلم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
المعرفي	التجريبية الأولى	30	14.73	2.083	58	0.074	0.941	غير دالة عند مستوى (0.05)
	التجريبية الثانية	30	14.77	1.331				
السلوكي	التجريبية الأولى	30	12.93	1.337	58	0.193	0.847	غير دالة عند مستوى (0.05)
	التجريبية الثانية	30	12.87	1.332				
الوجداني	التجريبية الأولى	30	13.13	1.432	58	0.185	0.854	غير دالة عند مستوى (0.05)
	التجريبية الثانية	30	13.07	1.363				
الاختبار ككل	التجريبية الأولى	30	40.80	2.696	58	0.150	0.881	غير دالة عند مستوى (0.05)
	التجريبية الثانية	30	40.70	2.452				

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) غير دالة مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم المعكوس) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء

شكل 5

متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لاختبار الانحراف في التعلم



أنشطة تعليمية، وكيفية تنفيذها، وخطة السير في الدراسة من خلال بيئة التعلم المعكوس، ودرس التلميذ محتوى بيئة التعلم المعكوس وفق خطوه الذاتي وقدراته.

وقد سار تطبيق استراتيجيات التعلم المعكوس كالتالي:

(أ) قبل الحصه: تكليف التلاميذ بالدخول على الموقع الإلكتروني عبر الويب الذي يشتمل على الدروس التعليمية والتعلم من خلاله محتوى الدرس، وتجهيز الأسئلة حول محتوى الدرس.

(ب) أثناء الحصه: تم تقسيم الحصه إلى ثلاثة أجزاء كالتالي:

1. أول 15 دقيقة تم عرض ملخص محتوى الدرس على التلاميذ، والإجابة عن أسئلتهم حول الصعوبات التي يواجهونها أثناء التعلم.

2. 15 دقيقة باستعراض المعلم تكليفات التلاميذ ومساعدتهم

3. تنفيذ التجربة الأساسية: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداة البحث والتأكد من تكافؤ تلاميذ المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في الاختبار التحصيل الدراسي واختبار الانحراف في التعلم، تم تنفيذ التجربة الأساسية الخاصة بالبحث وقد تم تنفيذ التجربة وفق الإجراءات الآتية:

(أ) بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى:

- لقاء تمهيدي مع تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، تعرف فيه التلاميذ بصورة موجزة على أهداف التعلم، وطبيعة محتواها وما تشتمل عليه من وأنشطه، وكيفية إنجازها، وقد تم في هذا اللقاء إثارة دافعية التلاميذ للتعلم من خلال بيئة التعلم المعكوس التقليدي بشكل فعال.

- تزويد التلاميذ بإرشادات كيفية استخدام بيئة التعلم المعكوس في تعلم المحتوى للتعامل بكفاءة مع محتواها وما تتضمنه من

5. 15 دقيقة باستعراض المعلم تكاليفات التلاميذ المطلوبة منهم والمستخرجة عبر Chat Gpt وتم استخدام استراتيجية (think-pair-share) حيث تقوم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة من 3-4 تلميذ وعلى كل منهم العمل بمفرده ثم المشاركة مع باقي أفراد مجموعتها ومن ثم عرض ما توصلوا إليه إلى باقي التلاميذ.

6. 15 دقيقة يقوم فيه المعلم بتنفيذ نشاط بطريقة الجيسو.

(ج) بعد الحصة: تكليف التلميذات بالبحث باستخدام Chat Gpt حول موضوع التعلم القادم والمرتبط بمقرر العلوم.

4. **تطبيق أدوات البحث بعدياً:** بعد الانتهاء من تجربة البحث، تم تطبيق أداة البحث المتمثلة في اختبار التحصيل الدراسي بعدياً واختبار الانحراف في التعلم على تلاميذ المجموعتين التجريبتين (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية)، وقد تم التطبيق البعدي البحث لأدائي البحث (الاختبار التحصيلي - اختبار الانحراف في التعلم) بنفس الطريقة التي طبق بها في التطبيق القبلي وذلك بحضور جميع التلاميذ، وذلك تمهيداً لتسجيل هذه النتائج ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة.

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات والمقترحات:

أولاً- اختبار فروض البحث ومناقشتها:

1. اختبار الفرض الأول للبحث:

لاختبار الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) $\alpha \leq$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي»، قام استخدام الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم المعكوس) والمجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (4):

على حلها من خلال استخدام استراتيجية (think-pair-share) حيث تقوم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة من 3-4 تلميذ وعلى كل منهم العمل بمفرده ثم المشاركة مع باقي أفراد مجموعتها ومن ثم عرض ما توصلوا إليه إلى باقي التلاميذ.

3. 15 دقيقة يقوم فيه المعلم بتنفيذ نشاط بطريقة الجيسو.

(ج) بعد الحصة: تكليف التلاميذ بالبحث باستخدام شبكة الويب حول موضوع التعلم القادم والمرتبط بمقرر العلوم.

(ب) بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية:

- لقاء تمهيدي مع تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، تعرف فيه التلاميذ بصورة موجزة على أهداف التعلم، وطبيعة محتواها وما تشتمل عليه من وأنشطته، وكيفية إنجازها، وقد تم في هذا اللقاء إثارة دافعية التلاميذ للتعلم من خلال بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل فعال.

- تزويد التلاميذ بإرشادات كيفية استخدام بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعلم المحتوى للتعامل بكفاءة مع محتواها وما تتضمنه من أنشطة تعليمية، وكيفية تنفيذها، وخطة السير في الدراسة من خلال بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

- دراسة التلميذ لمحتوى بيئة التعلم المعكوس وفق خطواته الذاتي وقدراته.

- وقد سار تطبيق بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي كالتالي:

(أ) قبل الحصة: تكليف التلاميذ بالدخول على الموقع الإلكتروني عبر الويب الذي يشتمل على الدروس التعليمية والتعلم من خلاله محتوى الدرس واستخدام Chat Gpt للإجابة عن أسئلة التلميذ حول محتوى المقرر، وتجهيز الأسئلة حول محتوى الدرس عبر Chat Gpt.

(ب) أثناء الحصة: تم تقسيم الحصة إلى ثلاثة أجزاء كالتالي:

4. أول 15 دقيقة تم عرض ملخص محتوى الدرس على التلاميذ مستخرجه عبر Chat Gpt.

جدول (4)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية الأولى	30	28.40	2.313	58	12.201	0.000	دالة عند مستوى (0.05)	حجم الأثر كبير
التجريبية الثانية	30	34.40	1.380					

كبير لتطوير بيئة للتعليم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ومن النتائج السابقة يتم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية الثانية».

ويوضح الشكل التالي متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي:

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000) بالنسبة للاختبار التحصيلي، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم المعكوس) وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى مساوياً (28.40)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية مساوياً (34.40)، فهذا يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي، وبلغ حجم الأثر (0.716) وهو حجم أثر كبير وهذا يدل على وجود أثر

شكل 6

متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي



إرشادات حول حلول لأسئلة التعلم واقتراح طرق مختلفة لحل هذه الأسئلة.

- وهذا يتوافق مع مبادئ نظريات التعلم سواء البنائية أو السلوكية، كما أن استخدام لقطات الفيديو ساعد أن يكون يتم تكنيز المعلومات وتميزها وبالتالي سهولة استدعائها مرة أخرى وهذا يتوافق مع نظرية معالجة المعلومات، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة، التي تتماشى مع بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي وما تقدمه من وسائط رقمية متنوعة تساعد على بناء عقلي متماسك وتحفز المتعلم على بناء المعرفة المقدمة إليه من خلال المعلومات التي تقدمها هذه الوسائط، ولكن بشرط تنظيم هذه المعلومات ودمجها مع المعارف السابقة للمتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ramazan & Yilmaz, 2023) ودراسة (Liang, Wang, Luo, Yan & Fan, 2023) ودراسة (Essel, Vlachopoulos, Essuman & Amankwa, 2024) ودراسة (Zheng, Niu, Zhong & Gyasi, 2021) ودراسة (Özkan & Yalçın, 2024)

ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلى ما يلي:

- أدى استخدام بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي إلى كسر الروتين الصفّي مما يقلل من الملل والرتابة داخل الصف الدراسي ويتيح جو من الحرية والحركة داخل الصف مما يشعر التلميذ بالراحة داخل الصف الدراسي، وهذا من شأنه أن ينمي التحصيل الدراسي لديهم، كما عملت بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي على إعادة ترتيب وصياغة الوقت وطريقة استغلاله داخل قاعة الصف الدراسي وخارجها من أجل نقل التحكم بالتعلم من سلطة المعلم إلى تلاميذ المرحلة المتوسطة مما ساعدهم على تنمية التحصيل، حيث تم إعطاؤهم الفرصة لاكتساب المعرفة مسبقاً ثم فتح له المجال ليقوموا بتطبيق ما تعلمونه واستخدامه في الإبداع والابتكار، وهذا ساعد التلاميذ على تنمية التحصيل الدراسي، كما ساعد الذكاء الاصطناعي التوليدي من خلال ChatGPT في تسليط الضوء على مجالات الاهتمام واقتراح موضوعات محتملة للتعلم بناءً على طلبات التلاميذ، كما عمل ل ChatGPT على تقديم

(Gallagher, 2023).

2. اختبار الفرض الثاني للبحث:

لاختبار الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه «لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي

جدول 5

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم

أبعاد الانخراط في التعلم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المعرفي	التجريبية الأولى	30	39.83	3.270	58	12.042	0.000	دالة عند مستوى (0.05)	0.710 حجم الأثر كبير
	التجريبية الثانية	30	48.00	1.762					
السلوكي	التجريبية الأولى	30	39.37	3.264	58	12.567	0.000	دالة عند مستوى (0.05)	0.728 حجم الأثر كبير
	التجريبية الثانية	30	47.80	1.690					
الوجداني	التجريبية الأولى	30	39.30	2.409	58	16.473	0.000	دالة عند مستوى (0.05)	0.821 حجم الأثر كبير
	التجريبية الثانية	30	48.40	1.831					
اختبار الانخراط في التعلم ككل	التجريبية الأولى	30	118.50	5.191	58	23.302	0.000	دالة عند مستوى (0.05)	0.901 حجم الأثر كبير
	التجريبية الثانية	30	144.20	3.089					

المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (السلوكي)، وبلغ حجم الأثر (0.728) وهو حجم أثر كبير وهذا يدل على وجود أثر كبير لتطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم عند البعد (السلوكي) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000) بالنسبة لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (الوجداني)، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (الوجداني) عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى مساوياً (39.30)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية مساوياً (48.40)، فهذا يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (الوجداني)، وبلغ حجم الأثر (0.821) وهو حجم أثر كبير وهذا يدل على وجود أثر كبير لتطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم عند البعد (الوجداني) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وأخيراً يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000) بالنسبة لاختبار الانخراط في التعلم ككل، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000) بالنسبة لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (المعرفي)، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ي التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (المعرفي) عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى مساوياً (39.83)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية مساوياً (48.00)، فهذا يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (المعرفي)، وبلغ حجم الأثر (0.710) وهو حجم أثر كبير وهذا يدل على وجود أثر كبير لتطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم عند البعد (المعرفي) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

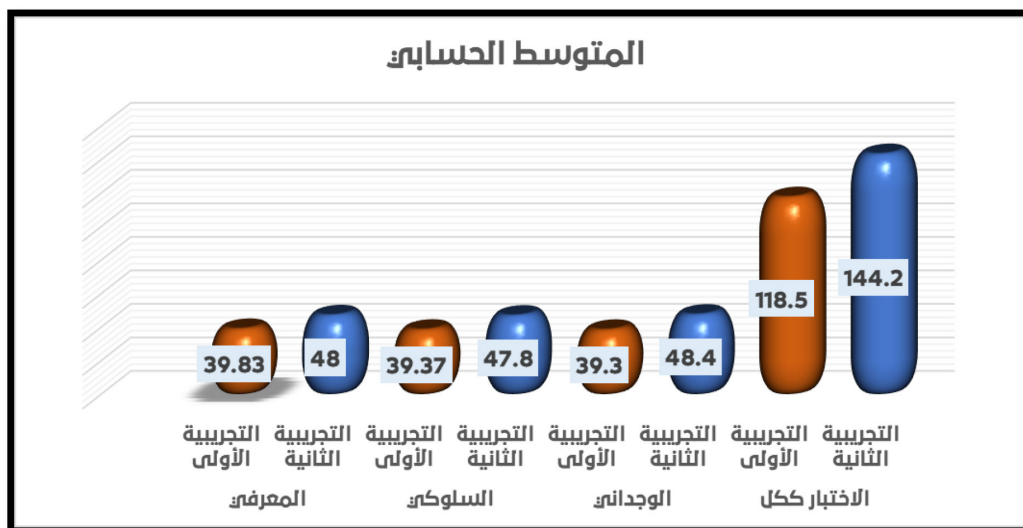
وكذلك يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000) بالنسبة لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (السلوكي)، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم عند البعد (السلوكي) عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى مساوياً (39.37)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية مساوياً (47.80)، فهذا يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم

ومن النتائج السابقة يتم رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية الثانية»، ويوضح الشكل التالي متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم:

وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم ككل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى مساوياً (118.50)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية مساوياً (144.20)، فهذا يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي) في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم ككل، وبلغ حجم الأثر (0.901) وهو حجم أثر كبير وهذا يدل على وجود أثر كبير لتطوير بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم ككل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

شكل 7

متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الانخراط في التعلم



من خلال استخدام بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي ساعد التلاميذ على إعادة الدرس أكثر من مرة بناء على فروقهم الفردية، وهذا من شأنه أن يقلل من مستوى اضطرابهم، بالإضافة إلى وجود الفرصة لاستغلال نشاط التلاميذ، حيث أن مشاركتهم في عملية التعلم يزيد تفاعلهم، وثقتهم بأنفسهم وزيادة زيادة الانخراط في التعلم لديهم.

• ويمكن تفسيرها في ضوء نظرية العبء المعرفي التي تؤكد على أهمية التفاعل بين مهمات التعلم والذاكرة العاملة المحدودة لدى المتعلمين وأنه باستخدام بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي يكون التصميم التعليمي سلس وموجه من جانب المعلم مما يخفف عناصر العبء الخارجي التي يتعرض لها المتعلم أثناء التعلم وبالتالي، فإنه يستطيع أن يستفسر ويسأل بحرية ويحيط عليه المعلم ويوجه نشاطه نحو التعلم الصحيح، مما ينعكس على زيادة الانخراط في التعلم، وفيما يتعلق بالنظرية البنائية، فالتعلم هنا يحدث نتيجة تعرض التلاميذ لموقف تعليمي متمثل في بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، التي

وعلى ذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الرابع لهذا البحث، ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلى ما يلي:

• أتاح استخدام بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي الفرصة للعمل الجماعي والحوار والنقاش داخل المجموعات، وتشجيع التلاميذ على طرح أسئلة استقصائية مما جعل الصف مجالاً للتفاعل الإيجابي بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين التلاميذ والمعلم من ناحية أخرى، كما أن توفير الوقت اللازم لتطبيق الجوانب النظرية للمادة التعليمية من استراتيجيات تدريسية وتصميم اختبارات وعمليات علم وتحليل محتوى بشكل عملي من خلال الأنشطة الجماعية والتكليفات في بيئة تعليمية نشطة، زاد من شعور التلاميذ بأهمية المادة التعليمية وتطبيقاتها وارتباطها بحياتهم العملية الأمر الذي ساهم في انخراط التلاميذ في التعلم، كما أن استخدام بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي يضمن الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث تقدم الدعم المناسب للمتعبين، وهذا ساعد أيضاً على بناء علاقة قوية بين المعلم والتلاميذ، كما أن التدريس

المراجع

- أحمد، محسن محمد. (2009). علم النفس التربوي. مكتبة المتنبي.
- الحنفي، أمل محمد. (2018). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*. 21(5)، أبريل، 149 - 193.
- خميس، محمد عطية. (2013). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار السحاب.
- الغندور، ريهام أحمد ونصار، دينا عبد اللطيف. (2021). أثر التفاعل بين نمطي القصص الرقمية خطي متفرع والأسلوب المعرفي تحمل الغموض عدم تحمل الغموض على تنمية مهارات حل المشكلة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. رابطة التربويين العرب. (22)، أبريل، 45 - 108.
- فارس، نجلاء محمد. (2016). أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية المضبوطة - المتمركزة حول المجموعة وكفاءة الذات المرتفعة - المنخفضة على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. 32 (1). 354-429.
- مذكور، أيمن فوزي والعرب، هبة عثمان. (2020). غطا الدعم (الثابت المرن) بيئة الوسائط الإلكترونية الفائقة وأثر تفاعلها مع مستوى الدافعية للتعلم (المرتفعة المنخفضة) على تنمية مهارات إنتاج الرسوم المتحركة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*. 44(3)، 333-502.
- الخليفة، هند بنت سليمان (2023). مقدمة في الذكاء الاصطناعي التوليدي. مجموعة ايوان البحثية
- الهادي، محمد. (2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبله. *مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات*. 32، 32-36
- Abdulmalik, A., Basheer, R., Ahmad, M., Kamaluddeen, I., Abubakar, Z., Aliyu H., Adamu, H., Hafizu, I., Abdullahi, A., Mustapha, A., Alhassan, B., Safiya, L. (2023). Modified Flipped Learning as an Approach to Mitigate the Adverse Effects of Generative Artificial Intelligence on Education. *Education Journal*. 12
- ساعدت الطلاب على بناء التعلم الصحيح وتوفير الوقت والجهود للحصول على المعرفة مما انعكس على زيادة مشاركتهم التعليمية وبالتالي زيادة انخراط تعلمهم.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ramazan & Yilmaz, 2023) ودراسة (Liang, Wang, Luo, Yan & Fan, 2023) ودراسة (Essel, Vlachopoulos, Essuman & Amankwa, 2024) ودراسة (Zheng, Niu, Zhong, 2021) ودراسة (Özkan & Yalçın, 2024) ودراسة (Gyasi, 2021) ودراسة (Gallagher, 2023)
- ثانياً- توصيات البحث:** في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- استخدام بيئة للتعلم المعكوس قائمه على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس المواد التعليمية المختلفة النظرية والعملية في المرحلة المتوسطة.
 - ضرورة الاهتمام بتصميم وبناء تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وربطها باستراتيجيات وبيئات التعلم المستحدثة، لتنمية المعارف المختلفة في المقررات النظرية والعملية.
 - الاستفادة من أداتي البحث التي تم إعدادها في البحث الحالي لتقويم تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم.
 - إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على موضوع تعلم مختلف غير التحصيل والانخراط في التعلم ومع فئة من المتعلمين غير طلاب المرحلة المتوسطة للوصول إلى نتائج يمكن تحليلها ومقارنتها بنتائج البحث الحالي لتعميم الفائدة وللوصول إلى معايير إرشادية يمكن أن تفيد القائمين على تصميم وإنتاج بيئة التعلم المعكوس القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي.
 - تدريب المعلمين على توظيف التعلم المعكوس القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس المواد الدراسية المختلفة.
- ثالثاً- مقترحات البحث:** في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح البحوث الآتية:
- أثر التفاعل بين أنماط الذكاء الاصطناعي والإسلوب المعرفي في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
 - تصميم بيئة تعلم تكيفية بالذكاء الاصطناعي التوليدي وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
 - أثر التفاعل بين أنماط الدعم ببروتات الدردشة التفاعلية بالذكاء الاصطناعي والأساليب المعرفية (مستقل/ معتمد) في تنمية مهارات توظيف تكنولوجيا المعلومات لدى معلمي المرحلة المتوسطة.

- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, 30 (9), pp. 118-).
- Bowden, J., H., L., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach, *Studies in Higher Education*, 46:6, 12071224-.
- Bradford, M., Muntean, C. & Pathak, P. (2014). An Analysis of Flip-Classroom Pedagogy In First Year Undergraduate Mathematics For Computing. *Frontiers In Education Conference (Fie)*, 2014 Ieee. 2225- Oct. 2014.
- Çakır, R., Sayın, V., & Bektaş, S. (2021). Bibliometric analysis of studies conducted between 20152019- on the flipped classroom model. *International Journal of Research in Education and Science(IJRES)*, 7(1), 163187-.
- Chan, C. & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 20, 43- 63.
- Chen, Y., Zhai, L. (2023). A comparative study on student performance prediction using machine learning. *Education and Information Technologies*. 28, 12039–12057.
- Chiu, T. K.F. (2021). Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 124, 110-.
- Dai, W., Lin, J., Jin, H., Li, T., Tsai, Y. S., Gašević, D., & Chen, G. (2023, July). Can large language models provide feedback to students? A case study on ChatGPT. In 2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (pp. 323–325).
- Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013). Flipping The Classroom And Instructional Technology Integration In A College-Level Information Systems Spreadsheet Course. *Education Tech Research*. 61. 563—580.
- Deater-Deckard, K., Chang, M., & Evans, M. E. (2013). Engagement states and learning (4), pp. 136143-. doi: 10.11648/j.edu.20231204.14
- Abeyssekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and Cognitive Load In the Flipped Classroom: Definition, Rationale and A Call for Research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 114-.
- Ahmed, M. M. H., & Indurkha, B. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. *Heliyon*, 6(8), e04672. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04672>
- Alyoussef, I. Y. (2022). Acceptance of a flipped classroom to improve university students' learning: An empirical study on the TAM model and the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). *Heliyon*, e12529. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12529>
- Arcaute, G. M., Watson, L., Reviriego, P., Hern'andez, J. A., Juarez, M., and Sarkar, R. (2023). Combining generative Artificial Intelligence (AI) and the Internet: Heading towards Evolution or Degradation? *arXiv [Preprint]*. doi: 10.48550/arxiv.2303.01255
- Arqawi, S., Zitawi, E., Rabaya, A., Abunasser, B. & Abu-Naser, S. (2022). Predicting University Student Retention Using Artificial Intelligence. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13, 2034-.
- Astleitner, h. (2018). Multidimensional Engagement in Learning--An Integrated Instructional Design Approach, *Journal of Instructional Research*, 7, 632-.
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62.
- báñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109–123.
- Bishop, J. & Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey Of The Research. 120th Asee Annual Conference And Exposition: Frankly We Do Give A Dmn. 2326- June 2013.

- Holmes, W.; Bialik, M.; Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. 2023. Available online: <http://hdl.handle.net/20.500.124244273108/> (accessed on 29 June 2023).
- Imran, M. & Almusharraf, N. (2024). Google Gemini as a next generation AI educational tool: a review of emerging educational technology. *Smart Learning Environment*. 11, 22- 38. <https://doi.org/10.1186/s4056100310--024-z>
- Lee, Y., & Martin, K. I. (2020). The flipped classroom in ESL teacher education: An example from CALL. *Educational Technology & Society*, 25(2), 26052633-.
- Liang, J., Wang, L., Luo, J., Yan, Y. & Fan, C. (2023). The relationship between student interaction with generative artificial intelligence and learning achievement: serial mediating roles of self-efficacy and cognitive engagement. *Front Psychol*. 22, 4- 128. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1285392. PMID: 38187430; PMCID: PMC10766754.
- Liang, Y., Zou, D. & Xie, H. (2023). Exploring the potential of using ChatGPT in physics education. *Smart Learning Environment*. 10, 52- 60.
- Ligorio M (2022) Artificial Intelligence and learning. *Intelligenza Artificial E Apprendimento*. 34(1):21–26.
- Lund, B. & Wang, T. (2023) Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*. 40(3), 26–29.
- Lv, z. (2023). Generative artificial intelligence in the metaverse era. *Cognitive Robotics*. 3 (2), 208217-.
- Makkonen, T., Tirri, K. & Lavonen, J. (2021). Engagement in Learning Physics Through ProjectBased Learning: A Case Study of Gifted Finnish UpperSecondary-Level Students. *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 501–532.
- Mason, ., Shuman. R., & Cook, K. E. (2013). Inverting (flipping) classrooms-Advantages and challenges. *American Society for Engineering Education*, 2013 120th ASEE annual conference. June 2324-.
- from educational games. In F. C. Blumberg & S. M. Fisch (Eds.), *Digital Games: A Context for Cognitive Development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 139, 21–30.
- Demaio, D. & Oakes, C. (2014). Flipping the Classroom with Screencasts. *Radiologic Technology*. 85(3). 340343-.
- Essel, h., Vlachopoulos, d., Essuman, a. & Amankwa, j. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100198-.
- Feliciano, H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 813 – 819.
- Flores-Alarcia, Ò., Bravo, I. D. A., Ramos-Pla, A., & Espart, A. (2022). Without fear of change: the flipped classroom as a flexible model in different learning environments. *Heliyon*, 8(12), e12160. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12160>
- Fraysier, K., Reschly, A., & Appleton, J. (2020). Predicting Postsecondary Enrollment with Secondary Student Engagement Data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(7), 882–899.
- Gallagher, R. (2023). The Flipped Classroom: Enhancing Self-Confidence among Adolescents Studying Chemistry. *Science Education International*, v34 n2, p109114-.
- Garas-York, K. (2020). Exploring Student Engagement in an Online Course, *journal of Educators Online*, 17 (2), 19-.
- Gopalan, C. & Klann, M. C. (2017). The Effect of Flipped Teaching Combined with Modified Team-Based Learning on Student Performance in Physiology. *Advances in Physiology Education*, 41 (3), 363367-.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability, and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587610-.

- and Applications of Generative AI SRG *International Journal of Computer Science and Engineering*, 10 (6), 18-.
- Rath, K, Senapati A, Dalla V, Kumar A, Sahu S, Das R (2023) GROWING role of Ai toward digital transformation in higher education systems. Apple Academic, pp 3–26.
- Ratten, v. & Paul Jones, p. (2023). Generative artificial intelligence (ChatGPT): Implications for management educators, *The International Journal of Management Education*, 21 (3). 80104-.
- Ray, B. & Powell, A. (2014). Preparing To Teach With Flipped Classroom In Teacher Preparation Programs. Promoting Active Learning Through The Flipped Classroom Model. Igi Global.
- Rospigliosi, P. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: what questions should we ask of ChatGPT? . *Interaction Learning Environment*. 31(1):1–3.
- Saeidnia, H. R. (2023). Welcome to the Gemini era: Google DeepMind and the information industry. *Library Hi Tech News*. 34 (5), 100120-.
- Salas, R. & Ricardo, A. (2022). Use of Flipped Classroom in the Teaching-Learning Process on Descriptive Statistics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23 (4), p 5364-.
- Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 627–652.
- Sok, S.& Heng, K. (2023). ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks. *Cambodian Journal of Educational Research*, 3 (1), pp. 110–121.
- Steen, T. & Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 307–324.
- Steen-Utheim, Therese, A., and Foldnes, N. (2018). A Qualitative Investigation of Student Engagement in a Flipped Classroom. *Teaching in Higher Education*. 23(3): 307–324. doi:10.1080/13562517.2017./
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4354422>.
- Mucundanyi, G. (2019). College Student Engagement in Online Learning. doctoral dissertation, New Mexico State University.
- Nyaaba, M. (2024). Generative AI Conception of the Nature of Science. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 18181827-). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Özkan, E. & Yalçın, K. (2024). The Effect of the Flipped Classroom Model on Students' Proportional Reasoning. *Journal of Pedagogical Research*, 8 (1), p294311-.
- Parsons, J. & Taylor, L. (2011). Student Engagement: What do we know and what should we do?. University of Alberta. Retrieved November 21, 2013, from: http://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literatue_review_2011.pdf
- Pavanelli, r. (2018). The Flipped Classroom: A Mixed Methods Study of Academic Performance and Student Perception in EAP Writing Context. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(2), 1- 20.
- Putarek, V., & Pavlin-Bernardić, N. (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 647–671.
- Raja, T. (2013). Flipped Classroom Concept Application to Management and Leadership Course for Maximizing the Learning Opportunities, *The Business & Management Review*. 3 (4).
- Ramazan, Y. & Yilmaz, f. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4 (2), 100147-.
- Ramdurai, B. (2023). The Impact, Advancements

260.

- Yilmaz, G. (2023). Innovating the Communication Pedagogy: An Application of Flipped Classroom Technique in Communication Education. *Journal of Communication Pedagogy*, 7, p319-.
- Yu, H. & Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: current status, issues, and prospects. *Front Education*, 8, 11- 22.
- Zainuddin, Z.; Zhang, Y.; Li, X.; Chu, S.K.W.; Idris, S.; Keumala, C.M. Research trends in flipped classroom empirical evidence from 2017 to 2018: A content analysis. *Intercalation Technology Smart Education*, 16, 255–277.
- Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.
- Zhai, X. (2023). ChatGPT for next generation science learning. *Journal of AI*, 7 (1), 4051-.
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S., Istenič, A., Spector, M., et al. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complex* 2021:8812542. doi: 10.11558812542/2021/
- Zheng, L., Niu, J., Zhong, L., & Gyasi, J. (2021). The effectiveness of artificial intelligence on learning achievement and learning perception: a meta-analysis. *Interact. Learning Environment*. 115–1 ,15-.
- Zhihan, L. (2023). Generative artificial intelligence in the metaverse era, *Cognitive Robotics*, 3 (1), 208217-.
- Zhou, G. & Jiang X. (2014). Theoretical Research and Instructional Design of The Flipped Classroom. *Applied Mechanics and Materials*. 5 (6). 120-.
- 1379481
- Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. https://doi.org/10.1080584117_09588221.2019.1/
- Suthada, M. & Pinanta, C. (2024). The Game-Based Learning (GbL) Platform with Generative AI to Enhance Digital and Technology Literacy Skills. *Higher Education Studies*, 14 (1), p4653-.
- Topsakal, O., & Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, voicebots and ChatGPT (large language models). *The Journal of Cognitive Systems*, 7(2), 33–38.
- Touretzky, D. S., Gardner-McCune, C., Breazeal, C., Martin, F. G., and Seehorn, D. W. (2019). A Year in K-12 AI Education. *AI Mag.* 40, 88–90. doi: 10.1609/aimag.v40i4.5289
- Uzunboyly, H. & Karagozlu, D. (2017). The Emerging Trend of the Flipped Classroom: A Content Analysis of Published Articles between 2010 and 2015. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 54(4), 213-.
- Victor, K. (2023). Evaluating Popular MOOC Platforms by Generative Artificial Intelligence (AI) Robots: How Consistent Are the Robots?. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA) (20th, Madeira Island, Portugal, Oct 21,23-2023)
- Womble, L. (2018). Instructional Strategies and Processes Secondary Online Teachers Utilize to Engage Students. Doctoral dissertation, Capella University.
- Yao, F.; Zhang, C. & Chen, W. (2015). Smart talking robot Xiaotu: Participatory library service based on artificial intelligence. *Library Higher Technology*, 33, 245–

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published
by University of Hail



Seventh year, Issue 22
Volume 1, June 2024