جامعة المجمعة
Majmaah University

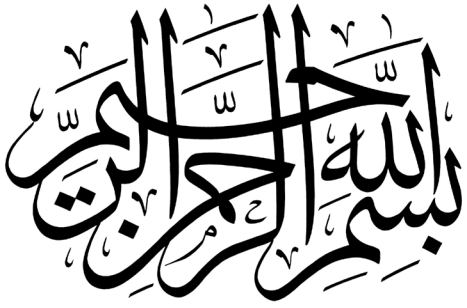
مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد (٣١) ذو القعدة ١٤٤٤ هـ - يونيو ٢٠٢٣ ردمد: ٦٢٠٤-١٦٥٨

- الصورة البيانية في ديوان ديرتي وونة قلب للشاعر الدكتور (سعد بن حمدان بن محمد الغامدي).
  د.أسماء صالح مطلق العمرو
- معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
  أ. عبد الله بن عبد العزيز الحميده
- اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيمة الحوار وقبول الآخر المختلف فكريا وقبليا وطائفيا دراسة مطبقة على عينة من طلاب كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الملك سعود وكلية الآداب في جامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء.
  د. نورة بنت شارع العتيبي ، د. بدور صويلح العنز ي
- عقيدة الإباضية في الأسماء والصفات -عرض ونقد.
  د.عمر بن محمد العمر
- إسهام المسؤولية المجتمعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة دراسة ميدانية على الأندية الرياضية بمحافظة المجمعة.
  د. ماهر بن عثمان بن عبد الله أباحسين
- رِسَالَةُ نُزْهَةِ الْأَلْحَاظِ فِي عَدَمِ وَضْعِ الْأَلْفَاظِ لِلْأَلْفَاظِ تأليف العَلَّامَةِ عصام الدين أحمد بن مصطفى بن خليل المشهور بطَاشكُبْرِي زَادَهْ (ت: 968هـ) (دراسة وتحقيق).
  د.محمد بن جزاء بن زقحان الرويس
- إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي.
  د. منصور بن علي الغريب .
- بناء وحدة دراسية في مقرر الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي (Gerlach-Ely Model) وفاعليتها في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
  د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان
- فاعلية تلقي الشعر في تويتر (الشاعر السعودي أنموذجًا).
  د .نورة محمد البشري
- الإرشاد الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية.
  د. سليمان بن صالح العثيم

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكَّمة
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (٣١) ذو القعدة ١٤٤٤ هـ - يونيو ٢٠٢٣ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة(علمية-دورية-محكَّمة) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر أربعة أعداد في العام (مارس - يونيو - سبتمبر - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

الأهداف:

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box ٦٦ :Almajmaah

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠٢٢ م (١٤٤٤ هـ) جامعة المجمعة.

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

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

مدير التحرير

د.هاجد بن عبدالهادي العتيبي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د.عبدالرحمن بن أحمد السبت

د.خالد بن عبدالله الشافي

د.عمر بن محمد العمر

د.عبدالله بن عبدالمحسن الفالح

د.ناصر بن عثمان العثمان

د. هدى بنت أحمد البراك

د. مها بنت إبراهيم الكلثم

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن – أستراليا

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية).

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٤٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيسي للعربي بالخط العريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي بالخط العريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic)مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠).

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢× ١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

مثل: العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ).". التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية". مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- يتم ترجمة/ رومنة المراجع العربية الواردة في البحث بعد نهاية المراجع العربية مباشرة.

٨- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

باسم الله المولى الأجلِّ سبحانه، له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير، وبعد:

فعلى كثرة ما تموج به الساحة العلمية الأكاديمية من إصدارات دورية، فإن مجلة جامعة المجمعة للعلوم الإنسانية والإدارية، رسمت لنفسها مكانة متميزة، واستطاعت أن تحقق مكسبًا علميًا مبعثه ثقة القراء والباحثين والأكاديميين. وذلك بفضل السياسة التي اتبعتها هيئة تحريرها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى هذه الصورة التي يشهد بها إقبال الباحثين على النشر بها، واتخاذها أحد أوعية النشر الموثوقة.

واليوم عزيزي القارئ يسرُّ هيئة التحرير أن تضع بين يديك عددًا جديدًا متنوعًا، وهو العدد الحادي و الثلاثون من المجلة لعام ١٤٤٤ هـ/ ٢٠٢٣م، والذي حرصنا فيه على التنوع، وقد تضمن هذا العدد عشرة بحوث، في تخصصات مختلفة و متنوعة.

وختامًا أشكر هيئة التحرير وفريق العمل المُميز الذي بذل وقته وجهده حتى تصل هذه المجلة بتلك الصورة التي بين أيديكم، وهيئة التحرير تسعد دائماً باستقبال مقترحاتكم وهي محل اعتبار، فما حققته المجلة إنما هو بفضل الله، ثم بتفاعلكم معنا قراءً وكتابًا، ونحن في انتظار مشاركاتكم واقتراحاتكم على بريد المجلة الإلكتروني والحمد لله في بدءٍ ومُختَتَمِ.

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

محتويات العدد

افتتاحية العدد .....

الأبحاث

- الصورة البيانية في ديوان ديرتي وونة قلبللشاعر الدكتور (سعد بن حمدان بن محمد الغامدي).
د.أسماء صالح مطلق العمرو ١

- معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
أ. عبد الله بن عبد العزيز الحميده..... ٢٧

- اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيمة الحوار وقبول الآخر المختلف فكريا وقبليا وطائفيا دراسة مطبقة على عينة من طلاب كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الملك سعود وكلية الآداب في جامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء.
د. نورة بنت شارع العتيبي ، د. بدور صويلح العنز ي ٥١

- عقيدة الإباضية في الأسماء والصفات –عرض ونقد.
د.عمر بن محمد العمر ٧٣

- إسهام المسؤولية المجتمعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة دراسة ميدانية على الأندية الرياضية بمحافظة المجمعة.
د. ماهر بن عثمان بن عبد الله أباحسين ١٠٣

- رِسَالَةُ نُزْهَةِ الْأَحْاظِ فِي عَدَمِ وَضْعِ الْأَلْفَاظِ لِلْأَلْفَاظِتأليف العَلَّامَةِ عصام الدين أحمد بن مصطفى بن خليل المشهور بطَاشكُبْرِي زَادَهْ (ت: ٩٦٨هـ) (دراسة وتحقيق).
د.محمد بن جزاء بن زقحان الرويس ١٢٩

- إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي.
د. منصور بن علي الغريب ١٥١

- بناء وحدة دراسية في مقرر الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي (Gerlach-Ely Model) وفاعليتها في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان ١٩١

- فاعلية تلقي الشعر في تويتر (الشاعر السعودي أنموذجًا).
د .نورة محمد البشري ٢٣٠

- الإرشاد الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية.
د. سليمان بن صالح العثيم ١

الصورة البيانية في ديوان ديرتي وونة قلب للشاعر الدكتور (سعد بن حمدان بن محمد الغامدي).

The Rhetoric Image in The Collection of "Homeland is A Heart's Beating" Figure of Speechfor The Poet Dr. (Saad Bin Hamdan Bin Muhammad Al-Ghamdi).

الدكتورة أسماء صالح مطلق العمرو .
أستاذ مساعد تخصص البلاغة بجامعة القصيم.
البريد الالكتروني : asmaomro@gmail.com

Dr. Asmaa Saleh Mutlaq Al-Amro.
Assistant Professor of Rhetoric at Qassim University.
asmaomro@gmail.com

https://doi.org/10.56760/EBPW5601

ملخص البحث

لقد جاء اختيار ديوان (ديرتي وونة قلب) للأستاذ الدكتور سعد بن حمدان بن محمد الغامدي ميدانًا للصورة البيانية معتمدًا على استقراء طبيعة قصائده التي ترتكز على الصورة بعناصرها الثلاثة (التشبيه- الاستعارة- الكناية) بوصفها جوهر الدلالة والمعنى.

وقد بنيت هذه الدراسة على تمهيد وثلاثة مباحث، اشتمل التمهيد على تأصيل لمصطلح الصورة البيانية ليكون قاعدة الانطلاق في دراسة قصائد الديوان بلاغيًا وكان عنوان المبحث الأول: الصورة التشبيهية، والمبحث الثاني حمل عنوان: الصورة الاستعارية، والمبحث الثالث بعنوان: الصورة الكنائية. وقد تناولت الصور البيانية السابقة واستنادها على فنون التشبيه والاستعارة والكناية، وانعكاساتها الدلالية على شعر الديوان.

وأما منهج هذه الدراسة فهو المنهج التحليلي القائم على تتبع النماذج الشعرية الدالة في ديوان (ديرتي وونة قلب) على وفق معطيات الصورة البيانية وبلاغتها.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج؛ من أهمها:

- أجاد الشاعر في صياغة الصورة التشبيهية، ووضعها في السياق الشعري المناسب، بحيث كانت دالة على التفاعل الحي مع عناصر الحياة.
- تعامل الشاعر في الصورة الاستعارية مع ألفاظ اللغة من خلال ابتكار علاقات جديدة قادرة على تجاوز المألوف والعادي، والدخول في الغريب والبعيد.
- وجاء التجسيم والتشخيص بوصفه نمطًا استخدمه الشاعر في صوره الاستعارية، يخلع على المجردات والمعنويات صورة حسية مما جعلها تبدو مجسمة تدب فيها الحركة والحياة.

Abstract

The choice of Diwan''DIRTY and WANNA QALB'' was a representative of multi figures of speech based on inference the nature of his poems, which depending on the rehetoric image with its three elements (Simile, Metaphor, Metonoymy) as the essence of significance and meaning.

This study was built on a preface and three topics. The preface included the foundation of the term "figure of speech" to be the basis of studying the collection of poems rehetorically.

The first topic was entitled" Simile", the second topic was entitled "Metaphore", and the third topic was entitled "Metonoymy". These topics have dealed with the mentioned figures of speech and their significance on the poetry of DIWAN.

The method of this study is the analytical method based on tracing the significant poetic patterns in DIWAN according to the data of the figure of speech and its eloquence.

This study has come out with a set of important results as follows:

- The poet excelled in formulating the Simile, and placing it in the appropriate poetic context, so that it was a function of live interaction with the element of life.
- In the metaphorical form, the poet dealt with the words of the language by creating new relationships capable of transcending the ordinary and familiar, and entering into the strange and distant.
- The embodiment and diagnosis came as a

- كانت صور الديوان الكنائية صوراً قائمة بذاتها، وقد اكتسبت قوة وتأثيرًا من كونها مستمدة من معطيات الثقافة والعرف الاجتماعيين.
- يمكن تقسيم الصورة البيانية عند الشاعر إلى قسمين؛ قسم من ابتكار الشاعر، وقسم منبثق من البيئة العربية القديمة، أو التقاليد الشعرية القديمة.

pattern used by the poet in his metaphorical images, which renders abstracts and morals as a sensual image, making them appear as anthropomorphic, in which movement and life has flowed. .

- Metonymy Figures of DIWAN were being formed and gained its impressive energy data from custom and social culture.
- The poet's figure of speech can be divided into two parts; the poet's creation and the ancient poetic Arabia environment or the ancient poetic traditions.

المقدمة:

الحمد لله الذي خلق الإنسان علمه البيان، والصلاة والسلام على نبينا محمد الذي أُوتي جوامع الكلم، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

تعد دراسة الصور البيانية بمختلف أنواعها، ودراسة العلاقات التي تربط بينها من الأسس اللازمة لقيام منهج أسلوبي تحليلي للنصوص الشعرية، يقوم على تتبع الخواص الأسلوبية في شعر الشاعر، ومن ثم كانت أساليب التصوير البياني؛ التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز، وكل ما يسهم في بناء الصورة البيانية الشعرية هي محور هذا البحث.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط الصورة البيانية في ديوان (ديرتي وونة قلب) للشاعر الدكتور سعد بن حمدان بن محمد الغامدي، التي تستدعي الاهتمام والدراسة البلاغية، كما تهدف إلى تحليل أنماط هذه الصورة من خلال تقسيمها إلى ثلاثة أنماط؛ هي: الصورة التشبيهية، والصورة الاستعارية، والصورة الكنائية.

وتكمن إشكالية الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أنماط الأساليب البلاغية التي تشكل الصورة البيانية في ديوان (ديرتي وونة قلب)؟

وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق التحليل البلاغي؛ للوقوف على الصور البيانية للتشبيهات والاستعارات والكنايات التي وردت في الديوان، ومعرفة أغراضها البلاغية والفنية في قصائده، وجمعت الدراسة بين الجانبين النظري والتطبيقي؛ ففي الجانب النظري قمت بوصف كل ظاهرة من ظواهر الصورة البيانية من حيث التعريف والتصنيف، أما في الجانب التطبيقي فقد استخرجت تلك الظواهر من الديوان، وعمدت إلى تحليلها تحليلا بلاغيا.

ومما يجب أن يذكر أن الانتقاء أمر لا محيد عنه أمام الكم الكبير من أبيات الديوان، قياسًا بالصفحات المخصصة لهذه الدراسة، إلا أن البيت المنتقى هو ما تعده الدراسة النصّ الأكثر إيحاءً وتعبيرًا عن الصورة المضمنة فيه. وقد وزعت دراستي على ثلاثة مباحث يسبقها مقدمة وتمهيد، ويليها خاتمة ونتائج. وذلك على النحو الآتي:

التمهيد: تحديد المفاهيم

المبحث الأول: الصورة التشبيهية

المبحث الثاني: الصورة الاستعارية

المبحث الثالث: الصورة الكنائية

التمهيد: تحديد المفاهيم

أولاً: مفهوم الصورة:

يدور مدلول لفظ الصورة في المعاجم العربية حول الشكل الخارجي. فقد جاء في القاموس المحيط: "الصُّورَةُ، بالضم: الشَّكْل" (الفيروزآبادى، ٢٠٠٥م، ج١- ص٤٢٧).

وقد أفاض الراغب الأصفهاني في بيان المفهوم اللغوي للصورة قائلا: الصُّورَةُ: ما ينتقش به الأعيان، ويتميّز بها غيرها، وذلك ضربان: أحدهما محسوس يدركه الخاصّة والعامّة، بل يدركه الإنسان وكثير من الحيوان، كَصُورَةِ الإنسانِ والفرس، والحمار بالمعاينة، والثاني: معقول يدركه الخاصّة دون العامّة، كالصُّورَةِ التي اختصّ الإنسان بها من العقل، والرّويّة، والمعاني التي خصّ بها شيء بشيء" (الراغب الأصفهاني، ١٤١٢ه، ص٤٩٧).

كما بين الزمخشري قيمة الصورة في نقل المعاني الذهنية في صور حسية في تعليقه على قوله تعالى: ﴿فَمَن يَكفُر بِالطَّٰغُوتِ وَيُؤمِن بِاللَّهِ فَقَدِ استَمسَكَ بِالعُروَةِ الوُثقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة: ٢٥٦) فقال: "وهذا تمثيل للمعلوم بالنظر، والاستدلال بالمشاهد المحسوس، حتى يتصوّره السامع كأنه ينظر إليه بعينه، فيحكم اعتقاده والتيقن به" (الزمخشري، (د.ت)، ج١- ص٣٠٤).

فالمعاجم والدراسات القرآنية تشير إلى أن مدلول الصورة يتناول الشكل الخارجي، لذلك فهي تتميز بأنها تختص بالجانب الحسي؛ لأنها تقع في مجال الإدراك بالبصر، لما تقوم به من نقل المعاني المجردة إلى شكل مرئي ومعاين.

الصورة في الاصطلاح:

عرفت الصورة اصطلاحا بأنها: "تمثيل بصري لموضوع ما" (علوش، ١٩٨٥م، ص١٣٦). وهذا التعريف قريب الشبه مما ذكره عبد القاهر الجرجاني في قوله: " واعلم ان قولنا الصورة إنما هو تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا." (الجرجاني، ٢٠٠٤م، ص٤٤٥).

ويعرفها جابر عصفور بأنها " وسيلة حتمية لإدراك نوع متميز من الحقائق تعجز اللغة العادية عن إدراكه أو توصيله، وتصبح المتعة التي تمنحها الصورة للمبدع قرينة الكشف والتعرف إلى جوانب خفية من التجربة الإنسانية." (عصفور، ١٩٧٣م، ص٣٨٣).

أما معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب فيفرق بين أنواع عدة للصور؛ من أهمها ما يلي:

- الصورة المجازية: هي مجموعة الصيغ اللغوية التي تستعمل من أجل تمثيل الأشياء والأفكار المجردة تمثيلا وصفيا، وقد اتفق النقاد عموما على أن هذه الصور المجازية تعبير عن صور مرئية يتمثلها الخيال.

- **الصورة البيانية**: وهي التعبير عن المعنى المقصود بطريق التشبيه أو المجاز أو الكناية أو تجسيد المعاني.
- **الصورة الذهنية**: عودة الإحساسات في الذهن مع الأشياء التي تثيرها أو تعبر عنها. وفي الأدب قد تكون الصورة الذهنية تشبيها أو استعارة، ولكن ما يميزها عن غيرها بصفة خاصة هو أنها لا تعتمد على علاقة ذهنية بحتة بين عبارتين متجانستين، وإنما وظيفتها الإيحاء بالملموس، وذلك بأن تصور الألوان والأشكال والحركات، وغيرها من حالات الأشياءتصويرًاكلاميًّايدركهالقارئمباشرة.
- **الصورة الرمزية**: وهي صورة الشيء أو الموقف الذي ينطوي عليه موقف أخلاقي، وذلك كصورة الذئب مع الحمل رمزًا لحال

القوي مع الضعيف. (وهبة؛ والمهندس، د.ت، ص ٢٢٧-٢٢٨).

ومن الواضح أن المفهوم الاصطلاحي للصورة لم يكتف بمتابعة المدلول المعجمي لها واختصاره في تمثيل الشكل الخارجي وتجسيده، وإنما أضاف إلى هذا المفهوم الوظائف التي تقوم بها الصورة في سياق النص الأدبي؛ وذلك كالتمثيل البصري- إثارة الخيال - تجسيد المعاني- الإيحاء باللون والحركة والشكل من خلال الكلمات.

وتكمن أهمية الصورة في نظم القصيدة الشعرية على أنها تمثل " الوسيط الأساس الذي يستكشف به الشاعر تجربته ويتضمنها كي يمنحها المعنى والنظام." (عصفور، ١٩٧٣م، ص٤٦٤).

ولا يختلف من حيث الاصطلاح مفهوم الصورة الفنية عن مفهوم الصورة البيانية، إذ إنهما يشتملان على الأساليب البلاغية التي أدرجها القدماء ضمن مبحث علم البيان، ومنا عرف بعض الباحثين الصورة البيانية على أنها " التعبير عن المعنى المقصود لطريق التشبيه والمجاز والكناية أو تجسيد المعاني." (وهبة؛، والمهندس، ١٩٧٣م، ص١٢٧).

ثانيا: التعريف بالشاعر:

هو الشاعر الدكتور: سعد بن حمدان بن محمد الغامدي.

حصل على درجة بكالوريوس اللغة العربية من كلية اللغة العربية - جامعة أم القرى، مع إعداد تربوي ١٣٩٥هـ-١٣٩٦هـ، (ممتاز مع مرتبة الشرف الأولى).

ثم حصل على درجة الماجستير في قسم اللغويات عام ١٤٠٢هـ، وكان عنوان الأطروحة: (إكمال الإعلام بتثليث الكلام لابن مالك، تحقيق ودراسة. بإشراف أ.د: عبد العزيز برهام، رحمه الله.

ثم أكمل دراسته للحصول على درجة الدكتوراه في اللغة والنحو سنة ١٤٠٦، وقدم أطروحته المعنونة: (الأُبَّذِيّ ومنهجه النحويّ مع تحقيق السفر الأوّل من شرحه على الجزوليّة، بإشراف أ.د: محمد إبراهيم البنا. رحمه الله، لم تطبع بعد).

وعمل أستاذا بقسم اللغة والنحو والصرف بالكلية ذاتها، وعضوا بمجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية بمكة المكرمة، وله العديد من الأعمال العلمية تحقيقا وتأليفا وبحوثا، وهي كالآتي:

- إكمال الإعلام بتثليث الكلام لابن مالك، تحقيق ودراسة، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، في مجلدين، ط١، عام ١٤٠٤هـ. (وهو رسالة الماجستير).
- الأُبَّذيّ ومنهجه النحويّ مع تحقيق السفر الأوّل من شرحه على الجزوليّة، رسالة الدكتوراه.
- العنوان، لمحمد بن حمزة بن نصر الكرماني، المتوفّى ٥٠٥هـ، تحقيق ودراسة، القاهرة، ١٩٩٣م.
- من الأمالي العُكْبريّة، لأبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبريّ، ت ٦١٦، تحقيق ودراسة، القاهرة ١٩٩٣م.
- الاسم المرفوع بعد لولا الامتناعية، ط١، القاهرة ١٩٩٣هـ.
- لولا ولوما (تأصيلهما وخصائصهما)، مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق، عدد ١٤، ١٩٩٤م.
- (جير) خصائصها واستعمالاتها، مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة ١٤١٧هـ، العدد السادس عشر، المجلد الثالث، من ص٦٥ - ١٦٩.

- (أوّل) تصريفها واستعمالاتها، مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق ١٤١٩هـ، العدد الثامن عشر، ص٤٢١ - ٥٥٨.
- كم بين البساطة والتركيب، مجلة علوم اللغة، مجلد ٤، عدد ٢، دار غريب، ٢٠٠١م.
- موقف ابن مالك من الزمخشريّ في بنية الألفاظ ووظيفتها، مجلة علوم اللغة، مجلد ٤، عدد ٣، دار غريب ٢٠٠١م.
- الضمير المتصل بعد (لولا)، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج ١٥، ع ١٦، صفر ١٤٢٤هـ.
- مسائل الإعراب والتركيب بين الزمخشريّ وابن مالك، نشر في مركز بحوث اللغة العربية وآدابها بمعهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، بجامعة أم القرى عام ١٤٣٠هـ، ٢٠٠٩م.
- كأين تأصيلها واستعمالها نُشر في مجلة مجمع اللغة الجزائري، ٢٠١٣، وقبلَ ذلك في مجلة دراسات أدبية الصادرة عن مركز البصيرة بالجزائر. ٢٠١١
- استعمالات كَأَيِّنْ، قراءةٌ في الشواهد من القرآن والشعر في ضوء الدرس النّحوي، مجلة دراسات أدبية الصادرة عن مركز البصيرة بالجزائر. ٢٠٢٠
- تأملات في جوانب من منهج النحويين، مع وقفات معهم في مسائل من (لولا الامتناعية)، نُشر في مجلة دراسات أدبية الصادرة عن مركز البصيرة بالجزائر العدد ١٨ عام ٢٠١٦.
- النحو واللحن، مقالة، نشرت في موقع شبكة الفصيح.
- قبيلة بني خثيم غامد في معجم علي السلوك الزهراني، نحو معجم جغرافي لمواقع وقرى القبيلة. نشر في منتدى خثيم غامد الرسمي.
- في سلسلة محاكمة النصوص (المنشور منها في موقع مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية):
  ١. تصحيح نصٍّ في مقدمة تهذيب اللغة للأزهري.
  ٢. تصحيح نسبة توجيه شاهد، والكشف عن تحريف في شرح التسهيل.
  ٣. شطر بيتٍ مجهول ورد في الصّاحبي في باب الشعر، عن ضبطِه، ونسبتِه، وبيانِ الشاهد فيه، ومناقشةِ موقف ابن فارس من الضرورة فيه.
  ٤. بيت للنَّجَاشِي من شواهد كتاب سيبويه.
  ٥. نص من مجاز القرآن لأبي عبيدة مَعْمَرِ بن المثنّى، المتوفى ٢١٠.
  ٦. نصٌّ من العين للخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفى ١٧٤هـ

ثالثا: التعريف بديوان (ديرتي وونة قلب):

ديوان (ديرتي وونة قلب) هو مجموعة من القصائد التي جمعها الشاعر الدكتور سعد بت حمدان الغامدي ولم تنشر بعد، ولم تطبع في ديوان، لذلك فالعنوان من اختيار الباحث؛ لأن الشاعر قسم القصائد على جزئين؛ الجزء الأول يضم قصائد تحت عنوان (ديرتي). والجزء الثاني يضم قصائد تحت عنوان (ونة قلب).

ويضم الجزء الأول (ديرتي) سبع قصائد وعناوينها كالآتي:

- قريتي الغالية (دار عيسى) حلم أول.
- دار عيسى (حلم ثانٍ).
- الباحة الخضراء.
- الباحة (غربة).
- دار عيسى.
- درة الأنباء (الباحة تستقبل ولي العهد).

- الغادة الجنوبية (بنت الغمام التي شكت بخل الغيم والقريحة) شعري لديرتي.

بينما يضم الجزء الثاني (ونة قلب) ٣٦ قصيدة ومقطوعة صغيرة، وجاءت عناوين القصائد على النحو الآتي:

- قصيدة ندى الزهر.
- قصيدة أوهام.
- قصيدة الشوق المنتظر.
- قصيدة الرحيل.
- قصيدة قتلتني.
- قصيدة ذوبان قلب.
- قصيدة شوق.
- قصيدة قبلة شاعر.
- قصيدة معاناة.
- قصيدة نكوص.
- قصيدة صدود.
- قصيدة قشر الليالي.
- قصيدة عهد مسؤول.
- قصيدة حفيد قبل الرحيل (سعد براءة طفل).

فيما جاءت عناوين المقطوعات على النحو الآتي:

مقطوعة ولهٌ - مقطوعة غروب - مقطوعة ضعف - مقطوعة عودة - مقطوعة سعادة - مقطوعة نشكيك - مقطوعة عتاب- مقطوعة حريق - مقطوعة إليها- مقطوعة نزف - مقطوعة روح حائمة - مقطوعة اغتيال - مقطوعة ارحل - مقطوعة سمراء - مقطوعة ساقي الأوجاع - مقطوعة جفوة - مقطوعة نهيبة دهر - مقطوعة شقاوة - مقطوعة الحبيب الطاغية - مقطوعة طيف - مقطوعة الفؤاد المهاجر - مقطوعة في التيه.

المبحث الأول: الصورة التشبيهية

يقوم التشبيه على شرطين هما: " المشاركة - الغيرية " فالمشاركة هي التي تؤسس للمشابهة بين الشيئين، والغيرية هي التي تؤسس لكون المشبه غير المشبه به، مهما كانت درجات المشاركة بينهما. ولذلك حدَّ المبرد التشبيه بأن " الأشياء تشابه من وجوه، وتباين من وجوه؛ فإنما ينظر إلى التشبيه من أين وقع، فإذا شبه الوجه بالشمس والقمر فإنما يراد به الضياء والرونق، ولا يراد به العظم والإحراق" (المبرد، ١٩٩٧م، ج٣- ص٤١). فالتشبيه في الاصطلاح هو "عقد مماثلة بين أمرين، أو: أكثر، قصد اشتراكهما في صفة: أو: أكثر، بأداة؛ لغرض يقصد المتكلم للعلم" (الهاشمي، د.ت، ج١- ص٢١٩).

وقد أدرك الكثير من البلاغيين والنقاد أهمية التشبيه لما لهُ من أثر في إبراز الخيال، وتوضيح الغرض، بوصفه أداة لتصوير ما في النفس والأفكار، فالتشبيه من أساليب البيان الرائعة التي أكثر منها العرب القدماء في شعرهم، أو في كلامهم؛ كما يقول المبرد: "والتشبيه جار كثيرًا في كلام العرب، حتى لو قال قائل: هو أكثر كلامهم، لم يبعد" (المبرد، ١٩٩٧م، ج٣- ص٧٠).

وأركان التشبيه أربعة: (الهاشمي، د.ت، ج١- ص٢١٩).

١. **المُشبه:** هو الأمر الذي يُراد الحاقه بغيره.
٢. **المُشبه به:** هو الأمر الذي يلحق به المشبه.
٣. **وجه الشبه:** هو الوصف الخاص الذي يقصد اشتراك الطرفين فيه كالكرم في نحو: خليلٌ كحاتمٍ، ويكون في المشبه به، أقوى منه في المشبه. وهو " إما أن يكون أمرًا واحدًا أو غير واحد، وغير الواحد إما أن يكون في حكم الواحد لكونه إما حقيقةً ملتئمةً، وإما أوصافًا

مقصـودًا مـن مجموعهـا عـلى هيئـة واحـدة" (السـكاكي، ١٩٩٦م، ص ٣٣٤- ٣٣٥).

٤. **أداة التشـبيه**: وهـي اللفـظ الـذي يـدلُ عـلى التشـبيه، ويربـط المشـبّه بالمشـبّه بـه، وقـد تَذكـر الأداة في التشـبيه، وقـد تحـذف، نحـو: كان عمـرُ في رعيَّتـه كالميـزان في العـدل، وكان فيهـم كالوالـد في الرحمـة والعطـف. ومـن أدوات التشـبيه مـا هـو اسـم، ومنهـا مـا هـو فعـل، ومنهـا مـا هـو حـرف، وتكـون إمـا ملفوظـة، وإمـا ملحوظـة (الهاشـمي، د.ت، ج١- ص٢٣٦).

وإذا مـا طبقنـا الشـكل النظـري لظاهـرة التشـبيه عـلى ديـوان (ديـرتي وونـة قلـب) فإننـا نلحـظ أن هنـاك تقسـيمات عـدة للصـورة التشـبيهية في قصائـد الديـوان؛ فهنـاك تقسـيم باعتبـار أداة التشـبيه (الـكاف- كأن- مثـل)، وهنـاك تقسـيم باعتبـار وجـه الشـبه، أو الصفـة المشـتركة بـين المشـبه والمشـبه بـه؛ ويمكـن تفصيـل ذلـك عـلى النحـو الآتي:

فبالنسـبة لأداة التشـبيه التـي اسـتعان بهـا الدكتـور سـعد بـن حمـدان الغامـدي في قصائـد الديـوان، فـإن التنـوع الـذي تظهـر بـه يـدل عـلى تنـوع دلالات كل معنـى يريـد التعبـير عنـه مـن خـلال كل أداة. وذلـك لأن لـكل أداة يسـتخدمها الشـاعر في شـعره قيمـة فنيـة متميـزة تحـدد الملامـح الخاصـة للصـورة، وتشـير في الوقـت ذاتـه إلى وعيـه في اسـتخدام تلـك الأدوات اللغويـة بصيغـة بلاغيـة فنيـة في مواضعهـا الخاصـة.

ومـن الأدوات الغالـب اسـتخدامها في الصـورة التشـبيهية في قصائـد الديـوان هـي (الـكاف) إذ إنهـا تعـد " أكثـر مـا تسـتعمل في عقـد مقارنـات بـين أشـياء في صفـاتٍ أو معـانٍ تجمـع بينهـا بهـدف تحديـد درجـة الالتقـاء والتقـارب، وهـي تحمـل إلى جانـب ذلـك معـاني الافـتراق والاختـلاف بـين الأطـراف التـي يتشـكل منهـا التشـبيه؛ لأنهـا تُظهـر على مسـتوى الشـكل بُعـدًا بـين الطرفـين، وفي الوقـت نفسـه تـؤدي وظيفـة التقريـب بينهـما، وهـذا كلـه يرتبـط بالحالـة التـي يكـون عليهـا الأديـب، والمعنـى الـذي يتشـكل في ذهنـه، فهـو عندمـا يتمثـل علاقـات غـير قويـة أو غـير متداخلـة بـين أطـراف الصـورة، يعتمـد (الـكاف) أداة للتشـبيه؛ لأنهـا أنسـب في التعبـير عـن الصـورة التـي يشـكلها، وقـد لا يكـون ذلـك نتيجـة وعـي منـه بعمليـة التشـكيل، وإنـما مـن خـلال مـا تفرضـه طبيعـة العلاقـة بـين الأطـراف المتشـكلة في خيالـه." (عـودة، ١٩٩٦م، ص٧١).

فالدكتـور سـعد بـن حمـدان الغامـدي يشـبه جمـال قريتـه، ومـا يمكـن أن تفعلـه فيمـن يـراه ويتأمـل جمالهـا بحـال بلقيـس عندمـا دخلـت الـصرح، متأثـرًا بقولـه تعـالى: ﴿قِيـلَ لَهَـا ادخُـلِي الـصَّرحَ فَلَـمَّا رَأَتـهُ حَسِـبَتهُ لُجَّـة وَكَشَـفَت عَـن سَـاقَيهَا قَـالَ إِنَّـهُ صَرح مُّـمَرَّد مِّـن قَوَارِيـرَ﴾ النمـل [٤٤].

فيقـول في قصيـدة (دار عيسـى حلـم ثـانٍ): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ٣).

لتسْـكرَ الدنيـا بروعتها
دَارِي كـما بلقيـسُ في الخطـرِ

فوظيفـة (الـكاف) هنـا تتمثـل في التقريـب بـين المشـبه (الدنيـا) والمشـبه بـه (بلقيـس)، وهـذا يعنـي أن المشـبه قـد ارتقـى إلى مصـاف المشـبه بـه، وأصبـح مثيـلًا لـه، كـما أن اقـتران التشـبيه بـ(الـكاف) يعمـل عـلى توضيـح وترسـيخ المعـاني المـرادة في السـياق.

والأمـر ذاتـه يظهـر في قولـه في مقطوعـة (غـروب) مبينًـا ضيـاع أحلامـه وآمالـه هبـاءً: (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٠).

لم يبقَ مني وأحلامي سوى لمم
كماً هو الشيخُ مكروبٌ وينتقلُ

فأحلامـه أصبحـت مثـل الشـيخ الـذي وهـن عظمـه وشـاب رأسـه، وطعـن في السـن، وصـار لا

يأمل من الحياة إلا حسن الرحيل منها، وقد صاغ هذا التشبيه باعتماد أداة التشبيه (الكاف).

وتتبدى الصورة التشبيهية ذاتها في قصيدة (الشوق المنتظر) يصف حال انتظار الشوق المفقود الذي لا أمل في عودته، فقال: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٣).

مشتتُ النفسِ ملهوفًا ومُهْتَرِئًا
كَمَنْ يمزِّقُه نسرٌ على العلم

ويكرر المعنى ذاته في بيت آخر له باستخدام أداة التشبيه (الكاف)، وهو قوله في مقطوعة (روح حائمة): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢١).

ماذا أقول ولم يُزْهرُ لنا حُلْمٌ
كالنور يحمي بقايا العُمْرِ من تعبِ

وبالنسبة لأنواع التشبيه فإن الشاعر يستثمر التشبيه المفصل وهو "ما ذكر فيه وجه الشبه" (طبانة، ١٩٨٨م، ص ٥٠٧). كما قوله في قصيدة (أوهام):

فأطوف أرجاء السماء مُوَلَّهًا
كالطفل يلهو حالمًا وَضَّاءً

ففي هذا البيت يشبه خياله الواسع الذي يجعله يطوف في أرجاء السماء بالطفل الذي يلهو ناظرًا للمستقبل الوضاء الذي ينتظره، والتفصيل في التشبيه يكمن في أن التشبيه لا يقف على تشبيه الشاعر بالطفل فحسب، وإنما تشبيهه بالطفل في حال اللهو واللعب لا يشغله شيء في الحياة سوى الإحساس بطفولته وبالمستقبل المشرق الذي يتمناه، فالصورة التشبيهية المفصلة تنقل إلينا حال المصور(المشبه) وهيئته، والصورة المقابلة (المشبه به) تنهض بعملية التصوير إزاء المشبه المصور، فإن ذكرت الصفة أو الحال التي تلتقي عليها الصورة المقابلة مع المشبه، فإن مساحة هذه الصورة تتقيد كمًّا وكيفًا بالصفة والحال المذكورة.

أما التشبيه الآخر المقابل للتشبيه المفصل، وهو التشبيه المجمل، وهو "التشبيه الذي لم يذكر فيه وجه الشبه" (مطلوب، ٢٠٠٧م، ص ٣٤١).

فقد استعمله الشاعر في العديد من أبيات الديوان؛ وذلك مثل قوله في قصيدة (قريتي الغالية دار عيسى حلم ثان): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٣).

في الباحة الخضراء أعرفها
عسليَّةُ العينينِ كالقمرِ
تفيضُ ركبانٌ بما هملت
فتكثر الغدرانُ كالطُّرَرِ
خَمْرُ الجِنَانِ تصبُّ في كرمٍ
تمضي إلى الساحات كالنهرِ

فالشاعر هنا قد طوى ذكر وجه الشبه بين قريته (دار عيسى) والمشبه بهن (القمر- الطرر- النهر)، وهو الجمال وكثرة الخير. وهنا يبدو لعدم ذكر وجه الشبه علة دلالية؛ وهي أن تكون المساحة والصفة التي تجمع بين المشبه والمشبه به مطلقة وغير مقيدة، ففي قول الشاعر تتمثل صورة باحة القرية الخضراء مطلقة في صفة الصورة والهيئة إزاء جمال القمر، كما تتبدى مساحة الخير في هذه الجنان وضخامته مطلقة؛ لذلك فإن المتلقي يطلق العنان لخياله وتصوره ليمثل حال هذه الباحة الخضراء، حجماً ولوناً وحركةً وجمالًا، وما شاء من الأحوال والهيئات، طالما الشاعر لم يحدد هذه الأمور، ولم يضع لها وصفا بعينه.

ولعل هذه العلة الدلالية هي التي جعلت الشاعر يشبه قريته في مجمل مساحتها وجمالها، والخير الذي يفيض منها بالفردوس في قصيدته: (قريتي الغالية دار عيسى حلم أول): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢).

كأنها الفردوسُ قد فتحت فَفَاضَ منها الطِّيبُ والثمرُ

ويبدو أن الشاعر كان مدركا لقيمة (كاف التشبيه) حين ربط بين المشبه والمشبه به في معنى المشابهة، فعمل على تكرارها في أكثر من بيت؛ مما أضفى على نص القصيدة دلالة إضافية وهي تأكيد المعنى وتوضيحه، كما في قوله من مقطوعة (تشكيك)، وهي ثلاثة أبيات صيغت جميعها على التشبيه: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٦).

يشكِّكُني الوُشَاةُ بأنَّ قلبي
سَفِينٌ ضاع في بحر التَّمنِّي
وما يدرون أن القلبَ أضحى
منارَ الحبِّ كاللحن الأغَنِّ
حبيبي سوف أغدو من حنيني
كَرُوحِ الشعر تسمو بالمُغنِّي

فقد صاغ الشاعر الأبيات من خلال صيغة تركيبية واحدة؛ وهي كالآتي:

(المشبه + كاف التشبيه + المشبه به + صفة المشبه به) (القلب + كـ + اللحن + الأغن) - (الحنين + كـ + روح الشعر + تسمو بالمغنى).

فالشاعر يعمل على الربط من خلال كاف التشبيه بين التدفق التصويري والإيقاع الموسيقي، بشكل يمنح القطعة استمراريةً دلالية؛ كأنه يقصد من توالي الصورة التشبيهية وحدة الخيال وتمازجه مع عاطفته.

والأداة الثانية للتشبيه التي يستخدمها الشاعر في صوره التشبيهية هي (كأن)، وتعمل هذه الأداة على تحريك عناصر الصورة، وإدخال المتلقي في أجواء تأملية لتمازج تلك العناصر، بشكل يصعب معه تحديد أطراف العملية التشبيهية.

ونتبين هذا الأمر في تغزل الشاعر في جمال حدائق قريته في قوله في قصيدة (دار عيسى): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٥).

فَمَضَتْ يتيهُ بِحُبِّها مَنْ شَمَّهَا
فكأنه قد عانق الأقمارا

وقد ساهم في تمازج الصورة بالحقيقة عطف الأداة (كأن) بحرف العطف الدال على الترتيب والتعقيب (الفاء)، وكأن حال عناق الأقمار حين شم حدائق القرية هو الأمر المعتاد والطبيعي؛ لأنه يحدث بشكل مرتب وسريع.

ولا تقف دلالة (كأن) التشبيهية على الربط بين المشبه والمشبه به في تجربة الشاعر، بل إنه يستثمر قيمة هذه الأداة الدلالية في رسم لوحة تصويرية تتداعى فيها الصور، وتتلاحق بشكل يظن معه المتلقي أن الشاعر يتحدث عن أمر حقيقي، لا صورة تشبيهية، وذلك في قوله حين يصف معاناة قلبه في الهوى، وذلك في قصيدة (معاناة): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٠).

وكـأنَّما قلبي طَـرِيدَةٌ صـائدٍ
شـاكِ السلاح وعزمُـهُ يتجـددُ
يتوعَّدُ الإِلْفَ الأليفَ بسَهْمِه
ويشـدُّ أوتـارَ القِسِيِّ فيقْصِـدُ
في إِثْـرِ صيدٍ بدَّدتْ أَرْيَاشَه
المـوتُ بـرقٌ لمعُـه يـتردَّدُ
أغدو كَمَا السكرانُ عند بكائِها
فكأننـي مـن دَمعِهـا أتـزوَّدُ
وكـأنَّها نَشْـوَى بِنَزْفِ مَقَاتِلِي
وكأنَّهـا سَـكْرَى إذا مـا أُنْشِـدُ

ففي هذه القطعة الشعرية تتداعى الصور في مخيلة الشاعر في تصوير معاناته في العشق، وقد أضفى تكرار التشبيه بـ(كأن) بين مطلع المقطع

وخاتمته على الدلالة سرعة الإيقاع، فضلا عن الربط بحرف العطف (الواو)، وكأن الشاعر يريد أن يستمر بتداعي هذه الصور دون أن يتوقف ليواجه الحقيقة، فيختبئ منها وراء هذا التدفق التشبيهي النابع من خياله الشعري الذي جعل المتلقي ينسى أنه يتحدث عن قلبه الذي يعني في الهوى، وصار ينتظر مصير الموت الذي تواجهه هذه الطريدة أما الصائد الفتاك.

أما أداة التشبيه (مثل) فقد وظفها الشاعر توظيفاً فنياً، من خلال الصور التشبيهية، ومن ذلك قوله في وصف حالة عشقه للباحة الخضراء في قريته، وذلك كقوله في قصيدة (الباحة الخضراء): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٤).

فَمَا للباحةِ الخضراء عِشْقٌ
كَمَثْلِ العشق طَـرَّزَهُ النَّقـاءُ
وما للباحة الحسناء حِبٌّ
كمثلي قد تَسَامَى بي وفاءُ

فالشاعر يقصد من استخدامه للأداة (مثل) التمثيل الإنساني لذاته، مبينا من وراء الصورة التشبيهية تلك أنه لا مثيل له في عشقه للباحة الخضراء.

ويستعين في سياق آخر بالأداة (مثل) لبيان حال مرض طفله (سعد)، كقوله في قصيدة (سعد براءة طفل): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٧).

وداءٌ مثـلُ نـارٍ في جَنانٍ
سـيذهب بالحيـاة وبالطُّيـوبِ

فالتشبيه السابق هو تشبيه واحد من جهة التركيب الظاهر، ولكنه يطوي في دلالته تشبيها آخر، إذ إن الشاعر أراد تشبيه المرض الذي ألم بطفله بالنار، قاصدا معنى الإحراق، إلا أنه لم يرد أن يجعل من طفله مجرد جسد يحرقه المرض، بل شبهه بالجنان، التي تقف على النقيض من النيران من حيث المعنى، وكأن الشاعر يريد أن يعبر عن أثر المرض في جسد هذا الطفل الذي عمل على قلب حياته من الجمال والبراءة إلى العذاب والمعاناة؛ ولذلك قال في نهاية البيت: سيذهب بالحياة والطيوب.

وفي قصيدة (ذوبان قلب) يستخدم الشاعر التشبيه المركب، وهو " التشبيه الذي يتحد فيه المشبه والمشبه به، ويكون مركبا من شيئين أو أكثر" (مطلوب، ٢٠٠٧م، ص ٣٤٢). كقول الشاعر الأيوبي الشهاب محمود بن سلمان: (انظر الرابط الإلكتروني: https://www.aldiwan.net/poem81423.html).

كأن سهيلاً والنجوم وراءه
صفوف صلاة قام فيها إمامها

إذ لو قيل كأن سهيلاً إمام، وكأن النجوم صفوف صلاة، لذهبت فائدة التشبيه.

ويبدو ذلك في قول الشاعر الدكتور سعد بن حمدان الغامدي في قصيدة (ذوبان قلب): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٦).

لم يعرف الحب إلا من رأى وَهَجًا
كـما النـورِ يَهْدِي في الضلالات
عينانِ لم يعرف العشاقُ مثلَهما
تُصْمِي القلوبَ بأَنَّاتٍ وآهاتِ
تراهما نبعَ شوقٍ قد صَفَا نغمًا
عذبَ النشيد ثَرِيًّا بالعطاءات
كما هما بحرُ حبٍّ مَوْجُهُ تلفٌ
فمن يريد مُضِيًّا في المتاهات
ترمي سهاما كما شُهُبٌ بها حَرِقَتْ
أحلامَ غُرٍّ هوَى منها بحسرات

ففي هذه القطعة الشعرية نجد الشاعر قد

تفنن في وصفه لعيني محبوبته، وهو ناتج عن سعة خياله، فهاتان العينان هما مثل نبع يمتلىء شوقا، وماؤه صاف كالنغمة الرقيقة، التي يخرج أعذب الألحان والأناشيد، حتى إنهما - أي العينان - من فرط ما فيهما من جمال فهما كالبحر ذي الموج الهائل الذي يصيب رائيه بالمتاهة، بل وأكثر من ذلك فإنهما كالسهام التي تقذف الشهب فتحرق كل من يقترب منها من شدة سحرها الطاغي.

ويستخدم الشاعر التشبيه الضمني وهو "تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة من الصور المعروفة، بل يلمح المشبه والمشبه به ويفهمان من المعنى، ويكون المشبه به برهانا على إمكان ما أسند إلى المشبه" (طبانة، ١٩٨٨م، ص ٣٥٨).

ففي مقطوعة (ساقي الأوجاع)؛ حيث لم يصرح بطرفي التشبيه على صورة من صورة المعروفة، فهو يقول: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٢).

لم أرتدِعْ عن حبها رغم العَنَا

بركانُ حبٍّ في حنايا أَضْلُعِي

فقد شبه عناء الحب الذي يحمله في قلبه بالبركان، من فرط تأثيره فيه، وشدته عليه، إلا أنه يقيد تركيب المشبه به (بركان) بأنه في حنايا الأضلع، وهو ما يلمح بأن الحب برغم ثورته العاتية التي تسبب له عذابا وشقاء، إلا أنه يحمله بين اضلعه خوفا عليه من الفوت، واحتضانا له كأنه جزء من جسده وروحه.

وهناك نمط من التشبيه استثمره الشاعر في أبيات قصائده، وهو التشبيه البليغ، وهو "التشبيه الذي يحذف فيه وجه الشبه وأداة التشبيه، وسموا مثل هذا بليغا لما فيه من اختصار من جهة، وما فيه من تصوير وتخيل من جهة أخرى"(مطلوب، ٢٠٠٧م، ص ٣٣٠). مثل قول أبي طالب المأموني: (العبيدي، ١٩٨٩م، ص ١٥٤).

عزماتهم قضبٌ وفيض أكفهم

سُحُبٌ وبيضُ وجوههم أقمار

إذ يكون المشبه ملتحما بالمشبه به وكأنهما شيءٌ واحد، وقد اعتمد ابن الأثير على فكرة النقل في اعتبار هذا القالب تشبيهًا، فقال: " فإن ذكر المنقول والمنقول إليه معًا كان ذلك تشبيهًا " وسماه " تشبيه مضمر الأداة "(ابن الأثير، ١٤٢٠ه، ج١- ص ٣٤٤). والسؤال الذي ألح على ابن الأثير، هو: ما الذي يجعل المتلقي متيقنًا من إضمار المتكلم لأداة تشبيه في مثل " زيد أسد " حتى يحكم على العبارة بأنها تشبيه مضمر، ويرتكن ابن الأثير على قضية استحالة المعنى في التركيب، فيقول: " إذا لم نجعل قولنا " زيد أسد " تشبيهًا مضمر الأداء استحال المعنى؛ لأن زيدًا ليس أسدًا، وإنما هو كالأسد في شجاعته، فأداة التشبيه تقدر ههنا ضرورة كي لا يستحيل المعنى " (المرجع السابق).

ففي قول الشاعر في قصيدة (ذوبان قلب): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٦).

وثغرها نجمةٌ لله كم سَلَبَتْ

مني الرشادَ وتَسْرِي في الفضاءات

يشبه جمال ثغر محبوبته بالنجمة من دون واسطة بين المشبه والمشبه به، وزاد من حسن التشبيه أنه أضاف النجمة لله عز وجل، حتى لا يظن أنها من نجوم الشياطين المقذوفة من قبل الملائكة في السماء.

وفي قوله في قصيدة (نهيبة دهر): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٥).

لكنني رغم ذا من فَرْطِ سُرعتهم

أمسوا بذاكرتي مَرَّ السحابات

فهو يشبه سرعة نسيانه لصروف الدهر بأنهم

مروا بذاكرته مرور السحاب من فرط السرعة، ولا يخفى من تأثر الشاعر هنا بالقرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ النمل [٨٨] وقد ارتبط التشبيه البليغ الحسن عند كثير من البلاغيين بطبيعة العلاقة بين طرفي التشبيه، فكلما كانت العلاقة غريبة وعجيبة كلما حسن التشبيه، وحكم على الشاعر بالبراعة فيه، قال عبد القاهر الجرجاني: " إذا استقريت التشبيهات وجدت التباعد بين الشيئين كلما كان أشد، كانت إلى النفوس أعجب، وكانت النفوس لها أطرب، وكان مكانها إلى أن تحدث الأريحية أقرب." (الجرجاني، ٢٠٠٤م، ص١١٢).

ومن هذا القبيل يقول الشاعر في قصيدة (نكوص): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٣).

ولا أخشى فِراقًا أو عِنادًا
يُؤَيِّسُنِي فأمْضِي لا أؤوبُ
لأني غائِرٌ في قلب لَيْلَى
وليلى في دمي سِحْرٌ يجوبُ
هي الداءُ الدواءُ وليس حِلٌّ
ولا طبٌّ يفيدُ ولا طبيبُ

فهو يشبه شدة حبه وتعلقه بليلى محبوبته بعلاقة الإنسان بالداء والدواء في صحته واعتلاله، حتى صارت ليلى معه هي الداء والدواء، فلا مجال للحل عنها، أو لانتهاء حبه لها، فهو باق بقاء الداء والدواء مع الإنسان.

المبحث الثاني: الصورة الاستعارية

لظاهرة الاستعارة علاقة مباشرة بظاهرتي المجاز والتشبيه، إذ إن الاستعارة تقوم مقام المجاز في التعبير عن ارتباط لغة المجاز بلغة الحقيقة، على اعتبار أن كليهما بديل للآخر، وكان لارتباط الاستعارة بالمجاز من حيث إنه فرع على الحقيقة الأصل أثره في اعتماد العلاقة بين وجهي الاستعارة وطرفيها " المستعار والمستعار منه " على أن تكون واضحة وتحمل معنى مشتركًا يمكن معه إدراك الحقيقة الأصل، إذ لا بد من معنى مشترك بين المستعار والمستعار منه، والمعنى المشترك هنا يمثل قنطرة يمر من خلالها المعنى الاستعاري فيقبله العقل، ولا يحتاج إلى جهد تأويلي، يبتعد به عن منطق الأشياء ومقتضيات الواقع الخارجي. " وقد ارتضى البلاغيون أن تكون هذه الواسطة التي تحقق التناسب والمقاربة هي علاقة المشابهة بين المعنيين الأصلي والمجازي، فإنه ينبغي لكي نعقل المعنى الأصلي للاستعارة ونستدل عليه أن تكون ثمة علاقة عقلية واضحة تربط بين المعنيين، وتكون بمثابة دليل ييسر الانتقال من ظاهر الاستعارة إلى حقيقتها " (عصفور، ١٩٧٣م، ص ٢٤٣). وهذا يعني أن علاقة التشبيه – التي هي أصل للاستعارة، والاستعارة صورة مقتضبة من صورها – هي التبرير النظري للبحث عن الأصل الوضعي الذي تحول إلى استعارة بفضل اعتماد المشابهة رباطًا بين المعنى الأصلي والمعنى المجازي؛ حتى إن ابن الأثير يسوي بين الظاهرتين اعتمادًا على أن الاستعارة مبنية على التشبيه الذي هو ارتباط فرع مشبه بأصل مشبه به " وإذا حققنا النظر في الاستعارة والتشبيه وجدناهما أمرًا قياسيًا في حمل فرع على أصل لمناسبة بينهما "(ابن الأثير، ١٤٢٠ه، ج١- ص٣٥١). ولا بد حينئذ أن تستدعي بنية الاستعارة بنية التشبيه الأصلية؛ لتمثل خلفيتها التي تتحول عنها.

كما تقوم ظاهرة الاستعارة على فكرة النقل المجازي لمعاني الأسماء، وليس للألفاظ في حد ذاتها، ويستخدم عبد القاهر الجرجاني دلالة النقل استخدامًا مختلفًا عمن سبقوه عندما قرنوا

النقل باللفظ، أما هو فقد قرنه بالمعنى، ذلك أن اقترانه باللفظ يعني أن اللفظ ينقل ليصبح الأسد الموضوع لتعيين السبع المعروف منقولًا للرجل الشجاع، وكأنه لم يوضع للسبع أصلًا، وهذا عند التمحيص يلغي فكرة النقل المجازية من أساسها؛ إذ يصبح الأسد دالًا بالتعيين على الرجل الشجاع، وقد انتهى به الأمر عند إثبات خاصيتين تختص بهما الاستعارة هما " المبالغة في التشبيه، والادعاء "، إذ " ليست الاستعارة نقل اسم عن شيء إلى شيء، ولكنها ادعاء معنى الاسم لشيء" (الجرجاني، ٢٠٠٤م، ص٤٣٤).

وبناء على جهود عبد القاهر في تفسير ظاهرة الاستعارة عرفها البلاغيون من بعده بأنها " أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر، مدعياً دخول المشبه في جنس المشبه به دالاً على ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به." (السكاكي، ١٩٨٧م، ص١٧٤).

وعلى هذا قسمت الاستعارة الى أقسام كثيرة متشعبة وفقا لأسس واعتبارات شتى، وما يهمنا في هذه الدراسة من أقسام الاستعارة ما تواتر وروده في ديوان (ديرتي وونة قلب)؛ مثل: الاستعارة المكنية بعناصرها ومفرداتها.

وفي ضوء هذا المفهوم للصورة الاستعارية المشار ليها كان تعامل الدراسة مع شعر الديوان، فقد أكثر من تناولها الشاعر باعتبارها عنصراً أساسيا من عناصر تشكيل الصورة بشكل عام.

إذ تأتي الاستعارة المكنية من أهم ما استثمره الشاعر من أنواع الاستعارات؛ لما تتسم به من التشخيص والتجسيم، وتعرف الاستعارة المكنية بأنها: " التي اختفى فيها المشبه به واكتفي بذكر شيء من لوازمه دليلاً عليه." (مطلوب، ٢٠٠٧م، ص١٤٥).ومن أمثلة ذلك في الديوان ما يأتي:

قوله في قصيدة (الباحة غربة): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٥).

ويموت في كل المفاخرِ صوتُه
قد أُهْدِرَتْ ويعانق الأوهاما

فالشاعر هنا استعار الأوهام للشيء المادي، ويقول إنَّه يعانقه ظنا منه أنه موجود. فقد ذكر المستعار له وهو (الأوهام) وحذف المستعار منه وهو (الشيء المادي) بقرينة (يعانق) وذلك على سبيل الاستعارة المكنية، والغرض هو التعلق بما لا وجود له، وهو يكني بذلك عن أن ما سوى الباحة من البلاد يمثل شيئا ماديا لا وجود له؛ أي أوهام.

وبناء على هذه الصورة بعناصرها يتمنى الشاعر في الأبيات التالية للبيت السابق أن يعانق الطبيعة الموجودة في قريته (دار عيسى) فقال: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٥).

لو أنني عانقتُ دري في المسا
وأكلتُ من خير البلاد رُكَاما
لو أنني سَمَّرْتُ قلبي في الصَّفَا
وغفوتُ في بطنِ الخليج لِمَاما
لو أنني سامرتُ نجمًا عاليًا
يخبو ويلمعُ عاشقًا قد هَاما

ومن الاستعارات المكنية الشائعة في ديوان الشاعر استعمال التركيب الإضافي على الاستعارة المكنية لاستثمار ذلك التركيب في إضافة بعدًا تشخيصيا وتجسيميًا للصورة البيانية في الأبيات، ففي قوله في قصيدة (درة الأنباء) في مدح الملك عبد الله حينما كان وليا للعهد: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٦).

ونحَرْتَ فحلَ الظلم عند رُغَائِه
ما عاد فحلُ الظلم للإرغاءِ

وخطرتَ بالسيف الصقيل تجاوبا
تَذْكِي ضِرَامَ الحب في الدَّهْمَاءِ
وانصرْ ملوكا طالما قد كبَّرُوا
وتضرَّعُوا في الضَّنْكِ والسَّرَّاءِ
أَمِنَ العبادُ بأرضهم وبيوتهم
وانهارَ بيتُ الخوفِ في القفراء
نهر المودة من عيون دُمُوعِنا
يمضي يَدُكُّ معاقلَ الشحناء
لنصاغَ قلبًا واحدًا متماسكًا
في وجهِ جيشِ الغدرِ والسفهاء

فقد بنيت هذه القطعة الشعرية على الاستعارة المكنية القائمة على التركيب الإضافي، بإضافة لفظتين إلى بعضهما لا يصلح في مجالهما الدلالي إضافتهما، ففي تركيب (فحل الظلم) يأتي لفظ الفحل الدال على مجال الحيوان الضخم مركبا مع لفظ الظلم الدال على شيء معنوي ليدل على تجسيم وتجسيد هذا الظلم في صورة حسية يتمكن المتلقي من تأملها، وتأمل مدى بشاعتها، ومن ثم يقدر في المقابل تلك الجهود التي قام بها الممدوح (الملك عبد الله) في مواجهته للظلم.

وفي مقابل مواجهة الظلم من جانب الممدوح يؤكد الشاعر على أنه - أي الممدوح- ينمي السلوك المخالف له ويزيد منه، وهو الحب؛ وذلك على سبيل الاستعارة المكنية المركبة تركيبا إضافيا في قوله (ضرام الحب)، وكأن الحب كان نارا خافتة في مواجهة الظلم الشنيع، ولكن الممدوح عمل على إذكائها لتنير حياة النار جميعا.

وليس هذا فحسب، بل إن الممدوح ينصر الملوك والأمراء الذين يعملون لصالح الناس، فيأمنوا في بيوتهم وأرضهم، وقد عبر عن هذا الأمان بانتفاء الخوف، على طريقة الاستعارة المكنية (بيت الخوف)، وكأن الناس استبدلوا - في حياة هؤلاء الملوك- بيوت الأمن والأمان ببيوت الخوف.

ثمة حالة من الحب والتعاون يسعى الشاعر إلى التأكيد عليها من خلال صياغة هذا المعاني على الاستعارة المكنية بطريق التركيب الإضافي، ومن هنا فقد عبر عن نتيجة العيش بتلك الحال بين الناس بواسطة تراكيب (نهر المودة- جيش الغدر).

وقد استثمر الشاعر في قصيدة (الشوق المنتظر) هذا التركيب الإضافي للاستعارة المكنية من خلال استدعاء الاستعارة القرآنية في قوله تعالى: ﴿فَأَذَٰقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ﴾ النحل [١١٢]

في قوله: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٣).

هذا شذا من رياض الشوق أَسْكَرَني
أذاقَنِي من لباسِ البُؤْسِ والنِّعَمِ

وفي قوله في قصيدة (سعد براءة طفل): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٧).

شربنا من سموم اليأس كأسًا
بها نُشْوَى على نار اللهيب
حبيسٌ في سجونِ الحزنِ قلبي
فلا يدري شروقا من غروب

فاليأس من الشفاء هو أمر معنوي لا نلمسه حقيقة، لكننا نرى آثاره وهي الضعف والمرض، كما أن الحزن أيضا أمر معنوي لا يلمس، إلا إن مظاهر الضعف والنحول في جسد المريض تجعل منه شيئا ماديًا نراه بأعيننا. فعندما يقول (شربنا من سموم اليأس كأسًا) إنما يشخص اليأس فيجعله شرابًا سامًا له مذاق مر وقاتل، فصار الشاعر وقلبه يعيشان حالة من الحزن المسيطر على حياته؛ فعبر عن تلك الحال بـ (سجون

الحـزن)، وذلـك عـلى سـبيل الاسـتعارة المكنيـة.

وتـأتي الاسـتعارة المكنيـة عـلى صـورة الجملـة الفعليـة المكونـة مـن الفعـل والفاعـل؛ حيـث لا يتفـق المجـال الـدلالي للفظـي الجملـة في تأديـة معنـى حقيقيـا، فيـؤول التركيـب عـلى الاسـتعارة المكنيـة، ففـي قولـه في مقطوعـة (ضعـف): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٠).

لذا ألقاكَ قد خَارَتْ عُزُومِي
كـذا ألقـاك قـد مـاتَ انتصـارُ

فالعـزوم والانتصـار شـيئان معنويـان لا يتـلاءم معهـما الألفـاظ الحسـية (خـارت- مـات)، إلا أن الشـاعر قـد اسـتعار العـزوم والانتصـار المعنويـين لشـخصه المحسـوس؛ ليـدل عـلى فقدانـه شـغف اللقـاء بمـن يحـب، وقرينـة الاسـتعارة المكنيـة هنـا هـي فعـل (ألقـاك) الحـسي.

وإذا تتبعنـا تركيـب الجملـة الفعليـة على الاسـتعارة المكنيـة في الديـوان فإننـا نلحـظ أن الشـاعر قد اسـتعان في معجمـه الشـعري بلفظـين متواتريـن بكثـرة في الشـعر القديـم، وهمـا (ذاق- ذاب)، لمـا يحويانـه مـن دلالات حسـية تسـهم في تجسـيد الصـورة، ومـن الأمثلـة عـلى ذلـك:

قولـه في قصيـدة (الباحـة غربـة): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ٥).

لو أنني لم ألقَ نفسي في النَّوَى
وأذَبْتُ عمري في الرَّكِيبِ لِزَاما

وقولـه في قصيـدة (قريتـي الغاليـة دار عيسـى حلـم ثـان): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ٣).

من دار قومي سوف أعشقها
ما ذاب نجمٌ من هوى السَّحَرِ

وقولـه في مقطوعـة (ولـه): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٠).

ما كلُّ من ذاق الهوى ولِهٌ
مثـلي بَـرَاهُ الخـوفُ والحـذرُ

وقولـه في قصيـدة (أوهـام): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٢).

وأذوق من طعم الحياة حلاوةً
أشـتارُ مـن سِرِّ الوجـود بقـاء

وقولـه في قصيـدة (الشـوق المنتظـر): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٣).

إذ خِلْتُ أني سأحيا لا أذوق هوى
ولـن أذيـبَ مـن الأشـواق بعـضَ دمـي

وقولـه في قصيـدة (الرحيـل): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٤).

لعل الخِلَّ يرْضَى عن خليلٍ
أذاب الـروحَ في حـبٍّ عجيـب

وقولـه مـن قصيـدة (قتلتنـي): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٥).

تبًّا لهذا العشق يرعَى صحتي
ويذيـب أحلامـي فـما أعْطَيْتَنِـي

وقولـه في قصيـدة (ذوبـان قلـب): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٦).

أذبت قلبي أشعارا بغانيةٍ
سـبحانَ خالقِهـا ربِّ السـماوات

وقولـه في قصيـدة (قبلـة شـاعر): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ١٨).

فأذابَ من روحي بقايا بُؤْسِها
ورَمَـى بقلبـي رَجْفَـةً وتَبَسَّـمَا

وقولـه في مقطوعـة (روح حائمـة): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ٢١).

ماذا أقولُ لروحي بعدما حَامَتْ
حـول الحبيـب تذيـب العمـرَ في اللهـب

وقولـه في مقطوعـة (اغتيـال): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ٢١).

مذ كان قلبي لم يذق حبًّا
كأنـه لم يُخْلَـقِ الحـبُّ

وقولـه في قصيـدة (صـدود): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ٢٣).

ومهما أَوْجَعَتْنِي في هواها
فـإنِّي سـادِرٌ قلبـي يـذوبُ

وقولـه في مقطوعـة (شـقاوة): (ديـوان ديـرتي وونـة قلـب، ص ٢٥).

يا كلَّ من ذاق الغرامَ تصبروا
من كان عشَّاقًا يموت شهيدًا

ثمـة فـرق في هـذا الإحصـاء بـين اعتبـار هـذه التعبـيرات مجـرد اسـتعارات مكنيـة قـد شـاعت في أشـعار الشـعراء، حتـى ابتذلـت، فصـارت كأنهـا حقيقـة، وبـين اعتبارهـا خاصيـة أسـلوبية اختـص ديـوان الشـاعر للدلالـة عـلى مـا تتضمنـه مـن دلالات خاصـة بعـالم الشـاعر، والـذي دعـا إلى اعتـماد هـذه التعبـيرات خاصيـة أسـلوبية تلـك المقارنـة التـي أشـار إليهـا سـعد مصلـوح بـين الفـن البلاغـي والخاصيـة الأسـلوبية، إذ يقـول: " لا تعـد الخاصيـة أسـلوبية بمجـرد وجودهـا في النـص، إذ إن النظـر إليهـا بهـذا الاعتبـار يرتبـط بالشـيوع والنـدرة النسـبيين، ومـن ثـم كان البعـد الإحصائـي جـزءا مـن ماهيتهـا، أمـا الفنـون في البلاغـة فهـي قائمـة يتسـاوى جميـع مفرداتهـا في فـرص ورودهـا مـن جهـة الإمـكان العقـلي " (مصلـوح، ٢٠٠٣م، ص ٦٨).

وهـذا هـو عمـل المحلـل الأسـلوبي الـذي يتجـاوز عمـل المحلـل البلاغـي الـصرف، فالأسـلوبي " يسـعى لاستكشـاف كافـة أسـباب الاختيـار في الجملـة المدروسـة، لمـاذا هـذه البنيـة التركيبيـة؟ لمـاذا هـذه الكلمـة أو تلـك؟ لمـاذا هـذا التركيـز؟ إن هدفـه الـذي يسـعى إليـه هـو تفسـير كل اختيـار لغـوي في النـص مـن نواحـي الحيـل الأسـلوبية ومـن نواحـي الرمـوز الضمنيـة. وهلم جـرًا " (الغذامـي، ١٩٩٣م، ص٤٦).

والقـول باختصـاص الشـاعر سـعد بـن حمـدان الغامـدي بهـذه التعبـيرات الاسـتعارية إنـما يصلـح لـدواع أسـلوبية في كثـير مـن الشـواهد السـالفة، إذ لا يصلـح هـذا الحكـم في وجـود تشـابه مـع العديـد مـن أسـاليب الشـعراء؛ لأن مجـرد التشـابه لا يقـوم دليـلًا عـلى اعتبـار هـذه التعبـيرات خاصيـة أسـلوبية للشـاعر، ذلـك أن الفـرق واقـع بـين الأسـلوب المطرد وبـين الدواعـي الأسـلوبية الطارئـة، والتعبـيرات في الأبيـات السـابقة ليسـت طارئـة عـلى اللغـة وأساليبها العرفيـة، بـل هـي واحـدة مـن هـذه الأسـاليب العرفيـة والمطـردة.

ويـرى الباحـث أن مـن الفـروق الأساسـية بـين الخـواص الأسـلوبية التـي في النـص، والفنـون البلاغيـة التـي حـاول البلاغيـون اسـتنباطها مـن التعبـيرات اللغويـة أن الخاصيـة الأسـلوبية " تفـارق الفـن البلاغـي في أنهـا ليـس لهـا وجـود مطلـق خـارج النـص، أي أنهـا لا تعـد خاصـة أسـلوبية إلا إذا كانـت داخـل النـص، وكانـت مظهـرًا مـن مظاهـر تميـز التشـكيل اللغوي فيه " (مصلـوح، ٢٠٠٣م، ص ٦٨).

وهـذا يعنـي أن الفـن البلاغـي قريـن النظـرة الجزئيـة، وتفتيـت النـص، ولم يحـاول البلاغيـون الجمـع بـين هـذه الفنـون في سـياق نـص واحـد لإبـراز دلالتهـا، أو ربـط هـذا الفـن بوصفـه خاصيـة أسـلوبية بالنـص أو السـياق المزروعـة فيـه، فقـد " جـردوا الصـورة الفنيـة وفتتـوا أجزاءهـا في عمـل وصفـي لا يتعـدى الشـكل الظاهـري، بعيـدًا عـن روحهـا وخصائصهـا ونكهتهـا، بعيـدًا عـن خطـوة

داخلية يبحثون بها عن حقيقة المضمون وعلة الاختيار، وطبيعة الأداء وقدر العطاء، وعلاقة هذه الخلية بالبناء الكلي، وتأثير البناء الكلي على الخلية " (سلطان، ١٩٩٦م، ص ١٣٤).

فالتحليل الأسلوبي يظهر تفوق الأداء في دلالته عما حصره البلاغيون داخل الأغراض البلاغية المقننة.

فالحديث عن الغرض من الاستعارة بالذوق والإذاقة، أو الذوبان والإذابة فهو تابع للفلسفة التي تعنى بحصر الدلالات البلاغية للبنى والظواهر الأسلوبية داخل ما عرف بالأغراض البلاغية.

والخاصية الأسلوبية تكمن هنا في اعتبار هذه التعبيرات ظاهرة لغوية في المقام الأول تعتمد على الموروث الثقافي والدلالي للألفاظ، كما أنها ظاهرة إنسانية في المقام الثاني؛ حيث تعتمد على علاقة الإنسان بالكون والحياة؛ إذ إنها ألفاظ تمثل مصدرا للتجارب الخيالية بالنسبة للإبداع الإنساني.

والإبداع الإنساني في استثمار مصادر الصور الفنية والاستعارات يمثل سياقا عاما للشعراء ينهلون منه متى شاءوا، ذلك أن التحليل البلاغي للصور السابقة في الأبيات يقتضي أن تكون الكيفية التعبيرية فيها بالإذاقة والإذابة في خدمة الغاية من الخطاب. فعناصر الأداء الأسلوبي في تلك الصور الاستعارية ليست غاية في ذاتها، وإنما ترتبط بالسياق والغاية، ومن ثم فإن السمة الأسلوبية لا بد فيها من اعتبار هذا السياق الإبداعي المشترك بين الشعراء بشكل يسمها بالسمة السياقية، فيكون رصد هذه السمة وتحليلها متوقفًا على معرفة غاياتها السياقية المرتبطة بالخطاب الشعري للشعراء.

ولعل الغاية الأساسية ومباشرة لكل التعبيرات السابقة هي تجسيد المعنوي، وتشخيص الدلالة، وتقديم المعنى في صورة حسية تملأ السمع والبصر، حتى يصل الشاعر إلى أن تتمكن الدلالة والحقيقة التي يريد أن يدلل عليها إلى المتلقي، وهو يستند في تمكين الدلالة والحقيقة على الخيال والتخييل.

ويفرق بعض الباحثين هنا بين الاستعارات الأدبية والاستعارات النمطية، من جهة أن الاستعارات النمطية تبدو أقرب إلى الاستعمال الحقيقي المباشر، أما الاستعارات الأدبية فيقول عنها: " فإن الاستعارات في النصوص الأدبية قد يكون لها خصائص مناسبة سياقيًّا تميزها عن غيرها من الاستعارات التي قد يكون لها تأثير نمطي على طبيعة فهمها؛ ولهذا يتعين علينا اعتبار طبيعة الأدب عاملًا سياقيًّا يمكن أن يؤثر في عملية فهم الاستعارات " (ستين، ٢٠٠٥م، ص ٥٢).

والفارق الذي تسعى إلى تأكيده هذه المقولة هو أن هناك فارقا بين الاستعارة المبتذلة والاستعارة المبتكرة، وهذا يؤكد حقيقة أسلوبية في ظاهرة الاستعارة هي أن " بعض الاستعارات تخلق مشابهات، أكثر ما تصوغ مشابهات سابقة الوجود " (المرجع السابق، ص ٣٧).

ولعل هذا ما حاول الدكتور سعد بن حمدان الغامدي في ديوانه أن يقوم به، إذ إنه لم يكن يسعى إلى مجرد تكرار الاستعارات بناء على التقاليد الشعرية، وإنما حاول أن يخرج من اتباع هذه التقاليد بتعبيرات استعارية ابتكارية، قائمة على ابتداع مشابهات جديدة، وإن استخدمت نفس نمطية التعبيرات القديمة، انظر - على سبيل المثال- إلى قوله في قصيدة الباحة غربة: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٥).

لو أنني لم ألقَ نفسي في النَّوَى

وأذَبْتُ عمري في الرَّكِيبِ لِزَاما

فالإذابة هنا ليست مجرد تكرار لاستعارة قديمة، ولكنها مرتبطة بالجو الانفعالي الذي يرتكز عليه الشاعر، إذ إنه يقارن بين حالين؛ حال الابتعاد عن قريته، وحال القرب منه، فهو في حال الابتعاد كأنه يلقي نفسه في المهالك، أما في حال القرب فكأنه يذيب جسده وعمره لينطبعا على أرضها، فيصبح جسده في جسدها متلاحمين متلاصقين، فلا مجال للبعد والفراق مرة أخرى.

وانظر كذلك إلى قوله في فعل الإذاقة: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٠).

ما كلُّ من ذاق الهوى ولِهٌ

مثلي بَرَاهُ الخوفُ والحذرُ

فالاستعارة هنا ليست مبتذلة كون الشاعر قد علقها بالوله، وهي درجة عميقة من الهوى والعشق، وهي الدرجة التي أراد من المتلقي أن يعيها فبادره ببيان حقيقتها بقوله: براه الخوف والحذر. فهو عاشق، إلا أنه ليس ككل العاشقين الذي ذاقوا الهوى، وإنما هو في عشقه قد تجاوز مرحلة الذوق إلى مرحلة الخوف والحذر.

فالاستعارة في قصائد الديوان تقوم على الخيال لتجسيد الفكرة والمعنى، بحيث تخرج من مجالها العقلي إلى مجالها الحسي، فالشاعر يفكر في الأشياء تفكيراً حسيًّا شعورياً، مما يسهم في الربط بين عناصر الصورة الاستعارية، ومن خلال هذا الربط يمثل الشعور انعكاسا لرؤية الشاعر، فيطلع المتلقي بالتالي على كل ما بداخله من إحساس وفن.

وهذا الذي يقوم به الخيال هو من عمل الاستعارة ووظيفتها الأساسية فهي تصهر عنصرين متناقضين فتذيبهما في وعائها فيتلاشى تناقضهما، وتزداد الرابطة والتشابه بينهما، لذلك كانت رؤية الشاعر للحقيقة هي الاتحاد بين قلبه وعقله، وبين المظاهر الكبرى لعناصر الحياة، ويؤكد الدكتور أحمد زكي على صلة الاستعارة بالخيال، محدداً درجة الخيال في تلك الصلة، فيقول: " إنَّ الشاعر الكبير هو الذي لا يكاد ينفصل حتى يمده خياله بفيض الصور التي تجعله يشاهد مشاعره بقدر ما يشعر بها، على أنّ هذه الصور قد تكون من أبسط أنواع الخيال، وقد تكون من أعقدها، وأما أبسطها فهي الاستعارة التي أساسها التشبيه، وقوامها جمع أطراف الأشياء إلى بعضها في تركيب مغاير لأصولها، وأما أعقدها فما يختلط بالوهم والأساطير، حيث يخترق الذهن حدود المعقول إلى عمليات خلق استاطيقي ليس الغرض منه جعل الإدراك الإنساني ممكناً فحسب، وإنما كذلك إعطاء التجارب الإنسانية أبعاداً تتسع لكل الناس،... بحيث يكون من السهل جداً أن يتلاقى الإنسان مع الإنسان عن تخوم أصبح لا وجود لها في هذا العالم على الإطلاق، أما الوهم فيوضع جنباً إلى جنب مع ما يمكن تسميته بالخيال الابتكاري الذي يجمع عادة بين عناصر ليس بينها رابطة، وأنْ تكن في حدود المعقول." (زكي، ١٩٧٣م، ص١٢٧-١٢٨).

ويمكن بيان ذلك حين تقرأ قول الشاعر في قصيدة (أوهام): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٢).

الآن أُوْقِنُ أنَّ حبكَ سالبٌ

مِنِّي الحياةَ وتاركِي أشْلَاء

خُذْنِي أموتُ على أسنَّةِ عِشقنا

إني مُلِئْتُ مرارةً وشقاء

أو قوله في قصيدة (الشوق المنتظر): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٣).

ولن أجرع كاس الشوق مهلكة

ولن أحرق في نهر الدموع فمي

وكم تمنيت أن الحب يحرقني
وكم تضرعت أن الشوق مغتنمي
لكنه زمن من هول فاقته
يدافع السحب أن تندى على الأكم
فأي حب سرى في القلب ينخره
وأي شوق سرى في العظم بالسقم

وكذلك قوله في قصيدة (الرحيل): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٤).

رياح الموت هُبِّي لا أبالي
فريح الشوق باتت من نصيبي
تهز القلب حينا ثم تغدو
ضراما في حشاي وفي جنوبي
ألا إني لفوح من شجون
نسيت الموت يعصف في دروبي

وقوله من مقطوعة (سعادة): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٥).

وتزرع في عيوني لحن شوق
فيزهر في فؤادي كل فن
وتشرب في شعوري محض سحر
فيغدو الكون يروي الشعر عني

وانظر إلى هذه الصورة الاستعارية البديعة في قوله في قصيدة (قبلة شاعر): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٨).

قالت أتذكر عندما قبلتني
وزرعت في شفتي لحنا مبهما
فسبحت في بحر الغرام ولم أجد
من فجر أنوار النعيم تجهما
وانحل من نفسي نسيج تعوسها
وانسل منها ما غثا أو أسقما
ولد النعيم بقبلة لحنتها
عند اللقاء وكنت أنا المنعما
قد أذكرتني كل ما عانيته
من غائر الأوجاع سفرا أضخما
فأجبتها والليل يدوي صمته
والقلب من هول السكوت تبكما
والروح تسبح في جحيم عنائها
والكبد يبغي أن يصيح تألما
من خمرة الحب العتيق قبستها
وخزنتها بين الضلوع لتكتما
قد غصت في بحر الشعور لأجلها
وأقمت من أغلى الدموع مآتما
وجعلت نار الشوق جنة عاشق
ونسجت ثوب القول شعرا أنعما

فإن هذه القطعة الشعرية تقوم على ما يسمى في التحليل البلاغي (تراكب الصور) (العمري، ٢٠١٠م، ص٣٧٩). وهو شكل من أشكال الترابط الدلالي المكون لانسجام نص كامل، إذ إن تراكب الصور الاستعارية بعضها فوق بعض بهذه الطريقة يصنه بنية النص الفنية، بواسطة تراصف الصور على مستوى الجمل، ثم على مستوى النص.

المبحث الثالث: الصورة الكنائية

ترتبط ظاهرة الكناية بالسياق الثقافي والحضاري للمتكلمين والمخاطبين؛ ولذلك ارتبطت شواهد الكناية الأثيرة في الخطاب البلاغي بتلك الموروثات الثقافية والحضارية، مثل عبارات " نؤوم الضحى - كثير رماد القدر - طويل النجاد ... إلخ. فالكناية هي معنى معقول يتولد استدلاليًا وسياقيًا من معنى تعارف عليه المجتمع وأطراف التواصل " عقلًا وعرفًا وثقافةً ".

وقد درست الكناية بوصفها أسلوبًا من أساليب المبالغة يستخدم للتأكيد على وصف موقف أو حالة ما. ومن ثم ارتبطت دلالة الكناية

بدلالة المجاز بحجة دلالتها على المبالغة، وذلك لأن الكناية قرينة إرادة المعنى غير الظاهر، وهذا هو عمل المجاز أيضًا، ففي الكناية تكون الحقيقة هي الأسبق في الفهم، ويأتي المجاز دائمًا ردفًا في الفهم، ويكون هذا الردف مبالغة في هذه الحقيقة، يقول ابن الأثير: " الحقيقة تفهم أولًا، ويتسارع الفهم إليها قبل المجاز؛ لأن دلالة اللفظ عليها وضعية، وأما المجاز فإنه يفهم منه بعد فهم الحقيقة، وإنما يفهم بالنظر والفكرة، ولهذا يحتاج إلى دليل، لأنه عدول عن ظاهر اللفظ فالحقيقة أظهر، والمجاز أخفى، وهو مستور بالحقيقة، ألا ترى إلى قوله تعالى: ﴿أَو لَٰمَسۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾ النساء [٤٣] فإن الفهم يتسارع فيه إلى الحقيقة التي هي مصافحة الجسد، وأما المجاز الذي هو الجماع فإنه يفهم بالنظر والفكر، ويحتاج الذاهب إليه إلى دليل، لأنه عدول عن ظاهر اللفظ " (ابن الأثير، ١٤٢٠ه، ج٢- ص ١٧٢).

وقد فسر عبد القاهر الجرجاني علاقة الكناية بالمجاز من خلال عبارته الشهيرة " اللفظ يطلق والمراد به غير ظاهره" ومن ثم عرف الكناية بأن " يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ به إليه، ويجعله دليلًا عليه" (الجرجاني، ٢٠٠٤م، ص١٤٧).

وعلى ذلك مثلت الكناية طريقًا لإثبات الحقائق وتقريرها، لا تغييرًا في هذه الحقائق ولا زيادة في معانيها، وكانت الوسيلة في ذلك هي دلالة المبالغة، يقول عبد القاهر منظرًا لهذه القاعدة العامة: " ليست المزية التي تثبتها لهذه الأجناس على الكلام المتروك على ظاهره، والمبالغة التي تدعي لها - في أنفس المعاني التي يقصد المتكلم إليها بخبره، ولكنها في طريق إثباته لها وتقريره إياها. تفسير هذا أن ليس المعنى إذا قلنا: الكناية أبلغ من التصريح أنك لما كنيت عن المعنى زدت في ذاته، بل المعنى أنك زدت في إثباته، فجعلته أبلغ وآكد وأشد " (المرجع السابق).

وقد عمد البلاغيون المتأخرون - وفق منهجهم في التقسيم المنطقي لفنون البلاغة- إلى تقسيم الكناية، غير أن الباحث ارتأى أن يكون منهجه في دراسة الكناية في قصائد الديوان سينظر استنادا إلى جوهرها البلاغي الأساسي، وما تحمله من أبعاد بلاغية تثري من تجربة الشاعر، بدلا من الدخول في تشقيقات وتشعبات تجعل من النص الشعري كأنه مجرد تطبيق للصناعة والتقسيمات البلاغية، وحسنًا فعل السكاكي حينما اقتصر على ثلاثة أقسام فقط للصورة الكنائية على أساس المعنى المكنى عنه؛ وهي: كناية عن موصوف، وكناية عن صفة، وكناية عن نسبة، وقد سمى الأقسام الثلاثة على التوالي: طلب نفس الموصوف، وطلب نفس الصفة وتخصيص الصفة بالموصوف (السكاكي، ١٩٩٦م، ص١٩٠). وهو مما يمكن الإفادة منه في الدراسة الحالية لديوان (ديرتي وونة قلب).

وقد تناول الشاعر من أنواع الكنايات في قصائده، الكناية عن موصوف، وهي " الكناية التي تذكر فيها الصفة دون الموصوف." (طبانة، ١٩٨٨م، ص٧٧٩-٧٨٠). من ذلك قوله في قصيدة (درة الأنباء) في مدح الملك عبد الله حين قدم ديرته: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٦).

ومهدتَّ دون الناس كل مُعِيقَةٍ
وهتكتَ دون الشعب كل غطاء
وبنوا مراتع صحة لديارنا
دَحَرَتْ جيوش الموت والأدواء

ففي البيت الثاني كناية عن موصوف (مراتع صحة) وهي كناية عن المستشفيات التي أمر

ببنائها الملك عبد الله في بلد الشاعر، وقد وصفها بمراتع الصحة لتضفي على المعنى دلالات السعة والفسحة، مما يجعل الناس كأنهم يتخذونها مرتعًا للاستشفاء والمتعة.

ومن هذا النوع أيضا قوله واصفا ديرته في قصيدة (الغادة الجنوبية)، وذلك حين تأخر نزول المطر في البلاد: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٨).

بِنْتُ الغَمَامِ وتشتكي من شُحِّهِ إنَّ الغمام إذا يجودُ كريم

فالموصوفة ببنت الغمام هي بلدته، وهو الوصف الذي كنى به عنها، وهو يوحي بكثرة ما يتنزل على أراضيها من أمطار، حتى كأنها صارت ابنة للغمام، وفي هذا دلالة على ما تتمتع به هذه البلدة من مساحات خضراء شاسعة ومزهرة.

وهذا المعنى أكده عن طريق الكناية أيضا في قوله في قصيدة (درة الأنباء): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٦).

من عادة الخضراء تكرم حِبَّها

فتزيد في الإخصاب والإنماء

ومن هذا النوع قوله في قصيدة (قبلة شاعر): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٨).

وتحولت صحراءُ قلبي واحةً

تروِي عطاشا قد تَخَرَّمُهم ظما

من خمرة الحب العتيق قَبَسْتُها

وخَزَّنْتُها بين الضلوع لِتَكْتُمَا

فقوله: (بين الضلوع) هو كناية عن القلب، وأتى بصفته أنه يقع بين الضلوع؛ ليحقق دلالة التكتم والتستر الذي أنهى بها شطر البيت (لتكتما).

أما الكناية عن الصفة فهي " الكناية التي يذكر فيها الموصوف، وتنسب له صفة معنوية تريد لازمها." (طبانة، ١٩٨٨م، ص٧٨٠). من ذلك قوله في قصيدة (درة الأنباء) في مدح الملك عبد الله حين قدم ديرته: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٨).

غَيْمَاتُهم أحلامهم وقلوبهم

طَرِبَتْ لِقَدْمِ ذي اليد البيضاء

ففي الكناية (ذي اليد البيضاء)، وهي كناية عن صفة لازمة للممدوح وهو الملك عبد الله، وهو وصف شائع في عالم شعر المدح بالكرم والسخاء، فمن المشهور أن يوصف الكريم والسخي بأنه صاحب يد بيضاء؛ أي لا يبقى فيها شيء، وإنما توزع على الآخرين كل ما فيها، والوصف بالبيضاء يحمل بعدًا دلاليًا آخر هو أن الشيء المعطى شيء يتسم الجمال والنقاء والصفاء، فلا شائبة تشوبه.

ومن هذا النوع في القصيدة ذاتها الكناية عن صفة الكرم في قوله: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٦).

وفتحتَ بابَكَ للعباد فَنَالُهم

عدلُ الأمير وفائضُ الإعطاء

ففي التعبير بفتح الباب من قبل الممدوح دلالة على مدى كرمه وجوده، وفي الكناية بلاغة عن التصريح له بالقول بأنك جواد أو ذو كرمٍ؛ ذلك أن الوصف هنا ثابت له في حال وجوده بصفة شخصية، أما فتح بابه فلا يستلزم هذا الوجود الشخصي، فربما يأتي الناس لمنزله راغبين العطايا وهو غائب عنه، ويوصف حينها أيضا بالكرم.

ومن هذا النوع كذلك في قوله من قصيدة (قتلتني) واصفا محبوبته نلحظ هذا الوصف البديع (كنوز الأرض) الذي يكنى به عنها قائلا ومناجيا لها: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٥).

رُحْمَاكِ يا أحلى كنوز الأرض ما
أَبْقَيْتِ من قلبي وما أفقدتني

فالتعبير بالكناية في النماذج السابقة لا يشير إلى أهمية الموصوف بهذه الصفات فحسب، بل إنه يحدد في الوقت ذاته قيمة الكناية وإيثارها على التصريح.

فمن ذلك قوله معبرا عن حال التحسر في قصيدة (الباحة غربة): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٥).

ولَكَمْ ضربتُ الصدرَ حسرةَ واجِدٍ
فَتَـأَوَّدَتْ أضلاعُـه أسـقاما

فالتعبير بضرب الصدر إيحاء بمدى الحسرة التي انتابت الشاعر عندما ارتحل عن موطنه وبلدته. فالكناية كي تكون ذات جوهر ودلالة بلاغية ثرية فلا يعني ذلك اكتشاف علاقة عقلية منطقية تلازمية بين صورة حسية ومعنى مجرد، كالذي بين ضرب الصدر وبين الحسرة والندم؛ لأن ذلك تبسيط للمعنى البلاغي وإدخاله في علاقات منطقية تفهم بداهةً، ومن ثم ينتج عنه فقر في الدلالة وتقليص لها، هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإن تقليص الدلالة الكنائية على علاقة بين رادف ومردوف أو بين لازم وملزوم مكانه العقل والمنطق؛ مما يجعل المتلقي يقف موقف المتلقي السلبي الذي يسعى إلى الكشف عن هذه التلازمات المنطقية الميسورة؛ فالبنية " لكي تكون خاصة أسلوبية لا بد أن تكون انعكاسًا للحس الحدسي الذي ينشأ عند القارئ كنتيجة لاستقباله لها " (الغذامي، ١٩٩٣م، ص ٧٧-٧٨).

وذلك الحس الحدسي الناشئ عند المتلقي يحدث بالتمثل، والتمثل هنا معناه أن يضع المتلقي نفسه مكان الشاعر، فيتمثل موقفه، ويحاول أن يكشف التوصيف الكنائي لذلك الموقف وتلك الحالة، وليست الكناية - وفق هذا التحليل- علاقة بين لفظ ومعنى مجرد تدل عليه، وإنما هي توصيف لموقف حي وحالة إنسانية نشطة.

كما يكرر معنى قريبا من المعنى السابق في قوله في مقطوعة (جفوة): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٢).

قالت له ارحل ضقت ذرعا فارحلي
سئم الفراش تلاصق الأجساد

فالتعبير الكنائي (ضقت ذرعا) يحمل دلالة الضجر والضيق والجفوة التي تحدث بين الأخلاء.

ومن هذا النوع أيضا قول الشاعر في قصيدة (الرحيل) مخاطبا محبوبته التي اختارت الرحيل عنه، بينما هو يمد لها يد القرب والوصال، فعبر عن هذا المعنى قائلا: (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ١٤).

وكَمْ أنِّي فَرَشْتُ له ذراعي
لينسى ما يعاني من كروب
وكم أني فتحتُ له فؤادي
لينظر ما أعاني من ضروب

وهناك نمط آخر من الكناية عند الشاعر، وهو التعبير الذي يعتمد فيه على الإيماء والإشارة، أو ما يمكن أن يسمى: (التلميح بالمعنى)، وهي تعبيرات تشير إلى المعاني المضمنة التي يقصد إليها لشاعر، ويفهمها المتلقي اعتمادا على الملفوظ مستعينا بعناصر السياق، فيبني الشاعر لغة شعره على تلك المعاني غير المباشرة، فيدركها المتلقي ويستدل على المقاصد عن طريقها، مستنداً بذلك على كفاءته التأويلية.

فالكناية بوصفها تعبر عن إرادة المعنى غير الظاهر، فإن المقاصد الدلالية لهذه المعنى تتمحور حول المبالغة في الوصف وإثبات المعنى وتأكيده.

ومن الأمثلة على ذلك في الديوان قوله في قصيدة (نكوص): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٢).

مَضَتْ من غير ما سببٌ وداعٍ
فَبِتُّ مُكَفَّنًا بدمٍ وداء
وأضحى القلب في لُجِّ اِلْتِيَاعٍ
وضاق الكونُ عني مَعْ فضاء

فالشاعر يعبر بالكناية والتلميح عن الحال التي وصل إليها بعد أن رحلت عنه حبيبته دون سبب أو داعٍ، فقد صار جسده عبارة عن كفن مطرز من الدم والداء، كناية عن المرض والنحول الذي أصابه من فرط الشوق، كما أن نفسه لم تعد تطيق الحياة على اتساعها، إلا أنها بالنظر إلى حاله صارت ضيقة تكاد تخنقه.

وفي قوله كذلك في قصيدة (صدود): (ديوان ديرتي وونة قلب، ص ٢٣).

ولكن كي يسجَّلَ في صِحَافِي
بأنِّي عن هواها لا أتوب

فالشاعر أراد أن يعبر عن أنه لا يمكن أن يترك حبه لمحبوبته، حتى صار هذا الحب مكتوبا في القدر؛ كأنه ذنب وقع الشاعر وكتب في الصحيفة إلى يوم القيامة.

الخاتمة

إن الفكرة الأساسية التي انتظمت هذه الدراسة، هي أنها قد حصرت الصورة البيانية بأنواع ثلاثة، وهي الأنماط البلاغية المعروفة؛ الصورة التشبيهية، والصورة الاستعارية، والصورة الكنائية. وقد قامت الباحث باستقراء ديوان (ديرتي وونة قلب)، وخرج بالأبيات التي صيغت على الأنماط الثلاثة، وقد استند الباحث على منهج الانتقاء، لا الاستقصاء، وذلك لاعتبارات بحثية تخص قواعد النشر الملزمة بالتقيد بعدد صفحات محدد للبحث، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- مثلت الصورة التشبيهية أداة فنية في بنية قصائد الديوان، عكست ثقافة الشاعر ودقة معرفته بما حوله.
- جاء التشبيه في قصائد الديوان على مستويات مختلفة، فتارة يشكِّل لوحة تشبيهية متلاحمة يكمل بعضها بعضاً، وتارة يأتي في سياق تشبيه بسيط من جهة التركيب اللغوي.
- أجاد الشاعر في صياغة الصورة التشبيهية، ووضعها في السياق الشعري المناسب، بحيث كانت دالة على التفاعل الحي مع عناصر الحياة.
- استثمر الشاعر الصورة الاستعارية، وما تشع به من إيحاءات، فأبدع من خلالها في لغته الشعرية، ودلالاتها الثرية.
- تعامل الشاعر في الصورة الاستعارية مع ألفاظ اللغة من خلال ابتكار علاقات جديدة قادرة على تجاوز المألوف والعادي والدخول في الغريب والبعيد.
- وقد صهر الشاعر خياله في أطراف الصور الاستعارية، فظهرت متلائمة مع السياق الذي وضعت فيه.
- وجاء التجسيم والتشخيص بوصفه نمطا استخدمه الشاعر في صوره الاستعارية، يخلع على المجردات والمعنويات صورة حسية مما جعلها تبدو مجسمة تدب فيها الحركة والحياة.
- كانت صور الديوان الكنائية صوراً قائمة بذاتها، وقد اكتسبت قوة وتأثيراً من كونها مستمدة من معطيات الثقافة والعرف الاجتماعيين.
- يمكن تقسيم الصورة البيانية عند الشاعر إلى قسمين؛ قسم من ابتكار الشاعر، وقسم منبثق من البيئة العربية القديمة، أو التقاليد الشعرية القديمة.
-

قائمة المصادر والمراجع

١. المصدر الرئيسي: ديوان (ديرتي وونة قلب)، للشاعر الدكتور سعد بن حمدان الغامدي، وهو مجموعة من القصائد التي نظمها الشاعر ولم ينشرها، وهي نسخة مخطوطة لم تطبع.

٢. ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ١٤٢٠هـ.

٣. الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، المحقق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية، دمشق بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٢ه.

٤. الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، تحقيق محمود شاكر، دار المدني جدة، الطبعة الأولى، ١٩٩١م.

٥. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، ٢٠٠٤م.

٦. زكي، أحمد، النقد الأدبي الحديث، أصوله واتجاهاته، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٧٣م.

٧. الزمخشري، أبو القاسم ، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.

٨. ستين، جيرارد، فهم الاستعارة في الأدب، مقاربة تجريبية تطبيقية، ترجمة: محمد أحمد حمد، المجلس الأعلى للثقافة، ط١، ٢٠٠٥م.

٩. السكاكي، أبو يعقوب، مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط٢، ١٩٨٧م.

١٠. سلطان، منير ، البديع في شعر المتنبي، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٩٦م. ص ١١٩.

١١. طبانة، بدوي، معجم البلاغة العربية، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، دار الرفاعي بالرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨م.

١٢. العبيدي، رشيد، أبو طالب المأموني (حياته- شعره- لغته)، جمع وتحقيق ودراسة، مطبعة الرشاد، بغداد، د ط، ١٩٨٩م.

١٣. عصفور، جابر ، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، دار الثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٧٣م.

١٤. علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م.

١٥. العمري، محمد، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الثانية، ٢٠١٠م.

١٦. عودة، خليل، المستوى الدلالي لأداة التشبيه، مجلة جامعة النجاح، نابلس، ع١٠، ١٩٩٦.

١٧. الغذامي، عبد الله، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، دار سعاد الصباح، الكويت، ط٣، ١٩٩٣ م.

١٨. الفيروزآبادى، مجد الدين، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع،

بيروت لبنان، الطبعة الثامنة، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥م.

١٩. المبرد، أبو العباس، الكامل في اللغة والأدب، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

٢٠. مصلوح، سعد، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، آفاق جديدة، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ط١، ٢٠٠٣.

٢١. مطلوب، أحمد، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان، الطبعة الثانية، ٢٠٠٧م.

٢٢. - الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تدقيق وتوثيق: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، د ت.

٢٣. وهبة، مجدي - المهندس، كامل، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، الطبعة الثانية.

٢٤. ديوان الشاعر الأيوبي الشهاب محمود بن سلمان على موقع الديوان، على الرابط الإلكتروني:
https://www.aldiwan.net/poem81423.html

List of sources and references

1. Al-Isfahani, Al-Ragheb, (1412 A.H.), Vocabulary in the Stranges of Qur'an, Investigator: Safwan Adnan Al-Daoudi, (first edition), Damascus - Beirut, Dar Al-Qalam, Al-Dar Al-Shamiya.
2. Al-Amidi, (1392 AH / 1972), the balancing between the poetry of Abu Tammam and al-Buhturi, investigation: Alsayed Ahmed Saqr, (2nd edition), Egypt: Dar al-Maaref.
3. Al-Jahiz, (1424 A.H.), Al-Hayawan(-book of the animals), (second edition), Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmia.
4. Al-Jarjani, Abdel-Qaher, (1991 AD), secrets of rhetoric, investigation: Mahmoud Shaker, (first edition), Jeddah: Dar Al-Madani.
5. Al-Jarjani, Abdel-Qaher, (2004 AD), Evidence of miraculousness, investigation: Mahmoud Muhammad Shaker, (5th edition), Cairo, Al-Khanji Library.
6. Al-Khafaji, Ibn Sinan, (1982 AD), the secret of eloquence, (first edition), Beirut - Lebanon, Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
7. Al-Ramani, (2008), Jokes in the Miracles of the Qur'an within Three Messages in the Miracles of the Qur'an, Investigation: Muhammad Ahmad Khalaf, Muhammad Zaghloul Salam, (5th Edition), Egypt: Dar Al-Maaref.
8. Al-Zamakhshari, Abu Qasim, Revealing about the Realities of the Revelation and the Eyes of sayings in the Faces of Interpretation, Investigation: Abdul Razzaq Al-Mahdi, third edition, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.
9. Al-Sakaki, Abu Yaqoub, (1987), key of science (Miftah al-Ulum), achieved by Naim Zarzour, (2nd floor), Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
10. Trabelsi, Muhammad Al-Hadi, (1981), Characteristics of Style in Shawqiyat, Tunisian University Publications.

rhetoric in meanings, the statement and adorable, auditing and documenting: Dr. Youssef Al-Smaili, Beirut: Al-Asriyya Library.

19. Zaki, Ahmed, (1973), Modern Literary Criticism. Its Origins and Trends, (First Edition), Cairo: The Egyptian General Book Authority.
20. Stein, Gerard, (2005), Understanding Metaphor in Literature. An Applied Experimental Approach, translated by: Mohamed Ahmed Hamad, (1st Edition), Egypt: The Supreme Council of Culture.
21. Sultan, Munir, (1996), Al Badi' (immature in opinion (in Al Mutanabbi's Poetry, (p. 119), Alexandria: Mansha'at Al Maaref.
22. Asfour, Jaber, (1973 AD), the artistic image in the critical and rhetorical heritage of the Arabs, (first edition), Cairo: House of Culture.
23. Alloush, Said, (1985 AD), A Dictionary of Contemporary Literary Terms, (1st edition), Beirut: The Lebanese Book House.
24. Wahba, Magdy, Kamel Al-Mohandes, A Dictionary of Arabic Terms in Language and Literature, (Second Edition), Beirut: Library of Lebanon.
11. Al-Askari, Abu Hilal, two industries, writing and poetry, investigation: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
12. Al-Alawi, Yahya bin Hamza (1423 A.H.), Al-Tirazir for the Secrets of Rhetoric and the Science of Realities of Miracles, (first edition), Beirut: Al-Mataba Al-Asriyya.
13. Al-Omda, Ibn Rashiq, (1981), in the merits of poetry, its literature and criticism, investigated by: Muhammad Muhyi al-Din Abd al-Hamid, (5th edition), Beirut: Dar al-Jeel.
14. Al-Omari, Muhammad, (2010), Arabic rhetoric, its origins and extensions (second edition), Casablanca, Morocco, House of Africa of the East (Dar Africa Alshark), Casablanca, Morocco.
15. Al-Ghadami, Abdullah, (1993), Sin and Atonement from Structural to Anatomical, (third edition), Kuwait: Dar Suad Al-Sabah.
16. Al-Firouzabadi, (1426 AH - 2005), Al-Qamus Al-Muhit("The Surrounding Dictionary), investigated by: Muhammad Naim al-Araqsusi, (Eighth Edition), Beirut, Lebanon: Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution.
17. Al-Mubarrad, Abu Al-Abbas, (1417 AH - 1997), the complete in Language and Literature, Investigator: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, (third edition), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
18. Al-Hashimi, Ahmed, The jewels of

معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

Obstacles to Obtaining A Professional License for Islamic Education Teachers in Saudi Arabia.

د.عبد الله بن عبد العزيز الحميده
أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد
بكلية التربية بجامعة المجمعة.
البريد الالكتروني : Alhomaidah1981@gmail.com

Abdullah Abdulaziz alhomaidah
Assistant professor of curricula and methods of teaching
Islamic education at Majmaah University
Alhomaidah1981@gmail.com

https://doi.org/10.56760/BFZW6483

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. وقد اُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة بالاستبانة، التي وزعت على خمسمائة وأربعة عشر (٥١٤) معلم تربية إسلامية بمنطقة القصيم التعليمية. وقد ظهرت نتائج البحث حسب المحاور الثلاثة: بأن كان المحور الأول المتمثل بمعوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٧) وكانت الدرجة بمستوى عالٍ؛ ومن أبرز المعوقات في هذا المجال ضعف برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين، أما المحور الثاني عن معوقات أداء القسم التخصصي باختبار الرخصة بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري بلغ (٠,٧٢) وكانت الدرجة بمستوى عالً؛ وكان من بين المعوقات الانشغال بالأعمال الإدارية عن التدريس، والانصراف عن القراءة والبحث في التخصص، وفي المحور الثالث المختص بمعوقات تعود لطبيعة الاختبار فقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٠) وبلغ انحراف معياري (٠,٥٨) وكانت الدرجة بمستوى متوسط؛ حيث كان من المعوقات عدم إتاحة الاختبار في أكثر من وقت بالسنة، وضعف التوعية بآلية تنفيذه؛ كما توصل البحث من خلال اختبار الفروض إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية تعزى لصالح سنوات الخبرة. في حين توصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول معوقات الحصول

Abstract

The study aimed to find out the obstacles to obtaining a professional license for Islamic education teachers in the kingdom of Saudi Arabia. The descriptive survey method was used, and the tool was represented by the questionnaire, which was distributed to five hundred and fourteen (514) Islamic education teachers in Qassim Educational Zone. The search results appeared according to the three axes: That the first axis was the obstacles to the performance of the general educational department in the license test with an arithmetic average of (3.66) and a standard deviation of (0.57) and the degree was at a high level; one of the most prominent obstacles in this area is the weakness of professional preparation and development programs for teachers, while the second axis is about the obstacles to the performance of the specialized department by testing the license with an arithmetic average of (3.62) and a standard deviation of (0.72) and the degree was at a high level; among the obstacles were preoccupation with administrative work from teaching, distraction from reading and research in the specialty, and in the third axis, which is specialized in obstacles due to the nature of the test, the arithmetic mean reached (3.40) and the standard deviation reached (0.58), and the grade was at an average level؛ The research also found that there are no significant differences at the level of significance (0.05) between the respondents ' point of view on the obstacles to obtaining a professional

على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية تعزى لصالح الحاصلين على برامج تدريبية.

الكلمات المفتاحية:
معلمو التربية الإسلامية-اختبار الرخصة المهنية للمعلمين.

license for Islamic education teachers attributed to years of experience. While he concluded that there are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the respondents ' views on the obstacles to obtaining a professional license for Islamic education teachers attributed to the benefit of those who received training programs.

Keywords:
Islamic education teachers-professional license test for teachers.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الأنبياء وسيد المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين؛ أما بعد: فإن من طبيعة البشر تنوع أعمالهم تبعاً لتنوع قدراتهم ومواهبهم التي منحهم الله عز وجل إياها، ولذا فقد كان لكل مهنة المختصون فيها، والخبراء بتفاصيلها، والمحترفون في أدائها، وفي العصر الحديث أضحت هناك تخصصات تدرس في الجامعات لكل مهنة، وعلم قائم بذاته لكل حِرفة، وأصبح كل عمل يمارس وِفقَ قواعد وشروط محددة لأدائه على الوجه المطلوب.

وبرزت الشهادات التي تمنح لمنسوبي كل مجال بمزاولة عملهم ومهنتهم، والتراخيص التي تتيح للعاملين في كل قطاع ممارسة نشاطهم؛ بل وصل في بعض التخصصات إلى أداء القَسم من المختصين على أن يؤدوا العمل على الوجه المطلوب واستيفاء أخلاقيات المهنة، فصار الترخيص لمزاولة المهن أسلوباً حضارياً.

ولقد حث الدين الإسلامي الحنيف على أهمية إتقان العمل والأمانة في أدائه ويدل عليه قوله تعالى ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الأَمِينُ﴾ [القصص:٢٦] حيث إن القوة والقدرة مع الأمانة ينبغي اعتبارهما في كل عمل يتولاه الإنسان، والخلل لا يكون إلا بفقدهما أو فقد أحدهما (السعدي، ١٤٢٠)، وفي حديث عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: إن الله تعالى يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه. (السيوطي، ١٤٠٨، رقم ١٨٨٠)؛ وهذا يعني أن إتقان العمل من أسباب محبة الله سبحانه للعبد، وأنها فضيلة عظيمة تحث كل إنسان على المثابرة في عمله وإتقانه، ومن حيث المقصد الشرعي العام يشير الثنيان (١٤٢٣) إلى أنه ينبغي أن يفي العمل بالاحتياجات، وأن يتم تحسينه باستمرار ورفع كفاءة الانتاج، والرقي بقدرات الانتاج البشرية والمادية بالتعليم والتدريب، ودراسة العقبات وتذليلها.

ومن بين المهن التي أصبحت تُمنح لمنسوبيها شهادات ورخص لمزاولتها: مهنة التعليم؛ حيث يشترط للمعلم أن يكون على دراية في المجال التربوي ومجال التخصص الأكاديمي، وبعض المجالات المرتبطة بهما، حيث يعطى المعلم شهادة رخصة مهنية؛ ويعرف زغلول وعبد العزيز (٢٠٠٤) تلك الرخص بأنها إجراء يضمن بأن المعلمين الذين منحت لهم الرخصة يسمح لهم بالتدريس لأنهم حققوا الحد الأدنى من الكفاءة. وقد أوضحت بعض الدراسات أهمية الرخصة المهنية للمعلمين وفائدتها للعملية التعليمية،

حيث كشفت دراسة الكندري وفرج (٢٠٠١) ودراسة المطيري (٢٠١٧) عن أهمية الرخصة المهنية للمعلمين، وأنها من الممكن أن تسهم في تعزيز النظرة المجتمعية للمعلمين، وتدفع المعلمين لتطوير قدراتهم، ومواكبة المستجدات على الساحة التربوية، وزيادة التنافس المحمود بين المعلمين، مما ينعكس بصورة إيجابية على العملية التعليمية، وهي وسيلة للنمو المهني المستمر. وهذه فوائد تجعل من العملية التعليمية عملية تفاعلية تتواكب مع المتغيرات، وأن العاملين فيها يشعرون بالرضا عن ذواتهم، ولديهم القدرة على التحسن المستمر؛ وتضيف دراسة حمدي والشهراني (٢٠٢١) جوانب أخرى تتمثل في أن الرخصة المهنية للمعلمين تسهم في الالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة، والتطوير المهني، والتفاعل بين التربويين والمجتمع. وتبين بعض هذه المميزات أن الرخصة المهنية للمعلمين من حيث مبادئها ومضامينها تنطوي على جانب أخلاقي يحث عليه ديننا الإسلامي وهذه المهنة الشريفة، وأنها ذات بُعد إنساني ومجتمعي شامل ينعكس على الحياة العامة. وقد أوصت دراسة الزهراني (٢٠٢٢) بأهمية التوعية بدور الرخصة المهنية للمعلمين في تطوير الأداء؛ مما يعني أن من أبرز إيجابيات الرخصة المهنية قدرتها على الارتقاء بمستوى أداء المعلمين.

ولقد حفظ التاريخ أن علماء المسلمين الأوائل وضعوا ضوابط محددة سموها قواعد الجرح والتعديل وهي لنقد الرواة ومدى موثوقيتهم ودقة ضبطهم في روايتهم للأحاديث النبوية، حيث خصصوا لذلك عدداً من المؤلفات والموسوعات. كما ظهر مصطلح الإجازة، وهو يعني شهادة يمنحها العالم لأحد طلابه في نقل القراءات أو رواية الحديث أو الفقه والفتيا عنه (الروندة، ١٩٩٦). وهذه أشبه بالشهادة أو الرخصة بأن طالب العلم هذا قد تأهل بما يكفي لينقل عن شيخه العلوم التي أجازه فيها؛ وقد شملت هذه الإجازات العلمية علوماً مختلفة ومنها الإجازة بالتدريس، وأصبحت الإجازات تقليداً منتشراً في بلدان إسلامية كثيرة وفي مجالات متعددة حيث يمنحها العلماء والجامعات والمدارس التي نشأت قديماً لطلاب العلم والمعلمين (أبو زيد، ٢٠١٩). مما يجلي الأمر أن مبدأ الترخيص للتعليم مبدأ إسلامي أصيل؛ وبطبيعة الحال فإن العلوم تتطور ويتم تقنينها وتأطيرها بأطر حديثة، ولذا سعت عدد من الدول المتقدمة إلى وضع نظم حديثة بموجبها يتم منح المعلمين رخصة مهنية لمزاولة المهنة؛ ومن الدول الرائدة في هذا المجال الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تمنح ولايات مثل مسيسيبي وكارولاينا الشمالية الرخصة بعد الحصول على شهادة المؤهل واجتياز اختبار مهني تربوي وفي التخصص الأكاديمي بالإضافة لشروط أخرى، وكذلك الحال في بريطانيا حيث تشترط حضور دورات تدريبية وتقييم وظيفي محفز، وفي اليابان يشترط اجتياز دورات تدريبية، وهناك تجارب أخرى في جنوب أفريقيا حيث يشترط حضور دورات تدريبية وشهادات دبلوم، وفي دول الخليج العربي يشترط في بعضها الحصول على دبلوم أو تجربة ميدانية واجتياز اختبار المعلمين، ويتم تجديد الرخصة بشكل دوري؛ وتتفاوت مدة الرخصة في التجارب السالفة ما بين ثلاث وخمس وعشر سنوات، كما تتباين شروط التجديد (المطيري، ٢٠١٧ والعبد المنعم، ٢٠١٩).

مشكلة البحث:

للرخصة المهنية دور فاعل في تطوير أداء المعلمين كما مر في دراسات سابقة، كما أنها تسهم في خلق أجواء تنافسية بين المعلمين، مع

الإعلاء من مكانتهم الاجتماعية، وينعكس ذلك على شعورهم بالرضا عن ذواتهم، وإلى جانب هذه المميزات للرخصة إلا أن تطبيقها لا يخلو من بعض التحديات والعقبات التي تواجهها؛ ففي دراسة أجرتها الغثبر (٢٠٢٠) لاستطلاع آراء المعلمين قبل تطبيق اختبار الرخصة المهنية، تضمنت وجود صعوبات في بعض النواحي المتعلقة ببرامج التطوير والاتجاه نحو الاختبار وآلية تطبيقه؛ ورغم أن هذه الصعوبات جاءت بصورة مبدئية قبل الاختبار، ولكن وجود هذه المخاوف في أوساط المعلمين تعني أن فئات منهم لم يتم تجهزهم لمثل هذه المواقف مما زاد من قلقهم.

وفي دراسة أخرى للوادعي والقحطاني (٢٠٢١) عن البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، أشارت إلى وجود حاجات تدريبية للفئة المبحوثة للتوافق مع اختبار الرخصة المهنية؛ وإذا كانت هذه الحاجات التدريبية لفئة معلمين على رأس العمل، فالمنطق يوحي بأن الصعوبات المحتملة لاختبار الرخصة تشمل فئات كثيرة، وليست لفئة طارئة على ميدان التعليم لضرورة ما، أو لمجموعة معزولة تعاني من مشكلات خاصة بها؛ وفي دراسة الزهراني (٢٠٢٢) دعت بصورة مباشرة إلى دراسة التحديات التي تواجه اختبار الرخصة المهنية للمعلمين؛ مما يعني أن عدداً من الباحثين استشعر وجود مشكلة تحتاج دراسة وبحثاً تمثلت في وجود صعوبات قد تواجه المعلمين في اختبار الرخصة؛ وفي تقرير لهيئة تقويم التعليم والتدريب صدر في نهاية عام ٢٠٢١ بعد أول تجربة لاختبار الرخصة، تضمن أن المتوسط العام للمتقدمين الجدد بلغ ٤٩,٤٪ وأن نسبة الاجتياز العام هي ٤٣٪، كما يشير التقرير إلى أن المتوسط العام لتخصص التربية الإسلامية بلغ في الأداء ٥٣,٧٪ أما الاجتياز فقد وصل إلى ٥٥,٦٪ وهذه الأرقام والنسب دون المأمول مما يعني وجود صعوبات من نوع ما تحتاج إلى بحث وكشف، وقد دعا التقرير إلى متابعة الخريجين ومعرفة الصعوبات التي تواجههم في اختبار الرخصة.

ونتيجة لما أوصت به الدراسات والتقارير الرسمية ومعايشة واقعية من الباحث لمجتمع المعلمين في تخصص التربية الإسلامية فإن هناك حاجة بحثية من وجهة نظر الباحث حول معرفة معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؛ ولذا يصاغ البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما معوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما معوقات أداء القسم التخصصي في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما المعوقات التي تعود لطبيعة اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- معرفة معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
- معرفة معوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية

الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

- معرفة معوقات أداء القسم التخصصي في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
- معرفة المعوقات التي تعود لآلية أداء اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

هناك جوانب تبين أهمية البحث من النواحي العلمية والعملية، بحيث تنعكس بإثراء نظري يفيد المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومخططي التعليم ونحوهم، وتضفي بعض المقترحات ذات الطابع الإجرائي العملي الذي قد يستفيد منه المسيرون للعملية التعليمية؛ ويمكن تلخيص أبرز النقاط التي يتبين من خلالها أهمية البحث بما يلي:

- تغذية المحتوى الأدبي لمناهج التربية الإسلامية فيما يتعلق بالرخصة المهنية للمعلمين وبيان أهميتها واستعراض التجارب الدولية فيها، وأنظمة اختبار الرخصة المهنية في السعودية.
- الوقوف على المعوقات المختلفة التي تعترض اختبار الرخصة المهنية، مما قد يلفت أنظار هيئة التقويم والتدريب بصفتها مشرفة على تنفيذ الاختبار؛ للبحث عن حلول لها وبحيث تصيغ اختباراتها بما يتوافق مع الظروف الموضوعية.
- اقتراح حلول عملية من الممكن أن تستأنس بها الجهات المشرفة على التعليم وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم بما يساعد على تجاوزهم للاختبار بجدارة واستحقاق، بعد التأهيل المناسب.
- تنمية الميدان البحثي في مجال المناهج وطرق التدريس عامة ومناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها، وأساليب تطوير أداء معلميها.

مصطلحات البحث:

- الرخصة المهنية: عرفتها هيئة التقويم والتدريب (٢٠١٩) بأنها "وثيقة تصدرها هيئة التقويم والتدريب وفق معايير محددة؛ يكون حاملها مؤهلاً لمزاولة مهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة، وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها" (ص:٦).
- ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها الوثيقة التي تصدر من هيئة التقويم والتدريب بناءً على أداء المعلم في اختبار الرخصة المهنية؛ ويترتب عليها مزايا مستحقة لكل مستوى من مستويات المعلمين حسب لوائح الهيئة.
- المعوقات هي "وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويمكن النظر إليها على أنها المسبب للفجوة بين الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، أو على أنها الانحراف في الأداء عم معيار محدد مسبقاً" (درويش، ٢٠٠٥، ص:٧).

معوقات الحصول على الرخصة المهنية يعرفها الباحث إجرائياَ بأنها: معوقات تحول دون حصول معلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية على شهادة الرخصة سواء في الجانب التربوي العام أو التخصصي أو طبيعة آلية تنفيذ الاختبار.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: عام ١٤٤٣هـ الموافق ٢٠٢٢م.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية، منطقة القصيم التعليمية.
- الحدود البشرية: معلمو التربية الإسلامية.
- الحدود الموضوعية: معوقات الحصول على

الرخصة المهنية للمعلمين.

الإطار النظري:

- **مفهوم الرخصة المهنية:** عُرِّفت الرخصة المهنية من قبل بعض الباحثين بتعريفات متنوعة في عباراتها متفقة من حيث المدلول العام؛ فيرى عبد العزيز (٢٠٢٠) بأنها "التصريح الرسمي لمزاولة مهنة التدريس التي تعتمد على استيفاء المعلم لمتطلبات ومعايير تحددها هيئة رسمية وتعتمد على معايير الجودة وترتبط بالمعايير القومية" ص:١١؛ فالرخصة تعني شهادة تسمح بمزاولة فرد ما لمهنة التدريس بعد اجتيازه اختباراً أو استكماله لمتطلبات محددة. أما حمدي والشهراني (٢٠٢١، ص٤١٧) فيذهبان للقول بأنها "تصريح من قبل الجهة الحكومية المخولة بالسماح للمعلم بممارسة مهنة التعليم عندما يستوفي المعلم معايير مهنية عامة وخاصة بالمهنة لقياس مدى توافر وجودة الأداء المعرفي والمهاري والتربوي والمهني للمعلم المتقدم للمهنة أو المزاول لمهنة التعليم لإصدارها وتجديدها باستمرار". وهذا التعريف فيه إشارة إلى أن التجديد يتم بشكل دوري، مما يعني أن المعلم مطلوب منه الاستمرار في تطوير مهاراته؛ ويمكن تعريفها بأنها شهادة تمنحها جهة وطنية محددة تخول المعلم وبشكل دوري بممارسة المهنة بناءً على تحقيقه لمعايير الكفاءة المطلوبة في المجال التربوي العام والأكاديمي التخصصي.
- **أهمية الرخصة المهنية: مما يبرر للرخصة المهنية حسب الغثبر (٢٠٢١، ص٢٠٥):**

— شرف مهنة التعليم، وأنه ينبغي ألا يلتحق بها إلا ذوو الكفاءة ممن تم اختبارهم.
— أهمية دور المعلم المباشر في رفع كفاءة النظام التعليمي وجودة مخرجاته، وأهمية إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.
— ضمان حق الطالب في توفير نظام تعليمي كفؤ، كون الطالب هو محور العملية التعليمية.
— القصور الحاصل في بعض برامج إعداد المعلمين.
— الأخذ بمبدأ التعليم المستمر.
— مسايرة التوجهات العالمية في تطوير أداء المعلمين.

فالأهمية للرخصة نابعة من أهمية دور المعلم والأعباء الملقاة عليه، ومن أهمية العملية التعليمية كونها المعول عليه في تطوير المجتمعات والدول والمساهم الرئيس في تنمية وتنشئة الأفراد الذين هم الطلاب، بالإضافة إلى التطورات المتلاحقة في الميادين المختلفة ومنها الميدان التعليمي. كما يشير مكتب التربية العربي (١٤٣٧) إلى أهمية توافر كفايات مهنية لمعلمي التربية الإسلامية تحديداً، وذلك لما أسفرت عنه عدد من الدراسات من وجود ضعف الأداء المهني لمعلمي التربية الإسلامية، مما يعني تحديد الكفايات المهنية، والاهتمام بالإصلاح المدرسي الذي يتطلب تحقيق كفايات مهنية خاصة في جميع التخصصات، والاتقاء بالأداء المهني لمعلمي التربية الإسلامية تحديداً، وتبني مفهوم المجتمعات المهنية الذي دعت له الدراسات، والذي يقود للتطوير والإصلاح التربوي للعملية التعليمية. وما سبق يؤكد إلى أن من ركائز التطوير في التعليم، التطوير المهني لأداء المعلم، والذي يقاس بناءً على كفايات ومعايير محددة، تضعها مؤسسات مستقلة، وتشرف على اختبار المعلمين فيها، وبالتالي منحهم رخصة لمزاولة هذه المهنة المهمة في التنمية البشرية.

- **فوائد الرخصة المهنية:** للرخصة المهنية فوائد

ومميزات تنعكس على العملية التعليمية بصفة عامة وعلى المعلمين وأدائهم بصفة خاصة، وقد عددت الغثبر (٢٠٢٠، ص٢٠٧) شيئاً من هذه المميزات التي تتلخص في:

- اختيار المعلمين المتميزين لمهنة التعليم على أسس جيدة وواضحة، وفي ذلك تجويد لمخرجاته، وبنفس الحال يتبين للمجتمع الأسس المهنية التي تم بناءً عليها اختيار المعلمين فيكون على بصيرة بطبيعة عملهم مع الشعور بالرضى عن تأهيلهم.
- يساعد المعلمين على مواكبة المستجدات التربوية والتعليمية، مما يساعد في فهم احتياجات الطلاب؛ ووجود فرصة حقيقية للنمو المهني بالاستفادة من المعلم في العمل التعليمي المباشر، دون إشغاله بمهام وأعمال إدارية ليست من اختصاصه.
- تطوير لوائح العمل الخاصة بالمعلمين، ووجود آلية واضحة لتوظيفهم وترقيتهم.
- خلق جو تنافسي إيجابي بين المعلمين مما يزيد من ظهور صور إبداعية وابتكارية في أدائهم يستفيد منها الطالب خصوصاً، والعملية التعليمية عموماً.
- صياغة برامج إعداد المعلمين، وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة حسب الاحتياج الميداني التربوي، ويكون تطوير المعلمين أكثر وضوحاً.
- المراجعة الدورية لقرارات واضعي السياسة التعليمية والمخططين للمناهج والتعليم حسب ما يطلبه العمل التربوي.

ويؤكد السعدوي والشمراني (١٤٤١) على أن من فوائد وجود معايير لمهنة التدريس؛ الصدق في اتخاذ القرارات المؤثرة في جودة التدريس، وتطوير المسارات الوظيفية للمعلمين، وتوفير الحوافز، والاتقاء بمكانة مهنة التدريس، وتؤسس لأنظمة أكثر فاعلية لمسؤولية المعلمين وأدائهم، وتساعد المعلمين على التدريس بفاعلية وتطويرهم مهنياً، وتعلمهم ذاتياً.

وبذلك يكون المعلم على درجة عالية من الإعداد والتدريب المستمر والتطوير المتواصل، والوصول إلى درجة من الرضا المجتمعي عن الواقع التعليمي وأداء مؤسسات التعليم وما تقدمه للأجيال الناشئة، كما أن صاحب القرار التعليمي يكون على دراية وبشكل مفصل عن أداء منسوبي القطاع التعليمي.

- **الترخيص للمعلمين عند المسلمين قديماً:**

في التاريخ الإسلامي شواهد على أن المعلمين والذين هم طلبة علم درسوا على عدد من العلماء، وقد تم إعدادهم ليقوموا بالتدريس، ولذا فقد جاء في الفكر التربوي الإسلامي ألا يتصدر المعلم للتدريس حتى تكتمل أهليته ويشهد له مشايخه بذلك كما عند العلموي، أما ابن سحنون فكان يمنح شهادة أو تزكية لبعض المعلمين ليتأكد أولياء أمور الطلاب من أهلية من يدرس أبناءهم؛ ويرى ابن جماعة أن المعلم ينبغي ألا ينتصب للتدريس إلا إن كان أهلاً لهذه المهنة، والغزالي يذهب إلى أن المعلم ينبغي أن يستكمل عدته ويشهد له أساتذته، وهذه بمثابة شهادة أو ترخيص، ويشترط ابن خلدون على المعلم أن يكون متمكناً مما يدرسه (عبد العزيز، ٢٠٢٠).

يستخلص مما سبق أن المسلمين قديماً ركزوا على بعض المعايير تتمثل بشهادة العلماء للمعلم بمثابة التوصية العلمية، واستكمال مدة الإعداد والأهلية للتدريس من جميع النواحي الأخلاقية والمهارية، وكذلك التمكن

من المادة العلمية وطريقة تدريسها.

- **تجارب عالمية في الرخصة المهنية للمعلمين:** خاضت بعض الدول تجارب متنوعة فيما يتعلق باختبار الرخصة المهنية للمعلمين، ومرت بأطوار متلاحقة إلى أن استقرت على شروط ومعايير محددة؛ ويمكن القول إنه ورغم التفاوت النسبي بين الدول إلا أن هناك معايير مشتركة فيما يتطلب على المعلمين تحقيقه للحصول على رخصة مزاولة المهنة.

— في الولايات المتحدة الأمريكية: ظهر الاهتمام بالرخصة قديماً بالذات لمعلمي الرياضيات بعد أن لوحظ ممارسات خاطئة من بعضهم، فوضعت معايير خاصة يجب تحقيقها، ثم عممت التجربة على التخصصات الأخرى (الزهراني، ٢٠٢٢). ورغم تفاوت الولايات في الشروط والمعايير المفروضة على المعلمين، ولكن أبرز الشروط والمعايير كما يشير عبد العزيز (٢٠٢٠) الحصول على الشهادة الجامعية في التخصص ودورات مع برنامج إعداد معلم أو تجربة ميدانية لمدة عام دراسي أو ماجستير، وكذلك اجتياز اختبار المعلمين وربما اختبارات أخرى تتعلق ببعض مهارات اللغة والحساب.

— في إنجلترا: ذكرت أسماء الحربي (٢٠١٨) أن لاختبار الرخصة المهنية بإنجلترا ثلاث نطاقات؛ الأول يتعلق بالصفات المهنية مثل العلاقة مع الطلاب والاتصال والتنمية المهنية الشخصية، الثاني المعرفة المهنية من قبيل التعليم والتقييم والمناهج ومهارات القراءة والكتابة والتقنية، الثالث وهي المهارات المهنية وتتمثل في التخطيط والتدريس وبيئة التعلم وغيرها.

— في فرنسا: يشترط على المعلمين خوض اختبارات بعد الحصول على الشهادة الجامعية، ثم يخضع المعلم لتجربة مدتها سنة، بعد ذلك هناك اختبار مركزي لجميع المتقدمين (عبد العزيز، ٢٠٢٠).

— في كوريا الجنوبية: يشترط على المعلم اجتياز فترة الإعداد المطلوبة على المعلمين، وكذلك اجتياز الاختبار الخاص بالمعلمين (عبد العزيز، ٢٠٢٠).

— في جمهورية مصر العربية: هناك عدد من المجالات والمعايير المتعلقة بإعداد المعلم تتمثل في ثمان مجالات وهي التخطيط واستراتيجيات التعليم والمادة العلمية وتكنولوجيا التعليم وثقافة المجتمع والتقويم وأخلاقيات المهنة والتنمية المهنية المستمرة (الحربي، ٢٠١٨).

من خلال التجارب السابقة يظهر أن هناك شروطاً لا بد من توافرها وهي الحصول على الشهادة الجامعية في التخصص، والإعداد التربوي إما بدبلوم أو ماجستير أو تجربة ميدانية، واختبار مهني تربوي وربما بعض الاختبارات النوعية الأخرى، وأن هناك شروطاً كفائية تتمثل بالمعرفة بالتخصص والتنمية المهنية، مع بعض المهارات الداعمة مثل التقنية والحساب والثقافة العامة.

- **الرخصة المهنية للمعلمين في السعودية:** مرت التجربة السعودية لرخصة المعلمين المهنية بمراحل يمكن رصدها حسب التواريخ التالية؛ ففي العام ٢٠٠٢ كانت أول تجربة لاختبار كفايات المعلمين، ثم عام ٢٠٠٧ أسند شأن الإشراف على الاختبار للمركز الوطني للقياس والتقويم، وفي العام ٢٠١١ تبنى مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم معايير مهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، وفي عام ٢٠١٣ أقر اختبار الكفايات للمعلمين

المستجدين بشقيه التخصصي والتربوي، وجُعِل الحد الأدنى للتجاوز ٥٠٪، وفي ذات العام أُنشأت هيئة التقويم، وقد أصدرت تقريرها المبدئي للمعايير الخاصة بالتعليم عام ٢٠١٧، ثم تغير مسماها إلى هيئة التقويم والتدريب عام ٢٠١٩، ثم صدرت المعايير بصورتها النهائية عام ٢٠٢٠ وتشمل ثلاث مجالات: القيم والمسؤوليات، المعرفة المهنية، والممارسة المهنية ويندرج تحت كل مجال ثلاثة معايير(الزهراني، ٢٠٢٢ والغثبر، ٢٠١٩ وهيئة التقويم والتدريب، ٢٠٢١). فالرخصة السعودية بدأت باختبار كفايات للمعلمين، ثم أنشأت هيئة وطنية مستقلة للتقويم والتدريب وضعت معايير خاصة بالمعلمين شاغلي الوظائف التعليمية، وتشرف على اختبار الرخصة الذي يُسَكِّن المعلمين حسب مستوياتهم ويتم تجديدها كل خمس سنوات.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الرخصة المهنية للمعلمين، وتنوعت هذه الدراسات فمنها ما تناولها من ناحية تقديم تصور مقترح للرخصة المهنية وقد يكون مشفوعاً بنماذج دولية؛ ومنهم من تناول الموضوع بصورة مبدئية باستطلاع آراء التربويين والمعلمين عن الرخصة؛ ومن الدراسات من تطرق إلى واقع العمل التعليمي في ضوء معايير الرخصة المهنية للمعلمين.

فمن الدراسات التي قدمت تصوراً مقترحاً دراسة (كفافي، ٢٠١٠) حيث قدمت تصوراً مقترحاً لإعداد معلم الرياضيات المحترف في ضوء معايير ترخيص مزاولة مهنة التدريس، مستخدمتةً المنهج الوصفي وذلك بتوزيع استبانة شملت المشرفين التربويين والمعلمين، وخَلُصَت إلى أنهم يرون أهمية الرخصة للواقع التعليمي وملائمة المقترح للتطبيق؛ ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث تعزى لمتغيري المهنة والجنس، وقدمت الذبياني (٢٠١٤) دراسة تناولت نماذج دولية في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، حيث شمل المقترح خمساً وثلاثين (٣٥) فقرة تناولت الإعداد قبل الخدمة والتطوير أثناءها مع أهمية إلزام المعلم بالتطوير. كما قدم الحربي والمنيع (٢٠١٥) تصوراً مقترحاً لنظام رخصة التدريس لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية، مستخدمين المنهج الوصفي، وتوصلا إلى قائمة مبنية على نماذج عدد من الدول المتقدمة حيث تضمنت المعايير والأهداف والهيكل التنظيمي وأنواع الرخص ومتطلباتها؛ مع ضرورة كون الجهة المانحة للرخصة مستقلة. كما قدم الراضي (٢٠١٧) دراسة تناولت رؤية مقترحة لتطبيق رخصة مزاولة التعليم في ضوء المعايير المهنية العالمية، حيث قدمت هذه الرؤية إلى مئتين وواحد وعشرين (٢٢١) عضو هيئة تدريس بالجامعات السعودية، وتوصلت إلى قلة ارتياح بعض المعلمين لنظام الترخيص، لأن الترخيص يتطلب من المعلمين بذل المزيد من الجهد، وغياب الآلية الواضحة لاختيار الطلبة الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلم. أما دراسة (الحربي، ٢٠١٨) فقد سعت لتقديم تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية السعودية ٢٠٣٠ بإبراز أهمية الرخصة ودورها في تطوير أداء المعلم، وأهمية دور المعلم، وتطوير أداء المعلم وفق الأسس العلمية والمعطيات المحلية للرؤية؛ كما تضمنت هذه الدراسة رؤية ورسالة وأهداف ومنطلقات وآلية التنفيذ. وقدم العبد المنعم (٢٠١٩) تصورا مقترحاً لرخصة المعلم في

السعودية مقارنة بتجارب عالمية، حيث يهدف إلى معرفة المطلوب قبل البدء بنظام الرخصة، والتأكد من فاعلية اختبار الرخصة بعد التطبيق، والاستفادة من التجارب الدولية سيما في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أوصى بإيجاد ميثاق أخلاقي للمهنة، وقانون خاص بالتعليم يوضح دور المعلم، ومعايير مهنية في خمس (٥) مجالات وهي محتوى المنهج والتخطيط وتصميم طرق التدريس، والاتصالات والتكنولوجيا، والتقويم، والتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور، والتطوير المهني، وأن تكون التجربة على نطاق ضيق في البداية ثم التوسع لاحقاً.

ومن أنواع الدراسات السابقة في مجال الرخصة المهنية من استطلع في وقت مبكر آراء بعض المعنيين بها من تربويين ومعلمين وقبل التطبيق الرسمي لاختبارات الرخصة المهنية للمعلمين ففي دراسة (البهيجي، ٢٠١٥) التي هدفت إلى استشراف متطلبات التطبيق لمزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدم المنهج الوصفي وقام بتوزيع استبانة على خبراء تربويين في السعودية وخارجها، وتوصل إلى أن الرخصة تنتقي المعلمين الأكفاء، وتساهم في اختيار أفضل الخريجين، وتصلح العملية التعليمية من خلال النهوض بالمعلم وتعزيز التطوير المهني المستمر، وأوصى بأن يكون هناك جهة مستقلة تمنح الرخصة، مع وجود دليل إرشادي حولها. في حين أن دراسة للمطيري (٢٠١٧) هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس في الكويت؛ وقد أُستخدِم فيها المنهج الوصفي، وذلك من خلال أداة الاستبانة، حيث تمخضت نتائج الدراسة عن أهمية الرخصة في تجويد التعليم، وأنها تسهم في رفع القيمة المهنية لهذه الوظيفة، وتساعد في النمو المهني للمعلم، وشعور المعلمين بالرضا عن الذات والأمان الوظيفي. وقامت الغثبر (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؛ وقد كان منهج الدراسة هو الوصفي باستخدام استبانة وزعت على ألف وستمائة وأربعة وثلاثين (١٦٣٤) معلم في المملكة، وقد وجدت معوقات متنوعة تشمل برامج الإعداد للمعلمين، وبرامج التطوير المهني، ومعوقات تتعلق بآلية تطبيق اختبار الرخصة، وكذلك معوقات تتعلق باتجاه المعلمين نحو الرخصة.

وتناولت بعض الدراسات السابقة جانباً آخر، وهو واقع العمل التعليمي في ضوء معايير الرخصة، فمنها دراسة أجراها الوادعي والقحطاني (٢٠٢١) هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين، وأُستخدم المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات باستبانة وتحليل محتوى البرامج، وتوصل الباحثان إلى وجود احتياجات تدريبية قائمة على معايير الرخصة، وأن بعض المعايير موجودة كمتطلب ولكنها لم تنفذ، وبعضها غير موجود من الأساس. ودراسة (حمدي والشهراني، ٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على درجة إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم في مجال القيم والمسؤوليات المهنية بمعاييره الثلاثة: الالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة، والتطوير المهني المستمر، وتفاعل المعلم مع التربويين والمجتمع من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأداتهما هي الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى إسهام الرخصة بدرجة عالية في المعايير الثلاثة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المفحوصين تعود للجنس أو المؤهل

العلمي أو سنوات الخبرة. أما دراسة (الزهراني، ٢٠٢٢) فقد استهدفت التعرف على دور الرخصة في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم في مكة المكرمة؛ واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بتطبيق أداة الاستبانة وشملت العينة مئتين وسبع وثلاثون (٢٣٧) معلمة؛ وتوصلت إلى ضرورة التوعية بأهمية الرخصة في تطوير أداء المعلم، وتطوير برامج كليات التربية للتوافق مع شروط الرخصة المهنية للمعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، وكذلك الأداة في كثير منها هي الاستبانة، بينما بعض الدراسات السابقة قدمت تصورات مقترحة للرخصة المهنية للمعلمين؛ كما أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في نواحٍ من بناء وصياغة الفكرة الحالية للبحث، وبعض مضامين وفقرات الأدب النظري، وكذلك تصميم أداة البحث وبنائها؛ أما ما تميزت به الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات وما قدمته من إضافة، فهو أن هذه الدراسة استهدفت الكشف عن المعوقات التي واجهت المعلمين بعد التطبيق الفعلي لاختبار الرخصة المهنية على المعلمين، وتحديداً لمعلمي التربية الإسلامية، سواء في الشطر التربوي العام للاختبار أو التخصصي أو معوقات تتعلق بآلية التطبيق لاختبار الرخصة المهنية للمعلمين؛ كما قدمت هذه الدراسات توصيات بناء على نتائج البحث في المعوقات التي واجهت الفئة المستهدفة في البحث.

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر عينة الدراسة حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تعزى لصالح سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر عينة الدراسة حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تعزى لصالح الحاصلين على برامج تدريبية.

منهج البحث:

اُستُخدِم المنهج الوصفي المسحي لملائمته لمثل هذا النوع من البحوث؛ وهو "أسلوب في البحث يتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو شيء ما أو واقع، وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها، وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية" (عدس وعبيدات وعبد الحق، ٢٠٠٣، ص٢٦٣). فالمنهج الوصفي المسحي يقوم بجمع المعلومات عن الظاهرة محل الدراسة بهدف تحليلها، ومن ثم تقديم التوصيات بناء على نتائج هذا التحليل.

مجتمع وعينة البحث: يتمثل مجتمع البحث في معلمي التربية الإسلامية التابعين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية؛ ويبلغ عدد المعلمين فيها ٢٥٧٠ معلم تربية إسلامية يتوزعون على اثني عشر (١٢) مكتب تعليم داخل مدينة بريدة وخارجها وهي على النحو التالي:

جدول (١) مكاتب التعليم في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم

م	داخل بريدة	م	خارج بريدة		
١	مكتب شمال بريدة	٥	مكتب الأسياح	٩	مكتب الفوارة
٢	مكتب جنوب بريدة	٦	مكتب قصيباء	١٠	مكتب البدائع
٣	مكتب شرق بريدة	٧	مكتب عيون الجواء	١١	مكتب النبهانية
٤	مكتب غرب بريدة	٨	مكتب رياض الخبراء	١٢	مكتب عقلة الصقور

المصدر: إدارة التخطيط والمعلومات بتعليم القصيم

واختيرت عينة عشوائية طبقية ويغلب على هذا النوع من العينات أن نسبة تمثيلها للمجتمع كبيرة (القحطاني وآل مذهب والعامري، ٢٠١٠) فأُخذت العينة حسب فئات البحث المتمثلة بمكاتب التعليم وبلغ حجم العينة خمسمئة وأربعة عشر (٥١٤) معلم تربية إسلامية يشكلون نسبة ٢٠٪ من مجموع معلمي التربية الإسلامية التابعين لإدارة تعليم منطقة القصيم.

الأداة: حسب منهج البحث المستخدم، وطبيعة البيانات التي يتعامل معها، تبين للباحث أن الأداة الأنسب لجمع البيانات والمعلومات هي الاستبانة، لأنها تسهم في تحقيق أهداف البحث، وقد تم بناؤها وفقاً للأدب النظري في الموضوع، والدراسات السابقة التي أجريت حوله بالذات في البيئة السعودية؛ وتشمل الاستبانة متغيرات ديموغرافية عن المعلمين تتعلق بسنوات الخبرة، ومدى الالتحاق بالبرامج التدريبية، حسب الجدول (٢):

يتبين من الجدول (٢) التكرارات والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة لمتغير سنوات الخبرة، حيث

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة والالتحاق بالبرامج التدريبية

المتغير	المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
الخبرة بالمجال التعليمي	١٠ سنوات فأكثر	٣٢٦	٦٣,٤
	أقل من ١٠ سنوات	١٨٨	٣٦,٦
الالتحاق بالبرامج التدريبية	نعم	٣٥٦	٦٩,٣
	لا	١٥٨	٣٠,٧
المجموع الكلي		٥١٤	١٠٠٪

تبين أن الخبرة "١٠ سنوات فأكثر" جاء بأعلى تكرار (٣٢٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٣,٤٪)، بينما جاءت "أقل من ١٠ سنوات" بأقل تكرار (١٨٨) وبنسبة مئوية بلغت (٣٦,٦٪)، أما متغير الالتحاق بالبرامج التدريبية، فقد تبين أن الملتحقين جاؤوا بأعلى تكرار (٣٥٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩,٣٪)، بينما جاء غير الملتحقين بأقل تكرار (١٥٨) وبنسبة مئوية بلغت (٣٠,٧٪).

وتتضمن أجزاء الاستبانة الأخرى ثلاثاً وعشرين (٢٣) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: معوقات الجانب التربوي العام (٩ فقرات)، ومعوقات الجانب الأكاديمي التخصصي (٨ فقرات)، ومعوقات تتعلق بطبيعة الاختبار (٦ فقرات)؛ وكان المقياس المتبع هو المقياس الخماسي لليكرت المتدرج: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة؛ وإعطاء الدرجات من (١-٥) حسب درجة الموافقة لجميع فقرات الاستبيان، بحيث تأخذ الإجابة موافق تماماً (٥)

درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، معارض (درجتان)، معارض بشدة (درجة واحدة) وقد تم اعتماد التدريج التالي للحكم على المتوسط الحسابي حسب المعادلة التالية:

(أعلى قيمة - أدنى قيمة) / ٥ = ٠,٨٠ وهو طول المستوى الواحد، للحصول على التصنيف التالي:

- من(١,٠٠) إلى(١,٨٠) يمثل مستوى منخفض جداً، نحو كل فقرة من فقرات المحور المراد قياسه.
- من (١,٨١) إلى (٢,٦٠) يمثل مستوى منخفض، نحو كل فقرة من فقرات المحور المراد قياسه.
- من (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) يمثل مستوى متوسط، نحو كل فقرة من فقرات المحور المراد قياسه.
- من (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) يمثل مستوى عالٍ، نحو كل فقرة من فقرات المحور المراد قياسه.
- من (٤,٢١) إلى (٥,٠٠) يمثل مستوى عالٍ جداً، نحو كل فقرة من فقرات المحور المراد قياسه.

التأكد من الصدق: وللتحقق من الاستبانة تم التأكد من الصدق الظاهري لها بعرضها على بعض المحكمين من أساتذة الجامعات في تخصص المناهج وطرق التدريس العامة، ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وكذلك التقويم التربوي، وإجراء التعديلات بناء على المقترحات التي يتفق عليها معظمهم حيث الأنسب لقبول آراء المحكمين ما يحقق نسبة اتفاق ٨٠٪ حسب (الجودة، ٢٠١٠). أما من حيث صدق الاتساق الداخلي فقد تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين (٣٠) معلماً من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة، مرتين بفارق زمني مدته أسبوعان، كما تمَّ حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، الجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة بالاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (ن=٣٠)

	معوقات الجانب التربوي العام		معوقات الجانب الأكاديمي التخصصي		معوقات تتعلق بطبيعة الاختبار	
رقم الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	.567**	0.000	.627**	0.000	.801**	0.000
2	.514**	0.000	.652**	0.000	.737**	0.000
3	.556**	0.000	.627**	0.000	.746**	0.000
4	.586**	0.000	.560**	0.000	.622**	0.000
5	.693**	0.000	.750**	0.000	.560**	0.000
6	.571**	0.000	.726**	0.000	.645**	0.000
7	.733**	0.000			.580**	0.000
8	.602**	0.000			.564**	0.000
9	.582**	0.000				

*معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يظهر من الجدول (٣) ما يلي:

- أنَّ معاملات الارتباط بين فقرات مجال معوقات الجانب التربوي العام والدرجة الكلية للمجال تراوحت بين (٠,٥١٤- ٠,٧٣٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق المجال في هذه الدراسة.

- أنَّ معاملات الارتباط بين فقرات مجال معوقات الجانب الأكاديمي التخصصي والدرجة الكلية للمجال تراوحت بين (٠,٥٦٠-٠,٧٥٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق المجال في هذه الدراسة.
- أنَّ معاملات الارتباط بين فقرات مجال معوقات تتعلق بطبيعة الاختبار والدرجة الكلية للمجال تراوحت بين (٠,٥٦٠-٠,٨٠١)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق المجال في هذه الدراسة.

ثبات أداة البحث:

بهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها، تمَّ استخراج ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيق معادلة ثبات الأداة (كرونباخ ألفا) على مجالات الدراسة، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بمجالات الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	معوقات الجانب التربوي العام	٩	٠,٧٧
٢	معوقات الجانب الأكاديمي التخصصي	٦	٠,٧٤
٣	معوقات تتعلق بطبيعة الاختبار	٨	٠,٧٦
	الأداة ككل	٢٣	٠,٨٣

يظهر من الجدول (٤) نتائج استخراج معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للكشف عن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة حيث تراوحت بين (٠,٧٤-٠,٧٧) للمجالات، كما بلغ معامل كرونباخ-ألفا للأداة ككل (٠,٨٣)، وهو معامل اتساق مرتفع ومقبول لتطبيق اغراض هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS):

- التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة كما مر.
- تمَّ حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه كما سبق.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع مجالات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات ومجالات الأداة، والدرجة الكلية للمجالات.
- نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الالتحاق بالبرامج التدريبية.

نتائج البحث ومناقشتها:

هذا عرض مفصل لنتائج الإجابة على أسئلة

البحث التي هدفت إلى التعرف على معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وتم عرضها بالاعتماد على أسئلة البحث، واختبار الفرضيات؛ فقد كان السؤال الرئيس هو:

ما معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟

وتفرع عن السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية وكانت الإجابة عنها وفق الفقرات التالية:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما معوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، والدرجة الكلية للمجال، كما مبين في الجدول التالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية (ن=٥١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	انخفاض الجودة النوعية للطلاب المسجلين في كليات التربية	٣,٧٦	٠,٨٨	عالي	٤
٢	ضعف ارتباط معايير الرخصة المهنية ببرامج إعداد المعلم في كليات التربية	٤,٣٨	٠,٧٩	عالي جداً	١
٣	ضعف الاهتمام بالتربية العملية في فترة الإعداد قبل الخدمة	٤,٢٤	٠,٨٨	عالي جداً	٣
٤	ضعف التنسيق بين برامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التطوير المهني أثناء الخدمة	٤,٣٦	٠,٨٦	عالي جداً	٢
٥	تغليب الاهتمام بالتخصص الأكاديمي على الإعداد التربوي في بعض الكليات	٣,٣٢	١,٠٨	متوسط	٧
٦	ضعف الربط بين برامج التطوير المهني واحتياجات المعلم الفعلية	٣,٥٧	٠,٩١	عالي	٥
٧	ضآلة الحوافز لحضور برامج التطوير المهني	٣,٢٨	١,٠٦	متوسط	٨
٨	انخفاض جودة بعض برامج التطوير المهني في بعض مكاتب التعليم	٢,٦٩	١,٠٠	متوسط	٩
٩	بعض الأسئلة التربوية باختبار الرخصة تفوق مستوى عموم المعلمين	٣,٣٣	١,٠٩	متوسط	٦
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٦٦	٠,٥٧	عالي	

يتبين من الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) التي نصت على "ضعف ارتباط معايير الرخصة المهنية ببرامج إعداد المعلم في كليات التربية" بأعلى متوسط حسابي (٤,٣٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٩) وكانت الدرجة عالي جداً، وتبعتها الفقرات (٣) و(٤) بدرجة عالي جداً، وهذا يعني ضرورة العناية ببرامج الإعداد والتطوير، وهذا يتوافق مع ما دلت عليه دراسات الغثبر (٢٠٢٠) والزهراني (٢٠٢٢)؛ بينما الفقرة رقم (١) ونصها " انخفاض الجودة النوعية للطلاب المسجلين في

كليات التربية" بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (٠,٨٨) وكانت الدرجة عالي، وهذا يتوافق مع دراسة الراضي (٢٠١٧) عن غياب آلية القبول بكليات التربية، وإن كانت الوزارة توسعت في القبول بالكليات العلمية على حساب الكليات النظرية ومنها كليات التربية، ولكن يتبقى دفعات سابقة من المعلمين لم تطبقها عليها؛ وفي الفقرة رقم (٦) التي نصت على " ضعف الربط بين برامج التطوير المهني واحتياجات المعلم الفعلية " بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (٠,٩١) وكانت الدرجة عالي، وهذا يؤكد على ضرورة العناية ببرامج التطوير وهو ما دعت لها دراسة الوادعي والقحطاني (٢٠٢١) ووجود احتياجات تدريبية في ضوء معايير الرخصة المهنية للمعلمين؛ بينما جاءت الفقرة رقم (٨) التي تنص على:" انخفاض جودة بعض برامج التطوير المهني في بعض مكاتب التعليم" بأقل متوسط حسابي (٢,٦٩) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٠) وكانت الدرجة متوسط، وجاءت الدرجة الكلية لمجال معوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وبانحراف (٠,٥٨) وكانت الدرجة عالي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما معوقات أداء القسم التخصصي في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معوقات أداء القسم التخصصي في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، والدرجة الكلية للمجال، كما مبين ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معوقات أداء القسم التخصصي في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية (ن=٥١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	عدم قناعة بعض المعلمين بالتخصص الأكاديمي	٣,٥٤	٠,٨٩	عالي	٤
٢	ضعف موائمة ودمج التخصص الأكاديمي بالجانب التربوي في فترة الإعداد	٤,٢٤	٠,٩٨	عالي جداً	٢
٣	الانصراف عن القراءة والبحث في مجال التخصص الأكاديمي بعد التخرج	٣,٦٦	٠,٨١	عالي	٣
٤	الانشغال بالأعمال الإدارية والتشكيلات المدرسية عن تدريس مقررات بالتخصص	٤,٣٦	١,١١	عالي جداً	١
٥	التكليف بتدريس مقررات في غير التخصص	٣,٣٣	١,٠١	متوسط	٥
٦	بعض أسئلة الاختبار في التخصص متعمقة ولا تدخل في المقرر الدراسي	٢,٥٩	١,٢٩	منخفض	٦
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٦٢	٠,٧٢	عالي	

يتبين من الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات أداء القسم التخصصي في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) التي نصت على "الانشغال بالأعمال الإدارية والتشكيلات المدرسية عن تدريس مقررات بالتخصص" بأعلى متوسط حسابي (٤,٣٦) وبانحراف معياري بلغ (١,١١)

وكانت الدرجة عالي جداً، وهذا يؤثر على ابتعاد معلم التربية الإسلامية عن تخصصه، وانشغاله بأعمال أخرى، وكذلك الفقرة رقم (٢) ونصها " ضعف موائمة ودمج التخصص الأكاديمي بالجانب التربوي في فترة الإعداد" بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري بلغ (٠,٩٨) وكانت الدرجة عالٍ جداً وهذا يؤكد على ما دعت له دراسات الغثبر(٢٠٢٠) والزهراني (٢٠٢٢) عن أهمية العناية ببرامج الإعداد، وهذا يقتضي بطبيعة الحال جودة الإعداد التربوي العام مع الإعداد لتدريس التخصص الأكاديمي بشكل متوازن؛ وجاءت الفقرة رقم (٣) التي نصت على "الانصراف عن القراءة والبحث في مجال التخصص الأكاديمي بعد التخرج" بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري بلغ (٠,٨١) وكانت الدرجة (عالي)، وهذا له تأثير؛ فانصراف معلم التربية الإسلامية عن القراءة في التخصص وما يستجد فيه يضعف الحصيلة العلمية عنده وقد ينعكس على أدائه في اختبار الرخصة؛ بينما جاءت الفقرة رقم (٨) التي تنص على :"بعض أسئلة الاختبار في التخصص متعمقة ولا تدخل في المقرر الدراسي" بأقل متوسط حسابي (٢,٥٩) وبانحراف معياري بلغ (١,٢٩) وكانت الدرجة منخفض؛ وجاءت الدرجة الكلية لمجال معوقات أداء القسم التخصصي في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وبانحراف (٠,٧٢) وكانت الدرجة عالي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ما المعوقات التي تعود لطبيعة اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات التي تعود لطبيعة اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، والدرجة الكلية للمجال، كما مبين في الجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات التي تعود لطبيعة اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية (ن=٥١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	ضعف التوعية بأهمية الاختبار في تطوير أداء المعلم	٤,٢٣	١,٠٤	عالي جداً	٣
٢	تكريس الاتجاه السلبي نحو الاختبار المهني بأنه لجني المال وتقليص الرواتب	٤,٢٥	١,٠٥	عالي جداً	٢
٣	عدم اتاحة الاختبار في أوقات متعددة طوال العام	٤,٢٦	١,٠٠	عالي جداً	١
٤	ضعف التوعية بآلية تنفيذ الاختبار	٣,٤٩	١,٠٣	عالي	٤
٥	الوقت المخصص للاختبار قصير	٣,٣٦	١,٠٠	متوسط	٥
٦	ظروف تنفيذ الاختبار من حيث المكان والمراقبين غير مريحة	٢,٥٣	٠,٨٧	منخفض	٧
٧	غياب الشفافية في معرفة بعض تفاصيل نتيجة الاختبار	١,٧٧	٠,٤٣	منخفض جداً	٨
٨	الحوافز الممنوحة غير مشجعة مقابل الجهد المبذول بالاختبار وبرامج التطوير	٣,٣٠	٠,٩٩	متوسط	٦
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٤٠	٠,٥٨	متوسط	

يتبين من الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعوقات التي تعود لطبيعة اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) التي نصت على: "عدم اتاحة الاختبار في أوقات متعددة طوال العام" بأعلى متوسط حسابي (٤,٢٦) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٠) وكانت الدرجة عالي جداً، وهذا يجعل المعلم ينتظر الاختبار سنة كاملة وفي ذلك قلق وترقب بالنسبة له، كما جاءت الفقرات رقم (١) و(٢) بذات الدرجة، مما يتطلب ضرورة التوعية بفائدة الاختبار على مستوى التعليم، وأهميته بالنسبة للمعلم، ونفي الصورة السلبية عنه، وهذا يتفق مع ما دعت له دراسة الراضي (٢٠١٧) والمطيري (٢٠١٧) والزهراني (٢٠٢٢)؛ وجاءت الفقرة رقم (٤) والتي نصت على "ضعف التوعية بآلية تنفيذ الاختبار" بمتوسط بلغ (٣,٤٩) وانحراف (١,٠٣) وكانت الدرجة عالي، ورغم أن التوعية تزداد سنوياً ولكن لا غنى عن التوعية بآلية تنفيذ الاختبار وهذا يتفق مع دراسة البهيجي (٢٠١٥) التي دعت لإيجاد دليل ارشادي خاص بالاختبار؛ بينما جاءت الفقرة رقم (٧) التي تنص على:" غياب الشفافية في معرفة بعض تفاصيل نتيجة الاختبار" بأقل متوسط حسابي (١,٧٧) وبانحراف معياري بلغ (٠,٤٣) وكانت الدرجة منخفض جداً، ومرد ذلك أن النسخة الأولى من الاختبار لم تظهر بعض تفاصيل نتيجة الاختبار، بينما النسخة الأخيرة أظهرت مزيداً من التفاصيل مما يعني أن درجة الشفافية كانت عالية؛ وجاءت الدرجة الكلية لمجال المعوقات التي تعود لطبيعة اختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وبانحراف (٠,٥٨) وكانت الدرجة متوسط.

اختبار الفرضيات:

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تعزى لصالح سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الخبرة بالمجال التعليمي، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٨) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الخبرة بالمجال التعليمي

الخبرة بالمجال التعليمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	Df	الدلالة الإحصائية	نتيجة الفرضية
١٠ سنوات فأكثر	٣٢٦	٣,٥٩	٠,٤٣	٦١٠.	٥١٢	٥٤٢.	تقبل
أقل من ١٠ سنوات	١٨٨	٣,٥٧	٠,٤٤				

يظهر من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الخبرة بالمجال التعليمي، حيث بلغت قيمة (t) (٠,٦١٠) وبدلالة إحصائية (٥٤٢.) وهذا يتفق مع ما دلت عليه دراسة حمدي والشهراني (٢٠٢١) من عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الخبرة في درجة إسهام اختبار الرخصة بتمهين التعليم.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تعزى لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات وبرامج تدريبية، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٩) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات وبرامج تدريبية

الالتحاق بالبرامج التدريبية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	df	الدلالة الإحصائية	نتيجة الفرضية
نعم	٣٥٦	٣,٥٥	٠,٤٥	-٢,٣٤٩	٥١٢	.٠١٩	تقبل
لا	١٥٨	٣,٦٥	٠,٣٩				

يظهر من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الالتحاق بالبرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة (t) (-٢,٣٤٩) وبدلالة إحصائية (.٠١٩) لصالح غير الملتحقين بدورات وبرامج تدريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٣,٦٥) بينما كان المتوسط الحسابي للملتحقين بدورات وبرامج تدريبية (٣,٥٥).

التوصيات:

بناء على ما خرج به البحث من نتائج، فيمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة ربط برامج الإعداد بمعايير الرخصة المهنية للمعلمين، والتنسيق والتكامل بين برامج الإعداد وبرامج التطوير المهني أثناء الخدمة لتقوم بدور تكاملي فيما بينها.
- أن تُبنى برامج التطوير المهني أثناء الخدمة حسب الاحتياجات التدريبية للمعلمين، بما يحقق لهم المعايير المطلوبة للرخصة المهنية.
- تخفيف الأعباء الإدارية عن معلمي التربية الإسلامية قدر الإمكان، وإسنادها للموظفين الإداريين التابعين لوزارة التعليم، ويمكن للتقنية أن تسهم في تخفيف بعض هذه الأعباء.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الرخصة المهنية تشرف عليها وزارة التعليم.
- إتاحة اختبار الرخصة المهنية مرتين في السنة، ليكون للمعلمين المخفقين في المرة الأولى فرصة لتجاوز الاختبار قبل نهاية السنة، لوجود استحقاقات وظيفية بداية كل عام.

المقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة؛ يقترح الباحث الموضوعات البحثية التالية:

- إجراء بحوث مشابهة عن معوقات حصول معلمي التخصصات الأخرى مثل اللغة العربية والاجتماعيات والرياضيات والعلوم وغيرها على اختبار الرخصة المهنية للمعلمين.

- إجراء دراسة عن أثر دورات تدريبية مقترحة في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.
- إجراء دراسة عن أثر دورات تدريبية مقترحة في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلي التخصصات الأخرى مثل اللغة العربية والاجتماعياتوالرياضياتوالعلومو‌غيرها.

المصادر:

القرآن الكريم

المراجع:

١. أبو زيد، خلف أحمد. (٢٠١٩). الإجازات العلمية: إبداع حضاري إسلامي. الوعي الإسلامي، (٥٧)، ٤٤-٤٦.

٢. البهيجي، عبد العزيز بن عبد الله. (٢٠١٥). استشراف متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم. القصيم.

٣. الثنيان، سليمان بن إبراهيم. (١٤٢٣). العمل وأحكامه. دار الصميعي. الرياض.

٤. الجودة، ماجد محمود. (٢٠١٠). مقارنة أسلوبين في فحص تقديرات المحكمين الثنائية الملاءمة فقرات أدوات القياس. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، عمّان.

٥. الحربي، أسماء بنت إبراهيم. (٢٠١٨). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. ٢٤ (٦)، ٩٩-١٣٤.

٦. الحربي، سلطان والمنيع، منيع. (٢٠١٥). تصور مقترح لنظام رخصة التدريس لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (٦١)، ١٩٣-٢٣٧.

٧. حمدي، ريم بنت إبراهيم والشهراني، عبد الله بن فلاح. (٢٠٢١). إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ. (١٠٢)، ٤٠٥-٤٥٠.

٨. درويش، علي محمد. (٢٠٠٥). تطبيقات الحكومة الإلكترونية دراسة ميدانية على إدارة الجنسية والإقامة بدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

٩. الذبياني، منى بنت سليمان. (٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. دراسات تربوية ونفسية (٨٥)، ١٠٣-١٧٢.

١٠. الراضي، أحمد بن صالح. (٢٠١٧). رؤية مقترحة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم في ضوء المعايير المهنية العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

١١. الروندة، الصديق. (١٩٩٦). أهمية الإجازة العلمية ودورها. الرابطة المحمدية للعلماء. (٨)، ٢٥٩-٢٧١.

١٢. زغلول، برهامي وعبد العزيز، حمدي. (٢٠٠٤). نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

القاهـرة.

١٣. الزهـراني، أمـيرة بنـت سـعد. (٢٠٢٢). دور الرخصـة المهنيـة في تطويـر أداء المعلـم مـن وجهـة نظـر معلـمات العلـوم بمدينـة مكـة المكرمـة. مجلـة العلـوم التربويـة والدراسـات الإنسـانية، جامعـة تعـز. (٢١)، ٥٠٨-٥٣٢.

١٤. السـعدوي ، عبـدالله بـن صالـح والشـمراني، صالـح بـن علـوان. (١٤٤١). التعليـم المبنـي عـلى المعايـير. ط٢، مكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج. الريـاض.

١٥. السـعدي، عبـد الرحمـن بـن نـاصر. (١٤٢٠). تيسـير الكريـم الرحمـن في تفسـير كلام المنـان. مكتبـة المعـارف. الريـاض.

١٦. السـيوطي، جـلال الديـن عبـد الرحمـن بـن أبي بكـر. (١٤٠٨). الجامـع الكبـير وزيادتـه. ط٣، المكتـب الإسـلامي. بـيروت.

١٧. عبـد العزيـز، هاشـم فتـح الله. (٢٠٢٠). الترخيـص لمزاولـة مهنـة التعليـم: اتجاهاتـه-معاييره-متطلباته-أسـاليب تنفيـذه. مجلـة إبداعـات تربويـة (١٤)، ٩-٣١.

١٨. عبيـدات، ذوقـان وعـدس، عبـد الرحمـن وكايـد، عبـد الحـق. (٢٠٠٣). البحـث العلمـي: مفهومـه، أدواتـه، أسـاليبه. ط٣، دار أسـامة. عـمّان.

١٩. الغثـبر، نهـى بنـت سـليمان. (٢٠٢٠). معوقـات تطبيـق الرخصـة المهنيـة لمعلـم التعليـم العـام في المملكـة العربيـة السـعودية. المجلـة العلميـة للعلـوم التربويـة والصحـة النفسـية. (٣)، ١٩٥-٢٤٠.

٢٠. القحطـاني، سـالم بـن عبـد الله وآل مذهـب، معـدي بـن محمـد والعامـري، أحمـد بـن سـالم والعمـر، بـدران بـن عبـد الرحمـن. (٢٠١٠). منهـج البحـث العلمـي في العلـوم السـلوكية. ط٣. حقـوق الطبـع محفوظـة للمؤلفـين.

٢١. كفـافي، وفـاء مصطفـى. (٢٠١٠). تصـور مقـترح لإعـداد معلـم الرياضيـات المحـترف في ضـوء معايـير ترخيـص مزاولـة مهنـة التعليـم. المؤتمـر العلمـي الخامـس: مسـتقبل إصـلاح التعليـم لمجتمـع المعرفـة تجـارب ومعايـير ورؤى، يوليـو، القاهـرة.

٢٢. الكنـدري، جاسـم وفـرج، هـاني. (٢٠٠١). الترخيـص لممارسـة مهنـة التعليـم: رؤية مسـتقبلية لتطويـر مسـتوى المعلـم العـربي. المجلـة التربويـة، الكويـت، ع١٥ (٥٨) ١٣-٥٤.

٢٣. المطـيري، طـلال بـن سـعد. (٢٠١٧). آراء المعلمـين تجـاه رخصـة مزاولـة مهنـة التدريـس. مجلـة العلـوم التربويـة، جامعـة القاهـرة. (٤)، ١٢٠-١٥٢.

٢٤. مكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج. تحليـل مصـادر بنـاء الكفايـات المهنيـة. الريـاض.

٢٥. هيئـة تقويـم التعليـم. (٢٠١٩). الدليـل الإرشـادي للاختبـارات الدوليـة TIMS عـلى الرابـط https://etec.gov.sa/ar/productsand-services/Qiyas/internationaltests/T IMSS/Documents/TIMSS_International_Test-ing_Guides.pdf

٢٦. هيئـة التقويـم والتدريـب. (٢٠٢١). نتائـج اختبـارات الرخـص المهنيـة للمعلمـين في دورتهـا الأولى. الإدارة العامـة للبحـوث وإدارة البيانـات.

٢٧. الوادعـي، محمـد بـن سـالم والقحطـاني، محمـد بـن حسـن. (٢٠٢١). تقويـم البرامـج

for the appropriateness of the items of measurement tools. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Amman.

6. Al-Harbi, Asma bint Ibrahim. (2018). A proposed conception of a teacher's license in inclusive education according to Vision 2030. The Special Education and Rehabilitation Foundation. 24 (6), 99-134.
7. - Hamdi, Reem bint Ibrahim and Al-Shahrani, Abdullah bin Falah. (2021). The contribution of the professional license to the professionalization of education among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University. (102), 405-450.
8. Al-Dhubyani, Mona Bint Suleiman. (2014). The experiences of some countries in teacher preparation and professional development and the possibility of benefiting from them in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational and Psychological Studies (85), 103-172.
9. Al-Radi, Ahmed bin Saleh. (2017). A proposed vision for the application of a license to practice the teaching profession in the light of international professional standards. Unpublished doctoral thesis. King Saud University. Riyadh.
10. Ronda, friend. (1996). The importance and role of academic degrees. Muhammadiyah Association of Scholars. (8), 259-271.
11. Zagloul, Burhami and Abdel Aziz, التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. (٦)، ٤٥٧-٤٨٦

Alabdulmenem, Fahad M. (2019). Coun--. try models for teacher's certification in Saudi Arabia. Dirasat educational scienc-.es, (1), 661-671

Sources:

The Holy Quran

References:

1. Abu Zeid, behind Ahmed. (2019). Academic Licenses: Islamic Civilization Creativity. Islamic Awareness, (57), 44-46.
2. Al-Bahiji, Abdul Aziz bin Abdullah. (2015). Anticipating the application requirements for the license to practice the teaching profession in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of educational experts. Unpublished master's thesis, Qassim University. Al-Qassim.
3. Darweesh, A. (2005). Applications of the electronic governments –field study on the nationality and accommodation administration in Dubi. Master research, Naif Arab University for security sciences; Riyadh.
4. Al-Thunayan, Suleiman bin Ibrahim. (1423). Work and its provisions. Al-Sumai House.
5. Algodah, Maged Mahmoud. (2010). Comparison of two methods in examining the arbitrators' binary ratings

(2003). Scientific research: its concept, tools, and methods. 3rd floor, Dar Osama.

18. Ghathbar, Nuha bint Suleiman. (2020). Obstacles to applying the professional license for a general education teacher in the Kingdom of Saudi Arabia. Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health. (3), 195-240.

19. - Al-Qahtani, Salem bin Abdullah and Al Madhab, Ma'di bin Muhammad and Al-Amri, Ahmed bin Salem and Al-Omar, Badran bin Abdul Rahman. (2010). Research methodology in the behavioral sciences. i 3. All rights reserved to the authors.

20. Kafafi, Wafaa Mustafa. (2010). A proposed conception for preparing a professional mathematics teacher in light of the criteria for licensing the profession of teaching. The Fifth Scientific Conference: The Future of Education Reform for the Knowledge Society: Experiences, Standards and Visions, July, Cairo

21. Al-Kandari, Jassem and Faraj, Hani. (2001). Licensing to practice the teaching profession: a future vision for developing the level of the Arab teacher. The Educational Magazine, Kuwait, p. 15 (58) 13-54.

22. Al-Mutairi, Talal bin Saad. (2017). Teachers' opinions about the license to practice the teaching profession. Journal of Educational Sciences, Cairo University. (4), 120-152.

Hamdi. (2004). A proposed model for training a commercial science teacher in Egypt in light of quality control standards. The Nineteenth Scientific Conference: Developing educational curricula in light of quality standards. July, Egyptian Association for Curriculum and Instruction. Cairo.

12. Al-Zahrani, Amira bint Saad. (2022). The role of the professional license in developing teacher performance from the point of view of science teachers in the city of Makkah. Journal of Educational Sciences and Human Studies, University of Taiz. (21), 508-532.

13. - Al-Saadowi, Abdullah bin Saleh and Al-Shamrani, Saleh bin Alwan. (1441). Standards-based education. 2nd floor, Arab Bureau of Education for the Gulf States. Riyadh.

14. Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser. (1420). Facilitate the Holy Rahman in the interpretation of the words of Mannan. Knowledge Library.

15. Al-Suyuti, Jalal al-Din Abd al-Rahman ibn Abi Bakr. (1408). The Great Mosque and its extension. 3rd floor, Islamic office.

16. Abdel Aziz, Hashem Fathallah. (2020). Licensing to practice the teaching profession: trends, standards, requirements, and implementation methods. Educational Creativity Journal (14), 9-31.

17. Obeidat, Thouqan and Adas, Abdel Rahman and Kayed, Abdel Haq.

23. Arab bureau of education for the Gulf States. (2016). Competency building resource analysis. Riyadh

24. Education Evaluation Authority. (2019). TIMS International Examinations Guideline at https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/internationaltests/TIMSS/Documents/TIMSS_International_Testing_Guides.pdf

25. Evaluation and Training Authority. (2021). The results of the professional licensing tests for teachers in its first session. General Administration of Research and Data Management.

26. Al-Wadi'i, Muhammad bin Salem and Al-Qahtani, Muhammad bin Hassan. (2021). Evaluating the training programs of the Educational Professional Development Center in Khamis Mushait in the light of the standards of the professional license from the point of view of teachers. Journal of the Faculty of Education, Assiut University. (6), 457-486.

اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيمة الحوار وقبول الآخر المختلف فكريا وقبليا وطائفيا

دراسة مطبقة على عينة من طلاب كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الملك سعود وكلية الآداب في جامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء

Attitudes of University youth Towards the Value of Dialogue and Acceptance of others who are Intellectually Tribally, and Sectarian Different.

A study applied to a sample of students from the College of Humanities and Social Sciences at King Saud University and the College of Arts at King Faisal University in Al-Ahsa Governorate.

د. نورة بنت شارع العتيبي
أستاذ علم الاجتماع المشارك بقسم الدراسات الاجتماعية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/ جامعة الملك سعود .
البريد الالكتروني : nayotaibi@ksu.edu.sa

د. بدور صويلح العنز ي
أستاذ مساعد في علم الاجتماع
كلية الآداب / جامعة الملك فيصل بالأحساء .
البريد الالكتروني : Bsalonazi@kfu.edu.sa

Dr. Norah Share Alotaibi
Associate Professor of Sociology,Department of Social Studies، College of Humanities and Social Sciences
King Saud University
nayotaibi@ksu.edu.sa

Dr. Bodour Sweileh Al-Anezi
Assistant Professor of Sociology, College of Arts,
King Faisal University in Al-Ahsa
Bsalonazi@kfu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/JDOQ5744

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيم الحوار وقبول الفرد المختلف في الطائفة والقبيلة والاتجاه الفكري، من خلال التعرف على مواقفهم تجاه قيم الحوار وقبول الآخر المختلف. اتبعت هذه الدراسة أسلوب المسح الاجتماعي عن طريق العينة، كما تم استخدام أداة الاستبانة في جمع البيانات. طُبقت الدراسة على عينة بعدد ٧٣٦ طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية في عينة الدراسة نحو قيم قبول والحوار مع الآخر الذي يختلف طائفيًا وقبليًا وفكريًا، حيث يتفق غالبية أفراد عينة الدراسة على قيمة قبول الآخر، ثم قيمة الحوار. كما توصلت الدراسة الى نتائج تفيد بأن التعصب والتمييز العنصري، والمشادات الكلامية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وضعف الالتزام بقيم الإسلام من أهم المعوقات التي يمكن أن تحد من تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر المختلف.

الكلمات المفتاحية:
قبول الآخر، القيم، الحوار، الشباب الجامعي السعودي، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك سعود، اتجاهات.

Abstract

This study aimed to identify the attitudes of university youth represented by university students towards the values of acceptance of the other, and dialogue with the different doctrinal, tribal, and intellectual by identifying their attitudes towards acceptance of others, and dialogue with them. This study followed the social survey method by means of the sample, and the questionnaire tool was relied upon to collect the study data. The study was applied to a sample of 736 male and female students The results showed positive trends in the study sample towards the values of acceptance of the other, and the dialogue with the other, which differs sectarian, tribal, and intellectual, where most of the study sample agree on the value of accepting the other. The study also found results that intolerance and racial discrimination, verbal altercations through social media, and weak commitment to the values of Islam are among the most important obstacles that can limit the promotion of acceptance of others, and dialogue with the other who differs .

Keywords:
Acceptance of other, values, dialogue, Saudi University youth. King Faisal University, king Saud University, Trends.

المقدمة

يعيش شباب المجتمع السعودي شأنه شأن المجتمعات الاخرى في تنوع هائل بالأفكار والمفاهيم والممارسات؛ نتيجة التغيرات والتطورات التكنولوجية المتلاحقة التي أدت إلى تنوع مصادرهم الثقافية والفكرية، بحيث بدأت تظهر الموجات الفكرية المتضادة في المجتمع السعودي خاصة مع حالة الانفتاح الكبير على مختلف المستويات، والتواصل الحضاري مع الآخر المختلف من خلال العالم التقني والتقارب الثقافي، كما أتاح تزايد مستخدمي برامج التواصل الاجتماعي للجميع حرية التعبير عن أفكارهم، وطرح رؤاهم المتمايزة بيسر وسهولة لتصل إلى العالم بأكمله. أن المجتمع السعودي مجتمع تتعدد فيه القبائل، وتظهر فيه تصنيفات عديدة على أساس الانتماء للقبيلة، التي بدورها قد تؤثر في سلوكيات الشباب، وفي تعاملهم مع الآخر المختلف، فبالرغم من أن الانتماء القبلي قد فقد بعضاً من أهميته ومكانته الاجتماعية السابقة، إلا أننا لا زلنا نلاحظ وجود بعض الرواسب التي قد تظهر في معتقدات وسلوكيات الشباب. كما لا يمكننا إنكار أو تجاهل تعدد الطوائف داخل المجتمع السعودي، وكذلك تنوع التيارات الفكرية التي أنتجت العديد من التصنيفات داخل المجتمع السعودي، التي قد تحول دون تحقيق مجتمع منسجم فكريا، وذلك لكون كل تيار فكري قد ينظر إلى الآخر المختلف بشكل سلبي. ومن هنا تأتي أهمية قبول الآخر بين أفراد المجتمع الواحد من أجل تحقيق درجة من التكيف والتكامل والتقبل، وتحقيق أهم القيم الإنسانية مثل قيمة الحوار وقبول الآخر، وغيرها من القيم الأخلاقية التي تعزز التضامن والتماسك الاجتماعي.

أولا. موضوع الدراسة:

تمر المجتمعات النامية بتحولات هيكلية شاملة في العديد من مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وبالرغم من التقدم الحاصل في كافة المستويات الاجتماعية إلا أن هناك بعض المفاهيم التقليدية التي لازالت تؤثر في تشكيل وعي الأفراد واتجاهاتهم مع الآخر المختلف في الطائفة والفكر والقبيلة، بما يتناقض مع مفاهيم التمدن والتحضر الفكري. والواقع أن العصر الحالي يمر في أزمات حادة ناتجة عن الاختلافات الفكرية والثقافية والمذهبية، أدت إلى خلق العديد من المشكلات الاجتماعية في بعض المجتمعات، مما جعلها تفتقر إلى مقومات التعايش السلمي، وتحول دون تحقيق الانسجام وإقامة العلاقات السليمة بين الأفراد. لا شك أن التقارب الثقافي على درجة من الأهمية في الحد من مظاهر الصراع، والحفاظ على وحدة المجتمع؛ نتيجة وجود درجة من الاتفاق حول القيم المتعلقة بالاستقرار والرضا بين أفراد المجتمع. فعندما يرغب أي مجتمع في الوصول إلى حالة من السلم الأهلي والاستقرار المجتمعي، لا بد وأن يدرك أفراده أنهم في حالة من المساواة مع أقرانهم، الأمر الذي يعزّز من قناعة الجميع بأهمية التوافق المجتمعي والاستقرار، طالما أنهم متساوون في الحقوق والواجبات، والإخلال بهذه الحقوق أو إقصاء البعض منها وظهور تمييز لصالح أقليّة معينة، إنما يشكل مدخلاً لإنتاج الصراع الذي قد يؤدي الى زعزعة الأمن والاستقرار(خضر،٢٠٠٩). كما يؤكد (أبو فرحة،٢٠١٤:٢٠) على أهمية التعامل بالمعروف، والتحاور مع كافة الأطراف المختلفة، وقد أشارت دراسة الصعب (٢٠١٥) الى ما يترتب على التعصب والطائفية من تعطيل الطاقات الإنسانية، واستنزافها في صراعات

وعداءات تحول دون تكامل المجتمع، ولذلك تركز الدراسة على إلقاء الضوء على موضوع قيم الحوار وقبول الاخر من خلال التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو قيمة الحوار وقبول الآخر.

ثانيا. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية للدراسة فيما يمكن أن تقدمه من نتائج تمثل إضافة معرفية في مجال قيم قبول الآخر والحوار، من خلال تقديم معلومات نظرية، وبيانات تكشف عن طبيعة اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو قيم الحوار وقبول الآخر.

الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية (التطبيقية) فيما يمكن أن تقدمه هذه الدراسة من توصيات ومقترحات تطبيقية يمكن أن يستفاد منها في تعزيز قيم الحوار والقبول بين أفراد المجتمع الواحد، والحد من المعوقات التي قد تضعف حالة الانسجام في المجتمع.

ثالثا. أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف الرئيس العام للدراسة في التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو قيمة الحوار وقبول الآخر المختلف في الطائفة والقبيلة والفكر وينبثق عن الهدف الرئيس الأهداف التالية وهي:

١. التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو قيمة قبول الآخر المختلف.
٢. التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو قيمة الحوار مع الآخر المختلف .
٣. التعرف على المعوقات التي يمكن أن تحد من تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر المختلف.

رابعا. تساؤلات الدراسة:

١. ما اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو قيمة قبول الآخر المختلف؟
٢. ما اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو قيمة الحوار مع الآخر المختلف ؟
٣. ما المعوقات التي يمكن أن تحد من تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر المختلف؟

خامسا. مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

- **الاتجاه:** Attitude يعرف الاتجاه في معناه الواسع بأنه: توجه نحو شخص، أو موقف، أو نظام، أو عملية اجتماعية. ويعبر عن قيمة أو اعتقاد كامن (مارشال، ٢٠٠٠: ٧٩). ويعرف (غيث) الاتجاه بأنه: الميل إلى الفعل بأسلوب يتسق مع موضوعات ومواقف بعينها مرتبطة ومحددة. كما يعرف الاتجاه بأنه مدى الاستجابة عن طريق العلاقات والواجبات والآراء الاجتماعية لموضوع معين بتشكيل اتجاه نحوه (غيث، ١٩٩٧: ٢٠). التعريف الاجرائي للاتجاهات: هو آراء وأفكار الشباب الجامعي -الطلاب والطالبات السعوديين في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وجامعة الملك فيصل بمدينة الإحساء- نحو قيم الحوار وقبول الآخر المختلف، والتي تقاس من خلال مؤشر القبول أو الرفض تجاه القيم موضع الدراسة.
- **الشباب الجامعي:** الطلاب والطالبات السعوديين في مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض، وجامعة الملك فيصل في محافظة الإحساء.
- **القيم:** Values تعني "أي موضوع أو حاجة أو اتجاه، ويستخدم المصطلح في معظم الحالات حينما تظهر علاقة تفاعلية بين

الحاجات والاتجاهات والرغبات من جهة، والموضوعات من جهة أخرى".(غيث وآخرون، ١٩٩٥ :٥٠٤- ٥٠٥) ويعرف كرول Cruell القيم بأنها: أفكار ومعتقدات ثابتة يتشاركها أعضاء تجمعهم ثقافة واحدة، حول ما هو جيد أو سيء، وما هو مرغوب أو غير مرغوب، ولها تأثيرها على سلوك، واتجاهات الأفراد (Cruell,2012:99)

التعريف الاجرائي للقيم: يقصد بها قيمة الحوار وقيمة قبول الآخر المختلف في الطائفة والقبيلة والفكر.

- **قبول الآخر**: Acceptance Of Other يقصد به: "استيعاب الفرد للآخرين على اختلاف آرائهم ومعتقداتهم وأجناسهم وتصرفاتهم وطبائعهم وأعمارهم، وقبولهم كما هم بكمالهم ونقائصهم، وبمزاياهم وعيوبهم فلا يحاول صنع الناس على هواه") علي، ٢٠١٤:٦١). والقبول كما جاء في Makari يعني التعرف على اختلافات الآخرين واتخاذ موقف معتدل تجاه الآخرين بغض لنظر عن تلك الاختلافات(Makari, 2007: 19)

التعريف الاجرائي لقبول الآخر: يقاس من خلال مدى تقبل الطلاب الجامعيين للآخر المختلف ، من حيث قبول إقامة صداقة معه، ومجاورته في السكن، وقبول الزواج منه، والتعامل معه مالياً، وحضور مناسباته الاجتماعية.

- **الحوار**: ueDialog الحوار بشكل عام "تفاعل لفظي أو غير لفظي بين اثنين أو أكثر من البشر بهدف التواصل الإنساني وتبادل الأفكار والخبرات وتكاملها للوصول إلى نتائج مفيدة بكل حيادية بدون خصومة وتعصب". (سليمان،٢٠١٣ : ٢٤). التعريف الاجرائي للحوار: يقاس من خلال مؤشر الأخذ والعطاء وتبادل الحديث الإيجابي من أجل الإقناع بين الطلاب الجامعيين وبين الآخر المختلف في الطائفة والقبيلة والفكر.

سادسا. نظريات الدراسة: نظرية المجال العام Theory of Public Sphere:

عرف هابرماس المجال العام بأنه: "مجال للممارسات الفكرية المبنية على الاستعمال العام للعقل والمنطق من طرف أفراد خواص حيث قدراتهم النقدية غير مرتبطة بانتمائهم إلى جهاز رسمي ما، ولكن يرتبط بنوعية قراءتهم ومشاهدتهم الذين جمعتهم متعة الحوار التعايشي". (نوري، ٢٠٠٧، ٥٠). ويمثل مبدأ المجال العام التقاء الناس بوصفهم أفرادًا متساوين في منتديات شبه مفتوحة للمناقشات العامة. بينما يرى هابرماس أن المجال العام قد سيطرت عليه وسائل الإعلام، ولم يعد الرأي العام يتشكل من خلال النقاش العقلاني المفتوح، بل أصبح محصلة لعمليات الاستمالة والسيطرة (غدنز، ٢٠٠٥، ٥١٢-٥١١).

نظرية الفعل الاتصالي: Theory of Communication Action:

تشكلت معالم نظرية هابرماس في بنية الفعل التواصلي وفق ثلاثيات متداخلة تمثلت في (اللغة والتفاعل والتواصل، التأويل والتشويه والفهم) اللغة في تحليل هابرماس هي الأداة والوسيلة والهدف لأي فعل اتصالي ذي معنى، ويتحقق الفهم المتبادل عن طريق اللغة أثناء عملية التفاعل. تفترض نظرية هابرماس أن البشر مستعدون دوماً في الوصول إلى فهم مشترك عن

طريق اللغة بين الأطراف المتفاعلة؛ إذن الاتفاق التواصلي العقلاني هو الذي يبقي أفراد المجتمع على قدر من الاستمرارية والحيوية والفاعلية، وحفظ هذا الاتصال التفاعلي بينهم هو المهمة الكبرى والأكثر عقلانية لإعادة إنتاج الحياة الاجتماعية (عثمان وآخرون، ٢٠١٠، ٢٨٥-٢٨٤) . ومن خلال تطبيق النظرية على موضوع الدراسة يمكن القول ان اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو الآخر المختلف في الطائفة والقبيلة والفكر قد تتشكل من خلال تأثير "المجال العام "الذي يتمثل فيما تتناقله الصحف والمجلات والتلفاز وشبكات التواصل الاجتماعي، فغالبًا ما نجد الأدباء في الصحف ينادون بتبني مفاهيم وقيم الحوار وقبول الآخر، ما قد يسهم في تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر، وعلى الجانب الآخر قد نجد أن المجال العام المتمثل في برامج التواصل الاجتماعي قد تعج بالعنصرية والتعصب الطائفي والقبلي والفكري، والتي بدورها تعمل على التأثير سلبًا في اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيم الحوار وقبول الآخر المختلف، وكما يرى هابرماس أن الفهم المشترك والوصول إلى نظام أخلاقي كلي يشتمل على قيم الحوار وقبول الآخر المختلف لدى الشباب الجامعي، والذي لا يتحقق إلا من خلال الفعل التواصلي العقلاني بين كافة الفئات المختلفة في المجتمع السعودي.

نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity Theory:

يرى هنري تاجفيل Tajfel. H أن الهوية الاجتماعية تقوم على الانتماء للجماعة، وتعبر عن السمات المشتركة التي تميز بها جماعة معينة نفسها وتعتز بها (حلمي، ٢٠١١ :١٥١). وترى هذه النظرية أن الجماعة هي إحدى محددات الهوية الاجتماعية إضافة إلى الذات والنوع، كما ترى ان انتماء الفرد إلى المجموعات الاجتماعية بما تشكله من سياق يقدم تنبيهات اجتماعية تسهم في تحديد هوية الفرد الاجتماعية، ويرجع الباحثون إلى أن هوية الفرد الاجتماعية تشكلها مجموعة من الهويات منها (الدينية، العرقية، الثقافية، المهنية، والوطنية). ويرسخ الفرد هويته الاجتماعية من خلال الاستغراق مع الجماعات.

نظرية التصنيف المعرفي:
Cognitive categorization:

ركز تاجفيل في هذه النظرية على عملية التصنيف الاجتماعي باعتباره الآلية المعرفية للتعصب، ويعني بذلك التصنيف الإدراكي للأفراد إلى فئات أو جماعات بحيث كان التركيز على أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الفئات، وتؤكد هذه النظرية على دور القولبة النمطية في تشكيل الاتجاهات التعصبية بحيث تعمل القولبة النمطية كعملية معرفية على إبراز الفروق بين الفئات الاجتماعية بصرف النظر عن الناحية التقويمية (سلبية- إيجابية- محايدة)، والتي تحددها الظروف الاجتماعية؛ مما يسهم في تشكل الاتجاهات نحو بعض الفئات (دكت، ٢٠٠٠: ١٧١-١٧٣). وبحسب عملية التصنيف الاجتماعي فإن الناس يحابون جماعتهم مقارنة بالجماعات الأخرى بناء على عملية التصنيف، بحيث يميل الأفراد إلى تصنيف عالمهم الاجتماعي إلى صنفين: "نحن" والآخر، أي بمعنى الجماعة الخاصة بالفرد، والجماعة الأخرى، ويرى تاجفيل أن التمييز لا يحدث إلا إذا تم هذا التقسيم، وعندما يتم هذا التقسيم يتولد الصراع والتمييز، ومن المعايير التي تعتمد عليها عملية التصنيف الاجتماعي: العرق، القومية، الدين، الجنس (غروس ومكلفين، ٢٠٠٢)، ويتميز هذا الجانب بأهمية كبيرة في نظرية

تاجفيل ، حيث من ينتمون إلى جماعات ذات مكانة عالية فهم دائمًا يستطيعون القول بأنهم الأفضل تعليمًا وسكنًا وغيرها من غيرهم، أما أعضاء الجماعات الأدنى مكانة فهم يحاولون الاحتفاظ بصورة إيجابية للذات عن طريق اللجوء إلى المقارنة الاجتماعية الاختيارية، حيث تظهر جماعتهم في نهاية المقارنة حيث تحتل مكانة مرموقة ، كما أن هناك جماعة أدنى تستطيع مقارنة نفسها بجماعة ثالثة أدنى منها مكانة (فريزر وآخرون، ٢٠١٢:٤٠٤) ويرى تاجفيل أن هذا التصنيف هو المسؤول عن القوالب النمطية، ويعتبر القالب النمطي بناء معرفي ينظم ويقدم المعلومات عن الفئات الاجتماعية. ومن منظور هذه النظرية فإننا نرى أن أي فئة قبلية، طائفية، فكرية داخل المجتمع السعودي لها هويتها الخاصة فيها، كما أن أفرادها يشعرون بنوع من تقدير الذات نتيجة انتمائهم لهذه الفئات، وينظرون إلى الفئات المختلفة عنهم داخل المجتمع باعتبارها أقل إيجابية مقارنة بالفئة التي ينتمون إليها. وقد تحدد عضويتهم الجماعية اتجاهاتهم نحو الفئات المختلفة الأخرى، بحيث يميلون إلى تضخيم المميزات النسبية لجماعتهم على حساب الجماعات الخارجية الأخرى، ويمكننا القول بأن هذه الاتجاهات تكون قابلة للتغيير بناء على عوامل خارجيّة أخرى قد ترتبط بالظروف البيئية أو الاجتماعية أو الوضع العالمي الذي يزخر بتعدد الهويات، هذه الاتجاهات قد تتسبب في زيادة حدة الصراعات داخل المجتمع الواحد نتيجة تعارض الهويات. لاشك أن الهوية الاجتماعية قد يكون لها دور في تشكيل اتجاهات الشباب الجامعي السعودي، وصياغة مواقفهم في رفض أو قبول الآخر المختلف، وفيما يخص عملية التصنيف الاجتماعي يمكننا تفسير عملية تشكيل اتجاهات الشباب الجامعي السعودي سواء في تبنيهم أو رفضهم لقيم قبول الآخر والحوار من خلال التصنيف المعرفي القائم في المجتمع، أي أنه يتم حسب التصنيفات القائمة بناء على القبلية والطائفية ونوع التيار الفكري الذي ينتمي إليه الفرد، بحيث تعمل عملية التصنيف على التمييز بين أعضاء الجماعة، كما وقد تعمل الظروف الاجتماعية داخل المجتمع السعودي على تشكيل الاتجاهات لدى كل جماعة أو فئة نحو الجماعة الأخرى، وبذلك يمكننا اعتبار التصنيف الاجتماعي داخل المجتمع قد يكون مسؤول بدرجة معينة عن التحيز العنصري، والسلوك التمييزي لدى بعض الأفراد، ورفض قبول الآخر بناء على أسس تصنيفية كما، وقد تكون الظروف الاجتماعية داخل المجتمع السعودي مسؤولة بدرجة أو بأخرى عن تشكيل اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيم الحوار وقبول الآخر من حيث قبول أو رفض الجماعات التصنيفية المختلفة.

سابعا. الدراسات السابقة:

دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ((٢٠٠٤: بعنوان "ثقافة الحوار في المجتمع السعودي". دراسة استطلاعية. هدفت إلى التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقياس مدى ثقافة مستوى الحوار، ومدى تقبله لثقافة الحوار، والتعرف على العوامل المؤثرة في مستوى ثقافة الحوار. طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، قوامها (٦٤٣) مفردة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى ثقافة الحوار لدى الطبقة المثقفة عنها لدى الطبقة غير المثقفة، ومع ذلك فإن مستوى الحوار لم يصل إلى مستوى عال جدا.

أن غالبية عينة الدراسة تشير إلى أن المجتمع السعودي يستعد لتقبل ثقافة الحوار. أما بالنسبة

للعوامل المؤثرة في مستوى ثقافة الحوار فيتضح أن التعليم يحتل المرتبة الأولى، ثم التربية الأسرية ثم الإعلام، وأخيرًا اللقاءات والأنشطة الثقافية. دراسة وطفة، والشريع (٢٠١١) بعنوان "تحديات التعصب وخلفياته الثقافية في المجتمع الكويتي". هدفت للكشف عن مظاهر التعصب القبلي والطائفي ومدى انتشاره في المجتمع الكويتي من وجهة نظر الطلاب. أجريت على عينة بلغت (١١٩٤) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الكويت عن طريق العينة الحصصية، ووصلت نتائجها إلى وجود حضورا للتعصب بمختلف تجلياته الطائفية والعرقية والعشائرية. دراسة العنزي (٢٠١٥): بعنوان "أثر الابتعاث في تغيير بعض القيم الاجتماعية". هدفت إلى التعرف على موقف الطلبة الجامعيين السعوديين من بعض القيم . تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا المبتعثون، وعينة من الطلبة الدارسون في جامعة الملك سعود، بحيث بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة. وتوصلت النتائج فيما يخص بقيمة تقبل الآخر، والتعاون والمشاركة إلى وجود اختلافات جوهرية بين المبتعثين، وغير المبتعثين في قيم تقبل الآخر لصالح المبتعثين، وهو ما يدل على تغير القيم لدى المبتعثين السعوديين بشكل إيجابي مقارنة بغير المبتعثين. دراسة درويش(٢٠١٥): بعنوان "استخدام الشباب الجامعي للمواقع الإخبارية، ودوره في تعزيز الاتجاه نحو قبول الآخر". افترضت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الجامعي في الاتجاه نحو قبول الجماعات الإرهابية، والتكفيرية وكثافة استخدام المواقع الإخبارية. طبقت الدراسة على عينة بعدد (٣٠٠) من الشباب الجامعي المستخدمين للمواقع الإخبارية، وتوصلت الدراسة الى نتائج تفيد بأن الآخر بالنسبة لعينة البحث هم الجماعات الإرهابية والتكفيرية، كما وصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين كثافة استخدام الشباب للمواقع الإخبارية ودرجة السلوك الإيجابي مع الآخر. دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني(٢٠١٧) بعنوان "التعايش في المجتمع السعودي".هدفت بشكل رئيسي إلى التعرف على واقع التعايش الاجتماعي بين مختلف الأطياف المذهبية التي تشكل المجتمع السعودي؛ ومدى تقبل الآخر، ومدى احترام المعتقدات المذهبية للآخر. بلغ حجم العينة (٣١٤٤) مبحوثاً من الجنسين، ومن اهم النتائج وجود استعداد نفسي وأخلاقي لبناء علاقة تعايش وتواصل مع الآخر المختلف مذهبياً لدى عينة الدراسة. وهناك تواصل اجتماعي مع الآخر المختلف مذهبياً بدرجة جيدة، أما من ناحية المعتقدات المذهبية للآخر، فقد كان هنالك احترام لها من قبل المبحوثين ويعتقدون أنها من الخصوصية، أما فيما

يتعلق بمظاهر التعايش الاجتماعي مع الآخر المختلف مذهبيًا، فقد تباينت أراء العينة حيال واقع المناهج في تعزيز التعايش بين مؤيد ورافض.

الدراسات الأجنبية:

دراسة أكرمي، أكهامر، وارايا (٢٠٠٠): بعنوان "الاتجاهات نحو المهاجرين". هدفت للتعرف على الاتجاهات نحو المهاجرين في السويد، وطبقت على (٢٣٠) شخص من طلاب وطالبات جامعة أوبسالا بالسويد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات سلبية وتعصب نحو المهاجرين، وفروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو التعصب، بحيث اتضح أن الذكور أكثر تعصبًا من الإناث. ودراسة لين، كوان، وتشو انغ، وفسك (٢٠٠٥) بعنوان "الاتجاهات السلبية ضد الأمريكيين من أصول آسيوية". هدفت إلى التعرف على الاتجاهات

السلبية والصور النمطية للأمريكيين ذوي الأصول الآسيوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات سلبية نحوهم، بالإضافة إلى وجود صور نمطية لدى الأمريكيين البيض عن أولئك الذين هم من أصول آسيوية تمثلت في أن الأمريكيين ذوي الأصول الآسيوية يتمتعون بقدرات وإمكانيات مرتفعة في مقابل انخفاض مستوى تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وبالرغم من كون أن هذه الصورة النمطية ذات اتجاه إيجابي إلا أنها كشفت عن وجود بعض التوجهات التعصبية لدى الأمريكيين البيض نحو الأمريكيين من أصول آسيوية (السليمي، ٢٠١٢: ٤٨-٤٩).

التعقيب على الدراسات السابقة:

اعتمدت الدراسة الحالية على فئة الشباب ، وذلك لأهمية هذه الشريحة في المجتمع، كما أنهم أكثر قدرة على قبول أو رفض التغيرات الحاصلة، كما نلاحظ أن رؤية المملكة (٢٠٣٠) بمختلف طموحاتها قد جاءت لتركز على الشباب لكونهم قادة التغيير في المستقبل لذا من المهم التعرف على اتجاهات تلك الشريحة الهامة في المجتمع ، كما اتفقت معظم نتائج الدراسات السابقة على وجود تعصب مبني على تصنيفات داخل المجتمعات المدروسة خلقت نوعًا من الصراع بين الفئات المختلفة، وعلى ضوء ذلك تمت الاستفادة من هذه النتائج في صياغة أهداف وتساؤلات الدراسة.

ثامنا. الإجراءات المنهجية للدراسة:

- **منهج الدراسة:** تم استخدام منهج المسح الاجتماعي عن طريقة العينة كأحد مناهج البحوث الوصفية الذي يعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة لاعتماده على وصف الواقع الاجتماعي، ومن ثم تحليل النتائج، وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.
- **مجتمع الدراسة:** الشباب الجامعي المتمثل في الطلاب والطالبات السعوديين، المقيدين للدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣هـ، وتحديداً من هم في مرحلة البكالوريوس من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض-وكلية الآداب بجامعة الملك فيصل في محافظة الإحساء.

عينة الدراسة:

تم الاعتماد على العينة العمدية، وذلك بسبب ضيق الوقت، وقد بلغ حجم العينة من جامعة الملك سعود (٣٦١) مفردة، و(٣٧٥) مفردة من جامعة الملك فيصل، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥). انظر (الضحيان، ٢٠١٢: ٨٤) والمجموع الكلي للعينة (٧٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود، وكلية الآداب من جامعة الملك فيصل.

التطبيق الميداني لأداة جمع بيانات تمت بطريقتين:

الأولى: تصميم استبانة اليكترونية وتم توزيعها بمساعدة الزملاء من أعضاء هيئة التدريس من خلال البريد إلكتروني للطلاب.

الثانية: توزيع استبانة ورقية بشكل مباشر على الطلاب والطالبات بعد الانتهاء من المحاضرات.

أداة جمع البيانات:

تم الاعتماد على أداة الاستبانة (Questionnaire) لجمع البيانات؛ وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم عمل الصدق الخارجي للأداة من خلال

عرض الاستبانة على بعض المتخصصين في قسم الدراسات الاجتماعية، وقياس ما إذا كان المقياس يقيس ما أعد لقياسه، وقد تم أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار، ومن ثم تمت إعادة تصميم الاستبانة على ضوءها.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

Internal consistentlyValidity يقصد بالصدق الداخلي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة. وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبند أو المحور التابعة له، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل بند، وبين المحاور، ويوضح الجدول ذلك:

جدول رقم (١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور:
اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيم الحوار وقبول الآخر وبين الدرجة الكلية للبند التابعة له

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبند	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبند	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: قبول الآخر					
قبول الآخر المختلف طائفياً					
١	٠,٨٧	٠,٠٠**	٤	٠,٦٠	٠,٠٠**
٢	٠,٧١	٠,٠٠**	٥	٠,٨٦	٠,٠٠**
٣	٠,٥٩	٠,٠٠١**			
قبول الآخر المختلف قبلياً					
٤	٠,٦٤	٠,٠٠**	٩	٠,٨٣	٠,٠٠**
٧	٠,٧٥	٠,٠٠**	١٠	٠,٨٥	٠,٠٠**
٨	٠,٨٣	٠,٠٠**			
قبول الآخر المختلف فكرياً					
١١	٠,٧٨	٠,٠٠**	١٤	٠,٧١	٠,٠٠**
١٢	٠,٧٥	٠,٠٠**	١٥	٠,٨٠	٠,٠٠**
١٣	٠,٦٤	٠,٠٠**			
المحور الثاني: الحوار مع الآخر					
الحوار مع المختلف طائفياً					
٣١	٠,٧٧	٠,٠٠**	٣٤	٠,٦١	٠,٠٠**
٣٢	٠,٨٦	٠,٠٠**	٣٥	٠,٦٤	٠,٠٠**
٣٣	٠,٨٥	٠,٠٠**			
الحوار مع المختلف قبلياً					
٣٦	٠,٨٩	٠,٠٠**	٣٩	٠,٦٢	٠,٠٠**
٣٧	٠,٨٣	٠,٠٠**	٤٠	٠,٨٣	٠,٠٠**

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبند	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبند	مستوى الدلالة الإحصائية
٣٨	٠,٩٤	٠,٠٠**			
الحوار مع المختلف فكرياً					
٤١	٠,٦٤	٠,٠٠**	٤٤	٠,٨٠	٠,٠٠**
٤٢	٠,٧٣	٠,٠٠**	٤٥	٠,٦١	٠,٠٠**
٤٣	٠,٧٧	٠,٠٠**			
٥٢	٠,٩٨	٠,٠٠**	٥٥	٠,٩٠	٠,٠٠**
٥٣	٠,٩٨	٠,٠٠**			

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الأول: اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيم الحوار وقبول الآخر بالدرجة الكلية للمحاور، وجميع معاملات الارتباط ذات ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). ٠٥٠٦٢٤٠٣٥٥

جدول رقم (٢) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات محور:
المعوقات التي تحد من تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر من وجهة نظر الشباب الجامعي وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٥٧	٠,٠٠١**	٠,٥٩	٠,٠٠١**
٢	٠,٨٥	٠,٠٠**	٠,٥٦	٠,٠٠١**
٣	٠,٤٨	٠,٠٠٨**	٠,٥١	٠,٠٠٤**
٤	٠,٤٩	٠,٠٠٦**	٠,٥٨	٠,٠٠١**
٥	٠,٧٣	٠,٠٠**	٠,٤٠	٠,٠٢٨*
٦	٠,٥٧	٠,٠٠١**	٠,٦٥	٠,٠٠**

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور: المعوقات التي تحد من تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر من وجهة نظر الشباب الجامعي بالدرجة الكلية للمحاور، ومعظم معاملات الارتباط ذات ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات المحور.

الثبات الإحصائي للأداة:

للتأكد من ثبات أداة المقياس في هذه الدراسة تم حساب ثبات الاستبانة، من خلال استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha .

جدول (٣) يبين قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: قبول الآخر	١٥	٠,٨٢
المحور الثاني: الحوار مع الآخر	١٥	٠,٨٢
المحور الثالث: المعوقات التي تحد من تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر	٦	٠,٥٦
إجمالي الاستبانة	٣٦	٠,٩٢

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معظم معاملات ثبات محوري الاستبانة لمحور اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيم الحوار وقبول الآخر المختلف، حيث بلغت درجة معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠,٩٢)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

تاسعا. مجالات الدراسة:

١. **المجال البشري**: الطلاب والطالبات الجامعيين.
٢. **المجال المكاني**: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل بالأحساء.
٣. **المجال الزمني**: الفصل الدراسي ١٤٤٣هـ - ١٤٤٤هـ.

أساليب المعالجة الاحصائية:

تم تحليل الاستبانة من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائيStatistical Package for the Social Sciences SPSS، وهو ما يعرف بالحزمة الإحصائية الخاصة بالبحوث الاجتماعية، وتم إجراء بعض الأساليب الإحصائية كالنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، كما تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ومعامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الأداة. معامل ثبات "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات الاستبانة.

عاشرا. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

نتائج التساؤل الأول: ما اتجاهات الشباب الجامعي نحو قيمة قبول الآخر المختلف طائفياً، قبلياً وفكرياً؟

جدول رقم (٤) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة من الشباب الجامعي حول عبارات محور قبول الآخر المختلف طائفيا وقبليا وفكريا

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أتقبل إقامة صداقة مع شخص خارج طائفتي الدينية.	ك	٣٨٧	٢٤٠	١٠٩	٢,٣٨	٠,٧٣	١٠
		٪	٥٢,٥٨	٣٢,٦١	١٤,٨١			
٢	أتقبل المجاورة السكنية مع أسرة تختلف عني في طائفتها الدينية.	ك	٣٩٧	٢١٦	١٢٣	٢,٣٧	٠,٧٥	١١
		٪	٥٣,٩٤	٢٩,٣٥	١٦,٧١			
٣	أتقبل فكرة الزواج من شخص خارج طائفتي الدينية.	ك	٦٥	٩٥	٥٧٦	١,٣١	٠,٦٢	١٥
		٪	٨,٨٣	١٢,٩١	٧٨,٢٦			

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	يمكنني التعامل مع من يختلف عني طائفيا في المعاملات المالية كالبيع والشراء.	ك	٥٠٣	١٧٤	٥٩	٢,٦	٠,٦٣	٥
		٪	٦٨,٣٤	٢٣,٦٤	٨,٠٢			
٥	أحضر مناسبات اجتماعية لمن يختلف عني في الطائفة الدينية.	ك	٢٨٨	٢٥٩	١٨٩	٢,١٣	٠,٧٩	١٣
		٪	٣٩,١٣	٣٥,١٩	٢٥,٦٨			
	المتوسط العام للبند الأول: قبول الآخر المختلف طائفياً					٢,١٦	٠,٧٠	
٦	أتقبل إقامة صداقة مع شخص يختلف عني في انتمائه القبلي.	ك	٦٣٤	٨٠	٢٢	٢,٨٣	٠,٤٥	٢
		٪	٨٦,١٤	١٠,٨٧	٢,٩٩			
٧	أتقبل المجاورة السكنية مع أسرة حضرية ليس لها انتماء قبلي.	ك	٦٢٠	٨٩	٢٧	٢,٨١	٠,٤٨	٤
		٪	٨٤,٢٤	١٢,٠٩	٣,٦٧			
٨	أتقبل فكرة الزواج من شخص خارج قبيلتي.	ك	٥٢٠	١٢٧	٨٩	٢,٥٩	٠,٧	٦
		٪	٧٠,٦٥	١٧,٢٦	١٢,٠٩			
٩	يمكنني التعامل مع من يختلف عني قبلياً في المعاملات المالية كالبيع والشراء.	ك	٦٣٦	٨٢	١٨	٢,٨٤	٠,٤٣	١
		٪	٨٦,٤١	١١,١٤	٢,٤٥			
١٠	أحضر مناسبات اجتماعية لأفراد خارج قبيلتي.	ك	٦١٩	١٠٢	١٥	٢,٨٢	٠,٤٣	٣
		٪	٨٤,١	١٣,٨٦	٢,٠٤			
	المتوسط العام للبند الثاني: قبول الآخر المختلف قبلياً					٢,٧٨	٠,٥٠	
١١	أتقبل إقامة صداقة مع شخص يختلف عن التيار الفكري الذي أنتمي إليه.	ك	٣٢٨	٣٠٠	١٠٨	٢,٣	٠,٧١	١٢
		٪	٤٤,٥٧	٤٠,٧٦	١٤,٦٧			
١٢	أتقبل المجاورة السكنية مع أسرة تختلف عني في توجهاتها الفكرية.	ك	٣٩٣	٢٥٥	٨٨	٢,٤١	٠,٧	٩
		٪	٥٣,٤	٣٤,٦٥	١١,٩٥			
١٣	أتقبل فكرة الزواج من شخص يختلف عني في توجهاته الفكرية.	ك	١٣٣	٢١٥	٣٨٨	١,٦٥	٠,٧٧	١٤
		٪	١٨,٠٧	٢٩,٢١	٥٢,٧٢			
١٤	يمكنني التعامل مع شخص يختلف عني في توجهه الفكري، في المعاملات المالية كالبيع والشراء.	ك	٤٢٧	٢٠٣	١٠٦	٢,٤٤	٠,٧٣	٧
		٪	٥٨,٠٢	٢٧,٥٨	١٤,٤			
١٥	أحضر مناسبات اجتماعية لمن يختلف عني في توجهاته الفكرية.	ك	٤١٠	٢٢٥	١٠١	٢,٤٢	٠,٧٢	٨
		٪	٥٥,٧١	٣٠,٥٧	١٣,٧٢			
	المتوسط العام للبند الثالث: قبول الآخر المختلف فكرياً					٢,٢٤	٠,٧٣	
	المتوسط العام للمحور الأول: قبول الآخر					٢,٣٩	٠,٦٤	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٤) اتفاق أفراد عينة الدراسة على عبارات الجدول، وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي: جاءت العبارة (يمكنني التعامل مع من يختلف عني قبلياً في المعاملات المالية كالبيع والشراء) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٤). جاءت العبارة (أتقبل إقامة صداقة مع شخص يختلف عني في انتمائه القبلي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٣). جاءت العبارة (أحضر مناسبات اجتماعية لأفراد خارج قبيلتي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٨٢) جاءت العبارة (أتقبل المجاورة السكنية مع أسرة حضرية ليس لها انتماء قبلي) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٨١). جاءت العبارة (يمكنني التعامل مع من يختلف عني طائفيًا في المعاملات المالية كالبيع والشراء) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٦٠). جاءت العبارة (أتقبل فكرة الزواج من شخص خارج قبيلتي) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٥٩). جاءت العبارة (يمكنني التعامل مع شخص يختلف عني في توجهه الفكري، في المعاملات المالية كالبيع والشراء) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٤٤). جاءت العبارة (أحضر مناسبات اجتماعية لمن يختلف عني في توجهاته الفكرية) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٢,٤٢). جاءت العبارة (أتقبل المجاورة السكنية مع أسرة تختلف عني في توجهاتها الفكرية) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٢,٤١).جاءت العبارة (أتقبل إقامة صداقة مع شخص خارج طائفتي الدينية) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٣٨). جاءت العبارة (أتقبل المجاورة السكنية مع أسرة تختلف عني في طائفتها الدينية) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٢,٣٧)، بينما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (إلى حد ما) على العبارتين (أتقبل إقامة صداقة مع شخص يختلف عن التيار الفكري الذي أنتمي إليه، أحضر مناسبات اجتماعية لمن يختلف عني في الطائفة الدينية) حيث جاءتا في المرتبتين الثانية عشرة والثالثة عشرة وبمتوسط حسابي (٢,٣٠، ٢,١٣) على التوالي، وأخيرًا جاءت عدم موافقة أفراد عينة الدراسة من الشباب الجامعي بدرجة (غير موافق) على العبارتين (أتقبل فكرة الزواج من شخص يختلف عني في توجهاته الفكرية، أتقبل فكر الزواج من شخص خارج طائفتي الدينية) حيث جاءتا في المرتبتين الرابعة عشرة والخامسة عشرة والأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٣٠، ٢,١٣) على التوالي. ويتضح مما سبق أن أعلى نسبة موافقة على العبارات جاءت لصالح قبول التعامل في المعاملات المالية كالبيع والشراء، تليها الموافقة على قبول المجاورة السكنية، ثم قبول الصداقة وأخيراً حضور المناسبات الاجتماعية مع اختلاف الطائفة، بينما رفضت معظم عينة الدراسة قبول فكرة الزواج من شخص خارج طائفتها الدينية، وتتفق النتائج السابقة مع دراسة مركز الحوار الوطني (٢٠١٧) فيما يخص نتائجها الخاصة في التعامل في المعاملات المالية، والمناسبات الاجتماعية، والصداقة، بحيث وصلت نتائجها لموافقة غالبية عينة الدراسة على تبادل المنافع الاقتصادية مع المختلف مذهبياً كالبيع والشراء، أما من ناحية حضور المناسبات الاجتماعية حيث كشفت النتائج عن موافقة غالبية عينة الدراسة على مشاركة الآخر المختلف مذهبياً في أفراحه وأتراحه وتبادل الزيارات العائلية، ومن جانب الصداقة فقد جاءت موافقة عينة الدراسة على عدم إقامة علاقات مع الآخرين بناءً على أسس مذهبية، أيضاً تتفق النتائج السابقة مع دراسة مركز الملك عبد العزيز حيث يتضح عدم موافقة عينة

الدراسة فيما يخص التزاوج بين الطوائف المختلفة، وقد تكون هذه النتائج أمراً طبيعياً ومتوقعاً بحيث تتعلق مسألة الزواج في غالبية المجتمعات بالموروثات الاجتماعية والمعتقدات والأعراف التي عادة ما تكون فيها الطوائف أكثر تحفظاً على تماسكها الداخلي، حيث يواجه الزواج من طوائف أخرى بالقيود والرفض بالرغم من الانفتاح، ولا يعني رفض التزاوج رفضاً لعدم قبول الاخر، بل يعد مجرد موروث وعرف اجتماعي نتاج تراكمات معرفية ومعتقدات قديمة، وتلك النتيجة المرتبطة بمسألة رفض التزاوج بين الطوائف المختلفة تتفق مع نظرية روكيش الاتساق والتشابه العقائدي التي تفسر عملية التفاعل الاجتماعي بالاستناد إلى مبدأ التشابه والتوازن، بحيث يفترض روكيش في هذه النظرية أن إدراك عدم التشابه في الاتجاهات والقيم والمعتقدات الجماعية يعتبر آلية نفسية للتعصب، وفيما يخص قيمة قبول الآخر المختلف قبلياً اوضحت نتائج الدراسة موافقة غالبية أفراد العينة على تقبل إقامة صداقة مع شخص من قبيلة مختلفة، وموافقة غالبية عينة الدراسة على تقبل المجاورة السكنية مع أسرة حضرية ليس لها انتماء قبلي، وكذلك موافقة أفراد العينة على قبول فكرة الزواج من داخل القبيلة، وموافقة غالبية أفراد العينة على التعامل مع افراد من قبيلة مختلفة في المعاملات المالية كالبيع والشراء، حيث جاءت في المرتبة الأولى ، كما يتضح من النتائج موافقة غالبية أفراد العينة على حضور مناسبات اجتماعية لأفراد من قبيلة مختلفة، حيث اشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تعصب قبلي لدى عينة الدراسة، وتختلف النتائج مع دراسة وطفة والشريع (٢٠١٢) التي كشفت عن وجود تعصب بمختلف تجلياته الطائفية والعرقية والعشائرية في المجتمع الكويتي، بينما تتفق مع النتيجة التي وصلت لها دراسة ديلويي (٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود عدة مؤشرات تدل على وجود اتجاهات إيجابية نحو التضامن الاجتماعي بين الجماعات العرقية المشمولة في الدراسة بالمجتمع العراقي فيما يتعلق بقبول الزواج المختلط بين القوميات، والدخول في علاقات الجيرة، وعدم التجنب في مواقف التفاعل وغيرها من النشاطات التي تدل على دخولهم في علاقات إيجابية. ويتضح مما سبق أن أعلى نسبة موافقة على العبارات جاءت لصالح قبول التعامل في المعاملات المالية كالبيع والشراء، تليها الموافقة على قبول حضور مناسبات اجتماعية ثم المجاورة السكنية، وأخيراً قبول الصداقة مع أصحاب الاتجاهات الفكرية المختلفة. بينما رفضت غالبية العينة قبول فكرة الزواج من شخص مختلف في توجهاته الفكرية، كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة لديها اتجاه إيجابي نحو قبول الآخر بشكل عام ماعدا قبول فكرة الزواج من الآخر المختلف طائفياً وفكرياً، وقد تغلب على المجتمع السعودي صفة المحافظة خاصة في مسألة الزواج حيث يؤخذ بعين الاعتبار عادات الأسرة وتقاليدها وآراء أفرادها وبحسب نظرية التصنيف الاجتماعي للعالم تاجفيل فإن الناس يحابون جماعتهم مقارنة بالجماعات الأخرى بناء على عملية التصنيف، ويعد الدين أحد المعايير التي تعتمد عليها عملية التصنيف الاجتماعي وبواسطة مزيج من عمليات التصنيف والهوية والمقارنة، فإن الجماعة تحتفظ بتميز دائم عن غيرها من الجماعات مما يجعل أفرادها يحتفظون بتقدير إيجابي عال لأنفسهم، لذا قد لا يقبلون بالزواج بمن يختلف عنهم فكرياً وطائفياً. بينما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (إلى حد ما) على العبارتين (أتقبل إقامة صداقة مع شخص يختلف عن التيار الفكري

الـذي أنتمـي إليـه، أحـضر مناسـبات اجتماعيـة لمـن يختلـف عنـي في الطائفـة الدينيـة). وأخـيرًا جـاءت عـدم موافقـة أفـراد عينـة الدراسـة عـلى العبارتـين (أتقبـل فكـرة الـزواج مـن شـخص يختلـف عنـي في توجهاتـه الفكريـة، أتقبـل فكـرة الـزواج مـن شـخص خـارج طائفتـي الدينيـة) أن مسـألة الـزواج لـدى الشـباب الجامعـي السـعودي ترتبـط بالمعايـير الدينيـة والاجتماعيـة، وثقافـة المجتمـع السـائدة لـذا تعـد عدم موافقتهـم عـلى الـزواج بالمختلـف في الطائفـة والاتجـاه الفكـري دليـلاً عـلى وعيهـم نحـو أهميـة التكافـؤ الدينـي، والتكافـؤ في المسـتوى الفكـري حيـث مـن شـأن التشـابه العقائـدي والفكـري أن يوجـد نقـاط مشـتركة بـين الزوجـين ممـا يسـهم في احـداث توافـق زواجـي.

نتائـج التسـاؤل الثـاني: مـا اتجاهـات الشـباب الجامعي نحـو قيمـة الحـوار مـع الآخـر المختلـف طائفيـاً، قبليـاً وفكريـاً؟

جدول رقم (٥) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة من الشباب الجامعي حول عبارات محور الحوار مع الآخر المختلف طائفيا قبليا فكريا

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	أرى أهمية قيام حوار إيجابي بين الطوائف الدينية المختلفة.	ك	٥٦١	١٣٩	٣٦	٢,٧١	٠,٥٥	٨
		٪	٧٦,٢٢	١٨,٨٩	٤,٨٩			
١٧	أرى أهمية الأخذ والعطاء في الحديث مع من يخالفني في الطائفة الدينية لتحقيق الفهم المتبادل والتخلص من الأفكار الخاطئة.	ك	٥١١	١٦٩	٥٦	٢,٦٢	٠,٦٢	١١
		٪	٦٩,٤٣	٢٢,٩٦	٧,٦١			
١٨	أؤمن بأهمية الحوار العلمي النقدي بين الطوائف الدينية المختلفة.	ك	٤٤٣	٢١٦	٧٧	٢,٥٠	٠,٦٨	١٢
		٪	٦٠,١٩	٢٩,٣٥	١٠,٤٦			
١٩	أرى ضرورة أن يكون الحوار بين الطوائف الدينية هادف من غير سخرية وتقليل من مكانة الآخر.	ك	٥٩٢	١٠٢	٤٢	٢,٧٥	٠,٥٥	٦
		٪	٨٠,٤٣	١٣,٨٦	٥,٧١			
٢٠	يحق لأي طرف ينتمي لطائفة دينية معينة أن يقنع الطرف الآخر بأفكاره.	ك	٢٥٩	٢٥٣	٢٢٤	٢,٠٥	٠,٨١	١٤
		٪	٣٥,١٩	٣٤,٣٨	٣٠,٤٣			
	المتوسط العام للبند الأول: الحوار مع المختلف طائفياً					٢,٥٣	٠,٦٤	
٢١	أرى ضرورة قيام حوار إيجابي بين مختلف القبائل.	ك	٦٣٤	٨٧	١٥	٢,٨٤	٠,٤٢	٢
		٪	٨٦,١٤	١١,٨٢	٢,٠٤			
٢٢	أرى ضرورة الأخذ والعطاء في الحديث بين مختلف القبائل لتحقيق الفهم المتبادل والتخلص من الأفكار الخاطئة.	ك	٦٢٠	١٠٣	١٣	٢,٨٢	٠,٤٢	٣
		٪	٨٤,٢٤	١٣,٩٩	١,٧٧			
٢٣	أرى أهمية الحوار العلمي العقلاني بين مختلف القبائل.	ك	٥٥٦	١٤٤	٣٦	٢,٧١	٠,٥٥	٨
		٪	٧٥,٥٤	١٩,٥٧	٤,٨٩			
٢٤	من الضروري أن يكون الحوار بين القبائل هادف من غير سخرية واستهزاء.	ك	٦٤٧	٦٩	٢٠	٢,٨٥	٠,٤٣	١
		٪	٨٧,٩١	٩,٣٨	٢,٧٣			

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٥	يحق لأي طرف ينتمي لقبيلة معينة أن يقنع الطرف الآخر بأفكاره.	ك	٣٤٧	٢٢٥	١٦٤	٢,٢٥	٠,٨	١٣
		٪	٤٧,١٥	٣٠,٥٧	٢٢,٢٨			
	المتوسط العام للبند الثاني: الحوار مع المختلف قبليًا					٢,٦٩	٠,٥٢	
٢٦	أرى ضرورة قيام حوار إيجابي بين كافة الفئات ذو التوجهات الفكرية المختلفة.	ك	٥٩٤	١٢٥	١٧	٢,٧٨	٠,٤٧	٥
		٪	٨٠,٧١	١٦,٩٨	٢,٣١			
٢٧	أرى ضرورة الأخذ والعطاء في الحديث بين أصحاب التيارات الفكرية لتحقيق الفهم المتبادل والتخلص من الأفكار الخاطئة.	ك	٥٥٠	١٦٢	٢٤	٢,٧١	٠,٥٢	٧
		٪	٧٤,٧٣	٢٢,٠١	٣,٢٦			
٢٨	أرى أهمية الحوار العلمي النقدي بين الفئات الفكرية المختلفة.	ك	٥٢٩	١٦٩	٣٨	٢,٦٧	٠,٥٧	١٠
		٪	٧١,٨٨	٢٢,٩٦	٥,١٦			
٢٩	من الضروري أن يكون الحوار بين الفئات ذات التوجهات الفكرية المختلفة هادف من غير سخرية وتقليل من مكانة الآخر.	ك	٦١٠	١١١	١٥	٢,٨١	٠,٤٤	٤
		٪	٨٢,٨٨	١٥,٠٨	٢,٠٤			
٣٠	يحق لأي طرف ينتمي لتيار فكري معين أن يجبر الطرف الآخر بأفكاره.	ك	٢٥٠	١٦٥	٣٢١	١,٩	٠,٨٨	١٥
		٪	٣٣,٩٧	٢٢,٤٢	٤٣,٦١			
	المتوسط العام للبند الثالث: الحوار مع المختلف فكريًا					٢,٥٧	٠,٥٨	
	المتوسط العام				٢,٦٠	٠,٥٨		

يتضح من نتائج الجدول السابق موافقة أفراد عينة الدراسة، وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما جاءت العبارة (من الضروري أن يكون الحوار بين القبائل هادف من غير سخرية واستهزاء) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٥). جاءت العبارة (أرى ضرورة قيام حوار إيجابي بين مختلف القبائل) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٤). جاءت العبارة (أرى ضرورة الأخذ والعطاء في الحديث بين مختلف القبائل لتحقيق الفهم المتبادل والتخلص من الأفكار الخاطئة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٨٢). جاءت العبارة (من الضروري أن يكون الحوار بين الفئات ذات التوجهات الفكرية المختلفة هادف من غير سخرية وتقليل من مكانة الآخر) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٨١). جاءت العبارة (أرى ضرورة قيام حوار إيجابي بين كافة الفئات ذو التوجهات الفكرية المختلفة) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٧٨). جاءت العبارة (أرى ضرورة أن يكون الحوار بين الطوائف الدينية هادف من غير سخرية وتقليل من مكانة الآخر) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٧٥). جاءت العبارة (أرى ضرورة الأخذ والعطاء في الحديث بين أصحاب التيارات الفكرية لتحقيق الفهم المتبادل والتخلص من الأفكار الخاطئة) في

المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (٠,٥٢). جاءت العبارتان (أرى أهمية قيام حوار إيجابي بين الطوائف الدينية المختلفة، أرى أهمية الحوار العلمي العقلاني بين مختلف القبائل) في نفس المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٥٥) لكل منهما. جاءت العبارة (أرى أهمية الحوار العلمي النقدي بين الفئات الفكرية المختلفة) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٦٧). جاءت العبارة (أرى أهمية الأخذ والعطاء في الحديث مع من يخالفني في الطائفة الدينية لتحقيق الفهم المتبادل والتخلص من الأفكار الخاطئة) في المرتبة الحادي عشرة بمتوسط حسابي (٢,٦٢). جاءت العبارة (أؤمن بأهمية الحوار العلمي النقدي بين الطوائف الدينية المختلفة) في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٢,٥٠). بينما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على ثلاث عبارات من عبارات الحوار مع الآخر، وهي مرتبة تنازليًا كما يأتي: جاءت العبارة (يحق لأي طرف ينتمي لقبيلة معينة أن يقنع الطرف الآخر بأفكاره) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٢,٢٥). جاءت العبارة (يحق لأي طرف ينتمي لطائفة دينية معينة أن يقنع الطرف الآخر بأفكاره) في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٢,٠٥). كما جاءت العبارة (يحق لأي طرف ينتمي لتيار فكري معين أن يجبر الطرف الآخر بأفكاره) في المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٠) بعدم الموافقة على هذه العبارة، وتشير هذه النتيجة الى موافقة محدودة نحو قيمة التحاور مع الآخر المختلف حيث يوجد درجة من التحاور لكن ليست كاملة حيث انه من الصعوبة بمكان الوصول بعض الأحيان الى اتفاق كامل في التحاور مع أصحاب الاتجاهات الفكرية المختلفة لكن ليس بذات إشكالية، كما توصلت النتائج الى رفض عينة الدراسة على أسلوب الحوار التسلطي في فرض الرأي على من نختلف عنهم في الطائفة الدينية او في الاتجاه الفكري. تشير نتائج الدراسة بشكل عام الى وجود درجة من الوعي الإيجابي، والانفتاح الفكري لدى المبحوثين مما يسهم في ازدياد درجة القبول للتمايز والتقارب مهما ازدادت حدة الاختلافات، وقد يتعرض الأفراد لمواقف تزيل انغلاقهم، وتجعلهم أكثر انفتاحاً على الآخرين، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة العنزي (٢٠١٥) إلى وجود اختلافات جوهرية بين المبتعثين وغير المبتعثين في قيم الحوار وتقبل الآخر لصالح المبتعثين، وهو ما يدل على تغير القيم لدى المبتعثين السعوديين بشكل إيجابي مقارنة بغير المبتعثين، مما يعني أن عامل الابتعاث جعلهم أكثر انفتاحاً الأمر الذي أدَّى بدوره إلى جعلهم أكثر قبولاً للآخر، ومن خلال افتراض هابرماس فإن إقامة مجتمع عقلاني كلي حر الاتصال تتم من خلال توجيه التطور الاجتماعي في التحرك نحو مجتمع عقلاني الكل يشارك فيه بدون تمييز. ويوفر الشروط المنطقية للحوار، حيث من شروط ذلك الفهم إزاحة القيود الرسمية البيروقراطية والتأثيرات الأيديولوجية المنغلقة عن الاتصال، لذا يعد الحوار والاتصال من مقتضيات الوضوح والفهم الصحيح الذي لا يشوبه وجود قوالب نمطية مغلوطه عن الآخر.

نتائج التساؤل الثالث: ما وجهة نظر عينة الدراسة حول المعوقات التي يمكن أن تحد من قبول الآخر والحوار مع الاخر المختلف طائفياً، قبلياً وفكرياً ؟

جدول رقم (٦) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي يمكن أن تحد من قبول الآخر والحوار مع الاخر المختلف طائفياً، قبلياً، وفكرياً

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ضعف التمسك بقيم الإسلام يُسهم في بث الكراهية في المجتمع.	ك	٥٤٤	١٦٣	٢٩	٢,٧٠	٠,٥٤	٣
		٪	٧٣,٩١	٢٢,١٥	٣,٩٤			
٢	ضعف الدور الإعلامي في نشر التوعية بالتحاور وقبول الاخر المختلف بين الفئات المجتمعية مما قد يعمل على زيادة النفور بين الأطراف.	ك	٤٦٤	٢٢٩	٤٣	٢,٥٧	٠,٦	٤
		٪	٦٣,٠٤	٣١,١١	٥,٨٤			
٣	التعصب والتمييز العنصري بين فئات المجتمع يزيد من التشاحن بين الفئات.	ك	٦٠٨	١٠٦	٢٢	٢,٨٠	٠,٤٧	١
		٪	٨٢,٦١	١٤,٤	٢,٩٩			
٤	ضعف دور التنشئة الأسرية في قبول التعددية وتقبل الاختلافات بين البشر.	ك	٤٥٥	٢٢١	٦٠	٢,٥٤	٠,٦٤	٦
		٪	٦١,٨٢	٣٠,٠٣	٨,١٥			
٥	ضعف الدور التعليمي في خلق مساحة لقبول تنوع واختلاف الثقافات.	ك	٤٦٥	٢١١	٦٠	٢,٥٥	٠,٦٤	٥
		٪	٦٣,١٨	٢٨,٦٧	٨,١٥			
٦	المشادّات الكلامية بين الفئات المختلفة عبر وسائل التواصل الاجتماعي تعمل على تعبئة وحشد أطراف متخاصمة.	ك	٥٩١	١١٥	٣٠	٢,٧٦	٠,٥١	٢
		٪	٨٠,٣	١٥,٦٣	٤,٠٨			
المتوسط العام للمحور						٢,٥٧	٠,٦١	

يتضح من الجدول رقم (٦) موافقة أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي حيث جاءت العبارة (التعصب والتمييز العنصري بين فئات المجتمع يزيد من التشاحن بين الفئات) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٠). جاءت العبارة (المشادّات الكلامية بين الفئات المختلفة عبر وسائل التواصل الاجتماعي تعمل على تعبئة وحشد أطراف متخاصمة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٦). جاءت العبارة (ضعف التمسك بقيم الإسلام يُسهم في بث الكراهية في المجتمع) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٧٠). جاءت العبارة (ضعف الدور الإعلامي في نشر التوعية بالتحاور وقبول الاخر المختلف بين الفئات المجتمعية مما قد يعمل على زيادة النفور بين الأطراف) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٥٧). جاءت العبارة (ضعف الدور التعليمي في خلق مساحة لقبول تنوع واختلاف الثقافات) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٥٥). جاءت العبارة (ضعف دور التنشئة الأسرية في قبول التعددية وتقبل الاختلافات بين البشر) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٥٤). ويمكن تفسير ذلك بأن من أهم المعوقات التي تواجه حالة الانفتاح على الاخر والتحاور معه التعصب التمييز العنصري كأحد رواسب الثقافة التقليدية وكنتاج لبيئة محافظة تنظر للغريب نظرة شك وعدم تقبل، واعتبار ممارسة هذا السلوك أحد المعوقات التي تحد من قبول الآخر والحوار معه ، وبالتالي تعطي موافقة عينة

الدراسة دلالة واضحة على درجة وعي المبحوثين بقيم قبول الآخر المختلف، واهمية سيادة قيم التقبل والتحاور في المجتمع السعودي كمجتمع مدني متحضر، يؤمن بأهمية التكامل والاتحاد وتقبل الاختلافات، وتجاوز المعوقات. تختلف نتائج الدراسة مع دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني(٢٠١٧) التي كشفت عن ضعف الدور الإعلامي في مجال التوعية والتثقيف، ونشر القيم الإيجابية الداعية إلى قبول الآخر المختلف والتحاور معه، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية دور وسائل الاعلام الجديد في نشر قيم الحوار وقبول الآخر المختلف، كما يؤكد على ذلك هابرماس الذي يرى أن المجال العام قد سيطرت عليه وسائل الإعلام، ولذلك يؤكد هابرماس على تأثير وسائل الإعلام الحديثة على الحياة الاجتماعية، إلا أنه يرى أن بوسع الثورة الإعلامية أن تساهم في تنمية التوجهات الديموقراطية من خلال الفعل التواصلي العقلاني، وقد يتمثل هذا الفعل العقلاني في تغيير اتجاهات الأفراد المعرفية والوجدانية والسلوكية من خلال وسائل الإعلام، وتتفق النتائج مع دراسة (درويش، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين كثافة استخدام الشباب للمواقع الإخبارية، ونوعية اتجاهاتهم الفكرية نحو الآخرين، مما يؤكد على وجوب الاهتمام بالمحتوى الإعلامي، وما يتم طرحه سواء في وسائل الإعلام التقليدية، أو مواقع التواصل الاجتماعي. أما فيما يخص العبارة الخاصة في "ضعف الدور المدرسي في خلق مساحة لقبول تنوع واختلاف الثقافات" حيث بينت دراسة يانغى أحمد Yangi Ahmed(١٩٩٣)أن المؤسسات التربوية قد تعاني من مظاهر التعصب التي غرزتها التراكمات الثقافية والتاريخية، وغياب قيم قبول الآخر المختلف، حيث إن مواقف التحيز لطلبة دون آخرين يؤدى إلى إضعاف تفاعل الطلبة الذين يتم تجاهلهم أو عدم الاهتمام بهم، من ثم تنتقل هذه النظرة التعصبية إلى المؤسسة التربوية نفسها، فقد كشفت دراسة السبيعي (٢٠١٣) عن أهمية دور المعلم في تعزيز القيم الإيجابية كقيمة الحوار وقبول الآخر المختلف، وأكدت على دوره في نشر الوعي لدى الطلاب حول أهمية تجنب الغلو والتطرف، وتعزيز قيمة احترام حقوق الآخرين من خلال الاهتمام بالتحاور وقبول الآخر المختلف.

التوصيات:

١. توظيف مزايا الإعلام الجديد-شبكات التواصل الاجتماعي-في توطيد العلاقة بين الفئات المختلفة من خلال نشر قيم الحوار وقبول الآخر المختلف.
٢. يقع على كاهل المؤسسات التعليمية تضمين المناهج التعليمية الدعوة الى تعزيز قيم الحوار وقبول الآخر المختلف.
٣. تكثيف الاهتمام بنشر القيم الإسلامية الدالة على قيم التحاور وتقبل الآخر المختلف.

المقترحات:

١. تصميم مناهج تعليمية تعزز القيم الإسلامية والتربوية، وتوضح أفضل السبل في التحاور وتقبل الآخر المختلف.
٢. اجراء دراسات اجتماعية حول قياس درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس بأهمية غرس قيم قبول الآخر المختلف والتحاور معه.

قائمة المراجع:

١. أبو فرحة، جمال الحسيني .(٢٠١٤). التعايش مع الآخر، مفهومه- أهميته- معوقاته، الطبعة

الأولى، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.

٢. حلمي، شادية محمد .(٢٠١١). السياسات الإعلامية والحرب النفسية مخططات تغيير الهوية العربية، الطبعة الأولى، القاهرة: مصر.

٣. خضر، لطيفة إبراهيم .(٢٠٠٩). هويتنا إلى أين؟!، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

٤. درويش، فرج خيري عبد الجيد .(٢٠١٥). استخدام الشباب الجامعي للمواقع الإخبارية ودوره في تعزيز الاتجاه نحو قبول الآخر، بحث ميداني منشور في مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط -الجمعية المصرية للعلاقات العامة- العدد ٩: مصر.

٥. دكت، جون .(٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي والتعصب، ترجمة عبد الحميد صفوت، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦. سليمان، سناء محمد .(٢٠١٣). فن وأدب الحوار بين الأصالة والمعاصرة، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

٧. السليمي، إيمان عبد الله محمد .(٢٠١٢). الاتجاه نحو المقيمين في المملكة من غير السعوديين وعلاقته بالتوجهات الدينية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، دراسة ماجستير غير منشورة: جامعة الملك سعود.

٨. الضحيان، سعود ضحيان .(٢٠١٢).العينات والمتغيرات، سلسلة المنهجية والقيادة، الكتاب الثاني، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

٩. عثمان، إبراهيم وساري، سالم .(٢٠١٠). نظريات في علم الاجتماع، الطبعة الأولى، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

١٠. علي، زينب علي محمد .(٢٠١٤). ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة، المعلمة بكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، دراسة ميدانية، دراسة منشورة في مجلة الطفولة العربية العدد (٦٧) الصفحة ٥٥-٨٦، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: الكويت.

١١. العنزي، موضي شليويح .(٢٠١٥). أثر الابتعاث في تغير بعض القيم الاجتماعية، دراسة مقارنة بين الطلبة السعوديين المبتعثين وطلاب جامعة الملك سعود في مدينة الرياض، رسالة دكتوراة، جامعة الملك سعود: الرياض.

١٢. غدنز، انتوني .(٢٠٠٥). علم الاجتماع مع مدخلات عربية، الطبعة الأولى، ترجمة فايز الصياغ، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

١٣. غروس، ريتشارد ومكلفين، روبرت .(٢٠٠٢). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، الأردن: وائل للنشر والتوزيع.

١٤. غيث، محمد عاطف وآخرون .(١٩٩٥). قاموس علم الاجتماع، د.ت ، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٥. غيث، محمد عاطف .(١٩٩٧).قاموس علم الاجتماع، د.ت ، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٦. فريزر، كولن وآخرون .(٢٠١٢). تقديم علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، ترجمة فارس حلمي، عمّان: دار المسيرة.

١٧. مارشال، جوردن .(٢٠٠٠). موسوعة علم الاجتماع ، ترجمة محمد الجوهري

وآخـــرون، القاهـــرة: المجلـــس الأعـــلى للثقافـــة.

١٨. نـــوري، دريـــس .(٢٠٠٧). اســـتعمال المجـــال العـــام في المدينـــة الجزائريـــة: دراســـة ميدانيـــة عـــلى حديقـــة التســـلية في مدينـــة ســـطيف، وســـاحة طـــاوس عمـــروش في مدينـــة بجايـــة، رســـالة ماجســـتير غـــير منشـــورة، قســـطنطينية، جامعـــة محمـــد منتـــوري: كليـــة العلـــوم الإنســـانية والعلـــوم الاجتماعيـــة:قســـمعلـــمالاجتمـــاعوالديموغرافيـــا.

١٩. مركـــز الملـــك عبـــد العزيـــز للحـــوار الوطنـــي. (٢٠١٧). "التعايـــش في المجتمـــع الســـعودي "دراســـة ميدانيـــة لواقـــع التعايـــش بـــين مختلـــف مكونـــات المجتمـــع الســـعودي، الطبعـــة الأولى، الريـــاض: فهرســـة مكتبـــة الملـــك فهـــد الوطنيـــة، إدارة الدراســـات والبحـــوث.

٢٠. مركـــز الملـــك عبـــد العزيـــز للحـــوار الوطنـــي .((٢٠٠٤. ثقافـــة الحـــوار في المجتمـــع الســـعودي رؤيـــة أعضـــاء هيئـــة التدريـــس في جامعـــات المملكـــة العربيـــة الســـعودية، الطبعـــة الأولى، الريـــاض: مركـــز الملـــك عبـــد العزيـــز للحـــوار الوطنـــي.

٢١. وطفـــة، عـــلي أســـعد، والشريـــع، رغيـــان ســـعد .(٢٠١٢). تحديـــات التعصـــب وخلفياتـــه الثقافيـــة في المجتمـــع الكويتـــي آراء عينـــة مـــن طـــلاب جامعـــة الكويـــت، مجلـــة العلـــوم الإنســـانية والإداريـــة، العـــدد الأول، المجمعـــة: جامعـــة المجمعـــة.

المراجع الأجنبية:

1. Abu Farḥah, Jamāl al-Ḥusaynī. (2014). al-ta‘āyush ma‘a al-ākhar, mfhw-mh-ahmyth-m‘wqāth, al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-Madīnah al-Munawwarah : Mak-tabat Dār al-Zamān.
2. al-Ḍuḥayyān, Sa‘ūd Ḍuḥayyān. (2012). al‘ynāt wa-al-mutaghayyirāt, Silsilat al-manhajīyah wa-al-qiyādah, al-Kitāb al-Thānī, al-Riyāḍ : Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah : al-Riyāḍ.
3. Alī, Zaynab ‘Alī Muḥammad. (2014). Thaqāfat Qubūl al-ākhar ladá al-ṭāli-bah, al-Ma‘lamah bi-Kullīyat Riyāḍ al-aṭfāl, Jāmi‘at al-Qāhirah, dirāsah maydānīyah, dirāsah manshūrah fī Majallat al-ṭufūlah al-‘Arabīyah al-‘a-dad (67) al-Ṣafḥah 55-86, al-Jam‘īyah al-Kuwaytīyah li-Taqaddum al-ṭufūlah al-‘Arabīyah : al-Kuwayt.
4. al-Sulaymī, Īmān ‘Abd Allāh Muḥam-mad. (2012). al-Ittijāh Naḥwa al-muqīmīn fī al-Mamlakah min ghayr al-Sa‘ūdīyīn wa-‘alāqatuhu bāltwjhāt al-dīnīyah ladá ṭullāb wa-ṭālibāt Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, dirāsah mājistīr ghayr manshūrah : Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.
5. Cruell, Gregory L, (2012). The leaders Capabilities, lulu.com
6. Darwīsh, Faraj Khayrī ‘Abd al-Jīd. (2015). istikhdām al-Shabāb al-Jāmi‘ī lil-mawāqi‘ al-ikhbārīyah wa-dawru-hu fī ta‘zīz al-Ittijāh Naḥwa Qubūl al-ākhar, baḥth maydānī manshūr fī Ma-jallat Buḥūth al-‘Alāqāt al-‘Āmmah al-Sharq al-Awsaṭ-āljm‘yh al-Miṣrīyah lil-‘alāqāt al‘āmt-al-‘adad 9 : Miṣr.
7. Fryzr, Kūlin wa-ākharūn. (2012). taqdīm ‘ilm al-nafs al-ijtimā‘ī, al-Ṭab‘ah al-ūlá, tarjamat Fāris Ḥilmī, ‘Ammān : Dār al-Masīrah.
8. Ghdnz, antwny. (2005). ‘ilm al-ijtimā‘

wār al-Waṭanī. (2017). "al-ta‘āyush fī al-mujtama‘ al-Sa‘ūdī " dirāsah maydānīyah li-wāqi‘ al-ta‘āyush bayna mukhtalif Mukawwināt al-mujtama‘ al-Sa‘ūdī, al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-Riyāḍ : Fahrasat Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah, Idārat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth.

17. Marshāl, jwrdn. (2000). Mawsū‘at ‘ilm al-ijtimā‘, tarjamat Muḥammad al-Jawharī wa-ākharūn, al-Qāhirah : al-Majlis al-A‘lá lil-Thaqāfah.

18. Nūrī, Durays. (2007). isti‘māl al-majāl al-‘āmm fī al-Madīnah al-Jazā’irīyah : dirāsah maydānīyah ‘alá Ḥadīqat alts-lyh fī Madīnat Siṭīf, wsāḥh Ṭāwūs ‘m-rwsh fī Madīnat Bijāyah, Risālat mā-jistīr ghayr manshūrah, Qusṭanṭīnīyah, Jāmi‘at Muḥammad Mintūrī : Kullīyat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah : Qism ‘ilm al-ijtimā‘ wāldymwghrāfyā.

19. Sulaymān, Sanā’ Muḥammad. (2013). Fann wa-adab al-Ḥiwār bayna al-aṣālah wa-al-mu‘āṣarah, al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-Qāhirah : ‘Ālam al-Kutub.

20. Uthmān, Ibrāhīm wsāry, Sālim. (2010). naẓarīyāt fī ‘ilm al-ijtimā‘, al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-Qāhirah : al-Sharikah al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah lil-Taswīq wa-al-Tawrīdāt.

ma‘a mdkhlāt ‘Arabīyah, al-Ṭab‘ah al-ūlá, tarjamat Fāyiz alṣyāgh, Bay-rūt : Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-‘Arabīyah.

9. Ghayth, Muḥammad ‘Āṭif wa-ākharūn. (1995). Qāmūs ‘ilm al-ijtimā‘, D. t, al-Iskandarīyah : Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘īyah.

10. Ghayth, Muḥammad ‘Āṭif. (1997). Qāmūs ‘ilm al-ijtimā‘, D. t, al-Iskandarīyah : Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘īyah.

11. Ghrws, Rītshārd wmklfyn, Robert. (2002). madkhal ilá ‘ilm al-nafs al-ijtimā‘ī, al-Urdun : Wā’il lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

12. Ḥilmī, Shādiyah Muḥammad. (2011). al-Siyāsāt al-I‘lāmīyah wa-al-ḥarb al-nafsīyah mukhaṭṭaṭāt taghyīr al-hu-wīyah al-‘Arabīyah, al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-Qāhirah : Miṣr.

13. Khiḍr, Laṭīfah Ibrāhīm. (2009). Hu-wīyatunā ilá ayn?!, al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-Qāhirah : ‘Ālam al-Kutub.

14. Makari, Peter E, (2007). Conflict & Cooperation, 1st edition, N.Y Syracuse University Press..

15. Markaz al-Malik ‘Abd al-‘Azīz lil-Ḥiwār al-Waṭanī. (2004(. Thaqā-fat al-Ḥiwār fī al-mujtama‘ al-Sa‘ūdī ru’yah a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs fī jāmi‘āt al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah, al-Ṭab‘ah al-ūlá, al-Riyāḍ : Markaz al-Malik ‘Abd al-‘Azīz lil-Ḥi-wār al-Waṭanī.

16. Markaz al-Malik ‘Abd al-‘Azīz lil-Ḥi-

عقيدة الإباضية في الأسماء والصفات -عرض ونقد.

Ibadhi doctrine in the names and attributes - Explanation and criticism.

د.عمر بن محمد العمر
الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية المعاصرة، كلية العلوم والدراسات الإنسانية برماح، جامعة المجمعة.
البريد الالكتروني : o.alomar@mu.edu.sa

Omar Mohamed Alomar
Associate Professor, Islamic studies, College of science and humanities in rumah, Majmaah University,
o.alomar@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/ZBRS3948

ملخص البحث

تناول البحث مسألة (عقيدة الإباضية في الأسماء والصفات) وهذه المسألة جديرة بالبحث والتأمل والتدليل عليها بما لا يترك مجالا لأهل البدع للخوض فيها بالباطل، وينبغي الوقوف عندها طويلًا وذلك لأهميتها في نجاة المسلم من الشبهات المضلة والعقائد الباطلة.

وهدف البحث بيان عقيدة الإباضية في باب الأسماء والصفات، وتفنيد شبههم، وتحذير المسلمين من ضلالهم، وانتهجت فيه المنهج التحليلي النقدي، ثم ركز البحث على الفرقة الإباضية وذكر نشأتهم ومؤسسها وفرقها وأماكن انتشارها وعلاقتها بالخوارج وأصولهم وعقائدهم في باب الأسماء والصفات، ونماذج من تأويلهم مع ذكر مقدمة ضرورية عن الاختلاف تعريفه وأنواعه، وأسباب اختلاف الفرق الإسلامية، مع إيضاح اعتقاد أهل السنة والجماعة، ثم انتهى البحث إلى نتائج من أهمها: أن الإباضية أوَّلوا بعض نصوص القرآن والسنة في باب الأسماء والصفات بما يخدم معتقدهم، وذلك بالتأويل الفاسد وتقديم العقل على النقل، والتوسع في مدلولات الألفاظ باللغة العربية لا الشرعيّة.

الكلمات المفتاحية:

(عقيدة- إباضية -تأويل- أسماء - صفات).

Abstract

The research dealt with the issue of (the Ibadhi faith in the names and attributes), and this issue is worthy of research, reflection, and evidence on it, in a way that leaves no room for the people of heresy to delve into it falsely, and it should be considered for a long time. This is due to its importance in saving the Muslim from misleading suspicions and false beliefs.

The aim of the research is to clarify the Ibadhi faith in names and attributes, refute their suspicions, and warn Muslims of their delusion. And their beliefs in the section of names and attributes, and models of their interpretation, in addition to mentioning a necessary introduction to the definition of difference and its types, and the reasons for the difference of Islamic sects, with an explanation of the belief of the Sunnis and the group, then the research ended with results, the most important of which is: that the Ibadites interpreted some texts of The Qur'an and the Sunnah in the chapter on names and attributes in a way that serves their belief, by applying corrupt interpretation, giving precedence to reason over Revelation(al-'Aql over -al-Naql), and expanding the meanings of words in the Arabic language, not legitimacy.

Keywords:
(belief - Ibadi - interpretation - names - attributes).

المقدمة

الحمد لله القائل في محكم كتابه العزيز: ﴿وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا وَذَرُوا الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَائِهِ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[الأعراف: ١٨٠].

إن من أصول الإيمان بالله تعالى الإيمان بأسمائه

وصفاته، ولكي يؤمن بها المسلم حقا ينبغي معرفة ما يناقضها، ومعرفة من ضل فيها وما هي شبههم والرد عليها، ومن تلك الفرق التي حادت عن الصراط المستقيم في باب الأسماء والصفات؛ فرقة الإباضية، ومن عادة سلفنا الصالح تبيين سبيل المخالفين والمنحرفين والتحذير منها؛ نصرة لدين الله تعالى، ولذا جاء هذ البحث لبيان عقيدة الإباضية في الأسماء والصفات، وبيان شبههم وتقدها نقدًا علميًا. مع ذكر بعض النماذج من تأويلاتهم، مع بيان فسادها.

أهميّة الموضوع وأسباب اختياره:

١. النصح للمسلمين بتعريفهم ما عليه فرقة الإباضية في باب الأسماء والصفات لانتشارها، وتمرير وترويج بعض ما يقولون على عوام المسلمين.
٢. بيان الوجه الحقيقي للإباضية التي تظهر أمام الناس بوجه حسن لخدعتهم.
٣. النشاط الواضح مؤخرا لأبناء الفرقة الإباضية بطباعة كتبهم ونشرها ودعواهم بأنهم ليسوا من الخوارج.
٤. إثراء المكتبة الإسلامية، نظرا لقلة المراجع التي عنيت بموضوع مذهب الإباضية في الأسماء والصفات.

صعوبات البحث:

١. عدم توفر مصادر رئيسة مستقلة تناقش وتبين مذهب الإباضية في باب الأسماء والصفات.
٢. تشعب مادة البحث؛ فهي مبثوثة في غضون المراجع الكبرى، ككتب الفرق والمذاهب، وغيرها.
٣. صعوبة الوقوف على كتب ومصادر الإباضية أنفسهم عن موضوع البحث، مما جعلني أقرأ مجلدات من كتبهم ومصادرهم لأستخرج كلامهم في باب الأسماء والصفات.

منهج البحث:

انتهجت في هذا البحث المنهج التحليلي النقدي.

أهداف البحث:

١. بيان عقيدة الإباضية في باب الأسماء والصفات.
٢. بيان شبه الإباضية في التأويل والتعطيل، والجواب عنها.
٣. بيان علاقة الإباضية بالخوارج.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسات سابقة مستقلة تبين عقيدة الإباضية في باب الأسماء والصفات. إلا أن هناك أبحاثا تناولت جوانب أخرى من عقيدة الإباضية، منها:

١. الاباضية دراسة عقدية، لمحمد هادي شهاب.
٢. الإباضية عقيدة ومذهباً، لصابر طعيمة.
٣. الإباضية وآراؤهم الكلامية، لعبد الحي محمد قابيل.
٤. موقف الإباضية من الصحابة رضي الله عنهم عرض ونقد، لمشعل بن حميد الجهني.
٥. الإباضية وهل هم خوارج، لعبدالعزيز آل عبداللطيف.
٦. خلاف أهل السنه والجماعة مع الإباضية وبعض الفوائد العقدية والفقهية والسلوكية، لخويلد إبراهيم.
٧. الصحابة رضي الله عنهم بين الإباضية و أهل السنة، لأحمد جهاد سويدان.
٨. الإباضية في ميزان أهل السنة والجماعة، لعبد الله السلفي.

٩. الإباضية وتأويل القرآن الكريم في القضايا العقدية وموقف أهل السنة، لأحمد سليمان الأطرش، ويوسف محمد العواضي.
١٠. مسألة خلق القرآن عند الإباضية المعاصرة، لمشاعل بنت خالد باقسي.

خطة البحث:

احتوى البحث على ما يلي:

- مقدمة، وبها أهمية البحث، وأسباب اختياره، وصعوباته، ومنهجه، وأهدافه، والدراسات السابقة فيه.
- تمهيد، ويشمل:

التعريفات بمصطلحات البحث.
١. الإباضية.
٢. أهل السنة والجماعة.
٣. الأسماء.
٤. الصفات.

ومبحثين: **المبحث الأول: التعريف بالإباضية.**
ويشمل ثلاثة مطالب:
المطلب الأول: نشأتها، ومؤسسها، وأهم أعلامها.
المطلب الثاني: فرقها وأهم آرائها، وأماكن انتشارها.
المطلب الثالث: الإباضية ونسبتهم إلى الخوارج.
المبحث الثاني: موقف الإباضية من الأسماء والصفات ومنشأ غلطهم فيها.

ويشمل مقدمة تمهيدية في تعريف الاختلاف، وأنواعه، وأسباب الاختلاف بين الفرق، ثم بيان أصول الإباضية في باب الأسماء والصفات وموقف أهل السنة منها.
المطلب الأول: موقف الإباضية من قضية خلق القرآن.
المطلب الثاني: نماذج من تأويلاتهم، وموقف أهل السنة منها.

التمهيد: ويشمل تعريفًا بالمصطلحات التالية:
أولاً: الإباضية.
ثانيًا: أهل السنة والجماعة.
ثالثًا: الأسماء والصفات.

أولاً: تعريف الإباضية:

هم يتبعون عبد الله بن إباض من بني مرة من بني تميم -على المشهور- وهي من فرق الخوارج وهم فيما بينهم فرق، وتكاد تكون هي الفرقة الوحيدة من فرق الخوارج التي ظلت محتفظة باسمها وتماسكها إلى الوقت الحاضر. (البغدادي، ١٩٧٧م، ص٨٢، أعوشت، ١٤٠٨هـ، ص١٤- ١٥، الباروني، ١٤١٦هـ، ص٢٢، الشهرستاني، ١٤٠٤هـ، ١/ ١٣٣).

ثانيا: تعريف أهل السنة والجماعة:

اعلم أن مصطلح أهل السنة يراد به أحد معنيين:
الأول: كل من ينتسب إلى دين الإسلام إلا الرافضة، فيقال هذا رافضي وهذا سني، وقد جاء هذا المعنى عن بعض السلف، فقد قيل لسفيان الثوري يا أبا عبد الله ما موافقة السنة؟ قال: تقدمة الشيخين أبي بكر وعمر". (اللالكائي، ١٤٠٢هـ، ٣١٤).

إذا فهذا الأثر يبين أن السني هنا من قدّم الشيخين أبي بكر وعمر، ومن لم يقدّمهم؛ فليس بسني.

والآخر -وهو المراد هنا-: أضيق من المعنى العام، ويراد به من لم يتلبس ببدعة، ويخرج به سائر أهل الأهواء والبدع من الجهمية والخوارج والمعتزلة وغيرهم. (ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ٢/ ٢٢١).

ثالثا: الأسماء والصفات:

الاسم في اللغة: ما دل على معنى في نفسه غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة". (الجرجاني،

١٤٠٣هـ، ص٢٤).

والصفة في اللغة: الأمارة اللازمة بذات الموصوف الذي يعرف بها". (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص١٣٣).

والأسماء والصفات في اصطلاح الإباضية: "ما بان به الشيء عن غيره على ما هو به في ذاته ونفسه، وإن الصفة ليست وصف الواصف، وإنما الصفة شيء حقيقي وأمر ذاتي. وليست شيئا صنعه الواصف بوصفه، ولا مجرد وضع لفظي، عبر عنه المعبر بتعبيره، وكذلك القول في الاسم فإنه ليس مجرد تسمية المسمى، دون أن يكون له وجود حقيقي واقعي في ذات المسمى". (عبد الكافي، ٢٠١٣م، ص٢٤٧- ٢٤٨).

وفي اصطلاح أهل السنة:

الاسم في الاصطلاح: كل اسم سمَّى الله تعالى به نفسه في القرآن، أو نبيه في صحيح السنة.

أو "أسماء الله: كل ما دل على ذات الله مع صفات الكمال القائمة به، مثل القادر، العليم، الحكيم، السميع، البصير؛ فإن هذه الأسماء دلت على ذات الله، وعلى ما قام بها من العلم والحكمة والسمع والبصر". (فتاوى اللجنة الدائمة ٣/ ١٦٠).

والصفة في الاصطلاح: "هي نعوت الكمال القائمة بالذات، كالعلم والحكمة، والسمع والبصر". (فتاوى اللجنة الدائمة ٣/ ١٦٠).

وتارة يراد بالصفة والوصف الكلام الذي يوصف به الموصوف، وتارة يراد المعنى الذي دل عليه الكلام كالقدرة والعلم. (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٣/ ٣٣٥).

المبحث الأول: التعريف بالإباضية.

المطلب الأول: نشأتها، ومؤسسها، وأهم أعلامها.

سميت الإباضية أو الأباضية -بكسر الألف وفتحها وفتح الباء الموحدة- نسبة إلى عبدالله بن أباض من بني مرة بن عبيد بن مقاعس من بني تميم -على المشهور-، وابن أباض عدَّه الشماخي والباروني وغيرهما في طبقة التابعين. (الشماخي، ١٤٠٧هـ، ١/ ٧٧، الباروني، ١٤١٦هـ، ص٢٢)، وفي كثير من مصادر الإباضية قديمًا وحديثًا النص على إمامته فيهم وانتسابهم إليه. (الباروني، ١٤١٦هـ، ص١٩، الحارثي، العقود الفضية، ١٤٣٨هـ، ص١٣١).

والإباضية في أصل نشأتها العقديّة والفكريّة والتاريخيّة فرقة من فرق الخوارج، حيث نشأت وترعرعت على أصولهم، ولذا لم تخرج عن السمات العامة للخوارج، من قتالهم للمسلمين، وخروجهم على الجماعة والأئمة، وساروا على أصول الخوارج في الجملة وإن خالفوهم في بعضها.

وأما مؤسسها: فقد اختلفت المصادر في نسبة هذه الفرقة فقد نسبت إلى جابر بن زيد، وعبدالله بن أباض، وأباض بن عمر، والحارث بن أباض. وإليك بيان ذلك.

قال الشماخي: "جابر بن زيد الأزدي بحر العلم وسراج الدين أصل المذهب وأسه". (الشماخي، ١٤٠٧هـ، ١/ ٦٧).

وقال أحمد بن عبدالله الرقيشي: "الإباضيون منسوبون إلى إمامهم في الدين عبدالله بن أباض بن تيم اللات بن ثعلبة التميمي من بني مرة بن عبيد رهط الأحنف بن قيس". (الحارثي، العقود الفضية، ١٤٣٨هـ، ص١٣١).

وقال الباروني: "ظهر المذهب الأباضي في القرن الأول من الهجرة، فهو أقدم المذاهب الإسلامية على الإطلاق، إذ أن إمامه المنسوب إليه عبدالله بن أباض هو من التابعين الأولين المعاصرين لعبد الملك بن مروان". (الباروني، ١٤١٦هـ، ص٢٢).

وقد نسبها الملطي إلى أباض بن عمر. (الملطي، ١٣٨٨هـ، ص٥٢).

وهذه النسبة لأباض بن عمر لا يوافق عليها الملطي، ولا يمكن الركون إليها ولا الوثوق بها لمخالفتها المصادر التي تحدثت عن فرقة الإباضية سواء منهم أو من غيرهم.

وأما السمعاني فيرى أنها منسوبة إلى شخص يدعى الحارث الأباضي ويسمى فرقته بالحارثية. (السمعاني، ١٣٨٢هـ، ١/ ٨٧).

إلا أنني لم أقف على فرقة تنسب لهذا الرجل في المصادر الإباضية. مما يدل على خطأ هذا القول. والله أعلم.

بل نفى المؤرخ الأباضي علي يحيى معمر وجود الحارث هذا في كتب الأباضية. (معمر، ص٢٧).

بينما قال عوض محمد خليفات: أن مصادر الإباضية اتفقت على أن عبدالله بن أباض لم يكن إمامهم الحقيقي ومؤسس دعوتهم وإن كان من علمائهم ورجالهم البارزين في التقوى والصلاح. ويعتبر الأباضية القدامى منهم والمحدثون جابر بن زيد إمامهم الأكبر ومؤسس دعوتهم. ولم يكن ابن أباض إلا واحدًا من أتباع فرقته، ومن هنا فإن الإباضية لم يسموا أنفسهم بهذا الاسم ولم يرد في مصادرهم إلا في وقت متأخر. (خليفات، ١٩٧٨م، ص٨٦- ٨٧).

وأهم أعلامها:

١- جابر بن زيد الأزدي البصري:

من كبار أصحاب عبدالله بن عباس كان عالم أهل البصرة في زمانه، وكان مفتيًا لأهل البصرة، وهو من الثقات أخرج له البخاري ومسلم".

وقد اختلف في سنة وفاته، فقال أحمد بن حنبل، والفلاس، والبخاري: مات سنة ثلاث وتسعين. وقال ابن سعد: مات سنة ثلاث ومائة. (ينظر: الشماخي، ١٤٠٧هـ، ١/ ٦٧-٧٢، ابن سعد، ١٤٢١هـ، ٩/ ١٧٩-١٨٢، المزي، ١٤٠٠هـ، ٤/ ٤٣٤-٤٣٧، الذهبي، تذكرة الحفاظ، ١٤١٩هـ ١/ ٥٧-٥٨، الذهبي، السير، ١٤٠٥هـ، ٤/ ٤٨١-٤٨٣، الذهبي، تاريخ الإسلام، ٢٠٠٣م، ٢/ ١١٩٩، ابن حجر، تهذيب التهذيب، ١٣٢٦هـ، ٢/ ٣٨، الزركلي، ٢٠٠٢م، ٢/ ١٠٤).

٢- عبدالله بن أباض المقاعسي من بني تميم:

فعلى شهرته بالمذهب الإباضي ومنهم من نسبهم إليه -كما تقدم-، وهو بالاتفاق من علمائهم إلا أنني لم أجد له ترجمة وافيه شافية نعتبرها سيرة تاريخية إلا ما تناثر في بعض كتب التاريخ، وعده الشماخي وغيره من طبقة التابعين ولم يستبعد سالم بن حمد الحارثي أن يكون أدرك النبي صلى الله عليه وسلم.

وقال الشماخي عنه أنه إمام أهل التحقيق أنه خرج إلى مكة؛ لمنع حرم الله من مسلم عامل يزيد الملقب بمسرف. (الشماخي، ١٤٠٧هـ، ١/ ٧٢-٧٣).

واختلف مؤرخو الفرق في هويته فقد ذهب الشهرستاني إلى أنه خرج في أيام مروان بن محمد، بينما يرى الطبري؛ أنه كان مع نافع بن الأزرق ثم انشق عنه.

وقال سالم بن حمد الحارثي: "لم أطلع على تاريخ ولادته ولا وفاته، ويدل بعض كلامه كأنه أدرك النبي صلى الله عليه وسلم". ا.هـ.

بينما قال بكير بن سعيد أعوشت: "ولد زمن معاوية (٤٠-٦٠هـ) وتوفي في آخر حياة عبد الملك بن مروان، ويعد من أتباع جابر بن زيد المتوفى سنة (٩٣هـ). (ينظر: الشماخي، ١٤٠٧هـ، ١/ ٧٢- ٧٣، ابن حجر، لسان الميزان، ٢٠٠٢م، ٤/ ٤١٨، الشهرستاني، ١٤٠٤هـ، ١/ ١٣٤، الطبري، تاريخ الرسل، ١٣٨٧هـ، ٥/ ٥٦٦ - ٥٦٨، الحارثي،

العقود الفضية، ١٤٣٨هـ، ص١٣١- ١٤٦، أعوشت، ١٤٠٨هـ، ص١٨).

المطلب الثاني: فرقها وأهم آرائها، وأماكن انتشارها.

أولًا: فرق الإباضية، وأهم آرائها:

قد ذكر غير واحد من العلماء والمؤرخين أن فرقة الإباضية افترقت فيما بينهم إلى فرق. بينما حاد علي يحيى معمر في كتابه الأباضية بين الفرق الإسلامية، وظل يستبسل في الدفاع عن الإباضية بكل ما أوتي من قوة، ورد كلام العلماء والمؤرخين وخص منهم من الأقدمين ممن يعتمد عليهم في هذا الباب مثل: أبو الحسن الأشعري، وعبد القاهر البغدادي، وابن حزم، وأبو المظفر الاسفراييني، وأبو الفتح الشهرستاني، فرد عليهم في أشياء شتى، ومن بينها افتراقهم إلى عدة فرق.

ومن الطبيعي أن يختلف بعض المنتسبين لفكر واحد أو جماعة واحدة أو مذهب واحد، وقد قسم الأشعري وعبد القاهر البغدادي الأباضية إلى أربع فرق، وهي:

١. الحفصية: أتباع حفص بن أبي المقدام وحفص هذا هو الذي زعم أن الذي بين الشرك والإيمان معرفة الله تعالى وحدها، فالذي يعرفه ثم يكفر بغيره من نبي أو جنة أو نار، أو عمل بجميع المحرمات من القتل واستحلال الزنا وسائر المحرمات فيكون كافرًا بريء من الشرك، ومن جهل بالله وأنكره فهو مشرك. (الأشعري، ١٤٢٦هـ، ١/ ٩٥، البغدادي، ١٩٧٧م، ص٨٣، ابن حزم، ١٣٢١هـ، ٤/ ١٤٦، الشهرستاني، ١٤٠٤هـ، ١/ ١٣٣).

٢. اليزيدية: أتباع يزيد بن أبي أنيسة، وهو من تولّى المحكمة الأولى قبل الأزارقة، وتبرأ ممن جاء بعدهم سوى الإباضية، وزعم أن الله سبحانه سيبعث رسولًا من العجم وينزل عليه كتابًا كتب في السماء، ويترك شريعة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- ويكون على ملّة الصابئة المذكورة في القرآن -وهي غير الموجودة بواسط وحران-، وتولّى يزيد من شهد لرسول الله من أهل الكتب بالنبوة وإن لم يؤمن بدينه، وكل ذنب صغير أو كبير فهو شرك.

ولا تعد هذه الفرقة من فرق الإسلام؛ لأنهم جوزوا فسخ شريعة الإسلام، وذلك خلاف إجماع المسلمين. (الأشعري، ١٤٢٦هـ، ١/ ٩٦، الشهرستاني، ١٤٠٤هـ، ١/ ١٣٣، الأسفراييني، ١٤٠٣هـ، ص٢٤).

٣. الحارثيّة: أتباع حارث بن يزيد الإباضي، وقد قالوا في باب القدر بمثل قول المعتزلة، وزعموا أن الاستطاعة قبل الفعل، وكفرهم سائر الإباضية في ذلك؛ لأن جمهورهم على قول الأشاعرة في أنه سبحانه خالق أعمال العباد، وأن الاستطاعة مع الفعل، وزعمت الحارثية أنه لا إمام لهم بعد المحكمة الأولى سوى عبدالله بن أباض ومن بعده الحارث بن يزيد الإباضي. (الأشعري، ١٤٢٦هـ، ١/ ٩٦- ٩٧، البغدادي، ١٩٧٧م، ص٨٤، الشهرستاني، ١٤٠٤هـ، ١/ ١٣٣).

٤. المطيعية: أصحاب طاعة لا يراد بها الله، وقد زعموا أنه يصح وجود طاعات مما لا يراد بها الله كما قال أبو الهذيل وأتباعه من القدرية، وقال البغدادي: "وقال أصحابنا إن ذلك لا يصح في طاعة واحدة، وهو النظر الأول فإن صاحبه إذا استدل به كان مطيعًا لله تعالى في فعله، وإن لم يقصد به التقرب إلى الله تعالى؛

لإستحالة تقربه إليه قبل معرفته فإذا عرف الله تعالى فلا يصح منه بعد معرفته طاعة منه لله تعالى إلا بعد قصده التقرب بها إليه، وزعمت الإباضية كلها أن دار من خالفهم دار توحيد غير معسكر السلطان فإنه دار بغي عندهم". (الأشعري، ١٤٢٦هـ، ١/ ٩٦- ٩٧، البغدادي، ١٩٧٧م، ص٨٤- ٨٥).

وبالإضافة إلى ما سبق من الفرق فإنه يوجد ست فرق أخرى في المغرب ذكرها الإباضية أنفسهم، وهي:

١. النكارية: ظهرت عام (١٧١هـ) بسيادة يزيد بن فنديـن وقد خرج عن الإباضية لسبب سياسي، وزعيمهم ثار في وجه إمام الإباضية بالمغرب عبد الوهاب بن رستم، وسميت بالنكارية؛ لإنكارهم إمامة ابن رستم. (معمر، ص٢٩٨- ٣٠٣، عواجي، فرق معاصرة، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٥٢).

٢. النفاثية: أتباع فرجان نصر النفوسي، ويعرف بنفاث، وكان يتطلع أن يكون صاحب منصب في الدولة، وخاصة ولاية فنطرار، فلم يصل إلى ما تطلع إليه؛ فانتقد أفلح بن عبدالوهاب وطعن فيه في مجالسه الخاصة والعامة، فأرسل الإمام كتابًا يحذر فيه الناس من نفاث ومن آرائه فهجره الناس، فضاقت عليه الأرض فذهب إلى بغداد ثم رجع إلى وطنه مرة أخرى.

ومن آرائه: أنه أنكر خطبة الجمعة وبدَّعَها. وأنكر إرسال الإمام الجباه لجمع الزكاة. وأن بيع المضطر بالجوع لا ينفذ. (ينظر: معمر، ص٣٠٤- ٣١١، عواجي، فرق معاصرة، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٥٢).

٣. الخلفية: تنسب إلى خلف بن السمح بن أبي الخطاب: عبد الأعلى بن السمح المعافري وكانت له منازعات مع الدولة الرستمية، وكان جده إمامًا للإباضية بالمغرب، وقد عُيِّن السمح واليًا من قِبَل إمام الإباضية وقتها عبدالوهاب بن رستم، فلما مات السمح سارع الناس بتولية خلف، والإمام لا يعلم، وبدأ خلف يزاول مهماته.

وحين بلغت الأحداث للإمام عبدالوهاب كتب إلى خلف يلومه، وأمره باعتزال أمر الناس، ولكن خلفًا لم يمتثل أمره؛ لأنه ذاق حلاوة الحكم، وهنا بدأت الفتنة بينهما وصار كُل منهما يعد العدة للأخر، ونشبت بينهما حروب طويلة أسفرت عن هزيمة خلف. (معمر، ص٣١٢-٣١٣، عواجي، فرق معاصرة، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٥٢).

٤. الحسينية: زعيمهم يدعى أحمد بن الحسين الطرابلسي، يلقب أبا زياد، وقد ذكر له مصنفات لا تعرف. ومن آرائهم: أنه يسع الشخص جهل معرفة رسول الله عليه الصلاة والسلام، وأباحوا الزنا، وأن حجة الله تنال بالتفكر في دين الله اضطرارًا، وأن الله لم يأمر المشركين إلا بالتوحيد ونبذ الشرك، فإن فعلوا لزمهم فعل الفرائض، وترك المعاصي... الخ. (معمر، ص٣١٤-٣١٥، عواجي، فرق معاصرة، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٥٢).

٥. السكاكية: تنسب إلى اللواتي -من بلدة فنطرار-، كان صاحب صنعة، وإطلاع كبير بالكتب، فعارض الإباضية في عدة مسائل وتبعه أناس، فعاملتهم الإباضية بشدة وعنف حتى كان الواحد منهم إذا مات ربطوه من قدمه بحبل وجروه إلى حفرة من غير تكفين ولاصلاة،وقالوا:إنهممشركونأومنافقون. وآراؤهم في غاية العجب، فمن ذلك: أنهم أنكروا السُّنة والإجماع، وأن الدين يفهم من

القرآن فقط، وبَدَّعوا صلاة الجماعة والأذان... وغير ذلك. (معمر، ص٣١٦- ٣١٧، عواجي، فرق معاصرة، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٥٢).

٦. الفرثية: تنسب إلى أبي سليمان بن يعقوب بن أفلح، كان من بيت علم، وخالف الإباضية في مسائل فنقمت عليه الإباضية، ومن تلك المسائل: أنه لا ينبغي إخراج الزكاة عن القرابة، وأنه يرى نجاسة عرق الحائض والجنب.

ومؤرخو الفرق ذكروا تلك الفرق الست من ضمن فرق الإباضية، بينما نفى علي يحيى معمر كونها منها. (معمر، ص٣١٨-٣٢٠، عواجي، فرق معاصرة، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٥٢-٢٥٣).

ثانيًا: أماكن انتشارها:

في العقد الثالث من القرن الثاني الهجري، استغل مشايخ الأباضية المشاكل التي واجهتها الدولة الأموية، وأوعزوا إلى أتباعهم لإعلان الإمامة في بعض المناطق، واستطاعوا فعلا تأسيس إمامة إباضية في حضرموت واليمن وعمان، ولكنها لم تعمر طويلا، وقضى الأمويون على إمامة اليمن وحضرموت، بينما قضى العباسيون على إمامة عمان الأولى سنة ١٣٤هـ، إلا أن إباضية عمان استمروا في تنظيم أنفسهم، وأوعزوا بتحين الفرص لإعلان الإمامة من جديد، واستطاعوا تحقيق هدفهم سنة ١٧٧هـ، ومن حينها أصبحت عمان مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمذهب الإباضي، ولا يزال هذا المذهب حاضرًا في سلطنة عمان إلى الآن. (خليفات، ١٩٧٨م، ص١١٦-١٦٨).

المطلب الثالث: الإباضية ونسبتهم إلى الخوارج.

يرى أكثر مؤرخو الفرق والمقالات أن الإباضية فرقة من فرق الخوارج، كأبي الحسن الأشعري وأبي الحسن الملطي، وعبد القادر البغدادي، وابن حزم، وأبي المظفر الاسفراييني، والشهرستاني، وفخر الدين الرازي، وابن حجر العسقلاني. (ينظر: الأشعري، ١٤٢٦هـ، ١/ ٩٥، الملطي، ١٣٨٨هـ، ص٥٢، ١٧٨، الأسفراييني، ١٤٠٣هـ، ص٢٣، الشهرستاني، ١٤٠٤هـ، ١/ ١١٣، الرازي، ١٤٠٢هـ، ص٥١، البغدادي، ١٩٧٧م، ص٦١، ابن حزم، ١٣٢١هـ، ٤/ ١٤٤، ابن حجر، لسان الميزان، ٢٠٠٢م، ٤/ ٤١٨).

بينما رفض بعض الإباضيين نسبتهم إلى الخوارج، ورأوا أنفسهم مدرسة فكرية مستقلة لها أصولها، كأبي إسحاق أطفيش وعلي يحيى معمر. (معمر، ص٩، ١٨٤-١٨٥).

بينما يثبت بعض الإباضية أنهم من الخوارج كالميزابي، ومحمد بن إبراهيم الكندي، وناصر بن سليمان السابعي. (أطفيش، ١٩٨٦م، ٣/ ٢٢، الكندي، ١٤٠٤هـ، ٣/ ٢٠٨، السابعي، ١٤٢٠هـ، ص١٨٤).

بل قد ذكر سالم بن حمد الحارثي رسالة عبدالله بن إباض إلى عبد الملك بن مروان وفيها: "فهذ خبر الخوارج، نشهد الله والملائكة أنا لمن عاداهم أعداء وأنّا لمن والاهم أولياء بأيدينا وألسنتنا وقلوبنا، على ذلك نعيش ما عشنا، ونموت على ذلك إذا متنا، غير أنّا نبرأ إلى الله من ابن الأزرق وأتباعه من الناس؛ لقد كانوا خرجوا حين خرجوا على الإسلام فيما ظهر، ولكنهم ارتدوا عنه وكفروا بعد إيمانهم، فنبرأ إلى الله منهم". (الحارثي، العقود الفضية، ١٤٣٨هـ، ص١٤٦).

وممَّا سبق نرى أن عبدالله بن إباض نسب نفسه إلى الخوارج الأوائل، وتبرأ من فرقة منهم وهم الأزارقة، وعليه فقد زال الإشكال في نسبة بعض العلماء والمؤرخين -من الإباضية وغيرهم-

فرقة الإباضية إلى الخوارج ونفى بعض الإباضية هذه النسبة والتبرؤ منها؛ فيحمل النفي على ابن الأزرق وأتباعه، وتبقى نسبتهم للخوارج الأوائل -وهم أهل النهروان الذين خرجوا على الأسد الغالب علي بن أبي طالب رضي الله عنه-.

المبحث الثاني: موقف الإباضية من الأسماء والصفات ومنشأ غلطهم فيها.

ومما ينبغي التنبيه إليه أن اختلاف الإباضية وغيرها من الفرق التي حادت عن طريق أهل السنة له أسباب وهي كثيرة نقتصر على أهمها، ولكن قبل ذلك نستعرض مفهوم الافتراق والاختلاف والفرق بينهما، وأنواع الاختلاف.

أولًا الافتراق والاختلاف والفرق بينهما:

الافتراق في اللغة، الفرق: خلاف الجمع فرقة يفرقه فرقا وفرقة، وقيل: للصلاح فرقًا وفرق للإفساد تفريقًا وانفرق الشيء وتفرق وافترق. (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ١٠/ ٢٩٩).

وفي الاصطلاح: الافتراق يطلق ويراد به عدة أمور منها:

١. التفرق في الدين والاختلاف فيه، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾[آل عمران: ١٠٣] وقوله عليه السلام: «افترقت اليهود على احدى أو ثنتين وسبعين فرقة، وتفرقت النصارى على احدى أو ثنتين وسبعين فرقة، وتفترق أمتي على ثلاث وسبعين فرقة». (أبو داود، ٤٥٩٦، والترمذي، ١٣٩٥هـ، ٢٦٤٠ وقال حسن صحيح، وابن ماجه، ١٤٣٠ هـ، ٣٩٩١).

٢. الافتراق عن جماعة المسلمين، وهم عموم أمة الإسلام في عهد رسول الله عليه السلام، والصحابة وهم أهل السنة، ومن كان على هديهم بعد ظهور الافتراق والاختلاف. فمن خالفهم في سبيلهم أو أصولهم العقدية فهو مفارق، وقوله صلى الله عليه وسلم: «من فارق الجماعة شبرا فقد خلع ربقة الإسلام من عتقه». (أبو داود، ٤٧٥٨، وأحمد، ١٤٢١هـ، ٢١٥٦٠، ٢١٥٦١) وصححه الألباني.

وعلى العموم ممكن أن نقول: هو الخروج عن السنة والجماعة في أصل أو أكثر من الأصول الاعتقادية أو العملية، والمتعلقة بالمصالح العظمى للأمة، ومنه الخروج على أئمة المسلمين وجماعتهم. (العقل، ص٢٠).

وأما تعريف الاختلاف أو الخلاف -وكلاهما واحد-:

في اللغة: تخالف القوم اختلفوا، إذا ذهب كل واحد إلى خلاف ما ذهب إليه الآخر وهو ضد الاتفاق. (الفيومي، ص٩٥).

وفي الاصطلاح: الخلاف: منازعة تجري بين المتعارضين لتحقيق حق أو لإبطال باطل. (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص١٠١).

ولفظ الاختلاف يراد به في القرآن التضاد والتعارض ولا يراد به مجرد عدم التماثل. (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٣/ ١٩-٢٠).

وأما الفرق بين الافتراق والاختلاف: فالمتأمل فيما ورد في النصوص الشرعية وأقوال أهل العلم وما تقدم من تعريف الافتراق والاختلاف يجد أن:

١. الافتراق أشد أنواع الاختلاف، لأن الاختلاف قد لا يصل إلى حد الافتراق كالخلاف الحاصل -مثلا- بين الصحابة فإنه لم يصل لحد الافتراق.
٢. كل افتراق اختلاف وليس كل اختلاف افتراق.
٣. الاختلاف منه المذموم والسائغ، والافتراق

كله مذموم.

٤. الافتراق يكون في الأصول العقدية أو القطعيات، وأما الاختلاف ليس في الأصول بل فيما ليس فيه دليلا قطعيا.

٥. الافتراق مأزور صاحبه، والاختلاف إن كان عن اجتهاد مأجور صاحبه.

ثانيًا أنواع الاختلاف:

إن المتأمل في الاختلافات الواقعة في أمة الإسلام المتعلقة بالمسائل الشرعية يجد أنها ليست على قدر واحد، بل بينهما تفاوتًا كبيرًا، ولذا قال الشافعي في معرض محاورة بينه وبين سائل: "قال: فإني أجد أهل العلم قديما وحديثا مختلفين في بعض أمورهم، فهل يسعهم ذلك؟ قال: فقلت له: الاختلاف من وجهين: أحدهما: محرم، ولا أقول ذلك في الآخر". (الشافعي، ١٣٥٨هـ، ص٥٦٠).

فبين الشافعي أن من الاختلاف ما هو محرم لا يجوز الإقدام عليه، ومنه ما هو جائز مباح.

وعليه فينقسم الاختلاف إلى:

١. الخلاف المذموم: وهو خلاف الكفار فإنهم خالفوا في أصل الدين بتركه كله، وأهل الأهواء والبدع من المنتسبين للإسلام.

وقال الشافعي: "كل ما أقام به الحجة في كتابه أو على لسان نبيه منصوصا بينا، لم يحل الاختلاف فيه لمن علمه". (الشافعي، ١٣٥٨هـ، ص٥٦٠).

٢. الخلاف السائغ: وهو اختلاف المجتهدين في المسائل التي ليس فيها دليل قطعي.

وقال الشافعي: "وما كان من ذلك يحتمل التأويل، ويدرك قياسًا، فذهب المتأول أو القايس إلى معنى يحتمله الخبر أو القياس، وإن خالفه فيه غيره: لم أقل أنه يضيق عليه ضيق الخلاف في المنصوص". (الشافعي، ١٣٥٨هـ، ص٥٦٠).

وأسباب الاختلاف بين الفرق، كثيرة نقتصر على أهمها:

١. منهج التلقي: وهو الكتاب والسنة وإجماع السلف الصالح، حيث جنح أهل الأهواء والبدع إلى مصادر أخرى، والمقصود الطريقة التي يستمد منها أهل الأهواء والبدع الدين عمومًا والعقيدة خاصة، كاعتمادهم على الرؤى والمنامات والحكايات، وآراء الرجال وغير ذلك.

٢. اتباع المتشابه من الكتاب: قال الله تعالى:﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [آل عمران: ٧] وعليه فمن منهج أهل الأهواء والبدع اتباع المتشابه.

٣. التأويل الفاسد: بالنظر في كتب أهل اللغة نجد أن التأويل عندهم له معان:

أولها: بمعنى المرجع والمآل والمصير والعاقبة، قال ابن فارس: "فآخر الأمر وعواقبه، يقال: إلى أي شيء مآل هذا الأمر؟" أي مصيره وآخره وعقباه". (ابن فارس، الصاحبي، ١٤١٨هـ، ص١٤٥، ابن فارس، مجمل اللغة، ١٤٠٦هـ، ص١٠٧).

ثانيها: بمعنى التفسير، قال الجوهري: "تفسير ما يؤول إليه الشيء". (الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٤/ ١٦٢٧).

وبهذا المعنى يستعمله الإمام الطبري وغيره.

وأما أهل الأهواء والبدع فيعنون بالتأويل معنى ثالث وهو: صرف اللفظ عن الاحتمال الراجح إلى الاحتمال المرجوح لدليل يقترن به، قال

ابن الجوزي: "التأويل: نقل الكلام عن موضعه إلى ما يحتاج في إثباته إلى دليل لولاه ما ترك ظاهر اللفظ". (الزبيدي، ١٤١٤ هـ، ١٤/ ٣٢، وينظر: ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٧/ ٤٠١).

٤. تحريف الكلم عن مواضعه: فإن أهل الأهواء والبدع يستدلون بالدليل في غير ما يدل عليه، ويبترون الأدلة لتوافق أهواءهم، قال الشاطبي: "تحريف الأدلة عن مواضعها، بأن يرد الدليل على مناط، فيصرف عن ذلك المناط إلى أمر آخر موهما أن المناطين واحد...". (الغرناطي، ١٤٢٩هـ، ٢/ ٦٩).

٥. تقديس العقل وتقديمه على النقل: فإن أهل الأهواء لما قلت بضاعتهم من العلوم الشرعية وفهم السنن المروية، وعدولهم عن اتباع طريق السلف، لجأوا إلى الاعتماد على الرأي. ولخطورته فقد حذر منه السلف مبكرا فقال عمر بن الخطاب "إياكم وأصحاب الرأي؛ فإنهم أعداء السنن أعيتهم الأحاديث أن يحفظوها فقالوا بالرأي فضلوا وأضلوا". (ابن عبد البر، ١٤١٤هـ، ٢٠٠٤).

ونشرع الآن في بيان عقيدة الإباضية وأصولهم في باب الأسماء والصفات وموقف أهل السنة منها لنقف على مكمن الخلل ومنبت الشطط ونقتصر على أهمها وهي:

١. الخلل والخلط في تعريف الأسماء والصفات. واعتقاد بعضهم أن الصفات خارجة عن الذات، فقد تقدم بعض أقوالهم في الأسماء والصفات في تعريف المصطلحات، ونزيد فنقول: إن بعض الإباضية يقولون: إن صفاته سبحانه هي عين ذاته، وأن الاسم والصفة بمعنى واحد، وبذلك يخالفون أهل السنة. ويوضح الإباضية رأيهم هذا بالتعريف الآتي: "حد الصفة بأنه ما بان به الشيء من غيره، فإذا ذكر الواصف صفة الشيء فقد أبانه عن غيره من الأشياء بصفاته التي ذكرها. وأما حد الاسم: فهو ما عرف به الشيء من غيره". (البشري، ١٤٠٣هـ، ١/ ١٥٤).

إذًا فقد وَحَّدَ الإباضية بين الاسم والصفة بأنهما ما بان به الشيء عن غيره على ما هو به من ذاته ونفسه وصفه الواصفون أو لم يصفوه. (عبد الكافي، ٢٠١٣م، ص٢٤٧-٢٤٨).

وقال السالمي: "والصفة في حقه تعالى نوعان ذاتية وفعلية. فأما الذاتية فهي أمور اعتبارية أي معان لا حقيقة لها في الخارج... وأما الفعلية فهي معان حقيقية قائمة بالمخلوق اتصف تعالى بما اشتق منها كالخالق والرزاق والمحيي والمميت، فإن الخلق والرزق والإحياء والإماتة معان حقيقية، وإنما هو حصول ما يترتب عليها، أي المعاني الحقيقية هو الأثر الحاصل من الخلق والرزق والإحياء والإماتة ونحوها وإلا فالتأثير معنى اعتباري". (السالمي، ١٤٠٩هـ، ١/ ٣٤١).

وقال أيضا: "ذهب أصحابنا رحمهم الله إلى أن أسماءه تعالى هي عين ذاته، أي مدلول أسمائه هي عين ذاته أي ليس هناك أمر ثان غير الذات العلية". (السالمي، ١٤٠٩هـ، ١/ ٣٤٩).

بل إن بعضهم اعتبروا صفات الأفعال حادثة، ولذا قالوا إن صفات الفعل تنفى عن الله في الأزل، فتقول كان ولم يرض ولم يسخط، ولم يحب ولم يبغض، ولم يخلق ولم يرزق، بخلف صفات الذات فإنها لا تنفى عن الله في الأزل، فلا تقول كان الله ولم يعلم ولم يقدر. بينما يرى بعضهم أن صفات الله كلها قديمة أزلية. (السالمي، ١٤٠٩هـ، ١/ ٣٤٢-٣٤٣).

٢. التأويل الفاسد -وقد تقدم الكلام عليه- ، ولكن اعلم أنهم يقولون إن صفات الله

توقيفية (السالمي، ١٤٠٩هـ، ١/ ٣٤٠-٣٤١).

وهم بذلك يوافقون أهل السنة (نظريا) لكنهم في الحقيقة يقعون في التأويل، فوافقوا المعتزلة في مسألة الصفات. (القاضي، ٥/ ١٧٩).

فهم يعتقدون نفي الصفات الخبرية من العلو والاستواء والمجيء وصفة الوجه واليد والساق وغير ذلك؛ زاعمين أن هذه الصفات لا يراد بها الظاهر -أي ظاهر الألفاظ- وإنما يراد بها معنى أبعد وهو المعنى المتأول، إذ أن أخذ الصفة على المعنى الظاهر يوحي بالتجسيم والتشبيه، وهما منفيان عن الله، وهو سبحانه منزه عنهما. (عبد الكافي، ٢٠١٣م، ص٣٥٢-٣٧١، السالمي، ١٤٠٩هـ، ١/ ٢٠٧-٢١٤).

وقد تكلّم السالمي عن أنواع الصفات وهي الواجبة لله تعالى، والمستحيلة عليه، والجائزة في حقه، وعرف الصفات الجائزة بأنها الفعلية لجواز أن يفعلها سبحانه أو لا، فإن فعلها فيوصف بها، وإن لم يفعلها فلا يوصف بها. (السالمي، ١٤٠٩هـ، ١/ ٣٠١).

وقال أيضا: "قول المجسمة إنه تعالى جسم لا كالأجسام. وجوابهم أنه إذا كان جسما يجب أن يتصف بالصفات الجسمانية من طول وعمق وعرض وقصر ونحو ذلك...". (السالمي، ١٤٠٩هـ، ١/ ٣٢٦).

وقال الجيطالي: "حقيقة المعرفة به سبحانه أن تعلم أن الأشياء لا تشبهه ولا يشبهها من جميع الجهات في اسم ولا صفة ولا ذات ولا فعل ". (الجيطالي، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٣٧).

وقال محمد أطفيش: " إن مذهبنا ومذهب هؤلاء -يقصد المعتزلة- ومن وافقهم تأويل الآية عن ظاهرها إلى ما يجوز وصف الله به". (أطفيش، ١٩٨٦م، ٢/ ١٠٦).

وقال أطفيش أيضا: "كل حذف أو تأويل ولو كان خلاف الأصل مقدَّم على عدمه إذا كان عدمه يؤدي إلى التشبيه أو نحوه". (الجعبيري، ١٤٠٨هـ، ص٣٢٤).

وهذه هي الفكرة المتفق عليها عندهم، ومن أجلها أولوا الصفات الخبرية، وهي: زعم التنزيه عن التشبيه والتجسيم.

والإباضية يغلب عليهم التعطيل في الصفات تأثرًا بالمعتزلة، فقد قال الأشعري: "فأما التوحيد فإن قول الخوارج فيه كقول المعتزلة". (الأشعري، ١٤٢٦هـ، ١/ ١٠٨).

المطلب الأول: موقف الإباضية من قضية خلق القرآن.

انقسمت الإباضية في القول خلق القرآن إلى قسمين، قسم لا يقول بخلق القرآن وهم إباضية المشرق، وقسم يقول بخلق القرآن وهم إباضية المغرب، والقول بخلق القرآن لم يكن عند سلف الإباضية وأئمتهم الذين يرجع إليهم، فقد قال فرحات الجعبيري: "لم نجد الإشارة إلى خلق القرآن لا عند الصحابة ولا عند التابعين، فجابر بن زيد وأبو عبيدة والربيع ووائل بن أيوب شيوخ الإباضية على التوالي بم يتطرقوا لهذا الموضوع فيما نعلم". (الجعبيري، ١٤٠٨هـ، ص٣٢٩).

ولكن الكشف التاريخي يثبت أن الحضارة اليونانية والديانات اليهودية والمسيحية قد خاضت في هذه القضية من قبل، وهذه الأفكار تسربت إلى المحيط الإسلامي وفعلت فعلها، وكان ذلك من خلال الجعد بن درهم.

وهذه القضية لم تؤثر ولم تنتشر في المذهب الإباضي إلا متأخرًا، وقد اختلف علماء الإباضية في هذه المسألة فبعضهم -وهم من في شمال أفريقيا- قال بخلق القرآن، وذلك لتأثرهم بالمعتزلة الذين

كانوا في الشمال الإفريقي.

وقد قالت الإباضية بخلق القرآن في زمن الدولة الرستمية، وذلك منذ القرن الثالث الهجري. والغالب على جمهور الإباضية هو القول بخلق القرآن. (الجعبيري، ١٤٠٨هـ، ص ٣٥٢- ٣٥٤).

ولهم في إثبات ذلك حجج عقلية وأدلة نقلية.

ومن الحجج العقلية أن القرآن يتكون من حروف وحركات وأصوات مقطعة وآيات محكمة ومتشابهة، وناسخ ومنسوخ... الخ. كل هذا من علامات الحادث.

ومن حججهم أيضا أن القرآن شيء غير الله تعالى فلو قيل بقدمه بطلت الوحدانية في القدم لأنه يلزم حينئذ وجود قديمين.

ومن أدلتهم النقلية التي يثبتون بها أن القرآن مخلوق هي الحدث والجعل، أما الحدث ففي قوله تعالى: ﴿مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحْدَثٍ إِلَّا اسْتَمَعُوهُ وَهُمْ يَلْعَبُونَ﴾[الأنبياء: ٢]. فالقرآن ذكر والذكر محدث فيكون فالقرآن محدثا.

وأما الجعل ففي قوله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[الزخرف: ٣] والجعل بمعنى الخلق كما في قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَالنَّهَارَ مُبْصِرًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾[يونس: ٦٧]. وعليه فالقرآن مجعول وكل مجعول متغير وكل متغير محدث ينتج القرآن محدث.

وقال تعالى: ﴿اللهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ﴾[الزمر: ٦٢]. والقرآن شيء ولا دليل على استثنائه من الأشياء وعليه فهو مخلوق كالأشياء. (الجعبيري، ١٤٠٨هـ، ص ٣٥٤- ٣٥٨، أعوشت، ١٤٠٨هـ، ص ٨٧).

فهذه بعض شبههم وأدلتهم والرد عليهم وتفنيد أدلتهم بطريقتين:

الأولى الرد الإجمالي: وهو أن القول بخلق القرآن لم يؤثر عن الصحابة رضي الله عنهم- ولا التابعين، بل إن من الإباضية أنفسهم من ينكر أن القرآن محدث، فقد قال خميس الرستاقي وهو يتبرأ من القول بأن القرآن محدث: "لأن القرآن علم الله وكلامه، وكلامه علمه، فمن قال: إن علم الله وكلامه محدث وجبت منه البراءة". (الشقصي، ١/ ٢٠٣).

ثانيًا استدلالهم بأن القرآن حادث بقوله تعالى: ﴿مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحْدَثٍ إِلَّا اسْتَمَعُوهُ وَهُمْ يَلْعَبُونَ﴾[الأنبياء: ٢].

فنقول لقد أخبرنا الله تعالى عن القرآن بأنه وحي فقال تعالى: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى﴾[النجم: ٤] بل حصره في الوحي فقط وبهذا نفى عنه أن يكون غير الوحي.

وإنما معنى قوله: ﴿مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحْدَثٍ﴾[الأنبياء: ٢]، أراد: محدثًا علمه، وخبره، وزجره، وموعظته عند محمد صلى الله عليه وسلم، وإنما أراد: أن علمك يا محمد ومعرفتك محدث بما أوحي إليك من القرآن، وإنما أراد: أن نزول القرآن عليك يحدث لك ولمن سمعه علما وذكرا لم تكونوا تعلمونه، ألم تسمع إلى قوله: ﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ﴾[النساء: ١١٣]. وقال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ﴾[الشورى: ٥٢] وقال: ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا﴾[طه: ١١٣]، فأخبر أن الذكر المحدث هو ما يحدث من سامعيه وممن علمه وأنزل عليه، لا أن القرآن محدث عند الله، ولا أن الله كان ولا قرآن، لأن القرآن إنما هو من علم الله، فمن زعم أن القرآن هو بعد، فقد زعم أن الله كان ولا علم ولا معرفة عنده بشيء مما في القرآن، ولا اسم له، ولا

عزة له، ولا صفة له حتى أحدث القرآن. (ابن بطة، ١٤١٥ هـ، ٦/ ١٨٣- ١٨٥).

وأما قولهم أن القرآن يتكون من حروف وحركات وأصوات مقطعة وآيات محكمة ومتشابهة، وناسخ ومنسوخ... الخ. كل هذا من علامات الحادث.

فالجواب عنه أن القرآن أنزله الله للبيان والإعجاز، فهي المعجزة الخالدة وقد أعجز بها العرب، فالقرآن الذي سمعه جبريل من الله تعالى أنزله على محمد صلى الله عليه وسلم بحروفه ومعانيه كما سمعه من ربه تعالى، فليس هو من عبارات جبريل عليه السلام ولا محمد صلى الله عليه وسلم، فهو كلام الله والله يتكلم بحرف وصوت، كما في قوله تعالى: ﴿إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى﴾[طه: ١٢] وكلام الله تعالى قديم النوع حادث الآحاد، فالله تعالى تكلم به وأسمعه جبريل ونزله به جبريل على محمد صلى الله عليه وسلم، والكلام لمن قاله لا لمن بلغه.

وأما قولهم أن القرآن شيء غير الله تعالى فلو قيل بقدمه بطلت الوحدانية في القدم.

فالجواب عنه أنه قد تقدم أن القرآن وحي وهو علم الله وكلامه ولذا لا نقول: إنه فعل الله، ولا يقال: كان الله قبله، ولكن نقول: إن الله لم يزل عالما لا متى علم ولا كيف علم، وإنما وهمت الجهمية الناس ولبست عليهم بأن يقول: أليس الله الأول قبل كل شيء، وكان ولا شيء، وإنما المعنى في: كان الله قبل كل شيء قبل السماوات وقبل الأرضين وقبل كل شيء مخلوق، فأما أن نقول: قبل علمه، وقبل قدرته، وقبل حكمته، وقبل عظمته، وقبل كبريائه، وقبل جلاله، وقبل نوره، فهذا كلام الزنادقة وقوله ﴿مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحْدَثٍ﴾[الأنبياء: ٢]، فإنما هو ما يحدثه الله عند نبيه، وعند أصحابه، والمؤمنين من عباده، وما يحدثه عندهم من العلم، وما لم يسمعوه، ولم يأتهم به كتاب قبله، ولا جاءهم به رسول. ألم تسمع إلى قوله عز وجل ﴿وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى﴾[الضحى: ٧]، وإلى قوله فيما يحدث القرآن في قلوب المؤمنين إذا سمعوه ﴿وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ﴾[المائدة: ٨٣] فأعلمنا أن القرآن يحدث نزوله لنا علما وذكرا وخوفا، فعلم نزوله محدث عندنا وغير محدث عند ربنا عز وجل. (ابن بطة، ١٤١٥ هـ، ٦/ ١٨٥).

وأما قولهم القرآن شيء والله خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فعليه فالقرآن مخلوق كالأشياء.

فالجواب عنه أنها شبهة جهمية قديمة، وقد رد عليها أهل السنة قديما فقال ابن بطة العكبري:" فيقال له-أي للجهمي-: أما قولك: إن الكل يجمع كل شيء، فقد رد الله عليك ذلك وأكذبك القرآن، قال الله تعالى ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ﴾[آل عمران: ١٨٥]، ولله عز وجل نفس لا تدخل في هذا الكل، وكذلك كلامه شيء لا يدخل في الأشياء المخلوقة، كما قال ﴿كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ﴾[القصص: ٨٨]، وقال ﴿وَتَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لَا يَمُوتُ﴾[الفرقان: ٥٨] فإن زعمت أن الله لا نفس له، فقد أكذبك القرآن ورد عليك قولك". (العكبري، ١٤١٥ هـ، ٦/ ١٧٠- ١٧١). فهذه كانت بعض أقوالهم والرد عليها باختصار، وشبهاتهم ليست جديدة بل هم تبع للجهمية.

المطلب الثاني: نماذج من تأويلاتهم، وموقف أهل السنة منها.

وبعد ما عرفنا بعض الأصول والقواعد التي بنت الإباضية عقائدهم في باب الأسماء والصفات عليها، فينبغي أن نذكر بعض النماذج من تأويلات

الإباضية، وموقف أهل السنة منها.

١- تأويل الاستواء.

إذا نظرنا لعقيدتهم في الاستواء نرى أنهم نهجوا نهجا عقليا لم يعتمدوا فيه النهج الشرعي الذي جعلوه منطلقهم في وجوب معرفة التوحيد.

والإباضية يقولون: إن الله تعالى منزه عن الاختصاص بالأمكنة والجهات، وعندهم أن الله الذي خلق هذه الجهات لو اختفى في جهة يكون متحيزًا، كالأجسام.

وقال الجيطاني: "وقد ثبت استحالة كونه جوهرا أو جسما فاستحال كونه مختصا بجهة.... فإنه تعالى فوق كل موجود بالقهر والاستيلاء". (الجيطالي، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢١٥).

وقال أيضا: "العلم بأنه تعالى مستو على العرش بالمعنى الذي أراده الله تعالى بالاستواء، وهو الذي لا ينافي وصف الكبرياء ولا تتطرق إليه سمات الحدث والفناء، وهو استواء القهر والغلبة والاستيلاء"

كما قال الشاعر: استوى بشر على العراق من غير سيف ودم مهراق... فكذلك الاستواء لو ترك على الاستقرار والتمكن للزم منه كون المتمكن جسما مماسا للعرش إما مثله أو أكبر منه، أو أصغر وكل ذلك محال وما يؤدي إلى المحال فهو محال". (الجيطالي، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢١٥).

وقال محمد بن يوسف الوهبي في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ﴾[يونس: ٣]: "أي استولى عليه، بأن أوجده بعد إيجاد السماوات والأرض". (المصعبي، ١٤١٥هـ، ٨/ ١٤).

وحاصل ما سبق أن المتفق عليه عندهم أن الاستواء بمعنى الاستيلاء؛ فهم بذلك أولوا الاستواء، وكذا العلو والعرش، لينطلي كلامهم في تأويل الاستواء، والكلام في ذلك يطول، ولكن نذكر الآن موقف أهل السنة من هذا التأويل الفاسد.

فلا يخفى أن الاستواء جاء في القرآن وصحيح السنة، حيث قال الله تعالى في كتابه ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ﴾[الأعراف: ٥٤]. و﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى﴾[طه: ٥] وجاء عن النبي صلى الله عليه وسلم فيما صح عنه، فعن أبي هريرة قال، أن النبي صلى الله عليه وسلم أخذ بيديه فقال: "يا أبا هريرة، إن الله خلق السموات والأرضين وما بينهما في ستة أيام، ثم استوى على العرش يوم السابع، وخلق التربة يوم السبت، والجبال يوم الأحد، والشجر يوم الاثنين، وَالتِّفْنَ يوم الثلاثاء، والنور يوم الأربعاء، والدواب يوم الخميس، وآدم يوم الجمعة في آخر ساعة من النهار بعد العصر، وخلق أديم الأرض أحمرها وأسودها، وطيبها وخبيثها، من أجل ذلك جعل الله عز وجل من آدم الطيب والخبيث". (النسائي، السنن الكبرى، ١٤٢١هـ، ٦/ ٤٢٧، وحسنه الألباني). وَالتِّفْنَ: كل شيء يقوم به صلاح شيء فهو تقنه ومنه إتقان الشيء وهو إحكامه. (النووي، شرح صحيح مسلم، ١٣٩٢ هـ، ١٧/ ١٣٣).

ولا يوجد أحد من أهل السنة قال بتأويل الاستواء بالاستيلاء؛ لأنه تأويل باطل ترده نصوص القرآن والسنة وإجماع الأمة، والدليل على ذلك قول ابن الأعرابي وقد جاءه رجل فسأله عن معنى قوله عز وجل ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى﴾[طه: ٥] فقال: "هو على عرشه كما أخبر عز وجل فقال يا أبا عبدالله ليس هذا معناه إنما معناه، استولى قال اسكت ما أنت وهذا لا يقال استولى على الشيء إلا أن يكون له مضاد فإذا غلب أحدهما قيل استولى أما سمعت النابغة... ألا لمثلك أو من أنت سابقه... سبق الجواد إذا استولى

على الأمد". (اللالكائي، ١٤٠٢هـ، ٦٦٦).

وحكى إسحاق بن راهويه الإجماع فقال: "إجماع أهل العلم أن فوق العرش استوى ويعلم كل شيء في أسفل الأرض السابعة". (الذهبي، العلو للعلي الغفار، ١٤١٦هـ، ص١٧٩).

وقال أبو نعيم الأصبهاني: "طريقتنا طريقة المتبعين للكتاب والسنة وإجماع سلف الأمة، فما اعتقدوه اعتقدناه، فما اعتقدوه أن الأحاديث التي تثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم في العرش، واستواء الله عليه يقولون بها ويثبتونها، من غير تكييف ولا تمثيل ولا تشبيه وأن الله بائن عن خلقه، والخلق بائنون منه، لا يحل فيهم، ولا يمتزج بهم، وهو مستو على عرشه في سماواته من دون أرضه". (ابن تيمية، ١٤١١ هـ، ٦/ ٢٥٢).

٢- تأويل الوجه.

وردت صفة الوجه له تعالى في القرآن وصحيح السنة، فمن ذلك: قوله تعالى: ﴿كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ (٢٦) وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾ [الرحمن: ٢٦ - ٢٨]. و﴿إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا﴾[الإنسان: ٩].

وعن عتبان بن مالك أنه أتى النبي عليه السلام، فقال: "فإن الله تعالى قد حرم على النار من قال لا إله إلا الله يبتغي بذلك وجه الله". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٤٢٥، مسلم، ٣٣).

وعن أبي موسى الأشعري قال: قام فينا رسول الله صلى الله عليه وسلم بخمس كلمات فقال: "إن الله لا ينام ولا ينبغي له أن ينام، يخفض القسط ويرفعه، يرفع إليه عمل الليل قبل عمل النهار، وعمل النهار قبل عمل الليل، حجابه النور لو كشفه لأحرقت سبحات وجهه ما انتهى إليه بصره من خلقه". (مسلم، ١٧٩).

وقد اتفقت الإباضية على تأويل الوجه لله تعالى؛ إذ ليس لله وجه على ما يعقل من وجوه الأجسام، لأن الله تعالى ليس بجسم، ولا يجوز عليه التبعيض.

وفي سبيل تحقيق هذا النفي في تشبيه الخالق بالمخلوق لجأت الإباضية إلى تأويل الآيات الدالة على الوجه في القرآن، فتأولوا قوله تعالى:﴿ إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا﴾[الإنسان: ٩]. أي نطلب ثواب الله فأولوا الوجه بالثواب. (البشري، ١٤٠٣هـ، ١/ ١٧٥).

وتأولوا أيضا الوجه بمعنى ذات الله من دليل ذكر الجزء للدلالة على الشكل، فقال موسى بن عيسى البشري: "وأما الوجه فهو كالعين والنفس اللذين يراد بهما الذات، وذلك موجود في كلام العرب عارفهم وجاهلهم...". (البشري، ١٤٠٣هـ، ١/ ١٧٥).

وتأولوا قوله تعالى:﴿كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ (٢٦) وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾[الرحمن: ٢٦ - ٢٨] أي أن الأعمال تضمحل، زائل نفعها إلا ما التمس له وجه الله تعالى وتقرب به إليه". (الشقصي، ١/ ٤٠٠).

وزاد القلهاتي فقال: "إنما هو على جهة التوسع والمجاز؛ إذ كان عند العرب مستعملًا معروفًا، ومعنى وجهه هو سبحانه وتعالى، وقال بعض المشبهة من أهل الكوفة إن لإلههم وجهًا وأنه يعني سائر الأوجه، عز الله اسمه عن قولهم وعلا علوًا كبيرًا". (القلهاتي، ١٤٠٠هـ، ١/ ١٣٦).

وهذا من التحريف والتأويل الفاسد، ولذا كان لأهل السنة رأي مخالف، وهو إثبات الوجه لله تعالى دون تكييف ولا تشبيه؛ لورود الآيات العديدة والأحاديث النبوية الصحيحة بذلك -وقد سبق بعضها- ولكن جاء نص عن نبينا عليه الصلاة والسلام ينسف تأويلهم من أساسه، فعن جابر بن عبدالله، قال: لما نزل على رسول

الله صلى الله عليه وسلم: ﴿قُلْ هُوَ الْقَادِرُ عَلَى أَنْ يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِنْ فَوْقِكُمْ﴾[الأنعام: ٦٥]، قال: "أعوذ بوجهك"، ﴿أَوْ مِنْ تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ﴾[الأنعام: ٦٥] قال: "أعوذ بوجهك"، فلما نزلت:﴿أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعًا وَيُذِيقَ بَعْضَكُمْ بَأْسَ بَعْضٍ﴾[الأنعام: ٦٥] قال: "هاتان أهون -أو أيسر-". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٧٣١٣).

فتأمل هنا قوله صلى الله عليه وسلم: "أعوذ بوجهك" فلو كان الوجه بمعنى الثواب لكان الوجه مخلوقًا، لأن الثواب من المخلوقات وهذا باطل، ولا يظن به عليه السلام أن يستعيذ بمخلوق. (ينظر: ابن القيم، ١٤٢٢هـ، ص٤٠٧-٤١٩)، المعتق، ١٤١٦هـ، ص١٤١-١٤٤).

وقال ابن القيم: "وجه الرب جل جلاله حيث ورد في الكتاب والسنة فليس بمجاز بل على حقيقته، واختلف المعطلون في جهة التجوز في هذا، فقالت طائفة: لفظ الوجه زائد، والتقدير ويبقى ربك، إلا ابتغاء ربه الأعلى، ويريدون ربهم. وقالت فرقة أخرى منهم: الوجه بمعنى الذات، وهذا قول أولئك وإن اختلفوا في التعبير عنه، وقالت فرقة: ثوابه وجزاؤه، فجعله هؤلاء مخلوقا منفصلا، قالوا: لأن الذي يراد هو الثواب، وهذه أقوال نعوذ بوجه الله العظيم من أن يجعلنا من أهلها...". (ابن القيم، ١٤٢٢هـ، ص٤٠٧).

٣- تأويل العين.

قد وردت آيات وأحاديث تثبت العين لله تعالى منها:

قوله تعالى: ﴿وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي﴾[طه: ٣٩]. و﴿تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا﴾[القمر: ١٤]. و﴿وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُغْرَقُونَ﴾[هود: ٣٧].

وعن عبدالله بن عمر -رضي الله عنه- أنه قال: قام رسول الله -صلى الله عليه وسلم- في الناس فأثنى على الله بما هو أهله ثم ذكر الدجال فقال: "إني لأنذركموه، وما من نبي إلا أنذره قومه، لقد أنذر نوح قومه، ولكني أقول لكم فيه قولا لم يقله نبي لقومه، تعلمون أنه أعور، وأنه الله ليس بأعور". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٣٤٣٩)، مسلم، ١٦٩).

وقد اتفقت كلمة الإباضية على أن المراد بالعين في الآيات القرآنية "حفظ الله". حيث قال موسى بن عيسى البشري: "وأما العين نقول: هذا بعيني وهذا بعينك، أي هذا بحفظي وهذا بحفظك، وعفوت عن فلان لعين فلان، وأكرمت فلانا لعين فلان، أي لفلان ذاته لا لعينه التي يبصر بها، وأخذت الدراهم عينها، أي ذاتها، وليس للدراهم عين وأشباه ذلك". (البشري، ١٤٠٣هـ، ١/ ١٧٥).

وتأولوا أيضا قوله تعالى: ﴿وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي﴾[طه: ٣٩] أي بعلمي وحفظي وحملهم على هذا القول مجانبة المشبهة والمجسمة -بزعمهم-.

وتأولوا أيضا قوله تعالى: ﴿تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا﴾[القمر: ١٤] أي: بحفظنا وعلمنا حيث لا يخفى علينا، ولكن لأهل السنة رأي مخالف لهذا التأويل الباطل.

ففي هذه الآيات الكريمات وغيرها إضافة صفة العين لله عز وجل مفردة ومجموعة؛ ولم يقل أحد من سلفنا الصالح أنه له سبحانه عينا واحدة، أو عدة أعين، وإنما المنقول عن السلف أنهما عينان اثنتان.

وقد استدلوا على إثبات صفة العينين له سبحانه بقوله تعالى: ﴿تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا﴾[القمر: ١٤] ". (ابن القيم، ١٤٢٢هـ، ص٣٩).

وفي حديث عبدالله بن عمر السابق إشارته عليه السلام التي فيها إثبات صفة العينين؛ لأن

التثنية ضد العور، والنفي المجرد لا حسن فيه، فبان أن الله موصوف بكمال العينين؛ لأن تأويله عليه الصلاة السلام أن الله سبحانه ليس بأعور فيه دلالة أن الله ذو عينين، بخلاف الأعور. (الدارمي، ١٤١٨هـ، ١/ ٣٢٧).

٤- تأويل اليد

وصفة اليدين لله تعالى أيضًا وردت في القرآن وفي صحيح السنة، فمن ذلك:

قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللَّهَ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ﴾[الفتح: ١٠]. وقوله تعالى: ﴿قَالَ يَاإِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْعَالِينَ﴾[ص: ٧٥]. وقوله تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنْفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ﴾[المائدة: ٦٤].

وعن أنس بن مالك -رضي الله عنه-، أنه عليه الصلاة والسلام، قال: "يجتمع المؤمنون يوم القيامة، فيقولون: لو استشفعنا إلى ربنا فيأتون آدم فيقولون أنت أبو الناس، خلقك الله بيده". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٤٤٧٦، مسلم ١٩٣).

وعن أبي هريرة: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: "يد الله ملأى لا يغيضها نفقة... وبيده الأخرى الميزان، يخفض ويرفع". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٧٤١١، مسلم، ٩٩٣).

وعلى عادة الإباضية فقد أولوا صفة اليدين لله تعالى، بنفس الطريقة التي ساروا عليها في التأويلات السابقة وغيرها وهي نفي التشبيه والتنزيه -بزعمهم- لله تعالى.

وعلى عادتهم أيضا يذكرون المعاني التي وردت في اللغة عن اليد، فمنها ما يراد به الشيء نفسه والقدرة والعطية والمنة. (القلهاتي، ١٤٠٠هـ، ١/ ١٣٩).

وقال القلهاتي: "وأما اليد المحدودة التي هي أداة وجارحة فهي عن الله منفية تعالى الله عن صفة المحدودين". (القلهاتي، ١٤٠٠هـ، ١/ ١٤٠).

وقال موسى بن عيسى البشري: "أما اليد نقول: إن الملك أو المال صار في يد فلان، أي صار له وجارحة اليد حالية، ونقول: إن عليّ لفلان يدًا أي نعمة ومنة وأشباه هذا من المعاني". (البشري، ١٤٠٣هـ، ١/ ١٧٤).

وعلى هذا فقد أولوا صفة اليد؛ فقالوا إنها بمعنى النعمة والقدرة والقوة.

إلا أن أهل السنة كان لهم موقف مغاير لهذا فقال ابن القيم: "ورد لفظ اليد في القرآن والسنة وكلام الصحابة والتابعين في أكثر من مائة موضع ورودا متنوعا متصرفا فيه مقرونا بما يدل على أنها يد حقيقة من الإمساك والطي والقبض والبسط... وأخذ الصدقة بيمينه يربيها لصاحبها". (ابن القيم، ١٤٢٢هـ، ص٤٠٥).

ومما يدل أيضا على إثبات صفة اليد لله تعالى وإبطال التأويل: أن اليد وصفت بصفات متعددة؛ فقد وصفت بالقبض، والبسط، والانفاق، والطي، والإمساك، والأخذ، والهز، وغير ذلك مما يدل على أنها يد حقيقية؛ لأن التنوع يجعلها نصا قطعيا لا يحمل التأويل والمجاز.

وبالجملة فمذهب أهل السنة والجماعة في الصفات عامة أنهم يصفون الله بما وصف به نفسه وبما وصفه به رسوله: من غير تحريف ولا تعطيل، ولا تكييف ولا تمثيل: إثباتًا بلا تمثيل، وتنزيهًا بلا تعطيل، إثبات الصفات، ونفي مماثلة المخلوقات، قال تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾[الشورى: ١١]؛ فهذا رد على الممثلة ﴿وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾[الشورى: ١١] رد على المعطلة. (ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ٢/ ٥٢٣).

٥- تأويل الساق والقدم:

قد وردت نصوص تثبت الساق والقدم لله تعالى منها:

قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ وَيُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ﴾[القلم: ٤٢]

وعن أبي سعيد رضي الله عنه قال: سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول: "يكشف ربنا عن ساقه، فيسجد له كل مؤمن ومؤمنة، ويبقى كل من كان يسجد في الدنيا رياء وسمعة، فيذهب ليسجد، فيعود ظهره طبقا واحدا". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٤٩١٩، ومسلم، ١٨٣).

وعن أنس بن مالك: قال النبي صلى الله عليه وسلم: "لا تزال جهنم تقول: هل من مزيد، حتى يضع رب العزة فيها قدمه، فتقول: قط قط وعزتك، ويزوي بعضها إلى بعض". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٦٦٦١، ومسلم، ٢٨٤٨).

والإباضية كعادتهم أوَّلوا الساق في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ﴾[القلم: ٤٢] إلى الشدة، أي شدة يوم القيامة وأهواله، معتمدين على معاني الساق في اللغة، وقول القائل: قامت الحرب على ساق، أي: على شدة؛ أي وصلت شدة الموت بشدة الآخرة.

قال القلقاني: "قالت المشبهة أن الله سبحانه وتعالى يوم القيامة يجلس على كرسي القضاء ثم يقول (أنا ربكم) فينكرونه ويكادون يبطشون به فيكشف بهم عن ساقه فيخرون به سجدًا وهذا الكفر العظيم لأنه وصفوه جسما محدودًا". (الطعيمي، ١٤٢٤هـ، ص ١٧٨).

والإباضية ينكرون الساق المعقولة التي تدل على الجارحة تجسيمًا وتشبيهًا، مستشهدين بقول العرب إذا اشتدت الحرب: قامت الحرب على ساق، قال البشري: "أما الساق فذلك يخرج على جملة وجوه من تأويل الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ﴾[القلم: ٤٢] أي عن شدة، إذ العرب تقول: قامت الحرب على ساق إذا اشتدت،... ومثل هذا لا يخفى على من به بعض البصيرة، دع تخاليط ذوي العمة والعمى والحيرة".

(البشري، ١٤٠٣هـ، ١/ ١٧٥).

وهم يؤلون الساق أيضا في الحديث بحجة أنها توجب أنه تعالى له جوارح، وتوجب أيضا التشبيه وتناقض القرآن.

وتنفي الإباضية أيضا صفة القدم، بزعم استحالته لأن القدم متناهية لها حدود ونهاية، وقد أحاطت جهنم، فقد صار معبودهم متناهيًا محيطًا به الهواء، إذا كان قدمه، قد أحاطت به جهنم، فكليته قد أحاط به الهواء إذًا. (الأصم، ١٤٠٤هـ، ص١٠٣).

ولكن أهل السنة لم يسلموا لهم هذا التأويل، بل يثبتون الساق والقدم لحديث أنس بن مالك السابق: "لا تزال جهنم تقول: هل من مزيد، حتى يضع رب العزة فيها قدمه، فتقول: قط قط وعزتك، ويزوي بعضها إلى بعض". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٦٦٦١، ومسلم، ٢٨٤٨). وأهل السنة يثبتون الصفات على ظاهرها دون تشبيه ولا تكييف.

وأما عن تفسير تأويلهم، فقد قال أبو يعلى ابن الفراء: " قوله: " يكشف عن ساقه " هذا أيضا غير ممتنع إضافة الساق إليه وإثبات ذلك صفة لذاته، كما لم يمتنع إضافة اليد والوجه على وجه الصفة لا على وجه الأبعاض والأجزاء، كذلك في الساق ونظير هذا الخبر ما روي "يضع قدمه" وروي: "رجله في النار" ويأتي الكلام في ذلك، فإن قيل: المراد بذكر الساق هاهنا شدة الأمر، قال الشاعر: وقامت الحرب على ساق وقال ابن

عباس في قوله: " يوم يكشف عن ساق " أي عن شدة الأمر، وقال الحسن في قوله:﴿وَالْتَفَّتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ﴾[القيامة: ٢٩] أي التفت ساق الدنيا بساق الآخرة قيل: هذا غلط لوجوه أحدها: أنه قال: " فيتمثل لهم الرب وقد كشف عن ساقه " والشدائد لا تسمى ربا. والثاني: أنهم التمسوه ليتبعوه فينجوا من الأهوال والشدائد التي وقع فيها من كان يعبد غيره، وإذا كان كذلك لم يجز أن يلتمسوه على صفة تلحقهم فيها الشدة والأهوال. الثالث: أنه قال: " فيخرون سجدا " والسجود لا يكون للشدائد. الرابع: إن جاز تأويل هذا على الشدة جاز تأويل قوله: " ترون ربكم " على رؤية أفعاله وكراماته، وقد امتنع مثبتو الصفات من ذلك". (ابن الفراء، ص: ١٥٩- ١٦٠).

والخلاصة أن مذهب الإباضية في الصفات الذاتية أنها معان اعتبارية أي معان لا حقيقة لها في الخارج والفعلية معان حقيقية وإنما هو حصول ما يترتب على المعاني الحقيقية هو الأثر الحاصل من الخلق والرزق والإحياء والإماتة ونحوها وإلا فالتأثير معنى اعتباري، وقد ذهبوا يدللون على ذلك بنهج عقلي تأويلي، مخالفين لما عليه أهل السنة من أن إثبات صفات الله تعالى وأسمائه لا يلزم منه التجسيم ولا المماثلة أبدًا.

أهم النتائج

بعد هذه الدراسة المتواضعة عن مذهب الإباضية في الأسماء والصفات وموقف أهل السنة منها نستخلص من خلالها النتائج التالية:

- تفهم الإباضية صفات الله تعالى بالعقل.
- الإباضية فرقة من الخوارج.
- فساد منهج التلقي عند الإباضية.
- الإباضية معطلة مأوِّلة.
- القول بخلق القرآن لم يكن عن سلف الإباضية وأئمتهم.
- تأثر الإباضية بالمعتزلة والجهمية.

ثبت المصادر

١. ابن الفراء، محمد، (١٤١٦ هـ - ١٩٩٥ م)، إبطال التأويلات لأخبار الصفات، ط١، الكويت، دار إيلاف الدولية.

٢. ابن تيمية، أحمد، (١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م)، التدمرية، ط٦، الرياض، مكتبة العبيكان.

٣. ابن تيمية، أحمد، (١٤١١ هـ، ١٩٩١ م)، درء تعارض العقل والنقل، ط٢، السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. ابن تيمية، أحمد، (١٤١٦هـ، ١٩٩٥م)، مجموع الفتاوى، السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٥. ابن تيمية، أحمد، (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م)، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، ط١، السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦. الأباضي، عبد الكافي، (٢٠١٣م)، الموجز، الجزائر، موفم للنشر.

٧. الأزكوي، سرحان، (١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م)، كشف الغمة الجامع لأخبار الأمة، ط٢، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٨. الأسفراييني، طاهر، (١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م)، التبصير في الدين وتمييز الفرقة الناجية عن الفرق الهالكين، ط١، لبنان، عالم الكتب.

٩. الأشعري، علي، (١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م)، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ط١، المكتبة العصرية.

١٠. الأصبهاني، أحمد، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)،

حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، مصر، السعادة.

١١. الأصم، عثمان، (١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م)، كتاب النور، عمان، وزارة التراث والثقافة.

١٢. الأطرش، أحمد، والعواضي، يوسف، (الإباضية وتأويل القرآن في القضايا العقدية وموقف أهل السنة)، رسالة ماجستير، ماليزيا، بقسم التفسير وعلوم القرآن، كلية العلوم الإسلامية، جامعة المدينة العالمية، ٢٠١٧م.

١٣. الأندلسي، علي، (١٣٢١هـ)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، القاهرة، مكتبة الخانجي.

١٤. الأنصاري، محمد، (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر.

١٥. الباروني، سليمان، (١٤١٦هـ، ١٩٩٥م)، مختصر تاريخ الإباضية، ط٥، عمان، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع.

١٦. البخاري، محمد، (١٤٢٢هـ)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى لله عليه وسلم وسننه وأيامه، ط١، دار طوق النجاة.

١٧. البشري، موسى، (١٤٠٣هـ، ١٩٨٢م)، مكنون الخزائن وعيون المعادن، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

١٨. البغدادي، عبد القاهر، (١٩٧٧م)، الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية، ط٢، بيروت، دار الآفاق الجديدة.

١٩. الترمذي، محمد، (١٣٩٥هـ، ١٩٧٥م)، سنن الترمذي، ط٢، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

٢٠. الجرجاني، علي، (١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م)، التعريفات، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢١. الجعبيري، فرحات، (١٩٨٩م) البعد الحضاري للعقيدة عند الإباضية، مكتبة الاستقامة.

٢٢. الجوزية، محمد، (١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م)، مختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، ط١، مصر، دار الحديث.

٢٣. الجوهري، إسماعيل، (١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ط٤، بيروت، دار العلم.

٢٤. الجيطالي، إسماعيل، (١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م)، قناطر الخيرات، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٥. الحارثي، سالم، (١٤٣٨هـ، ٢٠١٧م)، العقود الفضية في أصول الإباضية، ط٢، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٢٦. الحسيني، محمد، (١٤١٤ هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، ط١، بيروت، دار الفكر.

٢٧. الدارمي، عثمان، (١٤١٨هـ، ١٩٩٨م)، نقض الإمام عثمان بن سعيد على المريسي الجهمي العنيد فيما افترى على الله من التوحيد، ط١، السعودية، مكتبة الرشد.

٢٨. الدويش، أحمد، فتوى اللجنة الدائمة، اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء.

٢٩. الذهبي، محمد، (١٤١٦هـ، ١٩٩٥م)، العلو للعلي الغفار، ط١، الرياض، أضواء السلف.

٣٠. الذهبي، محمد، (٢٠٠٣م)، تاريخ الإسلام

ووفيات المشاهير والأعلام، ط١، دار الغرب الإسلامي.

٣١. الذهبي، محمد، (١٤٠٥هـ، ١٩٨٢م)، سير أعلام النبلاء، ط٣، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٣٢. الذهبي، محمد، (١٤١٩هـ، ١٩٩٨م)، تذكرة الحفاظ، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٣٣. الرازي، محمد، (١٤٠٢هـ-١٩٨٢م)، اعتقادات فرق المسلمين، بيروت، دار الكتب العلمية.

٣٤. الزركلي، خير الدين، (٢٠٠٢م)، الأعلام، ط١٥، دار العلم.

٣٥. السابعي، ناصر، (١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م)، الخوارج والحقيقة الغائبة، ط١، مكتبة الجيل الواعد.

٣٦. السالمي، عبد الله، (١٤٠٩هـ، ١٩٨٩م)، مشارق أنوار العقول، ط١، دار الجيل.

٣٧. السجستاني، سليمان، سنن أبي داود، بيروت، المكتبة العصرية.

٣٨. السمعاني، عبد الكريم، (١٣٨٢هـ، ١٩٦٢م)، الأنساب، ط١، حيدر آباد، مجلس دائرة المعارف العثمانية.

٣٩. الشافعي، محمد، (١٣٥٨هـ، ١٩٤٠م)، الرسالة، ط١، مصر، مكتبة الحلبي.

٤٠. الشقصي، خميس، منهج الطالبين وبلاغ الراغبين، مصر، مطبعة عيسى البابي الحلبي.

٤١. الشماخي، أحمد، (١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م)، كتاب السير، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٤٢. الشهرستاني، محمد، (١٤٠٤هـ)، الملل والنحل، بيروت، دار المعرفة.

٤٣. الشيباني، أحمد، (أحمد بن محمد بن حنبل)،المسند،ط١،بيروت،مؤسسةالرسالة.

٤٤. الصابوني، إسماعيل، (١٤١٩هـ، ١٩٩٨م)، عقيدة السلف أصحاب الحديث، ط٢، دار العاصمة.

٤٥. الطبري، محمد، (١٣٨٧هـ)، تاريخ الرسل والملوك، ط٢، بيروت دار التراث.

٤٦. الطبري، محمد، (١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ط١، مصر، دار هجر.

٤٧. الطعيمي، عبدالله، (التأويل الكلامي عند الإباضية)، رسالة ماجستير، السعودية، قسم الثقافة الإسلامية شعبة العقيدة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٤-١٤٢٥هـ.

٤٨. العسقلاني، أحمد، (١٣٢٦هـ)، تهذيب التهذيب، ط١، الهند، مطبعة دائرة المعارف النظامية.

٤٩. العسقلاني، أحمد، (٢٠٠٢م)، لسان الميزان، ط١، دار البشائر الإسلامية.

٥٠. العقل، ناصر، مقدمات في الأهواء والافتراق والبدع، الرياض، دار الوطن.

٥١. العكبري، عبيد الله، (١٤١٥ هـ)، الإبانة الكبرى، ط١، الرياض، دار الراية.

٥٢. الغرناطي، إبراهيم، (١٤٢٩هـ)، الاعتصام، ط١، السعودية، دار ابن الجوزي.

٥٣. الغزالي، محمد، (١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م)، المقصد الأسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى، ط١، بيروت، دار ابن حزم.

٥٤. الفيروزآبادي، محمد، (١٤٢٦هـ، ٢٠٠٣م)، القاموس المحيط، ط٨، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٥٥. الفيومي، أحمد، المصباح المنير، المكتبة العصرية.

٥٦. القاضي، عبد الجبار، (١٤١٦هـ، ١٩٩٦م)، شرح الأصول الخمسة، ط٣، مصر، مكتبة وهبة.

٥٧. القزويني، محمد، (١٤٣٠ هـ-٢٠٠٩ م)، سنن ابن ماجه، ط١، بيروت، دار الرسالة العالمية.

٥٨. القزويني، أحمد، (١٤١٨هـ، ١٩٩٧م)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط١، بيروت، محمد علي بيضون.

٥٩. القزويني، أحمد، (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م)، مجمل اللغة، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٦٠. القلهاتي، محمد، (١٤٠٠هـ، ١٩٨٠م)، الكشف والبيان، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٦١. الكدمي، محمد، (١٤٠٥هـ)، الاستقامة، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٦٢. الكندي، محمد، (١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م)، بيان الشرع، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٦٣. اللالكائي، هبة الله، (١٤٠٢هـ)، شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة من الكتاب والسنة وإجماع الصحابة، الرياض، دار طيبة.

٦٤. المزي، يوسف، (١٤٠٠هـ، ١٩٨٠م)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٦٥. المصعبي، محمد، (١٤١٥هـ، ١٩٩٤م)، همیان الزاد إلى دار المعاد، ط٢، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٦٦. المعتق، عواد، (١٤١٦هـ-١٩٩٥م)، المعتزلة وأصولهم الخمسة وموقف أهل السنة منها، ط٢، السعودية، مكتبة الرشد.

٦٧. الملطي، محمد، (١٣٨٨هـ-١٩٦٨م)، التنبيه والرد على أهل الأهواء والبدع، مصر، المكتبة الأزهرية للتراث.

٦٨. النسائي، أحمد، (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م)، المجتبى من السنن، ط٢، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية.

٦٩. النسائي، أحمد، (١٤٢١هـ، ٢٠٠١م)، السنن الكبرى، ط١، بيروت، مؤسسة رسالة.

٧٠. النمري، يوسف، (١٤١٤هـ، ١٩٩٤م)، جامع بيان العلم وفضله، ط١، السعودية، دار ابن الجوزي.

٧١. النووي، يحيى، (١٣٩٢ هـ)، شرح صحيح مسلم، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٧٢. النيسابوري، محمد، (١٤١٤هـ، ١٩٩٤هـ)، التوحيد وإثبات صفات الرب، ط٥، السعودية، مكتبة الرشد.

٧٣. النيسابوري، مسلم، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٧٤. الهاشمي، محمد، (١٤٢١هـ، ٢٠٠١م)، الطبقات الكبير ط١، مصر، مكتبة الخانجي.

٧٥. أطفيش، محمد بن يوسف، (١٩٨٦م)، وفاء الضمانة بأداء الأمانة، عمان، وزارة

التراث القومي والثقافة.

٧٦. أعوشت، بكير، (١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م)، دراسات إسلامية في الأصول الإباضية، ط٣، مصر، مكتبة وهبة.

٧٧. خشان، محمد، (١٤٤٠هـ-٢٠١٨م)، فرق ومذاهب قديمة ومعاصرة عقائدها وجذورها الفكرية ومعه مقدمات علمية حول الاختلاف في المنهج، جمعية الإمام الألباني للدراسات والأبحاث.

٧٨. خليفات، عوض، (١٩٧٨م)، نشأت الحركة الإباضية.

٧٩. طعيمة، صابر، (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م)، الإباضيةعقيدةومذهبا،بيروت،دارالجيل.

٨٠. عواجي، غالب، (الخوارج تاريخهم وآراؤهم الاعتقادية وموقف الاسلام منها)، رسالة ماجستير، السعودية، قسم الدراسات العليا الشرعية، كلية الشريعة، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٣٩٨-١٣٩٩هـ.

٨١. عواجي، غالب، (١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م)، فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها، ط٤، جدة، المكتبة العصرية.

٨٢. قابيل، عبدالحي، (٢٠١٥م)، الإباضية وآراؤهم الكلامية، ط١، مصر، دار الوفاء.

٨٣. مجموعة من المؤلفين، (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م)، السير والجوابات لعلماء وأئمة عمان، ط١، عمان، وزارة التراث القومي والثقافة.

٨٤. معمر، علي، الإباضية بين الفرق الاسلامية، مكتبة الشامي.

References

1. Ibn Al-Farra, Muhammad, (1416 AH - 1995 AD), Abtaling Interpretations for Attributes News, 1st edition, Kuwait, Dar Elaf International.
2. The beliefs of Muslim groups, Abu Abdullah Muhammad bin Omar bin Al-Hassan Fakhr Al-Din Al-Razi, (606 AH), auditing: Ali Al-Nashar, Scientific Books House, Beirut, 1402 AH - 1982 AD.
3. Ibadi among the Islamic groups, Ali Yahya Muammar, Al-Damiri Bookshop for Publishing and Distribution.
4. Al-Ibadiya, an Islamic school away from Al-Khawarej, Ali Muhammad Al-Salabi, Dar Ibn Katheer, Beirut, 1st edition, 2019 AD.
5. Ibadi history, method, and principles, Zakaria bin Khalifa Al-Muharrami, Al-Ghubayrah Library, Oman, 1st edition, 2005 AD.
6. Honesty, Muhammad bin Saeed Al-Kudami, (361 AH), Ministry of National Heritage and Culture, Amman, 1405 AH.
7. Al-E'tasam, Ibrahim bin Musa bin Muhammad Al-Lakhmi Al-Gharnati Al-Shatby, (790 AH), review: Part I: Muhammad bin Abdul-Rahman Al-Shugair, Part Two: Saad Al-Hamid, Part III: Hisham Al-Siny, Ibn Al-Jawzi House, Saudi Arabi, 1429 AH, 2008 AD.
8. Alalam, Khair al-Din bin Mahmoud bin Muhammad al-Zarkali, (1396 AH),

the publisher, Dar Al-Kutub Al-Alami, Beirut, edition 1, 1403 AH, 1983 AD.

16. Al-Jaabiri, Farhat, (1989 AD) the cultural dimension of the Ibadi faith, Al-Istiqama Library.
17. Warning and responding to the people of passions and innovation, Muhammad bin Ahmed bin Abdul Rahman Al-Malti, (377 AH), Audited by: Muhammad Zahid Al-Kothari, Al-Azhar Library for Heritage, Egypt, 1388 AH - 1968 AD.
18. Monotheism and proof of the attributes of the Lord, Muhammad bin Ishaq bin Khuzaymah Al-Salami Al-Nisaburi, (311 AH), Auditing: Abdulaziz bin Ibrahim Al-Shahwan, Al-Rashid Library, Saudi Arabia, edition 5, 1414 AH, 1994 AH.
19. Kharijites, their history, their beliefs, and the position of Islam on them. Ghaleb bin Ali Awaji, Master Thesis, College of Sharia, King Abdulaziz University, 1398-1399 AH.
20. The Kharijites and the Absent Truth, Nasir bin Suleiman Yin Saeed Al-Sabei, Amman, 1st edition, 1420 AH, 1999 AD.
21. Al-Risala, Muhammad ibn Idris al-Muttalabi al-Shafi'i, (204 AH), edited by: Ahmed Shaker, Al-Halabi Library, Egypt, Edition 1, 1358 AH, 1940 AD.
22. Al-Sunan Al-Kubra, Ahmad bin Shuaib Al-Nisaa, (303 AH), edited by: Hassan Abdel-Moneim Shalaby, Resala Foundation, Beirut, edition 1, 1421 AH, Dar al-Alam, Beirut, 15th edition, 2002 AD.
9. Genealogy, Abdul Karim bin Muhammad bin Mansour al-Samani, (562 AH), auditing: Abdul Rahman Al-Muallami Al-Yamani and others, Council of the Ottoman Knowledge Department, Hyderabad, India, 1st edition, 1382 AH, 1962 AD.
10. Ibadi doctrine and school, Saber Tuaima, Dar Al-Jeel, Beirut, 1406 AH, 1986 AD.
11. Al-Ibadiya and their verbal opinions, Abdul Hai Muhammad Qabil, Dar Al-Wafa, Egypt, 1st edition, 2015 AD.
12. Ibadi and the interpretation of the Qur'an on doctrinal issues and the position of the Sunnis, Ahmad Suleiman Al-Atrash, and Youssef Muhammad Abdo Al-Awadi, research drawn from a master's thesis, College of Islamic Sciences, Al-Madinah International University, 2017 AD.
13. Verbal Interpretation of Ibadi, Study and Analysis, Abdullah bin Ali Al-Tuaimi, MA Thesis, College of Education, King Saud University, 1424-1425 AH.
14. Tadmuriyya, Abu al-Abbas Ahmad bin Abd al-Halim Ibn Taymiyyah, (728 AH), review: Muhammad Awda Al-Sa'wi, Al-Obaikan Library, Saudi Arabia, 6th edition, 1421 AH, 2000 AD.
15. Definitions, Ali bin Muhammad bin Ali Al-Jarjani, (816 AH), Auditing: A group of scholars under the supervision of

Al-Salaf, Saudi Arabia, Edition 1, 1416 AH, 1995 AD.

30. The difference between the teams and the statement of the surviving group, Abdul-Qaher bin Tahir bin Muhammad Al-Baghdadi, (429 AH), New Horizons House, Beirut, edition 2, 1977 AD.
31. Chapter on boredom, passions, and teams, Ali bin Ahmed Yen Saeed bin Hazm Al-Dhaheri, (456 AH), Al-Khanji Library, Egypt, 1321 AH.
32. The surrounding dictionary, Muhammad Bin Yaqoub Al-Ferozabadi, (816 AH), auditing: The Heritage Office of the Al-Resala Foundation, supervised by: Muhammad Naim Al-Arqsousi, Al-Resala Foundation, Beirut, 8th edition, 1426H, 2005AD.
33. Disclosure and Statement, Muhammad bin Saeed Al-Azdi Al-Qalhati, Audited by: Saidah Ismail Kashif, Ministry of National Heritage and Culture, Amman, 1400 AH, 1980 AD.
34. Al-Misbah Al-Munir, Ahmed bin Muhammad bin Ali Al-Fayoumi, (770 AH), edited by: Youssef Al-Sheikh Muhammad, the modern library, Beirut, 1997 AD.
35. Al-Qadi, Abdul-Jabbar, (1416 AH, 1996 AD), Explanation of the Five Principles, 3rd edition, Egypt, Wahba Library.
36. Mu'tazilah, their Five Origins, and the position of the Sunnis on it, Awwad bin Abdullah Al-Mu'taq, Al-Rushd Library, Saudi Arabia, 2nd edition, 2001 AD.
23. Book of biographies, Ahmed bin Saeed Al Shammakhi, (928 AH), Audited by: Ahmed bin Saud Al Siyabi, Ministry of National Heritage and Culture, Oman, 2nd edition, 1407 AH, 1987 AD.
24. The biographies and answers of Omani scholars and imams, auditing: Mrs. Ismail Kashif, Ministry of National Heritage and Culture, Oman, 1st edition, 1406 AH, 1986 AD.
25. Al-Sahebi in the Jurisprudence of the Arabic Language and its Issues and Sunan Al-Arab in its Speech, Ahmad Bin Fares Bin Zakaria Al-Qazwini, (395 AH), Muhammad Ali Baydoun, Beirut, Edition 1, 1418 AH, 1997 AD.
26. Al-Sahah, "The Crown of Language," and "Sahih Al-Arabiya", Ismail bin Hammad Al-Gohary Al-Farabi, (393 AH).
27. Al-Tabaqat Al-Kabir, Muhammad bin Saad bin Munya Al-Hashemi, (230 AH), Audited by: Ali bin Muhammad Omar, Al-Khanji Library, Egypt, Edition 1, 1421 AH, 2001 AD.
28. Silver statements in the origins of Ibadi, Salem bin Hamad Al-Harthy, (1427 AH), review: Ibrahim bin Muhammad Al-Asaker, Ministry of National Heritage and Culture, Oman, 2nd edition, 1438 AH, 2017 AD.
29. The height of Ali al-Ghaffar, Muhammad bin Ahmed bin Othman bin Qaymaz al-Thahabi, (748 AH), edited by: Ashraf bin Abdul Maqsoud, Adwaa

bin Muhammad bin Ahmed bin Hajar Al-Asqalani, (852 AH), Regular Knowledge Department Press, India, edition 1, 1326 AH.

45. Refining the perfection in the names of men, Youssef bin Abdul Rahman bin Youssef Al-Mazy, (742 AH), edited by: Bashar Awad, Al-Resala Foundation, Beirut, Edition 1, 1400 AH, 1980 AD.
46. Total statement on the interpretation of the Qur'an, Muhammad bin Jarir Al-Tabari, (310 AH), edited by: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki in cooperation with the Center for Research and Islamic Studies in Hajar House, Hajar House, Egypt, Edition 1, 1422 AH, 2001 AD.
47. The Total statement of knowledge and its virtues, Youssef bin Abdullah bin Muhammad bin Abdul Barr Al-Nimri, (463 AH), Audited by: Abu Al-Ashbal Al-Zuhairi, Dar Ibn Al-Jawzi, Saudi Arabia, 1st edition, 1414 AH, 1994 AD.
48. The Ornament of the Awliya and the Classes of the Purified, Abu Naim Ahmad bin Abdullah bin Ahmed Al-Asbhani, (430 AH), Dar Al-Fikr, Beirut, 1416 AH.
49. Al-Assam, Othman, (1404 AH, 1984 AD), The Book of Light, Amman, Ministry of Heritage and Culture.
50. Preventing conflict of mind and transmission, Abu Al-Abbas Ahmed bin Abdul Halim Ibn Taymiyyah, (728 AH), Audited by: Muhammad Rashad Salem, Imam Muhammad bin Saud Is-1416AH-1995AD.
37. teams and groups, Muhammad ibn Abd al-Karim ibn Abi Bakr al-Shahristani, (548 AH), auditing: Muhammad Sayyid Kailani, Dar al-Ma`rifah, Beirut, 2nd edition, 1395 AH.
38. 38- The Summary, Abu Ammar Abd al-Kafi al-Abadi, (roughly 570 AH), published for publication, Algeria, 2013 AD.
39. Statement of Sharia, Muhammad bin Ibrahim Al-Kindy, (508 AH), Ministry of National Heritage and Culture, Amman, 1404 AH, 1984 AD.
40. The crown of the bride from the jewels of the dictionary, Muhammad bin Abdul Razzaq Al-Husseini, nicknamed Mortada Al-Zubaidi, (1205 AH), Auditing: A group of auditors, Dar Al-Hidaya, Kuwait, edition 1, 1422 AH.
41. The History of Islam and the Deaths of Celebrities and the Media, Muhammad Bin Ahmad Bin Othman Bin Qaymaz Al-Thahabi, (748 AH), Audited by: Bashar Awad, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, Edition 1, 1424 AH.
42. History of the Prophets and Kings, Muhammad bin Jarir Abu Ja`far al-Tabari, (310 AH), Dar Al-Turath, Beirut, 2nd edition, 1387 AH.
43. Remembering Preservation, Muhammad bin Ahmed bin Othman bin Qaymaz Al-Thahabi, (748 AH), Dar Al-Kutub Al-Alami, Beirut, Edition 1, 1419 AH, 1998 AD.
44. Refining the discipline, Ahmad bin Ali

AH).

57. Al-Masnad al-Sahih al-Muqawasir, short of the matters of the Messenger of God, may God bless him and grant him peace and his Sunnah and his days, Muhammad bin Ismail bin Ibrahim Al-Bukhari, (256 AH), Auditing: Muhammad Zuhair bin Nasser Al-Nasser, Dar Touq Al-Najat, Beirut, Edition 1, 1422 AH.

58. The correct short Musnad transferring justice from justice to the Messenger of God, may God bless him and grant him peace, Muslim Bin Al-Hajjaj Al-Nisaburi, (261 AH),Audited by: Mohamed Fouad Abdel Baqi, House for the Revival of Arab Books, and Dar Al-Hadith, Egypt, Edition 1, 1412 AH.

59. Al-Ghazali, Muhammad (1407 AH - 1987 AD) Al-Maqsad Al-Sunni fi Explanation of the Meanings of the Most Beautiful Names of God, 1st edition, Beirut, Dar Ibn Hazm.

60. The doctrine of the ancestors, the companions of the hadith, Abu Othman Ismail bin Abdul Rahman Al-Sabouni, (449 AH), review: Nasser bin Abdul Rahman Al-Jedaie, Dar Al-Asimah, Saudi Arabia, 2nd edition, 1419 AH, 1998 AD.

61. Fatwas of the Standing Committee, the Standing Committee for Academic Research and Issuing Fatwas, Ahmed bin Abdul Razzaq Al-Duwaish, General Presidency for Scholarly Research and Issuing Fatwas, Saudi Arabia, Edition 1, 1426 AH.

lamic University, Saudi Arabia, Edition 2, 1411 AH, 1991 AD.

51. Islamic Studies in the Ibadite Origins, Bakir bin Saeed Aawasht, Wahba Library, Egypt, Edition 3, 1408 AH, 1988 AD.

52. Sunan Ibn Majah, Muhammad bin Yazid Al-Qazwini, (273 AH), edited by: Shoaib Al-Arnaout and others, Dar Al-Resalah International, Beirut, edition 1, 1430 AH - 2009 AD.

53. Sunan Al-Tirmidhi, Abu Issa Muhammad bin Issa bin Surah Al-Tirmidhi, (279 AH), Audited by: Ahmed Shaker (Part 1,2), Muhammad Fouad Abdel Baqi (Part 3) and Ibrahim Atwa (Part 4,5), library and press company Mustafa Al-Babi Al-Halabi, Egypt, 2nd edition, 1395 AH, 1975AD.

54. Sunan Abi Dawood, Abu Dawood Suleiman bin Al-Ash'ath Al-Sijistani, (275 AH), edited by: Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid, Modern Library, Beirut.

55. The biographies of the famous nobles, Muhammad bin Ahmed bin Othman bin Qaymaz Al-Thahabi, (748 AH), Auditing: A group of auditing under the supervision of Shoaib Al-Arnaout, Al-Risala Foundation, Beirut, 3rd edition, 1405 AH, 1982 AD.

56. Explaining the origins of the beliefs of the Sunnis and the community from the Qur'an and Sunnah and the consensus of the companions, the gift of God bin Al-Hassan bin Mansour Al-Lakai, (418

Zakaria al-Qazwini, (395 AH), edited by: Zuhair Abdul Mohsen Sultan, Al-Risala Foundation, Beirut, Edition 2, 1406 AH, 1986 AD.

69. Majmao al-Fatwa, Abu al-Abbas Ahmad bin Abd al-Halim Ibn Taymiyyah, (728 AH), auditing: Abdul Rahman bin Muhammad bin Qasim, King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an, Saudi Arabia, 1416 AH, 1995 AD.

70. The summary of thunderbolts sent on the ignorant and the idle, the author of the original: Muhammad bin Abi Bakr bin Ayoub bin Saad Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah, (751 AH). Hadith, Egypt, Edition 1, 1422 AH, 2001 AD.

71. A brief history of Ibadi, Abu Rabee Suleiman Al-Barouni, (1359 AH), Al-Damiri Library for Publishing and Distribution, Amman, 5th edition, 1416 AH, 1995 AD.

72. Al-Misnad, Ahmad bin Muhammad bin Hanbal al-Shaibani, (241 AH), edited by: Shoaib Al-Arnaout and others, Al-Resala Foundation, Beirut, edition 1, 1421 AH, 2001 AD.

73. Mashreq Anwar Al-Aqoul, Nour Al-Din Abdullah Hamid Al-Salmi, (1332 AH), Correction and Commentary: Ahmed bin Hamad Al-Khalili, audited by: Abdul Rahman Amira, Dar Al-Jeel, Beirut, Edition 1, 1409 AH, 1989 AD.

74. Articles of Islamists and the difference of worshipers, Abu al-Hasan Ali bin Ismail bin Ishaq al-Ash'ari, (324 AH),

62. Contemporary Groups Affiliated with Islam and Explaining Islam's Attitude towards it, Ghalib Bin Ali Awaji, Al-Asriya Library, Saudi Arabia, Edition 4, 1422 AH, 2001 AD.

63. Ancient and Contemporary Doctrines, Their Doctrines and Intellectual Roots, and Scientific Introductions on the Difference in Approach, Muhammad Khashan, Al-Imam Al-Albani Association for Studies and Research, Jordan, 1440 AH - 2018 AD.

64. Qanatir al-Khairat, Ismail bin Musa al-Jazzali al-Nafousi, (750 AH), review: Syed Kasrawi Hasan and Khilaf Mahmoud Abd al-Samea, Dar Al-Kutub Al-Alami, Beirut, 1st edition, 1422 AH, 2001 AD.

65. Unveiling the ominous cloud of the nation's news, Sarhan bin Saeed Al-Azkawi, (circa 1167 AH).Muhammad Habib Saleh and Mahmoud bin Mubarak, Ministry of National Heritage and Culture, Oman, edition 12, 1434 AH, 2013 AD.

66. Lisan Al-Arab, Muhammad Bin Makram Bin Ali Ibn Manzoor Al-Ansari, (1348 AH), Dar Sader, Beirut, 3rd edition, 1414 AH.

67. Lisan Al-Mizan, Ahmed bin Ali bin Muhammad bin Ahmed bin Hajar Al-Asqalani, (852 AH), Audited by: Abdel Fattah Abi Ghadah, Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah, Beirut, Edition 1, 1423 AH.

68. Total Language, Ahmad bin Faris bin

ing and Distribution, Jordan, 1st edition, 1978 AD.

82. Imam Othman bin Saeed Ali Al-Mursi Al-Jahmi Al-Jahid violated what was fabricated against God from monotheism, Othman bin Saeed bin Khalid Al-Darimi, (280 AH).

83. Hamyan Al-Zad to Dar Al-Ma'ad, Muhammad bin Yusef Atfish, (1332 AH), Ministry of National Heritage and Culture, Amman, 2nd edition, 1415 AH, 1994 AD.

84. Insight into Religion and Distinguishing the Resulting Sect from Destructive Divisions, Abu Al-Mudhafar Taher Bin Muhammad Al-Asfaraini, (471 AH), by: Kamal Youssef Al-Hout, World of Books, Lebanon, Edition 1, 1403 AH, 1983 AD.

85. The fulfillment of the guarantee by the performance of the trust, Muhammad Bin Youssef Atfish, (1332 AH), Ministry of National Heritage and Culture, Amman, 1986 AD.

audited by: Naim Zarzar, the modern library, Beirut, edition 1, 1426 AH, 2005 AD.

75. Introductions to passions, separation, and innovation, Nasser bin Abdul Karim Al-Aqel, Tropic of the Nation, Saudi Arabia, 1st edition, 2017 AD.

76. Al-Akbari, Obaidullah, (1415 AH), Al-Ibanah Al-Kubra, 1st edition, Riyadh, Dar Al-Raya.

77. Treasury and metal eyes treasury, Musa bin Isa Al-Bishri, Ministry of National Heritage and Culture, Amman, 1403-1404 AH, 1982-1983.

78. The approach of the Sunnah of the Prophet in contradicting the words of fatal Shiites, Abu al-Abbas Ahmed bin Abdul Halim Ibn Taymiyyah, (728 AH). Audited by: Muhammad Rashad Salem, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia, 1406 AH, 1986 AD.

79. The approach of the students and the communication of the willing, Khamis bin Saeed bin Ali Al-Shaqsi Al-Rustaqi (between: 1059-1090 AH), audited by: Salem bin Hamad bin Suleiman Al-Harthi, Issa Al-Babi Al-Halabi Press, Egypt, 2nd edition, 1413 AH.

80. Encyclopedia of Associated groups with Islam, a group of researchers supervised by Abdul-Qader Al-Saqqaf, Al-Durar Sunni Website - https://dorar.net/firq

81. The Ibadi Movement Arose, Awad Muhammad Khleifat, Majdalawi Publish-

إسهام المسؤولية المجتمعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة

دراسة ميدانية على الأندية الرياضية بمحافظة المجمعة

The contribution of the social responsibility of sports clubs to achieving sustainable development A field study on sports clubs in Al-Majmaah Governorate

د. ماهر بن عثمان بن عبد الله أباحسين
الأستاذ المساعد بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Dr. Maher bin Othman bin Abdullah Abahussain
Department of Sociology and Social Work
College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

https://doi.org/10.56760/DHAV4174

ملخص البحث

سعت الدراسة للتعرف على الدور الذي تقوم به إدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال الآليات التي تقوم بها ودرجة أساهمها في تحقيق التنمية المستدامة. وقد تم استخدام منهج المسح الاجتماعي الشامل لمجتمع البحث كأسلوب أساسي لتنفيذ الدراسة الميدانية. كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، التي طبقت على العاملين بإدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية بمحافظة المجمعة وهي أندية: الفيحاء، ونادي الفيصلي، ونادي المجزل، ونادي نجد، ونادي سدير، ونادي الاعتماد. وبلغ عدد أفراد العينة (٤١) موظفا. وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن الآليات التي تقوم بها المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية لتحقيق التنمية المستدامة جاءت بدرجة متوسطة من الكفاءة. كما بينت النتائج أن الصعوبات التي تواجه عمل المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية تمثل معضلة حقيقية في إعدادها لبرامج المسؤولية الاجتماعية، ومن أبرز تلك الصعوبات عدم ربط رؤية المسؤولية الاجتماعية بالأندية بمؤشرات التنمية المستدامة، كذلك عدم وجود رؤية واضحة لأدوار إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية لدعم مؤشرات التنمية المستدامة، وضعف وعي العاملين بالنشاط الرياضي بمتطلبات تفعيل دور الأندية في العمل التنموي. وأوصت الدراسة إلى ضرورة إحداث تغييرات واسعة في السياسات والبرامج والأنشطة المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية بالصورة التي تمكنها من القدرة على استهداف مؤشرات التنمية المستدامة، ورفع مستوى مساهمتها المجتمعية.

Abstract

The study aimed to identify the role of the social responsibility departments at sports clubs in achieving sustainable development, through recognizing the procedures that they applied and the extent they contributed to attain the sustainable development. The comprehensive social survey approach of the research population was used as a basic method for implementing the field study. A questionnaire was developed as a tool for data collection, and applied to the employees of the social responsibility departments in the sports clubs in Al Majmaah Province such as Al-Fayha Club, Al-Faisaly Club, Al-Mujazzal Club, Najd Club, Sudair Club, and Al-Eetemad Club. The total number of the respondents was (41) employees. The results of the study revealed that the procedures that implemented by social responsibility in sports clubs to achieve sustainable development came be moderate in their efficiency. The results also showed that the challenges which confronting the employees in achieving the sustainable development considered to be a real dilemma for sports clubs in preparing social responsibility programs. Among these challenges was that the vision of the social responsibility in these clubs did not connect with the indicators of sustainable development, as well as the lack of the awareness among the employees in sports filed for the requirements of activating the role of clubs in the development work. The study recommended the necessity of doing wide changes in policies, programs and activities related to social responsibility in sports clubs in a way that enables them to be

الكلمات المفتاحية:
المسؤولية الاجتماعية، الأندية الرياضية، التنمية المستدامة.

able to target the indicators of sustainable development and raise the level of their societal contribution.

Keywords:
social responsibility, sports clubs, sustainable development..

مقدمة:

تؤمن الدول بأهمية الرياضة باعتبارها رافداً للتنمية، وأحد مجالات استثمار طاقات الأفراد، والتي تشارك في بناء الوطن وتحقيق تطلعاته. وتشارك الرياضة في الإشباع المؤسسي لحاجات الأفراد في المجالات الاجتماعية والثقافية والرياضية عن طريق الأندية الرياضية، كونها مؤسسات اجتماعية تقوم بتنمية قدرات الأجيال، وفسح المجال لهم لاستثمار الطاقات وصقل المواهب، والارتقاء بقيم الانتماء الوطني وقيم التطوع والمشاركة المجتمعية.

والمتتبع للتحولات المجتمعية التي مر بها المجتمع السعودي في السنوات الأخيرة، والتي تقودها رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، يجد محاور الرؤية تمثل الاستراتيجية الشاملة التي تقود العمل التنموي على وجه العموم والمستدام منه على وجه الخصوص، ولأجل تحقيق ذلك، انطلقت فلسفة عمل الرؤية من تصور شامل يعول على كافة مؤسسات المجتمع -على اختلافها- في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة، وتمثل الأندية الرياضية إحدى المؤسسات الاجتماعية، والتي يمكن أن يكون لها دور فاعل في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة، حيث تلتقي هذه الأندية وتتقاطع في عملها مع التنمية المستدامة في تركيزها على الإنسان، والذي يمثل حجز الزاوية في أي عمل تنموي.

وبطبيعة الحال لا يقتصر دور الأندية الرياضية على إشباع حاجات الأفراد في المجال الرياضي فقط رغم أهميته التنموية في المجتمع، بل يتسع هذا الدور ليزيد من أهمية التفاعل المجتمعي بين الأفراد، ويعمق روح العطاء والمشاركة في المجالات الثقافية والاجتماعية من خلال إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية التي يوكل لها مهمة العمل على هذا الجانب، لتكون الأندية الرياضية ركيزة في إعداد أفراد المجتمع للغايات التنموية، واستثمار طاقاتهم فيما يعود بالنفع للصالح العام.

في ضوء ذلك ستركز هذه الدراسة على الدور الذي تقوم به المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تعزيز التنمية المستدامة في مجتمع الدراسة.

أولاً- إشكالية الدراسة:

مع التغيرات السياسية والاقتصادية الملحوظة في المجتمع، أصبحت الطرق النمطية والتقليدية غير مناسبة لإدارة مؤسسات المجتمع وهيئاته. مما يتوجب تبني مفاهيم حديثة لها القدرة على التعامل مع هذه التغيرات الاجتماعية، وتُمكّن مؤسسات المجتمع من خوض التنافس فيما بينها وفق ما يخدم الصالح العام. وأحد هذه المفاهيم مفهوم المسؤولية الاجتماعية الذي يُعد ركيزة تتيح للمؤسسات من الارتقاء بكفاءة العمل، وتوثيق العلاقات بينها وبين أفراد المجتمع.

والمسؤولية الاجتماعية يَنْظُر لها كاستجابة

اجتماعية مرنة، تتماشى مع التطور الذي يحدث في العالم، ويعني استجابة مختلفة لأشخاص مختلفين، يتحدد مستوى استجابتها وفق متطلبات الزمان والمكان ومستوى الوعي(Robbin: 1999).

تحظى المسؤولية الاجتماعية بأولوية واهتمام من قبل مؤسسات المجتمع، باعتبارها تمثل القيم الرئيسة التي تنتهجها تلك المؤسسات، عبر اعتماد برامج مخصصة لخدمة المجتمع، كبرامج التوظيف والتدريب التي تساعد على الحد من البطالة، وتسهم في تحسين الرعاية الصحية، والتعليمية لكافة أفراد المجتمع. لذا فالمسؤولية الاجتماعية أصبحت من المجالات التي تسترعي اهتماماً عالياً لدى مؤسسات المجتمع، وهي بمثابة المسار الذي تسلكه لتحقيق أهدافها، وتكريس أدوارها كمنظمات رائدة اجتماعياً (اللافي،٢٠١٩)

ومن منظور علم الاجتماع، تمثل الأندية الرياضية نسقاً على المستوى المتوسط، ضمن أنساق التنشئة الاجتماعية، التي تقوم بوظيفة التكيف، وخفض التوترات، وخلق التوازن الاجتماعي، وفق ما رآه عالم الاجتماع الأمريكي "تاكلوت بارسونز" في تحديده لوظائف الأنساق الاجتماعية للمجتمع بشكل عام، جنباً إلى جنب مع الأنساق الأخرى كالتعليم والأسرة (الغريب،٢٠١٢). وتوكل للأندية الرياضية تحقيق أهداف اجتماعية، ركزت عليها اللائحة الأساسية للأندية الرياضية في المملكة العربية السعودية الصادرة بتاريخ ٦/ ٧/ ٢٠١٩م ، في المساهمة بإعداد المواطن ورعايته واستثمار أوقاته بما يخدم المصلحة العامة للدولة، ويدعم من دور الأندية الرياضية في المساهمة في مجالات التنمية في المملكة غايتها استدامة الموارد والحفاظ عليها لأجيال المستقبل، وتعميق روح الولاء والانتماء الوطني بين الأعضاء وإبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة، وتنظيم وتنفيذ دورات وندوات ونشاطات رياضية بما يسهم في خدمة المجتمع وتطوره ونمائه (موقع وزارة الرياضة الإلكتروني). وفي ضوء تلك الأهداف فإن مجال المسؤولية الاجتماعية ما هو إلا نافذة لتحقيق مثل هذه الأهداف.

وعلى نحو مماثل فإن للتنمية المستدامة أهمية في استغلال الموارد التي تساعد في تحقيق نهضة الوطن، والمحافظة على المكونات الإيكولوجية التي تعتمد عليها الدولة في استغلال مواردها التنموية بالقدر الذي يمكنها من تحقيق الأهداف التنموية في الوقت الحاضر وفي المستقبل للأجيال القادمة.

ووفقاً لذلك تستند التنمية المستدامة على بُعدين: البُعْد النوعي للتنمية المستدامة الذي يشمل البيئية وعلاقتها بنوعية الحياة والبُعْد الزمني المعني بالتنمية على المدى البعيد (حسين،٢٠١٨). وتعوّل الدولة على الكثير من مؤسساتها في العمل على التنمية المستدامة لضمان تلبية احتياجات المجتمع كل مؤسسة فيما يخصها، وأيضا بالمحافظة على الموارد التنموية للمستقبل. والأندية الرياضية كمؤسسة رياضية اجتماعية تُعد أحد أذرع الدولة في تحقيق التنمية المستدامة وفق دورها المجتمعي.

في ضوء ذلك فإن إشكالية البحث ستركز هذه الدراسة على العلاقة الارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية والتنمية المستدامة في مجتمع الدراسة. وذلك من خلال الإجابة على التساؤل العام: ما درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة في مجتمع البحث.

ثانياً- أهمية الدراسة:

١-الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية لهذا البحث في ضوء عدد من الاعتبارات، على النحو الآتي:

- أهمية الموضوع قيد البحث والدراسة على مستوى البحث السوسيولوجي، فمن مراجعة الباحث للأدبيات السوسيولوجية المعنية ببحث قضايا المسؤولية الاجتماعية، تبين له حالة من الندرة للدراسات المعنية بموضوع المسؤولية الاجتماعية من الرؤية السوسيولوجية بوجه عام وعلاقتها بالتنمية المستدامة على وجه الخصوص.
- تأتي هذه الدراسة استجابة من الباحث للإسهام في حركة البحث العلمي السوسيولوجي في المملكة العربية السعودية لدراسة مختلف المتغيرات والقضايا المرتبطة برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٢-الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة على النحو التالي:

- إن النتائج التي ستصل إليها هذه الدراسة يمكن أن تفيد وبشكل مباشر الأندية الرياضية في المملكة العربية السعودية، من حيث مساعدتها في رسم خارطة طريق لتنمية وتعزيز أدورها في المسؤولية الاجتماعية، بما يعزز من قدراتها على المساهمة بشكل فاعل في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- كما يمكن أن تُفيد نتائج هذه الدراسة صانعي القرار ذي الصلة بالرياضية، خاصة فيما يتعلق بتوضيح الأدوار المتنوعة في برامج المسؤولية الاجتماعية التي يمكن أن تقوم بها المؤسسات الرياضية، وتعزيز أواصر الصلة بين تلك المؤسسات وغيرها من مؤسسات المجتمع، بما يصب في النهاية في رفع مكانة المملكة على مؤشرات التنمية المستدامة الدولية.

ثالثاً- أهداف الدراسة:

من خلال الهدف الرئيس للدراسة والمتمثل بالتعرف على الدور الذي تقوم به المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة. فقد تحددت الأهداف الفرعية كالآتي:

١. التعرف على الآليات التي من خلالها تقوم المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة.
٢. التعرف على درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة.
٣. التعرف على العلاقة بين آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية وبين درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة.
٤. التعرف على الصعوبات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة.
٥. الوصول لمقترحات من شأنها تعزيز دور المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة.

رابعاً: مفاهيم الدراسة

١-١ مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

بمراجعة الباحث للعديد من الأدبيات المعنية بقضايا المسؤولية الاجتماعية، تبين أنه لا يوجد تعريف متفق عليه لمفهوم المسؤولية الاجتماعية، وهو الأمر الذي ينجم عنه في بعض الأحيان سوء الفهم، ومن هذه الدراسات دراسة(Jus-tice,2018)، ودراسة(Heslin and Ochoa,2008)، وفي هذا الإطار فالمسؤولية الاجتماعية تعد بمثابة التزام أخلاقي للمؤسسات والمنظمات تجاه المجتمع غايتها التنمية الاجتماعية المستدامة. كما

تعني التزام المؤسسات والجمعيات بتطبيق القانون والقيم والمبادئ الأخلاقية والممارسات التي من شأنها تحسين حياة موظفيها، وأسرهم، والمجتمعين المحلي والعالمي، وفق الضوابط الشرعية، للإسهام في تحقيق التنمية المستدامة بجميع أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (كرار،٢٠١٩). كما عرّفها البنك الدولي "بالتزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل، لتحسين مستوى معيشة الناس بأسلوب يخدم التجارة ويخدم البيئة في آن واحد" (World Bank,2005:1)، ووفقا لكل من هيسلن وأوشو " يقوم مفهوم المسؤولية الاجتماعية على استدامة المشاركة في نشاطات اقتصادية تتعدى المتطلبات القانونية المنصوص عليها، والتي تحمي رفاهية الموظفين والمجتمع ككل" (Heslin and Ochoa,2008:126).

التعريف الإجرائي لمفهوم المسؤولية المجتمعية في الدراسة الحالية:

هذه الدراسة فضلت استخدام مصطلح المسؤولية المجتمعية، بديلا عن مصطلح المسؤولية الاجتماعية، وذلك إلى أن اصطلاح (المجتمعية) يحيل إلى أكثر من بُعد في تلك المسؤولية (بعد بيئي، بعد اجتماعي، بعد اقتصادي، بعد ثقافي، بعد بشري). وفي ضوء ذلك تتبنى الدراسة التعريف الإجرائي الآتي لمفهوم المسؤولية المجتمعية للأندية الرياضية: يشير هذا المصطلح إلى كافة الأساليب والعمليات والأنشطة التي تنفذها الأندية الرياضية والموجهة نحو قضايا التنمية المستدامة في أبعادها الآتية:

الأنشطة المرتبطة بالبعد البيئي، والبعد البشري، والبعد الصحي، والبعد الثقافي، والبعد الاجتماعي.

١-٢ مفهوم الأندية الرياضية:

تُعرّف الأندية الرياضية على أنها مؤسسات يتجمع فيها الشباب لممارسة الأنشطة المختلفة الرياضية والاجتماعية والثقافية، وتكون هذه المؤسسات مهيأة ومجهزة بالإمكانات والأدوات اللازمة لتسهيل ممارسة الشباب للأنشطة المختلفة في أوقات الفراغ (الزيود،٢٠١٥). وتطرقت اللائحة الأساسية للأندية الرياضية بوزارة الرياضة في المملكة العربية السعودية لتعريف النادي الرياضي بحيث أُشير له بأنه كيان رياضي له شخصية اعتبارية مستقلة مرخص له من الوزارة وعضو في اتحاد رياضي أو أكثر، ويخضع لإشراف وزارة الرياضة ومتابعتها في النواحي الإدارية والمالية (موقع وزارة الرياضة،٢٠١٩).

١-٣ مفهوم التنمية المستدامة:

بحسب تقرير جدول أعمال القرن الواحد والعشرين في ريو دي جانيرو فقد عُرّفت التنمية المستدامة بأنها تنمية يجب أن تحقق بطريقة توافق وتساوٍ في إرضاء وإشباع الحاجات المرتبطة بالتنمية والبيئة للأجيال الحاضرة والمستقبلية (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة،٢٠٠٧). وتُعرّف التنمية المستدامة باستراتيجية تعمل على تنمية الموارد وتوجيهها توجيه صحيح بغرض المحافظة عليها ليتم استغلالها من طرف الأجيال القادمة (عثمان،٢٠٢١). ويمكن الإشارة إليها بأنها الاستثمار في الموارد البشرية باعتبار أن الإنسان يشكل مركز العملية التنموية، بضمان النمو الاقتصادي المتحقق بعدالة وعلى نطاق واسع وإعطاء الفرص للجيل الحاضر والجيل المقبل للمشاركة فيها، وترعى نظم الطبيعة من خلال الاستغلال العقلاني للموارد الطبيعية (رمدوم،٢٠١٧).

خامساً: الاتجاه النظري للمسؤولية الاجتماعية:

*** نظرية الأنساق الاجتماعية الوظيفية:**

ترى نظرية الأنساق الاجتماعية أنه يمكن النظر إلى أي شيء سواء كان فردا أو جماعة أو مجتمع على أنه نسق يتألف من عدد من الأجزاء المترابطة التي تتساند وتتفاعل مع بعضها ليتكامل النسق ويقوم بدورة الوظيفي ويوفر احتياجاته، وبالتالي فالمجتمع ما هو إلا نسق يسعى لتحقيق الاكتفاء الذاتي لأفراده وفق الأهداف المرسومة. ويرى "تالكوت بارسونز" أنه لكي يستمر كل نسق في تحقيق توقعات أعضاءه فإن عليه أن يعمل على توفيره ضرورات وظيفية هي التكيف مع التحولات والتغيرات التي تواجهه سواء كانت داخلية أو خارجية، ويفرض السيطرة عليها. كما يسعى لتوفير الوسائل الممكنة لأفراده لتمكنهم من تحقيق أهدافهم. وأيضا يعمل على تكامل العلاقات بين أعضاءه من خلال التساند والتعاون وتعزيز الروابط الاجتماعية داخل النسق. كما عليه أن يقوم بالمحافظة على نمط الحياة داخل النسق بتحفيز أعضاءه للقيام بأدوارهم من خلال ضبط سلوكياتهم وانفعالاتهم التي يمكن حدوثها أثناء التعاملات اليومية بينهم. ويمكن ملاحظة أن هذه الضرورات أو المتطلبات الوظيفية التي يقوم بها النسق لها دور في تحقيق التوازن ومعالجة البناء الداخلي للنسق عبر التكامل وحفظ النمط، وتحديد العلاقة بين الأنساق الأخرى عبر التكيف وتحقيق الأهداف. وبما أن الأندية الرياضية تعد إحدى مؤسسات التنشئة في المجتمع، التي يتوقع منها تحقيق مجموعة من الأهداف المرسومة والمخطط لها من الدولة، للقيام بالمساهمة في المحافظة على نمط الحياة داخل النسق، وخفض التوترات، وذلك بتوفير بيئة صالحة وجاذبة للأفراد لممارسة أنشطتهم، وتحفيزهم للقيام بأدوارهم من خلال ضبط سلوكياتهم وانفعالاتهم. كما عليها دور في بناء المجتمع من خلال القيام بمجموعة من الوظائف في المجتمع تهدف لتكامل العلاقات بين الأندية ومؤسسات المجتمع أو بين النادي والأفراد وأيضا تقوم بدعم الروابط الاجتماعية في المجتمع. من هنا يمكن فهم الدور المناط على الأندية الرياضية في تعزيز التنمية المستدامة عبر أداءها للمسؤولية الاجتماعية كإحدى الوظائف الأساسية لنسق اجتماعي فرعي يعمل مع الأنساق الأخرى لأجل للقيام بجميع ما يطلب منهم لتحقيق أهداف وغايات المجتمع.

سادسا: الدراسات السابقة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الاجتماعية القليلة أو النادرة التي تبحث في مجال المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية من منظور سوسيولوجي، والتي تنظر للمؤسسة الرياضية باعتبارها مؤسسة اجتماعية تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية الساعية لدعم ثبات واستقرار المجتمع ونماءه. حيث إن أغلب الأدبيات التي أثرت مجال المسؤولية الاجتماعية تتم معالجتها من منظور اقتصادي، أو تسويقي، أو إداري، من خلال الشركات والمؤسسات الربحية وتهدف لدراسة أبعاد المسؤولية الاجتماعية من الجوانب الاقتصادية والتسويقية والإدارية. ويمكن ذكر ما يُعتبر دراسات تناولت الجانب الاجتماعي للمسؤولية الاجتماعية.

ففي المؤسسات الاجتماعية والخيرية تناولت دراسة كرار (٢٠١٩) دور المؤسسات والجمعيات الخيرية في المسؤولية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية. والتي طبقت بمدينة الرياض على عينة قوامها ٣٢٠ جمعية ومؤسسة خيرية. من خلال

استخدام منهج المسح الاجتماعي. وقد توصلت لعدد من النتائج أبرزها أن درجة موافقة أفراد العينة كانت متوسطة حول الأساليب التي تتبعها المؤسسات في التواصل مع أصحاب المصلحة لسعيها في تعزيز صورتها الذهنية في المجتمع. كما يوافق أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية حول أن للمؤسسات الخيرية دوراً في التنمية الاجتماعية من خلال تقديم المؤسسة مشاريع اجتماعية تسهم في تنمية المجتمع. كما أن إسهام المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات والجمعيات الخيرية في المحافظة على البيئة لا يرتقي لحدود المتطلع منها. ولفتت الدراسة إلى أن المسؤولية الاجتماعية تُعاني من معوقات تنظيمية وإدارية وتشريعية، كالقيود من المؤسسات الحكومية على تقديم بعض الخدمات الاجتماعية، والتداخل بين مفهوم العمل الخيري والمسؤولية الاجتماعية في المؤسسات.

ومن جانب الدراسات التي أجريت حول المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية فقد برزت دراسة الرشود (٢٠٢٢) للتعرف على واقع المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية بالمملكة العربية السعودية من خلال تحليل إجابات القائمين عليها ومجموعة المستفيدين. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) مسؤولاً في برامج المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية، و٣٦٤ فرداً من المستفيدين من برامج المسؤولية الاجتماعية التي تقدمها الأندية الرياضية. وبينت نتائج الدراسة وجود تباين كبير في مفهوم المسؤولية الاجتماعية وأهميتها لدعم الأندية الرياضية، مع وجود اتفاق بشكل عام لإيجابية المسؤولية الاجتماعية للمجتمع. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى قيام الأندية الرياضية بمسؤوليتها الاجتماعية تجاه أفراد المجتمع تعزى لأفراد العينة ذات الصفة الرسمية العاملين في النادي. وتمثلت أبرز المعوقات في عدم وجود ميزانية واضحة ومحددة لبرامج المسؤولية الاجتماعية، وكذلك عدم إدراك بعض القيادات الإدارية بالأندية لأبعاد المسؤولية الاجتماعية.

وفي هذا الإطار تبنت دراسة الطاهر (٢٠١٨) مدى تحقيق الهيئات الرياضية للمسؤولية الاجتماعية، والتي وضعت تصورا مقترحا لتحقيق الهيئات الشبابية والرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في مصر، من خلال بحث مفهوم المسؤولية الاجتماعية للهيئات الشبابية والرياضية وعائد تلك المسؤولية. واتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة بالمعايشة والملاحظة والمقابلات. طبقت على عينة شملت منسوبي أحد الأندية الرياضية بمصر تم الرمز له (ع.أ)، تشمل أصحاب المصلحة وهم المُلاك، والأجهزة الفنية، والعاملون، وأيضا المستفيدون وهم اللاعبون، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع المحيط. وتوصلت الدراسة إلى أن المسؤولية الاجتماعية للهيئة الرياضية تجاه المجتمع تكاد تكون منعدمة بأبعادها المختلفة التربوي والرياضي والأسري والتثقيفي (صحي، بيئي، وطني)، لأنها لم تصل إلى المستوى الأدنى من مستويات المسؤولية وهو مستوى الاهتمام. كما تبين وجود درجة من المسؤولية لدى اللاعبين المشاركين ووجود حرص من المدربين على تنميتها لديهم بكافة أبعادها. وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق المسؤولية الاجتماعية في الهيئات الشبابية والرياضية بمختلف أبعادها التربوية والرياضية والأسرية والتثقيفية بحيث تتمكن من تنمية مجتمعها وتحسين جودة الحياة فيه.

وعلى صعيد اكتساب المسؤولية الاجتماعية من خلال الاشتراك في الأنشطة الرياضية بالأندية فقد قامت دراسة العلي (٢٠١٦) بفحص العلاقة

بين الأندية الرياضية والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعرف على أثر المشاركة في الأندية على تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر طالبات جامعة البلقاء التطبيقية. حيث تكونت العينة من عينة من طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء وعددهم ٣٥٦ طالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركة في الأندية الرياضية لها أثر في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المشاركات، فعلى صعيد المشاركة الشخصية كانت إدارة الوقت بدقة العامل الأكثر أهمية. وعلى مستوى المسؤولية الجماعية كان الأثر الأكبر هو إقامة علاقات اجتماعية مع الزملاء والمشاركة في الأعمال التطوعية هي الأكثر أهمية. وأيضا للمشاركة في الأندية الرياضية لها أثر على تنمية المسؤولية الوطنية من خلال إدارة الأزمات.

وتنطوي دراسة الزيود (٢٠١٥) على التعرف على دور الأندية الرياضية في إشباع حاجات الشباب (الرياضية والاجتماعية والثقافية)، عبر عدد من الشباب والشابات المرتادين للأندية والمراكز الرياضية التابعة لمديرية شباب أربد بالأردن. وطبقت الدراسة على ١٩٠ شابا وشابة من مجتمع الدراسة. وقد بينت الدراسة في نتائجها وجود دور إيجابي ومهم للأندية الرياضية في إشباع حاجات الشباب (الرياضية والاجتماعية والثقافية) ولها أيضا دور فعال تسهم من خلاله إلى رفع المستوى الثقافي للشباب عبر تقديم برامج تسهم في تكوين الشخصية، وكذلك برامج تسهم في وقاية الشباب من الانحراف، وكشفت الدراسة أن الإشباعات الثقافية المتحققة للشباب الذين يقطنون في المدينة تُعد أكثر من تلك المحققة للشباب الذين يقطنون القرية بسبب سهولة الوصول لهم وتميّز المدينة بالبنية التحتية التي تساعد على إقامة الفعاليات والأنشطة التي من شأنها رفع المستوى الثقافي للشباب.

ولفتت دراسة(Agnieska,2013) تحت عنوان المسؤولية الاجتماعية الرياضية كسائق للتغيير التنظيمي على المنظمات الرياضة البولندية، إلى أهمية تنفيذ المسؤولية الاجتماعية كجزء من استراتيجيات الأعمال في المنظمات الرياضية البولندية، وأبرزت الدراسة نتائج تشير إلى أن المسؤولية الاجتماعية للنادي الرياضي هي دليل على وجود نادي رياضي مسؤول في المجتمع لا يكون تركيزه منصباً على النتائج الرياضية فقط بل يشمل النواحي الحياتية الاجتماعية والثقافية، كما أوضحت الدراسة أن الأنشطة الاجتماعية التي تنظمها الأندية الرياضية عادة ما تكون قصيرة المدى، وتركز بشكل عفوي على المجتمع المحلي. كما بينت الدراسة أنه على الرغم من أن مديري الأندية الرياضية يدركون أن المسؤولية الاجتماعية هي أحد عوامل خلق السمعة والصيت للنادي، ولكن من الجانب الآخر فإن المسؤولية الاجتماعية ليس لها دوراً مهم في استراتيجية العمل الشاملة لتلك المنظمات الرياضية.

وقد أجرى كلاً من(Jens and Desbordes, 2013) دراسة بعنوان أندية كرة القدم المحترفة والمسؤولية الاجتماعية للشركات الرياضة في فرنسا، التي استخدمت المنهج الاستقرائي بتحليل ٤٤ دراسة تجريبه، من خلال عدد من المتغيرات، وهي قيمة المسؤولية الاجتماعية للشركات في الرياضة لتطوير المنظمات داخليا. حاولت الدراسة التعرف على إجراءات المسؤولية الاجتماعية للشركات الرياضية، والإجراءات المهنية في دوري كرة القدم الأوروبية، وتأثيرها على صورة العلامة التجارية للأندية، حيث ناقشت النقاط الخاصة بقطاع كرة القدم كأكبر ترفيها رياضيا في العالم. ورصدت الدراسة قيم المسؤولية الاجتماعية للشركات التي

اعتمدت عليها الأندية الرياضية. وتحليل تأثير التزام المسؤولية الاجتماعية على المشاهدين.

وعلى نحو آخر أجرت علة (٢٠٢٠) دراسة في تحديد دور الرياضة في تنمية روح القيم الاجتماعية وتحقيق التنمية المستدامة، والتي أجريت على (٣٠) أستاذاً من أساتذة التربية الرياضية في مدينة الجلفة بالجزائر، وتوصلت الدراسة إلى أن للرياضة دور في ترسيخ القيم الاجتماعية وتعزيز التنمية في المجالات البدنية والمعرفية وخاصة الاجتماعية حيث يشمل التفكير الأخلاقي ومعالجة السلوك وتطوير الشخصية، وتوفير فرص لممارسة المهارات وبناء الثقة وضبط السلوكيات الاجتماعية، وتوجيه الأهداف الذاتية.

وفي دراسة (Breuer,2010) حول ندرة المتطوعين وحيوية الأندية الرياضية في ألمانيا، لتقييم جدوى الأندية الألمانية في تقديم خدماتها بفاعلية. حيث نتج عنها أن من أكثر العوامل التي لا تساعد الأندية على تقديم خدماتها بفاعلية للمستفيدين هو الاعتماد الكبير على المتطوعين في المواقع القيادية في الأندية. كما أن الصعوبات التي تواجهها الأندية الرياضية بألمانيا هي عدم قدرتها غالبا على تحفيز الناشئين بالاستمرار في ممارسة الأنشطة للوصل بهم لمستويات التنافس، كما جاء الدعم المالي المقدم للأندية في المرتبة الأخيرة من ضمن الصعوبات التي تواجهها الأندية بألمانيا.

وفيما يتعلق بأثر المسؤولية الاجتماعية في التنمية المستدامة جاءت دراسة عثمان (٢٠٢١) حاولت التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التنمية المستدامة، ومستوى العلاقة الارتباطية بين أبعاد المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة في القطاع الخاص. وخلصت الدراسة إلى ضرورة إيمان المؤسسة بقضية المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع التي تجعلها تساهم في خلق أجواء عمل مستقرة في المؤسسات، مما يحسن من سمعة المؤسسة وتحقيقها لمعدلات ربحية عالية، كما أن للدور الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسة أثر كبير في التنمية المستدامة. وأبرزت الدراسة عن عدد من المعوقات للمسؤولية الاجتماعية للمؤسسات لحقيق التنمية المستدامة تمثلت بنقص الخبرة لدى الذين يشغلون إدارات وأقساما تتعلق بالأمور الاجتماعية والأخلاقية، وإهمال الإدارات العليا لإشراك الموظفين من المستويات الإدارية الأخرى في عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية المتعلقة بموضوع المسؤولية الاجتماعية، وعدم وضع دستور اجتماعي أخلاقي في منظمات الأعمال، وكذلك الاعتقاد بأن الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية للمؤسسة يُضعف منافستها ويؤدي إلى انخفاض الأرباح.

مناقشة الدراسات السابقة ومناقشة موقف الدراسة الحالية منها:

تقاطعت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها في عدد من الاهتمامات، كالآتي:

ركزت دراسة كرار (٢٠١٩) على دور الجمعيات الخيرية في المسؤولية الاجتماعية، كأحد روافد القطاع الثالث، واختلفت مع الدراسة الحالية التي ينصب اهتمامها حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية الأندية الرياضية ومدى مساهمتها في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة.

فيما تناولت دراسة كلاً من الرشود (٢٠٢٢)، والطاهر (٢٠١٨)، والعلي (٢٠١٦)، والزيود (٢٠١٥)، و Agnieska (٢٠١٣)، و Jens and Desbordes(٢٠١٣)، و Breuer(٢٠١٠) موضوع المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية كأجراء تنظيمي يحقق عائدا للمنظمة الرياضية. والتي

اتفقت معها الدراسة الحالية في دراسة المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية كأجراء تنظيمي للمؤسسة الرياضية، ولكن الاختلاف تمثل في بُعد مدى مساهمة الأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة وذلك من خلال ما تقوم به من أنشطة المسؤولية المجتمعية.

ورصدت دراسة عثمان (٢٠٢١) العلاقة الارتباطية بين أبعاد المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة في القطاع الخاص، وبدورها اتفقت الدراسة الحالية معها في دراسة المسؤولية الاجتماعية من خلال تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة، فيما اختلفت في تناولها لهذا البُعد من خلال زاوية الأندية الرياضية كإحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

فيما ركزت دراسة علة (٢٠٢٠) على تحديد دور الرياضة في تنمية روح القيم الاجتماعية، من خلال وجهة نظر أساتذة التربية الرياضية، أما الدراسة الحالية فقد تناول دور إدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة.

سابعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

١-منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، باعتباره أحد أهم المناهج التي تستخدم في الدراسات ذات الطبيعة الوصفية، ونظرا لمحدودية عينة الدراسة، فقد تم الاعتماد على نمط البحث الشامل كأسلوب أساسي لتنفيذ الدراسة الميدانية.

٢- أداة الدارسة: استخدمت الدراسة أداة الاستبانة على النحو الآتي:

*__الجزء الأول__: الأسئلة الأساسية المتعلقة بخصائص العينة، وتكونت من ثلاثة أسئلة.

* **الجزء الثاني**: الآليات التي من خلالها تقوم المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية

٢-١ صدق الأداة: جرى تطبيق الصدق الظاهري وصدق الارتباط على النحو الآتي:

* **الصدق الظاهري**: عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتم الالتزام بكافة الملاحظات التي قدمها الأساتذة المحكمون، والإبقاء على الأسئلة والعبارات التي تعدت نسبة الاتفاق فيها على ٩٠٪.

صدق الارتباط: تم تطبيقه باستخدام معامل بيرسون لقياس صدق الارتباط الداخلي للاستبيان، وهو ما يوضّح في الجدول الآتي:

جدول (١) صدق الارتباط لأداة الدراسة

المحـــــاور	قيمة r	مستوى الدلالة sig
المحور الأول: آليات المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التنمية المستدامة		
أ. آليات موجهة نحو المجتمع	٠,٧٨٣**	٠,٠١
ب. آليات موجهة نحو المبيئة	٠,٧٣٩**	٠,٠١
ج. آليات موجهة نحو الموارد البشرية	٠,٦٣٥**	٠,٠١
المحور الثاني: درجة إسهام المسؤولية في تحقيق التنمية المستدامة	٠,٧٨٨**	٠,٠١
المحور الثالث: التحديات التي تواجه دور المسؤولية الاجتماعية	٠,٨٥٢**	٠,٠١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١)

توضح بيانات الجدول رقم (١) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)، حيث تراوحت قيمة (r) ما بين (٠,٦٣٥ و٠,٨٥٢)، وهو ما يعني أن ثمة ارتباطاً قوياً بين محاور الاستبانة، مما يعطي مصداقية كبيرة على قدرة أداة الدراسة للحصول على البيانات المطلوبة.

٢-٢ ثبات الأداة: تم استخدام معامل ألفا كرو نباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وقد بلغت نتيجة المعامل الإحصائي (٠,٨٩٦) وهو ما يعني أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الحصول على البيانات المطلوبة.

٢-٣ درجة القطع لفئات الدرجات لمستويات الإجابة:

جدول (٢) درجة القطع لفئات الدرجات لكل مستوى من مستويات الإجابة

م	فئات الدرجات المتوسط المرجح	التقدير في أداة الدراسة	التوافر/ المستوى
١	من ١ إلى أقل من ١,٦٦	يتحقق بدرجة صغيرة	منخفضة
٢	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٣	يتحقق بدرجة متوسطة	متوسطة
٣	من ٢,٣٤ إلى ٣	يتحقق بدرجة كبيرة	مرتفعة

يوضح الجدول رقم (٢) أن درجة القطع حُددت عن طريق طول خلايا (فئات) مقياس ليكرت الثلاثي المستخدم في الاستبانة، ووفقا للأوزان الدرجات (١-٢-٣) واعتبرت المتوسطات المرجحة الموضحة بالجدول والمتوسط الحسابي لها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في الاستبانة، وذلك لمتوسط الاستجابة للعبارة أو مجموعة البعد أو الدرجة الكلية للاستبانة.

٣- عينة الدراسة وأهم خصائصها:

بلغت عينة الدراسة في مجتمع الدراسة المستهدف (٤١ مفردة)، ونظرا لمحدودية حجم مجتمع الدراسة فقد تم استخدام أسلوب المسح الشامل، وفيما يأتي أهم خصائص مجتمع الدراسة:

جدول (٣) أهم خصائص مجتمع الدراسة

المتغير	الاستجابات	التكرارات	٪
النوع	ذكر	٣٢	٧٨
	أنثى	٩	٢٢
المستوى التعليمي	ثانوي	٦	١٤,٦
	بكالوريوس	٢٩	٧٠,٧
	دراسات عليا	٦	١٤,٦
الفئة العمرية	أقل من ٢٥ سنة	٤	٩,٨
	من ٢٥ إلى أقل من ٣٥	١٨	٤٣,٩
	من ٣٥ إلى أقل من ٤٥	١٤	٣٤,١
	من ٤٥ سنة فأكثر	٥	١٢,٢

توضح بيانات الجدول رقم (٣) أهم خصائص عينة الدراسة، ومن هذه البيانات يتضح الآتي:

أ. تتوزع أفراد عينة الدراسة حسب النوع بواقع ٧٨٪ للذكور و٢٢٪ للإناث. وهي نتيجة

متوقعة لزيادة عدد الذكور مقابل الإناث في ظل بدايات تمكين المرأة في مجال العمل في الأندية الرياضية.

ب. يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي بواقع ٧٠,٧٪ للبكالوريوس، و١٤,٦٪ لكل من الثانوي والدراسات العليا كل منهما على حدة.

ج. يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب الفئة العمرية بواقع ٤٣,٩٪ لمن تقع أعمارهم ما بين خمسة وعشرين إلى أقل من خمسة وثلاثين عاما، و٣٤,١٪ ممن تقع أعمارهم ما بين خمس وثلاثين إلى أقل من خمسة وأربعين عاما، و١٢,٢٪ تزيد أعمارهم عن الخمس والأربعين عاما، وأخيرا ٩,٨٪ تقل أعمارهم عن خمس وعشرين عاما. ويمكن القول بأن المستوى التعليمي والفئة العمرية لدى أفراد عينة الدراسة تعطي مؤشراً بأن أفراد عينة الدراسة قادرون على إعطاء معلومات وافية حول الدراسة محل البحث.

ثامناً- نتائج الدراسة الميدانية:

أولاً: النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما الآليات التي من خلالها تقوم المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة؟

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
آليات موجهة للمجتمع	٢,٢١٨٢	.٤٧٨٩٨	متوسط	الأول
آليات موجهة نحو البيئة	١,٦٢٢٠	.٥٢٢٧٤	منخفض	الثالث
آليات موجهة نحو الموارد البشرية	١,٨٠٤٩	.٦٢٥٤٨	متوسط	الثاني
الدرجة الكلية	١,٨٨١٧	.٤٧١٤٨	متوسط	-

توضح بيانات الجدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، جاء في مقدمتها الآليات الموجهة للمجتمع والتي حصلت على تقدير متوسط، وبمتوسط حسابي (٢,٢١)، يليها الآليات الموجهة لموارد البشرية بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (١,٨٠)، وجاء الآليات الموجهة للبيئة، في مستوى منخفض، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٢). ومن هذه البيانات يمكن القول بأن آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية تتمتع بدرجة متوسطة من الكفاءة، ويدعم ذلك الدرجة الكلية لهذا البعد بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (١,٨٨) وتعرض الدراسة فيما يلي للتفاصيل الخاصة بكل آلية:

١-١ آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو المجتمع

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو المجتمع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
١	لدى الأندية خطة لمواجهة الكوارث والأزمات	١,٧٣	.٦٧٢	متوسط	١١
٢	تحرص الاندية على دعم الأنشطة الاجتماعية للمجتمع	٢,٥٤	.٥٩٦	مرتفع	٢
٣	تمنح الأندية الرياضية عضويات لأبناء المجتمع	٢,٢٧	.٧٠٨	متوسط	٧
٤	لدى الأندية برامج لإعداد الشباب	٢,٢٩	.٧١٦	متوسط	٦

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
٥	تساهم الأندية بالمشاركة في مشروعات البنية التحتية	١,٨٣	.٧٣٨	متوسط	١٠
٦	تقدم الأندية دورات تدريبية لمختلف شرائح المجتمع	١,٩٥	.٨٣٥	متوسط	٨
٧	تساهم الأندية في التنمية البشرية	١,٩٣	.٧٥٥	متوسط	٩
٨	تشارك الأندية في الأنشطة التي تنظمها مؤسسات المجتمع	٢,٤٦	.٥٩٦	مرتفع	٤
٩	تسهم الأندية في دعم الأنشطة الثقافية والحضارية في المجتمع	٢,٦٨	.٥٦٧	مرتفع	١
١٠	تحرص الاندية على نشر ثقافة العمل التطوعي	٢,٣٧	.٦٦٢	مرتفع	٥
١١	تشارك الأندية الرياضية في الأنشطة التطوعية	٢,٤٦	.٥٠٥	مرتفع	٣
	المتوسط العام	٢,٢١٨٢	.٤٧٨٩٨	متوسط	

توضح بيانات الجدول (٥) أهم آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو المجتمع، وتظهر بيانات الجدول أن هناك إحدى عشرة آلية للمسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو المجتمع، في مقدمتها مساهمة الأندية الرياضية في دعم الأنشطة الثقافية والحضارية في المجتمع وذلك من خلال تنفيذ عدد من الفعاليات كالمساهمة في احتفالات اليوم الوطني، والمشاركة في الأيام العالمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٦٨)، يليه آلية حرص الأندية على دعم الأنشطة الاجتماعية للمجتمع بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وفي الترتيب الثالث جاءت آلية مشاركة الأندية الرياضية في الأنشطة التطوعية التي تقدمها مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وتوضح بيانات الجدول السابق أن هناك عددا من الآليات لم يحظ بالتقدير الكافي من قبل أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت هذه الآليات عند مستوى متوسط، وهو ما يعني أنها أقل فاعلية من الآليات السابقة. بوجه عام يمكن القول إن آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الموجهة نحو المجتمع والمرتبطة بالتنمية المستدامة، لا تتمتع بالقوة الكافية التي يجعل منها آليات فاعلة تبرز دور المسؤولية الاجتماعية للأندية في تحقيق التنمية المستدامة في مجتمع الدراسة.

١-٢ آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو البيئة

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو البيئة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
١	تدعم الأندية الرياضية الأنشطة المتعلقة بالبيئة	١,٧١	.٧٥٠	متوسطة	٣
٢	تلتزم الأندية الرياضية بكافة أنظمة المحافظة على البيئة	١,٧٨	.٦٩٠	متوسطة	١
٣	تستخدم الأندية الآلات والمعدات التي تعمل على الحد من تلوث البيئة	١,٥٦	.٦٧٣	منخفض	٧
٤	تحرص الأندية على التخلص من المخلفات بشكل يكفل حماية البيئة	١,٧٣	.٦٧٢	متوسطة	٢
٥	تستخدم الأندية الرياضية المواد الأولية الصديقة للبيئة	١,٦٨	.٦٨٧	متوسطة	٤
٦	تعتمد الأندية الرياضية خطط استراتيجية للمحافظة على البيئة	١,٥٩	.٦٣١	منخفض	٦
٧	تساهم الأندية الرياضية بالمشاركة في برامج حماية البيئة والرقابة عليها	١,٥٤	.٦٣٦	منخفض	٩
٨	يوجد بالأندية الرياضية وحدة مختصة لمتابعة ما يتعلق بالبيئة كمراقبة ترشيد الماء والكهرباء وانبعاثات التلوث	١,٥٤	.٥٩٦	منخفض	٨
٩	تقدم الأندية الرياضية الدعم المالي للأنشطة الهادفة لحماية البيئة	١,٤٩	.٦٧٥	منخفض	١٠

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
١٠	تحرص الأندية الرياضة على تنمية وعي منسوبيها بالمحافظة على الطاقة	١,٦١	.٦٦٦	منخفض	٥
	المتوسط العام	١,٦٢٢٠	.٥٢٢٧٤	منخفض	

توضح بيانات الجدول (٦) أهم آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو البيئة، وتظهر بيانات الجدول أن هناك عشر آليات للمسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو البيئة. في الترتيب الأول جاءت آلية التزام الأندية الرياضة بكافة أنظمة المحافظة على البيئة بمتوسط حسابي (١,٧٨)، ثم آلية حرص الأندية الرياضة على التخلص من مخلفاتها بشكل يكفل حماية البيئة بمتوسط حسابي (١,٧٣)، يليها آلية دعم الأندية الرياضية للأنشطة المتعلقة بالبيئة بمتوسط حسابي (١,٧١). كما تظهر البيانات حصول عدد من الآليات على مستوى (منخفض) بما لا يؤهلها لأن تكون فاعلة في تحقق دور المسؤولية الاجتماعية للأندية الموجهة نحو البيئة والمرتبطة باستدامة البيئة. ويمكن القول بأن آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو البيئة والتي تستهدف تحقيق التنمية المستدامة تعاني من ضعف واضح، بما يجعل من هذا الدور فاقداً للفعالية التي تؤهله لأن يعزز من المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الاستدامة في المجال البيئي.

١-٣ آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو الموارد البشرية

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو الموارد البشرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
١	تحرص الأندية الرياضية على تطوير الأداء الفني لمنسوبيها	٢,٠٢	.٧٥٨	متوسط	٢
٢	تتبع الأندية الرياضية سياسة واضحة للتوظيف	١,٨٣	.٧٠٤	متوسط	٤
٣	تحرص الأندية على تطوير الأداء الإداري لمنسوبيها	٢,٠٠	.٧٧٥	متوسط	٣
٤	تقدم الأندية الرياضية الرعاية الصحية لكافة منسوبيها	١,٦١	.٨٠٢	منخفض	٨
٥	توفر الأندية الرياضية سكن خاص للعاملين بها	١,٧٦	.٧٦٧	متوسط	٥
٦	تقدم الأندية أنشطة تسهم في تحقيق رفاهية العاملين بها	١,٦٨	.٧٢٢	متوسط	٧
٧	تتبنى الأندية سياسة واضحة ومعلنة في ترقية العاملين بها	١,٧١	.٧١٦	متوسط	٦
٨	تهتم الأندية الرياضية بتقديم حوافز مادية لمنسوبيها	١,٦١	.٩١٤	منخفض	٩
٩	تحرص الأندية على مراعاة شروط السلامة العامة في منشآت النادي	٢,٠٢	.٦٥١	متوسط	١
	المتوسط العام	١,٨٠٤٩	.٦٢٥٤٨	متوسط	

توضح بيانات الجدول (٧) أهم آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو الموارد البشرية، وتظهر بيانات الجدول أن هناك تسع آليات للمسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو الموارد البشرية. في مقدمة الآليات التي حصلت على مستوى متوسط. جاءت آلية حرص الأندية على مراعاة شروط السلامة العامة في جميع منشآت النادي بمتوسط حسابي (٢,٠٢)، يليها آلية حرص الأندية على تطوير الأداء الفني لمنسوبيها بمتوسط حسابي (٢,٠٢)، ثم آلية حرص الأندية على تطوير الأداء الإداري لمنسوبيها بمتوسط حسابي (٢,٠٠).

وقد حصلت كلا من آلية تقديم الرعاية الصحية لمنسوبيها وآلية الاهتمام الحوافز المادية لمنسوبيها على مستوى (منخفض). وإجمالاً جاءت الدرجة الكلية للآليات الموجهة نحو الموارد البشرية عند مستوى متوسط، وهو ما يعني أن تلك الآليات لا تتمتع بقوة كافية تجعلها حافزا يساعد على تحقيق دور المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة.

ثانياً: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة؟

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
١	تساهم الأندية الرياضية في الأنشطة التي تهدف لمواجهة الفقر	١,٧١	.٦٤٢	متوسط	١٢
٢	تعزز أنشطة الأندية الرياضية من الصحة والرفاه لأفراد المجتمع مثل تبني حملات التوعية بالمشي	٢,٠٥	.٦٣١	متوسط	٤
٣	تحرص الأندية الرياضية على تشجيع منسوبيها لإكمال تعليمهم	١,٥٦	.٧٤٣	ضعيف	١٤
٤	تهتم أنشطة الأندية على تحقق المساواة بين الجنسين في ممارسة الرياضة	١,٧٦	.٧٣٤	متوسط	٩
٥	تحرص الأندية الرياضية على توفير المياه الصالحة لمنسوبيها وروادها	٢,٦٣	.٥٣٦	مرتفع	١
٦	تهتم الأندية الرياضية باستخدام الطاقة النظيفة	١,٩٨	.٦٥١	متوسط	٦
٧	تسهم أنشطة الأندية الرياضية في دعم الاقتصاد الوطني	٢,٢٠	.٦٧٩	متوسط	٣
٨	تدعم الأندية الرياضية الفعاليات الداعمة للابتكار	١,٧٣	.٧٠٨	متوسط	١١
٩	تحرص الأندية الرياضية على دعم التوجه نحو تقليص الفجوة بين الجنسين	١,٩٠	.٨٠٠		٧
١٠	لدى الأندية الرياضية خطة للمساهمة في استدامة المدن والمجتمعات	١,٧٦	.٧٦٧	متوسط	١٠
١١	تعتمد الأندية الرياضية على منتجات المؤسسات المحلية في توفير مستلزماتها	٢,٠٢	.٧٥٨	متوسط	٥
١٢	تشارك الأندية الرياضية في الأنشطة المتعلقة للتصدي لتغير المناخ وآثاره	١,٤٦	.٦٧٤	منخفض	١٥
١٣	تشارك الأندية الرياضية في الأنشطة المتعلقة بالمحافظة على الموارد البحرية	١,٣٧	.٦٢٣	منخفض	١٦
١٤	تشارك الأندية الرياضية في الأعمال التطوعية الهادفة لتنظيف الصحراء من المخلفات	١,٥٩	.٦٧٠	منخفض	١٣
١٥	تعزز الأنشطة الرياضية من فرص السلام والعدالة داخل المجتمع	١,٨٨	.٦٧٨	متوسط	٨
١٦	تقوم الأندية الرياضية بعقد شراكات متعددة لتحقيق أهدافها	٢,٤٤	.٦٧٣	مرتفع	٢
	المتوسط العام	١,٨٧٦٥	.٤٨١١٩	متوسط	

توضح بيانات الجدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمؤشرات درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، وتظهر هذه البيانات أن هناك ستة عشر مؤشراً دالة على دور المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، وتؤكد البيانات الإحصائية وفقاً لدرجة الحد القطعي (جدول رقم ٢)، على أن هناك مؤشرين فقط حصلا على مستوى (مرتفع) حيث زاد المتوسط الحسابي لهما عن (٢,٣٤)، مقابل ذلك هناك أحد عشر مؤشرا جاءوا عن مستوى (متوسط)، إذ تراوح المتوسط الحسابي ما بين (١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٣)، إضافة إلى ذلك هناك ثلاثة مؤشرات حصلت على مستوى

(منخفض) إذ قل المتوسط الحسابي عن (٦٦ , ١). ومن هذه البيانات يمكن القول- بأن دور المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضة في تنمية ودعم مؤشرات التنمية المستدامة هو دور محدود، يدعم ذلك الدرجة الكلية لهذا المحور من محاور الاستبانة والذي جاء عند مستوى متوسط، حيث حصلت الدرجة الكلية لكافة المؤشرات على متوسط حسابي قدره (٨٧ , ١).

ثالثاً: النتيجة الخاصة بالسؤال الثالث: ما العلاقة بين آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية وبين درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة؟

جرى تطبيق معامل الارتباط (بيرسون) لكشف العلاقة بين آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية وبين درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، وجاءت نتيجة الاختبار كالآتي:

جدول (٩) نتيجة اختبار بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية لآليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية ودرجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة

آليات المسؤولية الاجتماعية	درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التنمية المستدامة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
نحو المجتمع	.٧٧٧**	.٠٠٠
نحو البيئة	.٨٩٦**	.٠٠٠
نحو الموارد البشرية	.٩١٧	.٠٠٠

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

توضح بيانات الجدول (٩) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠١ , ٠) موجبة بين متوسطات درجة آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية ومتوسطات درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، وفقا لتقديرات أفراد عينة الدراسة، وهو ما يعني أنه كلما ارتفعت درجة تطبيق آليات المسؤولية الاجتماعية كلما ارتفعت درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة.

رابعاً: النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: ما الصعوبات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة؟

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأهم الصعوبات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
١	غياب الفهم الواضح لمفهوم التنمية المستدامة لدى العاملين في الأندية الرياضية	٢,٥٢	.٩٧٣	مرتفع	٥
٢	ضعف وعي العاملين بالنشاط الرياضي بمتطلبات تفعيل دور الأندية في العمل التنموي	٢,٦٢	.٩٢٧	مرتفع	٣
٣	ضعف التعاون والتنسيق بين إدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية لأجل تحقيق اهداف التنمية المستدامة.	٢,٥٥	.٩٤٧	مرتفع	٤
٤	تجاهل السياسات الرياضية لمؤشرات التنمية المستدامة	٢,٢٩	.٨٥٩	متوسط	٩

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الترتيب
٥	ضعف التعاون بين الاندية الرياضية والمؤسسات المتعلقة بالتنمية المستدامة	٢,٥٠	٩١٧.	مرتفع	٦
٦	عدم دعوة ممثلي النشاط الرياضة في اعداد الخطط التنموية من الوزارات المختصة	٢,٢١	٨٧٣.	متوسط	٨
٧	لا توجد استراتيجية وطنية موحدة تنظم دور العمل الرياضي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة	٢,٤٨	٩٠٠.	مرتفع	٧
٨	عدم ربط رؤية ورسالة المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية بمؤشرات التنمية المستدامة	٢,٧٠	٩٢٨.	مرتفع	١
٩	عدم وجود رؤية واضحة للأدوار التي يمكن أن تقوم بها إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية في دعم مؤشرات التنمية المستدامة	٢,٦٧	٩١٩.	مرتفع	٢

توضح بيانات الجدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأهم الصعوبات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، وتظهر البيانات أن هناك تسعة تحديات، في مقدمة الصعوبات عدم ربط رؤية ورسالة المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضة بمؤشرات التنمية المستدامة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٠)، يليه عدم وجود رؤية واضحة للأدوار التي يمكن أن تقوم بها إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية في دعم مؤشرات التنمية المستدامة بمتوسط حسابي (٢,٦٧)، ثم ضعف وعي العاملين بالنشاط الرياضي بمتطلبات تفعيل دور الأندية الرياضية في العمل التنموي بمتوسط حسابي (٢,٦٢)، وفي الترتيب الرابع ضعف التعاون والتنسيق بين إدارة المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية لأجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة بمتوسط حسابي (٢,٥٥)، وفي الترتيب الخامس غياب الفهم الواضح لمفهوم التنمية المستدامة لدى العاملين في الأندية الرياضية بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وفي الترتيب السادس ضعف التعاون بين الأندية الرياضية والمؤسسات المتعلقة بالتنمية المستدامة بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وفي الترتيب الأخير عدم وجود استراتيجية موحدة تنظيم دور العمل الرياضي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بمتوسط حسابي (٢,٤٨).

خامساً: النتائج الخاصة بالسؤال الخامس: ما المقترحات من شأنها تعزيز دور المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة؟

حرصت الدراسة على أن يرصد ضمن أهدافها أهم المقترحات التي من شأنها أن تعزز من دور المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، ومن ثم ضُمنت الاستبانة تساؤلاً مفتوحا وأعطت الفرصة لأفراد عينة الدراسة التعبير عن مرئياتهم حول السؤال، وقد كشفت عملية تحليل الاستجابات الواردة على هذا السؤال أن هناك عدداً من المقترحات التي قُدمت من قبل أفراد عينة الدراسة وهي على النحو الآتي:

أ. تقديم الدعم من قبل مجالس إدارات الأندية الرياضية وأعضاء الشرف لإدارات المسؤولية الاجتماعية بشكل يعزز من قدراتها ويكسبها مزيد من القوة لتحقيق أهدافها.

ب. ضرورة التعاون والتنسيق بين منسوبي إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية

لمشاركة الرؤى والأفكار لأجل تعزيز أنشطة المسؤولية الاجتماعية في الأندية بما ينعكس إيجابيا على قدراتها وفعاليتها المجتمعية.

ج. تخصيص دعم مادي مباشر ومخصص لإدارات المسؤولية الاجتماعية بما يعزز قدرتها على أداء عملها في برامج المسؤولية الاجتماعية.

د. عقد عدد من ورش العمل للتعريف بأنشطة المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية ورفع الوعي الجماهيري بها.

ه. التعريف بمعايير الحوكمة في المسؤولية الاجتماعية في موقع وزارة الرياضة ولجنة المسؤولية الاجتماعية التابع للاتحاد السعودي.

و. تطوير عمل أنشطة الخدمة المجتمعية بين الأندية بإقامة دورات تعريفية لمسؤولي المسؤولية الاجتماعية الاستفادة من تجاربهم.

ز. وضع اللوائح المنظمة لعمل إدارات المسؤولية الاجتماعية من قبل الجهات المختصة، وذلك لتحديد طبيعة العمل والمهام الموكلة لتلك الإدارات.

ح. تشكيل لجان للمسؤولية الاجتماعية تضم أعضاء من كافة الأندية الرياضية.

ط. حث القطاع الخاص على دعم أنشطة المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية.

ي. تدريب العاملين في إدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية على تصميم وتنفيذ المبادرات المجتمعية.

ك. تعيين المؤهلين لقيادة العمل المجتمعي في قطاعات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية.

ل. تصميم دليل إجرائي يشمل على جميع المهام المطلوبة من إدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية، بما يتناسب مع البيئة المحيطة بكل نادي.

م. تأسيس إدارة مستقلة للمسؤولية الاجتماعية بوزارة الرياضة، تقوم بإعداد خطة استراتيجية مبنية على أسس علمية ووضع اللوائح الخاصة لمهام المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات الرياضية بوجه عام.

سابعا- مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

طرحت هذه الدراسة خمسة أسئلة، وفيما يأتي مناقشة لما خلصت إليه في جانبها الميداني:

١. طرحت الدراسة تساؤلها الأول حول أهم الآليات التي من خلالها تقوم المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، وكشفت النتائج الميدانية عن أن هناك ثلاث آليات أساسية، الأولى موجهة نحو المجتمع، والثانية موجهة نحو البيئة والثالثة موجهة نحو الموارد البشرية.

وتمثل هذه الآليات المسارات الأساسية التي من خلالها تعمل المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية محل الدراسة على تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وقد كشفت النتائج الميدانية عن أن درجة توافر تلك الآليات جاءت عند مستوى متوسط بالنسبة للآليات الموجهة نحو المجتمع وبمتوسط حسابي بلغ (٢١ , ٢)، وأيضا الآليات الموجهة نحو الموارد البشرية بمتوسط حسابي (٨٠ , ١)، في حين أن الآليات الموجهة نحو البيئة جاء عند مستوى ضعيف وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٦٢ , ١). ومن هنا يمكن للباحث القول بأن الدرجة العامة لآليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضة في تحقيق التنمية المستدامة، لم تكن قوية بالدرجة الكافية التي يمكن النظر إليها بوصفها آليات فاعلة تمكن الأندية الرياضية عبر ممارسات المسؤولية الاجتماعية في دعم مؤشرات التنمية المستدامة، وقد دعمت هذه النتيجة

الدرجة الكلية لهذا البعد من أبعاد الدراسة، حيث جاءت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لهذا البعد من الدراسة عند مستوى متوسط، وحاذت على متوسط حسابي بلغ (٨٨ , ١). وقد انعكس هذا الوضع (الدرجة الكلية المتوسطة والضعيفة) على المؤشرات الخاصة بكل آليات من الآليات الثلاثة (المجتمع، البيئة، القوى البشرية)، فالنسبة لمؤشرات الآليات الموجهة نحو المجتمع، كشفت النتائج الميدانية عن وجود إحدى عشرة آلية فرعية (مؤشر دال) حازت خمسة فقط منها على وزن (مرتفع) وجاءت درجاتها عن الحد الأدنى لدرجة الحد القطعي، فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٦٨ , ٢) لأعلى مؤشر إلى (٣٧ , ٢) لأقل مؤشر.

ومن هنا يمكن القول بأن آليات المسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو المجتمع، لم تكن عند المستوى المطلوب من الفاعلية، فست آليات فرعية من الآليات الموجهة نحو المجتمع جاءت عند مستوى متوسط، وبلغ المتوسط العام للآليات الموجهة نحو المجتمع (٢١ , ٢). لما كانت المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع تعد ركناً أساسيا من أركان مهام المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية، فإن حصولها على المستوى المتوسط، يعني -وفقا للتفسير الوظيفي- أن الأندية لا تقوم بدورها المطلوب فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو المجتمع، وعلى ذلك يمكن القول بأن هناك حالة من اللاوظيفية للمسؤولية الاجتماعية، أو ثمة معوق وظيفي وفقا لتعبير عالم الاجتماع البنائي روبرت ميرتون. وقد أوضحت النتائج أيضا أن المسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو الموارد البشرية، قد عانت هي الأخرى من ذات الحالة (اللافاعلة وظيفيا) تلك التي عانت منها المسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو المجتمع، فمن أصل تسعة مؤشرات (آليات فرعية) للمسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو الموارد البشرية، ثمة سبعة مؤشرات حصلت على وزن متوسط، ومؤشرين حصلا على وزن ضعيف، وجاءت الدرجة الكلية لهذا البعد الفرعي عند مستوى (متوسط)، حيث حاز على متوسط حسابي قدره (٨٠ , ١). وهو ما يعني أيضا أن المسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو الموارد البشرية، لا تحقق المطلوب منها، وهو أمر في غاية الأهمية، بالموارد البشرية التي تمثل أحد الأركان الأساسية الثلاثة التي تنهض عليها المسؤولية الاجتماعية داخل المؤسسات على وجه العموم، وبما كانت الأندية الرياضية تقوم في الأصل على أنشطة ذات صلة بالبشر، فإن المتوقع أن تكون المسؤولية الاجتماعية لتلك الأندية نحو العاملين بها من القوى البشرية تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة، إلا أن الوضع الذي كشفت عنه النتائج الميدانية يشير إلى العكس من ذلك. وهنا يمكن العودة مرة أخرى للاستعانة بالتحليل البنائي الوظيفي، ويصف تلك الحالة من التدني للمسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو الموارد البشرية للأندية الرياضية، ويصفها بأنها تعاني من خلل وظيفي أو ثمة خلل بنائي يعوق تلك الأندية للقيام بما ينبغي أن تقوم به مسؤولياتها الاجتماعية تجاه العاملين بها. وتعود هذه الحالة من وجهة نظر الباحث ووفقا لخبرته الميدانية في مجال العمل الرياضي إلى أن أعضاء مجالس الإدارة في الأندية ينتخبون من أعضاء الجمعيات العمومية للعمل بالأندية كمتطوعين لخدمة النادي، مما لا تمكنهم الفرصة والوقت الكافي لإيلاء العمل في المسؤولية الاجتماعية حقه من الاهتمام لتتمكن ممارسة دورها المتوقع في المجتمع. كما أن الدعم المقدم من قبل أعضاء شرف النادي أو مؤسسات المجتمع الذي يصب في تطوير العمل بإدارات المسؤولية

الاجتماعية بالأندية يعتبر قليلا جداً ولا يرتقي لتطوير العمل بها. وهنا يمكن إبراز فهم خاطئ حول الفكرة السائدة عند جميع أعضاء المجتمع أن الأندية تعمل على المجال الرياضي فقط، وهو ما يتعارض مع كون الأندية الرياضية راعية للأنشطة المجتمعية والثقافية في المجتمع بشكل عام.

فالنادي يضم كلاً من الأنشطة (اجتماعي، ثقافي، رياضي). ونلاحظ أن أصحاب الدعم من أبناء المجتمع المهتمين بدعم المجال الاجتماعي يتوجه دعمهم غالياً للجمعيات الخيرية لإيمانهم بدورها الاجتماعي وخبراتها في استثمار التبرعات فيما يخدم المجتمع، مغفلين الدور الهام للأندية في المجالات الاجتماعية والرياضية. ومن جانب آخر فالمهمة الأولى لرؤساء وأعضاء مجالس الأندية هي الاهتمام بفرق كرة القدم وخاصة الفريق الأول بسبب ارتباط الدعم الحكومي المقدم من وزارة الرياضة، ورعايات النادي، وشراكاته الاستثمارية، تتوقف على وضع الفريق الأول لكرة القدم في الدوريات التي يتواجد بها الفريق. وقد امتدت حالة الضعف التي عانت منها المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية سواء تلك الموجهة نحو المجتمع أو الموارد البشرية، لتصبح أكثر حدة بالنسبة للحالة الموجهة نحو البيئة، حيث كشفت النتائج الميدانية عن أن المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو البيئة تعاني من حالة ضعف شديد، إذ إنه من بين عشرة مؤشرات دالة على هذا البُعد الفرعي جاءت ستة منها عند مستوى (منخفض) مقابل أربعة فقط جاءوا عند مستوى (متوسط)، هذا في الوقت الذي جاءت الدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية تجاه البيئة عند مستوى (منخفض) وبمتوسط حسابي بلغ(١,٦٢). وخلاصة هذا المحور من محاور الدراسة، أن المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الموجهة نحو تحقيق التنمية المستدامة، تتسم بحالة من التدني، بما لا يؤهلها للعمل على تعزيز كفاءة وقدرات الأندية الرياضية في مجتمع الدراسة على المشاركة الفاعلة في عمليات التنمية، وهو أمر يصل لدرجة غاية في الأهمية لعدد من الاعتبارات، يأتي في مقدمتها أن النشاط الرياضي يعد أحد الأنشطة الأساسية التي تمثل ركنا وبندا مهما من بنود رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والاهتمام الكبير الذي توليه قيادة المملكة للارتقاء بالمجال الرياضي في كافة فروعه. وعلى ذلك فإن ثمة مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المؤسسات الرياضية ومن بينها الأندية الرياضية لتحمل هذا التدني، ويجب العمل وبحرص شديد على إعادة النظر في وضع تلك الأندية ومخططاتها الاستراتيجية المرتبطة بتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢. دراسة التساؤل الثاني للدراسة حول درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة، وقد كشفت النتائج الميدانية أن هذا الدور اتسم بالمحدودية الشديدة، حيث جاءت الدرجة الكلية لهذا المحور من محاور الدراسة عند مستوى (متوسط) وذلك بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٧). وقد تضمن هذا المحور من محاور الدراسة ستة عشر مؤشرا، يقسن دور المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، بُنيت -على نحو من أوضح في الإطار النظري - على ضوء المؤشرات الدولية للتنمية المستدامة التي وضعها البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، وصادقت عليها كافة الدول ومن بينها المملكة العربية السعودية.

وقد كشفت النتائج الميدانية عن أنه من بين المؤشرات الستة عشر الذي تضمنتهم الاستبانة، حصل مؤشرات فقط على وزن (مرتفع) مقابل تسعة مؤشرات حصلوا على وزن متوسط، وأربعة مؤشرات على وزن منخفض. وبنظرة فاحصة للمؤشرات التي تضمنتها الاستبانة والنتائج الميدانية الخاصة بها، يتضح لنا أن أدوار المسؤولية الاجتماعية للأندية في دعم وتعزيز تلك المؤشرات يمكن وصفها بأنها تعاني من حالة من عدم الفاعلية، أو بلغة التحليل الوظيفي تعاني من خلل وظيفي ينجم عنه حدوث حالة من التعويق أو الإعاقة لدور الأندية المجتمعي، تحول دون قيام المؤسسات الرياضية (الأندية الرياضية في حالة دراستنا الحالية) بما ينبغي أن تقوم بها تجاه تحقيق الاستدامة التنموية في مجتمع الدراسة. لقد كشفت النتائج الميدانية عن ضعف دور المسؤولية الاجتماعية للأندية في مجال المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالمناخ، وتتفق تلك النتيجة مع ما سبق كشفه عن تدني مستوى آليات المسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو البيئة، أيضا هناك حالة من التدني فيما يتعلق بمشاركة الأندية الرياضية في الأعمال التطوعية الهادفة لتنظيف الصحاري من المخلفات. ومن المؤشرات التي حصلت على وزن منخفض أيضا المؤشر الخاص بعدم حرص الأندية على تشجيع منسوبيها على مواصلة تعليمهم، وهو أمر يتفق تماما مع ما سبق وكشفت عنه النتائج فيما يتعلق بضعف فعالية آليات المسؤولية الموجهة نحو الموارد البشرية بالأندية الرياضية. مجمل القول فيما يتعلق بدور المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تنمية وتعزيز مؤشرات التنمية المستدامة، أن هذه الأدوار تعاني من حالة ضعف، تجعل من هذا الدور غير فاعل، ومن ثم فهو يمثل حالة من الخلل الوظيفي لهذه المؤسسات الرياضية.

٣. فيما يتعلق بالعلاقة بين آليات المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية وبين درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، كشف الاختبار الإحصائي (معامل بيرسون) أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين المتغيرين، وجاءت النتيجة عند الشكل الإيجابي، بمعنى أنه كلما ارتفعت درجة تطبيق آليات المسؤولية الاجتماعية كلما ارتفعت درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة. والنتيجة السابقة يمكن وصفها بأنها نتيجة غاية في المنطقية، فوفقاً للتفسير البنائي الوظيفي، فإن الأندية الرياضة تمثل أحد أنساق المجتمع، هذا النسق كبناء يتكون من عدد من الأجزاء أو الوحدات، ومن الطبيعي أن فاعلية العمل في أحد هذه الأجزاء أو الوحدات ينعكس وظيفيا على باقي الأجزاء، وعليه يمكن القول بأنه كلما كانت آليات المسؤولية الاجتماعية الموجهة نحو المجتمع والبيئة والموارد البشرية فاعلة كلما كانت درجة إسهام المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة كبيرة.

٤. فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة، كشفت النتائج الميدانية عن وجود تسع صعوبات تواجه المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية، ومن بين هذه الصعوبات، كشفت النتائج حصولها سبعة منها على وزن (مرتفع) مما يعني أن تلك الصعوبات تمثل معضلة حقيقية بالنسبة لعمل الأندية

الرياضية فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية. وتمثل تلك الصعوبات -وفقا للتفسير البنائي الوظيفي- عناصر معوقة وظيفيا، تعوق عمل المسؤولية الاجتماعية بالأندية نحو تحقيق أهدافها، ومن ثم فمن الطبيعي أن نفهم تدني آليات المسؤولية الاجتماعية نحو المجتمع والبيئة والموارد البشرية، وأيضا ضعف وتدني درجة مشاركة المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقق التنمية المستدامة. وبمراجعة تلك الصعوبات يدعم تفسير الدراسة ونهج التحليل الوظيفي في فهم إشكاليات الدراسة الراهنة، حيث كشفت النتائج الميدانية أنه من بين الصعوبات المهمة التي تواجه المسؤولية الاجتماعية للأندية عدم ربط رؤية ورسالة المسؤولية الاجتماعية بالأندية بمؤشرات التنمية المستدامة، فضلا عن عدم وجود رؤية واضحة للأدوار التي يمكن أن تقوم بها إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية في دعم مؤشرات التنمية المستدامة، إضافة إلى ذلك كشفت النتائج عن ضعف وعي العاملين بالنشاط الرياضي بمتطلبات تفعيل دور الأندية في العمل التنموي، وضعف التعاون والتنسيق بين إدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية لأجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وغير ذلك من صعوبات. وبالنظر للتحليل الوظيفي، فتلك الصعوبات أو المعضلات من شأنها أن تُفقد المؤسسات الرياضية -وليس الأندية فقط- قدرتها على العمل وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، حيث تواجه إدارات المسؤولية الاجتماعية بتلك الأندية العديد من المعوقات الوظيفية، وربما يعود ذلك أيضا ويعزز من ذلك الوضع ما سبقت الإشارة إليه في بداية هذا التحليل من أن جوهر الاهتمام في الأندية الرياضية منصب على جوانب بعيدة كل البعد عن العمل على المسؤولية الاجتماعية، ومن ثم هناك تداخل ما بين الأمور ذات الطابع الوظيفي والأمور ذات الطابع التنظيمي يحد من قدرة تلك الأندية على ممارسات للمسؤولية الاجتماعية تتسم بالفعالية والقدرة على تحقيق الأهداف التنموية المرغوبة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الميدانية من نتائج توصي الدراسة الحالية بالآتي:

١. إحداث تغييرات واسعة في السياسات والبرامج والأنشطة المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية بالصورة التي تمكنها من القدرة على استهداف مؤشرات التنمية المستدامة، ورفع مستوى مساهمتها المجتمعية.

٢. يتوجب على الأندية الرياضية استقطاب الخبرات المؤهلة في مجال المسؤولية الاجتماعية بما يوجد تناغم بين المهام الموكلة للمسؤولية الاجتماعية وقدرات العاملين بها لتقوم المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية بدورها المطلوب منها في المجتمع أو في النادي.

٣. تطوير آليات العمل بإدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية لتستهدف الشباب لإعدادهم عبر برامج تدفعهم للمساهمة في خطط الدولة في التنمية المستدامة.

٤. تفعيل برامج المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية الموجهة لحماية البيئة بما يكفل تنمية وعي المجتمع بالمحافظة عليها، وإيضاح خطورة إهمال المحافظة على مقدرات البيئة على المدى القريب والبعيد في المجتمع.

٥. ترسيخ الانتماء الوظيفي لمنسوبي الأندية الرياضية عبر برامج المسؤولية الاجتماعية، وفق آليات التحفيز والدعم المؤسسي وتطوير الأداء الوظيفي لهم بما يجعل الأندية الرياضية بيئة عمل جاذبة وبعود عليها بالنفع

٦. تبني برنامج تدريبي لتعريف وتأهيل العاملين بالمجال الرياضي بدور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التنمية المستدامة، تشرف على تصميمه وتنفيذه وزارة الرياضة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

١. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٧) تقرير مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة لعام ٢٠٠٧، ريودي جانيرو.

٢. حسين، كريم سالم (٢٠١٨) نحو رؤية استراتيجية للتنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ في العراق،مركزالبيانللدراساتوالتخطيط.

٣. الرشود، متعب محمد (٢٠٢٢) المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية في المملكة العربية السعودية. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

٤. رمدوم، سمية (٢٠١٧) التنمية المستدامة مقاربة مفاهيمية. أعمال المؤتمر العملي الدولي: الوقف الإسلامي والتنمية المستدامة، قسنطينة، الأردن، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية. الجزائر، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية.

٥. الزيود، خالد محمود؛ الزيود، نايف محمود سلامة (٢٠١٥) دور الأندية الرياضية في اشباع حاجات الشباب "الرياضية والاجتماعية والثقافية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد ٤٣، العدد ٣ من صفحة ١٥٨- ١٨٤.

٦. الطاهر، رشيدة أحمد (٢٠١٨) تصور مقترح لتحقيق المسؤولية الاجتماعية للهيئات الشبابية والرياضية في مصر: دراسة حالة لأحد الأندية الرياضية بمحافظة الشرقية، جامعة بور سعيد، مجلة كلية التربية، العدد الخامس والعشرون، من صفحة ٢٠٥- ٢٧٥.

٧. عثمان، شيرين السيد عبد الله (٢٠٢١) دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التنمية المستدامة. كلية التربية، جامعة سوهاج، مجلة سوهاج لشباب الباحثين، العدد الأول، من صفحة ٣٢-٤٦.

٨. العلي، يسرى يوسف (٢٠١٦) أثر المشاركة في الأندية الرياضية على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهن. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد ٢٤، العدد الأول. من ٥١١-٥٣٨

٩. علة، عيشة (٢٠٢٠) دور الرياضة في تنمية روح القيم الاجتماعية وتحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أساتذة الرياضة – دراسة ميدانية، الجزائر، الجلفة، جامعة زيان عاشور، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والإنسانية المعمقة، العدد الثامن، من ص ٣٣٥- ٣٤٢.

١٠. عمر، معن خليل (٢٠٠٥) نظريات معاصرة في علم الاجتماع، عمّان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١١. الغريب، عبد العزيز علي (٢٠١٢) نظريات علم الاجتماع من النظرية الوضعية إلى

مـا بعـد الحداثـة تصنيفاتهـا، واتجاهاتهـا، وبعـض نماذجهـا التطبيقيـة، الريـاض، دار الزهـراء للنـشر والتوزيـع.

١٢. كـرار، المأمـون الـسر (٢٠١٩) دور المؤسسـات والجمعيـات الخيريـة في المسـؤولية الاجتماعيـة، جامعـة الحـدود الشـمالية، مجلـة الشـمال للعلـوم الإنسـانية، المجلـد الخامـس، العـدد الثـاني.

١٣. الـلافي، عبـد الرحمـن إبراهيـم (٢٠١٩) المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص تجـاه تنميـة المشروعـات الصغـيرة، رسـالة دكتـوراه غـير منشـور، كليـة العلـوم الاجتماعيـة، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية، الريـاض.

ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

1. United Nations Development Program (2007) Report of the 2007 World Summit on Sustainable Development, Rio de Janeiro.
2. Hussein, Karim Salem (2018) Towards a strategic vision for sustainable development for the year 2030 in Iraq, Al-Bayan Center for Planning and Studies.
3. Al-Rashoud, Mutaib Muhammad (2022) Social Responsibility in Sports Clubs in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh, King Fahd National Library.
4. Ramdom, Somaya (2017) Sustainable development a conceptual approach. Proceedings of the International Practical Conference: Islamic Endowment and Sustainable Development, Constantine, Jordan, Center for Research and Human Resources Development. Algeria, Emir Abdelkader University of Islamic Sciences.
5. Al-Zyoud, Khaled Mahmoud; Al-Zyoud, Nayef Mahmoud Salama (2015) The Role of Sports Clubs in Fulfilling the Youth's Physical, Social and Cultural Needs, Journal of Social Sciences, Kuwait University -Volume 43, Issue 3, p. 158-184.
6. Al-Taher, Rashida Ahmed (2018) A Proposed Scenario for Achieving the Social Responsibility of Youth and Sports Bodies in Egypt: A Case Study of A Sports Club in Sharkia Governorate, Port Said University, Journal of the Faculty of Education, Issue Twenty-five, p. 205-275.
7. Othman, Sherine El-Sayed Abdullah (2021) The Role of Social Responsibility in Achieving Sustainable Development. Faculty of Education, Sohag University, Sohag Journal for youth Researchers, Issue 1, p. 32-46.
8. Al-Ali, Yusra Yusuf (2016) The impact of participation in sports clubs on the development of social responsibility among female students of Al-Balqa Applied University from their point of view. Cairo University, Graduate School of Education, Journal of Social Sciences, Volume 24, Issue 1. P.511-538.
9. Aicha, Alla (2020) The role of sport in developing the spirit of social values and achieving sustainable development from the point of view of sports teachers - a field study, Algeria, Djel-

Croatia.

2. Blumrodt, J. Desbordes, M.and Bodin, d (2013) Professional football clubs and corporate social responsibility", Sport, Business and Management: An International Journal, Vol. 3 Iss 3 pp. 205-225.
3. Breuer. 2010 scarcity of volunteers and viability of sports clubs in Germany. Institute of sport economics and sport management. Deutsche spothochschule Koln. Germany.
4. Robbin, Stephen,1999, management concept and application, prenticed all Lnc. USA.
5. Ahmad, J. (2012). Can a university act as a corporate social responsibility (CSR) driver? An analysis. Social Responsibility Journal, 8(1), 77-86.
6. Esmaeilpour, M., Barjoei, S. (2016). The Impact of Corporate Social Responsibility on Brand Equity. European Journal of Social Sciences, 8(3), 56–66.
7. Hossin, M, Islam, K. and Andrew, J. (2006). Corporate social and environmental disclosure in developing countries: Evidence from Bangladesh. Proceedings of the Asian pacific conference on international accounting. Hawaii, October.
8. Heslin, A. peter. And Ochoa, D. Jenna (2008). Understanding and developing strategic corporate social responsibility. Organizational Dynamics, 37(2), pp./125-144.
9. Justice, Dwight W. (2018). Corpo-

fa, Zayan Ashour University, Concepts Journal for In-depth Philosophical and Human Studies, Issue 8, p. 335-342.

10. Omar, Maan Khalil (2005) Contemporary Theories in Sociology, Amman, Jordan, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
11. Al-Ghareeb, Abdulaziz Ali (2012) Sociology theories - their classifications, directions, and some of their applied models. Riyadh, Dar Al-Zahraa for publication and distribution.
12. Karrer, Al Mamoun Al Sir (2019) The Role of Charities in Social Responsibility in the Kingdom of Saudi Arabia: A Case Study on Charity Organizations in Riyadh, Northern Border University, Journal of the North for Humanities University Border Northern, Volume fifth, issue second. P.317-359.
13. Al-Lafi, Abdulrahman Ibrahim (2019) The impact of the social responsibility role of the private sector institutions on the development of small enterprises. A field study in Riyadh city., an unpublished doctoral dissertation, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Foreign references:

1. Agnieszka Rak. SPORT SOCIAL RESPONSIBILITY AS A DRIVER FOR ORGANISATIONAL CHANGE ON EXAMPLE OF POLISH SPORT ORGANISATIONS, Active Citizenship by Management Knowledge and Learning International Conference 2013.Zadar

rate social responsibility: Challenges and opportunities for trade unionists, Multinational Enterprises Department International Confederation of Free Trade Unions (ICFTU).

10. Kotler, P. & Lee, N. (2008). Corporate social responsibility: Doing the most good for your company and your cause, John Wiley & Sons.
11. World Bank (2005) Opportunities and options for governments to promote corporate social responsibility in Europe and Central Asia: Evidence from Bulgaria, Croatia and Romania. Working. Paper, March.
12. Measuring Sustainable Development, working group on Sustainable Development, United nations, New York, 2008, p 5.

رِسَالَةُ نُزْهَةِ الْأَلْحَاظِ فِي عَدَمِ وَضْعِ الْأَلْفَاظِ لِلْأَلْفَاظِ تأليف العَلَّامَةِ عصام الدين أحمد ابن مصطفى بن خليل المشهور بطَاشكُبْرِي زَادَهْ (ت: ٩٦٨هـ) (دراسة وتحقيق)

The Joy of a Glance in the Sematic Of Diction but Not the Word by the scholar Issam Al-Din Ahmed bin Mustafa known as Tashkubari Zadeh (died in 968 AH) (Study and Verification)

د. محمد بن جزاء بن زقحان الرويس
أستاذ النحو واللغة المساعد بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة الدوادمي – جامعة شقراء– المملكة العربية السعودية.
mohammad_Jiza@su.edu.sa

Dr. Mohammed ibn Jiza ibn Z Al-Ruais
Assistant Professor of Language and Syntax, College of Sciences and Humanities- Dawadmi -Shaqra University
Saudi Arabia
mohammad_Jiza@su.edu.sa

https://doi.org/10.56760/MEGS9383

ملخص البحث

يهدف هذا البَحْثُ إلى دراسة وَتَحْقِيق مَخْطُوطٍ بِعُنْوَانِ: "رِسَالَةُ نُزْهَةِ الْأَلْحَاظِ فِي عَدَمِ وَضْعِ الْأَلْفَاظِ لِلْأَلْفَاظِ" لِلعَلَّامَةِ عصام الدين أحمد بن مصطفى المشهور بطَاشكُبْرِي زَادَهْ (ت:٩٦٨هـ)، وَهِيَ رِسَالَةٌ لُغَوِيَّةٌ تُعَالِجُ طبيعة الوضع اللغوي للمفردات، وعلاقتها الدلالية بمدلولها وبأنفسها، ومدى تأثر ذلك في استعمالها اللغوي حقيقةً ومجازًا؛ وَلِتَحْقِيقِ هَدَفِ البَحْثِ اِسْتَخْدَمَ الباحث المَنْهَجين الِاسْتِقْرَائِيَّ التَّارِيخِيَّ والوَصْفِيَّ. وقد جاء البحث في قِسْمَيْنِ: تناول الأول دِرَاسَةَ المُؤَلِّفِ، والرِّسَالَةِ. وتناول الثَّانِي تَحْقِيقَ نَصِّ الرِّسَالَةِ تَحْقِيقًا عِلْمِيًّا.

الكلمات المفتاحية:
طاشكبري زاده، الوضع اللغوي، دلالة اللفظ، وضع الألفاظ.

Abstract

The current study aims to explore and evaluate a manuscript entitled “The Joy of a Glance in the Sematic Of Diction but Not the Word ” by the scholar Issam Al-Din Ahmed bin Mustafa known as Tashkubari Zadeh (died in 968 AH). It is a linguistic study that tackles the nature of the linguistic Correlation of words, its semantic relationship with its meaning, and the extent to which it is affected by its figurative and real linguistic use. In order to achieve the aim of the research, the researcher has used the historical and descriptive inductive methodologies. The research is divided into two parts: the first part explores the author, and the message. The second part explores the text of the message methodically. Finally, the conclusion of the study is presented.

Keywords:
Tashkbari Zadeh, Linguistic Correlation, Semantic Meaning, Lexical Correlation.

المبحث الأول–الدراسة

١ – مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، خلق الإنسان علمه البيان، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، أفصح من نطق بالضاد، وأوتي جوامع الكلم، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

تمثل المخطوطات جزءًا من الثروة العلمية التي تركها لنا علماؤنا الأوائل، وهذه الثروة تتطلب من الباحثين والمهتمين بالتراث الإسلامي عامة واللغوي منه على وجه الخصوص أن يبذلوا قصارى جهدهم في دراسته وتحقيقه حتى يرى النور، ويفيد منه الباحثون والدراسون.

والمخطوط الذي بين أيدينا عبارة عن رسالة لغوية، حاول مؤلفها الإجابة عن السؤال: هل للألفاظ وضعٌ بإيزاء أنفسها أم لا؟ فتناول قضية العلاقة بين الألفاظ ومدلولاتها، وسعى إلى بيان قضية الوضع في الألفاظ المهملة والمستعملة.

٢- أهمية المخطوط العلمية:

تكمن أهمية المخطوط العلمية في تناوله لموضوع مهم من موضوعات اللغة الجدلية ذات البعد الفلسفي الذي استوقف العلماء والفلاسفة منذ القدم، وقدموا فيها العديد من الآراء والنظريات، كما تكمن أهميته في أَنَّهُ لأحد العلماء المبرزين الذي احتل مكانة علمية بين علماء عصره من جهة، وَأَنَّهُ من العلماء الذين اشتغلوا بالفلسفة والمنطق وله مؤلفات في هذا المقام من جهة أخرى، فكان لتأثره بهذه الحقول المعرفية أثره الواضح في تعاطيه مع الدرس اللغوي ومعالجته لكثير من قضاياه.

٣- أسباب اختيار الموضوع:

تتمثل أسباب اختيار المخطوط في عدة نقاط، هي:

١. أَنَّ البحث بكر لم يسبق لأحد أَن قام بدراسته أو تحقيقه على ما فيه من قيمة علمية حسب علم الباحث.
٢. أَنَّ المخطوط يعالج قضية مهمة من قضايا الدرس اللغوي تتمثل بأنواع الوضع اللغوي.
٣. رغبة الباحث في الاشتغال بإحياء التراث العربي والإسلامي واللغوي على وجه الخصوص، وكذلك الرغبة في التمرس على هذا النوع من البحوث العلمية.
٤. حصول الباحث على ثلاث نسخ خطية للرسالة.

٤- أهداف البحث:

١. إخراج النص المحقق إخراجًا سليمًا، بصورة علمية حديثة سليمة.
٢. التعريف بهذه الرسالة اللغوية وما فيها من تأصيل علمي قيم.
٣. إبراز جهود المؤلف بوصفه شخصيةً علميةً لها مكانتها في الدرس اللغوي العربي.
٤. الإسهام في إحياء التراث اللغوي من خلال دراسة مخطوط له مكانته في الدرس اللغوي، قد يفيد الباحثين والمهتمين بهذا المجال.

٥- منهج البحث:

استخدمت المنهج الاستقرائي التاريخي عند التعريف بالمؤلف ودراسته، وتتبع ذلك في كتب التراجم والطبقات. والمنهج الوصفي عند عرض منهج المؤلف، وبيان أسلوبه في هذه الرسالة.

٦- الدراسات السابقة:

لم أقف على أي دراسة سابقة تناولت المخطوط بالدراسة والتحقيق، حد اطلاعي.

٧- هيكل البحث:

قسمت البحث إلى مبحثين: جعلت المبحث الأول للدارسة، وجعلته في مطلبين: تناول الأول دراسة المؤلف: اسمه، ونسبه، ومشايخه، وتلامذته، ومصنفاته، وثقافته، ومكانته، ووفاته. أما الثاني فكان لدراسة المخطوط: تحقيق اسمه وتوثيق نسبته إلى مؤلفه، وأهميته وقيمته العلمية، ومنهجه، ووصف النسخ، وعرض نماذج منها.

وفي المبحث الثاني قمت بتحقيق النص المحقق تحقيقًا علميًّا، وإخراجه وضبطه وفق قواعد الكتابة الحديثة. ثم أنهيت بخاتمة لخصت فيها أهم النتائج.

٨- منهج التحقيق:

١. قمت بكتابة النص المحقق من نسخة الأصل (أ)، وفق قواعد الإملاء الحديثة، واستخدمت علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، ثم قابلت نسخة الأصل (أ) مع النسختين (ب، ج)، وبيَّنتُ أهم الفروق بين النسخ الثلاث في الحاشية.
٢. وثقت النصوص والأقوال التي نقلها المؤلف من مصادرها.
٣. ضبطت بالشكل معظم الكلمات في النص المحقق لزيادة البيان.
٤. عرّفتُ بالكتب التي ذكرها المؤلف في المتن.
٥. ترجمت للأعلام الواردة في الرسالة من التراجم المعتمدة عند أول ذكر لها.
٦. أثبتُّ داخل النص المحقق أرقام اللوحات المحققة كالآتي: [رقم اللوح/ و] لوجه اللوح، في الرسالة؛ و[رقم اللوح/ ظ] لظهر اللوح، لتسهيل المقابلة والرجوع إليها.
٧. عند التوثيق والإحالة اقتصرت على ذكر اسم الكتاب، ورقم الجزء والصفحة؛ خشية الإطالة في الحاشية، وأرجأتُ ذكر بيانات المراجع إلى ثبت المراجع والمصادر.
٨. ختمت البحث بخاتمة، تضمنت أهم نتائج البحث.

المطلب الأول-التعريف بالمؤلف:

١- اسمه ونسبه:

هو أبو الخير عصام الدين أحمد بن مصطفى بن خليل بن قاسم بن الحاج صفا بن أحمد بن محمود الرومي الحنفي المشهور بـ"طاشكبري زاده" (ينظر: حاجي خليفة، ٢٠١٠م: ١/ ٢٥٢، والشوكاني، ١٩٨٠م: ١/ ١٢١، والخطيب، ١٩٩٦م: ٢١٧، وحلاق وصباغ، ١٩٩٩م: ٣٢٦).

٢- مولده ونشأته وحياته العلمية:

ذكر طاشكبري زاده تاريخ ولادته ونشأته بقوله: "حكى وَالِدي رَحِمَه الله أَنَّهُ لما أراد أَنْ يُسَافر من مَدِينَة بروسه[1] إِلى بَلْدَة أنقره قبيل ولادتي بِشَهْر رأى فِي الْمَنَام فِي اللَّيْلَة الَّتِي سَافر فِي صبيحتها شَيخًا جميل الصُّورَة وَقَالَ لَهُ: أبْشِرْ؛ فَإِنَّهُ سيولد لَك ولد فسمه باسم أَحْمَد، فَلَمَّا سَافر -رَحِمَه الله- قصَّ هَذِه الْوَاقِعَة على والدتي، ثمَّ إني ولدت فِي اللَّيْلَة الرَّابِعَة عشرَة من شهر ربيع الأول سنة إِحدى وَتِسْعمِائَة، وَلما بلغت سنّ التَّمْيِيز انتقلنا الى بَلْدَة أنقره فشرعنا هُنَاكَ فِي قِرَاءَة الْقُرْآن الْعَظِيم، وَعند ذَلِك لقبني وَالِدي بعصام الدّين وَكَنَّانِي بِأبي الْخَيْر" (ينظر: طاشكبري، ١٩٧٥م: ٣٢٦، والشوكاني، ١٩٨٠م: ١/ ١٢١).

نشأ في كنف والده فعلَّمه شيئًا من علوم العربية؛ إِذْ كان من علماء عصره، وكذلك عمه وخاله، وكان يشار إليهم بالبنان، ثم سافر مع والده إلى مدينة قسطنطينية فتتلمذ هنالك على عدد من العلماء، وأخذ عنهم عددًا من العلوم. ثم عاد مع والده إلى مدينة بروسه، وقرأ على والده علومًا كثيرة فأجازه. (ينظر: طاشكبري، ١٩٧٥م: ٣٢٧- ٣٢٨، وحاجي خليفة، ٢٠١٠م: ١/ ٢٥٢).

ثم تَنَقَّلَ للتلقي على كبار العلماء في عصره حتى أجازوه واشتغل بعد ذلك بالتدريس عدة سنوات، (ينظر: حاجي خليفة، ٢٠١٠م: ١/ ٢٥٢؛ وابن العماد، ١٩٨٦م:١٠/ ٥١٤، والشوكاني، ١٩٨٠م: ١/ ١٢١)، ودَرَّسَ بعدة مدارس، ثم قُلِّدَ قضاء قسطنطينية، فأجرى الأحكام الدينية إلى أن

(١) وهي المعروفة اليوم بمدينة بورصة (Bursa)، وهي إحدى المدن الصناعية التركية، وتقع في شمال غرب تركيا بين إسطنبول وأنقرة. ويكيبيديا الموسوعة الحرة(.wikipedia org).

رمد رمدًا شديدًا حتى عميت عيناه فاستعفى عن منصب القضاء، واشتغل بتآليفه وكتبه (ينظر: ابن العماد، ١٩٨٦م: ١٠/ ٥١٤).

٣- شيوخه:

تتلمذ العلامة عصام الدين طاشكبري زاده على يد كبار علماء عصره، ذكرهم في كتابه: (الشقائق النعمانية) مبينًا نوع العلم الذي تلقاه عن كل شيخ ومقداره، ومن أبرزهم (ينظر: طاشكبري، ١٩٧٥م: ٣٢٦- ٣٢٨، والآيدني، ١٣٨٩ه: ٨، والغزي، ١٩٨٣م: ٢/ ١٠٨، وحاجي خليفة، ٢٠١٠م: ١/ ٢٥٢، وابن العماد، ١٩٨٦م: ١٠/ ٥١٤، والشوكاني، ١٩٨٠م: ١/ ١٢١):

١. والده، مصلح الدين مصطفى بن خليل مصطفى بن خليل (ت٩٣٥هـ).
٢. عمه، قوام الدين قاسم بن خليل الرومي (ت: ٩١٩هـ).
٣. خاله، عبد العزيز بن يوسف بن حسين الشهير بعابد جلبي (ت: ٩٣١هـ).
٤. المولى علاء الدين علي الأيديني الملقب باليتيم (ت: ٩٢٠هـ).
٥. المولى محيي الدين محمد بن علي بن يوسف الفناري (ت: ٩٨٩هـ).
٦. المولى بدر الدين محمود بن محمد الرومي الشهير بميرم جلبي (ت: ٩٣١هـ).
٧. المولى محيي الدين محمد القبوجوي (ت: ٩٣١هـ).
٨. الشيخ محمد بن محمد التونسي، الشهير بمغوشي (ت: ٩٩٧هـ).

٤- تلامذته:

واشتغل طاشكبري زاده بالتدريس في مدارس كثيرة (ينظر: البوريني، ١٩٦٣م: ١/ ٧٣)، وأخذ العلم عنه خلق كثير من طلبة العلم، ومن أشهر تلامذته (ينظر: طاشكبري، ١٩٧٥م: ٣٤٣، وعاشق حلبي، ٢٠٠٧م: ٤٧، وحاجي خليفة، ٢٠١٠م: ٣/ ١١٨، وابن العماد، ١٩٨٦م: ١٠/ ٥١٩-٥٢٠، والمحبي، د.ت: ٣/ ٣٥٦):

١. ولده محمد بن أحمد بن مصطفى كمال الدين طاشكبري زاده (ت: ١٠٣٠هـ).
٢. محيي الدين محمد بن حسام الدين، الشهير بقرة جلبي (ت:٩٦٥هـ).
٣. صلاح الدين مصطفى بن شعبان، المعروف بالسروري (ت: ٩٩٩هـ).
٤. أحمد بن أبي السعود بن محمد بن مصلح الدين العمادي الحنفي (ت:٩٧٠هـ)
٥. المولى محمد بن علي بن محمد الحسيني، الشهير بعاشق جلبي (ت: ٩٧٩هـ).
٦. أمر الله محمد بن سيرك محيي الدين الحسيني الرومي (ت: ١٠٠٨هـ).

٥- وظائفه ومناصبه:

١- **وظيفة التدريس:** تولى العلامة عصام الدين طاشكبري زاده وظيفة التدريس في عدة مدارس، منها (ينظر: طاشكبري، ١٩٧٥م: ٣٢٨- ٣٢٩، والآيدني، ١٣٨٩ه: ٧-٨):

- مدرسة أروج باشا "ديمهتوقة" (٩٣١هـ).
- مدرسة المولى الحاج حسن بمدينة قسطنطينية (سنة ٩٣٢هـ).
- مدرسة "إسحاقية" بمدينة أسكوب، (سنة ٩٣٦هـ).
- "المدرسة القلندرية" في مدينة قسطنطينية، (سنة٩٤٢هـ).
- مدرسة الوزير مصطفى باشا في مدينة قسطنطينية، (سنة ٩٤٣هـ).

٢- منصب القضاء، تولى العلامة عصام الدين منصب القضاء مرتين (ينظر: طاشكبري، ١٩٧٥م: ٣٣٠، والبورينـي، ١٩٦٣م: ١/ ٧٣، والشوكاني، ١٩٨٠م: ١/ ١٢١):

الأول- في مدينة بروسه، سنة (٩٥٢هـ).

الثاني- في مدينة قسطنطينية سنة (٩٥٨هـ).

٦- مؤلفاته وآثاره العلمية:

للعلامة عصام الدين طاشكبري زاده العديد من المؤلفات في مختلف العلوم والمعارف، وهو يدل على موسوعيته وتمكنه العلمي في مجالات متعددة، وهي مؤلفاتٌ قيمة، وقد أحصى له الباباني أكثر من أربعين مصنفًا، ثم قال: "وغير ذلك" (الباباني، ١٩٥١م: ١/ ١٤٣-١٤٤)، وسيكتفي الباحث بالإشارة إلى أبرزها (ينظر: المرجع السابق: ١/ ١٤٤):

١. إثبات جواز الخلاء بدليل الصفحة الملساء.
٢. أجل المواهب في معرفة وجوب الواجب.
٣. أداب البحث والمناظرة (رسالة الآداب)[٢].
٤. الأربعون في لطائف النبي -صلى الله عليه وسلم- ومزاحه [٣].
٥. الاستقصاء في مباحث الاستثناء.
٦. الاسم من حيث مدلوله.
٧. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم[٤].
٨. الإنصاف في مشاجرة الأسلاف في اجتماع الاستعارتين التبعية والتمثيلية [٥].
٩. تبيين الدقائق في تعيين الحقائق.
١٠. تحفة العرفان في بيان أوقاف القرآن.
١١. التعريف والإعلام في حل مشكلات الحد التام.
١٢. تعليق على كون البسملة من الفاتحة.
١٣. تعليقات على ديباجة كتاب شرح عمدة المصلي.
١٤. تعليقات على شرح أصول البزدوي المسمى بالتقرير.
١٥. تعليقة على بعض مواضع شرح صحيح البخاري للكرماني.
١٦. تعليقة في تحقيق أفضل التفضيل.
١٧. تعليقة مبنية لتراكيب شاع بين العلماء استعمالها.
١٨. تلخيص تجريد الكلام.
١٩. الجامع في المنطق.
٢٠. حاشية طاشكبري زاده على حاشية السيد الجرجاني على الكشاف.
٢١. حاشية على تجرد الكلام للطوسي.
٢٢. حاشية على تفسير أبي السعود على سورة الكهف.
٢٣. حاشية على حاشية التجريد للشريف الجرجاني.
٢٤. حاشية على شرح تجريد العقائد للسيد الشريف الجرجاني.
٢٥. حواش على تفسير سورة الحجر.
٢٦. حواشي المصباح في شرح المفتاح حاشية على أوائل شرح الشريف الجرجاني للمفتاح.
٢٧. رسالة الشفاء لأدواء الوباء[٦].
٢٨. رسالة في الفرق بين لفظ الكتاب والقرآن والمصحف.

(٢) حققه الباحث النبهان، وطبع بدار الظاهرية، الجهراء- الكويت، ١٤٣٣هـ-٢٠٢١م.

(٣) حققه الدكتور عبد القادر محمد حسين، ونشره في مجلة الباحث للعلوم الإسلامية، ٢٠٢٠، المجلد (٢) العدد رقم (١).

(٤) طبع عدة طبعات منها: طبعة دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط١، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

(٥) حققه الدكتور محمد سعيد شحاته، وطبع بمكتبة الآداب القاهرة، سنة ٢٠٠٧م. ثم حققه عمر يوسف عبد الغني حمدان، ونشر في أكاديمية القاسمي في مجلة المجمع في فلسطين سنة ٢٠١٨م.

(٦) حققه الدكتور فؤاد بن أحمد عطاء الله، ونشره في مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٢١، المجلد (١٢)، العدد (١).

٢٩. رسالة في الفقه.
٣٠. رسالة في القضاء والقدر[٧].
٣١. رسالة في إنتاج الشكل الأول، رسالة: أَنَّهَا تعليق على أحد المباحث لأحد شروح إيساغوجي.
٣٢. رسم البرهان في هجاء حروف الفرقان[٨].
٣٣. روض الدقائق في حضرات الحقائق.
٣٤. شرح المقدمة الجزرية[٩].
٣٥. الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية[١٠].
٣٦. الشهود العيني في الوجود الذهني[١١].
٣٧. العناية في تحقيق الاستعارة بالكناية[١٢].
٣٨. لذة السمع في استغراق المفرد والجمع[١٣].
٣٩. مُعْرب طاشكبري زاده[١٤]، "شرح العوامل المائة في النحو لعبد القاهر الجرجاني(ت: ٤٧١هـ)".
٤٠. نزهة الألحاظ في عدم وضع الألفاظ للألفاظ[١٥].

٧- ثناء العلماء عليه:

نال العلامة عصام الدين طاشكبري زاده منزلة رفيعة، ومكانة علمية كبيرة بين علماء عصره، وقد أثنى عليه كثير من العلماء والمؤرخين، يقول عنه الآيدني الرومي (ت٩٩٢ه): "وكان المولى مصلح الدين المزبور من العلماء الأعيان...، وكان المولى المرحوم بحرًا من المعارف والعلوم، مُتسنمًا من الفضائل سنامها وغاربها، مقيدًا في المعاني شواردها وغرائبها، وكان له اليد الطولى في تحرير المسائل وتصويرها وتدقيق المباحث وتنويرها..." (الآيدني، ١٣٨٩ه: ٦-٩).

وقال عنه البوريني (ت: ١٠٢٤ه): "الإمام المشهور المحمود المشكور الذي هو بلسان الدهر مذكور، وعلى أحزاب أعداء الله منصور، هو الفاضل الذي ظنّت حصاته وشرفت صفاته وعمرت أوقاته، وطابت أقواته، طلب العلم طفلًا وكهلًا ...، وتولى تدريس مدارس كثيرة من بلاد الروم، وبحث فيها مع الطلبة عن أسرار المنطوق والمفهوم، وصنَّف وألَّف وحصَّل وأصَّل وتفضَّل وأفضل، وتكمَّل وأكمل" (البوريني، ١٩٦٣م: ١/ ٧٣). وقال عنه حاجي خليفة (ت: ١٠٩٧ه): "كان المرحوم عمدة علماء الروم، حسن الأخلاق، مشكور العادة، حسن الخط، جيد الضبط" (حاجي خليفة، ٢٠١٠م: ١/ ٢٥٢).

٨- وفاته:

أصيب العلامة عصام الدين بالرمد في آخر حياته، ثم ابتلي بمرض الباسور، فتوفي على إثرها. وكانت وفاته في القسطنطينية ليلة الاثنين التاسع والعشرين من شهر رجب سنة ثمان وستين وتسعمائة هجرية (ينظر: الآيدني، ١٣٨٩ه: ٨، وعاشق حلبي، ٢٠٠٧م: ٤٣، وحاجي خليفة، ٢٠١٠م: ١/ ٢٥٢، وابن العماد، ١٩٨٦م: ١٠/ ٥١٤).

---

(٧) اعتنى به محمد زاهد كامل جول، وطبع الطبعة الأولى لدى منشورات الجمل، بغداد ٢٠٠٨م.
(٨) حققه الباحث نجيب صالح العامري، في أطروحة دكتوراه، جامعة إب، الجمهورية اليمنية، ٢٠٢١م.
(٩) حققه الدكتور محمد سيدي محمد الأمين، وطبعته وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد في السعودية في مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، السعودية، سنة ٢٠٠٠م.
(١٠) طبع عدة طبعات، منها طبعة دار الكتاب العربي، بيروت، ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م.
(١١) اعتنى به محمد زاهد كامل جول، وطبع لأول مرة لدى منشورات الجمل، كولونيا (ألمانيا)- بغداد ٢٠٠٩م.
(١٢) حققه الدكتور عمر يوسف عبد الغني حمدان، ونشر في مجلة المجمع أكاديمية القاسمي، العدد (١٤) سنة ٢٠١٩م.
(١٣) حققه الدكتور محمد جاسم محمد راضي، نشر في مجلة الباحث مجلة فصلية علمية تخصصية محكمة، كلية التربية، جامعة كربلاء، مجلد خاص بالمؤتمر العلمي الدولي الأول ٨ نيسان، العدد (١) سنة ٢٠٢١.
(١٤) حققه الباحث عبد الله علام كبها، في رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية بنابلس في فلسطين، سنة٢٠٢١م.
(١٥) وهو موضوع هذا البحث.

المطلب الثاني- التعريف بالمخطوط:

١- دراسة منهجية المؤلف:

يتضح من خلال الدراسة والتحقيق للرسالة أَنَّ محاور الرسالة تعالج مقالًا للشريف الجرجاني، وقد أشار إليه المؤلف قائلًا: "قَالَ الْفَاضِلُ الشَّرِيفُ -قَدَّسَ سِرَّهُ اللطيفُ-: لا شَكَّ أَنَّكَ إِذَا قُلْتَ...".

١. بدأ المؤلف يشرح هذا القول، ويذكر ما قاله العلماء حوله، فعرض لعشرة اعتراضات للعلماء حول هذا القول.
٢. غلب على إحالته إلى أقوال العلماء صيغة العموم عند سرده لبعض الآراء، كقوله: "وَمِنْ الْعُلَمَاءِ من قسم...". وقوله: "لِأَحَدٍ مِنْ أَرْبَابِ الْعَرَبِيَّةِ..."، وبقوله: "وَاعْتَرَضَ بَعْضُ الْفُضَلَاءِ عَلَى كلام..."، وقوله: "الْمُحَقِّقِينَ مِنَ النُّحَاةِ قَدْ صَرَّحُوا...".
٣. كان يعلل بعض الآراء أحيانًا بقوله: "وَالتَّحْقِيقُ أَنَّهُ حِينَئِذٍ لَيْسَ بِاسْمٍ مُصْطَلَحٍ...".
٤. ثم بعد ذلك يعرض رأيه في المسألة كقوله: "أَقُولُ: الْغَرَضُ مِنْ الْوَضْعِ تَحْصِيلُ الدَّلَالَةِ...".
٥. تعامل المؤلف مع مصادره بصورتين، هما:

أ. أَنَّهُ كان يذكر اسم المُؤلِف فقط عند عزوه للآراء، ومن ذلك قوله: "قال الفاضل الشريف -قدس الله سره-..."، وقوله: "... قَالَ الْمُحَقِّقُ الْإِسْتِرَابَاذِيّ...".

ب. أَنَّهُ كان يذكر القول أو الرأي منسوبًا إلى اسم مبهم أو عام، وغالبًا ما استخدم ضمير الغائب للجمع كقوله: " وهم مصرحون... "كَمَا ذَهَبَ إِلَيْهِ جَمَاعَةٌ ..."، وقوله:"... لِأَنَّهُ مَأْخُوذٌ فِي تَعْرِيفِ الْمُبْتَدَأِ عِنْدَهُم ...".

٣. وظف المؤلف رمزين في بعض نسخ هذه الرسالة، هما: (ح) ويرمز به إلى لفظ "حينئذٍ"، والرمز (فمم) ويرمز به إلى لفظ "فممنوع".

٢- تحقيق اسم المخطوط وتوثيق نسبته للمؤلف:

هذا المخطوط عبارة عن رسالة لغوية بعنوان: "نزهة الألحاظ في عدم وضع الألفاظ للألفاظ" للعلامة عصام الدين أحمد بن مصطفى المشهور بطاشكبري زاده(٩٦٨هـ)، وقد ثبتت نسبته إليه في عدد من المراجع أهمها:

١. ذكره المؤلف في كتابه (الشقائق النعمانية) (١٩٧٥م: ٣٣٩)، كما نسبه إليه حاجي خليفة (٢٠١٠م: ١/ ٢٥٣)، والباباني (١٩٥١م: ١/ ١٤٤)، والخليلي (١٤٣١ه: ٣/ ٣٤٦).
٢. وردت نسبته إليه ضمن مجموع رسائله المعنون برسائل الفاضل طاشكبري زاده برقم (٥٩٠٦) بمكتبة يوسف آغا بتركيا.
٣. وردت ضمن مجموع رسائله المعنون برسائل الفاضل طاشكبري زاده برقم (٤٤١) بمكتبة بايزيد ولي الدين أفندي بتركيا.

٣- وصف المخطوط:

حصل الباحث على ثلاث نسخ خطية للرسالة، هي:

النسخة الأولى- وسميناها نسخة الأصل(أ):

- مكان النسخة: مكتبة يوسف آغا، تركيا. في مجموع بعنوان: (رسائل طاشكبري زاده) برقم: (٥٩٠٦).
- عدد الأوراق: (٨) صفحات في (٤) ألواح، تبدأ من (١٥٧/ ظ) تنتهي عند (١٦٠/ و).
- عدد الأسطر: (٢٥)، وعدد الكلمات: (١٠).
- الخط: نسخ عادي وواضح، وبلون أسود واضح.
- الناسخ: محمد بن أحمد مصطفى طاشكبري

زاده (ابـن المؤلـف).

- تاريخ النسخ: بدون.

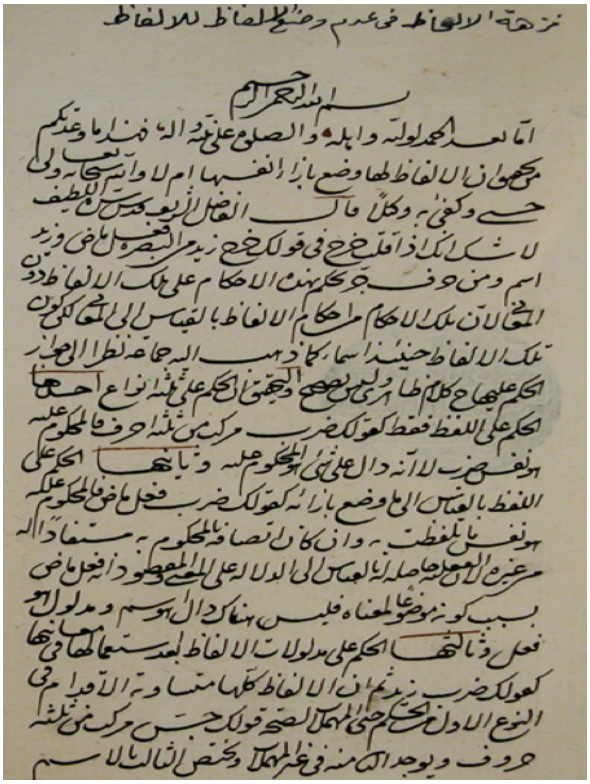
النسخة الثانية- وسميناها نسخة (ب).

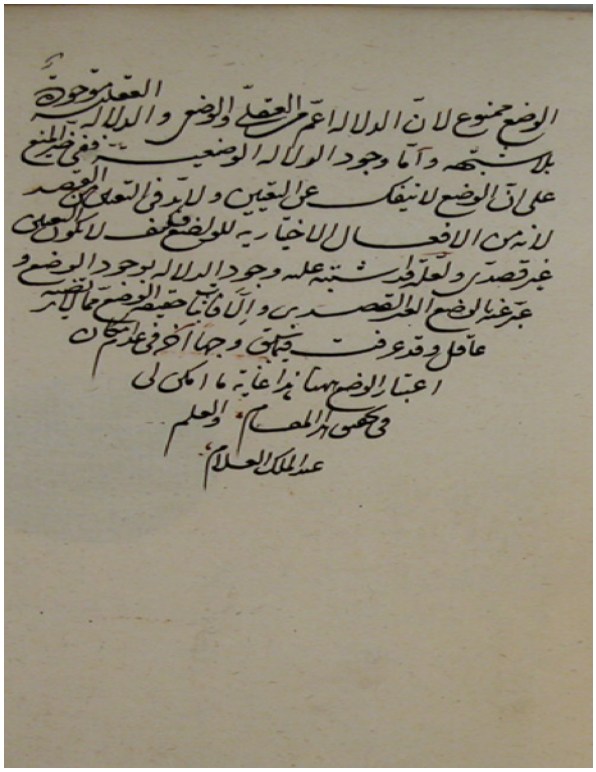
- مـكان النسـخة: مكتبـة بايزيـد ولي الديـن أفنـدي، تركيـا، في مجمـوع برقـم: (٤٤١).
- عـدد الأوراق: (٦) صفحـات في (٣) ألـواح، تبـدأ مـن (٢١٤/ ظ) تنتهـي عنـد (٢١٦/ و).
- عدد الأسطر: (٢١)، وعدد الكلمات: (٢٠).
- الخـط: نسـخ جميـل واضـح بالأسـود والعناويـن بالأحمـر.
- الناسخ: شعبان أفندي.
- تاريخ النسخ: لا يوجد.

النسخة الثالثة-وسميناها نسخة (ج).

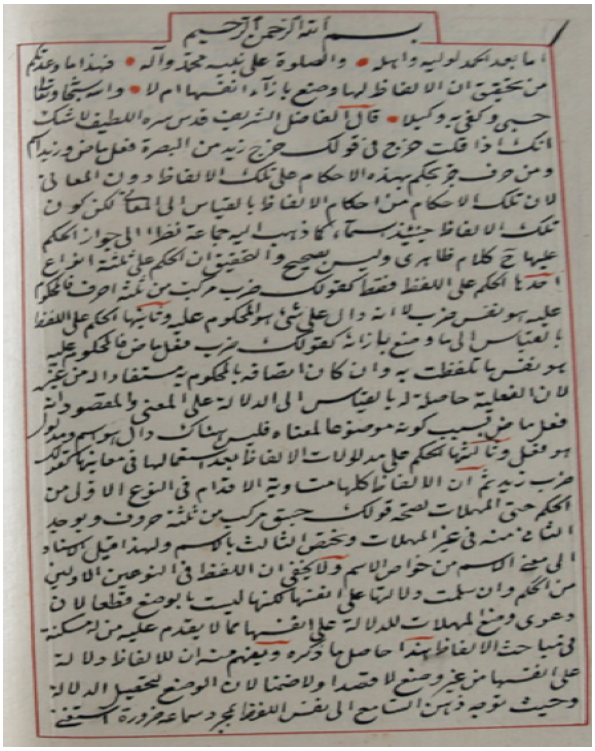
- مـكان النسـخة: مكتبـة أسـعد أفنـدي تركيـا، في مجمـوع بعنـوان: (رسـائل الفاضـل الشـهير بطاشـكبري زاده) برقـم: (٤٦٤).
- عـدد الأوراق: (٦) صفحـات في (٣) ألـواح تبـدأ مـن (٣٠/ ظ) تنتهـي عنـد (٣٢/ و).
- عدد الأسطر: (٢١)، وعدد الكلمات: (١٤).
- الخط: تعليق واضح، باللون الأسود.
- الناسخ: بدون.
- تاريخ النسخ: سنة ١١٨٦هـ.

٤- نماذج من النسخ الخطية:

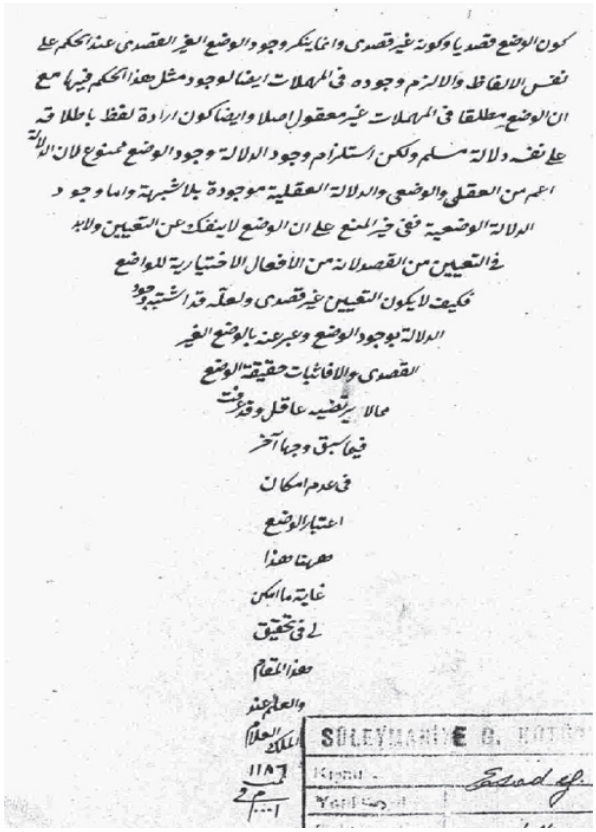




الصفحة الأولى والأخيرة من نسخة الأصل:



الصفحة الأولى والأخيرة من نسخة (ب):



الصفحة الأولى والأخيرة من نسخة (ج):

المبحث الثاني: النص المحقق

بسم الله الرحمن الرحيم أَمَّا بَعْدُ الْحَمْدُ لِوَلِيِّهِ وَأَهْلِهِ، وَالصَّلَاةُ عَلَى نَبِيِّهِ [مُحَمَّدٍ][16] وَآلِهِ، فَهَذَا مَا وَعُدْتُكُمْ مِنْ تَحْقِيقِ أَنَّ الْأَلْفَاظَ لَهَا وَضْعٌ بِإِزَاءِ أَنْفُسِهَا أَمْ لَا، وَاللهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى حَسْبِيَ وَكَفَى بِهِ وَكِيلًا.

قَالَ الْفَاضِلُ الشَّرِيفُ[17] -قَدَّسَ سِرَّهُ اللَّطِيفُ-: لا شَكَّ أَنَّكَ إِذَا قُلْتَ: "خَرَجَ" فِي قَوْلِكَ: "خَرَجَ زَيْدٌ مِنْ الْبَصْرَةِ"، فِعْلٌ مَاضٍ، وَزَيْدٌ اِسْمٌ، وَمِنْ حَرْفُ جَرٍّ، بِحُكْمٍ بِهَذِهِ الْأَحْكَامِ عَلَى تِلْكَ الْأَلْفَاظِ دُوْنَ الْمَعَانِي(الجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٤)؛ لِأَنَّ تِلْكَ الْأَحْكَامَ من أَحْكَام الْأَلْفَاظ بِالْقِيَاسِ إِلَى الْمَعَانِي، لَكِنَّ كَوْنَ تِلْكَ الْأَلْفَاظِ حِينَئِذٍ أَسْمَاءً-كَمَا ذَهَبَ إِلَيْهِ جَمَاعَةٌ [(ينظر: الأندلسي، د.ت: ١١/ ١٢٨، والرومي، ٢٠٠١م: ١/ ٢٨٨، والدماميني، ١٩٨٣م: ١/ ٧٥، والسيوطي، ٢٠٠٥م: ١/ ٢٧٠، والصبان، ١٩٩٧م: ١/ ٦٨)]؛ نَظَرًا إِلَى جَوَازِ الْحُكْمِ عَلَيْهَا حينئذٍ[18]- كَلَامٌ ظَاهِرِيٌّ وَلَيْسَ بِصَحِيحٍ، وَالتَّحْقِيقُ أَنَّ الْحُكْمَ عَلَى ثَلَاثَةِ أَنْوَاعٍ:

أَحَدُهَا- الْحُكْمُ عَلَى اللَّفْظِ فَقَطْ، كَقَوْلِكَ: "ضَرَبَ" مُرَكَّبٌ مِنْ ثَلَاثَةِ أَحْرُفٍ، فَالْمَحْكُومُ[19] عَلَيْهِ هُوَ نَفْسُ "ضَرَبَ" لَا أَنَّهُ دَالٌّ عَلَى شَيْءٍ هُوَ الْمَحْكُومُ عَلَيْهِ.

وثَانِيهَا- الْحُكْمُ عَلَى اللَّفْظِ بِالْقِيَاسِ إِلَى مَا وُضِعَ بِإِزَائِهِ، كَقَوْلِكَ: ضَرَبَ فِعْلٌ مَاضٍ، فَالْمَحْكُومُ عَلَيْهِ هُوَ نَفْسُ مَا تَلَفَّظْتَ بِهِ، وَإِنْ كَانَ اتِّصَافُهُ بِالْمَحْكُومِ بِهِ مُسْتَفَادًا لَهُ مِنْ غَيْرِهِ؛ لِأَنَّ الْفِعْلِيَّةَ حَاصِلَةٌ لَهُ بِالْقِيَاسِ إِلَى الدَّلَالَةِ عَلَى الْمَعْنَى، والْمَقْصُودُ أَنَّهُ فِعْلٌ مَاضٍ بِسَبَبِ كَوْنِهِ مَوْضُوعًا لِمَعْنَاهُ، فَلَيْسَ هُنَالِكَ دَالٌّ هُوَ اِسْمٌ، وَمَدْلُولٌ هُوَ فِعْلٌ[(ينظر: الرازي، ١٤٢٠ه: ١/ ٤١-٤٤، وابن الحاجب، ١٩٨٩م: ٢/ ٣٧٥-٣٧٦، والإيجي، ٢٠٠٤م: ١/ ٤٥١-٤٥٤، وابن هشام، ١٤٢١ه: ٦/ ٥٩٦-٥٩٩، والدماميني، ١٩٨٣م: ١/ ٧٣، القسطلاني، ١٣٢٣ه: ١٠/ ٣٧٦-٣٦٧)].

وَثَالِثُهَا- الْحُكْمُ عَلَى مَدْلُولَاتِ الْأَلْفَاظِ بَعْدَ اسْتِعْمَالِهَا فِي مَعَانِيهَا، كَقَوْلِكَ: ضَرَبَ زَيْدٌ.

ثُمَّ إِنَّ الْأَلْفَاظَ كُلَّهَا مُتَسَاوِيَةُ الْأَقْدَامِ فِي النَّوْعِ الْأَوَّلِ مِنْ الْحُكْمِ حَتَّى الْمُهْمَلَاتِ؛ لِصِحَّةِ قَوْلِكَ: "حِبَقٌ"[20] مُرَكَّبٌ مِنْ ثَلَاثَةِ حُرُوفٍ [(ابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١٨٨)]. وَيُوجَدُ الثَّانِي مِنْهُ فِي غَيْرِ الْمُهْمَلَاتِ، وَيَخْتَصُّ الثَّالِثُ بِالِاسْمِ؛ [و/ ١] وَلِهَذَا قِيلَ: الإِسْنَادُ إِلَى مَعْنَى الِاسْمِ مِنْ خَوَاصِّ الِاسْمِ [(ينظر: ابن الحاجب، ١٩٨٩م: ٢/ ٣٧٥-٣٧٦، وابن هشام، ١٤٢١ه: ٦/ ٥٩٦-٥٩٩، ونكري، ٢٠٠٠م: ١/ ٥٨)].

وَلَا يَخْفَى أَنَّ اللَّفْظَ فِي النَّوْعَيْنِ الْأَوَّلَيْنِ مِنْ الْحُكْمِ، وَإِنْ سَلِمَتْ دَلَالَتُهَا عَلَى أَنْفُسِهَا، لَكِنَّهَا لَيْسَتْ بِالْوَضْعِ قَطْعًا؛ لِأَنَّ دَعْوَى وَضْعِ الْمُهْمَلَاتِ لِلدَّلَالَةِ عَلَى أَنْفُسِهَا مِمَّا لَا يُقْدِمُ عَلَيْهِ مَنْ لَهُ أَدْنَى[21] مَكِنَةٍ فِي مَبَاحِثِ الْأَلْفَاظ، هَذَا حَاصِلُ مَا ذَكَرَهُ.

وَيُفْهَمُ مِنْهُ أَنَّ لِلْأَلْفَاظِ دَلَالَةً عَلَى أَنْفُسِهَا مِنْ غَيْرِ وَضْعٍ لا قَصْدًا وَلَا ضِمْنًا؛ لِأَنَّ الْوَضْعَ لِتَحْصِيلِ الدَّلَالَةِ. وحَيْثُ تَوَجَّهَ ذِهْنُ السَّامِعِ إِلَى نَفْسِ اللَّفْظِ بِمُجَرَّدِ سَمَاعِهِ ضَرُورَةً اسْتَغْنَى عَنْ عِبَارَةِ[22] الْوَضْعِ هُنَاكَ.

(١٦) ما بين المعقوفتين ساقط من الأصل وأثبته من (ب، ج).

(١٧) وَهُوَ عَلِيّ بن مُحَمَّد بن عَليّ الْحَنَفِيّ الشريف الجُرْجَانِيّ، قَالَ الْعَيْنِيّ فِي تَارِيخه: عَالم بِلَاد الشرق، كَانَ عَلامَة دهره، وَكَانَت بَينه وَبَين الشَّيْخ سعد الدّين مباحثات ومحاورات فِي مجْلِس تمرلنك؛ وَله تصانيف مفيدة، مِنْهَا: شرح المواقف للعضد، وَشرح التَّجْرِيد للنصير الطوسي، وشرح الْقسم الثَّالِث من الْفَتَاح، وحاشية المطول، وحاشية الْمُخْتَصر، وحاشية الْكَشَّاف، وتوفي بشيراز سنة ٨١٦هـ، ينظر: السيوطي، د.ت: ٢/ ١٩٧. وحاجي خليفة، ٢٠١٠م: ١/ ٣٨٨.

(١٨) جاء في هذا الموضع الرمز(ح) ويقصد به المؤلف "حينئذٍ".

(١٩) جاء في (ج) "المحكم".

(٢٠) جاء في الأصل "حسن"، الصواب ما أثبته من (ب، ج) موافقة للسياق.

(٢١) سقط من (ب، ج) لفظ "أدنى".

(٢٢) جاء في (ب، ج) "اعتبار".

وَمِنْ الْعُلَمَاء [(ينظر: التفتازاني، ١٩٧٨م: ١/ ٨٢، والجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٣-٧٤، وابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١/ ٨٨)]. مَنْ قَسَّمَ الْوَضْعَ إِلَى قَصْدِيٍّ وَغَيْرِ قَصْدِيٍّ، وَالْأَوَّلُ هُوَ الْمَشْهُورُ، وَأَرَادُوا بِالثَّانِي وَضْعَ كُلِّ لَفْظٍ وُضِعَ لِمَعْنًى بِإِزَاءِ نَفْسِهِ، وَجَعْلِهِ عَلَمًا لَهَا سَوَاءً كَانَ اِسْمًا أَوْ فِعْلًا أَوْ حَرْفًا، أَلَا تَرَاكَ تَقُولُ فِي قَوْلِنَا: " خَرَجَ زَيْدٌ مِنْ الْبَصْرَةِ"، "خَرَجَ" فِعْلٌ مَاضٍ، وَ"زَيْدٌ" اِسْمٌ، وَ"مِنْ" حَرْفُ جَرٍّ، فَتَجْعَلُ كَلًّا مِنْ الثَّلَاثَةِ مَحْكُومًا عَلَيْهِ، لَكِنَّ هَذَا وَضْعٌ غَيْرُ قَصْدِيٍّ لَا يَصِيرُ بِهِ اللَّفْظُ مُشْتَرَكًا، وَلَا يُفْهَمُ مِنْهُ بِذَلِكَ مَعْنًى مُسَمَّاهُ" [(ينظر: الجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٤، والدماميني، ١٩٨٣م: ١/ ٧٣والصبان، ١٩٩٧م: ١/ ٧٣)]، وَالْحَاصِلُ أَنَّ "خَرَجَ" و"مِنْ" اسْمَانِ لَهُمَا مُسْتَعْمَلَيْنِ فِي مَعْنَيَيْهِمَا، فَالْمَذْكُورُ فِي التَّرْكِيبِ الْمَذْكُورِ هُوَ الِاسْمُ، وَالْمَحْكُومُ عَلَيْهِ بِالْجَرِّ فِيهِ هُوَ الْمُسَمَّى، فَلَا تَنَاقُضَ.

أَقُولُ: الْغَرَضُ مِنْ الْوَضْعِ تَحْصِيلُ الدَّلَالَةِ؛ لِإِحْضَارِ الْمَدْلُولِ فِي ذِهْنِ السَّامِعِ، وَاللَّفْظُ إذا أُطلِقَ يُحْضِرُ بِمُجَرَّدِ التَّلَفُّظِ فِي ذِهْنِ السَّامِعِ مِنْ غَيْرِ اعْتِبَارِ الْوَضْعِ، عَلَى أَنَّ الْوَضْعَ تَعْيِينُ إِحْدَى النِّسَبِ الْمُعْتَبَرَةِ [(ينظر: القرافي، ١٩٩٥م: ١/ ٥٠٢-٥٠٣، والدماميني، ١٩٨٣م: ١/ ٧٣، والإيجي، ٢٠٠٤م: ١/ ٤٥١-٤٥٤)]. فِي نَفْسِ الْأَمْرِ بَيْنَ اللَّفْظِ وَالْمَدْلُولَاتِ؛ وإذ لَيْسَ بَيْنَ اللَّفْظِ وَنَفْسِهِ نِسْبَةٌ مُعْتَبَرَةٌ فِي نَفْسِ الْأَمْرِ [ظ/ ٢] لِتَوَقُّفِهَا عَلَى اعْتِبَارِ الْمُعْتَبِرِ، لَمْ يَكُنْ تَعْيِينُهَا مِنْ بَيْنِ النِّسَبِ، وَأَمَّا الدَّلَالَةُ فَلَا تَتَوَقَّفُ عَلَى اعْتِبَارِ الْمُعْتَبِرِ؛ فَإِنَّ اللَّفْظَ مِنْ حَيْثُ صُدُورُهُ عَنِ الْمُتَكَلِّمِ مُغَايِرٌ لَهُ من حَيْثُ وُقُوعُهُ فِي ذِهْنِ السَّامِعِ، فَيَدُلُّ بِالْأَوَّلِ عَلَى الثَّانِي.

وَاعْتَرَضَ بَعْضُ الْفُضَلَاءِ [(ينظر: الدماميني، ١٩٨٣م: ١/ ٧٣، وابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١/ ٨١)]. عَلَى كَلَامِ الْفَاضِلِ الشَّرِيفِ مِنْ وُجُوهٍ:

أَمَّا الْأَوَّلُ- فَلِأَنَّهُ لَا نِزَاعَ لِأَحَدٍ مِنْ أَرْبَابِ الْعَرَبِيَّةِ فِي أَنَّ مِثْلَ قَوْلِنَا: زَيْدٌ ثلاثيٌّ، كَلَامٌ لِصِدْقِ تَعْرِيفِهِ عَلَيْهِ، وَهُمْ [(ينظر: ابن الحاجب، ١٩٨٩م: ٢/ ٥٤٧، والزركشي، ١٩٩٤م: ٢/ ٣٠١، المرداوي، ٢٠٠٠م:١/ ٣٠٤)]. مُصَرِّحُونَ بِأَنَّ الْكَلَامَ لَا يَتَأَتَّى إِلَّا مِنْ اسْمَيْنِ، أَوْ اسْمٍ وَفِعْلٍ، فَيَلْزَمُ مِنْ ذَلِكَ أَنْ يَكُونَ اللَّفْظُ اسمًا إِذَا أُرِيدَ بِهِ نَفْسُهُ.

وَالْجَوَابُ أَنَّ الْحَصْرَ فِي قَوْلِهِم: لَا يَتَأَتَّى إِلَّا فِي اسْمَيْنِ، أَوْ اسْمٍ وَفِعْلٍ، إِضَافِيٌّ، أَيّ: بِالنِّسْبَةِ إِلَى الْأَقْسَامِ الْبَاقِيَةِ مِنْ الْأَقْسَامِ السِّتَّةِ الْعَقْلِيَّةِ[٢٣]، فَلَا يُنَافِي وُجُودَهُ فِي غَيْرِ الْأَقْسَامِ الْمَذْكُورَةِ، كَلَفْظِ "زَيْدٍ" إِذَا أُرِيدَ بِهِ نَفْسُهُ؛ لِأَنَّهُ لَيْسَ باسم حينئذٍ؛ لِأَنَّ الاسْمَ من أَقْسَامِ الْكَلِمَةِ، وَاشْتُرِطَ[٢٤] فِيهَا الْوَضْعُ لِمَعْنًى [(ينظر: ابن الحاجب، ١٩٨٩م: ٢/ ٥٤٧، و٢٠١٠م: ١١، وابن مالك، ١٩٩٠م: ١/ ٣)]. وَلَيْسَ فِي "زَيْدٍ" عِنْدَ الدَّلَالَةِ عَلَى نَفْسِهِ وَضْعٌ أَصْلًا، نَعَمْ، لَوْ نُقِضَ بِالْكَلَامِ الْمَذْكُورِ عَلَى تَعْرِيفِ الْكَلَامِ بِأَنَّهُ كَلَامٌ، مع أَنَّهُ لَمْ يَتَرَكَّبْ مِنْ كَلِمَتَيْنِ؛ لِعَدَمِ الْوَضْعِ فِي "زَيْدٍ" لَكَانَ لَهُ وَجْهٌ، وَيَحْتَاجُ[٢٥] إِلَى تَخْصِيصِ التَّعْرِيفِ بِالْأَلْفَاظِ الدَّالَّةِ عَلَى الْمَعْنَى، أَوْ ادِّعَاء كِفَايَةِ الْوَضْعِ فِي الْجُمْلَةِ، ولو فِي غَيْرِ هَذَا الْإِطْلَاقِ.

وأما ثَانِيًا- فَلِأَنَّهُ لَا يَخْلُو إِمَّا أَنْ يَكُونَ "زَيْدٌ" فِي التَّرْكِيبِ الْمَذْكُورِ مُبْتَدَأً أَوْ لَا، فَإِنْ كَانَ مُبْتَدَأً لَزِمَ أَنْ يَكُونَ اِسْمًا؛ لِأَنَّهُ مَأْخُوذٌ فِي تَعْرِيفِ الْمُبْتَدَأِ عِنْدَهُمْ [(ينظر: ابن الحاجب، ١٩٨٩م: ٢/ ٥٤٧، و٢٠١٠م: ١١، وابن مالك، ١٩٩٠م: ١/ ٣)]، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ مُبْتَدَأً لَمْ يَكُنْ لِرَفْعِهِ وَلَا لِرَفْعِ ثُلَاثِيٍّ وَجْهٌ؛

(٢٣) يقصد بالدلالات الستة العقلية: الثنائي العقلي بين الأقسام الثلاثة الذي يرتقي إلى ستة أقسام، ثلاثة منها من جنس واحد، وهي: اسم واسم، فعل وفعل، حرف وحرف، وثلاثة منها من جنسين مختلفين اسم وفعل، اسم وحرف، فعل وحرف. ينظر: الجامي، ١٤٣٠هـ: ١/ ٤١-٤٥. وابن عربشاه، ٢٠٠١م: ٢/ ٣٧٠. والتهانوي، ١٩٩٦م: ٢/ ١٦٥٩-١٦٦١. وهلال، ٢٠٠٣م: ١٤٩.

(٢٤) جاء في (ب) "ويشترط"

(٢٥) جاء في (ب) "يحتاج" بدون الواو.

لِأَنَّهُمَا حِينَئِذٍ لَا يَكُونَانِ شَيْئًا [و/ ٢] مِنَ الْمَرْفُوعَاتِ الْمَذْكُورَةِ فِي كُتُبِ النَّحْوِ.

وَالْجَوَابُ عَلَى الشِّقِّ الْأَوَّلِ، اِخْتِيَارِ كَوْنِهِ اِسْمًا فِي الْجُمْلَةِ وَلَوْ فِي إِطْلَاقٍ آخَرَ، وَعَلَى الثَّانِي كَوْنِ اِشْتِرَاطِ الِاسْمِ فِي تَعْرِيفِ الْمُبْتَدَأِ بِنَاءً عَلَى الْغَالِبِ.

وَالتَّحْقِيقُ أَنَّهُ حِينَئِذٍ لَيْسَ بِاسْمٍ مُصْطَلَحٍ، وَإِنْ كَانَ فِي حُكْمِهِ فِي صِحَّةِ الْحُكْمِ عَلَيْهِ؛ وَالْحُكْمُ يَصِحُّ عَلَى اللَّفْظِ وَالْمَعْنَى، وَحَصْرُهُمْ إِيَّاهُ فِي الْمَعْنَى؛ لِكَوْنِ كَلَامِهِمْ فِي الْأَلْفَاظِ الْمَوْضُوعَةِ لِلْمَعَانِي.

وَأَمَّا ثَالِثًا- فَلِأَنَّ اللَّفْظَ الْمُعَبَّرَ بِهِ عَنْ نَفْسِهِ كَثِيرًا مَا يُوصَفُ بِالْمَعْرِفَةِ فَيَكُونُ مَعْرِفَةً، وَأَنْتَ تَعْرِفُ أَنَّهُمْ عَرَّفُوا الْمَعْرِفَةَ بِمَا وُضِعَ لِشَيْءٍ بِعَيْنِهِ [(ينظر: سيبويه، ١٩٨٨م: ٢/ ٥، والفارسي، ١٩٦٩م: ٢٢٨، وابن الحاجب، ٢٠١٠م: ٣٧، والفاكهي، ١٩٩٣م: ١/ ٣)].

وَالْجَوَابُ أَنَّ ذِكْرَهُمْ الْوَضْعَ فِي تَعْرِيفِ الْمَعْرِفَةِ بِنَاءً عَلَى كَوْنِ كَلَامِهِمْ فِي الْأَلْفَاظِ الْمَوْضُوعَةِ، وَلَا يَلْزَمُ مِنْ ذَلِكَ أَلَّا يَكُونَ مَا لَا وَضْعَ لَهُ فِي حُكْمِ الْمَعْرِفَةِ إِذَا وُجِدَ فِيهِ التَّعْيِينُ.

وَأَمَّا رَابِعًا- فَلِأَنَّ الْمُحَقِّقِينَ مِنَ النُّحَاةِ [(ينظر: الأندلسي، د.ت: ١١/ ١٢٨، والدماميني، ١٩٨٣م: ١/ ٧٥، والسيوطي، ٢٠٠٥م: ١/ ٢٤٧، والصبان، ١٩٩٧م: ١/ ٦٨)]، قَدْ صَرَّحُوا فِي مَوَاضِعَ عَدِيدَةٍ مِنْ كَلَامِهِمْ عَلَى أَنَّ "ضَرَبَ" و"مِنْ" وَأَخَوَاتِهِمَا أَسْمَاءٌ لِلْأَلْفَاظِ الدَّالَّةِ عَلَى مَعَانِيهَا، وَأَعْلَامٌ لَهَا.

كَمَا قَالَ الْمُحَقِّقُ الْإِسْتِرَابَاذِيُّ: "اِعْلَمْ أَنَّهُ إِذَا قُصِدَ بِكَلِمَةٍ ذَلِكَ اللَّفْظُ، دُونَ مَعْنَاهَا، كَقَوْلِكَ: "أَيْنَ" كَلِمَةُ اسْتِفْهَامٍ، و"ضَرَبَ" فِعْلٌ مَاضٍ، فَهِيَ عَلَمٌ، وَذَلِكَ لِأَنَّ مِثْلَ هَذَا مَوْضُوعٌ لِشَيْءٍ بِعَيْنِهِ غَيْرَ مُتَنَاوِلٍ غَيْرَهُ" (الْإِسْتِرَابَاذِيُّ، ١٩٧٥م: ٣/ ٢٥٥)، وَلَا شَكَّ أَنَّ الِاسْمِيَّةَ مُسْتَلْزِمَةٌ لِلْوَضْعِ.

وَالْجَوَابُ أَنَّ الْحَقَّ أَحَقُّ بِأَنْ يُتَّبَعَ وَلَا يَخْفَى -مِمَّا قَدْ مَرَّ[٢٦]- أَنَّ الثَّابِتَ هُنَاكَ هُوَ الدَّلَالَةُ بِدُونِ الْوَضْعِ، فَلَا حَاجَةَ إِلَى اعْتِبَارِهِ؛ لِأَنَّهُ إِنَّمَا يُعْتَبَرُ لِأَجْلِ تَحْصِيلِ الدَّلَالَةِ، وَقَدْ حَصَلَتْ بِدُونِهِ فَلَا يُمْكِنُ [ظ/ ٣] إِثْبَاتُ الْوَضْعِ هَهُنَا بِوُجُودِ الدَّلَالَةِ.

وَأَمَّا خَامِسًا- فَلِأَنَّ الْمُحَقِّقِينَ مِنَ النُّحَاةِ [(ينظر: ابن جني، ١٤٢٩ه: ١/ ٢٥٦، والآمدي، ١٤٠٤ه: ١/ ٦٠، والتفتازاني، ١٤١١ه: ٢١٩، والمرداوي، ٢٠٠٠م: ١/ ٣٧٨، السيوطي، ١٩٧٤م: ٣/ ١٤٠، والسيوطي، ١٩٩٨م: ١/ ٢٩١)] كَالْمُجْمِعِينَ عَلَى أَنَّ اللَّفْظَ الْمُسْتَعْمَلَ اسْتِعْمَالًا صَحِيحًا جَارِيًا عَلَى الْقَانُونِ مُنْحَصِرٌ فِي الْحَقِيقَةِ وَالْمَجَازِ، وَلَا بُدَّ فِيهِمَا مِنَ الْوَضْعِ؛ لِأَنَّ الْحَقِيقَةَ: اللَّفْظُ الْمُسْتَعْمَلُ فِي الْمَوْضُوعِ لَهُ، وَالْمَجَازُ اللَّفْظُ الْمُسْتَعْمَلُ فِي لَازِمِهِ[(ينظر: الجرجاني، ٢٠٠١م: ٢٣٧، والفهري، ١٩٩٩م: ١/ ١٨٠، وابن عربشاه، ٢٠٠١م: ٢/ ١٠٦، والكفوي، د.ت: ٣٦٣)]. وَلَا رَيْبَ أَنَّ اسْتِعْمَالَ مِثْلِ: "ضَرَبَ" وَ"مِنْ" وَ"زَيْدٌ" وَأَمْثَالِ هَذِهِ التَّرَاكِيبِ اسْتِعْمَالٌ صَحِيحٌ مَقْبُولٌ عِنْدَ الْكُلِّ، وَلَيْسَتْ بِمَجَازَاتٍ فَيَلْزَمُ[٢٧] أَنْ يَكُونَ لَهَا وَضْعٌ لِمَا اُسْتُعْمِلَتْ هِيَ فِيهِ: أَعْنِي أَنْفُسَهَا؛ مِنْ حَيْثُ إِنَّهَا دَالَّةٌ عَلَى مَعَانِيهَا، وَكَفَى بِهَذَا مُسْتَنَدًا فِي إِثْبَاتِ الْأُمُورِ اللُّغَوِيَّةِ.

وَالْجَوَابُ أَنَّ الْحَقِيقَةَ وَالْمَجَازَ قِسْمَانِ مِنَ اللَّفْظِ الْمَوْضُوعِ الْمُسْتَعْمَلِ، فَحَيْثُ لَا يُوجَدُ الْوَضْعُ يَكُونُ خَارِجًا عَنِ الْمُقَسَّمِ فَلَا يَبْطُلُ بِخُرُوجِهِ الْحَصْرُ[(ينظر: التفتازاني، ١٤١١ه: ٢١٩، والجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٣-٧٥، وابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١/ ٩٦-٩٩)]، كَمَا أَنَّ اللَّفْظَ عِنْدَ الْوَضْعِ خَارِجٌ عَنِ الْمُقَسَّمِ لِعَدَمِ وُجُودِ الِاسْتِعْمَالِ حِينَئِذٍ،

(٢٦) جاء في (ب) "عَرَفْتَ".
(٢٧) جاء في (ب، ج) "فَلَزِمَ".

وَلَا يَضُرُّ خُرُوجُهُ الْحَصْرَ، ثُمَّ إِنَّ اللَّازِمَ فِي الْحَقِيقَةِ وَالْمَجَازِ كَوْنُ اسْتِعْمَالِهَا اسْتِعْمَالًا صَحِيحًا مَقْبُولًا، لَكِنْ لَا يَلْزَمُ منه كَوْنُ كُلِّ اسْتِعْمَالٍ صَحِيحٍ مَقْبُولٍ دَاخِلًا فِي الْحَقِيقَةِ وَالْمَجَازِ[(ينظر: ابن جني، ١٤٢٩ه: ١/ ٢٥٦، والآمدي، ١٤٠٤ه: ١/ ٦٠، والتفتازاني، ١٤١١ه: ٢١٩، والمرداوي، ٢٠٠٠م: ١/ ٣٧٨، والسيوطي، ١٩٩٨م: ١/ ٢٩١)].

وَأَمَّا سَادِسُهَا- فَلِأَنَّ الْأَلْفَاظَ إِذَا ثَبَتَ وَضْعُهَا لِأَنْفُسِهَا لَا يُمْكِنُ وَضْعُهَا لَهَا قَصْدًا وَأَصَالَةً؛ لِئَلَّا يَلْزَمَ كَوْنُ الْأَلْفَاظِ مُشْتَرَكَةً بَيْنَ أَنْفُسِهَا وَمَعَانِيهَا، فَتَعَيَّنَ الْقَوْلُ اضْطِرَارًا بِوَضْعِهَا لَهَا وَضْعًا غَيْرَ قَصْدِيٍّ، فَعَلَى هَذَا لَيْسَ إِثْبَاتُهُ أَمْرًا لَا يُسَاعِدُهُ عَقْلٌ وَلَا نَقْلٌ، بَلْ إِثْبَاتُ أَمْرٍ بِمُقْتَضَى قَوَاعِدِ اللُّغَةِ [(ابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١/ ٨٨)].

وَالْجَوَابُ أَنَّهُ إِنْ أَرَادَ بِالْوَضْعِ غَيْرِ[٢٨] الْقَصْدِيِّ فَهْمَ السَّامِعِ نفسَ اللَّفْظِ عِنْدَ الْإِطْلَاقِ مِنْ غَيْرِ تَعْيِينِهِ لَهُ، [و/ ٣] فَذَلِكَ هُوَ الدَّلَالَةُ، وَتَسْمِيَتُهُ "وَضْعًا غَيْرَ قَصْدِيٍّ" مُجَرَّدُ اصْطِلَاحٍ[(ابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١/ ٨٨)]، وَإِنْ أَرَادَ [أَنَّ][٢٩] هُنَاكَ تَعْيِينًا مِنْ طَرَفِ الْوَاضِعِ، فَيَكُونُ وَضْعًا قَصْدِيًّا كَسَائِرِ الْأَوْضَاعِ، وَكَوْنُ الْمَوْضُوعِ لَهُ أَلْفَاظٌ لَا يَضُرُّ فِي كُونِ الْوَضْعِ قَصْدِيًّا، وَإِلَّا لَزِمَ كَوْنُ مُصْطَلَحَاتِ أَهْلِ الْعَرَبِيَّةِ مِنَ الِاسْمِ وَالْفِعْلِ وَالْحَرْفِ وَالْحَقِيقَةِ وَالْمَجَازِ كُلِّهَا وَضْعًا غَيْرَ قَصْدِيٍّ، وَلَمْ يَقُلْ بِهِ أَحَدٌ.

وَأَمَّا سَابِعًا- فَلِأَنَّ مَا ذُكِرَ مِنَ أَنَّ جَعْلَ تِلْكَ الْأَلْفَاظِ مَحْكُومًا عَلَيْهَا لا يَقْتَضِي كَوْنَهَا أَسْمَاءً بَعِيدٌ؛ لِأَنَّ إِثْبَاتَ مَحْكُومٍ عَلَيْهِ غَيْرَ الْفَاعِلِ وَالْمُبْتَدَأِ الْمُسْتَلْزَمَيْنِ لِلِاسْمِيَّةِ أَمْرٌ لَا يُسَاعِدُهُ عَقْلٌ وَلَا نَقْلٌ.

وَالْجَوَابُ مَا مَرَّ مِنْ أَنَّ اسْتِلْزَامَهُمَا لِلِاسْمِيَّةِ بِنَاءً عَلَى الْغَالِبِ الَّذِي جَرَى عُرْفُهُمْ عَلَيْهِ، وَلَا يَلْزَمُ مِنْ ذَلِكَ أَنْ لَا يَكُونَ غَيْرُ الاسْمِ فَاعِلًا وَمُبْتَدَأً وَلَو نَادِرًا.

وَأَمَّا ثَامِنًا- فَلِأَنَّ مَا ذَكَرَهُ[٣٠] مِنْ كَوْنِ الْكَلِمَاتِ مُتَسَاوِيَةَ الْأَقْدَامِ فِي صِحَّةِ الْإِخْبَارِ عَنْ أَلْفَاظِهَا كَلَامٌ لَا طَائِلَ تَحْتَهُ؛ لِأَنَّ الخَصْمَ [لَا][٣١] يُنَازِعُ فِي ذَلِكَ، بَلْ يَقُولُ جَمِيعُهَا أَسْمَاءٌ.

وَالْجَوَابُ أَنَّ مَا ذَكَرَهُ لِلتَّفْرِقَةِ بَيْنَ الْأَنْوَاعِ الثَّلَاثَةِ لِلْأَحْكَامِ الْمَذْكُورَةِ[٣٢] هُنَاكَ، وَلَمْ يَقْصِدْ بِذَلِكَ الْإِلْزَامَ.

وَأَمَّا تَاسِعًا- فَلِأَنَّهُ إِنْ أَرَادَ بِقَوْلِهِ: "لَمْ يَحْتَجْ هُنَاكَ إِلَى وَضْعٍ آخر"[٣٣] عَدَمَ الِاحْتِيَاجِ إِلَى الْوَضْعِ وَالدَّالِّ، وَيُشَارِكُ الْأَلْفَاظَ فِي صِحَّةِ الْحُكْمِ عَلَيْهَا مِنْ حَيْثُ الْعَقْلُ فَمُسَلَّمٌ [(ابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١/ ٨١، والرومي، ٢٠٠١م: ١/ ١٨٧)] وَلَا يُجْدِيهِ نَفْعًا. وَإِنْ أَرَادَ عَدَمَ الِاحْتِيَاجِ والصِّحَّةِ من حَيْثُ الْعَرَبِيَّةُ حَتَّى يَصِيرَ بِهَذَا اللَّفْظِ مَحْكُومًا عَلَيْهِ نَحْوِيًّا فَمَمْنُوعٌ،[٣٤] وَلَوْ صَحَّ ذَلِكَ لَزِمَ جَوَازُ أَنْ يَكُونَ كُلُّ صَوتٍ صَدَرَ عَنْ شَخْصٍ كَيْفَ [ظ/ ٤] كَانَ، بَلْ كُلُّ مَا أُشِيرَ إِلَيْهِ مِنْ غَيْرِ لَفْظٍ مَحْكُومًا عَلَيْهِ بِحَسَبِ النَّحْوِ مِنْ غَيْرِ فَرْقٍ بَيْنَهُ وَبَيْنَ مَا نَحْنُ بِصَدَدِهِ، وَقَدْ اعْتَرَفَ هُوَ [(ينظر: والجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٣-٧٤)]، بِالْفَرْقِ بَيْنَهُمَا.

وَالْجَوَابُ أَنَّ مُرَادَهُ هُوَ الثَّانِي، لَكِنَّ الْمُعْتَبَرَ عِنْدَهُ فِي الصِّحَّةِ مِنْ حَيْثُ الْعَرَبِيَّةُ أَمْرَانِ: اللَّفْظُ وَالدَّلَالَةُ، فحَيْثُ اشْتَرَطَ اللَّفْظَ لَمْ يُرِدْ النَّقْضَ[٣٥] بِالصَّوْتِ، وحَيْثُ اشْتَرَطَ الدَّلَالَةَ لَمْ يُرِدْ النَّقْضَ بِغَيْرِ الْأَلْفَاظِ. وَأَمَّا الْمُهْمَلات فَلَا شُبْهَةَ فِي أَنَّهَا أَلْفَاظٌ [(ينظر: الجامي، ١٤٣٠ه: ١/ ٤١-٤٥،

(٢٨) جاء في جميع النسخ "الغير" بالألف واللام وهو لحن، وحذفت "ال" حفاظًا على السلامة اللغوية.

(٢٩) ساقط من الأصل وأثبته من (ب).

(٣٠) جاء في الأصل (ذكر) وأثبته من (ب).

(٣١) ساقطة من الأصل وأثبته من (ب) موافقة للسياق.

(٣٢) ينظر: صفحة (١٢) من هذه الرسالة.

(٣٣) ينظر: الجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٤، ورد النص عنده "لم يحتج هنالك إلى وضع" باختلاف في لفظ "هنالك"، وبدون لفظ "آخر".

(٣٤) جاء في (ب، ج) "فمم" وهو رمز استخدمه الناسخ، وقد يكون من المؤلف.

(٣٥) جاء في (ب، ج) "النقص" وهو تحريف.

وناظر الجيش، ١٤٢٨ه: ١/ ١٩، والحدادي، ١٩٩٠م: ٦٧٨)]، وَفِي دَلَالَتِهَا عَلَى أَنْفُسِهَا عِنْدَ الْحُكْمِ عَلَيْهَا، وَإِنْ لم يُوجَدْ الْوَضْع.

وَأَمَّا عَاشِرًا- فَلِأَنَّ الْفَرْقَ بَيْنَ الْمَوْضُوعَاتِ والْمُهْمَلاتِ حَاصِلٌ بِوُجُودِ الْوَضْعِ غَيْرِ القَصْدِيّ فِي الْمُهْمَلاتِ، وَوُجُودِ الْوَضْعِ[٣٦] القَصْدِيّ فِي الْمَوْضُوعَاتِ، فَلَا يَلْزَمُ مَا ذَكَرَهُ مِنْ لُزُومِ عَدَمِ الْفَرْقِ بَيْنَهُمَا [(ينظر: التفتازاني، ١٩٧٨م: ١/ ٨٢، والجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٣-٧٤)].

فَنَقُولُ: إِذَا قَالَ الْوَاضِعُ مَثَلًا: "ضَرَبَ" عيَّنْتُهُ لِكَذَا، فَلَا شَكَّ أَنَّ قَصْدَهُ فِي هَذِهِ الْحَالَةِ إِلَى تَعْيِينِ "ضَرَبَ" لِمَعْنَاهُ، لَكِنْ وَقَعَ مِنْهُ إِطْلَاقُهُ وإِرَادَةُ نَفْسِهِ مِنْهُ فَوَقَعَ مِنْهُ فِي[٣٧] ضِمْنِ ذَلِكَ التَّعْيِينِ الْمَقْصُودِ تعيينُهُ لِنَفْسِهِ أَيْضًا، وَلَمْ يُوجَدْ مِنْهُ مِثْلُهُ فِي الْمُهْمَلاتِ.

وَالْجَوَابُ أَنَّ الْفَاضِلَ الشَّرِيفَ لَا يُنْكِرُ الْفَرْقَ بَيْنَ كَوْنِ الْوَضْعِ قَصْدِيًّا، وكونِهِ غَيْرَ قصديٍّ، وَإِنَّمَا يُنْكِرُ وُجُودَ الْوَضْعِ غَيْرِ القَصْدِيّ عِنْدَ الْحُكْمِ عَلَى نَفْسِ الْأَلْفَاظ، وَإِلَّا لَزِمَ وُجُودُهُ فِي الْمُهْمَلاتِ أَيضًا؛ لِوُجُودِ مِثْلِ هَذَا الْحُكْمِ فِيهَا مَعَ أَنَّ الْوَضْعَ مُطْلَقًا فِي الْمُهْمَلاتِ غَيْرُ مَعْقُولٍ أَصَلًا، وأيضًا كَوْنُ إِرَادَةِ لَفْظٍ بِإِطْلَاقِهِ عَلَى نَفْسِهِ دَلَالَةً مُسَلَّمٌ، وَلَكِنَّ اسْتِلْزَامَ وُجُودِ الدَّلَالَةِ وُجُودَ الْوَضْعِ [و/ ٤] مَمْنُوعٌ؛ لِأَنَّ الدَّلَالَاتِ أَعَمُّ مِنْ الْعَقْلِيِّ والْوَضْعِيِّ [(ينظر: التفتازاني، ١٩٧٨م: ١/ ٨٢، والجرجاني، ١٩٦٦م: ٧٣-٧٤، والدماميني،١٩٨٣م: ١/ ٧٥، وابن أمير حاج، ١٩٨٣م: ١/ ٨٨)]، والدَّلَالَةُ الْعَقْلِيَّةُ مَوْجُودَةٌ بِلَا شُبْهَةٍ، وَأَمَّا وُجُودُ الدَّلَالَةِ الْوَضْعِيَّةِ فَفِي حَيْزِ الْمَنْعِ عَلَى أَنَّ الْوَضْعَ لَا يَنْفَكُّ عَنِ التَّعْيِينِ ولا بُدَّ فِي التَّعْيِينِ مِنَ القَصْدِ؛ لِأَنَّهُ مِنَ الْأَفْعَالِ الِاخْتِيَارِيَّةِ لِلْوَاضِعِ، فَكَيْفَ لَا يَكُونُ التَّعْيِينُ غَيْرَ قصديٍّ، وَلَعَلَّهُ قَدْ اشْتَبَهَ عَلَيْهِ[٣٨] وُجُودُ الدَّلَالَةِ لِوُجُودِ الْوَضْعِ وعَبَّرَ عَنْهُ بالْوَضْعِ غَيْرِ القَصْدِيِّ، وَإِلَّا فَإِثْبَاتُ حَقِيقَةِ الْوَضْعِ مِمَّا لَا يَرْتَضِيهِ عَاقِلٌ، وَقَدْ عَرَفْتَ فِيمَا سَبَقَ وَجْهًا آخَرَ فِي عَدَمِ إِمْكَانِ اعْتِبَارِ الْوَضْعِ هَهُنَا، هَذَا غَايَةُ مَا أَمْكَنَ لِيَ فِي تَحْقِيقِ هَذَا الْمَقَامِ.

وَالْعِلْمُ عِنْدَ الْمَلِكِ الْعَلَّامِ، تَمَّ (١١٨٦)[٣٩].

الخاتمة

توصل الباحث من خلال الدراسة والتحقيق إلى عدد من النتائج، هي:

١. تناول المخطوط قضية الوضع اللغوي، وهل للألفاظ وضع خاص بها دون النظر إلى مدلولها؟، وتبين من خلال عرض المؤلف ومناقشته الآراء أَنَّهُ ليس للألفاظ وضع؛ لِأَنَّ الغرض من الوضع هو تحصيل الدلالة، وليس تحصيل اللفظ.
٢. تَبَيَّنَ أَنَّ المخطوط جاء لشرح رأي السيد الشريف الجرجاني حول طبيعة وضع الألفاظ.
٣. تجلَّت لدى المؤلف ما يُعرف اليوم بمنهجية المدخل البيني في البحث العلمي عند معالجته موضوع المخطوط.
٤. تَبَيَّنَت طبيعة العلاقة الجدلية بين الألفاظ ومدلولاتها من وجهات نظر مختلفة.

ثبت المصادر والمراجع

١. ابن الحاجب، جمال الدين بن عثمان. (١٩٨٩م). أمالي ابن الحاجب، تحقيق: الدكتور فخر قدارة. عمان، دار عمار.

(٣٦) جاء في الأصل "ووجود الوضع غير القصدي في الموضوعات" وهو خطأ والصواب ما أثبته من (ب، ج) موافقة للمعنى.
(٣٧) سقط من (ب، ج) " فوقع منه".
(٣٨) ساقط من (ب، ج) "عليه".
(٣٩) التاريخ ساقط من نسخة الأصل وأثبته من نسخة (ب).

٢. ابن الحاجب، جمال الدين بن عثمان. (٢٠١٠م). الكافية في علم النحو، تحقيق: الدكتور صالح الشاعر. القاهرة، مكتبة الآداب.

٣. ابن العماد، عبد الحي. (١٩٨٦م). شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: محمود الأرناؤوط، بيروت، دار ابن كثير.

٤. ابن أمير حاج، شمس الدين محمد. (١٩٨٣م). التقرير والتحبير (ط٢). بيروت، دار الكتب العلمية.

٥. ابن جني، عثمان. (١٤٢٩هـ). الخصائص(ط٣)، تحقيق: الدكتور عبد الحميد الهنداوي. بيروت، دار الكتب العلميّة.

٦. ابن عربشاه، إبراهيم. (٢٠٠١م). الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم، تحقيق: الدكتور عبد الحميد هنداوي. بيروت، دار الكتب العلمية.

٧. ابن مالك، محمد بن عبد الله. (١٩٩٠م). شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: الدكتور عبد الرحمن السيد والدكتور محمد المختون. الجيزة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

٨. ابن هشام، عبد الله. (١٤٢١هـ). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: الدكتور عبد اللطيف الخطيب. الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون.

٩. الْإِسْتِرَابَاذِيُّ، الرضي محمد. (١٩٧٥م). شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب، تحقيق: يوسف عمر. ليبيا، جامعة قار يونس.

١٠. الآمدي، أبو الحسن علي. (١٤٠٤هـ). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: الدكتور سيد الجميلي. بيروت، دار الكتاب العربي.

١١. الأندلسي، أبو حيان محمد. (د.ت). التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: الدكتور حسن هنداوي. دمشق، دار القلم.

١٢. الإيجي، عبد الرحمن. (٢٠٠٤م). شرح مختصر المنتهى الأصولي للإمام أبي عمرو عثمان ابن الحاجب المالكي (ت:٦٤٦هـ) وعلى المختصر والشرح عدد من الحواشي، تحقيق: محمد حسن إسماعيل. بيروت، دار الكتب العلمية.

١٣. الآيدني، علي. (١٣٨٩هـ). المعقد المنظوم في ذكر أفاضل الروم، تصحيح: سيد محمد بهبهاني. تهران، مركز إسناد مجلس شورى إسلامي.

١٤. الباباني، إسماعيل. (١٩٥١م). هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين. إستانبول. وكالة المعارف الجليلة.

١٥. البوريني، الحسن. (١٩٦٣م). تراجم الأعيان من أبناء الزمان. دمشق، المجمع العمل العربي.

١٦. التفتازاني، سعد الدين. (١٤١١هـ). مختصر المعاني (مختصر لشرح تلخيص المفتاح). قم، دار الفكر.

١٧. التفتازاني، سعد الدين. (١٩٧٨م). حاشية العلامة سعد التفتازاني على الكشاف للزمخشري، تحقيق: عبد الفتاح البربري [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر.

١٨. التهانوي، محمد. (١٩٩٦م). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: الدكتور علي دحروج، ترجمة: الدكتور عبد

الله الخالدي والدكتور جورج زيناني. بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

١٩. الجامي، عبد الرحمن. (١٤٣٠هـ). شرح ملا جامي، تحقيق: الشيخ أحمد عزّو. بيروت، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٠. الجرجاني، عبد القاهر. (٢٠٠١م). دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: الدكتور عبد الحميد هنداوي. بيروت، دار الكتب العلمية.

٢١. الجرجاني، علي بن محمد. (١٩٦٦). الحاشية على الكاشف. القاهرة، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

٢٢. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله. (١٩٤١م). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. بغداد، مكتبة المثنى.

٢٣. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله. (٢٠١٠م). سلم الوصول إِلَى طبقات الفحول، تحقيق: محمود الأرناؤوط. إستانبول، مكتبة إرسيكا.

٢٤. الحدادي، زين الدين. (١٩٩٠م). التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: الدكتور محمد الداية. بيروت، دار الفكر المعاصر.

٢٥. حلاق، حسان وصباغ، عباس. (١٩٩٩م). المعجم الجامع في المصطلحات الأيوبية والمملوكية والعثمانية. بيروت، دار العلم للملايين.

٢٦. الخطيب، مصطفى. (١٩٩٦م). معجم المصطلحات والألفاظ التاريخية. بيروت، مؤسسة الرسالة.

٢٧. الخليلي، لُؤي. (١٤٣١هـ). لآلئ المحار في تخريج مصادر رد المحتار ذِكرٌ لِلمُصنَفَات والرَّسائل الوَاردة في حَاشِية ابن عَابدِين. الأردن، بدار الفتح للدراسات والنشر.

٢٨. الدماميني، محمد. (١٩٨٣م). تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، تحقيق: الدكتور محمد المفدى.

٢٩. الرازي، محمد. (١٤٢٠هـ). مفاتيح الغيب ط٣. بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٣٠. الرومي، مصلح الدين. (٢٠٠١م). حاشية ابن التمجيد على البيضاوي وحاشية القونوي على البيضاوي، تحقيق: عبد الله عمر. بيروت، دار الكتب العلمية.

٣١. الزركشي، بدر الدين محمد. (١٩٩٤م). البحر المحيط في أصول الفقه. دار الكتبي.

٣٢. سيبويه، عمرو بن عثمان. (١٩٨٨م). الكتاب ط٣، تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة، مكتبة الخانجي.

٣٣. السيوطي، جلال الدين. (١٩٧٤م). الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: الدكتور محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٤. السيوطي، جلال الدين. (١٩٩٨م). المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، بيروت، دار الكتب العلمية.

٣٥. السيوطي، عبد الرحمن. (٢٠٠٥م). نواهد الأبكار وشوارد الأفكار= حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي. كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى، السعودية.

٣٦. السيوطي، عبد الرحمن. (د.ت). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق:

محمد أبو الفضل إبراهيم. صيدا، المكتبة العصرية.

٣٧. الشوكاني، محمد. (١٩٨٠م). البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. بيروت، دار المعرفة.

٣٨. الصبان، محمد. (١٩٩٧م). حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن مالك. بيروت، دار الكتب العلمية.

٣٩. طاشكبري زاده، أحمد. (١٩٧٥م). الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية. بيروت، دار الكتاب العربي.

٤٠. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠٠٠م). شرح المقدمة الجزرية، تحقيق: الدكتور محمد الأمين. المدينة المنورة، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد في السعودية في مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٤١. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠٠٧م). الإنصاف في مشاجرة الأسلاف في اجتماع الاستعارتين التبعية والتمثيلية، تحقيق: الدكتور محمد شحاته. القاهرة، مكتبة الآداب.

٤٢. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠١٩). العناية في تحقيق الاستعارة بالكناية، تحقيق: الدكتور عمر يوسف عبد الغني حمدان. مجلة المجمع أكاديمية القاسمي، العدد ١٤، ص ص ١٨٥-٢٠٤.

٤٣. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠٢٠). رسالة الأربعون في لطائف النبي - ومزاحه، تحقيق: عبد القادر محمد حسين. مجلة الباحث للعلوم الإسلامية، ٢(١)، ص ص ١٨٢-٢٦٧.

٤٤. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠٢١م أ). آداب البحث والمناظرة، تحقيق: النبهان. الكويت، دار الظاهرية.

٤٥. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠٢١م ب). شرح العوامل المائة في النحو لعبد القاهر الجرجاني (ت: ٤٧١هـ)، تحقيق: عبد الله علام كبها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين.

٤٦. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠٢١م ج). رسالة الشفاء لأدواء الوباء، تحقيق: الدكتور فؤاد أحمد عطاء الله. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢(١)، ص ص ٢٨٣-٢٩٧.

٤٧. طاشكبري زاده، أحمد. (٢٠٢١م د). رسم البرهان في هجاء حروف الفرقان، تحقيق: نجيب العامري [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية الآداب، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

٤٨. عاشق حلبي، أحمد. (٢٠٠٧م). ذيل الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية، تحقيق: الدكتور عبد الرزاق بركات. القاهرة، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٩. الغزي، تقي الدين. (١٩٨٣م). الطبقات السنية في تراجم الحنفية، تحقيق: الدكتور عبد الفتاح الحلو. الرياض، دار الرفاعي.

٥٠. الفارسي، أبو علي. (١٩٦٩م). الإيضاح العضدي، تحقيق: الدكتور حسن فرهود. كلية الآداب، جامعة الرياض.

٥١. الفاكهي، عبد الله. (١٩٩٣م). شرح كتاب الحدود في النحو (ط٢)، تحقيق: الدكتور المتولي الدميري. القاهرة، مكتبة وهبة.

٥٢. الفهري، ابن التلمساني عبد الله. (١٩٩٩م). شرح المعالم في أصول الفقه، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض. بيروت، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٣. القرافي، أحمد. (١٩٩٥م). نفائس الأصول في شرح المحصول، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض. مكة المكرمة، مكتبة نزار مصطفى الباز.

٥٤. القسطلاني، أحمد. (١٣٢٣هـ). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري(ط٧). القاهرة، المطبعة الكبرى الأميرية.

٥٥. الكفوي، أبو البقاء أيوب. (د.ت). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري. بيروت، مؤسسة الرسالة.

٥٦. المحبي، محمد. (د.ت). خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، بيروت، دار صادر.

٥٧. المرداوي، علي بن سليمان. (٢٠٠٠م). التحبير شرح التحرير في أصول الفقه، تحقيق: الدكتور عبد الرحمن الجبرين وآخرون. الرياض، مكتبة الرشد.

٥٨. ناظر الجيش، محمد. (١٤٢٨هـ). شرح التسهيل المسمى تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق/ الدكتور علي محمد فاخر وآخرين. القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

٥٩. نكري، عبد النبي. (٢٠٠٠م). جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، ترجم الفارسية: حسن فحص. بيروت، دار الكتب العلمية.

٦٠. هلال، هيثم. (٢٠٠٣م). معجم مصطلح الأصول (تعريفات لغوية، شروحات لكتب الأصول، نبذات تاريخية). مراجعة وتوثيق: الدكتور محمد التونجي. بيروت، دار الجيل.

٦١. ويكيبيديا الموسوعة الحرة. wikipedia.org، استرجع في ٢١/ ١٠/ ٢٠٢٢.

Index of sources and References:

1. Ibn al-Ḥājb, Jmāl al-Dyn B. Thmān. (1989M). Māly Ibn al-Ḥājb, Thqyq: al-Dktwr Fkhr Qdārh. Mān, Dār Mār.
2. Ibn al-Ḥājb, Jmāl al-Dyn B. Thmān. (2010M). al-Kāfyh Fy Lm al-Nḥw, Thqyq: al-Dktwr Ṣālḥ al-Shār. al-Qāhrh, Mktbh al-Ādāb.
3. Ibn al-Mād, Bd al-Ḥy. (1986M). Shdhrāt al-Dhhb Fy Khbār Mn Dhhb, Thqyq: Mḥmwd al-Rnāuwṭ, Byrwt, Dār Ibn Kthyr.
4. Ibn Myr Ḥāj, Shms al-Dyn Mḥmd. (1983M). al-Tqryr Wāltḥbyr (Ṭ2). Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.
5. Ibn Jny, Thmān. (1429H). al-Khṣāiṣ(Ṭ3), Thqyq: al-Dktwr Bd al-Ḥmyd al-Hndāwy. Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.
6. Ibn Rbshāh, Ibrāhym. (2001M). al-Ṭwl Shrḥ Tlkhyṣ Mftāḥ al-Lwm, Thqyq: al-Dktwr Bd al-Ḥmyd Hndāwy. Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.
7. Ibn Mālk, Mḥmd B. Bd al-Lh. (1990M). Shrḥ Tshyl al-Fwāid, Thqyq: al-Dktwr Bd al-Rḥmn al-Syd Wāldktwr Mḥmd al-Mkhtwn. al-Jyzh, Hjr Llṭbāh Wāln-shr Wāltwzy Wālilān.

17. al-Tftāzāny, Sd al-Dyn. (1978M). Ḥāshyh al-Lāmh Sd al-Tftāzāny La al-Kshāf Llzmkhshry, Thqyq: Bd al-Ftāḥ al-Brbry [Rsālh Dktwrāh Ghyr Mnsh-wrh]. Klyh al-Lghh al-Rbyh, Jāmh al-Zhr.

18. al-Thānwy, Mḥmd. (1996M). Mws-wh Kshāf Āṣṭlāḥāt al-Fnwn Wāllwm, Thqyq: al-Dktwr Ly Dḥrwj, Trjmh: al-Dktwr Bd al-Lh al-Khāldy Wāldkt-wr Jwrj Zynāny. Byrwt, Mktbh Lb.ān Nāshrwn.

19. al-Jāmy, Bd al-Rḥmn. (1430H). Shrḥ Mlā Jāmy, Thqyq: al-Shykh Ḥmd Zw. Byrwt, Dār Iḥyā al-Trāth al-Rby Llṭbāh Wālnshr Wāltwzy.

20. al-Jrjāny, Bd al-Qāhr. (2001M). Dlāil al-Ijāz Fy Lm al-Māny, Thqyq: al-Dkt-wr Bd al-Ḥmyd Hndāwy. Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.

21. al-Jrjāny, Ly B. Mḥmd. (1966). al-Ḥāshyh La al-Kāshf. al-Qāhrh, Shrkh Mktbh Wmṭbh Mṣṭfa al-Bāby al-Ḥlby Wwlādh.

22. Ḥājy Khlyf, Mṣṭfa B. Bd al-Lh. (1941M). Kshf al-Ẓnwn N Sāmy al-Ktb Wālfnwn. Bghdād, Mktbh al-Mthna.

23. Ḥājy Khlyf, Mṣṭfa B. Bd al-Lh. (2010M). Slm al-Wṣwl Ila Ṭbqāt al-Fḥwl, Thqyq: Mḥmwd al-Rnāuwṭ. Istānbwl, Mktbh Irsykā.

24. al-Ḥdādy, Zyn al-Dyn. (1990M). al-Twqyf La Mhmāt al-Tāryf, Thqyq: al-Dktwr Mḥmd al-Dāyh. Byrwt, Dār al-Fkr al-Māṣr.

25. Ḥlāq, Ḥsān Wṣbāgh, Bās. (1999M). al-8. Ibn Hshām, Bd al-Lh. (1421H). Mghny al-Lbyb N Ktb al-Āryb, Thqyq: al-Dkt-wr Bd al-Ltyf al-Khṭyb. al-Kwyt, al-Mjls al-Wṭny Llthqāfh Wālfnwn.

9. al-Āstrābādhy, al-Rḍy Mḥmd. (1975M). Shrḥ al-Rḍy La al-Kāfyh Libn al-Ḥājb, Thqyq: Ywsf Mr. Lybyā, Jāmh Qār Ywns.

10. al-Āmdy, Bw al-Ḥsn Ly. (1404H). al-Iḥkām Fy Ṣwl al-Ḥkām, Thqyq: al-Dktwr Syd al-Jmyly. Byrwt, Dār al-Ktāb al-Rby.

11. al-Ndlsy, Bw Ḥyān Mḥmd. (D.t). al-Tdhyyl Wāltkmyl Fy Shrḥ Ktāb al-Tshyl, Thqyq: al-Dktwr Ḥsn Hndāwy. Dmshq, Dār al-Qlm.

12. al-Iyjy, Bd al-Rḥmn. (2004M). Shrḥ Mkhtṣr al-Mntha al-Ṣwly Llimām By Mrw Thmān Ibn al-Ḥājb al-Mālky (T:646H) Wla al-Mkhtṣr Wālshrḥ Dd Mn al-Ḥwāshy, Thqyq: Mḥmd Ḥsn Ismāyl. Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.

13. al-Āydny, Ly. (1389H). al-Mqd al-Mnẓwm Fy Dhkr Fāḍl al-Rwm, Tṣḥyḥ: Syd Mḥmd Bhbhāny. Thrān, Mrkz Isnād Mjls Shwra Islāmy.

14. al-Bābāny, Ismāyl. (1951M). Hdyh al-Ārfyn Smā al-Mulfyn Wāthār al-Mṣn-fyn. Istānbwl. Wkālh al-Mārf al-Jlylh.

15. al-Bwryny, al-Ḥsn. (1963M). Trājm al-Yān Mn B.ā al-Zmān. Dmshq, al-Mjm al-Ml al-Rby.

16. al-Tftāzāny, Sd al-Dyn. (1411H). Mkhtṣr al-Māny (Mkhtṣr Lshrḥ Tlkhyṣ al-Mftāḥ). Qm, Dār al-Fkr.

Thqyq: Fuād Ly Mnṣwr, Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.

35. al-Sywṭy, Bd al-Rḥmn. (2005M). Nwāhd al-Bkār Wshwārd al-Fkār= Ḥāshyh al-Sywṭy La Tfsyr al-Byḍāwy. Klyh al-Dwh Wṣwl al-Dyn, Jāmh M al-Qra, al-Swdyh.

36. al-Sywṭy, Bd al-Rḥmn. (D.t). Bghyh al-Wāh Fy Ṭbqāt al-Lghwyyn Wālnḥāh, Thqyq: Mḥmd Bw al-Fḍl Ibrāhym. Ṣydā, al-Mktbh al-Ṣryh.

37. al-Shwkāny, Mḥmd. (1980M). al-Bdr al-Ṭāl Bmḥāsn Mn Bd al-Qrn al-Sāb. Byrwt, Dār al-Mrfh.

38. al-Ṣbān, Mḥmd. (1997M). Ḥāshyh al-Ṣbān La Shrḥ al-Shmwna Llfyh Ibn Mālk. Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.

39. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (1975M). al-Shqāiq al-Nmānyh Fy Lmā al-Dwlh al-Thmānyh. Byrwt, Dār al-Ktāb al-Rby.

40. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2000M). Shrḥ al-Mqdmh al-Jzryh, Thqyq: al-Dktwr Mḥmd al-Myn. al-Mdynh al-Mnwrh, Wzārh al-Shuwn al-Islāmyh Wālwqāf Wāldwh Wālirshād Fy al-Swdyh Fy Mjm al-Mlk Fhd Lṭbāh al-Mṣḥf al-Shryf.

41. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2007M). al-Inṣāf Fy Mshājrh al-Slāf Fy Ājtmā al-Āstārtyn al-Tbyh Wāltmthylyh, Thqyq: al-Dktwr Mḥmd Shḥāth. al-Qāhrh, Mktbh al-Ādāb.

42. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2019). al-Nāyh Fy Thqyq al-Āstārh Bālknāyh, Thqyq: al-Dktwr Mr Ywsf Bd al-Ghny Ḥmdān. Mjlh al-Mjm Kādymyh al-Qāsmy, Mjm al-Jām Fy al-Mṣṭlḥāt al-Ywbyh Wālmmlwkyh Wālthmānyh. Byrwt, Dār al-Lm Llmlāyyn.

26. al-Khṭyb, Mṣṭfa. (1996M). Mjm al-Mṣṭlḥāt Wāllfāẓ al-Tārykhyh. Byrwt, Mussh al-Rsālh.

27. al-Khlyly, Luy. (1431H). Lāli al-Mḥār Fy Tkhryj Mṣādr Rd al-Mḥtār Dhkr Ll-mṣnfāt Wālrsāil al-Wārdh Fy Ḥāshyh Ibn Ābdyn. al-Rdn, Bdār al-Fṭḥ Ll-drāsāt Wālnshr.

28. al-Dmāmyny, Mḥmd. (1983M). Tlyq al-Frāid La Tshyl al-Fwāid, Thqyq: al-Dktwr Mḥmd al-Mfda.

29. al-Rāzy, Mḥmd. (1420H). Mfātyḥ al-Ghyb Ṭ3. Byrwt, Dār Iḥyā al-Trāth al-Rby.

30. al-Rwmy, Mṣlḥ al-Dyn. (2001M). Ḥāshyh Ibn al-Tmjyd La al-Byḍāwy Wḥāshyh al-Qwnwy La al-Byḍāwy, Thqyq: Bd al-Lh Mr. Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.

31. al-Zrkshy, Bdr al-Dyn Mḥmd. (1994M). al-Bḥr al-Mḥyṭ Fy Ṣwl al-Fqh. Dār al-Ktby.

32. Sybwyh, Mrw B. Thmān. (1988M). al-Ktāb Ṭ3, Thqyq: Bd al-Slām Hārwn. al-Qāhrh, Mktbh al-Khānjy.

33. al-Sywṭy, Jlāl al-Dyn. (1974M). al-Itqān Fy Lwm Al-Qurān, Thqyq: al-Dktwr Mḥmd Bw al-Fḍl Ibrāhym. al-Qāhrh, al-Hyih al-Mṣryh al-Āmh Llktāb.

34. al-Sywṭy, Jlāl al-Dyn. (1998M). al-Mzhr Fy Lwm al-Lghh Wnwāhā,

51. al-Fākhy, Bd al-Lh. (1993M). Shrḥ Ktāb al-Ḥdwd Fy al-Nḥw (Ṭ2), Thqyq: al-Dktwr al-Mtwly al-Dmyry. al-Qāhrh, Mktbh Whbh.

52. al-Fhry, Ibn al-Tlmsāny Bd al-Lh. (1999M). Shrḥ al-Mālm Fy Ṣwl al-Fqh, Thqyq: al-Shykh Ādl Ḥmd Bd al-Mwjwd Wālshykh Ly Mḥmd Mwḍ. Byrwt, Ālm al-Ktb Llṭbāh Wālnshr Wāltwzy.

53. al-Qrāfy, Ḥmd. (1995M). Nfāis al-Ṣwl Fy Shrḥ al-Mḥṣwl, Thqyq: Ādl Bd al-Mwjwd Wly Mwḍ. Mkh al-Mkrmh, Mktbh Nzār Mṣṭfa al-Bāz.

54. al-Qsṭlāny, Ḥmd. (1323H). Irshād al-Sāry Lshrḥ Ṣḥyḥ al-Bkhāry(Ṭ7). al-Qāhrh, al-Mṭbh al-Kbra al-Myryh.

55. al-Kfwy, Bw al-Bqā Ywb. (D.t). al-Klyāt Mjm Fy al-Mṣṭlḥāt Wālfrwq al-Lghwyh, Thqyq: Dnān Drwysh Wmḥmd al-Mṣry. Byrwt, Mussh al-Rsālh.

56. al-Mḥby, Mḥmd. (D.t). Khlāṣh al-Thr Fy Yān al-Qrn al-Ḥādy Shr, Byrwt, Dār Ṣādr.

57. al-Mrdāwy, Ly B. Slymān. (2000M). al-Thbyr Shrḥ al-Thryr Fy Ṣwl al-Fqh, Thqyq: al-Dktwr Bd al-Rḥmn al-Jbryn Wākhrwn. al-Ryāḍ, Mktbh al-Rshd.

58. Nāẓr al-Jysh, Mḥmd. (1428H). Shrḥ al-Tshyl al-Msma Tmhyd al-Qwād Bshrḥ Tshyl al-Fwāid, Thqyq/ al-Dktwr Ly Mḥmd Fākhr Wākhryn. al-Qāhrh, Dār al-Slām Llṭbāh Wālnshr Wāltwzy Wāltrjmh.

59. Nkry, Bd al-Nby. (2000M). Jām al-Lwm Fy Āṣṭlāḥāt al-Fnwn, Trjm al-Dd 14, Ṣ Ṣ, 185-204.

43. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2020). Rsālh al-Rbwn Fy Lṭāif al-Nby - Wmzāḥh, Thqyq: Bd al-Qādr Mḥmd Ḥsyn. Mjlh al-Bāḥth Lllwm al-Islāmyh, 2(1), Ṣ Ṣ 182-267.

44. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2021M). Ādāb al-Bḥth Wālmnāẓrh, Thqyq: al-Nbhān. al-Kwyt, Dār al-Ẓāhryh.

45. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2021M B). Shrḥ al-Wāml al-Māih Fy al-Nḥw Lbd al-Qāhr al-Jrjāny (T: 471H), Thqyq: Bd al-Lh Lām Kbhā [Rsālh Mājstyr]. Jāmh al-Njāḥ al-Wṭnyh B.ābls, Flsṭyn.

46. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2021M J). Rsālh al-Shfā Ldwā al-Wbā, Thqyq: al-Dktwr Fuād Ḥmd Ṭā al-Lh. Mjlh al-Bāḥth Fy al-Lwm al-Insānyh Wālājtmāyh, 12(1), Ṣ Ṣ, 283-297.

47. Ṭāshkbry Zādh, Ḥmd. (2021M D). Rsm al-Brhān Fy Hjā Ḥrwf al-Frqān, Thqyq: Njyb al-Āmry [Ṭrwḥh Dktwrāh Ghyr Mnshwrh]. Klyh al-Ādāb, Jāmh Ib, al-Jmhwryh al-Ymnyh.

48. Āshq Ḥlby, Ḥmd. (2007M). Dhyl al-Shqāiq al-Nmānyh Fy Lmā al-Dwlh al-Thmānyh, Thqyq: al-Dktwr Bd al-Rzāq Brkāt. al-Qāhrh, Dār al-Hdāyh Llṭbāh Wālnshr Wāltwzy.

49. al-Ghzy, Tqy al-Dyn. (1983M). al-Ṭbqāt al-Snyh Fy Trājm al-Ḥnfyh, Thqyq: al-Dktwr Bd al-Ftāḥ al-Ḥlw. al-Ryāḍ, Dār al-Rfāy.

50. al-Fārsy, Bw Ly. (1969M). al-Iyḍāḥ al-Ḍdy, Thqyq: al-Dktwr Ḥsn Frhwd. Klyh al-Ādāb, Jāmh al-Ryāḍ.

Fārsyh: Ḥsn Fḥṣ. Byrwt, Dār al-Ktb al-Lmyh.

60. Hlāl, Hythm. (2003M). Mjm Mṣṭlḥ al-Ṣwl (Tryfāt Lghwyh, Shrwḥāt Lktb al-Ṣwl, Nbdhāt Tārykhyh). Mrājh Wtwthyq: al-Dktwr Mḥmd al-Twnjy. Byrwt, Dār al-Jyl.

61. Wykybydyā al-Mwswh al-Ḥrh. Wikipedia.org, Āstrj Fy 21/ 10/ 2022.

إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي

The Contribution of Social Networking Sites in The Development of Political Awareness Among Saudi Youth.

د. منصور بن علي الغريب
أستاذ التنمية والتغير الاجتماعي والثقافي المساعد، جامعة المجمعة.
m.alghreb@mu.edu.sa

Dr.Mansor Ali Alghreb
Assistant Professor of development and social and cultural change at Majmaah University.
m.alghreb@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/AVEV5263

ملخص البحث

استهدفت الدراسة التعرف على المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، والتعرف على إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية وتغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي، بالإضافة إلى التعرف على الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي.

وتعد من الدراسات الوصفية التحليلية، وقد اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي، وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض قوامها (٢٨٠) طالب، موزعين على أقسام الكلية الأربعة، ولديهم حساب في موقع تويتر وموقع يوتيوب.

وقد أكدت نتائج الدراسة أن أهم المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، قد تمثلت في: مستوى تعليم الشباب السعودي، درجة الالتزام بأخلاقيات النشر الالكتروني، درجة وعي الشباب بقضاياهم، المستوى الاقتصادي للأسرة، مستوى ثقافة القائمين على العملية التعليمية، كما أكدت أن إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي، قد تمثل في: أنها تساهم في تنمية الوعي بطبيعة المشكلات السياسية في المجتمع، وتحقق تضافر المجتمع تجاه قضاياه السياسية، وتساهم في الاهتمام بمناقشة الرأي والرأي الأخر، وتسهم في رصد الشائعات التي تستهدف استقرار المجتمع، وبناء القدرة على إدارة النقاش السياسي مع الأخرين.

الكلمات المفتاحية:

إسهام- مواقع التواصل الاجتماعي- تنمية- الوعي السياسي- الشباب السعودي.

Abstract

The study aimed to identify the social variables affecting the political awareness of Saudi youth, and to identify the contribution of social networking sites in building political orientations and changing political convictions and ideas among Saudi youth, in addition to identifying the roles played by social networking sites in developing political awareness among Saudi youth.

It is considered one of the descriptive analytical studies, and it relied on the social survey method. The study sample consisted of a random sample of students from the College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh, consisting of (280) students, distributed over the four departments of the college, and they have an account on Twitter and YouTube. .

The results of the study confirmed that the most important social variables influencing the political awareness of Saudi youth were: the level of education of Saudi youth, the degree of commitment to the ethics of electronic publishing, the degree of awareness of young people about their issues, the economic level of the family, the level of culture of those in charge of the educational process, and confirmed that The contribution of social networking sites in building political orientations among Saudi youth may be represented in: It contributes to developing awareness of the nature of political problems in society, achieves community unity towards its political issues, contributes to interest in discussing opinions and other opinions, and contributes to monitoring rumors that target the stability of society. And building the ability to manage the political discussion with others.

Keywords:
contribution - social networking sites - development - political awareness - Saudi youth.

المقدمة:

يشكل الشباب فئة متميزة في أي مجتمع، بل هم أكثر فئات المجتمع حركة ونشاطاً ،ومصدراً من مصادر التغيير الاجتماعي، كما تتصف هذه الفئة بالإنتاج والعطاء والإبداع في كافة المجالات، فهم المؤهلون للنهوض بمسئوليات بناء المجتمع.

ويمثل الوعي بشكل عام والوعي السياسي بشكل خاص الركيزة الأساسية التي يبنى عليها النظام السياسي والاجتماعي، إذ أن إغفال موضوع الوعي في عملية بناء الدولة ستعني البناء على أسس غير علمية، إذ لن يصمد مثل هذا البناء أمام أي أزمة قد تمر بها الدولة أو المجتمع مهما كان حجم البناء السياسي أو العمراني، وهناك تجارب تاريخية عديدة يمكن إيرادها كأمثلة على هذه الحقيقة. هذه الفرضية نضعها كأساس لدراستنا عن أهمية الوعي السياسي في بناء الدولة والمجتمع وكيفية تعميقه ليكون أساساً صلباً للتجربة الديمقراطية. (آل طويرش، ٢٠٠٩)

فالوعي السياسي هو أحد أهم ضرورات تحقيق أهداف السياسة والعمل السياسي على المستويين الفردي والجماعي والوعي السياسي ليس مجرد علم ومعرفة بل يجب أن يكون مقرونا بالعمل ويجب كذلك أن يؤدى بصاحبه إلى الفاعلية والإيجابية والمبادرة إلى العمل من أجل إصلاح المجتمع. (العجمي، ٢٠١٤)

في السابق كان المهتمين بالشأن السياسي يتابعون ويشاركون عن طريق مجموعة من الوسائل المحدودة، يعتمدون فيها على وسائل الإعلام التقليدية فقط، وبعد ذلك وبفضل تأثير شبكات التواصل الاجتماعي وانتشارها على نطاق واسع بين الشباب، فقد أتاحت هذه الشبكات ساحات جديدة للفرد تمكنه من سرعة تداول الخبر، وإبداء الرأي، وحرية طرح الأفكار دون رقابة. (عبد القادر، ٢٠٢٢)

ومن مبررات اختيار الموضوع:

١. استهداف فئة الشباب من خلال التشكيك في جدوى المشاريع التنموية وعلى رأسها رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٢. وجود نوع من الوعي السياسي المتنامي لدى الشباب من خلال مواقع التواصل الاجتماعي يمكن دراسته.
٣. أهمية التنمية لدى أفراد المجتمع الذين يعتبرون هم المعنيين الحقيقيين في تحقيق وحفظ الاستفادة من المشاريع التنموية.

أولاً: مشكلة الدراسة:

يعد الفكر السياسي أحد أبرز الاتجاهات العريقة التي تأخذ حيزاً كبيراً من اهتمام وتفكير عدد لا محدود من المفكرين والخبراء حول العالم، وينبثق هذا الفكر عن علم السياسة الذي يعد أحد العلوم والتوجهات الإنسانية التي تضم كافة الإجراءات والسبل لاتخاذ القرارات المتعددة من أجل الحفاظ على استقرار وسلامة وأمان الجماعات الإنسانية، حيث يتمّ تعريفه بمفهومه البسيط على أنه العلم الذي يتمّ من خلاله توزيع أشكال القوة والسلطة والنفوذ في مجتمع أو دولة معينة. (صلاح، ٢٠١٧)

فقد أفرزت مرحلة بناء الأسس الأولى للمجتمع السياسي وقيام الدولة الحاجة إلى قيم أخرى غير الغذاء والأمن ألا وهي المساواة والعدالة وتأمين الحريات الفردية، الأمر الذي دعا عدد من الخبراء والمفكرين إلى طرح مبادئ وقيم سياسية أطلق عليها المبادئ الديمقراطية، والتي كانت أساساً لثورات وحروب وانتفاضات

هـزت المجتمعـات الإنسـانية عـبر القـرون السـابقة، وقـد أدت إلى ظهـور أنظمـة مختلفـة مـن بينهـا الأنظمة الديمقراطيـة والتـي مـن أبـرز عناصرهـا الوعـي السـياسي في المجتمـع. (آل طويـرش، ٢٠٠٩)

وتعتـبر مواقـع التواصـل الاجتماعـي أحـدث طرق التخاطـب بـين البـشر في عصرنـا الحـالي، ومصـدر مهـم في تلقـي المعلومـة وتشـاركها بـين البـشر، ولهـا دور في التأثـير عـلى تنميـة الوعـي السـياسي لـدى أفـراد المجتمـع مـن خـلال تناقـل الأخبـار والقصـص والإشـاعات، وذلـك مـن خـلال مصدريـن لتلـك المعلومـات:

الأول: جهات رسمية تابعة لدولة ذات موثوقية.

الثـاني: أشـخاص مـن المجتمـع حضـوا بمصداقيـة لـدى متابعيهـم مـن أفـراد المجتمـع.

أصـدرتْ الهيئـة العامـة للإحصـاء (Gastat) اليـوم الأحـد ١٩ ذي الحجـة ١٤٤١ه الموافـق ٩ أغسـطس ٢٠٢٠م تقريـرًا خاصًـا بمناسـبة اليـوم العالمـي للشـباب ٢٠٢٠ تحـت عنـوان "تقريـر الشـباب السـعودي في أرقـام" والمتضمـن إحصـاءات الشـباب السـعودي (السـكانية، والاجتماعيـة، والاقتصاديـة، والتعليميـة، والصحيـة، والثقافيـة والترفيهيـة).

وأكـدت الهيئـة العامـة للإحصـاء في تقريرهـا الإحصائـي لعـام ١٤٤٤ اسـتنادًا إلى بياناتهـا أن الشـباب السـعودي للفئـة العمريـة (١٥-٣٤ سـنة) يمثلـون ٣٦,٧٪ مـن إجمـالي السـكان السـعوديين، ويلاحـظ أن غالبيـة الشـباب الذكـور هـم تحديـدًا في الفئـة العمريـة (٢٠-٢٤ سـنة) بنسـبة ٢٧,٦٪بينما تتسـاوى النسـبة الأعلى للإنـاث الشـابات في الفئات العمريـة (٢٠ - ٢٤ سـنة) و (٢٥ - ٢٩ سـنة) بنسـبة ٢٦,٢٪، فيـما تمثـل نسـبة الأطفـال والشـباب مـن السـكان السـعوديين لعـام ٢٠٢٠ ٦٧٪. (الهيئـة العامـة للإحصـاء، ١٤٤٤)

واسـتناداً عـلى مـا سـبق صـاغ الباحـث مشـكلة دراسـته في تأثـير مواقـع التواصـل الاجتماعـي عـلى تنميـة الوعـي السـياسي لـدى الشـباب السـعودي مـن خـلال عـدد مـن المحـاور التاليـة: (نـوع التأثـير عـلى الثقافـة السياسـية، حجـم هـذا التأثـير، قدرتهـا عـلى تغيـير القناعـات وتصحيـح المعلومـات، نـماذج للمحتـوى المنشـور لتلـك المواقـع، مسـتوى الثقـة في تلـك المواقـع).

ثانياً: أهمية الدراسة:

(١) الأهمية العلمية النظرية:

١. تعـد الجامعـات إحـدى المؤسسـات التـي تقنـع الأفـراد بمجموعـة مـن القيـم والمعايـير الاجتماعيـة والأمنيـة عـن طريـق المقـررات والتوعيـة التـي يحصـل عليـه الطـلاب داخـل هـذه الجامعـات.

٢. يمكـن أن تسـهم الدراسـة الحاليـة في إضافـة إطار نظـري حـول متطلبـات تنميـة الوعـي بالقضايـا الأمنيـة لـدى طـلاب الجامعـات السـعودية.

٣. قـد تفيـد هـذه الدراسـة المكتبـة المحليـة وذلـك لقلـة الدراسـات التـي تتنـاول تشـكيل العقـل الاجتماعـي السـياسي لبنـاء المجتمـع، كـما سـتفيد هـذه الدراسـة المكتبـة الإقليميـة كإضافـة علميـة.

٤. يمثـل بنـاء وتشـكيل الوعـي السـياسي المرحلـة الأولى والرئيسـة مـن مراحـل الحصانـة المجتمعيـة مـن خـلال عـدم الانجـراف خلـف الحمـلات الموجهـة والتشـكيك والحـروب الالكترونيـة والتـي تسـتهدف فئـة الشـباب.

(٢) الأهمية العملية التطبيقية:

١. تكتسـب هـذه الدراسـة أهميتهـا مـن خـلال أنهـا دراسـة حديثـة تسـلط الضـوء عـلى جانـب مهـم مـن الجوانـب التنمويـة وهـو مسـتوى الوعـي السـياسي لأبنـاء المجتمـع مـن خـلال مـا يقـدم في

وطنهم من مشاريع وسياسات تنموية تتطلب تظافر جهودهم من خلال الإيمان بتلك المشاريع والسعي لتحقيقها.

٢. كما أن هذه الدراسة ستحاول الوقوف على ما إذا كان تأثير تلك المواقع الاجتماعية في تشكيل العقل والآراء والتوجهات السياسية لدى أبناء المجتمع.

٣. قد تفيد الدراسة الحالية بناء آليات عمل، حيث سيسعى الباحث إلى وضع بعض التوصيات مع آليات قابلة لتطبيق، من أجل تفعيل إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

١. التعرف على المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي.

٢. التعرف على إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي.

٣. التعرف على إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي.

٤. التعرف على الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي.

رابعاً: تساؤلات الدراسة:

١. ما المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي؟

٢. ما إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي؟

٣. ما إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي؟

٤. ما الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي؟

خامساً: مصطلحات الدراسة:

(١) مفهوم مواقع التواصل الاجتماعي:

تعد مواقع التواصل الاجتماعي منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، وربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها. (راضي، ٢٠٠٣)

كما يمكن تعريفها بأنها خدمات تؤسسها وتبرمجها شركات كبرى لجمع المستخدمين والأصدقاء ومشاركة الأنشطة والاهتمامات، أو البحث عن تكوين صداقات، والبحث عن اهتمامات وأنشطة لدى أشخاص آخرين. (بخوش ومرزوق، ٢٠٠٩)

وتعرف أيضاً بأنها مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت، ظهرت مع الجيل الثاني للويب ٢،٠، تتيح للتواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام، أو شبكات انتماء (بلد، جامعة، مدرسة، شركة، ... الخ). (الضراب، ٢٠٠٩)

وتعرف مواقع التواصل الاجتماعي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها:

مجموعة من الشبكات الاجتماعية التفاعلية التي تتيح فرص لتواصل الاجتماعي لمستخدميها في أي وقت وفي أي مكان من العالم، يستخدمها الطلبة عينة الدراسة من خلال موقعي (تويتر واليوتيوب) من أجل التثقيف السياسي وتنمية الوعي بالقضايا السياسية في المجتمع السعودي.

(٢) مفهوم الوعي السياسي:

الوعي في اللغة: الفهم وسلامة الإدراك؛ حيث يشير مجمع اللغة العربية بأن المعنى الرئيس للوعي هو الإدراك والإحاطة. (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠)

اصطلاحاً يعرف الوعي السياسي بالإحساس بالواقع وإدراكه وتصور لبدائله ليعبر عن الإحساس بالسيكولوجية الاجتماعية والتي تعني تفاعل وانصهار المشاعر والأحاسيس نحو الواقع في مشاعر اجتماعية. (عبد المعطي، ١٩٨٤)

فالوعي السياسي هو معرفة المواطن لحقوقه وواجباته السياسية وما يجري حوله من أحداث ووقائع، وكذلك قدرة المواطن على التصور الكلي للواقع المحيط به كحقيقة كلية ومترابطة، بالإضافة إلى قدرة المواطن على تجاوز خبرات الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها، ليعانق خبرات ومشكلات المجتمع الكلية. (خضر، ٢٠٠٠)

كما يمثل الوعي السياسي إدراك الفرد لذاته في إطار الجماعة، وإدراكه بالبيئة المحيطة به محليًا وعالميًا وإدراكه لوظائفه العقلية والجسمية التي يجب أن يؤديها في المجتمع ووعيه بقضايا المجتمع المحلية والقومية وبكافة المشكلات السياسية المختلفة وعلاقتها بالواقع وأيضًا إدراكه لكيفية أدائه لأدواره ومشاركته السياسية الفعالة التي تجعله عضوًا فعالًا في المجتمع. (طنطاوي، ١٩٩٦)

فالوعي السياسي هو الحالة التي يتمثل فيها أفراد المجتمع قضايا الحياة السياسية بأبعادها المختلفة، ويتخذون من هذه القضايا موقفا معرفيا ووجدانيا في الآن الواحد. (وطفة، ٢٠٠٣)

كما يعرف الوعي السياسي بأنه مجموعة المفاهيم والمعارف والمعلومات التي تتعلق بالأمور السياسية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي التي توصل إليها الفرد نتيجة لخبرته وتفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ومن خلاله يصبح الفرد قادرًا على معرفة واقع المجتمع الذي يعيش فيه، وما يجري حوله من أحداث، كما يكون على معرفة ودراية كاملة بحقوقه السياسية والاجتماعية، والواجبات الملزم بها. (عبد الرحمن، ٢٠٠٨)

ويعرف الوعي السياسي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه:

كل ما يوجد لدى الشباب الجامعي عينة الدراسة من معارف ومعلومات بالقضايا والأحداث السياسية المتعلقة بمجتمعهم وما يصدر عنهم من أقوال وأفعال ومشاعر تجاه تلك القضايا.

(٣) مفهوم الشباب السعودي:

عرفت الجمعية العامة للأمم المتحدة الشباب بأنهم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-٢٤) وهي الفترة التي تتصف بالمسئولية الاجتماعية والقانونية، ومنذ ذلك الحين فإن جميع الدوائر الإحصائية في الأمم المتحدة تستخدم تلك الفئة العمرية في جميع الإحصاءات العالمية المتعلقة بالشباب، وتتحدد فترة الشباب في ضوء المراحل الدراسية التي تقابل المرحلتين المتوسطة والثانوية، والمرحلة الجامعية. (حمدان، ٢٠١١)

ويعرف الشباب السعودي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنهم: طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود السلامية بكلية العلوم الاجتماعية في جميع الأقسام وفي مختلف التخصصات بجميع المستويات الدراسية والمقيدون خلال العام الجامعي ١٤٤٣هـ/ ١٤٤٤هـ، ويستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي وخاصة موقعي (تويتر واليوتيوب).

سادساً: الدراسات السابقة:

دراسة آل طويرش (٢٠٠٩) بعنوان: الوعي السياسي كعنصر أساسي في بناء النظام السياسي الديمقراطي.

هدفت الدراسة التعرف على عوامل إشاعة الوعي السياسي لدى الأفراد، وتحديد العلاقة بين الواقع الاجتماعي والاقتصادي للأفراد وبين وعيهم السياسي، ودراسة أثر الوعي على استقرار المجتمع وترسيخ المنهج الديمقراطي، بالإضافة إلى تحديد العوامل المساعدة على تعميق الوعي السياسي، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الدولة الديمقراطية وهي دولة مؤسسات تتطلب قبل كل شئ الاستقرار السياسي وهذا يتحقق عبر تعميق الوعي السياسي لدى أفراد المجتمع وشعورهم بأن مؤسسات الدولة هي المعبرة عن إرادتهم ورغباتهم وتستوعب نشاطاتهم وأنهم جزء منها.

دراسة العجمي (٢٠١٤م) بعنوان: الوعي السياسي بين الماضي وثورات الفيسبوك.

هدفت الدراسة التوصل إلى أساليب تدريس التربية الفنية لتنمية الوعي السياسي لدى التعلم ودراسة التطور التاريخي لثورات مصر وبخاصة ثورة ٢٥يناير، ثورة المصريين على الفرعون بيبي الثاني، ثورة عرابي باشا، ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، انتفاضة ١٩٧٧، ثورة ٢٥ يناير الثورات لا تحدث فجأة ولكنها مرتبطة باكتمال التفاعل بين العوامل الضاغطة والعوامل المحفزة لتفجر الثورات، وخلصت هذه الدراسة إلى انه لابد من محاولة الوصول لتنمية شاملة للوعي السياسي من خلال التعليم.

دراسة الزيود (٢٠١٥) بعنوان: الوعي السياسي للشباب الأردني، دراسة استطلاعية طلبة الجامعة الهاشمية أنموذجاً.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف بالوعي السياسي للشباب الأردني من خلال الوقوف على الاتجاهات السياسية بين الشباب في الأردن. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الأطر السياسية التي يحملها الطلبة في الجامعة الهاشمية عقب التغيرات السياسية التي شهدها العديد من الدول العربية فيما يسمى بـ الربيع العربي. وقد تم تصميم أربعة مقاييس تمثل التيارات السياسية (الليبرالية، والاشتراكية، والمحافظة، والإسلامية)، وقد تمثل مجتمع الدراسة بطلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣، وقد بلغ عددهم (٢٦٩٧١) طالبا وطالبة، وقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على مقياس المحافظة ومتغيري الدخل والجنس، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات المبحوثين على مقياس الليبرالية والاشتراكية ومتغير الكلية، بالإضافة إلى وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات المبحوثين على مقياس الاشتراكية والمحافظة والإسلامية ومتغير الجنس.

دراسة راضي (٢٠١٦) بعنوان: التلفاز كوسيلة إعلامية وعلاقته بالوعي السياسي.

هدف البحث إلى التعرف على التلفاز كوسيلة إعلامية وعلاقته بالوعي السياسي. انقسم البحث إلى ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول التلفاز ودوره السياسي، وتضمن نشأة التلفاز وتطوره، وخصائص التلفاز، التلفاز وأهميته للمجتمع، ووظائف التلفاز، والتوظيف السياسي والإعلامي للتلفاز، ودور التلفاز في الحياة السياسية. وعرض المبحث الثاني مفهوم الوعي السياسي أهميته

وعوامل تشكيله، وتضمن مفهوم الوعي، ومفهوم السياسة، ومفهوم الوعي السياسي، وأهمية الوعي السياسي، وفوائد الوعي، وعوامل تشكيل الوعي السياسي، والعلاقة بين الإعلام السياسي والوعي السياسي. وأوضح المبحث الثالث البرامج السياسية في التلفاز، وتضمن تصنيفات البرامج التلفازية، وإنتاج الأخبار التلفازية، وأشكال الإنتاج الإخبارية. اختتم البحث بالإشارة إلى أن البرامج السياسية في التلفاز يمكن أن تأخذ دورها عن طريق مجالات كثيرة في الأشكال التلفازية المختلفة وهناك قوالب تكون أكثر فاعلية للبرامج السياسية تقع ضمن الأشكال غير كاملة النص ومن أهمها القوالب الحوارية وشكل المجلة التلفازية والشكل الجماهيري.

دراسة قدوري (٢٠١٦) بعنوان: الوعي السياسي والإعلام الرقمي قراءة في المفاهيم والأدوار.

كشفت الدراسة عن الوعي السياسي والإعلام الرقمي، وجاءت في أربعة نقاط، أوضحت الأولى الوعي السياسي ويعد هذا الوعي من أكثر أنواع الوعي الاجتماعي أهمية وتأثيراً في الفرد والجماعة. كما أشارت الثانية إلى مفهوم الإعلام الرقمي الجديد وخصائصه، كما سلطت الثالثة الضوء على العلاقة بين الإعلام والسياسة، وتطرقت الرابعة إلى دور الإعلام الرقمي والصحافة الإلكترونية تحديداً في تعزيز الديمقراطية والمشاركة السياسية حيث تعتبر الصحافة الإلكترونية بكل أشكالها من بين الوسائل الحديثة التي أتاحت لكل أطياف المجتمع الفرصة للتعبير الحر، والكتابة دون خوف من القيود المختلفة، ودون التعرض للمضايقات من أي جهة فما لم يكن يسمح بنشره أو بثه في وسائل الإعلام التقليدية أصبح ممكنا مع الصحافة الإلكترونية خاصة المدونات الإلكترونية ومواقع بث تسجيلات الفيديو، ومن دون شك أن حرية التعبير والصحافة من بين المبادئ الأساسية للديمقراطية. وقد خلصت الدراسة إلى أن للإعلام الرقمي لجديد دور هام في تشكيل الوعي السياسي، أيا كان نوع هذا الوعي ومستوياته (وعي مشارك، أو وعي تابع، أو وعي محدد)، وذلك من خلال الوظائف السياسية التي يقوم بها.

دراسة سالم (٢٠١٦) بعنوان: نظرية المؤامرة في الوعي السياسي العربي.

هدف البحث إلى عرض موضوع بعنوان نظرية المؤامرة في الوعي السياسي العربي. وقسم البحث إلى عدة عناصر: وتناول العنصر الأول خصوصية المؤامرة الغربية، واستعرض البحث أن التيار النقدي التوفيقي، هو الحامل الموضوعي للفكر النهضوي العربي، ذلك الذي يعبر عن الحداثة ويقبل بالغرب كأحد روافد إلهامه الثقافي، كما تعتبر الحضارة السائدة إنجازاً إنسانياً كان قد أسهم فيه بنصيب، وإن كان الغرب يسهم فيه الآن بالنصيب الأوفر. وتحدث البحث عن التيار التقليدي/ السلفي، وهو المؤسس لعقل الإسلام السياسي، والقادر على حفز جماهير واسعة تنتمي إليه وتدين له، إذا يقيم فهمه للعالم على قاعدة رؤية ثقافية ترفض الحداثة نظرياً، كما أن هذا التيار يصوغ اعتقاده عن نظرية المؤامرة على قاعدة مفهومه عن الهوية المعلقة. وتحدث العنصر الثاني عن نظرية علمية أم عقدة حضارية، فغياب مفهوم السببية عن التيار السائد في الثقافة العربية إلى إلغاء العلاقة الديناميكية والمباشرة بين العلة والمعلول سواء على صعيد الظواهر الطبيعية أو الإنسانية، حيث الأسباب الكامنة في هذه التفاعلات وصياغته على نحو مجرد، موضوعي وعقلاني بعد فحص هذه الظواهر نفسها من

داخلها تأسيساً لعمومية وتجريبية القانون العلمي. كما استعرض البحث نظرية المؤامرة بحيث أدي هذا بدوره إلى رسوخ المقوم الميتافيزيقي في بنية العقل العربي وهيمنته على روح النشاط الفكري والفلسفي والسياسي.

دراسة أحمد (٢٠١٦) بعنوان: مفهوم وأهمية الوعي السياسي تجاه الدولة والمجتمع.

كشفت الدراسة أن الوعي السياسي يمثل إدراك الفرد لواقع مجتمعه ومحيطه الإقليمي والدولي، ودراسة مشكلات العصر المختلفة والقوى الفاعلة والمؤثرة في صناعة القرار محلياً ودولياً في معرفة الواقع، ورصد العوامل والقوى المؤثرة فيه، بالإضافة إلى ورصد الأحداث وتحليلها واستكشاف خلفياتها وأبعادها وأثارها، وكذلك معرفة تقاليد العصر وأعرافه وثقافاته وعلومه والقوانين السائدة والبائدة التي توالت وتتوالى عليه، بالإضافة لمصطلحات العصر الحديث ولغاته السياسية والأدبية والعلمية للتمكن من قراءة خطابه، وتحليل مضمونه للوصول إلى معرفة مشاريع الآخرين من أصدقاء وأعداء، والتجارب التغيرية المختلفة واستكشاف أسباب نجاحها أو فشلها.

دراسة بو خميس (٢٠١٨) بعنوان: وسائل الإعلام والوعي السياسي في المجتمع الجزائري، دراسة ميدانية على عينة من أفراد المجتمع بولاية سكيكدة.

تناولت الدراسة ظاهرة وقضية وسائل الإعلام الجزائرية وتأثيراتها والوعي السياسي في المجتمع الجزائري بأبعاده الثلاثة: (البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد السلوكي) وطرح إشكالية تأثيرات وسائل الإعلام الجزائري، وذلك في إطار دراسة عادات وأنماط استخدام المواطن الجزائري لوسائل الإعلام والأسلوب والدوافع الكامنة وراء متابعة المواطن لوسائل الإعلام الجزائرية وحجم ومقدار ثقة المواطن الجزائري في المضامين السياسية لوسائل الإعلام الجزائرية وعلاقة ذلك بالوعي السياسي لدى الفرد الجزائري.

دراسة فاضل (٢٠١٩) بعنوان: الوعي السياسي، أهميته وطريقه عامة مقترحة لقياسه.

بدأ هذا البحث بتعريف الوعي السياسي، وعلاقته بالثقافة السياسية، ويوضح أهميته النابعة من أهمية السياسة، كما تطرق لأهم مزايا ارتفاع الوعي السياسي لأي شعب، ثم ركز الباحث على موضوع هام يتعلق بمدى الوعي السياسي للناس، ألا وهو قياس درجة الوعي السياسي لدى فرد، أو جماعة معينة، في وقت معين. فلقياس مدى الوعي السياسي، تم تصميم استمارة استبيانية، تحتوي، إضافة إلى المعلومات الأساسية عن المبحوث، على (٤٠) سؤالا، تتم الإجابة عليها في (٤٠) دقيقة فقط (دقيقة واحدة للإجابة على كل سؤال). هناك (٢٠) سؤالا تختبر مدى إلمام المبحوث ببعض أهم ملامح الواقع السياسي لمجتمعه ولمنطقته وللعالم من حوله. وبعد ذلك، يتم اختبار مدى معرفة المبحوث للبدائل الممكنة لما هو كائن، وللمصطلحات السياسية المعاصرة الأهم (٢٠ سؤالا آخر). وقد تم تصميم هذه الاستبانة اعتمادا على التعريف الذي يقدمه الباحث لـ الوعي السياسي، إن أهم ما يمكن أن يختبر مدى (درجة) الوعي السياسي لأي فرد أو جماعة، هو الامتحان السياسي المقنن والمدروس. ويأمل الباحث أن يلاقي اقتراحه هذا الاستحسان والقبول، من قبل الوسط الأكاديمي السياسي، وأن يبادر باحثين آخرين لدعم وتطوير هذا المقترح.

دراسة الجاسر (٢٠٢٠) بعنوان: الإعلام الجديد والوعي السياسي، دور حسابات الشبكات الإخبارية على وسيلة التواصل الاجتماعي تويتر في تشكيل الوعي السياسي للطلبة السعوديين في المرحلة الجامعية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور وسائل الإعلام الجديد وتحديدا وسيلة التواصل الاجتماعي تويتر في تشكيل وعي الشباب السعودي الجامعي تجاه القضايا السياسية، وتعد هذه الدراسة إحدى الدراسات الوصفية التي استخدمت المنهج المسحي، وذلك بتطبيق الاستبانات على عينة بلغ قوامها ٤٩٧ من طلاب المرحلة الجامعية، وكان من أهم نتائجها: أن أفراد العينة يعتمدون بدرجة كبيرة على هذه الحسابات للحصول على المعرفة السياسية، وأن أهم المميزات التي دفعتهم للاعتماد عليها هي سرعة الحصول على الأخبار وسهولته، في حين كانت تنمية الثقافة السياسية وفهم الأحداث الحاصلة حولنا هي أهم الأهداف التي من أجلها يعتمد أفراد العينة على الحسابات الإخبارية على تويتر، وكان من أهم نتائج متابعة هذه الحسابات على تشكيل الوعي السياسي لديهم أنها قد زادت بشكل كبير من رغبة أفراد العينة في تنمية معرفتهم السياسية ودفعتهم نحو المشاركة بآرائهم حيال الموضوعات السياسية، وأتاحت لهم حرية التعبير عن هذه الآراء، كما أظهرت الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من درجة وأهداف اعتماد أفراد العينة على هذه الحسابات الإخبارية وتشكيل الوعي السياسي لديهم، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدور الذي تؤديه الحسابات الإخبارية في تشكيل الوعي السياسي لدى أفراد العينة وفقا لاختلاف بعض متغيراتهم الديموغرافية.

دراسة بحري (٢٠٢٠) بعنوان: دور الصحافة المكتوبة في تشكيل الوعي السياسي، دراسة في تحليل الخطاب في صحيفة الخبر.

اهتمت هذه الدراسة بالنظر إلى أهمية الدور الفعال الذي تلعبه الصحافة المكتوبة في تنمية الوعي السياسي، لا سيما في ظل الحراك الشعبي الذي شهدته الجزائر منذ عام ٢٠١٩، بحيث عبر الشعب الجزائري بكل حرية عن رغبته في تغير النظام السياسي والقضاء على كل رموزه، من أجل إعادة بناء الدولة. واستخدمت الدراسة أداة تحليل الخطاب التي تعتبر من أهم الأدوات المنهجية التي تبحث في عمق الظواهر المدروسة قصد تحليلها والكشف عن جميع أبعادها المعلنة والضمنية، وتم اختيار مقال العمود في جريدة الخبر نقطة نظام لسعد بوعقبة، الذي يعتبر من أهم الأركان بالجريدة من أجل التعرف على الخطاب الصحفي لمقال العمود والطريقة التي تناول بها الحراك الشعبي، ومدى مساهمته في تشكيل الوعي السياسي.

دراسة خليل (٢٠٢٠) بعنوان: الشائعات والوعي السياسي لدى الشباب مرتادي اليوتيوب، دراسة ميدانية في مدينة كفر الشيخ.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الشائعات التي تبث عبر اليوتيوب على الوعي السياسي لدي الشباب المصري، والتعرف على أسباب انتشار الشائعات عبر اليوتيوب بينهم، انطلاقا من التساؤل الرئيسي ما علاقة الشائعات بالوعي السياسي لدى الشباب المصري مرتادي اليوتيوب.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لا يصدقون كل

ما يشاهدونه من شائعات على اليوتيوب، ويرجع ذلك أن معظم هذه الفيديوهات الخاصة بالأخبار والأحداث والمواقف تكون مفبركة وموجهه لغرض معين، أيضا أوضحت الدراسة أن أكثر من نصف حجم العينة بقليل يرون أن الشائعات عبر اليوتيوب أدت إلى زيادة الوعي والتثقيف السياسي للشباب المصري لسهولة الاطلاع على الحقائق وليس العكس، حيث أقر ثلثي حجم العينة تقريبا أنهم يستطيعون اكتشاف الشائعات بكل أنواعها على اليوتيوب وخاصة التي لها أغراض سياسية مباشرة أو غير مباشرة.

دراسة أبو العلا (٢٠٢٠) بعنوان: الصفوة والوعي السياسي والاجتماعي، نظرة تحليلية.

هدفت الدراسة إلى فهم طبيعة الصفوة وخصائصها ودورها في تنمية الوعي لدى أفراد المجتمع. وذلك من خلال الاتجاهات النظرية للصفوة في علم الاجتماع التي ساهمت مساهمة كبيرة في تسهيل عملية تفسير الصفوة داخل المجتمع، وسوف نتناول تحليل الاتجاهات الرئيسية وإلقاء الضوء على وجهات النظر المختلفة في دراسة الصفوة ودورها تجاه أفراد المجتمع، وذلك من خلال اتجاهين رئيسيين هما الاتجاه الكلاسيكي، الاتجاه الحديث والمعاصر لتحليل الصفوة، اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي الذي يؤسس لنتائج الدراسة.

دراسة عثمان (٢٠٢١) بعنوان: دور الصحافة الالكترونية السعودية في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعات، دراسة ميدانية.

هدفت الدراسة التعرف على أهم الصحف الإلكترونية التي يطالعها شباب الجامعات ودورها في تنمية الوعي السياسي لديهم، وأهم القوالب الصحفية التي يفضلها الشباب الجامعي في عرض الموضوعات السياسية في الصحف الإلكترونية السعودية، وكذلك معرفة معدلات انقرائية الشباب الجامعي للصحف الإلكترونية، وقد أكدت نتائج الدراسة أن من أسباب اطلاع الشباب الجامعي على الصحف الإلكترونية زيادة المعلومات السياسية لديهم في المقام الأول، وفيما يتعلق بترتيب القضايا التي يطلع عليها الشباب الجامعي، فقد جاءت في مقدمتها القضايا السياسية، وأظهرت مدى الاستفادة من استخدام الصحف الإلكترونية في تنمية الوعي السياسي لديهم وزيادة الرغبة في زيادة ساعات الاطلاع وخاصة الاطلاع على الأخبار ذات الصلة بالأحداث السياسية بالمجتمع.

دراسة الليثى (٢٠٢١) بعنوان: علاقة الوعي السياسي بالتنمية السياسة.

كشفت الدراسة أن انتشار الوعي السياسي قد أدى إلى الاهتمام بالجوانب السياسية للمجتمعات والعمل على تنميتها ومن ثم ظهور ما يسمى بالتنمية السياسية ولقد كان هذا المفهوم متداولا في الخمسينيات من القرن الماضي، إلا انه أصبح أكثر تداولا في مطلع الستينيات، ففي عام ١٩٥٩، عقدت لجنة السياسات المقارنة التابعة لمجلس بحوث العلوم الاجتماعية الأمريكي SSRC برئاسة غابرييل الموند (مؤتمرا حول موضوع التحديث السياسي) وخلال هذا المؤتمر قد صاغت اللجنة أول برنامج لها حول التنمية السياسية. ولقد حظى هذا المفهوم بأهمية كبيرة ودراسات عديدة ومتنوعة خاصة بسبب ارتباطه بحالة التخلف التي كانت تعم البلدان حديثة العهد بالاستقلال بعد الحرب العالمية الثانية والتي شكلت فيما بعد دول العالم الثالث أو الدول النامية، حيث حمل

علماء الاقتصاد والسياسة على كاهلهم مهمة تطوير تلك البلدان والعمل على نموها لذا فقد ظهرت العديد من النظريات والدراسات حول موضوع التنمية السياسية واختلفت باختلاف دارسيها إلا أن أغلبها كانت تستهدف خلق عملية انتقال منظم من النظم التقليدية إلى النظم الأكثر حداثة.

دراسة بغداد (٢٠٢١) بعنوان: المدرسة والوعي السياسي والتحديات الراهنة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدرسة في تشكيل الوعي السياسي للتلاميذ، كونها مؤسسة مجتمعية، وجاءت أهمية الدراسة في مساهمتها العلمية في إبراز أدوار ووظائف المدرسة زيادة على دورها الرئيسي المعروف الذي هو تلقين المعارف، خاصة وظيفة التنشئة السياسية وتنمية الوعي السياسي للتلاميذ بغرض إعدادهم للمستقبل، وقد تمثلت إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما دور المدرسة في تشكيل الوعي السياسي وتنميته لدى التلاميذ؟ وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية الدور الكبير للمدرسة في إعداد مواطنين واعين سياسيا وحضاريا، وأنها من خلال النشاطات البيداغوجية والتربوية المتنوعة التي تقوم بتنشئتهم سياسيا، وتشجع مبادراتهم الهادفة، وتمكنهم من تنمية وعيهم السياسي، وتزودهم بالكفاءات والمهارات اللازمة لتحمل مسؤولياتهم اتجاه مجتمعهم.

دراسة الجميلي (٢٠٢١) بعنوان: مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في تعزيز وتنمية الوعي السياسي.

وقد أوضحت الدراسة أن التطورات التقنية الحديثة، سيما في العمليات الاتصالية والإعلامية ذات الطابع الاتصالي والإعلامي، أكدت على مدى أهمية مواقع التواصل الاجتماعي في إحداث التطورات الثقافية والمجتمعية على مستوى الدولة والمجتمع، وقد برزت أهمية تلك المواقع وتأثيراتها في تعزيز الوعي السياسي سواء على مستوى الدولة من حيث قيادتها للمجتمع أو إدارتها للحكم رغبة في السيطرة والإمساك بزمام الأمور كما برز هذا الجانب في زيادة قدرات الشعب من حيث زيادة وعيه الثقافي والسياسي الأمر الذي يفرض عليه مدى التعرض للحقوق والواجبات التي يجب أن تقوم بها الدولة لصالحه، الأمر الذي فرض على المجتمع مدى تواصله مع تلك المواقع للتعبير عن آراءه السياسية والثقافية لأحداث التطور المطلوب في المجتمع بنحو عام وعلى الدولة بنحو خاص.

دراسة الباروني (٢٠٢١) بعنوان: الوعي السياسي للمرأة الريفية العربية.

هدفت الدراسة قياس مدي الوعي السياسي للمرأة العربية (تحديدا المرأة الريفية، الأمية وغير المتعلمة والمرأة التي تشكو من الأمية القانونية)، وأوضحت الدراسة كيفية اكتساب هذا الوعي في المجال السياسي، فالوعي السياسي بما هو رؤية ومعرفة عقلية يمكن المرأة العربية من إدراك محيطها السياسي حتى تتفاعل وتؤثر في بناء العملية السياسية، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن اكتساب الوعي السياسي للمرأة الريفية العربية وبالتفاوت بين دول الوطن العربي مازالت تعتريه صعوبات وعوائق وجب تذليلها بالتعليم والإعلام والتربية، كما أكدت على أهمية مبادرة المرأة بالمشاركة السياسية فكلما زادت مشاركتها زادت قوة القرار السياسي وشرعيته.

دراسة غانم (٢٠٢١) بعنوان: علاقة الإعلام الجديد بتشكيل الوعي السياسي لدى الطلبة الجامعيين دراسة على عينه من طلبة جامعة عبد الحميد بن بادبيس بالجزائر.

هدفت الدراسة قياس مدى مشاركة الإعلام الجديد ممثلا بمواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك في تشكيل الاتجاهات السياسية لدى للشباب العربي، وتحديد درجة تأثير مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك في طرح القضايا المعاصرة التي تهم المجتمع الجزائري، والبحث بالآثار المترتبة على استخدام المدونات وشبكات التواصل الاجتماعي من قبل الشباب العربي وتأثيرهم على الرأي العام للجماهير للخروج باقتراحات وتوصيات تسهم في تطوير علاقة مواقع التواصل الاجتماعي في الحياة السياسية بالعمل إيجابا على تشكيل الاتجاهات السياسية للشباب الجزائريين.

دراسة بوحلوة (٢٠٢٢) بعنوان: دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي لدى أفراد المجتمع المدني: دراسة ميدانية على مجموعة من الجمعيات الخيرية بمنطقة المقارين، تقرت.

هدفت الدراسة التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي لدى أفراد المجتمع المدني، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الفيسبوك هو أكثر المواقع الإلكترونية استخداما من طرف أفراد العينة بمنطقة المقارين، أن شبكات التواصل الاجتماعي تساهم في تغطية المواضيع السياسية حسب وجهة نظر أفراد العينة بمنطقة المقارين، وتساهم شبكات التواصل الاجتماعي في بناء الصورة الذهنية لدى أفراد العينة حول مختلف القضايا والأحداث السياسية المطروحة فيها.

دراسة عبد القادر (٢٠٢٢) بعنوان: مساهمة شبكات التواصل الاجتماعي في الوعي السياسي لدى الشباب، مستخدمي الفيسبوك في الجزائر أنموذجاً.

هدفت الدراسة تحديد الدور الذي يلعبه موقع الفيسبوك في المساهمة في الوعي السياسي لدى الشباب الجزائري، من خلال: قياس اتجاهات المبحوثين في الدراسة الميدانية حول عبارات استمارة الاستبيان. والتعرف أيضا على الإشباعات المحققة خاصة فيما يتعلق بالمعلومات حول الواقع السياسي، وقد أكدت نتائج الدراسة أن شبكات التواصل الاجتماعي الوسيط الاتصالي الأكثر تحررا من رقابة السلطة المركزية، ما نتج عنه منح الكثير من الأفراد ومن خلال أماكن تواجدهم فرصة المساهمة في التعبئة على المستوى السياسي، وكذلك المساهمة في زيادة وعيهم السياسي.

دراسة الصانع (٢٠٢٢) بعنوان: دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة جامعة الكويت.

هدفت الدراسة تحديد دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة جامعة الكويت، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي السياسي جاء بدرجة تأثير كبيرة، بالإضافة الى عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي السياسي ومتغيرات الدراسة.

دراسة عقبة (٢٠٢٢) بعنوان: الوعي السياسي في ظل الإعلام الجديد، الفيسبوك أنموذجاً.

استهدفت الدراسة تحديد مستوى الوعي السياسي في ظل الإعلام الجديد، الفيسبوك

أنموذجاً، وقد أكدت نتائج الدراسة أن عصرنا الحالي يشهد تسارعا ملحوظا في جميع المستويات، بفضل التطور المعلوماتي الهائل، فأصبح يعرف بعصر الأعلام والمعلومات، لقدرته على تشكيل الرأي العام وتغيير توجهاته وأفكاره، وخاصة في المجال السياسي، الذي تكاثف حجم نشاطه بالمشاركة وإبداء الرأي والحرية في التعبير حول مختلف القضايا السياسية، بمعنى ازدهار ونشاط أكبر من قبل، بفضل وسائل الأعلام الجديدة أو ما يعرف بالإعلام الجديد، بما يشمله من تطبيقات وفي مقدمتها الفيسبوك، نظرا لما يتميز به من خصائص أهمها: المشاركة والتفاعلية والتي ساهمت في التغيير، فهي تمارس دورا فعالا في التأثير على الأفراد والمجتمع.

دراسة البصراتي (٢٠٢٢) بعنوان: دور الإعلام الالكتروني في تشكيل الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة، دراسة ميدانية على طلاب جامعتي القاهرة وعين شمس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإعلام الإلكتروني في تشكيل الوعي السياسي لدى طلاب جامعتي القاهرة وعين شمس. عرضت الدراسة إطاراً مفاهيمياً تضمنت مفهومي الإعلام الإلكتروني، الوعي السياسي. واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة. وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة استبيان. وتم تطبيقها على عينة قوامها (٢٠٠) مفردة مقسمة بالتساوي لأربع مجموعات اشتملت على طلاب التخصصات (الأدبية، العلمية) لكل جامعة. وجاءت نتائج الدراسة (فيما يتعلق بحجم تعرض طلاب الجامعة لمواقع التواصل الاجتماعي مقارنة بحجم تعرضهم لمواقع الصحف الإلكترونية مؤكدة على أن التعرض لمواقع التواصل الاجتماعي أكبر بكثير وحجم تأثير هذه المواقع سيكون أكبر وبالتالي ستكون الأكثر تشكيلًا لوعيهم السياسي، كما أظهرت أن مواقع التواصل الاجتماعي أكثر تأثيرًا من مواقع الصحف الإلكترونية في عملية تشكيل الوعي السياسي لطلاب الجامعة وذلك لأنهم يتعرضون بشكل أكبر لهذه المواقع.

دراسة ريفي (٢٠٢٢) بعنوان: دور المنصات الالكترونية في تشكيل الوعي السياسي للطلبة الجامعيين في الفضاء الافتراضي، دراسة ميدانية لتأثير الفايسبوك على عينة من طلبة الإعلام والاتصال في جامعة سيدي بلعباس.

هدفت الدراسة التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تشكيل الوعي السياسي للطلبة الجامعيين وخاصة منها موقع الفايسبوك من خلال اعتماد مقاربتين اثنتين، الأولى نظرية مبنية على تراكمات معرفية تناولت بالتحديد التأثير السياسي لوسائل الإعلام الحديثة على الفرد والمجتمع، ومقاربة ثانية مبنية على نتائج الدراسة الميدانية بالاعتماد على منهج المسح الاجتماعي، وقد أكدت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المبحوثين ليس لديهم أي انتماء سياسي، كما أنهم يميلون إلى العزوف عن المشاركة السياسية، بالإضافة إلى أن الفيسبوك أصبح يمثل فضاء افتراضي جديد يساهم في بلورة الوعي السياسي لدى الطلاب الجامعيين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولهم لقضية هامة وهي مواقع التواصل الاجتماعي وتنمية الوعي السياسي لدى الشباب.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: جاءت أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، في تناول الباحث لموضوع جديد وهو (إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي) والذي لم يدرس من قبل في حدود علم الباحث، حيث تناولت دراسة آل طويرش (٢٠٠٩) الوعي السياسي كعنصر أساسي في بناء النظام السياسي الديمقراطي، بينما تناولت دراسة العجمي (٢٠١٤) الوعي السياسي بين الماضي وثورات الفيسبوك، وجاءت دراسة الزيود (٢٠١٥) لتناول لسياسي للشباب الأردني، دراسة استطلاعية طلبة الجامعة الهاشمية أنموذجاً، كما ركزت دراسة راضي (٢٠١٦) على التلفاز كوسيلة إعلامية وعلاقته بالوعي السياسي، كما تناولت دراسة قدوري (٢٠١٦) الوعي السياسي والإعلام الرقمي قراءة في المفاهيم والأدوار، كما تناولت دراسة أحمد (٢٠١٦) مفهوم وأهمية الوعي السياسي تجاه الدولة والمجتمع، كما ركزت دراسة بو خميس (٢٠١٨) على وسائل الإعلام والوعي السياسي في المجتمع الجزائري، واهتمت دراسة الجاسر (٢٠٢٠) على الإعلام الجديد والوعي السياسي، دور حسابات الشبكات الإخبارية على وسيلة التواصل الاجتماعي تويتر في تشكيل الوعي السياسي للطلبة السعوديين في المرحلة الجامعية، كما تناولت دراسة بحري (٢٠٢٠) دور الصحافة المكتوبة في تشكيل الوعي السياسي، وركزت دراسة خليل (٢٠٢٠) على الشائعات والوعي السياسي لدى الشباب مرتادي اليوتيوب، وتناولت دراسة عثمان (٢٠٢١) على دور الصحافة الالكترونية السعودية في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعات، واهتمت دراسة الجميلي (٢٠٢١) على مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في تعزيز وتنمية الوعي السياسي، واهتمت أيضا دراسة غانم (٢٠٢١) على علاقة الإعلام الجديد بتشكيل الوعي السياسي لدى الطلبة الجامعيين، وجاءت دراسة ريفي (٢٠٢٢) لتتناول دور المنصات الالكترونية في تشكيل الوعي السياسي للطلبة الجامعيين في الفضاء الافتراضي.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وأهميتها (النظرية والتطبيقية) وكذلك في صياغة أهدافها وتساؤلاتها وتحديد متغيراتها المستقلة والتابعة، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المفاهيم النظرية والإجرائية للدراسة، وكذلك في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

سابعاً: الإطار النظري للدراسة:

(١) النظريات المفسرة لمتغيرات الدراسة:

النظرية الحتمية التكنولوجية: (مارشال ماكلوهان)

تنطلق نظرية الحتمية التكنولوجية، من قناعة بأن قوة التكنولوجيا هي وحدها المالكة لقوة التغيير في الواقع الاجتماعي، والنظرة التفاؤلية للتكنولوجيا تهلل لهذا التغيير، وتراه رمزا لتقدم البشرية، وعاملا لتجاوز إخفاقها في مجال الاتصال الديمقراطي والشامل الذي تتقاسمه البشرية، أما النظرة التشاؤمية ترى التكنولوجيا وسيلة للهيمنة على الشعوب المستضعفة، والسيطرة على الفرد، فتقتحم حياته الشخصية وتفكك علاقاته الاجتماعية. (العياضي، ٢٠٠٩)

ولقد شهد العالم العربي خلال العقد الماضي تطوراً هائلاً في وسائل الاتصال والإعلام والقنوات الفضائية، والتي وصلت إلى ما يزيد على ٨٠٠ قناة فضائية، والتي لعبت دوراً وسطياً محفزاً لصياغة رغبة الشعوب العربية تجاه الديمقراطية،

وقد جاء ذلك مع طفرة هائلة في انتشار وسائل الاتصال والمعلومات. (الطيار، ٢٠٢٠)

وعلى ذلك يمكن الاستفادة من النظرية الحتمية التكنولوجية في تفسير متغيرات الدراسة إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، وأن قوة التكنولوجيا هي وحدها المالكة لقوة التغيير في الواقع الاجتماعي للشباب وخاصة الوعي السياسي.

نظرية الاستخدامات والاشباعات: (كاتز)

تعد نظرية الاستخدامات والاشباعات من النظريات الإعلامية القديمة، والمؤثرة في حقل الدراسات الإعلامية، وقد ظهرت هذه النظرية بجهود الياهو كاتز وزملاؤه، وتكمن أهمية هذه النظرية أو المدخل كما يسميها البعض في أنها أحدثت تغييراً واضحاً في فهم علاقة الجمهور بالوسيلة الإعلامية من جهة ومن طبيعة هذا الجمهور من جهة أخرى، فعلاقة الجمهور بالوسيلة الإعلامية قد تغيرت في حقل الدراسات الإعلامية، منذ أن طرح الياهو كاتز سؤال: ماذا يفعل الناس مع الوسيلة الإعلامية؟ ليحل محل السؤال الذي شغل العاملين والدارسين في حقل الإعلام قبل ظهور هذه النظرية، وهو ماذا تفعل الوسيلة الإعلامية مع الناس؟ وهي بذلك تكون كما يصفها دان لوغي قد قلب الطاولة على نظريات تأثير الوسيلة الإعلامية. (الثقيل، ٢٠٢٢)

ويرى روبين أن الرؤية العصرية أو الحديثة لنظريات الاستخدامات والاشباعات تتأسس على خمس فرضيات وهي: (الثقيل، ٢٠٢٢)

١. اختيار واستخدام وسائل الإعلام يأتي موجهاً نحو هدف معين وغاية، وبناء على دافع من قبل المستخدم.
٢. يختار الناس وسائل الإعلام ويستخدمونها لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم.
٣. مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية هي التي تقود أو تصفي أو تتوسط بين الناس واستخدامهم لوسائل الإعلام.
٤. تتنافس وسائل الإعلام مع أشكال الاتصال الأخرى لإشباع احتياجات الناس ورغباتهم.
٥. الناس عادة أكثر تأثيراً من وسائل الإعلام في العملية الاتصالية، ولكن ليس دائماً.

وعلى ذلك يمكن الاستفادة من نظرية الاستخدامات والاشباعات في تفسير متغيرات الدراسة إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، وأن الشباب عادة يكون أكثر تأثيراً على وسائل الإعلام في العملية الاتصالية وخاصة وسائل التواصل الاجتماعي، ومدى تأثيرها على تنمية الوعي السياسي لديهم.

الاتجاهات النظرية الحالية:

أدى تغير الأدبيات الاجتماعية والتكنولوجية في المجتمعات المعاصرة، وظهور وسائل الاتصال الجديدة إلى بزوغ محدودية كبيرة في قدرة النظرية السابقة على تحليل وتفسير أدوار وسائل الاتصال الجماهيري وتأثيرها على الأفراد، ورغم مرور سنوات عديدة على ظهور نظرية الأثر المحدود لوسائل الاتصال الجماهيري، لكن يجب ألا يحجب هذا التحليل ما تتعرض له نظرية الأثر المحدود نفسها من انتقادات تتمثل في عدم قدرتها على تفسير الحالات التي يبدو فيها حاليا أن وسائل الاتصال الجماهيري تقوم بدور كبير في التغير الاجتماعي ولها تأثير قوى في الأفراد، ومن الأمثلة على ذلك تأثير البرامج التليفزيونية في سلوك الأطفال ورفع المنتديات الاجتماعية وشبكة

الإنترنت من قدرة الأفراد ووفق هذه النظرية يتولى الإطار المكون من قبل كل شخص ينظم واقع الحياة اليومية لديه وذلك من خلال إعطاء معنى لما يقع على التعبئة والتنظيم .... الخ. (حافظ، ٢٠١١)

مميزات مواقع التواصل الاجتماعي:

تتميز تلك المواقع بتركيزها على بنية العلاقات وأهميتها، ابتداءً من التعارف وانتهاء بالعلاقات الوثيقة، وساعد في نجاح تلك السمة عدة عناصر توفرها شبكات التواصل الاجتماعي تمثل أبرزها فيما يلي:

أن المستخدم يستطيع أن يتحدث إلى أناس مشابهين له من حيث المصالح والانتماء الديموجرافي، وأن يتحدث مع الكثير من الناس في وقت واحد، وتوفير حرية التعبير الذاتي عن الاهتمامات والآراء. (Shaaban,2011)

وتؤثر شبكات التواصل الاجتماعي في العمليات الاجتماعية بشكل كبير، عن طريق الوصول للإنسان، والمجتمع، والطبيعة، ورأس المال، إضافة للمعلومات والمعرفة، وتؤثر على السياسات، والاستراتيجيات والبرامج، والمشاريع، بما في ذلك تصميمها وتنفيذها ونتائجها. (Serrat, 2009)

الدور السياسي لمواقع التواصل الاجتماعي:

لقد كانت شبكات التواصل الاجتماعي أدوات فاعلة عندما وفرت بيئة مناسبة لتطوير الوعي السياسي والثقافي، وتطوير أساليب الحركة السياسية والاحتجاجية. فهي ليست مرتبطة مباشرة بحدث كبير مثل الانتخابات أو الاستفتاءات، بل لقد كانت المحرك الأساسي للثورات والمظاهرات والأحداث التي حدثت في العالم العربي مؤخراً. (الحويان، ٢٠١١)

أبعاد الوعي السياسي:

يحدد (David.K, 1999, 281) أبعاد الوعي السياسي في بعدين أساسيين هما:

أ. البعد المحلي: وهو وعي الفرد بما يحدث داخل الدولة ونظامها السياسي الذي تقوم عليه، والتغييرات السياسية والاجتماعية التي تؤثر على هذا النظام، وما يتعرض له من متغيرات سياسية، والتعرف على القوانين المنظمة للعلاقات بين الأفراد، ثم المعرفة بالطرق والأساليب نحو المشاركة السياسية التي حددها الدستور.

ب. البعد العالمي: وهو إدراك الإنسان للأحداث العالمية، وأثرها على الدولة من الناحية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، محاولًا فهم العلاقات السياسية بين دولته من جانب، والدول التي تحاول التأثير عليها من جانب آخر، وكذلك التعرف على النظم السياسية للدول الأخرى.

وقد حدد (رضوان، ٢٠١٢) المكونات الأساسية للوعي السياسي في خمس محاور أساسية هي:

الوعي بالأمور والقضايا السياسية في المجتمع، والوعي بمدى المشاركة السياسية في المجتمع، والوعي بالأمور والقضايا الاقتصادية في المجتمع، والوعي بالأمور والقضايا الاجتماعية في المجتمع، والوعي ببعض الأمور والقضايا العربية وعلاقة مصر بأشقائها العرب.

تنمية الوعي السياسي:

أكدت أغلب الدراسات على أن تنمية الوعي السياسي تقع المسئولية فيه بالدرجة الأولى على التربية، نظرًا لأن بقاء النظام واستمراره يرتبط بدعم المواطنين وتأييدهم. ويضطلع التعليم بإنجاز هذا الدور، وتشاركه وكالات ومؤسسات

المجتمع، التي يتعلم الفرد عن طريقها أنساق الاتجاهات الموائمة للسلوك المناسب للمواقف السياسية.

وتتم تنمية الوعي السياسي من خلال عمليات النقد والحوار البناء ومن خلال الأساليب المباشرة للتعليم كالخبرات السياسية والتعليم السياسي، وكذلك الأساليب غير المباشرة كالتعميم والتلمذة، وكذلك أساليب التعليم الذاتي كقراءة الكتب والصحف السياسية، والاهتمام بالأحداث السياسية. (عبد الغفار وأبو سعدة، ٢٠٠١)

وتنمية الوعي السياسي تحتاج إلى تطوير الثقافة السياسية بما تحمله من قيم واتجاهات ونظم، وما يترتب على ذلك كله من أنماط السلوك السياسي الملائم للوظائف الجديدة للنظام السياسي (المشاط، ١٩٩٥)

ثامناً: حدود الدراسة:

(١) الحدود الموضوعية: إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي.

(٢) الحدود البشرية: عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض قوامها (٢٨٠) طالب، موزعين على أقسام الكلية الأربعة، ولديهم حساب في موقع تويتر وموقع يوتيوب.

(٣) الحدود المكانية: مدينة الرياض.

(٤) الحدود الزمانية: العام الجامعي ١٤٤٤.

تاسعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

الإجراءات المنهجية للدراسة:

(١) نوع الدراسة والمنهج المستخدم:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية التحليلية، والتي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وهو عبارة عن عملية جمع البيانات والمعلومات عن جماعة من الأفراد في بيئة معينة من حيث ظروف المعيشة والنشاط والتكوين الاجتماعي، وتستعمل هذه الطريقة لدراسة الظواهر الاجتماعية، وتحديد إطارها، وصممت الدراسة استمارة تحتوى على محاور لكي تجيب على التساؤلات التي وضعتها الدراسة.

(٢) مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في الشباب السعودي الجامعي الذي لديه حساب في موقع تويتر وموقع يوتيوب، وتحددت عينة الدراسة في عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٢٨٠) شاب سعودي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، بأقسامها الخمسة.

(٣) أدوات جمع البيانات:

تم تصميم وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية بما يتلاءم وطبيعة البحث. وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٤١) فقرة.

صدق الاستبانة: اعتمد الباحث على صدق المحكمين حيث قام بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم الاجتماع بجامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة فقرات الاستبانة، ومناسبة الصياغة وأية اقتراحات أخرى يرونها- سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل- وبناء على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، ودمج فقرات أخرى، وبذلك أصبحت الاستبانة

في صورتها النهائية (٤١) فقرة وحصلت معظم فقرات الاستبانة على درجة اتفاق عالية، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

ثبات الاستبانة: تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، إذ تم توزيع الاستبانة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددها (٣٠) طالب، بخلاف عينة الدراسة، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على نفس العينة، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط للأداة وفق معادلة بيرسون التنبؤية، وبلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠,٨٦) وهو معامل ثبات عالي.

إجراءات التطبيق: بدأت إجراءات تطبيق الاستبانة مع بداية شهر سبتمبر ٢٠٢٢م وتم الانتهاء منها في منتصف شهر أكتوبر ٢٠٢٢م، حيث بدأ تطبيق الاستبانة باستخدام الاستبانه الالكترونية (Google Drive)

(٤) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم البحث في معالجة البيانات وتحليلها وحساب دلالاتها الأساليب الآتية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

عاشراً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

(١) النتائج المرتبطة بالبيانات الأولية لمجتمع الدراسة:

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للعمر

م	العمر	ك	٪
١	أقل من ٢٠ سنة	١٣٧	٤٩,٠٪
٢	من ٢٠ إلى ٢٤ سنة	١٢٣	٤٣,٩٪
٣	من ٢٥ إلى ٢٩ سنة	١٣	٤,٦٪
٤	٣٠ سنة فأكثر	٧	٢,٥٪
	الإجمالي	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أنة: بالنسبة لتوزيع عينة الدراسة طبقاً للعمر، أن الفئة العمرية (أقل من ٢٠ سنة) جاءت في الترتيب الأول بنسبة (٤٩,٠٪) وفي الترتيب الثاني جاءت الفئة العمرية (من ٢٠ إلى ٢٤ سنة) بنسبة (٤٣,٩٪) وفي الترتيب الثالث جاءت الفئة العمرية (من ٢٥ إلى ٢٩ سنة) بنسبة (٤,٦٪) وفي الترتيب الرابع والأخير، جاءت الفئة العمرية (٣٠ سنة فأكثر) بنسبة (٢,٥٪). وتتناسب هذه النتائج مع طبيعة المرحلة العمرية لطلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض (عينة الدراسة) والمقيدين بالمستويات من الأول للثامن بالكلية خلال العام الجامعي ١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ.

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للقسم العلمي

م	القسم العلمي	ك	٪
١	قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	٨٧	٣١,١٪
٢	قسم علم النفس	٧٨	٢٧,٩٪
٣	قسم التاريخ والحضارة	٥١	١٨,٢٪
٤	قسم الجغرافيا	٦٤	٢٢,٨٪
	الإجمالي	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: بالنسبة لتوزيع عينة الدراسة طبقاً للقسم العلمي، أن طلبة قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، قد جاءوا في الترتيب الأول بنسبة (٣١,٨٪) بينما جاء في الترتيب الثاني طلبة قسم علم النفس بنسبة (٢٧,٩٪) كما جاء في الترتيب الثالث طلبة قسم الجغرافيا بنسبة (٢٢,٨٪) وفي الترتيب الرابع والأخير جاء طلية قسم التاريخ والحضارة بنسبة (١٨,٢٪)، وتتفق هذه النتائج مع طبيعة توزيع الطلبة بالأقسام المختلفة بكلية العلوم الاجتماعية، حيث يزداد إقبال الطلبة على قسمي الاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس، نظراً لزيادة فرص العمل المرتبطة بهما في سوق العمل السعودي.

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للمستوى الدراسي

م	المستوى الدراسي	ك	٪
١	المستوى الأول	٥٢	١٨,٦٪
٢	المستوى الثاني	٤٥	١٦,١٪
٣	المستوى الثالث	٣٢	١١,٤٪
٤	المستوى الرابع	٤٢	١٥,٠٪
٥	المستوى الخامس	٣٥	١٢,٥٪
٦	المستوى السادس	٣٣	١١,٨٪
٧	المستوى السابع	١٩	٦,٨٪
٨	المستوى الثامن	٢٢	٧,٨٪
الإجمالي		٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً للمستوى الدراسي، جاء من المستوى الأول وحتى المستوى الثامن، حيث جاء في المرتبة الأولى طلبة المستوى الأول بنسبة (١٨,٦٪) وفي الترتيب الثاني جاءت طلبة المستوى الثاني بنسبة (١٦,١٪) وفي الترتيب الثالث جاءت طلبة المستوى الرابع بنسبة (١٥,٠٪) وفي الترتيب الرابع جاءت طلبة المستوى الخامس بنسبة (١٢,٥٪) وفي الترتيب الخامس جاءت طلبة المستوى السادس بنسبة (١١,٨٪) وفي الترتيب السادس جاءت طلبة المستوى الثالث بنسبة (١١,٤٪) وفي الترتيب السابع جاءت طلبة المستوى الثامن بنسبة (٧,٨٪) وفي الترتيب الثامن جاءت طلبة المستوى السابع بنسبة (٦,٨٪). وتتناسب هذه النتائج مع طبيعة توزيع أعداد الطلاب بالمستويات الدراسية المختلفة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لعدد الساعات اليومية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي

م	عدد الساعات اليومية	ك	٪
١	ساعة أو أقل	٣	١,١٪
٢	من ساعة إلى ٣ ساعات	١٠٥	٣٧,٥٪
٣	من ٣ ساعات إلى أقل من ٥ ساعات	١٦٥	٥٨,٩٪
٤	من ٥ ساعات فأكثر	٧	٢,٥٪
الإجمالي		٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً لعدد الساعات اليومية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، جاء في الترتيب الأول الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (من ٣ ساعات إلى أقل من ٥ ساعات) بنسبة (٥٨,٩٪) وفي الترتيب الثاني جاء الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (من ساعة إلى ٣ ساعات) بنسبة (٣٧,٥٪) وفي الترتيب الثالث جاء الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (من ٥ ساعات فأكثر) بنسبة (٢,٥٪) وفي الترتيب الرابع والأخير جاء الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (ساعة أو أقل) بنسبة (١,١٪)، ويتضح من ذلك زيادة عدد ساعات استخدام الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي، وهذا واقع لا يمكن إنكاره.

جدول رقم (٥) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لموقع التواصل الاجتماعي المستخدم

م	موقع التواصل الاجتماعي المستخدم	ك	٪	الترتيب
١	تويتر	٢٣٤	٨٣,٦٪	١
٢	يوتيوب	٢١٥	٧٦,٨٪	٢
٣	الاثنين معاً	١٩٩	٧١,١٪	٣

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً لموقع التواصل الاجتماعي المستخدم، جاء في الترتيب الأول الطلبة الذين يستخدمون موقع تويتر بنسبة (٨٣,٦٪) وفي الترتيب الثاني الطلبة الذين يستخدمون موقع يوتيوب بنسبة (٧٦,٨٪) وفي الترتيب الثالث والأخير الطلبة الذين يستخدمون الموقعان معاً (تويتر واليوتيوب) بنسبة (٧١,١٪) وتدلل هذه النتائج على طبيعة اهتمام المجتمع السعودي بصفة عامة والشباب السعودي بصفة خاصة باستخدام هذان الموقعان بالتحديد.

جدول رقم (٦) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لصور استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الأحداث السياسية

م	صور استخدام مواقع التواصل الاجتماعي	ك	٪	الترتيب
١	التعليق على الأخبار الواردة في بعض الصفحات المهتمة بالشأن السياسي.	١٦٧	٥٩,٦٪	٣
٢	الانضمام لمجموعات مهتمة بالناحية السياسية الموجودة في المجتمع.	٢٣٤	٨٣,٦٪	١
٣	إنشاء صفحة خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث.	١٠٩	٣٨,٩٪	٤
٤	إنشاء قناة يوتيوب خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث.	٧٧	٢٧,٥٪	٥
٥	نشر صور أو مشاركات أو أخبار تتعلق بالناحية السياسية في المجتمع.	١٨٩	٦٧,٥٪	٢

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً لصور استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الأحداث السياسية، جاءت كالتالي:

- في الترتيب الأول (الانضمام لمجموعات مهتمة بالناحية السياسية الموجودة في المجتمع) بنسبة (٨٣,٦٪).
- في الترتيب الثاني (نشر صور أو مشاركات أو أخبار تتعلق بالناحية السياسية في المجتمع) بنسبة (٦٧,٥٪).
- في الترتيب الثالث (التعليق على الأخبار الواردة في بعض الصفحات المهتمة بالشأن السياسي) بنسبة (٥٩,٦٪).
- في الترتيب الرابع (إنشاء صفحة خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث) بنسبة (٣٨,٩٪).

- في الترتيب الخامس (إنشاء قناة يوتيوب خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث) بنسبة (٥ , ٢٧٪).

ويتضح من ذلك تعدد صور مشاركة الطلبة السعوديين عينة الدراسة على مواقع التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الأحداث السياسية، ما بين الانضمام لمجموعات مهتمة بالأحداث السياسية، ونشر الصور والأخبار السياسية، والتعليق على الأخبار السياسية الواردة في بعض الصفحات، وإنشاء صفحة خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث، بالإضافة إلى إنشاء قناة يوتيوب خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث، وقد يدلل ذلك على ارتفاع مستوى الوعي السياسي للطلبة السعوديين عينة الدراسة. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة آل طويرش (٢٠٠٩)، دراسة العجمي (٢٠١٤)، دراسة الزيود (٢٠١٥).

جدول رقم (٧) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً للدخل الشهري للأسرة

م	الدخل الشهري للأسرة	ك	٪
١	أقل من ٣٠٠٠ ريال	٧	٢,٥٪
٢	من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٥٩٩٩ ريال	٦٩	٢٤,٦٪
٣	من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٨٩٩٩ ريال	١٣٥	٤٤,٦٪
٤	من ٩٠٠٠ إلى أقل من ١١٩٩٩ريال	٤٩	١٧,٥٪
٥	من ١٢٠٠٠ ريال فأكثر	٢٠	٧,١٪
	الإجمالي	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً للدخل الشهري، جاء في الترتيب الأول الدخل الشهري (من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٨٩٩٩ ريال) بنسبة (٦ , ٤٤٪) وفي الترتيب الثاني الدخل الشهري (من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٥٩٩٩ ريال) بنسبة (٦ , ٢٤٪) وفي الترتيب الثالث الدخل الشهري (من ٩٠٠٠ إلى أقل من ١١٩٩٩ريال) بنسبة (٥ , ١٧٪) وفي الترتيب الرابع الدخل الشهري (من ١٢٠٠٠ ريال فأكثر) بنسبة (١٧٪) وفي الترتيب الخامس والأخير الدخل الشهري (أقل من ٣٠٠٠ ريال) بنسبة (٥ , ٢٪)، وتتناسب هذه النسب بشكل كبير مع طبيعة الدخول ومتوسط مستوى الدخل الشهري للأسر السعودية.

جدول رقم (٨) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لعدد أفراد الأسرة

م	عدد أفراد الأسرة	ك	٪
١	٢ فرد	١٤	٥,٠٪
٢	من ٣ إلى ٥ أفراد	١٦٤	٥٨,٦٪
٣	من ٦ إلى ٨ أفراد	٧٧	٢٧,٥٪
٤	٩ أفراد فأكثر	٢٥	٨,٩٪
	الإجمالي	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: عينة الدراسة طبقاً لعدد أفراد الأسرة، جاء في الترتيب الأول (من ٣ إلى ٥ أفراد) بنسبة (٦ , ٥٨٪) وفي الترتيب الثاني (من ٦ إلى ٨ أفراد) بنسبة (٥ , ٢٧٪) وفي الترتيب الثالث (٩ أفراد فأكثر) بنسبة (٩ , ٨٪) وفي الترتيب الرابع والأخير (٢ فرد) بنسبة

(٠ , ٥٪)، وتتناسب هذه النتائج مع طبيعة تركيبة الأسرة السعودية من حيث عدد الأفراد.

جدول رقم (٩) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لمصادر الدخل الأسري

م	مصادر الدخل	ك	٪
١	عمل رب الأسرة	١٧٥	٦٢,٥٪
٢	معاش تقاعد	٤٢	١٥,٠٪
٣	إعانات اجتماعية	٥١	١٨,٢٪
٤	أخرى	١٢	٤,٣٪
	الإجمالي	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً لمصادر الدخل الأسري، جاء في الترتيب الأول (عمل رب الأسرة) بنسبة (٥ , ٦٢٪) وفي الترتيب الثاني (إعانات اجتماعية) بنسبة (٢ , ١٨٪) وفي الترتيب الثالث (معاش تقاعد) بنسبة (٠ , ١٥٪) وفي الترتيب الرابع والأخير (مصادر أخرى) بنسبة (٣ , ٤٪)، وتعد هذه المصادر مناسبة بشكل كبير لطبيعة مصادر الدخول بالمجتمع السعودي.

جدول رقم (١٠) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لنوع المسكن

م	نوع المسكن	ك	٪
١	منزل شعبي	٥٨	٢٠,٧٪
٢	شقة	١٦٥	٥٨,٩٪
٣	فيلا	٤٩	١٧,٥٪
٤	أخرى	٨	٢,٩٪
	الإجمالي	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً لنوع السكن، جاء في الترتيب الأول (شقة) بنسبة (٩ , ٥٨٪) وفي الترتيب الثاني (منزل شعبي) بنسبة (٧, ٢٠٪) وفي الترتيب الثالث (فيلا) بنسبة (٥ , ١٧٪) وفي الترتيب الرابع والأخير (أخرى) بنسبة (٩ , ٢٪)، وتتناسب هذه الأنواع مع طبيعة المساكن في المجتمع السعودي.

جدول رقم (١١) يوضح توزيع عينة الدراسة طبقاً لحيازة المسكن

م	حيازة المسكن	ك	٪
١	ملك	١٦٥	٥٨,٩٪
٢	إيجار	٨٩	٣١,٨٪
٣	أخرى	٢٦	٩,٣٪
	الإجمالي	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من نتائج الجدول السابق أن: توزيع عينة الدراسة طبقاً لحيازة المسكن، جاء في الترتيب الأول (سكن ملك) بنسبة (٩ , ٥٨٪) وفي الترتيب الثاني (سكن إيجار) بنسبة (٨ , ٣١٪) وفي الترتيب الثالث والأخير (أخرى) بنسبة (٣, ٥٩٪)، وتتناسب هذه النتائج مع طبيعة حيازة المساكن في المجتمع السعودي.

(٢) النتائج المرتبطة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

الإجابة على التساؤل الأول: ما المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي؟

جدول رقم (١٢) يوضح المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	مستوى تعليم الأب والأم.	١١٨	٤٢,١	٥٢	١٨,٦	٨٠	٢٨,٦	١٩	٦,٨	١١	٣,٩	٣,٨٨	٠,٧٠	٨
٢	مستوى تعليم الشباب السعودي.	١٣٣	٤٧,٥	٤٩	١٧,٥	٦٧	٢٣,٩	٢٢	٧,٩	٩	٣,٢	٣,٩٨	٠,٦٦	١
٣	درجة وعي الشباب السعودي بقضاياهم.	١٣٦	٤٨,٦	٤١	١٤,٦	٥٩	٢١,١	٣٧	١٣,٢	٧	٢,٥	٣,٩٤	٠,٨٠	٣
٤	جودة منظومة التعليم الجامعي.	١١١	٣٩,٦	٥٨	٢٠,٧	٨٦	٣٠,٧	١٥	٥,٤	١٠	٣,٦	٣,٨٨	٠,٥٩	٧
٥	المستوى الاقتصادي للأسرة.	١٢١	٤٣,٢	٦٠	٢١,٤	٦٩	٢٤,٦	١٨	٦,٤	١٢	٤,٤	٣,٩٣	٠,٦٨	٤
٦	جودة منظومة التعليم قبل الجامعي.	١٣٨	٤٩,٣	٥٥	١٩,٦	٥٣	١٨,٩	٢٠	٧,١	١٤	٥,١	٣,٨١	٠,٨١	١٠
٧	درجة الالتزام بأخلاقيات النشر الالكتروني.	١٤٠	٥٠,٠	٢٨	١٠,٠	٨١	٢٨,٩	٢٢	٧,٩	٩	٣,٢	٣,٩٦	٠,٧٧	٢
٨	مستوى وعي العاملين بالإعلام السياسي.	١٢٨	٤٥,٧	٤٧	١٦,٨	٦٠	٢١,٤	٣٢	١١,٤	١٣	٤,٧	٣,٨٧	٠,٦٩	٩
٩	درجة الوعي بمفاهيم التنشئة السياسية.	١٢٢	٤٣,٦	٥٠	١٧,٩	٧٧	٢٧,٥	١٤	٥,٠	١٧	٦,٠	٣,٨٨	٠,٥٦	٦
١٠	مستوى ثقافة القائمين على العملية التعليمية.	١٣٥	٤٨,٢	٤٤	١٥,٧	٥٥	١٩,٦	٣١	١١,١	١٥	٥,٤	٣,٩٠	٠,٦١	٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أن:

المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، قد جاءت بالترتيب كالتالي:

- الترتيب الأول العبارة رقم (٢) (مستوى تعليم الشباب السعودي) بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (٠,٦٦).
- الترتيب الثاني العبارة رقم (٧) (درجة الالتزام بأخلاقيات النشر الالكتروني) بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٧٧).
- الترتيب الثالث العبارة رقم (٣) (درجة وعي الشباب السعودي بقضاياهم) بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٨٠).
- الترتيب الرابع العبارة رقم (٥) (المستوى الاقتصادي للأسرة) بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠,٦٨).
- الترتيب الخامس العبارة رقم (١٠) (مستوى ثقافة القائمين على العملية التعليمية) بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري (٠,٦١).
- الترتيب السادس العبارة رقم (٩) (درجة الوعي بمفاهيم التنشئة السياسية) بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٥٦).
- الترتيب السابع العبارة رقم (٤) (جودة منظومة التعليم الجامعي) بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٥٩).
- الترتيب الثامن العبارة رقم (١) (مستوى

تعليم الأب والأم) بمتوسط حسابي (٣٫٨٨) وانحراف معياري (٠,٧٠).

- الترتيب التاسع العبارة رقم (٨) (مستوى وعي العاملين بالإعلام السياسي) بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (٠,٦٩).
- الترتيب العاشر العبارة رقم (٦) (جودة منظومة التعليم قبل الجامعي) بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (٠,٨١).

ويتضح من ذلك أن أهم المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، قد تمثلت في: مستوى تعليم الشباب السعودي، درجة الالتزام بأخلاقيات النشر الالكتروني، درجة وعي الشباب السعودي بقضاياهم، المستوى الاقتصادي للأسرة، مستوى ثقافة القائمين على العملية التعليمية، درجة الوعي بمفاهيم التنشئة السياسية، جودة منظومة التعليم الجامعي، مستوى تعليم الأب والأم، مستوى وعي العاملين بالإعلام السياسي، بالإضافة إلى جودة منظومة التعليم قبل الجامعي. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة قدوري (٢٠١٦)، دراسة أحمد (٢٠١٦)، دراسة ريفي (٢٠٢٢) ودراسة الجميلي (٢٠٢١).

الإجابة على التساؤل الثاني:

ما إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي؟

جدول رقم (١٣) يوضح إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	ترسخ فكرة ممارسة الديمقراطية الايجابية من أجل المشاركة في بناء المجتمع.	١٠٣	٣٦,٨	٦٠	٢١,٤	٦٨	٢٤,٣	٣٠	١٠,٧	١٩	٦,٨	٣,٧١	٠,٦٢	١٠
٢	تسهم في رصد الشائعات التي تستهدف استقرار المجتمع.	١٤٨	٥٢,٩	١٤	٥,٠	٦٩	٢٤,٦	٢٩	١٠,٤	٢٠	٧,١	٣,٨٦	٠,٧٨	٤
٣	تساعد في توجيه الرأي العام في صف النظام السياسي في المجتمع.	١٤٠	٥٠,١	٢٨	١٠,٠	٥٥	١٩,٦	٣٤	١٢,١	٢٣	٨,٢	٣,٨١	٠,٦١	٧
٤	تساهم في الاهتمام بمناقشة الرأي والرأي الأخر.	١٢٠	٤٢,٩	٥٥	١٩,٦	٧٣	٢٦,١	١٨	٦,٤	١٤	٥,٠	٣,٨٩	٠,٨٠	٣
٥	تساعد في تبني رأي المصلحة العامة للمجتمع.	١٠٥	٣٧,٥	٤٩	١٧,٥	٩٠	٣٢,١	٢١	٧,٥	١٥	٥,٤	٣,٧٤	٠,٧٧	٩
٦	تنمي الأفكار السياسية الايجابية في المجتمع.	١٠٨	٣٨,٦	٧٠	٢٥,٠	٦٧	٢٤,٠	١٧	٦,٠	١٨	٦,٤	٣,٨٣	٠,٦٩	٦
٧	بناء القدرة على إدارة النقاش السياسي مع الأجرين.	١١٢	٤٠,٠	٦١	٢١,٨	٧١	٢٥,٤	٢٥	٨,٩	١١	٣,٩	٣,٨٥	٠,٥٨	٥
٨	تنمي الممارسات السياسية الايجابية في المجتمع.	١٠٥	٣٧,٥	٥٠	١٧,٩	٨٤	٣٠,٠	٣٢	١١,٤	٩	٣,٢	٣,٧٥	٠,٧١	٨
٩	تحقق تضافر المجتمع تجاه قضاياه السياسية.	١٢٨	٤٥,٧	٤٨	١٧,٢	٦٧	٢٣,٩	٢٧	٩,٦	١٠	٣,٦	٣,٩٢	٠,٩٠	٢
١٠	تساهم في تنمية الوعي بطبيعة المشكلات السياسية في المجتمع.	١٣٩	٤٩,٦	٣٩	١٣,٩	٥٨	٢٠,٧	٣٦	١٢,٩	٨	٢,٩	٣,٩٥	٠,٧٤	١

يتضح من نتائج الجدول السابق أن:

إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي، قد جاء بالترتيب كالتالي:

- الترتيب الأول العبارة رقم (١٠) (تساهم في تنمية الوعي بطبيعة المشكلات السياسية في

المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٧٤).

- الترتيب الثاني العبارة رقم (٩) (تحقق تضافر المجتمع تجاه قضاياه السياسية) بمتوسط حسابي(٣,٩٢)وانحراف معياري(٠,٩٠).
- الترتيب الثالث العبارة رقم (٤) (تساهم في الاهتمام بمناقشة الرأي والرأي الأخر) بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٨٠).
- الترتيب الرابع العبارة رقم (٢) (تسهم في رصد الشائعات التي تستهدف استقرار المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (٠,٧٨).
- الترتيب الخامس العبارة رقم (٧) (بناء القدرة على إدارة النقاش السياسي مع الأجرين) بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وانحراف معياري (٠,٥٨).
- الترتيب السادس العبارة رقم (٦) (تنمي الأفكار السياسية الايجابية في المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (٠,٦٩).
- الترتيب السابع العبارة رقم (٣) (تساعد في توجيه الرأي العام في صف النظام السياسي في المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (٠,٦١).
- الترتيب الثامن العبارة رقم (٨) (تنمي الممارسات السياسية الايجابية في المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٧١).
- الترتيب التاسع العبارة رقم (٥) (تساعد في تبني رأي المصلحة العامة للمجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٧٧).
- - الترتيب العاشر العبارة رقم (١) (ترسخ فكرة ممارسة الديمقراطية الايجابية من أجل المشاركة في بناء المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٧١) وانحراف معياري (٠,٦٢).

ويتضح من ذلك أن إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي، قد تمثل في: تساهم في تنمية الوعي بطبيعة المشكلات السياسية في المجتمع، تحقق تضافر المجتمع تجاه قضاياه السياسية، تساهم في الاهتمام بمناقشة الرأي والرأي الأخر، تسهم في رصد الشائعات التي تستهدف استقرار المجتمع، بناء القدرة على إدارة النقاش السياسي مع الأجرين، تنمي الأفكار السياسية الايجابية في المجتمع، تساعد في تبني رأي المصلحة العامة للمجتمع، بالإضافة إلى ترسخ فكرة ممارسة الديمقراطية الايجابية من أجل المشاركة في بناء المجتمع السعودي. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة خليل (٢٠٢٠م)، دراسة بحري (٢٠٢٠م) ودراسة غانم (٢٠٢١م).

الإجابة على التساؤل الثالث:

ما إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي؟

جدول رقم (١٤) يوضح إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	تنمي الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع.	١٢٨	٤٥,٧	٤٥	١٦,١	٧٥	٢٦,٧	٢٢	٧,٩	١٠	٣,٦	٣,٩٣	٠,٦٨	٣
٢	تساعد في فهم هوية النظام السياسي للدولة.	١١٢	٤٠,٠	٣٥	١٢,٥	٨١	٢٨,٩	٣٧	١٣,٢	١٥	٥,٤	٣,٦٩	٠,٨٣	٨
٣	تكشف حقيقة النخب السياسية في صراعها على السلطة والمناصب القيادية.	١٤٢	٥٠,٨	٢٧	٩,٦	٦٧	٢٣,٩	٢٥	٨,٩	١٩	٦,٨	٣,٨٩	٠,٧٩	٤
٤	تعمق مبدأ الحوار في حل الخلافات السياسية بعيداً عن التطرف.	١٢٤	٤٤,٣	٦١	٢١,٨	٥٥	١٩,٦	١٩	٦,٨	٢١	٧,٥	٣,٨٢	٠,٦٥	٦
٥	ترسخ مفهوم أن الدولة الديمقراطية هي دولة مؤسسات تتطلب الاستقرار السياسي.	١١٦	٤١,٥	٤٩	١٧,٥	٩٠	٣٢,١	١٤	٥,٠	١١	٣,٩	٣,٨٧	٠,٧٤	٥
٦	تنمي مفهوم المسؤولية الاجتماعية الصحيحة ما بين ثقافة الحقوق والواجبات.	١٣٠	٤٦,٤	٣٥	١٢,٥	٥٧	٢٠,٤	٤٤	١٥,٧	١٤	٥,٠	٣,٨٠	٠,٨٨	٧
٧	تسهم في التفريق بين الحقيقة والإشاعة السياسية.	١٤٤	٥١,٤	٤١	١٤,٦	٥٦	٢٠,٠	٢٢	٧,٩	١٧	٦,١	٣,٩٨	٠,٦٧	١
٨	تغير القناعات فيما يتعلق ببعض القضايا السياسية الخارجية للدولة.	١٠٦	٣٧,٨	٥٠	١٧,٩	٨٤	٣٠,٠	٣٠	١٠,٧	١٠	٣,٦	٣,٦٥	٠,٥٥	١٠
٩	لا تسمح للخارجين على الدولة بتزييف الحقائق والتاريخ السياسي للمجتمع.	٩٠	٣٢,١	٦٤	٥,٠	٧٦	٢٧,١	٤١	١٤,٦	٩	٣,٢	٣,٦٦	٠,٧٩	٩
١٠	تسهم في إشاعة مفهوم الأغلبية والأقلية بشكله الديمقراطي السليم.	١٣٥	٤٨,٢	٤٧	١٦,٨	٦٣	٢٢,٥	١٩	٦,٨	١٦	٥,٧	٣,٩٥	٠,٧٠	٢

يتضح من نتائج الجدول السابق أن:

إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي، قد جاء بالترتيب كالتالي:

- الترتيب الأول العبارة رقم (٧) (تسهم في التفريق بين الحقيقة والإشاعة السياسية) بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (٠,٦٧).
- الترتيب الثاني العبارة رقم (١٠) (تسهم في إشاعة مفهوم الأغلبية والأقلية بشكله الديمقراطي السليم) بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٧٠).
- الترتيب الثالث العبارة رقم (١) (تنمي الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠,٦٨).
- الترتيب الرابع العبارة رقم (٣) (تكشف حقيقة النخب السياسية في صراعها على السلطة والمناصب القيادية) بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٧٩).
- الترتيب الخامس العبارة رقم (٥) (ترسخ مفهوم أن الدولة الديمقراطية هي دولة مؤسسات تتطلب الاستقرار السياسي) بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (٠,٧٤).
- الترتيب السادس العبارة رقم (٤) (تعمق مبدأ الحوار في حل الخلافات السياسية بعيداً عن التطرف) بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٦٥).
- الترتيب السابع العبارة رقم (٦) (تنمي مفهوم المسؤولية الاجتماعية الصحيحة ما بين ثقافة الحقوق والواجبات) بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٨٨).
- الترتيب الثامن العبارة رقم (٢) (تساعد في فهم هوية النظام السياسي للدولة) بمتوسط

حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٨٣).

- الترتيب التاسع العبارة رقم (٩) (لا تسمح للخارجين على الدولة بتزييف الحقائق والتاريخ السياسي للمجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٧٩).
- الترتيب العاشر العبارة رقم (٨) (تغير القناعات فيما بتعلق ببعض القضايا السياسية الخارجية للدولة) بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٥٥).

ويتضح مما سبق أن إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي، قد تمثل في: تسهم في التفريق بين الحقيقة والإشاعة السياسية، تسهم في إشاعة مفهوم الأغلبية والأقلية بشكله الديمقراطي السليم، تنمي الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع، تكشف حقيقة النخب السياسية في صراعها على السلطة والمناصب القيادية، ترسخ مفهوم أن الدولة الديمقراطية هي دولة مؤسسات تتطلب الاستقرار السياسي، تعمق مبدأ الحوار في حل الخلافات السياسية بعيداً عن التطرف، تنمي مفهوم المسؤولية الاجتماعية الصحيحة ما بين ثقافة الحقوق والواجبات، تساعد في فهم هوية النظام السياسي للدولة، لا تسمح للخارجين على الدولة بتزييف الحقائق والتاريخ السياسي للمجتمع، بالإضافة إلى تغير القناعات فيما بتعلق ببعض القضايا السياسية الخارجية للدولة. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة عبد القادر (٢٠٢٢م)، دراسة عثمان (٢٠٢١م) دراسة والليثى (٢٠٢١م).

الإجابة على التساؤل الرابع:

ما الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي؟

جدول رقم (١٥) يوضح الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	تعتبر مصدر أساسي لاستقاء المعلومات السياسية.	٩٣	٣٣,٢	٦٠	٢١,٤	٨٤	٣٠,٠	٢٥	٨,٩	١٨	٦,٥	٣,٦٦	٠,٨١	٩
٢	تعمل على تغيير قناعات الفرد السياسية بصورة إيجابية.	١٣١	٤٦,٨	٤٥	١٦,١	٦٥	٢٣,٢	١٩	٦,٨	٢٠	٧,١	٣,٨٩	٠,٦٩	٦
٣	لها دور كبير في تعبئة الرأي العام وتشكيل الوعي الجماهيري.	١٣٢	٤٧,١	٣٩	١٣,٩	٧٧	٢٧,٥	١٧	٦,١	١٥	٥,٤	٣,٩١	٠,٧٨	٥
٤	تعمل على رفع مستوى الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع.	١١٣	٤٠,٤	٧٠	٢٥,٠	٥٩	٢١,١	٢١	٧,٤	١٧	٦,١	٣,٨٦	٠,٥٧	٨
٥	تنمي المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد تجاه مجتمعه فيما يتعلق بالقضايا السياسية.	١١١	٣٩,٦	٥٥	١٩,٦	٤٧	١٦,٨	٤٧	١٦,٨	٢٠	٧,٢	٣,٥١	٠,٦٦	١١
٦	تزود الفرد بالمعلومات والمعارف السياسية التي يحتاجها لمتابعة الأوضاع السياسية في المجتمع.	١١٥	٤١,١	٤٢	١٥,٠	٦٦	٢٣,٦	٢٥	٨,٩	٣٢	١١,٤	٣,٦٥	٠,٩٠	١٠
٧	توفر للفرد فرصة الحوار والمناقشة مع الآخرين من أجل حل المشكلات السياسية في المجتمع.	١٣٥	٤٨,٢	٥١	١٨,٢	٤٨	١٧,١	٣٤	٢١,٢	١٢	٤,٣	٣,٩٤	٠,٧٤	٣
٨	تنمي رغبة الفرد في المشاركة السياسية في المجتمع.	١١٨	٤٢,١	٥٣	١٨,٩	٨٠	٢٨,٦	١٧	٦,١	١٢	٤,٣	٣,٨٩	٠,٦٩	٧

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٩	تعمل على تكوين اتجاهات سياسية محددة لدى الفرد نحو مختلف القضايا والأحداث.	١٣٣	٤٧,٥	٤١	١٤,٦	٧١	٢٥,٤	٢١	٧,٥	١٤	٥,٠	٣,٩٢	٠,٧٧	٤
١٠	تساعد في تكوين الآراء والأفكار حول القضايا والمشكلات السياسية التي تهم المجتمع.	١٣٠	٤٦,٤	٦٠	٢١,٤	٥٤	١٩,٣	١٦	٥,٧	٢٠	٧,٢	٣,٩٤	٠,٦٣	٢
١١	تنمي لدى الفرد حرية التعبير عن الأوضاع السياسية والاجتماعية في المجتمع.	١٣٣	٤٧,٥	٦٤	٢٢,٩	٤٣	١٥,٣	٢١	٧,٥	١٩	٦,٨	٣,٩٧	٠,٧٥	١

يتضح من نتائج الجدول السابق أن:

الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، قد جاءت بالترتيب كالتالي:

- الترتيب الأول العبارة رقم (١١) (تنمي لدى الفرد حرية التعبير عن الأوضاع السياسية والاجتماعية في المجتمع) بمتوسط حسابي (٣٫٩٧) وانحراف معياري (٠,٧٥).
- الترتيب الثاني العبارة رقم (١٠) (تساعد في تكوين الآراء والأفكار حول القضايا والمشكلات السياسية التي تهم المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٦٣).
- الترتيب الثالث العبارة رقم (٧) (توفر للفرد فرصة الحوار والمناقشة مع الآخرين من أجل حل المشكلات السياسية في المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٧٤).
- الترتيب الرابع العبارة رقم (٩) (تعمل على تكوين اتجاهات سياسية محددة لدى الفرد نحو مختلف القضايا والأحداث) بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (٠,٧٧).
- الترتيب الخامس العبارة رقم (٣) (لها دور كبير في تعبئة الرأي العام وتشكيل الوعي الجماهيري) بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٧٨).
- الترتيب السادس العبارة رقم (٢) (تعمل على تغيير قناعات الفرد السياسية بصورة إيجابية) بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٦٩).
- الترتيب السابع العبارة رقم (٨) (تنمي رغبة الفرد في المشاركة السياسية في المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٦٩).
- الترتيب الثامن العبارة رقم (٤) (تعمل على رفع مستوى الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (٠,٥٧).
- الترتيب التاسع العبارة رقم (١) (تعتبر مصدر أساسي لاستقاء المعلومات السياسية) بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٨١).
- الترتيب العاشر العبارة رقم (٦) (تزود الفرد بالمعلومات والمعارف السياسية التي يحتاجها لمتابعة الأوضاع السياسية في المجتمع) بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٩٠).
- الترتيب الحادي عاشر العبارة رقم (٥) (تنمي

المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد تجاه مجتمعه فيما يتعلق بالقضايا السياسية) بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٦).

ويتضح من ذلك أن أهم الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، قد تمثلت في: تنمي لدى الفرد حرية التعبير عن الأوضاع السياسية والاجتماعية في المجتمع، تساعد في تكوين الآراء والأفكار حول القضايا والمشكلات السياسية التي تهم المجتمع، توفر للفرد فرصة الحوار والمناقشة مع الآخرين من أجل حل المشكلات السياسية في المجتمع، تعمل على تكوين اتجاهات سياسية محددة لدى الفرد نحو مختلف القضايا والأحداث، لها دور كبير في تعبئة الرأي العام وتشكيل الوعي الجماهيري، تعمل على تغيير قناعات الفرد السياسية بصورة إيجابية، تنمي رغبة الفرد في المشاركة السياسية في المجتمع، تعمل على رفع مستوى الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع، تعتبر مصدر أساسي لاستقاء المعلومات السياسية، تزود الفرد بالمعلومات والمعارف السياسية التي يحتاجها لمتابعة الأوضاع السياسية في المجتمع، بالإضافة إلى تنمي المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد تجاه مجتمعه فيما يتعلق بالقضايا السياسية. وهذا ما أكدت علية نتائج دراسة خليل (٢٠٢٠م)، دراسة الصانع (٢٠٢٢م)، دراسة عقبة (٢٠٢٢م) ودراسة البصراتي (٢٠٢٢م).

ثانياً: النتائج العامة للدراسة:

(١) النتائج المرتبطة بوصف مجتمع الدراسة:

- فيما يتعلق بالعمر: أن الفئة العمرية (أقل من ٢٠ سنة) جاءت في الترتيب الأول بنسبة (٤٩,٠٪) وفي الترتيب الثاني جاءت الفئة العمرية (من ٢٠ إلى ٢٤ سنة) بنسبة (٤٣,٩٪) وفي الترتيب الثالث جاءت الفئة العمرية (من ٢٥ إلى ٢٩ سنة) بنسبة (٤,٦٪) وفي الترتيب الرابع والأخير، جاءت الفئة العمرية (٣٠ سنة فأكثر) بنسبة (٢,٥٪).
- فيما يتعلق بالقسم العلمي: أن طلبة قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، قد جاءوا في الترتيب الأول بنسبة (٣١,٨٪) بينما جاء في الترتيب الثاني طلبة قسم علم النفس بنسبة (٢٧,٩٪) كما جاء في الترتيب الثالث طلبة قسم الجغرافيا بنسبة (٢٢,٨٪) وفي الترتيب الرابع والأخير جاء طلية قسم التاريخ والحضارة بنسبة (١٨,٢٪).
- فيما يتعلق بالمستوى الدراسي: جاء من المستوى الأول وحتى المستوى الثامن، حيث جاء في المرتبة الأولى طلبة المستوى الأول بنسبة (١٨,٦٪) وفي الترتيب الثاني جاءت طلبة المستوى الثاني بنسبة (١٦,١٪) وفي الترتيب الثالث جاءت طلبة المستوى الرابع بنسبة (١٥,٠٪) وفي الترتيب الرابع جاءت طلبة المستوى الخامس بنسبة (١٢,٥٪) وفي الترتيب الخامس جاءت طلبة المستوى السادس بنسبة (١١,٨٪) وفي الترتيب السادس جاءت طلبة المستوى الثالث بنسبة (١١,٤٪) وفي الترتيب السابع جاءت طلبة المستوى الثامن بنسبة (٧,٨٪) وفي الترتيب الثامن جاءت طلبة المستوى السابع بنسبة (٦,٨٪).
- فيما يتعلق بعدد الساعات اليومية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي: جاء في الترتيب الأول الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (من ٣ ساعات إلى أقل من ٥ ساعات) بنسبة (٥٨,٩٪) وفي الترتيب الثاني جاء الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (من ساعة إلى ٣ ساعات) بنسبة (٣٧,٥٪) وفي الترتيب

الثالث جاء الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (من ٥ ساعات فأكثر) بنسبة (٥ , ٢٪) وفي الترتيب الرابع والأخير جاء الطلبة الذين يستخدمون تلك المواقع (ساعة أو أقل) بنسبة (١ , ١٪).

- فيما يتعلق بموقع التواصل الاجتماعي المستخدم: جاء في الترتيب الأول الطلبة الذين يستخدمون موقع تويتر بنسبة (٦ , ٨٣٪) وفي الترتيب الثاني الطلبة الذين يستخدمون موقع يوتيوب بنسبة (٨ , ٧٦٪) وفي الترتيب الثالث والأخير الطلبة الذين يستخدمون الموقعان معاً (تويتر واليوتيوب) بنسبة (١ , ٧١٪).
- فيما يتعلق بصور استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الأحداث السياسية: جاء في الترتيب الأول (الانضمام لمجموعات مهتمة بالناحية السياسية الموجودة في المجتمع) بنسبة (٦ , ٨٣٪)، في الترتيب الثاني (نشر صور أو مشاركات أو أخبار تتعلق بالناحية السياسية في المجتمع) بنسبة (٥ , ٦٧٪)، في الترتيب الثالث (التعليق على الأخبار الواردة في بعض الصفحات المهتمة بالشأن السياسي) بنسبة (٦ , ٥٩٪)، في الترتيب الرابع (إنشاء صفحة خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث) بنسبة (٩ , ٣٨٪)، وفي الترتيب الخامس والأخير (إنشاء قناة يوتيوب خاصة مهتمة بالناحية السياسية ومتابعة الأحداث) بنسبة (٥ , ٢٧٪).
- فيما يتعلق بالدخل الشهري للأسرة: جاء في الترتيب الأول الدخل الشهري (من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٨٩٩٩ ريال) بنسبة (٦ , ٤٤٪) وفي الترتيب الثاني الدخل الشهري (من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٥٩٩٩ ريال) بنسبة (٦ , ٢٤٪) وفي الترتيب الثالث الدخل الشهري (من ٩٠٠٠ إلى أقل من ١١٩٩٩ ريال) بنسبة (٥ , ١٧٪) وفي الترتيب الرابع الدخل الشهري (من ١٢٠٠٠ ريال فأكثر) بنسبة (١ , ٧٪) وفي الترتيب الخامس والأخير الدخل الشهري (أقل من ٣٠٠٠ ريال) بنسبة (٥ , ٢٪).
- فيما يتعلق بعدد أفراد الأسرة: جاء في الترتيب الأول (من ٣ إلى ٥ أفراد) بنسبة (٦ , ٥٨٪) وفي الترتيب الثاني (من ٦ إلى ٨ أفراد) بنسبة (٥ , ٢٧٪) وفي الترتيب الثالث (٩ أفراد فأكثر) بنسبة (٩ , ٨٪) وفي الترتيب الرابع والأخير (٢ فرد) بنسبة (٠ , ٥٪).
- فيما يتعلق بمصادر الدخل الأسري: جاء في الترتيب الأول (عمل رب الأسرة) بنسبة (٥ , ٦٢٪) وفي الترتيب الثاني (إعانات اجتماعية) بنسبة (٢ , ١٨٪) وفي الترتيب الثالث (معاش تقاعد) بنسبة (٠ , ١٥٪) وفي الترتيب الرابع والأخير (مصادر أخرى) بنسبة (٣ , ٤٪).
- فيما يتعلق بنوع المسكن: جاء في الترتيب الأول (شقة) بنسبة (٩ , ٥٨٪) وفي الترتيب الثاني (منزل شعبي) بنسبة (٧ , ٢٠٪) وفي الترتيب الثالث (فيلا) بنسبة (٥ , ١٧٪) وفي الترتيب الرابع والأخير (أخرى) بنسبة (٩ , ٢٪).
- فيما يتعلق بحيازة المسكن: جاء في الترتيب الأول (سكن ملك) بنسبة (٩ , ٥٨٪) وفي الترتيب الثاني (سكن إيجار) بنسبة (٨ , ٣١٪) وفي الترتيب الثالث والأخير (أخرى) بنسبة (٣ , ٥٩٪).

(١) النتائج المرتبطة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

الإجابة على التساؤل الأول:

ما المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي

السياسي لدى الشباب السعودي؟ اتضح أن أهم المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، قد تمثلت في: مستوى تعليم الشباب السعودي، درجة الالتزام بأخلاقيات النشر الالكتروني، درجة وعي الشباب السعودي بقضاياهم، المستوى الاقتصادي للأسرة، مستوى ثقافة القائمين على العملية التعليمية، درجة الوعي بمفاهيم التنشئة السياسية، مستوى تعليم الأب والأم، جودة منظومة التعليم الجامعي، مستوى وعي العاملين بالإعلام السياسي، بالإضافة إلى جودة منظومة التعليم قبل الجامعي. وتتفق هذه النتائج مع مضمون نظرية نظرية الاستخدامات والاشباعات: (كاتز)، حيث تعد نظرية الاستخدامات والاشباعات من النظريات الإعلامية القديمة، والمؤثرة في حقل الدراسات الإعلامية، كما تكمن أهمية هذه النظرية أو المدخل كما يسميها البعض في أنها أحدثت تغيراً واضحاً في فهم علاقة الجمهور بالوسيلة الإعلامية من جهة ومن طبيعة هذا الجمهور من جهة أخرى، مما يؤكد على تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية في الوعي السياسي لدى الشباب السعودي. وهذا ما أكدت علية أيضاً نتائج دراسة قدوري (٢٠١٦م)، دراسة أحمد (٢٠١٦م)، دراسة ريفي (٢٠٢٢م) ودراسة الجميلي (٢٠٢١م).

الإجابة على التساؤل الثاني:

ما إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي؟

اتضح أن إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي، قد تمثل في: تساهم في تنمية الوعي بطبيعة المشكلات السياسية في المجتمع، تحقق تضافر المجتمع تجاه قضاياه السياسية، تساهم في الاهتمام بمناقشة الرأي والرأي الأخر، تسهم في رصد الشائعات التي تستهدف استقرار المجتمع، بناء القدرة على إدارة النقاش السياسي مع الأجرين، تنمي الأفكار السياسية الايجابية في المجتمع، تساعد في تبني رأي المصلحة العامة للمجتمع، بالإضافة إلى ترسخ فكرة ممارسة الديمقراطية الايجابية من أجل المشاركة في بناء المجتمع السعودي. وهذا ما تؤكد علية النظرية الحتمية التكنولوجية (لمارشال ماكلوهان) والتي تنطلق من قناعة بأن قوة التكنولوجيا هي وحدها المالكة لقوة التغير في الواقع الاجتماعي، والنظرة التفاؤلية للتكنولوجيا تدعم هذا التغير، وتراه رمزا لتقدم البشرية، مما يتفق مع ما توصلت له نتائج الدراسة من التأكيد على إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في بناء التوجهات السياسية لدى الشباب السعودي. وهذا ما أكدت علية أيضاً نتائج دراسة خليل (٢٠٢٠م)، دراسة بحري (٢٠٢٠م) ودراسة غانم (٢٠٢١م).

الإجابة على التساؤل الثالث:

ما إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي؟

اتضح أن إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي، قد تمثل في: تسهم في التفريق بين الحقيقة والإشاعة السياسية، تسهم في إشاعة مفهوم الأغلبية والأقلية بشكله الديمقراطي السليم، تنمي الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع، تكشف حقيقة النخب السياسية في صراعها على السلطة والمناصب القيادية، ترسخ مفهوم أن الدولة الديمقراطية هي دولة مؤسسات تتطلب الاستقرار السياسي، تعمق مبدأ الحوار

في حل الخلافات السياسية بعيداً عن التطرف، تنمي مفهوم المسؤولية الاجتماعية الصحيحة ما بين ثقافة الحقوق والواجبات، تساعد في فهم هوية النظام السياسي للدولة، لا تسمح للخارجين على الدولة بتزييف الحقائق والتاريخ السياسي للمجتمع، بالإضافة إلى تغير القناعات فيما بتعلق ببعض القضايا السياسية الخارجية للدولة. وهذا ما تؤكد علية أيضاً النظرية الحتمية التكنولوجية (لمارشال ماكلوهان) والتي تتفق مع نتائج الدراسة في إسهام مواقع التواصل الاجتماعي في تغيير القناعات والأفكار السياسية لدى الشباب السعودي. وهذا ما أكدت علية أيضاً نتائج دراسة عبد القادر (٢٠٢٢م)، دراسة عثمان (٢٠٢١م) دراسة والليثى (٢٠٢١م).

الإجابة على التساؤل الرابع:
ما الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي؟

اتضح أن أهم الأدوار التي تقوم بها مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب السعودي، قد تمثلت في: تنمي لدى الفرد حرية التعبير عن الأوضاع السياسية والاجتماعية في المجتمع، توفر للفرد فرصة الحوار والمناقشة مع الآخرين من أجل حل المشكلات السياسية في المجتمع، تساعد في تكوين الآراء والأفكار حول القضايا والمشكلات السياسية التي تهم المجتمع، تعمل على تكوين اتجاهات سياسية محددة لدى الفرد نحو مختلف القضايا والأحداث، لها دور كبير في تعبئة الرأي العام وتشكيل الوعي الجماهيري، تعمل على تغيير قناعات الفرد السياسية بصورة إيجابية، تنمي رغبة الفرد في المشاركة السياسية في المجتمع، تعمل على رفع مستوى الثقافة السياسية لدى أفراد المجتمع، تعتبر مصدر أساسي لاستقاء المعلومات السياسية، تزود الفرد بالمعلومات والمعارف السياسية التي يحتاجها لمتابعة الأوضاع السياسية في المجتمع، بالإضافة إلى تنمي المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد تجاه مجتمعه فيما يتعلق بالقضايا السياسية. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع الاتجاهات النظرية الحديثة المفسرة لتأثير مواقع التواصل الاجتماعي على أفراد المجتمع، والتي أكدت أن وسائل الاتصال الجماهيري تقوم بدور كبير في التغير الاجتماعي ولها تأثير قوى في اتجاهات ووعي أفراد المجتمع. وهذا ما أكدت علية أيضاً نتائج دراسة خليل (٢٠٢٠م)، دراسة الصانع (٢٠٢٢م)، دراسة عقبة (٢٠٢٢م) ودراسة البصراتي (٢٠٢٢م).

توصيات الدراسة:

١. العمل على مراجعة ما ينشر في مواقع التواصل الاجتماعي، والمرتبطة بالطلاب النشطين والمشهورين على تلك المواقع من قبل لجان متخصصة من أساتذة الجامعات، وكتابة التقارير الدورية حول ذلك للمساهمة في بناء جيل واعي سياسياً من الشباب السعودي.
٢. مراجعة مناهج التعليم الجامعي بحيث يشمل محتوى المناهج على تعليم الشباب طرق التعامل مع ما ينشر في مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال لجان الخطط والمناهج والتطوير والجودة بالأقسام العلمية بالجامعات.
٣. بناء جيل من الشباب يسهم في نشر محتوى موثوق يمكن أن يكون قدوة للآخرين، من خلال تنظيم الفعاليات الثقافية والتوعية المختلقة لطلاب الجامعات السعودية.
٤. على الجهات المختصة متابعة ما ينشر في هذه المواقع خصوصاً المحتوى الخارج عن عادات

وتقاليد ونظم المجتمع السعودي الدينية والاجتماعية والسياسية.

٥. تطوير وتعزيز المحتوى السياسي الموثوق في هذه المواقع، وخاصة المواقع الرسمية التي تديرها الأقسام العلمية والكليات والجامعات السعودية.

٦. مكافحة الإشاعات والهجمات والحملات المشبوهة من خلال محتوى رصين حديث ينشر في هذه المواقع الرسمية ومتابعة تلك الشائعات ورصدها والتعامل معها باستمرار.

المراجع المستخدمة:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو العلا، شيماء (٢٠٢٠). الصفوة والوعي السياسي والاجتماعي، نظرة تحليلية، مجلة كلية الآداب، العدد (٥٥)، كلية الآداب، جامعة بني سويف، مصر.

٢. أحمد، ناصر زين العابدين (٢٠١٦). مفهوم وأهمية الوعي السياسي تجاه الدولة والمجتمع، مجلة تكريت للعلوم السياسية، المجد (٢٣)، العدد (٩)، كلية العلوم السياسية، جامعة تكريت، العراق.

٣. آل طويرش، موسى محمد (٢٠٠٩). الوعي السياسي كعنصر أساسي في بناء النظام السياسي الديمقراطي، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، العدد (٢٨)، مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، الجامعة المستنصرية، العراق.

٤. الباروني، بثينة محمد (٢٠٢١). الوعي السياسي للمرأة الريفية العربية، مجلة جيل الأبحاث القانونية المعمقة، العدد (٤٩)، مركز جيل البحث العلمي.

٥. بحري، خولة (٢٠٢٠). دور الصحافة المكتوبة في تشكيل الوعي السياسي، مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد (٦)، العدد (١)، المركز الجامعي أحمد زيانة غليزان، محبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثربولوجية، الجزائر.

٦. بخوش، ومرزوقي (٢٠٠٠). الويب ٢. الشبكات الاجتماعية والإعلام الجديد، الجزائر، جامعة باجي.

٧. البصراتي، رباب جلال (٢٠٢٢). دور الإعلام الالكتروني في تشكيل الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة، دراسة ميدانية على طلاب جامعتي القاهرة وعين شمس، مجلة بحوث كلية الآداب، المجلد (٣)، العدد (١٢٨)، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر.

٨. بغداد، جلاط (٢٠٢١). المدرسة والوعي السياسي والتحديات الراهنة، مجلة المعيار، المجلد (٢٥)، العدد (٦١)، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإنسانية، الجزائر.

٩. بو خميس، لقوي (٢٠١٨). وسائل الإعلام والوعي السياسي في المجتمع الجزائري، دراسة ميدانية على عينة من أفراد المجتمع بولاية سكيكدة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٣٥)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

١٠. بوحلوة، مريم (٢٠٢٢). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي لدى أفراد المجتمع المدني، تقرت، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٣)، العدد (١)، كلية العلوم

الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.

١١. الثقيل، نايف بن خلف (٢٠٢٢). علاقة المرأة السعودية بالدراما التليفزيونية المقدمة عبر المنصات الرقمية، كلية الإعلام، جامعة الأهرام الكندية، القاهرة.

١٢. الجاسر، شعاع عبد الرحمن (٢٠٢٠). دور حسابات الشبكات الإخبارية على وسيلة التواصل الاجتماعي تويتر في تشكيل الوعي السياسي للطلبة السعوديين في المرحلة الجامعية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد (٣٨)، العدد (١٥١)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

١٣. الجميلي، إحسان كميل (٢٠٢١). مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في تعزيز وتنمية الوعي السياسي، مجلة الدراسات المستدامة، المجد (٣)، ملحق، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة.

١٤. حافظ، عبده (٢٠١١). تواصل الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية، المؤتمر العلمي، وسائل الإعلام وأدوات تعبير وتغيير، كلية الإعلام، جامعة البتراء.

١٥. حمدان، سعيد بن سعيد ناصر (٢٠١١) دور العوامل الاجتماعية والثقافية في المشاركة التطوعية للشباب السعودي (رؤية اجتماعية ودراسة تحليلية)، جامعة الملك خالد- أبها المملكة العربية السعودية.

١٦. خضر، لطيفة إبراهيم (٢٠٠٠). دور التعليم في تعزيز الانتماء، القاهرة: عالم الكتب.

١٧. خليل، أيمن أحمد (٢٠٢٠). الشائعات والوعي السياسي لدى الشباب مرتادي اليوتيوب، دراسة ميدانية في مدينة كفر الشيخ، مجلة كلية الآداب، المجد (٢)، العدد (٥٣)، كلية الآداب، جامعة بنها، مصر.

١٨. راضي، زاهر (٢٠٠٣). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي، مجلة التربية، عدد ١٥، جامعة عمان الأهلية، عمان.

١٩. راضي، وسام فاضل (٢٠١٦). التلفاز كوسيلة إعلامية وعلاقته بالوعي السياسي، مجلة تكريت للعلوم السياسية، المجد (٢٣)، العدد (٨)، كلية العلوم السياسية، جامعة تكريت، العراق.

٢٠. رضوان، أحمد محمود؛ الحمد، نوار قاسم (٢٠١٢). مدى مساهمة مديري المدارس والمعلمين في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جرش من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة كلية التربية بأسيوط، المجد (٢٨)، العدد (١)، مصر.

٢١. ريفي، خديجة (٢٠٢٢). دور المنصات الالكترونية في تشكيل الوعي السياسي للطلبة الجامعيين في الفضاء الافتراضي، مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد (٨)، العدد (١)، المركز الجامعي أحمد زيانة غليزان، محبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثربولوجية، الجزائر.

٢٢. الزيود، عبد الباسط محمد (٢٠١٥). الوعي السياسي للشباب الأردني، دراسة استطلاعية طلبة الجامعة الهاشمية أنموذجاً، المؤتمر العالمي الثاني عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي، الشباب في عالم متغير، المجلد (١)، الندوة العالمي للشباب الإسلامي، الأردن.

٢٣. سالم، صلاح (٢٠١٦). نظرية المؤامرة في الوعي السياسي العربي، مجلة شؤون عربية، العدد (١٦٦)، الأمانة العامة، جامعة الدول العربية، القاهرة.

٢٤. الصانع، أحمد حمد (٢٠٢٢). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، المجلد (٢)، العدد (٥)، مركز العطاء للاستشارات التربوية، الكويت.

٢٥. طنطاوي، محمد عبد الحليم (١٩٩٦). الوعي السياسي لدى طلاب جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، العدد (٢٥) جامعة الزقازيق، مصر.

٢٦. الطيار، فهد بن عبد العزيز (٢٠٢٠). علم الاجتماع السيبراني، مكتبة الزهراء، الرياض.

٢٧. عبد الرحمن، محمد خليفة (٢٠٠٨). فاعلية استخدام المنظم التمهيدي في الدراسات الاجتماعية لتنمية مفاهيم المواطنة والوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المعاقين سمعيًا، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية، ١٩-٢٠ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

٢٨. عبد الغفار، أحلام رجب، أبو سعدة، وضيئة محمد (٢٠١١). تصور مستقبلي لتنمية الوعي السياسي لدى طالبات الجامعة المصرية في ضوء آراء النخبة الفكرية. أعمال مؤتمر تنمية المرأة العربية- الإشكاليات وأفاق المستقبل، مصر.

٢٩. عبد القادر، عثامينة (٢٠٢٢). مساهمة شبكات التواصل الاجتماعي في الوعي السياسي لدى الشباب، مستخدمي الفيسبوك في الجزائر أنموذجاً، مجلة المعيار، المجلد (٢٦)، العدد (٥)، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإنسانية، الجزائر.

٣٠. عبد المعطي، عبد الباسط (١٩٨٤). التعليم تزييف الوعي الاجتماعي، مجلة العلوم الاجتماعية،المجلد(١٢)،العدد(٤)،الكويت.

٣١. عثمان، أحمد محمد (٢٠٢١). دور الصحافة الالكترونية السعودية في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعات، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، المجد (٤)، العدد (٣)، جامعة عاشور زيان الجلفة، الجزائر.

٣٢. العجمي، إيناس فوزي (٢٠١٤). الوعي السياسي بين الماضي وثورات الفيسبوك، مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، العدد (٤٢)، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، مصر.

٣٣. عقبة، سعيدة (٢٠٢٢). الوعي السياسي في ظل الإعلام الجديد، الفايسبوك أنموذجاً، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد (٧)، العدد (٢)، جامعة العربي التبسي تبسة، محبر الدراسات الإنسانية والأدبية، الجزائر.

٣٤. العياضي، نصر الدين (٢٠٠٩). الرهانات الأبستمولوجية والفلسفية للمنهج الكيفي، نحو آفاق جديدة لبحوث الإعلام والاتصال في المنطقة العربية، أبحاث المؤتمر الدولي، الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة، لعالم جديد، جامعة البحرين، من ٧-٩ ابريل.

٣٥. غانم، مليكه (٢٠٢١). علاقة الإعلام

الجديد بتشكيل الوعي السياسي لدى الطلبة الجامعيين دراسة على عبنه من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

٣٦. فاضل، صدقه يحي (٢٠١٩). الوعي السياسي، أهميته وطريقه عامة مقترحة لقياسه، مجلة الدراسات الدولية، العدد (٢٩)، معهد الأمير سعود الفيصل للدراسات الدبلوماسية، وزارة الخارجية، الرياض.

٣٧. قدوري، ريم فتيحة (٢٠١٦). الوعي السياسي والإعلام الرقمي، قراءة في المفاهيم والأدوار، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (١١)، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر.

٣٨. الليثي، دعاء عادل (٢٠٢١). علاقة الوعي السياسي بالتنمية السياسة، مجلة بحوث، كلية الآداب، المجد (١)، العدد (١٢٦)، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر.

٣٩. مجمع اللغة العربية (١٩٨٠). المعجم الوجيز، دار المعارف، القاهرة.

٤٠. المشاط، عبد المنعم (١٩٩٥). التعليم والتنشئة السياسية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثاني، المجلد الأول، إبريل.

٤١. وطفة، علي (٢٠٠٣). التحديات السياسية والاجتماعية في الكويت والوطن العربي، بحث في مضامين الوعي السياسي عند طلاب جامعة الكويت، مجلة عالم الفكر، المجلد (٣١)، العدد (٣)، يناير/ مارس، الكويت.

٤٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. David,Kerr (1999): Changing The Political Culture: The Advisory Group on Education for Citizenship and The Teaching of Democracy in School, Political Education, Vol.35,No 112, Mar-Jun.p.275-284.
2. Serrat. O. (2009) Social network analysis , Asian Development Bank,Manila,Philippines,Available:http://www.adb.org/Documents/Information/Knowledge-Solutions/Social-Network-Analysis.pdf
3. Shaaban, O. (2011) Social media sparking the Egyptian revolution in 2011. Report from Interact Egypt ,Available: http: //www. slideshare.net/interactspa/social-media-sparking-the-egyptian-revolutibn-in-2011-7042873.

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

١. الحويان، إبراهيم (٢٠١١)، مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتأثيرها على العلاقات الاجتماعية، شباب الدستور.
http://shabab.addustour.com/article.aspx

٢. الضراب، مازن (٢٠٠٩). مواقع الشبكات الاجتماعية وطريقة عملها، وحدة المعرفة، ١٥ إبريل. http://knol.google.com

٣. صلاح، رازان (٢٠١٧). مفهوم الفكر السياسي. https://mawdoo3.com

Arabicreferencestranslatedintoenglish:

1. Abu AlAla, Shimaa (2020). The Elite and Sociopolitical awareness, an analytical study, Humanities Journal, 55, Humanities College, University of

sity of Manofiyah, Egypt.

8. Baghdad, Jalat (2021). School, Political Awareness and Recent Challenges, AlMiyaar Journal, 25(61), College of Asool AlDeen, University of ALAmeer Abdulkder for humanities, Algeria.
9. Bukhamis, Laqwi (2018). Mediums of Media and Political Awareness in the Algerian Society, An Imperical Study on a sample of the society of Sokikida State, Albaheth Journal for Humanities and Social Studies, 35, University of Kasidi Merbah, Wergalah, Algeria.
10. Boholwah, Mariam (2022). The Role of Social Networks in formulating Political Awareness among Urban Society, Takret, AlBaheth Journal of Social and Humanities Studies, 13(1), College of Social and Humanities Studies, University of AlShaheed Hamah Lakhdar Alwadi, Algeria.
11. AlThakeel, Naif ben Khalaf (2022). The Relation between Saudi Woman and Digital Soap TV, College of Media, Canadian University of AlAhram, Cairo.
12. AlJasser, Shuaa Abdulrahman (2020). The Role of News Social Media Accounts on Twitter in formulating Political Awareness among university level Saudi students, Arabic Journal for Humanities, 38(151), Scientific Publishing Council, Kuwait University.
13. AlJameeli, Ehsan Kameel (2021). The Role of Social Networks in promoting and developing Political Awareness, Bani Suwaif, Egypt.
2. Ahmad, Naser Zain AlAbideen (2016). Concept and Importance of Political Awareness for Community and Country, Takreet Journal for Political Sciences, AlMajd 23(9), College of Political Sciences, University of Takreet, Iraq.
3. AlTuwairish, Mosa Muhammaed (2009). Political Awareness as a major factor in building democratic political system, AlMustansiriyah Journal for Arabic and International Studies, 28, AlMustansiriyah Center for Arabic and International Studies, University of Al-Mustansiriyah, Iraq.
4. AlBaroni, Bothinah Mohammed (2021). Political Awareness for Arab Country Woman, Jeel of Law Studies, 49, Jeel Center for Scientific Research.
5. Bahri, Khawlah (2020). The Role of Print Press in formulating Political Awareness, AlRawaq Journal of Social and Humanities Studies, 6(1), University Center of Ahmad Zayana Golayzan, Mehbar for Social Psychological and Anthropological Studies, Algeria.
6. Bakhoosh and Marzooki (2000). Web 2. Social Networks and New Media, Algeria, University of Yagi.
7. AlBasarati, Rabab Jalal (2022). The Role of Electronic Media in Formulating Political Awareness for University Students, Field Study for the students of Cairo and Ain Shams Universities, Research Journal of Literature College, 3(128), College of Literature, Univer-

bution of School Principals in promoting Political Awareness among High School students in the city of Garash from the point of view of students. Asyoot College of Education Journal, AlMajd, 28(1), Egypt.

21. Refi, Khadeejah (2022). The Role of electronic platforms in formulating political awareness among university students online, AlRawaq Journal of social and humanities studies, 8(1), University Center of Ahmed Zayanah Ghlizan, Mehbar for social, psychological and anthropological studies, Algeria.
22. AlZayood, Abdulbasit Mohammed (2015). Political Awareness among the Jordanian youth, an exploratory study for the students of AlHashimiah as model, 12th International Muslim Youth Symposium, the youth in a changing world, 1, World Assembly of Muslim Youth, Jordan.
23. Salem, Salah (2016). Conspiracy theory in Arab Political Awareness, Arabic affairs journal, 166, General Secretariat, Arab League, Cairo.
24. AlSanee, Ahmed Hamad (2022). The Role of social networking in promoting Political Awareness among Kuwait University students, Journal of Educational Studies, 2(5), AlAtaa center for counseling, Kuwait.
25. Tantawi, Muhammad Abdulhalim (1996). Political Awareness among University students of Zagazig, College of Education Journal, 25, Zagazig, Egypt.

Sustainable Studies Journal, 3, appendix, Scientific Association for Sustainable Studies of Education.

14. Hafiz, Abdu (2011). Communication of University Youth through Social Networking, Scientific Conference, Media Tools as Mediums of expression and change, College of Media, University of AlBatraa.
15. Hamdan, Saeed bin Saeed Nasser (2011) The Role of Sociocultural factors among Saudi Volunteers (social vision and an analytical study), King Khalid University-Abha-Kingdom of Saudi Arabia.
16. Khudar, Lateefah Ibrahim (2000). The Role of Education in promoting affiliation, Cairo: Alam AlKutub.
17. Khalil, Ayman Ahmad (2020). Rumors and Political Awareness among young people using YouTube, a field study in Kafr Alsheikh, Journal of the college of literature, 3(53), Literature college, University of Banha, Egypt.
18. Radhi, Zaher (2003). Utilization of social networks in the Arab World, Journal of Education, 15, Oman Private University, Oman.
19. Radhi, Wesam Fadhil (2016). TV as media tool and its relation with political awareness, Takreet Journal for Political Studies, 23(8), College of Political Sciences, University of Takreet, Iraq.
20. Radhwan, Ahmad Mahmoud; Alhamad, Nora Qassem (2012). The Contri-

26. AlTayyar, Fahad bin Abdul Aziz (2020). Cyber-sociology, AlZahraa Bookshop, Riyadh.

27. Abdulrahman, Muhammad Khalifa (2008). The Effectiveness of using prep organizer in social studies to promote patriotic and political awareness among the deaf community of senior high school students, 1st Symposium for the Egyptian organization for social studies "education of patriotism and sociology curriculum," 19-20 June, Dar Diyafah, University of Ain Shams.

28. Abdul Ghaffar, Ahlam Rajab; Abu Saada, Wadiyah Mohammed (2011). Future Perspective of the political awareness among female students in Egypt University in light of the elite ideology. Woman development symposium- future expectations, Egypt.

29. Abdul Gader, Athaminah (2022). The contribution of social networks in the political awareness among the youth, Algerian Facebook users as a model, AlMiyaar Journal, 26(5), Asool Al-Deen College, University of AlAmeer Abdul Gader for humanities, Algeria.

30. Abdul Moti, Abdul Basit (1984). Education forgery of social awareness, Journal of social sciences, 12(4), Kuwait.

31. Othman, Ahmed Muhammed (2021). The role of Saudi digital press promoting political awareness among university students, Almidan Journal of sports, social and humanities, 4(3), University of Ashoor Zayan AlJalfah, Algeria.

32. AlAjmi, Inas Fawzi (2014). Political awareness from the past and Facebook revolutions, Journal of arts education, (42), college of arts education, Halwan University, Egypt.

33. Aqbah, Saeedah (2022). Political Awareness in light of the ne wpress, Facebook as a model, AlRisalah Journal of humanities studies, 7(2), AlArabi University, Mehbar for humanities and literature studies, Algeria.

34. AlAyadi, Naser Alddin (2009). Epistemological and philosophical wages of the qualitative method, towards new horizons of press and communication researches in the Arabic area, International conference researches, new press, new technology, new world, Bahrain Universoty, 7-9 April.

35. Ghanim, Maleeka (2021). The relation between new press in formulating political awareness among university students, sample from University of Abdul Hameed bin Badees in Algeria, Institute of sports studies and technologies, Zayan Ashur AlJalfa University, Algeria.

36. Fadhil, Sadagah Yahya (2019). Political Awareness, Importance and general method to measure it, International studies journal, 29, Saud AlFaisal Institution for Diplomatic Studies, Ministry of foreign affairs, Riyadh.

37. Kadoori, Reem Fatiha (2016). Political awareness and digital press, reading in concepts and roles, Humanities Journal, 11, College of humanities and

Islamic studies, Wehran University, Algeria.

38. Allithi, Duaa Adel (2021). Relation between political awareness and development, Bohooth Journal, College of Literature, 1(126), Literature college, University of Manoofiyah, Egypt.
39. Academy of the Arabic Language (1980). AlWajeez glossary, AlMaaref publishers, Cairo.
40. Almashat, Abdul Monem (1995). Political Education, future of Arabic Education Journal, 2(1), April.
41. Watfa, Ali (2003). Political and Social challenges in Kuwait and the Arab World, a research about political awareness among Kuwait university students, Alam Alfikr journal,31(3), Jan/Mars, Kuwait.

Third: online resources:

1. Alhwayan, Ibrahim (2011), "Social networks and their effect on social relations," al dostoor youth http://shabab.addustour.com/article.aspx
2. AlDharrab, Mazen (20029). Social networks and how they work, Almareefa unit, April 15th http://knol.google.com
3. Salah, Razan (2017). Political thought concept. https://mawdoo3.com

بناء وحدة دراسية في مقرر الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي (Gerlach-Ely Model) وفاعليتها في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثانيالمتوسط

Constructing a unit in the course of the social studies using the Gerlach and Ely model and its effectiveness in developing the habits of mind and the skills of future thinking among the Second class students at the Intermediate School

د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة المجمعة .
n.alothman@mu.edu.sa

Dr. Nasser bin Othman bin Rashid Al –Othman
Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods - Al Majmaah University
n.alothman@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/CVYK2522

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى بناء وحدة دراسية في مقرر الدراسات الاجتماعية، باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي، وقياس أثر فاعليتها في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٥٠) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية، بلغ عددها (٢٥) طالبًا، درسوا وحدة تعليمية باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي، وأخرى ضابطة، بلغ عددها (٢٥) طالبًا، درسوا وفق الطريقة المعتادة ، وقد تم تطبيق اختبار لقياس مهارات التفكير المستقبلي تطبيقًا قبليًّا وبعديًّا، ومقياس لعادات العقل على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الدراسات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية ، وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات منها ضرورة تضمين مهارات التفكير المستقبلي، وعادات العقل في مقررات الدراسات الاجتماعية، وتنميتها لدى المتعلمين؛ لجعل المتعلم لديه نظرة مستقبلية فيما يواجهه من مشكلات.

الكلمات المفتاحية:

نموذج جيرلاك وإيلي Gerlach-Ely model، مهارات التفكير المستقبلي، عادات العقل، مقرر الدراسات الاجتماعية.

Abstract

The study aims at constructing a unit in the course of the social studies using the Gerlach and Ely model and its effectiveness in developing the habits of mind and the skills of future thinking among the Second class students at the Intermediate School. To achieve the objectives of the study, the researcher used the quasi -experimental approach, and the sample consisted of (50) students from the second class intermediate school, distributed in two groups, experimental group, and their number was (25) students, studying using the Geralach and Ely model, and the control group, which numbered (25) students, who are studying according to the prevailing method. A test to measure future thinking skills was applied pre and post application as a measure of habits of mind, on the experimental and the control groups. The study found that there were statistically significant differences between the control and experimental groups in the habits of mind scale in favor of the experimental group, as well as the presence of statistically significant differences between the control and experimental groups in the future thinking skills test in the social studies course in favor of the experimental group. The study concluded with a number of recommendations, including the necessity of including the future thinking skills, the habits of the mind in social studies courses, and developing them among learners; to make the learner has a future view of the problems he faces.

Keywords:

Gerlach and Aly model, future thinking skills, habits of mind, social studies course.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تقدمًا علميًّا وتطورًا معرفيًّا في كافة المجالات؛ مما جعل للتعليم دورًا أساسيًّا في التغير؛ حيث إنه يساعد الفرد المثقف علميًّا والقادر على التكيف مع بيئته والمشاركة بشكل فعال في تنمية المجتمع.

ويعد التعليم أساس تقدم الأمم، وأساس التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية العلمية؛ ولذا تولي الدولة مؤسسات التعليم اهتمامًا كبيرًا، وترعاها رعاية كاملة؛ نظرًا لما تمثله هذه المؤسسات من أهمية كبرى في بناء المجتمع، وإعداد الجيل إعدادًا سنويًّا سليمًا في كافة الجوانب الحياتية (معشي، الجبر، ٢٠١٨).

لذا طرأ تغير كبير في فلسفة التدريس حديثًا لما اتسم به هذا العالم من سرعة التطور المعرفي والتكنولوجي، حيث أصبحت هذه الفلسفة تعمل على تهيئة الطالب لممارسة مهارات التفكير التي تساعده على الابتكار والتنبؤ، حيث ركزت الدراسات الاجتماعية على تنمية هذه المهارات ، وإكساب الطلاب القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، بهدف الارتقاء بالتعليم من مرحلة الروتين إلى مرحلة التحديات ، لكي يصبح هو الذي يسأل ويبحث ويكتشف ويجري تجارب ويمارس العمليات العقلية، ونتيجة لهذا ازداد الاهتمام يومًا بعد يوم بأهمية تحسين وتطوير طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لتنمية التعلم الذاتي وحب الاستطلاع وممارسة مهارات التفكير والعادات العقلية ومهارات التفكير المستقبلية (الطائي، السليفاني، ٢٠١٤).

ويؤكد نصر (٢٠٠٩) إلى أن تحسين وتطوير هذه الطرق والإستراتيجيات يتم من خلال الأخذ بالمبادئ الإجرائية التعليمية، واستخدامها في وصف طرق التعلم المناسبة وتطويرها ورسمها بأشكال وخرائط مقننة، ويسمى ذلك تصميم التعليم.

وتوضح دراسة إبراهيم (٢٠١٢) إلى أن تصميم التعليم تصميمًا نظاميًّا يؤدي إلى تكيف العملية التعليمية-التعلمية لتناسب احتياجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم، حيث تتنوع نماذج التصميم فلا يوجد نموذج تدريسي يحتوي على جميع المتغيرات والعلاقات التي تتشابك في العملية التعليمية، أو يتناول بنجاح جميع خصائص التعليم والمتعلمين، حيث إن جميع النماذج التعليمية تمتلك قواسم مشتركة من حيث كونها مصدرًا للتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين داخل غرفة الصف.

ويشير الحيلة (٢٠٠٨) إلى أن هذا الاختلاف بينها يعود إلى انتماء مبتكري هذه النماذج إلى مدرسة تربوية (سلوكية أو معرفية) دون أخرى، وذلك بتركيزهم على عناصر كل مرحلة من مراحل التصميم بترتيب محدد، فهناك مرونة في تناول هذه العناصر حسب ما يراه المصمم، وحسب طبيعة التغذية الراجعة التي يتلقاها. وجدير بالذكر أن مصممي التعليم لا يتشبثون بأساليب معينة، وإنما يختارون الأسلوب الأكثر ملاءمة لخصوصيات محتوى البرنامج؛ إذ إن كل أنماط التصميم التعليمي لها جذور في النمط التقليدي المعروف (ADDIE) والمتمثل في التحليل Analysis، التصميم Design، التطوير Development، التطبيق Implementation، التقييم(Evaluation MARINA,2013).

ويؤكد جاستفسون، برانش (Gustafson,Rob-ert,2003) إلى أن هناك العديد من التصاميم التعليمية المشتقة من هذا النموذج العام، منها نموذج جيرلاك وإيلي (gerlach-ely model).

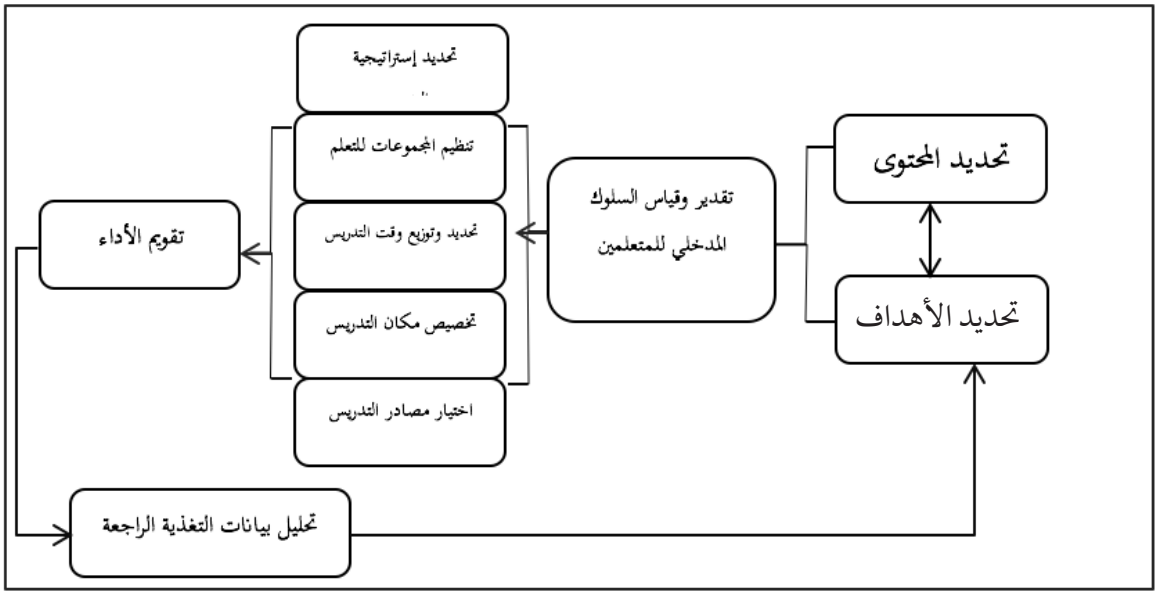
وضع جيرلاك وإيلي نموذجهما واضعين في اعتبارهما أن المعلم هو المنظم والموجه والمرشد والمقوم للعملية التعليمية، وليس مجرد الناقل

لجوانب التعلم، ويتم ذلك من خلال الدرس أو البرنامج التعليمي (جامع، ٢٠١٠).

ولقد ظهر هذا النموذج بشكل مفصل عام ١٩٧١، وذلك للحاجة المتزايدة للتصور المفهومي للتعليم والتعلم، وتم التركيز على الأنظمة والعناصر التي هي جزء من النظام التعليمي، وتفسيرها وعلى العلاقة مع وسائل التدريس في منحى منظومي، يحقق الاقتصاد في الوقت والمال والمصادر، من خلال تطوير إستراتيجية للتعليم والتعلم الفعال، ويؤكد موريسون، وروس، وكيمب (٢٠١١) أن هذه الإستراتيجيات تنمي المهارات الإبداعية وتجعل التعلم ممتعًا وشيقًا. وكذلك يؤكد النموذج على ضرورة معرفة الأهداف، ومعرفة منهجيات الوصول إلى كل هدف (Gerlach,Ely,1980).

وينظر جيرلاك وإيلي إلى العملية التعليمية على أنها نظام يتكون من عشرة مكونات أشار إليها سرايا (٢٠٠٧)، وجاستفسون، وروبرت (Gus-tafson,Robert,2003)، قطامي، أبو جابر، قطامي (٢٠٠٠) وهي:

١. تحديد المحتوى التعليمي: ويشير المحتوى إلى المادة أو الموضوع بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق وأفكار متصلة به، ومبادئ ومهارات واتجاهات وقيم يراد إكسابها للمتعلم.
٢. تحديد الأهداف التعليمية العامة والسلوكية "الإجرائية": ويتم صياغة الأهداف بأسلوب سلوكي وفق مدخل النظم حتى يظهر النتائج التعليمية.
٣. تقويم السلوك المدخلي للمتعلمين: يشير إلى مستوى المتعلم قبل أن يبدأ التعليم، وتحديد المتطلبات التي يجب أن يكتسبها المتعلم قبل البدء بتعليم المحتوى.
٤. تحديد إستراتيجية التعليم: ويركز النموذج على تحديد التعليم الذي يتناسب مع مستوى تحصيل المتعلمين وقدراتهم العقلية واهتماماتهم، وهناك أساليب تعليمية متعددة منها: المحاضرة، والندوات، والمناقشة، ولعب الأدوار، والمحاكاة، وكذلك طريقة الشرح، أو طريقة الاستكشاف.
٥. تنظيم مجموعات العمل: تتضمن هذه الخطوة كيفية ترتيب المتعلمين وتنظيمهم داخل الغرفة الصفية على وفق ما تقتضيه إستراتيجية التعليم، سواء أكان دراسة ذاتية أم مجموعات كبيرة كانت أم صغيرة أو الصف كله؛ لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل مناسب.
٦. تحديد الوقت: وهذا يعتمد على طبيعة الأهداف وطبيعة الإستراتيجيات والأساليب اللازم استخدامها لتحقيق الأهداف.
٧. تحديد المكان الذي سيتم فيه التعلم: كالفصل الدراسي أو خارجه أو المعمل أو الدراسة الذاتية أو المعارض والمتاحف التعليمية.
٨. اختيار مصادر التعليم: يحدد المعلم المواد والأجهزة التعليمية المناسبة والمتوافرة في البيئة.
٩. تقويم الأداء: يوجه التقويم انتباه المعلم أو المصمم لقياس تحصيل الطلاب واتجاههم نحو المحتوى والتعليم، ويرتبط التقويم ارتباطًا وثيقًا بأهداف التعلم التي حددت في خطوة سابقة.
١٠. التغذية الراجعة: وهي عملية مستمرة للتأكد من مدى فاعلية التعلم، وبناء عليها يمكن إجراء التعديل والتغيير في أي خطوة سابقة من خطوات النموذج.



شكل (١) نموذج جيرلاك وإيلي

ويشير جاستفسون، برانش (Gustafson,Rob-ert,2003) إلى أن نموذج جيرلاك وإيلي هو خليط من نشاطات التطوير الخطية والتزامنية، فالعديد من الخطوات ينظر إليها بأنها تزامنية، ومما يميز هذا النموذج أن المعلم الممارس يمكنه أن يوظف بسهولة العملية التي يصفها النموذج، بالإضافة إلى أن تصنيف الأهداف في النموذج يتميز بالبساطة ولا يمثل معوقًا للمعلمين.

وقد تناولت العديد من الدراسات نموذج جيرلاك وإيلي، كدراسة العبادي (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في التحصيل وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة الطائف، مستخدمة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القراءة الإبداعية الكلي وكل مهارة من مهاراته لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة الشجيري (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لديهن، واستخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في متغيري التحصيل والتفكير الناقد.

وسعت دراسة السلامات (٢٠١٧) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية القدرة على حل المشكلات العلمية والاستقلال المعرفي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط مختلفي أنماط التعلم في مدينة الطائف، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي القدرة على حل المشكلات، والاستقلال المعرفي، لصالح طلاب

المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس القدرة على حل المشكلات تُعزى لنمط التعلم، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية يُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ونمط التعلم في أدائهم على المقياس نفسه. فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس الاستقلال المعرفي تعزى لنمط التعلم، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ونمط التعلم في أدائهم على المقياس نفسه.

وهدفت دراسة الطائي، السليفاني (٢٠١٤) إلى التعرف على فاعلية تصميم تعليمي- تعلمي وفق أنموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم. واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تصميم تعليمي- تعلمي وفق أنموذج جيرلاك وإيلي على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الزمنية، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل من عادات العقل والتعاطف التاريخي.

وتبرز أهمية نموذج جيرلاك وإيلي في قدرته على تحقيق الأهداف بفاعلية، والتركيز على دور المعلم والمتعلم بوصف الأول موجهًا ومرشدًا ومقومًا للعملية التعليمية، والثاني مشاركًا إيجابيًّا في العملية التعليمية ومنفذًا لها، والتركيز على التقويم المستمر واختيار الطرائق والإستراتيجيات المناسبة، واتخاذ القرارات المناسبة، مع الاهتمام بالتغذية الراجعة وتحقيق مبدأ الفروق الفردية (الطائي، السليفاني، ٢٠١٤).

ويشير كل من بارث (٢٠٠٤)، بار، بارث، شيرمز (٢٠٠٠) إلى أن الدراسات الاجتماعية تسعى إلى تطوير مستوى التفكير ومهارات صناعة القرار واتخاذه من أجل تحمل المسؤولية والمساهمة في إيجاد مواطنين فاعلين في مجتمعهم، فاهمين للحياة بصورة واقعية من خلال الحصول على المعارف والمهارات والوسائل المتنوعة.

وتمثل إجراءات تعليم التفكير وصنع القرار أحد مرتكزات التعليم والتعلم، وترتبط بميول الفرد ورغبته في استخدام اتجاهاته الذاتية في معالجة المعلومات، فهي الأداة الفاعلة لتنمية وتفعيل القدرات العقلية بصورة مستمرة؛ حيث إنها بمثابة حجر الأساس في الاستقامة وأدوات صنع القرار المنظم التي تجعل الإنسان ذا فاعلية وقيمة، وهو ما يسمى بعادات العقل (عبدالسلام، ٢٠١٦).

وعادات العقل كما عرفها كوستا وكاليك (Costa & Kallick) هي "نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في أبنية المعرفة، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض "، أي أنها تشير ضمنًا إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب (نوفل، ٢٠١٠، ٦٧).

وتكمن أهمية عادات العقل كما أشار لها، كوستا وكاليك (Costa، Kallik, 2009)، وعبد السلام (٢٠١٦) في تنمية سلوكيات الطالب بالبحث عن المعرفة، فعادات العقل هي سلوكيات ذكية يتعود الفرد على إنتاج المعرفة، وليس استذكارها واستظهارها أو إعادة إنتاجها، كما أنها تساعد الفرد على تنظيم المخزون

المعـرفي للمتعلـم، وإدارة أفـكاره بفاعليـة، وتدريبـه عـلى تنظيـم الموجـودات بطريقـة جديـدة، والنظـر إلى الأشـياء بطريقـة غـير مألوفـة لتنظيـم المعـارف الموجـودة لحـل المشـكلات.

وصف عادات العقل:

ولمـا كانـت عـادات العقـل تعـبر عـن نزعـة الفـرد للتـصرف بطريقـة ذكيـة، فقـد أشـار كل مـن كوسـتا وكاليـك (Costa, Kallick) إلى أن هنـاك سـتة عـشر سـلوكا ذكيـا للتفكـير الفعـال أو للمفكـر الفعـال، يمكـن النظـر إليهـا عـلى أنهـا عـادات العقـل المفكـر، وهـي كـما بينهـا نوفـل (٢٠١٠)، عبـد السـلام (٢٠١٦)، وسـليمان (٢٠١٦) ، وشـعلان (٢٠١٨) :

المثابـرة: "مـن طبيعـة الأفـراد الأكفـاء أنهـم يلتزمـون بالمهمـة الموكولـة إليهـم إلى حـين أن تكتمـل، ولا يستسـلمون بسـهولة للصعوبـات التـي تعـترض سـير عملهـم".

التحكـم بالتهـور: "مـن صفـات الأفـراد المتصفـين بحـل المشـكلات أنهـم متأنـون ويفكـرون قبـل أن يقدمـوا عـلى عمـل مـا، وبالتـالي فهـم يؤسسـون رؤيـة لمنتـج مـا أو خطـة عمـل، أو هـدف أو اتجـاه قبـل أن يبـدؤوا".

الإصغـاء بتفهـم وتعاطـف: "يمـضي النـاس ذوو الفعاليـة العاليـة جـزءا كبـيرا مـن وقتهـم وطاقاتهـم في الإصغـاء، ويعتقـد بعـض علـماء النفـس أن القـدرة عـلى الإصغـاء إلى شـخص آخـر أو التعاطـف مـع وجهـة نظـر الشـخص الآخـر وفهمهـا تمثـل أحـد أعـلى أشـكال السـلوك الذكـي".

التفكـير بمرونـة: "الأفـراد المرنـون لديهـم القـدرة عـلى تغيـير آرائهـم عندمـا يتلقـون بيانـات إضافيـة، ويعلمـون في مخرجـات وأنشـطة متعـددة في آن واحـد، ويعتمـدون عـلى ذخـيرة مختزنـة مـن إسـتراتيجيات حـل المشـكلات".

التفكـير مـا وراء التفكـير: "من طبيعـة النـاس الأذكياء أنهـم يخططـون لمهاراتهـم التفكيريـة وإسـتراتيجياتهم ويتأملـون فيهـا ويقيمـون جودتهـا. والتفكـير فـوق المعـرفي يعنـي أن يصبـح المـرء أكثـر إدراكا لأفعالـه ولتأثيرهـا عـلى الآخريـن".

الكفـاح مـن أجـل الدقـة: "الأفـراد الذيـن يقـدرون الدقـة يأخـذون وقتـا كافيـا لتفحـص منتجاتهـم، حيـث تراهـم يراجعـون القواعـد التـي ينبغـي عليهـم الالتـزام بهـا، ويراجعـون النـماذج والـرؤى التـي يتعـين عليهـم اتباعهـا، وكذلـك المعايـير التـي يجـب اسـتخدامها ليتأكـدوا مـن أن منتجاتهـم النهائيـة توائـم تلـك المعايـير مواءمـة تامـة".

التسـاؤل وطـرح المشـكلات: "مـن خصائـص الإنسـان المميـزة نزوعـه وقدرتـه عـلى العثـور عـلى مشـكلات ليقـوم بحلهـا، ويعـرف الأفـراد الذيـن يتسـمون بالقـدرة عـلى حـل المشـكلات الفاعلـون كيـف يسـألون أسـئلة مـن شـأنها أن تملأ الفجـوات القائمـة بـين مـا يعرفـون ومـا لا يعرفـون".

تطبيـق المعـارف الماضيـة عـلى أوضـاع جديـدة: "الأفـراد الأذكيـاء يتعلمـون مـن التجـارب، فعندمـا تواجههـم مشـكلة جديـدة محـيرة تراهـم يلجـؤون إلى ماضيهـم يسـتخلصون منـه تجاربهـم".

التفكـير والتوصيـل بوضـوح ودقـة: "تلعـب مقـدرة المـرء عـلى تهذيـب اللغـة دورا مهـما في تعزيـز خرائطـه المعرفيـة وقدراتـه عـلى التفكـير الناقـد الـذي يشـكل القاعـدة المعرفيـة لأي عمـل ذي فاعليـة، ومـن شـأن إثـراء تعقيـدات اللغـة وتفاصيلهـا الخاصـة في آن معـا أن ينتـج تفكـير فاعـلا، فاللغـة والتفكـير أمـران متلازمـان، حيـث يعتـبران وجهـين لعملـة واحـدة".

جمع البيانات باستخدام جميع الحواس: "يدرك الأفراد الأذكياء أن جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية، وأولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة أكثر مما يستوعب الآخرون".

الخلق - التصور - الابتكار (التجديد): "معظم الأفراد لديهم الطاقة على توليد منتجات وحلول وأساليب جديدة وذكية وبارعة إذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات، ومن طبيعة الأفراد الخلاقين أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة، متفحصين الإمكانات البديلة من زوايا عدة".

الاستجابة بدهشة ورهبة: "الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وتقديمها للآخرين باستقلالية تامة، ويستخدمون عبارات تدل على استقلاليتهم (لا تذكر لي الجواب أستطيع أن اهتدي إليه وحدي). إنهم مفكرون خلاقون يحبون ما يفعلون".

الإقدام على مخاطر مسؤولة: تمت الإشارة بأن الطلبة يتعلمون التحكم بتهورهم إلا أنهم يبدؤون في الوقت ذاته بإظهار دلائل على المخاطرة في عملهم أكثر من السابق؛ وذلك من أجل تجريب إستراتيجية أو أسلوب تفكير جديد لأول مرة، كما أنهم على استعداد للقيام باختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها".

إيجاد الدعابة: "وجد أن الدعابة تحرر الطاقة على الإبداع وتثير مهارات التفكير عالية المستوى، مثل التوقع المقرون بالحذر، والعثور على علاقات جيدة، والتصور البصري، وعمل تشابهات، ولدى الأفراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة على إدراك الأوضاع من موقع مناسب وأصيل ومثير للاهتمام".

التفكير التبادلي: "يدرك الأفراد المتعاونون أننا سويا أقوى بكثير فكريا وماديا من أي فرد منا لوحده، ولعل أهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو المقدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين. إن العمل في مجموعات يتطلب القدرة على تبرير الأفكار، واختبار مدى صلاحية إستراتيجيات الحلول مع الآخرين، ويتطلب أيضا تطوير استعداد وانفتاح يساعد على تقبل التغذية الراجعة من صديق ناقد".

الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: "الأفراد الأذكياء يظلون دائما مستعدين للتعلم المستمر، فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم. والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر، كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة، ويدركون تماما أن الخبرة ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والأكثر تعقيدا".

ويتضح من ذلك بأن عادات العقل يمكن المتعلمين من ربط المفاهيم الموجودة لديهم في حياتهم اليومية ويوسع قدراتهم الخاصة ويساعدهم على تذكر المعلومات لفترة طويلة ، وكذلك يمكن التدريب على عادات العقل لكون العقل وسيلة إنتاج للتفكير كما أشار بذلك كوس وتانزلي (Kose,Tanisly,2014) وهذا يتم من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية مختلفة ، حيث تناولت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجيات تدريس مختلفة على تنمية عادات العقل على الطلاب ،كدراسة شعلان (٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية بعض عادات العقل لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مبادئ تريز Triz،

واستخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس عادات العقل لكل عادة على حدة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قياس عادات العقل للكل لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة محمد (٢٠١٨) إلى التعرف على تطوير منهج الرياضيات للمرحلة الإعدادية في ضوء مبادئ كورت لتنمية بعض عادات العقل، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء المجموعة الضابطة في اختبار مواقف عادات العقل في الرياضيات؛ مما يدل على أن تطوير منهج الرياضيات في ضوء برنامج كورت له تأثير على تنمية عادات العقل بالرياضيات.

وسعت دراسة متولي (٢٠١٦) إلى بناء وحدة دراسية في مادة التاريخ قائمة على عادات العقل لتنمية مفاتيح التفكير للطالبات الفائقات بالمرحلة الثانوية، واستخدم المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية، وللوحدة القائمة على تنمية عادات العقل أثر في تنمية مفاتيح التفكير للطالبات الفائقات بالصف الأول الثانوي.

وعادات العقل تنظر للأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات، وهذا يرتبط بالتفكير المستقبلي الذي يعد أحد أنماط التفكير التي تهدف إلى استشراف المستقبل وقضاياه، وتقديم الحلول والبدائل، من خلال تحليل البيانات والمعلومات بدءًا من الماضي، ومرورًا بالحاضر، فهو يحقق أهدافًا تعليمية ويسهم في حل المشكلات الآنية والمستقبلية (المقحم، ٢٠١٩).

ويشير فاليري (Valarie,2008) إلى أن الطلاب يظهرون اهتماماً نحو القضايا المستقبلية، وأن لديهم حساسية زائدة نحوها، وهذه القدرة ينبغي تطويرها إلى أقصى طاقاتهم باستخدام البرامج اللازمة، ولأهمية التفكير المستقبلي استحدث علم جديد سمي علم المستقبليات أو الدراسات المستقبلية.

والتفكير المستقبلي هو "العملية التي يتم من خلالها رصد وتتبع المشكلات الحاضرة، واقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلة في المستقبل، مع التركيز على أهمية الصور البديلة والمتوقعة ووضع حلول مألوفة لها " (إدوارد كورنيش، ٢٠٠٧، ١٩).

وتبرز أهمية التفكير المستقبلي كونه أرقى العمليات العقلية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، ومنذ بداية القرن الحادي والعشرين حيث أصبح ضرورة وخاصة في عصر النمو المعرفي والتطور العلمي، كما أشار إبراهيم (٢٠١٢) إلى أهميته في المساعدة في عملية صنع القرار من خلال توفير الأطر المفيدة لذلك، واقتراح مجموعة منوعة من الطرق لحل المشكلة، ووضع الأهداف وابتكار الوسائل لبلوغها، تهيئة الأفراد للعيش في عالم متغير من خلال الخبرة السابقة، وتقديم إطار لفهم التغير بوصفه عملية طبيعية، وجعل المستقبل موضوعًا للدراسة الواعية، ومساعدة الإبداع، والإسهام في العلوم والفكر، إعادة اكتشاف الموارد والطاقات، والاستجابة لتطور الحياة وما تفرضه من تحديات تستلزم مواجهتها لتحسين الأوضاع المستقبلية.

وللتفكير المستقبلي عدد من المهارات كما أشار المقحم (٢٠١٩)، محمد (٢٠١٧)، والمطيري

(٢٠١٨) :

١. **مهارة التوقع**: وهي القدرة على توقع نتائج الأفعال وظهور الأشياء، وتشكيل الصورة لمجرى ونتيجة الأحداث المقبلة على أساس الخبرة الماضية، ولها عدد من المهارات الفرعية (مهارة التوقع الاستكشافي، مهارة التوقع المعياري، مهارة التوقع المحسوب).

٢. **مهارة التنبؤ**: وهي التي يقصد بها وضع افتراضات مبنية على استخدام المتعلم معلوماته السابقة ومشاهداته الحالية لما ستكون عليه الأحوال في المستقبل، ولها عدد من المهارات الفرعية (عمل الخيارات الشخصية، طرح الفرضيات، التمييز بين الفرضيات، التناسق بين الفرضيات والبراهين).

٣. **مهارة التخيل المستقبلي (التصور)**: وهي العملية التي يتم من خلالها تكوين علاقات جديدة من خبرات سابقة لم يألفها المتعلم من قبل، والتخيل يصل بين الماضي والحاضر ويمتد إلى المستقبل، وله عدد من المهارات الفرعية (تحديد الأولويات، التعرف على وجهات النظر، تحليل المجادلات، وطرح الأسئلة التخيلية، الاستقراء).

٤. **مهارة حل المشكلات المستقبلية**: وهي عملية وضع إستراتيجيات جيدة ومرنة تهدف إلى حل المشكلات بصورة علمية فعالة، وتستهدف تحليل الظواهر والمشكلات في الماضي والحاضر والمستقبل، وتقديم حلول لمواجهة المشكلات الآنية وآثارها في المستقبل، ولها عدد من المهارات الفرعية (تدوين الملاحظات، ووضع المعايير للخيارات المختلفة، والوصول إلى المعلومات، تقييم الدليل، وتطبيق الإجراءات وإصدار الحكم).

ويمر التفكير المستقبلي بأربع مراحل كما أشار الشمراني (٢٠٢٠)، محمد (٢٠١٩) وهي مرحلة الاستطلاع، ومرحلة التطلع للأمام، ومرحلة التخطيط، وبالأخير مرحلة التنفيذ.

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التفكير المستقبلي كدراسة الشمراني (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) في تنمية التفكير المستقبلي ومهارات القرن الحادي والعشرين وعادات العقل لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، وقد أُستخدم المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة ذي القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط الموهوبين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أثبتت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من: اختبار مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، ومقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية، وبحجم تأثير مرتفع، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، ومقياس عادات العقل.

دراسة المقحم (٢٠١٩)، هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى مقرر الاجتماعيات التعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. استُخدِم منهج تحليل المضمون والمنهج الوصفي المسحي، وتمثلت

عينة التحليل بمقرر الاجتماعيات التعليم الثانوي (نظام المقررات) المتمثل في كتاب الطالب وكتاب النشاط حيث تم تحليل كل منهما، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارة التنبؤ المستقبلي جاءت بالرتبة الأولى، وبعدها مهارة التخطيط لحل المشكلات المستقبلية، ثم مهارة التخيل المستقبلي، وجاءت في الرتبة الأخيرة مهارتا التوقع المستقبلي وتحديد رؤية للمستقبل.

دراسة العباسي (٢٠١٩) هدف البحث إلى تقصي أثر استخدام نموذج مكارثي (MAT4) في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) تلميذا وتلميذه من طلاب الصف السادس الابتدائي، واستخدم المنهج شبه التجريبي ، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تم حساب حجم التأثير بدلالة (2η) لقيم (ت) الدالة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، وكانت مؤشرات حجم التأثير من النوع الكبير. دراسة عبدالمجيد (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي وقوامها ٧٠ طالبا وطالبة، بتصميم تجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي.

دراسة محمد (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى تقديم وحدة مقترحة في ضوء علم الاجتماع الآلي لتنمية التفكير المستقبلي والاتجاه نحو مادة علم الاجتماع لطلاب المرحلة الثانوية. استخدم البحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي. وتكونت مجموعة البحث من (٢٣) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس؛ مما أكد على فاعلية استخدام الوحدة المقترحة في ضوء علم الاجتماع الآلي في تنمية الاتجاه نحو مادة علم الاجتماع، وخاصة محور علم الاجتماع وتنمية التفكير.

وهدفت دراسة أرجيمبو ولاردي ولينـدن Argembeau, Lardi, Linder (٢٠١٢) إلى معرفة الذات والتوقعات المستقبلية ووظيفة التفكير المستقبلي في اكتشاف الهوية في سويسرا، إذ شارك ٧٢ طالباً في كتابة مذكرات ذاتية عن أنفسهم وكتابة ثلاثة توقعات مستقبلية، وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد الذين يبدون ميلاً أكثر لاستخراج المعنى من تجاربهم الماضية يعكس ذلك المزيد من التصور للأحداث المستقبلية، وإحساس الفرد بهويته وذاته له ارتباط بتوقع الأحداث الهامة في المستقبل.

ومن استعراض الدراسات السابقة، تبين أن بعض الدراسات بما يخص نموذج جيرلاك وإيلي وعادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لا ترتبط بمقرر الدراسات الاجتماعية باستثناء

دراسة متولي (٢٠١٦)، ودراسة المقحم (٢٠١٩)، لكنها تهتم في مواد دراسية أخرى، الأمر الذي يفيد الدراسة الحالية في العديد من الجوانب، وقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وفي أداة الدراسة والمتمثلة في الاختبار، عدا دراسة المقحم (٢٠١٩) في بطاقة تحليل المحتوى، وكذلك اتفقت مع جميع الدراسات في معرفة فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تدريس عدد من المقررات، وكان الاختلاف فيما بينها في معرفة طبيعة التأثير؛ حيث

دراسة الشجيري (٢٠١٧) مهارات التفكير الناقد، ودراسة السلامات (٢٠١٧) حل المشكلات والاستقلال المعرفي، ودراسة العبادي (٢٠١٨) التحصيل ومهارات القراءة الإبداعية، أما دراسة الطائي والسيلفاني (٢٠١٤) فهي التي اتفقت من حيث تأثير نموذج جيرلاك وإيلي على عادات العقل، واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول عادات العقل، وتناول مهارات التفكير المستقبلي، واختلفت في الإستراتيجية المستخدمة في ذلك، حيث استخدمت دراسة محمد تطوير منهج الرياضيات في ضوء مبادئ كورت، ودراسة عبدالمجيد (٢٠١٧) استخدمت مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية، ودراسة العباسي (٢٠١٩) استخدمت نموذج مكارثي (MAT4) في تدريس الرياضيات، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء تصور واضح للدارسة، سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة، أم في صياغة الأهداف، وبناء أداة الدراسة ومن ثم استخدام المعالجة الإحصائية للدراسة.

مشكلة الدراسة:

أن الطرائق والأساليب التدريسية التقليدية القائمة على التلقين والحفظ هي الغالبة في عموم المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية (إبراهيم، كركجي، ٢٠١٤)، ويشير زيدان وجاسم (٢٠١٦) إلى أن هذه الأساليب قد لا تفي بالغرض في عملية التعليم والتدريس، ومن ثمّ يمكن اقتراح نماذج تعليمية تقوم على أسس وافتراضات النظريات المعرفية والسلوكية والاجتماعية، ومما يحدد استخدام نموذج معين دون غيره هو الموقف التعليمي والحاجات الفردية للمتعلمين وخصائصهم وقدراتهم، وطبيعة المحتوى التعليمي المراد تحقيقه لدى الطلاب، والمعلم يعد هو المسؤول عن إعداد الموقف التعليمي وتحديد إستراتيجيات التدريس، وهو من يستثير دافعية المتعلمين للتعلم وفق ظروف الدروس التي يقدمها (قطامي،٢٠٠٤).

وأكدت بعض الدراسات كدراسة الطائي، والسليفاني (٢٠١٤)، ودراسة الشجيري (٢٠١٧)، على أن نموذج جيرلاك وإيلي يعمل على فكرة أن المعلم هو المصمم للتدريس ويتبنى المنحى المنظومي للتعليم والتعلم،ت ويشمل على معظم العناصر الضرورية التي تسهم في مضامين التعليم والتدريس.

وتشير دراسة السلامات (٢٠١٧)، ودراسة العبادي (٢٠١٨) على أن نموذج جيرلاك وإيلي يتفق مع فلسفة وخطوات تدريس العديد من المقررات الدراسية -ومنها مقرر الدراسات الاجتماعية- من حيث تصميم البيئة التعليمية، وتنويع الأنشطة والتركيز على نشاط الطالب وإيجابيته في المواقف التعليمة وتقويم أدائه، كما يتماشى مع أهداف وزارة التعليم ويواكب التطورات الحديثة التي اعتمدتها، وينقل العملية التعليمية إلى التعليم المتمركز حول الطالب، ويجعل المعلم مرشداً وموجهاً، ويركز على نشاط

الطلاب المرتكز على بناء المعرفة العلمية وإنتاجها والتي تؤدي بعد ذلك إلى تفعيل مهارات التفكير.

تشير العديد من الدراسات على أهمية تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي في المقررات الدراسة على وجه العموم والدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص، حيث أن الدراسات الاجتماعية توجه الفرد إلى تكوين أنماط السلوك المرغوب فيه؛ نتيجة لما يتقبله الفرد من قيم ومثل عليا، فهي تركز على الجانبين المهاري والوجداني مع الجانب المعرفي ، مع تركيزها على إعداد برامج يتعلم من خلالها الطلاب التفكير والمسؤولية وغيرها ، حيث تتعدل سلوكياتهم، ويدرسون بصفة مستمرة طبقا لاحتياجات كل مرحلة؛ ليتم الحد من المشكلات المستقبلية(نزال،٢٠١٦).

حيث تؤكد دراسة الجفري (٢٠١٢) ودراسة سليمان (٢٠١٦) على تنمية عادات العقل كالمثابرة والتحكم في التهور، والتفكير التبادلي، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة، والتصور والابتكار، والإبداع، كما أكدت دراسة جوردن (Gordon.2011) على أهمية تضمين عادات العقل في المناقشات والأنشطة الصفية، ومساعدة الطلاب على دراسة المشكلات وتفكيكها وتحليلها، وفيما يخص مهارات التفكير المستقبلي تؤكد بعض المؤتمرات التربوية إلى ضرورة تنمية قدرات التفكير المستقبلي والتركيز على المهارات العملية اللازمة لاستشراف المستقبل بالمراحل التعليمية المتنوعة ، كالمؤتمر الدولي الأولى(التربية أفاق مستقبلية ، ٢٠١٥) إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة ، وكذلك تؤكد دراسة محمد (٢٠١٩)، ودراسة الرباط (٢٠١٧) على أهمية تناول العملية التعليمية القضايا والمشكلات المستقبلية التي تساعدهم على فهمها وإدراكها والتفاعل معها، ومحاولة إيجاد الحلول الفاعلة لها، والتوقع لنتائجها؛ من أجل استشراف آفاق المستقبل، بما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

وأشارت إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي في المراحل التعليمية؛ لما لها من أهمية كبيرة في حياة الطالب التعليمية والعملية.

على الرغم من أهمية تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى ضعف عادات العقل لدى الطلاب في مقرر الدراسات الاجتماعية ،كما أشارت بذلك دراسة محمود (٢٠١٨)، وكذلك تؤكد دراسة عرنوس (٢٠١٨) إلى ضعف اهتمام منهج الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير المستقبلي مما يؤثر على فهم وإدارك الطلاب للقضايا المستقبلية ، وبالإضافة إلى ذلك أجرى الباحث دراسة استطلاعية بتاريخ ٢٥/ ٨/ ١٤٤٢هـ للتعرف على مستويات الطلاب في عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي، من خلال استبيان تم عرضه على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة عددهم (٨٠) طالباً، وقد أفادت نتائج الدراسة إلى تدني مستواهم ، حيث بلغت نسبة الضعف في امتلاكهم لمهارة حل المشكلات (٩٢٪)، وبلغت نسبة الضعف في تصرفهم بوعي وعقلانية في كثير من المواقف (٨٨٪)، وبلغت نسبة الضعف في امتلاكهم مهارات التفكير التبادلي في تبادل الأفكار مع زملائهم، والقدرة على التفكير بمرونة أثناء التدريس (٨٠٪)، كما بيّنت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن هناك حاجة في تدريس الدراسات الاجتماعية إلى إستراتيجيات تدريس ونماذج تسهم بشكل فاعل في التغلب على الصعوبات التي تعترض تدريسها، وتعمل على تدريب الطلاب على عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي بشكل يتم من خلاله تنمية

قدراتهم الذهنية تدريجيًا إلى مستوى التمكن من هذه العادات والمهارات، وذلك بما يتناسب مع خصائصهم العمرية؛ بهدف البحث عن إستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة ومناسبة من أجل النهوض به بحيث تتفق هذه الإستراتيجيات والنماذج مع ما أشارت إليه الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية، والتي يمكن أن تحقق التفاعل الصفي، وتحفز الطلاب على الاستقصاء وحل المشكلات وممارسة خطوات التفكير العلمي، والقدرة على التنبؤ والتفسير وفرض الفروض، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في البحث عن بناء وحدة دراسية في مقرر الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي Gerlach & Ely وفاعليتها في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

أسئلة الدراسة :

السؤال الرئيس:

ما فاعلية تدريس وحدة دراسية بمقرر الدراسات الاجتماعية باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس تمت صياغة أسئلة فرعية تتمثل في:

١. ما عادات العقل التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية ؟
٢. ما مهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية ؟
٣. ما أسس الوحدة الدراسية المقترحة في مقرر الدراسات الاجتماعية بعنوان (الدولة الأموية) للصف الثاني المتوسط في ضوء نموذج جيرلاك وإيلي؟
٤. ما فاعلية تدريس وحدة (الدولة الأموية) المقترحة باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟
٥. ما فاعلية تدريس وحدة (الدولة الأموية) المقترحة باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

فروض الدراسة :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي استخدم أفرادها نموذج جيرلاك وإيلي) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في مقياس عادات العقل البعدي في مقرر الدراسات الاجتماعية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي استخدم أفرادها نموذج جيرلاك وإيلي) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في اختبار مهارات التفكير المستقبلي البعدي في مقرر الدراسات الاجتماعية.

أهداف الدراسة :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. وضع قائمة في عادات العقل التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية.
٢. وضع قائمة في مهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف

الثاني المتوسط من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية.

٣. بناء وحدة دراسية مقترحة في مقرر الدراسات الاجتماعية بعنوان (الدولة الأموية) للصف الثاني المتوسط في ضوء نموذج جيرلاك وإيلي.

٤. قياس فاعلية تدريس وحدة (الدولة الأموية) المقترحة باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

٥. قياس فاعلية تدريس وحدة (الدولة الأموية) المقترحة باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة :

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يأتي:

١. الاستجابة لتوصية التربويين بضرورة الاهتمام بتقديم نماذج تدريسية حديثة في العملية التعليمية لتنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي، والاهتمام بالتحصيل العلمي للطلاب.

٢. أفاده القائمين على تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها بتضمين نماذج تدريسية حديثة (نموذج جيرلاك وإيلي) في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها.

٣. إفادة مخططي مناهج الدراسات الاجتماعية بأهمية تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب عند إعدادهم للمناهج.

٤. تبني نموذج جيرلاك وإيلي من خلال تصميم البيئة التعليمية وفق منحى النظم في تحدد المدخلات والعمليات والمخرجات بشكل متكامل لتحقيق أهداف موحدة.

٥. يؤكد نموذج جيرلاك وإيلي على جعل المعلم مصمماً للبيئة التعليمية، وليس ناقلا للمعلومات أو الملقن لها، حيث ينبغي عليه إعداد المواقف التعليمية ووضع الإستراتيجيات التدريسية وتنظيم مجموعات العمل.

٦. تبحث هذه الدراسة في أحد أهداف الدراسات الاجتماعية ، وهو تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي باستخدام نموذج تدريسي يشجع المتعلم على المثابرة والتحكم في التهور، والتفكير التبادلي، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة، والتصور والابتكار، والإبداع، والتنبؤ، والتخيل المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية:

- تطبيق نموذج جيرلاك وإيلي لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط لوحدة (الدولة الأموية).
- تنمية عادات العقل المتمثلة في (المثابرة، التفكير بمرونة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر).
- مهارات التفكير المستقبلي (التوقع، التنبؤ، التخيل المستقبلي،حل المشكلات المستقبلية).

الحدود المكانية:

مدرسة مكة المتوسطة التابعة إدارة التعليم بمحافظة الزلفي بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول

من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة :

نموذج جيرك وإيلي :

يعرف نموذج جيرلاك وإيلي بأنه "عملية نسقية منتظمة لتصميم أنظمة التدريس؛ لتعمل بأعلى درجة من الكفاءة وفاعلية لتسهيل التعلم لدى الطلاب بداية من تحديد المحتوى التعليمي، والأهداف التعليمية، وتقييم السلوك المدخلي للمتعلم، تحديد الإستراتيجيات، تنظيم الطلاب للمجموعات، تحديد الوقت، تحديد المكان الذي سيتم فيه التعلم، اختيار مصادر التعلم، تقويم الأداء، التغذية الراجعة " (سرايا، ٢٠٠٧،٦٩)، (زيتون،٢٠٠١، ٦٣).

ويعرف الباحث نموذج جيرلاك وإيلي إجرائيا بأنه: خطة ينظم من خلالها معلم الدراسات الاجتماعية تدريسه لوحدة الدولة الأموية من كتاب الصف الثاني المتوسط، تتضمن مجموعة الإجراءات والإستراتيجيات، وأسلوب تقويم نواتج التعلم من حيث تنمية عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي وفق الخطوات النموذج المتمثلة في تحديد المحتوى التعليمي، والأهداف التعليمية، وتقييم السلوك المدخلي للمتعلم، تحديد الإستراتيجيات، تنظيم الطلاب للمجموعات، تحديد الوقت، تحديد المكان الذي سيتم فيه التعلم، اختيار مصادر التعلم، تقويم الأداء، التغذية الراجعة ، وقياس ذلك وفق مقياس عادات العقل واختبار مهارات التفكير المستقبلي .

عادات العقل :

يعرفها عبدالسلام (٢٠١٦، ٢٩٤):" مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا النهج ".

وتعرف عادات العقل إجرائياً بأنها: مجموعة من السلوكيات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تشمل العقل والوجدان والسلوك، والتي يمكن تدريب الطلاب على ممارستها فعلياً في أثناء دراسة الموضوعات المختارة من مقرر الدراسات الاجتماعية ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مقياس عادات العقل.

التفكير المستقبلي:

يعرفها حافظ (٢٠١٥، ٢٨): "العملية العقلية التي تهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية وصياغة فرضيات جديدة تتعلق بتلك التحويلات والتوصل لارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول مألوفة لها، وفحص وتقييم واقتراح أفكار مستقبلية محتملة؛ في سبيل إنتاج مخزون معلوماتي جديد يوجه الفرد نحو أهداف بعيدة المدى؛ لمحاولة رسم الصور المستقبلية المفضلة، ودراسة التغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصور المستقبلية".

ويعرف التفكير المستقبلي إجرائياً بأنه: عملية عقلية يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية المتنوعة والمحتملة الحدوث لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، تساعدهم على تكوين صورة شاملة عن المستقبل في مهارة التوقع والتصور وحل المشكلات المستقبلية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير المستقبلي المعد لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على:

- المنهج الوصفي عند عرض الأدبيات والإطار النظري للدراسة، وإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في (مقياس عادات العقل ، واختبار التفكير المستقبلي) ، واستخلاص النتائج .
- المنهج شبة التجريبي ذو تصميم المجموعتين؛ لبيان أثر الوحدة الدراسة القائمة على نموذج جيرلاك وإيلي على اكتساب عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ومقارنة نتائجهم بالمجموعة الضابطة.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط ، أما عينة الدراسة فبلغت ٥٠ طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة مكة التابعين لإدارة التعليم بمحافظة الزلفي ، وقد تم استخدام العينة العشوائية البسيطة عند اختيارهم، حيث قُسموا إلى مجموعتين، الأولى التجريبية، وبلغ عددهم (٢٥) طالبًا، ممن اكتملت بياناتهم ولم يتسرب منهم أحد، ودرسوا وحدة (الدولة الأموية) باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي، وذلك لمناسبة الوحدة لعادات العقل المحددة، ومهارات التفكير المستقبلي، وبما يحقق أهداف الوحدة، والثانية الضابطة، وبلغ عددهم (٢٥) طالبًا، ممن اكتملت بياناتهم ولم يتسرب منهم أحد، ودرسوا وفق الطريقة السائدة.

أداة الدراسة:

١ .مقياس عادات العقل:

تكون المقياس من (٤٦) فقرة موزعة على عادات العقل: المثابرة (٦) فقرات، التفكير بمرونة (٦) فقرات، التساؤل وطرح المشكلات (٧) فقرات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة (٧) فقرات، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (٦) فقرات، التفكير التبادلي (٧) فقرات، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (٧) فقرات.

أ- صلاحية الصورة المبدئية لاختبار عادات العقل:

بعد الانتهاء من صياغة مفردات المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وعددهم (١٢)؛ لمعرفة آرائهم في صلاحية الاختبار، وأجريت التعديلات في ضوء آراء وتوجيهات المحكمين، ومن الملحوظات تعديل عبارة (أحلل أجزاء المشكلة قبل البدء في حلها)، نقل عبارة (أتقبل وجهة نظر الآخرين) من التفكير بمرونة إلى التفكير التبادلي، تعديل عبارة (أهتم بالجوانب المختلفة التي تحيط بالموقف أو الخبرة التي أمر بها وأوظف جميع حواسي في ذلك)، لكونها مركبة، وحذف فقرة من التساؤل وطرح المشكلات.

ب- تصحيح المقياس:

تكون مقياس عادات العقل بصورته النهائية على (٤٦) فقرة موزعة على (٧) عادات عقل، ويضع المستجيب إشاره ( ) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، على تدرج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي وهي : دائماً (٥) درجات، غالباً (٤) درجات، أحياناً (٣) درجات، نادراً(٢) درجتان، إطلاقاً (١) درجة واحدة، وبناء على ذلك فقد تراوحت الدرجة في كل فقرات المقياس بين درجة واحدة إلى (٥) درجات.

٢. اختبار التفكير المستقبلي.

تم إعداده وفقاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مستوى التفكير المستقبلي لدى طلاب المجموعة التجريبية قبل دراستهم للوحدة الدراسية (الدولة الأموية)، وبعدها وفق نموذج جيرلاك وإيلي.
- **تعليمات الاختبار**: وضعت تعليمات الاختبار بأسلوب سهل ومبسط؛ لشرح فكرة الاختبار وهدفه والمطلوب من الطلاب القيام به، والزمن المحدد للإجابة عن أسئلته.

أ- مواصفات اختبار التفكير المستقبلي.

تكون الاختبار من (٣٠) فقرة موزعة على مهارات التفكير المستقبلي، وكانت الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة بواقع درجة واحدة لكل فقرة، وروعي عند صياغة الاختبار أن تكون المعلومات والألفاظ والعبارات مناسبة لمستوى طلاب الصف الثاني المتوسط، وأن تعكس المفردات في كل مهارة من مهارات التفكير المستقبلي المراد قياسها، كما يظهر بالجدول رقم (١) فقرات اختبار التفكير المستقبلي.

جدول (١) توزيع فقرات مهارات التفكير المستقبلي

مهارات التفكير المستقبلي	رقم الفقرة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
التوقع	١-٨	٨	٢٦,٧
التنبؤ	٩-١٦	٨	٢٦,٧
حل المشكلات المستقبلية	١٧-٢٣	٧	٢٣,٣
التخيل المستقبلي	٢٤ - ٣٠	٧	٢٣,٣
المجموع	٣٠	٣٠	٪١٠٠

ب- صلاحية الصورة المبدئية لاختبار التفكير المستقبلي

بعد الانتهاء من صياغة مفردات الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لمعرفة آرائهم في صلاحية الاختبار، وأجريت التعديلات في ضوء آراء وتوجيهات المحكمين، ومن ذلك نقل سؤال من كونه للتوقع إلى حل المشكلات المستقبلية، حذف سؤال في مهارة التوقع كونه أقرب إلى المعرفي من كونه مهارة للتفكير المستقبلي، تمثل في الخلافة التي سبقت الخلافة الأموية.

التجربة الاستطلاعية لاختبار عادات العقل :

تم تطبيق مقياس عادات العقل على مجموعة استطلاعية عددهم (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بإحدى المدارس الحكومية الرسمية. يقصد بصدق الاتساق الداخلي الصدق والثبات:

مقياس عادات العقل:

صدق الاتساق الداخلي:

قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس؛ ولأجل ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون.

تشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط، كما هو موضح في الجدولين أدناه (٢) و(٣) إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة Sig=0.05 بين درجات كل

فقرة والدرجة النهائية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يشير إلى قوة المقياس في رصد واقع عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتأثير كل عبارة على ذلك الواقع.

جدول (٢) الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المثابرة		التفكير بمرونة		التساؤل وطرح المشكلات		تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة	
م	ارتباط بيرسون	م	ارتباط بيرسون	م	ارتباط بيرسون	م	ارتباط بيرسون
١	.700**	١	.578**	١	.635**	١	.568**
٢	.714**	٢	.870**	٢	.682**	٢	.751**
٣	.734**	٣	.710**	٣	.682**	٣	.735**
٤	.638**	٤	.765**	٤	.664**	٤	.476*
٥	.696**	٥	.788**	٥	.590**	٥	.549**
جمع البيانات باستخدام جميع الحواس		التفكير التبادلي		الاستعداد الدائم للتعلم المستمر		٦	.708**
١	.782**	١	.666**	١	.604**	٧	.756**
٢	.602**	٢	.655**	٢	.756**		
٣	.693**	٣	.720**	٣	.570**		
٤	.743**	٤	.720**	٤	.699**		
٥	.754**	٥	.750**	٥	.691**		
٦	.536*	٦	.587**	٦	.874**		

جدول (٢) الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	ارتباط بيرسون
المثابرة	.820**
التفكير بمرونة	.896**
التساؤل وطرح المشكلات	.760**
تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة	.894**
جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	.791**
التفكير التبادلي	.732**
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	.754**

** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

* تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٢- الثبات:

استخدم الباحث أسلوب ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، حيث يجب عمل هذا الاختبار على بيانات العينة الاستطلاعية لإعطاء الشرعية للمقياس، وعلى ضوء نتائج هذا الاختبار يعدل المقياس أويبقى كما هو.

ومن خلال الجدول رقم (٤) نجد قيمة معامل الثبات تشير إلى وجود ثبات مرتفع، حيث بلغت (٠,٩٤٣). وعلى مستوى المحاور تراوحت قيمة معامل الثبات بين (٠,٦٥٣-٠,٧٩٣) وهي أيضاً تشير إلى وجود ثبات مقبول.

جدول (٤) نتائج معامل ألفا كرونباخ للثبات

المحور	الفقرات	ألفا كرونباخ
المثابرة	٥	٠,٧٣٤
التفكير بمرونة	٥	٠,٧٨٢
التساؤل وطرح المشكلات	٥	٠,٦٥٣
تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة	٧	٠,٧٦٧
جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٦	٠,٧٧٧
التفكير التبادلي	٦	٠,٧٥
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	٦	٠,٧٩٣
مقياس عادات العقل	٤٠	٠,٩٤٣

اختبار التفكير المستقبلي :

صدق الاتساق الداخلي:

تشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط، كما هو موضح في الجدولين أدناه (٥) و(٦) إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة Sig=0.05 بين درجات كل فقرة والدرجة النهائية للمهارة التي تنتمي إليها، وكذلك بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، وهذا يشير إلى قوة الاختبار في رصد درجة التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتأثير كل عبارة على ذلك الواقع.

جدول (٥) الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة المنتمية إليها

التوقع		التنبؤ		حل المشكلات المستقبلية		التخيل المستقبلي	
م	ارتباط بيرسون	م	ارتباط بيرسون	م	ارتباط بيرسون	م	ارتباط بيرسون
١	.599**	١	.644**	١	.923**	١	.607**
٢	.900**	٢	.837**	٢	.888**	٢	.754**
٣	.843**	٣	.794**	٣	.548*	٣	.598**
٤	.777**	٤	.606**	٤	.812**	٤	.641**
٥	.723**			٥	.583**	٥	.651**
				٦	.702**	٦	.599**
				٧	.812**		

جدول (٦) الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار

المحور	ارتباط بيرسون
التوقع	.487*
التنبؤ	.745**
حل المشكلات المستقبلية	.795**
التخيل المستقبلي	.762**

ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث تم حساب الثبات لكل مهارة من مهارات الاختبار، وكذلك على المستوى الكلي، وقد تبين من خلال النتائج أن معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٢)، وهي قيمة عالية جداً؛ مما يؤكد ثباتا عاليا للاختبار، وصلاحيته للتطبيق والاطمئنان لنتائجه، كما أن أقل معامل ثبات على مستوى المهارات هو ٠,٦٨٩ وهو معامل ثبات مقبول أيضاً، كما يوضح الجدول (٧).

جدول (٧) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المهارة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التوقع	٥	٠,٨٢٧
التنبؤ	٤	٠,٦٨٩
حل المشكلات المستقبلية	٧	٠,٨٧٢
التخيل المستقبلي	٦	٠,٧١٠
الاختبار إجمالاً	٢٢	٠,٨٦٢

التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على اختبار تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية إحصائياً، من خلال درجات اختبار التفكير المستقبلي القبلي ومقياس عادات العقل. حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين، وكذلك اختبارT (للعينات المستقلة) للفرق بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي.

جدول (٨) نتائج التطبيق القبلي لاختبار التفكير المستقبلي ومقياس عادات العقل للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس عادات العقل	الضابطة	٣,٦	٠,٥٢١	١,٩٣٤	٠,٠٥٩
	التجريبية	٣,٣٦	٠,٣٣٨		
اختبار التفكير المستقبلي	الضابطة	١١,٤	٤,٣٨٧	٠,٩٨٠-	٠,٣٣٢
	التجريبية	١٢,٦٨	٤,٨٣٧		

يبين الجدول نتائج اختبار T للعينات المستقلة، حيث لم تكن قيمة اختبار ت ذات دلالة إحصائية، أي أن النتيجة تقودنا إلى قبول فرض العدم الذي يقول بأنه "لا يوجد فرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير المستقبلي ومقياس عادات العقل" أي أنه هناك تكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

تم استخدام اختبار شابيرو ويلك للتحقق من شرط اعتدالية توزيع البيانات، وهو الشرط الأساسي والأهم لاستخدام الاختبارات المعلمية كما في جدول (٩)

جدول (٩) نتائج اختبار شابيرو ويلك لاعتدالية التوزيع

التطبيق		شابيرو ويلك		
		قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التفكير المستقبلي	القبلي	٩٢٥.	٢٥	٠٦٦.
	البعدي	٩٢٠.	٢٥	٠٥٢.
عادات العقل	القبلي	٩٧٠.	٢٥	٦٥٣.
	البعدي	٩٥٨.	٢٥	٣٦٨.

الفرض الصفري: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

يبين الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي قبول الفرض الصفري، وبذلك فإن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي، ولذلك تم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة عن فروض البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم تحليل ومعالجة البيانات الخاصة بالدراسة بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS 25 (حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، مستخدمين الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية Means، والانحرافات المعيارية Standard Deviation.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لقياس ثبات أدوات البحث.
- اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk لاعتدالية التوزيع.
- اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي.
- مربع (إيتا) لحساب حجم تأثير التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وعادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
- وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{df + ت^2}$$

حيث ت = قيمة (ت) المحسوبة في اختبار (ت)، df=درجات الحرية.

- يكون حجم التأثير صغيرا إذا كان $\eta^2 > 0.01 \leq 0.06$
- يكون حجم التأثير متوسطا إذا كان $\eta^2 > 0.06 < 0.14$
- يكون حجم التأثير كبيرا إذا كان $\eta^2 \geq 0.14$

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول:

نص السؤال على: ما عادات العقل التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية ؟

١. تحديد الهدف من القائمة:

استهدفت القائمة تحديد بعض العادات العقلية من نموذج كوستا وكاليك Costa , Kallick التي تتناسب مع طلاب الصف الثاني المتوسط.

٢. مصادر اشتقاق القائمة:

تم التوصل لقائمه عادات العقل من خلال دراسة الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت نموذج كوستا وكاليك Costa , Kallick وتصنيفاتها لعادات العقل.

٣. الصورة المبدئية للقائمة:

تم ذلك من خلال وضع قائمة العادات العقلية التي تم التوصل اليها في الخطوة السابقة في صوره قائمة مبدئية تتضمن ست عشرة عاده عقليه، وهي (التفكير في التفكير، والمثابرة، والتساؤل وطرح المشكلات، والتحكم في الاندفاع، وتحري الدقة، وتحمل مسؤوليه المخاطرة، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلي أو الجماعي، والإصغاء بفهم وتعاطف، والتفكير والتواصل بدقه ووضوح، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والاستجابة بدهشة وتساؤل، والتحلي بالدعابة والفكاهة، والتصور والإبداع، كما تم صياغه الوصف المفاهيمي بإيجاز لكل عادة.

٤. ضبط القائمة الأولية لعادات العقل:

تم وضع القائمة الأولية في صوره استبيان

للتعرف على أكثر العادات العقلية ملاءمة لطبيعة الطلاب عينةالدراسة من خلال البدائل (مناسبة، إلى حد ما، غير مناسبة)، وكذلك التعرف على مدى أهمية تلك العادات العقلية لطلاب الصف الثاني المتوسط، والتي تمثل عينة الدراسة من خلال البدائل (مهمه، إلى حد ما، غير مهمه)، ولقد تم عرض الاستبيان على بعض المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، لتحديد عادات العقل التي سيتم تناولها في هذه الدراسة وفق آراء المحكمين ومناسبتها لعينة الدراسة.

٥. الصورة النهائية للقائمة:

تم التوصل للقائمة النهائية لعادات العقل التم في ضوئها تنميتها في ضوء نموذج جيرلاك وإيلي للصف الثاني المتوسط والتي تألفت من (المثابرة، التفكير بمرونة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر).

ويرى الباحث أن جميع عادات العقل مهمة للطلاب لإنجاز أعمالهم بطريقة ذكية، ولكن من الصعب الإلمام بها في دراسة واحدة وفصل دراسي واحد؛ لهذا اقتصر الباحث على سبع عادات لأنها الأكثر ملاءمة للمرحلة العمرية لطلاب الصف الثاني المتوسط، ومناسبة لطبيعة الدراسات الاجتماعية بناء على آراء المحكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وعلم النفس.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني:

ما مهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية ؟

أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي تنميتها في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصف الثاني المتوسط بصورتها الأولية، واتبع الباحث في إعداد القائمة ما يأتي:

١. تحديد هدف القائمة، والمتمثل في تحديد أهم مهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي تنميتها لطلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.
٢. مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة التي أجريت في مجال مهارات التفكير المستقبلي، ومراعاة طبيعة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة.
٣. استطلاع آراء الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس: حيث أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير المستقبلي في صورتها الأولية والتي شملت خمس مهارات رئيسية هي: (مهارة التوقع، مهارة التنبؤ، مهارات التخيل المستقبلي، مهارة التخطيط لحل المشكلات، الاقتراح) ويندرج تحتها مهارات فرعية تصف الأداء المتوقع حدوثه، ثم قام بعرضها على المختصين ، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين)، الذين أبدوا ملاحظاتهم حولها، حيث يرى الكثير منهم حذف مهارة الاقتراح، وكذلك تعديل مهارة التخطيط لحل المشكلات إلى حل المشكلات المستقبلية، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من آراء ومقترحات، انتهى الباحث إلى بناء القائمة لتكون في صورتها النهائية، تضم (٤) مهارات رئيسة، يندرج تحتها (١٧) مهارة فرعية.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث: ما أسس الوحدة الدراسية المقترحة في مقرر الدراسات الاجتماعية بعنوان (الدولة الأموية) للصف الثاني المتوسط في ضوء نموذج جيرلاك وإيلي؟

أ. بناء الوحدة التعليمية وفق نموذج جيرلاك وإيلي:

تم بناء الوحدة التعليمية وفق نموذج جيرلاك وإيلي وعنوانها (الدولة الأموية) وتكونت الوحدة من ستة دروس كما في الجدول رقم (١٠)

جدول (١٠) دروس الوحدة التعليمية

م	الدرس	الموضوعات
١	الأول	نشأة الدولة الأموية
٢	الثاني	أبرز خلفاء الدولة الأموية
٣	الثالث	امتداد الدولة الأموية
٤	الرابع	الفتوحات في عهد الدولة الأموية في المناطق الغربية وبلاد الأندلس
٥	الخامس	الفتوحات في عهد الدولة الأموية في الشرق وبلاد السند
٦	السادس	نهاية حكم الدولة الأموية

وقد تم عرض كتاب الطالب للوحدة التعليمية المعدة على بعض المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وتخصص التاريخ، وأجريت بعض التعديلات وفقاً لآرائهم، وأصبحت الوحدة في صورتها النهائية.

ب. إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة التعليمية:

تم إعداد دليل المعلم لمساعدته في توجيه الطلاب أثناء تعلمهم دروس الوحدة التعليمية وفق نموذج جيرلاك وإيلي، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل أن يتضمن ما يأتي:

١. مقدمة لتوضيح أهدافه، ومحتوياته، واشتملت على وصف لطريقة التدريس، وإرشادات وتوجيهات للمعلم وأنشطة متنوعة.
٢. تمت صياغة الأهداف السلوكية، وأعدت الخطط التدريسية وفق نموذج جيرلاك وإيلي.
٣. تضمنت الخطط التدريسية المعدة وفق نموذج جيرلاك وإيلي ما يأتي:

أ. تحديد محتوى التدريس (المادة أو الخبرات التعليمية).
ب. تحديد الأهداف التدريسية المراد إكسابها من المحتوى للطلاب.
ج. تقدير وتحديد الاستيعاب عن مدى توافر الخبرات السابقة والتي سيبنى عليها معارف جديدة.
د. الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتحقيق الأهداف ونواتج التعلم.
ه. تنظيم وإدارة المجموعات وفق ما تقتضيه إستراتيجية التدريس.
و. تحديد الوقت المحدد لتنفيذ المهام التدريسية بما يحقق الأهداف.
ز. تحديد المكان والبيئة الصفية المناسبة؛ بهدف التفاعل مع الطلاب والخبرات التعليمية بما يحقق الأهداف المحددة.
ح. تحديد المصادر التي يراد الاستفادة منها في مجال البيئة المحيطة.
ط. تقييم تحصيل الطلاب.
ي. التغذية الراجعة لأداء الطلاب والمعلم نفسه وبناء مخطط لتحسين النموذج وكفايته.

وقد تم عرض دليل المعلم على المحكمين، وأجريت التعديلات وفقا لآرائهم، وأصبح الدليل في صورته النهائية، وبذلك يكون الباحث قد قام

ببنـاء الوحـد التعليميـة، ودليـل المعلـم لتدريسـه، وتكـون صالحـه للتطبيـق عـلى طـلاب المجموعـة التجريبيـة.

رابعًـا: عـرض نتائـج السـؤال الرابـع: مـا فاعليـة تدريـس وحـدة (الدولـة الأمويـة) المقترحـة باسـتخدام نمـوذج جيرلاك وإيـلي في تنميـة عـادات العقـل لـدى طـلاب الصـف الثـاني المتوسـط؟

للإجابـة عـن هـذا السـؤال قـام الباحـث باختبـار صحـة الفـرض الأول الـذي ينـص عـلى أنـه " توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى ٠,٠٥ بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيـة (التـي اسـتخدم أفرادهـا نمـوذج جيرلاك وإيـلي) ودرجـات طـلاب المجموعـة الضابطـة (التـي درسـت بالطريقـة المعتـادة) في مقيـاس عـادات العقـل البعـدي في مقـرر الدراسـات الاجتماعيـة ".

للإجابـة عـن هـذا الفـرض وللكشـف عـن دلالـة الفـرق بـين المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة في القيـاس البعـدي لمقيـاس عـادات العقـل لـدى طلاب الصـف الثـاني المتوسـط اسـتخدم الباحـث اختبـار ت للعينـات المسـتقلة Independent Samples T Test.

جدول (١١) اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (ن=٢٥)

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
كلي	الضابطة	٣,٧٢	٠,٥٥٣	-٥,٠٢٢	٠,٠٠٠	٠,٣٤٤
	التجريبية	٤,٣٣	٠,٢٤٨			
المثابرة	الضابطة	٤,٠٠	٠,٧٩٤	-٢,٦٥٦	٠,٠١٢	٠,١٢٨
	التجريبية	٤,٤٧	٠,٣٩٩			
التفكير بمرونة	الضابطة	٣,٨٢	٠,٨٣٩	-٣,٩٨١	٠,٠٠٠	٠,٢٤٨
	التجريبية	٤,٥٧	٠,٤١١			
التساؤل وطرح المشكلات	الضابطة	٣,٥٦	٠,٨١٠	-٥,٨٧٧	٠,٠٠٠	٠,٤١٨
	التجريبية	٤,٦١	٠,٣٧٢			
تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة	الضابطة	٣,٧٠	٠,٧١٧	-٣,٥٣٧	٠,٠٠١	٠,٢٠٧
	التجريبية	٤,٢٧	٠,٣٧٢			
جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	الضابطة	٣,٥١	٠,٧٤٧	-٢,٤٣٦	٠,٠١٩	٠,١١٠
	التجريبية	٣,٩٩	٠,٦٢٢			
التفكير التبادلي	الضابطة	٤,٠٦	٠,٥٧٧	-١,٨٢٣	٠,٠٧٥	٠,٠٦٥
	التجريبية	٤,٣٢	٠,٤١٩			
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	الضابطة	٣,٤٢	٠,٨١٧	-٤,١٣٥	٠,٠٠٠	٠,٢٦٣
	التجريبية	٤,١٩	٠,٤٥٦			

يبـين الجـدول (١١) نتائـج اختبـار ت للعينـات المسـتقلة وهـي كالآتي:

على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل:

يبـين الجـدول (١١) أن قيمـة ت (-٥,٠٢٢) بمسـتوى دلالـة ٠,٠٠٠ وهـي أقـل مـن مسـتوى الدلالـة المقبـول (٠,٠٥)، حيـث كشـفت نتيجـة اختبـار ت أنـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في متوسـط الدرجـة الكليـة لـكل مـن المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة لمقيـاس عـادات العقـل ولصالـح المجموعـة التجريبيـة (ضابطـة ٣,٧٢،

تجريبية ٣٣ , ٤). أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 ، والذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٣٤٤ وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفاً، وهذا يتفق مع دراسة الطائي والسليفاني (٢٠١٤)، ودراسة الشجيري (٢٠١٧)، ودراسة السلامات (٢٠١٧)، وتنمية عادات العقل واكتساب الطلاب لها، اتفق ذلك مع دراسة شعلان (٢٠١٨)، ودراسة محمد (٢٠١٨)، ودراسة متولي(٢٠١٦).

المثابرة:

يبين الجدول (١١) أن قيمة ت (-٢,٦٥٦) بمستوى دلالة ٠,٠١٢ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس عادات العقل (مهارة المثابرة) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٤,٠٠، تجريبية ٤,٤٧). أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية عادات العقل (مهارة المثابرة) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل (مهارة المثابرة)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 ، الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل (مهارة المثابرة)). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,١٢٨ وهو حجم تأثير متوسط حسب مستويات التأثير المذكورة آنفاً.

التفكير بمرونة:

يبين الجدول (١١) أن قيمة ت (-٣,٩٨١) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس عادات العقل (مهارة التفكير بمرونة) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٨٢، تجريبية ٤,٥٧). أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية عادات العقل (مهارة التفكير بمرونة) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل (مهارة التفكير بمرونة)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل (مهارة التفكير بمرونة). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٢٤٨ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

التساؤل وطرح المشكلات:

يبين الجدول (١١) أن قيمة ت (-٥,٨٧٧) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ ، وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس عادات العقل (مهارة التساؤل وطرح المشكلات) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٥٦، تجريبية ٤,٦١) أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية عادات العقل (مهارة التساؤل وطرح المشكلات) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل (مهارة التساؤل وطرح المشكلات)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل (مهارة التساؤل وطرح المشكلات). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٤١٨ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة:

يبين الجدول (١١) أن قيمة ت (-٣,٥٣٧) بمستوى دلالة ٠,٠٠١ ، وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس عادات العقل (مهارة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٧ ، تجريبية ٤,٢٧) أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية عادات العقل (مهارة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل (مهارة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل (مهارة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٢٠٧ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:

يبين الجدول (١١) أن قيمة ت (-٢,٤٣٦) بمستوى دلالة ٠,٠٠١ ، وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس عادات العقل (مهارة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٥١، تجريبية ٣,٩٩)، أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية عادات العقل (مهارة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل (مهارة جمع

البيانات باستخدام جميع الحواس)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل (مهارة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,١١ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

التفكير التبادلي:

يبين الجدول (١١) أن قيمة ت (-١,٨٢٣) بمستوى دلالة ٠,٠٧٥ ، وهي أعلى من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس عادات العقل (مهارة التفكير التبادلي) (ضابطة ٤,٠٦، تجريبية ٤,٣٢)، أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي لا يساهم في تنمية عادات العقل (مهارة التفكير التبادلي) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل (مهارة التفكير التبادلي)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل (مهارة التفكير التبادلي). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٠٦٥ ،وهو حجم تأثير صغير حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

الاستعداد الدائم للتعلم المستمر:

يبين الجدول (١١) أن قيمة ت (-٤,١٣٥) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ ، وهي أعلى من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس عادات العقل (مهارة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٤٢، تجريبية ٤,١٩) أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي لا يساهم في تنمية عادات العقل (مهارة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لمقياس عادات العقل (مهارة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في مقياس عادات العقل (مهارة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٢٦٣ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

خامسًا: عرض نتائج السؤال الخامس: ما فاعلية تدريس وحدة (الدولة الأموية) المقترحة باستخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي استخدم أفرادها نموذج جيرلاك وإيلي) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في اختبار مهارات التفكير المستقبلي البعدي في مقرر الدراسات الاجتماعية ".

للإجابة عن هذا الفرض وللكشف عن دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؛ استخدم الباحث اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples T Test.

جدول (١٢)اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
كلي	الضابطة	١٢,٣٢	٤,٠٠٧	-٧,٥٤١	٠,٠٠٠	٠,٥٤
	التجريبية	١٩,٢٠	٢,١٧٩			
الاختبار	الضابطة	٣,٢٠	١,٠٠٠	-٦,٢٥٩	٠,٠٠٠	٠,٤٥
	التجريبية	٤,٦٤	٠,٥٦٩			
التنبؤ	الضابطة	٢,٢٠	٠,٨٦٦	-٦,١٢١	٠,٠٠٠	٠,٤٤
	التجريبية	٣,٤٨	٠,٥٨٦			
حل المشكلات المستقبلية	الضابطة	٣,٩٢	١,١٥٢	-٦,٨٩٥	٠,٠٠٠	٠,٥٠
	التجريبية	٥,٨٨	٠,٨٣٣			
التخيل المستقبلي	الضابطة	٣,٠٠	١,٤٤٣	-٦,٧٣٦	٠,٠٠٠	٠,٤٩
	التجريبية	٥,٢٠	٠,٧٦٤			

يبين الجدول (١٢) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة، وهي كالآتي:

على المستوى الكلي لاختبار التفكير المستقبلي:

يبين الجدول (١٢) أن قيمة ت (-٧,٥٤١) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ ، وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير المستقبلي، لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ١٢,٣٢، تجريبية ١٩,٢) أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على المستوى الكلي لاختبار التفكير المستقبلي؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير المستقبلي). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٥٤ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا، وهذا يتفق مع دراسة الطائي والسليفاني (٢٠١٤)،ودراسة الشجيري (٢٠١٧)، ودراسة السلامات (٢٠١٧)، وفيما يخص اكتساب مهارات التفكير المستقبلي اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الشمراني (٢٠٢٠)، ودراسة العباس (٢٠١٩)، ودراسة محمد (٢٠١٧)، ودراسة عبدالمجيد (٢٠١٧).

مهارة الاختبار:

يبين الجدول (١٢) أن قيمة ت (-٦,٢٥٩) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ ، وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير المستقبلي (مهارة الاختبار) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٢، تجريبية ٤,٦٤)، أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية التفكير المستقبلي (مهارة الاختبار) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على التفكير المستقبلي (مهارة الاختبار)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير المستقبلي (مهارة الاختبار). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٤٥ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

مهارة التنبؤ:

يبين الجدول (١٢) أن قيمة ت (-٦,١٢١) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ ، وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير المستقبلي (مهارة التنبؤ) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٢,٢، تجريبية ٣,٤٨)، أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية التفكير المستقبلي (مهارة التنبؤ) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على التفكير المستقبلي (مهارة التنبؤ)،؛فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير المستقبلي (مهارة التنبؤ). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٤٤ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

مهارة حل المشكلات المستقبلية:

يبين الجدول (١٢) أن قيمة ت (-٦,٨٩٥) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ ،وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير المستقبلي (مهارة حل المشكلات المستقبلية) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٩٢، تجريبية ٥,٨٨)، أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية التفكير المستقبلي (مهارة حل المشكلات المستقبلية) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على التفكير المستقبلي (مهارة حل المشكلات المستقبلية)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير المستقبلي (مهارة

حل المشكلات المستقبلية). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٥ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفًا.

مهارة التخيل المستقبلي:

يبين الجدول (١٢) أن قيمة ت (-٦,٧٣٦) بمستوى دلالة ٠,٠٠٠ ، وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار ت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير المستقبلي (مهارة التخيل المستقبلي) لصالح المجموعة التجريبية (ضابطة ٣,٠٠، تجريبية ٥,٢). أي يبدو أن التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي يساهم في تنمية التفكير المستقبلي (مهارة حل التخيل المستقبلي) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ومن أجل تحديد فعالية الطريقة المقترحة على التفكير المستقبلي (مهارة التخيل المستقبلي)؛ فقد تم حساب حجم الأثر Effect size عن طريق حسابه من خلال معادلة مربع إيتا η^2 الذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على نموذج جيرلاك وإيلي) على المتغير التابع (متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير المستقبلي (مهارة التخيل المستقبلي). يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٤٩ ، وهو حجم تأثير مرتفع حسب مستويات التأثير المذكورة آنفا.

تفسير النتائج:

أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في عادات العقل ومهارات التفكير المستقبلي، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى الأسباب الآتية:

١. أن التدريس عن طريق نموذج جيرلاك وإيلي جعل الطلاب يعملون على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأنفسهم، وأتاح الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم؛ مما ساعد علي تحسين عاداتهم الدراسية، وتنظيم تفكيرهم وإدراكهم وعملياتهم العقلية، ومن ثم الرفع من مستواهم التعليمي.
٢. التدريس عن طريق نموذج جيرلاك وإيلي أسهم في إكساب الطلاب تطبيقات عملية لمهارات التفكير المستقبلي في المواقف الحياتية وبطرق إبداعية، من خلال ممارسة الطلاب لهذا النموذج الذي يتناسب مع أنماط تعلمهم المفضلة.
٣. فعالية نموذج جيرلاك وإيلي الذي يقوم على إجراءات مخططة ومقصودة وبتسلسل منطقي بغية تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى مراعاته لقدرات الطلاب العقلية التي تحتم عليهم التفكير.
٤. فاعلية التدريس وفق نموذج جيرلاك وإيلي قد جعلت الطلاب في موقف إيجابي متفاعل مع الدرس اعتمادًا على المشاركة بدلا من الموقف السلبي الذي يعتمد على الدرس.
٥. قد يكون استعمال نموذج جيرلاك وإيلي متوافقًا مع المرحلة العمرية ومستوى النضج والنمو العقلي لدى الطلاب؛ مما أدى إلى فهمهم للمادة.
٦. نموذج جيرلاك وإيلي ساعد الطلاب على ممارسة الأنشطة التي تثير التفكير مثل التوقع، التنبؤ، التخيل المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، وكذلك بعض عادات العقل كالمثابرة، التفكير بمرونة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، جمع البيانات باستخدام

جميع الحواس، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر؛ مما ساهم في تنمية قدرة الطلاب على التفكير المستقبلي واكتساب بعض العادات العقلية .

٧. لكون نموذج جيرلاك وإيلي عملية نسقية منتظمة لتصميم أنظمة التدريس يبدأ من تحديد المحتوى التعليمي، وينتهي بالتغذية الراجعة، وما يصاحب ذلك من الأشكال والصور والمهام والأنشطة المتنوعة التي أسهمت بشكل كبير في تفاعل الطلاب، وإكسابهم القدرة على التفكير بشكل عام، والتفكير المستقبلي بشكل خاص بالإضافة إلى عادات العقل المتنوعة.

٨. استخدام أساليب التقويم والتغذية الراجعة كان له أثر في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ولعادات العقل، حيث تعرف الطلاب على جوانب القوة والضعف في أدائهم بهدف تحسينه وتطويره، ومدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المحددة.

التوصيات:

في ضوء النتائج ومناقشتها يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة تضمين مهارات التفكير المستقبلي، وعادات العقل في مقررات الدراسات الاجتماعية، وتنميتها لدى المتعلمين؛ لجعل المتعلم لديه نظرة مستقبلية فيما يواجهه من مشكلات.
- التأكيد على تنظيم الدورات التدريبية لتوظيف نموذج جيرلاك وإيلي في التدريس لمعلمي الدراسات الاجتماعية .

المقترحات:

في ضوء ما سبق من نتائج يقترح الباحث دراسات مستقبلية منها:

- أثر نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات التفكير وعادات العقل في بعض المقررات الدراسية في التعليم العام.
- فاعلية جيرلاك وإيلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الدراسات الاجتماعية.
- المقارنة بين نموذج جيرلاك وإيلي وأحد نماذج التصميم التعليمي في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- فاعلية نموذج كمب وموريسون في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وعادات العقل في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط.
- إجراء بحوث مماثلة لتقصي أثر استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على أنواع أخرى من التفكير لدى الطلاب بمراحل التعليم العام المختلفة.

المراجع:

١. إبراهيم، عماد حسن حافظ (٢٠١٢). أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٢(٢٤)، ص ص: ٤٧٣-٥١٢.

٢. إبراهيم، فاضل خليل، كركجي، روعة بهاء الدين (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٦(٣)، ص ص: ٦١١- ٦٣٣.

٣. إبراهيم، أميرة (٢٠١٢). أثر استخدام نموذجي لاند وكمب في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، (١٠)، ص ص: ٢٠٠- ٢٢٠.

٤. أدورارد كورنيش (٢٠٠٧). الاستشراف: مناهج استكشاف المستقبل، ترجمة: حسن الشريف، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

٥. بار، روبرت، بارث، جيمس ل، شيرمز، س سمويل (٢٠٠٠). تعريف الدراسات الاجتماعية، ترجمة عبد الرحمن بن محمد الشعوان، النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، الرياض.

٦. بارث، جيمس. ل (٢٠٠٤). مناهج المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة النشاطات والمواد التعليمية، ترجمة عبد الله بن إبراهيم العجاجي، الرياض، جامعة الملك سعود.

٧. جاستفسون، كنت، برانش، روبرت (٢٠٠٣). استعراض نماذج التطوير التعليمي، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، مكتبة العبيكان، الرياض.

٨. جامع، حسن (٢٠١٠). تصميم التعليم، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

٩. الجفري، سماح حسن (٢٠١٢). أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٠. حافظ، عماد حسن (٢٠١٥). التفكير المستقبلي، المفهوم، المهارات، الاستراتيجيات، دار العلوم للنشر والتوزيع.

١١. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨). تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

١٢. الرباط، بهيرة شفيق (٢٠١٧). فاعلية برنامج في الرياضيات قائم على أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وحقوق الإنسان لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٠(١٠)، ص ص:١٩٠-٣٣٨.

١٣. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية، ط٢، دار عالم الكتب، مصر.

١٤. زيدان، عبد الرزاق عبد الله، جاسم، ياسر فيصل (٢٠١٦). أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادة، مجلة ديالي، (٧٠)، ص ص: ٢٦٢-٢٨٨.

١٥. سرايا، عادل (٢٠٠٧). التصميم التعليمي والتعليم ذو المعنى رؤية إبستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية،ط٢.عمّان:داروائل للنشروالتوزيع.

١٦. السلامات، محمد خير محمود (٢٠١٧). أثر استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية القدرة على حل المشكلات العلمية والاستقلال المعرفي لدى طلاب الصف الثالث متوسط مختلفي أنماط التعلم، مجلة

رسالة الخليج العربي، (١٤٥) السنة (٣٨)، ص ص: ٤٩- ٦٧.

١٧. سليمان، سليم عبد الرحمن (٢٠١٦). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الفلسفة لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٨٤)، ص ص:٢٠٤ -٢٤٠.

١٨. الشجيري، هبة مروان (٢٠١٧). أثر استخدام أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لهن، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٣٣)، ص ص: ٢٩٨- ٣١٥.

١٩. شعلان، مريم أحمد (٢٠١٨). تأثير التدريس باستخدام مبادئ تريز TRIZ على تنمية عادات العقل لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، ١٨(١)، ص ص: ١٠٩٧ - ١١٢٦.

٢٠. الشمراني، محمد عوض (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) في تنمية التفكير المستقبلي ومهارات القرن الحادي والعشرين وعادات العقل لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

٢١. الطائي، فاضل خليل، السليفاني، ستار جبار (٢٠١٤). فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الحادية عشرة الإعدادية في مادة التاريخ وعادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٣(٤)، ص ص: ١٢٢-١٤٣.

٢٢. العبادي، ماجد عبد الله (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في التحصيل وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول متوسط، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، (٢٠٥)، ص ص: ٢٩٧ - ٣٢١.

٢٣. العباس، شادية إبراهيم إسماعيل (٢٠١٩). أثر استخدام نموذج مكارثي 4MAT في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية، (٢٧)، ص ص: ٢٧٨-٢٤٩.

٢٤. عبدالسلام، مندور (٢٠١٦). تنمية مهارات التفكير الإطار النظري والتطبيق العملي، ط٢، دار النشر الدولي، الرياض.

٢٥. عرنوس ، محمد السيد (٢٠١٨) . فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الخامس ، مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، ع (٢٣) ، ص ص : ٦١٤- ٦٤٦.

٢٦. قطامي، نايفة (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

٢٧. عبد المجيد، هند أحمد أبو السعود (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى

طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، ٤(١٨)، ص ص: ٤٠٧-٤٣٨.

٢٨. قطامي، يوسف، أبو جابر ماجد، قطامي، نايفة (٢٠٠٠). تصميم التدريس، ط١. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩. متولي، شادية عبد الحليم (٢٠١٦). بناء وحدة دراسية في التاريخ قائمة على عادات العقل لتنمية مفاتيح التفكير للطالبات الفائقات بالمرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٨٣)، ص ص: ١٤٩- ١٩٥.

٣٠. محمد، أيمان جمال سيد (٢٠١٩). تطوير منهج الجغرافيا في ضوء بعض تحديات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية، ١١٩(٣٠)، ص ص: ٥٨١-٦٢٠.

٣١. محمد، خلف الله حلمي (٢٠١٨). تطوير منهج الرياضيات للمرحلة الإعدادية في ضوء مبادئ برنامج كورت لتنمية بعض عادات العقل، المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر: تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقق ثقافة الجودة، الجمعية المصرية التربويات الرياضيات، ص ص: ٢٤٤ - ٢٦٤.

٣٢. محمد، ولاء أحمد غريب (٢٠١٧). وحدة مقترحة في ضوء علم الاجتماع الآلي لتنمية التفكير المستقبلي والاتجاه نحو مادة علم الاجتماع لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٨)، ص ص: ٧٦-١٢٤.

٣٣. محمود، نيفين محمد (٢٠١٨). أثر استراتيجية التفكير التماثلي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٩٨)، ص ص:٨٥-١٢٤

٣٤. المطيري، وفاء سلطان (٢٠١٨). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٦١)، ص ص: ٥٣-٧٧.

٣٥. معشي، خالد محمد، الجبر، جبر محمد (٢٠١٨). مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في أنشطة تقويم الأداء في دليل معلم العلوم للتقويم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٣١(١)، ص ص: ١٧٣-١٩٦.

٣٦. المقحم، إبراهيم مقحم (٢٠١٩). تحليل محتوى مقرر الاجتماعيات التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٣٣(١٣١)، ص ص: ٥٩-٩٩.

٣٧. موريسون، غازي ر، روس ستيفن م، كيمب، جيرولد إي (٢٠١١) تصميم التعليم الفعال، ترجمه أماني الدجاني. الرياض: مكتبة العبيكان.

٣٨. نصر، حسن أحمد محمود (٢٠٠٩). المدخل إلى تصميم التعليم، ط١. جدّة: دار خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات.

٣٩. نزال، شكري حامد (٢٠١٦). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

٤٠. نوفل، بكر محمد (٢٠١٠). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع مترجمة :

1. Ibrahim, Imad Hassan Hafez (2012). The effect of interaction between the methods of presentation of content and the pattern of intelligence in the development of future thinking in the subject of social studies among students of the second level of basic education, Arab studies in education and psychology, the Arab Educational Association, 2 (24), pp. 473-512.
2. Ibrahim, Fadel Khalil, Karkji, Roah Bahaa El -Din (2014). The effect of using of reciprocal teaching strategy in developing natural intelligence among students of the Department of Geography at the Faculty of Basic Education at Mosul University, Journal of Educational Sciences, King Saud University, 26 (3), pp. 611-633.
3. Ibrahim, Amira (2012). The effect of using Land and Camp models on the achievement and retention of information among second-grade students in biology, Journal of Human Sciences, Babylon University, College of Education for Human Sciences, (10), pp. 200-220.
4. Edward Cornish (2007). Anticipation: Methods for Exploring the Future, translated by: Hassan Sharif, Arab House for Science Publishers, Beirut.
5. Earnus , muhamad alsayid (2018). faeiliat tasawur muqtarah limanhaj aldirasat alaijtimaeiat fi tanmiat altafkir almustaqbalii ladaa talamidh alsafi alkhamis, majalat kuliyat altarbiat , kuliyat altarbiat , jamieat bursaeid , e (23) , si: 614-646.
6. Bar, Robert, Barth, James L, Shermes, S Samwail (2000). Definition of social studies, translated by Abdul Rahman bin Muhammad Al -Shawan, scientific publishing and printing presses at King Saud University, Riyadh.
7. Barth, James. L (2004). Curricula of social materials for the primary and Intermediate levels, activities and educational materials, translated by Abdullah bin Ibrahim Al -Ajaji, Riyadh, King Saud University.
8. Jasifson, Kent, Branch, Robert (2003). Review of educational development models, translated by Badr bin Abdullah Al -Saleh, Al -Obeikan Library, Riyadh.
9. Gamih, Hassan (2010). Education Design, 1st Edition, Dar Al -Fikr, publishers and distributors, Jordan.

Magazine, (70).

16. Zidan, Abdul -Razzaq Abdullah, Jassim, Yasser Faisal (2016). The impact of the Geralak and Eli model on the achievement of the fourth grade students on the subject of history and their motivation towards the subject, Diyala Magazine, (70).

17. Saraya, Adel (2007). Instructional design and meaningful education: an applied epistemological vision in light of the theory of information processing with human memory, 2nd ed. Amman: Wael House for Publishing and Distribution.

18. Salamat, Muhammad Khair Mahmoud (2017). The impact of using of Gralak and Eli model on developing the ability to solve scientific problems and cognitive independence among third-grade students, average different learning patterns, the Arab Gulf Message Magazine, (145) year (38), pp. 49-67.

19. Suleiman, Salim Abd al-Rahman (2016). The effectiveness of using mind maps in teaching philosophy to develop achievement and some habits of mind among secondary school students, Journal of the Educational Society for Social Studies, (84), pp. 204-240.

20. Al-Shugairi, Heba Marwan (2017). The impact of using the Gerlak and Eli model on the achievement of fourth-grade students in biology and the development their of critical thinking, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,

10. Al-Jafri, Samah Hassan (2012). The effect of using strange pictures and drawings of creative ideas to teach science course on developing achievement and some habits of mind among first-grade students in the middle school in Makkah Al-Mukarramah, unpublished Ph.D. thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

11. Hafez, Imad Hassan (2015). Future thinking, concept, skills, strategies, Dar Al Uloom for Publishing and Distribution.

12. Al -Haila, Muhammad Mahmoud (2008). Education design theory and practice, 4th edition, Dar Al -Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Jordan.

13. Ar-rabat, Bahira Shafiq (2017). The effectiveness of a program in mathematics based on the dimensions of sustainable development for the development of future thinking skills and human rights among students of the higher grades in the primary stage, the Mathematics Educational Magazine, the Egyptian Society for Mathematics Education, 20 (10).

14. Zayton, Hassan Hussein (2001). Teaching design is a systematic vision, 2nd edition, Dar Al -Alam Books, Egypt.

15. Zidan, Abdul -Razzaq Abdullah, Jassim, Yasser Faisal (2016). The impact of the Geralak and Eli model on the achievement of the fourth grade students on the subject of history and their motivation towards the subject, Diyala

(2019). The impact of the using of Mc-Carthy model in teaching mathematics on the development of future thinking skills among sixth-grade primary students, Journal of the College of Education, Port Said University, College of Education, (27), pp. 278-249.

26. Abdul Salam, Mandour (2016). Development of thinking skills theoretical framework and practical application, 2nd edition, International Publishing House, Riyadh.

27. Qatami, Nayfeh (2004). Effective Teaching Skills, 1st Edition, Dar Al-Fikr Publishers and Distributors, Jordan.

28. Abdul Majeed, Hind Ahmed Abu Al-Saud (2017). The effectiveness of a proposed program based on social constructivist theory to develop future thinking skills and achievement motivation among secondary school students, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts and Educational Sciences, 4(18), pp. 407-438.

29. Qatami, Youssef, Abu Jaber Majid, Qatami, Nayfeh (2000). Teaching design, 1st edition. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

30. Metwally, Shadia Abdel Halim (2016). Building a study unit in history based on the habits of the mind to develop the keys to thinking for the high school students in the secondary level, Journal of the Educational Society for Social Studies, (83), pp. 149-195.

University of Babylon, (33).

21. Shaalan, Maryam Ahmed (2018). The effect of teaching using TRIZ principles on developing the habits of mind for preparatory stage students, Journal of the College of Education, Kafr El-Sheikh University, College of Education, 18 (1), pp. 1097-1126.

22. Al-Shamrani, Muhammad Awad (2020). The effectiveness of an enrichment program based on the Next Generation Science Standards (NGSS) in developing future thinking, twenty-first century skills, and habits of mind among gifted students in the intermediate stage, unpublished PhD thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Makkah Al-Mukarramah.

23. Al-Tai, Fadel Khalil, Al-Silifani, Star Jabbar (2014). The effectiveness of an instructional learning design according to the Gerlak and Eli model in acquiring temporal concepts among eleventh preparatory students in the subject of history, habits of mind and historical empathy for them, the Specialized International Educational Journal, Simat House for Studies and Research, 3(4).

24. Al-Abadi, Majed Abdullah (2018). The effectiveness of using Gerlak and Eli model in the achievement and development of creative reading skills for first-grade intermediate students, Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, College of Education, (205), pp.: 297-321.

25. Al -Abbas, Shadia Ibrahim Ismail

Psychology Thesis, King Saud University, Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, (61), pp. 53-77.

36. Maashi, Khaled Muhammad, Al-Jabr, Jabr Muhammad (2018). The level of inclusion of scientific inquiry features in performance evaluation activities in the science teacher's guide to evaluation in the primary and intermediate stages in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational Sciences, King Saud University, 31 (1), pp. 173-196.

37. Al-Muqahim, Ibrahim Muqahm (2019). Analysis of the content of the social studies course in secondary education, the course system in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future thinking skills, the Educational Journal, Kuwait University, Scientific Publication Council, 33 (131), pp. 59-99.

38. Morrison, Ghazi R, Ross Stephen M, Kembe, Gereold E (2011) Designing of Effective Education, translated by Amani Al -Dajani. Riyadh Al -Obeikan Library.

39. Nazzal, Shokry Hamed (2016) Social Studies Methods and its Teaching Principals. 1st edition, University Book House, Al Ain, UAE

40. Nofal, Bakr Muhammad (2010). Practical applications in the development of thinking using the habits of mind. Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

31. Muhammad, Iman Jamal Sayed (2019). Developing the geography curriculum in light of some challenges of the twenty-first century to develop future thinking skills among high school students, Journal of the College of Education, Benha University, College of Education, 119 (30), pp. 581-620.

32. Mohammad, Khalaf Allah Helmy (2018). Development of the mathematics curriculum for the preparatory stage in light of the principles of the Kurt Program to develop some of the habits of Mind, the sixteenth annual scientific conference. Development of learning of mathematics to achieve the culture of quality, the Egyptian Booking Association Mathematics, pp. 244-264.

33. Mohammad, Walaa Ahmed Gharib (2017). A proposed unit in the light of automated sociology for the development of future thinking and the trend towards sociology for secondary students, the educational association for social studies, the Educational Society for Social Studies, (18), pp. 76-124.

34. Mahmoud, Nevin Mohamed (2018). The impact of analogical thinking strategy in teaching social studies to develop the habits of Mind for the second-grade intermediate school students, Journal of the Educational Society for Social Studies, (98), pp. 85-124.

35. Al-Mutairi, Wafa Sultan (2018). Analysis of the content of the physics course for the first secondary grade in the light of future thinking skills, Education and

المراجع الأجنبية:

1. Gerlach, V.S., Ely, D.P. (1980). Teaching & Media: A Systematic Approach (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Incorporated
2. Nilufer Y. Kose, Dilek Tanisly: 2014, Primary School Teacher Candidates, Geometric
3. Habits of Mind, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(3): 1220- 1229, Educational Consultancy and Research Center, Anatolia University, Turkey.
4. Costa, Arthur L, Kallick, Bena O: 2009, Habits of Mind across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers, ERIC Number: ED531508, ISBN: (ISBN-978-1-4166-0763-2), P. 236.
5. Arshavskiy. Marina (2013). Instructional Design E-Learning, Essential guide to creating successful e-learning courses
6. Gorden,m(2011).mathematical habits of mind, promoting students thoughtful considerations ,journal of curriculum studies ,43(4)
7. Valerie. V (2008). A Global village is A small world, Rout Ledge Taylor & Francis Group, 30(1) pp 20-35

فاعلية تلقي الشعر في تويتر (الشاعر السعودي أنموذجًا)

The efficacy of receiving poetry on Twitter (The Saudi poet as a model).

د. نورة محمد البشري
أستاذ الأدب والنقد المشارك في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
Norahalbishri1@gmail.com

Dr. Norah Mohammed Al Bashri
Assistant Professor of Princess Nora.
Norahalbishri1@gmail.com

https://doi.org/10.56760/QBLV1575

ملخص البحث

تكشف هذه الدراسة عن أهمية الإعلام الجديد متمثلا في تويتر، حينما أخذ الشعراء ينشرون نتاجهم الإبداعي ويشهرونه في هذا المنفذ الرقمي، مما فتح المجال أمام المتلقي ليكون شريكًا في العملية الإبداعية، أي يشارك المبدع في كثير من الرؤى الإبداعية والتخيلات الفكرية، ليتغير بذلك دوره من مستهلك لا سلطة له على النص إلى منتج له، فقدم بذلك دورًا متميزًا ومتقدمًا عجز عنه الإعلام التقليدي، وقد قدمت هذه الدراسة مقومات التلقي الرئيسة متضمنة : أفق التوقع، وأنواع القراء، ثم الفراغات، حيث يركز الأول على قراءات نقدية متعاقبة للعمل الأدبي وفقًا لتأويله، أما الثاني: فيهتم بالنص، وخريطة تلقيه، ونوعية القارئ الأكثر حضورًا وتأثيرًا في صياغة الخطاب، ثم الفراغات التي تتكفل بإعطاء دلالات متعددة للنص عبر عملية ملء الفراغات أو ما يسمى البياض..

الكلمات المفتاحية:
التلقي- القارئ الضمني- أفق التوقع- الفراغات- الشاعر السعودي.

Abstract

This study reveals the importance of the new media represented by Twitter, when poets began to publish and popularize their creative output in this digital outlet. This paved the way to the recipient to be a partner in the creative process, i.e., the creator participates in many creative visions and intellectual fantasies, so that; he can change his role as a consumer who has no power over the text to a producer. Thus, he presented a distinguished and advanced role that the traditional media was unable to do. This study presented the most important elements of reception, including: forecast horizon, types of readers, and then the gaps. The first focuses on successive critical readings of the literary work according to its interpretation, while the latter focuses on the text, the map of its reception, and the type of reader who is most present and influential in formulating the discourse. Then, there are the gaps that provide multiple connotations to the text through the process of filling the gaps or the so-called blank.

Keywords:
reception - implicit reader - forecast horizon - gaps - Saudi poet.

مقدمة:

حرص النقد الحديث على أن يسند للمتلقي دورًا لا يستهان به، على نحو يخرجه من إطار التلقي السلبي، إلى تلَّقٍ أكثر فاعلية في عملية القراءة، فيصبح قادرًا على الدخول في النص والاندماج فيه، وتوليد دلالات جديدة له، وهذا يعني تركيز المتلقي على التأثير الجمالي للنص، وقدرته على التعاطي معه عبر قراءة تحليلية فاعلة.

وفي ظل تحولات ما بعد الحداثة، ومع ظهور الثورة التكنولوجية، وتنوع المنافذ الإعلامية للأدب، وتحول التواصل المعرفي والإبداع التعبيري من الكتابة الورقية إلى الكتابة الرقمية، فقد زاد الاهتمام بالمتلقي؛ إذ أصبح التواصل معه أسرع وأسهل، ولعل سهولة التواصل وسرعته دعت البعض إلى القول بأن نظرية التلقي "قد وجدت بيئة مناسبة تستطيع أن ترى فيها آراءها النظرية حقيقة ماثلة أمامها"(البريكي، ٢٠٠٦م: ص١٥٩)، وهذا الاحتفاء بالمتلقي أظهر عددًا

من المسميات في أوساط الإعلام الجديد، منها "الزائر - المشارك- المتفاعل- المتواصل- المغرد، الذي استطاع التفاعل مع المرسل لتحقيق التفاعل الفوري"(عوض، ٢٠١٨م: ص٣٩-٤٠).

وقد اختصرت الوسائل الرقمية كثيرًا من الوقت والجهد على كل من المتلقي والمبدع، أي أن تكنولوجيا المعلومات والكتابة الرقمية لم تقف بجانب الأديب فحسب، بل ناصرت المتلقي حين وفرت له وسائل التفاعل الثقافي التي تصله بالعمل الأدبي، وتعينه على استدراجه وتذوقه إلى درجة تجعله مساويًا للمبدع في إنتاج النص.

وانطلاقًا من كل ما سبق أصبح التوجه لدراسة العمل الأدبي، وآليات تلقيه ضمن المنافذ الجديدة ضرورةً ملحةً؛ لأن" تعدد الوسائط في هذا الإعلام، مكنته من أن يؤدي أدوارًا متميزةً ومتقدمةً جدًا عجز الإعلام التقليدي عن القيام بها"(فياض، ٢٠١٩م: ص١٠)، ولعل تطبيق تويتر يعدُّ من أهم هذه الوسائط، فهو من أكثرها استقطابًا لفئة المثقفين والمبدعين باختلاف توجهاتهم الأدبية؛ بل إن الأندية الأدبية والثقافية قد اتخذت لها حسابات رسمية "على صفحات تويتر تبث من خلالها أنشطتها الأدبية والنقدية، وتعرض أمسياتها، وأصبوحاتها المباشر منها، والمسجل"(العتيبي، ١٤٤١ه: ص١٩٢)، إضافةً إلى وجود حسابات رسمية على تويتر لكل من أقسام اللغة العربية في الجامعات السعودية، وكرسي الأدب السعودي، والجمعية العلمية السعودية للأدب العربي، وغيرها من المؤسسات والجهات التي تعنى بالشعر، وهذا يعني أن تويتر قد أصبح "معادلًا (للسوق الشعري) المتذهن في الذاكرة العربية" (الحسامي، ١٤٤١ه: ص١٥)، يتسع لتجارب الشعراء الفكرية والفنية، ويضمن انتشار إبداعهم على المستويين الداخلي والخارجي، كما يكون حلقة تواصل فعال بينهم وبين الجمهور باختلاف مستوياتهم.

أسباب اختيار الموضوع:

١. مواكبة النقلة الجديدة في الأدب الإلكتروني، أو ما يسمى بالأدب الرقمي لكونه أصبح منبرًا أدبيًا، وسلطةً ثقافيةً، لا يمكن تجاهلها، استفاد منه الشعراء في النشر، والتواصل، مما جعل منه أرضًا خصبة للدراسات النقدية.
٢. الاهتمام بالشعر السعودي وأدبائه، والوقوف على تجربتهم في النشر الإلكتروني، من حيث إبراز دور المتلقي في الوسائط الجديدة، التي صنعت تلقيًا مباشرًا بين الأديب والقارئ يمكن تسميته بالتلقي الرقمي.
٣. رصد أهم جماليات التلقي في الإعلام الجديد من خلال تويتر، والكشف عن آلياته في التلقي والتعبير.

أهداف الدراسة:

١. إبراز دور التلقي والقراءة الفاعلة في قراءة النص الشعري على تويتر.
٢. بيان المقومات الرئيسة لتلقي النص، وقراءته وفق نظرية التلقي.
٣. الكشف عن مدى تأثر النص الشعري فنيًا بالوسيط الرقمي، ومن ثم التأثير في المتلقي.

وستسعى هذه الدراسة لإبراز دور القارئ في تلقي شعر الشعراء السعوديين على تويتر "بوصفهم من أكثر الشعراء نشرًا للتجارب الإبداعية في هذه الوسائل الإعلامية الحديثة ولا سيما تويتر"(العتيبي،١٤٤١ه: ص٢٥)، وهذا يعني انطلاق فرضية تشكل جمهور واسع لتغريدة الشاعر السعودي، وتأسس قارئٍ ضمني ذي فاعلية في إعادة إنتاج النص، وآخر قصديٍّ يتلقى

التغريدة تلقيًّا مباشرًا فيقوم بالإعجاب، أو النقد، أو التعليق.

وللوصول إلى قراءة وافية لشعر الشاعر السعودي على تويتر وكيفية تلقي شعره، لابد من طرح عدد من الإشكالات: الفراغات، والقارئ الضمني، وأفق التوقع، "الأول يتحدث عن نص يرسم خريطة تلقيه أو يقترحها، والثاني يتحدث عن قراءات نقدية متعاقبة ستشكل تاريخًا للأدب، وفقًا للقراءة". (هذيلي، ٢٠١٧م: ص ١٦٠)

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية تويتر، بوصفه منصةً إعلاميةً، حظي بها المتلقي بمنزلة كبيرة ليتحول دوره من التهميش إلى الصدارة، حيث يعد تويتر من أنسب المنافذ الإلكترونية الجديدة التي تطبق عليها نظريات التلقي، فالشاعر يطرح شعره لجمهور تويتر المتفاوتين في تلقي النص لتفاوت ثقافتهم وخبراتهم، مما يجعل هذا الشعر قابلًا لقراءاتٍ متعددة، تكشف عن جماليات التلقي بصورة مباشرة، وتمثل مواجهة بين المبدع والجمهور، ويمكن رصد آلياته بصورة حالية، لتزود المدونة النقدية في الشعر السعودي خاصة والشعر العربي عامة بدراسة جديدة تتأسس على تمثلات جماليات التلقي.

أسئلة البحث:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على عدد من الأسئلة البحثية، وهي:

١. كيف يكون التفاعل مع النص على تويتر، وكيف يمكن الكشف عن تمظهرات جماليات التلقي عند الشعراء السعوديين التويتريين؟
٢. ما مدى تأثير القضايا التي انشغل بها الشاعر السعودي على تحفيز أفق القارئ في الوسائط الجديدة؟
٣. هل استطاع تويتر أن يخرج المتلقي من دائرة القراءة السلبية للنص؟
٤. هل يمكن القول إن عصر تويتر هو العصر الزاهي للمتلقي بخلاف الأدب الشفهي أو الورقي؟

حدود الدراسة:

تمحورت الدراسة كما هو من عنوانها حول الكشف عن جماليات التلقي في شعر الشاعر السعودي التويتري، حيث اخترت عينة من شعر الشاعرات والشعراء السعوديين الذي غردوا على تويتر بشعرهم في الفترة (٢٠١٥م-٢٠٢٢م)، لكون هذه العينة تمثل الخطاب الإبداعي لشريحة من المجتمع الأساس في هذه الوسيلة التواصلية، التي تعكس سلطة الثقافة المعاصرة لوسائل الاتصال الجماهيري.

الدراسات السابقة:

يمكن رصد أهم الدراسات التي تطرقت لجمالية التلقي في الأدب السعودي بشكل عام والشعر بشكل خاص على فضاء تويتر ما يأتي:

١. الأشكال الأدبية الوجيزة في فضاء تويتر، نوال السويلم، النادي الأدبي بالرياض، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ٢٠١٧م، وقد تناولت هذه الدراسة التغريدات الشعرية والنثرية لعدد من الأدباء السعوديين، كما ناقشت عددا من الجماليات الأسلوبية للتلقي التويتري، غير أنها لم تفصل القول في جماليات التلقي وفرضياته التي تصنع له خصوصيته الجمالية، على نحو: أفق التوقع الذي يمتد عبر مصطلحات نقدية متل: الفجوة ومسافة التوتر والفراغات، وهو ما أسهبت فيه

الدراسة الحالية.

٢. مضامين السجال الشعري في تويتر فواز اللعبون أنموذجًا، بدرية إبراهيم السعيد، مؤتمر الإعلام الجديد، واللغة العربية، ١٤٤٠هـ، ٢٠١٩م، على الرابط: https://t.co/MpKX-wvCtLj ، والدراسة المذكورة دراسة موضوعية لا فنية، ركزت على شاعر واحد، واقتصرت الدراسة فيها على مضامين السجال الشعري بين الشاعر وغيره، دون التطرق لجماليات التلقي في تويتر، وانعكاسها على قيمة المضامين أثناء التلقي.

٣. الجهود الشبابية الأدبية في التقنيات الحديثة، د. إبراهيم بن عبد الله السماعيل، ملتقى قراءة النص الخامس عشر، النادي الأدبي بجدة، ١٤٤٠هـ، ٢٠١٩م، (وصلني من المؤلف)، ولم يتطرق هذا البحث لجماليات التلقي المعروفة، مثل: أفق التوقع والانتظار، وأنواع القراء، والفراغات، وكان استقراءً عامًا لأنواع التغريدات، وبعض جمالياتها كالتناص.

٤. التغريدة الشعرية وأثرها على المشهد الرقمي للأدب- فواز اللعبون أنموذجًا، إيمان صبحي دلول، رسالة دكتوراه مقدمة إلى الجامعة الإسلامية بغزة ١٤٣٩هـ، على الرابط: https://emoodle.ucst.edu.ps/journal/index.php/ucst1/article/view/39/12 ، والدراسة المذكورة تقتصر على شاعر واحد ، وتركز على السجال الشعري بين الشاعر وغيره من المتلقين، وخلت من الطرح النقدي لجماليات التلقي.

٥. فاعلية التلقي في تشكيل خطاب التغريدة الشعرية - قراءة في ديوان (على أغصان تويتر)، عبد الحميد الحسامي. مؤتمر الإعلام الجديد واللغة العربية، (٢٠-٢٢، ربيع الأول ١٤٤١هـ)، على الرابط: https://www.iu.edu.sa/up-loads/files/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A7%D8%A8%D8%B9_2_(0).pdf ، وهذه الدراسة وإن اقتربت من موضوع البحث في الطرح النقدي إلا أنها اقتصرت على شاعر واحد فقط، بينما تناول هذا البحث عددا من الشعراء، مما يعكس تجارب إبداعية متعددة، تتمظهر فيها فضاءات أسلوبية، وبنى لغوية، ورؤى فكرية متنوعة.

٦. شعر أحمد الهلالي التويتري وجماليات التلقي، هيفاء راشد الجهني، مؤتمر الإعلام الجديد واللغة العربية، (٢٠-٢٢، / ٣/ ١٤٤١هـ)، على الرابط السابق، وهي كسابقتها تقتصر على شاعر واحد فقط.

٧. تلقي النقاد للشعر السعودي في تويتر، أحمد ماطر اليتيمي، مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، العدد ١٠، ابريل، ٢٠٢١م. على الرابط: https://journals.iu.edu.sa/ALS/Main/Article/2425 وهذه الدراسة تقتصر على مشاركات النقاد فقط دون القارئ العادي.

وبهذا العرض يكون موضوع الدراسة مختلفًا عن الدراسات السابقة لكونه يتسع لعدد من الشعراء، ويركز على جماليات التلقي من خلال التمثلات الجمالية لنظرية التلقي.

منهج البحث:

ستعمد هذه الدراسة إلى الاستفادة من نظرية التلقي وفرضياتها، وبخاصة أفق التوقع وكسره، بهدف تبيان أثره في المتلقي، وانعكاسه على قيمة المضامين في أفق القارئ، مما يسقط الضوء على اشتغالات قراءة النص الأدبي ويفسرها، إضافة إلى الاستعانة بالتذوق الخاص للنص الشعري (نظرية التأويل والتلقي).

خطة البحث:

تكونت الدراسة من مقدمة وفيها أهداف الدراسة ومنهجيتها ومشكلة الدراسة والأسئلة التي تطرحها، والدراسات السابقة، ثم مهاد نظري (نظرية التلقي حدودها وآفاقها)، وبعده ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: أفق الانتظار (أفق التوقع): (إيحائية اللغة - المفارقة - التناص)

المبحث الثاني: أنواع المتلقين:(المتلقي الصريح) - (المتلقي الضمني).

المبحث الثالث: الفراغات، ثم الخاتمة والنتائج.

مهاد نظري (نظرية التلقي حدودها وآفاقها)

حاول النقد الحديث الخروج عن قصور المناهج السياقة التي بجَّلت العوامل الخارجية، وكذلك قصور المناهج النسقية التي ركزت على سلطة النص، حيث دعا البنيويون إلى موت المؤلف ونبذه، فاتجه النقد إلى أدوات أخرى في قراءة النص تهتم باستجابة القارئ، ورد فعله تجاه النص، فكانت نظرية التلقي التي رفعت من شأن المتلقي كرد فعل للنقد البنيوي، أي "أن نظرية التلقي تشير على الإجمال إلى تحولٍ عام من الاهتمام بالمؤلف والعمل إلى النص والقارئ"(هولب، ١٩٩٤م: ص٣٣)، ومن هنا أصبحت ثلاثية: (المبدع- النص- المتلقي)، من ركائز العملية النقدية.

وهذا التغير في تحديد دور المتلقي حدا ببعض الدراسات إلى تقسيم العصر الأدبي إلى ثلاث لحظات: "لحظة المؤلف وتمثلت في نقد القرن التاسع عشر (التاريخي، النفسي، الاجتماعي...، ثم لحظة النص: التي جسدها النقد البنائي في الستينات من هذا القرن، وأخيرًا لحظة القارئ أو المتلقي كما في اتجاهات ما بعد البنيوية ولا سيما نظرية التلقي في السبعينات منه." (موسى، ٢٠٠١م: ص٣٢).

ودلالات التلقي ذات جذور راسخة منذ العصور الوسطى، وذلك من خلال مفهوم (الهرمينوطيقيا)، الذي هو محاولة لإحياء التلقي والتأويل " كنشاط وأسلوب منهجي فلسفي، غني بأبعادٍ وتجلياتٍ تدعو إلى فاعلية التوظيف والاستخدام في مختلف القضايا والمسائل، التي لطالما ارتطمت بجدار موصد"(برقراق،٢٠٢١م: ص١٢٢)، ومن ثم "تقريب البعيد، وإحالة غير المألوف إلى المألوف"(ناصف، ٢٠٠٠م: ص٢٢)، كما أن (السفسطائيين) الذين اهتموا بالجدل والمنطق اهتموا بالسامع، وباستراتيجيات التأثير فيه، "فقد كانت غاية الخطابة في المقام الأول هي إقناع المستمع، فكشفوا بذلك عن أول أصل من أصول الاستجابة" (خضر، ١٩٩٧م : ص٢٥) ، ثم تطورت هذه النظرية في نقد الشاعر الروماني (هوراس) "حين اهتم بالقيمة المعيارية ... للمبدأ المرافق الذي يحدده مصطلح اللياقة كما ورد في النقد الأرسطي" (ويمزات وبروكس، ١٩٧٣م: ص١٢١) ، وهو ما يعرف عند العرب بمراعاة مقتضى الحال، وبعد ذلك تطورت نظرية التلقي ومبدأ الاستجابة في العصر الوسيط من خلال الفلاسفة الروحيين الذين أن ذهبوا إلى أن "المتعة الجمالية لا تنسجم فقط مع الحواس، بل مع كامل طبيعة الإنسان، وبخاصة العقل باعتباره مسير الحواس ومفسرها" (ويمزات وبروكس، ١٩٧٣م: ص ١٨٠).

ولو أردنا تتبع حركة هذه النظرية في النقد العربي القديم لوجدنا أن جهود النقاد القدامى كبيرة ولا مجال لإنكارها، وبخاصة منذ القرن الثالث الهجري، وحتى ولو لم نعثر على إشارة أو مُؤلَّفٍ يحمل عنوان (نظرية التلقي)، إلا أنه تم الالتفات إلى المتلقي من خلال علوم البلاغة،

فكان هناك اشتراطات تراعي المتلقي من حيث مراعاة مقتضى الحال وأن لكل مقام مقال، وكان هناك اهتمام بمميزات النص الجميل الذي يتلذذ به السامع وقت استقباله، ويمكن الإشارة إلى بعض آراء النقاد القدامى حول التلقي والمتلقي.

فقد ظهر واضحًا اهتمام الجاحظ بالمتلقي، والتفاته إلى العلاقة بين المتلقي(السامع) والنص حين ذهب إلى أن المعول عليه في استقبال النص هو استحسان السامع أو انصرافه عنه، ورأى أنه يجب على الأديب ألَّا يعجب بثمرة عقله أو ثقته بنفسه فيما تجود به قريحته، بل عليه أن يجعل حرص الجمهور على ما يقول أو زهدهم فيه مقياسه الذي لا يكذب، وسبيله في البقاء في هذه الصناعة أو تركها. (الجاحظ، د.ت)

وهذا ابن قتيبة ينبه إلى أهمية المقدمات الشعرية كالغزل والنسيب التي تثير انتباه المتلقين فيقبلون على الشاعر، الذي "إذا علم أنه قد استوثق من الإصغاء إليه، والاستماع له، عقَّبَ بإيجاب الحقوق، ورحل في شعره، وشكا النصب والسهر"(ابن قتيبة، د.ت: ص٧٥) أما ابن طباطبا فقد ذهب إلى أن النص الجميل هو الذي يقبل عليه القارئ "فيلتذ الفهم بحسن معانيه، كالتذاذ السمع بمونق لفظه"(ابن طباطبا، ١٩٨٨م: ص١٠)، وهذا يعني عند ابن طباطبا "إن القصد من النص مخاطبة الفهم وأدواته في ذلك الحسن أو (الجمال) (مومني، د.ت: ص١٣٦)، مما يحقق نصًا مكتملاً قادرًا على التأثير في المتلقي ليعمل بعد ذلك الاستقبال على نقده وتأويله.

ويشير الآمدي في كتابه (الموازنة) إلى الطريقة التي سيتبعها في موازنته من حيث ذكر محاسن ومساوئ الشاعرين ثم سيترك الحكم للقارئ، وهذا يعني أنه يعلي من شأن المتلقي، ويجعل له مساحة واضحة في إصدار الحكم (الآمدي، ١٩٩٤م)، وربط عبد القاهر الجرجاني معرفة مواطن التفاوت بين نظم وآخر بالاحتكام إلى ذوق المتلقي، واشترط هذا الذوق لدى المتكلم والسامع (أي المنتج والمتلقي) للوصول إلى مزية القول. (الجرجاني، د.ت).

وعندما نصل إلى العصر الحديث نجد أن هذه النظرية قد نشأت مع نهاية الستينات من القرن العشرين في (ألمانيا) على يد رواد مدرسة (كونستانس) عام (١٩٦٦)م، وعلى رأسهم (هانز روبرت ياوس)، (وفولفغانغ إيزر)، اللذان قدما أطروحات جديدة، غيَّرت مسار الدراسات النقدية بتحديد فعالية القراءة من خلال دور المتلقي في إنتاج العملية الإبداعية، فقد ذهب الأول إلى أن القارئ هو المستهدف من قبل الأثر الأدبي، كما حدد مفهومين إجرائيين كبيرين في بناء جمالية التلقي، الأول هو (أفق التوقع)، وأما الثاني فهو (العدول الجمالي) الذي يخلق أفق التوقع ويحدده مسافته الجمالية، (ياوس، ٢٠١٤م)، ويرى فولفغانغ إيزر أن المهم في قراءة كل عمل أدبي هو مدى التفاعل بين بنيته ومتلقيه، كما تطرق إلى أنواع القراء والقارئ الضمني(إيزر، د.ت).

وقد اكتسب مصطلح التلقي بعدًا تداوليًّا عند النقاد الغربيين، واتخذ مسميات عدة، فقد وضح (ياوس) في كتابه(جمالية التلقي من أجمل مفهوم جديد للنص الأدبي) بأن مفهوم التلقي يعني "معنىً مزدوجًا، مزدوج يشمل الاستقبال (أو التملك) والتبادل معًا"(ياوس، ٢٠١٦م: ص١٠٧)، بينما عرفه (أولريش كلاين) في معجم الأدب بقوله: "يفهم من التلقي الأدبي -بمعناه الضيق- الاستقبال (إعادة إنتاج، التكيف والاستيعاب، التقييم النقدي) لمنتوج أدبي، أو لعناصره بإدماجه في علاقات أوسع" (جريم، ١٩٩٢م: ص٢٠)، فـ"التلقي نزوع إدراكي يتهيأ

لاستقبال الموضوع الحالي عبر تحويلات ضرورية تتحقق من خلالها عملية التلقي في أبعادها المختلفة"(مونسي، د.ت :ص٢١٢)، وذهبت المدرسة الأمريكية إلى أن التلقي يعني الاستجابة وبناء على ذلك فإن "الاستقبال والاستجابة مفهومان لصيقان بنظرية التلقي، ومن الصعب فصل أحدهما عن الآخر" (المبارك، ١٩٩٩م :ص ٢٧).

وانطلاقًا من كل ما سبق فإن نظرية التلقي تسير وفق قطبين متلازمين: "منفعل وفاعل في آن واحد، إنه عملية ذات وجهين ، أحدهما الأثر الذي ينتجه العمل في القارئ والآخر كيفية استقبال القارئ لهذا العمل أو استجابته له، فباستطاعة الجمهور(أو المرسل إليه) أن يستجيب للعمل الأدبي بطرق مختلفة، حيث يمكنه الاكتفاء باستهلاكه، أو نقده، أو الإعجاب به، أو رفضه، أو الالتذاذ بشكله، أو تأويل مضمونه، أو تكرار تفسير له مسلم به، أو محاولة تفسير جديد له "(ياوس، ٢٠١٦م: ص١٠٨)، إنه عملية تواصلية بين طرفين: الأول المبدع والثاني القارئ، لذلك يقول (برنس) عن المتلقي "هو الذي يتلقى في النهاية الموضوع ... الذي كانت الذات تبحث عنه" (جيرالد، ٢٠٠٣م :ص١٦٤)، والنص في كل هذا يمثل "وسيطًا نوعيًّا بين المبدع والمتلقي في الاتفاق الضمني الحاصل بينهما، وهذا ما يجعل النص ينمو في مجاله الثاني ألا وهو ذهن المتلقي الذي يحقق الاستجابة بعد عملية الإنتاج النصي، وهذه عملية ليست بالسهلة إذ لابد أن يحمل المتلقي ثقافة كبرى؛ لأن التلقي "حالة من التوازن الجمالي والثقافي بين المبدع والمتلقي" (فطوم، ٢٠١٣م :ص٦).

وتزامنًا مع هذه النظرية ظهر عدد من لمصطلحات الإجرائية التي تهتم بالقارئ، مثل: أفق التوقع، وأفق الانتظار، واندماج الأفق، والمسافة الجمالية، وتغيّر الأفق، واندماج الآفاق، والفجوة، والفراغ، ومسافة التوتر، كما تعددت أدوار القارئ ومسمياته، فصرنا نرى قارئًا متميزًا، وقارئًا أنموذجًا، وقارئًا مثقّفًا، وقارئًا ذاتيًّا، وقارئًا ضمنيًّا.

المبحث الأول: أفق الانتظار (أفق التوقع) :

أدت نظرية التلقي إلى ظهور نوعية خاصة من القراء يمتلك كل منهم أفقًا فكريًّا وجماليًّا، كما أدت إلى ظهور عدد من المصطلحات الإجرائية، مثل مصطلح (أفق التوقع)، وهو مفهوم فلسفي يعني تكون فكرة سابقة حول شيء ما، وفي الدرس النقدي يشير إلى "خبرة الجمهور المسبقة بالجنس الأدبي الذي ينتمي إليه الأثر"(ياوس، ٢٠١٤م: ص٦٣)، وحسب رأي (ياوس) هذا فإن القارئ حين يتعامل مع نص فإنه يقارن بينه وبين نصوص سابقة مختزلة في ذهنه، ومعنى هذا أن النص حينما يظهر للمرة الأولى يرتبط باستقبال معين، "يثير في القارئ أو المستمع طائفة من التوقعات"(ياوس، ٢٠١٤م، ص: ٦٥) السائدة في الفترة الزمنية التي ظهر فيها، وقد يتغير ذلك الاستقبال من فترة زمنية إلى أخرى ترفع من شأن النص، أو تخفضه حسب أفق التوقعات الجديدة، وهذا يعني أن مجموع خبرات القارئ وقراءاته المتعددة هي المنطلق في إصدار أحكامه.

ووفقا لما تقدم يكون الأفق في حالة موافقة أو تخييب لاستقبال العمل الأدبي، أما الموافقة فحين يكون العمل مألوفًا لدى القارئ ويتماشى مع المعطيات التي أَلِفَها، ليأتي انطباعه معتادًا، وفي حالة التخييب يكون العمل مناقضًا لما عهده، ومخالفًا لتوقعاته سواءً على مستوى المضمون، أو اللغة والشكل ليصاب بخيبة الانتظار أو خيبة

الأفق، وهنا يكون المتلقي هو المهيمن على عملية استقبال الأثر وتذوقه، وهذا يؤكد أن القيمة الجمالية للأعمال الأدبية ترتكز على العلاقة بين أفق التوقع والقارئ، فكلما كان أفق انتظار القارئ مصابًا بالخيبة كانت كفاءة العمل الأدبي وجودته، وكلما أرضتْ الأعمال الأدبية أفق جمهورها وكانت أُحادية المعنى، كانت أعمالًا عاديةً.

وحدوث حالة من التخييب أو الموافقة يسمى المسافة الجمالية، وهو مفهوم يعضد مفهوم الأفق، و"يعني المسافة الفاصلة بين أفق التوقع السائد والأثر الأدبي الجديد الذي يمكن لتلقيه أن يؤدي إلى تغيير في الأفق" (ياوس، ٢٠١٤م)، وهذا يعني أن الانحراف عما هو معهود من التجارب السابقة عند المتلقي يحقق جمالية النص، بينما الاستجابة لتوقع الجمهور "يقترب من مجال فن الوصفات الجاهزة"(ياوس، ٢٠١٤م: ص٧٠) ويمكن الحصول على هذه المسافة من خلال رصد ردات فعل القراء وأحكامهم النقدية.

ومن أهم الظواهر التي تكشف عن آلية التوقع: إيحائية اللغة- المفارقة- التناص.

١-إيحائية اللغة:

وتعني قدرة المبدع على صناعة عالم جديد من خلال انزياحية اللغة وانحرافها عن اللغة الاعتيادية، واستثمار الإمكانات الأسلوبية المتعددة كالمجازات والاستعارات والكنايات، مما يخرج باللغة من كونها اللغة الأداء إلى لغة إبداعية، حيث "استطاع الشعراء العرب المعاصرون أن يبتكروا استخدامات جديدة للعبارة الشعرية، وتتمثل مثل هذه الاستخدامات الجديدة في نقل الكلمات إلى سياقات جديدة غير معهودة من قبل، ويشهد على ذلك قدرة بعض الشعراء على تفجير اللغة التي لم تعد للتعبير فقط، وإنما للإيحاء أيضًا"(ربابعة،٢٠٠٨م :ص١٢١-١٢٢)، والنص الجيد هو الذي يستفزُّ المتلقي بلغته فيخيِّب توقعاته ويصيبه بالتوتر، مما يخلق اللذة الجمالية التي يشعر بها المتلقي، فتكون لديه مصدر صدمة أو دهشة أو حيرة، وكل هذا يؤدي إلى تعدد التأويل، وإنتاج قراءة تختلف باختلاف المعرفة والثقافة، يقول أحمد الهلالي في إحدى تغريداته:

شفتاي تركضُ في خرائطِ ذنبِها
ويدايَ تسبَحُ في بحارِ التَّقوى
تُلقي الصَّلاةَ فأشْتهي في صَوتِها
طَعمَ النَّبيِّ، ومَنّهِا والسَّلوَى
وأَصُومُ إلَّا عن سَجائِرِ وجْهِها
فالقلبُ مكْبولٌ إلى ما يَهْوى
تجْتاحُني الطُرقَاتُ حتى ينْحَني
صَبري، فأَغرقُ في بلاطِ الشَّكْوى

(الهلالي، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/search?q=%D8%B3%D9%87%D9%88%D9%8B%D8%A7%20%D8%A3%D8%B4%D8%A7%D9%83%D8%B3%D9%87%D8%A7%20..%20%D9%88%D8%A3%D8%B9%D9%82%D9%84%D9%8F%20%D8%B3%D9%87%D9%88%D8%A7&src=typeahead_click

اللغة "هي موطن الهزة الشعرية التي تصدم، وتباغت، وتنعش، وتجسد الفاعلية الشعرية وفتنتها" (العلاق، ١٩٩٠م: ص٢٧)، لذلك احتفى الشاعر بلغته احتفاءً خاصًا من أول النص حتى آخره، فضلًا عن كفاءته في نسج المعنى، واستطاع أن يلفت انتباه القارئ من خلال هذه الانزياحات الجمالية (شفتاي تركض- خرائط ذنبها- بحار التقوى- ...)، التي تعبر عن وعي فني، وقدرة في الخروج باللغة عن معاني التقليدين، واضعًا مسافةً جماليةً عاليةً بينه وبين المتلقي، فالانزياحات "هي نقطة تحول يغادر فيها المتلقي حدود واقعه المعرفي إلى وعي جديد" (مصطفى وعبد الرزاق، ٢٠١٥م: ص١٧٢)، وهو حين يعمد إلى هذا الكمِّ من الجمال اللغوي يضع نصب عينيه قارئًا ذا ثقافة لغوية عالية

ونقدية متميزة، ليستفزه فنيًّا، ويكسر ما استقر في انطباعه ووجدانه، ليكون المتلقي حاضرًا بتفاعله وقراءاته التي تعكس مدى انبهاره بما تحمله لغة المبدع من طاقة تعبيرية مكثفة، وهذا التفاعل يظهر من خلال إعادة التغريد التي بلغت (١٤) إعادة تغريد، و(٣٦) إعجابًا. أما الردود التي تجسد استثارات وعي المتلقي وأفق انتظاره فقد بلغت (١٢) ردًا، بعضها تحمل دلالات نقدية توحي بقدرة اللغة على إحداث هذه الجلبة الانفعالية الحاصلة من صدمة الاستعمال اللغوي، على نحو رد أحد المتلقين: "الله على هذا الخشوع والتصوف في محراب العطر والجمال" (سليمان،٢٠٢٢م: https://twitter.com/dafallah_sl/status/1538471660159893504?s=20&t=nc)

ويقول آخر: "حرف غارق في الجمال، ينسج من الليل سبائك لتنحني إشراقًا للنهارات القادمة سلمت يداك" (جوبير، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/ham-ad_jowiber/status/1538480686788759552)

لقد وقف المتلقيان السابقان على حافة الانتظار، وفي إطار أفق التوقع بسبب انزياح النص عما تعوده أفق القارئ من التقاليد الغزلية المعروفة، حتى انتهى بهما الأمر إلى كسر هذا التوقع عن طريق استبطان جمال اللغة وسبر أغواره، فكانت قراءتهما تؤكد على أن الشاعر استطاع أن يحدث لذة ودهشة لديهما، ساهمت في تحقيق العمق المطلوب للمسافة الجمالية التي خيبت أفق مخزونهما الثقافي واللغوي.

ورغم أن قراءة القارئين السابقين ليست بتلك القراءة التي تخضع النص لرؤية منهجية وتشتغل على إجراءات تفكيك النص وتأويله إلا أنها قراءة مهمة للنص، وهي قراءة أولية، ويسميها محمد صابر عبيد (القراءة الساذجة) (عبيد، ٢٠١٥م)، وهي من أفضل أنواع القراءات وأكثرها ضرورية وأهمية على الرغم من صفة السذاجة المرتبطة بها، "ومن دونها لا تنفتح القراءة على نماذجها وأنماطها الأخرى مطلقًا، لتبقى عصية على التفاعل والاستجابة وتحقيق النتائج المرجوة"(عبيد،٢٠١٥م: ص٣٠).

وهذا نص آخر للشاعر السعودي سلطان السبهان، مكتنز بالدهشة والمسافة العالية والصور الباذخة، جعلت المتلقي يلتفت إلى ما في لغته وصوره من جماليات شكلت خلخلة ومفاجأة لتوقعاته ليظهر إعجابه بالنص، يقول:

غافٍ.. فلا تُوقِظْ جِراحَهْ
كَسرَتْ مَواجِعُهُ جَناحَهْ
في حانةِ النسيانِ راحَ..
.. يُناشِدُ الأيامَ راحَهْ
الشعرُ مَبلَغُ سُكْرِهِ
والبنُّ خَمْرَتُه المتَاحَهْ
حَربٌ هي الدنيا فهل..
.. لمحاربٍ مثلي استراحهْ!
حتى لو اشتهتِ السفينةُ.
.. أينَ مَنْ يُرضي رياحَهْ

(السبهان، ٢٠٢٢م-https://twitter.com/sbhansultan/status/1312085507334168576)

اللغة من أهم الاستراتيجيات الشعرية القادرة على مفاجأة المتلقي، ونقل العلاقة بينه وبين النص من دور الاطلاع إلى مساحة الإنتاج، وبخاصة إذا استطاع المبدع أن يحول اللغة إلى "قوىً خارقةٍ من صور المعنى والتخيل، يتجاوز بها الشاعر حدود التوقع والانتظار إلى آفاق مدهشة تتميز بالمفاجأة والتجدد" (محمد، ٢٠١٠م :ص٨٧)، وقد تمكن السبهان من تجاوز اللغة المألوفة إلى صنع خصوصية عالية للنص، "تسعى إلى تثمير رغبة القارئ في اختراق الحجب النصية، ومواجهة طبقات النص الباطنية، واكتشاف

كنوزه الدلالية"(عبيد، ٢٠١٥م: ص١٢)، لذلك كان التلقي لهذه التغريدة أيضًا عاليًا من خلال إعادة التغريد (١١٧) والإعجابات (٢٧٤) بينما الردود (٢١) ردا، ومن أكثرها كسرًا للتوقع قول أحدهم: "في هذه الأبيات سكرة مباحة وثرية!". (الرشيد، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/ebtisamalrashe2/status/1312091952012316674)

بينما رد آخر بقوله: "شعر ليس بشعر، بل هو إحساس ظهر من أعماق الأرض ونزل من فضاء الكون فالتقى على أمر هزّ الأركان، وتسلل إلى أعماق النفس البشرية..، فلله درك ما أعذب كلماتك، وأندر عباراتك، ولا أظنك إلا قارئ أفكار، ونائبًا، بل متفوقًا على أصحابها في التعبير عنها" (السالم، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/Sassalem15/status/1312109448756822018)

إن اختراق السائد والمألوف في نمط الصورة اللغوي كان فاعلًا في معاندة أفق القارئ في النص السابق ليبدأ في ممارسة فعل التأويل، الذي لابد أن يقوده إلى استنطاق النص، وهو ما ينطبق أيضًا على قول زاهد القرشي:

تسيرينَ ثقلًا على خفةٍ
كما يعبرُ الشكُّ في الخاطرِ!
سحابًا يجاوزني مُقفرًا
ويمطرُ في بلدٍ ماطرِ

(قرشي، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/zahid_alqurashi/status/1488069544254095361)

الإدهاش والمفاجأة المتولدة من البيتين قادا إلى رفع مستوى التأثير على القارئ، فالتشبيه رغم أنه تشبيه كلاسيكي مكتمل الأركان؛ إلا أنه فيه غرابة وصناعة مبتكرة، لذلك علق أحد متابعي الشاعر على هذا البيت بقوله: " قرأت هذا البيت منذ فترة ولم أعرف من الكاتب، لكنني ذهلت بالوصف" (لمى ،٢٠٢٢م: https://twitter.com/AssalaLamaa/status/1488857682211704838) وقال آخر:" متفرد أنت يا صديقي، لغتك خاصة جدًا " (المرشدي،٢٠٢٢م: https://twitter.com/Zain_Almurshidi/status/1488163168316706819?s=20&t=)، لأن انحراف السحاب في البيت الثاني عن طبيعته من حيث إفراغه عن حالته الحقيقة ليؤدي صفة أخرى يرفع سقف الإثارة والمسافة الجمالية، لأن أفق القارئ قد خاب حينما جاء السحاب مقفرًا وقت حاجته، وغدقًا في غير حاجته.

ورغم أن المتلقي التويتري في الأدب الرقمي "بإزاء نص لم يدعم بإشارة نوعيه، ولا عتبات تقترح عليه استقباله، وتهيئ لدخوله وقراءته وفق مرجعية وخبرة سابقة" (السويلم، ٢٠١٧م :ص٣٢)، إلا أنه حاضر بقوة في النص وفي تأويل قراءته، واستطاع نتيجة لسيطرة الإعلام الجديد والإقبال الكبير عليه ومن خلال تعليقات كثير من المتلقين أن يكتسب خبرات جديدة ونوعية، وفي النص السابق ومن خلال الردود يظهر المتلقي بخبرات سابقة وخبرات حالية انبثقت من النص، حيث ظهر الرد الأول مقتضبًا وليد اللحظة؛ لكنه جسد المسافة الجمالية بين أفق التوقع وكسر هذا الأفق في النص عند المتلقي بما يمكن أن نسميه الانتظار الخائب، أما الرد الثاني فقد أعطى مبررات اندهاشه وإعجابه التي تمركزت حول اللفظ والعبارات، محققًا فعلًا دور القارئ في إجراء حوار مثمر مع النص، حيث كان النص محرضًا له كي يقبل عليه بوعي شديد، ويستقرأ مكوناته وصولًا إلى قراءة منتجة فاعلة، وهذا يعني أن هذا النص انحرف عن أفق توقع القارئ وحقق أدبيته وفرادته.

وتأتي المؤثرات البصرية وسيلةً فاعلةً في استفزاز المتلقي، وتشكيل عملية فاعلة على مستوى الإنتاج والتلقي، "فعملية الإنتاج تؤكد قصدية

المبدع من وراء مثل هذا التشكيل البصري، في حين تحاول عملية التلقي إعادة عملية الإنتاج من خلال عنصر التأثير الذي يمارسه هذا التشكيل البصري على المتلقي" (عماد وآخرون، ٢٠١٩م :ص٦٥)، فالمتلقي حينما يفاجأ بصورة أو لقطة حركية مصاحبة للتغريدة، يستفزه هذا الإجراء غير المألوف، ويحرك فيه الفضول، فيستجمع كل معارفه ليعمل على تفسير هذا المشهد البصري، وبذلك تتآزر الدلالتان اللغوية والتشكيلية "لتصبح منبهًا بصريًّا بالإضافة إلى كونها منبهًا لغويًا" (ربابعة، ٢٠٠٨م: ص٢٠٧)، وممن وظف الصورة في تغريداته سلطان السبهان حيث أرفق الصورة التالية متضمنة إحدى تغريداته:

(السبهان، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/sbhansultan/status/1236223553932079104)

يجدد الشاعر هنا في الشكل المألوف للكتابة، ليخرج النص بشكل غير تقليدي، يفاجئ به عين القارئ، بعد أن كانت قد اعتادت على نمط قارٍّ لشكل النص (بنيس، ١٩٨٥م)، وهذا في حد ذاته اشتغال على جذب المتلقي؛ حيث يضعه هذا تحت سلطة التوتر الجمالي المنبثق من تأثير التشكيل البصري، وفي هذا زحزحة وتخييب للصورة الكتابية المعتادة التي أَلِفَها القارئ، واعتاد على تلقيها زمنًا طويلًا، إذا يحتاج هذا النوع من القراءة "إلى قارئٍ من نوع خاص، أجل قارئ يتجاوز كل الأُطر والفنيات الكلاسيكية المتوارثة والمتعاهد عليها، فاتحًا آفاقًا قرائية تتعدى مجرد القراءة التقليدية للنص الورقي إلى قراءة الوسائط" (معمري، ٢٠١٥م: ص١٥٩)، وقد قام النص البصري على تقنية الاقتباس البصري، حيث اقتبس من الصورة دلائل الأصالة والهوية والانتماء.

ويأتي معجم الحياة اليومية الذي يسهم في رصد تجربه المبدع وإيصالها إلى المتلقي صورة أخرى من صور كسر التوقع عند القارئ وإحداث صدمة شعورية لديه، فقد "انطلق بعض الشعراء من قناعة خاصة بهم بضرورة الإفادة من لغة الحياة اليومية التي تنبثق من شؤون الناس في حياتهم" (ربابعة، ٢٠٠٨م: ص٢١٢) يقول النحوي:

"يا حيِّ ملفاكَ" منها تُطربُ السّمعا
والحبُّ يُرهفُ في أنفاسِها الطَبـــــعا
في صوتها مهرةٌ تمشي على وترٍ
وفي فؤادي لهـــا دونَ الوَرى مَـــرعى
أحبُّها يشهدُ اللهُ الذي جمعَ الـــ
ـــــأسرارَ في ضحْكةٍ تندى بها جَمعا
حيَّتْ فكانتْ وسيلُ الشّوقِ يحملُها
أهلًا فأصبحتُ من فرطِ الهوى ربْعا

(النحوي، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/search?q=%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%A8%D9%91%D9%8F%20%D9%8A%D9%8F%D8%B1%D9%87%D9%81%D9%8F%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A3%D9%86%D9%81%D8%A7%D8%B3%D9%90%-D9%87%D8%A7%20%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%8E%D8%A8%D8%B9%D8%A7%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B5%D9%88%D8%AA%D9%87%D8%A7%20%D9%85%D9%87%D8%B1%D8%A9%D9%8C%20%D8%AA%D9%85%D8%B4%D9%8A%20%D8%B9%D9%84%D9%89%20%D9%88%D8%AA%D8%B1%D9%8D&src=recent_search_)

click&f=top)

تلقي التغريدة من القراء كان عاليًا، فقد تم الإعجاب بها (٥٥) مرة، وإعادة التغريد بها (١٥) مرة، ذلك أن عبارة (يا حي ملفاك) التي جاءت في أول التغريدة كسرت النسق اللغوي، الذي تعود عليه متلقي الشاعر من كونه يغرد باللغة الفصيحة، ثم أن هذه العبارة العامية تآزرت مع السياق اللغوي الفصيح ليستفز ذائقة الجمال ويحدث التفاعل المطلوب مع القراء، الذي حقق مسافة جمالية منحت النص قوته وجماله، يقول أحد المتابعين: "أطربتني، شكرا لك على هذه القصيدة الرائعة"(عبد الحافظ، ٢٠٢٢م: https://twitter.

com/NAbdelhafid21/status/1490397353806811145)

ويقول آخر:" العشق هنا أشبه ما يكون بالخروج من الشرنقة إلى الفراشة من الصلب إلى القيامة في كل خفقة، أشعر أنك نسلت مسلات السنا، ورفعت قبابا لفراسة السطور"، (عبد الرحمن، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/search?q=%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B4%D9%82%20%D9%87%D9%86%D8%A7%20%D8%A3%D8%B4%D8%A8%D9%87%20%D9%85%D8%A7%20%D9%8A%D9%83%D9%88%D9%86%20%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B1%D9%88%D8%AC%20%D9%85%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%B1%D9%86%D9%82%D8%A9%20&src=typeahead_click&f=top)

لقد استطاع الشاعر أن يحقق في قصيدته السهل الممتنع الذي أشار إليه عز الدين إسماعيل حين قال: "فالمفروض في لغة الشعر أن تكون ذات طاقة تعبيرية، مصفاة، ومكثفة، ومن هنا يبدو أننا نتطلب في لغة الشعر ألا تكون هي لغة الناس، وأن تكون لغتهم في آن واحد، وفي هذا تناقض ظاهر، ولكن الحقيقة أن لغة الشعر هي دائما كذلك، وهذا التناقض هو سر الشعر فيها" (إسماعيل، د.ت: ص١٧٩).

٢-المفارقة:

تأتي المفارقة بوصفها تقنية مهمة في خلق علاقة مؤثرة بين النص والقارئ، حيث تمنحه دورًا فاعلًا في قراءة النص وتأويله، وذلك من خلال كسر التوقع لديه، وإحداث حالة من الدهشة والغرابة، "وشعرية المفارقة هي ظاهرة نصية بامتياز بالنظر إلى ما تخلقه من تضاد وتناقضات في النصوص لتسير به نحو الانفتاح، وخرق أفق المتلقي ببسط ظلالها أمامه، وتحطيم منظاره الساذج الذي يرى من خلاله المعاني السطحية والمباشرة التي كانت قريبة منه" (جمال الدين، ٢٠٢٠م :ص٦٧)، إنها لعبة الاكتشاف التي ترفض المعنى الظاهر وصولا إلى المعنى القابع وراء اللغة، ولعل الوظيفة الجمالية تعد أهم وظائف المفارقة التي تستحث المتلقي للبحث عن المعنى المغيب والمسكوت عنه داخل النص ، بل "لا يهدأ للقارئ بال إلا بعد أن يصل إلى المعنى الذي يرتضيه ويستقر عنده" (إبراهيم، ١٩٨٧م :ص١٣٢)، يقول سلطان السبهان:

مريضٌ حضوركَ يا صاحِبي
فغـبْ في جمالِـك تلـقَ الشَّـفا
وغايةُ وعيكَ: أنْ لا تَـــــرى
ومبلـغُ جهـــلِكَ: أنْ تَعرِفـا
وكلُّ اشتعالِكَ: أنْ تخْـــتفي
وكلُّ انشـــغالِكَ: أنْ تُعرَفـا
وفي اليـــمِّ: قصـــــةٌ من خُوِّفوا
وفي القـصر: غصّـةُ مـن خَوَّفـا
ستعرفُ بالريحِ معنى السكونْ
وتفهمُ بالجـــرحِ معنى الـــوفَا

(السبهان، ٢٠٢١م: https://twitter.com/search?q=%D9%85%D8%B1%D9%8A%D8%B6%20%D8%AD%D8%B6%D9%88%D8%B1%D9%83%20%D9%8A)%D8%A7%20%D8%B5%D8%A7%D8%AD%D8%A8%D9%8A%20&src=typeahead_click&f=top

يعمل الشاعر على جمع عناصر غير متوقعة من المستبعد أن يجمع بينها ذهن المتلقي، وكأنما أراد أن يحرك وعي القارئ وإدراكه ليبحث عن وجود معنى كامن وراء المعنى الظاهر السطحي، وبذلك توجد حالة من القلق تجعل القارئ مترددًا في قبول ما استنتجه وتوصل إليه، وهذا هو المطلوب في إدهاش المتلقي وخلخلة توقعاته، وبذلك تتجسد غواية المفارقة فتستفز متلقيها فنيًّا، وتدفعه دفعًا لتذوقها جماليًّا، ولعل هذا الإدهاش هو ما دفع أحد المتابعين إلى الرد بقوله "عميقة هذه الأبيات!" (الفرحان، ٢٠٢١م: https://twitter.com/alfarhan7979/status/1427461159393890305).

وقد ظهرت قصدية المفارقة في النص السابق في خطاب الصاحب، الذي يتجلى حضوره على كثير من المتناقضات، شكلت بحد ذاتها عنصرا للمفاجأة والتوتر الدلالي، فالحضور يستدعي الغياب، وغاية الوعي عدم الرؤية، ومبلغ الجهل المعرفة، والاشتعال اختفاء، ومع الريح يظهر السكون، لقد شحن الشاعر النص بالمفارقة، ورفع من قيمة النص بالانزياح ليصبح أكثر تحفيزًا، وإثارةً للقارئ، فيعمل جاهدًا لتفسير تناقضه الظاهري، رغبة في تحقيق الانسجام بين وحدتيه المتضادتين.

إن توظيف المفارقة في النص السابق تجاوز الإطار الخارجي للغة، ليقود إلى منجز أعمق وقراءة ثانية للنص "لأن المفارقة ترتبط بالمجال الفكري الذي يثير الموقف العام داخل القصيدة محققة بذلك طموح منتج النص الذي يسعى إلى أن يصبح نصه مشهدا ينطبع في الذاكرة، وأن يتحول إلى شريط مرئي في ذهن المتلقي" (جمال الدين، ٢٠٢٠م: ص٦٥)، ولذلك حصدت هذه التغريدة (٩٦) تفضيلا بينما تم إعادة تغريدها (٤٤) مرة، وهذا يعكس مدى قدرة المفارقة على خلق علاقة بين المبدع والقارئ، إذ تمنح هذه المفارقة المتلقي دورًا في تلقي التغريدة تلقيًّا فاعلًا ينطوي على "إضاءة المعتم، وكشف المخفي، وبناء الحدث"(زفيغ، ٢٠٠٧م:ص٢٢٩)، الذي يتولد من تعليقات القراء وردود أفعالهم، يقول سلطان السبهان في تغريدة أخرى:

لقد أوسَعتُ أرضَ اللهِ ضَرْبا
يريدون الوصولَ.. أريدُ درْبا
قريبٌ أنتَ يا قلبي بعيدٌ
أزيدُ تَرحُّلًا فتزيدُ قربا
تمرُّ الأمنياتُ بنا فُرادى
ولكنَ الهمومَ تمرُّ سِربا
وما قصَّرتُ .. قصَّرَ بعضُ حظي
أسير مُشرِّقًا ويسيرُ غَربا!
وما استسلمتُ من يأسٍ، ولكن
يحنُ لراحةٍ من خاض حرْبا

(السبهان، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/sbhansultan/status/1327017983890382848)

شكلت المفارقة هنا صدمة للمتلقين فتباينت ردود أفعالهم، إذ علق أحدهم: " أبدعت في مزج المتضادات" (العلياني، ٢٠٢٠م:https://twitter.com/Mont_320/status/1327158071198699521)، بينما التقطت عين أحدهم شطرًا من البيت الأخير فقال" لقطة تصويرية مذهلة" (الشمري، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/mohamdbinmbarak/status/1327235432405479426)، وتساءل الثالث: "هل هي مصادفة أنك سلطان! أم أمر دُبِر بليلٍ" (أبو فارس، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/Alharbi_Mufleh/status/1327777792591802368)، وقال الرابع: "كل بيت يستدعيني للوقوف عنده" (مستمخ، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/akhlaaad/status/1327165984642359297)، إن تشظي المفارقة دفع بالصورة إلى إحداث نوع من التوتر، وذلك حين

اكتشف أن هذه المفارقة "أشبه بستار رقيق يشف عما وراءه من هزيمة الإنسان، وربما أدارت المفارقة ظهرها لعالمنا الواقعي وقلبته رأسًا على عقب" (إبراهيم، ١٩٨٧م: ص١٣٢).

٣-التناص:

من أبرز التقنيات الإجرائية الحديثة التي اهتم بها النقد والشعر العربي المعاصر، وهو مجموعة من النصوص تراكمت في ذهن المبدع، ولها امتدادها في حقل التناص، تسهم بشكل فاعل في إثراء النص، وشحنه بطاقة رمزية تنأى به عن المباشرة والتقريرية، ويقوم التناص على ثلاثة أقطاب: المتناص منه -النص الجديد- المتلقي، "فإن كانت البنية المعرفية لمنشئ النص هي الأساس، فإن المتلقي هو صاحب الحق الرئيس في تفكيك بنية النص، والكشف عن لقاحاته الفكرية وتوجيهها، ويأتي أثرها سواء أكان التناص اعتباطيًا أو قصديًّا، لتبقى رؤية المتلقي الفاعلة هي غير رؤية الناصِّ أثناء الكتابة أو بعدها" (عبد الله، ٢٠١٩م: ص٤٣)، وهذا يعني أنه لابد أن يكون للتناص بعد جماليّ ليتمكن من إحداث هزة في وعي القارئ، تستدرجه للبحث عن أسرار التأثر بنص آخر، كما يعني أن على القارئ أن يعرف النصوص، التي تتأثر ببعضها وتتداخل حتى يتمكن من قراءة النص المدروس قراءة فاعلة، "فأساس إنتاج أي نص هو معرفة صاحبه للعالم، وهذه المعرفة هي ركيزة تأويل النص من قبل المتلقي أيضا"(مفتاح، ١٩٩٢م: ص١٢٣).

وقد جاء التناص في شعر الشاعر السعودي على نوعين: الأول التناص مع المعنى مع حضور دالة تنص على النص الغائب، والثاني وهو التوظيف المباشر للنص الغائب دون تحريف أو تعديل وهذا يكون مباشرًا في الاقتباس، ومن أمثلة الأول قول مستورة العرابي:

ولي في الشعرِ آياتي، ورأسي
مجازٌ.. والقصيدةُ مسُّ ذِكْرَى
أهشُ على الكلامِ عَصَايَ قلبي
ولي في كلِّ أغنيتين مَسْرى
ولاسمي الكبرياءُ .. تهبُّ ريحٌ
وأبقى في فضاءِ الله بُشْرى

(العرابي، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/search?q=%D8%A3%D9%86%D8%A7%20%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%88%20%D8%A3%D8%B4%D9%82%20&src=recent_search_click)

هذا تناص اقتباسي مع قوله تعالى "قال هي عصاي أتوكأ عليها وأهش بها على غنمي" (سورة طه :آية :١٨)، وهذا النوع من التضمينات القرآنية، الذي يجتزأ تراكيب قرآنية معينة وإن كانت مباشرة وصريحة لا تحتاج إلى إعمال الذهن للوقوف على ماهيتها، ، إلا أنها تعمل على كسر توقع القارئ ومخاتلة خبرته هنا؛ وذلك حينما وُظف هذا التناص توظيفًا دلاليًّا جديدًا مفارقًا للدلالة الأصلية له، أي من خلال خلخلة السياق الدلالي الأصيل للنصوص القرآنية المقتبسة بزج الأخيرة في سياق دلالي جديد ومتغير لم يعهده في النص القرآني، وهو ما استثمرته الشاعرة ناقلة الدلالات الأصيلة إلى دلالات جديدة، فعصا موسي عليه السلام أداته في حاجته وهش غنمه، وعصا الشاعرة أداتها في البوح والتفريغ الوجداني الذي ينسل من أعماق قلبها، وهذا التصادم واضح بين ما يقدمه النص القرآني وما تقدمه الشاعرة يضع القارئ في منطقة اللا متوقع فيستنفر وعيه، ويظهر هذا التخييب لأفق انتظار القارئ من إعادة التغريد (٤٧) إعادة، وتفضيل التغريدة الذي بلغ (١٧٥) تفضيلًا، إضافة إلى ردود القراء

التي تدلُّ على الدهشة والانبهار، من مثل قول أحدهم: "لغة شاهقة وتصوير باذخ، تتسلسل في عقد نظيم وحقول تتعالق، وتراكيب تتماسك، وثنائيات تتراءى في جدلية دلالية سائغة رائقة، لغة عالية تتحدر من نهر رقةً وجلالًا، آيات ومجازات وعصا معجزة هي ملكة، وغنمات هي الكلمات تحدوها قريحة ثرة وكبرياء وفضاء، ونصوص غائبة حاضرة من آي مبين، وكتاب كريم"، (الشنطي، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/drmohmmadsaleh/status/1284423070246146048)

وقول آخر" مثل هذا الشعر حفي حقيق بالدرس والتأمل أسلوبًا وصورًا وتضمينًا وتناصًّا...، وبالروعة إجمالًا، بورك فيض عطائك شاعرتنا المحلقة" (مرزوق، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/ymarzoug/status/1285167494538436608)

إن التناص مع القرآن الكريم حاضر بقوة في تغريدات الشاعر السعودي الشعرية، فلغة القرآن الكريم تحمل طاقات إبداعية تصل بين الشاعر والمتلقي، كما أن الشاعر السعودي ومن خلال التناص يعيد استثمار النص المتناص معه ليعمل على إنتاجه من جديد داخل نص آخر وفق رؤيته للحياة، وهذه الجِدَّة هي التي تصدم توقع القارئ وتصيبه بالدهشة، ليرتفع سقف المسافة الجمالية عنده، يقول ناجي حرابة:

يدي القوسُ
لابدَ لي منْ رَشأْ
هنا مرَّ سِربُ المعاني الرِّهافِ على أضْلعي وانْكفأْ
على ربوة الحبرِ شِبهُ النُّعاسِ
يشدُّ خيوطَ الخيالِ
ويصنعُ لي بالرؤى مُتكأْ
أَراني
أقدُّ قميصًا من البيدِ
أَزرارهُ النُّوقُ
تحجبُ صدرَ الظَمأْ (حرابة، ٢٠٢١م: https://twitter.com/najiharabh/status/1421227733221318656)

يتجلى التناص الإشاري هنا في قول الشاعر "أقدُّ قميصًا" المشير إلى قوله تعالى "وقدَّت قميصه من دبر" (سورة يوسف، آية رقم٢٥)، والمقصود في هذا التناص ليس واقعة يوسف عليه السلام؛ وإنما أشير إلى قدِّ القميص بوصفه عنصرًا مركزيًّا من عناصر القصة التي يشير إليها النص، وهي الشد والجذب وفعل القوة، ذلك أن الشاعر يقدُّ معانيه من بين أضلعه، ويشدُّ صور أخيلته من عالم الهجير والظمأ وكل صور البيد، وهذا يعني أن رمزية القصة الدينية قد اختفت في النص الحالي، ليحل محلها رمزية أخرى، هي رمزية إبداعية فنية، وبذلك انحرفت الدلالة عن معناها الأصلي لتصدم أفق القارئ، الذي تشكل أفقه من نص سابق، وفي هذا تحريض له على الفهم والتأويل من أجل إنشاء قراءة تفاعلية بينه وبين النص، فيصدر أحكامًا نقدية قد يعتد بها، على نحو تعليق بعض القراء على تغريدة زاهد القرشي :

وإن هُجِرتَ على ما فيكَ من كرم
فالناسُّ تتخذُ القرآنَ مهجورا

(القرشي، ٢٠١٥م، https://twitter.com/zahid_alqurashi/status/643119413546258432?lang=ar)

حيث يعلق أحدهم بقوله: "التشبيه ذكرني ببيت للفقيه عبد الوهاب المالكي وهو بشوارع بغداد يردد:

ظللتُ حيرانَ أمشي في أزقتها
كأنني مصحفٌ في بيتِ زنديقِ"

(ديفر، ٢٠١٥م: https://twitter.com/music_diverr/status/680725943086878720)، ويقول آخر: "ولو أن

التشبيه فيه مبالغة ولا شيء يقارن بالقرآن" (بو قري، ٢٠١٦م: https://twitter.com/ebtesambogari/status/759387265961451520)، أما الثالث فيرد بقوله:" هذا البيت يهزُّ أركان القلب، ويبقيك في حيرة بين لذة الحرف وعظم المعنى، لله در قائله، بوركت يمناك ولا عز شانؤك"(محمد، ٢٠١٨م: https://twitter.com/quietheart83/status/1035122577952452609). كما تفاوتت طرائق المتلقين في التعبير عن مدى إعجابهم بهذه التغريدة، إما بإعادة التغريد وقد بلغت (٦٥٢) إعادة، مع (٢٣) لإعادة التغريد باقتباس التغريدة، أو عن طريق التفضيل الذي بلغ (٧٨١) إعجابًا، أو عن طريق صورة تتضمن التغريدة على نحو هذه الصورة:

(القريع، ٢٠١٨م: https://twitter.com/nmk400/status/1059332588219838464)

لقد كان هذا المتلقي فاعلًا في إنتاج التغريدة وتوسيع دائرة التفاعل معها؛ لإنه تلقٍ قائم على (الصورة-النص) أي على اللون -الإضاءة- الرسومات، وهذا "وإن كان إنتاجا فرديًا بسيطًا، لكن له قيمته في توسيع دائرة التأثير، فالمتلقي لا يقف تأثره عند الصورة وحسب، أو عند النص وحده، بل تتداخل عناصر الصورة والكلمة واللون وغيرها لتشكل البعد النصي" (المحسني، ٢٠٢٠م :ص٥٠)، فإضافة الألوان والصور إلى النص " يحسن من جاذبيتها للقراء" (فيلمان، ٢٠١٢م: https://www.aslim.org/?p=1806)، وربما يقودنا هذا إلى القول بأن شيئًا من وظيفة المتلقي مع الوسائط الرقمية قد شابه بعض التغيير فلم يعد المتلقي معنيًّا بفهم مقصدية الشاعر ولكنه أصبح معنيًّا بالاستجابة للنص وتركيبته اللغوية لإنتاج المعنى حسب تجربته وقدراته الإبداعية والفنية والتقنية.

ويلحظ في تغريدة زاهد السابقة إلى جانب التناص اعتمادها على التكثيف والاختزال للتأثير في المتلقي، وهي ظاهرة عصرية تزامنت مع تويتر وغيره من وسائل التواصل، حيث ثمة تحولًا طال الذائقة العربية المعاصرة بالاتجاه إلى التكثيف وعدم استساغة الطول عمومًا، وكأنها لم تعد تتقبل القصائد الطوال في عصر طابعه السرعة والتطور التقني المتسارع، فلابد من تغيير الأدوات الفنية تبعا لحالة العصر وطبيعته وهذا التطور والتحول يستدعي تغيير السائد من القواعد وخلق قواعد جديدة لتتلاءم مع الأساليب الجديدة ، ولكل شيء نهاية، ولهذا فنحن أمام ضرورة البحث عن قواعد جديدة للكتابة، أي فن جديد للكتابة الرقمية وهو ما أشار إليه سعيد يقطين حين قال إن "الكتابة الرقمية التي نجدها تنهض على أساس: الكتابة الكيفية لا الكمية، وعلى انتقاء المعلومات لا حشدها ومراكمتها، وعلى الإيجاز لا الإسهاب والإطناب".(يقطين، ٢٠٠٩م)

ومن أمثلة تناص النوع الثاني المباشر قول الشاعر السعودي حسن صميلي:

"لا يسْلمُ الشَّرفُ الرفيعُ من الأذَى"
فاغْفرْ لِذاكرةِ الخُطوبِ سُؤالَها!
وَاهبطْ

لعلَّكَ ترْتدي آثامَنا منْ قَبلِ آدَمَ
إذْ دَنَتْ فمشَى لَهَا
واهبطْ
لعلَّكَ تسْتعيرُ خَطيئةً أُخْرى
تعيدُ إلى الحقُولِ غِلالَهَا
لا حظَّ يكسو البيتَ
لا أبواب فكَّتْ عن تلاواتِ الفتى أقفالها

(صميلي، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/hassan4as/status/1523129349553389572)

يعتمد الشاعر على التراث ويستدعي بيت المتنبي:

لا يسلمُ الشَّرفُ الرفيعُ من الأذَى
حتى يُراقَ على جوانبهِ الدَّمُ

(المتنبي، ١٩٩٧م: ص٤٧٣)

لكن رؤية الصميلي لا تتفق مع رؤية المتنبي، حيث ينفتح بيت المتنبي على القيم، وبذل النفس في سبيل الحفاظ عليها، وهو استدعاء مثالي متوارث، أما الصميلي فيفاجأ القارئ بسياق جديد ذي تأثير فني مختلف عن بنية الخطاب الأصلي، أي إيجاد دلالة جديدة للبيت تختلف عن الدلالة المرجعية، فيها تقرير للإثم الإنساني، وتأصيلٌ لوجوده، وترفّعٌ عن المثالية، وهذه المغايرة المعنوية تلفت انتباه القارئ وتشده، لأنه أمام نص يضاد ما توقعه وعرفه.

المبحث الثاني: أنواع المتلقين:

لقد وجد مفهوم القارئ اهتمامًا في الدراسات البنيوية وما بعد البنيوية، وتعددت مسمياته وأدواره على نحو القارئ العادي - القارئ العارف- القارئ المخبر -القارئ الأعلى -القارئ الذاتي- القارئ الضمني، ووفقًا لطبيعة التفاعل مع شعر الشعراء السعوديين ونوعية المتلقين لشعرهم، فإنه يمكن اعتماد النوعين الآخرين لتسليط الضوء على دور هؤلاء القراء في تلقي الشعر السعودي على تويتر.

١-القارئ الذاتي:

ويمثله الشاعر ذاته باعتباره قارئًا لشعره، متلقيًّا لإبداعه، يعمل على إعادة التغريد إما بمناسبة معينة أو بدون مناسبة، ليحفز القراء على تلقي التغريدة من جديد وتأويلها، مما يسهم في إعادة إنتاجها وبنائها وفق معطيات جديدة، ومن أكثر الشعراء السعوديين احتفاء بتغريداته، وإعادة تغريد لها الشاعر عيسى الجرابا، على نحو يشكل ظاهرةً واضحةً عنده، ولعل رغبته في مشاركة المتلقين في المناسبات الدينية إضافة إلى رفع حالة التلقي، يعد من أهم أسباب إعادته للتغريد، ومن ذلك تغريدته في رمضان:

رَمضَانُ.. وابْتلَّتْ مشاعِرنَا ندى
وتَسَابقَتْ أَرْواحُنَا ... للقائِهِ
يا رَبِّ ... بلِّغنيْ ... وَقَارئَ أَحْرفي
شَهرَ التُّقى لِنكُونَ من عُتقَائِهِ

(الجرابا، ٢٠١٨م: https://twitter.com/essa_graba/status/995775348217401344)

فقد غرد بها في (١٤ مايو ٢٠١٨م) وبلغت الردود (٣٨) ردًا، وإعادة التغريد (٧١٠) إعادة، و(١٨) اقتباس، و(٦٩٧) إعجابًا، ثم أعاد الشاعر التغريد بها عن طريق أحد المتابعين في (٣٠ مارس ٢٠٢٢م) وفق صورةٍ مذيلةٍ باسم الشاعر ومتضمنةً للنص، حيث بلغت الردود (٥) ردود، أما إعادة التغريد فبلغت (٤٢) إعادة تغريد، والإعجابات (١٠٩) إعجابًا، وهذا يعني أن الشاعر في كل مرة يجذب المتلقين، فيسهمون في قراءة التغريدة وتأويلها وفق معطيات جديدة،

كما أن الشاعر أصبح في موضع التلقي، وكانت المناسبات الدينية سببًا لإعادة التلقي.

ولم تكن المناسبات الدينية فقط مجالًا للتلقي الذاتي عند الجرابا، وإنما هناك التلقي الفني الذي يهدف معه الشاعر إلى تلقي تغريدته شعريًّا من قبل القراء، فيقوم كل مرة بإعادة تغريدة أحد المتلقين عن بيت شعري له طلب إكماله، وتعدُّ هذه الطريقة من أقوى الطرق في التواصل مع المتلقين بشكل مباشر وصريح، وقياس مدى تفاعلهم مع الشاعر، بل وتفجير كوامن الإبداع لديهم، ومن أمثلة هذا النوع من التلقي الذاتي تغريدة عيسى الجرابا الآتية:

قَالَتْ وقَدْ رَأَتِ البَيَاضَ بِمَفْرِقِي
يا عَمُّ ... قُلْتُ لَهَا "عَمَى..."

أكملوا أيها الشعراء". (الجرابا، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/essa_graba/status/1537900557934899200)

بلغت الردود الشعرية على هذا البيت فوق السبعين ردًا، كما أثارت هذه التغريدة خطاباتٍ نقدية متعددة أخرى على ما غرد به القراء الآخرون، الذين أكملوا تغريدة الشاعر الجرابا، وقد قام الشاعر بإعادة تغريد بعض الردود الشعرية، وهذا يعني أن المبدع أصبح قارئًا ومتلقيًّا للمبدع الآخر الذي كان بداية في موضع التلقي، بمعنى أن هناك تبادل للأدوار، ولعل هذا من سمات التلقي المعاصر الذي أصبح يركز على "الطرق التي يتم بها استقبال الأعمال الأدبية من قبل القراء بدلا من التركيز التقليدي على عملية إنتاج النصوص أو فحصها في حد ذاتها" (عز الدين، ٢٠٠٨م :ص٢٥)، كما يكشف مثل هذا التلقي عن نوعية القراء الذين يتابعون المبدع ويتلقون تغريداته، إذ يبدو بوضوح تمرسهم في الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه المبدع.

ومن مظاهر تلقي الشاعر لإنتاجه الشعري أن يعيد تغريد شعره عن طريق أحد متابعيه، الذين يعملون على إعادة التغريد وفق معززات بصرية أو صوتية، حيث تتآزر اللغة مع الصوت والصورة في سبيل إحداث تأثير في المتلقي، وصناعة دلالة ومعنى، وهذا يعني أن متلقي التغريدة قد تقمَّص دورين، دور المبدع ودور المتلقي، ومثال ذلك تغريدة عبد الله الرشيد، إذ غرد الشاعر بقصيدته في (١٣ يناير ٢٠٢٢م) في الساعة السابعة مساء، مذيلةً بنسخة من الجريدة التي نشرتْ فيها: (الرشيد، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/1401Shfa/status/1481657584855646210)، ثم أعاد التغريد بها في الساعة (١:١٢ مساء ١٤ يناير) عن طريق الجريدة ذاتها والصورة ذاتها، ولكن بمعزز بصري آخر، (الرشيد،٢٠٢٢م: https://twitter.com/Althgafyaa/status/1481932150698135555?s=20&t=l1L28YOd-FHy6ECCa_HzFxA) لنجده بعد ذلك وفي الساعة (٤.٨ -١٤ يناير) يعيد تغريدة أحد المتابعين الذي غرد التغريدة بصوته (أبابطين،٢٠٢٢م: https://twitter.com/mababutain/status/1481976541840134147?s=46&t=awJXj8b22v-JaLb0adPIiOg)، وفي الساعة (٦:٣١ - ١٤ يناير) يعيد الشاعر التغريدة الصوتية بمقدمة شكر لمؤدي التغريدة (الرشيد، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/1401Shfa/status/1482012459150065664?s=)

لقد عمل الشاعر على توسيع دائرة التغريدة من خلال وسيلتين: الوسيلة الأولى: التغريد بها ثم إعادة التغريد بها بأنماط متعددة كما يتضح من الجدول التالي: يظهر وبوضوح من خلال الجدول

	١٣ يناير ٢٠٢٢م التغريد لأول مرة	١٤ يناير ٢٠٢٢م إعادة تغريد	١٤ يناير ٢٠٢٢م إعادة تغريد	١٤ يناير ٢٠٢٢م إعادة تغريد
الردود	٣٠	–	–	٣
إعادة التغريد	٩٠	٦	١	١٨
الإعجابات	١٨٤	١١	٧	٢٨

السابق أن التغريدة بعد إعادة تغريدها حصلت على (٣) ردود، (٢٥) إعادة تغريد، و(٤٦) إعجابًا، وبإضافتها إلى تغريدة الشاعر بها لأول مرة يكون مجموع الردود (٤٢)ردًّا، و(٩٧) إعادة تغريد، و(٢٣٠) إعجابًا، أما الوسيلة الثانية فهي إعادة التغريد بالقصيدة وفق مؤثرات بصرية وسمعية، فالبصرية تسهم في تشكيل المعنى وإثراء الدلالة من خلال اقتران النص المكتوب بنص صوري حيث يعيش القارئ المتخيل الذهني الذي تمنحه القصيدة، مما يحقق التفاعل الكبير مع المتلقي بوصفه عنصرًا مهمًّا في تأويلها، فالتواصل وفق الصورة يحدث حالةً من الفضول، ثم الاستجابة لما تمتلكه الصورة من تأثيرات فسيولوجية مما يجعلها مصدر إبداع ووسيلة تفاعل، إذ اقترنتْ الصورتان الأولى والثانية (بالصورة الشخصية للمبدع) في إحالة سيميائية ذات أهمية، وهي ربط النص بذات المبدع بوصفه مولد له، مما يرسخ الحضور والتواجد عند المتلقي ويمنحه إيحاءات ارتباط المبدع بنصه، وهذا من سمات القصيدة الرقمية حيث إن الشاعر دائم المصاحبة لنصه أما بصورته أو بصوته، والأهم من هذا أن النص في الصورة الثانية ظهر مقترنًا بالصقر، وفي الثالثة بصورة الفرس، وهذا يحيل إلى مساحات سيميائية أبعد من الحضور الكتابي للنص، تتجسد في دلالات الأنفة والعزة، وهو المعطى التصويري الذي ينتجه النص بوصف الشاعر يظل ثابتًا مهما استبدتْ به الأيام، وهذه المدلولات غابت بشكل صريح في النص اللغوي لكنها حضرت في النص البصري، أي أن النص البصري لم يعد نصًّا واحدًا، وإنما عدة نصوص، فيختزل النسق اللغوي،

ويتكامل معه، أما بالنسبة لإعادة التغريدة بنص سمعي فهو تجسيد للحضور التقني، وتشكيل للغة متعددة المستويات، الصوت والصورة والكتابة، فقد أدى الصوت الرقمي دورًا مهمًّا في التأثير على مستمع النص حينما شد انتباه المتلقي ومنح النص الحيوية والدينامية التي أسهمت بشكل كبير في إنتاج الدلالة.

إن اقتحام الفضاء الرقمي هو نوع من استيلاد نص مثير يعجب القارئ، بحيث يوظف هذا النص إمكانات الوسائط المتعددة، ليتحول إلى كتابة رقمية عنكبوتية، تحضر في فضاءات متعددة، فاستخدام الصوت أو الصورة يعد من أهم السمات التي تميز النص الرقمي التفاعلي، تعين على زيادة انتشاره، كما تقدم للقارئ نوعًا من الإمتاع من خلال إعطاء النص جماليةً ورونقًا، فترتفع عند المتلقي الدافعية لاكتشاف النص.

٢-القارئ الضمني:

هو متلقٍ افتراضي لا يحدده النص مسبقًا، يحمل كل الاستعدادات المسبقة الضرورية لكي يمارس تأثيره في العمل الأدبي، و وهذا المفهوم "يضع بنية مسبقة للدور الذي ينبغي أن يتبناه كل متلق على حدة" (إيزر، د.ت: ص٣٠)، وبذلك فهذا القارئ " محور عملية القراءة، وهو مفهوم تجريدي ليس قارئًا حقيقيا أو فعليًا" (قاسم، ٢٠١٦م: ص٣١١).

وبذلك يعد القارئ الضمني أكثر حضورًا وتأثيرًا في صياغة الخطاب، محققا ما يسمى "التواصل التفاعلي" (إدريس، ٢٠٠٠م: ص٥٢)، فهو "يتكرس عبر المؤشرات المباشرة وغير المباشرة التي تحفز القراءة، وتضمن سيرورتها فتجعل المقصد مشاركًا في بناء المعنى، وقادرًا على استيعاب مظاهره المختلفة، مؤولًا إياه في نوع من التفاعل الحيوي الذي يجعل الدلالة متدرجة في ذهنه ممارسة تأثيرها في وجدانه" (إدريس، د.ت: ص٩).

وبالرجوع إلى تويتر يلحظ تأثير القارئ الضمني ربما أكثر من القارئ الورقي، وهذا القارئ الضمني يتحول إلى قارئ نموذجي، قادرٍ على التفاعل مع النص، والمشاركة في إنتاجه من جديد، بل يعمل على "إزالة الغبش وفتح طريق نحو النص بما يخدم بقية القراء" (خرماش، ٢٠١٠م: ص٧)، والشاعر السعودي يهتم بهذا النوع من القراء لهذا يتوجه إليه بالخطاب، ويفتح دائرة التواصل معه، وكأن في مخيلة الشاعر قارئًا خياليًّا يكتب له قصيدته، في حين لا يتواجد هذا المخاطب على الحقيقة نهائيًّا، يقول علي النحوي:

في خاطِري امرأةٌ تحطُّ السُّحْبُ فوقَ ظِلالها مثلُ الطُّيورْ
وأنا الغَيورُ أخافُ أنْ تَهْمِي عليها أو تبلِّلَ شعرَها أو تحْتويها
أو ترفْرفَ حولَها وأنا الغَيورْ
في خلسةٍ مني غَشَاها البرْقُ فانتفضتْ عروقُ الكونِ في
رُوحِي وطافتْ حَولَ أوْردَتي النُّسورْ
منْ هاهنا يمتدُّ طُوفاني إذا مَا مسَّها غَبشُ الدُّجَى حتى
النُّشورْ

(النحوي، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/alnhwi2/status/1522793796832006145)

يخاطب الشاعر هنا قارئه الضمني، ويسحبه إلى دائرة التوقع والاستقراء عن ماهية هذه المرأة، فلا يجد القارئ صفات وافية عنها باستثناء (في خاطري امرأة تحط السحب فوق ظلالها مثل الطيور)، وهذا يزيد من ضبابية المرأة، وطبيعة هويتها، وجمالها الأخاذ، الذي ملك قلب الشاعر، واستولى على كيانه حتى بلغ من الغيرة مبلغًا لا حد له، وكل هذا يثير تساؤلات مختلفة عند القارئ الضمني الذي يفترضه الشاعر ويحكي

لـه، ليحـرك أفـق توقعـه ويجعلـه يخمـن شـكل هـذه المـرأة، مـا ملامحهـا، ومـن تكـون، وهـل هـي طاغيـة الحضـور والوجـود، ممـا يدفـع القـارئ إلى قـراءة النـص مـرة أخـرى علـه يلتقـط مـن بـين أسـطره مـا يجيـب عـن تسـاؤلاته، بـل ويسـاعده في تحديـد شـكل واضـح لتلـك المـرأة، لكـن أفـق توقعـه ينكـسر، و بخاصـة حـين يزيـد الشـاعر مـن اسـتفزاز قارئـه الضمنـي فيـأتي بالحبيبـة نكـرة (امـرأة)، وحـين يزيـد مـن قدسـية جمالهـا فيصـور غيرتـه عليهـا وخوفـه الطاغـي أن يفقدهـا، لقـد اسـتطاع الشـاعر أن يثـير أفـق توقـع القـارئ الضمنـي فيوهمـه أنـه قـادر عـلى كشـف المسـتور مـن المعنـى بسـهولة، إلا أنـه أي (الشـاعر) كـسر أفـق توقعـات هـذا القـارئ وأدخلـه في جـو ضبـابي آخـر بـما يمكـن أن يسـمى ثنائيـة (الخفـاء والتجـلي).

والشـاعر النحـوي يـمارس لعبـة الخفـاء والتجـلي عـلى نحـو يشـكل ظاهـرة تسـتفز القـارئ الضمنـي، وتجعلـه يبحـث بـين سـطور الشـاعر دائـما عـما يـرضي توقعاتـه، ويشـعره بأنـه توصـل إلى الصـورة الكاملـة لماهيـة الأنثـى التـي تـأسر الشـاعر، وقبـض عـلى المعنـى القابـع بداخلـه، فـإذا لم يحـدث ذلـك التطابـق الـذي تخيلـه في ذهنـه خـاب توقعـه وظـل يـدور في فلـك التسـاؤلات والاحتـمالات والخيـالات:

-أَتُحبُّها؟!

-أبدًا.. ولكني أمُوتُ بحبِّها

وأُريدُ أنْ أحَيا كنسْرينِ الغرَامِ بقُربِها

وأُريدُ أنْ أُمْسي كعُقْدَةِ ربْطَةٍ في جيبها

وأريدُ أنْ أغْدو كريشةِ طائرٍ في كتْبها

-أَتُحبُّها؟!

-أبدًا. .ولكني نَذرتُ بأنْ

أبلِّلَ كلَّ عـرْقٍ في الوجـودِ وفي خَلايـايَ التـي نبتـتْ كدالية

الهَوى منْ نُخْبِها

(النحـوي، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/alnhwi2/status/1519033747622043650)

يعيـد الشـاعر قارئـه الضمنـي إلى دائـرة التخمـين عـن هـذه المحبوبـة، عـن كل مـا يخصهـا مـن شـكل وجمـال وروح وعلاقـة وتعلـق، وليـس هـذا فحسـب، وإنـما يتقمـص الشـاعر هنـا شـخصية القـارئ الضمنـي وكأنـه أمـام الشـاعر، ويفـترض الشـاعر أن هـذا القـارئ يعيـش حالـة مـن الحـيرة فيبـدأ بالحـوار وبطـرح اسـتفهاماته التـي يجيـب عليهـا الشـاعر إجابـات مفتوحـة يمكـن للقـارئ الضمنـي أن يتخيـل مـن خلالهـا آفاقًـا لا حـد لهـا مـن الوجـد والحـب على نحـو يثـير الدهشـة، وهـذا يعنـي أن المبـدع اتخـذ مـن القـارئ الضمنـي وسـيلته لإيصـال مشـاعره لجمهـور القـراء.

وقـد يسـتدعي الشـاعر القـارئ الضمنـي حـين يشـكل تغريدتـه تحـت ضغـط اسـتحضار المتلقـي الـذي يعـرف الشـاعر مسـبقًا توجهاتـه الأيدلوجيـة والسياسـية والاجتماعيـة، عـلى نحـو قـول فـواز في تغريدتـه عـن فلسـطين:

طِيبي فلسْطينُ الأبيةُ واسْلمي

واسـتبشِري وعـدُ الطّهـارةِ آتِ

ما شـاءكِ الجـبّـارُ إلا حُـرَّةً

عِـرْضُ الحرائـرِ عـرضُ حُـرِّ الـذاتِ

سيعودُ مسجدُكِ الحزينُ مكَبِّرًا

وتطـولُ فيـهِ خواشـعُ الصَّلَـواتِ

صلَّتْ عليكِ ملائكُ الرحمنِ يا

قدسـيَّةَ الحُـرُمـاتِ والرَّحَمـاتِ

(اللعبـون، ٢٠٢١م: https://twitter.com/fawaz_dr/status/1392576159406231565)

القـارئ الضمنـي يكمـن في مرحلـة مـا قبـل الكتابـة أو أثنـاء الكتابـة عنـد المبـدع، يوجـه

التصورات والأفكار والمضامين، ويسهم بشكل غير مباشر في صياغة التغريدة في وعي المبدع فـ" هو الذي يتمم إنجاز النص ويعطيه تحققه الفعلي" (خرماش، ٢٠١٠م :ص٣) ، ويكون بمثابة الرقيب الديني والسياسي والاجتماعي عليه، والشاعر اللعبون يثق تمام الثقة في توجه متلقيه والشعب السعودي بشكل عام إلى مناصرة القضية الفلسطينية والوقوف إلى جانب شعبها، لذلك تأتي أيدلوجية الشاعر متفقة تمام الاتفاق مع هذا التوجه الذي يتبناه المتلقي، ومن ثم فهذا التواصل التفاعلي هو للتراضي (إدريس، ٢٠٠٠م)، حيث يستدعي المبدع المتلقي الذي يضمن موافقته واندماجه في النص، ليتجنب أي عملية تصادمية بينه وبين المتلقي، وكل استحضار للصورة يقوم على تفاعل مشترك بين مجال التصور عند الباثِّ ومجال التصور عند المتلقي لذا انطوت القيم التصويرية على قيم المروءة والنخوة، التي غالبا ما تهز المشاعر وتوقظ فيها الحماس (وعد الطهارة آتي- عرض الحرائر عرض حر الذات)، كما انطوت على قيم دينية يتوق كل مسلم لتحققها (سيعود مسجدك الحزين مكبرًا- وتطول فيه خواشع الصلوات).

وكل ما سبق يمكن أن توجزه هذه التغريدة لأحد متابعي الشاعر ردًّا على نصه السابق: "لطالما انتظرت منك أبياتًا عن فلسطين، خصوصا في هذا الظرف الحساس، حيث يميز الله الخبيث من الطيب، بورك قلمك يا الطيب". (حمدي، ٢٠٢١م: https://twitter.com/Kan3any/status/1392582569917550597)

ويظهر القارئ الضمني أيضا عند الشاعر السعودي في تويتر حينما يأتي خطابه عامًا غير محدد، أي لا يوجد قارئ بذاته يتوجه إليه بالنص، "ورغم ذلك تبدو بعض الأبيات وكأن الخطاب إلى شخص محدد" (اليامي، ٢٠١٥م: ص١٢٥) على نحو قول فواز اللعبون:

لم أتصلْ بحبيبِ رُوحِي مرَّةً
حتى الرسائلُ لا رسائلَ بيننا
بالرَّغْمِ من هذا أُجِيبُ نداءَهُ
ويُجيبني! فاعجَبْ لما يجْري لنا!
تدري لماذا؟ إنَّه في خَافقِي
يدري بإحسَاسي كما أَدري أنا

(اللعبون، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/fawaz_dr/status/1309244259405647874?s=20)

الخطاب هنا عام لا يتصل بأحد بذاته، ومع ذلك تستشعر وكأن الشاعر يستدعي قارئا محددًا، فيسوق له إشكاليته مع من يحب من انقطاع وعدم تواصل، غير أنهما يستجيبان لبعضهما في تناغم روحي عجيب عند الحاجة لذلك، ولما يظن أن هناك حيرة وغرابة تشكلت عند القارئ يسرد تبريراته، وهذا ما يؤكد أن "سلطة المتلقي ليست خارجية دائمًا، بل هي في أحيان كثيرة استبداد داخلي"(العلاق، ١٩٩٧م:ص٦٨)، يمارس على الشاعر ويكون ملازما له وهو يكتب قصيدته ويرسم مسارها.

ومن أهم الأساليب التي توحي بحضور القارئ الضمني أسلوب الخطاب المباشر الذي يوحي بوجود مخاطب لكن ذلك على مستوى الخطاب لا التواجد الحقيقي، وكأن الشاعر يوقن مسبقًا أن هذا القارئ سيرغب حتمًا في المشاركة والتفاعل، وهو أسلوب عرفته العرب ودرجت على استعمال، يقول علي بالبيد:

أدِرها، فالكؤوسُ لها مَدار
معتَّقةٌ لها بَرْد ونَار
بكأسٍ كلما سُكبَت رُويدًا
لها في المُلْهَمَّاتِ اقتدارُ

وما عَقرتْ فؤادي ذاتُ عِشْقٍ

ولكـنَّ الهَـوى فيـه العِقَـارُ

تراهمْ دونَ ما يبْغونَ صرْعى

فلا شربوا ولا حتى أَدَاروا

(بالبيـد، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/j3_qmz/status/1527354222215589890)

يحـضر القـارئ الضمنـي في النـص السـابق مـن خـلال أسـلوب الخطـاب وأفعـال الأمـر التـي تحيـل عليـه، وهـذا النـوع مـن الخطـاب إشـارة تداوليـة توحـي بـأن هنـاك تفاعـلًا وتبـادلًا لـلأدوار في الحلقـة الكلاميـة، كـما تـدل عـلى مقصديـة الشـاعر في سـحب المتلقـي إلى خضـم الواقـع الموضوعـي والنفـسي للنـص، ومـن أجـل ذلـك حمـل المتلقـي وظيفـة الفاعلية(أدرهـا)، وعـلى الرغـم مـن أن قطـب الإرسـال هـو المؤلـف، وقطـب التلقـي هـو القـارئ الضمنـي، والتواصـل بينهـما لا تناظـري ولا حـالي، فـإن المتلقـي قابـع في ذهـن الشـاعر قبـل الخطـاب وحـال الخطـاب لذلـك فهـو يوجهـه بأفعـال لغويـة مبـاشرة.

والأمـر السـابق يتحقـق أيضـا عند توظيـف كاف الخطـاب التـي تحيـل إلى حضـور القـارئ الضمنـي بـين طيـات النـص عـلى نحـو قـول الشـاعر عبـد الوهـاب أبـو زيـد:

اكتبْ إذا شئتَ لا بالحبرِ بل بدمك

ودعْ حروفك تفشي عطرَها بفمك

واذهبْ لأقصى مكانٍ فيكَ مرتضيًا

ما سوفَ تنْقشُه الأحْجارُ في قدمِك

وعُدْ، متى عدتَ، خلقًا آخرَ انبعثِ الوجودُ منه

لكي تقتصَّ من عدمِك

(أبو زيـد، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/search?q=%D8%A7%D9%83%D8%AA%D8%A8%D9%92%20%D8%A5%D8%B0%D8%A7%20%D8%B4%D8%A6%D8%AA%D9%8E%20%D9%84%D8%A7%20%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%A8%D8%B1%D9%90%20%D8%A8%D9)%84%20%D8%A8%D8%AF%D9%85%D9%83&src=typeahead_click&f=top)

يتخيـل الشـاعر قارئًـا ضمنيًّـا ويوجـه إليـه الخطـاب ويتضـح ذلـك مـن خـلال تكـرار كاف الخطـاب التـي تكـررت (٦) مـرات، لأن لـكاف الخطـاب تأثـير عـلى المتلقـي، وجـذب انتبـاه لـه، وفيها تواصـل معـه، والشـاعر بذلك يستدرج القـارئ الذي اسـتقر في وعيـه حـين توقـع قارئًـا ضمنيًّـا باسـتطاعته تـذوق النـص وقراءتـه قـراءة إنتاجيـة، فهـو قـارئ متواصـل مـع القصيـدة، لأن الشـاعر "حـين يبـدع إنـما يبـدع لقـارئ معـين، يتصـوره نوعًـا مـن التصـور الفضفـاض والغائـم، أو يجـرده مـن ذاتـه بعبـارة أكثـر دقـة، فينبعـث بينهـما سـياق للتواصـل والتفاعـل يظـل كامنًـا في النـص في شـكل طاقـة جماليـة، تبحـث باسـتمرار عـلى أن تنبثـق وتنفجـر خـلال النـص" (بلمليـح، ٢٠٠٠م :ص٥) ، أي أن النـص عمـل تحريـضي، يحـرض الـذات ضـد الآخـر، ويحـرض الآخـر ضـد الـذات، فيقبـل كل منهـما النـص يبتغـي تأويلـه وفتـح سـياقات اسـتقرائه.

ومـع كل هـذه المسـاحة التـي أعطيـت للقـارئ الضمنـي في اسـتقراء النـص فـلا ينبغـي لـه أن يحمـل النـص مـالا يحتمـل، وأن يمـضي بعيـدًا عـن مقصديـة المبـدع، وإنـما يسـتنطق النـص بالقـدر الـذي يكشـف مسـافاته الجماليـة، ويظهـر دلالاتـه ورمـوزه، أي أنـه يعمـل عـلى "اكتشـاف مـا لم يقلـه النـص مـن خـلال مـا يقولـه بالفعـل" (أبـو زيـد، ١٩٩٤م: ص٣٦)، ليتحقـق بذلـك مبـدأ التكامـل بينـه وبـين المؤلـف.

المبحـث الثالـث: الفراغـات: وهـي أيضـا البيـاض أو الصمـت، أو الفجـوة، وهـي تلـك الفضـاءات التي تحـدث تفاعـلًا بـين المتلقـي والنـص، وبعبـارة أخـرى هـي البياضـات الموجـودة داخـل النـص، حيـث يقـوم المتلقـي باسـتقراء الفراغـات والكشـف عـن

مدلولاتها، واستحضار الغائب منها، لكي يملأها بما يراه مناسبًا لها، أي أنه بعبارة أخرى هو من "يتكفل بإعطاء دلالات متعددة للنص عبر عملية ملء الفراغات" (قاسم، ٢٠١٥م :ص٣١١)، على نحو يحقق بعد النص الجماليِّ ويسهم في بناء بنيته، وهذا يعني أن وجود الفراغات داخل النص ينتج ثغرة معرفية بين المبدع والمتلقي "تعد إحدى العناصر الضرورية للتواصل، أي لتأدية الوظيفة التواصلية للغة" (البريكي، ٢٠٠٦م :ص١٥٣).

وهذه الفراغات التي تعطي للقارئ فرصته في قراءة النص وفق عصره ومرجعياته الثقافية واللغوية والاجتماعية، تسهم في إنتاج نص جديد يختلف عن النص الأصلي "نصٌّ فيه شيء من ذات المبدع، وأشياء من ذوات المتلقين الذين توقفوا أمامه" (البريكي، ٢٠٠٦م: ص١٥٣).

وينبغي القول إن طبيعة النصوص الرقمية أبرزت فكرة البياضات داخل النص، وساعدت المتلقي على التفاعل والمشاركة على نحو أكثر من النصوص الورقية، وذلك يرجع إلى سرعة تجاوبه مع المبدع، وسهولة التواصل معه من خلال التقنية والتكنولوجيا، وهذا أخرج النص عن جموده، وحقق له فاعلية عالية في القراءة، ليكون بذلك متجددًا، وقابلًا للإنتاج بعد كل قراءة له، تقول أحلام الحميد في إحدى تغريداتها:

وضعفتُ أدري..
كيف يُضعفني المطرْ..؟!
واخترتُ أن ألقاكَ مع قصفِ الرعودِ..
أدسُّ خوفي في أمانِك
أنتقيكَ.. وأنتقي حُمَّاكَ من دونِ البشر
أدري بأنكَ مهْلكي
ومُعذّبي
والصعبُ .. من بين الفوارسِ..
تمتطي دور القيادةِ، والسيادةِ، والمعارك، والخطر

(الحميد،٢٠٢١م: https://twitter.com/search?q=%D8%A3%D9%88%D8%A8%D8%A9%D9%8F%20%E2%80%93%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B7%D8%B1%20%D9%88%D8%B6%D8%B9%D9%81%D8%AA%D9%8F%20%D8%A3%D8%AF%D8%B1%D9%8A..&src=typeahead_click&f=top)

تتجلى سيميائية الفراغ الذي تتكرر ست مرات مرتبطة بالصخب (صخب المشاعر)، ولعل قلق الإنسان المعاصر وشعوره الدائم بالتوجس يجعله يضمر مشاعره محاولًا كبتها، لذلك تتوازى حالة الصمت مع حالة التعبير والبوح، ويأتي البياض بوصفه وسيلة اتصال مع المتلقي، فحين تخاطب الشاعرة ذاتها، وتطرح سؤالًا وقد تركت فجوة، فهذا يعني أن على المتلقي أن يجيب على هذا السؤال حسب رؤيته الخاصة، وحسب ما يمليه وقع المفاجأة عليه، بمعنى أن الفراغ يستثير المتلقي من أجل أن يقوم بإنتاج معنى غائب عن الحضور في النص، ثم نجد الشاعرة تخاطب أحدهم قد يكون حبيبًا أو صديقًا، هي لا تفصح عن كينونته ولكنها تترك فجوات، ومن خلال الفجوات تعطي الشاعرة القارئ فرصة تخيل المقصود بالخطاب، وما عمق هذه العلاقة بينهما وقيمتها، لأن الشاعرة تهدف إلى أن يدخل القارئ "في مجال تأملي ... فيضيف بهذا معنى جديدًا للقصيدة لم يكن ليبوح به سوادها"(تبر ماسين،٢٠٠٣م :ص١٥٣).

ويستغل الشاعر محمد إبراهيم يعقوب المساحات البيضاء على تويتر استغلالًا مكثفًا في أكثر من تغريدة، مفترضًا أن ينشئ القارئ المضمون الغائب من خلال المؤشرات النصية المباشرة وغير المباشرة، التي يستقيها من عمق النص، وذلك حين "يعتمد نوعًا من الاقتصاد العلامي، تاركًا استكمال هذه الإضافات لمبادرات القارئ ولمجهوداته التعاونية، ولذلك فإنه في حاجة إلى القارئ لتحيين بنياته النصية" (ميليود،

١٩٩٣م: ص١٦٨)، يقول:

قد كان يكفيني التفاتٌ واحدٌ

حتى نعودَ

كأنّ شيئًا لم يكنْ

والآن..!

أخشى أن تخون غيابنا

قلبي تعافى بالغياب ولم يخنْ

(يعقوب ، ٢٠٢٢م : https://twitter.com/search?q=%D9%82%D8%AF%20%D9%83%D8%A7%D9%86%20%D9%8A%D9%83%D9%81%D9%8A%D9%86%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%AA%D9%8C%20%D9%88%D8%A7%D8%AD%D8%AF%D9%8C&src=typeahead_click&f=top)

يصرح الشاعر ببعض الكلام ويسكت عن بعضه، فالصمت أو الحذف هنا يشمل أسطرًا بكاملها، حيث تختفي الدوال اللسانية في بعض الأسطر، ويظهر مكانها البياض، وكأنما يدل الحذف على جزء من الكلام أحاله الشاعر على القارئ بهدف إدهاشه وتشويقه، أي أنه مع غياب السواد ومواراة البوح تنهمر التساؤلات والتخمينات، فعن طريق تقنية الصمت يحاول الشاعر "أن ينقل لنا ذلك الاحتراق عن طريق التلميح لا التصريح حيث يحيل إلى القارئ فرصة تخيل ذلك الوهج والاشتياق" (حميدة، ٢٠١٢م :ص٢٤٥)، ثم إن توزيع البياض على هذا النحو هو صدمة بصرية، تشكل رغبة في التمرد على قانون القصيدة العمودية الثابت، وتحطيم التقاليد البصرية التي اعتادها المتلقي، و الشاعر بهذا التركيب يحدث صدمة وخلخلة عند القارئ تقوده إلى مسارب التأمل والتفكير ثم الاستنطاق والتأويل، وفي هذا النوع من القصائد يحيل الشاعر المتلقي إلى كل كلمة وعبارة وصورة، ومن ثم يُعْمِلُ المتلقي فكره ويستخدم كل مهاراته الثقافية والأدبية واللغوية.

وتتضافر الفراغات في تغريدة الشاعر تركي المعيني لتجسد فضاء كبيرًا من البياض، الذي يشد المتلقي لاستكشاف دلالاته في نص يتسم بالتكثيف الشديد والتلميح الأشد:

صَدري ملاذُ الهاراباتِ من الشَّرْ

وفمي "بلادٌ" لم يعدْ فيها بشَرْ!

،

وأناملي خُطُواتُ كهلٍ، قيل: يا..

بُشراكَ طفلٌ بعد عقمِكَ والكِبرْ!

لكنّ لم يلبثْ وماتْ..

وكلما

تبعَ "الجنازةَ" كي يُشَيّعَهُ عثَرْ!

(المعيني، ٢٠٢٢م: https://twitter.com/Turkialmaeeni/status/1531699499407638528)

يكتفي الشاعر بحضور بعض المعنى ويضمر بقيته، واستفزازه للمتلقي يتمركز حول طريقة الكتابة وتوزيع السواد والبياض، فقد "أصبحت لعبة السواد والبياض والتناوب بين الامتلاء والخواء، وبين منطوق الكلام وما كان كلامًا مخفيًّا في الصدور تقنية جديدة في كتابة القصيدة، وفي إخراج نصها متشكلًا في هيئة لم يألفها قراء الشعر" (ناصر، ٢٠١٧م: ص٢)، حيث يعد تشكيل الفراغ المكاني في النص أساسًا في تكوين الدلالة النفسية، فما تمثله المساحة السوداء المكتوبة والمساحة البيضاء الغائبة هو تجسيد للصراع الداخلي عند الشاعر بصدره المحموم بالشر، وأنامله العاجزة، وهناك الفجوات التي ترسم للمتلقي لوحة داكنة لمشهد لابد أن يستقرأه القارئ، حيث ينفتح الصمت في (قيل: ..) على صنع وقفة تعدل توقع القارئ الذي ينتظر ما بعد مقول القول وأداة النداء، كأن يجد اسمًا أو كلامًا، إلا أن فعل النداء

لا يـأتي إلا بالسـكون، ليمـضي الشـاعر في صمتـه مـن خـلال علاقـة تكامليـة بـين القـول والصمـت، بـين المـلء والفـراغ، ثـم تأتي دعـوة أخـرى إلى القـارئ لأن يشـارك في إنتـاج المعنـى مـن خـلال فـراغ آخـر، (لكنّ لم يلبـث ومـات..)، لأن مـلء مثـل هـذه الفجـوة مـا هـو" إلا صمـت المتلقـي الـذي يتحـول بعـد قليـل إلى كلام للمتلقـي يسـتكمل بـه نـص المتكلـم، وإن كان الـكلام الأول منسـوبًا إلى المتكلـم المتفـق عليـه بـين المتلقـين، فـإن الصمـت الـذي سـيتحول إلى كلام، سـيكون متعـددًا ومتنوعًـا بتعـدد شـخصياتهم وتنـوع مرجعياتهـم" (سـليمان، ٢٠٢١م :ص١٠٧)، وعليهـم تعبئـة هـذا الاختـزال الـذي يقفـز عـلى أحـداث كاملـة دون الإشـارة إليهـا، وفي مـدة زمنيـة قـد تطـول أو تقـصر، وكأنـما يـأتي غيـاب هـذه الـدوَّال اللسـانية وهـذه الأحـداث غـير المذكـورة موحيًـا بفقـدان الأمـان ، أي أن الشـاعر يغفلهـا مـن السـياق عنـوة لعـدم الرغبـة في تذكرهـا، وعـلى القـارئ أن يتخيـل وقائـع الأحـداث ليكتمـل بنـاء النـص النفـسي والجـمالي.

إن ظاهـرة الفراغـات تسـمو بالقـارئ لكـي يغـوص في أعـماق النـص بغيـة الوصـول إلى تأويـل يرضيـه، تأويـل يكتشـفه هـو ولا يُمـلى عليـه، فهـو يفتـش عـن الـدلالات الدقيقـة والمعـاني العميقـة، وكأنـما هـو غـواص يغـوص في الأعـماق باحثـا عـن الـدرر والكنـوز، وهـا هـي ذي الشـاعرة مشـاعل عبـد الله تتجـه عـلى صفحتهـا عـلى تويـتر إلى اعتـماد توزيـع السـواد عـلى صفحـة البيـاض، ليقبـل السـطح الشـعري بياضـات تقطـع استرسـال سـواد الكتابـة، فتقـول:

أتْلو عَلى ماءِ انبعاثي
ما تيَّسر
في الكِتابةِ
والكتابة بعضُ روحٍ خمنت تعبي
وبعضٌ ما اكتملْ
وأطوفُ حول تساؤلاتٍ ليسَ تسعفُ
كيفَ،
مَاذا،
كَم..
أَتدري!
كلُّ تاريخِ التساؤلِ محتَملْ.

(عبـد الله، ٢٠٢٠م: https://twitter.com/mashail110s/status/1270617836160012289)

البياضـات المبثوثـة بقصديـة مـن خـلال تلاحـق الأسـطر تسـتهدف شـد انتبـاه القـارئ بصريًـا نحـو البيـاض، باعتبـاره عنـصرًا بانيًـا لـدلالات النـص الشـعري، "ومـن ثـم يصبـح القـارئ ملزمـا بقراءتهـا أيضًـا، باعتبارهـا تشـكل جـزءًا مـن دلاليـة النـص الشـعري"(نظيف، ٢٠١٧م :ص٨٨)، والمـراد قراءتهـا بصريًـا قبـل قراءتهـا لغويًـا؛ لأن هـذه الطريقـة الكتابيـة هـي انعـكاس للـذات وأسرارهـا يوحـي ببوحهـا وتوترهـا الداخـلي، وعـدم اسـتقرارها، فهـي تائهـة وغارقـة في فضـاء التسـاؤلات التـي تـأتي خيـارًا مقصـودًا وواعيًـا، ذلـك أن "الاسـتفهام في أصـل وضعـه يتطلـب جوابًـا يحتـاج إلى تفكـير يقـع بـه هـذا الجـواب في وضعـه" (بـدوي، ٢٠٠٥م :ص١٢٦)، كما إن تدحـرج الكلـمات تنازليًـا عـلى البيـاض لتبـدو كل واحـدة وكأنهـا متفـردة بذاتهـا رغـم اتصالهـا النفـسي والفنـي بغيرهـا يشـكل شـارة سـيمائية لابـد أن يلتفـت إليهـا المتلقـي في تفسـيره لانهيـار الـذات التـي يحتويهـا الفـراغ النـصي لكنـه لا يبـوح بـه، لأن المبـدع يعمـد إلى إثـارة القـارئ وتنشـيط ذهنـه، ومـن ثـم المبـادرة في تأويلـه، وفي صناعـة معنـاه.

الخاتمة والنتائج:

١. تحول المتلقي في الأدب الرقمي التويتري من قارئ مستهلك إلى قارئ فاعل في النص مشارك في إنتاجه، ومن ثم تغيرت آليات اشتغال النص من نص لغوي كلاسيكي بحت إلى الاستعانة بأدوات التقنية الحديثة وثورة المعلومات.

٢. تمكن الشاعر السعودي من كسر توقع القارئ، بحيث قدم نصًّا مستفزًا يرتد معه القارئ مندهشًا، لينزاح عن حدود ما يعرفه إلى وعي جديد، يرتفع بقيمته الأدبية، وتحقق ذلك عبر تقانة اللغة الموحية والمفارقة والتناص.

٣. برز التلقي الذاتي من خلال تفاعل الشاعر مع تغريداته، إما بإعادة تغريدها أو من خلال التفاعل مع القراء الذين يتلقون تغريدته تلقيًّا لغويًّا أو تشكيليًّا من خلال الصورة أو الصوت.

٤. كان للمتلقي الضمني تأثير مهم في تشكيل خطاب التغريدة عند استحضاره أثناء عملية إنتاج النص وتوجيه دفته الفكرية، ومساراته النفسية، والاجتماعية، والسياسية.

٥. احتلت الفراغات كثافة واضحة عند الشاعر السعودي في تغريداته، وكانت موجهة إلى القارئ ليستنطقها، ويصل إلى مقاصدها من خلال التفاعل بين عناصر العملية التخاطبية (النص - القارئ- الفراغ).

وإن كان من توصية في ختام هذا البحث فهو التوصية بتكثيف البحث في نظرية التلقي وبخاصة في الإعلام الجديد، والغوص في كثير من معطياتها، ومواجهتها بآليات نقدية تعي أبعاد التقنية الجديدة ودورها الجبار في التأثير على فنون الأدب وإبداعاته، وبخاصة أن هذه التقنية كسرت الاحتكار المقنن والنخبوي للمتلقي الناقد، ووجهت النص إلى المتلقي العادي الذي تقمص دور الشريك الفاعل والمنتج الثاني للنص.

المراجع:

١. الآمدي، أبو القاسم. (١٩٩٤م). الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري. تحقيق أحمد صقر، ط٤، القاهرة، دار المعارف.

٢. إبراهيم، نبيلة. (١٩٨٧م). "المفارقة". مجلة فصول، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، المجلد٧، العدد٣،٤، ص١٣٢.

٣. ابن طباطبا، محمد العلوي. (١٩٨٨م). عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الساتر، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الكوفي. (د.ت)، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد شاكر، القاهرة، دار المعارف.

٥. أبو زيد، نصر. (١٩٩٤م). إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ط٣، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

٦. إسماعيل، عز الدين. (د.ت). الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧. إيزر، فولفغانغ. (د. ت). فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة حميد لحمداني والجلالي الكدية، فاس، مكتبة المناهل.

٨. بدوي، أحمد. (٢٠٠٥م). من بلاغة القرآن، القاهرة، دار نهضة مصر.

٩. برقراق، ريمة. (٢٠٢١م). "سرديات التأويل:

قراءة في استراتيجيات تلقي النص القرآني: يوسف الصديق أنموذجا"، مجلة اللغة العربية، المجلد ٢٣، العدد٣، ص١٢٢. على الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/219/23/3/169463

١٠. البريكي، فاطمة. (٢٠٠٦م). مدخل إلى الأدب التفاعلي، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

١١. بلمليح، إدريس. (٢٠٠٠م). القراءة التفاعلية دراسات لنصوص شعرية حديثة، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

١٢. البنا، بسمة. (٢٠١٤م). تويتر والبناء الاجتماعي والثقافي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

١٣. بنيس، محمد. (١٩٨٥م). ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب- مقاربة بنيوية تكوينية، ط٢، بيروت، دار التنوير.

١٤. تبرماسين، عبد الرحمن. (٢٠٠٣م). البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة في الجزائر، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٥. الجاحظ، عمرو بن بحر. (د.ت). البيان والتبين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي.

١٦. الجرجاني، عبد القاهر. (د.ت). دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، القاهرة، مكتبة الخانجي.

١٧. جريم، كونتر. (١٩٩٢م). "التأثير والتلقي: المصطلح والموضوع"، ترجمة أحمد المأمون، دراسات سيميائية أدبية لسانية، فاس، دار سال، العدد ٧، ص٢٢.

١٨. جواد، رعد عبد الجليل. (١٩٩٢م). نظرية الاستقبال (مقدمة نقدية)، اللاذقية، دار الحوار.

١٩. جيرالد، برنس. (٢٠٠٣م). قاموس السرديات، ترجمة السيد إمام، القاهرة، ميريت للنشر والتوزيع.

٢٠. حافظ، صبري. "التناص وإشاريات العمل الأدبي"، مجلة عيون المقالات، العدد ٢، ص٨١.

٢١. الحسامي، عبد الحميد. (١٤٤١ه). "فاعلية التلقي في تشكيل خطاب التغريدة الشعرية"، قراءة في ديوان على أغصان تويتر، مؤتمر الإعلام الجديد واللغة العربية، المدينة المنورة، (المجلد ٤، ٢٠-٢٢، ربيع الأول ١٤٤١هـ)، على الرابط: https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A7%D8%A8%D8%B9_2_(0).pdf

٢٢. حمد، عبد الله خضر. (٢٠١٧م). مناهج النقد الأدبي السياقية والنسقية، بيروت، دار القلم.

٢٣. حميدة، صباحي. (٢٠١٢م). "بناء المعنى وتجلي الموضوع الجمالي في شعر عبد الله العشي"، مجلة قراءات، جامعة بسكرة، العدد ٤، ص ٢٤٥، الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/113/4/1/24405

٢٤. خرماش، محمد. (٢٠١٠م). "النص الأدبي وإشكالية القراءة والتأويل"، مجلة قراءات، المجلد ٩، العدد ٦، ص٣.

٢٥. خضر، ناظم عودة. (١٩٩٧م). الأصول المعرفية لنظرية التلقي، عمان، دار الشروق.

٢٦. الديوب، سمر. (٢٠١٧م). "قصيدة الومضة بين الشعرية والسردية"، مجلة دواة،

العتبة الحسينية، المجلد٣، العدد١٢، ص٣١.

٢٧. ربابعة، موسى. (٢٠٠٨م). جماليات الأسلوب والتلقي - دراسات تطبيقية، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

٢٨. زفيغ، ستيفان. (٢٠٠٧م). "سر الإبداع الفني"، ترجمة: حبيب مونس، مجلة اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد ١٧، ص٢٢٩.

٢٩. سليمان، أحمد تمام. (٢٠٢١م). "الصمت بوصفه لغة بيان في ديوان أبجدية الصمت"، مجلة قوافل، النادي الأدبي بالرياض، العدد ٤٠ نوفمبر، ص١٠٧.

٣٠. السويلم، نوال. (٢٠١٧م). الأشكال الأدبية الوجيزة في فضاء تويتر، النادي الأدبي بالرياض، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

٣١. صالح، بشرى موسى. (٢٠٠١م). نظرية التلقي (أصول وتطبيقات)، المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء.

٣٢. عبد الله، زينار قدري. (٢٠١٩م). "التناص والتلقي بين الدافع والتأثير"، مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، المجلد٢، العدد ٥٣، أكتوبر، ص٤٣.

٣٣. عبد الهادي، جمال الدين. (٢٠٢٠م). "النص المفارقاتي بين مقصدية الباث ورؤى المتلقي- مقاربة تأويلية في نماذج من كافوريات المتنبي"، مجلة دراسات معاصرة، الجزائر، المجلد ٤، العدد ٢ جوان، ص٦٥.

٣٤. عبيد، محمد صابر. (٢٠١٥م). مقدمة في نظرية القراءة والتلقي، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.

٣٥. العتيبي، فلاح مرشد. (١٤٤١ه). "المنافذ الإعلامية الجديدة للأدب التفاعلي"، مؤتمر الإعلام الجديد واللغة العربية، ٢٠-٢٢/ ٣/ ١٤٤١ه، المجلد ٤، ص١٩٢.

٣٦. عز الدين، حسن البنا. (٢٠٠٨م). قراءة الأنا- قراءة الآخر: نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي العربي، القاهرة، شركة الأمل للطباعة والنشر.

٣٧. العلاق، علي جعفر. (١٩٧٧م). الشعر والتلقي دراسات نقدية، بيروت، دار الشروق.

٣٨. العلاق، علي جعفر. (١٩٩٠م). في حداثة النص الشعري دراسة نقدية، بغداد، دار الشؤون الثقافية.

٣٩. عماد، يحيى وآخرون. قصيدة جيكور لبدر شاكر السياب- مقاربة جمالية في ضوء مفاهيم نظرية التلقي، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد، بسكرة -الجزائر، ٢٠١٩م-٢٠١٨م، ص٦٥.

٤٠. العمري، محمد. "الرواية والاختيار"، نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ندوة الرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم ٢٤، جامعة محمد الخامس، ص٧٣.

٤١. عوض، أبو التيجاني عمر. (٢٠١٨م). "استخدام الإعلام الجديد في تعزيز التفاعلية مع مستمعي برامج الراديو"، مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات، العدد ١٦، ص٣٩-٤٠

٤٢. غروس، ناتالي بييقي. (٢٠١٢م). مدخل

إلى التناص، ترجمة عبد الحميد بورايو، دمشق، دار نينوى.

٤٣. فطوم، مراد. (٢٠١٣م). التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب.

٤٤. فياض، محمد أحمد. (٢٠١٩م). كتاب بحوث وقضايا معاصرة في الإعلام، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

٤٥. فيلمان، ألان. (٢٠١٢م). الأدب والمعلوماتية من الشعر الإلكتروني إلى الروايات التفاعلية، ١٠/ ٩/ ٢٠١٢م، ترجمة محمد أسليم، موقع محمد أسليم، تاريخ المشاهدة ٣٠ أغسطس ٢٠٢٢م، على الرابط: https://www.aslim.org/?p=1806

٤٦. لحمداني، حميد. (٢٠١٤م). الفكر النقدي الأدبي المعاصر (مناهج ونظريات ومواقف)، ط٣، فاس، مطبعة أنفو.

٤٧. المبارك، محمد. (١٩٩٩م). استقبال النص عند العرب. العراق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٤٨. المتنبي، أبو الطيب. (١٩٩٧م). ديوان أبي الطيب المتنبي بشرح العكبري، تحقيق: عمر الطباع، بيروت، دار الأرقم.

٤٩. المحسني، عبد الرحمن. (٢٠٢٠م). "مسارات حركة الشعر المعاصر على تويتر: حدث استشهاد محمد الدرة نموذجا"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد١٦، ص ٥٠.

٥٠. محمد، سعدون. (٢٠١٠م). الشعرية في ديوان بدر شاكر السياب، رسالة ماجستير، بسكرة، جامعة محمد خيضر، ص٨٧، تاريخ المشاهدة ٣٠ أغسطس ٢٠٢٢م، على الرابط http://thesis.univ-biskra.dz/3555/1/284pdf.pdf

٥١. مصطفى، خالد وعبد الرزاق، ربى. (٢٠١٥م). "مفهوم نظرية القراءة والتلقي"، مجلة ديالي، بغداد، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد ٦٩، ص١٧٢.

٥٢. معمري، سمية. (٢٠١٥م). "الفضاء الأيقوني والقارئ التفاعلي"، مجلة قوافل، النادي الأدبي بالرياض، العدد ٣١، مايو، ص: ١٥٩.

٥٣. مفتاح، محمد. (١٩٩٢م). تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، ط٣، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

٥٤. مومني، قاسم. (د.ت). نقد الشعر في القرن الرابع الهجري، الدمام، دار الإصلاح للطباعة والنشر.

٥٥. مونسي، حبيب. (د.ت). فلسفة القراءة وإشكالية المعنى من المعيارية النقدية إلى الانفتاح، وهران، دار الغرب.

٥٦. ميليود، حبيبي. (١٩٩٣م). النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج: من أجل بيداغوجيا تفاعلية، نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ندوة الرباط، كلية الآداب، الرباط، جامعة محمد الخامس، سلسلة ندوات رقم ٢٤، ص١٦٨

٥٧. ناصر، علاء الدين علي. (٢٠١٧م). "دلالات التشكيل البصري الكتابي في النص الشعري الحديث"، مجلة الأثر، الجزائر، جامعة قاصدي ومرباح رقلة، المجلد ٢٠١٧، العدد٢٩، ص ١١٣-١٢٤.

٥٨. نظيف، أحمد. (٢٠١٧م). "اشتغال الفضاء

من القصيدة الورقية إلى القصيدة التفاعلية"، مجلة مقاربات، فاس، مؤسسة مقاربات للنشر، المجلد ١٤، العدد ٢٧، ص:٨٨.

٥٩. هذيلي، علي. (٢٠١٧م). "التلقي بين ياوس وإيزر"، مجلة دواة للبحوث والدراسات، العراق، العتبة الحسينية، المجلد ٤، العدد ١٣، ص١٦٠ على الرابط: https://www.iasj.net/iasj/down-load/9759831e5abb3e2a

٦٠. هولب، روبرت. (١٩٩٤م). نظرية التلقي، ترجمة عز الدين إسماعيل، جدة، النادي الأدبي الثقافي.

٦١. الواد، حسن. (١٩٨٤م). "من قراءة النشأة إلى قراءة التقبل"، مجلة فصول، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد ٥، العدد ١-٢، ص١٠٩.

٦٢. ويمزات، وبروكس، ويليام ك وكلينث. (١٩٧٦م). النقد الأدبي تاريخ موجز، ترجمة حسام الخطيب، محي الدين صبحي، سورية، مطبعة جامعة دمشق.

٦٣. اليامي، علي حسن. (٢٠١٥م). "القارئ واستراتيجية التلقي في شعر الأفوه الأودي"، مجلة فكر وإبداع، رابطة الأدب الحديث، المجلد ٩٧، ص١٢٥.

٦٤. ياوس، هانس. (٢٠١٦م). جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص، ترجمة: رشيد بنحدو، بيروت، كلمة للنشر.

٦٥. ياوس، هانس. (٢٠١٤م). نحو جمالية للتلقي- تاريخ الأدب، ترجمة محمد مساعدي، بيروت، النايا للنشر.

٦٦. اليتيمي، أحمد ماطر. (٢٠٢١م). "تلقي النقاد للشعر السعودي في تويتر". مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، المجلد١، العدد١٠، ص ٢٥٢. على الرابط https://journals.iu.edu.sa/ALS/Main/Article/2425

٦٧. يقطين، سعيد. (٢٠٠٩م). "آفاق جديدة في الكتابة الرقمية"، مجلة أنفاس نت، المغرب، تاريخ المشاهدة ١١ سبتمبر ٢٠٢٢م، على الرابط https://www.anfasse.org/%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A9/41-%D8%A3%D9%86%D9%81%D8%A7%D8%B3-%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9/2992-2010-06-20-18-02-52

رومنة المراجع:

1. al-Āmidī, Abū al-Qāsim al-Hasan ibn Bishr. (1994). al-Muwāzanah bayna shi'r Abī Tammām wa-al-Buḥturī. taḥqīq Aḥmad Ṣaqr wa-, ṭ4, al-Qāhirah, Dār al-Ma'ārif.

2. Ibrāhīm, Nabīlah. (1987m). "Al-Mufāraqah". Majallat fuṣūl, al-Qāhirah, al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-'Āmmah lil-Kitāb, almjld7, al'dd4, 3, ṣ132.

3. Ibn Ṭabāṭabā, Muḥammad ibn Aḥmad al-'Alawī. (2005m). 'Iyār al-shi'r, taḥqīq: 'Abbās 'Abd al-Sātir, Bayrūt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

4. Ibn Qutaybah, 'Abd Allāh ibn Muslim al-Kūfī. (D. t). al-shi'r wa-al-shu'arā', taḥqīq Aḥmad Muḥammad Shākir, al-Qāhirah, Dār al-Ma'ārif.

5. Abū Zayd, Naṣr Ḥāmid. (1994). ishkālīyāt al-qirā'ah wa-ālīyāt al-ta'wīl, ṭ3, Bayrūt wa-al-dār al-Bayḍā', al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.

6. Ismā'īl, 'Izz al-Dīn. (D. t). al-shi'r al-'Arabī al-mu'āṣir qaḍāyāhu

mu‘āṣirah fī al-Jazā’ir, al-Qāhirah, Dār al-Fajr lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

15. al-Jāḥiẓ, ‘Amr ibn Baḥr. (1998m). al-Bayān wāltbyn, taḥqīq: ‘Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, al-Qāhirah, Maktabat al-Khānjī.
16. al-Jurjānī, ‘Abd al-Qāhir. (D. t). Asrār al-balāghah fī ‘ilm al-Bayān, taḥqīq Muḥammad Rashīd Riḍā, Miṣr, Maṭba‘at al-Taraqqī.
17. al-Jurjānī, ‘Abd al-Qāhir. (D. t). Dalā’il al-i‘jāz, taḥqīq Maḥmūd Muḥammad Shākir, al-Qāhirah, Maktabat al-Khānjī.
18. Jrīm, kwntr. (1992m). "Al-ta’thīr wa-al-talaqqī: al-muṣṭalaḥ wa-al-mawḍū‘", tarjamat Aḥmad al-Ma’mūn, Dirāsāt sīmiyā’īyah adabīyah lisānīyah, al-‘adad al-sābi‘, Fās, Dār Sālim, ṣ22.
19. Jawād, Ra‘d ‘Abd al-Jalīl. (1992m). Naẓarīyat alāstqbāl (muqaddimah naqdīyah), al-Lādhiqīyah, Dār al-Ḥiwār.
20. Jyrāld, Barnas. (2003m). Qāmūs al-Sardīyāt, tarjamat al-Sayyid Imām, al-Qāhirah, Mīrīt lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
21. Ḥāfiẓ, Ṣabrī. "Al-Tanāṣṣ w’shāryāt al-‘amal al-Adabī", Majallat ‘Uyūn al-maqālāt, al-‘adad 2, ṣ81.
22. al-Ḥusāmī, ‘Abd al-Ḥamīd. (1441h). "fā‘ilīyat al-talaqqī fī tashkīl Khaṭṭāb al-tghrydh al-shi‘rīyah", qirā’ah fī Dīwān ‘alá aghṣān tūwītar, Mu’tamar al-I‘lām al-jadīd wa-al-lughah al-‘Arabīyah, al-Madīnah, (al-mujallad 4, 20-22, Rabī‘ al-Awwal 1441h), ‘alá alrābṭ:

wa-ẓawāhiruhu al-fannīyah wa-al-ma‘nawīyah, ṭ3, al-Qāhirah, Dār al-Fikr al-‘Arabī.

7. Iyzr, Wolfgang. (D. t). fi‘l al-qirā’ah Naẓarīyat jamālīyah altjāwb fī al-adab, tarjamat Ḥamīd Laḥmidānī wāljlāly al-kudyah, Fās, Maktabat al-Manāhil.
8. Badawī, Aḥmad. (2005m). min Balāghat al-Qur’ān, al-Qāhirah, Dār Nahḍat Miṣr.
9. Brqrāq, Rīmah. (2021m). "Sardīyāt al-ta’wīl: qirā’ah fī Istirātījīyāt talaqqī al-naṣṣ al-Qur’ānī : Yūsuf al-Ṣiddīq anmūdhajan", Majallat al-lughah al-‘Arabīyah, al-‘adad 3, al-mujallad 23, ṣ122. ‘alá alrābṭ https: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/219/23/3/169463
10. al-Buraykī, Fāṭimah. (2006m). madkhal ilá al-adab al-tafā‘ulī, Bayrūt wa-al-dār al-Bayḍā’, al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.
11. Bilmalīḥ, Idrīs. (2000m). al-qirā’ah al-tafā‘ulīyah Dirāsāt li-nuṣūṣ shi‘rīyah ḥadīthah, al-Dār al-Bayḍā’, Dār Tūbqāl lil-Nashr.
12. al-Bannā, Basmah. (2014m). tūwītar wa-al-binā’ al-ijtimā‘ī wa-al-thaqāfī ladá al-Shabāb, Bayrūt, al-Mu’assasah al-‘Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
13. Bannīs, Muḥammad. (1985m). Ẓāhirat al-shi‘r al-mu‘āṣir fī almghrb-muqārabah binyawīyah takwīnīyah, ṭ2, Bayrūt, Dār al-Tanwīr lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.
14. Tibrmāsīn, ‘Abd al-Raḥmān. (2003m). al-binyah al-īqā‘īyah lil-qaṣīdah al-

‘Arabīyah, al-‘adad 17, ṣ229.

31. Sulaymān, Aḥmad Tammām. (2021m). "Al-ṣamt bi-waṣfihi Lughat bayān fī Dīwān Abjadīyat al-ṣamt", Majallat Qawāfil, al-Nādī al-Adabī bi-al-Riyāḍ, al-‘adad 40 Nūfimbir, ṣ107.

32. al-Suwaylim, Nawāl. (2017m). al-ash-kāl al-adabīyah al-Wajīzah fī faḍā’ tūwītar, al-Nādī al-Adabī bi-al-Riyāḍ, Bayrūt wa-al-dār al-Bayḍā’, al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.

33. Ṣāliḥ, Bushrá Mūsá. (2001m). Naẓarīyat al-talaqqī (uṣūl wa-taṭbīqāt), al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī, Bayrūt wa-al-dār al-Bayḍā’.

34. ‘Abd al-Dāyim, Muḥammad Ṣābir. (2015m). muqaddimah fī Naẓarīyat al-qirā’ah wa-al-talaqqī, Bayrūt, al-Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm Nāshirūn.

35. ‘Abd Allāh, zynār Qadrī. (2019m). "Al-Tanāṣṣ wa-al-talaqqī bayna al-Dāfi‘ wa-al-ta’thīr", Majallat Kullīyat al-Ādāb, Jāmi‘at Sūhāj, al-‘adad 53, al-mujallad 2, Uktūbir, ṣ43.

36. ‘Abd al-Hādī, Jamāl al-Dīn. (2020m). "Al-naṣṣ almfārqā-ty bayna mqṣdyh albāth wa-ru’á almtlqy-muqārabah ta’wīlīyah fī namā-dhij min Kāfūrīyāt al-Mutanabbī", Majallat Dirāsāt mu‘āṣirah, al-Jazā’ir, al-mujallad 4, al-‘adad 2 Juwān, ṣ65.

37. al-‘Utaybī, Falāḥ Murshid. (1441h). "Al-manāfidh al-I‘lāmīyah al-Jadīdah lil-adab al-tafā‘ulī", Mu’tamar al-I‘lām al-jadīd wa-al-lughah al-‘Arabīyah, 20-22/3 / 1441h, al-mujallad 4, ṣ192.

23. https://www.iu.edu.sa/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A7%D8%A8%D8%B9_2_(0).pdf

24. Ḥamad, ‘Abd Allāh Khiḍr. (2017m). Manāhij al-naqd al-Adabī al-siyāqīyah wālnsqyh, Bayrūt, Dār al-Qalam.

25. Ḥamīdah, Ṣabbāḥī. (2012m). "binā’ al-ma‘ná wa-tajallī al-mawḍū‘ al-jamālī fī shi‘r ‘Abd Allāh al‘shy-al-qāri’ alḍmny wa-mawāqi‘ al-lā taḥdīd namūdhajan", Majallat qirā’āt, Jāmi‘at Baskarah, al-‘adad 4, Ṣ 245, alrābṭ: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/113/4/1/24405

26. Kharmāsh, Muḥammad. (2010m). "Al-naṣṣ al-Adabī wa-ishkālīyat al-qirā’ah wa-al-ta’wīl", Majallat qirā’āt, al-Majd 9, al-‘adad 6, ṣ3.

27. Khiḍr, Nāẓim ‘Awdah. (1997m). al-uṣūl al-ma‘rifīyah li-naẓarīyat al-talaqqī, ‘Ammān, Dār al-Shurūq.

28. al-Dayyūb, Samar. (2017m). "qaṣī-dat al-wamḍah bayna al-shi‘rīyah wālsrdyh", Majallat Dawāt, al-‘Atabah al-Ḥusaynīyah al-Muqaddasah, al-mu-jallad 3, al-‘adad 12, ṣ31.

29. Rabābi‘ah, Mūsá. (2008m). Jamālīyāt al-uslūb wa-al-talaqqī-Dirāsāt taṭbīqīyah, ‘Ammān, Dār Jarīr lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

30. Zfygh, styfān. (2007m). "Sirr al-ib-dā‘ al-Fannī", tarjamat: Ḥabīb Mūnis, Majallat al-lughah al-‘Arabīyah, al-Jazā’ir, al-Majlis al-A‘lá lil-lughah al-

al-Ḥamīd Būrāyū, Dimashq, Dār Nīnawá.

45. Faṭṭūm, Murād Ḥasan. (2013m). al-talaqqī fī al-naqd al-‘Arabī fī al-qarn al-rābi‘ al-Hijrī, Dimashq, al-Hay’ah al-‘Āmmah al-Sūrīyah lil-Kitāb.

46. Fayyāḍ, Muḥammad Aḥmad. (2019m). Kitāb Buḥūth wa-qaḍāyā mu‘āṣirah fī al-I‘lām, ‘Ammān, Dār al-Yāzūrī lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

47. Fylmān, Alān. (2012m). al-adab wa-al-ma‘lūmātīyah mina al-shi‘r al-iliktrūnī ilá al-riwāyāt al-tafā‘ulīyah, 10/9 / 2012m, tarjamat Muḥammad Aslīm, Mawqi‘ Muḥammad Aslīm, Tārīkh al-mushāhadah 30 Aghusṭus 2022m, ‘alá alrābṭ https://www.aslim.org/?p=1806

48. Laḥmidānī, Ḥamīd. (2014m). al-Fikr al-naqdī al-Adabī al-mu‘āṣir (Manāhij wa-naẓarīyāt wa-mawāqif), ṭ3, Fās, Maṭba‘at Anfū.

49. al-Mubārak, Muḥammad. (1999m). istiqbāl al-naṣṣ ‘inda al-‘Arab. al-‘Irāq, al-Mu’assasah al-‘Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.

50. al-Mutanabbī,Abū al-Ṭayyib. 1997m. Dīwān Abī al-Ṭayyib al-Mutanabbī bi-sharḥ al-‘Ukbarī, taḥqīq: ‘Umar al-Ṭabbā‘, Bayrūt, Dār al-Arqam.

51. al-Muḥsinī, ‘Abd al-Raḥmān Ḥasan. (2020m). "Masārāt Ḥarakat al-shi‘r al-mu‘āṣir ‘alá tūwītar: ḥadatha istishhād Muḥammad al-Durrah namūdhajan", al-Majallah al-Urdunīyah fī al-lughah al-‘Arabīyah wa-ādābihā, al‘dd16, ṣ50.

38. ‘Izz al-Dīn, Ḥasan al-Bannā. (2008m). qirā’ah al’nā-qirā’ah al-ākhar: Naẓarīyat al-talaqqī wa-taṭbīqātuhā fī al-naqd al-Adabī al-‘Arabī al-mu‘āṣir, al-Qāhirah, Sharikat al-Amal lil-Ṭibā‘ah.

39. al-‘Allāq, ‘Alī Ja‘far. (1977m). al-shi‘r wa-al-talaqqī Dirāsāt naqdīyah, Bayrūt, Dār al-Shurūq.

40. al-‘Allāq, ‘Alī Ja‘far. (1990m). fī ḥadāthat al-naṣṣ al-shi‘rī dirāsah naqdīyah, Baghdād, Dār al-Shu’ūn al-Thaqāfīyah.

41. ‘Imād, Yaḥyá wa-ākharūn. qaṣīdat jīkūr li-Badr Shākir alsyāb-muqārabah jamālīyah fī ḍaw’ Mafāhīm Naẓarīyat al-talaqqī, Risālat mājistīr, Qism al-lughah al-‘Arabīyah, Kullīyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmi‘at Muḥammad Khayḍar, Baskarah-āljzā’r, 2019m-2018m, ṣ65.

42. al-‘Umarī, Muḥammad. "Al-riwāyah wa-al-ikhtiyār", Naẓarīyat al-talaqqī Ishkālāt wa-taṭbīqāt, Nadwat al-Rabāṭ, Kullīyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah, al-Rabāṭ, Silsilat nadawāt wa-munāẓarāt raqm 24, Jāmi‘at Muḥammad al-khāmis, ṣ73.

43. ‘Awaḍ, Abū al-Tījānī ‘Umar. (2018m). "istikhdām al-I‘lām al-jadīd fī ta‘zīz al-tafā‘ulīyah ma‘a mstm‘y Barāmij alrādyw", Majallat Jāmi‘at Gharb Kurdufān lil-‘Ulūm wa-al-Insānīyāt, al-‘adad 16, ṣ39-40

44. Ghrws, Nātālī byyqy. (2012m). madkhal ilá al-Tanāṣṣ, tarjamat ‘Abd

silat nadawāt wa-munāẓarāt raqm 24, Jāmi‘at Muḥammad al-khāmis, ṣ168

59. Nāṣir, ‘Alā’ al-Dīn ‘Alī. (2017m). "dalālāt al-tashkīl al-Baṣrī al-kitābī fī al-naṣṣ al-shi‘rī al-ḥadīth", Majallat al-athar, al-Jazā’ir, Jāmi‘at qāṣdy wmrbāḥ rqlh, al-mujallad 2017, al-‘adad (29) Ṣ 113-124.

60. Naẓīf, Aḥmad. (2017m). "Ishtighāl al-faḍā’ min al-qaṣīdah al-waraqīyah ilá al-qaṣīdah al-tafā‘ulīyah", Majallat muqārabāt, Fās, Mu’assasat muqārabāt lil-Nashr, al-mujallad 14, al-‘adad 27, Ṣ: 88.

61. Hdhyly, ‘Alī Ḥasan. (2017m). "Al-talaqqī bayna yāws w’yzr", Majallat Dawāt lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-lughawīyah wa-al-tarbawīyah, al-‘Irāq, al-‘Atabah al-Ḥusaynīyah, al-mujallad 4, al-‘adad 13, ṣ160 ‘alá alrābṭ al-iliktrūnī: https://www.iasj.net/iasj/download/9759831e5abb3e2a

62. Hwlb, Robert. (1994). Naẓarīyat al-talaqqī, tarjamat ‘Izz al-Dīn Ismā‘īl, Jiddah, al-Nādī al-Adabī al-Thaqāfī.

63. al-Wād, Ḥasan. (1984m). "min qirā’ah al-nash’ah ilá qirā’ah altqbl", Majallat fuṣūl, Miṣr, al-Hay’ah al-Miṣrīyah al-‘Āmmah lil-Kitāb, al-mujallad 5, al-‘adad 1-2, ṣ109.

64. Wymzāt, wbrwks, wylyām K wklynth. (1976m). al-naqd al-Adabī Tārīkh Mūjaz, tarjamat Ḥusām al-Khaṭīb, Muḥyī al-Dīn Ṣubḥī, Sūrīyah, Maṭba‘at Jāmi‘at Dimashq.

65. al-Yāmī, ‘Alī Ḥasan. (2015m). "Al-

52. Muḥammad, Sa‘dūn. (2010m). al-shi‘rīyah fī Dīwān Badr Shākir al-Sayyāb, Risālat mājistīr, Baskarah, Jāmi‘at Muḥammad Khayḍar, ṣ87, Tārīkh al-mushāhadah 30 Aghusṭus 2022m, ‘alá alrābṭ http://thesis.univ-biskra.dz/3555/1/284pdf.pdf

53. Muṣṭafá,Khālid wa-‘Abd al-Razzāq, rubá. (2015m). "Mafhūm Naẓarīyat al-qirā’ah wa-al-talaqqī", Majallat dyāly, al-‘adad 96, Baghdād, Kullīyat al-Tarbiyah lil-‘Ulūm al-Insānīyah, ṣ172.

54. Mu‘ammarī, Sumayyah. (2015m). "Al-faḍā’ al’yqwny wālqār’ al-tafā‘ulī", Majallat Qawāfil, al-‘adad 13, al-Nādī al-Adabī bi-al-Riyāḍ, Māyū, Ṣ: 159.

55. Miftāḥ, Muḥammad. (1992m). taḥlīl al-khiṭāb al-shi‘rī (istirātījīyah al-Tanāṣṣ), ṭ3, Bayrūt wa-al-dār al-Bayḍā’, al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.

56. Mūminī, Qāsim. (D. t). Naqd al-shi‘r fī al-qarn al-rābi‘ al-Hijrī, al-Dammām, Dār al-iṣlāḥ lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.

57. Mūnsī, Ḥabīb. (D. t). Falsafat al-qirā’ah wa-ishkālīyat al-ma‘ná min al-mi‘yārīyah al-naqdīyah ilá al-infitāḥ alqrā’y al-Muta‘addid, Wahrān, Dār al-Gharb lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

58. Mylywd, Ḥabībī. (1993m). al-naṣṣ al-Adabī bayna al-talaqqī wa-i‘ādat al-intāj: min ajl bydāghwjyā Tafā‘ulīyah lil-qirā’ah wa-al-kitābah, Naẓarīyat al-talaqqī Ishkālāt wa-taṭbīqāt, Nadwat al-Rabāṭ, Kullīyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah, al-Rabāṭ, Sil-

qāri' wa-istirātījīyat al-talaqqī fī shi'r al-Afwah al-Awdī, dirāsah taṭbīqīyah", Majallat fikr wa-ibdā', Rābiṭat al-adab al-ḥadīth, al-mujallad 97, ṣ125.

66. Yāws, Hāns Robert. (2014m). Naḥ-wa jamālīyah lltlqy-Tārīkh al-adab ṭḥddin li-naẓarīyat al-adab, tarjamat Muḥammad musā'idī wa-murāja'at 'Izz al-'Arab Laḥkīm Bannānī, Bayrūt, al-Nāyā lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.

67. Yāws, Hāns rwbyrt. (2016m). jamālīyah al-talaqqī min Ajmal Ta'wīl jadīd lil-naṣṣ al-Adabī, tarjamat : Rashīd Binḥadw, Bayrūt, Kalimah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

68. Alytymy, Aḥmad Māṭir. (2021m). "talaqqī al-nuqqād lil-shi'r al-Sa'ūdī fī tūwītar". Majallat al-Jāmi'ah al-Is-lāmīyah lil-lughah al-'Arabīyah wa-al-'Ulūm al-ijtimā'īyah, al'dd10, alm-jld1, Ṣ 252. 'alá alrābṭ https://journals.iu.edu.sa/ALS/Main/Article/2425

69. Yaqṭīn, Sa'īd. (2009M). "Āfāq jdydt Fann al-kitābah alrqmyt", Majallat An-fās Nit, al-Maghrib, Tārīkh al-mushāha-dah 11 Sibtambir 2022m, 'alá alrābṭ al-iliktrūnī https://www.anfasseorg/%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A9/41-%D8%A3%D9%86%D9%81%D8%A7%D8%B3-%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9/2992-2010-06-20-18-02-52

What students want and get. NACADA Journal, 26(1), 56-66.

68. Smith, J. S., Dai, D. Y., & Szelest, B. P. (2006). Helping first-year students make the transition to college through advisor-researcher collaboration. NACADA Journal, 26(1), 67-76.

69. Sutton, K., & Sankar, C. (2011). Student satisfaction with information provided by academic advisors. Journal of STEM Education, 12(7&8), 71-85.

70. Suvedi, M., Ghimire, R. P., Millenbah, K. F., & Shrestha, K. S. (2015). Undergraduate students' perceptions of academic advising. NACTA Journal, 59(3), 227-233.

71. Taylor, J.L. (2015). Accelerating pathways to college. Community College Review, 43(4), 355– 379.

72. Tinto, V. (1987) Leaving college: Rethinking and causes and cures of student attrition. Chicago, IL: University of Chicago Press.

73. Tuttle, K. N. (2000). Academic advising. New Directions for Higher Education, 111, 15– 24.

74. Walters, L. M., & Seyedian, M. (2016). Improving academic advising using quality function deployment: A case study. College Student Journal, 50(2), 253-261.

75. White, E. R. (2015). Academic advising in higher education: A place at the core. Journal of General Education, 64, 263–277.

76. Wiseman, C. S., & Messitt, H. (2010). Identifying components of a successful faculty- advisor program. NACADA Journal, 30(2), 35-52.

77. Yonker, J. E., Hebreard, D., & Cawley, B. D. (2019). Validating faculty advising through assessment. NACADA Journal, 39(1), 34–49.

54. Lowenstein, M. (2015). General education, advising, and integrative learning. The Journal of General Education, 64(2), 117–130.

55. Lukosius, V., Byron Pennington, J., & Olorunniwo, F. O. (2013). How students' perceptions of support systems affect their intentions to drop out or transfer out of college. Review of Higher Education & Self-Learning, 6(18), 209-221.

56. Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S., & Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation, 53(1), 43-54.

57. McLaren, J. (2004). The changing face of undergraduate academic advising. Guidance & Counseling, 9(4), 173-175.

58. Merriam, S. B. (1997). Qualitative research and case study: Applications in education (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

59. Newman, L. A., & Madaus, J. W. (2015). An analysis of factors related to receipt of accommodations and services by postsecondary students with disabilities. Remedial and Special Education, 36(4), 208-219.

60. Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2). NCSER 2011-3005. National Center for Special Education Research.

61. Nurra, C., & Oyserman, D. (2018). From future self to current action: An identity-based motivation perspective. Self and Identity, 17(3), 343–364.

62. Ohrablo, S. (2018). High-impact advising: A guide for academic advisors. Academic Impressions.

63. Ryan, M. G. (2013). Improving retention and academic achievement for first-time students at a two-year college. Community College Journal of Research and Practice, 37(2), 131-134.

64. Schlosser, L. Z., & Gelso, C. J. (2001). Measuring the working alliance in advisor- advisee relationships in graduate school. Journal of Counseling Psychology, 48, pp.157-167.

65. Schulenberg, J. K., & Lindhorst, M. J. (2008). Advising is advising: Toward defining the practice and scholarship of academic advising. NACADA Journal, 28(1), 43-53.

66. Seidman, A. (1991). The evaluation of a pre/post admissions/counseling process at a suburban community college: impact on student satisfaction with the faculty and the institution, retention, and academic performance. College and University, 66, 223-232.

67. Smith, C. L., & Allen, J. M. (2006). Essential functions of academic advising:

42. Harrill, M., Lawton, J. A., & Fabianke, J. (2015). Faculty and staff engagement: A core component of student success. Peer Review, 17(4), 11-14.

43. Herbert, J. T., Coduti, W. A., & Fleming, A. (2020). University policies, resources and staff practices: Impact on college students with disabilities. Journal of Rehabilitation, 86(4), 31-41

44. Himes, H., & Schulenberg, J. (2016). The evolution of academic advising as a practice and as a profession. In T. J. Grites, M. A. Miller, & J. G. Voller (Eds.), Beyond foundations: Developing as a master advisor (pp. 1–21). John Wiley & Sons, The National Academic Advising Association.

45. Hunter, M. S. & White, E. R. (2004). Could fixing academic advising fix higher education? About Campus, 9(1), pp. 20-25.

46. Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C., & Kwon, S. (2018). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: Exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. Rehabilitation Counseling Bulletin, 62(1), 53-63.

47. Keup, J. R., & Kinzie, J. (2007). A national portrait of first-year students. In M. Stuart Hunter, B. McCalla-Wriggins, & E. R. White (Eds.), Academic advising: New insights for teaching and learning in the first year (Monograph No. 46 [National Resource Center]; Monograph No. 14 [National Academic Advising Association]; pp. 19-38). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.

48. King, N. (2000). Designing effective training for academic advisor. In V. N. Gordon & W. R. Habley (Eds.), Academic advising: A comprehensive handbook (pp. 289– 297). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

49. Kitzrow, M. a. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. NASPA Journal, 41, 167–181.

50. Koch, L. C., Lo, W. J., Mamiseishvili, K., Lee, D., & Hill, J. (2018). The effect of learning disabilities, attention deficit hyperactivity disorder, and psychiatric disabilities on three -year persistence outcomes at four-year higher education institutions. Journal of Vocational Rehabilitation, 48(3), 359-367.

51. Kuhn, T. L. (2008). Historical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, T. J. Grites, & W. R. Habley (Eds.), Handbook of Academic Advising (2nd ed) (pp. 3-16). Westport , CT : Greenwood Press.

52. Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., & Riemer, F. J. (2012). Qualitative research: introduction to methods and designs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

53. Light, R. (2001). Making the most of college: Students speak their minds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ondary Education and Disability, 32(3), 247-261.

29. Frost, S. H. (1993). Developmental advising: Practices and attitudes of faculty advisors. NACADA Journal, 13(2), 15-20.

30. Gaines, T. (2014). Technology and academic advising: Student usage and preferences. NACADA Journal, 34(1), 43-49.

31. Geller, L. L., & Greenberg, M. (2009). Managing the transition process from high school to college and beyond: Challenges for individuals, families, and society. Social Work in Mental Health, 8(1), 92-116.

32. Gordon, V. N. (1992). Handbook of academic advising. Westport, CT: Greenwood Press.

33. Gordon, V. N., Habley, W. R., & Grites, T. J. (Eds.). (2008). Academic advising A comprehensive handbook. John Wiley & Sons, Inc.

34. Greenberger, L. (2016). Faculty attitudes toward students with disabilities at an Israeli leading technology institute. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 21(1), 1–13.

35. Grites, T. J., Gordon, V. N., & Habley, W. R. (2008). Perspectives on the future of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites and Associates (Eds.), Academic advising: A comprehensive handbook (2nd ed., pp. 456-471). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

36. Grosset, J. (1991). Patterns of integration, commitment, and characteristics and retention among younger and older students. Research in Higher Education, 32, 159-178.

37. Guzman, S. A. (2014). Community college students' perceptions of educational counseling, its value, and its relationship with students' academic and social integration into the community college (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3581493)

38. Hagedorn, L. S. (2012). How to define retention: A new look at an old problem. In A. Seidman (Ed.), College student retention: Formula for student success (pp. 81- 99). Rowman & Littlefield Publishers.

39. Hagen, J. P., & Jordan, P. (2008). Theoretical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, T. J. Grites, & Associates (Eds.), Academic advising: A comprehensive handbook (2nd ed., pp. 17–35). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

40. Hale, M., Graham, D., & Johnson, D. (2009). Are students more satisfied with academic advising when there is congruence between current and preferred advising styles? College Student Journal, 43(2), 313-324.

41. Hamblet, E. C. (2014). Nine strategies to improve college transition planning for students with disabilities. Teaching Exceptional Children, 46(3), 53-59.

Student Retention, 9(3), 377-399.

14. Butnariu, M., & Milosan, I. (2012). Preliminary assessment of knowledge management in universities. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 62(1), 791–795.

15. Capstick, M. K., Harrell-Williams, L. M., Cockrum, C. D., & West, S. L. (2019). Exploring the effectiveness of academic coaching for academically at-risk college students. Innovative Higher Education, 44(3), 219–231.

16. Cawthon, S. W. & Garberoglio, C. L. (2021). Evidenced-based practices in deaf education: A call to center research and evaluation. Review of Research in Education, 45, 346-371.

17. Colvin, B. B. (2013). Where is Merlin when I need him? The barriers to higher education are still in place: Recent re-entry experience. New Horizons in Adult Education & Human Resource Development, 25(2), 19-32.

18. Cook, S. (2009). Important events in the development of academic advising in the United States. NACADA Journal, 29(2), 18-40.

19. Creswell, J. W. (2008). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

20. Crookston, B. B. (1972). A developmental view of academic advising as teaching. Journal of College Student Personnel, 13, 12-17.

21. Dadgar, M., Nodine, T., Reeves-Bracco, K., & Venezia, A. (2014). Strategies for integrating student supports and academics. New Directions for Community Colleges, (167), 41-51.

22. Darling, R. A. (2015). Creating an institutional academic advising culture that supports commuter student success. New Directions for Student Services, (150), 87-96.

23. Donaldson, P., McKinney, L., Lee, M., & Pino, D. (2016). First-year community college students' perceptions of and attitudes toward intrusive academic advising. NACADA Journal, 36(1), 30-42.

24. Drake, J. K. (2011). The role of academic advising in student retention and persistence. About Campus, 16(3), 8–12.

25. Earl, W. R. (1988). Intrusive advising of freshmen in academic difficulty. NACADA Journal. 8(2), 27-33.

26. Filson, C., & Whittington, M. S. (2013). Engaging undergraduate students through academic advising. NACTA Journal, 57(4), 10.

27. Fowler, P. R., & Boylan, H. R. (2010). Increasing student success and retention: A multidimensional approach. Journal of Developmental Education, 34(2), 2-10.

28. Francis, L. G., Duke, J. M., Fujita, M., & Sutton, J. C. (2019). It's a constant fight: Experiences of college students with disabilities. Journal of Postsec-

a collaborative effort to hold more training programs to make sure that qualified academic advisors are available to help these students at the university so that they can get the most out of the accommodations and services that available to them.

References

1. Accardo, A. L., Kuder, S. J., & Woodruff, J. (2019). Accommodations and support services preferred by college students with autism spectrum disorder. Autism, 23(3), 574-583.
2. Addus, A. A.,Chen, D.,& Khan, A. S. (2007). Academic performance and advisement of university students: A case study. College Student Journal, 41(2), 316-326.
3. Al-Asmi, K., & Thumiki, V. R. (2014). Student satisfaction with advising systems in higher education: An empirical study in Muscat. Learning & Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 11(1), 1-19.
4. Allen, D.R., & Trimble, R.W. (1993) Identifying and referring troubled students: A primer for academic advisors. NACADA Journal, 13(2), 34-41.
5. Alvarez, R. R., & Towne, V. S. (2016). Academic advisors as adult educators: First- year experience instructors. Journal of Adult Education, 45(1), 10.
6. Anderson, W. W., Motto, J. S., & Bourdeaux, R. (2014). Getting what they want: Aligning student expectations of advising with perceived advisor behaviors. Mid-Western Educational Researcher, 26(1), 27-51.
7. Barbuto, J. E., Story, J. A., Fritz, S. M., & Schinstock, J. L. (2011). Full range advising: Transforming the advisor-advisee experience. Journal of College Student Development, 52(6), 656-670.
8. Barhnill, G. P., Polloway, E., & Sumutka, B. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. Focus on Autism and Developmental Disabilities, 26(2). 75 - 86.
9. Belcheir, M. J. (1998). Student satisfaction with academic advising. Research Report 98-04.
10. Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. Exceptionality Education International, 24(1).
11. Bound, J., Lovenheim, M., & Turner, S. (2010). Why have college completion rates declined? An analysis of changing student preparation and collegiate resources. Applied Economics, 2, 129-157.
12. Braun, J., & Zolfagharian, M. (2016). Student participation in academic advising: Propensity, behavior, attribution, and satisfaction. Research in Higher Education, 57(8), 968–989.
13. Braxton, J. M., Brier, E. M., & Steele, S. L. (2007). Shaping retention from research to practice. Journal of College

advising training programs for academic advisors who work with students with disabilities, as well as improving their understanding of disability and how to interact with students with disabilities through specific training programs for them, in order to overcome the challenges. Gordon (1992) reported that academic advisors are unable to stay successful unless they get ongoing training and development. Academic advisors who don't participate in ongoing training and development risk falling behind the times and becoming ineffective.

Participants suggested providing training programs for students with disabilities to qualify them for university life, as well as helping students and introducing them to the university better. These training programs also will help students with disabilities to understand the role of academic advising. According to Butnariu and Milosan (2012), students who actively engage in the academic advising process have a higher probability of completing their degree.

Bound, Lovenheim, and Turner (2010) found that college enrollment has grown rapidly during the last two decades, but the number of college graduates doesn't match with the growth in college enrollment. To solve this problem, Lowenstein (2015) reported that students benefit from their advisors by first learning about the goals of the general education curriculum, and then using that knowledge to make better informed decisions about their course selections. Since academic advising helps students with disabilities succeed in university, academic advising is dependent on many factors that support academic advising to be success. These factors were discussed by the participants of this study. The participants discussed the importance of having a center for students with disabilities at the university. This center will assist the academic advisors in advising students with disabilities. The participants also discussed the importance of having contact between advisors and the faculty who specialized in the field of disability.

Limitations and future research

A major limitation of this study was that all of the participants were just faculty who work with students who have disabilities. We need future research that include students with disabilities in order to determine their perspective on the academic advising that they get during their study in the universities.

Conclusion

In the recent years, there has been more interest in teaching students with disabilities at the universities, which has led to an increase in research conducted in this area. To ensure that students with disabilities succeed in college, we need to make sure that they have the appropriate environment and services. When students with disabilities get effective academic advising, they are more likely to achieve and graduate from university. According to Cook (2009), faculty members were less interested with advising students and more involved with teaching their subjects as a result of an increase in college enrollment. To overcome this obstacle, we need

as students with no special needs. Positive attitudes will help students with disabilities succeed in their study and graduate from university. Dr. Adel said that "the academic advisor must have positive attitudes towards students with disabilities." Dr. Mansour thought that success of students who have disabilities at the university depends on several factors, with the most important factor being that everyone should accept students with disabilities to study with them. In support to this, Dr. Fahed said that "students with disabilities cannot succeed in university when there are negative attitudes from professors."

Some participants believe that the attitudes and feelings of the academic advisor and professors help students with special needs to survive and graduate from the university. Dr. Majed said that "the academic advisor's belief that this student with disabilities has the ability to succeed and graduate from the university, the biggest supporter and motivator for the student."

Dr. Azzam believed that:

> what encourages the academic advisor to advise student is the advisor's belief that the student will benefit from this advice. Therefore, positive attitudes towards students with disabilities on the part of the academic advising are the most supportive of the academic advisor to work with students with disabilities.

Discussion

This study was conducted with the goal of discovering academic advisors' perspectives on the strengths, weaknesses, and the obstacles that advisories encounter when advising students with disabilities at universities. According to Harrill, Lawton, and Fabianke (2015), the purpose of advisor is to help the students in accomplishing their academic goals by removing obstacles that the students may encounter while studying in college. The findings of this study showed the strengths and weaknesses of the academic advising of students with disabilities at the universities. Smith, Dai, and Szelest (2006) found that a student's and advisor's relationship can be enhanced if the advisors understand their role well, recognize the needs of each student, and know how to assist these students. Despite the little of training programs in this field, the first theme's findings demonstrated that the participants had knowledge about the academic advising. However, participants demonstrated a desire to develop the knowledge of academic advising about students with disabilities and how to advise these students. This finding supported by Al-Asmi and Thumki (2014) reported that academic advisors should have and know variety of strategies for helping students grow in all areas.

Findings showed the difficulties that advisors encounter when working with students who have disabilities at universities. The results of this study, consistent with Yonker, Hebreard, and Cawley, (2019) found that many professors do not get appropriate professional development training to perform their advising responsibilities effectively. The participants in this study suggested offering academic

ties if there is someone with the academic advisor who can assist and supervise the advisor's work.

Dr. Omar said that:

Co-academic advisors are needed for students with disabilities at the university. Students with disabilities will get the most out of academic advising if they have an academic advisor who is an expert in the field of disability and an academic advisor who is an expert in the field of their major.

Dr. Adel said that:

Sometimes it's hard to find an academic advisor who knows everything about the skills and abilities of students with disabilities. So, these academic advisors need supervision and follow-up from experts in the field of disabilities to help them. In this way, academic advising will work well for students with disabilities.

C- Classrooms and curriculum.

In this sub-theme, the participants discussed the most important factors that help to activate the roles of academic advising to ensure the success of students with special needs. The participants discussed how the practices and design of classrooms and buildings, resources available, curriculum, lecture, and the role of the professor in the class affect the academic advising for students with disabilities. To start with, Dr. Majed who believed that the educational environment must be supportive to the success of academic advising and ensure that students with disabilities benefit from this advising. He added that to achieve this goal we must "having an educational environment suitable for students with disabilities". Some participants thought that advisors need to know about supports and services that are provided by the university to be able to offer suitable advice to students with disability. For example, Dr. Fahed said that "academic advisor needs to know what resources and support are available at the university." Dr. Omar talked about the roles of the academic advisors by saying that:

> The academic advisor's job is not limited to giving advice only, but they should help student with disability having educational environment that fits their skills and abilities by asking the college administration to make this happen.

Some participants pointed out the importance of providing tools for the professor to teach students who disabilities well. For instance, Dr. Ahmed thought that it is necessary to provide the references and resources needed by the professor to teach students with disabilities correctly. Dr. Kaled added that "academic advisor will only advise. The one who will do the teaching is the professor. There is a need to educate these professors how to teach students with disabilities."

D- Perception about students with disabilities.

Participants talked in this sub-theme about the effect of having good attitudes towards students with disabilities by academic advisors, faculty members as well

views on how students with disabilities can fully benefit from their academic advising. In this theme, participants discussed many points that are so important to ensure success of academic advising, which in turn helps students with disabilities to succeed at the university. Academic advising does not depend only on only just an academic advisor, but there are a set of factors that help to ensure that academic advising well helps students with disabilities to succeed at the university. Some important points were agreed among the participants, which supported me to come up with sub-themes: (a) center of special education; (b) supervision; (c) classrooms and curriculum; and (d) perception about students with disabilities. In the following section, these subthemes will be explained.

A- Center of Special Education:

In this sub-theme, the participants discussed the importance of having a center for students with special needs, which will help academic advisors in assisting students with disabilities. All the participants agreed that providing a center for students with disabilities will help these students and their academic advisors to perform tasks that required of them better. Dr. Majed believed that providing a center for students with disabilities is a form of academic advising because this center will guide and support students with disabilities at the university. Dr. Fahed said that "We need a center for people with disabilities". Dr. Fahed added that "this center will help and educate academic advisors in how to contact with students with disabilities." Dr. Azzam believed that the center for students with disabilities will help the academic advisor to obtain the support and resources that they need, "whether information or tools". Dr. Ahmed found that communication with students who have disabilities can be challenging for some faculty. He believed that "the center for disability might facilitate meetings between academic advisors and students with disabilities." Dr. Adel talked positively about the importance of center of disability at the university and how it will help students with disabilities succeed in university. He concluded his talk about the center by saying that "center of disability will help students with disabilities to know the roles and tasks of the academic advisor"

B- Supervision:

Some participants emphasized the value of interaction and supervision between academic advisors and faculty members in the departments of special education in universities. This supervision will help to evaluate advisor's work with students with disabilities, which will help the student with disabilities succeed in the university. To start with, Dr. Mansour said that "academic advisor needs to communicate with a faculty member who specialized in this field of disability to answer some of his inquiries". Dr. Kaled said that:

> Sometimes the academic advisor advises a student with disabilities without knowing whether or not it is appropriate for this student. The academic advising process will be more beneficial and suitable for students with disabili-

ties, so there must be training for academic advisors to clarify the meaning of disability. Dr. Mansour believed that advisors need programs to educate them on how to contact with students with disabilities. Dr. Majed stated that:

> Sometimes a weakness in the knowledge about the characteristics of the students makes the advice useless because the advice may not be suitable for this student. The training programs about disability help the academic advisors providing advice and guidance students with disabilities in the correct way because it will help these academic advisors to know the disability and the characteristics of these students.

Dr. Azzam insisted that students with disabilities are different in their characteristics and capabilities. When the academic advisor does not have knowledge of how to contact and deal individually with each person, meetings between the advisor and the student might be useless. Training programs will help academic advisors know the individual differences between students with disabilities and how to deal with these differences.

C- Training students with disabilities how to success in the college.

Some participants discussed the importance of training students with disabilities on how to succeed in university. To start with, Dr. Ahmed thought that we need to train students with disabilities on how to succeed in college, and then the academic advisor's role is to help student with disability achieve their goals. Dr. Kaled said that:

> The success of academic advising depends on two sides. The first side is that the passion and a desire that students with disabilities have to succeed in the university. The second side is that an academic advisor who provides everything that he can for the success these students with disabilities.

Dr. Fahed believed that the success of students with disabilities at the university does not depend only on having a good academic advisor but "we need a student who has skills that help him to succeed." He added that training programs on the beginning of the university are important and necessary for students with disabilities.

D- Professional development issues

All participants expressed a desire to enhance their abilities and skills, but some obstacles must be addressed to make it convenient for them to attend the professional development. For example, Dr. Omar believed that there are shortcomings in the training of academic advisors who work with students with disabilities. In support of this, Dr. Mansour added that "we need to have courses or training in the field of academic advising for students with disabilities." Dr. Ahmed mentioned that in the field of training courses in general, all the training courses that he wants to attend about special education do not fit his time and are not close to his home.

Accommodations and Services

This theme captures the participants'

cate with someone who has knowledge of their condition.

Professional Development

Participants in this theme discussed the need of educating academic advisors to assist and advise students with disabilities. This theme also highlights the importance of providing academic advisors with courses regarding disabilities and individuals with disabilities in order to make these academic advisors completely aware about their needs and skills. All of the participants agreed on some important points, which helped me come up with sub - themes: (a) professional development about academic advising; (b) professional development about special education; (c) training students how to success in the college; and (d) professional development issues. These sub-themes will be explained in the following section.

A- Professional development about academic advising:

This sub-theme discussed how important training is for academic advising and how academic advisors need this kind of training. All of the participants agreed that training is so important to do their jobs as academic advisors. To start with, Dr. Adel thought that academic advisors must understand what advising is and how it helps students. This can only be done through training. Dr. Fahed raised a question which is that, "How can an academic advisor do his job correctly and know how important it is if he hasn't had enough training?" Dr. Omar believed that if academic advisors received sufficient training to do their jobs, it would help them figure out what their roles are and how to help their students. Dr. Omar added that this will definitely help students do well in college. Dr. Mansour mentioned that all students will benefit from academic advisors who received training. Having an academic advisor who knows his or her responsibilities well may have a significant impact on a student's ability to succeed in the college and overcome obstacles.

B- Professional development about special education:

In this sub-theme, the participants discussed the importance of training academic advising about disabilities, and how to contact with students with special needs. All of the participants agreed that training programs for academic advisors are important and necessary so that academic advisors can have full knowledge about disabilities. Dr. Omar stated that:

> To guarantee the effectiveness of academic advising that offered to students with disabilities, the academic advisor must have a comprehensive understanding of the characteristics of students with disabilities. Once the academic advisor has acquired this knowledge, he will be able to assist his students in the right direction. This will happen when academic advisors can actually participate in training programs about disability.

Dr. Adel believed that the subject of disability is still ambiguous for some facul-

understand their jobs and be knowledgeable about academic advising techniques. In support to this point, Dr. Kaled, and Dr. Azzam reported that academic advisors who know about academic advising and understand the different types of academic advising will be able to give better services to their students and help them get out of any obstacles that they face. Dr. Majed mentioned that some advisors are unsure of all their responsibilities as an advisor. They should understand the advisor's responsibilities so they can help their students. Dr. Mansour mentioned that my students sometimes contact me, and through their inquiries, I learn more about my function as an academic advisor. From my interview, I found that Dr. Omar, Dr. Adel, Dr. Fahed highly understood their roles as academic advisor. They reported that their many years as university professors informed them with the duties of academic advisors. They believed that their knowledge allowed them to interact effectively with their students and ensured that their students received the most possible benefit from all academic advising services. All participants believed that academic advising knowledge and skills assists advisors in assisting their students effectively. The more the academic advisor's understanding of academic advising, the more assistance their students got. Dr. Ahmed said that "There is a correlation between how well an advisor knows about way of advising students and how well his students do in their colleges."

B- Knowledge about student with disabilities. This sub-theme discussed the importance of the academic advisors having a knowledge about disabilities and how to deal and contact with these students. This sub-theme also discussed how the knowledge of academic advisors about disabilities and knowing the characteristics of students with disabilities affected the way they advised these students, which helped them do well in college. To be clear, all the participants agreed that the knowledge about disabilities is so important once to be academic advisors of students with disabilities, the knowledge about disabilities is so impertinent. For example, Dr. Omar said that "I need to know more about the characteristics of the student before I advise him". Dr. Azzam added that "academic advisors must know the special characteristics and abilities of students with disabilities. Without this knowledge, academic advisors cannot advise these students correctly". Some of the participants mentioned that when a student with disabilities feels that the academic advisor has full knowledge of his abilities, capabilities and needs, he will feel confident and safe with this academic advisor. For example, Dr. Mansour said that "the student will feel more comfortable if he or she knows that this advisor has a complete understanding of his or her situation.". Dr. Majed, and Dr. Kaled agreed that knowledge about disability makes advising more useful. This knowledge will help advisors understand these students well and also makes it easier for students with disabilities to communi-

names of everyone who participated, so I gave them all pseudonyms.

Analysis tools: The interview data were all saved by the researcher. After putting all the interviews together, I was able to find the most important codes and build study themes.

Data analysis: After I got the codes, I attempted to build themes that fit these codes together to get the results of this study.

Result

The aim of this research was to discover the academic advisors' perspectives on the strengths, weaknesses, and the obstacles that advisors encounter when advising students with disabilities at universities. This research was carried out with eight faculty members volunteered to take part in this study. In order to hide their identities, all participants used pseudonyms. These participants' pseudonyms are Dr. Kaled, Dr. Azzam, Dr. Majed, Dr. Ahmed, Dr. Omar, Dr. Adel, Dr. Fahed, and Dr. Mansour.

After interviewing all the participants and analyzing the data, three themes became clear. Each theme had a number of subthemes that helped to have a good view of how universities advise students with special needs, what obstacles academic advisors face, and how academic advising may be successful for students with disabilities. All of the participants are native Arabic speakers. I translated the data into English after the interview and data collecting from the participants. The three themes which are knowledge, professional development, and accommodations and services will be discussed with their subthemes in the following section.

Knowledge

This theme captures the knowledge of faculty members about academic advising and how advise students with disabilities in universities. This theme was used to clarify the perception of academic advisors about their knowledge toward academic advising, as well as their perception about their knowledge of advising students with disabilities. This theme clarifies the importance of knowledge for academic advisors and the extent of the impact of this knowledge in activating the role of academic advisory and its impact on student success at the university. Participants talked for a long time and in great detail about how good knowledge that academic advisors have help students with disabilities. When I talked to the individuals who took part, I found that they all agreed on some important points. Therefore, subthemes emerged as a result of this. This led to create two subs – themes: (a) knowledge about academic advising; and (b) knowledge about students with disabilities. I will explain in detail on these sub - themes below.

A- Knowledge about academic advising. This sub-theme highlighted the necessity of academic advisors having complete understanding and awareness of the academic advising process and role. For example, the majority of participants stated that in order to help students with disabilities succeed in college, advisors must

> es, less academically prepared students, adults, those with disabilities, and other new students who required a different approach to services, including academic advising, than had been traditionally offered. These changes laid the groundwork for the expansion and specialization of academic advising. (pp. 22).

McLaren stated that:

> It is important that academic advisors take students 'situations into consideration and advise them to keep their workloads manageable in order that they might realize their academic potential. As academic advisors, we may need more information about our students today than in the past. We need to be sensitive to the needs of students and to try to direct them in such a way that they do not overburden themselves. We must guide students and encourage them to plan their academic programs under optimal conditions that allow them to perform well academically and prevent them from jeopardizing their future opportunities. (McLaren, 2004, pp. 173-175).

Methodology

The qualitative research played a significant factor in this study. Merriam (1997) believed "qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have had in the world" (p. 6). Therefore, the researcher believed the qualitative method is appropriate for this study. Creswell (2008) reported that "learning the meaning that the participants hold about the problem or issue, not the meaning that the researchers bring to the research" (p. 175).

Participants

I interviewed faculty members who met the following criteria: (a) faculty members who work with students with disabilities, (b) faculty members work at public universities, (c) faculty members with a Ph.D. and, (d) faculty members who have taught at universities for at least two years. There were eight faculty members agreed to take part in the study.

Data Collection and Recording

Interviews. Data collection in this research was collected by using semi-structured questions. Lapan et al. (2012) reported that the goal of a semi-structured interview is to cover a broad variety of topics and investigate any similarities between them. Each participant was given an hour to gather the information that was needed. Separate interviews were conducted with each participant.

Recording of interviews: During my conversation with the participants, I took notes on the most important things they said and, with their permission, the conversations were recorded.

Data Management and Analysis

Transcription: When I was done with all the interviews, I wrote down each conversation. I transcribed each interview to analyze all the interviews. I didn't use the real

> literature in higher education. Advising professionals should be conducting research...seeking grant money to research and implement programs, and publishing results in diverse academic journals in which this field is presently underrepresented. (pp. 51)

The first theme that will be discussed is related to the level of student satisfaction with their academic advising. To start with Sutton and Sankar (2011), who conducted research with the goal of understanding the levels of student satisfaction in relation to academic advice. There were just 15 students who participated in this study. The result showed that students were most happy with advice from their advisor on prerequisite coursework for engineering school. Students were less satisfied with information on mentorship, alternative majors, and recommended courses. Belcheir (1998) to find out how satisfied college students were with the academic advising at their institution, in which 890 students from 21 colleges participated. The result showed that 60% of respondents said their advisor sessions lasted 15 minutes or less, and 50% thought this was sufficient. Other findings from the responses to the survey indicated that nearly 30% of respondents did not currently have an advisor.

The second theme that will be discussed is related to the importance the meeting between students and their advisors. To start with, Grosset (1991) analyzed how often students meet their advisors. Findings showed a strong link between retention and the quality of interactions with advisors. The research also found that the kinds of interactions that were shown to be beneficial to students' development influenced whether or not those students choose to stay in the program. Another study that examined the benefit of meeting with the advisors conducted by Seidman (1991). 278 college freshmen were randomly allocated by Seidman (1991) to either no advice or advice before and after enrollment. During first year in the university, the treatment group met with advisors to go over academic plans, extracurricular activities, and overall progress. The results revealed that students who met with the advisors had a higher chance of staying in college and returning for a second year.

The third theme that will figure out the significance of academic advising. To start with, Addus, Chen, and Khan (2007) who looked at how well college students did and how often they sought assistance and advice. The result showed that many students struggled in college but didn't get the assistance that they needed. The result showed that many of the students who requested help thought the assistance was ineffective, and many of them preferred college advising services. College students require early academic supervision and advice such as the beginning in their first year.

Cook (2009) affirms:

> Growth of community colleges, open admissions, and federal programs of financial support brought first generation college attendees, students from lower socioeconomic circumstanc-

Saudi Universities?

Importance

1. This study will help to find the strengths and weaknesses in the academic advising system for students with disabilities at universities so that improvements can be made to the strengths and the weaknesses can be addressed and solved.
2. Academic advisors at the university have unique challenges when working with students with disabilities. This research will help to identify those challenges and provide potential solutions.
3. The results of this research will be used to improve academic advising at universities and ensure that all students with disabilities get the maximum benefits from the academic advising during their journey in the university.

Definitions of Key Terms

Academic Advising: The process through which a representative of an educational institution (the advisor) interacts with students to provide them direction in all aspects of their development such as academic, professional, and personal (Drake, 2011).

Writer Definition: The process of communication between a student and a professor at a university with the purpose of offering the student academic guidance.

Academic Advisors: Faculty members who advise students on how to best use their time and resources to achieve their academic goals (Schlosser & Gelso, 2001).

Writer Definition: a knowledgeable university professor who offers guidance to students that fit their abilities and skills.

Departure: The time at when a student makes the decision to stop attending the university they are currently attending (Braxton, Brier, & Steele, 2007).

Writer Definition: The student's failure to complete his studies at the university because his low academic level, prompting him to make the decision to quit the university.

Retention: An activity conducted by an education institution with the goal of helping and supporting students to finish their degrees (Hagedorn, 2012).

Writer Definition: Everything the university does to assist students graduate on time, including techniques, activities, and interventions.

Literature Review

In this part, I will discuss the most important studies that related with the topic of the study. This section will focus on three themes that will cover all areas in this study. However, the researcher found a lack of research that touched on academic advising. This finding supported by Schulenberg and Lindhorst (2008) who claimed that:

> All members of the academic advising profession need to speak more specifically about the ways in which academic advising yields new insights that can transform institutions, and these insights should contribute to the scholarly

systems that effectively cover the needs of students with disabilities. According to Hunter and White (2004), there are several strategies that may support and help students learn more effectively. Academic advising is one method that is becoming recognized for its potential to help students become more engaged and interested in their studying. In support to this, Smith and Allen (2006) reported that students are more likely to complete their education, be happy there, and eventually graduate when they receive effective academic advising.

Through my work in the Department of Special Education at a university where I specialized in the field of disability and my work as Vice Dean of Admission and Registration for Academic Advising Affairs for many years, I found that effective academic advising helps college students do well in university. In support of this, Drake (2011) reported that the most effective approach for universities to accommodate the different requirements of their students is through advising. Academic advising is an effective way to respond to the demand of each individual student. To ensure that students with disabilities succeed in universities, it is essential that they must have access to a wide range of supports. Most importantly, these students must have high-quality academic advising that supports them once they face academic problems.

Students' chances of succeeding in college improve when they have access to academic advisors who can provide them with the extra support that they need to overcome institutional barriers. (Dadgar, Nodine, Reeves-Bracco, & Venezia, 2014).

As a result of my work in the area of academic advising for many years and my specialization in the area of disabilities, I have noticed that research examining academic advising for students with disabilities has several gaps. Mamboleo et al. (2020) found that disability understanding and access to education and classroom activities are limited by the lack of interaction between faculty and students with disabilities. Therefore, this study aimed to investigate academic advisors' perspectives on the strengths, weaknesses, and the obstacles that advisories encounter when advising students with disabilities at universities.

Purpose of the Study

This qualitative study was conducted with the goal of discovering academic advisors' perspectives on the strengths, weaknesses, and the obstacles that advisories encounter when advising students with disabilities at universities.

Specific Research Questions

1. What practices do academic advisors perceive as effective to apply the academic advising of students with disabilities at the Saudi universities?
2. What challenges do academic advisors encounter when working with students who have disabilities at Saudi universities?
3. What strategies can be used in Saudi universities to develop academic advising for Students with Disabilities in

purposes of enrolling them for courses and planning their class schedules.

Smith and Allen (2006) reported that developmental advising considers all aspects of the student's development. This includes the student's abilities, skills, goals, attitudes, and personal growth. Students may practice decision-making and problem-solving abilities because of this type of advising. Barbuto et al. (2011) reported that every student is given the chance to build a good relationship with his advisor in the developmental advising type. During this part of their relationship, the advisor has gained the knowledge necessary to figure out the uniqueness of each student's requirements to provide them with information and assistance that is tailored to meet those needs. Developmental advising "stimulates and supports students in their quest for an enriched quality of life and it focuses on identifying and accomplishing life goals" (Hale et al., 2009, pp. 313 -324).

Donaldson et al. (2016) reported that intrusive advising makes it possible for a student to make the switch from concentrating just on course selection to discussing their long-term academic goals and the resources required to complete their degree with their advisor. Fowler and Boylan (2010) reported that intrusive advisors specifically target students who are at danger of academic failure. This kind of advising seeks out students who are at danger of failing their academic programs and tries to help them by giving them the right academic advice and providing them with the appropriate academic guidance. Earl (1988) reported that the combination of developmental and prescriptive advising, which reaches out to students as soon as they are experiencing academic failure and provide providing appropriate academic guidance, is the basis of intrusive advising.

On the end, Hale et al. (2009) conducted a study to determine the advising style used by current academic advisors and the desired advising style of the student. A survey was used to collect information from the participants. There were 249 participants in the study. The results indicate that 78.2% of all college students received developmental advice. Almost all students (95.5%) deemed developmental advice to be the most effective kind of advising.

Statement of the Problem

Universities work hard to provide a learning environment that allows all students to succeed and graduate. Harrill, Lawton, and Fabianke (2015) reported that colleges and universities put in a lot of effort to assist students in overcoming difficulties in their programs by establishing support systems including tutoring, counseling, and academic advising. Even with all of these supports, students with disabilities still need services that help them study in college without problems and graduate on time. According to Cawthon and Garberoglio (2021), students with disabilities need access to specialized services and accommodations designed to ensure their academic success in higher education. Accardo, Kuder, and Woodruff (2018) reported that the university community has to work together to develop substantial support

Trimble (1993) found that advisors who get extra training and have clearly defined tasks have the ability to effectively assist as an early warning system that aids distressed students by offering effective recommendations and processes to enhance the overall student experience. According to the favorable influence that academic advising services have on students' academic progress and their desire to continue and graduate (Braun & Zolfagharian, 2016), Alvarez and Towne (2016) reported that higher education institutions are becoming more understanding of the need of training and development for academic advisors. Barnhill, Polloway, and Sumutka (2011) found that approximately 180 universities and colleges in United States provide courses and training for faculty members on the topic of autism spectrum disorder. However, "many colleges and universities still lack coherent policies around accessibility, and those that have them sometimes struggle to enforce or define them across the entire university" (Lieberman, 2019, p. 1). Therefore, Filson and Whittington (2013) reported that academic advisors must be well trained to suit their needs and enhance their knowledge and skills in order to assist university students. Tuttle (2000) found that continuous training and professional development in academic advising are significant in higher education because they contribute to the goal of an institution of higher education, create a culture that is primarily focused on the student, address the student obstacles, and involve students in the academic advising process.

Types of Academic Advising

Walters and Seyedian (2016) found that advising meetings might make use of a variety of technological tools. For example, advisors have access to a variety of communication options, including as text messaging, email, and notifications posted on a learning management system (LMS) (Gaines, 2014). Darling (2015) reported that coaching, providing assistance and delegation, acting as a counselor or educator, or taking on a parental role are some examples of possible advising techniques.

Crookston (1972) suggested three types of advising styles: prescriptive advising, developmental advising, and intrusive advising. Anderson, Motto, and Bourdeaux (2014) reported that in the prescriptive advising, there is just one-way communication between the advisor and the students in which the advisor just supports the students with the course selection and which course should register in each semester. When it comes to course selection and registration, the advisor is there to help. "With prescriptive advising the emphasis is on telling students what to do and what they need to know rather than providing them with choices and opportunities for decision making" (Smith & Allen, 2006, p. 56). Allen and Smith (2006) described prescriptive advising as the use of the advisor's authority to give information to the students about their classes. Donaldson, McKinney, Lee and Pino (2016) reported that students who engage in prescriptive advising may have the expectation that their academic advisor would just act as a resource for the

port they need at their university because they don't know enough about their rights, about the resources that are available to them, and about their disability and how it affects their ability to study. Therefore, Cawthon and Garberoglio (2021) reported that students with impairments who are transitioning to university require special assistance. Al-Asmi and Thumiki, (2014) found that students' academic development and performance are directly linked to the level of satisfaction students have with their educational institutions' facilities, academic advising, and teaching methods. Light (2001) reported that "Good advising might be the single most underestimated characteristic of a successful college experience" (p. 81). Hamblet (2014) reported that students who have disabilities in the college need to know where to find services, present evidence of the disabilities, and be aware of the college's accommodations for students who have disabilities. Nurra and Oyserman (2018) found that more successful students in the future will be those who are given specific goals and visions. They are likely to have greater levels of academic achievement. Drake (2011) stated that student retention is comprised of three major components: first-year services, student support services, and academic advising. Tinto (1987) reported that S

student retention is significantly impacted by academic advice. However, an additional obstacle that facing students with disabilities to have an equal education was generated by a lack of training on the part of administrators (Herbert et al., 2020). Black et al., (2014) found that positive views toward students with disabilities were more prevalent among instructors with more experience dealing with students with disabilities and instructors who are training how to interact and communicate with these students.

Professional Development and Training

Colvin (2013) reported that Advisors have a responsibility to be knowledgeable about a variety of strategies that may be utilized to avoid barriers that prevent students from earning their degrees. According to Hagen and Jordan (2008), to work as an academic advisor, you must have at least a bachelor's degree in any field. Darling (2015) found that one of the most prevalent obstacles faced by advisors is a lack of training and the necessary expertise to serve students in an academic environment. Harbor and Greenberg (2017) reported that it does not seem that schools are following their responsibility to provide all faculty and staff with training about disability- and the appropriate accommodations for those with disabilities. Harbor and Greenberg (2017) acknowledge that "faculty knowledge about services and accommodations tends to be insufficient" (p. 10). According to N. King (2000), advisors' training is aimed at increasing student satisfaction and perseverance by improving the quality of advising services. Alvarez and Towne (2016) found that increasing the amount of professional development that advisors get in the field of specialized education might have a beneficial impact on the amount of success that students achieve. Allen and

have disabilities obtained the necessary assistance and accommodations. Only 68.9 percent of college students who have disabilities received the accommodations and assistance that were made available to them. Therefore, it is necessary and significant for universities to employ and make use of highly qualified academic advisors since the work of the academic advisor is essential to the success of students in universities. (Wiseman & Messitt, 2010). Advisors have many roles that require them to be highly qualified. As an illustration to this point, effective advising relies on advisors' understanding of the educational process, especially degree requirements (Al-Asmi & Thumki, 2014). Grites, Gordon, and Habley, (2008) reported that Advisor should be familiar with the institution's policies, rules, and laws covering admissions and registration, as well as the available resources. Guzman (2014) reported that providing educational advising to students on topics such as courses and suggestions, career choices, and degree completion is the primary responsibility of an academic advisor. All of these roles are best handled by a highly qualified advisor. Kitzrow (2003) discovered that counseling facilities play a crucial role in helping the moving to college and supporting students with special needs, including those related to mental health. Grites et al. (2008) argue that academic advising profession should demonstrate its ability to help students, institutions, and higher education succeed by taking advantage of every opportunity.

Theoretical Perspectives

Disability and Academic Advising in the Higher Education

Regardless of the reality that higher education is seen as the way to meaningful job and an improved quality of life, students who have disabilities lag far behind their friends in achieving this goal (Francis et al., 2019). According to Taylor (2015), one among the most essential problems that professionals in higher education are attempting to solve is the existence of wide gaps and difficulties in college readiness as well as graduation from university on time. Tinto (2012) found that numerous students enroll in higher education with no prior knowledge about what would be required of them. Koch et al., (2018) reported that students who have disabilities have a greater likelihood of not completing their first year as an undergraduate due to the challenges they face. A failing grade in their college courses is a possibility. Huskin et al., (2018) reported that there are some obstacles for students who have disabilities in the higher education which are institutional and others that are social. Institutional and social obstacles may be faced by students who have disabilities on the campuses, with the latter having an impact on both structural barriers and campus attitudes. In general, throughout college, students with disabilities are less integrated socially and academically than their classmates who do not have disabilities (Koch et al., 2018;). Newman and Madaus (2015) reported that some students who have disabilities may have a difficult time finding the sup-

stand how their specific disability influences their learning, it may be difficult for these students to evaluate whether or not they need assistance (Newman & Madaus, 2015). Academic advising is provided by universities to help students learn about resources available, academic requirements, course requirements, as well as to acquaint students with university cultures (Suvedi, Ghimire, Millenbah, & Shrestha, 2015). In support of this, Drake (2011) claims that "the end goal of higher education must be the retention, persistence, and graduation of students; as such, academic advising is the key to engagement in their education goals" (p. 11). Academic advising is defined as "situations in which an institutional representative gives insight or direction to a college student about an academic, social, or personal matter. The nature of this direction might be to inform, suggest, counsel, discipline, coach, mentor, or even teach" (Kuhn, 2008, p. 3).

According to Keup and Kinzie (2007), the level to which students are satisfied with the environment of their college is most strongly correlated with the excellent academic advice they receive. Barriers can be reduced and perseverance in completing a degree can be improved when an effective academic advising strategy is created between student and academic advisor (Lukosius, Pennington, & Olorunniwo, 2013). Darling (2015) found that academic advising try to assist students succeed in school and to remove any obstacles that may stand in their way early. For example, when a student meets with an adviser on a regular schedule, the likelihood of the student continuing in the program increase, while the risk of the student dropping out lowers (Ryan, 2013). During the meeting, the advisor is able to provide students guidance on how to arrange their academic courses as well as how to handle tasks and homework outside of school (Ohrablo, 2018). Capstick et al., (2019) found that the average student grade and the percentage of educators who stay in college have been shown to benefit from the frequency with which they meet with an advisor. Drake (2011) reported that students can be motivated to do well in college, their retention rates can be raised, and academic achievement can be ensured by good practical advising and regular meetings with the advisor. White (2015) reported that it is important to seek out academic advising because receiving inaccurate information about required subjects and enrolling in the inappropriate classes can lead to a delayed graduation date.

However, Geller and Greenberg (2009) found that the transfer of students who have disabilities from high school to college may be challenging due to the unique challenges they will experience in universities. In order to discover the reason for the challenges that students with disabilities face when they are attending college, Newman et al., (2011) found that there was a gap in the amount of assistance and modifications given to students with disabilities in high school and those in universities. In high school, Newman et al. (2011) found that 87.1% of students who

Academic Advising for Students with Disabilities in Saudi Universities.

الإرشاد الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية

Dr. Suliman Saleh Alothaim
Department of Special Education, College of Education,
Qassim University, Buraydah, Saudi Arabia.
sothaim@qu.edu.sa

د. سليمان بن صالح العثيم
أستاذ التربية الخاصة المساعد قسم التربية الخاصة،
كلية التربية، جامعة القصيم
sothaim@qu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/AFQT5940

Abstract

Academic advising is one of the most essential services provided to student with disabilities to success at university. The educational organizations should provide the appropriate environment and services to those students. Academic advising is provided by universities to help students to learn about resources available, academic requirements, course requirements, time management and to acquaint students with university culture. In this study, qualitative research is conducted to discover the academic advisors' perspectives on the strengths, weaknesses and the obstacles that advisories encounter when advising students with disabilities at universities. This research is conducted with volunteered 8 faculty members who worked in Saudi universities. The study comes up with three themes: (a) knowledge, (b) professional development, and (c) accommodations and services. These themes were analyzed and discussed in depth.

Keywords:
disability, students with disabilities, academic advising, professional development, and services.

ملخص البحث

يعتبر الإرشاد الأكاديمي أحد أهم الخدمات المُقدمة لطلاب ذوي الإعاقة للنجاح في الجامعة. حيث أنه يتوجب على المؤسسات التعليمية توفير البيئة والخدمات المناسبة لهؤلاء الطلاب. تقدم الجامعات الإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطلاب بشكل عام للتعرف على المصادر المتاحة والمتطلبات الأكاديمية ومتطلبات المادة وكذلك مساعدة الطلاب على إدارة الوقت وتعريف الطلاب بثقافة الجامعة ومرافقها. قام الباحث في هذه الدراسة بإجراء بحث نوعي للتعرف على وجهات نظر المرشدين الأكاديميين حول نقاط القوة والضعف والعقبات التي تواجههم عند تقديم المشورة لطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات. تم إجراء هذا البحث مع ثمان مشاركين من أعضاء هيئة تدريس يعملون في الجامعات السعودية. تتمحور نتائج هذه الدراسة في ثلاثة محاور: (أ) المعرفة، (ب) التدريب، (ج) الخدمات والتسهيلات. تم تحليل هذه المواضيع ومناقشتها بعمق وكذلك تقديم التوصيات .

الكلمات المفتاحية:
الإعاقة، الطلاب ذوي الإعاقة، الإرشاد الأكاديمي، التدريب، الخدمات.

Introduction

Multiple factors within higher education influence student engagement and perseverance. It has been established that academic advising is the most essential element of student retention and participation in higher education (Gordon, Habley, Grites, 2008). Throughout the history of higher education, the function of academic advising has changed as institutional demand for advising has expanded with changes in organizational and curriculum structure (Himes & Schulenberg, 2016). Since many students with disabilities are unaware of the resources that are available to them and they are unable to under-

Contents

Editorial ..... G

Research Service

- The Rhetoric Image in The Collection of "Homeland is A Heart's Beating"Figure of Speechfor The Poet Dr. (Saad Bin Hamdan Bin Muhammad Al-Ghamdi).
  Dr. Asmaa Saleh Mutlaq Al-Amro 1
- Obstacles to Obtaining A Professional License for Islamic Education Teachers in Saudi Arabia.
  Abdullah Abdulaziz alhomaidah 27
- Attitudes of University youth Towards the Value of Dialogue and Acceptance of others who are Intellectually Tribally, and Sectarian Different.
  A study applied to a sample of students from the College of Humanities and Social Sciences at King Saud University and the College of Arts at King Faisal University in Al-Ahsa Governorate.
  Dr. Norah Share Alotaibi, Dr. Bodour Sweileh Al-Anezi 51
- Ibadhi doctrine in the names and attributes- Explanation and criticism.
  Dr. Omar Mohamed Alomar 73
- The Contribution of The Social Responsibility of Sports Clubs to Achieving Sustainable Development A Field Study on Sports Clubs in Al-Majmaah Governorate.
  Dr. Maher bin Othman bin Abdullah Abahussain 103
- The Joy of a Glance in the Sematic Of Diction but Not the Word by the scholar Issam Al-Din Ahmed bin Mustafa known as Tashkubari Zadeh (died in 968 AH) (Study and Verification).
  Dr. Mohammed ibn Jiza ibn Z Al-Ruais 129
- The Contribution of Social Networking Sites in The Development of Political Awareness Among Saudi Youth.
  Dr.Mansor Ali Alghreb 151
- Constructing A Unitin The Course of The Social Studies Using The Gerlach and Ely Model and its Effectiveness in Developing The Habits of Mind And The Skills of Future Thinking Among The Second Class Students at The Intermediate School.
  Dr. Nasser bin Othman bin Rashid Al –Othman 191
- The Efficacy of Receiving Poetry On Twitter (The Saudi Poet As A Model).
  Dr. Norah Mohammed Al Bashri 230
- Academic Advising for Students with Disabilities in Saudi Universities.
  Dr. Suliman Saleh Alothaim 1

Editorial

In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful. Praise is to Allah, the Cherisher and Sustainer of the worlds. Peace upon prophet Mohammad and to all of his successful followers.

Today dear readers, the editorial board of the journal of Human and Administrative Sciences are pleased to present Vol.31 in 1444 H/2023. In this issue, the journal editorial board continue to apply the journal policy in terms of the and originality of different topics. All the papers were subject to scrutiny review and they will contribute effectively to research ethics in terms of research originality. We thank all researchers for their contribution to the journal of Human and Administrative Sciences in Majmaah University and their trust of the journal

This issue consists of 10 researches in different disciplines.

Finally, I would like to thank the members of editorial board for their successful efforts to bring this work to exist between your hands. The editorial members are always happy to receive your suggestions and will be taken under consideration. All what we have achieved is due to Allah blessings and then to your cooperation as researchers and writers. We are always waiting for your contribution on the journal's email.

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Journal of
Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Managing Editor

Dr. Hajed Abdulhadi Alotaibi

Editorial Board Members

Prof.Abdulrahman Ahmad Alsabet

Dr. Khaled Abdullah Alshafi

Dr. Omar mohammed alomar

Dr. Abdullah Abdulmohsen Alfalih

Dr. Nasser Othman alOthman

Dr. Huda Ahmad Albarak

Dr. Maha Ibrahim Alkaltham

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau
Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear
Melbourne University, Australia

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 40 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Traditional Arabic, with font size 16 for the main text and bold for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Traditional Arabic, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*", *Journal Name*, volume, number, pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in March, June , September and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2022 (1444 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the
Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (31) Dhu'l-Qi'dah 1444 H - June 2023 ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

IN THE NAME OF ALLAH،
THE MOST GRACIOUS،
THE MOST MERCIFUL

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (31) Dhu'l-Qi'dah 1444 H - June 2023 ISSN: 1658 - 6204

- **The Rhetoric Image in The Collection of "Homeland is A Heart's Beating"Figure of Speechfor The Poet Dr. (Saad Bin Hamdan Bin Muhammad Al-Ghamdi).**
  Dr. Asmaa Saleh Mutlaq Al-Amro
- **Obstacles to Obtaining A Professional License for Islamic Education Teachers in Saudi Arabia.**
  Abdullah Abdulaziz alhomaidah
- **Attitudes of University youth Towards the Value of Dialogue and Acceptance of others who are Intellectually Tribally, and Sectarian Different.A study applied to a sample of students from the College of Humanities and Social Sciences at King Saud University and the College of Arts at King Faisal University in Al-Ahsa Governorate.**
  Dr. Norah Share Alotaibi, Dr. Bodour Sweileh Al-Anezi
- **Ibadhi doctrine in the names and attributes- Explanation and criticism.**
  Dr. Omar Mohamed Alomar
- **The Contribution of The Social Responsibility of Sports Clubs to Achieving Sustainable Development A Field Study on Sports Clubs in Al-Majmaah Governorate.**
  Dr. Maher bin Othman bin Abdullah Abahussain
- **The Joy of a Glance in the Sematic Of Diction but Not the Word by the scholar Issam Al-Din Ahmed bin Mustafa known as Tashkubari Zadeh (died in 968 AH) (Study and Verification).**
  Dr. Mohammed ibn Jiza ibn Z Al-Ruais
- **The Contribution of Social Networking Sites in The Development of Political Awareness Among Saudi Youth.**
  Dr.Mansor Ali Alghreb
- **Constructing A Unitin The Course of The Social Studies Using The Gerlach and Ely Model and its Effectiveness in Developing The Habits of Mind And The Skills of Future Thinking Among The Second Class Students at The Intermediate School.**
  Dr.Nasser bin Othman bin Rashid Al –Othman
- **The Efficacy of Receiving Poetry On Twitter (The Saudi Poet As A Model).**
  Dr. Norah Mohammed Al Bashri
- **Academic Advising for Students with Disabilities in Saudi Universities.**
  Dr. Suliman Saleh Alothaim

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

شركة مطابع جامعة المجمعة
Majmaah University Press Co.