المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (7) العدد (1) الجزء (2) يناير 2022م / جمادي الثاني 1443 هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

بسم الله الرحمن الرحيم

© 2022 (1443هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد السَّابع - العدد الأوَّل - الجزء الثَّاني

يناير 2022م- جمادي الثاني 1443هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة - ردمد: 1658-7006 / إلكتروني - ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد حسانين
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / سعد بن سيف المضياني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / سعود رغيان الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود فرحان العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد بن راضي الشريف
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / حمدان بن لافي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور /صفير غريب عبدالله العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / بدر بن حمود الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / عوض بن إبراهيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / فرحان يتيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتورة/ مريومة بنت حجي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / هاني محمد مؤنس عوض
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح
كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق
كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن
كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي
الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني
كلية التربية– جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي
كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري
عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة تونس ـ تونس

التدقيق اللغوي

الدكتورة / منى محمد علي بشر
مدقق اللغة العربية

الدكتور / محمد حمد الخرشة
مدقق اللغة الإنجليزية

سكرتارية المجلة

الدكتور / حسين أحمد عبد الفتاح

الأستاذ / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير . يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006
9 771658 700604 >
www.nbu.edu.sa

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).

2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.

3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.

5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.

6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).

7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة،

فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

13) بالنسبة لأبحاث العلوم الشرعية والأدبية، فيسمح بترقيم المصادر والمراجع داخل المتن، مع وضع حاشية أسفل الصفحة، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و(9) للإنجليزي.

مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي:

« وأما جامع البخاري الصحيح، فأجَلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»[1].

وفى الحاشية يكتب هكذا:

(1) إرشاد الساري في شرح صحيح البخاري، ج:1، ص:29.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط.1، الرياض: دار عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163- 193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). *النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال للاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). *تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي*. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// onlinelibrary.wiley.com journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143–170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

- **ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:**

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية
سلطان بن عبد الله العثمان 341

- خطاب العنف في الأدب العربي القديم: الأمثال نموذجا (دراسة من منظور النقد الثقافي)
صغير بن غريب عبدالله العنزي 373

- بناء الشخصية ومكوناتها الفنية في البنية السردية لرواية ذكريات ضالّة
سليمان بن سالم السناني 421

- معايير الشعرية في كتاب المعيار في نقد الأشعار لأبي عبد الله جمال الدين محمد بن أحمد الأندلسي
ليلى شعبان رضوان، صيتة محمد العجمي 451

- تجنيد الأطفال في المعارك وفقًا للقانون الدولي العام والفقه الإسلامي
قاسم بن مساعد بن قاسم الفالح 487

- فاعلية برنامج أوتوجراف (Autograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي
عبيد بن مزعل عبيد الحربي، خلف خليف خلف الشمري 517

- تحليل محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط في ضوء مفاهيم الأمن الفكري 553
منى بنت عبد الله بن محمد البشر

- أنماط السلوك العدواني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الأمهات السعوديات في مدينة الرياض
فيصل بن عبد الله الرويس 593

- الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط
صالح غرامه زايد الأسمري 641

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- فاعلية إستخدام نموذج فراير في اكتساب مفاهيم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية
عبد الله بن عبد المحسن الحربي 669

الأبحاث باللغة العربية

التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية

سلطان بن عبد الله العثمان(*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 8/ 4 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخص البحث: عني هذا البحث ببيان المراد بالتَثَبُّت في السُّنَّة النبوية وخطورة عدم التَثَبُّت، والتَثَبُّت عند السلف، وبيان أوجه التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية، ويشمل ضبط ألفاظها، وتخريجها، وتمييز صحيحها، والتَثَبُّت من المعنى، ومن الناسخ والمنسوخ، ومن العام والخاص، والمطلق والمقيَّد، والمجمل والمُبيَّن، ومعرفة المحكم ومختلف الحديث، والتَثَبُّت من المعمول بها، والتَثَبُّت في نشرها ومراعات المآلات، وقد سَلَكتُ في هذا البحث المنهج الاستقرائي الاستنباطي، كما خلصت فيه لأمور يمكن إجمالها فيما يلي: أهمية العناية برواية السُّنَّة النبوية، وبذل المزيد من الجهد للتصدي للأحاديث التي تنشر في أوساط الناس، وعبر شبكات التواصل ولا يتثبت فيها ناقلوها؛ وذلك حماية للسنة النبوية من أيدي العابثين والمغرضين.

كلمات مفتاحية : ضبط، تخريج، ناسخ، مطلق، مجمل.

*****

Confirmation in the Sunnah

Sultan Othman (*)
Majmaa University

(Received 6/12/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: This research seeks to understand the concepts of confirmation and disconfirmation in the Prophetic Sunnah, the confirmation with the predecessor, and identify the aspects of confirmation in the Prophet's Sunnah. It examines the appropriateness and rectification of its words, distinguishes their correctness, confirms the true meaning, the copyist and copied, the general and the specific, the absolute and the restricted, the summative and the intelligible, knowing the arbitrator and the various hadiths, verifying what is in place, and authorizing their publication and taking into account the outcomes. In this research, I have followed the inductive and deductive approaches. I have concluded that there is a great importance of paying much attention to the Prophet's Sunnah, making extra effort to confront the hadiths that are spread among people and through social networks, in which their transmitters are not authorized. This is to protect the Sunnah of the Prophet from the hands of abusers and predators.

Keywords: absolute, copyist, derivation, rectification, summed up

(*) للمراسلة:

أستاذ –الحديث وعلومه المساعد، قسم الدراسات الإسلامية المعاصرة، كلية –العلوم والدراسات الإنسانية–بحوطة سدير، جامعة –المجمعة –الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Hadith and its assistant sciences, Department--Contemporary Islamic Studies, College--Sciences and Human Studies--Houta Sudair---, University - Majmaah, Riyadh City. Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail s.bnothman@mu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059646

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ به من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا. من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله، صلى الله عليه وسلم تسليمًا كثيرًا.

أما بعد:

فإن السُّنَّة النبوية لها في الدين منزلة رفيعة، ولها في الإسلام مكانة عظيمة، فهي وحي من الله، ونور للعالمين، قال تعالى: (وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى (3) إِنْ هُوَ إِلا وَحْيٌ يُوحَى) [1] وهي الأصل الثاني من مصادر التشريع، شارحة للقرآن العظيم، وموضحة لمجملاته، أمرنا الله في القرآن الكريم بالأخذ بها، قال تعالى: (مَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا) [2]. وجاء التأكيد في حفظها، ومدح القائمين بها، والمتثبتين في نقلها بقوله صلى الله عليه وسلم :((نَضَّرَ اللهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا فَحَفِظَهُ حَتَّى يُبَلِّغَهُ، فَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ، وَرَبَّ حَامِلِ فِقْهٍ لَيْسَ بِفَقِيهٍ)).[3]

ولقد كان لعلماء الإسلام عبر العصور، جهودًا عظيمة في حفظها، وتدوينها، وبيان صحيحها من ضعيفها، وضبط ألفاظها، وشرح غريبها، وبيان مشكلها، والرد على الشبهات الواردة عليها؛ فحفظ الله بهؤلاء العلماء الدين، وحمى بهم الشريعة، فأضحت السُّنَّة بفضل الله صافية نقية، وموردا عذبًا، ومنهلاً زلالًا.

ولبيان شيء من جهود العلماء في حفظها، واهتمامهم بالتَثَبُّت في نقلها؛ أحببت التطرق في هذا البحث المختصر، إلى بيان أهمية السُّنَّة، وأوجه التَثَبُّت في نقلها.

مشكلة البحث:

تعتبر السُّنَّة النبوية الأصل الثاني من أصول الاستدلال، لذا فإن عدم التَثَبُّت فيها؛ تأتي خطورة التحريف في ألفاظها، أو معانيها، أو أحكامها؛ ولذا فإن البحث يناقش أوجه التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية.

حدود البحث:

دراسة أهمية التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية، وأوجه التَثَبُّت فيها مع ذكر نماذج لها.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

1. تعلق هذه المسألة بالسُّنَّة النبوية، و التي هي المصدر الثاني من مصادر التشريع.
2. بيان أوجه التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية.
3. تساهل بعض الناس في عدم التَثَبُّت من السُّنَّة النبوية والتفريط في ذلك.
4. قلة البحوث المتخصصة في هذا الموضوع.

(1) سورة النجم (3،4).
(2) سورة الحشر (7).
(3) أخرجه أحمد في المسند (21590)، وأبو داود في السنن (3660)، وغيرهما من حديث زيد بن ثابت بسند صحيح.

الدراسات السابقة:

مـن خـلال البحـث، لم أجـد مـن خصـص هـذا البحـث بدراسـة، وكانـت هنـاك دراسـات قريبـة؛ لكنهـا لا تخـدم الموضـوع، ومنهـا:

1. ضوابـط فهـم السُّـنَّة، د. عبـد الله وكيـل الشـيخ، وكانـت الدراسـة في فهـم السُّـنَّة وضوابـط ذلـك.
2. مـن ضوابـط فهـم السُّـنَّة، أحمـد فكـير، وهـي قريبـة مـن الدراسـة السـابقة حيـث إن موضوعهـا في فهـم السُّـنَّة وضوابـط ذلـك.
3. شـمولية منهـج التَثَبُّـت والتبـيُّن عنـد المحدثـين، مـن إصـدارات الكليـة العليـا للقـرآن الكريـم، اليمـن، وهـي دراسـة في بيـان التَثَبُّـت والتبـيُّن عنـد المحدثـين.

أهداف البحث:

1. بيان أهمية التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية.
2. بيان أوجه التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية.
3. المساهمة في الدفاع عن السُّنَّة النبوية.

أسئلة البحث:

1. ما معنى التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية؟
2. ما أوجه التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية؟
3. ما مكانة التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية؟

منهج البحث:

بيـان أهميـة التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة وأن هـذا التَثَبُّـت يـأتي مـن أوجـه متعـددة، وذلـك مـن خـلال اتِّبـاع المنهـج الاسـتقرائي الاسـتنباطي.

خطة البحث وفصوله:

ينقسـم البحـث إلى مقدمـة، وتمهيـد، ومبحـث، وخاتمـة، وذلـك عـلى النحـو التـالي:

- **المقدمـة**: وتشـتمل عـلى بيـان أهميـة الموضوع، ومشـكلة البحـث، وحـدوده، وأهميتـه، وأسـباب اختيـاره، والدراسـات السـابقة، وأهدافـه، وأسـئلته، ومنهـج البحـث.
- **التمهيـد**: وفيـه تعريـف التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة
- **المبحـث الأول**: التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة، ويشـتمل عـلى اثنـي عـشر مطلبـاً:
  - **المطلـب الأول**: خطـورة عـدم التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة.
  - **المطلـب الثـاني**: التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة عنـد السـلف.
  - **المطلب الثالث**: التَثَبُّت في ضبط ألفاظها.
  - **المطلـب الرابـع**: التَثَبُّـت في تخريجهـا وتمييـز صحيحهـا.
  - **المطلب الخامس**: التَثَبُّت من المعنى.
  - **المطلب السادس**: الناسخ والمنسوخ.
  - **المطلـب السـابع**: التَثَبُّـت مـن العـام والخـاص.
  - **المطلب الثامن**: التَثَبُّت من المطلق والمقيَّد.
  - **المطلـب التاسـع**: التَثَبُّـت مـن المجمـل والمُبَـيَّن.
  - **المطلـب العـاشر**: معرفـة المحكـم ومختلـف

الحديث.

- **المطلب الحادي عشر**: التَثَبُّت من العمل بها.
- **المطلب الثاني عشر**: التَثَبُّت من نشرها ومراعات المآلات.

- **الخاتمة**: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات.
- **الفهارس، وتشمل**:
  - فهرس المصادر والمراجع.
  - فهرس الموضوعات.

التمهيد:

للسنة النبوية مكانة عالية، ومنزلة سامية، والتَثَبُّت فيها مأمور به شرعا وعقلا، والتَثَبُّت في اللغة من ثَبَتَ: ثَبَتَ الشَّيْءُ، يَثْبُتُ، ثَبَاتا، وثُبُوتا، فهو ثابتٌ، وثَبِيتٌ، وثَبْتٌ، وشيءٌ ثَبْتٌ: أَي ثابتٌ. وأَثْبَتَه هو وثَبَّتَه، بمعنى. ويُقال: ثَبَتَ فلان في المكان، يَثْبُتُ، ثُبُوتًا: إذا أَقام به، فهو ثابتٌ، وتَثَبَّتَ في الأمر والرأي، واسْتَثْبَتَ: تأَنَّى فيه ولم يعجل، واسْتَثْبَتَ في أمره: إذا شاور وفحص عنه[4] وأَثْبَتَ حُجتَه: أقامها وثَبَتَ القَوْلُ والأَمْرُ: وَضَحَ، ورَجُلٌ ثَبَتٌ: أي حُجة، والثابِتُ: اللازِمُ الواقِفُ، والثبْتُ: المُتَثَبِّتُ في الأُمُوْر. وأَثْبَتَ اللهُ لِبْدَكَ، وثَبَتَ لِبْدُكَ: أي دامَ أَمْرُكَ. وداء ثُبَات: يُثْبِتُ الإنسان حتى لا يتحرك.[5]

والسُّنَّة في اللغة: الطريقة والسيرة، سواء كانت حسنة أو سيئة، قال خالد الهذلي:

فلا تجزعن من سيرة أنت سرتها
فأول راض سنة من يسيرها.[6]

وأما في الشرع: فقد تعددت التعريفات في ذلك؛ وذلك بحسب الأغراض التي ذهب إليها العلماء في أبحاثهم، فقد تنوع مفهوم السُّنَّة عند أهل كل فن من الفنون.

فتعريف السُّنَّة عند المحدثين: كل ما أُثِرَ عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول، أو فعل، أو تقرير، أو صفة خَلقِية، أو خُلقِية، وتعريفها عند علماء العقيدة: تأتي في مقابل البدعة، يقال: فلان على السُّنَّة إذا كان على وفق ما عليه النبي صلى الله عليه وسلم، وتعريفها عند الفقهاء: ما ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم من غير افتراض ولا وجوب؛ مما يثاب فاعله ولا يعاقب تاركه. وتعريفها عند علماء الأصول: ما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم من غير القرآن، من أقوال، أو أفعال، أو تقريرات؛ مما يصلح أن يكون دليلاً لحكم شرعي. وبعض الأصوليين يطلق السُّنَّة: على ما عمل به الصحابة رضوان الله عليهم؛ سواء كان ذلك في القرآن، أو في السُّنَّة، أو اجتهد فيه الصحابة، كجمع المصحف وتدوين

(4) لسان العرب (2/ 19)، تاج العروس من جواهر القاموس (4/ 472).

(5) المحيط في اللغة (9/ 422).

(6) ديوان المعاني (1/ 158).

الدواويـن.[7]

يتضـح مـن خـلال مـا سـبق بيانـه مـن معنـى التَثَبُّـت ومعنـى السُّـنَّة، يمكـن القـول بـأن التَثَبُّـت في السُّـنة: هـو التَّـأنِّي وعـدم العجلـة، والتحقـق مـن نـشر أقـوال النبـي صـلى الله عليـه وسـلم، وأفعالـه، وتقريراتـه، وصفاتـه الخَلقيـة والخُلقيـة؛ وذلـك يشـمل تخريجهـا، وتمييـز صحيحهـا، وضبـط ألفاظها، ومعانيهـا، ومـا يُحتـج بهـا، ومـا يترتـب عـلى نشرهـا مـن مـآلات.

المبحـث الأول: التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبوية، واشـتمل عـلى اثنـي عـشر مطلباً:

المطلـب الأول: خطـورة عـدم التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة.

إن لعـدم التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة آثـارًا خطـيرة، وعواقـب وخيمـة؛ فعـدم التَثَبُّـت فيهـا نـوع مـن الكـذب عـلى النبـي صـلى الله عليـه وسـلم، وذلـك أن الكـذب إخبـار بخـلاف الواقـع؛ سـواء تعمـد صاحبـه ذلـك أم لا؛ فالخطـأ في نقـل السُّـنَّة النبويـة يعتـبر كذبًـا، وهـي لغـة أهـل الحجـاز؛ فإنهم يسـمون الخطـأ كذبًـا، كـما قـال ابـن حبـان: «وأهـل الحجـاز يسـمون الخطـأ كذبًـا». (8) ولا شـك أن المتعمـد أشـد إثـماً، قـال صـلى الله عليـه وسـلم: ((مَـنْ كَـذَبَ عَـلَّيَ مُتَعَمِّـدًا فَلْيَتَبَـوَّأْ مَقْعَـدَهُ مِـنَ النَّـارِ)).[9]

إذا عَلِـم المسـلم ذلـك، فلـه أن يتخيـل كـم مـن المصائـب والمـآسي، التـي يجرهـا الكـذب عـلى النبـي صـلى الله عليـه وسـلم؛ مـن تبديـل للديـن، وافـتراء عـلى الشريعـة، وتحريـف للعقائـد والأحـكام، واسـتباحة للمحرمـات، وتشـويه صـورة الإسـلام، وغـير ذلـك مـن الـشرور العظيمـة، والمصائـب الكبـيرة.

والناظـر في طوائـف البـدع مـن المعتزلـة، والخـوارج، والجهميـة، والمرجئـة، والرافضـة، والقدريـة، والصوفيـة، وغيرهـم؛ يجـد أن مـن الأسـباب التـي جعلتهـم يقعـون فيـما وقعـوا فيـه مـن البـدع، إنـما هـو عـدم التَثَبُّـت في الفهـم الصحيـح للسـنة النبويـة.

ولعـل مـن الأمثلـة الحـاضرة التـي تبـيِّن خطـورة عـدم التَثَبُّـت في فهـم السُّـنَّة النبويـة؛ تجويـز الرافضـة للمتعـة واسـتباحتهم للفـروج؛ بسـبب الأحاديـث الـواردة في متعـة الحـج، وعـدم تفريقهـم بـين متعـة النسـاء التـي حُرمـت تحريـماً أبديًـا، وبـين متعـة الحـج التـي هـي باقيـة إلى قيـام السـاعة.

وبالجملـة فعـدم التَثَبُّـت مـن الأحاديـث في ثبوتهـا، وضبـط ألفاظهـا، ومعانيهـا، ومـا يترتـب عـلى نشرهـا مـن مـآلات؛ يـورث مصائـب عظيمـة عـلى الفـرد والمجتمـع.

(7) ينظر: الحديث والمحدثون (10)، حجية السُّنَّة ومكانتها في التشريع (90)، السُّنَّة قبل التدوين (16).

(8) الثقات لابن حبان (6/ 114).

(9) صحيح البخاري (5844)، صحيح مسلم (4)، من حديث أبي هريرة، واللفظ لمسلم.

المطلب الثاني: التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية عند السلف.

لقد ضرب السلف الصالح أروع الأمثلة، في التَثَبُّت والاحتياط لسُنَّة النبي صلى الله عليه وسلم، ونقل لنا التاريخ من سيرهم وأخبارهم في هذا الباب؛ مالم يُنقل لنا في أي أمة مضت من الأمم.

فأبو بكر الصديق، رضي الله عنه، هو أول من احتاط في قبول الأخبار. [10]، وجاء عن عمر رضي الله عنه، ما يبيِّن تثبته من الحديث وعنايته بذلك؛ فعن عبد الرحمن بن عبدٍ القاري، أنه قال: سمعت عمر بن الخطاب رضي الله عنه، يقول: سمعت هشام بن حكيم بن حزام، يقرأ سورة الفرقان على غير ما أَقْرَؤُهَا، وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم أَقرَأَنِيهَا، وكدت أن أعجل عليه، ثم أمهلته حتى انصرف، ثم لَبَّبْتُهُ بردائه فجئت به رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت: إني سمعت هذا يقرأ على غير ما أقرأتنيها، فقال لي: ((أَرْسِلْهُ))، ثم قال له: ((اقْرَأْ))، فقرأ قال: ((هَكَذَا أُنْزِلَتْ))، ثم قال لي: ((اقْرَأْ))، فقرأت، فقال: ((هَكَذَا أُنْزِلَتْ إِنَّ الْقُرْآنَ أُنْزِلَ عَلَى سَبْعَةِ أَحْرُفٍ فَاقْرَءُوا مِنْهُ مَا تَيَسَّرَ)).[11] وفي حديث أبي سعيد الخدري، رضي الله عنه، قال: كنت في مجلس من مجالس الأنصار؛ إذ جاء أبو موسى كأنه مذعور، فقال: استأذنت على عمر ثلاثًا فلم يؤذن لي فرجعت، فقال: ما منعك؟ قلت: استأذنت ثلاثًا فلم يؤذن لي فرجعت، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :((إِذَا اسْتَأْذَنَ أَحَدُكُمْ ثَلَاثًا فَلَمْ يُؤْذَنْ لَهُ فَلْيَرْجِعْ))، فقال: والله لتقيمن عليه بيِّنة، أمنكم أحد سمعه من النبي صلى الله عليه وسلم ؟ فقال أبي بن كعب: والله لا يقوم معك إلا أصغر القوم، فكنت أصغر القوم، فقمت معه، فأخبرت عمر أن النبي صلى الله عليه وسلم قال ذلك. [12] قال الذهبي: «وأين مثل أبي حفص، فما دار الفلك على مثل شكل عمر، وهو الذي سنَّ للمحدثين التَثَبُّت في النقل، وربما كان يتوقف في خبر الواحد إذا ارتاب». [13]

وجاء عن عليٍّ رضي الله عنه، أنه كان يستحلف من يحدثه بالحديث؛ ليتثبت من ذلك. قال الذهبي: «كان إمامًا، عالمًا، متحريًا في الأخذ؛ بحيث أنه يستحلف من يحدثه بالحديث». [14].

ورحل جابر بن عبد الله، رضي الله عنهما، مسيرة شهر إلى عبد الله بن أنيس؛ للتأكد من حديث واحد.[15] وسُئل الإمام أحمد -رحمه الله- عن حرف منه، قال: «سلوا أهل الغريب؛ فإني أكره أن أتكلم في الحديث بالظن». [16] وسئل الأصمعي عن معنى حديث: ((الْجَارُ أَحَقُّ

(10) ذكر ذلك الذهبي، في تذكرة الحفاظ (9).

(11) صحيح البخاري (2419)، صحيح مسلم (1899).

(12) صحيح البخاري (6245)، صحيح مسلم (5626).

(13) تذكرة الحفاظ (11/1).

(14) تذكر الحفاظ (14/1).

(15) ذكره البخاري في صحيحه (ص18) معلقا، وأخرجه أحمد في المسند (16042)، وغيره، وحسن ابن حجر قصة الارتحال من جابر رضي الله عنهما. ينظر فتح الباري (1/ 174).

(16) اليواقيت والدرر في شرح نخبة ابن حجر (2/ 125).

بِسَـقَبِهِ))، فقـال: «أنـا لا أفـسر حديـث رسـول الله؛ ولكـن العـرب تزعـم أن السـقب: اللزيـق». [17]

قـال الإمـام مسـلم: «إن مـن الواجـب عـلى كل أحـد، عـرف التمييـز بـين صحيـح الروايـات وسـقيمها، وثقـات النَّاقِلِـينَ لهـا، مـن الْمُتَّهَمِـين؛ ألاّ يـروى منهـا إلاّ مـا عـرف صِحَّـةَ مخارجـه، وَالسِّـتَارَة في ناقليـه، وأن يَتَّقِـيَ منهـا مـا كان منهـا عـن أهـل التُّهَـم، والمعانديـن مـن أهـل البـدع». [18]

ومـن دقيـق اهتـمام السـلف وعنايتهـم بالحديـث، ونقلهـم لـه؛ أنهـم ميـزوا بـين المتشـابه والمتقـارب مـن صيـغ التحمـل والأداء، فهـذا الإمـام مسـلم، يقـول: «حدثنـا سـعيد بـن عمـرو الأشـعثي، وأحمـد بـن حنبـل، وأبـو بكـر بـن أبي شـيبة - واللفـظ لأحمـد - قـال الأشـعثي: أخبرنـا، وقـال الآخـران: حدثنـا سـفيان بـن عيينـة» [19]

قـال المعلمـي: «وقـد علـم طالـب الحديـث في أيـام طلبـه، تشـدد علـماء الحديـث وتعنتهـم، وشـدة فحصهـم وتدقيقهـم؛ حتـى إن جماعـة مـن أصحـاب الحديـث، ذهبـوا إلى شـيخ ليسـمعوا منـه، فوجـدوه خـارج بيتـه، يتبـع بغلـة لـه قـد انفلتـت، يحـاول إمسـاكها، وبيـده مخـلاة يريهـا البغلـة ويدعوهـا، لعلهـا تسـتقر فيمسـكها، فلاحظـوا أن المخـلاة فارغة؛ فتركـوا الشـيخ وذهبـوا وقالـوا: إنـه كـذاب، كـذب عـلى البغلـة بإيهامهـا أن في المخـلاة شـعيرًا، والواقـع أنـه ليـس فيهـا شيء». [20]

ومـن صـور التَثَبُّـت عنـد السـلف في عنايتهـم بالسُّـنَّة النبويـة: عنايتهـم بصاحـب التخصـص، ورجوعهـم إلى رأيـه؛ لأن لـه في ذلـك مزيـد مـن العنايـة والاهتـمام، فعـن ابـن عمـر: ((أَنَّ رَسُـولَ اللَّهِ صـلى الله عليـه وسـلم أَمَـرَ بِقَتْـلِ الْـكِلاَبِ إِلاَّ كَلْـبَ صَيْـدٍ أَوْ كَلْـبَ غَنَـمٍ أَوْ مَاشِـيَةٍ))، فقيـل لابـن عمـر: إن أبـا هريـرة يقـول: أو كلـب زرع، فقـال ابـن عمـر: إن لأبي هريـرة زرعًـا. [21]، وقـد ذكـر النـووي: أن هـذا القـول ليـس توهينًـا لروايـة أبـى هريـرة، ولا شـكًّا فيهـا؛ بـل المعنـى أنـه كان صاحـب زرع وحـرث؛ فاعتنـى بذلـك وحفظـه وأتقنـه، وجـرت العـادة، أن المشـتغل بـشيء يتقنـه مـا لا يتقنـه غـيره، ويعـرف مـن أحكامـه مـا لا يعرفـه غـيره. [22]، وذكر ابـن حجـر أن ابـن عمـر أراد الإشـارة إلى تثبيـت أبـى هريـرة في روايتـه، وأن سـبب ذلـك كونـه صاحـب زرع، والمشـتغل بالـشيء يحتـاج إلى تعـرُّف أحكامـه. [23]

ومـن صـور التَثَبُّت عند السـلف في عنايتهم بالسُّـنَّة النبويـة: تقويـة الروايـات بعضهـا ببعض؛ حتـى تزول معهـا الغرابـة: فعـن نافع قـال: قيـل لابن عمـر: إن أبا هريرة يقول: سـمعت رسـول الله صلى الله عليه وسـلم يقـول: ((مَـنْ تَبِـعَ جَنَـازَةً فَلَـهُ قِـيرَاطٌ مِـنَ الأَجْـرِ))،

(17) حاشية السندي على ابن ماجه (2/ 98).
(18) صحيح مسلم (ص7).
(19) صحيح مسلم (5610).
(20) التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل (213/1).
(21) صحيح مسلم (4019).
(22) شرح النووي على مسلم (10/ 236).
(23) فتح الباري لابن حجر (7/ 171).

فقال ابن عمر: أكثر علينا أبو هريرة، فبعث إلى عائشة فسألها، فصدقت أبا هريرة، فقال ابن عمر: لقد فرطنا في قراريط كثيرة.[24] وقد ذكر النووي: أن المعنى أن ابن عمر خاف لكثرة روايات أبي هريرة؛ اشتباه الأمر عليه في ذلك، واختلاط الأحاديث عليه، لا أنَّه يَنسبُ إليه رواية ما لم يسمع؛ حيث إن مرتبة ابن عمر وأبي هريرة أجلُّ من هذا.[25]

ومن صور التَثَبُّت عند السلف في عنايتهم بالسُّنَّة النبوية: عدم الجزم بالرواية إذا شك فيها، وقد ذكر النووي، وغيره: أن الراوي للحديث إذا اشتبهت عليه لفظة فقرأها على الشك، أن يقول عقيبه: أو كما قال، والله أعلم، أو نحو هذا، كما هو صنيع الصحابة ومن بعدهم رضوان الله عليهم.[26]

ومن جميل القول في هذا، ما جاء عن الذهبي حيث قال: «فحق على المحدث أن يتورع فيما يؤديه، وأن يسأل أهل المعرفة والورع؛ ليعينوه على إيضاح مروياته. ولا سبيل إلى أن يصير العارف، الذي يزكى نقله الأخبار ويجرحهم جهبذًا؛ إلا بإدمان الطلب، والفحص عن هذا الشأن، وكثرة المذاكرة والسهر، والتيقظ والفهم، مع التقوى والدين المتين، والإنصاف، والتردد إلى مجالس العلماء، والتحري والإتقان».[27]

المطلب الثالث: التَثَبُّت في ضبط ألفاظها.

ألفاظ السُّنَّة النبوية لها دلالاتها، وعدم ضبط ألفاظها يؤدي إلى تحريف المعنى. وقد عني العلماء بذلك في شروحهم للأحاديث، وألفوا كتبًا في ضبط الغريب والمشكل من ألفاظ الحديث النبوي، وبيَّنوا التصحيف والتحريف في الألفاظ، وأفردوا ذلك بالتأليف.

ومن التَثَبُّت في ألفاظ السُّنَّة، بيان اللفظ الصحيح من الخطأ، وبيان اللفظ الراجح من المرجوح، ومن الأمثلة على الأول: قول النبي صلى الله عليه وسلم: ((لاَ يَفْرَكْ مُؤْمِنٌ مُؤْمِنَةً إِنْ كَرِهَ مِنْهَا خُلُقًا رَضِيَ مِنْهَا آخَرَ)).[28] فمن الخطأ أن تنطق: (يفرُك) بضم الراء، وصوابه: (يَفْرَك)، قال النووي: «بفتح الياء والراء وإسكان الفاء بينهما، قال أهل اللغة: فركه بكسر الراء يفركه بفتحها إذا أبغضه»[29]، وحمله القاضي عياض على الخبر وليس على النهي؛ أي لا يقع منه بغض تام لها[30]. وتعقبه النووي، وبيَّن أن هذا خطأ، وأنه على النهي؛ وذلك لوجهين، الأول: أن المعروف في الروايات، (لا يفرك) بإسكان الكاف لا برفعها، فيتعين فيه النهى، ولو رويَ مرفوعًا، لكان نهيا بلفظ الخبر. والثاني: أنه خلاف الواقع؛ فبعض الناس يبغض زوجته بغضًا شديدًا، ولو كان خبرًا لم يقع خلافه.[31]

ومن الأمثلة أيضًا: قول النبي صلى الله عليه

(24) صحيح البخاري (1324)، صحيح مسلم (2189).
(25) شرح النووي على صحيح مسلم (15/7).
(26) شرح النووي على صحيح مسلم (1/ 72).
(27) تذكرة الحفاظ (1/ 10).
(28) صحيح مسلم (3645)، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.
(29) شرح النووي على مسلم (10/ 58).
(30) إكمال المعلم بفوائد مسلم (4/ 680).
(31) شرح النووي على مسلم (10/ 58).

وسـلم: ((الْحَبَّـةِ السَّـوْدَاءِ شِـفَاءٌ مِـنْ كُلِّ دَاءٍ إِلَّا السَّـامَ)). [32] فمـن الخطـأ أن تنطـق: (إلا السَّـامَّ) بتشـديد الميـم؛ فيكـون المعنـى مـا فيـه سُـمٌّ [33]، والصَّـواب: أنهـا مخفَّفـة، فتنطـق: (إلا السَّـامَ) فيكـون المعنـى: المـوت. [34]

ومـن الأمثلـة: قـول النبـي صـلى الله عليـه وسـلم: ((فَـوَاللهِ لَأَنْ يُهْـدى بِـكَ رَجُـلٌ وَاحِـدٌ خَـيْرٌ لَـكَ مِـنْ حُمْـرِ النَّعَـمِ)).[35] فيقـرأه بعضهـم: (النِّعـم) بكسـر النـون؛ ظَنًّـا منهـم أنهـا جمـع نِعْمَـة، والصـواب أنهـا: (النَّعَـم) بفتـح النـون، وهـي: الإبـل، وحمرهـا أفضلهـا، والنعَـم الإبـل خاصـة، كـما ذكـر ذلـك ابـن حجـر[36]، وغـيره.

ومـن الأمثلـة: قـول النبـي صـلى الله عليـه وسـلم: ((إِذَا نَعَـسَ أَحَدُكُـمْ وَهُـوَ يُصَـلِّي فَلْيَرْقُـدْ حَتَّـى يَذْهَـبَ عَنْـهُ النَّـوْمُ فَـإِنَّ أَحَدَكُـمْ إِذَا صَـلَّى وَهُـوَ نَاعِـسٌ لَا يَـدْرِي لَعَلَّـهُ يَسْـتَغْفِرُ فَيَسُـبُّ نَفْسَـهُ)). [37] فمـن الأخطـاء أن تنطـق :(نعِـس)، أو :(نعُـس) [38]، بضـم العـين، وصوابه:(نَعَـسَ)، بفتـح العـين [39]، نَعَـس يَنْعُـس نُعَاسًـا فهـو ناعـس [40]، والنُّعَـاس: الوَسَـن وأول النـوم. [41]

ومـن الأمثلـة عـلى الثـاني[42] حديـث أبي هريـرة رضي الله عنـه :((قِيـلَ لِلنَّبِـيِّ صـلى الله عليـه وسـلم مَـنْ أَكْـرَمُ النَّـاسِ، قَـالَ: أَكْرَمُهُـمْ أَتْقَاهُـمْ، قَالُـوا: يَـا نَبِـيَّ اللهِ لَيْـسَ عَـنْ هَـذَا نَسْـأَلُكَ، قَـالَ: فَأَكْـرَمُ النَّـاسِ يُوسُـفُ نَبِـيُّ اللهِ ابْـنُ نَبِـيِّ اللهِ ابْـنِ نَبِـيِّ اللهِ ابْـنِ خَلِيـلِ اللهِ، قَالُـوا: لَيْـسَ عَـنْ هَـذَا نَسْـأَلُكَ، قَـالَ: فَعَـنْ مَعَـادِنِ الْعَـرَبِ تَسْـأَلُونِي، قَالُـوا: نَعَـمْ، قَـالَ: فَخِيَارُكُـمْ فِي الْجَاهِلِيَّـةِ خِيَارُكُـمْ فِي الْإِسْـلَامِ إِذَا فَقُهُـوا)). [43] وَفَقُهُـوا بضـم القـاف هـو اللفـظ المشـهور، وحكـي: بكسرهـا (فَقِهُـوا)، كـما أشـار إلى ذلـك النـووي.[44] ومعنـى فَقِـهَ الرجـل: إذا فهـم وعلـم، وفَقُـهَ الرجـل: إذا صـار فقيهًـا عالمًـا، أي: صـار لـه الفقـه سـجيَّة.[45]

المطلـب الرابـع: التَثَبُّـت في تخريجهـا وتمييـز صحيحهـا .

إن التَثَبُّـت مـن وجـود الحديـث في مظانـه وبيـان درجتـه، مـن الأهميـة بمـكان؛ وذلـك أن التَثَبُّـت مـن ذلـك يرجـع إلى كـون النبـي صـلى الله عليـه وسـلم قـال ذلـك أم لا، وكـم هـي العواقـب الوخيمـة

(32) صحيح البخاري (5688)، صحيح مسلم (5766)، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.
(33) تهذيب اللغة (12/ 223).
(34) فتح الباري لابن حجر (10/ 144).
(35) صحيح البخاري (2942)، صحيح مسلم (6223)، من حديث سهل بن سعد رضي الله عنه.
(36) فتح الباري لابن حجر (1/ 196).
(37) صحيح البخاري (212)، صحيح مسلم (1835)، من حديث عائشة رضي الله عنها.
(38) قال ابن حجر: «إذا نَعَسَ بفتح العين وَغَلَّطُوا من ضمها». ينظر: فتح الباري لابن حجر (1/ 314).
(39) شرح النووي على مسلم (6/ 74).
(40) تهذيب اللغة (2/ 63)
(41) النهاية في غريب الحديث والأثر (5/ 81).
(42) أي: بيان اللفظ الراجح من المرجوح.
(43) صحيح البخاري (3353)، صحيح مسلم (6454).
(44) شرح النووي على مسلم (15/ 135).
(45) النهاية في غريب الحديث والأثر (3/ 465).

والآثار السيئة على الفرد والمجتمع، من نسبة قول ما قاله النبي صلى الله عليه وسلم؛ ولهذا تكثر الأباطيل والأحاديث الموضوعة؛ من جراء عدم التَثَبُّت من ذلك. والتَثَبُّت من الحديث في هذا الباب يشمل أمرين:

1. التَثَبُّت من وجوده في دواوين السُّنَّة أم لا.
2. التَثَبُّت من صحة نسبتها للنبي صلى الله عليه وسلم؛ بحيث تكون في دائرة الحديث المقبول (الصحيح - الصحيح لغيره- الحسن لذاته – الحسن لغيره).

ومن الأمثلة على الأول: حديث أبي هريرة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:((مَا نَقَصَتْ صَدَقَةٌ مِنْ مَالٍ وَمَا زَادَ اللَّهُ عَبْدًا بِعَفْوٍ إِلاَّ عِزًّا وَمَا تَوَاضَعَ أَحَدٌ لِلَّهِ إِلاَّ رَفَعَهُ اللَّهُ)). [46] فيقول بعضهم: ما نقصت صدقة من مال ويزيد: (بل تزده)، وهذا لا وجود له في كتب السُّنَّة.

ومن الأمثلة: حديث أنس، قال: كان النبي صلى الله عليه وسلم يكثر أن يقول: ((يَا مُقَلِّبَ الْقُلُوبِ، ثَبِّتْ قَلْبِي عَلَى دِينِكَ))، قال: فقلنا يا رسول الله، آمنا بك وبما جئت به، فهل تخاف علينا؟ قال: ((نَعَمْ، إِنَّ الْقُلُوبَ بَيْنَ أُصْبُعَيْنِ مِنْ أَصَابِعِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ يُقَلِّبُهَا)). [47] فيقول بعضهم: (يا مقلب القلوب والأبصار)، ويزيد:(الأبصار)، وهي لفظة لا وجود لها في كتب السُّنَّة.

ومن الأمثلة: حديث سلمة بن الأكوع: أنه سمع النبي صلى الله عليه وسلم وعطس رجل عنده، فقال له:((يَرْحَمُكَ اللَّهُ))، ثم عطس أخرى، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم:((الرَّجُلُ مَزْكُومٌ)). [48] ويزيد بعضهم قول: (شفاك الله) عند العطسة الثالثة، ويظن بعضهم أنها من السُّنَّة، ولا وجود لها في كتب السُّنَّة؛ وإنما تذكر من باب الآداب.

ومن الأمثلة: حديث عمران بن حصين رضي الله عنهما، قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم:

(46) صحيح مسلم (6592)، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

(47) أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه (29196)، وأحمد في مسنده (12107) والبخاري في الأدب المفرد (683)، والترمذي في سننه (2140)، وابن ماجه في سننه (3834)، وأبو يعلى في مسنده (3688)، والطبراني في معجمه الكبير (759)، والحاكم في مستدركه (1927)، من حديث أنس رضي الله عنه، وأخرجه أحمد في مسنده (17667)، وابن ماجه في سننه (199)، والنسائي في سننه الكبرى (7738)، وابن حبان في صحيحه (943)، والطبراني في مسند الشاميين (582)، والحاكم في مستدركه (1926)، من حديث النواس بن سمعان، رضي الله عنه، وأخرجه الطيالسي في مسنده (1608)، وابن أبي شيبة في المصنف (29197)، وعبد بن حميد في مسنده (1534)، وأحمد في مسنده (26721)، وأبو يعلى في مسنده (6919)، والطبراني في معجمه الكبير (772)، وفي معجمه الأوسط (5330)، من حديث أم سلمة رضي الله عنها، وأخرجه ابن أبي شيبة (29199)، وابن راهويه في مسنده (1369)، وعبد بن حميد في مسنده (1518)، وأحمد في مسنده (26176)، والنسائي في سننه الكبرى (7737)، وأبو يعلى في مسنده (4824)، والطبراني في معجمه الأوسط (1530)، من حديث عائشة، رضي الله عنها، وأخرجه أحمد في مسنده (6610)، وابن حبان في صحيحه (902)، من حديث عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، وأخرجه عبد بن حميد في مسنده (359)، من حديث بلال رضي الله عنه، وأخرجه أبو يعلى في مسنده (2318)، والحاكم في مستدركه (3140)، من حديث جابر رضي الله عنهما، وأخرجه الطبراني في معجمه الكبير (7232)، من حديث عاصم بن كليب عن أبيه عن جده. قال الترمذي: وهذا حديث حسن، وهكذا روى غير واحد عن الأعمش، عن أبي سفيان، عن أنس، وروى بعضهم عن الأعمش عن أبي سفيان، عن جابر عن النبي صلى الله عليه وسلم وحديث أبي سفيان عن أنس أصح، وصححه الألباني في صحيح الترمذي (2140).

(48) صحيح مسلم (7490).

((خَيْرُكُـمْ قَـرْنِي ثُـمَّ الَّذِيـنَ يَلُونَهُـمْ ثُـمَّ الَّذِيـنَ يَلُونَهُـمْ)). [49] وفي لفـظ: ((خَـيْرُ أُمَّتِـي قَرْنِي)) [50]، وفي لفـظ: ((إِنَّ خَيْرَكُـمْ قَـرْنِي))،[51] وفي لفـظ: ((خَـيْرُ هَـذِهِ الأُمَّـةِ الْقَـرْنُ الَّذِيـنَ بُعِثْـتُ فِيهِـمْ))، [52] وفي حديـث ابـن مسـعود: ((خَيْرُ النَّـاسِ قَـرْنِي)). [53] وفي لفـظ: أي الناس خير؟ قـال: ((قَـرْنِي)). [54] وفي لفـظ: ((خَـيْرُ أُمَّتِـى الْقَـرْنُ الَّذِيـنَ يَلُـونِي)). [55] وفي حديـث أبي هريـرة: ((خَـيْرُ أُمَّتِى الْقَرْنُ الَّذِيـنَ بُعِثْتُ فِيهِمْ))، [56] وغيرهـا مـن الألفـاظ، وأمـا لفظـة: ((خير القـرون قـرني))، فقـد ذكرهـا بعض أهـل العلم، مثـل: ابـن بطـال[57]، وابـن المنـيّر[58]، وابـن تيميـة[59]، وابـن رجب[60]، وابـن الملقن[61]، وابـن سـيد النـاس[62]، والعينـي[63]، وابـن حجـر[64]، والكـوراني[65]، والسـيوطي[66]، وزكريـا الأنصـاري[67]، والعظيـم آبـادي[68]، والمباركفـوري[69]، وعبـد الـرؤوف المناوي[70]، وعلي القاري[71]، وابن علان[72]، والسـندي[73]، والصنعاني[74]،والشوكاني[75]، والزرقاني[76]، وموسـى شـاهين[77]، ومحمد علي الإتيوبي[78]، وغيرهـم. ولم أجـد لهذا اللفظ أصل في السُّـنَّة على حسـب علمـي؛ إلا ما أخرجه ابن عسـاكر[79]، بسـنده إلى أكثـم بن الجـون، يقول: قال: سـمعت رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم:((خَـيْرُ

(49) صحيح البخاري (2508).
(50) صحيح البخاري (3450).
(51) صحيح مسلم (6475).
(52) صحيح مسلم (6477).
(53) صحيح البخاري (2509)، صحيح مسلم (6472).
(54) صحيح البخاري (6282)، صحيح مسلم (6470).
(55) صحيح مسلم (6469).
56) صحيح مسلم (6473).
(57) شرح صحيح البخاري (6/ 155).
(58) المتواري على أبواب البخاري (386).
(59) التحفة العراقية في الأعمال القلبية (73).
(60) جامع العلوم والحكم (429).
(61) التوضيح لشرح الجامع الصحيح (29/ 421).
(62) النفح الشذي شرح جامع الترمذي (3/ 483).
(63) عمدة القاري شرح صحيح البخاري (24/ 185).

(64) فتح الباري (7/ 6)، وقال في تلخيص الحبير (4/ 490): «وهو متفق عليه من حديث عمران بن حصين بلفظ: ((خير القرون قرني، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم، ثم يأتي من بعدهم قوم يشهدون ولا يستشهدون)) الحديث». ولم أقف عليه لا في الصحيحين ولا في غيرهما؛ إلا ما جاء عند ابن عساكر كما تقدم بيانه.
(65) الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث البخاري (11/ 14).
(66) قوت المغتذي على جامع الترمذي (2/ 761).
(67) منحة الباري بشرح صحيح البخاري (10/ 149).
(68) عون المعبود (10/ 4).
(69) تحفة الأحوذي (374/6).
(70) فيض القدير (6/ 441).
(71) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (1/ 28).
(72) دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين (5/ 130).
(73) حاشية السندي على صحيح البخاري (4/ 107).
(74) التحبير لإيضاح معاني التيسير (6/ 200).
(75) نيل الأوطار (8/ 360).
(76) شرح الزرقاني على الموطأ (4/ 9).
(77) المنهل الحديث في شرح الحديث (1/ 48).
(78) ذخيرة العقبى في شرح المجتبى (3/ 413).
(79) تاريخ دمشق (67/ 37)، قال ابن عساكر: أخبرتنا أم المجتبى بنت ناصر، قالت: قرئ على إبراهيم بن منصور، أنا أبو بكر المقرئ، أنا أبو يعلي، نا أبو همام، حدثني سعيد الزبيدي، حدثني حيي بن مخمر، حدثني أبو عبد الله الدمشقي، قال: سمعت أكثم بن الجون، قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ((خير القرون قرني)).

القُـرُونِ قَرْنِي))، وأكثـم بن الجون له صحبة[80]، والحديـث ضعفـه شـديد[81] لا تقـوم بـه حجة، ولا يعـارض الألفـاظ الثابتـة.

ومـن الأمثلـة: حديـث: ((إِذَا حَـضَرَ الْعَشَـاءُ وَالْعشَـاء فابـدؤوا بِالْعَشَـاءِ)). فقـد ذكـر هـذا اللفـظ: القـاضي عيـاض[82]، وابـن قرقـول[83]، وأبـو الفتـوح الطائـي[84]، والكـوراني[85]، وموسـى شـاهين(86)، وعبـد السـلام علـوش[87]، والحديـث متفـق عليـه بلفـظ: ((إِذَا وُضِـعَ الْعَشَـاءُ وَأُقِيمَـتِ الصَّـلاَةُ فَابْـدَؤُوا بِالْعَشَـاءِ)) [88]؛ وأمـا بلفظ:((العشـاء والعَشـاء)) فقـد ذكـر العراقـي[89]: أنه لا أصل له في كتب الحديث.

ومـن الأمثلـة: ((اسْـتَوُوا فـإنّ اللَّهَ لا يَنْظُـرُ إِلَى الصَّـفِّ الأَعْـوجِ)). قـال ابـن بـاز: «قـد التمسـناه فلـم نجـد هـذا اللفـظ»[90]، وقـال ابـن عثيمـين: «وهـا هنـا حديـث مشـهور بـين النَّـاس، وليـس لـه أصـل وهـو: ((إِنَّ اللَّهَ لا يَنْظُـرُ إِلَى الصَّـفِّ الأَعْـوجِ))».[91] والأمثلـة في هـذا كثـيرة، وقـد بـين العلـماء رحمهـم الله كثـيرًا مـن الأحاديـث التـي لا وجـود لهـا في كتـب السُّـنَّة، وربـما عـبرَّ عنهـا بعـض العلـماء بقولـه: «لا أصـل لـه» [92] كـما فعـل السـخاوي رحمـه الله في كتابـه المقاصـد الحسـنة [93]، وغـيره.

ومـن الأمثلـة عـلى الأمـر الثـاني: مـا ورد مـن الأحاديـث في طـول عمامـة النبـي صـلى الله عليـه وسـلم؛ فقـد أنكرهـا جمـع مـن الحفـاظ، منهـم ابـن حجـر الهيتمـي[94]،

(80) الإكمال لابن ماكولا (2/ 162).

(81) فيه: سعيد بن عبد الجبار الزبيدي أبو عثمان، ويقال: أبو عثيم بن أبي سعيد الحمصي، قال قتيبة: رأيته بالبصرة وكان جرير يكذبه، وقال ابن المديني: لم يكن بشيء، كان يحدثنا بالشيء فأنكرنا عليه بعد ذلك فجحد، وقال النسائي: ضعيف، وقال ابن عدي: وعامة حديثه مما لا يتابع عليه، وقال الخطيب البغدادي: غير ثقة، وقال الذهبي: لا يعرف، قال ابن حجر: وفرق ابن عدي بين سعيد بن عبد الجبار الزبيدي، وبين سعيد بن أبي سعيد الزبيدي، فقال في الثاني: حديثه غير محفوظ وليس هو بالكثير، وقال أبو أحمد الحاكم: يرمي بالكذب. ينظر: الكامل في الضعفاء (3/ 386)، المتفق والمفترق (2/ 1050)، المغني في الضعفاء للذهبي (262/1)، تهذيب التهذيب (4/ 53)، والحديث فيه أيضا: حيي بن مخمر، قال ابن عساكر: شامي، ينظر: تاريخ دمشق (67/ 38)، وأبو عبد الله الشامي، لم أجد من ذكرهما بجرح أو تعديل والأشبه أنهما مجهولان. فالحديث ضعفه شديد.

(82) مشارق الأنوار على صحاح الآثار (2/ 103).

(83) مطالع الأنوار على صحاح الآثار (5/ 45).

(84) كتاب الأربعين في إرشاد السائرين إلى منازل المتقين (157).

(85) الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث البخاري (1/ 362).

(86) فتح المنعم شرح صحيح مسلم (2/ 419).

(87) جامع غريب الحديث لعبد السلام علوش (104/4).

(88) صحيح البخاري (5147)، صحيح مسلم (1241)، من حديث أنس إلا أن مسلمًا ذكر :((حضر))، بدل ((وُضع)).

(89) ينظر: المقاصد الحسنة (85)، قال ابن حجر: كذا في شرح الترمذي لشيخنا أبي الفضل؛ لكن رأيت بخط الحافظ قطب الدين، أن ابن أبي شيبة أخرج عن إسماعيل وهو ابن علية، عن ابن إسحاق، قال: حدثني عبد الله ابن رافع، عن أم سلمة، مرفوعا: ((إذا حضر العشاء وحضرت العشاء فابدءوا بالعشاء))، فإن كان ضبطه فذاك، وإلا فقد رواه أحمد في مسنده عن إسماعيل بلفظ: ((وحضرت الصلاة))، ثم راجعت مصنف ابن أبي شيبة فرأيت الحديث فيه كما أخرجه أحمد، والله أعلم. ينظر: فتح الباري (2/ 162).

(90) مقطع صوتي من فتاوى الجامع الكبير منشور في الموقع الرسمي لسماحة الشيخ ابن باز.

(91) الشرح الممتع على زاد المستقنع (3/ 14).

(92) تطلق هذه اللفظة ويراد بها معنيان: الأول: أن الحديث لا إسناد له، والثانية: تدل على ضعفه ونكارته. ينظر: التحديث بما قيل لا يصح فيه حديث لبكر أبو زيد (11).

(93) المقاصد الحسنة (128).

(94) قال ابن حجر الهيتمي: «أما طول عمامة النبي صلى الله عليه وسلم وعرضها فلم يثبت فيهما شيء، ومن ثمَّ قال جماعة من الحفاظ الجامعين بين فني الحديث وغيره: لم يتحرر لنا فِي ذلك شيء، ومن ثمَّ لما سُئِلَ عنه الحافظ عبد الغني لم يبد فيه شيئًا. قال بعض الحفَّاظ المتأخرين: ورأيت من نسب لعائشة رضي الله عنها، أن عمامته صلى الله عليه وسلم كانت في السفر بيضاء وفي الحضر سوداء من صوف، وكانت سبعة أذرع في عرض ذراع، وكانت العذبة في السفر من غيرها، وفي الحضر منها، وهذا شيء ما علمناه انتهى. فتبين أن هذا المنقول عن عائشة لا أصل له، فلا يعول عليه». ينظر: الفتاوى الحديثية، السؤال (4).

والسيوطي[95]، والسخاوي[96]، والمناوي[97]، وغيرهم.

ومـن الأمثلـة: قـول بعـض فقهـاء الأئمـة الأربعـة[98] عنـد غسـل الوجـه: ((اللَّهُـمَّ بَيِّـضْ وَجْهِـي يَـوْمَ تَبْيَـضُّ وُجُـوهٌ وَتَسْـوَدُّ وُجُـوهٌ وَعِنْـدَ غَسْـلِ الْيَـدِ الْيُمْنَـى اللَّهُـمَّ أَعْطِنِـي كِتَـابِي بِيَمِينِـي وَحَاسِـبْنِي حِسَـابًا يَسِـيرًا)). إلـخ

وقـد أنكـر هـذا الحديـث جمـع مـن الحفـاظ، منهـم ابـن الصـلاح[99]، والنـووي[100]، وابـن القيم[101]، وابن حجر[102]، وغيرهم.

(95) قال السيوطي: «وأما مقدار العمامة الشريفة فلم يثبت في حديث». ينظر: الحاوي للفتاوي (1/ 84).

(96) قال السخاوي: «إذا علم هذا فيقع السؤال كثيرًا عن طول عمامته صلى الله عليه وسلم ومقدارها وقد قال لنا شيخنا: إنه لا يحضرني فيه قدر محدد». الأجوبة المرضية (3/ 1200).

(97) قال المناوي: «واعلم أنه لم يتحرر كما قاله بعض الحفاظ في طول عمامته وعرضها شيء، وما وقع للطبراني في طولها أنه سبعة أذرع، ولغيره نقلًا عن عائشة أنه سبعة في عرض ذراع، وأنها كانت في السفر بيضاء وفي الحضر سوداء من صوف، وقيل: عكسه، وأن عذبتها كانت في السفر من غيرها، وفي الحضر منها؛ فلا أصل له». فيض القدير (5/ 213).

(98) من الحنفية كما في تبيين الحقائق (1/ 7)، ومن المالكية كما في الفواكه الدواني (1/ 139)، ومن الشافعية كما في الحاوي (1/ 130)، ومن الحنابلة كما في كشاف القناع (1/ 103).

(99) قال ابن الصلاح: «لم يصح فيه حديث». ينظر: التلخيص الحبير (297/1).

(100) قال النووي: «هذا الدعاء لا أصل له». ينظر: روضة الطالبين وعمدة المفتين (62/1).

(101) قال ابن القيم: «ولم يحفظ عنه أنه كان يقول على وضوئه شيئا غير التسمية، وكل حديث في أذكار الوضوء الذي يقال عليه فكذب مختلق لم يقل رسول الله صلى الله عليه وسلم شيئًا منه، ولا علمه لأمته، ولا يثبت عنه غير التسمية في أوله، وقوله أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله، اللهم اجعلني من التوابين واجعلني من المتطهرين في آخره». ينظر: زاد المعاد (188/1).

(102) قال ابن حجر: «روى فيه عن عليّ من طرق ضعيفة جدًا أوردها المستغفري في الدعوات، وابن عساكر في أماليه». ينظر: التلخيص الحبير (297/1).

المطلب الخامس: التَثَبُّت من المعنى.

إن لفهـم المعنـى الصحيـح للأحاديـث النبويـة أثـر كبـير، وتأثـير عظيـم عـلى الفـرد والمجتمـع. والناظـر في تاريـخ افـتراق الأمـة، وظهـور المذاهـب، والفـرق، والأحـزاب؛ يجـد أن الفهـم السـقيم للسـنة النبويـة، سـبب عظيـم لحصـول ذلـك؛ فلقـد ضلـت الخـوارج لَمَّـا فهمـت حديـث: ((سِـبَابُ الْمُسْـلِمِ فُسُـوقٌ وَقِتَالُـهُ كُفْـرٌ))، [103] وغـيره مـن أحاديـث الوعيـد، عـلى كفر مرتكـب الكبـيرة. وقـد ضلـت المرجئـة لَمَّـا أخـذت بحديـث: ((فَـإِنَّ اللهَ حَـرَّمَ عَـلَى النَّـارِ مَـنْ قَـالَ لَا إِلَـهَ إِلَّا اللهُ يَبْتَغِـي بِذَلِـكَ وَجْـهَ اللهِ)) [104]، وغـيره مـن أحاديـث الوعـد، بعـدم تأثـر الإيـمان بارتـكاب أي ذنـب، وغـير ذلـك مـن الأقـوال الضالـة، والأهـواء المضِلَّـة، التـي يتعلـق بهـا أصحابهـا؛ مسـتدلين بذلـك عـلى شيء مـن الأحاديـث النبويـة، بزعمهـم أنهـا تؤيـد مـا ذهبـوا إليـه، ومـا جاءهـم ذلـك إلا مـن قِبَـل الفهـم السـقيم للأحاديـث النبويـة.

ويتعـدى هـذا الأمـر، فيشـمل الأقـوال الشـاذة والمطَّرحـة في الفقـه الإسـلامي، فـإن كثـيرًا مـن هـذه الأقـوال؛ سـببها عـدم الفهـم الصحيـح للسـنة النبويـة، فمـن ذلـك عـدم الصـلاة عـلى المـرأة التـي تمـوت في نفاسـها؛ لأنهـا شـهيدة[105]، مسـتدلين بقـول النبـي صـلى الله عليـه وسـلم: ((الشُّـهَدَاءُ

(103) صحيح البخاري (48)، صحيح مسلم (221)، من حديث ابن مسعود، رضي الله عنه.

(104) صحيح البخاري (425)، صحيح مسلم (149)، من حديث عتبان بن مالك، رضي الله عنه.

(105) المغني (399/2).

خَمْسَةٌ الْمَطْعُونُ وَالْمَبْطُونُ وَالْغَرِقُ وَصَاحِبُ الْهَدْمِ وَالشَّهِيدُ فِي سَبِيلِ اللهِ)) [106]، والقول بعدم ثبوت الخيار بالتصرية؛ إلا في الإبل والغنم، دون البقر[107]، مستدلين بقول النبي صلى الله عليه وسلم :((لَا تُصَرُّوا الْإِبِلَ وَالْغَنَمَ فَمَنِ ابْتَاعَهَا بَعْدُ فَإِنَّهُ بِخَيْرِ النَّظَرَيْنِ بَعْدَ أَنْ يَحْتَلِبَهَا إِنْ شَاءَ أَمْسَكَ وَإِنْ شَاءَ رَدَّهَا وَصَاعَ تَمْرٍ)). [108] والقول ببطلان الصلاة لمن دافعه الأخبثان في الصلاة فأذهب خشوعه [109]، مستدلين بقول النبي صلى الله عليه وسلم: ((لاَ صَلاَةَ بِحَضْرَةِ الطَّعَامِ وَلاَ وَهُوَ يُدَافِعُهُ الأَخْبَثَانِ)).[110]

ومن الطريف في هذا الباب، ما جاء عن محمد بن المثنى، أنه قال: نحن قوم لنا شرف، نحن من عنزة قد صلى رسول الله صلى الله عليه وسلم إلينا [111]. وقصد بذلك ما جاء أن النبي صلى الله عليه وسلم قد صلى إلى عنزة [112]، وهي عصا أقصر من الرمح.

ومن العجيب الغريب في هذا الباب، أن رجلاً ادعى النبوة [113] وتَسَمَّى بـ (لا)، وزعم أن النبي صلى الله عليه وسلم بشَّر به بقوله: ((لَا نَبِيَّ بَعْدِي)). [114] وكذلك ادعت امرأة النبوة في عهد المتوكل وزعمت أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ((لَا نَبِيَّ بَعْدِي)) [115]، ولم يقل: لا نبية بعدي. [116]

ومن الأهمية بمكان أن يُتفطن إلى سياق الحديث، الوارد في تحديث المعنى المراد من الحديث، فقد تَرِد لفظة في الحديث النبوي تحتمل أكثر من معنى، وسياق الحديث يوضح أيُّ المعنيين مراد. ومن الأمثلة لفظة :(الجَلَب)، فإنه يكون في أمرين [117]، الأول: في الزكاة، فنهي المُصَدِّق أن ينزل في مكانٍ ويرسل من يجلب إليه أموال الزكاة، وإنما تؤخذ منهم الصدقات في أماكنهم وعلى مياههم، وهذا هو المراد بقول النبي صلى الله عليه وسلم: ((لَا جَلَبَ وَلَا جَنَبَ، وَلَا تُؤْخَذُ صَدَقَاتُهُمْ إِلَّا فِي دُورِهِمْ)) [118]. والثاني: يكون

(106) صحيح البخاري (652)، صحيح مسلم (4940)، من حديث أبي هريرة، رضي الله عنه.

(107) المغني (106/4).

(108) صحيح البخاري (2041)، صحيح مسلم (3830)، من حديث أبي هريرة، رضي الله عنه، واللفظ للبخاري.

(109) المجموع (106/4).

(110) صحيح مسلم (1246)، من حديث عائشة، رضي الله عنها.

(111) مقدمة ابن الصلاح (281).

(112) صحيح البخاري (185)، صحيح مسلم (1119)، من حديث أبي جحيفة، رضي الله عنه.

(113) الإشاعة لأشراط الساعة (102)

(114) صحيح البخاري (3268)، صحيح مسلم (4773)، من حديث أبي هريرة، رضي الله عنه.

(115) المصدر السابق.

(116) المستطرف في كل فن مستطرف (477)

(117) النهاية في غريب الأثر (1/ 281).

(118) أخرجه أحمد في المسند (6692)، وأبو داود في سننه (1591)، وابن الجارود في المنتقى (1052)، وابن خزيمة في صحيحه (2280)، والبيهقي في سننه الكبرى (7152)، من حديث عمرو بن شعيب، عن أبيه، عن جده، وأخرجه أحمد في المسند (5654) من حديث ابن عمر، وأخرجه النسائي في سننه الصغرى (3336) من حديث أنس، وأخرجه أحمد في المسند (20001) وأبو داود في سننه (2581)، والترمذي في سننه (1123)، والنسائي في سننه الكبرى (4432)، وابن حبان في صحيحه (3267)، والطبراني في معجمه الكبير (382)، والبيهقي في سننه الكبرى (19563)، من حديث عمران بن حصين، وأخرجه الطبراني في معجمه الكبير (15)، والدارقطني في سننه (284)، من حديث كثير بن عبد الله المزني، عن أبيه،

في السـباق، وهـو أن يتبـع الرجـل فرسـه في السـباق فيزجـره ويصيـح عليـه، حثًّـا لـه عـلى الجـري، ومنـه قـول أسـعد بـن زرارة ليلـة العقبـة :(يَـا أَيُّهـا النَّـاسُ هَـل تَـدرُون عَـلَى مَـا تُبَايِعُـون مُحَمـدًا؟ إِنَّكـم تُبَايِعونَه عَـلَى أَن تُحَارِبـوا العَـرَبَ، وَالعَجـمَ، وَالجـنَّ، وَالإِنـسَ مُجْلِبَـةً). [119]

المطلب السادس: التَثَبُّت من الناسخ والمنسوخ.

يطلـق النسـخ عـلى عـدة معـانٍ، منهـا: الإزالـة، والتبديـل، والتحويـل، والنقـل، وإبطـال الـشيء، وغيرهـا. [120] وهـذه المعـاني راجعـة إلى أمريـن، الأول: الـزوال، والثـاني: الانتقـال. [121] وأمـا في الـشرع، فهـو: رفـع الحكـم الثابـت بالخطـاب المتقـدم؛ عـلى وجـه لـولاه لـكان ثابتًـا بـه مـع تراخيـه عنـه.[122] وهـو مـن خصائـص هـذه الأمـة، وأجمـع العلـماء عـلى جـوازه، وقـد أنكرتـه اليهـود، وزعمـت أنـه بـداء[123]، وهـذا باطـل؛ لأنـه بمثابـة بيـان مـدة الحكـم، مثـل مـدة الإماتـة بعـد الإحيـاء، والصحـة بعـد المـرض.[124]

ومـن الأمـور المهمـة المتعلقـة بالتَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة، معرفـة الناسـخ والمنسـوخ مـن الأحاديـث، وقـد جـاء عـن عـليٍّ رضي الله عنـه، أنـه مـرَّ عـلى قـاصٍّ يقـص، فركضـه برجلـه، وقـال: أتـدري مـا الناسـخ مـن المنسـوخ ؟ فقـال الرجـل: ومـا الناسـخ مـن المنسـوخ؟ قـال: ومـا تـدري مـا الناسـخ مـن المنسـوخ، قـال: لا. قـال: هلكـت وأهلكـت. وكذلك جـاء عـن ابـن عبـاس رضي الله عنهـما.[125]

ولأجـل هـذا كان مـن العلـوم التـي أَعْيـت وأعجـزت الفقهـاء أن يعرفوهـا؛ ناسـخ الحديـث مـن منسـوخه، كـما جـاء ذلـك عـن الزهـري.[126] ومـن العلـماء المبرَّزيـن في ذلـك الإمـام الشـافعي، فقـد قـال الإمـام أحمـد لابـن وَارَةَ، وقـد قـدم مـن مـصر: كتبـتَ كُتـبَ الشـافعي؟ قـال: لا، قـال: فَرَّطْـت؛ مـا علمنـا المجمـل مـن المفـسَّر، ولا ناسـخ الحديـث مـن منسـوخه حتـى جالسـنا الشـافعي.[127]

ويعرف النسخ بأمور(128):

1. بتصريـح النبـي صـلى الله عليـه وسـلم، كقولـه صـلى الله عليـه وسـلم: ((كُنْـتُ نَهَيْتُكُـمْ عَـنْ زِيَارَةِ الْقُبُـورِ فَزُورُوهَـا؛ فَإِنَّهَـا تُذَكِّـرُ الْآخِـرَةَ)).[129]

عن جدة، وأخرجه الطبراني في معجمه الكبير (11318)، من حديث ابن عباس، وقد صححه الألباني في صحيح أبي داود (1591).

[119] أخرجه ابن سعد في الطبقات الكبرى (3/ 457)، والطبراني في معجمه الأوسط (4538)، قال ابن سعد: أخبرنا عفان بن مسلم، قال: أخبرنا حماد بن سلمة، قال: أخبرنا علي بن زيد، عن عبادة بن الوليد بن عبادة بن الصامت، أن أسعد بن زرارة (فذكره)، والحديث فيه انقطاع فعبادة بن الوليد لم يسمع من أسعد بن زرارة، وكذلك فيه علي بن زيد بن جدعان: ضعيف. ينظر: التقريب (4734).

[120] لسان العرب (3/ 61).

[121] الاعتبار في الناسخ والمنسوخ من الآثار، للحازمي (6).

[122] المصدر السابق.

[123] البداء: هو ترك ما عزم عليه؛ كقولك امض إلى فلان اليوم ثم تقول لا تمض إليه، فيبدو لك عن القول الأول، وهذا يلحق البشر لنقصانهم. ينظر: الناسخ والمنسوخ، للنحاس (62)

[124] الإتقان في علوم القرآن (3/ 67)

[125] الاعتبار في الناسخ والمنسوخ من الآثار، للحازمي (4،5).

[126] الاعتبار في الناسخ والمنسوخ من الآثار، للحازمي (3).

[127] المصدر السابق.

[128] نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر (95).

[129] صحيح مسلم (2260).

2. بتصريح الصحابي، ومن الأمثلة: قول جابر بن عبد الله رضي الله عنهما، في ترك الوضوء مما مست النار. [130]
3. بالتاريخ، مثل حديث عائشة رضي الله عنه مرفوعًا: ((فَارْجِعْ فَلَنْ أَسْتَعِينَ بِمُشْرِكٍ)) [131]، نسخه حديث صفوان بن أمية رضي الله عنه: ((أَنَّ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم اسْتَعَارَ مِنْهُ أَدْرُعًا)) [132]، وقد علمنا من التاريخ أن حديث عائشة كان في غزوة بدر، وحديث صفوان في غزوة حنين.
4. بالإجماع، وهو لا ينسخ؛ لكن يدل على ناسخ، مثل حديث: ((مَنْ شَرِبَ الخَمْرَ فَاجْلِدُوهُ، فَإِنْ عَادَ فِي الرَّابِعَةِ فَاقْتُلُوهُ)) [133]، فقد دلَّ الإجماع على أنه منسوخ، كما ذكر ذلك النووي. [134]

المطلب السابع: معرفة الخاص والعام.

العام: ما عم شيئين فصاعدًا، ويقابله الخاص، والتخصيص: تمييز بعض الجملة. [135]، ولا شك أن تميز العام من الخاص في الأحاديث النبوية، باب عظيم من أبواب التَثَبُّت فيها، وممن له قصب السبق في التصنيف في هذا الباب؛ الإمام

[130] صحيح البخاري (5141).

[131] صحيح مسلم (4700).

[132] أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (20557)، وأحمد في المسند (15302)، وأبو داود في سننه (3562)، والنسائي في سننه الكبرى (5777) وابن حبان في صحيحه (4720) والطبراني في الكبير (7339)، والدارقطني في سننه (158)، والحاكم في مستدركه (2301)، والبيهقي في سننه الكبرى (11259)، وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود (3562).

[133] أخرجه الطيالسي في مسنده (2337)، وعبد الرزاق في المصنف (13549)، وابن الجعد في مسنده (2765)، وأحمد في المسند (7762)، والدارمي في سننه (2105)، وأبو داود في سننه (4484)، وابن ماجه في سننه (2572)، والنسائي في سننه الكبرى (5296)، وابن الجارود في المنتقى (831)، وابن حبان في صحيحه (4447)، والحاكم في مستدركه (8116)، والبيهقي في سننه الكبرى (17281)، من حديث أبي هريرة، وأخرجه النسائي في سننه الكبرى (5302)، والبيهقي في سننه الكبرى (17285)، من حديث جابر، وأخرجه الشافعي في مسنده (ص285)، وعبد الرزاق في المصنف (13553)، وأبو داود في سننه (4485)، والطحاوي في شرح معاني الآثار (4944)، والبيهقي في سننه الكبرى (17282)، من حديث قبيصة بن ذؤيب، وأخرجه أحمد في المسند (6197)، وأبو داود في سننه (4483)، والنسائي في سننه الكبرى (5171)، وفي الصغرى (5661)، والحاكم في مستدركه (8114)، والبيهقي في سننه الكبرى (17279)، من حديث ابن عمر، وأخرجه عبد الرزاق في المصنف (13550)، وأحمد في المسند (16893)، وأبو داود في سننه (4482)، والترمذي في سننه (1444)، وابن ماجه في سننه (2573)، وأبو يعلى في مسنده (7363)، والنسائي في سننه الكبرى (5299)، وابن حبان في صحيحه (4446)، والطبراني في معجمه الكبير (845)، والحاكم في مستدركه (8117)، والبيهقي في سننه الكبرى (17278)، من حديث معاوية بن أبي سفيان، وأخرجه الدارمي في سننه (2313)، وأحمد في المسند (19478)، والنسائي في سننه الكبرى (5301)، والطبراني في معجمه الكبير (7244)، والحاكم في مستدركه (8118)، من حديث عمرو بن الشريد، عن أبيه، وأخرجه عبد بن حميد في مسنده (408)، وأحمد في المسند (18082)، والطبراني في معجمه الكبير (7212)، وفي مسند الشاميين (1082)، والحاكم في مستدركه (8120)، من حديث شرحبيل بن أوس الكندي، وأخرجه أحمد في المسند (7003)، والطبراني في مسند الشاميين (235)، والحاكم في مستدركه (8119)، من حديث عبد الله بن عمرو بن العاص، وأخرجه الطبراني في معجمه الكبير (662)، من حديث معاوية بن عياض بن غطيف، عن أبيه، عن جده، وأخرجه الطبراني في معجمه الكبير (2397)، والحاكم في مستدركه (8113)، من حديث جرير، وأخرجه عبد الرزاق في المصنف (13555) من حديث أبي موسى الأشعري، وأخرجه ابن حبان في صحيحه (4445)، من حديث أبي سعيد الخدري، وأخرجه الطحاوي في شرح معاني الآثار (4930)، من حديث أبي رَمْثَةَ البلوي، والحديث صححه الألباني. ينظر: صحيح الجامع (11255).

[134] شرح النووي على مسلم (5/ 218).

[135] الورقات (16).

الشـافعي[136]، بـل ذكـر الإمـام أحمـد: أنهـم مـا كانـوا يعرفـون العمـوم مـن الخصـوص حتـى قـدم عليهـم الشـافعي.[137]

ومـن الأمثلـة في ذلـك: أن الأصـل في إتـلاف الأشـياء الضـمان؛ لكـن في المـواشي جـاء قـول النبـي صـلى الله عليـه وسـلم: ((الْعَجْـمَاءُ جُبَـارٌ))[138]، وهـذا عـام في فعـل البهائـم بأنهـا هـدر[139]؛ لكـن جـاء مـا يخصصـه كـما في حديـث الـبراء بـن عـازب، قـال: ((كَانَـتْ لَـهُ نَاقَـةٌ ضَارِيَـةٌ فَدَخَلَـتْ حَائِطًـا فَأَفْسَـدَتْ فِيـهِ، فَكُلِّـمَ رَسُـولُ اللَّهِ صـلى الله عليـه وسـلم فِيهَـا؛ فَقَـضَى أَنَّ حِفْـظَ الْحَوَائِـطِ بِالنَّهَـارِ عَـلَى أَهْلِهَـا، وَأَنَّ حِفْـظَ الْمَاشِـيَةِ بِاللَّيْـلِ عَـلَى أَهْلِهَـا، وَأَنَّ عَـلَى أَهْـلِ الْمَاشِـيَةِ مَـا أَصَابَـتْ مَاشِـيَتُهُمْ بِاللَّيْـلِ)).[140]

المطلب الثامن: معرفة المطلق من المقيد.

المطلـق: مـا دل عـلى الحقيقـة بـلا قيـد، والمقيـد: مـا دل عـلى الحقيقـة بقيـد.[141] وهـو بـاب مهـم مـن أبـواب التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة، وبـه يُعـرف اتفـاق الأحاديـث وعـدم التعـارض فيهـا؛ ومـما ينبغـي التأكيـد عليـه، أن حمـل المطلـق عـلى المقيـد ليـس محـل اتفـاق بـين العلـماء، فهـم مختلفـون في ذلـك، ومـن قـال بـه يشـترط فيـه شروطًـا؛ لكـن نبـه ابـن دقيـق العيـد، عـلى أن محـل الاختـلاف إنـما هـو حيـث تتغايـر مخـارج الحديـث؛ بحيـث يُعـد حديثـين مختلفـين، فأمـا إذا اتَّحـد المخـرج، وكان الاختـلاف فيـه مـن بعـض الـرواة؛ فينبغـي حمـل المطلـق عـلى المقيـد بـلا خـلاف.[142]

وأمثلتـه في السُّـنَّة كثـيرة، منهـا: حديـث أبي هريـرة، أن رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم قـال: ((لاَ يَجْتَمِـعُ كَافِـرٌ وَقَاتِلُـهُ فِي النَّـارِ أَبَـدًا)).[143] وهذا مطلـق[144]، بيَّنتـه الروايـة الأخـرى: ((لاَ يَجْتَمِعَـانِ فِي النَّـارِ اجْتِمَاعًـا يَـضُرُّ أَحَدُهُمَـا الآخَـرَ))، قيـل مـن هـم، يـا رسـول الله؟ قـال: ((مُؤْمِـنٌ قَتَـلَ كَافِـرًا ثُـمَّ سَـدَّدَ)).[145]

المطلب التاسع: المُجْمَل من المُبَيَّن.

المجمـل: مـا يتوقـف فهـم المـراد منـه عـلى غـيره؛ إمـا في تعيينـه، أو بيـان صفتـه، أو مقـداره. والمُبَـيَّن:

(136) نقل الزركشي هذا القول عن الجويني في شرحه للرسالة. ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه (1/ 7).

(137) البحر المحيط في أصول الفقه (1/ 7).

(138) صحيح البخاري (1428)، صحيح مسلم (4465).

(139) أحكام القرآن لابن العربي (3/ 267).

(140) أخرجه مالك في الموطأ (37)، والشافعي في مسنده (ص195)، وعبد الرزاق في مصنفه (18437)، وابن أبي شيبة في مصنفه (27976)، وأحمد في المسند (18606)، وأبو داود في سننه (3570)، وابن ماجه في سننه (2332)، والنسائي في سننه الكبرى (5784)، وابن الجارود في المنتقى (796)، والطحاوي في شرح معاني الآثار (5060)، وابن حبان في صحيحه (6008)، والطبراني في معجمه الكبير (5469)، والدارقطني في سننه (217)، والحاكم في مستدركه (2303)، والبيهقي في سننه الكبرى (17458)، قال ابن عبد البر: «هذا الحديث وإن كان مرسلاً، فهو حديث مشهور، أرسله الأئمة، وحدث به الثقات، واستعمله فقهاء الحجاز، وتلقوه بالقبول، وجرى في المدينة به العمل». ينظر: التمهيد (82/11).

(141) الأصول من علم الأصول (44).

(142) فتح الباري (1/ 254).

(143) صحيح مسلم (4895).

(144) قال القرطبي: «ووجه الجمع: حملُ المطلق على المقيَّد». ينظر: المفهم (3/ 725).

(145) صحيح مسلم (4896).

ما يفهم المراد منه؛ إما بأصل الوضع، أو بعد التبيين. [146] وهذا الباب أيضًا من أبواب التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية، ومما يعين كثيرًا على فهمها ومعرفة المراد بها.

ومن الأمثلة: حديث أبي بكرة قال: كنا عند رسول الله صلى الله عليه وسلم فانكسفت الشمس، فقام رسول الله صلى الله عليه وسلم يجر رداءه حتى دخل المسجد فدخلنا، فصلى بنا ركعتين حتى انجلت الشمس، فقال صلى الله عليه وسلم: ((إِنَّ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لَا يَنْكَسِفَانِ لِمَوْتِ أَحَدٍ فَإِذَا رَأَيْتُمُوهُمَا فَصَلُّوا وَادْعُوا حَتَّى يُكْشَفَ مَا بِكُمْ)). [147]

وفي هذا المثال جاءت صلاة الكسوف مجملة، وجاء بيانها في عائشة قالت: خسفت الشمس في حياة النبي صلى الله عليه وسلم، فخرج إلى المسجد فصف الناس وراءه، فكبر فاقترأ رسول الله صلى الله عليه وسلم قراءة طويلة، ثم كبر فركع ركوعًا طويلًا، ثم قال:((سَمِعَ اللهُ لِمَنْ حَمِدَهُ))، فقام ولم يسجد، وقرأ قراءة طويلة هي أدنى من القراءة الأولى، ثم كبر وركع ركوعًا طويلًا وهو أدنى من الركوع الأول، ثم قال: ((سَمِعَ اللهُ لِمَن حَمِدَهُ رَبَّنَا وَلَكَ الْحَمْدُ))، ثم سجد، ثم قال في الركعة الآخرة مثل ذلك، فاستكمل أربع ركعات في أربع سجدات؛ وأنجلت الشمس قبل أن ينصرف، ثم قام فأثنى على الله بما هو أهله، ثم قال :((هُمَا آيَتَانِ مِنْ آيَاتِ اللهِ لَا يَخْسِفَانِ لِمَوْتِ أَحَدٍ وَلَا لِحَيَاتِهِ فَإِذَا رَأَيْتُمُوهُمَا فَافْزَعُوا إِلَى الصَّلَاةِ)). [148]

المطلب العاشر: معرفة المحكم ومختلف الحديث.

وهو نوع عظيم من أبواب التَثَبُّت في نقل السُّنَّة النبوية، ولا يتصدى له إلا الأئمة الكبار، الذين جمع الله لهم بين صناعتيّ الفقه والحديث، الغوَّاصون في المعاني الدقيقة. [149] وحري بطالب العلم أن يقف على كلام هؤلاء الأئمة في هذا الباب، وينهل من علمهم. وممن له قصب السبق في التأليف في هذا الباب؛ الشافعي في «اختلاف الحديث»، كما ذكر ذلك العراقي، والسيوطي [150]، وغيرهما. وممن ألف في هذا الباب ابن قتيبة في «تأويل مختلف الحديث»، والطحاوي في «مشكل الآثار»، وغيرهما.

والمحكم من الأحاديث: هو الحديث المقبول الذي لم تحصل له معارضة من حديث آخر مثله؛ وأكثر الأحاديث النبوية على هذا. وأما مُختلِف الحديث: هو الحديث المقبول المعارض بمثله، مع إمكان الجمع بينهما [151]، وضبطه بفتح اللام

(146) الأصول من علم الأصول (46).

(147) صحيح البخاري (993).

(148) صحيح البخاري (999)، صحيح مسلم (2096).

(149) مقدمة ابن الصلاح (284).

(150) تدريب الراوي (175/2).

(151) نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر (216).

(مُختلَـف) المـراد بـه: حديثـان مُتَضـادَّان في المعنـى ظاهـرًا؛ فالمـراد بـه عـلى الضبـط الأول (مُختلِـف) عـلى وزن اسـم فاعـل: نفـس الحديـث، ويكـون المـراد بـه عـلى الضبـط الثاني(مُختلَـف) عـلى وزن اسـم المفعـول: نفـس التضـاد والتعـارض.[152]

وظاهـر كلام الحافـظ ابـن حجـر، أن مختلـف الحديـث يكـون في الأحاديـث المتعارضـة التـي يمكـن الجمـع بينهـا؛ وأمـا مـع عـدم الجمـع، فـلا يسـمى بمختلـف الحديـث [153]، وهـذا بخـلاف مـا قـرره ابـن الصـلاح وغـيره؛ فجعلـوا مختلـف الحديـث يشـمل مـا أمكـن الجمـع، ومـا لا يمكـن الجمـع فيـه. [154]

وتجـدر الإشـارة إلى أن هنـاك فرقًـا بـين مختلـف الحديـث، ومشـكل الحديـث؛ فمختلـف الحديـث يكـون التعـارض بـين الأحاديـث. وأمـا مشـكل الحديـث فقـد يكـون المُعـارِض للحديـث آيـة مـن القـرآن، أو حديـث آخـر مـن السُّـنَّة النبويـة، أو الإجمـاع، أو القيـاس، أو معنـى لغـوي، أو نحـو ذلـك.

ثـم ينبغـي أن يحيـط القـارئ الكريـم، بـأن الاختـلاف في الأحاديـث النبويـة عـلى نوعـين، الأول: اختـلاف حقيقـي: وهـو تضـاد التـام بـين حديثـين متَّحِديـن في ثبوتهـما، ودلالتهـما، وعددهـما، وزمانهـما، ومتَّحِديـن في محلهـما؛ وهـذا لا يمكـن وقوعـه؛ فـلا يمكـن أن يتعـارض حدثـان اسـتويا في الثبـوت، والدلالـة، وفي الزمـان؛ بـألا يكـون أحدهمـا متأخـر عـن الآخـر. وفي العـدد؛ فـلا يتعـارض حديثـان بحديـث، ويتفقـان في محـل الخطـاب؛ فـلا يكـون الشـخص الـذي حُـرِّمَ عليـه الـشيء مثـلاً في الحديـث الأول، هـو نفـس الشـخص الـذي أُحِـلَّ لـه في الحديـث الثـاني، وهـذا كـما أسـلفت لا يمكـن وقوعـه في السُّـنَّة النبويـة؛ لأنهـا وحـي مـن الله قـال تعـالى: (وَمَـا يَنْطِـقُ عَـنِ الْهَـوَى (3) إِنْ هُـوَ إِلا وَحْـيٌ يُوحَـى) (النجـم 3 :4)، وقـد نـص غـير واحـد مـن أهـل العلـم عـلى هـذا، منهـم: ابـن خزيمـة [155]، وابـن تيميـة [156]، وابـن القيـم [157]، والشـاطبي (158)، وغيرهـم.

والنـوع الثـاني: الاختـلاف النسـبي: ويكـون في الأذهـان ولا يكـون في الواقـع، وهـو أمـر نسـبي يختلـف مـن شـخص لآخـر، فقـد يكـون متعـارض عنـد قـوم، ولا يكـون كذلـك عنـد قـوم آخريـن، وهـذا الاختـلاف لـه أسـباب أشـار ابـن القيـم إلى بعضهـا: فمنهـا ألا يكـون أحـد الحديثـين مـن كلام النبـي صـلى الله عليـه وسـلم؛ وإنـما غلـط فيـه بعـض الـرواة، والغلـط وارد في حـق الـرواة وإن كانـوا ثقـات، أو يكـون أحدهمـا ناسـخًا للآخـر، أو

(152) الوسيط في علوم الحديث ومصطلحه (441)، منهج التوفيق والترجيح بين مختلف الحديث (53)

(153) نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر (216).

(154) مقدمة ابن الصلاح (284).

(155) معرفة أنواع علم الحديث (285).

(156) المسودة (306).

(157) زاد المعاد (4/ 137).

(158) الموافقات (341/5).

التعارض في فهم السامع لا في الحديث. [159]

يتضح من خلال ما سبق، متى وُجِد حديثان متعارضان؛ فنتَّبع الخطوات التالية:

الجمع: بأن يجمع بين الحديثين بأنواع الجمع؛ من حمل تخصيص العام، وتقيد المطلق، وتبيين المجمل، أو حمله على تعدد الحادثة، أو نحو ذلك.

النسخ: وذلك بأن يعرف المتقدم منهما من المتأخر في التاريخ.

الترجيح: وذلك عند تعذر الجمع وعدم وجود النسخ؛ يصير الأمر إلى الترجيح، وهو تقوية أحد الحديثين على الآخر بدليل، لا بمجرد الهوى. والترجيح يكون تارة بالسند، وتارة بالمتن، وتارة بالمدلول، وتارة يكون بأمر خارجي. وقد تعددت المرجحات عند أهل العلم، فعلى سبيل المثال: ذكر الشوكاني [160] اثنين وأربعين مرجحًا متعلقًا بالسند. وذكر الآمدي [161] واحدًا وخمسين نوعًا متعلقًا بالمتن؛ وأما المدلول فقد ذكر الآمدي أحد عشرة نوعًا. وذكر الشوكاني تسعة أنواع؛ وأما المرجحات الخارجية، فقد ذكر الآمدي خمسة عشر نوعًا، وذكر الشوكاني عشرة أنواع.

التوقف: إذا تعذر كل ما تقدم من الجمع والنسخ والترجيح؛ فإنه يجب التوقف حينئذ عن العمل بأحد الحديثين حتى يتبين وجه الترجيح؛ نص على ذلك الشاطبي [162]، والسخاوي [163]، وغيرهما.

ومن الأمثلة على مختلف الحديث: حديث: ((لَا عَدْوَى وَلَا طِيَرَةَ)) [164]، وحديث: ((فِرَّ مِنَ الْمَجْذُومِ فِرَارَكَ مِنَ الْأَسَدِ)) [165]؛ فهذان حديثان صحيحان يظهر التعارض بينهما، فالأول ينفي العدوى، والثاني يثبتها، وقد جمع العلماء بينهما من وجوه متعددة، ولعلَّ أقربها: أن نفيَّ العدوى على ما كان يعتقده أهل الجاهلية، من أن الأمراض بذاتها تعدي؛ وإنما ذلك إلى الله، والأمراض سبب قد تحصل بها العدوى وقد لا تحصل، والمؤمن مأمور باتخاذ الأسباب بعد التوكل على الله. [166]

المطلب الحادي عشر: التَثَبُّت من العمل بها.

من أنواع التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية، التَثَبُّت من صحة العمل بها. والأصل: أن كل ما يقع في دائرة الحديث المقبول، من الحديث الصحيح والصحيح لغيره، والحسن والحسن لغيره، يُعمل به إذا سَلِم من المعارض؛ لكن ثمة أحاديث حكم عليها العلماء بعدم العمل، ينبغي أن يحيط بها المسلم علماً، ويدركها العاقل فهماً.

(159) زاد المعاد (137/4).

(160) إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول (2/ 263).

(161) الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (3/ 44).

(162) الموافقات (113/5).

(163) فتح المغيث (70/4).

(164) صحيح البخاري (5757)، صحيح مسلم (5789)، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

(165) صحيح البخاري (5707).

(166) فتح الباري (160/10).

ومما ينبغي معرفته في هذا الباب، أن أنظار العلماء قد اختلفت، ومشاربهم قد تنوعت، في الحكم على أحاديث بعدم العمل بها؛ فهي عند قوم من غير المعمول به، وعند آخرين من المعمول به، قال الترمذي: «جميع ما في هذا الكتاب من الحديث معمول به، وقد أخذ به بعض أهل العلم؛ ما خلا حديثين: حديث ابن عباس- رضي الله عنهما -:((أَنَّ النَّبِي صَلَّى اللهُ عَلَيه وَسَلَّم جَمَعَ بَيْنَ الظُّهْرِ، وَالْعَصْرِ بِالْمَدِينَةِ وَالْمَغْرِبِ، وَالْعِشَاءِ مِنْ غَيْرِ خَوْفٍ وَلَا سَقَم))، وحديث النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال :((إِذَا شَرِبَ الخَمْرَ فَاجْلِدُوهُ، فَإِنْ عَادَ فِي الرَّابِعَةِ فَاقْتُلُوهُ))» [167]، قال ابن رجب: «وكأن مراد الترمذي- رحمه الله تعالى - أحاديث الأحكام، وقد سبق الكلام على هذين الحديثين، اللذين أشار إليهما هنا في موضعهما في الكتاب، وذكرنا مسالك العلماء فيهما من النسخ وغيره، وذكرنا أيضًا عن بعضهم العمل بكل واحد من الحديثين».[168] ثم ذكر ابن رجب جملة من هذه الأحاديث التي ذكر بعض أهل العلم عدم العمل بها. [169]

المطلب الثاني عشر: التَثَبُّت من نشرها ومراعات المآلات.

من أنواع التَثَبُّت في السُّنَّة النبوية، التَثَبُّت من مآلات نشرها؛ فليس كل حديث يصلح أن ينشر، وليس كل خبر يحسن أن يذكر، قال علي بن أبي طالب:» حدثوا الناس بما يعقلون، أتريدون أن يكذب الله ورسوله»[170]، وقال ابن مسعود:» ما أنت بمحدث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة»[171]

ومن الأمثلة على ذلك حديث أنس بن مالك، أن نبي الله صلى الله عليه وسلم ومعاذ بن جبل رديفه على الرحل، قال: ((يَا مُعَاذُ، قَالَ لَبَّيْكَ رَسُولَ اللَّهِ وَسَعْدَيْكَ. قَالَ: يَا مُعَاذُ. قَالَ لَبَّيْكَ رَسُولَ اللَّهِ وَسَعْدَيْكَ. قَالَ يَا مُعَاذُ. قَالَ لَبَّيْكَ رَسُولَ اللَّهِ وَسَعْدَيْكَ. قَالَ: مَا مِنْ عَبْدٍ يَشْهَدُ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ إِلاَّ حَرَّمَهُ اللَّهُ عَلَى النَّارِ. قَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَفَلاَ أُخْبِرُ بِهَا النَّاسَ فَيَسْتَبْشِرُوا قَالَ « إِذًا يَتَّكِلُوا))، فأخبر بها معاذ عند موته تأثماً. [172]

وقد بوب الباري في صحيحه: باب من ترك بعض الاختيار؛ مخافة أن يَقْصُرَ فهم بعض الناس عنه فيقعوا في أشد منه.[173] وبَوَّبَ أيضًا: باب من خص بالعلم قومًا دون قوم. [174] قال ابن حجر: «وهذه الترجمة قريبة من الترجمة التي قبلها؛ ولكن هذه في الأقوال، وتلك في الأفعال

(167) سنن الترمذي (ص889)، وصححه الالباني. ينظر: صحيح الجامع (6309).
(168) شرح علل الترمذي، لابن رجب (1/ 49).
(169) المصدر السابق.
(170) صحيح البخاري (127).
(171) صحيح مسلم (14).
(172) صحيح البخاري (128)، صحيح مسلم (148).
(173) صحيح البخاري (ص27).
(174) المصدر السابق.

أو فيهـا». [175]

قـال ابـن تيميـة: «وكثـير مـن هـؤلاء الزنادقـة والجهـال، قـد يحتـج عـلى ذلـك بحديـث أبي هريـرة، حفظـت عـن رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم جرابـين: أمـا أحدهمـا فبثثتـه فيكـم، وأمـا الآخـر فلـو بثثتـه لقطعتـم هـذا الحلقـوم. وهـذا الحديـث صحيـح؛ لكـن الجـراب الآخـر لم يكـن فيـه شيء مـن علـم الديـن، ومعرفـة الله وتوحيـده، الـذي يختـص بـه أوليـاءه، ولم يكـن أبـو هريـرة مـن أكابـر الصحابـة، الذيـن يخصـون بمثـل ذلـك، لـو كان هـذا ممـا يخـص بـه؛ بـل كان في ذلـك الجـراب أحاديـث الفتـن، التـي تكـون بـين المسـلمين؛ فـإن النبـي صـلى الله عليـه وسـلم أخبرهـم بـما سـيكون مـن الفتـن التـي تكـون بـين المسـلمين، ومـن الملاحـم التـي تكـون بينهـم وبـين الكفـار؛ ولهـذا لمـا كان مقتـل عثـمان، وفتنـة ابـن الزبـير، ونحـو ذلـك، قـال ابـن عمـر: لـو أخبركـم أبـو هريـرة أنكـم تقتلـون خليفتكـم، وتهدمـون البيـت، وغـير ذلـك، لقلتـم: كـذب أبـو هريـرة، فـكان أبـو هريـرة يمتنـع مـن التحديـث بأحاديـث الفتـن قبـل وقوعهـا؛ لأن ذلـك ممـا لا يحتملـه رؤوس النـاس وعوامهـم». [176]

قـال ابـن حجـر: «وفيـه دليـل عـلى أن المتشـابه لا ينبغـي أن يذكـر عنـد العامـة، ومثلـه قـول ابـن مسـعود: «مـا أنـت محدثًـا قومًـا حديثًـا لا تبلغـه عقولهـم؛ إلا كان لبعضهـم فتنـة « رواه مسـلم، وممـن كـره التحديـث ببعـض دون بعـض أحمـد، وذلـك في الأحاديـث التـي ظاهرهـا الخـروج عـلى السـلطان، ومالـك، في أحاديـث الصفـات[177]، وأبـو يوسـف، في الغرائـب، ومـن قبلهـم أبـو هريـرة كـما تقـدم عنـه في الجرابـين وأن المـراد مـا يقـع مـن الفتـن. ونحـوه عـن حذيفـة، وعـن الحسـن: أنـه أنكـر تحديـث أنـس للحجـاج بقصـة العرنيـين؛ لأنـه اتخذهـا وسـيلة إلى مـا كان يعتمـده مـن المبالغـة في سـفك الدمـاء بتأويلـه الواهـي، وضابـط ذلـك، أن يكـون ظاهـر الحديـث يقـوي البدعـة، وظاهـره في الأصـل غـير مـراد؛ فالإمسـاك عنـه عنـد مـن يخشـى عليـه الأخـذ بظاهـره، مطلـوب، والله أعلـم». [178]

الخاتمة:

الحمـد لله الـذي بنعمتـه تتـم الصالحـات، وصـلى الله وسـلم وبـارك عـلى نبيـه محمـد وعـلى آلـه وصحبه أجمعـين، أمـا بعـد:

فـإني أحمـد، الـذي لا إلـه غـيره، عـلى توفيقـه،

[175] فتح الباري، لابن حجر (225/1).

[176] مجموع الفتاوى (2/ 218)

177 [0] لا يفهم من ذلك أن مالكًا يرى عدم رواية أحاديث الصفات وأنها من المتشابه، بل إن مالكا يرى روايتها؛ ولذلك أخرج كثيرا من أحاديث الصفات في الموطأ ولم يعقب عليها، والمأمور رواية أحاديث أسماء الله وصفاته وبثها بين الناس، وهي من توحيد الأسماء والصفات أحد أنواع التوحيد، الذي يجب الإيمان به على منهج أهل السنة الجماعة.

[178] فتح الباري، لابن حجر (1/ 225).

وأسـأله وهـو الرحمـن الرحيـم، أن يبـارك في هـذا البحـث، ويجعلـه خالصًـا لوجهـه الكريـم. وقـد توصلـت في ختـام هـذا البحـث إلى أهميـة التَثَبُّـت في روايـة السُّـنَّة النبويـة، ويـأتي هـذا التَثَبُّـت مـن عـدة أوجـه:

1. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت في ضبـط ألفاظـه.
2. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت في تخريجهـا وتمييـز صحيحهـا.
3. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت مـن المعنـى.
4. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت مـن الناسـخ والمنسـوخ.
5. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت مـن العـام والخـاص.
6. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت مـن المطلـق والمقيـد.
7. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت مـن المجمـل والمُبـيَّن
8. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ معرفـة المحكـم ومختلـف الحديـث.
9. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت مـن العمـل بهـا.
10. مـن أوجـه التَثَبُّـت في السُّـنَّة النبويـة؛ التَثَبُّـت مـن نشرهـا ومراعـات المآلات.

ومن التوصيات في هذا البحث:

1. العنايـة بروايـة السُّـنَّة النبويـة، والتَثَبُّـت في ضبـط ألفاظهـا، وتخريجهـا، وتمييـز صحيحهـا، ومعرفـة معـاني ألفاظهـا، ومعرفـة الناسـخ من المنسـوخ، والعـام مـن الخـاص، والمطلـق مـن المقيـد، والمجمـل مـن المبـيَّن، والمحكـم مـن المختلـف، والمعمـول بـه مـن غـير المعمـول، ومراعـات المـآلات في نشرهـا.
2. بـذل المزيـد مـن الجهـد في إخـراج البحـوث، التـي تُعنـى بالتَثَبُّـت في روايـة السُّـنَّة النبويـة.
3. إقامـة النـدوات والـدورات والمحـاضرات، في التوعيـة بأهميـة التَثَبُّـت في روايـة السُّـنَّة النبويـة.
4. التوسـع في إنشـاء المراكـز والملتقيـات، التـي تضـم نخبـة مـن المتخصصـين في السُّـنَّة النبويـة؛ للتصـدي للأحاديـث التـي تنـشر في أوسـاط النـاس، وعـبر شـبكات التواصـل ولا يتثبـت فيهـا ناقلوهـا؛ وذلـك حماية للسـنة النبويـة مـن أيـدي العابثـين والمغرضـين.
5. إنشـاء هيئـات رقابيـة، مكوَّنـة مـن متخصصـين في السُّـنَّة النبويـة؛ لـلإشراف عـلى مـا ينـشر حـول السُّـنَّة النبويـة، ورد الشـبهات المتعلقـة بهـا.

هـذا وأسـأل الله الكريـم أن يبـارك في الجهـود، ويسـدد الخطـى، وأن يرزقنـا الإخـلاص والقبـول. وصـلى الله وسـلم وبـارك عـلى نبينـا محمـد، وعـلى آلـه، وصحبـه أجمعـين.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأبشيهي، أبو الفتح، محمد بن أحمد بن منصور (1419هـ). المستطرف في كل فن مستطرف. ط1، بيروت: عالم الكتب.

ابن أبي شيبة، أبو بكر، عبد الله بن محمد (1427ه). المصنف.تحقيق:محمدعوامة.ط1(د.م)،دارالقبلة،

ابن الأثير، أبو السعادات، المبارك بن محمد (1399هـ). النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، (د. ط)، بيروت: المكتبة العلمية.

ابن الأثير، أبو السعادات، المبارك بن محمد بن محمد (1399هـ). النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: طاهر أحمد الزاوى – محمود محمد الطناحي، (د. ط)، بيروت: المكتبة العلمية.

ابن الصلاح، أبو عمرو، عثمان بن عبد الرحمن (1406هـ). معرفة أنواع علوم الحديث. تحقيق: نور الدين عتر، (د. ط)، سوريا: دار الفكر.

ابن العربي، أبو بكر، محمد بن عبد الله (1424هـ). أحكام القرآن. راجع أصوله وخَرَّجَ أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر عطا، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر (1415هـ). زاد المعاد في هديخيرالعباد.ط27،بيروت:مؤسسةالرسالة.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين (1414هـ). الفروسية. تحقيق: مشهور بن حسن بن محمود بن سلمان، ط1، حائل: دار الأندلس.

ابن الملقن، أبو حفص، عمر بن علي (1429هـ). التوضيح لشرح الجامع الصحيح. تحقيق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، ط1، دمشق: دار النوادر.

ابن المنيّر، أبو العباس، أحمد بن محمد بن منصور. المتواري على تراجم أبواب البخاري. تحقيق: صلاح الدين مقبول أحمد، (د. ط)، الكويت: مكتبة المعلا.

ابن بطال، أبو الحسن، علي بن خلف بن عبد الملك (1423هـ). شرح صحيح البخاري. تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، ط2، الرياض: مكتبة الرشد.

ابن تيمية، أبو العباس، أحمد بن عبد الحليم (1399ه). التحفة العراقية في الأعمال القلبية. ط2، القاهرة: المطبعة السلفية.

ابن تيمية، أبو العباس، أحمد بن عبد الحليم (1416هـ). مجموع الفتاوى. تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، (د. ط)، المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن خزيمة، أبو بكر، محمد بن إسحاق (1390هـ). صحيح ابن خزيمة. تحقيق: د. محمد مصطفى الأعظمي، (د. ط)، بيروت: المكتب الإسلامي.

ابن راهويه، أبو يعقوب، إسحاق بن إبراهيم (1412ه). المسند. تحقيق: د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي، ط1، المدينة المنورة: مكتبة الإيمان.

ابن رجب، أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد (1408هـ). جامع العلوم والحكم. ط1، بيروت: دار المعرفة،

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد (1407هـ). شرح علل الترمذي. تحقيق: د. همام عبد الرحيم سعيد، ط1، الأردن: مكتبة المنار.

ابن سعد، أبو عبد الله، محمد بن سعد (1410). الطبقات الكبرى. تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن سيد الناس، أبو الفتح، محمد بن محمد بن محمد بن أحمد (1428هـ). النفح الشذي شرح جامع الترمذي. تحقيق: أبو جابر الأنصاري، عبد العزيز أبو رحلة، صالح اللحام، ط1، الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع.

ابن عباد، أبو القاسم إسماعيل ابن عباد بن العباس (1414هـ). المحيط في اللغة. تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، ط1، بيروت: عالم الكتب.

ابـن عبـد الـبر، أبـو عمـر، يوسـف بـن عبـد الله (1387هـ). التمهيـد لمـا في الموطـأ مـن المعـاني والأسـانيد. تحقيـق: مصطفـى بـن أحمـد العلـوي، محمـد عبـد الكبـير البكـري، (د. ط)، المغـرب: وزارة عمـوم الأوقـاف والشـؤون الإسـلامية.

ابـن عـدي، أبـو أحمـد، عبـد الله (1409هـ). الكامـل في ضعفـاء الرجـال. تحقيـق: يحيـى مختـار غـزاوي، ط3، بـيروت: دار الفكـر.

ابـن عسـاكر، أبـو القاسـم، عـلي بـن الحسـن (1415هـ). تاريـخ مدينـة دمشـق. تحقيـق: عمـرو بـن غرامـة العمـروي، (د. ط)، (د. م)، دار الفكـر للطباعـة والنـشر والتوزيـع.

ابـن عـلان، محمـد عـلي بـن محمـد (1425ه). دليـل الفالحـين لطـرق ريـاض الصالحـين. اعتنـى بـه: خليـل مأمـون شـيحا، ط4، بـيروت: دار المعرفـة للطباعـة والنـشر والتوزيـع.

ابـن قدامـة، أبـو محمـد عبـد الله بـن أحمـد بـن محمـد (1388هـ). المغنـي. (د. ط)، (د. م)، مكتبـة القاهـرة.

ابـن قرقـول، أبـو إسـحاق، إبراهيـم بـن يوسـف (1433هـ). مطالـع الأنـوار عـلى صحـاح الآثـار. تحقيـق: د. طـه التونـسي، ط1، مـصر: دار ابـن حـزم.

ابـن كثـير، أبـو الفـداء، إسـماعيل بـن عمـر (1417هـ). البدايـة والنهايـة. تحقيـق: عبـد الله عبـد المحسـن التركـي، بالتعـاون مـع مركـز البحـوث والدراسـات بـدار هجـر، ط1، الجيـزة: هجـر للطباعـة والنـشر.

ابـن ماجـة، أبـو عبـد الله، محمد بـن يزيـد (1420هـ). السـنن. بـإشراف وزارة الشـؤون الإسـلامية والأوقـاف، ط1، الريـاض: دار السـلام.

ابـن ماكـولا، عـلي بـن هبـة الله بـن أبي نصر (1411هـ). الإكـمال في رفـع الارتيـاب عـن المؤتلـف والمختلـف في الأسـماء والكنـى والأنسـاب، ط1، بـيروت: دار الكتـب العلميـة.

ابـن منظـور، أبـو الفضـل، محمـد بـن مكـرم بـن عـلى (1414ه). لسـان العـرب. ط3، بـيروت: دار صـادر.

أبـو بكـر، أحمـد بـن عمـرو (1411). الآحـاد والمثـاني. الشـيباني، المحقـق: د. باسـم فيصـل أحمـد الجوابـرة، ط1، الريـاض: دار الرايـة

أبـو زيـد، بكـر بـن عبـد الله (1412هـ). التحديـث بـما قيل لا يصـح فيـه حديـث. ط1، (د. م)، دار الهجـرة.

أبـو شـهبة، محمـد بـن محمـد. الوسـيط في علـوم ومصطلـح الحديـث. (د. ط)، (د. م)، دار الفكـر العـربي.

الإثيـوبي، محمـد بـن عـلي بـن آدم بـن موسـى (1416هـ). ذخـيرة العقبـى في شرح المجتبـى. ط1، (د. م)، دار المعـراج الدوليـة للنـشر.

الأزهـري، أبـو منصـور، محمـد بـن أحمـد (2001م). تهذيـب اللغـة. تحقيـق: محمـد عـوض مرعـب، ط1، بـيروت: دار إحيـاء الـتراث العـربي.

الأصبحـي، أبـو عبـد الله، مالـك بـن أنـس (1413هـ). الموطـأ- روايـة محمـد بـن الحسـن-. تحقيـق: د. تقـي الديـن النـدوي، ط1، دمشـق: دار القلـم، 1413هـ.

آل تيميـة [بـدأ بتصنيفهـا الجـدّ: مجـد الديـن عبـد السـلام بـن تيميـة، وأضـاف إليهـا الأب: عبـد الحليـم بـن تيميـة، ثـم أكملهـا الابـن الحفيـد: أحمـد بـن تيميـة. المسـودة في أصـول الفقـه. تحقيـق: محمـد محيـي الديـن عبـد الحميـد، (د. ط)، (د. م)، دار الكتـاب العـربي.

الألبـاني، محمـد نـاصر الديـن (1408هـ). صحيـح الجامـع الصغـير وزيادتـه. ط3، بـيروت: المكتـب الإسـلامي.

الألبـاني، محمـد نـاصر الديـن. السلسـلة الصحيحـة. (د. ط)، الريـاض: مكتبـة المعـارف.

الآمـدي، أبـو الحسـن، عـلي بـن أبي عـلي بـن محمـد. الإحـكام في أصـول الأحـكام. تحقيـق: عبـد الـرزاق عفيفـي، (د. ط)، بـيروت: المكتـب الإسـلامي.

الأنصـاري، أبـو يحيـى، زكريـا بـن محمـد بـن أحمـد (1426هـ). منحـة البـاري بـشرح صحيـح البخـاري. تحقيـق: سـليمان بـن دريـع العازمـي، ط1، الريـاض: مكتبـة الرشـد للنـشر والتوزيـع.

البخـاري، أبـو عبـد الله، محمـد بـن إسـماعيل (1409هـ). الأدب المفـرد. تحقيـق: محمـد فـؤاد عبـد الباقـي، ط3، بـيروت: دار البشـائر الإسـلامية.

البخـاري، أبـو عبـد الله، محمـد بـن إسـماعيل (1419هـ). الجامـع الصحيـح. بـإشراف وزارة الشـؤون الإسـلامية والأوقـاف، ط2، الريـاض: دار السـلام.

البرزنجي، محمد بن رسول (1426هـ). الإشاعة لأشراط الساعة. تعليقات: محمد زكريا الكاندهلوي، ط3، جدة: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

البزار، أبو بكر، أحمد بن عمرو (2009م). مسند البزار. المحقق: محفوظ الرحمن زين الله، وآخرون، ط1، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.

البُستي، أبو حاتم، محمد بن حبان (1393هـ). الثقات. ط1، الهند: دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن.

البستي، أبو حاتم، محمد بن حبان (1408هـ). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

البهوتي، منصور بن يونس. كشاف القناع عن متن الإقناع. (د. ط)، (د. م)، دار الكتب العلمية.

البيهقي، أبو بكر، أحمد بن الحسين (1344هـ). السنن الكبرى وفي ذيله الجوهر النقي. ط1، الهند: مجلس دائرة المعارف النظامية الكائنة.

الترمذي، أبو عيسى، محمد بن عيسى (1420هـ). الجامع الصحيح. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، ط1، الرياض: دار السلام.

الجويني، أبو المعالي، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف. الورقات. تحقيق: د. عبد اللطيف محمد العبد، (د. ط)، (د. م)، (د. ن).

حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله (1941م). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. (د. ط)، بغداد: مكتبة المثنى.

الحازمي، أبو بكر محمد بن موسى (1359هـ). الاعتبار في الناسخ والمنسوخ من الآثار. ط2، حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية.

الحاكم، أبو عبد الله، محمد بن عبد الله (1411هـ). المستدرك. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الحميدي، أبو بكر، عبد الله بن الزبير (1966م). مسند الحميدي. تحقيق: حسن سليم أسد، ط1، دمشق: دار السقا.

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (1421). الفقيه والمتفقه. تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، ط2، السعودية: دار ابن الجوزي.

الخطيب البغدادي، أبو بكر، أحمد بن علي. تاريخ بغداد. تصحيح: محمد العرفي، (د. ط)، بيروت: دار الكتاب العربي.

الخطيب، أبو بكر، أحمد بن علي البغدادي (1417هـ). المتفق والمفترق. ط1، دمشق: دار القادري للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد عجاج بن محمد تميم (1400ه). السُّنَّة قبل التدوين. ط3، القاهرة: دار الفكر للطباعة.

الدارقطني، أبو الحسن، علي بن عمر (1424هـ). سنن الدارقطني. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الدارمي، أبو محمد، عبد الله بن عبد الرحمن (1407هـ). سنن الدارمي. تحقيق: فواز أحمد زمرلي، خالد السبع العلمي، ط1، بيروت: دار الكتاب العربي.

الذهبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد (1405هـ). سير أعلام النبلاء. المحقق: مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، ط3، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الذهبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد بن عثمان (1419هـ). تذكرة الحفاظ. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الذهبي، أبو عبد الله، محمد. المغني في الضعفاء. تحقيق: د. نور الدين عتر، (د. ط)، (د. م)، (د. ن).

الزبيدي، أبو الفيض، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق. تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المحققين، الناشر، (د. ط)، (د. م)، دار الهداية.

الزرقاني، محمد بن عبد الباقي بن يوسف (1424ه). شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك. تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، ط1، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 1424ه.

الزركشي، أبو عبد الله، محمد بن عبد الله (1414هـ). البحر المحيط في أصول الفقه. ط1، (د. م)، دار الكتبي.

الزيلعي، عثمان بن علي بن محجن (1313هـ). تبيين

الحقائـق شرح كنـز الدقائـق وحاشـية الشِّـلْبيِّ. ط1، القاهـرة: المطبعـة الكـبرى الأميريـة – بـولاَق.
السبكي، تـاج الديـن بـن عـلي بـن عبـد الـكافي (1413هـ). طبقـات الشـافعية الكـبرى. تحقيـق: د. محمـود محمـد الطناحـي، د. عبـد الفتـاح محمـد الحلـو ط2، هجـر للطباعـة والنـشر والتوزيـع.
السجسـتاني، أبـو داود، سـليمان بـن الأشـعث (1420هـ). السـنن. بـإشراف وزارة الشـؤون الإسـلامية والأوقاف، ط1، الريـاض: دار السـلام.
السـخاوي، أبـو الخـير، محمـد بـن عبـد الرحمـن (1405هـ). المقاصـد الحسـنة في بيـان كثـير مـن الأحاديـث المشـتهرة عـلى الالسُّـنَّة. تحقيـق: محمـد عثـمان الخشـت، ط1، بـيروت: دار الكتـاب العـربي.
السـخاوي، أبـو الخـير، محمـد بـن عبـد الرحمـن (1424ه). فتـح المغيـث بـشرح الفيـة الحديـث للعراقـي. تحقيـق: عـلي حسـين عـلي، ط1، مـصر: مكتبـة السُّـنَّة.
السـخاوي، أبـو الخـير، محمـد بـن عبـد الرحمـن. الضـوء اللامـع لأهـل القـرن التاسـع. (د. ط)، بـيروت: منشـورات دار مكتبـة الحيـاة.
السـخاوي، محمـد بـن عبـد الرحمـن (1418هـ). الأجوبـة المرضيـة فيـما سـئل السـخاوي عنـه مـن الأحاديـث النبويـة. تحقيـق: د. محمـد إسـحاق محمـد إبراهيـم، ط1، (د. م)، دار الرايـة للنـشر والتوزيـع.
السـندي، أبـو الحسـن، محمـد بـن عبـد الهـادي. حاشـية السـندي عـلى صحيـح البخـاري. (د. ط)، بـيروت: دار الفكـر.
السـندي، أبـو الحسـن، محمـد بـن عبـد الهـادي. كفايـة الحاجـة في شرح سـنن ابـن ماجـه. ط2، بـيروت: دار الجيـل.
السـندي، عبـد القـادر بـن حبيـب الله (1395هـ). حجيـة السُّـنَّة النبويـة ومكانتهـا في التشريـع الإسـلامي. ط2، المدينـة المنـورة: الجامعـة الإسـلامية المدينـة المنـورة.
السوسـوة، د. عبـد المجيـد محمـد (1418هـ). منهـج التوفيـق والترجيـح بـين مختلـف الحديـث وأثـره في الفقـه الإسـلامي. (دكتـوراه)، ط1، عـمَّان: دار النفائـس
السـيوطي، عبـد الرحمـن بـن أبي بكـر (1394هـ). الإتقـان في علـوم القـرآن. تحقيـق: محمـد أبـو الفضـل إبراهيـم، (د. ط)، (د. م)، الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب.
السـيوطي، عبـد الرحمـن بـن أبي بكـر (1409هـ). تدريـب الـراوي في شرح تقريـب النـواوي. تحقيـق: د. أحمـد عمـر هاشـم، (د. ط)، بـيروت: دار الكتـاب العـربي.
السـيوطي، عبـد الرحمـن بـن أبي بكـر (1424هـ). الحـاوي للفتـاوي. (د. ط)، بـيروت: دار الفكـر.
السـيوطي، عبـد الرحمـن بـن أبي بكـر (1424هـ). قـوت المغتـذي عـلى جامـع الترمـذي. تحقيـق: نـاصر بـن محمـد بـن حامـد الغريبـي، (د. ط)، مكـة المكرمـة: النـاشر: رسـالة الدكتـوراة – جامعـة أم القـرى– كليـة الدعـوة وأصـول الديـن، قسـم الكتـاب والسُّـنَّة.
الشـاطبي، إبراهيـم بـن موسـى بـن محمـد (1417هـ). الموافقـات. تحقيـق: مشـهور بـن حسـن آل سـلمان، ط1، (د. م)، دار ابـن عفـان.
الشـافعي، أبـو عبـد الله، محمـد بـن إدريـس (1400هـ). المسـند.(د.ط)،بـيروت:دارالكتـبالعلميـة،1400ه.
الشـوكاني، محمـد بـن عـلي بـن محمـد (1413هـ). نيـل الأوطـار مـن أحاديـث سـيد الأخيـار شرح منتقـى الأخبـار. تحقيـق: عصـام الديـن الصبابطـي، ط1، مـصر: دار الحديـث
الشـوكاني، محمـد بـن عـلي بـن محمـد (1419هـ). إرشـاد الفحـول إلى تحقيـق الحـق مـن علـم الأصـول. تحقيـق: أحمـد عـزو عنايـة، ط1، (د. م)، دار الكتـاب العـربي.
الشـيباني، أبـو عبـد الله أحمـد بـن محمـد بـن حنبـل (1421هـ). المسـند. تحقيـق: شـعيب الأرنـؤوط – عـادل مرشـد، وآخـرون، إشراف: د عبـد الله بـن عبـد المحسـن التركـي، ط1، مؤسسـة الرسـالة.
الصنعـاني، أبـو إبراهيـم، محمـد بـن إسـماعيل بـن صـلاح (1433هـ). التَّحبير لإيضـاح معـاني التَّيسـير. تحقيـق: محمـد صبحـي بـن حسـن، ط1، الريـاض: مكتبـة الرشـد.
الصنعـاني، أبـو بكـر، عبـد الـرزاق بـن همـام (1403هـ). المصنـف. تحقيـق: حبيـب الرحمـن الأعظمـي، ط2، بـيروت: المكتـب الإسـلامي.
الطـبراني، أبـو القاسـم، سـليمان بـن أحمـد (1415هـ). المعجـم الأوسـط. تحقيـق: طـارق بـن عـوض الله بـن

محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، (د. ط)، القاهرة: دار الحرمين.
الطبراني، أبو القاسم، سليمان بن أحمد. المعجم الكبير. تحقيق: حمدي السلفي، ط2، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.
الطحاوي، أبو جعفر، أحمد بن محمد بن سلامة (1414هـ). شرح معاني الآثار. حققه وقدم له: محمد زهري النجار – محمد سيد جاد الحق، ط1، (د. م)، عالم الكتب.
الطحاوي، أبو جعفر، أحمد بن محمد بن سلامة (1415هـ). شرح مشكل الآثار. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط1، (د. م)، مؤسسة الرسالة.
العثيمين، محمد بن صالح (1422هـ). الشرح الممتع على زاد المستقنع. ط1، (د. م)، دار ابن الجوزي
العثيمين، محمد بن صالح (1430هـ). الأصول من علم الأصول. ط4، (د. م)، دار ابن الجوزي.
العراقي، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين (1389هـ). التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح. تحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، ط1، المدينة المنورة: المكتبة السلفية.
العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي بن حجر (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة.
العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي بن محمد (1326هـ). تهذيب التهذيب. ط1، الهند: مطبعة دائرة المعارف النظامية.
العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر (1406هـ). تقريب التهذيب. تحقيق: محمد عوامة، ط1، سوريا: دار الرشيد.
العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر (1419هـ). التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر (1422هـ). نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر. تحقيق: عبد الله بن ضيف الله الرحيلي، ط1، الرياض: مطبعة سفير.
العظيم آبادي، أبو عبد الرحمن، محمد أشرف بن أمير بن علي (1415هـ). عون المعبود شرح سنن أبي داود. ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
علوش، أبو عبد الله، عبد السلام بن محمد (1422هـ). الجامع في غريب الحديث. ط1، الرياض: مكتبة الرشد.
العيني، أبو محمد، محمود بن أحمد. عمدة القاري شرح صحيح البخاري. (د. ط)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
القاري، أبو الحسن، علي بن سلطان محمد (1422هـ). مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. ط1، بيروت: دار الفكر.
القرطبي، أبو العباس، أحمد بن عمر (1417هـ). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم. ط1، بيروت: دار ابن كثير.
القشيري، أبو الحسين، مسلم بن الحجاج (1419هـ). الجامع الصحيح. بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، ط1، الرياض: دار السلام.
الكَشّي. أبو محمد، عبد بن حميد (1408هـ). المنتخب من مسند عبد بن حميد. تحقيق: صبحي السامرائي، محمود الصعيدي، ط1، القاهرة: مكتبة السُّنَّة.
الكوراني، أحمد بن إسماعيل بن عثمان (1429هـ). الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث البخاري. تحقيق: أحمد عزو عناية، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
لاشين، أ.د. موسى شاهين (1323). فتح المنعم شرح صحيح مسلم. ط1، (د. م)، دار الشروق.
لاشين، أ.د. موسى شاهين (2002م). المنهل الحديث في شرح الحديث. ط1، دمشق: دار المدار الإسلامي.
الماوردي، أبو الحسن، علي بن محمد بن محمد (1419هـ). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي. تحقيق: علي محمد معوض – عادل أحمد عبد الموجود، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
المباركفوري، أبو العلا، محمد عبد الرحمن (). تحفة

الأحـوذي بـشرح جامـع الترمـذي. (د. ط)، بـيروت: دار الكتـب العلميـة.
المعلمـي، عبـد الرحمـن بـن يحيـى، (1406هـ). التنكيـل بـما في تأنيـب الكوثـري مـن الأباطيـل. مـع تخريجـات وتعليقـات: محمـد نـاصر الديـن الألبـاني - زهـير الشـاويش - عبـد الـرزاق حمـزة، ط2، بـيروت: المكتـب الإسـلامي.
المنـاوي، محمـد عبـد الـرؤوف (1356هـ). فيـض القديـر شرح الجامـع الصغـير. ط1، مـصر: المكتبـة التجاريـة الكـبرى.
المنـاوي، محمـد عبـد الـرؤوف (1999م). اليواقيـت والـدرر في شرح نخبـة ابـن حجـر. تحقيـق: المرتـضي الزيـن أحمـد، ط1، الريـاض: مكتبـة الرشـد.
النَّحَّـاس، أبـو جعفـر، أحمـد بـن محمـد بـن إسـماعيل (1408هـ). الناسـخ والمنسـوخ. تحقيـق: د. محمـد عبـد السـلام محمـد، ط1، الكويـت: مكتبـة الفـلاح.
النسـائي، أبـو عبـد الرحمـن، أحمـد بـن شـعيب (1420هـ). السـنن الصغـرى. بـإشراف وزارة الشـؤون الإسـلامية والأوقـاف، ط1، الريـاض: دار السـلام.
النفـراوي، أحمـد بـن غانـم (أو غنيـم) بـن سـالم (1415هـ). الفواكـه الـدواني عـلى رسـالة ابـن أبي زيـد القـيرواني. (د. ط)، (د. م)، دار الفكـر.
النـووي، أبـو زكريـا محيـي الدين يحيـى بـن شرف (1412هـ). روضـة الطالبـين وعمـدة المفتـين. تحقيـق: زهـير الشـاويش، ط3، بـيروت: المكتـب الإسـلامي.
النـووي، أبـو زكريـا يحيـى بـن شرف. المجمـوع شرح المهذب. (د. ط)، (د. م)، دار الفكـر.
الهمـذاني، أبـو الفتـوح، محمـد بـن محمـد بـن عـلي (1420هـ). كتـاب الأربعـين في إرشـاد السـائرين إلى منـازل المتقـين أو الأربعـين الطائيـة. تحقيـق: عبـد السـتار أبـو غـدة، ط1، (د. م)، دار البشـائر الإسـلامية.
الهيتمـي، أحمـد ابـن حجـر الهيتمـي المكـي. الفتـاوى الحديثيـة. (د. ط)، (د. م)، دار الفكـر.
اليحصبـي، أبـو الفضـل، عيـاض بـن موسـى (1419هـ). إكـمال المعلـم بفوائـد مسـلم. ، تحقيـق: د. يحيـى إسـماعيل، ط1، مـصر: دار الوفـاء للطباعـة والنـشر والتوزيـع.
اليحصبـي، أبـو الفضـل، عيـاض بـن موسـى. مشـارق الأنـوار عـلى صحـاح الآثـار. (د. ط)، (د. م)، المكتبـة العتيقـة ودار الـتراث.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abu Bakr, A. B. A. (1991). *Ones and Twos*. *Al-Shaibani*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Raya.
Abu Muhammad, A. H. (1987). *Elected from Musnad Abdul bin Hamid*. Cairo, Egypt: Al-Sunnah Library.
Abu Shahba, M. B. M. (n.d.). *The mediator in the sciences and terminology of hadith*. Beirut, Lebanon: Arab Thought House.
Abu Zaid, B. B. A. (2001). *Updating what was said is not valid hadith*. Riyad, Saudi Arabia: Dar Al-Hijrah.
Al Taymiyyah [It began with the classification of the grandfather: Majd al-Din Abd al-Salam ibn Taymiyyah, and the father added to it: Abd al-Halim ibn Taymiyyah, then completed it by the grandson: Ahmad ibn Taymiyyah. Draft in the principles of jurisprudence. Investigation: Muhammad Muhyi Al-Din Abdul Hamid, (d. i), (d. m), Dar Al-Kitab Al-Arabi.
Al-Abshihi, A. A., M. A. M. (1998). *The extremist in every art is an extremist*. Beirut, Lebanon: The World of Books.
Al-Aini, A. M., M. A. (n.d.). *Mayor of the continental explanation of Sahih Al-Bukhari*. Beirut, Lebanon: House of Revival of Arab Heritage.
Al-Albani, M. N. A. (1987). *True small whole and increase it*. Beirut, Lebanon: The Islamic Office.
Al-Albani, M. N. A. (n.d.). *correct string*. Riyadh, Saudi Arabia: Knowledge Library.
Al-Amidi, Abu Al-Hasan, Ali bin Abi Ali bin Muhammad. Judgment in the origins of judgments. Investigation: Abdel Razzaq Afifi, (d. i), Beirut, Lebanon: The Islamic Office.
Al-Ansari, A. Y. Z. M. A. (2005). *Al-Bari grant explained by Sahih Al-Bukhari*. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library for Publishing and Distribution.
Al-Asbahi, A. A. M. A. (1993). *Al-Muwatta - the narration*

of Muhammad bin Al-Hassan. Damascus, Syria: Dar Al-Qalam.

Al-Asqalani, A. A. A. A. H. (1960). *Fath Al-Bari Explanation of Sahih Al-Bukhari*. Beirut, Lebanon: House of Knowledge.

Al-Asqalani, A. A. A. A. M. A. H. (1419). *Summarizing Al-Habeer in graduating the hadiths of Al-Rafei Al-Kabeer*. Beirut, Lebanon: House of Scientific Books.

Al-Asqalani, A. A. A. A. M. A. H. (1986). *Approximation of refinement*. Damascus, Syria: Dar Al-Rasheed.

Al-Asqalani, A. A. A. M. A. H. (2002). *Excursion consider clarifying the elite of thought in the term people of impact*. Riyadh, Saudi Arabia: Safir Press.

Al-Asqalani, A. A. F. A. A. M. (1908). R*efine refinement*. New Dehli, India: The Systematic Encyclopedia Press.

Al-Azhari, A. M. M. A. (2001). *Language refinement*. Beirut, Lebanon: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Bahouti, M. Y. (n.d.). *Scout mask on persuasion board*. Beirut, Lebanon: Scientific Books House.

Al-Barzanji, M. R. (2005). *The rumor of the signs of the hour*. Jeddah, Saudi Arabia: Dar Al-Minhaj for Publishing and Distribution.

Al-Bayhaqi, A. B. A. A. H. (1926). *Sunan major and in its tail pure essence*. New Dehli, India: Council of the Existing Regular Knowledge Department.

Al-Bazzar, A. B. A. A. (2009). *Bazaar armrest*. Al-Madinah Al-Munawwarah, Saudi Arabia: Library of Science and Judgment.

Al-Bukhari, A. A. M. I. (1989). *Singular literature*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah.

Al-Bukhari, A. A. M. I. (1999). *Correct omnibus*. *Under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar es Salaam.

Al-Busti, A. H. M. H. (1973). *Trusts*. India: The Ottoman Encyclopedia, Hyderabad, Deccan.

Al-Busti, A. H. M. H. (1988). *Sahih Ibn Hibban*. Beirut, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Al-Darami, A. M. A. A. R. (1987). *Sunan Al Darimi*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Daraqutni, A. A. H. A. O. (2003). *Sunan Al-Daraqutni*. Beirut, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Al-Dhahabi, A. A. M. (n.d.). *Singer in the weak*.

Al-Dhahabi, A. A. M. A. (1985). *Biography of heraldry*. Beirut, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Al-Dhahabi, A. A. M. A. O. (1999). *Keep ticket*. Beirut, Lebanon: House of Scientific Books.

Al-Fath, M. M. M. A. (2007). *Al-Naffh Al-Shadi explaining the collector of Al-Tirmidhi*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Sumaei.

Al-Hakim, A. A. M. A. (1991). *The apprentice*. Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Al-Hamadhani, A. F. M. M. A. (2000). *The Book of Forty in guiding the walkers to the homes of the pious or the forty Tai'i*. Beitut, Lebanon: Dar al-Bashaer al-Islamiyyah.

Al-Haytami, A. H. A. H. A. M. (n.d.). *Modern fatwas*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Hazmi, A. B. M. M. (1940). *Consideration in the transcriber and copied from the effects*. Hyderabad, India: Ottoman Encyclopedia.

Al-Humaidi, A. B. A. A. Z. (1966). *Musnad Al Hamidi*. Damascus, Syria: Dar Al-Saqa.

Al-Iraqi, A. A. F., & Zain, A. A. R. A. H. (1970). *Restriction and clarification explain the introduction of Ibn Salah*. Medina, Saudi Arabia: The Salafi Library.

Al-Juwayni, Abu Al-Maali, Abdul-Malik bin Abdullah bin Yusuf. *papers*. Investigation: Dr. Abdul Latif Muhammad Al-Abd, (d. i), (d. m), (d. n).

Al-Khatib Al-Baghdadi, A. B. A. A. (2001). *Faqih and agreed*. Saudi Arabia: Ibn Al-Jawzi House.

Al-Khatib Al-Baghdadi, A. B. A. A. (n.d.). *History of Baghdad*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Khatib, A. B. A. A. A. B. (1997). *Agreed and parted*. Damascus, Syria: Dar Al-Qadri.

Al-Khatib, M. A. M. T. (1980). The year before writing. 3rd floor, Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr.

Al-Kourani, A. I. O. (2008). *Al-Kawthar current to Riyadh hadiths of Al-Bukhari*. Beirut, Lebanon: House of Revival of Arab Heritage.

Alloush, A. A. A. S. M. (2002). *The whole in strange hadith*. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library.

Al-Manawi, M. A. R. (1937). *Fayyad al-Qadir explain the small mosque*. Alexandria, Egypt: The Great Trade Library.

Al-Manawi, M. A. R. (1999). *Al-Yawaqit and Al-Durar in explaining the elite of Ibn Hajar*. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library.

Al-Mawardi, A. A. A. M. M. (1999). *The great container in the jurisprudence of the doctrine of Imam Shafi'i*. Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Al-Moalami, A. R. Y. (1986). *Abuse*, *including reprimanding Al-Kawtari from falsehoods*. Beirut, Lebanon: The Islamic Office.

Al-Mubarakfuri, A. E. M. A. R. (n.d.). *Tafseed Al - Ahwadi*

Explaining the Mosque of Tirmidhi. Beirut, Lebanon: House of Scientific Books.

Al-Nafrawi, A. G. S. (1995). *Fruits Aldawani on the message of Ibn Abi Zaid Al-Qayrawani*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Nahhas, A. J. A. M. I. (1998). *Copied and copied*. Kuwait: Al Falah Library.

Al-Nasa'i, A. A. R. A. S. (2000). *Minor Sunna*. *Under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar es Salaam.

Al-Nawawi, A. Z. M. Y. S. (1992). *Kindergarten students and mayor muftis*. Beirut, Lebanon: The Islamic Office.

Al-Nawawi, A. Z. Y. S. (n.d.). *Abu Zakaria Yahya bin Sharaf. Total polite explanation*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Qari, A. H. A. S. M. (2002). *The key fob explain the lamps niche*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Qurtubi, A. A. A. A. O. (1997). *The understanding of what I am confused by summarizing the book of Muslim*. Beirut, Lebanon: Dar Ibn Kathir.

Al-Qushayri, A. A. H. M. A. H. (1999). *Correct omnibus*. *Under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar es Salaam.

Al-Sakhawi, A. A. K. M. A. A. R. (n.d.). *The brilliant light of the people of the ninth century*. Beirut, Lebanon: Life Library House Publications.

Al-Sakhawi, A. A. K. M. A. R. (2003). *Open Al-Mughith explaining the modern millennium of the Iraqi*. Cairo, Egypt: Library of the Sunnah.

Al-Sakhawi, A. K. M. A. A. R. (1985). *Good intentions in explaining many of the well-known hadiths on the Sunnah*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Sakhawi, M. A. R. (1998). *Satisfactory answers to what Al-Sakhawi was asked about from the hadiths of the Prophet*. Amman, Jordan: Dar Al-Raya.

Al-San'ani, A. N. A. R. H. (1983). *Workbook*. Beirut, Lebanon: The Islamic Office.

Al-Sanani, A. I. M. I. S. (2012). *Inking to clarify the meanings of facilitation*. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library.

Al-Shafi'i, A. A. M. I. (1980). *Predicate*. Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Al-Shaibani, A. A. A. M. H. (2001). *Predicate*. Kuwait: Al-Resala Foundation.

Al-Shatibi, I. M. M. (1997). *Approvals*. Ibn Affan House.

Al-Shawkani, M. A. M. (1993). *Neil Al-Awtar from the hadiths of the master of the good guys*, *explaining the news picker*. Cairo, Egypt: Dar Al-Hadith

Al-Shawkani, M. A. M. (1999). *Guiding stallions to achieve the right of the science of assets*. Baghdad, Iraq: Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Sijistani, A. D. S. A. A. (2000). *Sunan*. *Under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments*. Riyadh, Saudi Arabi: Dar es Salaam.

Al-Sindi, A. H. M. A. H. (n.d.). *Al-Sindi's footnote on Sahih Al-Bukhari*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Sindi, A. H. M. A. H. (n.d.). *The adequacy of the need to explain Sunan Ibn Majah*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Jeel.

Al-Sindi, A. Q. H. A. (1975). *The authenticity of the Sunnah and its place in Islamic legislation*. Madinah, Saudi Arabia: The Islamic University of Madinah.

Al-Subki, T. A. D. A. A. K. (1993). *Shafi'i major classes*. Chicago, IL: Abandoned Publishing.

Al-Suswah, A. M. M. (1998). *Approach to reconciliation and weighting between the various hadith and its impact on Islamic jurisprudence*. Amman, Jordan: Dar Al-Nafaes

Al-Suyuti, A. R. A. B. (1974). *Proficiency in the sciences of the Qur'an*. Cairo, Egypt: Egyptian General Book Authority.

Al-Suyuti, A. R. A. B. (1989). *Training the narrator in explaining the approximation of Al-Nawawi*. Beirut, Lebanon: Arab Book House.

Al-Suyuti, A. R. A. B. (2003). *Al-Hawi for Fatwas*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Al-Suyuti, A. R. A. B. (2003). *The sustenance of the nourisher on the Tirmidhi mosque* (PhD thesis). Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

Al-Tabarani, A. A. Q. S. A. (1995). *Middle dictionary*. Cairo, Egypt: Dar Al Haramain.

Al-Tabarani, A. A. Q. S. A. (n.d.). *The Great Dictionary*. Cairo, Egypt: Ibn Taymiyyah Library.

Al-Tahawi, A. J. A. M. S. (1993). *Explain the meanings of the effects*. Cairo, Egypt: The World of Books.

Al-Tahawi, A. J. A. M. S. (1994). *Explanation of the problem of effects*. Beirut, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Al-Tirmidhi, A. I. M. I. (1999). *Correct omnibus*. *Under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments*. Riyadh, Saudi Arabi: Dar es Salaam.

Al-Uthaymeen, M. S. (2001). *Mumti on Zaad*. Beirut, Lebnan: Dar Ibn al-Jawzi

Al-Uthaymeen, M. S. (2008). *The assets of the science of assets*. Beirut, Lebanon: Dar Ibn al-Jawzi.

Al-Yahsabi, A. A. F. I. M. (1998). *Completing the teacher benefits a Muslim*. Cairo, Egypt: Dar Al-Wafaa.

Al-Yahsabi, A. A. F. I. M. (n.d.). *Mashariq al-Anwar on the health of antiquities*. Cairo, Egypt: Antique Library and Heritage House.

Al-Zarkashi, A. A. M. A. (1993). *The ocean ocean in the principles of jurisprudence*. Cairo, Egypt: Dar Al-Ketbi.

Al-Zarqani, M. A. B. Y. (2003). *Al-Zarqani explained on the Muwatta of Imam Malik*. Cairo, Egypt: Religious Culture Library.

Al-Zayla'i, O. A. M. (1895). *Clarifying the facts*, *explaining the treasure of the minutes and Chalabi's footnote*. Cairo, Egypt: Grand Amiri Press - Bulaq.

Al-Zubaidi, A. F. M. M. R. (n.d.). *Bride's crown of jewels dictionary*. Cairo, Egypt: Dar al-Hidaya.

Haji Khalifa, M. A. (1941). *Revealed suspicions about the names of books and arts*. Baghdad, Iraq: Al-Muthanna Library.

Ibn Abbad, A. Q. I. I. A. I. A. A. (1993). *The ocean in language*. Beirut, Lebanon: World of Books.

Ibn Abd al-Bar, A. O. Y. A. (1967). *Prelude to what is in Al-Muwatta of meanings and evidence*. Morocco: Ministry of All Endowments and Islamic Affairs.

Ibn Abi Shaybah, A. B. A. M. (2006). *Workbook*. Cairo, Egypt: Dar Al-Qibla,

Ibn al-Arabi, A. B. M. A. (2003). *The provisions of the Qur'an*. *Review its origins and extract its hadiths and comment on it*: *Muhammad Abdul Qadir Atta* (3rd ed.). Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Ibn al-Atheer, A. S. A. M. M. M. (1978). *Finally*, *in a strange and modern effect*. Beirut, Lebanon: The Scientific Library.

Ibn Allan, M. A. M. (2004). *Farmers' guide to the roads of the righteous*. *Take care of*: *Khalil Mamoun Shiha*. Beirut, Lebanon: Dar Al Maarifa

Ibn al-Mulqin, A. H. O. A. (2008). *Illustration to explain the correct whole*. Damascus, Syria: Dar Al-Nawader.

Ibn al-Munir, A. A. A. M. M. (n.d.). *Almtawar on the translations of the doors of Bukhari*. Kuwait: Al-Mualla Library.

Ibn al-Qayyim, M. A. B. (1994). *The resurrection increased in the guidance of the best of servants*. Beirut, Lebanon: Al-Resala Foundation.

Ibn al-Qayyim, M. A. B. A. S. S. (1993). *Riding*. Hail, Saudi Arabia: Dar Al-Andalus.

Ibn al-Salah, A. A. O. A. R. (1985). *Know the types of modern sciences*. Syria: Dar Al-Fikr.

Ibn Asaker, A. Q. A. H. (1994). *History of the city of Damascus*. Beirut, Lebanon: Dar Al Fikr.

Ibn Battal, A. H. A. K. A. M. (2002). *Explanation of Sahih Al-Bukhari*. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library.

Ibn Katheer, A. F. I. O. (1996). *The beginning and the end*. Giza, Egypt: Hajar for printing and publishing.

Ibn Khuzaymah, A. B. M. I. (1970). *Sahih Ibn Khuzaymah*. Beirut, Lebanon: The Islamic Office.

Ibn Majah, A. A. M. Y. (1999). *Sunan*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar es Salaam.

Ibn Makula, A. H. A. A. N. (1990). *Completion in Lifting the Suspicion of the Mixed and Different in Names*, *Nicknames and Genealogy*. Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Ibn Manzoor, A. A. F. M. M. A. (1993). *Arabes Tong*. Beirut, Lebanon: Dar Sader.

Ibn Qarqul, A. I. I. Y. (2011). *View the lights on the health of antiquities*. Cairo, Egypt: Dar Ibn Hazm.

Ibn Qudamah, A. M. A. A. M. (1968). *The singer*. Cairo, Egypt: Cairo Library.

Ibn Rahwayh, A. Y. I. I. (1991). *Predicate*. Medina, Saudi Arabia: Al-Iman Library.

Ibn Rajab, A. F. A. R. I. A. (1987). *Collector of science and governance*. Beirut, Lebanon: House of Knowledge.

Ibn Rajab, A. R. A. (1986). *Explanation of the reasons for al-Tirmidhi*. Amman, Jordan: Al-Manar Library.

Ibn Saad, A. A. M. S. (1989). *Major classes*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Ilmia.

Ibn Taymiyyah, A. A. A. A. H. (1978). *The Iraqi masterpiece in the heart works*. Cairo, Egypt: Salafi Press.

Ibn Taymiyyah, A. A. A. A. H. (1995). *Total fatwas*. Madina, Saudi Arabia: King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.

Ibn Uday, A. A. A. (1988). *Full in weak men*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Fikr.

Lashin, M. S. (1905). *Fath Al-Moneim Explanation of Sahih Muslim*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Shorouk.

Lashin, M. S. (2002). *Al-Manhal hadith in explaining the hadith*. Damascus, Syria: Dar Al-Madar Al-Islami.

The Ethiopian, Musa, M. A. A. (1995). *Al-Uqabi ammunition in explaining Al-Mujtaba*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Miraj International.

The Great Abadi, A. A. R. M. A. A. A. (1994). *Awn idol explain Sunan Abi Dawood*. Beirut, Lebanon: House of Scientific Books.

خطاب العنف في الأدب العربي القديم: الأمثال نموذجا (دراسة من منظور النقد الثقافي)

صغير بن غريب عبدالله العنزي (*)
جامعة الحدود الشماليّة

(قدم للنشر في 25/ 6 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخَّص البحث: عني البحث بدراسة الأمثال الواردة في مجمع الميداني؛ بغية الوقوف على الأفعال الثقافية التي أحدثتها في البيئة العربية القديمة، وتسليط الضوء على الكيفية التي تمكّنت فيها من صناعة العنف، وذلك في إطار النقد الثقافي المعني بالكشف عن أنساق الخطابات، من حيث هي أحداث ثقافية ذات تأثير اجتماعي ممتد تاريخيًّا. تتلخّص الإشكالية في محاولة فهم الأسس التي يقوم عليها العنف لدى متداولي الأمثال، والكشف عن آليات تطبيعه وإضفاء المشروعية عليه. افترضت الدراسة أنّ مفهوم (العصبيّة) هو المحرّك للعنف، والضامن لاستمراريته؛ لكونه مفهوما إقصائيا شديد الانغلاق على الذات وحاد النفي للآخر. كما سعت الدراسة إلى تبيّن دوره بالتركيز على التصوّرات التي صاغها عن الذات والآخر والحياة، فرصدت أبرز مظاهر العنف التي عملت العصبية لا على تشريعها فحسب، بل جعلها قيماً عليا تتوق إليها النفوس، ويُخلّد أصحابها أبطالا. وانتهت الدراسة إلى أن العنف قيمة في الثقافة العربية القديمة، وأمارة ذلك أننا نجده صنوا للقوة، ليس بالضرورة، وإنما بفعل الثقافة التي حرّضت نصوصها على الابتدار بالظلم والعدوان، وهي نصوص تجد صداها في الراهن العربي المعاصر تمثُّلا وامتثالاً، وليس لنا أن نعالج العنف في الوقت الذي تعد الثقافة العربية فيه ممارساته فخرًا وسجلّا للأمجاد، ومن هنا تأتي ضرورة تسليط الضوء على منابعه القائمة على مبدأ العصبة وتعطيل العقل الناقد.

كلمات مفتاحية: العنف، الأمثال، النقد الثقافي، الأنساق، العصبية.

*****

The Discourse of Violence in Classical Arabic Literature: Proverbs as an Example (A Study from Cultural Context Perspective)

Saghir Gharep Alenezi (*)
Northern Border University

(Received 20/2/2020, accepted 9/5/2020)

Abstract: The research focused on studying the proverbs mentioned in al-Maydānī's Majma' al-Amthāl, aiming at exploring the cultural acts which conveyed them in the ancient Arab environment, and shedding light on how it was able to produce violence, within the framework of cultural criticism concerned with revealing discourses patterns, in terms of cultural events of historically extended social impact. The research problem could be summarized in an attempt to understand the foundations of violence for people using such proverbs, and to reveal and legitimize mechanisms of legalization of them. The research assumed that the concept of 'Asabiyya' (solidarity) is the engine of violence, and the guarantor of its continuity. It is a very self-enclosed concept and very sharp other-denial. The paper has also sought to clarify the violence role by focusing on the conceptions it formulated about the self, the other, and life, and observed the most prominent manifestations of violence that solidarity worked not only on its legislation, but also made it higher values that souls grieve for, and perpetuates its campaigners. The paper concluded that violence is valuable in the ancient Arab culture. In a sense, we find it coequal for strength, not necessarily, but because of the culture that incited its texts to initiate injustice and aggression. We find that these texts resonate in the contemporary Arab reality through adaptation and compliance. We do not have to deal with violence when we consider its practices with pride and a record of glories. Hence, the necessity of highlighting the violence springs based on the principle of solidarity and disrupting the critical mind.

Keywords: Asabiyya, cultural criticism, proverbs, systems, violence.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك ، قسم اللغة العربية، كلية التربية والآداب في عرعر، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 3408، رمز بريدي: 73251، المدينة عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, The department of Arabic language, faculty of education and arts in Arar, Northern borders University, P.O. Box: 3408, Code: 73251, City Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: sagheer.alenazi@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059650

مقدّمة:

يندرج هذا البحث في إطار الدراسات المعنية بالكشف عن الأثر الاجتماعي/ الثقافي للخطابات، ومن ثم فهي تنظر إلى اللغة بما هي أداة تأثير وفعل، ويتحقق لها ذلك بتوافر جملة من العوامل، من أبرزها القبول الاجتماعي المتمثل في تداولها أولا، وتخليدها ثانيا، وذلك ما تتسم به مدونة الأمثال المدروسة وقصصها في مجمع الميداني، وقد أفادت الدراسة من الأدوات التي يقدمها النقد الثقافي في مكاشفة النصوص، والإمساك بالقيم السلبية التي تعمل على بثّها وتثبيتها.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تسليط الضوء على المشكلات الاجتماعية انطلاقا من جذورها الفاعلة، والغائبة، نسبيًّا، عن محيط النظر والملاحظة النقدية، فهذه الدراسة تعنى بالأمثال وقصصها بوصفهما خطابًا واحدًا، دون فصل بينهما، فالأمثال ليست توثيقًا لحادثة ما بقول موجز بليغ فحسب، بل الأكثر أهمية من ذلك، وفق ما تفترضه هذه الدراسة، أنها تشرّع لهذه الحادثة أو تلك، وتصوغ نمط الحياة المعيشي على وفقها، ويزداد الأمر أهمية إذا ما أخذنا في الحسبان أنها ذات امتداد في التأثير اجتماعيا وتاريخيًّا، وندرك ذلك بملاحظة استمرار حضور القيم المبثوثة في الأمثال زمنيًّا، وورودها في أمثال شعبية ما يزال يتداولها أبناء جزيرة العرب.

ومن هنا تتوارد أسئلة بحثية على درجة من الأهمية، تتعلق بطبيعة القيم العنفية التي تنشرها الأمثال، وأسباب القبول الجمعي لها، والسند الأساس الذي تستمد منه مشروعيتها وصمودها عبر الزمن. وفي هذا السياق تفترض الدراسة أن مناط العنف في الأمثال هو (العصبية)؛ ذلك أنه مفهوم يقوم -في أساسه- على تصنيفات مُفتعلة، تعمل الجماعة على إبرازها بما هي حالة طبيعية في الكون، وتستند في إقامتها على تغليب العاطفة، والإعلاء من قيمة العدوان والفتك، والتحريض على الاحتشاد والالتفاف ضد الآخر.

ويهدف البحث إلى الإسهام في فضح القوى المحركة للعنف في الثقافة العربية القديمة، وإبراز الحيل التي تستند إليها في العبور والقبول.

وخطاب العنف عنصر من العناصر المهمة المكونة للبنية الثقافية العربية، بالإضافة إلى خطابات أخرى قد تناقضه أو تسايره، وقد تستقل عنه.

واهتمام هذا البحث منصب، كما يشير عنوانه (خطاب العنف)، على تناول الجانب السلبي في الثقافة العربية، ودراسة (سلبية ثقافة) لا تعني أن هذه (الثقافة كلها سلبية)، وكذلك وصف جانب من هذه الثقافة بالسلبية لا يعني نفيها عن ثقافة أخرى، كما أن وجودها في ثقافة أخرى لا يسوغ إهمال دراستنا لها، ولا يبرر تجاوز أخطائها، وعدم نقدها؛ فانتشار مرضٍ في بيئة لا يعني تجاهل كشفه

وعلاجه في بيئة أخرى بحجة أنه موجود في غيرها، ومثلما هناك أمثال متورطة بالعنف والتطرف، ففي المقابل هناك أمثال إيجابية، لكنها لا تخص هذه الدراسة، كما أن وجودها لا يلغي فاعلية أمثال العنف، فكل مَثَل، بطبيعته، مستقل لحظة الاستعمال عن منظومة الأمثال الأخرى، ويشكل قانونا خاصا يستعمله المتكلم لدعم وجهة نظره في الموقف الذي يريده، ويحتج به لفكرته، ويدعم به مشروعه، خاصة أن الأمثال حاملة العنف تجد رواجا، وتقبلا، ولها امتداد شعبي في ثقافتنا الآنية، وحضورها المعاصر يجيء على وجوه متعددة، منها رواج المثل العربي القديم، دون تغيير يصيب شكله أو معناه، أو يكون قد طرأ تعديل طفيف على بنيته اللغوية، وعلى شيء من معناه أحيانا، مع احتفاظه بكل طاقته العنفية، أو يلد من رحمه مثلٌ عاميّ شديد الصلة به.

وأخطر ما تحمله هذه الأمثال أن العنف متوارٍ في كثير منها، يشتغل بخفاء دون أن ينتبه إليه رعية الخطاب، فيتورط في تداوله وترويجه، وربما الدفاع عنه، المثقف مثلما يقع في شباكه عامة الناس.

وكشف خبايا الخطابات السلبية التي لا يزال أثرها يعمل –بطريقة أو أخرى- يعريها، ويسهم في إيقاف مدّها المعاصر، وهذا الكشف يحمل معه إجابة (لماذا)، فالكشف يعني فضح سلبيتها أمام رعية الخطاب، وبالتالي تجنبها والحذر من الوقوع في مصيدتها.

وأمرٌ آخر تجدر الإشارة إليه، فهذا البحث لا يحاسب مجتمع المثل القديم، ولا يسعى إلى تشويه صورته، فهو يدرك ظروفه المغايرة، وإنما يدرس خطابًا امتدّ مع غياب الظروف السياقية له، ويُعجّل مع تطرف رؤيته، فالنقد هنا مُوجَّهٌ إلى نقد الخطاب (الثقافة) لا منتجي الخطاب، وعندما يتحدث الباحث عنهم فإنما يتحدث عنهم بصفتهم منتجين ملتبسين بخطابهم لحظة النقد التباسهم به لحظة الإنتاج لا بمعزل عن هذا.

وقد انقسمت الدراسة إلى ثلاثة محاور عمادها دور العصبية في الموقف من الذات، والآخر، والحياة، مسبوقة بتمهيد نظري، والمحاور هي:

- **العصبية القاتلة: بين هدر العقل واستنزاف الجسد.**
- **العصبية الطاردة: بنية الطبقية والتمايز.**
- **العنف دستورًا للحياة: العنف في غير مظانه.**

وتنصرف جُلّ دراسات الأمثال عربيًّا نحو أبعاد نقدية تختلف عن المنحى الذي يتجه فيه هذا البحث، ومن أبرز الدراسات السابقة التي أفاد البحث من بعض إشاراتها إلى الدور الثقافي للأمثال دراسة محمد توفيق أبو علي (2001م)، وعنوانها: «صورة العادات والتقاليد والقيم الجاهلية في كتب الأمثال»، وقد اعتنت بدراسة القيم والعادات من خلال الأمثال، أما دراستي، فتنصرف إلى بحث العنف في الأمثال في إطار النقد الثقافي.

منهجية الدراسة:

- **النقد الثقافي Cultural Criticism**

برز هذا الحقل بوصفه لونا مستقلا من ألوان النقد في تسعينات القرن الماضي، إثر تطور البحث فيه على المستويين المنهجي والمعرفي لا سيّما من خلال ما قدمه فنسنت ليتش V.Leitch في عرضه للنقد الثقافي (الرويلي، والبازعي، 2009م، ص:306)، وعلى الرغم من جذوره البعيدة وتطور أدواته فإن بعض الباحثين يلحّ على كونه (نشاطًا) وليس مجالًا معرفيًّا مستقلًّا بذاته (أيزابرجر،2003م، ص:30، والرويلي، والبازعي، 2009م، ص:306)، فالنقد الثقافي، بحسب أرثر أيزابرجر، : «مهمة متداخلة، مترابطة متجاوزة، متعددة، كما أن نقاد الثقافة يأتون من مجالات مختلفة ويستخدمون أفكارا ومفاهيم متنوعة» (أيزابرجر،2003م، ص:30، 31)[1]. أما عبدالله الغذامي فيؤصل للنقد الثقافي بما هو «فرع من فروع النقد النصوصي العام، ومن ثم فهو أحد علوم اللغة وحقول (الألسنية) معني بنقد الأنساق المضمرة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي بكل تجلياته وأنماطه وصيغه، ما هو غير رسمي وغير مؤسساتي وما هو كذلك سواء بسواء» (الغذامي،2012م، ص:83، 84). والنقد الثقافي، بهذه الكيفية، يقطع مع مهام النقد الأدبي السائدة، فهو نقد يبتغي الكشف عن الأنساق المهيمنة التي تتسرب من تحت الوعي وتخرج من قبضة النقد الأدبي(الغذامي،2012م، ص:83، 84)، ويرجع الغذامي ذلك إلى تركيز النقد الأدبي على الجماليات، وتصنيف النصوص إلى نصوص راقية وأخرى هامشية(الغذامي،2012م، ص:7، 8، 57، 58، 59)؛ ذلك أنّ النقد الأدبيّ يحجب عن ممارساته كل ما يخرج عن التصوّر الجمالي الذي لا ينفصل عن تصنيفه للنصوص، وقد مثّل هذا الخفاء مناخًا مناسبًا لاستشراء الأنساق الثقافية، بما تحمله كلمة نسق من الدلالة على الحدث المتواتر ذي العناصر المنسجمة (بولكعيبات، 2017م، ص:431).

إضافة إلى كون النسق، كما يعرضه الغذامي في إطار النقد الثقافي، يتسم بأنه مضمر ولا شعوري، وجمعي، وتراكمي تاريخي (الغذامي، 2012م، ص:71) ، وهذه السمات ترتكز حول مبدأ أساس وهو (الخفاء) فالعمل خفيّ، والفاعل عمومي موغل في الخفاء، وكذلك الزمن ضارب في التاريخ فهو أيضًا مجهول البداية والحدود (أو أزليّ بتعبير الغذامي)

(1) يتبنى موسوي هذا الرأي أيضًا إذ يبين أن النقاد الثقافيين أنفسهم لا يقبلون عد النقد الثقافي فرعا معرفيا مستقلا؛ «لأن النقد الثقافي فعالية تستعين بالنظريات والمفاهيم والنظم المعرفية لبلوغ ما تأنف المناهج الأدبية المحض من المساس به أو الخوض فيه... ولأن النقد الثقافي فعالية، لا فرعا معرفيا، فإنه يتوخى بلوغ المعارف الأخرى عبر استخدام واسع للنظريات والمفاهيم التي تتيح القرب من فعل الثقافة في المجتمعات» (الموسوي، 2005م، ص:12).

(الغذامي، 2012م، ص:71)[2]، ومهمّة النقد الثقافيّ ستكون معقدة؛ نظرًا لأن هذا النسق ذو طبيعة جمالية براقة ومخاتلة (ينظر: الغذامي، واصطيف، 2004م، ص:39).

- **الأمثال في رحاب النقد الثقافي:**

يعرف الفارابي المثل في كتابه ديوان الأدب بأنه «ما تراضاه الخاصّةُ والعامّة في لفظه ومعناه، حتى ابتذلوه فيما بينهم، وفاهوا به في السراء والضراء، واستدروا به المتمنع من الدر، وتوصّلوا به إلى المطالب القصية، وتفرّجوا به عن الكرب والمكربة. وهو من أبلغ الحكمة؛ لأن الناس لا يجتمعون على ناقص أو مقصر في الجودة أو غير مبالغ في بلوغ المدى في النفاسة» (الفارابي، د.ت، ج 1، ص:74). يمكن أن نستخلص من هذا التعريف أن المثل نص جماعيّ ويظهر ذلك في صيغ الجماعة (تراضاه الخاصة والعامة- ابتذلوه- فاهوا- استدروا- توصلوا- الناس لا يجتمعون)، وأنه يحظى بالقبول والسيرورة والتداول/ الجماهيرية (ما تراضاه- ابتذلوه- فاهوا)، ومشاع بين الطبقات العليا والعامة/ الجانب الشعبي (ما تراضاه الخاصة والعامة)، ويتسم بأنه مؤثر (توصلوا به إلى المطالب)، وجميل (أبلغ- جودة).

لا شكّ أنّ الأمثال جزء من الأدب، لكنها تمثل الجزء غير الرسمي منه، وفيها تتحقق عناصر ملائمة لكمون النسق وهي: القائل المجهول كثيرا، والاستقبال العمومي، وعبور التاريخ، والتأثير والبلاغة، ولهذا يوليها النقد الثقافي عنايته؛ إذ يؤكد النقاد الثقافيون على أنه «لا فرق بين الأشكال الثقافية «العليا» و «الدنيا»؛ لأن كل المنتجات الثقافية يمكن تحليلها لكشف العمل الثقافي الذي تقوم به، ويقصد بالعمل الثقافي هنا الطرق التي تقوم بها هذه المنتجات بتشكيل تجاربنا عن طريق نقل الأيديولوجيات أو تغييرها»(تايسون، 2014م، ص:284). ذلك أنّ الغاية هي البحث عن أنساق الثقافة كيفما تجلّت لا عن نصوصها، وإذا كانت الأنساق خفية ومضمرة وجب على النقد الثقافي أن يرصد علامات تدلّ عليها، ومن أهم هذه العلامات هي الاندفاع الجماهيري؛ فالجمهور لا يندفع لنص ما لمجرد الجمالية، بل لأنها تحرك أنساقا مضمرة فيه وتشدها إليه (الغذامي، 2012م، ص: 85) ، وهذا الاندفاع لا نجده موجها للنصوص الجمالية الرسمية فقط، بل غير الرسمية أيضًا، كالأغاني الشعبية والنكتة والإشاعات، والأمثال ولذا فهي الأولى بالدراسة والتنقيب (الغذامي، 2012م، ص:14، 15، 80).

ومن هذا الباب يسعى البحث إلى الكشف عن أنساق العنف التي تضمرها الأمثال المتداولة، لا لتدوين مواقف العنف، ولا لبيان سجل العربيّ في

(2) ينتقد كل من البازعي والرويلي هذا النعت للنسق لدى الغذامي؛ إذ « لا يوضح كيف يكون النسق تاريخيا وأزليا في الوقت نفسه، فالتاريخ مقيد والأزل غير ذلك». الرويلي، والبازعي، دليل الناقد الأدبيّ، ص:310.

هـذا الجانـب وإنـما للبحـث في كيفيـة صناعـة اللغـة للعنـف، وقدرتهـا عـلى إعـادة إنتاجـه مـن جديـد وتنميتـه وتأبيـده، وتمكنهـا مـن تغطيتـه حتـى لا يبـدو عنفًـا.

- **العنف واللغة والأمثال:**

في سـبيل التفكـير في صناعـة اللغـة للعنـف يمكـن لنـا أن نطـرح الأسـئلة الآتيـة: هـل اللغـة كيـان ماديّ مؤثّـر كاليـد؟ أو أنّ لهـا قـدرات مسـاوية للـماديّ في الأثـر، إذا كان الأمـر كذلـك فـما هـي؟ ومـن ناحيـة ثانيـة هـل العنـف مرتبـط بالجوانـب الماديّة المحسوسـة فحسـب؟ أو أنّـه يشـمل جوانـب غـير ماديّـة أيضًـا؟ قـد لا تكـون هـذه الأسـئلة جديـدة، لكـنّ إثارتهـا مهمّـة في هـذا السـياق، وتتطلّـب التوقّـف عنـد الـدلالات اللغويّـة للعنـف، وصـولًا إلى ضبـط الحـدود التـي تؤطّـر دراسـته في الأمثـال. في هـذا الصـدد، يجـد الناظـر في لسـان العـرب أن مـادة (ع. ن. ف) تحمـل معنيـين مترابطـين، همـا:

1. ضـد الرفـق: يقـول ابـن منظـور: « العُنْـف: الخُـرْقُ بالأَمـر وقلَّـة الرفْـق بـه» (ابـن منظـور، 1999م، مـادة عنـف). ويدخـل في ذلـك التعيـير واللـوم، يقـول ابـن منظـور: « والتَّعْنِيـف: التَّعْيـير واللَّـوم... التعْنِيـفُ: التوْبِيـخُ والتقْرِيـعُ واللَّوم»(ابـن منظـور، 1999م، مـادة عنـف).
2. الجهـل وقلّـة الخـبرة: يقـول ابـن منظـور: «والعَنِيـفُ الـذي لا يُحسـن الرُّكـوب وليـس لـه رفـق بركـوب الخيـل... وقـد اعْتَنَـفَ اعْتِنافـا إذا جـارَ ولم يَقْصِـد، وأَصلـه مـن اعتنفْـت الـشيءَ إذا أَخذْتـه أَو أَتيتـه غـير حـاذق بـه ولا عالم»(ابـن منظـور، 1999م، مـادة عنـف). ومـن هـذا الجانـب يمكـن أن نفهـم سـبب إطـلاق كلمـة (عنفـوان) عـلى بدايـة الـشيء؛ لأنّ البدايـة مرتبطـة بقلّـة الخـبرة والدرايـة، وفي ذلـك يقـول ابـن منظـور: « عُنْفُـوانُ كلِّ شيء: أَوّلـه، وقـد غلـب عـلى الشـباب والنبات»(ابـن منظـور، 1999م، مـادة عنـف).

تصـل بنـا هاتـان الدلالتـان إلى اسـتنتاجات محوريّـة في الدراسـة، ترتبـط بمجمـل الألفـاظ التـي قدّمـت مفهـوم العنف(الخـرق، قلـة الرفـق، الجـور، الجهل،...إلـخ)، وهـي ذات دلالات منفّـرة خارجـة عـن الوضـع الطبيعـي ومـا ينبغـي أن يكـون عليـه الـشيء، إضافـة إلى التنبّـه إلى الجانـب اللفظـي في العنـف، متمثّـلا في التعيـير واللـوم. وإذا مـا انتقلنـا إلى المعنـى الاصطلاحـي للعنـف فسـنجد دلالات متعـددة تتسـع وتضيـق بحسـب زوايـا النظـر ومنطلقـات الدراسـة، فهنـاك مـن يعرفـه بأنـه «خطـابٌ أو فعـلٌ مـؤذ أو مدمّـرٌ يقـوم بـه فـرد أو جماعـة ضـد أخـرى» (ويتمـر، 2007م، ص:11)، ومنهـم مـن يـراه « الاسـتخدام غـير المشروع للقـوّة الماديّـة بأسـاليب متعـددة لإلحـاق الأذى بالأشـخاص والجماعـات وتدمـير الممتلـكات، ويتضمـن ذلـك

أساليب العقاب والاغتصاب والاعتداءات المختلفة والتدخل في حريات الآخرين» (الحيدري،2015م، ص:19)، وعلى الرغم من تعدد تعريفات العنف فإنها تكاد تجمع على كونه عمليّة إيذاء وإلحاق ضرر ما، بكيفيّة ما، سواء كان هذا الضرر ماديًّا أو معنويًّا.

وتُعْنَى هذه الدراسة بالأمثال وقصصها من حيث هي خطاب، أي: «لغة اجتماعية نتجت عن ظروف ثقافية معينة في زمان ومكان معينين، ويعبر الخطاب [أيضًا] عن الطريقة التي يمكن من خلالها فهم التجارب البشرية... وعلى الرغم من أن كلمة «خطاب» تعني «أيديولوجيا»، فإنها تشير على نحو أكبر إلى دور اللغة باعتبارها وسيلة لإيصال الأيديولوجيات» (تايسون، 2014م، ص:274) ومن هنا تأتي دراسة الأمثال بما هي مؤثّرة وفاعلة في مفاصل حياة العرب، وليست مجرّد وسيلة عاكسة لأنماط حياتهم وأفكارهم فحسب، فهي بمنزلة القانون الذي يرجع إليه القوم على اختلاف طبقاتهم، ومن خلاله تُشرِّع قيما وسلوكيات ومواقف، الأمر الذي يستدعي إعادة قراءتها في ضوء ما تحدثه من تأثير في الوعي والسلوك؛ ذلك أنّ «الأمثال تجسد بامتياز تحول الفعل الكلامي إلى فعل اجتماعي، كما تجسد طواعية الفعل الكلامي للتجليات الاجتماعية» (خليل، 1979م، ص:17). ويجد الناظر في الأمثال محلّ الدراسة أنّها تنطوي على غير قليل من العنف، وتفترض الدراسة أنه يستمدّ وجوده واستمراريته وفاعليته من ارتباطه بمفهوم العصبية التي لا تكتفي بتسويغه، بل تعمل على تجميله أيضًا، وتجعل التعفف عنه من خوارم البطولة، و»فيروس العنف موجود دائما في بنية العصبية ذاتها...العصبية من حيث بنيتها ذاتها تتضمن دائما شحنة عدوانية قابلة لأن تتحول إلى صراعات دامية، وتصفيات مع الخارج» (حجازي، 2005م، ص:68) وتعني العصبية في لسان العرب: «أن يدعو الرجل إلى نصرة عصبته والتألب معهم، على من يناويهم، ظالمين كانوا أو مظلومين» (ابن منظور، 1999م، مادة عصب). ويمكن أن نقف، من خلال هذا التعريف، على ركيزتين للعصبية:

1. اعتماد رابطة الدم أساسا ينفي كل ما سواه من الروابط الإنسانية والفكرية والاعتقادية، وذلك محفوف بتعطيل العقل والضمير بناء على المناصرة العاطفية (ظالمًا أو مظلومًا).
1. نفي الآخر من خلال (التألب) عليه، والاحتشاد مع (العصبة) ضده.

وقد نتج عن هذه الرابطة المغلقة بنيتا عنف ارتكز عليهما الفكر العربي قديما وحديثا، وقد كشفت لنا الأمثال عنهما بوضوح، وهما: العصبية القاتلة، والعصبية الطاردة.

- **أولا: العصبية القاتلة: عنف العصبية بين هدر العقل واستنزاف الجسد:**

يُقصد بها العصبية التي تحكمها العاطفة المنفعلة، فيترتب عليها تعطيل العقل الناقد، واستنزاف الجسد من خلال إثارة الحروب لأدنى سبب، وتأزيم المشكلات الصغيرة وتحويلها إلى معضلات تسيل لها الدماء، حيث تقوم على نصرة ذوي القربى دون بحث عن أسباب المشكلة التي يقوم بها الفرد أو الجماعة، وهذا ما أسسه المثل «انصر أخاك ظالما أو مظلوما» (الميداني، 1955م، ج 1، ص:334) واللافت أن قصة هذا المثل تتضمن عدة مواقف عضدت التنظير بتطبيق عملي أكد أن هذا مبدأ لا مساومة عليه، فأول من قاله رجل فاحش هو جندب بن العنبر بن تميم استنجد برجل من قومه فنصره، رغم ما بينهما من خصومة، على امرأة (أَمَة) حاول أن يعتدي عليها فأسرته، وبذلك الفعل تحققت شروط العصبية القاضية بالنصرة المطلقة، وعدم السؤال. وقد سعى الإسلام إلى تعديل ميثاق هذا المثل؛ ليخلصه من مبدئه الظالم، بإضافة ما يُقوّم اعوجاجه وتطرفه، فأقر النبي –صلى الله عليه وسلم– أن تكون نصرة الظالم بالأخذ على يده، ورده عن الظلم (العسقلاني، 1379هـ، ج5، ص:98)، لكن النسق الجاهلي ظل محتفظا بقوته، وفرض حضوره، فكان كما يقول أبو عبيد: «أما الحديث فهكذا، وأما العرب فكان مذهبها في المثل نصرته على كل حال» (الميداني، 1955م، ج2، ص:334)، بل ارتكبوا ما هو أشد من ذلك بنسبة هذا الصنع إلى الإسلام بعد بتر النص الشرعي، والوقوف به عند بنيته الجاهلية، مع إضفاء الصبغة الشرعية عليه.

وسيناقش هذا المبحث جانبين: العصبية ضد العقل، وجمالية العنف وحلول القوة، وسنركز على هذا الأخير، لكونه نتيجة للأول، ودليلا عليه، ولأثره العميق في الثقافة على امتداد مراحلها التاريخية.

- **العصبية ضد العقل:**

لما كانت العصبية قائمة على النصرة العاطفية المندفعة فإنها، بالضرورة، ستعمل على تحييد العقل وتعطيله، وتجريم التساؤلات، وعدها ضربًا من الخذلان، وبذلك تكون العصبية محميّة، تمارس مخالفاتها وأخطاءها دون مساءلة ولا فحص، وإذ ذاك يصبح صوت العاطفة هو المفصل في التعامل مع جسام الأمور وصغارها، وتصير الحياة مسرحا للحروب والقرارات المنفعلة، وهذا ما حدث بالفعل، لا سيما بعد أنْ تَحَوَّل مشروع تعطيل العقل إلى نموذج يحتذى ويُتَغَنَّى به، واشتغلت الثقافة على هذا بشعرها ونثرها إلى أن صار ذلك دِيْنًا يدِيْن به القوم، وحين تصبحُ الفكرةُ السلبيةُ «لا يَسْأَلُوْنَ أَخَاهُمْ عَلَى ما قَالَ بُرْهَانا» (الشنتمري، 1992م، ج1، ص:358) مادةً للفخر، فهذا يعني أنها ذات شأنٍ عالٍ في مجتمعِها، وهذا

ما دعا إلى تصنيفها ضمنَ منظومة صفاتِ القبيلةِ النموذج أو الفاضلةِ كما يسميها عليٌّ الوردي (الوردي، 1994م، ص:100)، وقد أصبحت هذه الصفةُ النموذجُ مستقرةً في التصور العربي القديم، وأضحى الطفلُ يُنَشَّأُ -في الأغلب- على أهميتها، ويُنفَّرُ، وهو صغير، من تساؤلاتِه، ويُستَثقلُ، ثم إذا تجاوزَ مرحلةَ الطفولةِ تصبحُ كثيرٌ من الأسئلة محرمةً عليه، بعدَ أنْ دُرِّبَ على هذا التغييب، ولا ينفصل غياب السؤال عن مبدأ «طارُوا إِلَيْهِ زَرَافَاتٍ وَوُحْدَانا» (الشنتمري، 1992م، ج1، ص:358)، إذ إن كل فردٍ من أفرادِ القبيلةِ النموذج يستعيرُ أجنحةَ طائر؛ ليواكب سير الفاضلين المندفعين الذين لا يَسْألون حين يندبون برهانا، وهو مشهد يتكررُ، عبرَ الحربِ وغيرِها، والاندفاعُ والتبعيةُ المطلقةُ للجماعة- غوت أو رشدت- سمتان بارزتان في الفكر العربي القديم.

ورواج تمجيد تَسْلِيْم العقل وعدم السؤال بنية ثقافية لم يُقوّضها زوال الجاهلية، ولا موقف الإسلام من التفكر، وإنما امتدت إلى مجلس الأمويّ عبد الملك بْن مروان- وهو متشربٌ ثقافةَ النسقِ العربي الصلفِ، ويهتز له- فقد سأل يومًا ابنَ مُطاع العُنزي عن مالكِ بْنِ مِسمع، فأجابه: لو غضب مالكٌ لغضِبَ معهُ مائةُ ألفِ سيفٍ لا يسألونَه في أيِّ شيءٍ غضبَ! قال عبد الملك: هذا، واللهِ، السؤددُ! (ابن عبدربه، 1983م، ج1، ص:121). القائل معجبٌ بالطاعةِ العمياءِ وإلغاءِ عقلِ التابع :»لا يسألونَه في أيِّ شيءٍ غضبَ»، وعبدُالملكِ عزّز هذا النسقَ بقَسَمِهِ وإعجابه، وابنُ عبدِ ربهِ نقلَ هذه المقولةَ، وسرد هذا الحدثَ داعما رؤيتَه في الباب الذي يناقشه في كتابه «العقد الفريد»، وهو، دونَ شكٍّ، أتى بها مُعْتَدًّا بقيمتها.

وإذا كان تسليم العقل نتيجة غيابٍ لا يشعر به الفاقد، فإن دريد بن الصمة، بكامل وعيه وإدراكه، يبصر ضلال قومه، لكنه يضطر-ومن منطلق بنية العصبية- إلى الانصياع لرأي المجموع مع اعترافه بغوايته، ووعيه بضلالهم واندفاعهم، ويختصر ذاته بهم «وهَلْ أَنَا إلا مِنْ غَزِيَّةَ إِنْ غَوَتْ غَوَيْتُ...» (القرشي، د.ت، ص:468).

هذا العقل الذي تغلفه العصبية إلى حدّ تحجيم دوره، وتهميش فاعليته لصالحها، كما رأينا في نماذج من الشعر والأخبار، هل سنجد صورًا من اندفاعاته في الأمثال وقصصها؟ وفي حال حضوره، هل أسهم المثل المختار وقصته في نمذجة هذا العقل المنفعل، ومواراة عواره أم اتخذ المثل وقصته الموازية، ومن بعدهما صانع المدونة المتأخر موقفا منه، أو إشارة تفضح تطرفه؟

سنناقش فيما يلي بعض الأمثال العربية القديمة، ونحاور حضور العصبية فيها:

1. **أَبْخَلُ مِنْ مَادِرٍ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:111-114).**

يسوق الميداني تحت هذا المثل قصة طرفاها

قبيلتان تنافرتا إلى حَكَم يفصل بينهما، في تفضيل مآثر إحداهما على الأخرى، استنادًا إلى مواقف فرديين ينتسبان إليهما، أولهما: «مادر»: رجل من بني هلال بن عامر بن صعصعة، «بلغ من بُخْله أنه سقى إبله فبقي في أسفل الحوض ماء قليل، فسلح فيه ومدر الحوض به»(الميداني، 1955م، ج1، ص:112)، وثانيهما: «فزاريٌّ» صحب ثعلبيًّا وكلابيًّا، وقد صاد الثلاثة حمارا، ومضى الفزاري في بعض حاجته، فطبخ الآخران وأكلا، وخبآ له جُرْدَان (قضيب) الحمار، ولما عاد خادعاه فأكله، ولم يستسغه، فقال: «أَكُلُّ شِوَاءِ العَيْرِ جُوفان؟»- فَضرُبَ هذا الكلام مثلا- (السهيلي، 1412هـ، ج7، ص:204) فضحكا منه، ففطن لفعلتهما، وأخذ السيف، فقسرهما على أكله، وقتل من أَبَى (الميداني، 1955م، ج1، ص:112). ورغم ما بين الموقفين من تفاوت في العمد والشأن فإنهما في منظور العصبية خطيئتان تُحاسب عليهما قبيلتاهما لا الأفراد، لا سيما عند التنافر الذي يقوم بناؤه على التفاخر بمزايا القبيلة، ويتكئ هدمه على مثالبها، وحين تنافرت قبيلة بنى هلال بن عامر وبني فزارة، ، وتراضتا بفصل حَكَم يثقان بحكمه، قضى الحَكَم على الهلاليين، لمّا قال بنو فزارة: «قد أكلناه ولم نعرفه» (الميداني، 1955م، ج1، ص:112).

في المَثَلَين وقصتهما دلالات على العقل المتعصب المستفز، المنغلق في تفكيره، من عدة نواح:

- أن عادة المنافرة –وهي لازمة العصبية- تجر الشحناء دائما والحروب كثيرًا، ومشكلة المعايير التقييمية لهذه المعركة الكلامية أنها تقف – أحيانا- عند تفاصيل تافهة، تمنحها قيمة مفصلية، وتُرَتِّب عليها علوّ كعب قبيلة، وخفوت أخرى.
- أن ذنب الفرد يعمُّ الجماعة، فكلٌّ من بني فزارة وبني هلال بن عامر، لم ينكرا نسبة الفعل، ولم يتنكَّرا للفاعل، وإنما دافعا عن هذه القضية من جهة وقوعها أو عدمه: «قد أكلناه ولم نعرفه»، والحَكَم قضى على القبيلين بعدِّ ذنبِ الفرد ذنبَ القبيلة كلها، ومن هنا، فقد فَصَلَ بناء على أن عدم معرفة الفرد الفزاري هي عدم معرفة القبيلة جميعها، وأن سلحة «مادر» العمد هي سلحة كل هلالي، بل سلحة كل عامري، فهم، بسببها، أصبحوا شرار الناس، وتتضاعف قسوة وقْع هذه الخطيئة عندما يقوم إعلام القوم الفاعل (الشعر) برصدها، وتدويرها، وتخليدها(الميداني، 1955م، ج1، ص:112):

لَقَدْ جَلَّلَتْ خِزْيًا هلالُ بْنُ عامِرٍ
بَنِي عامرٍ طُرًّا بِسَلْحَةِ مادِرِ
فأُفٍّ لكمْ لا تَذْكُرُوا الفَخْرَ بَعْدَها
بَنِي عامرٍ أَنْتُمْ شِرارُ المَعاشِرِ

- أنَّ أَكْلَ فزاريّ واحد عضو الحمار

بالخطأ – مع صغر شأن هذا الفعل وفرديته- يمكن أن يلحق العار بالقبيلة كلها، وتتضاءل أمامه أمجادها الأخرى ومكارمها، ولا يقف أذاه في عصره، وإنما يمتد أثره «فيخترق حجب الزمن من الجاهلية إلى الإسلام» (أبو علي، 2001م، ص:126)، فقد صار عارًا تطارد به فزارة عبر تاريخها، وتعاور الشعراء هجاءها به (الميداني، 1955م، ج1، ص:112) في جاهليتها وإسلامها، ولم يجد الفرزدق كهذا العار يجلّل به والي العراقين ابن هبيرة الفزاري، فاستغله، واشتغل على إسقاط قيمة الوالي عبره في مقطوعات عدة (الجمحي، د.ت، ج 2، ص:342-344). وهذا ما شعر به «مَرْقَمَة» المنتمي لقومه انتماء أصيلا، فقد اختار الموت على أكل قضيب الحمار؛ لأنه يدرك أن أكله سيلحق العار بقبيلته، ويهدم مآثرها (الميداني، 1955م، ج1، ص:112).

وليست المشكلة في أَنْ توقع العصبيةُ العربيَّ في هذه المآزق وتبعاتها الباهظة، وتعظّم التافه، وتجعله سيفا على رقبة القبيلة وأفرادها، وإنما المشكل الأكبر أن عقل المتعصب يستسلم لإملاءات العصبية الضيقة المنغلقة التي تعطل إمكاناته، وتهدر طاقاته، دون أن يفكر لحظةً في نقدها ومساءلتها، ومما يلفت النظر أن بعض رواة الأدب حين تفطنوا إلى نقد بعض هذه الأمثال لم يتجاوزوا قشورها إلى بنيتها، فقد روي عن ابن دُرَيد أن أبا عبيدة قرأ على أبي حاتم حديث «مادر»، وضحك، فقال له أبو حاتم: ما الذي يضحكك؟ فقال: تعجبي من تسيير العرب لأمثالٍ لها لو سيَّروا ما هو أهمُّ منها لكان أبلغ لها، قال: مثل ماذا؟ قال: مثل «مادر» هذا جعلوه علما في البخل بفَعْلَةٍ تحتمل التأويل (الميداني، 1955م، ج1، ص:113)، ورأى أبو عبيدة أَنَّ شخصية أخرى أولى منه بضرب المثل، وأبو عبيدة، هنا، لم ينقد بنية العصبية المُعَمَّمة التي حملتها قصة المثل- مع أنه مسلمٌ لا يجهل موقف الشرع من تعميم وزر الواحد على الجماعة- ولم يتنبه إلى ضآلة قيمة بعض الأمثال في المنظور الاجتماعي الحضاري، وإنما كان يقايس بين شخصيتين في ميزان البخل؛ لأنه – على الرغم من إسلامه- يخضع لتصورات بنية جاهلية، هيمنت بفكرها جهرا وخلسة، وتمكنت من الولوج بمكر في البدء ثم جاهرت دون تقيّة، ولم يكن لأصل أبي عبيدة الفارسي فضل حضورٍ في هذا الجانب؛ لأن الثقافة الفارسية هي الأخرى يشكل خطاب العصبية والعنف والاستبداد فيها مكونا مهما من مكوناتها الثقافية بالإضافة إلى عناصر أخرى قد تناقضه، أو تسايره (عبدالفتاح، 1994م، ص:29)، ومثل أبي عبيدة مدونو كتب الأمثال الذين غالبًا ما يكتفون بالنقل دون أن يُعملوا مباضع النقد في

مواطن أمراض الثقافة البيّن سقمها.

2. **أَخْسَرَ صَفْقَةً مِنْ شَيْخِ مَهْوٍ (الميداني، 1955م، ج1، ص:252):**

مهو: بطن من عبد القيس (الميداني، 1955م، ج1، ص:252) ومفاد قصة المثل أن قبيلة إيادٍ كانت تُعيّر بالفسْو، فضاق أحدهم بذلك، وخرج ليبيع هذا العار ببردَي حِبرَة، فاشتراه أحد بني عبد القيس، وأشهد البائعُ القبائلَ على ذلك، وتداول الشعراء هذه الحادثة في قصائد جاهلية، وأدار هذه الصفقة والٍ مسلم بعد ذلك، ودار عنها الحديث في مجالس أساطين الخلافة الأموية (الميداني، 1955م، ج1، ص:253)، فأمامنا، إذن، عدة مشاهد نطقت بها القصة، هي: الفسو عار، وإيادي يبيع عار الفسو، وعبديّ يشتريه، وهو يعلم أنه عار، وقبائل تشهد على عقد بيعة الفسو، وفردٌ يلحق العار بقبيلة، وقبيلة تتنصل، وأخرى تؤكد الصفقة، وطبقة حاكمة تتداول الحادثة، وتُقرّ أثرها.

ومُحرِّك هذه القصة أوار العصبية التي تبدو قَدَرا، وليست خيارا، والدليل أن هذا الإيادي وسواه، ممن كانوا في ضيق وحرج من هذا العار، لجؤوا إلى محاولة رفعه عنهم بكل ما يملكون... ولم يلجؤوا إلى الخروج عن القبيلة، أو التنكر لها (ينظر: أبو علي، 2001م، ص:272). أمّا من لم يبال بهذه العصبية، وهو مدرك لجريرته، ولم يندم عليها «اشتريت لكم بها عار الفسو»، فقد قامت الثقافة بالانتصار للعصبية ضد تمرده عليها، وسعت إلى تأديبه من خلال التشهير بغبائه، وضرب المثل بحمقه، ولم تكتف بهذا، وإنما قامت بافتعال تراجعه عن موقفه، وترويج ذلك عبر ضرب الأمثال بندمه «أَنْدَمُ مِنْ شَيْخِ مَهْوٍ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:356)، مع أنه إلى اللحظة الأخيرة كان يعلن قصدية ارتكاب خطيئته.

قد يُظن أن القصة برمتها مصنوعة لولا ارتباط المثل معها بالأشعار المعضدة. ومع أنها تبدو–في نظر المتلقي المعاصر– غير مستساغة وغريبة على النموذج الثقافي العربي القديم المُعظَّم والمحتفى به، لكنَّ عدم الاستساغة ليس كافيا لنفيها، فهذا العقل المنفعل المُغَيَّب بقوة عاطفة العصبية يفعل مثل هذا وأكثر، لكن حين يأخذ السلوك غير المعقول سمة الحدَّة والعنف الجسدي، ويفتح باب حربٍ لا تنتهي، تجامله الثقافة، ويتقبله المتلقون (بما فيهم المعاصرون)، ويوافقون على مضمون قصصه مع غرابتها، ويراهنون عليها، وربما خلّدوا فارس المعركة الجائرة، ووهبوه أعلى أوسمة الفخر، دون مراجعة تفاصيل ما حدث، وكثيرا ما تكون تفاهةُ سببها لا تختلف عن فقر محتوى صفقة الفسو، وإفلاسها قيمة وفكرا.

كما أن عنف الفرد الموجَّه ضد المجموع، أو عنف المجموع الموجَّه ضد الفرد حاضرٌ حضورا مكثفا في التاريخ العربي، ولا غرابة أن القبيلة مهما

كانت مناقبها مجيدةً يلحقها العار، بسهولة، لخطأ عابر، كجناية أحمق مثلا، أو بسبب بيت شعر لشاعر لا دور له في الحياة إلا تكفف ذوي الفضل، والوقوف بأبواب المثرين، ودون مقترَف يستحق أن يناط العار بفاعله. وأيضا ليس نشازا أن نسمع بخليفة يَقْتل لأجل كلمة، ويعفو بسبب أخرى، وأن تأتي قراراته مرتجلة؛ لأنه يمتح من البنية الذهنية نفسها المؤسسة على العصبية والارتجال والانفعال.

يصاب المتعصب بحالة هوس في تفاعله مع انتمائه العصبي، فتُسيّره انفعالاته، وتتحكم فيه كلمةٌ عابرة، ويستفزه موقفٌ صغير، فيغدو كمن لا عقل له. ويفرط في الحساسية إفراطا «قد يؤدي إلى غلو في تقدير معيارية السمعة الحسنة» (أبو علي، 2001م، ص:271)، كما في المَثَل السابق.

3. **«قَدْ قِيْلَ ذلكَ إنْ حَقًّا، وإنْ كَذِبًا» (الميداني، 1955م، ج2، ص:102):**

قائل المثل الملك النعمان بن المنذر يخاطب جليسه الربيع بن زياد الذي قد نال من قيمة سادة بني عامر حين وفدوا إلى الملك، واستثارهم، فغمهم موقفه، وكان لبيد بن ربيعة العامري معهم لكنه لم يدخل، فقد خلفوه ليرعى إبلهم؛ لأنه كان أحدثهم سنًّا، وحين علم لبيد بما أصابهم، تكفّل لهم برد اعتبارهم، ثم دخل معهم على النعمان، فأنشده أبياتا اشتملت على اتهام الربيع ببرص استه، وأنه يدخل فيها إصبعه، وينصح النعمان أن «لا يأكل معه»، وحين سمع النعمان الشعر أفّفَ، ورفع يده عن الطعام، وقال: «لقد خبث علي طعامي»، فانفعل الربيع من حرج الموقف، وأغلظ للملك في عدة أبيات، وكان جواب النعمان له أبياتا منها (الميداني، 1955م، ج2، ص:104):

قَدْ قِيْلَ ذلكَ إنْ حَقًّا، وإنْ كَذِبًا
فَمَا اعْتِذارُكَ مِنْ شيءٍ إذَا قِيْلا

هذا المثل يقوم على ركيزتين:

- **الركيزة الأولى**: تصوير عجز كثير من الجاهليين عن ضبط أنفسهم، والتحكم بانفعالاتهم وهيجانهم، وغياب عقولهم في الأزمات الفردية أو الجماعية، وهذا ما أدركه لبيد حين تكفل لهم بالحسم، فقد كان يجيد العزف على وتر نفسية بعض عرب الجاهلية، ويمتلك القدرة على استثارة نزقهم، ولهذا فقد كان واثقا بـ«انفعال» النعمان، وردة فعله العنيفة، وعلى يقينية ثقته بَنَى وعده لهم.
- **الركيزة الثانية شديدة الاتصال بالأولى**، فكلاهما يدور في فلك تعطيل العقل، وتحكيم العاطفة، فقد أصدر النعمان مرسوما ملكيًّا ثقافيًّا، يُعْمَل به حتى اليوم، تمثل في البيت الذي منه المثل، ويقضي هذا المرسوم بأن الكلمة الأولى

(الأسبق) حكمٌ فصل، يؤخذ بها، ويصادق على ما جاء فيها دون تمحيص وإعمال عقل، فقضاؤها نافذ. وهذا أمرٌ في غاية الخطورة في مجتمع تُشكّل حُسْن الأحدوثة رأس ماله، فالعربي لا يخشى شيئا خشيته المسَّ بسمعته، والنيل منها. وقد أسهم هذا في مزيد من العنف ضد الذات والجماعة التي كانت تعاني من جراح سيفٍ وكلمةٍ فيهما غير قليل من الرهق.

هذه الجملة لا بوصفها قولا بليغا قاطعا في موقف ما، وإنما بوصفها جملة ثقافية لها حضور كبير في الذهنية العربية، تجعل من القول الأول، في كثير من المواقف، مرجعية حاسمة لا تقبل الرد ولا المداولة، وتحشد نفسها لرد كل الجهود والأقوال والأفكار التالية للقول الأول المُقدَّس لمجرد أنه أول، وهذا ما نجد أثره يتجاوز إلى طبيعة منظومة العلوم العربية التي لا تفتأ تلازم القول الأول، وتتدثر به، وتعده مصدر حجيتها، وتُسفّه أفكار مخالفيه أو تنفيهم.

- **جمالية العنف، وحلول القوّة:**

حين تتحكم العاطفة المنفعلة في القرارات، ويُعَطَّل الحس الناقد، يكثر أن يستعين المجتمع الإنساني بنموذج مجتمع الغاب الذي يقوم في سلوكه ومنطقه على العنف، فهل أسهمت الأمثال العربية القديمة في توطيد هذا المبدأ، وتوسيع مساحة انتشاره، والاحتجاج بشرعيته؟

تتعاضد منظومة من الأمثال على ترسيخ قاعدة التوحش، وتشتغل اشتغالا واعيًا ومكثفا على تثبيت فكرة أن «مَنْ لَمْ يَكُنْ ذِئْبًا أَكَلَتْهُ الذِّئَابُ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:327)؛ لأن «الناس شجرةُ بَغْيٍ»(الميداني، 1955م، ج2، ص:354)، فهم «ينبتون وينمون عليه»(الميداني، 1955م، ج2، ص:354)- حسب رؤية صانع المثل- وهذا يُرسّخ فكرة أن الآخر الداخلي أو الخارجي، دائما، عدو متربص، ومبادرة العنف ضده ضرورة، ليقينية أَنَّ «الرُّوم إِذَا لَمْ تُغْزَ غَزَتْ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:305)، وفي مثل هذا الغاب المتناحر سيصبح «رَهبُوتٌ خَيرٌ مِنْ رَحَمُوتٍ" (الميداني، 1955م، ج1، ص:288).

من طبيعة الفكر المُعَبَّأ الانصراف –غالبًا- إلى حلول القوة بوصفها خيارا مُقدَّما، فتواري كل حلول العقل، وتنقلها إلى ذاكرة «اللا مفكر فيه»، ويشخص أمام الأبصار، لا البصيرة، أَنَّ خيار حسم الأمور واحد، حيث «الضَّرْبُ يُجْلِي عَنْكَ لاَ الْوَعِيدُ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:422)، وفي منطق العصبية يكون الآخر مُجسِّدًا للتهديد، ومصدرا للأذى، ويتحول إلى أسطورة الشر والسوء، والعلاقة معه مبنية على الصراع ، والتضحية به باعتباره اللا إنسان لا تصبح ممكنة فقط، بل تصبح واجبة، وتتخذ دلالة العمل

النبيل (حجازي، 2005م، ص:50، 68)، وبالتالي فإن دفعه لا يكون إلا بالعنف؛ لأن «الطَّعْن يَظْأَر»[3] (الميداني، 1955م، ج1، ص:432).

وفي ضوء هذه الأمثال المؤسسة لفكرة ذئبية الناس، فليس من المستبعد أن يستوي الأحمق والحكيم في مواقفهم من الظلم؛ ولهذا فلا نعجب حين نجد أن حكيم الجاهلية، وداعي السلام زهير بن أبي سلمى قد تناول في معلقته المَثَلَ «مَنْ لا يَذُدْ عَنْ حَوْضِهِ يُهَدَّم»[4] (الميداني، 1955م، ج2، ص:313)، وكأنما لم يَرْضَ عن منطوقه الذي بدا في نظره محايدا، فأزاحه من فكرة الدفاع عن النفس إلى فكرة المبادرة إلى العنف، حسب بيته الذي يتناقله الناس بوصفه بيتا حكيماً وخالدًا، وقانونًا يحتكم إليه العربيّ في أزماته، استشهادًا وتمثّلا (الزوزني، 2004م، ص:129):

وَمَنْ لَمْ يَذُدْ عَنْ حَوْضِهِ بِسلاحِهِ
يُهَدَّمْ، وَمَنْ لَمْ يَظْلِمْ النَّاسَ يُظْلَم

أضاف الحكيم كلمة (سلاح) ليقصر طريقَ الذود عليه، بحيث ينتفي معه الذود بالعقل أو أي إمكانات أخرى، ثم أكمل المَثَلَ –الذي رآه ناقصًا– بجملة شرطية تقوم على مبدأ (مَنْ لَمْ يَظْلِمْ النَّاسَ يُظْلَم)؛ لتبرر المبادرة بالظلم، وتثبت فكرة أنه فطرة ربانية، وجبلة في كل البشر، وهو السلوك الطبيعي لا المنفَّر منه. ويمكن أن نعتذر لزهير بعض الاعتذار لولا أنه في المعلقة نفسها، حين تحدث عن الحُصَيْن الذي جدّد إشعال فتيل الحرب حديثَ شبهِ عاتِب، لم يملك جموح إعجابه به، فوصفه بالجرأة، وأنه «إلا يُبْدَ بالظُّلْم يَظْلِم» (الزوزني، 2004م، ص:123، 124)، وهذا يدلّ على شدة إيمان حكيم الجاهلية بالظلم بوصفه قيمةً عليا، وهذا ما جعله يبدو مُرتبِكًا في قصيدته، متوزعًا بين شفقته على القبيلتين اللتين مزقتهما الحرب، وبين يقينه بوجاهة الظلم وجماليته، وكونه منجزا فذًّا؛ ولذا فقد قوّض دعوته للسلام، دون أن ينتبه، بالإسهام في تشريع الظلم ببيته الذي اقتفى نهجه فيه عدد من شعراء العربية بعده، بصفته بيتًا تأسيسيا، ولم يزيدوا على أن نوّعوا على بيته.

وفكرة ظلم الآخرين التي أسستها الأمثال، وأسهم زهير في تأكيدها وإشهارها فنيًّا، مستقرة في التصور العربي القديم، خاصة في نتاجهم الأدبي، ولم تتوقف عند الإباحة، ولا الإشادة فحسب، بل بلغ الاحتفاء بها حد أن يُعَدّ الإحجام عن ارتكاب الظلم عيبًا يصم صاحبه، ويُعيّر به؛ ولأن المديح يكون للمتجاوز في الصفات الإيجابية، أما الهجاء فيوصم به العاجز عن القيام بالفعال الأساسية لا المتجاوزة، فكان هذا آكد في تأصيل الظلم وتطبيعه، ولذا فقد جاء هجاء النجاشيّ لقوم تميم بن أبيّ بن مقبل «ولا يَظْلِمُونَ النَّاسَ

(3)الميداني، مجمع الأمثال، ج1، ص:432، يقال: ظَأَرْتُ الناقَةَ أظأرها ظأرا، إذا عَطَفْتها على ولد غيرها. يضرب في الإعطاء على المخافة، أي طَعْنُك إياه يَعْطِفه على الصلح.

(4)أي من لم يدفع عن نفسه يظلم ويهضم.

حَبَّةَ خَرْدَلٍ» (ابن قتيبة، 2003م، ج1، ص:331) قاسيًا في تصور الثقافة العربية، مع أنه في عصرٍ إسلامي، من مؤسسات تكوينه تعظيم جنايةً ارتكاب الظلم، وتجريم مقترفه. وإنما خص الشاعرُ المهجوَّ بعدم القدرة على الظلم؛ لنفاسة قيمة هذا الفعل الذي لم يُطقْه، فالإيجاع أبلغ ما يكون حين يسلب الهجاء أعلى صفات المستهدف، وقد أعاد حكيم العرب المتأخر (المتنبي) صياغة بيت حكيم العرب المتقدم، حين جعل من لا يظلم معلولا مفارقا لطبيعته (البرقوقي،1986م، ج4، ص:253)، فقد «أقنع العربي نفسه أن ما لا تؤكده القوة والبأس معرضٌ للضياع، وأن العنف هو أجدى ما يصون حقوق الفرد والجماعة» (إبراهيم، 2009م، ص:213).

تمجيد الظلم في الشعر ليس فنًّا خالصا، ولا خطابا مجازيا متعاليا، وإنما كان رؤية مستقرة في ذلك الفكر، وسلوكا يمارس تطبيقاته على أرض الواقع، ومثلما يتفنن الشاعر في تأصيل الظلم وتجميله، يفعل الناثر مثله، وكأنما هما في سباقٍ محموم على تحسين صورته، ورفعه إلى قائمة المنظومة الأخلاقية العليا، وضمه إلى النموذج البطولي المُشْتَهَى، كما في المثل «أَعَزّ مِنْ كُلَيْبِ وَائِل» (الميداني، 1955م، ج2، ص:42) الذي يرتكز في أداء رسالته على تقنية اللغة المُضلِّلة، معتمدا على مهارة (الاختيار) وخصوصية (الصياغة)، فانتقاء لفظة (العزة) من بين ألفاظ حقلها كان انتقاءً واعيًا؛ لأنها تمثل أعلى معاني التفاضل والرفعة في تصورهم، وهي غاية ما يتسامى إليه العربيّ، وهذا ما جعلها صيغة العرب المعتمدة في المنافرة ذات الشأن في حياتهم (أَيّنا أعزّ)، ثم منحها النسق صياغةً عليا عبر (أفعل التفضيل)، بما أنه صورة من صور المبالغة عندهم (عابدين، د.ت، ص:98)، هذه اللغة المداهنة للاستبداد والبغي لم تأت صدفة، فالتعبير الفاخر بالظلم يخصُّ البُعَداء، أمَّا حين يمارس على الجماعة نفسها، فاللغة –في مستوييها التواصلي والجمالي– تحتال له، وتهيئ له وعاءً ثمينا يحفظه من المساس مثل (أعزّ). وبهذا، فقد صارت صورة «أَعَزّ مِنْ كُلَيْبِ وَائِل» نموذجًا يسعى ذوو الهمة إلى احتذائه، وهذا ما يجعل النماذج المستبدة والباغية تتوالد وتتأبّد.

ولأن هذا النفاق اللغوي–المدعوم بإملاءات الثقافة– لم يُسَمِّ الأشياء بمسمياتها التي تُنَفّر منها، وتكون وصمةً عليها، فهو بهذا، قد منحها حصانةً حمتها من النقد والملاحظة، وهذا ما جعل الميداني يتفاعل تفاعلَ إيجابٍ مع طغيان كليب، ويتورط في نسقية تسمية الطغيان والاستبداد عِزًّا، يقول: « وقد بلغ من عِزِّه أنه يحمي الكلأ، فلا يُقرب حماه، ويُجير الصيد، فلا يُهاج، وكان إذا مرّ بروضة أعجبته، أو غدير ارتضاه كنَّع كليبا، ثم رمى به هناك، فحيث بلغ عواؤه كان حمى لا يُرعى» (الميداني، 1955م، ج2،

ص:42). ويستكمل الميداني سرد اختراقاتِ كليب كرامةَ جلسائه: «وكان من عِزِّه لا يتكلم أحد في مجلسه، ولا يحتبي أحد عنده» (الميداني، 1955م، ج2، ص:42)، مُصِّرا على وصف هذا العنف المُهين لجلساء كليب وقومه بـ»العِزَّة».

(رَعيّة الخطاب الثقافي) الذي قام على تعطيل العقل، وتغييب الحسّ الناقد، اشترك لاحقها (الميداني وأضرابه) مع سابقها من (رعية كليب) في تقبل سلوك الظلم والغطرسة، وتسميته عِزًّا، ولم يروه ذنبًا يستحق المحاسبة، فالنابغة الجعدي يرَى كل تجاوزات كُليب المنتهكة لكرامة الإنسان جُرْمًا يسيرًا، وأن كلَّ ذنبه أنه «رَمَى ضَرْعَ نابٍ» (البكري، 1971م، ص:364):

كُلَيْبٌ لَعَمْرِي كانَ أَكْثَرَ ناصرًا
وأَيْسَرَ جُرْمًا مِنْكَ ضُرِّجَ بِالدَّمِ
رَمَى ضَرْعَ نابٍ فاستحرَّ بِطَعْنَةٍ
كحاشيةِ البُرْدِ اليماني المُسَهَّمِ

وهو أيضا ما توجّع من أجله المهلهل حينَ نَعَى- بعد مقتل كليب- اختراق نُظُم مجلسه التي تُعدّ -في منظوره- قيماً عالية، ولا يتردد في الجهر باستغرابه وذهوله مما يراه كسرًا لمألوف مجلس أخيه، مستكثرا عليهم أَنْ يوقدوا النار، وأن يتكلموا في الأمور الجليلة التي لو كان كليبٌ شاهدها لم ينبسوا ببنت شفة (الميداني، 1955م، ج2، ص:42)، وكأنما الطبيعيّ إذعانهم للذل والإرغام وسلب القيمة، والنشاز رفض هذا الهوان.

وائل ربيعة الذي ربط قيمة قومه بصوت كلبه-واختيار (الكليب) له دلالته في إرادة امتهان قومه وإرغامهم إرادة عمد- نصبته الثقافة نموذجًا للرفعة والقيمة، وصيّرته مضربَ مَثَلٍ يُتاق إليه، ويُسْعَى إلى تمثّل نموذجه.

وفي رأيي، أن جَسّاسا لم يغضب من طغيان كُلَيب أو (عِزَّه) كما يحلو لرعية المثل وصفه، وكما يؤكده الميداني، فقد كان جساس شريكه في المرعى، وفي قبول تحامله على قومه بصمته وصداقته له، فحِمَى المرعى المحظور على الآخرين بلا استثناء كان مُتاحا لإبل جسّاس، وحدها، ترعى فيه، لخصوصيته عند كليب، ولمصاهرة بينهما (الميداني، 1955م، ج1، ص:374) ، وغضبةُ جسّاس ليست أنفةً من ظُلْم كليب قومَه، ولا مِنْ شعورٍ شديد الحساسية بالضَيم والاستبداد، وإنما كانت لحرمان جسّاس من هذه الخصوصية، وفقدانه لهذه المصلحة؛ حيث لم تشرك إبل جارته في المرعى المحمي، «ومتى اصطدمت المصالح بالعواطف، تغلبت المصلحة عليها، فالمصلحة حاجة وواقع عمليّ، والعصبية شعور، والحاجة أقوى منها» (علي، 1993م، ج4، ص:393-394)، كما كان مرغماً على الاستجابة لجوارٍ يراه قد أُنْتهك، بعد استثارة صاحبة الناقة المقتولة، وتفطينها له، وإثْر استنجادٍ وتذكيرٍ جاءَا عبر وضع يدها على رأسها، وإردافها بصرخة (واذُلّاه)، ثم بِشِعْرٍ

تحريضي قاسٍ «فإنَّكَ فِي قَوْمٍ عَن الجَارِ أَمْوَاتِ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:375).

ولا عجب من الصمت على الجور في ظل حمية العصبية، فحين يكون الجائر ضمن أفراد هذه المنظومة الواحدة، فكثيرًا ما يُتغافل عنه من أجل حماية وحدتها المُقدَّسة؛ ولهذا فطغيان كليب وائل شعر به من كانوا خارج قبيلته، ونددوا به، أكثر من شعور وتنديد أبناء قبيلته به، مع أن الأخيرين كانوا أكثر من عانى من استبداده (الجاحظ، 1996م، ج1، ص:321-322)، والحفاظ على وحدة القبيلة سببٌ فيما نسمعه من الإشادة ببعض حلماء الجاهلية، فمن عرفوا بحكمتهم ورجاحة عقولهم من حكماء العرب في عصر ما قبل الإسلام، فإن عقولهم وحكمتهم- غالبًا- لا يتجاوزان نطاق هذه العصبية إلا قليلا، أما خارجها فيُمَجَّد عدم التساؤل، ويكاد يتساوى الحكيم والأحمق في موقفهما، وإن كان للحكيم رأيٌ مختلف فلا يلبث أن يخضعه لصوت المجموع، كما حدث مع دريد بن الصمة (القرشي، د.ت، ص:468)، وكما حدث مع أبي سفيان الذي رضخ لرأي الجماعة، وقال: «لست أخالف قريشا، أنا رجل منها، ما فعلتْ فعلتُ» (دلو، 2004م، ص:166).

ومن اللافت أن أكثر من شخصية اتصفت بصفة (قهر) غيرها و(استعباده)، و(خضوعه) لها خضوعا مطلقا، فصيّرتها الأمثال -تبجيلا لعنفها- نموذجًا تتوق له الهمم، وتكفل بسيرورتها له الخلود، ولصورته التناسل والتناسخ، على أن هذا لا ينفي تسجيل الأمثال حوادث رفض الظلم والضيم إذا كان المعتدي غريبا عن هذه العصبية، وإن كان ذا قوةٍ وسلطان، وسواء كان الثائر على الظلم سيّدًا في قومه (الميداني، 1955م، ج2، ص:89-90 المثل «أفتك من عمرو بن كلثوم»)، أو كان فردا من عامة الناس(الميداني، 1955م، ج1، ص:43 المثل «إن أخي كان مَلِكي»)، على أن رفض الظلم، والثورة ضده لا ينفيان تقديره وتعظيم فاعله، فالإحساس بالظلم الواقع على النفس شيء، والإيمان بقيمته، وبمشروعيته ضد الآخر شيء آخر.

ونمذجة العنف هي التي أتاحت قانون «مَنْ عَزَّ بَزَّ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:307 من غَلَبَ سَلَبَ)، وسوّغته؛ حيث يحمل هذا المثل تبريره في صلب تركيبه، وحجاجيته في نسقه اللغوي، فالقدرة كافيةٌ لسلب الآخرين كرامتهم واغتصاب ممتلكاتهم، وقد سَمَّى المثلُ الغلبةَ التي تُمكِّن من قهر الآخرين عزًّا، فالعزُّ، في بعض تصورات الثقافة العربية، ليس منجزًا محايدا، بل لا يكاد يُسمَّى عزًّا ما لَمْ يُبْنَ على جثث الآخرين وإرغامهم، وهذه واحدة من أهم مشكلات الفكر العربي قديمه وحديثه، فمجد العربي، غالبًا، لا يقوم بمعزل عن الانشغال بغلبة الآخر، واستحضاره خصماً في لحظات تأسيس هذا المجد.

ومثلما احتفلت الأمثال بنمذجة فعل الظلم والقهر والاعتداء على النفس والكرامة، وتخليد المستبد عبر وسام أفعل التفضيل «أعَزّ»، احتالت للعنيف الذي يتجاوز قيم الحرب وأخلاقها إلى الغدر والكذب والمراوغة، وربما قتل العُزَّل من نساء وأطفال، وغير ذلك مما لا يقره العرب في مواضعاتهم، فعبّرت عن بطولته المغايرة بأفعل التفضيل (أَفْتَك)، وهذا اللفظ المخاتل يعني، في أصل دلالته، «الإتيان على غرة» (ابن منظور، 1999م، مادة فتك)، وهو ما يخالف قانون فروسيتهم في أن يُبلّغ الغارّ الغافل، وإن لم يُكن أعطاه أمانا (ابن منظور، 1999م، مادة فتك)، لكن دلالة هذا اللفظ تطورت، فجعلوا «كل من هجم على الأمور العظام فاتكا» كما يقول أبو منصور (ابن منظور، 1999م، مادة فتك)، فصار يُطلق على كل من يخاطر فيقتل الممنعين بقومهم أو سلطانهم أو جاههم، وكثيرا ما صحب فتكاتِ هؤلاء الجناة غدرٌ وكذبٌ وتجاوزٌ لأخلاق الفروسية العربية، لكن الملاحظة الدقيقة التي ذكرها أبو منصور عن هجرة هذا اللفظ من معنى ضيّق إلى معنى أرحب في غاية الأهمية، فهو قد استقر في وصف من (يهجم) على عظام الأمور، فصار الفتك قصرا على مَنْ «يرتكب ما تدعوه إليه نفسه من الجنايات» (الفراهيدي، د.ت، ج5، ص:403) وهذا بُعْدٌ مهم في تحبيب «الفاتك» إلى النفوس؛ لأنه يفعل ما يتوافق مع تصورات الجماعة فهو: (يهجم)، و(يرتكب ما تدعوه إليه نفسه من الجنايات) منقادًا لعاطفته المشتعلة، نائيًا عن صوت العقل، وتأمل العواقب، فمثّل بنية الذهنية الجاهلية خير تمثيل؛ لأنه يهمُّ بالشيء فيركبه، وإن كان قتلا (الفراهيدي، د.ت، ج5، ص:340)، فمذهبه بالحياة الإيمان بمبدأ «وما الفتك إلا أن تهم فتفعلا» (الفراهيدي، د.ت، ج5،340)، هذا الاندفاع المحموم، والتهور الذي لا يخضع للتفكير يوافق نفسية العربي القديم، ويعدّه ضربًا بطوليًّا يدفع به إلى قمة المجد، و»حسن الأحدوثة»، وصار هذا النمط من التفكير والسلوك قرين الفتك لا في الجاهلية، وحسب، وإنما، أيضا، منطق الفتك البطولي عند فُتّاك العصر الأموي، فسعد بن ناشب يفتخر بتعطيل قوى عقله، وتفعيل قوى عضلاته، مع قدرته على التفكير الذي كلّما غالبه «نكّب عن ذكره جانبا» (الشنتمري، 1992م، ج1، ص:113-115).

هذا ما منح (أفْتَك) بُعْدًا جماليا تكاد تتجاوز به قيمة «أَفْرَس»، و»أَشْجَع»، وتوارت في ظل هذا البعد دلالة الفتك القديمة السلبية، مثلما توارت التجاوزات المُحدَثة لهؤلاء الفُتّاك، وخلص للتبجيل إنتاجًا وتلقيًّا، إلى أنْ قَصَرَ المتنبي المجد عليه «فَمَا المَجْدُ إلا السَّيْفُ والفَتْكَةُ البكْرُ» (البرقوقي، 1986م، ج2، ص:253).

وسنجد نماذج من هذا الاحتفاء في مِثْل

«أَفْتَكُ مِنْ الحارِثِ بْنِ ظالِمٍ»(الميداني، 1955م، ج2، ص:89)، الذي لم يتورعَ عن الكذب على أخته، ووضعها في موقف محرج مع الملك الذي تبنّت ابنه، كما أنه لَمْ يأنف من قتل ذلك الطفل الغرير، والمثل المضروب له يأتي في سياق احتفاء وتقدير لفعله «عظام الأمور».

والمثل «أَفْتَكُ مِنْ الجَحَّافِ»(الميداني، 1955م، ج2، ص:88) السُّلَمِي لا تختلف خروقات بعض أحداثه لقيم العربية عن انتهاكات من ضَرَبَتْ بهم الأمثال التجاوزَ بالفتك، ولا فرق بين تجاوزات (الجحّاف) المُسْلِم عن تجاوزات الحارث الجاهلي، فحين استثاره الأخطل في مجلس عبدالملك تعدى قتل رجال تغلب إلى إفناء العُزّل من النساء والوِلْدان، وشق البطون عن الأجنة (البغدادي،1997م، ج9، ص:482، 483)، وقد أقرّ الجحّاف نفسه ببشاعة ظلمه وجبروته، حيث يُرْوَى أنه حجَّ، فتعلق بأستار الكعبة، وجعل يقول: اللهمَّ اغفر لي، وما أراك تفعل، فسمعه عبدالله بن عمر، فقال له: يا هذا، لوكنت الجحّاف ما زدت على هذا القول، فقال: أنا الجحّاف، فسكت (الصفدي، 2000م، ج11، ص: 47)

لقد شعر الجحّاف بفداحة فعلته مثلما أحسّ التقي الزاهد ابن عمر أن جريمة الجحّاف تكاد تكون أكبر جرائم عصره، وهذا ما جعله يستحضره في مقام الخطيئة التي قد تكون أكبر من المغفرة، لكن هذا كله كان غائبا عن صُنَّاع المَثَلِ الذين لم يَرْووا إلا جانب «هجومه على الأمور العظام»، فخلّدوه بطلا لا يُبلغ شأوه، وكذلك كان حال جمهور الثقافة الذين استقبلوا هذا المثل الذي لم يكن محايدًا، فيشير إلى ما ارتكبه من مخالفات قيمية.

وقد أصبح منطق الفتك قانونًا مُقدَّسا تستعين به السلطة- بمختلف أنواعها واختلاف زمانها- للتصديق على صحة آرائها، ولتغطية أحكامها ومواقفها بغطاء ثقافي شرعي، فأبو جعفر المنصور لم يجد حجة مبينة، ولا غطاء شرعيًّا يحسم إقدامه على قتل أبي مسلم الخراساني – مع كل ملابسات هذه القصة الشائكة- مثل حِجَاج الفتك الذي طَمْأن به نفسه، وأقنع به نخبة شعبه وعوامه الذين يستجيبون لوحي النسق بلا تَبَصّر، فتمثل بقول الشاعر (البلاذري، 1996م، ج4، ص:273):

وما العَجْزُ إلا أَنْ تُؤامِرَ عاجِزًا وما الفَتْكُ إلا أَنْ تَهُمَّ فتفعلا

مكن تسيّدُ فكرة القوة العنيفة بوصفها منهجَ حياة القويِّ من نيل منزلة خاصة في هذا المجتمع، وأَنْ يحصل على صكّ غفران يمحو ذنوبه ومخالفاته مهما كانت مخلة، فقد تعاطف المجتمع مع الفرسان الجائرين، ودمَحَ هفواتهم، وكلما بالغوا في القسوة والتجاوز كانت حظوظهم في الخلود أكبر، فالمهلهل بن ربيعة، مثلا، ارتكب كثيرا من الموبقات الأخلاقية التي ترفضها قيم

الجماعة، وتذنِّب فاعلها، وتُشنّع عليه، فقد جار على أبناء عمومته؛ إذ لم يقف عند حد نيل ثأره، أو يقنع بإسرافه في سفك الدماء، وإنما بلغ به العنف المرضي أن يستبسل في إسقاط حسبهم ونسبهم (ابن عبد ربه، 1983م، ج6، ص:76)، وعلى الرغم من كل اختراقاته وعثراته؛ من الفَتْك بالرسول (الضبي، 1983م، ص:133)، والغدر بالصديق، وضعف مروءته في قبول إرغامه على تزويج ابنته بحباء من أدم (النويري، 1423هـ، ج15، ص:405)، فإن مبالغته وإفراطه في القوة والعنف ووحشية القتل شفعَتْ له، فتطرفّت الثقافة في تخليده وتمجيده وترويج سيرته، وبلغ بعد تلك الوقائع شأوا «قلما بلغه فارس عربي جاهلي آخر، خلا عنترة، حتى إنه امتزج بالخرافة، فأصبح ملتبسا بين الحقيقة والخيال» (أبو علي، 2001م، ص:433)، وغدا بطلا شعبيًّا لا يضاهى.

ومجتمع العصبية يعلن دعمه للقوي الجاني، فيغض النظر عن جناياته، ويغفر له جرائره، مادام أنه يفيد من قوته (الميداني، 1955م، ج1، ص:323).

وفي سبيل دعم بنيان العصبية يمكن للعضو أن يخترق منظومة القيم دون أن يحاسب، أو يُدَوّن ذلك في سجله «سابقة» تخل بشرفه أو تطعن في مروءته، فلبيد بن ربيعة لم يَرْعِ أواصر المعروف الذي أسداه الربيع بن زياد إلى أُمّه العبسية؛ حيث نشأت في حِجْره يتيمة، فرعاها، وحين شكت له عصبته الوافدة إلى الملك من موقف الربيع بن زياد الذي نال منهم، كما مرّ معنا، وقالوا له: «خالُكَ قد غلبنا على الملك، وصدَّ بوجهه عنا، فأجابهم لبيد: هل فيكم من يكفيني الإبل، وتدخلونني على النعمان معكم؟ فو اللاتِ والعُزَّى، لَأَدَعَنَّه لا ينظر إليه أبدا» (الميداني، 1955م، ج2، ص:103)، فلبيد هنا –وأمام طغيان عصبيته– لم يعط نفسه فرصة للتأمل في موقفه من صاحب الفضل الذي كفل أمه، فكان شاغله «من يكفيه الإبل؟»؛ ليفرغ للإطاحة بصانع الجميل، وأشد منه فعل قرواش العبسي بحذيفة بن بدر الفزاري الذي ربّاه صغيرا، وائتمنه على ظهره، لكنه لم يراع كل هذا، فقتله (الميداني، 1955م، ج2، ص:115)؛ لأن قداسة العصبية تفوق كل القداسات، وفي سبيلها يُضَحَّى بكل القيم والأخلاق. والالتزام القيمي – في جلّه– داخل بنية العصبية (القبلية)، أَمّا خارجها، فليس هناك ما هو مُحَرَّم حين تكون في حربٍ مع غيرها (شرابي، 1993م، ص:47)، فهي تتيح الغدر عند القدرة (الميداني، 1955م، ج2، ص:113)، وهذا ما فطّن قيس بن زهير قريبه العبسي له: «راهن من أحببت وجنبني بني بدر، فإنهم قومٌ يظلمون لقدرتهم على الناس في أنفسهم، وأنا نَكِدٌ أَبَّاء» (الميداني، 1955م، ج2، ص:110)، وكان قيس واعيًا ببنية هذه الذهنية، وأن القوة والقدرة يبيحان ما لا يباح (الميداني،

1955م، ج2، ص:110)، وقد جرّب واقعًا هذا المبدأ المتطرف الذي لا تمنع منه حرمة ولا قيمة ولا عهود ولا مواثيق حِلْفٍ ولا أخلاق جِوَارٍ؛ حين يتمكّن القوي من القدرة على التنفيذ، فكانت نصيحته لقومه: «حالفوا قوما... ليس لهم قوة فيبغوا عليكم بعددهم» (الميداني، 1955م، ج2، :118)، فهو يرى الظلم والغدر قريني القوة في القبائل والأفراد، وأينما وجدت القوة القادرة أباحت الإخلال بالشروط الأخلاقية من خيانة جوار، ونقض عهد، وإطاحة حلف، ونكران صنيع، وقتل عزّل، وذبح أطفال، ولا تحاسب على تجاوزاتها، ولا يضر ذلك بصحيفة سوابقها، بل يغدو عملا مثل (قدرة القويّ على الغدر) منقبةً يُفاخَر بها، و(العجز عن الغدر) عارًا يُسَبُّ به الفرد والقبيلة، ليس في الجاهلية وحسب، وإنما في الإسلام الذي حرّم هذه الخصال الذميمة، ويعترف القاضي بأثر الهجاء بالعجز عن الغدر، فيعاقب عليه عقابًا يردع الفاعل لحظيًّا، لكنه يضمن للفعل حضورًا وتأثيرًا (ابن قتيبة، 2003م، ج1، ص:331). نجد أمثلة ذلك في النقائض التي تقوم على العناية بالمآثر في الفخر، واقتناص النقائص والسلبيات في الذم، فكان عدم قدرة بني كُليب اليربوعية على (الغدر) عارا يُجلّل به الفرزدق جريرًا (المثنى، 1994م، ج1، ص:501)، وقد حظي خطابه باستقبال حفيّ إنْ لَمْ يفق تأثير خطابات معاصريه المضادة له كالحسن البصري، وسعيد بن المسيب، وسعيد بن جبير، وعروة بن الزبير ورفاقهم، فهو لا يقلّ تأثيرًا عنها.

هذا الإرث الجاهلي العنيف المضادّ لقيم الإسلام يقف خلف استمراره تعبئة فكرية-جمالية من شعرٍ وأمثال، تحجب العقل عن تأمل القيم والأعراف وفحصها ومساءلتها، فتهدر العقل، ثم يهدر غيابُه الجسدَ، وهي بالضرورة مفضيةٌ إلى العصبية الطاردة النافية لكل آخر.

- **ثانيا-العصبية الطاردة: بنية الطبقية والتمايز:**

ركيزة العصبية الدم المبني على رباط النسب الذي يشكل عصب الحياة الجاهلية، فقد كان العرب يقولون للقادم انتسب؛ حتى نعرفك، فكأنه بدون النسب لا هوية له ولا قيمة مهما كان منجزه أو صلاته الأخرى؛ وعلى النسب يقوم الالتحام الذي تتحقق به المناصرة والنعرة التي تقوم عليها بنية العصبية، حيث تكون هذه النعرة على ذوي القربى وأهل الأرحام من أن يُنال منهم (ابن خلدون، 2014م، ج2، ص:481)، وقد تبنى ابن خلدون وجهة النظر الجاهلية في قانون العصبية، مسلِّمًا بها، وجاعلاً منها قاعدة اجتماعية بصفتها طبيعة بشرية لازبة، ومعتسفًا تأويل النص الشرعي: «تعلّموا من أنسابكم ما تصلون به أرحامكم»، فحوّله من معنى المواصلة والبر وتفقد الأحوال إلى النعرة والمناصرة المطلقة (ابن خلدون،

2014م، ج 2، ص:481، 482).

ومدار أمر العصبيّة هو القوة التي تذبّ عنها وتحفظ وجودها؛ ولأن بنية العصبية مغلقة في جوهرها؛ لذا فهي نافية بالضرورة، وهذا النفي ليس سلوكًا فحسب، بل نمط تفكير أساسًا، ذلك أنه لا يقتصر على الأعداء، أو من يُخشى منهم فقط، وإنما تضيق حدوده إلى أن يُمارس عنفه على أقرب الناس أحيانا، فيصبح آخر منفيًّا (الشنتمري، 1992م، ج1، ص: 377)، والآخر في ذهنية العصبية «يصبح اللا إنسان، ويكتسب دلالة السوء» (حجازي، 2005م، ص:68).

يرتكز النفي الاجتماعي، إذن، على مبدأ القوة، فبقدر ما يفقد الفرد من مواصفات القوة يكون حجم نفيه؛ ولأن المرأة هي الأضعف جسدًا، في تصورهم؛ «لكونها عاجزة بأصل الخلقة لضعف بنيتها» (الكاساني، 2003م، ج3، ص:607)، فقد كان حجم تهميشها ونفيها مضاعفًا مضاعفةً تبلغ تجريم الرجولة حين تمت لها بأدنى سبب[5]، فلا يكون الرجل كاملاً فحلا إلا إذا أبعدت صفاته عن صفات الأنوثة، وأي صفة يلمح منها اقترابه من الأنوثة تعرضه للحرج ولجانب من النفي الجارح لكينونته، كما في «قَدْ اسْتَنْوَقَ الجَمَل» (الميداني، 1955م، ج2، ص:93)، وكلما فقد شيئا من قوته متّ إلى الأنوثة بسبب، فيُعيَّر بها وإن كان خارجًا من رحمها، فمن أمثالهم "أَشْبَهَ فُلانٌ أُمَّه" (الميداني، 1955م، ج1، ص:369) الذي يضرب لمن يضعف ويعجز (الميداني، 1955م، ج1، ص:369). وماضي من يطرأ عليه عجز، في منطق العصبية، لا يحول بينه وبين الطرد الاجتماعي، فالطاعن في السن يفقد منزلته وينفى إلى حيّز (الأنوثة/ الضعف واللاقيمة)، ويشعر بذلك شعورا مريرا كما في المثل «هَامَةُ اليَوْمِ أَوْ غَدٍ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:405)، وقد فاضت المدونة الشعرية بشكوى هؤلاء المسنين من نفيهم الاجتماعي، وشعورهم باللاقيمة (قرامي، 2007م، ص:903-906). وسنعرض، أيضا، إلى عنف الثقافة، عبر المَثَل، ضد مَنْ يتعرضون لنقص في أجزاء من أجسادهم (ذوي العاهات)، أو يكون ضعفهم لصغر سنهم (الصبية)، وكما هو موقفها مع الأضعف جسدًا يكون الحال مع الأضعف نَسَبًا، فكلما بعُد الفرق بين نَسَبه والعربية كان نفيه أشدَّ مثلما حدث للأسود المُغرَّب كما سنفصّل.

ومادام أن بنية مجتمع العصبية تقوم على مبدأ القوة، فإن من الطبيعي أن يكون مجتمعها طبقيًّا متمايزًا أشدّ التمايز، يقف على طرفي نقيض بين المركز (النافي) والهامش (المنفي)، وهذا ما سنلحظه في دراستنا لعدد من الأمثال:

- **الملك المُقدَّس:**

تشير الأمثال إلى خصوصيّة يحظى بها الملك في هذه المدوّنة التي تصوّره بشرًا مختلفًا، يُستشفى

(5) ناقشت العنف ضد المرأة في بحث: الوأد صانعًا للهوية: صورة المرأة في خطاب الأمثال العربية، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م 29، ع 3، 2021م، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، ص481-541.

بدمه[6]، وحين يُقتل يكون لقتله خصوصيّة فـ«الملوك لا تُقْتَل إلا بضرب الأعناق في القتال تَكْرِمَةً» (الميداني، 1955م، ج1، ص:234)، ولا يُراق دمها على الأرض (الميداني، 1955م، ج1، ص:234)، ولا تُجّز ناصية الملك إذا أُسِرَ (النويري، 1432هـ، ج15، ص:413)، وفداؤه ليس كفداء سائر الناس[7]، وقد شعر الملوك بهذا التمايز الذي جعلهم يستكبرون عن أن يساوي دمهم دم فرد من أفراد الرعية، وأن يُقاد ملكٌ منهم بسوقة (الميداني، 1955م، ج1، ص:43 في قصة المثل: «إن أَخي مَلِكي»)، فقاد هذا التمايز الطبقي إلى أن يكون مبدأ سياسة بعضهم المعلَن «جَوِّع كَلْبَكَ يَتْبَعْكَ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:165)؛ فحضور صورة الكلاب التي تدل على دونية الرعية، والتفطن إلى أن التجويع أنجع علاج للشعب اللئيم، إنما وُلِدا من رحم القداسة الفوقية التي منحتها الثقافة للملك الجاهلي، ونقاء الدم الذي خصَّته به، وهذا ما جعلهم يطغون إلى حد ارتكاب التصفيات الجماعية، ويستسهلون نذور حرق الأعداد الكبيرة التي تطرأ على أذهانهم لحظة غضبهم، من غير مبالاة بردة فعل هذه القبائل، ويقصّ لنا المثل «إن الشقيَّ وافد البراجم» (الميداني، 1955م، ج1، ص:9) جانبا من هذه المجازر؛ حيث لا يتعففون عن نحر الصبية الصغار بذنب جانٍ كبير دون أن يقدر أحدٌ على منع هذا الملك أو نصحه، ولا يملك المكلوم، مهما كانت درجة سيادته في قبيلته، ومنزلته بين العرب أكثر من بثّ ألمه عبر الكلمات الخالدة «يا بَعْضِي دَعْ بَعْضًا» (الميداني، 1955م، ج2، ص:410)، وواقعة المثل «صارَتِ الفِتْيَانُ حُمَماً» (الميداني، 1955م، ج1، ص:394) تخبرنا عن قتلهم العجوز المُسنّة إذا واجهتهم بحقيقة ظلمهم، وكذلك نجد منهم مَنْ يقسم أيامه إلى أيام بؤس وأيام نعيم، يُقْتَل في أيام البؤس من لا ذنب له، بل ربما قُتِل بها من كان مسترفدًا من الملك، كما في قصة المثل «البَلايَا عَلَى الحَوَايَا» (الميداني، 1955م، ج1، ص:108)، ويُشْرع في قتل صانع معروفٍ سابق، كما يحكي خبر المثل «إنَّ غَدَا لِنَاظِرِه قَرِيْبٌ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:70)، وقد يحاسب الملك من يغضبه محاسبة عنيفة تؤدي به إلى الخبَل وذهاب العقل، مثلما تذكر حادثة المثل «أتتك بحائن رجلاه» (الميداني، 1955م، ج1، ص:21)، ويُسمَّى طغيانهم عِزًّا (الميداني، 1955م، ج2، ص:42 المثل: «أعز من كليب وائل»)، وهذا الطغيان قد يبلغ درجةً من تَشَهّي قتل الرعية، ففي سَنَةٍ اشتدت على الناس حتى بلغت بهم كل مبلغ من الجهد والشدة، عمد عمرو بن هند إلى كبش، فَسَمَّنه، وعلق عليه شفرةً وزِنادًا،

(6) ينظر: (الميداني، 1955م، ج1، ص:271)، المثل: «دِمَاء المُلُوك أَشْفَى مِنْ الكَلَب»، و(ج1، ص:234)، في قصة المثل «خَطْبٌ يَسِيْر في خَطْبٍ كبير»، حيث لَمْ تُرِقْ الزبَّاء دم جَذِيْمَة الأبرش؛ لأن «دِماء الملوك شِفاء من الكَلَب».

(7) ينظر: (الميداني، 1955م، ج2، ص:380)، حيث فداء الملك ألف بعير.

ثم سَرَّحه في الناس، لينظر هل يجترئ أحد على ذبحه، فيقتله به (الميداني، 1955، 2/ 143)، ويتعالى الملك، فيأنف من أن يُنْسَب الشعر إليه، وربما طرد ابنه إذا ما ابتلى بقول الشعر (الميداني، 1955م، ج2، ص:417، 418).

هذا الجبروت والأحكام العنيفة ضد الرعية، وارتجال القرارات، لم تنته مع العصر الجاهلي، بل إن ثقافتها هي التي هيمنت على السلطة بعد فترة الخلافة الراشدة التي كانت شديدة التحري للتعليمات الإسلامية في مواقفها وقراراتها، فصارت السلطة، بعد ذلك، تقتل بكلمة، وتعفو بأخرى، ولا تقف عند حدود الشرع في الأحكام التي تخص مخالفيها؛ لأن الفكر الجاهلي لم ينقطع، وإنما عاد بكل حمولته الثقافية الاجتماعية ليزاحم الرؤية الإسلامية، مدعوما باحتضان الشعر والأمثال والأخبار له.

- **القبيلة النموذج ونفي الآخر:**

مثلما كان الملك بشرًا مختارًا لا يُشْبه الآخرين، فهناك القبيلة النقية التي دمها الذي يجري في عروقها دم مختلف، وأفرادها نخبويون يأنفون من أن يشبهوا غيرهم حتى في شدة الرمق الأخير من حياتهم، «فطبيعة التركيب البنيوي للمجتمع آنذاك قائمة على التمايز، فثمة قبيلة يعتد بنسبها، وأخرى تشير القبائل إليها بأصابع الهوان» (أبو علي، 2001م، ص:286) وهو تفاوت عميق لا تشغل النفسَ عنه بروقُ القتل وإصلات السيوف، فَشُتَيْر بن خالد العامري حين صاح: «يا آل عامر، صَبرًا وبضبي؟»، لَمْ يألمْ من الموت أَلَمَه من طريقة قتله صبرًا، ومِنْ تساوي دم قبيلته النبيلة -في نظره- بدم الضبي الذي لا يراه مقاربا لقيمة دمه (الميداني، 1955م، ج2، ص:405)، وعامر بن الطُّفيل العامري حين أُصيب بغُدَّة، فمال إلى بيت سَلُوليَّة، لم تلهه نزعات اللحظات الأخيرة عن أن يُطْلق احتجاجه على هذه الميتة المهينة - في نظره-: «أَغُدَّةٌ كَغُدَّةِ البَعِيْرِ، ومَوْتٌ في بيتِ سَلُوْلِيَّة؟!»، والمعنى أنه جُمِع له ضربانِ من الذِّلة (العسكري، 1988م، ج1، ص:87)، وأنفته من هذه الميتة جعلته لا يراعي آداب الذوق مع مَنْ استضافته وأحسنت إليه؛ لأنه ينطلق من ذهنية العصبية في مثلنة الذات المستندة إلى أسطورة اصطفاءٍ ونقاءٍ وتنزهٍ عن الشوائب، تجعل الانتماء إليها مصدرا للإحساس الكامل بالقيمة والخير (حجازي، 2005م، ص:48)، وترى الآخر دونيًّا لا يقاربها قيمة وفعالا.

هذه الطبقية القبلية المتكئة على النسب تصحبها طبقية أعمالٍ ومهن لا تقلّ عنها عنفًا، فالسيّد الثريّ لا يُشْبِه راعي الغنم الفقير-وإن كان رعي الغنم مهنة الأنبياء- فعبدالله بن مسعود يروي أنه حين جلس على صدر أبي جهل، وأراد حزّ رأسه، قال له-وهو يلفظ أنفاسه -: « لَقَدِ ارْتَقَيْتَ يَا رُوَيْعِيَّ الْغَنَمِ مُرْتَقًى صَعْبًا» (الأصبهاني، 1998م، ج5، ص:443)، فهذه

الفوارق الطبقية التي تفصل بين السيّد القرشي وراعي الغنم ليست طارئة ولا عرضة للتقارب، فهي من الصلابة والعنف والثبات بحيث لا تذهل عنها سكرات الموت، وكأنَّهما من جنسين مختلفين، وأيّ تقارب بينهما يعني هدرًا لشرف هذا السيّد، ونيلا من حسبه وقيمته، وقد شعر القوم ببون هذا التمايز ووطأته، وأنَّ «الغَنِيَّ على الفَقِيرِ عَنِيفُ» (الضبي، ص:372).

مثل هذا المجتمع تكون الغربة فيه مضاعفة، ويصبح الآخر فيه منفيًّا أو عرضة للنفي لأدنى الأسباب كما تدل على ذلك حوادث نقض الولاء والحلف، وتظلّ الكلمات تقرع أسماع الغريب، وتُذكّره انفصاله بمثْل «حَنَّ قِدْحٌ لَيْسَ مِنْهَا" (الميداني، 1955م، ج1، ص:191). وإذا كان المغترب امرأة كانت معاناتها أشد، فشَرُّها -كما يقول المثل- يُعْلَن، وخَيْرُها يُدْفَن (الزمخشري، 1987م، ج2، ص:189)، وتبقى متوترة مترقبة، فتكون مرآتها حارسةً لها من الأبصار التي تبحث عن عيوبها؛ لتشهِّر بها (الميداني، 1955م، ج2، ص:353، المثل: «أنقى مِن مرآة الغريبة»)، ويتجاوز عنف الغربة البشر إلى الحيوانات، فـ«عَلَى غَرِيْبَتِها تُحْدَى الإِبِل» (الميداني، 1955م، ج2، ص:28)؛ حيث تضرب الغريبة لتسير، وتسير بسيرها الإبل.

ومثلما كان المجتمع العربي القديم عنيفًا على تفاوت النسب والمهن، فقد كان أشد ما يكون عنفًا على من لم يُؤْتَ حظًّا من الشجاعة، فيُسْخَر منه (الميداني، 1955م، ج2، ص:19)، وتتهكم فيه زوجته (الميداني، 1955م، ج2، ص:58)، ثم إذا لم يجبل مع جبنه على الكرم، فإن المجتمع يسحقه، ويطمس صفاته الأخرى، ويلغي وجوده، فيصبح حضوره كعدمه.

ولم تقف العصبية القبلية الطبقية عند العصر الجاهلي، فقد ظلت -بقوة دعم هذا الموروث المتداول- تطلّ برأسها والإسلام غضٌّ، والنبي -صلى الله عليه وسلم- يُشدِّد في نهيه عنها، فلما جاء العصر الأموي عادت جذعةً بكل حمولتها الجاهلية، وبكل إرثها الأدبي المُهيِّج، واستمرت مصاحبةً للحراك الاجتماعي العربي إلى هذه اللحظة، سواء بَدَتْ بثوبها القبلي الصريح، أو شكّلت صورها، وبدّلت أوعيتها، فالعصبية «نظام مغلق يميل إلى التكرار وإلى إعادة إنتاج ذاته كحالة مثالية» (حجازي، 2005م، ص:47).

- **الجسد الناقص منفيًّا:**

إذا كانت القوة قد حظيت بتقدير اجتماعي كبير في مجتمع العصبية، غفرت معه هفوات القوي حين يزلّ، وتسامحت معه فيما لا تتسامح فيه مع غيره، ففي المقابل، يسهل على مثل هذه المجتمعات التضحية بأفرادها حين يضعفون، وتنتهي صلاحيتهم العصبية، فلا يقدرون على تقديم الخدمات الجديرة بحمايتها، وهذا ما لَمْ يوارِه شُتَيْر بن خالد العامري حين خيّره ضرار

الضبي بين خيارات ثلاثة مقابل نجاته، منها أنْ يدفع لهم ابنه، فقال: «لا ترضى بنو عامر أن يدفعوا إليَّ فارساً مقتبلاً بشيخ أعور هامة اليوم أوغد» (الميداني، 1955م، ج2، ص:405)، فالشيخوخة، في عرف العصبية المبنية على قانون القوة الجسدي، نقصٌ، والعور، وهو خلل جسدي، نقْصٌ، وحين يكون هذا النقص (فقدان القوة) عبئًا على العصبية، وعجزا عن الوفاء بحقوقها، يصبح صاحبه بمثابة عضو غير صالح، ويُنفَى معنويًّا، على الأقل، من الجماعة. وشيخوخة الرجل في مجتمعات العصبية تجعله يواجه مجموعة من الحقائق، أولها تغير مقياس التعامل معه، فإذا بالجماعة تحدد موقعه معتمدة في ذلك على قدرته الجسدية، وتكسبه هوية جنسية جديدة بناء على ما استجد في الجسد من رخاوة وهشاشة (قرامي، 2007م، ص:901).

والتغيرات التي تلحق جسد الرجل بسبب الشيخوخة لا تطول هذا الجسد فحسب، وإنما تتعداه إلى وجاهته التي تنهار مع انهيار قوته الجسمانية (قرامي، 2007م، ص:901)، لاسيما أن مصطلح الرجولة شديد الالتصاق بمعاني القوة[8]، ومتفرعٌ منها (الزبيدي، 2001م، مادة رجل)، وهو ما يتعارض مع أي مظهر من مظاهر الضعف الذي يخون قيم الرجولة، فتطرده إلى (عالم الأنوثة/ اللا فاعل)، ولا تكتفي بإبعاده، أو تثبيت عدم جدواه وحسب[9]، وإنما تقدمه في مهمته الجديدة مثيرًا للسخرية والشفقة معًا[10]، وتتطرف الثقافة في موقفها من الشيخوخة، فيبلغ توحشها وعنفها أنْ ترَى «أَهْوَن هالِكٍ عَجُوْز في هَامٍ سنَة» (الميداني، 1955م، ج2، ص:406)، فمجتمع المثل لا يواري عنفه ضد المُسِنّ، ولا يخجل من أن يُصيّره وَسْماً خالدًا، ومَضْرِبَ مَثَلٍ للشيء يستخف به وبهلاكه (الميداني، 1955م، ج2، ص:406)، ويُدوّر هذا القول، ويشهره، ليدعم الفكرة التي تسير المدونة في هذا الباب على تأكيدها بأكثر من مَثَلٍ، وبصياغة لغوية متقاربة كما في المثل السابق، والمثل: «أَهْوَنُ مَظْلُوم عَجُوْزٌ مَعْقُوْمَة» (الميداني، 1955م، ج2، ص:406)، فأفعل التفضيل الذي يدلّ على المبالغة، ثم اختيار أشد الألفاظ دلالة على الذل وسقوط القيمة (هوان)، ثم ضرب المثل به، ثم ترويجه في كل موقف يظهر فيه «من لا يعتد به لعجزه وضعفه» (الميداني، 1955م، ج2، ص:406)، كلها تدور في فلك تثبيت فكرة هوان الضعيف ونفيه وتعنيفه، في ثقافة العصبية التي لا يشدّ الأنظار فيها إلا «السليم والقوي والقادر. وهكذا نتفطن إلى الصلة بين الموقف من المُسِنِّ

(8) «يُقَالُ: رَجُلٌ بَيِّنُ الرَّجْلَةِ، أَيِ الْقُوَّةِ. وَهُوَ أَرْجَلُ الرجلين، أي أقواهما. وفرس رجيل، أَيْ قَوِيٌّ، وَمِنْهُ الرِّجْلُ، لِقُوَّتِهَا عَلَى الْمَشْيِ» (القرطبي، 1964م، ج3، ص:124، 125).

(9) ينظر المثل: « كصحيفة المُسِنّ تَشحذ ولا تقطع». يضرب لمن يخدج ولا يحسن تصرفه (الميداني، 1955م، ج2، ص:157).

(10) ينظر المثل: «العُلْفُوْفُ مَوْلَعٌ بالصُّوْف». العلفوف: الجافي من الرجال المُسِنّ (الميداني، 1955م، ج2، ص:26).

والموقف من أصحاب ذوي العاهات» (قرامي، 2007م، ص:902) الذين صيّرتهم مُدوَّنة الأمثال مضربًا للتهكم والسخرية وقلة القيمة، فذوو الإعاقة لا تواريهم هذه الثقافة، وتصمت عنهم، بل تستحضرهم استحضارًا لا يغيب عنه موقفها المتأزّم من عجزهم، وعنفها المعلن ضد الضعيف؛ إذ غالبًا ما تبدو صورته فيها مقترنة بالتهكم والهزء ومحاولة الإضحاك منه، وكأنما تحاسبه على قوته المفقودة، وتودّ التنكيل به، «فهذه الجماعات لم تكن ماثلة حاضرة إلا بوصفها موضوعًا منبوذًا داخل خطاب المؤسسات الرسمية المهيمنة» (السنوسي، 2017م، ص:13)، ويبلغ الحضور الساخر العنيف ذروته حينما يهب الضعيفُ لنصرة ضعيف مثله وإعانته[11].

ولا تكاد تختلف صورة ذوي الإعاقة بين قديم الأمثال ومُولّدها إلا في درجة متانة اللغة وجدّية التناول، فحين يركّز المَثَل القديم على انتقاص القيمة من خلال إثبات حالة الضعف واللا فاعلية، يعمد المثل المُوَّلد إلى التهكم المثير للضحك، فيشخص هذا الأعمى بصورة كوميدية، ويفحش في عرض صورته عرضًا عابثًا بها، فيجمع إلى عمَى بصره عمَى بصيرته؛ حيث يقضي حاجته فوق سطح منزله ظانًّا أن الناس لا يرونه (الميداني، 1955م، ج2، ص:55)، وحين يرتضي له المَثَلُ فعلا اجتماعيا يقصره على القدرة الجنسية (الميداني، 1955م، ج2، ص:357).

هذا الخطاب الذي يأتي ملتبسًا بالتفكه لا يخرج عن دائرة الهزل التي طالما احتفت بأبطال من أهل الضعة والدناءة –حسب تصوّر منتح الخطاب– ممن «فقدوا مزايا النبل والمجد فصاروا موضوعا للضحك» (السنوسي، 2017م، ص:112). وإذا كانت بعض الباحثات –من خلال تتبعها الآثار المدونة عن العميان– خرجت بتصورٍ مفاده أن «وضع أنموذج الأعمى ضمن أنموذج الإنسان الناقص موضع نظر، من حيث إن فقدان البصر لا يجرح علوّ المنزلة، ولا يُتوسَّل به في الهجاء، ولا يمنع الفاقد من أن يكون من السادة الأشراف» (السنوسي، 2017م، ص:201)، فإنه قد فاتها أن صورة الأعمى في الأمثال العربية القديمة تجاوزت سيمياء الجسد الناقص إلى نقص القيمة وسلبية الحضور.

وقد ظل المثل يُنَوّع اشتغاله الساخر ما بين انعدام البصر إلى ضعفه[12]، فالنابي من المعاني يُشتق له من حقل ضعف البصر ألفاظٌ يُحمّلها دلالةً غايةً في الفحش، ويُروّجها إلى أن تتكثف الدلالة السلبية للحقل الذي اشتقت منه[13]،

(11) ينظر المثل: «أَعْمَى يقود شُجْعَةً». الشُّجْعَة: الزَّمْنى، أو الضعيف (الميداني، 1955م، ج2، ص:29).

(12) ينظر المثل: «من العجائب أَعْمَشٌ كحّال» (الميداني، 1955م، ج2، ص:329).

(13) ينظر المثل: «عَوْرَاءُ جاءتْ والنَّدِيُّ مُقْفِرُ». العوراء: الكلمة الفاحشة، والندي: المجلس، والمقفر: الخالي، يُضْرَب لمن يؤذي جليسه بكلامه، وتعظمه عليه من غير استحقاق (الميداني، 1955م، ج2، ص:40).

والجامع بين الأمثال التي حضر فيها ذوو الإعاقة مَضْرِبُها السلبي[14]، والتمثل بها في النقائص الاجتماعية، حيث يقترن العيب الجسدي في تصوراتهم بضعف الفعل والقصور الذهني[15]، فهذا النقص قرين نقص الإنجاز، وفقدان الرشد، ونقص العقل أيضا، وحين يصيب مرّةً، فالصدفة، وحدها، هَدَتْه إلى الصواب[16].

وتُطْلق الأمثالُ لسانَ المرأة المُصَمَّتة في هذه الثقافة، فتُخلِّد قولها في تسجيل دونية هذه الإعاقة، وتفتح حرية البدائل غير المحددة إلا في جانب كونها أفضل من هؤلاء المنبوزين[17]. ومثلما هزأت هذه الأمثال بالكفيف وضعيف البصر، نال الأصَمَّ منها نصيبٌ من الهوان[18]، وحين تتدخل الثقافة في محاولة تخفيف تجريح هؤلاء المستهدَفين، فإنما يكون ذلك عملا مؤقتًا، يُعْطَى فيه المُجَرِّح فرصة التأكد من قوته واكتمال خِلْقَته، ثم يباح له بعد يقينه ما حُظِر عليه بالأمس، ويعود إلى ممارسة تعنيفه دون شعور بإثم أو رقابة أخلاقية[19]، وقد حرصتْ هذه المدونة على تأكيد تكثيف حضور ضعف ذوي الإعاقة عبر الحاملات اللغوية[20]، لتذكّر به، فلا يُغْفَل عنه، وكأنما تسعى إلى تثبيت فكرة عدم تقدير مَنْ يعرض له ضعفٌ في جسده أو عقله.

والأمثال العربية القديمة، خاصة التي صنّفها الميداني في باب «المُولَّد»، حرصت على أنْ تُقدِّم المصاب بنقص جسديّ تقديماً يمسرحه هزليًّا، وإذا ما استعنَّا بالرؤية التي تقسم الأجناس الأدبية إلى صنفين كبيرين (تراجيديا وكوميديا)، فيمكن أن نُصنِّف هذه الأمثال ضمن «الكوميديا التي تصوّر الإنسان الوضيع من أجل إثارة الضحك» (السنوسي، 2017م، ص:103).

وإذا كان من أشرت إليهم من ذوي العاهات يملكون- كما نقلَتْ لنا بعض كتب التراث- رأس مال رمزي يخوّلهم تسجيل حضور ذي قيمة، فإن صورتهم في الأمثال التي سقناها جاءت عامة، حاملة للنقائص، ومجردة من أي مزية، على أن النقصان فيها كغيره من القيم من صنيع اللغة؛ لأن الخطاب هو الذي ينشئ القيم انطلاقا من موقع المتلفظ به، المحكوم بنزعتيّ

(14) ينظر المثل: «دَمْعَةٌ مِنْ عَوْرَاءَ غَنِيمَةٌ بارِدَةٌ». أي من عينٍ عَوْرَاء. يضرب للبخيل يصلُ إليك منه القليل (الميداني، 1955م، ج1، ص:270).

(15) ينظر المثل: « بَدَلٌ أعْور». تولى قتيبة بن مسلم الباهلي- وكان شحيحا أعور- خراسان بعد يزيد بن المهلب، فقال الناس هذا بدل أعور (الميداني، 1955م، ج1، ص:90).

(16) ينظر المثل: « رُبَّمَا أصَابَ الأَعْمَى رُشْدَهُ» (الميداني، 1955م، ج1،ص:307).

(17)ينظر المثل: « كُسَيْر وعُوَيْر وكُلُّ غَيْرٍ خَيْر». قائلته امرأة تزوجت أعور ثم فركته/تركته، وتزوجت رجلا أعرج بعده. يضرب في الأمر يكره ويُذمّ من وجهين ولا خير فيه (الميداني، 1955م، ج2، ص:147).

(18)ينظر المثل: « لحاجة ... الأصمّ». يضرب لمن لج في شيء فلا يقلع عنه (الميداني، 1955م، ج2، ص:198).

(19)ينظر المثل: « لا تَسْخَرْ بكَوسَج ما لَمْ تَلْتَحِ» (الميداني، 1955م، ج2،ص:260).

(20)ينظر المثل: « أَوْهَى من الأعرج» (الميداني، 1955م، ج2، ص:382).

الرغبة والسلطة (السنوسي، 2017م، ص:203-204)، وقد سحَبَتْ الأمثالُ لسانَ ذي العاهة، فبدا فيها وجهه السلبي، وأتيح لها أن تمثله كما تشاء، ولم نسمع له صوتا كما نسمعه في بعض شعر مَنْ يفتخر بإعاقته، ويجعلها من سمات العز والترف، أو من علامات المجد والنبوغ والتفوق (السنوسي، 2017م، ص:204).

وإذا كان وقع الأمثال على من يعانون من نقص جسدي قاسيًا، فإن دلالة هذا العنف تتكثف في «مضرب الأمثال» خاصة؛ من جهة أن هذا المضرب يُستَغل استغلالا سلبيًّا عبر دورات التلقي المتكررة، فتتضاعف قسوته، وتُراكم له الثقافة حمولات دلالية سلبية تتجاوز حمولة إنتاجه الأول، وفي هذا محاولة لترسيخ انتهاك قيمة المهمش مع كل مرة يُضرب فيها لحادثة جديدة، إضافة إلى سهولة توظيفه في التمثل به لكل دوني من الناس والأفعال.

ومثلما نال الشيخوخة والإعاقة شيءٌ غير قليل من تطرف الثقافة وعنفها، فقد تعرضت الطفولة لقسوةٍ مماثلة تنظيرًا وتطبيقا، فصنعت بين الطفولة والرجولة حواجز مُسيَّجة، كان العنف خيارها، والغلظة الحاسمة مع الصبي وقمعه هما أساس التربية المُوصَى بها، كما في المثل «لا تُرِ الصَّبِيَّ بَيَاضَ سِنِّكَ، فَيُرِيَكَ سَوَادَ اسْتِهِ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:258)، حيث البدائل التي تضعها في حال عدم تنفيذ الوصية تمسّ جلالة الرجولة، مما يجعل القبول بهذه الوصايا أمرًا مُسلَّما به. وهذا المثل الذي يستمد مضمونه من الثقافة التي تدعم وجهة نظره، ينبئ عن أسلوب التنشئة القديمة التي تمارس عنفًا مُغلَّظًا ضد الطفولة، ولا تكتفي بالشح بالابتسامة في وجه الصغير، بل تحظرها، وتُحذِّر منها، وبالتالي، فهي لا تعدّه لأنْ يحاور ويناقش بقدر ما تنمّي فيه الالتواء والازدواجية والاعتماد على الكبير (زيعور، 1977م، ص: 34)، وإذا كان هذا المثل العنيف من صناعة المولدين، فإن الذاكرة قد احتفظت بمحتواه، فتمدد إلى الثقافة الشعبية الدارجة المعاصرة مع تغيير طفيف جدا على ألفاظه. وتصميت الطفل واستنقاصه ناتجان عن البيداغوجيا السامة التي يُفرض من خلالها عليه الطاعة المطلقة، وكبت مشاعره، ومن ثم تهميش قيمته (ويتمر، 2007م، ص72:)، والثقافة تنفي كل ما لا يسايرها؛ ولهذا فإن احتفاظها بهذا المَثَل يعني موافقته لها، واقتناعها بمنطوقه اقتناعًا كفل له أن يكون مَثَلا مُعَمَّرًا، يُجدّد دماءه في كل مرحلة ثقافية، ويؤكد ثبات واحدة من أهم مشكلات العقل العربي، فحين يُوْءَد «فكر الأبناء، وتُشَلّ حيويته وانطلاقاته، فإن المجتمع ذاته هو الذي يُقْتَل» (حجازي، 2005م، ص:58) فكرًا ووجودًا، ويضحي نسخًا مكررة، غاية ما يصبو إليه «مَنْ أَشْبَهَ أَبَاهُ فَمَا ظَلَمَ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:300).

ولم تكن ممارسة العنف على الطفولة قصرًا على الأمثال الـمُوَجِّهة، فكثير من الجاهليين لا يتردد في تقديم صغاره، قبل أن يحملوا السلاح، ويتمكنوا من الدفاع عن أنفسهم، وقودا للحروب الطاحنة، وغالبًا ما يكونون رهائن ثم ينتهي الأمر بالتضحية بهم لحظة غضب مُرْتَهِنهم، كما حدث في رهن الصّبْية في «حرب داحس والغبراء» بزعم أنهم لن يُقتلوا، وإنْ قتل الخصوم «الصبيان فهو أهونُ من قتل الآباء» (الميداني، 1955م، ج2، ص:114)، ولم يمنع قتلهم الحارث بن عوف المرّي من إرسال ابنه مرةً أخرى مُخيّرًا القوم بين قتله أو القبول بالدية، فالصبي كان ضمن ممتلكات الوالد التي يقدمها؛ كي ينال حُسن الأحدوثة.

- **قهر الـمُسْتَرَقّ (الأسود نموذجا):**

تواطأ الثقافي والاجتماعي في موقفهما العنيف من الأسود الـمُقصى، وحرصا على أن يُقَدّماه لا بوصفه إنسانًا أقلَّ مكانة اجتماعية، وإنما سعيا إلى محاولة إخراجه من الإنسانية، وقد نوّعا طرق تمثيله السلبي، وبرعا في تركيب صوره الانتقاصية، خاصة أنه كان في ظروف الهيمنة عليه يفتقد أدوات تؤهله لتمثيل نفسه، وتقديم ذاته، فنابت الثقافة عنه، وأبرزته كما تتصوره هي لا كما هو في واقعه (كاظم، 2004م، ص:165).

ومن عادة الهيمنة ألا تبسط نفوذها إلا بعد أن تُمهّد لنفسها، وتتوسل بمشروعية تبررها، فـ«حيثما توجد سلطة، توجد مطالبة بالمشروعية. وحيثما توجد مطالبة بالمشروعية، يكون اللجوء إلى بلاغة الخطاب العمومي بهدف الإقناع» (ريكور، 2001م، ص:303)، وقد كانت اللغة سلاح الثقافة العربية التي جعلت نفسها مركزًا للعالم، ومرجعًا للقيمة، وانطلقت في شرعنة تسلطها على الأسود مِنْ جَعْلِ السواد نقيضًا لكل قيم البياض، وضدًّا لكل مقومات الأبيض النبيلة، ودون شك، فإن أفكار الطبقة المسيطرة تظل أفكارًا مسيطرة حينما تضفي على نفسها صفة الأفكار الكونية (ريكور، 2001م، ص:302)، ومن ثَمَّ تُقْبَل دون أن تناقش، لهذا لم يجد العربي الأبيض صعوبة في أن يقرن بنسبه وقيمه كل فعل ذي قيمة، ويربط بنقيضه الأسود قبح اللون والمحتد والفعال[21]، ففي «المعجم القبلي العصبي ثمة أصلان: أصل كريم، وأصل لئيم، وكلاهما ينتج ما يضارعه من سلوك» (أبو علي، 2001م، ص:262)، فـ«الحرُّ» صارت سمة للأبيض، وللنبل والتفوق اللذين يقرنهما فيه، وأصبحت هذه الصفة تقوم مقام الموصوف، ويستغنى بها عنه، لدلالة تمكنه من معناها، واتصافه بها اتصافا بنيويًّا، بحيث يكون نفيها عنه نفيًا لوجوده كله، وهو بعد هذا، جديرٌ بهذه الصفة، فالحرُّ لـمَّاحٌ تكفيه الإشارة (الميداني،

(21) ينظر المثل: « الحُرُّ يُعْطِي، والعَبْدُ يأْلَمُ قَلْبُهُ». يعني أن اللئيم يكره ما يجود به الكريم (الميداني، 1955م، ج1، ص:211).

1955م، ج2، ص:19)، لا يشبه بلادة العبد الأسود-حسب تصوراتهم- وهو قادر على دفع ثمن هذه القيمة مهما كان باهظا، حيث لا يهتز ولا تضعف قواه، فـ«الحرّ حرّ وإن مسّه الضر» (الميداني، 1955م، ج1، ص:208)، ولا يمكن أن يشترك مع هذا الوضيع بأي مشترك إنساني، فـ«ما جُعِل العبدُ كربّه» (الميداني، 1955م، ج2، ص:272)، فهذه الفروق المصنوعة يجعلها بناء الفعل للمجهول فروقا طبيعية، وكأنما هي قَدَرٌ محتوم، وتكوينٌ لا يد للبشر فيه. وكأن الأبيض والأسود كائنان متباينان، لا يجمعهما جنس واحد. ومدونة الأمثال لا تفتر من تأكيد هذا التباين، فـ«لَيْسَ عَبْدٌ بأخٍ لَكَ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:209) [22]، وليس الهدف من هذه الأمثال الإخبار بأمرٍ يجهله المُخاطَب، فنظرتهم إلى السود ذات رواج وشيوع ينتفي معهما جهل تصورهم لهم، وإنما تَرِدُ هذه الأمثال على سبيل التذكير والتحذير من الاطمئنان إلى هذا الكائن البغيض الذي لا تؤمن بوائقه، ولا يؤتمن على سرّ كما تشير قصة المثل[23].

وحين يتنازل السيد الأبيض عن شيء من مقومات هذه الحرية تقذفه الثقافة إلى منفى السواد والعبودية[24] الذي تطرد إليه كل رجولةٍ فاسدة مأبونة، فالسواد شعار القبح، والسود أقرب ما يكونون في تصور هذه الثقافة إلى البهائم، فهم مثال للغباء والبلادة والتوحش والهمجية، لا يلمحون بالإشارة، ولا يستوعبون ولا يستقيمون إلا بقرع العصا[25] التي لا تكاد تكفّ عن طحن أجساد ذكورهم وإناثهم، حتى غدا تعنيفهم مجازًا لغويًّا، تُضْرَب به الأمثال حين يُراد تقريب صورة حادثة غاية في التعنيف[26]، أو غاية في هوان من يُرتكَب العنف بحقه[27]. ثم نجد من يتصدى له تأليفا، فيرسخ مبدأ العنف ضد المُسترَقّ، ويُعلِّمه تعليماً في رسالته التي ألفها في شراء العبيد، يقول ابن بطلان: «متى نهنهت العبد ساعة بغير شُغلٍ لم يدعُهُ خاطره إلى خير، لا يصلحون إلا على العصا والمخافة، وليس فيهم فضيلة غير تحمل العناء، والواحد منهم إذا رأيته كسلانا فذاك لعلة فيه، ليس عن عجز قوة، فدونك والعصا» (ابن بطلان، 1991م،

(22) ومثله « لا إخالك بالعبد إذا قلتَ يا أخاه». يضرب لمن يصطنع المعروف لمن ليس له بأهل (الميداني، 1955م، ج2، ص:240-241).

(23) ورد المثل «لَيْسَ عَبْدٌ بأخٍ لَكَ» في موضع آخر مع قصته عند الحديث عن المثل «إنَّ أخاكَ مَنْ آساك» (الميداني، 1955م، ج1، ص:72).

(24) ينظر المثل «هو العبد زلمة». أي قدُّه قدّ العبد، خلقته كخلقة العبيد، ومن نظر إليه رأى أثر العبيد عليه. يضرب للئيم (الميداني، 1955م، ج2، ص:383).

(25) ينظر المثل: « العبد يُقرع بالعصا» (الميداني، 1955م، ج2، ص:19).

(26) ينظر المثل: «ضَرَبَهُ ضَرْبَةَ ابْنَة اقْعُدي وَقُومِي». أي ضربةَ مَنْ يُقال لها اقعدي وقومي، يعني ضربة أَمَةٍ، لقيامها وقعودها في خدمة مَوَاليها) الميداني، 1955م، ج1، ص:422)

(27) ينظر المثل: «مَنْ أَضرِبُ بعد الأَمَةِ المُعارة». يُضْرَب لمن يهُونُ عليك (الميداني، 1955م، ج2، ص:264)

ج1، ص:408، 409)، ولا يُدرّب ابن بطلان في رسالته التعليمية على استعمال العصا وحسب، بل يسوّغ هذا العنف بتقبل المُعنَّف له، فالزنجي – كما يقول-:»إذا شبع، فصُبَّ العذاب عليه صبًّا، فإنه لا يتألّم»(ابن بطلان، 1991م، ج1، ص:405، 406). فالأمثال صنعت النموذج الأول للعنف ضد المسترق الأسود الذي آمن به المثقف العربي مؤلفا كما سبق، وشاعرًا كما المتنبي الذي احتذى هذا النموذج المتطرف، وروجه عبر فنٍّ يواري عوار تطرفه، ومرّره بمهارةٍ تضلل الفحص والمساءلة، وقد أفاض المتنبي في هذا الجانب وأسهب، فأساء وكان كثير من أفكاره تنويعًا على هذه الأمثال، وداليته الشهيرة في «كافور» اشتملت على أبشع صور الإساءة إلى الجنس الأسود، ومع هذا فقد حظيت باحتفاء كبير، إضافة إلى أنها تُدَرَّس في كثيرٍ من الجامعات العربية تدريسًا ينشغل بجمالياتها الفنية، ويقلّ أن يولي أنساقها السلبية الاهتمام الذي تستحقه.

والأمثال لا ترتكب العنف بحق الأسود المستَرقّ دون أن تُسوّغ لنفسها مبررات تخفف فيها من شعورها بإثم تحاملها عليه، فطبيعة تكوينه – في نظرها- توجب هذا المسلك معه؛ فهذا الرقيق المتصف بلؤم الطباع، وخسة الخلق، لا يُقَوّم اعوجاجه إلا العنف الذي يحدّ من شغبه؛ لأنه، في حالَيْهِ، متعدٍّ مؤذٍ، فالأسود «إن جاع سرق وإن شبع زنى» (الميداني، 1955م، ج2، ص:173)؛ وكي تتأكد قيمة هذا المثل، ويثبت محتواه، وتُحسم مسألة خسة هذا الجنس المغاير، اشتغلت الثقافة على نسبة هذا القول السائر إلى النبي –صلى الله عليه وسلم- تارةً (الجرجاني، 1997م، ج6، ص:467)، وتارةً أخرى إلى شخصيات اعتبارية، وتلفيق نسبة هذا النص «يعبر عن رغبة هذه الثقافة في استثمار كل ما هو متاح من أجل تعزيز مواقفها واعتقاداتها، سواء كان هذا المتاح سندًا دينيًّا أم علميًّا» (كاظم، 2004م، ص:174)، ومثلما تنسب تأكيد لؤم أصل هذا المستعبَد إلى نصٍّ ذي قداسة، تُجْري القول على لسان فرد من أفراد هذا الجنس، يعترف بوضاعة جنسه، ويستعير الرؤية نفسها، فالجارية تتكلم بلسان الثقافة المتجنية، وتُطْلِق حِكْمتها المَثَلية الهادفة إلى تحجيم قدر العبد، وكشف نوازع نفسيته التي لا يجدي معها إلا الردع: «لا تُطْعِم العبدَ الكُرَاع فَيَطْمَعَ في الذِّراع» (الميداني، 1955م، ج2، ص:138). ومثلما أنطقت الثقافةُ الجاريةَ بالحكم على جنسها باللؤم، عبّر المُسترَقّ عن دونية جنسه، وهامشية قدراتهم، وضعف إبداعهم، وعجزهم عن فعل منجز ذي قيمة، حيث «لا يُحسِن العَبْدُ الكرَّ إلا الحَلْبَ والصَّر» (الميداني، 1955م، ج2، ص:244)، وهو رأي يعضد قول العرب: «نبْل العبد أكثرُها المرامي»(الميداني، 1955م، ج2، ص:338)[28]، فـ»العبد يحوم حول الخساسة، لا همة له» (الميداني،

(28) المرماة: سهام الهدف. يعني أن الحر يشتري الجيد من السهام (المِعْبَلة والمِشْقَص) بأثمان مرتفعة؛ لأنه بها يصيد ويحارب. أما العبد فإنما يكون راعيا، فتقنعه المرامي؛ لأنها أرخص.

1955م، ج2، ص:338).

فعرْضُ الأمثالِ المسترقَّ على هذه الحال من الوضاعة والتلون وإفشاء الأسرار، وخسة المنشأ، واللؤم، يؤدي إلى رفع الإثم عن ممتهنيه، ويدفع إلى «تسويغ استمرارية نظام الرق والعبودية، وتسويغ المعاملة القاسية لهؤلاء السود بوصفهم سلعة تباع وتشترى، أو شيئا يُمتلك ويحق لمالكه أن يفعل به ما يشاء من ضرب وإرهاق وتفريق بينه وبين أحبابه وأزواجه» (كاظم، 2004م، ص:136)، وهوان قيمته لا تقف عند فعلٍ لحظي، بل تأخذ هيئة منشورٍ حكمةٍ يلزم اتباعه، ينصّ على أن «احْمِلِ العَبْدَ عَلَى فَرَسٍ، فإنْ هَلَكَ هَلَكَ وإنْ عَاشَ فَلَك» (الميداني، 1955م، ج1، ص:200). وهذا المثل الممتزج بتجربة الحكيم «يُضرَب لكل ما هَانَ عليك أن تخاطر به» (الميداني، 1955م، ج1، ص:200)، وهو هوانٌ يمعن بسلب هذا المُستعبَد، ويسْتَكْثر عليه شعور الانتماء، فتُضْرَب له الأمثال استغرابا وتعجبا من كونه يحس ويشعر[29].

وقد عبرت الأمثال، في مكاشفة صريحة، عن جدارة المسترَق الأسود بالعبودية، وتطبيعه عليها، إذ «حَبِيبٌ إِلَى عَبْدٍ مَنْ كَدَّه» (الميداني، 1955م، ج1، ص:196) الأمر الذي «يعني أن مَنْ أهانه وأتعبه فهو أَحَبُّ إليه من غيره، لأن سجاياه مَجْبُولة على احتمال الذل» (الميداني، 1955م، ج1، ص:196). وهذا تصور راسخ لم يختلف فيه الأعرابي الجاهلي في صحرائه عن مثقف عربي متمدن نظّر لعلم الاجتماع، وغدا مرجعية عربية وغربية ذات أثر وتأثير، فرؤية ابن خلدون لا تباين رؤية المثل، بل ربما كانت أشد قسوة، وأعنف تعليلا، حيث زعم أنه «إنما تذعن للرق في الغالب أمم السودان لنقص الإنسانية فيهم وقربهم من عَرْض الحيوانات العجم» (ابن خلدون، 2014م، ج2، ص:507) فتواطؤ المعرفة والفهم الخلدوني الذي أخذ صبغة علمية مع الهيمنة أشد وقعا من المثل؛ فهناك كما يقول تزفيتان تودوروف «تسلسل رهيب، حيث يقود الفهم إلى الاستيلاء، والاستيلاء إلى التدمير» (تودروف، 1992م، ص:137).

والموقف العنيف الحاد من السود يشترك فيه منتج المثل الأصل ومستقبله الذي حين يعجز عن زيادةٍ في نصّ المثل الذي تأبى الثقافة تغيير نصه، يستغل مضرب المثل؛ ويروي منه غليله ضد السود، فمثلا، الميداني في تناوله لـ«العَبْدُ يُقْرَع بالعَصَا، والحُرُّ تَكْفِيْه الإِشَارَة» (الميداني، 1955م، ج2، ص:19) لَمْ يتردد في إصدار أوصاف «الخسة» وإلصاقها بهولاء المسترَقين[30]، والاستعانة، في موضع آخر، بتركيب «عبد السوء» في سياق غير

(29) ينظر: المثل «حُبَّ إِلَى عَبْدٍ مَحْكِدُهُ». يضرب لمن يحرص على ما يَشِينه. وقيل: معناه أن الشاذَّ يحب أصله وقومه حتى عبد السوء يحب أصله (الميداني، 1955م، ج1، ص:200)

(30) قال عن المثل السابق «يضرب في خسة العبيد».

متصل بفعل مذموم[31]، فسياق كلمة «عبد» يستدعي في هذه الثقافة حشدا لا حصر له من أوصاف بذيئة مِثْل (خسة، لؤم، وضاعة، نذالة، جنس...)، ومضارب الأمثال التي أحصيناها عن السود المسترقّين لا يكاد يسلم منها واحد من أن يكون مضربا لدناءة فعل أو سلوك أو قول، وحضور الأسود/ العبد فيها مرتبط بالخسة والوضاعة والهوان.

ولا يجد المثقف العربي القديم أدنى شعور بالذنب تجاه كيل هذه الأوصاف؛ لأن ترسانة العلوم والمعارف والآداب القديمة سوّغت له، بتنميط هذه الصورة، أن يستبيح من هذا الكائن كل حِمَى، بل الأدق أن نقول: إنها لم تجعل أي حمى لهذا الأسود كي يستباح، فعرض الذكر المُسْتَعْبد في الذم مباح إباحة عرض الأَمَة التي لم يُكْتَف باستغلال جهدها، وتكليفها ما لا تطيق، وإنما صُيّرت جسدًا متاحًا يؤجر، فيفحش به بمقابلٍ بخس، وبدون مقابل.

▪ ثالثا: العنف دستورًا للحياة: العنف في غير مظانه:

أ- بطولة الكرم بوصفها عنفًا ضد الذات:

أخطر أنواع العنف ما لا ينتبه إليه، ولا يجري تصنيفه عنفًا، ويبلغ ذروة اشتغاله حين يصنف ضمن منظومة القيم الرفيعة، وعنف العربي ضدّ نفسه لم يكن، في كثير من أحواله، أقل وطأة من عنفه ضد الآخر أو عنف الآخر ضده، فقد كان هاجس «حسن الأحدوثة» قلقًا يقض مضجع العربي، ويتحكم في أقواله وسلوكياته، ويكاد يكرس حياته في سبيله؛ لأن «أكثر ما يعني الجاهلي هو مقول الآخرين فيه» (أبو علي، 2001م، ص:263)، فقد كان خوفه من رأي الآخرين فيه خوفًا مرضيا، وكثيرا ما تتجاوز تضحياته في سبيل ذلك حدود المقبول إلى إفراط في العنف ضد الذات.

انشغال العربي المفرط بحسن الأحدوثة كان فرصة سانحة للشعراء الانتهازيين، فتوسعوا من خلاله مدحا وهجاء، واستغلوا مواهبهم في دعم هذه الفكرة، وإدارة شعر الرغبة والرهبة حولها، إلى أن تحول قلق الجاهليين من الهجاء إلى خوف «يستدعي في الأذهان تصور ارتعاد الفرائص، وصفرة الوجوه، بل والذهول...[بل إنَّ] أقواما بكوا من شدة من الهجاء، وقبائل شقوا ومزقوا كل ممزق، وأصبحوا أحدوثة استهزاء بين الناس» (أبو علي، 2001م، ص:263) بسببه. وقد تنبّه الجاحظ إلى هذا فقال: «ولأمرٍ ما بكت العرب

(31) ينظر المثل: «حُبَّ إِلَى عَبْدٍ مَحْكِدُهُ». يضرب لمن يحرص على ما يَشِينه. وقيل: معناه أن الشاذَّ يحب أصله وقومه حتى عبد السوء يحب أصله (الميداني، 1955م، ج1، ص:200).

بالدموع الغزار من وقع الهجاء، وهذا من أول كرمها» (الجاحظ، 1996م، ج1، ص:364)، وقد جهد العربي في سبيل اتقاء عرضه، وفي الرغبة في نيل الثناء، فجارَ على نفسه، وفي أحايين كثيرة يتعدى جوره إلى صبيته، فيُسمعنا صرخة زوجته «أَلا أَهْلَكْتَ مَنْ أَنْتَ عَائلُه» (الشنتمري، 1992م، ج2، ص:919)، ويفتخر بتقديم طعام ضيوفه على طعامهم، بل قد يبلغ الأمر أن يتوحش خياله، فينسج قصةً يهمّ فيها بذبح فتاه لضيفه، ثم تجد هذه القصة الشعرية استقبالا كبيرا وتقديسا للفكرة يصل حد الغضب من تناول هذه الرؤية المتوحشة بالنقد، والباحث في نقد الثقافة ليس معنيًّا بصحة نسبة هذه القصائد إلى أصحابها قدر اهتمامه برواج الفكرة، وتقبل الثقافة لها، وتصنيفها ضمن الأدب العالي فكرا وفنًّا[32].

ولا عجب، في ظل هذه الظروف، أن يصبح «حجر الرحى في منظومة القيم هو هيمنة الظاهر على الباطن في معيارية الحكم على السلوك الفردي أو الاجتماعي» (أبو علي، 2001م، ص:412)، فيغدو ثمن الكرم اللغويُّ (الثناءُ) هدفَ الكريم الذي يعلنه شعرا ونثرا، ويضحي من أجله تضحيةً تستهلك ماله وعتاده، وتتجاوز إلى تجويع أبنائه وإيلام ذويه الذين يعولهم، وسنتأمل بعض صور هذا الكرم العنيف في عدد من الأمثال:

•»بَرِّزْ نارَك وإنْ هَزَلْتَ فارَك» (الميداني، 1955م، ج1، ص:101. الفار: عضل اليدين): يدعو هذا المثل إلى إيثار الآخرين، وإن «نَهَكْتَ جِسْمَك»، فليس الكرم هنا فائضا عن الحاجة، ولا هو أيضا مما لا تترتب عليه آثار مؤذية للذات، وإنما هو كرمٌ يقوم على إنهاك بنية الجسد، وهذا الإنهاك اختياري نتج عن تبريز النار لتُرَى؛ فينال صاحبها الثناء (الطائي، 1990م، ص:31).

•أَجْوَدُ مِنْ حَاتَمٍ (الميداني، 1955م، ج1، ص: 182):

تتحدث الأخبار الواردة عن جود حاتم عن ضروبٍ من العنف التي مارستها هذه الشخصية ضد نفسها؛ كي تنال هذه المنزلة، فتتسيّد مجتمع الكرم، وتُتَوَّج بوسام الأنبل والأكرم، وكان حاتم يعي رصيد ما يُقَدِّمه (الطائي، 1990م، ص:33).

وضريبة بطولة الجود تقتضي أن يخاطر النبيل، أحيانًا، بحياته مثلما يستهلك ماله، فكل من عرفه يستنجد بجودَيْهِ (بذله الحياة والمال)، فيرهن نفسه مثلما يرهن ماله (الميداني، 1955م، ج1، ص:183،182). وقد تمر بالكريم ظروف قاسية، وتشتد حاجته، فلا ينام أولاده من شدة السغب إلا بالتعليل (الميداني، 1955م، ج1، ص:183) ويُخدَعون بإشعال النار إيهامًا بأن هناك طعامًا، ثم يأتيه طالب الحاجة، فما يجد بَدًّا من أن يذبح لهم فرسه أداة سيره، وآلة مقاومته للأعداء (الميداني، 1955م، ج1، ص:183).

(32) كما في الميمية المنسوبة إلى الحطيئة.

وإذا كان حاتم قد كاد يدفع حياته لقاء جوده، فإن بطل كرم آخر قد قدَّم حياته فعلا ثمنًا لإيثاره، فكعب بن مامة الذي ضرب المثل بجوده[33] مات ظمأ ليحيا رفيق سفره[34].

وقد تنبّه زهير بن أبي سُلمَى- وهو يمدح أحد من ضرب بهم المثل في الجود[35]- إلى مقدار العنف الذي يقع على النبيل لقاء قيامه بما هو فوق طاقته، فعبر عن ذلك تعبيرًا لطيفًا (الميداني، 1955م، ج1، ص:188):

هُوَ الجوادُ الذي يُعْطِيكَ نائلَه
عَفْوًا، ويُظْلَم أحْيانًا، فَيَظَّلِم

سمّى الطلب في غير موضعه ظلما، والقيام بحمولته قبولا نبيلا للظلم. وقد بلغت «عرفية الكرم في المجتمع الجاهلي قوة القانون وإلزامه في المجتمعات المعاصرة» (أبو علي، 2001م، ص:474)، حيث يلزم المرأة حين يستضاف بيتها كما يلزم الرجل، فإذا عوتبت على «شيء تعذر وجوده»، وقيل لها: بخلْتِ، فلن تتردد في نفي هذه التهمة الشنيعة عنها بقولها: «بيْتِي يَبْخَلُ لا أَنَا» (الميداني، 1955م، ج1، ص:92).

• **«أَضَلُّ مِنْ سِنَانٍ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:425):**

وإذا عوتب نبيلٌ، ولامه قومه على عنفه ضد نفسه في إسراف عطائه، فالأغلب أن يرفض موقفهم، وقد يتخذ موقفًا أشد من الرفض، كما فعل «سنان المرّي» الذي تبرّم بدسّهم أنوفهم فيما رآه شأنا خاصًّا به وحده، وخاطبهم قائلا: «لا أراني يُؤْخَذُ على يدي» (الميداني، 1955م، ج1، ص:425)؛ فعدَّ منعهم له شكًّا في قدرات عقله، ولثقته بسلامة موقفه جاء عنف غضبه بحجم عنف كرمه، فركب ناقة له يقال لها «الجهول»، ورمى نفسه في «مجاهل» الفلاة، فلم يُرَ بعد ذلك، فضربوا المثل في استبعاد عودته: «لا أفعل ذلك حتى يرجع ضَلَّة غَطَفَانَ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:426). وما أراد مجتمع قبيلة سنان سلبه منه أعادته له قصة المثل التي أكّدت أن العرب سمته «ضَالَّة غَطَفَان» (الميداني، 1955م، ج1، ص:425)، وهذه التسمية التي صدرت من عموم «العرب» تحمل غير قليل من التقريع الذي ينال من المجتمع الخاص الذي فرَّط بهذا الضالّة/ الفقيد، ثم تجاوز نبل سنان اعتراف العرب إلى أسطرةٍ أخبرتنا عن احتفاء عالم الجن به؛ حيث استفحلته -كما تقول الرواية- طلبًا لكرم نجله (الميداني، 1955م، ج1، ص:426)، والجن -بما لهم من خوارق صوّرتها المرويات الأسطورية، ومدارك تفوق

(33) ينظر المثل: «أَجْوَدُ مِنْ كَعْبِ بْنِ مَامَة» (الميداني، 1955م، ج1، ص:183).

(34) ينظر المثل: «اسْقِ أَخَاكَ النَّمَرِيَّ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:333).

(35) ينظر المثل: «أَجْوَدُ مِنْ هَرِمٍ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:188).

مـدارك البـشر- تنبـأت بـما فـات قـوم سـنان مـن قدراتـه الخاصـة، فسـفّهت أحلامهـم حـين سـفّهوه و»أرادوا الأخـذ عـلى يـده»، وبحثـت عنـه رغبـة في سـلالته المتفـردة، وصـدّق الواقـعُ الجـنَّ، حيـث بـرز ابنـه «هَـرِمٌ» الـذي ضرب بـه المثـل في النبـل[36]، والـذي لفـرط نبلـه «يُظْلَـم أحيانًـا، فَيَظَّلِـم».

هـذه القصـة تختـزل مجمـل تصـورات الثقافـة العربيـة لبطولـة الكـرم وعنفهـا ضـد الـذات، فكلـما بالـغ النبيـل في عنفـه ضـد ذاتـه، وأفـرط في تحميلهـا مـا لا تحتملـه كان أرسـخ قدمًـا في الحضـور، وفي تسـجيل اسـمه الناصـع في سـجل الخالديـن، فـ»بشـقّ النَّـفْسِ صـارَ الكريـمُ كريـمًا» كـما يقـول أبـو تمّـام (التبريـزي، د.ت، ج3، ص:227).

ومـما يسـتلزم الإشـارة هنـا أننـي لا أسـمي الإيثـار الممكـن -ولـو كان مـع خصاصـة- عنفًـا، وإنـما أتحـدث عـما يتجـاوز ذلـك مـن إفـراط في مفاهيـم الكـرم والإيثـار إفراطـاً تُنْتَهـك معـه الـذات، وتُعَنَّـف بتحميلهـا مـا لا تطيـق، كـما وضحـت في النـماذج السـابقة.

وإذا كان عـبء بطولـة المعركـة يقـع عنفـه في المقـام الأول عـلى الخصـم، وقـد يتشـاطر الخصـمان حمولـة العنـف، فـإن عنـف بطولـة الكـرم يقـع بكامـل تبعاتـه عـلى الكريـم وعـلى أسرتـه، ولا يتجاوزهمـا.

ب- النصيحة وعنف مصادرة الآخر:

مجتمعـات العصبيـة تقـوم عـلى الإلغـاء والمحـو، والـكلام فيهـا ليـس حـوارا، بـل هـو إمـلاء فوقـي، يفـرض السـمع والطاعـة فقـط، ولا يتقبـل ردًّا أو نقاشًـا، وينبنـي الذهـن فيهـا عـلى أسـاس الجـواب الواحـد الصحيـح الـذي يسـبغ عليـه طابـع اليقـين (حجـازي، 2005م، ص:48)، ولا يقتـصر ذلـك عـلى مواقـف الشـدة والغضـب، بـل يتسـلل العنـف فيهـا إلى غـير مظانـه، ويـسرب إلى غـير المتوقـع، وهذا ملحـظٌ يلمسـه متأمـل مدونـة الأمثـال في إصـدار الحِكَـم والنصائـح عـلى هيئـة أوامـر عـبر صيغتـي (اِفْعَـلْ- لا تَفْعَـلْ)، وكأنـما منطوقهـم هـو القـول الفصـل، والحقيقـة الواحـدة، والصـواب الـذي لا يتسـلل إليـه الخطـأ، ومـا عـلى الآخـر أن يعمـل عقلـه، ويتأمـل ويختـار، فليـس لـه خيـار إلا الإذعـان والقبـول، كـما يُذْعَـن لحكـم السـيف، ولسـطوة القـوي. وقـد كشـف دريـد عـن التشـابك بـين هـذه المعـاني، حـين مـزج بـين الأمـر والإرشـاد، فسـمّى بلاغَـه لهـم مـرَّةً أمـرًا، وأخـرى نصحًـا (القـرشي، د.ت، ص:468):

أَمَرْتُهُـمُ أَمْـرِي بِـمنعرج اللّـوى
فلَـمْ يَسْـتَبِيْنُوا النُّصْـحَ إلا ضُحَـى الغَـدَ

وهـذا التشـابك ظاهـرٌ في خطاباتهـم، ففـي الاسـتعانة عـلى العمـل بأهـل المعرفـة والاختصـاص، يقولـون: «أعْـطِ القـوسَ باريهـا» (الميـداني، 1955م، ج2، ص:19)، فيجمعـون إلى التمثيـل بـأدوات الحـرب لمجـالٍ مبايـنٍ لهـا هـو مجـال المعرفـة تصديـرَ

(36) ينظر المثل: «أَجْوَدُ مِنْ هَرِمٍ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:188)

النصيحة بفعل الأمر «أعْطِ»، حيث لا يملك المنصوح/ المأمور خيارا سوى ما ألزموه به. وحين يُخيرون في نصائحهم المتعالية المصدرة بفعل الأمر «أعْطِ أخاكَ تمرة، فإن أبَى فجَمْرة» (الميداني، 1955م، ج2، ص:22. يضرب للذي يختار الهوان على الكرامة)، تظل الخيارات المنصوح بها محدودة، يغيب معها الخيار الثالث (الحوار)، فإما أن يقبل الآخر ما يفرض عليه أو تهان كرامته. والنصح الآمر-الناهي يرجع إلى تصورات ضيقة يلزم أفراده باتباعها، حيث لا مسافة تفصل الإلزام عن النصح، ومرجعيته في أفكاره تعميم ذنب الجاني ليشمل كل ذي رحم له[37]. وكثيرا ما ترتكب النصيحةُ المثَليةُ (الحكمةُ) بلغتها الفوقية إثمَ تأسيس نماذج التطرف، ففي «لا تُرِ الصَّبِيَّ بَيَاضَ سِنِّكَ، فَيُرِيَكَ سَوَادَ اسْتِهِ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:258) قمعٌ للطفولة، وسخرية بها، وتربية على استنقاصها، مما يترتب عليه تنشئة قاتلة، تئد قدرات الصغير، وتسلبه ثقته بنفسه.

ويبالغ النصح الآمر في حدّيته ومواقفه التي لا تعترف بالوسطية فـ«إذا ضَرَبْتَ فأَوْجِعْ وَإِذَا زَجَرْتَ فَأَسْمِعْ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:29. يضرب في المبالغة وترك التواني والعجز)، وفي تأجيج العداوة، وإلهاب حمية الغضب يشتغل أسلوب الأمر المتلبس بالنصح والتجربة على التربية على ترسيخ فكرة الثأر، وإيقاد جذوتها، فلا تهدأ «تَمَسَّكْ بِحَرْدِكَ حَتَّى تُدْرِكَ حَقَّكَ" (الميداني، 1955م، ج1، ص:144. أي دُم على غيظك حتى تَثْئِر)، و«رُدَّ الْحَجَرَ مِنْ حَيْثُ جاءَكَ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:306)؛ كي لا تمنح المتلقي فرصة التفكير في خيار آخر، وأخطر هذه النصائح الآمرة تلك التي تُجذّر الشك بحسن نوايا المغاير، وتؤبد فكرة الآخر الشرّير «اتَّقِ شَرَّ مَنْ أحْسَنْتَ إِلَيْهِ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:145) وتعتمد مبدأ «سَمِّنْ كَلْبَكَ يأكُلْكَ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:333)، و«جَوِّعْ كَلْبَكَ يَتْبَعْكَ» (الميداني، 1955م، ج1، ص:165)، فما تحمله هذه النصائح من مغالطات وتطرف وتربية على السلوك العنيف لا يُرى؛ لأنها، عبر أسلوب الأمر والنهي، تسلب المستقبل قدرته على الفحص والمساءلة، وتجعله منه متقبلا مُدَّجنًا مطيعا، ومصدّقًا أمينًا لكل ما جاءت به، «وبذلك فإنه يصبح، بل يظل أسير الفوقية التي تملي وتطلب الطاعة، وهو لا يتساءل بل يتلقى الجواب الواحد ذا الطابع اليقيني، وبذلك يهدر الفكر ويهدر معه الاستقلال» (حجازي، 2005م، ص:57). وبنية «غياب التساؤل» في الفكر شديدة الصلة ببنية غياب التساؤل في الحرب «لا يَسْأَلُوْنَ أَخَاهُمْ» (الشنتمري، 1992م، ج1، ص:358)، «لَمْ يسْألوا مَنْ دَعَاهُمُ» (ابن عبد ربه، 1983م، ج1،

(37) ينظر المثل: «لا تقتن من كلْبٍ سوءٍ جَرْوًا» (الميداني، 1955م، ج2، ص:226).

ص:98) التي غدت مادةً للفخر، ومن رحمها انبثقت؛ لأن معجم الحرب والعنف مهيمن على الفكر العربي القديم رؤية وأبنية.

ت- العنف حاضنًا لمعاني الحياة الرفيعة:

من اللافت في الأمثال محل الدراسة أنّ جوانب العنف فيها لا تقتصر على الحالات الحربية أو مجالات الهيمنة والإقصاء فقط، بل تتسرب إلى حقول أخرى، كالصداقة والأخوة، والمعرفة، والعقل، والحكمة، والحب، فالتعبير عنها يكون من خلال المعجم الحربي (السهم/ الكنانة/ الرمي/ القتل/ البازي(رمز الفتك)...)، فمن أمثالهم في الأخ والمعين والصديق: «قرينك سهمك يُخطئ ويصيب» (الميداني، 1955م، ج2، ص:124)، و»هو أوثق سهم في كنانتي» (الميداني، 1955م، ج2، ص:399 يضرب لمن يُعتمد عليه فيما ينوب)، و»هل ينهض البازي بغير جناح؟» (الميداني، 1955م، ج2، ص:404 يضرب في الحث على التعاون والوفاق).

ومن أمثالهم في التعبير عن الحكمة والعقل والتدبير: «أَعْطِ القَوْسَ باريها» (الميداني، 1955م، ج2، ص:19 يقصد به الاستعانة بأهل الحذق والمعرفة)، و»عَضَّ مِن نابِه على جِذْم» (الجذم: الأصل الميداني، 1955م، ج2، ص:27 يضرب للمنجَّذ المُحَنَّك) ، و»العاقلُ مَنْ يَرَى مَقرَّ سَهْمِه مِنْ رَمْيَتِهِ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:37 أي ينظر في العواقب)، و»قَبْلُ الرِّمَاءِ تُمْلأُ الكَنَائِنُ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:101 أي تؤخذ أُهْبَة الأمر قبل وقوعه)، و»قَبْلُ الرَّمْي يُرَاشُ السَّهْمُ» (الميداني، 1955م، ج2، ص:101) الذي يعني الاستعداد للأمر قبل البدء فيه، و»قَتَلَ أرضًا عالِمُها» (الميداني، 1955م، ج2، ص:108: يضرب في مدح العلم)[38].

جاءت هذه الحقول ملتبسة بتصورات العنف، على الرغم من كونها تبدو، في جوهرها، متعارضة مع الممارسات العنفيّة، ويمكن تفسير هذا الانسجام بينها هنا بأمرين على الأقل، هما:

- تجذّر مفاهيم الحرب والقتال في حياتهم وأنماط تفكيرهم، ولغتهم تبعا لذلك.
- أنسنة العنف، حيث أصبح لا يشكل وضعا مُنَفِّرا وبغيضًا بالنسبة إليهم، بل يُعَدُّ نموذجًا راقيًا يُتاق إليه، ويستمدون من حقله أعلى نماذجهم، ويقيسون نجاعتها باحتكامها إليه، ولذلك يأتي التعبير به عند الحديث عن المفاهيم الإنسانية الراقية كالأُخوَّة والحكمة والمعرفة والحب.

وبيان ذلك أن هذه الأمثال لا تصوّر لنا العنف بوصفه عنفًا، وإنما بوصفه أُخوَّة وعقلا وحكمة، أي أنها تلبسه لباس الفضيلة، وتؤنسنه، وتحيا من خلاله، وتعدّ مخالفته خطيئة وعارًا، دون أن يخطر

(38) «يراد بالمثل أنّ الرجل العالم بالأرض عند سلوكها يذلّلُ الأرض ويَغْلبها بعلمه» (الميداني، 1955م، ج2، ص:108).

لها لحظة أن تفكر في نقده، فيصبح هو الحالة الطبيعية والنموذج المحتذى الذي يتجاوز العقل والنقد، ويمر من خلالهما وبتأييدهما، ويستحوذ على المفاهيم ويطبعها بطابعه.

فالصاحب هنا سلاح، أي (شيء) يفقد أي إرادة أو رأي لا تتفق مع صاحبه، ومهمته تتمثل في السير نحو الوجهة المرغوبة وتنفيذ المطلوب فحسب، ولهذا تبرز مواصفات القوة على حساب مواصفات أخرى كالمشورة وحسن الرأي ورجاحة العقل، بل إنّ تصوّرهم للعقل والخبرة والمعرفة مرهون بمفاهيم الحرب أيضًا، فالعقل سلاح غير أنه ليس لمواجهة العنف، بل لحمايته، وتجميله، والدفاع عنه.

ومثلما تسلل العنف إلى غير مظانه في رحاب المعاني السابقة ولج، أيضا، إلى عالم الحب، فصار «الهوى هوان» (الميداني، 1955م، ج2، ص:387)؛ لأن بنيته تقوم على مضاد العنف الذي يجري في عروق الشخصية العربية، وعندما يقعون في شباكه-حسب تعبيرهم- يسهل أن يحولوه إلى باب حرب يوازي تلك الحرب التي في ساحة القتال من (طعن) و(فتك) و(إصابة) و(أسر) و(إقصاد) كما في شعر الغزل، وحين يكون حُبًّا خالصا من كل هذا يُخْجَل منه كما في تعبير جرير الشهير «لولا الحياء لهاجني استعبار...» (المثنى، 1994، ج3، ص: 961).

والعنف الذي حملته لنا الأمثال يدل على ترسخ بنيته في الذهنية العربية القديمة، وتحكمه فيها، وإدارته لها، فالأمثال ليست خطابًا مجازيًّا صرفا، ضعيف الصلة بالواقع، وإنما «تجسد بامتياز ما يجيش في اللاشعور الجمعي للأمم والشعوب، وتعبر عنه، وإلا لما كانت أمثالا. فمن شرط شيوع المثل-كما هو معروف عندهم- أن يلهج به الناس، ولا يلهج به الناس إذا لم يجدوا فيه ما يحاكي شيئا دفينا فيهم؛ فيكون المثل بذلك تقاطعا بين الأنا للفرد والأنا الأعلى للجماعة» (أبو علي، 2001م، ص:356).

وقد أدرك الإسلام العنف الذي يسكن الشخصية الجاهلية، فركز على تهدئة هذا العنفوان، ومعالجة جذوره، واشتغل على تهذيب مفاهيم العنف، والمفاهيم ذات الصلة بها، أو إدانتها والتحذير منها، مما لا يتسع نطاق البحث لتفصيله. لكن تصورات الجاهلية المتحكمة في الذهنية العربية تمكنت من استعادة نفسها، ووزعت أذرعها، وتسللت بمكر بارع إلى الحقول المعنية بفحصها ونفيها، فحَمَتْ كثيرا من ممتلكاتها الرمزية، وأسهمت في إدارة الفكر والسلوك إلى هذه اللحظة، ومن ثَمَّ فإن قراءة الخطاب الثقافي القديم ونقده أساسٌ في تصحيح مسار الأمة الحالي، فمشكلة الأمثال-على سبيل المثال- تكمن في صيرورتها نماذج تحتذى، وطموحات يُتاق إلى صورتها، وهذا ما يجعل الأنساق السلبية تتوالد وتتناسل في غفلة من الرقيب الثقافي، وترحيب

من المتلقي المستلَب، وحال الشعر وغيره من علوم العربية وفنونها حال الأمثال؛ حيث تختزن كثيرًا من الأفكار المتطرفة التي تعيق تقدم الفرد والمجتمع، ومراجعة التراث لا تعني محاولة تشويهه، ولا تعميم تهمه، وإنما هدفها نقد مخزوناته السلبية، والسعي إلى تلافي الوقوع فيها.

خاتمة:

عنيت الدراسة بالنظر في الأمثال والقصص المرافقة لها للكشف عن تجليات العنف التي تنطوي عليها، وذلك بالاستناد إلى مفهوم العصبية بوصفه حجر الزاوية في صناعة العنف، وذلك عبر ثلاثة محاور تناولت تأثير العصبية في الذات، والآخر، والحياة.

ومن أبرز النتائج التي رصدتها الدراسة:

- العنف قيمة في الثقافة العربية القديمة، فلا ينظر إليه بما هو خروج وعدوان، أو تجاوز منبوذ، بل قوّة يحقّ لها أن تستعمل أدواتها المتعالية على كل القيم الإنسانية، وتقابل الثقافة نماذجها بالاحتفاء والتخليد.
- أنسنة العنف، وتسلله إلى معاني الحياة المختلفة، وكونه مرجعًا يستمدون منه تصوراتهم للإنسان والحياة والكون.
- التصاق العنف بمفهوم العصبية حقق له مزايا مهمة، وهي:
  - التشريع له بما هو حالة طبيعية للحفاظ على حق الوجود.
  - إحاطته بهالة رمزية جعلت منه قيمة جمالية يفتخر بها الجماعة، ويدونونها في سجل مفاخرهم.
  - تعطيل العقل الناقد والانصياع المطلق خلف الجماعة ضد الآخر.

وأدى الاستناد إلى مفهوم العصبية إلى نشوء تصنيفات مزيفة مفتعلة، وإبرازها بما هي حقائق كونية، جعلت من العنف ظاهرة مؤيّدة بكثير من الإعجاب والفخر. وليست القضية في الأمثال وما سار منها، وحسب، وإنما القضية في العقل الذي أنتجها بدْءًا، وفي العقل الذي تقبلها، لاحقًا، دون نقد، وهو العقل الذي أسهم في صنع علومنا المختلفة وقيمنا التي ماتزال سارية وفاعلة.

توصية البحث:

يوصي الباحث بما يأتي:

1. قراءات جادة وعميقة للموروث الثقافي (الفصيح والشعبي)، معتمدة على مناهج حديثة تكشف الأفكار السلبية المختبئة في بعض نماذجنا الأدبية المتداولة، والتي لا يزال أثرها يشتغل على تشكيل الشخصية العربية التي لم تنفصل عن تأثير هذا الموروث.
2. دراسة الأمثال العربية القديمة التي ضادت العنف، ودعت إلى السلم والمحبة، دراسة مقارنة، تكشف إلى أي حد أسهمت

هـذه الأمثـال في مجتمعهـا، وتسـتقرئ حجـم تأثيرهـا مقارنـة بحجـم تأثـير أمثـال العنـف، وكذلـك امتداداتهـا في الثقافـة العربيـة المعـاصرة الفصيحـة والعاميـة، وأثرهـا فيهـما وفي مجتمعهـما.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابـن بطـلان، أبـو الحسـن المختـار بـن الحسـن بـن عبـدون الطبيـب البغـدادي. (1991م). رسـالة جامعـة لفنـون نافعـة شري الرقيـق وتقليـب العبيـد، ضمـن كتـاب نـوادر المخطوطـات، تحقيـق: عبـد السـلام هـارون. بـيروت: دار الجيـل.

ابـن خلـدون، عبدالرحمـن بـن محمـد. (2014م). مقدمـة ابـن خلـدون، تحقيـق: عـلي عبـد الواحـد وافي. ط.7، القاهـرة: دار نهضـة مـصر.

ابـن عبـد ربـه، أحمـد بـن محمـد. (1983م). العقـد الفريـد، تحقيـق: عبدالمجيـد الترحينـي. بـيروت: دار الكتـب العلميـة.

ابـن قتيبـة، عبـدالله بـن مسـلم.(2003م). الشـعر والشـعراء، تحقيـق وشرح: أحمـد محمـد شـاكر. القاهـرة: دار الحديـث.

ابـن منظـور، محمّـد بـن مكـرم جمـال الديـن. (1999م). لسـان العـرب، تحقيـق: أمـين محمّـد عبـد الوهـاب، ومحمّـد الصـادق العبيـديّ. ط. 3، بـيروت: دار إحيـاء الـتراث العـربيّ، ومؤسّسـة التاريـخ العـربيّ.

أبـو عـلي، محمـد توفيـق.(2001م). صـورة العـادات والتقاليـد والقيـم الجاهليـة في كتـب الأمثـال العربيـة. ط.2، بـيروت: شركـة المطبوعـات للتوزيـع والنـشر.

أحمـد، حسـن إبراهيـم. (2009م). العنـف مـن الطبيعـة إلى الثقافـة: دراسـة أفقيـة. دمشـق: النايـا للدراسـات والنـشر والتوزيـع.

الأصبهـاني، أبـو نعيـم أحمـد بـن عبـد الله. (1998م). معرفـة الصحابـة، تحقيـق: عـادل بـن يوسـف العـزازي. الريـاض: دار الوطـن للنـشر.

أيزابرجـر، أرثـر. (2003م). النقـد الثقـافي: تمهيـد مبدئـيّ للمفاهيـم الرئيسـيّة، ترجمـة وفـاء إبراهيـم، ورمضـان بسـطاويسي. القاهـرة: المجلـس الأعـلى للثقافـة.

البرقوقـي، عبدالرحمـن. (1986م). شرح ديـوان المتنبـي. بـيروت: دار الكتـاب العـربي.

البغـدادي، عبدالقـادر بـن عمـر. (1997م). خزانـة الأدب ولـب لبـاب لسـان العـرب، تحقيـق وشرح: عبدالسـلام محمـد هـارون. ط4، القاهـرة: مكتبـة الخانجـي.

البكـري، أبـو عبيـد عبـدالله بـن عبـد العزيـز. (1971م). فصـل المقـال في شرح كتـاب الأمثـال، تحقيـق: إحسـان عبـاس وعبدالمجيـد عابديـن. بـيروت: دار الأمانـة، ومؤسسـة الرسـالة.

البـلاذري، أحمـد بـن يحيـى. (1996م). جمـل مـن أنسـاب الأشراف، حققـه وقـدّم لـه: سـهيل ذكار، وريـاض زركلي. بـيروت: دار الفكـر.

تايسـون، لويـس. (2014م). النظريـات النقديـة المعـاصرة: الدليـل الميـسّر للقـارئ، ترجمـة أنـس عبدالـرزاق مكتبـي. الريـاض: جامعـة الملـك سـعود(النشر العلمـي والمطابـع).

التبريـزي، الخطيـب أبـو زكريّـا يحيـى بـن عـلي بـن محمـد الشـيباني.(د.ت). ديـوان أبي تمـام بـشرح الخطيـب التبريـزي، تحقيـق محمـد عبـده عـزام. ط4، القاهـرة: دار المعـارف.

تـودوروف، تزفيتـان. (1992م). فتـح أمريـكا (مسـألة الآخـر)، ترجمـة: بشـير السـباعي. القاهـرة: سـينا للنـشر.

الجاحـظ، أبـو عثـمان عمـرو بـن بحـر. (1996م). الحيـوان، تحقيـق: عبدالسـلام محمـد هـارون. ط. 2، القاهـرة: شركـة مكتبـة ومطبعـة مصطفـى البـابي الحلبـي وأولاده بمـصر.

الجرجـاني، أبـو أحمـد بـن عـدي. (1977م). الكامـل في ضعفـاء الرجـال، تحقيـق: عـادل أحمـد عبـد الموجـود، وعـلي محمـد معـوض، شـارك في تحقيقـه: عبـد الفتـاح

أبو سنة. بيروت: الكتب العلمية.
الجريسي، خالد عبدالرحمن. (د.ت). العصبية القبلية من المنظور الإسلامي. الرياض: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان.
الجمحي، محمد بن سلام. (د.ت). طبقات فحول الشعراء، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر. جدة: دار المدني.
حجازي، مصطفى. (2005م). الإنسان المهدور: دراسة تحليلية نفسية. الدار البيضاء، وبيروت: المركز الثقافيّ العربيّ.
الحيدري، إبراهيم. (2015م). سوسيولوجيا العنف والإرهاب. بيروت: دار الساقي.
خليل، أحمد خليل. (1979م). نحو سوسيولوجيا الثقافة الشعبية. بيروت: دار الحداثة.
دلو، برهان الدين. (2004م). جزيرة العرب قبل الإسلام. ط.2، بيروت: الفارابي.
الرويلي، ميجان. والبازعي، سعد. (2007م). دليل الناقد الأدبيّ: إضاءة لأكثر من سبعين تيّارًا ومصطلحًا نقديًّا معاصرًا. ط5. الدار البيضاء، وبيروت: المركز الثقافيّ العربيّ.
ريكور، بول. (2001م). من النص إلى الفعل (أبحاث التأويل)، ترجمة: محمد برادة، وحسان بن بورقية. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. (2001م). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي الهلالي، ومراجعة: مصطفى حجازي، وعبدالحميد طلب، وخالد عبدالكريم جمعة. الكويت: سلسلة التراث العربي الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. (1987م). المستقصى في أمثال العرب. ط. 2، بيروت: دار الكتب العلمية.
الزوزني، الحسين بن أحمد. (2004م). شرح المعلقات السبع، تقديم: عبدالرحمن المصطاوي. ط.2، بيروت: دار المعرفة.
زيعور، علي. (1977م). التحليل النفسي للذات العربية: أنماطها السلوكية والأسطورية. بيروت: دار الطليعة.
السنوسي، نسرين. (2017م). سيميائية الإنسان الناقص في النثر العربي. تونس: الدار التونسية للكتاب.
السهيلي، عبدالرحمن بن عبدالله بن أحمد. (1412هـ). الروض الأنف في شرح السيرة النبوية. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
33. شرابي، هشام. (1993م). النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، نقله إلى العربية: محمود شريح. بيروت: مركز دراسات الوحدة.
الشنتمري، يوسف بن سليمان الأعلم. (1992م). شرح حماسة أبي تمام، تحقيق: علي المفضل حمودان. بيروت: دار الفكر المعاصر.
35. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك. (2000م). الوافي بالوفيات، تحقيق واعتناء: أحمد الأرناؤوط، وتركي مصطفى. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الضبي، المفضل بن محمد. (1983م). أمثال العرب، قدّم له وعلّق عليه: إحسان عباس. ط. 2، بيروت: دار الرائد العربي.
الضبي، المفضل بن محمد. (د.ت). المفضليات، تحقيق: أحمد محمد شاكر، عبدالسلام محمد هارون. ط. 6، القاهرة: دار المعارف.
عابدين، عبدالمجيد. (د.ت). الأمثال في النثر العربي القديم مع مقارنتها بنظائرها في الآداب السامية الأخرى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
عبدالفتاح، إمام. (مارس، 1994م). الطاغية. الكويت: عالم المعرفة.
العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقّم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبدالله بن باز. بيروت: دار المعرفة.
41. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبدالله. (1988م). جمهرة الأمثال، ضبطه وكتب هوامشه ونسقه: أحمد بن عبد السلام. لبنان: دار الكتب العلمية.

علي، جواد. (1993م). المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام. ط. 2، بغداد: جامعة بغداد.
الغذّامي، عبدالله. (2012م). النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة. ط.5، الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ.
44. الغذامي، عبدالله. واصطيف، عبدالنبيّ. (2004م). نقد ثقافيّ أم نقد أدبيّ. دمشق: دار الفكر.
الفارابي، إسحاق بن إبراهيم. (د.ت). معجم ديوان الأدب، تحقيق أحمد مختار عمر، مراجعة إبراهيم أنيس. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. بيروت: دار ومكتبة الهلال.
قرامي، آمال. (2007م). الاختلاف في الثقافة العربية الإسلامية: دراسة جندرية. بيروت: دار المدار الإسلامي.
القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب. (د.ت). جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، حققه وضبطه وزاد في شرحه: علي محمد البجاوي. القاهرة: دار نهضة مصر.
49. القرطبي، محمد بن أحمد. (1964م). الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. ط. 2، القاهرة: دار الكتب المصرية.
الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. (2003م). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود. ط. 2، بيروت: دار الكتب العلمية.
كاظم، نادر. (2004م). تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيّل العربيّ الوسيط. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، والبحرين: وزارة الإعلام والثقافة والتراث الوطنيّ، عمّان: دار الفارس للنشر والتوزيع.
المثنى، أبو عبيدة معمر. (1994م). شرح نقائض جرير والفرزدق، تحقيق: محمد إبراهيم حور، وليد محمود خالص. أبو ظبي: منشورات المجمع الثقافي.

المراجع: أ) الكتب:
الموسوي، محسن جاسم. (2005). النظرية والنقد الثقافي: الكتابة العربية في عالم متغير (واقعها، سياقاتها، وبناها الشعورية). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم. (1955م). مجمع الأمثال، تحقيق: محيي الدين عبدالحميد. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية.
النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب. (1423هـ). نهاية الأرب في فنون الأدب. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
الوردي، علي. (1994م). أسطورة الأدب الرفيع. ط. 2، لندن: دار كوفان.
ويتمر، باربرا. (مارس 2007م). الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح يوسف عمران. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
ب) المجلة العلمية:
بولكعيبات، نعيمة. (ربيع 2017م) . النسق المضمر في نوادر جحا. فصول، مجلّة النقد الأدبيّ. مج25/ 3، ع99، ص:431.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Almaydani, A. A.-F. A. B. M. B. I. (1955). *Aphorisms Complex*, *investigation*: *Mohy El-Din Abdel-Hamid*. Cairo, Egypt: Muhammadiyah Sunna Press.

References:

Books:

Abdel Fattah, I. (1994). *The tyrant*. Kuwait: The World of Knowledge.

Abdin, A. M. (n.d.). *Proverbs in ancient Arabic prose*, *compared to their counterparts in other Semitic literature*. Alexandria, Egypt: House of University Knowledge.

Abu Ali, M. T. (2001). *A picture of customs*, *traditions and pre-Islamic values in Arabic proverbs books* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: Publications Company for

Distribution and Publishing.

Ahmed, H. I. (2009). *Violence from nature to culture*: *A horizontal study*. Damascus, Syria: Al-Naya for Studies, Publishing and Distribution.

Al Bakri, A. U. A. B. A. A. (1971). *Fasl Almaqal fi sharah kitab Alamthal*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Amana, and the Al-Resala Foundation.

Al- Baladhari, A. B. Y. (1996). *Jomal min ansab Al-ashrafi*. Beirut, Lebanon: Dar Al Fikr.

Al- Zamakhshari, A. A.-Q. J. M. B. O. (1987). *The inquisitor in the proverbs of the Arabs* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: House of Scientific Books.

Al-Asbhani, A. N. A. B. A. (1998). *Maerifat Al-sahaba*, *investigated by*: *Adel bin Yousef Al-Azazi*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Watan Publishing.

Al-Askri, A. H. A.-H. B. A. (1988). *Jamahrat Alamthal*. Beirut, Lebanon: Scientific Books House.

Al-Asqalani, A. B. A. B. H. (1959). *Fath Al-Bari sharah Sahih Al-Bukhari*, *raqm kotabhi w abwabah wa ahadithuh*. Beirut, Lebanon: House of Knowledge.

Al-Baghdadi, A. Q. B. O. (1997). *Khizanat Aladab walob libab lisan Alearab*. Cairo, Egypt: Al-Khanji Library.

Al-Barqiqi, A. R. (1986). *Explanation of the Mutanabi's collection of poems*. Beirut, Lebanon: The Arab Book House.

Al-Dabi, A. B. M. (1983). *Amthal Alarab* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Raed Al-Arabi.

Al-Dabi, A. B. M. (n.d.). *Almufdlyat* (6th ed.). Cairo, Egypt: House of acknowledge.

Al-Farabi, E. B. I. (n.d.). *Maejam diwan Aladab*. Cairo, Egypt: The Arabic Language Academy.

Al-Farahidi, A. B. A. (n.d.). *Al-Ain*. Beirut, Lebanon: Al Hilal House and Library.

Al-ghathami, A., & Wasif, A.-N. (2004). *Cultural criticism or literary criticism*. Damascus, Syria: Dar Al-Fikr.

Al-Ghuthami, A. (2012). Cultural criticism: a reading in the Arab cultural system (5th ed.). Beirut, Lebanon: The Arab Cultural Center.

Al-Jahiz, A. O. A. B. B. (1965). *Alhaywan* (2nd ed). Cairo, Egypt: Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library and Printing Company.

Al-Jarjani, A. A. B. U. (1977). *Al-Kamil fi Dueaf Alrijal*. Beirut, Lebanon: Scientific Books.

Al-Jeraisy, K. A.-R. (n.d.). *Tribal nervousness from an Islamic perspective*. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Jeraisy Institution for Distribution and Advertising.

Al-Jumhi, M. B, S. (n.d.). *Taabaqat fahwal Alshueara*. Jeddah, Saudi Arabia: Dar Al Madani.

Al-Kasani, A. A. B. B. M. (2003). *My second primitive in the Al Shari's order* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: House of Scientific Books.

Al-Musawi, M. J. (2005). *The theory and cultural criticism*: *Arabic writing in a changing world* (*its reality*, *contexts*, *and emotional structures*). Beirut, Lebanon: Arab Institution for Studies and Publishing.

Al-Muthanna, A. U. M. (1994). *Explanation of the contrasts of Jarir and Al-Farazdaq*. Abu Dhabi, UAE: Publications of the Cultural Complex.

Al-Nuwairi, S. E.-D. A. B. A.-W. (2002). *The end of the Arabs in the arts of literature*. Cairo, Egypt: House of Books and National Documents.

Al-Qurashi, A. Z. M. B. A. A.-K. (n.d). *The population of the Arabs pointed in the pre-Islamic era and the Islam*. Cairo, Egypt: house of Egypt Nahdat.

Al-Qurtubi, M. B. A. (1964). *Aljmie li Ahkam Al-Qur'an* (*Tafsir Al-Qurtubi*) (2nd ed.). Cairo, Egypt: The Egyptian Books House.

Al-Ruwaili, M., & Al-Bazie, S. (2007). *Literary critic guide*: *lighting for more than seventy streams and a contemporary critical term* (5th ed). Beirut, Lebanon: The Arab Cultural Center.

Al-Safadi, S. A.-D. K. B. A. (2000). *Alwai Bi-alwafayati*, *investigated and care*. Beirut, Lebanon: House for the Revival of Arab Heritage.

Al-Sanusi, N. (2017). *The semiotics of the deficient human in Arab prose*. Tunis, Tunisia: Tunisian Book House.

Al-Shantamri, Y. B. S. A.-A. (1992). *Sharah Hamasah Abi tamam*. Beirut, Lebanon: House of Contemporary Thought.

Al-Suhaili, A. R. B. A. B. A. (1991). *Alruwd Alanaf fi sharah Alsiyirat alnibaiwya*. Beirut, Lebanon: House for the Revival of Arab Heritage.

Al-Tabrizi, A.-K. A. Z. Y. B. A. B. M. Al-S. (D.T.) *Diwan Abu Tammam bisharh al-Khatib Al-Tabrizi* (4th ed.). Cairo, Egypt: Dar Al-Maaref.

Al-Wardi, A. (1994). *Legend of high literature* (2nd ed.). London, UK: Kovan House.

Al-Zubaidi, M. M. A.-H. (2001). *The crown of the bride from the jewels dictionary*. Kuwait: Arab Heritage Series issued by the National Council for Culture, Arts and etiquette.

Al-Zuzani, A.-H. B. A. (2004). *Sharah Almuealqat Alsabe* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: House of Acknowledge.

Asa Barget, A. (2003). *Cultural criticism*: *An initial introduction to the main concepts*. Cairo, Egypt: The Supreme Council of Culture.

Dalu, B. A.-D. (2004). *Arabia before Islam* (2nd ed). Beirut, Lebanon: Al-Farabi.

Garmi, A. (2007). *The difference in Arab-Islamic culture*: *Gender study*. Beirut, Lebanon: Al-Madar Islamic house.

Haydari, I. (2015). *Sociology of violence and terrorism*. Beirut, Lebanon: Dar El Saqi.

Hegazy, M. (2005). *The lost man*: *A psychoanalytical study*. Beirut, Lebanon: The Arab Cultural Center.

Ibn Abd Rabo, A. B. M. (1983). *Alaqd Alfarid*. Beirut, Lebanon: Scientific Books House.

Ibn Battlan, A. A.-H. A.-M. B. A.-H. B. A., & Al-Baghdadi. (1991). A thesis for Fenoon Nafea' Shari about slaves and their fluctuation. In A. S. Haroun, (Ed.) *Nawader al-Maktotaat*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Jeel.

Ibn Khaldoun, A. R. B. M. (2014). *Muqadimat Ibn Khaldoun* (7th ed). Cairo, Egypt: Dar Nahdat Misr.

Ibn Manzoor, M. B. M. J. A.-D. (1999). *Lisan Alarab* (3rd ed.). Beirut, Lebanon: House for the Revival of Arab Heritage, and the Foundation for Arab History.

Ibn Qutaiba, A. B. M. (2003). *Alshier w Alshueara*. Cairo, Egypt: Dar Al-Hadith.

Jawad, A. (1993). *Detailed in the history of the Arabs before Islam* (2nd ed.). Baghdad, Iraq: University of Baghdad.

Kazem, N. (2004). *Other representations*: *the image of blacks in the Arab mediator*. Beirut, Lebanon: The Arab Institute for Studies and Publishing,

Khalil, A. K. (1979). *Towards sociology of popular culture*. Beirut, Lebanon: Dar El-hdatha.

Ricoeur, P. (2001). *From text to verb* (*interpretation research*). Cairo, Egypt: Appointed to Human and Social Studies and Research.

Sharabi, H. (1993). *The paternal system and the problematic retreat of Arab society*. Beirut, Lebanon: Center for Unity Studies.

Todorov, T. (1992). *Conquest of America* (*Question of the other*). Cairo, Egypt: Sina Publishing.

Tyson, L. (2014). *Contemporary critical theories*: *A facilitated guide to the reader*. Riyadh, Saudi Arabia: King Saud University Scientific Publishing and Printing Press.

Waitmar, B. (2007). *Cultural patterns of violence*. Kuwait: Series of world Knowledge.

Zeaor, A. (1977). *Psychoanalysis of the Arab self*: *behavioral and mythological patterns*. Beirut, Lebanon: Dar Al Taleh'.

The scientific journal:

Polkaibat, N. (2017). The implicit pattern in the anecdotes of Juha. *Journal of Literary Criticism*, 25(3).

بناء الشخصية ومكوناتها الفنية في البنية السردية لرواية ذكريات ضالّة

سليمان بن سالم السناني (*)

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 1/ 9 / 1440هـ، وقبل للنشر في 17/ 2 /1441هـ)

ملخص البحث: تُعد الشخصية من أهم عناصر فن الرواية، وعليها يتوقف نجاح العمل من عدمه؛ إذ لابد من إجادة تقديمها في العمل الروائي، وهذا ما فعله عبد الله البصيص من خلال رواية (ذكريات ضالة)؛ فقد رسم الشخصيات، وحمّلها أفكاره ورؤاه، وعبّر بها عن آمال وآلام جيله من الشباب الذين عاشوا مرحلة الغزو بكل ما فيها من دروس وعبر وذكريات، تبدو في مجملها شديدة القتامة، وهذا ما نلمسه عند رصد ظلال تلك الأزمة في الأدب الكويتي الحديث. وقد قمت بتقسيم البحث إلى مقدمة تناولت أسباب اختيار محور الشخصية في الرواية، والدراسات التي تناولت روايات البصيص، وبعض الرسائل العملية التي درست محور بناء الشخصية عند روائيين آخرين؛ ثم أتبعتها بثلاثة مباحث: المبحث الأول درست فيه الشخصيات الرئيسة، وقد انحصرت بعائلتيّ سلمان وحميد؛ لأنّ الرواية بُنيت على العلاقة بين هاتين العائلتين، ثم درست في المبحث الثاني الشخصيات الثانوية، والتي توزَّعت بين رفاق سلمان في الحيّ والمدرسة والمخفر، وفي المبحث الثالث درست علاقة المكونات السردية بالشخصيات، فرأينا تأثير الحدث على الشخصيات، وعلاقة الزمن بالشخصيات، وكيف استخدم السارد تقنية الاسترجاع؟ وأجاد الانتقال بين الماضي والحاضر، ثم درست الزمن النفسي، وملامح ذلك الزمن في الرواية، وأنهيته بدراسة العلاقة بين الشخصية والأماكن المألوفة والمعادية، وأخيراً ختمت البحث بأبرز النتائج والتوصيات.

كلمات مفتاحية: بناءالشخصية، ذكريات ضالّة، البصيص.

*****

The Patterns of Character Development and its Technical Components In the Narrative Structure of “Stray Memories” novel

Sulaiman Salem Al Senani (*)

Taibah University

(Received 6/5/2019, accepted 16/10/2019)

Abstract: The character is considered one of the most important elements of the art of the novel, and the success of work depends on it. Therefore, it should be well-presented in the novel. This is what has been done by Abdullah Al-Busais in his novel ‘Stray Memories’ where he presented these characters with his thoughts and visions, expressed the hopes and pains of his generation of young people who lived through the conquest phase with all its lessons and memories, which in their entirety seem very dark. We see this when observing the shadows of that crisis in modern Kuwaiti literature. I divided the research into an introduction that dealt with the reasons for choosing the character axis in the novel, the studies that dealt with the novels of Al-Busais, and some practical theses that studied the axis of character building by other novelists. Then I followed it up with three investigations: The first topic, in which the main personalities were studied, was confined to my family ‘Salman and Hamid’, because the novel was written on the relationship between these two families. Then in the second chapter, I studied the secondary characters, which were distributed among Salman’s friends in the neighborhood, the school, and the police station. In the third chapter, I studied the relationship of the narrative components to the characters, so we saw the effect of the event on the characters, the relationship of time with the characters, and how the narrator used the technique retrieval, and mastered the transition between the past and the present. Then I studied the psychological time and the features of that time in the novel, and ended it with a study of the relationship between the personality and familiar and hostile places. Finally, the most prominent results and recommendations were presented.

Keywords: Abdullah al-Busais, character development, stray memories.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، ص.ب: 344، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assoicate Professor, Faculty of Arts and Humanities, Taibah University, Madinah Munawara. P.O.Box: 344, Madinah, .Kingdom of Saudi Arabia. e-mail: ssenani@taibahu.edu.sa

e-mail:

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059634

المقدمة

بدأت الرواية العربية منذ بدايات نهضة الأدب العربي الحديث في مصر متأثرةً بالرواية الغربية، والتي كانت المهد الذي نشأ فيه فن الرواية وتطوّر؛ لذلك وعلى مدار قرن من الزمان -هو عمر الرواية في عالمنا العربي- كانت الرواية في أوروبا المعين الذي أمد روايتنا العربية بأسباب النماء، والآداب شأنها شأن العلوم الطبيعية تتنقل بين الأمم والحضارات فتؤثّر وتتأثر. من هذا المنطلق مازالت تقنيات السرد لدينا بحاجة إلى مزيد من الممارسة حتى تستوي على عودها، وتجاري ما نشاهده عند الروائيين العالميين، ولعل ما يبهج بين آونة وأخرى تلك الإضافات التي تفد إلى المكتبة العربية من كُتّابها الصاعدين، والتي تدل على معرفة عميقة وواعية بجماليات السرد وتقنياته، من هنا جاء اختياري لمحور الشخصية في بحثي هذا، ومنه أيضاً جاء اختياري لهذه الرواية (ذكرياتٌ ضالّة)، للروائي الشاب (عبد الله البصيص)، وهي روايته الأولى.

واختيار محور الشخصية على وجه الخصوص في هذا الرواية مردّهُ إلى لجوء الروائي في اختيار شخصية الراوي؛ لاستخدام قناع يخفي خلفه شخصية الكاتب حتى يتحرر من عبء ردود الفعل على عمله الروائي الأول، ويعالج قضايا المجتمع بجرأة، خاصة أنه تناول أبرز ظاهرتين في مجتمعه المحلي: قضية (البدون) -وتعني بدون جنسية- من المقيمين على أرض الكويت وليس لديهم جنسية كويتية ولا جنسية أي دولة أخرى، وقضية فساد الشرطة [1]، لكنْ هل نجح الروائي في توظيف الشخصيات؟ وهل تفاعلت شخصيات الرواية مع المكونات السردية (الحدث، الزمن، المكان) لتنتج لنا عملا روائياً متكاملاً، وأخيراً ما مدى وعي الكاتب بأهمية محور الشخصية في السرد؟ وللإجابة على تلك الأسئلة، سأتبع -مستعيناً بالله- في هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، الذي يعرض أنواع الشخصيات ويحلل أبعادها، ثم يصف علاقتها بالمكونات السردية، ويحللها -راصدًا- مواضع الإجادة والإخفاق في العمل الروائي، بهدف الإجابة عن الأسئلة السابقة، ومعرفة قدرة الكاتب على تعزيز نجاحه المبدئي باختيار السارد بنجاح آخر على مستوى الشخصيات في الرواية.

الدراسات السابقة

لم تدرس شخصيات عبد الله البصيص الروائية، مع نجاح روايتي (ذكريات ضالّة، طعم

(1) ربما كان السبب إضفاء الواقعية على الرواية أيضاً، وهو ما صرّح به في لقاء صحافي: «فعلا .. قصدت منها الواقعية وأيضا تشويق القارئ. المقدمة أردت بها إخراج شخصية سلمان من شخصية قصصية إلى واقعية تعيش وتمشي بكرسيها المتحرك وتأتي لأبراج الكويت وتستخدم قنوات التواصل، وجعلت له حسابا على تويتر ومراسلات من طرفه يطلب مني أن أراه، كل هذا لأعطي صفة الواقعية على الرواية وأعتقد أنني نجحت لأن عددا غير قليل من القراء سألني: هل هي فعلا قصة حقيقية؟، وأذكر أن أحد القراء قال لي إنه يذكر شيئا عن جلسة اثنين ذات شتاء أمام أبراج الكويت أحدهما معوق وسألني: ربما يكون أنت والمعذب!.» (الرياض، 2015، عدد17249).

الذئب)، ولم أرصد خلال بحثي سوى بعض المقالات والمراجعات، ومن أهمها دراسة نقدية قصيرة كتبها لموقع (الرواية نت) عبد الكريم المقداد بعنوان: الحكاية والخطاب في (ذكريات ضالة) و(طعم الذئب) لعبد الله البصيّص. الرثاء المر)، تحدّث فيها المقداد عن الصراع النفسي في الرواية بين الإنسانية والبهيمية، ثم تحدّث عن التقنية الخطابية في الرواية، وقارن بينها وبين التقنية الخطابية التي اتّبعها في روايته التالية (طعم الذئب).

مفهوم الشخصية

الشخص: سواد الإنسان، وغيره تراه من بعيد. يقال: ثلاثة أشخص، والكثير شخوص، وأشخاص، وشُخُص الرجل (بالضم)، فهو شخيص، أي: جسيم، والمرأة شخيصة. وشَخَص بالفتح شخوصًا، أي: ارتفع. يُقال: شَخَص بصره فهو شاخص، إذا فتح عينيه وجعل لا يطرف (الجوهري، 1990، ج4، ص:179). وعند ابن منظور: «الشَّخْصُ جماعةُ شَخْص الإنسان وغيره مذكر، والجمع أَشْخاصٌ، وشُخُوصٌ، وشِخاص، وقول عمر بن أَبي ربيعة:

فكانَ مجَنِّي دُونَ مَنْ كنتُ أَتّقي ثَلاثَ شُخُوص كاعِبانِ ومُعْصِرُ

فإنه أَثبت الشَّخْصَ وأَراد به المرأَة، والشَّخْصُ سوادُ الإنسان وغيره» (2003، ج7، ص45).

وفي كتاب العين:» الشَّخْصُ: سوادُ الإنسان إذا رأيته من بعيد، وكلُّ شَيْء رأيتَ جُسمانَهُ فقد رأيت شَخْصَهُ، وجَمْعُه: الشُّخوص والأشخاص. والشُّخوص: السَّيْرُ من بَلَد إلى بَلَد، وقد شَخَصَ يَشْخَصُ شُخُوصاً وأَشْخَصْتُه أنا. وشَخَص الجُرح: وَرِمَ، وشَخَص ببصره إلى السّماء: ارتفع، وشَخَصَتِ الكَلِمةُ في الفم، إذا لم يَقْدِرْ على خَفْض صَوْته بها، والشَّخيصُ: العَظيمُ الشَّخْص بيِّنُ الشَّخاصة، وأشخصتُ هذا على هذا إذا أَعْليته عليه (الفراهيدي، ج4، ص165).

وهكذا نجد أنّ تعريف الشخص متفقٌ عليه في المعاجم اللغوية، أمّا «الشخصية» في معاجم المصطلحات الأدبية الحديثة التي عرّفت الشخصية في المسرح والقصة والرواية، فهي: «أحد الأفراد الخياليين أو الواقعيين الذين تدور حولهم أحداث القصة أو المسرحية» (وهبة والمهندس، 1984، ص:208). وفي معجم مصطلحات نقد الرواية: «الشخصية هي كل مُشارك في أحداث الحكاية، سلبا أو إيجابا، أمّا مَنْ لا يُشَارك في الحدث فلا ينتمي إلى الشخصيات، بل يكون جزءًا من الوصف.

والشخصية عنصر مصنوع، مخترع، ككل عناصر الحكاية، فهي تتكوّن من مجموع الكلام الذي يصفها، ويصوّر أفعالها، وينقل أفكارها وأقوالها، وليست الشخصية شخصًا، ولا وجود لها خارج عالم الرواية»(زيتوني، 2002، ص:113، 114).

وذهب غير دارس إلى أنّ الشخصية خارج الرواية لا وجود لها، ومنهم محمد عناني: «الاتجاه الحديث هو عدم اعتبار الشخصيات الأدبية أشخاصاً REAL PEOPLE (2003، ص:9). ولعل هذا التأكيد على اختلاف الشخص عن الشخصية يقودنا إلى سؤال مهم: هل أدرك الروائي عبد الله البصيص هذا حين حاول إقناعنا بأنّ الشخص الذي كتب الرواية هو البطل الرئيس فيها؟ بمعنى آخر: هل الشخص هنا هو الشخصية وإنْ صرّح بأنّ اسم سلمان -هنا- ليس الاسم الحقيقي للراوي؟

في اعتقادي أنّ اختراع شخصية المعذّب، ونسبة هذه الرواية إليه كانت حيلة ذكية من الكاتب لثلاثة أسباب: أولاً لتجنّب ردود الفعل السلبية، خاصة أنّ هذه الرواية هي الأولى للكاتب بعد مجموعتين قصصيتين لم تنالا نجاحاً كبيراً. ثانياً للانعتاق من لوم الرقابة، لا سيما وأنّ الرواية تتناول قضيتين حساستين في المجتمع المحلي للكاتب، وهما: قضية (البدون) [2]، وقضية فساد الشرطة، والأخيرة معضلة مجتمعية في كثير من المجتمعات بما فيها مجتمعات الدول المتقدمة. ثالثاً لرغبة الكاتب في إضفاء شيء من المصداقية والواقعية على الأحداث الخيالية؛ إذ غالبًا ما تجد الحكايات المستوحاة من قصص حقيقية رواجًا واسعًا بين أوساط القراء.

وهذه الحيلة الفنية -إنْ جاز لنا القول- لا تعفيه بطبيعة الحال من المسؤولية وإنْ كانت تمنحه بعض الراحة النفسية في مرحلة الكتابة وما بعدها، فنحن القراء» ننكر أصلاً هذا السارد في الأعمال السردية المكتوبة المعروف مؤلفوها، فهم كُتابها وإنْ شئت قلت: هم سُرادها» (مرتاض، 1998، ص229). والشخصية هي أهم مشكلات العمل السردي، بدليل أنها هي التي تُميّز النص الروائي عن غيره من الأجناس الأدبية، فلو ذهبت الشخصية من أي قصة قصيرة لصُنِّفت في جنس المقالة (مرتاض، 1998، ص103)، ومع ذلك يجب أنْ نؤمن «بأنَّ الشخصية الروائية ليست إلا مجموعة من الكلمات لا أقل ولا أكثر» (بحراوي، 1990، ص213).

تنقسم الشخصيات في العمل الروائي إلى شخصيات رئيسة عليها يقوم العمل، وأخرى ثانوية مساعدة في البناء الدرامي للرواية، كما تنقسم من حيث البناء عند كثير من النقاد إلى شخصيات نامية وشخصيات مسطحة، وبناءً على هذا التقسيم سأتناول شخصيات الرواية، لقياس تأثير كل شخصية في تنامي أحداث الرواية، ومدى براعة الكاتب في توظيف تلك الشخصيات. وقد حظيت الشخصية في هذه الرواية بجُل اهتمام الكاتب، ويظهر هذا في مقدمة الرواية التي يحاول

(2) ينحدر معظم (البدون) من عائلات سبق وأن أستقر المقام بها في الكويت، في الفترة التي سبقت استقلال الكويت عام 1961م، وتصنفهم الحكومة الكويتية على أنهم إما غير كويتيين، أو مواطنين مجهولي الهوية، (انظر: كويتيون بدون، وثيقة صادرة عن منظمة العفو الدولية، سبتمبر 2013، ص2).

فيها إقناعنا بأنه ليس الكاتب، وأنّها مذكرات شخصية، لشخصية افتراضية باسم (المُعذِّب) راسله من خلال شبكة التواصل الاجتماعي (تويتر)، وزوّده بهذه القصة التي بين أيدينا.

الشخصيات الرئيسة:

لكل رواية شخصياتها الرئيسة التي تحمل على عاتقها مسؤولية نجاح العمل فهي «تمثّل في قوة حضورها مركز الحدث وأساس حركته» (عباس، 2003، ص:140)، كما أنّ الأحداث تتجلى عبر أفعالها والأفكار تتضح، وحياة خاصة من شبكة علاقاتها تتخلّق؛ لتكون مادة العمل الروائي (انظر: عباس، 2003، ص:129)، ولأهمية الشخصيات في السرد «فإنّ أول ما يشغل بال الكاتب عند بداية كتابة قصته هو طريقة تقديم شخوصه إلى القارئ وتعريفه بهم» (السحار، ص101)، ويجدر بنا هنا أنْ نشيد باختيار الكاتب لأسماء شخصياته (الرئيسة والثانوية) وفق حوافز دفعته لخلع الأسماء عليها (انظر: بحراوي، 1990، ص:247)، فهناك مقصدية كاملة لديه وهو يسمي صديقه (حميد) صاحب الأخلاق الحميدة بهذا الاسم، ويكون الشكر والرضا عنوان شخصية والده (شاكر)، مع ما لحقه من ظلم في وظيفته بسبب كونه من فئة البدون، وتصبح (صفاء) التي أحبها عنوان الصفاء والوئام الذي يحلم به مع عائلة حميد، وليس ببعيد عنهم الأسماء التي سمّى به شخصيات الجانب الآخر، جانب الأذى والإجرام، فمرزوق العبد اكتسب هذا اللقب بسبب لونه، وفهد العرج بسبب عاهته، وممدوح المغربية بسبب والدته المغربية، والمنشار بسبب قدراته الخارقة، وعلي الصهيوني بسبب عنفه، ووسائله المبتكرة في تعذيب المساجين.

أما أبرز الشخصيات الرئيسة التي حرص الروائي على تقديمها لنا في رواية «ذكريات ضالّة»: سلمان بدر الراجي (الضابط سلمان) وهي الشخصية المحورية التي تقوم عليها الرواية، والتي قامت بدور الراوي بدايةً من مقدمة الرواية التي افترضتها، وحاولت إقناعنا بأنّها شخصية حقيقية من خلال قيام الكاتب بابتكار حيلة الكاتب المجهول الذي راسله على شبكة التواصل الاجتماعي (تويتر) بحجة أنّ لديه قصة تستحق أنْ تُقرأ. تلك الحجة التي دفعت الروائي إلى مقابلته والقيام بنشر العمل بعد أنْ أذهلته الحبكة ووجد فيها ما يستحق النشر، مروراً بمرحلة طفولة سلمان التي عاد إليها بتقنية الفلاش باك، ثم مرحلة الشباب التي سأبدأ منها الحديث عن شخصية بطل الرواية.

هو الشاب الغارق في الملذات، والنموذج المؤلم للمسؤول حين تغويه القوة والمكانة، وتدفعه بمساعدة رئيسه في العمل إلى ارتياد أروقة ضياع لا تتناسب مع التنشئة الصالحة التي حرصت عليها والدته، بدليل أنّه يفيق من سكرته تلك

ومن وهمها اللذيذ باكرا، وبردّة فعل قوية مشابهة للانزلاق السريع في وحل لياليها الحمراء، لذلك جاءت عنيفة وغير منطقية في بعض تفاصيلها؛ لتتناسب مع انعدام منطق انجراف الفتى المهذب حديث التعيين في التيه والضلال بتلك السهولة، حيث لم يستغرق الأمر سوى زيارة واحدة لشقة العقيد إبراهيم، «انتبه العقيد إبراهيم لتردد نظراتي المستغربة على كؤوسهم، وقال مازحاً: لا تكن مثالياً يا فضيلة الشيخ سلمان» (البصيص، 2014، ص:37).

هذه الفضيلة التي نسبها له العقيد إبراهيم مازحاً، هي التي أعادت له لاحقاً روحه التائهة المُعذِّبة والمُعَذَّبة في آن، مع أنه توهّم وجود الانحراف لديه منذ القدم، «وكأنّ الانحراف موجود منذ قبل هذه اللحظة في نفسي، كأنني أسترد تجارب السُّكْر والعربدة من النسيان»(البصيص، 2014، ص:39)، هذا الوهم وهذا الظن لا يغني من الحق شيئاً، فعندما أفاق من وهم السُلطة، وأدرك بشاعة ما كان يقوم به من أعمال تمنّى إتلاف المكان الآثم -الذي قاده إلى هذا الضياع- بمن فيه «كنت أريد أنْ أنفجرَ غضباً بشكلٍ لا يترك أحداً ممنْ كانوا يعينونني على الفساد بغير أذى، فاض بي الحقد على نحو لا يُطاق، وتجهّم كلُّ شيء أمامي، كنتُ مُلتهباً ولا أعرف صحّة ما يجري، ولم يكن في بالي أيُّ شيء غير إتلاف هذا المكان الآثم بمن فيه» (البصيص، 2014، ص:212، 213).

والحق أنّ سلمان في صباه كان نموذجًا للاستقامة والصلاح، وليس في سيرته ما يشين سوى قتل الكلاب الضّالة التي امتنع عنها من أجل صديقه حميد، «حدث أثناء هذا أنْ شاهدنا كلباً ضالاً تائهاً على وجهه يهرول في الشارع، انتاب ناصر حماس غامر لاصطياده قتيلاً، وتنادى كل الأصدقاء للعبث إلا أنا أحسستُ بأنّ قتل الكلاب عمليّة نجسة لا تطهّرها إلا دموع حميد» (البصيص، 2014، ص:167)، ولعلّ ما يعزز هذه البراءة عودته بتقنية (الفلاش باك) -أو الاسترجاع الفني- إلى مرحلة الطفولة التي استحوذت على صفحات الرواية، ولم تترك للحاضر سوى بعض صفحات في البداية ومثلها في النهاية؛ لتكون شاهدة على جمال الطفولة وبشاعة ما بعدها في حياة بطل الرواية سلمان.

سلمان الذي كانت هوايته هو ورفاقه التربّص بالكلاب الضالّة وقتلها بوحشية، نتاج تربية ليست مثالية -مع أنّ أمه معلمة لغة عربية- وذلك بسبب المشاكل الدائمة بين والديه، يصف هذه المشكلة والحياة المتوترة غير المستقرة بقوله: «حدث بينهما فجوة مكانية وزمانية لأمرٍ أجهله، ولا زلت لا أعلمه، فسكنتُ مع أمي في بيت جدي لخمس سنوات، لا أرى أبي فيها إلا بالأعياد» (البصيص، 2014، ص:65، 66). هذه الفجوة يبدو أنها تنامت بفعل شخصية

والـده النزقـة، فهـو صاحـب مـزاج صعـب، وعـادة مـا يفتعـل المشـاكل مـع المحيطـين بـه بسـبب نظرتـه السـلبية للمجتمـع «فلـم يكـن لـه أصدقـاء، ولم يكـن لـه أعـداء. الجميـع متسـاوون في نظـره، ولهـم القـدر نفسـه مـن الضآلـة» (البصيـص، 2014، ص:63).

هـذه التنشـئة بـين أب عـدواني يميـل إلى العزلـة والعنـف، وأمّ تقـدّس المسـؤولية وتحـب العمـل جعلتـه يتأرجـح بـين الخـير والـشر. الـشر الـذي يتمثّـل في هوايـة قتـل الـكلاب الضالّـة، والخـير في بقيـة أمـور حياتـه، وهـذا التأرجـح وضعـه دائـماً في خانـة الـتردّد حتـى في أحلامـه وخياراتـه المسـتقبلية، فحـين سـأله مـدرس الفصـل «مـاذا تريـد أن تصبـح إذا كـبرت؟ لا أعـرف. كيـف لا تعـرف؟ لمـاذا أتيـت إلى المدرسـة إذا لم يكـن لديـك هـدف تطمـح إليـه؟» (البصيـص، 2014، ص:101، 102) تلـك الإجابـة التـي تـدل عـلى انعـدام الاسـتقرار الفكـري، تكرّرت مـرة أخـرى حـين سـأله والـد صديقـه حميـد – وهـم في طريقهـم لزيـارة حديقـة الحيوانـات- عـن حيوانـه المفضـل الـذي يـرى نفسـه فيـه «كل إنسـان لـه شـبه يجـده في فصيلـة معينـة مـن الحيـوان، ليـس في شـكله، بـل في شـخصيته، هـل فهمـت؟ لا» (البصيـص، 2014، ص:151) لكنـه يجيـب عـلى هـذا السـؤال -بينـه وبـين نفسـه- حـين تكـرر السـؤال في نهايـة الرحلـة: «هـل وجـدت حيوانـك يـا سـلمان؟ -سـألني أبـو حميـد ونحـن في طريقنـا إلى البيـت- لا، لعلـه الديناصـور -قالـت صفـاء- وضحكـت ضحكـة شـقيّة. ضحكنـا كلنـا عـلى نكتـة صفـاء. وقلـت بينـي وبـين نفـسي: لعـل حيـواني هـو.. الكلـب» (البصيـص، 2014، ص:154).

إنّ اختيـار هـذه الشـخصية للكلـب -في رأيـي- لم يكـن اختيـارًا عبثيـاً، فلعلـه وقـد تعـوّد عـلى اقتنـاص الـكلاب الضالّـة وقتلهـا، قـد وجـد في نفسـه شـيئاً مـن ذلـك التيـه والضـلال الـذي قادهـا إلى حتفهـا عـلى أيـدي صبيـة صغـار لم يجـدوا مـن يشـعرهم بفداحـة العمـل الـذي يقومـون بـه، بدافـع المتعـة والتسـلية لا أكثـر.

هـذا مـن الناحيـة النفسـية، أمّـا البعـد الاجتماعـي لشـخصية سـلمان، فقـد اتّسـم بالطيبـة والرغبـة بمسـالمة الآخريـن، مـع النزعـة العدوانيـة التـي كانـت لـدى والـده، هـذه الرغبـة تجلّـت في الحادثـة التـي غـيّرت حيـاة الفتـى سـلمان للأبـد، حـين وقـع هـو ورفاقـه في خطـأ جسـيم، تسـبّبت بـه هوايتهـم المفضّلـة (قتـل الـكلاب الضالّـة)، فالكلـب الصغـير الـذي ظنُّـوه ضـالا مـع اختـلاف ملامحـه عـن تلـك الـكلاب، وعـدم مقاومتـه لحـراب المـوت التـي وجههـا لهـا نـاصر رفيـق سـلمان، كان لمـرزوق العبـد -الفتـى الضخـم المعتـد بقوتـه- والمعـروف عـلى مسـتوى الحـي بالشراسـة والعدائيـة، فحـين علـم بـأنّ كلبـه المسـتأنس قـد قتـل عـلى يـد سـلمان ومـن معـه، جـاء برفقـة صديقيـه (ممـدوح وفهـد)، وبـدأ بصفـع الصبيـة واحـدًا تلـو الآخـر قبـل أنْ يفـرّ سـلمان ويتوعـده مـرزوق بالعقـاب الشـديد، يصـف

سلمان تلك الأيام الصعبة، ويقول: «احتميت لمدّة أربعة أيام طويلة معذبة، كان مرزوق ورفيقاه خلالها لا ينفكون يعيثون في ساحتنا، ولا يذهبون منها حتى يتسببوا ببكاء أحد أبناء شارعنا، لم يكن يهمني ماذا سيقولون عني؟ جبان؟ أو متخاذل؟ أو حتى فتاة؟ الحرص على السمعة كان هاجساً لا يستدعي التفكير. لم تكن تمتصّ ماء الوجه مثلما تفعل عندما كبرنا» (البصيص، 2014، ص:90، 91).

إنّ هذه التجربة الصعبة التي عاشها سلمان ربّما كانت سببًا في اتجاهه بعد ذلك إلى السلك العسكري؛ ليداوي جراح تلك الأيام التي عاشها خائفاً مترقباً، وهي بالتأكيد أحد أسباب تنكيله بالموقوفين في المخفر – بعد ذلك- دون رحمةً أو رأفةً، وهي كذلك سبب احتفاظه بجميل حميد الذي أنقذه من براثن مرزوق العبد ورفاقه، وأعاد له ثقته بنفسه، وهي -أيضاً- سبب ردّ الجميل في تلك اللحظة التي اكتشف فيها أنّ (المنشار) المجرم الذي دوّخ رجال الشرطة على مدى أعوام ليس سوى رفيقه القديم أو بالأحرى منقذه القديم حميد، «سأترك حميد يهرب -أولاً- ثم أقوم بمحو هذه الدنيا بالضغط على هذا الزناد، فكرة تألّقت برأسي وبدت حكيمة» (البصيص، 2014، ص:214).

وقد عزّز هذا الوفاءَ لذكرى حميد ما كان يكنّه لأخته الصغرى (صفاء) من حب، فقد وقع في حبها من أول نظرة، «وقفت على مسافة خطوتين أو ثلاث مني، قريبة إلى الحدّ الذي أشعرني أننا نقف جميعاً في اللامكان حيث لا مسافة ولا أبعاد، حيث تكون عيناها العسليتان المسحوبتان قليلاً للصدغين من زواياهما، وشعرها الممشط على تسريحة ذيل حصان، ملكي وحدي» (البصيص، 2014، ص:95).

أما البعد الجسدي/ الخارجي لشخصية سلمان فلم يرد ذكره إلا مرّة واحدة حين وصفه الروائي في اللقاء الذي وقع بينهما حين أعطاه هذه القصة لنشرها، «تطلّعت إليه من بعيد وهو يلتفت يميناً وشمالاً، كان شاباً في نحو الثلاثين من عمره، ملابسه رياضية ثقيلة، وسمين بعض الشيء»(البصيص، 2014، ص:11)، وسبب السمنة -فيما يبدو- إصابته بالإعاقة الدائمة جراء الحادث الذي تعرّض له تلك الليلة التي حرر فيها صديقه القديم حميد، أو هكذا توهّم. وباستطاعتنا القول: إنّ بنية سلمان وهو صبي في مرحلة الطفولة ليست قوية، بدليل خوفه الكبير من مرزوق العبد الضخم المعتدّ بقوته، بينما هي أقرب إلى المثالية في مرحلة الشباب، بدليل قبوله في الكلية العسكرية وتخرجه فيها ضابطاً، وهي التي لا تقبل إلا أصحاب الأجسام المثالية.

أما البعد الفكري لبطل هذه الرواية (سلمان)، فيتضح من موقفه الأخير تجاه المعذَّبين في السجن مع كونه أحد المُعذِّبين -وإنْ أبدى اعتراضًا على

الضرب- وضرب الوجه بالتحديد في أول تحقيق يحضره بعد تعيينه «في المرة الأولى التي رأيت فيها العقيد إبراهيم، كانت -أيضاً- المرَّة الأولى التي أحضر فيها تحقيقاً للمباحث، وجدته يقف مزهوًا ببدلة رياضية بالقرب من كرسي التحقيق الذي كان يجلس عليه وافد عربي كبير في السن متهم بقضية سرقة، وينتصب فوقه اثنان من أفراد المباحث، لم أعرف أنّه العقيد؛ لأنه يبدو في سنٍّ أصغر، وحين دارت أيدي التحقيق على وجه الوافد المتهم اعترضتُ حينها على الضرب، فللعمر احترامه مهما يكن، فزجرني العقيد بصوت قاطع، وأمرني بالخروج حالاً» (البصيص، 2014، ص:34).

ولم تدم تلك المقاومة طويلا بطبيعة الحال، فسرعان ما أصبح الملازم سلمان أحد أبطال غرفة التعذيب في المخفر التي اصطلح مع رفاقه في العمل على تسميتها بالكازينو، «خرجت من الكازينو وأنا متعب، ولذة التعذيب تحلّق بطعمها السكري في حلقي، طعم انقلب مع تكراره الطويل من المرارة إلى الحلاوة» (البصيص، 2014، ص:50).

هذا يعني أنّ حياة سلمان الاجتماعية المليئة بالندوب والتشوهات ألقت بظلالها على مواقفه الفكرية حين كَبرُ مع حرص الأم على تنشئته تنشئة صالحة، فهو ابنها الوحيد بعد موت ابنها البكر منصور وهو صغير، ومع هذا ظلّ في المنطقة الرمادية بين الخير والشر، تأخذه النوازع المختلفة يمنة ويسرة، فلا يكاد يستقر له حال منذ طفولته، فهو على سبيل المثال قاتل الكلاب المحترف، وهو -أيضا- الرحيم بها الممتنع عن قتلها بعد ذلك، بل هي حيوانه المفضل الذي يرى نفسه فيها، بجامع التيه والضلال بينهما، وهو المحب لصديقه حميد والمبغض له بعد ذلك حين شعر بثقل معروفه عليه بعد أنْ حرره من قبضة مرزوق ونواياه السيئة تجاهه، وهو المتعاطف مع حميد حين علم أنه من فئة (البدون)، وهو كذلك صاحب القبضة المتعطشة لدماء المتهمين من هذه الفئة وسواها حين يجدهم أمامه في المخفر، وفي غرفة التعذيب على وجه الخصوص، ويلخص هذا كله رأي العقيد إبراهيم فيه: «قال لي يوماً إنه يرى في وجهي الهادئ قلباً قُدَّ من حجر البراكين» (البصيص، 2014، ص:36).

حميد شاكر

شخصية حميد ليست شخصية رفيق طفولة سلمان فحسب، بل هي الشخصية الحيّة حتى بعد موتها بسنوات طويلة، والتي لن نكتشف موتها إلا في آخر صفحة من الرواية، وإن كانت في حقيقة الأمر حيّة في ذهن سلمان حتى وقوع الحادث، الحادث الذي سلبه قدرته على المشي، وأعاد له تفاصيل حادثة زقاق السيارة المتهالكة المنسية في فترة الغزو، وكأنّ الحادث أصاب ذاكرة سلمان المليئة بحميد بالشلل أيضاً، «تركت بيتنا

ورائـي .. لم أتوقـف .. كأنّ الهـرب يعنـي أن أعـود بالزمـن، أن أركـض نحـو الشـمس حتـى أدركهـا، وأجـر حبلهـا الـذي في مخيلتـي لأعيدهـا إلى وقـت العـصر، الوقـت الـذي نلعـب بـه في السـاحة، الوقـت الـذي أعيـد فيـه حميـد إلى الحيـاة بعدمـا رأيـت بعينـي كيـف اختـار الله لـه أن يمـوت» (البصيـص، 2014، ص:221).

وتتلخـص مشـكلة حميـد الكـبرى في كونـه مـن فئة (البـدون)، ومـع مـا يحسـه مـن ضآلـة بسـببها إلا أنـه يحلـم بـأن يكـون ضابطًـا ليدافـع عـن وطنـه الـذي لا يحمـل جنسـيته، «وأنـت حميـد (قـال المـدرس) لم تقـل لنـا مـاذا تريـد أن تصبـح إذا كـبرت؟

وقـف حميـد، وأجـاب: أريـد أن أصبـح ضابطـا في الجيش .

ولماذا في الجيش على التحديد؟

لكـي أحمـي وطنـي» (البصيـص، 2014، ص: 102).

ولا غرابـة في ذلـك! فوالـد حميـد أحـد رجـال الجيـش، ومنـه تعلّـم حميـد المهـارات القتاليـة التـي مكنتـه مـن الانتصـار عـلى مـرزوق العبـد، وتحريـر صديقـه سـلمان مـن مخاوفـه تجاهـه، ومنـه -أيضـا- تعلّـم الكثـير مـن المثُـل العليـا، ومـع ذلـك لم يمنـح الرتبـة التـي يسـتحقها؛ لأنـه مـن فئـة البـدون، «سـألتهُ أمـي عـن برنامجـه في المذاكـرة، وأخبرهـا بـأنّ والـده يقـوم بتدريسـه في البيـت يوميـاً قبـل النـوم، فسـألتُهُ: هـل أكمـل والـده الثانويـة؟ فأجـاب مزهـوا بـأنّ والـده حاصـل عـلى بكالوريـوس فلسـفة مـن جامعـة الكويـت. اسـتفسرت أمـي متعجبـة:

بكالوريـوس!! كيـف؟ يفـترض أنْ يكـون ضابطـاً، أليسـت رتبتـه العسـكرية جنديـاً أول؟

أجاب بصوتٍ موهون: نعم، ذلك لأننا ..

خفـض صوتـه فجـأة داخـل شـفتيه الهامسـتين، وأكمـل: (بـدون)، لكـن هـذا الوضـع لـن يسـتمر، ستتحسـن الظـروف وسـنأخذ الجنسـية في أقـرب وقـت، هكـذا يقـول أبي» (البصيـص، 2014، ص:135، 136).

إنّ جملـة (هكـذا يقـول أبي) بقـدر مـا كانـت تعـبرُّ عـن اعتـداد حميـد بوالـده، وتأثـره بأفـكاره، كانـت سـببًا في نفـور صديقـه سـلمان منـه -ربـما- لأنّـه يعـرف جيـدًا الفـرق بـين والـد حميـد مـدرّب القتـال في الجيـش وصاحـب الفكـر النـيّر، ووالـده صاحـب هوايـة تربيـة الحـمام عـلى السـطح، واقتنـاء كلاب الحراسـة الضاريـة، المعركـة الفكريـة هنـا كسـبها حميد بسـهولة، ولا سـبيل إلى الانتصـار عليـه إلا بالسـخرية مـن تلـك الجملـة، وهـذا يشـبه -تمامًـا- أحـداث المعركـة بـين والـد سـلمان ووالـد حميـد التـي كسـبها والـد حميـد بسـهولة بالأيـدي، وخسرهـا -أيضـاً- بسـهولة حـين اسـتعان والـد سـلمان بكلبـه المفـترس المُـدَرّب للانتقـام منـه «كان حميـد مرتاعـاً، ويبكـي كأنّـه فقـد أغـلى مـا يملـك، كأنّ مـا يحـدث أمامـه خـارج عـن نطـاق القوانـين التـي وضعتهـا الحيـاة، كـي لا تكـون مملـة كمبـاراة بـلا قوانـين، كأنـه يحـاول

إنقاذ كلمة (قال أبي) التي يدلل بها على صحة ما يقول (البصيص، 2014، ص:156 – 165).

أما البعد الجسدي لحميد فهو كما يصفه سلمان في أول يوم دراسي له بعد انتقاله إلى حي الجنان: «كان هذا الصبي (حميد شاكر) جارنا المستأجر، ابن السيدة باهرة الجمال، وأخو الفتاة الجميلة، يبدو لاعب كرة ماهراً، طويل الساقين، يشبه إلى حدّ ما أمه لولا أنّ بروز ملامحه يمنحه مسحة ذكورية، كان شعره الأسود ممشطاً ومدهوناً كما رأيته عصر أمس، وهناك رائحة عطر انبعثت منه عندما مرّ بجانبي يمشي بثقة إلى أحد المقاعد الشاغرة في الخلف» (البصيص، 2014، ص:37). ويبدو أنّ هذا البُعد بتفاصيله البسيطة كان سببًا في الخطأ الجسيم الذي وقع فيه سلمان حين ظنّ أنّ المنشار صديق طفولته حميد: «لم أصدّق أنّ هذا المنشار الذي دوَّخ وزارة الداخلية، لكنّ خبرتي تقول: إنّ اللصوص أكثر الناس اهتمامًا بالمظاهر» (البصيص، 2014، ص:48).

وليست الأناقة –فقط– هي الصفة المشتركة بين حميد والمنشار، بل الملامح البارزة –أيضاً– «تقاسيم وجهه بارزة وسيماها الذكاء، وهي تنسجم في تناسب بريء» (البصيص، 2014، ص:48)، كما أنّ القامة الرشيقة أصبحت أقوى في سنّ الشباب، والشعر الأسود الممشوط المدهون في مرحلة الصبا بقي محل عناية وترتيب «قامته رشيقة منتفخة العضلات ونافرة العروق، كأنّه سبّاح أولمبي، شعره أسود مرتب على نحو ما، لحيته محلوقة بعناية، بدا أنّه يعتني ببشرته لنضارتها، شاربه خفيف فوق شفة عليا رفيعة، يرتدي ثوباً أبيض فُصِّل من قماشٍ غالٍ كما تقول نصاعته» (البصيص، 2014، ص:48).

إنّ تلك التفاصيل لم تترك لسلمان أدنى شكّ أنّ الشخص الذي أمامه هو صديقه حميد، صديقه الذي مات في زقاق السيارة المتهالكة متأثرًا بجراحه قبل أكثر من عقدين من الزمان، ذلك الحدث الكبير الذي غاب عن ذاكرة سلمان، وحضرت بدلا عنه تلك التفاصيل البسيطة –ربما– لأنّ الذاكرة تنحاز أحيانا –دون قصد– لتفاصيل الحياة، وتهرب دون قصدٍ أيضاً من حقيقة الموت.

والدة سلمان

يقدمها المؤلِّف بصورة المرأة التي كرَّست حياتها للعمل، ورعاية ابنها الوحيد سلمان بعد موت أخيه الأكبر منصور التي عانت من نزق زوجها ومزاجه الحادّ، وحبّه للحمام والكلاب، حبًّا يفوق حبه لعائلته، «أما أمي فهي امرأة تحب العمل، تقدّس المسؤولية، وترفع من مستوى معنى الواجبات، تعتني بكل ما يمكن أن يعتني به البشر، وهي تضع نفسها دائما المسؤولة عن تصرفاتي»(البصيص، 2014، ص:64).

وهي في بُعدها الاجتماعي معلمة متفانية، وأم رؤوم تقوم بمهام الأب والأم معا، تحرص على

جو الوئام والمحبة مع جيرانها، فنجدها تتبرع بدروس تقوية في اللغة العربية لصفاء أخت حميد، وتهتم بعلاقة ابنها مع الآخرين، وتسعى لإصلاحها حين تلاحظ خللاً ما، «نادتني أمي في أحد الأيام، وجدتها تكلم حميد في الحوش، حيَّاني، فلم أرد، شعرت أمي أن هناك خلافاً بيني وبينه، فحاولت تلطيف الجو بيننا بدعوته ليجلس معنا» (البصيص، 2014، ص:135)، وحين وجدت أنّ محاولتها تلك لم تكلل بالنجاح، استعانت بجارتها أم حميد لحل الخلاف العابر «ما حصل بينك وبين حميد اليوم في المدرسة لا يُعتبر من حسن الجوار، المشاحنة والمقاطعة ليست من شيمنا مع جيراننا، تذكَّر هذا حبيبي، لا أريدك أن تكون عدائياً مثل أبيك، كن سمحاً ودوداً مع كل الناس» (البصيص، 2014، ص:147)، ونجحت في رأب صدع العلاقة بين الصديقين الصغيرين «تحدثت مع أم حميد عمّا حصل بينكما، وقد استاءت ونادت حميد وأنَّبته أمامي، ووعدها بأنْ يصالحك غداً» (البصيص، 2014، ص:147).

بينما تتسم في بعدها النفسي بالتصالح مع نفسها ومع الآخرين، مع عدم انسجامها مع زوجها بدر (والد سلمان)؛ لأنها آمنت بعدم جدوى مناكفته، لكنها بعد رحيل الأسرة إلى السعودية وبعد دخول الجيش العراقي إلى الكويت تصبح امرأة مختلفة عن تلك التي ترقّع رتوق أيامها بالابتسام والتظاهر بالسعادة، و»أصبحت تبكي كثيراً وتتبرم، وتقطيبة منهكة لا تفارق جبينها، تنهر الخادمة لأتفه الأسباب، وتلوم نفسها بصوتٍ عالٍ لأنها لم تهرب مع إخوانها الذين لا تعرف أين هم الآن» (البصيص، 2014، ص:195).

أما البعد الجسدي لها، فلا نجد له وصفًا عند ابنها سلمان، بل إنه يصرّح بعدم قدرته على وصفها «لا أقدر أنْ أصف أمي، فالأم مثل الأشياء السماوية التي نستخدم الكلمات لنقرّبها إلى الفهم فقط. لا أستطيع القول إنّها طويلة أو قصيرة، جميلة أو مليحة، سمينة أم رشيقة، لأنّ الأم دلالة ثابتة في كل اللغات، جهة واحدة في كل مكان، ووقت واحد في كل زمان، لا يعتريها نقص ولا تشوبها شائبة، كيفما كانت، لا أستطيع وصفها بأكثر من: أمي» (البصيص، 2014، ص:64، 65).

والد سلمان

بدر الراجي، والد سلمان، ذلك الشخص العدواني، الذي ليس له نظير في حي الجنان، بهواياته الغريبة ومشاكله التي لا تنتهي داخل المنزل وخارجه، يكفي أنّ أول ما انطبع في ذاكرة سلمان عنه هذا المشهد: «ذكرى أخرى في حياتي تظهر على شكل بقع بين الحقيقة والخيال، وهي أني كنت في سيارة أبي، تحديداً على الكرسي الأمامي بجانب كرسي السائق. كنت أبكي وأنظر من زجاج النافذة لأبي وهو مطروح على الأرض وتركله أربع قامات رجالية، كان يتلوى

ويعتصر وجهه من شدة الألم، ويشتمهم بلا هوادة» (البصيص، 2014، ص:60).

هذه النزعة العدوانية التي تمثّلت في خلافاته المستمرة مع زوجته أم سلمان، ومعاركه الدائمة مع جيرانه (البصيص، 2014، ص:156، 164) حوّلها الغزو العراقي للكويت عام 1990 إلى غضب عارم أخرجه من سلبيته ونظرته القاتمة للحياة والمجتمع، إلى عنصر فاعل في المقاومة الكويتية لجيش الغزو، فهو يرفض -بدايةً -الخروج من الكويت، ويسخر من اقتراح زوجته بالهرب إلى السعودية «شتم أبي دموع أمي للهرب مع إخوانها إلى السعودية، وكان يردُّ عليها بجملة واحدة في كل مرّة:

لست أنثى مثلهم

ويضيف عليها أحياناً:

ولن أخرج إلا جثة» (البصيص، 2014، ص: 181).

وبالفعل بقي صامداً ولم يهرب، وانخرط في صفوف المقاومة التي غيَّرت سلوكه للأفضل «تبدّل سلوك أبي مع كل يوم يمضي في الغزو، كان يخرج من البيت بعد غروب الشمس ويعود مرهقاً بعد منتصف الليل، وكانت أمي تزيد إصرارا في طلب الهروب كلما عاد. سمعتها ذات يوم في غرفتهما تقول له:

ماذا نفعل إذا قتلوك؟» (البصيص، 2014، ص: 182).

يبدو أن تجربة الغزو المريرة أيقظت الإنسان في داخل بدر الراجي فطرأ تغيّر آخر في أخلاقه، فأصبح أحرص من زوجته أم سلمان على جيرانها، و»كان هناك تغيّر آخر طرأ على أخلاقه، وهو ما لاحظته عندما طلب من أمي أن تنسى ما كان بيننا وبين بيت أبي حميد، وأنْ تزورهم لتتفقد نواقصهم ليكملها، وراح يقسّم بيننا وبينهم ما يجلبه لنا من طعام، ويسأل كل يوم عن أخبار أبي حميد، الذي خرج في أول يوم للاجتياح ولم يعد منذ ثلاثة أسابيع» (البصيص، 2014، ص:182).

ولم يخرج بدر الراجي إلى السعودية إلا بعد إصابته بطلقة نارية، فقد «عاد مرهقاً، يعكس وجهه تعباً نفسياً هائلاً، وكانت عيناه تخفيان دموعاً غزيرة يقترب أوان سكبها» (البصيص، 2014، ص:186)، وأمر بحزم الحقائب، ورافقه مع سلمان وأمه، تعبه النفسي الهائل، وأصبح كما يقول عنه سلمان: «ولم يكن أبي سوى كومة عظام داخل جلد بالٍ ينفث الدخان عند عتبة الباب أغلب الأوقات، كثير الشجار مع أمي التي تسببت في إخراجه من وطنه الذي يريد أن يموت فيه» (البصيص، 2014، ص:195).

بسبب هذه التحولات النفسية جاء فرحةُ عارمًا بعد التحرير والعودة إلى الديار، فقد سجد وهو الذي لا يرى ضرورة السجود؛ لأنه لا يغش، ولا يرتشي، ولا يرتكب الموبقات، ولا يظلم، وبالتالي ليس في حاجة – كما يقول -لطلب المغفرة

(البصيص، 2014، ص:63)، «ولما دخلنا الحدود، ولمسنا الأرض التي نحبها وتحبنا، صرخ أبي صرخة لم أميزها: هل هي ضحكة فرح أو بكاء؟! ثم توقف على جانب الطريق ونزل يسجد ويعفر وجهه في التراب، وهي المرة الوحيدة التي رأيته يسجد» (البصيص، 2014، ص:197).

أما البعد الجسدي لوالد سلمان، فهو يتصف بالنحافة التي تصل إلى حد الهزال. «سألت أبي وهو منهمك بجسمه الهزيل بإطعام حمامه في البرج الخشبي الذي بناه فوق سطح البيت، بينما سيجارته تشتعل بدخانها بين شفتيه» (البصيص، 2014، ص:62)، وهذا ما يفسّر هزيمته عند تشابكه مع والد حميد بالأيدي في معركتهما الآنفة الذكر، حيث «لم يمدّه جسده القصير والنحيل بالقوة الكافية للتحرر من رغبة أبي حميد الغريبة في إيذائه» (البصيص، 2014، ص:156).

الشخصيات الثانوية

لا تقلّ أهمية الشخصيات الثانوية عن الرئيسة في العمل الروائي، وإنْ تضاءلت المساحة المعطاة لها، وقلّ تأثيرها في البناء الدرامي للعمل؛ ذلك أنّ وجودها من حيث هي شخصيات بموازاة الشخصيات الرئيسة مهم في تكوين المعمار الروائي، وفي وصول الشخصيات إلى صورتها الكاملة والمثالية، فرفاق المدرسة مثل: ناصر، وإبراهيم، وحيدر لهم أثر كبير في حياة سلمان وقراراته، كما أنّ والد حميد ووالدته وأخته صفاء لهم الأثر الأكبر في حياة سلمان العاطفية، وتحوّلات والد سلمان النفسية، فضلا عن دورهم جميعًا في تكوين شخصية حميد شاكر الفتى المهذب، المعتدّ -دائماً- بوالده وأسرته.

وهذا يعني أنّ الشخصيات الثانوية تنهض «بأدوار محدودة إذا ما قورنت بأدوار الشخصيات الرئيسية. قد تكون صديق الشخصية الرئيسية أو إحدى الشخصيات التي تظهر في المشهد بين حين وآخر. وقد تقوم بدور تكميلي مساعد للبطل أو معيق له. وغالبا ما تظهر في سياق أحداث أو مشاهد لا أهمية لها في الحكي. وهي بصفة عامة أقل تعقيدًا وعمقًا من الشخصيات الرئيسية» (بو عزة، 2010، ص:197) وسأستعرض هذه الشخصيات حسب تأثيرها في الرواية، بدايةً من عائلة حميد.

والد حميد

وهو شخص يتميّز بخصالٍ حميدة: فهو الجار الطيّب، المحافظ على الصلاة في المسجد، والمحفّز للنشء على بذل الجهد في الدراسة من أجل مستقبل مشرق لهم وللوطن، وهذا يظهر من حديثه مع سلمان حين التقاه في الطريق وهو عائد من المسجد: «حميد يقول إنّه سيكون الأول على الفصل، لكن بوجود ولد ذكي مثلك لا أظن أنه سيستطيع.. أليس كذلك؟ أسلوبه إيجابي ومحرج، لا غرابة أنّ حميد لا ينفك يختم جمله بـ(هكذا أخبرني أبي)» (البصيص، 2014، ص:139).

ويظهر أيضاً في المصالحة التي عقدها بين سلمان وحميد من جهة، ومرزوق العبد ورفاقه من جهة أخرى، حين خاطبهم بحنو نزع فيه فتيل المعركة: « أنتم إخوة، وينبغي لكم أنْ تكونوا معاً وتنبذوا المشكلات وراءكم، فلا داعي لكل هذه السخافات.. ها.. لكْماَت وصفعات وأذى، ثم يذهب كل واحد إلى أهله محملاً بالجراح، انتبهوا للدراسة فقط، ليكن همكم الوحيد هو النجاح، فالمستقبل ينتظركم» (البصيص، 2014، ص:129). ومع كل هذه الصفات الحميدة أُشيع عنه أنه تآمر مع جيش الغزو ضد بلده، «وذات عصر جاء جارنا صاحب البيت (أبو معاذ) وبصحبته مؤجّر جديد، وخبر حزين. سأله أبي عن أبي حميد، فهزّ رأسه تأسفاً، ثم أخبره أنه لما استبطأه، وأراد أنْ يسلّم البيت لمؤجّر آخر، ذهب إلى عمله في أحد المعسكرات، وسأل عنه هناك، فقال بعض زملائه: إنّه في السجن بتهمة التعاون مع المحتل، وقال آخرون: إنه لقي حتفه بحادث سيارة في ثاني أيام الغزو، ولم يقطع أحد منهم بصحة الخبر من عدمه» (البصيص، 2014، ص:203).

ومع هذا تفوقّ الاحتمال الثاني على الأول عند سلمان بسبب ما زرعه شاكر من معروف في أرض حي الجنان وساكنيه: «صعقني الخبر حين ألقاه أبي على مسامعنا، بالكاد تمالكت دموعي، أبو حميد متعاون؟! مستحيل وألف مستحيل، قد يكون الموت أقرب إلى الصواب من الخيانة، فالموت قدر لا يسعه الإنسان، أمّا الخيانة فهي اختيار يأتيه الخسيس الذي يشبه وجه الضبعة في حديقة الحيوان، وليس هذا طبع أبي حميد، وليست الضبعة حيوانه الذي يرى فيه انعكاس نفسه، أحسست بأنني أعرفه وأثق به بشكل كامل لا يشوبه شك. لمعت صورته بعيني وهو مبتسم مشرق الوجه، ولم أتذكره بعدها إلا وهو مبتسم» (البصيص، 2014، ص:2003).

صفاء

حضورها المتقطّع في الرواية لا ينفي حضورها الدائم في عقل وقلب سلمان، ولعلها لم تشعر يوماً بما يكنه لها سلمان من حب كبير، لكنها عميقة التأثير في نفسه منذ خطوتها الأولى على أرض حي الجنان «نزلت بعده فتاة جميلة، ألقت نظرة خاطفة على الأرجاء حتى لمست بمسار عينيها مسار عيني، كهربني جمالها وهي تمسك بفستانها الأبيض بغية تحريره من تمرد الريح، وكان الإحساس بالجمال في ذلك السنّ خالصاً ولا يخضع للمقاييس الصارمة التي وضعها الشعراء، وخالياً من جهل الشهوة، ثم إنه ينبع من وهج براءة الروح الجديدة على الدنيا» (البصيص، 2014، ص:93)، تلك الفتاة الجميلة كما وصفها ليست سوى صفاء شقيقة صديقه حميد التي أصبحت تتردد على منزلهم لتلقّي دروس التقوية في اللغة العربية على يد والدته، وهناك وجد الفرصة ليتحدث معها: «لا

أنسى ذلك الموقف عندما كلمتها أول مرة؛ كانت تشدّ دفترها وكتابها ومحفظة أقلامها على صدرها، وتمشي الهوينا باتجاه بيتنا، ترتدي الفستان الأبيض الجذّاب ذاته، وكان وجهها الصغير يمسك بتعبير شهي أعجز عن وصفه» (البصيص، 2014، ص:203).

استحوذت صفاء على قلب سلمان حتى في غيابها، فقد أدمن التسلل إلى بيتهم بعد عودته إلى الكويت، وانقشاع غُمَّة الغزو: «شارعنا يضجّ بالحياة، صفصافة بيت جارنا الصغيرة تعاود الاخضرار، حَمَام أبي يكثُر، وبيت حميد ينغمس في الظلمة والنأي. تسللت إليه كثيراً في نوبات اشتياقي، أشمُّ عطر حميد في كل مَرّة وأستعيد صورته، أتتبع خطواته الواثقة، أغمض عيني عند باب غرفة صفاء، أتخيلها في الداخل ترسم سنجابة تتسلق شجرة، أقول لها: (أحبك)، أملأ روحي منهما وأغادر بخفة وهدوء حتى لا أزعجهما» (البصيص، 2014، ص:202، 203).

ولم يتوقف هذا الشغف عند هذا الحدّ، بل امتدّ حتى تخرّجه «بعد تخرّجي في كُلّية سعد العبد الله للعلوم الأمنية، مباشرةً استعنتُ برسميّة زيي العسكري وهيبته، وبحثت عنهم في دوائر الحكومة، وفي سجلات الوفيات، وفي لجان البدون، فلم أجد لهم أثراً، كأنهم ثلج ذاب في كأس خمرة الكون» (البصيص، 2014، ص:204، 205).

والدة حميد

لم يرد اسم هذه السيدة في الرواية، حيث غلب وصف جمالها على اسمها، يصفها سلمان حين أرسلته أمه مع الخادمة – للترحيب بهم –ببعض الحلويات: «ففَتح الباب بيد سيدة باهرة الجمال، هبَّت عليَّ رائحة عطور منزلية ناعمة، بدا معصم السيدة مصقولاً كنهاية عقد ذهبي، سمحتْ لي بمقدار ما فُتح من الباب أنْ أرى جانباً من قدّها الممشوق. ملامحها بديعة، كانت بشرتها بيضاء وصافية، تتدفق بأنوثتها الغنية على العالم وتجعله أكثر نقاء، وترتدي فستاناً منزلياً لونه وردي. كأنها قطعة حلوى، وكأنّ عيني في تلك اللحظة لساني» (البصيص، 2014، ص94)، هذا الجمال الباهر – كما وصفه سلمان – كان سببًا في الشّجار بين والده ووالد حميد، الذي اكتشف أنه يتلصّص عليهم، ويسترِقُ النّظر من فوق سطوحه على بيت أبي حميد، أو بالأحرى على زوجته الجميلة (البصيص، 2014، ص:158). كانت تلك السيدة تتمتع بأخلاق حميدة، لا تختلف عن تلك التي تتمتع به والدة سلمان، فهي كريمة مضيافة (البصيص، 2014، ص:106)، حريصة على حقوق الجيران (البصيص، 2014، ص:147)، إلا أنّها لا تعمل مثل أم سلمان المعلّمة.

أصدقاء الحيّ (ناصر، إبراهيم، حيدر)

قيمة هؤلاء الأصدقاء في اجتماعهم؛ لذلك جمعتهم هنا؛ إذ لا سبيل لاجتماعهم بعد تلك

الأيام التي عاشها سلمان في حي الجنان، فلم يصحبهم معه، كما فعل مع حميد وعائلته، ربما تركهم في زقاق السيارة المتهالكة، أو في ساحة الحي وملعبه، الذي اكتسب أهميته بعد مجيء حميد، أو المدرسة التي حملت أول إشارة في الرواية لأصدقاء الطفولة «ومن البعيد ارتفع سور مدرستي بمشهد حصة الرياضة، وصاح صوت ناصر مدلول يناديني: (مرِّر الكرة يا أناني). إنّها الطفولة حيث تبدأ لعبة الحياة» (البصيص، 2014، ص:55).

وقد حظي ناصر مدلول بالمساحة الأكبر في ذاكرة سلمان؛ لأنه شاركه المهمة الأصعب بعد ذلك، حيث تسلل معه إلى بيت عائلة حميد في غيابهم، ولكنْ: هل فعل ذلك لأنه الأقرب إليه، أم لأن جسمه الهزيل ساعده على أداء تلك المهمة؟ «كان الأول ناصر مدلول، جسمه هزيل، ووجهه صغير أسمر بتأثير من لعبه الطويل تحت الشمس، يقع بيته في رأس الشارع» (البصيص، 2014، ص:71)، أما الثاني كما جاء ترتيبه في التعارف، وفي المكانة «إبراهيم سعد، صبي سمين، ووجهه العريض مكتنز بالدم، وقد انحسرت فانيلته عن كرش منتفخ» (البصيص، 2014، ص:71).

كان لهذين الصديقين الفضل في بعض ما تعلمه سلمان من أشياء رديئة في الشارع «أصبحا في كل عصر يطرقان باب بيتنا لنستأنف البحث في الشوارع عن الكلاب الضالة؛ وكنت قد اكتسبت بعض المهارات في الأيام القليلة التي مارست معهما فيها ملاحقة الكلاب، كضربها بالعصا، وإصابتها بالحجارة، ومعرفة أماكن اختبائها» (البصيص، 2014، ص:73).

وقد مُنع سلمان من الخروج إلى الشارع بعد ذلك، وفي تلك الفترة ظهر صبي اسمه حيدر «رأيت ناصر وإبراهيم يخرجان من أحد الأزقّة ومعهما صبي جديد آخر اسمه حيدر سكن في شارعنا أثناء غيابي، يركضون خلف مجموعة من الكلاب التي أتت من الخلاء بحثاً عن القوت في المدينة الوليدة» (البصيص، 2014، ص:85)، تأخر حيدر في الظهور، وتأخر أكثر (في كل شيء)، حين وشى برفاقه بعد قتلهم كلب مرزوق العبد «قال حيدر، كأنّه يطرح حملاً ثقيلاً على الأرض: (هذا هو)، مشيرًا بأصبعه إلى ناصر مدلول» (البصيص، 2014، ص:88).

ولم تؤثر تلك الحادثة على الأصدقاء، فقد أدركوا بفطرتهم البريئة أنّ صديقهم حيدر أُجبر على ذلك الفعل، فلم يستبعد بعدها، وظهر في المدرسة في أول يوم دراسي معهم وكأنّ شيئا لم يكن، وشاركهم اللعب بعد ذلك في ساحة الحي، انحسر عنه الضوء كما انحسر عن رفيقيه ناصر وإبراهيم، حين بزغ نجم حميد في المدرسة والحيّ والحياة.

مرزوق العبد ورفيقاه (فهد، وممدوح)

تكمن أهمية وجود شخصية مرزوق في

الرواية؛ بسبب تكوينه النفسي، والنزعة العدوانية التي تظهر في معركته مع سلمان التي تدخل فيها حميد، وأنهاها لصالحه ببراعة، صفات مرزوق ورفيقيه فهد وممدوح ذكرها السّارد مرّة واحدة، وكانت دالّةً على ما تخفيه تلك الشخصيات من عدوانية وشرّ، و»كان الفتى الأول الذي يتقدمهم هو مرزوق كما أشار إبراهيم، صبي ملتهب ومشمر عن ذراعيه، له جسد ثور أفريقي ضخم وناضج بملامح غاضبة كأنّه خرج للتو منتصراً من عراك ضارٍ، والثاني فهد العرج، يمسك بيده سيجارة، منحته رجله القصيرة عن الأخرى لقباً أعسر من جرّها على الطريق، أما الثالث العريض والأحمر فهو ممدوح المغربية نسبة إلى أمه» (البصيص، 2014، ص:87). وقد اختفت تلك الشخصيات بعد هزيمة مرزوق على يد حميد، وبعد مبادرة الصلح التي قام بها والد حميد بينهم بعد ذلك، فنزعة العنف انطفأت بلمسة حانية ولم تعد بعدها أبداً.

العقيد إبراهيم

هو عرّاب سلمان ورئيسه الذي نقله إلى عالمه الجديد، المليء بالتعذيب والسهر والخمور والليالي الحمراء، يصفه ويصف جلسة التوجيه الأولى معه، والتي أصبحت منهجه الذي سار عليه بعد ذلك «في الصباح التالي طلبني إلى مكتبه في القيادة، وجلس ببدلته العسكرية بجانبي، وكان وجهه الصارم، ذو الشارب المصبوغ والمحدد بإتقان، يحاول التودد إليّ بتصنّع. وبصوت هادئ راح يشرح لي قاعدته التي أصبحت قاعدتي الأولى بعد ذلك» (البصيص، 2014، ص:35).

ولم يجد العقيد صعوبة في توجيه الضابط الجديد سلمان إلى ما يريد، فهل كانت لديه القدرة على ذلك بحكم خبرته وقوة تأثيره أم أنّ الاستعداد للانحراف عند سلمان كان مُعينًا له في مهمته تلك؟ وما سرّ الاهتمام الكبير بسلمان وتقريبه إلى هذا الحدّ؟ في الحقيقة أنّ سلمان عرف الإجابة متأخراً عندما أفاق من سكرته تلك: «لكني الآن أعلم أنّ السبب الحقيقي وراء كل ما قدّمه لي هو أنْ أكون تابعاً مطيعاً له» (البصيص، 2014، ص:87).

إنّ تلك التبعية المطلقة لم تُخرِج العقيد من دائرة الغضب التي أصابت سلمان ليلة القبض على اللص المنشار، وصبَّ بسببها جام غضبه على رفاق التعذيب والفساد، فقد ترصّد للعقيد إبراهيم خارج المخفر بعد أنْ هرَّب المنشار الذي ظنّه صديقه القديم حميد شاكر، و»انتظرت أنْ يترجّل العقيد من سيارته ويعبر بخطواته الطاووسيّة وبجبروته المزيّف الشارع أمامي إلى باب المخفر، وفي اللحظة التي وقف بها أمام مقدمة سيارتي يتطلّعني في داخلها، وأثناء ما كان يريد الاقتراب مني، اندفعتُ بها بكل قدرتها على دفق الوقود وإحراقه، وصدمته عالياً قبل أن يرتطم بالأرض وينزلق عليها» (البصيص،

2014، ص:216، 217).

ولم يقم سلمان بهذا من أجل قتل العقيد، أراد فقط أنْ ينتقم لإنسانيته المهدرة التي دخلت معه إلى المخفر وهو حديث التعيين ولم تخرج، أراد أنْ ينتقم لمئات الضحايا من المعذبين في أروقة هذا المخفر، أراد -أيضاً- أنْ ينتف ريش ذلك الطاووس ويتركه جريحاً على باب المخفر. «نتفتُ ريش الطاووس الذي بداخله. لم يكن القتل ذاته هو دافعي لأنْ أقتله، بل ما يسبّبه القتل من إهانة للقتيل، فلكل نفس قدسيتها، وكفى بالقتل تدنيساً لها بأنْ يجرّدها من صورة الكرامة التي تظهر على أيّ شيء حيّ مهما كان وضيعاً. اكتفيت من هذا القدر الكبير من الهوان الذي أنزلته باسمه وبرتبته وبمنصبه، شاعراً أنني حققت غايتي، فتركته واستدرت خارجاً من مواقف المخفر (البصيص، 2014، ص:217).

الرقيب أول نصار

وهو من الشخصيات التي يظهر فسادها عن طريق وصف الراوي، «استقبلني الرقيب أول نصّار بابتسامة فكيه العريضين، فظهرت أسنانه التركيب الخزفية ببياضها الفاقع، لتعطي مع وجهه الداكن وضخامة جسده القصير مظهر كلب بوليسي مفترس» (البصيص، 2014، ص:216، 217). وقد اكتشف سلمان شذوذ نصّار وتستر عليه، فأصبح بعد ذلك كلبه المطيع الذي يقدّم له خدمات لا يقدّمها سواه، «اكتشفت كم هو الرقيب أول نصّار ذو منفعة واستعداد تامّ لتلبية طلباتي. وقمت استخدمه ككلب مطيع في ترويض ضحاياي من المراهقات» (البصيص، 2014، ص:45). تلك الخدمات جعلته يتغاضى أكثر وأكثر عن ميول نصّار الشاذّة «وهكذا بِتُّ أتغاضَى عن صفقات نصّار التي يعقدها مع المتهمين، وعن طرق تعذيبه للمجرمين الوسيمين» (البصيص، 2014، ص:45).

علي الصهيوني

لُقّب الرقيب علي بالصهيوني؛ بسبب عنفه ودمويّته، و»نسمّيه (الصهيوني)؛ لأنّ الرحمة ضلَّتْ منذ زمن بعيد طريقها إلى قلبه، ولإبداعه في ابتكار أساليب غير مطروقة في (فنّ التعذيب) كما يسميه» (البصيص، 2014، ص:47). عنفه ذاك لم يسلم منه رفاقه أيضاً، فهو كما يصفه السارد «الرجل الأضخم في قسمي: شيء غامض وغريب الأطوار، لدرجة أنه يعتدي على زملائه إذا انفجر به الغضب، سواء بسبب أو بلا سبب» (البصيص، 2014، ص:47).

ويظهر الرقيب علي ومعه الرقيب أول نصّار في مشهد القبض على (المنشار)، وحينها تظهر كل عقدهما النفسية التي تم ذكرها آنفاً، نصّار يريد منه ما يريده عادةً من المتهمين الوسيمين، والصهيوني يريد أنْ يجرّب عليه أحدث ابتكاراته في فنّ التعذيب، بيد أنّ إرادة تطهير الذات من أدران الوحل عند سلمان تفوّقت، فضرب الرقيب

أول نصّار أولاً (البصيص، 2014، ص:212)، ثم أطاح بالصهيوني الضخم بمساعدة المنشار (البصيص، 2014، ص:213-215)، وخرجا معا من المخفر.

المنشار

وهو لصٌ محترف، يصفه السارد بإعجاب ممزوج بالحنق «هذا الخرافي، الذي أشعر الأمن بحركة واحدة من عقله بجهلهم الراسخ، له بصمته الخاصة والفريدة في الاستيلاء، وهي أنه دائماً يترك خلفه رسالة اعتذار للمسروق، كُتبت بأسلوب رصين وقريب من الشعر، يطلب فيها منه أنْ يضع نفسه في مكانه الضيق.. وفي ظروفه الضاغطة نفسها» (البصيص، 2014، ص:26).

هذا اللصّ الأديب يختم رسائل اعتذاره دائماً بأنّه «من فئة البدون، وعلى المجتمع تحمل استخفافهم وعدم وقوفهم مع معاناته» (البصيص، 2014، ص:26)، ثم لا يكتفي بترك تلك الرسالة دون أنْ يترك معها سيرةً أسطورية؛ بسبب أساليبه في الهروب «حتى ساد اعتقاد انهزامي عند جهلاء الشرطة أنّه من الجنّ، وآخرون أقلّ جهلاً برروا خيباتهم أمامه بأنّهم لا يشكّون في أنه يستعين بسكان العالم السفلي» (البصيص، 2014، ص:27).

أمّا لقب المنشار فقد أطلق عليه «لأنهم زعموا أنّهم رأوه يمزق شبكاً حديدياً بيديه الخاليتين ليفتح طريقاً للهرب» (البصيص، 2014، ص:29)، هذه الحكايات التي لا تخلو من مبالغات تؤكّد صحتها أو تنفيها حادثة التحقيق معه في المخفر على يد سلمان حين قال بصوتٍ مجروح» – بربك سلمان ألم تعرفني حتى الآن؟

توقف الكون كله عن الحركة للحظة، حتى نبض قلبي توقف، بل وحتى عقلي تباطأ، إنه هو! إنما كيف يكون هو؟ لا أعرف! لا شك أنه هو! بل لا يقين أكثر من هذا، قلت بما تبقى بصدري من نَفَس:

– أنت حميد.. أنت حميد شاكر

زفر زفرة وخفض رأسه إلى الأرض، وقال: نعم سلمان، أنا حميد شاكر (البصيص، 2014، ص:54).

كيف عرف المنشار حميد شاكر –الذي مات وهو صغير –حتى يدّعي أنه هو؟ هل هي من حيل المنشار الكثيرة التي تناقلتها الألسن حتى غدا أسطورةً لا تتكرر، أم أنّ غياب حادثة موت حميد في زقاق السيارة المتهالكة عن ذهن سلمان قد تظافر مع صفات المنشار المتطابقة مع حميد حتى توهَّمَ أنه هو، فهو أديب مهذب مثله، ومن فئة (البدون) أيضاً، وله ذات تقاسيم الوجه الجميلة التي اكتسبها حميد من والدته.

علاقة الشخصيات بالمكونات السردية (الحدث، الزمان، المكان)

تعدّ الشخصية العنصر الأبرز في الرواية، فهي الأساس الذي تُبنى عليه، لذلك لا يمكن فصلها

عن المكونات السردية الأخرى، وأيّ خلل في تلك العلاقة يؤثّر سلباً على الرواية (انظر: المحاسنة، 2007، ص:51)، من هنا جاءت أهميّة العلاقة التكاملية بين عنصر الشخصية وبقية العناصر (الحدث، الزمان، المكان).

علاقة الشخصيات بالحدث

لا شكّ أنّ للحدث أهمية قصوى في إبراز الشخصيات، وظهورها كما هي عليه في الواقع، فالأحداث» تتتابع لتوضح معالم الشخصية ولتنقّب عمّا خفي من صفاتها، أو لتقدّم لنا شخصية جديدة تدفع بها إلى مسرح القصة. وليس من شأنها أنْ تطوّر الشخصيات أو تضيف إليها صفة جديدة؛ إذ يقتصر عملها على الكشف عن الصّفات الأصيلة وتوضيحها وعرضها على القارئ» (نجم، 1966، ص:147).

1. **الغزو العراقي للكويت:**

الحدث الأبرز في الرواية، وهو الحدث الجلل الذي وحَّد المتخاصمين، فوالد سلمان يحرص على تفقّد أحوال بيت جاره شاكر (البصيص، 2014، ص:182)، مع وجود الخلاف الكبير بينهما، كما أنّ والد حميد يحذّر والدة سلمان من الذهاب إلى السوق صبيحة الغزو، خوفًا عليها من الجنود العراقيين، ويوصيها بإبلاغ زوجها، وأخذ الحيطة «وما إنْ تحرّكت أمي بسيارتها حتى توقفت فجأة وقوفاً خضّني في مكاني، فتحت عيني فوجدتُ أبا حميد يقف عند مقدمة السيارة ببدلته العسكرية. تمتمت أمي: ماذا يريد؟

فتح زجاجة النافذة، وسألته عن الأمر.

لا أنصحك بالذهاب الآن فالوضع، أقصد الشوارع، غير آمنة.

لاحظ ارتباكاً يعلو صوت أمي وهي تقول: ماذا حدث .. ماذا هناك؟

وضع أبو حميد بصره على الأرض، وقال متأثراً: اجتاحنا جيش صدام.

انهار صوت أمي وبدأ الاضطراب يهز نبرته: كيف .. متى .. ولكن العراق !!

قاطعها وهو يهم بالذهاب إلى سيارته: اجلسي في بيتك، وأخبري أبا سلمان بما حدث وخذوا حيطتكم» (البصيص، 2014، ص:173، 174).

وقد كان لهذا الحدث الجلل أكبر الأثر في تغيير سلوك والد سلمان، وتحوّله من رجل سلبي منعزل متذمّر، إلى عنصر فاعل في المقاومة الشعبية ضد جيش الغزو، يخرج بعد غروب الشمس ويعود مرهقاً بعد منتصف الليل (البصيص، 2014، ص:182)، بل إنّه عاد مرّةً من مشاركاته البطولية تلك وقد أصيب بطلقة ناريّة (البصيص، 2014، ص:186).

2. **حادثة القبض على اللصّ المنشار:**

وهذا الحدث من الأحداث التي لعبت دورًا مهماً في تغيير الشخصيات، وبالتالي تغيير مسار القصة، تلك الحادثة لو لم تحدث لتأخّرت صحوة سلمان، وربما لم تحدث أصلاً، وأثرها المباشر

حدث حين ظن سلمان أنّ المنشار ما هو إلا حميد شاكر صديق طفولته، هذا الظنّ أعاد إلى سلمان إنسانيته التي فقدها أو كاد في دروب الفساد والليالي الحمراء، لكنها بالمقابل تسبّبت في إعاقة تطبيق العدالة على (المنشار) بسبب مساهمته في هروبه [3]، وتسبّبت بالإعاقة الدائمة لسلمان وإصابته بالشلل بعد الحادث الشنيع الذي تعرَّض له بعد خروجه من المخفر «استقللتُ الطريق السريع، وكنتُ أفكّر على نحو مشوّش بماذا استفدت من عمري الذي قضيته معذِّباً الأجساد! نعم، الأجساد؛ لأنني كنتُ أتعامل مع الجميع على أنّهم مجرد أجساد لها طُرُقُها العجيبة في الإحساس بالألم متى ما سُلكت بقسوة، وإنها تستقيم بالضرب وتخرج ما في داخلها بالسحق ... وأثناء قيادتي بهذه الأفكار الجنونية وبهذه السرعة غير المعقولة، عندما وصلت إلى أحد الجسور، أخذ الكون بالاهتزاز كأنه سيتلاشى ويختفي، ثم دار كأنّه يعيد نفسه إلى الوراء، ثم تدحرج مثلما تدحرجتْ كُرَة أخي عند موته، ثم استقرّ فجأة وركد. أصبحت السماء في الأسفل، وكلّ شيء مقلوباً ومبعثراً» (البصيص، 2014، ص:217، 218).

في تلك اللحظة فقط، عادت الذكرى المؤلمة التي اختفت من ذاكرة سلمان وجعلته طيلة تلك السنوات يحلم بعودة حميد، حميد الذي مات متأثراً بجراحه في زقاق السيارة المتهالكة أيام الغزو؛ نتيجة ذلك الحادث وصل وعي سلمان إلى مكان عميق في ذاكرته «فظهرت ذكرى حميد تسبح مضيئة في منتصفه، في آخر يوم رأيته فيه، يوم كنّا عند زقاق السيارة المتهالكة، الذكرى التي اختفت من رأسي بشكل مبهم، كأنّني تواطأتُ مع النّسيان وتعمدتُ طمسها في غياهبي» (البصيص، 2014، ص:219).

حادثة القبض على المنشار التي تسبّبت بعودة الضابط سلمان إلى إنسانيته، تجعلنا نتساءل: هل عاد فيها لا وعي الكاتب إلى قصة (البريء) لوحيد حامد التي أُنتجت سينمائيا في مصر ومنعت من العرض كاملة، ولم يسمح بعرضها إلا قبل سنوات قلائل؟ هل تقاطعت شخصية سلمان مع شخصية أحمد سبع الليل الذي كان يتفانى في تعذيب من يظنهم أعداء الوطن حتى وقع بين يديه حسين وهدان ابن قريته الذي يحبه كثيراً، فتتبدل لديه المفاهيم ويكتشف أنه كان أداة في يد السلطة؟ تمامًا كما أفاق سلمان لأنه رأى وجه حميد الفتى الطيّب صاحب المبادئ والمثل العليا في ثياب المجرم.

3. المعركة بين والد سلمان ووالد حميد:

هذه الحادثة أقلّ تأثيراً من الحدثين السابقين في التحوّلات التي طرأت على شخصيات الرواية،

(3) تعاطف الضابط سلمان مع المنشار يؤكد ما جاء في نتائج اختبار ملغرام، التي جمعها في كتابه (الانصياع للسلطة)، حيث وجد أنه عندما كانت العلاقة مباشرة مع الضحية، انخفض مستوى الانصياع للأوامر الصادرة عن السلطة، والعكس صحيح (انظر: أبو صالح، 2019، ص8).

لكنها أفسدت علاقة سلمان الجميلة بعائلة حميد، خاصةً بعد التقارب الذي تمثّل في ذهاب سلمان مع عائلة حميد إلى حديقة الحيوانات، وشعوره بأنه أحد أفراد تلك العائلة (المثالية)، وتتجلّى قيمة هذا الحدث في دلالاته البعيدة، فكأنّه يصف بشكل أو بآخر العلاقة بين العراق والكويت قبل حادثة الغزو المفاجئة، فعلى مدى ثمان سنوات -وهي مدّة الحرب بين العراق وإيران- كانت الكويت خير سند للعراق، وما كان لها أنْ تنال هذا المصير المؤلم الذي يشبه مصير والد حميد الشهم، الذي انتهى به الحال جريحاً في المستشفى نتيجة غدر بدر الراجي والد سلمان وكلبه الضخم به، وهذا يعني -بطبيعة الحال- نهاية أيام الصّفاء التي لم تدم طويلاً، «توقّف مسار الحياة للحظة كنتُ أنظر بها إلى صفاء وهي تحتضن بها رأس أبيها وتنشج من البكاء، تحرَّك شيء ما بداخلي من مكانه، وقلتُ بكل ما أستطيعه من صمت: (تبّاً للآباء.. وللكلاب)» (البصيص، 2014، ص:164). وبالفعل حدث ما كان يخشاه سلمان: «انقطعت العلاقة الجميلة التي دامت لفترة قصيرة بين بيتنا وبيت شاكر، توقّفت الزيارات، لم تعد صفاء تأتي لتراجع لها أمي درس اللغة العربية، وضعت اللوم كلّه على رأس أبي، ويوماً إثر يوم تفاقم كرهي له» (البصيص، 2014، ص:166).

علاقة الشخصيات بالزمان

للزمن أهميته الكبرى في فن الرواية، فهو «بحركته وانسيابه وسرعته وبطئه الإيقاع النابض في الرواية، فالسرد زمن، والوصف في بعض حالته زمن، والحوار زمن، وتَشَكُّل الشّخصيّة يتمُّ عبر الزمن، أيْ أنّ كلّ ما يحدث في الرواية من داخلها وخارجها يتِمّ عبر الزمن وخلاله» (عوض الله، 2002، ص:34، 35).

أمّا أنماط الزمن في الرواية فتتمثل في زمنين:

1. **الزمن السردي: نجده في هذه الرواية متداخلاً عبر نظام الاسترجاعات الزمنية بما يتوافق**

مع الأحداث وبناء الشخصيات، «فترتيب الحدث، يشكّل أحد المعضلات الأساسية التي تواجه الروائي، فالمشكلة في بناء الحدث، تكْمنُ في ترتيب الوقائع التي تشكّل مهمة الحدث، ترتيباً متوازياً أو متناوباً أو متداخلاً» (إبراهيم، 1990، ص:121).

وقد تجلَّى هذا الزمن في الرواية عبر الإرجاعات الزمنية إلى زمن الطفولة؛ لأنه سرّ حياة الشخصيات، ويلعب دورًا في تشكيل حاضرها السردي (عوض الله، 2002، ص:66)، فما إنْ بدأ السارد في حكاية قصة القبض على المنشار، ووصف حاضره الغارق في الفساد والملذات، حدَّ ذهابه إلى المخفر - للتّأكّد من صحة خبر القبض على المنشار- وهو تحت تأثير الخمر حتى عاد بنا إلى طفولته في حيّ الجِنان والتي استهلكت جُلَّ زمن الرواية، «فجأة لمعت

الذاكرة، اخترق الوعي نظام الزمن، النظام الذي يتقدّم إلى الأمام في كلّ وقت، ولا يرجع إلى الوراء إلا في الذاكرة وبشكلٍ وهمي. انهارت سدود الذكريات، فانهمرت المشاعر تقوّض في طريقها كل ما يمتُّ للواقع بصلة» (البصيص، 2014، ص:54، 55)، إنه زمن الطفولة «حيث تبدأ لعبة الحياة» (البصيص، 2014، ص:55).

العودة إلى زمن طفولة سلمان «تشكّلُ بالنسبة للسرد، استذكاراً يقوم به لماضيه الخاص، ويحيلنا من خلاله على أحداث سابقة عن النقطة التي وصلتها القصة» (بحراوي، 1990، ص:121)، ويربط بين ما كان وما هو كائن، لذلك جاء تداخل الأزمنة هنا من خلال تقنية الاسترجاع الخارجي الواسع الذي امتدّ من (ص55 – ص205)، وهي مساحة واسعة جدًّا تعادل ثلثي صفحات الرواية تقريبًا.

واختيار مرحلة الطّفولة ومنحها هذا المدى الواسع له ما يبرره، «فهي من أهمّ المراحل الزمنيّة في تكوين الشخصيّة الإنسانية وتشكيل رؤيتها وفكرها ومشاعرها» (عوض الله، 2002، ص:191)، فالشخصيات «التي تحيا أمامنا يُشَكِّلُ ماضيها حاضرها؛ لذلك تهيمن هذه الاسترجاعات الخارجية (الطفولة) بل وتتداخل وتتوازى مع الحاضر الذي تحياه الشخصيات» (يقطين، 2001، ص:56)، فترة الطفولة كما يقول السارد «تكون موجودة في حُلُم بصورة حُلم صحونا منه للتو، لتمضي بها السنون وتشُفُّها حتى تتحول في سنّ متقدّمة، إلى الوهم الذي لا نجد بُدًّا من مراوغته بالإضافة أو التنقيص» (البصيص، 2014، ص:84).

لقد اضطلع الاسترجاع الخارجي بمهمة توثيق العلاقة بين المتلقي وما حمله ماضي طفولة سلمان من أحداث ماضية، فساعد على التواصل بين المتلقي وتلك المرحلة البعيدة زمنياً، القريبة ذهنياً ونفسياً.

2. **الزمن النفسي: وهو زمن خاص؛ إذ يسير الزمن بخطى مختلفة تبعا لاختلاف الأشخاص، والمناسبات المختلفة لدى الشخص الواحد؛ لأنّ الفرد يحمل معه المكان والزمان كطرق إدراكه الحسي، فهناك الذين يمشي معه الزمن، والذين يعدو معهم الزمن، والذين يقف معهم ساكناً(انظر:مندولا،1997،ص:138).**

من تلك اللحظات التي مرَّ بها سلمان وكانت طويلة بفعل الخوف والهلع، لحظة إمساك مرزوق به قبل مجيء حميد وإنقاذه «انهرتُ .. رجوتُه .. توسلتُ إليه، فطلب مني ألا أصدر صوتاً، ثم أمر العرج بأنْ يقف عند الباب للمراقبة. قال صوت متشائم في داخلي: (استسلم فقد انتهى الأمر).

خانتني غريزتي، لم تمسك زمامي بتلك القوى الرهيبة وتخلصني من المأزق. مرت ثوانٍ حتى

وصل العرج إلى الباب، لكنها كانت وقتاً طويلاً في زمني الخاص، وقبل أنْ يمسك المقبض، فتحه حميد» (البصيص، 2014، ص:123).

هذا الزمن النفسي الخاص بسلمان تجاوز الثواني للشهور، فهو هنا يصف الفترة التي قضاها مع حميد بأحداثها الكثيرة، وتحولاتها «بعثت الذاكرة أحداث الفترة السابقة من علاقتي التي لا تتجاوز الشهرين معه، وهي ليست بشهرين إذا حسبناها على نسبة سنّي قياساً مع حجم الأيام فيه» (البصيص، 2014، ص:144)، وهذا التّباطؤ أو التسارع من خصائص الزمن النفسي الذي «يقدّر بقيم متغيرة باستمرار، بعكس الزمن الخارجي (exterior time) الذي يُقاس بمعايير ثابتة» (مندولا، 1997، ص:137).

علاقة الشخصيات بالمكان

لا يوجد جنسٌ أدبيّ ارتبط بالمكان كالرواية، فالمكان عنصر هام في السرد عامة، وفي الرواية على وجه الخصوص؛ لذلك جاءت عناية الروائيين بالأمكنة من خلال تسمية الرواية بمكان معروف مثل (السكرية، بين القصرين، خان الخليلي، العدامة، الشميسي، شيكاجو .. وغيرها)، أو بمكان غير معلوم مثل (العصفورية، دينسكو، الطريق).

وللمكان دوره في تشكيل الشخصيات في العمل الروائي، ويحمل أيضاً وجهة نظرها تجاه الحياة والأحياء على نحوٍ سواء، فهو «لا يظهر إلا من خلال وجهة نظر شخصية تعيش فيه أو تخترقه، وليس لديه استقلال إزاء الشخص الذي يندرج فيه» (بحراوي، 1990، ص32).

وفي هذه الرواية يمكن تمييز عناية السارد بالأماكن التالية:

1. **الشارع**: هو «صحراء المدينة، وجزؤها الزمني، وحياتها الدائبة المتحركة، ولولب بُعدها الحضاري؛ لامتداده طاقةً على مدّ الخيال، ولانعطافاته تحولات في الزمان والمكان» (النصير، 1986، ص:114). في هذا المكان نبتت علاقة سلمان برفاقه، وفيه أيضاً مارس هواياته، وشاهد فيه موت أخيه منصور، ثم شهد موت صديقه حميد، وبه تعرّض للحادثة التي أقعدته وغيَّرت حياته للأبد.

شوارع حي الجنان كما يصفها «مليئة بالأطفال، وكان الأطفال مليئين بأجزاء مختلفة مصغرة من العالم، ليس عالم الكبار الجادّ طيلة الوقت، بل عالم يختلف باختلاف طرق اللعب ويمتاز بانعدام الاكتراث» (البصيص، 2014، ص:58)، ومع هذا كان الشارع مخيفاً للأهل «بسبب خوفها عليَّ من الشارع، ومما قد أتعلمه من أشياء رديئة في الخارج، منعتني أمي من الخروج مع ناصر وإبراهيم» (البصيص، 2014، ص:73)، كان لهذا المنع أثره السلبي على سلمان الذي وجد لذةً كاملةً في الشارع، ومن هنا جاء

إعجابه بالكلاب الضّالة؛ لنيلها الحرية الكاملة التي يفتقدها «كبر ولعي بالفضاء الفسيح الذي يقع خلف الباب المُغلق، وتفاقم إعجابي بحياة الكلاب الضّالة، فهي تعيش في الخارج طيلة الوقت، وتستلقي في أيّ بقاع الأرض شاءت، لو كانت فقط تستطيع الدفاع عن نفسها، لو أنّها تمتلك القدرة على الإيذاء، لكانت مخلوقات محترمة، ولكانت رمزاً خالداً للحرية» (البصيص، 2014، ص:74).

لذلك يمكننا القول بأنّ (الشارع) له دلالته الإيجابية في طفولة سلمان، حيث نال حريته الكاملة فيه، تلك الحرية التي كان يفتقدها في المنزل والمدرسة معاً.

2. **المنزل**: من خصائصه المعروفة أنه من الأمكنة الإيجابية الأليفة، «فبدون البيت يصبح الإنسان كائناً مفتتاً، البيت جسد وروح وهو عالم الإنسان الأول» (باشلار، 1984، ص:38)، هو كذلك عند سلمان إذا قصدنا به منزل صديقه حميد فقط، فقد أحبه منذ الزيارة الأولى وشرع في وصفه بالتفصيل «كان البيت مكوناً من أربع غرف وصالة فسيحة في الطابق الأرضي، يشبه تصميم بيتنا تماماً، وكان الأثاثُ مرتّباً كأنّه فُصل ليطابق هذه المساحة» (البصيص، 2014، ص:106)، ثم يبدأ في وصف صالة الضيوف وغرفة حميد بدقّة متناهية، وكأنّه وجد فيه الدفء الذي افتقده في منزله، المليء بالحَمام، وكلاب الحراسة، والمشاحنات المستمرة بين أمه وأبيه، والدموع أيضاً «غَرِقَ البيت بدموعي» (البصيص، 2014، ص:69)، وسبب هذا الألفة؛ الودّ الذي وجده سلمان في بيت حميد، والحب (المستتر) لصفاء، والذي جعله يعيش بأفكاره هناك، ثم بذكرياته وأحلامه بعد رحيلهم، وهذا بعض ما يقوم به البيت فهو «من أهم العوامل التي تدمج أفكار وذكريات وأحلام الإنسانية» (باشلار، 1984، ص:38).

المخفر: وقد اكتسب صفةً سلبية، فهو بطبعه من الأماكن العدائية؛ نظير ما يحدث فيه من تحقيق وتعذيب، «فما إنْ تطأ أقدام النّزيل عتبة السجن مخلّفاً وراءه عالم الحرية حتى تبدأ سلسلة عذابات لا تنتهي سوى بالإفراج عنه .. وأحياناً فإن آثارها تظل ملازمة له لمدة طويلة» (بحراوي، 1990، ص:55). وصورة المخفر في الرواية ليست أقل قتامةً من صورة سواه من السجون والمخافر، خاصة في ظلّ وجود شخصيّات عدوانية مثل: (نصّار وعلي الصهيوني)، ومع ذلك فقد كان مألوفًا للضابط سلمان، فقد ألفه غرفة غرفة، بما فيها غرفة التعذيب (الكازينو)، التي كان يمارس

فيها هو وفريقه كلّ أصناف التعذيب دون قيود [4] «يفتح الباب الأسود على أكثر جزء متكتم من أجزاء العالم، تمارس فيه صلاحيات مطلقة خالية من القيود وممّا يظن البشر أنّها حقوقهم التي تميّزهم عن الحيوانات. أجَلْتُ بصري على غرفه الأربع بمساحاتها الكبيرة؛ مكتبي، ومكتب أفراد المباحث، ومكتب الأرشيف والسجلات والملفات الأمنية، وأخيراً غرفة نسميها) الكازينو)، وهي غرفة عملياتنا" (البصيص، 2014، ص:46).

وليس غريباً أنْ يكون السواد واجهة هذا المكان وعنوانه، فقد تمَّ اختياره ليكون منسجماً مع ما يحدث في ذلك المكان المظلم، يعزز هذا الظن اختيار اللون الرمادي الداكن لطلاء جدران الكازينو «جدرانه مبطنة بألواح عازلة تحبس الأصوات من الفرار، ومطلية بلون رمادي كامد، تزيده إنارة قضبان النيون إثارة للمخاوف» (البصيص، 2014، ص:46)، أمّا النّظَارَة (غرفة التوقيف)، فليست أحسن حالاً من ذلك المكان الموحش، وإنْ وقَعَتْ بالمنتصف بينه وبين الجزء الذي يراه الناس من المخفر «التفتُّ إلى النّظَارة في منتصف الممر، بقضبانها المتصالبة، وبرائحتها الكريهة، لم تتغيّر منذ رأيتها أول مرة، يقبع في داخلها بعض الآسيويين؛ نساء ورجال يتخبطون في البؤس، قطعوا صلتهم بالفرح منذ زمن» (البصيص، 2014، ص:46)، في هذا المكان الموحش -بعد ذلك- انتقل البؤس الذي يشعر به السّجين المعذَّب إلى السّجّان المُعذِّب، حين يفيق الضابط سلمان من وهم السلطة والاستبداد «شممت رائحة آهات المعذّبين تنبعثُ من الزوايا، رائحة كريهة ومؤلمة وكثيفةٌ مثل الدخان، هذا هو المكان الذي قضيت فيه آخر خمس سنوات من عمري؟ كيف احتملت بشاعته كل هذه المدة؟» (البصيص، 2014، ص:209).

الخاتمة

في ختام هذه الرحلة مع رواية (ذكريات ضالة) لعبد الله بصيص، توصَّلت الدراسة إلى ما يلي:

1. نجاح الروائي عبد الله البصيص في توظيف الشخصيات توظيفًا جيّدًا في عمله الروائي الأول، وهذا يدلّ على ما وصل إليه جيل الشباب في الخليج من نضج أدبي بفضل ما توفر لهم من دعم وتشجيع؛ تمثّل في الإقبال الكبير على فن الرواية، والجوائز الكبيرة المخصصة لها.
2. بينت الدراسة قيام الشخصيات الثانوية بأدوار هامة ساعدت الشخصيات الرئيسة على أداء مهمتها، وسارت بالرواية نحو النجاح.

(4) هذا العنف المطلق يتوافق مع تجربة سجن ستانفورد الشهيرة، والتي أثبتت أن اللباس الموحد والقيام بدور في وسط غير اعتيادي عاملان كافيان لتحويل طالب ودود إلى جلاد لا يرحم (انظر: أبو صالح، 2019، ص8-10)، (انظر أيضاً: وانبرغ، 2016، ص124 127-).

3. استأثر سلمان بالبطولة المطلقة في المرحلتين، فهو محور حياة الطفولة، وهو أيضاً محور حياة الزمن الحالي، وشاركته بقية الشخصيات الرئيسة مرحلة الطفولة فقط.
4. جاءت حادثة غزو العراق لجارته الكويت، لتكون النموذج الذي يؤكّد أهمية حسن الجوار ومراعاة حقوق الجار، حيث أكدّت أنّ الأزمات توحّد الشعوب ضد الأخطار التي تداهم أوطانها.
5. تعاطف الكاتب مع مشكلة البدون يحمل وجهة نظر إنسانية، وفيه جرأة تحسب له.
6. علاقة الشخصيات بمكونات الرواية الأخرى مثالية، فالحدث والزمان والمكان تفاعلت مع الشخصيات، بل غيرتها للأفضل، كما رأينا أثر حادثة الغزو على سلوك والد سلمان.
7. تسليط الضوء على الفساد وانتشاره بين أفراد الشرطة، فيه شجاعة تحسب للكاتب، فهذا القطاع له أهميته القصوى التي تفترض فيه النزاهة التامة، وتنأى به عن كل سلوك مشين.

ويوصي الباحث بدراسة اللغة في الرواية، فشاعرية اللغة خاصة في الجزء الذي يتحدث عن مرحلة الطفولة، تستحق الدراسة في بحث مستقل.

ويوصى الباحث -كذلك- بزيادة الدراسات النقدية للعناصر الروائية للروايات الأدبية البارزة، ودعمها بالدراسات النفسية التي تكشف عن نجاح الكاتب في بناء شخصيات روايته.

كما يوصي - في هذا الجانب - بدراسة رواية (طعم الذئب) للبصيص، والتي فازت بجائزة أفضل رواية عربية في معرض الشارقة الدولي للكتاب عام 2017م.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، عبد الله. (1990م). المتخيل السردي. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي.

ابن منظور، محمد. (2003م). لسان العرب. ط1. بيروت: دار صادر.

أبو صالح، ثائر. (2019م). سيكولوجيا الشر بين النظرية والتطبيق. مركز حرمون للدراسات المعاصرة.

باشلار، غاستون. (1984). جماليات المكان. ترجمة: غالب هلسا. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

بحراوي، حسن. (1990م)، بنية الشكل الروائي. ط1، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

البصيص، عبد الله. (2014م). ذكريات ضالة، ط1، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

بو عزة، محمد. (2010م). تحليل النص السردي تقنيات ومفاهيم. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

الجوهري، إسماعيل. (1990م). صحاح، تاج اللغة وصحاح العربية. ط. بيروت: دار العلم للملايين.

الرياض، صحيفة. الثلاثاء (15/ 9/ 2010م)، العدد 17249.

زيتـوني، لطيـف. (2002م). معجـم مصطلحـات نقـد الروايـة. ط1. بـيروت: مكتبـة لبنـان.

السـحار، عبـد الحميـد جـودة. (د. ت). القصـة مـن خـلال تجـاربي الذاتيـة. القاهـرة: مكتبـة مـصر.

عنـاني، محمـد. (2003م). المصطلحـات الأدبيـة الحديثـة، ط3. القاهـرة: الشركـة المصريـة العالميـة للنـشر.

عـوض الله، مهـا حسـن. (2002م) الزمـن في الروايـة العربية. رسـالة دكتـوراه. الجامعة الأردنيـة، الأردن.

الفراهيـدي، الخليـل بـن أحمـد. كتـاب العـين. تحقيـق مهـدي المخزومـي وإبراهيـم السـامرائي. القاهـرة: دار ومكتبـة الهـلال.

كويتيـون بـدون، وثيقـة صـادرة عـن منظمـة العفـو الدوليـة، سـبتمبر (2013م).

لـؤي، حمـزة عبـاس. (2003م). سرد الأمثـال، (دراسـة في البنيـة السرديـة لكتـب الامثـال العربيـة). دمشـق: اتحـاد الكتـاب العـرب.

المحاسـنة، شرحبيـل. (2007م) بنيـة الشـخصية في أعـمال مؤنـس الـرزاز الروائيـة، رسـالة دكتـوراه. جامعـة مؤتـة. الأردن.

مرتـاض، عبـد الملـك. (1998م). في نظريـة الروايـة، الكويـت: سلسـلة عـالم المعرفـة.

منـدولا، أ.أ. (1997م). الزمـن والروايـة. ترجمـة: بكـر عبـاس. مراجعـة: إحسـان عبـاس. ط1. بـيروت: دار صـادر.

نجـم، محمـد يوسـف. (1966م). فـن القصـة. طـه. بـيروت: دار الثقافـة.

النصـير، ياسـين. (1986م). الروايـة والمـكان. بغـداد: دار الشـؤون الثقافيـة العامـة.

وانـبرغ، أشـيل. (2016م). إعـادة النظـر في فكـرة تفاهـة الـشر. ترجمـة: بغـورة الـزواوي، مجلـة الثقافـة العالميـة. س ٣٢، ع182. الكويـت: المجلـس الوطنـي للثقافـة والفنـون والآداب.

وهبـة، مجـدي؛ المهنـدس، كامـل. (1984م). معجـم المصطلحـات العربيـة في اللغـة والأدب، ط٢. بـيروت: مكتبـة لبنـان.

يقطـين، سـعيد، (2013م). انفتـاح النـص الروائـي. ط. الـدار البيضـاء: المركـز الثقـافي العـربي.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Abdullah, I. (1990). *The narrative* imagination. Beirut, Lebanon: Arab Cultural Center.

Abu Saleh, T. (2019). *The psychology of ev*il between theory and practicing. Doha, Qatar: Hermon Center for *Contemporary Studies*.

Al Basais, A. (2014). Stray memories. Casablanca, Morocco: Arabic Cultural Center.

Al Farahidi, A. (n.d.). *The aye book. Reviewing*: *Mehdi Makhzoumi and Ibrahim al Samarrai*. Cairo, Egypt: Al-Hilal House.

Al Jawhari, I. (1990). *Language crown and the Arabic veritable*. Beirut, Lebanon: Dar Education for millions.

Al Mahasnah, S. (2007). *Personal Structure in novelist works of Munis Al Razzaz* (PhD thesis). Mu'tah, Jordon: Mu'tah University.

Al Nuseir, Y. (1986). *Novel and place*. Iraq, Baghdad: House of Public Cultural Affairs.

Al Riyadh Newspaper, T*uesday, September 15, 2015, No. 17249*.

Al Sahhar, A. (n.d.). The story through my own *experiences. Cairo, Egypt:* Egypt Library.

Anani, M. (2003). Modern literary terminology. Cairo, Egypt: Egyp*tian International P*ublishing Company.

Awadallah, M. (2002). Time in Arabic novel (Ph.D. thesis). *Amman, Jordon:* University of Jordan.

Bachelard, G. (1984). Place aesthetics. Beirut, Lebanon: The University Foundation f*or Studies*, *Publishi*ng and Distribution.

Bahrawi, H. (1990). Novel form structure. Casa*blanca, Morocco: Arabic Cultural Center*.

Bu Azza, M. (2010). Narrative text analysis, techniques and concepts. Beirut, Leb*anon*: *Arab* Science House Publishers.

Ibn Manzour, M. (2013). *Arab tongue. Beirut, Lebanon: Dar Sader.*

Kuwaitis Without, Document from Amnesty International Organization. (2013). (in Arabic).

Louay, H. (2003). Proverbs narration, study in narrative structure *of* p*roverbs Arabic* Books. Damascus, Syria: Arab Writers Union.

Mendola*, A. (1997*). *Time* and novel. Beirut, Lebanon: Dar Sader.

Murtadh, A. (1998). In the th*eory of novel. Kuwait: Knowledge World Series.*

Najm, M. (1966). The art of story. Beirut, Lebanon: House of Cul*ture.*

*Wahba, M; Almuh*andes, K. (1984). Arabic terminology dectunery in language and lit*erature. Beirut, Lebonon: Leb*anon Library.

Wannburg, A. (2016). Reconsidering in eevil vulgarity idea. Journal of Global Culture, 32.

Yokatin, S. (2013). Opening of novel text. Casablanc*a, Morocco*: *Arabic Cultur*al Center.

Zituni, L. (2002). Dictionary of novel criticism. Beirut, Lebonon: Lebanon Library.

معايير الشعرية في كتاب المعيار في نقد الأشعار لأبي عبد الله جمال الدين محمد بن أحمد الأندلسي

ليلى شعبان رضوان، صيتة محمد العجمي (*)
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 2/ 2 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخَّص البحث: يتناول البحث دراسة كتاب أبي عبد الله جمال الدين محمد بن أحمد الأندلسي» المعيار في نقد الأشعار»، في ضوء الشعرية العربية للكشف عن معايير الشعرية فيه استناداً إلى القوانين والمقاييس التي وضعها المؤلف كضوابط لفن القول ، وذلك من خلال ما ألفينا لديه من سعي حثيث لضبط عملية الإبداع من حيث النظر إليها على أنها صناعة لها أدواتها وآلاتها ، والتي ينبغي على الناقد أن يحذقها ليكون بارعاً في نقد الشعر ونظمه من جهة، ونزوع واضح لتبين العلة الفاعلة في تميز العمل الأدبي وجودته وذلك من خلال عرضه لما يستحسن أو يستقبح من الشعر من جهة أخرى ، وجعله شروط الاستحسان معايير لنظم القول، والتي بموجبها تتحقق شعرية النص.

كلمات مفتاحية: الشعرية، المعيار، عملية الإبداع، فن القول.

*****

Poetic Criteria in Al Meaeyar Book for Poetic Criticism by Abdullah Jamaluddin Muhammad Ahmad Al Andalusi

Laila shaababn radwan & Seetah Mohammad AL Ajmi (*)
Imam Abdul Rahman Bin Faisal University

(Received 2/10/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: The research studies Aboabdullah Jamaluddin Muhammad Ahmad Al Andalusi's "Al Meaeyar Book in Poetic Criticism." It is a critical study aimed at ascertaining the poetic criteria based on laws and measures laid down by the author. These laws and standards are intended to act as settings for the generation of poetic texts.
In his book, Al Andalusi tried to control the innovation process by looking at it as an industry, one with its tools which critics have to master to make themselves innovative creators and poetry critics. He pointed out the primary catalyst for distinguishable literary work and counted some criteria which, if implemented, make the poetry of quality and insight above criticism. These criteria are laws for poetic innovation in the creation of something new. These laws are in fact taken from the poem's general frame, which was approved by Arab critics whatever their intentions and priorities are.

Keywords: AL-Meaeyar (measured), poetic, poetic innovation, speech art

(*) للمراسلة:
أستاذ ، قسم اللغة العربية كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية.
(*) أستاذ مساعد البلاغة والنقد، قسم اللغة العربية ، كلية الآداب ، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ، ص ب: 195، رمز بريدي: 31952، المدينة الخبر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Professor, Department of Arabic Language, College of Arts, Imam Abdul Rahman bin Faisal University, City Dammam -, Kingdom of Saudi Arabia.
(*) Assistant Professor of Rhetoric and Criticism, Arabic Language Department , Faculty of Arts , Imam Abdul , Rahman Bin Faisal University , P.O. Box: 195, Code:31952 , City khobar Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: lrodwan@iau.edu.sa e-mail: smalajmi@iau.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059642

المقدمة :

الأندلسي ناقد متأخر، أعاد الوقفة التي وقفها بعض النقاد المشارقة حين دعتهم الحاجة إلى تأسس علم للشعر لتمييز جيده من رديئه، وهو وإن جاء متأخراً زمنياً بعد أن توضحت معالم النظرية النقدية العربية، كان فضل السعي إلى بناء تصور عام لأسس قول الشعر في ضوء النظرية النقدية العربية كما تمثلها مطبوعة بسمات التأليف لدى النقاد المغاربة في القرن الثامن الهجري التي نحت نحو التقعيد والتفريع والتقسيم والاهتمام بعلوم البلاغة.

جمع الأندلسي في كتابه» المعيار في نقد الأشعار«[1] ما انتهى إليه من أبواب البلاغة والنقد ، وقام بدور الناقد المعلم أو الموجه للشعراء ، وتنبيههم إلى طرق القول وذلك من خلال عرضه لأبواب خلط فيها بين أبواب البلاغة والنقد، فغلبت عليه النزعة إلى التصنيف استنادا إلى قاعدة نقدية بسيطة من النظر النقدي ، فاتخذ معياراً نقدياً واحداً جرى عليه في أبوابه، وهو التمييز بين المستحسن والمستقبح فيما ذكره في كتابه من فنون القول الشعري، فكانت آراؤه في معظمها جمعاً وتبويباً لآراء النقاد العرب وبخاصة المشارقة، وهو في هذا كغيره من النقاد المتأخرين ، اقتصر على الجمع وإعادة الترتيب والعرض. ولكننا مع هذا، لم نعدم له رأياً في بعض الأحيان كالتعقيب على بيت شعري، أو تفصيل لباب أو إجمال له، أو استقباح معنى أو استحسانه، وهو يجري على هذا النحو في الكتاب من أوله إلى آخره من حيث عرض وجهي القول المستحسن والمستقبح منه.

لقد أسند الأندلسي مهمة النقد إلى الشاعر الناقد لاعتقاده أنه الوحيد القادر على التمييز بين وجوه القول. وأسبغ عليه سمة القدرة على التمييز والفرز و التخيّر. ودل عليه بسمتين وهما: الطبع ومعرفة آلات النظم والنقد، وأناط به مهمة التعليم، لذلك سيطرت النزعة التعليمية على أقواله، الأمر الذي جعل أسلوبه يغلب عليه النزعة التقريرية. وتتوضح نزعته التعليمية في الطريقة التي قدم بها شواهده وأمثلته على أجناس البلاغة، والتي ينبغي على الشاعر أن يتعرف إلى استعمالاتها في شعر الشعراء الكبار، وليستدَل بها على صحّة مبدأ بلاغي ما من ناحية، وليفهم المقصود بذلك المبدأ وحسن تصوّره واستيعابه من ناحية أخرى. وقد أكثر من الأمثلة في تعريفه بفنون البلاغة لاعتقاده بدورها التعليمي، وإسهامها في تعميق المعرفة بالشعر وأحكام البلاغة سواء تعلقت بالإجادة والإحسان أو الرداءة والتقصير. والمتصفح لأمثلته يرى أنه كغيره من النقاد الذين اتخذوا موقف الناقد القادر على النقد صاحب السلطة الذي يقول فيذعن له الآخرون، لأنه وحده الذي يجيد التمييز بين صنوف الشعر

(1) لقد حُقق الكتاب تحقيقاً بصورة لا تتوافر فيها أدنى شروط التحقيق العلمي؛ ففي متن الكتاب الكثير من الأخطاء التي نجمت عن خطأ في قراءة الكلمات في أصل المخطوط, علاوة على عدم توثيق نقوله و استشهاداته. مما يجعلنا نوصي بإعادة تحقيقه تحقيقاً علميا رصيناً.

العربي، والفصل بين ما يراه حسنا وغير حسن، ليحمل الشاعر على احتذاء ما حسن فيه القول، من حيث كونها نماذج أدبية رفيعة جديرة بأن يحتذيها أو يتأثّر بها من رام قول الشعر ونقده.

ويعوّل في غير موضع من كتابه في حكمه النقدي على العقل ، ويجعله حَكَما فيما يستجاد في صناعة الشعر ليقينه أن كثيراً مما ذكر في صنعة الشعر أشياء تجب مراعاتها بما يقتضي العقل استحسانه أو استقباحه (الأندلسي ،1987م، ص: 174)، فالتعويل على العقل في الاستحسان والاستهجان، يَعقل عملية النقد التي أسندها إلى المعرفة وأشار إليها في أثناء حديثه عن آلات النقد التي ينبغي أن يمتلكها الناقد ، فأومأ إلى التخيّر والتمييز وذلك من خلال مصطلحي (النفاية والنقاية)، وجعلهما مرتكزي عمل الناقد ومهمته الأساس، إذ يقول في مفتتح كتابه عن أهمية المعيار في النقد: « سألتم ... أن أملي ما يجعل أمارة في نقد الشعر، وفارقاً بين النفاية منها والمختار « (الأندلسي، 1987م، ص: 63)، وأكد مركزيتهما، وجعلهما أساسين لدى تصنيفه الشعراء من حيث امتلاكهم المعرفة النقدية ، فقال فمن الشعراء من « لايقول الشعر ولايعرف نقايته ونفايته» (الأندلسي، 1987م، ص: 63)، ومصطلحا النفاية والنقاية من ابتكاره ، وله الفضل في نقلهما من حقل الاستخدام اللغوي العام إلى حقل النقد ، عندما ضمنهما مفهوم القدرة على تمييز جيد الشعر من رديئه .

والنفاية والنقاية تمييز وتخير، والتخير فعل إرادي يعبر عن موقف إزاء الأشياء، وقدرة على التمييز. ويتداخل المفهومان مع الموازنة والفرز، ليصبحا غاية النقد وهدفه في كتابه المعيار، والمعول عليهما في اختلاف مذاهب النقاد في الاختيار، فيذكر أن من النقاد « من يميل إلى ما سهل لفظه، وسلم من اللحن والخطأ، فمتى وجده على ذلك لم يعرج على غيره في اختياره، ومنهم من يميل إلى ما انغلق معناه وصعب استنباطه ككثير من شعراء ابن أحمر وابن مقبل ومن حذوهما. ومنهم من يميل إلى ماحشّ تجنيساً وترصيعاً ومطابقة وبديعاً، ثم لايعبأ باختلاف اللفظ والترتيب، واضطراب النظم وسوء التأليف، وهلهلة النسج» (الأندلسي، 1987م، ص: 191)، فهو في هذا النص يعرض لمذاهب النقاد في اختيار الأشعار والتفريق بين أساليب الشعراء في تقديم المعنى، ثم يختار طريقة أبي تمام وأضرابه وفي هذا عودة إلى الصورة والحكمة، وابتعاد عن مذاهب الأندلسيين الذين فضلوا مذهب البحتري لاهتمامهم بالموسيقى[2]. ثم يبين مذهبه في الاختيار، وميله لأن تجمع الأشعار المختارة بين السهولة

(2) ذهب الدكتور إحسان عباس إلى القول بقلق الذوق الأندلسي ؛ فعلى حين يأخر المتنبي عن شعراء القرون الثلاثة الأخيرة في قدرته على الإبداع التصويري لدى المدرسة الإشبيلية ، نجده أكبر شاعر لدى حازم القرطاجني ، ويفوز المتأخرون عند ابن سعيد في الاختراع والتوليد ، نجد حازماً يعدهم نموذجاً لانحراف الشعر عن خطه الصحيح ، ثم نجد ابن سعيد يفضل المعري ، ثم ينقلب هذا الذوق لدى أشياخ ابن خلدون الذين أخرجوا المعري والمتنبي من دائرة الشعر جملة لخروجهما على طريقة العرب، وتلك عودة إلى البحتري، أي إلى جمال الموسيقى . (عباس،1981، ص: 539).

والسلاسة واللطافة، وتعرى من اللحن واختلال النظم، وهو في أمثلته التي يوردها، يتسق مع منهجه في الاختيار.

وربما كان اختيار الأمثلة من أهمّ المواطن التي تُختبر فيها موضوعية الناقد، لأن موضوعية الاختيار تفضي إلى وجود أمثلة للجيد والرديء من شعر القدامى والمحدثين الذين يتمثل الأندلسي بأشعارهم.

والأندلسي على أخذه بالمعيارية، إلا أنه يرى أن القصيدة أو الأشعار المختارة وإن حققت المعيار، وتقيدت بما قد يكفل لها الصحة، فإنها قد لا تكون جيدة، وهذا يعني أنه يفرق بين جودة الشعر وصحته؛ فصحة الشعر تعود إلى المعيار، وجودته تكمن في تأثيره، وهي التي أطلق عليها القاضي الجرجاني»سورة الطرب» (الجرجاني، 1966م، ص: 78)، وهي حال لاينفع معها التعليل المنطقي العقلي الموضوعي (الاحتكام إلى المعيار)، بل يعول فيها على التأثر الذاتي ، ولهذا أثره في العملية النقدية، إذ ينتقل مجال النقد من النفاية والنقاية إلى المفاضلة بين قصيدتين جيدتين إحداهما تتقيد بقواعد النظم، والأخرى دونها « في الصفة وانتظام أسباب الاختيار، يكون أحظى وهو بالطبع وبالحلاوة أدنى إلى القبول ، وأعلق بالنفوس، ولا تجد سبباً لذلك غير أن موقعه من القلب ألطف ، وهو بالطبع أليق «(الأندلسي، 1987م، ص: 192)، والأندلسي في موقفه النقدي هذا عالة على القاضي الجرجاني، إذ ينقل كلامه بشكل شبه حرفي، ليؤكد حرية الشاعر في اختياراته، وأنه غير مطالب بالتعليل لأن الشعر المطرب برهانه في ذاته ، أي بحسب انعكاسه في نفس الناقد الجيد ، لأن مقاييس الإتقان ليست من مقاييس الإغراء والجاذبية، بل هما أمران مختلفان ، فالإتقان يعتمد على مقاييس عقلية خارجية، أما الإغراء فهو مايثير فينا استجابة سريعة. ومشكلة المفاضلة في هذين النوعين من أكبر المشكلات النقدية المستعصية على الحل في كل العصور (صبحي، 1981، ص: 57)، وهي ما أطلق عليه الجرجاني ما يمتحن بالصفة لا بالفكر. وتعد هذه المعايير بمجملها قوانين الإبداع الشعري، والتي تنظم كل إبداع جديد وتحقق شرط جودته، وهي في حقيقتها مستمدة من النموذج العام للقصيدة العربية في عهودها القديمة، الذي توافق عليه النقاد العرب على اختلاف أولوياتهم ومناهجهم.

ويهدف البحث إلى الكشف عن معايير الشعرية في كتاب المعيار، ومقارنتها بالشعريات العربية لدى النقاد العرب في تراثنا النقدي، والتي يمثلها النقد النظري في تاريخنا النقدي العربي.

فهل استطاع الأندلسي أن يحدد قوانين الإبداع، وأن يستنطق الخصائص التي تجعل من أثر ما عملاً أدبياً يحقق له الفرادة؟ وهل كان لعمله هذا صلة بمفهوم الشعرية العربية؟

ما معايير الشعرية في كتاب المعيار؟

هذه هي أسئلة البحث التي نزمع الإجابة عنها في بحثنا الذي بنيناه على فرضية أن المؤلف حاول أن يحدد الخصائص والمكونات الفنية والجمالية التي ينبغي توافرها في الشعر ليكون شعراً جميلاً.

وقد رأينا اتباع المنهج الوصفي التحليلي في البحث طريقا للوصول إلى عرض المفاهيم واستخلاص المعايير، ودراسة القضايا وتصنيفها وتمحيص دقتها، والتحقق من صحتها ومدى فعاليتها.

الدراسات السابقة:

لم نعثر على دراسة تناولت الكتاب وذلك من خلال مفهوم الشعرية ، ولكننا عثرنا على بعض الإشارات إلى الكتاب، التي وردت في معرض التأريخ للحركة النقدية في المغرب والأندلس ، فقد ذكره الدكتور محمد رضوان الداية واصفاً الكتاب بقوله هو كتاب « لاحق بكتب النقد والبلاغة المتأخرة فإن تقسيماته وتفريعاته تجعله من العصر الغرناطي ، ولعل سكوت مثل لسان الدين بن الخطيب عنه وسكوت المشارقة المتلقفين السيوطي أيضاً يجعل المؤلف فيما أظن مما وراء العصر الغرناطي – ممن اشتهر في المغرب باسم الأندلسي إضافة إلى أصله – أو من أواخر العصر الغرناطي « (الداية، 1968م، ص: 554 – 555) ، كما أشار إلى الكتاب لحسن أفركان في معرض دراسته الموسومة بـ (البحث البلاغي بالمغرب خلال القرن الثامن الهجري- المنزع البديع أنموذجا)[3] ، وعده من التراث البلاغي المغربي ، ونرى أن تصنيفه ضمن التراث البلاغي يقوم على أساس موطن المؤلف ، وليس على أساس خصوصية الثقافة المغربية ، لأن ثقافته بمجملها مشرقية .

وهناك دراسة حديثة تناولت الأجناس البلاغية في كتاب المعيار، وهي رسالة ماجستير تقدمت بها فضيلة سليماني إلى جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر ، كلية الآداب واللغات في قسم اللغة والأدب العربي.

العرض

مفهوم الشعرية:

لم يعرض الأندلسي لمفهوم الشعرية نصاً إلا أنه تعامل مع جوهره؛ فألمح إلى فن الشعر وأصوله التي ينبغي أن تراعى في عملية الإبداع، فعد الشعر صناعة، تخضع لسلطان العقل بعيداً عن فيض النفس والشعور؛ ليغدو الشاعر- وفق هذا المفهوم – مخططاً لبنية خطابه الشعري على نحو تمتزج فيه قصدية العقل بعفوية العاطفة. فاعتمد معايير محددة لنقد الشعر في كتابه « المعيار» لفصل الشعر عما هو ليس بشعر (وفق معايير الجودة) محدداً بذلك مهمة النقد وغايته، التي يضطلع

(3) ينظر : صحيفة قاب قوسين الإلكترونية : البحث البلاغي بالمغرب خلال القرن الثامن الهجري- المنزع البديع أنموذجا : لحسن أفركان. http://www.qabaqaosayn.com/

بها الناقد الشاعر القادر على معرفة نفاية الشعر ونقايته على حد قوله، لاعتقاده أن الشعر لابد أن يدعم من قبل النقاد ليضمن نموه، لذلك اتخذ معايير بعينها متكأ لتقويم الشعر وتمييز جيده من رديئه، وتقدير قيمته.

وهذا الحرص على تقنين عملية الإبداع حدا به إلى عد الشعر صناعة تتوالد في الوعي المطلق، لذلك توضحت لديه النزعة التعليمية المرتبطة أصلا بالمفهوم الصناعي للشعر، فاتخذ دور الموجه العارف بأصول صناعة الشعر، والمنظر الناقد محتكما إلى مقومات بلاغية ونقدية، الأمر الذي انتهى به إلى حصر الإبداع ضمن نماذج وأنماط بعينها، حدّت من جانب الإبداع والخروج عن المألوف، وذلك لأن الاحتكام إلى المعيار يتوخى الوصول إلى ثبات المعنى الذي يترتب عليه اتساع مجال الصناعة وتقلص مجال الطبع. فالنقد لديه علم ومجاله تمييز الجيد من الرديء من الشعر، وبموجب هذا المقياس حدد القيمة الفنية للشعر، فاستحسن من الشعر ما اتسم بالجودة، وعاب منه رديئة بغض النظر عن زمن قائله، وذهب أبعد من ذلك عندما جعل مهمة النقد الوحيدة تمييز جيد الشعر من رديئه. وإدراك الجودة لا يتم بالطبع أو الذوق فحسب، بل يتم أيضاً وفق معايير موضوعية مستنبطة من الشعر نفسه. ولم يربط الأندلسي الجودة بقضية الزمن؛ لذلك أورد أشعاراً لشعراء محدثين تتوازى وتتساوى أو تفوق أشعار القدماء، وربما حمل هذا موقفاً نقدياً ضمنياً، يشي بقبوله الشعر المحدث واستحسانه والاعتراف بجودته.

وقد شغلت قضية الجودة في الشعر فكر النقاد العرب القدامى، وغدت من أهم المسائل النقدية وأكثرها حضوراً في تنظيرهم النقدي القديم، وارتبطت لدى بعضهم بقضايا أخرى كالزمن، فقُدّم القديم لقدمه، وأخّر المحدث لحداثته (فكانت قضية القديم والمحدث)، وهذا ولد خلافاً حول ماهية الجودة، دفعت النقاد لتقديم دراسات حول الشعر، ضمت جملة من المعايير والمقاييس التي تعين في نظمه وإخراجه أحلى مخرج بدءاً بابن سلام الجمحي وانتهاء بحازم القرطاجني.

ويستدعي تحديد معايير الشعرية في كتاب المعيار في نقد الأشعار، الوقوف على مفهوم الشعرية بوصفها نظرية قديمة جديدة، تعددت مفاهيمها وتنوعت تحت اسم واحد لدى النقاد العرب والأجانب، لنحدد المفهوم الذي نتبناه، ونتكئ عليه في دراستنا.

مفهوم الشعرية

ولعل أصل المصطلح في عصرنا الحديث يعود إلى محاولة الشكلانيين الروس إقامة علم للأدب بوصفه واقعة قابلة للبحث العلمي، وبوصفه مجموعة من خصائص الفن القولي. فقد بُدئ معهم بلورة مفاهيم كلية تنطوي

على قوانين الأعمال الأدبية، وقد أجملت هذه المفاهيم بمصطلح واحد هو الشعرية «poetique» «التي تعني قوانين الخطاب الأدبي، « وهذا هو المفهوم العام والمستكشف منذ أرسطو وحتى الوقت الحاضر»(ناظم، 1994م، ص: 5). وقد أثار مصطلح الشعرية جدلاً واسعاً في الدراسات الغربية والعربية، واحتدم سجال نقدي نجم عن تداخل معانيه، وتنوع تعريفاته، وتعدد ترجماته، فعبر النقاد عن مفاهيم متعددة «بالمصطلح ذاته مع أنه ينحصر في إطار فكرة عامة تتلخص في البحث عن القوانين العلمية التي تحكم الإبداع» (ناظم ، 1994م، ص: 11) ، ولعل توسل النقاد بالشعرية في مقاربتهم الأدب، كان سعياً منهم إلى معرفة القوانين العامة التي تضبط إنتاج عمل أدبي ما ، وتجعل منه أثراً أدبياً جيداً.

إن ما تقدم ذكره، يؤكد أن بحوث الشعرية قد تأثلت على جهد أرسطو التنظيري في كتابه فن الشعر، وعليه تأسس المصطلح فيما بعد (راغب ، 2003م، ص: 378)، وتتحدد الرؤية الأرسطية للشاعرية في أن «الشاعر لا يحاكي ما هو كائن ، ولكنه يحاكي ما يمكن أن يكون ، أو ما ينبغي أن يكون بالضرورة أو الاحتمال»(الماضي،1986م، ص : 33) فالغاية من الشعر لدى أرسطو تكمن في شعريته التي تتجلى في قدرته على أداء مهمته التطهيرية ؛ التي تجلي قدرته على التأثير المبني أصلا على الموهبة والصنع.

وفي العصر الحديث عني (تودوروف) بتأصيل مفهوم الشعرية والتنظير له في النقد الحديث، فرأى أن العمل الأدبي في حد ذاته هو موضوع الشعرية، فما تستنطقه هو خصائص هذا الخطاب النوعي الذي هو الخطاب الأدبي (تودوروف، 1990م، ص: 23)، وهو يرى أن هذا العلم يعنى بالأدب الممكن أي الخصائص المجردة التي تصنع فرادة الحدث الأدبي أي الأدبية (تودوروف، 1990م، ص: 23). ثم اتسع مفهوم الشعرية ليشمل الوظيفة الشعرية عند رومان جاكوبسون، فقال باستقلالية الشعرية في علم اللسانيات (تاوريرت، 2006م، ص: 65)، وركز على الجانب الشكلي في تحديد ملامح الشعرية وحصرها في القافية والسجع والمقابلة والصورة الشعرية (تاوريرت، 2006م، ص: 66). أما جان كوهين فقد جعل الشعرية علماً موضوعه الشعر (كوهين، 2000م، ص: 59)، وهو في دراسته الشعرية، استخلص الخصائص والسمات التي تحقق للنص فرادته (تاوريرت، 2006م، ص: 59)، ولعل ما يميز اللغة الشعرية عند كوهين هو عدولها عن المعاني القاموسية، وبعدولها هذا تضفي على القصيدة صفة الشاعرية. ويعنينا في دراستنا معنى الشعرية الذي نتبناه من حيث إنها تعنى بـ « البحث في قوانين الإبداع « (التكريتي ،1981م، ص: 23)، أي « القوانين المعيارية التي تنجزها مدرسة أدبية ما، وهي مجموعة من القواعد التي ينبغي التقيد

بها أثناء الممارسة الفنية « (وغليسي، 2007م، ص: 15).

والشعرية في عموم معناها، هي: «محاولة وضع نظرية عامة ومجردة ومحايثة للأدب بوصفه فناً لفظياً، إنها تستنبط القوانين التي يتوجه الخطاب اللغوي بموجبها وجهة أدبية، فهي إذاً تشخص قوانين الأدبية في أي خطاب لغوي» (ناظم، 1994م، ص: 9) ، وهي كطريقة إبداعية في نظم الشعر ، تتشكل عبر الصناعة والارتياض ، إذ تضطلع بالصناعة وإرادة الشاعر التي « تنجز مشروعاً أدبياً ، وهي تتلوه أو تكشف عنه في تحققه» (ابن الشيخ ، 1996م، ص: 51) .

أما في نقدنا القديم، فقد عثرنا على تسميات متعددة تخص عملية الإبداع تكاد تلامس مفهوم الشعرية في النقد الحديث، منها علم الشعر، وعيار الشعر، وقواعد الشعر، وتشكل بمجملها قوانين الصناعة الشعرية، التي تكسبها خاصيتها وسماتها المحددة، بحيث يكون العمل الأدبي المتفلت منها خارج دائرة الشعر. ومع المفهوم الصناعي للشعر، يغدو الشعر حرفة لها أصولها، وتغدو الصناعة علماً متعلقاً بكيفية العمل (الجرجاني،1971م، ص :70).

الشعريات العربية:

لقد أسس ابن سلام الجمحي شعريته على أساس الصناعة الشعرية ، أو مفهوم الفحل، فأعاد صوغ مصطلح الفحولة، وحدد معاييره، التي لايكون الفحل فحلا إلا بها(الجمحي،1974م، ص:1/ 32-24 – 49 50-)، وأسس الجاحظ شعريته على البيان ؛ فكانت شعرية البيان بداية « تحويل الشعرية العربية في فترتها الشفوية من شعرية الفحولة (الأصمعي- الجمحي) إلى شعرية البيان؛ أي من البحث عن كليات نابعة من خارج الخطاب إلى إنتاج كليات منبثقة من داخل الخطاب نفسه، باعتباره خطابا يهدف إلى الإفصاح بأفضل أسلوب» (أوكان،2001م، ص: 112)، وتكتمل شعرية البيان بالتبيين ، وذلك لأن « مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى ، فذلك هو البيان في ذلك الموضع» (الجاحظ، تحقيق، 1998م، 1 / 76) ، فشعرية البيان لا تكتمل إلا في حال فهم المتلقي لما يقال. وأسس ابن المعتز شعريته في كتابه البديع وفق أسس بلاغية، فذكر» مقومات الكلام الأدبي ذات الطبيعة المجازية البيانية، والإيقاعية الدلالية، بوصفها البديع الذي يرتفع به الخطاب الأدبي، شعره ونثره، إلى مستوى الفن الرفيع، لذا جاءت أولى مقومات البديع عنده الاستعارة»(غركان، 2004م، ص: 4).

وقدم ابن طباطبا مفهوماً للشعر من حيث ماهيته وكيفية صناعته ووظيفته وأدواته ، وحدد جانب القيمة فيه من حيث المعيار الذي يحكم به عليه ، والمعيار الذي ينظم على أساسه (عصفور،

1995م، ص:23)، فهو قد عنى باستخدام المعيار» الوعي النظري بمشكلة الخصائص النوعية لفن الشعر من ناحية ، وضرورة تأصيلها في جهد متميز من ناحية أخرى « (عصفور، 1995م، ص:23)، ومن ثم حدد القيمة التي يمكن أن ينطوي عليها النظم لو التزم بقواعد الصنعة (ابن طباطبا1985،م، ص: 5)، فجعل الشعرية عياراً، بينما جعلها قدامة علماً (ص: 61)، فوضع أسساً للشعرية متكاملة (عباس، 1982م، ص: 214) من حيث محاولته تأسيس علم لنقد الشعر، يرتكز على مفهومه للشعر ، إذ جعل من الوزن والقافية والمعنى محددات للشعرية ، التي لن تكتمل إلا بائتلاف عناصر الشعر فيما بينها، إذ يحدث ما يمكن تسميته بشعرية الائتلافات (ابن جعفر، (د.ت)، ص: 64-170).

وأسس المرزوقي شعرية متكاملة بناء على جمع العناصر التي قدمها النقاد قبله فيما يخص النظر في الشعر باسم عمود الشعر، وجعله في أبواب، ولكل باب معيار (المرزوقي،1951م، 1/ 9) وكل معيار يحدد شعرية خاصة، فعلى سبيل المثال يشكل معيار الإصابة في الوصف معياراً لشعرية النص الشعري، وهو أن يُحسن الشاعر التعبير عن الغرض الذي يريد أن ينظم فيه . فكان عمود الشعر ممثلا للأسس الشعرية العربية بأوضح صورها، ونعني بها الأسس التي فُسّر الإبداع الشعري على أساسها.

وجعل عبد القاهر الجرجاني الشعرية في الاستعمال الخاص للغة والذي يسميه النظم، والذي لا بُدَّ فيه من ترتيب الألفاظ وتواليها على النظم الخاص وعلى نسق المعاني في النفس. فالدرجة العليا في إبداع تلك الألفاظ أو الدنيا في استعمالها أمر يتعلق بمواقعها التي تقتفي ضمن تسلسل الكلام آثار مواقع المعاني المرتبة في النفس، من هنا اتخذ الموقع - بوصفه موضعا أو مكانا- مفهوما حدد موقف الجرجاني من اللفظة التي لا يمكن أن تكتسب قيمتها أو شعريتها إلا بفعل موقعها من البنية أو النظام (الجرجاني، ص: 5-20-22).

أما حازم القرطاجني فبنى كتابه على المحاكاة والتخييل (القرطاجني،1980م، ص: 100)، ونظر إلى الشعرية على أنها مجموعة من القوانين والقواعد التي تضبط عملية الصناعة الشعرية، وتكسبها خاصيتها وسماتها المحددة، وكل عمل لغوي لا يخضع لتلك القوانين، إنما هو كلام ليس فيه من الشعر إلا الوزن والقافية فمن « ظن هذا أن الشعرية في الشعر إنما هي نظم أي لفظ كيف اتفق نظمه، وتضمينه أي غرض اتفق... وإنما المعتبر عنده إجراء الكلام على الوزن والنفاذ به إلى القافية» (القرطاجني، 1980م، ص: 28) ، فحازم القرطاجني يستنكر على المتلقي أن يركن إلى الوزن والقافية لتمييز الشعر عن غيره من الكلام ، متجاهلا القصد في الشعر وأثره في

النفس وذلك من خلال التخييل ، الذي أوكله مهمة التحبيب و التكريه فيها، وقدّمه على الوزن والقافية كشعرية في القول الشعري حيث إنه لا يكون القول قولا شعريا سواء في الشعر أو النثر إلا به « فما كان من الأقاويل مبنيا على تخييل، وموجودة في المحاكاة فهو يعد قولا شعريا (القرطاجني،1980م، ص: 71)، لذلك كان التخييل عند القرطاجني نبضاً للقصيدة، وشعرية متدفقة في صورها ، فهو» القانون الشعري أو الكلية البلاغية التي تؤسس شعرية القصيدة العربية وشاعريتها» (أوكان، 2011م، ص: 118) .

نستنتج مما تقدم أن الشعرية العربية وردت في التراث العربي النقدي بتسميات متعددة، كالصناعة والنظم، وعمود الشعر، والتخييل. وما يؤخذ على النقاد العرب أنهم لم يبدعوا نظرية واحدة متكاملة يتحدد وذلك من خلالها مفهوم الشعرية العربية. فالشعرية العربية شعريات؛ لأن قوانين الشعرية لديهم ليست واحدة؛ وذلك لأنها تتأبى على التعيين بالوزن والقافية وحدهما، أو أي عنصر آخر، بل تتجسد في العناصر التي ذكرها النقاد كلها.

ومهما يكن من أمر الشعرية العربية ، واكتمال المفهوم من عدمه ، فقد كانت الأساس في منطلقات النقاد في العصر الحديث التنظيرية والتطبيقية، فضلاً عن أن ما جاء به النقاد القدامى كان مرجعاً لهؤلاء النقاد في استنباط قواعد الشعرية؛ فقد استند (أدونيس) إلى نظرية النظم الجرجانية في التعرف إلى شعرية النص أو خاصيته الشعرية، وجعل عبد القاهر سابقاً رائداً ليس بالقياس إلى النقد العربي وحسب، وإنما بالقياس أيضاً إلى النقد الشعري الحديث في العالم الحديث ، وتعتمد محاولته على التمييز بين وظائف الكلام التي صنفها إلى ثلاث وظائف:إخبارية (الإعلام والرواية)، وبرهانية (التحليل التدليل)، وتخييلية (الجمال، الشعر) (أدونيس، 1978م، 3/ 296). يؤيد هذا ما قام به غير ناقد في عصرنا الحديث لدى مقاربته مفهوم الشعرية وذلك من خلال طرحها على تراثنا العربي للكشف عن ميزات الإبداع وشروط جماليته في النظرية الشعرية العربية[4]

ونقول باختصار: إن هذه المعايير التي ذكرها النقاد العرب قد شكلت معايير الشعرية ومقوماتها لدى كل منهم، وهي التي متح منها الأندلسي في تحديد معايير شعريته، إذ شكلت مرجعيته الثقافية التي صدر عنها، وقد تبدى هذا وذلك من خلال تبنيه آراء كثير من النقاد العرب، وأعاد عرضها، وهو وإن لم يشر إليهم صراحة، فإننا حاولنا البحث عن آرائهم في مظانها والوقوف عليها كتوطئة للبحث.

مفهوم الشعرية ومعاييرها في كتاب المعيار في نقد الأشعار:

(4) الكبيسي، طراد. (2004م). في الشعرية العربية: قراءة جديدة في نظرية قديمة. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

وضع الأندلسي كتابه في فترة متأخرة من تاريخ النقد والأدب، جنح فيه التأليف في النقد والبلاغة نحو التقنين والتحديد، والتأصيل خوفاً من تعثر المبدع أو الناقد، وأمام هذا الوضع الفكري، رأى أن من واجبه الإسهام في وضع منهجية تؤصل القاعدة النقدية للشعر، فعد الشعر صناعة غايتها ضبط عملية الإبداع لبلوغ الغاية المتوخاة من نظم الشعر. وللصناعة ضوابط تعنى بتحديد المقياس الذي يميز به القيمة الفنية في الشعر. فقدم لكتابه بمقدمة شكلت إطاراً نظرياً لبيانه النقدي الذي رمى فيه إلى توضيح رؤيته النقدية فيما يخص قول الشعر، بعد أن اختلّت الطباع والقرائح، ولعل هذا هو مسوغ السؤال المفترض والجواب المبين في قوله: « سألتم – أدام الله الإمتاع بكم – أن أملي ما يجعل أمارة في نقد الأشعار، وفارقاً بين النفاية منها والمختار»(الأندلسي، 1987م، ص: 63). فالأندلسي يطرح في كلامه قضية المعيار الذي يبدو أنه قد صاغه استجابة لمن أراد التعمق في نقد الشعر ونظمه. فالحاجة إلى ناقد خبير في الشعر ذي قدرة على الفحص والتمييز ، هي التي حدت به إلى تحديد مهمة الناقد وسلطته، فكان هو هذا الناقد الذي تقع عليه مهمة تصحيح المفاهيم ، ولعل أرفعها عملية نظم الشعر وقرضه، والتي التبست على من في عصره ، فتوهموا أن الشاعر لا يحتاج في الشعر إلا إلى الطبع ، فبدأ بتحديد مفهوم الإبداع في قوله: « فالمتعاطي لقرض الشعر ونقده وإن حصّل جل أدواته من اللغة العربية، والأخبار والأمثال وغير ذلك ، ويكون ذا طبع مائل إلى عيون الأشعار ، فلابد له من آلات النقد إلى ما يرشده ويعضده ، ليكون مجيداً فيما ينسجه وينقده، فللنظم آلات متى ما تجمعت لمن رام قول الشعر كان مجيداً»(الأندلسي، 1987م، ص: 63). ثم ذكر المؤلف الدوافع التي دفعته لتأليف الكتاب بصيغة الخطاب الدال على الجماعة المقصودة ، فذكر الطلب ، ودعا لطلابه المتخيلين الذين حملوه على تأليف الكتاب، فعبر عن الحاجة إلى ناقد قادر على التمييز بين الشعر وغير الشعر، وشاعر عارف بأصول القول في عصر تراجع فيه الأدب، واضمحل النقد، وجعل من الدافع الأول منطلقا في التأليف وتوجيهه توجيها تعليمياً تقييمياً أساسه الانتقاء والاختيار، ولذلك فإن الحديث عن دواعي التأليف لديه كان مهماً في توضيح بعض معالم رؤيته، التي توجه فعل الكتابة، وتنبه القارئ إلى ماهية الكتاب ونوعه. وقد وشت المقدمة بما يضمه الكتاب من قضايا وأصول، اعتمدنا عليها في تحليل بناها للوصول إلى قيمتها المعيارية وأهدافها في الوقت عينه.

يقدم الأندلسي تصوراً لعملية الإبداع يقوم على أن الشعر صناعة تبنى على ثنائية الطبع وآلات النظم التي عنى بها المعارف المكتسبة، وجعلها معايير تضبط عملية الإبداع، ويحقق الالتزام بها

الإجادة في القول، لأن الصناعة هي الأداة المعرفية لصوغ الأحكام النقدية، ونسج الشعر في الوقت عينه. من هنا لم ير في الطبع وحده سبباً كافياً ليجعل من صاحبه شاعراً، لأنه يحتاج إلى التقويم بمعرفة قوانين النظم لبلوغ مراتب الإجادة، والتي لا يحظى بها إلا من اجتمعت لديه موهبة النظم ومعرفة آلاته.

لقد استخدم الأندلسي مصطلحات الصناعة الشعرية من مثل: « القرض - النسج - النظم - الحوك « فمصطلح القريض دال على العملية الشعرية الصناعية، فَقَرْضُ الشعر هو قوله أو قطعه ؛ لأن أصول المادة اللغوية (ابن منظور،1990م، مادة: قرض).

ونظام القريض يتناول صناعة الشعر، إضافة إلى مصطلحات النظم والنسج والحوك ، مترادفات دالة على تأليف الشعر من جهة ، وعلى الضم والجمع والتقريب من جهة أخرى ، و تشترك جميعها في الدلالة على حركات صناعية تعتمد حذقاً ومهارة، كما تشير إلى ترتيب مجموعة من العناصر ترتيباً متيناً على نحو من الدقة ينتج عملاً ثابتاً ، تتلاحم العلاقات القائمة بين عناصره تلاحماً شديداً ، ومن ثم فإن الشعر الجيد هو الذي يوفّق كل عنصر من عناصره في أداء وظيفته المنوطة به في التلاحم بين العناصر الأخرى ، بحيث تصبح قيمة كل عنصر نسبية دائماً ؛ لأنها تحدّد وفقاً لموقعها في شبكة العلاقات التي يقوم عليها النص ، وأي اختلال في نسب ارتباطها سيفقد الفكرة الجيدة أو اللفظة الحسنة أو الصورة البديعية قيمتها.

فالشاعر كما يراه الأندلسي يخطط لبنية القصيدة، ويقصد قصداً إلى الإبداع وفق خطط وهياكل مرسومة معلومة على نحو تمتزج فيه قصدية العقل بعفوية العاطفة، مراعياً الناقد – على أساس أن الشاعر هو الناقد ذاته – الذي كان مضطراً إلى تحديد صفات الشعر الجيد، وحصر سمات الجودة والرداءة في عناصر النص الشعري المبني أساساً وفق الأسس المعيارية التي يعتمد عليها في تحديد قيمة الشعر، وكانت تلك الأسس ضوابط لفن النظم.

وهذا المفهوم الصناعي للشعر، ورد عند النقاد العرب، وعنوا بنقد الشعر ونظمه وفق قوانين الصناعة

الشعرية [5]، فقرنوا الشعر بغيره من الصناعات على ثلاثة مستويات: أحدها المادة/ الموضوعات، والثاني معرفة الغايات المطلوب تحصيلها في تلك المواد أو الموضوعات، والثالث معرفة الآلات التي تُحصّل بها تلك الغايات في تلك الموضوعات. ونعني بها النقد، أو المعايير التي تضبط قول الشعر ونظمه، أو آلات النظم وفق تعبير الأندلسي.

(5) ينظر على سبيل المثال:
- الجمحي، ابن سلام. (1974م). طبقات فحول الشعراء، ص: 1/ 5-6-7.
- ابن جعفر. (د.ت). نقد الشعر، ص: 18.
- ابن طباطبا. (1985م). عيار الشعر، ص: 6-9

وقد غدت قواعد الصناعة – آلات النظم – ملزمة، توجَّه بها الأندلسي إلى الشعراء النقاد، فألح على التزام الهياكل، مما جعل للشكل الشعري وجوداً ثابتاً قائماً في نفسه الأمر الذي حول الشعر إلى صناعة، يقتصر عمل الشاعر فيها على التوفيق بين الشكل والمضمون، وبقدر ما يكون صنّاعاً ماهراً يكون شاعراً ناقداً، واستناداً إلى قيمة هذه المعايير، والقدرة على تمثلها في نفس الشاعر الناقد، جعل أنواع الأدباء أربعة أضرب وفق إجادتهم لآلات نظم الشعر ونقده:

1. منهم من لا يقول الشعر، و لا يعرف نقايته ونفايته. وهو الذي لا يحسن النظم وليس لديه المعرفة النقدية التي تعينه على الاختيار والمفاضلة بين الأشعار. وهؤلاء هم المتطفلون على حقل النقد في كل عصر، الذين دفعوا النقاد العرب لأن يخصصوا الصناعة الشعرية لمن يتقنها، وعنوا بذلك الناقد المتخصص الذي يملك ما يسعفه في ذلك.
2. ومنهم من يحوكه، ولا يعرفه، فينسج خزاً بواف ومطرفاً بآلاف، فيجمع بين الدرة والبعرة، فمتى أساء ذمّ، ومتى أحسن لم يحمد. وهو الذي يقول شعراً، ولكنه لا يتقن صناعة الشعر أي أنه لا يمتلك الأدوات المعرفية التي تجعل نظمه مستوياً غير متفاوت.
3. ومنهم من يعرفه ولا يقرضه كما قيل للخليل بن أحمد الفراهيدي [6]: لم لا تقول الشِّعر مع علمك به؟ فقال: لأني كالمِسنِّ أشحذ ولا أقطع. وهذا محمود. وهو الناقد فقط، وقد يميز الشعر من لا يقوله، كالبزاز يميز من الثياب ما لم ينسجه.
4. ومنهم من يعرفه ويقرضه، فهذا هو الغاية والنهاية (الأندلسي، 1987م، ص: 64- 65).

والأندلسي في تقسيماته هذه يتجاوز تقسيمات النقاد القدماء الذين قصروا تقسيماتهم للشعراء وفق مقياس الإجادة في الشعر(المرزباني، ص: 445- 446)، وليس على أساس المعرفة النقدية والممارسة الشعرية. وهو ينيط مهمة النقد بالشاعر، لأنه أعلم بالشعر، والأقدر على فهم كوامن الإبداع وأسراره، فالتنظير النقدي إذن مهمة الشاعر بوصفه صاحب الممارسة الإبداعية السابقة على النقد، وبهذا يتجاوز الإبداع إلى التنظير، الذي يتطلب الخبرة العميقة والممارسة.

ويحفل تاريخنا النقدي قديما وحديثا بأمثلة على بروز ظاهرة الناقد الشاعر الذي يزاوج بين الكتابة النصية والكتابة النقدية (القيرواني، 2000م، ص:2/ 753)، ويبدو أن تسليم مقاليد النقد إلى الشاعر استمرت حتى مرحلة متأخرة،

(6) أورد الأندلسي القول لابن المقفع ، والقول منسوب أيضاً إلى الخليل بن أحمد في العقد الفريد 2: 268.

وهـذا مـا انتهـى إليـه النقـد عنـد المظفـر بـن الفضـل الـذي قـرر أن نقـد الشـعر «صناعـة لا يعرفهـا حـق معرفتهـا إلا مـن دفـع إلى مضايـق القريـض وتجـرع غصـص اعتياصـه عليـه، وعـرف كيـف يقتحـم مهاويـه ويترامـى إليـه» (العلـوي 1976، م، ص: 231-232).

وقـد تعمـق هـذا الطـرح في العـصر الحديـث إذ عُـدّ « الشـاعر الناقـد هـو النمـوذج الـذي تنسـب إليـه الإجـادة في النقـد، ولايشـذ عـن هـذه القاعـدة إلا التقديـر الـذي لقيـه قدامـة بـن جعفـر – ولم يكـن شـاعراً – ولكـن تقديـره إنـما لتوضيـح منهجـه ودقـة مصطلحـه، لا لخبرتـه النقديـة بجـمال الشـعر». (عبـاس،1982م، ص: 27).

وقـد التفـت بعـض الدارسـين إلى أهميـة التـلازم بـين النقـد والإبـداع، الـذي يتيـح للشـاعر» الانخـراط في مـشروع ثقـافي كامـل يعـدّ الشـعر أحـد ضروراتـه القصـوى» (بـو سريـف، 2004م، ص:23)، ومـع أن المبـدع لم يكـن منظّـراً في تاريـخ الأدب ، إلا أنـه غـدا مألوفـاً في الغـرب أن يكـون الأدبـاء، وبخاصـة الشـعراء منهـم، أصحـاب نظريّـة نقديّـة تواكـب إبداعهـم، وقـد وبـرزت ظاهـرة الشـاعر- الناقـد في فـترات التحـوّل الفنـي فـكان تي إس إليـوت، الـذي اسـتطاع بـما وضعـه ونـشره مـن مقـالات نقديّـة وفكريّـة، واكبـت حركـة الشـعر الحديـث، ترسـيخ مبـادئ نقديّـة جديـدة ، عـدت النقـد الحقيقـي الأصيـل، لأنـه ينتقـد « الشـعر مـن أجـل أن يخلـق الشـعر» (ويليـك، 1987م، ص:340)، ولكـن سرعـان مـا أدركـت نواقـص الشـاعر كناقـد، لأن الشـاعر يحـاول دائـماً « أن يدافـع عـن ذلـك النـوع مـن الشـعر الـذي يكتبـه هو...ومـا الشـاعر إلا ناقـد يهتـم بكاتـب واحـد، ولا تعنيـه إلا الأعـمال التـي لم تكتـب بعـد» (ويليـك، 1987م، ص:340). وقـد أكـد غـير ناقـد هـذا القـول عندمـا عـد مقولاتـه النقديـة دفاعـاً عـن طريقتـه الذاتيـة في الشـعر، لأنـه يريـد أن يعـبر عـن نفسـه في أسـاليب متعـددة (جـبرا، 1979م، ص: 94)، فالشـاعر ذاتي بالـضرورة ، وهـو- نقديـاً - يجـد أنـه متمركـز حـول هـذه الـذات، وأن نقـده مـا هـو إلا دعـوة لمـن يقـرؤه كـي يتحـد مـع هـذه الـذات في كل مـا يصـدر عنهـا ، وهـذا مـا يبعـد أكـبر الشـعراء عـن تأديـة وظيفـة الناقـد الحقيقيـة، التـي هـي وظيفـة تقويميـة (السـامرائي، 1988م، ص:6) ، فالشـاعر يبتعـد عـن مرتبـة أفضـل النقـاد « لأن الفنـان العظيـم حقـاً لا يسـتطيع أن يحكـم عـلى أعـمال الآخريـن أبـداً، ولا يسـتطيع الحكـم عـلى أعمالـه هـو، فذلـك القـدر مـن تركيـز الرؤيـة الـذي يحيـل الإنسـان إلى فنـان يحـد لشـدته قدرتـه عـلى الاسـتمتاع الرهيـف ... والخلـق يسـتنفد كل الملكـة النقديـة في دائـرة الخلـق ذاتهـا، ولا يهدرهـا في دائـرة تخـص مـا عداهـا»(ويليـك، 1987م، ص341)، وقـد اسـتند مصـدرو هـذه الآراء إلى الاختـلاف بـين الغايـة والاهتـمام بـين الشـاعر والناقـد، فغايـة « الناقـد تختلـف عـن غايـة

الشاعر، فالشاعر يستخدم النظريات لتأكيد وعيه بنفسه ، وتأكيد وعي المتلقي به كما يريد هو، ومن هنا فإن الشاعر الناقد لا يقدم لنا في نقده ما يمكن أن نعده نظرية نقدية متماسكة بقدر ما يقدم لنا تقمصاً لذاته واستغواراً لرؤياه» (السامرائي،1988م، ص:11)، لأن الشعر يأخذ باهتمامه أولاً وأخيراً ، ويأتي النقد تالياً ليشغل حيزاً صغيراً منه. ولعل في إسناد الأندلسي مهمة النقد إلى الشاعر الناقد، وعي منه أن الفن لا يحتاج إلى المعايير النظرية فحسب، بل يحتاج إلى الوعي الجمالي الذي يؤكد قيمتها الفنية والإبداعية، وهذا الوعي هو الذي يوصل الناقد إلى معرفة نفاية الشعر ونقايته. ونرى فيما ذهب إليه في تقديم الشاعر الناقد رؤية نقدية ثاقبة تتمحور حول جدل الذات والموضوع، فالشاعر يتخلى عن ذاتيته إلى حد كبير على مستوى التنظير النقدي، بعد استغراقه فيها على مستوى الإبداع، ولذلك كان منذ البداية موجها لعملية الإبداع مشغولاً بصوغ معايير الصناعة الشعرية. فإجادة المبدع لعمله لا تتحقق إلا بتوافر أدوت مكتسبة تتمثل أساساً في آلات النظم، وهي ترادف مفهوم الثقافة والمعرفة في عصرنا، وعلى الشاعر أن يكون على علم بها، لأن المعرفة « ضرورية لمهنته ولنجاحه «(ابن شيخ، 1996م، ص:95). وهذه المعرفة هي التي تعضد الذوق في الحكم النقدي.

نخلص مما تقدم إلى القول بأن الأندلسي كان يرى ضرورة ربط الصناعة الشعرية بقوانين وحدود تضبط حركتها، ومن ثم جعلها معياراً لكل نص شعري كائن ومحتمل، ولم يلتفت إلى أن كل نص شعري له خصوصية في التعبير ورسم الصور، ونسج التراكيب وبناء الأخيلة.

ويرتبط بمفهوم صناعة الشعر المنزع التعليمي الذي اتخذه الأندلسي منهجاً في كتابه في تعليم البلاغة أو فن القول، ويراد به تعليم النقد. فجمع قواعد البلاغة وحرص على تصنيفها وإظهارها بصورة جلية دقيقة لتكون مقاييس ومعايير، تحدد جمال القول وخصائصه الفنية، يستند إليها في تقويم الإبداع.

ولعل اهتمام الأندلسي بالتفريع والتقعيد، وتمييز الأقسام بعضها من بعض، يتفق ورؤيته التعليمية المبنية على تزويد طالب علوم الأدب بالمعيار الذي يضبط العملية النقدية بالدليل والحجة، وينبع من حرصه على تقريب علوم البلاغة إلى من يروم قول الشعر ونقده بعد أن خبا وهج التذوق الفني عن كثير منهم لطول بعدهم عن السليقة العربية وضعف الفطرة، وما تبع ذلك من فساد في الملكات الأدبية.

وقد درس الأندلسي أبواب البلاغة بما لها من صلة بالنقد الذي يتمثل في جودة هذه المسائل أو رداءتها، وهو إن كان جامعاً لآراء النقاد القدامى فله فضل التبويب والتقعيد والتوضيح والاختصار، وتفسير الشواهد، وتبين النكت البلاغية منها،

وقد ذكر هذا بقوله « وقد انتهجت فيما أمليت طرق فنون البديع من النثر والنظم سالكاً فيه طريق من تقدم، وموضحاً من كلامهم ما أبهم، ومفصلاً ما أجمل، ومبيناً ما أهمل غير خارج عن طريق الاختصار»(الأندلسي،1987، ص:66). والأندلسي يطلق البديع على كل الأبواب والفصول البلاغية، ولكن قسمته كانت تختل أحياناً؛ إذ أفرد باباً للبلاغة، يتفرع منه التلويح والتشبيهات والاستعارات والبسط، ونظر إليها بوصفها معايير نقدية يقاس الكلام وفق أجودها.

والحقيقة أن كتاب(المعيار) يتعب قارئه من كثرة التفريع والتقسيم فضلاً عن تداخل الأمثلة وكثرتها، ولكن لو نظرنا إليها ضمن إطارها التاريخي، التمسنا له العذر، لأنه كان يصبو إلى رفع مستوى الأداء الفني وذلك من خلال معرفة جوانب الصحة والصواب لدى الشاعر أو متعاطي الشعر على حد قوله، أو بيان القيمة الفنية العالية وشرحها ليحذو حذوها، هذا بالإضافة إلى تساوق التقسيم والتفريع مع منهجه التعليمي الذي يهدف إلى تبصير النقاد بمعايير نقد الأشعار؛ لينتهجوا نهجه، ويعصموا نقدهم من الزلل، ويضبطوا العملية النقدية بالدليل والحجة.

ولكن العملية النقدية أوسع من تقرير الصحة والخطأ في الإبداع الفني، وطبيعة الإبداع تقتضي حساسية ذاتية وذوقا مرهفا، وبطبيعة الحال فإن الذوق والحساسية يلاقيان التوجيه العلمي المستمد من القواعد المقررة وتراكم المعارف التي وضعها العلماء في الأدب والفن. ومع حديث الأندلسي عن الذوق كقسيم للثقافة في صناعة الشعر، إلا أنه لم يعر الذوق كبير اهتمامه، وظل وفياً للقاعدة، مما يعني أن حاجته للقاعدة فرضتها ظروف العصر الذي ازدادت فيه الحاجة إلى الدرس التعليمي.

معايير الشعرية في كتاب المعيار في نقد الأشعار وتشكيل شعرية الشعر:

المجاز:

لا تنفصل غاية الأندلسي من دراسة المجاز عن الغاية العامة لدراسته، وهي تحديد مفاهيم الشعرية التي حددت فيما بعد تبلور المفهوم بـ « استكشاف المواصفات المميزة للأدب من غيره من ضروب القول ، وتحسس فهم العرب لخصائص بنائه اللغوي وطريقته في تحريك عناصر الدلالية في اللغة ، وتوسله بوجوه الصنعة التي تجعل الأدب أدباً «(صمود، 1981م، ص: 394) كما لا تنفصل عن هدفه الأساس في تحديد صورة الناقد الموجه لعملية الصناعة الشعرية وما تستلزمه من أدوات، فعرض للحقيقة والمجاز بوصفهما قطبي الكلام، وبيّن مذاهب الدارسين فيهما، ووضح الفروق بينهما ، وأوجه استعمالهما، وأشار إلى أن المجاز هو الذي يمنح النص الإبداعي خصوصيته الفنية.

افتتح الأندلسي الكلام على المجاز بالقول : «الكلام ضربان ، حقيقة ومجاز ؛ فالحقيقة : اللفظ المستعمل فيما وضع له في أصل اللغة، والمجاز : اللفظ المستعمل في غير ما وضع له في أصل اللغة، والمجاز على ضربين : منه ما صار في العرف والشرع جارياً مجرى الحقائق حتى إن صرفه إليه عند الإطلاق أولى من حمله على الحقيقة ، وذلك نحو دابة وماشية، لأنهما وضعتا لكل ما يدب ويمشي، ثم صارتا مختصتين ببهيمتين معينتين، ونحو الصوم والصلاة، فقد صارا بالشرع اسمين لأفعال مخصوصة، ومنه ما لا يسوغ حمله على المجاز إلا بقرينة تقتضي حمله عليه كقوله: حمار للبليد» (الأندلسي،1987م، ص: 70). فهو يبين أحكام الحقائق، ويحددها بحسب ما يكون من جهة اللغة، أو ما يكون من جهة العرف أو من جهة الشرع. واستنتج أن لفظ الحقيقة في حد ذاته موضوع على المجاز لما أفادت معنى غير ما وضعت له في أصل اللغة، ولما كان الحق ثابتا على الأصل ولا يُفارق ولا يزول، أُطلق على كل ما كان على أصله، فأضحى إطلاق الحقيقة على كل أصل ثابت مجازا؛ لأنها أفادت معنى غير ما وضعت له في الأصل. وقد شرح الأندلسي الحقيقة اللغوية والعرفية والشرعية؛ فقال هي التي تفيد بالمواضعة، أي ما وضعت له، كالدابة والماشية، فإذا استعملت في معناها الأصلي فهي حقيقة، وإذا استعملت في معنى آخر فهي مجاز.

والحقيقة العرفية: وهي تلك الحقيقة المنقولة عن استعمال آخر غير حقيقي، أما الحقيقة الشرعية؛ فعنى بها تلك الألفاظ المنتقلة من الاستعمال اللغوي إلى الاستعمال الشرعي فأصبح لها معنى غير ما وضعت له في اللغة؛ نحو الصوم والصلاة اللذين صارا بالشرع اسمين لأفعال مخصوصة، فأفادتا في الاستعمال الشرعي عبادة مخصوصة. فهو بذلك يصل إلى تعيين الدلالة الشرعية اعتماداً على معيار التحول أو التغير الدلالي الناشئ عن نقل دلالة اللفظ من المجال اللغوي إلى المجال الشرعي، وتعني دلالة الاسم التي وضعت أولاً في الشرع وقد خصها الشارع بمحتوى دلالي أضحى يشكل صيغتها المعجمية إن سمعت أو قرأت تبادر إلى الذهن تلك الدلالة الشرعية دون سواها. كما يبين أحكام المجاز وحجج القائلين فيه، وهو لا يريد أن يبين حكم المجاز بل أراد أن يبين الغاية منه، فإذا لم يكن منه فائدة فلا معنى لاستعماله، لذلك يحصر فائدته بجهتين: التعميم والاستعارة في الاعتبار؛ وهذا لا يكون إلا في معرفة كيفية استعمال المجاز من حيث قصر المجازات على المواضع التي وردت فيها من غير تعدية، ومثال ذلك في قوله تعالى: « واسأل القرية» فلا ينبغي استخدامه قياساً، فنقول: سل الجدار إلا لفائدة، وهذا ما عنى به الاعتبار، فيمكن القول: سل الأرض فقل لها من غرس أشجارك وجنى ثمارك؟ ونرى أن المجاز محصور بفعل التغيير،

وهذا التغيير مرتبط بالقول الشعري فحسب، لأن الشعر عمل إبداعي فيه تجاوز للمألوف وخروج عن القواعد المتعارف عليها صوتيا أو دلالياً أو تركيبياً. وتجلى معنى المجاز وذلك من خلال وضوح كيفية التغيير، الذي يعني الصورة غير المطابقة للأصل، وإنما يعني الصورة الشبيهة.

بناء القصيدة:

لم ينظر الأندلسي إلى القصيدة كمجموع، أو كل موحد، بل نظر إليها وذلك من خلال تعددية الأغراض، فبحث عن جمالية المطلع في أثناء حديثه عن بناء القصيدة، الذي جاء عرضاً تحت عنوان الاستطراد، ولم يفرده لمعناه فحسب ، بل جمع فيه ما يفيض عن دلالته ليدخل في مفهوم بنية القصيدة أو هيكليتها ؛ فذكر التخلص والاستهلال ، وما يستحسن فيهما بما يشي بمعيارية بناء القصيدة لديه.

فكان الاستطراد الفكرة الأساس للدخول في معيارية بنية القصيدة. يقول في تعريف الاستطراد: هو الأخذ في معنى يتوصل به إلى معنى آخر متصل به من ذلك التخلص من النسيب إلى المدح(الأندلسي،1987م، ص:172) كقول البحتري:

شَقَائِقُ يَحمِلْنَ النّدَى، فكأنّهُ
دُمُوعُ التّصَابي مِنْ خُدودِ الخَرَائِدِ
كأنّ يَدَ الفَتحِ بنِ خَاقَانَ أقْبَلَتْ
تَليهَا بتِلْكَ البَارِقَاتِ الرّوَاعِدِ

ولعل تداخل مفهومي الاستطراد والتخلص أساسه تقاربهما في المعنى من حيث هو ضرب من ضروب الخروج، والذي يعد من محاسن الكلام، وأحد دعائم الارتباط بين أجزاء الكلام، وعنى به النقاد القدماء التلطّف في الخروج، والانتقال من غرض إلى آخر بصورة متدرجة، تحافظ على وحدته وترابطه، وهو حسن التخلص والخروج (ابن المعتز، 2012م، ص: 75). ووصف بعض النقاد الخروج استطراداً على التوسع (ابن الأثير،1982م، ص:186)، ويقترب المفهومان لدى آخرين «حتى لا يكادان يَفترقان» (السيوطي،1974م، ص: 2/ 109)، ويمكن أن نعلل تسمية التخلص والاستطراد خروجًا - أو حسن خروج - إلى أن بعض النقاد والبلاغيين اعتدوا بالمفهوم العام لكلا المصطلحين في الخروج من معنى إلى آخر، مع أنهما مختلفان في الصورة، لأن الخروج مصطلح عام يضم أساليب عدة في التنقل من كلام إلى آخر، ومنه التخلص والاستطراد. فقد عد ابن سنان الخفاجي الاستطراد من صحة النسق والنظم، وهو أن يستمر الشاعر في المعنى الواحد، وإذا أراد أن يستأنف معنى آخر أحسن التخلص إليه حتى يكون متعلقاً بالأول وغير منقطع عنه (الخفاجي،1982م، ص: 268)، و الأندلسي يردد فحوى كلام ابن سنان باختصار مخل لا يبين مفهوم الاستطراد الذي عناه؛ ففي الأمثلة التي

يقدمها نستطيع توجيه فهمه في اتجاهين :

الأول: بمعنى التخلص والخروج من غرض إلى غرض، إذ يقول: ويستأنفون الكلام بعد انقضاء ما كان بصدده من نسيب، أو ذكر الفلاة نحو قول زهير:

وأبيَضَ فَيّاضٍ يَداهُ غَمَامَةٌ
عَلى معتفيهِ، ما تغبُّ نوافلهْ

والذي يدلل على فهمه للمصطلح هو الانتقال من غرض إلى غرض دون العودة إلى الغرض الأول، وجعل استئناف الكلام بعد انقضاء ما كان الشاعر بصدده معنى آخر للاستطراد وهو في الحقيقة خروج من معنى إلى آخر، فمن التشبيب و وصف الفيافي والنوق وغيرها، انقطاع عما قبله، وابتداء بمعنى المديح، فلم يأت بما يعني الاستطراد، وهذا يدل على عدم وضوح المعنى في ذهنه. ومادام الأندلسي قد ضمن معنى الاستطراد معنى الخروج، فإن مفهوم الاستطراد ظل ملتبساً لديه، يؤيد هذا الرأي الأمثلة التي أتى بها تمثلا ومنها بيت زهير بن أبي سلمى، الذي أتى به منفرداً، فلم يبين المعنى الأول والثاني. ولذلك يمكننا القول إن الأندلسي خرج في تقديمه للاستطراد عن وظائفه من التوضيح والكشف فلم يوضِّح ويكشف المراد من الغرض من إدخال كلام غير الذي بدأ به زهير، ففي الاستطراد يكون الغرض الثاني الذي يخرج إليه الشاعر يأتي عرضاً من دون قصد منه، أما في حسن التخلص يكون الغرض الأخير هو المقصود عند الشاعر، فيمهد له بغرض آخر قبل الدخول فيه، وهذا يحدو بنا للقول: إن الأندلسي أراد بالاستطراد التخلص والخروج والانتقال من غرض إلى غرض.

الثاني: بمعنى الاستطراد الذي هو: « التصريح باسم المستطرد به بشرط ألا يكون قد تقدم له ذكر، ثم يرجع إلى الأول ويقطع الكلام، فلا يكون المستطرد به آخر الكلام، فإن الاستطراد يشترط فيه الرجوع إلى الكلام الأول ، وقطع الكلام بعد المستطرد به»(طبانة،1988م، ص: 1/ 459). ويضرب مثالاً عليه قول حسان بن ثابت:

إن كنتِ كاذبةَ الذي حدَّثتِني
فنجوتِ مَنجى الحارثِ بن هشامِ
تـرَكَ الأحبةَ أن يُقاتل دونَهم
ونجا برأْس طِمِرَّةٍ ولجامِ

والمثال لا يمكن أن يفهم منه الاستطراد إلاّ إذا عدنا إلى القصيدة، ليتوضح المعنيان الأصل والفرع، فإذا كان موضوع القصيدة الأصل الغزل، والموضوع الذي انتقل إليه مستطرداً إلى الهجاء، فالشاعر يخاطب المرأة متغزلاً، وقبل أن يأتي بجواب الشرط استطرد، ودلف قاصداً – وهو يهددها – إن كانت كاذبة بمصير الحارث بن هشام الذي حفظت الذاكرة ما كان من أمره إثر فراره من المعركة وتركه أهله يقاتلون، وبما أن الفرار والنجاة بالنفس عار، كان الكذب

نجاة كنجاة الفار، فضمّن حسان الاستطراد على الاتهام . ثم عاد مرة ثانية إلى الغزل قائلاً:

جَرداء تَمزَعُ في الغُبارِ كَأَنَّها
سِرحانُ غابٍ في ظِلالِ غَمامِ

فتحقق هنا معنى الاستطراد؛ إذ إن الشاعر بدأ بكلام، ثم أدخل كلامًا آخر فيه، ثم عاد إلى الكلامً الأول. وكأننا بحسان نريد تأكيد معنى الفرار وأثره، ليوقعه في نفس القارئ، وليلفت إليه النظر، فأتى به في سياق غريب. ويبدو أن ليس في الأمر إجماعاً؛ فثعلب لايرى فيه استطراداً، فأورد المثال شاهداً على حسن الخروج (ثعلب، 1995م، ص: 57).

ونرى أن مفهوم الاستطراد لدى الأندلسي يتداخل مع مفاهيم حسن التخلص والانتقال والخروج، بحيث يتحقق للقصيدة نوعاً من صحة النسق، وجمال الالتئام والالتحام، لتكون أنموذجاً للشعراء في النظم، يؤكد هذا ما استؤنف فيه الكلام عن مطالع القصائد والمستحسن منها وفق النموذج الذي استمد منه معايير القول الشعري، إذ يُعَد الأنموذج أساسًا في التنظير النقدي لدى الأندلسي، الذي يمتح من مذهب العرب أو طريقهم في التأليف الشعري. هذه الخاصية تتمحور حول أخذ المعاني برقاب بعضها البعض، والذي يشكل معيارا من معايير الشعرية لديه، فالتماسك النصي هو السمة الجمالية التي يضفيها حسن التخلص أو أخذ الكلام بعضه برقاب بعض على حد قول النقاد العرب.

والأندلسي لم ير بداً وهو في معرض حديثه عن الاستطراد – على اضطراب مفهومه لديه- من الحديث عن المطالع لإيمانه بخروج موضوع المطالع عن قضايا البلاغة، إلا أنه أوردها انصياعاً لحكم العقل «الذي يقتضي مراعاة ما استحسن من الكلام، ومجانبة ما استقبح، وذلك كحسن مطلع الكلام ومقاطعه» (الأندلسي،1987م، ص: 174).

ونرى أنه ذكر المطالع لأنها جزء من بنية القصيدة، وجزئية حيوية في إنتاج الأدب وتقويمه، فالقصيدة تعد محل انتقاد نظرا لعدم التماسك والتناسب والتلاحم بين الأجزاء: المطلع (الافتتاح) والخروج (التخلص) والخاتمة وبين الموضوع المتناول. وهو وإن لم يذكر الخاتمة إلا أنه تناول العنصرين الآخرين.

وقد نال المطلع حظاً وافراً من عناية النقاد القدماء؛ فقد كانوا يقولون: « أحسنوا معاشر الكُتاب الابتداءات، فإنهن دلائل البيان»(العسكري، 1952م، ص: 431)، وكانوا يوجبون على من يتصدى لمقصد من المقاصد أن يكون مفتتح كلامه ملائما لذلك المقصد دالاً عليه شعراً كان أم نثراً (ابن الأثير، ص: 3/ 96). فالابتداء هو الوحدة البنائية الأولى من النص، تفتح للنص قناة القبول، ومن هنا كانوا يعدون الشعر قفلاً « أوله مفتاحه وينبغي

للشاعر أن يجوّد ابتداءات شعره، فإنه أول ما يقرع السمع وبه يستدل على ما بعده من أول وهلة... وحسن الافتتاح داعية الانشراح، ومظنة النجاح»(القيرواني، 2000م، ص: 1/ 350)،. فدلَّ على ما يحكم علاقة المبدأ بما بعده وهو التماسك النصي الذي صرح به ابن الأثير (1982 م، ص:3/ 96). وفي ظل هذا المعيار استُقبح قول أبي مقاتل الضرير- فيما أورده الأندلسي من أمثلته التي أوردها ليدلل بها على ما ذهب إليه. (الأندلسي،1987م، ص: 175)

لا تَقلْ بشرى ولكن بُشريان

غُرَّةُ الداعي ويومُ المِهْرجانْ

لأنه ابتدأ بلا، لذلك أوسعه السامع ضرباً، وقال له: هلا قلت بشرى فعندي بشريان.

وعابوا قول أبي نواس للفضل بن يحيى البرمكي:

أرَبْعَ البِلى إن الخشوعَ لبادي

عليك، وإني لم أخنك ودادي

فتطير منه، وقال له: نعيت إلينا أنفسنا يا أبا نواس، ولما بلغ قوله:

سلام على الدنيا إذا ما فُقِدتُم

بنى بَرْمك من رائحين وغادي

استحكم تطيره، فيقال إنه لم ينقض الأسبوع حتى نزلت النازلة، وصحت الطيرة كما ذكر ابن طباطبا (ابن طباطبا، 1985م، ص: 205)، ثم أورد الأندلسي ما يعاب في مخاطبة الملوك، فأوجب على الشعراء ألا يخاطبوا الملوك بما يخاطب به السوقة (الأندلسي،1987م، ص: 176) احتراماً لمقامهم الاجتماعي، لذلك استهجن قول المتنبي في مديح كافور الإخشيدي:

كفى بك داءً أن ترى الموت شافيا

وحسبُ المنايا أن يكن أمانيا

وحاول ابن رشيق من قبل ضبط هذا الاعتبار، وغالى فيه فقال: « والفطن الحاذق ينظر في أحوال المخاطبين، ويميل إلى شهواتهم وإن خالفت شهواته، ويتفقد ما يكرهون سمعه، فيتجنب ذكره» (القيرواني ،2000م، ص: 1/ 356) والعجيب أن أياً من الأمثلة التي أوردها الأندلسي فيما يعاب من المطالع لايتضمن الإشارة إلى خطأ نحوي مخل في الابتداء، مما يحملنا على القول إن ماشُغل به معرفة وجوه التناسب الاجتماعي، لإيمانه أن الكفاية الاتصالية لاتبنى على المعرفة النحوية فقط (العبد، ،2005م ص:73).

ويدلل المهتمون بعلم الخطاب والتواصل أن النقاد العرب تفطنوا « إلى اعتبارات ومعايير اتصالية تداولية مهمة ينبغي للخطاب الشعري – ولاسيما في مواقف الإنشاد العلنية – أن يراعيها وإلا سقط الشاعر ضحية فشله اللغوي الاتصالي الاجتماعي مهما كانت كفايته اللغوية الخاصة»(العبد، ،2005م، ص:73).

ومن مراعاة المقام لدى الأندلسي، كانت عنايته بالمعاني الشعرية لغرض الغزل الذي إن

عـدل بـه جهتـه مـن اللطافـة، سـلك مسـلك الجفـاء نحـو قـول كثـير:

ألا لَيْتَنـا يـا عَـزَّ كُنَّـا لِـذِي غِنًـى
بعيريـنِ نرعـى في الخـلاءِ ونعـزُبُ
كِلانـا بـه عَـزٌّ فمَـنْ يَرَنـا يقُـلْ
عـلى حسـنِها جربـاءُ تُعـدي وأجربُ
إذا مـا وَردنـا مَنْهـلاً صَـاحَ أهلُـهُ
علينـا فـما ننفـكُّ نُرمـى ونُـضربُ

وقـد أدركـت عـزة جفـاء المعنـى، فقالـت: لقـد أردت بي الشـقاء الطويـل، ومـن المنيـة ماهـو أوطـأ مـن هـذه الحالـة» (الأندلـسي،1987م، ص: 177). وقـد وصـف ابـن طباطبـا الأبيـات في عيـار الشـعر بأنهـا مـن الأبيـات التـي زادت قريحـة قائليهـا عـلى عقولهـم (ابـن طباطبـا،1985م، ص: -151 152).

وأخـيراً لابـد مـن القـول: إن إلحـاح الأندلـسي عـلى عنـصر الملاءمـة في المطالـع وملاءمـة الـكلام لمقتـضى الحـال أو مراعـاة المقـام الاجتماعـي للمتلقـي، توجيـه لمـن رام التقـدم في صناعـة الشـعر ونقـده. ويغـدو قـادراً عـلى تلمـس شـعريته وذلـك مـن خـلال معرفـة القوانـين التـي تحكـم الأشـعار.

ولعـل في هـذا التفاتـة متقدمـة إلى دور المعايـير الاتصاليـة في تقويـم جماليـة الخطـاب الشـعري ووظائفـه التـي يراعـي فيهـا المقـام الاجتماعـي، ومـن ثـم يعـد هـذا مـن محـددات التميـز في صناعـة الشـعر. فالاعتنـاء بالمطلـع واختيـاره يعـد معيـارا مـن معايـير الشـعرية لـدى الأندلـسي، لأن مراعـاة الخطـاب لأحـوال المخاطبـين مـرآة عاكسـة لحـس الشـاعر البلاغـي وتأنقـه في الـكلام، وفهمـه للوظائـف الاجتماعيـة للشـعر.

السرق والإبداع الأدبي:

لقـد فهـم الأندلـسي السرقـة الشـعرية في إطارهـا الإبداعـي، وعالجهـا مـن جهـة الإفـادة ، وفصـل في طريقـة الأخـذ الإيجـابي ، لذلـك كانـت لديـه وجهـاً فنيـاً لعمليـة الإبـداع ، فقـدم للناقـد الشـاعر سـبل الإفـادة مـن المعـاني تناغـما مـع مفهومـه للشـعر عـلى أنـه صناعـة ينبغـي تعلمهـا وإتقانهـا، فشـدد في مفتتـح كلامـه في بـاب أنـواع السرقـات عـلى ضرورة إعـمال النظـر في القـول الشـعري قبـل رميـه بالـسرق، ولاسـيما إذا كان فيـما يعـد تـوارداً، والتـوارد « يقتـضي فضـل نظـر وزيـادة تدبـر ، فـإن المعـاني التـي صـارت مشـتركة بـين الشـعراء مـن تشـبيه الحسـن بالشـمس والبـدر ، والسـخي بالغيـث والبحـر ... وغـير ذلـك ممـا يكثـر تعـداده فليـس مـن بـاب السرقـات» الأندلـسي، 1987م ص: 193) ، بـل مـن المعـاني المتداولـة التـي قـد يختـص أحدهـم إمـا بمعنـى زائـد أو لفـظ رائـق فيكـون في ذلـك المشـترك كالمبتـدع المخـترع، ثـم يكـون مـن بعـده في تناولـه واسـتعماله عيـالاً عليـه نحـو قـول لبيـد:

وجَـلا السُّـيولُ عـن الطّلُـولِ كأنّهـا زبـرٌ
تجـــــــــــدُّ متونَهـــا أقْلامُهـــا

فإنـه إذا تتبـع أمثالـه مـع كثرتهـا، وجـد جلهـا قـاصراً عنـه (الأندلـسي،1987م، ص: 93 – 194)،

فالمعنى – بفعل الإبداع – غدا مركباً شعرياً متفرداً على يد لبيد، الذي استطاع أن يذيب ما تناهى إليه من معان متشابهة مع مشاعره وتجربته، وخرج بمعنى فاق من تداوله.

ويرى كذلك أن التشابه اللفظي، أو تكرار لفظة واحدة خارج عن حد السرقة، لذلك ينكر على من عد قول أبي نواس:

إليك أبا العبّاس من بين من مشى

عليها امتطينا الحضرَميّ المُلَسَّنا

أنه مأخوذ من قول كثيّر:

لهم أزُرٌ حُمرُ الحواشي يَطَوْنَها

بأقْدامهم في الحضرميّ الملسَّنِ

لأنه من المعاني المتداولة «والحضرمي الملسّن أشهر عند العرب من أن يُفتَقر فيه إلى قول كثيّر أو غيره، وإنما هو صنف من نِعالهم كان مستحسناً عندهم، فما في ذِكر أبي نواس له من السرقة المعروفة شيء، ثم لو ذكر بعض شعرائنا اليماني المتّخصر والكنانيّ المُطبّق، ثم وجدنا في شعر غيره، أكنّا نقول: إنه مأخوذ منه؟ أو كنا نعدّه سرقة؟ وليس بين البيتين اتّصال ولا تناسب إلا في هذه اللفظة؛ لأن كثيّراً مدح قوماً فوصفهم بالمَرح والنعمة والخُيَلاء، وذكر سُبوغَ أزُرهم، وأنهم يطئونها بنعالهم الحضْرمية المُلسّنة هَواناً بها، وقصد أبو نواس معنًى آخر، فذكر أنه قصَد ممدوحه ماشياً وامتطى نعله الحضرمية الملسّنة؛ فما أرى بينها غيرَ ما ذكرت» (الجرجاني، 1966، ص: 209)، فدلالة الكلمة على شيء متعارف عليه لا يعد سرقة، لأنه يوظَّف بما يخدم غرض الشاعر، ويبقي على دلالته العامة المعروفة التي لا تتلبس بدلالة أخرى.

و لا يرى الأندلسي في السرقة اضطراراً، بل طريقة في الإبداع فيما لو أحسن الشاعر الأخذ وأبدع فيه بإضافة ما، ومن ذلك قول أبي سعيد المخزومي:

والوردُ فيه كأنما أوراقه

نزعتْ وردَّ مكانهنَّ خدودُ

« فهذا معنى متداول لكن أخرجه في معنى صار منفرداً به، وكثير ممن طمح به الهوى، وانحرف عن الحق، أو سها عنه، فضلَّ الطريق، فحكموا في هذا الباب بما إذا تؤمل عرف عن كثب حيفهم، ولم يخف على سامع حكمهم جورهم» (الأندلسي،1987م، ص:194). هذه الحدة في الخطاب، ردة فعل على حيف النقاد في الحكم بالسرقة على معنى أخرجه الابتداع من التداول، وغدا منفرداً. والمخزومي استند إلى بيت ابن المعتز:

بياضٌ في جوانبه احمرارٌ

كما احمرّت من الخجل الخدودُ

« والخَجل إنما يحمر وجنتاه، فأما منبت الأصداغ ومخطّ العِذار فقليلاً ما يحمران؛ فهذا التمييز مُسلَّم به، وإن لم يكن يسبق إليه، ولو اتفق له أن يقول: حمرة في جوانبها بياض، لكان

قد طبّق المفصِل، وأصاب الغرَض، ووافق شبَه الخجل؛ لكن أراد أن البياض والحمرة يجتمعان، فجعل الاحمرار في جوانب البياض، فراغ عن موقع التشبيه. فلم يزد على ذلك التشبيه المجرّد، لكنه كساه هذا اللفظَ الرشيق، فصرت إذا قستَه إلى غيرهاُ وجدتَ المعنى واحداً، ثم أحسست في نفسك عنده هِزّة، ووجدت طرْبَة تعلم لها أنه انفردَ بفضيلة لم يُنازع فيها. ومتى جاءت السرقةُ هذا المجيء، لم تعدّ مع المعايب، ولم تُحْص في جملة المثالب وكان صاحبها بالتفضيل أحق، وبالمدح والتزكية أول»(الجرجاني، 1966م،ص: 188). ولعل تذمر الأندلسي من هؤلاء النقاد المتعجلين في الحكم، وحيفهم على الشعر، هو الذي دفعه لوضع معايير النقد، لتسديد الحكم النقدي كما يعتقد هو.

ويبدو أن الأندلسي قد فهم أن النص الشعري مجال رحب للتغير والتجاذب « تتغير فيه هوية العناصر وذلك من خلال شبكة العلاقات التي تبرز أكثر النسق حيوية في البناء، وبقدر ذوبان الحدود وتفاعل العناصر تتجلى الشعرية التي ينفتح النص على أبعاده اللانهائية وذلك من خلالها ويعلن تعاليه النصي»(السعدني، 1991م، ص: 99).

وثمة منحى آخر التفت إليه الأندلسي في معالجته لمسألة السرقات ولم يعده سرقة، وهو احتذاء المثال أو التأثر كما يبدو من الأمثلة التي أوردها، كقول أبي نواس:

أتت دونها الأيامُ حتى كأنها
تساقُط نور من فُتوق سماء

وقول جرير:

يجري السِّواك على أغرَّ كأنه
بَرَدٌ تحدّر من مُتونِ غَمام

يقول الأندلسي: « والتباين بينهما ظاهر» (الأندلسي،1987م، ص: 195). ويحملهما القاضي الجرجاني على احتذاء المثال: « ولست أرى شبهاً يشتركان فيه إلا إن ادُّعي احتذاء المثال فلعلّة» (الجرجاني، 1966م، ص: 211). والبيتان يشتركان بمفردة بمعنى واحد، وهو نوع من التأثر و» احتذاء المثال ...وهو أن يأخذ الشاعر بمذهب غيره في التفكير أو التعبير» (قلقيلة،1973م، ص: 446).

هذا هو موقف الأندلسي من المعاني المتداولة، يستند فيه إلى العرف الإبداعي بين النقاد والشعراء العرب الذي أباح الأخذ والسرقة. وبعد أن أوضح موقفه، طفق يفرع في مصطلحات السرق، متأثراً بابن رشيق (2000م، ص: 2/ 1073 – 1095) ناقلاً عنه، ولم يضف إليه شيئا يفرده بموقف خاص، وإنما أراد تقديم سند معرفي لعله يكون بمثابة متكئ للمتعلم يستند إليه في قرض الشعر. هذا يؤكد أنه كان ينظر إلى الإبداع على أنه صناعة واعية، تخضع للقبول والرفض و التخير.

الوزن والإيقاع:

يتضح مما تقدم أن البحث عن المعيار والقاعدة، كان يحدو الأندلسي لوضع تصورات ومفاهيم نظرية للفن الشعري، فعرض لمفهوم الإيقاع من ضمن حديثه عن مقاييس جودة اللفظ والمعنى وما له من تأثير في النص كالتلاؤم وتلاحم الأجزاء. ولم يعر الوزن اهتماماً كبيراً، بل نظر إليه وذلك من خلال الإيقاع الداخلي للبيت الشعري فعرَّفه بـ: « التعديل بين الكلامين، وذلك على ضربين: مساواة من طريق عدد الحروف والحركة والسكون، وذلك في إثبات القصيدة فإنها تتوازن إلا بالزحاف ... وأما المساواة عن طريق الخفة والثقل على اللسان فالسبب فيما يثقل ويتنافر في التأليف: أن من الحروف ما يتقارب مخرجهما بدرجة كبيرة جداً، فيصير الجمع بينهما كالتكرير، فيستقبح. كما يجمع بين متقاربين إذا كان فيهما استثقال نحو الهاء والحاء، ولذلك قلما تجد كلمة مؤتلفة من حرف واحد مكرر، و لا مؤتلفة من حرفين متلاصقي المخرج، ولذلك سلط على المتماثلين وكثير من المتقاربين الإدغام لتصير صورتها كصورة الحرف الواحد، ومنهما ما يتباعدان تباعداً شديداً فيثقل، وكثير من المهملات ترك امتزاج حروفه لأحد هذين الوجهين، وتفصيل ذلك تتضمنه كتب النحو (الأندلسي، 1987م، ص: 183).

يشير الأندلسي وذلك من خلال نصه إلى أن الوزن من قواعد الشعرية، وعنى به الإيقاع الذي اتسع لديه ليشمل كل تنظيم للحركة النصية، فأشار فيه إلى قيمة الصوت في الألفاظ وأثره في التلاؤم والتنافر. فأشار في تعريفه للإيقاع الداخلي إلى أهمية الصوت في الشعر، وإسهامه في تشكيل النص الشعري بتآزر الكلمات عن طريق التساوي والتلازم والتكرار الذي يولد تلاؤماً صوتياً، ينتج عن تآلف الحروف وتركيب الألفاظ، وبناء على هذا عرَّف الشعر من حيث ماهيته ووظيفته، وما يؤدي من دور في الإيقاع الداخلي، فتحدث عن المساواة والتعادل والتأليف، فأشار ضمناً إلى مفهوم التوازي بذكره التعديل والمساواة عن طريق عدد الحروف والحركة والسكون، والذي حمّل الكلام مفهوم الإيقاع. فالتساوي والتلازم والتكرار» هي القوانين التي تتمثل في الإيقاع، وهي جميعاً تعمل في وقت واحد» (إسماعيل،1974، ص: 223). ومعلوم أن مفهوم التوازي وليد النقد المعاصر بوصفه يعالج الوظيفة الشعرية من زاوية الصوت في الأشكال المتعددة التي يمثل التكرار إحداها (عصفور 1995،م، ص:126). والإيقاع لا يتشكل من صوت واحد أو عنصر واحد، بل هو نسيج متآلف من أصوات عدة (ريتشاردز، 2005م، ص: 188). وقد قارب الأندلسي هذا المفهوم في بحثه عن صوت الكلمة الواحدة، والحرف الواحد، وما يحدثه تآلفها من نغم موسيقي،

تطرب له الأذن أو تمجه الأسماع، فربطه بالألفاظ، وشرَطَ النأي عن تنافر الحروف لما يحدثه التنافر من قبح في السمع، وأورد له الشاعر الذي ينسب إلى الجن لثقله:

وَقَبْرُ حَرْبٍ بِمَكَانٍ قَفْرٍ
وَلَيْسَ قُرْبَ قَبْرِ حَرْبٍ قَبْرُ

فاللفظ قد أثقل من حروف القاف والراء والباء وترددها في الكلمات الثلاث على هذا الترتيب مع اختلاف موضعها، فتعثر المنشد فيها، واضطرب في إنشادها، نظرا لعدم تجاوب الأصوات الداخلية في السياق اللغوي، وصعوبة النطق بالكلام. ولذلك وصف البيت بأن بعض ألفاظه يتبرأ من بعض (الجاحظ، 1998م، ص: 1/ 65)، لأنه بُني من حروف متقاربة ومكررة بحيث يشْكل النطق به (الخفاجي،1982م، ص: 98)، ومن هنا كان أجود الشعر عند العرب ما يتنافى مع هذه الصفة، ونعني التلاؤم، وهي الصفة التي ألحَّ عليها الجاحظ من قبل (الجاحظ ، 1998م، ص: 1/ 67)، وبيّن أهمية الحس الإيقاعي. ولعل استقباح الأندلسي البيت ناتج من افتقاده عناصر الجمال الصوتي، إذ أحال الحكم إلى حاسة السمع لدى تلمسه جمال الأبيات كونه يربط بين الغناء والشعر، فالمكون الصوتي يطرب في حال تناسبه، وإن لم يفهم مضمون الشعر» فمن حق الشعر أن يكون على عروض خفيف كي يستلذه الطبع، فلا ينبو عنه سماعه، فللموزون من الكلام قبل تفهم المعنى وقبل معرفة المغزى إيقاع يطرب النفس، وينبه الحس كالغناء المطرب الذي يهتز سامعه لطيب لحنه ، وإن لم يكن عارفاً بما في ضمنه» (الأندلسي، 1987م، ص: 185) ، فهو يربط بين الشعر والغناء لصدورهما عن العاطفة علاوة على أن الشعر العربي قيل أصلاً للغناء والحداء – أو على الأقل – وضع لإرضاء الذائقة السمعية العربية (عبد القادر، 1996م، ص: 154) ، وما ذكره الأندلسي يتصل بسبب بالإيقاع ؛ فالتلاؤم والانسجام في الحروف والمفردات، يشكلان جزءاً مهما من نسيج الشعر الداخلي، ويولدان البنية الإيقاعية ، وهذه السمات الفنية من تنسيق أبيات الشعر، ومراعاة حسن التجاور والتلاؤم بينها هي التي تكسب الشعر إيقاعه الداخلي ومن ثَمَّ تأثيره في النفس. وقد عد الباحثون « الإيقاع متعلقا بالألفاظ دون غيرها وسبب هذا أن قرع السمع لا يكون إلا بالألفاظ أو أن الإيقاع مرتبط بالموسيقى ومن ثم مرتبط بالأصوات» (الزيدي، (د.ت)، ص: 146)

فالأندلسي عد حسن التأليف معياراً في استجادة الخطاب الشعري، إذ إنه أنكر تداخل الكلمات والألفاظ والتماثل الصوتي الشديد. ولكنه ينظر إلى البيت بعيداً عن سياقه، والحدث الذي أنشأه، فالموقف موقف رثاء، وفي الرثاء اضطراب المشاعر، ومظاهر تفجع، فيضطرب

التعبير كما هي النفس. ونرى أن في البيت نوعاً من تنافر السبك، ولو أضمر الظاهر في قوله (قَبِرْ حَرْبٍ) وقال (قرب قبره) ما كان للبيت هذا الثقل، ولكن المقام يقتضي الذكر والتكرار. ويجعل منه قول أبي تمام:

كريم متى أمدحه أمدحه والورى

معي وإذا ما لُمْتُه لُمْتُهُ وحدي

من أجل تكرير « أمدحه « مع كون الحاء والهاء متقاربين في المخرج، والتنافر هنا تنافر في كلمات العبارة وتقارب وحروف كلماتها أيضاً، وقد قال الشاعر فيما يجري مجرى هذه الأبيات:

وبعض قريض القوم أبناء علةٍ

يكد لسان الناطق المتحفظ

فأساس التنافر هنا قائم على قبح التماثل الذي كان سبباً في استثقال الحروف في الألفاظ المفردة، والألفاظ المنتظمة داخل التركيب في إطار النظام اللغوي؛ مما يذهب بكثير من فصاحتها لذلك يشبه الجاحظ الألفاظ المتنافرة في عدم تلاؤمها وانسجامها بأولاد العلات (الجاحظ،1998م، ص:1/ 66)

أما بيت أبي تمام، فلا يرى فيه الأندلسي إلا تكراراً وتقارباً بين صوتي الحاء والعين، وهذا ما يؤثر في انسيابية الألفاظ، وتقطعاً في جريان النفس.

ويتباين موقف النقاد المعاصرين من موقف النقاد القدماء حول هذا البيت، و لاسيما أنه يرتبط بموقف أبي تمام من الشعر الذي حاول فيه خلق عالم شعري يتجاوز فيه المألوف، فقد عمد أبو تمام إلى إظهار مقومات الإيقاع الشعري في لغته عبر أساليب بديعية ذات مستوى صوتي معين حتى صار في هذه الأساليب إماماً، ولعل ميزة اللغة الشعرية عنده وذلك من خلال هذه الأساليب أن الأصوات أو العناصر الإيقاعية ترد موحية بالدلالة الشعرية. فقد استطاع أبو تمام أن يبني» نسقاً صوتياً متغيراً في تقابل أمدحه / أمدحه مع لمته / لمته تقابلاً يتأتى منه التجنيس والتكرار والترصيع وتلك سمة فنية يمكن عزلها وتميزها قياساً على معايير عمود الشعر الثابتة، والخروج هنا عن عمود الشعر يعني الإبداع في توليد متغير أسلوبي غير مألوف « (غركان، 2004م، ص: 289). فالصعوبة لم تنشأ من تكرير هذا اللفظ، وإنما نشأت بسبب جزم الفعل، فالكلمة قبل أن تجزم لا نجد بها صعوبة كبيرة في نطقها حتى لو كررناها أكثر من مرة ، أما الانتقال من الحاء الساكنة إلى الهاء المضمومة هو الذي يجعلنا نقف وقفة قصيرة جداً قبل الانتقال من الحاء إلى الهاء، فيحس القارئ ببعض الصعوبة ، ولو أشدْنا البيت مستعينين بوسائل اللغويين من النبر والتنغيم لساعد ذلك كثيراً على انتفاء الصعوبة ، فلا ينشد البيت وفق التقطيع العروضي، وإنما ينشد ... على أن يراعي أن يكون النبر على المقطع الأخير من كلمة أمدحه الأولى للإشعار بأن هناك

جواباً لهذا الشرط المتمثل في الأداة متى ، ومثل ذلك يقال في كلمة لمته الأولى(علام، 1979م، ص: 196).

ويتوسع الأندلسي في استقصاء أمثلة عما شذَّ عن التلاؤم، فيقول: « ومما نسب إلى التنافر قول طرفة:

ولستُ بحلاَّلِ التِّلاع مخافةً
ولكن متى يسترفدِ القومُ أرفُدِ

فالمصراع الثاني ليس بملائم للأول « (الأندلسي،1987م، ص: 187)؛ لأنه خالف مسلك المشاكلة الدلالية التي اشترطها النقاد في حسن الإبداع، فجاء «المصراع الثاني غير مشاكل للأول»(الأندلسي،1987م، ص: 187). ومع أن طرفة من متقدمي الشعراء ، ومن منتجي اللغة، ولكن هذا لم يشفع له أمام تقنين القاعدة البلاغية التي تميل نحو تقديس الإجماع و رفض الخروج الفردي عليه.

ويجعل الأندلسي حسن التأليف شرطاً من شروط الفصاحة، ويعد من حسن التأليف: الصدق في القول، لذلك يوجب على الشاعر انتحاء منحى الصدق في اقتصاص خبر ما، فيقول:» ويجب في القصة المسرودة أن تكون على وجه يشتمل على المقصود من غير زيادة ولا حذف ينقصه نحو قول الأعشى فيما قص من خبر السموءل « (الأندلسي،1987م، ص: 187-188) في قوله:

كُنْ كَالسَّمَوْءَلِ إِذْ طَافَ الْهُمَامُ بِهِ
فِي جَحْفَلٍ كَسَوَادِ اللَّيْلِ جَرَّارِ

وهو من الصدق التاريخي لدى ابن طباطبا (ابن طباطبا 1985م، ص:73). فالصدق في الشعر لدى الأندلسي، يعني نقل الواقع، وعليه ينبغي على القصيدة أن تقدم صوراً ترتبط بالواقع بعلاقة مطابقة ومساواة، وفي هذا الموقف يتضح التباين بينه وبين النقاد والفلاسفة المتأثرين بالمنطق الأرسطي والفلسفة اليونانية، الذين يتفقون في أن الشعر لا يقدم معرفة حقة، ولايجزم بأن الأقاويل الشعرية كلها كاذبة، فالمنطقي ينظر إلى الشعر من حيث كونه مخيلا سواء أكان القول مصدقاً أو غير مصدق(الروبي، 1984م، ص:26).

ولم يغفل الأندلسي القافية التي تؤدي وظيفة التوازي التي صدر بها حديثه عن الوزن، فجعل أحسن» القوافي ما ينساق إليه المعنى حتى لو سلكت عنه تداركه المخاطب بفهمه» (الأندلسي،1987م، ص:188-189) نحو قول زهير:

وَأَعلَمُ عِلمَ اليَومِ وَالأَمسِ قَبلَهُ
وَلَكِنَّنِي عَن عِلمِ ما في غَدٍ عَمِ

فالأندلسي نظر إلى الإيقاع الداخلي الموسيقي على مستويين: على مستوى الكلمة وعلاقة الحروف ببعضها البعض، ومستوى التلاؤم وذلك من خلال علاقة الكلمة بباقي عناصر التأليف، وعلاقة التأليف الصدق. وبهذا الخطاب

النقـدي التنظـيري وبهـذه النظـرة المعياريـة توجـه الأندلـسي إلى الناقـد الشـاعر ليعـي مقومـات صناعـة الشـعر؛و ليدقـق في المسـائل الصوتيـة التـي تليـق بالبنـاء الشـعري، فغلبـت النظـرة البلاغيـة عـلى النقـد، كـما غلـب عليـه التقنـين، وتطبيـق القواعـد النظريـة المفـردة، فـكان بمنزلـة المنظـر الـذي يقيـس النـص إلى نمـوذج قـار، وحـدد قيمتـه عـلى أسـاس مـن مـدى نجاحـه في تمثيـل الخصائـص الفنيـة لهـذا النمـوذج.

التضاد والتناقض في المعنى:

وكـما يتحقـق التـلاؤم والتلاحـم في الشـعر بالتشـابه يتحقـق أيضـا في التضـاد والتناقـض بشروط يحددهـا الأندلـسي بقولـه في البـاب الـذي عنونـه بـ « الجمـع بـين النقيضـين «أفـكان إذا ذكـر شـيئا ثـم عقـب عليـه بـما هـو كالإبطـال لـه أإمـا أن يكـون في مقامـين وكلامـين منفصـل أحدهمـا عـن الآخـر، أو في كلام متصـل ببعضـه البعـض، فـالأول ليـس بمذمـوم لأمـر يرجـع إلى البلاغـة ، فللشـاعر أن يذكـر شـيئاً ويمدحـه ، ثـم يجعـل تلـك المـمادح مقابـح ، ويكـون ذلـك أبلـغ في إبانـة قدرتـه عـلى الـكلام متـى لم تتقاعـد بـه عبارتـه ، ألا تـرى أنـه سـئل بعضهـم عـن البلاغـة فقـال : هـو أن يصـور الحـق بصـورة الباطـل ، وهـذا إنـما يسـتقبح مـن الحكيـم الـذي يقبـح منـه الكـذب، وإذا كان كذلـك أفـلا معنـىً لاعتـذار مـن يعتـذر عـن امـرئ القيـس حـين قـال:

فَلَـو أَنَّ مـا أَسـعى لِأَدنـى مَعيشَـةٍ
كَفـاني وَلَم أَطلُـب قَليـلٌ مِـنَ المـالِ
وَلَكِنَّـما أَسعـــــى لِمَجـدٍ مُؤَثَّـلٍ
وَقَـد يُـدرِكُ المَجـدَ المُؤَثَّـلَ أَمثـالي

وقوله:

فَتَمْـــــلأُ بيتَنَـا أَقِطـاً وسَـــــمْناً
وحَسْـبُك مِـنْ غِنـىً شِـبَعٌ وَرِيُّ

فـإن كان بينهـما مناقضـة ومنافـاة في أنـه ادعـى في أحـد البيتـين سـمواً ورفعـة، والتـأبي مـن الرضـا بأدنـى معيشـة، وفي الثـاني ادعـى القناعـة والرضـا بالقليـل، فأكثـر مـا في ذلـك أنـه كاذب في أحـد القولـين، و يحسـن في القريض»(الأندلـسي،1987م، ص: 151).

يحـاول الأندلـسي أن يسـتجمع مـا قيـل مـن قبـل حـول إمـكان الجمـع بـين المتضـادات في الـكلام أو اسـتحالته، ثـم يفصّـل أحكامـه ، والتـي يسـعى وذلـك مـن خـلال عرضهـا البحـث عـن النسـبة والمناسـبة في أجـزاء القـول متبعـاً النقـاد العـرب قبله، والذيـن يـرون أن مـن عـادة العـرب أن تمـدح الـشيء وتذمـه، ولكنهـم لا يمدحـون الـشيء مـن الوجـه الـذي يذمونـه (الخفاجـي،1982م، ص: 228)، والأندلـسي لا يجيـز التناقـض عـلى إطلاقه، بـل يحاول أن يأخـذ عموميـة موقـف قدامـة ، ويفصـل فيـه وفـق مـا يقتضيـه موقفـه النقـدي الـذي يعـول فيـه عـلى التناسـب بـين المعـاني، لذلـك نفـى التناقـض عـن أبيـات امـرئ القيـس لأنهـا منفصلـة، أمـا التناقـض

في الكلام المتصل فغير جائز إلا في حالات خاصة كالجمع بين المتنافيين (الثبات والنفي) فعندما نثبت في اللفظين وصفين متنافيين ، لا يخلو القصد من حالة وسط كقول الشنفرى :

فَدَقَّتْ، وجَلَّتْ، و اسْبَكَرَّتْ، وأُكْمِلَتْ
فَلَوْ جُنَّ إنْسَانٌ من الحُسْنِ جُنَّتِ

فالمرأة المثال دقت من جهة، وجلت من جهة أخرى. ومن حالات الجمع بين المتنافيين أن تريد بأحدهما حقيقة وبالأخرى استعارة وتشبيهاً. وفي ضوء هذا المفهوم، أبطل التناقض عن طريق التضاد كما في قول أبي نواس:

كأنّ بقايا ما عَفَا من حَبابِها،
تفاريقُ شيبٍ في سواد عذار
تـرَدّتْ به ثمّ انْفرَتْ عن أديمه،
تفرّيَ ليلٍ عن بياضِ نهارِ

« من ثلاثة أوجه: أحدها: أنه قال بياض النهار، فصرح أنه لم يرد غير اللون. والثاني: أن الليل والنهار ليسا إلا للظلمة والضياء. والثالث: أن الحباب لا يشبه الشيب إلا في البياض» (الأندلسي،1987م، ص: 154).

إن موقف الأندلسي من التناقض بين معاني النص الشعري، ما هو إلا إلحاح منه على انسجام التجربة الشعرية، والتي ألح على اتساقها وعياً منه لدلالة القصيدة « على تجربة نفسية متسقة، فإذا تناقضت أجزاؤها دل ذلك على أن التجربة غير سليمة ولا متجانسة «(بدوي،1996م، ص:423).

هذه معايير الشعرية لدى الأندلسي، التي ينبغي أن يحققها النص الشعري لتتحقق شعريته، و قد أملاها على النقاد ليميزوا بين المستحسن و المستقبح من الشعر، و لذلك جعلها قوانين يحكم من خلالها على الشعر ومدى اقترابه أو ابتعاده عن الشعرية.

خاتمة:

لقد استطاع الأندلسي تحديد معايير الشعرية وذلك من خلال تحديده قوانين الخطاب الأدبي التي ينبغي توافرها في الشعر ليحقق شعريته؛ فحدد آلات قول الشعر، أي القوانين الناظمة لعملية الإبداع، والضابطة لفن القول، والتي يكفل التزام الشاعر بها لتحقيق سمة الشعرية للنص الإبداعي.

وقد عمدنا في بحثنا إلى جمع أقوال الأندلسي المتناثرة في أبواب كتابه وتصنيفها، ولاسيما تلك التي تخص نظم القصيدة وفق وجوه معينة تحدد هويتها الشعرية، بغية تحديد مفهوم الشعرية لديه واستناداً إلى نظرة أوجدت صلة بين تلك الخصائص المميزة للنص التي ذكرها وقوانين الخطاب الشعري التي تعنيه الشعرية، بعيداً عن النظرة التي تحاول تأصيل النقد لديه، وتبحث في جهوده من حيث أصالتها أو تقليديتها.

ولعل قيمة الموقف النقدي لدى الأندلسي تحددت من خلال محاولته وضع معايير يهتدي

بها الشعراء والنقاد في صناعتهم، وربطه العملية النقدية بعنصر محدد للقيمة الشعرية، فميَّزَ بين المستحسن من الشعر والمستقبح منه، فكان المستحسن ما وافق معايير الشعرية العربية، والمستقبح ما فارقها، لذلك استولت فكرتي المعيار التقعيدي، و التقنين العلمي للشعر على الأندلسي، فكان كتابه محاولة منه لتقنين خصائص الشعر، وكشف الكيفية التي ينبغي أن تتم بها عملية قول الشعر وتحديد جمالياته، واستنباط قوانينه الداخلية التي تتحكم فيه، والتي ينبغي أن يحذقها الشاعر الناقد.

لقد أدرك الأندلسي أهمية دوره – بوصفه ناقداً – وهو في منحاه هذا كان يعي صفات الشعر الجيد، فبنى أحكاماً على ما يعرفه من هذه الصفات، وبيّن سبل نظم الشعر ونقده للشاعر الناقد، وأوجب عليه الأخذ بها، وهي في مجملها لا تخرج عما أثر عن النقاد العرب في تأثيلهم معايير نقد الشعر، ومذاهبهم في تأسيس علم له.

وعزَّز الأندلسي شرعية الناقد الشاعر، القادر وحده على تقويم ذاته الشعرية ونقدها. ولهذا اتخذ منحىً تعليمياً في التأصيل لعمليتي الإبداع والنقد بعد أن فسدت الأذواق وفترت الملكات الأدبية عن العطاء بسبب ما أصاب الحياة الإسلامية والعربية من جمود.

ونرى أن هذه هي الغاية من تأليف كتاب المعيار؛ فالحاجة التعليمية كانت تقتضي تأليفا يجمع بين الاختصار والتقعيد والترتيب وما يتبع ذلك من تقسيمات وتفريعات يقدمها لطالبي العلم ممن يرومون نظم الشعر. ولكنه على الرغم من عنايته بالقاعدة باعتبارها أداة فنية لقياس الشعر، لم ينفِ دور الذوق المثقف المستند إلى أساس معرفي يعينه في معرفة الجيد و الرديء من الشعر.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن الأثير. (1982). كفاية الطالب في نقد كلام الشاعر والكاتب، تحقيق: نوري حمودي القيسي وحاتم الضامن وهلال ناجي. ط1. العراق: منشورات جامعة الموصل.

ابن الشيخ، جمال الدين. (1996م). الشعرية العربية، ترجمة: مبارك حنون ومحمد الولي ومحمد أوراغ. ط1. الدار البيضاء: دار توبقال.

ابن المعتز. (2012م). البديع، تحقيق : عرفان مطرجي. ط1. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

ابن جعفر، قدامة. (د.ت). نقد الشعر، تحقيق، د. عبد المنعم خفاجي. (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن طباطبا. (1985م). عيار الشعر، تحقيق: د. عبد العزيز بن ناصر المانع. المملكة العربية السعودية، دار العلوم.

ابن قتيبة. (1967م). الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر. ط2. ط2. مصر: دار المعارف.

ابن منظور. (1990). لسان العرب. ط1. بيروت، لبنان: دار صادر.

أدونيس. (1989م). الشعرية العربية: أدونيس. ط2.

بيروت: دار الآداب.
الأصمعي. (1980م). فحولة الشعراء، تحقيق: توري، تقديم صلاح الدين المنجد. ط2. لبنان -بيروت: دار الكتاب الجديد.
الأندلسي، محمد بن أحمد. (1987م). المعيار في نقد الأشعار، تقديم وتحقيق : د. عبد الله محمد سليمان هنداوي .ط1، مطبعة الأمانة .
أوكان، عمر. (2001). اللّغة والخطاب. ط1. المغرب: إفريقيا الشرق.
بدوي،أحمد أحمد. (1996م). أسس النقد الأدبي عند العرب. مصر: نهضة مصر.
بو سريف، صلاح. (2004م). مضايق الكتابة مقدمات لمابعد القصيدة. ط1. البيضاء-المغرب: دار الثقافة.
تاوريريت، بشير. (2006م). رحيق الشعرية الحداثية في كتابات النقاد المحترفين والشعراء والنقاد المعاصرين.ط1.الجزائر: مطبعة مزوار.
تودوروف، تزفيتان. (1990م). الشعرية، ترجمة: شكري المبخوت ورجاء سلامة. ط2. المغرب: دار توبقال.
ثعلب. (1995). قواعد الشعر، تحقيق: رمضان عبد التواب. ط2. مصر: مكتبة الخانجي.
الجاحظ. (1998). البيان والتبيين: الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون. ط7.القاهرة: مكتبة الخانجي.
جبرا، إبراهيم جبرا. (1979م). ينابيع الرؤيا. ط1. بيروت: المؤسسة العربية.
جبري، شفيق. (1959م). أنا والشعر. القاهرة: منشورات معهد الدراسات العربية العالية.
الجرجاني ، علي عبد العزيز. (1966م). الوساطة بين المتنبي وخصومه. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد النجار. ط1 مصر: عيسى بابي الحلبي.
الجرجاني، عبد القاهر .(د.ت). أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر. جدة: دار المدني.
الجمحي، ابن سلام. (1974م). طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه: محمود محمد شاك جدة: دار المدني.
الخفاجي، ابن سنان.(1982م). سر الفصاحة. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية
الداية ، محمد رضوان .(1968). تاريخ النقد الأدبي في الأندلس . ط1. بيروت: دار الأنوار .
راغب، نبيل. (2003). موسوعة النظريات الأدبية. ط1. مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان.
الروبي، ألفت محمد كمال عبد العزيز. (1984م). نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين من الكندي إلى ابن رشد. (د.ط). مصر: الهيئة المصرية للكتاب.
ريتشارد. (2005). مبادئ النقد الأدبي والعلم والشعر، ترجمة وتقديم وتعليق: محمد مصطفى بدوي مراجعة: لويس عوض وسهير القلماوي. ط1. مصر: المجلس الأعلى للثقافة.
الزيدي، توفيق. (د.ت). مفهوم الأدبية في التراث النقدي الى نهاية القرن الرابع الهجري. سلسلة «تجليات»- تونس: منشورات سراس.
السامرائي، ماجد. (1988م). الشعر العربي عند نهاية القرن العشرين: الشاعر العربي الحديث ناقداً. بغداد:مهرجانالمربدالشعريالتاسع،دارالحرية.
السعدني، مصطفى. (1991م). التناص الشعري: قراءة أخرى لقضية السرقات. ط1. الإسكندرية: منشأة المعارف.
صبحي، محي الدين. (1981م). نظرية العرب في الشعريات حتى القرن السادس. مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، 4(2) السنة الثانية ، آذار، -51 65.
صمود، حمادي. (1981م). التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوره إلى القرن السادس مشروع قراءة. تونس: منشورات الجامعة التونسية.
طبانة، بدوي. (1969). قدامة والنقد الأدبي. ط3. مصر: الأنجلو المصرية.
طبانة، بدوي. (1988م). معجم البلاغة العربية. ط3. المملكة العربية السعودية – جدة: دار المنارة.
عباس، إحسان. (1981م). تاريخ النقد الأدبي عند العرب: نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري. ط3. بيروت- لبنان: دار الثقافة.
عبد القادر، صلاح يوسف. (1996). في العروض والإيقاع الشعري. ط1. الجزائر: شركة دار الأيتام للطباعة.

العبد، محمد. (2005م). النص والخطاب والاتصال. ط1. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

العسكري، أبو هلال. (1952). كتاب الصناعتين – الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. ط1. مصر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي.

عصفور، جابر. (1995). مفهوم الشعر: دراسة في التراث النقدي. ط5. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

علام، عبد الواحد. (1979). قضايا ومواقف في التراث البلاغي. (د.ط). القاهرة: مكتبة الشباب.

العلوي، المظفر بن الفضل. (1976م) نضرة الإغريض في نصرة القريض، تحقيق: نهى عارف الحسن، (د.ط) دمشق: مجمع اللغة العربية.

العلوي، يحيى بن حمزة. (2002م). الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، تحقيق: عبد الحميد هنداوي. ط2. بيروت، مكتبة العصري.

غركان، عبد الرحمن. (2004م). مقومات عمود الشعر الأسلوبية. ط1. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

القرطاجني، حازم. (1966م). منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، تونس ط1: دار الغرب الإسلامي.

القيرواني، ابن رشيق. (2000م). العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق: د. نبوي عبد الواحد شعلان. ط1. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الكبيسي، طراد. (2004م). في الشعرية العربية: قراءة جديدة في نظرية قديمة. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

كوهين، جان. (2000). النظرية الشعرية (بنية اللغة الشعرية واللغة العليا)، ترجمة: أحمد درويش. ط1. بيروت: دار غريب.

الماضي، شكري عزيز. (1986م). في نظرية الأدب. ط1. بيروت: دار الحداثة.

المرزوقي(1951م) مقدمة شرح لحماسة أبي تمام، تحقيق: أحمد امين وعبد السلام هارون. ط1. القاهرة: دار الجيل.

مصلوح، سعد عبد العزيز. (1980م). حازم القرطاجني ونظرية المحاكاة والتخييل في الشعر. ط1. القاهرة: عالم الكتاب.

ناظم، حسن.(1994م)مفاهيم الشعرية: دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي.

وغليسي، يوسف. (2007م). الشعريات والسرديات: قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم. الجزائر: منشورات مخبر السرد العربي.

ويليك، رينيه. (1987م). مفاهيم نقدية، ترجمة: محمد عصفور، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 110.

موقع إلكتروني:

صحيفة قاب قوسين الإلكترونية : البحث البلاغي بالمغرب خلال القرن الثامن الهجري- المنزع البديع أنموذجا : لحسن أفركان. http: //www. /qabaqaosayn.com

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abbass, I. (1981). *The history of Arabs' criticism – poetry criticism from the second century to the eighth Hijri century*. Beirut, Lebanon: Culture House.

Abdulqader, S. U. (1996). *In poetic rhyme and rhythm*. Baabda, Lebanon: Algeria Dar el Itam Publishing, Printing and Distribution.

Ahmad, A. (1996). *Bases of Arabic criticism*. Misr Nahdat Misr.

Al Abd, M. (2005). *Text, dialogue and communication*. Cairo, Egypt: University Books Academy.

Al Alawy, M. I. A. F. (1976). *Nodrat Al Aghreed in supporting poetry*. Damascus, Syria: Arabic language complex.

Al Alawy, Y. I. H. (2002). *Types of rhetoric secrets and knowledge of innovation facts*. Beirut, Lebanon: Al Asry bookshop

Al Andalusi, A. A. J. M. A. (1987). *The standard in poetry criticism*. Sharjah, UAE: Al Amana Printing Press.

Al Askari, A. (1952). *Book of the two industries: Writing and poetry*. Egypt: Arabic Books Revival House.

Al Jamahi, I. S. (n.d.). *Great poets classifications*. Jeddah, Saudi Arabia: Madani House.

Al Jerjany, A. (n.d.). *Rhetoric secrets*. Jeddah, Saudi Arabia: Madni

Al Jurgani. (n.d.). *Intermediation between Al Mutanabi and his opponents*: *Judge*. revised by: Muhammad Abouelfadel Ibrahim and Ali Muhammad Al Nagar, Isa Babi Al Halabi

Al Khafaji, I. S. (1982). *Secrets of fluency*. Beirut, Lebanon: Scientific book library

Al Kubaisi, T. (2004). *In Arabic poetic*: *A new reading of an old theory*. Damascus, Syria: Arab Writers Union.

Al Madi, S. A. (1986). *In literature theory*. Beirut, Lebanon: Hadatha House.

Al Marzouki. (1951). *Introduction of explanation of Abi Taman Hamasa poems collection*, Cairo, Egypt: Dar Aljil.

Al Qairwani, I. R. (2000). *Al Omda in poetry industry and criticism*. Cairo, Egypt: Al Khanji Bookshop.

Al Qartagani, H. (1969). *Al Mulagha curriculum and men of letters guide*. Tunisia: Dar Algharb Al'iislamiu.

Al Saadani, M. (1991). *Textualization*, *another reading for plagiarism issues*. Alexandria, Egypt: Knowledge House.

Al Samaraei, M. (1988). *Arabic poetry at the end of the twentieth century* (*modern Arab poets as critics*). Baghdad, Iraq: Freedom House.

Al Zaidy, T. (n.d.). *Literature concept in critical heritage until the end of the fourth Hijri century*. Tunis, Tunisia: Siras.

Al-Dayeh, M. R. (1968). *The history of literary criticism in Andalusia*. Beirut, Lebanon: Dar Al Anwar.

Al-Jahiz. (1998). *Statement and clarification*. Cairo, Egypt: Al Madani Printing Press.

Alrobi, O. M. K. A. (1984). *Poetic theory as viewed by Islamic philosophers from Al Kanadi to Ibn Rushd*. Boulaq, Egypt: General Egyptian Book Authority.

Asfour, J. (1995). *Poetry concept*, *a study in critical heritage*. Boulaq, Egypt: General Egyptian Book Authority.

Bin Sheikh, J. (1996). *Arabic poetic nature*. Casablanca, Morocco: Tobqal House.

Bousreef, S. (2004). *Introductions after writing poems*. Casablanca, Morocco: Culture House.

Esber, A. A. S. (1989). *Arabic poetic nature*. Beirut, Lebanon: Arts House.

Gharkan, A. (2004). *Poetic style bases*. Damascus, Syria: Arab Writers Union.

Ibn Al Athir. (1982). Sufficiency for students in criticizing poets and writers', words. Mosul, Iraq: Mosul University.

Ibn al-Mu'taz. (2012). *Budaiya*, *investigation*: *Irfan Matraji* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Cultural Books Foundation.

Ibn Jaafer, Q. (n.d.). *Poetry criticism*. Beirut, Lebanon: Scientific Book House

Ibn Manzour. (1990). *Lisan Al Ara* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Sadr House.

Ibn Qotaiba. (1967). *Poetry and poets* (2nd ed.). Egypt: Knowledge House.

Ibn Tababa. (1985). *Poetry standard*. Riyadh, Saudi Arabia: Knowledge House.

Jabra, I. J. (1979). *Vision springs* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Arabic Institution.

Jabri, S. (1959). *The poetry and me*. Cairo, Egypt: Higher Arabic studies institute.

Kazim, H. (1994). *Poetry concepts*, *a comparison study in the primary* (1st ed.). Beirut, Lebanon: Arabic Culture Center.

Koheen, J. (2000). Poetic theory (structure of poetry and high diction) (1st ed.). Beirut, Lebanon: Ghareeb House.

Maslouh, A. S. (1980). *Hazem Al Qortagani and his theory of imitation and imagination in poetry*. Cairo, Egypt: Book World

Okan, O. (2001). *Language and dialogue* (1st ed.). Estern Africa: Badawy.

Ragheb, N. (2003). *Literary theories encyclopedia* (1st ed.). Cairo, Egypt: Universal Egyptian Publishing Company, Longman.

Richards, A. A. (2005). *Principles of literary criticism* (1st ed.). Iran: Supreme Cultural Council.

Samoud, H. (1981). *Arabic rhetorical thinking – Bases and development until the sixth century – reading project*. Tunis, Tunisia: Tunisian university.

Sobhi, M. (1891). Arabs theory in poetics until the sixteenth century (5th ed.). Damascus, Syria: Arab Writers Union.

Tabana, B. (1969). *Qodama and literary criticism* (3rd ed.). Cairo, Egypt: Egyptian Anglo Bookshop.

Tabana, B. (1988). *Arabic rhetoric dictionaries* (3rd ed.). Jeddah, Saudi Arabia: Al Manara House.

Taroreet, B. (2006). *Modern poetry nectar in the writings of professional modern critics and poets* (1st ed.). Algeria: Mizwar printing press.

Thaalab. (1995). *Rules of poetry* (2nd ed.). Cairo, Egypt: Al Khanji Bookshop.

Thaalab. (1995). *Rules of poetry* (2nd ed.). Cairo, Egypt: Al Khanji Bookshop.

The electronic newspaper Qab Koussin: The rhetorical research in Morocco during the eighth century AH - the splendid Al-Manzza as an example: by Hassan Afarkan

Todorof, T. (1990). *Poetic nature* (2nd ed.). Morroco: Tobkal House.

Weleek, R. (1987). *Critical concepts*. Kuwait: Culture, Arts and literature National Council.

Wghalisi, U. (2007). *Poetics and prose*, *an idiomatic reading of limits and concepts*. Algeria: Arab Prose Teller.

تجنيد الأطفال في المعارك وفقًا للقانون الدولي العام والفقه الإسلامي

قاسم بن مساعد بن قاسم الفالح (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 21/ 2 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخص البحث: تأتي هذه الدراسة لمعرفة واقع القوانين والمواثيق الدولية المتعلقة بتجنيد الأطفال في المعارك ومقارنتها بالفقه الإسلامي، ودراسة ما تفرضه هذه القوانين الدولية من عقوبات على مرتكبي هذه الجرائم. وتتكون هذه الدراسة من ثلاثة مباحث: الأول: عن التعريف بجريمة تجنيد الأطفال وبيان آثارها على المجتمع الدولي. والثاني: عن جريمة تجنيد الأطفال في الفقه الإسلامي. والثالث: عن جريمة تجنيد الأطفال في القانون الدولي العام. ومن أهم نتائج هذه الدراسة: بيان الموقف الحازم للشريعة الإسلامية من إشراك الأطفال في المعارك القتالية، والنهي عن ذلك في الكثير من الأحاديث الشريفة. وتوافق الشريعة الإسلامية الغراء مع القانون الدولي العام في تجريم هذا النوع من الجرائم؛ ولذلك أوصت الدراسة بضرورة الالتزام بمبادئ الشريعة الاسلامية وأحكامها الناهية عن إشراك الأطفال في العمليات القتالية، وتفعيل دور الإعلام في التوعية بمخاطر إشراك الأطفال في العمليات القتالية على الأمن والسلم الدوليين، وانتهاك ذلك لحقوق الأطفال المنصوص عليها في الشريعة الإسلامية والاتفاقات الدولية.

كلمات مفتاحية : حقوق الأطفال، مسؤولية دولية، تجنيد الأطفال، مسؤولية فردية.

*****

The Recruitment of Children in Combats under International Law & Islamic Law

Gassem Alfaleh (*)
The Higher Judicial Institute at Imam University

(Received 21/10/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: The recruitment of children in combat is a form of criminal liability, which refers to the practice of recruiting or using any person below 15 years of age in any capacity. The paper focuses on these practices under three sections. First, the paper defines important terms in the first section of the paper. Second, it covers the opinion of Islamic law regarding this issue. Then, it focuses on this crime in International criminal law. In the end, this paper states the result of the study and the recommendations.

Keywords: children's law, individual responsibility, international responsibility, recruitment of children.

(*) للمراسلة:

الأستاذ الدكتور قاسم بن مساعد بن قاسم الفالح، قسم السياسة الشرعية، المعهد العالي للقضاء، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Gassem Alfaleh Dept. Legal Policy, The Higher Judicial Institute, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: gmfaleh@imamu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059643

مقدمة

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

وبعد:

أتت فكرة هذه الدراسة بعد الاطلاع على خبر يؤكد بذل المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرةً ومتواصلة لمكافحة تجنيد الأطفال في اليمن، ودعوتها لإطلاق مبادرة عالمية لمكافحة تجنيد الأطفال في أي معارك في اليمن والعالم أجمع.

وقد أطلق مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية عدداً من المبادرات لهذا الغرض؛ لإعادة تأهيل الأطفال وإعادتهم للمدارس، ومعالجتهم نفسياً من آثار مشاركتهم في الحرب، إضافة إلى إقامة دورات توعوية للأسر عن مخاطر تجنيد الأطفال.

كما أكد الخبر قيام المملكة بإعادة تأهيل المئات من الأطفال الذين تأثروا سلباً نتيجة الزج بهم في المعارك، وتأكيدها على أهمية اتخاذ الإعلام والمجتمع الدولي موقفًا حازمًا تجاه جريمة تجنيد الأطفال وانتهاك حقوقهم (موقع وكالة الأنباء،2019م، (https://www.spa.gov.sa/1860003)؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع يعانيه الناس في كثير من النزاعات والحروب القائمة اليوم، خصوصاً في المنطقة العربية، يتناقض مع قيم الإسلام وحقوق الأطفال المتفق عليها دولياً.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في مدى توافق واقع القوانين والمواثيق الدولية المتعلقة بتجنيد الأطفال مع الفقه الإسلامي، ودراسة ما تفرضه من نصوص تجريمية على مرتكبي هذه الأفعال، خصوصاً ما يتعلق بالحد الأدنى للسن المسموح به للتجنيد، مما تثير هذه المسألة عديدًا من الإشكالات التي ستتناولها هذه الدراسة.

تساؤلات البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. **هل يستطيع القانون الدولي حماية الأطفال من التجنيد في ظل نصوصه وآلياته وقواعده الحالية؟**
2. **هل حرّم الفقه الإسلامي تجنيد الأطفال؟، وهل هناك نصوص شرعية في هذا الجانب؟**
3. **ماهو السن المسموح به للتجنيد؟، وهل هناك خلاف أم وفاق بين القانون الدولي**

العام والفقه الإسلامي؟

4. **ما دور المحاكم الدولية في التعامل مع تجنيد الأطفال؟، وهل توجد سوابق قضائية دولية في هذا الجانب؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مفهوم تجنيد الأطفال وفقاً للمواد القانونية الدولية والشريعة الإسلامية.
2. تحديد العمر المسموح به للتجنيد في القانون الدولي العام ومقارنته بالفقه الإسلامي.
3. بيان مدى تجريم المواد والقوانين الدولية لجريمة تجنيد الأطفال، وفقاً للقانون الدولي الجنائي، ومقارنة ذلك بالفقه الإسلامي.
4. بيان مدى وجود تطبيقات قضائية في المحاكم الدولية لمثل هذا النوع من الجرائم.

حدود البحث:

اقتصرت نتائج البحث على الحدود التالية:

* **الحد الموضوعي**: يقتصر البحث على الحديث عن تجنيد الأطفال فقط من خلال القانون الدولي العام ومقارنة ذلك بالفقه الإسلامي.
* **الحد الزماني**: يقتصر البحث على الحديث عن تجنيد الأطفال زمن الحرب، ولاعلاقة له في عمل الأطفال أوقات السلم.
* **الحد المكاني**: لا يوجد حد مكاني لهذا البحث؛ لأنه يتحدث عن القانون الدولي العام، وهو منطبق على جميع الدول.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات المتعلقة بتجنيد الأطفال في المعارك في القانون الدولي العام، فمثلاً هناك دراسة بعنوان تجنيد الأطفال في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، للدكتور نجيب عوينات. (2008م). ودراسة بعنوان: حظر تجنيد الأطفال في النزاعات المسلحة، دراسة تحليلية في ضوء الاتفاقيات الدولية، للدكتور عبد القادر حوبة. (2010م). ودراسة أخرى بعنوان: دور المحكمة الجنائية الدولية في مكافحة جريمة تجنيد الأطفال خلال النزاعات المسلحة، للدكتور عبد الوهاب شيتر. (2014م). ودراسة أخرى بعنوان: المساءلة الجنائية أمام المحكمة الدولية عن جريمة تجنيد الأطفال في النزاعات المسلحة، للدكتورة صديقي سامية. (2016م). ودراسة أخرى بعنوان: التجريم الدولي لتجنيد الأطفال في النزاعات المسلحة، لصفوان مقصود خليل. (2019م).

والملاحظ على هذه الدراسات تقاربها في

الفكرة العامة لموضوع الدراسة هنا، ومع ذلك فهي تختلف في المضمون؛ فالجانب الفقهي، والعناية بالسياسة الشرعية ومقاصدها، وفقه الموازنات والمآلات في معالجة تجنيد الأطفال غائب عن الدراسات السابقة، كما أن الفكرة الرئيسة في الدراسة هي معرفة مدى التوافق بين القانون الدولي العام والفقه الإسلامي في مسألة تجنيد الأطفال في المعارك، وهذا هو الجديد في هذه الدراسة.

منهج البحث:

منهج الدراسة في هذا البحث يقوم على المنهج الاستقرائي الاستنباطي التحليلي للمواد والقواعد المنصوص عليها في القانون الدولي العام المتعلقة بتجنيد الأطفال ومقارنتها بالفقه الإسلامي، مع استقراء لمظان ومواطن هذه المواد والقواعد ومقارنتها بالآيات والأحاديث والآراء الفقهية في هذا الباب.

إجراءات البحث:

تتلخص إجراءات البحث فيما يلي:

1. الاعتماد على المصادر الأصيلة عند كل مسألة بحسبها.
2. استقراء المواد القانونية المتعلقة بتجنيد الأطفال في القانون الدولي العام.
3. استقراء التطبيقات القضائية المتعلقة بالموضوع محل الدراسة.
4. عزو الآيات القرآنية إلى السورة الواردة فيها مع بيان رقم الآية.
5. مراعاة تخريج الأحاديث من خلال بيان من أخرجها في لفظها الوارد في الحديث.
6. توثيق أقوال العلماء من كتبهم مباشرة، ولا يتم اللجوء للعزو بواسطة إلا عند تعذر الأصل.
7. العناية بعلامات الترقيم، ووضعها في مواضعها الصحيحة.

تقسيمات البحث:

* **المبحث التمهيدي: التعريف بتجنيد الأطفال وبيان آثاره على المجتمع الدولي**
- المطلب الأول: التعريف بجريمة تجنيد الأطفال
- المطلب الثاني: آثار جريمة تجنيد الأطفال على المجتمع الدولي
* **المبحث الأول: تجنيد الأطفال في الفقه الإسلامي**
- المطلب الأول: حقوق الأطفال في الإسلام
- المطلب الثاني: علاقة تجنيد الأطفال بعلم السياسة الشرعية وفقه المقاصد والموازنات والمآلات
- المطلب الثالث: التأصيل الشرعي لتجنيد الأطفال

* **المبحث الثاني: تجنيد الأطفال في القانون الدولي العام**

- المطلب الأول: حقوق الأطفال في القانون الدولي العام
- المطلب الثاني: تجنيد الأطفال كجريمة من جرائم الحرب في الاتفاقيات الدولية
- المطلب الثالث: تجنيد الأطفال كجريمة من جرائم الحرب في العرف الدولي

عرفت اتفاقية حقوق الطفل، الطفل بأنه: كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه (اتفاقية حقوق الطفل، 1989م، المادة الأولى)، وهذه الاتفاقية هنا أعطت الدول إمكانية تحديد سن الطفل حسب القوانين الداخلية لديها، ومع ذلك فغالبية الدول تحدد سن الطفل بعدم تجاوز الثامنة عشرة من عمره، فمثلاً: نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية يشير في مادته الأولى إلى أن الطفل هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره (نظام حماية الطفل، 1436هـ، المادة (1))، وقانون حقوق الطفل في الإمارات العربية المتحدة يشير في مادته الأولى إلى أن الطفل هو كل إنسان ولد حياً ولم يتم الثامنة عشرة من عمره (قانون حقوق الطفل، 2016م، المادة (1))

ومع ذلك فإن العمر القانوني للطفل بحسب قواعد القانون الدولي المانعة له من التجنيد والاشتراك في المعارك هو: سن الخامسة عشرة، حيث نص نظام المحكمة الجنائية على أن تجنيد الأطفال دون سن الخامسة عشرة إلزامياً أو طوعياً في القوات المسلحة يعد من جرائم الحرب (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8).

وقد حددت مبادئ باريس المتعلقة بالقواعد التوجيهية بشأن الأطفال المرتبطين بالقوات المسلحة أو الجماعات المسلحة، الطفل المرتبط بقوة مسلحة أو جماعة مسلحة، أو ما يعرف (بالطفل الجندي) بأنه: أي شخص دون الثامنة عشرة من عمره جُنِّد أو استُخْدِم حالياً أو في الماضي، من قبل قوة أو جماعة مسلحة، أياً كانت المهام التي اضطلع بها، بما في ذلك على سبيل الذكر لا الحصر: الأطفال، والأولاد، والبنات، المستخدمون كمحاربين أو طهاة أو حمالين أو سعاة أو جواسيس أو لأغراض جنسية. ولا يقصد بها فقط الأطفال المشاركون أو الذين سبق أن شاركوا مباشرة في أعمال قتالية (مبادئ باريس، 2007م، ص:9).

وبالتالي فإن فعل التجنيد المقصود هنا عُرِّف بأنه: تجنيد الأطفال أو استخدامهم دون مراعاة الحد الأدنى للسن المنصوص عليه في المعاهدات الدولية المنطبقة على القوة المسلحة أو الجماعة المسلحة المعنية أو بموجب القانون الداخلي المنطبق (مبادئ باريس، 2007م، ص:9).

كما عُرف بأنه: الفعل الذي يقوم على إدماج شخص لا يتوفر فيه شرط السن في القوات المسلحة أو في صفوف الجماعات المسلحة بغرض

إشراكه في المجهود الحربي (عوينات، 2008م، ص: 367).

وبعد ذكر هذه التعريفات يمكن القول: أن تجنيد الأطفال في المعارك وفقاً للقانون الدولي العام يقصد به: إشراك الأطفال في القوات المسلحة أو في العمليات العسكرية جبراً أو اختياراً، مهما كان نوع المشاركة، ودون مراعاة الحد الأدنى للسن المعتبر في القانون الدولي العام.

ويظهر من خلال هذا التعريف أنه يحتوي على ثلاثة عناصر، كالتالي:

1. (الإشراك الجبري أو الاختياري)، ويقصد به أن يكون التجنيد إجبارياً أو تطوعياً، ومن المهم بيان ذلك في التعريف؛ لأن له أثراً بالغاً في تحديد سن التجنيد، حيث تفرّق الاتفاقيات والمعاهدات الدولية بين هذين النوعين في تحديد الحد الأدنى لسن التجنيد.
2. (مهما كان نوع المشاركة)، وهذا القيد في غاية الأهمية حتى تدخل جميع أنواع المشاركات والخدمات المساعدة، ومن ذلك: عمل الأطفال كحمالين للمعدات الحربية والذخائر، وكطهاة ومسعفين، وغير ذلك من الأدوار الثانوية.
3. مراعاة الحد الأدنى للسن المعتبر في القانون الدولي العام، ويراد به التزام الدولة الطرف في الاتفاقية الدولية بالسن المحددة في تلك الاتفاقية؛ لأن فعل التجنيد لا معنى له كجريمة من دون الالتزام بالحد الأدنى للسن المسموح به في القانون الدولي العام.

أما الأركان العامة لجريمة تجنيد الأطفال، فهي:

- **الركن الشرعي**: وهذا يتمثل في النص على هذه الجريمة واعتبارها جريمة دولية من خلال نظام روما المنشئ للمحكمة الجنائية الدولية (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8))، وغيرها من المعاهدات والاتفاقيات الدولية.
- **والركن المادي**: وهذا يتمثل في تجنيد مرتكب الجريمة شخصًا أو أكثر دون سن الخامسة عشرة في القوات المسلحة الوطنية أو يضمهم إليها، أو يستخدمهم في المشاركة الفعلية بالأعمال الحربية.
- **والركن المعنوي**: وهذا يتمثل في أن يكون مرتكب الجريمة على علم، أو يفترض أن يكون على علم، بأن هذا الشخص أو هؤلاء الأشخاص دون سن الخامسة عشرة، وأن يكون على علم بالظروف الواقعية التي تثبت وجود نزاع مسلح (الفتلاوي، 2011م).

المطلب الثاني: آثار جريمة تجنيد الأطفال على المجتمع الدولي

تؤرق مشكلة تجنيد الأطفال المجتمع الدولي؛ لاشتمالها على العديد من الآثار السلبية التي تنتهك حقوق الأطفال على المستوى الدولي، ولقد جرمت قواعد القانون الدولي هذا الفعل؛ لما يتعرض له الأطفال من أخطار بالغة بسبب هذا التجنيد.

وقد برزت خلال العقود الأخيرة ظاهرة تزايد عدد الأطفال الذين يتم تجنيدهم بالقوة في غالب الأحيان، فبحكم ضعفهم وعدم تمتعهم بالحد الأدنى من حرية الاختيار، لذا فهم الأكثر معاناة لآثار الحروب سواء كانت هذه الآثار مباشرة أم غير مباشرة (رزق الله، 2018م، ص2).

وتتمثل هذه الآثار بآثار أمنية ونفسية واقتصادية واجتماعية عديدة، يعاني منها المجتمع الدولي بشكل ظاهر في العصر الحديث، مما جعلها تعد أحد أبرز وأخطر الجرائم الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان.

من هذه الآثار: الحرمان من حق العيش في بيئة سليمة للطفل؛ لأن تجنيد الأطفال في الأعمال الحربية يتسبب بتأثيرات مدمرة على نفسية الطفل خلال مرحلة طفولته ونشأته ونموه، ويكبر على ما نشأ عليه من مبدأ العنف والقوة والعدوان، بالإضافة إلى التشوه النفسي والاجتماعي والجسدي بسبب المشاركة في الحروب، حيث يتم استغلال براءة الأطفال واستثمار مكامن الضعف في شخصيتهم من عدم نضجهم أو عدم امتلاكهم الوعي الكافي، بالإضافة إلى استبدال القيم والمفاهيم الإيجابية التي تبني شخصية الطفل بأخرى هدامة للطفل ومجتمعه (خلف، 2017م).

ويصاحب هذا التجنيد تعرض الأطفال الدائم للصدمات النفسية واضطرابات في المزاج، وتنامي السلوك العدواني مما يكون له بالغ الأثر في حياة الطفل المستقبلية، ويحرمه من أبسط الحقوق المتعارفة عليها للأطفال (فرح، 2015م).

ولا تقتصر آثار هذه الجريمة على التأثيرات النفسية والاجتماعية، بل قد يؤدي هذا التجنيد إلى وفاة العديد من الأطفال أو إصابتهم بجراح خلال تمرينات التدريب بالذخائر الحية، وبرامج التدريبات البدنية القاسية، كما قد يتعرض الأطفال إلى إساءة معاملتهم وامتهانهم والتسلط عليهم (الفتلاوي، 2011م).

ومما يتسبب به التجنيد: إبعاد الأطفال عن الجانب التربوي والتعليمي والأخلاقي الإنساني، وبالتالي يفرغ الأطفال من جميع القيم الثقافية والأخلاقية والوطنية والحضارية التي كانوا قد ترعرعوا عليها، والتي تنعكس بدورها بشكل خطير على المجتمع من خلال تدمير روح التعايش وتقبل الاختلاف في نفوس الأطفال المجندين (خلف، 2017م).

فعلى سبيل المثال: جندت القوات المتحاربة في

بوروندي الأطفال كجنود، واستخدمتهم كحمالين ومخبرين ومقاتلين فعليين، ونتج عن هذا التجنيد تعرض العديد من الجنود الأطفال للصدمات والإذلال وسوء المعاملة والعقاب الوحشي، فضلاً عن تعرضهم لأخطار عديدة بسبب افتقارهم إلى الخبرة والتدريب العسكري، مما عرض سلامتهم الشخصية والعقلية للخطر، وحتى الأطفال الذين تم استخدامهم كحمالين وجدوا أنفسهم في الصفوف الأمامية خلال المعارك وهم يؤدون مهامهم في نقل الجرحى والمصابين (الفتلاوي، 2011م).

* **المبحث الأول: تجنيد الأطفال في الفقه الإسلامي**
- **المطلب الأول: حقوق الأطفال في الإسلام**
- **المطلب الثاني: علاقة تجنيد الأطفال بعلم السياسة الشرعيةوفقه المقاصد والموازنات والمآلات**
- **المطلب الثالث: التأصيل الشرعي لتجنيد الأطفال**

المطلب الأول: حقوق الأطفال في الإسلام

إن حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية نابعة من التكريم الإلهي له، ويبدأ هذا التكريم من كون الطفل جنيناً في بطن أمه، قال تعالى: {وَإِن كُنَّ أُولَاتِ حَمْلٍ فَأَنفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّىٰ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ} (الطلاق: 6). وهذا من رحمة الله عز وجل بهذا الجنين، وهو المقصود بالنفقة، والدليل على ذلك أن أجلها ينتهي بوضع الحمل. ولو كان البوائن من الحوامل وغير الحوامل في الواجب لهن من النفقة على أزواجهن سواء، لم يكن لخصوص أولات الأحمال بالذكر في هذا الموضع وجه مفهوم؛ إذ هن وغيرهن في ذلك سواء، وفي خصوصهن بالذكر دون غيرهن أدل الدليل على أن لا نفقة لبائن إلا أن تكون حاملاً (الطبري، 2001م، (23/ 64)).

وتستمر هذه الحقوق مع خروج الطفل من رحم أمه، يقول تعالى: { وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ} (البقرة: 232). ولا خلاف بين الفقهاء في أنه يجب إرضاع الطفل ما دام في حاجة إليه، وفي سن الرضاع (الموسوعة الكويتية، 1992م (22/ 239))؛ ولذا اتفق الفقهاء على أن الرضاع واجب على الأم ديانة، تُسْأل عنه أمام الله سبحانه وتعالى، حفاظًا على الطفل وصيانة لحقه في الحياة (الزحيلي، 1405هـ).

ومع نمو الطفل يستحق العديد من الحقوق الواجبة على من يعوله، فمن ذلك حق النفقة، ومصداق ذلك قول الحق تبارك وتعالى: {لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ ۖ وَمَن قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ} (الطلاق:7). قال القرطبي: أي لينفق الزوج على زوجته وعلى ولده الصغير

على قدر وسعه حتى يوسع عليهما إذا كان موسعًا عليه، ومن كان فقيرًا فعلى قدر ذلك (القرطبي، 2013م، (9/ 110)).

وقد دلت الشريعة الإسلامية على العديد من الحقوق التي تنص على الاهتمام بالطفل ورعايته والعناية به وتربيته وتأديبه والحفاظ عليه من الانحراف، فمن ذلك قول النبي ﷺ: (أَلَا كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَالْأَمِيرُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُمْ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدِهِ، وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ، وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُ، أَلَا فَكُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ) (صحيح مسلم، ج:3، ص:225، رقم الحديث 1829)، وقوله ﷺ: (يا غلام، سمِّ الله، وكُلْ بيمينك، وكُلْ مما يليك) (صحيح مسلم، ج:7، ص:163، رقم الحديث 108).

وكما سن الإسلام العديد من الحقوق للأطفال، فإنه نهى عن الاعتداء عليهم، بل أمر بالمحافظة عليهم وعلى حياتهم، قال تعالى: {وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ} (التكوير:7)، وقال تعالى: { وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ ۖ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ ۚ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا} (الإسراء:31).

وهذا دليل على اهتمام الدين الإسلامي بالطفولة، حيث خصها بمزيد عناية ورعاية، ومن ذلك الحرص ألا يصل إليهم سوء بحال، سواء كان ذلك السوء مادياً جسدياً أم معنوياً روحياً، منطلقاً في ذلك من مبدأ الرحمة تجاههم والعناية بهم (اللويحق، 2015)؛ ولذلك فقد أوجب على الوالدين مسؤولية تربية الأولاد على الخير ونهيهم عن الشر، والحفاظ على نفوسهم وعقولهم وأعراضهم، ومن خالف ذلك فقد خالف الفطرة التي جاء بها الإسلام (اللويحق، 2015).

ولا شك أن تجنيد الأطفال في المعارك ينافي هذه الحقوق التي حباها الله سبحانه وتعالى لهم، وهذا ما سيتم استعراضه بإذن الله لاحقاً.

المطلب الثاني: علاقة تجنيد الأطفال بعلم السياسة الشرعية وفقه المقاصد والموازنات والمآلات

قبل الحديث عن التأصيل الشرعي لتجنيد الأطفال، يجدر أن يتم بحث العلاقة بين هذا الفعل وعلم السياسة الشرعية وفقه المقاصد والموازنات والمآلات، ومن المهم طرح أبرز ماذكره العلماء من تعريف لهذه المصطلحات قبل الولوج للحديث عن هذه العلاقة.

فقد عُرِّفت السياسة الشرعية بأنها: فعل شيء من الحاكم يراه فيما لم يرد فيه نص خاص، وفي الأمور التي من شأنها ألا تبقى على وجه واحد، بل تتغير وتتبدل تبعًا لتغير الظروف والأحوال

والأزمان والأمكنة والمصالح (عطوة، 1414ه، ص:52). وعُرِّف فقه المقاصد بأنه: المعاني الملحوظة في الأحكام الشرعية والمترتبة عليها، سواء أكانت تلك المعاني حكماً جزئيًّا أم مصلحة كلية، أم سمات جمالية، وهي تتجمع ضمن هدف واحد هو تقدير عبودية الله، ومصلحة الإنسان في الدارين (الخادمي، 1419ه، ص:52).

كما عُرِّف فقه الموازنات بأنه: مجموعة الأسس والمعايير التي تضبط عملية الموازنة بين المصالح المتعارضة أو المفاسد المتعارضة مع المصالح؛ ليتبين بذلك أي المصلحتين أرجح فتقدم على غيرها، وأي المفسدتين أعظم خطرًا فيقدم درءها، كما يعرف به الغلبة لأي من المصلحة والمفسدة عند تعارضهما؛ ليحكم بناء على تلك الغلبة بصلاح ذلك الأمر أو فساده (السوسوة، 1425ه، ص:13). وعُرِّف فقه المآلات بأنه: أخذ الفعل حكماً يتفق مع ما يؤول إليه، سواء أكان يقصد ذلك الذي آل إليه الفعل أم لايقصده، فإذا كان الفعل يؤدي إلى مطلوب فهو مطلوب، وإن كان لايؤدي إلا إلى شر فهو منهي عنه (أبوزهرة، 1958م، ص:288).

وبعد ذكر هذه التعاريف يمكن القول بأنه من يحكم بالسياسة الشرعية فعليه أن يراعي أن يكون حكمه وفقًا لفقه المقاصد وفقه الموازنات والمآلات؛ لأن معنى السياسة الشرعية يقوم على مراعاة مقاصد الشريعة ومآلاتها، ومراعاة مصالح البشر في سائر أحوالهم، وهذا دليل على أن من أهم أسس الاجتهاد الفقهي وأوسعها في السياسة الشرعية هو مراعاة المصلحة التي تدل عليها مقاصد الشريعة، وإن لم يدل عليها دليل جزئي؛ فكليات الشرع ومقاصده تستوعب كل قضايا الحياة، وليس بالضرورة أن يكون لكل تدبير جزئي حكم شرعي خاص به (أبوزيد، 2010م، ص:33).

هذه المصالح التي تقوم عليها السياسة الشرعية وفقًا لمقاصد الشارع الحكيم قد تتعارض فيما بينها، كما تتعارض المصلحة مع المفسدة، وهنا يأتي دور فقه الموازنات الذي يحتاجه المجتهد ليكون حكمه - فيما لم يرد فيه نص- نابع من أصول الشريعة ومقاصدها، وليس نابعًا من الهوى الذي جاء التحذير منه مرارًا في الكتاب الحكيم، ومنه قوله تعالى: {فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ}. (ص: 26).

هذه هي أهم الأصول التي يجب الاستناد عليها في معالجة موضوع تجنيد الأطفال في المعارك وفقًا للقانون الدولي العام والفقه الإسلامي؛ ذلك أن السياسة الشرعية تدبير أولي الأمر فيما لم يرد فيه نص، بما يصلح شؤون رعيتهم وفق أصول الشريعة ومقاصدها، مع مراعاة فقه الموازنات والمآلات، ومن ذلك: كراهة نقل الأطفال إلى الثغور المخوفة؛ لأنها وإن كانت جائزة على

الأصل إلّا أنها وفقًا لفقه المآلات تأخذ حكم النهي؛ لأن الثغور المخوفة لايؤمن ظفر العدو بها، وبمن فيها واستيلائهم على هؤلاء الذرية؛ ولذلك قيل لأحمد بن حنبل رحمه الله: فتخاف على المتنقل بعياله إلى الثغر الإثم؟ قال: كيف لا أخاف الإثم، وهو يعرض ذريته للمشركين؟. وقال: كنت آمر بالتحول بالأهل والعيال إلى الشام قبل اليوم فأنا أنهى عنه الآن. قيل: فالنبي ﷺ كان يقرع بين نسائه فأيتهن خرج سهمها خرج بها، قال: هذا للواحدة ليس للذرية. (ابن قدامة، 1406هـ، (13/ 23)).

ولاشك أن الإمام أحمد رحمه الله نظر إلى مقاصد الشريعة ومآلاتها ووازن بين المصالح والمفاسد في إصداره لهذا الحكم؛ لأن اصطحاب الأطفال إلى الثغور جائز على الأصل، ولكن لما كان من مقاصد الشريعة حفظ النسل، وقد يكون مآل الحكم بالجواز تعريض الأطفال للأذى وأن يقعوا تحت يد المشركين، لاسيما وأن المفسدة من اصطحابهم ترجح على المصلحة، وفي ذلك إعمال لفقه الموازنات، أفتى الإمام بالنهي عن ذلك.

ومن اللطائف أن الأصل كان مدعومًا بالاحتجاج باصطحاب النبي ﷺ إحدى زوجاته، ولكن لما أعمل الإمام أحمد هذه الأصول الشرعية في حكمه أفتى بعدم الجواز، وقال: هذا للواحدة، وليس للذرية. ويدخل في حكم نقل الأطفال إلى الثغور تجنيدهم؛ لكونه يقتضي في العادة إشراكهم في المعارك، ومحل هذه المعارك تلك الثغور. وإن كانت النصوص الشرعية لاتجيز تجنيد الأطفال وإشراكهم في المعارك لمن هم دون سن البلوغ - كما سيتم بيان ذلك في المطلب التالي - إلا أن الأصول الشرعية السالف ذكرها لابد من إعمالها في بيان حكم تجنيد الأطفال لمن هم فوق سن البلوغ. وهو ماسيتم الحديث عنه كذلك في المطلب القادم.

المطلب الثالث: التأصيل الشرعي لتجنيد الأطفال

تم الحديث في المطلب الأول عن حقوق الأطفال في الشريعة الإسلامية، هذه الحقوق تعد منطلقًا لبيان التأصيل الشرعي لتجنيد الأطفال في المعارك؛ لكون آثار التجنيد على هؤلاء الأطفال تعد نقيضًا لكل هذه الحقوق، وكأنها انتهاك لما منحهم الله وحباهم به.

ولا ريب أن من تمام مسؤولية الراعي على الرعية والوالدين على الأبناء الحفاظ على هؤلاء الأطفال وحمايتهم ومنعهم من التجنيد في المعارك، يقول النبي ﷺ: (أَلَا كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَالْأَمِيرُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُمْ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدِهِ، وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ، وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُ، أَلَا فَكُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ

مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ) (صحيح مسلم، ج:3، ص:225، رقم الحديث 1829).

ولذلك لما أراد عبد الله ابن عمر رضي الله عنه المشاركة في غزوة أحد رده النبي ﷺ لصغر سنه، ففي الحديث المروي عن نافع قال: حدثني ابن عمر رضي الله عنهما: (أن رسول الله صلى الله عليه وسلم عرضني يوم أحد وأنا ابن أربع عشرة سنة فلم يجزني ثم عرضني يوم الخندق وأنا ابن خمس عشرة سنة فأجازني. قال نافع: فقدمت على عمر بن عبد العزيز وهو خليفة فحدثته هذا الحديث، فقال: إن هذا لحد بين الصغير والكبير، وكتب إلى عماله أن يفرضوا لمن بلغ خمس عشرة) (صحيح البخاري، ج:5، ص:327، رقم الحديث 2521).

ومن الملاحظ موافقة هذا الحد ما نص عليه نظام روما من المنع من تجنيد الأطفال ممن هم دون سنة الخامسة عشرة (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8)).

ولم يقتصر الأمر على عبد الله ابن عمر رضي الله عنه، فقد نقل الشافعي أن النبي ﷺ رد سبعة عشر من الصحابة وهم أبناء أربعة عشر؛ لأنه لم يرهم بلغوا، ثم عرضوا عليه وهم أبناء خمسة عشر فأجازهم، منهم زيد بن ثابت ورافع بن خديج (الشربيني، 1997م، (9/ 164)).

ويحدد ابن قدامة سبعة شروط للجهاد، ذكر منها: البلوغ، وعلل ذلك بأن الصبي ضعيف البنية (ابن قدامة، 1406هـ، (13/ 8)). وفي ذلك يقول سبحانه وتعالى: {لَّيْسَ عَلَى الضُّعَفَاءِ وَلَا عَلَى الْمَرْضَىٰ وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يُنفِقُونَ حَرَجٌ إِذَا نَصَحُوا لِلَّهِ وَرَسُولِهِ.مَا عَلَى الْمُحْسِنِينَ مِن سَبِيلٍ.وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ} (التوبة:91). قيل: المراد بالضعفاء الصبيان؛ لضعف أبدانهم. (الحصني، 1422هـ، ص:656). ولذلك يرى فقهاء المالكية سقوط الجهاد بعجز حسي كصبا ونحوه (الدميري، 1429هـ، (1/ 299)). كما يمنع الحنابلة جهاد الصبي الذي لم يشتد؛ لأنه لامنفعة فيه (البهوتي، 1403ه، (3/ 62))، ولأنه ليس من أهل القتال فلم يسهم له كالعبد، ولم يثبت أن النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ قسم لصبي، إذ كان لا يجيزهم في القتال (ابن قدامة، 1406هـ، (13/ 96)).

ومما يستلزمه تجنيد الأطفال التفريق بينهم وبين أهاليهم، وقد نهى النبي ﷺ عن التفريق بين الوالدة وولدها، قال ﷺ: (من فرق بين الوالدة وولدها فرق الله بينه وبين أحبته يوم القيامة) (مسند أحمد، ج:6، ص:573، رقم الحديث 22988، وصححه الحاكم في المستدرك، (2/ 54)، وقال:»هذا حديث صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه»).

وفي ذلك يقول ابن قدامة: وإذا سبوا، لم يفرق بين الوالد وولده، ولا بين الوالدة وولدها، أجمع أهل العلم على أن التفريق بين الأم وولدها

الطفل غير جائز. هذا قول مالك في أهل المدينة، والأوزاعي في أهل الشام، والليث في أهل مصر، والشافعي، وأبي ثور، وأصحاب الرأي فيه (ابن قدامة، 1406هـ، (13/ 108)). بل حتى وإن وافقت الأم على التفريق ورضيت به، فلا يقبل منها ولا يؤخذ برأيها، رعاية لمصلحة الطفل وحفاظاً عليه، ذلك أن صلاح أحواله النفسية والاجتماعية مرتبط ببقائه مع والدته وأهله. ولذا نقل ابن قدامة عن الإمام أحمد عدم التفريق بين الأم وولدها، وإن رضيت (ابن قدامة، 1406هـ، (13/ 108).

وإذا كان الإسلام ينهى عن قتل الصبيان في الحرب، فمن نفس المنطلق ينهى عن إشراكهم في العمليات القتالية، بجامع المحافظة على حقهم في الحياة وهو حق مصان في الشريعة الإسلامية من خلال العديد من الأدلة الدالة عليه: فمن الكتاب الكريم قوله تعالى: {قَدْ خَسِرَ الَّذِينَ قَتَلُوا أَوْلَادَهُمْ سَفَهًا بِغَيْرِ عِلْمٍ} (الأنعام:140)، ومن السنة المطهرة مادلت عليه الأحاديث الشريفة من النهي عن قتل الصبيان، فمن ذلك: (أن امرأة وُجِدت في بعض مغازي النبي ﷺ مقتولة، فأنكر رسول الله ﷺ قتل النساء والصبيان) (صحيح البخاري، ج:3، ص:1098، رقم الحديث 2581)، ومن ذلك أيضاً وصية أبي بكر رضي الله عنه حيث قال: (لا تقتلن امرأة، ولا صبياً، ولا كبيراً هرماً، ولا تقطعن شجراً مثمراً) (سنن البيهقي، ج:9، ص:89، رقم الحديث 17587).

والمقصود نهي الشريعة الإسلامية عن إشراك الأطفال وتجنيدهم في العمليات القتالية، وذلك من رحمة الله عز وجل بهم، ولتعارض ذلك مع الحقوق التي كفلها لهم، لا سيما وأن التجنيد في أغلب الأحوال فيه من الشدة والقسوة ما ينافي ماعليه حالهم في هذه المرحلة المتقدمة من حياتهم؛ ولذا فإن الدين الإسلامي ينهى عن مشاركة هؤلاء الأطفال ممن هم دون سن الخامسة عشرة، وهو بذلك يتوافق مع القانون الدولي العام الذي ينص على هذا السن في تجريمه لمشاركة الأطفال في العمليات القتالية (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8)). ومع ذلك فهو يخالف البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة، 2000م الذي نص على سن الثامنة عشرة كحد أدنى، وسيأتي تفصيل ذلك في المطلب الثاني من المبحث القادم.

وبالنسبة للمملكة العربية السعودية فقد اختارت سن الثامنة عشرة كحد أدنى حيث نصت المادة الثامنة من نظام حماية الطفل من الإيذاء على حظر تكليفه بأعمال قد تضر بسلامته أو بصحته البدنية أو النفسية، أو استخدامه في الأعمال العسكرية أو النزاعات المسلحة. وتفسيراً لهذه المادة فقد نصت اللائحة التنفيذية لنظام حماية الطفل من

الإيذاء على اتخاذ جميع التدابير الممكنة عملياً لضمان عدم مشاركة الأشخاص الذين دون سن الثامنة عشرة اشتراكاً مباشرا في الحرب، مع حظر تجنيدهم في القوات العسكرية أو ما في حكمها.

ومع تجريم الفقه الإسلامي لهذا الفعل وتجريم النظام السعودي القائم على الشريعة الإسلامية له، فإن عقوبته تعزيرية متروكة لولي الأمر في الدولة المسلمة، وذلك من باب المصلحة المرسلة والسياسة الشرعية، ومن الملاحظ في المملكة العربية السعودية أن نظام حماية الأطفال من الإيذاء لم ينص على عقوبة محددة بل ذكر النصوص التجريمية، وترك تحديد العقوبة للمحكمة الجزائية التي تحكم بعقوبة تعزيرية موافقة للشريعة الإسلامية بعد رفعها من قبل النيابة العامة، ومع ذلك لا يوجد مانع من تحديد عقوبات محددة في النظام أسوة بالعديد من الأنظمة الأخرى كنظام مكافحة المخدرات والرشوة ونحوها، وذلك يكون من قبيل العقوبات التعزيرية وتحت إطار السياسة الشرعية.

وإن كان النص الشرعي قد أكد المنع من تجنيد الأطفال وإشراكهم في المعارك لمن هم دون سن الخامسة عشرة، فإن القول بالمنع من تجنيد من تجاوز ذلك السن متروك للسياسة الشرعية ومقاصدها ومآلاتها، ذلك أن السياسة الشرعية هي -كما مر في المطلب السابق- تدبير ولي الأمر شؤون رعيته فيما لم يرد فيه نص، وبما يتوافق مع قواعد الشريعة ومقاصدها، وإن وجد النص فيما دون سن الخامسة عشرة، فإن النص بالمنع معدوم لمن تجاوزه، وهو متروك لحكم ولي الأمر فيما يراه من المصلحة المرسلة، وباعتبار مقاصد الشرعية ومآلاتها؛ لذا كان النص على عدم التجنيد والاشتراك المباشر في الحرب لمن هم دون سن الثامنة عشرة في النظام السعودي من باب السياسة الشرعية، كما أن زيادة عمر رضي الله عنه حد الخمر عُدَّت من باب السياسة الشرعية.

وربما كانت هناك مصلحة في تجنيد الأطفال لمن هم دون سن الثامنة عشرة؛ لتكثير سواد المسلمين مثلاً، إلا أن المفسدة المترتبة على ذلك أعظم من تلك المصلحة، وقد يكون المآل المترتب على تلك المصلحة يؤدي إلى مفسدة أكبر، ومعرفة ذلك قد لا يتأتى لآحاد الناس، وإنما تكون ممكنة لولي الأمر ومستشاريه من العلماء والخبراء في تحديد السن المعتبرة للتجنيد بما لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية، وبما يتوافق مع مقاصدها ومآلاتها.

هذا وإن كان المنع من التجنيد ممن هم دون سن الخامسة عشرة يعد من الأصول الثابتة القائمة على نص شرعي، التي لا تتبدل ولا تتغير بتغير الزمان والمكان، إلا أن مافوق ذلك

هو عرضة للتغير بحسب الزمان والمكان، فقد يتعارف الناس على أن الحد الأدنى للخروج من سن الطفولة هو سن الثانية عشرة في زمن من الأزمان وقد يرتفع إلى سن الثامنة عشرة، والدليل على ذلك اعتبار المعاهدة الموقعة في القرن السابع عشر بين هولندا وفرنسا لعام 1967م موافقة للعرف السائد في أوروبا أن الطفل هو من يبلغ سن الثانية عشرة فما دون (بيورين، 1995م).

وقد يتعارف الناس على أن الحد الأدنى للخروج من سن الطفولة هو سن الرابعة عشرة في مكان معين وقد يرتفع إلى سن الثامنة عشرة في أماكن أخرى، ومن ذلك أن الكثير من الدول تعتبر ما دون سن الثامنة عشرة هو سن الطفولة، لكن بعض الدول الأفريقية تعتبر ما دون سن الرابعة عشرة هو سن الطفولة، وبناء عليه فإن من يبلغ سن الرابعة عشرة يسمح له بالتجنيد والمشاركة في المعارك (كوهن و جودوين، 1994م)؛ لذا فيمكن في هذا الخصوص إعمال القاعدة الفقهية: لاينكر تغير الأحكام بتغير الزمان بالنسبة لسن الخامسة عشرة وما فوق.

هذه القاعدة يمكن إعمالها بالنسبة للأحكام الاجتهادية القائمة على الموازنة بين المصالح والمفاسد، وعلى مقاصد الشريعة في إطار السياسة الشرعية، مما تتيح مرونة لولي الأمر في التعامل مع متغيرات كل عصر، وفي هذا دليل على عظم الشريعة الإسلامية وعدم جمودها وأنها صالحة لكل زمان ومكان، ومع ذلك فلا يمكن إعمالها في الأحكام التي جاءت الشريعة الإسلامية بإبقائها من خلال النصوص الشريعة الثابتة، ومن ذلك عدم تجنيد من هم دون سن الخامسة عشرة، بل تراعى فيما لانص فيه وفقاً لمقاصد الشريعة ومآلاتها.

ويتحتم على المجتهد أثناء تنزيل الحكم الشرعي مراعاة المصالح واعتبار المآلات؛ لذا يمكن القول أن اعتبار المصالح والمآلات أساس في تغير الأحكام الاجتهادية، وبيان ذلك أن المجتهد حال نظره في تلك الأحكام الاجتهادية لايمكن بأي حال الاكتفاء بالنظر إلى العرف أو تغير الزمن أو المكان للقول بتغيير الأحكام السابقة، بل لابد له من اعتبار المقصد والمآل.

بمعنى أنه من الضروري النظر إلى نتائج التطبيق وعواقبه، فإذا كان الأمر يفضي أثناء التغيير إلى مصالح كان الإقدام على تبديل الأحكام السابقة هو المناسب، لكن في حالة ما إذا كان المآل عبارة عن مفاسد وأضرار، فلايمكن تغير الحكم، رغم وجود بعض الموجبات والعوامل المحفزة على ذلك؛ لأن الأحكام الاجتهادية غير مقصودة بذاتها، وإنما المقصود منها دائماً جلب المصالح ودرء المفاسد (لوكيلي، 1995م، ص349).

لـذا فـإن تحديـد سـن التجنيـد المسـموح بـه يخضـع لتقديـر المصالـح والمفاسـد والمـآلات، والسـلطة التقديريـة في ذلـك للمجتهـد وولي الأمـر في السـماح بالتجنيـد مـن سـن الخامسـة عـشرة أو فوقهـا. وإن كانـت أغلـب الـدول في هـذا العـصر تحـدد سـن الثامنـة عـشرة كحـد أدنـى للسـماح في التجنيـد وعكسـت ذلـك مـن خـلال قوانينهـا، إلا أنـه توجـد العديـد مـن الدراسـات والمطالبـات برفـع ذلـك الحـد إلى سـن التاسـعة عـشرة أو العشريـن أو حتـى الواحـد والعشريـن. (تقريـر عـن المطالبـة برفـع سـن التجنيـد في بريطانيـا. 2018م).

والمقصـود أنـه يجـب عـلى المجتهـد وولي الأمـر حـال النظـر في تغيـير السـن السـابق عـدم الاكتفـاء بتغـير العـرف أو ممارسـات الـدول في ذلـك، وإنـما اعتبـار المقاصـد والمـآلات، فـإذا كان هـذا التغيـير يفـضي إلى مصلحـة كان الحكـم بـه صحيحـاً وموافقـاً للشريعـة الإسـلامية، وإن كان مآلـه مفضيـاً إلى مفسـده، فحينئـذ لا يمكـن تغيـيره؛ لأن الأحـكام الاجتهاديـة تـدور بحسـب مآلاتهـا ومقاصدهـا، ولـذا قـال الشـاطبي: النظـر في مـآلات الأفعـال معتـبرٌ ومقصـود شرعًـا، سـواء كانـت هـذه الأفعـال موافقـة أو مخالفـة، وذلـك أن المجتهـد لايحكـم عـلى فعـل مـن الأفعـال الصـادرة مـن المكلفـين بالإقـدام أو بالإحجـام إلا بعـد نظـره إلى مـا يـؤول إليـه ذلـك الفعـل (الشـاطبي، 1997م، 5/ 177).

* **المبحـث الثـاني: تجنيـد الأطفـال في القانـون الـدولي العـام**
- **المطلـب الأول: حقـوق الأطفـال في القانـون الـدولي العـام**
- **المطلـب الثـاني: تجنيـد الأطفـال كجريمـة مـن جرائـم الحـرب**
- **في الاتفاقيات الدولية**
- **المطلـب الثالـث: تجنيـد الأطفـال كجريمـة مـن جرائـم الحـرب**
- **في العرف الدولي**

المطلـب الأول: حقـوق الأطفـال في القانـون الـدولي العـام

اهتـم المجتمـع الـدولي بحقـوق الإنسـان في أعقـاب الحـرب العالميـة الثانيـة؛ لمـا سـببته مـن ويـلات ومـآسي في العـصر الحديـث، فأضحـى معهـا القانـون الـدولي في حاجـة ماسـة إلى إبـرام اتفاقيـات دوليـة معنيـة بحقـوق الإنسـان؛ ولذلـك ظهـرت العديـد مـن الاتفاقيـات الدوليـة ذات الطابـع الإنسـاني مثـل الاتفاقيـة الدوليـة للقضـاء عـلى جميـع أشـكال التمييـز العنـصري لعـام 1965م، والاتفاقيـة الدوليـة لقمـع جريمـة الفصـل العنـصري والمعاقبـة عليهـا لعـام 1973م، واتفاقيـة مناهضـة التعذيـب وغـيره مـن ضروب المعاملـة أو العقوبـة القاسـية أو اللاإنسـانية أو المهينـة لعـام 1984م، وغيرهـا.

وإن كانت هذه الاتفاقيات تتحدث عن حقوق الطفل بالجملة كجزء من حقوق الإنسان، إلا أن حاجة المجتمع الدولي أصبحت ماسة لوجود اتفاقية دولية تعنى بحقوق الطفل بشكل خاص؛ لذلك تم اجتماع الدول على عقد اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م، التي أمست مرتكزاً هاماً في ظهور حقوق الطفل كالتزامات دولية على عاتق الدول.

وقد تناولت هذه الاتفاقية العديد من الحقوق الأساسية للطفل، منها: حق الطفل في الحياة، وحقه في الاسم منذ ولادته، وحقه في اكتساب الجنسية، وحقه في الرعاية الصحية، وحقه في الضمان الاجتماعي، وحقه في التعليم. كما نصت على آليات رقابية لضمان التزام الدول بتنفيذ أحكام الاتفاقية، حيث نصت على إنشاء لجنة معنية بحقوق الطفل تقدم إليها تقارير دورية من قبل الدول الأطراف حول مدى التزام تلك الدول ببنود هذه الاتفاقية. (اتفاقية الطفل، 1998م، المادة 43).

وتعد المادة الثامنة والثلاثون من أهم مواد الاتفاقية لعلاقتها بموضوع هذه الدراسة، حيث نصت على ضمان التزام الدول في عدم تجنيد الأطفال، (سيتم الحديث عنها بشكل مفصل في المطلب القادم). كما تعد المادة الثانية والثلاثون مهمة لذات السبب، حيث نصت على «حق الطفل في حمايته من أداء أي عمل يرجح أن يكون خطيراً أو أن يمثل إعاقة لتعليم الطفل، أو أن يكون ضاراً بصحة الطفل أو بنموه البدني، أو العقلي، أو الروحي، أو المعنوي، أو الاجتماعي» (اتفاقية حقوق الطفل، 1989م، المادة (32)). ولا شك أن تجنيد الطفل يناقض الحق المصان في هذه المادة، وقد تمت الإشارة إلى ذلك عند الحديث عن آثار جريمة تجنيد الأطفال على المجتمع الدولي.

وبعد نجاح هذه الاتفاقية ظهر بروتوكولان ملحقان بها في عام 2000م، وهما: البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة، والبروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن بيع الأطفال واستغلالهم في البغاء وفي المواد الاباحية.

ويعد هذان البروتوكولان اتفاقيتان منفردتان خاضعتان للتوقيع والمصادقة والانضمام من قبل الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الطفل لعام 1998م.

وكما أسلفت، فإن حقوق الطفل في القانون الدولي هي من جملة حقوق الإنسان، وإن التطور الذي واكب حقوق الإنسان على المستوى الدولي قد أدى بدوره إلى إحداث التطور المنشود تجاه حقوق الطفل من خلال اتفاقية حقوق الطفل لعام 1998م، والبروتوكلان الملحقان بها لعام 2000م، ومع هذا التطور فالمجتمع الدولي لايزال بحاجة إلى آليات قادرة على تطبيق هذه الحقوق

على أرض الواقع، لاسيما وأن العالم يشهد العديد من الانتهاكات الواقعة على الأطفال زمني السلم والحرب.

ولكن تجدر الإشارة إلى سبق الشريعة الإسلامية في هذا المجال ونصها على حقوق الأطفال في الكتاب والسنة، فميزة هذا التشريع الإلهي أن الحفاظ على هذه الحقوق مقصد تعبدي، فالمسلم الحق يحافظ على هذه الحقوق عبادة لله سبحانه وتعالى وابتغاء رضوانه، أو خوفاً من غضبه وعقابه، وقد يكون عقاب منتهك هذه الحقوق دنيوي من قبل ولي الأمور، وقد يكون أخروي من لدن الله عز وجل، وقد تكون رقابة ذاتية من قبل العبد تجاه ربه ودينه.

هذه الضمانة في حفظ هذه الحقوق لم تستطع جميع الاتفاقيات اليوم أن تضاهيها والدليل على ذلك: قصور تلك الاتفاقيات عن تحقيق مبتغاها، فالعالم اليوم يشهد تزايداً في انتهاك تلك الحقوق على المستويين الداخلي والدولي.

المطلب الثاني: تجنيد الأطفال كجريمة من جرائم الحرب في الاتفاقيات الدولية

تعد جريمة تجنيد الأطفال من جرائم الحرب وفقًا للقانون الدولي، حيث نص نظام المحكمة الجنائية الدولية في مادته الثامنة على أنه يعد من جرائم الحرب القيام بتجنيد الأطفال دون الخامسة عشرة من العمر إلزاميًّا أو طوعيًّا في القوات المسلحة الوطنية، أو استخدامهم للمشاركة فعليًا في الأعمال الحربية (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8)).

ويستوي في ذلك التجنيد الإجباري والتجنيد الطوعي للأطفال ضمن القوات المسلحة النظامية وغير النظامية، سواء كان التجنيد من أجل تقديم مساعدة مباشرة للمقاتلين كالمشاركة في أعمال القتال ضمن القوات النظامية وغير النظامية، أو من أجل تقديم مساعدة غير مباشرة للمقاتلين، كنقل الأسلحة وتقديم المعلومات. كما يشترط أن ترتكب في إطار خطة أو سياسة عامة أو في إطار عملية واسعة النطاق، ولايقتصر ذلك على أعمال محددة ومحصورة النطاق؛ لأن المحكمة تهتم بالانتهاكات الجسيمة والخطيرة للقوانين والأعراف الدولية السارية على النزاعات المسلحة (شيتر، 2014م، ص:2).

وبالنظر إلى اتفاقية حقوق الطفل يلاحظ أنها أكدت هذا المبدأ حيث نصت على احترام الدول الأطراف لقواعد القانون الدولي الإنساني المنطبقة عليها في المنازعات المسلحة وذات الصلة بالطفل وأن تضمن احترام هذه القواعد، كما تلتزم باتخاذ جميع التدابير الممكنة عمليًا كي تضمن ألا يشترك الأشخاص الذين لم يبلغ سنهم خمس عشرة سنة اشتراكاً مباشراً في الحرب.

والمهم في الاتفاقية تأكيدها على التزام الدول بالامتناع عن تجنيد أي شخص لم يبلغ سنه

خمس عشرة سنة في قواتها المسلحة. وعند التجنيد من بين الأشخاص الذين بلغت سنهم خمس عشرة سنة ولكنها لم تبلغ ثماني عشرة سنة، يجب على الدول الأطراف أن تسعى لإعطاء الأولوية لمن هم أكبر سناً (اتفاقية حقوق الطفل، 1989م، المادة (38)). كما أكدت حق الطفل في حمايته من أداء أي عمل يرجح أن يكون خطيراً أو أن يمثل إعاقة لتعليم الطفل، أو أن يكون ضاراً بصحته أو بنموه البدني، أو العقلي، أو الروحي، أو المعنوي، أو الاجتماعي» (اتفاقية حقوق الطفل، 1989م، المادة (32)). وتجنيد الأطفال يعد عملاً خطيراً، معيقاً لتعليمهم، ومنتهكاً لطفولتهم، مما يعد مناقضة لنصوص الاتفاقية.

وقد ألحق بهذه الاتفاقية البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة، وتكمن أهميته من كونه مختصاً بمسألة تجنيد الأطفال، وقد تحدث البروتوكول عن تحديد السن المسموح به للتجنيد في مادتين اثنتين هما: المادتان الأولى والثانية، فالأولى تنص على أنه: «تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير الممكنة عملياً؛ لضمان عدم اشتراك أفراد قواتها المسلحة الذين لم يبلغوا الثامنة عشرة من العمر اشتراكاً مباشراً في الأعمال الحربية». والثانية تنص على أنه: «تكفل الدول الأطراف عدم خضوع الأشخاص الذين لم يبلغوا الثامنة عشرة من العمر للتجنيد الإجباري في قواتها المسلحة» (البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة، 2000م، المواد (1-2)).

ومن المهم ملاحظة ما نصت عليه المادة الثالثة من البروتوكول حيث ألزمت الدول الأطراف برفع الحد الأدنى لسن تطوع الأشخاص في قواتها المسلحة الوطنية عن السن المحددة في الفقرة 3 من المادة 38 من اتفاقية حقوق الطفل سالفة الذكر، وإن تم السماح بالتطوع في قواتها المسلحة الوطنية دون سن الثامنة عشرة فعليها التمسك بالشروط التالية:

(أ) أن يكون هذا التجنيد تطوعاً حقيقياً لا إجبار فيه.

(ب) أن يتم هذا التجنيد الطوعي بموافقة سليمة من أولياء الأمور.

(ج) أن يعرف الأطفال وأولياء أمورهم الواجبات التي ينطوي عليها التجنيد.

(د) أن يقدم هؤلاء الأطفال وأولياء أمورهم مستنداً موثوقاً به عن سنهم قبل قبولهم في التجنيد. (البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة، 2000م، المادة (3)).

وبملاحظة الاتفاقية والبروتوكول فيما يتعلق بالسن المسموح به في التجنيد، قد يعتقد للوهلة الأولى كما يرى كثير من الشراح أن البروتوكول رفع بشكل عام الحد الأدنى للسن المسموح بها للتجنيد من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة

عشرة، ولكن بتحليل تلك النصوص القانونية يمكن التوصل إلى الآتي:

- أن الاتفاقية منعت من اشتراك الأطفال المباشر في الحرب دون سن الخامسة عشرة، بينما منع منه البروتوكول دون سن الثامنة عشرة.
- منعت الاتفاقية من التجنيد دون سن الخامسة عشرة، بينما منع البروتوكول من التجنيد الإجباري دون سن الثامنة عشرة.
- وضع البروتوكول عدة شروط عند السماح بالتجنيد الطوعي لمن هم دون سن الثامنة عشرة.

وحينئذ لا يقال أن البروتوكول رفع من الحد الأدنى لسن التجنيد للأطفال إلا في حالة الاشتراك المباشر بالحرب، أو في حالة التجنيد الإجباري، أما التجنيد الطوعي فقد بقي على حاله إذ يسمح بمن دون الثامنة عشرة بالتجنيد الطوعي وهو شبيه بنص الفقرة الثالثة من المادة الثامنة والثلاثين من الاتفاقية والتي تنص على أنه: «عند التجنيد من بين الأشخاص الذين بلغت سنهم خمس عشرة سنة ولكنها لم تبلغ ثماني عشرة سنة، يجب على الدول الأطراف أن تسعى لإعطاء الأولوية لمن هم أكبر سناً».

والسبب في عدم حسم الأمور وجعل الثامنة عشرة هي الحد الأدنى لسن التجنيد بشكل عام هو عدم اتفاق الدول على ذلك، فلجنة حقوق الطفل التابعة للأمم المتحدة وبعض الدول ترغب بهذا الحد وتعارضه دول أخرى، مما جعل حسم مثل هذا الموضوع غاية في الصعوبة، وإن كنت أعتقد بضرورة وضع هذا السن كحد أدنى للتجنيد بشكل عام تماشياً مع تعريف اتفاقية حقوق الطفل للطفل، وهو أنه: «كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة» (اتفاقية حقوق الطفل، 1989م، المادة (1)). وقد نحت المملكة العربية السعودية هذا المنحى حينما نصت في المادة الثامنة من اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء على سن الثامنة عشرة كحد أدنى في حظر تجنيد الأطفال في القوات العسكرية أو ما في حكمها.

وقد قامت الاتفاقية (182) بشأن حظر أسوء أشكال عمل الأطفال 1999م، المنبثقة من منظمة العمل الدولية باعتبار تجنيد الأطفال كأحد أسوء أشكال عمل الأطفال، حيث نصت المادة الثالثة على أن تعبير أسوء أشكال عمل الأطفال في مفهوم الاتفاقية يقصد به: «التجنيد القسري أو الإجباري للأطفال لاستخدامهم في صراعات مسلحة» (اتفاقية (182)، 1999م، المادة (أ/ 3)). ولكن يُعَاب على هذه الاتفاقية اقتصارها على التجنيد الإجباري، وعدم نصها على التجنيد الطوعي الذي أشار إليه نظام المحكمة الجنائية الدولية، ومرد عدم تفريق نظام المحكمة الجنائية الدولية بين التجنيد الإجباري والطوعي، أن

الواقع العملي يشهد استغلال الفقر الشديد لدى الأطفال المجندين وأسرهم، مما يعد معه انتهاكاً لطفولتهم.

وقد أكدت مبادئ باريس المتعلقة بالقواعد التوجيهية بشأن الأطفال المرتبطين بالقوات المسلحة أو الجماعات المسلحة، وجوب وضع حد لثقافة الإفلات من العقاب على جريمة تجنيد الأطفال، وذلك بدعم الآليات القضائية الداخلية، واعتماد قوانين، وتنفيذها احتراماً للقانون الدولي وكذا المحاكم الدولية، للتصدي لانتهاكات القانون الدولي الإنساني وقانون حقوق الإنسان الدولي (مبادئ باريس، 2007م، ص: 49).

لذا أكد القانون الدولي المسؤولية الجنائية الفردية عن جريمة تجنيد الأطفال، حيث تقتصر المسؤولية على محاكمة الأشخاص الطبيعيين فقط (نظام روما، 1998م، المادة (25)).

وعليه، فقد تم استبعاد نظرية المسؤولية الجنائية الدولية للدولة أو للمنظمات، حيث أصبح من المستقر عدم جدوى المسؤولية الجنائية الدولية للدولة عن الأعمال التي يرتكبها مواطنوها؛ لأن توقيع جزاء على الدولة لا يحقق الردع المقصود من القضاء الجنائي بل يسهم في إفلات الأشخاص مرتكبي الجرائم الدولية من العقاب، وبالتالي تبقى مسؤولية الدولة محصورة فقط في النطاق المدني بجبر الضرر الناجم عن الأفعال غير المشروعة التي يرتكبها الأفراد سواء كانوا من أفراد قواتها المسلحة أو من الأفراد العاديين (صديقي، 2016م، ص:4).

ولذلك يعتبر الشراح أن القائد العسكري يسائل عما قام به الأفراد الخاضعون لسلطته العسكرية من انتهاكات بتجنيد واستخدام لأطفال أقل من خمس عشرة سنة، سواء علم بذلك التجنيد ولم يقم بأي ردة فعل أو إجراء لوقف ذلك، أو كان عليه أن يعلم بما يحصل وقد قصّر في ذلك. ومسؤوليته هنا هي مسؤولية جنائية فردية له كشخص طبيعي بموجب نظام المحكمة الجنائية الدولية، ولا تقف المسؤولية عند هذه الحدود بل تتعدى ذلك إلى مسؤولية هذا القائد عن الانتهاكات التي قام بها هؤلاء الأطفال المجندون كمسؤولية تبعية عن فعل التجنيد نفسه. (خليل، 2018م).

ومع تجريم القانون الدولي العام لتجنيد الأطفال، فإنه قد سن عقوبات لمثل هذه الجرائم، وقد نص نظام المحكمة الجنائية الدولية على أن للمحكمة أن توقع على مثل هذه الجريمة بالسجن المحدد لفترة لا تتجاوز الثلاثين سنة، أو السجن المؤبد بالنظر إلى خطورة الجريمة وظروف الشخص المدان، بالإضافة إلى الغرامة والمصادرة (نظام روما، 1998م، المادة (77)).

ومن السوابق القضائية في هذا المجال إدانة المحكمة الجنائية الدولية توماس لوبانغا ديلو

بارتكاب جرائم حرب لقيامه بتجنيد أطفال في حركته المسلحة ممن هم أقل من خمس عشرة سنة، وقد كان توماس لوبانغا قائداً لميليشيا من جمهورية الكونغو الديمقراطية، ولعب دوراً رئيساً في نزاع إقليم إتوري الغني بالذهب، وقد ارتكب المتمردون تحت قيادته جرائم حرب، من ضمنها التجنيد الإجباري للأطفال.

لذا نصت المحكمة على قيام لوبانغا بتشجيع الأطفال على الانخراط في أعماله العسكرية، كما أنه قام بتجنيد البعض منهم ضمن الحراسة الأمنية الخاصة به، وتم الحكم عليه في شهر يوليو من عام 2012م، بما مجموعه أربع عشرة سنة يقضيها في السجن (محاكمة لوبانغا، 2012م).

وقد أشارت وكالة الأنباء السعودية (موقع وكالة الأنباء، 2012م، https://www.spa.gov.sa/979741) لهذه القضية حيث نصت على إدانة المحكمة الجنائية الدولية للوبانغا ديلو بتهمة التجنيد القسري لأطفال لا تتعدى أعمارهم خمسة عشر عاماً خلال الحرب الأهلية التي شهدتها البلاد منذ أكثر من عشر سنوات، حيث كان يُجند أطفالاً من الجنسين لا يتعدى سنهم خمسة عشر عاماً للعمل حراساً شخصيين له، وتدريبهم على القتل والنهب والاغتصاب خلال الصراع في شمال شرق الكونغو بين عامي 2002م، و 2003م، مما يعد جريمة حرب بموجب نظام روما الأساسي للمحكمة (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8).

إن الممارسة القضائية للمحكمة الجنائية في هذه القضية تدل على تأكيدها أن جريمة تجنيد الأطفال هي جريمة حرب، وذلك تماشياً مع نظام روما المنشئ لهذه المحكمة، الذي نص على اعتبارها من أهم الأفعال المكونة لجرائم الحرب (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8)).

ولكن يمكن أن ينتقد هذا النظام بغياب عقوبة الإعدام فيه (نظام روما، 1998م، المادة (77))، مما يشكل معه ضعف في قيمة الردع العام والخاص من ارتكاب هذه الجرائم في المستقبل، لا سيما وأن هذه الجرائم تودي بحياة الكثير من المدنيين الأبرياء مما يحتم ضرورة إعادة النظر في النظام العقابي للمحكمة.

ومن الإشكالات التي تعتري القانون الدولي العام عدم التوافق في تحديد السن المسموح به للتجنيد بين نظام المحكمة الجنائية الدولية والبروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة، حيث نص نظام المحكمة على سن الخامسة عشرة، ونص البروتوكول الاختياري على سن الثامنة عشرة - كما مر سالفاً -، وإن كان مرد هذا التعارض هو صعوبة إقناع جميع الدول على رؤية واحدة في هذا الخصوص؛ لما يعتري المجتمع الدولي من صعوبة في توحيد

وجهات النظر، إلا أنه يعد أمراً سلبياً في جبين القانون الدولي العام، ومن آثاره أن المحكمة الجنائية الدولية لن تحاكم من قام بتجنيد من هم بعمر الخامسة عشرة وأعلى، حتى وإن خالف ذلك اتفاقية دولية معتمدة من كثير من الدول.

ويلحظ في نهاية هذا المطلب موافقة القانون الدولي العام للفقه الإسلامي في مسألة تجريم وتحريم تجنيد الأطفال لمن هم دون سن الخامسة عشرة، وهذا ملاحظ في نص نظام المحكمة الجنائية الدولية، ونص الحديث النبوي الشريف في عدم إجازة النبي ﷺ لابن عمر رضي الله عنهما وهو ابن أربعة عشر عاماً، كما يلاحظ موافقة البروتوكول الاختياري بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة مع النظام السعودي المبني على السياسة الشرعية بشأن تحديد سن الثامنة عشرة كحد أدنى في الاشتراك في المعارك؛ لذا يمكن القول: أن البروتوكول الاختياري وافق السياسة الشرعية، ونظام المحكمة الجنائية وافق النص الشرعي، وهذا دليل على مرونة الشريعة الإسلامية وصلاحيتها لكل زمان ومكان، والأحكام التي يتخذها ولي أمر الدولة المسلمة فيما لا نص فيها هي من الشريعة الإسلامية، مادامت وفقاً لمقاصد الشريعة ومراعية لفقه الموازنات والمآلات.

المطلب الثالث: تجنيد الأطفال كجريمة من جرائم الحرب في العُرف الدولي

تمت الإشارة في المطلب السابق إلى أن جريمة تجنيد الأطفال تعد من جرائم الحرب وفقاً للقانون الدولي، حيث نص نظام المحكمة الجنائية الدولية في مادته الثامنة على أنه يعد من جرائم الحرب القيام بتجنيد الأطفال دون الخامسة عشرة من العمر إلزامياً أو طوعياً في القوات المسلحة الوطنية أو استخدامهم للمشاركة فعلياً في الأعمال الحربية (نظام روما، 1998م، المادة (26/ ب/ 2/ 8)).

وقد أثار لفظ المشاركة الفعلية الكثير من اللغط حول المقصود به، وقد فسره العُرف الدولي ليشمل المشاركة المباشرة في القتال، والمشاركة الفعالة في الأنشطة العسكرية المرتبطة بالقتال، كالاستطلاع والتجسس والتخريب، واستخدام الأطفال للخداع أو نقل الرسائل، أو إقامة الحواجز العسكرية. ولاتشمل الأنشطة التي لا تتعلق بشكل واضح بالعمليات العدائية، كتسليم الغذاء لقاعدة جوية ونحو ذلك (هنكرتس، 2005م)

ومن القواعد العُرفية الثابتة والمطردة بين المجتمع الدولي، قاعدة: «لايسمح للأطفال بالمشاركة في الأعمال العدائية»، وأصل هذه القاعدة: «تكرس ممارسة الدول كإحدى قواعد القانون الدولي العرفي المنطبقة في النزاعات المسلحة

الدولية وغير الدولية» (هنكرتس، 2005م).

وقد نص الأمين العام للأمم المتحدة في ثنايا تقريره بشأن إنشاء المحكمة الخاصة لسيراليون بأن تجنيد الأطفال قد اعتبر ومنذ أمد بعيد كجزء من القانون الدولي العرفي (تقرير محكمة سيراليون، 2000م).

وإن كان يسلم هذا القول للأمين العام للأمم المتحدة في أن العرف الدولي قد جرم تجنيد الأطفال، إلا أن هذا العرف قد اختلف في تحديد الحد الأدنى للسن المسموح به في التجنيد، لدرجة أن من هم أكبر من سن الثانية عشرة اعتبرهم العرف في زمن من الأزمان رجالاً قادرين على حمل السلاح، حيث كان هذا هو موقف العرف السائد في أوروبا، وأقرته المعاهدة الموقعة في القرن السابع عشر بين هولندا وفرنسا لعام 1967م (بيورين، 1995م).

كما أن بعض الدول الأفريقية اعتبرت سن الرابعة عشرة ومافوق هو سن الرجولة، وبالتالي فإن من يبلغ سن الرابعة عشرة يسمح له بالتجنيد والمشاركة في المعارك (كوهن و جودوين، 1994م). وحتى في هذا العصر، لا يستطيع أحد الجزم بوجود عرف دولي يحدد الحد الأدنى للسن المسموح به للتجنيد، ذلك أن ممارسات العديد من الدول تؤكد تجنيدها لأطفال دون سن السابعة عشرة (تقرير عن المطالبة برفع سن التجنيد في بريطانيا. 2018م).

ومع ذلك، فإن العرف الدولي الذي يعد أحد أهم مصادر القانون الدولي العام بجانب الاتفاقيات الدولية يؤكد على تجريم تجنيد الأطفال وأنه من جرائم الحرب المخالفة للقانون الدولي، ولم يأتِ نظام روما المنشئ للمحكمة الجنائية الدولية إلا للتأكيد على هذا المبدأ والنص عليه، ومن المهم التأكيد على تجريم العرف الدولي لهذه الجريمة وعدم الاكتفاء بتجريم نظام روما المنشئ للمحكمة الجنائية الدولية لها، حتى لا يكون عدم الانضمام لهذه المحكمة وسيلة يعفى من خلالها مرتكب هذه الجريمة من المسؤولية، إذ قد يسائل المتهم وفقاً للعرف الدولي، وبالتالي لا يستطيع الإفلات من العقاب، لا سيما وأن العالم اليوم يشهد انتهاكات متكررة لهذه الأفعال، ومن بين هذه الانتهاكات ما يحصل في مناطق النزاع حول العالم من تجنيد متكرر للأطفال، واستخدامهم في العمليات العدائية.

ويوافق الفقه الإسلامي القانون الدولي في مدى اعتماد العرف الدولي كمصدر من مصادره مادام أنه لايخالف النصوص الشرعية، ذلك أن العرف الدولي من الأدلة المعتبرة في الشريعة الإسلامية، والدليل على ذلك اعتبار النبي ﷺ له عندما قال لرسولي مسيلمة الكذاب: «لولا أن الرسل لا تقتل لقتلتكما». (سنن أبي داود، ج:3، ص:19، رقم الحديث 2761، وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود، رقم الحديث 2466)، وما منعه ﷺ

عن قتلهما إلا اعتباره للعرف، استناداً على قوله تعالى: {خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ} (الأعراف:199).

بناء على ذلك إن وجد عرف دولي يقضي بتجريم تجنيد الأطفال وإشراكهم في المعارك، وكان هذا العرف يحدد سن معينة لهذا المنع تزيد عما نص عليه الشارع الحكيم، فلا مانع حينئذ من اعتمادها مادمت الدولة المسلمة قد اعتمدتها كعرف دولي، أو بمعنى آخرى مارستها الدول واعتادت عليها واعتقدت بإلزاميتها، وهذا مايعرف بتوفر الركن المادي والمعنوي للعرف الدولي، أما إن كان هذا العرف يحدد سناً معينة تنقص عما هو محدد ومنصوص عليه في الشريعة الإسلامية، فالعرف حينئذ باطل، ولايجوز الأخذ به؛ لأنه مناقض ومعارض لنص صريح من نصوص الشريعة الغراء.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن سار على النهج المستقيم إلى يوم الدين.

وبعد:

فأحمد الله العلي القدير أن يسر لي الانتهاء من هذا البحث، وقد توصلت فيه إلى النتائج التالية:

- أن تعريف تجنيد الأطفال هو: إشراك الأطفال في القوات المسلحة أو في العمليات العسكرية جبراً أو اختياراً، مهما كان نوع المشاركة، ودون مراعاة الحد الأدنى للسن المعتبر في القانون الدولي العام.
- أن لهذه الجريمة تأثيرات بالغة على الأطفال، خصوصاً ما يتعلق بالجانب البدني، والجانب النفسي والاجتماعي والأخلاقي.
- خطورة هذه الجريمة فقد عدها القانون الدولي العام من جرائم الحرب والجرائم ضد الإنسانية، ومن جرائم الإبادة الجماعية.
- دخول نظام روما في تجريم تجنيد الأطفال في المعارك القتالية يؤكد التطور الذي وصل إليه القانون الدولي الجنائي في مجال تجريم هذه الجريمة.
- الموقف الحازم للشريعة الإسلامية من إشراك الأطفال في المعارك القتالية، والنهي عن ذلك في الكثير من الأحاديث الشريفة.
- توافق القانون الدولي العام مع الشريعة الإسلامية في النهي عن إشراك وتجنيد الأطفال في المعارك.
- توافق النص الشرعي مع نظام المحكمة الجنائية الدولية في مدى تحديد السن المسموح به للمشاركة في العمليات

القتالية، وهو سن الخامسة عشرة.

- توافق النظام السعودي المبني على السياسة الشرعية في تحديد السن المسموح به للمشاركة في العمليات القتالية مع البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة، وهو سن الثامنة عشرة.
- قبول الشريعة الإسلامية للأعراف الدولية مادامت لاتخالف النصوص الشرعية، ومادامت موافقة لمقاصد الشريعة ومآلاتها.

التوصيات:

- ضرورة الالتزام بمبادئ الدين الإسلامي، خصوصاً ما يتعلق بتجنيد الأطفال في العمليات القتالية.
- أهمية إيجاد اتفاقية دولية خاصة بموضوع تجنيد الأطفال، تلتزم من خلالها الدول بعدم إشراك الأطفال في العمليات القتالية.
- ضرورة توحيد الحد الأدنى للسن المعتبرة في تجنيد الأطفال بين الاتفاقيات الدولية، وخصوصاً نظام المحكمة الجنائية الدولية، والبروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة.
- تفعيل دور الوزارات الحكومية، خصوصاً وزارة العمل ووزارة التعليم ووزارة الإعلام، في التوعية بمخاطر تجنيد الأطفال زمن الحرب.
- أهمية توجه طلاب العلم إلى دراسة مواضيع القانون الدولي العام المستجدة ومحاولة حل إشكالياتها بما يتوافق مع الفقه الإسلامي والسياسة الشرعية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع والمصادر باللغة العربية:

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1406هـ). المغني. ط1. الرياض: دار عالم الكتب.

أبوزهرة، محمد. (1958م). أصول الفقه. القاهرة: دار الفكر العربي.

أبوزيد، حبيبة. (2010م). الاجتهاد الفقهي المعاصر في السياسة الشرعية. بيروت: دار الكتب العلمية.

الاتفاقية (182) بشأن حظر أسوء أشكال عمل الأطفال، المنبثقة من منظمة العمل الدولية، 1999م.

اتفاقية حقوق الطفل المعتمدة بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في 20/ 11/ 1989م.

البهوتي، منصور بن يونس. (1403ه). كشاف القناع على متن الإقناع. بيروت: عالم الكتب.

البيهقي، (2003م). السنن الكبرى. بيروت: دار الكتب العلمية.

بيورين، جيرالدين. (1995م). القانون الدولي لحقوق الطفل. هولندا: مارتينوس نيجهوف للنشر.

تقرير عن المطالبة برفع سن التجنيد في بريطانيا. 2018م. تم الرجوع إليه بتاريخ 12/ 4/ 2020 من الموقع

الإلكتروني: (https: //www.theguardian.com /uk-news /2018 /jul /29 /uk-army-minimum-recruitment-age-survey).

تقرير محكمة سيراليون. 2000م. تم الرجوع إليه بتاريخ 12/ 2/ 2019 من الموقع الإلكتروني: (https: //reliefweb.int /report /sierra-leone /report-secretary-general-establishment-special-court-sierra-leone-s2000915).

الحصني، تقي الدين. (1422هـ). كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار. بيروت: دار الكتب العلمية.

الخادمي. نور الدين. (1419ه). الاجتهاد المقاصدي. حجيته ضوابط مجالاته. ط1.

خلف، زوزان. (2017م). آثار تجنيد الأطفال في الجماعات الإرهابية على كل من الطفل والمجتمع. مقالة منشورة في مجلة روك الإلكترونية. تم الرجوع إليها بتاريخ 15/ 1/ 2019 من الموقع الإلكتروني: (http: // www.rok-online.com /?p=7451).

خليل، صفوان. (2019م). التجريم الدولي لتجنيد الأطفال في النزاعات المسلحة. مجلة جامعة الشارقة للعلوم القانونية. المجلد:16. العدد:2.

الدميري، بهرام بن عبد الله. (1429هـ). الشامل في فقه الإمام مالك. سرايفو: مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث.

رزق الله، زياد. (2018م). حظر مشاركة الأطفال في النزاعات المسلّحة بموجب القانون الدولي الإنساني. مجلة الجيش. العدد: 398.

الزحيلي، وهبة. (1405هـ). الفقه الإسلامي وأدلته. الطبعة الثانية. دمشق: دار الفكر.

السوسوة، عبد المجيد. (1425ه). فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية. ط1. دمشق: دار القلم.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1997م). الموافقات في أصول الشريعة. ط1. الخبر: دار ابن عفان.

الشربيني، (1997م). مغني المحتاج في معرفة معاني ألفاظ المنهاج. بيروت: دار المعرفة.

الشوكاني، محمد بن علي. (1432هـ). فتح القدير. مصر: دار الحديث.

شيتر، عبد الوهاب. (2014م). دور المحكمة الجنائية الدولية في مكافحة جريمة تجنيد الأطفال خلال النزاعات المسلحة. الناشر: المؤتمر الدولي السادس.

صديقي، سامية. (2016م). المساءلة الجنائية أمام المحكمة الدولية عن جريمة تجنيد الأطفال في النزاعات المسلحة. مصر: المركز العربي الديمقراطي.

الطبري، محمد بن جرير. (2001م). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. القاهرة: دار هجر.

عطوة، عبد العال أحمد. (1993م). المدخل إلى السياسة الشرعية. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عوينات، نجيب. (2008م). تجنيد الأطفال في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية. جامعة زيان عاشور. العدد العاشر.

الفتلاوي، سهيل حسين. (2011م). الأمم المتحدة (الإنجازات والإخفاقات). ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.

الفتلاوي، سهيل حسين. (2011م). جرائم الحرب وجرائم العدوان. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فرح، فؤاد محمد. (2015م). الآثار النفسية للحرب والعنف على الأطفال، مجلة التشوهات النفسية. تم الرجوع إليه بتاريخ 18/ 4/ 2019 من الموقع الإلكتروني: (https: //www.longdom.org /open-access /psychological-effects-of-war-and-violence-on-children-jpab-1000e106.pdf)،

قانون حقوق الطفل. قانون اتحادي رقم (3). لسنة 2016م.

القرطبي، محمد بن أحمد. (2013م). الجامع لأحكام القرآن. بيروت: دار الكتب العلمية.

كوهن، إلين و جودوين. جاي. (1994م). الطفل الجندي. أكسفورد: كليرندون للنشر.

لوكيلي، حفيظة. (2020م). تحقيق المناط وأثره في اختلاف

الفقهاء. بيروت: دار الكتب العلمية.

اللويحق، عبد الرحمن بن معلا. (2015م). حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية وتطبيقاتها في أنظمة المملكة العربية السعودية. دار الألوكة.

مبادئ باريس المتعلقة بالقواعد توجيهية بشأن الأطفال المرتبطين بالقوات المسلحة أو الجماعات المسلحة، (2007م).

محاكمة لوبانغا، (2012م). المحكمة الجنائية الدولية، تم الرجوع إليه بتاريخ 22/ 5/ 2019 من الموقع الإلكتروني: (https: / /www.icc-cpi.int / drc /lubanga)).

مسلم، أبي الحسين ابن الحجاج. (2019م). صحيح مسلم. بيروت: دار الكتب العلمية.

الموسوعة الكويتية. (1992م). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في الكويت.

نظام حماية الطفل. (1436هـ).

نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية (1998م).

هنكرتس، جون- ماري.) 2005م)، القانون الدولي الإنساني العرفي. منشورات جامعة كامبريدج.

ثانياً: المراجع والمصادر العربية مترجمة للإنجليزية :

Abu Zahra, M. (1958). *The origins of jurisprudence*. Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Abu Zaid, H. (2010). *Contemporary juristic diligence in Sharia politics*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alami

Al-Bhouti, M. (1982). *Kashaf Alqina ala Matn Aliqna*. Beirut, Lebanon: Alam Al-kutub.

Al-Fatlawi, S. (2011). *The united nations* (*achievements and failures*). Amman, Jorda: Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.

Al-Fatlawi, S. (2011). *War crimes and crimes of aggression*. Amman, Jordan: Dar al-Thaqafa for publication and distribution.

Al-Hosni, T. (2001). *The sufficiency of the goodness in solving the acronym*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alami.

Al-Qurtubi, M. (2013). *The picker of Qur'an rulings*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alamia.

Al-Tabari, M. (2001). *Game Al-Bayan on the interpretation of the Qur'an*. Cairo, Egypt: Dar Hajar.

Al-Waihaq, A. (2015). *Children's rights in Islamic Sharia and its applications in the regulations of the Kingdom of Saudi Arabia*. Saudi Arabia: Dar Al-Wakah.

Atwa, A. (1993). *Introduction to Sharia policy*. Riyadh, Saudi Arabia: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Awinat, N. (2008). Child recruitment in the statute of the international criminal court. *Journal of Legal and Social Sciences*, *Zyan Ashour University*, 3(2), 362-371.

Child Protection Law, (1436).

Child Rights Law, Federal Law No. (3), of 2016.

Cohen, E., & Goodwin, J. (1994). *Child soldier*. Oxford, UK: Clarendon Publishing.

Convention on Rights of Child, adopted by Resolution of the United Nations General Assembly on November 20, 1989.

Convention. (182) concerning the prohibition of the worst forms of child labor, emanating from the International Labor Organization, in 1999.

Farah, F. (2015). The psychological effects of war and violence on children. *Journal of Psychological Distortions*, 1. 12-.

Henckaerts, J. (2005). *Customary international humanitarian law*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ibn Qudamah, A. (1406). *Al-Mughni*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Kutub.

Khalaf, Z. (2017). *The effects of child soldiers in terrorist groups on both children and society*. Retrieved from https://bit.ly/3th6j7B

Khalil. S. (2019). *International criminalization of child recruitment in armed conflict*. University of Sharjah Journal of Legal Sciences, 16(2), 275300-.

Leone, S. (2000). Report of the secretary-general on the establishment of a special court for Sierra Leone (S/2000915/). Retrieved from https://bit.ly/3tcERrN

Lokeli. I. (2020). *Realization of reference and its effect on the difference of jurists*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alamia.

Morris, S. (2018). Report on the claim to raise the age of enlistment in Britain. 2018. Retrieved from https://bit.ly/3JTia1v

Muslim, A. (2019). *Sahih Muslim*. Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alamia.

Purine, G. (1995). *The international law on the rights of the child*. Leiden, The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.

Rizkallah. Z. (2018). *The participation of children in armed conflict that is prohibited under international humanitarian law*. Army Magazine.

Rome Statute of the International Criminal Court. (1998).

Shatby. I. (1997). *Approvals for Sharia principles*. AlKhubar, Saudi Arabia: Dar Ibn Affan.

Sheter, A. (2014). *The role of International Criminal Court in combating the crime of child recruitment during armed conflict*. The Sixth International Conference.

Sydiqi, S. (2016). *Criminal accountability before the international court for the crime of child recruitment in armed conflict*. Egypt: Arab Democratic Center.

The Lubanga Trial. (2012). *International Criminal Court*. Retrieved from https://www.icc-cpi.int/drc/lubanga

UNICEF. (2007). *Principles and guidelines on children associated with armed forces or armed groups*. Retrieved from https://uni.cf/3FaP7TE

Wikipedia. (2021). *Kuwait ministry of Awqaf and Islamic affairs*. Retrieved from https://bit.ly/3HMvvqE

فاعلية برنامج أوتوجراف (Autograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي

عبيد بن مزعل عبيد الحربي (*) و **خلف خليف خلف الشمري**

جامعة القصيم — **إدارة التعليم – منطقة حائل**

(قدم للنشر في 29/ 3 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحقيقاً لهدف الدارسة اسْتُخدِم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالباً من طلاب ثانوية نجد بمدينة حائل وقع الاختيار عليهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ووزعوا على مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتكونت كل مجموعة من (28) طالبًا. ولجمع بيانات الدِّراسَة أُعِدّ اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وبُني دليل للمعلم لتدريس الطلاب باستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).

وقد طُبق اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة قبليًا وبعديًا ومؤجل بعد ثلاثة أسابيع لقياس أثر استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المباشر) والتطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند كل جانب من جوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح التفسيراً التطبيق) كلٍّ على حدة، ومجتمعة ككل لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة قُدمت العديد من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: تنمية استيعاب، المفاهيم الرِّياضيَّة، بقاء الأثر، الرِّياضيات.

*****

The Effectiveness of Autograph Program on the Development of Understanding Mathematical Concepts and the Retention of these Concepts among First-Grade Students of High School

Obaid Mozel Alharbi (*) & **Khalaf Khulaif Alshammari**

Qassym University — **Hail School District**

(Received 27/11/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: This study aimed to identify the effect of using (Autograph) program on the development of understanding mathematical concepts and the retention of these concepts among first-grade male high school students. To achieve this objective, the semi-experimental method was used. The sample consisted of 56 students who were randomly selected from Najed high school in Hail City, KSA. The sample students were divided equally into two groups (28 each). The first group was taught using the (Autograph) program, and the second group was taught in a traditional method. A teacher's guide was prepared to help teachers teach the students using the (Autograph) program. The experiment lasted for three weeks, in which an exam on the Mathematical Concepts was administrated pre and post the experiment (and after three weeks) on both groups. The study's findings revealed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental and controlled groups in the post-exam of understanding mathematical concepts and retention of learning effect's exam in each of the three aspects (explanation, interpretation and application) in favor of the experimental group.

Keywords: development of understanding, mathematic, mathematical concepts, retention.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك، كلية التربية الرس- جامعة القصيم.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Curriculum and Math Instruction, College of Education at Qassim University.

e-mail: amahaby@qu.edu.sa

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059645

المدخل العام للدِّراسَة

مقدمة:

لقد شهد تعليم الرِّياضيَّات في المملكة العربية السعودية خلال الأعوام العشرة الماضية تطوراً ملحوظاً في مناهج الرِّياضيَّات في مراحل التعليم المختلفة، وخاصة فيما يتعلق بإدخال سلسلة ماجروهل الحديثة ومواءمتها، وإحلالها محل الرِّياضيَّات التقليدية التي تحتل المفاهيم الرِّياضيّة مكاناً متميَّزاً فيها، وشجَّع ذلك كثيراً من التربويين والرِّياضيين على أن يتناولوا المفاهيم الرِّياضيّة بالبحث في معانيها، وفي أفضل الطرق والاستراتيجيات لتدريسها وتنميتها. وتعد المفاهيم الرِّياضيَّة ذات أهمية كبيرة عند تعليم وتعلُّم الرِّياضيَّات، ليس لأنها الخيوط التي تتكون منها المعرفة الرِّياضيَّة فحسب، ولكن لإنها تزود المتعلم بوسيلة تمكنه من خلالها أنْ يساير النمو المعرفي في مادة الرِّياضيَّات، فهي على درجة عالية من المرونة، تسمح باستيعاب حقائق جديدة تنظم إلى تركيبها دون أنْ يهتز التنظيم المعرفي للمتعلم (المشهداني،2011).

ولا تقتصر أهمية تعليم المفاهيم الرِّياضيَّة على تحسين الأداء في الرِّياضيَّات وحدها، بل تمتد للمواد الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء وغيرها من العلوم المتعلقة بالرِّياضيَّات (Oluwatay 2011). وذكر (الخطيب 2011 ص:171) :» إنّ من غايات التربية إعانة كل طالب على بلوغ أقصى طاقات التنمية (Development) العقلية وحتى تتمكن التربية من تحقيق هذه الغاية لابد لها من تنمية المفاهيم التي تعتبر أداة الفكر، ونظراً لأهمية المفاهيم في تنمية الفكر أخذ المربون ومخططو المناهج الحديثة يهتمون بها ويركزون عليها في الوقت الحاضر». وتوجد بطبيعة الحال أنشطة مهمة في دروس الرِّياضيَّات ولكن الأكثر أهمية هو نمو المفاهيم؛ وذلك لأن التعليم الروتيني بدون إدراك المفاهيم أو البِنَى (Structures) يوفر مميزات على المدى القصير في سرعة الأداء ولكن هذه المميزات لا تقارن من حيث بقاء الأثر أو توفير الأساس للتعلم المستقبلي (حمزة والبلاونة 2011).

وتساعد المفاهيم الرِّياضيَّة الطلبة على التعلم الذاتي كما تقلل الحاجة لإعادة التعلم عند مواقف جديدة، وتساعد في تنمية استراتيجيات التفكير، وتسهل عملية التواصل الرياضي، وتزيد من دوافع الطلبة لتعلم مادة الرِّياضيَّات، وتحفزهم للتعمق فيها(مقدادي وملكاوي والزعبي 2013). كما تساعدهم المفاهيم على تذكر المعرفة والاحتفاظ بها واسترجاعها (Hallet,Nunes, Bryant and Thrope,2012). وهذا ما جعل تعلم المفاهيم في سُلّم أولويات تعلُّم وتعليم الرِّياضيَّات، وكذلك من أهم أهداف تدريس الرِّياضيَّات في جميع المراحل الدراسية ومحط أنظار الباحثين والتربويين القائمين على تطوير

الرِّياضيَّـات، وتؤكـده أيضـاً وثيقـة المجلـس القومـي لمعلمـي الرِّياضيَّـات في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة "National Council of Teachers of Mathematics" (NCTM,2000).

إنَّ تدريـس المفاهيـم الرِّياضَّيـة يتطلَّـب الاهتـمام والتركيـز عـلى البُنيـة الرِّياضيَّـة، حتـى يسـتطيع الطالـب اسـتيعاب الأسـباب المتضمنـة في العمليـات الرِّياضيَّـة، وتوضيـح المفاهيـم التـي تربـط بـين عمليـة وأخـرى، خاصَّـةً أنَّ الرِّياضيَّـات ماهـي إلا نظـام مُتَّحـد مـن المفاهيـم والعمليـات تعكـس أنواعـاً مـن الأنـماط والعلاقـات الموجـودة في العـالم حولنـا (المقـوشي، 2001)، ثـم إنَّ مقـدار الاحتفـاظ بالمعلومـات وتحصيـل الطلبـة مرتبـط بكفـاءة المعلـم وفاعليتـه؛ إذ تؤثـر الاسـتراتيجيات وطـرق التدريـس التـي يسـتخدمها المعلـم أثنـاء تقديمـه للـدرس في مـدى اسـتيعاب الطلبـة للمفاهيـم الرِّياضَّيـة واحتفاظهـم بهـا، وهـذا يفـرض عـلى معلمـي الرِّياضيَّـات زيـادة فاعليـة تدريسـهم باسـتخدام الطـرق والاسـتراتيجيات المناسـبة، والابتعـاد عـن التلقـين ونقـل المعلومـة وإتاحـة الفرصـة للطلبـة للبحـث والتفاعـل (Douglas, Grouws, Kristin & Cebulla, 2014).

وقـد بينـت المبـادئ الرِّياضيَّـة مـن خـلال مبـدأ التعلـم الـذي تناولتـه وثيقـة المجلـس القومـي لمعلمـي الرِّياضيَّـات في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة (NCTM, 2000) بالإضافـة إلى المؤسسـة القوميـة لتقويـم التقـدم التربـوي الأمريكـي أهـم جوانـب المفاهيـم الرِّياضيَّـة الواجـب اسـتيعابها والعنايـة بهـا، وهـي: تعريـف المفاهيـم وتحديـد خصائصهـا وتسـميتها وتوليـد الأمثلـة والـلا أمثلـة عليهـا، ومعرفـة مختلـف المعـاني لتفسـيرها وتمثيلهـا مـن شـكل إلى آخـر، واسـتخدام الرسـوم البيانيـة والنماذج المختلفـة عليهـا، والتعـرف إلى أوجـه المقارنـات والاختلافـات بينهـا، وتطبيـق الحقائـق والتعريفـات والمبـادئ عليهـا، وتوسـيع المعرفـة المفاهيميـة مـن خلالها(القبيـلات والمقـدادي، 2014).

كـما خرجـت لجنـة الدِّراسَـات في مركـز التربيـة التابـع للمجلـس القومـي للبحـوث بالولايـات المتحـدة الأمريكيـة "National Research Council" (NRC, 2001) بنظـرة مركبـة وشـاملة لمـا يعنيـه النجـاح في تعلـم الرِّياضيَّـات والوصـول إلى الهـدف الرئيـس الـذي ينبغـي أن تسـعى الرِّياضيَّات المدرسـية إلى تحقيقـه، وهـو مـا أسـمته: البراعـة الرِّياضيَّـة، ويعتـبر فيـه اسـتيعاب المفاهيـم أحـد أهـم مكوناتـه؛ لـذا يهتـم المختصـون في تعليـم الرِّياضيَّـات بالتركيـز الأكـبر عـلى تعلُّـم الرِّياضيَّـات المقـرون بالفهـم، ويؤكـدون أنّ اسـتيعاب الأفـكار الرِّياضيَّـة ضروري وأسـاسي في الوقـت الحـالي أكثـر مـن أيِّ وقـت مـضى (المعثـم والمنـوفي، 2015).

وتسـتخدم كثـير مـن الأدبيـات الاسـتيعاب بوصفهـا كلمـة مرادفـة للفهـم، وعنـد الرجـوع إلى المعنـى الاصطلاحـي لـه في المعاجـم فـإن الاسـتيعاب

يعني «فهم المحتوى فهماً دقيقاً» (البستاني، 2009، ص: 165). وقد ذكر (القيسي، 2010، ص: 63) أنّ الاستيعاب هو «المعرفة بالشيء أو الوضعية أو الحادثة، وهو يدل على التفهم الذكي لمعنى أو موقف أو فعل، كما توجد روائز (مقاييس) للاستيعاب للوقوف على كيفية مواجهة المرء وتصرفه في وضع معين، وهناك روائز (مقاييس) مماثلة تستخدم في مجال التربية والعلوم». ويعرفه (شحاتة والنجار، 2003، ص: 45) بأنه «القدرة على إدراك المعاني ويظهر ذلك بترجمة الأفكار من صورة لأخرى وتفسيرها وشرحها بإسهاب أو في إيجاز، والتنبؤ من خلالها بنتائج وآثار معينة بناءً على المسارات والاتجاهات المتضمنة في هذه الأفكار». ويرى (قطامي وعمور، 2005، ص: 82) أنَّ «استيعاب المفاهيم عملية معرفية ذهنية واعية للمتعلم، يولّد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة لتطوير معلوماته ومخزونه بخبرات جديدة.

وفي هذا الصدد صنف (ويجينز وماكتاي، 2008) مظاهر استيعاب المفاهيم إلى ستة مظاهر تعكس الفهم الحقيقي للطالب (Facets of Understanding) فقد قدما تعريفاً علمياً للطبيعة المعقدة للفهم من خلال ستة أوجه (أو مظاهر) أساسية لاستيعاب المفاهيم، وتُصنف مستويات الفهم المتعمق للطالب على النحو الآتي:

- **التفسير**، ويتضمن حكاية قصص ذات معنى وتقديم ترجمات سليمة، وبعداً سليماً للأفكار والأحداث.
- **الشرح**، ويتضمن تقديم أوصاف متقنة، مدعمة ومسوغة للظواهر والحقائق والبيانات أو يقدم معنى لحدث.
- **التطبيق**، أنْ يستخدم على نحو فعال ما يعرفه في سياقات مختلفة، وأن يعدلها ويكيفها بحسب الحاجة والمواقف التي تتطلب ذلك.
- **اتخاذ منظور**، ويتضمن أنْ يرى ويسمع وجهات النظر عن طريق عيون ناقدة لترى الصورة الكبيرة.
- المشاركة الوجدانية (التفهم)، ويتضمن القدرة المتعلمة لمعرفة العالم من وجهة نظر شخص آخر.
- **معرفة الذات**، بأن يكون على وعي بما لا يفهم وكيف يمكن أن يفهم؟ ويدرك تأملاته الشخصية وعاداته التي تكون فهمه الخاص.

كما أنَّ برنامج الرِّياضيَّات المتكامل يوازن بين المحتوى والعمليَّة، واستيعاب المفاهيم، وتطوير المهارة. وتشير نتائج البحوث التربوية إلى أنَّه إذا ما استظهر الطلاب الإجراءات الرِّياضيَّة بدون فهم فإنَّهم يجدون صعوبة في العودة لاحقاً لبناء هذا الفهم (بديوي، 2007). وقد قدَّم ديبرنتي (Debrenti, 2013) تفسيراً للمستوى المتدني

لدرجات تلاميذ المرحلة الثانوية في اختبار التقييم النهائية، فقد لُوحظ ضعف التلاميذ في إجراء العمليات الرِّياضيَّة واستيعاب المفاهيم والقدرة على حل المشكلات، ويرجع ذلك إلى خلل في بناء المعرفة المفاهيمية خلال مراحل دراستهم الأولى. ونظراً لأهمية المفاهيم في البناء المعرفي وأهمية استيعابها، فقد سعت بعض الدِّراسَات التي حاولت تحديد مستوى استيعاب الطلاب لبعض المفاهيم، منها: دراسة قاسم (1997)، ودراسة راندیل ووتروك (Randel&Witruk, 2000)، ودراسة احمد (2003)، ودراسة فاندر (Vander, 2007)، ودراسة زيلعي (2013)، التي أظهرت نتائجها وجود تدني عن المستوى المقبول تربوياً في استيعاب الطلاب للمفاهيم الرِّياضيَّة، ووجود صعوبة لدى الطلاب في الجبر ومفاهيمه.

وبينت المبادئ الرِّياضيَّة من خلال مبدأ التقنية التي تناولتها وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرِّياضيَّات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000) أنّ التقنية تعدّ عاملا أساسياً في تعليم وتعلّم الرِّياضيَّات، فهي تؤثر في الرِّياضيَّات التي يتم تدريسها وتعزز تعلم الطلاب، كما أنها تساعد الطالب في التعامل مع فروع الرِّياضيَّات المختلفة كالجبر والهندسة في حل المسائل وتزيد من فهم الطالب لمثل هذه الموضوعات، كما يؤكد أهمية استخدام التقنية في توسيع فهم المفاهيم والأفكار الرِّياضيَّة (عسيري والعمراني والذكير، 2013).

وقد ظهرت بعض التقنيات الحديثة في مجال التعليم الإلكتروني التي أسهمت في إيصال الكثير من المفاهيم والمبادئ والمهارات بشكل تفاعلي وبكفاءة عالية، تزامنت تلك مع التنامي المتسارع في أدوات تقنية المعلومات والاتصال حيث أشارت العديد من البحوث والدِّراسَات إلى إمكانية الاستفادة من التعليم الإلكتروني وتطبيقاته في المجال التعليمي، منها: دراسة الغامدي (2009)، ودراسة الصاعدي (2010)، ودراسة الجاسر (2011) التي أكدت فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في زيادة التحصيل الدراسي. ودراسة الرفاعي (2010) ، ودراسة هاربير (Harper, 2002)، ودراسة ادريس ،(Idris, 2007) التي بينت أنّ استخدام البرامج الإلكترونية يزيد تحصيل المتعلمين ويتفوق على تحصيل المتعلمين بالطريقة المعتادة، ويقلّل من الأخطاء التي يقعون فيها.

ويعد برنامج أوتوجراف (Autograph)من البرامج الإلكترونية المصممة لتعليم وتعلُّم الرِّياضيَّات ومن أقوى برامج المحاكاة في مادة الرِّياضيَّات وقد عُرّب بشكل كامل على يد خبراء تربويين وأكاديميين متخصصين، وتم ترخيصه من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وهو مناسب لشرح المفاهيم الرِّياضيَّة في مقررات المراحل الدراسية المتوسطة والثانوية

(العنزي، 2012). ومن أهدافه التربوية أنهُ يُؤدي إلى تحسين فهم الطالب للمفاهيم والمبادئ العلمية الصعبة التي تتعلق بدراسة المفاهيم المجردة والدوال صعبة الرسم والتخيل والاشكال والمجسمات الهندسية الفراغية كما أنه يعمل على تنشيط ذاكرة الطالب والأثر التعليمي المُميز الذي غالباً ما يصعب نسيانه بسهولة (السروراً 2010).

ويتطلب تحسين استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وبقاء أثر تعلمها في الرِّياضيَّات بناء الخبرة المفاهيمية الجديدة استناداً إلى الخبرة السابقة، ونقل الطلبة إلى تعلُّم الرِّياضيَّات بوصفها مفاهيم، فالتعليم بالتلقين لا يصلح لتعليم مادة الرِّياضيَّات(Balka & Miles, 2014, P. 1-2) . لا سيما أن الرِّياضيَّات في المرحلة الثانوية التي تتعامل مع المفاهيم المجردة بصفة غالبة، واستناداً إلى ما عرضناه وإلى ما يقدمه برنامج أوتوجراف (Autograph) من محاكاة الكترونية في مادة الرِّياضيَّات، ومن مزايا أخرى مثل: تحسين فهم الطالب للمفاهيم الرِّياضيَّة التي تتعلق بدراسة المفاهيم المجردة والدوال صعبة الرسم والتخيل، واستجابةً للتوجهات المعاصرة التي تنادي باستخدام الطرق والاستراتيجيات التدريسية الملائمة لطبيعة العصر التكنولوجي جاءت الدِّراسَة الحالية لتقصي فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الأول ثانوي.

مشكلة الدِّراسَة:

بالرغم من أهمية المفاهيم الرِّياضيَّة فإنّ هناك مؤشرات إلى وجود ضعف أو قصور في استيعابها، ومن تلك المؤشرات: دراسة قاسم (1997)، ودراسة احمد (2003)، ودراسة زيلعي(2013). وأكد هذا التدني النتائج التي حصل عليها طلاب المملكة العربية السعودية في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرِّياضيَّات "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS, 2015) على الرغم من جهود القائمين على تطوير المناهج بوزارة التعليم في تطوير مناهج الرِّياضيَّات ومواءمتها بسلسلة ماجروهل العالمية، وجاءت نتائج الطلاب مخيبة للآمال حيث حصلوا على متوسِّط تحصيل في الرِّياضيَّات مقداره (368) نقطة، ويعد أقلّ من المتوسط الدولي (500) بـ(132)نقطة، ويعد كذلك في المستوى الأقل من المنخفض الدولي (الشمراني والشمراني والبرصان والدرواني، 2016).

ولأهمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ولعلاقتها ببقاء الأثر التعليمي أخذ الباحثون على عاتقهم إجراء دراسات وبحوث تجريب برامج تعليمية إلكترونية متنوعة تهدف إلى الخروج بنتائج وتوصيات تدعم تنمية استيعاب المفاهيم

الرِّياضيَّـة، وجـاءت متماثلـة مـع المبـادئ والمعايـير التـي أصدرهـا المجلـس القـوم لمعلمـي الرِّياضيَّـات في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة NCTM (عبـاس والعبـسي، 2007). ومـن الدِّراسَـات التـي تناولـت برنامـج الأوتوجـراف بالدِّراسَـة والتحليـل دراسـة لسكسـال واوسـكار (Lsiksal&Askar, 2005) التـي بحثـت أثـر تطبيـق كل مـن برنامـج الأوتوجـراف وبرنامـج الجـداول الإلكترونيـة «Excel» عـلى التحصيـل ودراسـة ترميـزي وابـو بـكار ويونـس (Tarmizi & Abu bakar &Ayub & Yunus, 2008) التـي هدفـت إلى التحقـق مـن الكفـاءة التعليميـة للبرامـج التفاعليـة (الأوتوجـراف وحاسـبة الرسـوم البيانيـة اليدويـة) بالمقارنـة مـع الطريقـة التقليديـة في تدريـس الجـبر، وكذلـك دراسـة ترميـزي وابـو بـكار ويونـس(Tarmizi & Abu bakar &Ayub & Yunus, 2009) التـي أكـدت فاعليـة برنامـج الأوتوجـراف في تنميـة التحصيـل الـدراسي في الجـبر لطـلاب المرحلـة الثانويـة في مـادة الرِّياضيَّـات. ودراسـة ايشـان (2012) التـي أوصـت بالاسـتفادة مـن برنامـج أوتوجـراف في تدريـس موضوعـات الرِّياضيَّـات بالمملكـة العربيـة السـعودية.

وظهـرت الاسـتفادة مـن الدِّراسَـات السـابقة في تعزيـز الدِّراسَـة الحاليـة كـما كونـت دافعـاً للقيـام بدراسـة فاعليـة أوتوجـراف في تعليـم وتعلـم الرِّياضيَّـات حيـث أثبتـت الدِّراسَـات السـابقة فاعليـة برنامـج أوتوجـراف بوصفـه متغـيراً مسـتقلا في متغـيرات تابعـة متعـددة لكنهـا لم تعالـج فاعليـة البرنامـج في تنميـة اسـتيعاب المفاهيـم الرِّياضيَّـة وبقـاء الأثـر الـذي يعتـبر مـن الأهـداف التربويـة للبرنامـج، واتفقـت الدِّراسَـة الحاليـة مـع دراسـة ايشـان (2012) ودراسـة ترميـزي وابـو بـكار ويونـس (Tarmizi & Abu bakar &Ayub & Yunus, 2008) ودراسـة لسكسـال واوسـكار (Lsiksal&Askar, 2005) في اسـتخدامهم برنامـج أوتوجـراف الرِّياضيَّـات، واختلفـت -مـن جانـب آخـر- مـع دراسـة التـمار وسـليمان (2007) ودراسـة الجـاسر (2011) ودراسـة البلـوي (2012) فى اسـتخدام برامـج محـاكاة إلكترونيـة أخـرى. كـما اختلفـت الدِّراسَـة الحاليـة مـع الدِّراسَـات السـابقة في حدودهـا المكانيـة ومجتمـع دراسـتها والمرحلـة الدراسـية. ويكمـن وجـه الاختـلاف الأسـاسي في الدِّراسَـة الحاليـة عـن الدِّراسَـات السـابقة في أنهـا تتنـاول فاعليـة برنامج أوتوجـراف في تنمية اسـتيعاب المفاهيـم الرِّياضيَّـة وبقـاء أثـر تعلمهـا لطـلاب الصف الأول الثانـوي؛ وهـو مـا لم يتـم تناولـه في أيّ مـن الدِّراسَـات السـابقة عـلى حـدّ علـم الباحثـين.

وبنـاءً عـلى مـا تقـدم فـإنّ هـذه الدِّراسَـة تسـتند عـلى المـبررات التاليـة:

- ضعـف طـلاب المملكـة العربيـة السـعودية في الرِّياضيَّـات وخاصـةً في اسـتيعاب المفاهيـم الرِّياضيَّـة الهندسـية الـذي تشـير إليـه دراسـة الاتجاهـات الدوليـة في العلـوم والرِّياضيَّـات

(TIMSS, 2015). ومن المؤشرات على ضعف الطلاب في استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة بالرغم من أهميتها دراسة قاسم (1997) ودراسة أحمد (2003) ودراسة زيلعي (2013).

- من أهداف مشروع تطوير الرِّياضيَّات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية ضرورة توظيف التقنية في تدريس مناهج الرِّياضيَّات والعلوم الطبيعية.
- توصيات المجلس القومي لمعلمي الرِّياضيَّات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) بضرورة استخدام التقنية في تدريس الرِّياضيَّات.
- توافق برنامج أوتوجراف مع مناهج الرِّياضيَّات بصفة عامة ومع المرحلة الثانوية بصفة خاصة وهو من برامج المحاكاة الإلكترونية التي من أهدافها شرح المفاهيم الرِّياضيَّة المجردة وتحسين استيعابها.
- توصيات الدِّراسَات السابقة مثل دراسة لسكسال وأوسكار (Lsiksal&Askar, 2005) . ودراسة ايشان (2012) بدراسة فاعلية برنامج أوتوجراف مع متغيرات جديدة في مادة الرِّياضيَّات بالمملكة العربية السعودية.

ومما سبق عرضه -ونظرًا لافتقار الدِّراسَات السابقة لمعالجة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع- جاءت فكرة الدِّراسَة الحالية للوقوف على مشكلتها التي تتمثل في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثرها، وقد شجع كل ذلك الباحثين على القيام بهذه الدِّراسَة لتقصي فاعلية برنامج أوتوجراف (Autograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة حائل.

فروض الدِّراسَة:

تلخصت فروض الدِّراسَة في الآتي:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند كل جانب من جوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح والتفسير والتطبيق) كلٍّ على حدة، ومجتمعة.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند كل جانب من جوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح، والتفسير، والتطبيق)، كلٍّ على حدة، ومجتمعة.

أهداف الدِّراسَة:

هدفت الدِّراسَة الحالية إلى:

1. التعرف على فاعلية برنامج أوتوجراف (Autograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في وحدة التحويلات الهندسية والتماثل من مقرر الرِّياضيَّات.
2. التعرف على فاعلية برنامج أوتوجراف (Autograph) في بقاء أثر تعلم المفاهيم الرِّياضيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في وحدة التحويلات الهندسية والتماثل من مقرر الرِّياضيَّات.

أهمية الدِّراسَة:

تمثلت أهمية الدِّراسَة في الجوانب الآتية:

1. الإسهام في تطوير أدلة المعلم في مادة الرِّياضيَّات من خلال حوسبة وحدة دراسية من مادة الرِّياضيَّات للصف الأول الثانوي (التحويلات الهندسية والتماثل)؛ لتُدَّرَس باستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).
2. عدم وجود دراسات – على قدر اطلاع الباحثين- قامت بتقصي فاعلية برنامج أوتوجراف (Autograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها، ويأمل الباحثان أن تسهم نتائج هذه الدِّراسَة في إثراء المكتبة العربية بالدِّراسَات المتعلقة بهذا المجال.
3. قد تفيد الدِّراسَة في توجيه نظر القائمين على تعليم الرِّياضيَّات بتبني واستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) واستخدامه في العملية التعليمية وتدريب المعلمين على كيفية استخدامه وتوظيفه في التدريس.

حدود الدِّراسَة:

اقتصرت هذه الدِّراسَة على الحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدِّراسَة على قياس فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف(Autograph)في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثرها وفق تصنيف ويجنز وماكتاي (Wiggins&Mctige) للجوانب الثلاثة: الشرح، والتفسير، والتطبيق في وحدة (التحويلات الهندسية والتماثل) في مادة الرِّياضيَّات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني.
2. **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية الحكومية النهارية للبنين بمدينة حائل البالغ عددها (34) مدرسة حسب إحصائية العام الدراسي 1437هـ/ 1438هـ.
3. **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدِّراسَة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/ 1439هـ.

مصطلحات الدِّراسَة:

- **اولاً: أوتوجراف (Auttograph)**: برنامج إلكتروني تعليمي للرياضيات، متخصص في التعميق المعرفي في الرِّياضيَّات، ويمكن من خلاله توضيح عمق المفهوم الرياضي بأسلوب منطقي، ومحسوس في الوقت نفسه. ويمكن من خلاله دراسة المفاهيم المجردة والدوال صعبة الرسم والتخيل والأشكال والمجسمات الهندسية الفراغية كما أنَّهُ يعمل على تنشيط ذاكرة الطالب والأثر التعليمي المميز الذي غالباً ما يصعب نسيانه بسهولة (العنزي، 2012). ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنَّه: برنامج إلكتروني خاص بالرياضيات يساعد المستخدم من خلال صفحة الرسم ثنائية الأبعاد على إجراء التحويلات الهندسية والتماثل، وتعميق المفهوم والحقائق الرِّياضيَّة الخاصة بها، واستخلاص النتائج بدقة بالغة وبسرعة فائقة، وذلك في توفير بيئة محاكاة إلكترونية للطالب من خلال البرنامج تساعد الطالب على اكتشاف المفاهيم الرِّياضيَّة واكتسابها بنفسه.
- **ثانياً: استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة (Understanding Mathematical Concepts)**: استيعاب من وعب مصدر استوعب «استيعاب أفكار الكتاب»: فهمها فهماً دقيقاً (البستاني،2009م،ص165). وذكر (القيسي،2010، ص: 63) أنَّ الاستيعاب اصطلاحاً هو «المعرفة بالشيء أو الوضعية والحادثة، وهو يدل على التفهم الذكي لمعنى أو موقف أو فعل». والمفهوم الرياضي عرفه (اللقاني 2003، ص: 230) بأنَّه «تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة أو هو مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة». ويرى (قطامي وعمور 2005) أنَّ استيعاب المفاهيم عملية معرفية ذهنية واعية للمتعلم، يولد معنى خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، لتطوير معلوماته ومخزونه بخبرات جديدة.

ويعرف الباحثان استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة إجرائياً: بأنَّهُ قدرة الطالب في الصف الأول الثانوي على القيام بأداءات خاصة بجوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح، التفسير، التطبيق) وذلك في وحدة (التحويلات الهندسية و التماثل) من مقرر الرِّياضيَّات الذي يُقاس بالدرجة التي حصل عليه الطالب في اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

وتبنت الدِّراسَة الحالية الجوانب الثلاثة الأولى من تصنيف ويجنز وماكتاي (Wiggins&Mctige, 2008) لمظاهر استيعاب المفاهيم ويعرف الباحثان جوانب

الاستيعاب للمفهوم الرياضي إجرائيًّا كما يلي:

1. **جانب الشرح (Explanation)**: قدرة الطالب على وصف ما يقوم به لحل مسألة رياضية بلغته الخاصة ويُقاس بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في فقرات هذا الجانب من اختبار استيعاب المفهوم الرياضي الذي أعده الباحثان.
2. **جانب التفسير (Interpretation)**: تبرير موقف رياضي ما و إعطاء أسباب واضحة لحل مسألة بشكل محدد يتخذه الطالب ويُقاس بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في فقرات هذا الجانب من اختبار استيعاب المفهوم الرياضي الذي أعده الباحثان.
3. **جانب التطبيق (Application)**: القدرة على استخدام المفهوم في مواقف رياضية أخرى وسياقات حقيقية مختلفة ويُقاس بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في فقرات هذا الجانب من اختبار استيعاب المفهوم الرياضي الذي أعده الباحثان.

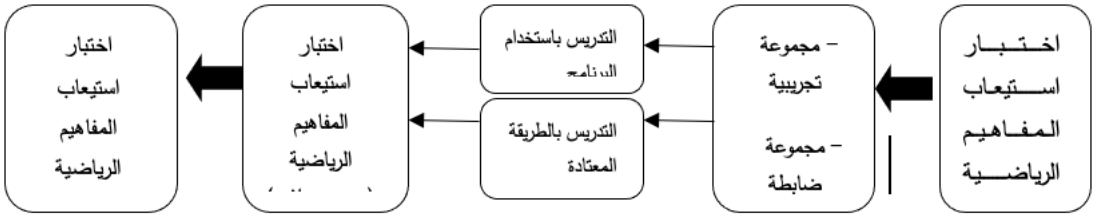
- **ثالثاً: بقاء أثر التعلم**: عرفه قاموس ويبستر (Webster, 1976, P. 641) بأنه «ترسيخ وخزن المعلومات لدى الفرد بعد تعرضه لخبرة ما، وقدرته على استرجاع هذه المعلومات واستخدامها». وعرفه (الكبيسي والداهري، 2000، ص: 89) بأنه: «خزن وحفظ الانطباعات في الذاكرة عن طريق تكوين ارتباطات بينها تشكل وحدات من المعاني».

ويعرفه الباحثان إجرائياً في هذه الدِّراسَة بأنَّهُ مقدار المعلومات المحتفظة لدى طلاب الصف الأول ثانوي الذين درسوا (وحدة التحويلات الهندسية و التماثل) باستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) والذين درسوا بالطريقة المعتادة، مقدرةً بدرجات الاختبار الآجل(الاختبار البعدي نفسه) الذي يُعاد تطبيقه بعد الاختبار البعدي بثلاثة أسابيع، دون تعريض أيٍّ من المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المدة لأية خبرات في موضوع الدِّراسَة؛ لقياس مدى احتفاظ الطلاب بالمعلومات.

العرض:

منهج الدِّراسَة:

تصنف الدِّراسَة الحالية ضمن الدِّراسَات شبه التجريبية التي يصفها (جابر وكاظم، 2010، ص: 175) بأنها» تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها»، وفي ضوء هذا التفسير ستستخدم الدِّراسَة المنهج شبه التجريبي لمعرفة فاعلية برنامج أوتوجراف (Auttograph) (متغير مستقل) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر التعلم (متغيرين تابعين) في مادة الرِّياضيَّات للصف الأول ثانوي بحائل، ويممكن تمثيل تصميم الدراسة بالشكل(1):



شكل (1): التصميم شبه التجريبي للدِّراسَة

متغيرات الدِّراسَة:

- **المتغير المستقل:** ويتمثل في التدريس في استخدام هو برنامج أوتوجراف (Auttograph).
- **المتغيرات التابعة:** يتمثل في استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة (المباشر) و بقاء أثر تعلمها (المؤجل).

مجتمع الدِّراسَة:

تمثل مجتمع الدِّراسَة من جميع طلاب الصف الأول ثانوي في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة حائل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1438/ 1439هـ)، البالغ عددهم 4379 طالب حسب الإحصائية الخاصة بهذا العام.

عينة الدِّراسَة:

تمثلت عينة الدِّراسَة في مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، وقع الاختيار عليهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل لمناسبتها لمجتمع الدِّراسَة، حيث تم الاختيار العشوائي لمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل البالغ عددها مكتبين، ووقع الاختيار على مكتب التربية والتعليم جنوب حائل، وبعد ذلك تم اختيار مدرسة ثانوية عشوائيا من هذا المكتب، ثم حصل الاختيار العشوائي لفصلين من فصول الصف الأول ثانوي في هذه المدرسة حيث تم التعيين العشوائي لهذه الصفوف لتمثل واحدة منها المجموعة التجريبية، وتمثل المجموعة الأخرى المجموعة الضابطة. وقد وقع الاختيار على مدرسة ثانوية نجد، وبلغ عدد فصول الصف الأول الثانوي في هذة المدرسة أربعة فصول، ومن ثم تم التعيين العشوائي لفصلين منها لتمثل:

- **المجموعة التجريبية (أ)** (1/ 3): حيث درس طلاب هذة المجموعة باستخدام برنامج أوتوجراف(Auttograph).
- **المجموعة الضابطة (ب)** (1/ 4): حيث درس طلاب هذة المجموعة باستخدام الطريقة المعتادة. وبالتالي بلغت عينة الدِّراسَة 56 طالب، موزعة كما في الجدول (3):

جدول (1):

توزيع العينة على مجموعات الدِّراسَة

المجموعة	عدد الأفراد	طريقة التدريس
المجموعة التجريبية (أ)	28	باستخدام البرنامج
المجموعة الضابطة (ب)	28	الطريقة المعتادة
المجموع الكلي	56	

تجانس عينة الدِّراسَة: قبل الشروع فى التجربة تم التأكد من تكافؤ مجموعتى الدِّراسَة (التجريبية والضابطة) فى بعض المتغيرات التى يحتمل أن تؤثر على نتائج الدِّراسَة وهذه المتغيرات التي تم التأكد منها هي :

1. **العمر:** اطلع الباحثان على ملفات الطلاب الذين يمثلون عينة الدِّراسَة حيث تم حساب العمر لكل طالب في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) بحساب قيمة (ت) للعينات المستقلة (Independentsample T-test) لبحث الفرق بين متوسطي أعمار المجموعتين المستقلتين، وقد استخدم الباحثان في المعالجات الإحصائية برنامج (SPSS21)، وتتلخص نتائج المعالجة كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2):

قيمة(ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر.

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) الجدولية 0.01	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	28	15.36	0.49	54	2.00	2.66	0.56	غير داال
الضابطة	28	15.29	0.46					

يتضح من الجدول (2) أن متوسط العمر لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (15,32) بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين من حيث العمر، حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في العمر غير دال إحصائياً.

2. المعرفة الرِّياضيَّة السابقة: قام الباحثان بمراجعة نتائج طلاب المجموعة التجريبية والضابطة للتأكد من تجانس المجموعتين فى المستوى التحصيلي السابق من واقع ملفاتهم على نظام نور وتم رصد درجات المجموعتين، ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين وقد استخدم الباحثان في المعالجات الإحصائية برنامج (SPSS21)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول (3):

جدول (3)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق.

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
					0.05	0.01		
التجريبية	28	25.93	10.87	54	2.00	2.66	0.63	غير داال
الضابطة	28	24.29	8.51					

يتضح من الجدول (3) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن المستوى المبدئي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي متكافئ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين، والفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي غير دال إحصائياً.

3. **المعلم**: معلم واحد متخصص في الرياضيات يدرس للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) ولديه دورات تدريبية في استخدام الحاسوب، وخلفية معرفية ومهارية وتقنية كافية لتطبيق التجربة.

4. **الجنس**: لم يتعرض الباحثان للفروق بين الجنسين، ولكنه اكتفى فقط بتجربة الدراسة على عينة من الطلاب فقط.

5. **المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للعينة**: وللوصول إلى التكافؤ بين أفراد العينة في المجموعتين، تم اختيار عينة الدراسة من مدينة واحدة ومدرسة واحدة ومجتمع واحد يمتاز بالتقارب الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

اجراءات الدِّراسَة: بناء وضبط مواد و أداة الدِّراسَة:

اشتملت الدراسة على: بناء وتصميم دليل المعلم المتبع في هذه الدِّراسَة باستخدام برنامج (Autograph). واختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وفقا لجوانب الاستيعاب لويجنز و ماكتاى (الشرح- التفسير- التطبيق) وفيما يأتي توضيح للخطوات المتبعة:

أولاً: بناء وتصميم دليل المعلم المتبع في هذه الدِّراسَة:

أ. تحديد الوحدة (التحويلات الهندسية والتماثل): تم اختيار وحدة التحويلات الهندسية والتماثل لبحث فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Auttograph) في تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر

تعلمها للأسباب الآتية:

1. احتواء وحدة التحويلات الهندسية والتماثل على مفاهيم ريَّاضيَّة متعددة مما يساعد على قياس استيعاب الطلاب للمفاهيم الرِّياضيَّة، ويحقق أهداف الدِّراسَة.
1. قابلية تقديم مفاهيم الوحدة من خلال برنامج أوتوجراف (Auttograph).
1. قابلية تصنيف المحتوى الرياضي للوحدة بحسب جوانب الاستيعاب الرياضي الثلاثة والتي تتبناها الدِّراسَة (الشرح – التفسير – التطبيق).
1. لكون الوحدة مدرجة في مقرر الرِّياضيَّات في الفصل الدراسي الثاني في فترة متوسطة بعيدة عن بدايته ونهايته مما يناسب الخطة الزمنية للدراسة.
1. تضمين الوحدة أساليب تقويم مختلفة بهدف التحقق من نواتج التعلم وبقاء الأثر.

ب. **تصميم وإعداد دليل المعلم المتبع في هذه الدِّراسَة:** تم إعداد وبناء دليل المعلم لتدريس محتوى وحدة التحويلات الهندسية و التماثل باستخدام برنامج أوتوجراف وفقاً للخطوات الآتية:

1. مقدمة.
2. تحديد الأهداف العامة لتدريس وحدة «التحويلات الهندسية و التماثل من خلال الاطلاع على موضوعات الوحدة فى كتاب الطالب، وأهداف تدريس الرِّياضيَّات للصف الأول ثانوي كما ورد فى دليل المعلم، وفى مصفوفة المدى والتتابع التى قامت ببنائها سلسلة ماجروهل الأمريكية، وتم ترجمتها بواسطة دار العبيكان.
3. تحليل محتوى التحويلات الهندسية و التماثل.
4. الاطلاع على الدِّراسَات و البحوث السابقة التى طبقت برنامج أوتوجراف وغيره من برامج المحاكاة فى تدريس الرِّياضيَّات للاستفادة منها مثل: دراسة إيشان (2012) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برمجية محاكاة إلكترونية (أوتوجراف الرِّياضيَّات) على التحصيل الدراسي، ودراسة تارميزي وآخرون (Tramizi et al, 2009) التي هدفت إلى التعرف فاعلية تعلم الرِّياضيَّات باستخدام (برنامج أوتوجراف) ودراسة البلوي (2012)، ودراسة الجاسر (2011).

ت. صدق الدليل: تم عرض الدليل على مجموعة من المتخصصين فى تعليم الرِّياضيَّات بغرض تحكيمه وإبداء آرائهم وملاحظاتهم، ومقترحاتهم فى ضوء مدى ملائمة دليل المعلم ومسايرتة لبرنامج أوتوجراف(Auttograph) ومدى صحة

المادة العلمية المقدمة فى دليل المعلم. وقد تم تعديل الدليل بناء على رأي المحكمين، واشتمل على إضافة الترابط الرأسي لمفردات دروس الوحدة واقتراح بعض الأمثلة لإضافتها إلى محتوى الدليل لتساعد على قياس استيعاب الطلاب للمفاهيم الرِّياضيَّة وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية قابلاً للتطبيق.

ثانياً: اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة (أداة الدِّراسَة):

من أجل تصميم أداة الدِّراسَة قام الباحثان بالاطلاع على عدد من المراجع والكتب التى تناولت موضوع استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، مثل ويجنز وماكتاى (2008)، ودراسة القبيلات (2012)، والخطيب (2012)، وكذلك الاطلاع على عدد من الدِّراسَات والاختبارات التى استهدفت استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة كدراسة سعاد الأحمدي (2009)، ودراسة حنان الحازمى (2014)، ودراسة درع(2016). كما تم الاطلاع على مقررات الرِّياضيَّات للمرحلة الثانوية مع التركيز على مقرر الصف الأول ثانوي وقد مر تصميم الاختبار بالخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** صمم الباحثان الاختبار بهدف قياس استيعاب طلاب المجموعة التجريبية و الضابطة للمفاهيم الرِّياضيَّة المتضمنة فى وحدة «التحويلات الهندسية و التماثل» وفقا لجوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة لويجنز و ماكتاى (الشرح- التفسير- التطبيق) وبقاء أثر تعلمها، و قياس كل جانب من جوانب الاستيعاب على حدة لدى طلاب الصف الأول ثانوي. فى الفصل الدراسى الثاني للعام الدراسى (1438هـ-1439هـ)، وذلك من خلال البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدِّراسَة.

ب- **تحليل المحتوى:** لزم إعداد أداة الدِّراسَة تحليل محتوى لوحدة «التحويلات الهندسية و التماثل» بهدف تحديد المفاهيم الرِّياضيَّة mathematical concepts، و يقصد بتحليل المحتوى كما ذكره (ابراهيم وأبو زيد 2010، ص: 215) أنه «وسيلة تستخدم لوصف المحتوى الظاهر للمادة العلمية المراد تحليلها وصفاً كمياً و موضوعياً و بطريقة منهجية منظمة». ولقد قام الباحثان بتحليل موضوعات وحدة التحويلات الهندسية والتماثل إلى مفاهيم رياضية وفقاً لجوانب الاستيعاب لويجنز وماكتاي من خلال تجميع العناصر المتماثلة فى مجموعات تعبر كل مجموعة عن واحد من جوانب الاستيعاب الثلاث (الشرح- التفسير- التطبيق) باستخدام جدول من إعداد الباحث، وقد التزم الباحثان بالتعريفات التالية:

- **المفاهيم الرِّياضيَّة (Mathematical Concepts**: قدم (اللقاني،2003،ص:230)

تعريفاً للمفهوم الرياضي بأنه « تجريد يعبر عنه بكلمة، أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة».

- **الشرح Explanation**: يذكر (ويجنز وماكتاي 2008) أنه يمكن الكشف عن استيعاب الطالب لهذا الجانب من خلال استخدام أفعال تقيس استجاباتهم مثل: يوضح- يشرح-يسوغ- يصمم-يبرهن- يدعم.
- **التفسير Interpretation**: يذكر (ويجنز وماكتاي 2008) أنه يمكن الكشف عن استيعاب الطالب لهذا الجانب من خلال استخدام أفعال تقيس استجاباتهم مثل: يفسر-يبرر-يستخلص-يحكم-يعطي مثالاً-يبرز أهمية- يشبه.
- **التطبيق Application**: يذكر (ويجنز وماكتاي 2008) أنه يمكن الكشف عن استيعاب الطالب لهذا الجانب من خلال استخدام أفعال تقيس استجاباتهم مثل: يستخدم- يخترع- يصمم- ينتج-يحل- يقرر.

واتبع الباحثان الخطوات التالية في تحليل المحتوى:

1. **هدف التحليل**: تهدف عملية التحليل فى تحديد قائمة بالمفاهيم الرِّياضيَّة المتضمنة فى وحدة «التحويلات الهندسية و التماثل» و التى تعتبر مهمة فى تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى، وفى تصميم اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، ودليل المعلم.
2. **قياس صدق التحليل**: وتم التأكد منه من خلال عرض نتائج تحليل وحدة التحويلات الهندسية و التماثل في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات استخلص الباحثان مجموعة من الملاحظات، وتم تعديل الفقرات التي اتفق على طلب تعديلها اثنان من المحكمين أو أكثر حتى وصل تحليل المحتوى إلى صورته النهائية.
3. **قياس ثبات التحليل**: أي مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التى تم التوصل إليها وبين نتائج التحليل التى توصل إليها المختصون فى مجال تدريس الرِّياضيَّات، وقد قام الباحثان بتحليل الوحدة بشكل مستقل، وتم حساب معامل الثبات لتحليل المحتوى باستخدام معادلة(Holsti) كما في الجدول (4):

جدول (4):

نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى بطريقة تحليل الافراد

المحتوي	مرات تحليل المحتوى		نقاط الأتفاق	معامل الثبات
	تحليل الباحث	تحليل المعلم		
المفهوم الرياضي	27	28	27	%98

من الجدول(4) نجد ان نسبة الاتفاق(98٪) مما يدل على ارتفاع ثبات الأداة.

ت- إعداد جدول المواصفات: إنَّ إعداد جدول المواصفات خطوة مهمة لبناء فقرات أي اختبار، لأنه يضمن توزيع أسئلة الاختبار على جملة من الأهداف المتنوعة، وجملة من الموضوعات مما يوفر صدقاً عالياً للاختبار (عبدالرحمن، 2011). وقام الباحثان بإعداد جدول المواصفات فى ضوء الوزن النسبى للموضوعات وجوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة الثلاث (الشرح- التفسير- التطبيق). وتم تحديد عدد فقرات الاختبار بمراعاة الوزن النسبي للموضوعات والمفاهيم الرياضية لكل موضوع بعد تحليل كل درس ومع استخدام التقريب اصبح عدد فقرات الاختبار بـ (24) فقرة، كما تم حساب عدد فقرات الاختبار التى تخص كل موضوع في كل جانب من جوانب الاستيعاب بالاعتماد على المعادلة الآتية: عدد الفقرات = الوزن النسبى للموضوع * الوزن النسبى لجانب الاستيعاب * عدد فقرات الاختبار (24) وتم تقريب الناتج فى كل جزء ليصبح عدد الفقرات عددا صحيحا.

ث- صياغة مفردات الاختبار: بعد تحديد نوع مفردات الاختبار تمت صياغة فقرات الاختبار بشكل واضح وتتناسب مع مستوى الطلاب، وتشمل جميع محتويات مواضيع الوحدة، وتم ترتيبها وفق معاملات السهولة والصعوبة ترتيباً تنازلياً.

ج- وضع تعليمات الاختبار: تمت صياغة تعليمات الاختبار بصورة واضحة، ووضح الباحثان كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار وذلك بإعطاء مثال توضيحي لطريقة الإجابة، ووضعت تلك التعليمات في الصفحة الأولى من الاختبار.

ح- طريقة تصحيح الاختبار: الاختبار يحوي 24 فقرة وتم تصحيحها على النحو التالي: السؤال الأول يتكون من 16 فقرة تعطى درجة واحدة للاجابة الصحيحة وتعطى صفراً للاجابة الخاطئة. ويتكون السؤال الثاني و الثالث من ثمان فقرات بحيث تعطى درجتان للاجابة الصحيحة بوصفها ناتجاً وصياغة رياضية، وتعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة بوصفها ناتجاً فقط،

ويعطى صفراً للإجابة الخاطئة.

خ- صدق الاختبار: عُرض الاختبار بعد كتابته في صورته الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الرِّياضيَّات، وعدد من المشرفين التربويين بهدف أخذ آرائهم حول مناسبة كل فقرة لجانب الاستيعاب المراد قياسه ومناسبة كل فقرة للمرحلة العمرية للطلاب، وصحة المحتوى الرياضي لكل فقرة، وصحة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار. وقد وافق المحكمون على غالبية الأسئلة، وتم تعديل صياغة بعض الأسئلة بناءً على أرائهم وتوجيهاتهم التى تضمنت الابتعاد عن الأسئلة المركبة مع تحويل بعض فقرات الاختبار للاختيار من متعدد لكي تتناسب مع جانب الاستيعاب المراد قياسه.

إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبق الاختبار على عينة استطلاعية (وهي غير عينة الدِّراسَة) بلغ عددها (20) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة (ثانوية نجد) بمدينة حائل في يوم الخميس الموافق 27/ 6/ 1439ه وذلك بهدف معرفة مدى وضوح تعليمات وصياغة الاختبار، وتحديد زمن الاختبار وحساب الثبات والاتساق الداخلي للاختبار وحساب معامل السهولة لمفردات الاختبار ومعاملات التمييز، وجاءت نتائج التجربة الاستطلاعية كالآتي:

1. تعليمات الاختبار: كانت واضحة ومفهومة من قبل الطلاب وكافية لإدراكهم و ما يجب عليهم أداؤه.
2. أسئلة الاختبار: الصياغة كانت واضحة ومناسبة للطلاب.
3. تحديد زمن الاختبار: لحساب زمن الاختبار استخدمت الباحثان المعادلة التالية:

الزمن المناسب للاختبار= (زمن أول طالب أنهى الاختبار+ زمن آخر طالب أنهى الاختبار)/ 2. حيث كان زمن أول طالب أنهى الاختبار (44) دقيقة، وزمن آخر طالب أنهى الاختبار (57) دقيقة وبذلك يكون زمن الاختبار (44+57)/2≈ 50 دقيقة.

4. حساب معامل الثبات للاختبار: استخدم الباحثان (معادلة ألفا – كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لقياس مدى ثبات الاختبار وللتأكد من ثبات أداة الدِّراسَة. ونتج أن درجة ثبات الاختبار قد بلغت (0.93) وهي درجة عالية تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأنه صالح للتطبيق.
5. التحقق من صدق الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، ونتج أن جميع مفردات الاختبار

ترتبط مع الدرجة الكلية بدرجة عالية فيما عدا السؤال رقم (19)، والسؤال رقم (24)، مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق.

6. معامل السهولة والصعوبة: هي إحدى مؤشرات الصلاحية للاختبارات، ونتج أن معاملات السهولة للاختبار كانت تتراوح بين (30 – 70)، وكان معامل الصعوبة للاختبار يتراوح بين (30 – 70) وهي قيم مقبولة فيما عدا السؤال رقم (19) والسؤال رقم (24) حيث بلغ معامل الصعوبة لهما (95)، وهي نسبة كبيرة ولذلك تم حذفهما، وبالتالى أصبح الاختبار مكوناً من (22) سؤالا، وبحذف هذين السؤالين يصبح معامل السهولة للاختبار ككل (48)، ومعامل الصعوبة للاختبار ككل (52)، وهذا يدل على أن الاختبار معتدل السهولة والصعوبة وصالح للتطبيق.

7. معامل التمييز: لحساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار اعتبر الباحثان أن الفقرة تكون مقبولة التمييز إذا تراوحت قيمة معامل التمييز بين (0.20) إلى (1) لكل فقرة (علي،2010م،ص:152). واتضح أن جميع فقرات الاختبار تمتلك القدرة التمييزية حيث تراوحت بين (0.20) و (0.70) عدا السؤال رقم (19) بلغ معامل تمييزه (0.1) وبلغ السؤال رقم (24) معامل تمييزه (0.00) وهي قيمة ضعيفة مما يؤكد على حذفها، وبذلك ترتفع قيمة معامل التمييز للاختبار ككل إلى (0.55)؛ أي أن قدرة التمييز لفقرات الاختبار مناسبة.

د- وضع الاختبار في صورته النهائية: بعد إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار بناء على آراء السادة المحكمين وعلى نتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وحساب معامل الثبات، وحساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار أصبح الاختبار صالحاً في صورته النهائية صالحاً لقياس استيعاب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها في وحدة التحويلات الهندسية و التماثل في مقرر الرِّياضيَّات للصف الأول الثانوي كما أُعد مفتاح الإجابة النموذجية للإختبار في صورته النهائية.

إجراءات تنفيذ التجربة:

أولاً: إجراءات قبل تنفيذ التجربة:

- قام الباحثان بتحديد مجموعتي الدِّراسَة التجريبية والضابطة من الصف الأول ثانوي بطريقة عشوائية.
- تم التأكد من تكافؤ مجموعتى الدِّراسَة (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات

التـى يحتمـل أن تؤثـر عـلى نتائـج الدِّراسَـة وهــذه المتغــيرات التــي تــم التأكــد منهــا هي:العمــر، والمعرفــة الرياضيــة الســابقة.

- الحصــول عــلى اشــتراك مــن شركــة أوتوجـراف في البرنامـج للاسـتفادة الكاملـة مـن إمكانيـات البرنامـج وتنزيلـه عـلى جهـاز الحاســوب في المجموعــة التجريبيــة.
- تســليم المعلــم القائــم بتدريــس مجموعتــي التجربــة الدليــل الخــاص بالمجموعــة التجريبيــة، ونســخة مــن الحقيبــة التدريبيــة الخاصــة ببرنامــج أوتوجــراف لتعامــل مــع البرنامــج بشــكل جيــد.
- تدريـب المعلـم عـلى كيفيـة تدريـس وحـدة التحويــلات الهندســية والتماثــل باســتخدام برنامـج أوتوجـراف، وذلـك لتطبيقهـا عـلى أفـراد المجموعـة التجريبيـة.
- التأكيــد عــلى المعلــم بتدريــس وحــدة التحويــلات الهندســية والتماثــل لطــلاب المجموعــة الضابطــة بالطريقــة المعتــادة.
- الاتفــاق مــع المعلــم بــأن تكــون الفــترة الزمنيــة للتدريــس متســاوية لمجموعتــي التجربــة، ومدتهــا ثلاثــة أســابيع حســب الخطــة التدريســية لــكل مجموعــة.
- تطبيـق اختبـار اسـتيعاب المفاهيـم الرِّياضيَّـة (القبــلي) عــلى المجموعتــين بتاريــخ 1/ 7/ 1439هــ قبــل تدريــس وحــدة التحويــلات الهندســية و التماثــل، وذلــك للتأكـد مـن تكافـؤ المجموعتـين مـن خـلال نتائـج الاختبـار القبـلي. واسـتخدم الباحثـان اختبــار Independent sample T-test ؛ وذلـك للتعـرف عـلى مـا إذا كان هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين متوسـطي درجـات المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة فى التطبيـق القبـلى لاختبـار اسـتيعاب المفاهيـم الرِّياضيَّة. وجـاءت النتائـج التـي تـم التوصـل اليهـا بعـدم وجـود فـرق ذات دلالـة إحصائيـة بـين المجموعتـين التجريبيـة والضابطـة في التطبيـق القبـلي لاختبـار اسـتيعاب المفاهيـم الرِّياضيَّـة عنـد كل جانـب مـن جوانـب الاسـتيعاب الثلاثــة (الــشرح، والتفســير، والتطبيــق) كلٍّ عــلى حــدة ومجتمعــة بوصفهــا كلا، ممــا يـدل عـلى تكافـؤ المجموعتـين وصلاحيتهـما لتطبيـق التجربـة.

ثانيـاً: إجـراءات أثنـاء تطبيـق التجربـة: قـام المعلم بتدريـس وحـدة التحويـلات الهندسـية والتماثـل في مقـرر الرِّياضيَّـات للصـف الأول ثانـوي في الفصـل الــدراسي الثــاني بتاريــخ 3/ 7/ 1439هــ بواقــع حصـة يوميـاً لمـدة ثلاثـة أسـابيع للمجموعتـين وتـم التدريـس للمجموعـة التجريبيـة باسـتخدام برنامـج أوتوجــراف، والتدريــس للمجموعــة الضابطــة باسـتخدام الطريقـة المعتـادة.

ثالثــاً: إجــراءات بعــد تطبيــق التجربــة:

طُبق اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة (البعدي) بعد الانتهاء من تطبيق التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بتاريخ 26/ 7/ 1439هـ وأُعيد الاختبار (المؤجل) في تاريخ 16/ 8/ 1439هـ.

إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتعلقة بالدِّراسَة: تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية(Spss21) لمعالجة بيانات أدوات الدِّراسَة إحصائياً لإستخراج النتائج من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

1. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل.
2. 2. معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدِّراسَة على الاختبار القبلي والبعدي المباشر وبقاء أثر تعلمها.
4. استخدام اختبار T.test للمجموعات المستقلة للتأكد من تكافؤ -الضبط التجريبي- مجموعات الدِّراسَة (الضابطة والتجريبية) على الاختبار القبلي، والمقارنة بين المجموعتين في الاختبار البعدي والاختبار المؤجل.
5. حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Squared لمعرفة مدى حجم تأثير البرنامج بتحسين استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثرها حيث يذكر (منصور،1997، ص: 49) أن: «حجم الأثر يمثل استدلالاً عمليَّاً ويكمل مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج؛ لكون الدلالة الإحصائية للنتائج تركز على مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط. بينما يركز حجم الأثر على الفرق أو حجم الارتباط وقوته بصرف $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ من الثقة التي نضعها في النتائج». وتم حساب حجم التأثير من خلال معادلة مربع إيتا لمعرفة الفاعلية وحجم الأثر حيث إن t = قيمة ت المحسوبة ، df = درجة الحرية، ويكون حجم الأثر كبيراً عند القيمة (0.14) ومتوسطاً عند القيمة (0.06) وضعيفاً عند القيمة (0.01) (منصور،1997، ص: 64-67).

النتائج والمناقشة:

هدفت الدِّراسَة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) في

تنمية استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أداة الدِّراسَة (اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيِّة) قبلياً وبعدياً ومؤجلاً على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم معالجة الدرجات إحصائياً، وسنتناول الآن عرضاً لنتائج الدِّراسَة وتحليلها وتفسيرها:

أولاً: اختبار صحة فروض الدِّراسَة:

أ- **اختبار صحة الفرض الأول**: بالنسبة للفرض الأول من فروض الدِّراسَة الذي ينص على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة≤ α) (0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند كل جانب من جوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح، والتفسير، والتطبيق) كلٍّ على حدة، ومجتمعة ككل»، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة (ت) للعينات المستقلة (Independentsample T-test) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، ويتضح ذلك من الجدول(5):

جدول (5):

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة

الجانب	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة(ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
الشرح	التجريبية	28	5.11	1.13	54	0.11	0.74	4.70	*0.00	**0.29**
	الضابطة	28	3.71	1.08						
التفسير	التجريبية	28	6.11	1.40	54	0.34	0.56	6.54	*0.00	**0.44**
	الضابطة	28	3.79	1.26						
التطبيق	التجريبية	28	7.93	1.05	54	1.64	0.21	4.72	*0.00	**0.29**
	الضابطة	28	6.46	1.26						
الاختبار ككل	التجريبية	28	19.14	2.46	54	0.64	0.22	7.91	*0.00	**0.54**
	الضابطة	28	13.96	2.44						

(*) دالة عند مستوى (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (5):

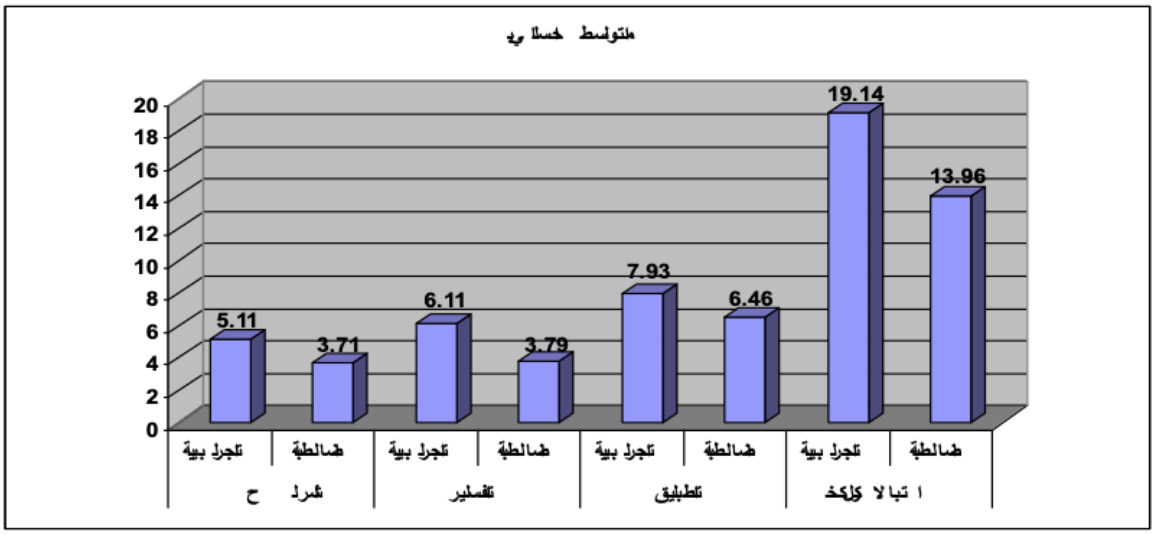
1. أن قيمة (ت) تساوي (4.70) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي للجانب الأول (الشرح) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (5) أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.29)، ويدل هذا على أن حجم الأثر كبير؛ أي: إنّ (29٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية للجانب الأول (الشرح) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة للمجموعتين يعود إلى لتأثير استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).
2. أن قيمة (ت) تساوي (6.54) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي للجانب الثاني (التفسير) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (5) أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.44)، ويدل هذا على أن حجم الأثر كبير؛ أي أن (44٪) من التباين الكلى للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية للجانب الثاني(التفسير) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة للمجموعتين يعود إلى تأثير استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).
3. أن قيمة (ت) تساوي (4.72) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي للجانب الثالث (التطبيق) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (5) أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.29)، ويدل هذا على أن حجم الأثر كبير؛ أي: إنّ (29٪) من التباين الكلى للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية للجانب الثالث (التطبيق) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة للمجموعتين يعود إلى تأثير استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).

4. أن قيمة (ت) تساوي (7.91) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ككل، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (5) أنّ حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.54)، ويدل هذا على أنّ حجم الأثر كبير؛ أي أن (54٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ككلٍ للمجموعتين يعود إلى تأثير استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).

وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الأول فيما يخص اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ككل وجوانبه الفرعية، وقبول الفرض البديل الموجه، ونصه:

5. (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند كل جانب من جوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح، التفسير، التطبيق) كلٍّ على حدة، ومجتمعة ككل؛ لصالح المجموعة التجريبية).

ويوضح الشكل (2) ذلك:



شكل (2) متوسطا درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أشارت النتائج الخاصة بالفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند جوانب الاستيعاب (الشرح – التفسير – التطبيق) كلٍّ على حدة، ومجتمعة ككل؛ لصالح المجموعة التجريبية. ويعود هذا الفرق إلى استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) وقد يُعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:

1. أنَّ البرنامج يراعي استخدام الطلاب أكثر من حاسة في نفس الوقت نفسه: بصرية، وسمعية، وحركية. وذلك عن طريق استخدام الأدوات داخل البرنامج والرسم ثلاثي الأبعاد، مما يوفر بيئة تعلم مبهرة ومشوقة تزيد من دافعية الطلاب لفهم المادة الدراسية في بيئة تفاعلية توفر له التغذية الراجعة الفورية وتصحيح المفاهيم الرِّياضيَّة لديه بشكل مستمر.
2. أنَّ التدريس باستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) ساعد الطلاب على إدراك العلاق بين المفاهيم.
3. ساعد استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) المعلم على التعرف على الفهم الخاطئ لطلاب سواء كان في معلوماتهم السابقة أو في خبراتهم الجديدة، ومن ثم على تصحيح الفهم الخاطئ.
4. يتمتع برنامج أوتوجراف (Autograph) بالعديد من أدوات العرض وتحسين الرؤية التي جعلت العديد من الطلاب يشاركون بشكل أكثر مع المادة الدراسية وإعطائهم الثقة بقدرتهم على فهم المفاهيم، وربط المفاهيم ببعضها.

كما أن النتيجة التي توصلت إليها هذه الدِّراسَة وما أوضحته من فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) على استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، تتفق مع دراسة سعاد الأحمدي(2009)، ودراسة (Lsiksal&Askar, 2005)، ودراسة الحازمي (2014)، ودراسة الخطيب(2012) في فاعلية استخدام برامج تعليميَّة واستراتيجيات تدريب في رفع مستوى استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة. واختلفت مع دراسة درع(2016) عند جانب التطبيق، ويعزى ذلك إلى اختلاف استراتيجية التدريس والبرنامج المستخدم إذ أثبتت النتائج وجود فروق عند استخدام البرنامج في جانب التطبيق.

ب- اختبار صحة الفرض الثاني:

بالنسبة للفرض الثاني من فروض الدِّراسَة والذي ينص على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند كل جانب من جوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح، والتفسير، والتطبيق) كلٍّ على حدة، ومجتمعة ككل».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة (ت) للعينات المستقلة (Independent sample T-test) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبقاء أثر التعلم لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ككل، ويتضح ذلك من الجدول (6) التالي:

جدول (6):

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لبقاء أثر التعلم لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة

الجانب	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الشرح	التجريبية	28	4.93	1.09	54	0.29	0.59	5.29	*0.00	**0.34**
	الضابطة	28	3.43	1.03						
التفسير	التجريبية	28	6.04	1.35	54	0.40	0.53	7.12	*0.00	**0.48**
	الضابطة	28	3.64	1.16						
التطبيق	التجريبية	28	7.75	1.14	54	0.69	0.41	4.66	*0.00	**0.29**
	الضابطة	28	6.25	1.27						
الاختبار ككل	التجريبية	28	18.71	2.34	54	0.08	0.78	8.71	*0.00	**0.58**
	الضابطة	28	13.32	2.29						

(*) دالة عند مستوى (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (6):

1. أن قيمة (ت) تساوي (5.29) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي (المؤجل) لبقاء أُثر التعلم للجانب الأول (الشرح) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (6) أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.34)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير؛ أي أن (34٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية لبقاء أُثر التعلم للجانب الأول (الشرح) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة للمجموعتين يعود إلى تأثير استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).
2. أن قيمة (ت) تساوي (7.12) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي (المؤجل) لبقاء أثر التعلم للجانب الثاني (التفسير) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وكانت تلك

الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (4-7) أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.48)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير؛ أي: إنّ (48٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية لبقاء أثر التعلم للجانب الثاني (التفسير) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة للمجموعتين يعود إلى تأثير استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).

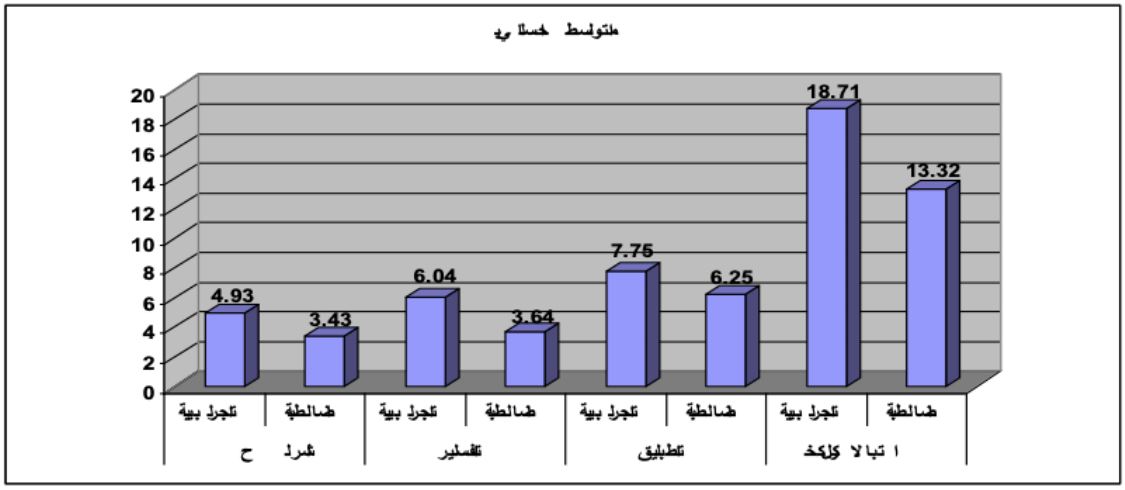
3. أن قيمة (ت) تساوي (4.66) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي (المؤجل) لبقاء أثر التعلم للجانب الثالث (التطبيق) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (4-8) أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.29)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير؛ أي: إنّ (29٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية لبقاء أثر التعلم للجانب الثالث (التطبيق) من جوانب استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة للمجموعتين يعود إلى تأثير استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph).

4. أن قيمة (ت) تساوي (8.71) عند درجة حرية (54) ومستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي (المؤجل) لبقاء أثر التعلم لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ككل، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (4-5) أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (0.58)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير؛ أي: إنّ (58٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطات درجات القياسات البعدية لبقاء أثر التعلم لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ككل للمجموعتين يعود إلى تأثير استخدام برنامج أوتوجراف(Autograph).

وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثانى فيما يخص اختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة ككل وجوانبه الثلاثة، وقبول الفرض البديل الموجه، ونصه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند كل جانب من جوانب الاستيعاب الثلاثة (الشرح، التفسير، التطبيق) كلٍّ على حدة، ومجتمعة ككل لصالح المجموعة التجريبية).

والشكل (3) يوضح ذلك :



شكل (3):متوسطا درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لبقاء أثر التعلم لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

أشارت النتائج الخاصة بالفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لبقاء أثر التعلم لاختبار استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة عند جوانب الاستيعاب (الشرح – التفسير – التطبيق) كلٍّ على حدةٍ ومجتمعة ككلٍ لصالح المجموعة التجريبية. ويعود هذا الفرق إلى استخدام برنامج أوتوجراف(Autograph) وقد يعزى ذلك إلى الأسباب التالية:

1. التنافس بين الطلاب في شرح وتفسير المفاهيم الريِّاضيَّة، وذلك من خلال أداء الدرس باستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) الذي أعطى الطلاب الثقة في قدرتهم على فهم المفاهيم وربطها ببعضها بعضاً مما يساعد على الاحتفاظ بالمعلومة.
2. يؤدي ربط المعلومات السابقة عن المفهوم بالخبرات الجديدة عن طريق استخدام مميزات البرنامج، يؤدي إلى الفهم العميق وتنظيم أفكار الطلاب، ويصبح التعلم ذا معنى ويبقى أثره.
3. إتقان جانب التطبيق يعني أنَّ الطالب متمكن من جوانب الفهم الأخرى(الشرح والتفسير)؛ لأن استيعاب المفاهيم الريَّاضيَّة يعني التمكن من جوانب الفهم الأخرى(الشرح-التفسير-التطبيق)، وهذا مما ساعد عليه استخدام مميزات البرنامج التي تتعلق بدراسة المفاهيم المجردة والدوال صعبة الرسم والمجسمات

الهندسية الفراغية مما أدى إلى تحسين فهم الطالب للمفاهيم والمبادئ العلمية الصعبة.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها هذه الدِّراسَة وما أوضحته من أثر استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) على استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة في الاختبار المؤجل، مع دراسة الحازمي (2014) ودراسة القبيلات (2012) ودراسة حسن(2001)، و دراسة لسكسال وأوسكار (Lsiksal&Askar, 2005)، ودراسة الجاسر (2011)، ودراسة البلوي (2012) في أثر استخدام برامج تعليميَّة واستراتيجيات أخرى في رفع مستوى التحصيل واستيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء أثر التعلم.

خاتمة:

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدِّراسَة أيضاً بأن استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) في التدريس يُحدث تعلماً ذا معنى، ومن خصائصه زيادة كفاءة وفاعلية التَّعلم، وهذا مؤشر على فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) في استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة والاحتفاظ بالمعلومات لدى الطالب لمدة أطول؛ أي: إنّ المعلومات عندهم أصبحت عندهم مُدركة وليست وقتيَّة الفهم. كما أنَّ المحاكاة الإلكترونية للمجموعة التجريبية أسهمت في تحسين المستوى العلمي لتنمية استيعاب المفاهيم الريِّاضيَّة، قد يُعزى إلى الميزات المتعددة والمتنوعة التي وفرها برنامج أوتوجراف، وانعكس هذا بشكل واضح وجلي على التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار من خلال النتائج السابقة.

التوصيات والمُقترحات

أولاً: توصيات الدِّراسَة:

استناداً إلى ما توصلت إليه نتائج الدِّراسَة فإنه يوصي بالآتي:

1. إعداد دليل معلم يوضح كيفية استخدام أهم البرامج التعليمية بصورة عامة وبرنامج أوتوجراف (Autograph) بصورة خاصة وتوظيفها في التدريس.
2. ضرورة الاهتمام باستيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة لدى الطلاب وإعطائهم فرصة لاستدعاء معلوماتهم واختبارها باستخدام التقنية.
3. الاستفادة من أسلوب شرح المفاهيم الرِّياضيَّة باستخدام برنامج أوتوجراف (Autograph)؛ لما يتميز به البرنامج من دقة وترسيخ لهذه المفاهيم في أذهان الطلاب.
4. توفير فرص التدريب والتأهيل المناسبة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية وبقية مراحل التعليم بما يرفع من قدراتهم على تطبيق برنامج أوتوجراف (Autograph).

5. تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية من خلال استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) مما يجعله مشاركاً في عملية التَّعلم بدلاً من أن يكون متلقياً للمعلومات.

ثانياً: مقترحات الدِّراسَة:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدِّراسَة من نتائج و توصيات نقترح الآتي:

1. دِراسَة فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) على طلاب ذوي صعوبات التعلم.
2. إجراء المزيد من الدِّراسَات على استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) في استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة وبقاء الأثر في مراحل تعليم مختلفة وفي موضوعات أخرى.
3. بحث فاعلية استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) في تدريس الرياضيَّات على نواتج تعلم أخرى، كالتفكير الإبداعي، والتفكير الرياضي والتفكير الناقد وغيره.
4. دِراسَة أبرز الاستراتيجيات والأساليب والبرامج التي تساعد على استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة لدى الطلاب وبقاء أثر تعلُمها.
5. إعداد برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي الرياضيات على استخدام برنامج أوتوجراف (Autograph) لاستيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبدالرزاق. وأبو زيد، عبدالباقي عبدالمنعم. (2010م). مهارات البحث التربوي. ط.1.عمَّان: دار الفكر.

أحمد، مازن عبدالرحمن صالح. (2003م). علاقة جنس طالب الصف السادس الأساسي باكتساب المفاهيم والمهارات الجبرية والمهارات الحسابية الأساسية في محافظة حنين. دراسة ماجستير.كلية الدِّراسَات العليا، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

الأحمدي، سعاد. (2009م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التنظيم الذاتي لتعلم الرِّياضيَّات و الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة دكتوراة.كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض.

ايشان، نجلاء عبدالمؤمن. (2013م). فاعلية برمجية محاكاة الكترونية(أوتوجراف الرِّياضيَّات) على التحصيل الدراسي في وحدة التحويلات الهندسية لدى طالبات الصف الأول ثانوي. بحث ماجستير. الدِّراسَات التربوية،جامعة الملك عبدالعزيز:جدة.

بدوي، رمضان مسعد. (2007م). تدريس الرِّياضيَّات الفعال من رياض الأطفال حتى السادس. ط.1.عمّان: دار الفكر.

البستاني، المعلم بطرس. (2009م). محيط المحيط قاموس عصري مطول للغة العربية. ط.1. تنقيح محمد

عثمان. بيروت: دار الكتب العلمية.

البلوي، جازي. (2012م). أثر برنامج تعليمي مستند على برمجية جيوجبر *GeoGebra* في حل المسألة الرِّياضيَّة وفي الدافعية نحو تعلم الرِّياضيَّات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية. اطروحة دكتوراة. الجامعة الأردنية: عمان.

التمار، جاسم؛ وسليمان، ممدوح. (2005م). فاعلية التدريس المزود بالحاسوب(CAI)في تنمية تحصيل المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى لدى طلبة الصف السابع المتوسط بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين. مج(8)، ع(4).

جابر، عبدالحميد؛ وكاظم أحمد خيري (2010م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط.1. الرياض: دار الزهراء.

الجاسر، صالح مخيلد. (2011م). أثر استخدام برمجيات قائمة على برنامج الجيوجبرا على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة الرِّياضيَّات بمدينة عرعر. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

الحازمي، حنان علي. (2014م). أثر التدريس المعتمد على تطبيقات الحياة في استيعاب تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الرياضية. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود: الرياض.

حسن، محمود محمد. (2001 م).أثر استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس المفاهيم الرِّياضيَّة على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة أسيوط. مصر. المجلد 17،العدد 2.

حمزة، محمد عبدالوهاب. والبلاونة، فهمي يونس. (2011م). مناهج الرِّياضيَّات واستراتيجيات تدريسها. ط.1.عمان: دار جليس الزمان.

الخطيب، محمد أحمد. (2011م). مناهج الرِّياضيَّات الحديثةتصميمهاوتدريسها.ط.2.عمان:دارالحامد.

درع، غادة ناصر. (2016م). أثر استخدام استراتيجية (*K.W.L*)على استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الرفاعي، أماني مشهور. (2010م). أثر استخدام برمجية حاسوبية في تدريس الهندسة على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي واتجاههن نحو الهندسة. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان.

زيلعي، احمد عبدالله. (2013م). مستوى استيعاب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الجبرية. بحث ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القري: مكة المكرمة.

سرور، علي إسماعيل. (2010 م). فاعلية استخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر في تنمية القوة الرِّياضيَّة لدى طلاب شعبة الرِّياضيَّات بكلية التربية. المؤتمر الدولي الخامس.مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى: مصر.

شحاتة، حسن سيد. والنجار، زينب علي. (2003م). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. ط.1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمراني، صالح. والشمراني ، سعيد. والبرصان، إسماعيل. والدوراني، بكيل. (2016م). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرِّياضيَّات *TIMSS*2015 . مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرِّياضيَّات. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

الصاعدي، عادل سعيد. (2010م). أثر استخدام برنامج *Geometer's sketchpad* في تدريس وحدة الهندسة التحليلية على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرِّياضيَّات لدى طلاب الثالث المتوسط. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طيبة: المدينة المنورة.

عباس، محمد. والعبسي، محمد. (2007م). مناهج وأساليب تدريس الرِّياضيَّات في المرحلة الأساسية الدنيا. ط١. عمان: دار المسير.

عبدالرحمن، أحمد محمد (2011). تصميم الاختبارات.

ط١. عمّان: دار أسامة.

علي، عماد أحمد. (2010م). القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق. ط١. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

العنزي، فضي محمد. (2012م). فاعلية استخدام برنامج جيوجبرا (*GeoGebra*) في إكساب المفاهيم الهندسية لطلاب الصف الأول الثانوي بمدينة حائل حسب مستويات ديفيس (*Davis*).بحث ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الغامدي، أريج علي. (٢٠٠٩ م). أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة الرِّياضيَّات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه. بحث ماجستير. كلية التربية. الجامعة الأردنية: عمان.

قاسم، علي عيسى. (1997). مستوى إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن للمهارات الجبرية. دراسة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.

قبيلات، محمد علي. (2012م). برنامج تعليمي في القوة الرِّياضيَّة على استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة والتفكير الرياضي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة.كلية الدِّراسَات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن.

القبيلات، محمد. والمقدادي، أحمد. (2012م). أثر التدريس وفق القوة الرِّياضيَّة على استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. كلية التربية: جامعة سبها 41 (1). ص: 333-346.

قطامي، يوسف. وعمور، أميمة. (2005م). عادات العقل و التفكير النظرية والتطبيق. ط١. عمّان: دار الفكر.

القيسي، نايف نزار (2010م). المعجم التربوي وعلم النفس. ط١. عمّان: دار المشرق ودار أسامة.

الكبيسي، وهيب مجيد. والداهري، صالح حسن. (2000م). المدخل في علم النفس التربوي. ط٢. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين (2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط١. القاهرة: عالم الكتب.

المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرِّياضيَّات. (2013م). مبادئ ومعايير الرِّياضيَّات المدرسية (ترجمة محمد عسيري، وهيا العمراني، وفوزي الذكير). ط١. الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي (2000).

المشهداني، عباس ناجي. (2011م). تعليم المفاهيم والمهارات في الرِّياضيَّات تطبيقات وأمثلة. ط١. عمّان: دار اليازوردي.

المعثم، خالد. والمنوفي، سعيد. (2015م). تنمية البراعة الرِّياضيَّة توجه جديد للنجاح في الرِّياضيَّات المدرسية. المؤتمر الرابع لتعلم الرِّياضيَّات وتعلمها. الجمعية السعودية للعلوم الرِّياضيَّة (جسر).

مقدادي، ربى محمد. وملكاوي، آمال رضا. والزعبي، علي. (2013م). المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية المتعلقة بالكسور وعلاقتهما بقلق الرِّياضيَّات لدى الطلبة المعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة اليرموك ع41 (2)، ص: 1555-1577.

المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. (2001م). الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرِّياضيَّات أساليب ونظريات معاصرة.ط١.الرياض:مكتبةالملكفهدالوطنية.

منصور، رشدي. (1997م).حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧ (16). ص57-75

ويجنز، جرانت. وماكتاي جاي. (2008م). الفهم عن طريق التخطيط. ترجمة مدارس الظهران الأهلية). ط١. الدمام: دار الكتب التربوي.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abbas, M., & Al-Absi, M. (2007). Curricula and methods of teaching female athletes in the lower basic stage. Amman, Jordan: Dar Al-Masir.

Abd al-Rahman, A. M. (2011). Design*ing* t*ests. Amman,*

Jordan: Dar Osama.

Ahmadi, S. (2009). The effectiveness of a proposed program based on self-organized learning in developing self-*organizing mathematics lear*ning and conceptual assimilation among middle school students in Riyadh (PhD thesis). Princess Nourah Bint Abdul Rahman U*niversity, Riyadh, Sauid Arabia*.

Ahmed, M. A. S. (2003). The relationship of the gender of the sixth grade student in the basic acquisition of concepts, algebraic skills, and basic arithmetic skills in Hanin (Master thesis). An-Najah National Uni*versity*, *Nablus, Palestine.*

Al-Anzi, S. M. (2012). The effectiveness of using the GeoGebra program in providing engineering concepts to first secondary school students in Hail according to Davis levels. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Balawi, J. *(2012). The effect* of an *educational program based on Geo* Ge*bra software on solving the mathematical pr*oblem and on the motivation towards learning mathematics among first-year secondary students in the Kingdom of Saudi Arabia (PhD thesis). The University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Gham*di, A. A. (2009). The effect of e-learning* on the achievement of sixth grade students in mathematics in the city of Jeddah in the Kingdom of Saudi Arabia and their attitudes towards it (Master thesis). Univers*ity of Jordan, Amman*, Jordan.

Al-Hazmi, Hanan Ali (2014). The effect of teaching based on *life applications on the understanding of fifth*-grade primary school pupils in mathematical concepts (Master thesis). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Jasser, S. M. (2011). The effect of using software based on *the GeoGebra program on the achievement* of sixth grade students in mathematics in Arar (Master thesis). Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

Al-Kubaisi, W. M., & Al-Daheri, S. H. (2000). Intro*duction to educational psychology. Amman, Jordan*: Al-Kindy Publishing and Distribution House.

Al-Luqani, A. H. (2003). A glossary of educational terms defined in curricula and teaching metho*ds. Cairo, Egypt*: *World of Books*.

Al-Maqushi, A. A. (2001). Psychological foundations of mathematics learning and teaching of contemporary methods and theories. Riyadh, Saudi Arabia: King Fahd National Library.

Al-Mashhadani, A. N. (2011). Teaching *concepts and skills in mathematics, applications, and examples. Amman, Jordan:* D*ar Al Yazourdi.*

Al-Moatham, K., & Al-Menoufy, S. (2015). The development of mathematical ingenuity is a new trend for success *in school mathematics*. The Fourth Conference on Mathematics Learning and Learning. Saudi Arabia.

Al-Qaisi, N. N. (2010). Educational lexicon and psychology. Amman, Jordan: D*ar Al-Mashriq and Dar Osama.*

*Al-Rifai, A. M. (2010). The effect of using c*omputer software in the teaching of engineering on the achie*vement of seven*th grade students and their attitude towards en*gineering (Master thesis). The* U*niversity of* Jor*dan,* A*mman, Jordan.*

*Al-Saedi, A. S. (2010). The effect of using the Geometer's sketchpad program on teaching the analytical engineering unit o*n academic achievement and the attitude towards mathematics among the third intermediate students (Master t*hesis). Taibah Univ*ersity, Medina*, *Saudi Arabia.*

Al*-Shamrani*, *S.*, *Al-Shamrani, S., Al-Bursan,* I*., & Al-Durrani,* B. *(2016). Highlights on the results of* the Gulf countries in the study of international trends in science and mathematics TIMSS*2015. Center of Research Excellence in the Development of Science and Mathematics Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.*

Al*-Tammar, J.*, & Suleiman, M. (2005). The effectiveness of computer-equipped teaching (CAI) in develop*ing achievement of algebraic equations of the first degree among students of the seventh intermediate grade in the State of Kuwait. Journal of Educational and Psychological Sciences, 8 (4), 1339-.*

Albostani, A. B. *(2009*). Ocean Circumference is a modern and lengthy dictionary for the Arabic language*, revised by Muhammad Othman.* L*ebanon, Beirut: Scientific Books House.*

*Ali, A. (2010). Psychological meas*urement and educational evaluation of teachers between theory and pr*actice. Cairo*, E*gypt. Dar Al-Sahab for publication and distribution*.

Alqibilat , M., & *al-Miqdadi*, *A. (2012*). *The effect of teaching according to the mathematical str*ength on understanding the mathematical concepts of the eighth grade students in Jo*rdan. Journal of Educational Sciences Studies, 41(1), 333346-.*

*American National Council of Mathematics Teachers (2013). School Math*ematics Principles and Standards (translation by Muhammad Asiri, Haya Al-Amran*i*

and Fawzi Al-Zakir). Riyadh, Saudi Arabia: Education Library of the Arab Gulf Countries (2000).

Badawi, R. M. (2007). Effective mathematics teaching from kindergarten to sixth. Amman, *Jordan: Dar Al Fikr.*

Balka, H., *& Harbin M. (2014). What is Conceptual Understanding? Retrieved from https://bit.ly/3tkkCZh*

Debrenti, E. (2013). Results of a comprehension test in mathematics Acta Didactica Napocensia, 6(1), *23.32-*

Dera, G. N. (2016). The effect of using (K.W.L) strategy on understanding the mathematical concepts and the direction *towards the course for* middle *school students in the city of Riyadh (Ma*ster thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, R*iyadh, Saudi Arabia.*

Douglas, A., Grouws, B., Kristin, J., & Cebulla, N. (2014). Improving Student Achievement in Mathematics. Educational Practices Series, 4(1), 144-.

Ghazali, N. *H. C., & Zakaria, E. (2011). Students' procedural and conceptual under*standing of mathematics. Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5(7), 684691-.

Hallett, D., Nunes, T., Bryant, P., & Thorpe, C. M. (2012). Individual differ*ences in conceptual and procedural fraction understanding:* The role of abilities and school experi*ence. Journal of Experimental Chil*d Psychology, 113(4), 469.486-

Hamza, M. A., & Al-Balawneh, F. Y. (2011). Mathematics curricula and teaching strategies. Amman, Jordan: Jalis Al-Zaman House.

Harper, S. (2003). Enhancing elementary pre-service teachers' knowledge of *geometric transformations through the* use of dynamic geometry computer software. *In C. Crawford, N. Davis, J. Price,* R. Weber *& D. Willis (Eds.), Proceedings of SITE 2003-Society for Information Technology & Teacher Education Intern*ational Conference. Albuquerque, New Mexico, USA.

Hassan, M. M. (2001). The effect *of using the learning cycle model in teaching mathematical concepts on achievement and the impact of learning and the development of mathematical thinking among first-year high school students.* Journal of the Faculty of Education, 17(2).

Ibrahim, M. A., & Abu Zaid, A. A. (2010). Educational research skills. Amman, Jordan: Dar *Al-Fikr.*

I*dris,* N. *(2007). The effect of Geometers' Sketchpad on the performance in geometry of Malaysian students'* achievement and van Hiele geometric thinking. Malaysian Journal of Mathematical Sciences, 1(2), 169.180-

Ishan, N. A. M. (2013). The effectiveness of electronic simulation (mathematics autograph) software on academic achievement in the engineering transfer unit for first-year secondary school students (Master thesis). King Abdulaziz University: Jeddah, Saudi Arabia.

*Iskisal, M. & Askar, P. (2005). The effect of spr*eadsheet and dynamic geometry software on the achievement and self-efficac*y of 2th grade students. Educational Resear*ch, 2(2), 222234-.

Jaber, A. H., & Kazem, A. K. (2010). Find in education and science curricula psychology. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Zahra.

Khatib, M. A. (2011). *Modern mathematics curricula designed and taught. Amman,* Jordan: Dar Al-Hamid.

Mansour, R. (1997). The size *of the impact supplements the statistical significance. Egyptian Journal of Psychological Studies, 7(16). 5775-.*

Miqdadi, R. M., Malkawi, A. R., & Al-Zoubi, A. *(2013*). Conceptual knowledge and procedural knowledge related to fractions and their relationship to mathematics anxiety for stude*nt teachers. Journal of Educational Sciences* Studies, College of Education, 41(2), 15551577-.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM

Oluwatayo, J. A. (2011). Effects of pre-exposure of students to basic mathematical concepts on their *performance in quantitative aspect*s of chemical reactions. European Journal of Educa*tional Studies, 3(3), 521*528-.

Qasim, A. I. (1997). The level of proficiency of J*ordan's ninth grade students in algebraic skills (Master thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Qattami, Y., & Amor, O. (2005). Habits of mind, theory, theory and practice. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Qibilat, M. A. (2012). An educational program in mathematical strength *to understand mathematical concepts and mathematic*al thinking for students of basic education in Jordan (Unpub*lished PhD thesis). University of Jordan, Amman,* Jordan.

Randel, B., Stevenson, H. W., & Witruk, E. (2000). Attitudes, beliefs, and mathematics achievement of German *and Japanese high school students. Inter*national Journal of Behavioral Development, 24(2), 190198-.

Shehata, H. S., & Al-Najjar, Z. A. (2003). A dictionary of

psychological and educational terms. Cairo, Egypt: The Egyptian Lebanese House.

Sorour, *A. I. (2010 CE). The effectiveness of using free open source* software in developing athletic strength *among students of the* Mathematics Department of *the College of Education. F*ifth International Conference, The future of Arab education reform for the knowledge *society: experiences,* standards and *visions*, Egypt.

Tarmizi, R. A., Aida, A. S., Ahmad, A. F., & *Abu Bakar, K. (2009). Integration of autograph technology for learning algebra. European Journal of Social Sciences, 9(1), 129.146-*

Tarmizi, *R. A., A*yub, A. F. M., Abu Bakar, K., & Yunus, A. S. M. (2008). Learning Mathermatics through Utilization of Technology*: Use of Autograph Technology vs Handheld Graph*ing Calculator. In Proceedings of the7th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology (EDU'08). Venice, Italy.

Van Der Sandt, S. (2007). Pre-Service Geometry Education in South Africa: A Typical Case? IU*MPST: The Journal,* 1*, 19-*.

Webster's (1976). T*hird new international dictionary of English language. Springfield, MA: G.* & *C. Mer*riam Co.

Wiggins, G., & Mactai, J. (2008). *Understanding through planning* (Translation of Dhahran Private Schools). Dammam, Saudi Arabia: Educational Books House.

Zielai, A. A. (2013). *Level of understanding of intermediate stage students in algebraic concepts*. *MA research*. Umm Al-Qura University: Makkah Al-Mukarramah, Sauid Arabia.

تحليل محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط في ضوء مفاهيم الأمن الفكري

منى بنت عبد الله بن محمد البشر(*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 16/ 4 / 1441هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخَّص البحث: هدف هذا البحث إلى التعرُّف على درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري، في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفيَّ بأسلوبه التحليلي، وأعدَّت بطاقة تحليل محتوى، وذلك بعد بناء قائمة بمفاهيم الأمن الفكري المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسِّط. وتوصَّلت الباحثة إلى جملة من النتائج، أهمُّها ما يلي: - تحديد قائمة بمفاهيم الأمن الفكري، تكوَّنت من أربعة أبعاد رئيسة، هي: (المفاهيم المتعلِّقة بتنمية الجانب العَقَدي، المفاهيم المتعلِّقة بتنمية المواطنة وحب الوطن، المفاهيم المتعلِّقة بتنمية التفكير والحوار الإيجابي، المفاهيم المتعلِّقة بالتحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري)، وضمَّت (32) مؤشِّرا دالًّا عليها، وزِّعت على الأبعاد الأربعة بالتساوي.

توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، جاء متباينًا بين الأبعاد الأربعة وبين المؤشِّرات في كل بُعْد، بنسبة تراوحت ما بين (42-15٪)، وأن أكثر المفاهيم الأمنية توافرًا في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، تمثَّل في بُعد المواطنة وحب الوطن، يليه البُعد الديني، ثم بُعد التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري، وأخيرًا بُعد تنمية التفكير والحوار الإيجابي. وفي ضوء نتائج البحث، قدَّمت الباحثة عددًا من التوصيات، من أهمِّها: تطوير محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، في ضوء مفاهيم الأمن الفكري بما يتناسب مع متطلَّبات العصر الحديث. كما اقترحت عددًا من الدراسات، منها: تقديم تصوُّر مقترَح لتعزيز مفاهيم الأمن الفكري في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسِّطة.

كلمات مفتاحية: تحليل محتوى - لغتي الخالدة- الأمن الفكري

*****

Content Analysis of the Book 'My Eternal Language' for the Third Intermediate Grade in the Light of the Intellectual Security Concepts

Mona Abdullah Al Besher (*)
Mohammed Bin Saud Islamic University

(Received 14/12/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: This research aimed to identify the degree of availability of the concepts of intellectual security in the content of the book "My Eternal Language" for the third intermediate grade. To this end, the researcher adopted the descriptive-analytical approach and prepared a content analysis card after establishing a list of relevant concepts of intellectual security for the third intermediate grade of female students. The researcher has concluded many results. The most important of which are the following: identifying a list of intellectual security concepts consisting of four dimensions: (improving faith, development of citizenship, patriotism, the development of thinking and positive dialogue, and contemporary challenges of intellectual security). These four dimensions had 32 indicators distributed equally.

The availability of the intellectual security concepts in the content of the book "My Eternal Language" for the third intermediate grade varied among the four dimensions and the indicators in each dimension at a rate ranging between (42-15%). The most available security concepts in the content of the book "My Eternal Language" for the third intermediate grade were the dimension of citizenship and patriotism, followed by the religious dimension, then the dimension of contemporary intellectual security challenges, and finally the dimension of developing positive thinking and dialogue. Based on these results, a group of recommendations were presented. One of the most important was improving the content of the book "My Eternal Language" for the third intermediate grade that fulfills the requirements of the modern era. The researcher has also suggested some studies that include presenting a proposed vision to enhance the concepts of intellectual security in Arabic language courses at the intermediate level.

Keywords: content analysis, intellectual security, my eternal language

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص. ب 37205، الرمز البريدي 11439، الرياض

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, p. Box 37205 for Postal code 11439,Riyadh.

e-mail: n.ahmed mu.edu .sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059647

التمهيد:

تعاني المجتمعات البشرية اليومَ من موجة من التغيُّرات السريعة المتلاحقة، فرضتها الثورة المعلوماتية التي يشهدها عصرنا الحاليُّ، والتي اتَّسَمت بسهولة الوصول إليها وانتقالها وتضاعفها، وكان من نتاجها المستحدثات التكنولوجية، والكمُّ الهائل من المعلومات، ومصادر التعلُّم المتعدِّدة.

الأمر الذي أدَّى إلى الانفتاح الثقافي، ومن ثَمَّ انتشار العديد من الثقافات، والمعتقدات المتعارضة؛ مما نتج عنه تهديد الخصوصيات الثقافية، ومحاولة طمس الهُوِيَّة الفكرية في المجتمعات (العساف، 2018، ص:131).

ونظرًا للتقدُّم الهائل في التكنولوجيا ووسائل الاتِّصال؛ أصبح العالم قرية صغيرة، حيث سهَّل استخدام الإنترنت - من خلال وسائل الاتِّصال الاجتماعي؛ كالتويتر والفيس بوك وغيرها - سرعةَ انتشار الأفكار ووصولها للعالم، الأمر الذي ترتَّب عليه التغرير بالشباب، واستغلالهم للترويج للأفكار والمعتقدات المضلِّلة، وتنفيذ الأعمال الإرهابية التي تُزعزع أمنهم، وتهدِّد استقرار أوطانهم.

وهنا تبرز الحاجة إلى تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى الشباب؛ إذ يُعَدُّ الأمن - كما يشير التركي (2002م، ص:25) - من الحاجات الاجتماعية للإنسان، وبدونه لا يستطيع الفرد ممارسة أعماله اليومية المعتادة، أو النوم أو الراحة، وهو يَشعر بالخوف والفزع.

والحفاظ على الأمن بكافة صوره لم يَعُدْ مسؤولية رجال الأمن فقط؛ لذا فإنه لا بد من إسهام جميع المؤسسات الاجتماعية والتربوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الأفراد، وخصوصًا المؤسساتِ التعليميةَ، حيث يشير البقمي (2009م) إلى أن المؤسساتِ التعليميةَ إحدى المؤسسات التربوية التي تعوِّل عليها المجتمعات إذا ما قامت بدورها على الوجه الأكمل من خلال مشاركتها في المنظومة الأمنية؛ لتكون سدًّا منيعًا ضدَّ أيِّ تيَّارات منحرفة هدَّامة، تؤول بها إلى الانهيار والدمار.

«وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفاهيم الأمن الفكري هي مفاهيمُ تراكميةٌ يجب غرسها منذ الصغر، وتعزيزها باستمرار، وتنميتها لمواجهة التغيُّرات الفكرية المتصارعة التي لا يخلو العالم منها، ولذلك فعملية التنمية والتعزيز هي عملية مستمرَّة تشارك فيها المؤسسات التربوية على مختلف مستوياتها من الحضانة إلى الجامعة» (الوشاحي، 2015م، ص:480)، وخاصة في المرحلة المتوسِّطة - مرحلة المراهقة - حيث تُعَدُّ مرحلةً عُمرية فارقة وحسَّاسة في حياة الطلبة؛ ففيها تحدث بداية التغيُّرات الجسمية والانفعالية، ويمرُّ المراهقون فيها - كما يرى فحجان، (2012م) - بتحوُّلات فكرية تتَّسِم

بالاضطراب وكثرة التساؤل، والرغبة في اكتشاف ما هو غامضٌ أو متناقض في أذهانهم؛ مما يستلزم العمل على تحقيق الطُّمأنينة والأمان في نفوسهم، بما يصل بهم إلى حالة الاستقرار الفكري والوِجداني. كما تشير جابر، (2018م) إلى أن طلاب المرحلة المتوسطة اليوم يتبنون سلوكيات غريبة، قد يعد بعضها انحرافًا نتيجة ضعف المستوى الفكري لديهم، وأوصت بإعادة النظر في كافة مكونات منظومة التعليم الأساسي حتى يتحقق الأمن الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة ومنها (المقررات الدراسية). كما يقلُّ في المرحلة المتوسطة «الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوان والعنف وقد يكون ذلك راجعًا إلى البحث عن هوية الذات» (الشهري، 2009م، ص:5)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة المرشدي ونصار، (2018م) حيث أثبتت ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وهنا يتجلَّى لنا دور المناهج الدراسية في تحقيق الأمن النفسي والفكري لدى الطلاب، وقد سبقت المملكة العربية السعودية - كما أشارت دراسة الشدي، (2005م) - في مجال تفعيل دور المناهج التعليمية فيما يخصُّ رعاية الأمن الفكري، حيث حرصت تلك المناهج التعليمية على أن تكون حافلةً بما يربِّي الطالب على الوسطية، واتِّباع الدليل، وترك الافتراء والأهواء والبدع المُحدَثة.

كما أكَّدت بعض الدراسات المقدَّمة في اللقاء الوطني السادس على أهمية المناهج في مواجهة المتغيِّرات المتمثِّلة في الغزو الفكري والأمني، وهذا ما جاء في العديد من الدراسات؛ كدراسة الحوشان، (2005م)، ودراسة الجهني، (2009م) ، حيث أكَّدتا على ضرورة أن يكون للمناهج الدراسية دورٌ في تحصين الطلاب وحمايتهم من الانحرافات الفكرية في العصر الذي أصبحت فيه الشعوب الإسلامية مطمعًا للتهديدات الأمنية بكل صورها.

ولأن تطوير المناهج يمثِّل هاجسًا للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ فقد شجَّعت الباحثين على تقويم المقررات في سبيل تطوير مناهجها والوقوف على مكامن الخلل، والعمل على تعديله.

وحيث يُعَدُّ المحتوى أحدَ مكوِّنات المنهج المهمة في نجاح العملية التعليمية، ومطلبًا ضروريًّا للتطوير؛ فإنه - بناءً على ما سبق - تَظهَر الحاجة إلى البحث في تحليل محتوى كتاب «لغتي الخالدة» في ضوء مفاهيم الأمن الفكري.

مشكلة البحث:

رغم أهمية تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلبة - لما يواجهونه من تحدِّيات فكرية وعَقَدية فرضتها عليهم قضايا العَوْلمة في هذا

العصر، ولحاجتهم إلى تأمين عقولهم ضدَّ أيِّ نوع من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فَهم الكثير من الأمور – إلا أن الكثير من الدراسات أشارت إلى أن الحاجة ما زالت ملحَّةً إلى تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ كدراسة الخريف، (2006م)، ودراسة السليمان، (2007)، ودراسة الشهراني، (2009م)، كما أن شبابنا ما زالوا بحاجة ماسَّة إلى تقويم وتصحيح ذاتي لما يتعرَّضون له اليوم من أفكار وقضايا متباينة؛ مما يُبرز الدور الكبير الذي تضطلع به المقررات الدراسية في ترسيخ المفاهيم والمعتقدات الصحيحة، وتقويم الآراء والأفكار المنحرفة، الأمرُ الذي نادت به عدد من الدراسات؛ كدراسة الحارثي، (2008م)، حيث أوصت بضرورة توعية الطلاب من خلال المناهج بخطورة الغُلوِّ والتطرُّف في الدين.

كما أكَّد المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري أهمية إدخال بعض المفردات التي تعزِّز الأمن الفكري لدى الطلاب، كما جاء في دراسة الغملاس، (2009م)، وأوصت دراسة الأكلبي وأحمد، (2009) بمراجعة محتوى مناهج التعليم، وتدعيمها بالقيم التي تعزِّز الأمن الفكري، كما أوصت دراسة الأشقر، (2010م) بنشر ثقافة التسامح بين الطلاب من خلال الأنشطة الطلابية، وأوصت دراسة الهذيلي، (2012م) بضرورة الإسهام في التحصين الفكري المستمرِّ لأجيال المسلمين من خلال جهود وزارة التربية والتعليم.

وباستقراء الدراسات السابقة تلحظ الباحثة تركيزها على تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإغفال المرحلة المتوسِّطة -إلا ما ندر- رغم أهمية هذه المرحلة الحرجة وخطورتها، كما أن كثرة الدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية، وأظهرت أن طلابها ما زالوا بحاجة إلى مزيد من التحصين الفكري، تُبرز لنا الحاجة الملِحَّة إلى العناية بالمرحلة المتوسِّطة التي تسبقها؛ وقد أثبتت عدد من الدراسات ومنها دراسة بارشيد، (2016م) أن الأمن حاجة ضرورية في المؤسسات التعليمية والتربوية لجميع مراحل التعليم العام ومنها المرحلة المتوسطة، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى تحقيق الأمن بين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، لصالح طلاب المرحلة المتوسطة، كما أوصت دراسة المالكي، (2017م) بضرورة الاهتمام بتضمين مفاهيم الأمن الفكري، ولا سيما الوسطية والاعتدال، في الأنشطة اللغوية اللاصفية في مناهج المرحلة المتوسطة.

وبناءً على ما تقدَّم، وحيث إن بعض الدراسات أثبتت قصور المناهج عن احتوائها للمفاهيم والأفكار المتعلِّقة بالأمن الفكري؛ كدراسة محمد، (2013م)، خاصَّةً مع ندرة الدراسات العربية والمحلِّية التي بحثت حول هذا الموضوع؛ حيث

إنه لا توجد دراسةٌ محلية واحدة - حسَبَ اطِّلاع الباحثة - بحثت في تحليل محتوى كتاب «لغتي الخالدة» في ضوء مفاهيم الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث المتوسِّط - فإنه تظهر الحاجة إلى البحث عن درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- **ما درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر «لغتي الخالدة» لطالبات الصف الثالث المتوسِّط؟**

ويتفرَّع منه السؤالان التاليان:

- **س1: ما مفاهيمُ الأمن الفكري الواجبُ توافرُها في محتوى مقرر «لغتي الخالدة» لطالبات الصف الثالث المتوسِّط؟**
- **س2: ما درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر «لغتي الخالدة» لطالبات الصف الثالث المتوسِّط (الفصلين الدراسيين الأول والثاني)؟**

أهمية البحث:

- يكتسب هذا البحث أهميتَه من أهمِّية موضوعه؛ حيث يُعَدُّ تعزيز مفاهيم الأمن الفكري من المعطَيات الفكرية والعلمية اللازمة لمواجهة خطر الانحراف الفكري لدى الطلبة، الناتجِ عن التطوُّر السريع للعصر الحديث.
- يأتي هذا البحث استجابةً لما جاءت به نتائج الدراسات والمؤتمرات، من ضرورة تحديد مفاهيم الأمن الفكري اللازمة لتحصين الطلبة من الانحرافات الفكرية، وتضمينها في المناهج الدراسية.
- يمكِن أن تُفيد نتائج هذ البحث القائمين على تخطيط وتطوير التعليم بالمملكة في كشف الواقع الراهن، وتحديد درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية، ثم رسم السياسات التربوية والأمنية المناسِبة لتطوير تلك المناهج في ضوئها.
- قد يُسهم هذا البحث في إثراء المكتبة التربوية بتحديد قائمةٍ بمفاهيم الأمن الفكري، وفي تقديم جملة من التوصيات والنتائج، يمكِن أن تُفيد العديدَ من البحوث والدراسات التربوية والأمنية المهتمَّة بمجال الأمن الفكري، وكذلك تقديم بحوث تربوية تتناول قضية الأمن الفكري في التعليم من زاوية أخرى.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد قائمة بمفاهيم الأمن الفكري

الواجبِ توافرُها في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» لطالبات الصف الثالث المتوسِّط.

- التعرُّف على درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري، في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» لطالبات الصف الثالث المتوسِّط (الفصلين الدراسيين الأول والثاني).

مصطلحات البحث:

1. **تحليل المحتوى:**

▪ التحليل لغةً: حلَّل الشيء: أَرجَعه إلى عناصره؛ أي: جَزَّأه. وحلَّل الشيء: دَرَسه وكشف خباياه (ابن منظور، 1994م).

أما المحتوى، فقد عرَّفه مرعي والحيلة (2000م) بأنه «المعلومات والمعارف التي تتضمَّنها المادَّة العلمية، وتَهدُف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعلُّمية منشودة، تُعرَض على الطالب في صورة رمز أو أشكال أو صور أو معادلات، بقالَبٍ سمعي أو سمعي بصري» (ص:206).

ويمكن تعريف تحليل المحتوى بأنه «أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها، وهو يَعتمِد على تحديد أهداف التحليل ووَحْدة التحليل؛ للتوصُّل إلى مدى شيوع ظاهرة، أو أحد المفاهيم، أو فكرةٍ أو أكثرَ، وبالتالي تكون نتائج هذه العملية - إلى جانب ما يتمُّ الحصول عليه من نتائج، من خلال أساليبَ أخرى - مؤشِّراتٍ تحدِّد اتِّجاه التطوير فيما بعد» (اللقاني والجمل، 2003م، ص:48).

2. **كتاب «لغتي الخالدة»:**

يُقصَد به في هذا البحث: الكتاب المقرر على تلميذات الصف الثالث المتوسِّط لتعليم اللغة العربية، طبعة (1441ه)، ويتضمَّن كتاب التلميذ ستَّ وَحَدات موزَّعة بالتساوي على فصلين دراسيين، وقد طُوِّرَ ضمن المشروع الشامل لتطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العامِّ بالمملكة العربية السعودية، معتمِدًا على المدخل التكامُلي في تأليفه.

3. **الأمن الفكري:**

تعرِّفه الوشاحي، (2015م) بأنه «سلامة أفكار ومعتقدات الإنسان الدينية والسياسية؛ مما يشكِّل خطرًا على نظام الدولة وأمنها، وهذا يؤدِّي إلى الارتقاء بفكره، ويحقِّق أمانَه الشخصيَّ، الذي ينعكس على مجتمعه بالاستقرار والأمن في جميع مجالات الحياة» (ص:485).

ويرى الحكيم، (2009م) بأنه «تحصين المجتمع من الانحرافات الفكرية، سواء انحرافات متطرِّفة متلبِّسة باسم الدين، أو انحرافات تحارب الدين من خلال التشكيك في مؤسساته ومناهجه وعلمائه، متلبِّسة اسم التطوير والتغيير» (ص:10).

ويؤكِّد الطلاع، (2008م) أن الأمن الفكري يعني: «توفير السلامة والطمأنينة للجميع ضدَّ كل الاتجاهات ذات الطوابع الفكرية وغير الفكرية، التي من شأنها تقويض البناء الفكري

القويم، وإحلال أفكارٍ ومفاهيمَ بديلةٍ ذاتِ منطلَقات لا إنسانية، من شأنها أن تؤدِّيَ بشكل أو بآخَرَ إلى انهيار الفكر» (ص:130)، فيما يشير التركي، (2002م) إلى أن الأمن الفكري يعني «أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكوِّنات أصالتهم، وثقافتهم النوعية، ومنظومتهم الفكرية» (ص:66).

ويعرَّف الأمن الفكري إجرائيًّا في هذا البحث: بأنه سلامة عقل الطالبة وسلوكِها من أيِّ تشويش أو انحراف فكري، أو من كل فكر دخيل في العقائد والعبادات والمعاملات، لا يتَّفِق مع الثوابت والمنطلَقات الرئيسة له.

حدود البحث:

يتحدَّد البحث بالحدود التالية:

- **حدود موضوعية:** تتمثَّل في قائمةٍ بمفاهيم الأمن الفكري، وقد حدَّدها البحث في أربعةِ أبعاد، هي: (المفاهيم المتعلِّقة بتنمية الجانب العَقَدي، المفاهيم المتعلِّقة بتنمية المواطنة وحب الوطن، المفاهيم المتعلِّقة بتنمية التفكير والحوار الإيجابي، المفاهيم المتعلِّقة بالتحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري)، وتحديد درجة توافرها في محتوى التعليم في مقرر «لغتي الخالدة» (الفصلين الدراسيين الأول والثاني) للصف الثالث المتوسِّط.
- **حدود مكانية:** محتوى مقرر «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط (الفصلين الدراسيين الأول والثاني).
- **حدود زمانية:** طُبِّقتْ أداة البحث في الفصل الدراسيِّ الأول من العام الجامعيِّ 1440هـ - 1441هـ.

الإطار النظريُّ:

أولًا: مفهوم الأمن الفكري:

«يُعَدُّ مصطلح الأمن الفكري مصطلحًا حديثًا نسبيًّا؛ لذا خلت معاجم اللغة العربية من إيراده؛ ولكنه، وإن كان مستحدَثًا كلفظ مركَّب، فإن مضمونه قديمٌ قِدَم المجتمع الإنساني؛ ولكنه حَظِيَ بالاهتمام في ظلِّ العولمة، وما صاحبها من تطوُّر في المواصلات والاتِّصالات» (العساف، 2018، ص:131) التي سهَّلت التواصل والانفتاح الثقافيَّ عبر شبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، وما نتج عنه من غزوٍ فكري وثقافي يهدِّد الأمَّة الإسلامية في أمنها واستقرارها وعقيدتها.

ويمكِن تعريف الأمن الفكري بأنه: «سلامة فكر الإنسان وعقله وفَهمه من الانحراف، والخروج عن الوسطية والاعتدال في فَهمه للأمور الدينية والسياسية، وتصوُّره للكون» (الوادعي، 1998م، ص:50).

ويشير آل عايش (2006م، ص:11) إلى أن

مفهوم الأمن الفكري مفهوم واسع لا يقتصر على حفظ العقل ومقوِّماته من الانحراف؛ بل يمتدُّ ليشمل حفظ الثقافة وعناصرها من الغزو الفكري، أو التحريف والتزوير. فيما يرى أبو عراد (2010م) أن الأمن الفكري يعني: «صيانة وحماية فكر أبناء المجتمع، وثقافتهم وقيمهم، وكل شأنهم، من أيِّ فكر منحرف، أو دخيل، أو وافد، أو مستورد، لا يتَّفِق مع الثوابت والمنطلَقات الرئيسة والأصيلة له» (ص:231).

ويؤكد الجحني (2008م) في تعريفه على أهمية تفعيل الشراكة بين الدولة والمجتمع لتحصين الناشئة، حيث يرى بأنه «النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة والمجتمع لتجنيب الأفراد والجماعات شوائبَ عَقَديةً أو فكرية أو نفسية، تكون سببًا في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن جادَّة الصواب، أو سببًا للوقوع في المهالك» (ص:178).

وباستقراء التعريفات السابقة يمكِن القول: إن الأمن الفكري يعني: تحقيق الاستقرار لأفراد المجتمع بحماية فكرهم، وقيمهم، وثقافتهم، وممارساتهم، من الانحراف والخروج عن الثوابت والوسطية والاعتدال، كما أن تحقيق الأمن الفكري لابد أن يكون له ضوابطُ تتماشى مع مقاصد الشريعة، وأن يُتلقَّى من المصادر الأصيلة والصحيحة؛ حتى لا تكون ثَمَّةَ فوضى فكريةٌ تؤدِّي إلى الانحراف عن المقصود.

ثانيًا: أهمية الأمن الفكري:

يُعَدُّ الأمن بشكل عام من أهمِّ مقومات الحياة الآمنة والمستقرة لدى الأفراد والمجتمعات ، وهو من الحاجات الإنسانية الضرورية التي لا يمكِن أن يَستغنيَ عنها الفرد لتستقيم له الحياة ؛ وفي هذا يشير الصايم والشافعي (2004م) إلى أن الحاجة إلى الأمن تأتي في المرتبة التالية للحاجات البيولوجية؛ بل إن تحقُّق الحاجات البيولوجية الأساسية لا يتأتَّى في غياب شعور الفرد بالأمن والأمان، وهو حاجة إنسانية تميِّز الإنسان عن غيره من الكائنات (ص:133).

وحول أهمية الأمن الفكري بين أنواع الأمن الأخرى يؤكد حريز (2005م، ص:90) ضرورة إعطائه أولويةً خاصَّة؛ لمكانته بين أنواع الأمن الأخرى؛ ذلك لأن الأمن الفكري يوسِّع مدارك الإنسان، ويَخلُق لديه المقدرةَ الكافية على اتخاذ القرارات الصائبة، ومعالجة المضِلَّات المتنوِّعة باستخدام لغة المنطق والحوار، دون تحيُّز أو تعصُّب، هذا بالإضافة إلى أن انحراف الفكر - كما يشير الطلاع، (2008م، ص:22) - يؤدِّي إلى حدوث خلل في السلوك، مما يدفع إلى ارتكاب الجرائم المختلفة، وبالتالي يصعب تحقيق الأمن المادي المحسوس.

وبالنظر إلى أهمية الأمن الفكري من الجانب العقدي فإنه يستمد « أهميته من منطلق تحقيق وَحْدة الاعتقاد والفكر، ووَحْدة السلوك؛ لأنه

فكر رسالة سماوية لهذه الأمة الإسلامية، فهو التزام واعتدال ووسطية، وحماية عقل الإنسان المسلم وفكره ورأيه، في إطار الثوابت الأساسية والحقوق المشروعة المنبثقة من الإسلام عقيدةً وشريعة حياة» (الجحني، 2008م، ص:250-251).

كما أن الأمن الفكري- بحسب ما يرى التركي، (2002م) - يحقِّق للأمة أهمَّ خصائصها، وذلك بتحقيق الوَحْدة في الفكر والمنهج والغاية، ويُعدُّ تحقيقه مدخلاً للإبداع والتطوُّر والنموِّ لحضارة المجتمع وثقافته، كما أن له دورًا مهماً في صيانة الشريعة، والحفاظ عليها، والذَّبِّ عنها، والتصدِّي للمشكِّكين، وفي تحقيقه حمايةً للشباب خاصَّةً، ووقاية لهم مما يَرِدُ عليهم من أفكار دخيلة هدَّامة.

وباستقراء ما سبق تتَّضِح أهمية الأمن الفكري، وضرورة الاهتمام والعناية به؛ لخطورة التفريط فيه على هُوِيَّة الأمة ومستقبلها، وخاصَّة في عصر العولمة الذي تميَّز بالانفتاح الثقافيِّ والانفجار المعرفيِّ؛ مما أدَّى إلى تهديد الهُوِيَّة الفكرية، وزعزعة القيم والمبادئ لدى الناشئة.

ثالثًا: وسائل تحقيق الأمن الفكري:

ثَمَّةَ عددٌ من الوسائل التي تُسهم في تحقيق الأمن الفكري وحمايته من الأفكار الدخيلة والمنحرفة؛ ليعيش المجتمع المسلم في أمن وأمان واستقرار، ويمكن إجمالها كما يشير الشدي (2005م، ص177-178) فيما يلي:

- العودة الحقيقية إلى المنابع الصافية والمصادر الأصيلة للإسلام التي تتمثَّل في القرآن الكريم والسنَّة النَّبَوية المطهَّرة.
- الدعوة إلى أخذ العلم الشرعي والفتوى من العلماء الأجلَّاء.
- إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه، وترسيخ الانتماء لدى الشباب، والاعتزاز بوسطية هذا الدين دون غُلُوٍّ ولا تفريط.
- تعريف الشباب بالأفكار المنحرفة، وتحصينهم ضدَّها.
- إتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحرِّ الرشيد داخل المجتمع الواحد، وتقويم الاعوجاج بالحُجَّة والإقناع.

ومن خلال ما سبق فإنه يتضح أهمية الجانب العقدي والأخذ بالعلم الشرعي والفتوى من مصادرها الأصيلة في تحصين عقول الشباب والحفاظ عليهم من الأفكار الدخيلة، كما أن الوسطية والاعتدال وإتاحة الفرصة للحوار من أهم وسائل تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

كما يضيف الجحني (2004م، ص:176) أهمية وجود تنشئة أسرية سليمة تقوم على الاستقرار النفسي والعاطفي والمادي، وتحرص على غرس القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية واحترام النظام وتطبيقه؛ مما يساعد الشباب مستقبَلًا على مواجهة المواقف والصعاب التي قد تعترض حياتهم.

وتعد مؤسسات التربية والتعليم من أهم وسائل تعزيز الأمن الفكري لدى الشباب حيث يشير ابن حميد (2009م، ص:34) إلى وجوب الاهتمام بالتربية من خلال التركيز على مؤسسات التربية والتعليم، إذ إنه يقع على عاتقها دور أساس ومهم في هذا الجانب، كما أن رسالة المعلِّمين والمربِّين في تربية الناشئة رسالةٌ عظيمة يجب العناية بها وتوجيهها بما يحافظ على أمن الأمة الفكري. ويضيف السديس (2005م، ص:21) أن مؤسسات التربية والتعليم مسؤولة مسؤولية تامة عن العناية بتصحيح وتنقية المصطلحات والألفاظ والمفاهيم، من كل اختلاف أو شبهة تُعَدُّ سببًا في الانحراف الفكري.

كما تحظى وسائل الإعلام بأهمية بالغة؛ لذا يجب توجيه المجتمع بكافة مؤسساته للاستفادة منها، لدورها المؤثر في تحصين أبناء المجتمع وتسليحهم بالقيم والمبادئ، والعلوم والمعارف الضرورية، وتدريبهم على أساليب الحوار المنطقي وتقبُّل الرأي الآخر، وغيرها من المهارات التي تمكنهم من مواجهة العالم.

وتعد قنوات التواصل الاجتماعي اليوم من أهم وأخطر وسائل الإعلام ؛ لذا يجب توجيه الطلبة إلى خطورة ما قد تتضمنه من معلومات مغلوطة، وأحاديث مكذوبة، وقصص مختلقة، للتغرير بالشباب وصدهم عن دينهم، وواجبهم تجاه مجتمعهم ووطنهم، مع توجيههم إلى أهمية الاستفادة منها واستثمارها بما يعود عليهم وعلى وطنهم بالنفع.

ومن وسائل تحقيق الأمن الشامل: ما أكَّدت عليه سياسة المملكة العربية السعودية من «احترام الحقوق العامَّة التي كَفَلها الإسلام، وشَرَع حمايتها؛ حفاظًا على الأمن، وتحقيقًا لاستقرار المجتمع المسلم، في: الدين، والنفس، والنسل، والعِرْض، والعقل، والمال (وزارة التربية والتعليم، وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، 1416هـ، ص:20).

مما سبق يتَّضح أن ثَمَّةَ عِدَّةَ وسائلَ لحماية الأمن الفكري، وعلى مؤسسات المجتمع المختلفة التضافر لأجل تحقيق الأمن الفكري لأفراده؛ لينعم المجتمع كافَّةً بالأمن والطمأنينة والاستقرار ورغد العيش.

رابعًا: دور المؤسسات التربوية في تحقيق الأمن الفكري:

لأهمية الأمن الفكري، وحاجة الأفراد والمجتمعات الماسَّة إليه؛ حدَّد بعض الباحثين عددًا من النقاط التي يمكِن للمؤسسات التربوية أن تُسهم في تحقيق الأمن الفكري من خلالها، وهي كما ذكرها (فرج، 2005م) ما يلي:

- قيام المؤسسات التربوية بمواصلة عملية التنشئة الاجتماعية؛ من أجل تكوين شخصية الطالب بوضعها الإلمامه بما حوله.
- ربط الأنشطة التربوية والتعليمية بالجهود

المجتمعية؛ من أجل إيجاد نشء متوازن وسَوِيٍّ محاطٍ بسياج من القيم الدينية والأخلاقية؛ ما يجعله متناغماً مع المحيط الذي يعيش فيه، ويجعله عنصرًا مشاركًا، وعضوًا فعَّالًا

- تكامل الجهود التربوية بين البيت والمدرسة والمجتمع؛ من أجل تكوين جيل نافع.
- الاهتمام بدراسة السلوك الاجتماعي، وأنماط الحياة، وتقديمها للنشء بصورة ميسَّرة، بما يجعلهم أعضاء نافعين في المجتمع، ويضمن عدم وقوعهم في دائرة الانحراف.

مما سبق يتضح أهمية دور الأسرة والمجتمع في تشكيل الناشئة، وضرورة تكامل الجهود بينها وبين المؤسسات التعليمية لتحصين أبناء المجتمع من أي تضليل أو انحراف فكري وعقائدي.

هذا، وتتميز المدرسة الآمنة عن غيرها من المدارس غير الآمنة بعدد من الخصائص والسمات، وهي كما ذكرها Dwyer, Osher, Warger (1998, p3-5) ما يلي:

- تُشرِك الأُسر بأشكال فعَّالة وذاتِ معنًى.
- تُقيم روابطَ قويَّةً بينها وبين المجتمع المحلي.
- تؤكِّد على العلاقات الإيجابية بين الطلاب وبين المعلِّمين.
- تناقش القضايا الأمنية بشكل واضح ومنفتح.
- تعامل الطلاب جميعًا بمساواة واحترام.
- تيسِّر للطلاب طرقًا متعدِّدة للمشاركة في مجالات تتوافق مع اهتماماتهم.
- تقدِّم لطلابها أنشطة متعدِّدة في إطار برامج اليوم الكامل.

ويؤكد الهدلاء، (2013م) خطأ من يعتقد أن مَهمَّة المؤسسات التعليمية تقتصر على تعليم القراءة والكتابة، وإعطاء مفاتيح العلوم للطلاب دون العمل على تعليم الناس ما يحتاجون إليه في حياتهم العلمية والعملية، وترجمة هذه العلوم إلى واقع يلمسه الناس، وأهمُّ ما يحتاجون إليه هو الأمن في الأوطان.

لذا كانت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية سبَّاقةً إلى رسم معالم شخصية الطالب، ويَظهَر هذا جليًّا من خلال ما تضمَّنته أسسها وأهدافها، فقد جاء فيها: تربية المواطن ليكون لَبِنةً صالحة في بناء أمَّته، ويشعر بالمسؤولية لخدمة بلاده والدفاع عنها، وتنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وإعدادهم للإسهام في حلِّها (وزارة التربية والتعليم، وثيقة سياسة التعليم في المملكة، 1416هـ، ص:6).

ومن خلال ما سبق، فإنه يتَّضِح أن تأصيل السلوك الآمن في ممارسة الفرد والمجتمع لا يستقيم إلا من خلال مؤسسات التربية والتعليم

حيث تقوم بالدور الأكبر في تعلِّيم النشء المسلم العقيدة الصحيحة والمبادئ والقيم الإسلامية، وتلبِّي رغبة المجتمع في تعزيز السلوك المطلوب الذي يحقِّق الأمن والاستقرار، بتوجيه فكر أفراده، وربط اهتماماتهم بحاجات مجتمعهم ليكونوا أعضاءً فاعلين فيه، ويقوموا بدورهم في خدمته على أكمل وجه.

خامسا: دور المناهج الدراسية في تحقيق الأمن الفكري:

يُعَدُّ التعليم القناةَ الأولى المسؤولة عن تعزيز وتصحيح مفاهيم الأمن الفكري، ومن هنا يبرز دور المناهج التعليمية في غرس المفاهيم السليمة في عقول الناشئة، بما تشمل من موضوعات تتضمَّن الحصانة الفكرية، والوعيَ الأمني، والحفاظ على المكوِّنات والموروثات الثقافية الأصيلة، في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة والمشبوهة، والإسهام في تهذيب السلوك القيمي (الجهني، 2009م).

كما أن للمناهج دورًا مهمًا في تشكيل الشخصية السوية المتزنة؛ حيث إنه يمكن « من خلال تحقيق أهدافها غَرْسُ القيم الاجتماعية الإيجابية، وإكساب الطلاب مهاراتِ التفاعل مع معطيات العصر، وتنمية التفكير الموضوعي والناقد للتمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار السلبية، وإبراز العلاقة الوثيقة بين حب الوطن والانتماء إليه والأمن الفكري» (السلطان ،2009م، ص:8).

ومناهج اللغة العربية – على وجه الخصوص- بمحتواها ونصوصها تُعد منبعًا خصبًا لتعزيز مفاهيم الأمن الفكري، حيث تشير عليان، (2012م) إلى أهمية تضمين بعض المفاهيم التي تعزِّز الأمن الفكري في مناهج اللغة العربية، وهي: «الثقافة الأمنية، والسياسية، والقانونية، والوعيُ الوقائي والأمني والفكري، وقيم التوسُّط والاعتدال، والقيم الخُلُقية، ونبذ التطرُّف والإرهاب بأنواعه، والانتماء، والمواطنة، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، والحقوق والواجبات، والتعاون، والإخاء، والسلام، والتسامح، واحترام الأنظمة والقوانين» (ص: 256).

وقد شدَّدت بعض الدراسات المقدَّمة في اللقاء الوطني السادس للحوار الفكري، (2006م) على أهمية المناهج في مواجهة المتغيِّرات المتمثِّلة في الغزو الفكري والأمني، حيث أشارت إلى أنه يجب على جميع المؤسسات التعليمية إصلاح مناهج التعليم، واعتماد التربية أساسًا ضروريًّا لعملية التعليم، وتدريب المعِّلمين للقيام بدورهم على الوجه المطلوب، وليستشعروا المسؤولية المنوطة بهم، مع ضرورة تحرير مناهج التعليم من رواسب التَّبَعية الثقافية والفكرية؛ وذلك لإبراز الشخصية الإسلامية في ميادين العلاقات، والأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وقد عنيت المملكة العربية السعودية عناية واضحة بمناهج التعليم، حيث رصدت لها

ميزانية عالية لتطويرها، ومراجعتها وتصحيحها، وربطها بالقيم الإسلامية، من حيث الأهداف والمحتوى، والأنشطة ووسائل التقويم وأساليبه المختلفة؛ مما كان له الأثر الأكبر في تحصين الشباب من الانحراف الفكري.

الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة الدراسات السابقةَ المتعلِّقة بموضوع البحث، وعَرَضتها مرتَّبةً حَسَبَ التسلسل الزمنيِّ من الأحدث إلى الأقدم، على النحو التالي:

أولًا: دراسات عُنِيَت بدور المؤسسات التربوية في تحقيق الأمن الفكري:

أجرى القرطون، (2007م) دراسة هدفت إلى التعرُّف على أثر المدرسة في تفعيل دور طلاب المرحلة الثانوية من خلال دور المقررات الدراسية، ودور المعلِّمين، ودور الأنشطة المدرسية، في تفعيل دور الطلاب نحوَ مواجهة الإرهاب، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (826) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي، وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج، كان أبرزها: أن الأنشطة المدرسية لها تأثير كبير في توعية الطلاب نحو ظاهرة الإرهاب، كما أن مستوى فاعلية المدارس في تزويد الطلاب والطالبات بقيم الاعتدال والوسطية في الفكر لمواجهة الإرهاب جاء متوسِّطًا، ووجودُ فروق ذاتِ دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّرِ التخصُّص الدراسي (العلمي).

وفي أمريكا أجرى **Tomlinson** (2006) دراسة للبحث حول اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز مبادئ الأمن الفكري، من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليليَّ، وذلك بذكر عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكان من أهمِّ نتائج الدراسة: أن المدرسة والمعلِّم يؤدِّيان دورًا رئيسًا في تعزيز الأمن الفكري بين الطلبة، وذلك من خلال الجهود التي يبذلونها في نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة، والتي تُعَدُّ من الأسس التربوية التي يُبنى عليها المنهج.

وللتحقُّق من مستوى فَهم طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمفهوم الأمن الفكري، ودور المدرسة في تحصين الطلاب ضدَّ ما يُخِلُّ بأمنهم الفكري؛ أجرى العاصم، (2005م) دراسة اتَّبَع فيها المنهج الوصفيَّ، على عيِّنة مكوَّنة من (288) طالبًا، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية غيرُ واضح بالشكل الذي يُعينهم على التفريق بينه وبين الانحراف الفكري والإرهاب، كما أن المدرسة لا تملك القدرة الكافية لكشف النوازع والميول الانحرافية لدى بعض الطلاب، وأن ثَمَّةَ قصورًا ملحوظًا في تعاون المدرسة مع البيت والمجتمع تحقيقًا للتوازن التربوي التكامُلي.

دراسات عُنِيَت بدور المناهج في تحقيق الأمن الفكري:

للبحث في درجة مراعاة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية لمفاهيم الأمن الفكري، من خلال تحليل محتواها والسلوكيات التدريسية المرتبطة بها من قِبَل معلِّمي التاريخ، أجرى العساف، (2018م) دراسة في الأردن، على عينة تكونت من (114) معلِّمًا ومعلِّمة، اختيروا بالطريقة العشوائية، كما تكوَّنت عينة الدراسة من كتابَي التاريخ للصفين الأول والثاني الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة: أن أكثرَ المجالات توافرًا في كتابَي التاريخ للمرحلة الثانوية كان المجال الثقافي والعلمي، وفي المرتبة الأخيرة جاء المجال الإيماني. كما أظهرت النتائج أن درجة السلوكيات التدريسية المرتبطة بمفاهيم الأمن الفكري من قِبَل معلِّمي التاريخ في الأردن كانت متوسِّطة. وأظهرت النتائج أيضًا عدمَ وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في سلوكيات المعلِّمين المرتبطة بالأمن الفكري بالنسبة لمتغيِّرَي الجنس والمؤهِّل العلمي.

كما قام العزام، (2014م) في محافظة إربد بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن دور كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في تنمية الحوار الوطني البنَّاء، من وجهة نظر معلِّمي التربية الإسلامية، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (60) معلِّمًا ومعلِّمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيَّ المسحيَّ لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن لكتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية دورًا متوسِّطًا في تنمية الحوار الوطني البنَّاء. ووُجِد فروق ذاتُ دلالة إحصائية تُعزى إلى (التخصُّص وسنوات الخبرة). وأوصى الباحث بالتركيز على تعزيز الانتماء الوطني، وترسيخ قيم الحوار الوطني البنَّاء في نفوس الطلاب، من خلال الاستفادة من خبرات الجامعات بعقد دورات وورش تدريبية لمجموعة من المعلِّمين، تتعلَّق بموضوع الحوار الوطني البنَّاء.

وفي محاولة لتقديم تصوُّر إستراتيجي لتعزيز الأمن الفكري من خلال مناهج التعليم الثانوي السعودي، قام العنزي، (٢٠١٤م) بدراسة استخدم فيها المنهج الوصفيَّ، كما اتَّخذ مقررات العلوم الشرعية نموذجًا لهذه الدراسة، وأثبتت الدراسة في نتائجها أن مقرراتِ العلوم الشرعية في التربية والتعليم بُنِيت لتحصين المجتمع من الانحراف الفكري، وتعزيز الأمن الفكري، وترسيخ المنهج الإسلامي المَبْنِّي على الاعتدال والوسطية والاستقامة. كما أوضحت الدراسة أن القيم الإسلامية يمكِن أن تكون أداةَ بناء لا هدم إذا ما درِّست تدريسًا مستقيمًا.

وفي غزة أجرى لافي، (2012م) دراسة هدفت إلى البحث في أثر إثراء محتوى التربية الإسلامية ببعض المفاهيم الأمنية في اكتساب طلبة الصف الحاديَ عَشَر لها، ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج التجريبيَّ على فصلين، أحدهما

يمثِّل المجموعة التجريبية، والآخر المجموعة الضابطة، ولأغراض البحث اعتمد الباحث أداةَ تحليل لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الحاديَ عَشَرَ بجزأيه الأول والثاني، وأظهرت الدراسة في نتائجها: وجودَ تباين واضح في مدى تضمُّن المحتوى للمضامين الواردة في القائمة، كما أظهرت الدراسة حاجة منهاج التربية الإسلامية إلى تفعيل للمفاهيم الأمنية عامَّةً، ولمفاهيم الأمن الفكري خاصَّةً، ومنها: مفاهيمُ التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري، وتنمية التفكير والحوار الإيجابي.

وفي نيجيريا أجرى **Nakpodia (2010)** دراسة هدفت إلى تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما هدفت إلى تعزيز مفهوم الأمن الفكري، وتوضيح العلاقة بين الثقافة التي يختزنها عقل الطالب وتعزيز الأمن الفكري لديه، وأُجريت الدراسة على المنهاج المعتمَد في المدارس النيجيرية، وخَلَصت الدراسة إلى أن الاهتمام بالأسس التربوية التي تتعلَّق بالثقافة يُعَدُّ الطريقَ الأمثل إلى تعريف الطلبة بقواعد الثقافة النيجيرية وأنواعها ومزاياها وعواملها المتغيِّرة. كما أشارت الدراسة إلى أن أحد المهامِّ الرئيسة للمعلِّم هو استخدام الثقافة والمنهاج المدرسي بشكل يُشعر الطالب بالرضا حول مكوِّنات المنهج وأسسه.

وفي السعودية أجرى الحسين، (2009م) دراسة هدفت إلى البحث في دور مناهج المواد الاجتماعية ومعلِّميها في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، في تعزيز الأمن الفكري، وأظهرت الدراسة أن معلِّمي المواد الاجتماعية يرون أن دور مناهج المواد الاجتماعية في تعزيز الأمن الفكري يأتي بدرجة متوسِّطة، وأن دورهم يأتي بدرجة كبيرة، وأن ثَمَّةَ عَشْرا من الصعوبات التي تَحُول دون قيام مناهج المواد الاجتماعية بتعزيز الأمن الفكري، منها قِلَّةُ الإمكانات والوسائل المتاحة للمعلِّم لتعزيز الأمن الفكري.

كما أجرى الدوسري، (2009م) دراسة هدفت إلى التعرُّف على دور مقررات التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث المتوسِّط، واستخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدًا أداتَي: الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وقد توصَّلت الدراسة إلى: وجود تباين في احتواء مقررات التربية الإسلامية على مضامين الأمن الفكري في المحاور المختلفة، كما جاء إسهام مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في التحدِّيات المعاصرة بدرجة متوسِّطة.

وقام الربعي، (2009م) بدراسة هدفت إلى بيان دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب جامعات المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، وتوصَّلت الدراسة إلى

أنه: جاءت وجهة نظر الخبراء في الدور الذي تؤدِّيه المناهج الدراسية في حماية الأمن الفكري بصورة متوسِّطة، كما أن نسبة كبيرة من الطلاب لا تؤيِّد الدور المفترَض لبيئة الدراسة في مواجهة الانحراف الفكري. وأن أكثر المقررات التي تقدِّم المفاهيمَ والمعلوماتِ المتعلِّقةَ بالأمن الفكري هي مقررات التربية والثقافة الإسلامية.

كما قام كافي، (2009م) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى المناهج في المرحلة الثانوية، واتَّخذت منهج التوحيد نموذجًا للنظر في مدى استجابته للتحدِّيات الراهنة، ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصَّل الباحث إلى العديد من النتائج، أهمُّها: وسطية التناول، وسلامة الطرح في منهج التوحيد في المرحلة الثانوية، واشتماله على كثير من القضايا العَقَدية المعاصرة، وحاجة المنهج إلى إعادة النظر، وإدراج قضايا أخرى تَدعَم المنهج، وتَخدُم الأمن الفكري لدى الطلاب.

وللتعرُّف على دور مناهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؛ أجرى الحربي، (2007م) دراسة هدفت أيضًا إلى معرفة الصعوبات التي تَحُول دون تحقيق منهج العلوم الشرعية لمفاهيم ومضامين الأمن الفكري، والتعرُّف على أهمِّ المقترحات التي من شأنها زيادةُ فاعلية الدور الذي يُسهم به منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصَّلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة وتطبيق ما من شأنه تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب جاءت بدرجة عالية في مجال الأهداف والمحتوى، ومتوسِّطة في مجال طرق التدريس والوسائل والتقويم.

وللتعرُّف على مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد، وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؛ أجرت قمرة، (2005م) دراسة وصفية مستخدِمةً فيها أداةَ الاستبانة على عيِّنة بلغت (29) مشرفةً، و(55) معلِّمةً، وقد توصَّلت الدراسة في نتائجها إلى: توافر الخبرات التربوية المصاحبة المرتبطة بالأهداف بدرجة كبيرة، والمرتبطة بالمحتوى بدرجة كبيرة جدًّا، فيما كانت الخبرات التربوية المرتبطة بالوسائل والأنشطة بدرجة متوسِّطة، وبدرجة ضعيفة للخبرات التربوية المرتبطة بطرق التدريس والتقويم.

وفي السياق ذاته، أجرى البكر، (2003م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر المفاهيم الأمنية في كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمِدًا على أداة تحليل المحتوى، واقتصرت العيِّنة على كتب العلوم الشرعية للصف الأول الثانوي، وقد توصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أن المفاهيم

المتعلِّقة بمجال الأمن الجنائي قد حصلت على الرتبة الأولى من بين مفاهيم المجالات الأمنية، كما أن معظم المفاهيم الأمنية وردت في شكل جُمَل في كتب العلوم الشرعية، وأن أكثر محتوى كتب العلوم الشرعية تضمُّنًا للمفاهيم الأمنية، كان محتوى كتاب الفقه، وأقلَّها محتوًى كتاب التوحيد. وأوصت الدراسة بضرورة تركيز المناهج الدراسية على الأهداف الأمنية.

أوجه الاتِّفاق والاختلاف بين البحث الحاليِّ والدراسات السابقة:

- اتَّفَق البحث الحاليُّ مع كلِّ الدراسات السابقة، العربيةِ والأجنبية، في اعتماده المنهج الوصفيَّ التحليلي، ما عدا دراسةَ لافي، (2012م) التي اعتمدت المنهج التجريبي.
- كما اتَّفَق هذا البحث مع الدراسات السابقة في اعتماده أداةَ تحليل المحتوى لتحقيق أهداف البحث؛ كدراسة كلٍّ من: العساف، (2018)، وكافي، (2009م)، **Tomlinson** (2006) والبكر (2003م)، واختلفت مع بعض الدراسات التي اعتمدت أداة الاستبيان أداةً لتحقيق أهدافها؛ كدراسة كلٍّ من: العزام، (2014م)، الحسين، (2009م)، الربعي، (2009م) الحربي، (2007م)، القرطون، (2007م)، عاصم، (2005م)، قمرة، (2005م)، كما اختلفت عن بعض الدراسات التي أضافت أداة الاستبيان لبطاقة تحليل المحتوى؛ كدراسة كلٍّ من: العساف، (2018م)، والدوسري، (2009م)، وأضاف لافي، (2012م) بطاقة تحليل محتوى لأغراض البحث مع اعتماده أداةَ الاختبار في منهجه.
- اتَّفقت هذه الدراسة في تناولها المرحلة المتوسِّطة، مع دراسة كلٍّ من: الحسين، (2009م)، والدوسري، (2009م)، فيما اختلفت عن كلِّ الدراسات السابقة التي تناولت المرحلة الثانوية.
- اتَّفَقت دراسة كلٍّ من: العساف، (2018م)، ولافي، (2012م)، والدوسري، (2009م)، والعتيبي، (2009م)، وقمرة، (2005م)، والبكر، (2003م)، مع البحث الحاليِّ في تحديد درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري.
- اختلفت كلُّ الدراسات السابقة مع البحث الحاليِّ في نوع عيِّنة البحث، حيث تناول البحث الحاليُّ تحليل محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، فيما بحث العساف، (2018م)، في تحليل كتب التاريخ، وبحثت دراسة كلٍّ من: لافي، (2012م)، والدوسري، (2009م)، والعتيبي، (2009م)، وكافي، (2009م)،

وقمرة، (2005م)، والبكر، (2003م) في تحليل كتب مناهج العلوم الشرعية.

- كما اختلف هذا البحث في تحديد مفاهيم الأمن الفكري عن كل الدراسات السابقة، حيث اقتصر تحديدها على أربعة محاورَ، هي: (المفاهيم المتعلِّقة بتنمية الجانب العَقَدي، المفاهيم المتعلِّقة بتنمية المواطنة وحب الوطن، المفاهيم المتعلِّقة بتنمية التفكير والحوار الإيجابي، المفاهيم المتعلِّقة بالتحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري).
- باستعراض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة قلَّةَ الدراسات العربية والأجنبية التي عُنِيَت بالتعرُّف على درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية، ما عدا دراسةَ العساف، (2018م)، وكانت لتقصِّي درجة مراعاة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية لمفاهيم الأمن الفكري، ودراسةَ البكر،(2003م)، وكانت للكشف عن مدى توافر المفاهيم الأمنية في كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- ممَّا يميِّز البحث الحاليَّ عن الدراسات السابقة: أنه – في حدود ما اطَّلَعت عليه الباحثة – لا توجد حتى الآن دراسةٌ واحدة - سواءٌ أكانت محليَّةً أم عربية - تناولت البحث في تحليل محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط في ضوء مفاهيم الأمن الفكري.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

- إعداد الإطار النظريِّ للبحث؛ حيث أفادت الباحثةُ من جميع الدراسات السابقة.
- دعم مشكلة البحث بالإفادة من نتائج تلك الدراسات وتوصياتها.
- إعداد أداة البحث، والتعرُّف على الأساليب الإحصائية المتَّبَعة في تحليل البيانات.

منهج البحث وإجراءاته:

لتحقيق أهداف البحث؛ اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيَّ بأسلوبه التحليلي، بوصفه المنهج العلميَّ الأكثرَ مناسبةً لطبيعة البحث، والذي حُلِّلَ من خلاله كتب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط؛ بهدف التعرُّف على درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط.

1. **مجتمع البحث وعيِّنته:**

يتكوَّن مجتمع البحث، المتمثِّل في عيِّنته، من محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط (للفصلين الدراسيين الأول والثاني) من العام الدراسي 1440-1441هـ، ويمثِّل الجدول (3-1) توصيفًا لوحدات المقرر، وهي ستُّ وَحَدات تتضمَّن عددًا من النصوص تمثِّل: (المدخل، استراتيجية قراءة، فَهم قرائي، تحليل أدبي، إثرائي).

الجدول (1)

وحدات الفصل الأول والثاني لمقرر «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط

م	الفصل الأول	م	الفصل الثاني
1	حقوق وواجبات	1	قضايا العمل
2	أعلام معاصرون	2	سموم قاتلة
3	أمن الوطن	3	الثورة المعلوماتية

2. **أداة البحث:**

عمدت الباحثة إلى استخدام بطاقة تحليل المحتوى أداةً لجمع البيانات؛ وذلك لمناسبتها لأهداف البحث، ومنهجها، ومجتمَعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

أ) بناء أداة البحث:

بعد الاطِّلاع على الأدبيَّات التربوية، والدراسات السابقة ذاتِ الصلة بموضوع البحث الحاليِّ، وفي ضوء معطيات وتساؤلات البحث وأهدافه، أُعِدَّتْ قائمة بمفاهيم الأمن الفكري الواجبِ تضمينُها في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصفِ الثالث المتوسِّط، ومن ثَمَّ بناء الأداة (بطاقة تحليل محتوى)، وقد تكوَّنت الأداة في صورتها النهائية، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

محور بطاقة تحليل المحتوى وأبعاده

المحور	البُعد	عدد العبارات	المجموع
مفاهيم الأمن الفكري الواجبُ توافرُها في محتوى مقرر "لغتي الخالدة" لطالبات الصف الثالث المتوسِّط	البُعد الديني	8	32 عبارة
	بُعد المواطنة وحب الوطن	8	
	تنمية التفكير والحوار الإيجابي	8	
	التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري	8	
بطاقة التحليلِ			**32 عبارة**

وقد طُبِّقَتْ الأداة بطريقة علمية، وذلك بتحديد ما يلي:

1. **مفهوم تحليل المحتوى:**

يعرِّف صبري والرافعي، (2008م) تحليل المحتوى بأنه: «إصدار الحكم على مدى جودة المضمون التفصيلي للكتاب، أو مدى مراعاة هذا الكتاب بما يَشمَله من أهداف، ومحتوًى علمي، وأنشطة، وأسئلة، وتمرينات لمعاييرَ محدَّدة، وذلك من خلال التعبير عن المادة المكتوبة تعبيرًا كميًّا» (ص:118).

2. **الهدف من بطاقة التحليل:**

هو التعرُّف على مدى تضمُّن محتوى مقرر «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط لمفاهيم الأمن الفكري التي حُدِّدَتْ.

3. **فئات التحليل:**

يعتمد نجاح تحليل المحتوى على تحديد فئات التحليل؛ حيث أكَّد طعيمة، (2004م، ص:272) أن الباحث سيواجه صعوبة في تحليل المحتوى ما لم يَقُمْ بتصميم فئات التحليل، وبناءً على ذلك؛ اعتُمِدَتْ أبعاد مفاهيم الأمن الفكري، والمؤشِّرات الفرعية لها، فئات تحليل لهذا البحث.

4. **وَحْدة التحليل:**

ثَمَّةَ خمسُ وَحَدات أساسية للتحليل، وهي – كما أشار إليها صبري الرافعي، (2008م) –: «الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية» (ص:124). وبناءً عليه؛ اختيَرْتْ (الكلمة والموضوع) وَحْدةَ تحليل؛ لكونها أنسبَ لطبيعة البحث.

5. **صدق بطاقة التحليل:**

تُحقِّق من صدق بطاقة التحليل بعد عرضها على المحكّمين والمختصِّين، وإجراء التعديلات اللازمة، بالحذف، والإضافة، والتعديل؛ كتوحيد عدد عبارات كل محور والاكتفاء بعبارة وحدة شاملة لعبارات تفصيلية، واستبدال محور الجانب الديني بالجانب العقدي، وإضافة بعض العبارات لمحور التحديات المعاصرة للأمن الفكري كعبارة (تعريف المتعلم بالاتجاهات المؤثرة في الفكر مثل (العولمة، الاستشراق، الانفتاح الثقافي)، لتأخذ أبعادها ومؤشِّراتها صورتها النهائية، كما أشير إليها في الجدول رقم (3-2).

6. **ثبات بطاقة التحليل:**

لقياس ثبات التحليل عدَّةُ أشكال؛ ولكن أكثرها ملاءمةً هي طريقة إعادة التحليل، كما أشار إليها (الهاشمي وعطية، 2011م، ص:228)، وبناءً عليه؛ فقد تأكّدت الباحثة من ثبات أداة التحليل بالقيام بعملية تحليل المحتوى مرَّتين، يفصل بينهما مدَّةٌ زمنية (شهران)، حيث قامت الباحثة بالتحليل الثاني دون الرجوع إلى التحليل الأول، ومن ثَمَّ قامت بحساب نسبة الاتِّفاق بين التحليلين.

وقد حُسِبَتْ نسبة الاتِّفاق بينهما عن طريق معادلة هولستي التي تنصُّ على:

معامل الثبات = 2ت/ (ن+2ن1).

حيث إن: (ت) = عدد الحالات التي اتَّفق فيها التحليلان. (ن1) = عدد الحالات التي ترمز للتحليل الأول. (ن2) = عدد الحالات التي ترمز للتحليل الثاني (عطية، 2010م، ص:25).

ولحساب معامل الثبات؛ تَمَّ حساب نقاط الاتِّفاق بين تحليلِيَ الباحثة وَفْقًا لما هو موضَّح في الجدول رقم (3) على النحو التالي:

جدول رقم (3)

يوضح حساب معامل الثبات

م	محاور الأمن الفكري	التحليل الأول	التحليل الثاني	عدد مرات الاتِّفاق	عدد مرات الاختلاف
1	البُعد الديني	30	34	30	4
2	بُعد المواطنة وحب الوطن	45	48	45	3
3	بُعد تنمية التفكير والحوار الإيجابي	13	15	13	2
4	بُعد التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري	17	16	17	1
	المجموع	105	113	105	10

إذًا؛ معامل الثبات =2×105 ÷ (105+113) = 0,96.

وبذلك تكون أداة البحث تتمتَّع بدرجة كبيرة من الثبات؛ حيث وصلت إلى نسبة (96٪)، وهي نسبة ثبات عالية، وهذا ما أكَّده (طعيمة، 2004م، ص:231) بأن نسبة الثبات تتراوح من (0,81إلى 100) غالبًا.

3 -3 **المعالجات الإحصائية:**

- معادلة (هولستي)؛ للتأكُّد من ثبات بطاقة التحليل.
- التَّكرارات، والنسب المئوية، والمرتبة؛ لوصف واقع توافر مفاهيم الأمن الفكري المتضمَّنة في مقرر «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط.

النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مفاهيم الأمن الفكري الواجبُ توافرُها في محتوى مقرر «لغتي الخالدة» لطالبات الصف الثالث المتوسِّط؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة – بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم الأمن الفكري -بتحديد أربعة أبعاد رئيسةٍ لمفاهيم الأمن الفكري، وهي): البُعد الديني، بُعد المواطنة وحب الوطن، بُعد تنمية التفكير والحوار الإيجابي، بُعد التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري)، واحتوت على (32) مفهومًا دالًّا عليها، ووزِّعت على المحاور الأربعة بالتساوي، كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول رقم (4)

قائمة أبعاد مفاهيم الأمن الفكري الواجبِ تضمينُها في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، والمؤشِّرات الدالَّة عليها

الرقم	المؤشِّرات المعزِّزة للمفهوم
	المفاهيم المتعلِّقة بتنمية الجانب الديني
1	توجيه المتعلِّم إلى الاعتماد على المصادر الأصلية في طلب العلم الشرعي.
2	غرس صفة الإخلاص لله في طلب العلم والعمل.
3	التحذير من الإلحاد وأفكاره.
4	التأكيد على التمسُّك بالدين الإسلامي في المعاملات.
5	التنبيه إلى نبذ أفكار التشدُّد والتعصُّب والتكفير.
6	الحثُّ على الاعتدال والوسطية الدينية.
7	حثُّ المتعلِّم على الدعوة إلى الإسلام بالحكمة والموعظة الحسنة.
8	تعزيز قيم العفو والتسامح وكظم الغيظ.
	المفاهيم المتعلِّقة بتنمية المواطنة وحب الوطن
1	تنمية الاعتزاز بدور المملكة العربية السعودية في إقامة المجتمع على منهج الإسلام.
2	التأكيد على احترام النظم والقوانين التي تحكم المجتمع السعودي.
3	تعزيز الانتماء إلى الوطن بالمحافظة على المرافق والممتلكات العامَّة.
4	تعزيز الهُوِيَّة الوطنية بإحياء ذكرى توحيد المملكة.
5	توجيه المتعلِّم إلى التعاون مع رجال الأمن ضدَّ من يمسُّ بأمن وسلامة الوطن.
6	التأكيد على وجوب السمع والطاعة لولاة الأمر.
7	تعزيز قيمة المسؤولية والإسهام في العمل بما يحقِّق طموحاتِ المجتمع.
8	تنمية الشعور بالفخر بعرض إنجازات المملكة.
	المفاهيم المتعلِّقة بتنمية التفكير والحوار الإيجابي
1	حثُّ المتعلِّم على إعمال العقل بالتفكير.
2	تنمية التفكير الناقد لدى المتعلِّم.
3	توجيه المتعلِّم إلى حلِّ المشكلات الفكرية بأسلوب علمي سليم.
4	التحذير من الطاعة العمياء والعشوائية في التفكير.
5	تعليم المتعلِّم ضوابطَ الحوار وآدابه.
6	تدريب المتعلِّم على تقبُّل الرأي الآخر.
7	التحذير من الجدل المؤدِّي إلى التعصُّب.
8	حثُّ المتعلِّم على عدم التقليل من الآخرين بناءً على اللون أو الجنسية أو العقيدة أو المذهب.
	المفاهيم المتعلِّقة بالتحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري
1	تعريف المتعلِّم بالاتِّجاهات المؤثِّرة في الفكر؛ مثل: (العولمة، الاستشراق، الانفتاح الثقافي).
2	إبراز إيجابيات وسلبيات الإنترنت.
3	توعية المتعلِّم بإيجابيات وسلبيات وسائل الإعلام.
4	تبصير المتعلِّم بإيجابيات وسلبيات تِقْنيَة الاتِّصالات.
5	توضيح المخاطر المحيطة بالهُوِيَّة الإسلامية في عصر العولمة.
6	توعية المتعلِّم بمخاطر الشائعات.
7	تزويد المتعلِّم بمعارفَ مناسِبةٍ عن المذاهب الفكرية المعاصرة.
8	التحذير من كل ما يخالف الإسلام عبر الانفتاح على الثقافات الإنسانية.

السؤال الثاني: ما درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر «لغتي الخالدة» لطالبات الصف الثالث المتوسِّط (الفصلين الدراسيين الأول والثاني)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ رُصِدَتْ المؤشِّرات المعزِّزة للمفهوم، وتسجيل التَّكرارات والنسب المئوية لقيم الورود، كما يتَّضِح من الجدول التالي:

جدول رقم (5)

التَّكرارات والنسب المئوية لتوافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط

م	محاور مفاهيم الأمن الفكري	التَّكرارات	النسبة المئوية لعدد المفاهيم المنطبقة	المرتبة
1	البُعد الديني	34	30%	2
2	بُعد المواطنة وحب الوطن	48	42%	1
3	بُعد تنمية التفكير والحوار الإيجابي	15	13%	4
4	بُعد التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري	17	15%	3
المجموع		114	100%	

بالنظر إلى الجدول السابق، يتَّضِح أن أكثر المفاهيم الأمنية توافرًا في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، تمثَّلت في بُعد المواطنة وحب الوطن، بتكرار بلغ (48) وبنسبة (42٪)، وهي نتيجة وإن كانت جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة إلى بقية مفاهيم الأبعاد الأخرى، فإنها نِسبة تُعَدُّ متوسِّطةً، وهي تتَّفق مع نتيجة دراسة كلٍّ من: الحسين، (2009م)، والربعي، (2009م)، وكافي، (2009م) حيث أظهرت هذه الدراسات وسطية التناول لمفاهيم الأمن الفكري، وحاجة المقررات الدراسية إلى مزيد من العناية بتعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلاب، كما تختلف مع نتيجة دراستَي: الحربي، (2007م)، وقمرة، (2005م)، حيث أظهرتا في نتائجهما أن تعزيز الأمن الفكري بوجه عامٍّ جاء بدرجة عالية في مجال المحتوى، ودراسة العزام، (2014م) التي أوصت بالتركيز على تعزيز الانتماء الوطني، وترسيخ قيم الحوار الوطني البنَّاء في نفوس الطلاب، كما جاءت مفاهيم البُعد الديني في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (34) وبنسبة (30٪)، وهي نتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة العزام، (2014م) فيما تختلف مع نتيجة دراسة العساف، (2018م) التي توصَّلت إلى أن تعزيز الأمن الفكري في المجال الإيماني جاء بالمرتبة الأخيرة، كما تختلف مع نتيجة دراسة الحربي، (2007م)، التي أظهرت في نتائجها أن تعزيز الأمن الفكري بوجه عامٍّ جاء بدرجة عالية في مجال المحتوى. وتأتي مفاهيم بُعد التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري بالمرتبة الثالثة، حيث جاءت بتكرار بلغ (17) وبنسبة (15٪)، وهي نتيجة ضعيفة تتَّفِق مع نتيجة دراسة لافي، (2012م)، حيث أوصى بضرورة تفعيل مفاهيم التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري في محتوى منهج التربية الإسلامية، فيما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدوسري (2009م)، حيث جاء في نتائجها أن إسهام مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للتحدِّيات المعاصرة جاء بدرجة متوسِّطة. وأخيرًا حصلت مفاهيم تنمية التفكير والحوار الإيجابي على المرتبة الرابعة والأخيرة، حيث جاءت بتكرار (15) وبنسبة (13٪) وهي نتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة العزام، (2014م)، ودراسة لافي، (2012م)، حيث أوصى الباحثان بضرورة تضمين مفاهيم تنمية التفكير، وترسيخ قيم الحوار الوطني البنَّاء.

وبشكل عامٍّ فإنه يتَّضِح من النتائج السابقة وجودُ تباين في درجة توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، سواء كان في نسبة توافرها بين مؤشِّرات الأبعاد، أو بين نسبة توافرها في الكتاب للفصلين الدراسيين، وهي نتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة لافي، (2012م)، والدوسري، (2009م)، والعتيبي، (2009م)، حيث أظهرت تلك الدراسات وجود تباين في احتواء مقررات التربية الإسلامية على مضامين الأمن الفكري في المحاور المختلفة. وفيما يلي النتائجُ التفصيلية لتوافر مؤشِّرات المفاهيم، التي يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (6)

التَّكرارات والنسب المئوية لتوافر المؤشِّرات المعزِّزة لمفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، للفصلين الدراسيين: الأول والثاني

	المؤشِّرات المعزِّزة للمفهوم الوَحْدة الأولى	الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني			مجموع التَّكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
		الوحدة الأولى	الوَحْدة الثانية	الوَحْدة الثانية	الوحدة الأولى	الوَحْدة الثانية	الوَحْدة الثالثة			
1	توجيه المتعلِّم إلى الاعتماد على المصادر الأصلية في طلب العلم الشرعي.	0	0	0	0	0	1	1	%3	7
2	غرس صفة الإخلاص لله في طلب العلم والعمل.	0	0	0	2	0	0	2	%6	6
3	التحذير من الإلحاد وأفكاره.	0	0	1	0	0	0	1	%3	8
4	التأكيد على التمسُّك بالدين الإسلامي في المعاملات.	3	1	3	1	1	1	10	%29	1
5	التنبيه إلى نبذ أفكار التشدُّد والتعصُّب والتكفير.	1	1	3	0	0	0	5	%15	3
6	الحثُّ على الاعتدال والوسطية الدينية.	0	1	2	0	0	0	3	%9	5
7	حثُّ المتعلِّم على الدعوة إلى الإسلام بالحكمة والموعظة الحسنة.	0	2	2	0	0	0	4	%12	4
8	تعزيز قيم العفو والتسامح وكظم الغيظ.	3	2	3	0	0	0	8	%24	2
	المفاهيم المتعلِّقة بتنمية الجانب الديني.	**7**	**7**	**14**	**3**	**1**	**2**	**34**	%30	-
1	تنمية الاعتزاز بدور المملكة العربية السعودية في إقامة المجتمع على منهج الإسلام.	1	2	4	0	0	0	7	%15	3
2	التأكيد على احترام النظم والقوانين التي تحكم المجتمع السعودي.	2	1	3	0	0	0	6	%13	4
3	تعزيز الانتماء إلى الوطن بالمحافظة على المرافق والممتلكات العامة.	0	1	3	0	0		4	%8	6
4	تعزيز الهُوِيَّة الوطنية بإحياء ذكرى توحيد المملكة.	0	0	2	0	0	0	2	%4	8
5	توجيه المتعلِّم إلى التعاون مع رجال الأمن ضدَّ من يمسُّ بأمن وسلامة الوطن.	0	0	3	0	1	0	4	%8	7
6	التأكيد على وجوب السمع والطاعة لولاة الأمر.	1	1	3	0	0	0	5	%10	5

7	تعزيز قيمة المسؤولية والإسهام في العمل بما يحقِّق طموحاتِ المجتمع.	2	1	3	4	1	0	11	%23	1
8	تنمية الشعور بالفخر بعرض إنجازات المملكة.	0	1	5	2	1	0	9	%19	2
المفاهيم المتعلِّقة بتنمية المواطنة وحب الوطن.		**6**	**7**	**26**	**6**	**3**	**0**	**48**	**%42**	**-**
1	حثُّ المتعلِّم على إعمال العقل بالتفكير.	**1**	**1**	**1**	**0**	**1**	**1**	**5**	**%33**	**1**
2	تنمية التفكير الناقد لدى المتعلِّم.	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**2**	**%13**	**4**
3	توجيه المتعلِّم إلى حل المشكلات الفكرية بأسلوب علمي سليم.	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**%0**	**-**
4	التحذير من الطاعة العمياء والعشوائية في التفكير.	**0**	**0**	**0**	**0**		**0**	**0**	**%0**	**-**
5	تعليم المتعلِّم ضوابطَ الحوار وآدابَه.	**1**	**1**	**0**	**0**	**1**	**0**	**3**	**%20**	**2**
6	تدريب المتعلِّم على تقبُّل الرأي الآخر.	**0**	**1**	**1**	**0**	**1**	**0**	**3**	**%20**	**3**
7	التحذير من الجدل المؤدِّي إلى التعصُّب.	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**%7**	**5**
8	حثُّ المتعلِّم على عدم التقليل من الآخرين بناءً على اللون أو الجنسية أو العقيدة أو المذهب.	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**	**%7**	**6**
المفاهيم المتعلِّقة بتنمية التفكير والحوار الإيجابي.		**3**	**3**	**3**	**0**	**4**	**2**	**15**	**%13**	**-**
1	تعريف المتعلِّم بالاتِّجاهات المؤثِّرة في الفكر؛ مثل: (العولمة، الاستشراق، الانفتاح الثقافي).	**1**	**1**	**0**	**0**	**1**	**0**	**3**	**%18**	**3**
2	إبراز إيجابيات وسلبيات الإنترنت.	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**4**	**4**	**%24**	**1**
3	توعية المتعلِّم بإيجابيات وسلبيات وسائل الإعلام.	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	**0**	**2**	**%12**	**5**
4	تبصير المتعلِّم بإيجابيات وسلبيات تِقْنيَة الاتِّصالات.	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**4**	**4**	**%24**	**2**
5	توضيح المخاطر المحيطة بالهُويَّة الإسلامية في عصر العولمة.	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**%0**	**-**
6	توعية المتعلِّم بمخاطر الشائعات.	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**	**%6**	**6**
7	تزويد المتعلِّم بمعارفَ مناسِبةٍ عن المذاهب الفكرية المعاصرة.	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**%0**	**-**
8	التحذير من كل ما يخالف الإسلام عبر الانفتاح على الثقافات الإنسانية.	**0**	**1**	**1**	**0**	**0**	**1**	**3**	**%18**	**4**

أولاً: المفاهيم المتعلِّقة بتنمية الجانب الديني:

يتَّضِح من النتائج في الجدول (4-3) أن المفاهيم المتعلِّقة بتنمية الجانب الديني توفَّرت في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط بتكرار بلغ (34)، حيث بلغ تكرارها (28) من إجماليِّ ورودها في الفصل الأول، بينما بلغ تكرارها (6) في الفصل الثاني، وبنسبة ورود (30٪) في الفصلين، وتتمثَّل في العبارات رقم (4، 8، 5، 7، 6، 2، 3، 1)، التي رُتِّبَتْ تنازليًّا حسب تكرار ورودها في المحتوى، وذلك كما يلي:

جاءت العبارة (التأكيد على التمسُّك بالدين الإسلامي في المعاملات) بالمرتبة الأولى بتكرار تضمين بلغ (10)، وبنسبة تضمين بلغت (29٪)، وكان (7) من إجماليِّ ورود هذا المفهوم في الفصل

الأول، بينما (3) منها وردت في الفصل الثاني. وجاءت العبارة (تعزيز قيم العفو والتسامح وكظم الغيظ) بالمرتبة الثانية بتكرار تضمين بلغ (8) وبنسبة تضمين بلغت (24 ٪) وكان (8) من إجماليِّ ورود هذا المفهوم في الفصل الأول، بينما (0) منها وردت في الفصل الثاني.

وتعزو الباحثة حصول هذين المؤشِّرين: (التأكيد على التمسُّك بالدين الإسلامي في المعاملات، تعزيز قيم العفو والتسامح وكظم الغيظ)، على هذه النتيجة المرتفعة مقارنةً ببقية المؤشِّرات، إلى أن هذا المنهج مقدَّم لأبناء هذه البلاد، التي قامت على عقيدة التوحيد، وإخلاص العبادة لله، وتحكيم الشريعة في العبادات والمعاملات؛ ليَستتِبَّ أمنُها، ويستقرَّ وضعها؛ لتعيش في نعمة ورفاهية وأمن واستقرار، فمن الطبيعي أن يتضمَّن كثيرًا من النصوص القرائية على آيات قرآنية وأحاديثَ نبويَّة، وهي في الغالب كانت لتوجيه المسلمين للتمسُّك بالدين الإسلامي في عباداتهم ومعاملاتهم، كما أن تعزيز قيم العفو والتسامح هي أهمُّ ما يدعو إليه الدين الإسلامي للتمسُّك به في المعاملات.

والتأكيد على هذا المفهوم الأمني في منهج «لغتي الخالدة» المطوَّر، ينسجم مع رؤية (2030) التي تؤكِّد العودة إلى الحضارة العربية والإسلامية، من خلال نشر مفهوم التسامح الذي يُعَدُّ قيمةً إنسانية تُثري هذه الحضارة، وتساعد في نشرها، إضافةً إلى أن تسامح المسلمين مع أصحاب العقائد الأخرى واجب ديني يدخل في إطار التزامات المسلم الدينية.

وبناءً عليه؛ فإن تضمين هذين المؤشِّرين نتيجة حتمية لما سبق، وهي نتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة الحربي، (2007م)، حيث توصَّلت إلى أن تعزيز مفاهيم الأمن الفكري في الجانب الديني جاء بدرجة عالية في مجال الأهداف والمحتوى، كما تتَّفِق مع نتيجة دراستي (2006)**Tomlinson** و**Nakpodia (2010)** اللتين أظهرتا أهمية نشر القيم الثقافية ودمجها في المناهج، وأنها من أهم الأسس التربوية التي تُبنى عليها المناهج، في حين تختلف مع نتيجة دراسة العساف، (2018م) التي توصَّلت إلى أن تعزيز الأمن الفكري في المجال الإيماني جاء بالمرتبة الأخيرة.

كما جاءت العبارة (توجيه المتعلِّم إلى الاعتماد على المصادر الأصلية في طلب العلم الشرعي) بالمرتبة السابعة بتكرار تضمين بلغ (1)، وبنسبة تضمين بلغت (3 ٪)، وكان (0) من إجمالي ورود هذا المفهوم في الفصل الأول، بينما (1) منها وردت في الفصل الثاني، وجاءت العبارة (التحذير من الإلحاد وأفكاره) بالمرتبة الثامنة بتكرار تضمين بلغ (1)، وبنسبة تضمين بلغت (3 ٪)، وكان (1) من إجمالي ورود هذا المفهوم في الفصل الأول، بينما (0) منها وردت في الفصل الثاني.

وتعزو الباحثة حصول هذين المؤشِّرين على

هـذه النتيجـة، إلى أنـه قـد ينظـر القائمـون عـلى إعـداد المنهـج إلى هذيـن المفهومـين بأنهـما مختَّصـان بمناهـج العلـوم الشرعيـة، وأن تضمينهـما قـد يـؤدِّي إلى الحشـو الزائـد الـذي لا فائـدة منـه، وفي الحقيقـة فـإن مناهـج اللغـة العربيـة تأخـذ حيِّـزًا كبـيرًا في الجـدول الزمنـي لطـلاب مراحـل التعليـم العـامِّ، وهي تسـاند مناهـج العلـوم الشرعيـة وتُكمِّلهـا، والطـلاب في هذه المرحلـة العُمريـة الخطرة (المرحلـة المتوسِّـطة)، بحاجة إلى توجيههـم، والتأكيـد عليهـم بـضرورة أخـذ العلـم الشرعـي مـن مصـادره الأصليـة، وتقديـر العلـماء، وأخـذ الفتـوى منهـم، وتنبيههـم إلى خطـر الغلـوِّ في الديـن الموصِّـل للإلحـاد، خاصَّـة في هـذا العـصر الـذي يتَّسـم بالانفتـاح وسـهولة وصـول المعلومـة وسرعتهـا، وتعـدُّد مصادرهـا المشـبوهة، وهـي نتيجـة تتَّفِـق مـع نتيجـة دراسـة العسـاف، (2018م) التـي توصَّلـت إلى أن تعزيـز الأمـن الفكـري في المجـال الإيـماني جـاء بالمرتبـة الأخـيرة، فيـما تختلـف مـع نتيجـة دراسـة الحـربي، (2007م)، حيـث توصَّلـت إلى أن تعزيـز مفاهيـم الأمـن الفكـري في الجانـب الدينـي جـاء بدرجـة عاليـة في مجـال الأهـداف والمحتـوى.

ثانيًـا: المفاهيـم المتعلِّقـة بتنميـة المواطنـة وحـب الوطـن:

يتَّضِـح مـن النتائـج في الجـدول (4-3) أن المفاهيـم المتعلِّقـة بتنميـة جانـب المواطنـة وحـب الوطـن توفَّـرت في محتـوى كتـاب «لغتـي الخالـدة» للصـف الثالـث المتوسِّـط، بتكـرار بلـغ (48)، حيـث بلـغ تكرارهـا (39) مـن إجمـالي ورودهـا في الفصـل الأول، بينـما بلـغ تكرارهـا (9) في الفصـل الثـاني، وبنسـبة ورود (42٪) في الفصلـين، وتتمثَّـل في العبـارات رقـم (7، 8، 1، 2، 6، 3، 5، 4)، التـي رُتِّبَـتْ تنازليًّـا حسـب تكـرار ورودهـا في المحتـوى، وذلـك كـما يـلي:

جـاءت العبـارة (تعزيـز قيمة المسـؤولية والإسـهام في العمـل بـما يحقِّـق طموحـاتِ المجتمـع) بالمرتبـة الأولى بتكـرار بلـغ (11)، وبنسـبة تضمـين بلغـت (23 ٪)، وكان ورودهـا (6) في الفصـل الأول، بينـما (5) منهـا وردت في الفصـل الثـاني. وجـاءت العبـارة (تنميـة الشـعور بالفخـر بعـرض إنجـازات المملكـة) بالمرتبـة الثانيـة، بتكـرار بلـغ (9)، وبنسـبة تضمـين بلغـت (19 ٪)، وكان ورودهـا (6) في الفصـل الأول، بينـما (3) منهـا وردت في الفصـل الثـاني، وهـي نتيجـة تتَّفِـق مـع نتيجـة دراسـتي الحـربي، (2007م)، وقمـرة، (2005م)، حيـث أظهرتـا في نتائجهـما أن تعزيـز الأمـن الفكـري بوجـه عـامٍّ جـاء بدرجـة عاليـة في مجـال المحتـوى، فيـما تختلـف مـع نتيجـة دراسـة العـزام، (2014م) التـي أوصى فيهـا بـضرورة التركيـز عـلى تعزيـز الانتـماء الوطنـي، ودراسـة لافي، (2012م) التـي أوصى فيهـا بـضرورة تضمـين مقـررات التربيـة الإسـلامية مفاهيـم تعـزز الأمـن الفكـري لـدى الطـلاب.

وتعـزو الباحثـة حصـول هذيـن المؤشِّريـن (تعزيـز قيمـة المسـؤولية والإسـهام في العمـل بـما يحقِّـق طموحـات المجتمـع، تنميـة الشـعور بالفخـر بعـرض إنجـازات المملكـة)، عـلى هـذه النتيجـة المرتفعـة مقارنـةً ببقيـة المـؤشِّرات، إلى أن منهـج «لغتي الخالـدة» للصـف الثالـث المتوسِّـط بطبعتـه الجديـدة (1441هـ - 2019م) هـو منهـج مطـوَّر يسـعى في ظـلِّ تغـيُّرات اليـوم وتحدِّياتـه التـي تتطلَّـب أدوارًا جديـدة، إلى تحقيـق تطلُّعـات المجتمـع السـعودي، كما أنـه ترجمـة فعليـة لمـا جـاء في رؤيـة (2030)، التـي تؤكِّـد عـلى أن يكـون أبنـاء هـذا الوطـن أعضـاءً فاعلـين، بتأهيلهـم وثقتهـم بقدراتهـم وإمكاناتهـم، كـما أن تضمـين المحتـوى مفهـومَ الشـعور بالفخـر بعـرض إنجـازات المملكـة، يشـجِّع الطـلاب عـلى أن يكونـوا أعضـاءً منتِجـين، مدركـين للمسـؤوليات الملقـاة عـلى عاتقهـم؛ لخدمـة وطنهـم، وقادريـن عـلى تحقيـق إنجـازات مميَّـزة ترقـى بـه إلى مصـافِّ الـدول المتقدِّمـة.

كـما أن هاتـين العبارتـين قـد حصلتـا عـلى هـذه النتيجـة المرتفعـة لورودهمـا في النصـوص القرائيـة المضمَّنـة في موضوعـات وحـدات الفصـل الأول التـي كانـت (أعـلام معـاصرون، أمـن الوطـن)، وهـي موضوعـات تعـزِّز هذيـن المؤشِّريـن، كـما أن موضوعـاتِ الفصـل الثـاني كنـص (مـن يكافـح المخـدِّرات؟ عاطـل متـواكل) تعـزِّز قيمـة المسـؤولية الفرديـة والجماعيـة، والإسـهام في العمـل لخدمـة الوطـن.

كـما جـاءت العبـارة (توجيـه المتعلِّـم إلى التعـاون مـع رجـال الأمـن ضـدَّ مـن يمـسُّ بأمـن وسـلامة الوطـن) بالمرتبـة السـابعة بتَكـرار تضمـين بلـغ (4)، وبنسـبة تضمـين بلغـت (8 ٪) وكان (3) مـن إجمـالي ورود هـذا المفهـوم في الفصـل الأول، بينـما (1) منهـا وردت في الفصـل الثـاني. وجـاءت العبـارة (تعزيـز الهُويَّـة الوطنيـة بإحيـاء ذكـرى توحيـد المملكـة) بالمرتبـة الثامنـة بتَكـرار تضمـين بلـغ (2)، وبنسـبة تضمـين بلغـت (4 ٪)، وكان (2) مـن إجمـالي ورود هـذا المفهـوم في الفصـل الأول، بينـما (0) منها وردت في الفصـل الثـاني، وهـي نتيجـة تتَّفِـق مـع نتيجـة دراسـة العـزام، (2014م) التـي أوصى فيهـا بـضرورة التركيـز عـلى تعزيـز الانتـماء الوطنـي، ودراسـة لافي، (2012م) التـي أوصى فيهـا بـضرورة تضمـين مقـررات التربيـة الإسـلامية لمفاهيـمَ تعـزِّز الأمـن الفكـري لـدى الطـلاب، فيـما تختلـف مـع نتيجـة دراسـتي الحـربي، (2007م)، وقمـرة، (2005م)، حيـث أظهرتـا في نتائجهـما أن تعزيـز الأمـن الفكـري بوجـه عـامٍّ جـاء بدرجـة عاليـة في مجـال المحتـوى.

وتعـزو الباحثـة حصـول هذيـن المؤشِّريـن: (توجيـه المتعلِّـم إلى التعـاون مـع رجـال الأمـن ضـدَّ مـن يمـسُّ بأمـن وسـلامة الوطـن، تعزيـز الهويـة الوطنيـة بإحيـاء ذكـرى توحيـد المملكـة)، عـلى هـذه النتيجـة المتدنِّيـة مقارنـة ببقيـة المـؤشِّرات، إلى أن مـؤشِّر (توجيـه المتعلِّـم إلى التعـاون مـع رجـال

الأمـن) قـد ورد في موضـوع (دور المواطـن في المحافظـة عـلى الأمـن) في وَحْـدة (أمـن الوطـن)، وهـو مـؤشِّر يتناسـب مـع موضوعـه، ويكفـي وروده في هـذا الموضـوع بهـذه النسـبة لتأكيـده، ولا حاجـة لتَكـراره في مواضيـعَ أخـرى، كـما أن مـؤشِّر (تعزيـز الهويـة الوطنيـة بإحيـاء ذكـرى توحيـد المملكـة)، قـد ورد في الفصـل الأول في موضوعـات وَحْـدة (أمـن الوطـن) في موضـوع (الحـاج الآمـن في الحـج الآمـن)، وموضـوع (ضـوء الأمـن)؛ للتذكـير بـما قـام بـه مؤسـس المملكـة العربيـة السـعودية، جلالـة الملـك عبـد العزيـز بـن عبـد الرحمـن آل سـعود، طيـب الله ثـراه، وقـد وردت في الفصـل الـدراسي الأول فقـط دون الفصـل الـدراسي الثـاني؛ لمناسـبة هـذه الفـترة الزمنيـة لإحيـاء ذكـرى توحيـد المملكـة، وترسـيخ مفهـوم الوطنيـة لـدى أبنـاء هـذا الوطـن.

ثالثًـا: المفاهيـم المتعلِّقـة بتنميـة التفكـير والحـوار الإيجـابي:

يتَّضِـح من النتائـج في الجـدول (4-3) أن المفاهيم المتعلِّقـة بتنميـة التفكـير والحـوار الإيجـابي توافـرت في محتـوى كتـاب «لغتـي الخالـدة» للصـف الثالـث المتوسِّـط، بتَكـرار بلـغ (15)، حيـث بلـغ تَكرارهـا (9) مـن إجمـالي ورودهـا في الفصـل الأول، بينـما بلـغ تكرارهـا (6) في الفصـل الثـاني، وبنسـبة ورود (13٪) في الفصلـين، وتتمثَّـل في العبـارات رقـم (1، 5، 6، 2، 7، 8، 3، 4)، التـي رُتِّبَـتْ تنازليًّـا حسـب تَكـرار ورودهـا في المحتـوى، وذلـك كـما يـلي:

جـاءت العبـارة (حـثُّ المتعلِّـم عـلى إعـمال العقـل بالتفكـير) بالمرتبـة الأولى، بتَكـرار بلـغ (5)، وبنسـبة تضمـين بلغـت (33 ٪)، وكان ورودهـا (3) في الفصـل الأول، بينـما (2) منهـا وردت في الفصـل الثـاني. وجـاءت العبـارة (تعليـم المتعلِّـم ضوابـطَ الحـوار وآدابـه) بالمرتبـة الثانيـة، بتَكـرار بلـغ (3)، وبنسـبة تضمـين بلغـت (20 ٪)، وكان ورودهـا (2) في الفصـل الأول، بينـما (1) منهـا وردت في الفصـل الثـاني، وهـي نتيجـة تتَّفِـق مـع نتيجـة دراسـة الحسـين، (2009م) التـي توصَّلـت إلى توفُّـر مفاهيـم الأمـن الفكـري بدرجـة متوسِّـطة، والحـربي، (2007م) التـي توصَّلـت إلى توفُّـر مفاهيـم الأمـن الفكـري بدرجـة عاليـة جـدًّا في المحتـوى.

في حـين تختلـف مـع نتيجـة دراسـة كلٍّ مـن: العـزام، (2014م)، ولافي، (2012م)، حيـث أوصـت دراسـتاهما بـضرورة تضمـين مفاهيـمَ تعـزِّز الحـوار الوطنـي والتفكـير الإيجـابي، كـما تختلـف مـع نتيجـة دراسـة كافي، (2009م) التـي أوصـت بتضمـين مفاهيـم الأمـن الفكـري في مقـررات التربيـة الإسـلامية.

وتعـزو الباحثـة حصولهـا عـلى هـذه الدرجـة المرتفعـة - إلى حـدٍّ مـا - مقارنـة ببقيـة المـؤشِّرات، إلى أن المقـرر بفصلَيْـهِ الدراسـيين: الأول والثـاني، تضمَّـن نصوصًـا قرآنيـة توجِّـه إلى التفكُّـر في خلـق الله، وتدعـو الإنسـان إلى أن يُعمِـل عقلـه في التفكـير، كـما أن بعـض النصـوص في الفصـل الثـاني تشـير في

مضامينها إلى التفكير، فعلى سبيل المثال، لا الحصر، وردت أسئلة بصيغة: مَن؟ أو كيف؟ كما في نص (من يكافح المخدِّرات؟) ونص (حصيلة الثورة المعلوماتية). أما مؤشِّر (تعليم المتعلِّم ضوابطَ الحوار وآدابَه)، فقد جاء في الفصل الأول، في أول نصٍّ قرائي في الوَحدة الأولى، في (سورة الإسراء: 23-27) توجيه ربَّاني من الله إلى آداب الحوار وضبط النفس عند الحديث مع الوالدين، كما ورد في نص (ليس منا) توجيه نبويٌّ للمسلم في أدب الحوار باحترام كبار السن والعلماء، وتقديمهم عند الحديث، وعدم الاستعجال بالحديث؛ بل التروِّي والتفكير قبل تقديم الإجابة، كما جاء في نص (إنسانية ملك) اهتمام الملك عبد الله بن عبد العزيز – رحمه الله – بالحوار الوطني لبناء الإنسان، وهي عبارات مهمة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة، وإن كانت الإشارة إليها قليلةً، فإنها تنسجم مع كمية النصوص المضمَّنة فيها بالنسبة لموضوعات النصوص الأخرى.

كما جاءت العبارة (توجيه المتعلِّم إلى حل المشكلات الفكرية بأسلوب علمي سليم) بالمرتبة السابعة بتَكرار بلغ (0)، وبنسبة تضمين بلغت (0 ٪)، وكان ورودها (0) في كلا الفصلين: الأول والثاني. وجاءت العبارة (التحذير من الطاعة العمياء والعشوائية في التفكير) بالمرتبة الثامنة والأخيرة، بتَكرار بلغ (0)، وبنسبة تضمين بلغت (0 ٪) وكان ورودها (0) في كلا الفصلين: الأول والثاني، وهي نتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة كلٍّ من: العزام، (2014م)، ولافي، (2012م)، حيث أوصت دراستاهما بضرورة تضمين مفاهيمَ تعزِّز الحوار الوطني والتفكير الإيجابي، كما تتَّفِق مع نتيجة دراسة كافي، (2009م) التي أوصت بتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى موضوعات المقرر نفسِه، حيث إنها لا تتناسب مع هذين المؤشِّرين، وهما مؤشِّران مهمَّان للتلاميذ في هذه المرحلة، يجب تضمينهما في النصوص القرائية، وعدم توافرهما بعدم حصولهما على أيِّ تَكرار في الفصلين الدراسيين من محتوى كتاب «لغتي الخالدة» بالصف الثالث المتوسِّط، يشير إلى خلل في بناء هذا المحتوى، وبمراجعة الأهداف والمبادئ التي بُني هذا المنهج في ضوئها، فإنها تشير إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الشخصية للمتعلِّم، وإلى تعزيز مبدأ التعلُّم الذاتي الذي يتجلَّى في السعي إلى تمكين التلاميذ من استعمال مصادر المعرفة المتنوِّعة، واستثمارها استثمارًا إيجابيًّا، وهذا لن يتأتَّى بعدم تضمين هذين المؤشِّرين؛ حيث إن مؤشِّر (توجيه المتعلِّم إلى حل المشكلات الفكرية بأسلوب علمي سليم) مؤشِّر مهم للطالبة في هذه المرحلة، فتوجيهها إلى حل المشكلات التي تواجهها بأسلوب علمي سليم، يرفع دافعيَّتها لحب العلم والعمل، ويمكِّنها من تبنِّي طرائق

جديدةٍ لنقل أفكارها، وتوظيفها في سياقات جديدة، كما أن مؤشِّر (التحذير من الطاعة العمياء والعشوائية في التفكير) يُكسبها القدرة على التفكير، ويَزيد من ثقتها بنفسها، ويساعدها على اتِّخاذ القرار في كافَّة الموقف التي تواجهها.

رابعًا: المفاهيم المتعلِّقة بالتحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري:

يتَّضِح من النتائج في الجدول (4-3) أن المفاهيم المتعلِّقة بالتحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري توفَّرت في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، بتَكرار بلغ (17)، حيث بلغ تَكرارها (5) من إجمالي ورودها في الفصل الأول، بينما بلغ تَكرارها (12) في الفصل الثاني، وبنسبة ورود (15٪) في الفصلين، وتتمثَّل في العبارات رقم (1، 5، 6، 2، 7، 8، 3، 4)، التي رُتِّبَتْ تنازليًّا حسب تَكرار ورودها في المحتوى، وذلك كما يلي:

جاءت العبارة (إبراز إيجابيات وسلبيات الإنترنت) بالمرتبة الأولى بتَكرار بلغ (4)، ونسبة تضمين بلغت (24٪) وكان ورودها (0) في الفصل الأول، بينما (4) منها وردت في الفصل الثاني. وجاءت العبارة (تبصير المتعلِّم بإيجابيات وسلبيات تقنية الاتصالات) بالمرتبة الثانية، بتَكرار بلغ (4)، ونسبة تضمين بلغت (24٪) وكان ورودها (0) في الفصل الأول، بينما (4) منها وردت في الفصل الثاني.

وتعزو الباحثة حصول هذين المؤشِّرين على هذه النتيجة المرتفعة في الفصل الثاني دون الفصل الأول، مقارنةً ببقية المؤشِّرات، إلى ورودهما في عدد من النصوص القرائية في الوَحدة الثالثة التي تحمل عنوان (الثورة المعلوماتية)، والتي هي ترجمة فعلية لحرص القائمين على هذا المنهج على أن يكون منسجمًا مع دواعي التطوُّر السريع الذي تشهده تِقْنيَة المعلومات والاتِّصالات في مجالات الحياة اليومية، وهي نتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة الدوسري، (2009م) حيث جاء في نتائجها أن إسهام مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في التحدِّيات المعاصرة جاء بدرجة متوسِّطة، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لافي، (2012م) التي كشفت عن حاجة منهاج التربية الإسلامية إلى تفعيل المفاهيم الأمنية عامَّةً، ومفاهيم الأمن الفكري خاصَّةً، ومنها: مفاهيم التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري.

كما جاءت العبارة (توضيح المخاطر المحيطة بالهوية الإسلامية في عصر العولمة) بالمرتبة السابعة بتَكرار بلغ (0)، وبنسبة تضمين بلغت (0 ٪) وكان ورودها (0) في كلا الفصلين: الأول والثاني. وجاءت العبارة (تزويد المتعلِّم بمعارفَ مناسبةٍ عن المذاهب الفكرية المعاصرة) بالمرتبة الثامنة والأخيرة، بتَكرار بلغ (0) وبنسبة تضمين بلغت (0٪) وكان ورودها (0) في كلا الفصلين: الأول والثاني.

وحصول هذين المؤشِّرين على نسبة تضمين (0 ٪) وعدم حصولهما على أيِّ تَكرار يُعَدُّ قصورًا في بناء هذا المنهج، الذي يَهدف في بنائه إلى تحقيق أهداف المرحلة المتوسِّطة كما حدَّدتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ومنها: «تقوية وعي الطالب ليعرف – بقدر سنِّه – كيف يواجه الإشاعات المضلِّلة، والمذاهب الهدَّامة، والمبادئ الدخيلة»، حيث إن جهل التلاميذ بالمخاطر المحيطة بالهُوِيَّة الإسلامية في عصر الانفتاح والعولمة، يجعلهم يحملون أفكارًا خاطئة وتصوُّراتٍ سلبيةً حول بعض المفاهيم الدينية؛ مما يؤدِّي بهم إلى الانزلاق نحو الفكر المنحرف، كما أن التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى حصانة معرفية، وذلك بتزويدهم بمعارفَ مناسبةٍ عن المذاهب الفكرية المعاصرة، من خلال نصوص قرائية تشير إلى تلك المذاهب بما يتناسب مع سنِّهم. وهذه النتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة لافي، (2012م) التي كشفت عن حاجة منهاج التربية الإسلامية إلى تفعيل المفاهيم الأمنية عامَّةً، ومفاهيم الأمن الفكري خاصَّةً، ومنها: مفاهيم التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري، في حين تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الدوسري، (2009م)، حيث جاء في نتائجها أن إسهام مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في التحدِّيات المعاصرة جاء بدرجة متوسِّطة، ودراستَي الحربي، (2007م)، و قمرة، (2005م)، حيث أظهرتا في نتائجهما أن تعزيز الأمن الفكري بوجه عامٍّ جاء بدرجة عالية في مجال المحتوى.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصَّل إليه البحث من نتائجَ، فإنه يوصي بما يلي:

- تطوير محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، في ضوء مفاهيم الأمن الفكري بما يتناسب مع متطلَّبات العصر الحديث.
- معالجة التباين الحاصل في تضمين مفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة»، وذلك بتحقيق نوع من التوازن في طريقة تضمينها.
- العمل على تضمين مفاهيم الأمن الفكري في محتوى كتاب «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسِّط، وخاصَّةً المفاهيمَ المتعلِّقة بتنمية التفكير والحوار الإيجابي، ومفاهيم التحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري.
- يجب استغلال حصص النشاط لتعزيز مفاهيم الأمن الفكري التي لم يَتِمَّ تضمينها في محتوى كتاب «لغتي الخالدة»، أو التي تم تضمينها بصورة ضعيفة، ولا يُكتفى بالمحتوى لتعزيز مفاهيم الأمن الفكري لديهم.
- النظر في التخطيط لبناء منهج يختصُّ

بتدريس الأمن الفكري لمراحل التعليم العامِّ.

- يمكن إشراك الطلاب في التحذير من الانحرافات الفكرية من خلال البرامج المتنوِّعة؛ لتنمية التفكير لديهم، وتعزيز الثقة بأنفسهم، وتحفيزهم إلى استخدام الحوار الإيجابي.
- إقامة البرامج التوعوية، والأنشطة الهادفة، والحوارات البنَّاءة؛ لتوعية الطلاب بالتحدِّيات المعاصرة للأمن الفكري، من خلال توضيح مخاطر وسلبيات القنوات الفضائية، واستخدام الإنترنت، والهاتف النقَّال، وأنها يمكن أن تكون مهدِّداتٍ للأمن الفكري في حال لم تكن لديهم الحصانة الفكرية الكافية.

مقترحات البحث:

- البحث في الصعوبات التي تَعُوق معلِّماتِ اللغة العربية عن تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظرهن.
- تقديم تصوُّر مقترح لتعزيز مفاهيم الأمن الفكري في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسِّطة.
- تحليل أنشطة التعلُّم في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسِّطة في ضوء مفاهيم الأمن الفكري.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن حميد، صالح عبد الله. (2009م). الأمن الفكري في ضوء مقاصد الشريعة. محاضرة في كرسي الأمير نايف في دراسات الأمن الفكري، الرياض: جامعة الملك سعود.

ابن منظور، جمال الدين. (1994). لسان العرب. ط3. بيروت: دار صادر.

أبو عراد، صالح علي. (2010م). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري: تصور مقترح. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب (السعودية)، مج 27، ع 52.

الأشقر، منصور بن ناصر. (2010م). دور الأنشطة الطلابية غير الصفية في تعزيز الأمن الفكري نحو بناء نموذج تربوي لتعزيز الأمن الفكري في المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الأكلبي، مفلح، أحمد، محمد. (2009م). دور محتوى مناهج التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة الإرهاب الفكري والتقني (الواقع والمأمول). بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري – المفاهيم والتحديات- في الفترة من 17--21 مايو، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، الرياض: جامعة الملك سعود.

آل عايش، عبد الله حلفان. (2006م). التربية الأمنية في الإسلام: الحل الأمثل للفتن. دمشق: دار المحبة.

بارشيد، عبد الله محمد. (2016م). دور المعلم في تحقيق الأمن التربوي من وجهة نظر طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك. تبوك: جامعة تبوك، كلية التربية والآداب.

البقمي، سعود سعد. (2009م). نحو بناء مشروع تعزيز الأمن الفكري بوزارة التربية والتعليم، بحث مقدم

للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري – المفاهيم والتحديات- في الفترة من 17--21 مايو ، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، الرياض: جامعة الملك سعود.

البكر، رشيد النوري. (2003م). مدى توافر المفاهيم الأمنية في كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحوث الأمنية، 24 (29)، 155-169.

التركي، عبد الله. (2002م). الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي.

جابر، إيناس أحمد. (2018م). رؤية مقترحة لدور المدرسة الإعدادية في تعزيز الأمن الفكري في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، جامعة بني سويف، مصر.

الجحني، علي بن فايز. (2008م). الأمن في ضوء الإسلام. الرياض: مكتبة المعارف.

الجحني، علي فايز. (2004م). وظيفة الأسرة في تدعيم الأمن الفكري. مجلة الفكر الشرطي، مج 13، ع14، ص135-185.

الجهني ، غازي. (2009) . دور مدير المدرسة في تحقيق الأمن الفكري. الرياض: جامعة نايف العربية، مركز البحوث والدراسات السعودية.

الحارثي، زيد بن زايد. (2008م). إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الحربي، جبير سليمان. (2007م). دور مناهج العلوم الشرعية في السنة الثانية الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

حريز، محمد الحبيب. (2005م). واقع الأمن الفكري. بحث مقدم لندوة نظمتها جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: المدينة المنورة.

الحسين، أحمد. (2009م). دور مناهج المواد الاجتماعية ومعلميها في المرحلتين المتوسطة والثانوية في تعزيز الأمن الفكري. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري» المفاهيم والتحديات»، في الفترة من 18-20/ 5، الرياض: جامعة الملك سعود.

الحكيم، نعيم تميم. (2009م). نحو استراتيجية لتكريس مفهوم الأمن الفكري في المجتمع: قراءة استطلاعية تحليلية إعلامية. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري – المفاهيم والتحديات- في الفترة من 17-21/ مايو، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، الرياض: جامعة الملك سعود.

الحوشان، بركة زامل. (2005م). أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني. ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن، في الفترة من 12-15/ 4، الرياض: كلية الملك فهد الأمنية، ص130.

الخريف، سعود محمد. (2006م). دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الدوسري، دخيل الله سعد. (2009م). دور المقررات التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

الربعي، محمد عبد العزيز. (2009م). دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري – المفاهيم والتحديات- في الفترة من 17-21/ مايو ، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، الرياض: جامعة الملك سعود.

رشا، تدمري. (2013م). طرائق التعليم وأدوات التقويم التربوي. ط1، بيروت: شركة أبناء شريف الأنصار للطباعة والنشر.

السديس، عبد الرحمن عبد العزيز. (2005م). الشريعة الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري. ضمن كتاب الأمن الفكري. الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية،مركز الدراسات والبحوث،ع366.

السلطان، فهد سلطان. (2009م). التربية الأمنية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية. بحث مقدم لمركز البحوث التربوية، الرياض: جامعة الملك سعود.

السليمان، تميم عبد الله. (2007م). التدابير الوقائية من الانحراف الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الشدي، عادل علي. (2005م). مسؤولية المجتمع عن حماية الأمن الفكري لأفراده. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة المجتمع والأمن، في الفترة من 16-19/ مايو، الرياض: كلية الملك فهد الأمنية.

الشهراني، بندر علي. (2009م). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الشهري، علي نوح. (2009م). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الصايم، عثمان، الشافعي، إبراهيم. (2004م). المسؤولية الأمنية ودور المؤسسات التعليمية في تحقيقها : الأسرة كنموذج. ضمن سجل البحوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية (الثالثة) المنعقدة خلال الفترة من 11-14/ 2004م، ج2، الرياض: كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات.

صبري، ماهر إسماعيل؛ الرافعي، محب محمود. (2008م). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. القاهرة: مكتبة الرشد.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطلاع، رضوان بن طاهر. (2008م). نحو أمن فكري إسلامي. الرياض: مطابع العصر.

العاصم، محمد. (2005م). الأمن الفكري لدى الطلاب ودور المدرسة في تعزيزه، دراسة ميدانية على المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ورقة عمل مقدمة للقاء الإشراف التربوي العاشر والمنعقد في الفترة 1-3/ 4/ 1426هـ، الطائف.

العتيبي، سعيد صالح. (2009م). الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

العزام، محمد نايل. (2014م). دور كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في تنمية الحوار الوطني البناء، من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة إربد. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مجلد 20 ، ع 2 - ب.

العساف، جمال عبد الفتاح. (2018م). درجة مراعاة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية لمفاهيم الأمن الفكري من خلال تحليل محتواها والسلوكيات التدريسية المرتبطة بها من قبل معلمي التاريخ في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية : غزة، ص 130-153، ع26،

عطية، محسن علي. (2009م). المناهج الحديث وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عليان، إيمان أحمد. (2012م). تصور مقترح لدور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب التعليم العام في مصر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 4(141)، ص 249-290.

العنزي، عبدالعزيز حسين. (٢٠١٤). تصور استراتيجي لتعزيز الأمن الفكري من خلال مناهج التعليم الثانوي السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الغملاس، عبد الله. (2009م). النصوص الشرعية المتشابهة وأثر الغلط في فهمها على الأمن الفكري. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري – المفاهيم والتحديات- في الفترة من 17--21 مايو، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود: المملكة العربية

السعودية.

فحجان، نصر خليل. (2012م). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.

فرج، عبد اللطيف حسن. (2005م). مهمة مدير المدرسة الثانوية تجاه السلوك المنحرف لدى الشباب من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة المجتمع والأمن ، كلية الملك فهد الأمنية: الرياض، في الفترة من 16-19/ مايو.

القرطون، فهد بن سليمان. (2007م). أثر المدرسة في تفعيل دور طلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الإرهاب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية: الرياض.

قمرة، لطيفة سراج. (2005م). مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

كافي، أبو بكر. (2009م). دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري: مقرر التوحيد في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نموذجا. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري « المفاهيم والتحديات»، جامعة الملك سعود: الرياض، في الفترة من 18-20/ 5.

لافي، محمود. (2012م). أثر إثراء محتوى التربية الإسلامية ببعض المفاهيم الأمنية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط3، القاهرة: عالم الكتب.

المالكي، زكية صالح. (2017م). دور الأنشطة اللغوية اللاصفية في تعزيز الأمن الفكرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ديسمبر، ع 176، ج2.

مجمع اللغة العربية. (2004م). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محمد، عبد الناصر. (2013م). دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري لطلابها. المجلة التربوية، كلية التربية: جامعة سوهاج، يناير، ع33.

المرشدي، عماد؛ نصار، علي. (2018م). العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، شباط ، ع 37.

مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد. (2000م). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها. ط1، عمان: دار المسيرة.

مسلم، حسن أحمد. (2008م). أنشطة لغوية مقترحة لتنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية: أسيوط ، مج 24، ع1، ص149-187.

الهاشمي، عبد الرحمن؛ وعطية، محسن علي. (2011م). تحليل مضمون المناهج المدرسية. عمان: دار الصفاء.

الهدلاء، محمد بن حمود (2013م). أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب: «المرحلة الابتدائية»، صحيفة الجزيرة، ع 14799، تم استرجاعه بتاريخ 30/ 6/ 1441ه على الرابط التالي: www.ocj.gov. > sa> ، wp-content ، uploads

الهذيلي، ماجد بن محمد. (2012م). مفهوم الأمن الفكري: دراسة تأصيلية في ضوء الإسلام. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الوادعي، سعيد بن مسفر. (1998م). الأمن الفكري الإسلامي. مجلة الأمن والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ع187، الرياض: السعودية.

وزارة التربية والتعليم.(1416ه). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه بتاريخ 30/ 6/ 1441هـ على الرابط الآتي: https: / / > ksastudies.net /wp <

الوشاحي، غادة السيد. (2015م). دور كلية التربية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلابها: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية: أسيوط، مصر.

الوكيل، حلمي؛ والمفتي، محمد. (2005م). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Arad, S. A. (2010). The role of the university in achieving intellectual security: Proposed concept. The Arabic Journal for Security Studies and Training, 27, 167225-.

Al, Bugami, S. S. (2009). Towards establishing Intellectual security enhancing project at the Ministry of education. Paper Presented to the First National Conference of Intellectual Security- Concepts and Challenges, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Aklabi. M., & Ahmed, M. (2009). The role of the curricula of High schools, KSA in facing technological and intellectual terrorism (real and expected one). Paper presented to the First National Conference of Intellectual Security- Concepts and Challenges, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Ashqar, M. B. N. (2010). The role of non-class room student activities in enhancing intellectual security and establishing an educational sample for enhancing intellectual security at High schools, (Unpublished PhD thesis). Department of Social Sciences, Prince Naif University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Asim, M. (2005). Intellectual security of students and the enhancing role of the school. Paper Presented at the 10th Educational Supervision Meeting, Taif, Saudi Arabia.

Al Assaf, G. A. (2018). Degree of consideration of high school history bookstore, the concept of intellectual security through analysis of its content and related teaching behaviors from history teachers in Jordan. Magazine of Islamic University for Psychiatric and Educational Studies, 26, 130153-.

Alayan, I. A. (2012) Suggested concept for the role of Arabic language curricula in enhancing intellectual security of public school students in Egypt. Faculty of Education Magazine, Azhar University, 4(141), 249-290.

Al Ayesh, A. H. (2006). Security education in Islam: The proper solution for temptations. Damascus, Syria: Al Mahabah House.

Al Azam, M. N. (2014). The role of high school Islamic education books in developing constructive national dialogue from the view of Islamic Education teachers at Arbid Province. Al Manarah Magazine for Researches and Studies, 20(2), 101121-.

Al Bakr, R. A. N. (2003). The range of availability of security concepts in the books of Sharia sciences of High schools, KSA. Journal of Security Research, 24(29), 155169-.

Al Dosari, D. S. (2009). The role of Islamic education in enhancing intellectual security for third class intermediate students in Kingdom of Saudi Arabia (Unpublished MSc. Thesis). Naif University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Enazi, A. H. (2014). Strategic concept for enhancing intellectual security through Saudi high school curricula (Unpublished MSc thesis). Riyadh, Saudi Arabia: Prince Naif University for Security Sciences.

Al Ghamlas, A. (2009). Similar Sharia texts and the impact of misunderstanding on the intellectual security. Paper Presented to the First National Conference of Intellectual Security- Concepts and Challenges, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Hadka, M. H. (2013). The importance of enhancing intellectual security of students: Elementary schools. Al Jazerah Newspaper. Retrieved from https://bit.ly/3sZpdzQ

Al Hakim, N. T. (2009). Strategy of establishing intellectual security concept in the community, media analytic pilot study. Research Presented to the First National Conference of Intellectual Security- Concepts and Challenges, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Harbi, J. S. (2007). The role of Sharia curricula at high school grade (2) regarding enhancing of intellectual security of students (Unpublished PhD thesis). Makkah, Saudi Arabia: Um Al Qurah University.

Al Harthi, Z. B. Z. (2008). The contribution of educational media for high school students in Makkah pursuant to the opinions of the managers, deputy managers and educational supervisors (Unpublished MSc thesis).

Faculty of Education, Um Al Qurah University, Makkah, Saudi Arabia.

Al Hashmi, A., & Atiya, M. A. (2011). Analysis of the curricula. Muscat, Oman: Dar Al Safa.

Al Haziali, M. M. (2012). The concept of intellectual security, consolidated study according to Islam (Unpublished MSc thesis). Faculty of Sharia, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Hoshan, B. Z. (2005). The importance of educational institutes in improving security awareness. Paper Presented to the Seminar of Community and Security, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Hussain, A. (2009). The role of social curricula and the teachers at intermediate and high schools regarding enhancing intellectual security. Paper Presented to the First National Conference of Intellectual Security-Concepts and Challenges, Riyadh, Saudi Arabia

Al Jahani, A. F. (2004). The role of the family in supporting intellectual security, police intellectual magazine. Family and Society Journal, 14, 135185-.

Al Juhani, A. F. (2008). Security according to Islam. Riyadh, Saudi Arabia: Al Mararif Bookstore.

Al Juhani, G. (2009). The role of the school manager in achieving intellectual security. Riyadh, Saudi Arabia: Naif Arabic University.

Al Khuraif, S. M. (2006). The role of deputy managers of schools in achieving intellectual security for students (Unpublished MSc thesis). Riyadh, Saudi Arabia: Prince Naif University for Security Sciences.

Al Ligani, A. H., & Gamal, A. A. (2003). Dictionary of education terminologies introduced in the curricula and teaching methods. Cairo, Egypt: World Book.

Al Malki, Z. S. (2017). The role of non-classroom activities in enhancing intellectual security for intermediate female student pursuant to the opinion of Arabic Language of teachers of Intermediate School at Makkah (Unpublished thesis). Faculty of Education Magazine, Al Azhar University, Cairo, Egypt.

Al Marshadi, E., & Nassar, A. (2018). School violence of intermediate students according to the opinion of their teachers. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 37, 806829-.

Al Otaibi, S. S. (2009). Intellectual security in the curricula of Islamic education of high schools (Unpublished MSc thesis), Makkah, Saudi Arabia: Um Al Qurah University.

Al Rabai, M. A. (2009). The role of curricula in enhancing intellectual security for undergraduate students in KSA. Paper Presented to the First National Conference of Intellectual Security- Concepts and Challenges, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Sadais, A. A. (2005). Islamic Sharia and its impact in enhancing intellectual security. Riyadh, Saudi Arabia: Prince Naif University for Security Sciences.

Al Saiem, U., & Al Shafai, I. (2004). Security responsibility and the role of educational institutes in achieving the same: Family as an example. Paper Presented on the Seminar of Community and Security, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Shahrani, B. A. (2009). Proposed concept for activating the role of high schools in achieving intellectual security (Unpublished MSc. Thesis). Makkah, Saudi Arabia: Um Al Qurah University.

Al Shedi, A. A. (2005). The responsibility of the community for prevailing intellectual security to its individuals. Paper Presented to Community and Security Seminar, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Sheri, A. N. (2009). Violence of Intermediate School students according to the psychological and social changes in Jeddah (Unpublished MSc. Thesis). Um Al Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al Sulaiman, T. A. (2007). Preventive measures of intellectual deviant (Unpublished MSc thesis). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Sultan, F. S. (2009). Security education and the possibility of implementation in educational institutes. Paper Presented to Educational Research Center, Riyadh, Saudi Arabia.

Al Tala'a, R. T. (2008). Towards Islamic intellectual security. Riyadh, Saudi Arabia: Al Asr Printing Press.

Al Turki, A. (2202). Intellectual security and consideration of KSA. Makkah, Saudi Arabia: Islamic World Association

Al Wadiai, S. B. M. (1998). Islamic intellectual security, Security and life magazine. Riyadh, Saudi Arabia: Naif Arabic University for Security Sciences.

Al Wakeel, H., & Al Mufti, M. (2005). Basis for creating curricula and its regulation. Oman, Jordan: Al Masiarah House for Publication & Distribution.

Al Weshahi, G. A. S. (2015). The role of the Faculty of education in achieving intellectual security for its students (Field study). Faculty of Education Magazine, Asyout, Egypt.

Arabic language Academy. (2004). Al Mojm'a Al Waseet. Cairo, Egypt: Al Sharouq Al Dawaliyah Bookshop.

Atiya, M. A. (2009). Modern curricula and teaching methods. Amman, Jordan: Dar Al Manahij for Publication & Distribution.

Barashid, A. M. (2016). The role of the teacher in achieving education security according to the opinion of the Intermediate and High School students at Tabouk City (Unpublished thesis). Faculty of Education and Arts, Tabouk University, Tabouk, Saudi Arabia.

Dwyer, K: D, Osher. And C Warger,(1998): Early Warning, Timely Response: AGuide to Safe Schoole. Washington, Du: U.S.Department of Education. p35-

Fahjan, N. K. (2012). The role of school management in enhancing intellectual security for High school students at Ghaza provinces and means of activation (Unpublished MSc. Thesis). Faculty of Education, Islamic University, Ghaza, Palestinian.

Faraj, A. H. (2005). The role of high school manager towards aberrant behavior of youth according to the opinion of High school managers. Paper Presented to the Seminar of Community and Security, Riyadh, Saudi Arabia.

Gamrah, L. S. (2005). The extent of availability of educational experts associated to monotheism and its contribution in enhancing intellectual security for grade (3) High school students (Unpublished PhD thesis). Faculty of Education, Um Al Qurah University, Mecca, Saudi Arabia.

Garton, F. S. (2007). The impact of the school in activating the role of high school students to confront terrorism (Unpublished MSc. Thesis). Prince Naif Arabic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Hareiz, M. A. H. (2005). The reality of intellectual security. Paper Presented in the Seminar Organized by Prince Naif University for Security Sciences, Medina, Saudi Arabia.

Ibn Hamid. S. A. (2009). Intellectual security according to the purposes of Sharia, lecturer on Prince Naïf Chair regarding intellectual security studies. Riyadh, Saudi Arabia: King Saud University.

Ibn Manzour, J. (1994). Arab Tongue. Beirut, Lebanon: Sader House.

Jabber, E. A. (2018). Proposed opinion for the role of preliminary school in enhancing intellectual security according to the contemporary international changes (Unpublished MSc thesis). Pedagogical Education Department, Bani Suwaif University, Beni Suef, Egypt.

Kafi, A. (2009). The role of curricula in furnishing intellectual security: Monotheism curricula of high school, KSA as an example. Paper Presented to the First National Conference of Intellectual Security- Concepts and Challenges, Riyadh, Saudi Arabia.

Lafi, M. (2012). The impact of enriching Islamic educational content with some security concepts for grade (11) students (Unpublished MSc thesis). Faculty of Education, Islamic University, Ghaza, Palestine.

Maraai, T., & Al Hilah, M. (2000). Proposed linguistic activity for improving linguistic performance for grade (1) pupils of elementary school. Journal of the College of Education, 24(1), 149187-.

Ministry of Education (1416H). Education policy Document for KSA, retrieved on 051441/01/H at the link: uploads (wp-content (www.ccj.gov.sa).

Mohammed, A. (2013). The role of the university in enhancing intellectual security of students (Unpublished thesis). Faculty of Education, Sohag University, Sohag, Egypt.

Muslim, H. A. (2008). Proposed linguistic activities for development of linguistic performance of the first class Preliminary school. Journal of the College of Education, 24, 149187-.

Nakpodia,E. D.2010.Culture and curriculum development in Nigerian Scools, African Journal of History and Cultuer (AJHC), 2 (1).

Rasha, T. (2013). Methods of education and evaluation. Beirut, Lebnon: Sharif Al Ansar Co. for Publication & Printing.

Sabri, M. I, & Al Rafiai, M. M. (2008). Educational Evaluating, basis and procedures. Cairo, Egypt: Al Rushd Bookstore.

Toaima, R. A. (2004). Analysis of humanities contents. Cairo, Egypt: Dar Al Fikr Al Arabi.

Tomlinson, J. 2006. Values: the curriculum of moral education, Online Article, Children and Society Journal, 11 (4).

أنماط السلوك العدواني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الأمهات السعوديات في مدينة الرياض

فيصل بن عبد الله الرويس (*)
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 27/ 4 / 1441هـ، وقبل للنشر في1441/9/16هـ)

ملخص البحث: إنّ هدف البحث هو التعرف على أنماط السلوك العدواني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الأمهات السعوديات في مدينة الرياض، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لعينة قوامها (613) من الأمهات، وقد جمعت البيانات عن طريق الاستبانة والتي اشتملت على ثلاثة محاور، الأول: أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين. والثاني: أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين. والثالث: الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، وقد توصّل البحث إلى أنّ هناك استجابة بدرجة متوسطة على جميع العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني والسلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، كما أنّ هناك استجابة بدرجة مرتفعة على جميع العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني اللفظي والبدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، كما أظهر البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث حول محور أنماط السلوك العدواني البدني تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث حول محور أنماط السلوك العدواني اللفظي تُعزى لمتغير الجنس.

كلمات مفتاحية: أنماط السلوك، السلوك العدواني – السلوك العدواني اللفظي، الألعاب الإلكترونية.

*****

Types of Aggressive Behavior among Children Using Electronic Games: Saudi Mothers' Perspectives in Riyadh

Faisal bin Abdullah AlRuwais (*)
Shaqra University

(Received 25/12/2019, accepted 9/5/2020)

Abstract: According to the Saudi mothers' point of view in Riyadh, this study aims to define the types of aggressive behavior among children who use electronic games. To achieve this objective, a questionnaire containing three principal axes was carried out on a group of 613 mothers. The first axis deals with physical aggressive behavior among children who use electronic games. The second axis concerns the types of verbally aggressive behavior. The third axis involves some solutions to reduce physical and verbally aggressive behavior. The study found a response with an intermediate degree on all questionnaire items describing the types of physical and verbally aggressive behavior among children who use electronic games. Likewise, there is a response with a high degree on all these items. Although the study found statistically significant differences among the sample regarding the types of physically aggressive behavior axis due to the gender variable in favor of males, there were no statistically significant differences among the sample concerning the axis of verbally aggressive behavior patterns due to the gender variable.

Keywords: Behavior patterns, aggressive behavior - verbal aggressive behavior, electronic games.

(*) للمراسلة:

أستاذ علم الاجتماع المشارك، كلية التربية بالدوادمي، جامعة شقراء، ص ب : 18 الرمز البريدي:11911 الدوادمي، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Sociology, College of Education in Dawadmi, Shaqra University ,P.O.Box: 18 , Postal code : 11911 Dawadmi, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: drfruwais@su.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059648

أولاً: مقدمة البحث

شهد عصرنا الحالي تطورًا سريعًا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية، ساعد على ظهورها العديد من الأجهزة والتطبيقات التي تحمل في طياتها الكثير من الألعاب الإلكترونية التي استحوذت على عقول الأفراد واهتماماتهم وأصبحت حديث الساعة، خاصة بين فئة الأطفال والمراهقين على وجه التحديد، الذين يقضون جلَّ أوقاتهم أمام هذه الألعاب الإلكترونية التي قد يعتريها الكثير من السلبيات إذا ما صاحبها إفراط في استخدامها.

لافو من هذا المنطلق يعدّ اللعب نشاطًا مهماً لدى الطفل، وجزءًا هامًا في حياته؛ إذ يسهم في تكوين شخصيته، ويساعده في النمو المعرفي، ويشبع احتياجاته، هذا بالإضافة إلى أنه يمثل رافدًا مهماً في نمو جوانبه العقليَّة والانفعاليَّة والأخلاقيَّة واللغويَّة والحركيَّة (الحيلة،2013م). في المقابل، تعدّ الألعاب الإلكترونية عنصرًا فاعلاً في حياة الأطفال الذي يُشكّلون جزءًا هامًّا في التكوين المجتمعي، والفئة الأكثر تأثُّرًا بها؛ وذلك بسبب احتوائها على ألعاب السرعة والقتال والحرب والإثارة، التي تعطي الطفل شعورًا بالمتعة والنشوة والانسجام التام مع اللعبة.

وقد أظهرت نتائج بعض الأبحاث أنَّ التعرّض لمشاهد العنف وألعاب الفيديو والموسيقى يُعدُّ سببًا مهماً في زيادة ارتكاب السلوكيات العدوانية والعنف بين الأطفال المراهقين، خاصة في مرحلة المراهقة المُبكرة (Huesmann & Kirwil,2007)، كما أنّ معظم الألعاب التي يستخدمها الأطفال تحتوي على مضامين سلبية تؤثر على نموهم؛ لاعتمادها على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين والاعتداء عليهم وتدمير ممتلكاتهم، والتي قد تنمّي لدى الطفل أساليبَ وحيلَ ارتكاب الجرائم؛ إذ تُكتسب تلك القدرات والمهارات جرّاء الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب (Mai,2010)، وبالتالي فإنّ ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية التي تحتوي على العنف يمكن أنْ تُسهم بشكل كبير في زيادة الأفكار والسلوكيات العدوانية لديهم مقارنةً بأفلام العنف التلفزيونية أو السينمائية، ويرجع ذلك إلى نوعية التفاعُل بينها وبين الطفل، والتي تجعله يتقمص دور الشخصيَّة العدوانيَّة التي يلعبها ويمارسها (أبي جراح، 1425هـ).

ما يثير اهتمام الأطفال ويدفعهم إلى التعلُّق بهذه الألعاب الإلكترونية هو أنها تحتوي على ألعاب المحاكاة للواقع، كألعاب كرة القدم والمصارعة وسباق السيارات، هذا بالإضافة إلى الألعاب الخيالية، كألعاب النجوم وألعاب القتل والعنف، وهذه الألعاب تمكّن الطفل من التحكم بعناصر اللعبة، واختيار نوعية الأسلحة واللاعبين، ووضع الخطط للمحافظة على استمراره باللعبة وإلحاق الضرر بالخصوم

(الفرحان والشقر، 2017م).

أضحت الألعاب الإلكترونية ظاهرة منتشرة في مجتمعنا تمثل مصدرًا من مصادر التنشئة الاجتماعية لما لها من تأثيرات مباشرة على سلوكيات الأفراد، هذا بالإضافة إلى سيطرتها القوية على عقول الأطفال فهم يقضون أوقاتًا طويلة في ممارستها (الحمداني، 2011م). من دون قيود ولساعات طويلة؛ الأمر الذي قد يتسبب في ظهور بعض الآثار الاجتماعية السلبية على شخصيَّة الطفل، منها: العزلة عن بقية أفراد الأسرة؛ مما قد تخلق منه طفلاً غير اجتماعي منطو على ذاته (Gallagher & Michael, 2011)، كما أنَّها قد تسهم في صنع طفل عدوانيٍّ؛ وذلك بسبب ما يشاهده من عنف جراء ممارسة تلك الألعاب؛ إذ تظهر على تصرفاته وسلوكياته عند تعامله مع الأفراد المحيطين به (الغامري، 2012م).

وفيما يتعلق بآثار هذه الألعاب؛ فإنها بلا شك تعمل على تدنّي مستوى القدرة لدى الطفل على ممارسة الأنشطة الاجتماعية؛ مما قد يتسبب في إهمال الطفل لتطوير صداقاته وعلاقاته الاجتماعية مع الأقران، وذلك ناتج عن إفراطه في استخدام تلك الألعاب لفترات طويلة (سالم، 2015م). وما يزيد من خطورة هذه الألعاب؛ هو أنّ الغاية التي يسعى الطفل إلى تحقيقها تعتمد بدرجة كبيرة على عدد الأفراد والكائنات الحية التي تُقتل في وقت محدد، وهذا في ذاته يؤدي إلى نمو دافع العنف والرغبة في ممارسته لدى الأطفال؛ مما قد يعتاد صور الدماء والقتل كشكل من أشكال العنف (الشحروري، 2008).

ومن هنا يذهب معظم المهتمين بشؤون الأطفال من المتخصصين في الجانب النفسي والتربوي والاجتماعي إلى أنّ العنف المنتشر لدى فئة الأطفال من بين أسبابه ألعاب الفيديو، والتي قد يحتفظ الطفل بتلك المشاهد التي تعرض لها في ذاكرته لفترة طويلة؛ إذ يمكن استرجاع الصورة التي اكتسبها من تلك الألعاب في مراحل سابقة؛ الأمر الذي قد يمارسه على أرض الواقع (منسف، 2017م). ومن الملاحظ أنّ الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونية وزيادة استخدامها؛ ساهم في تحطيم القيم الاجتماعية ونشر المشاهد الدموية والاعتياد عليها، كما أنها تعمل على مسح المكتسبات والإنجازات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي حققها المجتمع.

أوضح تقرير اليونسيف حالة الأطفال لعام 2017 هذا، بالإضافة إلى أنّ المراهقين أصبحوا يمثلون ثلث الأفراد مستخدمي الإنترنت على مستوى العالم، كما أشار التقرير إلى أنه في بعض البلدان يكون معدل استخدام الإنترنت بين الأطفال الذين تقع أعمارهم دون سن الخامسة عشرة مماثلاً لمعدّل استخدام البالغين فوق سن الخامسة والعشرين؛ فقد أصبح استخدام الأطفال الإنترنت غاية في السهولة، خاصة

مع انتشار الهواتف الذكية وتوافرها في أيديهم (Unicef,2017).

يلاحظ أنّ الأطفال أصبحوا يشكلون عددًا لا يستهان به من مستخدمي التكنولوجيا، ويتركز ذلك الاستخدام على أجهزة الحاسب والألواح الإلكترونية والتطبيقات التي تتضمنها؛ إذ تشغل هذه الألعاب الإلكترونية جزءًا كبيرًا من وقتهم؛ لما تحققه من استمتاع لهم، والتي بدورها أصبحت بديلاً عن الألعاب اليدوية التي كانت تمارس في السابق (Holloway & Livimgstone, 2013). بيد أنّ الانتشار في استخدام الألعاب الإلكترونية وزيادة عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في اللعب بدأ يثير تساؤلات المتخصصين في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع حول الآثار التي قد تحدثها هذه الألعاب على المستخدمين لها من الأطفال، والتي لا يمكن تجاهُل الخطر الذي قد تحدثه على حياة مستخدميها والمحيطين بهم (عثمان، 2018م).

وبالرغم مما تحققه هذه الألعاب من متعة للأطفال؛ إلا أنها لا تخلو من بعض السلبيات والمخاطر، منها: تقليد الصور النمطية للألعاب الإلكترونية والإدمان على اللعب؛ مما قد يتسبب في مشاكل الانتباه والاندفاع لدى الطفل (Groves & Anderson ,2015)، كما أنها تنمِّي العنف لدى الطفل وتدفع به إلى التقليد والمحاكاة (اليعقوب وأدبيس، 2009م).

وفي هذا الإطار يُعدّ السلوك العدواني من المشكلات التي تتصدى لها جميع المجتمعات؛ باعتبارها ظاهرة سريعة الانتشار بين أفراد المجتمع، وذات تأثير على الجوانب الاجتماعية والنفسية والثقافية للفرد والمجتمع؛ لذلك يرى كثير من علماء الاجتماع والنفس أنّ صلاح المجتمع يتوقف على السيطرة على ظاهرة العدوان التي بداخلة (Brems,2001).

ثانيًا: مشكلة البحث.

يعتبر السلوك العدواني ظاهرة اجتماعية تضرّ بالفرد والمجتمع على حدّ سواء، وتؤثّر في البناء الاجتماعي للمجتمع؛ مما قد تحدّ من تلاحم أفراد المجتمع وتعاونه، وما يزيد من خطورة هذه الظاهرة أنّ أسبابها تختلف من مجتمع إلى آخر. وبتسليط الضوء على الألعاب الإلكترونية وانتشارها في الهواتف الذكيَّة وسهولة استخدامها بين الأطفال؛ برزت أنواع من العنف لدى الأطفال، منها: العنف الموجه نحو الذات والعنف الموجه نحو الآخرين الذي قد يكون سببًا في ضعف التفاعل بين الطفل وأقرانه، وقد يصل أثره إلى المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل. وتبرز خطورة ذلك في اكتساب الطفل هذا السلوك والاعتياد عليه عندما يكبر؛ مما قد يصبح العنف هو السلوك الذي يتّبعه في حياته. وانطلاقًا من ذلك يحاول هذا البحث الإجابة

على التساؤل التالي: ما أنماط السلوك العدواني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟

ثالثًا: أهميَّة البحث.

يمكن تحديد أهمية البحث من جانبين:

1. **الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:**

- تقديم إطار نظري عن أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية، خاصة تلك الألعاب التي تحتوي عليها الهواتف الذكية.
- ترجع أهميَّة البحث إلى أهمية الموضوع الذي يتصدى له؛ إذ يتناول أحدَ أهم المشكلات الاجتماعية في عصرنا الحاضر، والتي يعاني منها المجتمع السعودي ومعظم المجتمعات الأخرى؛ لما تُخلفه هذه الظاهرة من آثار وأضرار يترتب عليها العديد من الخسائر المادية والاجتماعية والصحية الخطيرة.
- تتجلى أهمية البحث في محاولة الكشف عن أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية. على الرغم من وجود دراسات وبحوث علمية تناولت السلوك العدواني؛ إلا أنه لا توجد بحوث أو دراسات عربية وأجنبية تناولت أنماطَ السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال، والناتج عن استخدام الألعاب الإلكترونية التي تحتوي عليها الهواتف الذكية؛ لذا يُعدّ هذا البحث إضافة علميَّة تسهم في الكشف عن أيّ من هذه المُتغيرات للوصول إلى نتائج علمية.

2. **الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:**

- محاولة الحد من المشكلات المحيطة بالطفل التي هي محل اهتمام البحث، وهذه هي الخطوة الأولى نحو الارتقاء بحياة أفراد المجتمع السعودي كافة.
- إنّ النتائج التي يسفر عنها البحث يمكن أنْ تعمل على توجيه أنظار المسؤولين أصحاب القرار في سَنِّ بعض القوانين التي تحد من انتشار ظاهرة السلوك العدواني لدى الأطفال في المجتمع السعودي.
- تقديم توصيات ومقترحات تسهم بدورها في وضع حلولٍ للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.

رابعًا: أهداف البحث.

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

1. التعرف على واقع استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية.
2. الكشف عن أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.
3. تقديم بعض الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.
4. اقتراح عدد من التوصيات التي يمكن أنْ تُسهم في الحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.

خامسًا: تساؤلات البحث:

يسعى هذا البحث للإجابة على التساؤل الآتي: **ما أنماط السلوك العدواني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟** وللإجابة عن التساؤل الرئيس؛ حاول البحث الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

1. **ما أكثر أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟**
2. ما أكثر أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟
3. ما الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجَّهة نحو الآخرين؟

سادسًا: مفاهيم البحث

تعرَّف الألعاب الإلكترونية بأنها «ألعاب مبرمجة بواسطة الحاسوب، وتلعب عادة من خلال أجهزة خاصة توصل بالتلفاز، أو الفيديو، أو شاشة الحاسوب، أو أجهزة محمولة، أو الهاتف النقال، أو الحاسوب الكفي» (الحسيني،2013م. ص:7). كما تعرَّف بأنها «نوع من الألعاب المبرمجة، تُمارس عن طريق جهاز إلكتروني كالتلفاز أو الحاسوب أو الهاتف النقال، وتمتاز في الغالب بأنها تعتمد على المؤثرات البصرية والصوتية» (Kuss, Shorter, Van Rooij, Griffiths & Schoenmakers, 2014: 351).

يقصد بالألعاب الإلكترونية في هذا البحث: جميع ألعاب الفيديو الإلكترونية التي يتم الوصول لها عن طريق تطبيقات الهواتف النقالة أو الأجهزة الكفية، سواء كان استخدامها أثناء عمل الإنترنت أو من دون وجوده.

يعرَّف السلوك العدواني بأنه «سلوك ضار وغير مرغوب فيه من قبل الكبار، ويكون موجَّهًا نحو الذات ونحو الآخرين، ويعتمد على التدمير والتحطيم والتخريب، ويظهر لدى الأطفال في أفعال، كالضرب والرفس والعض، وفي الكلام البذيء والسخرية والاستهزاء» (الحلو، 2009م. ص:17). كما يعرَّف بأنه «ذلك السلوك الذي يراد به التسبب في الضرر أو الذي يسبب ضررًا فعليًّا، سواء كان نفسيًّا أو بدنيًّا، يوجَّه للآخرين أو للذات، ويكون هذا العدوان إما جسديًّا أو لفظيًّا أو ذاتيًّا» (Kozina,2013;246).

كما يقصد بالسلوك العدواني في هذا البحث: شكل من أشكال السلوك غير المقبول الذي يصدر من الطفل كردة فعل لما يشاهده من أساليب العنف في تطبيقات الهواتف الذكية على الآخرين، ويتمثل في الاعتداء البدني أو اللفظي.

سابعًا: الإطار النظري للبحث.

1. **مفهوم السلوك العدواني:**

يحتوي هذا الجانب من البحث على بعض المفاهيم المرتبطة بموضوع البحث ذات الصبغة العلمية، والتي من المستحسن قبل التطرق لمفهوم السلوك العدواني والتعريف به وذكر مظاهره والأساليب الوقائية منه والنظريات المفسرة له؛ ينبغي عدم تجاهل مفهوم العدوانية، وذلك بهدف توضيح الصور والمنطلق الذي ارتكز عليه مفهوم السلوك العدواني:

العدوان لغة: جاء في المعجم الوسيط (إبراهيم وأخرون،1410 ه. ص:157): «عدا عُدوَانا (بضم العين وفتح الواو) ظلمه وتجاوز الحد، وهو الظلم، ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة: آية 2] «. كما يعرف في اللغة أيضًا: من الفعل عدا يعدو عدوًا وعدوانا، فالعدو يعني: الركض والجري، والعادية جماعة القوم يعدون للقتال، وعدا عن الأمر أي: حذفه وشغله، وقد يقصد بالعداء المباعدة، ويقصد بالعدوان الظلم، وقد يقصد به السرقة أو عدم الاستواء، واعتدى الحق وعن الحق وفوق الحق جاوزه، والعداوة هي الخصومة، والعدوان الظلم، والعدوى الفساد (عبدالعال ومحمد، 2007م. ص:25).

ويعرف العدوان في الاصطلاح: «كل سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالذات أو بالآخرين» (عبدالعال ومحمد، 2007م). ويعرّفه بيرك (Berks, 2002) بأنه هجوم أو فعل مضاد موجه لشخص ما أو شيء ما، بهدف التفوُّق على الأشخاص الآخرين، أو الاعتداء عليهم، أو إيذائهم، أو السخرية منهم، أو إغاظتهم لغرض إلحاق الضرر بهم. ويعرّف -أيضًا- بأنه «سلوك ينتج عنه أذى شخصي للفرد والآخرين، وأنّ الجرح يمكن أنْ يكون نفسيًّا مثل التحقير أو أنْ يكون جسديًا» (شفير: 2006م. ص:243).

ويعرَّف -أيضًا- بأنه «كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء» (Fechbach,2010). ويعرَّف بأنه «أي سلوك يهدف إلى إيذاء الآخرين أو الذات باستخدام اللفظ أو الفعل؛ مما يؤدي إلى حدوث ألم بدني أو نفسي أو مادي» (علي، 2013م. ص: 347).

كما يعرَّف العدوان بأنه «أفعال عنيفة، أو إكراهيّة جسميّة أو لفظية أو رمزية، وغالبًا ما يبدو في شكل سلوك عدواني أو تدميري قد يوجَّه نحو البيئة أو نحو شخص آخر أو نحو الذات» (معالي2017م). ويشير فيشباش إلى العدوان على أنه: كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء (Fechbach,2010).

وهناك العديد من التعريفات للسلوك العدواني أشار إليها عدد من الباحثين، وهي على النحو التالي:

يعرَّف السلوك العدواني بأنه «أي سلوك يصدر عن الفرد ويتّسم بالأذى أو التدمير، سواء كان ذلك موجهًا ضد الذات أو ضد الآخرين، وسواء عُبِّرَ عنه بشكل لفظي أو بدني» (زعبي، 2010م:16). ويعرَّف بأنّه «مجموعة من الأنماط السلوكية غير المرغوبة التي قد تضرّ بصاحبها أو بالآخرين، سواء كان الضرر نفسيًّا أو ماديًّا أو معنويًّا» (عزلان،2010م. ص:5). كما يعرّف السلوك العدواني -أيضًا- بأنه «مجموعة من السلوكيات والأفعال غير المرغوبة، والتي قد تضرّ بصاحبها أو بالآخرين، سواء كان ذلك الضّرر ماديًّا أو معنويًّا، والتي تعتبر مخالفة للقوانين والأنظمة التي تحكم المجتمع» (حاج،2009م. ص: 4).

ويمكن أنْ نستنتج من المفاهيم السابقة أنّ السلوك العدواني هو سلوك غير مقبول، ويتنافى مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، كما أنه سلوك يلحق الضرر بممارسيه وبالأفراد الآخرين، نظير ما يصحبه من إيذاء لفظي يتمثَّل بالسخرية أو التهكم أو ألم بدني يتمثل في الاعتداء على الجسد بالضرب أو الرفس أو العض.

2. مظاهر السلوك العدواني:

تشير الأدبيات التي تناولت مظاهر السلوك العدواني أنّ تلك المظاهر تختلف بحسب العمر والوضع الطبقي والمستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للطفل، ناهيك عن أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتعرَّض لها الطفل والتكوين النفسي ونمط الحياة الذي نشأ عليه (المغربي،2000م). وقد حدّد هيل وويرنر (Hill & werner ,2006) أكثر المظاهر السلوكية شيوعًا واستخدامًا بين المتخصصين، وهي على النحو التالي:

- الأول: العدوان اللفظي، ويتمثل هذا النوع من السلوك في عدّة صور، منها: الشتم والصراخ بكلام بذيء، والتعرض للآخرين وإظهار عيوبهم وصفاتهم السيئة

(ابراهيم،2010م). والاستهزاء والضحك عليهم ووصفهم ببعض الألقاب والتعليقات المنافية للأدب، أو رفع الصوت أثناء مخاطبتهم (كمور،2007م).

- الثاني: العدوان البدني، ويُقصد به السلوك البدني الموجَّه نحو الذات أو الآخرين بهدف الإيذاء أو خلق الشعور بالخوف (يحيى، وعبد العزيز، 2003م). ويرتكز هذا النوع من السلوك على استخدام الأيدي كأداة للضرر بالآخرين أو مواجهتهم، ومن أنواعه: الركل والضرب وتمزيق الملابس واستخدام الآلات الحادة في الضرب (يعقوب، وجمعان،2002م). ومن صوره: يؤذي الطفل نفسه ويلحق بها الضرر، يمزّق ملابسه وكتبه، يشد شعره، يضرب الجدار برأسه، يحدث جرحًا بجسمه، يمتنع عن تناول الطعام (العلوان، 2016م).

3. **سمات الطفل العدواني:**

من الملاحظ أنّ هناك عددًا من السمات التي يتميز بها الطفل العدواني عن غيره من الأطفال العاديين وهي السمات التي تُعتبر مؤشرات مهمة ينبغي التعرف عليها وملاحظتها لكي يسهل التدخل المبكر والحدّ من استمرارها لدى الطفل، ومن تلك السمات ما يلي:

- **المشاركة مع الآخرين:** يُلاحظ في الطفل العدواني ضعف أو عدم المشاركة مع الأطفال، لما يتميز به من كثرة الضجيج وسرعة الغضب، هذا بالإضافة إلى ضعف الضمير لديه.
- **الاستفادة من الخبرات السابقة:** إنّ الطفل العدواني يُعتبر أقلّ من غيره من الأطفال في الاستفادة من الخبرات السابقة؛ إذ يفتقد إلى عملية الربط بين الحاضر وأحداث المستقبل.
- **المهارات الاجتماعية:** في الغالب أنّ الطفل العدواني يفشل في إقامة علاقات ناجحة مع الأطفال الآخرين لما يتميز به من أنانية وسرعة في الاندفاع نحو تحقيق رغباته ونزواته.
- **القدرات العقلية:** تتراوح القدرات العقلية للطفل العدواني بين المتوسط أو أعلى من المتوسط مقارنة بالأطفال الذين لا يوجد لديهم سلوك عدواني (النجار، 2001م).

4. **الأساليب الوقائية للحدّ من ارتكاب السلوك العدواني:**

لا شك أنّ الحد من تطور ظاهرة السلوك العدواني وانتشارها بين الأطفال على وجه التحديد، وبقية أفراد المجتمع، هو الغاية المنشودة التي يسعى لها المجتمع بجميع مؤسساته الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب هنا تضافر الجهود وتساندها بما يحقق ذلك، بدءًا من الأسرة، ومرورًا

بالمدرسة والإعلام، إلى بقية المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة، وفي هذا السياق ذكر بطرس (2010م) عددًا من الأساليب المهمة لمواجهة السلوك العدواني، وهي على النحو التالي:

- التعرف إلى خصائص النمو لدى الطفل في كل مرحلة عمرية.
- تفهُّم حاجات الطفل النفسية والاجتماعية، والعمل على إشباعها من خلال البرامج المناسبة لعمره.
- تفعيل دور القدوة الحسنة لما له من أثر في تعديل السلوك لدى الطفل.
- التودد للطفل والتعامل معه باحترام وتشجيعه على السلوكيات الإيجابية.
- تجنب أساليب الإحباط وعبارات الاستهزاء منه والتقليل من الذات.
- الابتعاد عن توجيه اللوم للطفل العدواني أمام أقرانه سواء بصورة لفظية أو رمزية.
- إعطاء الطفل الحرية للتعبير عن رأيه وتدريبه على احترام آراء الآخرين.
- الابتعاد عن استخدام أساليب التهكُّم والتوبيخ للطفل كردة فعل على السلوك الخاطئ الممارس من قبله (بطرس، 2010م).

5. **بعض النظريات المفسرة للسلوك العدواني:**

يُعدُّ السلوك العدواني من القضايا المهمة التي حظيت باهتمام في مجال الدراسات العلمية، ويرجع ذلك إلى أنّ السلوك العدواني هو بمثابة جزء من السلوك الإنساني، وما يكسبه أهمية هو كون هذا السلوك متباين الأسباب ومتشابك المتغيرات ومتعدد الأبعاد. وله العديد من الصور والأشكال والدوافع، مما أدّى إلى تعدّد النظريات التي تناولت تفسير السلوك العدواني (عمارة، 2008م)، ومن تلك النظريات التي تفسّر السلوك العدوني ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي ما يلي:

أ. **نظرية التعلم الاجتماعي**: يُعتبر باندورة (Bandar) من رواد هذه النظرية؛ إذ يرى أنّ السلوك الاجتماعي هو سلوك مُتعلَّم يتم انتقاله من شخص إلى آخر عن طريق التقليد والملاحظة للأفراد المؤثرين في حياة الفرد، إذ تُعدُّ وسائل الإعلام ذات تأثير كبير في التنشئة الاجتماعية، ومن هذا المنطلق يُعدُّ السلوك العدواني من الأساليب التي يمكن تعلّمها عن طريق التقليد والمحاكاة؛ إذ تبيّن من نتائج بعض الدراسات أنّ الأطفال يظهر لديهم ميل لتقليد النماذج الحية للصور المتحركة مما يدفع بهم إلى ممارسة السلوك نفسه خاصة تلك النماذج التي تملك قوة تعزيزية (عمارة، 2008م).

وفي ضوء هذه النظرية فإنّ السلوك العدواني سلوك يتم اكتسابه بالطريقة التي تكتسب بها

الاتجاهات والقيم الاجتماعية، والطفل هنا يكتسب السلوك العدواني بناء على ما يتم مشاهدته من خلال بعض الأنماط السلوكية التي يتعرض لها عند ممارسته للألعاب الإلكترونية، وتفترض هذه النظرية أنّ السلوك العدواني يزيد وينمو لدى الطفل ومن خلال ملاحظته لسلوكيات الآخرين.

وعليه يمكن تفسير السلوك العدواني انطلاقا من هذه النظرية بأنه سلوكٌ يكتسبه الطفل عن طريق الملاحظة لبعض المشاهد التي يتمّ عرضها في الألعاب الإلكترونية مما يسهل عليه ممارستها على المحيطين به.

ب. **النظرية السلوكية:** يُعتبر بافلوف وواطسون أحد رواد هذه النظرية؛ إذ يرى أنّ السلوك العدواني هو سلوك مُتعلَّم ويمكن للفرد اكتسابه من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وذلك من خلال مشاهدة بعض النماذج التي تؤثر بشكل كبير في الفرد وتدفع به إلى ممارسة السلوك العدواني (المصري2007م). كما أنّ السلوكيين يرون أنّ السلوك العدواني هو سلوك يمكن تعلمه مثل أيّ سلوك آخر، وفي المقابل يمكن تعديله وفقًا لقوانين التعلم وذلك من خلال هدم نموذج التعلم العدواني وبناء نموذج جديد (عمارة، 2008م).

ووفقاً لهذه النظرية فإنّ السلوك العدواني لا يعتبر سلوكا فطريًّا، وإنما يكتسبه الفرد من خلال المحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه والذي يتمّ تعلّمه واكتسابه من خلال التعرّض لبعض الألعاب الإلكترونية خاصة تلك التي يستند محتواها على سلوكيات عدوانية تنمي لدى الطفل الرغبة في نقل تلك السلوكيات من الواقع الافتراضي إلى الواقع الحالي المعاش عندما يستدعي الأمر إلى ذلك، والذي يدفع به إلى ممارسة السلوك العدواني كردة فعل على المواقف التي يتعرض لها عند اتصاله بالآخرين.

وعليه يمكن تفسير السلوك العدواني بناءً على هذه النظرية بأنه استجابة لبعض صور وأشكال السلوك التي يتعرض لها الطفل من خلال الألعاب الإلكترونية، والتي تميّز المجرم بالقوة وبقدرته في التغلب على الآخرين، مما تدفع بالطفل إلى ممارسة نفس السلوك العدواني لتأثره بذلك.

ثامنًا- الدراسات السابقة:

بالاطلاع على العديد من الإسهامات العلمية التي تناولت موضوع البحث التي تم الحصول عليها، وبعد فحصها تبيّن أنّ الباحثين والمهتمين بموضوع البحث قد تناولوا هذه الظاهرة من جوانب متعددة ومتغيرات مختلفة، ولتوضيح ذلك سيتم عرض موجز لبعض الدراسات

العربيـة والأجنبيـة التـي تناولـت هـذا الموضـوع، عـلى النحـو التـالي:

هدفـت دراسـة يـم يونجـو وآخـرون (Um et al, 2019) إلى التعـرّف إلى تأثـير الهواتـف الذكيـة عـلى طـلاب المـدارس المتوسـطة، أُجريـت الدراسـة عـلى عينـة عددهـا 2351 طالبًـا مـن طـلاب المرحلـة المتوسـطة والابتدائيـة مـن الصفـين الأول والرابـع مـن المـدارس الابتدائيـة، والصـف الأول مـن المـدارس المتوسـطة، في 16 مدينـة ومقاطعـة في كوريـا الجنوبيـة، وقـد توصلـت نتائـج الدراسـة إلى وجـود علاقـة بـين اسـتخدام الهواتـف الذكيـة وبين السـلوك العـدواني؛ إذ اتضـح أنّ هنـاك تأثـيرات متوسـطة في هـذا الجانـب، كـما أوصـت الدراسـة بأهميـة الحـدّ من الإفـراط في اسـتخدام الهاتـف الذكـي بـين طـلاب المـدارس المتوسـطة لآثارهـا السـلبية عـلى الطـلاب.

قـام حمـود أ أحمـد وآخـرون (Hammoud, et al, 2018) بدراسـة هدفـت إلى البحـث في شروط اسـتخدام الأجهـزة الذكيـة ممـا يُسـهم في اسـتنباط حـلّ جديـد يسـمح للآبـاء بالحـدّ مـن الـضرر البـدني والعقـلي دون ممارسـتهم لأقـصى درجـات الحريـة أو الحظـر، تكونـت عيّنـة الدراسـة مـن 40 طفـلًا تـتراوح أعمارهـم بـين 5 و 11 سـنة، 21 مـن الذكـور و19 مـن الإنـاث وبشـكل عشـوائي مـن مناطـق مختلفـة مـن لبنـان، ومـن مسـتويات اجتماعيـة واقتصاديـة مختلفـة، وأظهـرت النتائـج أنّ الأطفـال الذيـن واصلـوا ممارسـة الألعـاب دون أيّ شـكل مـن أشـكال التدخـل كانـوا أكثـر قلقًـا مـن أولئـك الذيـن تعرضـوا للتدخـل كل 4 دقائـق، إذ إنّ هـذا التّدخـل يعطـي الأطفـال فرصـة للتهدئـة، ويفقدهـم بعـض القلـق بـدلًا مـن الضغـط المسـتمر الـذي يتراكـم عليهـم.

قـام هوسـوكواأ ريكيـا و كوتسـوراأ توشـيكي (Hosokawa & Katsura, 2018) بدراسـة هَدَفـت إلى توضيـح العلاقـة بـين اسـتخدام الهاتـف المحمـول وضبـط سـلوك الطفـل، وهـي جـزء مـن دراسـة طوليـة تـدرس آثـار بيئـة تربيـة الطفـل عـلى النمـو والتكيـف الاجتماعيـين للأطفـال، أُجريـت الدراسـة عـلى عينـة عددهـا (1662) طفـلًا مـن الأطفـال في مرحلـة مـا قبـل المدرسـة والذيـن تـتراوح أعمارهـم بحـدود 5 سـنوات في مدينـة ناغويـا، وهـي منطقـة حضريـة رئيسـية في اليابـان، اسـتخدمت الدراسـة اسـتبيان نقـاط القـوة والصعوبـات (SDQ)، وأظهـرت نتائـج الدراسـة أنّ اسـتخدام الهواتـف الذكيـة والأجهـزة اللوحيـة يؤثّـر بشـكل كبـير في ارتـكاب المشـاكل السـلوكية مثـل صعوبـات فـرط النشـاط، وعـدم الانتبـاه، وأنّ الاسـتخدام الروتينـي والمتكـرر للأجهـزة المحمولـة دون محتـوى تعليمـي مـن المحتمـل أنْ يتسـبب في وجـود مشـاكل سـلوكية تتمثـل في زيـادة العزلـة الاجتماعيـة للأطفـال، كـما أنهـا قـد تُعيـق فـرص التفاعـل الاجتماعـي مـع العائلة والأصدقـاء ممـا يـؤدّي إلى مشـاكل عاطفيـة، كـما توصلـت الدراسـة -أيضًـا- إلى أنّ منـع الاسـتخدام

المفرط للأجهزة المحمولة قد يقلل من احتمال حدوث مشاكل سلوكية عند الأطفال.

قام تشو، كينق، وليا جيمو (Cho & Lee, 2017) بدراسة هدفت إلى البحث في إدمان الأطفال الصغار على الهاتف الذكي، أُجريت الدراسة على عينة عددها (303) من آباء وأمهات الأطفال الذين تقلّ أعمارهم عن ست سنوات والملتحقين برياض الأطفال والحضانات الموجودة في المناطق الحضرية في كوريا، بيّنت نتائج الدراسة ضرورة السيطرة على الأطفال الصغار كونهم الأكثر عرضة للإدمان، لذلك من الضروري تقليل مدة استخدام الهاتف الذكي اليومي، وذلك لتأثيره بشكل مباشر على إدمان الطفل، إذ إنّ اتجاهات إدمان الهاتف الذكي للأطفال تقلّل من فرص تفاعل الأطفال مع أقرانهم في الأنشطة البدنية، كما توصّلت الدراسة إلى أهمية إدراك الوالدين بمخاطر استخدام الهواتف الذكية من خلال تدخل الآباء والتحكم في ساعات الاستخدام لدى الأطفال، الذي قد يُسهم في خفض الآثار السلبية لاستخدام الهاتف الذكي لديهم.

وفي دراسة قام بها سيز، ديقدم، وياران، بهار (Siyez & Baran, 2017) هدفت إلى وصف أنواع الألعاب التي يلعبها طلاب المدارس المتوسطة وتحليل العلاقة بين أنواع الألعاب والسلوك العدواني، وأُجريت الدراسة على عينة عددها 318 طالبًا من مدرستين متوسطتين حكوميتين وواحدة خاصة في أزمير بتركيا تراوحت أعمارهم بين 11 و 15 سنة، وسئل الطلاب عن الألعاب الإلكترونية التي يفضلون لعبها، وعليه صُنفت كل لعبة تحت ثلاثة أنماط: «عدوانية» و«اجتماعية» و«محايدة»، أظهرت نتائج الدراسة أنّ طلاب المدارس المتوسطة يلعبون ألعاب الكمبيوتر بشكل متكرر، وأنّ التفضيل الأساسي للمشاركين كان للألعاب ذات المحتوى المحايد التي تتميز بمحتوى يعتمد على الرياضة والذكاء والإبداع، أمّا النوع الثاني من الألعاب الأكثر شعبية فهي الألعاب التي تتميز بمحتوى عدواني، في حين أنّ الألعاب الأقل شعبية هي الألعاب ذات المحتوى الإيجابي أو التعليمي، كما بينت الدراسة وجود علاقة بين ممارسة السلوك العدواني وبين لعب الألعاب العدوانية.

قام إبراهيم، نداء (2016م) بدراسة عن إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأطفال في المرحلة العمرية (3-6) سنوات وسلبياتهم من وجهة نظر الأمهات ومعلمات رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة للحصول على البيانات، اشتملت الدراسة على عينة من الأمهات ومعلمات رياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم (3-6) سنوات، أظهرت الدراسة عددًا من النتائج منها: أنّ من سلبيات الألعاب الإلكترونية على الأطفال هو إدمانها من قبلهم، هذا بالإضافة إلى التأثيرات السلبية على

قدراتهم البصرية، كما أنها تؤثر على اللقاءات والجلسات العائلية.

وقام الزيودي، ماجد (2015م) بدراسة عن الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. هدفت الدراسة إلى التّعرف إلى الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الدراسة على استبيانين للمعلمين وأولياء أمور الطلبة في مدارس البنين الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، واشتملت الدراسة على عينة مكونة من (336) معلماً وولي أمر طالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أنّ المعلمين يرون أنّ للألعاب الإلكترونية دورًا كبيرًا في العنف المدرسي بأنواعه، هذا بالإضافة إلى الآثار الصحية السلبية على الأطفال والناتجة عن إدمانهم على هذه الألعاب.

وقام قويدر، مريم (2012م) بدراسة حول أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال «دراسة وصفية تحليلية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر العاصمة» هدفت إلى التعرف إلى أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال الجزائريين المتمدرسين في المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة، بلغت عينة الدراسة (200) طفل من الأطفال الجزائريين الذين يتراوح أعمارهم بين 12-7 عامًا، خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج: أنّ للألعاب الإلكترونية تأثيرات سلبية على سلوك الطفل؛ إذ إنها تؤثر على نمو الطفل الفكري والاجتماعي وتجعله يميل إلى الانطواء والعزلة الاجتماعية، كما أنّ غالبية الأطفال يميلون إلى تقليد الأبطال المفضلين في الألعاب الإلكترونية، مما يؤدي إلى تقمص شخصيات غير شخصياتهم.

كما قام الحربي، بدر (2013م) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى ظاهرة إدمان الأطفال على الألعاب الإلكترونية، استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي، واعتمد على الاستبيان لجمع البيانات بلغ عدد العينة (214) طالبًا من طلبة مدارس مدينة الرياض، توصلت الدراسة إلى أنّ نسبة 28٪ من الأطفال الذين أُجريت عليهم الدراسة يقضون يوميًّا ما بين 4-5 ساعات في الألعاب الإلكترونية، وهي نسبة كبيرة جدًّا تمثل معظم وقتهم خارج المدرسة.

وقام منسي، حسن (2012م) بدراسة عن الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى معرفة أطفال المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الرس الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية

لساعات طويلة في اليوم، هذا بالإضافة إلى الكشف عن الآثار السلبية المترتبة على ممارسة الأطفال لهذه الألعاب لساعات طويلة في اليوم، ومعرفة طرق وأساليب إرشادهم، وتكوَّن مجتمع الدراسة من مجتمع المعلمين والمرشدين وبلغت العينة (246)، ومن مجتمع أولياء الأمور وبلغت العينة (337)، ومجتمع الأطفال وبلغت العينة (3120)، استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال تتمثل في: إهمال للواجبات المدرسية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وعدم توافق محتوى الألعاب الإلكترونية مع قيم المجتمع، كما أنّ ممارسة الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى عزلة الطفل وعدم وجود أصدقاء.

دراسة قام بها كلٌ من اندرسون، جي، وجروفس، سيم (Anderson and Groves,2015) عن الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الآثار السلبية لألعاب الفيديو الإلكترونية، وأثر محتوى الألعاب العنيفة على عدوانية الطفل الناتج عن ممارسة الألعاب الإلكترونية وذلك بمراجعة وتحليل نتائج عدد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالموضوع، توصلت الدراسة إلى أنّ هناك عدة نتائج سلبية لألعاب الفيديو تتمثل في: المخاطرة، وتقليد الصور النمطية، ومشاكل الانتباه والاندفاع، والإدمان على ألعاب الفيديو، هذا بالإضافة إلى وجود عدد من الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية، سواء كانت تلك الألعاب عنيفة أو عادية.

كما قام الحمدان، شهباء (2011م) بدراسة بهدف الكشف عن تلاميذ المرحلة الابتدائية الممارسين للألعاب الإلكترونية ومدى وجود السلوك العدواني لديهم، تكونت عينة الدراسة من (430) تلميذًا من المدارس الابتدائية للبنين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وبين أنماط السلوك العدواني لدى التلاميذ إلا أنها معتدلة ليست حادة أو قوية.

وقام اليعقوب، علي، وأدبيس، منى (2009م) بدراسة عن دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الألعاب الإلكترونية وسلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية وبين الألعاب الإلكترونية وجنس الطفل، وكذلك معرفة العلاقة بين المدة الزمنية التي يقضيها الطفل في ممارسة الألعاب الإلكترونية ودرجة العنف لدى الطفل، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (437) ولي أمر من أولياء أمور الأطفال في المرحلة الابتدائية من المستوى الثالث والرابع والخامس بدولة الكويت، وعدد (142) طفلاً وطفلة، وتوصلت

الدراسة إلى أنّ الألعاب الإلكترونية تنمّي سلوك العنف لدى الأطفال، كما أنّ الألعاب الإلكترونية تحمل في طياتها بعض الأشكال والصور المتناقضة مع ثوابت المجتمع وقيمه.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة التي عُرضت تبيّن أنّ الاهتمام بموضوع أنماط السلوك العدواني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية كانت محدودة، كما أنها تتفق مع موضوع البحث الحالي عن تناول الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها على الأطفال وممارسة السلوك العدواني، واستخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات والمعلومات من عينة البحث الذي كان له دور واضح في استكمال جوانب البحث الحالي؛ انطلاقًا من تكوين صورة شاملة عن موضوع البحث، وصياغة الأهداف والتساؤلات، وبناء الاستبانة، هذا بالإضافة إلى ربط نتائج الدراسات السابقة بالدراسة الحالية بما يُسهم في التكامل في مجالات البحث العلمي. ولعل ما يميّز هذا البحث عن الدراسات السابقة أنّ وحدة التحليل في البحث الحالي هي الأم السعودية التي لديها أطفال يستخدمون الألعاب الإلكترونية عن طريق أجهزة الهواتف الذكية.

تاسعًا- فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري، وأهمية البحث ومشكلاته، صِيغتْ فروض البحث كالتالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغيّر الجنس.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس.

عاشرًا: الإجراءات المنهجية للبحث:

في هذا الجزء من البحث عُرض منهج البحث ووُصف مجتمع البحث، كما اشتمل على شرح أداة البحث وإجراءاتها؛ للتحقق من صدق وثبات أداة البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو الآتي:

1. **منهج البحث:**

انطلاقًا من طبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها من العينة؛ اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الذي يعد من أنسب المناهج لدراسة الظاهرة وأكثرها استخدامًا في البحوث الاجتماعية، ويساعد على التعرُّف على أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الأمهات.

2. **مجتمع البحث:**

شمل مجتمع البحث الأمهات

السعوديات اللاتي يُقِمْن في مدينة الرياض، ولديهن أطفال يستخدمون الألعاب الإلكترونية عن طريق أجهزة الهواتف الذكية، ورصد عليهم صورة أو أكثر من السلوكيات العدوانية من خلال تفاعلهم مع الآخرين.

3. **عينة البحث وخصائصها:**

أ. **نوع العينة وحجمها وطريقة اختيارها:** اعتُمد على العينة العمدية (القصدية) في اختيار عينة البحث؛ إذ طُبّق البحث على (613) من الأمهات موزعات على عدد من الأحياء بمدينة الرياض وفقًا لخطوات التطبيق الميداني التالية:

- اختير (ثمانية) أحياء من أحياء مدينة الرياض، وكان ذلك بطريقة عمدية؛ فاختير عدد (اثنان) من أحياء الرياض من كل جهة من الجهات الأربع.
- وُزّع عدد (90) استبانة في كل حي من الأحياء التي اختيرت.
- استُعين بعدد من الأفراد الذين يسكنون في تلك الأحياء من الذكور والإناث بهدف توزيعها على الجيران من العينة المستهدفة بواقع استمارة واحدة للأمهات.

جدول رقم (1)

يوضح توزيع الاستبانات على الأحياء التي اختيرت والعائد من الاستبانات والمستبعد منها والمكتملة.

أسماء الأحياء المختارة	الاستبانات الموزعة	العائد من الاستبانات	المُستبعد	الاستبانات المكتملة
النخيل	90	82	8	74
الصحافة	90	83	5	78
غرناطة	90	86	5	81
الربوة	90	85	10	75
البديعة	90	83	6	77
عرقة	90	86	7	79
الشفاء	90	79	8	71
الحزم	90	84	6	78
المجموع	720	668	55	613

يتضح من الجدول رقم (1) أنّ الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي بلغت (613) استبانة.

ب. **خصائص عيّنة البحث:**

يمكن توضيح خصائص عيّنة البحث على النحو الآتي:

مدى امتلاك الطفل جهازًا خاصًا به:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير امتلاك الطفل جهازًا خاصًا به.

ملكية الطفل للأجهزة الإلكترونية	التكرار	النسبة
يمتلكُ جهازًا خاصًا به	127	20.7%
لا يمتلكُ جهازًا خاصًا به	486	79.3%
المجموع	613	100%

يتضح من الجدول رقم (2) أن أعلى نسبة هي (79.3٪) للأطفال الذين لا يمتلكون أجهزة خاصة بهم، يليها الأطفال الذين يمتلكون أجهزة خاصة بهم بنسبة (20.7٪)، وهذا يشير إلى حرص أفراد عينة البحث على عدم تمليك الطفل جهازًا خاصًا به.

أكثر أنواع الألعاب الإلكترونية المشهورة التي يستخدمها الأطفال؟

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير أنواع الألعاب الإلكترونية المشهورة التي يستخدمها الأطفال.

أنواع الألعاب الإلكترونية المشهورة التي يستخدمها الأطفال	التكرار	النسبة
فورت نايت	109	%18.2
لعبة ببجي	162	%26.4
ألعاب الأطفال	18	2.9%
لعبة روبلوكس	72	%11.8
مصارعة	18	%2.9
ألوان وحروف	18	%2.9
لعبة روبلوكس	18	%2.9
لعبة الحوت الأزرق	36	%5.8
سيارات	36	%5.8
لعبة سحابة الحيوانات الأليفة	18	%2.9
مراحل	18	%2.9
لعبة كرة القدم	36	%5.8
Hay Day	18	%2.9
بيبي باص	36	%5.8
المجموع	613	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن أعلى نسبة هي (26.4٪) للأطفال الذين يستخدمون لعبة ببجي، ويليها الأطفال الذين يستخدمون لعبة فورت نايت بنسبة (18.2٪)، ثم الأطفال الذين يستخدمون لعبة روبلوكس بنسبة (11.8٪)، وتشير النسب المئوية هنا إلى أنّ هذه الألعاب الثلاثة حصلت في مجملها على نسبة (56.4٪) من بين الألعاب الإلكترونية التي يستخدمها الأطفال بحسب استجابات أفراد عينة البحث.

العمر الذي بدأ فيه الطفل باستخدام الألعاب الإلكترونية:

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير العمر الذي بدأ فيه الطفل باستخدام الألعاب الإلكترونية.

العمر الذي بدأ فيه الطفل باستخدام الألعاب الإلكترونية	التكرار	النسبة
أقل من 4 سنوات	162	26.5%
من 4 سنوات إلى أقل من 8 سنوات	216	35.2%
من 8 سنوات إلى أقل من 12 سنة	162	26.5%
من 12 سنة فأكثر	73	11.8%
المجموع	613	100%

يتضح من الجدول رقم (4) أنّ أعلى نسبة هي (35.2٪) للأطفال الذين تقع أعمارهم بين عمر 4 سنوات إلى أقل من 8 سنوات، ويليها الأطفال الذين تقع أعمارهم أقل من 4 سنوات بنسبة (26.5٪)، وكذلك الأطفال الذين تقع أعمارهم ما بين 8 سنوات إلى أقل من 12 سنة بنسبة (26.5٪)، والنسب المئوية تشير إلى أنّ الغالبية بنسبة (61.7٪) من الأطفال الذين استخدموا الألعاب الإلكترونية وأعمارهم أقلّ من 8 سنوات؛ مما يدل على أنّ استخدام الألعاب الإلكترونية وقع في مرحلة عمرية مبكرة.

مدة استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية:

جدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير مدة استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية

مدة استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية	التكرار	النسبة
أقل من ساعة في اليوم	91	14,7%
من 1 إلى أقل من 3 ساعات في اليوم	216	35,3%
من 3 ساعات إلى أقل من 6 ساعات في اليوم	198	32,4%
من 6 ساعات فأكثر في اليوم	108	17,6%
المجموع	613	100%

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ أعلى نسبة هي (35.3٪) للأطفال الذين تتراوح مدة استخدامهم للألعاب الإلكترونية من 1 إلى أقل من 3 ساعات في اليوم، يلي ذلك بنسبة (32.4٪) للأطفال الذين تتراوح مدة استخدامهم للألعاب الإلكترونية من 3 ساعات إلى أقل من 6 ساعات في اليوم، وهذه النسب تشير إلى أنّ (67.7٪) من الأطفال بحسب استجابات أفراد العينة يستخدمون الألعاب الإلكترونية من 1 إلى أقل من 6 ساعات في اليوم، وتدل طول فترة الاستخدام إلى ضعف المتابعة والرقابة من أولياء أمور الأطفال، وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع ما أشار إليه الحربي من أنَّ عددًا من الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة يقضون يوميًّا ما بين 4-5 ساعات على الألعاب الإلكترونية (الحربي،2013م).

أوقات استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية:

جدول رقم (6)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير أوقات استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية.

أوقات استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية	التكرار	النسبة
في المساء	72	11.8%
في النهار	252	41.1%
لا يوجد وقت محدد لذلك	288	47.1%
المجموع	613	100%

يتضح من الجدول رقم (6) أنّ أعلى نسبة هي (47.1٪) للأطفال الذين لا يوجد لديهم وقت محدد لاستخدام الألعاب الإلكترونية في اليوم، وهذه النسبة تشير إلى المرونة وعدم الحزم في متابعة الأطفال من قبل أولياء الأمور، وذلك من خلال تحديد وقت للعب وعدم ترك ذلك الطفل؛ لعدم إدراك الأطفال ووعيهم بالآثار التي قد تترتب على الاستخدام المفرط للألعاب الإلكترونية، يلي ذلك بنسبة (41.1٪) للأطفال الذين يستخدمون الألعاب الإلكترونية في النهار.

أداة البحث:

في ضوء الإطار النظري الذي عُرض، وبعد الرجوع للدراسات السابقة؛ صُممت استبانة تتناسب مع موضوع البحث ومتغيراته، وتضمنت الاستبانة أسئلة مفتوحة ومغلقة للحصول على المعلومات اللازمة لهذا البحث، ورُوعِي النواحي الموضوعية والشكلية في تصميم أداة الاستبانة، وقد تكونت من (40) فقرة، قُسّمت إلى ثلاثة محاور على النحو الآتي:

- **المحور الأول**: أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.
- **المحور الثاني**: أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.
- **المحور الثالث**: الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجّهة نحو الآخرين.

لتفسير نتائج البحث؛ صُمّم الاستبيان على هيئة مقياس ذي التدرج الثلاثي مُكوّن من ثلاث خيارات مقابل كل فقرة من فقرات المحاور، وهي: (موافق – أحيانًا – لا أوافق). أعطيت كل عبارة درجة محددة لكي تُعالج إحصائيًّا، بحيث حصلت الخيارات على الدرجات التالية: موافق (3) درجات، أحيانًا (2) درجة، لا أوافق (1) درجة واحدة. وتبعًا لذلك؛ صُنّفت الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية في المدى كما هو موضَّح بالجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

توزيع الفئات وفقًا للتدرج المستخدم في محاور أداة البحث.

مدى المتوسطات	درجة الموافقة	القيمة
3,00 – 2,34	موافق	عال
2.33 – 1.68	أحيانًا	متوسط
1.67 – 1.00	لا أوافق	منخفض

من خلال معطيات الجدول رقم (7) يمكن من خلال درجة الموافقة تحديد أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، والحلول المقترحة للحدّ من تلك الأنماط، فإذا كانت قيمة المتوسط العام أقلّ من (1,68)؛ فإنّ ذلك يدل على أنّ عينة البحث لا توافق على تلك العبارة ولا تؤكد على وجودها؛ بينما إذا كانت قيمة المتوسط العام أكبر من (2,33)؛ فإنّ ذلك يدل على أنّ عينة البحث توافق على تلك الفقرة وتؤكد عليها. في حين، إذا وقعت قيمة المتوسط العام ما بين (1,67 – 2,34)؛ فإنّ ذلك يدل على أنّ عينة البحث محايدة في الإجابة ما بين موافقة وغير موافقة بدرجة متوسطة على تلك العبارة.

صدق الأداة:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحتوى) لأداة البحث:

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين بلغ عددهم (12) محكماً، بهدف استطلاع آرائهم حول مناسبة الأداة من حيث الصياغة ومدى ارتباط الفقرة بالمحور المحدد، وقد أُخذ بآرائهم عند صياغة الاستبانة في صورتها النهائية. وتبعًا لذلك؛ فقد أصبحت الاستبانة مكوّنة من (40) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، اشتمل المحور الأول على عدد (10) عبارات، واشتمل المحور الثاني على عدد (15) عبارة، واشتمل المحور الثالث على عدد (15) عبارة.

ب. الصدق البنائي للاستبانة (الاتساق الداخلي):

بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأداة البحث، طبَّقها الباحث على عينة عشوائية عددها (30) من الأمهات السعوديات اللاتي يُقِمْن في مدينة الرياض، ولديهنّ أطفال يستخدمون الألعاب الإلكترونية عن طريق أجهزة الهواتف الذكية، ورصد عليهم صورة أو أكثر من السلوكيات العدوانية من خلال تفاعلهم مع الآخرين.

وقد حُسب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق (الاتساق) الداخلي للأداة، وحُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. وقد أشارت قيم معاملات الارتباط إلى أنها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) فأقل، وهذا يؤكّد أنّ عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وأنها تقيس الجوانب التي أعدت لقياسها.

جدول رقم (8)

معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات محاور البحث والدرجة الكلية للمحور.

أنماط السلوك العدواني البدني		أنماط السلوك العدواني اللفظي		الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني و اللفظي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,514**	1	**0,625**	1	**0,625**
2	*0,215	2	**0,421**	2	**0,617**
3	**0,524**	3	*0,217	3	**0,528**
4	**0,435**	4	**0,528**	4	**0,648**
5	**0,371**	5	**0,437**	5	**0,415**
6	*0,207	6	**0,514**	6	*0,212
7	**0,562**	7	**0,589**	7	**0,352**
8	**0,541**	8	**0,517**	8	**0,514**
9	**0,539**	9	**0,438**	9	**0,569**
10	**0,478**	10	**0,608**	10	**0,532**
		11	**0,574**	11	**0,615**
		12	**0,532**	12	**0,574**
		13	**0,586**	13	**0,589**
		14	**0,614**	14	**0,625**
		15	*0,213	15	**0,647**

دالة عند مستوى دلالة 0.01

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول رقم (8) أنّ قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول تراوحت ما بين (0,207 – 0,562)، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0,05 – 0,01)، وكذلك قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني تراوحت ما بين (0.213 – 0.625)، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0,05 – 0,01)، وكذلك قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثالث تراوحت ما بين (0,212 – 0,648)، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0,05 – 0,01)، وتشير هذه النتيجة إلى أنّ جميع محاور الاستبانة تتمتَّع بوجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحاور بالعبارات بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

ثبات الأداة:

للتحقُّق من الثبات لفقرات الاستبانة استُخدم معامل (ألفاكرونباخ)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9)

قيمة معاملات ثبات (ألفاكرونباخ) لمحاور البحث

محاور البحث	محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا
المحور الأول	أنماط السلوك العدواني البدني	10	0,714
المحور الثاني	أنماط السلوك العدواني اللفظي	15	0,796
المحور الثالث	الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي	15	0,738
الثبات الكلي لمحاور الاستبانة		40	0,784

يتضح من الجدول رقم (9) أنّ معاملات ثبات ألفاكرونباخ للمحاور تتراوح ما بين (0,714) إلى (0,796)، كما أنّ معامل الثبات العام لجميع محاور البحث بلغ (0,784)، وجميعها معاملات ثبات تتمتع بدرجة عالية يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي حُصل عليه، تمّ ذلك من خلال تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الإحصاء (sciences social for package statistical spss) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة للبحث، واستخدم الباحث العديد من المعاملات الإحصائية على النحو التالي:

- معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة والدرجة الكلّية لكل محور.
- معامل ألفا كرونباخ لتحديد مستوى ثبات أداة البحث.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ وذلك لتحديد وترتيب استجابات عينة البحث تجاه كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة.
- حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية ولمحاور الاستبانة.
- اختبار (T-Test) لمجموعتين مستقلتين (independent sample t-test) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث.

مجالات البحث:

- **المجال الزمني**: جُمعت بيانات البحث في المدة الزمنية ما بين 03 إلى 28 أكتوبر 2019.
- **المجال المكاني**: مدينة الرياض؛ إذ طُبّقت الاستبانة على عدد ثمانية أحياء من أحياء مدينة الرياض.
- **المجال البشري**: الأمهات السعوديات اللاتي يُقِمْن في مدينة الرياض ولديهنّ أطفال يستخدمون الألعاب الإلكترونية عن طريق أجهزة الهواتف الذكية، ورصد عليهم صورة أو أكثر من السلوكيات العدوانية من خلال تفاعلهم مع الآخرين.

الحادي عشر: النتائج المُتعلقة بأسئلة البحث

نتائج السؤال الأول: ما أكثر أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟

لحساب استجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بـ (أكثر أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين)، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث تجاه العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين

رقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	مستوى السلوك	الترتيب
1	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يعتدي على الآخرين بالضرب ممن يخالفه	2,32	0,83	مرتفع	1
2	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفعه إلى الرد على إساءة الآخرين اللفظية بإساءة بدنية	2,23	0,80	متوسط	3
3	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفعه إلى أخذ حقه من الآخرين بالعنف البدني	2,26	0,77	مرتفع	2
4	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة يدفعه عند التشاجر مع الآخرين إلى التشابك بالأيدي	2,20	0,90	متوسط	4
5	يطبق الطفل ما يشاهده في الألعاب الإلكترونية	1,55	0,77	منخفض	10
6	تفاعُل الطفل مع الألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يؤذي الآخرين من المحيطين به جسديًا	2,00	0,87	متوسط	8
7	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يتعمد إثارة الشغب للتعدي على الآخرين	1,97	0,85	متوسط	9
8	استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تساعده على فرض سيطرته على الآخرين بالقوة	2,17	0,82	متوسط	5
9	استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يمارس العنف البدني أثناء اللعب مع الآخرين	2,14	0,91	متوسط	6
10	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة	2,05	0,93	متوسط	7
	المتوسط الحسابي العام	**2,23**	**6,19**	**متوسط**	

المتوسط الحسابي العام 2,23 الانحراف المعياري العام 6,19 مستوى السلوك العدواني العام متوسط

يتضح من الجدول رقم (10) أنّ هناك استجابة بدرجة متوسطة على جميع العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (2,23) وبانحراف معياري بلغ

(6,19)، وهي قيمة تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج، وتشير إلى درجة (أحيانًا)، كما يتضح من الجدول أنّ هناك استجابة بدرجة مرتفعة من أفراد عينة البحث تجاه العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، وبلغت متوسطات موافقتهم على الفقرات (1-3) على الترتيب، وتراوحت ما بين (2,32) إلى (2,26)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (موافق) على أداة البحث، كما تبين أنّ هناك استجابة بدرجة متوسطة من أفراد عينة البحث، وبلغت متوسطات موافقتهم على الفقرات (2-4-6-7-8-9-10) على الترتيب، وتراوحت ما بين (2,23) إلى (2,05)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (أحيانًا) على أداة البحث، كما اتضح أنّ هناك استجابة واحدة بدرجة متوسطة من أفراد عينة البحث على الفقرة (5)، وبلغت متوسطات موافقتهم (1,55)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (لا أوافق) على أداة البحث.

ورُتِّبت عبارات المحور الأول تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة البحث عليها، ووفقًا لأعلى قيم للمتوسط الحسابي، ووفقًا لأقل قيم للانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يعتدي على الآخرين بالضرب ممن يخالفه الرأي» في المرتبة الأولى، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,32) وبانحراف معياري (0,83).
2. جاءت العبارة رقم (3) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفعه إلى أخذ حقه من الآخرين بالعنف البدني» في المرتبة الثانية، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,26)

وبانحراف معياري (0,77).

3. جاءت العبارة رقم (2) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفعه إلى الرد على إساءة الآخرين اللفظية بإساءة بدنية» في المرتبة الثالثة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,23) وبانحراف معياري (0,80).

4. جاءت العبارة رقم (4) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة يدفعه عند التشاجر مع الآخرين إلى التشابك بالأيدي» في المرتبة الرابعة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,20) وبانحراف معياري (0,90).

5. جاءت العبارة رقم (8) المتضمنة: «استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تساعده على فرض سيطرته على الآخرين بالقوة» في المرتبة الخامسة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,17) وبانحراف معياري (0,82).

6. جاءت العبارة رقم (9) المتضمنة: «استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يمارس العنف البدني أثناء اللعب مع الآخرين» في المرتبة السادسة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,14) وبانحراف معياري (0,91).

7. جاءت العبارة رقم (10) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يندفع في المشاجرات مع الآخرين بلا سبب» في المرتبة السابعة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب

الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,05) وبانحراف معياري (0,93).

8. جاءت العبارة رقم (6) المتضمنة: «تفاعل الطفل مع الألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يؤذى الآخرين من المحيطين به جسديًا» في المرتبة الثامنة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,00) وبانحراف معياري (0,87).

9. جاءت العبارة رقم (7) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يتعمد إثارة الشغب للتعدي على الآخرين» في المرتبة التاسعة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (1.97) وبانحراف معياري (0,85).

10. جاءت العبارة رقم (5) المتضمنة: «يطبق الطفل ما يشاهده في الألعاب الإلكترونية العنيفة من خلال استخدامه للآلات الحادة عند التشاجر مع الآخرين» في المرتبة العاشرة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (1,55) وبانحراف معياري (0,77).

نتائج السؤال الثاني: ما أكثر أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟

لحساب استجابات أفراد عينة البحث عن العبارات المتعلقة بـ (أكثر أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (11):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث تجاه العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى السلوك	الترتيب
1	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يفشي أسرار الآخرين لإلحاق الضرر بهم.	1,58	0,73	منخفض	15
2	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفع به إلى إثارة الفتن بين الآخرين.	1,73	0,77	منخفض	14
3	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يهدد الآخرين لفظيًا بالضرب.	2,50	0,81	مرتفع	2
4	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يلقب الآخرين بألقاب تضايقهم.	2,32	0,83	مرتفع	6
5	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يرد لفظيًا على الآخرين بانفعال سريع على أي مشكلة.	2,61	0,68	مرتفع	1
6	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفعه إلى سب الآخرين بألفاظ غير مقبولة.	2,35	0,83	مرتفع	5
7	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يجادل الآخرين بغرض مضايقتهم والاستهزاء بهم.	2,31	0,79	مرتفع	7
8	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يسخر من آراء الآخرين	2,20	0,79	متوسط	10
9	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يتلفظ بألفاظ سيئة عند التشاجر مع الآخرين.	2,38	0,80	مرتفع	4
10	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعل الآخرين يبتعدون عن الحديث معه بسبب أسلوبه العنيف.	2,23	0,87	متوسط	8
11	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يستصغر الآخرين عند الحديث معهم.	1,82	0,82	متوسط	13
12	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يجرح شعور الآخرين عند الحديث معهم.	2,19	0,83	متوسط	11
13	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعل طريقة حواره مع الآخرين مملة.	2,22	0,87	متوسط	9
14	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يستفز الآخرين بالكلام السيئ.	2,17	0,82	متوسط	12
15	إن استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله	2,44	0,77	مرتفع	3
	المتوسط الحسابي العام	**2,14**	**8,33**	**متوسط**	

المتوسط الحسابي العام 2,14 الانحراف المعياري العام 8,23 مستوى السلوك العدواني العام متوسط

يتضح من الجدول رقم (11) أنّ هناك استجابة بدرجة متوسطة عن جميع العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (2,14) وبانحراف معياري بلغ (8,33)، وهي قيمة تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (أحيانًا). كما يتضح من الجدول أنّ هناك استجابة بدرجة مرتفعة من أفراد عينة البحث تجاه العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، وبلغت متوسطات موافقتهم على الفقرات (5-3-15-9-6-4-7) على الترتيب، وتراوحت ما بين (2.61) إلى (2.32)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (موافق) على أداة البحث. كما تبين أنّ هناك استجابة بدرجة متوسطة من أفراد عينة البحث، وبلغت متوسطات موافقتهم على الفقرات (10-13-8-12-14-11) على الترتيب، وتراوحت ما بين (2,23) إلى (1,82)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (أحيانًا) على أداة البحث. كما اتضح أنّ هناك استجابة بدرجة منخفضة من أفراد عينة البحث، وبلغت متوسطات موافقتهم على الفقرة (2-1)، وبلغت قيمة المتوسط (1,73) إلى (1,58)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (لا أوافق) على أداة البحث.

رُتِّبت عبارات المحور الثاني تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة البحث عليها، وفقًا لأعلى قيم للمتوسط الحسابي، ووفقًا لأقل قيم للانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (5) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يرد لفظيًّا على الآخرين بانفعال سريع على أي مشكلة» في المرتبة الأولى، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,61) وبانحراف معياري (0,68).
2. جاءت العبارة رقم (3) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يهدد الآخرين لفظيًّا بالضرب» في المرتبة الثانية، بين

العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,50) وبانحراف معياري (0,81).

3. جاءت العبارة رقم (15) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يقطع الحوار عند النقاش مع الآخرين وعدم التفاهم معهم» في المرتبة الثالثة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,44) وبانحراف معياري (0,77).

4. جاءت العبارة رقم (9) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يتلفظ بألفاظ سيئة عند التشاجر مع الآخرين» في المرتبة الرابعة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,38) وبانحراف معياري (0,80).

5. جاءت العبارة رقم (6) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفعه إلى سب الآخرين بألفاظ غير مقبولة» في المرتبة الخامسة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,35) وبانحراف معياري (0,83).

6. جاءت العبارة رقم (4) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يلقب الآخرين بألقاب تضايقهم» في المرتبة السادسة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,32) وبانحراف معياري (0,83).

7. جاءت العبارة رقم (7) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يجادل الآخرين بغرض مضايقتهم والاستهزاء بهم» في المرتبة

السابعة، بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,31) وبانحراف معياري (0,79).

8. جاءت العبارة رقم (10) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعل الآخرين يبتعدون عن الحديث معه بسبب أسلوبه العنيف» في المرتبة الثامنة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من ح يث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,23) وبانحراف معياري (0,87).

9. جاءت العبارة رقم (13) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعل طريقة حواره مع الآخرين مملة» في المرتبة التاسعة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,22) وبانحراف معياري (0,87).

10. جاءت العبارة رقم (8) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يسخر من آراء الآخرين» في المرتبة العاشرة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,20) وبانحراف معياري (0,79).

11. جاءت العبارة رقم (12) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يجرح شعور الآخرين عند الحديث معهم» في المرتبة الحادية عشرة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,19) وبانحراف معياري (0,83).

12. جاءت العبارة رقم (14) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يستفز الآخرين بالكلام

السيئ» في المرتبة الثانية عشرة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,17) وبانحراف معياري (0,82).

13. جاءت العبارة رقم (11) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يستصغر الآخرين عند الحديث معهم» في المرتبة الثالثة عشرة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (1,82) وبانحراف معياري (0,82).

14. جاءت العبارة رقم (2) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تدفع به إلى إثارة الفتن بين الآخرين» في المرتبة الرابعة عشرة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (1,73) وبانحراف معياري (0,77).

15. جاءت العبارة رقم (1) المتضمنة: «إنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يفشي أسرار الآخرين لإلحاق الضرر بهم» في المرتبة الخامسة عشرة بين العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (1,58) وبانحراف معياري (0,73).

نتائج السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟

لحساب استجابات أفراد عينة البحث عن العبارات المتعلقة بـ (الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث تجاه العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين.

رقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	المستوى	الترتيب
1	ترشيد استخدام الألعاب الإلكترونية للطفل من خلال منحه وقتًا محددًا في اليوم.	2,90	0,37	مرتفع	11
2	منع الأطفال من ممارسة الألعاب الإلكترونية الخطيرة التي تدفع بهم إلى استخدام العنف في أثناء تعاملهم مع	2,97	0,16	مرتفع	4
3	تفعيل الرقابة الأسرية التي تسمح للأبناء باستخدام الألعاب تحت إشراف مباشر ومستمر من أفراد الأسرة.	2,88	0,47	مرتفع	14
4	فرض الرقابة من خلال تتبع محتوى الأجهزة بشكل غير مباشر وما تشتمل عليه من ألعاب.	2,90	0,37	مرتفع	12
5	توفير أنشطة حركية للطفل بديلة عن استخدام الألعاب الإلكترونية تساعده في استثمار وقت فراغه.	2,93	0,33	مرتفع	8
6	توعية الأسر بأخطار الاستخدام المفرط للألعاب	2,89	0,37	مرتفع	13
7	توجيه الطفل إلى استثمار الوقت المخصص في استخدام	2,87	0,40	مرتفع	15
8	تبصير الطفل بأضرار الألعاب الإلكترونية العنيفة والمشكلات المصاحبة لها.	2,96	0,16	مرتفع	5
9	توجيه الطفل إلى الألعاب الإلكترونية الإيجابية التي تنمي	2,92	0,33	مرتفع	9
10	تنسيق الجهود بين المختصين لتصميم ألعاب إلكترونية	2,95	0,16	مرتفع	6
11	أن يكون هناك جهة رسمية تعنى بتتبع محتوى الألعاب ومضامينها وتوعية الآباء بأخطار الألعاب الإلكترونية التي تحفز على ارتكاب العنف وممارسته بشتى أشكاله.	2,94	0,16	مرتفع	7
12	توعية الأطفال بأهمية ممارسة الألعاب الإلكترونية	3,00	0,09	مرتفع	1
13	توعية الأطفال بأهمية احترام قيم المجتمع وأنها تمثل	2,99	0,12	مرتفع	2
14	تفعيل الجلسات الأسرية بشكل يومي ومنع الأطفال من	2,98	0,10	مرتفع	3
15	تحديد مكان مخصص لممارسة الألعاب الإلكترونية على	2,91	0,33	مرتفع	10
	المتوسط الحسابي العام	**2,89**	**1,38**	**مرتفع**	

المتوسط الحسابي العام 2.89 الانحراف المعياري العام 1.38 مستوى السلوك العدواني العام مرتفع

يتضح من الجدول رقم (12) أنّ هناك استجابة بدرجة مرتفعة عن جميع العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجّهة نحو الآخرين، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (2,89) وبانحراف معياري بلغ (1,38)، وهي قيمة تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (موافق). كما يتضح من الجدول أنّ هناك استجابة بدرجة مرتفعة من أفراد عينة البحث تجاه جميع العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، وبلغت متوسطات موافقتهم على الفقرات (12-13-14-2-8-10-11-5-9-15-1-4-6-3-7) على الترتيب، وتراوحت ما بين (3,00) إلى (2,88)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج التي تشير إلى درجة (موافق) على أداة البحث.

رُتِّبت عبارات المحور الثالث تنازليًّا حسب موافقة أفراد عيّنة البحث عليها، وفقًا لأعلى قيمة للمتوسط الحسابي، ووفقًا لأقل قيمة للانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (12) المتضمنة: «توعية الأطفال بأهمية ممارسة الألعاب الإلكترونية بطريقة صحيحة» في المرتبة الأولى بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (3,00) وبانحراف معياري (0,09).
2. جاءت العبارة رقم (13) المتضمنة: «توعية الأطفال بأهمية احترام قيم المجتمع وأنها تمثل صمام الأمان للتصدي للمضامين السلبية الدخيلة على المجتمع» في المرتبة الثانية بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,99) وبانحراف معياري (0,12).
3. جاءت العبارة رقم (14) المتضمنة: «تفعيل الجلسات الأسرية بشكل يومي ومنع الأطفال من استخدام الأجهزة في أثناء الحوار في هذه الاجتماعات» في المرتبة الثالثة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي

لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,98) وبانحراف معياري (0,10).

4. جاءت العبارة رقم (2) المتضمنة: «منع الأطفال من ممارسة الألعاب الإلكترونية الخطيرة التي تدفع بهم إلى استخدام العنف في أثناء تعاملهم مع الآخرين» في المرتبة الرابعة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجّهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,97) وبانحراف معياري (0,16).

5. جاءت العبارة رقم (8) المتضمنة: «تبصير الطفل بأضرار الألعاب الإلكترونية العنيفة والمشكلات المصاحبة لها» في المرتبة الخامسة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,96) وبانحراف معياري (0,16).

6. جاءت العبارة رقم (10) المتضمنة: «تنسيق الجهود بين المختصين لتصميم ألعاب إلكترونية تتفق مع ثقافة المجتمع» في المرتبة السادسة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,95) وبانحراف معياري (0,16).

7. جاءت العبارة رقم (11) المتضمنة: «أنْ يكون هناك جهة رسمية تُعنى بتتبع محتوى الألعاب ومضامينها وتوعية الآباء بأخطار الألعاب الإلكترونية التي تحفّز على ارتكاب العنف وممارسته بشتّى أشكاله» في المرتبة السابعة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,94) وبانحراف معياري (0,16).

8. جاءت العبارة رقم (5) المتضمنة: «توفير أنشطة حركية للطفل بديلة عن استخدام الألعاب الإلكترونية تساعده في استثمار وقت فراغه» في المرتبة الثامنة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,93) وبانحراف معياري (0,33).

9. جاءت العبارة رقم (9) المتضمنة: «توجيه الطفل إلى الألعاب الإلكترونية الإيجابية التي تنمّي لدى الطفل مهارة التفكير والإبداع» في المرتبة التاسعة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,92) وبانحراف معياري (0,33).

10. جاءت العبارة رقم (15) المتضمنة: «تحديد مكان مخصص لممارسة الألعاب الإلكترونية على مشاهدة من الجميع لملاحظة السلوكيات الحديثة» في المرتبة العاشرة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,91) وبانحراف معياري (0,33).

11. جاءت العبارة رقم (1) المتضمنة: «ترشيد استخدام الألعاب الإلكترونية للطفل من خلال منحه وقتًا محددًا في اليوم» في المرتبة الحادية عشرة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجّهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,90) وبانحراف معياري (0,37).

12. جاءت العبارة رقم (4) المتضمنة: «فرض الرقابة من خلال تتبع محتوى الأجهزة بشكل غير مباشر وما تشتمل عليه من ألعاب» في المرتبة الثانية عشرة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة

نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,90) وبانحراف معياري (0,37).

13. جاءت العبارة رقم (6) المتضمنة: «توعية الأسر بأخطار الاستخدام المفرط للألعاب الإلكترونية» في المرتبة الثالثة عشرة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,89) وبانحراف معياري (0,37).

14. جاءت العبارة رقم (3) المتضمنة: «تفعيل الرقابة الأسرية التي تسمح للأبناء باستخدام الألعاب تحت إشراف مباشر ومستمر من أفراد الأسرة» في المرتبة الرابعة عشرة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجّهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,88) وبانحراف معياري (0,47).

15. جاءت العبارة رقم (7) المتضمنة: «توجيه الطفل إلى استثمار الوقت المخصص في استخدام الأجهزة فيما ينفعه» في المرتبة الخامسة عشرة بين العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين، من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط حسابي (2,87) وبانحراف معياري (0,40).

الثاني عشر: النتائج المتعلقة باختبار فروض البحث:

الفرض الأول: ينصّ على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس». ويمكن معالجتها في النقاط التالية:

وللتحقق من صحة الفرض «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تُعزى إلى متغير الجنس»، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (13):

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير الجنس.

محاور البحث	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة	مستوى الدلالة	
أنماط السلوك العدواني البدني	ذكر	414	21,86	5,69	5.484	610	0,00	دالة *
	أنثى	198	19,00	6,74				

*** دالة عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من الجدول رقم (13) نتائج اختبار الفرق في المتوسط (ت) لاستجابات أفراد عينة البحث عن محور أنماط السلوك العدواني البدني مع متغير الجنس، ومن هذه المعطيات يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لدى عينة البحث حول محور أنماط السلوك العدواني البدني تُعزى إلى متغير الجنس، فقد بلغت قيمة ت (5,484) وكانت هذه النتيجة دالة عند مستوى معنوية (0,01)، وهذه الفروق لصالح الذكور.

الفرض الثاني: ينصّ على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس». ويمكن معالجتها في النقاط التالية:

وللتحقق من صحة الفرض «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تُعزى إلى متغير الجنس»، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (14):

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير الجنس.

محاور البحث	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أنماط السلوك العدواني اللفظي	ذكر	414	33,43	7,57	1.235	610	0,217	غير دالة
	أنثى	198	32,54	9,72				

يتضح من الجدول رقم (14) نتائج اختبار الفرق في المتوسط (ت) لاستجابات أفراد عينة البحث عن محور أنماط السلوك العدواني اللفظي مع متغير الجنس، ومن هذه المعطيات يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث حول محور أنماط السلوك العدواني اللفظي تُعزى إلى متغير الجنس؛ إذ لم تكن قيم (ت) دالة عند أيّ مستوى للمعنوية، ومن هنا تم رفض الفرض البديل واستبداله بالفرض الصفري لعدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

الثالث عشر: مناقشة النتائج:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- **أولًا- النتائج المرتبطة بالاستجابة عن تساؤلات البحث:**

1. **مناقشة نتائج السؤال الأول: ما أكثر أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟**

أشارت نتائج البحث إلى أنّ هناك استجابة بدرجة متوسطة عن جميع العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين. كما أشارت نتائج البحث أيضًا إلى أنّ أكثر أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجّهة نحو الآخرين تمثلت في: تعدي الطفل على الآخرين بالضرب لمن يخالفه الرأي، وأخذ حقه من الآخرين بالعنف البدني، والرّد على إساءة الآخرين اللفظية بإساءة بدنية، وهذا يدل على أنّ مجتمع البحث يتفق على أنّ أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تتركز في التعدّي على الآخرين بالضرب، وأنّ الطفل يأخذ حقه بالعنف البدني، كما أنه يردّ على الإساءة اللفظية بإساءة بدنية كأحد أنواع السلوك العدواني البدني. ويدعم ذلك وجود استجابات حصلت على متوسطات حسابية قليلة مثل: تفاعل الطفل مع الألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يؤذي الآخرين من المحيطين به جسديًّا، وأنّ استخدام الطفل للألعاب الإلكترونية العنيفة تجعله يتعمد إثارة الشغب للتعدي على الآخرين، كما أنه يطبق ما يشاهده في الألعاب الإلكترونية العنيفة من خلال استخدامه للآلات الحادة عند التشاجر مع الآخرين.

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع ما أشار إليه الزيودي أنّ للألعاب الإلكترونية دورًا كبيرًا في العنف المدرسي بأنواعه (الزيودي، 2015)، كما تتفق أيضًا مع ما أشار إليه الحمدان عن وجود علاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وبين أنماط السلوك العدواني لدى التلاميذ، إلا أنها معتدلة

ليست حادة أو قوية (الحمدان، 2011)، ومع ما أشار إليه يم وآخرون إلى وجود علاقة بين استخدام الهواتف الذكية وبين السلوك العدواني، واتضح أنّ هناك تأثيرات متوسطة في هذا الجانب (Um et al, 2019). كما تتفق إلى حدّ ما مع ما أشار إليه سيز وياران أنّ من الألعاب الأكثر شعبية لدى الطلاب هي الألعاب التي تتميز بمحتوى عدواني (Siyez and Baran, 2017)، ومع ما أشار إليه اندرسون وجروفس من وجود عدد من الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية، سواء كانت تلك الألعاب عنيفة أو عادية (Anderson and Groves, 2015)، ومع ما ذهب إليه قويدر أنّ للألعاب الإلكترونية تأثيرات سلبية على سلوك الطفل، كما أنّ غالبية الأطفال يميلون إلى تقليد الأبطال المفضلين في الألعاب الإلكترونية، مما يؤدي إلى تقمص شخصيات غير شخصياتهم (قويدر، 2012).

2. مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما أكثر أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين؟

أشارت نتائج البحث أنّ هناك استجابة بدرجة متوسطة عن جميع العبارات التي تصف أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجّهة نحو الآخرين، كما أشارت نتائج البحث أيضًا إلى أنّ أكثر أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين تمثلت في: الرد لفظيًّا على الآخرين بانفعال سريع على أيّ مشكلة، وتهديد الآخرين لفظيًّا بالضرب، وقطع الحوار عند النقاش مع الآخرين وعدم التفاهم معهم، وهذا يدل على أنّ مجتمع البحث يتفق على أنّ أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تتركز في سرعة الانفعال على أيّ مشكلة، والتهديد بالضرب، وقطع الحوار وإيقاف النقاش مع الآخرين، كأحد أنواع السلوك العدواني اللفظي. ويدعم ذلك وجود استجابات حصلت على متوسطات حسابية قليلة مثل: استصغار الآخرين عند الحديث معهم، وإثارة الفتن بين الآخرين، وإفشاء أسرار الآخرين لإلحاق الضرر بهم.

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع ما أشار إليه هوسوكوا وكوتسورا أنّ استخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية يؤثر بشكل كبير في ارتكاب المشاكل السلوكية (Hosokawa, and Katsura, 2018)، ومع ما أشار إليه اليعقوب أنّ الألعاب الإلكترونية تنمِّي سلوك العنف لدى الأطفال، كما أن الألعاب الإلكترونية تحمل في طياتها بعض الأشكال والصور المتناقضة مع ثوابت المجتمع وقيمه (اليعقوب،2009)، ومع ما أشار إليه منسي إلى أنَّ هناك عددًا من الآثار

السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال، منها: عدم توافق محتوى الألعاب الإلكترونية مع قيم المجتمع، كما أنّ ممارسة الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى عزلة الطفل وعدم وجود أصدقاء (منسي،2012م).

وبتسليط الضوء على نتائج السؤال الأول والثاني في هذه الدراسة: تبيّن أنها تتفق مع ما جاءت به نظرية التعلم الاجتماعي والتي تفسير السلوك العدواني بأنه سلوك يكتسبه الطفل عن طريق الملاحظة لبعض المشاهد التي يتم عرضها في الألعاب الإلكترونية مما يُسهِّل عليه ممارسته لها على المحيطين به. كما أنها تتفق مع ما ذهبت إليه النظرية السلوكية في تفسيرها للسلوك العدواني بأنه استجابة لبعض صور وأشكال السلوك التي يتعرض لها الطفل من خلال الألعاب الإلكترونية، والتي تميّز المجرم بالقوة وبقدرته في التغلب على الآخرين مما تدفع بالطفل إلى ممارسة نفس السلوك العدواني لتأثره بذلك.

3. **مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة للحد من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجَّهة نحو الآخرين؟**

أشارت نتائج البحث إلى أنّ هناك استجابة بدرجة مرتفعة على جميع العبارات التي تصف الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجَّهة نحو الآخرين، كما أشارت نتائج البحث أيضًا إلى أنّ أبرز الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجهة نحو الآخرين تمثّلت في: توعية الأطفال بأهمية ممارسة الألعاب الإلكترونية بطريقة صحيحة، وتوعية الأطفال بأهمية احترام قيم المجتمع وأنها تمثل صمام الأمان للتصدي للمضامين السلبية الدخيلة على المجتمع، وتفعيل الجلسات الأسرية بشكل يومي ومنع الأطفال من استخدام الأجهزة أثناء الحوار في هذه الاجتماعات. وهذا يدلّ على أنّ مجتمع البحث يتفق على أنّ الحلول المقترحة للحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية الموجَّهة نحو الآخرين تتركز في التوعية بأهمية ممارسة الألعاب الإلكترونية بطريقة صحيحة، والتوعية بأهمية احترام قيم المجتمع؛ لأنها تمثّل صمام الأمان للتصدي للمضامين السلبية الدخيلة على المجتمع، هذا بالإضافة إلى تفعيل الجلسات الأسرية بشكل يومي ومنع الأطفال من استخدام الأجهزة أثناء الحوار في هذه الاجتماعات، ويدعم ذلك وجود استجابات حصلت على متوسطات حسابية قليلة، مثل: توعية الأسر بأخطار الاستخدام المفرط للألعاب الإلكترونية، وتفعيل الرقابة الأسرية التي

تسمح للأبناء باستخدام الألعاب تحت إشراف مباشر ومستمر من أفراد الأسرة، وتوجيه الطفل إلى استثمار الوقت المخصص في استخدام الأجهزة فيما ينفعه.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه تشو ولي إلى أهمية إدراك الوالدين بمخاطر استخدام الهواتف الذكية من خلال تدخُّل الآباء والتحكم في ساعات الاستخدام لدى الأطفال الذي قد يسهم في خفض الآثار السلبية لاستخدام الهاتف الذكي لديهم (Cho and Lee, 2107)، ومع ما أشار إليه إبراهيم أنّ من سلبيات الألعاب الإلكترونية على الأطفال تأثيرها على اللقاءات والجلسات العائلية (إبراهيم، 2016م)، كما أنّها تتفق إلى حدّ ما مع ما أشار إليه حمود وآخرون أنّ الأطفال الذين واصلوا ممارسة الألعاب دون أيّ شكل من أشكال التدخل كانوا أكثر قلقًا من أولئك الذين تعرضوا للتدخل كل 4 دقائق؛ إذ إنّ هذا التّدخل يعطي الأطفال فرصة للتهدئة، ويفقدهم بعض القلق بدلاً من الضغط المستمر الذي يتراكم عليهم(Hammoud, et al, 2018) .

ثانيًا: النتائج الخاصة باختبار الفروض:

سعى البحث للتعرف على التباين بين المبحثين فيما يتعلق بأنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس، وكذلك أيضًا فيما يتعلّق بأنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس، وقد تبيّن من نتائج التحليل الإحصائي ما يلي:

1. **مناقشة نتائج الفرض الأول: نص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني البدني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس».**

اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لدى عينة البحث حول محور أنماط السلوك العدواني البدني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ مشكلة السلوك العدواني البدني لدى الذكور أكثر وضوحًا منه لدى الإناث؛ نظرًا للاختلاف في التكوين الجسدي والعاطفي بين الجنسين؛ إذ يتميز الذكور بالقوة والاندفاعية بخلاف الإناث هذا من جانب، ومن جانب آخر الاختلاف في الاهتمام الذي من شأنه تقرير أنماط السلوك الممارس والمكتسب من الألعاب الإلكترونية؛ فالذكر في الغالب يميل إلى استخدام العنف البدني للحصول على احتياجاته بخلاف الأنثى التي قد لا تعير ذلك أيّ اهتمام.

2. **مناقشة نتائج الفرض الثاني: نص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات حول أنماط السلوك العدواني اللفظي لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية تبعًا لمتغير الجنس».**

اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عيّنة البحث حول محور أنماط السلوك العدواني اللفظي تُعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ السلوك العدواني اللفظي ذو طابع مشترك بين الجنسين، ومن الأنماط السلوكية التي تُكتسب بشكل سريع، ويسهل الاعتياد عليها واستخدامها وتوظيفها تبعًا لطبيعة الموقف وردود الفعل المترتبة عليه.

الرابع عشر: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، ونظرًا لما يمثله السلوك العدواني لدى الأطفال مستخدمي الألعاب الإلكترونية من آثار ومخاطر على كيان الأسرة والمجتمع على حدّ سواء؛ نخلص هنا إلى مجموعة من التوصيات ذات العلاقة بنتائج البحث التي نرى من شأنها الحدّ من أنماط السلوك العدواني البدني واللفظي المترتبة على استخدام الألعاب الإلكترونية لدى الأطفال:

- توعية الأطفال بأهميّة ممارسة الألعاب الإلكترونية بطريقة صحيحة، وبأهمية احترام قيم المجتمع وأنّها تمثل صمام الأمان للتصدي للمضامين السلبية الدخيلة على المجتمع.
- توعية الآباء والأمهات بأهميّة تفعيل الجلسات الأسرية بشكل يومي ومنع الأطفال من استخدام الأجهزة أثناء الحوار في هذه الاجتماعات.
- محاولة رصد الأنماط السلوكية العدوانية الناتجة عن استخدام الألعاب الإلكترونية من خلال المؤسّسات المتخصصة، وذلك بهدف توصيف تلك الأنماط وتحليلها للتعامل معها بصورة علمية.
- توعية الأسرة بمخاطر الألعاب الإلكترونية والأنماط السلوكية العدائية الناتجة عنها، بهدف الحدّ من آثار هذه الظاهرة ومعالجة الأسباب المؤدّية إليها.
- استثمار أوقات الأطفال من خلال إشراكهم في الأنشطة والبرامج ذات الطابع التفاعلي.
- تطوير بعض التشريعات والقوانين التي من شأنها التحكم في محتوى الألعاب الإلكترونية الخطرة بالدرجة التي تسهم في الحدّ من انتشارها بين الأطفال.
- استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتوعية وتثقيف الأسر نحو الأنماط السلوكية العدائية المكتسبة من الألعاب الإلكترونية، وتبصيرهم بخطورة تلك السلوكيات على الأطفال والاعتياد على ممارستها.
- إجراء المزيد من الدراسات لمشكلات الأنماط السلوكية العدوانية لدى عينات من مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، أنيس وآخرون. (1410 ه). المعجم الوسيط. ج 1. ط 2. بيروت: دار الأمواج.

إبراهيم، نداء سليم. (2016م). إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال الفئة العمرية (3-6) سنوات وسلبياتها: من وجهة نظر الأمهات ومعلمات رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الأردن: جامعة الشرق الأوسط.

إبراهيم، هبة محمد. (2010م). العلاقة بين القلق الاجتماعي والسلوك العدواني: لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، عمان: جامعة عمان العربية.

بطرس، حافظ بطرس. (2010م). تعديل وبناء السلوك. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حاج، سامح. (2009م). أثر نمط التنشئة الأسرية والدعم الاجتماعي في أشكال السلوك العدواني: لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة قضاء حيفا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، إربد: جامعة اليرموك.

الحربي، بدر حامد. (2013م). ظاهرة إدمان الأطفال للألعاب الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحسيني، عبد العزيز عبد الله. (2013م). أطفالنا والألعاب الإلكترونية. الرياض: دار ابن الأثير.

الحلو، حكمت. (2009م). مشكلات الأطفال السلوكية في البيت والمدرسة. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الحمداني، شهباء أحمد. (2011م). العنف في الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني: لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، تكريت: جامعة تكريت.

الحيلة، محمد محمود. (2013م). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها. ط 7. عمان: دار المسير للنشر والتوزيع.

الدرعان، فرحان عبد العزيز . (2016م). الإدمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية: لدى طلبة المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، إربد: جامعة اليرموك.

زعبي، علي. (2010م). السلوك العدواني ومنظومة القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأسفل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، إربد: جامعة اليرموك.

الزيودي، ماجد محمد .(2015م). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو أولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، (1)، 15-32.

سالم، استبراق داود. (2015م). الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية: لدى أطفال الرياض. مجلة البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد، 12 (47)، 364-390.

الشحروري، مها حسني. (2008م). الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة. عمان: دار المسيرة.

شيفر، وملمان. (2006م). سيكولوجية الطفولة والمراهقة: مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها. ترجمة وتعريب الدكتور سعيد حسني العزة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، فاطمة سامي ناجي . (2012م). المخاطر الناجمة من الألعاب الإلكترونية التي يمارسها طفل الروضة وأساليب الوقاية منها. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، (43)، 601-656.

عبدالعال، السيد، محمد، عبد المجيد. (2007م). السلوك الإنساني في الإسلام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، أماني خميس محمد. (2018م). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34 (1)،

160 – 126.

العلوان ميسر أحمد. (2016م). فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج المعرفي السلوكي في خفض السلوك العدواني وتحسين تقدير الذات: لدى عينة من الأحداث الجانحين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا. عمان : جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

علي، طلعت أحمد. (2013م). فعالية برنامج إرشادي أسري لتخفيف الرفض الأسري للحد من السلوك العدواني: لدى أطفالهم المعاقين بصريا. مجلة الإرشاد النفسي، (34) أ 345-394.

عمارة، محمد. (2008م). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني: لدى طلبة المرحلة المتوسطة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الغامري، حسين بن سعيد. (2012م). الإرهاب الإلكتروني. سلطنة عمان: هيئة تقنية المعلومات.

غزلان، محمد. (2010م). القدرة التنبؤية لكل من عوامل البيئة الأسرية والمدرسية في الميل للسلوك العدواني: لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، إربد: جامعة اليرموك.

الفرحان، لمياء إبراهيم عبد الله؛ والشقر، عبد الصادق حسن. (2017م). استخدام أطفال الروضة للألعاب الإلكترونية في الأجهزة اللوحية والإشباعان المتحققة؛ دراسة ميدانية على عينة من الأمهات في دولة الكويت. دراسات الطفولة – مصر. 20، (76)، 95-108.

قويدر، مريم. (2012م). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات: لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجزائر: جامعة الجزائر.

كمور، ميماس ذاكر (2007م). بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة: لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. عمان: جامعة عمان العربية.

المصري، شيرين. (2007م). فاعلية برنامج مقترح باللعب في خفض حدة السلوك العدواني: لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. غزة: البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وعين شمس.

معالي، إبراهيم باجس. (2017م). فاعلية برنامج إرشادي باللعب في خفض السلوك العدواني وتحسين التكيف المدرسي للطفل الأردني. مجلة الطفولة والتنمية. المجلس العربي للطفولة والتنمية، 9 (30)، 15-40.

المغربي، الطاهر. (2000م). المحررات النفسية والاجتماعية والسلوك العدواني في مرحلة المراهقة المبكرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. القاهرة: جامعة الأزهر.

منسف، عدنان كاظم. (2017م). فلسفة التعلم وخطاب الصورة في الوسيط السينما توغرافي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الفنون الجميلة. بغداد: جامعة بغداد.

منسي، حسن. (2012م). الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة مدينة الرس بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2 (79)، 183-228.

النجار، عبير. (2001م). دور برنامج للدراما الإبداعية لخفض العدوان: لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. القاهرة: جامعة عين شمس.

يحي، خوله؛ وعبد العزيز، عمر. (2003م). فاعلية استخدام أسلوبي التعزيز الرمزي والعزل في خفض السلوك العدواني: لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا. مجلة دراسات، 30 (2)، 239-250.

اليعقوب، علي. وأدبيس، منى. (2009م). دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف الأسري: لدى

طفل المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة مستقبل التربية العربية، 16 (58)، 219-256.

يعقوب، نافذ نايف. وجمعان، أبراهيم فالح. (2002م). مركز الضبط وعلاقته بالسلوك العدواني: لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، (31)، 255-283.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd Al Aziz, F. S. N. (2012). Risks of electronic games played by kindergarten's child and its preventive methods, *Journal of Faculty of Education*, 43, 601-656.

Abdel Al-Aal, A. M. A. A. (2007). *Human behavioral in Islam*. Amman, Jordan: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution

Al Yacoub, A. A. M. (2009). The role of the home electronic games in developing violence between family members: Among the primary school's children in Kuwait. *Future of Arab Education journal*, 16(58), 219256-.

Al-Daraan, F. A. (2016). *Electronic Games Addiction and its Relation with Academic*, *Social and Emotional Problems*: *among school students* (Unpublished master thesis). Yarmouk University, Irbid, Iraq.

Al-Elwan, M. A. (2016). *Effectiveness of counseling program based on cognitive behavioral therapy in reducing aggressive behavior and improving self-esteem*: *among a sample of juvenile offenders in Jordan* (Unpublished master thesis). The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan.

Al-Elwan, M. A. (2016). *Effectiveness of counseling program based on cognitive behavioral therapy in reducing aggressive behavior and improving self-esteem*: *among a sample of juvenile offenders in Jordan* (Unpublished master thesis). The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan.

Al-Farhan, L. I., & Al-Shoqr, A. A. H. (2017). The kindergarten children playing electronic games on tablets and its consequences: Field study on a sample of mother in Kuwait. *Childhood Studies*, 20(76), 95-108.

Al-Ghamri, H. (2013). *Electronic terrorism*. Amman, Jordan: Information Technology Authority.

Al-Hamdani, S. A. (2011). *Violence in electronic games and its relation with aggressive behavior*: *Among primary school students* (Unpublished master thesis). University of Tikrit, Tikrit, Iraq.

Al-Hamdani, S. J. (2011). *Violence in Electronic Games*: *Among primary school students* (Unpublished master thesis). University of Tikrit, Tikrit, Iraq.

Al-Harbi, B. H. (2013). *Phenomenon of electronic games addiction among children* (Unpublished master thesis). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Heila, M. M. (2013). *Educational games and its production techniques* (7th Ed). Amman, Jordan: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution.

Al-Helw, H. (2009). *Children behavioral problems in home and school*. Cairo, Egypt: Dar Annashr for Universities.

Al-Husseiny, A. A. A. (2013). *Our children and electronic games*. Riyadh, Saudi Arab: Dar Ibn Al Athir for publication and distribution.

Ali, T. A. (2013). The effectiveness of family counseling program to reduce family rejection and aggressive behavior: Among their visually impaired children. *Psychological Counseling Journal*, 34, 345- 394.

Al-Magrbi, A. (2000). *Psychological and social liberators and aggressive behavior in the early adolescence* (Unpublished PhD thesis). Al-Azhar University, Cairo, Egypt

Al-Masri, S. (2007). *Effectiveness of a proposed program of playing in reducing aggressive behavior*: *Among the kindergarten students in Gaza* (Unpublished master thesis). The Joint Program between Al-Aqsa University and Ain Shams University, Gaza, Palestine.

Al-Najaar. A. (2001). *The role of creative drama program to reduce aggression*: *Among the kindergarten students* (Unpublished master thesis). Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Al-Shahrouri, M. H, (2008). *Electronic games in globalization era*. Amman, Jordan: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution

Al-Ziody, M. M. (2015), Educational Reflections on children due to using electronic games as noticed by teachers of parents of primary schools' children in Medina. *Journal of Tiba University for Educational Science*, 1, 1032-.

Botros, H. B. (2010). *Behavior modification and development*. Amman, Jordan: Dar Al Massira For Publishing, Printing & Distribution.

Cho, K., & Lee, J. (2017). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 66, 303311-.

Emara, M. (2008). *Therapeutic programs to reduce the aggressive behavior levels among preparatory students*. Alexandria University, Alexandria, Egypt.

Gazlan, M. (2010). *Predictive ability of family and school environmental factors in tendency to aggressive behavior*: *Among high school students* (Unpublished PhD thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Haj, S. (2009). *Effect of family upbringing and social support on aggressive behavior forms*: *Among a sample of high school students in District of Haifa* (Unpublished master thesis). Faculty of post-graduate Studies, Irbid, Yarmouk University.

Hammoud, A. A. K., & Bukhari, N. (2018). The effect of creating an intervention in children's game play and the subsequent minimization of physical and mental damage. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(4), 298303-.

Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PLoS ONE*, 13(7), 117-.

Ibrahim, Anis et al. (1410 H). *Al Mo'jam Al Wasit* (2nd Ed). Beirut, Lebanon: Dar Al Amwaj.

Ibrahim, H. M. (2010). *Relationship between social anxiety and aggressive behavior*: *Among the high school students in acre* (Unpublished master thesis). Arab Oman University, Muscat, Oman.

Ibrahim, N. S. (2016). *Advantages and disadvantages of Electronic Games Played by Children of* (36-) *Years Old*: *From the perspective of mothers and kindergarten teachers* (Unpublished master thesis). Middle East University, Amman, Jordan.

Kamor, M. Z. (2007). *Development of counseling program based on Goleman theory in emotional intelligence and measure its impact in reducing aggressive behaviors and negative tends toward school*: *among the primary school students in Jordan*. (Unpublished PhD thesis). Arab Oman University, Muscat, Oman.

Kowider, M. (2012). *The impact of electronic games on behaviors*: *Among children* (Unpublished master thesis). University of Algiers, Algeria.

Maali, I. B. (2017). The effectiveness of playing counseling program in reducing aggressive behavior and improving the school adaption of Jordanian children, childhood and development. *Journal*, *Arab Council for Childhood and Development*, 9(30), 1540-.

Mansaf, A. K. (2017). *Learning Philosophy and Picture language in Cinematography* (Unpublished PhD thesis). Baghdad University, Baghdad, Iraq.

Mansi, H. (2012). The Negative Effects of Electronic Games on Primary School children in Al Rass City in Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Faculty of Education*, 2(79), 183228-.

Othman, A. K. M. (2018). The effect of electronic games on the children behavior in primary school. *Journal of Faculty of Education*, 34(1), 160125-.

Salem, E. D. (2015). Electronic games and its relation with the social isolation among children in Riyadh. *Educational and Psychological Research Journal*, 12(47), 364390-.

Shefr & Melman (2006). *The psychology of childhood and adolescence*: *Its problems*, *reasons and solution methods*. Amman, Jordan: Dar Al Thaqafa For publication & Distribution.

Siyez, D. M., & Baran, B. (2017). Determining reactive and proactive aggression and empathy levels of middle school students regarding their video game preferences. *Computers in Human Behavior*, 72, 286-295.

Um, Y. C. Y., & Yoo, S. Y. (2019). Relationships between smartphone dependency and aggression among middle school students: Mediating and moderating effects of ego-resilience, parenting behavior, and peer attachment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 118-.

Yacoub, N. N., & Gomaan, I. F. (2002). Control center and its relation with aggressive behavior: Among the 10th grade students. *Journal of Faculty of Education*, *Tanta University*, 31, 255283-.

Yehia, K., & Abd Al Aziz, O. (2003). The effectiveness of using methods of symbolic enhance and isolation in reducing aggressive behavior: Among a sample of children with mental disabilities, 30(2), 239259-.

Zoabi, A. (2010). *Aggressive behavior and rules among high school students in Lower Galilee Region* (Unpublished master thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط

صالح غرامه زايد الأسمري(*)
جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 19/ 5 / 1437هـ، وقبل للنشر في 1437/9/20هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى كل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط، والتعرف على العلاقة بينهما، والكشف عن اتجاه الفروق في كل منهما؛ والتي قد تعزى لمتغيري الجنس أو الصف الدراسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد مقياس الدافعية للتعلم، كما تم استخدام استبيان مستوى الطموح (إعداد سالم، 2005)، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود مستوٍ مرتفع لكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصفوف الثلاثة في كل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

كلمات مفتاحية: الدافعية للتعلم – مستوى الطموح – طلاب المرحلة المتوسطة.

*****

The Relationship between Learning Motivation and Aspiration Level among Intermediate Stage Students in Khamis Mushait Governorate

Saleh Gharama Al-AL-Asmari (*)
King Khalid University

(Received 28/3/2016, accepted 26/03/2017)

Abstract: This study aimed to determine the level of both the learning motivation and aspiration level, examine the relationship between them, and detect statistically significant differences in them due to gender or grade. The researcher used the descriptive method, developed the learning motivation scale, and used an aspiration level questionnaire (Salem, 2005). The study sample consisted of (270) students. Results showed high levels of learning motivation and aspiration among students. No statistically significant differences in both learning motivation and aspiration levels due to gender or grade were detected among students. Furthermore, a significant positive correlation between learning motivation and aspiration level was detected among those students. On the basis of these results, some recommendations were set forward.

Keywords: aspiration level, learning motivation, middle stage.

(*) للمراسلة:

معلم علوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة خميس مشيط ومرشح دكتوراه بكلية التربية جامعة الملك خالد.

(*) Corresponding Author:

A science teacher in middle stage in Khamis Mushait and PhD candidate at the faculty of education at King Khalid University

e-mail: abutalal1400@gmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0059651

مقدمة:

يؤكد التربويون على أهمية العوامل الدافعية في التعلم، ويشيرون إلى أهمية استثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم على المشاركة الإيجابية في أنشطة التعلم المختلفة، وبصفة عامة تنشأ الدافعية نتيجة وجود حاجة لدى الفرد يسعى لإشباعها؛ فتوجه سلوكه نحو إشباع هذه الحاجة، وكلما زادت أهمية هذه الحاجة؛ كلما كان الدافع لتحقيقها أقوى.

ولذلك تعد الدافعية من العوامل الرئيسة؛ التي يتوقف عليها قيام الفرد بعمل ما أو تأديته لمهمة معينة من عدمه، فالدافعية هي القوة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق غاية معينة.

وتلعب الدافعية العديد من الوظائف في عملية التعلم،؛ ومن أهمها كما يذكر خليفة (2000م)؛ أنها تسهم في تحديد أوجه النشاط المطلوب من الطالب القيام بها من أجل التعلم، وتحافظ على السلوك في حالة استثارة من أجل تحقيق الهدف، وتدفع الطالب نحو تعلم طرق وأساليب جديدة للتعلم.

كما تعمل الدافعية للتعلم؛ كقوة ذاتية توجه سلوك الطلاب نحو إنجاز المهام الأكاديمية؛ تحقيقاً للشعور بالكفاءة الذاتية، وقد تستثار الدافعية للتعلم؛ إما من خلال عوامل داخلية، أو من خلال عوامل خارجية تتعلق بالبيئة المحيطة أو بطبيعة المهام الأكاديمية المطلوب أداؤها. (المحمدي، 2008م، ص: 10)

في حين يشير كل من (تامسين Tamsen 2001م) و(شنك وبينتريش وميس Schunk, Pintrich& Meece, 2007)؛ إلى أن ضعف الدافعية للتعلم يعد من أهم أسباب الفشل في الدراسة؛ مما قد يؤدي إلى التسرب منها.

وتذكر المعايطة (2007م، ص: 14)؛ أن الدافعية للتعلم تتحقق إذا ما توفرت الظروف التي تثير اهتمام الطلاب بعملية التعلم، وتشجعهم على المشاركة فيها لتحقيق أهداف ذات معنى، وتشجيع إسهاماتهم في أوجه الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

وقد أظهرت نتائج دراسات كل من المحمدي (2008م) و(كوفمان وآجارز ولوبيزوانجر Kaufman, Agars& Lopez-Wagner, 2008) و(كوفمان وزملائه Kaufman et. al. ,2008) و(كلثوم، 2013م)؛ أن الدافعية للتعلم ترتبط بالعديد من المتغيرات، ومن أهمها: الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، والتفاعل الصفي.

ومن ناحية أخرى؛ يؤدي مستوى الطموح دوراً مهماً في حياة الفرد، فلا يستطيع الفرد أن يحقق أهدافه أو أن يصل إلى المستوى المطلوب من إنجازه لأعماله ومهامه دون أن يتوفر لديه مستوى مناسبا من الطموح.

فمستوى الطموح؛ يعد من أهم العوامل التي

تدفع الفرد للقيام بنشاط ما، واستثمار طاقاته إلى أقصى درجة ممكنة، ومن ثمَّ؛ يعد قوة دافعة للفرد من أجل تحقيق أهدافه وتحقيق ذاته. (السردي وبدح، 2015م، ص: 279)

وتؤكد عبدالفتاح (2007م) على أنه لكي يكون مستوى الطموح قوة دافعة للفرد للوصول إلى أهدافه؛ فإن عليه القيام بتحديد قدراته وإمكاناته بموضوعية، والتصرف بواقعية في ضوئها، حتى لا يتعرض للإحباط نتيجة الفشل في تحقيق أهدافه.

وبالرغم من أهمية الدافعية للتعلم والطموح لتحقيق أداء أكاديمي مناسب، إلا أنه في – حدود علم الباحث – لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم وبين مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يطلق على العصر الحالي عصر الثورة المعلوماتية؛ مما يضع العديد من التحديات أمام نظمنا التعليمية، فلم يعد كافياً أن تقوم المدرسة بإكساب الطلاب المعارف والمهارات الأساسية، بل أصبح لزاماً عليها تنمية قدرات الطلاب على الاكتشاف والتعلم الذاتي؛ مما يستلزم توفر مستويات عالية من الدافعية للتعلم والطموح لدى الطلاب؛ باعتبارهما من المتغيرات ذات الصلة بأدائهم الأكاديمي، ومن ثم؛ لا بد من إجراء الدراسات للكشف عن مستوى كل منهما لدى الطلاب، و تحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر عليهما. وبناءً عليه؛ يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في سعيها للكشف عن مستوى كل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح. والعلاقة بينهما لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. **ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط؟**
2. **ما مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط؟**
3. **هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الجنس؟**
4. **هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الجنس؟**
5. **هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الصف الدراسي؟**
6. **هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الصف الدراسي؟**

7. **هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط؟**

أهداف الدراسة:

1. تحديد مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.
2. تحديد مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.
3. الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط والتي قد تعزى لمتغير الجنس.
4. الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط والتي قد تعزى لمتغير الجنس.
5. الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط والتي قد تعزى لمتغير الصف الدراسي.
6. الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط والتي قد تعزى لمتغير الصف الدراسي.
7. التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم وبين مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من المتغيرات التي تتناولها؛ وهي الدافعية للتعلم ومستوى الطموح؛ باعتبارهما من المتغيرات ذات الصلة بالأداء الأكاديمي للطلاب وقدرتهم على الاستفادة من قدراتهم في تحقيق الأهداف الدراسية والعملية، وبالرغم من تعدد الدراسات الأجنبية التي تناولت الدافعية للتعلم؛ إلا أنه لا تزال الدراسات التي تناولتها البيئة العربية بصفة عامة وفي البيئة السعودية بصفة خاصة قليلة؛ مما يشير إلى أهمية دراسة الدافعية للتعلم والمتغيرات ذات العلاقة بها ومن أهمها مستوى الطموح، كما تزود الدراسة الحالية الباحثين في مجال الدافعية للتعلم بمقياس معد في البيئة السعودية؛ يمكن استخدامه في إجراء دراسات أخرى في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

تعد تنمية الدافعية للتعلم ومستوى الطموح؛ من الأهداف التربوية المهمة التي تنشدها مختلف النظم التعليمية، فاستثارة دافعية الطلاب للتعلم وتحسين مستوى طموحهم؛ ينعكس بالإيجاب على

أدائهم الأكاديمي، وتزيد من جهودهم المبذولة في عملية التعلم، كما تلفت الدراسة الحالية أنظار المعلمين مديري المدارس والمشرفين التربويين إلى ضرورة توفير بيئة تعلم؛ تسهم في تنمية دافعية التعلم و المستوى الطموح لدى الطلاب؛ مما ينعكس بالإيجاب على تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تنظيم برامج تدريبية لتحسين مستوى الدافعية للتعلم والطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية**: دراسة الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى الطموح.
2. **الحدود المكانية**: مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.
3. **الحدود البشرية**: طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.
4. **الحدود الزمانية**: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(1436/ 1437هـ).

مصطلحات الدراسة:

1. **الدافعية للتعلم:**

تعرف الدافعية للتعلم في الدراسة الحالية بأنها: حب الطالب للدراسة وإقباله عليها واستمتاعه بها وحرصه على مواصلتها، وثقته في قدرته على الوفاء بمتطلباتها، ومثابرته وبذله لأقصى جهد ممكن من أجل النجاح والتفوق فيها، وتوقعه الحصول على مكانة متميزة بين الزملاء تتناسب مع هذا الجهد، والاستقلالية والاعتماد على الذات في أداء المهام الدراسية والقدرة على تحمل المسئولية في المواقف الدراسية، والتوجه نحو المستقبل والتخطيط الجيد له. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات الطلاب على المقياس المستخدم لقياس الدافعية للتعلم في الدراسة الحالية.

2. **مستوى الطموح:**

يعرف مستوى الطموح في الدراسة الحالية بأنه: سعي الفرد للحصول على الصدارة، وأن يصبح أفضل من الآخرين، من خلال سعيه لتحقيق أهدافه في الحياة، والاستفادة من الخبرات التي يمر بها. ويقاس بالدرجة الكلية لاستجابات الطلاب على المقياس المستخدم لقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. **الدافعية للتعلم:**

تؤكد نظريات التعلم على اختلاف توجهاتها على أهمية الدوافع في عملية التعلم؛ فالدوافع تؤدي إلى تيسير الأداء؛ وهي مهمة لكل أنواع النشاط الإنساني وليس التعلم فقط؛ فالدوافع تؤدي إلى استثارة السلوك وتوجيهه لتحقيق أهداف محددة.

وترجع أهمية الدافعية للتعلم إلى أنها تولد لدى الطلاب اهتمامات تجعلهم يقبلون على

ممارسة الأنشطة الدراسية المختلفة، وتمكنهم من إنجاز الأهداف التعليمية على نحو فعال، وتحثهم على الإقبال على التعلم بفعالية.(علي والحاروني، 2012، ص: 4)

هذا بالإضافة إلى أنها تعمل على توجيه سلوك الطلاب نحو تحقيق أهداف تعليمية معينة، وتزيد من مقدار ما يبذلونه من جهد في الأنشطة التعليمية، وتسهم بدرجة كبيرة في تحديد مقدار المثابرة والمبادرة التي يبدونها أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية المختلفة، وتحدد الطريقة التي يستخدمونها في معالجة المعلومات، هذا فضلاً عن أنها تعمل على تحديد النواتج المعززة للتعلم لديهم. (بقيعي، 2012، ص: 242)

وهذا ما يؤكده علي والحاروني (2012)؛ فالطلاب ذوي الدافعية العالية للتعلم أكثر التزاماً بإكمال ما يكلفون به من مهام دراسية، كما أن لديهم قدرة أكبر على التخطيط والتنظيم وتحدي الأهداف والسعي بجد نحو تحقيقها، كما أن لديهم أيضا إدراكاً عالياً بقدراتهم ومعارفهم وكفاءتهم، مما ينعكس إيجابياً على مستوى طموحهم.

ويتصف الطلاب مرتفعو الدافعية للتعلم؛ بالعديد من الصفات؛ والتي أشار إليها بقيعي (2012) ومن أهمها: أنهم أكثر التزاماً بإكمال ما يكلفون به من مهام دراسية، كما أن لديهم قدرة أكبر على التخطيط والتنظيم وتحديد الأهداف والسعي بجد نحو تحقيقها، كما أن لديهم أيضا إدراكاً عالياً بقدراتهم ومعارفهم وكفاءتهم، وينظرون إلى خبرات الفشل؛ باعتبارها إشارة إلى حاجتهم لبذل المزيد من الجهد فيما يتصدون له من مهام.

أما الطلاب منخفضو الدافعية للتعلم؛ فإنهم وفقاً لما يشير إليه(لي 2010 Lei)؛ يتصفون بالعديد من الصفات، ومنها: انخفاض التحصيل الدراسي، والسلبية، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض القدرة على العمل والإنجاز، والإذعان للآخرين، وغياب روح المبادرة، وضعف القدرة على الاعتماد على الذات، والمعاناة من القلق والتشاؤم والإحباط، ويعطون قدراً كبيراً من الاهتمام لكيفية نظر الآخرين إلى أدائهم.

ويوضح (نوي وشميت Noe& Schmitt, 1986)؛ أن الدافعية للتعلم تتأثر بالعديد من العوامل، ومن أهمها: ما يحمله الطالب من معتقدات بشأن مستواه الدراسي، وتوقعاته حول قدرته على استيعاب المقررات الدراسية المختلفة، وتوقعاته بشأن قدرته على تحقيق نواتج التعلم المطلوبة، ومعتقدات الفعالية الذاتية لديه.

ويمكن زيادة دافعية الطلاب للتعلم من خلال ربط محتوى المقررات الدراسية باحتياجات الطلاب، واستثمار ميولهم واهتماماتهم في عملية التعلم، وتشجيعهم على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتطلب المثابرة والتحدي وبذل الجهد؛ مما يزيد من فرصهم في التعلم، وتشجيعهم على

استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على الفهم الحقيقي للمادة الدراسية. (بقيعي، 2012، ص: 241)

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، فقد أجرى المحمدي (2008م) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وبين الدافعية للتعلم ودعم الوالدين والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (802) طالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقاييس لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية للتعلم ودعم الوالدين، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و الدافعية للتعلم ودعم الوالدين وبين التحصيل الدراسي.

وأجرى (كوفمان وزملاؤه Kaufman et. al. , 2008) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة في أسبانيا، والكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية للتعلم بمعدل الطلاب الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (315) طالباً وطالبة، وقام الباحثون بإعداد مقياس الدافعية للتعلم، كما تم استخدام درجات المعدل الأكاديمي للطلاب في الاختبارات الجامعية، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع للدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية عالية للدافعية للتعلم بالمعدل الأكاديمي للطلاب.

وأجرى (تشاو وزملاؤه Chao et. al. ,2011) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم وبين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبة، وقام الباحثون بإعداد مقاييس لكل من الدافعية للتعلم ومفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وبين مفهوم الذات الأكاديمي، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وبين قلق الاختبار، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

وأجرى بقيعي (2012) دراسة؛ هدفت إلى قياس مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (146) طالباً وطالبة، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي مقياس الدافعية للتعلم (إعداد فاليراند وزملائه Vallerand et. al.، 1992)، وأظهرت النتائج أن مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في

الدافعية للتعلم تعزى لمتغيرات الجنس أو الصف الدراسي، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم تعزى للمعدل الدراسي لصالح ذوي المعدل الدراسي الأعلى.

وأجرى كلثوم (2013) دراسة. هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم وبين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (272) طالباً وطالبة، وكانت الأدوات المستخدمة هي مقياس الدافعية للتعلم (إعداد دوقة وزملائه، 2007)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد شيرر وزملائه Sherer et. al.، 1982)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وبين فاعلية الذات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدافعية للتعلم لصالح الإناث.

وأجرت نوال (2013) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم وبين التفاعل الصفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة، وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة هي بطاقة ملاحظة التواصل الصفي (إعداد فلاندرز)، ومقياس الدافعية للتعلم (إعداد قطامي)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وبين التفاعل الصفي، ووجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لصالح الإناث.

2. **مستوى الطموح:**

يعد مستوى الطموح قوة دافعة للفرد من أجل تحقيق أهدافه، في ضوء استثمار ما لديه من قدرات وطاقات، وما هو متوفر في بيئته من موارد وإمكانات.

ويوضح مرحاب (1989) أن لمستوى الطموح ثلاثة جوانب رئيسة، وهي: نوع الأداء الذي يعتبره الفرد مهماً ويرغب في القيام به، وتوقع الفرد لمدى قدرته على القيام بهذا الأداء، ومدى أهمية هذا الأداء بالنسبة للفرد والنتيجة التي سيحصل عليها بعد الوصول لهذا المستوى من الأداء.

ويشير كل من المطيري (2012) ومرة (2012) إلى تعدد العوامل التي تسهم في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد، ومنها:

القدرات العقلية: كلما ارتفع مستوى القدرات العقلية لدى الفرد؛ كلما كان أكثر قدرة على الاستبصار بالمشكلات التي قد تواجهه وكيفية التغلب عليها.

مفهوم الفرد عن ذاته: فقد يسهم التقييم الموضوعي للذات في بناء طموح واقعي، يتمكن الفرد من تحقيقه على أرض الواقع.

خبرات الفرد السابقة: فمن الطبيعي أن النجاح يدفع طموح الفرد إلى المزيد من التقدم والنمو، أما الفشل فيخفض مستوى الطموح،

ويصيب الفرد بالإحباط.

البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد: فالبيئة المحيطة بالفرد تشكل الإطار المرجعي الذي في ضوئه يحكم الفرد على ذاته وقدراته.

ويعدد المطيري (2012، ص: 13) صفات الأفراد ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومن أهمها: النظرة التفاؤلية للحياة، والثقة بالنفس، والصبر، والمثابرة، والقدرة على تحمل المسئولية، والاعتماد على الذات، والرغبة في التفوق، والدقة في تحديد الأهداف، والمبادرة، وموضوعية التفكير، والإقبال على الخبرات الجديدة.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات، فقد أجرى منسي (2003) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (750) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبيان مستوى الطموح (إعداد العيسى، 1973)، وأظهرت النتائج أن مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى لمستوى تعليم الوالدين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى للتخصص.

وأجرت الناطور (2007) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقياسين أحدهما لمستوى الطموح والآخر لتقدير الذات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الطموح وبين تقدير الذات، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

وأجرى المطيري (2012) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وبين تقدير الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بينبع، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالباً، وكانت الأدوات المستخدمة هي: استبيان مستوى الطموح (إعداد سليمان)، ومقياس تقدير الذات (إعداد سليمان)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الطموح وبين تقدير الذات.

وأجرى ميرة (2012) دراسة؛ هدفت إلى إعداد مقياس لمستوى الطموح للمراهقين في مدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالباً بالمرحلة الثانوية، وقام الباحث بإعداد مقياس مستوى الطموح، والذي يتكون من (55) عبارة، وأظهرت النتائج اتصاف المقياس بدرجات مناسبة من فقد الصدق والثبات، كما

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى للصف الدراسي.

وأجرى السردي وبدح (2015) دراسة؛ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وبين مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (227) طالباً وطالبة، وقام الباحثان بإعداد مقياس مستوى الطموح، كما تم استخدام مقياس مفهوم الذات (إعداد الخطيب، 2004)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الطموح وبين مفهوم الذات، وعدم وجود فروق بين الجنسين في كل من مستوى الطموح ومفهوم الذات.

إجراءات الدراسة:

1. **منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لمناسبته لأهداف الدراسة؛ لأنه يسهم الوصفي استقصاء آراء عدد كبير من أفراد مجتمع الدراسة، و وصف الظاهرة المدروسة والربط بين متغيراتها، واستخلاص نتائج يمكن تعميمها.

2. **مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتضمن مجتمع الدراسة جميع طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(1436/ 1437هـ)، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية العنقودية، فقد تم اختيار أربعة مدارس بطريقة عشوائية، وتم توزيع أدوات الدراسة على (300) طالباً وطالبة في الصفوف الثلاثة بهذه المدارس، وتم استبعاد استجابات (30) طالباً وطالبة لعدم استكمالهم الإجابة على المقاييس، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة، منهم (169) طالباً و(101) طالبة، بواقع (107) طالباً وطالبة بالصف الأول و(83) طالباً وطالبة بالصف الثاني و(80) طالباً وطالبة بالصف الثالث.

3. **أدوات الدراسة:**

أ/ مقياس الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة (إعداد الباحث):

تم إعداد هذا المقياس في ضوء الخطوات الآتية:

* **تحديد الهدف من المقياس:** وهو تحديد مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة خميس مشيط.
* **تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته:** تم تحديد أبعاد المقياس في ضوء الأدب النظري ومراجعة بعض المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، وفي ضوء خبرة الباحث وعمله في ميدان التربية؛ فقد تكونت الصورة النهائية للمقياس من (72) عبارة موزعة على ستة أبعاد؛ بواقع (12) عبارة لكل بعد، وهذه الأبعاد هي: حب الدراسة، والثقة في القدرات،

والمثابرة وبذل الجهد، وتوقعات النتائج، والاستقلالية والقدرة على تحمل المسئولية، والتوجه نحو المستقبل.

* **تدريج بدائل الاستجابة لعبارات المقياس ومعيار الحكم على مستوى الدافعية**: تم استخدام أسلوب (ليكرت (Likert) خماسي التدريج؛ فيجيب الطالب عن كل عبارة عن طريق تحديد درجة موافقته عليها، باختيار أحد البدائل (أوافق بشدة – أوافق – متردد – لا أوافق – لا أوافق بشدة)، ويتم احتساب (5) درجات في حالة اختيار (أوافق بشدة)، و(4) درجات في حالة اختيار (أوافق)، و(3) درجات في حالة اختيار (متردد)، ودرجتين في حالة اختيار (لا أوافق)، ودرجة واحدة في حالة اختيار (لا أوافق بشدة)، ويتم عكس هذه الأوزان في حالة العبارات السالبة والمنفية. وتتراوح الدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بعد بين (12) درجة إلى (60) درجة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (72) درجة إلى (360) درجة، وللحكم على مستوى الدافعية؛ تم حساب مدى الدرجات لكل عبارة، من خلال حساب الفرق بين أكبر قيمة وهي (5) درجات وأقل قيمة وهي درجة واحدة، فكان الناتج (4)، ثم تم قسمة الناتج على (5) مستويات؛ فكانت النتيجة (80.0)، وهي طول الفئة، وبناء علي ذلك؛ يكون مستوى الدافعية مرتفعا جداً إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح ما بين (20.4) إلى (5)، ويكون مستوى الدافعية مرتفعا إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح ما بين (40.3) إلى أقل من (20.4)، ويكون مستوى الدافعية متوسطا إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (60.2) إلى أقل من (40.3)، ويكون مستوى الدافعية منخفض إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح مابين (80.1) إلى أقل من (60.2)، ويكون مستوى الدافعية منخفضا جداً إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح ما بين (1) إلى أقل من (80.1)، ولتحديد مستوى الدافعية الخاص بكل بعد؛ يتم ضرب الأرقام السابقة في عدد عبارات البعد، ولتحديد مستوى الدافعية الكلية؛ يتم ضرب الأرقام السابقة في عدد عبارات المقياس ككل.

* **صياغة تعليمات المقياس**: تمت صياغة تعليمات المقياس من أجل تعريف أفراد العينة بطريقة الاستجابة على المقياس، مع التأكيد على ضرورة قيام كل طالب باختيار الاستجابة التي تعبر عن رأيه

بكل صراحة، وأن استجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المقياس؛ سيتم استخدمها لأغراض البحث العلمي فقط.

* التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم باستخدام الطرق التالية:
* **الاتساق الداخلي للمقياس**: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس؛ من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (40) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية، وحساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل عبارة وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس، وحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.69) إلى (0.92)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.
* **صدق المقياس**: تم التحقق من صدق المقياس؛ من خلال الطرق الآتية:
* **صدق المحكمين**: بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس؛ والتي اشتملت على (80) عبارة؛ تم عرضها على عشرة محكمين من المتخصصين في موضوع الدراسة، وطُلب منهم تحكيم المقياس من خلال إبداء آرائهم فيما يتعلق بمدى وضوح العبارات ودقة صياغتها وسلامتها، ومناسبتها لأفراد عينة الدراسة، ومدى انتماء كل عبارة للبعد الخاص بها، ومدى مناسبة صياغة بدائل الاستجابة، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة موافقة مقدارها (80 ٪) فأكثر من آراء السادة المحكمين، كما تم حذف ثمانية عبارات لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة بين المحكمين، وتم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء ملاحظات المحكمين، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية من (72) عبارة.
* **صدق الارتباط بمحك**: تم استخدام مقياس الدافعية للتعلم (إعداد علي و الحاروني، 2012م) كمحك لصدق مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية، فقد تم تطبيقهما على أفراد العينة الاستطلاعية، وحساب قيمة معامل الارتباط بينهما، والتي بلغت (0.78)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق مقياس الدافعية للتعلم المستخدم

في الدراسة الحالية.

* **الصدق التلازمي**: تم التحقق من الصدق التلازمي لمقياس الدافعية للتعلم عن طريق حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على هذا المقياس وبين مجموع درجاتهم في الاختبارات التحصيلية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.72)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

* ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، وهما: طريقة (ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين على أفراد العينة الاستطلاعية، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (1):

الجدول رقم (1)

معاملات الثبات بطريقتي(ألفا كرونباخ) وإعادة التطبيق لمقياس الدافعية للتعلم

م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
1	حب الدراسة	0.90	0.87
2	الثقة في القدرات	0.92	0.88
3	المثابرة وبذل الجهد	0.86	0.85
4	توقعات النتائج	0.89	0.88
5	الاستقلالية والقدرة على تحمل المسئولية	0.91	0.86
6	التوجه نحو المستقبل	0.88	0.84
الدرجة الكلية للمقياس		0.89	0.86

يتضح من الجدول رقم (1) أن معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.86) إلى (0.92)، وللمقياس ككل (0.89)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد المقياس ما بين (0.84) إلى (0.88) وللمقياس ككل (0.86)، وجميعها معاملات ثبات عالية.

ب/ استبيان مستوى الطموح (إعداد سالم، 2005):

ويتكون من (31) عبارة، ويجيب الطالب عن كل عبارة عن طريق تحديد إلى أي مدى تنطبق عليه هذه العبارة، وذلك باختيار أحد البدائل (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً)، ويتم احتساب (5) درجات في حالة اختيار (دائماً)، و(4) درجات في حالة اختيار (غالباً)، و(3) درجات في حالة اختيار (أحياناً)، ودرجتين في حالة اختيار (نادراً)، ودرجة واحدة في حالة اختيار (أبداً)، وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على الاستبيان ما بين (31) درجة إلى (155) درجة. ويتم الحكم على مستوى الطموح بنفس الطريقة السابق توضيحها في المقياس السابق الخاص بالدافعية للتعلم.

وقام معد الاستبيان بالتحقق من خصائصه السيكومترية، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان في الدراسة الحالية باستخدام الطرق التالية:

* **الاتساق الداخلي للاستبيان:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان؛ من خلال تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية وحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للاستبيان، والتي تراوحت ما بين (0.74) إلى (0.93) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى اتصاف الاستبيان بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.
* **صدق الاستبيان:** تم التحقق من صدق الاستبيان في الدراسة الحالية باستخدام طريقة صدق الارتباط بمحك، فقد تم استخدام استبيان مستوى الطموح (إعداد العيسى، 1973) كمحك لصدق الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية، فقد تم تطبيقهما على أفراد العينة الاستطلاعية، وحساب قيمة معامل الارتباط بينهما والتي بلغت (0.83) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق استبيان مستوى الطموح المستخدم في الدراسة الحالية.
* **ثبات الاستبيان:** تم التحقق من ثبات الاستبيان بطريقتي (ألفا كرونباخ) وإعادة التطبيق، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) (0.91)، وبلغت

قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.86)، وهي قيم مرتفعة، مما يشير إلى اتصاف الاستبيان بدرجة مناسبة من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على (**ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط؟**)، وللإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده الفرعية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	حب الدراسة	49.22	5.40	مرتفع
2	الثقة في القدرات	50.39	4.38	مرتفع
3	المثابرة وبذل الجهد	51.40	5.38	مرتفع
4	توقعات النتائج	50.13	6.50	مرتفع
5	الاستقلالية والقدرة على تحمل المسئولية	49.70	6.56	مرتفع
6	التوجه نحو المستقبل	48.37	5.26	مرتفع
	الدرجة الكلية للدافعية للتعلم	299.21	18.12	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (2)؛ أن مستوى الدافعية للتعلم وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لبعد حب الدراسة (49.22) بانحراف معياري (5.40)، ولبعد الثقة في القدرات (50.39) بانحراف معياري (4.38)، ولبعد المثابرة وبذل الجهد (51.40) بانحراف معياري (5.38)، ولبعد توقعات النتائج (50.13) بانحراف معياري (6.50)، ولبعد الاستقلالية والقدرة على تحمل المسئولية (49.70) بانحراف معياري (6.65)، ولبعد التوجه نحو المستقبل (48.37) بانحراف معياري (5.26)، وكما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس ككل (299.21)، بانحراف معياري (18.12).

وتتفق نتيجة التساؤل الأول مع نتائج دراسة (كوفمان وزملائه Kaufman et. al., 2008)؛ والتي أظهرت وجود مستوٍ مرتفع للدافعية للتعلم لدى الطلاب، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بقيعي (2012م)؛ و التي أظهرت أن مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب كان متوسطاً.

ويمكن تفسير نتائج التساؤل الأول في ضوء المرحلة العمرية التي يمر بها أفراد عينة الدراسة، وهي مرحلة المراهقة، والتي يتصفون فيها بحب الاستطلاع والدافع المرتفع للإنجاز، وحب المعرفة، مما يجعل دافعية التعلم لديهم عالية. بالإضافة إلى الظروف التي تهيئها المدارس للطلاب لتشجيعهم على الإقبال على التعلم؛ من خلال الحوافز بأشكالها المختلفة التي يتم تقديمها للطلاب؛ هذا فضلاً عما توفره إدارات المدارس للطلاب من أنشطة أكاديمية وتعليمية وترفيهية؛ تسهم في زيادة دافعيتهم للتعلم، وكذلك ما توفره إدارات المدارس للطلاب من مناخ تربوي ملائم؛ يشجع الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويحث الطلاب على المثابرة وبذل الجهد في العملية التعليمية، مما يزيد من رغبتهم في التعلم ودافعيتهم نحوه.

بالإضافة إلى توظيف المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط؛ و التي تعتمد على إيجابية الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتنمي لديهم الاستقلال الذاتي والشعور بالكفاءة الذاتية، وتقديم التعزيز المناسب لأدائهم، وحثهم على الانخراط في أنشطة التعلم، مما له أثر كبير في تحسين دافعية الطلاب للتعلم. وهذا ما يؤكده عثامنة والقاعود (2006، ص: 293)؛ حين يذكران أنه من العوامل التي تسهم في زيادة دافعية الطلاب للتعلم قيام المعلمين بتوفير مناخ تعليمي يسوده الشعور بالأمن والحرية، والابتعاد عن العقاب البدني للطلاب، واحترام شخصية الطالب وما يبديه من آراء وأفكار، ومراعاة ميوله واستعداداته عند التخطيط للأنشطة التعليمية، وتشجيع الطلاب على الاستنتاج والاكتشاف.

نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على (**ما مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط؟**)، وللإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبيان مستوى الطموح، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (3):

الجدول رقم (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبيان مستوى الطموح

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدرجة الكلية لمستوى الطموح	130.31	12.10	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبيان مستوى الطموح بلغت (130.31) بانحراف معياري مقداره (12.10)، وهذا يعني أن مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة منسي (2003م) و التي أظهرت أن مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعاً.

ويمكن تفسير نتائج التساؤل الثاني في ضوء خصائص المرحلة العمرية لأفراد عينة البحث؛ والتي تتميز بمحاولة الفرد تطوير ذاته وتحقيق أهدافه، وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات، والشعور بالكفاءة الذاتية، والرغبة في إحراز النجاح وتحقيق التفوق، مما يزيد من مستوى طموحه. كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الأسلوب الذي يتبعه المعلمون في التعامل مع الطلاب، ومساعدتهم في اكتشاف ما لديهم من قدرات وإمكانات وتشجيعهم على توظيفها والاستفادة منها، والعمل على تنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم، مما يشجعهم على تحديد أهداف عالية والسعي بجد نحو تحقيقها.

نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على (**هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الجنس؟**)

وللإجابة عن هذا التساؤل؛ تم استخدام اختبار « ت » (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده الفرعية والتي قد تعزى لمتغير الجنس، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4)

اختبار « ت » للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

م	البعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
1	حب الدراسة	ذكور	169	49.45	5.64	268	0.91	0.36
		إناث	101	48.83	4.98			
2	الثقة في القدرات	ذكور	169	50.51	4.06	268	0.58	0.56
		إناث	101	50.19	4.88			
3	المثابرة وبذل الجهد	ذكور	169	51.80	5.17	268	1.62	0.11
		إناث	101	50.71	5.68			
4	توقعات النتائج	ذكور	169	49.78	5.17	268	1.16	0.25
		إناث	101	50.72	5.68			
5		ذكور	169	49.90	6.26	268	0.63	0.53
		إناث	101	49.38	7.04			
6	التوجه نحو	ذكور	169	48.54	5.29	268	0.68	0.50
		إناث	101	48.09	5.23			
الدرجة الكلية للدافعية للتعلم		**ذكور**	**169**	**299.98**	**17.89**	**268**	**0.90**	**0.37**
		إناث	**101**	**18.53**				

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد حب الدراسة تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (49.45) بانحراف معياري قدره (5.64)، وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (48.83) بانحراف معياري قدره (4.98)، وبلغت قيمة «ت» (0.91)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد الثقة في القدرات تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (50.51) بانحراف معياري قدره (4.06)، وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (50.19) بانحراف معياري قدره (4.88)، وبلغت قيمة «ت» (0.58)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد المثابرة وبذل الجهد تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (51.80) بانحراف معياري قدره (5.17)، وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (50.71) بانحراف معياري قدره (5.68)، وبلغت قيمة «ت» (1.62)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد توقعات النتائج تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (49.78) بانحراف معياري قدره (5.17)، وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (50.72) بانحراف معياري قدره (5.68)، وبلغت قيمة «ت» (1.16)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد الاستقلالية والقدرة على تحمل المسئولية تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (49.90) بانحراف معياري قدره (6.26)، وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (49.38) بانحراف معياري قدره (7.04)، وبلغت قيمة «ت» (0.63)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد التوجه نحو المستقبل تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (48.54) بانحراف معياري قدره (5.29)، وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (48.09) بانحراف معياري قدره (5.23)، وبلغت قيمة «ت» (0.68)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (299.98) بانحراف معياري قدره (17.89)، وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (297.92) بانحراف معياري قدره (18.53)، وبلغت قيمة «ت» (0.90)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (تشاو وزملاؤه Chao et. al. 2011) وبقيعي (2012م) ودودين وجروان (2012م) وكلثوم (2013م)؛ والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدافعية للتعلم؛ في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة نوال (2013م) و التي أظهرت وجود دالة إحصائياً بين الجنسين في الدافعية للتعلم لصالح الإناث.

ويمكن تفسير نتائج التساؤل الثالث في ضوء الظروف المتشابهة التي يدرس فيها الطلاب من الجنسين في المرحلة المتوسطة؛ مما يحقق قدراً كبيراً من تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين؛ خاصة وأن أفراد عينة الدراسة من الجنسين يمرون بمرحلة المراهقة و التي من خصائصها رغبة الفرد في إثبات وتحقيق ذاته، ومحاولة الحصول على المكانة الاجتماعية اللائقة به، ويتحقق ذلك من خلال حب الدراسة والرغبة في التفوق فيها، وثقة الفرد في قدراته، ومثابرته وبذله للجهد من أجل تحقيق أهدافه، وتوقعه للنجاح فيما يقوم به من مهما، كما تتصف مرحلة المراهقة بميل الفرد إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات، والتوجه الإيجابي نحو المستقبل.

نتائج التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على (**هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الجنس؟**)، وللإجابة عن هذا التساؤل؛ تم استخدام اختبار « ت » (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان مستوى الطموح والتي قد تعزى لمتغير الجنس، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5)

اختبار « ت « للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على في مستوى الطموح وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمستوى الطموح	ذكور	169	130.08	12.48	268	0.68	0.49
	إناث	101	131.10	10.94			

يتضح من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى للجنس، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (130.08) بانحراف معياري (12.48)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (131.10) بانحراف معياري (10.94)، وبلغت قيمة «ت» (0.61) وهي غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناطور (2007م)؛ و التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الطموح، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة منسي (2003م)؛ و التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور.

ويمكن تفسير نتائج التساؤل الرابع في ضوء تغير نظرة المجتمع إلى الإناث، ومنحهن الفرصة للمشاركة والتفوق في مختلف الميادين؛ سواء في الدراسة أو العمل، مما انعكس بالإيجاب على مستوى الطموح لديهن؛ لشعورهن أنهن لسن أقل من الذكور، ولزيادة ثقتهن في أنفسهن؛ بالإضافة إلى تشابه الظروف والمستويات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية لأفراد عينة الدراسة من الجنسين؛ نظراً لأنهم من نفس المدارس ويسكنون في أماكن متقاربة ويعيشون في بيئات متشابهة.

نتائج التساؤل الخامس:

ينص التساؤل الخامس على (**هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الصف الدراسي؟**)، وللإجابة عن هذا التساؤل؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وبين أبعاده الفرعية والتي قد تعزى لمتغير الصف الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6)

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الدافعية للتعلم والتي قد تعزى للصف الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للدافعية للتعلم	بين المجموعات	335.19	2	167.60	0.51	0.61
	داخل المجموعات		267	329.62		
	التباين الكلي		269			

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم تعزى للصف الدراسي، فقد بلغت قيمة النسبة الفائية (0.51) وهي غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بقيعي (2012م)؛ و التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي.

ويمكن تفسر نتائج التساؤل الخامس في ضوء تشابه الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلمون مع طلاب الصفوف الثلاثة؛ بالإضافة إلى تقارب الأعمار الزمنية لطلاب هذه الصفوف وانتمائهم لنفس المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة، مما يجعلهم يستخدمون أساليب متشابهة في التعامل مع مختلف المواقف الدراسية.

نتائج التساؤل السادس:

ينص التساؤل السادس على (**هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط تعزى لمتغير الصف الدراسي؟**)، وللإجابة عن هذا التساؤل؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان مستوى الطموح والتي قد تعزى لمتغير الصف الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (7):

الجدول رقم (7)

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى الطموح والتي قد تعزى للصف الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمستوى الطموح	بين	83.55	2	41.78	0.29	0.75
	داخل		267	142.74		
	التباين الكلي		269			

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى للصف الدراسي، فقد بلغت قيمة النسبة الفائية (0.29) وهي غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ميرة (2012م) والسردي وبدح (2015م)؛ و التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى لمتغير الصف الدراسي.

ويمكن تفسير نتائج التساؤل السادس في ضوء التغير الإيجابي في النظرة إلى أهمية التعليم وضرورة مواصلته والتي سادت المجتمع في السنوات الأخيرة، واهتمام النسبة الغالبة من الأسر بتعليم أبنائهم، مما ساهم في زيادة مستوى طموح الطلاب باختلاف الصفوف الدراسية التي يدرسون بها.

نتائج التساؤل السابع:

ينص التساؤل السابع على (**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط؟**)، وللإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وبين أبعاده الفرعية ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (8):

الجدول رقم (8)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح

م	البعد	معامل الارتباط بمستوى الطموح	مستوى الدلالة
1	حب الدراسة	0.68	0.01
2	الثقة في القدرات	0.77	0.01
3	المثابرة وبذل الجهد	0.82	0.01
4	توقعات النتائج	0.74	0.01
5	الاستقلالية والقدرة على تحمل المسئولية	0.69	0.01
6	التوجه نحو المستقبل	0.81	0.01
		0.77	0.01

يتضح من الجدول رقم (8) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده الفرعية وبين درجاتهم على استبيان مستوى الطموح؛ فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للدافعية للتعلم وبين مستوى الطموح (0.77)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد حب الدراسة ومستوى الطموح (0.68)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد الثقة في القدرات ومستوى الطموح (0.77)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد المثابرة وبذل الجهد ومستوى الطموح (0.82)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد توقعات النتائج ومستوى الطموح (0.74)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد الاستقلالية والقدرة على تحمل المسئولية ومستوى الطموح (0.69)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد التوجه نحو المستقبل ومستوى الطموح (0.81)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ولم يجد الباحث من بين الدراسات السابقة دراسة تتفق أو تختلف نتائجها مع هذه النتيجة، وهذا ما تنفرد به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الدافعية؛ والتي تعد بمثابة المحرك الرئيس لسلوك الفرد، وهي الموجه لمختلف الأنشطة الحياتية التي يمارسها، ومن ثم فإن الدافعية للتعلم؛ تجعل الطالب يبذل جهداً أكبر في دراسته؛ للتغلب على ما قد يواجهه من صعوبات في سبيل تحقيق أهدافه، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة مستوى طموحه، ومن ثم فإنه كلما زادت دافعية الطالب للتعلم كلما زاد مستوى طموحه.

وهذا ما يؤكده علي والحاروني (2012م)؛ فالطلاب ذوي الدافعية العالية للتعلم أكثر التزاماً بإكمال ما يكلفون به من مهام دراسية، كما أن لديهم قدرة أكبر على التخطيط والتنظيم وتحدي الأهداف والسعي بجد نحو تحقيقها، كما أن لديهم إدراكاً عالياً بقدراتهم ومعارفهم وكفاءتهم، مما ينعكس إيجابياً على مستوى طموحهم.

وفي هذا الصدد يوضح خليفة (2000م)؛ أنه يوجد نوعان من الدوافع لدى الطلاب، وهما الدافع لتحقيق النجاح والدافع لتجنب الفشل، ومن المنطقي أن الطلاب ذوي مستوى الطموح المرتفع تكون رغبتهم في تحقيق النجاح أقوى من رغبتهم في تجنب الفشل؛ الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على مقدار الجهد الذي يبذله هؤلاء الطلاب في دراستهم، كما أن الطلاب ذوي مستوى الطموح المرتفع لا يسعون إلى تحقيق النجاح في الدراسة فقط، وإنما يسعون إلى التفوق فيها، مما يجعل أداؤهم أفضل في الدراسة.

كما أن الطالب الذي لديه دافعية عالية للتعلم؛ يمكنه أداء المهام الصعبة التي لا يستطيع أقرانه

تنفيذها بسهولة، فيصبح أكثر رضاً عن أدائه في الدراسة، وأكثر ثقة في ذاته، ومن ثم يقبل على اكتساب المهارات الجديدة، ويزيد مستوى طموحه. فالدافعية للتعلم؛ تعد من العوامل التي تسهم في زيادة فرص الطلاب في إحراز النجاح والتفوق؛ مما ينعكس إيجابياً على مستوى طموحهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الأفراد ذوي مستوى الطموح المرتفع، ومن بينها القدرة على تحمل المسئولية، والمثابرة في مواجهة الصعوبات والمعوقات، والتخطيط للمستقبل، وتحديد الأهداف المرجوة، والسعي بجد نحو تحقيقها، ومن ثمَّ؛ فالطلاب من ذوي مستوى الطموح المرتفع؛ لديهم قدرة عالية على الالتزام بتحقيق الأهداف الدراسية والوفاء بمتطلباتها؛ مما يجعل لديهم دافعية عالية للتعلم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ توصي الدراسة الحالية بالآتي:

- تنظيم برامج ودورات تدريبية لتنمية الدافعية للتعلم لدى الطلاب وتشجيعهم على التخطيط لدراستهم.
- حث المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط من أجل تحسين دافعية الطلاب للتعلم.
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأداء الطلاب لتقوية دافعيتهم نحو التعلم والإنجاز.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية داخل بيئة التعلم من أجل زيادة دافعية التعلم ومستوى الطموح لدى الطلاب.
- تدريب المعلمين على كيفية تحسين الجوانب الدافعية ومستوى الطموح لدى الطلاب، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم الأكاديمي.
- تنظيم ندوات ومحاضرات جماعية وورش عمل للطلاب لتوعيتهم بأهمية تحسين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لديهم.

دراسات وبحوث مقترحة:

- تقنين مقياس الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية.
- الدافعية للتعلم وعلاقتها بالاتجاهات نحو دراسة العلوم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.
- الدافعية للتعلم وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

بقيعي، نافز أحمد. (2012). مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 26 (104)، 239-266.

خليفة، عبداللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

السردي، محمد الدبس؛ بدح، أحمد محمد. (2015). العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 39 (1)، 275-305.

عبدالفتاح، كاميليا. (2007). مستوى الطموح والشخصية. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.

عثامنة، صلاح؛ القاعود، إبراهيم. (2006). استراتيجيات إثارة دافعية الطلبة للتعلم عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن. دراسات العلوم التربوية، 33 (2)، 293-302.

علي، عماد أحمد؛ الحاروني، مصطفى محمد. (2004). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤيه للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 20 (2)، 1-54.

كلثوم، العايب. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط. دراسات، الجزائر، 27، 158-177.

المحمدي، عفاف سالم. (2008). علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة المنورة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

مرحاب، صلاح. (1989). سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح. عمان: دار الأمان.

المطيري، سامي محمد. (2012). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بينبع. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

المعايطة، ازدهار حمدو. (2007). أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين في مستوى الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

منسي، حسن عمر. (2003). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 24، 183-215.

ميرة، وفاء عبداللطيف. (2012). مقياس مستوى الطموح للمراهقين: دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 27 (2)، 191-209.

الناطور، رشا. (2007). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب اثالث الثانوي العام المستجدين والمعيدين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.

نوال، بوضياف. (2013). التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر، 3، 228-238.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Fattah, K. (2007). *The aspiration level and personality*. Cairo, Egypt: Cairo Modern Library.

Ali, E. & Al-Harouny, M. (2004). Beyond knowledge,

remembering strategies and learning motivation as predictive variables of academic achievement among general secondary education students. *Journal of Faculty of Education*, 20 (2), 154-.

Al-Maaytah, E. (2007). *The impact of economic and educational level of parents on the level of learning motivation and attitudes toward school among students enrolled in resource rooms in Jordanian schools* (Unpublished master thesis). Amman University, Amman, Jordan.

Al-Mohammady, A. (2008). *Self-regulation of learning strategies*, *motivation and parents' support in relation to academic achievement among the third grade secondary female students in Al Madinah* (Unpublished doctoral thesis). Taibah University, Medina, Saudi Arabia.

Al-Mutairi, S. (2012). *Aspiration level in relation to self-esteem among the middle school students in the schools of the royal commission in Yanbu* (Unpublished master thesis). Taibah University, Medina, Saudi Arabia.

Al-Natour, R. (2007). *Aspiration level in relation to self-esteem among the third grade secondary freshmen and repeaters students* (Unpublished master thesis). Damascus University, Damascus, Syria.

Al-Sardy, M. & Badh, A. (2015). The relationship between aspiration level and self-concept among graduate students at Al Balqa Applied University. *Journal of College of Education*, 39(1), 275305-.

Athamna, S. & Al Kaoud, I. (2006). Raising students' learning motivation strategies among social studies teachers at the secondary stage in Jordan. *Educational Science Studies*, 33(2), 293302-.

Bakiei, N. (2012). The level of internal and external learning motivation among the special of classroom teacher students in the educational sciences faculty. *Educational Journal*, 104(26), 239266-.

Chao, U., & Paechter, S. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 161177-.

Kalthoum, A. (2013). Self-efficacy and its relation to learning motivation among fourth level of secondary education students. *Studies*, 27, 158177-.

Kaufman, J., Agars, M., & Lopez-Wagner, M. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning & Individual Differences*, 18(4), 292- 296.

Khalifa, A. (2000). *Achievement motivation*. Cairo, Egypt: Dar Gharib for printing, publishing and distribution.

Lei, S. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (3), 153160-.

Mansy, H. (2003). Aspiration level among a sample of second grade secondary students in the city of Irbid, and its relationship to some variables. *Journal of Educational Research Center*, 24, 183215-.

Merhab, S. (1989). *The psychology of psychological adjustment and the level of ambition*. Amman, Jordan: Dar Al-Aman.

Mira, W. (2012). The level of teenagers aspiration scale: A normative study on a sample of teenagers in the city of Jeddah, Saudi Arabia. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 27 (2), 191209-.

Nawal, B. (2013). Classroom interaction in relation to learning motivation among first, middle year students. *Educational Research Journal*, 3, 228238-.

Noe, R. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497523-.

Schunk, D.; Pintrich, P. & Meece, J. (2007). *Motivation in education*: *Theory*, *research*, *and applications* (3rd Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tamsen, V. (2001). The predictive power of expectancy of success and task value for college students' self-regulated strategy use. *Journal of College Students Development*, 42(3), 233241-.

phrasing strategy, Frayer model, and student engagement on reading comprehension (Doctoral thesis), Gardner-Webb University, Boiling Springs, North Carolina.

Sullivan, M. T. (2014). Using adapted Frayer model as a graphic organizer for graph vocabulary. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), JALT 2013 Conference Proceedings. Tokyo, Japan.

Tayib, A. (2015). The effect of using graphic organizers on writing (a case study of preparatory college students at Umm Al-Qura University. International Journal of English Language and Linguistics Research, 3(1), 15-36.

Torres, D. B. (2015). Effectiveness of the use of graphic organizers and summaries: A case study of adult EFL students in a reading comprehension course. Revista de Lenguas ModeRnas, 22, 267-295.

Zaini, S.H., Mokhtar, S.Z., & Nawawi, M. (2010). The effect of graphic organizer on students' learning in school. Malaysian Journal of Educational Technology, 10(1), 17-23.

Zakarneh, B. M. (2017). The teaching of English communication skills to Arab university students: Challenges and antidotes. American International Journal of Contemporary Research, 7(4), 23-32.

References:

AlHarbi, Mariam D. S. (2017). The effectiveness of Fryer model in modifying the alternative scenarios of some scientific concepts of second grade students in Tabuk, Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(4), 81-109.

AlRifae, A. M. (2017). The use of Frayer and Marzano models in the development of the concepts of algebra, the achievement, and attitudes of the student in the intermediate schools. Arabic Studies in Education and Psychology, 89, 351-394.

Al-Shumaimeri, Y. A. N. (2003). A study of classroom exposure to oral pedagogic tasks in relation to the motivation and performance of Saudi secondary learners of English in the context of potential curriculum reform (Unpublished Doctoral thesis), University of Leeds, West Yorkshire, England

Buchanan, E. (2015). Using graphic organizer to enhance students' science vocabulary and comprehension of nonfiction science text (Doctoral thesis). Southern University and A & M College, Baton Rouge, Louisiana

El Salhi, S. H., & Keshta, (2013). The effectiveness of using a program based on active learning strategies on fourth graders' English performance in Gaza UNRWA schools, (Master thesis). Gaza University, Gaza, Palestine.

Fareh, S. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected? Procedia Social and Behavioral Sciences 2(2), 3600-3604.

Fleisher, P., & Goldstein, E. (2010). An introduction to effectiveness, dissemination and implementation research: UCSF CTSI community engagement program. Retrieved from https://accelerate.ucsf.edu/files/CE/edi_introguide.pdf.

Frayer, D. A., Frederick, W. C., & Klausmeier, H. J. (1969). A schema for testing on the concept mastery (Technical report). The University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.

Gaballah, A. S. (2016). A synthesis strategy based on Fryer model and the SQ5R strategy in teaching geography to develop environmental concepts and values included in the dimensions of sustainable development among students in the first grade of the intermediate schools. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 1(217), 63-117.

Greenwood, S. C. (2002). Making words matter: Vocabulary study in the content areas. The Clearing House, 75(5), 258-263.

Husein, K. (2014). The use of the Frayer Model in correcting the common mistakes of intermediate second graders in chemical concepts. Journal of the University of Babylon (Humanities), 22(1), 196-218.

King, M. O. (2011). Effects of teaching vocabulary using various forms of rich instruction in thematically versus randomly grouped set (Doctoral thesis), Auburn University, Auburn, Alabama.

Klugh, J. R. (2008). An analysis of the effectiveness of graphic organizers in a social studies classroom (Master thesis), California University of Pennsylvania, California, Pennsylvania.

Mahib Ur Rahman, M., & Alhaison, E. (2013). Teaching English in Saudi Arabia: Prospects and challenges. Academic Research International, 4(1), 112-118.

Marty, J. (2015). The effectiveness of the Frayer Model for level 2 and 3 ELLS in first through third grade, (Master thesis), Western Illinois University, Macomb, Illinois.

Miller, C. D. (2015). The discovery of students experiences using the Frayer Model map as a tier 2 intervention in secondary science (Doctoral thesis), Capella University, Minneapolis, Minnesota.

Nahampun, E., & Sibarani, B. (2014). The effect of using the Frayer Model on students' vocabulary mastery. GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed, 3(1), 13-25.

Nawafleh, W., & Alomari, W. (2017). The effect of using the Frayer's Teaching Model in gaining scientific concepts of seventh-grade students in science course and their attitudes towards it. Journal of Educational and Psychological Studies, 10(3).

Nazal, N. K. (2014). The impact of the Frayer Model in acquiring measuring and evaluation concepts among female teachers in the teachers' preparation institute. Journal of the Faculty of Basic Education, 83, 491-524.

Nessel, D., & Graham, J. (2007). Thinking strategies for student achievement: Improving learning across the curriculum, K-12 (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Qaralleh, S. Y. (2017). The impact of Brunner and Frayer's Model on the acquisition of the concepts of Islamic education for the female students of fifth grade in the district of Southern Mazar (Master thesis), University of Mu'tah, Mu'tah, Jordan.

Reilly, Y. J. (2017). The impact of the summarization/para-

Table (1) indicates a marked improvement in students' achievement through the high marks in the post-test than in the pre-test. The lowest mark in the post-test was obtained by the students (12), while the lowest score obtained by the students in the pre-test was (3) marks out of (30). The percentage of the students who had more than (20) scores in the achievement test of the concepts of teaching the English language increased from (35.9%) in the pre-test to (81.1%) in the post-test. This result significantly confirmed the effectiveness of the independent variable in this investigation (using the Frayer model).

To ascertain the validity of the null hypothesis of the study

There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the means of the study participants in the achievement test of English language teaching methods due to the variable of method of teaching (the Frayer model, the traditional method), the T-test of Paired samples was used to determine the differences after the experimental treatment of the study. The Cohen's equation was used to determine the size of the effect of the independent variable.

Table 2. Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	t	Sig.
	Traditional method	18.57	53	5.99522	-8.44	.000
	Frayer Model	26.04	53	5.19971		

Table (2) shows statistical differences between the mean of the marks of students in the pre-test (18.57) and their marks in the post-test (26.04). Also, the value of (Sig. =. 000) Confirmed that there are statistical differences between the results of the students in the pre-test and the post-test for the favor of the post-test. According to the above findings, the study's null hypothesis was invalid. Cohen's equation was applied to determine the size of the effect of the independent variable:

Cohen's d = (M2 - M1)/SD pooled

M= mean

Where

SD pooled = $\sqrt{((SD1^2 - SD2^2)/2)}$

SD=Standard Deviation

So,

Cohen's d = (26.04 - 18.57)/5.611579 = 1.33.

The value of Cohen's d (1.33) indicated that the effect size of the independent variable was very large.

The results of this study were consistent with the outcomes of many the previous studies such as (Nahampun and Sibarani, 2014). Marty (2015) ensured the effectiveness of the Frayer model in teaching vocabulary. The studies of Gaballah, (2016), AlHarbi (2017), Nawafleh and Alomari (2017) indicated the effect of the Frayer model in acquiring students of scientific concepts.

Conclusion

This study aimed to discover the improvement in the achievement of the students using the Frayer model to acquire EFL teaching concepts. There has not been much previous literature focused on using the Frayer model in teaching TESOL/TEFL concepts. The main research question in this study was: Is the Frayer model an effective method for teaching TESOL/TEFL concepts to the education college students? The null hypothesis of the study:

There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the means of the study participants in the achievement test of English language teaching methods due to the variable of a method of teaching (the Frayer model, the traditional method). The results of the study show that the Frayer Model is indeed an effective method in learning EFL teaching concepts. There are (81.1%) of the students have obtained more than twenty marks of the total (30) scores in the post-test. The mean of the student's scores increases in the post-test to become (26.04), whereas in the pre-test was (18.57). Also, the value of sig. (.000) indicated that there are statistical differences between the mean marks of the students in the pre-test and post-test for the favor of the post-test, which ensured the effectiveness of the study's independent variable (the Frayer model method). In light of these results, utilizing the Frayer model in presenting EFL teaching methods and concepts is highly recommended. Further studies are also recommended to investigating the effectiveness of the Frayer model in learning the English language and its teaching methods.

Steps of implementing the study:

The study was carried out according to the following steps:

1. The Eight Concepts of teaching English were identified by using the Frayer model (see the Appendix).
2. The researcher taught the participants all the specific concepts.
3. These concepts were taught to the target students in the usual way for seven weeks.
4. 4. A test consisting of 15 multiple choice questions was prepared after verifying its reliability and validity.
5. The pre-test was conducted for the target students.
6. The same eight concepts were taught again to the target students using the Frayer model for six weeks.
7. The post-test was conducted on the target students to compare its results with the pre-test results.

Data treatment:

The statistical treatments of the information collected in this study are the following:

- Ratios and frequencies.
- T-test for paired samples.
- Cohen's d to determine the effect size of the independent variable.

Discussion of the results:

This part of the research includes the presentation of the results of the pre-test and post-test of this semi-experimental study, which was calculated by computer according to the statistical treatments mentioned previously, using the SPSS program:

Table 1. Comparison between the results of the pre-test and the post-test

Traditional method (pre-test marks)	Students' Frequency	Students' Percentage	Frayer model (post-test marks)	Students' Frequency	Students' Percentage
3.00	1	1.9	12.00	1	1.9
4.00	1	1.9	14.00	1	1.9
6.00	1	1.9	16.00	3	5.7
12.00	5	9.4	18.00	4	7.5
14.00	5	9.4	20.00	1	1.9
15.00	1	1.9	22.00	2	3.8
16.00	8	15.1	24.00	4	7.5
18.00	7	13.2	25.00	1	1.9
20.00	5	9.4	26.00	4	7.5
21.00	1	1.9	27.00	1	1.9
22.00	5	9.4	28.00	6	11.3
24.00	2	3.8	30.00	25	47.2
25.00	3	5.7	Total	53	100.0
26.00	3	5.7			
28.00	5	9.4			
Total	53	100.0			

of Islamic education concepts. The results of the study showed that the Frayer model is more effective in acquiring Islamic education concepts than traditional methods. The aim of Husein's (2014) review was to examine the effect of the Frayer Model in correcting the common mistakes of intermediate second-grade students in chemical concepts. The results revealed that correcting errors with the help of the Frayer model is better than repairing them with traditional methods. After reviewing the educational literature, there is a rarity of studies on the effectiveness of using the Frayer model in terms of teaching methods in general and methods of teaching the English language in particular. Most of the previous studies focused reviewing the effectiveness of the Frayer model in the field of sciences such as mathematics, chemistry, biology, physics, and the environment. Few of the studies dealt with theoretical subjects such as teaching English and the concepts of Islamic education. Therefore, this study came as a new addition to benefit teachers, learners, and researchers in the curriculum and methods of teaching English.

Methodology:

To answer the questions of the study, the quasi-experimental method was used to test the effect of an experimental variable on an independent (using the Frayer model versus the traditional way of teaching) in a dependent variable: acquisition of the concepts of teaching English as a foreign language, so the design used is a pre-post design for one group:

Pre-test	Treatment	Post-test
O	X	O

Variables:

The design of the study included the following variables:

1. The independent variable: the teaching method (with two levels: the Frayer's model and the traditional method).
2. The dependent variable: the student's achievement of the concepts of teaching English as a foreign language.

The study community and the sample:

The study population consisted of all the students who studied the course of curriculum and English teaching methods the English language. They were studying at the seventh level in the Faculty of Education in Afif Governorate. They were (59) students. They were all deliberately chosen to participate in the application of this study experiment. The students, who performed the study's two tests (pre- & post), were 53 students.

The Study tool

To carry out this investigation, the achievement test was employed as a tool for this research. The test consisted of 22 multiple-choice questions. The test was prepared to cover all the teaching concepts included in the participants' course. The researcher depended basically on the course textbook to help prepare the test.

Validity of the test

To verify the validity of the test, it was attached to the target concepts in the course. Then, the researcher presented it to several faculty members who are specialized in the curricula and English teaching methods. They were asked to express their opinion on the extent to which the test covered all concepts and its ability to measure the acquisition of the learners for these concepts. According to the opinion of the arbitrators, seven questions were removed from the test questions, and 15 questions were approved for the study.

Reliability of the test

To verify the reliability of the test, the researcher applied the test on (23) students beyond the participants in the study's experiment. The marks of the survey sample were used to estimate the reliability of the internal consistency between the test questions using the ALPHA Cronbach equation, which was (0.80).

Test correction

The test was corrected in neutrally way by using automated debugging across mobile applications. The correct answer was given two marks, and the wrong answer was given zero. The total score of the test was 30 marks.

Definition of Frayer model

A study conducted by Reilly (2017) defined the Frayer Model as a graphical organizer used for word analysis and vocabulary building. This four-square model prompts students to think about and describe the meaning of a word or concept by defining the term, describing its essential characteristics, providing examples of the concept, and offering non-examples of the conception. Another study conducted by Qaralleh (2017) mentioned that the Frayer model refers to the research initiated at the University of Wisconsin Madsen by the knowledge psychologists of the United States of America at the Centre for Cognitive Studies since 1969. At that time, the researcher Dorothy Frayer developed a model, later known as the (Frayer model) for the acquisition and measurement of concepts, sometimes it's called the(Wisconsin model). The Frayer model is based on Bruner's researches to impart connotations by categorizing them into the elements of the educational content so that the learner analyzes the concept name into critical characteristics and not critical ones. Then, he confirms the understanding by giving related examples and unrelated ones to the concept. Alharbi (2017) clarified that the Frayer model includes three stages: concept analysis phase, concept definition phase, and conceptual acquisition measurement phase. It is a teaching strategy that helps teachers facilitate the acquisition of new terms for their students. According to Sullivan (2014)," a vital benefit of the Frayer model is that it helps provide students with a more thorough, more in-depth understanding of a particular concept. Additionally, the Frayer model not only helps learners understand the written form of a word but also make connections between the word and its structure. It's meaning but also, with the inclusion of examples and attributes, helps to uncover the word's related meanings."(p.474).

The effectiveness of the Frayer model:

Many studies have investigated the Frayer model effectiveness in helping students develop concepts for a wide range of subjects and topics. According to Nahampun and Sibarani (2014), the Frayer model has a more significant effect than teaching vocabulary by using the conventional method. The study of Sullivan (2014) ensured that the Frayer model helped students understand the vocabulary presented to them through this model. The study AlRifae (2017) proved a relationship between using the Frayer model in teaching and the improvement of students' achievement level in Algebra and their attitudes towards it in the intermediate stage. The study of Marty (2015) aimed to explore the Frayer Model's effectiveness as a vocabulary learning facilitator for the students of third-grade levels 2 and 3 of English language courses. The study's findings indicated that the students who learned vocabulary with the help of the Frayer model had a greater understanding of the vocabulary words making them more confident and more comfortable participating in whole lessons. Another study conducted by Miller (2015) discovered the student experiences of using the Frayer Model as a Tier 2 intervention in science. The findings of this study illustrated that the Frayer model's handling helped the students work independently and with more accuracy. The survey conducted by Buchanan (2015) clarified that the use of Frayer model instruction was significantly better for student achievement when compared to the use of PowerPoint instruction. There was much more interaction between student and teacher during the Frayer model lessons. The study of Gaballah (2016) found that Frayer's model was useful in developing environmental concepts and values included in the dimensions of sustainable development among the first-grade students of intermediate schools. The Quasi-experimental study conducted by AlHarbi (2017) aimed to explore the effectiveness of the Frayer model in modifying the alternative perceptions of some scientific concepts of the second-grade students at intermediate schools in Tabuk city. The findings of this study ensured the decreasing percentage of alternative understandings of all scientific concepts in the post-test of the experimental group. These results indicate the effectiveness of Frayer's model in modifying the alternative perceptions of the scientific terms of second-grade students in Tabuk. Another Quasi-experimental study conducted by Nawafleh and Alomari (2017) aimed to investigate using the Frayer teaching model on the acquisition of scientific concepts. Its results revealed statistically significant differences in the gaining of scientific concepts in favor of the experimental group that learned concepts with the help of the Frayer model. A similar study was done by Qaralleh (2017) that aimed to explore the effect of using the Bruner and Frayer teaching model on the acquisition

2. **Effectiveness:**

"It refers to the intervention's ability to do better than harm for the target population in a real-world setting." (Fleisher & Goldstein, 2010, p.2)

3. **Concept:**

The concept is an idea of something formed by mentally combining all its characteristics or particulars; or construct. That was the definition of the term "concept."But the concepts which we mean in this study are Grammar-Translation Method, the Direct Method, the Audio-Lingual Method, the Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Learning (CLL), Total Physical Response (TPR), Communicative Language Teaching Approach (CLT).

Literature Review:

Through looking back at the educational literature, the researcher extended the subject to many studies that were administered to diagnose the utilization of Graphic organizers in general, and the Frayer model studies, including:

Definition of the graphic organizer:

A study conducted by Tayib (2015) has defined the graphic organizer as:" visual displays of crucial content information designed to guide learners and to enhance their comprehension." It mentioned that there are many graphic organizers included: descriptive or semantic map, compare, and contrast map. Another study conducted by Zaini, Mokhtar, and Nawawi (2010) indicated six different patterns of the graphic organizers: hierarchical, conceptual, sequential, evaluative, relational, and cyclical (see the table below).

Type of the graphic organizer	The form of the text organization
Hierarchical	Categories and subcategories, matrix, plot, tree, pyramid
Conceptual	Description, mind map, concept map, concept chart
Sequential	Timeline, chronology, process/ product, cycle graph, line graph
Evaluative	Agreement scales, satisfaction scales, evaluation chart
Relational	Fishbone, pie chart, cause/ effect, characteristic chart
Cyclical	Cycle graph, life cycle, repetitive events

The effectiveness of graphic organizers

A study conducted by Klugh (2008) indicated that teachers use organizers to help social studies students become "more motivated, demonstrate faster short-term recall, and show greater long-term achievement". (p.8). The purpose of the study was to determine if graphic organizers improve a student's ability to comprehend social studies readings and perform better on assessments. The findings illustrated that graphic organizers could be a useful classroom tool that leads to increased comprehension in various areas – not just reading. Another study was done by (Torres, 2015) and aimed to investigate the benefits of the graphic organizers in helping students comprehend the reading texts in EFL course presented for adults. The findings showed that the organizers were helpful for readers to show real comprehension of the purviews and for teachers to evaluate their students' understanding of the main ideas of different readings.

Study hypothesis

There are no statistically significant differences at the degree of significance of 0.05, between the means of the targeted students in the achievement test regarding EFL teaching methods, arising owing to the variability of teaching methods (the Frayer Model versus traditional methods).

Significance of this study

The importance of the current study can be noted in two parts: theoretically and practically. For its theoretical part, this study used a teaching model that applies pedagogical ideas based on the structural theory advocated by educators for a long time, which focuses on learners and ways to gain knowledge. The study also enriches pedagogical literature on teaching methods based on the structural theory and provides a theoretical framework for utilizing the Frayer's model in teaching EFL concepts. The practical part is that this study has developed teaching plans using the Frayer model. Teachers can benefit when planning their lessons, especially English teachers to provide their students with new concepts.

Delimitations of the study:

This study was applied to the students of the 7th level of the English department at the college of education during the first term in 2017/2018. The concepts that were targeted by the current study: Grammar-Translation Method, the Direct Method, the Audio-Lingual Method, the Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Learning (CLL), Total Physical Response (TPR), Communicative Language Teaching Approach (CLT).

The terminology of study:

1. **Frayer model:**

The Frayer Model is a type of graphic organizer. It assists students in describing new concepts and vocabulary in detail. We can explain this model as a large square divided into four mini-squares with a circle in the middle. The middle circle is to write the new concept in it. Inside each mini-square is a category by which the given conception is to clarify (Greenwood, 2002; Nessel & Graham, 2007). These categories help explain which characteristics relate and do not relate to a concept (Frayer, Frederick, & Klausmeier, 1969). It is also defined by Marty (2015) as a model that "was developed by Frayer, Frederick, and Klausmeier in 1969. This model is used to analyze and assess the understanding of concepts utilizing a graphic organizer into four sections for writing down ideas related to the concept." (p.11)

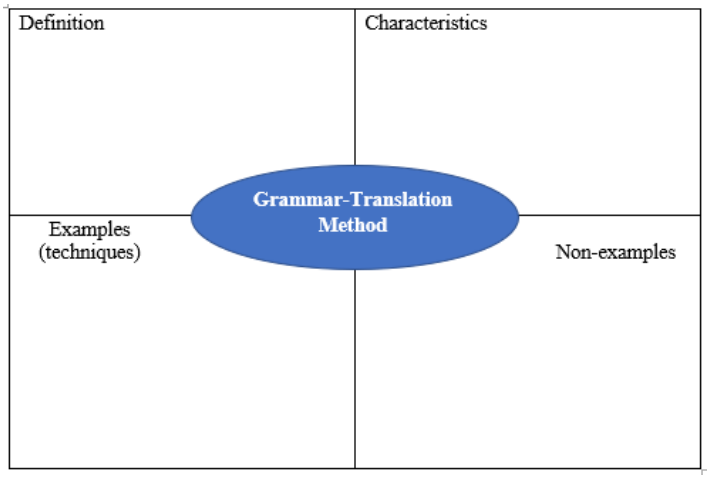


Figure 1. Example of using the Frayer model in the current study

Introduction:

The importance of scientific concepts is highlighted because it is the language of science and the key to scientific knowledge. It organizes and classifies many events, objects, and phenomena that constitute the main scientific principles and conceptual structures that represent the product of science. Scientific concepts also help to understand and solve the problems that confront the individual in daily life situations. For this reason, the formation of scientific concepts is considered as the main objective in teaching and development of students because these concepts are the essential components of scientific knowledge. It requires teaching methods to ensure the integrity of the idea and the retention in memory for a long time (Alharbi, 2017, p.82). Several studies have pointed to a set of underlying rationales to focus on learning scientific concepts because they are more stable and less susceptible to change from facts. They link facts and clarify the relationships that exist between them. This link helps the learner to increase his understanding of the scientific topic and its nature. Being a standard and functional information check, it helps to understand and interpret many things that raise the learners' attention in the environment.

Teaching methods play an essential role in teaching English as a foreign language. At that point, there are many English teaching methods that look challenging to learn and their associated concepts. Thus, there is a demand for innovative strategies in the instruction and the learning process to instruct students the new knowledge and concepts that are basic in TEFL and TESL.

As one of the teaching concepts, active learning has received considerable attention over the past several years. There are many dynamic learning models developed on the principles of constructivist theory. They set techniques and procedures to apply constructivist theory in the learning process. Active learning means a student-centered approach to learning. It assigns the learning responsibility to the student rather than to the teacher (El Salhi &Keshta, 2013, p.10).

Some studies such as Buchanan (2015) found that using the Frayer model may significantly more beneficial for student achievement when compared to the use of other teaching methods especially on the level of interaction between the teacher and the learners. In contrast, other studies such as King (2011) recommended more studies on the effectiveness of the Frayer model on achievement. Also, Nazal (2014) recommended conducting studies about the efficacy of the Frayer model in other stages of education and other courses or topics.

This quasi-experimental study was designed to measure the student achievement in EFL teaching methods courses in the college of education using the Frayer model map. It was carried out with a group of students attending the course called "Curricula and teaching methods of English language" in the Department of English Language at the Faculty of Education in Afif city at the branch of the University of Shaqra, Riyadh region in Saudi Arabia.

Statement of the problem of the study

Based on the researcher's experience in teaching English and the current communication with English teachers, it was found that the used teaching methods are traditional that do not attract the student towards the subject and do not stimulate his knowledge to participate in the teaching and learning processes. Certain studies (Alshumaimeri, 2003; Fareh, 2010; Rahman & Alhaison, 2013; Zakarneh, 2017) asserted that the scarcity of effective teaching methods is considered a challenge confronting the efforts made by Gulf Cooperation Council (GCC) students to learn English. Additionally, some researchers such as Sullivan (2014) suggested conducting further research to study larger student groups and subsequently question the use of the Frayer Model, away from possible bias. The present study's problem statement has been summarized in the form of the following questions:

- Is the Frayer model effective in helping students of the Faculty of Education learn the concepts of teaching English as a foreign language (EFL)?
- Is this model effective in raising students' achievement in the course concerning EFL teaching methods?
- Is there any difference between the achievement level of students who studied using the Frayer Model and those who studied employing traditional teaching methods?

Investigating the Effectiveness of the Frayer Model in the Acquisition of the Concept of Teaching English as a Foreign Language to Students of the Faculty of Education

Abdullah AbdulMuhsen AlHarbi(*)

Islamic University of Madinah

(Received 18/12/2019, accepted 10/1/2020)

Abstract: This study aimed to explore the effectiveness of using the Frayer model to acquire the concepts of teaching English as a foreign language to seventh-level students at Afif College of Education, Shaqra University, Saudi Arabia. To accomplish the study's objectives, the researcher adopted the Quasi-experimental method with one group design (pre-test, post-test). A test was constructed to measure the acquisition of the targeted concepts. Then it was applied before doing the experimental treatment on the study sample. They consisted of (53) students who studied the conceptions in the traditional method. They were then taught using the Frayer model. After the end of the experimental treatment period, the "t" test for small samples was applied to analyze the difference between means of scores of the study sample in the pre and post-measurements. Results of data analysis revealed that students' acquisition of the concepts of Teaching English as a Foreign Language improved significantly at the level of significance (0.05).

Keywords: Frayer Model, Concepts, Effectiveness, English as a Foreign Language, Teaching Methods

*****

فاعلية إستخدام نموذج فراير في اكتساب مفاهيم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية

عبد الله بن عبد المحسن الحربي(*)

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

(قدم للنشر في 1441/4/20هـ، وقبل للنشر في 14/ 5 / 1441هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على فعالية استخدام نموذج فراير في اكتساب مفاهيم طرق تدريس اللغة الانجليزية كلغة اجنبية لدى طلاب المستوى السابع بكلية التربية بعفيف، جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو التصميم (القبلي، والبعدي) لمجموعة واحدة. وكان الإختبار أداة الدراسة لقياس اكتساب المفاهيم المستهدفة، وطبق الاختبار قبل المعالجة التجريبية على عينة الدراسة التي تكونت من (٥٣) طالبا درسوا المفاهيم بالطريقة الاعتيادية. ثم تم تدريسهم باستخدام نموذج فراير، وبعد انتهاء فترة المعالجة التجريبية طبق اختبار قياس المفاهيم مرة أخرى على نفس المجموعة لقياس أثر المتغير المستقل.

كشفت نتائج تحليل معلومات الدراسة أن اكتساب الطلاب لمفاهيم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تحسن بشكل كبير عند مستوى الدلالة (0.05).

الكلمات المفتاحية: نموذج فراير، مفاهيم، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، طرق التدريس

(*) للمراسلة:

قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين،الجامعة الإسلامية، ص.ب/ 2144، المدينة المنورة/42362، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Department of Education, College of Dawa and Fundamentals of Religion, Islamic University, P.O. Box 2144,

E-mail: binrobeiq@gmail.com

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0059652

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Confirmation in the Sunnah**
  Sultan Othman 341

- **The Discourse of Violence in Classical Arabic Literature: Proverbs as an Example (A Study from Cultural Context Perspective)**
  Saghir Gharep Alenezi 373

- **The Patterns of Character Development and its Technical Components In the Narrative Structure of "Stray Memories" novel**
  Sulaiman Salem Al Senani 421

- **Poetic Criteria in Al Meaeyar Book for Poetic Criticism by Abdullah Jamaluddin Muhammad Ahmad Al Andalusi**
  Laila shaababn radwan & Seetah Mohammad AL Ajmi 451

- **The Recruitment of Children in Combats under International Law & Islamic Law**
  Gassem Alfaleh 487

- **The Effectiveness of Autograph Program on the Development of Understanding Mathematical Concepts and the Retention of these Concepts among First-Grade Students of High School**
  Obaid Mozel AlharbiKhalaf & Khulaif Alshammari 517

- **Content Analysis of the Book 'My Eternal Language' for the Third Intermediate Grade in the Light of the Intellectual Security Concepts**
  Mona Abdullah Al Besher 553

- **Types of Aggressive Behavior among Children Using Electronic Games: Saudi Mothers' Perspectives in Riyadh**
  Faisal bin Abdullah AlRuwais 593

- **The Relationship between Learning Motivation and Aspiration Level among Intermediate Stage Students in Khamis Mushait Governorate**
  Saleh Gharama Al-AL-Asmari 641

Manuscripts in English Language

- **Investigating the Effectiveness of the Frayer Model in the Acquisition of the Concept of Teaching English as a Foreign Language to Students of the Faculty of Education**
  Abdullah AbdulMuhsen AlHarbi 669

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (زهران، وآخرون 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

www.nbu.edu.sa

ISSN 1658-7006

9 771658 700604 >

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and social science both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and social science according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication elsewhere and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Editor-in-Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof.Saad Saif AL-Mudhayyani
Northern Border University, KSA

Prof. Saud Rqiyan A Alrwaili
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Farhan M Alenizi
Northern Border University, KSA

Dr .Mohammad Radhi Alsharif
Northern Border University, KSA

Dr. Hamdan bin Lavi bin Jaber Al-enzi
Northern Border University, KSA

Dr .Saghir Gharep Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Badr Hmoud Alrowili
Northern Border University, KSA

Dr .Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Maryumah Heji Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Hani Mohamed Mounes Awad
Northern Border University, KSA

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Dr. Mourad Zmami
University of Tunis, Tunisia.

Language Editors

Dr. Mona Mohamed Aly Beshr
(Arabic Lang.)

Dr. Mohammad H. Al-khresheh
(English Lang.)

Journal Secretary

Dr. Hussein Ahmed Abdel fattah

Mr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 7, Issue No. 1, Part 2
January 2022 / Jumada II 1443 H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2022 (1443H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (7) Issue No (1) Part (2) January 2022 / Jumada II 1443H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999