

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر دورياً كل شهر، تصدر في المملكة الأردنية الهاشمية

www.ijrsp.com

المجلد الثالث

الإصدار الثاني والثلاثون

تاريخ النشر : 20 - يونيو - 2022م

ISSN : 2709-7064

اللجنة العلمية:

- أ.د. هناء محمود نايف الفريحات
د. نايف بن ناصر ابراهيم المنصور
د. هيفاء مصطفى يوسف الزيادة
أ.د. وليد محمد أبو المعاطي
د. حيدر محسن سلمان الشويلي
د. حنان عبد الغفار عطية ابراهيم
د. عبد الفتاح شهيد
أ.د. جمال رجب عبد الحسيب
د. توفيق عطاء الله
د. أماني أبوزيد
د. إخلاص محمد عبد الرحمن حاج موسى
د. عبد الوهاب علي مؤمن علي
د. محمد غلبان

فهرس العدد:

No	عنوان البحث	اسم الباحث / الباحثين	الدولة	رقم الصفحة
1	البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية وتكييفها الفقهي	الباحث/ عوض بن فلاح بن صالح القحطاني	المملكة العربية السعودية	31 - 4
2	واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة	الباحث/ نايف بن سليمان الطرفي	المملكة العربية السعودية	53 - 32
3	قراءة لامية العرب في ضوء الأسس الأدبية والنقدية	الباحث/ ليو يونق دي	جمهورية السودان	80 - 54
4	ميتافيزيقا الواقع عند إتيان جيلسون	الباحث/ محمد أمهرور	المملكة المغربية	103 - 81
5	من مظاهر التجريب (توظيف التناص والتكرار في القصة العمانية القصيرة)	الدكتور/ سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري	سلطنة عُمان	122 - 104
6	قلق الموت وعلاقته بجائحة فيروس كورونا كوفيد-19 لدى عينة من الأمهات العاملات وغير العاملات في مدينة جدة (دراسة وصفية)	د/ نوال عبد الله صالح الضبيبان، الباحثة/ سلمى علي باجهوم، الباحثة/ غادة نزيه باكدم، الباحثة/ علياء مرضي العيسى، الباحثة/ ريم حميد الحربي	المملكة العربية السعودية	142 - 123
7	التنمُّر الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا	الباحثة/ أماني بنت غالب بن أحمد عاتي	المملكة العربية السعودية	184 - 143
8	دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض	الباحثة/ ميمونة بنت دائل بن عايض الشهراني	المملكة العربية السعودية	214 - 185

البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية وتكييفها الفقهي

The prepaid cards Non-bank and their jurisprudential adaptation

إعداد الباحث/ عوض بن فلاح بن صالح القحطاني

ماجستير فقه، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

Email: awadh234@gmail.com

الملخص:

مع ثورة التقدم الإلكتروني وتسارع التطور المعلوماتي في شتى مجالات الحياة، كان للمعاملات المالية الحظ الأوفر والنصيب الأكبر، مما أحدث في مسائلها وعقودها نوازل تستحق الوقوف معها بعين الفقه، والبحث في تكييفها الصحيح، وإعادة النظر فيها كلما طرأ عليها حادث، حيث تكمن أهمية البحث في حكم البطاقات وما طرأ عليها من وصف حتى لا يقع عامة المسلمين فيما لا يحل. البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية تتطور بشكل متسارع يستوجب الوقوف عند نوازلها وصورها الحادثة. البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية يتم التعامل بها في عقود التمويل بين الأفراد والإقراض بها والمرابحة والتورق فيجب بيان حكمها بشكل مفصل، البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية لم يتم البحث فيها بعد أن طرأ عليها بعض التعديلات سواء في الصفة الأساسية أم في كيفية التداول والبيع.

اعتمدت على القراءة الفاحصة فيما توفر لي من المصادر والدراسات حول موضوع البحث. والتطبيق العملي من خلال اقتنائي لبعض البطاقات واستخدامها بأكثر من طريقة للوصول الى نتائج البحث. تم تقسيم البحث الى مقدمة وثلاثة مباحث، المبحث الأول:

وفيه تم تعريف البطاقات مسبقة الدفع، المبحث الثاني: وفيه تم بيان أقسام البطاقات مسبقة الدفع وأنواع كل قسم، المبحث الثالث: وتم فيه ذكر التكييف الفقهي لأنواع البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية حيث أنها مدار البحث. وخلصت في نهاية البحث إلى أن البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية والتي تمثل أثمان سلع وخدمات، تأخذ حكم النقدين في الزكاة والمعاملات والديون والمبدلات فعدها بين البائع والمشتري عقد صرف على الحقيقة يجب توافر شروط الصرف فيه.

الكلمات المفتاحية: البطاقات مسبقة الدفع، بطاقات الشحن، التكييف الفقهي للبطاقات، التوصيف الفقهي لبطاقات الشحن

The prepaid cards Non-bank and their jurisprudential adaptation

By: Awadh ben Falah ben Saleh Al qahtani

Abstract:

With the revolution of electronic progress and the acceleration of information development in various areas of life, financial transactions had the greatest luck and the largest share, which caused calamities in their issues and contracts that deserve to be considered with the eye of jurisprudence, research in their correct adaptation, and review them whenever an accident occurs, where the importance of research lies in The rule of cards and the descriptions that have occurred on them so that the general Muslims do not fall into what is not permissible. Non-bank prepaid cards are developing at an accelerating pace that necessitates standing up to its calamities and incidents. Non-bank prepaid cards are dealt with in financing contracts between individuals, lending, Murabaha and Tawarruq, and their ruling must be detailed in detail. Non-bank prepaid cards have not been examined after some modifications have occurred, whether in the basic character or in the way of trading and selling.

I relied on careful reading of the available sources and studies on the subject of the research. And the practical application through my acquisition of some cards and using them in more than one way to reach the search results. The research was divided into an introduction and three sections, the first topic:

In it, prepaid cards were defined, the second topic: the sections of prepaid cards and the types of each section were explained, the third topic: the jurisprudential adaptation of the types of non-bank prepaid cards was mentioned, as it is the focus of the research.

And I concluded at the end of the research that non-bank prepaid cards, which represent the prices of goods and services, take the rule of cash in zakat, transactions, debts and exchanges, so the contract between the seller and the buyer is a contract of exchange on the truth, in which the conditions of exchange must be met.

Keywords: prepaid cards, charge cards, jurisprudential adaptation of cards, and doctrinal characterization of charge cards.

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات 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 تسليماً كثيراً.

أما بعد:

فمع ثورة التقدم الالكتروني وتسارع التطور المعلوماتي في شتى مجالات الحياة، كان للمعاملات المالية الحظ الأوفر والنصيب الأكبر، مما أحدث في مسائلها وعقودها نوازل تستحق الوقوف معها بعين الفقه، والبحث في تكييفها الصحيح، وإعادة النظر فيها كلما طرأ عليها حادث، حيث قد تكون المسألة بصورة فقهية في زمن تختلف عنها في زمن قريب منه جداً، وكان مما ظهر لي من المسائل في هذا الصدد هي مسألة كروت الشحن في البطاقات مسبقة الدفع، وتكييفها الفقهي، حيث وقفت على أبحاث قديمة فيها ووجدت تكييفات لها سابقة، وتعريفات لها بصورها العتيقة بالنظر إلى التسارع الهائل في التطوير لها، والانتقال بها من كيفية إلى أخرى، وتوسيع دائرة الاستفادة منها، مما أوجب علي بحثها، والتحقيق في تكييفها بصورها الحاضرة والتي قد تتغير في الزمن القريب مع تغير معطياتها فأقول وبالله التوفيق والسداد.

أهمية البحث:

وتكمن أهمية البحث في عدة نقاط منها:

- 1- أن البطاقات مما عم التعامل بها فيجب البحث في حكمها كلما طرأ عليها وصف حتى لا يقع عامة المسلمين فيما لا يحل.
- 2- أن البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية تتطور بشكل متسارع يستوجب الوقوف عند نوازلها وصورها الحادثة.
- 3- أن البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية يتم التعامل بها في عقود التمويل بين الأفراد والإقراض بها والمرابحة والتورق فيجب بيان حكمها بشكل مفصل.
- 4- أن البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية لم يتم البحث فيها بعد أن طرأ عليها بعض التعديلات سواء في الصفة الأساسية أم في كيفية التداول والبيع.

أسباب اختياري البحث:

- 1- أنني لم أجد من المعاصرين من بحث في تكييف البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية بعد تطورها والنوازل الحادثة عليها.
- 2- رواج البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية مما يوجب بيان حكمها وحكم بعض المعاملات بها.

معوقات البحث:

- 1- قلة الدراسات في هذا النوع من البطاقات مسبقة الدفع.
- 2- تقارب المصطلحات وتقاطع الصور مع البطاقات الائتمانية والبطاقات البنكية مسبقة الدفع، مما يجعل من الصعوبة بيان الفرق الفقهي بينها.
- 3- صعوبة الوصول إلى الصورة المؤثرة في عقد كل نوع من البطاقات مما يجعل مهمة الباحث أكثر صعوبة وثقلاً.

أدوات البحث:

- 1- القراءة الفاحصة فيما توفر لي من المصادر والدراسات حول موضوع البحث.
- 2- التطبيق العملي من خلال اقتنائي لبعض البطاقات واستخدامها بأكثر من طريقة.

الدراسات السابقة:

وبعد استقصاء البحوث والدراسات الفقهية السابقة حول البطاقات مسبقة الدفع وجدتها كثيرة جدا حيث بحثت في كل الهيئات الشرعية للبنوك السعودية وأصدرت كل هيئة شرعية من هيئات البنوك فيها حكما بعد دراسة فاحصة لكل بطاقة على حدة:

- 1- قرارات الهيئة الشرعية لمصرف الراجحي. قرار رقم 32 وتاريخ 1410/8/4هـ وشروط وأحكام إصدار بطاقة الراجحي المجاز بالقرار رقم 253 وتاريخ 1418/1/22هـ والقرار رقم 463 وتاريخ 1422/3/19هـ وهو القرار الذي ألغى القرارين السابقين للهيئة المذكورين.
- 2- قرارات الهيئة الشرعية في بنك البلاد. قرار رقم 16 ودراساته.
- 3- المعايير الشرعية لهيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية والإسلامية. المعيار رقم 61 بطاقات الدفع (معياري معدل) وتاريخ 17 جمادى الآخرة 1442هـ.
- 4- دراسات المعايير الشرعية لهيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية والإسلامية.
- 5- الدفع بالتقسيط عن طريق البطاقات الائتمانية دراسة فقهية. لعمر يوسف عبد الله عابنة. وهو رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في الفقه وأصوله في كلية الدراسات الفقهية والقانونية في جامعة آل البيت.
- 6- البطاقات البنكية الإقراضية والسحب المباشر من الرصيد دراسة فقهية قانونية اقتصادية تحليلية. للأستاذ عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان. وهو بحث مقدم لمجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي بجدة في دورته العاشرة، المنعقدة بجدة 23 صفر عام 1418 هجرية ومجلس هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية في دورته السابعة والأربعين، المنعقدة بمدينة الطائف في 22 ربيع الأول عام 1418 هجرية.
- 7- بطاقات الائتمان. محمد علي القرني بن عيد. وبحثه هذا عمدة في بحثها.
- 8- بطاقة الائتمان وتكييفها الشرعي. عبد الستار أبو غدة.
- 9- بحث عن بطاقات الائتمان. دراسة شرعية عملية موجزة. رفيق المصري.
- 10- بحث عن بطاقات الائتمان المعدنية. إعداد بيت التمويل الكويتي.
- 11- ندوة البحرين عن الأسواق المالية. وفيها بحث عن بطاقات الائتمان.
- 12- ورقة عمل عن السوق المالية. وفيها بحث عن بطاقات الائتمان.
- 13- مناقشات حول بطاقة الائتمان: 7 / 651 - 682. لعدد من أعضاء المجمع.
- 14- قرار المجمع رقم (65 / 1 / 7).
- 15- الائتمان المولد على شكل بطاقة، محمد علي القرني بن عيد: 8 / 576 - 601.
- 16- مناقشات المجمع حولها: 8 / 639 - 670.

17- قرار المجمع رقم (82 / 9 / 85).

18- أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي، أطروحة: دكتوراه، كلية الشريعة والقانون (قسم الفقه المقارن) - جامعة أم درمان الإسلامية (السودان)، إعداد الطالب: صلاح الدين أحمد محمد عامر، العام الجامعي: ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م. ضمن منشورات المكتبة الشاملة.

19- أنظمة الدفع الإلكتروني، أحمد سفر، منشورات الحلبي.

20- الأوراق النقدية في الاقتصاد الإسلامي، د. أحمد حسن، دار الفكر.

21- بطاقات الائتمان بين الواقع المصرفي والحكم الشرعي، محمد بن عبد العزيز الجريبة.

22- بطاقات الائتمان وتطبيقاتها المصرفية، منصور علي أحمد.

23- البطاقات اللدائنية، محمد بن سعود محمد العصيمي.

24- البطاقات المصرفية وأحكامها الفقهية، عبد الرحمن بن صالح الحجي.

25- البطاقات مسبقة الدفع وأحكامها الفقهية، عثمان بن ظهير بيك مغل.

26- البنوك الإلكترونية، منير محمد الجنيهي، ممدوح الجنيهي.

27- التجارة الإلكترونية، مصطفى كافي.

28- التجارة الإلكترونية بين البناء والتطبيق، عزة العطار.

29- التجارة الإلكترونية عبر الإنترنت، وليد الزيدي.

30- التجارة الإلكترونية وأحكامها في الفقه الإسلامي، سلطان إبراهيم الهاشمي.

31- تجارة إلكترونية، محمود نور، صالح الجداية، سناء جودت خلف.

32- الجوانب الشرعية والمصرفية والمحاسبية لبطاقات الائتمان، محمد عبد الحليم عمر.

33- الشيك الإلكتروني والنقود الرقمية، نبيل العربي.

34- الشيك الذكي، موسى عيسى العامري.

ومع هذا الكم الهائل من الدراسات حول البطاقات مسبقة الدفع، إلا أنها انصببت في هدفها الأول على البطاقات مسبقة الدفع البنكية بجانبها الائتمانية وغير الائتمانية، بينما بحثي هذا يتحدث عن بطاقات الشحن مسبقة الدفع التي تصدرها الشركات بأرقام مشفرة سواء كانت ممغنطة (ذكية) أم غير ممغنطة لدائنية بأرقام يتم كشفها أو إخفاء أرقامها حتى تصل للمستفيد منها بحيث يصبح بامتلاكه لها يمتلك رصيدها في الشركة لينتفع بخدماتها أو يستفيد من الأرصدة في شراء بعض السلع عن طريق تلك الشركة.

ولعل أبرز دراستين تحدثت عن هذا النوع من البطاقات هي:

الأولى: البطاقات مسبقة الدفع وأحكامها الفقهية، عثمان بن ظهير بيك مغل.

الثانية: أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي، د. صلاح الدين أحمد محمد عامر.

إلا أن هاتين الدراستين تحدثت عن البطاقات مسبقة الدفع بصورتها البسيطة المعروفة قديماً ولم تتطرقا إلى تكييفها بصورتها الحديثة.

وقد جعلت هذا البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة:

خطة البحث:

المقدمة:

وفيها تطرقت إلى أهمية البحث والإشكالية والصعوبات وأسباب اختيار البحث.

المبحث الأول:

وفيه تم تعريف البطاقات مسبقة الدفع.

المبحث الثاني:

وفيه تم بيان أقسام البطاقات مسبقة الدفع وأنواع كل قسم.

المبحث الثالث:

وتم فيه ذكر التكليف الفقهي لأنواع البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية حيث أنها مدار البحث.

الخاتمة:

وفيها ملخص البحث

المبحث الأول: تعريف البطاقات مسبقة الدفع.

وقد عرفت البطاقات مسبقة الدفع بتعاريف كثيرة منها:

التعريف الأول: عرفت د. برحومة عبد الحميد وصورية بوسطة بطاقات الدفع مقدما بأنها: "وسيلة تخزين القيمة النقدية

على شريحة إلكترونية مثبتة على بطاقة بلاستيكية"⁽¹⁾.

التعريف الثاني: وعرفت الأستاذة نوال بنت عمارة بطاقات الدفع المقدم بأنها: "بطاقة تقوم على أساس تثبيت مبلغ محدد

بحيث يمكن الدخول في البطاقة بذلك المبلغ، ليتم التخفيض التدريجي لمبلغ البطاقة كلما تم استعمالها"⁽²⁾.

التعريف الثالث: وعرف د. منصور الزين بطاقات الدفع بأنها: "بطاقات تصدرها البنوك أو شركات التمويل الدولية

بناء على وجود أرصدة فعلية للعميل في صورة حسابات جارية تقابل المسحوبات المتوقعة له"⁽³⁾.

التعريف الرابع: وعرف د. صلاح الدين أحمد محمد عامر بطاقة القيمة المخزنة بأنها: "بطاقة داخلية، بشريط مغنط،

أو رقم سري، ذات خدمات خاصة بدفع مقدم"⁽⁴⁾.

(1) انظر د. برحومة عبد الحميد وصورية بوسطة، النقود الإلكترونية والأساليب البنكية الحديثة في الدفع والتسديد مخاطرها وطرق حمايتها.

(2) انظر الأستاذة نوال بنت عمارة، وسائل الدفع الإلكترونية الآفاق والتحديات ص 3.

(3) انظر د. منصور الزين، وسائل الدفع والسيادة الإلكترونية وعوامل الانتشار وشروط النجاح ص 2.

(4) انظر صلاح الدين أحمد محمد عامر، أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي ص 342.

التعريف الخامس: كما عرفها د. صلاح الدين أحمد بأنها: "سندات تمثل ما تحمله من خدمات ومنافع" (1).

ومما تقدم من التعريفات يتضح أن أصحاب الدراسات عنوا بها بشكل أساسي البطاقات البنكية سواء الائتمانية أو غير الائتمانية، إلا التعريف الخامس الذي عرف البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية وهو تعريف د. صلاح الدين أحمد الذي عرفها بأنها "سندات تمثل ما تحمله من خدمات ومنافع" كما مر معنا في التعريف الخامس، وهذا التعريف يصح إطلاقه على البطاقات مسبقة الدفع بصورتها الأولية والتي لم يعد لها وجود في هذا العصر إلا في النزر اليسير مثل: بطاقات تفعيل القنوات التلفزيونية، وبطاقات تفعيل باقات الاتصال أو النت المعلومة المحددة بالكم والزمن سلفاً، أو بطاقات شحن الألعاب الإلكترونية داخل مراكز ألعاب الأطفال وما شابهها.

أما البطاقات مسبقة الدفع بصورتها الحديثة فتختلف عن سابقتها بعدة صور:

الصورة الأولى: يمكن التبرع بالرصيد المخزن فيها أو بعضه بعد تفعيلها لصالح الجمعيات الخيرية نقداً.

الصورة الثانية: يمكن شراء السلع الغير مملوكة للشركة من المتاجر الإلكترونية بالرصيد المخزن فيها بعد تفعيله.

الصورة الثالثة: يمكن تحويل الرصيد أو بعضه إلى مستفيد آخر لاستخدامه سواء للاستفادة من خدمات الشركة أو للشراء من المتاجر الإلكترونية.

الصورة الرابعة: يمكن استرداد الرصيد المخزن بعد تفعيله وقبل استخدامه في بعض البطاقات مسبقة الدفع.

وهذه الصور الأربع استجذبت على البطاقات مسبقة الدفع في الوقت الحاضر مما استوجب إعادة التعريف بما يتناسب وصورها الحديثة، وقد توصلت إلى أنه يمكن تعريفها بأنها: **سندات تمثل أثمان سلع وخدمات غير محددة.**

شرح التعريف:

سندات: لنخرج بهذا القيد النقد وكذلك السلع.

تمثل أثمان: احترازاً من جعلها تمثل أعيان سلع أو خدمات.

سلع وخدمات غير محددة: لتباين بهذا القيد البطاقات مسبقة الدفع بصورتها القديمة والتي تمثل في واقعها خدمات الشركة مثل دقائق الاتصال المحددة أو عدداً من الرسائل النصية أو كما من بيانات خدمات الإنترنت، أو سلع الشركة مثل: كماً من ورق التصوير أو كماً من لترات البنزين عند المحطات التي تصدر بطاقات لتعبئة البنزين باللترات.

فيهذا القيد أخرجت بطاقات تعبئة البنزين المعتمدة على الرصيد المتناقص من القيمة بدلاً من تحديد اللترات على البطاقة، وأخرجت بطاقات شحن أرقام الهواتف النقالة أو الثابتة والتي يمكن شراء السلع من غير الشركة أو التصويت بأرصدها مما يحولها من خدمات إلى أثمان للخدمات والسلع.

المبحث الثاني: أنواع البطاقات مسبقة الدفع.

وبالنظر إلى أنواع البطاقات مسبقة الدفع نجد أنها تنقسم إلى قسمين أساسيين من حيث الجهات المصدرة لها وهي:

القسم الأول: البطاقات البنكية، وتنقسم إلى عدة أقسام أيضاً:

(1) انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي ص 396، والبطاقات مسبقة الدفع وأحكامها الفقهية بتصرف ص:

أ- بطاقات الحساب الجاري.

ب- بطاقات الدفع المسبقة الشحن.

ت- البطاقات الائتمانية.

وقد سبق معنا أن هذا القسم من البطاقات ليس هو مدار البحث هنا، وعليه فأكتفي بذكرها فقط دون التعرض لماهيتها

أو التعريف بكل نوع منها.

القسم الثاني: البطاقات غير البنكية، وتنقسم إلى عدة أقسام أيضاً:

أ- بطاقات خدمات خالصة.

ب- بطاقات سلع خالصة.

ت- بطاقات أثمان خدمات و سلع.

أولاً: بطاقات الخدمات الخالصة: وهي سندات تخول حاملها عند تفعيلها بالاستفادة من خدمات الشركة المصدرة لتلك

البطاقة، وأشهر أمثلتها بطاقات تفعيل القنوات التلفزيونية⁽¹⁾، و بطاقات ألعاب الأطفال والألعاب الإلكترونية⁽²⁾.

ثانياً: بطاقات السلع الخالصة: وهي سندات تخول حاملها عند تفعيلها بالاستفادة بقدر ما فيها من السلع المحددة، وأشهر

أمثلتها بطاقات تعبئة البنزين باللترات⁽³⁾ (لم يعد لها وجود حالياً بهذه الصورة) و بطاقات عدد أوراق التصوير⁽⁴⁾.

(1) انتشر بث القنوات الفضائية عبر الأقمار الصناعية في الآونة الأخيرة، وجُلُّ القنوات الموجودة هي قنوات تجارية تهدف إلى الربح، ولذا تتخذ عدة أساليب لرفع أرباحها، من الإعلانات، والمسابقات، ومن أجل الربح لجأت القنوات إلى إصدار البطاقة مسبقة الدفع، حيث تتفق عدة قنوات تبث من قمر معين على إصدار بطاقة معينة، يقوم حاملها بإدخال الرقم السري إلى جهاز الاستقبال ومن ثم يستقبل هذه القنوات، ومن حق قناة أخرى أن تدخل نفسها مع أصحاب هذه البطاقة بعد الاتفاق معهم أو مع من يمثلهم، انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي ص 362.

(2) هذه البطاقة خاصة بمنتجات الأطفال وآلات اللعب وقد انتشر هذا النوع من البطاقات في الحدائق والمتنزهات جراء ما توفره من قدرة للتحكم بالأموال المصروفة من قبل العملاء، ولما توفره من حفظ للنقود لدى المستثمرين وعدم ضياعها بيد عمال الآلات المختلفة، انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي ص 358.

(3) تعتبر محطات الوقود ثاني جهة في انتشار استعمال البطاقات ذات القيمة المخزنة بعد جهة الاتصالات، وسبب انتشارها: هو لجوء الشركات والجهات الحكومية التي تقدم الوقود مجاناً للعاملين والموظفين لديها إلى استخدام هذه البطاقات؛ بسبب انتشار التلاعب بالفواتير وسهولة استخدام هذه البطاقات، وكل بطاقة تمنح صاحبها عدداً معيناً من اللترات من شركة معينة، فإذا لم تُستغرق البطاقة في مرة واحدة أعطي من البطاقات ما يمكن أن يستوفي منها ما بقي له، انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي ص 360.

(4) لا تختلف هذه البطاقات عن بطاقات ألعاب الأطفال والترفيه في جوهرها فهي تحمل شريطاً مغنطاً، واسم الشركة المصدرة لها، وقد انتشرت في المكتبات العامة والشركات الكبيرة التي يحتاج مرتادوها للتصوير الورقي، وتغادياً لما يحدثه عمال الآلات من فوضى أو ما قد تتعرض لها

ثالثاً: بطاقات أثمان خدمات وسلع: وهي سندات تمثل أثمان خدمات وسلع غير محددة، ومن أشهر تلك البطاقات بطاقات شحن أرصدة الجوال والتي يستطيع المستفيد شراء التطبيقات الإلكترونية من المتاجر وكذلك التبرع من أرصدة نقداً، بل إن بعض البطاقات مسبقة الدفع أصبحت وسيلة للمحاسبة النقدية بين طرفين أو أكثر كما في بطاقات شركات النقل البري للأشخاص، فالمحاسبة تحصل بين الأجير المشترك (السائق) والشركة من خلال شراء السائق لبطاقات مسبقة الشحن ثم تفعيلها في حسابه لدى الشركة، وغيرها من الصور كثير.

المبحث الثالث: التكيف الفقهي للبطاقات مسبقة الدفع غير البنكية.

أولاً: التكيف الفقهي للنوعين الأولين من البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية (بطاقات السلع الخالصة، وبطاقات

الخدمات الخالصة).⁽¹⁾

بناء على التقسيم السابق للبطاقات مسبقة الدفع فإن النوعين الأول والثاني متقاربان جداً ويكاد يكونان نوعاً واحداً في تكيفهما وعليه فيمكن تكيفها بأحد ثلاثة تكيفات كما توصل إليه الباحثين: عثمان بن ظهير بيك مغل، و د. صلاح الدين أحمد محمد عامر. هي:

التكيف الأول: تكيف عقد البطاقة المسبقة الدفع بأنه عقد بيع.⁽²⁾

البيع لغة: الباء والياء والعين أصل واحد وهو بيع الشيء، وربما سمي الشئ ببيعاً والمعنى واحد⁽³⁾. وقال في اللسان:

البيع ضد الشراء، والبيع الشراء أيضاً فهو من الأضداد⁽⁴⁾.

والبيع اصطلاحاً:

البيع عند الحنفية: "مبادلة مال بمال، بالتراضي"⁽⁵⁾

الأموال من سرقات، وضعت هذه البطاقات ضماناً للأموال من جهة، وحفاظاً على هدوء المكان من جهة أخرى وتسييراً للعملاء المرتادين وطلباً لراحتهم من جهة ثالثة، انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي ص 365.

(1) وهذين النوعين بُحث في الدراستين المذكورتين في المقدمة وهما: الأولى: البطاقات مسبقة الدفع وأحكامها الفقهية، عثمان بن ظهير بيك مغل، والثانية: أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي، د. صلاح الدين أحمد محمد عامر.

(2) انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي ص 367.

(3) انظر ابن فارس، معجم مقاييس اللغة (1/327)، بيع.

(4) انظر ابن منظور، لسان العرب (8/23)، بيع.

(5) انظر فتح القدير (455/5).

وعند المالكية: "عقد معاوضة على غير منافع ولا متعة لذة، ذو مكايسة أحد عوضية غير ذهب ولا فضة معين غير العين فيه" (1).

وعند الشافعية: "عقد معاوضة مالية تفيد ملك عين أو منفعة على التأبيد لا على وجه القربة" (2)
وعند الحنابلة: "مبادلة عين مالية أو منفعة مباحة مطلقاً بأحدهما، أو بمال في الذمة للتملك على التأبيد غير ربا وقرض" (3).

وأركان عقد البيع عند الجمهور (4) ثلاثة عاقد ومعقود عليه وصيغة، وأما الحنفية فإن الصيغة (الإيجاب والقبول) عندهم هي ركنا البيع (5).

أدلة مشروعية عقد البيع:

وقد ثبت جواز عقد البيع بأدلة الكتاب والسنة والإجماع.

فمن الكتاب:

- 1- قوله تعالى: {الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَخْبِطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا} وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} [سورة البقرة: 275].
 - 2- قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا} [سورة النساء: 29].
- ومن السنة:

- 1- عن حكيم بن حزام رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ((البيعان بالخيار ما لم يتفرقا، أو قال: حتى يتفرقا، فإن صدقا وبينا بورك لهما في بيعهما، وإن كتما وكذبا محقت بركة بيعهما)) (6).

(1) انظر حاشية الدسوقي على الشرح الكبير (2/3) والفواكه الدواني (109/2).

(2) انظر حاشية قليوبي (152/2).

(3) انظر شرح منتهى الإرادات (140/2).

(4) انظر الشرح الصغير (3/2)، ومغني المحتاج (7-5/2)، وشرح منتهى الإرادات (140/2)، وشرح مختصر خليل (5/5)، والإقناع للشربيني (276/2)، وإعانة الطالب (3/3). كشف القناع (146/3).

(5) انظر بدائع الصنائع (133/5)، والاختيار لتعليل المختار (4/2).

(6) أخرجه البخاري في "صحيحه" (58/3) برقم: (2079)، (59/3) برقم: (2082)، (64/3) برقم: (2108)، (64/3) برقم: (2110)، (65/3) برقم: (2114) ومسلم في "صحيحه" (10/5) برقم: (1532)، (10/5) برقم: (1532).

ووجه الدلالة من الحديث أن النبي صلى الله عليه وسلم جعل الخيار في امضاء البيع وهذا دليل اباحتها فلو كان محرماً لنهى عن البيع ولم يجعل الخيار للمتبايعين.

2- سعيد بن المسيب وأبو سلمة بن عبد الرحمن : أن أبا هريرة رضي الله عنه قال : إنكم تقولون : إن أبا هريرة يكثر الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتقولون : ما بال المهاجرين والأنصار لا يحدثون عن رسول الله صلى الله عليه وسلم بمثل حديث أبي هريرة، وإن إختي من المهاجرين كان يشغلهم صفق بالأسواق، وكنت أُلزم رسول الله صلى الله عليه وسلم على ملء بطني، فأشهد إذا غابوا، وأحفظ إذا نسوا، وكان يشغل إختي من الأنصار عمل أموالهم، وكنت امرأ مسكينا من مساكين الصفة، أعني حين ينسون، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في حديث يحدثه : أنه لن يبسط أحد ثوبه حتى أقضي مقالتي هذه، ثم يجمع إليه ثوبه، إلا وعى ما أقول، فبسطت نمرة علي، حتى إذا قضى رسول الله صلى الله عليه وسلم مقالته جمعتها إلى صدري، فما نسيت من مقالة رسول الله صلى الله عليه وسلم تلك من شيء (1).

ووجه الدلالة إقرار النبي صلى الله عليه وسلم لانشغال الصحابة رضي الله عنهم أجمعين بالصفق بالأسواق وهو البيع والشراء.

و والإجماع قد استقر على جواز البيع (2).

ويمكن تكييف العقد في هذين النوعين من البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية بأنها عقد بيع؛ لأن محصل العقد دفع العميل ثمن السلعة أو الخدمة التي تثبت له بمجرد تملكه للبطاقة.

التكييف الثاني: تكييف عقد البطاقة المسبقة الدفع غير البنكية بأنه عقد سلم (3).

والسلم لغة: ضرب من الشجر والسلم ما أسلفت به (4)، وفي مختار الصحاح: السلم بفتح السين السلف (5). والسلم لغة أهل الحجاز والسلف لغة أهل العراق، وسمي سلفاً لتسليم رأس المال في المجلس وسلفاً لتقديمه (6).

(1) أخرجه البخاري في "صحيحه" (35 / 1) برقم: (118)، (35 / 1) برقم: (119)، (52 / 3) برقم: (2047)، (109 / 3) برقم: (2350)، (208 / 4) برقم: (3648)، (108 / 9) برقم: (7354) ومسلم في "صحيحه" (166 / 7) برقم: (2492)، (166 / 7) برقم: (2492)، (167 / 7) برقم: (2492).

(2) انظر "الحاوي الكبير" (5 / 3 - 5)، والوسيط (3 / 3)، والمجموع (9 / 173)، والجواهر المضية (3 / 18، 83)، وتاج التراجم (ص 257)، وتحفة الفقهاء (ص 432)، والبيان (5 / 7 - 9)، والإفصاح (1 / 270)، والمغني (6 / 7).

(3) انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الانتماني في الفقه الإسلامي ص 374.

(4) انظر العين (7 / 266)، سلم.

(5) انظر مختار الصحاح (1 / 131)، سلم.

(6) انظر مغني المحتاج (2 / 102). والروض المربع (2 / 136).

والسلم اصطلاحاً:

جاء في الدر المختار: "هو بيع أجل بعاجل" (1).

وجاء في الاختيار لعليل المختار "هو اسم لعقد يوجب الملك في الثمن عاجلاً وفي المثلثن أجلاً" (2).

وقال القرطبي: هو "بيع معلوم في الذمة محصور في الصفة بعين حاضرة أو ما هو في حكمها إلى أجل معلوم" (3).

وجاء في تحفة الفقهاء: "هو عقد يثبت به الملك في الثمن عاجلاً وفي المثلثن أجلاً" (4).

وجاء في منهاج الطالبين: "بيع موصوف في الذمة" (5).

وعرفه المرادوي فقال هو: "عقد على موصوف في الذمة مؤجل بثمن مقبوض في مجلس العقد" (6).

أركان عقد السلم:

ذهب جمهور الفقهاء (7) إلى أن أركان السلم ثلاثة:

- 1- الصيغة وهي: الإيجاب والقبول.
- 2- والعاقدان وهما: المسلم، والمسلم إليه.
- 3- والمحل وهو: رأس المال، والمسلم فيه.

أدلة مشروعية عقد السلم:

عقد السلم جائز بالكتاب والسنة والإجماع

أولاً: الكتاب

قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبَ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَخْسَ مِنْهُ شَيْئاً فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ

(1) انظر الدر المختار (209/5).

(2) انظر الاختيار لتعليق المختار (35/2).

(3) انظر تفسير القرطبي (378/3)، والمجموع شرح المذهب (97/13).

(4) انظر تحفة الفقهاء (8/2).

(5) انظر منهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه ص 110.

(6) انظر الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (217/12).

(7) انظر شرح منتهى الإرادات (214/2)، وبدائع الصنائع (201/5)، والمذهب (304/1)، وروضة الطالبين (6/4)، ومواهب الجليل (538/4)،

وحاشية الخرشي (223/5)، ومنح الجليل (36/3)، وفتح العزيز (224/9).

تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ وَلَا يَأْبَ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا تَسْأَمُوا أَنْ تَكْتُوبُوا صَغِيرًا
أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ أَجَلِهِ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَىٰ أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ
جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُوبُوهَا وَأَشْهَدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ وَإِنْ تَفَعَّلُوا فَإِنَّهُ فَسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ
بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ {سورة البقرة: 282}.

قال ابن عباس: ((هذه الآية نزلت في السلم خاصة: معناه سلم أهل المدينة كان سبب الآية)). (1)

ثانياً: السنة

عن ابن عباس: قال: قدم النبي صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم المدينة وهم يسلفون بالتمر السنيتين والثلاث، فقال: ((من))

أسلف في شيء ففي كيل معلوم، ووزن معلوم، إلى أجل معلوم)) (2)

والحديث صريح جواز السلف بمعنى السلم.

ثالثاً الإجماع: حيث نقل الإجماع على جواز بيع السلم ومشروعيته. (3)

وسلم المنافع عقد جائز في الشريعة الإسلامية، فقد جَوَّز الفقهاء سلم المنافع فقالوا: "يصح السلم في المنافع كتعليم القرآن
لأنها تثبت في الذمة كالأعيان" (4). وقالوا أيضاً: "إن السلم يجري في المنافع كالأعيان فإن لم تحصل المعرفة بها - أي الصفة -
بأن لم يذكر من صفاته ما يكفي في السلم، أو كانت الصفة لا تأتي فيها - أي المؤجرة - (كالدار والعقار) من بساتين ونخيل
وأرض فتشترط مشاهدته وتحديده" (5).

(1) انظر الهداية إلى بلوغ النهاية (915/1)، وتفسير القرطبي (377/3)، والبحر المحيط في التفسير (722/2)، وتفسير الثعالبي المسمى
الجواهر الحسان في تفسير القرآن (545/1).

(2) أخرجه البخاري في "صحيحه" (85 / 3) برقم: (2239)، (85 / 3) برقم: (2240)، (85 / 3) برقم: (2241)، (86 / 3) برقم: (2253)
ومسلم في "صحيحه" (55 / 5) برقم: (1604).

(3) انظر الحاوي الكبير (390/5)، والجامع لمسائل المدونة (99/11)، والأم (94/3)، والمغني (385/6)، والمجموع شرح المذهب (95/13)،
والشرح الكبير على متن المقنع (312/4)، والقبس في شرح موطأ مالك بن أنس ص 832، وجواهر العقود (115/1)، والتبصرة للحمي
(2878/6)، وشرح التلقين (889/2)، والنخيرة (96/7)، وشرح الزركشي على مختصر الخرقي (5/4)، والنجم الوهاج في شرح المنهاج
(237/4)، وفتح القدير للكمال ابن همام وتكملته (73/7)، وموسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي (587/2).

(4) انظر الشرح الكبير (316/9)، وروضة الطالبين (27/4)، ومغني المحتاج (114/2).

(5) انظر كشاف القناع (564/3).

ويمكن أن ننزل هذه المسألة منزلة السلم، وبالتحديد سلم المنافع، والأصل أن المنافع تتبع للأعيان، وعقد السلم واضح في مسألتنا إذ أن العميل يقدم الثمن، ويؤخر البائع المثلث وهو المنفعة وهذا هو عين السلم. (1)
ملاحظة:

بطاقات الوقود وبطاقات آلات التصوير، لا يتناولهما هذا التكليف، بل يمكن القول إنهما سلم أعيان؛ لأن المعقود عليه فيهما هو عين (الوقود، والأوراق والحبر) وليس منفعة كما في بقية البطاقات. (2)

التكليف الثالث: تكليف عقد البطاقة المسبقة الدفع غير البنكية بأنه عقد إجارة. (3)
والإجارة في اللغة: الأجر: جزاء العمل.. أجر يأجر، والمفعول: مأجور. والأجير: المستأجر. والإجارة: ما أعطيت من أجر في عمل. وأجرى في عمل. وأجرى (4)

وهو فعاله. من أجر يأجر، وهو ما أعطيت من أجر في عمل.
قال: والأجر جزاء العمل (5)
والأجير: المستأجر. والإجارة: ما أعطيت من أجر في عمل، وكذلك الإجارة بالضم (6)
وفي الاصطلاح: عقد لازم على منفعة بعوض (7).

أركان الإجارة ثلاثة:

الركن الأول: العاقدان.

وهما المستأجر والمأجر – طالب المنفعة ومالك العين المنتفع بها –

الركن الثاني: الصيغة – الإيجاب والقبول –.

وهو عرض أحد طرفي التعاقد ما لديه إما المنفعة أو طلبها بثمنها وقبول الطرف الآخر.

- (1) انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الانتماني في الفقه الإسلامي ص 379.
- (2) انظر المصدر السابق.
- (3) انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الانتماني في الفقه الإسلامي ص 383.
- (4) انظر العين (173/6).
- (5) انظر تهذيب اللغة (123/11).
- (6) انظر المحيط في اللغة (134/2).
- (7) انظر البحر المذهب (142/7)، والجوهرة النيرة على مختصر القدوري (259/1)، وفتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب المسمى القول المختار في شرح غاية الاختصار ص 196، وحاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني (190/2)، ولوامع الدرر في هتك استار المختصر (5/11).

ولا يؤثر أيهما حصل منه الإيجاب وأيها حصل منه القبول.

والإيجاب والقبول يحصل بالمكاتب والإشارة والمعاطة والصيغة القولية وهي الأصل كما تحصل بكل صيغة أفادت رضى المتعاقدين وأبانت مقتضى العقد.

الركن الثالث: المعقود عليه.

وهي المنفعة المرادة بالإجارة أصالة وثمنها.

والمنفعة المرادة بالإجارة أصالة وهي المعقود عليها والغاية من العقد، والمنفعة ليس لها كينونة وقت العقد ولكن يتم ضبطها بالوصف وترتبط بالأعيان والذوات المنتفع بها فتأخذ حكمها منها بإباحة وتحريما.

فكل عين يمكن أن ينتفع بها منفعة مباحة مع بقاء عينها بحكم الأصل فهي منفعة مباحة.

وكل ما حرم بيعه حرمت إجارته إلا الحر والحررة والوقف وأم الولد.

فتجوز إجارة الحر مثلا لبناء حائط والحررة لخياطة ثوب والوقف للسكنى وأم الولد للطبخ وما عدا هذه المستثنيات مما يحرم بيعه لا تصح إجارته.

ويشترط في العين المؤجرة:

- 1- القدرة على تسليم العين المؤجرة.
 - 2- بقاء العين المؤجرة بعد استيفاء المنفعة منها.
 - 3- اشتغال العين على المنفعة.
 - 4- معرفة العين المؤجرة معرفة تمنع المنازعة وترفع الغرر، سواء بالتعيين أو الوصف أو معرفة القدر أو المدة أو طبيعة الانتفاع منها.
- ويشترط في المنفعة:

- 1- أن تكون لها قيمة مالية يصلح بذل المال فيها.
 - 2- أن تكون مملوكة لمؤجر أو مأذونا له فيها.
 - 3- أن تكون المنفعة من عين يجوز بيعها، إلا الحر والحررة والوقف وأم الولد.
- والثمن - الأجرة - فهو العوض الذي يعطى في مقابلة المنفعة من الأعيان أو الأدميين.
- وكل ما جاز ثمنه في البيع جاز أن يكون عوضا في الإجارة، وكل ما جاز منفعة في الإجارة جاز أن يكون عوضا فيها، فيجوز أن تكون الأجرة مالا في مقابلة المنفعة ويجوز أن تكون الأجرة منفعة في مقابل المنفعة المرادة. كمنفعة دار بمنفعة سيارة مثلا.

ويشترط لصحة الأجرة أن تكون معلومة منضبطة بتعيين أو وصف يزيل اللبس سواء كانت الأجرة معجلة أو مؤجلة بعد استيفاء المنفعة.

أدلة مشروعية عقد الإجارة:

الأصل في إباحة عقد الإجارة هو النصوص الواردة من الكتاب والسنة والإجماع والمعقول.
أما الكتاب:

1- قال تعالى: {أَسْكِنُوهُمْ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وَجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُمْ لِضَيِّقُوا عَلَيْهِمْ وَإِنْ كُنْ أُولَاتٍ حَمَلٍ فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَأَمْرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ وَإِنْ تَعَاَسَرْتُمْ فَمَنْشَرُضِعْ لَهُ أُخْرَى} [سورة الطلاق:6].

2- قال تعالى: {قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ} [سورة القصص:26].

3- قال تعالى: {فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَبَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلُهَا فَأَبَوْا أَنْ يُضَيِّقُوا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا} [سورة الكهف:77].

4- قال تعالى: {أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدَاهُمْ أَقْتَدَ قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ} [سورة الأنعام:90].

5- قال تعالى: {وَجَاءَ السَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوا إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ} [سورة الأعراف:113].

6- قال تعالى: {أَمْ تَسْأَلُهُمْ أَجْرًا فَهُمْ مِنْ مَغْرَمٍ مُثْقَلُونَ} [سورة الطور:40].

وغيرها من الآيات الدالة على مشروعية عقد الإجارة.

ووجه الدلالة من الآيات السابقة واضح وجلي حيث يظهر أن الإجارة عقد أقره الأنبياء ج في الأمم السابقة وأقرها الشارع في هذه الأمة كما في أجرة ارضاع المطلقة لولدها في آية الطلاق.

ومن السنة:

1- عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم، قال: ((قال الله: ثلاثة أنا خصمهم يوم القيامة: رجل أعطى بي

ثم غدر، ورجل باع حرا فأكل ثمنه، ورجل استأجر أجيرا فاستوفى منه ولم يعط أجره))⁽¹⁾.

ووجه الدلالة من هذا الحديث أن النبي، أخبر عن ربه أنه جل في علاه خصم من استأجر أجيرا ولم يوفه حقه وهذا صريح في حل الإجارة وثمنها وأن ثمنها حلال فلو كانت الإجارة حراما لحرم الثمن.

(1) أخرجه البخاري في "صحيحه" (82 / 3) برقم: (2227) (كتاب البيوع، باب إثم من باع حرا)، (90 / 3) برقم: (2270) (كتاب

الإجارة، باب إثم من منع أجر الأجير).

2- عن أبي هريرة مرفوعاً: ((أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه)) (1) (2)

3- عن مجاهد قال: ((خرج علينا علي معتجراً في برد، مشتتلاً في خميصه. فقال: لما نزلت: (فتول عنهم فما أنت بملوم) لم يبق أحد منا إلا أيقن بالهلكة، إذ أمر النبي أن يتولى عنا حتى نزلت: (وذكر فإن الذكرى تنفع المؤمنين) فطابت أنفسنا،

(1) قال البوصيري: "إسناد المصنف ضعيف وهب بن سعيد هو عبد الوهاب بن سعيد وعبد الرحمن بن يزيد ضعيفان" انظر حاشية السندي على بن ماجه: (2 / 84)، وقال ابن الملقن: "هذا الحديث مروي من طرق كلها ضعيفة" انظر البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير: (7 / 35)، وقال ابن حجر: "وفيه عبد الرحمن بن زيد بن أسلم" انظر التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير: (3 / 132)، وقال الزيلعي: "وهو معلول بعبد الرحمن بن زيد" انظر نصب الرأية لأحاديث الهداية: (4 / 129).

وله شواهد من حديث أبي سعيد الخدري، وحديث الحسن البصري، وحديث حماد بن أبي سليمان، وحديث عبد الله بن عمر بن الخطاب، وحديث جابر بن عبد الله بن عمرو بن حرام الأنصاري، وحديث عثمان بن عفان، وحديث إبراهيم النخعي، وحديث محمد بن سيرين، وحديث طاوس بن كيسان، وحديث أبي هريرة الدوسي، وحديث عمر بن الخطاب

فأما حديث أبي سعيد الخدري، أخرجه النسائي في "المجتبى" (1 / 761) برقم: (1 / 3866) وأحمد في "مسنده" (5 / 2422) برقم: (11743)، (5 / 2444) برقم: (11828)، (5 / 2450) برقم: (11855) وعبد الرزاق في "مصنفه" (8 / 235) برقم: (15024) والبيهقي في "سننه الكبير" (6 / 120) برقم: (11766) والنسائي في "الكبرى" (4 / 420) برقم: (4656) وأبو داود في "المراسيل" (1 / 167) برقم: (181) وأما حديث الحسن البصري، أخرجه النسائي في "المجتبى" (1 / 761) برقم: (2 / 3867) والنسائي في "الكبرى" (4 / 420) برقم: (4657)، (10 / 373) برقم: (11751) وأما حديث حماد بن أبي سليمان، أخرجه النسائي في "المجتبى" (1 / 761) برقم: (3 / 3868) والنسائي في "الكبرى" (4 / 420) برقم: (4658)، (10 / 373) برقم: (11752) وأما حديث عبد الله بن عمر بن الخطاب، أخرجه ابن ماجه في "سننه" (3 / 510) برقم: (2443) وأما حديث جابر بن عبد الله بن عمرو بن حرام الأنصاري، أخرجه الطبراني في "الصغير" (1 / 43) برقم: (34) وأما حديث عثمان بن عفان، أخرجه ابن أبي شيبة في "مصنفه" (11 / 97) برقم: (21514) وأما حديث إبراهيم النخعي، أخرجه ابن أبي شيبة في "مصنفه" (11 / 97) برقم: (21515) وأما حديث محمد بن سيرين، أخرجه ابن أبي شيبة في "مصنفه" (11 / 97) برقم: (21516) وأما حديث طاوس بن كيسان، أخرجه ابن أبي شيبة في "مصنفه" (11 / 97) برقم: (21517) وأما حديث أبي هريرة الدوسي، أخرجه البيهقي في "سننه الكبير" (6 / 120) برقم: (11765)

وأما حديث عمر بن الخطاب، أخرجه الضياء المقدسي في "الأحاديث المختارة" (1 / 182) برقم: (90).

(2) أخرجه البيهقي في "سننه الكبير" (6 / 120) برقم: (11768) (كتاب الإجارة، باب لا تجوز الإجارة حتى تكون معلومة وتكون الأجرة معلومة)، (6 / 121) برقم: (11773) (كتاب الإجارة، باب إثم من منع الأجير أجره)، (6 / 121) برقم: (11774) (كتاب الإجارة، باب إثم من منع الأجير أجره) وأبو يعلى في "مسنده" (12 / 34) برقم: (6682) (مسند أبي هريرة، شهر بن حوشب عن أبي هريرة) وأورده ابن حجر في "المطالب العالية" (7 / 429) برقم: (1485) (كتاب البيوع، باب الإجارة) وأخرجه ابن أبي شيبة في "مصنفه" (11 / 96) برقم: (21513) (كتاب البيوع والأقضية، من كره أن يستعمل الأجير حتى يبين له أجره) وأخرجه الطحاوي في "شرح مشكل الآثار" (8 / 13) برقم: (3014) (باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله، في أجر الأجير على العمل متى يجب له أخذه من مستأجره عليه).

وذكر علي أنه مر بامرأة من الأنصار وبين يديها طين. قلت: تريدان أن تبلي هذا الطين؟ قالت: نعم، فشارطتها على كل ذنوب
بتمر، فبلته، وأعطتني ست عشرة تمر، فجئت بها إلى رسول الله (1)
ووجه الدلالة من هذين الحديثين أن النبي، أمر بإعطاء الأجير أجرته واعتبر الأجرة حقا ولو كانت الإجارة محرمة لكان
نها عنها.
كما أنه، أقر عليا رضي الله عنه على أخذه الأجرة على نزع الدلاء للأنصارية وعدم انكاره عليه أخذ التمرات وفي بعض
الروايات أنه صلى الله عليه وسلم أكل منها، ولو كانت محرمة لما أكل منها.
وأما الإجماع: فقد حكي الإجماع على جواز الإجارة في الجملة واتفاق صدر الأمة على العمل به وإباحته كعقد يجوز أخذ
العوض عليه (2).

ويمكن تكيف مسألتنا بأنها إجارة ولكن إجارة منافع، إذ أن المعقود عليه هي منفعة البطاقة وهذه المنفعة المعقود عليها
متعلقة بذمة الشركة، ومن شروط إجارة المنفعة تقديم الثمن في مجلس العقد — عند الملكية والشفعية (3) — بخلاف إجارة
الأعيان، فإنه لا يشترط نقد الثمن في المجلس، وبهذا الشرط يتدخل هذا التكيف بالتكليف السابق القاضي بأنها سلم منافع، عند
من يشترطه، ولا يتدخل عند من لم يشترطه — كالحنفية والحنابلة — ويبقى الفارق هو في لفظ العقد، لذا نجد بعض الفقهاء يشترط
اللفظ في العقد لصحته ولتمييزه، كلفظ أسلمتك أو أسلفتك، ولذا أحببت أن أذكر التكيفين منفصلين باعتبار أن لكل من الفقهاء
شروطه وينبني عليها تكيفاً مستقلاً ولكن ينبغي ملاحظة أن هذا العقد على هذا التكيف قد جمع بين التعيين بالعمل، وهو تلك
الخدمات التي توفرها البطاقة، وبين المدة وهي توقيت تلك الخدمات بفترة صلاحية محددة (4).

- (1) أخرجه الضياء المقدسي في "الأحاديث المختارة" (2 / 335) برقم: (714) (من حديث أمير المؤمنين أبي الحسن علي بن أبي طالب، مجاهد
بن جبر المكي أبو الحجاج عن علي)، (2 / 336) برقم: (715) (من حديث أمير المؤمنين أبي الحسن علي بن أبي طالب، مجاهد بن جبر
المكي أبو الحجاج عن علي)، (2 / 340) برقم: (717) (من حديث أمير المؤمنين أبي الحسن علي بن أبي طالب، مجاهد بن جبر المكي أبو
الحجاج عن علي)، (البهقي في "سننه الكبير" (6 / 119) برقم: (11764) (كتاب الإجارة، باب جواز الإجارة) وأحمد في "مسنده" (1 /
208) برقم: (698) (مسند العشرة المبشرين بالجنة وغيرهم، مسند علي بن أبي طالب) وأورده ابن حجر في "المطالب العالية" (15 / 265)
برقم: (3727 / 1) (كتاب التفسير، سورة الذاريات)، (15 / 265) برقم: (3727 / 2) (كتاب التفسير، سورة الذاريات)، (15 / 267) برقم:
(3727 / 3) (كتاب التفسير، سورة الذاريات)، (15 / 268) برقم: (3727 / 4) (كتاب التفسير، سورة الذاريات).
- (2) انظر الإجماع لابن المنذر ص 106، موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي (655/2)، والمعونة على مذهب عالم المدينة ص 1087،
والإشراف على نكت مسائل الخلاف (652/2)، والممتع شرح المقنع تحقيق ابن دهب ط3 (745/2).
- (3) لأنهم يرونه من قبيل سلم المنافع وليس من باب الإجارة.
- (4) انظر أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الانتمائي في الفقه الإسلامي ص 391-392.

ملاحظة:

هذا التكيف لا يتناول بطاقات الوقود وأشباهها — كبطاقة التصوير الورقي —، إذ أن المعقود عليه فيها هو عين (الوقود) وليس المنفعة⁽¹⁾.

وكل هذه التكيفات الثلاثة السابقة ذكرها د. صلاح في بحثه أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي وهو منشور في المكتبة الشاملة.

وقد رجح د. صلاح فيه أن التكيف الأنسب لها هو تكيفها على عقد البيع.

الترجيح

والراجح عندي خلاف ما ذهب إليه الدكتور صلاح فالراجح التفصيل فيها على النسق التالي:
أولاً: البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية والائتمانية التي تمثل سلعا خالصة تكيف على أنها سلم أعيان في السلع التي تنتجها تلك الشركة المصدرة وعقد توريد فيما لا تمتلكه.

التوريد في اللغة

التوريد في اللغة مشتق من الورد⁽²⁾ وقال ابن فارس في الواو والراء والذال: (أصلان: أحدهما الموافاة إلى الشيء، والثاني لونٌ من الألوان).

فالأول الورد: خلاف الصّدر. ويقال: وَرَدَتِ الْإِبِلُ الْمَاءَ تَرْدُهُ وَرْدًا.

والورد: وَرَدَ الْحُمَى إِذَا أَخَذَتْ صَاحِبَهَا لَوْقَتٍ⁽³⁾ واستعمل في النار على سبيل الفضاة⁽⁴⁾ قال تعالى: (يَقْدُمُ قَوْمَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَأَوْرَدَهُمُ النَّارَ وَبِئْسَ الْوَرْدُ الْمُؤْرَدُ) [سورة هود: 98].

والورود إلى الشيء هو الدخول فيه، أو المقاربة منه، قال تعالى:

(فَاتَّخَذَتْ مِنْ دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا) [سورة مريم: 17]. قال الزجاج: (هذه آية كثير

اختلاف التفسير فيها في التفسير فقال كثير من الناس إنَّ الخلق جميعاً يَرِدُونَ النَّارَ فَيَنْجُو الْمُتَّقِي وَيُتْرَكُ الظَّالِمُ، وكلهم

يَدْخُلُهَا)⁽⁵⁾ إلى أن قال: (وقال ابن مسعود والحسن وقتادة: إن ورودها ليس دخولها وحجتهم في ذلك جيدة جدا من جهات: إحداهن أن العرب تقول: وردت ماء كذا ولم تدخله، وقال الله عز وجل: (وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةٌ مِنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمْ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ) قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ) [سورة القصص: 23].

(1) انظر المرجع السابقة ص 392.

(2) انظر مجلة البحوث الإسلامية، العدد 91، بحث: عقد التوريد د. عبد الرحمن الريش ص 212.

(3) انظر مقاييس اللغة لابن فارس (ورد) (105/6).

(4) انظر المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني (865/1).

(5) انظر معاني القرآن وإعرابه للزجاج (340/3).

وتقول إذا بلغت البلد ولم تدخله: قد وردت بلد كذا وكذا⁽¹⁾.

مما سبق يتضح أن معنى الورود: هو مقارنة الشيء وموافاته، أو الدخول فيه، وإيراد الشيء إحضاره، ويأتي الورد بمعنى اللون للنبات المعروف، وماعدا هذين الأصلين مما ورد أنهم يطلقونه عليه فهو داخل فيهما. والمراد هنا هو المعنى الأول.

عقود التوريد في الاصطلاح

عقود التوريد من العقود المعاصرة التي لم يتطرق إليها الفقهاء المتقدمون، وبناء على ذلك فإنه لا يوجد لها تعريف في كتب المتقدمين، وإنما وجوده في البحوث المعاصرة والكتب القانونية، لذا فإنني سأنقل بعض التعريفات التي وقفت عليها عن هذا العقد.

1- عرفته محكمة القضاء الإداري في مصر بأنه (اتفاق بين شخص معنوي من أشخاص القانون العام وفرد أو شركة

يتعهد بمقتضاه الفرد أو الشركة بتوريد منقولات معينة للشخص المعنوي لازمة لمرفق عام مقابل ثمن معين)⁽²⁾

ولكن هذا التعريف يجعل أحد المتعاقدين ولا بد من أشخاص القانون، بينما عقد التوريد أعم من ذلك فقد يكون المتعاقدان فيه أفراداً أو شركات أو غير ذلك، ولا يشترط كون أحد أفراده من أشخاص القانون، بالإضافة إلى أن عقود التوريد لا تقتصر على المنقولات، بل قد تكون عقوداً صناعية⁽³⁾

2- وعرفه عبد الوهاب أبو سليمان بأنه: (عقد على عين موصوفة في الذمة بثمن مؤجل معلوم، إلى أجل معلوم في مكان

معين)⁽⁴⁾

ولكن عقود التوريد قد لا تكون موصوفة في الذمة بل قد تكون معلومة حاضرة، وأيضاً هي ليست إلى أجل واحد، بل إلى أجل فهو متكرر، وأيضاً لا يشترط في الثمن أن يكون مؤجلاً.

3- وعرفه الشيخ حسن الجوهري بأنه: (عقد بين طرفين على توريد سلعة أو مواد محددة الأوصاف في تواريخ معينة لقاء

ثمن معين يدفع على أقساط)⁽⁵⁾

ولكن لا يشترط في عقد التوريد أن يكون على أقساط، بل قد يكون دفعة واحدة.

4- وعرفه القاضي محمد تقي العثماني بأنه (عبارة عن اتفاقية بين الجهة المشتريّة والجهة البائعة، على أن الجهة البائعة

تورد إلى الجهة المشتريّة سلعة أو مواد محددة الأوصاف في تواريخ مستقبلية معينة لقاء ثمن معلوم متفق عليه بين

(1) انظر المرجع السابق (341/3).

(2) انظر الأسس العامة للعقود الإدارية ص (121) نقلاً عن بحث عقد التوريد للربيش ص (213)، ومعجم القانون ص (469).

(3) انظر بحث عقد التوريد للربيش ص (213)، وعقد التوريد دراسة شرعية د. عبد الله المطلق مجلة جامعة الإمام العدد 10 صفحة ص (24).

(4) انظر مجلة مجمع الفقه الإسلامي، عقد التوريد، دراسة فقهية تحليلية (2/ 22879) (بترقيم الشاملة)

(5) انظر مجلة مجمع الفقه الإسلامي، عقود التوريد والمناقصات (2/ 22940) (بترقيم الشاملة)

الفريقين⁽¹⁾

وفي هذا التعريف أعاد ذكر المعرف، وهذا خلل في التعريف، فالمعرف هو (التوريد) وقوله: (أن الجهة البائعة تورد إلى الجهة المشترية) فيه إعادة ذكر للمعرف وهذا قاذح في التعريف.

5- واختار مجمع الفقه الإسلامي في تعريفه أنه: (عقد يتعهد بمقتضاه طرف أول بأن يسلم سلعة معلومة، مؤجلة، بصفة

دورية، خلال فترة معينة، لطرف آخر، مقابل مبلغ معين مؤجل كله أو بعضه)⁽²⁾

والتعريف الأخير هو الأقرب لتوضيح صورة عقود التوريد.

أقسام عقود التوريد:

تقسيم عقود التوريد باعتبار مدى حرية المتعاقدين في قبول العقد أو رفضه:

وعقود التوريد بهذا الاعتبار قسمان:

1- عقود التوريد الموحدة: مثل العقود التي تتم لتوريد خدمات الماء، والكهرباء، والغاز، والهاتف.

وتثير هذه العقود فكرة الإذعان حيث تتفاوت المراكز الاقتصادية لطرفي العقد، فتقف جهة الخدمات موقف القوي المستغني، بينما يقف المستهلك موقف المحتاج الذي تملئ عليه الشروط.

2 - عقود التوريد الحرة: وهي العقود التي يكون لكل واحد من الطرفين الحرية التامة في إنشاء العقد وتحديد مضمونه،

وهذا النوع هو الغالب في عقود التوريد.

تقسيمها باعتبار طبيعة العقد:

وهي بهذا الاعتبار قسمان:

1 - عقود التوريد الإدارية: وهي ما يكون فيها أحد الطرفين شخصا معنويا، وتتضمن مصلحة لمرفق عام، وأمثلتها

كثيرة، مثل توريد الملابس للعسكريين والرياضيين، وتوريد المفروشات والأدوات المكتبية للدوائر الحكومية وغير ذلك.

2 - عقود التوريد الخاصة: وهي ما يكون الطرفان فيها أفراداً أو شركات خاصة، وأمثلتها كثيرة أيضاً، مثل اتفاق بين

شركة مطاعم مع شركة مواش أو دواجن على توريد لحوم معينة ومقدرة، لحاجة شركة المطاعم، ونحو ذلك.

تقسيمها باعتبار عمل المورد:

وتنقسم عقود التوريد بهذا الاعتبار إلى قسمين:

1- عقود التوريد العادية: وموضوعها تسليم منقولات قد اتفق على مواصفاتها مقدماً، ويكون المورد حراً في المصدر الذي

(1) انظر مجلة مجمع الفقه الإسلامي، عقود التوريد والمناقصات (22860/2) (بترقيم الشاملة)

(2) انظر مجلة مجمع الفقه الإسلامي قرار رقم: 107 (1 / 12) والذي كان تحت عنوان: عقود التوريد والمناقصات (23042/2) (بترقيم الشاملة).

يحصل عليها منه.

2 - عقود التوريد الصناعية: وموضوع العقد فيها تسليم منقولات يصنعها المورد، وقد يكون للإدارة حرية كبيرة في

التدخل أثناء إعداد تلك البضائع.

وبعد هذا السرد في التعريف بعقود التوريد يتضح جليا أن البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية والائتمانية التي تمثل سلعا

خالصة تكيف على أنها سلم أعيان في السلع التي تنتجها تلك الشركة المصدرة وعقد توريد فيما لا تمتلكه.

وذلك لعدة أسباب:

1- كون الثمن معجل والمثلث عين موصوفة في الذمة مؤجلة.

2- كون السلعة منضبطة بالصفات والكم.

3- كون توصيفها بأنها عقد بيع ينخرم فيه شرط تعيين السلعة حيث إنها غير معينة ولا يمكن تعيينها.

ثانيا: البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية والائتمانية التي تمثل خدمات خالصة تكيف على أنها عقد اجارة وذلك للأسباب

التالية:

1- أن المعقود عليه منفعة - خدمة - لا عين والعقد على المنافع دون الأعيان عقد إجارة.

2- أن العقد محدود بإتمام المنفعة - الخدمة - أو بانقضاء الزمن المحدد في البطاقة وهذا الشرط لا يصح في عقد البيع

وهو من صميم عقد الإجارة.

وعليه يتضح أن تكيفها بعقد البيع تكيف بعيد ولعل سبب تكيف الدكتور صلاح لها بهذا التكيف كان بنظره إلى صيغة

البيع عند التاجر ومعاملتها كسائر السلع، والواقع أن العقد فيها يكون بين المستفيد والشركة المصدرة والتاجر يعد وكيل أو سيطر

بأجر - الربح - .

ثانيا: التكيف الفقهي للنوع الثالث من أنواع البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية (بطاقات أثمان خدمات وبيع).

وقبل أن نشعر في تكيف هذا النوع من البطاقات يجب أخذ تصور عنها وسبب التفريق بينها وبين البطاقات مسبقة الدفع

في صورتها القديمة:

فالبطاقات ذات الخصائص المتطورة في صورتها، يتم شراء البطاقة بثمن قدره (100 ريال) مثلا فيقوم حاملها بشحنها أو

تفعيلها ليحصل على ما تمثله تلك البطاقة..

وبعد التفعيل يستطيع من خلال أرصدها شراء خدمات تلك الشركة المصدرة كالبطاقات في صورتها القديمة، كما

يستطيع شراء سلع من السوق بالرصيد في تلك البطاقة، كما يستطيع في بعض صورها السحب نقدا بتحويل الرصيد إلى حساب

جارٍ تابع للشركة المصدرة ثم سحبه نقدا، أو التبرع بالرصيد أو جزء منه بالتحويل النقدي لحسابات جارية تابعة للجمعيات

والهيئات الخيرية، أو بتحويل الرصيد أو جزء منه إلى مستفيد آخر.

من أمثلة هذا النوع من البطاقات:

بطاقات الهاتف النقال الموجودة الآن في المملكة العربية السعودية يستطيع حاملها:

1- الاستفادة من خدمات الشركة المصدرة لها، (اتصال - رسائل - انترنت).

2- تمكن المشتري لها من شراء السلع الرقمية والحقيقية من خلال الأسواق الإلكترونية حيث يتم دفع أثمان السلع من الرصيد في البطاقة.

4- تمكن المستفيد من تحويل الأرصدة والتبرع بها.

5- تمكن المستفيد من تحويل أرصدها والمشاركة في المسابقات التلفزيونية وغيرها.

والتكليف الفقهي لهذا النوع من البطاقات لا يخلو من أحد تكيفين⁽¹⁾:

التكليف الأول: أن يكون تكليف هذه البطاقات على أنها سند بدين.

تعريف السندات:

هي صكوك مالية قابلة للتداول تصدرها شركة، أو حكومة، أو شخص اعتباري، عن طريق الدعوة إلى الاكتتاب العام، ويتعلق بقرض طويل الأجل، ويعطى مالكة حق استيفاء فوائد سنوية، وحق استرداد قيمته عند حلول الأجل. (2)
فالسند بالنسبة للحكومات، والشركات أداة للاقتراض، وبالنسبة للمقرض ورقة، أو صك يثبت كونه دائماً للمقرض بالقيمة المدونة عليها.

ويلتزم مصدر السند بتسديد قيمته في التاريخ المحدد، مع فائدة ربوية على القرض يقوم بدفعها على فترات زمنية محدودة (سنوية أو نصف سنوية في الغالب) ويتم تحديد هذه الفائدة عادة بنسبة مئوية من القيمة الاسمية للسند، ولا يتوقف دفع هذه الفائدة على حصول الربح في المشروع الذي أصدرت السندات لتمويله مثلاً، بل يلزم دفعها على أي حال. (3)
وقد لا يحتسب على هذه السندات فائدة، ولكنها تباع مقدماً بحسم يجري عند بيعها من قيمتها الاسمية، يكون بمثابة الفائدة، ويحسب هذا الخصم على أساس سعر الفائدة السائد في الأسواق المالية، ويجري تداول هذه السندات عن طريق البيع في سوق الأوراق المالية (البورصة) على نفس المبدأ، وتسمى السندات ذات الكوبون الصفري. (4)
ولا فرق في الحكم الشرعي بين دفع سعر الفائدة وبين السندات ذات الكوبون الصفري باعتبارها قروضاً يجري بيعها بأقل من قيمتها الاسمية، ويستفيد أصحابها من هذا الحسم، باعتبار أن كلاً منها قروض بفوائد ربوية.
ويطلق على السندات عدة ألقاب منها:

(1) للشيخ د. يوسف بن عبد الله الشبيلي فتوى في تفصيل الحكم والتكليف الفقهي لبطاقات سعودي تك وهي بطاقة مسبقة الدفع بنكية إئتمانية تحمل رقماً إئتمانياً من شركة ماستركارد، وهذه البطاقة خارج نطاق هذا البحث، وإن كانت تتقاطع معها في التكليف الفقهي الذي ذكره الشيخ د. يوسف الشبيلي.

(2) انظر الحقوق التجارية البرية - رزق الله أنطاكي ص 238، وقضايا فقهية معاصرة - نزيه حماد ص 209، وأسواق الأوراق المالية وآثارها الإنمائية - أحمد محيي الدين أحمد ص 126.

(3) انظر أحكام التعامل في الأسواق المالية المعاصرة (202/1).

(4) انظر قضايا فقهية معاصرة - نزيه حماد ص 209.

شهادات الاستثمار، أدونات الخزانة، وسندات القرض.

فتعد البطاقة سنداً بدين من المشتري للمصدر، ويتم استيفاء ذلك الدين بما يتناقص من القيمة المخزنة في البطاقة عند استخدامها، وعلى هذا فالعلاقة بين المصدر والمشتري هي علاقة قرض.

بيان التكييف:

تصدر الشركة المصدرة للبطاقة سنداً بدين -البطاقة- تثبت مديونيتها للعميل الذي يدفع قيمتها، وتقوم بسداد الدين بما يتناقص من قيمة ذلك السند -البطاقة- من خلال استخدامه لها إما بما يقابل الخدمات أو ما يقابل السلع أو ما يقابل النقد عند التحويل أو التبرع أو الشراء بالنقد -الرصيد-.

ويترتب على هذا التخريج أنه لو باعها المصدر بثمان أقل من قيمتها المخزنة فيها، فهو حرام لأنه قرض جر منفعة للمقرض وهو هنا المشتري، أما لو باعها بثمان أكثر فهو قرض بشرط رد أقل من قيمته، وهو جائز على الصحيح من أقوال أهل العلم.

وهذا التكييف بعيد لأن البطاقة لها وقت محدد للاستيفاء فلو انقضى ذلك الوقت لم يعد يحق للعميل أن يطالب الشركة المصدرة بقيمتها، والدين لا يسقط بالتقادم.

التكييف الثاني: أن يكون تكييفها على أنها أوراق تجارية.

وتعرف الأوراق التجارية في القوانين التجارية المعروفة في البلاد العربية أنها: "وثائق مكتوبة وفق اشتراطات شكلية،

تتضمن تعهداً أو أمراً بدفع مقدار من النقود عند الاطلاع على الوثيقة أو في موعد معين أو قابل للتعيين"⁽¹⁾

وعلى هذا فالعقد بين المصدر والمشتري هو عقد صرف لأن الأوراق التجارية تمثل النقد كالمشيك، فيجب التقابض عند شراء البطاقة، كما يجب التساوي بين القيمة المخزنة في البطاقة والقيمة التي اشترت بها إذا كانت القيمتان بعملة واحدة، أما إن اختلفت العملة فلا مانع من اختلاف القيمتين.

بيان التكييف:

أن الشركة المصدرة تسلم العميل ورقة تجارية تثبت أنها استلمت مبلغاً وأنه بحمله لهذه البطاقة يستحق القيمة المسجلة بها، سواء استخدمها كخدمات، أم في شراء سلع، أم في التحويل النقدي بالتبرع أو شراء سلع من السوق مما لا تمتلكه الشركة. وهذا هو التكييف الصحيح، لأن هذه البطاقات أصبح لها اليوم من الحماية والقبول والرواج عند الناس مثل ما للمشيك والسند لأمر، فقبضها في قوة قبض محتواها من النقود، وقد نص أهل العلم على أن المرجع في تحديد القبض إلى العرف⁽²⁾،

(1) انظر محمد أحمد سراج، الأوراق التجارية في الشريعة الإسلامية ص 43.

(2) القبض فيما يتناول باليد عادة كالثياب قبضه باليد، وما لا يتناول باليد عادة، وهو ما يعتبر فيه التقدير فهذا قبضه بما يقدر فيه من كيل أو وزن أو ذرع أو عد. وبهذا قال جمهور العلماء من المالكية، والشافعية، والحنابلة. وأما ما عدا مما لا يعتبر فيه تقدير من كيل أو وزن أو ذرع أو عد إما لعدم إمكانه أو مع إمكانه لكنه لم يراع فيه التقدير بذلك كالعروض والدواب والصبرة جزافاً فقبضه يكون بنقله وتحويله وهذا ما اختاره الشافعية

- فحكم هذه البطاقات كحكم الشيك المصرفي المصدق، بل البطاقات أكثر وضوحاً في معنى النقدية من الشيكات لأنها وسيلة للتبادل التجاري بدون قيود بخلاف الشيك فإنه لا يمكن صرفه إلا لمن حرر لصالحه.
- وبناء على معطيات الواقع في هذه البطاقات وقوتها في التعاملات يمكن أن أنقول أنها ورقة تجارية جديدة موازية للشيك والكمبيالة والسند لأمر إلا أنها تختلف عنها في بعض صفاتها الشكلية غير المؤثرة في الحكم وهي:
- 1- أن البطاقات يتم إصدارها وفق اشتراطات خاصة من شركات أو محلات خاصة تفيد استلام الشركة المصدرة لقيمة هذه البطاقة، بخلاف الأوراق التجارية الأخرى فهي وإن صدرت عن مصرف أو شركة فإنها تدل أنها تملك مبلغاً للمستفيد الأول المتعهد بدفع المبلغ للمستفيد الثاني فهي في حقيقتها بين ثلاثة أطراف.
 - 2- أن البطاقات يكون المستفيد منها حاملها، بخلاف الأوراق التجارية الأخرى يجب ألا يستفيد منها إلا من دون اسننه عليها.
 - 3- البطاقات يصح استلام وتحصيل المبالغ التي فيها على دفعات حسب حاجة المستفيد، بخلاف الشيك والكمبيالة وغيرها فتحصيل ما فيها يكون دفعة واحدة إما حالاً كالشيك والكمبيالة، أو مؤجلاً كالسند لأمر.
- ما يترتب على هذا التكييف:
- 1- يتم التعامل معها في البيع على أنها مصارفه، فيجب التقابض والتساوي إذا كانت بنفس العملة والتقابض والتفاضل بسعر السوق حين البيع إذا اختلفت العملة.
 - 2- لا يحق للشركة تحديد مدة لاستيفاء المستفيد المبلغ المحدد في البطاقة بوقت معين، إلا إذا دخل معها في عقد خدمة معينة، أما ما دام لم يفعل خدمة أو سلعة فيجب على الشركة المصدرة ضمانه له.
 - 3- يصح البيع بها وجعلها أثماناً للسلع.
 - 4- لا يصح تقسيطها بأكثر من قيمتها.
 - 5- لا يصح بيعها مؤجلاً بأكثر من قيمتها.
 - 6- تجب الزكاة فيها كالنقود من حيث النصاب وحلول الحول.
- وعليه يجري عليها من الأحكام في الزكاة والتبادل التجاري ما يجري على الأوراق المالية بل ما للأوراق النقدية تماماً إذ أنها تمثلها ولكن بصورة حديثة.
- فتجب فيها الزكاة عند بلوغ النصاب وتمام الحول، كما يحرم بيعها بالتقسيط أو بالآجل، كما يحرم التفاضل في بيعها، ولا يجوز المتاجرة بها إلا عند الشراء بأرصدها والله تعالى أعلى وأعلم وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

والحنابلة. لحديث " كنا نشترى الطعام من الركبان جزافاً فنهانا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن نبيعه حتى ننقله من مكانه ". وأما المالكية فالتقاضي عندهم في هذه المسألة بخصوصها مرجعه إلى العرف . انظر مغني المحتاج (72/2)، و كشاف القناع (202/3)، و شرح مختصر خليل للخرشي (158/5).

الخاتمة

وبعد الحمد لله وبفضله جل في علاه تم هذا البحث والذي وسمته "البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية وتكييفها الفقهي" ويمكن تلخيصه في الآتي:

تنقسم البطاقات مسبقة الدفع إلى قسمين رئيسيين هما:

أولاً: بطاقات مسبقة الدفع بنكية وهي ثلاثة أنواع:

1- البطاقات الائتمانية.

2- بطاقات الدفع.

3- بطاقات الحساب الجاري.

ثانياً: بطاقات مسبقة الدفع غير بنكية وهي ثلاثة أنواع: (وهذا القسم هو مدار البحث)

1- بطاقات تمثل خدمات خالصة.

2- بطاقات تمثل سلع خالصة.

3- بطاقات تمثل سلعا وخدمات غير محددة.

يمكن تعريف البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية بناء على نوعها:

ففي النوعين الأولين تعرف البطاقة مسبقة الدفع غير البنكية بأنها: سندات تمثل سلع وخدمات.

وفي النوع الثالث يمكن تعريفها بأنها: سندات تمثل أثمان سلع وخدمات.

ويمكن تكييف النوعين الأولين من البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية على أنها عقد بيع، وفي النوع الثالث وهو بطاقات

تمثل أثمان سلع وخدمات على أنها: أوراق تجارية كالشيك، والسند لأمر.

وخلصت في نهاية البحث إلى أن البطاقات مسبقة الدفع غير البنكية والتي تمثل أثمان سلع وخدمات، تأخذ حكم النقدين

في الزكاة والمعاملات والديون والمبدلات فعقدها بين البائع والمشتري عقد صرف على الحقيقة يجب توافر شروط الصرف فيه.

هذا والله ولي التوفيق.

المراجع والمصادر:

- 1- عامر، صلاح (2012م). الدين أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والقانون (قسم الفقه المقارن) - جامعة أم درمان الإسلامية (السودان).
- 2- عثمان بن ظهير بيك مغل، عثمان (1428هـ - 1429هـ). البطاقات مسبقة الدفع وأحكامها الفقهية، الإرشاد العلمي: فضيلة الشيخ الدكتور: خالد بن زيد الوديناني.
- 3- بن تيمية الحراني، تقي الدين (١٩٩٥م). مجموع الفتاوى، المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.
- 4- ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، تقي الدين (1422هـ). القواعد النورانية الفقهية، حققه وخرج أحاديثه: د أحمد بن محمد الخليل، الناشر: دار ابن الجوزي، الطبعة: الأولى.
- 5- ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، تقي الدين (1987م). الفتاوى الكبرى لابن تيمية، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى.
- 6- الأنصاري زكريا، السنيكي زين الدين (د.ت). أسنى المطالب في شرح روض الطالب ومعه حاشية الرملي، عدد الأجزاء: ٤، الناشر: دار الكتاب الإسلامي، الطبعة: بدون طبعة.
- 7- بن قدامة المقدسي، شمس الدين (1995م). الشرح الكبير (المطبوع مع المقنع والإنصاف)، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي - الدكتور عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى.
- 8- النووي، محي الدين (1991م). روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- عمان، الطبعة: الثالثة.
- 9- الشافعي، شمس الدين (1994م). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى.
- 10- البهوتي الحنبلي، منصور (2008م). كشف القناع عن الإقناع، تحقيق وتخريج وتوثيق: لجنة متخصصة في وزارة العدل، الناشر: وزارة العدل في المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى.
- 11- الموصلي البلدحي عبد الله، الحنفي مجد الدين (1937م). الاختيار لتعليل المختار، عليها تعليقات: الشيخ محمود أبو دققة (من علماء الحنفية ومدرس بكلية أصول الدين سابقا)، الناشر: مطبعة الحلبي - القاهرة (وصورتها دار الكتب العلمية - بيروت، وغيرها).
- 12- الفراهيدي البصري، الخليل بن أحمد (د.ت). العين، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال.
- 13- أبو الفضل محمد، الرويفعي الإفريقي جمال الدين (د.ت). لسان العرب، الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين، الناشر: دار صادر - بيروت.

- 14- الحنفي الرازي، أبو عبد الله محمد (د.ت). مختار الصحاح، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا.
- 15- الجصني، محمد (د.ت). الدر المختار شرح تنوير الأبصار وجامع البحار، المحقق: عبد المنعم خليل إبراهيم، الناشر: دار الكتب العلمية.
- 16- البلدحي عبد الله، الحنفي مجد الدين (د.ت). الاختيار لتعليل المختار، عليها تعليقات: الشيخ محمود أبو دقيقة (من علماء الحنفية ومدرس بكلية أصول الدين سابقا)، الناشر: مطبعة الحلبي - القاهرة (وصورتها دار الكتب العلمية - بيروت، وغيرها).
- 17- الطرابلسي المغربي، محمد (د.ت). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، (ت ٩٥٤هـ)، الناشر: دار الفكر.
- 18- الحنفي، علاء الدين (د.ت). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الناشر: دار الكتب العلمية.
- 19- المرداوي، علاء الدين (د.ت). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (المطبوع مع المقنع والشرح الكبير)، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي - الدكتور عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة - جمهورية مصر العربية.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.1

واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة

The reality of using classroom questions in teaching the primary classes from the point of view of teachers in the city of Makkah

إعداد الباحث/ نايف بن سليمان الطرقي

بكالوريوس رياضيات، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

المستخلص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة، تحديد الفروق بين متوسطات استجابات المستجيبين من مجتمع الدراسة حول واقع استخدام الأسئلة الصفية تعزى لاختلاف طبيعة العمل.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي كما استخدم الاستبانة المقننة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة، تمثل مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية الابتدائية بمكة المكرمة. تم تحليل البيانات عن طريق برنامج SPSS، كانت أهم النتائج:

أن على المعلم تقديم الأسئلة الصفية بلغة سليمة وواضحة، أن مهارات توجيه الأسئلة الصفية تعتمد على مراعاة أثناء توجيه الأسئلة الصفية بأن تكون بصوت مسموع وواضح لجميع الطلاب، أن مهارات تنوع الأسئلة الصفية تركز على وضع المعلم أسئلة صفية تقيس مدى استيعاب الطالب، وأوصي الباحث من خلال نتائج الدراسة بالتالي: الاهتمام بتدريب المعلمين والمشرفين بالصورة التي تحسن أداء العمل، التركيز على الأسئلة الصفية من قبل المعلمين في الصفوف الأولى.

وتوصي الدراسة بالعديد من التوصيات منها: على المعلم الاهتمام بطرح أسئلة صفية تنمي مهارات الإبداع والتفكير العليا وبالتالي تطوير مهارات تنوع الأسئلة الصفية بصورة جيدة، الاهتمام باستخدام أنواع جديدة من الأسئلة الصفية التي تساهم في تنمية الإدراك الحسي بالطرق الحديثة، إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث حول واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم.

الكلمات المفتاحية: الأسئلة الصفية، في تدريس، استخدام، الصفوف الأولية، المعلمين، مدينة مكة المكرمة

The reality of using classroom questions in teaching the primary classes from the point of view of teachers in the city of Makkah

Abstract

This study aimed to reveal the reality of using classroom questions when teaching the primary classes from the point of view of the teachers and supervisors of the primary classes, identifying the differences between the average responses of the study sample members (teachers and their supervisors) about the reality of using classroom questions due to the different nature of work.

The researcher used the descriptive analytical method, as well as the standardized questionnaire as a tool for collecting information from the study sample. The study population is represented in primary government schools in Makkah Al-Mukarramah. Data were analyzed by SPSS software. The most important results were: The teacher should present the class questions in sound and clear language, the skills of asking classroom questions depend on the teacher taking into account, while directing class questions, that they be audible and clear to all students. The skills of diversifying classroom questions focus on the teacher setting class questions that measure the extent of student comprehension. The researcher recommended, through the results of the study, that: Paying attention to the training of teachers and supervisors in a way that improves work performance, Focusing on classroom questions by teachers in the first grades.

The study recommends several recommendations, including: the teacher should pay attention to asking class questions that develop creativity and higher thinking skills, and thus develop the skills of diversifying classroom questions in a good way, pay attention to using new types of class questions that contribute to the development of sensory perception in modern ways, conduct more studies that look into The reality of using classroom questions in teaching the primary classes from the point of view of teachers and their supervisors.

Keywords: Classroom questions, in teaching, using, primary classes, teachers, the city of Makkah

1. المدخل إلى الدراسة

1.1. مقدمة:

يتميز عصرنا بتطور المعارف بشكل هائل وهذه التطورات أدت إلى تسارع في شتى المجالات والاهتمامات، وشهدت المناهج عامة تغيرات جذرية في أساليب تدريسها وكافة عناصرها، ومناهج الصفوف الأولية بصفة خاصة؛ وبما أن الصفوف الأولية الدعامة الأساس لأي تطور، وهي من أكثر المراحل الدراسية حيوية بما تشمله من مفاهيم ومهارات أساسية تأخذ بيد المتعلمين نحو التفكير السليم. (أسمر، 2020)

كما تعتبر الأسئلة الصفية من أساليب التواصل الهامة التي لا يمكن الاستغناء عنها، في بداية وأثناء التدريس وتهيئة مرحلة التعليم، وهي مهمة أثناء ممارسة النشاط التعليمي في الصف، ومهمة في تثبيت المعلومات لدى المتعلمين من خلال إثارة انتباههم وبقاء أثر التعلم في ذاكرتهم بشكل أعمق.

كما تعد الأسئلة الصفية ركناً مهماً في العملية التعليمية، فمن خلالها يقف المعلم على واقع الطلاب المعرفي في المجال الذي يدرسه، ويكتشف مدى امتلاكهم للمعرفة العلمية، إذ أن الأسئلة الصفية تقدم للمعلم التغذية الراجعة فيدرك المستوى الحقيقي للطلاب، وكيف يبدأ معه، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وكيف ينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب. كما أن الأسئلة الصفية هي أسلوب من أساليب التعلم التي تؤدي دوراً فعالاً في العملية التعليمية باعتبارها جزء من عملية التقويم.

ويعرف (أبو شعيرة والغباري، 2009) الأسئلة على أنها جملة استفسارية تحتاج إلى جواب، ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة، وواضحة، ومباشرة، بحيث يستطيع الطلبة فهمها، أما (الخالدة وعيد، 2001) فيعرفانها بأنها طلب يوجهه شخص أو أشخاص إلى آخرين غيرهم، ليستجيبوا له باللسان أو بالكتابة، وقد تكون الأسئلة في بداية الموقف التعليمي، أو خلاله، أو في نهايته.

2.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعد الأسئلة الصفية من أهم الوسائل العلمية في تهيئة الموقف التعليمي، حيث أنها تضيف على الطلاب نوعاً من التفاعل البناء، وكذلك تعمل على كشف نقاط القوة والضعف في الموقف التعليمي، فهي تعمل على إيصال المادة العلمية والتفاعل معها لمعرفة تفاصيلها، كذلك فقد بينت بعض الدراسات العلمية كدراسة (الكندري، 2010) قلة اهتمام المعلمين بالأسئلة الصفية، ودلت بعض الدراسات كدراسة (صويلح، 2006) على تدني في إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية.

فمن خلال عمل الباحث كمعلم وإدراكه بأهمية الأسئلة الصفية، وتفاوت واقع استخدام الأسئلة الصفية بين المعلمين، تكون حافزاً لدى الباحث لإجراء دراسة للتعرف على واقع استخدام الأسئلة الصفية وتلخصت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس؟

ما واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة؟
ويتفرع من سؤال الدراسة الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع استخدام مهارات صياغة الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة؟
- ما واقع استخدام مهارات توجيه الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة؟

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

التعرف على واقع استخدام الأسئلة الصفية عند تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية للمهارات (صياغة الأسئلة الصفية – توجيه الأسئلة الصفية).

4.1. أهمية الدراسة:

- ❖ تبرز أهمية الدراسة من أهمية الأسئلة الصفية نفسها، من جميع النواحي من التخطيط والطرح واستخدام الأنماط المتعددة وتفاعل المعلم مع إجابات المتعلمين، فالأسئلة الصفية لها مكانتها في العملية التعليمية ولا تقوم العملية التدريسية إلا بها، حيث يتم تدريب المعلم على صياغتها وطرحها ومعالجتها قبل واثناء العملية التعليمية.
- ❖ تفيد المعلمين في التعرف على واقع استخدامهم الأسئلة الصفية مما يعزز النواحي الإيجابية لديهم في هذا الجانب وكذلك تصويب النواحي السلبية إن وجدت بما يعود عليه بالنفع، وبالتالي السعي للنهوض بالأداء التدريسي للمعلم داخل الحجرة الدراسية.

5.1. حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين.

الحدود البشرية:

طبقت الدراسة على معلمي الصفوف الأولية بمكة المكرمة.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 1443 هـ.

الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الابتدائية بمكة المكرمة.

6.1. مصطلحات الدراسة:

الأسئلة الصفية

عرفها (الهوري، 2008، ص167) " هي تلك الأسئلة التي يستخدمها المعلم أثناء الحصة بهدف تحسين التواصل ما بين المعلم والمتعلم وذلك لتحقيق أهداف الحصة الدراسية " .

كما عرفها (حلاوة، 2016) بأنها " مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما، بحيث يقوم المقصود منها، ويستجيب لها بشكل ما، وتدور حول مفهوم أو فكرة معينة في مادة تعليمية محددة، وتعكس إجابة المتعلم عنها قدرته التحصيلية عن هذا الموضوع " .

ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها هي مجموعة من العبارات المكتوبة والمنطوقة التي يصوغها معلم الصفوف الأولية ويقوم بتقديمها وطرحها في الموقف التعليمي، وتظهر من خلال استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادة مهارة توجيه السؤال، وأساليب متابعة إجابات المتعلمين، فهي المحرك الأساسي لممارسات التدريس بسلامتها من الأخطاء وجودتها من أجل تدريس فعال وخلق جو من التفاعل داخل الحجرة الدراسية.

2. أدبيات الدراسة

1.2. الإطار النظري للدراسة

تناول الباحث في هذا الفصل، الخلفية العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تدور حول الأسئلة الصفية، حيث ضمن الباحث في هذا الفصل مراجعه الدراسات العلمية العربية والأجنبية ذات العلاقة للاستفادة منها.

حيث ذكر (الديجاني، 2018) أنه في ظل التطور المستمر الذي نعيشه تحولت العملية التدريسية تحولات رئيسية في الرؤية التدريسية، حيث كان التركيز في الماضي يتمحور حول العوامل الخارجية المؤثرة على التعلم، ومنها المدرسة والمنهج المقدم للطالب، وطريقة تدريس المعلم وشخصيته وحماسه وثنائه للطلاب، وغير ذلك من العوامل، إلا أن وصل هذا التحول إلى التركيز على ما يجري داخل عقل الطالب من معرفته السابقة للمفاهيم وسعة عقله ودافعيته للتعلم وتركيز انتباهه وأساليبه المعرفية، وجعل التعلم لديه مطلب أساسي ذا معنى، لذلك يتوجب على المعلم أن يكون ذو قدرة عالية على تقييم طلابه التقييم الصحيح للوقوف على مستواهم التعليمي، باستخدام عدة طرق من أهمها الأسئلة الصفية.

وأضاف (القحطاني، 2012) أن المنجزات العلمية والتقنية المتطورة في جميع نواحي الحياة هي ما يميز العصر الحديث، وقد حرصت الدول المتقدمة على بناء العمليات التعليمية للحصول على جيل يواكب التطورات المستمرة والتي يعتبر الوصول لها ركيزة في كيان أي دولة تسعى إلى مواكبة مستجدات العصر.

1.1.2. مفهوم الأسئلة الصفية:

عرف (الشويري، 2008) الأسئلة الصفية بأنها " هي التي يستخدمها المعلم أثناء الموقف التعليمي وتهدف إلى تحسين التواصل فيما بين المعلم وطلابه لتحقيق الأهداف المطلوبة من الحصة الدراسية " .

كما عرفها (آل حيدان، 2008) بأنها "جملة تبدأ بأداة استفهام توجه إلى شخص معين للاستفسار من معلومة معينة، ويعمل هذا الشخص فكره في معناها ثم يجيب بإجابة تتفق مع ما تطلبه هذه الجملة من استفسار، وتكون عبارة عن أسئلة متسلسلة تلقى على الطلاب بغرض استثارة عقولهم وتوجيهها إلى المعلومات الجديدة، وتوسيع آفاقهم، أو اكتشاف نقصان معرفتهم، أو أخطائهم".

ويجد الباحث مما سبق ذكره من تعريفات للأسئلة الصفية وجود تشابه كبير بين هذه التعريفات كونها تتمحور حول استثارة عقل الطالب بمثيرات متعددة منها ما هو لتقويم الطالب ومنها ما يتعلق بمعرفة ما لدى الطالب من معلومات ومنها ما يتعلق باكتشاف الطالب للقوانين أو الحقائق الجديدة، وبذلك نستطيع القول بأن الأسئلة الصفية قد تجاوزت وظيفتها التقليدية المتعارف عليها، وهي معرفة ما لدى الطالب من معلومات.

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها هي مجموعة من العبارات المكتوبة والمنطوقة التي يصوغها معلم الصفوف الأولية ويقوم بتقديمها وطرحها في الموقف التعليمي، وتظهر من خلال استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادة مهارة توجيه السؤال، وأساليب متابعة إجابات المتعلمين، فهي المحرك الأساسي لممارسات التدريس بسلامتها من الأخطاء وجودتها من أجل تدريس فعال وخلق جو من التفاعل داخل الحجرة الدراسية.

2.1.2. أهمية الأسئلة الصفية:

الأسئلة الصفية لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية كونها توجد التواصل المباشر بين الطالب والمعلم وتخلق روح المشاركة والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية.

ويذكر كلاً من (السعدي، 2020؛ الديحاني، 2018؛ العكيلي، 2015؛ الهويدي، 2008) أن الكثير من الاتجاهات الحديثة في التربية اكدت على ضرورة مساعدة الطلاب على أن يتعلموا الطريقة الصحيحة والجيدة التي يتعلمون بها ليصبحوا طلاب مستقلين في تعلمهم، فالأسئلة الصفية لها أهمية كبيرة كونها تشغل جميع أجزاء الدرس حيث يمكن استخدامها في التهيئة للدرس وذلك من أجل إثارة الطلاب وشد انتباههم إلى موضوع الدرس المراد شرحه وتعرف هذه الأسئلة بالأسئلة البنائية، وتساعد الأسئلة الصفية المعلم في التأكد من تحقيق الأهداف التربوية المرجو تحقيقها داخل الفصل الدراسي، وأن الأسئلة الصفية لها الأهمية الكبرى كونها أبرز الطرائق التدريسية التي يتم من خلالها نقل الطالب نحو الحقيقة العلمية، حيث أن المعلم يقضي وقتاً من الدرس في إيصال المعلومات والأفكار المرجوة تحقيقها للطلاب من خلال الأسئلة الصفية التي يتم طرحها على الطلاب أثناء الدرس، حيث تتنوع هذه الأسئلة بين المناقشة والتعقيب على الإجابات الصادرة من الطلاب لرفع إثارة القدرات العقلية للطلاب، وكما نعلم أن هذه الأسئلة لها أهمية في إثراء المناقشة البناءة حيث يتم الاعتماد عليها في تحقيق الأهداف التعليمية للدرس وتستخدم الأسئلة الصفية في جميع المراحل التعليمية لما تمتاز به للوصول إلى معرفة نقاط القوة لدى الطلاب لتنميتها، وكذلك نقاط الضعف لمعالجتها أولاً بأول، لذلك فإن أهمية الأسئلة الصفية تكمن في كونها أداة يعتمد عليها المعلم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة، حيث أنها تعد إحدى العوامل الرئيسية لنجاح المعلم في إيصال المادة الدراسية للطلاب وتوجيههم التوجيه الصحيح بإثارة تفكيرهم على تعلم ما يسعى المعلم للوصول اليه، وإشراكهم بالدرس وتقويم تحصيلهم، ويمكن القول أن أهمية الأسئلة الصفية تعود إلى عدة عوامل منها:

1. أنها وسيلة لازمة لإثارة الدافعية لدى الطلاب.
2. أنها وسيلة لازمة لإثارة التفكير لدى الطلاب وتحفيزهم.
3. تعمل على شد انتباه الطلاب الى المادة التعليمية.
4. لها الدور الكبير في تحقيق أهداف تربوية متنوعة.
5. أنها وسيلة هامة لوصول المعلم الى نقاط القوة أو الضعف في طريقة التدريس.
6. تعمل على تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلاب.

3.1.2. أهداف الأسئلة الصفية:

تعد أهداف الأسئلة الصفية من أهم اهتمامات المعلم الناجح لمعرفة جوانب عدة لدى الطلاب منها الكشف عن ميول واهتمامات الطلاب والتنبؤ بما يدور في أذهانهم وتشخيص صعوبات التعلم لديهم لمعالجتها.

ذكر (الملا، 2000) ان بعض التربويين صنف أهداف الأسئلة الصفية ضمن مجالات وهي:

- أهداف اجتماعية: وتكون عند سؤال المعلم لطلابه عن صحتهم وأحوالهم.
- أهداف نفسية: يكون فيها السؤال لتأكيد ثقة الطالب بنفسه.

كما بينة (حلاوة، 2016) بعض الأهداف للأسئلة الصفية ومنها:

1. تساعد الأسئلة الصفية على تطوير اهتمامات الطلاب ودافعتهم ليكونوا أكثر فاعليه.
2. الارتقاء بمهارات التفكير الناقد ومواقع التساؤل لدى الطلاب.

شروط طرح واستخدام الأسئلة الصفية:

أن شروط طرح واستخدام الأسئلة الصفية تعد من الأمور الأساسية والرئيسية للوصول إلى حسن استخدامها وتوظيفها، وذلك بالبعد عن تعقيدها وغموضها على الطلاب حيث يحتاج المعلم إلى مراعاة شروط صياغتها بالطريقة الصحيحة.

فمن خلال اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث التي اتاحت له وجد اتفاق كبير بين الباحثين التربويين في تناول هذه الشروط من قبلهم.

حيث ذكر (السعدي، 2020) ان من شروط طرح واستخدام الأسئلة الصفية ما يلي:

1. صياغة السؤال تكون بصورة بسيطة وواضحة للطلاب.
2. ارتباط السؤال المطروح بشكل كبير بالسؤال السابق له واللاحق.
3. قصر وقت التفكير بالسؤال المطروح.
4. عدم احتواء السؤال المطروح على أكثر من فكرة واحدة.

5. سلامة لغة طرح السؤال بحيث تكون لغة عربية سليمة ومناسبة لا تحتاج إلى تأويل.
6. ارتباط السؤال بالتفكير لا بالغموض.

وظائف الأسئلة الصفية:

تعددت وظائف الأسئلة الصفية واستخداماتها في جميع المراحل التعليمية لما تتمتع به من الوصول إلى معرفة نقاط القوة لدى الطلاب لتنميتها، وكذلك نقاط الضعف لمعالجتها أولاً بأول.

حيث أشار (الخيري، 2016) إلى وظائف الأسئلة الصفية ومنها ما يلي:

1. التأكد من مدى توافر المعلومات السابقة اللازمة لتعلم الدرس أو الموضوع الجديد.
2. تساعد في ربط نقاط الدرس الرئيسية والفرعية.
3. التوصل إلى مدى إدراك وفهم الطلاب للدرس.

مهارات صياغة الأسئلة الصفية:

تعد مهارات صياغة الأسئلة الصفية من أهم المهارات التي يجب على المعلم إدراكها، حيث لا بد أن يكون المعلم الكفاء المؤهل تربوياً ذو امتلاك جيد لمهارات صياغة الأسئلة الصفية، لاعتبار أن مهارات صياغة الأسئلة الصفية من المهارات الأساسية ذات الأهمية الكبرى في المسائلة بين كلا من السائل والمسؤول عنها، وإن مما يساعد الطالب على فهم وإدراك المراد من السؤال هو سهولة عبارات السؤال وتركيبه، ووضوح كلماته، وبيان الهدف المراد من السؤال، وملاءمة السؤال لقدرات الطلاب جميعهم، بحيث تكون عوناً لهم على الإجابة الصحيحة المراد الوصول إليها.

حيث ذكر كلاً من (الشمري، 2005؛ الخوالدة وعيد، 2005؛ دروزه، 2005؛ جان، 2002؛ موسى، 2002؛ زيتون، 2001) بعض من المهارات التي يجب على المعلم إدراكها وإتقانها ومنها:

1. وضوح السؤال من حيث الصياغة السليمة والهدف.
2. صياغة الأسئلة السابرة.
3. تلائم السؤال لقدرات ومستويات الطالب العقلية.
4. الإيجاز في صياغة السؤال.
5. تحديد المطلوب من السؤال في صياغته.

مهارات توجيه الأسئلة الصفية:

ذكر (زيتون، 2003) أن مهارة توجيه الأسئلة الصفية واستخدامها الصحيح الجيد داخل حجرة الصف تعتبر من أهم النشاطات الصفية التي يقوم المعلم باستخدامها لتحقيق الاهداف التربوية.

وأوضح (العكيلي، 2015) عدة قواعد مهمة لمهارة توجيه الأسئلة الصفية ونذكر منها ما يلي:

1. توجيه الأسئلة بغرض إثارة الدافعية لدى الطلاب المشاركين داخل الحجرة الدراسية.
2. توجيه الأسئلة الصفية المراعية للفروق الفردية بين الطلاب.
3. توجيه الأسئلة الصفية بصوت واضح ومسموع لجميع طلاب الصف.
4. توجيه الأسئلة الصفية المحددة والمركزة التي تخدم الموقف التعليمي.
5. توجيه الأسئلة الصفية على جميع الطلاب داخل الحجرة الدراسية.

2.2. الدراسات السابقة:

تناولت الكثير من الدراسات السابقة الأسئلة الصفية حيث تطرقت لها من عدة جوانب، وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وسوف نستعرض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية والتي تم الاستفادة منها من قبل الباحث، مع ذكر أبرز ملامح هذه الدراسات، ثم يقدم الباحث تعقيباً على الدراسات السابقة بذكر جوانب الاتفاق والاختلاف فيما بين هذه الدراسات.

دراسة السعدي (2020) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في دولة الكويت، واتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق الغرض من دراسته، حيث قام بإعداد استبانة مكونة من (24) فقرة وموزعة في ثلاثة مجالات وهي صياغة الأسئلة الصفية وتوجيه الأسئلة الصفية والتنوع في مستويات الأسئلة الصفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية للمرحلة المتوسطة مجتمعة جاءت بدرجة متوسطة، وجاء مجال مهارات صياغة الأسئلة الصفية في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال مهارات التنوع في مستويات الأسئلة الصفية بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

دراسة العمري (2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي العلوم لمهارات الأسئلة الصفية من وجهة نظر المعلمين والمدرسين في محافظة العرضيات في مصر، حيث أستخدم الباحث في دراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأخذ الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (123) معلماً ومشرفاً حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مهارات الأسئلة الصفية كانت بدرجة كبيرة، حيث أظهرت النتائج أن درجة تطبيق مهارات صياغة الأسئلة الصفية جاءت بمتوسط حسابي (4,16)، وبالمرتبة الثالثة تأتي مهارات الأسئلة التابعة لإجابة المتعلم بمتوسط حسابي (4)، أما المرتبة الأخيرة مهارات طرح الأسئلة المتعلقة ببداية الحوار الصفية بمتوسط حسابي (3,66).

دراسة ناجي (2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات الأسئلة الصفية للمرحلة الابتدائية في بغداد، وقد تم إعداد الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة البحث من (225) معلماً ومعلمة،

وتوصلت في نتائج دراستها إلى ارتفاع مستوى التقدير للمعلمين بخصائص الأسئلة الصفية التي يعتمدون استخدامها بشكل عام من حيث صياغة الأسئلة الصفية والتنوع في أغراضها وطرحها واستقبال إجابات الطلاب عليها، كما توصلت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط تقدير معلمي الرياضيات.

دراسة هادي (2019) التي هدفت إلى تقويم مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى بالعراق، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة ملاحظة تكونت من مجالين: صياغة الأسئلة الصفية الشفوية بواقع (24) فقرة، وطرح الأسئلة الصفية الشفوية بواقع (13) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (68) معلماً للغة العربية، وتوصل الباحث إلى أن مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لا يمتلكون مهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها بالمستوى المطلوب.

دراسة محمد (2018) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات الأسئلة الصفية من وجهة نظرهم في محافظة ذي قار بالعراق، واتخذ الباحث المنهج الوصفي المسحي لدراسته، حيث أعتمد على الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات الأسئلة الصفية جاءت بتقدير متوسط، وقد جاء بالمرتبة الأولى مهارة صياغة الأسئلة الصفية، ثم تليها مهارة التعامل مع إجابات الطلبة وبالمرتبة الأخيرة مهارة طرح الأسئلة الصفية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات الأسئلة الصفية تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث ومستوى الخبرة التدريسية وذلك لصالح أكثر من عشر سنوات، والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس.

دراسة الحربي (2018) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي للدراسة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة، وتم تطبيق الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية حيث بلغ عددها (69) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية للمهارات كانت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة، حول تقدير درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة تعزى لمتغير الخبرة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات أفراد العينة حول تقدير درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة تعزى لمتغير التخصص والمؤهل ونوع المدرسة والدورات التدريبية.

3. إجراءات ومنهج الدراسة

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية وذلك بغرض تحقيق أهداف الدراسة حيث تم تحديد منهج الدراسة والأداة المناسبة لها ومن ثم تحديد الخطوات الإجرائية لتطبيق أداة الدراسة وأخيراً تحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج، وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

1.3. منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة ولتحقيق أهدافها اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

التعريف الإجرائي للمنهج الوصفي المسحي:

"ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، 2012). للتعرف على واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة.

2.3. مجتمع الدراسة:

عرف (العساف، 2012) مجتمع الدراسة بأنه "جميع أفراد المجتمع الذي يسعى الباحث إلى إجراء الدراسة عليه، بمعنى أن كل فرد أو وحدة أو عنصر يقع ضمن ذلك المجتمع يعد ضمناً من مكونات ذلك المجتمع"

حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأولية بالمدارس الحكومية الابتدائية بمكة المكرمة للعام الدراسي 1443 هـ والبالغ عددهم (1496) معلماً، حيث تم توزيع أداة الدراسة على جميع مجتمع الدراسة وقد استجاب لأداة الدراسة (203) معلماً

وصف أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (1-3) وصف أفراد مجتمع الدراسة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	14	6.90%
	بكالوريوس	154	75.90%
	دراسات عليا	35	17.20%

من خلال الجدول السابق الخاص بوصف أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

أن أكثر المستجيبين للدراسة ممن يحملون مؤهل البكالوريوس قد بلغ (154) معلماً ويمثلون نسبة (75.9%) من أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين.

وصف أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة وفق متغير التخصص:

جدول رقم (2-3)

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	ادارة عامة	5	%2.50
	احياء	16	%7.90
	تربية اسلامية	34	%16.70
	لغة عربية	68	%33.50
	علوم	74	%36.50
	مناهج وطرق تدريس	6	%3.00

من خلال الجدول السابق الخاص بوصف أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة وفق متغير التخصص نجد أن أكثر المستجيبين من أفراد مجتمع الدراسة تخصصهم علوم حيث بلغ عددهم (74) معلماً بنسبة (%36.5) من أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين.

وصف أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (3-3)

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	من 1 إلى أقل من 10 سنوات	49	%24.1
	من 10 إلى 20 سنة	93	%45.8
	أكثر من 20 سنة	61	%30.1

من خلال الجدول السابق الخاص بوصف أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة، أن عدد المستجيبين من أفراد مجتمع الدراسة ممن يمتلكون سنوات خبرة من سنة إلى أقل من عشر سنوات بلغ عددهم (49) معلم ويمثلون نسبة (%24.1) من أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين.

3.3. أداة الدراسة:

عرف (العساف، 2012) أداة الدراسة بأنها " الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة لإجابة أسئلة البحث أو فروضة ".

حيث استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة للتعرف على واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية بمدينة مكة المكرمة، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية كما هو من 27 عبارة في مجالين، المجال الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية، ويتكون من 14 عبارات، أما المجال الثاني: مهارات توجيه الأسئلة الصفية، يتكون أيضاً من 13 عبارات ، حيث تم بناء الاستبانة من خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة للاستفادة منها، كما تم قياس درجة الاستجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

1.4. عرض نتائج الدراسة:

✓ النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول الذي نصه: ما واقع استخدام مهارات صياغة الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة؟

حيث جاءت استجابات المستجيبين من مجتمع الدراسة على النحو التالي كما يوضح ذلك الجدول (1-4)

جدول رقم (1-4)

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يصوغ المعلم الأسئلة الصفية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس	3.96	0.78	7
2	يصوغ المعلم أسئلة صفية محفزة للطلاب على المشاركة	4.17	0.83	3
3	يقدم المعلم الأسئلة الصفية بلغة سليمة وواضحة	4.33	0.74	1
4	يصوغ المعلم الأسئلة الصفية باختصار	3.93	0.85	9
5	يقدم المعلم أسئلة صفية متسلسلة تراعي تتابع محتوى موضوع الدرس	4.06	0.86	5

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	يوظف المعلم الأسئلة الصفية وفق حاجات الطلاب واهتماماتهم	3.88	0.93	10
7	يقدم المعلم الأسئلة الصفية بطريقة تثير التفكير	3.80	0.94	13
8	يصوغ المعلم أسئلة صفية تناسب مستويات الطلاب المختلفة	4.01	0.90	6
9	يطرح المعلم أسئلة صفية تناسب أعمار الطلاب	4.11	0.83	4
10	يربط المعلم الأسئلة الصفية بالأحداث الجارية	3.79	0.93	14
11	يصوغ المعلم أسئلة صفية سابرة تشجع الطلاب على المشاركة الصفية	3.95	0.90	8
12	يعيد المعلم صياغة الأسئلة الصفية التي يصعب فهمها على الطلاب لتصبح أكثر وضوحاً	4.18	0.78	2
13	يستخدم المعلم البرامج التفاعلية في صياغة الأسئلة إلكترونياً	3.82	0.94	12
14	يصوغ المعلم الأسئلة إلكترونياً (متزامنة - وغير متزامنة)	3.86	0.88	11
	المتوسط الحسابي العام	3.99	0.86	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن المتوسط العام لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة قد بلغ (3.99) حيث يقع المتوسط العام في المجال بدرجة امتلاك (عالية)، وقد تراوحت قيم متوسطات العبارات بين (4.33) و (3.79).

✓ النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني الذي نصه: ما واقع استخدام مهارات توجيه الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة؟
حيث جاءت استجابات المستجيبين من مجتمع الدراسة على النحو التالي كما يوضح ذلك الجدول (2-4)

جدول رقم (2-4)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يوجه المعلم أسئلة صفية تحقق أهداف الدرس	4.29	0.80	2
2	يحدد المعلم الوقت المناسب لتوجيه الأسئلة الصفية على الطلاب	4.05	0.88	9
3	يراعي المعلم أثناء توجيه الأسئلة الصفية الفروق الفردية بين الطلاب	4.14	0.88	4
4	يحرص المعلم على عدم تحديد الطالب المجيب إلا بعد طرح السؤال على جميع الطلاب	4.08	0.86	7
5	يراعي المعلم أثناء توجيه الأسئلة الصفية بأن تكون بصوت مسموع وواضح لجميع الطلاب	4.46	0.74	1
6	يوجه المعلم الأسئلة الصفية التي تستثير مخيلة الطلاب	3.98	0.83	11
7	يستخدم المعلم عند توجيه الأسئلة الصفية لغة الجسد (تعبير الوجه - وحركة اليد)	4.13	0.86	5
8	يحرص المعلم على توجيه الأسئلة الصفية لجميع طلاب الفصل	4.23	0.86	3
9	يراعي المعلم التدرج في توجيه الأسئلة الصفية	4.03	0.90	10
10	يوجه المعلم أسئلة صفية تتطلب تفكيراً عالياً	3.63	0.88	13
11	يحرص المعلم على توجيه أسئلة صفية مرتبطة أو ذات علاقة بالدرس السابق	4.09	0.79	6
12	يوجه المعلم أسئلة مرنة إلكترونياً (باختيار وقت الإجابة المناسب لكل طالب طوال اليوم)	3.86	0.90	12

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
13	يوضح المعلم عند توجيه الأسئلة إلكترونياً فترة انتهاء وقت الإجابة	4.07	0.94	8
	المتوسط الحسابي العام	4.08	0.86	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن المتوسط العام لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة قد بلغ (4.08) حيث يقع المتوسط العام في المجال بدرجة امتلاك (عالية)، وقد تراوحت قيم متوسطات العبارات بين (4.46) و (3.63).

✓ ويمكن تلخيص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات الرئيسية الأربعة لواقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة على النحو التالي:

جدول رقم (3-4)

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
1	مهارات صياغة الأسئلة الصفية	3.99	0.86	عالية	2
2	مهارات توجيه الأسئلة الصفية	4.08	0.86	عالية	1

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال نجد أن المجال الثاني (مهارات توجيه الأسئلة الصفية) حقق أعلى متوسط حسابي بلغ 4.08، يليه المجال الأول (مهارات صياغة الأسئلة الصفية) بلغ متوسطه الحسابي 3.99

2.4. مناقشة نتائج الدراسة:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السعدي (2020) والعماري (2019) حيث توصلت إلى أن درجة تطبيق مهارات صياغة الأسئلة الصفية، وجاء مجال مهارات صياغة الأسئلة الصفية في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة. كما اختلفت مع دراسة ناجي (2019) إلى أن ارتفاع مستوى التقدير للمعلمين بخصائص الأسئلة الصفية التي يعتمدون استخدامها بشكل عام من حيث صياغة الأسئلة الصفية والتنوع في أغراضها وطرحها واستقبال إجابات الطلاب عليها. كما اختلفت مع دراسة هادي (2019) على أن مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لا يمتلكون مهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها بالمستوى المطلوب.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن مهارات التغذية الراجعة في الأسئلة الصفية تعتمد على استقبال المعلم إجابات جميع الطلاب دون استثناء، وقد انخفضت إجابات المستجيبين من مجتمع الدراسة في أن مهارات تنوع الأسئلة الصفية يعتمد على طرح المعلم للأسئلة الصفية التي تنمي مهارات الإبداع والتفكير العليا.

5. الخلاصة

1.5. ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. بلغ المتوسط العام للمجال الأول: مهارات صياغة الأسئلة الصفية (3.99) ويقع في درجة تقدير عالية.
2. بلغ المتوسط العام للمجال الثاني: مهارات توجيه الأسئلة الصفية (4.08) ويقع في درجة تقدير عالية.

2.5. التوصيات:

توصي الدراسة بالعديد من التوصيات منها:

- على المعلم الاهتمام بطرح أسئلة صفية تنمي مهارات الإبداع والتفكير العليا وبالتالي تطوير مهارات تنوع الأسئلة الصفية بصورة جيدة.
- الاهتمام باستخدام أنواع جديدة من الأسئلة الصفية التي تساهم في تنمية الإدراك الحسي بالطرق الحديثة.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث حول واقع استخدام الأسئلة الصفية في تدريس الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم.

6. قائمة المراجع

1.6. المراجع العربية

- آل ياسين، محمد حسين (1974) المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة، بغداد.
- أبو عواد، فريال وأبو سنيّة، عودة عبد الخالق (2014)، خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم، دراسات: العلوم التربوية، 41.
- أبو لبدة، عبد الله علي وآخرون، (1996)، المرشد في التدريس، دي: دار القلم.
- آل حيدان، رجا بن عوضه (2008)، واقع تطبيق علمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بربخ، أشرف ونجم، منال (2013) تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 27، العدد 10.

بركات، زياد، (2010)، فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها. مجلة علوم إنسانية، العدد (46)، نسخة إلكترونية.

بنهان، يحي محمد (2008) الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع
جان، محمد صالح (2002)، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، مكة المكرمة: مكتبة سالم.

الجراح، عبد الله والمجالي، نزار (2010) أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصق العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه في محافظة الكرك، مؤنة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 25 العدد 6.

الجلاد، ماجد (2007) مهارات تدريس القرآن الكريم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحربي، سناء صالح (2018) واقع مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع عشر. جامعة طيبة.

حسن، مهند حسن، (2014)، أثر الأسئلة الصفية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبات المرحلة المتوسطة ومهارات تفكيرهن الناقد، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، العراق.

حلاوة، باسمه (2016)، آراء المعلمين في ممارساتهم مهارات طرح الأسئلة الصفية والتعامل مع إجابات التلاميذ، جامعة دمشق، كلية التربية.

الحليبي، عبد اللطيف بن حمده سالم مهدي (1998) التربية الميدانية وأساسيات التدريس، الرياض، مكتبة العبيكان.

الحماس، أميمة فاضل (2014) مهارات طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة مجال العلوم العامة خلال التربية العملية بجامعة اليرموك، رسالة ماجستير، جامعة صلاح الدين، العراق.

حمدان، محمد (1985). طرق سائلة للتدريس الحديث الحوار والأسئلة الصفية. الأردن: دار التربية الحديثة

حميدة، إمام، واخرون (2003). مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق

الخفاجي، ابتسام جعفر جواد، (2015)، الأسئلة الصفية أغراضها، أنواعها، إرشادات عامة لرفع كفاءتها في التدريس، كلية التربية الإسلامية، جامعة بابل، العراق.

- الخليفة، حسن جعفر. (1996) التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية. جامعة عمر المختار: دار البيضاء.
- الحوالة، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل (2005) مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية، عمان دار وائل للنشر والتوزيع.
- الخيري، وضحي محمد (2016)، الأسئلة السابرة، برنامج وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- دروزة، أفنان نظير (2005) الأسئلة الصفية والتقييم المدرسي، القاهرة: دار الشروق للنشر.
- الديحاني، مبارك مساعد (2018)، درجة استخدام معلمي الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمهارات الأسئلة الصفية، رسالة ماجستير، جامعة آل بيت، الأردن.
- زيتون، حسن حسين (2001) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة: عالم الكتب
- زيتون، عايش (2008)، أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2003) التدريس نماذج ومهاراته مصر، الإسكندرية: عالم الكتب.
- السعدي، عبد الله خالد (2020) درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في دولة الكويت. رسالة ماجستير. جامعة آل بيت: الأردن.
- الشمري، زينب حسن (2005) مدى تركيز أسئلة كتب اللغة العربية للصف الأول متوسط على تنمية مهارات التفكير عند الطالبات حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، دراسة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الصبحي، سعود علي (1410) أثر استخدام الأسئلة الصفية على التحصيل الدراسي بثانوية جدة المطورة، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الصقران، خلف (2006) تقويم أداء الطالبات/ الملمات، تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة دمشق.
- صويلح، هناء (2006)، مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- الطنطاوي، عفت (2009) التدريس الفعال، عمان
- عباس، مها فاضل (2016)، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحان مادة التاريخ، مجلة مركز البحوث التربوية النفسية، العدد السادس عشر.

عبد الرزاق، صلاح (1996)، تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية في التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

عبيدات، هاني والعرود، منصور (2010)، الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد العاشر، العدد الثاني.

العزاوي، رحيم يونس (2008) استراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضية. عمان دار دجلة.

العكيلي، سعد محسن علي (2015) درجة امتلاك وتطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير. عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة: الأردن.

العماري، حباس حسين (2019) درجة تطبيق معلمي العلوم لمهارات الأسئلة الصفية من وجهة نظر المعلمين والمدرسين في محافظة العرضيات، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، مصر، المجلد 35 العدد 10.

غزلات، نسام مصطفى (2007) درجة استخدام معلمي ومعلومات التربية الإسلامية للأسئلة الصفية الشفوية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

الفهيد، خالد بن عبد الرحمن (2006)، تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الفهيد، خالد، (2005)، تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، عايض بن جابر، (2012)، تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية في ضوء التقويم الأصيل، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

القرشي، عائدة مخلف، (2020) مهارات صياغة الأسئلة الصفية، مستوياتها، شروطها، تصنيفها، وأنواعها، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

القرعان، محمد (2015) بناء برنامج تدريب معلمي اللغة العربية قائم على تعليم التفكير وأثره في توظيف مهارات الأسئلة في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.

قرعان، محمد عبد الدليمي، طه علي (2017) أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية. جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة القدس المفتوحة، للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد السادس العدد 20.

- القصاصية، فخرية بنت سليمان بن ناصر (2013). أنواع الأسئلة التي يطرحها طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة العلوم حسب تصنيف هارلين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس. مسقط.
- قطامي، نايفة، (2004)، مهارات التدريس الفعال، عمان، دار الفكر.
- قطامي، يوسف، الشديفات، رياض. (2009) أسئلة التفكير الإبداعي برنامج تطبيقي، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد، حسن عبد العزيز (2018)، درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والإنسانية.
- محمود، صلاح الدين (2005)، تعليم وتعلم مهارات التدريس. القاهرة: عالم الكتب
- المطرودي، خالد إبراهيم (2015) درجة توفر مهارات الأسئلة الصفية الشفهية لدى طلاب التربية الإسلامية المعلمين في المرحلة الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، 48.
- المطيري، مؤمنة، (2006)، أنماط الأسئلة الصفية الشفهية لمعلمات مادة الفقه في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- مقلد، محمد محمود، (1997) استراتيجية السؤال والجواب، رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان.
- الملا، نهى (1999)، تقويم مهارات الأسئلة الشفهية لدى معلمات العلوم الشرعية في الصف الأول الثانوي للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، المملكة العربية السعودية.
- الملا، نهى (2000) تقويم مهارات الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمات العلوم الشرعية في الصف الأول الثانوي للبنات، كلية التربية للبنات، الرياض.
- موسى، مصطفى إسماعيل (2002) الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية، العين: دار الكتاب الجامعي.
- المومني، محمد أحمد والمومني، إبراهيم عبد الله (2009)، مستوى استخدام استراتيجيات المساءلة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، دراسات، العلوم التربوية، العدد 2 المجلد 36.
- ناجي، هند عبد الرزاق (2019) درجة تمكن معلمي الرياضيات لمهارات الأسئلة الصفية للمرحلة الابتدائية في بغداد، مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية.
- نمر، حنان علي (2011) إدراكات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لمهارة طرح الأسئلة الصفية، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

هادي، رائد حميد (2019) تقويم مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، العدد 43.

الهويدي، زيد (2008) الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين.

العساف، صالح بن حمد (2012). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، (ط4). مكتبة العبيكان

2.6. المراجع الأجنبية:

Abbas, S. and Basheer, A. 2008. **The questioning skills in teaching the grammar Arabic language of Arabic language by field student teachers (an evaluative study)**, Dirasat: Educational sciences.

Cakmak, M. (2009) **Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process**, Elementary Education Online, 8(3): 666-675.

Chidongo, Mkandawire (2013), **Teachers' Questioning Techniques in Mathematics at Grade 11 Level** "The Case of Four Selected Secondary Schools in Petauke District", Master Thesis, The University of Zambia, Zambia.

Dumteeb, N. (2009). **Teachers' questioning techniques and students' critical thinking skills: English language classroom in the Thai context**, Oklahoma state university, Proquest dissertations and theses.

Erdogan, I., & Campbell, T. (2008). Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices. **International Journal of Science Education**, 30(14), 1891-1914.

Harrold, peter (2013), **Any Questions? Designing an Observation Instrument to Record Teacher Questioning**, Language Institute, Thammasat University, Thailand.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.2

قراءة لامية العرب في ضوء الأسس الأدبية والنقدية

Reading Lamiya Al-Arab In light of literary and critical foundations

إعداد الباحث/ ليو يونس دي

باحث دكتوراه، كلية الآداب، جامعة أفريقيا العالمية، جمهورية السودان

Email: 564122409@qq.com

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة لامية الشنفرى وتحليلها من حيث الرؤيا الفكرية التي طرحتها والملاحم الأسلوبية التي تميزت بها، فقد عكست القصيدة من حيث الموضوع والبناء الفني رؤية خاصة بها، وخصوصية فنية ميزتها عن غيرها من أشعار الصعاليك.

إن لامية الشنفرى تشكل لوحة متكاملة لحياة الصعاليك بكل خشونتها وصعوبتها، وما يكابده الصعاليك يوميًا من صعوبة العيش، ومقاومة الجوع، ومحاربتهم للطبيعة بكل قسوتها وصعوبتها، مما جعلهم في صراع دائم مع تلك الظروف للبقاء على قيد الحياة التي ألجأتهم إليها ظروف الحياة والتقاليد البدوية، فهي صورة صادقة لما عرف عن شعرهم وعن أخبارهم، واستطاع الشاعر من خلال رسمه الدقيق لهذه الحياة العصبية عبر صياغة جميلة توشحت بقلب قصصي فني مميز الكشف عن رؤيته تجاه المجتمع والحياة، والذات، والتركيز على القيم الغائبة في مجتمعه سعيًا إلى بناء المجتمع المتكافل.

لو كانت الحياة شجرة لكان الجمال زهرها والشعر طائرها، رغم أن الزمن باعد بيننا وبين ازدهار هذه القصيدة فما زال لم يفقد سلطانها الوجدانية على أنفسنا، ولم يفقد سطوتها على أحاسيسنا، كلما قرأناها قراءة متأنية فنجد منها متعة وجدانية، ودوافع الحماسة، وتدفق الحيوية، فهي تجسد لنا كيف يسمو المرؤ بوجدانه وإحساسه وذوقه، وتعرض لنا كيف يكون الأدب الحقيقي في لفظه وفي معناه، في خياله وفي تعبيره، في عمقه وفي دقة حسه، فتصقل نفوسنا وتحركها وتزيدها نورا ونارا.

الكلمات المفتاحية: الأدب الجاهلي، الشنفرى، لامية العرب، الصعاليك.

Reading Lamiya Al-Arab in the light of literary and critical foundations

Liu Young De

PhD student at the Faculty of Arabic Language, International University of Africa, Sudan

Abstract:

This research aims to study Lamiya Al-Shanfari and analyze it in terms of the intellectual vision that she presented and the stylistic features that characterized her.

Lamaiya Al-Shanfari constitutes an integrated panel for the life of the tramps with all their roughness and difficulty, and the daily difficulties of the tramps in living, resisting hunger, and their fight against nature with all its cruelty and difficulty, which made them in a constant struggle with those conditions to survive, to which the conditions of life and Bedouin traditions resorted to. A true picture of what was known about their poetry and their news, and the poet was able, through his accurate drawing of this difficult life, through a beautiful formulation that was adorned with a distinctive artistic story template, to reveal his vision towards society, life, and the self, and focus on the absent values in his society in an effort to build a symbiotic society.

If life were a tree, beauty would be its blossom and poetry its bird, although time has separated us from the flourishing of this poem, it still has not lost its emotional power over ourselves, nor has it lost its grip on our feelings. It shows us how a person transcends his conscience, his senses and his taste, and shows us how true literature is in its wording and meaning, in its imagination and expression, in its depth and in the accuracy of its sense, so that it refines and moves our souls and increases it with light and fire.

Keywords: pre-Islamic literature, Al-Shanfari, Lamiya Al-Arab, Al-Sa'alik.

المقدمة

الحمد لله الذي أكرمنا بأفصح البيان، وخذ العربية بالقرآن، والصلاة والسلام على معلم الناس الخير، أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين - وبعد:

فمن المعروف أن الأدب ليس ثمرة عقل الانسان فقط إنما هو بمثابة مرآة صافية تعكس ثقافة الأمة وحضارتها، فالشعر هو وعاء الأدب، وديوان العرب، ووثيقة تاريخية يمكن الاعتماد عليها في التعرف على أحوال العرب، قال ابن سلام عن أهمية الشعر عند العرب: "كان الشعر في الجاهلية ديوان علمهم ومنتهى حكمهم، يأخذون به وإليه يصيرون" (1) أن الشعر الجاهلي مع احتوائه لصور من حياة العرب وتاريخهم وثقافتهم، فهو السجل الحقيقي لحياة العرب في العصر الجاهلي، فتهدف هذه الدراسة للكشف عن الظواهر اللغوية والاجتماعية والنفسية والفنية في لامية العرب.

فمن الدواعي التي دفعتني إلى هذه الدراسة أن هذه القصيدة تمثل صورة واقعية لحياة الصعاليك في العصر الجاهلي، بما تحوي من مبادئ تنادي بالتححرر من قيود العادات الظالمة، فكل صورة تجسد لوحة جميلة أمام عيوننا كأنها رسوم متحركة، وبالإضافة لما تحمله من مكانة بارزة "تزامم منزلة المعلمات، و هي، من حيث الشهرة وعناية العلماء بها، ترتفع إلى منزلة لامية كعب بن زهير (بانة سعاد) التي أنشدها في مدح النبي صلى الله عليه وسلم، دون أن تُعتمد في شهرتها مرتكزاً دينياً كقصيدة كعب، بل بلغت ما بلغته بفضل ما فيها من جودة شعرية، وطرافة المشاهد الصحراوية المصورة، و وفرة المادة اللغوية التي أغرت العلماء بشرحها وإعرابه." (2)

أهداف البحث:

- 1- إعطاء لمحة تاريخية عن طوائف الصعاليك وأسباب تصعلكهم.
- 2- التعرف على سيرة الشنفرى وشعره.
- 3- الإيضاح عن البناء الفكري والخصائص الفنية في لامية الشنفرى.
- 4- الكشف عن صور لامية الشنفرى وبنيتها، ومدى ارتباطها ببيئتها الاجتماعية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال دراسة لامية الشنفرى وتحليلها من حيث الرؤيا الفكرية التي طرحتها والملاحم الأسلوبية التي تميزت بها، لاستجلاء خصائصها الفنية وبنيتها الفكرية والعوامل النفسية من خلال دراسة نقدية تحليلية تستند على القراءة الواعية الموضوعية.

منهج البحث:

لقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسات.

1 طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام، ص 24.

2 ديوان الشنفرى، د. إميل بديع يعقوب، ص 19.

التمهيد:

إن شخصية ناظم القصيدة تلعب دوراً مهماً فيما تتصف به من خصائص؛ فيتعين علينا أن نسلط الضوء على مفهوم الصعلكة وطوائف الصعاليك، ونشأتهم كإضاءة للدراسة التي نحن بصددتها؛ لنستبين بها العوامل البيئية والنفسية التي أفرزت لنا الخصائص الشعرية في هذه القصيدة الرائعة.

من هم الصعاليك؟

الصعلوك في اللغة: الفقير الذي لا مال له، وزاد الأزهري: ولا اعتماد، وقد تصعلك الرجل إذا كان كذلك. قال حاتم الطائي: (3)
غَنِينَا زَمَانًا بِالتَّصْعَلِكِ وَالْغِنَى فَكُلًّا سَقَانَاهُ بِكَأْسِيهِمَا الدَّهْرُ
من خلال هذا التعريف يمكن أن نقول أن الصعلوك هو الرجل الذي لا مال له يستعين به لمواجهة أعباء الحياة، ولا اعتماد له يتكئ عليه، فهو يعارض شدة الحياة بوحده.

أما الصعلوك في الاصطلاح: فهو رجل خارج على القانون، ومتمرد على المجتمع بالتهب والسلب والإغارة، وهذه الكلمة تنقلت كثيراً على ألسنة الشعراء الجاهليين؛ لنلقي نظرة عليها: (4)

تَقُولُ سُلَيْمَى لَا تَعْرِضْ لِتَلْفَةٍ وَلَيْلِكَ عَنْ لَيْلِ الصَّعَالِيكِ نَائِمٌ
وَكَيْفَ يَنَامُ اللَّيْلَ مَنْ جُلُّ مَالِهِ حُسَامٌ كَلَوْنَ الْمِلْحِ أَبْيَضُ صَارِمٌ
أَلَمْ تَعْلَمِي أَنَّ الصَّعَالِيكَ نَوْمُهُمْ قَلِيلٌ إِذَا نَامَ الْخَلِيُّ الْمُسَالِمُ

من الواضح أن الصعاليك هنا ليسوا الفقراء الذين لا يوجد لديهم شيء لسد المجاعة، ولا معول لهم ليعتمدوا عليه، بل الذين يسهرون ليالهم في إقامة عمليات النهب والسلب والإغارة.

طوائف الصعاليك:

الصعاليك على حسب أسباب تصعلكهم قسمهم الأدباء إلى ثلاث طوائف:

أ. الفقراء:

هم الذين لا يملكون أموالاً، ولا بهائم، ولا مزارع، فأذلهم المجتمع واستحقرهم، الأمر الذي اضطرهم إلى الانتماء إلى الصعاليك، فيغيرون على قومهم ويسلبون ممتلكاتهم، ثم يشاركون معهم شركائهم في توزيع الغنائم، ومن هؤلاء الصعاليك عروة بن الورد، ويعد رئيس الصعاليك، حين يشكو لزوجته بما لقيه في مجتمعه من الذل والحقر، والكراهة قال: (5)

دَعَيْنِي لِلْغِنَى أَسْعَى فَإِنِّي رَأَيْتُ النَّاسَ شَرُّهُمْ الْفَقِيرُ
وَأَبْعَدُهُمْ وَأَهْوَنُهُمْ عَلَيْهِمْ وَإِنْ أَمْسَى لَهُ حَسَبٌ وَخَيْرُ

3ديوان حاتم الطائي، أبو صالح يحيى بن مدرك، ص66.

4عمر بن بركة الهمداني شعره وسيرته، شريف راغب علاونة، ص 109.

5ديوان عروة بن الورد، ص 58.

وَيُقْصِيهِ النَّدَى وَتَزْدَرِيهِ حَلِيْلَتُهُ وَيَنْهَرُهُ الصَّغِيرُ
وَيُلْفِي ذُو الْغِنَى وَلَهُ جَلَالٌ يَكَادُ فُؤَادُ صَاحِبِهِ يَطِيرُ
قَلِيلٌ ذَنْبُهُ وَالذَّنْبُ جَمٌّ وَلَكِنْ لِلْغِنَى رَبٌّ غَفُورٌ

ب. الخُلعاء:

هم الذين تيرأت قبائلهم منهم بسبب كثرة جرائمهم التي أنقضت ظهور القبائل وأثقلت عليهم من الفديات والغرامات، فأضطرت القبائل إلى فصلهم من القبيلة والتبرؤ منهم، فمن أولئك الخلعاء حاجز الأزدي، وأبو الطمحان القيني، وقيس بن الحدادية.

ت. الأعربة السُّود:

عرفهم بأعربة العرب لسود ألوانهم، وآباؤهم لا يعترفون بأنسابهم مع أنهم أنجبوهم من ظهورهم، وأغلبهم ينسبون إلى أمهاتهم، ولا يملكون حقوقهم من القبائل، على الرغم من أنهم يمتازون بالصفات المميزة عن غيرهم مثل الشجاعة، وسرعة العدو، والفروسية، فمن ضمنهم الشنفرى، وتأبط شرا، والسليك بن السلعة، فالتعامل السيئ من قومهم، جعلهم يلجؤون إلى التصعلك، كما قال الشنفرى في إنذار قومه بارتحاله عنهم: (6)

أَقِيمُوا بَنِي أُمِّي صُدُورَ مَطِيئِكُمْ فَإِنِّي إِلَى قَوْمِ سِوَاكُمْ لِأَمِيلُ
وَفِي الْأَرْضِ مَنَاىَ لِلْكَرِيمِ عَنِ الْأَذَى وَفِيهَا لِمَنْ خَافَ الْقِلَى مُتَعَزِّلُ

أسباب الصعلكة:

والأسباب التي دفعت الصعلاليك إلى العزل عن قبائلهم واختيار مسلكتهم العدوانية، متعددة ومتنوعة، يمكن أن نحصر هذه الأسباب التي أفصحوا عنها في أشعارهم وبرروا بها مسلكتهم العدوانية في التالي:

1- الفرار من الفقر:

والفقر ارتبط بالصعلكة من حيث مدلولها اللغوي بمعنى الفقر والتجرد، فكل الصعلاليك فقراء حتى سيد الصعلاليك عروة بن الورد، وكان الفقر أصبح أبرز سماتهم، وليس من الصعب أن نلاحظ في حياة الصعلاليك صيحات الجوع التي رددوها في حياتهم وصوروها في أشعارهم، والفقر قد يكون أثقلاً يحملونها طول حياتهم، أو خرجة لم يتخلصوا منها حتى خرجوا من قبائلهم لهرب منه بل لازمهم هذا الفقر حتى نهاية حياتهم، قال الدكتور الجواد علي: "والجوع حليف ملازم للصعلاليك لم ينفر منهم ولم يبتعد عنهم لذلك كثر الحديث عنه في شعرهم وأخبارهم، وقد كانوا يهربون منه، لكنهم لم يفلتوا منه، فقد كان ممسكاً بهم، ملازماً لهم ما داموا صعلالكة فالجوع نفسه جزء من أجزاء الصعلكة" (7). والجوع أغلب موضوعات شعرهم، وصبغها بلون التبرم والشكوى، وكاد كل شاعر منهم لم يخلو عن ذكر الجوع في أشعارهم؛ قال عروة بن الورد: (8)

6ديوان الشنفرى، ص58.

7المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، ج9، ص606.

8ديوان عروة بن الورد، ص97.

دَعِينِي أَطَوِّفَ فِي الْبِلَادِ لَعَلَّنِي أَفِيدُ غِنًى فِيهِ لِذِي الْحَقِّ مُحْمِلٌ
أَلَيْسَ عَظِيماً أَنْ تُلِمَ مُلِمَةً وَلَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْحُقُوقِ مُعَوِّلٌ
فَإِنْ نَحْنُ لَمْ نَمْلِكْ دِفَاعاً بِحَادِثٍ تُلِمُ بِهِ الْأَيَّامُ فَالْمَوْتُ أَجْمَلُ

2- النفور من الهوان:

قد لاحظنا في حياة الصعاليك خاصية الإباء، ورفض خضوع لقانون القبيلة وعاداتها وتقاليدها، فهذا الرفض الحاد يرجع إلى معاملة التمييز من قبائلهم، ولا تعترف بنسب أبناء السوداء. وتأبط شرا أمه أمة حبشية سوداء" فورث عنها سوادها وربما كان لسواده وتعبير عشيرته له به وبأنه ابن أمة أثر في تصلعه" (9)

وعروة بن الورد وقف على هؤلاء الصعاليك، ولم يصرف النظر عن معاناتهم بل انضم إلى صفوفهم، مع أن والده من أشرف القبيلة، والقبيلة لم تنبذه ولكنه نبذها، ويرى هذه المعاملة غير مقبولة وغير معقولة، ويصرح أن لهؤلاء الصعاليك حق في الحصول على القوت والغذاء والمساعدة: (10)

دَرِينِي وَنَفْسِي أُمَّ حَسَّانَ إِنَّنِي بَهَا قَبْلَ أَلَا أَمْلِكُ الْبَيْعَ مُشْتَرِي
أَحَادِيثَ تَبَقَّى وَالْفَتَى غَيْرُ خَالِدٍ إِذَا هُوَ أُمْسَى هَامَةً تَحْتَ صَيْرٍ
تُجَابُ أَحْبَارَ الْكِنَاسِ وَتَشْتَكِي إِلَى كُلِّ مَعْرُوفٍ تَرَاهُ وَمُنْكَرٍ

وهؤلاء الصعاليك يشكون بهوان منزلتهم الاجتماعية، ويعانون بعدم تقدير المجتمع لهم، وعجزهم عن أخذ نصيبهم من الحياة كما يأخذ سائر أفراد مجتمعهم لا لأنهم عاجزون إنما لأن مجتمعهم ظلمهم وحرّمهم من تلك العدالة الاجتماعية التي يتطلع إليها كل فرد في مجتمعهم، الأمر الذي يضطرهم إلى المغامرة بحياتهم في سبيل الوصول إلى الغاية التي يتطلعون إليها، وهم واثقون على أن الحق للقوة والغاية تبرر الوسيلة.

إِذَا الْمَرْءُ لَمْ يَبْعَثْ سَوَاماً وَلَمْ يَرْح عَلَيْهِ وَلَمْ تَعْطِفْ عَلَيْهِ أَقَارِبُهُ (11)
فَلَلْمَوْتُ خَيْرٌ لِلْفَتَى مِنْ حَيَاتِهِ فَقِيراً وَمِنْ مَوْلَى تَدِبُّ عَقَارِبُهُ

3- اللجوء إلى السلاح:

الظلم الاجتماعي والحرمان من حصول على نصيب ما ينبغي عليهم، يدفع فريقاً من الصعاليك إلى اللجوء إلى السلاح لتعدى القبائل، ويأخذون نصيبهم في الحياة بوسائلهم، ويرون أن حقهم في أيدي غيرهم وبخاصة في أيدي الأغنياء البخلاء،

9 تاريخ الأدب العربي، شوقي ضيف، ج1، ص377.

10 ديوان عروة بن الورد، ص67.

11 المرجع السابق-ص58.

فلا حول لهم في أخذ نصيبهم إلا بالسلاح: (12)

مَتَى تَجْمَعُ الْقَلْبَ الذَّكِّيَّ وَصَارِمًا وَأَنْفًا حَمِيًّا تَجْتَنِّبُكَ الْمَظَالِمُ

مَتَى تَطْلُبُ الْمَالَ الْمَمْنَعُ بِالْقَنَا تَعِشْ مَاجِدًا أَوْ تَخْتَرِمَكَ الْمَخَارِمُ

وهؤلاء الصعاليك لم يترجعوا إلى الوراء في القتال الشديد، ولا يخشون من الموت بل يروونه أخف وطأة من عيشة الذل والضعة قال أبو خراشي الهذلي: (13)

مَخَافَةٌ أَنْ أَحْيَا بِرَغْمٍ وَذَلَّةٌ وَلِلْمَوْتِ خَيْرٌ مِنْ حَيَاةٍ عَلَى رَغْمٍ

والذل مرفوض والظلم غير مقبول، وهؤلاء الصعاليك شقوا طريقة جديدة متمردة من أجل حريتهم وعزة النفس، ويلجؤون إلى السلاح لتعدى القبيلة التي لم تعاملهم معاملة كريمة" الفارس الصعلوك أبعد الناس تعلقاً بأمانى الحياة، فهو راغب عن الدنيا، وإن كان من أكابر عشاق مسراتها وملاذها الطبيعية المباشرة؛ لكنه يعف عن عيشة مع الضعة وعن غذاء مع الذل، وعن عمر بلا مغامرة أو مآثرة فروسية، ولذلك كانت اللحظة الفنية هي ذروة الحياة عنده، فكان يحمل شعار: أن يعيش الإنسان عرضاً وعمقاً وألا يعيش طويلاً واستمراراً رتيباً عقيماً". (14)

تعويل على القوى الشخصية:

الصعلوك خلع القبائل وأبى أن يقبل ما عانى به من الهوان والضعة فامتشق سيفه ويدافع عن نفسه بغزو وسطو وقتال، أحياناً هو صياد والقبيلة طرائده وهو يطاردها بكل الشجاعة، وحيناً آخر هو فريسة تصطادها القبيلة و يتربصوها من كل ناحية، لذلك عاش الصعاليك في حذر واضطراب حتى لم يعد يستطيع أن ينام مطمئناً بل كان على هبة الاستعداد والحذر دوماً، والمخاطر تقرب إليه من كل النواحي قال الشنفرى: (15)

تَنَامُ إِذَا مَا نَامَ يَقْظَى عُيُونُهَا جِئْنَا إِلَى مَكْرُوهِهِ تَتَغَلَّغُ

وَأَلْفُ هُمُومٍ مَا تَزَالُ تَعُودُهُ عِيَادًا كَحُمَى الرَّبْعِ أَوْ هِيَ أَثْقَلُ

إِذَا وَرَدَتْ أَصْدَرْتُهَا ثُمَّ إِنَّهَا تَثُوبُ فَتَأْتِي مِنْ تُحَيَّتٍ وَمِنْ عَلُ

والعيش في مثل هذه الظروف القاسية لا بد له من قوى خاصة تساعد في حربه وتجوه من المخاطر، بذلك يمتاز معظم الصعاليك بالقوة الشخصية القوية مثل العدو والفروسية، وسعة الحيلة، واشتهر أكثر من واحد منهم بشدة العدو حتى ضرب المثل فيهم: (أعدى من السليك) و(أعدى من الشنفرى) (16)

12 عمر بن بريقة الهمداني شعره وسيرته، ص 114.

13 ديوان الهذليين، ج 2، ص 128.

14 موسوعة الشعر العربي، مطاع صفدي وإيليا حاوي، ج 1، ص 54.

15 ديوان الشنفرى، ص 62.

16 مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم الميداني، ج 1، ص 46-47.

لامية الشنفرى

سيرة الشاعر:

اختلف الرواة في اسمه كما اختلفوا في نسبه، فقال بعضهم: إن الشنفرى لقب له، واسمه عمرو بن براق، أو ثابت بن أوس، أو ثابت بن جابر، وذهب معظم العلماء إلى أنه من الأواس (بكسر الهمزة أو ضمها) بن الحجر بن الهنء بن الأزد بن الغوث شاعر جاهلي قحطاني من أهل اليمن⁽¹⁷⁾ والشنفرى لقبه يعني غليظ الشفتيت، وهي من سمات الجنس الأسود؛ لأن أمه كانت أمة حبشية، وقد ورث عنها سوادها، فتجري دماء حبشية في عروقه، لذلك عد من أغربة العرب. وهو من أحد الشعراء الصعاليك المخلوع من القبيلة وتبرأت منه واعتبرته خارج عن قوانينها ولجوتها، وكان صديقا حميما وزميلا مخلصا لتأبط شرا، وشارك في كثير من الغزوات والغارات، قيل تلقى مهارة الصلعة على يد تأبط شرا، وورثه تأبط شرا.

شعره:

يعتبر الشنفرى من أشعر الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، وأشهر قصيدته لامية العرب، مع أنه حصل شكوك حول نسبتها للشنفرى، فإن ما يعيننا في دراستنا ما تحويه القصيدة من صور فنية وإبداعية استطاع بها الشاعر أن يعبر عن فكرته ورؤيته للحياة، ومن ثم تكشف الأسباب الكامنة خلف وصول هذه القصيدة لما وصلت إليه من مكانة جعلتها تزامم أقوى القصائد الجاهلية، حتى المستشرقين بادروا إلى دراستها وترجمتها، فهي تصور النسيج الجاهلي بكل ما فيه، وتتحدث عن حياة الصعاليك وروح البداوة فبلغت ثمانية وستين بيتاً على بحر الطويل، سميت القصيدة بـ(لامية العرب) لأن قافيتها بنيت على حرف اللام، ويعتاد العرب على تسمية القصائد بحرف الروي (آخر حرف في القصيدة) ومثال ذلك (عينية سويد بن أبي كاهل) و(نونية بن زيدون)، وبالإضافة إلى ذلك أنها واحدة من أصدق القصائد التي تناولت حياة العرب الجاهلية، وشاعرها عربي سميت بهذا الاسم تميزاً لها لأن هنالك عدة قصائد بنيت قافيتها على اللام مثل:

- لامية العجم - شاعرها من العجم - فارسي اسمه الطغراني ومطلعها:
أصالة الرأي صانتني عن الخطل وجليه الفضل زانتني لدى العطل
- لامية بن الورد - الذي عاش في القرن الحادي عشر الميلادي ومطلعها:
اعتزل ذكر الأغاني والغزل وقل الفصل وجانب من هزل

لقد فاقت لامية العرب بشهرتها الأدبية واللغوية كثيراً مما نظمه الشعراء الجاهليون، فأغرت الكثيرين من الكتاب لشرحها، ومن الخطاطين بكتابتها وتدوينها، وتجاوز الاعتناء بهما من علماء العرب إلى المستشرقين، فدرسوها، وترجموها إلى لغاتهم، وأول هذه اللغات التي نقلت إليها: الإنجليزية، والفرنسية، واليونانية، والإيطالية، والروسية، وغيرها.
ومن شراح اللامية:

1. شرح لامية العرب - لابن كوان محمد الفاسي .
2. المنتخب في شرح لامية العرب ليحيى بن حميد بن ظاهر الغساني المعروف بابن أبي طي الحلبي
3. شرحها أبو العباس أحمد بن يحيى الشهير بثعلب.

17ديوان الشنفرى، ص 9-10.

4. وشرحها جار الله الزمخشري في كتاب أعجب العجب في شرح لامية العرب

5. شرح العكبري للامية العرب تحقيق د. محمد خير الحلواني.

علاوة على لامية العرب لشنفرى قصيدة طويلة تحت عنوان (ألا أم عمرو أجمعت) جاءت في ستة وثلاثين بيتاً، وهي تقص عزمه في طلب الثأر من قاتل أبيه، واشتراك رفاقه معه في قيام هذه المهمة، ولحظات المغامرة على أكمل الوجه وأدق التعبير كما قال الدكتور شوقي ضيف: " فإنه يقص علينا بعد غزله الطريف قصة غزوة له مع بعض رفاقه من الصعاليك، وهو لا يسردها في إجمال، بل يسرد تفاصيلها، وهو سرد تتمشى فيه الروح القصصية على نحو ما تمثل ذلك معلقة عمرو بن كلثوم. "(18) وإلى جانب ما ذكرناه سابقاً فمعظم شعره كشعر الصعاليك الأخرى جاء في مقطوعات صغيرة، ومضمونها تتمثل في وصف الشجاعة والفتوة والإغارة، حينما يصف بأن الشجاعة والفتوة سلاح الصعاليك، حيث داهم القوم في عقر دارهم، وضربهم بالسيف، ورشقهم بالنبل وثأر لقربيه عمرو بقتل يزيد وسعد قال: (19)

أَلَا هَلْ أَتَى عَنَّا سُعَادٌ وَدُونَهَا	مَهَامُهُ بِيَدٍ تَعْتَلِي بِالصَّعَالِكِ
بِأَنَّا صَبَحْنَا الْقَوْمَ فِي حُرِّ دَارِهِمْ	حِمَامَ الْمَنَايَا بِالسُّيُوفِ الْبَوَاتِكِ
قَتَلْنَا بَعْمَرُو مِنْهُمْ خَيْرَ فَارِسٍ	يَزِيدَ وَسَعْدًا وَإِبْنَ عَوْفٍ بِمَالِكِ
ظَلَّلْنَا نُفَرِّي بِالسُّيُوفِ رُؤُوسَهُمْ	وَنَرَشُقُهُمْ بِالنَّبْلِ بَيْنَ الدَّكَادِكِ

ترك الشنفرى كمية كبيرة من الشعر، لكن معظمه قد ضاع بسبب دون التدوين وكثرة التنقل في الصحراء، وما وصل إلينا من شعره قليل، وهذا القليل يدل على شاعريته الفذة وفحوله " فإذا كان عروة بن الورد قد تزعم جماعة الصعاليك، فإن الشنفرى هو زعيمهم شعرياً بدون مزاحم، ذلك أن الشنفرى لم يطلعنا فحسب على أسرار حياة الصعاليك وأهدافهم، وأساليب تصلحهم، كما فعل غيره من الشعراء زملائه، بل لقد ارتفع في تصوير هذه الحياة إلى مستوى الخلق الفني الموهوب، حتى أضحت لاميته واحدة من أهم وثائق الفن والحياة المعبرة عن نموذج المعيشة الجاهلية "(20).

مناسبة القصيدة:

ذكر أبو الفرج الأصفهاني: أن الشنفرى كان من الأواس بن الحجر بن الهنو الأزدي الغوث، أسرته بنو شبابة بن فهم بن عمرو بن قيس بن عيلان، فلم يزل فيهم حتى أسرت بنو سلامان بن مفرج بن عوف بن ميدعان بن مالك بن الأزدي رجلاً من فهم أحد بنى شبابة؛ فقدته بنو شبابة بالشنفرى. فكان الشنفرى في بني سلامان بن مفرج لا تحسبه إلا أحدهم حتى نازعته بنت الرجل الذي كان في حجره، وكان السلامي اتخذه ولداً وأحسن إليه وأعطاه.

18 تاريخ الأدب العربي، ص 225.

19 ديوان الشنفرى، ص 57.

20 موسوعة الشعر العربي، ص 61.

فقال لها الشنفرى: اغسلي رأسي يا أختي- وهو لا يشك في أنها أخته- فأنكرت أن يكون أباها ولطمته؛ فذهب مغاضباً، حتى أتى الذي اشتراه من فهم فقال له الشنفرى: اصدقني من أنا؟ قال: أنت من الأواس بن الحجر. فقال: أما إنني لن أدعكم حتى أقتل منكم مائة بما استبعدتموني. ثم أنه مازال يقتلهم حتى قتل منهم تسعة وتسعين رجلاً⁽²¹⁾، يقال: لما قُتل الشنفرى وطُرح رأسه مرَّ به رجل منهم فضرب جمجمة الشنفرى بقدمه، فعُقرت قدمه فمات منها فتمت به المائة⁽²²⁾.

يبدو أن هذه القصة خف وزنها في الاقتناع بحجة غضب الشاعر على قومه، وانتقام منهم، لعل الأرجح ما ذكره بعض الرواة من أن رجلاً من قومه قتل أباه، فتكشف الأمر له ثم صمم على الانتقام من قومه من أجل أخذ الثأر لأبيه، كما يصرح الشنفرى في تائيته بأنه جزى بني سلامان بما قدمت أيديهم، ويأسى ويتأسف أن يكونوا قومه ولا ينتفعوا به وأن يترصب بهم ويترصبوا به لما بينه وبينهم من ثارات وحسابات، فوضح أنه أخذ بثأره وشفى غليله وحققه⁽²³⁾.

قَتَلْنَا قَتِيلًا مُحَرِّمًا بِمُلْبِدٍ جَمَارَ مَنَى وَسَطَ الْحَجِيجِ الْمُصَوِّتِ
جَزَيْنَا سَلَامَانَ بَنَ مُفَرِّجَ قَرَضِهَا بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيَهُمْ وَأَزَلَّتْ

النَّص (24)

1- أَقِيمُوا بَنِي أُمِّي صَدُورَ مَطِيَّكُمْ فَإِنِّي إِلَى قَوْمِ سَوَاكُم لِأُمَيْلٍ
2- فَقَدْ حُمَّتِ الْحَاجَاتُ وَاللَّيْلُ مُقْمَرٌ وَشُدَّتْ لَطِيَّاتِ مَطَايَا وَأَرْحُلُ
3- وَفِي الْأَرْضِ مَنَأَى لِلْكَرِيمِ عَنِ الْأَدَى وَفِيهَا لِمَنْ خَافَ الْقَلَى مُتَعَزِّلٌ

21 كتاب الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، ج 21، ص 128.

22 المرجع السابق، ص 133.

23 ديوان الشنفرى، ص 37.

24 المرجع السابق، ص 55-65.

1- بنو الأم: الأشقاء أو غيرهم ما دامت تجمعهم الأم، واختار هذه الصلة لأنها أقرب الصلات إلى العاطفة والمودة -والمطي: ما يمتطي من الحيوان، والمقصود بها، هنا، الإبل-والمقصود بإقامة صدورها: التهيؤ للرحيل. يخاطب الشاعر قومه: انتبهوا يا قومي فإنني راحل عنكم إلى قوم غيركم.

2- حمت: قدرت ودبرت- والطيات: جمع الطيبة، وهي الحاجة-الأرحل: جمع الرحل، وهو ما يوضع على ظهر البعير. وقوله: "والليل مقمر" كناية عن تفكيره بالرحيل في هدوء، أو أنه أمر لا يراد إخفاؤه. ومعنى البيت: لقد هبأت نفسي للرحيل عنكم، فشدت رحلي ومطيتي.

3- المنأى: المكان البعيد- القلي: البغض والكراهية- والمتعزل: المكان لمن يعتزل الناس. والبيت فيه حكمة: ومعناه أن الكريم يستطيع أن يتجنب الذل، فيهاجر إلى مكان بعيد عن انتظار منهم الذل، كما أن اعتزال الناس أفضل من احتمال أذيتهم.

- 4- لَعَمْرُكَ مَا فِي الْأَرْضِ ضِيقٌ عَلَى امْرِئٍ
5- وَلِي دُونَكُمْ أَهْلُونَ سَيِّدٌ عَمَلَسُ
6- هُمْ الْأَهْلُ لَا مُسْتَوْدَعُ السِّرِّ ذَائِعُ
7- وَكُلُّ أَبِي بَاسِلٍ غَيْرِ أَتْنَى
8- وَإِنْ مُدَّتِ الْأَيْدَى إِلَى الزَّادِ لَمْ أَكُنْ
9- وَمَا ذَاكَ إِلَّا بَسْطَةً عَنْ تَفَضُّلٍ
10- وَإِنِّي كَفَانِي فَقَدْ مِنْ لَيْسَ جَازِيًا
11- ثَلَاثَةُ أَصْحَابٍ: فَوَادٌ مُشَيِّعُ
12- هَتُوفٌ مِنَ الْمَلَسِ الْمُتَوْنِ يَزِينُهَا
- سَرَى رَاغِبًا أَوْ رَاهِبًا وَهُوَ يَعْقِلُ
وَأَرْقَطُ زُهْلُولٌ وَعَرْفَاءُ جِيَالُ
لَذِيهِمْ وَلَا الْجَانِي بِمَا جَرَّ يُخَذَّلُ
إِذَا عَرَضَتْ أَوْلَى الطَّرَائِدِ أُنْسَلُ
بِأَعْجَلِهِمْ إِذْ أَجْشَعُ الْقَوْمِ أَعْجَلُ
عَلَيْهِمْ وَكَانَ الْأَفْضَلُ الْمُتَفَضَّلُ
بِحُسْنِي وَلَا فِي قُرْبِهِ مُتَعَلَّلُ
وَأَبْيَضُ إِصْلِيَّتٌ وَصَفْرَاءُ عَيْطَلُ
رَصَائِعُ نَيْطَتٌ إِلَيْهَا وَمِحْمَلُ

- 4- لعمرك: قسم بالعمر - سرى: مشى في الليل - راغباً: صاحب رغبة - راهبة: والبيت تأكيد للبيت السابق، ومعناه أن الأرض واسعة سواء لصاحب الحاجات والآمال إذا خرج لتحقيقها، أو للخائف إذا خرج طلباً للأمن مادام ذا عقل.
- 5- دونكم: غيركم - الأهلون: جمع أهل - السيد: الذئب - العملس: القوي السريع - الأرقط: النمر الذي في جلده سواد وبياض - زهلول: الأملس - العرفاء: الضبع الطويلة العرف - جينل: الضبع، فقدم الشاعر الإسم (عرفاء) على الموصوف (جبال). والمعنى: هؤلاء هم أهلي غيركم الذين سأرتحل إليهم فهم الذئب السريع والنمر الأرقط والضبع ذات العرف.
- 6- ذائع: منتشر - جاني: ارتكب الجريمة - جرّ: جنى جناية - وخذله: تخلى عن نصرته، بمعنى هم أهل لا ينتشرون السر ولا يخذلون الجاني بل يحامون عنه.
- 7- الأبى: الذي يأبى النذل ويرفض الضيم - الباسل: الشجاع البطل - الطرائد: جمع طريدة، وهي الفريسة التي تطارد. المعنى: إنهم شجعان يأبون الظلم والهوان ولكني أشجع منهم جميعاً لأنني إذا طردت خيل قوم فلن يستطيع أهلها تخليصها مني.
- 8- أعجل: أسرع - الجشع: النهم وشدة الحرص على الطعام والإسراع إليه، وإذا جلس القوم إلى الطعام لم أكن متعجلاً فأسارع بمد يدي إليه؛ لأن التعجل إلى الطعام دليل على الجشع وهو بغيض إليّ.
- 9- بسطة: سعة وزيادة - التفضل: الإحسان، أو هو ادعاء الفضل على الغير - الأفضل: الذي يفضل غيره ويتميز عليه - المتفضل: المحسن. بمعنى أن عدم تعجلي بمد يد للطعام دليل على أنني صاحب زيادة في الفضل على غيري وأفضل القوم هو الأكثر تفضلاً على غيره.
- 10- فقد مفعول ثانٍ لكفاني، الجازي بالحسنى: المكافئ بالإحسان، والحسنى أفعل تفضيل للمؤنث - متعلل: كل ما يتلهم به الإنسان. المعنى: إن لدي ما يكون عوضاً لي عن فراق قومي الذين لا يردون الإحسان بإحسان ولا فائدة من قربهم إذ ليس فيهم من يتعلل به.
- 11- مشيع: شجاع - الأبيض: السيف - الأصليت: الصقيل - والصفرء: القوس التي صنعت من النبع - والعيطل: القوس الطويلة العنق. المعنى: إن الذي يكون عوضاً لي عن أهلي ثلاثة أشياء وهي فوادي الشجاع وسيفي المصقول وقوسي الطويلة.
- 12- هتوف: لها صوت عند انطلاق السهم - الملس: جمع ملساء: قوس ليس في عودها عقد ولا خشونة. المتون: جمع متن وهو الظهر -

- 13- إذا زَلَّ عنها السَّهْمُ حَنَّتْ كَأَنَّهَا
مُرَزَّاةٌ عَجَلَى تَرْنُ وَتُعُولُ
14- وَلَسْتُ بِمَهْيَافٍ يُعَشَّى سَوَامَهُ أَمْرِي
مَجْدَعَةٌ سُقْبَانُهَا وَهَى بُهْلُ
15- وَلَا جُبَّاءٍ أَكْهَى مُرَبِّ بَعْرِسِهِ
يُطَالِعُهَا فِي شَأْنِهِ كَيْفَ يَفْعَلُ
16- وَلَا خَرِقٍ هَيِّقٍ كَأَنَّ فُؤَادَهُ
يَظُلُّ بِهِ الْمُكَّاءُ يَغْلُو وَيَسْفُلُ
17- وَلَا خَالَفٍ دَارِيَّةٍ مُتَغَزِّلٍ
يَرُوحُ وَيَغْدُو دَاهِنًا يَتَكَلَّلُ
18- وَلَسْتُ بِعَلٍّ شَرُّهُ دُونِ خَيْرِهِ
أَلَفٌ إِذَا مَا رُعْتُهُ اهْتَاجَ أَعَزَّلُ

رصائع: جمع رصيعة ما تزين به القوس من سيور مضفورة أو خرز يعلقونها عليها مخافة العين- نيطت: علقت من الفعل ناط الشيء بغير إذا علقه عليه- محمل: سير تعلق به القوس أو السيف في كتف صاحبه، المعنى: يصف قوسه التي ذكرها في البيت السابق بأنها ذات صوت، عندما ينطلق منها السهم، ملساء لا عقد و عريها، علقت عليها أشياء تزينها بالإضافة إلى سيرها التي تحمل به.

13- زل: انطلق -حنّت: سمع لها صوت كأنه حنين الناقة لولدها- المرزاة: من الرزء وهو المصيبة والمرزاة التي كثرت عليها المصائب تبكي وتنوح لفقد ولدها- العجلي: الحزينة لفقد والدها الصغير. تعول: من العويل وهو البكاء بصوت. والمعنى: تلك القوس عندما ينطلق منها السهم فإنها تصدر صوتا كصوت امرأة تكاثرت عليها المصائب تبكي وتنوح لفقد ولدها.

14- المهياف: الذي يبعد بإبله في طلب المرعى فيعطشها، أو هو السريع العطش أو السيء التدبير- السوام: الماشية الراعية في الفلوات إذا خلى سبيلها. وعشى الإبل: إذا رعاها ليلاً لعدم إدراك ذلك نهائياً لأنه غير خبير بالمرعى- المجدعة: السيئة الغذاء- السقبان: جمع سقب وهو ولد الناقة الصغير حين يولد- بُهْلُ: جمع باهل وباهلة: وهي الناقة التي تترك بدون راع أو تترك بدون صرار في ضرعها لعدم وجود اللبن، والصرار يوضع لمنع ولدها من رضعتها. المعنى: لست غيباً كمن ينهب بإبله طالبة المرعى على غير علم بأماكن المراعي يتعبها ويعطشها ليلاً وتكون صغارها سيئة الغذاء مع أن أمهاتها بهل غير مصرورة.

15- جبأ: الجبان- الأكهى: الضعيف السيء الخلق، والأبخر الذي لا خير فيه- مرب: اسم فاعل من أرب بالمكان، إذا قام به والمراد به الملازم لعمره. ولست كذلك الرجل الجبان الضعيف الذي لا رأي له والذي يكثر الجلوس في مجالس النساء ولا حظ له في مجالس الرجل، فهو يسلم أمره كله لزوجيه يستشيرها كل شيء وأمر حتى تملي عليه ما يجب أن يفعله.

16- خرق: الجبان الذي يندش مما يرى فتجحظ عيناه-هيق: ذكر النعام يضرب به المثل في الجبن-المكاء: طائر يضرب به المثل في شدة الخوف لا يستقر على الأرض من جبنه ويسمى الصافر. المعنى: ولست بالجبان كذكر النعام أو كالذي يخفق فؤاده ويضطرب من شدة الخوف حتى يبيد كأن فؤاده يحمله طائر المكاء فلا يستقر به حيناً يعلوبه وحيناً يسفل.

17- الخالف: الذي لا خير فيه يقعد في الدار بعد رحيل القوم لا يفارقها -الدارية: المقيم في دارة ولا يجالس الرجال، متغزل: يتغزل في النساء -يروح: يمسي من الرواح وهو من زوال الشمس إلى الليل- يغدو: يصبح من الغدو وهو من طلوع الفجر إلى الزوال-داهنا يمسح وجهه بالدهن- يتكحل: يضع الكحل على عينيه طلباً لجمالهما. المعنى: ولم أكن كذلك الرجل الفاسد الذي يلزم داره يغازل النساء ولا يخرج لمجالسة الرجال يقضي ليله ونهاره يتزين ويتجمل بالدهن والكحول.

18- العل: من كبير السن صغير الجسم وهو أيضاً من لا خير فيه- أله: من ليس برجل حرب ولا برجل ضيوف ومن يلتف بثوبه وينام

- 19- وَلَسْتُ بِمُحْيَارِ الظَّلَامِ إِذَا انْتَحَتْ هَذَى الْهَوَجْلِ الْعِسْفِ يَهْمَاءُ هَوَجْلُ
- 20- إِذَا الْأَمْعَزُ الصَّوَانُ لَأَقَى مَنَاسِمِي تَطَايِرَ مِنْهُ قَادِحٌ وَمُفَلِّلٌ
- 21- أَدِيمُ مِطَالِ الْجُوعِ حَتَّى أَمِيئُهُ وَأَضْرِبُ عَنْهُ الذَّكْرَ صَفْحاً فَادْهَلُ
- 22- وَأَسْتَفُّ ثُرْبَ الْأَرْضِ كَيْلًا يَرَى عَلَى مِنَ الطَّوْلِ امْرُءٌ مُتَطَوِّلٌ
- 23- وَلَوْلَا اجْتِنَابُ الدَّامِ لَمْ يُلَفَّ مَشْرَبٌ يُعَاشُ بِهِ إِلَّا لَدَى وَمَا كَلُّ
- 24- وَلَكِنَّ نَفْسًا مُرَّةً لَأَتُقِيمُ بِى عَلَى الدَّامِ إِلَّا رَيْثَمًا أَتَحَوِّلُ
- 25- وَأَطْوَى عَلَى الْخَمَصِ الْحَوَايَا كَمَا انْطَوَتْ خُيُوطُهُ مَارِي تَعَارٌ وَتُقَلِّلُ

ومن يتلعم في كلامه- رعته: أخفته بفتح الراء الخوف -اهتاج: فزع واضطرب- أعزل من لا سلاح له. المعنى: لم أكن رجلاً ضعيفاً لكبر سنه، لاخير فيه يتلعم في كلامه شره قبل خيره إذ هو جبان وبخيل إذا واجهته الشدائد فزع واضطرب ولم يستعد لملاقاتها لأنه لا سلاح له.

19- المحيار: المتحير الضال الذي لا يهتدي لوجهته- انتحت: اعترضت- والهدى: الهداية- الهوجل: الرجل الطويل الذي فيه تسرع وحقق- العسيف: الضال عن الطريق- اليهماء: الفلاة التي لا يهتدي فيها لطريق، هوجل: الثانية صفة للفلاة. أي متفرة لا معالم فيها للاهتداء. المعنى: ولست برجل بليد يتحير في الصحراء عند شدة الظلام، إذا ماتحير غيره من الرجال بل اني خبير بالصحراء ليلا عارف المسالكها.

20- الأمعز: المكان الصلب الكثير الحصى، الصوان: صفة للأمعز والمراد الحجارة الشديدة الملساء- المناسم: جمع منسم وهو خف البعير والمراد أقدامي، شبه قدميه بأخفاف الإبل، القادح: الذي تخرج النار من قدحه- المفلل: المتكسر من الحجارة. المعنى عندما أعود على الأرض الصلبة كثيرة الحصى - يتطايير منها الحصى - فيرتطم ببعضه فيتطايير الشرر من تلك الارتطام ويتكسر بعض ذلك الحصى.

21- أديم: من المداومة وهي الاستمرار- المطال: التسويف والتأخير- وأضرب عنه الذكر صفحاً: أعرض عنه وأتركه- أذهل: أنساه وأغفل عنه. المعنى: إذا ما أحسست بجوع فإني لا استجيب له بالأكل، بل أدافعه عني، وانصرف عنه حتى يذهب عني.

22- استنف: أتناول بشفتي- الطول: التطاول، والامتتان بالمعروف-متطول: من يمن عليك بما قدمه اليك من معروف. المعنى: عندما يشند بي الجوع فإنني استنف التراب واكتفي به حتى لا ألجأ إلى سؤال الناس فيمتن علي أحدهم يوماً.

23- اجتنب: التباعذ عن الشيء- الدأم والذم: العيب الذي يذم به-يلف: يوجد. ولولا إنني رجل كريم اترفع عن العيوب، لحصلت على ما أريده من طيب المأكول والمشربه ولكني تركته مخافة أن ينالني الذم.

24- المرة: العصاة الأبية إذ يروى ولكن نفساً مرة والنفس الحرة: العزيرة الأبية- الريث: الوقت اليسير- وريثما أتحوّل: أي إلا قدر تحولي. المعنى: إن نفسي الأبية التي تأبى الدنيا والذم لا ترضى لي أن أقيم على الذل إلا بقدر ما أعد نفسي للرحيل عنه بسرعة.

25- الخمص: بفتح الخاء الجوع-والخمص بضم الخاء: ضمور البطن- الحوايا: جمع حوية، وهي الأمعاء-الخيوط: خيوط النسيج التي يخالط بها، والتاء تدل على كثرة الجمع- ماري: اسم لفاتل الخيوط، أو اسم رجل مشهور بصناعة الحبال وقتلتها، ويقال أغار القتل أي أحكم قتله. المعنى: أطوي أمعائي على الجوع فتصبح لخلوها من الطعام يابسة ينطوي بعضها على بعض كأنها حبال أتقن قتلها.

- 26- وَأَعْدُو عَلَى الْقَوْتِ الزَّهِيدِ كَمَا غَدَا
أَزَلْ تَهَادَاهُ التَّنَائِفُ أَطْحَلْ
- 27- غَدَا طَاوِيَا يُعَارِضُ الرِّيحَ هَافِيَا
يَخُوتُ بِأَذْنَابِ الشَّعَابِ وَيَعْسِلُ
- 28- فَلَمَّا لَوَاهُ الْقَوْتُ مِنْ حَيْثُ أُمَّهُ
دَعَا فَأَجَابَتْهُ نَظَائِرُ نُحْلْ
- 29- مُهْلَهْلَةٌ شَيْبُ الْوُجُوهِ كَأَنَّهَا
قِدَاحٌ بِكَفَى يَاسِرٍ تَتَقَلَّقُلْ
- 30- أَوْ الْخَشْرَمُ الْمَبْعُوثُ حَثَّ دَبْرُهُ
مَحَابِيضُ أُرْدَاهُنَّ سَلَامٌ مُعْسَلْ
- 31- مُهَرَّتَةٌ فُوهُ كَانَ شُدُوقَهَا
شَفُوقُ الْعِصَى كَالْحَاتٍ وَبُسَلْ
- 32- فَضَجَّ وَضَجَّتْ بِالْبَرَّاحِ كَأَنَّهَا
وَأَيَّاهُ نُوحٌ فَوْقَ عَلِيَاءِ تُكَلْ

- 26- القوت الزهيد: الطعام القليل-الأزل: صفة للذئب النحيل الخفيف السريع لقلة لحم عجزه ووركيه-تهاداه: تتناقله وتتداوله-التنايف، جمع تنوفة وهي المفازة والأرض القفار- أطحل: لونه مثل لون الطحال رمادي اللون - أغبر. المعنى: إنني لأكتفي بالطعام القليل وأصبر عليه فأكون كذئب نحيف أتعبه السير وقطع الصحاري بحثا عن القوت لونه كلون الطحال.
- 27- طاويا: جائع، كأن أمعاه انطوت من شدة الجوع- يعارض الريح: يستقبلها بوجهه ليشتد رائحة فريسته-هافيا: يجري يمينا وشمالا بحثا عن القوت- يخوت: يهجم على فريسته- الشعاب: مفردا شعب الممر بين الجبال أو مساليل الماء بين الجبال، المعنى: الذئب الجائع يستقبل الريح بوجهه و يجري جريا سريعا ومتابعا بين ممرات الجبال مرة يمينا ومرة شمالا بحثا عن فريسة لتخلص من الجوع.
- 28- لواه: دفعه ومطله وامتنع عليه- أمه: قصده- النظائر: الأشباه- نحل جمع ناهل، وهو الهزيل الضامر. إن هذا الذئب بعد أن تعب من البحث عن الطعام ولم يجده في الأماكن التي توقع وجوده فيها عوى بصوت عال فأجابه نظائره تشببه في الهزال فعوت مثله.
- 29- مهلهلة: قليلة اللحم هزالا، وهي وصف لنظائر في البيت السابق- وشيب، جمع أشيب، وشيب الوجوه شاحبة مصفرة- القдах: جمع قده بكسر القاف وهي السهم قبل بريه وتركيب نصله أي قبل أن يراش- الياسر: المقامر وهو لاعب الميسر-تتقلق: تتحرك في اضطراب. المعنى: تلك الذئاب نحيفة يعلو وجوها الشيب كأنها في نحافتها واضطرابها في مشيتها السهام التي يلعب بها الميسر، عندما يحركها لاعب الميسر بكفه فيسمع لها صوته.
- 30- الخشرم: النحل- المبعوث: المسرع في السير- حثحث: هيجته- دبهر: الدبر جماعة النحل- محابيض: مفردا محبض أو محباض عود يستعمل لطرده النحل عن الخلية حتى يجمع عسله- أُرْدَاهُنْ: طردهن- مسام: من يسمو ويعلو الجبال أو الشجر لجمع العسل- معسل: مشتار العسل أي جامع، المعنى: أسرعت تلك الذئاب الجائعة إلى ذلك الذئب فسمع لعدوها دويا مثل دوي النحل التي طردها جامع العسل عن خلاياها.
- 31- مهرة: مشقوقة الفم شقا واسعا- فوه: جمع أفوه للمذكر وللمؤنث فوهاء مفتوح الفم-شقوق: جمع شقوق وهو جانب الفم -كالحات: عابسات الوجوه- بسل: جمع باسل وهو الكريه المنظر. المعنى: تلك الذئاب واسعة الأشفاد والأفواه كأن أفواها مشقوقة بعصى ما جعلها تبدو قبيحة المنظر.
- 32- ضج وضجت: صاح الذئب وصاحت معه الذئاب فأحدثت ضوضاء-البراح: الأرض الواسعة لا نبت فيها- كأنها: المقصود بها الذئاب- نوح: جمع نائحة وهن النساء يجتمعن للحزن- ثكل: جمع ثكلى وهي المرأة التي فقدت ولدها. المعنى: استمرت الذئاب تعوي

- 33- وَأَغْضَى وَأَغْضَتْ وَاتَّسَى وَاتَّسَتْ بِهِ
مَرَامِيلُ عَزَاهَا وَعَزَّثَهُ مُرْمِلُ
- 34- شَكَا وَشَكَتْ ثُمَّ ارْعَوَى بَعْدُ وَارْعَوَتْ
وَلَلصَّبْرِ إِنْ لَمْ يَنْفَعِ الشُّكُو أَجْمَلُ
- 35- وَقَاءَ وَقَاءَتْ بَادِرَاتٍ وَكُلَّهَا
عَلَى نَكْظٍ مِمَّا يُكَاتِمُ مُجْمِلُ
- 36- وَتَشْرَبُ أَسَارَى الْقَطَا الْكُذْرُ
سَرَتْ قَرَبًا أَحْنَاؤُهَا تَنْصَلِّصَلُ
- 37- هَمَمْتُ وَهَمَّتْ وَابْتَدَرْنَا وَاسْدَلْتُ
وَشَمَّرَ مِنِّي فَارِطٌ مُتَمَهِّلُ
- 38- فَوَلَّيْتُ عَنْهَا وَهِيَ تَكْبُو لِعَقْرِهِ
يُبَاشِرُهُ مِنْهَا ذُقُونُ وَحَوْصَلُ
- 39- كَأَنَّ وَغَاها حَجَرَتَيْهِ وَحَوْلُهُ
أَضَامِيمُ مِنْ سَفَرِ الْقَبَائِلِ نُزْلُ

فملأت الفضاء وأحدثت ضجيجا كأنها نساء يبكين بصوت عال على ميت.

- 33- أغضى على الشيء: سكت وصبر، والأغضاء تقريب الجفون بعضها من بعضها لخفض البصر والمراد هنا أن الذئب كف عن العواء، وكفت معه الذئاب كذلك. اتسى واتست بمعنى امتثل واقتدى أي أن كلا منهما تأسى بالآخر واقتدى به-مراميل: جمع مرملة وهي التي نفذ زادها. عزاه: صيرها. المعنى: أن الذئب والذئاب وجدا حالهما متفقين حيث جمعهما ألم الجوع وكآبة اليأس، ولم يفدهما العواء والنواح شيئا، فأخذا كلاهما يعزى الآخر ويتأسى بحاله في التجلد على الجوع واليأس.
- 34- شكا وشكت: بمعنى تشكي الذئب لجوعه فجوابته رفاقه-أرعوى: كف ورجع عما هو فيه. المعنى: لقد شكا الذئب إلى الذئاب حاله وما يعانيه من الجوع، كما شكت إليه هي كذلك، ولما لم تنفع الشكوى رجع كل منها إلى الصبر على الجوع، فإن الصبر أجمل من إظهار الجزع.
- 35- فاء: رجع وثاب إلى رشده-بادرات: مسرعات-نكظ: شدة الجوع -يكاتم: يخفي ما في نفسه-مجمل: متصبر. المعنى: رجع الذئب والذئاب مسرعات حيث جاءت صابرة على شدة ما تعانيه من الجوع الذي تكتمه.
- 36- الأسار: جمع سؤر وهو بقية الشراب، القطا: نوع من الطير مشهور بسرعه-الكدر: ما كان في لونها غيرة مع نقطة في الظهر-سرت: سارت ليللا-قرب: السير إلى الماء وبينك وبينه مسير ليلة واحدة-أحناء: جمع حنو وهو الجانب-تتصلصل: يصدر منها صوت معين فيه صلصلة هو صوت العطش. المعنى: انطلقت مع القطا من مكان بعيد إلى مورد الماء، فسبقتها إليه وشبرت فانصرفت ثم تأتي بعدي وهي ظامئة تصدر أحشاءها صوتا من العطش فلا تجد إلا باقية شربي.
- 37- هممت وهمت: العزم -ابتدنا: أسرنا- واسدلت: أرخت أجنحتها لتعبيها -شمر: جد في السير- فارط: متقدم - متمهل: يسير على مهل، المعنى: استعد كلانا أنا والقطا للسباق إلى الماء، فتسابقنا إليه مسرعين، بينما هبط القطا و أرحى أجنحته إلى أسفل من تعب وأنا في قمة نشاطي فأسبقه إلى الماء طالما كنت متمهلا في عدوي.
- 38- تكبو: تتساقط من الضعف والإعياء طوال الليل- والعقر: مكان الساقى من الحوض يكون فيه ما يتساقط من الماء عند أخذه-يباشره: يلامسه، ذقون: جمع ذقن، وحوصل: جمع حوصلة وهي معدة الطائر أسفل رقبته. المعنى: إني سبقت القطا بزم من غير قصير حتى أني شربت وانصرفت قبل وصول القطا الذي جا مجهدا يتساقط حول الحوض ملتصقا بالماء بذقونه وحواصله.
- 39- وغاها: أصواتها - وحجرتها: جانباه، والضمير في حجرتيه يعود على الماء- أضاميم: جماعة -السفر: جماعة السفر. المعنى: عندما

- 40- تَوَافَيْنَ مِنْ شَتَى إِلَيْهِ فَضَمَّهَا كَمَا ضَمَّ أَزْوَادَ الْأَصَارِيمِ مَنَهْلُ
- 41- فَعَبَّتْ غَشَّاشًا ثُمَّ مَرَّتْ كَأَنَّهَا مَعَ الصُّبْحِ رَكْبٌ مِنْ أَحَاطَةِ مُجْفِلٍ
- 42- وَآلَفُ وَجْهَ الْأَرْضِ عِنْدَ افْتِرَاشِهَا بِأَهْدَأَ تُنْبِيهِ سَنَاسِينُ قَحْلٍ
- 43- وَأَعْدِلُ مَنْحُوضًا كَأَنَّ فُصُوصَهُ كِعَابٌ دَحَاها لَاعِبٌ فَهِيَ مُثَلُّ
- 44- فَإِنْ تَبْتَنَسَ بِالشَّنْفَرَى أَمْ قَسْطَلٍ لَمَّا اغْتَبَطَتْ بِالشَّنْفَرَى قَبْلُ أَطْوَلُ
- 45- طَرِيدُ جَنَایَاتٍ تَيَاسَرْنَ لَحْمَهُ عَقِيرَتُهُ لِأَيِّهَا حُمَّ أَوَّلُ
- 46- تَنَامُ إِذَا مَا نَامَ يَقْطِي عُيُونُهَا جَنَاتًا إِلَى مَكْرُوهِهِ تَتَغَلَّعَلُ

نزلت القطا عند الماء ارتفعت أصواتها كأنها أصوات جماعة السفر نزلت عند الماء.

40- توافين: توافدن وأقلبن أي جماعة القطا- شتى: أي من وجهات متفرقة- ضمها: جمعها- الأزداد: وهو ما بين الثلاث إلى العشر من الإبل- الأصاريم: جمع أصرم، وهي القطعة من الإبل نحو الثلاثين- المنهل: مورد الماء الذي ينهل منه ترده الإبل في المراعي. المعنى: إن أسراب القطا حول الماء تشبه أعدادا كثيرة من الإبل تنزاحم الماء.

41- عبت: شرب الماء بدون مص- غشاشا: سريعا- ركب: جماعة مسافرة- أحاطة: قبيلة يمنية- مجفل: مسرع، المعنى: شربت القطا الماء شربا سريعا ثم انصرفت عن المورد عند الصباح كأنها في سرعتها وتعجلها قبيلة أحاطة اليمنية المشهورة بالسرعة.

42- آلف: من الإلف وهو التعود- والأهدأ: الشديد الثبوت مشتق من الهدوء- تنبيه: ترفعه وتبعده- السناسين: مفردا سنسن وهي ما يظهر من فقار الظهر أي العمود الفقري- قحل: جمع قاحل وهو اليابس. المعنى: لقد اعتد النوم على وجه الأرض الصلبة مفترشا ظهري الذي ظهرت عظامه من الهزال حتى أن هذه العظام هي التي تستقبل الأرض فيرتفع الجسم عنها.

43- أعدل: أتوسد- المنحوض: القليل اللحم- الفصوص: مفاصل العظام- كعاب: قطع من أنابيب القصب كان يعد للعب به- دحاهها: بسطها- مثل: بارزة. المعنى: عندما أنام أتوسد ذراعا نحيفا كأنه قطع صلبة جافة من حديد يتركب بعضها فوق بعض.

44- تبتنس: تحزن، - القسطل: الغبار- وأم قسطل: الحرب لأنها تثير الغبار- اغتبطت: فرحت. والمعنى: إذا حزنت الحرب اليوم لفراق الشنفري إياها فطالما فرحت قبل ذلك بمزاولته وإثارته إياها.

45- الطريد: المطرود- والجنايات: الجريمة، طريد الجنايات: الذي ارتكب من الجرائم يجب طرده- تياسرن لحمه: اقتسم لحمه كما يقتسم الجوزور في لعب الميسر- العقيرة: جثة المقتول انساناً أو حيواناً أو نفسه- حم: نزل وتحقق، ومنه حم القضاء إذا نزل بصاحبه. المعنى: أنه مطارد ومطالب بجنايات كثيرة جناها وأصحاب الجنايات يتنافسون في الوصول إليه للانتقام منه، فهو مقضى عليه من الذي يتمكن منه أولا.

46- تنام إذا نام: أي: تنام الجنايات إذا هو نام، لكنها في نومها يقضى عيونها، حثاً: سراعاً إلى مكروهة، تتغلغل: تتعمق وتستقصي البحث عنه. المعنى: إن أعدائي من شدة حرصهم على قتلي فإنهم ينامون وعيونهم يقضى، يسرعون إلى كل ما يؤذيني وقد تغلغل حبهم لقتلي في نفوسهم.

- 47- وَإِلْفُ هُمُومٍ مَا تَزَالُ تَعُودُهُ
عِيَادًا كَحُمَى الرَّبْعِ أَوْ هِيَ أَثْقَلُ
- 48- إِذَا وَرَدَتْ أَصْدَرُهَا ثُمَّ إِنَّهَا
تَثُوبُ فَتَأْتِي مِنْ ثُحَيْتٍ وَمِنْ عَلٍ
- 49- فِيمَا تَرَى كَابِنَةَ الرَّمْلِ ضَاحِيًا
عَلَى رِقَةٍ أَحْفَى وَلَا أَتَنَعَلُ
- 50- فَإِنِّي لَمَوْلَى الصَّبْرِ أَجْتَابُ بَرَّةً
عَلَى مِثْلِ قَلْبِ السَّمْعِ وَالْحَزْمِ أَنْعَلُ
- 51- وَأَعْدِمُ أَحْيَانًا وَأَغْنَى وَإِنَّمَا
يَنَالُ الْغِنَى ذُو الْبُعْدَةِ الْمُتَبَذَّلُ
- 52- فَلَا جَزْعُ مِنْ خَلَةٍ مُتَكَشِّفٍ
وَلَا مَرِحُ تَحْتَ الْغِنَى أَتَخِيلُ
- 53- وَلَا تَزْدَهِي الْأَجْهَالُ حِلْمِي وَلَا أَرَى
سَوُوءًا بِأَعْقَابِ الْأَقَاوِيلِ أَنْمِلُ
- 54- وَلَيْلَةٌ نَحْسٍ يَصْطَلِي الْقَوْسَ رَبُّهَا
وَأَقْطَعُهُ اللَّاتِي بِهَا يَتَنَبَّلُ

- 47- الإلف: الملازم- حمى الربع: هي الحمى التي تأتي الإنسان يوما وتغيب عنه يومين لتعود إليه في اليوم الرابع، المعنى: لقد آلفت الهموم ولازمتني فهي لا تغيب عني لحظة حتى تعود إلى أشد من كانت عليه كما تعود حمى الربع على المريض.
- 48- إذا وردت: يعني إذا حضرت الهموم صرقتها وطردتها - تثوب: ترجع- تحيت تصغير تحت- من عل: من أعلى، المعنى: إني في صراع دائم مع الهموم كلما طردتها عني فتعود إلي مرة أخرى أشد مما كانت عليه فتحيط بي من تحتي ومن فوق.
- 49- ابنة الرمل: الحبة أو البقرة الوحشية- ضاحيًا: بارزًا، للحر وللبرد، والمراد هنا التعرض للحر- الرقة: سوء العيش ورقة الحال، يعني الفقر- أحفى: من الحفاء وهو المشي بلا خُفٍّ ولا نعل، المعنى: يتخيل امرأة يخاطبها مخبرا عن حاله بأنه على سوء حال لا يملك ما يحجبه من البرد والحر، ويمشي بدون خف ونعل كأنه حية تتحرك بجلدها المكشوف.
- 50- مولي الصبر: وليه وصاحبه، اجتاب: اكتسى وأليس- اليز: الثياب، أو نوع منه- السمع بكسر السين المشددة ولد الذئب من الضبع وهو أشجع الذئاب- الحزم: تصرف بقوة وثقة بنفسه- أنعل: اتخذته نعلًا، المعنى: إني صبور متمكن من تحكم نفسي عند الشدائد، ولي قلب شجاع كقلب ولد الذئب، وأحتذي الحزم في قدمي نعلًا.
- 51- أعدم: افتقر- البعده: الهمة العالية، الطموح- المتبذل: يبذل نفسه في الأسفار طلبا للغنى، المعنى: إني أتعلم بين الغنى والفقر، ولم أضع همتي في جمع المال، فإنه لا يبلغ ذلك إلا من يقصر نفسه على هذه الغاية.
- 52- جزع: بصيغة المبالغة الذي لا يقدر على الصبر عند المكروه- الخلّة: بفتح الخاء الفقر والحاجة- متكشف: من يظهر فقره للناس- مرح: شدة الفرح- التخيل: من الخيلاء وهي التكبر والإعجاب بالنفس، المعنى: أن الفقر والغنى كلاهما ليس له تأثير كبير في نفسي، فلا الفقر يجعلني أبتئس وأظهر ضعفي ولا الغنى يجعلني أفرح وأختال.
- 53- تزدهي: تستخف- الأجهال: السفهاء- الحلم ضبط النفس عند الغضب- السؤل: الملح في سؤال الناس- أعقاب الأقاويل: أواخر الأحاديث- أنمل: أنقل الحديث بين الناس على جهة النسيئة. المعنى: إني حلیم لا يستخفه الجهلاء فيدفعوني إلى الخفة والطيش- وإني لا أسأل الناس مستجديا ولست ممن يتسمع الحديث ليسعى به بين الناس ناقلًا للنميمة.
- 54- النحس: شدة البرد- إصطلاء النار: الاستدفاء بها- ويصطلي القوس: يوقدها ليستدفء بها من شدة البرد- ربها: صاحبها- الأقطع: جمع قطع بكسر القاف وهو نصل عريض السهم- يتنبل: يرتمي بها، المعنى: رب ليلة شديدة البرد تبلغ من بردها أن يحطم صاحب القوس قوسه

- 55- دَعَسْتُ عَلَى غَطَشٍ وَبَغَشٍ وَصُحْبَتِي سُعَارٌ وَإِرْزِيزٌ وَوَجْرٌ وَأَفْكَلٌ
- 56- فَأَيِّمْتُ نِسْوَائًا وَأَيِّتَمْتُ إِلدَةً وَعُدْتُ كَمَا أَبْدَأْتُ وَاللَّيْلُ أَلِيلٌ
- 57- وَأَصْبَحَ عَنِّي بِالْغُمَيْصَاءِ جَالِسًا فَرِيقَانِ: مَسْؤُولٌ، وَآخَرُ يَسْأَلُ
- 58- فَقَالُوا: لَقَدْ هَرَّتْ بِلَيْلٍ كِلَابُنَا فَقُلْنَا: أَذْنُبُ عَسَّ أَمْ عَسَّ فُرْعُلُ
- 59- فَلَمْ تَكُ إِلَّا نَبَأَةٌ ثُمَّ هَوَمْتُ فَقُلْنَا قَطَاةً رِيْعَ أَمْ رِيْعَ أَجْدَلُ
- 60- فَإِنْ يَكُ مِنْ جِنَّ لِأُبْرَحَ طَارِقًا وَإِنْ يَكُ إِنْسًا مَا كَهَا الْإِنْسُ تَفْعَلُ
- 61- وَيَوْمٍ مِنَ الشَّعْرَى يَذُوبُ لَوَائِهِ أَفَاعِيهِ فِي رَمَضَانِهِ تَتَمَلَّمُ

ونصال سهامه التي يرمي بها ليستدفي به.

- 55- دعست: هجمت- الغطش: ظلام حالك- البغش: المطر الخفيف- السعار: الجوع وأصله حر النار، فاستعير لشدة الجوع- الأرزيز: البرد الشديد- الوجر: الخوف- الأفكل: الرعدة والارتعاش، دعست جواب رب المقدرة، والمعني: في تلك الليلة هجمت على أعدائي وقد كانت ليلة مظلمة شديدة البرد وكنت أعاني فيها بالجوع والخوف وارتعاش جسمي.
- 56- أيمت: الأيم: من لا زوج لها من النساء، وكذا من لا زوج له من الرجال، وأيمت المرأة جعلتها تفقد زوجها- إلة: أولاد- أليل: شديد الظلام- ابدأت: بدأت، المعني: لقد هجمت على أعدائي وقتلت منهم رجالا فتركت النساء بلا أزواج والأولاد بلا آباء وأحقق كل ذلك في وقت وجيز حتى إني أعود مازال الظلام دامسا.
- 57- الغميصاء: مكان بنجد- الجلوس: بفتح الجيم اسم لبلاد نجد، وجالسا ليس المراد بها القعود وإنما المراد إتيان نجد ودخولها كما يقال أتهم: أتى تهامة، المعني: عندما أصبح الصبح على أعدائي الذين هجمت عليهم بالغميصاء انقسموا إلى فريقين كل منهما يسأل الآخر عما حدث مندهشا.
- 58- هرت الكلاب: نبحت والهرير أضعف من النباح- والعسس: حراس الأمن بالليل- والفرعل: بضم الفاء والعين ولد الضبع، المعني: إن الذين أغار عليهم أصبحوا يصفون هذه الغارة متعجبين يقول بعضهم لبعض: إننا لم نسمع إلا صوتا ضعيفا من الكلاب فحسبنا أن الكلاب أحست بذنوب أو فرعل فأصدرت هذا الصوت.
- 59- النبأة: الصوت الضعيف- هومت: نامت- القطاة: نوع من الطي- ريع: أفزع من الروع وهو الخوف- الأجدل: الصقر- المعني: قال القوم لقد أحست الكلاب بصوت خفي فنبحت وربما كان ذلك الصوت لقطاة أفزعت- أو لصقر أخيف.
- 60- يك: يكون حذفت منها الواو لالتقاء الساكنين ثم حذفت النون تخفيفا- أبرح: البرح الشدة- أبرح اسم تفضيل أي أشد ولام جواب لقسم محذوف- طارق: من يجيئ ليلا- ماكها: ليس مثل- ما كهذا، المعني: قال القوم إن كان هذا الإغارة من فعل الجن فإنه لأشد ما يفعله الجن، وإن كان من فعل إنسان فإن الإنسان لا يستطيع أن يفعل مثل هذا.
- 61- يوم من الشعري: الشعري: كوكب في الجوزاء يظهر في ليالي الحر الشديد، أي: يوم من أيام الحر التي يطلع فيها الشعري- اللواب: اللعاب وهو ما تراه في شدة الحر مثل خيوط العنكبوت في الفضاء وذلك حين يكون الحر مصحوبا برطوبة- الأفاعي: جمع الأفعى وهي الحية- الرمض: حرارة الشمس على سطح الأرض، المعني: قد يمر بي يوم من أيام الحر الشديد الذي تنتشر آثاره حتى في الفضاء والذي

- 62- نَصَبْتُ لَهُ وَجْهِي وَلَاكِئٌ دُونَهُ وَلَا سِثْرَ إِلَّا الْأَتْحَمِيُّ الْمُرْعَبَلُ
- 63- وَضَافٍ إِذَا هَبَّتْ لَهُ الرِّيحُ طَيَّرَتْ لِبَائِدَ عَنْ أَعْطَافِهِ مَآثِرَ جَلِّ
- 64- بَعِيدٌ بِمَسِّ الدُّهْنِ وَالْفَلَى عَهْدُهُ لَهُ عَبَسُ عَافٌ مِنَ الْغَسْلِ مُحُولٌ
- 65- وَخَرَقٍ كَظْهَرِ الثَّرَسِ قَفَرٍ بِعَامِلَتَيْنِ ظَهْرُهُ لَيْسَ يُعْمَلُ
- 66- فَأَلْحَقْتُ أَوْلَاهُ بِأَخْرَاهُ مُوفِيًّا عَلَى قُنَّةٍ أَقْعَى مِرَارًا وَأُمَثِلُ
- 67- تَرُودُ الْأَرَاوِي الصُّحْمَ حَوْلِي كَأَنَّمَا عَذَارَى عَلَى هُنَّ الْمُلَاءِ الْمُذَيَّلُ
- 68- وَيَرْكُدُنَ بِالْأَصَالِ حَوْلِي كَأَنَّنِي مِنَ الْعَصَمِ أَذْفَى يَنْتَحَى الْكِحَ أَعْقَلُ

لا تطيقه حتى الأفاعي التي نبتت في هذه البيئة وتعودت عليها.

- 62- نصب له وجهي: تعرضت له بوجهي وأقمته في مواجهته، الكن بكسر الكاف الستر-الاتحامي: الثوب الممزق، وهو ضرب من البرود-المرعبل: الممزق، المعنى: في ذلك اليوم الذي لا يطاق حره أواجه هذا الحر ولفح الشمس وليس على جسمي إلا برد ممزق لا يحجب عني الشمس أما وجهي فلست أملك ما يستره أو يحميه من الحر فأواجه به هذا الحر.
- 63- الضافي: الطويل السابع يعني شعره، وضاف معطوف على الاتحامي-اللبيد: جمع لبيدة وهي ما تدلى من الشعر على الكتفين في تجمع وتلاصق-العطف: بكسر العين هو الجانب- ترحل: تسرح وتمشط، المعنى: شعره الطويل المتلبد إذا هبت عليه الريح طيرت لبيادته المنسدلة على جانبيه وأن تلك اللبيد لا عهد لها بالتسريح.
- 64- بعيد: منذ زمن طويل - والفلى: التفلية وهي تنقية الرأس من القمل- العبس: بفتح العين والباء: ما تعلق بأذنان الإبل والغنم من الروث والبرع فجف عليها-عاف: كثير وهو وصف للعبس- غسل: ما يغسل به الشعر من الصابون- محول: أي أتى عليه الحول ولم يغسل، المعنى: إن شعره منذ زمن طويل لم يعرف الدهن والفلى، ومن كثرة تراكم الأقدار عليه أصبح له عبس يشبه ما يتعلق بأذنان الإبل والغنم، لأنه يقضي الحول ولا يغسل.
- 65- الخرق: بفتح الخاء الأرض الواسعة-الترس: درقة، وكظهر الترس لأنه مستوية-قفر مقفرة ليس بها أحد-والعاملتان: رجلاه-ظهره: يعني ظهر الخرق، ليس يعمل: لم يقطعه إنسان، المعنى: رب واد مقفر مستو ليس فيه مكان يحتمي فيه أو يلجأ إليه إنسان وهو غير مطروق فأقطعه على قدمي.
- 66- فألحقت أولاه بأخراه: لم يعد هناك فارق بين أوله وآخره لشدة العدو، فمنذ بدأت في أوله كأني لسرعتي أصبحت في آخره- موفيا: مشرفا- القنة: أعلى الجبل-أقعى: أقعد قعدة معينة وهي أن يلصق الرجل مقعده بالأرض، وينصب ساقيه مسندا ظهره-أمثل: انتصب واقفا، المعنى: قطعت الوادي بوقت وجيز وصعدت قمة الجبل حين أقعد على قمته وحينا أقف لمراقبة الطريق.
- 67- ترود: تذهب وتجيء- الأراوي: جمع أروية وهي أنثى الوعل- الصحم: جمع أصحم، وهي الوعول السود التي يميل لونها إلى الصفرة- العذارى: جمع عذراء وهي البكر من الإناث- الملأ: نوع من الثياب- المذيل: المهذب الطويل الذيل، المعنى: أثناء بقائي في تلك القمة ألفتني الوعول وتحوم حولي كأنهن عذارى يرتدين ملأءات مذيلة.
- 68- يركدن: يثبتن ولا يتحركن- الأصال: جمع أصيل وهي الوقت من العصر إلى المغرب- العصم: جمع أعصم وهو الوعل الذي في

قِرَاءَةُ النَّصِّ فِي ضَوْءِ أُسُسِ نَقْدِيَّةٍ

إن موضوع القصيدة الرئيس دار حول رحلة الشاعر من موطنه الأول، إلى موطنه الثاني بغرض الاستقرار ونيل العزة والكرامة؛ متضمناً عدة المواضيع الجانبية، وانجردت كلها تحت الموضوع الرئيس، فنسج الشاعر بخيوطه الخيالية صورة واضحة دقيقة عن حياة الصعاليك، كأن القصيدة مثل رسوم متحركة ناطقة تعرض لنا حياة الصعاليك ومعاناتهم حلقة حلقة. عندما شعر الشاعر بلا انتماء إلى قومه بعدما عرف الحقائق عن نسبه، وتوضح له أن قاتل أبيه من قومه، فاختر الرحيل عنهم، والانضمام إلى الصعاليك، للانتقام من قومه، وكان من أبناء الإماء الحبشية؛ على الرغم أنه أحسن من غيره في القتال، وأشجع في مطاردة الجنايات، وأقوى في الإغارة على أعداء قومه، لكنهم مازالوا لا يعترفون بنسبه ولا يجزونه بالحسن بل يظلمونه ويحقرونه ويكرهونه، فهذا التعامل الذميم قد ترك أثراً عميقاً في أعماق قلب الشاعر، مما أدى إلى إكثاره نغم التشاؤم والإيباء في قصيدته. فنادى الشاعر قومه في مطلع القصيدة لإعلان مغادرته، فقال:

أَقِيمُوا بَنِي أُمِّي صُدُورَ مَطِيَّكُمْ فَإِنِّي إِلَى قَوْمِ سِوَاكُمْ لَأُمِيلُ
فَقَدْ حُمَّتِ الْحَاجَاتُ وَاللَّيْلُ مُقْمَرُ وَشَدَّتْ لِبَطِيَّاتٍ مَطَايَا وَأَرْحُلُ
وَفِي الْأَرْضِ مَنَأَى لِلْكَرِيمِ عَنِ الْأَدَى وَفِيهَا لِمَنْ خَافَ الْقِلَى مُتَعَزِّلُ
لَعَمْرُكَ مَا فِي الْأَرْضِ ضَيْقٌ عَلَى أَمْرِي سَرَى رَاغِباً أَوْ رَاهِباً وَهُوَ يَعْقِلُ

استهل الشاعر لاميته بالأسلوب الإنشائي الذي يعبر عن موقف المتكلم وما يختلج في نفسه في لحظة التخاطب، فاستخدم صيغة الأمر (أقيموا) لغرض تحضيض قومه على أن يفيقوا من غفلتهم عنه، وعبر عن تهيئته للرحيل وعزمه بقوله (صدور مطيكم) والليل مقمر) فالأولى كناية عن الرحيل والثانية كناية عن صفة الرحيل، غرضهما البلاغي توضيح وتأكيد، أما جماليا فقد أضافا جمالا وحسنا على التعبير، إذ جعلت من القارئ متشوقا لمعرفة المعنى الخفي لهذا الكلام الغير مألوف. كما أن استعمال الكلمات المشددة (مطيكم، حُمَّتْ، شَدَّتْ) يوحي إلى حالة من الانقباض النفسي التي يعيشها الشاعر. من خلال البيت الأول والثاني نلاحظ أن الشاعر قد صمم عزمه ودبر أمره، ولم يتردد في رحيله من ناحية ومن ناحية أخرى أيضا لم نجد طلب بقاءه من قومه، فالرحيل قد أصبح ضروريا ومضطرا. أما البيت الثالث والرابع فهما يعدان زبدة القصيدة وخلاصتها، ويحتويان على الحكمة، ويمثلان تجربة الشاعر الشخصية، فكامل القصيدة يدور حولهما. ثم وضع سبب رحيله وبدأ يصف أهله الجدد، وأشار إلى أنه سيجد أهل أحسن من قومه، ولكن قومه بعد فقدانه لن يجدوا نظيره.

وَلِي دُونَكُمْ أَهْلُونَ سَيِّدٌ عَمَلَسُ وَأَرْقَطُ زُهْلُولٌ وَعَرْفَاءُ جَيْلُ

ذار عيه بياض- الأذى: الوعل طال قرنه نحو أذنيه- الكيخ: عرض الجبل وناحيته- الأعل: المتحصن بمقل أي في جبل عال، المعنى: إن الوعل تثبت ثابتة حين تراني فهي تقد بقربي عند الأصيل مطمئنة كأنني تيس وحشي طويل القرنين يقيم بأعلى الجبل في الأماكن التي لا يستطيع الوصول إليها.

هُمُ الْأَهْلُ لَا مُسْتَوْدَعُ السِّرِّ دَانِعٌ لَدَيْهِمْ وَلَا الْجَانِي بِمَا جَرَّ يُخَذَّلُ
وَكُلُّ أَبِي بَاسِلٌ غَيْرُ أُنْنَى إِذَا عَرَضَتْ أَوْلَى الطَّرَائِدِ أُبْسَلُ

وقد استخدم الشاعر هنا استعارة مكنية في قوله (أَهْلُونَ سَيِّدٌ عَمَلَسُ)؛ فشبه أصحابه من الصعاليك بالذئب والنمر والضبع في التحلي بالخصال الفضيلة من الشجاعة، والأمانة، وسرعة القوة، وعدم الخذل عن أصحابه، فهذه الصفات الممدوحة يتصف بها كل واحد من أهله الجدد، ولكن قومه افتقدوها، ونبذت فيهم الأخلاق الذميمة، لذلك ارتحل عنهم، وعقد المقارنة بين موطنه الأول وموطنه الثاني، فسمّا بأهله الجدد إلى المرتبة الأعلى، وفضلهم على قومه، وذلك تمثل في قوله (بني أمي، قوم سواكم، أهلون) فهذه الألفاظ الواردة في القصيدة دلالة واضحة على رغبته الانتماء إلى صفوف الصعاليك، والإيثار والتعاضد معهم على إقبال على قومه، واستخدم أسلوب القصر في قوله (هم الأهل) قصر هم على الأهل - كأنه أراد أن يقول هم الأهل الحقيقيون لا أنتم، ثم علل سبب تفضيلهم عليهم باستعمال أسلوب النفي (لا الجاني...) فكان لهذا أثر في إثراء الكلام فنياً إذ أضفى حيوية على التعبير، بالرغم من كونه أراد أن يقرّب صورة (عالم الوحوش) إلى ذهن القارئ وإظهار حقيقته.

ثم وصف إلفته لأهله الجدد وإلفتهم له، بصورة خيالية رائعة، وتشبيهه بياني دقيق، وأكد لنا سيادته واعتمادهم عليه كما ورد في قوله:

تَرَوُّدُ الْأَرَاوِي الصُّحْمُ حَوْلِي كَأَنَّهَا عَذَارَى عَلَيَّهِنَّ الْمُلَأُءُ الْمُذَيَّلُ

أما من حيث المعاني فالقصيدة تمتاز بجزالة اللفظ وبساطة المعنى ودقة الوصف، كما يتصف بها الشعر الجاهلي، ولكن لم تظهر فيها المقدمة الطليّة، والنسيب، وبكاء الديار، ووصف الناقة على مثل ما جاء في القصائد الجاهلية؛ كان الشعراء الجاهليون يحرصون على إيراد هذه الأغراض في شعرهم، فمضمونها تتبنى على ثلاثة محاور تدور حول ارتحاله عن قومه وانضمامه إلى صفوف الصعاليك، وحياته بعد الرحيل، فالمحور الأول تناول فيه الحديث عن انذار قومه بمغادرته والذهاب إلي أهله الجدد، والثناء على أخلاق أهله الجدد وأفعالهم، كما ذكرناه في الأبيات السابقة. أما المحور الثاني فجاء على مدح ذكائه وافتخاره بقدرته العقلية وابتعاد نفسه عن الخصال الذميمة التي تسود في موطنه الأول من الجبن مثل النّعام، وعدم احسانه في رعي الماشية، وملازمة البيت ومغازلة النساء عدم الجلوس مع الرجال، واعتماده على المرأة في أخذ القرار، وتزين مثل النساء بالدهون والكحل، وعدم الاهتمام في الفلاة، لنلقي نظرة إليها:

وَأَسْتُ بِمِهْيَافٍ يُعَشَّى سَوَامَهُ مُجَدَّعَةً سُقْبَانُهَا وَهَى بُهْلُ
وَلَا جُبَّاءٍ أَكْهَى مُرَبِّ بَعْرِسِهِ يُطَالَعُهَا فِي شَأْنِهِ كَيْفَ يَفْعَلُ
وَلَا خَرِقٍ هَيْقٍ كَأَنَّ فُؤَادَهُ يَظَلُّ بِهِ الْمُكَّاءُ يَغْلُو وَيَسْفُلُ
وَلَا خَالَفٍ دَارِيَّةٍ مُتَعَزِّلُ يَرُوحُ وَيَغْدُو دَاهِنًا يَتَكَحَّلُ
وَأَسْتُ بِعَلٍّ شَرُّهُ دُونِ خَيْرِهِ أَلَفَ إِذَا مَا رُغْتُهُ اهْتِاجَ أُعْزَلُ
وَأَسْتُ بِمِخْيَارِ الظَّلَامِ إِذَا انْتَحَتْ هُدَى الْهَوَجِلِ الْعَسِيفِ يَهْمَاءُ هَوَجَلُ

ثم مضى على وصف قوة جسمه، وسرعة عدوه، والاعتداد بتحمل الجوع، واعتزاز بالإباء، وإيثار على بلوع التراب بدلاً عن مد اليد إلى قومه، كما ورد في قوله:

تَطَايَرَ مِنْهُ قَادِحٌ وَمُقَلَّلٌ	إِذَا الْأَمْعَزُ الصَّوَانُ لَأَقَى مَنَاسِمِي
وَأُضْرِبُ عَنْهُ الذُّكْرَ صَفْحاً فَأَذْهَلُ	أَدِيمُ مِطَالِ الْجُوعِ حَتَّى أَمِيثُهُ
عَلَى مِنَ الطَّوْلِ امْرُءٌ مُتَطَوِّلٌ	وَأَسْتَفْتُ تُرْبَ الْأَرْضِ كَيْلًا يَرَى لَهُ
يُعَاشُ بِهِ إِلَّا لَدَى وَمَأْكَلٌ	وَلَوْلَا اجْتِنَابُ الدَّامِ لَمْ يُفْ مَشْرَبٌ
عَلَى الدَّامِ إِلَّا رِيئَمًا أَتَحَوِّلُ	وَلَكِنَّ نَفْسًا مُرَّةً لَا تُقِيمُ بِي
انْطَوَتْ خُيُوطُهُ مَارِيٌّ تُغَارُ وَتُفْتَلُ	وَأَطْوَى عَلَى الْخَمَصِ الْحَوَايَا كَمَا

فهو قوي الجسم، سريع الخطو، وحين يعدو تتطاير الحجارة الصغيرة تحت قدميه، ويضرب بعضها بعضها، يخرج منها الشر، وتتكسر، فهذا مظهر من مظاهر الصمود والمعاناة التي يتعرض لها الصعلوك. ثم ينتقل من الحديث عن صفته الجسمية إلى صفاته النفسية، وهي القدرة على التحمل، ومداومة الصبر على الجوع الشديد، وله طريقته الخاصة في التغلب عليه، حيث يشاغل الجوع ويتجاهله ويماطله حتى يفنيه فيتناساه، وكأنه غير جائع. عندما يقف القارئ عند هذه الأبيات متأملاً فلا يصعب عليه أن يجد جمال التصوير ورقة التعبير في وصف شدة الصبر والتحمل (وأطوي على الخمص الحوايا كما انطوت خيوطه ماري تغار وتفتل) فصور لنا الأمعاء الخاوية على أنها حبال مفتولة، فذكر المشبه الذي هو الأمعاء، والمشبه به الحبال، وذكر وجه الشبه الإتقان وحذف الأداة على سبيل تشبيه مرسل مجمل. فالغرض منه تبيان حال المشبه، وتوضيح المعنى، إذ تكمن جمالية هذا التشبيه في زيادة دقة التعبير وروعة الكلام يجعله غير متوقع، إذ من الصعب على القارئ أن يحظر على باله تشبيه الأمعاء بالحبال، مما يجعله محتاراً، وهذه الحيرة دليل على جمالية النص الشعري.

فلاشك في أن الوصف في البيت الثاني والثالث دقيق وواضح، من ناحية _ يحتوى على الدروس التعليمية لمن أراد الانضمام إلى الصعاليك، ومن ناحية أخرى _ أبرز إباء الشاعر ورصده بلوحة فنية بارعة. وأيضاً شبه الشاعر نفسه بالذنب في ضنك العيش، كأن شأنه كشأن الذئب في تحمل الجوع، ومعاناة الحياة قال:

وَأَغْدُو عَلَى الْقَوْتِ الزَّهِيدِ كَمَا غَدَا	أَزَلُّ تَهَادَاهُ التَّنَائِفُ أَطْحَلُ
غَدَا طَلَوِيًّا يُعَارِضُ الرِّيحَ هَافِيًّا	يَخُوتُ بِأَذْنَابِ الشَّعَابِ وَيَعْسِلُ
فَلَمَّا لَوَاهُ الْقَوْتُ مِنْ حَيْثُ أُمَّهُ	دَعَا فَأَجَابَتْهُ نَظَائِرُ نُحْلُ
مُهْلَهْلَةً شَيْبُ الْوُجُوهِ كَانَتْهَا	قَدَاخُ بِكَفِّي يَاسِرٍ تَتَقَلَّقَلُ

يرسم الشاعر لنا صورة جميلة متحركة، من خلال لوحة الذنب الجائع، بالعكس على المعاناة وشدة الظروف التي يعاني بها الصعاليك، بسبب الجوع الشديد الذي يتعرض الشاعر له يؤدي إلى نحول جسمه وقلة لحمه، فشبه نفسه بذئب أصابه الهزال من شدة الجوع فأخذ ينتقل في الفلوات، بحثاً عن الطعام، ووجه الشبه بينهما شدة الجوع،

وهو تشبيه مرسل مجمل حيث تمثلت بلاغة هذا التشبيه في توضيح المعاناة وتأكيد بلاغيا، أما جماليا فقد رسم صورة جادة بالغة الأسى تجعل القارئ يسقط كل الفوارق بين الإنسان والحيوان في لحظة الجوع. فجسد الشاعر ما يجيش في صدره من معاناة الحياة أمانا بصورة واضحة مستوحية، ومن وحي الموازنة بينه وبين الذئب من خلال وصف المشاهد المتنوعة إشارة خفيفة إلى قنطه في مواجهة المعاناة وندمه عن الخروج من قومه، لكنه لم يلبث أن شكى حتى تحول حزنه وشكواه إلى الصلابة والقوة، واقتخر بسرعة عدوه، وتسابقه مع القطا وسبقه في الوصول إلى مورد الماء لما شرب وارتوى وصل القطا فلا يجد إلا بقية من شرابه:

وَتَشْرَبُ أَسَارِي الْقَطَا الْكُدْرُ بَعْدَمَا	سَرَتْ قَرَباً أَحْنَأُهَا تَنْصَلِّصُ
هَمَمْتُ وَهَمْتُ وَابْتَدَرْنَا وَأَسْدَلْتُ	وَشَمَّرَ مِنِّي فَارِطٌ مُتَمَهِّلٌ
فَوَلَّيْتُ عَنْهَا وَهِيَ تَكْبُو لِعَقْرِه	يُبَاشِرُهُ مِنْهَا ذُقُونُ وَحَوْصَلُ
كَأَنَّ وَغَاهَا حَجَرَتْيْهِ وَحَوْلُهُ	أَضَامِيمُ مِنْ سَفَرِ الْقَبَائِلِ نُزْلُ
تَوَافَيْنَ مِنْ شَتَّى إِلَيْهِ فَضَمَّهَا	كَمَا ضَمَّ أَزْوَادَ الْأَصَارِيمِ مَنَهْلُ
فَعَبَّتْ غَشَاشًا ثُمَّ مَرَّتْ كَأَنَّهَا	مَعَ الصُّبْحِ رَكْبٌ مِنْ أَحَاطَةِ مُجْفَلُ

فيعلن الشنفري عن بعض مقومات الصلابة التي لا تتوافر لكل صعلوك وهي سرعة العدو، وهي وإن كانت تتوافر في غيره إلا أن هذه الموهبة قد تحققت لديه بصورة جعلته مضرب المثل في ذلك حتى قيل: (أعدى من الشنفري، أعدى من السليك بن السلعة)، ويتعرض لنا دليلاً محسوساً على سرعته، من خلال صورة التسابق إلى مورد المياه مع طيور القطا المعهودة بسرعتها بين الطيور، ولكن الشنفري يفوقها في عدوه، ويسبقها في الوصول إلى الماء، فيشرب منه ويرتوي قبل أن تصل إليه، فإذا ما وصلت لا تجد إلا قليلاً من الماء. صور لنا الشنفري صورة التسابق مع القطا إلى مورد الماء بأسلوب قصصي مثير، ومجموعة من الصور البيانية، نذكر منها:

- الكناية في قوله (أسدلت) والمعنى الخفي من وراءها عدم الاستسلام، حيث أن القطا معروف بسرعته الفائقة، إذ يقضي ليلة كاملة للوصول إلى الماء، إلا أنه يصل متعباً بينما هو يصل بسرعة أسبق منه وبدون عناء، كأن الأرض انبسطت لتسهل الطريق وهذا معنى جميل تستحسنه القلوب قبل الأسماع.
- استعمل جملة من التشبيهات:

__ كَأَنَّ وَغَاهَا حَجَرَتْيْهِ..... تشبيه مرسل مجمل.

__ فعبت غشاشاً ثم مرت كأنها..... تشبيه مرسل مجمل.

فهذه الصور البيانية ركبها بشكل منتظم، إذ شكلت بناءً فنياً رائعاً، فتكاد تشبه القصة، فالداخي وراء استعماله لهذه الصور هو الاعتداد بالذات والإحساس بالتميز والتفرد، أما جمالياً فأضاف إلى الوصف دقة، بحيث استحضر كل ما عاشه أمام القارئ يعيشه تجاربه.

المحور الثالث جاء على وصف حياة الصعاليك العصبية مفصلاً، واستعرض الشاعر لنا صور الصعاليك بوصف دقيق، وتجسدها على وجه أجمل وأدق من خلال أخيلته الواسعة التي تمتزج بتجربته الشخصية،

ومنها افتراش الأرض والالتحاف بالسماء، وتوسد الزراع، وجسمه قليل اللحم وبارز العظم، عندما ينام مستلقياً على الأرض ويتوسد ذراعيه النحيفتين كأنها مرفق القدم:

وَأَلَفَ وَجْهَ الْأَرْضِ عِنْدَ افْتِرَاشِهَا بِأَهْدَأَ تُنْبِيهِ سَنَاسِينُ قَحْلُ
وَأَعْدِلُ مَنْحُوضًا كَأَنَّ فُصُوصَهُ كِعَابٌ دَحَاهَا لِأَعْبٍ فَهِيَ مُثْلُ

وأيضاً وصف شعره بسبب عدم الغسل والتسريح والفلي التصق بعضه في بعض:
وَصَافٍ إِذَا هَبَّتْ لَهُ الرِّيحُ طَيَّرَتْ لِبَائِدَ عَنْ أَعْطَافِهِ مَآثِرَجَلُ
بَعِيدٌ بِمَسِّ الدُّهْنِ وَالْفَلَى عَهْدُهُ لَهُ عَبَسٌ عَافٌ مِنَ الْعَسَلِ مُحُولُ

والصعاليك بسبب كثرة جرائمهم فهم مُتَرَبِّصُونَ من أعدائهم، فالموت يحضرهم في كل لحظة حتى لا يستطيع أن ينام نوماً عميقاً، وهم أخف رأساً من الذئب في نومهم:

تَنَامُ إِذَا مَا نَامَ يَقْظَى عُيُونُهَا جَنَائًا إِلَى مَكْرُوهِهِ تَتَغَلَّلُ

وهذا الشعور مثل الحمى تأخذه دوماً، عندما غلب عليه فيرجع إليه مرة ثانية، فهو في كل لحظة مستعد لصد الهجوم والإغارة من أعدائه:

وَأَلَفَ هُمُومَ مَا تَزَالَ تَعُودُهُ عِيَادًا كَحُمَى الرَّبْعِ أَوْ هِيَ أَثْقَلُ
إِذَا وَرَدَتْ أَصْدَرْتُهَا ثُمَّ إِنَّهَا تَثُوبُ فَتَأْتِي مِنْ تُحَيْتٍ وَمِنْ عَلُ
فلا حال له إلا أن يتسلح نفسه بالصبر وقلب السمع:
فَإِنِّي لَمَوْلَى الصَّبْرِ أَجْتَابُ بَزَهُ عَلَى مِثْلِ قَلْبِ السَّمْعِ وَالْحَزَمِ أَنْعَلُ

ويتخذ قلباً شجاعاً، وسيفاً مسلولاً، وقوساً طويل العنق عزاءً له بدلاً عن قوم ارتحل عنهم لأنه لم يجد فيهم خيراً إلا الكراهة:
وَإِنِّي كَفَانِي فَقَدْ مِنْ لَيْسَ جَازِيًا بِحُسْنِي وَلَا فِي قُرْبِهِ مُتَعَلِّلُ
ثَلَاثَةُ أَصْحَابٍ: فَوَادٌ مُشَيِّعُ وَأَبْيَضُ إِصْلِيَّتٍ وَصَفْرَاءُ عَيْطَلُ

والسلاح يعتبر جل مال الصعاليك، فخصص الشنفري في هذه القصيدة وصف قوسه في بيتين، واقتخر بحسن صناعة قوسه، وهو ماهر في الرمي ولا يخطأ هدفه، عندما خرج السهم من القوس فيسمع صوت امرأة تنوح كأنها فقدت ولدها:

هَتُوفٌ مِنَ الْمَلَسِ الْمُتُونِ يَزِينُهَا رَصَائِعُ نَيْطَتْ إِلَيْهَا وَمِخْمَلُ
إِذَا زَلَّ عَنْهَا السَّهْمُ حَنَّتْ كَأَنَّهَا مُرَرَّةً عَجَلَى تَرْنُ وَتُغُولُ

كما أثبت ذلك في بيت آخر، أقتل رجالاً فأصبحت زوجاتهم أيامي وأولادهم يتامى:
فَأَيَّمْتُ نِسْوَائًا وَأَيَّمْتُ إِدَّةً وَعُدْتُ كَمَا أَبْدَأْتُ وَالْأَيْلُ أَلِيلُ

على الرغم من أن السلاح يعد أهم وسيلة لحماية الحياة من الأعداء، وخاصة القوس فهو مهم جدا بالنسبة للصعاليك، ولكن الشاعر في ليلة شديدة البرد فيها لا يطاق، فلم يجد شيئا ليستدفي به؛ فاضطره البرد القارس إلى إيقاد القوس المفضل لديه، وتقطيع أسهامها ليستدفي بنارها من شدة البرد:

وَلَيْلَةٌ نَحْسٍ يَصْطَلِي الْقَوْسَ رَبُّهَا وَأَقْطَعُ اللَّاتِي بِهَا يَتَنَبَّلُ
دَعَسْتُ عَلَى غَطَشٍ وَبَغْشٍ وَصُحْبَتِي سُعَارٌ وَإِرْزِيزٌ وَوَجْرٌ وَأَفْكَلُ
فَأَيَّمْتُ نِسْوَائًا وَأَيَّمْتُ إِدَّةً وَعُدْتُ كَمَا أَبْدَأْتُ وَاللَّيْلُ أَلِيلُ

نلاحظ أن الشاعر قام بإغارة في ليلة باردة التي أجبرته على أن يتدفى فيها بإيقاد قوسه من البرد، مع ذلك خرج في الظلمة والمطر متوجها إلى مقصده، فالبرد أمسكه من الخارج والجوع أمسكه من الداخل حتى ارتعش جسمه من البرد والخوف، ولكنه وصل إلى هدفه ونفذ العملية بسرعة خاطفة، والبنية في هذين البيتين جاءت على صيغة المتكلم فلا تخلو من المبالغة والغلو، من أجل إقناع المتلقي صاغ الشاعر الأبيات التالية على صيغة الغائب بشكل طرح السؤال والإجابة عليه، ليزيد ثقة الحدث، ويقنع المتلقي، ليتأثر بآثره، ويشعر بأنها موضوعية وليست ذاتية، وواقعية وليست أسطورية:

وَأَصْبَحَ عَنِّي بِالْغَمِيصَاءِ جَالِسًا فَرِيقَانِ: مَسْؤُولٌ، وَآخَرُ يَسْأَلُ
فَقَالُوا: لَقَدْ هَرَّتْ بِلِيلٍ كِلَابُنَا فَقُلْنَا: أَذْنُبُ عَسَّ أَمْ عَسَّ فُرْعُلُ
فَقُلْنَا: أَذْنُبُ عَسَّ أَمْ عَسَّ فُرْعُلُ فَقُلْنَا قَطَاةً رِيْعَ أَمْ رِيْعَ أَجْدَلُ
فَإِنْ يَكُ مِنْ جَنٍّ لِأَبْرَحَ طَارِقًا وَإِنْ يَكُ إِنْسًا مَا كَهَا الْإِنْسُ تَفَعَلُ

أما من ناحية البنية فهذه القصيدة قد جاءت على بنية متماسكة بعضها بعضاً، وحقت الوحدة الموضوعية من ناحية ومن ناحية أخرى حققت الوحدة العضوية، فالموضوع الرئيس جاء على وصف حياة الصعاليك، وأداره الشاعر حول حياته العصبية في الصحراء، وأربطه بعدة مواضيع جانبية يترابط بعضها بعضاً ترابطاً، لإخراج صور دقيقة متلونة من خلال الكلمات المستوحية التي تندفق في صدره، فكل الصور كانت مترابطة كأنها تسرد تجربة الشاعر في الصحراء على شكل سلسلة، يمكن للقارئ رصد صورة الذئب الجائعة أو القطا الضائعة أو الإغارة في الليلة الباردة التي أيم فيها نسواناً وأيتم ولدة، وكل التصوير مرتبط بجرس موسيقي ينقل الأحداث إلى القارئ، ومن وحي هذه الصور المختلفة المتنوعة التي ترابط بالإطار العام نرصد مشاعر التشاؤم والعواطف المأساوية التي شكّلت إحساساً عاماً بالمعاناة والقهر.

أما من ناحية اللغة فهذه القصيدة وردت فيها بعض الكلمات الغريبة فيصعب على القارئ أن يفهمها إلا بالاستعانة بالقاموس، لنضرب مثلاً بالبيت التالي:

دَعَسْتُ عَلَى غَطَشٍ وَبَغْشٍ وَصُحْبَتِي سُعَارٌ وَإِرْزِيزٌ وَوَجْرٌ وَأَفْكَلُ

لعل هذا السبب يرجع إلى أمرين: الأول يتعلق ببيئة التي يعيش فيها الشاعر، والثاني يتعلق بما أراد الشاعر أن يصفها من الحيوان المتوحش في الصحراء، ربما هذه المفردات أو الكلمات عند أهل البدو مألوفاً ومعروفة، لأنها كلها تجري تحت وصف حياتهم وتجربتهم.

أما من ناحية الأسلوب فهذه القصيدة لديها بعض القضايا اللغوية في التركيب التي تربط بموضوع القصيدة علاقة وثيقة، فهي تمثلت في الفصل أو التقديم والتأخير بين أركان الجمل، لنأخذ بيتين باعتبارهما مثالاً:

أقيموا بنى أُمي صدورَ مطيّكم فإني إلى قوم سواكم لأُميلُ

في صدر البيت فصل الفعل والمفعول به بجملة النداء بني أُمي، وفي عجزه فصل بين خبر إن بشبه جملة متعلقة إلى قوم سواكم.

ولي دونكم أهلون سيّد عمّاس وأرقط زُهلُول وعرفاء جِيالُ

في صدر البيت قدّم الخبر لي وأخر المبتدأ أهلون، وفي عجزه قدّم الصفة عرفاء وأخر الموصوف جِيال، من الأرجح أن هذه القضية تتعلق بالعوامل المؤثرة في شخصيته، فالتعامل السيئ من قومه أضطره إلى الارتحال عن موطنه الذي نشأ وترعرع فيه، وتأثر قلبه بذلك التعامل إلى حد أن ينظر المجتمع بمنظار الكراهية، وتعج كل القصيدة بالفخر الذاتي والعواطف المأساوية مرتبطة بالتشاؤم والقهر المسيطر عليه، وتعكس المتناقضة بين موطنه الأول وموطنه الثاني، كأن الحياة المتناغمة التي يتطلع الشاعر إليها بعيدة المنال، وحياة الشقاء المكروهة التي رفضها الشاعر قريبة الوصول، وأيضاً نلاحظ أن قافية القصيدة جاءت على اسم التفضيل وصيغة أفعل بما يساوي ثلث القصيدة، فعكست نفسية الشاعر على صورتين متناقضتين، الطيّب الأقصى والقاسي الأقصى.

الخاتمة:

سلطت هذه الدراسة الضوء على دراسة لامية الشنفرى دراسة أدبية نقدية ولغوية وبلاغية، حيث ظهر في المقدمة الحديث عن أصالة لامية الشنفرى ومنزلتها بصورة مختصرة، وجاء بالتمهيد التعريف على مفهوم الصعلكة وطوائف الصعاليك، وأسباب تصلكهم، ثم جاء الحديث عن سيرة الشنفرى واستعراض مناسبة القصيدة والعوامل البيئية والنفسية في صياغتها، وعرض النص الكامل مع الشرح المبسط، وبعد ذلك تم تسليط الضوء على تحليل النص وتدوقه من حيث البناء الفكري واللغوي والبلاغي والأسلوبي بغية الوصول إلى الهدف المرجو.

يلاحظ أن الشاعر نسج صورة واضحة عن حياة الصعاليك بخيوطه الخيالية زاخرة تجربته الشخصية، فجاءت القصيدة مطابقة كل المطابقة لشخصيته بما فيها من مقومات، وعقليته بما فيها من عمق ونضوج، وظروفه بما فيها من قسوة وجفاف، حتى كانت القصيدة مرآة صقيلة نرى فيها الشنفرى وحياته بوضوح.

أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

- الصعاليك هم طائفة متكونة من أغربة العرب والخلعاء والفقراء، فهم يتشاركون بعضهم بعضاً في السراء والضراء.
- والصعلكة كان شكلاً إيجابياً ومضطراً في ذلك الوقت رغم أنها قامت على السلب والنهب، لأن هؤلاء الصعاليك يعيشون في الحرمان من الحصول على نصيب ما ينبغي عليهم، ويعانون بالهوان والضعفة فلجؤوا إلى أخذ سلاحهم ليدافعوا عن أنفسهم بالغزو والسطو، ويأخذون نصيبهم في الحياة بوسائلهم.
- لامية الشنفرى قصيدة طويلة من عيون الشعر العربي، وحظيت بأهمية كبيرة بين القصائد العربية، فقد شرحها كثير من العلماء عبر العصور الأدبية المختلفة،

لعل السبب في تلك الأهمية راجع إلى ما تميزت به من قوة في البناء وجودة في السبك، أضف إلى ذلك طبيعة موضوعها، وهي مرآة صافية تعكس أوجه الحياة والثقافة العربية القديمة، وخاصة حياة الصعاليك وروحهم البدوية.

- تبين لنا أن الشنفرى يتصف بجملة من الفضائل والقيم، يأتي في مقدمتها الشجاعة والإقدام، التي لم تكن تعني التهور والطيش، بقدر ما كانت تعني الإقدام في مواضع الإقدام والإحجام متى دعت الضرورة لذلك.

التوصيات:

- أوصى بإجراء دراسة أدبية حول قصائد أخرى للشنفرى.
- يؤخذ بعين الاعتبار في دراسة شعر الصعاليك لما فيه من الحكم والقيم.
- أوصى بالتعرف على جوانب أخرى في لامية الشنفرى حيث لم يتم حتى الآن، ورصد ملامحها الفنية مقارنة بالعناصر الفنية.
- أوصى بإجراء دراسة مقارنة بين لامية العرب ولامية العجم، لإبراز الجوانب الفنية المختلفة بينهما.
- أوصى بتصميم وحدات دراسية من لامية الشنفرى على أسس علمية سليمة وتوظيفها في تدريس اللغة العربية.

المصادر والمراجع

1. ضيف، شوقي (د.ت). تاريخ الأدب العربي، دار المعارف بالقاهرة.
2. يعقوب، د. إميل بديع (1996م). ديوان الشنفرى، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربي.
3. مدرك، أبو صالح يحيى (1994م). ديوان حاتم الطائي، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي بيروت.
4. محمد أسماء أبوبكر (1998م). ديوان عروة بن الورد، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.
5. ديوان الهذليين (1965م). الدار القومية للطباعة والنشر بالقاهرة.
6. ابن سلام، محمد (د.ت). طبقات فحول الشعراء، شرحه محمود محمد شاكر، دار المديني بجد.
7. علاونة، شريف راغب (2005م). عمر بن بركة الهمداني شعره وسيرته، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان- الأردن.
8. الأصفهاني، أبو الفرج (2008م). كتاب الأغاني، حققه إحسان عباس، الطبعة الثالثة، دار صادر بيروت.
9. الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم (1955م) مجمع الأمثال، حققه وفصله محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة السنة المحمدية
10. علي، جواد، (1993م). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الطبعة الثانية، ساعدت جامعة بغداد على نشره.
11. صفدي، مطاع وحاوي، إيليا، (1974م). موسوعة الشعر العربي، شركة خياط للكتب والنشر-بيروت لبنان.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.3

ميتافيزيقا الواقع عند إتيان جيلسون

The metaphysics of reality according to Étienne Gilson

إعداد الباحث: محمد أمهرور

باحث بسلك الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المملكة المغربية

E-mail : ama_med08@yahoo.fr

ملخص البحث:

يعالج هذا المقال قضية فلسفية تتعلق بمجال الميتافيزيقا من زاوية نظر الفيلسوف الفرنسي المعاصر إتيان جيلسون، بحيث يدعو إلى إعادة التفكير في تاريخ الفلسفة وخاصة فلسفة العصر الوسيط من أجل فهم أهم التحولات التي عرفها الفكر الفلسفي عبر التاريخ.

نحاول في هذا المقال إبراز الفكر التاريخي الذي يدافع عنه جيلسون من خلال تتبع تطور مفهومين أساسيين في تاريخ الفلسفة وهما: الوجود والماهية. ومن خلال تتبع تناول هذه المفاهيم عند أهم الفلاسفة يتبين أن الإشكال المركزي الذي لم يتم تجاوزه منذ البدايات الأولى للميتافيزيقا، يتمثل في تلك العلاقة القائمة بين مفهومي الوجود والماهية ومدى أسبقية أحدهما على الآخر.

يدافع إتيان جيلسون عن تصور القديس توماس الأكويني الذي يتبنى أسبقية الوجود عن الماهية، وفي سبيل هذا التوجه ترتبط الفلسفة بالواقع فتصبح القضايا الوجودية وإن كانت ذات طبيعة ماهوية، من صلب الواقع الوجودي للكائن الموجود واقعيًا، وبالتالي تصبح القضايا الميتافيزيقية قضايا تعالج الواقع الوجودي أو ما يسميه جيلسون الوجود الواقعي أي l'existence ومن ثم تتحقق الغاية من المقال وهي الانتقال من الوجود l'être إلى الوجود الواقعي l'existence.

يعمل إتيان جيلسون على مقارنة موضوع الوجود والماهية من خلال العودة التاريخية لقراءة تاريخ الفلسفة منذ أصولها الأولى التي تعود لليونان، ثم يربطها بالعصر الوسيط في شقيه الإسلامي والمسيحي ويركز خاصة على الإصلاح الذي قام به القديس طوماس الأكويني، ليقول بأن ما جاء به ديكرت في القرن 17م لم يكن فتحًا ديكرتيا محضًا ولم يكن عبقرية ديكرتية، وإنما هو عمل تاريخي ساهمت فيه عدة شخصيات فلسفية، بل وثقافات مختلفة، خاصة الإصلاح الفلسفي الذي توجّه القديس طوماس الأكويني في القرن الثالث عشر من خلال جعل الوجود يسبق الماهية أو بصيغة أخرى جعل الماهية تابعة للوجود.

الكلمات المفتاحية: الوجود، الماهية، الوجود الواقعي، ميتافيزيقا الواقع.

The metaphysics of reality according to Étienne Gilson

Abstract:

This research paper tackles a philosophical issue in the realm of metaphysics, still from the contemporary French philosopher Etienne Gilson's perspective as he calls for rethinking the history of philosophy, especially the philosophy of the Middle Ages, in order to understand the most important transformations that philosophical thought has known throughout history.

In this research, I try as a researcher to shed light on the historical thought in view of Gilson's ideas and understandings, and through tracing the development of the two basic concepts in the history of philosophy: being and essence. As we explore more these two concepts in the works of other major philosophers, there emerges the problematic of the (dialectic) relationship between 'being' and 'essence' in term of precedence, which has remained unsolved since the early beginnings of metaphysics.

In this context, Etienne Gilson argues for the conception of St. Thomas Aquinas adopting the primacy (precedence) of being (existence) over essence. This means philosophy relates to reality in the sense the existential issues, and regardless of their essential nature, are in the core of (existential) reality of all beings. Thus, all metaphysical issues deal with reality or what Gilson calls existence (being), to which this research refer or explore, so particularly with regard to the conceptual transition from 'l'etre' to 'l'existence'.

Keywords: Being, Essence, Realistic existence, the metaphysics of reality

تقديم

يؤكد الفيلسوف إتيان جيلسون Etienne Gilson منذ بداية أطروحته الأساس المتضمنة في كتابه المركزي "الوجود والماهية"¹، بأن الحاجة الفلسفية المعاصرة للبحث في ميتافيزيقا الوجود ما هي في الحقيقة إلا مقدمة لكل فينومينولوجيا²، حيث اعتبر أن ميتافيزيقا الوجود الحقيقية لم يسبق لها أبداً أن امتلكت الفينومينولوجيا بالشكل الذي يكون لها الحق فيها، فالفينومينولوجيا المعاصرة ليس لها ميتافيزيقا، والتي يمكنها وحدها أن تؤسسها³. لكن السعي نحو هذا المسعى يمكنه - حسب إ. جيلسون - أن يؤدي إلى خطأ جوهري يتمثل في محاولة جعل الفينومينولوجيا تؤسس في ذاتها ميتافيزيقا خاصة بها⁴. فكل المحاولات التي اعتبرت الفينومينولوجيا بمثابة بحث في أنطولوجيا الوجود، غالباً ما تتخذ في كونها فينومينولوجيا حول الوجود الفعلي⁵ L'existence الذي تعمل على وصفه،

¹ مع نشر كتاب الوجود والماهية (1948)، اقترح جيلسون حقاً الجدل الفلسفي المعاصر، مما دفع الكثيرين ممن لم يسمعوا أبداً عن الوجود إلا من خلال الوجود والعدم أو الفصل الأول من Wissenschaft der Logik، على الاعتراف بأن هذه كلمة "الوجود"، التي حاول التقليد المثالي دون جدوى حذفها من المفردات الفلسفية، محمية، إن لم يكن ربما "مصير الغرب"، على الأقل مكان أحد أقدم الخلافات وأكثرها ثباتاً. بعد ذلك، اقتنع الكثيرون، من خلال قراءة جيلسون، أن القديس توماس احتل في هذا النقاش مكاناً كان على الأقل أصلياً وهاماً، ولم يعد مسموحاً بتجاهله، حتى وقبل كل شيء إذا أراد المرء أن ينحاز إلى جانب في الجدل. ثم شنتها الوجودية ضد الماهوية المفترضة للتقليد بأكمله. « يرتبط النقاش الفلسفي الذي رسخه إ. جيلسون من خلال كتاب الوجود والماهية بضرورة إعادة قراءة تاريخ الفلسفة خاصة في شقها الوسطوي. يمكن العودة إلى كتاب Pierre Aubenque, Etienne Gilson et nous.

² الفينومينولوجيا هو تيار فلسفي من القرن العشرين أسسه إدموند هوسرل بهدف جعل الفلسفة تخصصاً علمياً. يأخذ اسمه من منهجه، وهو فهم الواقع كما يُعطى، من خلال الظواهر. إنها تجعل الفلسفة الدراسة والتحليل المنهجين لتجربة العيش، ومحتويات الوعي وتركيبات حقائق الوعي باعتبارها نفسها ظاهرة فكرية تفكر في نفسها وتفكر في العالم. في أول عمل رئيسي له، التحقيقات المنطقية (1900-1901)، أسس هوسرل، خلافاً للنزعة السيكلوجية في العلم ومعارضة للميتافيزيقا، علم الظواهر كعلم يهدف إلى إعطاء أساس للعلوم الطبيعية، والتي يعتبرها غير قادرة على "توضيح علاقة الإنسان بالعالم. يمكن العودة كذلك لكتاب أزمة العلوم الاوربية والفنومينولوجيا الترنسندنتالية، إدموند هوسرل، ترجمة إسماعيل المصدق، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى 2008.

³ (Gilson, L'être et L'essence, p.22)

⁴ Ibid. p. 332

⁵ مصطلح الوجود في حد ذاته غامض، فهو يغطي معاني متعددة. في اللغة الشائعة يشير إلى حقيقة الوجود، والوجود بطريقة حقيقية، وبالتالي يتم استخدامه في استخدام غير محدد بنفس القدر من قبل العديد من الفلاسفة كمكافئ لمصطلح "الوجود". بالإضافة إلى حقيقة الوجود، فإنه يتدخل، كما يقول Petit Larousse، في العديد من التعبيرات الشائعة للإشارة إلى مدة (وجود طويل)، بمعنى الحياة (سئم المرء من وجوده)، أسلوب حياة (ل تغيير وجود المرء)، وما إلى ذلك في الميتافيزيقيا، ولا سيما في توماس الأكويني، يتشكل مع مصطلح "الجوهر" زوجان مكملان، والجوهر سيكون أفكار الأشياء، وما هي "في ذاتها" والوجود حقيقة أن تكون في الواقع، على أن تكون قد خلقت للمؤمنين. ومع ذلك، بالمعنى الاشتقاقي، فإن "الوجود" له معنى أكثر دقة. الوجود (باللاتينية القديمة exsistere، أو exsistere السابقة)، "أن تخرج من"، "أن تظهر، لتظهر نفسها" 1، يفسرها بعض الفلاسفة على أنها "أن تكون خارج الذات"، وبالتالي تكون قريبة من الأشياء. نقرأ في قاموس Gaffiot أن الفعل exsisto (موجود) في اللاتينية له معنيان رئيسيان. المعنى 1: أن تخرج من، وأن تنهض من، وبالاشتقاق، وتولد منها. المعنى 2: أن تقوم، لتظهر، لتظهر نفسك. 3 من الواضح أن هايدجر سيستغل هذا المعنى الثاني. بمعنى "الوجود خارج الذات"، لا يمكن تطبيق

بينما الانطولوجيا التي تعتبر نفسها فينومينولوجيا تسيء فهم الطبيعة الحقيقية للوجود باعتباره موجودا الذي تدعي بالأحرى بأنه موضوعها الخاص، لكن، ورغم ذلك فمن المهم بالنسبة لميتافيزيقا الوجود أن تركز على فينومينولوجيا تتجاوزها دون أية إمكانية لكي تتفصل عنها⁶.

عن القصد من وراء هذا النقد، هو تموقع ميتافيزيقا الوجود حسب إتيان جلسون، من أجل إعادة تأسيس العلاقة بين الميتافيزيقا وكل التيارات الفينومينولوجيا المعاصرة، على أساس إعادة طرح سؤال الوجود والكائن والماهية، وذلك بالعودة لصفحات التاريخ الفلسفي ومسألة مختلف المحطات والانتقالات، وحتى الانزلاقات التي ساهمت في تحويل وتغيير مفهوم الوجود، الذي يعتبر منبع كل التأملات الفلسفية، وفي الوقت نفسه، المصب الذي يجعل من الوجود ومن وجود الموجود حجرة الزاوية في كل بناء فلسفي للميتافيزيقا.

أهمية البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعريف أولا بفيلسوف فرنسي معاصر 1978/1884 نشأ في بيئة فكرية مسيحية الديانة لكنها علمانية التوجه، وتؤمن بالفكر الوضعي خاصة مع هيمنة هذا النمط من التفكير في الجامعة الفرنسية من أمثال اميل دوركهايم واميل بريي... والذين يعتقدون بأن المرحلة الوسطوية أو العصر الوسيط هو عصر الظلمات لم يعرف أي ابداع فلسفي، بل هو مجرد اجترار وهرطقة على هامش الفلسفة اليونانية. ولذلك قام إتيان جلسون بمعية فلاسفة آخرين أمثال جان ماريتان وبرغسون على العودة للتاريخ الفلسفي وخاصة الفترة الوسطوية والعمل على نبش مضامينها من أجل التحقق من مدى صدق الدعوى الوضعية التي تبخس العصر الوسيط فكريا وفلسفيا.

هدفنا في هذا البحث مزدوج الرؤية: فمن جهة نريد أن نسلط الضوء على فكر إتيان جلسون فيما يتعلق بفلسفته المستندة على التاريخ والتحليل الفلسفيين، ومن جهة أخرى نسعى إلى تعميق النقاش حول قضية لا تزال لها راهنتها في العالم العربي، وهي مدى مساهمة الفلسفة الوسطوية وخاصة الإسلامية منها في ركب الحضارة الانسانية وذلك ما يحاول أن يبرز إتيان جلسون ولو بطريقة محتشمة وعبر وساطة القديس طوماس الأكويني.

أهداف البحث: تهدف هذه الدراسة إلى معالجة قضية فلسفية ترتبط بعمق الوجود الإنساني من خلال التفكير في دلالة الوجود باعتبار الانسان كائن ميتافيزيقي، يفكر في وجوده الذاتي ووجوده الجماعي، من أجل تمثل أرقى للعالم الذي يجد نفسه فيه. ولذلك نههدف من هذا النقاش الفلسفي بلوغ الأهداف التالية:

"الوجود" إلا على الإنسان الذي يتحدث بشكل صحيح، وليس على الأشياء البسيطة: فقط الإنسان موجود. بهذا المعنى، تستخدم الوجودية وجان بول سارتر هذا المصطلح. نفس الشيء مع مارتين هايدجر في كتابه "الوجود والزمن" ومع إيمانويل ليفيناس. الوجود عند هايدجر يخص الإنسان فقط. الأشياء والحيوانات ببساطة هناك. في الوجود، نجد فكرة الحياة، مع هشاشتها وعدم اليقين فيها، ولكن أيضا فكرة الحركة، عن "ضرورة الوجود" أو "توفير مساحة للوجود". (يفهم على أنها التعرض للوجود) الذي يتعلق فقط بالذاتين.

⁶ Ibid. p. 332

- التأمل في قضايا ميتافيزيقا الواقع عند اتيان جلسون كطريق ممكن لفهم الواقع الإنساني المعقد، من أجل فهم التداخل الحاصل بين الميتافيزيقا والواقع.
- تعميق النقاش في القضايا الميتافيزيقية ليس باعتبارها ترفاً فكرياً، بل بالعكس، من خلال اعتبارها مسؤولية واقعية تخاطب عمق الوجود لكل إنسان.
- فتح مجال النقاش بين الباحثين المتخصصين في مجال الفلسفة والعلوم الانسانية على العلاقة القائمة بين القضايا الميتافيزيقية المنسية وواقع الحياة الانسانية في الواقع المعيش من خلال أطروحة اتيان جلسون التي تبدو غائبة بين جمهور الباحثين في العالم العربي.
- إعادة النظر في التاريخ الوسيط الخاص بتطور الأفكار والتحقق من مساهماته الكبيرة في الانتقال نحو الحداثة الفكرية، خاصة بالنسبة لنا نحن أحفاد ابن سينا وابن رشد، لأن ذلك من شأنه أن يجعل نظرتنا للحضارة الإنسانية ذو طبيعة كونية واسعة تتجاوز الخصوصية الضيقة.
- الاهتمام بإعادة قراءة التاريخ الفكري وتاريخ الأفكار، من أجل المساهمة في تقديم بدائل لتأويل الواقع والتنظير للمستقبل.

منهج البحث:

إن المعالجة الفلسفية لأشكال متعدد ينتقل مما هو ثيولوجي لينفتح على البعد الأنطولوجي بما له من امتدادات فلسفية حتى العصر الحديث، هذا الأمر يجعلنا أمام منهج يعتمد آلية التحليل التاريخي أي تتبع النصوص في تدرجها التاريخي دون الانغماس في البعد التاريخي، ذلك أن العودة إلى التاريخ من أجل رصد التراكم وملاحظة التحولات والانتقالات، وقد ساعدنا على ذلك جلسون نفسه، بحيث أن قبعة المؤرخ لتاريخ الأفكار هي من أهم النعوت التي التصقت بالفيلسوف. وبذلك سيكون تناولنا للموضوع فيه حضور للتسلسل التاريخي، خاصة عندما نتحدث عن مفهومي الوجود والماهية وتتبع تحولاتهما التاريخية منذ اليونان إلى العصر الوسيط.

وبنفس الأمر يكون المنهج التاريخي التحليلي حاضراً في تتبع تطور مفهوم الانطولوجيا ضمن تصور ميتافيزيقي يعود لأرسطو ويعرف تدرجاً تاريخياً تبعاً لمحطات أساسية تتناول تحولات مفهومي الوجود والماهية. لكن سيادة المنهج التاريخي لا يعني أن هناك رؤية نقدية لكل الأفكار التي يمكن أن توطر هذا العمل الخاص بالعلاقة بين الثيولوجيا والانطولوجيا، فلا يسلم هذا التصور من تصورات وأفكار انتقدت الطرح الجلسوني فكان لا بد من الإشارة إليها، حتى تتوضح الصورة ولكيلا يتحول الموضوع إلى سرد تاريخي خطي لوجهة نظر واحدة لتاريخ تطور الفكر الفلسفي في العصر الوسيط.

1- نحو قراءة جديدة لتاريخ الميتافيزيقا.

من المعلوم أن صفة المؤرخ لتاريخ الفلسفة⁷، طغت على طبيعة الأبحاث التي قام بها إتيان جلسون لمعالجة القضايا الميتافيزيقية، لكن هذا الأمر لا يعدو أن يكون مدخلا لإعادة قراءة تاريخ الفلسفة، الذي يعتبره إتيان جلسون مفتاحا لتعدد القراءات، خاصة في الفترة المعاصرة. حيث هيمنت النزعة الوضعية⁸ في ربط الفلسفة بتاريخ تطور العلوم الطبيعية منذ أن سيطر التصور الديكارتي الحديث على مسار تطور الفكر الفلسفي، وفق قراءة أحادية تنتقل من اليونان إلى العصر الحديث بشكل تجزيئي واختزالي. كما أنه ينتقد التوجهات المعاكسة المنيقة عن الكانطية الجديدة التي تسعى نحو استكمال المشروع الكانطي⁹، والمتمثل في توسيع القراءة العلمية للطبيعة نحو مجال علوم الروح Science de l'esprit، بشكل يضمن ولوج عالم ما بعد الطبيعة أو الميتافيزيقا بما يضمن معالجة قضايا علم الوجود Science de l'être كقضايا معرفية يتم دراستها من طرف مختلف علوم الطبيعة¹⁰. فهو يرفض من جهة، الارتقاء في أحضان النزعة العلمية الوضعية positivisme، ومن جهة أخرى ينتقد تحويل قضايا ميتافيزيقا الوجود نحو قضايا وجودية وفق المنهج الفينومينولوجي،

⁷ يعرف إتيان جلسون (1884-1978) في الأوساط العلمية والفلسفية الفرنسية بكونه مؤرخ للفلسفة ومدرس لتاريخ الفلسفة خاصة المرحلة الوسطية منها بكونه دوفرانس منذ 1921 إلى 1951 ولم تمنعه هذه الصفة من دخول غمار النقاش الفلسفي حول مدى أصالة الفكر الوسطي المسيحي خاصة في تحليله لفكر القديس توماس الأكويني ومن خلاله إعادة فتح النقاش حول التحقيب الفلسفي السائد في الأوساط الفلسفية الغربية ويدخل في نقاش مع ألمع مؤرخي الفلسفة أمثال بدأ في دراسة الفلسفة وتابع دروس فيكتور دلبوس ودوركايم وليفي برول في جامعة السوربون، مما جعله يقرأ القديس توما الأكويني. في الثلاثينيات من القرن الماضي، واجه نقاش معارضين (في فرنسا، برونشفيك Brunschvicg وبريهير Bréhier وأنصار (ماريتين Maritain وجلسون Gilson) للفلسفة المسيحية. في إطار هذا النقاش، يتساءل جلسون عما إذا كانت عبارة الفلسفة المسيحية ليست متناقضة في حد ذاتها، وما إذا كان الدين والفلسفة لا يتعارضان بشكل غير قابل للاختزال. مشيرًا إلى أنه "إذا لم يكن هناك سبب مسيحي، فيمكن أن يكون هناك ممارسة مسيحية للعقل"، يوضح أن مشاكل وجود الله، وخلق العالم من العدم، وخلق الروح أو الحرية. سوف يدخل الفلسفة بفضل المسيحية.

⁸ الوضعية هي تيار فلسفي تأسس في القرن التاسع عشر من قبل أوغست كونت، وريث وناقد عصر التنوير في القرن الثامن عشر والذي يقدم بصرامة المعرفة المكتسبة لاختبار الحقائق. لذلك فإن الوضعية العلمية لأوغست كونت تتمسك بالعلاقات بين الظواهر ولا تسعى إلى معرفة طبيعتها الجوهرية: فهو يؤكد على القوانين العلمية ويرفض البحث عن الأسباب الأولية. يبني أوغست كونت فلسفة العلم التي تبدأ من الرياضيات لتصل إلى علم الاجتماع والعلوم السياسية، بالإضافة إلى فلسفة التاريخ التي تتصور العملية التاريخية كخطوة نحو عقلانية علمية أكبر ("إيجابية"). وأقل من اللاهوت والتكهنات الميتافيزيقية حول الحقائق المتعالية "قانون الحالات الثلاث". بعد وفاة كونت عام 1857، سرعان ما ابتلي التيار بالعديد من التوترات الداخلية. ومع ذلك، تركت الوضعية بصماتها على العديد من مجالات الفكر في القرن التاسع عشر، حيث مارست تأثيرًا، من بين أمور أخرى، على الطب 1، والتجريبية المنطقية، وعلى التيارات المختلفة التي ليست كلها مترابطة (مثل الوضعية القانونية، وبعض التيارات الإنجليزية المشتقة من Comtian الإيثار، أو حتى الوضعية الجديدة المعاصرة

⁹ من سنوات 1796 إلى 1797، عمل كانط على عمل نهائي - لم يكتمل خلال حياته - Opus postumum، والذي يتعلق بـ "كل الفلسفة". إنها مسألة استكمال "الانتقال من المبادئ الميتافيزيقية الأولى لعلم الطبيعة إلى الفيزياء. يجب إنجاز هذه المهمة، وإلا فإن نظام الفلسفة النقدية سيكون له فجوة لم يتم استكمالها.

¹⁰ - (Gilson, The unity of philosophical experience. Scribner's sons . P.136)

بحيث تصبح قضية فينومينولوجية محضة¹¹. ويدعو في المقابل إلى إعادة طرح سؤال الوجود وفق تطور تاريخي للميتافيزيقا، يدمج مختلف المراحل الأساسية بما فيها المرحلة المنسية من تاريخها، وهي المرحلة الوسطوية السكولائية¹²، التي يعتبرها مرحلة أساسية ساهمت في استيعاب الموروث الفلسفي اليوناني، وربطه بتحولاته المهمة خلال المرحلة الوسطوية بشقيها الإسلامي- اليهودي والمسيحي الكنسي¹³. الشيء الذي سمح بانبثاق العصر الحديث كثمرة لكل المجهودات الفكرية الإنسانية التي مرت في تاريخ الفلسفة من أجل فك لغز الوجود¹⁴.

إن المشروع الفلسفي الذي افتتحه إتيان جلسون منذ بداية سنوات العشرين من القرن الماضي (1913)، بدراسة حول مفهوم الحرية عند ديكارت¹⁵ ووصولاً إلى مرحلة النضج والاكتمال مع دراسة "الوجود والماهية" (1948). هذا المشروع منذ البداية يفصح عن تصوره المعاكس تماماً للاختزال العلمي الوضعي، أو ما يعرف بتجاوز القضايا الميتافيزيقية العقيمة أو العديمة الجدوى، لكن في المقابل يسعى نحو ترسيخ حوار فلسفي أصيل مع التيارات الوجودية منذ كيرك جارد Kierkegaard وفينومينولوجيا هوسرل وهايدغر،

11 يعتبر إتيان جلسون على خلاف فلاسفة الفينومينولوجيا بأن الفلسفة ليس من أولوياتها أن تتحول إلى قضايا حدسية تفكر في ذاتها من خلال القضايا الفينومينولوجيا المحضة، بل العكس من ذلك فهي مدعوة لإعادة التفكير في قضايا الإنسان والعالم من زاوية الميتافيزيقا التي بإمكانها أن تتضمن الفينومينولوجيا وليس أن تخضع الميتافيزيقا للمنهج الفينومينولوجي. لمزيد من التوضيح يمكن العودة لخاتمة الكتاب الأساس الماهية والوجود (1948) ص 324 وما بعدها.

12 مصطلح "مدرسي"، المشتق من المصطلح schola، مشتق من الكلمة اليونانية scholê بمعنى الكسل، ووقت الفراغ، والخمول، والتي - فيما بعد - تعني: "الالتحاق بالمدرسة، أخذ الدورات". في الواقع، في العصور الوسطى، كان رجال الدين العاديين فقط هم من امتلك "scholê"، أي وقت الفراغ للدراسة، وترك للآخرين (رجال الدين العلمانيون، الإخوة العلمانيون، العلمانيون، إلخ) الرعاية - التي تعتبر تابعة - للشؤون المادية. إن دراسة الكتاب المقدس من أسس المدرسة. أن الترجمة السبعينية تُرجمت من العبرية إلى اليونانية في الإسكندرية. تمت ترجمة العهد القديم بعد ذلك من العبرية إلى اللاتينية بواسطة القديس جيروم، الذي قام أيضاً بمراجعة النسخة اللاتينية القديمة للعهد الجديد، مما أدى إلى ظهور Vulgate¹. أصبح الفولجيت النص المرجعي المطلق للمفكرين اللاتينيين في العصور الوسطى. لا يمكن الوصول إليه إلا للباحثين، فهو أساس الدراسات بلا منازع. تخضع أيضاً للدراسة المدرسية التعاليم الرسمية للكنيسة، ولا سيما قرارات المجالس؛ كتابات القديسين أمثال القديس أوغسطينوس والقديس هيلير وغريغوريوس الكبير؛ الأطروحات المنسوبة إلى ديونيسيوس الأريوباجي، وقبل كل شيء الكتب الأربعة من الجمل، حيث رتب بيتر لومبارد، حوالي عام 1150، جميع البيانات والمشاكل المتعلقة بالإيمان المسيحي كما تم تحديدها ومناقشتها وفهمها من قبل المفكرين الرئيسيين الكنيسة. تمر المصالحة بين أرسطو "الطبيب الإلهي" والإيمان المسيحي بشكل خاص من خلال محاولة حل التوترات بين الفلسفة الأولى (وفقاً لأرسطو) واللاهوت، بعبارة أخرى بين ميتافيزيقيا عامة (سميت الفلسفة الأولى لاحقاً) علم الوجود، أو الفلسفة) وعلم أن تكون بامتياز (لاحقاً، تخصص الميتافيزيقيا، علم اللاهوت).

13 يدعو إتيان جلسون في العديد من مؤلفاته بضرورة إعادة قراءة تاريخ الفكر الفلسفي من خلال قراءة جديدة تنفتح على فهم التلاحق الذي حدث في الفترة الوسطوية بين الفلاسفة المسلمون (ابن سينا وابن رشد) مع الفلاسفة اليهود أمثال موسى بن ميمون والفلاسفة المسيحيون أمثال القديس توماس الأكويني. يمكن العودة لكتاب le thomisme في الفصل الثالث المعنون بـ "الإصلاح الطوماوي".

¹⁴ - (l'être et l'essence ; op. cité, p. 232)

¹⁵ في عام 1913، دافع عن أطروحة الدكتوراه الخاصة به في La Liberté chez Descartes واللاهوت في جامعة السوربون وعُين محاضراً في الفلسفة في كلية الآداب في ليل.

على أنه يعتبر أن الحوار مع هؤلاء هو من أجل بلوغ التقاء الاتجاهين حول قضايا ميتافيزيقا الوجود، على اعتبار أن تأصيل البحوث حول مفهوم الوجود L'être والكائن L'étant يمكنها أن تؤدي نحو انطولوجيا الكائن ضمن حضان ميتافيزيقا أصيلة تطرح بعمق سؤال الوجود¹⁶.

إن الثابت في المشروع الفلسفي لإتيان جليسون هو اعتباره أن تاريخ الفلسفة ليس تاريخاً مغلقاً، بل إنه تاريخ مفتوح على تعدد القراءات، لا يمكن اختزاله في مؤلف واحد أو فيلسوف واحد، وكل الطرق والتفكير الفلسفتين هي ممكنة، شريطة ألا تكون تلك الطرق عقيمة. فتفكير الفيلسوف حول معطيات التاريخ ليست هي الطريق السليم ولا الأحسن، لكن طريق البحث عن الحقيقة يجعلنا ننخرط في الطريق الذي وجدنا أنفسنا منخرطين فيه. إنه طريق الكائن L'étant وطريق الماهية L'essence، ذلك الطريق الذي يجعل من الوجود l'être الذي نرغب في وصوله ليس أقل من الكائن الميتافيزيقي اللاتيني الكلاسيكي، مع ما يمكن أن يلازمنا من مكابدة ومعاناة الكثير من الهموم الميتافيزيقية التي وحدها حسب إتيان جليسون يمكنها أن تحررنا¹⁹.

2- أولوية البحث الميتافيزيقي.

لكن ما السبيل إلى معالجة قضايا ميتافيزيقا الوجود، في ظل إخفاقات الميتافيزيقا نفسها، تلك الإخفاقات -حسب إتيان جليسون- آتية من استعمالات الميتافيزيقيين أنفسهم لمفهوم الوجود L'être باعتباره المبدأ الأول لعلمهم. لكن قبول هذا الافتراض، أي أن الوجود هو المبدأ الأول للمعرفة، فكيف لا يكون متضمناً في كل تمثالاتنا²⁰؟ وإذا كان الأمر كذلك، فلماذا لا يتم التمسك بدلالته المغلقة في كل أشكال النظر Spéculation الميتافيزيقية، بينما نجد العديد من الميتافيزيقيين، وبعد عدة محاولات بائسة ينتهون في نهاية المطاف إلى رفض سلطة التعريف المرتبطة بموضوع الميتافيزيقا.

يعتبر إتيان جليسون أن هناك شيء ما غريب في مثل هذه الواقعة، يجعل أن هناك شيئاً ما ليس له ثبات أو صمود للبقاء كما هو،

¹⁶ - (Gilson, l'être et l'essence ; op. cité, p. 22)

¹⁷ - ibid. p. 328

¹⁸ يعتبر جليسون في تعليقاته الواردة في **APPENDICE2** من كتاب الوجود والماهية في طبعته الثالثة، أنه لو أتيحت له الفرصة لكتابة كتابه **الوجود والماهية** مرة أخرى، فإنه سيعمل على تغيير بعض الاستعمالات المفهومية والاصطلاحية خاصة بالنسبة لنقطة جوهرية تتعلق بالكائن أو الحديث عن الموجود، لأنه عبر في غير ما مرة عن انزعاجه من عدم وجود كلمة فرنسية للتمييز تستعمل بشكل دائم وتعمل على ترجمة esse وتميزه عن ens، فليس لدينا دائماً حسب جليسون في الفرنسية إلا كلمة واحدة للتعبير عنهما معا وهي: être والتي تدل بشكل غير منفصل عن فعل الوجود l'acte d'être(esse) وفي نفس الوقت تعبر عن ما هو موجود ens. لقد استعمل جليسون في كثير من الأحيان جملاً لتمييز الدلالة المقصودة بين existence و acte d'être ولو أتيحت له الفرصة دائماً سيستعمل بدون تردد الكائن l'étant مأخوذاً بشكل جوهري لتعيين ens أو من يملك الوجود وسيجعل من كلمة وجود être مأخوذة هي الأخرى بشكل جوهري للدلالة على ما كان يسميه القديس طوماس الأكويني esse أو actus essendi، الذي هو الفعل الذي من خلاله يكون الكائن هو الموجود الحالي أو الفعلي un être actuel.

¹⁹ - ibid. p. 23

²⁰ - ibid. p. 09

هذا هو التناقض الذي يجعل التفكير النقدي حول العديد من القضايا ومعطيات التاريخ لا تسمح في بعض الأحيان بتوضيح طبيعته. إن طرح هذا المشكل لن يكون بالأحرى إلا بالعودة لما اعتبره أرسطو سابقا بأنه الهاجس الثابت للفلاسفة: ما هو الوجود؟²¹ qu' est-ce que l'être.

يجيب أرسطو بأن الوجود هو ما هو موجود²²، ولا شيء أكثر صحة أو دقة، لكن الصعوبات تبدأ بمجرد ما نبحت عن تحديد معنى كلمة "موجود" "est". ومن ثمة ينبغي توضيح طبيعة هذا التناقض، انطلاقا من تحديد معنى ما هو موجود وعلاقته بالموجود الواقعي، فالبحث في دلالة الوجود، يعني بالضرورة تعميق البحث في دلالة كلمة وجود être والتساؤل حول معنى تلك الكلمة، فماذا يعني الميتافيزيقي عندما يطرح مسألة " الوجود" للتأمل الفلسفي؟

يذكرنا إتيان جليسون في بداية معالجته للغة المستعملة من طرف الميتافيزيقي، بأن الكثير من المعاتبين والرافضين لما نسميه لغة ميتافيزيقية، يعتبرون أن هؤلاء يقبضون أجورا عن مجرد كلمات، وإذا كان ذلك الأمر حقيقية لا ترقى إلى الشك، بمعنى أن العديد من الكلمات هي مادة تتم حولها تأملات الميتافيزيقي، لكن ذلك ليس بالضرورة يمكن استعماله لضرب عمل الميتافيزيقي أو من أجل إقصاء الميتافيزيقي من البحث حول لغتهم. وبالتالي فلا يمكن معاتبة الذين يعبرون عن رغبتهم في فهم الكلمات التي يستعملونها. ذلك أن إتيان جليسون يعتبر أن هذا العتاب الظاهري لا ينبغي أن يخفي مواقف مسبقة تعتبر أن العمل الذي يقوم به هؤلاء الميتافيزيقيون، هو عمل فاقد للمعنى وان الكلمات التي يبحثون في دلالتها هي كلمات فاقدة للمعنى، لأن موضوع اشتغالهم هو موضوع من اختصاص العلم وله دلالة علمية وعملية في الواقع، بحيث أنه لا مكان للميتافيزيقي في هذا المجال العلمي الخاص²³.

هكذا نفهم مع إتيان جليسون بأن الاعتراض على عمل الميتافيزيقي، لكي يصبح دقيقا فعليه أن ينطلق من المشتغلين بمجال الميتافيزيقي، حيث نجد ميتافيزيقي وهو يمارس تأملاته يمكن أن يطرح سؤالا عن جدوى أبحاثه، أو أن يتساءل ألا يضيع وقته في كلمات فارغة من المعنى. في حين أن الكلمات التي يمارس عليها التأمل لم يتم اختيارها بالصدفة، إنها بالتأكيد تشكل خصوصية العمل الميتافيزيقي في جوهره. صحيح أن هذه الكلمات تبدو فضفاضة، وتحتمل أكثر من معنى، ولكنها أيضا بمثابة كلمات مفاتيح، لن تجد من المختصين في هذا المجال من يعتبر إمكانية القيام بتلك الأبحاث في غيابها، وبدونها تصبح اللغة الميتافيزيقية مستحيلة، على اعتبار أن استعمالها ينتمي إلى عمق الوجود اليومي الانساني²⁴. ويتساءل جليسون كم من جملة نستعملها في حياتنا اليومية تخلو من النطق بكلمات مثل "وجود" و"علة الشيء" أو "غايته"؟ ويجيبنا بأنه باستعمال هذه الكلمات تنبثق المشكلات الفلسفية والميتافيزيقية الثلاث التي يتم الشك فيها باستمرار، والمتعلقة بالوجود de l'être، والسببية la causalité والغائية²⁵ la finalité.

²¹ - ibid. p. 09

²² - ibid. p. 83

²³ - (Gilson, l'être et l'essence ; op. cité, p. 13)

²⁴ - ibid. p. 13

²⁵ - ibid. p. 13

إن كل كلمة من الكلمات السالفة الذكر تعبر عن عمق عمل الميتافيزيقي، وكل منها يتضمن دلالة تحتاج للبحث والتمحيص قصد تفكيك معطياتها ومختلف تداولاتها، لكن شساعة الموضوع وتشعب تفاصيله من جهة، واعتبارا لدواعي منهجية صرفه، نقتصر في هذه اللحظة على تتبع كلمة " وجود" être ، انسجاما مع موضوعها والمتعلق بميتافيزيقا الوجود، على اعتبار أن الحسم في دلالة كلمة وجود يمكنه أن يوضح الكثير من المشكلات الميتافيزيقية المستعصية.

3- مشروعية اللغة الميتافيزيقية.

من البديهي، القول بأن فعل "وجد" être والاسم موجود l'être ليسوا كلمات عالمة ولدها الفلاسفة للتعبير عن مفاهيم تقنية مخصوصة، إنها بالأحرى كلمات موجودة ضمن اللغة الطبيعية المشتركة. ليست خاصة باستعمال الميتافيزيقيين وحدهم، بل هي كلمات متاحة لعموم الناس. فنحن نعرف عن أي شيء نتحدث عندما نقول "إنسان" أو "فرس"، لكن عن أي شيء نتحدث عندما نقول وجود «esse» être أو عندما نقول كائن (ENS ; un être) étant أو "ماهية" بمعنى أننا نتحدث عن أشياء نسعى من خلالها إلى البحث عن الشرط الأساس الذي يجعل من الشيء الموجود هو موجود؟

بالتأكيد عن كلمة ماهية essence كلمة تنتمي للغة خاصة عالمة savante، يعني أن ترتبط بالمتخصص الدارس لمجال بعينه وهو الميتافيزيقا، لكن ما يقصد به أو ما يعنيه هو بكل بساطة إذا أردنا القول هو الكائن الموجود "l'étance"²⁶، وبالتالي فلا وجود لسر خاص أو كلمات تقنية عندما نقول بأن الكائن l'étant هو موجود.

الميتافيزيقا إذن، وإن كانت تشتغل على كلمات تنتمي للغة المشتركة، فإنها مشكلات لا توجد لدى أي تخصص آخر، إنه علم متميز عن باقي العلوم لأن موضوعه الوجود بما هو موجود. هو متميز عن موضوعات باقي العلوم²⁷. فالميتافيزيقا هي وحدها من يمكن أن تؤكد اللغة الطبيعية المشتركة مأخوذة في عفويتها وتلقائيتها، والقادرة على معرفة الواقع Le réel .

يؤكد جلسون بأنه من حق الميتافيزيقي القول بأن أبحاثه تهتم بالكلمات، لكن لهذه الاعتبارات نفسها ينبغي التساؤل عن دلالاتها، وهل لها معنى أم لا؟ وإذا كانت قد وجدت بالتأكيد معنى لكلماته، فينبغي تأكيد مضمونها الواقعي²⁸ leur contenu réel.

يتابع إتيان جلسون تأصيله للأسس المشروعة التي تجعل عمل الميتافيزيقي يرتبط ضرورة بمضمون اللغة الوجودية عن طريق مواجهة، وإيجاد كافة العوائق الآتية تحديدا من مجال العلوم التي تنفي عن البحث الميتافيزيقي كل معنى.

وفي هذا الإطار يتساءل إذا ما كان فعلا البحث حول معرفة كلمة وجود être لا يتضمن إلا قيمة رياضية في الحساب المنطقي فقط، أم أنها تعبر عن بعض الخصائص الأساسية الواقعية المرتبطة بذلك الذي " يمكن نعتة بكونه موجودا"²⁹.

²⁶ - تستعمل كلمة étance في اللغة الفرنسية للدلالة على الكائن l'étant الذي يملك الوجود، أو ما يشكل كينونة الكائن فالذي يجعل كائن ما كائنا هو كينونته أي l'étance يمكن العودة لكتاب Maurice Corvez, L'Être et l'étant dans la philosophie de Martin (Heidegger).

²⁷-(Gilson, l'être et l'essence ; op. cité, p. 83)

²⁸- ibid ; p.13

إن الذين يعتابون الميتافيزيقا عن انشغالها بالكلمات، فهم يغفلون فكرة أساسية مفادها أنه يمكن توجيه نفس النقد لكل الذين ينكرون التفكير انطلاقاً من خطاب مخصوص، ذلك أنه إذا كان هناك تهديد على مستوى اللغات التي تعمل على طرح تصورات ميتافيزيقية متباينة، ونطرحها بأشكال مختلفة لنفس المشكل، فذلك لا يعني أن كل هذه التصورات تتمتع بالضرورة بصلاحية ميتافيزيقية. إن الاعتراض المطروح يعتبر أن كل ميتافيزيقي يمكنه أن يطرح تصوراً ميتافيزيقياً خاصاً به، يضمه تصوره الخاص حول الوجود، حسب لغته التي يستعملها، وبالتالي فليس هناك ما يجعلها لغة ذات صلاحية عمومية، وإن لا شيء يمكن أن يفرض هذا التصور أو ذاك³⁰. بينما يعتر إتيان جليسون أنه ينبغي التفكير بأن كل واحد من هؤلاء الميتافيزيقيين يشتغل في بحثه حول التعبير والالفاظ التلقائية الموجودة في الواقع Le réel ضمن عوائل لسانية مختلفة، والتي تتكامل بشكل سلس، وتسمح وحدها بالوصول إلى نتائج تنسم حقاً بالعمومية³¹. إذن ينبغي التوجه أولاً نحو اللغة التي يعرفها الميتافيزيقي، ويستعملها، ويتعلق بتلك اللغة في تأملاته الميتافيزيقية.

لكن جليسون يعتبر أنه رغم طرح الموضوع على هذا النحو، فالمشكل ليس بسيطاً أو سهلاً للمعالجة، فاللغات المختلفة يمكنها أن تتضمن المادة التي يتأسس عليها تأمل الباحث الميتافيزيقي، لكن تلك اللغة ليست إبداعاً للميتافيزيقيين، وإن وظيفتهم بالتالي ليست هي التعبير عن معارف ميتافيزيقية سابقة ومحددة بدقة. وإن كانت تلك الكلمات اللغوية تحمل قوة ومعنى فلسفيين، فإن استعمالاتها التقنية لا يمكنها أن تمنع الاشتغال حول تلك الكلمات نفسها، بحيث قد تؤدي إلى تحوير أو تغيير للمعنى باتجاهات غير عقلانية، أو في بعض الأحيان قد تؤدي إلى مسارات غير متوقعة. وباختصار، إذا كانت التأملات الميتافيزيقية تنطلق من اللغة ضرورة، فمن الأكيد بداية، بأن الخطاب اللغوي يتضمن عناصر للمعرفة الفلسفية أو أنه لا يتضمنها، لكن يمكننا أن نكون متأكدين مسبقاً، بأنه إذا كان في اللغة الفلسفية شيئاً ما من هذا القبيل، فإن المهمة الأولى للميتافيزيقي تكمن أولاً في إبرازه وإظهاره³².

4- من الوجود إلى الوجود الفعلي. De l'être à l'existence

إن الارتباط بمجال ميتافيزيقا الوجود بناء على المدخل اللغوي الذي يبتغي الاتجاه نحو المضمون اللغوي أولاً، يجعلنا نتوجه رأساً نحو دلالة كلمة وجود «être»، والتي يمكن أن نفهم منها سواء باعتبارها فعلاً أو باعتبارها اسماً. فكلمة وجود être مأخوذة باعتبارها "فعل" فهي تعني دلالة أن شيئاً ما يكون qu'une chose soit، أما إذا تحدثنا عن "وجود" باعتبارها "اسم" فهي تعني "وجود" un être، يعني ذلك أننا أمام شيئاً ما من الأشياء التي نقول عنها بأنها موجودة³³، الشيء الذي يتطلب الشرح والتوضيح.

²⁹- ibid ; p.14

³⁰- ibid ; p.12

³¹- ibid ; p. 114

³²-(Gilson, l'être et l'essence ; op. cité, p. 183.)

³³- ibid.p.14

يعتبر جلسون بأن هذا الازدواج اللغوي لكلمة " وجود" في اللغة الفرنسية لم يكن سائدا في كل اللغات الهندوأوروبية، ولا حتى في اللاتينية التقنية، حيث يقول بانه منذ عهد Boèce كان دائما هناك تمييز بين الفعل (esse) والاسم (ens)، وكذلك الأمر بالنسبة لليونانية حيث لا يمكن الخلط بين الوجود والوجود الفعلي، ولا حتى اليوم في اللغة الإنجليزية بشكل دقيق بين الفعل to Be وبين الاسم being³⁴. وحتى في اللغة الفرنسية حيث ظلت اللغة الفلسفية مترددة في الحسم، فهي وارثة للسكولائية اللاتينية، يظهر أنها وجدت صعوبة في إرجاع ens ل être، ولذلك يعتبر إتيان جلسون انه في القرن 17 ميلادي نجد محاولة العديد من المؤلفين يعملون على نحت الاسم كائن étant، من بينهم نجد الدراسة التي نشرها دوبليكس Dupleix سنة 1617 تحت عنوان ميتافيزيقا métaphysique حيث طرح دوبليكس سؤالاً: ما هو الكائن؟³⁵ qu'est-ce que l'étant ؟ هذه الصفة étant المشتقة من فعل être يعتبرها دوبليكس بأنها صفة للمشاركة في الفعل والاسم معا un participe وتستعمل للتأكيد على ان شيئا ما كيف ما كان، شريطة أن لا يكون حقيقة وواقعا Vraiment et de fait مثل: ملاك، إنسان، معدن، حجر... إلخ.

هذا الاستعمال الحديث لم يعرف سيادة كاملة في نظر إ. جلسون ضمن الخطاب الفلسفي، الشيء الذي لم يساهم في الحسم في مسألة التمييز بين الوجود بالمعنى الفعلي (كفعل) وبين الوجود بالمعنى الاسمي (اسم)، لأنه كان من شأن ذلك الاستعمال في نظر إ. جلسون ليس فقط يمكن من إعطاء دلالة مضبوطة للموجود/الكائن ens، ولكن، وهذا هو الأهم لأنه بإمكانه أن يجنبنا الازدواجية اللغوية amphibologie التي تتخبط فيها كلمة وجود être³⁶.

ويمكن القول هنا بأنه ما دامت الصياغة الفعلية Verbale أصبحت هنا إسمية Nominale، فإن المعنى المرتبط بالفعل هو الذي سيسود في النهاية. وهذا ما دأبت عليه المعاجم اللغوية في اللغة الفرنسية، فالاسم "وجود" être يعني كل ما هو موجود tout ce qui est.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار العبارة التي استعملها دوبليكس "الذي يوجد واقعا وحقيقة باعتباره موجودا واقعا وحقيقة" فإن الكائن L'étant الذي حل محل être³⁷ للتعبير عما هو موجود، فإنه يعني ضرورة ذلك "الما هو موجود" هو حقيقة أن يكون، إذا كنا نسمي وجود être كل ما هو موجود أو كائن يعني ذلك أنه إذا لم يكن، فلن يكون موجودا مهما كان شيئا آخر. الذي لا يكون ليس له إمكانية أن ننتعه "هذا الشيء" "Ce qui"، وبشكل أكثر دقة من تنتقي فيه هذه الصفة إنه لا شيء. Ce n'est rien.

إن متابعة خيوط التماس الموجودة في عبارة "ما هو موجود" "Ce qui est" بين الدلالة على ما هو ضمن الوجود وبين ما هو موجود واقعا³⁸، يجعلنا نتابع ذلك التداخل الموجود على مستوى اللغة الفلسفية، لأننا عندما نتحدث عن "ما هو موجود"

³⁴ - ibid.p.15

³⁵ - ibid.p.15

³⁶(Gilson, l'être et l'essence ; op. cité, p. 18)

³⁷ - ibid. p.24

³⁸ - ibid. p.165

فإنه أكثر سهولة لإدراكه من كونه "موجود" بشكل مجرد وخام Brut. إذا سلمنا بهذا الأمر في نظر جلسون دائما سنصل بشكل مباشر لخلط الوجود être مع الكائن L'étant. فالوجود مأخوذ باعتباره اسما يمتص بشكل كامل نفس الاسم أي الوجود être باعتباره فعل Verbe، وبأن وجود الموجود أو الكائن être un être ووجود être يظهر بأنهما متداخلان منذ هذه اللحظة.

في الحقيقة إذا كان X موجود ف X موجود ككائن un être، نقول X كائن/موجود، تبدو بالتأكيد مكافئ للقول X موجود، بينما يتطلب الأمر الكثير من أجل أن تكون العبارتان متكافئتين، وهما بالضبط يظهر أكثر الازدواجية المتعلقة بكلمة وجود être، ذلك أنه إذا كان حقيقيا بأن X موجود qu'X soit، فإنه يساوي حقيقة بأن X يكون كائن un être، لكن لا يمكننا تحويل العبارة دون إدخال تمييز مهم جدا³⁹. وإذا كان صحيحا أن X يكون كائنا un être، فلا ينتج عنه بالضرورة بأن X موجود qu'x soit، فكونه كائن لا يعني بالضرورة أنه موجود، وإلا كان بهذا المعنى غير المحدد والمختلف جدا لذلك الأمر الذي انطلقنا منه والذي يعتبر أن X موجود ككائن واقعي أو ممكن، نتيجة هذا الالتباس يعمل الخطاب تلقائيا على مضاعفة فعل الوجود être بفعل آخر، حيث يكون دوره تحديدا هو استيعاب الوظيفة الوجودية⁴⁰ la fonction existentielle التي كانت في البدء كذلك، والتي تراجعت شيئا فشيئا عن الاستعمال.

يعتبر إ. جلسون بأن هذا الدور في اللغة الفرنسية يقوم به فعل "تواجد" exister⁴¹ وفي لغة حيث نفس الشكل الفعلي verbale يعني "وجود" être وموجود un être، يبدو أنه من غير الممكن لصفة فعلية verbale متميزة أن تستعمل للقول عن كائن un être ليس فقط بأنه كائن، ولكن بأنه موجود، لهذا عندما نريد أن نعبر في الفرنسية دون التباس équivoque ممكن عن واقعة الوجود، فعوض القول عن كائن ما un être بأنه موجود qu'il est نقول بأنه متواجد qu'il existe. كما يؤكد إ. جلسون بأن الظاهرة نفسها نلاحظها في اللغة الإنجليزية ولو بصورة أقل وضوحا ودقة، بالتأكيد ليس هناك تناقض أو تداخل بين الفعل to be والاسم being في اللغة الإنجليزية، لكن الفعل مرتبط بشكل كبير بوظيفته كرابط copule، إنه يعلن بشكل متداول عن صفة أو نعت un attribut الذي يعمل على تعويض خيبة الأمل في الاستعمال الفعلي verbale الخالص الذي يصاحبه، إنه ليس من النادر أن تكون جملة إنجليزية تتحدث عن شيء بشكل مضاعف، وبشكل أكثر وضوحا عندما نتحدث عن المعنى الحقيقي للجملة، من هنا يظهر لنا تردد la fréquence عبارة من هذا القبيل: « God is. Or exists » "الله موجود أم متواجد"⁴².

يستخلص إ. جلسون أنه في اللغتين مع الفرنسية والانجليزية كلمة وجود être بالمعنى الذي نريد أن نقول من خلاله عن شيء ما كيف ما كان إنه موجود، هناك اتجاه نحو ترجمته بواسطة فعل آخر، الذي هو فعل "تواجد" exister. وأن هذا التواجد أصبح في نظر إ. جلسون من الأشياء التي ترسخت، بحيث من العبث العمل على مواجهة أو معاكسة هذا الأمر⁴³. ولتوضيح الأمر بشكل أفضل،

³⁹ - ibid. p.167

⁴⁰ - l'être et l'essence ; op. cité, p. 20

⁴¹ - ibid ; p.21

⁴² - (Gilson: le thomisme p.165)

⁴³ - (Gilson, L'être et l'essence, op. Cite, p.23)

تواجد *exister* لم يكن ابدا مجرد طريقة للوجود *manière d'être* مرتبطا بالزمن أو في علاقة أساسية بأصله الخاص. من هنا ينبثق التباس *équivoque* جديد حيث تجد اللغة الميتافيزيقية الحديثة نفسها مثقلة بإمكانية التحديد الاتي من المعنى الأول لتواجد *exister* والتواجد *existence* وتنحو نحو المعنى الثاني، الشيء الذي لن يمر دون ان يخلق ما لا يعد ولا يحصى من الارتباك *confusion* والالتباس⁴⁴، الأكثر سوءا هو أننا نادرا ما نعرف بالضبط أي من هذه الالتباسات المطروحة التي يمكن أن تكون في المتناول. القول بأن كائن *être* كيف ما كان يتواجد *exister* يمكن أن يعني بكل بساطة بأنه موجود *qu'il est* أو بالتناوب *alternativement*، بأنه يلج للوجود انطلاقا من أصله والقول بأن كائن ما موجود *est* يمكن ان يعني ببساطة بانه يتواجد *qu'il existe*، أو إذا لم يكن له أي أصل بأنه لا يتواجد. *qu'il n'existe pas* إذا قلنا على سبيل المثال بأن الله موجود *Dieu est* فأغلبية الناس سيفهمون فوراً من ذلك أنه متواجد. *qu'il existe* وإذا قلنا بأن الله لا يتواجد *Dieu n'existe pas*، فنفس الناس سيفهمون فوراً بأن الله غير موجود *n'est pas*، بينما هذه النتيجة ليست ذات صلاحية في أعين الوجودية المعاصرة *Existentialisme contemporain* لأن إذا كان الله موجودا *si Dieu est*، فانطلاقا من ماذا سيكون كتواجد؟ وسيكون ضروريا القول بأن إذا كان الله موجود، فإن الله غير متواجد. *Dieu n'existe pas* نكون إذن شهود إثبات لإقصاءين (مباشرين) للمعنى الفعلي *verbal* «الوجود» *d'être* وللمفهوم *la notion* الذي يرتبط به. بداية هذا المعنى الفعلي يتم النظر لإقصائه من طرف الاسم. «الوجود» يختلط مع وجود الموجود *être un être*، أو بصيغة أخرى، ففعل الموجود يختلط مع ما هو موجود *ce qui est*؛ ثم أن المعنى الفعلي⁴⁵ *verbal* نفسه يتم النظر إليه بأنه مصادر *confisqué* لصالح التواجد *l'existence*، وكأن فعل الوجود نفسه اختلط ضرورة مع كيفية الوجود المتميز الذي يحدده فعل التواجد *exister*. في الحالتين معا فعل الوجود *acte d'être* يوجد مبعدا بشكل جذري من الميتافيزيقا وإبعاده من طرف التواجد *l'existence* يقود إلى نفس النتائج لإبعاده من طرف الماهية لما هو موجود. *l'essence de ce qui est* لهذا نفهم لماذا إذا حافظنا على معنى الفرنسية الكلاسيكية لكلمة "تواجد *exister*" والتواجد *existence* لا يعني إلا "الوجود العاري والبسيط للأشياء" *le simple et nu être des choses* أو بصيغة أخرى، لهذا الامر كل واقعي *réel* يتميز عن العدم *se distingue du néant*، ويمكننا القول دون تناقض بأن الوجودية المعاصرة لا تطرح في أي لحظة مشكلة التواجد، فموضوعها الخاص هو كائن بماهية جديدة *étant d'une nouvelle essence* والمتعلقة بالوجود ضمن الصيرورة *le devenir* في الزمن⁴⁶. كيف للكائن أن يكون ويستمر *comment l'étant est et dure*، كيفما كانت انشغالاته الأساسية. لكن أن يكون *qu'il soit* لا يطرح لديهم أي مشكل، فالعدم كما الوجود عند الوجودية لا يتوقف عن التغلب عليها، الى أن يخضع ويستسلم في نهاية المطاف، ليس هناك أبدا عدم داخل وجوه الخاص ليس موضوعا لأي تساؤل. بينما هنا يكمن التساؤل الأساسي بالنسبة إلينا. ليس مهما ان نسمي وجودا *être* أو تواجدا *exister* الفعل الذي بفضل الكائن *l'étant* هو نفسه "موجود" *un être* ولا نحتج على ذلك ولو للحظة، بل بالعكس، بأن الوجودية *l'existentialisme* لا تجد داخل التواجد *l'existence* كما نفهم ذلك موضوعا لفينومينولوجيا أساسية وذات فائدة،

⁴⁴-(*l'être et l'essence*, op , cité p21)

⁴⁵ - Ibid., p.19

⁴⁶ - Ibid., p.20

فالخطأ الوحيد للوجودية هو أن تعتبر نفسها كميتافيزيقا وتنسى حضور الفعل الذي بفضلها يكون الكائن متواجدا وفي مجهودها المشروع *légitime* من أجل إعادة وضع التواجد داخل الوجود *l'être*، وأن تنتظر ⁴⁷de l'avoir إليه مرة أخرى ماهويا *essentialisé*

5- ميتافيزيقا الوجود والماهية.

يعمل المعلم جيلسون M.Gilson من خلال كتابه « *l'Être et l'Essence* » « الوجود والماهية » على فحص سؤال يتمتع براهنتيه والمتمثل في طرح السؤال الإبستمولوجي : هل من الممكن قيام فلسفة للوجود الفعلي ؟ *Philosophie d'existence*. لقد عمل إ. جيلسون على إضاءة هذا السؤال مستعينا بالتأمل الفلسفي حول المعطيات التاريخية للفلسفة منذ بارمنيد إلى حدود الفلسفة الوجودية مع كير كيغارد، متبعا طريق الفحص التاريخي ورد التحولات والانتقالات المرتبطة بمجال الميتافيزيقا من أجل توسيع الفهم والبحث عن حقيقة موضع الميتافيزيقا (ق20، م). إن العمل الضخم الذي يقدمه لنا المعلم جيلسون بحدسه التاريخي، يظهر لنا كتطور للفهم لحالات الفكر التي تكشف عن تموقعاتها بين المثالية والواقعية، حيث يعتبر أن المدخل للفهم والحسم، في مختلف تلك التوقعات هو أن الازدواجية *l'ambiguïté* المتعلقة بكلمة "وجود" « *être* » الماهية *l'essence* وأحيانا أخرى فعل الوجود الفعلي *l'acte d'exister*. تلك الازدواجية التي يعتبرها التعبير النهائي والبعيد الذي يتضمن ويحوي تنوع الآراء والمواقف الفلسفية. إن الصرامة النسقية للفلسفة إضافة إلى التوجه الطبيعي لفكرنا التجريدي كما يشرح إ. جيلسون، هو ما يدعونا إلى تصور الواقع *le réel* باعتباره ماهية، بمعنى أنه شيء ما ثابت في مفهوم الماهية *l'essence* سنصل إلى "أنطولوجيا" واقعية أو مثالية، حيث الوجود الفعلي *l'existence* لا يتدخل إلا باعتباره حادثا *un accident* والتي تعلن عن عدم إمكانية حل مشكل الصيرورة *le devenir* والعلية *la causalité* في مقابل المذاهب ذات الأصول الدينية، حيث تتم البرهنة على ضرورة بعض المشكلات، حيث نصل بشكل قدري إلى رفض المثالية العقلية التي تقترحها كل فلسفة.

يعتبر إ. جيلسون أنه بين هذين التوجهين المتطرفين المثالي والواقعي، يتموقع اتجاه وسطي وممكن، تمكن من الحصول في التاريخ من خلال "الميتافيزيقا الوجودية" للقديس طوما الأكويني⁴⁸، بحيث يؤكد بأن ما يحدد الخصائص الطوماوية في الحقيقة، هو تموقع الوجود الفعلي *l'existence* في قلب الواقع، باعتباره فعل متعال عن كل مفهوم، متجنباً بذلك الخطأ المزدوج المتعلق بالبقاء إما في مواجهة التعالي، أو الانزلاق نحو التجسيد *l'objectivant* والموضعة، وبذلك يكون إ. جيلسون قد عمل على إعادة صياغة المواقف المبدئية الفلسفية المتبناة منذ بارمنيد *Parménide* وحتى كير كيغارد، ويعمل على مواجهة تلك المبادئ الموجهة لأعمال هؤلاء. فمن خلال الدمج الذي تبناه جيلسون بين التحليل التاريخي والإبداع الفلسفي الذي سلكه في الفصول الثمانية الأولى من كتابه "الوجود والماهية" يظهر بشكل جلي مساءلته للمفاهيم المتعلقة بميتافيزيقا الوجود، بناء على حوار فلسفي رصين مع الإنتاج الفلسفي الميتافيزيقي.

⁴⁷-Ibid. p20

⁴⁸ (Gilson, *l'être et l'essence* op, cité chapitre 3 p.p81-123.)

يظهر لنا أن الحجة الفلسفية الأساسية لمؤلف المعلم جيلسون M. Gilson تتلخص لنا بالطريقة التالية : كل فيلسوف يقدم نفسه على أنه يعرف ويفهم الواقع *le réel*، بينما في الحقيقة يمكن أن نميز بين سمتين اثنتين، ليس من السهل مقارنتهما من الزاوية المعرفية التي نعالج من خلالها هذا الأمر، فالماهية *l'essence* التي يتم تصويرها وتعريفها في الفكر الفلسفي، مشروطة باستعمال المفهوم وموجهة نحو الفهم *la compréhension*. في حين أن الوجود الفعلي يتم ملاحظته، يتم اختياره، يتم تأكيده وتحديدته باعتباره واقعة *un fait*، إنه ليس قابلاً للتصور المفهومي ولا له مضمون ضمن تعريف ما. من هنا، فكل فيلسوف يجد نفسه أمام اختيار أساسي، وهو الكشف عن ازدواجية كلمة "وجود" « être » وجعل هذه "الماهية" مكملية لذلك الوجود الفعلي، إنه اختيار للفلسفة باعتبارها تصوراً، كعلم، كنظام عقلي مدمج، الشيء الذي يؤدي إلى اعتبار "المعرفة" و"التصور" بأنهما مرادفان لبعضهما البعض، مما يؤدي ذلك طال الزمن أم قصر إلى اللغز *Mystère* المتمثل في الاصطدام باللاعقلي وباللامعرفي. وباختصار، سيؤدي ذلك الاصطدام بالسقوط في التناقض. في المقابل، يجد الفيلسوف نفسه أمام أسبقية الوجود الفعلي على الماهية، كما يؤكد على ذلك القديس طوما الأكويني، يعني اعتبار الماهية كمكمل للوجود الفعلي وكونها التحديد العقلي له. إنها عملية حد وتوقيف للتصور عما لا يمكن تصوره، والاعتراف إذن بأن هناك شيء ما فوق المفهوم *au-delà du concept*، والذهاب بعيداً من الحدود الوجودية نحو التنظيم الفلسفي. هذا الاختيار ليس عبثياً، فإذا كان المفهوم ليس هو الطريق الوحيد للمعرفة، فإن ذلك يتطلب في الحقيقة، البحث عما يسمح في الوقت نفسه بتفسير الواقعي *le réel*، والمعرفة التي نمتلكها عن ذلك الواقع. إن الأمل الذي يحدونا هنا هو العمل عن قرب من أجل فحص التأكيدات الثلاث التي تحدث عنها جيلسون باعتبارها التأكيدات الرئيسية لهذه الحجة الفلسفية وذلك بالاطلاع على:

- أ- اعتبار أن "الماهية" و "الوجود الفعلي" يتمايزان تمايزاً جذرياً، فالماهية هي موضوع المفهوم، بينما الوجود الفعلي فهو لا مفهومي *inconceptualisable*.
- ب- إن بلوغ الوجود الفعلي *l'existence* يتم عبر الإدراك وعبر حكم الوجود الفعلي *jugement d'existence*، وليس عبر المفهوم ولا عبر الحكم الحملي⁴⁹ *jugement d'attribution*.
- ت- إن طريقتنا لمعرفة الوجود الفعلي تتم عبر ميثافيزيقا الوجود الفعلي كذلك.

1-5 الماهية والوجود الفعلي.

إن التمييز الجذري للماهية كموضوع للمفهوم عن الوجود الفعلي اللامفهومي، هي بدون شك الفكرة المفتاح التي يسعى إلى ترسيخها مؤلف "الوجود والماهية" لإتيان جيلسون، هذه الفكرة يتم تقديمها في بداية المؤلف باعتبارها فرضية أو منطلق غير حاسم لكنها تتأكد بشكل واضح من خلال التحليل التاريخي الذي يتبعه إ. جيلسون.

⁴⁹ إن التعريف الكلاسيكي للحكم الحملي ضمن المنطق يعتبره فعلاً للتعليق بشيء ما: وبالتالي، فإن القول "الكلب جميل"، يعني إسناد المحمول، "الجمال"، إلى الموضوع، "الكلب". يعود هذا التعريف الكلاسيكي لأرسطو، وتم تناوله بشكل خاص من قبل كانط، الذي يعتبر الحكم بالنسبة له فعلاً لمقولة الفهم، حيث يضيف مفهوماً إلى حدس تجريبي (أقوم بإضافة مفهوم الجمال إلى الحدس التجريبي، أي هنا لإحساس أو إدراك الكلب) إلى هذا الحد، يُقال إن الحكم صحيح عندما يتوافق مع الواقع: إذا قلت "هذا المبنى يتكون من ثلاثة طوابق"، فإن هذا الحكم يكون صحيحاً إذا كان المبنى يتكون من ثلاثة طوابق بالفعل، وليس خمسة. يسعى هنا جيلسون لإبعاد حكم الوجود الفعلي عن كل التباس بالحكم الحملي المنطقي.

منذ بداية المؤلف " الوجود والماهية"، في المقدمة، يوضح إ.جilson أنه ما دام مفهوم الشيء الواقعي *une chose réelle* لا يختلف في أي شيء عن الشيء نفسه باعتباره شيئاً محض ممكن، فتمثلنا المفهوم للواقع يكون منذ بدايته الأولى معزولا عن الوجود الفعلي « *l'existence* » فكل المفاهيم تتمتع بنفس الخصائص المتمثلة في نوع من الحياد الوجودي *neutralité existentielle* ومن هنا تولد الصعوبات التي تشكل الاستعمال الفلسفي لمفهوم الوجود، بحيث إذا كان هناك من مفهوم يكون متضمنا للوجود الفعلي *l'existence* إنه هو نفسه، ومع ذلك وباعتباره تحديدا مفهوما، فإن تضمينه لا يشبه باقي التضمينات الأخرى. فتصور *x* ككائن لا يعني التفكير بأنه موجود واقعا أو إذا فضلنا ذلك، إنه بكل تأكيد لا يختلف تماما عن مفهوم الوجود *d'être* سواء كان ذلك الشيء متواجدا أم غير متواجد.⁵⁰

إن التمييز بين الماهية والوجود الفعلي اللذان يمكن التعبير عنهما بشكل متداخل ومزدوج عن طريق كلمة "وجود" « *être* » المزدوجة المعنى، هي أكثر جذرية عندما نواجه مذاهب فلسفية حيث الموجود *l'être* ليس إلا معنى واحد كما هو الشأن بالنسبة لأفلاطون بحيث أن الوجود ليس هو الوجود الفعلي⁵¹ وبذلك لا ينبغي لنا أن نتساءل ضمن التصور الأفلاطوني عما إذا ما كانت المثل *les idées* الأفلاطونية متواجدة فعلا أم غير متواجدة. أما بالنسبة لكيرك جارد على العكس من ذلك فالوجود *être* يعني تحديدا وبشكل أحادي الوجود الفعلي *exister* بحيث يعتبر إ.جilson أنه من كثرة تدريس كير كيجارد للوجود باعتباره وجودا فعليا وتكرار الحديث عنه *l'existence* إلى درجة تدمير معنى الوجود *l'être* وعدم التفكير فيه بالمرّة.⁵²

يؤكد إ.جilson على أن بين هذين التوجهين المتطرفين في اتجاه الاحتفاظ بمفهوم الوجود أو الذهاب رأسا نحو الوجود الفعلي، هناك بدون شك مذاهب تضع موقعا لكل من الماهية والوجود الفعلي، لكن المحافظة دائما بشكل سلس على عدم اختزال أحدهما للآخر. فالقديس طوما الأكويني في نظر جilson حافظ على منطلقات ابن سينا والمتعلقة بالتعريف المتعلقة بالماهية لا تضمن وجود الفعلي⁵³ وكما يقول ابن سينا الفرسية ليست إلا فرسية⁵⁴ الفرسية ليست لا مفهوم الفرس ولا الفرس إنها ليست إلا الماهية المشتركة التي يمكنها دون تمييز أن تصبح هاته أو تلك، أي أن تصبح مفهوما كونيا للفرس أو أن تكون فرسا مخصوصا، وبخصوص هذه النقطة فالقديس طوما الأكويني يتفق مع آخرين مثل Bossuet كما يذكرنا بذلك إ. جilson بحيث يعتبر أن موضوع المفهوم ليس هو أبدا الوجود الفعلي⁵⁵ وبنفس المعنى الذي يتحدث عنه جilson وما يوافق كلامه وطريقته في النظر يقدم التصور الديكارتي، حيث أن ديكارت يعرف جيدا بأنه باستثناء الحالة الوحيدة المتعلقة بالله *Dieu*، فإن مفهومنا للماهية كيفما كانت لا يتدخل أبدا في وجودها الفعلي⁵⁶ كما أن كائط بدوره يعيد اكتشاف المبدأ الأساس لابن سينا بأن تحليل أية ماهية

⁵⁰ (Gilson, *L'être et L'essence*, op.cit. p.9).

⁵¹ Ibid. p.29.

⁵² Ibid. p.239.

⁵³ Ibid. p.127.

⁵⁴ Ibid. p.132.

⁵⁵ (Gilson, *L'être et L'essence*, op.cit. p.227.)

⁵⁶ Ibid. p.157.

منتهية لا يسمح أبداً باكتشاف الوجود الفعلي،⁵⁷ I'existence وبذلك يعتبر إ. جيلسون بأن كانط يجد نفسه قريباً من الواقع الوجودي الخالص. بهذا المعنى الذي أطلقه الذي جعل منه يتموقع أكثر من كونه مجرد ممكن وخارج نظام المحمولات بشكل كامل.⁵⁸

بعد تحليل مستفيض لتمييز الماهية عن الوجود الفعلي، يعمل إ. جيلسون في خاتمة كتابه الوجود والماهية على التأكيد بشكل واضح وصارم على تمييز الماهية عن الوجود الفعلي بحيث يقول بأنهما ليس فقط متميزان، لكن يمكننا القول بأنهما غير متقابلين⁵⁹ إنهما غير متمازجان وأنه من العبث العمل على توافقهما بشكل متعسف.⁶⁰

إن التمييز الحاسم بين مفهوم قابل للمفهومية conceptualisable (الماهية) وآخر غير قابل للتصور inconceptualisable يطرح بالتالي سؤال العلاقة بينهما، بحيث يعمل إ. جيلسون على معالجة هذا السؤال بتحيز واضح وبفعل اقتناعه الأولي قبل أن يخوض في تلك المعالجة، فمن الضروري أن نتساءل هل لذلك من معنى، أم أن المسألة ليس لها معنى إلا بشرط أن نكون قادرين على معرفة ما ليس موضوعاً للمفهومية أو التعريف، يتعلق الأمر إذن بالبرهنة على أن نظام المعرفة هو أكثر اتساعاً وشمولاً من مجرد مفهوم أو بصيغة أخرى، بأنه من الممكن أن نعرف ما لا يمكن أحياناً أن يكون ممكنًا تصوره.⁶¹

2-5 ميتافيزيقا الواقع بين الحكم الحملي وحكم الوجود الفعلي

إن العمق الفلسفي الذي يعمل على تحليله اتيان جيلسون يرتبط بـ ميتافيزيقا الواقع من خلال سبر أغوار دلالة مفهوم الواقع réel في التصور الفلسفي. هذا الأخير الذي عرف تطوراً في أبحاث إ. جيلسون منذ 1939 حيث يؤكد الباحث فان رايت Georges Van Riet بأن هذا التطور أو التحول تمثل في انتقال جيلسون من الحديث عن الواقع الميتافيزيقي من دلالاته الحسية إلى كفاءاته العقلية. فالعمق الميتافيزيقي للواقع ليس له كفاءة حسية، وإن كنا نتعرف عليه بواسطة الحواس فإنه ليس هو الحواس، بل بواسطة العقل يتم تعقل الواقع "إنما يتلقاه الحس يكون موجوداً، وأن الوجود الفعلي متضمن فيما يدركه الحس، لكن الحس نفسه غير قادر على إدراكه وقراءته، وبأن العقل وحده القادر على فهمه وإدراكه".⁶²

لكن هذا الأمر طرح صعوبة حقيقية من نوع آخر، فما يدركه العقل ويعبر عنه ضمن المفهوم. فهو ينتمي لنظام الماهيات، إنها ماهية الوجود الفعلي وليس الفعل نفسه للوجود هو الذي يدركه، فالعقل باعتباره ملكة لما هو كوني، لا يدرك أبداً الوجود الفعلي الملموس في شكله المتفرد.⁶³

⁵⁷ Ibid. p.194.

⁵⁸ Ibid. p.191.

⁵⁹ Ibid. p.314.

⁶⁰ Ibid. p.318.

⁶¹ Ibid. p.248.

⁶² (Gilson, Réalisme thomiste et critique de la connaissance p.218.)

⁶³ Ibid. p.217.

في مواجهة هذه الصعوبة يجيب المعلم جلسون: قبل أن نكون معزولين ضمن المفهوم حيث تكون ماهية الماهية une quiddité فالماهية منظورة في الحواس وهي كذلك، مدركة، فهي تكشف حقيقة الفعل الوجودي l'acte essentiel للشيء، ذلك أن الماهية انسجام وتوازن العمليات المعرفية، تفسر إذن كيف أن العقل يمكنه إدراك الوجود الملموس، كما أنها تفسر كذلك أن مفهوم الوجود يمكنه أن يخدم المحمول le prédicat في إصدار حكم الوجود الفعلي jugement d'existence.

هذا الأمر يؤكد أنه. جلسون من خلال الحديث عن الإدراك العقلي لما هو موجود في الحواس "عندما يكون مفهوم الوجود موجودا ... مجردا في كل موجود ملموس بواسطة الحواس فإن الحكم الذي يحمل على الموجود الفعلي، فهو محمول كما يدركه العقل، بمعنى وكأنه منظور" في الحواس كما يكون معطى في المجرّد⁶⁴، بهذا المعنى فإننا لا نجد انطلاقا من 1939 عند إ. جلسون تمييزا بين الماهية الواقعية ضمن الحواس، والماهية المجردة المعبر عنها ضمن المفهوم فتقابل الماهية والوجود الفعلي يتم ترجمته حاليا عن طريق التعارض أو التقابل بين الماهية "كموضوع للفهم" والوجود الفعلي باعتباره "غير قابل للمفهمة". يستفاد من هذا التصور أن مشكل الإدراك العقلي للوجود الفعلي l'existence أصبح يطرح حصرا ضمن حكم الوجود الفعلي jugement d'existence، فهذا الأخير أصبح حكما دون محمول sans prédicat، حيث الموضوع هو "المفهوم" وحيث الفعل هو وحده الذي يؤكد الوجود الفعلي. فحسب إ. جلسون ففعل الوجود الفعلي رغم كونه خارج الفكر التصوري فهو يستمر مع ذلك كقابل للفهم من طرف العقل l'intelligence فإذا لم نصل إليه عن طريق التصور أو المفهوم le concept فيبقى أن نصل إليه عبر الحكم le jugement⁶⁵.

لهذا فمضمون هذا الحكم الذي يصل إلى إثبات الوجود الفعلي فهو من نوع خاص، أي أنه غير قابل للاستيعاب ضمن المنطق la logique "إنه يختلف تحديدا عن الحكم الحملي jugement d'attribution الوحيد الذي يعرفه المنطق. فعلى خلاف الحكم المنطقي الذي يتضمن موضوع و رابط ومحمول، نجد الحكم المرتبط بالوجود الفعلي يشمل فقط موضوع (sujet) وفعل un verbe.

إن حكم الوجود الفعلي يؤكد واقعة الوجود الفعلي "دون استعماله لهذه الغاية المعمولة تحديدا، لأن الموجود ليس ماهية، إنه ليس موضوعا للتصور⁶⁶ تلك هي الخاصية الأولى لحكم الوجود الفعلي، وخاصيته الثانية المميزة، تأتيه من كون الفعل ليس مجرد رابط copule، ومن أجل إظهار هذه الخاصية المميزة لحكم الوجود الفعلي يتساءل إ. جلسون هل من الممكن اعتبار الفعل هو مجرد رابط بعيد عن كل دلالاته التواجدية existentielle ففي القضية "الله هو موجود" Dieu est existant، فإن الحكم "الله هو" Dieu est يؤدي في نهاية المطاف إلى حكم حملي un jugement d'attribution "إنه بكل تأكيد كذلك على الورق فقط، يجيب جلسون شريطة القيام بتجريد للمعنى الواقعي الممنوح للكلمات من طرف الفكر، عندما نؤكد بأن الله هو موجود Dieu est existant لكن إذا كان ما نقوله بأن الله هو Dieu est يعني موجود c'est l'existant، يصبح آنذاك مستحيلا أن نتصور est باعتباره مجرد رابط، لنذكر في الحقيقة بأنه في المنطق الكلاسيكي،

⁶⁴(Gilson, L'être et L'essence, op.cit. p.225.)

⁶⁵ (Gilson, L'être et L'essence, op.cit. p.248.)

⁶⁶ Ibid. p.285.

الرابط يحمل دائما على المحمول: "الله هو موجود" Dieu est existant تعني أن الله موجود Dieu est existant. أو بصيغة أخرى الفعل est وموجود existant هما الشيء نفسه، est لا يربط أبدا محمول بموضوع وإنما الفعل est يولد ويخلق معه،/ وذلك أنه لا يخلق معه إلا لأن المحمول هو إذن الفعل نفسه يتم تكراره بشكل آخر "67 فلهذا الاعتبار فمن الأولى القول بأن حكم الوجود الفعلي لا يجد له مكانا في المنطق، أو أن الحكم الحملي le jugement d'attribution الذي يعالجه المنطق لا يمكنه أبدا بلوغ الوجود الفعلي l'existence.

يعتبر إ. جلسون أن هذا الأمر طبيعي لأن المنطق يعمل على تجريد الوجود الفعلي ويهتم تحديدا بمعاني الأحكام التي تعني أن المنطق يحدد القواعد التي ينبغي ملاحظتها عندما نعمل على توحيد أو تقسيم تصورين اثنين. لكنه في المقابل لا يهتم أبدا بالحقيقة أو بالدلالة الواقعية للقضايا الحمليّة التي يستهدفها المنطق. على خلاف ذلك، يكون هذا بالضبط هو الشرط الأول لكل حقيقة يعبر عنها حكم الوجود الفعلي، وذلك عن طريق تأكيد التواجد الواقعي للتصور - الموضوع.

3-5 ميتافيزيقا الوجود الواقعي Métaphysique de l'existence

إن الهاجس الأساس الذي يتحكم في البحث الفلسفي عند جلسون كما تم الحديث عنه سابقا يتمثل في بلوغ دلالة واضحة لمفهوم الواقع le réel، عبر الحسم بشكل واضح في المعنى المزدوج لكلمة Etre التي تأتي بمعنى الموجود l'être وتارة أخرى بمعنى ماهية Essence، وفي ظل ذلك التراجع بين التجريد الماهوي وبين تجسيد الواقعي تتداخل وتتشابك خيوط الحسم بين الانتصار للمفهوم أو الدلالة الواقعية للوجود الفعلي l'existence. ولذلك نجد إ. جلسون يدافع عن كون المقارنة المنطقية ضمن علم المنطق لن تحل إشكال العلاقة بين الماهية والوجود على اعتبار أن ميتافيزيقا الواقع تتجاوز مجرد الفصل أو الوصل كروابط منطقية يمكنها أن تقدم أجوبة حول القضايا من حيث الصحة لكنها لن تقدم جوابا يلامس حقيقتها الواقعية. لذلك يربط تلك الحقيقة والحديث عن فعل ثان يتمثل في الحكم le jugement الذي يسميه حكم الوجود الفعلي jugement d'existence بناء على وجود فعل الموجود الفعلي l'acte d'existence الذي يكون بمثابة موضوع لمعرفة الأولى عن الواقع في اتجاه تحديده كماهية عقلية.

هكذا تتشكل حياتنا المعرفية في نظر إ. جلسون ضمن ثلاث لحظات أساسية يمكن أن نميز بينها على الأقل من الناحية المنطقية، فبفضل الحساسية ندرك الكائن الموجود، وبفعل التجريد نعمل على تشكيل المفهوم لماهية محددة أو بصيغة أخرى نحدد الموجود بصفة عامة. وأخيرا نعمل على إرجاع هذه الماهية المحددة للوجود الفعلي أو الواقعي بواسطة حكم مكون من كلمتين، حيث الماهية تلعب دور الموضوع le sujet وحيث الفعل le verbe وحده يؤكد تواجد ذلك الموضوع، مع التنبيه إلى أن هذا الحكم لا يؤكد محمول لموضوع ما، فحكم الوجود الفعلي le jugement existentielle يبقى مع ذلك هو فعل لتكوين المفهوم مع شيء آخر، إنه يؤكد تركيب الموضوع مع فعل الوجود l'acte d'exister، ويعمل على توحيد الفكر كما هو الحال سلفا في الواقع 68.

⁶⁷ Ibid. p.261.

⁶⁸ (Gilson, L'être et L'essence, op.cit. p.285.)

يستخلص إ. جلسون بأن تجريد الماهية ما هي إلا لحظة وسيطة بين الإدراك وإصدار الحكم، حيث يكون الموضوع هو فعل الوجود l'acte d'exister، ولذلك فالماهية بعيدة عن أن تكون سابقة على الوجود الفعلي l'existence، بل على العكس من ذلك فهي مرتبطة به، فهي ليست إلا الجزء المعزول من الحقيقة الواقعية التي نعمل على تجريدها⁶⁹ هكذا نجد أنفسنا حسب جلسون إذن بطريقة ما أمام إمكانية، لحل سؤال العلاقة بين المفاهيم les notions التي نعرف أنها مميزة لكل من الماهية والوجود الفعلي l'essence et l'existence.

خاتمة:

يضع جلسون الميتافيزيقيا التوماوية على مفترق طرق بين مفهومين للوجود، الماهوي والوجودي. من خلال الاستناد إلى مفهوم الوجود الذي يشتمل في حد ذاته على كل من الماهية والوجود، فإن الأخير يتجاوز، في توليفة فائقة، فلسفات الماهية (الماهوية) وفلسفات الوجود (الوجودية).

الفلسفة التي تنطلق من مفاهيم مثل الماهية أو الوجود، فهي منطلقات تجريدية: أولها ينشأ من حاجة الإنسان لتحويل الفوضى إلى كون، لتنظيم الواقع وفقاً لمفاهيم عقلانية تماماً؛ يولد الثاني لادعاء الوجود فيما يتعلق بالماهية؛ ولكن، من خلال الارتكاز على تجربة الوجود، فإنه لا يتمكن من الحصول على معرفة موضوعية عن الوجود. يوضح جلسون: "كما أن الماهوية هي فلسفة للوجود ناقص الوجود الواقعي، كذلك فإن الوجودية هي فلسفة الوجود ناقص الماهية"⁷⁰.

إن فكرة الوجود كفعل موجود، وبالتالي ليس وفقاً لطريقة خاصة به، ولكن وفقاً لما يشكله بشكل أكثر كمالاً على هذا النحو، هو بالنسبة لجلسون الاكتشاف الأصلي لفلسفة القديس توماس الأكويني، والذي بموجبه تفرض الأنطولوجيا التوماوية نفسها فيما يتعلق بجميع الأنطولوجيات الأخرى.

نتائج البحث:

يمكننا القول بأن كل دراسة تسعى نحو نتائج معينة، منها ما هو قريب المدى ومنها ما هو مأمول على المدى البعيد. في هذا الإطار يمكننا أن نجزم بأن من النتائج المتوقعة لهذا البحث بلوغ ما يلي:

- التأكيد من خلال الأطروحة المركزية على أن الوجود سابق على الماهية في نظر اتيان جلسون بناء على قراءته لفكر القديس توماس الأكويني.
- تقديم قراءة جديدة للميتافيزيقا، منفتحة على التاريخ وخاصة تاريخ العصر الوسيط في الفلسفة المسيحية.
- ربط علاقة واضحة بين الفلسفة في العصر الوسيط وبين نتائج الفكر الحديث وامتداداته المعاصرة.
- ترسيخ توجه فلسفي منفتح على ميتافيزيقا الواقع وجعل الوجود الانساني مجالاً للتفكير في الواقع.

⁶⁹ (Gilson, L'être et L'essence, op.cit. p.287).

⁷⁰(GILSON, L'être et l'essence,p.301)

- التأكيد على كونية الفكر الفلسفي، باعتبار أن الإصلاح الذي قاده القديس توماس الأكويني في القرن الثالث عشر الميلادي هو نتيجة سلسلة من التحولات انطلقت من اليونان وترسخت في البيئة الإسلامية مع كل من ابن سينا وابن رشد وانبثقت من جديد مع ديكارت في القرن السابع عشر بفعل الإصلاح الذي عرفته الفلسفة في القرن 13 م.

توصيات ومقترحات:

في نهاية هذا المجهود الفكري المتواضع نتطلع كباحثين في مجال الفلسفة والعلوم الإنسانية إلى:

- 1- تشجيع الباحثين الشباب على البحث في مجال الميتافيزيقا لأنه في نظرنا ليس مجرد مجال بعيد عن حياة الناس ولكن تأمل موضوعه يجعلنا نتعرف انعكاساته الكبيرة في الحقلين السياسي والاجتماعي.
- 2- فتح المجال لتبادل الخبرات والمعارف بين الباحثين العرب في مجال البحث الفلسفي.
- 3- انشاء مراكز للبحث والتفكير في القضايا الفلسفية على مستوى الدول التي تعتمد دراستها باللغة العربية.
- 4- تشجيع الباحثين على ترجمة الانتاج الفلسفي المعاصر قصد المساهمة في الثقافة وتقليص الفجوة القائمة بين المجتمعات المتخلفة والمجتمعات الحديثة.

لائحة المراجع المعتمدة:

1- مراجع باللغة العربية:

- حنفي، حسن (1956). نماذج من الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط، ترجمة وتقديم وتعليق، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية.
- برييه، إميل (1981). تاريخ الفلسفة، العصر الوسيط والنهضة، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.
- جلسون، إتيان (1994)، روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط، ترجمة وتعليق إمام عبد الفتاح إمام، الناشر مكتبة مدبولي، الطبعة الثالثة.

2- مراجع باللغة الأجنبية:

- Gilson, E. (1972). L'être et L'essence, vrin ; 3eme Edition ; paris
- Gilson, E. (1937). The unity of philosophical experience. Scribner's sons ; New york.
- Gilson, E. (1956). le thomisme ; vrin
- Gilson, E. (1972) Réalisme thomiste et critique de la connaissance

- Aubenque, P. (1979). Etienne Gilson et nous.
- GILSON, E. (1964). *Héloïse et Abélard*, Vrin, Paris
- GILSON, E. (1960) Le philosophe et la théologie, Fayard, Paris

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.4

من مظاهر التجريب (توظيف التناص والتكرار في القصة العمانية القصيرة)

Manifestations of Experimentation (Employment of Intertextuality and Repetition in Omani Short Story)

إعداد الدكتور/ سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري

دكتوراه، قسم الدراسات التربوية، كلية التربية، جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرساق، سلطنة عمان

Email: sultan3312said@gmail.com

ملخص:

يشير مفهوم التجريب في القصة القصيرة إلى مراحل تالية من النضج الأدبي في كتابتها على مستويي البناء والرؤية، وأغلب الكتابات التي يمكن وصفها بالنضج، والتي يمكن إدراجها تحت مسمى التجريب، لا بد أن تكون قد تجاوزت المنحى التقليدي في الكتابة، وهو يستلزم الإحاطة بالمرحلة التطورية التي تزامنت مع مظاهر السرد القصصي، وكذلك أغلب التحولات التي رافقتها حتى أخذت مكانتها في التجريب، وبالتالي لا بد من المرور ببعض التجارب القصصية التي تمثل البدايات، وتحمل في ثناياها المنحنى التقليدي، وكثيرا من السمات البدائية قبل النهوض بفن القص إلى مستوى التجريب، كما يستلزم، أيضا النظر في المراحل التي أدت إليه.

إن محاولات التجريب المتكررة في القصة القصيرة، تتيح الفرصة لكتّابها لتأصيل عالمهم الفني، وتأكيد خيال ذواتهم، والاستمتاع بالكتابة، من خلال خوض المغامرة الإبداعية، واستحداث أنماط جديدة في مجال القص.

تأتي محاولات التجديد في البناء الفني للقصة القصيرة؛ بحثا في البنية الشكلية والمضمونية لها، ولذلك، فإن كتّابها يبذلون جهدا كبيرا للخروج بنصوص قصصية متنوعة، ذات رؤية وتغيير في العمق.

إن التجريب في القصة القصيرة، لا يمكن اختصاره إلى تقنيات محددة، تنطبق على سائر الأعمال القصصية، فهو يتكى على الوعي الجمالي لدى الكاتب/ المبدع، وعلى مجتمعه، وثقافته، وعليه، فإن الدراسة الحالية تحاول الوقوف على مظهرين من مظاهر التجريب في القصة العمانية القصيرة، وهما التناص، والتكرار، في محاولة لتتبع تجلياتهما على مستويي البناء، والرؤية.

الكلمات المفتاحية: التجريب، التناص، التكرار، القصة القصيرة، القصة العمانية القصيرة، التجديد.

Manifestations of Experimentation (Employment of Intertextuality and Repetition in Omani Short Story)

Dr. Sultan Said Mohammed Al. Fazari

University of Technology and Applied Sciences, Oman

Abstract:

The repeated trials to experiment in the short story provide the opportunity for its writers to authenticate their artistic world, confirm their imaginations, and enjoy writing, by embarking on a creative adventure, and the developing new styles in the domain of storytelling

Innovative attempts in the artistic construction of the short story occurred as an exploration of its formal and content structure, and therefore; its writers exert a great effort to come up with various narrative texts that have vision and change in depth.

Experimentation in the short story cannot be diminished to few techniques that apply to all fictional works, as it relies on the aesthetic awareness of the writer / creator, his society, and his culture.

Accordingly, the current study tries to identify two aspects of experimentation in the Omani short story, namely intertextuality and repetition, in an attempt to trace their manifestations at the construction and visionary levels.

Keywords: Experimentation, Intertextuality, Repetition, Short story, Omani short story, Innovation.

مقدمة:

يرتبط التجريب بفكرة تخطي المؤلف والسائد، والخروج على التقاليد الفنية المتبعة، والبحث عن شكل فني يرضي طموح المبدع وتوقه الدائم إلى ارتياد آفاق لم يرتدها أحد قبله. وهذا ما سعى إليه معظم الكتاب التجريبيين بحثاً عن أساليب فنية جديدة للتعبير، مصداقاً لمقولة وليام بليك William Blake: "على أن أخلق نظاماً أو يستعبدني نظام آخر" (كورك، 1989، ص29).

التجريب عنصر من عناصر الحداثة الأدبية، وهو حوار دائم بين المبدع وأدوات التعبير التي يمتلكها، وبحث دائم عن مصادر جديدة للتعبير وطرق جديدة لفهم العالم. والكتاب التجريبي بهذا المعنى يختبر اللغة بحثاً عن مفاهيم بديلة للنظام (كورك، 1989، ص15-17)، وهو مبدأ، حين يتخلص من بعض السمات، كالإبهام والاستسلام للشكلانية التي لا تضيف شيئاً، فإنه مشروع ليس من حق أحد أن يصادره، لأن من أهداف الفنون الإنسانية، سبر أغوار التجربة الإنسانية، وإذا كانت التجربة الإنسانية بطبيعتها تتغير وتتحوّل باستمرار، وتتنأى عن الجمود في قوالب محددة، فإن تقدم هذه الفنون الإنسانية مرهون - إلى حد كبير - بطبيعة التجريب والمغامرة، والبحث المستمر عن أشكال جديدة دون قفز فوق الخبرات التاريخية، أو انقطاع عن ماضي المبدع وتجربته، وهذه سنة من سنن الفن والحياة (حافظ، 1981، ص7).

يقترن مصطلح التجريب عند سعيد يقطين بمفهوم التجاوز، فهو يرى أن: "الإفراط في ممارسة التجاوز هو ما يسمى عادة بالتجريب" (يقطين، 1985، ص287-288)، وفعل التجريب ينطلق من مبدأ مخالفة المؤلف والعادي، فهو تدمير وتجاوز وبناء على أنقاض النموذج السائد المتجاوز، والبحث المضني والشاق لبلوغ النموذج البديل المتجاوز؛ فالعملية الإبداعية تبدأ بالبحث المستمر، وكذلك ممارسة فعل التجريب، فبدون سعي متواصل لا يمكن الوصول إلى نموذج تجريب راق. ومن هنا يكون مصطلح التجريب "أحد مفردات الخلق والإبداع، والإبداع الفني بشكل خاص، إذ تكون مهمته إيجاد علاقات جديدة بين الأشياء من خلال مجاوزة الواقع من أجل تغييره بواسطة العقل الناقد" (إمام، 1992، ص27).

لقد وعى الكتاب إلى أن التجريب يعني أيضاً تجاوز التماثل الذي من شأنه أن يؤدي إلى الانغلاق والتجبر، وخلق بؤر الاختلاف والمغايرة في تأنيث الخطاب السردية بشعرية مكثفة بعيدة عن أشكال التهويم اللغوي المانع؛ فينطلق العمل التجريبي من كل ما هو محلي ذاتي لينفتح على التراث العالمي، ليشكل نصاً مغامراً وأثراً خالداً يتجسد فيه الواقع الجمالي والمبنى الحكائي المتجدد، فيؤسس لكتابة نوعية كونية تعنى بكل ما يخص العنصر البشري في محاولة لجعل الخصوصية المحلية بوابة أوسع لولوج العالمية (شكاط، 2012، ص44).

وظاهرة التجريب ليست مقصورة على فن دون آخر، وإنما هي ظاهرة عامة في معظم الفنون كالقصة القصيرة والرواية والمسرح والشعر والرسم وغيرها.

وتكاد آراء الباحثين تجمع على صعوبة تأطير أشكال بعينها للتجريب في جنس القصة القصيرة، ويرجع ذلك إلى طبيعتها الطيعة المرنة، حيث إن "القصة القصيرة هي أكثر أشكال التعبير قابلية للتنوع، وللإفادة من مختلف المصادر، ثم هي ذات شكل هش طيع مراوغ، وهذه الخاصية تعطي لكتابها حرية واسعة،

لكن قيودها تتبع من داخلها في رصد اللحظة، وفي إجادتها التقاطها ثم تقدم التفاصيل الدالة واستبعاد ما عداها، حيث تحدث التأثير الذي يهدف إليه الكاتب، من حيث هي رسالة في نهاية الأمر، ويترتب على هذه الحقيقة- أيضاً - أن تأتي القصة القصيرة بوجه خاص على التصنيف السهل، داخل خانة محددة سلفاً" (عبد القادر، 1988، ص93).

لقد عبر أوكونور عن أشكال التجريب الكثيرة جداً في جنس القصة القصيرة حين ذهب بقوله إلى أنها ليس لها قالب جوهري تبني عليه كيانها الفني - كما هو الشأن بالنسبة للرواية- ومن ثم فإن افتقادها لهذا القالب جعلها أكثر مرونة وحيوية، وجعلها مجالاً لديه قالب جوهري يرجع إليه، لأن إطاره الذي يرجع إليه لا يمكن إلا أن يكون الحياة الإنسانية برمتها، وهو لا بد أن يختار- دائماً- الزاوية التي يتناولها منها، وكل اختيار يقوم به يحتوي على إمكانية قالب جديد (محمد، 2011، ص30).

وبذلك؛ فإن التجريب في القصة القصيرة يرتبط بمفهوم كلي يشمل بعديها: الموضوعي والشكلي، فهو رؤية وتغيير في العمق، لذا؛ لا يمكن اختصاره إلى تقنيات محددة تنطبق على سائر الأعمال القصصية، فهو يتكئ على "وعي جمالي مفارق يرتبط بوعي جمالي سائد، وفي مجتمع بعينه وبيئة ثقافية وفنية لها أسئلتها الخاصة التي لا يمكن أن تكون ذات الأسئلة لبيئات ثقافية وفنية أخرى.... هكذا يبتدئ التجريب من طرح الآخر لا من التماهي معه، مبتدئاً بخلق ما يعينه على طرحه الجمالي الخاص والمشبع بتربته وأصالته" (عبد الهادي، 2002، ص329)، والوعي الجمالي يختلف من مبدع إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى، إنه يمتلك خواص تتحد بعوامل المجتمع والثقافة والبيئة والدين والعادات والقيم والتقاليد، حتى إن الأدب يصبح انعكاساً مباشراً للواقع بكل ما فيه من جهل وفقر وهزيمة واستسلام وغير ذلك.

إن الكتابة السردية العربية اليوم تنهض على كثير من مظاهر التجريب. وقد ظهرت هذه المظاهر على القصة القصيرة التي أخذت تمد لغتها وأدواتها بتقنيات وأدوات تعبيرية جديدة من عوالم الأجناس الأدبية الأخرى.

والقصة العمانية القصيرة، حظيت -كغيرها- ببعض الدراسات القليلة التي اشتغلت بموضوع التجريب، غير أنها لازالت قليلة، ولم تلامس جميع مظاهر التجريب فيها، لذا، فإن الدراسة الحالية تحاول تسليط الضوء على مظهرين من مظاهر التجريب في القصة العمانية القصيرة، وبالتالي فهي تنطلق من الأسئلة الآتية:

- 1) ما مظاهر التجريب المرتبطة بالتناص في القصة العمانية القصيرة؟
- 2) ما أثر توظيف التناص -كمظهر من مظاهر التجريب- في كتابة القصة العمانية القصيرة؟
- 3) ما مظاهر التجريب المرتبطة بالتكرار في القصة العمانية القصيرة؟
- 4) ما أثر توظيف التكرار -كمظهر من مظاهر التجريب- في كتابة القصة العمانية القصيرة؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- (1) تتبع مظاهر التجريب المرتبطة بالتناص، في القصة العمانية القصيرة.
- (2) بيان أثر توظيف التناص -كمظهر من مظاهر التجريب- في كتابة القصة العمانية القصيرة.
- (3) تتبع مظاهر التجريب المرتبطة بالتكرار، في القصة العمانية القصيرة.
- (4) بيان أثر توظيف التكرار -كمظهر من مظاهر التجريب- في كتابة القصة العمانية القصيرة.

أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الحرص على دراسة مظاهر التجريب في القصة العمانية القصيرة، وتوضيحها، في محاولة لسد بعض النقص في الدراسات النقدية المعاصرة للقصة العمانية القصيرة، فلم تتوافر -على حد علم الباحث- أية دراسة، تناولت ظاهري التناص والتكرار كمظهرين من مظاهر التجريب في القصة العمانية القصيرة، حتى كتابة هذه الدراسة، وكل ما عثر عليه الباحث كان عبارة عن صفحات متناثرة في بعض الكتب، وعلى صفحات الإنترنت.

التناص في القصة العمانية القصيرة:

"التناص" مفردة نقدية حديثة، وهي تعريب للمصطلح الإنجليزي "Intertextuality"، وترتبط مادة المصطلح بمفردة لاتينية تدل على الاختلاط والنسج؛ مما ينبئ عن تفاعل حي يتصل بالنص، وقد مر هذا المصطلح بترجمات كثيرة (العدواني، 2001، ص48)؛ إذ لم يتفق المترجمون العرب على تعريبه إلى مصطلح واحد، فمنهم من عرّبه إلى "التناصية"، وإن كان التناص أكثر شيوعاً، ومنهم من عرّبه إلى "النصوصية"، وآخرون سمّوه "التداخل النصي" (عزام، 2001، ص39)، ومنهم من استخدم "التفاعل النصي" لما يسمى عند الآخرين بالتناص، على أن الأول أعم وأشمل من الثاني؛ لذا فضل عليه، إذ أن التناص واحد من أنواع التفاعل النصي (يقطين، 1999، ص218)، وثمة من يجعل من التفاعل، والتعلق، والتناص مصطلحات مرادفة، ويرفق معها مصطلح التخصيب، إشارةً ضمنية إلى أثر التناص (الجزائري، 2003، ص44)، وهناك من استخدم تواشج النصوص وتداخلها، بالإضافة إلى التناص (خليل، 1995، ص165).

إلا أن تلك التسميات -وإن اختلفت في لفظها- فهي لا تختلف في دلالتها، فهي في نهاية الأمر تفسر ما اصططلحت تسميته بالتناص، وسواء أكانت تلك الكلمة تشير إلى التفاعل أم التداخل أم التعلق أم التواشج، فهي لا تنفصل في دلالتها عن النص، وهي جميعاً تشير إلى اشتراك أكثر من طرف في بوتقة مكانية واحدة وهي النص، وليست تلك الأطراف إلا نصوصاً.

يعود الفضل أولاً في استخدام مصطلح التناص إلى جوليا كريستيفا Julia Kristeva، التي نظرت إليه باعتباره نتاجاً لنصوص سابقة، يعقد معه النص الجديد علاقة تبادل حوارية، ويكسر بالتالي أحد أعمدة البنيوية، وهي فكرة مركزية النص وانغلاقه على ذاته، باعتباره بنية مكتفية بذاتها (الماضي، 2008، ص142). أي أن النص ينشئ علاقة مع الماضي في سياقاته الثقافية والتاريخية والاجتماعية..... إلخ، لكنها علاقة محمّلة بدلالات معاصرة، ومستحضرة لصور تعبّر عن الواقع، ف"الارتداد إلى الماضي، أو استحضاره،

من أكثر الأمور فاعلية في عملية الإبداع، فقد يحدث تماس- أو بالضرورة سوف يحدث تماس- يؤدي إلى تشكيلات تداخلية، قد تميل إلى التمثل، وقد تنحاز إلى التخالف، وقد تنصرف إلى التناقض. وفي كل ذلك يكون للنص الجديد موقف محدد إزاء هذا التماس" (عبد المطلب، 1995، ص142).

لقد خاض في غمار هذا المصطلح - بعد "كرستيفا" - كثير من الباحثين كريفاتير Riffaterre، وبارت Barth، ودريدا Derrida، وأسماء أخرى كثيرة، كل حسب وجهة نظره، والمنهج الذي يشتغل عليه، غير أن التناص ظل مطاطيا، غير مقتن، ولم يكتسب قيمته المنهجية، ووضوحه إلا على يد الباحث الفرنسي جينيت الذي انتقل بالمصطلح انتقالا عميقا، فاعتبره نمطا/ جزءا واحدا من أنماط العلاقات عبر النصية، لذا لم يعد "التناص عنصرا مركزيا، لكنه واحدة من بين علاقات أخرى؛ يندرج في قلب شبكة تحدد الأدب في خصوصيته" (حسين، 2011، ص115)، أي تحدد شعرية العمل، أو النص، أو المتن.

إن التناص ميدان خصب لتحقيق قدر من الشعرية في القصة القصيرة، فالمتون القصصية حافلة بمقولات لأدباء وفلاسفة، واستحضار شخصيات قصصية، وأعمال إبداعية وفنية، تتجاوز مع الحال الشعورية الراهنة؛ لتعبر عن رؤية أو تفسر موقفا، أو تدعم حجة، أو تبطئ شعورا. فالنصوص تفتح من نصوص أخرى ليست من صميمها، وتتكى عليها في أداء معان وأفكار تنسجم مع بنياتها (السويلم، 2013، ص82). وكان الكاتب إذ يدخل أصواتا مرجعية في نصه ويحيل عليها إنما يشحن نصه الحاضر والراهن بكل ما تحمله النصوص السابقة عليه من معان ودلالات، إذ تصبح النصوص المهاجرة إليها بكل إحياءاتها منهجا في الكتابة، وموقفا من العالم ورؤيا للإنسان (حافظ، 1994، ص24).

ومن ثم فإن التناص في القصة القصيرة يدل على مهارة القاص وقدرته على استثمار النص الآخر وتوظيفه للإفضاء برؤية عميقة من خلال منظومة مترابكة من الإحياءات تستلزم قدرا كبيرا من يقظة القارئ وتركيزه، وربما لا تقضي إلى انطباع محدد، ولكنها تكون قادرة بالتأكيد على تشكيل مناخات دلالية وجمالية يعيشها القارئ ويتمثل ما فيها، وعليه فإن القاص العماني قد اتخذ هو الآخر من التناص ميدانا جديدا لإضفاء صفة الشعرية على نصوصه، وقد أتى توظيفه كالاتي:

1- التناص الديني:

يحظى التراث الديني بأهمية خاصة لدى الشعوب، وقد أدرك الكتاب هذه الحقيقة، كما أدركوا معها أهمية الإحالة إلى الدين والأخذ منه، وتأثير ذلك، فعمدوا إلى احتضانه واستخدام معطياته استخداما فنيا إحيائيا. وقد تفاعل كتاب القصة العمانية القصيرة مع تراثهم الديني الإسلامي وما يزرخ به من أحداث وقصص، فوظفوا معطياته للتعبير عن حاضريهم وما فيه من أحداث تجري. كما لم يقتصر توظيفهم له من خلال الأحداث والمواقف وقصص الأنبياء والرسل، بل امتد ذلك ليشمل الاقتباس من آيات القرآن الكريم، والتأثر بأساليبه.

(أ) استدعاء القصص الواردة في القرآن الكريم:

استثمر بعض كتاب القصة العمانية القصيرة ثقافتهم الدينية، فاختاروا من القصص التي وردت في القرآن الكريم ما يتماهى مع أفكارهم ويحقق الحالة الجمالية في نصوصهم،

فوجد مثلاً محمد اليحيائي في قصته "الم يكن سوى المرحوم" يستدعي قصة السيدة مريم العذراء، وولدها النبي عيسى عليه السلام ليعيد من خلالها تشكيل نصه للتعبير عن واقع معين. فبطلة القصة الفتاة المريضة التي كانت تجلس في أحد المستشفيات، لا زالت تهذي أمام الجميع ومنذ ست سنوات بقصة علاقتها برجل ميت حملت منه صبياً اسمه عيسى سوف يولد قريباً: "وقالت لهم في غرفة ضابط المخفر وفي مكتب الوالي وفي مبنى البلدية وفي مزرعة ابن أخت المحافظ وفي سيارة عضو مجلس الشورى وفي سبلة شيخ الحارة وفي حديقة البلدية وفي العرصة وقت العصرية وعند قهوة الصباح وعند قهوة المساء وفي ضعفها وفي قوتها، قالت إنها مريم الشريفة - بريئة من ظنونهم وإن الذي يرفس في بطني هو بذرة المرحوم الذي منكم وإليكم. وكانت تضرب بطنها، وتصبح هذا عيساكم يا ناس، نبي منكم ولكن أكثركم لا تصدقون. وكانت قدّرت صبياً وقررت اسمه عيسى على اسم المرحوم الذي تمناه ونذر من أجله في حياته فجاءه في موته" (اليحيائي، 2007، ص17).

إن القاص يبني نصه المشحون بقلق داخلي مرير -ربما سببته نظرة المجتمع إلى تلك الفتاة التي ذهبت للدراسة خارج بلدها ذات يوم، وحينما عادت وجدت أصابع الاتهام تشير إليها- على نص غائب وفق دلالات وفنيات معينة، فيرتحل النص المرجعي ليسكن في نص جديد مشحون بالرموز، فمريم بطلة القصة تعود وهي تحمل في أحشائها عيسى الذي تحاول أن تنسبه إلى أبيه ومجتمعه، كما تحمل معه قلقاً من ظنون ذلك المجتمع، وكذلك من قبلها عادت مريم العذراء وهي تحمل في يدها عيسى عليه السلام، فما كان من قومها إلا أن اتهموها بالبغياء.

كما يستدعي حمود الشكيلي في قصة "موت الماء" قصة النبي موسى عليه السلام من خلال قوله تعالى: ((وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ نَجْسًا قَالَ مَنْ أَشْرَبَهُمْ)) (سورة الأعراف، آية: 160)، فهو يوظف فعل العصا ليعبر من خلالها عن القوة التي يمتلكها الأب بوصفها شيئاً مفقوداً، ولكنه قابل للاستعادة، فالأب في الحقيقة يمتلك القوة، غير أنه في هذا الوقت لا يمتلكه نتيجة الظرف الذي يمر به: "قوة أبي تضرب الأرض، لو كان أبي نبياً لانجست عيون الصخر بالماء" (الشكيلي، 2006، ص10).

(ب) الاقتباس من آيات القرآن الكريم:

لجأ بعض الكتاب إلى اقتباس آيات من القرآن الكريم تتناسب وموضوعات قصصهم أو المواقف التي وردت فيها، ومن ذلك قوله تعالى: ((قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ)) (سورة الزمر، آية: 53)، حيث تقتبس طيبة الكندي الآية القرآنية السابقة وتوظفها في قصة "كنز لن يضيع" (الكندي، 2004)، وفي ذلك نقرأ قدرتها على إدخال النصّ القرآني إلى سياقه الخاص، وتحمله دلالات وإحياءات جديدة، تتفق وتجربتها، فالتناصّ قائم على التمثّل الإيجابي للآية القرآنية المستدعاة، والتي تمثّل بدورها موقفاً تحريضياً على الرفض والتمرد وعدم الاستسلام والقنوط، وهنا يتلاقى النصّان القرآني والقصصي في وحدة الرؤية والدلالة، فكلاهما يعبر عن موقف الرفض والتمرد على الواقع.

ومن ذلك عند القاصة نفسها، أيضاً، اقتباسها لقوله تعالى: ((وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ)) (سورة آل عمران، آية: 169)،

فهي توظف الآية القرآنية في قصة "ليالي الشيشان" لتعبر عن المكانة العظيمة التي أعدها الله للشهداء، وذلك بعد استشهاد بطل القصة في إحدى المعارك، "شيخ كبير يخرج من خلف الظلام ترتعش يده ممسكا بتلك العصا القديمة، يردد بصوت مهزوز: هوّني على نفسك، واسألني الله أن يجمع بينكما في جنات الخلد" (الكندي، 2004، ص71). إن الموت الذي ترمي له القاصة هنا هو موت يميل إلى التناقص، فبالموت تطمح القاصة إلى الديمومة لحياة الوطن، فموت بطل القصة بمثابة إضافة لبنة جديدة في بناء صرح الوطن وضمان ديمومة الحياة الحرة لديه.

كما تقتبس سامية العريمي في قصة "نبيل" الآية القرآنية: ((قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ)) (سورة النور، آية: 30)، وهي توظفها وسيلة رادعة لبطل القصة في معرض انتقاده لتصرفاته وسلوكاته المشينة، "سوف أكتب له آية تخاطبه وتردعه عما هو يفكر فيه دون تدخل منا" (العريمي، 2005، ص19).

ج) التأثير بأسلوب القرآن الكريم:

تأثر كثير من كتاب القصة القصيرة العمانيين بأسلوب القرآن الكريم، فعمدوا إلى محاكاته من خلال تضمين قصصهم كلمات وتراكيب منه، أو صياغة بعض جملهم على غرار الأسلوب القرآني، محاولين بذلك استثمار قداسة القرآن الكريم وجماليات أسلوبه في إضفاء الشعرية على نصوصهم، وأمثلة ذلك التأثير كثيرة، ففي قصة "المسيرون" لعبد العزيز الفارسي، نجد مثل ذلك في قوله: "أشغل التلفاز في الصباح فأرى هواني. تسحق أجزائي وأنا صامت طوعاً أو كرهاً. لا أنبس ببنت شفة. يا قوم لا تتكلموا" (الفارسي، 2003، ص8-9)، ويظهر من ذلك تأثره بأسلوب القرآن الكريم في قوله "طوعاً أو كرهاً" وهو جزء من قوله تعالى: ((قُلْ أَنْفِقُوا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا لَنْ يُقَبَّلَ مِنْكُمْ إِنَّكُمْ كُنْتُمْ قَوْمًا فَاسِقِينَ)) (سورة التوبة، آية: 53).

كما نجد مثل ذلك في قصة "على من أضاعوا أسماءهم فلنعلن البكاء": "نحن ديوثون. فماذا ننتظر من أسمائنا بعد ذلك؟ أن تأتينا مادة أعناقها صاغرة وهي تنشد: هيت لكم. ها نحن نقدم فروض الطاعة" (المعمري، 2000، ص14)، فالكاتب وكما يبدو من السياق يبني الفكرة على النسق القرآني الوارد في سورة يوسف في قوله تعالى: ((وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْت لَكَ)) (سورة يوسف، آية: 23).

2- التناص الأدبي:

إن التراث الأدبي بما يكتنز به من شخصيات وتجارب وأحداث ومواقف، يشكل دافعا قويا للكاتب للأخذ منه، واختيار ما يتجاوب مع تجاربه ويتفاعل معها. ولقد وجد كاتب القصة القصيرة العماني -كغيره من كتاب القصة القصيرة- في استدعائه لتلك الشخصيات والمواقف ما يعبر من خلاله عن رؤاه، فكان أن وظفها بما يتناسب وأفكاره.

فمريم النحوي تتكئ في كتابة قصتها "نوح الغياب" على قصيدة "أنشودة المطر" لبدر شاكر السياب (السياب، 2005، ص119-124)، لتعبر من خلالها بلغة شعرية مكثفة عن حالة حب جمعت بين فتاة تقدم على التجربة لأول مرة، ورجل غامض يمنحها كلمات الحب بلا حساب: "سرحتُ مرة أخرى بعيداً، سمعته يهمس باسمي قرب أذني،

وحين التفت إليه صدمت شفتاه خدي في قبلة خاطفة، نظرت إليه، في عتب وعينا يتلألأ بالحنن، تمت: آسف لقد وعدتك، اعذريني. نكس رأسه في رجاء أن أسامحه:

عيناك غابتا نخل ساعة السحر

أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر،

عيناك حين تبسمان تورق الكروم

وترقص الأضواء كالأقمار في نهر" (النحوي، 2006، ص33).

تتشابه قصة نوح الغياب مع قصيدة أنشودة المطر في ماهية الحلم الذي يسكن كلا منهما، فالسياب كان ينشد بأبطاره تحرير العراق، ومريم النحوي تنشد تحرير قلبها من خوفه ورهبة التجربة الأولى، "مددت يدي المرتجفة لأرفع خصلة انسدت على جبيني فتناولها بلطف ورقة بالغين، قبل أطراف أصابعي وحضن يدي بين يديه، كانت يده دافئة وعيناه تنضحان بحنن عميق لا نهاية له، ومحمد عبده يشدو:

أتعلمين أي حزن يبعث المطر؟

وكيف يشعر الوحيد فيه بالضيق؟

بلا انتهاء.. كالدلم المراق، كالجياح،

كالحب، كالأطفال، كالموتى.. هو المطر!

مطر.. مطر.. مطر" (النحوي، 2006، ص34).

ومن صور التناسل الأدبي أيضا ما نجده لدى عبد العزيز الفارسي في قصة "لا يفل الحنين إلا الحنين" (الفارسي، 2006)، حيث يدخل عنوان القصة في تناسل مع مقولة: "لا يفل الحديد إلا الحديد"، فيشترك العنوان مع القول في الاعتماد على أسلوب الاستثناء المشتمل على نفي "لا" وحصر "إلا"، إضافة إلى الاشتراك في الفعل المضارع "يفل". كما أنه بين الاسمين جناس ناقص، وقد جاءت الكلمتان المكررتان متفقتين في البنية، وعدد الحروف، مع اختلاف حرف واحد.

3- التناسل الأسطوري والشعبي:

ينفتح النص القصصي الحداثي على الموروث الأسطوري باعتباره أحد الآفاق المهمة التي تقوم عليها الكتابة الإبداعية التجريبية الحديثة، بحيث تركز مهمة الكاتب المبدع على تحيين هذا الموروث قصد إنتاج معرفة جديدة مستخلصة من منظومة معرفية سابقة، بفضل ما تحققه آليات التناسل والتجاوز بين مختلف النصوص.

إضافة إلى ما سبق، يرجع الفضل في جمالية التوظيف الأسطوري القصصي وقيمته الفنية إلى تقنيات التحوير وآليات التعديل والانزياح، التي تعنى بإخراج الأسطورة الأم من قدسيته، ومن ثم تدنيسها بإدخالها عالم الأدب والفن القصصي، بحيث تؤثر الأسطورة الأدبية والأسطورة البدائية بدلالات جديدة تفتح على تأويلات ومحمولات فكرية تكون بمثابة مقولات نقدية واعية بمختلف الإشكالات الراهنة وتتماشى مع ما يمكن أن يعيشه الإنسان المعاصر (زيرافا، 1985، ص16).

في قصة "ريّا" تهى الكاتبة المتلقي منذ البداية لاستحضار المخيلة الشعبية، وذلك من خلال استخدامها للفظه "يُحكى أنّ"، فهي تشير إلى أجواء خرافية عن ملك "أعطي بعضا من ملك سليمان، وكانت له بنت جميلة على أكمل ما يكون الحسن سماها ريا" (خلفان، 2004، ص56)، وهي بذلك تهى المتلقي لما سيأتي من عجائب وغرائب الحكى الخرافي.

كان لهذا الملك بنت جميلة شعرها يكنس الأرض. وقد وضع الملك قيودا صارمة على حياة ابنته اليومية إلى أن أتت ليلة خرجت فيها لتجلو شعرها في ضوء القمر. وهناك تفاجأت بملاحقة أحد حراس القصر لها، وقد ظل ينظر إليها خلصة حتى سقط مغشيا عليه من فرط انبهاره بجمالها. وعندما رآته على الأرض، أخذت رأسه بين يديها وسالت دموعها حزنا عليه.

"يحكى إن قطرة من دمعها سقطت على شفثيه فانقضض وفتح عينيه وعندما تلاقت عيناها ما أصابها ما أصابه من الوجد" (خلفان، 2004، ص57). إن هذا المشهد في القصة يستدعي إلى الأذهان قصة "القبلة الأولى في التاريخ" حيث تروي بعض الأساطير أن حواء كانت مستلقية تحت شجرة حين كانت هي وآدم في الجنة، فحطت على شفثيها نحلة، فأفاقت وابتسمت ابتسامة رقيقة لتسهل النحلة مص مزيد من رحيق فمها، وكان آدم يراقبها، فغار من النحلة، وانحنى على حواء، وحط شفثيه على شفثيها كما فعلت النحلة، فارتاحت حواء لهذه الملامسة. وكانت تلك هي القبلة الأولى في تاريخ البشرية (الريماوي، 2009، التقبيل تاريخا وآثارا، <http://www.wata.cc>).

وبذلك فإن الكاتبة تحيل مرجعياتها في القصة إلى حدث معروف المكان والزمان والشخص، وهو يوجد في ذاكرة التاريخ الشعبي، ولكنها تبث فيه روحا جديدة لتكريس جماليات شعرية تستهدفها القاصة لإبراز عملها.

مثل تلك الأساطير نجدها أيضا في قصة "يا لحزن الدودة حين تفقد الذاكرة"، فهي تستلهم من التراث العماني وتسجل فيما يشبه الغرائبية إحدى الحكايات الشعبية المتداولة عن السحرة.

فالحكاية التي شاعت عن مرض الحبيبة وموتها ليست صحيحة، فقد تبين أنها كانت ضحية من ضحايا السحرة وألعابهم العجائبية، ومن هؤلاء السحرة الساحر "دندان" الذي أحب الفتاة منذ أول نظرة، ونجح في أن يتزوجها ويأخذها إلى مغارته لتعيش ضائعة بين مكان لا تراه وزمان لا يراها، كما تقول الفتاة نفسها وهي تروي حكايتها العجيبة بعد نجاتها، وذلك بأسلوب أقرب إلى ما نجده في بعض حكايات ألف ليلة وليلة: "و ذات يوم كان يحفر تحت شجرة ليمون ليسمدها بروث البقرة فانفتحت في الأرض فتحة عميقة سار فيها أبي إلى آخرها .. رأى مناظر وقف لها شعر رأسه إجلالا ومهابة: رؤوسا بشرية مقطوعة تنظر إليه وهي تبتسم ببلاهة .. عجوزا شماء تتعكر بأسنانها متجهة نحو المجهول .. كلابا تموء .. وتخربش قططا تنبح .. ثعابين ترحف برشاقة كأنها تحرس المشهد الموهل في الرعب .. كانت هذا مغارة السحرة .. خاف أبي في البداية وارتعدت فرائصه لكنه ما لبث أن تمالك نفسه ولملمها .. أخبر السحرة برغبته الجامحة في الانضمام إلى ناديه فاشتروا عليه

أن يقدم إليهم أحب مخلوق إلى قلبه ليأكلوه في وليمتهم التي يقيمونها كل أسبوع .. وبالطبع لم يكن أعز مني على أبي" (المعمري، 2000، ص31).

مما سبق يتبين لنا أن القاص العماني قد وظف التناص بأشكاله في كتابته للقصة القصيرة، ويدل ذلك على مهارته في استثمار النص الآخر وتوظيفه للإفضاء برؤية عميقة من خلال جملة من الإيحاءات تستلزم قدرا كبيرا من يقظة المتلقي وتركيزه، الأمر الذي يؤدي إلى تشكيل مناخات دلالية وجمالية يعيشها المتلقي ويتمثل ما فيها.

ثانيا- التكرار في القصة العمانية القصيرة:

ترى نازك الملائكة أنّ التكرار كغيره من الأساليب التعبيرية الأخرى، يتضمن إمكانات إبداعية وجمالية تستطيع أن ترتفع إلى مرتبة الأصالة، كما يمكن أن ترقيه وتتخذ منه موقفا يقظا، وذلك حينما:

- يكون اللفظ وثيق الصلة بالمعنى العام.

- يخضع لكل ما يخضع له الشعر عموما من قواعد ذوقية وجمالية وبيانية.

- لا يكون المكرر لفظا ينفر السمع (الملائكة، 1965، ص311).

والتكرار مفهوم يتحدد، في أبسط مستوى من مستوياته، بـ "أن يأتي المتكلم بلفظ ثم يعيده بعينه، سواء أكان اللفظ متفق المعنى أو مختلفا، أو يأتي بمعنى ثم يعيده، وهذا من شروط اتفاق المعنى الأول والثاني، فإن كان متحد الألفاظ والمعاني، فالفائدة في إثباته تأكيد ذلك الأمر وتقديره في النفس، وكذلك إذا كان المعنى متحدا وإن كان اللفظان متفقين والمعنى مختلفا فالفائدة بالإتيان به للدلالة على المعنيين المختلفين" (عبيد، 2001، ص15).

حين يدخل التكرار في المجال الفني فإن قدرته على التأثير في هذا المجال تتجاوز هذه الفائدة، إذ يعمل على إنتاج فوائد جديدة داخل العمل الفني، ليتحدد مفهومه في "الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني، والتكرار هو أساس الإيقاع بجميع صوره، فنجد في الموسيقى بطبيعة الحال، كما نجده أساسيا لنظرية القافية في الشعر، وسر نجاح كثير من المحسنات البديعية، كما هي الحال في العكس والتفريق والجمع مع التفريق ورد العجز على الصدر في علم البديع العربي" (عبيد، 2001، ص15).

إن "التكرار له دلالات فنية ونفسية تدل على الاهتمام بموضوع ما يشغل البال سلبا كان أم إيجابا، خيرا أو شرا، جميلا أو قبيحا، ويستحوذ هذا الاهتمام حواس الإنسان وملكات، والتكرار يصور مدى هيمنة المكرر وقيمه وقدرته" (جيدة، 1980، ص67)، فهو يعد واحدا من الظواهر اللغوية التي نجدها في الألفاظ والتراكيب والمعاني، وتحقيق البلاغة في التعبير، والتأكيد للكلام والجمال في الأداء اللغوي، والدلالة على العناية بالشئ الذي كرر فيه الكلام، ونجد التكرار في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وكذا الشعر والنثر (ياقوت، 1995، ص499).

ويعود اختيار أنماط التكرار في المجال الأدبي إلى موهبة المبدع في انتقائها، ودقة اختيارها، فهو ينتقي الألفاظ التي تحقق تكراراً في الأصوات، وتكراراً في المقاطع، وتكراراً في الوحدات الصرفية، وتكراراً للتراكيب النحوية، وفي القصة القصيرة الحديثة تكاد لا تخلو واحدة من عنصر التكرار، مما يشي برغبة قصوى لدى مبدعيها في استخدام التكرار كظاهرة فنية تدعم الحركة الدلالية والإيقاعية في نصه، على اعتبار أنّ التكرار عنصر بنائي يسهم في فهم أبعاد تجربته، وذلك عبر استقطاب وعي القارئ ولفت أنظاره إلى العلاقات البديعية المتنوعة القائمة على أساس التكرار بأنواعه جميعاً (السيد، 1968، ص294).

ومن ثم، فإن التكرار في النص القصصي الحديث لم يعد تكراراً يهدف إلى غاية تنحصر في إمكانات الإطالة ومط السرد، وإنما أصبح جزءاً حيويًا من النص من خلال البوح النفسي الكبير الذي يخزنه لتظهر من خلاله تفاصيل ليس مهمتها الحشو والإطالة، وإنما الإبانة والكشف، وكذلك جذب انتباه المتلقي لفك شفرات هذه المفردات أو الحروف أو الجمل المكررة، فهو إذاً يسعى إلى إبراز جماليات النص القصصي.

- أنماط التكرار في القصة العمانية القصيرة:

1- تكرار الحرف:

يعد من "أبسط أنواع التكرار، وأقلها أهمية في الدلالة، وقد يلجأ إليها المبدع بدوافع شعورية لتعزيز الإيقاع، في محاولة منه لمحاكاة الحدث الذي يتناوله، وربما جاء عفواً دون وعي (الكبيسي، 1982، ص144)، فليس بالضرورة أن يقصد المبدع إلى حرف فيكرره عن وعي شعوري تام، لكن انفعاله الحسي، وحالته الشعورية قد تختار الحرف الذي يتردد في نصه.

أمثلة ذلك في القصة العمانية القصيرة كثيرة، ففي قصة "استراق" يتكرر الحرف "لا" أربع وعشرين مرة في فقرة واحدة، "في الزاوية اليمنى من غرفة الانتظار في المستشفى وقرب النافذة الكبيرة الواسعة، تجلس امرأة شاحبة، دون مساحيق تجميل في وجهها. لا تتحرك، لا تهز قدمها، لا تلتفت، لا تحرك رأسها، لا تؤمي، لا تفرقع أصابعها، لا تنتظر إلى النافذة، لا تستجيب لحركة الداخلين والخارجين، لا تتأثر بمشاغبات الأطفال، لا تشرئب بعنقها عند مناداة الأسماء لتسمع اسمها، لا تترقب، لا تنتح، لا تكح، لا تنتهد، لا تمسك بيدها أية ورقة أو بطاقة، لا تحمل حقيبة ولا قلماً ولا مفتاحاً، لا تضع خاتماً في أصبعها، أظافرهما مقلمة ونظيفة، قدماها قطعاً لحم محشورتين في نعلها ومستقرتين على بلاط الأرضية، نعالها بلا لون ولا نقش ولا إضافات مزينة، عباءتها قماش أسود داكن، ليس فيها خيط زائد ولا خرزة ولا خياطة أساسية لأطرافها أو خياطة تكميلية مطرزة" (عبدالله، 2013، ص27-28).

إن القاص في المقطع السابق يجعل من لا النافية بؤرة تتكثف من خلالها رغبته النفسية في معرفة حقيقة تلك المرأة التي أثارت فضوله منذ اللحظة الأولى التي سقطت عيناه عليها، فأصبحت تتراءى له بكل تفاصيلها. إن الحرف "لا" في السياق يلعب دوراً مفصلياً حينما ينفي عن المرأة الأحوال التي كان من الممكن أن تجعلها امرأة طبيعية أو عادية في نظر الراوي، ومن ثم لا تثير فضوله ورغبته في معرفة حقيقتها. إذاً فالتكرار الحرف يلعب دوراً تعبيرياً وإيحائياً،

فبالإضافة إلى دوره في تلاحم بنية النص فإنه يسهم في إيجاد إيقاع خاص يؤكد التكرار، ويشد انتباه المتلقي إليه. وكل ذلك من شأنه أن يخصّب شعرية القصة.

من ذلك أيضا تكرار حرف الجزم "لم" في قصة "موا قط لا يشبهني"، حيث تكررت بنية الجزم في استفتاح عبارات القصة بالحرف لم، وذلك كالآتي: "لم يكن قطا عاديا" (المغيزوي، 2011، ص49)، "لم أكن في قرارة نفسي أحمل أي مشاعر للقط" (المغيزوي، 2011، ص49)، "لم أستمع إلى باقي كلامه" (المغيزوي، 2011، ص50)، "لم ينتظر مني جوابا" (المغيزوي، 2011، ص51)، "لم يعلق شيء في رأسي" (المغيزوي، 2011، ص51)، "لم أعطه اهتماما كبيرا" (المغيزوي، 2011، ص52).

الكاتبة ترمي من خلال تكرار الحرف في بنية القصة بالصورة السابقة، إلى توضيح رفضها المطلق للتعامل مع القطط، غير أن تكرار الحرف ست مرات يؤدي إيقاعا موسيقيا داخل القصة، فضلا عن الإيقاع الدلالي الذي تؤديه هذه المفردة التي تدخل الجزم بحقيقة عدم رغبة الساردة في التعامل مع القطط نهائيا.

في قصة "حين يصبح الأمر عاديا جدا"، تكرر الكاتبة حرف العطف "ثم" أربع مرات في فقرة واحدة: "في البداية كان يطرد من يراه متماديا، ثم تنازل عن الطرد مكتفيا بالتأنيب، ثم تنازل عن التأنيب نافثا غضبه بالطرق القوي بقبضته على المقود أو ركبته، ثم لم يعد يطرق بقبضته على المقود ولا على ركبته، ثم لم يعد ما يحدث ذا وقع مؤثر في نفسه" (العبري، 2013، ص56).

لقد نجحت الكاتبة في استغلال الدلالة الموسيقية لتكرار حرف ثم، حيث نشأ من التردد الصوتي إيقاع متدرج ينسجم مع حال اللامبالاة التي أصبح الراوي "سائق التاكسي" يشعر بها مع تكرار تصرفات الركاب ممن يقوم بنقلهم في سيارته إلى أماكن مختلفة.

2- تكرار الكلمة:

تتمتع الكلمة بإيقاع خاص له تأثيره في النص القصصي، وهو ما يعرف بـ "الجرس اللفظي"، فإذا كان تكرار الحرف وترديده في اللفظة الواحدة يكسبها نغما وجرسا ينعكسان على الحركة الإيقاعية للقصة، فإن تكرار اللفظة في التركيب اللغوي لا يمنحها النغم فحسب، بل يمنحها، أيضا، الامتداد والاستمرارية والتنامي في قالب انفعالي متصاعد جراء تكرار العنصر الواحد، "وهذا التكرار هو ما وقف عليه القدماء كثيرا وأفاضوا في الحديث عنه فيما أسموه التكرار اللفظي. ولعل القاعدة الأولية لمثل هذا التكرار أن يكون اللفظ المكرر وثيق الصلة بالمعنى العام للسياق الذي يرد فيه، وإلا كان لفظة متكلفة لا فائدة منها ولا سبيل إلى قبولها" (عاشور، 2004، ص60).

يتكرر الفعل المضارع "تأتي" سبع مرات متتالية في فقرة واحدة من قصة "تداعيات لم تفقد نكهتها بعد أو لوحات من الماضي":

"وتأتي وقد طبع الزمان ناظريك بدمغة آله الحدباء.."

تأتي مثقلا بإفرازات أيامك الماضيات..

تأتي وعلى عاتقك ترزح أنواء وأنواء..

تأتي كحلم ينفض نفسه.. كسيف يصقل حدّه..

تأتي مهموما/ مغموما..

تأتي مكبوسا/ مضغوطا..

تأتي مهضوما.. هكذا أنت دوما" (بني عرابة، 2006، ص11).

فالفعل المضارع "تأتي" يتكرر في الفقرة السابقة مع بداية كل جملة، ويوظفه القاص ليبين مدى تزامن الأحداث التي تمر بحياة بطل قصته، وكثرة المصائب والهموم التي واجهته منذ الولادة وحتى الموت. فكان الفعل "تأتي" أكثر قدرة على التعبير عن هذه التحولات الزمانية بأشكالها المختلفة، ونقل تجربته الخاصة به، حتى يثير إحساسا لدى المتلقي. إن تكرار الفعل بالصورة اللفظية السابقة يعمل على تحقيق تنامي النص وامتداده، فيشغل مساحة من الزمن تمر بها الأحداث داخل القصة، كما يكسبها تلويها إيقاعيا يشد سمع المتلقي وبصره.

يتكرر أيضا الفعل "كان" في قصة "درويش" ثلاث مرات في فقرة واحدة، حيث يحملها القاص ملامح قديمة كانت تحدث لبطل القصة فيما مضى، لكنه يستحضرها ويجسمها في الحاضر كي يلتئم ردة فعله إزاءها من جديد:

"وكان يستيقظ كل ليلة على زعيق كوابيس تناصبه العدا

وكان يستسلم للبكاء

وكان يجهد كطفل" (بني عرابة، 2009، ص16).

في قصة "حُب" تتكرر كلمة "عام" أربع مرات في فقرة واحدة، ويأتي تكرارها في إطار حزمة من الذكريات القريبة تعصف بمخيلة الراوي حين يدرك بأن موته أيضا قريب: "علمت هذا الصباح أنني سأموت في هذي البلاد الغريبة، وكنا قد تزوجنا قبل عام واحد فقط. خطبتنا استمرت لمدة عام أيضا، وزوجنا حدث بعد عام واحد. وقد عشنا معا لمدة عام واحد فقط، وسأموت من دون أن أترك لها طفلا واحدا" (حبيب، 2004، ص123). إن تكرار كلمة "عام" في الفقرة السابقة، يؤدي دوره الجمالي في تحديد المدة الزمنية لكل مرحلة من مراحل زواج السارد، وهو يُعطي من قيمة الحب الذي يملكه تجاه زوجته التي لا يريد إيقاظها بعد معرفته بنبأ قرب وفاته، بل إن أقصى ما يشغله فيما بقي من حياته هو مآل حالها بعد موته.

3- تكرار العبارة:

تتألف العبارة من البنيات التي يتألف منها الحرف والكلمة، فهي تشكل نوعاً من الموائمة بين الحروف والكلمات "لأن الجملة هي عبارة عن عدد من التمهصلات المتصل بعضها ببعض بروابط نحوية" (تيرماسين، 2003، ص226).

بتكرار العبارة في القصة القصيرة يستمتع البصر بالإيقاع وبالزخرفة الصوتية الناتجة عن التكرار وبه يطرب السمع، فالتكرار يعمل على تحقيق "فكرة الانتشار التي تعمل على استغلال المكان، وتضفي على الفضاء أشكالاً هندسية كالتوازي والتعامد والتناظر والامتداد والتماثل والتوازن" (تيرماسين، 2003، ص227).

في قصة "زهرة حمراء ولهب أحمر" تتكرر عبارة "تسارع أمك إلى سجادتها النورانية، تتوسدها بخفة كائن، وتبحر نحو الله" (العبيداني، 2006، ص19، 23). تتكرر هذه العبارة في بداية القصة وفي نهايتها، فهي تأتي في البداية لتلقي بإشعاعها على كامل القصة، حيث تنفتح حال من التوالد الدلالي في جسد القصة، فتتلاحق العبارات الموحية مثل: "تكملين طقوسك، تبتسمين بهدوء ورضا، تردددين: سبحان الله". إن العبارة المكررة هي بمثابة المركز لإشعاع الدلالات في القصة، فيتكثف الإيقاع من خلال علاقات الحقول الدلالية المتداخلة، حيث إن كل تلك الدلالات جاءت لتوحي بالتسليم بقضاء الله وقدره، وأن اللجوء إلى الله هو السبيل للخلاص من سائر هموم الحياة، وهي الدلالة الأولى التي تشير إليها العبارة السابقة. إن تكرار العبارة في نهاية القصة يعمل على الرجوع إلى النقطة التي كانت هي لحظة البدء، مما يساعد على تقوية الإحساس بإيقاع القصة ووحدها.

كما تتكرر عبارة "أخبرني الفقير بأن" (بني عرابة، 2006، ص121) ثلاث مرات في بداية قصة "عالم صغير بدأ في تمزيق أشياءه الجميلة"، وهي صيغة يستخدمها القاص ليعبر من خلالها عما تعانيه فئة الفقراء في مجتمعه، وتكرارها بالصورة السابقة، يؤكد أهمية أن ينظر المجتمع إلى احتياجاتهم، بالإضافة إلى الإيقاع الذي يمنحه للقصة.

ما يمكن أن نخلص إليه من دراستنا لظاهرة التكرار في القصة العمانية القصيرة هو تنوع الأساليب التي استخدمها القاص العماني، مما يدل على تمكن القصة القصيرة من الانزياح عن الأشكال التقليدية التي لم تكن تهتم بالبنية الداخلية للنص بقدر ما كانت تهتم بالمضامين وسير الأحداث. بالإضافة إلى الإيقاع الذي يتحقق في النص القصصي عن طريق التكرار ويكسبها شعريتها، فإن الأحداث هي الأخرى تنبثق عنه فينزع عن أن يكون مؤطراً لها فقط.

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن الآتي:

1) بلغت القصة العمانية القصيرة درجة من التطور، مما نزع بها نحو عوالم التجريب، وقد بحث كتابها عن قوالب قصصية جديدة تأصل عالمهم الفني، فبحثوا في البنية الشكلية والمضمونية لها، وبذلوا جهداً كبيراً للخروج بنصوص قصصية متنوعة، ذات رؤية كبيرة وعمق كبير، وأكثر التزاماً بالكاتب وقضاياها.

(2) نزوح القاص العماني نحو عوالم التجريب في كتابته، لم يفقد القصة العمانية القصيرة أصالتها، وخصوصيتها، بل التزم بخصوصية المجتمع، وعوامل الثقافة والبيئة والدين والعادات والتقاليد والقيم.

(3) استطاع القاص العماني توظيف التناسل بمختلف أشكاله، كمظهر من مظاهر التجريب في القص، مما وسع آفاق النص القصصي دلالياً، ومنحه مناخاً جمالياً ممتعاً.

(4) تنوعت أساليب التكرار التي وظفها القاص العماني، وأغنت بنية النص القصصي الداخلية، واهتمت بمضامينه، وسير أحداثه، الأمر الذي اتضح معه دور التكرار في بناء نسيج النص القصصي العماني.

التوصيات والمقترحات:

- (1) إجراء دراسة تتناول مظاهر أخرى مرتبطة بالتجريب في القصة العمانية القصيرة، كالوصف، والرمز، واللون.
- (2) إجراء دراسة تهدف تتبع مظاهر التجريب في الرواية العمانية.
- (3) عقد ورش تدريبية في كتابة القصة العمانية القصيرة تستهدف المواهب الطلابية، مع التركيز على ضوابط الكتابة الحداثية في خطاب القص.
- (4) تسليط الضوء على أعمال بعض كتاب القصة القصيرة العمانيين، ممن اقتحموا عوالم التجريب، ودراسة أعمالهم على المستوى الجمالي والتجريبي، ومنهم عبد العزيز الفارسي، وسليمان المعمرى، وبشرى خلفان.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- إمام، سيد أحمد. (1992). حول التجريب في المسرح: قراءة في الوعي الجمالي العربي. الهيئة العامة للكتاب. القاهرة. مصر.
- بني عرابة. عبد الله. (2006). قلق آخر. مؤسسة الانتشار العربي. بيروت. لبنان.
- بني عرابة، عبد الله. (2009). ضجيج الأسماء العابرة. مكتبة بيروت. القاهرة. مصر.
- تيرماسين، عبد الرحمن. (2003). البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة. دار الفجر للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- الجزائري، محمد. (2003). "تخصيب النص، التشكيل بين التناسل والسرد: تجربة البيّنال نموذجاً". مجلة الرافد بالشارقة: 68: 40-55
- جيدة، عبد الحميد. (1980). الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر. مؤسسة نوفل. بيروت. لبنان.

- حافظ، صبري. (1981). التجريب والمسرح: دراسات ومشاهدات في المسرح الإنجليزي والمعاصر. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. مصر.
- حافظ، صبري. (1994). "التناص وإشارات العمل الأدبي". مجلة البلاغة المقارنة بالجامعة الأمريكية: 4: 21-32.
- حبيب، عبد الله. (2004). فراق بعده حتوف. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. لبنان.
- حسين، عصام حفظ الله. (2011). التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر: أحمد العواضي أنموذجاً. دار غيداء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- خلفان، بشرى. (2004). رفرفة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. لبنان.
- خليل، إبراهيم. (1995). النص الأدبي: تحليله، وبناءه، مدخل إجرائي. دار الكرمل. عمان. الأردن.
- الريماوي، أحمد. (2009). "التقيبيل: تاريخاً وآثاراً". <http://www.wata.cc>.
- زيرافا، ميشال. (1985). الأسطورة والرواية: ترجمة: صبحي حديد. دار الحوار. دمشق. سوريا.
- السويلم، نوال بنت سالم. "تداخل الأجناس الأدبية في نص الحديقة السرية لمحمد القيسي". المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها بجامعة مؤتة: 9(2): 79-85.
- السياب، بدر شاكراً. (2005). الديوان. ج2. دار العودة. بيروت. لبنان.
- السيد، عز الدين علي. (1968). التكرير بين المثير والتأثير. ط2. عالم الكتب. بيروت. لبنان.
- شكاط، مريم. (2012/2011). "جماليات اللغة في رواية تفنست لعبد الله حمادي: قراءة لتيار الوعي وآفاق التجريب"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، الجزائر.
- الشكيلي، حمود. (2006). سرير يمتطي سحابة. وزارة التراث والثقافة. مسقط. سلطنة عمان.
- عاشور، فهد ناصر. (2004). التكرار في شعر محمود درويش. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. عمان. الأردن.
- عبد القادر، فاروق. (1988). "حاضر القصة القصيرة". مجلة الثقافة الجديدة بالقاهرة: 15-16: 90-101.
- عبد المطلب، محمد. (1995). قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني. الشركة المصرية العالمية للنشر. الجيزة. مصر.
- عبد الهادي، علاء. (2002). "الشعرية المسرحية المعاصرة". مجلة فصول: 60: 327-336.
- عبد الله، عبد الحكيم. (2013). استراق. دار مسعى للنشر والتوزيع. المنامة. البحرين.

- العبري، خليفة. (2013). يوم على تخوم الربع الخالي. بيت الغشام للنشر والترجمة. مسقط. سلطنة عمان.
- عبيد. محمد صابر. (2001). القصة القصيرة في فلسطين والأردن منذ نشأتها حتى جيل الأفق الجديد. وزارة الثقافة الأردنية. عمان. الأردن.
- العبيداني، فاطمة. (2006). كأنني لا أراك. مؤسسة الانتشار العربي. بيروت. لبنان.
- العدواني، معجب. (2001). "رحلة التناسية إلى النقد العربي القديم". مجلة علامات في النقد: 48: 35-51.
- العريمي. محمد عيد. (2010). توظيف المتخيل الشعبي في القصة العمانية القصيرة (ندوة القصة العمانية القصيرة وأفق التحولات 2006-2001). المنتدى الأدبي. مسقط. سلطنة عمان.
- العريمي، سامية. (2005). نبيل. مكتبة فينيق. صور. سلطنة عمان.
- عزام. محمد. (2001). النص الغائب: تجليات التناس في الشعر العربي. منشورات اتحاد العرب. دمشق. سوريا.
- الفارسي، عبد العزيز. (2003). جروح منفضة السجائر. دار الكرمل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الفارسي، عبد العزيز. (2006). لا يفيل الحنين إلا الحنين. وزارة التراث والثقافة. مسقط. سلطنة عمان.
- الكبيسي. عمران خضير. (1982). لغة الشعر العربي المعاصر. وكالة المطبوعات. الصفاة. الكويت.
- الكندي، طيبة. (2004). جارة الوادي. مطابع النهضة. مسقط. سلطنة عمان.
- كورك. جاكوب. (1989). اللغة في الأدب الحديث: الحداثة والتجريب. ترجمة: ليون يوسف وعزيز عمانوئيل. دار المأمون للترجمة والنشر. بغداد. العراق.
- الماضي. شكري عزيز. (2008). من إشكاليات النقد العربي الجديد. ط2. دار ود الأردنية. عمان. الأردن.
- محمد. شعبان عبد الحكيم. (2011). التجريب في فن القصة القصيرة من 1960-2000. العلم والإيمان للنشر والتوزيع. دسوق. مصر.
- مروشية، محمد. (2011). "القصة القصيرة العمانية المعاصرة: الريادة والتأصيل". مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها بجامعة سمنان وجامعة تشرين: 5: 20-33.
- المعمري، سليمان. (2000). ربما لأنه رجل مهزوم. مؤسسة الانتشار العربي. بيروت. لبنان.
- المغيزوي، أمل. (2011). وتنفس الصبح عن حزن. مؤسسة الانتشار العربي. بيروت. لبنان.
- الملائكة. نازك. (1965). قضايا الشعر المعاصر. ط2. مطبعة التضامن. بغداد. العراق.

- الموسوي، شبر بن شرف. (2006). القصة القصيرة في عمان من عام 1970 وحتى عام 2000: دراسة فنية موضوعية. وزارة التراث والثقافة. مسقط. سلطنة عمان.
- النحوي، مريم. (2006). نوح الغياب. دار الكنوز الأدبية. لبنان.
- ياقوت. محمود سليمان. (1995). علم الجمال اللغوي. ج1. دار المعرفة الجامعية. القاهرة. مصر.
- اليحيائي، محمد. (2007). طيور بيضاء طيور سوداء. دار أمانة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- يقطين. سعيد. (1985). القراءة والتجربة في الخطاب الروائي. دار الثقافة. الدار البيضاء. المغرب.
- يقطين، سعيد. (1999). "التفاعل النصي والترابط النصي بين نظرية النص والإعلاميات". مجلة علامات في النقد: 32: 235-211.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.5

قلق الموت وعلاقته بجائحة فيروس كورونا كوفيد-19 لدى عينة من الأمهات العاملات وغير العاملات في مدينة جدة (دراسة وصفية)

Death anxiety and its relationship to the COVID-19 pandemic among a sample of working and non-working mothers in Jeddah (Descriptive study)

الباحث الرئيسي: د/ نوال عبد الله صالح الضبيبان

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

Email: Naldhobaiban@kau.edu.sa

الباحثون المشاركون: الباحثة/ سلمى علي باجهوم¹، الباحثة/ غادة نزيه باكم²، الباحثة/ علياء مرضي العيسى³، الباحثة/ ريم حميد الحربي⁴

بكالوريوس، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، في المملكة العربية السعودية 1,2,3,4

2022 م – 1443 هـ

الملخص:

عانى الأفراد من فيروس خطير ألا وهو فيروس كورونا الذي ظهر عام (2019) في الدول الآسيوية، والذي خلف وضع صعب للمجتمع العالمي ككل، مما جعل الكثير منهم يشعرون بالقلق وخاصة قلق الموت لدى الأمهات والخوف من انتقال العدوى الفيروسية لهم أو لأحد أفراد عائلتهم، لذا تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن قلق الموت لدى عينة من الأمهات، ومن أجل التحقق من صحة فرضيات الدراسة سوف نستخدم المنهج الوصفي الذي يصف كمياً وكيفياً الظواهر المختلفة، حيث يخدم هدف الدراسة الأساسي وهو التعرف على مستوى قلق الموت لدى مجموعه من الأمهات العاملات وغير العاملات في مدينه جده في ضوء انتشار جائحة فيروس كورونا كوفيد-19، تم استعمال مقياس قلق الموت على عينة تكونت من (60) من الأمهات العاملات و غير العاملات، تتراوح أعمارهم من (20-50) سنة، و بالنسبة لأبرز ما توصلت اليه نتائج الاستبيان انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات العاملات والأمهات غير العاملات في قلق الموت تبعاً لمتغير العمل، وتبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الامهات العاملات وغير العاملات بين أفراد العينة في قلق الموت تبعاً لمتغير السن.

الكلمات المفتاحية: جائحة كورونا، قلق الموت، الأمهات، كوفيد-19.

Death anxiety and its relationship to the COVID-19 pandemic among a sample of working and non-working mothers in Jeddah (Descriptive study)

Salma Ali Bajuhmum, Ghadah Nazeeh Bakudam, Alya Murdhi Ebrahim Al-essa, Reem Humid Al-Harbi

Bachelor's degree, Department of Psychology, College of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Name of the Corresponding Author: Dr. Nawal Abdullah Al-Dhabiban

Assistant Professor, Department of Psychology, College of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

Email: Naldhobaiban@kau.edu.sa

Abstract:

In 2019 individuals were infected with a dangerous virus called Corona virus (Covid-19) that appeared in Asian countries. This pandemic has created a difficult situation for global communities, causing many of them to feel anxious, especially the anxiety of death among mothers and the fear of transmitting the viral infection to themselves or a member of their family. Therefore, the current study aims to reveal death anxiety among a sample of mothers, and to confirm the validity of the study's hypotheses. We will use the descriptive method that describes quantitatively and qualitatively different phenomena. Where it serves the main objective of the study, which is to identify the level of death anxiety among a group of working and non-working mothers in the city of Jeddah in the light of the spread of the Corona Virus Covid-19 pandemic, the death anxiety scale was used on a sample consisting of (60) working and non-working mothers, Their ages ranged from (20-50) years, and for the most prominent findings of the questionnaire: There are no statistically significant differences between working mothers and non-working mothers in death anxiety according to the variable of work, and it was found that there are no statistically significant differences between working mothers And non-working among the sample members in death anxiety according to the age variable.

Keywords: Corona pandemic, death anxiety, mothers, covid-19.

تمهيد الدراسة:

ظهر فايروس كورونا (COVID -19) نهاية عام 2019 في مدينة ووهان في الصين وهو فصيلة من الفيروسات التي تسبب عدة أمراض للإنسان، وتتباين شدة أعراض الإصابة من نزلات البرد الشائعة إلى الالتهابات الرئوية الحادة وصولاً إلى فقدان القدرة على التنفس بدون الأجهزة، وأعلنت منظمة الصحة العالمية كجائحة نظراً لسرعة انتشاره والفشل في السيطرة على أعراضه، ونصحت الأفراد بالتباعد الاجتماعي كإجراء وقائي للسيطرة على المرض، ونظراً لخطورة الجائحة وما نتج عنها من حظر التجول في كثير من بلدان العالم فقد أجريت عدة دراسات لاستكشاف الآثار الناتجة عنها (عبد الصادق، 2020)، وأدت جائحة كورونا إلى التباعد الاجتماعي الذي أدى بدوره إلى تغيير الطريقة التي يتفاعل فيها الأفراد، وأفادت الدراسات أنّ واحد من أربعة بالغين يعانون من مشاكل على صعيد الصحة النفسية (cudjoe&kotwal 2020) .

يعد القلق أحد أمراض العصر التي تؤثر في الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة أو بسبب عدم قدرته على التوافق مع معطيات الحياة المتسارعة، فتعرض الفرد للقلق من الأمور الصحية فمنها ما يدفع الفرد إلى بذل الجهد وتجاوز العقبات، ومنها ما يعكر صفو الحياة لدى الفرد (الخواجه، 2020)، كما يعد الشعور بالقلق أثناء جائحة فيروس كورونا (Covid-19) أمراً شائعاً، وأحياناً يكون الشعور بالقلق أمراً طبيعياً في الحياة ولكن عندما يجد الفرد صعوبة في السيطرة على مجريات الأمور بسبب التوتر والقلق الناجمين عن جائحة فيروس كورونا (Covid-19).

ونجد أن من أهم أنواع القلق هو قلق الموت، الذي تعرفه هولتر (Holter) بأنه: " استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والانشغال المعتمد على التأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت"(عثمان، 2011) وأثبتت العديد من الإحصائيات أنه ينتشر لدى النساء أكثر من الرجال بسبب اختلاف تكوينها عن الرجل، فشخصية المرأة وحياتها النفسية بها الكثير من أوجه الخصوصية (رحالي، 2020).

1. الإطار العام للدراسة

1.1. المقدمة:

قد يتعرض الفرد للإصابة بالأمراض في حياته، وهذه الحالة تؤدي به للانتقال من الحالة المستقرة إلى الحالة غير المستقرة والغير متزنة، هذا المعاناة النفسية والجسدية تغير مجرى حياة الفرد على كلا الصعيدين النفسي والعضوي. ويرى المساعيد (257، 20، 13) أن بعض الأمهات عندما يتعرضون لمواقف ضاغطة ومؤثرات كثيرة تؤثر عليهم، تجعلهم يتخذون أساليب متنوعة لمواجهة منها ما يكون إيجابياً يساهم في تكيف الفرد ويبيده عن القلق، ومنها ما يكون سلبياً يساهم في سوء تكيفه وتعرضه للقلق.

حُصص هذا الفصل لذكر أهداف الدراسة ثم تحديد المشكلة الأساسية، ثم بعد ذلك صياغة فرضيات الدراسة، وأهميتها النظرية والتطبيقية، وختم هذا الفصل بتحديد مفاهيم الدراسة العلمية والإجرائية للمتغيرات المستقلة والتابعة.

2.1. الهدف العام من إجراء الدراسة:

الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو التعرف على مستوى قلق الموت لدى مجموعه من الأمهات العاملات وغير العاملات في مدينه جده في ضوء انتشار جائحة فيروس كورونا كوفيد- 19.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية:

- التعرف على الفروق الاحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعاً لمتغير العمل في ظل جائحة كورونا.
- التعرف على الفروق الاحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعاً لمتغير السن في ظل جائحة كورونا.

3.1. أهمية الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية دراسة هامه كونها تمس متغيراً سيطر على العالم ككل في ظرف قياسي وبشكل سريع ألا وهو فيروس كورونا (كوفيد - 19) الذي لاتزال البحوث تتواصل فيما يخص علاجه إلا ان اثاره بدت واضحة على جميع شرائح المجتمع دون استثناء باختلاف أعمارهم.

■ الأهمية النظرية:

1. تناول البحث الحالي مشكلة هامه من المشكلات التي تواجه العالم بأسره وهي زيادة وانتشار قلق الموت في ظل جائحة كورونا.
2. دراسة القلق وأنواعه له مكانة في الارشاد النفسي والعلاج النفسي، نظراً لان القلق بشكل عام يقف وراء العديد من الاضطرابات النفسية ولاسيما العصابية منها حيث يرى كل من (Rowan & Eras) ان القلق قاتل صامت، لذلك نجد اهتمام بالغ من علماء النفس لدراسة القلق وأنواعه كقلق المستقبل، وقلق الموت، وغيرها من الأنواع.
3. تتناول الدراسة متغير أساسي مهم الا وهو قلق الموت لدى مجموعة من الأمهات العاملات وغير العاملات، والذي يعتبر من أنواع القلق شيوعا، عند إصابة الفرد ببعض الامراض، والأزمات الوبائية فهو مؤشر من مؤشرات الخطر ومسبباته.

■ الأهمية التطبيقية:

1. يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية للتعامل مع قلق الموت لدى مجموعة من الأمهات العاملات وغير العاملات، وكذلك المعالجين والمرشدين، والأخصائيين النفسيين، والمعلمين في عملهم.
2. تقدم الدراسة اطاراً نظرياً ومبدئياً يثري المكتبة بموضوع قلق الموت لدى مجموعة من الأمهات.
3. تزويد التراث العلمي والنظري حول متغيرات الدراسة، خاصة فيما يتعلق بموضوع كوفيد-19 ومخلفاته لإتاحة الفرصة للباحثين في مثل هذا الموضوع.

4.1. مشكلة الدراسة:

يعبر "قلق الموت" عن خبرة انفعالية غير سارة تتمحور عن الموت والموضوعات المرتبطة به، والتي تؤدي بالفرد إلى التعجيل بموت الفرد نفسه، وموضوعاً كالموت ثابت في القرآن وقد تكرر ذكره في أكثر من موضع، وهو يخدم في الأساس حقيقة وجودنا على الأرض ومن ثم انتقالنا منها إلى عالم آخر، مع الاعتراف بخوف الإنسان منه. قال تعالى (قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيكُمْ ثُمَّ تُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ) وهذا يؤكد على وجود حقيقتين مهمه وهما: وجود نفور من الموت عند بعض الأشخاص أكثر من غيرهم، واليقين بالموت وأنه حقيقة لا مرية فيها (يونس، 2020).

ومن العلماء الذين تكلموا عن قلق الموت "سيغموند فرويد" الذي يعتبر قلق الموت هو قلق الأنا الأعلى، أي أنه أدى ينتج عنه صراع في ميدان التفاعل الاجتماعي الذي يجد صداه في الخوف من فقدان الحب أيضاً من أجل إيقاظ شعور التعذيب الذاتي وكبح شهواته، كما يعرفه "هولتز Holtez" بأنه استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والأشغال المعتمد على تأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت، وبالتالي (قلق الموت) هنا يأتي من إدراك الفرد بقرب نهايته من جهة وتأكده من وجود حياة أخرى بعد الموت من جهة أخرى، فيحاول من خلال ذلك إخفاء حتمية هذه النهاية للوجود ويخفي خوفه من الموت نفسه، ويزداد قلق الفرد بالموت عندما يصاب بالمرض أو عند موت أحد من أفراد عائلته.

وتعتبر الفترة السابقة التي عشناها من بين أصعب الفترات التي واجهناها، حيث عانا الأفراد من فيروس كورونا الذي ظهر عام (2019) في الدول الآسيوية، والذي خلف وضع صعب للمجتمع العالمي ككل، وما يزيد الأمر تعقيداً هو تزايد إصابة الأشخاص بالعدوى، حيث تم تسجيل الإصابات في أكثر من 210 دول ومنطقة منذ اكتشاف أولى حالات الإصابة في الصين في ديسمبر 2019، وتصدرت الدول من حيث الإصابات، الولايات المتحدة الأمريكية التي سجلت أكثر من 26 مليون إصابة وأكثر من 441 ألف حالة وفاة، تليها الهند بـ 10 ملايين إصابة تقريباً وما يقارب 154 ألف حالة وفاة ومن ثم البرازيل تقريباً 9 ملايين إصابة و225 ألف حالة وفاة، أما على مستوى الدول العربية فتتصدر العراق القائمة بما يقارب 620 ألف إصابة ووفاته، ثم المغرب بـ 470 ألف إصابة و 8 آلاف حالة وفاة تقريباً، ومن ثم السعودية بـ 368 ألف إصابة تقريباً.

هذا ما زاد هلع أفراد المجتمع بما في ذلك الأمهات الذين كان لهم دور في مواجهة هذا الفيروس (كوفيد 19)، مما جعل الكثير منهم يشعرون بالقلق وخاصةً (قلق الموت) والخوف من انتقال العدوى الفيروسية لهم أو لأحد أفراد عائلتهم، تحت ظروف صعبة وعدم توفر الإمكانيات والوسائل للوقوف أمام هذا الوباء.

وانطلاقاً مما سبق نسعى خلال العمل على الموضوع التالي قلق الموت وعلاقته بفايروس كورونا لدى عينة من الأمهات العاملات والغير عاملات للإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالات احصائية بين قلق الموت وجائحة كورونا لدى عينة من الأمهات العاملات والغير العاملات لمتغير العمل في مدينة جدة؟

- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين قلق الموت وجائحة كورونا لدى عينة من الأمهات العاملات وغير العاملات لمتغير السن في مدينة جدة؟

5.1. فروض الدراسة:

تفترض الدراسة التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل في ظل جائحة كورونا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير السن في ظل جائحة كورونا.

6.1. حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة في حدودها المكانية على مدينه جدة.
- الحدود الزمانية: اجريت الدراسة على مجموعه من الامهات خلال الفترة الزمنية 28/01/2022-09/05/2022.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على فئة الأمهات العاملات وغير العاملات.

7.1. التعاريف العلمية والإجرائية للمتغيرات المستقلة والتابعة:

1. قلق الموت

التعريف العلمي: تعريف (تمبلر): هو خبرة انفعالية غير سارة تدور حول الموت والموضوعات المتصلة به، وقد تؤدي هذه الخبرة الى التعجيل موت الفرد نفسه (عبد المجيد، 2021).

التعريف الإجرائي: الخوف المستمر والناجم عن توقع الخطر الفعلي أو النفسي كما يعرف برهاب الموت.

2. جائحة فيروس كورونا كوفيد-19

التعريف العلمي: تعريف (منظمة الصحة العالمية): انه فصيلة كبيرة من الفيروسات التي يمكن ان تسبب للبشر طيف من الاعتلالات، تتراوح بين نزلة البرد الشائعة والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة(سارس). (عبد المجيد، 2021)

التعريف الإجرائي: الفيروسات المرضية المعنية التي تنتقل عن طريق الملامسة المباشرة للفرد المريض أو عن طريق ملامسة الأشياء والأسطح التي سبق أن لامسها المريض، والتي أصابت عدة من أفراد المجتمع على نحو عام وعمال قطاع التربية خصوصا (عبد المجيد، 2021).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

كشفت دراسات عدة الآثار النفسية السلبية نتيجة ذلك القلق، والشعور بالعجز كما عانى حوالي 30٪ من الأفراد من القلق الشديد وتفاقت لديهم المشاعر السلبية بعد فرض العزل المنزلي وكان الإناث أكثر شعورا بالقلق والخوف. (منصور، كيري، 2021)

سوف نتعمق في هذا الفصل ونذكر الإطار النظري وما يحتويه من مفاهيم أساسية للدراسة وسيتم عرض النظريات المستخدمة فالبحت وتوضيح علاقتها بالدراسة والغرض من اختيارها لموضوع الدراسة.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

1. مفاهيم القلق:

A. مفهوم القلق:

- يعرف "فرويد": انه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيرا من الكدر، والضيق، والألم، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما.
- ويعرفه "أحمد عكاشة": بأنه شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، الذي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد وذلك مثل الضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب، أو الصداع.
- أيضا تعريف "بارلو": بأنه يركز على احتمالية خطر أو سوء حظ من المستقبل كما يتميز بالتأثير السلبي من حيث إن الشخص لا يمكن السيطرة عليه.

B. مفهوم قلق الموت:

- عرف "تيمبلر": بأنه خبرة انفعالية غير سارة تدور حول الموت والموضوعات المتصلة به، وقد تؤدي هذه الخبرة الى التعجيل بموت الفرد نفسه.
- عرف "ديكستين": انه التأمل الشعوري في حقيقة الموت والتفكير السلبي لهذه الحقيقة.
- عرف "هولتر": ان قلق الموت هو استجابة انفعالية تتضمن من مشاعر سلبية من عدم السرور والانشغال المتعمد أو توقع أي مظهر من مظاهر الحياة العديدة المرتبطة بالموت (سويح وآخرون، 2021).

2. مفهوم جائحة فيروس كورونا:

- فيروسات كورونا هي عائلة من الفيروسات التي يمكنها أن تسبب أمراضا مثل الزكام والالتهاب التنفسي الحاد الوخيم (السارس) ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس)، وفي عام 2019 أكتشف نوع جديد من فيروسات كورونا تسبب في تفشي مرض كان منشأه في الصين.

- يُعرّف الفيروس باسم فيروس المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة كورونا (سارس-كوف-2)، ويُسمّى المرض الناتج عنه مرض فيروس كورونا المستجد (كوفيد 19)، في مارس 2020 أعلنت منظمة الصحة العالمية أن فيروس كورونا (كوفيد 19) قد أصبح جائحة عالمية.

3. مفهوم الأمهات العاملات:

- تعرف "كاميليا عبد الفتاح": ان المرأة العاملة أو المشتغلة هي المرأة التي تعمل خارج المنزل وتحصل على اجر مادي مقابل عملها، وهي التي تقوم بدورين أساسيين في الحياة دور ربة البيت ودور الموظفة، وفيما قبل كان عمل المرأة الرئيسي في البيت دون مقابل مادي، ولكن اليوم وبفضل التغيرات الحاصلة أصبح للمرأة عمل خارج المنزل في مؤسسة ما تتقاضى مقابل اجر مادي.
- أيضا الأم العاملة هي التي تتحمل مسؤولية القيام بعمل خارج المنزل في مؤسسة اجتماعية، صناعية، تربية، مقابل اجر مادي تسعى من خلاله للرفع من المستوى المعيشي لأسرتها وكذا الاستقلال اقتصاديًا عن زوجها.

4. مفهوم الأمهات غير العاملات:

- هي الأم التي تهتم بشؤون أسرتها وتدير أمور حياتهم وفق ما تراه مناسباً، وتقوم بمختلف مهام العناية داخل المنزل من تربية الأطفال إلى التنظيف إلى الطهي والترتيب.

مكونات قلق الموت:

حدد الفيلسوف "جاكشورون" المكونات ثلاثة للخوف من الموت هي:

- 1- الخوف من الاحتضار.
 - 2- الخوف مما سيحدث بعد الموت.
 - 3- الخوف من توقف الحياة.
- ويرجع "شرلنز" القلق من الموت للأسباب الآتية:
- الخوف من المعاناة البدنية والآلام عند الاحتضار.
 - الخوف من الإذلال نتيجة الألم الجسدي.
 - الخوف من توقف السعي نحو الأهداف، إذ تقاس الحياة دائماً بما حققه الإنسان.

أما "ماسرمان" فيرجع سبب قلق الموت إلى العديد من الظروف منها:

- المرض.
- الحوادث
- أما عن الأسباب قلق الموت العامة فهي:
- الخوف من نهاية الحياة.
- الخوف من مصير الجسد بعد الموت.
- الخوف من الانتقال إلى حياة أخرى.

- الخوف من مفارقة الأهل والأحباب (عبد الخالق، 1987).

هناك أعراض للقلق من الموت منها ماهي بدنية ونفسية:

A. الأعراض البدنية:

- التوتر الزائد.

- الأحلام المزعجة.

- سرعة النبض أثناء الراحة.

B. الأعراض النفسية:

- نوبة من الهلع التلقائي.

- الاكتئاب، الشعور بالموت الذي قد يصل الى درجة الفرع (شهان، شعلان، 1998).

النظريات التي تفسر قلق الموت:

1. النظرية السلوكية:

ان القلق بمثابة الخوف من ألم وعقاب يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد الحدوث وهو انفعال مكتسب مركب من الخوف والألم وتوقع الشر، لكنه يختلف عن الخوف ويثيره موقف خطر مباشر ملائم أمام الفرد ، والقلق ينزع الى الأزمات، فهو يبقى أكثر من الخوف العادي وقد يرتبط الموت اذا زاد عن حده، ولا ينطلق في سلوك مناسب يسمح للفرد باستعادة توازنه اذن فهو يبقى خوف محبوس لا يجد له مصرف ، كذلك أن الانسان حيث يشعر بانفعال قلق الموت أو خوف فإن التأثيرات الانفعالية تصاحبها تغييرات جسمية قد تكون بالغة الخطورة، إذا تكرر الانفعال وأصبحت الحالة الانفعالية مزمنة فقد اتضح ان القلق المزمن المتواصل قد يؤدي ظهور تغيرات حركية ظاهرية تصعب الانفعال. (ليلي شافع عبد العزيز الكايد، 1995)

2. النظرية المعرفية:

تقوم النظرية المعرفية على فكرة أن الانفعالات التي يبدئها الناس، إنما هي ناتجة عن طريقتهم في التفكير، ولهذا فهي ركزت على عدم عقلانية التفكير وتشويش الواقع كأسباب أساسية للمرض النفسي، فالنظرية المعرفية ترفض ما تنادي به مدرسة التحليل النفسي من أن اللاشعور مصدر الاضطراب النفسي، وكذلك ما تنادي به المدرسة السلوكية، حيث يرى "بيك" "Beck" أن ردود الفعل الانفعالية ليست استجابات مباشرة ولا تلقائية للمثير الخارجي وإنما يجري تحليل المثيرات وتفسيرها من خلال النظام المعرفي وقد ينتج عن ذلك عدم الاتفاق بين النظام الداخلي والمثيرات الخارجية مما يتسبب في الاضطرابات النفسية، ومنها اضطراب القلق. (فايد، 2001)

3. نظرية التحليل النفسي:

ينظر فرويد إلى القلق انه إنذار بقدم خطر يمكن أن يهدد حياة الفرد، فقد ميز "فرويد" بين ثلاث أنواع من القلق هم: القلق الموضوعي، والقلق العصابي، والقلق الخلقي:

القلق الموضوعي Objective Anxiety :

هذا النوع من القلق أقرب إلى السواء، وهو قلق ينتج عن إدراك الفرد لخطر ما في البيئة ويكون للقلق في هذه الحالة وظيفة إعداد الفرد لمقابلة هذا الخطر بالقضاء عليه أو تجنبه أو اتباع أساليب دفاعية إزاءه. (الزعيبي، 2021)

القلق العصابي Neurotic Anxiety :

وهو نوع من القلق ينشأ عند الفرد دون أن يعرف له سبباً محدداً وهو يتسم بالغموض. حاول تفسير هذا النوع من القلق بأنه ينشأ نتيجة تهديد (الهوا) لدفاعات (الأنا) عند محاولة إشباع نزعاتها الغريزية التي لا يوافق عليها المجتمع. ففي هذه الحالة يلجأ الفرد إلى بعض الحيل الدفاعية؛ كالإسقاط والتبرير والنكوص، ولكن هذه الحيل لا تؤدي إلى راحة دائمة وإنما تؤدي إلى راحة مؤقتة؛ لأنها تقوم على تشويه الواقع. (الزعيبي، 2021)

القلق الخلفي:

القلق الخلفي يكون على شكل إحساس بالذنب والإثم وتأنيب الضمير، وهذا القلق مصدره الضمير، ويرجع إلى خوف موضوعي وهو الخوف من العقوبة أو ما يترتب على مخالفة نظام حياته، وهما خوف الحياة وخوف الموت، وخوف الحياة هو قلق من التقدم والاستقلال الفردي، ويظهر هذا القلق عند احتمال حدوث أي نشاط ذاتي للفرد، أما خوف الموت على عكس خوف الحياة، هو قلق من التأخر وفقدان الفردية إنه خوف من أن يضع في المجموع، أو خوف من أن يفقد استقلاله الفردي ويعود إلى حالة الاعتماد (الزعيبي، 2021).

الدراسات السابقة:

المبحث الأول / الدراسات السابقة المحلية:

A. دراسة حمد اليامي وآخرون (2020) بعنوان الاكتئاب والقلق أثناء جائحة كورونا (COVID-19) في المملكة العربية السعودية دراسة مقطعية، حيث هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير جائحة كورونا (COVID-19) على التصرف النفسي لدى سكان المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨١) مشاركاً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة واسعة من المقيمين السعوديين أكثر عرضة للإصابة بأمراض عقلية خلال جائحة (COVID-19) الحالية، يُنصح صانعو السياسات ومقدم الرعاية الصحية النفسية بتوفير المراقبة المستمرة للعواقب النفسية خلال هذه الجائحة وتقديم الدعم الصحي المطلوب.

B. دراسة ثامر حسن العنزي (2020) بعنوان انتشار القلق والتنبؤ به بين العاملين في مجال الرعاية الصحية في المملكة العربية السعودية خلال جائحة (COVID-19)، حيث هدفت الدراسة إلى اكتشاف مستويات القلق بين العاملين في مجال الرعاية الصحية في المملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا والتنبؤ بزيادة مستويات القلق، وطبقت الدراسة في جميع المناطق الإدارية الثلاثة عشر في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت الدراسة من عينة قوامها (80) مشاركاً من كل منطقة إدارية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستويات القلق المتوسطة والعالية المبلغ عنها ذاتياً موجودة في 68,5 من العاملين في مجال الرعاية الصحية خلال جائحة (COVID-19).

المبحث الثاني / الدراسات السابقة العربية:

A. دراسة عبد الله عبد المجيد (2021) بعنوان درجة قلق الموت جراء الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى عينة من اساتذة التعليم الابتدائي، حيث هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين قلق الموت ازاء فيروس كورونا (COVID-19) والاداء الوظيفي لدى عينة من اساتذة التعليم الابتدائي، وطبقت الدراسة في مدينة المسيلة، تكونت الدراسة من عينة قوامها (٥٠) مبحوثاً، توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين قلق الموت والاداء الوظيفي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

B. دراسة سويح نسيمة، صغير بيرم البتول، بوراس أسماء (2021) بعنوان قلق الموت لدى المسنين في ظل جائحه كورونا، حيث هدفت الدراسة الى التعرف على قلق الموت الناتج عن جائحه كورونا لدى عينة من المسنين بالمؤسسة الاستشفائية الصحية العمومية، حيث طبقت الدراسة بمستشفى الزهراوي بالمسيلة، تكونت الدراسة من عينة قوامها (60) مسناً ومسنه، توصلت الدراسة الى ان مستوى قلق الموت الناتج عن جائحه كورونا لدى عينة من المسنين بالمؤسسة الاستشفائية للصحة العمومية (الزهراوي) كان متوسط، في حين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الموت الناتج عن جائحه كورونا لدى افراد العينة تعزى الى متغيري الجنس والعمر.

المبحث الثالث / الدراسات السابقة الأجنبية:

A. دراسة خوسيه قوميز وكريستينا بيريز (2021) بعنوان قلق الموت لدى الاخصائيين الاجتماعيين نتيجة لجائحة كورونا، حيث هدفت الدراسة الى تحديد مستوى القلق الموت لدى الأخصائيين الاجتماعيين، حيث طبقت الدراسة في اسبانيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) من الأخصائيين الاجتماعيين في اسبانيا، توصلت الدراسة الى ان مستوى قلق الموت لدى الآخرين مرتفع بنسبة (81.6%).

B. دراسة دينز يجيت، ايفر اجيكجوز (2021) بعنوان مستويات القلق والقلق من الموت لدى الممرضات في جائحة (COVID-19) والعوامل المؤثرة، هدفت الدراسة الى تحديد مستويات القلق والقلق من الموت لدى الممرضات، طبقت الدراسة في يونائند، تكونت عينة الدراسة الوصفية المقطعية عبر الانترنت من (٦١٧) ممرضة، توصلت الدراسة الى ان مستويات القلق والقلق من الموت لدى الممرضات كانت مرتفعة، وتم تحديد خوف الممرضات من الإصابة وحمل العدوى لأسرهن وتبين ان الممرضات يحتجن الى دعم نفسي خلال هذه الجائحة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن مراجعة الدراسات السابقة قد افادت كثيراً في اثراء البحث الحالي، حيث أجمعت على دراسة القلق وبعض المتغيرات الأخرى في ظل جائحة كورونا (COVID-19) وتوضيح مدى خطورة الجائحة وتأثيراتها السلبية على جميع شرائح المجتمع، كما اتفقت الدراسات على استخدام المنهج الوصفي، وعليه فقد تباينت الدراسات من حيث:

- الهدف: اختلفت الدراسات السابقة من حيث الهدف وقد كانت الاستفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية من حيث تكوين فكرة أوسع وأعمق لموضوع الدراسة وكذا الاطلاع على المصادر والمراجع المستخدمة التي تتناسب مع موضوع الدراسة الحالي.
- العينة: تنوعت الدراسات السابقة في العينات ما بين فئة الراشدين والمسنين.
- الأدوات: استخدمت أغلب الدراسات أداة الاستبانة واعتمد أغلبها على مقياس قلق الموت، بينما استخدمت دراسات مقاييس أخرى للقلق.
- النتائج: نظرًا لاختلاف العينات والمتغيرات المرتبطة بمتغير القلق، فاثبتت بعض الدراسات انه لا توجد علاقة بين القلق وبعض المتغيرات خلال جائحة كورونا، بينما أكدت دراسات على وجود علاقة بين القلق وبعض المتغيرات الأخرى خلال جائحة كورونا.

3. منهجية الدراسة

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذا الدراسة على استخدام المنهج الوصفي لأنه يناسب هدف الدراسة الأساسي وهو التعرف على علاقة قلق الموت بجائحة كورونا لدى عينة من الأمهات العاملات وغير العاملات، فهو يمتاز بالتدقيق بالعوامل المختلفة المؤثرة بالظاهرة ويصفها كمياً وكيفياً، ويعرف المنهج الوصفي انه يهدف لجمع الحقائق والبيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة مع محاولة تفسير هذه الحقائق. (عبد المجيد، 2021)

2.3. عينة الدراسة:

تم الاقتصار على اختيار عينة عشوائية عبارة عن (60) من فئة الأمهات نظراً لاهتمام طالبات البحث بهذه الفئة والإحساس بتأثرهم النفسي خلال جائحة كورونا، تم تقسيمهم لمجموعتين متساويتين، (30) من الأمهات العاملات و (30) من الأمهات غير العاملات، تتراوح أعمارهم من (20-50) سنة.

3.3. الأدوات المستخدمة:

• مقياس قلق الموت:

هو عبارة عن استبيان يحتوي على أسئلة حول قلق الموت وتحتصر الإجابات بوضع علامة ✓ □ عند موافق أو غير موافق بحسب ما يعبر عن مشاعره، ويتكون من (36) بند، يتم تصحيحه بالإجابة على جميع العبارات بموافق ويعطى درجة (1) وماعدا العبارات التالية: 5، 14، 20، 25، 28، 29 تكون الإجابة بغير موافق ويعطى عليها المفحوص درجة (1) وتتراوح الدرجة الكلية ما بين صفر: 36 درجة، بينما كان الأسلوب المستخدم للصدق والثبات انه تم عرض البنود على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك لقراءة البنود بتفحص، بحيث كان عدد الفقرات 40 فقرة،

واعتمادًا على هذه الخطوة عُذلت صياغة عدد من البنود وتم حذف 4 عبارات لم تحظ بالقبول من قبل المحكمين، بالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في صورته الأخيرة 36 عبارة (شقيير، 1998).

4.3. طريقة الاجراء:

- الاجراء المكاني: تم تطبيق المقياس على مجموعة من الأمهات في مدينة في جدة.
- الاجراء الزماني: تم تطبيق الدراسة في شهر مارس من عام 2022م.
- كيفية التطبيق: طبق المقياس من خلال استطلاع عبر الانترنت على موقع Google forms، برابط تم نشره على مواقع التواصل الاجتماعي وهو

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScu9ERkBgF8UTUWb9e-WQAH-coiIFvdumcM9sFzEDQpG-lvMg/viewform?usp=sf_link

- المشكلات والصعوبات: قلت الاستجابة في عينة الأمهات العاملات.
- المبادئ والاخلاقيات التي تمت مراعاتها: الحفاظ على سرية بيانات المشتركات وابقاءها مجهولة واستخدام الإجابات فقط في البحث العلمي.

5.3. الأساليب الإحصائية:

1. المتوسط الحسابي
2. الانحراف المعياري
3. اختبار (ت)
4. تحليل التباين أنوفا (F)
5. النسب المئوية والتكرارات

4. النتائج

1.4. ملخص النتائج:

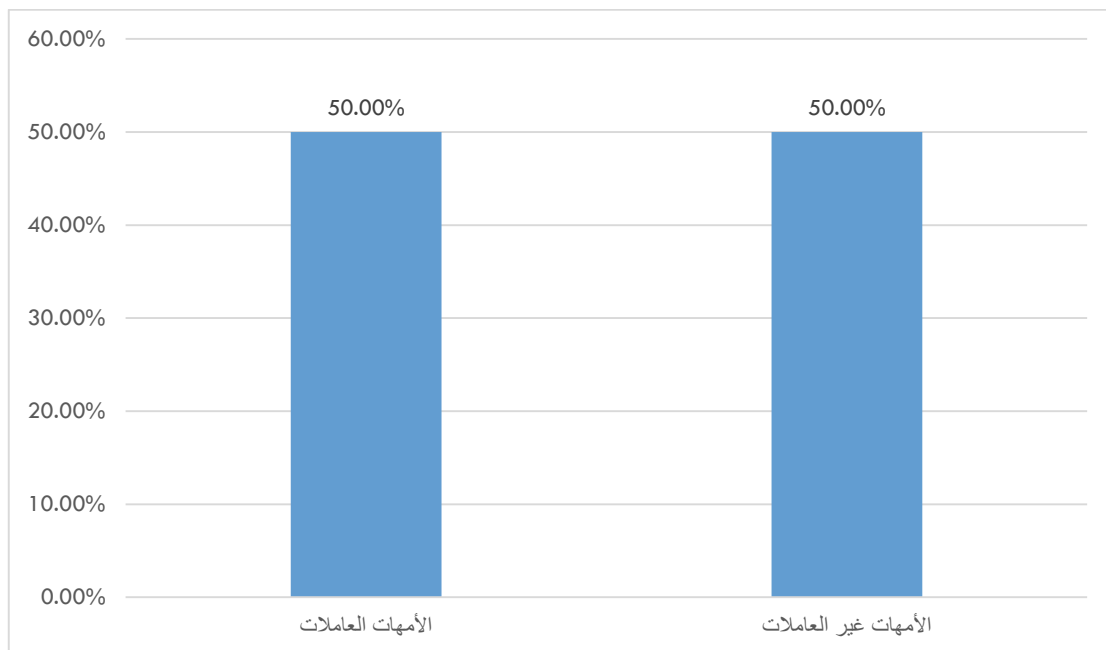
تبعًا لنتائج الدراسة الحالية وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واعتمادًا على الأساليب الإحصائية المعتمد عليها وانطلاقاً من الهدف الرئيسي للدراسة وهو التعرف على مستوى قلق الموت لدى مجموعة من الامهات العاملات وغير العاملات في مدينة جدة في ضوء انتشار جائحة كورونا (كوفيد-19)، توصلت الدراسة الحالية الى النتائج التالية:

- تنص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعاً لمتغير العمل في ظل جائحة كورونا، ومع استخدام اختبار (ت) والمتوسطات والانحرافات المعيارية توصلت النتيجة الى انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات العاملات والأمهات غير العاملات في قلق الموت تبعاً لمتغير العمل.
- تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعاً لمتغير السن في ظل جائحة كورونا ومع استخدام اختبار (F) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري توصلت النتيجة الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الامهات العاملات وغير العاملات بين أفراد العينة في قلق الموت تبعاً لمتغير السن.

1.1.4. نتائج متغير العمل:

النسبة المئوية	التكرار	العينة
		الأمهات
50%	30	عاملات
50%	30	غير العاملات
100%	60	المجموع

الجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمل



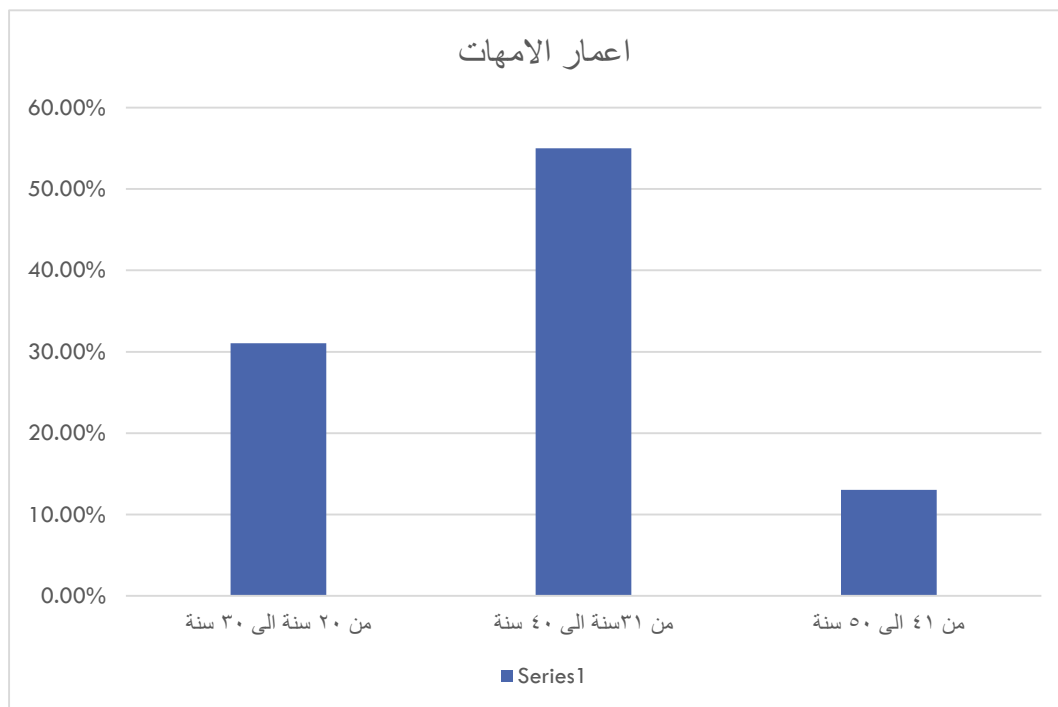
الرسم البياني (1) يوضح نسب افراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمل

يوضح الجدول (1) والرسم البياني (1) عينة الأمهات من حيث العمل فنجد أن (50%) من أفراد العينة من الأمهات العاملات، بينما (50%) من أفراد العينة من الأمهات غير العاملات.

2.1.4. نتائج متغير السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية
من 20 سنة إلى 30 سنة	19	31,6%
من 31 سنة إلى 40 سنة	33	55%
من 41 إلى 50 سنة	8	13.3%
المجموع	60	100%

الجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير السن



الرسم البياني (2) يوضح نسب افراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السن

يوضح الجدول (2) والرسم البياني (2) السابق العينة من حيث السن فنجد أن (31.6%) من أفراد العينة أعمارهم (من 20 إلى 30 سنة) ونجد أن (55%) من أفراد العينة أعمارهم (من 31 سنة إلى 40 سنة)، بينما نجد أن (13.3%) من أفراد العينة أعمارهم (من 41 سنة إلى 50 سنة).

• يوضح الجدول (3) الفروق تبعًا لمتغير العمل:

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الأمهات العاملات	30	52.76	7.42	0.915	0.369	غير دالة
الأمهات غير العاملات	30	50.00	5.15			

يوضح الجدول (3) العينة المطبق عليهم مقياس قلق الموت وبحساب على عينة مكونة من (60) من الأمهات، ينقسمون الى (30) أمهات غير العاملات، و (30) من أمهات العاملات، وبحساب المتوسط الحسابي لقلق الموت لدى الأمهات العاملات (52.76) والانحراف المعياري (7.42) وبحساب المتوسط الحسابي لقلق الموت لدى الأمهات غير العاملات (50.00) والانحراف المعياري (5.15)، نرفض الفرض السابق حيث إنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات العاملات والأمهات غير العاملات في قلق الموت وذلك لان (ت) تساوي (0.915) وهي غير دالة إحصائيًا.

• يوضح الجدول (4) الفرق تبعًا لمتغير السن:

المتغيرات	العينة	المتوسطة الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار انوفا F	مستوى الدلالة	الدلالة
من 20 سنة إلى 30 سنة	9	48.88	5.73	0.840	0.443	غير دالة
من 31 سنة إلى 40 سنة	14	51.57	6.79			
من 41 إلى 50 سنة	7	49.14	2.79			

يوضح الجدول (4) العينة المطبق عليهم مقياس قلق الموت وعددهم (60) من الأمهات العاملات وغير العاملات، (9) من أفراد العينة أعمارهم تتراوح ما بين 20 سنة إلى 30 سنة، (14) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم ما بين 31 سنة إلى 40 سنة، (7) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم من 41 سنة إلى 50 سنة، وبحساب أنوفا تبين أنه لا يوجد فروق بين أفراد العينة تبعًا لمتغير السن وذلك لان (F) تساوي (0.840) وهي غير دالة إحصائيًا.

5. تفسير النتائج ومناقشتها

1.5. مقدمة:

في هذا الفصل سوف نتعرف على تفسير نتائج الفروق الاحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعاً لمتغير العمل ومتغير السن في ظل جائحة كورونا، ومناقشتها تحت ظل النظريات المستخدمة فالدراسة الحالية مع الدراسات الاخرى.

2.5. مناقشة وتفسير النتائج:

تبعاً لما تم توضيحه في الفصل السابق تبين أن كلاً من الأمهات العاملات وغير العاملات يعيشون نفس العوامل المساهمة في ارتفاع مستوى قلق الموت الناجم عن كوفيد-19، حيث إن الإجراءات الوقائية المتبعة داخل المجتمع نفسها بالنسبة للأمهات العاملات وغير العاملات، كما أن الظروف التي ساهمت في استئثار وسيطرة فكرة الموت تشابهت كالتعرض لنفس ضغوط الحياة والإحباطات التي يتعرضون لها نتيجة فرض القيود في عملية التنقل بحرية والتباعد الاجتماعي والحجر الصحي على كل أفراد المجتمع وخاصة الأم سواء كانت عاملة أو غير عاملة مما زاد من مستوى القلق.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما فسره بعض النظريات فقد أكدت النظرية السلوكية إلى أن مرور الفرد ببعض الضغوط المتعلقة بالخطر أو المرض يولد لديهم خوف وقلق من الممكن أن يزيد عن حدة خاصة إذا تعايش الشخص مع ظروف الخطر وهذا ما حدث لأفراد المجتمع عند انتشار جائحة كورونا.

كذلك أكدت النظرية المعرفية أن سلوك قلق الموت ينتج عن الأفكار التي يكونها الفرد عن الخطر الذي يحيط به، وهذا ما يفسر ما تسببت وسائل الإعلام من اشاعات وما يتناقله أفراد المجتمع عن المرض أن تولد لدى الأفراد أفكار سلبية أدت إلى إصابة الفرد بقلق الموت والخوف من الموت إذا ما أصيبوا بفيروس كورونا.

أما نظرية التحليل النفسي فقد أكدت أن القلق يحدث عندما يدرك الفرد الخطر الذي يحيط به، وهذا ما حصل لأغلب أفراد المجتمع عندما انتشر فيروس كورونا حيث شعر الفرد بخطر الموت يقترب منهم.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (سويح نسيمه، صغير بيرم البتول، بوراس أسماء، 2021) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق الموت الناتج عن جائحة كورونا لدى افراد العينة تعزى السن.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (حمد الياحي واخرون، 2020) حيث توصلت الدراسة الى انه ارتفعت الإصابة ببعض الأمراض النفسية في فترة جائحة كورونا.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عبد الله عبد المجيد، 2021) حيث توصلت الى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين قلق الموت والاداء الوظيفي.

لكن اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (خوسيه قوميذ وكريستينا بيريز، 2021) التي توصلت إلى ارتفاع نسبة قلق الموت بين أفراد المجتمع بنسبة (81.6%)

أيضا اختلفت نتائج دراسة (دينز يجيت، ايفر اجيكجوز، 2021) عن الدراسة الحالية والتي توصلت الى ان مستويات القلق والقلق من الموت لدى الممرضات كانت مرتفعة.

كذلك اختلفت نتائج دراسة (ثامر حسن العنزي، 2020) عن الدراسة الحالية بالتالي توصلت الى ان مستويات القلق المتوسطة والعالية المبلغ عنها ذاتياً موجودة في 68,5 من العاملين في مجال الرعاية الصحية خلال جائحه كورونا.

من الأسباب التي أدت إلى انتشار قلق الموت في هذه الفترة أيضا عدم استعداد أفراد المجتمع لتقبل فكرة الموت نتيجة لتقلص الوازع الديني والخوف من المجهول بعد الموت مما أدى إلى ارتفاع نسبة قلق الموت بين أفراد المجتمع، ولكن يجب علينا الإيمان بأن الموت حق كما ذكر الله تعالى (أَيُّهَا تَكُونُوا يُدْرِكُكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشِيدَةٍ) سورة النساء (78)، لذلك مهما سعيت يا ابن آدم لحماية نفسك من الموت فهو ملائيك.

من هنا يمكن أن نوجز نتائج الدراسة الحالية في أنه:

1. لا يوجد فروق ذات دلالات إحصائية بين أفراد العينة في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمل.
2. لا يوجد فروق ذات دلالات إحصائية بين أفراد العينة في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغير السن.

3.5. الخاتمة:

كان الهدف الرئيسي من إجراء الدراسة الحالية هو التعرف على مستوى قلق الموت لدى مجموعة من الأمهات العاملات وغير العاملات في مدينة جدة في ضوء انتشار جائحة فيروس كورونا كوفيد-19، والتعرف عن الفروق الاحصائية لدى الأمهات العاملات وغير العاملات تبعاً لمتغير العمل و السن في ظل جائحة كورونا، وقد استخدمنا في الدراسة الحالية مقياس قلق الموت، حيث تم نشره من خلال رابط إلكتروني على عينة عبارة عن (60) من الأمهات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات العاملات والأمهات غير العاملات في قلق الموت تبعاً لمتغير العمل، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في قلق الموت تبعاً لمتغير السن.

4.5. التوصيات:

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد تم وضع مجموعة من التوصيات وهي:

- ضرورة الاهتمام بالرعاية النفسية بقدر ما يهتم برعاية الصحة الجسمية لكل فئات المجتمع.
- ضرورة التوعية الصحية وطرح أهم استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة في ظل كوفيد-19.
- إعداد برامج إرشادية وتوعوية للتخفيف من حدة الشعور بالقلق النفسي الناجم عن كوفيد-19 لدى مختلف شرائح المجتمع.
- الاعتماد على البرامج العلاجية المعرفية لتصحيح الأفكار غير العقلانية والمعتقدات الخاطئة عن الموت.
- ضرورة اهتمام رجال الدين بالتوعية الدينية اللازمة حول موضوع الموت على أنه حق ولا يمكن الجزع منه وأنه نتيجة حتمية لكل الكائنات الحية.

6. المراجع

1.6. المراجع العربية:

- (1) البادري، سعود مبارك (2021)، القلق الناجم عن جائحة كورونا (كوفيد-19) لدى بعض افراد المجتمع بسلطنة عمان: مستويات القلق ومحفزاته واثارة. 2 عدد (2)، 46-11.
- (2) بدران، دليلة & وردة، برويس & أسماء، سلطاني (2021). قلق الموت لدى عينة من المسنين في ضوء انتشار فيروس كوفيد-19. دراسات نفسية وتربوية، مجلد 14(2)، 177-187.
- (3) بوفرة، مختار (2021): قلق الموت الناجم عن (كوفيد-19) وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسة ميدانية بمدينة معسكر، (الجزائر): جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر.
- (4) بوفرة، مختار (2021)، قلق الموت الناجم عن كوفيد-19 وعلاقته ببعض المتغيرات، 14(عدد2)، 200-188.
- (5) تغلب، صبرين صلاح (2020)، الأمل الأكاديمي في ظل جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19) لدى طالبات كليات جامعة القصيم وعلاقته بمتغيرات ديموغرافية وقلق المستقبل والشفقة بالذات والتنظيم المعرفي للانفعالات، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. 44(3)، 282-188.
- (6) خلف، على (2021)، المشكلات النفسية المترتبة على فيروس كورونا المستجد Covid-19 وعلاقتها بضغوط التعلم والتقييم الالكتروني لدى عينة من طلبة كلية التربية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 15(2)، 256-276.
- (7) الزعبي، ابتسام عبد الله (2022)، النظريات المفسرة للقلق. <http://www.gulfkids.com>
- (8) سويح، نسيم، صغير بيرم & البتول، بوراس (2021). قلق الموت لدى المسنين في ظل جائحة كورونا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف المسيلة).
- (9) شقير، زينب (1998)، مقياس قلق الموت. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
- (10) العارفي، سامية (2012): الأم العاملة بين الأدوار الأسرية والأدوار المهنية، دراسة ميدانية. جامعة العقيد أكلي محند أولحاج. البويرة.
- (11) عبد الله، عبد المجيد (2021). درجة قلق الموت جراء الإصابة بفيروس كورونا (كوفيد-19) وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى عينة من أستاذة التعليم الابتدائي-دراسة ميدانية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية).
- (12) عبد العزيز & نادية محمود غنيم عبد العزيز (2020)، أساليب مواجهة جائحة كورونا المستجد (-The COVID-19) وعلاقتها بالقلق لدى شرائح مختلفة من المجتمع، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. 44(3)، 298-227.
- (13) عنشر، احمد (2021): إدراك الخطر الصحي وعلاقته بالشعور بالمسؤولية لدى طلاب الوافدين، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، (السودان): كلية الآداب.
- (14) قندوزي & فتيحة (2021). مستوى قلق الموت لدى عينة من الأطباء في وضعية الوباء كوفيد-19، دراسة ميدانية بمستشفى الزهراوي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف المسيلة.

- 15) الكايد، ليلي شافع عبد العزيز (2020)، قلق الموت والقيم الدينية لدى المسنين في دور الرعاية في الأردن، جامعة اليرموك.
- 16) لعماري، كنزة & شريفي، فطيمة (2021): قلق الموت الناتج عن جائحة كورونا لدى ممارسي الصحة، دراسة ميدانية. جامعة محمد بوضياف. المسلية.
- 17) مايو كلينك (2022)، مرض فايروس كورونا المستجد 2019 (كوفيد-19). <https://www.mayoclinic.org>.
- 18) الموسوي، نعمان (2020): العلاقة بين أسلوب الإعزاء والقلق والضغوط النفسية لدى الأطفال في مملكة البحرين: دراسة تحليلية في ضوء جائحة كورونا، (الكويت)، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- 19) ناصر العريفي (2021). الاضطرابات النفسية الناشئة عن انتشار فيروس كورونا (كوفيد-19)، في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الأمنية، 37(1)، 82-101.
- 20) يوسف، زينب (2020): قلق الإصابة بفيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) وعلاقته بإدارة ربة الأسرة للسلوكيات الوقائية اليومية من الفيروس أثناء الجائحة. (جمهورية مصر العربية): كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية.

2.6. المراجع الأجنبية:

- 1) Alenazi, T. H., BinDhim, N. F., Alenazi, M. H., Tamim, H., Almagrabi, R. S., Aljohani, S. M., ... & Alqahtani, S. A. (2020). Prevalence and predictors of anxiety among healthcare workers in Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic. *Journal of infection and public health*, 13(11), 1645-1651
- 2) Alyami, H. S., Naser, A. Y., Dahmash, E. Z., Alyami, M. H., & Alyami, M. S. (2021). Depression and anxiety during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a cross-sectional study. *International journal of clinical practice*, 75(7), e14244
- 3) Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C., & Gómez-Galán, J. (2021). Death anxiety in social workers as a consequence of the COVID-19 pandemic. *Behavioral Sciences*, 11(5), 61.
- 4) Yigit, D., & Acikgoz, A. (2021). Anxiety and Death Anxiety Levels of Nurses in the COVID-19 Pandemic and Affecting Factors. *Journal of Education and Research in Nursing*, 18(S1), 85-93

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.6

التنمر الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا

Cyberbullying and its relationship to self-esteem among high school students in the Sabya Education Administration

إعداد الباحثة/ أماني بنت غالب بن أحمد عاتي

ماجستير في التربية، تخصص الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

المخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات، والتحقق من تأثير التنمر الإلكتروني على تقدير الذات، والكشف عن نسبة إسهام التنمر الإلكتروني في تقدير الذات، حيث نبع إحساس الباحثة بالمشكلة من ملاحظتها لشيوع استخدام الإنترنت بين طالبات المرحلة الثانوية؛ حيث أصبح جزءاً من حياتهن اليومية؛ نتيجةً للتطور التكنولوجي في التطبيقات المرتبطة به ومواقع التواصل الاجتماعي. وتحقيقاً لأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٤٧٠) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم صبيا، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس تقدير الذات (كلاهما من إعداد الباحثة)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي، ومعاملات معادلة الانحدار الخطي؛ توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: وجود علاقة سالبة دالة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات عند مستوى (0.01)، ووجود تأثير دال للتنمر الإلكتروني على تقدير الذات، كما أن التنمر الإلكتروني يسهم بنسبة في تقدير الذات. وفي ضوء هذه النتائج قدّمت الباحثة بعض التوصيات والبحوث المقترحة أهمها زيادة الوعي المجتمعي؛ من خلال وسائل الإعلام بمشكلة التنمر الإلكتروني، وطُرق مواجهته، عقد محاضرات وندوات في المدارس؛ لتعريف الطالبات بمفهوم التنمر وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه، الاهتمام بالحد من سلوكيات التنمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، تقدير الذات، طالبات المرحلة الثانوية، إدارة تعليم صبيا.

Cyberbullying and its relationship to self-esteem among high school students in the Sabya Education Administration

By: Amani Ghaleb Ahmed Atti

Abstract

The current research aims to reveal the nature of the relationship between cyberbullying and self-esteem, to verify the effect of cyberbullying on self-esteem, and reveal the percentage of cyberbullying's contribution to self-esteem. The researcher's sense of the problem stemmed from her observation of the widespread use of the Internet among secondary school students; It became a part of their daily life; As a result of technological development in related applications and social networking sites, For achieving research goals, the researcher used the descriptive approach, the research sample consisted of (470) female students from first grade of secondary school and were selected by simple random method from government schools affiliated to Sabya Education Department. For collecting data, the researcher used the cyberbullying scale and the self-esteem scale (both of which were prepared by the researcher). And by using the Pearson correlation coefficient, linear regression analysis, and the coefficients of the linear regression equation; the researcher concluded to the following results: The existence of a negative significant relationship between cyberbullying and self-esteem at the level of (0.01), also has been noticed there is an indicative effect of cyberbullying on self-esteem, cyberbullying also contributes significantly to self-esteem. By Considering of these results, the researcher made some recommendations and proposed of this research, which The most important recommendations is raising societal awareness; Through the media, about the problem of cyberbullying, and ways to confront it, holding lectures and seminars in schools; To familiarize students with the concept of bullying, its forms and manifestations, and how to deal with it, and to reduce cyberbullying behaviors among secondary school students.

Keywords: Cyberbullying, Self-Esteem, High School Students, Sabya Education Administration.

1. مقدمة البحث:

يعيش العالم اليوم ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي ترافقت مع تغيرات جذرية طالت كافة مَرافق الحياة، وقد وَاكَبَ ذلك انتشار وسائل الإعلام الإلكتروني؛ مثل: الفيسبوك، وتويتر، وإنستغرام، وغيرها. وظهر نوعٌ جديد من التعدي، يُصاحبه المضايقات والخداع والتحايل بصورة إلكترونية، وهو ما يُسمى بالتنمر الإلكتروني (Cyberbullying).

وتُعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تهتم بتربية الطلاب؛ إذ يكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سويةً ومقبولة اجتماعيًا، وأخرى غير مقبولة كالتنمر الإلكتروني؛ إذ يُعد التنمر الإلكتروني مشكلةً تربويةً واجتماعيةً وشخصيةً بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية، وعلى الطلاب، وعلى عملية التعليم المدرسي، وأيضًا على المناخ العام للمدرسة (عبد القادر والريماوي، 2019، ص 45).

وقد أصبح التنمر الإلكتروني أكثر صور التنمر انتشارًا؛ نظرًا لتوافر فرص الغموض والتخفي للمتنمر، وعدم المواجهة المباشرة، وإخفاء المتنمر لشخصيته الحقيقية، وانتحال شخصيات أخرى وهمية، كل ذلك من شأنه أن يجعل بيئة الويب الافتراضية، وأدوات الويب المختلفة مجالًا مناسبًا للاستمرار في التنمر الإلكتروني، وإلحاق الأذى بالآخرين (الليثي ودرويش، 2017، ص 200).

وتوصلت دراسة كلٌّ من: (جرادات والشريف، 2018؛ العمار، 2017؛ المكانين، 2018)؛ إلى ارتفاع مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المدارس.

وتؤكد دراسة الحربي (2018) على أنه كلما انخفضت المشكلات الحياتية لدى الطلاب وزاد شعورهم بالاستقرار النفسي والرضا؛ زاد تقديرهم لذواتهم.

وتوصلت دراسة إكسترмира وكوينتانا أوريس وميريدا لوبيز وراي (2018) Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López & Rey إلى وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والتنمر الإلكتروني، أي: أن المتنمرين يعانون من انخفاض في تقدير الذات.

1.1. مشكلة البحث:

لقد نبغ إحساس الباحثة بالمشكلة من ملاحظتها لشيوع استخدام الإنترنت بين طالبات المرحلة الثانوية؛ حيث أصبح جزءًا من حياتهن اليومية؛ نتيجةً للتطور التكنولوجي في التطبيقات المرتبطة به ومواقع التواصل الاجتماعي.

وعلى الرغم من المزايا الهائلة التي تحققت بسبب الثورة التكنولوجية المتنامية؛ من إمكانيات هائلة، وفُرت على الطالبات الوقت والجهد والمال؛ إلا أنها في المقابل صاَحَبَتْها العديد من الانعكاسات السلبية نتيجةً لسوء استخدام هذه التقنية.

لذلك فهناك فئة من الطالبات يستخدمن شبكات التواصل الاجتماعي بشكل سيئ، يتمثل في نشر الأذى والضرر بالأخرى، وهو ما أدى إلى ظهور نوع جديد من التنمر، يختلف عن المفاهيم المعتادة من التنمر الجسدي أو اللفظي؛

حيث ظهر ما يُطلق عليه بالتنمُّر الإلكتروني، وهو أشد أنواع التنمُّر ضرراً؛ لاعتماده على الوسائل التكنولوجية في البيئة الافتراضية (عبد القادر والريماوي، 2019، ص 181).

وترى الباحثة أنَّ التنمُّر الإلكتروني قد يحدث نتيجةً لتدني تقدير الذات لدى الطالبات، وتأثيره على تكيفهنَّ الشخصي والاجتماعي؛ حيث أكدَّ الدسوقي (2016، ص 22) على أنَّ المتنمِّر يسعى إلى تأكيد ذاته من خلال تنمُّره على الآخرين، فهو يميل إلى السيطرة واستخدام القوة، ويظهر اتجاهات إيجابية نحو العنف، ولا يتعاطف مع الضحايا، وتوصلت دراسة أبو الديار (2021) إلى وجود ارتباط سلبي بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

وتتمثل مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟
- 2- هل يوجد تأثير للتنمُّر الإلكتروني على تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟
- 3- ما مدى إسهام التنمُّر الإلكتروني في تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

2.1. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- 1- الكشف عن العلاقة بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
- 2- التحقق من تأثير التنمُّر الإلكتروني على تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
- 3- الكشف عن نسبة إسهام التنمُّر الإلكتروني في تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

3.1. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي يدرسه؛ حيث تعمل الباحثة على دراسة العلاقة بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات، وتحدد أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- تتضح أهمية البحث من خلال تناوله للتنمُّر الإلكتروني، الذي يُعدّ ظاهرةً متزايدة الانتشار في الآونة الأخيرة بين طلاب المدارس، وما لها من آثار سلبية على الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية.
- الاهتمام بدراسة الخصائص النفسية للمتنمِّر نفسه؛ حيث إنه إذا عُرِفَت الأسباب؛ فقد يُمكن معالجة ظاهرة التنمُّر الإلكتروني، والحدّ من خطورته النفسية على المتنمِّر وضحاياه.
- تكوين صورة واضحة عن العلاقة الارتباطية؛ بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.
- إثراء المكتبة البحثية بالمعلومات النظرية والمعرفية؛ عن التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

الأهمية التطبيقية:

- تُعزى الأهمية التطبيقية للبحث الحالي إلى بناء مقياسين؛ أحدهما لقياس التنمر الإلكتروني، والآخر لقياس تقدير الذات، وقد تمثل هاتان الأداتان إضافةً للمكتبة المحلية والعربية.
- قد تسهم نتائج البحث الحالي في مساعدة المرشدين النفسيين والتربويين والمعلمين؛ على إعداد وتطوير برامج وقائية وعلاجية؛ للتعامل مع مشكلة التنمر الإلكتروني.

4.1. مصطلحات البحث:

أولاً: التنمر الإلكتروني (Cyberbullying).

تُعرف أبو العلا (2017) التنمر الإلكتروني بأنه: "التخويف والترهيب وما يشمل عليه من إساءة متعمدة، والتي يتعرض لها الفرد خلال استخدامه لخدمات شبكة الإنترنت" (ص 540).

ويُعرف التنمر الإلكتروني أيضاً بأنه: "سلوك يتم عبر الإنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، والذي يقوم به فرد أو جماعة من خلال الاتصال المتكرر الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، والتي تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد تكون هوية المتمر مجهولة أو معروفة للضحية، كما يحدث التنمر الإلكتروني داخل المدرسة أو خارجها" (Tokunaga, 2010, p 278).

ثانياً: تقدير الذات (Self-Esteem).

هو: "عبارة عن تقدير الفرد لذاته، وهذا التقدير يضعه الفرد بنفسه، ومن خلاله يشعر الفرد بالرضا النفسي والنجاح والسعادة، أو يشعر الفرد بخيبة الأمل والفشل، وعلى ذلك فهو إما أن يستمر في استثمار ما لديه من إمكانيات وقدرات، أو ينحدر بذاته نحو العدوانية والإحساس باليأس" (الجمال، 2020، ص 58).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الأول الثانوي في مقياس تقدير الذات، المُعد في هذا البحث.

ثالثاً: طالبات المرحلة الثانوية (High School Female Students).

تُعرفهن الباحثة إجرائياً بأنهن: الطالبات الملتحقات بالمدارس الحكومية الثانوية، التابعة لإدارة تعليم صيبا.

5.1. حدود البحث:

- 1- **الحدود الموضوعية:** تتحدد بالموضوع الذي يتناوله البحث الحالي، وهو "التنمر الإلكتروني، وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبا".
- 2- **الحدود البشرية:** طالبات الصف الأول الثانوي.
- 3- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية الحكومية، التابعة لإدارة تعليم صيبا.

4- الحدود الزمانية: طُبِّقَ البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1442هـ، 2021م).

2. أدبيات البحث

1.1.2 الإطار النظري

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري المرتبط بالتنمر الإلكتروني، وتقدير الذات؛ كما تمّ استعراض الدراسات السابقة، والتعقيب عليها، وفروض البحث.

1.1.2.1 التنمر الإلكتروني (Cyberbullying).

1.1.1.2.1 تمهيد:

مع تزايد استخدام طلاب المدارس لمختلف أدوات التكنولوجيا الحديثة، وتطبيقاتها عبر الإنترنت؛ ظهر التنمر الإلكتروني، وأصبح أكثر انتشاراً بين مستخدمي وسائل الاتصال الإلكترونية. ويُلاحَظ أنَّ التنمر الإلكتروني يُشبه التنمر المدرسي التقليدي، ولكنه يختلف من حيث انتشاره على نطاق أوسع، كما أنَّ تأثيراته أكثر خطورةً. ويشير "أولويس" (Olweus) إلى أنَّ التنمر ظاهرة قديمة جداً ومعروفة، ورغم ملاحظة العديد من الباحثين لهذه الظاهرة؛ فإنهم لم يدرسوا سلوك التنمر دراسة ميدانية إلا في سبعينيات القرن الماضي (أبو الديار، 2012، ص 17).

وللتنمر الإلكتروني أشكال؛ منها: التهديد، أو التخويف، أو نشر الشائعات؛ بعدة أساليب، سواء باستخدام الإنترنت أو الهاتف النقال، ومهما كان شكل التنمر فإنه يشمل عدداً من الخصائص؛ فهو مُوجَّه لإلحاق أذى بشخص آخر، ويكون عادةً بشكلٍ مُتكرِّرٍ، ويحدث بين شخص قويٍّ يهاجم شخصاً آخر أضعف منه، سواء من الناحية البدنية أو النفسية أو كليهما (قطاعي والصرايرة، ٢٠٠٩، ص ١٤).

2.1.1.2 مفهوم التنمر الإلكتروني (Cyberbullying Behavior):

يُعرَّف التنمر لغوياً بأنه: "التشبه بالنمر، يقال: (نَمَرَ نمرًا) كان على شَبَهٍ من النمر، وهو أنمر، وهي نمرأ، (نَمَرَ) فلان: أي غضب وساء خُلُقُه، (تَنَمَّرَ) لفلان؛ أي: تنكَّر له وتوعَّده بالإيذاء" (مجمع اللغة العربية، 2001، ص ٦٣٥).

ويُعرَّف جيوغوفين وجروس التنمر الإلكتروني بأنه: "هو استخدام الإنترنت، أو أي أجهزة اتصال إلكترونية؛ لإهانة أو تهديد شخص آخر" (Juvonen & Gross, 2008, p 12).

وُعرِّفه لطف (2016) بأنه: "سلوك لفظي أو أدائي، ضارّ، ومقصود، ومُتعمَّد ومُتكرِّر؛ يعتمد على إمكانيات وتسهيلات استخدامات أجهزة التواصل الإلكترونية، يصدر من شخص في الغالب غير معلوم الهوية؛ بسبب استثارته أو لإظهار القوة، ويُسمَّى المُتنمِّر الإلكتروني؛ إلى شخص آخر معلوم الهوية، ويُسمَّى ضحية المُتنمِّر الإلكتروني؛ مع وجود مُتفرِّجين لا يعرفون هوية المُتنمِّر الإلكتروني" (ص 31).

وترى الباحثة من خلال عرض التعريفات السابقة: أنها جميعاً ركزت على عنصر النية والقصد، وأن تكرار ذلك يُقصد به قيام المُتَنَمِّر بتحميل ونشر الصور ومقاطع الفيديو المسيئة للضحية أكثر من مرة، وبما أن المُتَنَمِّر غالباً غير معلوم الهوية؛ فإن ذلك يجعله يتمادى في إيذاء الآخرين، مستخدماً وسائل التكنولوجيا: (البريد الإلكتروني - مواقع التواصل الاجتماعي - الرسائل النصية).

3.1.1.2. أشكال التَنَمُّر الإلكتروني:

يذكر ويلارد (2008) Willard أن التَنَمُّر الإلكتروني يتخذ أشكالاً مختلفة كما يلي:

- 1- الرسائل العدائية: وتشير إلى معارك عبر الإنترنت؛ باستخدام الرسائل الإلكترونية؛ بلغة غامضة؛ كإرسال رسائل تحمل التهديد عبر البريد الإلكتروني من مجهول.
- 2- المضايقة: وتتم بإرسال رسائل مسيئة وقاسية للضحية؛ عبر البريد الإلكتروني، أو استدراج الضحية؛ من أجل الدخول على روابط تحتوي على فيروسات، تعود بالضرر على جهاز الحاسوب الخاص.
- 3- التحقير وتشويه السمعة: وذلك بنشر الشائعات حول شخصٍ مُعَيَّن؛ بنشر القصص المغلوطة والأكاذيب عن أصحاب الحسابات؛ لتشويه سُمعتهم وصدقاتهم.
- 4- التمثيل وانتحال الشخصية: وفيه يتظاهر المُتَنَمِّر الإلكتروني بأنه شخص آخر، يقوم بإرسال ونشر المواد الإلكترونية؛ لجعل الضحية تقع في خطر، يُهدد سُمعتها أو صداقاتها.
- 5- الاستبعاد: وفيه يقوم المُتَنَمِّر بإقصاء شخصٍ ما (الضحية) من جماعةٍ على الإنترنت؛ بشكلٍ متعمدٍ. (في: حسين، 2016، صص 57-58).

4.1.1.2. خصائص شخصية المُتَنَمِّر الإلكتروني:

- يعاني من العديد من الاضطرابات النفسية: (اكتئاب - خوف - قلق).
- يصعب عليه التقويم الإيجابي للتفاعل الاجتماعي.
- انخفاض في المهارات الاجتماعية.
- حرية في استخدام التكنولوجيا.
- المهارة في استخدام تكنولوجيا الاتصالات، وبخاصةً عالم الإنترنت.
- عدم القدرة على تحمُّل الضغوط.
- تعرُّضه لأشكالٍ مختلفةٍ من التَنَمُّر كضحيةٍ.

5.1.1.2. أبعاد التنمر الإلكتروني:

يرى حسين (2016، ص 83) أن التنمر الإلكتروني يتكوّن من أربعة أبعاد؛ هي كالتالي:

- 1- التخفي الإلكتروني: ويُقصد به اللجوء إلى أسماء مستعارة لحسابات وهمية؛ للتخفي وخداع الآخرين؛ عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- 2- المضايقات الإلكترونية: أي التعرّض للمضايقات؛ من خلال قيام أحد الحسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي بالحشد ضدك، أو التحريض، أو الإساءة، أو المهاجمة بالفيروسات، أو البرامج الضارة، أو الإرغام، أو الاستغلال.
- 3- القذف الإلكتروني: ويُقصد به التعرّض للسبب؛ من خلال التعليقات والرسائل البذيئة، واستلام الصور الإباحية، وتشويه السمعة، وتلفيق الصور، والضغط للاستغلال الجنسي.
- 4- المطاردة الإلكترونية: ويُقصد بها التعرّض للإصرار من قبل المتنمر الإلكتروني؛ وذلك من خلال حساب وهمي أو عدة حسابات للترصد، والإجبار على التواصل والملاحقة؛ بقصد الإذلال والترهيب والاستغلال.

6.1.1.2. العوامل التي تسهم في حدوث التنمر:

1- العوامل النفسية:

وهي العوامل التي تشير إلى الخصائص النفسية لدى المتنمر، وتدفعه إلى سلوك التنمر، فالمتنمر يسعى إلى تأكيد ذاته من خلال تنمره على الآخرين، ويميل إلى السيطرة واستخدام القوة، وأيضاً يُظهر اتجاهات إيجابية نحو العنف، ولا يتعاطف مع الضحايا. وعلى الجانب الآخر هناك خصائص نفسية تنسّم بها الضحية، تدفع المتنمر للاعتداء عليها بشكل مستمر، فالضحية يميل إلى الانسحاب والاستسلام والخضوع والبكاء، وهذه الخصائص يمكن أن تدفع سلوك المتنمر، وتزيد من استمرار سلوك المتنمر.

2- العوامل الأسرية:

يتعرّز سلوك التنمر لدى الطفل من خلال الأسرة، عندما لا يُقابَل بسلوكٍ آخر مُضادّ، قائم على التهديد والعقاب غير البدني، كما أن الأطفال الذين يلاحظون آباءهم وإخوانهم يُظهرون سلوك التنمر أو كانوا ضحايا للتنمر؛ فإنهم سيسلكون على نحوٍ مشابهٍ لهم، فضلاً عن ذلك؛ فإن استخدام الأساليب السلبية أو العقاب البدني من الآباء؛ سوف يؤدي بهم إلى سلوك التنمر، الذي يجعلهم يشعرون بالقوة والسيطرة والأهمية.

3- العوامل المدرسية:

من العوامل المدرسية التي تسهم في حدوث التنمر: ثقافة المدرسة، الرفاق، دور المعلم وعلاقته بالطلاب. فالعنف الذي يُمارسه المعلم على الطلاب، والممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والخصائص النفسية غير سوية، وضعف التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، والظروف الأسرية والمعيشية للطلاب،

والعلاقات المتوترة داخل المدرسة، وأسلوب التدريس الغير فعّال؛ كل هذه العوامل تُؤدّي إلى الإحباط؛ مما يدفع الطلاب للقيام بسلوكيات التّمتُّر.

4- عوامل تتعلّق بضحية التّمتُّر:

إنّ الطلاب ضحايا التّمتُّر يعانون من مشكلات نفسية وجسمية، تُعوق تكيّفهم ونموهم الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي، وهذه المشكلات تُسبّب لهم الألم النفسي، والقلق الاجتماعي والأكاديمي، والكبت، والوحدة، ويشعرون بعدم الأمان في المدرسة؛ مما يجعلهم أكثر عرضةً للتّمتُّر.

5- عوامل تتعلّق بالمتّمتُّر:

من الأسباب التي تؤدي بالمتّمتُّر إلى القيام بسلوكيات التّمتُّر:

- عدم تعلّم المتّمتُّر للسلوك المناسب؛ لافتقاده القدوة في المنزل.
- الاعتقاد بأنّه لا بد أن يكون قاسياً وصارماً؛ حتى يُحقّق مكانةً متميزةً بين زملائه.
- افتقاده القدرة على التحكم في الغضب.
- مشاهدة أحداث القسوة والعنف في التلفزيون، والتي تُؤثّر بدورها على سلوكه، وتجعله يتقبّل التّمتُّر كجزء من حياته الطبيعية.
- تدنّي مفهوم الذات لدى المتّمتُّرين (الدسوقي، ٢٠١٦، ص ٢٢-٢٦).

6- عوامل مرتبطة بالإعلام والثورة التقنية:

أ- الألعاب الإلكترونية:

اعتاد كثير من الأبناء قضاء وقت طويل في ممارسة الألعاب الإلكترونية على أجهزة الحاسوب أو الهاتف المحمول، والتي تعتمد عادةً على مفاهيم مثل: القوة الخارقة وسحق الخصوم، واستخدام كافة الأساليب لتحقيق أعلى نقاط للانتصار، دون أي هدف لذلك. (أبو غزال، 2009، ص 92).

ب- أفلام الكرتون العنيفة:

يقضي أغلب الأبناء وقتاً طويلاً في مشاهدة أفلام الكرتون، ويظنّ الأهل أنّ أبناءهم في أمان؛ حيث لا يشاهدون إلا تلك القنوات، والحقيقة أنها أخطر في توصيل الرسائل العنيفة؛ بسبب سرعة تصديق الطلاب الصغار لهذه الأفكار أكثر من الكبار (Lipson, 2001, p 62).

ج- انتشار أفلام العنف:

إنّ ما يُعرَض في التلفاز من أفلام، سواء كانت مُوجَّهةً للكبار أو الصغار؛ نلاحظ فيها الاستهانة بالنفس البشرية، وكثرة مشاهد العنف والقتل الهَمَجِي؛ فقد زادت هذه الأفلام بشكل كبير في الآونة الأخيرة، وتكمن خطورتها عندما يقوم الطفل والمراهق بتصديق هذه الأمور ومحاكاتها (Bulach, Osborn & Samara, 2012, p 11).

7.1.1.2. نظريات فسرت سلوك التنمر:

1- النظرية التحليلية: (Sigmund Freud-1881)

تعد مدرسة التحليل النفسي سلوك المتنمر نتاجاً للتناقض بين دافع الحياة والموت، ورغبة في تحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم، والتصدي لهم كي لا ينجحوا. كما يؤكد التحليليون القدامى أن الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو مؤلمة، ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، وتظل هذه الخبرات تلج وتسعى للظهور في أي مناسبة، وأحياناً تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات؛ بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ووعداً بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم أو اعتداء أو تنمر (أبو الديار، 2012، ص 71).

2- النظرية السلوكية: (John Watson 1913)

ينصب اهتمام علماء النظرية السلوكية على السلوك الإنساني وقوانينه المختلفة، حيث ترى النظرية السلوكية أن سلوك التنمر هو سلوك مكتسب من البيئة المحيطة وفقاً لقوانين التعلم؛ حيث إن المتنمر يعتاد على سلوك التنمر إذا قبله تعزيز عادةً ما ينتج من الشعور بالبطولة الوهمية، ويشارك في ذلك سلوكيات الأفراد المحيطين به؛ كالزملاء والأصدقاء، والتي قد تسهم في تعزيز سلوك التنمر؛ مما يدفع المتنمر لتكرار سلوك التنمر في مواقف جديدة، ويتم خفض سلوك التنمر من خلال الفتيات السلوكية؛ كالتعزيز، والانطفاء، والعقاب (الليثي ودرويش، 2017، ص 208).

3- نظرية التعلم الاجتماعي: (Bandura 1986)

يرى أصحاب هذه النظرية أن التنمر سلوك متعلم، مثله مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى، وأن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك متعلم، ويعززون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره، فالأطفال يتعلمون السلوك العدواني عن طريق ملاحظة النماذج العدوانية عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم (الدسوقي، ٢٠١٦، ص ٣٣).

4- نظرية الإحباط/ العدوان: (Dollard- Miller- Caesar 1939)

ينصب اهتمام أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، والمبدأ الجوهرية في هذه النظرية هو وجود علاقة سببية بين الإحباط والعدوان؛ حيث إن مثير الإحباط يمثل عاملاً سببياً لاستجابة العدوان، فإذا منع الإنسان من تحقيق هدف معين شعر بالإحباط، وتولدت لديه استجابة العدوان، التي ينقلها إلى مصدر آخر، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (عبد الباقي، ٢٠١٧، ص ٣٢٠).

5- النظرية الإنسانية: (Rogers -Maslow 1987)

تركز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد، وهدفها الرئيس هو وصول الفرد إلى تحقيق ذاته. وتفسر أسباب سلوك التنمر حسب هذه النظرية؛ من خلال عدم إشباع الطفل أو المراهق لحاجاته البيولوجية؛

من مأكّل ومشرب وحاجات أساسية أخرى، الأمر الذي ينتج عنه عدم الشعور بالأمن، وعدم الشعور بالأمن يُؤدّي بالتالي إلى ضعف الانتماء إلى جماعة الرفاق؛ وهو ما قد يُؤدّي إلى تدني تقدير الذات، والتعبير عن ذلك بأساليب عدوانية (الصباحين والقضاة، 2013، ص 53).

8.1.1.2. قياس التّئمّر الإلكتروني:

قامت الزهراني (2019) بإعداد مقياس للتّئمّر الإلكتروني يتكوّن في صورته النهائية من (22) مفردة، وأعدّت أبو العلا (2017) مقياساً آخر تكوّن أيضاً من (22) مفردة. بينما قام الليثي ودرويش (2017) بإعداد مقياس لإستراتيجيات مواجهة التّئمّر الإلكتروني، مُكوّن من (29) مفردة. وأعدّ العمار (2017) مقياساً آخر للتّئمّر الإلكتروني مُكوّن من (30) مفردة، تتضمّن ثلاثة أبعاد هي: (التّئمّر الجسدي، التّئمّر اللفظي، التّئمّر العاطفي). كما أعدّ عبد الوارث (2020) مقياساً للتّئمّر الإلكتروني مُكوّن من (48) مفردة، يتضمّن خمسة أبعاد هي: (تنمر نفسي، تنمر لفظي، تنمر عاطفي، انتحال الشخصية، إرسال برامج ضارة). وأعدّ حسين (2016) مقياساً للتّئمّر الإلكتروني مُكوّن من (34) مفردة.

2.1.2. تقدير الذات (Self-Esteem).

1.2.1.2. تمهيد:

إِنَّ مِنْ نِعَمِ اللَّهِ عَلَى الْعَبْدِ أَنْ يَهَبَهُ الْمَقْدَرَةَ عَلَى مَعْرِفَةِ ذَاتِهِ، وَوَضْعَهَا فِي الْمَوْضِعِ اللَّائِقِ بِهَا؛ إِذْ إِنَّ جَهْلَ الْإِنْسَانِ بِنَفْسِهِ، وَعَدَمَ مَعْرِفَتِهِ بِقُدْرَاتِهِ؛ يَجْعَلُهُ يَخْطِئُ فِي تَقْيِيمِ ذَاتِهِ، فِيمَا أَنْ يُعْطِيَهَا أَكْثَرَ مِمَّا تَسْتَحِقُّ فَيُثْقَلُ كَاهِلُهَا، وَإِمَّا أَنْ يُقَلِّلَ مِنْ قِيَمَتِهَا، وَيُسْقِطَ نَفْسَهُ. كَمَا أَنَّ مَشَاعِرَ وَأَحَاسِيسَ الْفَرْدِ الْإِيجَابِيَّةِ تَجَاهَ نَفْسِهِ؛ هِيَ الَّتِي تُكْسِبُهُ الشَّخْصِيَّةَ الْقَوِيَّةَ الْمُمْتَازَةَ، وَتُؤَثِّرُ إِيْجَابِيًّا عَلَى تَقْدِيرِهِ لَذَاتِهِ، وَازْدِيَادِ الْمَشَاعِرِ السَّلْبِيَّةِ الَّتِي يَمْلِكُهَا الْفَرْدُ تَجَاهَ نَفْسِهِ؛ تُؤَثِّرُ سَلْبًا عَلَى تَقْدِيرِهِ لَذَاتِهِ (الجلبي، 2016، ص 273).

2.2.1.2. مفهوم الذات (The Self):

يُعَدُّ مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في بناء الشخصية، وتحديد قدرتها على التفاعل مع المجتمع بشكلٍ فعّالٍ، وتتمثّل وظيفة مفهوم الذات في تنظيم وتحديد السلوك من خلال عالم الخبرة المُتغيّر الذي يعيشه الفرد، وينمو مفهوم الذات كنتاجٍ للتفاعل الاجتماعي وأنماط التنشئة الاجتماعية خلال مراحل حياة الإنسان المختلفة، ومنذ مراحل الطفولة المبكرة؛ حيث يُكوّن الفرد أفكاراً ومعتقداتٍ محدّدةً عن ذاته وإمكانياته المختلفة (عامر، 2018، ص 18).

ويشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يُكوّنُها الفرد عن نفسه، ولهذه الصورة ثلاثة جوانب؛ منها:

- معرفة الذات؛ أي: ما يعرفه المرء عن نفسه؛ مثل: العمر والجنس.
- والتوقعات من الذات: وهذه التوقعات تُسهم في تحديد الأهداف الشخصية.
- وتقييم الذات: ويتضمّن تصوّر الفرد لِمَا يُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ عَلَيْهِ، وَلِمَا يَجِبُ أَنْ يَصِلَ إِلَيْهِ؛ وتقييم هذين الأمرين ينتج عنه تقدير الذات (عبد الله، ٢٠٠٧، ص ٦١).

3.2.1.2. مفهوم تقدير الذات:

التقدير في اللغة: قَدَّرَ بمعنى ثَمَّنَ، اعتبر، أعطى قيمةً (المتقن، 2004).

والذات في اللغة هي: النفس. كما أنَّ الذات هي ناحية من النواحي الشخصية، قادرة على المعرفة الاستنتاجية (مسعود، 1967، ص 123).

تعريف تقدير الذات اصطلاحاً:

يُعرِّف لورانس (1981) Laurence تقدير الذات بأنه: "عبارة عن تقييم الشخص لذاته، على نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما" (p 245).

ويُعرِّفه السكري (٢٠٠٠) بأنه: "إحساس الفرد بقيمته الشخصية، والتي تنبع من الأفكار الداخلية والقيم، أكثر منها أطراً أو اعترافاً من قِبَل الآخرين" (ص 5٧).

وتُعرِّف الباحثة تقدير الذات بأنه: هو اتجاه الطالبة نحو ذاتها ونحو الآخرين، سواء كان هذا الاتجاه إيجابياً أم سلبياً؛ مما يجعل الطالبة تشعر بالرضا التام عن نفسها، وتعمل على تحقيق ذاتها.

4.2.1.2. الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

ميَّز "كليمس" بين مفهوم الذات وتقدير الذات؛ بأنَّ مفهوم الذات يتعلَّق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد، فهي الصورة الإدراكية التي يُكوِّنها عن مفهومه لذاته، أما مفهوم تقدير الذات فيتعلَّق بالجانب الوجداني منها؛ حيث يتضمَّن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه (بطرس، 2008، ص 479).

وترى الباحثة: أنَّ الفرق بين الذات وتقدير الذات هو أنَّ مفهوم الذات هو التعريف الذي يضعه الفرد لذاته، أو الفكرة التي يُكوِّنها الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات.

5.2.1.2. أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، ويُؤثِّر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، ما جعل العديد من المنظرين من مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان "فروم" أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يُعتبر شكلاً من أشكال العصاب. ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن؛ مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم (حمامة، 2010، صص 81-82).

6.2.1.2. مستويات تقدير الذات:

تقدير الذات المنخفض:

يُعيق تقدير الذات المنخفض أصحابه، فيركّزون بشكل عام على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم يتأثرون أكثر بضغط الجماعة والإنصات لآرائها وأحكامها، كما يضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع. وأيضاً من سمات هذا النوع فقدان الثقة في قدراته، والاضطراب الانفعالي، وعدم قدرته على إيجاد حل لمشكلاته. (شريف، 2002، ص 90).

تقدير الذات المرتفع:

إنّ الأشخاص من ذوي التقدير المرتفع لذاتهم؛ يتمنّعون بتقدير عالٍ لذاتهم، ويكونون بوجه عام واثقين بأنفسهم، وموجهين ذاتياً، وحاسمين، ويُعبّرون عن آرائهم وأفكارهم، ويحبون الناس، ويتكيّفون بشكل جيد معهم، كذلك فإنهم يتقبلون أنفسهم بغير شرط ولا قيود، ويتكيّفون مع مواقف الإحباطات بشكل جيد، ويكونون على استعداد لأن يتخذوا مغامرات محسوبة. (مالهي وريزنر، 2007، ص ص 28-29).

7.2.1.2. مصادر تقدير الذات:

1- الخبرات الشخصية:

قد يرتفع تقدير الذات لدى الشخص إذا كانت معظم أفكاره وخبراته إيجابية، أما إذا كانت خبراته سلبية فإنه ينشأ لديه تقدير ذات منخفض، ويختلف الشخص ذو التقدير المرتفع عن الشخص ذي التقدير المنخفض في طرق الاستجابة لخبرات الحياة، والتكيف معها؛ من خلال اختياره للمواقف الذي يتفوق فيها، وتفسير خبراته، وتضخيم إنجازاته في الجهود والمشاريع المشتركة.

2- المقارنات الاجتماعية:

يعتمد تقدير الذات على المقارنات الاجتماعية؛ فقد يكون نجاح الأخ أو الصديق أكثر إيلاًماً من أذى شخص غريب، فتزداد المقارنة الاجتماعية في هذه الحالة، في نفس الوقت الذي نستمتع بما حقّقه الشخص من إنجازات؛ نشعر بوهج إنجازاته قد يشتد بريقه وحرارته علينا إلى حد مؤلم، ولكننا لا نملك حرية اختيار من نقارن أنفسنا بهم.

3- تقييم الذات بناءً على معيار داخلي:

إنّ الذات لا تتأثر فقط بما يحدث للفرد من الخارج، بل تتأثر بما يحدث داخلنا، وعلى الرغم أن معظم الناس يصفوننا بأننا أشخاص ناجحون؛ إلا أننا نظل نشعر بفشلنا في الوصول إلى المستوى المناسب للمعايير، التي نسعى من خلالها لنصل إلى ما نعتبرها موجهات للذات، وهذه الموجهات لها صورتان: الذات المثالية وهي ذات الشخص الذي نسعى لنكون مثله، والذات المتوقعة وهي ذات الشخص الذي نشعر أنه ينبغي علينا أن نكون مثله (عبد الرحمن، 2004، ص 137).

8.2.1.2. أبعاد تقدير الذات:

حدّد النعيمات والسرور (2018، ص 266) ستة أبعاد لتقدير الذات؛ هي كما يلي:

1- تقدير الذات الأكاديمي:

يقيس توقُّعات الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمتهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية.

2- تقدير الذات الشخصي:

يقيس مدى ردود أفعال الأفراد تجاه أنفسهم، ومدى شعور الفرد بقيمة نفسه وأهميتها.

3- تقدير الذات الاجتماعي:

يسعى هذا البُعد لقياس تقدير الذات ما بين مجموعات مُكوَّنة من الأفراد وأقرانهم، ضمن إطار المجتمع، ومعرفة توقُّعات الفرد حول اتجاهاته وقيمه واهتماماته، وتفاعله مع أقرانه خارج نطاق العائلة، وضمن مجتمعه.

4- تقدير الذات العائلي:

يقيس هذا البُعد تقدير الذات ضمن إطار العائلة أو البيت، ويقيس توقُّعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة؛ من حيث قدراته واهتماماته وقيمه وتفاعله مع أفراد العائلة.

5- تقدير الذات الرفاعي:

يهتمُّ هذا البُعد بقياس تقدير الفرد لذاته؛ من خلال سلوك رفاقه وأصدقائه تجاهه.

6- تقدير الذات العام:

يسعى هذا البُعد إلى قياس مدى توقُّعات الفرد نحو نفسه؛ كفرد وإنسان، ويبحث هذا البُعد في الحالة العاطفية والجسمانية، والنجاح والفشل، والقبول من الأفراد الآخرين.

9.2.1.2. النظريات المُفسِّرة لتقدير الذات:

1- نظرية روزنبرغ (Rosenberg1965):

حاول "روزنبرغ" دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته؛ من خلال المعايير الاجتماعية السائدة المحيطة بالفرد، وقد اهتمَّ بصفةٍ خاصةً بتقييم المراهقين لذواتهم، وركَّز على دور الأسرة الذي تقوم به في تقييم الفرد لذاته، وأيضاً عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوَّن في إطار الأسرة، والسلوكيات الاجتماعية اللاحقة بالفرد فيما بعد، واعتبر "روزنبرغ" أنَّ تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه (المعاينة، 2007، ص 84).

2- نظرية كوبر سميث (Cooper Smith1976):

تمثَّلت نظريته في دراسة تقدير الذات عند أطفال ما قبل المرحلة الثانوية، وقد ميَّز بين نوعين من تقدير الذات، وهما: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد لدى الأفراد الذين يشعرون بأنَّ لهم قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بهذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، وقد ركَّز سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات العلاقة بعملية تقدير الذات، وقد افترض أربع مُحدِّدات لتقدير الذات، وهي: (النجاحات، القِيَم، الطموحات، والدفاعات) (عبد الله، 2010، ص 82).

3- نظرية زيلر (Zelar1969):

يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا بناء اجتماعي، ويصفه بأنه تقدير يقوم به الفرد لنفسه، ويلعب دور المتغير الوسيط، أي: أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية؛ فإن تقدير الذات هو العامل الذي يُحدّد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك. وتقدير الذات طبقاً لزيلر هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. (أبو جادو، 2004، ص 156).

4- النظرية الإنسانية لماسلو (Maslow Theory-1954):

يفترض أصحاب هذه النظرية أن الفرد يكافح بشكلٍ فطريٍّ ليحصل على الأشياء التي تُؤدّي إلى إشباع ذاته، ويرى روجرز أن كلَّ فردٍ يميل لتحقيق وتحسين وتطوير ذاته يُعتبر فرداً فعّالاً، فالسلوك يتأثر بنظرة الفرد للعوامل الاجتماعية والعالم الخارجي، ويتضمّن الذات المثالية والحقيقية. واهتمّ ماسلو بعملية تحقيق الذات، وهي عملية يهدف فيها الفرد إلى أن يكون ما يريد ويطمح إليه، وقد رتبت هذه النظرية الحاجات الإنسانية بشكلٍ هرميٍّ، وأنّ هذه الحاجات هي التي تدفعه لتطوير نفسه وتحقيق ذاته (الجلبي، 2016، ص 276).

9.2.1.2. العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

1- البيئة الأسرية:

يبدأ نمو تقدير الذات منذ الميلاد، ويتفق العلماء بشكلٍ عامٍّ أن التجارب المبكرة أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة لها تأثير كبير في نمو تقدير الذات. والأسرة هي العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية، فهي تُعطي الطفل مؤشرات مبدئية عن نفسه، بخصوص ما إذا كان مقبولاً أو غير مقبول، محبوباً أو غير محبوب، جديرًا بالثقة أو غير جدير بها.

2- آراء الآخرين:

يتأثر تقدير الذات بالطريقة التي يعاملنا بها الآخرون، فالأفراد الذين تتم معاملتهم باحترام واهتمام من قِبَل الأشخاص المهمين في حياتهم؛ كالمعلمين والأصدقاء غالباً يكون تقديرهم لذاتهم مرتفعاً بمعنى أن مستوى تقدير الذات يرتبط بآراء وتقييمات الآخرين، وخاصةً من نعتبرهم مهمين وأكفاء وأقوياء. والتقييم الإيجابي يرفع في الغالب تقدير الذات، أما التقييم السلبي فيقلل منه.

3- المظهر:

إنّ مظهر الفرد عنصر مهمٌّ في تحديد مستوى تقدير الذات، ويرجع ذلك إلى أن تقييمات وآراء الآخرين تكون مبنية على المظهر، فالأفراد الجذابون يكونون أكثر قبولاً مقارنةً بالأشخاص غير الجذابين، وبوجه عامٍّ؛ فإنّ الأشخاص الذين لديهم مشاعر إيجابية عن مظهرهم يكون لديهم في الغالب مستوى أعلى من تقدير الذات.

4- الإنجاز الأكاديمي:

يتأثر تقدير الذات بالإنجاز الأكاديمي للفرد، فالدرجات الأكاديمية الجيدة تُعزّز من شعوره بالقيمة والكفاءة. وتقدير الذات والإنجاز الأكاديمي يكونان مرتبطين بشكل كبيرٍ ما بين العامين السابع والخامس عشر.

5- الأفكار الذاتية:

تقدير الذات يتحدّد بالأفكار الذاتية، أو الصورة التي يرسمها الفرد لذاته، وهذه الأفكار يتقبّلها العقل، ويُسلّم بأنها حقيقة، وتُشكّل هذه الأفكار أساساً لصورتنا الذاتية التي تُؤثر بشكلٍ كبيرٍ على مستوى تقدير الذات، فعندما تكون صورة الذات إيجابية ينمو لدى الفرد الشعور بالكفاءة وقيمة الذات.

6- التطلّعات الشخصية:

إنّ مستويات التطلّعات الشخصية تُؤثر على تقدير الذات، فما يُمثّل نجاحاً لشخص معين يمكن أن يكون فشلاً لآخر، ومستوى تقدير الذات لدى الفرد يرتفع إذا حقّق إنجازات، أو فاق تطلّعاته الشخصية في جانبٍ قيّمٍ من جوانب السلوك (مالهي وريزنر، 2005، صص 15-19).

11.2.1.2. قياس تقدير الذات:

أعدّ سالم (2015) مقياساً لتقدير الذات، يتكوّن من (30) عبارة مُوزّعة على تسعة أبعاد: (عدم احترام الذات، الثقة بالنفس، تقدير ذات اجتماعي، الشعور بالنقص، القدرة على التأثير على الآخرين، الرضا عن الذات، الشعور بكفاءة الذات، تقبّل النقد، القدرة على الإقناع، الرضا عن الذات). وأعدّ القاضي (2018) مقياساً لتقدير الذات يتكوّن من (30) عبارة. كما أعدّت بيومي (2009) مقياساً لتقدير الذات يتكوّن من (30) عبارة مُوزّعة على ثلاثة أبعاد: (تقدير ذات شخصي، تقدير ذات أسري، تقدير ذات اجتماعي). ومقياس بن عمور (2018) والذي يتكوّن من (31) عبارة مُوزّعة على خمسة أبعاد: (الثقة بالنفس، احترام الذات، الكفاءة المدرسية، الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية).

3.1.2. العلاقة بين التنمّر الإلكتروني، وتقدير الذات.

المراقبة هي الوقت الذي يكون فيه تطوير الهوية مُهمّاً بشكلٍ خاصّ، خلال هذه الفترة، وتعتمد عملية تكوين الهوية إلى حدّ كبيرٍ على إشارات من البيئة الاجتماعية (أي: الصور النمطية المجتمعية)؛ لذلك يميل الشباب إلى البحث عن السلوكيات والمواقف التي تساعد على تقدير أنفسهم بشكلٍ إيجابيٍّ، وتجنّب أولئك الذين يجعلونهم يشعرون بالسوء تجاه هويتهم. بشكلٍ عامٍّ؛ يرتبط هذا بتصوّرات الطفل وقبوله لتغيير نفسه، ويلعب دوراً مهمّاً في توجيه مسار نموه الشخصي، وحتى المهني (Hinduja & Patchin, 2010).

2.2. الدراسات والبحوث السابقة.

1.2.2. الدراسات والبحوث التي تناولت متغير التنمّر الإلكتروني.

دراسة سوبارليا ورمضانيب (2015) Suparlia & Ramdhanib، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصفات الانفعالية. وتوصلت الدراسة إلى أن الصفات الانفعالية تلعب دوراً مهماً تجاه التثمر الإلكتروني.

دراسة لطفي (2016)، والتي هدفت إلى خفض التثمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في خفض التثمر الإلكتروني.

دراسة أبو العلا (2017)، والتي هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار التثمر الإلكتروني بين أفراد عينة البحث، والتعرف على مستويات التثمر لديهم، وأشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار سلوك التثمر الإلكتروني بين المراهقين بالعينة بلغت 58,9%، كما أن مستوى التثمر الإلكتروني لدى العينة جاء بدرجة استجابة متوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات من أفراد عينة الدراسة.

دراسة العمار (2017)، والتي هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التثمر الإلكتروني، وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التثمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت على جميع الأبعاد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه الذكور في التثمر الإلكتروني.

دراسة عمارة (2017)، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التثمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التثمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة لضحايا التثمر وبالنسبة للمتثمرين، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التثمر التقليدي والإلكتروني.

دراسة المصطفى (2017)، والتي هدفت إلى التعرف على الدوافع الرئيسة لممارسة التثمر الإلكتروني لدى الأطفال، وكذلك الفروق في الدوافع نحو ممارسة التثمر الإلكتروني تبعاً للجنس والمدينة وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستبانة تُشكّل واقعاً فعلياً بالنسبة لدوافع الأطفال لممارسة التثمر الإلكتروني، بالرغم من اختلاف بيئاتهم الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية، وأن هناك فروقاً في دوافع الأطفال تجاه التثمر الإلكتروني بين الذكور والإناث عند مستوى (0.05) لصالح الذكور.

دراسة القحطاني (2019)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التثمر الإلكتروني والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، والتعرف على أكثر العوامل إسهاماً في التثمر الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى انتشار التثمر الإلكتروني بين الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين العوامل الخمس في الشخصية والتثمر الإلكتروني في بُعد العصابية، ووجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لبُعد الانفتاحية والقبول، وعند مستوى (0.05) لبُعد الانبساطية ويقظة الضمير، كما تنبأت العوامل الخمس الكبرى للشخصية بالتثمر الإلكتروني، وجاءت العصابية كأقوى الأبعاد إسهاماً في التنبؤ بالتثمر الإلكتروني.

دراسة محمد (2019)، والتي هدفت إلى التعرف على ماهية التثمر الإلكتروني وأشكاله المختلفة، وحجم انتشار ظاهرة التثمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار التثمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة بلغت (٢,٠٨)،

كما أنَّ طلاب المرحلة الثانوية يمارسون العديد من أشكال التنمُّر الإلكتروني جاء ترتيبها على النحو التالي: السخرية عن طريق الاقتراع، التشهير بشخصٍ ما من خلال الشائعات، نشر معلومات مغلوطة أو صور مزعجة، التحرش، الإهانات المتكررة بأشكال مختلفة، انتحال الشخصية.

دراسة بسيوني والحربي (2020)، والتي هدفت إلى معرفة مستوى انتشار ظاهرة التنمُّر الإلكتروني بين طالبات المرحلة الجامعية، وعلاقة ممارسة التنمُّر الإلكتروني بالشعور بالوحدة النفسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة ممن يعانون من الشعور بالوحدة النفسية وممارسة سلوك التنمُّر الإلكتروني عند مستوى دلالة (0.05).

2.2.2. الدراسات والبحوث التي تناولت متغير تقدير الذات.

دراسة عيد (2013)، وهدفت إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المُعدَّ لتنمية وجهات الضبط الداخلية، وزيادة تقدير الذات، وأثره على الدافعية للإنجاز لأداء طلاب الجامعة. وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات، وتوجد فروق دالة إحصائية على مقياس تقدير الذات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التنبُّعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات.

دراسة يعقوب (2013)، والتي هدفت للتعرف على الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية المتمثلة في: (تقدير الذات، القلق) لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيًا والتلاميذ المتوافقين دراسيًا. وقد بيَّنت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين درجات الشعور بالوحدة النفسية ودرجات تقدير الذات؛ بحيث إنه كلما ارتفع الشعور بالوحدة النفسية؛ انخفض تقدير الذات، والعكس صحيح.

دراسة علي (2019)، والتي هدفت إلى معرفة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (298) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات (من إعداد: مخيمر)، ومقياس التحصيل الدراسي. وتمثَّلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في: (اختبار "ت"، معامل ارتباط بيرسون). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ تقدير الذات مرتفع لدى العينة، وأنه توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

دراسة المتعاني (2019)، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الطلاب، والكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية من المعلمين وبين تقدير الذات، وتكوَّنت عينة الدراسة من (985) طالبًا بمحافظة جدة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس الإساءة اللفظية (من إعداد الباحث)، ومقياس تقدير الذات (من إعداد الباحث). وأظهرت النتائج: أن مستوى تقدير الذات لدى الطالب كان مرتفعًا، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الإساءة اللفظية من المعلمين تجاه طلاب المرحلة الثانوية في محافظة جدة وبين تقدير الذات لديهم.

دراسة الأعمس (2020)، والتي تناولت تقدير الذات وعلاقته بالانحياز الانفعالي لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس مدينة رهط؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من (323) مراهقاً، طُبّق الباحث عليهم مقياس تقدير الذات (من إعداد الباحث)، ومقياس الانحياز الانفعالي (من إعداد الباحث). وقد توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لتقدير الذات وبين الدرجة الكلية للانحياز الانفعالي.

دراسة القرني ومزكي (2020)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وتقدير الذات. وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الجموم، واستُخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الصلابة النفسية (من إعداد: مخيمر، 2011)، ومقياس تقدير الذات (من إعداد: الدريني وآخرين، 1983). وتوصّلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أبعاد الصلابة النفسية: (الالتزام، التحكم، التحدي) وتقدير الذات.

دراسة المالكي (2020)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي وتقدير الذات. وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي وتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين عقلياً؛ مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الروحي بدرجة مرتفعة لدى الطلبة المتفوقين عقلياً يؤدي إلى ارتفاع وتحسين تقدير الذات لديهم، وأن ارتفاع مستوى الذكاء الروحي بدرجة متوسطة لدى الطلبة العاديين يؤدي إلى تحسّن متوسط ونسبي لمستوى تقدير الذات لديهم.

3.2.2. الدراسات والبحوث التي تناولت التئمّر الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات.

دراسة هيندوجا وباتشين (2010) Hinduja & Patchin، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التئمّر الإلكتروني وتقدير الذات. ووجد هذا العمل أنّ الطلاب الذين تعرّضوا للتئمّر الإلكتروني، كضحية ومجرم على حدّ سواء؛ كان لديهم تقدير ذاتي أقل بكثير من أولئك الذين لديهم خبرة قليلة أو معدومة مع التئمّر الإلكتروني.

دراسة أكستريميرا وآخرين (2018) Extremera et al، والتي تناولت التئمّر الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات وأبعاد الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتئمّرين وضحاياهم. وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى حصول ضحايا التئمّر الإلكتروني والمتئمّرين على درجات عالية في الانتحار، وانخفاض تقدير الذات، ووجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والتئمّر الإلكتروني.

دراسة رامين وهلال (2019) Ramin & Hilal، والتي هدفت إلى التعرف على أثر المرونة والتئمّر الإلكتروني على تقدير الذات. وللتحقيق في أثر المرونة والتئمّر الإلكتروني على تقدير الطلاب لذاتهم؛ تمّ استخدام التصميم الارتباط التنبؤي؛ حيث تمّ جمع البيانات من (580) من طلاب الصف التاسع في مدارس الأناضول الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أنه مع زيادة مستوى المرونة؛ يزداد مستوى تقدير الذات. أيضاً، مع زيادة التئمّر الإلكتروني؛ يتناقص تقدير الذات.

دراسة أبو هلال (2020)، والتي هدفت إلى الكشف عن الحاجات النفسية وعلاقتها بالتئمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة نابلس، ونوع العلاقة الارتباطية بينهما، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى انتشار ظاهرة التئمّر الإلكتروني بين الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الحاجات النفسية؛ منها: تقدير الذات والتئمّر الإلكتروني، كما أظهرت النتائج أنّ متغيرات: (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي) استطاعت التنبؤ بالتئمّر الإلكتروني.

دراسة أبو الديار (2021)، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف وتقدير الذات، وعلاقتها بالانتماء الإلكتروني؛ لدى عينة من المراهقين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتضمنت عينة الدراسة (400) من المراهقين في مدارس محافظة الغربية بمصر، طبق عليهم مقياس التعاطف (من إعداد: أبو الديار، 2016)، وتقدير الذات (من إعداد: الدسوقي وموسى، 2004)، ومقياس الانتماء الإلكتروني (من إعداد أبو الديار، 2019). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سلبي بين تقدير الذات والانتماء الإلكتروني، وأن لتقدير الذات قدرةً تنبؤيةً مرتفعةً بالانتماء الإلكتروني لدى الإناث.

3.2. فروض البحث

- 1- توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الانتماء الإلكتروني وتقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
- 2- يوجد تأثير دال للانتماء الإلكتروني على تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.
- 3- يسهم الانتماء الإلكتروني بنسبة في تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

3. منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الخطوات التي تم اتباعها في تنفيذ البحث، من حيث تحديد المنهج المستخدم في البحث، ومجتمع البحث وعينته، وأدوات البحث، وكيفية بنائها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وأخيرًا الأساليب الإحصائية والخطوات الإجرائية التي استُخدمت للتوصل إلى النتائج، وهي كما يلي:

1.3. منهج البحث.

بناءً على مشكلة البحث وأسئلته؛ فإن المنهج الملائم للبحث الحالي هو المنهج الوصفي؛ حيث يهدف إلى إيضاح كيف ترتبط ظاهرة ما بظاهرة أخرى، وتحليلها، ومن ثم الوصول إلى حقائق وتفسيرات حولها، ويختص هذا المنهج بدراسة الظواهر في وضعها الطبيعي، ويُعتبر المنهج الوصفي من المناهج الأولية والمهمة المتبعة في البحث العلمي (إبراهيم وردادي، 2012، ص 82).

2.3. مجتمع البحث.

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع الطالبات المنتظمات بالصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية، التابعة لإدارة تعليم صبيا، في مكاتب تعليم كل من: (صبيا، ضمد، بيش، الداير، فيفا، هروب، العيدابي، الريث، الدرب)، وعددهن (5032) طالبة، وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بإدارة تعليم صبيا (ملحق 4)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): أعداد مجتمع البحث، وتوزيعها على مكاتب التعليم.

مكتب تعليم	عدد الطالبات	مكتب تعليم	عدد الطالبات	مكتب تعليم	عدد الطالبات
صبيا	1626	الداير	572	العيدابي	359
ضمد	626	فيفا	201	الريث	195
بيش	774	هروب	252	الدرب	426
المجموع	5032				

3.3. عينة البحث.

- العينة الاستطلاعية:

تكوّنت العينة الاستطلاعية من (200) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك بغرض حساب الخصائص السيكومترية: (الثبات، الصدق)؛ لمقياسي التئمّر الإلكتروني، وتقدير الذات؛ المستخدمين في البحث الحالي.

- العينة الأساسية:

تكوّنت العينة الأساسية من (470) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا، تمّ اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (2): توزيع عينة البحث الأساسية.

م	مكتب تعليم	عدد الطالبات
1	صبيا	85
2	ضمد	90
3	بيش	69
4	الداير	39
5	فيفا	16
6	هروب	34
7	العيدابي	62

20	الريث	8
55	الدرب	9
470		المجموع

4.3. الأدوات المستخدمة في البحث.

أ- مقياس التنمّر الإلكتروني (من إعداد الباحثة).

ب- مقياس تقدير الذات (من إعداد الباحثة).

أ- مقياس التنمّر الإلكتروني:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التنمّر الإلكتروني (صورة المُنتمّر)، وذلك وَفْق الخطوات التالية:

1- الاستفادة من الأطر النظرية السابقة، والتعاريف المختلفة، والتي تناولت متغير التنمّر الإلكتروني.

2- الاطلاع على المقاييس السابقة المتعلقة بمتغير التنمّر الإلكتروني، ومعرفة أبعادها، وتحليل محتواها؛ للاستفادة منها في بناء المقياس. ومنها مقاييس: (أبو العلا، 2017؛ حسين، 2016؛ حفني وصادق، 2019؛ المصطفى، 2017؛ عبد الوارث، 2020؛ العمار، 2017).

3- بعدما قامت الباحثة بفحص أبعاد المقاييس؛ تمكّنت من تحديد أربعة أبعاد لمقياس التنمّر الإلكتروني.

4- تمّ تحديد وصياغة العبارات الخاصة بالمقياس، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل بُعد، وبذلك تكوّن المقياس في صورته الأولى من (40) عبارة، كما هو موضح في (ملحق 1)، موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

- البُعد الأول: التخفّي الإلكتروني، ويُقصد به قيام الطالبة باللجوء إلى أسماء مستعارة، أو إنشاء حسابات وهمية للتخفّي وخداع الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وتمثّلت في العبارات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).

- البُعد الثاني: المضايقات الإلكترونية، ويُقصد بها قيام الطالبة بمضايقة الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي بالتحريض والمهاجمة بالفيروسات والبرامج الضارة أو الاستغلال، وتمثّلت في العبارات: (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21).

- البُعد الثالث: الهجوم الإلكتروني، ويُقصد به قيام الطالبة بالسب والشتم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي؛ كالتعليقات السيئة، وإرسال رسائل بذيئة، وتلفيق الصور، وتشويه السمعة، وتمثّلت في العبارات: (21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31).

- البُعد الرابع: المطاردة الإلكترونية، ويُقصد به إصرار الطالبة من خلال حساب وهمي تستخدمه في ترصُّد الآخرين، وإجبارهم على التواصل معها بقصد الترهيب والاستغلال، وتمثَّلت في العبارات: (31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40).

وتتمُّ الاستجابة على بنود المقياس وفقًا لتدرُّج ليكرت الخماسي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1)، وتتراوح درجات المقياس الكلية ما بين (40-200).

- الخصائص السيكمترية لمقياس التئمُّر الإلكتروني:

1- الصدق:

- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس بكلية التربية جامعة جازان وبعض الجامعات السعودية (ملحق 2)؛ بغرض إبداء ملاحظاتهم حول أبعاد ومفردات المقياس، من حيث وضوح المفردات وانتمائها للأبعاد.

وقد أظهر المحكمون اتفاقًا على صلاحية المقياس في صورته الأولى لقياس ما وُضِعَ لقياسه، ولقد قاموا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم على المقياس حول عبارات المقياس، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، وانتمائها للأبعاد، وقد تمَّ حذف بعض البنود؛ حيث كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%)، وهي العبارات رقم (2، 21، 28، 31)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نسب اتفاق المحكمين على كلِّ عبارة من عبارات مقياس التئمُّر الإلكتروني.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	%100	11	%90	21	%70	31	%70
2	%50	12	%90	22	%100	32	%90
3	%100	13	%100	23	%90	33	%100
4	%90	14	%100	24	%100	34	%100
5	%90	15	%100	25	%100	35	%100
6	%90	16	%90	26	%100	36	%100
7	%90	17	%80	27	%90	37	%100
8	%90	18	%90	28	%70	38	%90

%100	39	%90	29	%100	19	%80	9
%80	40	%100	30	%80	20	%90	10

- التحليل العاملي الاستكشافي (EFA):

تمّ حساب الصدق عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بالتدوير المائل بالفاريماكس، ومن منطلق مقياس "كيز- مير-أوكلين" (KMO)؛ لكفاية العينة (MSA)، والذي يتطلب أن تكون (0.50) لكل مفردة، فقد تبين من التحليل أنها أكبر من (0.50)؛ حيث تراوحت بين (0.81 - 0.93). والجدول (4) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (4): نتائج التحليل العاملي بالتدوير المائل بالفاريماكس لمقياس التثمر الإلكتروني.

مقياس كفاية العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	الشيوع	4	3	2	1	
0.83	1.55	5.53	0.52	0.10	0.04	0.10	0.71	ت. 1
0.82	1.44	5.81	0.72	0.07	0.17	0.18	0.81	ت. 2
0.85	1.34	5.90	0.61	0.11	0.18	0.08	0.75	ت. 3
0.89	1.41	5.73	0.42	0.24	0.15	0.03	0.58	ت. 4
0.86	1.38	5.91	0.64	0.13	0.19	0.09	0.76	ت. 5
0.83	1.32	5.89	0.60	0.11	0.17	0.07	0.74	ت. 6
0.82	1.44	5.81	0.72	0.07	0.17	0.18	0.81	ت. 7
0.89	1.41	5.73	0.42	0.24	0.15	0.03	0.58	ت. 8
0.83	1.55	5.53	0.52	0.10	0.04	0.10	0.71	ت. 9
0.83	1.32	5.89	0.60	0.11	0.17	0.07	0.74	ت. 10
0.89	1.46	5.57	0.53	0.23	0.65	0.15	0.20	ض. 1
0.87	1.34	5.44	0.52	0.16	0.68	0.18	0.12	ض. 2
0.93	1.42	5.78	0.39	0.32	0.49	0.15	0.16	ض. 3
0.86	1.49	5.48	0.70	0.15	0.76	0.30	0.12	ض. 4
0.89	1.46	5.57	0.53	0.23	0.65	0.15	0.20	ض. 5
0.83	1.55	5.53	0.52	0.10	0.04	0.10	0.71	ض. 6
0.93	1.42	5.78	0.39	0.32	0.49	0.15	0.16	ض. 7

مقياس كفاية العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	الشيوع	4	3	2	1	
0.82	1.44	5.81	0.72	0.07	0.17	0.18	0.81	ض.أ. 8
0.83	1.32	5.89	0.60	0.11	0.17	0.07	0.74	ض.أ. 9
0.88	1.53	5.54	0.52	0.65	0.20	0.18	0.15	ج.أ. 1
0.84	1.40	5.32	0.51	0.62	0.08	0.20	0.02	ج.أ. 2
0.87	1.20	5.66	0.53	0.63	0.20	0.10	0.16	ج.أ. 3
0.89	1.75	6.06	0.60	0.65	0.28	0.12	0.28	ج.أ. 4
0.88	1.53	5.54	0.52	0.65	0.20	0.18	0.15	ج.أ. 5
0.84	1.40	5.32	0.51	0.62	0.08	0.20	0.02	ج.أ. 6
0.89	1.75	6.06	0.60	0.65	0.28	0.12	0.28	ج.أ. 7
0.87	1.20	5.66	0.53	0.63	0.20	0.10	0.16	ج.أ. 8
0.81	1.58	5.12	0.60	0.25	0.06	0.73	0.05	ط.أ. 1
0.82	1.83	5.22	0.58	0.20	0.12	0.72	0.10	ط.أ. 2
0.81	1.32	5.85	0.45	0.06	0.18	0.55	0.05	ط.أ. 3
0.84	1.64	5.22	0.57	0.09	0.25	0.69	0.12	ط.أ. 4
0.87	1.20	5.66	0.53	0.63	0.20	0.10	0.16	ط.أ. 5
0.88	1.53	5.54	0.52	0.65	0.20	0.18	0.15	ط.أ. 6
0.84	1.40	5.32	0.51	0.62	0.08	0.20	0.02	ط.أ. 7
0.81	1.58	5.12	0.60	0.25	0.06	0.73	0.05	ط.أ. 8
0.82	1.83	5.22	0.58	0.20	0.12	0.72	0.10	ط.أ. 9
---	---	---	---	1.33	1.51	2.01	5.48	القيم الذاتية
---	---	---	---	64.67	56.35	46.85	34.25	نسبة الشيوع

جدول (5): مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس التثمر الإلكتروني.

مؤشرات حسن المطابقة	نموذج القياس للمقياس
χ^2 , df مؤشر مربع كاي المعياري	274.5

χ^2/df مؤشر مربع كاي المعياري	4.6
CFI مؤشر المطابقة المقارن	0.92
TLI مؤشر توكر لويس	0.93
RMSEA مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	0.06
GFI مؤشر حسن المطابقة	0.93

جدول (6): التقديرات البارامترات المعيارية واللامعيارية لمقياس التنمر الإلكتروني.

مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	قيمة "ت" t	الخطأ المعياري SE	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	المفردة
0.56	17.18	0.09	0.75	1.22	1
0.40	17.69	0.11	0.63	0.84	2
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	3
0.43	16.75	0.09	0.66	1.20	4
0.38	18.44	0.11	0.62	1.11	5
0.34	18.20	0.11	0.58	1.07	6
0.33	18.88	0.18	0.57	0.98	7
0.14	18.19	0.12	0.38	0.75	8
0.33	18.13	0.11	0.57	0.97	9
0.27	17.88	0.11	0.52	0.89	10
0.53	17.61	0.11	0.73	1.30	11
0.26	18.37	0.09	0.51	0.82	12
0.42	17.81	0.08	0.65	1.17	13
0.49	16.54	0.07	0.70	1.22	14
0.45	11.35	0.13	0.67	1.09	15
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	16
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	17
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	18

مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	قيمة "ت" t	الخطأ المعياري SE	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	المفردة
0.43	16.75	0.09	0.66	1.20	19
0.45	11.35	0.13	0.67	1.09	20
0.39	18.44	0.11	0.62	1.11	21
0.40	17.69	0.11	0.63	0.84	22
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	23
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	24
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	25
0.56	17.18	0.09	0.75	1.22	26
0.39	18.44	0.11	0.62	1.11	27
0.42	17.81	0.08	0.65	1.17	28
0.49	16.54	0.07	0.70	1.22	29
0.53	17.61	0.11	0.73	1.30	30
0.26	18.37	0.09	0.51	0.82	31
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	32
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	33
0.56	17.18	0.09	0.75	1.22	34
0.33	18.13	0.11	0.57	0.97	35
0.27	17.88	0.11	0.52	0.89	36

2- الثبات:

- طريقة "ألفا-كرونباخ":

تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا-كرونباخ"، والجدول (7) التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء.

جدول (7): قيم معاملات ثبات "ألفا-كرونباخ" لدرجات مقياس التثمر الإلكتروني (ن=200).

المقاييس الفرعية لمقياس التثمر الإلكتروني	معامل "ألفا-كرونباخ"
---	----------------------

0.79	التخفي الإلكتروني
0.77	المضايقات الإلكترونية
0.81	الهجوم الإلكتروني
0.82	المطاردة الإلكترونية
0.83	المقياس ككل

- الصورة النهائية لمقياس التثمر الإلكتروني (ملحق 3):

تكوّنت الصورة النهائية للمقياس من (36) عبارة، تتم الاستجابة عليها وفقاً لتدريج "ليكرت" الخماسي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1). وتتراوح درجات المقياس الكلية ما بين (36-180) درجة.

ب- مقياس تقدير الذات:

قامت الباحثة بإعداد مقياس تقدير الذات، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- 1- الاستفادة من الأطر النظرية السابقة، والتعاريف المختلفة التي تناولت متغير تقدير الذات.
- 2- الاطلاع على المقاييس السابقة المتعلقة بمتغير تقدير الذات، والاستفادة منها، ومعرفة أبعادها، وتحليل محتواها؛ للاستفادة منها في بناء المقياس. ومنها مقياس كل من (الأعسم، 2020؛ بن عمور، 2018؛ بيومي، 2009؛ سالم، 2015؛ القاضي، 2018).
- 3- بعدما قامت الباحثة بفحص أبعاد المقاييس؛ تمكّنت من تحديد أربعة أبعاد لمقياس تقدير الذات.
- 4- تم تحديد وصياغة العبارات الخاصة بالمقياس، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل بُعد، وبذلك تكوّن المقياس في صورته الأولى من (32) عبارة، كما هو موضح في (ملحق 1)؛ موزعة على أربعة أبعاد؛ كما يلي: (تقدير ذات مدرسي، تقدير ذات أسري، تقدير ذات شخصي، تقدير ذات اجتماعي)، وتفصيلها كالتالي:
 - البعد الأول: تقدير ذات مدرسي، ويُقصد به تقدير الطالبة لذاتها؛ من خلال سلوك معلماتها وزميلاتها نحوها، وتمثّلت في العبارات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).
 - البعد الثاني: تقدير ذات أسري، ويُقصد به تقدير الطالبة لذاتها؛ من خلال سلوك أفراد أسرتها تجاهها، وتمثّلت في العبارات: (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15).
 - البعد الثالث: تقدير ذات شخصي، ويُقصد به القيمة التي تضعها الطالبة لنفسها طبقاً لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية، وتمثّلت في العبارات: (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23).

- البُعد الرابع: تقدير ذات اجتماعي، ويُقصد به تقدير الطالبة لذاتها من خلال تصوُّرات الآخرين عنها، وتمثَّلت في العبارات: (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32).

- الخصائص السيكمترية لمقياس تقدير الذات:

1- الصدق:

- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس بكلية التربية جامعة جازان وبعض الجامعات السعودية (ملحق 2)؛ بغرض إبداء ملاحظاتهم حول أبعاد ومفردات المقياس، من حيث وضوح المفردات وانتمائها للأبعاد.

وأظهر المحكمون اتفاقاً على صلاحية المقياس في صورته الأولى لقياس ما وُضِعَ لقياسه، ولقد قاموا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم على المقياس حول عبارات المقياس، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف البحث، وانتمائها للأبعاد، وقد تم حذف العبارة رقم (27)؛ حيث كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%). والجدول (8) التالي يوضح ذلك.

جدول (8): نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	%100	9	%100	17	%100	25	%100
2	%100	10	%100	18	%100	26	%100
3	%100	11	%90	19	%100	27	%70
4	%100	12	%100	20	%90	28	%100
5	%90	13	%100	21	%100	29	%90
6	%100	14	%90	22	%100	30	%100
7	%90	15	%90	23	%90	31	%100
8	%100	16	%90	24	%100	32	%80

- الصدق البنائي:

لاختبار الصدق البنائي للمقياس؛ تمَّ تحليل مفردات المقياس (31)، وذلك باستخدام تحليل المكونات الرئيسية مع التدوير بالفاريماكس، ويبين جدول (9) نتائج هذا الإجراء.

جدول (9): نتائج التحليل العاملي لمقياس تقدير الذات.

م	المفردة	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)	العامل (4)
1	نتائج الدراسة تجعلني فخورة.	0.81			
2	معلماتي يتوقعن مني الكثير.	0.80			
3	يعتبرني زميلاتي شخصية مهمة في الفصل.	0.76			
4	تعتمد عليّ معلمتي في إنجاز بعض المهام.	0.75			
5	زميلاتي في المدرسة لا يعبرون عن حبهم لي.	0.70			
6	أجد صعوبة في المشاركة داخل الفصل.	0.78			
7	أستطيع أن أحصل على ما أريد من زميلاتي.	0.77			
8	يزعجني النقد الموجه إليّ من معلماتي.	0.74			
9	أعتقد أن أسرتي تحبني.		0.71		
10	أرى أنني فرد هام في أسرتي.		0.66		
11	أشارك في حل مشكلات أسرتي.		0.62		
12	أشعر بأن أسرتي غير راضية عني.		0.84		
13	أرى أن والديّ فخوران بي.		0.79		
14	يستمتع إخوتي بالجلوس معي.		0.75		
15	والداي لا يعتمدون عليّ في قضاء حوائجهم.		0.70		
16	أشعر بأنني أقل من الآخرين.			0.82	
17	أثق بنفسي وقدراتي.			0.59	
18	أرى أن مظهري الخارجي مقبول.			0.66	
19	أعتقد أنني شخص ناجح.			0.76	
20	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.			0.70	
21	أستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهني.			0.71	
22	أرى أنني ذو شخصية قوية.			0.58	

م	المفردة	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)	العامل (4)
23	أستطيع التحدث أمام الآخرين بدون حرج.			0.63	
24	أعتقد أنني أحظى باحترام الآخرين.				0.76
25	أشعر بأنني غير محبوبة من الآخرين.				0.66
26	أشعر بسعادة الآخرين عند تواجدهم معي.				0.74
27	يشعروني الآخرون بأنني فرد منهم.				0.78
28	يؤخذ برأيي عند اختلاف الآراء.				0.71
29	أشعر بأنني غير فعّالة في المجتمع.				0.68
30	أرى أنني قادرة على لفت انتباه الآخرين.				0.63
31	أقبل نقد الآخرين بسهولة.				0.79
	التباين المفسر %	22	14	16	18

وأظهرت مؤشرات المطابقة للنموذج قيم حُسْنٍ مطابقة مقبولة للبنية العاملية (العوامل الأربعة) للمقياس، كما يتضح من الجدول (10) التالي.

جدول (10): مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس تقدير الذات.

نموذج القياس للمقياس	مؤشرات حسن المطابقة
321.6	χ^2 , df مؤشر مربع كاي المعياري
3.1	χ^2/df مؤشر مربع كاي المعياري
0.92	CFI مؤشر المطابقة المقارن
0.93	TLI مؤشر توكر لويس
0.07	RMSEA مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب
0.94	GFI مؤشر حسن المطابقة

ويُوضَّح جدول (11) الأخطاء المعيارية، وقيم "ت" لكل مؤشر والتباين المفسر.

جدول (11): التقديرات البارامترات المعيارية واللامعيارية لمقياس تقدير الذات.

المفردة	التشبعات المعيارية اللامعيارية	التشبعات المعيارية المعيارية	الخطأ المعياري SE	قيمة "ت" t	مربع معامل الارتباط المتعدد R ²
1	1.22	0.75	0.09	17.18	0.56
2	0.84	0.63	0.11	17.69	0.40
3	0.63	0.54	0.10	18.48	0.29
4	1.20	0.66	0.09	16.75	0.43
5	1.11	0.62	0.11	18.44	0.38
6	1.07	0.58	0.11	18.20	0.34
7	0.98	0.57	0.18	18.88	0.33
8	0.75	0.38	0.12	18.19	0.14
9	0.97	0.57	0.11	18.13	0.33
10	0.89	0.52	0.11	17.88	0.27
11	1.30	0.73	0.11	17.61	0.53
12	0.82	0.51	0.09	18.37	0.26
13	1.17	0.65	0.08	17.81	0.42
14	1.22	0.70	0.07	16.54	0.49
15	1.09	0.67	0.13	11.35	0.45
16	0.89	0.57	0.17	12.48	0.31
17	0.63	0.54	0.10	18.48	0.29
18	1.20	0.66	0.09	16.75	0.43
19	0.98	0.57	0.18	18.88	0.33
20	0.75	0.38	0.12	18.19	0.15
21	0.97	0.57	0.11	18.13	0.33
22	0.63	0.54	0.10	18.48	0.29
23	1.20	0.66	0.09	16.75	0.43

مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	قيمة "ت" t	الخطأ المعياري SE	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	المفردة
0.39	18.44	0.11	0.62	1.11	24
0.34	18.20	0.11	0.58	1.07	25
0.33	18.88	0.18	0.57	0.98	26
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	27
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	28
0.53	17.61	0.11	0.73	1.30	29
0.26	18.37	0.09	0.51	0.82	30
0.42	17.81	0.08	0.65	1.17	31

2- الثبات:

- طريقة "ألفا-كرونباخ":

تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا-كرونباخ"، والجدول (12) التالي يوضّح نتيجة هذا الإجراء.

جدول (12): قيم معاملات ثبات "ألفا-كرونباخ" لدرجات مقياس تقدير الذات (ن=200).

معامل "ألفا-كرونباخ"	المقاييس الفرعية لمقياس تقدير الذات
0.84	التقدير المدرسي
0.82	التقدير الأسري
0.86	التقدير الشخصي
0.85	تقدير الذات الاجتماعي
0.88	المقياس ككل

- الاتساق الداخلي:

كما تمّ حساب الاتساق الداخلي لمقياس معامل ارتباط كلّ عبارة من عباراته مع الدرجة الكلية، وذلك بعد الانتهاء من التطبيق، ويوضّح الجدول (13) التالي معاملات ارتباط كلّ عبارة من العبارات؛ بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.

جدول (13): معاملات الارتباط بين عبارات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.511	0.01	17	*0.373	0.05
2	*0.317	0.05	18	**0.656	0.01
3	*0.332	0.05	19	**0.550	0.01
4	*0.430	0.05	20	*0.438	0.05
5	**0.515	0.01	21	**0.476	0.01
6	*0.373	0.05	22	*0.411	0.05
7	*0.369	0.05	23	**0.640	0.01
8	**0.523	0.01	24	**0.583	0.01
9	*0.413	0.05	25	*0.362	0.05
10	*0.373	0.05	26	*0.373	0.05
11	**0.603	0.01	27	**0.656	0.01
12	**0.514	0.01	28	**0.550	0.01
13	*0.438	0.05	29	*0.338	0.05
14	*0.417	0.05	30	**0.563	0.01
15	*0.369	0.05	31	**0.476	0.01
16	*0.430	0.05			

** دال عند مستوى (0.01) . * دال عند مستوى (0.05).

الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات (ملحق 3):

تكوّنت الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات من (31) عبارة، منها (9) عبارات سلبية، وهي (5، 6، 8، 12، 15، 16، 20، 25، 30)، وتتم الاستجابة على بنود المقياس وفقاً لتدريج "ليكرت" الخماسي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، والعكس للعبارات السلبية، وتتراوح درجة المقياس ككل بين (31-155) درجة.

5.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج (SPSS)؛ للتحقق من صحة فروض البحث، وتمثلت في الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار الخطي.
- معاملات معادلة الانحدار الخطي.

6.3. خطوات إجراء البحث.

قام هذا البحث على عددٍ من الإجراءات المنهجية الخاصة بتطبيق البحث، وهي:

- 1- تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة، وكذلك الأدبيات النظرية العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث.
- 2- أعدت الباحثة مقياس التثمر الإلكتروني، ومقياس تقدير الذات.
- 3- حصلت الباحثة على خطاب مُوجّه من عمادة الدراسات العليا بجامعة جازان، إلى إدارة تعليم صبيا؛ لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات البحث على طالبات المرحلة الثانوية/الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا.
- 4- طُبِّقت المقاييس على المشاركات في عينة البحث الاستطلاعية، وعددهنّ (200) طالبة؛ تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية، وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للمقاييس.
- 5- بعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، وصلاحيّتها لقياس ما وُضِعَتْ لأجله، واستخراجها في صورتها النهائية، وتطبيقها على العينة الأساسية، وعددهنّ (470) طالبة؛ تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية/الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا.
- 6- تصحيح المقاييس الخاصة بأدوات البحث بعد استبعاد نماذج المقاييس غير المستوفاة، أو غير المكتملة.
- 7- إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة؛ للتحقق من صحة فروض البحث.
- 8- تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- 9- صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي؛ حتى يتسنى الاستفادة منها مستقبلاً.

4. نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها:

وينص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التتمُّر الإلكتروني وتقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تمَّ استخدام معامل ارتباط "بيرسون" على النحو الآتي:

جدول (14): الإحصاء الوصفي والارتباط بين التتمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

المتغيرات	1	2
التتمُّر الإلكتروني	-	-0.39**
تقدير الذات	-0.39**	-
المتوسط	146.70	70.79
الانحراف المعياري	3.22	4.07
مستوى الدلالة $P < 0.01$		

وافتقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من: (أبو الديار، 2021؛ أبو هلال، 2020؛ Hinduja؛ Extremera et al., 2018؛ Patchin, 2010) في وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التتمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها:

وينصُّ على أنه: "يوجد تأثير دال للتتمُّر الإلكتروني على تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ: التتمُّر الإلكتروني، ومتغير المحك: تقدير الذات؛ كما في جدول (15) التالي:

جدول (15): نتائج تحليل الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ ومتغير النتيجة.

النموذج a 1	معامل الانحدار	مربع الارتباط	مربع الارتباط المعدل	تغير مربع الارتباط	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2
	0.795**	0.631	0.626	0.085	1	469

a المتنبئات (الثابت)، إجمالي التتمُّر الإلكتروني، ** دال عند مستوى (0.01).

جدول (16): ملخص تحليل الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ: (التنمر الإلكتروني)، ومتغير النتيجة: (تقدير الذات).

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	2489.024	1	2489.024	108.824	0.01
البواقي	1452.368	468	3,103350		
الكلية	3941.392	469			

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رامين وهلال (2019) Ramin & Hilal، والتي أشارت إلى وجود تأثير للتنمر الإلكتروني على تقدير الذات، أي: كلما زاد التنمر الإلكتروني تناقص تقدير الذات، والعكس.

وتتفق أيضًا مع ما ذكره ليري وآخرون (1995) Leary et al. من أن أحد المساهمين الأساسيين في المشكلات السلوكية والانفعالية هو تدني تقدير الذات.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها:

وينص على أنه: "يسهم التنمر الإلكتروني بنسبة في تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".
وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام معاملات معادلة الانحدار الخطي لمتغير التنبؤ: (التنمر الإلكتروني)، والمتغير النتيجة: (تقدير الذات)، كما في جدول (17) التالي.

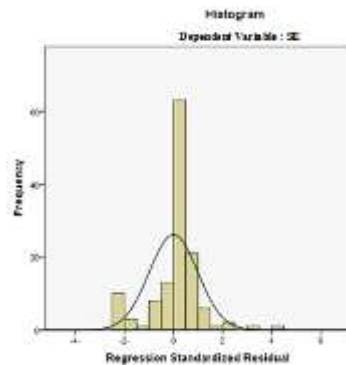
جدول (17): معاملات معادلة الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ: (التنمر الإلكتروني)، ومتغير النتيجة: (تقدير الذات).

النموذج	المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	95% فترة الثقة للمعاملات القياسية	
	B	خطأ الانحراف المعياري				الأعلى	الأدنى
البواقي	9.973	1.706		5.846	0.01	13.349	6.597
متغير التنبؤ (التنمر الإلكتروني)	0.359	0.066	0.461	5.424	0.01	0.490	0.228

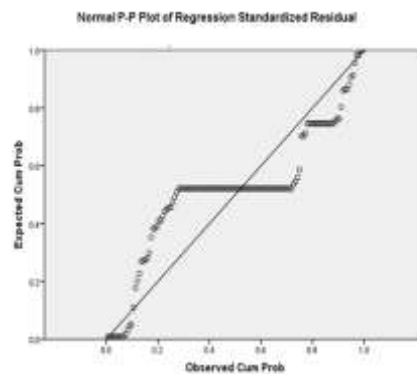
وتتفق مع ما أشار إليه فيلد (٢٠٠٤، ص ٥٩) من أن التنمر الإلكتروني مشكلة ذات أبعاد انفعالية واجتماعية وأكاديمية، وهو ظاهرة عامة في العديد من المدارس في المجتمعات كافة، كما يُعدّ من المظاهر الرئيسة للاضطرابات الانفعالية؛ كالاكتئاب والقلق وتدني تقدير الذات.

وتتم توضيح نتائج الانحدار من خلال ثلاث رسومات بيانية للبواقي القياسية للانحدار، منحني الاحتمال الطبيعي للبواقي الذي يُستخدم للحكم على ما إذا كان توزيع المتغيرات يتسق مع توزيع مُحدَّد، والقيمة التنبؤية القياسية للانحدار، كما هو مُبيَّن في الأشكال البيانية التالية:

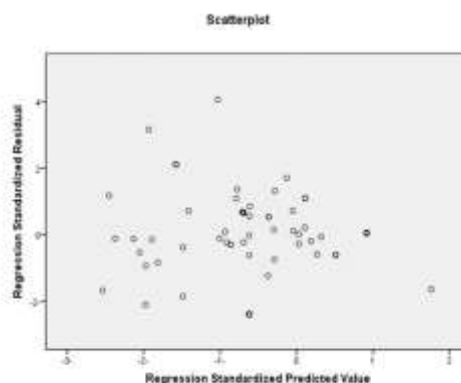
شكل (1): البواقي القياسية للانحدار



شكل (2): منحني الاحتمال الطبيعي للبواقي



شكل (3): القيمة التنبؤية القياسية للانحدار



كما هو مُبيّن في الشكل (1) فإنّ الرسم البياني للمتبقّيات مع منحني طبيعي متداخل، تبدو البواقي فيه قريبة من وضعها الطبيعي. أما منحني الاحتمال الطبيعي للبواقي فكما هو موضح في الشكل (2) يبدو في شكل خطي تقريباً، وهذا يدعم الشرط الذي ينم فيه توزيع شروط الخطأ بطريقة طبيعية، بشكل عام، كما هو مُبيّن في الشكل (3)؛ حيث يُظهر الرسم البياني للبواقي البواقي والرسم البياني ذات التوزيع الطبيعي متشابكة. ومن ثمّ؛ تمّ تقدير القيمة الخطية بواسطة البواقي المعيارية، والرسم البياني للتشتت للقيم المقدّرة الموحّدة (الشكل 1-3). كما يوضّح فحص الرسوم البيانية: أنّ التقديرات الطبيعية والخطية قد تم استيفاءها للنموذج.

الخاتمة

أولاً: خلاصة نتائج البحث.

نتيجة الفرض الأول: ينصّ الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التّمنّر الإلكتروني وتقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".

وتوصّلت النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التّمنّر الإلكتروني وتقدير الذات؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون ($r = -0.39$)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01).

نتيجة الفرض الثاني: ينصّ الفرض الثاني على أنه: "يوجد تأثير دال للتّمنّر الإلكتروني على تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".

وتوصّلت النتيجة إلى وجود تأثير دال للتّمنّر الإلكتروني على تقدير الذات.

نتيجة الفرض الثالث: ينصّ الفرض الثالث على أنه: "يُسهم التّمنّر الإلكتروني بنسبة في تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".

وتوصّلت النتيجة إلى أنّ وزن بيتا الذي يُمثّل الإسهام النسبي لمتغير التنبؤ (التّمنّر الإلكتروني)، في المتغير النتيجة (تقدير الذات)؛ قد بلغ (0.461)، وبلغت قيمة "ت" (5.424)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، أي: أنّ التّمنّر الإلكتروني يُسهم بنسبة في تقدير الذات.

ثانياً: توصيات البحث.

- 1- زيادة الوعي المجتمعي؛ من خلال وسائل الإعلام بمشكلة التّمنّر الإلكتروني، وطُرق مواجهته.
- 2- عقد محاضرات وندوات في المدارس؛ لتعريف الطالبات بمفهوم التّمنّر وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه.
- 3- الاهتمام بالحد من سلوكيات التّمنّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثالثاً: مقترحات البحث.

- 1- التنمّر الإلكتروني وتقدير الذات لدى المراهقين: دور التواصل مع الوالدين.
- 2- دراسة طولية للتنمّر الإلكتروني: دراسة عوامل الخطر والحماية.
- 3- برنامج إرشادي انتقائي لخفض التنمّر الإلكتروني؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

- إبراهيم، عبد الله سليمان؛ رداوي، زين حسن. (2012). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مكتبة الرشد.
- أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢). سيكولوجية التنمّر بين النظرية والعلاج (ط 2). مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو الديار، مسعد نجاح. (2021). التعاطف وتقدير الذات وعلاقتهما بالتنمّر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(110)، 1-32.
- أبو العلا، حنان فوزي. (2017). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمّر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين. مجلة كلية التربية، 33(6)، 527-563.
- أبو العلاء، محمد أشرف. (2010). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات والطموح. مجلة دراسات نفسية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 9(2)، 339-398.
- أبو جادو، صالح محمد. (2004). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية (ط 4). دار المسيرة.
- أبو غزال، معاوية. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(2)، 89-113.
- أبو هلال، ياسمين حسين. (2020). الحاجات النفسية وعلاقتها بالتنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة نابلس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(5)، 176-194.
- الأحمد، أمل. (2004). مشكلات وقضايا نفسية. مؤسسة الرسالة.
- الأعسم، إبراهيم جبر. (2020). تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس مدينة رهط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل.
- بسيوني، سوزان عبد العزيز؛ الحربي، ملاك. (2020). التنمّر الإلكتروني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية للبحوث، 4(12)، 124-144.
- بطرس، حافظ بطرس. (2008). التكيف والصحة النفسية للطفل. دار المسيرة.

- بن عمور، جميلة. (2018). البنية العاملية لمقياس تقدير الذات لدى المراهقين. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (19)، 47-55.
- بيومي، لمياء عبد الحميد. (2009). فعالية التدريب على بعض المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من المراهقين الموهوبين المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية، 19(80)، 254-300.
- التميمي، سميرة علي. (٢٠٠٠). أثر أسلوب النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الجراحشة، محمد أحمد. (2012). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي: دراسة مسحية على الطالبة الضباط في أكاديمية العلوم الشرطية بإمارة الشارقة. شؤون اجتماعية، 29(115)، 89-109.
- جرادات، أحمد عبد الكريم؛ الشريف، هيا محمد. (2018). علاقة الخدمات الإرشادية بمستوى الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى الطالبة الموهوبين بمدينة جدة. العلوم التربوية، 26(1)، 124-150.
- الجزار، هالة حسين. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (56)، 385-418.
- الجلبي، سوسن شاكر. (2016). اكتشاف ومعالجة مشكلات الأطفال النفسية. دار رسلان للطباعة والنشر.
- الجمال، محمد عاطف. (2020). الذكاء الروحي للمراهقين: مفهومه، وطرق تنميته. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- حجازي، فتياني أبو المكارم. (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية.

- Ang, R. & Goh, D. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of thought and action social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Barbara, A., Carmel, M., Anthony, L., Alexander, S., & Larisa, T. (2014). Cyberbullying, help-seeking, and mental health in young Australians: Implications for public health. *International Journal of Public Health*, 60 (2), 213-229.

- Blood, G., Blood, I., Tramontana, G., Sylvia, A., Boyle, M., & Motzko, G. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 113, 353-364.
- Bulach, T., Osborn, R., & Samara, M. (2012). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like, How to Manage it*. Sage Publishing.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardn, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Campbell, M., Slee, P., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do Cyberbullies suffer too? Cyberbullies' Perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34 (6), 613-629.
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emot Behav Diffic*, 17, 389-401.
- Didden, R., Scholte, R., Korzilius, H., De-Moor, J., Vermeulen, A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi: Un passeport la vie*. Editions de l'hôpital sainte Justine Montreal (quebec).

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.7

دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

The role of the primary school in spreading tourism awareness among female students from the point of view of teachers in Riyadh city

إعداد الباحثة/ ميمونة بنت دائل بن عايض الشهراني

ماجستير أصول تربية، قسم أصول تربية، جامعة الامام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية

Email: Maymonah-21@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة: إلى التعرف على دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واتخذت الاستبانة أداة لها في جمع المعلومات والبيانات، تكوّن المجتمع من جميع معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض (11450) معلمة، حيث تشكلت عينة الدراسة من (372) معلمة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن المعلمات موافقات بدرجة كبيرة على فاعلية دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات بمدينة الرياض، والتي كان من أبرزها: تقديم المدرسة برامج إثرائية للتعريف بالمناطق التاريخية والأثرية في المملكة العربية السعودية، أن المعلمات موافقات بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحد من نشر الوعي السياحي لدى التلميذات في مدينة الرياض، والتي كان من أبرزها: قلق إدارة المدرسة من تحمل مسؤولية التلميذات في الرحلات الخارجية، أن المشاركات في الدراسة موافقات بدرجة كبيرة جداً على المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات، والتي كان من أبرزها: إشراك الأسرة في كيفية المحافظة على المتنزهات والمواقع السياحية.

وكان من أهم التوصيات والمقترحات للبحث بأن تقدم وزارة التعليم دورات تدريبية لقائدات المدارس والمعلمات عن أهمية الوعي السياحي، ومردودها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، تزويد مركز مصادر التعلم في المدرسة بمصادر مقروءة ومسموعة ومرئية تبين أهم المعالم السياحية الموجودة في المملكة.

الكلمات المفتاحية: دور، المدرسة الابتدائية، الوعي، السياحي، مدينة الرياض

The role of the primary school in spreading tourism awareness among female students from the point of view of teachers in Riyadh city

Researcher: Maymonah Dayel Ayed Al-Shahrani

Master's degree, Fundamentals of Education, Path of Fundamentals of Education, College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

Study Object/Purpose: The study sought to identify the role of the primary schools in spreading tourism awareness among female students from the point of view of teachers in Riyadh city.

Study Methodology: The study relied on the descriptive survey method, and the questionnaire was used to collect the information and data.

Study Community: The community consisted of all primary school teachers in government/public schools in Riyadh city which is about 11,450 female teachers. The study sample consisted of 372 female teachers.

The most important results: The participants in the study agreed on the effectiveness of the primary schools' role in spreading tourism awareness among female students in Riyadh city including: The school offered archaeological programs to recognize the historical and archaeological areas in Saudi Arabia, The participants in the study agreed on the obstacles/challenges that limit the dissemination of tourism awareness among the female students in Riyadh city, for example: The responsibility of the students on external trips, The participants in the study agreed on the suggestions for the role of the primary school in spreading tourism awareness among the students, for instance: Involve families in how to maintain parks and tourism areas.

The most important recommendations and proposals for the research were that the Ministry of Education provide training courses for school leaders and teachers about the importance of tourism awareness and its cultural, social and economic impact.

Providing the learning resource center in the school with reading, audio and visual resources showing the most important tourist attractions in the Kingdom

Keywords: the role, Primary school, Awareness, Tourism, City of Riyadh

1. تمهيد:

تُعد التربية عملية اجتماعيةٌ وعليها يتوقف رقي المجتمع، وهي طريق الحضارة والتقدم والنمو والإعداد للحياة، والعلاقة بين التربية والمجتمع علاقة تأثير وتأثر.

أن للتربية دوراً مهماً في حياة المجتمعات والشعوب، فهي عماد التطور والبنیان والازدهار، كما أنها ضرورة اجتماعية تهدف لتلبية احتياجات المجتمع والاهتمام بها، كما إنها أيضاً ضرورة فردية من ضرورات الإنسان، فهي تكون شخصيته وتصل قدراته وثقافته ليسهم في المجتمع المحيط به بفعالية (العتيبي، 2020م، ص216).

كما أن نظام التعليم في كل دول العالم تُعتبر صورة لثقافة هذه الدول، لهذا نجد حرصها في تحديث وتطوير النظم التعليمية لكل دولة بحسب إمكانياتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، ونجد أن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية كثير التغيير والتحديث والتطوير بسبب النقلة النوعية في وسائل التواصل الاجتماعية، والطفرة المعلوماتية التي أحدثتها التقنية والتكنولوجيا الحديثة (أبو عراد والغفيري، 2017م، ص1).

وتعتبر المدرسة ثاني أهم المؤسسات التربوية بعد الأسرة في إعداد الأجيال وركيزة أساسية في حياة كل من الناشئة ومنها يكتسب الطالب المهارات التي تعنيه على التعامل مع الحياة.

وأشارت حفيظة جنيح ووريدة أغادير (2020م) أن المدرسة هي الوسيلة التي اصطنعها المجتمع لنقل الحضارة ونشر الثقافة وتوجيه الأبناء الوجهة الاجتماعية الصحيحة، كي يكتسبوا من العادات الفكرية والاجتماعية التي لا تساعدهم فحسب على التكيف الصحيح في المجتمع، بل على التقدم بهذا المجتمع، فهي تعتبر مؤسسة تربوية مهمة نظراً لدورها الفعال في العمل الهادف والمنظم تبعاً لأهداف المجتمع وفلسفته ككل.

ولها العديد من الأدوار التربوية، ولا يقتصر دورها على الدور التعليمي فقط، فهي تشارك الأسرة في تنشئة الطفل، وتنمية شخصيته والمساهمة في نموه على كافة المستويات المعرفية والأخلاقية والاجتماعية والمهنية (سيد، 2020م).

ومما سبق نجد أن دور المدرسة له أهمية كبيرة في بناء الإنسان، وقيام الحضارة، وازدهار وتطور المجتمع بأكمله.

وفي الآونة الأخيرة زاد اهتمام المملكة العربية السعودية بتنمية الحركة السياحية، ونتيجة لهذا الاهتمام تم اعتماد قطاعات السياحة والتراث الوطني كأحد أهم العناصر الأساسية في رؤية المملكة 2030م، التي نصت على أن من التزامات 2020م هي زيادة عدد مواقع التراث القابلة للزيارة من 241 إلى 447 موقع، والعمل على إحياء مواقع التراث الوطني والعربي والإسلامي وتسجيلها ضمن قائمة التراث العالمي، وتمكين الجميع من الوصول إليها بوصفها شاهداً حياً على إرثنا العريق، وعلى الدور الفاعل والموقع البارز على خريطة الحضارة الإنسانية.

1.1. مشكلة الدراسة:

من الأهداف التي تسعى رؤية المملكة العربية السعودية لتحقيقها: حماية وتأهيل وتنمية وتوعية بمواقع التراث الوطني، والمحافظة على الإرث الثقافي والتاريخي السعودي والعربي والإسلامي، المحافظة على الهوية الوطنية، وإبرازها والتعريف بها ونقلها إلى الأجيال القادمة.

وكذلك من مبادرات برنامج التحول الوطني 2020م في مجال السياحة والتراث أن المملكة تكون وجهة المسلمين بتمكين ضيوف الرحمن من أداء فريضة الحج والعمرة والزيارة بكل يسر، وإثراء رحلتهم الدينية وتجربتهم الثقافية، أيضا برنامج خادم الحرمين الشريفين للعناية بالتراث الحضاري، وتطوير العُلا وتطوير جزر فرسان وتطوير مدينة عكاظ (وزارة السياحة، 1440هـ). وتشير خطة التنمية التاسعة في موقع وزارة الاقتصاد والتخطيط (2019م) إلى أن الوعي بأهمية السياحة للوطن والمواطن دون مستوى الطموحات، لذا فإن نشر الوعي السياحي بين المواطنين يشكل أحد أهم التحديات التي تواجه تنمية السياحة بالمملكة، وهو ما يتطلب إعداد برامج توعوية ونشرها بين الفئات المختلفة من المواطنين في جميع مناطق المملكة. ومن أهداف الخطة تعزيز وعي المواطنين بأهمية السياحة كأداة لاستثمار الموارد الثقافية والتاريخية التراثية للدولة والمحافظة على البيئة وترشيد استخدامات المياه والطاقة في المرافق السياحية.

وتوصي دراسة الحاسي (2019م) على التركيز على نشر ثقافة السياحة الداخلية، والحفاظ على الموروث الثقافي، بينما أكدت دراسة عائشة المطيري (2016م) بالعمل على زيادة التعاون بين وزارة التعليم والهيئة العامة للسياحة والآثار لتطوير الخطط السياحية وتنسيق الجهود المشتركة والعمل سوياً على تفعيل دور المدراس، وتشجيع مبادراتها الإيجابية للإسهام في الارتقاء بالسياحة في المملكة العربية السعودية ودعمها مادياً ومعنوياً.

وتشير دراسة إملي ميخائيل (2003م) بضرورة الاهتمام بقضايا التعليم السياحي والعمل على نشر الوعي السياحي بين الأفراد سيسهم بشكل إيجابي في الارتقاء بمستوى معيشتهم بصورة غير مباشرة وذلك من خلال تحقيق التنمية السياحية، وما يترتب عليها من زيادة الدخل القومي، وتوصلت دراسة عائشة المطيري (2014م) أن واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي السياحي لدى طلابها بمحافظة المذنب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة منخفض بشكل عام.

وأوصت دراسة عيادة (2020م) إلى تدعيم دور الأسرة في غرس السلوك السياحي والثقافة السياحية لدى الأبناء، وتوصلت دراسة سارة رزيقي (2021م) إلى ضعف دور المعلم في تحقيق الوعي السياحي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي بأسوان ووجود الكثير من المعوقات التي تحول دون قيام المعلم بدوره في تنمية الوعي السياحي لدى التلاميذ، كذلك كشفت أن من أهم معوقات تنمية الوعي السياحي في المدارس الابتدائية هو النقص الكبير في الكادر البشري المتخصص والمؤهل والقادر على إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتنمية الوعي السياحي.

وتورد الباحثة أنه بنشر هذا الوعي السياحي الدراسة الحالية لأكثر شريحة في المجتمع وهي تلميذات المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من المرحلة الابتدائية حتى ينشأ لدينا جيل واعي ومسؤول ومدرك لثقافة وحضارة وتطور بلده ومحافظ على البيئة التراثية للوصول إلى مستقبل مزهر ومجتمع راقى وواعي، وتأتي الدراسة الحالية للتعرف على دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات

من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

وينبثق منه عدة أسئلة فرعية هي:

1- ما واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

2- ما المعوقات التي تحد من دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

3- ما المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

3.1. أهداف الدراسة:

الهدف الرئيسي للدراسة هو: التعرف على دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

وللوصول إلى هذا الهدف الرئيس سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1- توضيح واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

2- الكشف عن المعوقات التي تحد من دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

3- تقديم بعض المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

4.1. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

أ-الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من عدة أمور، لعل من أهمها:

1-قد تساهم الدراسة في إثراء المكتبة التربوية بمعرفة علمية جديدة، وذلك بالكتابة والدراسة في موضوع الوعي السياحي، وأساليب نشرها لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات.

2-تتناول الدراسة الحالية موضوعاً مهماً وهو دور المدرسة في نشر الوعي السياحي، وتبصير التلميذات في معرفة مقومات الوطن وثرواته للحفاظ عليها، وبذلك سيخرج لنا جيلٌ ومجتمعٌ مسؤولٌ وواع.

3-تتبع أهمية الدراسة من أهمية المرحلة العمرية التي تعني بها المدرسة الابتدائية باعتبارها مرحلة الأساس لجميع مراحل التعليم التالية لها، وهي مرحلة التكوين الفكري والاجتماعي والشخصي والمهاري والمعلوماتي للتلميذة.

ب-الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال ما يلي:

1- قد يساهم هذا البحث في الكشف عن المعوقات التي تقابل المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي.

2- من المأمول أن تساهم هذه الدراسة في تضمين الوعي السياحي للأنشطة المدرسية والرحلات التعليمية.

3- قد تستفاد من نتائج هذه الدراسة وزارة التعليم والمدارس في تسهيل نشر الوعي السياحي بين التلميذات، وفهمه واستيعابه، وبالتالي يتم تطبيقه وانتشاره بين افراد المجتمع.

4- من المتوقع أن تساعد هذه الدراسة المعلمات في تحقيق توصيات رؤية المملكة 2030 في نشر الوعي السياحي بعد تشخيص واقع الحال لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي، والكشف عن نواحي القوة لتعزيزها، ونواحي الضعف لدعمها.

5- من المأمول أن تساهم هذه الدراسة في نشر بعض المهارات التي تساعد التلميذات في معرفة الوعي السياحي من خلال الانتماء للوطن، والاعتزاز بالمعالم السياحية الموجودة، والمحافظة على المعالم البيئية وعلى الآثار، واحترام القيم والعادات.

5.1. حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

أ- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية للبنات في مدينة الرياض

ب- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول 1443هـ

ج- الحدود الموضوعية: اقتصرَت حدود الدراسة الموضوعية على واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات، والكشف عن المعوقات التي تحد من دور المدرسة في نشر الوعي السياحي، وتقديم المقترحات لدور المدرسة في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات.

6.1. مصطلحات الدراسة:

أ- الدور لغة: "الحركة وعودة الشيء إلى ما كان عليه" (الهوري، 2007م، ص576).

الدور اصطلاحاً: هو مجموعة من المسؤوليات، والأنشطة، والصلاحيات الممنوحة لشخص أو فريق، ويمكن لشخص أو فريق أن يكون له عدة أدوار (قاموس المعاني، 2010م). ويعرفه روبرت بأنه "وظيفة الفرد في الجماعة والدور الذي يلعبه الفرد في جماعات، أو موقف اجتماعي" (الشرجي، 2015م، ص196).

ب- الوعي لغة: "الفهم وسلامة الإدراك" (المعجم الوجيز، 1989م، ص674).

الوعي اصطلاحاً: عرفت إملي ميخائيل (2003م) بأنه: "فهم الطالب وإدراكه وتقديره للبيئة المحيطة به وما بها من مناطق وإمكانيات مختلفة وقدرته على التكيف معها والمحافظة عليها فيصبح وجوده فيها وجوداً واعياً" (ص102).

السياحة لغة: "التنقل من بلد إلى بلد طالبا للتنزه أو الاستطلاع" (الهوري، 2007م، ص858).

السياحة اصطلاحاً: ويعرف غضبان (2015م) هو نشاط يقوم به فرد أو مجموعة أفراد يحدث عنه انتقال من مكان إلى آخر أو بلد إلى آخر بغرض أداء مهمة معينة أو زيارة مكان معين أو عدة أماكن أو بغرض الترفيه، وينتج عنه الاطلاع على حضارات وثقافات أخرى وإضافة معلومات ومشاهدات عديدة، والالتقاء بشعوب جنسيات متعددة (ص35).

الوعي السياحي اصطلاحاً: يعرفه أبو درب (2015م) "إدراك التلاميذ وإحساسهم بأهمية السياحة كثروة قومية يجب المحافظة عليها، والوسائل التي يمكن من خلالها تنمية السياحة" (ص85).

التعريف الإجرائي لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي بأنه: نشر الوعي السياحي وفهمه لدى التلميذات منذ الصغر من خلال التوجيهات والإرشادات والأعمال والأنشطة (الصفية وللصفية) لتنشئة جيل واعٍ ومحافظة على تراثه ومعالمه الأثرية واثراء معرفتهم بالمعالم السياحية والتراثية في المملكة العربية السعودية.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.1. الإطار النظري:

المبحث الأول: الوعي السياحي:

مفهوم الوعي السياحي:

يشكل الوعي السياحي لتلميذات أهمية كبيرة في تنمية المجتمع وتقدمه وازدهاره، ولقد تعددت التعاريف التي تناولت هذا المفهوم وتتنوع باختلاف وجهات النظر إليها ومجالات البحث فيها.

ويرى السيبي (2015م) "أنه أحد فروع الوعي الاجتماعي لأن الإحاطة بكل الواقع المحيط بالإنسان والمجتمع والطبيعة هو هدف نشاط السياحة ومن ثم فإن تنمية الوعي الاجتماعي من خلال التعريف بهذه المواقع من خلال الرحلات والزيارات سوف تؤدي حتما إلى تنمية الوعي السياحي لدى أفراد المجتمع، مما يجعلهم يتعرفون على قيمة ما يحيط بهم" (ص191).

وعرفته عائشة المطيري (2016م) بأنه إدراك الطلاب لأهمية السياحة القائم على الإحساس، والإلمام بالإمكانات والمناطق السياحية بالملكة العربية السعودية، واكتسابهم لمهارات وسلوكيات وقيم واتجاهات جيدة للتعامل مع السائحين، والتي تتيح لهم المشاركة بفاعلية في أوضاع مجتمعهم ومشكلاته، والعمل على حلها من أجل تطوير المجتمع وتنمية (ص562).

وذكرت سارة رزقي (2021م) بأنه "درجة إدراك تلميذ المرحلة الابتدائية لأهمية السياحة وأثارها في مختلف جوانب المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها".

بينما تطرقت سحر بكر (2013م) في تعريفها للوعي السياحي أنه: امتلاك الطفل للمعلومات والمهارات والاتجاهات والسلوكيات الإيجابية نحو السياحة.

وعرفته إملي ميخائيل (2003م) أنه "فهم الطفل وإدراكه وتقديره لبيئته المحيطة بها وما بها من أماكن مختلفة وقدرته على التكيف معها والمحافظة عليها فيصبح وجوده فيها وجوداً واعياً".

وأشار له مغراوي (2006م) بأنه إدراك قائم على الإحساس بالأماكن السياحية في البلاد، وأهميتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية، للمساهمة في تنميتها، ومعالجة المشكلات التي تواجه الحركة السياحية (ص107).

وذكر عراد (2015م) في تعريف الوعي السياحي أنه إدراك المدرسين لكافة المعارف المتعلقة بالأبعاد السياحية التي تزودهم بقدر من المعارف والاتجاهات والمهارات، والتي تساعدهم في معرفة المعالم السياحية وأنواعها المختلفة كالسياحة الدينية والترفيهية والأثرية (ص7).

وعرفه الرفاعي (2018م) أنه المعرفة والإدراك لأهمية إيجاد البيئة الحاضنة الواعية بالقيمة المترتبة جراء زيادة الوعي السياحي فيها، والقدرة على تحسين الصورة السياحية للمعالم، والإرث التاريخي والحضاري للدولة، لأهميته في تحقيق أهداف اقتصاديه واجتماعية (ص10).

فيما يعرف الزيعلي (2004م) بأنه محصلة معرفة الأفراد وآرائهم، واتجاهاتهم وسلوكهم تجاه الواقع السياحي بشكل مباشر أو غير مباشر، ويشمل الإدراك القائم على المعرفة بضرورة حسن التعامل مع السياح والمنشآت السياحية والقدرة على مواجهة المشكلات السياحية وكذلك حسن التصرف في المواقف المختلفة المتعلقة بالسياحة،

وتتكون المحصلة السابقة من خلال مجموعة من المعطيات تؤثر في سلوك الأفراد ومواقفهم كما تتأثر بها في نفس الوقت، كما يتضمن الوعي السياحي مجموعة التعاليم والآراء والمعارف المتعلقة بالسياحة داخلياً وخارجياً (ص81). ومما سبق يمكن ملاحظة أن أغلب التعريفات ركزت على الجانب الوجداني، وبعضها ركزت على الجانب المعرفي، والبعض على الجانب المهاري، ومنها ما جمعت جميع الجوانب، وأجمعت كل التعريفات بأن غاية الوعي السياحي هو إدراك الفرد لمقومات السياحة في بلده، وكيفية المحافظة عليها من خلال اكتساب المهارات والسلوكيات الجيدة لبيئته المحيطة به، حيث أن الدراسة الحالية عرفت الوعي السياحي لتلميذات المرحلة الابتدائية بأنه: نشر الوعي السياحي وفهمه لدى التلميذات منذ الصغر من خلال التوجيهات، والإرشادات والأعمال، والأنشطة (الصفية و اللاصفية) لتنشئة جيل واعي ومحافظ على تراثه ومعالمه الأثرية، واثراء معرفتهم بالمعالم السياحية والتراثية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الوعي السياحي:

إن إيجاد وعي سياحي لدى التلميذات يحقق لنا تنمية شاملة للمجتمع في تقدمه وتطوره، من خلال المشاركة الإيجابية الفعالة للبلد.

ذكر النقاش (2019م) أن الاهتمام بالوعي السياحي يرجع إلى حدوث مجموعة من التغيرات على الصعيد المحلي في تنوع السياحة وتطورها تطوراً مدهلاً، وأصبحت في العصر الحاضر صناعة هامة من صناعات المستقبل توضع لها الخطط والبرامج، وترصد لها الأموال والميزانيات (ص390).

فيما أشار الزيعلي (2004م) أن بعض الأفراد ليس لديهم تصورات عن ماهية السياحة، وأهميتها اقتصادياً وإعلامياً وحضارياً وثقافياً، وقد يؤدي غياب الوعي بالسياحة وأهميتها إلى حدوث أضرار باقتصاد الدولة وسمعتها (ص85).

وبذلك فإن نشر الوعي السياحي يعتبر شرط لنجاح النشاط السياحي في أي بلد، فالتلميذة بالمدرسة في حاجة دائمة إلى من يشرح لها تاريخ وحضارة وثقافة وآثار المكان السياحي، فهي تتطلع دائماً إلى معرفة الأصل التاريخي لكل ما تشاهده من معالم تاريخية وسياحية، وخاصة في البلاد التي ولدت فيها أعظم الحضارات الإنسانية القديمة والحضارة الإسلامية ومركز ومهبط الديانات السماوية الرئيسية، فالتاريخ القديم والتاريخ الإسلامي وما خلفه الإنسان من المواقع الأثرية والمدن والمعالم الثقافية والتاريخية والموروث الحضاري لا بد من معرفتها والتوعية فيها (الحديثي، 2020م، ص24).

وقد أشار كل من بظاظو (2020م، ص ص 135-246)، ونعيمي حكيمة وحياة حراث (2017، ص58) بأن الوعي السياحي له أهمية كبيرة في تدعيم مفاهيم السياحة في المملكة العربية السعودية، والتعامل مع ضيوف وسياح البلد بالصدق والأدب لإعطاء انطباع حسن عن البلد وأهله بشكل عام، وهناك بعض من أبناء المجتمع من ينظر إلى السائح كفرد غريب ومختلف عن مجتمعه إما من الناحية الثقافية أو الدينية، لذا يظهر في بعض الأحيان من الأطفال سلوك عدائي تجاه السائح في المواقع السياحية. وتكمن أهمية الوعي السياحي لدى التلميذات في أنها:

- 1- ضرورة مهمة في كيفية تهيئة التلميذات للتعامل مع السياح بإيجابية وسلوك حضاري يعكس طبيعة المجتمع السعودي.
- 2- تساعد في تعزيز الانتماء الوطني السعودي، من خلال الاعتزاز بالمقومات السياحية، ومظاهر الحضارة، والمواقع الأثرية، والمحافظة على الثروات السياحية في المملكة العربية السعودية.
- 3- تشجيع مبدأ احترام وفهم وقبول الآخرين على اختلاف أديانهم وثقافتهم.

واتفقا كل من عائشة المطيري (2016م، ص573) والهياجي (2015م، ص143) بأن أهمية الوعي السياحي تجعل التلميذات أكثر قدرة على فهم واختلاف الثقافات وعادات وتقاليد السائحين، من خلال زرع الثقافة السياحية في أذهان التلميذات بتثقيفهم تاريخيا وأثريا وحضارياً، مما يساهم في مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الواعية لها.

وأشارت سحر بكر (2013م) إلى أن فكرة الاهتمام بنشر الوعي السياحي لدى التلميذات له ثمار كبيرة في تأكيد الهوية الثقافية، وتنمية الفكر والمعرفة من خلال تزويدهم بالمهارات والاتجاهات في حماية البيئة، والمحافظة على الحياة الطبيعية وذلك لإعداد جيل على مستوى عالي من الكفاءة الحياتية، والوصول إلى مستوى مرتفع من الوعي السياحي، حيث أنهم سينقلون خبراتهم في مجال السياحة إلى أسرهم وبيئاتهم، بما يخدم إثراء وزيادة الوعي السياحي المجتمعي مستقبلاً.

وقد أكد السيسي (2015م، ص197) على تعميق مفهوم الوعي السياحي، وأن يكون بالممارسة الفعلية والعملية للتلميذة، من خلال الاطلاع على الأماكن والأنشطة السياحية والاستمتاع بها، فيجب أن تعيش التلميذة مناخ السياحة.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن أهمية الوعي السياحي لدى التلميذات ينمي روح المسؤولية نحو حماية الوطن، والاعتزاز بالثروات الموجودة في البلاد، وكيفية المحافظة عليها، والتعرف على الثقافات المختلفة، وطريقة التعامل بشكل لائق مع السائحين.

3- مكونات الوعي السياحي

يتكون الوعي السياحي من عدة مكونات وجميعها تتكامل مع بعضها البعض وتحقق السلوك الإيجابي المرغوب جيد لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

وقد اتفق عدد من الباحثين على هذه المكونات وهم الريامي والنبهاني والكندي (2010م، ص ص 81-83) وبظاظو (2020م، ص126) ومروة الشناوي (2015م، ص ص 83-84) والطوبالة (2014م، ص29) على النحو التالي:

1- **المكون المعرفي:** يتضمن تزويد التلميذات وإكسابهم معلومات ومعارف وحقائق عن المواقع السياحية والأثرية في

المملكة العربية السعودية، وأهميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، والتعرف على عادات وتقاليد الآخرين.

2- **المكون المهاري:** إكساب التلميذات مهارات عديدة تهدف إلى تكوين وعي سياحي في أذهانهم، ويشتمل على اكتساب

المهارات الاجتماعية في طريقة التعامل مع الآخرين، وتنمية مهارة التفكير ومهارة حل المشكلات ومهارة الحوار في

المناطق السياحية وزوارها.

3- **المكون الوجداني:** إكساب التلميذات واتجاهات إيجابية نحو التعامل الحسن مع السائحين، والاهتمام بالمناطق السياحية

والأثرية، وتنمية روح الولاء والانتماء والاعتزاز بالوطن.

إضافة إلى ذلك فإنه عند اكتساب التلميذات المعارف اللازمة والمهارات المتعددة والاتجاهات الجيدة المرغوبة سوف تعود

فائدتها ونفعها على المجتمع بالكامل، من خلال السلوك الصحيح على أرض الواقع في المحافظة على الأماكن السياحية وحمايتها،

ومعرفة اختلافات المجتمع وطبيعة البيئة التي يعيشون فيها، وكيفية التعامل مع أفراد المجتمع في مناطق المملكة العربية السعودية

المختلفة والقادمين من السواح الأجانب من الخارج لوطننا.

2.2. الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات العربية:

دراسة سحر بكر (2013م) بعنوان: "دور مؤسسات ما قبل المدرسة في تنمية الوعي السياحي لدى طفل رياض الأطفال"
هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك معلمات رياض الأطفال لمفهوم الوعي السياحي، والتعرف على دور مؤسسات ما قبل المدرسة في تنمية الوعي السياحي لدى طفل رياض الأطفال، والتعرف على أبرز المعوقات التي تحد من ذلك وكيفية التغلب عليها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة هي الاستبانة، وبلغ عدد افراد العينة (100) معلمة من معلمات رياض الأطفال في محافظة دمياط، وجاءت أبرز نتائج الدراسة أن هناك وعي متوسط لدى معلمات رياض الأطفال حول بعض عناصر الوعي السياحي مثل أهمية العائد الاقتصادي للسياحة على الفرد والمجتمع، وحب الرحلات وزيارة الأماكن التاريخية، ووعي ضعيف بمفهوم السياحة وأهميتها، ومردودها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، كذلك من ضمن النتائج ضعف دور مؤسسات ما قبل المدرسة مما يشكل خطراً على دورها في إمداد الأطفال بالخلفية البيئية والسياحية والوعي بقضاياها اللازمة للانطلاق للمستقبل.

دراسة عايشه المطيري (2014م) بعنوان: "دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي السياحي لدى طلابها " دراسة ميدانية بمحافظة المذنب"

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي السياحي لدى طلابها من خلال المناهج الدراسية – المعلمين والمعلمات – الأنشطة المدرسية، من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي السياحي لدى طلابها في المملكة العربية السعودية بما يتوافق مع طبيعة المجتمع السعودي، تم استخدام المنهج المسحي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة الاستبانة، وكان عدد أفراد العينة (360) من طلاب وطالبات ومعلمين ومعلمات، وكان من أبرز ما توصلت إليه من نتائج واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي السياحي لدى طلابها بمحافظة المذنب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة منخفض بشكل عام.

دراسة الطالبة (2014م) بعنوان: "تطوير كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في ضوء البنية المعرفية للتربية السياحية وقياس أثره في تنمية الوعي السياحي"

هدفت الدراسة إلى تطوير كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في ضوء البنية المعرفية للتربية السياحية، وقياس أثره في تنمية الوعي السياحي، تم استخدام المنهج شبه التجريبي والمنهج التحليلي والمنهج الوصفي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة الاختبار، وكان عدد افراد العينة (139) طالباً وطالبة في محافظة إربد بالأردن، أبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود أثر للوحدة التعليمية المقترحة في تنمية الوعي السياحي عند الطلبة.

دراسة العجلوني (2016م) بعنوان: "تطور السياحة في الأردن دراسة الوعي السياحي لدى طلبة الجامعات الأردنية دراسة حالة جامعة أربد الأهلية وجامعة جدارا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الوعي السياحي لدى طلاب الجامعات الخاصة الأردنية (جامعة أربد وجامعة جدارا)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة الاستبانة، وكان عدد أفراد العينة (200) طالب وطالبة،

وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة: إن هناك درجة عالية من الوعي السياحي نحو أهمية السياحة الآثار الايجابية لتطور السياحة في الأردن.

دراسة إيمان عبود (2018م) بعنوان: "الوعي السياحي لدى طلاب كلية السياحة: دراسة وصفية لطلاب كلية السياحة في جامعة طرطوس"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الوعي السياحي لدى طلاب كلية السياحة في جامعة طرطوس بسوريا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة المتبعة هي الاستبانة، وكان عدد افراد العينة (50) طالب وطالبة، وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة إدراك طلاب كلية السياحة من الجنسين مدى أهمية الوعي السياحي في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تمتع الطالبات بمستوى وعي سياحي أكبر من الطلاب الذكور.

دراسة نسمة الألفي (2018م) بعنوان: "فاعلية نظم الرحلات المدرسية في تنمية الوعي السياحي بالتطبيق على مدينة المنصورة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الوعي السياحي، وتأثيره على الحركة السياحية، توضيح أنواع الرحلات المدرسية ودورها التربوي والتعليمي في تحقيق الوعي السياحي للأطفال في المرحلة الابتدائية، وقياس مدى الوعي السياحي لدى الطلاب، تم استخدام المنهج الوصفي، وكانت الأداة المتبعة هي الاستبانة، وكان عدد أفراد العينة (525) من الطلاب والعاملين بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة المنصورة، أبرز ما توصلت إليه الدراسة قصور دور وزارة التربية والتعليم في تنمية الوعي السياحي لدى طلابها، و انعدام البعد السياحي في خطط وبرامج الرحلات المدرسية المعدة من قبل الوزارة، وعدم اهتمام المدارس الحكومية بتقديم المعلومات السياحية لطلابها، عدم اهتمام المدارس الحكومية بالرحلات المدرسية السياحية، وعدم تخصيص الوقت الكافي لها.

دراسة الرفاعي (2018م) بعنوان: "درجة امتلاك معلمي الجغرافيا للمرحلتين الأساسية والثانوية للوعي السياحي في محافظة أربد"

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الجغرافيا للمرحلتين الأساسية والثانوية للوعي السياحي في محافظة اربد، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة الاستبانة، وكان عدد افاد العينة(81) معلماً من معلمي الجغرافيا للمرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة اربد، أبرز ما توصلت اليه الدراسة من نتائج أن درجة امتلاك معلمي الجغرافيا للمرحلتين الأساسية والثانوية للوعي السياحي جاءت بدرجة تفضيل متوسطة على الأداء بشكل إجمالي.

دراسة خديجة الشافعي (2019م) بعنوان: "دور الأنشطة الطلابية في تنمية وعي طالبات الجامعة بالسياحة الداخلية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية بجامعة الحدود الشمالية في توعية طالبات الجامعة بالسياحة الداخلية في المملكة العربية السعودية، تم استخدام المنهج الوصفي، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي الاستبانة، وبلغ عدد افراد العينة(275) طالبة، وجاءت أبرز النتائج إلى أن الطالبات لديهن وعي بمعالم السياحة الداخلية في المملكة وأماكنها والأوقات التي تجرى فعاليات مختلفة كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة فيما يتعلق بدور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي كانت النتائج في صالح المجموعة الأدبية،

ويرجع ذلك إلى اهتمامات التخصص الأدبي فغالبا ما يكون اهتمام هذا التخصص في الأنشطة التي ترتبط بثقافة المجتمع والآثار والتاريخ والجغرافيا والرحلات وغيرها والتي ترتبط بشكل مباشر بالسياحة الداخلية.

دراسة ايناس زكي (2019م) بعنوان: "دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي السياحي لدى طفل الروضة"

هدفت الدراسة إلى لكشف عن أبعاد الوعي السياحي التي يجب تنميتها لطفل الروضة، والكشف عن واقع دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي السياحي لطفل الروضة، وكذلك الكشف عن معوقات التي تقف أمام تنمية الوعي السياحي لطفل الروضة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة الاستبانة، وكان عدد افراد العينة (100) معلمة رياض أطفال من روضات إدارة حلوان التعليمية، أبرز ما توصلت إليه من نتائج ضعف دور المعلمة في تحقيق الوعي السياحي لدى طفل الروضة، وضعف دور المعلمة في تنمية الوعي السياحي لدى طفل الروضة، وجود معوقات تحول دون قيام المعلمة بدورها في تنمية الوعي السياحي لدى طفل الروضة.

دراسة بدور العمرو ورجاء باحانق (2019م) بعنوان: "دور الأنشطة الفنية في الوعي السياحي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلماتهم في ضوء مستوى وعيهم السياحي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة الفنية في الوعي السياحي لدى طفل الروضة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة الاستبانة، وكان عدد افراد العينة (412) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية في منطقة الرياض، وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن تقديرات مفردات عينة الدراسة من المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة تجاه كل من دور الأنشطة الفنية في تنمية المعرفة السياحية لدى طفل الروضة، دور الأنشطة الفنية في تكوين سلوك إيجابي لدى طفل الروضة، بينما جاءت بدرجة مرتفعة جداً تجاه مستوى الوعي السياحي لدى معلمات رياض الأطفال.

دراسة العمير (2020م) بعنوان: "تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين وزارة التعليم والهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني لتنمية التربية السياحية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م"

هدفت الدراسة إلى صياغة تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين وزارة التعليم والهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني لتنمية التربية السياحية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الوثائقي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة هي الاستبانة، عدد افراد العينة (400) من المشرفين التربويين و(191) موظفاً من الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع الشراكة بين وزارة التعليم والهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني لتنمية التربية السياحية لطلاب المرحلة الثانوية كما يراها المشرفون التربويون وقادة المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، وقد تمثلت أبرز الجوانب المتحققة في هذا المجال اشتراك الهيئة والوزارة في تنمية الانتماء للوطن والمحافظة على الهوية الثقافية وتعاون الوزارة والهيئة في تنمية وعي الطلاب للمحافظة على المقدرات السياحية والتراثية من خلال إقامة الرحلات السياحية الهادفة.

دراسة سارة رزقي (2021م) بعنوان: "دور معلم الابتدائي في تنمية الوعي السياحي للتلاميذ في ضوء التنمية المهنية له"

هدفت الدراسة إلى زيادة وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالسياحة وأهميتها، والكشف عن أبعاد الوعي السياحي التي يجب تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة الاستبانة، وبلغ عدد أفراد العينة (50) معلم من إدارة ادفو التعليمية بأسوان،

من أبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة ضعف دور المعلم في تحقيق الوعي السياحي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، وجود الكثير من المعوقات التي تحول دون قيام المعلم بدوره في تنمية الوعي السياحي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، قلة الاهتمام بوضع رؤية لتطبيق برامج التوعية بالمدرسة، وقلة تشجيع المدرسة الطلاب على القيام برحلات للأماكن السياحية، رفض الأسرة التعاون مع المدرسة، وإهمال إشراك أولياء الأمور في التخطيط والتنفيذ لزيارة الأماكن السياحية، ولا تهتم المدرسة بعقد ندوات ومحاضرات لنشر الثقافة.

دراسة موسى (2021م) بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية الثقافة السياحية التاريخية لدى أطفال الروضة"

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية الثقافة السياحية التاريخية لدى طفل الروضة، وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وكانت الأداة المتبعة هي الاختبار، وبلغ عدد أفراد العينة (70) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة بإحدى الروضات التابعة لإدارة القاهرة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في مستوى الثقافة السياحية التاريخية لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الثقافة السياحية التاريخية لدى طفل الروضة.

المحور الثاني: الدراسات الأجنبية:

دراسة سارينين Saarinen (2010م) بعنوان: "الوعي المحلي السياحي نظرة المجتمع في كاتوتورا ومحمية الملك نهال في ناميبيا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الوعي السياحي المحلي و مناقشة لنظرة المجتمع في مجتمعين من مجتمعات ناميبيا كاتوتورا ومحمية الملك نهال، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة هي المقابلة، عدد افراد العينة (117) من المجتمع من أعمار مختلفة، ذكور وإناث، من أميين ومتعلمين تعليم ابتدائي ومتوسط وثانوي وجامعي، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تسليح المجتمعات بالوعي السياحي من شأنه أن يساعدهم في أن يكونوا عملاء في النمو السياحي بدلا من كونهم أشخاصا عاديين في المجتمعات الريفية والمتحضرة في جنوب افريقيا.

دراسة جابر Jaber (2018م) بعنوان: "تحسين الوعي بالتعليم السياحي بين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية: من منظور خبراء في الدراسات الاجتماعية"

هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب التعليم السياحي من وجهة نظر خبراء المناهج في المدارس المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتطوير ورفع الوعي السياحي، تم استخدام المنهج النوعي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة هي المقابلة، عدد افراد العينة (6) من خبراء الأشراف التربوي من المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان، أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ضعف في جوانب التعليم السياحي في المناهج التعليمية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ووجود ضعف في التواصل بين واضعي المناهج في التعليم السعودي وخبراء الميدان في المدارس.

دراسة جربوز Gurbuz (2019م) بعنوان: "مستوى وعي الطلاب اتجاه السياحة الريفية: دراسة حالة من ولاية أذربيجان"

هدفت الدراسة إلى معرفة وضع السياحة الريفية في أذربيجان، ومدى تأثيرها على التطور الريفي، ومستوى وعي الطلاب للسياحة الريفية، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المتبعة في الدراسة هي الاستبانة، وبلغ عدد أفراد العينة (418) من طلاب وطالبات الجامعة، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي السياحي الريفي بناء على الجنس أو مستوى الدخل الشهري بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مكان السكن ووظائف الإباء والأمهات.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي أجريت في المملكة العربية السعودية أو البلدان العربية والغربية يلاحظ اهتمامها بالوعي السياحي، وبما أن الدراسة الحالية تتناول الموضوع نفسه، ولكي نبدأ من حيث انتهى الآخرون ينبغي تحليل الدراسات السابقة، ومعرفة موقع هذا البحث من تلك الدراسات؛ وذلك من خلال إبراز نقاط الاختلاف والاتفاق بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، وبيان أوجه الاستفادة من تلك الدراسات، وماهي الإضافة العلمية التي من الممكن أن تضيفها الدراسة الحالية إلى تلك الدراسات، وذلك على النحو التالي:

أوجه الاختلاف والاتفاق مع الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع كلاً من: دراسة سحر بكر (2013م)، ودراسة عائشة المطيري (2014م) في الهدف من الدراسة وهو دور المدرسة في نشر الوعي السياحي، بينما اختلفت عن دراسة كلاً من سارينين Saارينين (2010م) في التعرف على الوعي السياحي لدى أفراد المجتمع، ودراسة الطويلة (2014م) في تطوير كتاب الجغرافيا في ضوء البنية المعرفية للتربية السياحية وقياس أثره في تنمية الوعي السياحي، و دراسة العجلوني (2016م)، و دراسة إيمان العبود (2018م) في التعرف على مدى توفر الوعي السياحي لدى الطلاب، و أما دراسة نسمة الالفي (2018م) فقد هدفت إلى التعرف على مفهوم الوعي السياحي و دور الرحلات المدرسية التربوي و التعليمي في تحقيق الوعي السياحي للأطفال، و دراسة جابر Jaber (2018م) في تطوير ورفع الوعي السياحي في المناهج الطلابية، و دراسة الرفاعي (2018م) في التعرف على درجة امتلاك معلمي الجغرافيا للمرحلتين الأساسية والثانوية للوعي السياحي، ودراسة خديجة الشافعي (2019م) في التعرف على دور الأنشطة الطلابية في توعية الطالبات بالسياحة الداخلية، ودراسة إيناس زكي (2019م) في التعرف على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي السياحي، ودراسة بدور العمرو (2019م) في التعرف على دور الأنشطة الفنية في الوعي السياحي لدى طفل الروضة، ودراسة جربوز Gurbuz (2019م) في معرفة وضع السياحة الريفية في أذربيجان، ومدى تأثيرها على التطور الريفي، ومستوى وعي الطلاب للسياحة ودراسة سارة رزقي (2021م) هدفت إلى زيادة وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالسياحة وأهميتها، ودراسة موسى (2021م) هفت إلى إعداد برنامج قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية الثقافة السياحية التاريخية، ودراسة العمير (2021م) هدفت إلى صياغة تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين وزارة التعليم والهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني لتنمية التربية السياحية. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة بدور العمرو (2019م)، ودراسة العمير (2021م) في البعد المكاني؛ إذ طبقت في مدينة الرياض، بينما طبقت دراسة عائشة المطيري (2014م) بمحافظة المذنب، ودراسة خديجة الشافعي (2019م) في عرعر،

وطبقت دراسة سحر بكر (2013م)، ودراسة سارينين Saarinen (2010م) في ناميبيا، ودراسة نسمة الألفي (2018م)، ودراسة إيناس زكي (2013م)، ودراسة سارة رزيقي (2021م) في مصر، وطبقت دراسة الطوالبية (2014م)، ودراسة جابر Jaber (2018م) في جازان، ودراسة العجلوني (2016م)، ودراسة الرفاعي (2018م) في الأردن، وطبقت دراس إيمان العبود (2018م) في سوريا، ودراسة جربوز Gurbuz (2019م) في أذربيجان.

أما من حيث المنهج المستخدم فتتفق الدراسة الحالية مع أكثر الدراسات السابقة التي عرضت؛ إذ استخدمت أكثر الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي، فيما عدا بعض الدراسات التي اختلفت؛ فنجد دراسة الطوالبية (2014م) قد استخدم المنهج شبه التجريبي والمنهج التحليلي والمنهج الوصفي، ودراسة إيمان عبود (2018م) قد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة جابر Jaber (2018م) استخدم المنهج النوعي، ودراسة موسى (2021م) استخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، في حين نجد المنهج الوثائقي والمنهج الوصفي قد استخدم في دراسة العمير (2021م).

واتفقت الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة مع دراسة الرفاعي (2018م)، واختلفت مع دراسة سحر بكر (2013م)، ودراسة إيناس زكي (2019م)، ودراسة بدور العمرو (2019م)، ودراسة موسى (2020م) التي طبقت على أطفال الروضة، ودراسة نسمة الألفي (2018م) طبقت على طلاب المرحلة الابتدائية، أما دراسة عايشه المطيري (2014م)، ودراسة الطوالبية (2014م) طبقت على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، ودراسة العجلوني (2016م)، ودراسة إيمان عبود (2018م)، ودراسة خديجة الشافعي (2019م)، ودراسة سارة رزيقي (2021م) التي طبقت على معلمات ومعلمين المرحلة الابتدائية، ودراسة جربوز Gurbuz (2019م) طبقت على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ودراسة العمير (2021م) طبقت على المشرفين التربويين والموظفين من الهيئة العامة للسياحة والتراث، ودراسة سارينين Saarinen (2010م) طبقت على أفراد المجتمع، ودراسة جابر Jaber (2018م) طبقت على خبراء المناهج من المشرفين.

أما من حيث أدوات الدراسة فمن الملاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع أكثر الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة، فيما عدا دراسة الطوالبية (2014م)، ودراسة موسى (2020م) التي اعتمدت على الاختبار أداة للدراسة، ودراسة جابر Jaber (2018م)، ودراسة سارينين Saarinen (2010م)، ودراسة جربوز Gurbuz (2019م) التي اعتمدت على المقابلة أداة للدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- 1- تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أهدافها وأسئلتها بطريقة علمية مبنية على خلفية نظرية ودراسات علمية سابقة.
- 2- بناء الإطار النظري للدراسة.
- 3- مساعدة الباحثة في إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها بما يتناسب مع الدراسة الحالية.
- 4- اختيار المنهج المناسب للدراسة، والأساليب الإحصائية الملائمة لها.
- 5- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة الدراسة الحالية.
- 6- الرجوع إلى بعض المراجع والمصادر العلمية التي تخص موضوع الدراسة الحالية.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث في التعرف على الدور الذي تقوم به المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات، وقد عرفه العساف (2016م) بأنه " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منه وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها " (ص211)

2.3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة في جميع معلمات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام الحكومي والتابعة لمكاتب وزارة التعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم (11450) معلمة بموجب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

3.3. عينة الدراسة:

اختارت الباحثة العينة من خلال الطريقة العشوائية البسيطة؛ وذلك نظراً لكبر عدد أفراد مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد المعلمات (372) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، تمثل نسبة (3,2%) من مجتمع الدراسة، وقد حددت حجم العينة وفقاً لمعادلة هيربرت اركن (Herbert Arkin)

4.3. أداة الدراسة:

بعد تحديد أهداف الدراسة ومنهجها ومجتمعها، وللإجابة عن أسئلتها، اعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وفيما يلي عرض لإجراءات بنائها.

أ- بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها، بنيت الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية – من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من المشاركات في الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد بقصر استخدامها على أغراض البحث العلمي.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بالمشاركات في الدراسة، والمتمثلة في: (المكتب التعليمي – سنوات الخبرة – المؤهل – التخصص).

القسم الثالث: يتكون من (30) عبارة موزعة على ثلاثة محاور أساسية، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق بشدة-موافق – محايد-غير موافق-غير موافق بشدة).

ب- صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية، بحيث تكون مفهومه لكل من يستخدمها.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha(a) ويوضح الجدول (3-9) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

5.3. إجراءات تطبيق الدراسة:

1- طلب خطاب تسهيل مهمة باحث لتطبيق الاستبانة، من وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي (ملحق رقم 5)، موجه إلى إدارة التخطيط والمعلومات بإدارة التعليم في منطقة الرياض، وطلب خطاب تسهيل مهمة باحث موجه إلى إدارة تقنية المعلومات في وزارة التعليم؛ وذلك لنشر الاستبانة (ملحق رقم 6).

2- توزيع (372) استبانة إلكترونية عن طريق وزارة التعليم، متمثلة في إدارة تقنية المعلومات على معلمات المدارس الابتدائية الحكومية في الرياض.

3- وصول الاستجابات من العينة.

4- مراجعة الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل.

6.3. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- معادلة هيربرت أركن (Herbart-Arken Equation) لحساب حجم العينة.
- 2- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لحساب الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- 3- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronpach)، ومعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) لقياس ثبات أداة البحث.
- 4- المتوسطات الحسابية (Means)، والتكرارات (Frequencies)، والانحرافات المعيارية (St-Deviations)، والنسب المئوية (Percent's)، وذلك لمعرفة واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر العينة، والكشف عن المعوقات التي تحد من دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات، ومعرفة المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: إجابة السؤال الأول: ما واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

وللتعرف على واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المشاركات في الدراسة على عبارات دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (1-4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال: واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

م	العبارات	النسبة %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الرتبة
			موفق بشدة	موفق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
1	برامج المدرسة تقدم للتعريف إثرائية التاريخية بالمناطق المملكة في والأثرية السعودية العربية	ك	175	144	19	23	11	0,997	1
		%	47	38,7	5,1	6,2	3		
2	المقررات تتضمن التعريف الدراسية للسياحة 2030 برؤية المملكة في	ك	145	168	43	14	2	0.820	2
		%	39	45,2	11,6	3,8	0.5		
3	المسرح المدرسة تفعل كيفية في المدرسي البيئة على المحافظة السياحية والأماكن	ك	159	152	29	22	10	0,982	3
		%	42,7	40,9	7,8	5,9	2,7		
4	الإذاعة برامج تهتم بتوعية المدرسية بالسلوكيات التلميذات السليمة السياحية	ك	155	149	35	25	8	0.980	4
		%	41,7	40,1	9,4	6,7	2,2		
5	في المدرسة تشارك تعبر فنية لوحات تقديم في السياحية المعالم عن المملكة	ك	134	180	27	23	8	0.931	5
		%	36	48,4	7,3	6,2	2,2		
6		ك	147	149	31	34	11	1,054	6

			3	9,1	8,3	40,1	39,5	%	لوحات المدرسة تضع الوعي لنشر إرشادية التلميذات لدى السياحي	
7	1,122	3,91	22	31	36	151	132	ك	الرحلات المدرسة تنظم للمواقع المدرسية السياحية	7
			5,9	8,3	9,7	40,6	35,5	%		
8	1,123	3,91	12	34	46	162	118	ك	مصادر مركز يحتوي مصادر على التعلم معلومات فيها متنوعة الاطلاع يمكن سياحية عليها	8
			4	10,8	15,1	38,2	32	%		
9	1,063	3,90	16	31	42	170	113	ك	منشورات المدرسة تعد برامج بأهم تعريفية السياحة وزارة	9
			4,3	8,3	11,3	45,7	30,4	%		
10	1,113	3,83	15	40	56	142	119	ك	ورش المدرسة تعقد الوعي حول عمل مدينة في السياحي الرياض	10
			4	10,8	15,1	38,2	32	%		
	1,11	3,91	المتوسط الحسابي العام							

ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

وللتعرف على المعوقات التي تحد من دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات المشاركات في الدراسة على عبارات المعوقات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (2-4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال:
المعوقات التي تحد من دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة
الرياض

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
			موفق بشدة	موفق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	تحمل من المدرسة قلق في التلميذات مسؤوليات الخارجية الرحلات	ك	170	131	37	31	3	0,968	4,17	1
		%	45,7	35,2	9,9	8,3	0,8			
2	نقل وسائل توافر قلة للتلميذات	ك	147	136	53	33	3	0.982	4,05	2
		%	39,5	36,6	14,2	8,9	0,8			
3	الميزانية انخفاض الأنشطة لتنفيذ المخصصة المدرسية	ك	152	127	58	31	4	0,997	4,05	3
		%	40,9	34,1	15,6	8,3	1,1			
4	متفرغة معلمة وجود قلة الطلابية للأنشطة التوعوية والبرامج	ك	163	112	41	49	7	1,11	4,01	4
		%	43,8	30,1	11	13,2	1,9			
5	التي التعليمية الوسائل قلة الوعي نشر في تساعد السياحي	ك	104	161	61	40	6	1	3,85	5
		%	28	43,3	16,4	10,8	1,6			
6	عرض أجهزة وجود قلة عرض في تساعد متطورة	ك	118	137	53	58	6	1,094	3,81	6

			1,6	15,6	14,2	36,8	31,7	%	الأماكن عن وثائقية أفلام في والتراثية التاريخية المملكة	
7	1,034	3,71	5	54	76	146	91	ك	مواقع دور ضعف شبكات على المدرسة الاجتماعي التواصل الوعي تشكيل في تساعد والتعريف السياحي والأنشطة بالبرامج الهادفة السياحية	7
			1,3	14,5	20,4	39,2	24,5	%		
8	1,009	3,70	6	57	53	181	75	ك	السياحية الموضوعات قلة الأنشطة في التوعوية المختلفة المدرسية	8
			1,6	15,3	14,2	48,7	20,2	%		
9	1,045	3,65	7	54	87	139	85	ك	للرحلات الأسر معارضة للأماكن المدرسية والأثرية التاريخية	9
			1,9	14,5	23,4	37,4	22,8	%		
10	1,122	3,51	13	72	77	134	76	ك	الإدارة اهتمام ضعف الوعي بنشر المدرسية التلميذات لدى السياحي	10
			3,5	19,4	20,7	36	20,4	%		
	1.036	3,85	المتوسط الحسابي العام							

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر
المعلمات بمدينة الرياض؟

وللتعرف على المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات
بمدينة الرياض حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات
المشاركات في الدراسة على عبارات المقترحات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (3-4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال:
مقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	موفق بشدة	موفق	محايد	غير موافق			
1	كيفية في الأسرة إشراك المنتزهات على المحافظة السياحية والمواقع	ك	208	146	11	6	1	4,49	0,663	1
		%	55,9	39,2	3	1,6	0,3			
2	مصادر مركز استثمار مصادر وضع في التعلم السياحية المعالم أهم تبين المملكة في الموجودة	ك	172	173	22	4	1	4,37	0,671	2
		%	46,2	46,5	5,9	1,1	0.3			
3	تثقيفية معارض إقامة التاريخية الأماكن حول بها والتعريف الوطنية	ك	180	161	22	8	1	4,37	0.718	3
		%	48,4	43,3	5,9	2,2	0.3			
4	الدراسية المناهج ربط الحضاري المملكة بتراث بالسياحة الوعي لتعزيز لدى الوطني والتراث التلميذات	ك	174	168	24	5	1	4,36	0.690	4
		%	46,8	45,2	6,5	1,3	0.3			
5	السياحة وزارة إشراك المدارس مع بالتنسيق مدرسية رحلات لتنظيم والمواقع المتاحف إلى الأثرية	ك	183	147	27	12	3	4,33	0,812	5
		%	49,2	39,5	7,3	3,2	0.8			
6		ك	157	172	30	12	1	4,27	0,765	6

			0.3	3,2	8,1	46,2	42,2	%	لرسم مسابقات إجراء المواقع وتصوير للتلميذات السياحية	
7	0,781	4,22	1	13	36	174	148	ك	المدرسية الإذاعة تضمين ثقافة قيم ترسخ برامج من الآخرين وتقبل التلميذات لدى السائحين	7
			0.3	3,5	9,7	46,8	39,8	%		
8	0,845	4,21	4	14	36	165	153	ك	التلميذات زيارات تكثيف الأثرية والمواقع للمعالم والتاريخية	8
			1,1	3,8	9,7	44,4	41,1	%		
9	0,819	4,17	2	13	47	167	143	ك	لتدريب عمل ورش تنفيذ مهارة على التلميذات مع الأمثل التعامل داخل من السائحين وخارجها المملكة	9
			0.5	3,5	12,6	44,9	38,4	%		
10	0,867	4,13	4	18	41	173	136	ك	تدريبية دورات تقديم المدارس لقائدات أهمية عن والمعلمات بالسياحة الوعي الثقافي ومردودها والاقتصادي والاجتماعي	10
			1,1	4,8	11	46,5	36,6	%		
	0.760	4,29	المتوسط الحسابي العام							

1.4. ملخص النتائج:

أولاً- واقع دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض:

وافقت المشاركات في الدراسة بدرجة كبيرة على فاعلية دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات بمدينة الرياض، بمتوسط قدره (3,91 من 5,00).

ومن العبارات التي نالت أعلى موافقة ما يلي:

- تقدم المدرسة برامج إثرائية للتعريف بالمناطق التاريخية والأثرية في المملكة العربية السعودية.
- تتضمن المقررات الدراسية التعريف برؤية (2030) للسياحة في المملكة.
- تفعل المدرسة المسرح المدرسي في كيفية المحافظة على البيئة والأماكن السياحية.
- بينما نالت العبارات التالية أقل درجة موافقة من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض:
- يحتوي مركز مصادر التعلم على مصادر متنوعة فيها معلومات سياحية يمكن الاطلاع عليها.
- تعد المدرسة منشورات تعريفية بأهم برامج وزارة السياحة.
- تعقد المدرسة ورش عمل حول الوعي السياحي في مدينة الرياض.

ثانياً: المعوقات التي تحد من دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض:

وافقت المشاركات في الدراسة بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحد من نشر الوعي السياحي لدى التلميذات في مدينة الرياض، بمتوسط قدره (3,85 من 5,00).

ومن العبارات التي نالت أعلى موافقة ما يلي:

- قلق المدرسة من تحمل مسؤولية التلميذات في الرحلات الخارجية.
- قلة توفر وسائل نقل للتلميذات.
- انخفاض الميزانية المخصصة لتنفيذ الأنشطة المدرسية.
- بينما نالت العبارات التالية أقل درجة موافقة من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض:
- قلة الموضوعات السياحية التوعوية في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- معارضة الأسر للرحلات المدرسية للأماكن التاريخية والأثرية.
- ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بنشر الوعي السياحي لدى التلميذات.

ثالثاً: المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض:

وافقة المشاركات في الدراسة بدرجة كبيرة جداً على المقترحات لدور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي لدى التلميذات من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، بمتوسط قدره (4,29 من 5,00).

ومن العبارات التي نالت أعلى موافقة ما يلي:

- إشراك الأسرة في كيفية المحافظة على المتنزهات والمواقع السياحية.
 - استثمار مركز مصادر التعلم في وضع مصادر تبين أهم المعالم السياحية الموجودة في المملكة.
 - إقامة معارض تثقيفية حول الأماكن التاريخية الوطنية والتعريف بها.
- بينما نالت العبارات التالية أقل درجة موافقة من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض:
- تكثيف زيارات التلميذات للمعالم والمواقع الأثرية والتاريخية.
 - تنفيذ ورش عمل لتدريب التلميذات على مهارة التعامل الأمثل مع السائحين من داخل المملكة وخارجها.
 - تقديم دورات تدريبية لقائدات المدارس والمعلمات عن أهمية الوعي السياحي ومردودها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

2.4. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها توصي الباحثة بما يلي:

- 1- أن تقدم وزارة التعليم دورات تدريبية لقائدات المدارس والمعلمات عن أهمية الوعي السياحي، ومردودها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.
- 2- تزويد مركز مصادر التعلم في المدرسة بمصادر مقروءة ومسموعة ومرئية تبين أهم المعالم السياحية الموجودة في المملكة.
- 3- ضرورة اهتمام المدرسة الابتدائية بوضع خطط للرحلات المدرسية وزيارة التلميذات للمعالم والمواقع الأثرية والتاريخية.
- 4- أن تتعاون وزارة التعليم مع شركات نقل كافية لنقل التلميذات عند الخروج للرحلات المدرسية.
- 5- العمل على زيادة الموضوعات السياحية التوعوية في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- 6- زيادة الميزانية المخصصة للمدرسة الابتدائية لتنفيذ الأنشطة المدرسية.
- 7- أهمية تفعيل المعارض التثقيفية في المدرسة حول الأماكن التاريخية الوطنية، والتعريف بها لدى التلميذات.
- 8- أن تعقد المدرسة ورش عمل تدريبية للتلميذات لاكتساب مهارات متعددة، ومنها طريقة التعامل الأمثل مع السائحين واحترام القيم والعادات.

3.4. مقترحات للدراسات المستقبلية:

- 1- مدى إسهام المقررات الدراسية في نشر الوعي السياحي.
- 2- دور الرحلات المدرسية في نشر الوعي السياحي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
- 3- تصور مقترح لتطوير دور المدرسة الابتدائية في نشر الوعي السياحي في ضوء التجارب العربية والعالمية.

5. المراجع

1.5. المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد عباس. (2013). **السياحة والموروث الحضاري دراسة في انثروبولوجيا السياحة**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- أبو درب، علام علي محمد. (2015). **فاعلية استخدام انموذج الفورمات لتنمية التحصيل المعرفي والوعي السياحي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (73)، 118-75.
- أبو عراد، صالح بن علي. (1429هـ). **السياحة الداخلية في المملكة العربية السعودية: واقعها، أبعادها التربوية ودور بعض المؤسسات التربوية في تنمية الوعي السياحي**. ورقة مقدمة إلى ملتقى تبوك الثقافي الأول، النادي الأدبي بتبوك، تبوك، ذو القعدة، 1429هـ.
- أبو عراد، صالح علي والغفيري، أحمد بن علي. (2017م). **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. الدمام: مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع
- أحمد، سهير كامل. (2010م). **علم نفس المراحل العمرية**. الرياض: دار الزهراء.
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (1440هـ). **البطاقة الإحصائية لعام 1440هـ**. مسترجع من: [file:///C:/Users/lenovo/Downloads/البطاقات%20الإحصائية%20لعام%201440هـ%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/البطاقات%20الإحصائية%20لعام%201440هـ%20(3).pdf)
- الألفي، نسمة صبحي حسن. (2018م). **فاعلية نظم الرحلات المدرسية في تنمية الوعي السياحي بالتطبيق على مدينة المنصورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.
- بظاظو، إبراهيم. (2020م). **بانوراما السياحة**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- بكر، سحر إبراهيم أحمد. (2013م). **دور مؤسسات ما قبل المدرسة في تنمية الوعي السياحي لدى طفل رياض الأطفال**. مجلة الطفولة والتربية، 5(14)، 443-516.
- جريدة الاقتصادية. (2015م). **عيش السعودية مبادرة لتعزيز الانتماء وغرس الوطن في قلوب الشباب**. مسترجع من: https://www.aleqt.com/2015/04/12/article_948652.html
- جريدة الجزيرة. (2021م). **العلا رؤية طموحة تحفظ تاريخها**. مسترجع من: <https://www.al-jazirah.com/2021/20210104/ln32.htm>
- جريدة الوطن. (2018م). **9 ميزات لفرسان تحقق إيرادات بـ 531 مليون ريال سنوياً**. مسترجع من: <https://www.alwatan.com.sa/article/380947>
- جنبج، حفيظة وأغادير، وريدة. (2020م). **دور المدرسة والأسرة في تنمية المجتمع**. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(5)، 452-476.
- الحاسي، أريج إبراهيم عبد الحميد. (2019م). **دور مؤسسات التعليم العالي في نشر ثقافة السياحة الداخلية والحفاظ على الموروث الثقافي الليبي: تصور مقترح للإعلام التربوي**. مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية، (40)، 114-133.

- الحديثي، محفوظ صالح. (2021م). الإرشاد السياحي. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- الحسن، احسان محمد. (2015م) ط3. النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة. الاردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- حسن، سهير أحمد محمد ومحمد، حنان سمير السيد. (2015م). علم نفس النمو وتطبيقاته التربوية. الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.
- الحقييل، سليمان بن عبد الرحمن. (2016م) ط17. نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مطبعة الحميضي.
- حكيمة، نعيمة وبن حراث، حياة إبراهيم. (2017م). بلورة الوعي السياحي كأحد السبل لتنمية السياحة المستدامة: تجربة الأردن. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم-مخبر البحث بوادكس السياسية الصناعية وتنمية المبادلات الخارجية، (8)، 51-73.
- خليفة، ايناس خليفة. (2010م). مراحل النمو تطوره ورعايته. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- رزيقي، سارة محمد عبد السميع. (2021م) دور معلم التعليم الابتدائي في تنمية الوعي السياحي للتلاميذ في ضوء التنمية المهنية له. المجلة التربوية، 82، 269-311.
- الرفاعي، وائل عبد الرزاق عبد الرحمن أحمد. (2018م). درجة امتلاك معلمي الجغرافيا للمرحلتين الأساسية والثانوية للوعي السياحي في محافظة أربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- الريامي، أحمد بن جمعة والنبهاني، سعود بن سليمان والكندي، عادل بن محمد (2010م). التربية وتنمية الوعي السياحي- السياسي- المهني. سلطنة عمان: مكتبة الضامري للنشر والتوزيع.
- زاهر، تيسير علي. (2014م). مبادئ السياحة. دمشق: دار الملايين للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع.
- زكي، ايناس أحمد. (2019م). دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي السياحي لدى طفل الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (9)، 182-236.
- الزيعلي، سعيد بن أحمد بن موسى (2004م). دور التربية في تنمية الوعي السياحي لدى الناشئة بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- السناد، جلال غربول. (2016م). مبادئ علم الاجتماع. الأردن: دار الاصدار العلمي للنشر والتوزيع.
- سيد، علا عبد الرحيم أحمد. (2020م) المعتقدات المعرفية لأولياء الأمور حول الدور التربوي للمدرسة الابتدائية: دراسة حالة. المجلة التربوية، 70، 591-630.
- السيسي، ماهر عبد الخالق. (2015م). مبادئ السياحة. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- الشافعي، خديجة عباس. (2019م). دور الأنشطة الطلابية في تنمية وعي طالبات الجامعة بالسياحة الداخلية. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (20)، 41-114.
- الشرجبي، نبيلة عبد الكريم (2015م). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

- الشناوي، مروة محمود. (2015م). تنمية الوعي السياحي لدى طفل الروضة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- صحيفة المدينة. (2017م). هيئة السياحة تبدأ العمل على تحويل سوق عكاظ إلى مدينة سياحية ثقافية متكاملة. مسترجع من: <https://www.al-madina.com/article/531537/>
- الطوالبة، عمر ابراهيم علي. (2014م). تطوير كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في ضوء البنية المعرفية للتربية السياحية وقياس أثره في تنمية الوعي السياحي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد الحميد حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد. (2012م). نظام التعليم وسياسته. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الحي، رمزي أحمد. (2010م). علم الاجتماع التربوي. الاردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عبد الجواد، مصطفى خلف. (2002م). قراءات معاصرة في علم الاجتماع. القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.
- عبد المعطي، منال شوقي. (2014م). دراسة في مدخل علم السياحة. الإسكندرية: مؤسسة عالم الرياضة للنشر.
- عبود، إيمان جعفر. (2018م). الوعي السياحي لدى طلاب كلية السياحة: دراسة وصفية لطلاب كلية السياحة في جامعة طرطوس. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 40(76)، 43-62.
- العتيبي، بدرية محمد مسعود. (2020م). علم الاجتماع التربوي. الرياض: دار المقم للنشر والتوزيع.
- عثمان، إبراهيم عيسى. (2008م). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. عمان: دار الشروق.
- عثمان، إبراهيم وساري، سالم. (2010م). نظريات في علم الاجتماع. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- عثمان، محمد سعد حامد ومحمد، نجوى إبراهيم عبد المنعم. (2015م). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة ومشكلاتها). الرياض: مكتبة الرشد.
- العجلوني، عبد الله علي قويطين. (2016م). تطور السياحة في الأردن دراسة الوعي السياحي لدى طلبة الجامعات الخاصة الأردنية: دراسة حالة جامعة أربد الأهلية وجامعة جدارا. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 15(48)، 48-62.
- العزابي، إلهام عمران عريبي. (2012م). علم الاجتماع السياحي. ليبيا: دار الحكمة.
- العمرو، بدرو عبد العزيز. (2019م). دور الأنشطة الفنية في الوعي السياحي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلماتهم في ضوء مستوى وعيهن السياحي. مجلة البحث العلمي في التربية، 9(20)، 381-415.
- العمير، أحمد بن حمد. (2020م). تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين وزارة التعليم والهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني لتنمية التربية السياحية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- عودة، صالح حميد. (2015م). درجة امتلاك مدرسي مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في العراق للوعي السياحي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، الأردن.
- العويبي، رجب بن علي بن عبيد. (2006م). تعزيز الثقافة السياحية لدى الطلاب. مجلة التطوير التربوي، 32(37)، 37-40.
- عيادة، إيمان محمد منصور علي. (2020م). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على تنمية الوعي السياحي لدى المجتمعات الأفروآسيوية. مجلة الاستواء، 20(2)، 1-46.

- غضبان، فؤاد. (2015) **السياحة البيئية المستدامة بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- فشكية، عائشة. (2009م). نظرية الدور: المفاهيم الأساسية وأبعاد التحليل. **مجلة كلية الآداب**، (12)، 180-159.
- قاموس المعاني. (2010م). **معنى (دور)**. مسترجع من: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AF%D9%88%D8%B1-%D8%AF%D9%8E%D9%88%D9%91%D9%8E%D8%B1%D9%8E>
- قطامي، نايفة محمد وقطامي، يوسف محمد وأبو زيد، نيفين محمد والجعفرية، اسمى عبد الحافظ والشمالية، نسرين بهجت وأبو شوك، محمد إبراهيم وآخرون (2017م). **نمو الطفل**. عمان: دار الأعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- مرشد، عبلة. (2020م). **السياحة الداخلية ومتطلباتها التنموية**. صحيفة الوطن. مسترجع من: <https://www.alwatan.com.sa/article/1050655>
- المرشدي، عماد حسين عبيد. (2018م). **علم نفس النمو مفاهيم ونظريات**. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق والخواندة، محمد وبلقيس، أحمد وعباس، أحمد وأبو شيحة، عيسى. (2010م). **التعليم الابتدائي في الوطن العربي**. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- المطيري، عائشة ذياب. (2014م). **دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي السياحي لدى طلابها: دراسة ميدانية بمحافظة المذنب**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة القصيم، السعودية.
- المطيري، عائشة ذياب شيايب. (2016م). دور بعض عناصر المنظومة التعليمية في تنمية الوعي السياحي لدى طلاب المدرسة من وجهة نظرهم ومعلميهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية**، 2(168)، 610-552.
- **المعجم الوجيز**. (1989م). دار التحرير للطبع والنشر مسترجع من: <https://archive.org/details/WAQ73918/73918?view=theater>
- الهواري، صلاح الدين. (2007م). **المعجم الوسيط المدرسي**، بيروت، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر.
- مغراوي، عبد المؤمن محمد عبده. (2006م) **الدراسات الاجتماعية والوعي السياحي في عمان**. رسالة التربية، (12)، 113-102.
- المملكة العربية السعودية. (2016م). برنامج التحول الوطني 2020. مسترجع من: https://vro.moenergy.gov.sa/Arabic/DocLib/NTP_ar.pdf
- المملكة العربية السعودية. (2016م). **رؤية المملكة العربية السعودية 2030**. مسترجع من: https://www.saudiembassy.net/sites/default/files/u66/Saudi_Vision2030_AR.pdf
- موسى، سعيد عبد المعز علي. (2021م). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية الثقافة السياحية التاريخية لدى أطفال الروضة. **مجلة الطفولة والتربية**، 13(45)، 174-131.
- ميخائيل، إملي صادق. (2003م) **الرحلات كمدخل لتنمية الوعي السياحي لدى طفل ما قبل المدرسة**. مجلة كلية التربية، 1(32)، 133-96.

- النقاش، محمد. (2019). **الحفاظ على التراث العمراني في المنظور السياحي**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الهياجي، ياسر هاشم عماد. (2015). دور جامعة الملك سعود في تنمية الثقافة السياحية لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. **مجلة السياحة والآثار**، 27(2)، 161-135.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2019). **خطط التنمية التاسعة**. مسترجع من: <https://www.mep.gov.sa/ar>
- وزارة السياحة. (1440هـ). **السعودية وجهة المسلمين**. رحلات ما بعد العمرة. مسترجع من: <https://mt.gov.sa/Programs-Activities/Programs/Pages/AfterUmrahTourPro.aspx>
- وزارة السياحة. (1440هـ). **مبادرات الهيئة ضمن برنامج التحول الوطني**. مسترجع من: <https://mt.gov.sa/vision2030/Pages/InitiativesNationalTransformationProgram.aspx>
- وزارة السياحة. (1440هـ). **الهيئة السياحية للآثار**. مسترجع من: <https://mt.gov.sa/vision2030/Pages/InitiativesNationalTransformationProgram.aspx>
- وكالة الأنباء السعودية واس. (2017). **مبادرة التأشيرة السياحية تعزز البعد الاقتصادي للسياحة في المملكة**. مسترجع من: <https://www.spa.gov.sa/viewstory.php?lang=ar&newsid=1649147>

2.5. المراجع الأجنبية:

- Gurbuz, Ismail Bulent. (2019). Awareness Level of Students towards Rural Tourism: A Case Study from Azerbaijan State Agricultural University. **Scientific Papers Series Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development**, 19 (3).
- Jaber, Humoud Mohammed. (2018). Improving Awareness of Tourism Education among Students' In Intermediate And Secondary Schools In The Kingdom Of Saudi Arabia: Experts' Social Studies Curricula Point Of View. **International Transaction Journal of Engineering, Management, Applied Sciences Technologies**. Re-trived from: <https://tuengr.com/V10/351.pdf>
- Saarinen, Jarkko. (2010). Local tourism awareness: Community views in katutura and king nehale conservancy Namibia. **Development Southern Africa** Vol, 27 (5), 713-724.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.8