جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية

Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

Peer-reviewed Journal دورية علمية محكمة

IAUHES

المجلد 2 | العدد 2 | مايو - أغسطس | 2024
Volume 2 | Issue 2 | May - Aug 2024

ISSN 1658-970X
EISSN 1658-9785

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

دعوة لتقديم الأوراق العلمية

مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتّربوية

المجلد 2 | العدد 3 | سبتمبر - ديسمبر | 2024

تدعو مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية (JIAUHES) الباحثين للمشاركة بأوراقهم العلمية للعدد الثالث من المجلد الثاني للمجلة. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

رئيسة التحرير: أ.د. أماني بنت خلف الغامدي

ترسل الأبحاث على: Gasr.johe@iau.edu.sa

JIAUHES

رئيسة التحرير

أ.د. أماني خلف الغامدي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

إدارة التحرير

د. وليد عاطف الصيّاد | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. يوسف أحمد بوسعد | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. عبد الرحمن علي بديوي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. مشاعل جميل العتيق | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. غادة فايز المطيري | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

هيئة التحريـر

أ.د. منى حسن الأسمر | جامعة أم القرى - **السعودية**

أ.د. جمال نور الدين حسن | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. مها علي آل خشيل | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. عبد الرحمن مصطفى السليمان | جامعة لوفان - **بلجيكا**

أ.د. فهد سليمان الشايع | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. سعاد محمد الشايقي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. خالد محمد الشنيبر | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. سارة عزيز الشهري | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. زهران محمد عبد الحميد | جامعة الأزهر - **مصر**

أ.د. ربحي مصطفى عليان | الجامعة الأردنية - **الأردن**

أ.د. السهلي بلقاسم المصطفى | جامعة سيدي محمد بن عبدالله - **المغرب**

د. ليلى شعبان رضوان | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

JIAUHES

الهيئة الاستشارية

أ.د. منيرة علي محمد الأزرقي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. علي أحمد محمد بابكر | جامعة أم درمان الاسلامية - **السودان**

أ.د. شريفة أحمد الحازمي | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. فيصل عبدالسلام الحفيان | جامعة الدول العربية - **مصر**

أ.د. سارة عبدالمحسن آل سعود | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. محمد عبد الحليم سعيد | جامعة لندن - **المملكة المتحدة**

أ.د. سعيد محمد الشمراني | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. وضحى حباب العتيبي | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. أحمد محمد عزب | جامعة الملك عبدالعزيز - **السعودية**

أ.د. سعاد عبدالعزيز الفريح | جامعة الكويت - **الكويت**

أ.د. إبراهيم محمد الكوفحي | الجامعة الأردنية - **الأردن**

أ.د. عبد الرحمن عيسى الليلي | جامعة الملك فيصل - **السعودية**

أ.د. عبد الواحد حمد المزروع | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

السكرتارية

أ. أمل ذيب العجمي

التصميم والإخراج

أ. رزان ابراهيم القحطاني

الموقع الإلكتروني

أ. عائشة عبداللطيف الحليبي

كلمة العدد

أخلاقيات البحث العلمي (1)

يمثل البحث العلمي أحد أهم الغايات التي تسعى إليها الدول؛ لتحقيق التقدم والتطور في المجال المعرفي على مختلف الأصعدة، ولذا كان سعي الإنسان منذ وجوده إلى تفسير ما يحيط به من مظاهر الحياة والمجتمع مستعملاً جملة من المعارف التي تساعده في تقديم تفسير مقنع لما يؤرقه من مسائل الحياة. ثم شهدت العلوم على امتداد الزمن تطورات متسارعة، أسهمت في تطوير أسس البحث العلمي وفق نظم وقواعد لعل من أهمها أخلاقيات البحث العلمي، التي تعني الضوابط والمبادئ التي تنظم البحث من حيث الالتزام بالأمانة العلمية، وصحة النقل، وتوثيق المعلومة بعزوها إلى أصحابها لإثراء القيمة العلمية لإنتاجهم العلمي. ولعل ما شهده عصرنا من تطور تكنولوجي وثورة معلوماتية، سهّل تدفق المعلومة، وإمكانية استخدامها بيسر، يفرض علينا الكلام على أهمية وعي الباحثين بأخلاقيات البحث العلمي في الأبحاث العلمية بعامة والأبحاث الإنسانية بخاصة، وما يستلزم الباحث من مواصفات أخلاقية، تتواءم مع المواصفات المعرفية والمنهجية التي ينبغي معرفتها لدى إجراء دراسة علمية. فالالتزام بالمبادئ الأخلاقية للباحثين يشكل حجر الزاوية في الاستقصاء العلمي الموثوق والمؤثر، وجودة البحث، هذا وقد غدت الحاجة ملحة إلى ضبط ممارسات الباحثين والتأكيد على ضرورة الالتزام بالضوابط الأخلاقية في عملية البحث العلمي؛ كون البحث أداة تطوير المعرفة الإنسانية، التي لا تأتي إلا بالتحلي بالنزاهة والأمانة والشفافية لدى التصميم الدقيق للدراسات الرصينة، وجمع بياناتها وتحليلها بدقة، ومناقشتها وتوثيقها، وتفسير نتائجها تفسيراً علمياً وموضوعياً، وبهذه الوسائل مجتمعة يعزّز الباحث الأخلاقي ثقافة الاحترام والمثاقفة والبناء من حيث انتهى الآخر، وتقبل وجهات النظر المتنوعة والمختلفة.

هذه هي المبادئ الأخلاقية التي ينبغي على الباحث أن يلتزم بها، ليضمن نزاهة عمله، ويعزز الثقة العامة في الجهود العلمية، الأمر الذي يسهم في وضع أساس متين للابتكارات المستقبلية والتقدم المجتمعي.

إدارة التحرير

فهرس المحتويات

الزواج من خارج المجتمع السعودي: أسبابه وآثاره 1

شروق إسماعيل الشريف، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل؛ حنان محمد جمالي، جامعة ولاية ساوث داكوتا الجنوبية، الولايات المتحدة الأمريكية

المسائل الأصولية المستدل لها بقوله تعالى {كنتم خير أمة أخرجت للناس}: جمعًا ودراسة 15

عامر عيسى اللهو، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

مستوى أداء معلمات العلوم في ضوء معايير مقترحة لمتطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة PISA 24

منى عرسان الشمري، إدارة التعليم بمحافظة محايل عسير؛ محمد صالح الزامل، جامعة الجوف

القديم والمُحْدَث- إعادة قراءة 41

عبد الرحمن إبراهيم المهوس، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

البعد الإيديولوجي للاستعارة في شعر ميخائيل نعيمة 54

نورة أحمد الحملي، جامعة الملك فيصل

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

الزواج من خارج المجتمع السعودي: أسبابه وآثاره

Marrying Outside Saudi Society: Reasons and Repercussions

الاستلام: 2023.8.25	القبول: 2023.12.21	النشر: 2024.5.1

شروق إسماعيل الشريف

أستاذ مساعد، قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

حنان محمد جمالي

باحثة اجتماعية، قسم علم الاجتماع والدراسات المرتبطة بالمناطق الريفية، جامعة ولاية ساوث داكوتا الجنوبية، الولايات المتحدة الأمريكية

Shuruq Ismail Alsharif

Assistant Professor, Sociology and Social Work Department, College of Arts, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0000-0002-3091-9101

Hanan Mohammed Jamali

Social Researcher, Sociology and Studies Related to Rural Areas Department, South Dakota State University, USA

https://orcid.org/0009-0004-2300-5856

الاستشهاد: الشريف، شروق، و جمالي، حنان. (2024). الزواج من خارج المجتمع السعودي: أسبابه وآثاره. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *2*(2)، 1-14.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى ظاهرة الزواج من خارج إطار المجتمع السعودي، والكشف عن أسبابه وآثاره، سواء أكانت إيجابية أم سلبية من وجهة نظر الشباب السعودي. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومزجت بين الأسلوبين الكمي والكيفي في جمع المعلومات وتحليل النتائج. وقد أعدت الباحثتان استبانة من محورين رئيسين: أولهما العوامل الرئيسة التي قد تدفع الشباب السعودي إلى الزواج من الخارج، وثانيهما الآثار المترتبة عليه. وقامت الباحثتان بتطبيق الاستبانة على عينة من مائة وخمسين شابًا سعودياً بمنطقة الرياض، تباينت أحوالهم الاجتماعية ما بين عازب ومتزوج من داخل المجتمع وخارجه، كما قامت الباحثتان في سياق تعزيز نتائج الدراسة بتصميم دليل مقابلة غير مقننة وزعت على ستة أفراد من الشباب السعودي متزوجين من الخارج. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم العوامل التي قد تدفع الشباب إلى الزواج من خارج إطار المجتمع هي: المغالاة في المهور، وارتفاع تكاليف الزواج، ورفض بعض الفتيات الزواج من رجل متزوج، وأن من أهم الآثار الإيجابية لهذا الاتجاه هو تجنيب الشباب تكاليف الزواج الباهظة. أما الآثار السلبية، فتتحدد بتأثر مستقبل الأبناء في حال الطلاق. وأوصت الدراسة بمحاربة العادات الاجتماعية غير المرغوبة، كغلاء المهور والنفقات المهدرة في حفلات الزواج، والدعوة إلى قبول الآخر؛ وضرورة قيام الجهات والمؤسسات المختصة بنشر الوعي بنتائج الزواج من خارج المجتمع، وسن التشريعات الناظمة له.

الكلمات المفتاحية: الزواج، الشباب، خارج إطار المجتمع

ABSTRACT

The study aimed to explain why Saudi men marry women outside their society. To achieve its objective, the study used descriptive methods and employed both qualitative and quantitative styles in collecting data and analyzing the results. The two researchers prepared two questionnaires with two major themes: the main reasons prompting Saudi youths to marry outside their society and the repercussions of such a marriage. The researchers applied their questionnaires on 150 Saudi male participants in Riyadh some of whom were married to Saudi or non-Saudi women, others were single. The researchers also designed uncodified interviews distributed to six Saudi youths married to non-Saudi women. The results showed that the most important reasons prompting Saudi youths to marry non-Saudi women are inflated ponies, the prohibitively high cost of marriage and the refusal of some girls to get married to already married men. The positive effect of marrying non-Saudi women is avoiding soaring costs, whereas the negative effect manifests itself in the suffering of the children should divorce take place. The study recommends the annulment of unfavorable social customs such as inflated ponies and wasted costs of wedding parties. It also calls for accepting the other and spreading awareness by the authorities of the repercussions of marriage outside Saudi society and enacting laws relevant thereto.

Keywords: Marriage, youth, outside of society

1. المقدمة

في عصر اتسم بالتطور التقني، وامتزج بطابع الاتصال المنفتح على مجتمعات العالم، وتبددت فيه قيود الزمان والمكان، صار من اليسير السفر والانتقال من مكان إلى آخر، والتعرف إلى ثقافات الشعوب، ما أسفر عن سهولة الزواج بين جنسيات مختلفة، وأعراقٍ متباينة، على نحو عالمي لم تُستثن منه مجتمعات أو دول. وكغيرها من مجتمعات العالم، نال المجتمعات الخليجية ما نال تلك المجتمعات من ظواهر و تحولات. ولأن المجتمع السعودي واحد من هذه المجتمعات الخليجية التي شهدت تحولات جذرية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية إثر الاكتشافات النفطية، فقد مسَّ التغيير أنحاءه، ونزع كثير من الشباب السعودي إلى الخروج عما كان مألوفًا داخل مجتمعهم من عاداتٍ حياتية وأنماط سلوكية، ومنها الزواج بفتياتٍ من خارج المجتمع. ويُشكل الاختيار الزواجي (اختيار شريك الحياة) أول القرارات وأهمها المتعلقة بعملية الزواج، ويعبر هذا المفهوم عن رغبة الفرد في اختيار شريك حياته وفقًا لميله الشخصي، ووفق المعايير الاجتماعية السائدة، وفي وجود عاملين رئيسين، هما: الحرية، والإرادة الكاملة في عملية الاختيار، وكلما كان قرار الاختيار سليمًا كانت فرص تحقيق التوافق الزواجي أكبر (حسين، 2019). ومن الملاحظ أن عملية الاختيار الزواجي لا تحكمها ضوابط معيارية يمكن عدها ثابتة أو عالمية تحدث بطريقة آلية في كل المجتمعات الإنسانية؛ إذ إن أساليبها تختلف باختلاف الثقافات والموروثات السائدة والمجتمعات البشرية، ففي بعض المجتمعات يُمنح الأبوان حق اتخاذ القرار في اختيار الشريك، وفي مجتمع آخر يكون فيه الاختيار الزواجي للابن أو الابنة. ونظرًا للأهمية التي تعنيها عملية الاختيار الزواجي في الحكم على نجاح أو فشل العلاقات الزوجية، فقد حظيت باهتمام العلماء والمختصين الذين لم يألوا جهدًا في وضع التفسيرات والنظريات المفسرة للاختيار الزواجي، التي أسفرت عن تشكيل (نظرية المعيار) التي تعتبر أن عملية اختيار الشريك تحكمها مجموعة من العوامل المعيارية في جماعة معينة من الأفراد تؤثر فعليًّا في اختياراتهم للشريك (حواوسة، 2013). ولقد كان للتحولات الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة، بل والتنوع في المجال الإعلامي العربي بعامة والسعودي بوجه خاص، بالغ الأثر في اتجاه بعض الشباب السعودي إلى اختيار الزواج من خارج إطار مجتمعهم. وتباينت آراء المجتمع حيال هذا الموضوع، فمنهم من يراه ظاهرة صحية، وفرصة مناسبة لتبادل الثقافات بين الشعوب، وربما كان حلًا وجيها لعدد من المشكلات، كالمغالاة في المهور، وتكاليف الزواج الباهظة، علاوة على أنه قد يكون وسيلة لإكساب الأبناء لغة جديدة في حال كانت الزوجة غير عربية، فيما يرى فريق آخر أن هذا الأمر خطير للغاية، لما ينجم عنه من بعض المشكلات الاجتماعية الخطيرة، كفقدان الهوية، وفقدان الوفاق والانسجام بين الزوجين، وشيوع الطلاق والفرقة؛ نظرًا لاختلاف العادات والتقاليد السائدة في بيئتيهما (الشويرخ، 1426هـ).

وعلى استحواذ هذه الظاهرة على اهتمام الرأي العام والبحث العلمي، فإن الباحثتين تريان أن ظاهرة الاختيار الزواجي خارج إطار المجتمع السعودي لم تنل حظًا كافيًا من البحث والدراسة، لا سيما من وجهة نظر الشباب أنفسهم؛ ومن ثم تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تمثل لبنة مضافة إلى المجال الخاص بدراسات ظاهرة الزواج من خارج المجتمع للوقوف على أبعادها وتحليلها والتعرف إلى دوافعها وآثارها. إن الباعث الرئيس وراء هذه الدراسة يكمن في محاولة تقصي العوامل التي تدفع بالشباب السعودي إلى الزواج من خارج مجتمعهم وفهمها، واستكشاف آثار هذه الظاهرة على مسيرة الحياة المشتركة بين الزوجين، ومستقبل أبنائهما، وتداعيات ذلك على المجتمع السعودي بوجه عام.

2. مشكلة الدراسة

تمثل الأسرة بالنسبة للمجتمع السعودي اللبنة الرئيسة في بناء تقدمه وتحقيق تنميته، ولا شك أن التقدم التكنولوجي الذي أتاحه عصر العولمة، والاكتشافات النفطية في دول مجلس الخليج، علاوة على تطور وسائل النقل وسهولة السفر، وتقارب الأشخاص من مختلف الجنسيات، كل ذلك أسفر عن استحداث تغييرات اجتماعية وأنماط سلوكية ، أثرت إلى حد كبير في شكل الحياة وتركيبة المجتمع السعودي على وجه العموم، ومن بين هذه التغيرات نمط الزواج، حيث ظهر ما يسمى بالزواج من خارج المجتمع، أو الزواج من خارج إطار المجتمع السعودي، الذي سجل ارتفاعًا ملحوظًا خلال السنوات الماضية. وقد تبين من تقرير الهيئة العامة للإحصاء الصادرة عن وزارة العدل بالمملكة العربية السعودية لعام 2020 أن عدد عقود الزواج بلغت إجمالي (150,117) عقدًا، من بينها (4,502) عقد، كان أحد طرفيه غير سعودي؛ كما بلغ إجمالي عدد صكوك الطلاق (57,595) صكًّا، من بينها (4,184) صكًا، كان أحد طرفيه غير سعودي؛ وأظهر التقرير كذلك، ارتفاع معدل حالات الطلاق بعامة عن عام 2019 م بنسبة 12.7% (الهيئة العامة للإحصاء، 2020). وبناء على ما سبق، فإن الباحثتين رأتا ضرورة البحث في مسببات هذه المشكلة، والكشف عن العوامل المؤدية إليها، وعمّا إذا كانت هناك علاقة بين الاختيار الزواجي من خارج إطار المجتمع وارتفاع معدلات الطلاق. وعلى الصعيد المحلي، تعد المملكة من الدول العربية الجاذبة للمهاجرين؛ لا سيما بعد اكتشاف البترول، وما صاحب ذلك من نهضة اقتصادية واجتماعية استدعت عمالة من الجنسيات العربية والآسيوية شكلت جزءًا مهمًا من التركيبة السكانية، فبالنظر إلى التقديرات السكانية الصادرة عن الهيئة العامة للإحصاء لعام 2021 نجد أن نسبة غير السعوديين المقيمين بالمملكة قد بلغت (36.4%) من إجمالي السكان؛ ومع ذلك، فإن الدراسات المتعلقة بالزواج من خارج المجتمع داخل المملكة العربية السعودية قليلة إذا ما قورنت بالدراسات في الدول العربية الأخرى؛ فما زالت الآثار الاجتماعية للزواج من خارج المجتمع معقدة، وغير واضحة،

وتختلف باختلاف أطراف الزواج؛ كما تعاني الظاهرة من نقص الإحصاءات الرسمية (الدريويش، 2023). وفي ذات السياق، تواجه الأسر السعودية التي يكون أحد طرفيها غير سعودي، أو كان كلاهما سعوديين لكنهما يتباينان في العشيرة، إشكالات وتحديات في التكيف والتوافق، قد تفرض نفسها على مستوى الأسرة نفسها، أو على مستوى المجتمع الخارجي، لكونها تشكل أقلية من جهة، وتقوم على خلفيات ثقافية مختلفة من جهة أخرى، مع الإقرار والاعتراف في ذات الوقت بالجانب الإيجابي للزيجات المختلطة في حال نجاحها. ويشهد رواجًا ملحوظًا في المجتمع السعودي حيث يقبل الكثير من الشباب السعودي على الزواج بزوجات من الخارج؛ لأسبابٍ بعضها معلنة تتعلق بغلاء مهور الفتيات السعوديات مع انخفاض المستوى الاقتصادي للشباب السعودي، وقلة تكاليف الزواج من الخارج، وبعضها تبدو خفية وغير معروفة على نحو دقيق؛ ما يؤكد حتمية إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات الصلة. وتركز الدراسة الحالية على الكشف عن العوامل التي تدفع بالبعض من الشباب إلى الزواج من خارج المجتمع، وما قد يترتب على ذلك من آثار وتحديات، كما تحاول الدراسة من هذا المنطلق طرح فهم أعمق لقضايا المجتمع ومشكلاته وظواهره حتى يتسنى لصانعي السياسات الإلمام بها والوقوف على أسبابها وتأثيراتها، وسن القوانين المنظمة التي تخفف آثارها، وتعالج تداعياتها.

3. أسئلة الدراسة

واستنادًا إلى ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما العوامل الرئيسة التي قد تدفع الشباب السعودي إلى الزواج من خارج إطار مجتمعه من وجهة نظر الشباب السعودي؟
- ما الآثار المترتبة على زواج الشباب السعودي من خارج إطار مجتمعه من وجهة نظر الشباب السعودي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأخير الأسئلة الآتية:

- ما الآثار الإيجابية لهذا النمط من الزواج من وجهة نظر الشباب؟
- ما الآثار السلبية لهذا النمط من الزواج من وجهة نظر الشباب؟
- ما التوصيات والمقترحات للحد من الآثار السلبية لهذا الزواج؟

4. أهداف الدراسة

- الكشف عن العوامل الرئيسة التي قد تدفع الشباب السعودي إلى الزواج من الخارج من وجهة نظر الشباب السعودي أنفسهم.
- التعرف إلى الآثار المترتبة على زواج الشباب السعودي من الخارج، ويتفرع منه هدفان، هما:
- الوقوف على أهم الآثار الإيجابية لهذا النمط من الزواج.
- الوقوف على أهم الآثار السلبية لهذا النمط من الزواج.
- التعرف إلى التوصيات والمقترحات للحد من الآثار السلبية لهذا الزواج.

5. أهمية الدراسة

5.1. الأهمية العلمية

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الشريحة المجتمعية التي تتمحور حولها، وهي شريحة الشباب التي تمثل عصب التنمية الحضارية والاقتصادية للمجتمع السعودي، وتسعى إلى دراسة ظاهرة الاختيار الزواجي من خارج المجتمع، والكشف عن دوافعها، وآثارها.
- سد فجوة ملحوظة في البحوث والدراسات والمراجع المتعلقة بزواج السعوديين من خارج المجتمع.
- دراسة ما تواجهه هذه الزيجات المختلطة من إشكالات، وما تمنحه من مزايا.

5.2. الأهمية التطبيقية

- توفر الدراسة مزيدًا من الفهم الواقعي البعيد عن التنظير من خلال دراسة وتحليل التجارب الواقعية المذكورة بلسان أصحابها من الشباب السعوديين المشاركين في الدراسة، وبيان دوافعها، والكشف عن آثارها.
- توفير قاعدة بيانات حول العوامل التي تدفع الشباب إلى الزواج من خارج مجتمعهم، ويمكن أن يفيد ذلك جهات الاختصاص في صناعة القرارات ورسم السياسات التي تنظم هذا النمط من الزواج.

6. مصطلحات الدراسة

6.1. الاختيار للزواج:

ترى العمري (2003) أن الاختيار للزواج هو: عملية انتقاء فرد من بين عينة من الأفراد يكون صالحًا للزواج والارتباط به، في ضوء مجموعة معايير يتبناها الشخص المنتقِي كمرجعية في عملية الاختيار.

ويمكن تعريف الاختيار للزواج إجرائيًا بأنه: انتقاء وتفضيل شخص لشخص آخر من بين جماعة من الأفراد وفق مجموعة من المعايير التي يفضلها الشخص المنتقِي في شريكه.

6.2. الزواج لغة:

معناه الاقتران والازدواج، يقال: زوج الشيء، وزوّجه إليه، أي قرنه به، ثم استعملت كلمة الزواج للتعبير عن اقتران الرجل بالمرأة لتكوين الأسرة (نامق، 2009). واصطلاحًا: هو العقد المبرم بين رجل وامرأة تحل له شرعًا، بهدف بناء علاقة ورابطة لحياة مشتركة، يترتب عليها أمور عدة، كإنجاب الذرية، وغيرها (بوعكيرة وبوشناق، 2017).

ويمكن تعريف الزواج إجرائيًا بالقول إنه: نظام اجتماعي ينبني على عقدٍ شرعي يربط بين رجل يسمى (زوجًا) وامرأة تسمى (زوجة) لتكوين أسرة وإنجاب أطفال، ولكل فرد فيه حقوق وعليه واجبات.

6.3. الشباب لغة:

الفتوة والفتاء، بمعنى الحيوية والقوة الدينامية، وقيل: هو الفتاء والحداثة، وشباب الشيء: أوله، وهي جمع مثل شُبّان لكلمة شاب، والشاب هو الغلام الذي أدرك طور الشباب، ويُقال: شبّ عن الطوق، أي: جاوز مرحلة الطفولة (لولي، 2016). أما في الاصطلاح، فـ "تحديد مرحلة معينة من حيث البداية والنهاية لمفهوم الشباب يعد من الصعوبة نظرًا لتداخل عدد من المعطيات المجتمعية التي تجعل بداية هذه الفئة بداية اجتماعية أكثر من كونها ديمغرافية لدى مجتمع دون غيره" (المسعود والسبيلة، 1432هـ، ص.7). على أن هناك مَن يميل إلى الاعتماد على البعد الزمني، ويتجه أصحاب هذا الرأي إلى عدّ الشباب هو الفترة الزمنية التي يكتمل فيها النمو الجسمي والعقلي، وكثيرًا ما تجنح بعض الجهات الرسمية إلى اختزال مصطلح الشباب في فئة عمرية محددة (الأمم المتحدة من 15 إلى 24 سنة/ برنامج الكومنولث من 15 إلى 29 سنة) (العوني، 2019).

ويمكن تعريف الشباب إجرائيًا بأنه: مرحلة انتقالية من طور الطفولة غير الناضج إلى طور البلوغ الناضج، الذي يغدو فيه الشاب متمتعًا بدرجة من النضج الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي؛ بحيث يصير مؤهلًا لاكتساب خبرات ومهارات تعينه على مواجهة مطالب حياته. وفي ضوء التعاريف السابقة، يمكن صياغة التعريف الإجرائي لمفهوم (زواج الشاب السعودي من خارج إطار مجتمعه) على النحو الآتي: هو عقد قران شرعي يقع بين شاب في الفئة العمرية ما بين 24 إلى 35 عامًا، ويحمل الجنسية السعودية سواء بالمنشأ أم بالتجنيس، وبين فتاة من الخارج وتقيم في موطنها الأصلي، ويصبح لكل منهما حقوق وواجبات، ومن ثم يخضع للأحكام والضوابط النظامية السعودية، أو قوانين بلد الزوجة، وقد تحصل الزوجة على الجنسية السعودية نتيجة لهذا الزواج.

7. الإطار النظري

7.1. الزواج ضرورة اجتماعية

تتجلى أهمية الزواج في كونه أساس لبناء المجتمع؛ إذ فيه عصمة للرجل والمرأة معًا، وفيه تمثيل صريح لتحقيق مشاعر المودة والسكن والاستقرار (البحري، 2017).

7.2. الزواج في المملكة العربية السعودية

من الواضح أن معايير الاختيار الزواجي في المجتمعات العربية قد تغيرت بشكل ملحوظ خلال العقود الماضية، وفي المملكة، يؤيد (66%) من الآباء الزواج بالأقارب، مقابل (49%) من الأبناء؛ وبالمقابل فإن ثمة اختلافات في اتجاهات الشباب السعودي نحو الحياة الزوجية، واختيار الشريك، ولعل مردّ ذلك إلى انفتاح الشباب على الحياة الاجتماعية، نتيجة استخدامهم لوسائل التكنولوجيا والاتصال، وسفرهم إلى بلدان تحمل ثقافات مختلفة (النوري، 2015). وتختلف أساليب الاختيار الزواجي وفقًا للعادات والتقاليد السائدة في كل مجتمع، فهناك مجتمع تقوم فيه الأسرة بمهمة اختيار الشريك لأبنائها وبناتها بدون الرجوع إليهم، وهناك مجتمع يقوم فيه الشاب أو الشابة باختيار الشريك باستقلالية، كبعض المجتمعات الحضرية (السيد، 2015).

7.3. العوامل التي أدت إلى زيادة رغبة الشباب السعودي في الزواج من خارج مجتمعه:

- **العوامل الاقتصادية: غلاء المعيشة وارتفاع تكاليف الزواج:** إن من أسباب تأخر سن الزواج داخل المجتمعات غلاء المعيشة وارتفاع تكاليف الزواج، مع قلة الدخول الشهرية لعدد كبير من الشباب الذين لا يستطيعون أن يفوا بمتطلبات الزواج؛ الأمر الذي يقود بعضهم إلى تجنب تلك العقبات الاقتصادية بالزواج من شريك خارج المجتمع؛ نظرًا لقلة تكاليفه مقارنة بالزواج من داخل المجتمع. وحسب استطلاع جمعية المودة للتنمية الأسرية (2017) حول توجهات الشباب السعودي نحو الزواج في ظل التغيرات الاقتصادية، فإن حوالي (94%) من الشباب السعودي يرون أنهم يلجؤون إلى الاقتراض من أجل إكمال زواجهم، فيما يرى حوالي (93%) أن متطلبات الحياة والمتغيرات الاقتصادية من العقبات التي تواجه الشباب في طريق الزواج.
- **ارتفاع نسبة البطالة في المجتمع:** تُعرف البطالة بأنها حالة وجود الشخص البالغ دون وظيفة، وبدون الدخل اللازم لمواجهة الاحتياجات الأساسية له (الخمشي، 2010، ص.77، كما ورد في الخمشي والخليف، 2016). والبطالة بوجه عام، من التحديات الكبرى التي تواجه صانعي القرار بالمملكة العربية السعودية؛ وعلى تلك الجهود الجبارة المبذولة للحد من هذه المشكلة فإنها تسجل معدلات ارتفاع ملحوظة إلى الحد الذي يسبب اضطرابات اجتماعية واقتصادية في المجتمع السعودي، منها: تأخر سن الزواج، وانتشار نسبة العنوسة، والشعور بعدم الاستقرار، ولجوء البعض من الذكور إلى الاقتران بفتاة غير سعودية.
- **عوامل تتعلق بالشباب السعودي المقبل على الزواج من الخارج:** قد يمثل سفر الشباب إلى الخارج سواء كان ذلك من أجل العمل، أم التعليم أم السياحة سببًا في انقطاعه فترة عن الأهل وضعف الروابط الاجتماعية وهذا يعد سببًا رئيسًا لإقدام البعض على الزواج من فتيات ينتمين إلى البلاد التي يقيمون فيها.
- **عوامل تتعلق بالفتاة السعودية:** ترفض الكثير من الفتيات فكرة تعدد الزوجات مما يزيد أعداد الشباب السعودي المتزوج من الخارج (العتيبي، 2020). كما أن ارتفاع مستوى التعليم في المملكة ودخول المرأة العديد من مجالات العمل، كان له بالغ الأثر في تقييد عملية اختيار شريك الحياة (الخضيري، 2015). ولا شك أن عمل المرأة له جوانبه الإيجابية التي تنعكس عليها وعلى المجتمع، كتحسين الوضع الاقتصادي لها ولأسرتها، وشغل بعض الأعمال التي يحتاج المجتمع إلى أن تعمل بها، ومع ذلك فإن ثمة

جوانب أخرى سلبية، كالعزوف عن الزواج، واختلال الاستقرار الأسري (سلامة، 2019).

7.4. الآثار المترتبة على زواج الشباب السعوديين من خارج إطار المجتمع:

- **الآثار الإيجابية:** ومع أن الزواج بشخص مختلف في الثقافة والجنسية يحمل تحديات خاصة تتعلق بالهوية والتواصل وانعدام الاستقرار، فإنه إذا توافرت له مقومات الزواج السعيد، له إيجابيات من أبرزها: ارتفاع مستوى تقدير الذات، الانفتاح على الثقافات الأخرى، وانحسار احتمالات الإصابة بالأمراض الوراثية، وانخفاض تكاليف الزواج (الحراحشة وآخرون، 2022).
- **الآثار السلبية:** تواجه تلك الأسر تحديات تكيفية وتوافقية؛ لكونها تمثل أقلية، ولأنها تحمل خلفيات ثقافية وعادات اجتماعية مختلفة تتمثل في: التنشئة الاجتماعية، والتقاليد السائدة، وهذه الاختلافات لا بد أن تؤثر في تناغم الحياة الأسرية، وقد يسفر ذلك في بعض الحالات عن عدم الوفاق الزواجي الذي يفضي في النهاية إلى وقوع الطلاق، ومن ثم تشتت الأبناء (الدريويش، 2023، ص.30).

7.5. النظريات المفسرة لاختيار الشريك

- **نظرية التجانس:** يرتكز جوهر هذه النظرية على فكرة أن الفرد يميل إلى من يشابهه، وأنه كلما كانت السمات الاجتماعية والنفسية والفكرية بين الناس متقاربة ومتشابهة زادت احتمالات اندماجهم وتقاربهم (مرعب، 2016).
- واستنادًا إلى هذه النظرية فإن أصحابها يرون أن عملية الاختيار الزواجي قائمة في الأساس على فكرة المماثلة أو المشابهة، إذ يختار كل طرف من يشابهه.
- **نظرية المعايير:** ترى هذه النظرية أن عملية اختيار الفرد لشريكه عملية إرادية تحصل وفقًا للمعايير التي يضعها المجتمع لأفراده، كالسن، والمستوى المادي، والدين، والتعليم، والمكانة الاجتماعية، وغيرها، فمثلًا يكون التركيز على معيار الدين في المجتمعات المتدينة، ومن هنا يمكن تفسير معايير اختيار الشريك وفق منظومة المعايير التي يتبناها كل مجتمع (كحيلة وسعدة، 2016).
- **نظرية تكامل الحاجات:** وترتكز هذه النظرية على أن كل شخص يبحث عن شريك يكمل شخصيته، أي إن الرغبة في التكامل هي الدافع القوي للزواج، والأشخاص الذين يوجد لديهم نقص، يميلون إلى الأفراد الذين يكملون هذا النقص لديهم. (عسلية والبنا، 2011، ص.243، كما ورد في ابن السايح، 2019).

8. الدراسات السابقة

8.1. الدراسات المتعلقة بدوافع الاختيار للزواج:

هدفت دراسة Myers et al. (2005) إلى الكشف عن معايير الاختيار الزواجي عن وجود فوارق بين الذوق الأمريكي والذوق الهندي من حيث المعايير وأساليب اختيار الشريك؛ ففي الوقت الذي يفضل الأمريكان سمات الشخصية والمظهر العام، يفضل الهنود معايير الحب والالتزام؛ كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الأسرة في اختيار الشريك؛ فعلى سبيل المثال، تبين أن الأسرة الهندية أكثر تمسكًا بفرض رأيها في اختيار الزوج، فيما كانت الأسرة الأمريكية تميل إلى ترك الخيار لأبنائها. وجاءت دراسة Tsutsui (2013) عن مراحل تغير الاختيار الزواجي في دول شرق آسيا لتؤكد أن سلطة الوالدين في اختيار الشريك مهمة للغاية في تلك الدول، لا سيما على الفتيات الأصغر سنًا في تايوان، لرسوخ نمط تبعية المرأة للرجل اقتصاديًا، وهدفت دراسة السيد (2015) إلى التعرُّف إلى المعايير الأكثر شيوعًا لدى الأفراد في اختيار شريك حياتهم، ومعرفة الفروق بين الأزواج والزوجات وفقًا للمتغيرات الديموغرافية. وطُبقت الدراسة على عينة من المجتمع السعودي. وأسفرت نتائج الدراسة عن: أن أساليب الاختيار الأكثر شيوعًا كانت على الترتيب: الأهل والأقارب، المعرفة الشخصية، الأصدقاء، زملاء العمل، الإنترنت. أما معايير اختيار الشريك الأكثر شيوعًا فكانت على الترتيب: الخلق، التدين، الجمال، المكانة الاجتماعية، الوظيفة، الغنى. أما دراسة ابن السايح (2019) عن معايير الاختيار الزواجي الأكثر تفضيلًا من وجهة نظر طلاب جامعة الأغواط، وتحديد الفروق في تلك المعايير وفقًا لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة مقياس الاختيار الزواجي على عينة عشوائية مكونة من (540) طالبًا وطالبة. وبينت النتائج أن أكثر معايير الاختيار تفضيلًا لدى الطلاب، هي على الترتيب: العاطفة، المادة، الشكل، الدين، الثقافة؛ كما دلت النتائج على عدم وجود فروق في معايير اختيار الشريك طبقًا لمتغير الجنس. وجاءت دراسة أوشن (2022) عن تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير الاختيار الزواجي، وأهم حاجاتهم الإرشادية، من حيث: معايير الاختيار الزواجي الأكثر شيوعًا، والفروق بين الطلاب في معايير الاختيار حسب متغيري الجنس، وأجريت الدراسة على عينة قصدية من مختلف المستويات والتخصصات العلمية مكونة من (350) طالبًا وطالبة. واستخدمت الباحثة استبيانين، الأول لتعرُّف تصورات الطلبة لمعايير الاختيار الزواجي، والاستبيان الآخر لتعرُّف الحاجات الإرشادية للطلبة. وأسفرت الدراسة عن أن المعايير الأكثر شيوعًا في اختيار الشريك لدى الطلبة هي المعيار الشكلي الجمالي، والمعيار النفسي الشخصي.

8.2. الدراسات المتعلقة بأسباب اللجوء إلى الزواج من الخارج:

هدفت دراسة Milewski and Kulu (2014) إلى تعرُّف تأثير الزواج من خارج المجتمع بين السكان الأصليين والمهاجرين على وقوع حالات الطلاق في المجتمع الألماني. وأسفرت نتائجها عن ارتفاع معدلات الطلاق بين تلك الزيجات مقارنة بمعدلات الطلاق في حالات زواج المواطنين، وأن التحديات الناتجة عن انفصال الزيجات المختلطة أشد خطرًا من تلك المترتبة على طلاق المواطنين؛ كما أظهرت النتائج دور الأطفال في

استقرار ذلك الزواج، وتعزيز منزلة الطرف الأجنبي لدى أسرة ابن أو ابنة الوطن الأصلي، كما هدفت دراسة حورية (2022) إلى التعرف إلى التوافق الزواجي للزوج في إطار الزواج المختلط، وعلاقته بالصراع الثقافي الأسري للأبناء، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (110) أزواج مصريين متزوجين من أجنبيات تغايرهم في اللغة والثقافة والجنسية، ومحل إقامتهم بمصر، علاوة على عينة مكونة من (110) من الأبناء والبنات في التعليم الجامعي، يقيمون بمصر، وطبقت استبانة إلكترونية عبر الإنترنت على عدد من المحافظات، وتألفت أدوات البحث من استمارة للبيانات العامة للمبحوثين، واستبيان التوافق الزواجي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الزواجي للزوج والصراع الثقافي الأسري للأبناء، وحددت دراسة الحراحشة وآخرين (2022) مدى تقبل المجتمع القطري للزواج من جنسيات مختلفة من خلال تسليط الضوء على زواج القطريين من الجنسيات الأخرى، ودوافع هذا الزواج من وجهة نظر الشباب القطري، والتحديات التي تواجهه. واعتمدت الدراسة أداتين لجمع البيانات، هما: النشرات السنوية للإحصائيات، وإجراء مقابلات مع من مروا بهذه التجربة من الشباب القطري. وتوصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات، منها: تصاعد مؤشر زواج القطريين من جنسيات أخرى خلال الفترة الزمنية المحددة للدراسة، وتمثلت أهم دوافع زواج القطريين من جنسيات أخرى في: انخفاض تكاليف الزواج من غير القطريات، ووجود خلفيات مشتركة، والرغبة في الاختلاط بالثقافات، فيما ركزت دراسة الدريويش (2023) على التعرف إلى دوافع الزواج من خارج المجتمع في المجتمع السعودي من جهة، وإشكالاتها من جهة أخرى. وتوصلت الدراسة إلى أن تلك الأسر تواجه إشكالات عديدة كالنظرة السلبية للمجتمع، وسوء التوافق العاطفي والاجتماعي والأسري بين الزوجين. وأوصت الدراسة بضرورة التبصير بنتائج الزواج من خارج المجتمع، وتحسين التشريعات المتعلقة به.

8.3. التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت معظم الدراسات السابقة في اختيار عينتها من فئة الشباب، أو طلبة الجامعة، أو من هم في سن الزواج، مما يشير إلى أهمية هذه الفئة العمرية. كما ارتكزت على أدوات محددة، كالاستبيانات والمقابلات. ويتضح أن اتجاهات الشباب تغيرت نحو الزواج بفعل التطور التقني وآلياته، وبفعل التغير الثقافي، ومستوى الدخل. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تتناول الآثار الإيجابية والسلبية معًا للزواج من خارج المجتمع، في حين ركزت أغلب الدراسات السابقة على دراسة الآثار السلبية فقط. وتشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف، كدراسة الحراحشة وآخرين (2022)، ودراسة الدريويش (2023)، فيما اختلفت الدراسة الحالية عن غيرها من حيث الاتجاه العام للدراسة؛ إذ تسعى إلى الكشف عن دوافع هذا النمط من الزواج، والكشف عن آثاره الإيجابية والسلبية.

9. إجراءات الدراسة

9.1. منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي، لأنه الأنسب لهذا النوع من الدراسات؛ إذ يساعد على جمع المعلومات الدقيقة عن الأفراد المبحوثين، علاوة على إسهامه في توفير البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة وتحليلها وتفسيرها وصولًا إلى نتائج قابلة إلى التعميم، كما تعتمد الدراسة على الجمع بين الأسلوب الكيفي والأسلوب الكمي(المزجي) في جمع المعلومات وتحليل النتائج واستعراضها.

9.2. محددات الدراسة

- **الحدود المكانية:** منطقة الرياض، لكونها عاصمة المملكة، وهي أكثر مناطقها اتصافًا بالتنوع الحضاري والثقافي، علاوة على استيعابها لأكبر عدد من المهاجرين الوافدين والأجانب.
- **الحدود الزمنية:** تتركز على فترة إعداد الدراسة الميدانية، وهي الفترة من (1-2022) إلى (7-2022).
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر على دراسة العوامل والآثار المترتبة على الزواج من خارج المجتمع السعودي من وجهة نظر الشباب السعودي.
- **الحدود البشرية:** تقتصر على مجموعة من الشباب السعودي؛ نظرًا لكونهم يمثلون أكثر من 50 بالمئة من العدد الإجمالي لمواطني المملكة.

9.3. عينة الدراسة

بعد الانتهاء من تصميم الاستبانة، والتحقق من صدقها، تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (106) أفراد، من خلال نشر رابط الاستبانة على مواقع التواصل الاجتماعي، وقد تم تحديد مدة زمنية للإجابة عن كل سؤال، وروعي في وضع الأسئلة ألا تكون كثيرة حتى لا يشعر المبحوث بالتشتت أو الملل، بل محددة وإلزامية وشاملة لكل محاور ومواضيع البحث، بحيث تكون متاحة لأي شخص للإجابة عنها مرة واحدة فقط لضمان تحقق مصداقية أكبر في رصد النتائج، ثم أجرت الباحثتان مقابلات غير مقننة مع (6) من الشباب السعودي المتزوجين من خارج المجتمع. وفي ضوء الاستفادة من ملاحظات المحكمين، ورغبة في إثراء البحث ونتائجه استعانت الباحثتان بالمشاركين في المقابلة، حيث طلب منهم ترشيح مزيد من المشاركين، بأسلوب أخذ العينات المرجعية (كرة الثلج) علاوة على تواصل الباحثتين بالجمعيات والمؤسسات السعودية المسؤولة عن رعاية الأسر السعودية بالخارج، فتحصلت للدراسة عينة زائدة عددها (44) فردًا تنوعت حالتهم الاجتماعية ما بين متزوج بسعودية وبغيرها، وزعت عليهم استبانة معدة لهذا الغرض.

خصائص العينة:

- **وفق متغير العمر:**

جدول 1

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة %
من 30 إلى أقل من 35	6	4.0
من 25 إلى أقل من 30 سنة	22	14.7
أقل من 25 سنة	122	81.3
المجموع	150	100.0

يتضح من الجدول رقم (1) أن (122) من أفراد عينة الدراسة ويمثلون ما نسبته 81.3% من إجمالي عينة الدراسة أعمارهم أقل من (25) سنة، وهم الفئة الأكثر من أفراد العينة، و(22) من أفراد العينة ويمثلون ما نسبته 14.7% من إجمالي عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين (25) وأقل من (30) سنة، ويأتون في المرتبة الثانية؛ و(6) أفراد من عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين (30) وأقل من (35).

- **وفق متغير الحالة الاجتماعية:**

جدول 2

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية %
متزوج من الداخل	34	22.7
متزوج من الخارج	20	13.3
أعزب	96	64.0
المجموع	126	100.0

يتضح من الجدول رقم (2) أن (96) من أفراد عينة الدراسة ويمثلون ما نسبته 64.0% من إجمالي عينة الدراسة حالتهم الاجتماعية هي (أعزب)، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، و(34) من أفراد العينة ويمثلون ما نسبته 22.7% من إجمالي العينة حالتهم الاجتماعية (متزوج من الداخل)، ويأتون في المرتبة الثانية، في حين (20) من أفراد العينة ويمثلون ما نسبته 13.3% من إجمالي العينة حالتهم الاجتماعية (متزوج من الخارج)؛ في حين لا يوجد أحد من أفراد عينة الدراسة مطلقًا أو أرملًا.

- **وفق متغير الدخل الشهري:**

جدول 3

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الدخل الشهري

الدخل الشهري	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 3000ريال	6	4.0
من 3000إلي أقل من 5000ريال	17	11.3
من 7000 إلى أقل 9000 ريال	17	11.3
من 5000 إلى 7000 ريال	26	17.3
9000 فأكثر	84	56.0
المجموع	150	100.0

9.4. أدوات الدراسة

الاستبانة: تم إعداد استبانة بهدف التعرف إلى اتجاهات الشباب نحو اختيار الزواج من خارج المجتمع، وتألفت في صورتها النهائية من (36) فقرة، تم توزيعها ضمن محورين على النحو الآتي:

المحور الأول: خصصته الباحثتان لتناول العوامل التي قد تدفع الشاب السعودي إلى الزواج من خارج مجتمعه من وجهة نظره، وقد تضمن هذا المحور (15) فقرة.

المحور الثاني: خصصته الباحثتان لتناول الآثار الناجمة عن زواج الشاب السعودي من خارج مجتمعه، سواء على مستوى الزوج نفسه، أم الأسرة، أو المجتمع ككل، وقد تضمن هذا المحور (21) فقرة، توزعت على قسمين، هما: الآثار الإيجابية (15) فقرة، والآثار السلبية (6) فقرات، واستخدمت الباحثة المقياس الثلاثي حسب تدرج مقياس ليكرت في الجانب الأيسر أمام كل عبارة.

المقابلة: تم استخدام المقابلات شبه المقننة أداةً كيفيةً مكملةً في الدراسة لتدعيم النتائج التي توصلت إليها الباحثتان، وذلك من خلال تصميم مقابلة شبه مقننة مع (6) من الشباب الذين يحملون الجنسية السعودية سواء بالمنشأ أم بالتجنيس، ومتزوجين من غير سعودية. وقد تم تصميم دليل المقابلة، بحيث يحتوي أسئلة الدراسة، وهي:

- معرفة العوامل التي تدفع بالشباب السعودي إلى الزواج بفتيات من خارج المجتمع.
- معرفة الآثار والتحديات المترتبة على زواج الشباب السعودي بفتيات من خارج المجتمع.

وعمومًا، استخدمت الباحثتان المقابلة شبه المقننة التي تحوي عددًا من الأسئلة المحددة؛ من أجل الحصول على معلومات كيفية تُعززان بها نتائج الاستبانة الكمية. وفي هذا الإطار، عمدت الباحثتان إلى مصارحة المبحوثين في البداية بالهدف الرئيس من وراء المقابلة وإعطائهم فكرة موجزة عن الدراسة، ووقع جميع المشاركين على استمارة موافقة، بعدما أتيحت لهم حرية رفض المشاركة، أو الامتناع عن إجابة بعض الأسئلة، ثم طُلب منهم التعبير عن قناعاتهم بمنتهى الحرية دون الخروج عن سياق الأسئلة المطروحة عليهم في دليل المقابلة، مع التأكيد على سرية المعلومات وقد تضمن دليل المقابلة البيانات الأولية الخاصة بالمبحوثين، وأسئلة الدراسة، وسُجلت المقابلات صوتيًا ودونت حرفيًا.

9.5. إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة

- **صدق أداة الدراسة**

الصدق الظاهري للأداة: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (9) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ وذلك لقياس صدقها، والتأكد من سلامة الصياغة، ووضوح العبارة ومناسبتها للأهداف التي تقيسها، وقد أجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بيرسون

لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، لعينة استطلاعية يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

العوامل التي تؤدي الى زواج الشاب السعودي من الفتاة غير السعودية	الآثار الايجابية المترتبة على زواج الشاب السعودي من الفتاة غير السعودية	الآثار السلبية المترتبة على زواج الشاب السعودي من الفتاة غير السعودية			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.750*	1	0.595*	1	0.742*
2	0.616*	2	0.710*	2	0.546*
3	0.775*	3	0.882*	3	0.637*
4	0.536*	4	0.796*	4	0.669*
5	0.855*	5	0.744*	5	0.716*
6	0.847*	6	0.860*	6	0.813*
7	0.807*	7	0.873*		
8	0.895*	8	0.864*		
9	0.758*	9	0.867*		
10	0.865*	10	0.873*		
11	0.613*	11	0.753*		
12	0.597*	12	0.737*		
13	0.666*	13	0.695*		
14	0.801*	14	0.751*		
15	0.873*	15	0.876*		

وجود دلالة عند المستوى (0.05)

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة عن استخدام هذه المعادلة:

جدول 5

معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
العوامل التي تؤدي الى زواج الشاب السعودي من الفتاة غير السعودية	15	0.967
الآثار الايجابية المترتبة على زواج الشاب السعودي من الفتاة غير السعودية	15	0.950
الآثار السلبية المترتبة على زواج الشاب السعودي من الفتاة غير السعودية	6	0.948
الاستبانة ككل	36	0.981

يتضح من الجدول السابق رقم (5) أن قيم معاملات الثبات للمحاور جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (0.948-0.967)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.981) وهي قيمة عالية مما يدل على ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

10. تحليل النتائج وتفسيرها

10.1. الإجابة عن أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما العوامل التي قد تدفع إلى زواج الشاب السعودي من خارج المجتمع؟

جدول 6

استجابات المشاركين على المحور الأول

م	العبارة	عامل ضعيف		عامل متوسط		عامل قوي		المتوسط الموزون	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%		
1	المغالاة في المهور	17	11.3	49	32.7	84	56.0	2.45	0.691
2	رفض الفتيات السعوديات الزواج من رجل متزوج	16	10.4	58	38.8	76	50.8	2.40	0.676
3	ارتفاع تكاليف الزواج من الداخل	14	9.4	65	43.4	71	47.2	2.38	0.652
4	البحث عن مواصفات جمالية معينة للفتاة	24	16.0	47	31.1	79	52.9	2.37	0.746
5	الانفتاح الإعلامي الذي يشهده المجتمع	27	17.9	45	30.2	78	51.9	2.34	0.767
6	إقامة الشاب السعودي في الخارج للدراسة	23	15.1	55	36.8	72	48.1	2.33	0.728
7	رغبة الفتاة المتعلمة في الزواج من شخص في مثل مستواها	34	22.6	54	35.8	62	41.5	2.19	0.781
8	سهولة التخلص من الزواج من غير المواطنة	35	23.6	61	40.6	54	35.8	2.13	0.762
9	وجود صلة قرابة بين الشاب السعودي والفتاة غير السعودية	64	42.4	40	26.4	47	31.1	1.88	0.851
10	وجود عيب في الشاب يؤدي إلي رفض الفتاة من مجتمعه للزواج به	57	37.7	54	35.8	40	26.4	1.88	0.794
11	البحث عن التغيير	54	35.8	61	40.6	35	23.6	1.87	0.762
12	اندماج المرأة في العمل وشعورها بالحرية	57	37.7	62	41.5	31	20.8	1.83	0.749
13	مرض الزوجة الأولى	65	43.4	55	36.8	30	19.8	1.77	0.763

م	العبارة	عامل ضعيف		عامل متوسط		عامل قوي		المتوسط الموزون	الانحراف المعياري
14	المرض العضوي للشاب	75	50.0	38	25.5	37	24.5	1.75	0.829
15	علاقة حب تجمع بين الرجل والفتاة	72	48.1	50	33.0	28	18.9	1.71	0.765
	المحور الأول- عوامل زواج الشاب السعودي من خارج المجتمع							2.0836	0.69541

من خلال نتائج الجدول الموضحة أعلاه يتضح ما يأتي:

- حصلت استجابات المشاركين على متوسط تراوح بين (2.0836)و(3)، وهو متوسط ويقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي (من 1.67 إلى 2.32) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (عامل متوسط) على أداة الدراسة.
- هناك تفاوت في استجابات المشاركين على المحور الأول، فقد تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (1.71) إلى (2.45)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الأولى والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتين تشيران إلى (عامل ضعيف/ عامل قوي) على التوالي على أداة الدراسة.
- جاءت الفقرة رقم (1)، وهي "المغالاة في المهور" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.45)، وبانحراف معياري قيمته (0.691). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنقري، 1998)، ودراسة (مزي، 2017)، ودراسة (الحراحشة وآخرون، 2022) التي أسفرت عن أن محدودية دخل كثير من الشباب تقف حجر عثرة، بحيث لا يكاد يفي تكاليف الزواج بفتاة من بنات الوطن، وما يقتضيه من أعباء مالية، ومما يعزز تلك النتيجة ما أظهره استطلاع جمعية المودة للتنمية الأسرية (2017)، حيث يرى حوالي (94%) من الشباب السعودي بأنهم يلجؤون إلى الاقتراض من أجل إكمال زواجهم.

وعلى صعيد المقابلة، قال أحد الشباب المتزوجين زوجات غير سعوديات:

"تكاليف الزواج المبالغ فيها دفعتني للزواج من الخارج."

"كما صرح آخر خلال المقابلة: الزواج بالأساس قسمة ونصيب اضطررت للزواج بغير سعودية عندما وجدت بعض إخواني يعانون من تراكم الديون عليهم بسبب ما يترتب على الزواج من السعوديات من تكاليف".

- جاءت الفقرة رقم (2)، التي نصت على: "رفض الفتيات السعوديات الزواج من رجل متزوج" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (2.40)، وبانحراف معياري قيمته (0.676).

وترجع الباحثتان ذلك إلى شعور الكثير من الفتيات السعوديات بالاستقلالية وتقدير الذات الناتجين عن تعليمهن واختراقهن لمجالات العمل المختلفة، ومن الدراسات التي تدعم هذه النتيجة: دراسة (الشايع، 2008)، ودراسة (العتيبي، 2020)، فالطفرة النوعية التي حدثت في المجتمع السعودي، أدت إلى أن صار أفراد المجتمع أكثر انفتاحًا على المجتمعات من خلال سبل الاتصال المتعددة؛ مما نتج عنه اختلاف معايير اختيار الشريك، ورفض أعداد كبيرة من الفتيات السعوديات فكرة تعدد الزوجات، وزيادة أعداد الشباب السعودي المتزوج من الخارج، وقد ألمح أحد المبحوثين في المقابلة حين سئل عن سبب اقترانه بفتاة غير سعودية، على كونه متزوجًا بابنة عمه قائلًا:

"لم أفكر أبدا في التعدد لكن عدم إنجاب زوجتي اضطرني للزواج من ثانية من خارج المجتمع؛ لعدم قبول الفتيات داخل المجتمع من الزواج بمتزوج".

- جاءت الفقرة رقم (15)، وهي: "علاقة حب تجمع بين الرجل والفتاة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط بلغ (1.71)، وانحراف معياري قيمته (0.765)، وتُرجع الباحثتان ذلك إلى كون المجتمع السعودي مجتمعًا محافظًا بطبعه، لم تستطع الحضارة الحديثة ومفاتنها أن تجرفه إلى مزالق الحرية غير المضبوطة، بل ظل على طبعه صادرًا في سلوكه عن قيمه الإسلامية، وثقافته الأصيلة، التي تُعلي من قيمة المرأة، وتُؤْثر في بناء العلاقات الإنسانية أن تكون في إطار من الشرع يحفظها ويحميها. وقد عبر أحد المشاركين في المقابلة عن ذلك بالقول:

"في الحقيقة أنا عندي قناعة أن الحب الحقيقي يأتي بعد الزواج.... يعني مع العشرة وحسن المعاملة، أما قبل الزواج فيكون الخيار قائماً على التدين والأصل الطيب".

الإجابة عن السؤال الثاني: أ- ما الآثار الإيجابية المترتبة على زواج الشاب السعودي من خارج مجتمعه؟

جدول 7

استجابات المشاركين على المحور الثاني

م	العبارة	أثر ضعيف		أثر متوسط		أثر قوي		المتوسط الموزون	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%		
16	يجنب الشاب نفقات الزواج الباهظة	11	7.3	45	30.0	93	62.0	2.55	0.630
17	يساعد المبتعث في تحصين نفسه وإعفافها	16	10.7	42	28.0	92	61.3	2.51	0.683
18	يسهم في سد الحاجة لدى بعض الرجال ممن يرغبون في التعدد عندما يتعذر زواجهم من المجتمع	11	7.3	59	39.3	79	52.7	2.46	0.631
19	يساعد في إمكانية زواج بعض المصابين بالأمراض النفسية أو الإعاقات الجسمية المختلفة	28	18.7	47	31.3	75	50.0	2.31	0.770

20	يسهم في سهولة الحصول على المواصفات التي يريدها الشاب في شريكة حياته ممن تناسبه سنا ومكانة وعقلا ودينا	34	22.7	50	33.3	66	44.0	2.21	0.791
21	يساعد صاحب الأطفال الفاقد لزوجه بالوفاة، كأن يجد الزوجة التي تقوم برعاية أطفاله	37	24.7	62	41.3	51	34.0	2.09	0.763
22	تحقيق رغبة الزوج في الاطلاع على ثقافات أخرى	44	29.3	51	34.0	55	36.7	2.07	0.812
23	تحقيق رغبة الزوج في الحصول على جنسية الزوجة	44	29.3	59	39.3	47	31.3	2.02	0.781
24	يدعم حرية الشاب في اختياره لشريكة حياته	44	29.3	68	45.3	38	25.3	1.96	0.741
25	يسهم في ضمان حصول الأبناء على الحقوق في حال إقامة الزوج خارج الوطن	50	33.3	58	38.7	42	28.0	1.95	0.784
26	يسهم في اكتساب الأطفال للغات أخرى	54	36.0	54	36.0	42	28.0	1.92	0.799
27	يسهم في تحسين الوضع المادي للزوج	52	34.7	57	38.0	41	27.3	1.93	0.787
28	يساعد في تبادل الثقافات	63	42.0	63	42.0	24	16.0	1.74	0.718
29	يسهم الزواج من الدول العربية في تقوية الروابط القومية	69	46.0	52	34.7	28	18.7	1.73	0.766
30	يساعد في الانفتاح على الحياة ومواكبة العصر	87	58.0	44	29.3	28	18.7	1.67	0.774
	المحور الثاني - الآثار الإيجابية المترتبة على زواج الشاب السعودي من خارج مجتمعه							2.0751	0.69020

من خلال نتائج الجدول الموضحة أعلاه يتضح ما يأتي:

- حصلت استجابات أفراد الدراسة على الآثار الإيجابية للزواج من خارج المجتمع على متوسط حسابي بلغ (2.0751)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي (من 1.67 إلى 2.32)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أثر متوسط) على أداة الدراسة.
- هناك تفاوت في استجابات المشاركين على الآثار الإيجابية للزواج من خارج المجتمع، حيث تراوحت استجاباتهم ما بين (أثر ضعيف) و(أثر قوي)، إذ جاءت متوسطات استجاباتهم ما بين (1.66 و2.55) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الأولى والثالثة من فئات المقياس الثلاثي اللتين تشيران إلى (أثر ضعيف/ أثر قوي) على التوالي على أداة الدراسة.
- جاءت الفقرة رقم (16)، وهي "يجنب الزواج من خارج المجتمع الشاب نفقات الزواج الباهظة" في المرتبة الأولى من حيث استجابات أفراد الدراسة عليها (أثر قوي)، وبمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وانحراف معياري قيمته (0.630). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحراحشة وآخرون، 2022)، التي أظهرت نتائجها أن معظم الشباب الذين تزوجوا من فتيات خارج الوطن كانوا من ذوي الدخول المحدودة، وبعضهم لا يجد فرص عمل مناسبة، وأن متطلبات الزواج كانت تفوق بكثير إمكاناتهم المادية؛ وذلك ألجأهم إلى الزواج من خارج المجتمع لانخفاض تكاليفه؛ وقد جاء على لسان أحد المبحوثين في المقابلة:
- "بعد التخرج، بحثت عن عمل مناسب حتى اتزوج، لكن تكاليف الزواج ثقيلة، اشتغلت كاشير في مول تجاري، وبعدين فكرت أتزوج من الخارج لأن هذي هي الطريقة الوحيدة اللي كانت قدامي. مكلفة صحيح، لكن أرحم بكتير من تكاليف الزواج."
- وجاءت الفقرة رقم (17)، التي نصت على: "يساعد الزواج بفتاة من الخارج المبتعث في تحصين وإعفاف نفسه"فيالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (2.51)، وانحراف معياري قيمته (0.683). وتُرجع الباحثتان هذه النتيجة إلى انفتاح المجتمع على الثقافات المجاورة، وسفر الكثير من الشباب السعودي إلى الخارج لأغراض متنوعة كالدراسة أو السياحة، أو غيرها، مما قد يفرض عليه البقاء في بلاد غريبة فترة قد تقصر أو تطول؛ وذلك قد يُلجئه إلى الزواج بفتاة من بنات البلد الذي يقيم فيه؛ ويبدو أن هذه النتيجة التي توصلنا إليها قد عززتها تصريحات أحد أفراد العينة المبحوثة في أثناء المقابلة (35 عامًا)، حين قال:

"التقيت زوجتي وسرعان ما تطور إلى الزواج، بصراحة لقد ساعدني الارتباط بها على الاندماج في المجتمع، كما أن ذلك كان حافزًا قويًا ومشجعًا على تعلم اللغة الإنجليزية."

من ناحية أخرى نجد أن بعض الشباب السعودي يشعر بقدر من التحفظ حيال فكرة الارتباط بشريكة من خارج بلاده، لكنه على أية حال لا يستنكر الفكرة، وهذا ما اتضح على لسان شاب سعودي لم يسبق له السفر، ومع ذلك فقد أبدى موافقته على الفكرة قائلًا:

"صحيح أنني لم أمر بتجربة السفر، لكن أعتقد أن الشاب إذا طالت فترة غربته من الأفضل له أن يتزوج، إذا كان هذا متاحاً له. في حين أبدى أحدهم خلال المقابلة انزعاجه من فكرة الزواج في أثناء الاغتراب، وعلل ذلك بقوله:

"كيف يتزوج بدون حضور الأهل، هذي المسألة مش سهلة، هذه مسؤولية كبيرة."

الإجابة عن السؤال الثاني: ب- ما الآثار السلبية المترتبة على زواج الشاب السعودي من خارج مجتمعه؟

جدول 8

استجابات أفراد الدراسة على المحور الثاني

م	العبارة	أثر ضعيف		أثر متوسط		أثر قوي		المتوسط الموزون	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%		
31	ضياع الأبناء في حال حصول الطلاق	6	4.0	24	16.0	120	80.0	2.76	0.514
32	ارتفاع معدلات العنوسة	9	6.0	31	20.7	110	73.3	2.67	0.585
33	إنكار البنوة في حالة الانفصال	26	17.3	59	39.3	65	43.3	2.26	0.737
34	زيادة عدد الأطفال السعوديين بدون هوية في الخارج	23	15.3	58	38.7	69	46.0	2.31	0.723
35	تكلف الزوج أعباء مالية	27	18.0	65	43.3	58	38.7	2.21	0.726
36	فقدان الانتماء للمجتمع	35	23.3	59	39.3	55	36.7	2.14	0.769
	المحور الثاني - الآثار السلبية المترتبة على زواج الشاب السعودي من خارج مجتمعه							2.3911	0.62659

من خلال نتائج الجدول الموضحة أعلاه يتضح ما يأتي:

- حصلت استجابات أفراد الدراسة على الآثار السلبية للزواج من الخارج على متوسط حسابي بلغ (2.3911)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكارت الثلاثي (من 2.33 إلى 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أثر قوي) على أداة الدراسة.
- هناك تفاوت في استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت استجاباتهم ما بين (أثر متوسط) و(أثر قوي)؛ إذ جاءت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.14 إلى 2.76)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتين تشيران إلى (أثر متوسط/ أثر قوي) على التوالي على أداة الدراسة.

جاءت الفقرة رقم (31) وهي "يؤدي الزواج من غير السعودية إلى ضياع الأبناء في حال حصول الطلاق" في المرتبة الأولى من حيث استجابات أفراد الدراسة عليها (أثر قوي) وبمتوسط حسابي بلغ (2.76)، وانحراف معياري قيمته (0.514)، وهذا يشير إلى أن معظم أفراد الدراسة على دراية بالتبعات التي يتحملها الأطفال في حال انفصال الوالدين، كمشكلات: الهوية، والإرث، والنفقة، وغياب الرقابة الأبوية. وقد خلصت نتائج دراسة (مزي، 2017)، ودراسة (الحراحشة وآخرون، 2022)، ودراسة (الدريويش، 2023) إلى أن أغلب حالات الزواج من خارج المجتمع تفتقر إلى التناغم الأسري والاستقرار النفسي؛ نظرًا لاختلاف العادات والخلفيات الثقافية، وطرائق التنشئة الاجتماعية الذي يترتب عليه وقوع حالات الانفصال بين الزوجين، حيث بلغ معدل هذه الحالات في المجتمع السعودي (4,184) حالة طلاق، طبقًا لتقرير الهيئة العامة للإحصاء خلال عام 2020، وما من شك في أن انتهاء أغلب حالات الزواج من خارج المجتمع بالطلاق يعرض الأبناء إلى الضياع والتشرد.

وفي هذا السياق قال أحد من المبحوثين خلال المقابلة:

"أعترف بأنني كنت سعيداً في البدايات الأولى من الزواج، لكن للأسف مع امتداد الزمن واختلاف العادات والتقاليد أدخلنا في شجار دائم ، فانتهى الزواج بالطلاق والخاسر الوحيد الأولاد".

الإجابة عن السؤال الثالث: ما التوصيات والمقترحات للحد من الآثار السلبية لهذا الزواج؟

كان من أبرز التوصيات التي طرحتها العينة هي ضرورة توعية المجتمع عبر قنوات الإعلام المختلفة بضرورة محاربة العادات الاجتماعية غير المرغوبة، مثل: المغالاة في المهور، والنفقات المهدرة في حفلات الزواج، وعدم قبول الآخر.

10.2. استنتاجات الدراسة

أصبح الزواج من خارج المجتمع ظاهرة عالمية في جميع المجتمعات البشرية، بما في ذلك المجتمع السعودي، ومع أن الزواج بين السعوديين هو نمط الزواج السائد في المملكة فإن معدلات زواج السعوديين من خارج المجتمع يشهد ارتفاعًا مطردًا. وبوجه عام، يمكن إرجاع زيادة معدلات زواج السعوديين من خارج المجتمع إلى عدة عوامل متداخلة، من أبرزها: انتشار التعليم، والتوسع في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وسهولة السفر، وقد مهدت كل هذه العوامل إلى توفير فرص أكبر لزواج السعوديين من خارج مجتمعهم، ولكنها في ذات الوقت لا تعطي صورة كاملة وواضحة عن الأسباب الدافعة إلى الزواج من الخارج. أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من الدوافع وراء قرار المشاركين في الاستبانة والمقابلات بالزواج من خارج المجتمع، شملت: غلاء مهور الفتيات السعوديات، وارتفاع تكاليف الزواج، وعزوف الفتاة السعودية من الاقتران بسعودي متزوج، والبحث عن مواصفات جمالية معينة. وهو ما يدفع به إلى البحث عن شريكة حياة من خارج المجتمع لا تشكل ضغطًا ماديًا عليه. ومع ذلك، فإن التحليلات الإحصائية تشير إلى أن هذا النوع من الزواج يواجه إشكاليات ومخاطر تهدد بقاءه واستقراره، تشمل: زيادة عدد الأطفال السعوديين بالخارج من غير هوية، واختلاف القيم والتقاليد وأساليب المعاملة الحياتية، وقد سرد أحد المشاركين في المقابلات تجارب سابقة تعكس هذا التباين الاجتماعي والثقافي بين طرفي الزواج من خارج المجتمع وآثاره السلبية على الأبناء. وبصفة عامة، يمكن القول: إن الزواج من خارج المجتمع إذا تهيأ له مناخ صحي من التقبل الاجتماعي، والتوافق الزوجي يمكن أن توفر لأطرافها عددًا من المزايا والإيجابيات؛ فعلى سبيل المثال، يخفف هذا النوع من الزواج من وطأة التكاليف على الزوج، ويقي الأبناء من الأمراض الوراثية المحتملة، ويسهم في الانفتاح على الثقافات المختلفة. وبناء على ما تقدم، فإن الباحثتين تريان أن نظرية تكامل الحاجات

هي النظرية الأنسب لتفسير ظاهرة اختيار الشباب للزواج من خارج إطار المجتمع؛ وذلك للأسباب الآتية:

- ترتكز النظرية على أن الشخص يختار شريك حياته الذي يكمل حاجاته، وقد يكون هذا الأمر تفسيرًا لدوافع اختيار السعوديين لزوجات من خارج المجتمع؛ لا يكلف زواجهن تكاليف باهظة.
- يرى أصحابها أن الاختيار يكون على أساس التغاير في السمات وليس التشابه فيها، وقد يكون هذا تفسيرًا مناسبًا لزواج السعودي من زوجة خارج المجتمع، غالبًا ما تكون مختلفة عنه في العادات والتقاليد والخصائص والسمات.

11. التوصيات

- توعية المجتمع عبر قنوات الإعلام المختلفة بضرورة محاربة العادات الاجتماعية غير المرغوبة، مثل: المغالاة في المهور، والنفقات المهدرة في حفلات الزواج، وعدم قبول الآخر.
- عقد الدورات التدريبية والورش التأهيلية للشباب، أو من هم مقبلون على الزواج، للتعريف بإيجابيات وسلبيات الزواج من خارج إطار المجتمع، والتبعات التشريعية المترتبة عليه.
- مد يد المساعدة من قبل المختصين ومكاتب الإرشاد الأسري للأسر التي بنيت على الزواج من خارج المجتمع والأسر المستقرة بالخارج، من أجل حل مشاكلهم، والعمل على زيادة مساحة التوافق الزواجي والاجتماعي لأفرادها.
- الدعوة إلى إدراج إحصاءات الزواج من خارج المجتمع ضمن تقارير الهيئة العامة للإحصاء، وتيسير فرص الحصول عليها أمام المختصين والجهات الأكاديمية المعنية بهذا الشأن.
- دعم السياسات التي تحافظ على الهوية الوطنية والثقافية لأبناء الزواج الذي تم من خارج المجتمع.
- تكثيف التعاون مع مختلف الجهات ذات الصلة من أجل إنجاز بحوث وتقارير تعكس الصورة الحقيقية للأوضاع لطالبي الزواج من الخارج استعدادًا لاتخاذ التشريعات المناسبة.

نبذة عن الباحثات

شروق إسماعيل الشريف

أستاذ مساعد، قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. حاصلة على الدكتوراة من جامعة ساوث داكوتا الأمريكية، شاركت في العديد من المؤتمرات العلمية، فازت بأفضل ورقة بحثية في المؤتمر السنوي لجمعية السهول the Great Plains Sociological Association Annual Conference لعام 2018 في أمريكا. عضو في جمعية علم الاجتماع الشرقية (ESS)، وجمعية علم الاجتماع للوسط الغربي لأمريكا(MSS)، وعضو في جمعية Delta Kappa Alpha.

Sialsharif@iau.edu.sa

حنان محمد جمالي

طالبة دكتوراه جامعة South Dakota State University, Brookings, SD عملت كباحث مساعد South Dakota State University, Brookings, SD، ومدرب معتمد مرخص في الولايات المتحدة الامريكية في استشارات الكحول والمخدرات October 2017-March 2018 وعملت في التدريس في: Teacher Assistant, Tapestry Class, Kindred Gatherings, Intern Lincoln Community Center, Mankato, MN

Hanan.jamali@jacks.sdstate.edu

المراجع

المراجع العربية

ابن السايح، مسعودة. (2019). *الاختيار الزواجي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الأغواط. مجلة العلوم الاجتماعية، 7*(31)، 114-126.

أوشن، نادية. (2022). *تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير الاختيار الزواجي وأهم حاجاتهم الإرشادية. مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 6*(2)، 493-516.

البحري، نسرين عبدالله. (2017). اتجاهات العاملين في جامعة مؤتة نحو العوامل التي تقود إلى تأخر سن الزواج في المجتمع الأردني. *مجلة البحث العلمي في التربية، 18*(1)، 587-614.

بوعكيرة، سلمى، وبوشناق، شادية. (2017). *الاختيار للزواج وعلاقته بتحقيق التوافق* الزواجي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل.

جمعية المودة للتنمية الأسرية.(2017). *توجهات الشباب السعودي نحو الزواج في ظل التغيرات الاقتصادية.* https://almawaddah.org.sa/research/61

الحراحشة، سناء طه، المير، فراس، عارف، أحمد، كامدين، جيلا، والسلطان، عائشة. (2022). *الزواج بين جنسيات مختلفة: دراسة أبعاد الزواج بين القطريين وغير القطريين.* معهد الدوحة الدولي للأسرة.

حسين، محمد جلال. (2019). معايير الاختيار الزواجي لدى عينة من الشباب المصري و علاقتها ببعض المتغيرات : دراسة ميدانية في الأنثروبولوجيا الاجتماعية. *مجلة أنثروبولوجيا، 5*(10)، 130-162 . https://search. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/105697

حواوسة، جمال. (2013). معايير الاختيار الزواجي لدى طلبة وطالبات الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة الأمير عبد القادر. *مجلة الحقيقة*، (26)، 319-351.

حورية، شريف محمد عطية. (2022). التوافق الزواجي للزوج في إطار الزواج المختلط من أجنبية وعلاقته بالصراع الثقافي الأسري للأبناء. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 8*(39)، 1367-1452.

الخضيري، صالح بن إبراهيم. (2015). ظاهرة تأخر سن الزواج من وجهة نظر الشباب الجامعي:دراسة ميدانية. *مجلة الآداب، 27*(2)، 77-137 .

الخمشي، سارة صالح، و الخليف، شروق عبد العزيز. (2016). واقع مشكلة البطالة في المملكة العربية السعودية والمؤشرات التخطيطية لمواجهتها. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (55)، 1-33. https://egjsw. journals.ekb.eg/

الدريويش، منيرة عبد الله بن علي. (2023). دوافع وإشكاليات الزواج المختلط في المملكة العربية السعودية: دراسة نظرية تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* (JHSS)، *7*(6)، 48-24. https://journals.ajsrp.com/index.php/jhss.

سلامه، أمل عبد الرازق. (2019). استطلاع رأي الرجل السعودي نحو تمكين المرأة من العمل بالمؤسسات العامة والخاصة في ضوء رؤية 2030. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*.(9)، 174-193.

السيد، الحسين بن حسن. (2015). *معايير اختيار شريك الحياة وأثرها في تحقيق التوافق الزواجي* (دراسات وأبحاث الأسرة، جمعية المودة للتنمية الأسرية). فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

الشايع، محمد عبد الله. (2008). الأسباب المؤدية إلى العنوسة لدى الفتيات داخل المجتمع السعودي، *مجلة كلية الآداب بقنا*،*17* (22)، 201-228. https://doi.org/10.21608/qarts.2008.113679

الشويرخ ، فهد بن عبدالعزيز. (1426). الزواج من الخارج الآثار والسلبيات. *مجلة الجندي المسلم، القوات المسلحة، إدارة الشؤون الدينية*، *35*(121)، 98-120.

العتيبي، عبد الله بن محيل. (2020). الاختيار للزواج والتغير الاجتماعي. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، *63*(3)، 123-155. https://egjsw.journals.ekb.eg/article_171739.html

العمري، علياء عبد الله. (2003). *بعض العوامل الاجتماعية والثقافية المؤدية إلى الطلاق المبكر*(رقم الإيداع 6723/1425) [رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز]. مكتبة الملك فهد الوطنية.

العنقري، سلطان. (1998). *ظاهرة زواج المواطنين السعوديين بمواطنات غير سعوديات، أسبابها والمشكلات المترتبة عليها*، دراسة ميدانية [بحث غير منشور]، مركز أبحاث الجريمة، وزارة الداخلية.

العوني، فؤاد. (2019، أبريل 9-11). *مداخلة حول الشباب والتنمية المستدامة وسياسات التمكين* [ندوة]. مؤتمر تمكين الناس وضمان الشمول والمساواة في المنطقة العربية، بيروت، لبنان.

كحيلة، ريم، وسعدة، كلوديا. (2016). معايير اختيار شريك الحياة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *38*(4)، 301-320.

لولي، حسيبة. (2016). الشباب قراءة في مقارباته وخصائصه. *مجلة المربي*، *19*(1)، 52-73. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/111994

مرعب، ماهر فرحان. (2016). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو معايير الاختيار الزواجي. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *13*(1)، 201-236.

مزي، خديجة. (2017). *أسباب إقبال الجزائريين على الزواج المختلط. دراسة ميدانية بولاية غرداية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجيلالي اليابس.

المسعود، حنان عبيد. (2016).الصعوبات التي تواجه الشباب المقبلين على الزواج: دراسة ميدانية من وجهة نظر الشباب المقبلين على الزواج في مشروع ابن باز الخيري بالرياض. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*، *9*(1)، 10-80 .

نامق، صلاح الدين. (2009). حقوق الزوج على زوجته في الفكر الإسلامي. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية*، *1*(3)، 381-416. https://www.pnu.edu.sa/ar/Faculties/SocialWork/Documents/Young.pdf.

النوري، سلطان بن خلف. (2015). اتجاهات الشباب المقبلين على الزواج نحو الحياة الأسرية في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*،2(164)، 175-200. https://doi.org/10.21608/jsrep.2015.56018

الهيئة العامة للإحصاء. (2020). *إحصاءات الزواج والطلاق* 2020. الهيئة العامة للإحصاء. https://www.stats.gov.sa/ar/6747

المراجع المرومنة

Al-ʻAnqarī, S. (1998). *Ẓāhirat Zawāj al-muwāṭinīn al-Saʻūdīyīn bmwāṭnāt ghayr Saʻūdīyāt, asbābuhā wa-al-mushkilāt al-mutarattibah ʻalayhā, dirāsah maydānīyah* [Baḥth ghayr manshūr], Markaz Abḥāth al-jarīmah, Ministry of Interior. [in Arabic]

Al-ʻAwnī, F. (2019, Abrīl 9-11). *Mudākhalah ḥawla al-Shabāb wa-al-tanmiyah al- mustadāmah wa-siyāsāt al-tamkīn* [Nadwat]. Mu'tamar Tamkīn al-nās wa- ḍamān al-shumūl wa-al-musāwāh fī al-Minṭaqah al-ʻArabīyah, Beirut, Lubnān. [in Arabic]

Al-Baḥrī, N. (2017). Ittijāhāt al-ʻāmilīn fī Jāmiʻat Mu'tah Naḥwa al-ʻawāmil allatī tqwd ilá ta'akhkhara sinn al-zawāj fī al-mujtamaʻ al-Urdunī. *Majallat Al- Baḥth Al-ʻIlmī fī Al-Tarbiyah*, *18*(1), 587-614. [in Arabic]

Al-Duraywīsh, M. (2023). Dawāfiʻ wa-ishkālīyāt al-zawāj al-mukhtalaṭ fī al-Kingdom of Saudi Arabia: dirāsah Naẓarīyat taḥlīlīyah. *Majallat al-ʻUlūmal-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah (JHSS)*, *7*(6), 24-48. https://journals.ajsrp.com/index.php/jhss [in Arabic]

Al-Ḥarāḥishah, S., Al-Mīr, F., ʻĀrif, A., kāmdyn, j., & Al-sulṭān, ʻĀ. (2022). *Al- zawāj bayna jnsyāt mukhtalifah :dirāsah Abʻād al-zawāj bayna al-Qaṭarīyīn wa-ghayr al-Qaṭarīyīn*. Maʻhad al-Dawḥah al-dawlī lil-usrah. [in Arabic]

General Authority for Statistics. (2020). *Iḥṣā'āt al-zawāj wa-al-ṭalāq 2020*. https://www.stats.gov.sa/ar/6747. [in Arabic]

Al-Khamshī, S, and Al-Khulayyif, S. (2016). Wāqiʻ Mushkilat Al-Baṭālah fī Kingdom of Saudi Arabia wa-al-Mu'ashshirāt al-Takhṭīṭīyah lmwājhthā.*Majallat Al-khidmah Al-ijtimāʻīyah*, (55), 1-33. https://egjsw.journals.ekb.eg /.[in Arabic]

Al-Khuḍayrī, Ṣ. (2015). Ẓāhirat ta'akhkhara sinn al-zawāj min wijhat naẓar al-Shabāb al-Jāmiʻī : dirāsah maydānīyah. *Majallat al-Ādāb*, *27*(2), 77-137.

Al-Masʻūd, Ḥ. (2016). Al-ṣuʻūbāt allatī tuwājihu al-Shabāb almqblyn ʻalá al-zawāj :dirāsah maydānīyah min wijhat naẓar al-Shabāb almqblyn ʻalá al-zawāj fī Mashrūʻ Ibn Bāz al-Khayrī bi-al-Riyāḍ. *Majallat Jāmiʻat Umm Al-Qurá lil-ʻUlūm Al-ijtimāʻīyah*, *9*(1), 10-80. [in Arabic]

Al-Nūrī, S. (2015). Ittijāhāt al-Shabāb almqblyn ʻalá al-zawāj Naḥwa al-ḥayāh al-usarīyah fī ḍaw' baʻḍ al-mutaghayyirāt al-ijtimāʻīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Azhar*,

Ibn al-Sāyiḥ, M. (2019). Al-Ikhtiyār al-zawājī wa-‘alāqatuhu bmstwá al-ṭumūḥ ladá‘ayyinah min ṭalabat Jāmi‘at al-Aghwāṭ. *Majallat al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah*, *7*(31), 114-126. [in Arabic]

Jam‘īyat al-Mawaddah lil-Tanmiyah al-usarīyah. (2017). *Tawajjuhāt Al-Shabāb Al-Sa‘ūdī Naḥwa al-zawāj fī ẓill al-taghayyurāt al-iqtiṣādīyah*. https://almawaddah.org.sa/research/61 [in Arabic]

Kuḥaylah, R., & S‘dh, K. (2016). Ma‘āyīr Ikhtiyār Sharīk Al-ḥayāh fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt al-Dīmūghrāfīyah. dirāsah maydānīyah ‘alá ‘ayyinah minṭalabat Jāmi‘at Tishrīn. *Majallat Jāmi‘at Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-‘Ilmīyah*, *38*(4), 301-320. [in Arabic]

Li-Walī, Ḥ. (2016). Al-Shabāb qirā’ah fī mqārbāth wa-khaṣā’iṣuhu. *Majallat Al- murabbī*, *19*(1), 52-73. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/111994. [in Ar-abic]

Mizzī, K. (2017). *Asbāb Iqbāl al-Jazā’irīyīn ‘alá al-zawāj al-mukhtalaṭ. dirāsah maydānīyah bi-Wilāyat Ghardāyah* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Jīlālī al-yābis. [in Arabic]

Mur‘ib, M. (2016). Ittijāhāt al-ṭalabah al-Jāmi‘īyīn Naḥwa ma‘āyīr al-Ikhtiyār al-zawājī. *Majallat Jāmi‘atal-Shāriqah lil-‘Ulūm Al-Insānīyah Wa-al-Ijtimā‘īyah*, *13*(1), 201-236. [in Arabic]

Nāmiq, Ṣ. (2009). Ḥuqūq al-zawj ‘alá zwjth fī al-Fikr al-Islāmī. *Majallat Jāmi‘at al-Anbār lil-‘Ulūm al-Islāmīyah*, *1*(3), 381-416. https://www.pnu.edu.sa/ar/Faculties/SocialWork/Documents/Young.pdf. [in Arabic]

Salāmah, A. (2019). Istiṭlā‘ ra’y al-rajul al-Sa‘ūdī Naḥwa Tamkīn al-mar’ah min al-‘amal bi-al-mu’assasāt al-‘Āmmah wa-al-khāṣṣah fī ḍaw’ ru’yah 2030. al- *Majallah al-Dawlīyah lil-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah*, (9), 174-193. [in Arabic]

المراجع الإنجليزية

Tsutsui, J. (2013). The transitional phase of mate selection in East Asian countries. *International Sociology*, *28*(3), 257-276.

Myers, J. E., Madathil, J., & Tingle, L. R. (2005). Marriage satisfaction and well ness in India and the United States: A preliminary comparison of arranged marriages andmarriages of choice. *Journal of Counseling & Development*, *83*(2), 183-190.

Milewski, N., & Kulu, H. (2014). Mixed marriages in Germany: A high risk of di vorce for immigrant-native couples. *European Journal of Population*, *30*, 89-113. https://doi.org/10.1007/s10680-013-9343-8

2(164), 175-200. https://doi.org/10.21608/jsrep.2015.56018 [in Arabic]

Al-Sayyid, A. (2015). *Ma‘āyīr ikhtiyār sharīk al-ḥayāh wa-atharuhā fī taḥqīq al-tawāfuq al-zawājī* (Dirāsāt wa-abḥāth al-usrah, Jam‘īyat al-Mawaddah lil- Tanmiyah al-usarīyah). Fahrasat Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah athnā’ al-Nashr. [in Arabic].

Al-Shāyi‘, M. (2008). Al-asbāb al-mu’addīyah ilá al-‘Unūsah ladá al-Fatayāt dākhilal-mujtama‘ al-Sa‘ūdī, *Majallat Kullīyat al-Ādāb bqnā*, 17 (22), 201-228. [in Arabic] Https : / / doi. org / 10. 21608 / qarts. 2008. 113679

Al-Shuwayrakh, F. (1426). Al-zawāj min Al-khārij Al-Āthār wa-al-salbīyāt. *Majallatal-Jundī al-Muslim, al-Qūwāt al-musallaḥah*, Idārat al-Shu’ūn al-dīnīyah, *35*(121), 98-120 . [in Arabic]

Al-‘Umarī, ‘A. (2003). *Ba‘ḍ Al-‘awāmil al-ijtimā‘īyah Wa-al-thaqāfīyah Al- mu’addīyah ilá al-ṭalāq al-mubakkir* (raqm al-īdā‘ 1425/6723) [Risālatmājistīr, King Abdulaziz University]. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah. [in Arabic]

Al-‘Utaybī, ‘A. (2020). Al-Ikhtiyār lil-zawāj wa-al-taghayyur al-ijtimā‘ī. *Majallatal-khidmah al-ijtimā‘īyah*, 63 (3), 123-155. https://egjsw.journals.ekb.eg/article_171739.html [in Arabic]

Awshn, N. (2022). Taṣawwurāt al-ṭalabah al-Jāmi‘īyīn li-ma‘āyīr al-Ikhtiyār al- zawājī wa-ahamm ḥājāthm al-irshādīyah. *Majallat Al-muqaddimah lil-DirāsātAl-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah*, *6*(2), 493-516. [in Arabic]

Bw‘kyrh, S, & Bwshnāq, S. (2017). *Al-Ikhtiyār lil-zawāj wa-‘alāqatuhu bi-taḥqīqal-tawāfuq al-zawājī* [Risālat Mājstyrghyr manshūrah]. Jāmi‘at Muḥammadal-Ṣiddīq ibn Yaḥyá – Jījil. [in Arabic]

Ḥūrīyah, S. (2022). Al-tawāfuq al-zawājī llzwj fī iṭār al-zawāj al-mukhtalaṭ minajnabīyah wa-‘alāqatuhu bi-al-ṣirā‘ al-Thaqāfī al-usarī ll’bnā’. *Majallat al-Buḥūth fī majālāt al-Tarbiyah al-naw‘īyah*, *8*(39), 1367-1452. [in Arabic]

Ḥusayn, M. (2019). Ma‘āyīr al-Ikhtiyār al-zawājī ladá ‘ayyinah min al-Shabāb al- Miṣrī wa ‘alāqatihā bi-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt : dirāsah maydānīyah fī al-anthrūbūlūjiyā al-ijtimā‘īyah. *Majallat Anthrūbūlūjiyā*, *5*(10), 130-162. https:// search. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/105697 [in Arabic]

Ḥwāwsh, J. (2013). Ma‘āyīr al-Ikhtiyār al-zawājī ladá ṭalabat wa-ṭālibāt al-Jāmi‘ah: dirāsah maydānīyah bi-Jāmi‘at al-Amīr ‘Abd al-Qādir. *Majallat Al-ḥaqīqah*, (26), 319-351. [in Arabic]

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

المسائل الأصولية المستدل لها بقوله تعالى {كنتم خير أمة أخرجت للناس}: جمعًا ودراسة

Fundamental Issues Inferred by the Words of Allah Almighty {You Were the Best Nation Ever Produced for Mankind}: Compilation and Study

الاستلام: 2023.9.5	القبول: 2023.1.25	النشر: 2024.5.1

عامر عيسى اللهو

أستاذ مساعد، قسم الشريعة، كلية الشريعة والقانون،
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

Amer Essa Allahuo

Assistant Professor, Sharia Department, College of Sharia and Law,
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0009-0003-0836-5135

الاستشهاد: اللهو، عامر. (2024). المسائل الأصولية المستدل لها بقوله تعالى {كنتم خير أمة أخرجت للناس}: جمعًا ودراسة. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية، 2*(2)، 15- 23.

الملخص

يهدف موضوع البحث إلى جمع ودراسة المسائل التي استدل لها الأصوليون بقول الله تعالى (كنتم خير أمةٍ أُخرجتْ للناس) في مواضع متفرقة من مدوناتهم، وتحرير محل النزاع فيها، وتعيين وجه الاستدلال، وذكر ما يرِد عليه من اعتراضات، وما يجاب عن الاعتراضات إن وجدت، وتضمن البحث مقدمة وتمهيدًا وأربعة مباحث وخاتمة. وكان من أهم النتائج العناية بالقرآن الكريم من حيث الاستدلال به تقوية لهذه المسائل الأصولية، وأن هذا الاستدلال يتفاوت من حيث قوة الدلالة وضعفها، والحكم على قوة الاستدلال وضعفه مما يصعب أن يوضع له ضابط دقيق، وهو عائد إلى اجتهاد المجتهدين، كما أن من أهم النتائج أن أغلب المسائل التي استدل لها الأصوليون بقول الله تعالى: (كنتم خير أمةٍ أُخرجتْ للناس) تنحصر في مسائل الإجماع، وعدالة الصحابة، وحجية مذهبهم، وأن دلالة هذه الآية على المسائل الواردة دلالة صحيحة وقوية في الغالب، وقد أوصى الباحث بالعناية التامة من دارسي علم أصول الفقه بالاستدلال بالقرآن الكريم على المسائل الأصولية، خصوصًا ما يكثر تداوله بين الأصوليين من الآيات، فهذا نوع من العلم جليل ومفيد، كما أوصى الباحث بإثراء الدرس الأصولي وذلك بربط المسائل الأصولية بالكتاب والسنة لما فيها من تنمية الملكة الأصولية.

الكلمات المفتاحية: أصول الفقه، الاستدلال، القرآن، الأمة

ABSTRACT

This research aims to collect and study the issues inferred by Islamic jurists from Quranic verses such as “You are the best nation produced [as an example] for mankind” (Quran 3:110) that are scattered across their works. It also seeks to clarify areas of contention within these inferences, identify the methods of interpretation used, and address any objections that may arise, providing responses where applicable. The research consists of an introduction, a prelude, four main sections, and a conclusion. One of the key findings of this study is the emphasis on the Quran as a primary source of evidence that strengthens these foundational principles and issues within Usul al-Fiqh. And this inference varies in terms of the strength and weakness of the evidence, and judging the strength and weakness of the inference is something that is difficult to establish an accurate control for, and it is due to the diligence of the mujtahids. Also, one of the most important results is that most of the issues for which the fundamentalists have inferred with the words of God Almighty: “You are the best nation produced [as an example] for mankind” For people, it is limited to issues of consensus, the justice of the Companions, and the validity of their doctrine, and the meaning of this verse on the issues mentioned is mostly correct and strong.The researcher recommended that students of jurisprudence should pay full attention to the Holy Qur’an on fundamental issues, especially the verses that are widely circulated among fundamentalists, as this is a sublime and useful type of knowledge. The researcher recommends that the Usul al-Fiqh study be enriched by integrating these principles and issues with the Quran and Sunnah, as this would contribute to the development of Islamic jurisprudential knowledge.

Keywords: Usul Al-Fiqh, Inference, Quran, Ummah

1. المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وخاتم المرسلين نبيّنا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين، أما بعد: فلا شك أن القرآن الكريم المصدر الأساس في التشريع وثبوت الأحكام، ومن هنا كانت عناية الأصوليين بكلام الله تعالى استدلالًا واستنباطًا. ومن الآيات التي تناولها الأصوليون في مسائل متفرقة من مدوناتهم قول الله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه} (القرآن الكريم، آل عمران:110)، ولذا دعت الرغبة إلى بيان معنى هذه الآية، وبيان أوجه الاستدلال بها على تلك المسائل الأصولية، وكلام الأصوليين فيها مستمدًا من الله تعالى المعونة والتوفيق والسداد.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

- أن كثيرًا من الأصوليين اعتنوا بهذه الآية استدلالًا واستنباطًا.
- تنمية ملكة الاستنباط، وربط المسائل الأصولية بالفروع الفقهية.
- تعدد المسائل الأصولية المتعلقة بهذه الآية الكريمة، مع كونها متفرقة في كتب الأصول.

2. أهداف البحث

- الوقوف على المسائل الأصولية التي استُدل لها بقول الله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه}.
- بيان أوجه الاستدلال بهذه الآية على تلك المسائل الأصولية.

3. مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث الرئيسة في محاولة تأصيل الاستدلال العلمي بهذه الآية على المسائل الأصولية، وبيان مدى توظيف الأصوليين لها في مدوناتهم الأصولية.

4. الدراسات السابقة

لم أطلع على دراسة مستقلة خاصة تُعْنى بدراسة استدلال الأصوليين بقول الله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه} على المسائل الأصولية، وتبيِّن وجه استدلالهم بهذه الآية عليها.

5. منهج البحث وإجراءاته

يقوم البحث على تتبع المسائل الأصولية التي استدل الأصوليون لها بقوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه}، ثم عرضها على النحو الآتي:

- الترجمة للمسألة على وفق ما ذكره أغلب الأصوليين في مدوناتهم عنها.
- تحرير محل النزاع في المسائل الخلافية.
- بيان مذاهب الأصوليين في المسألة مجرّدة عن الدليل.
- بيان من استدل بالآية الكريمة، من تلك المذاهب، على المسألة الأصولية، مع بيان وجه الاستدلال من الآية (محل البحث) على المسألة الأصولية، مع ذكر الاعتراضات عليه، والجواب عن ذلك من كلام أهل العلم، مع بيان موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة.
- توثيق النقول من مصادرها، ونسبتها إلى أصحابها، والإشارة إلى ذلك في صلب البحث، حسب طريقة التوثيق المعتمدة من جمعية علم النفس الأمريكية (APA7).
- عزو الآيات القرآنية إلى سورها في المتن بعد ذكرها مباشرة بذكر اسم السورة ورقم الآية بين قوسين.
- تخريج الأحاديث الواردة من مصادرها المعتمدة، مع ذكر حكم العلماء على الحديث بشكل مختصر، إذا لم يكن الحديث في الصحيحين، ويكون التخريج في هامش البحث.
- لم أترجم للأعلام الوارد ذكرهم في البحث من أجل الاختصار.
- وضع خاتمة تتضمن أهم نتائج البحث، والتوصيات.
- وضع قائمة في آخر البحث للمصادر والمراجع.

6. خطة البحث

تكوّنت خطة البحث من مقدمة، وتمهيد، وسبعة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

- المقدمة وفيها: أهمية الموضوع وأسباب اختياره، وأهداف البحث، ومشكلته، والدراسات السابقة، ومنهج البحث وإجراءاته، وخطة البحث.
- التمهيد في ذكر الآية الكريمة، وبيان معناها، والفوائد المستنبطة منها.
- المبحث الأول: حجية خبر الواحد.
- المبحث الثاني: حجية الإجماع.
- المبحث الثالث: اشتراط العدالة في أهل الإجماع.
- المبحث الرابع: الإجماع إذا تقدمه خلاف.
- المبحث الخامس: إجماع أهل المدينة.
- المبحث السادس: عدالة الصحابة.
- المبحث السابع: حجية مذهب الصحابي.
- الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.
- وفي الختام أسأل الله تعالى أن ينفع بهذا البحث كاتبه والناظر فيه، وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

7. التمهيد في بيان معنى الآية والفوائد المستنبطة منها

7.1. نص الآية

قال الله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه} (القرآن الكريم، آل عمران:110).

7.2. معنى الآية

يخبر الله تعالى أن أمة الإسلام أكرم الأمم على الله، وخير أمة أخرجها للناس، وهذه الخيرية لأسباب أنعم بها عليهم، تميّزوا بها وفاقوا من سبقهم، وكانوا أنفع الناس للناس. ويوضح

السعدي (1420) أن هذه الأسباب هي أنهم يأمرون الناس بكل ما يأمر به الشرع، وينهونهم عن كل ما ينهى عنه الشرع، ولأنهم يُقرُّون بالله تعالى وجودًا وربوبية وألوهية، وبما له من أسماء وصفات، ويُتبِعون ذلك بالانقياد لما أمر والاجتناب لما نهى عنه سبحانه، فجمعوا بين تكميل الخلق، والسعي في منافعهم بحسب الإمكان، وبين تكميل النفس بالإيمان بالله تعالى، والقيام بحقوق الإيمان. عن معاوية بن حَيْدة رضي الله عنه، أنه سمع النبي صلى الله عليه وسلم يقول في قوله: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ}: "إنكم تُتِمُّون سبعين أمة، أنتم خيرها وأكرمها على الله" (الترمذي، 1395). وقال أبو هريرة في قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّـةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ}: "خير الناس للناس، تأتون بهم في السلاسل في أعناقهم حتى يدخلوا في الإسلام" (البخاري، 1311).

7.3. فوائد الآية

- التعبير بصيغة المضارعة (تأمرون-تنهون) للدلالة على الاستمرار، فالخطاب، وإن كان خاصًا بمن شاهد الوحي من المؤمنين، حكمه عام للكل (أبو السعود، 1431).
- ذكر الحكم مقرونًا بالوصف المناسب له يدل على كون ذلك الحكم معلَّلًا بذلك الوصف يقوى بقوّته ويضعف بضعفه، وفي قوله تعالى: {كُنْـتُمْ خَيْـرَ أُمَّـةٍ أُخْـرِجَـتْ للنَّاسِ تَـأمُـرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه} حكَم تعالى بثبوت وصْف الخيرية لهذه الأمة، ثم ذكر عُقيبَه هذه الطاعات: الأمر المعروف والنهي عن المنكر، والإيمان. فوجب كون تلك الخيرية معلّلة بهذه العبادات (الرازي، 1420).
- المراد بقوله تعالى: {كُنْـتُمْ خَيْـرَ أُمَّـةٍ}: عموم الأمة كلها، لإضافة أفعل التفضيل إلى النكرة، فتكون للجنس، وهذا يفيد الاستغراق (ابن عاشور، 1984).
- في قوله تعالى: {كُـنْـتُـمْ خَـيْـرَ أُمَّـةٍ أُخْـرِجَـتْ للنَّاسِ تَـأمُـرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه} اكتفى بذكر الإيمان بالله، ولم يذكر الإيمان بالنبوة مع أنه لا بد منه، لأن الإيمان بالله يستلزم الإيمان بالنبوة ولأن الإيمان بالله لا يحصل إلا إذا حصل الإيمان بكونه صادقًا، والإيمان بكونه صادقًا لا يحصل إلا إذا كان الذي أظهر من المعجِز على وَفق دعواه صادقًا، وكان الاقتصار على ذكر الإيمان بالله تعالى تنبيهًا على هذه الدقيقة (أبو حيان، 1420).
- في قوله تعالى:{تَأمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه} قدّم الله تعالى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على الإيمان بالله لأسباب، منها:
- لأن الأمر المعروف والنهي عن المنكر سياج الإيمان وحفاظه، فكان تقديمه في الذكر موافقًا لمعهودٍ عند الناس في جعل سياجِ كل شيء مقدَّمًا عليه (رضا، 1990).
- تعريضًا بأهل الكتاب الذين يدّعون الإيمان، ولا يقدرون على ادِّعاء القيام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (ابن عثيمين، 1435).
- لأنه هو الوصف المؤثّر في حصول الخيرية لهذه الأمة؛ إذ الإيمان قدر مشترك بين كل الأمم المحقّة، والمؤثّر في حصول هذه الزيادة هو كون هذه الأمة أقوى حالًا في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من سائر الأمم، وأما الإيمان بالله فهو شرط لتأثير هذا المؤثِّر في هذا الحكم، لأنه ما لم يوجد الإيمان لم يصِر شيء من الطاعات مؤثِّرًا في صفة الخيرية (الرازي، 1431).
- للدلالة على أن الأمة أمروا بالمعروف ونهوا عن المنكر إيمانًا بالله تعالى، وتصديقًا به، وإظهارًا لدينه (البيضاوي، 1418).
- في قوله تعالى: {خَيْرَ أُمَّةٍ} دليل على أن العاملين يتفاضلون فيما بينهم، وتفاضل العمّال بتفاضل الأعمال (ابن عثيمين، 1435).

8. المبحث الأول: حجية خبر الواحد

خبر الواحد عند الأصوليين هو: ما رواه واحد أو أكثر بحيث لم يبلغوا حد التواتر. (الغزالي، 1413؛ ابن النجار، 1418) وقد أجمع أهل العلم على وجوب العمل بخبر الواحد، قال الشافعي (1357): "ولكنْ أقول: لم أحفظ عن فقهاء المسلمين أنهم اختلفوا في تثبيت خبر الواحد بما وصفتُ من أن ذلك موجودًا على كلهم" (ص.457- 458). وقال الخطيب البغدادي (1357): "وعلى العمل بخبر الواحد كان كافة التابعين ومن بعدهم من الفقهاء الخالفين، في سائر أمصار المسلمين إلى وقتنا هذا، ولم يبلغنا عن أحد منهم إنكار لذلك ولا اعتراض عليه، فثبت أن من دين جميعهم وجوبه؛ إذ لو كان فيهم من كان لا يرى العمل به لنقل إلينا الخبر عنه بمذهبه فيه، والله أعلم" (ص.31).

8.1. الاستدلال بالآية لهذه المسألة

استدل الأصوليون على حجية خبر الواحد ووجوب العمل به بأدلة كثيرة من الكتاب والسنة، ومن الأدلة قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ تَأمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَن المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه}.

8.2. وجه الاستدلال من الآية

أن الخطاب في الآية، كما يتناول المجموع، يتناول الآحاد، فصار الأمر من كل واحد أمرًا بالمعروف ونهيًا عن المنكر بنص الكتاب فيجب القبول منه (الدبوسي، 1421).

8.3. موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة

الذي يظهر أن الاستدلال بالآية على حجية خبر الواحد استدلال فيه ضعف؛ إذ لمعترض أن يعترض بأن الآية خطاب مع الأمة لا مع الآحاد، فلا تكون حجة في محل النزاع، وقد تؤخذ حجية خبر الواحد من أدلة أخرى، وآثار عن الصحابة تكون دلالتها على المقصود دلالة قوية، بل يرى الآمدي (1402) أن أقوى الأدلة على وجوب العمل بخبر الواحد هو إجماع الصحابة رضي الله عنهم، وتدل على ذلك الوقائع المختلفة الكثيرة، والمتفقة على العمل بخبر الواحد.

9. المبحث الثاني: حجية الإجماع

لا شك أن للإجماع أهمية عظيمة بوصفه أحد المصادر الأربعة للأحكام الشرعية، فهو في المرتبة الثانية بعد نصوص الوحيين. ويرى بعض الأصوليين أن الإجماع أقوى منهما في الدلالة على الأحكام، مع تسليمهم بأنه كاشف عن الأحكام، وليس مؤسسًا لها (الغزالي، 1413؛ ابن قدامة، 1423). والمراد بالإجماع، كما عرّفه ابن قدامة (1423) "اتفاق علماء العصر من أمة محمد صلى الله عليه وسلم على أمر من أمور الدين" (ص.376). فهل إذا اتفق علماء العصر على حكم من الأحكام الشرعية يكون هذا الاتفاق حجة يلزم الأخذ به، ويصح الاستدلال به، ولا تجوز مخالفته؟

ذهب جماهير الأصوليين إلى أن الإجماع حجة ودليل مستقل من الأدلة التي تثبت بها الأحكام الشرعية، وعلى هذا الرأي جميع أهل السنة. وخالف في حجيته الخوارج، والشيعة، والنظَّام من المعتزلة (الأصفهاني، 1406؛ الشوكاني، 1419؛ الكلوذاني، 1406).

9.1. الاستدلال بالآية لهذه المسألة

استدل جمهور الأصوليين بأدلة كثيرة لحجيّة الإجماع، ومن الأدلة قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَنِ المُنْكَرِ وَتُؤمِنُونَ بِاللّه}.

9.2. وجه الاستدلال بهذه الآية

أن الله سبحانه وتعالى وصف الأمة بالخيرية، ووجه هذه الخيرية هو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وقد عرّف المعروف والمنكر باللام التي تفيد الاستغراق، فدلّ على أنهم يأمرون بكل معروف، وينهون عن كل منكر؛ وعليه فلا يفوتهم حق لأنه من جملة المعروف، ولا يقع الخطأ بينهم ويوافقون عليه، لأنه من جملة المنكر، فيكون إجماعهم حجة واجبة الاتباع. (السرخسي، 1395؛ البصري، 1403؛ السمعاني، 1418).

9.3. الاعتراضات على الاحتجاج بهذه الآية

الاعتراض الأول: عدم التسليم بأن الألف واللام الداخلة على اسم الجنس في (المعروف والمنكر) تفيد الاستغراق؛ وعلى هذا فلا تكون الآية عامة في الأمر بكل معروف، ولا النهي عن كل منكر (الآمدي، 1402).

الجواب عن الاعتراض: أورد الآمدي (1402) الجواب عن الاعتراض بأن الآية إنما وردت في معرض التعظيم لهذه الأمة وتمييزها عن غيرها من الأمم، فلو كانت الآية محمولة على البعض دون البعض لبطلت فائدة التخصيص، فإنه ما من أمة إلا وقد أمرت بالمعروف كاتباع أنبيائهم وشرائعهم، ونهت عن المنكر كنهيهم عن الإلحاد وتكذيب أنبيائهم.

الاعتراض الثاني: أن المقصودَ من وصف الخيرية في الآية وصفُ حالٍ كانت الأمة عليها، وهذا لا يلزم منه كونهم على هذا الوصف الآن (الكلوذاني، 1406).

الجواب عن الاعتراض: يمكن أن يجاب عن هذا الاعتراض من وجوه:

- يحتمل أن يكون لفظ (كنتم) زائدًا مثل قوله تعالى: {كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي المَهْدِ صَبِيًّا} (القرآن الكريم، مريم:29).
- أن الأمة لو أمروا بالمعروف، ونهوا عن المنكر في حال دون حال لما كانوا خير أمة، لأن الأمم السالفة أمروا بكثير من المعروف، ونهوا عن كثير من المنكر في حال دون حال، فيتساوون معهم في الخيرية، فثبت أن الآية تريد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كله في جميع الحالات (الكلوذاني، 1406).
- أن "كان" في الآية إذا كانت تامة، وهي التي تكون بمعنى الحدوث والوقوع، كما في قوله تعالى: {وَإِنْ كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ} (القرآن الكريم، البقرة:280)، فمعناها حضر أو وقع ذو عسرة، فيكون معنى قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ} أي: وجدتم، ويكون قوله: {خَيْرَ أُمَّةٍ} نصبًا على الحال، فيكون ذلك دليلًا على اتصافهم بذلك في الحال لا في الماضي (الآمدي، 1402).
- التعبير بصيغة المضارعة (تأمرون - تنهون) للدلالة على الاستمرار، كما تقدّم في فوائد الآية (أبو السعود، 1431).

الاعتراض الثالث: أن الخطاب في الآية للموجودين في زمن النبي صلى الله عليه وسلم، ولا يلزم حصول هذه الخيرية في حق من بعدهم (الآمدي، 1402).

الجواب عن الاعتراض: لو جاز أن يقال: ذلك مخصوص به الموجودون في زمن النبي صلى الله عليه وسلم، لجاز أن يقال في سائر ألفاظ العموم التي يتناول ظاهرها جميع الأمة، ولما كان المفهوم من خطاب الله تعالى وخطاب رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه متوجّه إلى سائر الناس وإلى أهل كل عصر إلى يوم القيامة، فوجب أن تكون الآية محمولة على المعقول من خطاب الله في تناولها أهل سائر الأعصار (الأرموي، 1416).

الاعتراض الرابع: دلالة الآية على المطلوب ظنية لا قطعية، فلا يجوز التمسك بما يفيد الظن (الجصاص، 1414).

الجواب عن الاعتراض: أورد الجصاص (1414) الجواب عن هذا الاعتراض بأنه مع التسليم بأن الدلالة ظنية، فإن مجموع الأدلة يفيد القطع واليقين، والمقصود من الأدلة تقوية الظنون إلى أن تنتهي إلى حد العلم.

الاعتراض الخامس: أن ظاهر الآية يقتضي اتصاف كل واحد من الأمة بهذه الصفات، وهذا لا يعقل، فلا يمكن إجراء الآية على ظاهرها، فتحمل على أن المراد من الأمة بعضهم، فلا يكون قول ذلك البعض حجة، لأنه غير معيّن ولا معلوم (الآمدي، 1402).

الجواب عن الاعتراض: أجاب الآمدي (1402) عن هذا الاعتراض بقوله: "أن الخطاب إذا كان مع الأمة كان ذلك حجة في ما وجد من أمرهم ونهيهم جملة وذلك هو المطلوب، وإن لم يكن ذلك حجة في الأفراد" (ص.217).

9.4. موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة

الذي يظهر أن الاستدلال بالآية على حجية الإجماع استدلال صحيح، فقد وصف الله تعالى هذه الأمة بأنهم يأمرون بكل معروف وينهون عن كل منكر، فلو أن الأمة قالت في الدين بما هو ضلال لكانت لم تأمر بالمعروف في ذلك الأمر، ولم تنه عن المنكر فيه، فثبت أن إجماع هذه الأمة حق، وأنها لا تجتمع على

ضلالة. وأيضًا يمكن أن يقال: إن الألف واللام في (المعروف) و (المنكر) إما أن يقال: بأنها للعموم فيكون ظاهرًا، لأنه حقيقة في الاستغراق، ولا يوجد صارف عنه. وإما أن يقال: بأن الألف واللام ليست للعموم وإنما للمعهود وهو ما يصح به الدين، فهذا باطل، لأنه ليس في تخصيص هذه الأمة بذلك زيادة منقبة ومدح؛ إذ الأمم كلها تأمر بأصول ما يصح به دينها وتدعو إليه، والآية ما سيقت إلا لبيان المدح والثناء عليهم.

10. تحليل النتائج وتفسيرها

ذكر الأصوليون للمجتهد شروطًا، منها ما هو متفق عليه، ومنها ما هو مختلف فيه، ومن الشروط التي اختلفوا في اشتراطها في المجتهد (شرط العدالة)، وهي: صفة تحمل الإنسان على اجتناب الكبائر، وعدم الإصرار على الصغائر، وتجنب ما فيه خسة من التصرفات (قلعجي، 1408). فمن كان من أهل الإسلام، لكنه من أهل الفسق، فهل يقبل قوله في الإجماع؟ والجواب أن ثمة أقوالًا في هذه المسألة، يمكن الإشارة إليها على النحو الآتي:

القول الأول: ذهب جمهور الأصوليين إلى أن الفاسق لا يعتبر قوله في الإجماع (البخاري، 1308؛ البهاري، 1441؛ الكلوذاني، 1406). وأومأ إلى هذا القول الإمام أحمد، واختاره أكثر أصحابه (الفتوحي، 1418؛ الفراء، 1410).

القول الثاني: ذهب بعض الشافعية، وبعض الحنابلة إلى اعتبار قول الفاسق في الإجماع (الجويني، 1418؛ الكلوذاني، 1406).

القول الثالث: ذهب بعض الحنفية إلى أن الفاسق إذا كان غير معلن بفسقه فيعتبر قوله في الإجماع، وإذا كان معلنًا بفسقه فلا يعتبر قوله (ابن أمير الحاج، 1403).

10.1.الاستدلال بالآية لهذه المسألة

استدل أصحاب القول الثاني القائلون باعتبار قول الفاسق في الإجماع بأدلة، منها قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ}.

10.2. وجه الاستدلال بالآية

أن طريق الإجماع السمع، وأدلة السمع لا تتناول الكافر وتتناول المؤمن، والفاسق المِلّي [نسبة إلى مِلَّة] مؤمن، فدخل في قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ} (الكلوذاني، 1406).

الاعتراض على الاحتجاج بهذه الآية:

كونهم من جملة المجمعين يقتضي مدحهم، وكونهم فساقًا يقتضي ذمهم، والمدح والذم لا يجتمعان في حالة واحدة.

الجواب عن الاعتراض: ويجيب الكلوذاني (1406) عن هذا الاعتراض فيقول: "أن هذا ممتنع، لأن الفاسق المِلّي مؤمن بإيمانه وهي صفة مدح، وفاسق بكبيرته وهي صفة ذم، فكذا هاهنا وهو ممدوح، لأنه من جملة المؤمنين وأهل الاجتهاد، ومذموم بارتكاب كبيرة، وذلك لا يقدح في الإجماع" (ص.255).

10.3. موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة

الذي يظهر أن الاستدلال بهذه الآية صحيح على عدم اشتراط العدالة في أهل الإجماع، خصوصًا أن العدالة ليست شرطًا في الاجتهاد، لأن استنباط الأحكام من الأدلة يصح من العدل والفاسق. قال الطوفي (1407): "لا يشترط عدالة المجتهد في كونه مجتهدًا، لأن تصور الأحكام، واقتناصها بالأدلة يصح من العدل والفاسق، بل والكافر. ولهذا اجتهد الكفار في مللهم، وصنفوا فيها الدواوين، وإنما تشترط عدالته لقبول فتياه، وإخباره أن هذا حكم الله - عز وجل - وأن الدليل الشرعي دل عليه" (ص.588).

11. المبحث الرابع: الإجماع إذا تقدمه خلاف

11.1. صورة المسألة

أن يختلف أهل عصر من الصحابة، رضي الله عنهم، أو من بعدهم في مسألة على قولين، ويستقر خلافهم، ثم يُجمع أهل عصر بعدهم على أحد القولين الذي قال به أهل العصر المتقدم، فهل يكون إجماعهم حجة لا يسع أحد خلافه، أو لا؟

اختلف العلماء في ذلك على قولين:

القول الأول: أن ذلك يكون إجماعًا، ويجب العمل به، ولا تجوز مخالفته، وهو مذهب أكثر الحنفية، وأكثر المالكية، وبعض الحنابلة (أبو يعلى،1410؛ الشوكاني، 1419).

القول الثاني: أنه لا يكون إجماعًا، وهو مذهب بعض الشافعية، وبعض الحنابلة (أبو يعلى،1410؛ الآمدي، 1402)

11.2. الاستدلال بالآية لهذه المسألة

استدل أصحاب القول الأول القائلون بأن الإجماع بعد الاختلاف يكون إجماعًا معتبرًا بأدلة، منها قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ}.

11.3. وجه الاستدلال من الآية

أن الآيات الموجبة لحجية الإجماع - ومنها هذه الآية - توجب صحة الإجماع الحادث بعد الاختلاف، فكما أنها تدل على صحة الإجماع ولزوم حجيته إذا لم يتقدمه خلاف، فكذلك تدل على صحة الإجماع ولزومه وإن تقدمه خلاف؛ إذ لا فرق بين الصورتين (الجصاص، 1414).

11.4. موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة

الذي يظهر أن الاستدلال بعموم الآية على حجية الإجماع يدخل ضمنه أيّ إجماع من مجتهدي العصر، سواء أسبقه اختلاف أم لم يسبقه، كما لو اختلف أهل العصر الواحد على قولين، ثم أجمعوا على أحد القولين، فيكون إجماعهم حجة.

12. المبحث الخامس: إجماع أهل المدينة

مدينة رسول الله صلى الله عليه وسلم هي دار هجرته، ومهبط الوحي، ومنبع الإسلام، ومجمع الصحابة الكرام رضي الله عنهم، فلا ريب أنها قبلة العلم، ولذا فقد كان لها شأن خاص عن باقي البلاد. وقد تناول الأصوليون في مباحث الإجماع موضوع (إجماع أهل المدينة)، الذي يظهر أن المراد به إجماع من كان في المدينة من المجتهدين في العصور الثلاثة المفضّلة. وهذا رأي ابن تيمية (1425) الذي يقول: "والكلام إنما هو في إجماعهم في تلك الأعصار المفضّلة، وأما بعد ذلك فقد اتفق الناس على أن إجماع أهلها ليس بحجة؛ إذ كان حينئذٍ في غيرها من العلماء ما

لم يكن فيها، لا سيما من حين ظهر فيها الرفض" (ص.300).
وقد اختلف الأصوليون في حجيّة إجماع أهل المدينة على قولين
القول الأول: ذهب جمهور الأصوليين إلى أن إجماع أهل المدينة وحدهم ليس بحجة على من خالفهم (الشافعي، 1357؛ البصري، 1403؛ أبو يعلى، 1410).
القول الثاني: ذهب بعض المالكية إلى أن إجماع أهل المدينة حجة. (الباجي، 1433)

12.1. الاستدلال بالآية لهذه المسألة

استدل أصحاب القول الأول القائلون بأن إجماع أهل المدينة وحدهم ليس بحجة على من خالفهم بأدلة كثيرة، منها قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ}.

12.2. وجه الاستدلال بالآية

أن جميع الآيات الدالة على صحة حجية الإجماع - ومنها الآية المذكورة - ليس فيها تخصيص أهل المدينة، فالآية تشمل سائر الأمم؛ ومن ثم، لا يجوز لأحد أن يخصص الآية بأهل المدينة دون غيرهم (الجصاص، 1414).

12.3. موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة

الذي يظهر أن الاستدلال بهذه الآية على عدم حجية إجماع أهل المدينة مع مخالفة غيرهم استدلال صحيح لأن الآية تشمل أهل المدينة وغيرهم، وقد اختلفت الرواية عن الإمام مالك- رحمه الله- في هذه المسألة، والذي رجّحه محققو المالكية أن مذهبه فيها مثل مذهب الجمهور. قال الباجي (1433): "والضرب الثاني من أقوال أهل المدينة: ما نقلوه من سنن الرسول صلى الله عليه وسلم من طريق الآحاد، وما أدركوه من الاستنباط والاجتهاد، فهذا لا فرق فيه بين علماء المدينة وعلماء غيرهم في أن المصير منهم إلى ما عضده الدليل والترجيح، ولذلك خالف مالك- رحمه الله- في مسائل عدّة أقوال أهل المدينة، هذا مذهب مالك- رحمه الله- في هذه المسألة، وبه قال محققو أصحابنا" (ص.51).

13. المبحث السادس: عدالة الصحابة

الذي عليه سلف الأمة وجمهور الخلف أن صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم جميعهم عدول بلا استثناء، لِما أكرمهم الله تعالى به من شرف صحبة نبيه صلى الله عليه وسلم، ولما لهم من المآثر الجليلة من مناصرتهم له صلى الله عليه وسلم، والهجرة إليه، والجهاد بين يديه، والمحافظة على أمور الدين، والقيام بحدوده، فشهاداتهم ورواياتهم مقبولة دون تكلفِ بحثٍ عن أسباب عدالتهم (الأرموي، 1416؛ الغزالي، 1413). ومن الناس من زعم بأن حكم الصحابة في العدالة كحكم غيرهم، فيجب أن يبحث عنها، وأن تعرف في كل واحد منهم، ومنهم من يزعم أن الأصل في الصحابة العدالة في أول الأمر، فأما بعد أن ظهرت الفتن فيما بينهم، فيكون حالهم كحال غيرهم، ومنهم من يزعم أن الصحابة عدول إلا من قاتل عليًا رضي الله عنه (الأرموي، 1416؛ الشوكاني، 1419). وهذه كلها أقوال باطلة، إذ ليس المقصود بعدالة الصحابة كونهم معصومين من الذنوب، فهذا لم يقل به أحد من العلماء، فقد تقع من بعضهم الزلات والهفوات، الصغائر أو الكبائر، ولكن المقصود بعدالتهم تمام الثقة بأقوالهم ورواياتهم، فلا يتعمدون الكذب في الرواية، ولا في الشهادة، ولا في الخبر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال المرداوي (1421): "ليس المُرَاد بكونهم عُدُولًا الْعِصْمَة لَهُم، واستحالة الْمعْصِيَة عَلَيْهِم، إِنَّمَا المُرَاد أَن لَا نتكلف الْبَحْث عَن عدالتهم، وَلَا طلب التَّزْكِيَة فيهم" (ص.1994).
وقال ابن تيمية (1406): "الصحابة يقع من أحدهم هنات، ولهم ذنوب، وليسوا معصومين؛ لكنهم لا يتعمدون الكذب، ولم يتعمد أحد الكذب على النبي صلى الله عليه وسلم إلا هتك الله ستره"(ص.306-307).

13.1. الاستدلال بالآية لهذه المسألة

استدل العلماء على مسألة عدالة الصحابة بأدلة كثيرة من الكتاب والسنة، ومن الأدلة التي استدل بها بعض الأصوليين قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للنَّاسِ}.

13.2. وجه الاستدلال من الآية

أن الخطاب في هذه الآية للموجودين في ذلك العصر وهم صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم، فدلّ على تعديل كل من انطبق عليه اسم الصحابي (الآمدي، 1402؛ الطوفي، 1407).

13.3. الاعتراض على الاحتجاج بهذه الآية

مع ثبوت هذه الأدلة على عدالة الصحابة، فإن بعض الأصوليين اعترض على دلالة هذه الآية بخاصة، وذلك لأنه لا يجوز استعمال اللفظ في معنيين مختلفين، فالمراد من الآية تزكية الأمة من حيث المجموع، فلا يراد كل واحد منهم بعينه (الأرموي، 1416). ويجيب عن هذا الاعتراض ابن القيم (1423) فيقول: "شهد لهم اللَّه تعالى بأنهم يأمرون بكل معروف، وينهون عن كل منكر، فلو كانت الحادثة في زمانهم لم يُفتِ فيها إلا من أخطأ منهم لم يكن أحد منهم قد أمر فيها بمعروف، ولا نهى فيها عن منكر؛ إذ الصواب معروفٌ بلا شك، والخطأ منكر من بعض الوجوه، ولولا ذلك لما صح التمسك بهذه الآية على كون الإجماع حجة، وإذا كان هذا باطلًا علم أن خطأ من يعلم في العلم إذا لم يخالفه غيره ممتنع، وذلك يقتضي أن قوله حجة" (ص.569).

13.4. موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة

والذي يظهر أن الاستدلال بهذه الآية على عدالة الصحابة استدلال صحيح، لأن الآية أثبتت الخيرية المطلقة لهذه الأمة على سائر الأمم قبلها، وأول من يدخل في هذه الخيرية هم الصحابة رضي الله عنهم، لأن الخطاب في الآية خطاب مشافهة فيدخل الصحابة فيه دخولًا أوليًّا، وذلك يقتضي استقامتهم في كل حال، ومن البعيد أن يصفهم الله عز وجل بأنهم خير أمة، ولا يكونوا أهل عدل واستقامة، بل هم أولى بالدخول من غيرهم، كما قال الشاطبي (1417): "الأوصاف التي وُصِفوا بها لم يتصف بها على الكمال إلا هم؛ فمطابقة الوصف للاتصاف شاهد على أنهم أحق من غيرهم بالمدح" (ص.448).

14. المبحث السابع: حجية مذهب الصحابي

14.1. تحرير محل النزاع

لا خلاف بأن قول الصحابي فيما لا مجال للرأي والاجتهاد فيه له حكم الرفع إلى النبي صلى الله عليه وسلم، لأنه لا مجال للاجتهاد في الأمور التي لا تعرف إلا بالتوقيف، وقيّده بعضهم بكون الصحابي لا يُعرَف عنه الأخذ من الإسرائيليات (الشنقيطي، 1441). كما لا خلاف بين الأصوليين أن الصحابة إذا اختلفوا فيما بينهم، فليس قول بعضهم حجة على بعض (الآمدي، 1402)، ولكن لا يخرج المجتهد عن أقوالهم إلى قول آخر، بل يتخير من أقوالهم أقربها إلى الدليل لأن الحق لا يخرج عن تلك الأقوال.

كذلك، قول الصحابي إذا اشتهر ولم يخالفه أحد من الصحابة، صار إجماعًا وحجة عند جمهور العلماء، وهو المسمى بالإجماع السكوتي. قال ابن تيمية (1425): "وأما أقوال الصحابة؛ فإن انتشرت ولم تنكر في زمانهم فهي حجة عند جماهير العلماء" (ص.14). وأما إذا قال الصحابي قولًا للرأي فيه مجال، وهو محل اجتهاد، ولم ينتشر بين الصحابة، أو لم يُعلم هل انتشر أو لا، فقد اختلف العلماء في حجيته على أقوال:

القول الأول: أن قول الصحابي حجة مطلقًا، وهو مذهب الحنفية، وأكثر المالكية، وقول الإمام الشافعي في القديم، وإحدى الروايتين عن الإمام أحمد (الدبوسي، 1421؛ الشاطبي، 1417؛ الشيرازي، 1980؛ الفتوحي، 1418).

القول الثاني: أنه ليس بحجة، وهو قول أكثر الشافعية، والرواية الأخرى عن الإمام أحمد (الآمدي، 1402؛ الفراء، 1410).

القول الثالث: أنه حجة إذا وافق القياس، وهو ظاهر كلام الشافعي (الزركشي، 1414).

القول الرابع: أن قول الصحابي حجة إذا خالف القياس، وهو قول ابن برهان (الزركشي، 1414).

الاستدلال بالآية لهذه المسألة

استدل القائلون بأن قول الصحابي حجة مطلقًا بأدلة كثيرة من الكتاب والسنة، ومن الأدلة التي استدلوا بها قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ}.

14.2. وجه الاستدلال من الآية

أن الآية فيها خطاب للصحابة رضي الله عنهم، وبيان أفضليتهم، وهذا يدل على استقامتهم في كل حال، وبأنّ ما يأمرون به معروف، والأخذ بالمعروف واجب، فيكون الأخذ بقولهم أو بمذهبهم واجبًا (الأرموي، 1416؛ الشاطبي، 1417).

14.3. الاعتراض على الاحتجاج بهذه الآية

اعترض على وجه الاستدلال السابق بعدم التسليم بدلالة الآية على حجية مذهب الصحابي، وإن كان دالًا عليه، فهو خطاب لجملة الصحابة، ولا يلزم من كون ما أجمعوا عليه حجة أن يكون قول الواحد والاثنين حجة (الآمدي، 1402).

14.4. موقف الباحث من الاستدلال بالآية على المسألة:

والذي يظهر أن الاستدلال بالآية على حجية مذهب الصحابي ليس استدلالًا قويًا، لأن غاية ما في الآية إثبات عدالة أفراد الصحابة رضي الله عنهم، وإثبات عدالتهم لا يوجب عصمتهم من الخطأ في الاجتهاد، ولكن قد تؤخذ حجية مذهب الصحابي من آيات أخرى، وأحاديث تكون دلالتها على المقصود دلالة قوية، وقد بسطها الأصوليون في كتبهم.

15. الخاتمة

وفي ختام هذا البحث أسجّل أهم النتائج والتوصيات، وهي كما يأتي:

- القرآن الكريم أهم طرق إثبات المسائل الأصولية، ودليل مهم من الأدلة التي يحتج بها الأصوليون على كثير من المسائل.
- الاستدلال بالقرآن الكريم يتفاوت من حيث قوة الدلالة وضعفها، إلا أن الحكم على قوة الاستدلال وضعفه مما يصعب أن يوضع له ضابط دقيق، وهو عائد إلى اجتهاد المجتهدين.
- أن في قول الله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ} دلالة على عظم شأن أمة محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى خيريتها على سائر الأمم.
- أن أغلب المسائل التي استدل لها الأصوليون بقول الله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ} تنحصر في مسائل الإجماع، وعدالة الصحابة، وحجية مذهبهم.
- أن دلالة قول الله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ} على المسائل الواردة دلالة صحيحة وقوية في الغالب، إلا مسألة حجية خبر الواحد، ومسألة حجية مذهب الصحابي، فدلالتها ليست بالقوية إلا إذا انضم دليل آخر إليهما.

16. التوصيات

- العناية التامة من دارسي علم الأصول بالاستدلال بالقرآن الكريم على المسائل الأصولية، خصوصًا مما يكثر تداوله بين الأصوليين من الآيات، فهذا نوع من العلم جليل ومفيد.
- إثراء الدرس الأصولي، بربط المسائل الأصولية بالكتاب والسنة، لما فيها من تنمية الملَكَة الأصولية.

نبذة عن الباحث

عامر عيسى اللهو

أستاذ مساعد، قسم الشريعة، كلية الشريعة والقانون، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. حاصل على الماجستير والدكتوراه في الفقه وأصوله في جامعة الملك سعود بالرياض. وهو عضو في وحدة التوعية الفكرية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وله مشاركات علمية وعدد من البحوث المحكّمة.

Aallahuo@iau.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

الأرموي، محمد بن عبد الرحيم. (1416). *نهاية الوصول في دراية الأصول*. المكتبة التجارية.

الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن. (1406). *بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب*. دار المدني.

الآمـدي، علي بن محمد. (1402). *الإحكام في أصول الأحكام*. المكتب الإسلامي.

ابن أمير الحاج، محمد بن محمد. (1403). *التقرير والتحبير*. دار الكتب العلمية.

البخاري، عبد العزيز بن أحمد. (1308). *كشف الأسرار عن أصول البزدوي*. شركة الصحافة العثمانية.

البصري، محمد بن علي. (1403). *المعتمد في أصول الفقه*. دار الكتب العلمية.

البهاري، محب الله بن عبد الشكور. (1441). *المسلّم في أصول الفقه*. دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

البيضاوي، عبد الله بن عمر. (1418). *أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. دار إحياء التراث العربي.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1406). *منهاج السنة النبوية في نقض كلام القدرية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1425). *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الجصاص، أحمد بن علي. (1414). *الفصول في الأصول*. وزارة الأوقاف الكويتية.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله. (1418). *البرهان في أصول الفقه*. دار الكتب العلمية.

ابن حيان، محمد بن يوسف. (1420). *البحر المحيط في التفسير*. دار الفكر.

الرازي، محمد بن عمر. (1420). *التفسير الكبير*. دار إحياء التراث العربي.

رضا، محمد رشيد. (1990). *تفسير المنار*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1420). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. مؤسسة الرسالة.

أبو السعود، محمد بن محمد بن مصطفى. (1431). *إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم*. إحياء التراث العربي.

السمعاني، منصور بن محمد. (1418). *قواطع الأدلة في الأصول*. دار الكتب العلمية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1403). *الرد على من أخلد إلى الأرض وجهل أن الاجتهاد في كل عصر فرض*. دار الكتب العلمية.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1417). *الموافقات*. دار ابن عفان.

الشنقيطي، محمد الأمين. (1441). *مذكرة أصول الفقه على روضة الناظر*. دار عطاءات العلم.

الشوكاني، محمد بن علي. (1419). *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. دار الكتاب العربي.

الطوفي، سليمان بن عبد القوي. (1407). *شرح مختصر الروضة*. مؤسسة الرسالة.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). *تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد*. الدار التونسية للنشر.

العثيمين، محمد بن صالح. (1435). *تفسير القرآن الكريم*. دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

الغزالي، محمد بن محمد. (1413). *المستصفى في أصول الفقه*. دار الكتب العلمية.

الفتوحي، محمد بن أحمد. (1418). *شرح الكوكب المنير*. مكتبة العبيكان.

الفراء، محمد بن الحسين. (1410). *العدة في أصول الفقه*.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1423). *روضة الناظر وجنة المناظر*. مؤسسة الريان للطباعة والنشر.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1423). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

الكلوذاني، محفوظ بن أحمد. (1406). *التمهيد في أصول الفقه*. جامعة أم القرى. مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

المحلّي، محمد بن أحمد. (د.ت.). *شرح المحلي على جمع الجوامع مع حاشية العطار*. دار الكتب العلمية.

المرداوي، علي بن سليمان. (1421). *التحبير شرح التحرير في أصول الفقه*. مكتبة الرشد.

المراجع المرومنة

Al-Urmawī, M. (1416). *Nihāyat Al-wuṣūl fī Dirāyat Al-uṣūl*. Al-Maktabah Al-Tijārīyah. [in Arabic]

Al-Aṣfahānī, M. (1406). *Bayān Al-Mukhtaṣar Sharḥ Mukhtaṣar Ibn Al-Ḥājib*. Dār Al-madanī. [in Arabic]

Al-Āmidī, ʻA. (1402). *Al-Iḥkām fī Uṣūl Al-aḥkām*. Al-Maktab Al-Islāmī. [in Arabic]

Ibn Amīr Al-Ḥājj, M. (1403). *Al-taqrīr Wa-al-Taḥbīr*. Dār Al-Kutub Al-ʻIlmīyah. [in Arabic]

Al-Bukhārī, ʻA. (1308). *Kashf Al-asrār ʻAn Uṣūl Al-Bazdawī*. Sharikat Al-Ṣiḥāfah Al-ʻUthmānīyah. [in Arabic]

Al-Baṣrī, M. (1403). *Al-muʻtamad fī Uṣūl Al-fiqh*. Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah. [in Arabic]

Albhāry, M. (1441). *Almusllam fī Uṣūl Al-fiqh*. Dār Ibn Al-Jawzī lil-Nashr Wa-al-Tawzī. [in Arabic]

Al-Bayḍāwī, ʻA. (1418). *Anwār Al-tanzīl Wa-asrār Al-taʼwīl*. Dār Iḥyāʼ al-Turāth al-ʻArabī. [in Arabic]

Ibn Taymīyah, A. (1406). *Minhāj Al-Sunnah Al-Nabawīyah fī Naqḍ Kalām Al-qadarīyah*. Jāmiʻat Al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah. [in Arabic]

Ibn Taymīyah, A. (1425). *Majmūʻ Fatāwá Shaykh Al-Islām Ibn Taymīyah*. Majmaʻ Al-Malik Fahd li-Ṭibāʻat Al-Muṣḥaf Al-Sharīf. [in Arabic]

Al-Jaṣṣāṣ, A. (1414). *Al-Fuṣūl fī Al-uṣūl*. Wizārat Al-Awqāf Al-Kuwaytīyah. [in Arabic]

Al-Juwaynī, ʻA. (1418). *Al-burhān fī Uṣūl Al-fiqh*. Dār Al-Kutub Al-ʻIlmīyah. [in Arabic]

Ibn Ḥayyān, M. (1420). *Al-Baḥr Al-muḥīṭ fī Al-tafsīr. Dār* Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Rāzī, M. (1420). *Al-tafsīr Al-kabīr*. Dār Iḥyā' Al-Turāth Al-'Arabī. [in Arabic]

Riḍā, M. (1990). *Tafsīr Al-Manār*. Al-Hay'ah Al-Miṣrīyah Al-'Āmmah lil-Kitāb. [in Arabic]

Al-Sa'dī, 'A. (1420). *Taysīr Al-Karīm Al-Raḥmān fī Tafsīr Kalām Al-Mannān*. Mu'assasat Al-Risālah. [in Arabic]

Abū al-Sa'ūd, M. (1431). *Irshād Al-'aql Al-salīm ilá mazāyā Al-Kitāb Al-Karīm*. Iḥyā' Al-Turāth Al-'Arabī. [in Arabic]

Al-Sam'ānī, M. (1418). *Qawāṭi' Al-adillah fī Al-uṣūl*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Suyūṭī, 'A. (1403). *Al-radd 'Alá man Akhlada ilá Al-arḍ Wjahil an Al-IjtihādF Kull 'Aṣr Farḍ*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Shāṭibī, I. (1417). *Al-Muwāfaqāt*. Dār Ibn 'Affān. [in Arabic]

Al-Shinqīṭī, M. (1441). *Mudhakkirah Uṣūl Al-fiqh 'Alá Rawḍat Al-nāẓir*. Dār 'Aṭā'āt Al-'Ilm. [in Arabic]

Al-Shawkānī, M. (1419). *Irshād Al-fuḥūl ilá Taḥqīq Al-Ḥaqq Min 'ilm Al-uṣūl*. Dār al-Kitāb al-'Arabī. [in Arabic]

Al-Ṭūfī, S. (1407). *Sharḥ Mukhtaṣar Al-Rawḍah*. Mu'assasat Al-Risālah. [in Arabic]

Ibn 'Āshūr, M. (1984). *Taḥrīr Al-ma'ná Al-sadīd Wa-tanwīr Al-'aql al-jadīd Min Tafsīr Al-Kitāb Al-Majīd*. Al-Dār Al-Tūnisīyah lil-Nashr. [in Arabic]

Al-'Uthaymīn, M. (1435). *Tafsīr Al-Qur'ān Al-Karīm*. Dār Ibn Al-Jawzī lil-Nashr Wa-al-Tawzī'. [in Arabic]

Al-Ghazālī, M. (1413). *Al-Mustaṣfá fī Uṣūl Al-fiqh*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Futūḥī, M. (1418). *Sharḥ Al-Kawkab Al-munīr*. Maktabat Al-'Ubaykān. [in Arabic]

Al-Farrā', M. (1410). *Al-'Uddah fī uṣūl al-fiqh*. [in Arabic]

Ibn Qudāmah, 'A. (1423). *Rawḍat Al-Nāẓir Wa-Jannat Al-Munāẓir*. Mu'assasat Al-Rayyān lil-Ṭibā'ah Wa-al-Nashr. [in Arabic]

Ibn al-Qayyim, M. (1423). *I'lām Al-muwaqqi'īn 'An Rabb Al-'ālamīn*. Dār Ibn Al-Jawzī lil-Nashr Wa-al-Tawzī'. [in Arabic]

Al-Kalwadhānī, M. (1406). *Al-Tamhīd fī Uṣūl Al-fiqh*. Jāmi'at Umm Al-Qurá. Markaz Al-Baḥth Al-'Ilmī wa-Iḥyā' Al-Turāth Al-Islāmī. [in Arabic]

Almḥlly, M. (D. t.). *Sharḥ Al-Maḥallī 'Alá jam' Al-Jawāmi' Ma'a Ḥāshiyat Al-'Aṭṭār*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Mardāwī, 'A. (1421). *Al-Taḥbīr Sharḥ Al-Taḥrīr fī Uṣūl Al-Fiqh*. Maktabat Al-Rushd. [in Arabic]

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

مستوى أداء معلمات العلوم في ضوء معايير مقترحة لمتطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة PISA*

The Performance of Female Science Teachers' vis-a-vis Proposed Criteria for the Requirements of the Program for International Student Assessment (PISA)

الاستلام: 2023.8.23	القبول: 2024.1.25	النشر: 2024.5.1

منى عرسان الشمري
معلمة، إدارة التعليم بمحافظة محايل عسير

محمد صالح الزامل
أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف

Mona Arsan Alshammari
Teacher, Education Department in Mahayil Asir Governorate
https://orcid.org/0009-0008-7798-9896

Mohammed Saleh Alzamil
Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, Jouf University
https://orcid.org/0009-0004-6731-196X

الاستشهاد: الشمري، منى، والزامل، محمد. (2024). مستوى أداء معلمات العلوم في ضوء معايير مقترحة لمتطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة PISA. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية، 2*(2)، 24-40.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى أداء معلمات العلوم في ضوء معايير مقترحة تخص متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، ووضع تصور مقترح لتطوير أدائهن. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وصمما بطاقة ملاحظة من ستة معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، اندرج تحتها (33) مؤشرًا. تكونت عينة الدراسة من (25) معلمة علوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية في مدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن معدل الدرجة الكلية لأداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المقترحة بلغ (1.257) بدرجة منخفضة حيث جاء ترتيب المعايير على النحو الآتي: المجال المعرفي بدرجة متوسطة، وتنمية الاتجاهات والميول العلمية بدرجة متوسطة، ثم تفسير الظواهر علميًا بدرجة منخفضة، والبحث العلمي بدرجة منخفضة، ثم القضايا العلمية بدرجة منخفضة جدًا، وحل المشكلات بدرجة منخفضة جدًا. واقترحت الدراسة تصورًا لتطوير أداء المعلمات في ضوء المعايير المقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، وقدمت عددا من التوصيات أهمها: توعية الطلبة ومعلمي العلوم بالاختبارات الدولية ومتطلباتها.

الكلمات المفتاحية: تعليم العلوم، الدراسات الدولية، المرحلة الابتدائية، تصور مقترح

ABSTRACT

The study aimed to assess the performance of female science teachers vis-à-vis proposed criteria relevant to the Program for International Student Assessment (PISA) and to provide a framework for developing their performance. The researchers employed a descriptive analytical method and devised an observation card containing six proposed criteria regarding PISA requirements along with thirty-three corresponding indicators. The research was carried out with a sample of twenty-five female teachers from the upper elementary stage in public schools in Skaka city, Kingdom of Saudi Arabia. The results indicated that the overall performance of female science teachers, in accordance with the proposed criteria, yielded a low mean score (i.e., 1.2576). The criteria were ranked as follows: the cognitive field was medium, the development of tendencies and aptitudes was medium, the scientific phenomena explanation were low, the scientific research was low, the scientific issues were very low, and the problem solving was very low. The study proposed a framework for developing the performance of female science teachers based on the proposed PISA criteria. It also provided several recommendations, with a primary emphasis on educating both students and science teachers about international exams and their requirements.

Keywords: Science education, international studies, elementary stage, suggested framework

1. المقدمة

يُعد التعليم من أهم المرتكزات الأساسية لنهضة الدول، ومواكبة التطورات المعاصرة، والارتقاء بمستوى الفرد والمجتمع. ولذلك، فإن المملكة العربية السعودية أولت جُلَّ اهتمامها بالتعليم من خلال رؤية 2030 لتطوير المنظومة التعليمية، وبناء جيل قادر على التكيف مع الواقع، ومواجهة تحديات المستقبل. ولتقويم المنظومة التعليمية، ومقارنة مستوى أداء طلبة المملكة بمستوى أداء طلبة الدول الأخرى، شاركت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالاختبارات الدولية، مثل: دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends of the International Mathematics and Science Study (TIMSS)، والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم Progress In International Reading Literacy Study (PIRLS)؛ كما شاركت مؤخرًا في برنامج التقييم الدولي للطلبة Program for International Student Assessment (PISA)، والدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم Teaching and Learning International Survey (TLIS) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018). وتؤكد دراسة إبراهيم وعبد الحميد (2018) أن المشاركة في الاختبارات والدراسات الدولية تمكِّن المسؤولين عن المنظومة التعليمية من معرفة مستوى الأنظمة التعليمية، وتحديد مستواها ومكانتها لدى كل دولة على مستوى العالم. وفي ضوء تلك المؤشرات، يمكن اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة لرفع كفاءة فعالية العملية التعليمية. وتشير نتائج (PISA, 2018) إلى أن (62%) من الطلبة في السعودية صُنفوا ضمن الأقل تحصيلًا في الثقافة العلمية (Science Literacy) (المستوى الأول وما دون المستوى الأول)، وهذا يشير إلى أن نسبة ليست قليلة من طلبة المملكة المشاركين المضمنين في نتائج (PISA, 2018) لم يبلغوا الحد الأدنى من الإتقان وهو عند (المستوى الثاني)؛ وهؤلاء الطلبة لا يمكنهم إبداء تفسيرات محتملة في سياقات معتادة أو استخلاص استنتاجات بناءً على استقصاءات بسيطة؛ كما لا يستطيع هؤلاء الطلبة تمييز التفسير الصحيح للظواهر العلمية المألوفة، ولا يمكنهم استخدام هذه المعرفة من خلال حالات بسيطة في تحديد ما إذا كان الاستنتاج صالحًا استنادًا إلى البيانات المقدمة (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). ويتيح الاختبار الفرصة للدول لمعرفة مستوى التقدم الذي حققه طلبتها مقارنة بطلبة الدول الأخرى، وتوفر (PISA) قاعدة بحثية واسعة توضح فيها تجارب الدول مما يساعد الدول الأخرى على الاستفادة من الخبرات والسياسات التعليمية؛ كما تساعد الطلبة في إدراك صياغة الأسئلة العلمية، والقدرة على التفسير والاستنتاج، وكذلك شرح الظواهر العلمية، واستخدام الأدلة العلمية، وتحديد القضايا العلمية، والبحث عن حلول لها، والتركيز على ما يستطيع القيام به، وربط ذلك في سياق مواقف وخبرات سابقة؛ وتوفر كذلك بيانات قد تساعد في تطوير مناهج العلوم، وتضمين المعارف والكفايات العلمية داخل سياقات تعليمية مختلفة، والتركيز على المعارف اللازمة لتفسير الظواهر، وتحديد القضايا العلمية ذات الصلة بواقع الطلبة الذي يعيشون فيه (مصطفى، 2017؛ ناصف، 2018). ويرى الصباريني وملكاوي (2017) أن مشاركة الدول العربية في الاختبارات الدولية- على نتائجها المتدنية التي جاءت دون المتوسط الدولي- تعد من الخطوات نحو الإصلاح والتغيير. ويجب أن تشمل عمليات التطوير معلم العلوم لأن طبيعة المقرر مبنية على مهارة الاستقصاء وحل المشكلات، وهذا يتطلب تقويم المهارات التدريسية للعلوم. ولأهمية أداء المعلم وممارساته التدريسية، تناولها الباحثون بالبحث والدراسة؛ فقد بينت نتائج دراسة الرشيد (2015) -بشكل عام- أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، عالٍ، ولكنها لم تصل إلى مستوى الإتقان؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري: الخبرة، والمؤهل العلمي. وأظهرت نتائج دراسة السلامات والشهري (2016) أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي جاء متوسطًا في الأداة ككل للمعايير والمؤشرات. وأشارت دراسة الشمراني والحربي (2017) إلى توافر المعايير المهنية التخصصية لمعلمي ومعلمات الأحياء في المملكة العربية السعودية بمستوى عالٍ لدى المعلمين والمعلمات، وأن المعايير المرتبطة بعلم الأحياء توافرت بدرجة أعلى من المعايير المرتبطة بتدريس الأحياء؛ وكذلك أسفرت النتائج عن وجود فرقٍ دال بين آراء المشرفين والمشرفات تبعًا لجنسهم، وتوافر ستة معايير لصالح المشرفات. أما دراسة آل كاسي والأحمري (2019) فقد بينت نتائجها أن مستوى الممارسات التدريسية لمهارات التدريس الفعال لدى المعلمات في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة مرتفعة في مجال الدعم الخلقي، ومتوسطة في باقي المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية لمهارات التدريس الفعال لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الخبرة التدريسية والدورات التدريبية لمتغيرَي الدراسة (الدورات التدريبية، والخبرة).

2. مشكلة الدراسة

تكمن أهمية الاختبار الدولي لتقييم الطلبة في قدرته على مقارنة طلبة المملكة العربية السعودية ببقية دول العالم المشاركة في الاختبار، وقياس مدى التغيير والتقدم الذي يتم إحرازه؛ وكذلك يساعد القائمين على النظام التعليمي في تحديد المهارات والمعارف لدى الطلبة في سن (15) عامًا (وزارة التعليم، د.ت). ووفقًا لنتائج الاختبار الدولي (PISA, 2018) الذي شاركت فيه المملكة العربية السعودية للمرة الأولى، والذي كشف عن تدني مستوى طلبتها فيه إذ حصلت على المرتبة الرابعة عربيًا، والمرتبة (65) دوليًا من أصل (79) دولة مشاركة، ونظرًا لأهمية دور المعلم وتأثيره في مستوى أداء الطلبة، برزت الحاجة إلى

أهمية تحديد مستوى أداء معلمات العلوم في ضوء متطلبات الاختبار الدولي (PISA) لمعرفة كيف تقرر المعلمات المهارات المهمة في تدريس العلوم، وكيف يتم تطبيقها، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير أدائهن. حيث لم يسبق إجراء دراسات -على حد علم الباحثَين- تتناول أداء معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الاختبار الدولي (PISA). وفي هذا الإطار، جاءت دراسة Yoo (2018) لتؤكد أن قياس أداء المعلم ودعم تطويره مهنيًّا يُعد وسيلة فعالة لضمان تعليمٍ عالي الجودة، يؤثر بشكل إيجابي في التحصيل لدى الطلبة. وحرصَ الباحثان على اختيار الصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية لأن الطلبة في هذه المرحلة يفترض أنهم تمكنوا من معرفة المهارات الأساسية والقراءة والكتابة في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية؛ ولذلك فإن الصفوف العليا تعد نقطة تحوُّل في نمو الطلبة، وقدرتهم على استخدام مهارات التفكير العليا (حل المشكلات، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، اتخاذ القرارات، تطبيق الحقائق، القراءة التحليلية، الربط، التصنيف والمقارنة) التي يعتمد الاختبار الدولي (PISA) عليها.

مما سبق يمكن تحديد المشكلة البحثية بالعبارة الآتية:

مستوى أداء معلمات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA)؟

3. أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مستوى أداء معلمات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA)؟
- ما التصور المقترح لتطوير أداء المعلمات في ضوء المعايير المقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA)؟

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- اقتراح معايير لأداء المعلمات في ضوء متطلبات الاختبار الدولي (PISA).
- قياس مستوى أداء معلمات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الاختبار الدولي (PISA).
- وضع تصور مقترح لتطوير أداء المعلمات في ضوء معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA).

5. أهمية الدراسة

قد تفيد هذه الدراسة في:

- المشاركة في تطوير العملية التعليمية لأنها تعتمد على نتائج الاختبار الدولي (PISA).
- توجيه معلمي العلوم لتطوير تدريس العلوم في ضوء توجهات الاختبار الدولي (PISA).
- توعية معلمي العلوم بمتطلبات الاختبارات الدولية، وكيفية تدريب الطلبة وتوجيههم وفقًا لهذه المتطلبات.
- قد تساعد معلمي العلوم في تطوير أدائهم وفق معايير الاختبار الدولي (PISA).

6. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

6.1. الحدود الموضوعية، وتمثلت في:

- إعداد قائمة معايير مقترحة لتقييم أداء معلمات العلوم وفق متطلبات اختبار (PISA).
- تقييم أداء معلمات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وفق المعايير التي تم إعدادها.

6.2. الحدود المكانية والبشرية: عينة من معلمات العلوم للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا في منطقة الجوف.

6.3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1441هـ.

7. مصطلحات الدراسة

مستوى أداء المعلمات: يعرف اللقاني والجمل (2003) الأداء التدريسي بأنه: "كل ما يصدر من المعلم من جهد مبذول أو سلوك لفظي أو مهاري، استنادًا إلى خلفية معرفية أو وجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادةً على مستوى معين، يظهر قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين" (ص.21). ويمكن تعريف مستوى أداء المعلمات إجرائيًا بأنه: مستوى الممارسات والإجراءات والأنشطة التي تقوم بها معلمات العلوم حسب مؤشرات ومعايير متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة، التي اقترحتها الدراسة، ويقاس بدرجة المعلمات في بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض.

المعايير: يعرفها الدوسري (2001) بأنها: "قائمة بمجموعة السمات أو الخصائص التي يتعين أن تكون متوافرة في البرنامج أو المنظومة التعليمية"(ص.467). ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها: مجموعة من العبارات التي سوف يتم من خلالها رصد التفاوت بين الأداء الفعلي للمعلمات والأداء المطلوب تنفيذه.

8. الإطار النظري

8.1. النظرية البنائية في تعليم العلوم

يفترض البنائيون أن التعلم عملية مستمرة ونشطة يبذل فيها المتعلم نشاطًا عقليًّا لاكتشاف المعرفة. ومن خلالها، يتم تحقيق أغراض معينة، قد تكون إجابة عن أسئلة لديه، أو حلًّا لمشكلة ما، أو لإرضاء نزعة ذاتية، بحيث تكون أسباب ومهام التعلم حقيقية لها علاقة بخبرات المتعلم (زيتون وزيتون، 1992).وترتكز تصورات النظرية البنائية على أن المعرفة تُبنى ذاتيًّا عند المتعلم نتيجة لتفاعله مع البيئة من حوله، وكذلك الخبرات السابقة لديه، وطريقة ربطها بالمعلومات الجديدة؛

وأن البنية المعرفية لدى المتعلم تقاوم التغيير لأنها قدمت لها تفسيرات مقنعة بالنسبة إليه، وقد يتمسك بها ولو كانت خاطئة. وهنا يأتي دور المعلم لتأكيد صحة معطيات الخبرة؛ من خلال التجربة، والنشاط، وتوضيح الفهم الخاطئ عند المتعلم. ويأتي دور المعلم بتصميم المواقف التعليمية لتوجيه وإرشاد المتعلم، واستخدام طرائق ونماذج تدريسية تتفق مع الفكر البنائي، مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والعصف الذهني (زيتون، 2007). وذلك يفرض على معلمة العلوم تغيير دورها من معلمة مباشرة وملقنة إلى معلمة تفاعلية، وميسرة، وموجِّهة للتعلم، وتنظيم بيئته، وإدارتها، وتشجيع المتعلمات للتعلم ذاتيًّا، وطرح المشكلات لتحدي تفكير المتعلمات، وتحفيزهن لطرح الأسئلة، والنظر للمتعلمات بنظرة إيجابية تفاعلية، وأنهن مسؤولات عن عملية التعلم (الدليمي، 2014). إضافة إلى أنها تسمح للمتعلمة باختيار النشاط المناسب لها، وتغيير أسلوب التدريس بما يناسبها، وتصمم المواقف التعليمية بطريقة تنمي خيال المتعلمة، وتستخدم أسلوب المناقشة للمتعلمات معها ومع بعضهن البعض، وتمنحهن وقتًا أطول للمناقشة والتفكير (Lunenburg, 1998). والمعلمة البنائية تؤسس الممارسات التدريسية على مبادئ النظرية البنائية، مثل: تدعيم التعلم التعاوني، ودمج المتعلمات في مواقف تعلم حقيقية، والتأكد من فهمهن، وتشجيع الاستقصاء لديهن؛ كما أنها تتقبل ذاتية المتعلمة، وتحدد مهامَّ لها بحيث تدفعها إلى البحث والاستقصاء، وتكوين الآراء؛ وتتحقق من فهم المتعلمة وإدراكها للمفاهيم قبل تزويدها بالمعلومات؛ وتشجعها على تقديم تفسير لظاهرة أو موقف ما، مع ربط المعلومات والخبرات السابقة بالجديدة (زيتون وزيتون،2003). إلى ذلك، تطرح المعلمة البنائية قضايا عامة دون التدخل في تفاصيلها، وتعطي الفرصة للمتعلمة لتحليل القضية، والتعرف إلى معطياتها وأجزائها، واستنتاج العلاقات، ثم تركيب بنية معرفية ذاتية؛ وكذلك توفر الفرصة للمتعلمة للبحث عن المعلومات، وتكون هي مصدرًا احتياطيًّا إذا لزم الأمر. ولذلك، لا بد أن يكون دور المعلمة تهيئة بيئة التعلم، وإرشاد المتعلمة للوصول إلى مصادر التعلم، وإدارة عمليته (الدليمي، 2014).

8.2. البرنامج الدولي لتقييم للطلبة (PISA)

يعد برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) برنامجًا دوليًا لقياس قدرات الطلبة في الرياضيات والعلوم والقراءة، وأُجريَ لأول مرة عام 2000م للحصول على بيانات موثوقة حول أداء الأنظمة التعليمية في الدول المشاركة، ويقام كل ثلاث سنوات مرة واحدة، ويستهدف الطلبة في سن (15) عامًا، وفي كل دورة له يركز على إحدى المواد الثلاث بنسبة 70% والمادتان الأخريان بنسبة 15% لكل منهما (OECD, 2016 a).

انعقدت دورته الأولى عام 2000م، وركز على مجال القراءة؛ وفي دورته الثانية عام 2003م، ركز على مجال الرياضيات؛ أما الدورة الثالثة له فكانت عام 2006م وركز فيها على مجال العلوم؛ وأقيمت الدورة الرابعة عام 2009م وكان التركيز على مجال القراءة؛ وفي عام 2012م تم إجراء الدورة الخامسة له بالتركيز على مجال الرياضيات؛ وفي الدورة السادسة عام 2015م كان التركيز على مجال العلوم، وكان التركيز على مجال القراءة؛ وانعقدت الدورة السابعة له عام 2018م، وكان من المفترض أن تجرى الدورة الثامنة عام 2021م؛ إلا أنه تم تأجيلها إلى عام 2022م بسبب جائحة كوفيد- 19. بدأت مشاركات دول مجلس التعاون الخليجي في دراسة (PISA) متأخرة إلى حدٍّ ما، حيث بدأت من الدورة السادسة (PISA, 2015) بمشاركة دولتين هما الإمارات وقطر، في حين شاركت السعودية في الدورة الأخيرة (PISA, 2018)، إضافة إلى الإمارات وقطر. ويُشرف على هذا الاختبار دوليًّا منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، ويُشرف عليه في المملكة العربية السعودية هيئة تقويم التعليم والتدريب، المركز الوطني للقياس. ويهدف الاختبار الدولي (PISA) إلى قياس قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه من معارف في مواقفهم اليومية، وكذلك كفاءتهم في تفسير وحل المشكلات، وقدرتهم على التحليل والاستنتاج، وقياس ميولهم واتجاهاتهم نحو التعلم، ودراسة اهتماماتهم بمختلف المجالات، وقياس قدرتهم على إكمال مهامهم التي تتصل بواقع الحياة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2009)، ويقدِّم الاختبار الدولي (PISA) فرصًا تنافسية في مجال التعليم للدول المشاركة، وقد يساعد هذا على البحث عن معايير عالمية مشتركة لتطوير الأنظمة التعليمية؛ وذلك لأنه يقدم معلومات من داخل المدارس في النظام التعليمي (Želvys, 2016). وقدمت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2016b) وصفًا لمجالات التقييم في (PISA) في مجال العلوم، وحددت ما الذي يتم قياسه وذلك من ثلاثة نواحٍ تُحدَّد من خلالها الكفاءات والمهارات التي ينبغي على المعلم اتباعها:

- **المجال المعرفي**

تشمل معارف العلوم: النظم الفيزيائية، نظم البيئة، الأحياء، النظم الكيميائية، نظم المعيشة، نظم التكنولوجيا، نظم الأرض والفضاء، وهناك معارف تساعد في التعرف إلى العلوم، مثل: البحث العلمي، التفسيرات العلمية؛ ويأتي هنا دور المعلم بتشجيع الطالب على البحث العلمي لمعرفة الحقائق والنظريات العلمية وفهمها؛ واستخدام المعارف السابقة للتوصل إلى معارف جديدة تقوم على أدلة علمية مثبتة لفهم وإدراك كيفية تشكيل العلوم والتقنية، وأهميتها بالنسبة للإنسان وثقافته الفكرية، وللبيئة؛ وأيضًا إتاحة الفرصة للطالب للاشتراك في تقديم أفكار عن العلوم؛ وتشجيع ودعم الطالب على تطبيق المعرفة في بعض المواقف اليومية المألوفة، وتقديم تفسيرات من خلال أدلة علمية.

- **الكفاءات المرتبطة**

الكفاءات التي يحتاج إليها الطالب لتطبيق المعارف أو العمليات العلمية، مثل: تحديد القضايا العلمية، استخدام الدلائل العلمية، وشرح الظواهر العلمية. ويأتي دور المعلم

بتدريب الطلبة على استنتاج العلاقات المجردة، وصياغة الفروض؛ وذلك بتشجيعهم على استخدام عبارات قصيرة مستندة إلى معارف علمية، وتطبيق نماذج بسيطة لتفسير حدوث ظاهرة معينة، وتشجيع الطلبة على دمج تفسيرات من تخصصات مختلفة في العلوم، وربط هذه التفسيرات مع جوانب للمواقف الحياتية.

- **السياق والموقف**

السياقات والمواقف الاجتماعية أو الشخصية التي يواجه فيها الطلبة مشكلات في مجال العلوم، مثل: المشكلات التي ترتبط بالصحة، البيئة، الموارد الطبيعية، المخاطر. ويأتي دور المعلم هنا بإتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة المشكلات العلمية، وتحديد أهداف لها تدفعهم إلى الرغبة في تحديد مشكلة، والبحث عن حل مناسب لها باتباع خطوات أسلوب حل المشكلات، وحث الطلبة على توظيف المفاهيم والقوانين العلمية في حل المشكلات.

8.3. المعايير المهنية لمعلم العلوم

إن من أسباب ضعف مستوى الطلبة في مجال العلوم عدم استخدام التدريس القائم على الاستقصاء في الممارسات التدريسية في مجال العلوم، وندرة السماح للطلبة بتصميم تجاربهم بآنفسهم (She & Lin, 2019). وحرصت هيئة تقويم التعليم والتدريب على التنمية المستدامة للمعلم، من خلال عملية التقويم، وتطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية لرفع كفاءة أداء المعلمين والمعلمات، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، للقيام بدور فاعل في تهيئة الطلاب للحياة، والقيام بأدوارهم الذاتية والأسرية والمجتمعية بما يتطلبه ذلك من معارف واتجاهات ومهارات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).تتكون معايير معلم العلوم من جزأين، الجزء الأول يشترك فيه مع جميع معلمي التخصصات الأخرى، والجزء الثاني يتعلق بالتخصص. وتشتمل المعايير المشتركة على (10) معايير فيما تشتمل المعايير التخصصية على (26) معيارًا، تندرج منها عدة مؤشرات تناولت ما ينبغي على معلم ومعلمة العلوم معرفته وأداؤه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه. فإلى جانب الفهم والوعي الكامل بالمحتوى العلمي، وما يبنى عليه من نظريات ومبادئ وقوانين ومفاهيم وحقائق علمية، على معلم ومعلمة العلوم الإلمام بطبيعة هذا التخصص والطرق العلمية المتبعة للوصول للمعرفة، وتوضيح أهمية العلوم وتطبيقها في الحياة الواقعية، وتسهيل عملية تطبيق المبادئ والمفاهيم العلمية للطلاب من خلال التعلم المتمركز على الاستقصاء، والإلمام بالتوجهات الحديثة في تدريس العلوم، والمهارات الأساسية في مجال التربية العلمية، وممارسة أخلاقيات البحث في العلوم، وربط فروع العلوم ببعضها البعض، وتوضيح علاقتها بالرياضيات والتخصصات الهندسية والطبية والزراعية، واستخدام التقنية والمصادر المناسبة لتعلم وتعليم العلوم؛ كما يفترض أن يكون لديه خلفية عن تصورات الطالب غير الدقيقة الشائعة عن العلوم، وكيفية تعديل وتطوير هذه التصورات في أثناء تدريسه، وتطبيق الأساليب الحديثة لتقويم تعلم الطالب في المجالات النظرية والعملية، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين التعلم والتعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). ويتضح من المحاور السابقة أن التركيز في تعليم العلوم منصب على قدرة الطلاب على فهم المعرفة وتطبيقها واستخدامها في حياتهم وليس على حفظ المعارف واستذكارها، فالمعرفة هنا يتم فهمها، واستيعابها، وتطبيقها في الحياة اليومية، وهذا يؤكد توافق أهداف النظرية البنائية وأهداف الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في استخدام المتعلم للمعرفة، وطريقة الحصول عليها، وأن فلسفة الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA) قائمة على النظرية البنائية. إضافة إلى أن المعايير المهنية لمعلم العلوم تتوافق -بنسبة جيدة- مع متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA) مما يجعل معلمة العلوم تركز من خلال أدائها على هذه المعايير؛ ومن الضروري ربط الممارسات التدريسية بمتطلبات الاختبارات الدولية والمعايير المهنية لمعلم العلوم.

9. الدراسات السابقة

للاستفادة من بيانات الاختبارات الدولية ومنها اختبار (PISA) أجري عدد من الدراسات لتقييم المشاركة، والكشف عن العوامل التي تسهم في زيادة التحصيل، ومعرفة أسباب تدنيه، وغيرها من الجوانب التي توفر دراسة (PISA) بيانات عنها؛ فهدفت دراسة عبد الفتاح (2016) إلى تعرُّف أسباب تدني مستوى الطلبة في مصر في اختبار (PISA, 2015). وبينت النتائج أن أسباب التدني تعود إلى عدم توعية الطلبة والمعلمين بهذه الاختبارات الدولية. ويؤكد إبراهيم وعبد الحميد (2018) ضرورة تدريب الطلبة على الاختبارات الدولية؛ وكذلك ضرورة إجراء دراسات للتعرف إلى العوامل المؤثرة في أداء الطالب في مادتَي الرياضيات والعلوم. وأشارت دراسة (Karakolidis et al. 2016) إلى أن للمدرسة أثرًا في أداء طلبة اليونان في اختبار (PISA, 2012)، وكذلك الكفاءة الذاتية للطلبة، ومستوى القلق، والدافع تجاه العلم، وكذلك الجنس، والالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي؛ كل هذه العوامل لها أثر كبير في تباين تحصيل الطلبة في الرياضيات، حيث كان القلق مؤشرًا سلبيًّا قويًّا لانخفاض درجات الطلبة، وكانت نتائج الطلاب أعلى من نتائج الطالبات. وتؤكد دراسة ناصف (2018) أن التقييمات الدولية من أهم معايير قياس جودة التعليم، وساعدت التقييمات الدولية على التحول من ثقافة الاختبارات إلى ثقافة التقييم؛ وأيضًا تعطي فرصًا كبيرةً للمسؤولين لمعالجة نقاط الضعف في التعليم؛ للتطوير والتحسين، بناءً على نتائج (PISA)، وأن الاختبار الدولي (PISA) يوفر قاعدةً واسعةً من المعلومات صادرة عن المنظمة الدولية، ومثبتة بالأدلة لاتخاذ قرارات إصلاحية تعليمية في نظام التعليم للدول المشاركة.

وبينت نتائج دراسة Wagner and Hahn (2018) وجود تكافؤ

بنسبة كبيرة جدًّا بين معايير الاختبارات الألمانية لتقييم النظام التعليمي ومعايير الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA). واستنتجت الدراسة أن معايير الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA) لها تأثير في كفاءة الطلبة؛ وأوصت بإجراء دراسات لمقارنة معايير الاختبارات الدولية الأخرى، وقياس أثر هذه المعايير على كفاءة الطلبة. أما دراسة الخليفة (2019)، فأظهرت نتائجها وجود فرق في تناول محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للكفايات العلمية المتضمنة مجال المعرفة العلمية للبرنامج الدولي (PISA) وفقًا لمتغير الصف الدراسي؛ وأن تناول هذه الكفايات لا يتناسب مع الاختبار الدولي (PISA). ومن استعراض الدراسات السابقة، يتبين تناول عدد من الدراسات موضوع الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، وهو ما يدل على أهميته. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن مستوى أداء معلمات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA). وتقديم تصور مقترح لتطوير أداء المعلمات في ضوء المعايير المقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (PISA).

10. منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمستوى أداء معلمات العلوم في ضوء المعايير المقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA)، وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالتصور المقترح.

10.1. مجتمع وعينة الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من معلمات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة سكاكا، البالغ عددهن (46) معلمة. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتمثلت في (25) معلمة من حملة مؤهل البكالوريوس.

10.2. أداة الدراسة

أعد الباحثان بطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى أداء المعلمات، وهي أداة أساسية لجمع البيانات، والمعلومات، وتم إعدادها كالآتي: بعد الاطلاع على تقرير ومنشورات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مثل: نتائج (PISA 2009): ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به. والدليل الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دليل المعلم للدراسات والاختبارات الدولية (PISA, 2018). وأدبيات الدراسات السابقة التي تناولت الاختبار الدولي (PISA) أعد الباحثان قائمة بمتطلبات الاختبار الدولي (PISA) الواجب على المعلمات القيام بعملية التدريس بناءً عليها، وتم تحويل تلك المتطلبات إلى معايير وبناء بطاقة ملاحظة وفقًا لهذه المعايير.وتكونت البطاقة بصورتها المبدئية من ستة معايير، هي: تنمية الاتجاهات والميول العلمية، المجال المعرفي، القضايا العلمية، البحث العلمي، تفسير الظواهر علميًّا، حل المشكلات. ويندرج تحت كل معيار ستة مؤشرات. وللتحقق من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها، اتبعت الطرق الآتية:

10.3. الصدق الظاهري

تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة، والاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، ومجال القياس والتقويم، والمشرفين التربويين، ومعلمي العلوم؛ كما تم توضيح موضوع الدراسة، والهدف منها، وطلب إبداء رأيهم حول المعايير والمؤشرات في البطاقة بصورتها المبدئية من خلال نموذج تحكيم تم إعداده لهذا الغرض. وقد أورد المحكمون بعض الملاحظات، ومعظمها تتعلق بإعادة صياغة بعض المؤشرات؛ كما أوصى بعضهم بحذف ثلاثة من المؤشرات بسبب تشابهها مع مؤشرات أخرى. وبناءً على ذلك، خرجت الأداة بصورتها الأولية. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تقدير مستويات الأداء؛ وكان أقل أداء قيمته (صفر)، وأعلى أداء قيمته (4)؛ وبلغ الفرق بين أكبر قيمة وأقل قيمة (4)، وبقسمة المدى على عدد التقديرات (5/4) كان طول الفترة (0.80)، فأصبح طول الفترات على النحو الآتي:

- (من 0 إلى أقل من 0.80) درجتها على المقياس صفر، وتمثل (منخفضة جدًا).
- (من 0.80 إلى أقل من 1.60) درجتها على المقياس درجة واحدة، وتمثل (منخفضة).
- (من 1.60 إلى أقل من 2.40) درجتها على المقياس درجتان، وتمثل (متوسطة).
- (من 2.40 إلى أقل من 3.20) درجتها على المقياس ثلاث درجات، وتمثل (مرتفعة).
- (من 3.20 إلى 4) درجتها على المقياس أربع درجات، وتمثل (مرتفعة جدًا).

10.4. صدق الاتساق الداخلي لمعايير بطاقة الملاحظة

طبقت الأداة على عينة استطلاعية عددها عشر معلمات، وتم الحضور لكل معلمة ثلاث حصص دراسية؛ وذلك بهدف قياس صدق الاتساق الداخلي من خلال (معامل ارتباط بيرسون) بين كل معيار والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

جدول 1

معاملات ارتباط معايير بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

م	المعايير	معامل الارتباط
1	تنمية الاتجاهات والميول العلمية	0.806**
2	المجال المعرفي	0.791**
3	القضايا العلمية	0.927**
4	البحث العلمي	0.856**
5	تفسير الظواهر علميًّا	0.950**
6	حل المشكلات	0.965**

** دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (1) أن معايير بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية جدًّا من الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.791) كحد أدنى للمجال المعرفي، وهذا يعتبر ارتباطًا طرديًّا قويًّا، وبين (0.965) لتفسير الظواهر علميًّا كحد أعلى، وهذا يعتبر ارتباطًا طرديًّا قويًّا جدًّا، وجميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01).

10.5. صدق الاتساق الداخلي لمؤشرات بطاقة الملاحظة

تم ذلك بحساب (معامل ارتباط بيرسون) بين كل مؤشر من مؤشرات بطاقة الملاحظة، والدرجة الكلية للمعيار الذي ينتمي إليه هذا المؤشر، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول 2

معاملات ارتباط معايير بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

تنمية الاتجاهات والميول العلمية		المجال المعرفي		القضايا العلمية		البحث العلمي		تفسير الظواهر علميا		حل المشكلات	
المؤشر	الارتباط	المؤشر	الارتباط	المؤشر	الارتباط	المؤشر	الارتباط	المؤشر	الارتباط	المؤشر	الارتباط
1	0.826 **	1	0.544*	1	0.454*	1	0.864**	1	0.869**	1	0.885 **
2	0.900 **	2	0.812**	2	0.400*	2	0.759**	2	0.832**	2	0.777 **
3	0.742**	3	0.860**	3	0.486*	3	0.759**	3	0.635**	3	0.599**
4	0.760 **	4	0.950**	4	0.733**	4	0.400*	4	0.508*	4	0.407*
5	0.487 *	5	0.948**	5	0.454*	5	0.477*	5	0.629**	5	0.582*
6	0.463 *			6	0.445*	6	0.428*				

** دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).* دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (2) أن جميع مؤشرات بطاقة الملاحظة ترتبط بأبعادها عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.400) كحد أدنى، وهذا يعد ارتباطًا طرديًّا متوسطًا، وبين (0.950) كحد أعلى، ويعتبر ارتباطًا طرديًّا قويًّا، مما يعني أن جميع المؤشرات تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول 3

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

المعايير	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
تنمية الاتجاهات والميول العلمية	6	0.872
المجال المعرفي	5	0.919
القضايا العلمية	6	0.712
البحث العلمي	6	0.791
تفسير الظواهر علميا	5	0.808
حل المشكلات	5	0.822
الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة	33	0.958

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات الكلي لجميع معايير بطاقة الملاحظة بلغ (0.958)، فيما بلغ ثبات محور(القضايا العلمية) (0.712) كحد أدنى، وبلغ ثبات (المجال المعرفي) (0.919) كحد أعلى؛ وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

10.6. ثبات بطاقة الملاحظة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) استُخدمت (معادلة ألفا كرونباخ). ويوضح الجدول (3) نتائج الثبات لبطاقة الملاحظة ومعاييرها الستة

10.7. ثبات الملاحظة

حُسب ثبات الملاحظة باختلاف الملاحظين، حيث قامت الباحثة المشاركة في الدراسة مع زميلة لها، بحضور ثلاث حصص لمعلمة واحدة، وتم رصد مستوى أداء المعلمة من الملاحظتين في الحصص الثلاث، وبعد انتهاء الملاحظات، حُسب معامل الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معامل هولستي.

جدول 4

نتائج معادلة هولستي لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

المعايير	عدد مؤشرات الاتفاق	عدد مؤشرات الاختلاف	معامل هولستي للاتفاق
تنمية الاتجاهات والميول العلمية	6	0	100.00%
المجال المعرفي	4	1	80.00%
القضايا العلمية	5	1	83.33%
البحث العلمي	5	1	83.33%
تفسير الظواهر علميًّا	4	1	80.00%
حل المشكلات	4	1	80.00%
الممارسات ككل	28	5	84.85%

يتضح من الجدول (4) أن نسبة الاتفاق بين الملاحظتين للمعايير الستة تراوحت بين (100.0%)، و(80.0%)، في حين بلغت للأداة ككل (84.85%)، مما يدل على ثبات عالٍ لبطاقة الملاحظة، ويدعم صحة النتائج التي جُمعت من خلالها. وقد قامت الباحثة المشاركة في الدراسة بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث من خلال حضور ثلاث حصص لكل معلمة وملاحظة أدائهن.

11. نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

11.1. نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: "ما مستوى أداء معلمات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA)؟" وللإجابة عنه تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،

ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والترتيب التنازلي للفقرات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري، على النحو الآتي:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمعايير البطاقة ككل

معايير بطاقة الملاحظة	ن	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
تنمية الاتجاهات والميول العلمية	25	1.33	3.00	2.0733	0.44638	متوسطة	2
المجال المعرفي	25	1.00	3.00	2.1920	0.61232	متوسطة	1
القضايا العلمية	25	0.17	1.000	0.4660	0.27639	منخفضة جدًّا	5
البحث العلمي	25	0.17	1.67	0.8533	0.48429	منخفضة	4
تفسير الظواهر علميًّا	25	0.60	2.60	1.5920	0.63108	منخفضة	3
حل المشكلات	25	0.00	1.000	0.3680	0.29822	منخفضة جدًّا	6
الدرجة الكلية للتقويم	25	0.61	1.82	1.2579	0.35801	منخفضة	

يوضح الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة (1.2576)، وهو يدل على أن الدرجة الكلية لأداء المعلمات في ضوء معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA) منخفضة. أما بالنسبة لترتيب معايير البطاقة فكان كالآتي: المجال المعرفي، ثم تنمية الاتجاهات والميول، ثم تفسير الظواهر علميًّا، ثم البحث العلمي، ثم القضايا العلمية، وأخيرًا حل المشكلات. وفيما يلي تفصيل متوسط أداء المعلمات في المؤشرات لكل معيار لتوضيح نواحي القوة والضعف في مؤشرات الأداء.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الأول (تنمية الاتجاهات والميول العلمية)

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تهيئ المعلمة الموقف التعليمي لزيادة دافعية التلميذة نحو دراسة العلوم	1.8800	0.83267	4	متوسطة
2	تغرس المعلمة القيم العلمية الدافعة للتلميذة، والموجهة للعلم	0.5600	0.65064	5	منخفضة جدًّا
3	تصمم المعلمة المواقف التعليمية بطريقة تنمي خيال التلميذة	2.000	1.08012	3	متوسطة
4	تسمح المعلمة للتلميذة بالحرية في اختيار النشاط المناسب لها	0.3200	0.47610	6	منخفضة جدًّا
5	تعلق المعلمة على استنتاجات التلميذة بطريقة إيجابية	3.8800	0.33166	1	مرتفعة جدًّا
6	تختار المعلمة طرق تدريس مناسبة لقدرات التلميذة	3.8000	0.40825	2	مرتفعة جدًّا
الدرجة الكلية لمعيار (تنمية الاتجاهات والميول العلمية)	2.0733	0.44638	متوسطة		

المعيار الأول (تنمية الاتجاهات والميول العلمية): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الأول (تنمية الاتجاهات والميول العلمية) فكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

كما يوضح الجدول (6) أن الدرجة الكلية للمعيار الأول (تنمية الاتجاهات والميول العلمية) متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.0733)، وقد اشتمل هذا المعيار على ستة مؤشرات، تراوحت متوسطاتها بين (3.8800-0.3200)؛ جاء في الترتيب الأول: تعلق المعلمة على استنتاجات التلميذة بطريقة إيجابية؛ والثاني: تختار المعلمة طرق تدريس مناسبة لقدرات التلميذة، بدرجة مرتفعة جدًّا. وقد يعود ذلك لاهتمام وزارة التعليم بتطوير المعلم من خلال دورات تدريبية تتعلق بالاستراتيجيات، وطرق التدريس الحديثة؛ وكذلك توفر مؤشرات مشابهة لهذه المؤشرات في بطاقة الملاحظة التي تستخدمها المشرفة التربوية في تقييم المعلمة.

فقد تعتمد المعلمة في أدائها على هذه المعايير؛ وجاء في الترتيب الثالث: تصمم المعلمة المواقف التعليمية بطريقة تنمي خيال التلميذة، وتوسع مجال اهتمامها.؛ والرابع: تهيئ المعلمة الموقف التعليمي لزيادة دافعية التلميذة نحو دراسة العلوم وذلك بدرجة متوسطة؛ وفي الترتيب الخامس: تغرس المعلمة القيم العلمية الدافعة للتلميذة، والموجهة للعلم؛ والسادس: تسمح المعلمة للتلميذة بالحرية في اختيار النشاط المناسب لها وذلك بدرجة منخفضة جدًّا. ويمكن عزو ذلك إلى كثرة أعداد الطالبات في الفصل مما يجعل المعلمة تفرض الأنشطة على الطالبات دون ترك الحرية لهن للاختيار. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراستَي آل كاسي والأحمري (2019)، والرشيد (2015)، اللتين أكدتا استخدام المعلمات طرق تدريس متنوعة وحديثة بدرجة مرتفعة. واختلفت في النتيجة عن نتيجة دراسة السلامات والشهري (2016)، التي أظهرت نتائجها أن المعلم يستخدم طرق تدريس حديثة بدرجة متوسطة. يتضح مما سبق حصول المعلمات في المعيار الأول (تنمية الاتجاهات والميول العلمية) على درجة متوسطة؛ ويمكن عزو ذلك إلى تركيز واهتمام برامج إعداد المعلمة، والدورات المقدمة من وزارة التعليم عن طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وكذلك تغيير دور المعلمة من معلمة تفرض نظام العمل على الطالبات إلى معلمة تطبق أنشطة تفاعلية مع الطالبات، وتتواصل معهن بطريقة إيجابية.

المعيار الثاني (المجال المعرفي): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الثاني (المجال المعرفي) فكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

يوضح الجدول (7) أن الدرجة الكلية للمعيار الثاني (المجال المعرفي) جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.1920)، وتندرج تحت هذا المعيار خمسة مؤشرات تراوحت متوسطاتها بين (0.7600-3.5600)؛ رتبت على هذا النحو: المؤشر: تربط المعلمة المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية بدرجة مرتفعة جدًّا؛ وقد يعود ذلك إلى تركيز كتب العلوم في المرحلة الابتدائية على المجال المعرفي، وربط المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية مما يجعل المعلمة تركز على ذلك بدرجة مرتفعة؛ وهذا يتفق مع دراسة الحصان (2015) التي أظهرت تركيز كتب العلوم على المجال المعرفي بدرجة كبيرة. ثم المؤشر: تتيح المعلمة الفرصة للتلميذة للتحقق من صحة المفاهيم العلمية؛ ويليه المؤشر: توفر المعلمة للتلميذة الفرص المناسبة للتأكد من تطبيق المفاهيم العلمية بدرجة مرتفعة؛ ثم المؤشر: توضح المعلمة للتلميذة أثر التطورات العلمية في المجتمع بدرجة منخفضة؛ ثم المؤشر: المعلمة تزود التلميذة بالتطورات العلمية المعاصرة، والمحتملة الحدوث في مجال العلوم بدرجة منخفضة جدًّا. ويمكن عزو حصول المعلمات على درجة منخفضة جدًّا في المؤشر (1) إلى عدم تناول وتركيز مناهج وكتب العلوم في هذه المرحلة التطورات الحديثة في مجال العلوم أو لضعف اهتمام المعلمات بهذه القضية في أثناء الخدمة؛ حيث أشارت دراستا Yoo (2018) وناصف (2018) إلى أن المعلم يتصور بعد تخرجه من الجامعة أن إعداده قد اكتمل. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة الشمراني والحربي (2017) التي أظهرت إلمام معلمي العلوم بالتطورات الحديثة في مجال العلوم بدرجة متوسطة.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الثاني (المجال المعرفي)

م	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	المعلمة تزود التلميذة بالتطورات العلمية المعاصرة، والمحتملة الحدوث في مجال العلوم	0.7600	0.66332	5	منخفضة جدًّا
2	توفر المعلمة للتلميذة الفرص المناسبة للتأكد من تطبيق المفاهيم العلمية	2.8000	1.000,000	3	مرتفعة
3	تربط المعلمة المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية	3.5600	0.82057	1	مرتفعة جدًّا
4	تتيح المعلمة الفرصة للتلميذة للتحقق من صحة المفاهيم العلمية	2.9600	1.17189	2	مرتفعة
5	توضح المعلمة للتلميذة أثر التطورات العلمية في المجتمع	0.8800	0.78102	4	منخفضة
الدرجة الكلية لمعيار (المجال المعرفي)	2.1920	0.61232	متوسطة		

يتضح مما سبق حصول المعلمات في المعيار الثاني (المجال المعرفي) على درجة متوسطة؛ ويمكن عزو ذلك إلى تركيز كتب العلوم على المجال المعرفي، وربط المعرفة بالحياة الواقعية في الكثير من المواقف التعليمية في كتب العلوم، وكذلك استخدام المعلمات أساليب تدريس تركز على المجال المعرفي؛ مثل أسلوب KWL.

المعيار الثالث (القضايا العلمية): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الثالث (القضايا العلمية) فكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

فقد أكدت دراسة الحصان (2015) أن كتب العلوم للمرحلة الابتدائية تضمنت بدرجة كبيرة العلوم الفيزيائية، في حين حصلت علوم الحياة وعلوم الأرض على درجة قليلة. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة السلامات والشهري (2016) التي أكدت أن معلم العلوم لا يتيح الفرصة للطلبة لمناقشة القضايا العلمية، واختلفت عنها في أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن المعلمة لا تربط بين القضايا العلمية وأهميتها بالنسبة للمجتمع؛ وبينت دراسة السلامات والشهري (2016) أن المعلمة تربط بينهما، وبدرجة متوسطة. يتضح مما سبق حصول المعلمات على درجة منخفضة جدًّا في المعيار الثالث (القضايا العلمية).

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الثالث (القضايا العلمية)

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تربط المعلمة بين القضايا العلمية، وتأثيرها في المجتمع	0.5200	0.5099	2	منخفضة جدًّا
2	تستخدم المعلمة أسئلة علمية تساعد في البحث عن حلول للقضايا العلمية	0.4000	0.500	3	منخفضة جدًّا
3	تحدد المعلمة العوامل المؤثرة في القضايا العلمية وإمكانية التحكم بها	0.2400	0.435	4	منخفضة جدًّا
4	توضح المعلمة أفضل الطرق للتعامل مع القضايا العلمية	0.5200	0.5099	2	منخفضة جدًّا
5	تؤكد المعلمة أهمية الثقافة العلمية للفرد والمجتمع في فهم القضايا العلمية	0.2400	0.43589	4	منخفضة جدًّا
6	تشجع المعلمة التلميذة على تقديم تفسير علمي للقضايا العلمية	0.8800	0.66583	1	منخفضة
الدرجة الكلية لمعيار (القضايا العلمية)	0.4667	0.27639	منخفضة جدًّا		

يوضح الجدول (8) أن الدرجة الكلية للمعيار الثالث (القضايا العلمية) حصلت على متوسط حسابي بلغ (0.4667) بدرجة منخفضة جدًّا، وقد اشتمل هذا المعيار على ستة مؤشرات تراوحت متوسطاتها بين (0.2400-0.8800)؛ حيث حصل المؤشر: تشجع المعلمة التلميذة على تقديم تفسير علمي للقضايا العلمية على درجة منخفضة، في حين حصلت بقية المؤشرات على درجة منخفضة جدًّا؛ وقد يعود ذلك إلى أن مناهج العلوم لم تراعِ متطلبات الاختبار الدولي (PISA).

ويمكن عزو ذلك إلى تركيز المعلمة على المحتوى العلمي كما هو موجود في كتاب العلوم، وضعف بحث واطلاع المعلمات على أهم القضايا العلمية، وآخر المستجدات والتطورات لحل هذه القضايا.

المعيار الرابع (البحث العلمي): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الرابع (البحث العلمي) فكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الرابع (البحث العلمي)

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تستخدم المعلمة خطوات البحث العلمي	0.4400	0.58310	3	منخفضة جدًا
2	تشجع المعلمة التلميذة على جمع المعلومات الكافية، وتحليلها قبل الوصول إلى النتائج	0.7200	0.89069	2	منخفضة جدًا
3	تحفز المعلمة التلميذة على استخدام مصادر متعددة وموثوقة للحصول على المعلومات العلمية الصحيحة	0.1600	0.37417	5	منخفضة جدًا
4	تساعد المعلمة التلميذة على قراءة التقارير العلمية بطريقة تحليلية ناقدة	0.4400	0.71181	3	منخفضة جدًا
5	تشجع المعلمة التلميذة على طرح الأسئلة باستمرار لتكوين العقلية المتسائلة	0.2000	0.57735	4	منخفضة جدًا
6	تطرح المعلمة على التلميذة أسئلة مثيرة للبحث والتفكير	3.1600	1.02794	1	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمعيار (البحث العلمي)	0.8533	0.48429	منخفضة	

يوضح جدول (9) أن الدرجة الكلية للمعيار الرابع (البحث العلمي) حصلت على متوسط حسابي (0.8533) بدرجة منخفضة، وتندرج تحت هذا المعيار ستة مؤشرات، تراوحت متوسطاتها بين (0.1600-3.1600)؛ جاء في المرتبة الأولى: تطرح المعلمة على التلميذة أسئلة مثيرة للبحث والتفكير بدرجة مرتفعة.

وقد يعود ذلك لاهتمام المعلمات، وتركيزهن على مهارة العصف الذهني، وهي من المهارات التي ركزت عليها وزارة التعليم بإقامة دورات تدريبية للمعلمات حول مهارات التفكير؛ وأن بطاقة تقويم المعلمة لدى المشرفة التربوية تتضمن مؤشرًا حول طرح المعلمة لأسئلة مثيرة للتفكير. وحصلت بقية المؤشرات على درجة منخفضة جدًّا؛ ويمكن عزو ذلك إلى ضعف اهتمام المعلمات بالبحث العلمي لاعتقادهن أن هذه أعباء إضافية، وليس لديهن الوقت الكافي لها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الرشيد (2015) التي بينت أن مستوى ممارسة خطوات البحث العلمي لدى المعلمات حصل على درجة ضعيفة. يتضح مما سبق حصول المعلمات على درجة منخفضة في المعيار الرابع (البحث العلمي)؛ وقد يعود ذلك إلى قلة خبرة المعلمات في مجال البحث العلمي؛ وقد يعود لأسباب أخرى منها: المؤهل العلمي للمعلمات؛ حيث إن جميع المعلمات مؤهلهن العلمي (بكالوريوس)، وعدم تقديم دورات تدريبية من وزارة التعليم، وإدارة الإشراف التربوي للمعلمات في مجال البحث العلمي لتطوير المعلمات في هذا المجال، واعتقاد المعلمة بأنها وصلت إلى مرحلة كافية من المعرفة دون السعي للتعلم، والتطوير الذاتي.

المعيار الخامس (تفسير الظواهر علميًّا): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الخامس (تفسير الظواهر علميًّا) فكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الخامس (تفسير الظواهر علميًّا)

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تدرب المعلمة التلميذة على صياغة الفروض التي تفسر حدوث ظاهرة معينة	1.0400	0.97809	4	منخفضة
2	تربط المعلمة المعلومات والمعارف السابقة في تفسير حدوث الظواهر العلمية	2.6000	1.04083	1	مرتفعة

3	تناقش المعلمة المعتقدات الخاطئة المتعلقة بالظواهر العلمية في ضوء الحقائق والمبادئ العلمية الصحيحة	0.2000	0.50000	5	منخفضة جدًا
4	توضح المعلمة المتغيرات المرتبطة بالظواهر العلمية	1.6000	0.64550	3	متوسطة
5	تعرض المعلمة للتلميذة نماذج للظواهر العلمية، وتفسرها علميًا	2.5200	1.12250	2	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمعيار (تفسير الظواهر علميًا)	1.5920	0.6308	منخفضة	

يوضح الجدول (10) أن الدرجة الكلية للمعيار الخامس (تفسير الظواهر علميًا) حصلت على متوسط حسابي (1.5920) بدرجة منخفضة، ويتضمن هذا المعيار خمسة مؤشرات حصلت على متوسطات تتراوح بين (2.600-0.2000)؛ حيث حصل مؤشران على درجة مرتفعة وهما، المؤشر: تربط المعلمة المعلومات والمعارف السابقة في تفسير حدوث الظواهر العلمية. والمؤشر: تعرض المعلمة للتلميذة نماذج للظواهر العلمية، وتفسرها علميًا. وقد يعود ذلك لطبيعة بناء منهج العلوم، وترابط المعلومات والمعارف فيه، بالإضافة إلى اهتمام المعلمات بعرض نماذج للظواهر وذلك لاستخدامها كوسائل تعليمية. وحصل المؤشر: توضح المعلمة المتغيرات المرتبطة بالظواهر العلمية على درجة متوسطة. وحصل المؤشر: تدرب المعلمة التلميذة على صياغة الفروض التي تفسر حدوث ظاهرة معينة على درجة منخفضة. كما حصل المؤشر: تناقش المعلمة المعتقدات الخاطئة المتعلقة بالظواهر العلمية في ضوء الحقائق والمبادئ العلمية الصحيحة على درجة منخفضة جدًا.

وقد يعود ذلك إلى أن المعلمة ترى صياغة الفروض ومناقشة المعتقدات الخاطئة حول الظواهر العلمية تتطلبان مرحلة عمرية أكبر. مما سبق، يتضح أن المعلمات حصلن على درجة منخفضة في المعيار الخامس (تفسير الظواهر علميًا)؛ ويمكن عزو ذلك إلى ضعف إدراك معلمات العلوم لأهمية تفسير الظواهر علميًا في مساعدة الطلبة في فهم محتوى العلوم، أو لضعف تضمين محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية للمعرفة النظرية التي تقود إلى استخدام أسلوب التفسير بشكل جيد.

المعيار السادس (حل المشكلات): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار السادس (حل المشكلات) فكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لمؤشرات المعيار الثالث (القضايا العلمية)

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تتيح المعلمة الفرصة للتلميذة لمناقشة المشكلات العلمية في ضوء الأدلة والبراهين العلمية	0.3600	0.48990	2	منخفضة جدًا
2	تحدد المعلمة للتلميذة هدفًا واضحًا يدفعها إلى الرغبة في تناول مشكلة، والبحث عن حل مناسب لها	0.1200	0.33166	5	منخفضة جدًا
3	توجه المعلمة التلميذة لأخذ احتياطات الأمان في المواقف الحياتية المختلفة لتجنب الوقوع في المشكلات	0.3200	0.47610	3	منخفضة جدًا
4	تساعد المعلمة التلميذة في توظيف المفاهيم، والقوانين العلمية في حل المشكلات العلمية	0.8400	0.62450	1	منخفضة

5	توضح المعلمة للتلميذة المشكلات العلمية، والبيئية المعاصرة المؤثرة في البيئة، والمخلوقات الحية	0.2000	0.40825	4	منخفضة جدًا
الدرجة الكلية لمعيار (حل المشكلات)	0.3680	0.29822	منخفضة جدًا		

يوضح جدول (11) أن الدرجة الكلية للمعيار السادس (حل المشكلات) حصلت على متوسط حسابي (0.3680) بدرجة منخفضة جدًا؛ حيث يندرج تحت هذا المعيار خمسة مؤشرات حصلت على متوسطات تتراوح بين (0.8400- 0.1200) بدرجة منخفضة جدًا؛ حيث حصل المؤشر: تساعد المعلمة التلميذة في توظيف المفاهيم، والقوانين العلمية في حل المشكلات العلمية على درجة منخفضة. وحصلت المؤشرات المتبقية على درجة منخفضة جدًا؛ وقد يعود ذلك إلى قناعة المعلمة بأن مهارة حل المشكلات تحتاج إلى وقت في أثناء التطبيق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرشيد (2015) التي أشارت نتائجها إلى ضعف استخدام مهارة حل المشكلات، وعدم تشجيع المعلمة للتلميذة على دعم الآراء بالأدلة والبراهين؛ فيما تختلف عن دراسة آل كاسي والأحمري (2019) التي أظهرت أن المعلم يستخدم مهارة حل المشكلات بدرجة متوسطة.

يتضح مما سبق حصول المعلمات على درجة منخفضة جدًّا في المعيار السادس (حل المشكلات)؛ ويمكن عزو ذلك إلى عدم رغبة المعلمات في استخدام مهارة حل المشكلات؛ وذلك لأن تطبيقها يتطلب وقتًا وجهدًا من المعلمة، بالإضافة إلى أن بعض المعلمات قد لا تكون لديها خبرة كافية لاستخدام هذه المهارة، وتطبيقها مع الطالبات، وعدم اطلاع المعلمات على متطلبات الاختبار الدولي (PISA).

11.2. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها: "ما التصور المقترح لتطوير أداء المعلمات في ضوء معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA)؟" وللإجابة عنه قام الباحثان بوضع تصور حددا فيه المبررات، والأهداف، والمقترحات.

مبررات التصور المقترح:

- سعي الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم -نتيجة للتغيرات، والتطورات العالمية المعرفية، والتكنولوجية- لمواكبة هذا التطور، ولإعداد فرد قادر على التفاعل مع معطيات الحياة الواقعية.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تهدف إلى تأهيل وتطوير المعلمين والقيادات التربوية، وتزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والمهارات اللازمة، وكذلك مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع متطلبات سوق العمل، والتخلص من أسلوب الحفظ والتلقين.
- تدني مستوى طلاب وطالبات المملكة العربية السعودية في الاختبار الدولي (PISA 2018).
- نتيجة لما توصلت إليه هذه الدراسة من تدني مستوى أداء المعلمات في ضوء متطلبات الاختبار الدولي (PISA)، وكذلك لما توصلت إليه الدراسات السابقة، مثل دراسة (عبد الفتاح، 2016).
- الحاجة إلى وجود معلم باحث مستمر في عملية التعلم.

أهداف التصور المقترح:

- تطوير أداء معلمات العلوم في ضوء متطلبات الاختبار الدولي (PISA).
- استمرارية عملية تطوير مستوى المعلمات في أثناء الخدمة المهنية.
- تطوير تقويم المعلمات بما يتناسب مع مجال التخصص، وما تحتاج إليه المعلمة.

التصور المقترح:

التطوير المهني الذاتي لمعلمة العلوم: ينبغي لمعلمة العلوم أن تنظر إلى بداية خدمتها المهنية على أنها نقطة البداية لها، وتبتعد عن اعتقادها بأنه بتخرجها من الجامعة قد انتهت من عملية تعلمها وإعدادها لممارسة وظيفتها، ولذلك يجب عليها تنمية نفسها مهنيًّا في أثناء الخدمة. ويقترح الباحثان بعض الطرق التي قد تساعد في تنمية معلمة العلوم مهنيًّا:

البحث والاطلاع: على المعلمة أن تطور نفسها معرفيًّا باستمرار، وأن تكون على اطلاع دائم على آخر المستجدات العلمية، والقضايا المعاصرة، والاكتشافات الحديثة، وكذلك الاختبارات الدولية من ناحية المتطلبات، ونتائج الطلبة، وتحليل النتائج لمعرفة نقاط ضعفهم، ونقاط تقدمهم، ومعرفة التطورات في مجال تخصصها، وأثرها في التغييرات الاجتماعية، والاقتصادية، وفي ثقافة الفرد والمجتمع، والقدرة على ربط المعرفة العلمية بحاجات الفرد والمجتمع، واستثمارها. ولعل من المناسب أن تكون المعلمة حريصة على إكمال الدراسات العليا، وكذلك حضور البرامج والدورات التدريبية في مجال تخصصها، أو في مجال طرق واتجاهات التدريس الحديثة، أو في مجال استخدام وسائل التعليم الحديثة، سواء كانت هذه الدورات مقدمة من وزارة التعليم، أم مؤسسات أخرى ترى المعلمة أنها بحاجة إليها؛ بالإضافة إلى الاطلاع على الكتب، والمجلات العلمية، والدراسات الحديثة للاستفادة من نتائج هذه الدراسات؛ وكذلك حضور الندوات، والمؤتمرات العلمية، والمشاركة فيها.

التجريب والتطبيق: المعلمة الناجحة تستخدم في تدريسها طرقًا وأساليب متنوعة؛ ولذلك ينبغي على معلمة العلوم تجربة أساليب حديثة في التعليم، وعدم التخوف من نتائجها، مع مراعاة الاستمرار على الأساليب الناجحة، والابتعاد عن الأساليب التي لا تراها مناسبة بعد التجربة؛ وكذلك يمكنها تغيير هذه

الأساليب بدمج ما تراه مناسبًا مع بعضه البعض، أو تعديل بعض الأساليب بالحذف والإضافة بما يناسب طبيعة الدرس، واتجاهات الطالبات. ويعد نقص الإمكانيات في المدرسة من الأسباب التي تعوق العملية التعليمية، فالمعلمة المتمكنة تبحث عن بدائل، وتطبق إجراءات مشابهة بدلًا من اللجوء إلى الأسلوب النظري.

الممارسات التدريسية لمعلمة العلوم: حتى تتمكن المعلمة من تطوير أدائها، وأساليب التدريس المستخدمة، وتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم ينبغي أن تقوم بدورها في ضوء المعايير المهنية التخصصية، ومتطلبات الاختبارات الدولية. وبعد الاطلاع على تقرير ومنشورات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مثل: نتائج (PISA 2009)؛ ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به؛ والدليل الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دليل المعلم للدراسات والاختبارات الدولية (PISA 2018)؛ والمعايير المهنية لمعلم العلوم الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، تقترح الدراسة أن يتم تدريس العلوم على النحو الآتي:

تنمية الاتجاهات والميول العلمية لدى الطالبات: لتنمية الاتجاهات والميول لدى الطالبات ينبغي لمعلمة العلوم تصميم المواقف التعليمية بطريقة تثير دافعية الطالبات، وتنمي خيالهن العلمي، وتوسع مجال اهتماماتهن. وهناك مجموعة من الأساليب قد تساعد على ذلك، منها: أسلوب الاستقصاء، والاكتشاف، والملاحظة، والمناقشة. بالإضافة إلى غرس القيم العلمية لدى الطالبات وذلك بتوضيح أهمية العلم بالنسبة لنا باستخدام الأساليب المناسبة، مثل عرض بعض اكتشافات العلماء، وتكليف الطالبات بربط أهمية هذه الاكتشافات العلمية بالحياة الواقعية، وكذلك التعليق على استنتاجات الطالبات بطريقة إيجابية تشجعهن على إبداء آرائهن بدون إحراج أو تخوف، واختيار طرق تدريس مناسبة للوقت، وموضوع الدرس، وقدرات الطالبات.

المجال المعرفي: ربط المعرفة بالحياة الواقعية للطالبات، وإتاحة الفرصة لهن لتطبيق هذه المعارف، والتأكد من إمكانية حدوثها، وكيفية إنتاج هذه المعارف والأفكار، وتزويدهن بالتطورات العلمية المعاصرة، سواء كانت في العلوم الطبيعية، أم التكنولوجية، وتوضيح أثر التطورات في الفرد والمجتمع. وأيضًا التركيز على استخدام الطالبات للمعرفة في حياتهن اليومية، وليس على حفظ المعارف واستظهارها، وقدرتهن على استخدامها في تحديد القضايا، وتقديم تفسيرات علمية لها، وتوضيح كيفية التعامل مع هذه القضايا، وإمكانية التحكم فيها.

البحث العلمي: استخدام خطوات البحث العلمي، وتشجيع الطالبات على البحث، والاطلاع، وقراءة التقارير العلمية بطريقة تحليلية وناقدة، واستخدام مصادر بحث موثوقة، والتأكيد على جمع المعلومات الكافية، وتحليلها قبل الوصول إلى النتائج، واستخدام أساليب تنمي مهارات التفكير للطالبات، مثل: العصف الذهني، والاستقراء؛ كما ينبغي على المعلمة أن تتقبل أسئلة الطالبات، وتحفزهن على طرح الأسئلة باستمرار لتكوين العقلية المتسائلة لديهن؛ وتشجيع الطالبات على صياغة الفروض لتفسير الظواهر العلمية، واستنتاج العلاقات بين المتغيرات المرتبطة بهذه الظواهر، ومناقشة المعتقدات والأفكار الخاطئة المتعلقة بالظواهر العلمية وفق الحقائق العلمية الصحيحة.

حل المشكلات: ربط مهارة حل المشكلات بحياة الطالبات الواقعية، والمواقف اليومية، ووضع أهداف لدفع رغبة الطالبات في استخدام هذه المهارة، وعلى المعلمة تزويد الطالبات بأساسيات عمل، ثم تحلّل تفكيرهن تجاه هذا العمل، كأنْ يكون سؤالًا صعبًا، أو مشكلة، أو ظاهرة ما؛ وتستخدم الطالبات المعلومات، والخبرات السابقة في تحليل هذا الموضوع، ثم جمع المعلومات، وفرض الفرضيات، واختبار صحتها، ثم التأكد من النتائج. ودور المعلمة هنا التجاوب مع أسئلة الطالبات، وإتاحة الفرصة لهن لطرح الأسئلة على بعضهن البعض، وتشجيعهن على استخدام التفكير الناقد، وتوفير مصادر موثوقة لجمع البيانات، والمعلومات، وتوضيح عدم التسرع، وإطلاق الحكم على النتائج إلى أن يتم التأكد من صحتها.ويتطلب استخدام هذه المهارة وقتًا؛ لذلك فإن بعض المعلمات يبتعدن عن استخدامها، ولكن إدارة الوقت، والتخطيط بشكل مناسب، وكثرة ممارسة هذه المهارة تساعد في تفادي ضياع وقت الحصة، ومما يساعد على استخدام هذه المهارة تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة، وتكليف كل مجموعة بخطوة واحدة من خطوات هذه المهارة؛ وتعمل باقي المجموعات على مراجعة ما قدمته طالبات المجموعة الأولى، وهكذا إلى أن تتم جميع الخطوات، أو اختيار أربع طالبات للقيام بخطوات المهارة بشكل أساسي، وبقية طالبات الفصل يقمن بمراجعة ما تقدمه الأخريات.

تقويم معلمة العلوم: لا بد من ربط معايير تقويم المعلمة بالنتائج المرجو تحقيقها في العملية التعليمية لأن المعلمة تصمم وتخطط للدرس بما يتوافق مع معايير التقويم في بطاقة الملاحظة لدى المشرفة التربوية، ومديرة المدرسة. وهناك عدة أسباب قد تعوق عملية التقويم، منها:

- قد يكون هناك ضعف في برامج الإشراف التربوي لمعالجة نواحي الضعف لدى المعلمات.
- غالبًا، يتم اعتماد الأسلوب النظري في تدريب المعلمات في أثناء الدورات، والبرامج التدريبية.
- قد يكون هناك ضعف لدى المشرفات، ومديرات المدارس في عملية التقويم التربوي بسبب عدم تخصصهن في التقويم والقياس.

وعند الاطلاع على المعايير المهنية التخصصية لمعلمات العلوم لوحظ أنها تتوافق مع متطلبات الاختبارات الدولية بشكل كبير؛ ولذلك تقترح الدراسة ربط معايير تقويم المعلمة بمتطلبات الاختبارات الدولية، والمعايير المهنية التخصصية،

وتكليف مشرفات مؤهلات ومتخصصات في عملية التقويم. أما فيما يخص المعايير العامة، والمشتركة بين المعايير المهنية للمعلمات لجميع التخصصات، فتقترح الدراسة أن يتم تعيين مشرفة مقيمة في المدرسة لتقويم جميع المعلمات وفق المعايير العامة، مثل: الالتزام بالقيم الإسلامية، وتعزيز الهوية الوطنية، وطريقة التنفيذ، والتخطيط للدرس، والالتزام بوقت الحصة الدراسية، والالتزام بأخلاقيات المهنة، وغيرها. يضاف لما سبق وضع خطط علاجية لتدني مستوى المعلمات بعد عملية التقييم. وفي ضوء ذلك تقترح الدراسة الآتي لتطوير أداء المعلمات:

- إنشاء مكتبة رقمية خاصة بوزارة التعليم العام تُدرَج الدراسات والبحوث التربوية فيها، وإضافة الكتب والمجلات العلمية التي قد تفيد المعلمين والمعلمات في مجال تخصصهم، وتقارير ونشرات الوزارة عن الاختبارات الدولية، مع تحليل نتائج الطلبة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات لإدراج العروض والتجارب والدروس المسجلة لتبادل الخبرات فيما بينهم، وتضاف هذه كنقاط قوة للمعلمين المشاركين.
- الدمج بين الممارسة والتطبيق في الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات، والابتعاد عن السرد النظري.
- لا بد أن تُقدَّم الدورات التدريبية من قِبَل مدربين معتمدين، ومؤهلين للتدريب.
- توفير مدربات متميزات لتدريب المعلمات ذوات المستوى المتدني؛ وذلك بالقيام بزيارات تبادلية لتبادل الخبرات فيما بينهن.
- الاهتمام بمتطلبات المعلمات، وتوفير ما هو لازم لتطوير العملية التعليمية من أجهزة، ومختبرات، وبيئة تعليمية مناسبة.

12. توصيات الدراسة

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- توعية الطلبة ومعلمي العلوم بالاختبارات الدولية ومتطلباتها.
- تضمين معايير مقترحة حول متطلبات الاختبارات الدولية ومنها اختبار (PISA) في بطاقة الملاحظة لتقييم معلم العلوم.
- تطوير برامج إعداد معلم العلوم في ضوء متطلبات الاختبارات الدولية والوطنية.
- استخدام المعلمين لممارسات تدريس العلوم القائم على الاكتشاف والاستقصاء، وتشجيع الطلبة على تصميم تجاربهم بأنفسهم.
- تضمين كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية أسئلة مفتوحة تثير مهارات التفكير العليا لدى الطالب، والابتعاد عن الأسئلة الموضوعية القصيرة.

13. مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، تقترح إجراء الدراسات الآتية:

مستوى أداء معلمي الرياضيات واللغة العربية في ضوء معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA).

مستوى أداء معلمي المرحلة المتوسطة في ضوء معايير مقترحة حول متطلبات الاختبار الدولي (PISA).

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الاختبار الدولي (PISA).

نبذة عن الباحثين

منى عرسان الشمري

معلمة في المرحلة الابتدائية في إدارة التعليم بمحايل عسير، حاصلة على بكالوريوس الأحياء العامة وماجستير المناهج وطرق التدريس العامة من جامعة الجوف.

T9488555@asrg.moe.gov.sa

محمد صالح الزامل

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف. دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم من جامعة الملك سعود، ماجستير مناهج العلوم وأساليب تدريسها وبكالوريوس التربية في العلوم (تخصص الكيمياء)، لديه عدد من البحوث المنشورة.

Mstrad@ju.edu.sa

*البحث مُستل من رسالة ماجستير.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، إيمان عبد الفتاح؛ وعبد الحميد، عبد الفتاح نصر. (2018). تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم في مصر في ضوء خبرة كل من البرازيل وألمانيا. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 177* (2)، 585-667.

آل كاسي، عبد الله علي، والأحمري، ريم علي. (2019). تقويم مهارات التدريس الفعال لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط، 35* (1)، 1-36.

الحصان، أماني محمد. (2015). مدى تحقق متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS-2015) في كتب علوم الصف الأول إلى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 15* (1)، 111-132.

الخليفة، منى صالح. (2019). *تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات العلمية المتضمنة لمجال المعرفة العلمية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة* (PISA) [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

الدليمي، عصام حسن. (2014). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدوسري، إبراهيم مبارك. (2001). *إطار مرجعي للتقويم التربوي* (ط.٣). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الرشيد، منيرة محمد. (2015). تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية-جامعة الملك سعود*.27 (2).203-228.

زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبدالحميد. (1992). *البنائية: منظور ابستمولوجي وتربوي*. دار المعارف.

زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبدالحميد. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم*. دار الشروق.

السلامات، محمد خير؛ والشهري، خالد محمد. (2016). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *14* (2)، 110- 138.

الشمراني، سعيد محمد؛ والحربي، فهد عوض. (2017). مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي الأحياء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس*، *11* (2)، 370-389.

الصباريني، محمد سعيد؛ وملكاوي، آمال رضا. (2017). واقع الإصلاحات في مجال تعلم العلوم وتعليمها في الأنظمة التعليمية العربية في ضوء الاتجاهات العالمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18* (2)، 255- 297.

عبدالفتاح، شيرين شحاتة. (2016). تطوير تدريس العلوم في ضوء معايير مشروع التقييم الدولي (PISA). *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *19* (6)، 29-64.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

مصطفى، أحمد مصطفى. (2017). *تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات المشروع الدولي بيزا (PISA)*. جامعة المنصورة.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2009). *نتائج (PISA 2009): ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به أداء الطلاب في القراءة والرياضيات والعلوم*، 1.

ناصف، محمد أحمد حسين. (2018). برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) وإمكانية الإفادة منه في مصر: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، *69* (1)، 184-262.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *نبذة حول الاختبارات الدولية TIMSS PIRLS PISA TALIS*. وزارة التعليم. تم الاسترجاع من موقع https://etec.gov.sa

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلمي العلوم-١*. الرياض.

وزارة التعليم (د. ت). *دليل المعلم للدراسات والاختبارات الدولية (PISA 2018)*. تم الاسترجاع من موقع https://almanahej.com

المراجع المرومنة

Āl kāsy, ‘A., & Al’ḥmry, R. (2019). Taqwīm Mahārāt Al-tadrīs Al-fa‘‘āl ladá Mu‘allimāt Al-‘Ulūm bi-al-marḥalah Al-mutawassiṭah fī ḍaw’ Mutaṭallabāt Mujtama‘ Al-Ma‘rifah. *Al-Majallah Al-‘Ilmīyah li-Kullīyat Altrbyt Jāmi‘at Asyūṭ*, *35*(1), 1-36. [in Arabic]

‘ABdālftāḥ, S. (2016). Taṭwīr Tadrīs Al-‘Ulūm fī Daw’ Ma‘āyīr Mashrū‘ Al-Taqyīm Al-Dawlī (PISA). Al-Majallah *Al-Miṣrīyah lil-Tarbiyah Al-‘Ilmīyah*, *19*(6), 29-64. [in Arabic]

Al-Dulaymī, ‘I. (2014). *Al-naẓarīyah Al-binā’īyah Wa-taṭbīqātuhā al-Tarbawīyah*. Dār Ṣafā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘. [in Arabic].

Al-Dawsarī, I. (2001). *Iṭār Marji’ī lil-taqwīm Al-Tarbawī* (3rd ed.). Maktab Al-Tarbiyah Al-‘Arabī li-Duwal Al-Khalīj. [in Arabic]

Al-Ḥiṣān, A. (2015). Madá Taḥqiq Mutaṭallabāt Mashrū‘ Al-Tawajjuhāt Al-Dawlīyah li-Dirāsat Al-riyāḍīyāt Wa-al-‘Ulūm (TIMSS-2015) Fī kutub ‘ulūm Al-ṣaff Al-Awwal ilá al-rābi‘ al-ibtidā’ī fī Al-Mamlakah Al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah: dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat Al-Zarqā’ lil-Buḥūth Wa-al-Dirāsāt Al-Insānīyah*, *15*(1), 111-132. [in Arabic]

Al-Khalīfah, M. (2019). *Taqwīm Muḥtawá kutub Al-‘Ulūm bi-al-marḥalah Al-mutawassiṭah fī Daw’ Al-kifāyāt Al-‘Ilmīyah Al-mutaḍamminah Imjāl Al-Ma‘rifah Al-‘Ilmīyah lil-barnāmij Al-dawlī ltqyym Al-ṭalabah (PISA)* [Uṭrūḥat Mājistīr Ghayr Manshūrah]. Jāmi‘at Al-Qaṣīm. [in Arabic]

Al-Tarbawīyah Al-Ma‘rifah fī Al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs. ‘Ālam Al-Kutub. [in Arabic]

Al-Rashīd, M. (2015). Taqwīm Al-mumārasāt Al-tadrīsīyah ladá Mu‘allimāt Al-‘Ulūm bi-al-marḥalah Al-ibtidā’īyah fī ḍaw’ Al-Tawajjuhāt Al-qā’imah ‘Alá al-iqtiṣād Al-ma‘rifī fī Al-Mamlakah Al-‘Arabīyah Al-Sa‘ūdīyah. *Majallat Al-‘Ulūm Altrbwyt-Jāmi‘at Al-Malik Sa‘ūd*, *27*(2), 203-228. [in Arabic]

Alṣbāryny, M., & Mlkāwy, Ā. (2017). Wāqi‘ Al-iṣlāḥāt fī Majāl Ta‘allum Al-‘Ulūm wt‘lymhā fī Al-anẓimah Al-ta‘līmīyah Al-‘Arabīyah fī Daw’ Al-Ittijāhāt al-‘Ālamīyah. *Majallat Al-‘Ulūm Al-Tarbawīyah Wa-al-nafsīyah*, *18*(2), 255-297. [in Arabic]

Al-Salāmāt, M., & Alshhry, K. (2016). Mustawá Adā’ Mu‘allimī Al-‘Ulūm bi-al-marḥalah al-ibtidā’īyah fī Daw’ Al-ma‘āyīr Al-mihnīyah lil-mu‘allim Al-Sa‘ūdī. *Majallat Ittiḥād Al-jāmi‘āt Al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-‘ilm Al-nafs*, *14*(2), 110-138. [in Arabic]

Al-Shamrānī, S., & Alḥrby, F. (2017). Mustawá Twāfr Al-ma‘āyīr Al-mihnīyah Al-Takhaṣṣuṣīyah ladá Mu‘allimī Al-aḥyā’ fī Al-Mamlakah Al-‘Arabīyah Al-Sa‘ūdīyah min Wijhat Naẓar Mshrfyhm Al-Tarbawīyīn. *Majallat Al-Dirāsāt Al-Tarbawīyah wālnfsyt Jāmi‘at Al-Sulṭān Qābūs*, *11*(2), 370-389. [in Arabic]

Hay'at Taqwīm Al-Ta'līm Wa-al-Tadrīb. (2018). *Nubdhah Hawla Al-ikhtibārāt Aldwlyt TIMSS PIRLS PISA TALIS*. Wizārat Al-Ta'līm. Tamma Alāstrjā' Min Mawqi' https://etec.gov.sa. [in Arabic]

Hay'at Taqwīm Al-Ta'līm Wa-al-Tadrīb. (2020). *Ma'āyīr Mu'allimī Al'lwm-1*. Al-Riyāḍ. [in Arabic]

Ibrāhīm, Ī., & 'Abd al-Ḥamīd, 'A. (2018). Taṣawwur Muqtaraḥ li-istikhdām Natā'ij Akhtbārāt Al-Taqyīm Al-Dawlīyah ka-madkhal li-iṣlāḥ Al-Ta'līm fī Miṣr fī ḍaw' khibrat kull min Al-Barāzīl Wa-Almāniyā. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar*, *177*(2), 585-667. [in Arabic]

Munaẓẓamat Al-Ta'āwun Al-iqtiṣādī Wa-al-tanmiyah. (2009). *Natā'ij (PISA 2009): Mā ya'rifuhu Al-ṭullāb Wa-mā ymknhm Al-Qayyām bi-hi adā' Al-ṭullāb fī Al-qirā'ah Wa-al-riyāḍīyāt Wa-al-'Ulūm*, 1. [in Arabic]

Muṣṭafá, A. (2017). *Taṭwīr Manāhij Al-'Ulūm bi-Al-marḥalah Al-i'dādīyah fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-mashrū' Al-dawlī byzā* (PISA). Jāmi'at Al-Manṣūrah. [in Arabic]

Nāṣif, M. (2018). Barnāmaj Al-Taqyīm Al-dawlī lil-ṭullāb (PISA) Wa-imkānīyat Al-Ifādah minhu fī Miṣr: Dirāsah Taḥlīlīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Ṭanṭā*, *69*(1), 184-262. [in Arabic]

Wizārat Al-Ta'līm (D. t). Dalīl Al-Mu'allim lil-Dirāsāt Wālākhtbārāt Al-Dawlīyah (PISA 2018). Tamma Alāstrjā' min Mawqi'. https://almanahej.com [in Arabic]

Zaytūn, 'Ā. (2007). *Al-naẓarīyah Al-bināʾīyah Wa-istirātījīyāt Tadrīs Al-'Ulūm*. Dār Al-Shurūq. [in Arabic]

Zaytūn, Ḥ., & Zytwn, K. (1992). *Al-bināʾīyah: Manẓūr Abstmwlwjy Wa-tarbawī*. Dār Al-Ma'ārif. [in Arabic]

Zaytūn, Ḥ., & Zytwn, K. (2003). *Al-ta'allum Wa-al-tadrīs Min Manẓūr Al-naẓarīyah Al-bināʾīyah*. 'Ālam'Alktb. [in Arabic]

المراجع الإنجليزية

Karakolidis, A., Pitsia, V., & Emvalotis, A. (2016). Examining students' achievement in mathematics: A multilevel analysis of the Program for International Student Assessment (PISA) 2012 data for Greece. *International Journal of Educational Research*, *79*, 106-115.

Lunenburg, F. C. (1998). Constructivism and technology: Instructional designs for successful education reform. *Journal of instructional psychology*, *25*(2), 75- 82.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016 a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016 b). *PISA and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-3-en

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

She, H. C., Lin, H. (2019). Reflections on and implications of the Programme for International Student Assessment 2015 (PISA 2015) performance of students in Taiwan: The role of epistemic beliefs about science in scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, *56*(10), 1309-1340.

Wagner, H., Hahn, I. (2018). Are the tests scores of the Programme for International Student Assessment (PISA) and the National Educational Panel Study (NEPS) science tests comparable? An assessment of test equivalence in German Schools. *Studies in Educational Evaluation*, *59*, 278- 287.

Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated *policy. Policy Futures in Education*, *16*(3), 277-290.

Želvys, R. (2016). The PISA Phenomenon: The Many Faces of International Student Assessment. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (37), 9-17.

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

القديم والمُحْدَث- إعادة قراءة

The Traditional and the Modern Revisited

الاستلام: 2023.10.11	القبول: 2024.2.7	النشر: 2024.5.1

عبد الرحمن إبراهيم المهوس

أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

Abdulrahman Ebrahim Almahws

Associate Professor, Arabic Language Department, College of Arts, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0009-0007-7718-0627

الاستشهاد: المهوس، عبدالرحمن. (2024). القديم والمُحْدَث- إعادة قراءة. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *2*(2)، 41-53.

الملخص

تحاول هذه الورقة تسليط الضوء على مفهومي القديم والمحدث، من خلال إعادة قراءتهما قراءة جديد، تنتسب إلى مرحلة ما بعد الحداثة، وتعتمد مبدأ الانفتاح، بديلًا عن عزل الظاهرة، الذي نهجته مناهج الحداثة، وبخاصة البنيوية. ومع أن المفهومين كانا لصيقي الدراسات الأدبية، إلا أن القراءة الفاحصة تكشف عن تغلغلهما العميق في الحقول العلمية المختلفة، وإن اختلفت التسميات، بين قديم ومحدث وسنة وبدعة، وعروبة وشعوبية، وطبع وصنعة، وغيرها من ثنائيات لا تنفك عن الثنائية الأم. ولم تقتصر هذه الثنائية على الحقول العلمية والفنية، بل تجاوزتها إلى النسيج الاجتماعي الذي غدا فئتين ظاهرتين عبر العصور، ألا وهما العرب والعجم، أنتجتا صراعا يخفى حينا ويبرز أحيانا، حتى لمسناه في المنجز الشعري والنثري بشكل ظاهر في المدونة العربية. وعليه ستسعى هذه الورقة إلى إعادة قراءة هذين المفهومين، انطلاقا من هذه الافتراضات، متجاوزة القراءة التقليدية لهما بوصفهما مفهومين فنيين خالصين من جهة، ومتجاوزة القراءة الحداثية التي تعتمد الانغلاق والعزل من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: القديم، المحدث، العروبة، الشعوبية، الحداثة، ما بعد الحداثة

ABSTRACT

This paper attempts to shed light on two concepts: the traditional and the modern, by re-reading them from a new perspective, which comes to term with post-modernism, and adopts the principles of openness as an alternative to the closed system on which modernism and structuralism are based. Although the two concepts are connected in literary studies, a close reading exposes that there is a deep penetration of both concepts in various scientific fields, though under different names: traditional versus modern, the teachings of the Prophet (PBUH) or sunna versus innovations or bid'aa, Arabism versus non-Arabism, innate versus created etc. are intricately interwoven. This pairing does not involve only art and science, but also the social attitude, and this led to two different phenomena through the ages: Arab and non–Arab and has created overt or covert conflicts that we perceive in poetry and prose and are manifest in all Arabic writings. Based on these assumptions, the present paper tries to re-visit these two concepts in a novel perspective, evading the traditional reading of the two concepts and surpassing the modernist reading that rely on isolation and exclusion.

Keywords: Traditional, modern, Arabism, Shu'ubiyya, modernism, post-modernism

1. المقدمة

إن المتتبع لمفهومي القديم والمحدث في الدراسات العربية القديمة والمعاصرة، يلفت انتباهه كثرة تناولهما، وتكرار هذه القراءات في الغالب، حيث تأخذ تحديدات متشابهة، أبرزها أن القديم والمحدث مجرد منهجين فنيين، يتسم الأول بالتقليد، والثاني بالتجديد، والقدماء متعصبون للقديم، مما أَضرَّ بالحركة التحديثية عبر تاريخ الأدب، وأن المحدَث انتصر على القديم في الأخير. بيد أن الفاحص لهذين المفهومين، والمتتبع لنشوئهما وترحلهما وتداخلهما مع مفاهيم مشابهة في الحقول العلمية الأخرى، وتناسلهما إلى مفاهيم كثيرة - يتبين له أن القديم والمحدث ليسا مفهومين فنيين صرفين كما يبدو، وإن كان كثير من النقاد تناولوهما على هذا الأساس، فخلف الشيوع الفني ثنائية عميقة متجذرة في التاريخ الإسلامي، تَظهر وتَكمن وفق كل مرحلة، وما تتسم به من تموجات سياسية وفكرية وعلمية واجتماعية.

2. مشكلة البحث

تتمحور مشكلة البحث حول سؤال رئيس: هل يمكن إعادة قراءة مفهومي القديم والمحدث قراءة، تكشف جديدا عن مكنوناتهما، وتضيف إلى تأويلاتهما السابقة، وتثري المشهد العربي المعاصر؟ ويتفرع عنه بعض التساؤلات، منها: ما علاقة القرآن الكريم بمفهومي القديم والمحدث؟ وهل تجاوز المفهومان حدود الحقل النقدي إلى الحقول الإنسانية الأخرى؟ وهل للسياسة والأعراق دور في نشوء التيارين وتغذيتهما؟ وما الذي جعل السيادة للقديم في العصور المتقدمة؟ وماذا حدث لتميل الكفة إلى المحدث فيما بعد؟ ولماذا ارتبط القديم بالعروبة والمحدث بالشعوبية والزندقة والمجون؟

واستنادا إلى ما سبق، فإن البحث يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحليل انفتاح المفهومين على الحقول العلمية المختلفة.
- إبراز أوجه الائتلاف والاختلاف بين المفهومين في الحقول العلمية المختلفة.
- تحليل العلاقات بين المفهومين والمحيط السياسي والاجتماعي.
- تتبع تحول المفهومين عبر العصور.
- تتبع تناسل المفاهيم منهما.

ولعل ذلك من خلال إعادة قراءة المفهومين، قراءة ترتكز على النظر إليهما وتحليلهما في سياقاتهما الزمنية والعلمية والسياسية والاجتماعية وغيرها، سعيًا إلى سبر غورهما، وتتبع نموهما وتشعبهما وتناسلهما، من منظور شامل، وبقراءة منفتحة، تحاول الغوص في أعماق المفاهيم، وربط الحقول، وتتبع التشعبات والامتدادات، بحثا عمَّا حَمَلا من الدلالات المتنوّعة والغنية والمختلفة عبر العصور. ومع هذا الشمول إلا أن الورقة ستجعل من المفهومين في النقد العربي بخاصة محورا لها، تنطلق منه وإليه، بحكم بروزهما الجلي في هذا الحقل، واستمرار الصراع فيه، مع عدم إغفال الحقول الأخرى التي لعب فيها المفهومان دورا بارزا، وكان من خلالهما سجال طويل. ولا تدعي هذه الورقة أنها ستحيط بهذا كله، ولكنَّ جلَّ الطموح أن تثير الأسئلة، وتدفع إلى مزيد من الدراسات لتحليلهما بدراسات تالية، سواء لكاتب هذه السطور أو غيره، فالمفهومان أكبر من أن تحيط بهما دراسة أو بضع دراسات.

3. الدراسات السابقة

إن قراءة التراث ليست جديدة في الدرس العربي، إلا أن القراءات الجديدة بمناهج حديثة بدأت نهاية القرن العشرين، ولعل أبرز البحوث ذات الصلة ببحثنا، ما جمع في مجلدين لقراءة التراث قراءة جديدة تحت عنوان (قراءة جديدة لتراثنا النقدي، 1990)، وهي أبحاث قدمها مجموعة من أبرز الباحثين العرب في ندوة نظَّمها نادي جدة الأدبي تحت العنوان نفسه. وقد قدَّمت - وفق عز الدين إسماعيل - في مقدمته للبحوث، قراءات مغايرة لما سبقها من قراءات، (إسماعيل، 1988)، ليعلن في ختام مقدمته عن "بداية مرحلة جديدة في فكرنا النقدي، يتعين فيها على كل قادر من أبناء هذا الجيل والأجيال القادمة أن يحمل مسؤوليته"(51/1). وقد اشتمل على أبحاث متنوعة في إعادة قراءة التراث، منها ما يندرج تحت نقد النقد، أفاد منها هذا البحث، وخاصة بحث جابر عصفور (1988) الذي تصدر هذه الأبحاث في المجلد، وهو بعنوان (قراءات التراث النقدي - مقدمات منهجية) وقد أصدره وزاد عليه على هيئة كتاب فيما بعد، تحت عنوان قراءة التراث النقدي. (عصفور، 1992). ومع أن هذه الأبحاث مما أوحت بكتابة هذا البحث، إلا أنه اختلف عنها بموضوعه، فلم نقِف على أبحاث تناولت القديم والمحدث من قَبلُ بهذا المنهج، وإن كانت هناك بعض الإشارات المبثوثة عرضا في بعض الأبحاث. أما العناوين المشابهة لعنوان هذا البحث، سواء كانت أبحاثا أو مقالات تندرج تحت عناوين القراءات الجديدة للمفاهيم القديمة، فقد استبعدت من كونها دراسات سابقة للموضوع؛ لاختلافها معها منهجا وموضوعا.

4. أهمية الموضوع

تنبع أهمية الموضوع من أهمية قراءة التراث بوصفه ثروة لا تنضب، ولا سيما التراث العربي الذي اتسم بحضارة النص، ضمن شبكة معقدة من المفاهيم والعلوم، ما كان لها أن توجد خارج إطار حضارة انطلقت من النص القرآني في مجالاتها جميعها: العلمية، والفنية، والاجتماعية. ويُعد مفهوما القديم والمحدث من أبرز المفاهيم في الدرس العربي، فالمفاهيم النقدية جلُّها تناسلت منهما، كاللفظ والمعنى، والطبع والصنعة، وطريقة العرب والبديع، والسرقات الأدبية، فضلا عن الثنائيات الأخرى سياسيا وفكريا واجتماعيا. ويسعى البحث إلى أن يكون إضافة جديدة للدرس العربي في قراءة التراث بمنهج حديث، لا يُغفل المحيط وأثره في صناعة المفاهيم، متخطيا الدراسة التقليدية التي حصرت المفاهيم في أطر محدودة، ومنزاحا عن الدراسة الحداثية التي نهجت منهج عزل الظاهرة.

5. منهج البحث

نهج البحث المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي لمقاربة المفهومين، انطلاقا من تحليل النصوص التراثية، وتتبع أبرز محطات المفاهيم عبر الحقول والعصور، دون إغفال لأبرز النصوص المعاصرة في بعض المباحث التي تناولت المفهومين بالدرس والتحليل.

6. خطة البحث

تتكون الدراسة من ثلاثة محاور إضافة إلى المقدمة والخاتمة، تناولت المقدمة الإطار النظري فحددت مشكلة البحث وأهدافه وأهميته والمنهج المتبع فيه، وتناول المحور الأول المصطلح والمفهوم، وخصائص المفهوم. أما المحور الثاني فاقش عوامل انفتاح المفهومين، في حين خصص المحور الثالث لتحليل ومناقشة المفهومين في الحقول العلمية المختلفة، وخلصت الخاتمة إلى أبرز النتائج والتوصيات.

6.1. المصطلح والمفهوم

القديم والمحدث من المصطلحات القديمة الجديدة، إذ يعود أصلهما إلى صدر الإسلام، أما المفهوم فإنه يتنوع بتنوع الحقول والعصور، على إدراجه ضمن إطار عام، يدور حول تيارين متقابلين، لكلٍ سماته المختلفة حينا، والمتضادة أحيانا. ولتجذير المفهومين لا بد من العودة إلى بداية ظهورهما، حيث ظهر المحدث بأبرز مفاهيمه المطروحة في الدراسة، لأول مرة في الحديث الشريف قال النبي صلى الله عليه وسلم: {عليكم بسنتي وسنة الخلفاء المهديين الراشدين تمسكوا بها، وعضوا عليها بالنواجذ، وإياكم ومحدثات الأمور فإن كل محدثة بدعة، وكل بدعة ضلالة} (الألباني، 1408، ص.1353)، وهذا البروز الأول للمصطلح كان له الأثر الأكبر في المفهوم في الحقول كلها. وقد ارتبط المحدث بالبِدْعةُ، بما تحمل من دلالات شرعية، وإن كانت البدعة بدْعتان، كما يقول ابن الأَثير (د.ت): "بدعةُ هُدى، وبدْعة ضلال، فما كان في خلاف ما أَمر الله به ورسوله، صلى الله عليه وسلم، فهو في حَيِّز الذّمِّ والإنكار، وما كان واقعاً تحت عُموم ما ندَب اللهُ إليه وحَضّ عليه أَو رسولُه فهو في حيِّز المدح"(106/1)، لكن مفهوم الذم والإنكار كان أكثر شيوعا في الثقافة الإسلامية. ومع أن المصطلحين لم يتبلورا إلا في القرن الثالث، مع الرواة الذين قسموا الشعراء إلى قسمين: ما قبل 150 للهجرة (ابن قتيبة، 2000، 753/2)، ارتدادا إلى العصر الجاهلي، وهم من يحتج بشعرهم، ومن قصروا الرواية عليهم، وما بعد هذا التحديد، وهم المحدثون الذين لا يحتج بشعرهم، فهم خارج الرواية-إلا أن المفهومين بدآ يتشكلان في مرحلة مبكرة جدا، حيث البحث عن معين لتفسير القرآن الكريم، إذ بدأ المسلمون الأوائل يستثمرون المنجز الشعري لتفسير القرآن الكريم. أما المصطلحان (القديم والمحدث) في الحقول العلمية، فإنهما لا ينفصمان تماما عن الدلالة الأولية، وإن حملا دلالات إضافية أخرى، تختلف باختلاف الحقول، مثلما تختلف باختلاف العصور.

- **إضاءة معجمية:** لعل التوجه إلى المعجم العربي، بحثًا عن إضاءة للمفهومين يسهم في استجلائهما، ويفصح عن ظلالهما، حيث نجد جذرَي (قـدُم) و(حـدُث) غنيين بالدلالات المعجمية التي تساعدنا على هذا التحديد، وما يحيط بهما من دلالات. ورد في لسان العرب "قدُم: في أسماء الله تعالى المقدم: هو الذي يقدم الأشياء، ويضعها في مواضعها فمن استحق التقديم قدمه. والقديم على الإطلاق: الله عز وجل. والقدم: العتق مصدر القديم. والقدم: نقيض الحدوث قدم يقدم قدما وقدامة وتقادم وهو قديم، والجمع قدماء وقدامى. وشيء قدام: كقديم. والقدم، والقدمة: السابقة في الأمر. يقال: لفلان قدم صدق، أي: أثرة حسنة". (ابن منظور، 1414. 465/12). بينما ورد "الحَدِيثُ في اللسان: نقيضًا للقديم، فالحُدُوث: نقيضُ القُدْمةِ. حَدَثَ الشيءُ يَحْدُثُ حُدُوثاً وحَداثةً، وأَحْدَثه هو، فهو مُحْدَثٌ وحَديث، وكذلك اسْتَحدثه. ومُحْدَثاتُ الأُمور: ما ابتدَعه أَهلُ الأَهْواء من الأَشياء التي كان السَّلَف الصالحُ على غيرها. والحَدَثُ: الأَمْرُ الحادِثُ المُنْكَرُ الذي ليس بمعتادٍ، ولا معروف في السُّنَّة". (ابن منظور، 1414. 131/12). والملاحظ أن القديم في المعجم يتسم في الغالب بالإيجابية، فيوصف به الله سبحانه وتعالى، وما يرتبط به، ويتسم بأنه حسنٌ وجماعيٌ، في مقابل المحدث الذي يحمل دلالات سلبية ومنكرة، ويتمحور حول الخروج على الجماعة.
- **إضاءة بنائية:** عند النظر إلى المصطلحين تركيبيا، فإن ما يلفت الانتباه هو الصيغ المختارة لكل واحد منهما، فالقديم صفة مشبهة صيغت من فعل لازم (قـدُم)؛ ليشير إلى اللزوم، ويدل على الثبات والرسوخ، أما المحدث فجاء بصيغة اسم المفعول (مُفعَل)، فهو مصوغ من الفعل المتعدي، إذ هناك من أحدثه، وتدل على التغير واستمراره عبر العصور (ابن هشام الأنصاري، 2008)، وهو تغير يخرج على الثابت غالبا، وليس مجرد زمن جديد، كما هو الشأن في المعاصرة، التي تشير إلى زمن لا يلزم فيه التغيير. ولعل مصدرها الاصطلاح الشرعي، إذ صيغت الأولى في إشارة إلى الله سبحانه، بينما الثانية إلى ما سواه، ثم شاعت في الحديث عن القرآن الكريم الذي يمثل القديم عند أهل السنة والجماعة، مقابل المحدث، وهو كل ما سواه.
- **كيف قرئ المفهومان؟** إن المتتبع للمفهومين في الذاكرة العربية لا يخطئ سمتين بارزتين لتناولهما: الأولى أنهما - في الغالب - ارتبطا بالحقل النقدي، ولا سيما في العصور المتأخرة، حتى كادا أن ينحصرا فيه، والثانية أنهما حُمِّلا دلالات شائعة، مثل أن القديم والمحدث مجرد منهجين فنيين، يتسم الأول بالتقليدي، والثاني بالتجديد، وأن القدماء متعصبون للقديم، أضروا بالحركة التحديثية، إلى أن انتصر المحدث على القديم في الأخير. بيد أن قراءة التراث لم تكن دائما على نمط العزل التام، فقد ظهرت قراءات في العصر الحاضر، وإن كانت محدودة، حاولت مقاربة النص القديم من منظور أكثر اتساعا، وأعمق تحليلا، مستفيدين من التجارب

الغربية المعاصرة في ذلك، وقد تناول (عصفور وجابر، 1992) بالتحليل قراءات التراث العربي، مقسما القراءات المعاصرة إلى ثلاثة أنماط:

- القراءة الانتقائية، وهي القراءة التي تحاول التوفيق بين الأصالة والمعاصرة. (اكتشاف الإيجابي لتجديد الفكر العربي)، مثل قراءة زكي نجيب محمود.
- القراءة التثويرية، وهي قراءة التراث للثورة عليه والتقدم، مثل قراءات حسن حنفي وأدونيس، ومن سار على منهجهما.
- القراءة التنويرية، وهي التي تسعى إلى الكشف عن البنى اللاشعورية للعقل العربي، مثل قراءات الجابري وأركون، ومن سار على منهجهما.
- ومع هذا فلم أقف على دراسة قرأت مفهومي القديم والمحدث بهذه المنهجية، وإن ورد بعض الملاحظات المنثورة هنا وهناك.
- **القراءة من الحداثة إلى ما بعد الحداثة:** لم تشفع التحولات الحداثية المعاصرة في قراءة أشمل، لما اتسمت به الحداثة، وخاصة البنيوية من انغلاق في القراءة، فنهجت عزل النص بوصفه بنية مكتفية بذاتها، وحال هذا العزل دون بلوغ العلاقات المتشابكة والمعقدة في الطرح العربي، الناجم عن طبيعة العلوم عند العرب.

ارتكزت القراءة الحداثية وبخاصة البنيوية على قاعدة الانبثاق التي "تقتضي أن يتركز التحليل على دراسة العناصر المكونة للموضوع وطريقة قيامها بوظائفها" (فضل، 1992، ص. 199)، أما العالم الخارجي فهو خارج منهجها، بل رأت أن أي قراءة لا تتوفر على هذه القاعدة، فإنها تخرج عن العلمية الحداثية إلى التقليدية.

وهذه القاعدة نتاج التصور الذي رسمه جان بياجيه (هوكز، 1996، ص.13) بدءا لتحديد البنية، والذي يرتكز على ثلاث أفكار رئيسة، هي:

- فكرة الكلية، وتعني التماسك الداخلي، المكتمل بنفسه، وهنا يختلف عن التجميع الذي يمكن أن تكون عناصره مستقلة خارج البنية.
- فكرة التحول، أي أنها ليست جامدة.
- فكرة الانتظام الذاتي، فهي ليست بحاجة إلى ما هو خارجها لتكسب مشروعيتها.

وإذا كانت القراءة الحداثية، وفي مقدمة مناهجها البنيوية ترى عزل النص، وقراءته بصفه بنية مكتفية بذاتها، فإن القراءة فيما بعد الحداثة ترى عكس ذلك تماما، فالانفتاح على المحيط من أبرز سماتها، وكما أن النص لا ينتج بمعزل عن محيطه، فإن قراءته كذلك.جاءت القراءة في مرحلة ما بعد الحداثة متسمة بالانفتاح والاتساع والتداخل، وأن الاكتفاء بالبنية يعد إفقارًا للنص وإغلاقا لآفاقه، في ثورة على الحداثة ومناهجها المغلقة المكتفية بالبنية، فسادت نظريات القراءة والتلقي والسميولوجيا التي تنفتح على ما وراء العلامة، ككثير من نظريات ما بعد الحداثة، وتنطلق من دراسة الشفرات والأوساط، وتهتم بالأيديولوجيا والبنى الاجتماعية والاقتصادية والتحليل النفسي والشعرية ونظرية الخطاب (المهوس، 2016)، لتقدم قراءات جديدة وتحمل دلالات لا حدود لها.

- **تَرحُّل المفهومين:** إن الناظر إلى هذه المصطلحات وغيرها من المصطلحات في الحقول العلمية المختلفة، يتضح له هذا الترحال الدائم؛ فالمصطلحات تتنقل عبر الحقول العلمية، من الدرس الشرعي إلى علم الكلام والنقد الأدبي واللغة بحمولة دلالية متشابهة، وجدنا مفهوم القديم يعبر الحقول تحت الاسم نفسه، كما هو في الدراسات القرآنية والعقيدة والرواية واللغة وعلم الكلام والنقد الأدبي، كما وجدناه في خط موازٍ تحت أسماء مرادفة، كأصحاب الحديث، وأهل الأثر، وأهل السنة والجماعة، وأهل النقل، ومذهب الأوائل، ومذهب العرب، وعمود الشعر، وطريقة القدماء، وطريقة العرب، وطريقة الأوائل، وسنن العرب، والتقليد، والعروبة. ووجدنا المحدث مبكرا في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، ثم عند علماء العقيدة وعلماء الكلام واللغويين والرواة، ثم النقاد، في ترحل في النقد حتى عصرنا الحاضر، وكسابقه وجدنا له مرادفات في الحقول المختلفة، كالبدعة والبديع وأهل العقل والصنعة والشعوبية والمتأخرين وغيرها.
- **تحوُّل المفهومين:** مع التسليم بأن المفهومين احتفظا بالدلالة العامة، إلا أن الفحص الدقيق يبين تحوُّلَهما من حقل لآخر، ومن عصر لآخر، وإن بقيت ظلال المفهومين ظاهرة في المفاهيم المتحولة، ويمكن تتبع التحول عبر مسارين:

المسار الأول - التحول عبر الحقول، فمفهوم القديم عند الرواة وأهل اللغة يختلف عنه في الدراسات القرآنية والدراسات النقدية، وعند أهل الكلام، وإن احتفظ بالمصطلح، ففي حين حافظ المفهوم الشرعي على حدوده عبر العصور، تحول في الحقول الأخرى ولا سيما المرتبطة بالفنون، والشعر منه على وجه الخصوص، وما كان يراه المتقدمون عيبا في الشعر المحدث، غدا عند نقاد الشعر المتأخرين ميزة، وراحوا يدلِّلون على وجوده عند القدماء، وخير مثال على ذلك كتاب البديع لـ(ابن المعتز، 1982) الذي ألفه لهذا الهدف. كان معيار القديم عند اللغويين والرواة معيارا زمنيا، فالقديم ما يستشهد به من منجز العرب في الجاهلية وصدر الإسلام وحدَّدوا انتهاء "زمن الاستشهاد عند منتصف القرن الثاني للهجرة من عام 150، وبذلك كان إبراهيم بن هرمة آخر من استشهد بشعره" (ابن قتيبة، 2000. 753/2)، وكل ما سواه محدث، دون نظر إلى عناصر أخرى، ولكن المعيار تحول عند النقاد فيما بعد، فبرز تصنيف مختلف يعتمد على منهج الكتابة؛ لذا ظهر قديم بالطريقة وإن كان محدثا زمنيا، وكذلك العكس، فبرز قديم ومحدث في زمن واحد، كأبي تمام والبحتري (الآمدي، 1954)، استنادا إلى منهجيهما في الكتابة. أما القديم عند المعتزلة فكان مختلفا عن سابقيه، وكان وثيق الصلة بالعرق، فالقديم مثال وهو عروبي، والمحدث فساد وهو شعوبي، في حين وقف المعتزلة من الشعر خاصة

بعين العدل، وخير موقف لذلك موقف الجاحظ (1965) الذي هاجم من يميز بين الأشعار بمعيار زمني، "ولو كان له بصر لعرف موضع الجيد ممن كان، وفي أي زمان كان"(130/3).

المسار الثاني: التحول عبر العصور، فمفهومهما في العصور الأولى يختلف عنه في العصور اللاحقة، وبخاصة في الحقل النقدي، فالمفهوم في بداياته كان مرتبطا بالنقاء اللغوي، وذلك بحكم أهداف المتقدمين اللغوية، بينما تحول فيما بعد إلى الطريقة الفنية، إلى أن وصل إلى شبكة معقدة من العوامل المؤثرة في التصنيف في مراحل متأخرة، منها السياسة والعرق إضافة إلى العوامل السابقة. وإذا كنا نستطيع تصنيف القدماء والمحدثين في العصر العباسي بعناصر منها العرق، فإن ذلك لا ينسحب على الرواة على سبيل المثال، الذين تعصبوا للقديم بغض النظر عن أعراقهم، فلو نظرنا إلى المتعصبين للقديم في عصر الرواة لوجدنا فيهم عربا وموالي، بل إن أكثرهم من الموالي كحماد الراوية وخلف الأحمر وغيرهم.

- **تناسل المفهومين:** لم يقف المفهومان على الترحل والتحول، بل تجاوزا ذلك إلى التناسل المفاهيمي مثل الكائن الحي، فولَّد كل مفهوم مفاهيم فرعية لا حصر لها، ومن الأمور اللافتة لهذين المفهومين تناسلهما، مكونين شبكة من المفاهيم المترابطة رغم اختلاف الحقول، فهناك طريقة العرب، وطريقة القدماء، وطريقة الأوائل، وطريقة المتأخرين، ومذهب الأوائل وعمود الشعر، ومذاهب العرب، وسنن العرب، والتقليد، والعروبة، وهناك أصحاب الحديث، وأهل الأثر، وأهل السنة والجماعة، وأهل النقل والعروبة، والطبع، وهناك المتأخرون وأهل البدع، والابتداع، والمحدثون، وأهل العقل، والشعوبيون، وأهل الصنعة، والمجون، والزندقة، فكل هذه إنما ترتبط ارتباطا وثيقا بالمفهومين السابقين. ولو أمعنا النظر في هذه المفاهيم لوجدناها وليدة موازنات بين الطريقتين القديمة والمحدثة في حقول مختلفة، فهي سمات لكل تيار، ولكل منهما مناصرون، وهذا غير مستغرب لانفتاح هذين المفهومين - كما سيأتي - على الحقول العلمية، والسياسة والأعراق، مما يجعل هذا الانقسام حاضرا في الأطروحات المختلفة.

6.2. عوامل انفتاح مفهومي القديم والمحدث

هناك عوامل عدة أدت إلى انفتاح مفهومي القديم والمحدث، وتجاوزهما الحقل الواحد إلى الحقول الأخرى، لعل من أبرزها:

- **محورية النص القرآني:** ظهر المفهومان أول ما ظهرا في الدراسات القرآنية، وقد انشغل المسلمون بالقرآن الكريم حفظًا وجمعًا وتفسيرًا، وطوَّعوا كل علومهم لخدمته، ولكونه نزل بلغة العرب؛ فقد أخذ كثيرٌ من علماء القرآن يستثمرون علوم العرب لفهم هذا النص المقدَّس، فانكبوا على لغة العرب النقية، ونقَّبوا في أشعارهم، بحثًا عن معين للتفسير والفهم. ومع تقدم الزمن وتفرع العلوم فقد ظهر الاختصاص بالرواية لجمع الشعر العربي، وخصوصا الشعر الجاهلي، وتنقية الشعر الصحيح من المنحول، ومع تنوع الغايات والدوافع فقد كان هناك دافع رئيس لرواية الشعر، كما أشار ضيف (1960) هو "تفسير ألفاظ القرآن الكريم، فقد جرت عادة المفسرين منذ ابن عباس على الاستشهاد بالشعر الجاهلي في شرح ألفاظ الذكر الحكيم" (ص.149) ومرد ذلك نقاء اللغة من جهة، ولكون القرآن نزل معجزا لها من جهة أخرى. وهذا ليس بغريب في صدر الإسلام، فقد كانت العلوم جلُّها إن لم يكن كلُّها، وبخاصة في بداية تاريخ العلم عند المسلمين، تتمحور حول القرآن الكريم، فنشأت المفاهيم حوله وتسربت إلى العلوم الأخرى، فوجدنا ترحلا واضحا لها في حقول علمية مختلفة، ولا سيما الحقول ذات الارتباط بالقرآن الكريم. ومع ذلك فقد كانت نشأة مفهومي القديم والمحدث علمية خالصة لا عرقية؛ لذا وجدنا من يتعصب للقديم من الموالي كحماد الراوية وخلف الأحمر وغيرهم، وقد كان التفريق زمنيا محضاً، سواء على مستوى المقبول مما يروى، أو على مستوى انقسام الرواة والعلماء إلى قدماء ومحدثين. ولهذا وجدنا جمالية الشعر، أو تميز العرق خارج نقاشات مفهومي القديم والمحدث في تلك المرحلة، لأن الغاية الاستشهاد بلغة نقية لم تتأثر بالعجمة، وهذا ما يحقق أهدافهم في جمع الشاهد، وعليه فإن المفهومين ظلا في حدود خدمة الدراسات القرآنية فقط.
- **شمولية العلم عند المسلمين:** اتسم العلم عند المسلمين بالشمولية والتداخل، نلحظ هذا في تنوع العلوم عند العالم الواحد، فنجده عالمًا بالتفسير واللغة والأدب وعلم الكلام والتاريخ والأنساب، وهذا ليس بحاجة إلى تدليل، فمعظم العلماء كذلك عبر تاريخ العلم. ولعل هذا مرتبط بما سبق حول محورية القرآن الكريم، فالعلوم عند العرب كانت محدودة جدا قبل البعثة، ولم تعتد الأمة على العلم وتنفتح عليه إلا بعد البعثة ونزول القرآن الكريم، وفي هذه المرحلة لم يتسع العلم غير الشرعي ليوجد متخصصين في علوم شتى. ومع التقدم العلمي وكثرة الشُّبه، وانفتاح الثقافة الإسلامية على الثقافات الأخرى، فقد جدَّت علوم كثيرة استحدثها العلماء دفاعا عن القرآن والعقيدة مقابل العقائد والأفكار الوافدة من الأمم الأخرى، فظهرت الرواية والبلاغة والفصاحة، كما جدَّت علوم فكرية كعلم الكلام وغيره. وحيث إن المتصدِّين لهذه المستجدات المحدثة في الثقافة الإسلامية كانوا نتاج الفكر الإسلامي، فقد ظهر العلماء الموسوعيون الذين يستثمرون شتى العلوم لإنجاح مشاريعهم، وإفشال خصومهم.
- **سياسية المفهومين:** استثمر الساسة، منذ نشوء الدولة الأموية، العنصر العرقي في ترسيخ الحكم، فقد تحالف معاوية-رضي الله عنه- مع أكبر القبائل العربية آنذاك، منها كلب وجذام وفهر، واعتمدها في تشكيل الجيوش في الدولة الأموية، وفي مرحلة تالية توسع معاوية في تحالفاته القبلية لتضم قبيلة ثقيف المعروفة، وقد نجح - رضي الله عنه- في تحقيق توازن بين هذه القبائل العربية، فضلا عن

قريش والأسرة الأموية (البهجي، 1438، ص.229). لقد كانت القوة والشرعية في تلك المرحلة في القبائل العربية، كونها ترسخ الحكم، بعد غياب الشورى التي سادت في عصر الخلفاء الراشدين؛ لذا استقطبت الدولة الأموية هذه القوة الشعبية، وتبنت القديم، من منطلق الحرص على العرب وقبائلها؛ لما لها من قوة ومنعة، وما تملك من خصوصية عند عامة المسلمين؛ لذا ظهر التفاوت العرقي في العصر الأموي، وتبنته الدولة، على المستوى الرسمي والشعبي والفني، فكانت محضن العروبة وبداية انقسام المجتمع الإسلامي إلى فئتين، عرب وعجم. ونتيجة الصراع الذي ساد بين القوى في بداية الدولة الأموية، انقسمت الشعوب في تأييدها فحزب في الشام يشايع بني أمية، وحزب في الحجاز يشايع عبد الله بن الزبير، وفي العراق حزب العلويين، فضلا عن الهاشميين والخوارج (عتيق، 1986، ص.103)، ولذلك راحت الأحزاب تستميل القبائل العربية، في وقت كانت القوة عند العرب المنتصرين، ولم يكن للعجم دور رئيس في تلك المرحلة. ومع اتساع رقعة العالم الإسلامي، وزيادة عدد معتنقي الإسلام من الشعوب غير العربية، فقد أصبحت نسبة العرب إلى المسلمين أقل بكثير من غيرهم، فاستثمر العباسيون هذه الكثرة لإسقاط الدولة الأموية، وتأسيس دولتهم، فكان منطلق ثورتهم نقطتين جغرافيتين: الأولى خراسان " الأرض الملائمة لزرع بذور الدعوة العباسية"(حمود، 2015، ص.22)؛ لبعدها ولوجود الحانقين على بني أمية، الرافضين لسياستها العروبية، والثانية الكوفة موطن الشيعة المناهضين لحكم بني أمية، إذ لا يرونها شرعية. هذا الارتكاز على البقعتين الجغرافيتين، بما حوتها من أعراق ومذاهب، غلبت عليها الأعراق الأعجمية، منح لهذه الفئة مساحة واسعة في الفعل السياسي والثقافي في الدولة العباسية، فمالت الكفة إلى المحدث على حساب القديم، وبدلا من التحول من العروبة إلى التسوية، وهو ما كانوا يطالبون بها أواخر الدولة الأموية، تحول المشهد من العروبة إلى الشعوبية. وعلى الرغم من تسليم العجم في بداية الدولة الأموية بتفوق العرب، إلا أن الأمر بدأ يتغير تدريجيا بتعاقب الأجيال إلى أن قويت شوكتهم في الدولة العباسية التي كانوا جزءا من تأسيسها، وانخرطوا في مناصب الدولة العليا، وهنا تكون تياران بقوى متقاربة، خلافا لما كان. وهذا كرس لمفهومي القديم والمحدث فتضافرت العناصر كلها لخلق صراع بين التيارين، ظهر جليا في السجال المحموم بين العرب والشعوبيين في مختلف الحقول.

- **عرقية المفهومين:** قضى الإسلام على العصبية الجاهلية، والتفاخر القبلي، إلا أنه مع تقدم الزمن، ودخول الأعاجم في الإسلام، واندماجهم في المجتمعات الإسلامية، بدأت تظهر عصبية جديدة، تقسم المجتمع إلى قسمين: عرب وعجم، فكان العرب بحكم دولتهم، ودورهم في نشر الإسلام، وانتصارهم على الأمم الأخرى، وقرابتهم لرسول الله صلى الله عليه وسلم وصحبه، في المقدمة. بيد أنه مع مرور الزمن وتعاقب الأجيال، واندماج الشعوب الأخرى في المجتمع العربي وثقافته، ودورهم الرائد في العلوم وفي الفنون، ومنها الشعر، ظهرت أصوات ترى أنها خدمت الإسلام والعلم إلى جانب العرب الذين تركَّز دورهم بشكل جلي على البعد الجهادي والسياسي، وأن الإسلام جاء بتعاليم المساواة بين البشر، وأن الرسول صلى الله عليه وسلم قال "أيها الناس إن ربكم واحد ألا لا فضل لعربي على عجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى إن أكرمكم عند الله أتقاكم " (الألباني، 1416، 449/6). ظهرت في البداية، وتحديدا في الدولة الأموية، شعارات تطالب بالتسوية بين الجميع، دون تمييز بين الأعراق، ودون تقديم للعربي على غيره، لكن هذه الشعارات ما لبثت أن تحولت إلى الطرف الآخر، بعد تمكنه من السلطة، وخاصة في الدولة العباسية الأولى التي قامت عليهم، فرأوا أنهم عرق متميز على العرب، فأصبحت القوى متقاربة، على الرغم من كون السلطة في يد الشعوبيين، وهنا بدأت الصراعات تأخذ منحى آخر، فراح كل طرف يتعصب لعرقه، وانعكس هذا الصراع على جوانب الحياة كلها.
- **فنية المفهومين:** يميل الفن بطبيعته إلى الإبداع والتجديد، ويرفض الرتابة والجمود، وإلا خرج من دائرة الإبداع، وفي كل عصر يظهر تياران: الأول قديم يحافظ على التقاليد ويرفض الخروج عليها، والثاني محدث يقوم على الانحراف عن السائد، والنزوع إلى التجديد، فإذا ما تقدم الزمان قدم المحدث وظهر محدث آخر، يقول ابن رَشيق (1981): " كل قديم من الشعراء فهو محدث في زمانه بالإضافة إلى من كان قبله"(90/1)، وهذا ما أدركه رواة القرن الثالث فيما يبدو، فما كان محدثا في القرن الثاني غدا قديما في القرن الثالث. بيد أن هذا الانقسام يزداد تنظيما وتحزبا في عصور التقدم والانفتاح الحضاري، لذا نجد مبدعين في مجالات فنية شتى شعرية وموسيقية وفكرية ودينية يضمهم منهج التقليد، وآخرين ينهجون منهج التجديد. ومع تأثر الفنون ببيئتها، فإنها تؤثر بها كذلك، فقد لعب الفن دورا كبيرا في ترسيخ المفهومين، ولا سيما أنه ظل يتغذى من العناصر السابقة، خاصة السياسة والعرق، اللذين ظلَّا ينفخان في هذه الثنائية بشكل كبير، وإن كان ظاهرها فنيا، ومن الملاحظ الذي لا يخطئه بصير وجود تضافر بين الفن والعرق، خاصة في العصر العباسي، يبرز بوضوح تبني العرب للقديم، وتبني العجم للمحدث، لذا مثَّل العرب الشعر القديم بينما مثل العجم المحدث.
- **مركزية المفهومين:** إن مفهومي القديم والمحدث من المفاهيم المركزية التي حوت كثيرا من المفاهيم الموازية وولدت كثيرا من المفاهيم الفرعية، لقابليتها للتناسل والتحول، فهما قابلان لاحتواء مفاهيم عدة تحت مظلتهما، بوصفهما الأصل الذي تتفرع منه هذه المفاهيم، كما أنهما قادران على عبور الحدود العلمية والاجتماعية، وتصنيفها

إلى ثنائيات واضحة المعالم، وقابلة للنمو. وهذا ما صيرهما مفهومين رئيسين في الحقول المختلفة، علميا وفنيا وسياسيا واجتماعيا، ووجد فيهما التياران قدرة على حمل مشاريعهما، ولو نظرنا إلى الثنائيات التي تناولها جلٌّ العرب وما تفرع منهما في الحقول المختلفة لتبين مدى تغلغل المفهومين في العلوم، ودخولها في نسيج واضح:

جدول 1

المفاهيم القديمة والمحدثة

القديم	المحدث
الهدى	الضلال
الصلاح	الفساد
الجماعة	الفرقة
السنة	البدعة
أهل السنة والجماعة	أهل البدع
النقل	العقل
سنن العرب	المحدثون
مذاهب العرب	مذاهب المتأخرين
أهل السنة	المتأخرون
الأوائل	الأواخر
الوضوح	الغموض
الطبع	الصنعة
التقليد	الابتداع
اللفظ	المعنى
طريقة العرب	البديع
القدماء	المحدثون
تنوع القصيدة	القصيدة
العروبة	الشعوبية
عمود الشعر	وحدة البديع
الجودة	الرداءة
الإسلام	الزندقة
المتقدمون	المتأخرون
الأوائل	الأواخر
الوضوح	الغموض
الطبع	الصنعة
التقليد	الابتداع

6.3. المفهومان في الحقول العلمية المختلفة

- **القديم والمحدث في الدراسات القرآنية:** كانت البدايات مع الصحابة رضوان الله عليهم، حيث الاستشهاد بأشعار العرب لتفسير القرآن الكريم، ونقلَ السيوطيُّ، (د.ت) عن أبي بكر بن الأنباريِّ قولَهُ: "قد جاء عن الصحابة والتابعين -كثيراً -الاحتجاجُ على غريبِ القرآن ومُشْكله بالشعْر" (55/2)، وقال عمر رضي الله عنه: "أيها الناس تمسّكوا بديوان شِعْركم في جاهليتكم فإنّ فيه تفسيرَ كتابكم"(الشاطبي، أبو إسحاق، 58/1). ومن أبرز من نهج هذا المنهج عبد الله بن عباس (السيوطيُّ، (د.ت) رضي الله عنه، فهو من أوائل من وظَّفوا الشعر لتأويل القرآن، وشرح معانيه، وكان - رضي الله عنه- "يُسأل عن القرآن فينشد فيه الشعر" (55/2)، وروي عنه قوله: "الشعر ديوان العرب فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الذي أنزله الله بلغة العرب رجعنا إلى ديوانها فالتمسنا معرفة ذلك منه"(55/2)، وهذا ما نجد أثره فيما بعد. ثم بدأت دائرة الاهتمام بالقرآن تتسع لتشمل تخصصات أخرى، فظهر مجموعة من الرواة، وهم علماء من حقول علمية مختلفة، سعى كل منهم إلى هدفه، فالنحويون غايتهم الإعراب، ورواة الأشعار غايتهم الغريب، ورواة الأخبار هدفهم الشاهد والمثل، (الجاحظ، 1968، ص. 169). إلا أن معظمهم كانت غايته جمع الشاهد الشعري؛ خدمة لكتاب الله، ووضعوا معايير صارمة لما يروى، لتنقية الشاهد الشعري مما لحق به من انتحال، فبعدما كان الشعر واحدا في عصر الصحابة هو شعر العرب، ظهر في عصر الرواة نوعان من الشعر: قديم ومحدث، وقد قصر الرواة روايتهم على القديم فحسب، وحددوه بتاريخ زمني لا يتجاوزونه، وهو "منتصف القرن الثاني للهجرة من عام 150، وبذلك كان إبراهيم بن هرمة آخر من استشهد بشعره" (ابن قتيبة، 2000، 753/2)، فأضحى فيصلا بين القديم المؤهل للرواية، والمحدث الذي يخرج عن اهتمامهم وروايتهم مهما بلغ من الجودة.
- **القديم والمحدث عند علماء العقيدة:** ومع أن أهل السنة والجماعة لا يرون (القديم) من أسماء الله، وأنه من استعمال المتكلمين، إلا أنهم - وهو رأي ابن تيمية وابن القيم-أجازوا وصف الله سبحانه بالقدم، أي يخبر عنه بذلك، وما يهمنا في هذا المقام هو ربط اللفظ بالخالق عز وجل، وإن كان وصفا، ولا سيما أن حدود تناولنا له لإثبات وجود المصطلح والمفهوم في الحقول المختلفة عند المسلمين وعن موقفهم من القرآن الكريم، وهل هو قديم أو محدث، فإنهم يرون القول في القرآن: وصفاته في الأزل غير محدثة ولا مخلوقة، فمن قال إنها مخلوقٌة أو محدثٌة أو وقف أو شك فيها فهو كافر باللهِ، وهذا رأي أبي حنيفة (الحنفي، 2002، ص.24) - رحمه الله- وهو رأي الإمام أحمد بن حنبل فقد روى إسحاق بن ابراهيم البغوي أنه سمع أحمد يقول: "من قال القرآن مخلوق فهو كافر وسمع سلمة بن شبيب أحمد يقول ذلك، وهذا متواتر عنه، وقال أبو إسماعيل الترمذي: سمعت أحمد بن حنبل يقول: من قال القرآن محدث فهو كافر " (الذهبي، 1985، 288/11). ومع ذلك فإن القديم عندهم قديمان:

القديم الأزلي، وهو الذي لا يسبقه شيء، وهو خاص بالخالق سبحانه وتعالى، والقديم النسبي، وهو قديم بالنسبة إلى غيره، وهذا يطلق على أي شيء غير الخالق. وفي شرحه لقول صاحب

العقيدة الواسطية: "قديم بلا انتهاء دائم بلا ابتداء"، يقول الإمام عبد العزيز بن باز (د.ت) -رحمه الله- إن معناه صحيح، لكنه ليس من الأسماء، بل يعني -هنا- الأول الذي ليس قبله شيء، وهو مشترك بين هذا المعنى والقديم الذي سبق عليه زمان، مثل قوله تعالى: {حتى عاد كالعرجون القديم}. (القرآن الكريم، يس:39). ومع أن القديم الشائع في الحقول العلمية الأخرى يندرج تحت هذا الأخير، إلا أنه حمَل كثيرا من ظلال الأول، وخاصة في صدر الإسلام، ولا سيما أن المشتغلين الأوائل بالشعر، كانوا في حدود الدراسات القرآنية وشرحه وتفسيره. وقد انعكس هذا التقسيم على الممارسات النقدية والإبداعية، فتأثر النقاد والشعراء به، وكان موجها للتصنيفات النقدية على وجه الخصوص.

- **القديم والمحدث عند الرواة:** نشأت الرواية في مظلة تفسير القرآن الكريم، لكنها مثَّلت تخصصا مختلفا، راح علماؤه يحددون مفاهيمه ومعاييره، ومن الطبيعي أن تستثمر مصطلحات الدراسات القرآنية، كونها نشأت لخدمته. ويمكننا أن نقسم الرواية إلى مرحلتين:

الأولى الرواية في القرن الثاني، ومن أعلامها أبو عمرو بن العلاء (159) وحماد الراوية (158) وخلف الأحمر (180)، وفي هذه المرحلة اقتصر الرواة على الشعر الجاهلي فقط، فأبو عمرو ابن العلاء وفق ابن رشيق (1981) " لا يعد الشعر إلا للمتقدمين"(90/1)، ويقصد بهم شعراء العصر الجاهلي. وعلى منهجه سار خلف الأحمر وحماد الراوية، "فاختصَّا برواية الشعر الجاهلي وحفظه" (موافي، 1984، ص.12)، ليظهر بجلاء معيار الرواة في تحديد القديم من المحدث، وهو المعيار الزمني، ولم تشفع الجودة للمحدث كي يدخل في حدود اهتمامهم؛ لذا قال أبو عمرو بن العلاء عن الأخطل:" لو أدرك يوما واحدا من الجاهلية ما قدمت عليه أحدا" (ابن الأثير، 1984، 311/3)؛ لإيمانه بجودة شعره وقوة لغته.

الثانية الرواية في القرن الثالث، ومن أعلامها الأصمعي (216) وأبو عبيدة (210) وابن الأعرابي (231) ومن عاصرهم، وفي هذه المرحلة ونتيجة الإحساس بالزمن، تسمحوا برواية المحدث، إلا أنهم حددوا حدا زمنيا للاحتجاج وهو سنة خمسين ومائة للهجرة، وهي آخر سنة يحتج بشعرائها، كما مر، ليدفع الزمن بمحدث الأمس إلى قديم اليوم، فكل قديم- كما يقول ابن رشيق (1981) - "محدث في زمانه بالإضافة إلى من كان قبله"(90/1). أما الشرط الثاني لرواية الإسلامي، الذي أدى إلى تحول مفهومي القديم والمحدث عند الرواة، فهو الاقتصار على الشعراء المحدثين القدماء، ونعني من ساروا على نهج شعراء الجاهلية وتمثلوا خصائصهم، ليبرز مفهوم جديد للمحدث، فهناك محدث زمنيا قديم نظما، إضافة إلى القديم الزماني والمحدث الزماني.

- **القديم والمحدث عند المعتزلة:** اختلف تقسيم المعتزلة عن الأشاعرة في الموجودات بين ثنائية وثلاثية، " فجاء تقسيم الأشاعرة للموجودات إلى قسمين فقط هما: القديم والمحدث مقابلا لتقسيم المعتزلة للموجودات الى ثلاثة أقسام: قديم ومعدوم ومحدث: فالقديم هو الله تعالى فالق كل شيء. والمعدوم هو الجسم الخالي عن الأعراض. والمحدث هو الجسم الذي انتقل من العدم إلى الوجود عن طريق اكتسابه للأعراض" (الشاهد، 2001)، أما أهل السنة والجماعة فلم ينفوا صفة القدم عن الله، وإن أنكروا اسميته. ومع اختلافهم إلا أن ما يهمنا في - في هذا السياق- وجود هذين المفهومين في السجال العلمي ذلك الوقت، ولا بد من أن هذا السجال ينقل ظلالًا من الدلالات إلى أي حقل ترحَّل إليه؛ لذا وجدنا القديم -في الغالب- يوصف بصفات إيجابية، خلافا للمحدث الذي يتَّسم بالسلبيَّة والخروج على الجماعة والثوابت. ولفهم موقف المعتزلة من القديم والمحدث تفصيلا، لا بد من استجلاء القديم والمحدث الزمني لديهم، وهما المصطلحان اللذان استخدمهما المعتزلة وعلى الأخص الجاحظ صراحة، في معرض حديثه عن الشعر القديم والشعر المحدث، فقد نهج الجاحظ (1965) منهجا توفيقيا بين القديم والمحدث، ولم يفضل القديم على المحدث، فقال:" وقد رأيت أناسا يبهرجون أشعار المولدين ويستسقطون من رواها، ولم أر ذلك قط إلا في راوية للشعر غير بصير بجوهر ما يروى، ولو كان له بصر لعرف موضع الجيد ممن كان، وفي أي زمان كان"(130/3)، في رأيٍ قد يبدو مناقضا لموقفه المتعصب للعروبة. لكن هذا التناقض يزول، حينما ندرك أن التوفيق -فيما يبدو- ينظر إلى المفهومين نظرة زمنية، لا نظرة نقدية أو فكرية، لأن الشعر قديمه ومحدثه - عنده- حصر على العرب دون سواهم، وجزء رئيس في تراثهم، لا يوجد له شبيه عند الأمم الأخرى، ومن هنا كان إيمان الجاحظ بالصلة بين الشعر والعرق، ثم بين الشعر والغريزة" (عباس، 1986، ص.68) فالشعر في الجماعات عنده يعتمد على ثلاثة عناصر:

- الغريزة (أي الطبع العام المواتي للشعر)
- البلد (أي البيئة)
- العرق (أي الصلة الدموية)

غير أن الجاحظ لم يتقيد بالبيئة كثيراً، حين ذهب إلى ان العرق العربي (سواء أكان المرء عربياً في الحاضرة أو أعرابياً في البادية) أشعر من العرق المولد الذي يعيش في مدينة أو قرية. وعليه يمكن أن نوجد مقابلة تنسجم مع المواقف النقدية في ذلك العصر، فالعروبة تأتي في سياق القديم عند بعض النقاد، في حين تأتي الشعوبية في سياق المحدث عند آخرين، وإن كانت العروبة صريحة في تفضيل العربي، في حين يضمر القديم ذلك حينا، ويظهره أحيانا. لقد تمسك المعتزلة بالمصطلح البيئي في نقدهم، وبعمود الشعر في بناء القصيدة؛ لأن ذلك عنصر رئيس في دفاعهم عن العروبة ضد الشعوبية) عباس وإحسان، 1986، ص.68). وأهمية الشعر عندهم لكونه مصدرا للمعرفة، يستمدون منه قوة ضد الشعوبية؛ لذا ربطوا- كما مر- بين الشعر والعرق، وتمسكوا بالقديم الذي يقابل المحدث. ولم

يقف أثر المعتزلة على هذه التقسيمات، وما تلاها من دفاع قوي عن العروبة، بل تعداها إلى ما تركته موجة الاعتزال من تطوير للنقد في القرن الثالث، فقد "كان أثر المعتزلة في ميداني النقد والبلاغة عظيما" (قصاب، 1985، ص.5)، وخاصة من خلال النقاد المتأثرين بها، كابن قتيبة والمبرد، وابن المعتز، الذين استقوا مفاهيمهم من المعتزلة، فقد تناول ابن قتيبة مبادئ صحيفة بشر والصحيفة الهندية من حديث حول اللفظ والمعنى". (عباس وإحسان، 1986، ص.69)، كما "استفاد ابن قتيبة من حديث الجاحظ عن قضية القديم والحديث" (قصاب، 1985، ص.456) ووجوب مطابقة المقام للمقال الإيجاز والإطناب، وأخذ المبرد بعض مفهوماته عن المعتزلة ومبادئهم البلاغية "بل إن ابن المعتز ألف كتابه البديع مستثمرا المذهب الكلامي، و"هو نوع من البديع نشأ في جو اعتزالي". (عباس وإحسان، 1986، ص.69)، وربما كان حديث الجاحظ عن البديع هو الذي أوحى لابن المعتز لتأليف كتابه (قصاب، 1985، ص.456). وجاء كتابه منسجما مع الدفاع عن العروبة، حيث بني على إثبات وجود البديع عند القدماء، وأنه ليس اختراعا محدثا (ابن المعتز، 1982، ص.1).

- **القديم والمحدث في النقد العربي:** سنتتبع- هنا - أبرز المحطات التي تعد نقاط تحول للمفهومين، دون الخوض في تفاصيل المنجز النقدي العربي. ولعل الإرهاصات على مستوى النقد كانت مع الأصمعي، حيث كان له نظرات نقدية على الرغم من قصره الرواية على الشعر القديم، ومن أبرز القضايا التي أثارها: الشعر والأخلاق، والفحولة، والعناية بالتشبيه، فقد كان ذا رؤية نقدية، وإن حال دون التقدم فيها هدفه من الرواية (عباس، 1986، ص.49). ففي القضية الأولى فصل الأصمعي بين الدين والشعر، وأشار إلى أن طريق الشعر "إذا أدخلته في باب الخير لان" (عباس، 1986، ص.51). أما مصطلح الفحولة فهو الفيصل بين الشعراء الذين قسَّمهم إلى فحول وغير فحول، وهي صفة غريزية تعني التفرد، وفي نظرته للتشبيه، فقد أورد أنواعا من التشبيهات المتفردة، مشيرا إلى ما أورده العلماء بالشعر كأبي عمرو بن العلاء وخلف الأحمر، مؤيدا ما ذهبوا إليه من أنها " أبيات معدودات " (عباس، 1986، ص.55). أورد بعضا منها. ومع هذا كله فإن الأصمعي لم يرو الشعر استنادا إلى هذه الرؤية النقدية العميقة للشعر، وبقي ضمن إطار التقسيم الزمني للاحتجاج، وقصر روايته على القديم، لكنه مهد للتحول إلى المفاهيم النقدية التي ظهرت فيما بعد، كما أسهم في تحويل مفهومي القديم والمحدث لدى تلاميذه لاحقا. بيد أن التحول الأبرز من الرواية إلى النقد كان في القرن الثالث على يد الجمحي (1952) في كتابه طبقات فحول الشعراء، فهو وإن قصر طبقاته على شعراء الجاهلية وصدر الإسلام، مصنفا إياهم إلى طبقات، ومُقصيا ما سواهم من الشعراء المحدثين، إلا أنه حقق أمرين: الأول هو إيجاد مقاييس نقدية لطبقاته، والثاني هو تكريسه لمفهومي القديم والمحدث زمنيا. هذا التصنيف جاء منسجما مع تقسيم اللغويين والرواة، وإن اختلف في الإقصاء، ففي حين كان الإقصاء زمانيا عند الرواة، دخل عند ابن سلام معيار نقدي إلى جانب المعيار الزمني، فاستبعد بناء عليه كثيرا من الشعراء القدامى، سواء في الجاهلية أو الإسلام، وقصر طبقاته على عدد محدود من الشعراء، واستبعد البقية، وإن كانوا يندرجون تحت القديم، إذ لا بد من توفر المعايير الخاصة التي حددها لطبقاته، وهي الفحولة، وتشابه الشعراء، وكثرة الشعر، يقول: "ذكرنا العرب وأشعارها، والمشهورين المعروفين من شعرائها وفرسانها وأشرافها وأيامها، إذ كان لا يحاط بشعر قبيلة واحدة من قبائل العرب، وكذلك فرسانها وساداتها وأيامها، فاقتصرنا من ذلك على ما لا يجهله عالم، ولا يستغنى عن علمه ناظر في أمر العرب" (1952، ص.5). غير أن دور الجاحظ النقدي الذي ذكر أعلاه، مهد لكسر التصنيف الزمني نقديا، فحول المعيار إلى العرق، بدلا من الزمن؛ لذا عاب - كما أسلفنا- على الذين يعيبون على رواة الشعر المحدث، ووصفهم بأنهم غير بصيرين بجوهر ما يروى. وبعد هذا التحول عند الجاحظ لمفهوم القديم والمحدث من معيار زمني إلى معيار آخر، دفع ابن قتيبة (2000) بهذين المفهومين باتجاه جديد، مؤكدا قطيعة مع المعيار الزمني لتقسيم التيارين، ومستبدلا به معيار الجودة، فقال بدءا: "ولم أسلُك، فيما ذكرته من شعر كلّ شاعر مختاراً له، سبيلَ من قلد، أو استحسن باستحسان غيره ولا نظرتُ إلى المتقدم بعين الجلالة لتقدمه، وإلى المتأخر(منهم) بعين الاحتقار لتأخُّره، بل نظرتُ بعين العدلِ على الفريقين، وأعطيتُ كلاً حظَّه، ووفَّرتُ عليه حقه"(64/1). ليعلن ميلاد مرحلة نقدية جديدة، لا تقصي أي نتاج بدءا، وتضع معايير عادلة، بغض النظر عن العيار الزمني أو العرقي. ويأتي منجز (ابن المعتز، 1402) استجابة للتحولات النقدية في زمانه، ليضع كتابه البديع انتصارا للقديم ضد المحدث، من خلال إثبات البديع عند العرب بدءا بالقرآن الكريم والحديث الشريف وأقوال الصحابة، وأنه ليس من ابتكار المحدثين، ليتحول -في استجابة لروح العصر- إلى معيار جديد يرى في التقنيات الشعرية الحداثية ميزة، لكنه يربطها بالقديم، ولا يقصرها على المحدث. أما المحطة الأخيرة التي نقف عندها في هذا السياق، فهي الموازنة بين الطريقتين: القديمة والمحدثة، وخير من يمثلها الآمدي (1954) في موازنته بين الطائيين، التي نجم عنها نظرية عمود الشعر؛ لتوازن بين قديم نظما ومحدث نظما، وإن كان الاثنان كلاهما وفق المعيار الزمني محدثين، يقول: "البحتري أعرابي الشعر، مطبوعٌ، وعلى مذهب الأوائل، وما فارق عمود الشعر المعروف"، أي أنه يصنف ضمن القديم، بينما أبو تمام "شديد التكلف، صاحب صنعة، ومستكره الألفاظ والمعاني وشعره لا يشبه أشعار الأوائل"(4/1)، فهو وفقه مندرج تحت المحدث.

- **القديم والمحدث من العلوم إلى الانقسام المجتمعي:** كان من نتيجة هذه السجالات في الحقول العلمية المختلفة تكريس بعض السمات الثنائية التي التصقت بكل تيار، وإذا كانت الثقافة الإسلامية ثقافة متداخلة الاختصاصات، نتيجة التمحور حول النص القرآني، فإن هذا التداخل الأفقي صحبه تقابل عمودي في ثنائيات واضحة، ثنائيات تشير إلى شيء من الانقسام في المجتمع الإسلامي في مكوناته جميعها. ولعلنا فيا يأتي نستعرض بإيجاز أهم ثنائيتين وفق هذا المنظور، برزا في المدونة العربية، وبخاصة من تناولوها في العصر العباسي خاصة، علما أنهما لم تكونا بصورة واحدة عبر العصور المختلفة، ولكنهما وصلتا ذروتهما في العصر العباسي الأول، كما أنهما لا تنسحبان على الجميع، فلا توجد حدود فاصلة بين العرب والعجم يمكن الاعتماد عليها في فصل المكونين الرئيسين للمجتمعات الإسلامية، فهناك شرائح واسعة من المكونين خارج هذا السجال، بل إننا لا نعدم عربا ضمن التيار الشعوبي، وشعوبيين ضمن التيار العروبي، والأمثلة أكثر من أن تحصر.
- **القديم عربي/ المحدث شعوبي:** ارتبط المحدث -خاصة في العصر العباسي- بالمولدين، ليس في الشعر فقط، بل في الحقول جميعها، في تكتل من شتى المنابع، شمل الحقول الفلسفية والعلمية والفنية، وعاضد العرق القاسم المشترك للمصنفين في هذا التيار عدة مشتركات منها الزندقة والمجون. نجد في العصر العباسي تكتلا عرقيا واضحا للعجم تحت تيار المحدث؛ لذا لا نستغرب أن يضم التيار مختلفي التخصصات، في حين يلفت الانتباه اتحاد عرقهم، كالمجلس الذي أورده الأصفهاني (2008) يقول: "كان بالبصرة ستة من أصحاب الكلام: عمرو بن عبيد، وواصل بن عطاء، وبشار الأعمى، وصالح ابن عبد القدوس، وعبد الكريم بن أبي العوجاء، ورجل من الأزد -قال أبو أحمد: يعني جرير بن حازم -فكانوا يجتمعون في منزل الأزدي ويختصمون عنده" (101/3). وهذا الانتماء سيؤثر بلا شك على ما يطرحون سواء أكان فكريا أم فنيا. وإذا ما أضفنا إليه ملحوظة أن معظم الشعراء المحدثين كانوا من المولدين، والتفتنا إلى انتماءات بعضهم الفكرية، فسنجد ما يعزز هذه الرؤية، من أمثال بشار بن برد وأبي نواس، ومروان بن أبي حفصة وأبي العتاهية، وسلم الخاسر، كما أورد الأصفهاني (2008) نقلا عن الجاحظ قوله: "كان والبة بن الحباب، ومطيع بن إياس، ومنقذ بن عيد الرحمن الهلالي، وحفص بن أبي وردة، وابن المقفع، ويونس بن أبي قَرُوة، وحماد عَجرد، وعلي بن الخليل، وحماد بن أبي ليلى الراوية، وابن الزبرقان، وعُمارة بن حمزة ويزيدٌ بن الفيض، وجميل بن محفوظ، وبشار المرَعَثْ، وأبان اللاحقي ندماء يجتمعون على الشراب وقول الشعر ولا يكادون يفترقون، ويهجو بعضهم بعضاً هزلا وعَمدا ، وكلهم متهم في دينه". (74/18)، وهذا يعزز تكريس التيار على المستوى العلمي والفني، إضافة إلى السياسي والاجتماعي، وأن الأعراق ذات أثر واضح في هذا الانقسام.
- **القديم صلاح /المحدث فساد:** ارتبط المحدث بالفساد فكرا وفنا ومجتمعا؛ فربطت الزندقة بالشعوبية، وأنها نجمت نتاج اندماج شعوب من نحَل وديانات شتى، منها المانوية والمزْدكية والزرادشتية، " وكان أغلب الزنادقة على اختلاف الدوافع التي ساقتهم إلى الزندقة، وتباين الغايات التي كانوا يبتغون تحقيقها من الموالي الفرس، وكان منهم موظفون كبار في الدولةالعباسية".(عطوان، 1984، ص. 21). وقد قوبلت الزندقة بالرفض الصارم من الثقافة الإسلامية، بدءا من السلطة التي تعقَّبت أصحابها، فخلفاء بني العباس تصدوا لهذا التيار بحزم، وخاصة الخليفة المهدي، الذي اتخذ ديوانًا خاصًا لتعقّبهم. ومن أشهر زنادقة ذلك العصر: ابن المقفَّع، الذي أرجع الخليفة المهدي إليه كتب الزندقة كلها (الأصفهاني، 2008). وإضافة إلى المهدي، فقد تصدى خلفاء آخرون للزنادقة، بدءا من المنصور ثم الهادي والرشيد والمأمون، وغيرهم (عطوان،1984، ص.25). وإضافة إلى شيوع الزندقة، شاع المجون في الحقول المختلفة، فربطت بالعنصر الأجنبي أيضا، ولا ينسحب هذا الوصف على الطرح الفكري فحسب، بل إن رفض المحدث في العلم والسياسة والفلسفة قد انعكس على رفض كل محدث ولو كان فنيا، فاتهم بالفساد، وطال تقنيات الإبداع، ومنها البديع، ومن هنا ظهر الرفض لهذا النوع من الشعر، واتهم زعيمه بالفساد إذ " أول من أفسد الشعر مسلم بن الوليد، جاء بهذا الذي سماه الناس البديع" (الأصفهاني، 2008، ص.25)، وكان معيار الرفض هو القياس بالقديم أي الشعر العربي الجاهلي.

7. الخاتمة

ناقش البحث مفهومي القديم والمحدث في المدونة العربية، بدءا بتحديد المفاهيم، مرورا بعوامل ظهورهما، وحقول امتدادهما، مع التركيز على سماتهما التي بدت من خلال الترحل والتناسل والتحول، كما تتبع المفهومين بعبورهما حدود الحقول العلمية، وامتدادهما في العصور المتتابعة حتى وصولهما إلى الذروة في العصر العباسي.

وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج أبرزها:

- أن القديم والمحدث من المفاهيم المتجذرة والمتشعبة في التاريخ الإسلامي، وليسا مجرد مفهومين نقديين.
- أن المفاهيم لا يمكن أن تنشأ بمعزل عن محيطها الثقافي والاجتماعي.
- ارتبط القديم في العصور جلّها، وبخاصة في العصر العباسي بالعرب والعروبة، بينما ارتبط المحدث بالعجم والشعوبية.
- القديم والمحدث ليسا بمنأى عن الصراعات السياسية، بل إنهما في صميمها، وقد استثمرهما الساسة بجميع الحقول.

- شكَّل المفهومان صورة للشرخ المجتمعي في التاريخ الإسلامي، وبخاصة في العصر العباسي.
- اتسم المفهومان بالتحول عبر تقدم الزمن، وعبر ترحلهما في الحقول المختلفة، فلم يبقيا بالمفهوم نفسه على الدوام.

8. التوصيات

- إعادة قراءة المفاهيم في الذاكرة العربية والإسلامية قراءات جديدة ومتنوعة، تكشف مكنونات هذه المفاهيم، وتسبر غورها.
- قراءة المفاهيم وتحليلها في سياقاتها الزمنية والثقافية والاجتماعية، فهي منتجها وهي أداة من أدوات تحليلها وفهمها.
- أهمية تضمين المناهج الدراسية مواد وموضوعات لإعادة قراءة التراث عموما والنقدي خاصة.
- تشجيع المشاريع البحثية البينية لإعادة قراءة التراث من زوايا علمية مختلفة.

نبذة عن الباحث

عبد الرحمن إبراهيم المهوس

أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. باحث في السميولوجيا وتحليل الخطاب، حاصل على دكتوراه الفلسفة في اللغة العربية وآدابها، تخصص الأدب والنقد، ماجستير الآداب في الأدب الحديث، تخصص الأدب الحديث.

Aalmahws@iau.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

الآمدي، أبو القاسم. (1954). الموازنة *بين شعر أبي تمام والبحتري*. تحقيق أحمد صقر (ط.4). دار المعارف.

ابن الأثير، مجد الدين. (1984). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*. تحقيق محمد الحوفي، وبدوي طبانة (ط. 2). دار الرفاعي.

ابن الأثير، مجد الدين. (د.ت). *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق محمود الطباحي، وطاهر الزاوي. دار إحياء التاريخ العربي.

إسماعيل، عز الدين. (1988، نوفمبر 19-24). *قراءة جديدة لتراثنا النقدي- مقدمة*. في عز الدين إسماعيل(الرئيس). *قراءة جديدة لتراثنا النقدي* [ندوة]. النادي الأدبي الثقافي.

الأصفهاني، أبو الفرج. (2008). *كتاب الأغاني*. تحقيق: إحسان عباس، و إبراهيم السعافين، وبكر عباس. دار صادر.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1416). *سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها*. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1408). *صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)*. المكتب الإسلامي.

باز، عبد العزيز. (د. ت).*شرح العقيدة الواسطية*. استرجعت في 2023/10/7 من https://2u.pw/dtfrub5

البهجي، إيناس. (1438). *تاريخ الدولة الأموية*. مركز الكتاب الأكاديمي.

الجاحظ: أبو عثمان عمرو. (1968). *البيان والتبيين*. تحقيق فوزي عطوي. دار صعب.

الجاحظ، أبو عثمان. (1965). *الحيوان*. تحقيق: عبد السلام هارون (ط.2). مصطفى البابي الحلبي.

الجمحي، ابن سلام. (1952). *طبقات فحول الشعراء*. تحقيق حمود شاكر. دار المعارف للطباعة والنشر.

حسان، تمام، وعصفور، جابر. (1988، نوفمبر 19-24). *قراءة جديدة لتراثنا النقدي*. نادي جدة الأدبي الثقافي.

حمود، سوزي. (2015). *الدولة العباسية مراحل تاريخها وحضارتها*. دار النهضة العربية.

الحنفي، علي. (2002). *شرح العقيدة الطحاوية*، تحقيق مصطفى العدوي. دار ابن رجب.

الدينوري، ابن قتيبة. (2006). *الشعر والشعراء*. تحقيق أحمد محمد شاكر. دار الحديث.

الذهبي، شمس الدين بن أحمد. (1985). *سير أعلام النبلاء*. تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرين. الرسالة.

ابن رشيق، الحسن. (1981). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده* (ط.5). دار الجيل.

السيوطي جلال الدين. (د.ت). *الإتقان في علوم القرآن*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم. (1432). *الموافقات*، تحقيق مشور بن حسن آل سلمان (ط.2). دار ابن عفان.

الشاهد، السيد محمد. (2001). *موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة*. استرجعت في 2023/10/9 من https://shamela.ws/book/433/269#p17

ضيف، شوقي. (1960). *العصر الجاهلي*. دار المعارف.

عباس، إحسان. (1986). تاريخ النقد العربي عند العرب (ط.5). دار الثقافة.

عتيق، عبد العزيز. (1986). *تاريخ النقد الأدبي عند العرب* (ط.4). دار النهضة العربية.

عصفور، جابر. (1988، نوفمبر 19-24). *قراءة التراث النقدي- مقدمات منهجية*. في عز الدين إسماعيل (الرئيس). قراءة جديدة لتراثنا النقدي [ندوة]. النادي الأدبي الثقافي.

عصفور، جابر. (1992). *قراءة التراث النقدي*. دار سعاد الصباح.

عطوان، حسين. (1984). *الزندقة والشعوبية في العصر العباسي الأول*. دار الجيل.

فضل، صلاح. (1992). *نظرية البنائية في النقد الأدبي*. مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.

ابن قتيبة، عبد الله. (2000). *الشعر والشعراء*. تحقيق ا جابر قميحة ومحمد الضناوي. دار الكتب العلمية.

قصاب، وليد. (1985). *التراث النقدي والبلاغي للمعتزلة حتى نهاية القرن السادس الهجري*. دار الثقافة.

ابن المعتز، عبد الله. (1982). *كتاب البديع*. عناية وتعليق أغناطيوس كراتشقوفسكي (ط2). دار المسيرة.

ابن المعتز، عبد الله. (1976). *طبقات الشعراء المحدثين*. تحقيق عبد الستار أحمد فراج (ط.3). دار المعارف.

ابن منظور، جمال الدين. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.

المهوس، عبد الرحمن. (2016) *السميولوجيا، الجذور، المفاهيم*، الامتدادات.

موافي، عثمان. (1984م). *الخصومة بين القدماء والمحدثين* (ط.2). دار المعرفة الجامعية.

النعمان، أبو حنيفة. (د.ت). *الفقه الأكبر*. دار الكتب العربية الكبرى.

ابن هشام، حمد. (2008). *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*، تحقيق محمد نوري بارتجي، دار المغني.

هوكز، ترنس. (1986). *البنيوية وعلم الإشارة*. ترجمة مجيد الماشطة. دار الشؤون الثقافية العامة.

المراجع المرومنة

Al-Albānī, M. (1408). *Ṣaḥīḥ Al-Jāmi' Al-Ṣaghīr wa-ziyāyadatuhu* (Al-Fatḥ Al-kabīr). Al-Maktab Al-Islāmī.

Al-Albānī, M. (1416h). *Silsilat Al-aḥādīth Al-ṣaḥīḥah wa-shay'* min fiqhihā wa-fawā'iduhā. Maktabat Al-Ma'ārif lil-Nashr Wa-al-Tawzī'.

Al-Āmidī, A. (1954). *Al-Muwāzanah Bayna Shi'r Abī Tammām wa-al-Buḥturī*. Taḥqīq Aḥmad Ṣaqr. (4th ed.). Dār Al-Ma'ārif.

Al-Aṣfahānī, A. (2008). *Kitāb Al-aghānī*. Taḥqīq: Iḥsān 'Abbās, Wa Ibrāhīm Al-Sa'āfīn, Wa-Bakr 'Abbās. Dār Ṣādir.

Al-Bahjī, Ī. (1438). *Tārīkh Al-dawlah Al-Umawīyah*. Markaz Al-Kitāb Al-Akādīmī.

Al-Dhahabī, S. (1985). *Siyar A'lām al-nubalā'*. Taḥqīq Shu'ayb Al-Arnā'ūṭ wa-Akharīn. al-Risālah.

Al-Dīnawarī, I. (2006). *Al-shi'r wa-al-shu'arā'*. Taḥqīq Aḥmad Muḥammad Shākir. Dār al-ḥadīth.

Al-Ḥanafī, 'A. (2002). *Sharḥ Al-'aqīdah Al-Ṭaḥāwīyah,* Taḥqīq Muṣṭafá Al-'Adawī. Dār Ibn Rajab.

Al-Jāḥiẓ, A. (1965). *Al-ḥayawān*. Taḥqīq" 'Abd al-Salām Hārūn. (2nd ed.). Muṣṭafá Al-Bābī Al-Ḥalabī.

Al-Jāḥiẓ, A. (1968). *Al-Bayān Wa-al-tabyīn*. Taḥqīq Fawzī 'Aṭawī. Dār Ṣa'b.

Al-Jamḥī, I. (1952). *Ṭabaqāt fuḥūl al-shu'arā'*. Taḥqīq Ḥammūd Shākir. Dār Al-Ma'ārif lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.

Al-Muhawwas, 'A. (2016). Alsmywlwjyā, Al-judhūr, Al-mafāhīm, Alāmtdādāt.

Al-Nu'mān, A. (D. t). *Al-fiqh Al-akbar*. Dār Al-Kutub.

Al-Shāhid, A. (2001). *Mawsū'at Al-mafāhīm Al-Islāmīyah* Al-'Āmmah Astrj't fī 9/10/2023 min https : / / shamela. ws / book / 433/269 #

Al-Shāṭibī, A. (1432). *Al-Muwāfaqāt*, Taḥqīq mshwr ibn Ḥasan Āl Salmān. (2nd ed.). Dār Ibn 'Affān.

Al-Suyūṭī Jalāl Al-Dīn. (D. t). *Al-Itqān fī 'ulūm al-Qur'ān*, Taḥqīq Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm. Wizārat al-Shu'ūn al-Islāmīyah wa-al-Awqāf wa-al-Da'wah wa-al-Irshād.

Bāz, 'A. (D. t). *Sharḥ Al-'aqīdah Al-wāsiṭīyah*. Astrj't fī 7/10/2023 min https : / / 2u. pw / dtfrub5

Ḍayf, S. (1960). *Al-'aṣr al-Jāhilī*. Dār Al-Ma'ārif.

Faḍl. Ṣ. (1992). *Naẓarīyat Al-binā'īyah fī Al-naqd Al-Adabī*. Mu'assasat Mukhtār lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Ḥammūd, S. (2015). *Al-dawlah Al-'Abbāsīyah Marāḥil Tārīkhuhā wa-Ḥaḍāratuhā*. Dār al-Nahḍah Al-'Arabīyah.

Ḥassān, T. (1988, Nūfimbir 19-24). *Qirā'ah jadīdah li-turāthinā* Al-naqdī. Nādī Jiddah Al-Adabī A-Thaqāfī.

Hwkz, T. (1986). *Al-binyawīyah wa-'ilm al-ishārah*. Tarjamat Majīd almāshṭh. Dār al-Shu'ūn al-Thaqāfīyah al-'Āmmah.

'Abbās, I. (1986). *Tārīkh Al-naqd Al-'Arabī* 'inda Al-'Arab (5th ed.). Dār Al-Thaqāfah.

'Atīq, 'A. (1986). *Tārīkh Al-naqd Al-Adabī* 'inda al-'Arab (4th ed.). Dār Al-Nahḍah Al-'Arabīyah.

'Aṭwān, Ḥ. (1984). *Al-Zandaqah Wa-al-Shu'ūbīyah fī Al-'aṣr Al-'Abbāsī Al-Awwal*. Dār Al-Jīl.

'Uṣfūr, J. (1988, Nūfimbir 19-24). *Qirā'ah Al-Turāth Alnqdy-muqaddimāt Manhajīyah*. Fī 'Izz Al-Dīn Ismā'īl (Al-Ra'īs). Qirā'ah Jadīdah li-turāthinā Al-naqdī [Nadwat]. Al-Nādī Al-Adabī Al-Thaqāfī.

'Uṣfūr, J. (1992). *Qirā'ah Al-Turāth Al-naqdī*. Dār Su'ād Al-Ṣabāḥ.

Ibn Al-Athīr, M. (1984). *Al-mathal Al-sā'ir fī Adab Al-Kātib wālnāthr*. Taḥqīq Muḥammad Al-Ḥūfī, Wbdwy Ṭabānah. (2nd ed.). Dār Al-Rifā'ī..

Ibn al-Mu'tazz, 'A. (1976). *Ṭabaqāt Al-shu'arā' Al-muḥaddithīn*, Taḥqīq 'Abd al-Sattār Aḥmad Farrāj (3rd ed.). Dār al-Ma'ārif.

Ibn al-Mu'tazz, 'A. (1982). *Kitāb Al-Badī'*. 'Ināyat wa-ta'līq Aghnāṭyūs krātshqwfsky (2nd ed.). Dār Al-Masīrah.

Ibn al'athyr, M. (D. t). *Al-nihāyah fī Gharīb Al-ḥadīth wa-al-athar*. Taḥqīq Maḥmūd Alṭbāḥy, wṭāhr Al-Zāwī. Dār Iḥyā' Al-tārīkh Al-'Arabī.

Ibn Hishām, Ḥ. (2008). *Awḍaḥ Al-masālik ilá Alfīyat Ibn Mālik*, Taḥqīq Muḥammad Nūrī bārtjy. Dār al-Mughnī, al-Riyāḍ.

Ibn manẓūr, J. (1414). *Lisān al-'Arab* (3rd ed). Dār Ṣādir.

Ibn Qutaybah, ‘A. (2000). *Al-shi‘r wa-al-shu‘arā’*, Taḥqīq A Jābir Qumayḥah wa-Muḥammad Al-Ḍannāwī. Dār Al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Ibn Rashīq, A. (1981). *Al-‘Umdah fī Maḥāsin Al-shi‘r wa-ādābuh wa-naqdih* (5th ed.). Dār Al-Jī.

Ismā‘īl, ‘I. (1988, Nūfimbir 19-24). Qirā’ah Jadīdah li-turāthinā Alnqdy-Muqaddimah. fī ‘Izz al-Dīn Ismā‘īl (al-Ra’īs). Qirā’ah jadīdah li-turāthinā al-naqdī [Nadwat]. Al-Nādī Al-Adabī Al-Thaqāfī.

Muwāfī, ‘U. (1984m). *Al-Khuṣūmah Bayna Al-qudamā’ wa-al-muḥaddithīn*. (2nd ed.). Dār Al-Ma‘rifah Al-Jāmi‘īyah.

Qaṣṣāb, W. (1985). *Al-Turāth Al-naqdī wa-al-balāghī lil-Mu‘tazilah* ḥattá nihāyat al-qarn al-sādis al-Hijrī. Dār iltifāfah.

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

البعد الإيديولوجي للاستعارة في شعر ميخائيل نعيمة

The Ideological Dimension of Metaphor in Michael Naima's Poetry

الاستلام: 2023.10.3	القبول: 2024.2.7	النشر: 2024.5.1

نورة أحمد الحملي

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل

Norah Ahmed Alhmeli

Assistant Professor, Arabic Language Department, College of Arts, King Faisal University

https://orcid.org/0009-0003-8618-126X

الاستشهاد: الحملي، نورة. (2024). البعد الإيديولوجي للاستعارة في شعر ميخائيل نعيمة. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *2*(2)، 54-63.

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن البُعد الإيديولوجي للاستعارات النسقية في شعر ميخائيل نعيمة وفق منهج معرفي ينظر إلى الاستعارة بوصفها أداة ذهنية تصوّرية تربط بين مجالين مختلفين، وآلية في التفكير تتّصل بمجالات حياتنا وتجاربنا المختلفة. فاستعارات الشاعر ميخائيل نعيمة مستمدّة من مصدرين أساسيين في حياته: أولهما فيزيائي حسّي يعتمد على التجربة الحية (وهي الحرب)، وثانيهما ثقافي فكري اكتسبه من البيئة التي نشأ فيها (وهي الدين). وكان لهذين المصدرين أثر كبير في توجيه إيديولوجيته، ومن ثمّ طريقة بنائه لاستعاراته؛ وبذلك حملت الاستعارات في شعره بُعدًا إيديولوجيًّا. وقد رصدنا أوجه التفاعل والانسجام بين هذه الاستعارات البنائية والأنطولوجية، من خلال الوقوف على الاستعارات التصوّرية الكبرى وما يتفرّع عنها من استعارات نسقية مُتعالقة ومتفاعلة بعضها مع بعض من جهة ومع السياق من جهة أخرى، حيث أسهمت في تماسك النصّ الشعري وبناء دلالات جديدة. وتوصّلنا إلى نتائج عدّة، أبرزها أنّ الاستعارة ساعدت على الكشف عن التصوّرات المعرفية المختزنة في ذهن الشاعر؛ فهي قادرة على توليد مفاهيم مجردة كلّية من خلال مفاهيم حسّية جزئية مستمدة من ثقافة الشاعر وتجاربه في الحياة، فهناك نسقية تحكم التصوّر الاستعاري في شعر ميخائيل نعيمة.

الكلمات المفتاحية: الاستعارة، الشعر، ميخائيل نعيمة، الإيديولوجيا، العرفانية

ABSTRACT

This study aims to reveal the ideological dimension of the systemic metaphors in Michael Naima's poetry, from a cognitive perspective that treats metaphors as a conceptual, mental tool bridging two different fields, and as a mechanism of thinking pertinent to various dimensions of our life and experience. Naima's metaphors derive from two main sources in his life: a physical, sensorial source that relies on real life experience (that is, war), and a cultural and intellectual source gained from the environment in which he grew up (that is, religion). These two sources had a substantial impact on shaping his ideology, and subsequently, the way he structures his metaphors, which gave his poetic metaphors an ideological feature. We have tracked the interaction and harmony between these structural and ontological metaphors, by examining the major conceptual metaphors and the systemic metaphors that interrelate to and interact with each other as well as the context. Moreover, these metaphors contributed to the coherence of the poetic text and to the construction of novel connotations. Metaphors can generate entirely new abstract concepts through partial, sensorial ones derived from the poet's culture and life experiences.

Keywords: Metaphor, poetry, Michael Naima, ideology, cognitive

1. المقدمة

يعبّر الشاعر عن أفكاره ويتواصل مع غيره عبر خطابه، فيستخدم آليات متعدّدة للتعبير، بعضها صريحة مباشرة، وبعضها خفيّة مضمرة غير مباشرة، ولعلّ أكثر هذه الآليات غير المباشرة استعمالًا في الشعر: الاستعارة، وهي "وسيلة لتصوّر شيء ما من خلال شيء آخر، ووظيفتها الأولى الفهم" (لايكوف وجونسن، 2009، ص.56). وتصوّر الاستعارات في الشعر تجارب الشاعر وأحاسيسه وأفكاره الثقافية والسياسية والاجتماعية والدينية؛ ومن هنا تتقاطع الاستعارة مع إيديولوجية الشاعر، إذ إن ربط الشاعر بين ركني الاستعارة يستند إلى تجاربه في الحياة، والمخزون الثقافي في ذهنه، وتمكّنه من الربط بين عوالم متباعدة؛ "لأنّ (الاستعارة توحّد الذهن والخيال). غير أنّ هذا التوحّد ليس اعتباطيًّا؛ لأنّ له مستندات من ذهن الكائن خزّنها في ذاكرته في صورة أطر مفتوحة على بعضها" (بندحمان، 2011، ص.172). وليست الاستعارة مجرّد آليّة جمالية فنّية فحسب؛ بل هي وسيلة للتعبير والإفهام تحمل أبعادًا إيديولوجية تمثّل ذات الشاعر ورسالته في الحياة. والإيديولوجيا "مصطلح ابتدعه دستوت دي تراسي (في القرن الثامن عشر)؛ للدلالة على العلم الذي ينظر في طبيعة الأفكار (بمعناها العام: أي بوصفها ظواهر نفسية)؛ ليبيّن خصائصها وقوانينها وعلاقتها بالعلامات المشيرة إليها، ومحاولًا اكتشاف أصلها" (سعيد، 2004، ص.70). ويُلاحظ أنّ هويّة الشاعر الفكرية تظهر في شعره ورؤيته للعالم، وطموحاته ومشاعره وأفكاره التي تكوّنت نتيجة للتجارب التي خاضها في حياته، وتنعكس بصورة واضحة في خطابه. ويعدّ شعر ميخائيل نعيمة -الذي نشره في ديوانه الوحيد (همس الجفون)- أنموذجًا على ذلك، حيث انعكست إيديولوجيته في أشعاره؛ ومن ثمّ في آليّات بنائه لشعره وتعبيره عن ذاته، التي من أبرزها: الاستعارة، ولهذا أُختير شعره مدوّنة لهذا البحث. وإذا نظرنا في حياة ميخائيل نعيمة (1889-1988)؛ فيمكن الوصول إلى المصادر التي ساعدت في تكوين إيديولوجيته، فنعيمة أديب لبناني درس في المدرسة الروسية بلبنان، ثمّ انتقل إلى فلسطين، ثمّ إلى أوكرانيا، واطّلع على الأدب الروسي، ثمّ عاد إلى لبنان ومنها هاجر إلى أمريكا؛ فقدّ ابتعد عن وطنه وعانى من الغربة، كما أنّه اختبر مآسي الحرب؛ إذ جُنّد في الجيش الأمريكي وأُرسل إلى الجبهة الفرنسية، ثمّ عاد إلى المهجر وأسّس - بالاشتراك مع روّاد الأدب المهجري- الرابطة القلمية، ثمّ عاد إلى لبنان واستقرّ فيها (الجبوري، 2002، ص.483). وبما أنّ أدباء المهجر نشأوا في ظروف متشابهة واكتسبوا ثقافتهم من المنهل ذاته؛ فإنّ محركاتهم الإيديولوجية واحدة، حيث تتوحّد هذه الجماعة في الطموحات والمشاعر والأفكار والتجارب، وتتعارض مع الجماعات الأخرى فترفض الكثير من المُسلّمات الاجتماعية والسياسية والدينية وتتمرّد عليها. ولا يعني هذا أنّه ليس لكل واحد منهم أفكاره وشخصيته التي يتفرّد بها، فلنعيمة تجاربه وثقافته الخاصّة التي وجّهت إيديولوجيته الظاهرة في أدبه، فأدبه "انعكاس تفاعل فكري لكتّاب الروس الإنسانيين، من أمثال: دوستويفسكي وبوشكين وتولستوي. هذا بالإضافة إلى إيمان عارم بسموّ الروحانية المسيحية التي نادت بتحطيم آلهة المادّة وأصنامها" (ديب، 1993، ص.176). هذا فضلًا عن تجربة الحرب التي خاضها وأثّرت فيه كثيرًا؛ فكلّ العوامل السابقة كان لها أثر كبير في نعيمة؛ لكن هويّته الفكرية تكوّنت بشكلٍ خاص من خلال مصدرين أساسيين في حياته، وهما: الحرب والدين. وقد أشار صاحبا كتاب (الشعر العربي في المهجر) عن العلاقة بين شعر نعيمة وتجارب حياته بقولهما: "إنّ بواكير الشعر عند نعيمة نَمَت في الحرب العظمى، وفيها عبّر الشاعر عن جمود عواطفه (عدا قصيدة أخي)، ثمّ كانت سنة 1920، وما تزال آثار الحرب آخذة بخناق الإنسانية، ثمّ تكشفت الأزمة الاقتصادية بعد هذا العام؛ وإذا الشاعر يستيقظ، وإذا هو يرحّب بالانطلاق. أترانا نستطيع أن نقيم أيّة علاقة بين ما كان يحدث في الحياة العامّة وبين هذا الشعر؟ وهل ليقظة القلب عند نعيمة صلة بذلك الانعتاق من عقال الحرب وآثارها؟" (عباس ونجم، 2005، ص.191). ومن خلال قراءتنا لشعر نعيمة نلحظ هذه الصلة بين تجاربه وشعره؛ فقد أدّت التجارب التي خاضها إلى تركيزه على الجانب الإنساني والروحي، كما أصبحت فلسفته في الحياة فيها نظرة مثالية للعالم والمجتمع؛ ممّا جعله يدعو إلى الثورة على الواقع وعلى الذات وشرورها، وعبّر عن كلّ ذلك من خلال استخدام آليات فنّية متعدّدة، فجمع بذلك بين الجانبين الجمالي والفكري؛ ممّا جعلنا في هذه الدراسة نحلل الاستعارة بالنظر في بُعدها الإيديولوجي، فقد درسنا الإيديولوجيا بما يتلاءم مع الاشتغال بالخطاب الشعري، واستعنّا بالمقاربة العرفانية؛ لأنها الأكثر ملاءمة لطبيعة دراستنا في هذا البحث، فمفهوم العرفان عامّة يشمل "الوظائف التي يقوم بها فكر الإنسان، التي بفضلها يبني تصوّرًا عمليًّا للواقع على أساس إدراكه، الذي من شأنه أن يغذّي استدلالاته ويوجّه أفعاله" (عمّار، 2014، ص.403). فالعرفانية تساعد على الكشف عن طريقة اشتغال الذهن وكيفية معالجته للمعلومات والتجارب المخزّنة فيه، ومن ثمّ كيفية توظيفها. وقد تمّ ربط الاستعارة بالنشاط الذهني، حيث عدّها الباحثان لايكوف وجونسن نتاجًا ثقافيًا شديد الصلة بالتجارب اليومية، ممّا "جعل مبدأ الاستعارة في المنظور العرفاني يتوسّل بعلم النفس؛ فاستنتج لايكوف وجونسن وجود استعارات لا واعية هي نتاج اليد الخفية للذهن اللاواعي" (القلفاط، 2012، ص.315). فقد خصّصنا الاستعارة للتحليل والبحث، وأخضعناها للتحليل العرفاني دون غيرها من الآليات؛ لحضورها الطاغي في الخطاب، ولأنّها "ممارسة عرفانية تخوّل للمتلقي مقاربة تبادلية لعملية الفهم؛ يصبح بمقتضاها قادرًا على فهم موضوع ما واختباره بألفاظ موضوع آخر. وهذا يعني أنّ المنهاج العرفاني الذي نتصوّره يقوم على عدّ النصّ استعارة تصوّرية كبرى ومشفّرة، تحمل بدورها دلالة ومسكونة بقصد الدلالة، وهذا القصد تصوّري ذهني يتحوّل إلى فعل مموضع ينجز العلاقة القصدية بتحويل قصد الدلالة إلى موضوع معيّن"

(الحلواني، 2009، ص.51). حاولنا في هذه الدراسة الاستهداء بالمنهج العرفاني؛ للكشف عن البُعد الإيديولوجي للاستعارة في شعر ميخائيل نعيمة، حيث تتمثّل إشكالية البحث في الأسئلة الآتية: كيف استطاعت الاستعارة - بوصفها آلية جمالية ووسيلة للتعبير والإفهام- إبراز مقاصد ميخائيل نعيمة أو إخفاءها في شعره؟ وما أبرز المؤثّرات الإيديولوجية في الاستعارة النسقية بشعره؟ وما النسق التصوّري الذي يسيطر على تفكيره؟

2. النسق التصوري للاستعارة في شعر ميخائيل نعيمة

2.1. الحرب:

ظهر تأثّر أدباء المهجر بالحرب في كتاباتهم الأدبية، سواء الحرب في لبنان والشام، التي أدّت إلى هجرة بعضهم ومغادرتهم وطنهم، أو الحروب العالمية التي شاركوا فيها وكانوا جزءًا منها. ونعيمة من الأدباء اللبنانيين الذين خاضوا تجربة الحرب وتأثروا بها، فقد جُنّد في الجيش الأمريكي، وسافر إلى فرنسا للقتال في الحرب العالمية الأولى، كما أنه هاجر من وطنه بسبب الظروف السياسية والحرب في المنطقة؛ فأثّر ذلك كثيرًا في حياته وفكره وثقافته وإيديولوجيته التي توجّه كتاباته الأدبية. وإذا نظرنا في الاستعارة بشعر نعيمة؛ فسنلاحظ أنّ هناك تنظيمًا عرفانيًّا لهذه الاستعارات، فهناك "ميل فطري إلى خلق منظومات تجمع في وحدة متّسقة معارف الشخص بصفة آلية" (عمّار، 2014، ص.402). ويتضح هذا في الحضور الطاغي للحرب ومتعلقاتها من أدوات وإستراتيجيات، إذ يربط نعيمة بين عالمين، الأوّل: الحرب ومتعلّقاتها، والثاني: مظاهر الحياة والإنسان، عبر إسقاط الحرب ومتعلّقاتها ولوازمها على مظاهر الحياة ومشكلاتها والإنسان ومشاعره. والأمثلة على ذلك كثيرة ومتعددة في شعر نعيمة، وهي كلها متّسقة مع بعضها ومتولّدة عن استعارات تصوّرية كبرى، وهي: (الحياة حرب)، وما يتفرّع عنها من استعارات: (الأعمال الحسّية والذهنية استراتيجيات وعناصر حربية، ومظاهر الطبيعة أدوات حربية، والإنسان جندي)، فهناك استعارة تصوّرية كبرى "تتوالد منها استعارات عدّة توالدًا ذهنيًّا وحدسيًّا أساسه ما عبّر عنه لايكوف بـ(الكفاية التصوّرية) القادرة على بنية الأنساق الفكرية التصوّرية، استنادًا إلى التجارب الفيزيائية المرتبطة بعناصر العالم الخارجي" (حاجي، 2017، ص.432). وأغلب الاستعارات المتفرّعة عن هذه الاستعارات التصوّرية الكبرى المتعلّقة بالحرب؛ هي استعارات بنيوية حيث تُبنى على ترابطات نسقية داخل تجربتنا، وتقوم على بنينة تصوّرات مبهمة أو غير واضحة كالأعمال الذهنية عن طريق تصوّرات أكثر وضوحًا مثل الأعمال الحربية، فتنظّم النسق التصوّري للشاعر، وهي أيضًا استعارات أنطولوجية تقوم على بنينة تصوّرات وموضوعات مجرّدة عن طريق تصوّرات وموضوعات فيزيائية محسوسة، حيث "تكون تجاربنا مع الأشياء الفيزيائية مصدرًا لأسس استعارات أنطولوجية متنوّعة جدًّا؛ أي أنّها تعطينا طرقًا للنظر إلى الأحداث والأنشطة والإحساسات والأفكار... إلخ، باعتبارها كيانات ومواد" (لايكوف وجونسن، 2009، ص.45). وتأتي الاستعارة التصوّرية (الأعمال الذهنية استراتيجيات وعناصر حربية) بكثرة في شعر نعيمة، حيث يستخدم مفهوم الحرب إطارًا للتعبير عن دلالات أخرى، فيُسقطها على الإنسان وأعماله الذهنية، ومنها قوله في قصيدة (صدى الأجراس):

واصطفّت حوليَ أيّامي
تستعرض عسكر أحلامي
فمشت أحلامي تخفرها
وتقود خطاها أوهامي
وأفاق الشكّ وأنصاره،
آلام العيش وأوزاره، (نعيمة، 2011، ص.38).

يُشير الشاعر هنا إلى حالات ذهنية مجرّدة (الأحلام والأوهام والشكّ)، ويريد التعبير عن سيطرتها عليه؛ ومن ثمّ استعان بمجال آخر من تجاربه الفيزيائية الحسّية وهو المجال الحربي (العسكر والقيادة والأنصار)، فأسقط هذه المظاهر الحسّية المكتسبة من تجاربه الحربية على المظاهر الذهنية، ويستطيع الشاعر "فهم الأشياء في ذاتها؛ لكن بعض المظاهر والسلوكات البشرية مثل: العواطف والتصوّرات المجرّدة والأنشطة الذهنية يصعب عليه فهمها بشكل مباشر، فيلتجئ إلى العالم الحسّي: أي إنّه يستثمر الفهم المباشر للوصول إلى الفهم غير المباشر؛ ومن هنا تكثر الاستعارات التي تحوّل المجرّد إلى حسّي، وتشخّص غير المشخّص، وتخلق (نماذج معرفية مؤمثلة) بالاعتماد تارة على التجربة المباشرة، وتارة على ما تقدّمه الثقافة من تصوّرات وإدراكات وآليات اشتغال ذهني" (بندحمان، 2011، ص.170-171). وتجارب نعيمة هي التي كوّنت إيديولوجيته، التي بدورها أثّرت في ذهنه وسيطرت عليه، ويظهر ذلك في شعره من خلال تعبيره المباشر أو غير المباشر عن نفسه، فالاستعارة تعبير غير مباشر استفاد في تصويرها من مخزونه الفكري، فاستعار مفاهيم من تجربته العسكرية وأسقطها على مجالات ذهنية مجرّدة، فاستعاراته في المثال السابق مبنية على استعارة تصوّرية كبرى، ويفرّع عنها استعارات نسقية متعدّدة، وهي: الأحلام عسكر، والأوهام قادة، والشكّ قائد أو رئيس له أنصار، وآلام العيش وأوزاره هم الأنصار، وكلّ هذه الاستعارات النسقية متفاعلة ومكمّلة لبعضها، وتُعطي صورة كاملة موّحدة لما يدور في ذهن الشاعر. وقد استطاع نعيمة أن يعبّر عن نفسه وعمّا يدور في داخله باستخدام عناصر واستراتيجيات حربية خاضها في حياته وتأثّر بها، وأصبحت جزءًا من مخزونه الثقافي واللغوي؛ إذ يستخدم هذه المفاهيم الحربية في غير مجالها الحرفي المعجمي، ويمكن الوصول إلى الدلالة المقصودة من خلال السياق العام، فالاستعارة لا يمكن فهمها والوصول إلى معناها الضمني من خلال المعاني الحرفية الحقيقية لمفرداتها، وإنّما هي عملية عقلية ينظّمها العقل وتعتمد على التركيب والتلفيق، "وهو

الجمع بين صورتين بسيطتين؛ لإيجاد صورة ثالثة [...]، أمّا في مجال التصديقات فهو عملية التركيب بين قضيتين؛ للوصول إلى نتيجة جديدة. فعندما ينال العقل مفاهيم تصوّرية بسيطة أو قضايا بسيطة؛ يقوم الذهن بفاعلية عقلية بالتركيب بين هذه القضايا" (الحسني، 2016، ص.51). واستطاع نعيمة في الصورة الاستعارية السابقة - من خلال الجمع بين صورتين في كلّ استعارة- أن يخرج بمفهوم جديد أو صورة ثالثة، ففي الاستعارة الأولى الأحلام هي الصورة الأولى جمعها مع العسكر، وهي الصورة الثانية؛ فكوّنت صورة جديدة مفادها أنّ أحلامه كثيرة ولكنها منقادة لا تتحكّم في حياته، ثمّ تأتي الاستعارة الثانية لتكمل الأولى، وتتكوّن من الأوهام التي تمثّل الصورة الأولى، والقائد الذي يمثّل الصورة الثانية؛ فكوّنت الصورتان صورة ثالثة مفادها أنّ الأوهام تتحكّم فيه، وهي التي توجّه أحلامه، أمّا الاستعارة الثالثة فمكوّنة من عناصر متعدّدة، حيث تتكوّن من عنصرين هما: الشكّ وآلام العيش، ويمثّلان الصورة الأولى، ويمثّل الرئيس وأنصاره الصورة الثانية، وقد أدّى التفاعل بين هاتين الصورتين إلى تكوّن صورة جديدة مفادها قوّة الشكّ وحضوره الطاغي في ذهن الشاعر، وهكذا مع الاستعارات الأخرى في القصيدة، نستنتج من كلّ هذه الاستعارات في تفاعلها مع بعضها مفهومًا أو دلالة واحدة، وهي أنّ أنشطته الذهنية تتصارع في داخله، وهي متّصلة ببعضها، ويسيطر عليها الوهم والشكّ. وإذا كان نعيمة في القصيدة السابقة يسقط الحرب وأدواتها وعناصرها على الأعمال والمظاهر الذهنية المجرّدة؛ فإنّه في قصائد أخرى يسقطها على ما هو حسّي في الحياة مثل: أعضاء جسم الإنسان، ومن ذلك ما جاء في قصيدة (ابتهالات)، إذ يقول:

فليكن سيفًا لساني حدُّهُ
في سبيل الحق ماضٍ لا يهاب
لا يكفُّ الضرب حتّى ضدّه
ينثني عن غيّه نحو الصواب (نعيمة، 2011، ص.35).

يدعو نعيمة ربّه في هذه القصيدة أن يكون لسانه صادقًا لا يخاف من قول الحق؛ لكنه لم يعبّر بأسلوب مباشر، إنّما لجأ إلى الاستعارة، فبنى أنسقة تصوّرية مستمدّة من تجاربه الفيزيائية في الحرب، وكما ذُكر سابقًا فـ"الأنسقة التصوّرية للثقافات المتنوّعة تتوقّف على البيئات الفيزيائية التي تترعرع فيها" (لايكوف وجونسن، 2009، ص.151). فالحياة عند نعيمة حرب، وهو جندي يحارب بأسلحته، ولذلك أسقط أداة من أدوات الحرب -وهي السيف- على عضو من جسم الإنسان -وهو اللسان- ثمّ أخذ يسقط صفات السيف على اللسان، وهي: الحدّة والقطع والضرب، في صورة استعارية متكاملة، ومن خلال دمجه بين المجالين، المجال المصدر (الحرب) والمجال الهدف (الحياة)، استطعنا الوصول إلى المعنى المقصود؛ وهو أن يكون لسانه صادقًا يفصل بين الحق والباطل، ولا يتوقّف عن نهي الناس والردّ على الأعداء، فهو يحارب في هذه الحياة للدفاع عن الحق. ويُشير اللسان أيضًا إلى الخطاب، فهو قوّة معنوية يمتلكها الإنسان، فالإنسان يحارب بلسانه كما يحارب بسيفه.

كما تتبيّن في شعر نعيمة استعارات تتفرّع من الاستعارة التصوّرية الكبرى (الحياة حرب)، كما في قصيدة (الطريق)، حيث يقول:

نحن يا ابني عسكرٌ تاه في قفرٍ سحيقْ
نرغب العَودَ ولا نذكر من أين الطريقْ
فانتشرنا في جهات القفر نستجلي الأثرْ
نسأل الشمس عن الدرب ونستفتي الحجرْ
وسنبقى نفحص الآثار من هذا وذاكْ
ريثما ندرك أنّ الدرب فينا لا هناكْ (نعيمة، 2011، ص.44).

بنى نعيمة هذه القصيدة التي تعبّر عن معاناة الإنسان في حياته، من خلال لجوئه إلى المجال الحربي فاستخدم معاناة العسكر التائه للتعبير عن ذلك، فالاستعارات في هذه القصيدة نسقية، تتفرع من الاستعارة التصوّرية الكبرى (الحياة حرب)، حيث يبدأ بالاستعارة الأولى -وهي الإنسان عسكر- ثمّ يلحقها باستعارات تؤكّدها وتتفاعل معها: (تاه في قفر سحيق، وانتشر في جهات متعدّدة، ويستجلي الأثر، ويفحص الآثار)؛ فكلّ هذه الاستعارات مرتبطة ببعضها، وقد أسقط الأعمال التي يقوم بها العسكر التائه في الصحراء على الإنسان التائه في حياته الذي يبحث عن طريق الخلاص، فنعيمة عانى في حياته وعاش معاناة العسكر؛ ولذا استعان بتجربته الفيزيائية الحية في الحرب، وأسقطها على تجربته الحسّية والذهنية في الحياة بكاملها. وتجربة الشاعر الحياتية جعلته ينظر إلى الحياة وكأنّها معركة؛ فأخذ يصوّر نفسه والكون من حوله من خلال هذه التجربة، فالشعراء يتّخذون من "التجربة الحية آليّة رئيسة من آليات الفهم والتفهّم، ومصدرًا أنموذجيًّا من مصادر تشكيل الاستعارة وإنتاج الدلالة وتجسيد المتصوّرات الذهنية، وتحويلها إلى حقائق ملموسة ووقائع فيزيائية معيشة، وكأنّ التجربة تحيل عندهم على أفق خاص من التوقّعات، وعلى افتراضات قاهرة سابقة يحيون من خلالها ويتعاملون مع الواقع بمقتضاها" (الحلواني، 2009، ص.84). لجأ نعيمة إلى بنينة تصوّر تيه الإنسان في الحياة بواسطة تصوّر آخر، هو تيه العسكر في الصحراء؛ ويدلّ هذا على أنّ هناك ترابطات نسقية بين التصوّرين؛ على الرغم من اختلاف مجالهما. وقد لجأ إلى ذلك لأن التصوّر الأوّل أقلّ وضوحًا من التصوّر الثاني، فالحرب وأفرادها وأدواتها واستراتيجياتها وخططها ومساراتها أكثر وضوحًا من حياة الإنسان عامّة وعواطفه ومصيره فيها، وغيرها من الأمور التي تجعل الإنسان يشعر بالتيه. والشاعر في هذه القصيدة عبّر عن حياته ولكن بصورة غير مباشرة، فهو لا يقصد العسكر في ذاتهم، وإنّما يقصد ذاته وشعوره في هذه الحياة؛ فشعر نعيمة عامّة تعبير عن ذاته، وقد وصف الشعر في كتابه (الغربال) بقوله: "هو لغة النفس، والشاعر هو ترجمان النفس" (نعيمة، 2021، ص.113). ونعيمة في قصائده عبر عن نفسه من خلال اللغة والمفاهيم المخزّنة في ذهنه والمكتسبة من تجاربه. أمّا في قصيدة (التائه)، فقد تفاعل نعيمة مع الطبيعة الحية

من حوله وجسّدها باستخدام أدوات المحارب؛ للتعبير عن حيرة الوجود وعن التيه في البحث عن الحقيقة، حيث يقول:

أسير في طريقي في مهمهٍ سحيقِ
ووحدتي رفيقي ووجهتي الفضـا
مطيّتي التـــرابُ وخوذتي السحابُ
ودرعي السـرابُ ورائـــدي القضـا
تسوقني الثواني في موكب الزمانِ
ولست أدري شاني في معرض الورى (نعيمة، 2011، ص.50).

عُرف نعيمة - وشعراء المهجر عامة- بتفاعلهم مع الطبيعة ولجوئهم إليها في كتاباتهم الأدبية، وهذه الأبيات تمثّل تفاعل نعيمة مع الطبيعة واحتمائه بها وبحثه عن حقيقة الوجود من خلالها، وقد عبّر عن ذلك باستخدام المجال الحربي فأسقط أدوات المحارب التي تساعده على البحث على مظاهر الطبيعة، فالسحاب خـوذة، والسـراب درع، والقـضاء هـو الـرائـد؛ وهـذا دليل على أنه كان يرى العالم من حوله بعين نعيمة الجندي المقاتل المحارب، حيث إننا نفهم نعيمة وندرك مقاصده من خلال المجالات المتعدّدة المكتسبة من تجربته، التي يسقطها على نفسه والعالم من حوله، "فلا نحتكم في الاستعارة إلى معيار الصدق، وإنّما إلى معيار النجاعة العملية، وما يستتبع ذلك من إدراكات واستنتاجات" (لحويدق، 2015، ص.267). وكلّ الدلالات والمعاني السابقة التي وصلنا إليها هي استنتاجات، وقـد استطعنا الوصول إليها من خلال الربط بين مجالين يلجأ الشاعر إليهما لبناء الاستعارة. أمّا المعنى الحرفي فغير صادق وغير منطقي، فالسحاب لا يمكن ارتـداؤه ولا يُوضع على الرأس، وكذلك السراب، أمّا القضاء فقد شخّصه وأعطاه صفة الرائد، وهو شيء معنوي مجرّد؛ فمن خلال هذا التداخل والدمج بين المجالين -المصدر والهدف- استطعنا الوصول إلى القصد الذي أراده الشاعر؛ وهو الحيرة والتيه في رحلة بحثه عن الحقيقة. ونقف أخيرًا مع استعارة من قصيدة (أخي)، هذه القصيدة التي تصف الوضع في وطن الشاعر بعد الحرب، وكيف أثّرت الحرب في نفسه؛ نظرًا للخسائر المادية والبشرية التي ولّدتها، فالاستعارة في هذه القصيدة مختلفة عمّا سبقها من استعارات؛ لأنّ المجال المصدر والمجال الهدف -أو كما يعبّر عنه بالمستعار والمستعار له- يلتقيان في مجال مشترك متعلّق بالحرب مباشرة وهو الدمار بسبب الحرب، يقول:

أخي، إن عاد يحرث أرضَهُ الفلاحُ أو يزرعْ
ويبني بعد طـولِ الهجـرِ كوخًا هدّه المدفـع
فـقـد جـفّـت سواقـيـنـا وهدّ الـذلُّ مأوانا
ولم يترك لنا الأعـداءُ غرسًـا فـي أراضينا
سوى أجياف موتانا (نعيمة، 2011، ص.13).

يعبّر الشاعر هنا عن موقفه تجاه الأعـداء الذين دمّـروا وطنه وأجبروه على الرحيل، بل تتّسع الدلالة لتشمل كلّ الأوطـان المتضرّرة من الحروب؛ فاستخدم أسلوب الاستعارة على مدار القصيدة للتعبير عن ذلك، بالإضافة إلى استخدامه لأسلوب النداء وتكراره للمنادى (أخي) لخطاب المتلقّي -وهو نوع من الاسـتـعـارة- حيث يـرى نعيمة أنّ كـلّ متلقٍ لخطابه هو أخ له يشترك معه في إنسانيته ومشاعره وحياته ومصيره المحتوم، خاصّة في ظلّ انتشار الحروب بالعالم في الفترة الزمنية التي كُتبت فيها هذه القصيدة، وكأنّه يريد من هذه الاستعارة التذكير بالإنسانية المشتركة والمصير المشترك جراء هذه الحروب، ثمّ تأتي استعارات أخرى بعد ذلك لتؤكّد هذا المعنى: (جفّت سواقينا- هدّ الـذلّ مأوانا- الغرس أجياف قتلى الحرب)، حيث استخدم (نا) الدالة على الفاعلين في هذه الاستعارات؛ ليؤكّد اشتراك جميع أطـراف الخطاب في هذه المأساة الإنسانية؛ وهي الشعور بفقدان الوطن وليس الأرض فقط، حيث يلجأ إلى ما هو حسّي للتعبير عمّا هو مجرّد. ومن الاستعارات في هذه القصيدة، التي يمكن إدراجها ضمن الاستعارات النسقية للحرب استعارة (الغرس أجياف قتلى الحرب)، فالشاعر يريد أن يصف الدّمار المادّي والنفسي الذي خلّفته الحرب؛ لذا عبّر عن ذلك من خلال هذه الاستعارة التي تقوم على أسلوب الاستثناء، حيث لم يُبقِ العدو غرسًا في الوطن سوى جثث القتلى، والمعنى هنا مجازي، حيث أعطى الشاعر جثث القتلى خصائص النبات، التي من أهمّها الثبات والتجذّر، فجثث القتلى الشهداء باقية لا يمكن اقتلاعها أو نسيانها، فهي الأثر الوحيد المتبقّي من الوطن. وجاءت الاستعارات الأخرى في هذه القصيدة لتؤكّد هذا الدمار الحاصل، فالذلّ سلاح يهدّ بيت الفلّاح، وسبل العيش الجسدية والنفسية سواقٍ جافّة، ويمزج الشاعر في هذه الاستعارات الحسّي بالمجرّد؛ للإشارة إلى أنّ للحرب ضررين: ضرر نفسي يتمثّل في الذلّ والبُعد عن الوطن، وضرر حسّي يتمثّل في هدم الأعداء لمنازل الضعفاء. إنه يريد الوصول إلى فكرة إيديولوجية متأصّلة في العقل الجمعي المشترك لكلّ من عانى ويلات الحرب والتهجير. من الأمثلة السابقة؛ يتبيّن أنّ نعيمة استطاع وصف أفكاره ومشاعره وتجاربه التي تنتمي إلى مجالات متعدّدة من خلال مجال واحد هو مجال الحرب، كما أوصل أفكاره إلى المتلقّي عبر إسقاط مجال على مجال آخر، واستطاع المتلقي إدراك القصد بالوقوف على هذا المجال الهدف المشترك في هذه الاستعارات، فكلّ هذه الاستعارات تتفرّع من استعارة تصوّرية كبرى تعكس بقوّة قـدرة الشاعر على "التحكّم في أنشطته الفكرية وفق خطّة نظامية متماسكة، تجمع بين ما هو ذهني وما هو حسّي، وتستدعي اقتضاءً تصوّريًا توليديًا تتناسل منه الاستعارات التدميرية التي تستقطبها الاستعارة التصوّرية الأم" (الحلواني، 2009، ص.88). فالاستعارة التصوّرية الأم لكلّ الاستعارات التي حُلّلت سابقًا هي (الحياة حرب).

2.2. الدين:

نشأ نعيمة نشأة دينية مسيحية، فقد عاش في الناصرة، ثمّ سافر إلى روسيا ليلتحق بـ(السمنار الروحي) -كما أسماها في كتابه (سبعون)- وهي "مدرسة ثانوية، أو هي فوق الثانوية بقليل يمتدّ برنامجها لستّ سنوات، الأربع الأولى مكرّسة للدروس العلمانية وبعض المواد الدينية، والاثنتان الأخيرتان للطقوس

والعقائد الكنسية"(نعيمة، 2017، ص.253). كما ذكر نعيمة أنّ والده كان يحبّ الكنيسة ويحبّ الأتقياء من رجال الدين (نعيمة، 2017، ص.94). وقد ارتبط نعيمة بمؤسسات دينية في صغره، وعاش مع رجال الدين وأخذ منهم الكثير؛ فأثّرت هذه التجارب في عقله الباطن الموجّه له، ويرى لايكوف وجونسن أنّ مجالات التجربة المختلفة كلّ مبنيٌّ داخل تجربتنا، وذكرا أنّ أنواع التجربة ناتجة من عدّة أمور، منها: "تفاعلاتنا مع بشر آخرين داخل ثقافتنا (انطلاقًا من المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية)" (لايكوف وجونسن، 2009، ص.129). وكان للدين المسيحي أثر كبير في مخزون نعيمة الفكري والثقافي، وظهر هذا الأثر في كتاباته الأدبية، وطريقة تعبيره عن نفسه وعن الحياة من حوله، ففي شعره الكثير من الإشارات الدينية والروحية، فالدين عنده مرتبط بالجانب الروحي؛ ممّا جعله ينظر إلى مظاهر الكون والطبيعة بنظرة العابد المبتهل، الذي يرى الله متجسّدًا في الكون من حوله؛ وبذلك أخذت استعاراته التصوّرية الكبرى المتعلّقة بالدين عدّة مسارات، أهمّها: أوّلًا: مظاهر الطبيعة والحياة عابد مبتهل، ثانيًا: مظاهر الطبيعة والحياة إله متجسّد، وثالثًا: الروح الداخلية للإنسان نار. ومن الاستعارات المتفرّعة عن الاستعارة التصوّرية الكبرى (مظاهر الطبيعة والحياة عابد مبتهل)، التي تظهر فيها ثقافته الدينية وإيمانه بالأنبياء والرُّسل، قوله في قصيدة (من أنت يا نفسي):

إن رأيتِ الفجرَ يمشي خلسةً بين النجومْ
ويوشي جبّة الليل المولّي بالرسوم
يسمع الفجر ابتهالًا صاعدًا منكِ إليهْ
وتخرّي كنبيّ هبط الوحيُ عليه
بخشوعٍ جاثيَه.
هل من الفجرِ انبثقتِ؟ (نعيمة، 2011، ص.18).

يخاطب نعيمة نفسه في هذه القصيدة، وقد اختار النفس دون غيرها؛ لأنّها تمثّل الجانب الروحي للإنسان، وجعلها تتفاعل مع الطبيعة من حولها، وللتعبير عن ذلك استخدم عدّة استعارات مركّبة ومرتبطة ببعضها، فلا يمكن فهم الاستعارة فهمًا كاملًا إلّا من خلال ربطها بالاستعارات الأخرى والاستعارة الكبرى المتفرّعة عنها. وهذا البناء العنقودي للاستعارات هو ما تحدّث عنه لايكوف وجونسن، فـ"الاستعارات الأوّلية أو القاعدية تُشكّل الاستعارات المركّبة، التي يمكن أن تجتمع في نصّ واحد، وتقدّم فهمًا مغايرًا لما تقدّمه الاستعارة المفردة، ويُطلق على هذه القراءةِ القراءةُ الكلّية التي تهتم بالبنية الاستعارية الكبرى" (القلفاط، 2012، ص.320). ونعيمة في هذه القصيدة يجسّد أوّلًا مظاهر الطبيعة من خلال عدّة استعارات، حيث أسقط صفات الإنسان على الفجر (يمشي ويوشي ويسمع)، ثمّ تتفاعل النفس مع الفجر تفاعل العابد مع ربّه، فتبتهل النفس وتصعد ابتهالاتها إلى الفجر، الذي بدوره يسمعها فهو يمثّل الرّب؛ وهنا استعارة أخرى متفاعلة مع السابقة، وينتج عن هذ التفاعل بين النفس والفجر أن تخشع النفس وتجثو وكأنّها نبي قد هبط عليه الوحي، وهكذا يتضح أن نعيمة يستمد وصفه للنفس من مخزونه الثقافي الديني. وهنا تظهر إيديولوجيته التي تؤمن بالأنبياء والوحي، حيث أخذ يسقط أفكاره المستمدّة من المجال الديني على مجالات أخرى؛ إذ يستعين بها لإيضاح فكرة أو إحساس أو عاطفة، إضافة إلى حضور الربّ أو الإله في الكثير من الاستعارات التي تعبّر عن الجانب الروحي، وهذا دليل على الإيمان بوجوده.

ومن القصائد التي استعان فيها نعيمة بمفاهيم دينية وأسقطها على مجالات أخرى، قوله في قصيدة (ابتهالات):

فإذا ما راح فكري عبثًا
في صحارى الشكّ يستجلي البقاء
مرّ منهوكًا بقلبي فجثا
تائبًا يمتصّ من قلبي الرجاء
وإذا ما أملي يومًا مشى
تائهًا في مهمّة العيش السحيقْ،
عاد لمّا كاد يقضي عطشًا
يحتسي الإيمان من قلبي الرقيق (نعيمة، 2011، ص.36-37).

استخدم نعيمة هنا المفاهيم الدينية (التوبة والإيمان)، وأسقطها على مفاهيم معنوية مجرّدة، حيث بدأ باستعارة الفكر يجثو تائبًا، فالفكر عمل ذهني مجرّد مرتبط بالإنسان، والتوبة أيضًا عمل معنوي مجرّد؛ ولكن يصحبها بعض الأعمال الحسّية مثل: الجثو الذي استعان به الشاعر ليشخّص الفكر ويجسّده؛ إذ أسقط التوبة وخصّها بعمل حسّي (الجثو) -وهو عمل إنساني يتوجّه به العبد إلى الربّ أو الإله- على خضوع الفكر للقلب، وأتبعها باستعارة تشخيصية ثانية متفاعلة معها، حيث جعل الفكر يمتصّ الرجاء من القلب، فالفكر والرجاء أعمال معنوية مجرّدة أسقط عليها صفات الإنسان؛ لكي يصف حاله ويصوّر الصراع في داخله. ويكمل نعيمة في هذه القصيدة وصفه لذاته وللأعمال الذهنية المجرّدة التي يقوم بها الإنسان، ويشعر بها من خلال استعارات أخرى، فيشخّص الأمل ويسقط عليه صفة من صفات الإنسان وهي الشرب، حيث يقول واصفًا إياه: (يحتسي) فهو يحتسي الإيمان من قلب الشاعر؛ وهنا استعارة أخرى تولّدت عن الأولى، إذ جسّد الإيمان -وهو عمل معنوي مجرّد- وجعله مادّة تُشرب أو تُحتسى؛ ليبيّن أنّ الإيمان غذاء للروح. وتدلّ هذه الاستعارات على حضور الإيمان في ذهن الشاعر، كما تدلّ على اعتقاده أنّ الإيمان هو الذي يغذّي روح الإنسان وأفكاره وأعماله الذهنية المجرّدة والحسّية، وقد استطاع تحقيق ذلك من خلال الاستعارات التي أنتجت معنى جديدًا مغايرًا، فالاستعارات "وسائل مفهومية للإدراك، أو لخلق الواقع، وليست مجرّد وصف له؛ ذلك أنّ المعنى الاستعاري نتاج عملية بنائية تُسهم الذات في إنجازها ضمن صيرورة دينامية وتفاعلية متحرّرة من سلطة المعنى الثابت والمتعالي على التحوّلات السياقية، وهي بهذا المعنى تكتسب خصيصتها الإبداعية ووظيفتها المعرفية الملازمتين لكلّ استعارة حيّة" (لحويدق، 2015، ص.190-191). وقد أسهمت الاستعارات في هذه القصيدة من خلال تفاعلها مع بعضها، وتفاعلها مع

السياق في إدراك الجانب الداخلي الخفي للشاعر، الذي يصعب التعبير عنه بصورة مباشرة. كما أنّ هذه القصيدة (ابتهالات) يظهر فيها البُعد الإيديولوجي الديني من خلال الدعاء والتوجّه بالخطاب إلى الربّ، وكلّ ذلك باستخدام استعارات متعدّدة مترابطة ومتفرّعة عن استعارة تصوّرية كبرى هي (مظاهر الطبيعة والحياة إله متجسّد)، حيث قسّم نعيمة هذه القصيدة إلى عدّة أجزاء، يبدأ كلّ جزء منها بدعاء مجازي استعاري لحاسّة من حواس الإنسان أو صفة فيه (النظر والسمع والكلام والإيمان)؛ بأن تشعر هذه العناصر بوجود الله في كلّ مظاهر الحياة من حولها المادية والمجرّدة، ويدعو أن يرى الله في كلّ المخلوقات من حوله، فيقول:

كحّل اللهمّ عيني
بشعاعٍ من ضياك
كي تراك
في جميع الخلق: في دود القبورْ
في نسور الجوّ، في موج البحار... (نعيمة، 2011، ص.33).

يدعو نعيمة أن يرى ربّه؛ لكن ذلك لا يمكن أن يتحقّق في الواقع بصورة حسّية؛ لأنّ الإله غير موجود في مجال الرؤية الحسّية، فلجأ إلى نسق محسوس يتناسب مع الرؤية يتمثّل في المخلوقات (الدود والنسور والموج...)، وأسقطه على الإله، كما أنه بدأ دعاءه بإسقاط الشعاع الإلهي على كحل العين، وهو هنا يدعو في صورة مجازية أن يمدّه الله بشعاع من عنده يساعده على رؤيته في كلّ المخلوقات من حوله، والدلالة المقصودة هي رغبته في التمسّك بالإيمان بالله ووجوده، والإيمان بوحدانية الحياة والوجود. ثمّ يكمل القصيدة مستخدمًا الأسلوب الاستعاري ذاته، ولكن مع تغيير الحاسّة أو الصفّة، فينتقل إلى السمع ويدعو ربّه أن يفتح أذنه لتسمع نداءه في أصوات الطبيعة من حوله (ثغاء الشاة- زئير الأسود- نوح الحمام...)، ثمّ ينتقل إلى الكلام أو القول ويدعو ربّه أن يجعل لسانه صادقًا، وقد شخّص اللسان بأن جعل له شاهدين صادقين، ثمّ ينتقل إلى قلبه ويدعو ربّه أن يملأ قلبه بالإيمان مستخدمًا أيضًا المجال الحسّي، فيدعو أن يكون قلبه واحة: ماؤها الإيمان، وغرسها الرجاء والحب والصبر، ويستخدم في كل هذه الأدعية أسلوب الاستعارة بالاستعانة بالمجالات الحسّية وإسقاطها على مجالات مجرّدة تتعلّق بإيمان الشاعر واعتقاداته وأفكاره.

وقد استخدم الشاعر مفاهيم جزئية حسّية ليولّد مفاهيم كلّية عقلية من خلال الاستعارة، وكما ذُكر سابقًا فالاستعارة عملية عقلية، حيث يقوم العقل بمهام تتناسب وأهميّته الإبستمولوجية، التي منها: "صياغة المفاهيم الكليّة؛ وتعني أن يقوم العقل بتجريد الجزئيات التي يدركها الحسّ من خصوصيّاتها وانتزاع الجانب المشترك منها، فالذهن -في النهاية- قادر على تعرية المفاهيم الحسّية من خواصّها؛ أي تجريدها مما من شأنه أن يشخّصها ويميّزها، وبإحداث هذا التجريد أو الفصل يولد من المفاهيم الجزئية الحسّية مفاهيم كلّية عقلية" (الحسني، 2016، ص.51). وعندما دعا الشاعر ربّه أن تكون عينه مكحّلة بالشعاع، أو أن يكون للسانه شاهدان، أو أن يكون قلبه واحة؛ فقد استعان بهذه المفاهيم الجزئية الحسّية وجرّدها من الكثير من خواصّها التي لا تتناسب مع المعنى المقصود؛ ليولّد معنى عقليًّا جديدًا مغايرًا. وتظهر في هذه القصيدة فلسفة نعيمة الدينية المؤمنة بالله، وبوحدانية الحياة والوجود، وقد عبّر عن فلسفته بصور استعارية مجازية تحمل معنيين: معنى حرفي غير مقصود لا يمكن تحقيقه في الواقع، وهو رؤية الله أو سماع ندائه. ومعنى خفي مقصود يمكن إدراكه من خلال السياق العام؛ وهو الإيمان بأنّ كلّ ما نراه في هذا الكون وكلّ ما نسمعه متعلّق بالله، ففلسفته الدينية تقوم على الإيمان بوجود الله والتقرّب إليه من خلال مخلوقاته، ودعّم هذا المعنى عندما أسقط الحسّي (الواحة والماء والغرس) على المعنوي المجرّد (الإيمان والرجاء والحب والصبر)؛ ليولّد دلالة خفية مفادها قوّة الإيمان وأهميته، فهو مصدر يغذّي الأعمال الأخرى من رجاء وحب وصبر. وهذا الانسجام بين المجالين -المصدر والهدف- في الاستعارة المبنية على التفاعل؛ جعلنا نستطيع تقدير المعنى الخفي المقصود للاستعارة الذي أنتجه السياق. كما نجد في الاستعارات في شعر نعيمة إشارات إلى الجنّة والنار؛ مما يدلّ على فلسفته الدينية المؤمنة بالثواب والعقاب، حيث يعبّر في قصيدة (لو تدرك الأشواك) عن إيمانه بالثواب والعقاب، من خلال إشارته إلى حامل الإنجيل الذي يدعو إلى نبذ المعاصي لما يترتّب عليها من عقاب، ثمّ يشير من خلال أسلوب الاستعارة إلى الجنّة والجحيم والضلال، فيقول ردّاً على المبشّر صاحب الإنجيل:

إمّا صَمَمْتُ الأذنَ عنك فلا
تغضب ودعني في ضلالي أهيمْ
إذ لي فؤادٌ قد حوى جنّةٌ
والله أدرى كم حوى من جحيم
فاكرز، ودع قلبي وأدرانَه (نعيمة، 2011، ص.32).

يجسّد نعيمة في هذه القصيدة شخصية تقدّم له النصح (صاحب الإنجيل)، وهو رمز للقديس أو النبي الذي ينهى الناس عن المعاصي ويرشدهم إلى الصلاح، ففكرة القصيدة تدلّ على تأثير الدين في فكر نعيمة وذهنه، وحضوره في ثقافته ومخزونه الفكري الإيديولوجي، والهدف من هذه القصيدة التعبير عن نفسه ومشاعره الداخلية؛ لكنه استخدم هذا الحوار الفكري الذي يظهر إيديولوجيته الدينية للتعبير عن ذلك بطريقة غير مباشرة. وقد ردّ نعيمة على (صاحب الإنجيل)، بقوله: (دعني في ضلالي أهيم)، وهو ردّ صريح بعدم رغبته في الأخذ بالنصيحة، ثمّ تأتي الاستعارة لتكمل المعنى عندما أشار إلى فؤاده -وهو شيء معنوي مجرّد- وجعله يحوي ضدّين (جنّة وجحيم) -وهما حسّيان- فالجنّة أسقطها على الاستقامة والاستقرار والصلاح؛ وهذا دليل على إيمانه بأنّ الطريق المستقيم يقوده إلى الجنّة والنعيم والسعادة، ثمّ في استعارة أخرى فيها مفارقة للاستعارة الأولى، يسقط الجحيم على الضلال والتيه، حيث يحوي قلبه جحيمًا؛ ويدلّ هذا على إيمانه أنّ الضلال يقوده إلى الجحيم والتعب،

وتدلّ هذه المفارقة بين الاستعارتين على إيديولوجية نعيمة التي تؤمن بالثواب والعقاب، وبأنّ ما في داخل الإنسان من صراع وتيه وضلال لا يعلمه إلّا الله. واستعارات النار كثيرة في شعر نعيمة، خاصة التي يظهر فيها فكره الديني، فالنار والجحيم من المفاهيم المرتبطة بالدين عامّة؛ ولذلك تُستخدمان للتعبير عن الجانب الروحي والديني، فالنسق التصوّري للدين المخزّن في أذهاننا مرتبط غالبًا بالعقاب والنار؛ ومن ثمّ سيظهر هذا النسق في طريقة تعبيرنا، وبما "أنّ التواصل مؤسس على نفس النسق التصوّري الذي نستعمله في تفكيرنا وأنشطتنا؛ فإنّ اللغة تعدّ مصدرًا مهمًّا للبرهنة على الكيفية التي يشتغل بها هذا النسق" (لايكوف وجونسن، 2009، ص.21). إذ يختار الشاعر اللغة الملائمة لهذا النسق التصوّري والمعبّرة عنه.

ومن الاستعارات التي تندرج ضمن النسق التصوّري التعبيري (الروح الداخلية في الإنسان نار)، قول نعيمة في قصيدة (التائه) مشيرًا إلى قوّة القدر:

بل في ضلوعي نارُ تثيرها الأقـدار
يـا ليـتـهـا تختـــارُ سـواي موقـدًا
(نعيمة، 2011، ص.51).

جعل الشاعر الأقدار أقداحًا تُثير النار المشتعلة بداخله وتغذّيها، ففي هـذه الاسـتـعـارة أسـقـط الـنـار عـلـى إحـسـاسـه الـداخـلـي بالضلال، ثمّ أسقط الأقداح على الأقدار؛ وهذا دليل على إيمانه بالقدر، إذ يرى أنّه الموجّه له، ثمّ في نهاية القصيدة يدعو ربّه أن يرزقه الإيمان بقوله:

فأبدل لظى نيراني بجمـرة الإيمـانِ (نعيمة، 2011، ص.52).

يصف الشاعر هنا مشاعر داخلية معنوية، حيث يدعو ربّه أن يمدّه بالإيمان، وقد عبّر عن ذلك بأسلوب الاستعارة، بأن جعل الإيمان جمرة، وهي تندرج ضمن الاستعارة النسقية المتكررة في شعره (الشعور الداخلي للإنسان نار)؛ إذ يصف داخله من خلال صفات النار، حيث يُعبّر عمّا في داخله من ضياع وضلال من خلال هذه الاستعارات، ويدعو ربّه أن يمدّه بالإيمان؛ على صعوبته أيضًا، فهو (جمرة حارقة)، لكنه دليله إلى الطريق المستقيم. ثمّة اعتقادات دينية أخرى يؤمن بها نعيمة، تظهر في شعره من خلال استخدام أسلوب الاستعارة التي تُحمّلها بُعدًا إيديولوجيًّا، منها الإيمان بالقضاء والقدر، فكثيرًا ما يُشير إلى قـوّة القضاء والقـدر وأنّها تتحكّم في حياة البشر، ومن القصائد التي أشار فيها إلى قـوّة القدر من خلال الاستعارة قصيدة (تخدير أفكار)، حيث يقول:

ولا تضفَري إكليل غار لشاعر
أعدّت له الأقدار إكليل أشواك (نعيمة، 2011، ص.48).

يؤمن نعيمة أنّ الأقدار تتحكّم في الناس، فهي التي حدّدت مسار حياته، فقدره -كما يظهر من خلال أشعاره- الحزن والهمّ؛ بسبب الصعوبات والأحـزان التي يواجهها في حياته، وقـد استخدم أسلوب الاستعارة للتعبير عن قوّة القدر، فبدأ أوّلًا بتشخيصه، فأسقط صفة من صفات الإنسان عليه، وهي إعداد إكليل من الأشـواك، ثم تأتي الاستعارة الثانية المرتبطة بها والمتفرّعة عنها، عندما أسقط إكليل الأشواك على ما يواجهه الشاعر من صعوبات في هذه الحياة، وقد مهّد لهذه الاستعارة باستعارة سابقة أسقط فيها إكليل الغار على الطمأنينة والسعادة، وبيّن استحالة وجودهما في حياته، حيث نهى عن عمل إكليل الغار الدال عليهما، وأكّد على وجود إكليل الأشواك الدال على الصعوبات والأحزان. ومن الاستعارات الدالة أيضاً على إيمان الشاعر بالقضاء والقدر، قوله في قصيدة (الطمأنينة):

لست أخشى العذاب لست أخشى الضرر
وحـليـفـي الـقـضـاء ورفـيـقـي الـقـــدر (نعيمة، 2011، ص.72).

أراد نعيمة هنا أن يعبّر عن طمأنينته وعدم خوفه من شيء؛ لأنّه يؤمن بالقضاء والقـدر؛ ومـن ثمّ أخـذ يكرر الاستعارتين: (حليفي القضاء، ورفيقي القـدر) في أكثر مـن مـوضـع؛ ليدلّل على ذلك، وأسقط صفات الإنسان المتعلّقة بمفهوم الترابط والصلة على القضاء والقـدر، حيث أسقط أوّلًا صفة الحليف على القضاء، وكأنّه قد تعاهد معه في السراء والضراء على ألا يؤذيه أو يفارقه، وسيحميه من مصاعب الدنيا التي هي بيد القضاء، ثمّ أسقط صفة الرفيق على القدر، وهي صفة فيها لين وقرب وعطف أكثر من الحليف، واختار هذه الصفة ليسقطها على القدر؛ لأنّه المتحكّم في الشاعر؛ وبذلك سيكون ليّنًا عطوفًا عليه، فالشاعر هنا يستمدّ قوّته من إيمانه بالقضاء والقدر.

وفي شعر نعيمة الكثير من الأفكار التي تدلّ على تربيته في بيئة مسيحية مؤمنة بالله، ففكره نتاج ثقافته وبيئته التي نشأ فيها، وقد استطعنا الوقوف على أهمّ الأفكار التي يؤمن بها نعيمة، التي تلتقي كلّها في فكرة اتّحاده بالكون وخالقه، وإيمانه بالله وبوحدانية الحياة والوجود، وهي الفكرة التي استطاع التعبير عنها باستخدام أسلوب الاستـعـارة، حيث جمع بين مجالين مختلفين ليولّد معنى جديدًا ومقصودًا.

3. الخاتمة

مـن خلال دراستـنـا للبُعد الإيديولـوجي للاسـتـعـارة في شعر ميخائيل نعيمة من وجهة نظر عرفانية؛ استطعنا الوصول إلى نتائج عديدة، أهمها:

- إنّ أبرز المصادر والعوامل المؤثّرة في ذهن ميخائيل نعيمة وفكره والمشكّلة لهويته وإيديولوجيته -ومن ثمّ استعاراته- مصدران هما: الحرب والدين، حيث يدرك الحياة من خلال تجربته في الحـرب، فقد كـان يـرى الحياة مـن حوله بعين الجندي المحارب المقاتل، وكذلك من خلال ثقافته الدينية؛ إذ كان لنشأته الدينية أثر كبير في مخزونه الفكري والثقافي.
- الاستعارة عملية ذهنية فكرية، فهناك نسقية تحكم التصوّر الاستعاري في شعر ميخائيل نعيمة، وهذه الاستعارات مثبتة في نسق الشاعر التصوّري، وقد استطاع عبرها فهم ذاته والكون من حوله، فهناك تنظيم عرفاني للاستعارات في شعره.
- وجـود اسـتـعـارات كثيرة متفاعلة فيما بينها ومتعالقة مع بعضها؛ التي كان لها دور في الانسجام بين خطابات ميخائيل نعيمة، وقد أسهمت هذه الاستعارات من خلال

تفاعلها مع بعضها، وتفاعلها مع السياق في إدراك الجانب الداخلي الخفي للشاعر. هذا بالإضافة إلى أنّ الانسجام بين مجالي الاستعارة: المصدر والهدف، والمبني على التفاعل؛ جعلنا نقدّر المعنى الخفي المقصود للاستعارة الذي أنتجه السياق، حيث يمكن تفسير الاستعارات وتأويلها من خلال رصد أوجه التفاعل والانسجام بين مجالات متعدّدة.

- تستند الاستعارة التصوّرية في شعر ميخائيل نعيمة إلى مجالات تجريبية، وأخرى أنطولوجية تحوّل المجرّد إلى حسّي؛ إذ يبني استعاراته اعتمادًا على عناصر واستراتيجيات حربية حسّية خاضها في حياته وتأثّر بها؛ فأصبحت جزءًا من مخزونه الثقافي واللغوي، ويلجأ نعيمة غالبًا إلى هذه المفاهيم الحربية الحسّية للتعبير عن مفاهيم ذهنية مجرّدة، فبعض المظاهر والأنشطة البشرية لا يمكن فهمها بشكل مباشر؛ ومن ثم يلجأ الشاعر إلى المجالات المحسوسة ويستعين بها لإيصال ما لا يمكن فهمه بشكل مباشر، حيث يلجأ إلى الاستعارة لبنينة تصورات مبهمة غير واضحة عن طريق تصورات أكثر وضوحًا استمدّها من تجربته الحياتية، كما استخدم مفاهيم جزئية حسّية ليولّد مفاهيم كلّية عقلية من خلال أسلوب الاستعارة.
- نجاعة المنهج العرفاني وملاءمته لدراسة الاستعارة، فالاستعارة نمط تفكير يربط بين ركنين أو مجالين مختلفين، مستندًا إلى ثقافة الشاعر وتجاربه التي عاشها وكذلك طريقة تفكيره، وقد ساعدت الاستعارة في الكشف عن التصوّرات المعرفية المختزنة في ذهن الشاعر ميخائيل نعيمة. فالاستعارة ليست آلية جمالية فنّية فحسب؛ بل هي وسيلة للتعبير والإفهام، تحمل أبعادًا إيديولوجية تمثّل ذات الشاعر وفكره وهويّته ورسالته في الحياة.

4. التوصيات

- دراسة الاستعارات في شعر ميخائيل نعيمة وفق نظرية الفضاءات الذهنية.
- دراسة الاستعارات المستمدّة من فضاء الطبيعة وفضاء النفس في شعر ميخائيل نعيمة؛ لحضورهما الطاغي في شعره.
- دراسة البعد الأنطولوجي للاستعارات في شعر ميخائيل نعيمة.

نبذة عن الباحثة

نورة أحمد الحملي

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل. قامت بنشر كتاب بعنوان الحوار في الشعر المهجري الشمالي: مقاربة تداولية عام 2021، ولها أكثر من بحث منشور في مجلات عربية وعالمية.

Nalhmeli@kfu.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

بندحمان، جمال. (2011). *الأنساق الذهنية في الخطاب الشعري: التشعّب والانسجام*. رؤية للنشر والتوزيع.

الجبوري، كامل. (2002). *معجم الشعراء من العصر الجاهلي حتّى سنة 2002*. (مج.5). دار الكتب العلمية.

حاجي، الميلود. (2017). "الاستعارة في نماذج من شعر محمود درويش: مقاربة عرفانية". *مجلة فصول*، 100، 431-450.

الحسني، محمّد. (2016). *إبستمولوجيا التأويل*. دار الرافدين.

الحلواني، عامر. (2009). *المنوال المنهاجي والرهان العرفاني: الاستعارة التصوّرية في أشعار الهنليين أنموذجاً*. التسفير الفني.

ديب، وديع. (1993). *الشعر العربي في المهجر الأمريكي* (ط.2). دار العلم للملايين.

سعيد، جلال الدين. (2004). *معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية*. دار الجنوب للنشر.

عبّاس، إحسان، ونجم، محمّد. (2005). *الشعر العربي في المهجر* (ط.4). دار صادر.

عمّار، عبدالرزاق. (2014). *العرفانية وبناء المعرفة*. دار سحر للنشر.

القلفاط، المنجي. (2012). "الاستعارة في المنظورين التداولي والعرفاني". *حوليات الجامعة التونسية*، 57، 311-325.

لايكوف، جورج، وجونسن، مارك. (2009). *الاستعارات التي نحيا بها*. ترجمة: عبدالمجيد جحفة (ط.2). دار توبقال للنشر.

لحويدق، عبدالعزيز. (2015). *نظريات الاستعارة في البلاغة الغربية: من أرسطو إلى لايكوف ومارك جونسن*. دار كنوز المعرفة.

نعيمة، ميخائيل. (2011). *همس الجفون* (ط.7). مؤسسة نوفل.

نعيمة، ميخائيل. (2017). *سبعون: المرحلة الأولى* (ط.12). مؤسسة نوفل.

نعيمة، ميخائيل. (2021). *الغربال* (ط.20). مؤسسة نوفل.

المراجع المرومنة

Al-Ḥalawānī, ʿĀ. (2009). *Al-minwāl Al-Minhājī wa-al-rihān al-ʿirfānī: Al-Istiʿārah Altṣwwryh fī ashʿār Al-Hudhaylīyīn unmūdhajan*. Al-Tasfīr Al-Fannī.

Al-Ḥasanī, M. (2016). *Ibistimūlūjiyā Al-taʾwīl*. Dār al-Rāfidayn.

Al-Jubūrī, K. (2002). *Muʿjam Al-shuʿarāʾ min Al-ʿaṣr Al-Jāhilī ḥttá sanat 2002*. Majj.5. Dār Al-Kutub Al-ʿIlmīyah.

Al-Qalfāṭ, A. (2012). "Al-Istiʿārah fī al-manẓūrayn Altdāwly wālʿrfāny". *Ḥawlīyāt Al-Jāmiʿah al-Tūnisīyah*, 57, 311-325.

Bindaḥmān, J. (2011). *Al-ansāq Al-dhihnīyah fī Al-khiṭāb al-shiʿrī: Altsh"b wa-al-insijām*. Ruʾyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Dīb, W.(1993). *Al-shiʿr Al-ʿArabī fī al-mahjar Al-Amrīkī* (2nd ed.). Dār Al-ʿIlm lil-Malāyīn.

Ḥājjī, A. (2017). "Al-Isti'ārah fī namādhij min shi'r Maḥmūd Darwīsh: muqārabah 'irfānīyah". *Majallat Fuṣūl*, 100, 431-450.

'Abbās, I. (2005). *Al-shi'r Al-'Arabī fī Al-mahjar* (4th ed.). Dār Ṣādir.

'Mmār, 'Abd-al-Razzāq. (2014). *Al-'irfānīyah wa-binā' Al-Ma'rifah*. Dār Saḥar lil-Nashr.

Lāykwf, J. (2009). *Al-Isti'ārāt allatī Naḥyā bi-hā* (2nd ed.). Tarjamat: 'Abd-al-Majīd Jaḥfah. Dār Tūbqāl lil-Nashr.

Lḥwydq, 'A. (2015). *Naẓarīyāt Al-Isti'ārah fī al-balāghah Al-Gharbīyah: min Arisṭū ilá lāykwf wmārk jwnsn*. Dār Kunūz Al-Ma'rifah.

Na'īmah, M. (2011). *Hams Aljfwn* (7th ed.). Mu'assasat Nawfal.

Na'īmah, M. (2017). *Sab'ūn: Al-marḥalah al-ūlá*. (Ed.12). Mu'assasat Nawfal.

Na'īmah, M. (2021). *Al-ghurbāl* (20th ed.). Mu'assasat Nawfal.

Sa'īd, J. (2004). *Mu'jam Al-muṣṭalaḥāt wa-al-shawāhid al-falsafīyah*. Dār Al-Janūb lil-Nashr.

Copyright 2024, the Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

The statements, opinions and data contained in this Journal are solely those of the author (s) and not of JIAUHES or the editor(s).
JIAUHES and the editor(s) disclaim directly or indirectly responsibility for any legal or ethical harm resulting from any ideas, methods, instructions referred to in the content.

J
IAUHES