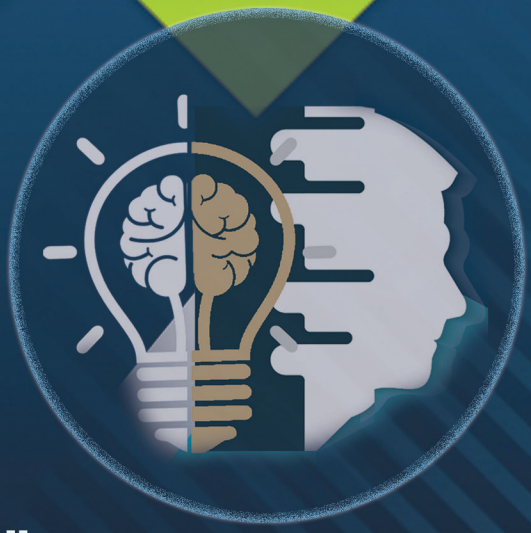
مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة الثامنة، العدد 27
المجلد الأول، سبتمبر 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصـــدر المجلة ورقيًّا حســـب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشـــر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

أولاً: شروط النشر

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: توثيق البحث

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

رابعا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين لكتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000) ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.
10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنّه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
17. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنيّاً.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

هـيـئـــة الـتـحـريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	الاتساق النّحويّ ودلالاته في سينيّة البحتري د. منى بنت أحمد الحسين كرار	22 – 11
2	المتلازمات اللفظية في معجم الفروق اللغوية للعسكري «دراسة تركيبية» د. آمنة بنت أحمد الطريقي	36 – 25
3	دور التنمية المستدامة في تعليم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف د. أفراح بنت فهد النصيري	57 – 39
4	The Impact of Using Generative AI on English Literature Education at the University of Ha‹il: Opportunities and Ethical Considerations د. فهد بن صالح الجبر	74 – 59
5	الترميز الدلالي في قصص وفاء الحربي «حبة بندق تنمو في رأسي، والعصفور الذي صار شجرة» أنموذجًا د .شيمة بنت محمد الشمري	88 – 77
6	تقييم مرونة ومركزية شبكة الطرق في مدينة حائل بواسطة تحليل الشبكات المكانية في GIS د .إيمان بنت عبد العزيز السيف	107 – 91
7	فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي د. خالد بن صالح بن رشيدان الرويلي	128– 109
8	تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري «دراسة تحليلية لنماذج مختارة» د .زهير بن حسن بن سعيد العمري	144– 131
9	النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، وأثره في الفروع الفقهية «دراسة أصولية تطبيقية» د. عبد الرحمن بن عبد العزيز بن حماد العقل	158 – 147
10	الإطار القانوني لالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته وفقاً لنظام المعاملات المدنية السعودي د. وليد بن يحيى الصالحي	177 – 161
11	ظاهرة التصغير في أسماء الأسر في القصيم «دراسة صرفية دلالية» د. صفية بنت إبراهيم بن محمد الثنيان	187 – 179
12	منهج أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البَلْخي في الجرح والتعديل من خلال ما نقله الخطيب البغدادي في كتابه «تاريخ بغداد»، دراسة استقرائية تحليلية مقارنة. د. محمد بن بندر الرقاص	198 – 189

الاتساق النّحويّ ودلالاته في سينيّة البحتري

Grammatical Consistency and Its Meanings in Al-Buhturi's Siniyah

د. منى بنت أحمد الحسين كرار
أستاذ النحو والصرف المساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0000-0002-0085-4423

Dr. Mona Ahmed Al-Hussein Karar
Assistant Professor of Grammar and Morphology, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2025/03/02، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

تُشرّع هذه الدّراسة باب البحث العلميّ على أهمّيّة تناول معيار الاتساق النّحويّ الّذي صنّفه «دي بوجراند»، ضمن المعايير اللسانيّة الّتي تشير إلى تماسك النّص، وتطبيق آلياته من النّاحية اللّغويّة والمعنويّة على الشّعر العربيّ القديم، فاتّخذت من سينيّة البحتري أنموذجًا معرفيًّا، لتستجلي قيمة توظيف الرّبط والإحالة في أجزاء القصيدة خدمةً لمدلولاتها، ومعانيها الّتي توافق رؤية الشّاعر، ومناسبة نُظمها. وقد اعتُمِدَ المنهج الوصفي التّحليليّ، لما يتيحه من أدوات مُناسبة لمقاربة الإشكالية العلمية المرتبطة بكشف أثر الإحالة والربط في بناء الاتساق النصّيّ داخل سينيّة البحتري. وقد أظهر التحليل تجليات العمق المعرفيّ في توظيف الشّاعر للغة بما يخدم مفاهيم الشّعر الوجدانيّ وتأملاته الفكريّة، التي يظهر فيها التّماسك النّصي من خلال أدوات الاتساق النّحويّ، لا سيما الإحالة، التي أسهمت في ترابط مستويات الخطاب اللّغوي والدّلالي، والربط الذي دعم انتظام البنية النصيّة في عرض المفاهيم الحياتية، وما تضمنته التجربة الشّعرية من تأملات في تقلبات الواقع وتحولاته، كما تبدت في سياقات الحزن والرّثاء والتغيرات الاجتماعيّة.

الكلمات المفتاحية: الاتساق النّحويّ، سينيّة البحتريّ، الإحالة، الرّبط، التّماسك النّصيّ.

Abstract

This study opens the door to scientific research on the importance of addressing the criterion of grammatical consistency, which was classified by De Beaugrand, among the linguistic criteria that indicate the coherence of the text, and applying its mechanisms from the linguistic and semantic perspective to ancient Arabic poetry. It took Al-Buhturi's Siniya as a cognitive model, to reveal the value of employing connection and reference in the parts of the poem in service of its connotations and meanings that agree with the poet's vision and the appropriateness of its composition. The descriptive-analytical approach was adopted because it is the closest to resolving the scientific problem. Based on the analysis, it became clear how deeply the poet possesses knowledge in adapting language to serve the concepts of emotional poetry, which carries intellectual reflections, including textual coherence and the use of grammatical consistency standards, especially the reference that linked the language of the text to the contents of intellectual beauty, to show the value of sadness and lamentation; and the connection that showed coherence in terms of presenting life concepts and the wisdom that the poet included in his harsh experience, with treachery and changing conditions, and the rise of the scum of the nation to positions of power.

Keywords: Grammatical Consistency, Siniyah Al-Buhturi, Referral, Linking, Textual Cohesion.

للاستشهاد: كرار، منى بنت أحمد الحسين. (2025). الاتساق النّحويّ ودلالاته في سينيّة البحتري. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 01 (27)، ص11 – ص22.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

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

المقدمة:

تبدو العودة إلى الماضي بكنوزه المعرفيّة الشّعريّة، عن طريق تناول المدوّنات القديمة في الدّراسات الحديثة، حاجة مُلحّة في عصرنا الرّاهن، ولا سيما وأنّ في الشّعر العربيّ ما يستحق أن يُدرس، بعين التّجديد المعرفيّ، وفق مُرتكزات أظهرتها الحداثة، ورسختها ميادين علم اللّسانيّات بعناوينها المعرفيّة الّتي حاكت إشكاليّات العصر، على مستوى لغة النّص، وآليّات تماسكه، وخصوصًا معايير «دي بوجراند» الّتي اعتنى بها الباحثون على وجه الخصوص، نظرًا لأهميتها في علم لغة النّص ونحوه على حدّ سواء، ولذا تتجه هذه الدّراسة إلى الفكر العربيّ القديم، مع اختيار سينيّة البحتري لتكون القصيدة الّتي تتحقّق من معايير الاتساق النّحوي الظاهرة فيها، وهي الإحالة، والرّبط، للكشف عن أهمية توظيفها خدمة للرؤية الفكرية الّتي تحملها، ولتبيان مدلولات هذه التّقنيات النّصيّة في إظهار المعنى المكتنز في عمق هذه القصيدة المصنّفة في إطار الوجدانيّات الحزينة الّتي حملت معاني الرّثاء والفقد، ووصفت تبدل الأحوال الشّخصيّة لشاعرها، وتبدل الظّروف السّياسيّة في عصره.

أهميّة الدّراسة

تبرز أهمية هذه الدّراسة في إعادة قراءة نص شعري تراثيّ بعين لسانيّة مُعاصرة، تُعنى بكشف الأبعاد النصيّة التي تُشكّل بنية الخطاب الشّعري عند البحتري، ولا سيما من جهة الاتساق النحويّ ممثلًا بالإحالة والربط، بوصفهما من أبرز المعايير التي تسهم في تماسك النّص وانسجام أجزائه؛ وإذ تختار سينية البحتري، فإنّما تنطلق من وعي بخصوصيتها الأسلوبيّة، وفرادتها البنائيّة، ومكانتها في المدونة الشّعرية العربيّة، لما احتوته من قيم فكريّة وإنسانيّة كاشفة عن تحوّلات الذّات والمجتمع. ومن هنا، تسعى الدّراسة إلى إثراء حقل الدّراسات النصيّة، عبر وصل الماضي بنظريات الحاضر، وإبراز أثر التّماسك اللغويّ في خدمة الدّلالة الشّعرية، بما يعكس عمق التجربة الجمالية والمعرفية في قصيدة البحتري.

مُشكلة الدّراسة

تتجه هذه الدّراسة إلى عمق إرثنا الماضي الّذي يكتنز وجدانيّات لا بدّ من الكشف عن قيمتها من ناحية الاتساق النّحويّ، كمفهوم لغويّ عند القدماء، لتسير نحو سينيّة البحتري، لما احتوته من حكم، ودروس حياتيّة، ومواعظ فكريّة، وظّفها الشّاعر، ووصف من خلالها إيوان كسرى بأسلوب لغويّ متماسك الأجزاء، يهمنا الكشف عن دلالاته من خلال دراسة الاتساق النّحويّ، وخصوصًا الإحالة، والرّبط، ودورها في الإشارة إلى المفاهيم المعرفيّة في القصيدة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف وظّف البحتري آليّات الاتساق النّحويّ في سينيّته، خدمة للمعنى الدّلاليّ، والغرض الشّعريّ؟
- ما الأبعاد المعنويّة الّتي حملتها إحالات الشّاعر؟
- أيّ دلالات بيّنها الرّبط على مستوى اللّغة والمعنى؟

فرضيّات الدّراسة

تفترض هذه الدّراسة وجود ارتباط بين تماسك القصيدة النّحويّ ومعانيها الدّلاليّة، والأبعاد الّتي تحملها سواءً على مستوى الإحالة أو الربط، لأنّ في هذه التّقنيات النّحويّة، ما يسهم في فهم المعنى الّذي يظهر متماسكًا كعقد لؤلؤ، إن فُرطَت حبة واحدة، تناثرت الأجزاء، وضاع المغزى، ولذا تضع التّصورات الآتية للإجابة عن الإشكاليّة:

- وظّف البحتري آليّات الاتساق النّحويّ في سينيّته، عن وعي فكريّ، يكشف مقدرته على النّظم وتطويع اللّغة خدمة لمقاصد القول.
- حمّل الشّاعر احالاته مضامين وجدانيّة، ربطت الموقف الكلاميّ بالزمن والأشخاص.
- بيّن الرّبط على مستوى اللّغة والمعنى قيمة الحكم المتوارثة جيلًا بعد جيل في القصيدة العربيّة.

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى:

- الكشف عن مدى توظيف البحتري لآليّات الاتساق النّحويّ في سينيّته، خدمة لمعانيها المكتنزة الّتي تظهرها لغته الشّعريّة.
- إظهار الأبعاد المعنويّة الّتي حملتها إحالات الشّاعر.
- تبيان دلالات الربّط على مستوى اللّغة والمعنى.

المنهج

اعتُمد المنهج الوصفي التّحليليّ في هذه الدّراسة، لأنّه الأقرب إلى حلّ الإشكاليّة القائمة على مفهوم اكتشاف دور الإحالة والربط في سينيّة البحتري على المستوى اللّغويّ والدّلاليّ على حدّ سواء، وهذا المنهج، هو «عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج الّتي يتم التوصل إليها على أشكال معبرة يمكن تفسيرها ووصفها بشكل دقيق وتفصيلي (دويدري، 2000، ص. 183). وباعتماده يمكن الوصول إلى أهداف الدّراسة، وإثبات الفرضيات.

إجراءات الدّراسة

سارت الدّراسة في خطواتها المنهجيّة على نحو يوازن بين التأصيل النظري والتحليل التطبيقي، تحقيقا لغايتها المعرفية في الكشف عن مظاهر الاتساق النحوي في سينيّة البحتري، وقد تمثلت هذه الإجراءات في:

- تحديد المفاهيم اللّسانيّة المتعلقة بالاتساق النّصي، والتركيز على الإحالة والربط بوصفهما من أبرز آليات التماسك البنيويّ في النّص.
- الاطلاع على الجهود النّظرية في ميدان لسانيات النّص، واستقصاء ما يتصل منها بتحليل الشّعر العربيّ القديم.

- تحليل سينيّة البحتري تحليلاً دقيقًا، يُعنى بتتبع مظاهر الإحالة والربط في بنائها اللغوي وربطها بالمعاني الكامنة في القصيدة.
- الكشف عن العلاقة بين البنية النّحوية والدّلالة، وإبراز أثر التراكيب في نقل التجربة الشّعرية وتكثيفها، وصولًا إلى نتائج توضح إسهام آليات الاتساق في تماسك النّص وإثراء الدّراسات اللسانية التطبيقية.

الدّراسات السّابقة

إنّ كلّ جهد علميّ في مجاله، هو استمرارية لما سبقه، واستعدادًا لما يليه؛ إذ لا يولد البحث من فراغ، بل ينمو في أرض خصبة زرعها السّابقون، ويفتح آفاقًا جديدة لمن يأتون بعده. ومن هذا المنطلق، كان بحثنا الموسوم بـ «الاتساق النّحوي ودلالاته في سينية البحتري» جزءًا من هذا الامتداد المعرفي، يتغذّى من جذور راسخة، ويشق لنفسه مسلكًا خاصًا في تأمل النّص الشّعري القديم من خلال عدسة نحويّة دلاليّة دقيقة.

وقد تنوعت الجهود السّابقة الّتي غذّت هذا الطرح، فكانت دراسة زينب حسين (2012) بعنوان: «الأساليب البيانية والبديعية في سينية البحتري» خطوة مهمة في تحليل الأبعاد البلاغية والفنية للقصيدة، ممهدة لفهم بنائها الدّلالي. كما ناقشت أطروحة أنس بن فجال المعنونة بـ «الإحالة وأثرها في تماسك النّص في القصص القرآني» أثر الإحالة في ترابط النصوص الدّينية، ما فتح أفقًا نحويًّا – دلاليًّا يُحتذى به في النّصوص الشّعرية. أما عبد الفتاح حسين (2012) فقد أضاء في بحثه على «أثر العطف في التّماسك النصّي»، مؤكدًا على الوظيفة النّحوية في بناء التماسك؛ في حين تناولت رويدة شحبل (2024) في دراستها مفهوم الإحالة، وعلاقتها بوظائف النّص الدّاخلية.

وعلى الرغم من كثرة ما كُتب عن البحتري، شعرًا وحياة، فقد انصرفت أغلب الدّراسات إلى استكشاف جوانب بلاغية، أو تحليل موضوعاتي ومعجمي، أو رصد لمظاهر الصّورة والخيال في قصائده، دون التوغل في بنية النّص من زاوية لسانية – نصيّة تُعنى بترابط مكوّناته على الصعيد النحوي والدّلالي. وقد ظلت سينيته، بما تحمله من عاطفة رثاء وانكسار إنساني عميق، محط أنظار نقاد الأدب، لكنّها لم تُقرأ – في حدود اطّلاعنا – قراءة تستقصي تجليات الاتساق النّحوي وعلاقته بالدّلالة الشعورية والمعرفية في النّص. لذا اتجهت الدّراسة إلى جمع خيوط الاتساق النّحوي داخل بنية هذا النّص الشّعريّ، وربطها بدلالاتها الشّعورية، عبر استقراء معمق للإحالة والربط، بوصفهما عنصرين مركزيين في تجسيد رؤية الشّاعر للعالم، ما يفتح باب البحث عن مسار جديد لتعانق النحو والدّلالة في حضرة الشّعر.

هيكليّة الدّراسة

للإجابة عن الإشكاليّة المعرفيّة، تعالج الدّراسة النّقاط الآتيّة:

- مفهوم الاتساق النّحوي وأدواته وأهمية تطبيقه في سينية البحتري
- الإحالة ودورها في الاتساق النّصيّ
- الربط وأهميته النّحويّة والدّلاليّة في سينية البحتري.

وهذه النّقاط ستشكّل المحاور المعرفيّة للبحث وفقًا للآتي:

المحور الأوّل: مفهوم الاتساق النّحوي وأدواته وأهمية تطبيقه في سينية البحتري

تقود دراسة الاتساق النّحويّ إلى فهم المعنى الدّلاليّ للقصيدة، وكيفيّة نظمها، وقد «تميزت القصيدة العربية القديمة بكونها قصيدة متعدّدة الموضوعات، يربطها نسق بنائي متين، يقوم على أُسس تعارف عليها الشّعراء» (جدوع، د.ت، ص. 1). وهذه القصيدة لا بدّ من تناولها بعين تجديد معرفيّ وفق نظريات الفكر الألسنيّ الحديثة الّتي اتجهت إلى دراسة النّصوص، وتحديد مميزاتها اللّغويّة، وعناصرها من خلال التّفتيش عن لغة النّص، وقيمة التّماسك اللّغويّ بين الأجزاء في إظهار المعنى الّذي تسهم التّقنيات النّصيّة في الكشف عن مدى تماسكه، في بنية الخطاب النّصيّ، وإشارته المرجعيّة (بن عمار، 2006، ص. 425).

وانطلاقًا مما سبق، وجب البدء بتعريف الاتساق النّحوي، وتبيان وأدواته الّتي ظهرت في سينيّة البحتريّ، قبل الإطلالة على قصيدة البحتري، وتقديم لمحة موجزة عن حياته، تهمنا في الكشف عن رؤيته الفكرية، وكيفيّة نظمه للسينيّة الّتي نسعى إلى الكشف عن أهمية الاتساق النّحويّ فيها.

1. تعريف الاتساق النّحوي

لتعريف مفهوم الاتساق النّحويّ، لا بدّ من تتبع مفهوم الاتساق لغةً واصطلاحًا:

الاتساق لغةً

الاتساق لغة من (وسق)، وقد قال ابن فارس: «الواو والسّين والقاف: كلمة تدل على حمل الشّيء. ووسقت العين الماء: حملته» (ابن فارس، د.ت، ص. 109). وتعريف ابن فارس يشير بالاتساق إلى مفهوم (الحِمل)، وهذا ما وضّحه ابن منظور في تعريفه للاتساق في لسان العرب: إذ أورد: الوسق مكيلة معلومة، وقيل: هو حمل بعير وهو ستون صاعًا... ووسقت الحنطة توسيقًا أي جعلتها وسَقًا وسِقًا. ويقول الأزهري: الوسيقة القطيع من الإبل يطردها الشّلال، وسميت وسيقة؛ لأن طاردها يجمعها، ولا يدعها تنتشر عليه فيلحقها الطلب فيردها... والعرب تقول: فلان يسوق الوسيقة، وينسل الوديقة، ويحمي الحقيقة» (ابن منظور، 1994، ص. 213).

والاتساق في القرآن الكريم بمعنى الامتناع والاستواء في قوله تعالى: ﴿فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ ** وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ** وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ﴾ (سورة الانشقاق، الآيات: 16-18). ومما سبق نتبين أنّ الاتساق هو الحمل الدّال على مفهوم منسجم بين روابط تجمعه.

الاتساق اصطلاحًا

ورد تعريف الاتساق اصطلاحًا بمعنى «التّماسك الشّديد بين الأجزاء اللّغويّة المكونة للنص، والمساهمة في تشكيله، وتبيان المدلولات الّتي يحملها. وهو من الشّروط اللّغويّة الّتي يمكن من خلالها تمييز النّص كوحدة لغويّة متماسكة عن غيره» (خطابي، 1991، ص.5).

وقيل هو التماسك بين عناصر النّص، الّذي يسمح بتلقّي النّص وفهمه، وذلك عبر عدد من العناصر اللّغوية الّتي تحقق نصيّة النّص، باعتباره وحدة لغويّة مهيكلة تجمع بين عناصرها علاقات وروابط معيّنة» (مصلوح، 1994، ص. 154).

وقد صنّف علماء اللّسانيّات الاتساق النّحويّ من بين أهم المعايير الّتي تحقق تماسك النّص، من حيث الوسائل الّتي تسهم في تحقيقه، إذ إنّه «معيار يختصّ بالوسائل الّتي تتحقق بها خاصيّة الاستمراريّة بين ظاهر النّص، وباطنه» (الصبيحي، د.ت، ص. 80).

والاتساق النّحوي بحسب ما تعالجه هذه الدّراسة، هو واحد من معايير دي بوجراند، الّتي تسهم في متانة النّص من النّاحية اللّغويّة والأسلوبيّة في سبيل الكشف عن مضامينه الّتي لا تتحقق إلّا عن طريق إحالات وروابط تمدّ جسور المفاهيم اللّغوية وتربطها بدلالات المعنى، خدمة للغرض الّذي يتناوله الشّاعر في قصيدته.

2. أدوات الاتساق النّحويّ

صنّف علماء اللّسانيّات أدوات عدّة يمكن من خلالها تحقيق التّماسك النّصي على مستوى معيار الاتساق النّحويّ، وهذه الأدوات وجدنا أهمّها في قصيدة البحتريّ، الإحالة، والربط، ولذا يهمنا أنّ نعالج المفاهيم اللّغويّة وإشاراتها المعنويّة الّتي تحققت في القصيدة عن طريق الإحالة والربط، سعيًا وراء إثبات ما يلي:

- قيمة الإحالة الّتي تربط بين انسجام النّص اللّغوي والنّحويّ ومعناه المضمونيّ.
- أهميّة الربط الّذي يتجاوز إطار علم النّحو نحو علم الدّلالة في الكشف عن مضمون القصيدة وأبعادها.

ولذا وجب البدء في تعريف مفهوم الإحالة والربط.

تعريف الإحالة

الإحالة لغةً:

الإحالة لغةً تعني التّحوّل، إذ جاء في معجم لسان العرب «حال الشّخص يحول إذا تحول، وكذلك كلّ متحول عن حاله. وحالوا إلى الحصن أي تحولوا، ويروى أحالوا أي أقبلوا عليه هاربين، وهو من التحوّل» (ابن منظور، 1994، ص. 188).

الإحالة اصطلاحًا

الإحالة اصطلاحًا هي «فعلٌ تداولي؛ لأنّها ترتبط بموقفٍ تواصليّ معيّن، أي بمخزون المخاطَب كما يتصوّره المتكلّم في أثناء التّخاطُب. والإحالة لا تتحقق إلّا بواسطة حدٍّ لغويّ كالضّمير أو الاسم أو المركّب الاسميّ وفقًا لتقدير المتكلّم للإمكانات المتاحة للمُخاطَب للتّعرّف على الذّات المعيّنة بالإحالة» (دي بوجراند، 2007، ص. 172). وهي «العلاقة بين العبارات من جهة وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الّذي تشير إليه العبارات» (بن فجال، 2008، ص. 128).

و«الإحالة يحدثها المتكلم عند استعماله للفظ يناسب المعنى» (بروان، 1997، ص. 36)، وتشير إلى «العناصر الّتي تفرض على المتلقي (السّامع/ القارئ/ الناقد/ المحلّل) معرفة مرجع معيّن كالضمائر وأسماء الإشارة، وأدوات المقارنة» (أبو خرمة، 2003، ص. 82). وتعرف الإحالة في هذه الدّراسة بأنّها الروابط اللسانيّة النّحويّة الّتي تسهم في تماسك النّص وربطه مع محيطه الخارجيّ، وهي:

- الضّمائر المتصلة والمنفصلة
- أسماء الإشارة والظرف.

تعريف الرّبط:

الرّبط لغةً:

عُرِفَ الرّبط لغةً بالوثاق، فجاء في لسان العرب «ربط: ربط الشّيء يربطه ويربطه ربطًا، فهو مربوط وربيط: شده. والرِّباط: ما ربط به، والجمع ربط، وربط الدابة يربطها ويربطها ربطا وارتبطها» (ابن منظور، 1994، ص. 28).

الرّبط اصطلاحًا:

عُرف الرّبط بأنّه الطّريقة والوسيلة الّتي تترابط بها أجزاء النّص بشكل متماسك (المنظري، 2015، ص.20). وهو «استخدام للأدوات الّتي تتيح ممارسة التحكم في كيفية استقبال المتلقي للعلاقات وتكوينها» (خطابي، 2006، ص.23). والربط من أهم شروط الكتابة لناحية التّماسك بين الأجزاء الدّالة على وثاق متين يربط بين الكلمات ومعانيها، وقد اهتم أهل اللّسانيات بمفاهيم الرّبط ومعانيه، وأدواته، فكان مبحث «الفصل والوصل» الّذي يُعنى بمواضع استخدام «الواو» وحذفها بين الجمل، وكذلك مباحث حروف العطف وأدوات الربط الأخرى. وهذا المبحث من أهم المباحث في علوم العربيّة وخصوصًا النحو والبلاغة، إذ قيل «الوصل صعب المسلك، لطيف المغزى، كثير الفائدة غامض السر، لا يوفق للصواب فيه إلا من أوتي خطًّا من حسن الذوق وطبع على البلاغة» (الشّنطي، 2001، ص.80).

والربط بحسب تناوله في هذه الدّراسة هو من أدوات الاتساق النّحويّ، الّتي تسهم في تماسك أجزاء النّظم، بين الملفوظات اللّغويّة ودلالات الكلام المعنويّة.

3. أهمية تطبيق الاتساق النّحوي في سينية البحتري

تؤدّي دراسة المعايير النّصيّة إلى «الكشف عن خصائص النّصوص وأبنيتها ووظائفها، وإنشاء الترابط بينها وبين محيطها الخارجيّ، عن طريق فهم بنية العلائق التّركيبيّة القائمة بين النّص

والمتلقي، من خلال الإشارات النّصيّة. وتحتل اللّسانيّات النّصيّة مساحة واسعة في إطار البحث اللّغويّ، لأنّها ترمي إلى اكتشاف تركيب الأبنيّة اللّغويّة الّتي تجعل من الخطاب النّصيّ يتجه من المخاطِبِ إلى المخاطب عن طريق فهم طريقة صوغه وفحص مدى تماسكه وانسجامه» (مداس، 2006، ص.495).

وهذا التّماسك عماده اللّغة الّتي تشكّل منطلق الاتصال بين (الكاتب) و(المتلقي)؛ ذلك أنّ النّص المتماسك يتحقق عبر بنية نحويّة مترابطة ومنسجمة في النّظم، لأنّ التّماسك يمثل «الكيفية الّتي تمكّن القارئ من إدراك تدفق المعنى النّاتج عن تنظيم النّص، ومعها يصبح النّص وحدة اتصالية متجانسة» (شبل، 2009، ص. 184). فهدف الشّاعر الإبداع والتّعبير عن رؤيته، وهدف القارئ استجلاء معاني هذه الرّؤية الّتي لا تظهر إلّا في سياق توظيف نحو النّص خدمة لمضمونه الدّلاليّ، وهذا ما نتتبعه في هذه الدّراسة، إذ تظهر فعالية التلقي حين ينجح المتلقي في تفكيك البنية النّحوية للنص، واستيعاب روابطه الإحالية والربطية، مما يتيح له فهم رؤية الشّاعر وتأويل تجربته ضمن سياقاتها الثّقافية. فالتماسك النحوي لا يعد مجرد بناء لغوي، بل جسرًا تأويليًا بين المنشئ والقارئ، يُفعّل المعنى ويعمقه (شبل، 2009، ص. 185)؛ وبهذا تصبح أدوات الرّبط والإحالة أدوات تواصل فكري وجمالي، تُسهم في بناء خطاب شعري يستدعي قارئًا متفاعلًا قادرًا على إعادة إنتاج المعنى.

ويعدّ الاتساق واحدًا من أهم المعايير الّتي «تسهم في التّعرف إلى بنية النّص، وأسلوبيّة كاتبه، الّتي تسهم في إنتاج تقنية الخطاب بين أجزائه، ما يدلّ على براعة الكاتب في بناء المحتوى اللّغويّ، وايصال فكرة النّص إلى المتلقي» (ديك، 2001، ص. 12). ويتحقق من خلال دراسة الاتساق النّصي ما يأتي (ديك، 2001، ص.12):

- الكشف عن سمات النّصّ من خلال الخصائص اللّغوية الّتي يكتنزها.
- تبيان الخصائص المشتركة لسمات البنائيّة داخل النّصوص ووظائفها.
- تحقيق مضمون الخطاب اللّغوي الإفهامي والبناء النّصي بين الجمل، عن طريق الكشف عن معانيها المكتنزة عن طريق اتساقها داخل البناء اللّغويّ.
- السعي إلى توضيح التّرابط القائم بين الكلمات ومفاهيمها النّحويّة والدّلاليّة.
- الكشف عن عناصر السّياق والمقام، لتبيان مدى دلالة اللّغة على الموقف المضموني الّذي يريد الشّاعر إيصاله إلى المتلقي.
- تبيان الإشارات اللّغويّة على مستوى الخطاب النّصّي، ومدى إشارتها إلى المعنى.

وهذا ما يقودنا إلى سينيّة البحتري، لدراستها بشكّل يسهم في تبيان قيمة التزام الشاعر بالقواعد النّحويّة في إظهار المعنى، وإنعاكسه على بنية الأجزاء النّصيّة. وللوصل إلى الغاية المنشودة وجب البدء بإطلالة على حياة الشاعر، وسينيته:

البحتري (206 – 284 هـ / 821 – 898 م)

هو «الوليد بن عبيد بن يحيى الطائي، أبو عبادة البحتري: شاعر كبير، يقال لشعره « سلاسل الذّهب». وهو أحد الثّلاثة الذين كانوا أشعر أبناء عصرهم: المتنبي، وأبو تمام، والبحتري» (الزركلي، 2002، ص. 121). وهو «من بني بحتر بن عتود بن عنين بن سلامان بن ثعل بن عمرو بن الغوث بن جلهمة، وهي طيّئ. شاعر مقدّم لا يعدل به أحد، يفضّل على حبيب، والناس في تفضيلهما على اختلاف» (الشُّريشي، 2006، ص. 66). ويقول عنه ابن كثير: «لقد كان البحتري شاعرًا مطيقًا فَصِيحًا بَلِيغًا» (ابن كثير، د.ت، ص. 76).

وقيل إنّ «البحتري شاعرًا من كبار شعراء العصر العباسيّ، وهو من شعراء الأغراض المختلفة وكتب في المديح والهجاء والوصف والحكمة وغيرها من الموضوعات» (حسين، 2012، ص. 113). ويقول عنه شوقي ضيف: «البحتري بدون شك من أكبر الشّعراء الّذين ظهروا في القرن الثّالث الهجريّ، وهو يجيد إجادة بديعة في مدائحه واعتذاراته، كما يجيد في غزله، واشتهر بأنه أحب في مطالع حياته امرأة تسمَّى علوة من قرية بجوار حلب تسمى بطياس، وله فيها غزل كثير؛ إذ كان دائم الصبابة بها، وظلت لا تغيب عن ذاكرته مددًا متطاولة، وإن كنا نجد في ديوانه قصيدة يهجوها بها» (ضيف، د.ت، ص. 190).

وقيل «كان البحتريّ شاعرًا فصيحًا، حسن المذهب نقيّ الكلام، ختم به الشّعراء المحدثون، وله تصرّف في ضروب الشّعر، سوى الهجاء، فإنّ بضاعته فيه نزرة» (الشُّريشي، 2006، ص. 66). وقد اخترنا البحتري لدراسة مظاهر الاتساق النّصيّ في شعره لعوامل عدّة أهمّها:

- العودة إلى الإرث الشّعري القديم بعين التّجديد المعرفيّ.
- قيمة هذا الشّاعر في الفكر العربيّ.
- تنويع الأساليب الوجدانيّة الّتي غذت شعره.
- تطبيق الاتساق النّحويّ عند شاعر مجيد يدرك فنون الأدب والنّحو العربيّ.
- المزج بين علم الدّلالة وعلم النّحو لناحية (المبنى) ودلالته على المعنى، في اتساق لغوي متماسك الأجزاء ظهر في القصيدة القديمة، وعند شعرائها ومنهم البحتري.
- كثرة الدّراسات الّتي تناولت نتاج البحتري الفكري بوجه خاص والسينية بوجه عام، دون التطرق إلى معايير السّبك النّحويّ في قصائده بوجه التّحديد، وربطها بالمعنى.
- إنّ وسائل الإحالة والرّبط لها أثر فاعل في تماسك النصوص، «والعُلماء العرب درسُوا هذه الأدوات في إطار دراستهم للنحو التقليدي، وكل ما أضافه الغرب هو جمع هذه

الأدوات في صعيد واحد، وأدخلوها في دراسة نحو النص» (أبو خرمة، 2004، ص.96). وهذا ما يهمنا الكشف عنه في تحديد تحليل سينية البحتري.

السّينية

هي القصيدة الشّهيرة الّتي جمع فيها البحتري، بين وجدانيّاته، وبين الزّمن الّذي خذله، وحِكم الدّهر الّتي اكتسبها نتيجة لتجربة (الأنا) المبحرة في دروب المعاناة. والسينيّة بحسب ما وصفها الباحثون هي «قصيدة عظيمة، ومن أشهر قصائد البحتري. وقد خصص هذه القصيدة في غالبها للحديث عن إيوان كسرى لكنّه، استهلها بمقدمة نفسية يتحدث فيها عن همومه وآلامه ثم عرج على الحديث عن هذا الأيوان (محل أل ساسان). وتمتاز هذه القصيدة بأنها مسبوكة سبكاً لغويًّا محكمًا، وتتجلى فيها الأساليب البيانية والبديعية» (حسين، 2012، ص. 113).

ونسعى إلى إثبات قيمة دراسة الاتساق النّحوي في السّينية الّتي حوّل فيها البحتري الأنظار إلى انتقامه من الأتراك بمدح الفرس بعد وفاة الخليفة المتوكل (المتوكل على الله: جعفر أبو الفضل بن المعتصم بن الرشيد، أمه أم ولد اسمها شجاع، ولد سنة خمس–وقيل: سبع– ومائتين، وبويع له في ذي الحجة سنة اثنتين وثلاثين ومائتين، وبعد الواثق) (السّيوطي، 2004، ص. 252)، ليصارع البحتري بقصيدته، الّتي حملت معاني الذّم ورثاء الحال، وشكوى الخذلان. وأتى اختيار هذه القصيدة لاستنادًا إلى مضامينها العميقة، فقد وصف الشّاعر بأبياتها أحزانه كما وصف شكواه جراء ما تعرض له من ألم، وتحتوي معانٍ فلسفية عميقة عن الأنا، وتخلد حال البلاد في عصره، الأمر الّذي يجعل من دراسة معاني الاتساق النّحوي في أجزائها ظاهرة تحديد معرفيّ تربط بين قدم النّص وحداثة الطرح.

المحور الثّاني: الإحالة ودورها في الاتساق النّصيّ

مما لا ريب فيه أنّ الإحالة تشكّل عنصرًا هامًا في الرّبط الثّقافيّ بين لغة النّص، وسبكه النّحويّ، وبين المضامين الدّلاليّة الّتي يحملها. وتعد «الإحالة وسيلة مهمة من وسائل التماسك النّصيّ؛ إذ إنّها تحافظ على بنية النّص وانتظامه، وتماسك أوله بآخره، وذلك عن طريق استعمال عناصر معينة، يستعين بها صاحب النص حين يجد نفسه مضطرًا للرجوع إلى العناصر الأساسية في الجملة، بدلًا من إعادتها في النّص أكثر من مرة» (شحبل، 2024، ص. 914)؛ ولأنّ الإحالة هي «علاقة دلالية تشير إلى عملية المعنى الإحالي في الخطاب مرة أخرى، فيقع التماسك عبر استمرارية المعنى» (شبل، 2009، ص.119)، كان لا بدّ من الكشف عن دلالاتها في قصيدة البحتري، وفقًا لما يأتي:

الإحالة النّصيّة

قسّم علماء اللّسانيّات مفهوم الإحالة النّصية إلى قسمين الإحالة القبليّة بالضمير المتصل أو المنفصل، والإحالة البعديّة بضمائر الإشارة والظّرف (خطابي، 2006، ص. 18). ونعالج ذلك في سينية البحتري، وفقًا للآتي:

الإحالة القبلية:

راح الشّاعر يصف معاني عزّة النّفس الّتي يتحلّى بها من مطلع قصيدته، فقال (البحتري، د.ت، ص. 1152):

صُنتُ نَفسي عَمّا يُدَنِّسُ نَفسي

وَتَرَفَّعتُ عَن جَدا كُلِّ جِبسِ*

وَتَماسَكتُ حينَ زَعزَعَني الدَه

رُ إِلتِماساً مِنهُ لِتَعسي وَنَكسي

* الجبس: الجبان الفدم أو الضعيف أو الثقيل الروح الذي لا يجيب إلى خير، ج أجباس وجبوس (رضا، 1958، ص. 468).

وقد أحال ضمير المتكلم (الياء) إلى نفس الشّاعر الّذي راح يشرح كيف أنّه حمى نفسه، ووقّاها ما يعيبها ويلطخها بما لا يُرضيها، متنزهًا مُتعاليًّا عن عطايا الجبان اللئيم الفاسق.

ليحيل من خلال الضمير المتصل (الياء) الدّال على (أنا الشاعر)، إلى قيم يحملها هذا الشّاعر، وهي قيم العزة والإباء، فهو يشرح نظرته الفكريّة والحياتيّة الّتي محورها عزّة نفسه، وترفعها عن ما يعيبها متساميًّا عن فسق اللئام بعزة وإباء. وأعرف الضّمائر بحسب تصنيف أهل النّحو هو ضمير المتكلم (ابن عقيل، 1980، ص. 88)، وقد أحال هذا الضّمير إلى سلوك الشّاعر الّذي بدا متماسكًا صبورًا يجبر عثراته، من جراء دهر يسقطه، ولكنّه يرجو منه الجبر، بعد كثرة الشكوك بنفس كلما نهضت سقطت. وقد لمح من خلال الإحالة بضمير المتكلم إلى مفهوم أنّ نفسه وأناه تحتاج إلى الجبر، وهذا ما ركّز عليه، وبينه نصّه من خلال ضمير المتكلم. ولضمير المتكلم حصّة بارزة في ديوان البحتري، ولا سيما في مطلع قصيدته لأنّه رمى إلى تبيان رؤيته الوجدانيّة بعد الانكسار الّذي تعرض له، فقال (البحتري، د.ت، ص. 1153):

بُلَغٌ مِن صُبابَةِ العَيشِ عِندي

طَفَّفَتها الأَيّامُ تَطفيفَ بَخسِ*

وَبَعيـدٌ مابَينَ وارِدِ رِفَـــهٍ

عَلَلٍ شُربُهُ وَوارِدِ خِمسِ

* بخس: البخس: النقص. بخسه حقه يبخسه بخسًا إذا نقصه (ابن منظور، 1994، ص. 29).

وراح الشّاعر يصف حاله من خلال الإحالة بضمير ياء المتكلم (عندي) الّتي ذمّ من خلالها زمانه الّذي بات فيه لا يملك سوى ما يسد به حاجة النفس، من جراء أيام جارت عليه فأنقصت قدره، وقللت شأنه، ومع ذلك ما زال يحيا متقبلًا الجراح. وياء المتكلّم في (عندي) حملت إحالة وصفيّة إلى يقظة حاله، وتفكيره الحكميّ، الّذي دفعه لأن يقول في دهره المتقلب، إنّه شتان بين من عاش رغد العيش، وبين من عاش تقلبات الحياة ومشقاتها وآلامها، ليكون في هذه الحكمة إشارة إلى ثقافة الوعي

(عند الشاعر) من خلال ضمير المتكلم. وكما سخّر البحتري الضمير المتصل (ياء المتكلم) للإحالة إلى أناه، سخر الضمير المنفصل (هم) للإحالة إلى ملوك فارس، في قوله (البحتري، د.ت، ص. 1154):

وَهُمُ خافِضونَ في ظِلِّ عالٍ

مُشرِفٍ يَحسِرُ العُيونَ وَيُخسِي

و(هم) حملت وصفًا مشهديًّا لحال ملوك فارس في الماضي، فأحالت إلى عيشهم الرغيد، في جبالهم الشاهقة الّتي مزج الشّاعر بينها وبين الطبيعة، ليحيل إلى وارتفاع قدر الملوك في وصفه لهم. و»(هم) علامة جمع الذكور العقلاء، وهذا الضّمير قائمٌ مقامَ الاسمِ الظاهر. والغرَضُ منه الإتيان بِه للاختصارُ» (الغلايني، 1993، ص. 120).

وقد أشار إلى حال الملوك الّذي أحال إليهم بـ (هم) محملًا الإحالة دلالة الوصف النّظري المشهدي إلى من يأسف للتحوّل في حالهم. وهذا التّحول راح يصفه بإحالة أخرى سخّر من أجلها ضمير الغائب المتصل الهاء في (بابه) حين قال (البحتري، د.ت، ص. 1155):

مُغلَقٍ بابُهُ عَلى جَبَلِ القَبـ*** ـقِ*إِلى دارَيَّ خِلاطَ وَمُكسِ

* وهو جبل عظيم ويقال أنّ عليه ثلثمائة ونيّفا ألسنة مختلفة، وتتّصل جبال القبق بجبل سياه كويه الذي وراء بلاد الخزر فى بلد الغزّيّة راجعا الى المشرق من وراء بحيرة خوارزم الى جبال خوارزم وجبال فرغانه (أبو القاسم، 1938، ص. 347).

«والهاء ضمير متصل في محل نصب مفعول به» (دعكور، 1998، ص. 19)، وحملت في القصيدة إحالة إلى إيوان كسرى، وبابه الّذي ضمنه الشّاعر وصف عيشة الملوك في الجبل وأرضهم الواسعة الّتي تقع بين (خلاط) و(مكس) (البحتري، د.ت، ص. 1155) في أراضي أرمينا. وراح يوازن بين ضمير المتكلم الّذي يحيل به إلى نفسه وبين الأطلال الّتي يصفها في كسرى، بضمير الغائب المؤنث (ها) فيقول (البحتري، د.ت، ص. 1155):

حِلَلٌ لَم تَكن كَأَطلالِ سُعدى

في قِفــارٍ مِنَ البَسابِسِ مُلسِ

وَمَساعٍ لَولا المحاباةُ مِنّي

لَم تُطِقها مَسعاةُ عَنسٍ وَعَبسِ*

* عنس قبيلة عربية قحطانية، وعبس قبيلة عربية عدنانيّة (المجذوب، 1989، ص. 795).

وقد أشار الشاعر من خلال الإحالة إلى مكان إقامة القوم وراح يصف الديار بجمالها وبوعها الغناء، الّتي فرّق بينها وبين ديار العرب الصحراوية، ورمز إلى ديار العرب بسعدى اسم الفتاة العربية. وراح يصف مكارم ملوك الفارس مفرقًا ومفاضلًا بينها وبين ملوك العرب من عنس وعبس نتيجة للظلم الّذي تعرض له، وهذا ما جعله يحيل إلى أناه في (مني). ونجد أنّ احالات البحتريّ أسهمت في توضيح المعنى الدّلاليّ لقصيدته الوجدانيّة، الّتي تحتاج إلى الحفر في العمق لاستجلاء معناها. وبعد دراسة الإحالة القبليّة لا بدّ من دراسة الإحالة البعديّة:

2. الإحالة البعديّة

ظهرت الإحالة البعديّة في قول الشّاعر (البحتري، د.ت، ص.1153):

وَكَأَنَّ الزَمـــــانَ أَصبَحَ مَحمو

لاً هَواهُ مَعَ الأَخَسِّ الأَخَسِّ*

وَاِشتِرائي العِراقَ خُـــطَّةُ غَبنٍ

بَعدَ بَيعي الشَآمَ بَيعَةَ وَكسِ*

* (خس) الخاء والسين أصلان أحدهما حقارة الشيء والآخر تداول الشيء. فالأول الخسيس الحقير يقال خس الرجل نفسه وأخس إذا أتى بفعل خسيس (ابن فارس، د.ت، ص. 151).

* الوَكْسُ: النقصُ. وقد وَكَسَ الشيء يَكِسُ (مرعشلي، 1974، ص. 330).

وحملت الإحالة بظرف الزمان (بعد) مفاهيم الاستنكار. إذ استنكر الشّاعر الفرص الّتي وصلت إلى تسلم الأحقر والأنذل في الحياة زمام الأمور والمقصود بقوله هذا الأتراك في عصره، فيما الكريم جار عليه الزمن، ويقصد بذلك نفسه، وملوك الفرس الّذين افتخر بهم في القصيدة.

كما استنكر سفره إلى العراق وبعده عن الشام، إذ ظن في سفره أنّه سيحظى بالمكانة المرموقة، ولكنه صُدم بعكس ذلك، فخسر هناء العيش في الشّام، بعد قرار خاطئ. فبعد حملت إحالة زمنية إلى لوم النّفس. وملامة الزّمن ظهرت أيضًا في قول الشّاعر (البحتري، د.ت، ص. 1153):

لاتَرُزني مُزاوِلاً لِإختِباري

بَعدَ هَذي البَلوى فَتُنكِرَ مَسّي

وَقَديماً عَهِدَتني ذا هناتٍ

آبِيـــــاتٍ عَلى الدَنِيّاتِ شُمسِ

وهذه الملامة حملت معاني الرفض من خلال الإحالة بـ (بعد)، فراح الشّاعر يرفض اختبار الدّهر جراء هذه الأزمة، لأنّ له أيادٍ بيضاء لا بدّ أن تبقى وأن تُرى. فهو من خلال ظرف الزمان، نهى الزمن عن أن يجربه ويختبره بعد مصيبته، فيجحد أثره الحسن.

والشاعر لم ينكر أنّه كان يقبل العطايا، وعدّ هذا من مواطن ضعفه، حيث أغدق عليه من مدحهم، لكنه يعترف بعد مرور الزّمن بأنّ نفسه الكبيرة يعز عليها هذا السّلوك. وبذلك ربط في الإحالة التبدل في حال نظرته إلى الأمور، وما يرفضه، نتيجة لوعيه. وهذا ما يؤكده قوله (البحتري، د.ت، ص. 1153):

وَلَقَـــد رابَني اِبـــنُ عَمّي

بَعـدَ لينٍ مِن جانِبَيـــهِ وَأُنسِ

وَإِذا ماجُفيتُ كُنتُ جَديراً

أَن أَرى غَيرَ مُصبِحٍ حَيثُ أُمسي

ونجد في هذه الأبيات أنّ الإحالة إلى الظرف، والتّركيز على العامل الزّمني لظرف الزّمان، دلت على اعتراف الشاعر بشكوك دفعته لأن يسأل عن سبب تباعد الخليفة المنتصر عنه، وتبدل معاملته له، الّتي أصبحت بعد الود واللين جفاءً. والشاعر صرّح بحق الخليفة التعامل معه بهذه الطريقة بعد أن أخفق في التحول، وترك المكان إلى موطن عدّه موطن الإهانة والإذلال، ولذا أحال إلى صور باقيّة في ذاكرته من خلال قوله (البحتري، د.ت، ص. 1161):

وَكَأَنَّ الوُفودَ ضاحينَ حَسرى

مِن وُقوفٍ خَلفَ الزِحامِ وَخِنسِ

وَكَأَنَّ القيان وَسطَ المقاصي

رِ يُرَجِّعنَ بَينَ حُـــــوٍ وَلُعسِ

وَكَأَنَّ اللِقاءَ أَوَّلَ مِن أَم

سِ وَوَشـــكَ الفِراقِ أَوَّلَ أَمسِ

وهذه الإحالة بظرف المكان (خلف/ وسط) بينت معاني الانكسار في نفس الشّاعر، لأنّها أشارت إلى تبدّل حاله والألم الّذي بات عليه في مكان يعاين تبدله بأم العين، فيقف على أطلال ما كان، ليرثي ما حلّ بعاطفة الانكسار، الّتي سخر لها ظرف الزّمان أيضًا ليدل على الأمس الّذي يرجو عودته فيحيل إلى هناء العيش المتبدّل. وراح الشّاعر يبين قيمة التّأثر بالمكان، والزمان المتبدل من خلال إحالته إلى المشهد الّذي حلّ مع صلة الموصول (الّذي) في قوله (البحتري، د.ت، ص. 1161):

وَكَأَنَّ الَّذي يُريـــدُ إِتِّبـــاعاً

طامِعٌ في لُحوقِهِم صُبحَ خَمسِ

عُمِّرَت لِلسُرورِ دَهراً فَصارَت

لِلتَعَزّي رِباعُهُـــم وَالتَـــأَسّي

و»سميت الأسماء الموصولة بذلك، لأنها توصل بكلام بعدها هو من تمام معناها، وذلك إن الأسماء الموصولة أسماء ناقصة الدلالة لا يتضح معناها، إلا إذا وصلت بالصلة» (السّامرائي، 2000، ص.119)، وهذه الصّلة من ناحية المعنى ظهرت في أسف الشّاعر على دهر فقد فيه السّرور، وتبدل فيه حاله. وهذا ما جعله يصف حاله ويبكي زمانه في قوله (البحتري، د.ت، ص. 1162):

فَلَها أَن أُعينَهـــا بِدُمـــوعٍ

موقَفاتٍ عَلى الصَبابَةِ حُبسِ

ذاكَ عِندي وَلَيسَت الدارُ داري

بِإِقتِرابٍ مِنها وَلا الجِنسُ جِنسي

و(ذاك) أحالت إلى عجز الشّاعر على أن يفعل شيئًا سوى البكاء بحسرة، والتّعبير عن أسى الحال، الّذي سببه الزمان. واسم الإشارة هو «ما دل عَلَى مسمَى وأشار إليه» (الحنبلي، 2018، ص. 209)، وهذا المسمى في قصيدة البحتري هو المقدور عليه الّذي أحال إليه بذاك عندي ليشير إلى عدم امتلاكه سوى الدّمع والذّكريات، بعد أن خُذل بزمنه.

وقد تحققت من خلال إحالاته وظيفة الضمير القائمة على:» الإيجاز في التعبير وعدم التكرار، ودفع التوهم، والوصول إلى الخفة التي تساعد في اختصار الكلام» (الشمري، 2013، ص. 79). وبعد دراسة الإحالات في سينيّة البحتري نتبين:

- توظيف الشّاعر للإحالات خدمة للمعنى العميق الّذي لا ينكشف في قراءة سطحية بل يحتاج إلى الحفر في العمق لاستنتاجه.
- قيمة الإحالات الّتي بينت معاكسات الزّمن في نفس الشّاعر.
- قدرة الشّاعر، وتمكنه اللّغويّ الّذي جعله يحمل إحالاته دلالات وجدانيّة عميقة.

المحور الثّالث: الربط وأهميته النّحويّة والدلاليّة في سينية البحتري

عالج القدماء والمحدثون مفاهيم الرّبط وأهميته اللّغويّة في تماسك النّصوص ووضوح المعنى، من خلال علاقات: «التماثل الدلالي المتحقق في الربط بين الجمل بواسطة علاقة التمثيل والشرح والتفسير» (حسين، 2012، ص.327). ولمعالجة مظاهر (الرّبط) في سينيّة البحتريّ لا بدّ من تقسم أدواته إلى:

الربط الإضافي:

الربط الإضافيّ «تمثله الأداتان «الواو» و «أو « (صارة ومريم، 2013، ص. 12). وقد ظهر في قول الشّاعر (البحتري، د.ت، ص. 1154):

أَتَسَلّى عَنِ الحُظـــوظِ وَآسى

لِمَحَلٍّ مِن آلِ ساسانَ* دَرسِ

أَذكَرتنيهُمُ الخُطـــوبُ التَوالي

وَلَقَد تُـذكِرُ الخُطـوبُ وَتُنسي

* آل ساسان هم ملوك الفرس، وأردشير بن بابك بن ساسان، مؤسس ملوك الساسانية (المرجاني، 2002، ص. 171).

وقد أسهم الربط (بالواو) في شرح الحالة النّفسية للشاعر الّذي راح يلهي نفسه بعد حظه الأسود الّذي رافقه بخيبة. وقد سخر الشّاعر الربط ليربط بين حزنه على نفسه وحزنه على ملوك فارس

وما حل بهم في ديارهم الّتي شهدت الخراب، ومحيت آثار مُلكهم.

ومن خلال الربط أعاد تاريخ آل ساسة بتذكر مصيبته، فكانت المصيبة الأولى الطريق إلى تذكر أمور ماضية، وربطها بالحاضر على قاعدة الحادثة الّتي جعلته يربط بين حوادث الماضي والحاضر. وهذا ما جعله أيضًا عن طريق الرّبط النحوي، يربط مشاهد التاريخ ببعضها فيذكر أنطاكية في قوله (البحتري، د.ت، ص. 1157):

وَإِذا مارَأَيتَ صـــورَةَ أَنطـا

كِيَّـــةَ إِرتَعتَ بَينَ رومٍ وَفُرسِ

وَالمنـــايا مَـــواثِلٌ وَأَنـــوشَر

وإِنَ يُزجى الصُفوفَ تَحتَ الدِرفس

ومفهوم الربط من خلال الصّور والذّكريات، عبّر عنه الشاعر باستخدم حرف العطف الواو، الّذي ذكره دي بوجراند في تصنيفه لمعايير الربط الّتي وصفها بمطلق الجمع الذي يربط بين صورتين يوجد بينهما تشابه» (دي بوجراند، 2007، ص. 346). وهذه الصّور استدعتها حالة الحزن عند الشّاعر، ليرثي الأماكن ويشير إلى تبدل حالها، مع تبدل الحكام. ولم ينسَ الشّاعر اللباس والطبيعة ومظاهر العراك الّتي ربط بينها في قوله (البحتري، د.ت، ص. 1156):

في اِخضِرارٍ مِنَ اللِباسِ عَلى أَص

فَرَ يَختـــالُ في صَبيـــغَةِ وَرسِ

وَعِـــراكُ الرِجـــالِ بَينَ يَـــدَيهِ

في خُفوتٍ مِنهُم وَإِغماضِ جَرسِ

مِن مُشيـــحٍ يَهوي بِعامِلِ رُمحٍ

وَمُليـــــحٍ مِنَ السِنـــانِ بِتُرسِ

وقد أسهم العطف في وصف مشاهد القتال، الّتي تدرج الشاعر في عرضها المشهديّ ليقدّم بعطفه أدق التفاصيل، حتّى يُخيّل إلى القارئ أنّه يرى ما كُتب من خلال التفاصيل الّتي ركز عليها مستخدمًا العطف في عرض صورة مشهديّة تامة عن الحدث الّذي يقدمه. ونجده يسخر العطف خدمة للوصف المشهديّ الّذي استدعى الذّكريات في قوله (البحتري، د.ت، ص. 1158):

قَد سَقاني وَلَم يُصَرِّد أَبو الغَـــو

ثِ عَلى العَسكَرَينِ شَربَةَ خُلسِ

مِن مُـــدامٍ تَظُنُّها وَهيَ نَجـــمٌ

ضَوَّأَ اللَيـــلَ أَو مُجاجَةُ شَمسِ

وَتَراها إِذا أَجَدَّت سُـــــروراً

وَارتِياحاً لِلشـــارِبِ المُتَحَسّي

ونجد الارتباط بين العطف والوصف في السينية، لأنّ الشّاعر من خلال العطف تمكن من تقديم صور بلاغيّة عن حالته النّفسيّة، وصبّ ما في ذاكرته على أبيات قصيدته الّتي ظهر فيها مدى تركيزه على تذكر التّفاصيل الماضية المؤثرة فيه، ومنها حالة السرور الّتي كان عليها في مجلس الخمر، قبل أن يقتل نديمه ويتبدّل حاله. وقد أسهم العطف في إظهار حالة التّصريح حين قال الشّاعر (البحتري، د.ت، ص. 1158):

وَتَوَهَّمتُ أَنَّ كِســـــرى أَبَروي

زَ مُعاطِيَّ وَالبَلَهبَـــــذَ أُنسِي

حُلُمٌ مُطبِقٌ عَلى الشَـــكِّ عَيني

أَم أَمانٍ غَيَّرنَ ظَنّي وَحَـــدسِي

وَكَأَنَّ الإيـــوانَ مِن عَجَبِ الصَنـ

ـعَةِ جَوبٌ في جَنبِ أَرعَنَ جِلسِ

وهذا التصريح خدم من خلاله غرض الذّم، لوهم فكر، كسره الواقع، فاستخدم (أم) للتخيير، واستخدم واو العطف، ليذم حاله مع من اختارهم وظنهم الأهل، فإذ بهم خيبوا توقعاته وأماله. فالعطف، خدم حالة الحزن، وحالة التوقع الّذي لم يصب به الشّاعر، فشرح مفسرًا مفاهيم الخيبة.

2. الرّبط الزّمني:

الربط الزّمني هو «علاقة بين جملتين متتابعتين زمانيًّا ويمثلها في العربية الأدوات التالية: (ثم، ف، بعد، قبل، منذ كلما، حينما، بينما)» (صارة ومريم، 2013، ص. 12). وقد ظهر الرّبط الزّمني في قول البحتري (البحتري، د.ت، ص. 1154):

حَضَرَت رَحلِيَ الهُمومُ فَوَجَّهـ

ـتُ إِلى أَبيَضَ المَدائِنِ عَنسي*

* العنس: الناقة (ابن منظور، 1994، ص.301).

وقد استخدم (الفاء) للتعقيب، وشرح حالته، فبعد أن نزلت الهموم بالشاعر، اتجه إلى كسرى، وراح يصف إيوان كسرى بأنّه (أبيض المدائن)، وقد حضر الشاعر رحله لينول بكسرة بعد حالة القلق الّتي يعيشها. وهذا ما عبر عنه معقبًا بالفاء في قوله (البحتري، د.ت، ص. 1155):

تَقَّلَ الدَهـــرُ عَهدَهُنَّ عَنِ الـ

ـجِدَّةِ حَتّى رَجَعنَ أَنضاءَ لُبسِ

فَكَأَنَّ «الجِرمازَ» مِن عَدَمِ الأُن

سِ وَإِخـــــلالِهِ بَنِيَّـــــةُ رَمسِ

ويبدو أنّ الفاء أشارت إلى مفاهيم الانكسار النّفسيّ، لأنّ المتوقع شيء وما لقيه الشّاعر هو شيء آخر. والفاء حملت إشارات زمنية متبدلة وأسهمت في وصف حالة الحزن المرتبطة بزمن الخيبات

عند الشّاعر. ووصف من خلال الفاء تعلقه بالخمرة الّتي أشار بها إلى نديمه معقبًا على ذلك بقوله (البحتري، د.ت، ص. 1158):

أُفرِغَت في الزُجاجِ مِن كُلِّ قَلبٍ

فَهيَ مَحبوبَـــــةٌ إِلى كُلِّ نَفسِ

وقد حمل (الفاء) في تعقيبه معاني الخسارة الّتي حلّت به بعد فقد هذا النّديم الّذي أصبح هو المحبوب في نفسه، الّذي يذكره بكأس الخمرة. وعبر عن مفاهيم التّبدل الّتي عايشها بقوله (البحتري، د.ت، ص. 1160):

غَيرَ أَنّي يَشهَـــــدُ أَن لَم

يَكُ بانيهِ في المُلوكِ بِنِكسِ

فَكَأَنّي أَرى المَراتِبَ وَالقَــو

مَ إِذا ما بَلَغتُ آخِرَ حِسّي

وقد سخر الشّاعر فاء التّعقيب ليعقب على مشهدية تخيل فيها الانفصال عن الإدراك، ووظف (كأني) ليتمنى هذا الانفصال بمشهدية عدم الإحساس بالأشياء، نتيجة لما تعانيه نفسه من القهر. وبذلك نجد أنّ في الرّبط الزّمنيّ «تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم» (الصبيحي، 2008، ص. 94). وبعد دراسة الربط في قصيدة البحتري، نجد ما يأتي:

- لقد سخر الشّاعر أدوات الرّبط لوصف حالته النّفسيّة وذمّ زمانه.
- استخدم الشّاعر الربط ليربط بين الماضي والحاضر عن طريق صور ومشاهد استدعتها الذّاكرة.
- بين من خلال روابطه النّحويّة مخزون ذاكرته الخصب في المزج بين الأحداث الّتي عايشها وبكاها بأسى.

الخاتمة

في ختام هذه الدّراسة، الّتي عُنيت بتتبع الاتساق النّحويّ في سينيّة البحتري، نرجو أن يكون البحث قد قدّم جديدًا علميًّا، ونقف لنتأمّل نتائجه ونلخّصها في الآتي:

- أسهمت الإحالات في سينيّة البحتريّ في التّماسك النّحويّ بين لغة النّص ومضامين الجمال الفكريّ الّتي سخّرها الشّاعر، لتبيان قيمة الحزن والرثاء.
- استخدم الشّاعر تقنية الإحالة ليستنكر تبدل الزّمن، ويوثق لحظات الانكسار، وأحداث العصر.
- بيّنت الإحالات عزة نفس صاحبها، ورؤيته الثّقافيّة، كما حثت على أهميّة تنظيم العلاقات بين البشر استنادًا إلى سلم القيم القائمة على الوفاء والإخلاص، سيرًا وراء عيش كريم يحصد فيه كلّ شخص المكانة الّتي يستحقها بالفعل، لا تلك الّتي يصلها غير مُستحقّها.
- أظهر استخدامه للربط تماسكًا لناحية عرض المفاهيم الحياتيّة، والحكم الّتي ضمّنها الشاعر تجربته القاسيّة، مع الغدر وتبدّل الأحوال، ووصول أرذال القوم إلى مواقع السّلطة.
- بينت أدوات الربط قدرة البحتري على توثيق الحدث المعاش، بقراءة أعادت تصورات الماضي وفق منطقه ورؤيته إلى كلّ ما عايشه.
- تبيّن أنّ الاتساق النحوي في سينيّة البحتري ليس مجرد ربط لغوي، بل أداة فنية لتفعيل الحس الإنساني وإثراء الرؤية الشّعريّة، مما يعكس عمقًا في التداخل بين الشكل والمضمون.
- ظهر أنّ توظيف الإحالة والربط يعزز من قدرة النّص على تحريك القارئ نفسيًّا وعاطفيًّا، من خلال بناء شبكة دلاليّة متماسكة تستدعي تجارب حياتية مختلفة.

وبعد؛ أوصي الباحثين بضرورة العودة إلى إرثنا الفكري الماضي، ودراسته سواءً عن طريق تطبيق معايير التّماسك النّصيّ على القصائد القديمة، أو عن طريق دراسة علم نحو النّص وفق منطق حداثيّ، كما أوصي بإجراء دراسات ثقافيّة معمّقة، تربط بين النّص الشّعري وسياقه الثّقافيّ والاجتماعيّ، بحيث تُدرس الظّواهر النّحويّة في ضوء الأبعاد الثّقافيّة والفكريّة الّتي تحكم بناء الخطاب الشّعري، بالإضافة إلى دراسة كيفية تفاعل النّحو مع السّياق الثّقافي والاجتماعيّ وأثره في تشكيل معاني الإحالة والربط، والبحث عن دور القيم والممارسات الثّقافيّة في توجيه الوظائف النّحوية داخل النص، الأمر الّذي يعزز الفهم الشّامل للعلاقة الحيوية بين النّحو والثّقافة في التراث الشّعريّ العربيّ.

المراجع:

ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري. (1980). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (ط20، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد). دار التراث.

ابن فارس، أحمد. (د.ت). مقاييس اللغة (تحقيق عبد السلام هارون). دار الفكر.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. (د.ت). البداية والنهاية. مطبعة السعادة.

ابن منظور، جمال الدين. (1994). لسان العرب. دار صادر.

أبو القاسم، محمد بن حوقل البغدادي الموصلي. (1938). صورة الأرض. دار صادر.

أبو خرمه، عمر. (2003). نحو النص: نقد النظرية وبناء أخرى. عالم الكتب المدين.

أبو خرمه، عمر. (2004). نحو النص. عالم الكتب الحديث.

البحتري. (د.ت). الديوان. (تحقيق حسن كامل الصريفي، مج.

1، ط3). دار المعارف.

بروان، ويول. (1997). تحليل الخطاب (ترجمة محمد الزليطني ومنير التريكي). جامعة الملك سعود.

بن عمار، أحمد مداس. (2006). تحليل الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية: تحولات الخطاب النقدي المعاصر. عالم الكتب الحديث.

بن فجال، أنس. (2008). الإحالة وأثرها في تماسك النص في القصص القرآني (أطروحة دكتوراه)، جامعة الوادي، الجزائر.

جدوع، نصرة. (د.ت). بناء القصيدة العربية القديمة. منشورات جامعة الأنبار.

حسين، زينب. (2012). الأساليب البيانية والبديعية في سينية البحتري. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 74، ص113.

حسين، عبد الفتاح. (2012). أثر العطف في التماسك النصي: ديوان صهوة الماء للشاعر مروان جميل. *مجلة الجامعة الإسلامية*، 20 (2)، ص 327.

الحنبلي، شمس الدين. (2018). شرح الإمام الفارضي على ألفية ابن مالك (تحقيق محمد مصطفى الخطيب). دار الكتب العلمية.

خطابي، محمد. (2006). لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب. المركز الثقافي العربي.

دعكور، نديم. (1998). القواعد التطبيقية في اللغة العربية (ط2). مؤسسة بحسون.

دويدري، رجاء وحيد. (2000). البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية. دار الفكر المعاصر.

دي بوجراند، روبرت. (2007). النص والخطاب والإجراء (ترجمة تمام حسان، ط2). عالم الكتب.

ديك، فان. (2001). علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات (ترجمة سعيد حسن بحيري). دار القاهرة للكتاب.

رضا، أحمد. (1958). معجم متن اللغة. دار مكتبة الحياة.

الزركلي، خير الدين. (2002). الأعلام (ط15). دار العلم للملايين.

السامرائي، فاضل. (2000). معاني النحو. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السيوطي، جلال الدين. (2004). تاريخ الخلفاء (تحقيق حمدي الدمرداش). مكتبة نزار مصطفى الباز.

شبل، عزة. (2009). علم لغة النص (تقديم سليمان العطار، ط2). مكتبة الآداب.

شحبل، رويدة. (2024). مفهوم الإحالة وعناصرها. *حولية كلية الآداب*، 28، ص 914.

الشريشي، أبو عباس أحمد بن عبد المؤمن بن موسى القيسي. (2006). شرح مقامات الحريري (ط2). دار الكتب العلمية.

الشمري، آمنة. (2013). وظيفة الضمير التركيبية والدلالية. مكتبة آفاق.

الشنطي، محمد. (2001). فن التحرير العربي: ضوابطه وأنماطه (ط5). دار الأندلس للنشر والتوزيع.

صارة، سعدون ومريم، نوي. (2013). الاتساق النحوي والمعجمي في سورة التوبة (رسالة ماجستير). جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر.

الصبيحي، محمد. (2008). مدخل إلى علم النص. منشورات الاختلاف.

الصبيحي، محمد الأخضر. (د.ت). مدخل إلى علم النص وتطبيقاته. الدار العربية للعلوم ناشرون.

ضيف، شوقي. (د.ت). الفن ومذاهبه في الشعر العربي (ط12). دار المعارف.

الغلايني، مصطفى. (1993). جامع الدروس العربية (ط28). المكتبة العصرية.

المجذوب، عبد الله بن الطيب بن عبد الله بن الطيب بن محمد بن أحمد بن محمد. (1989). المرشد إلى فهم أشعار العرب (ط2). دار الآثار الإسلامية.

مداس، أحمد. (2006). تحليل الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية: تحولات الخطاب النقدي المعاصر. في أعمال مؤتمر النقد الدولي الحادي عشر.

المرجاني، محمد. (2002). بهجة النفوس والأسرار في تاريخ دار هجرة النبي المختار (تحقيق محمد عبد الوهاب فضل). دار الغرب الإسلامي.

مرعشلي، نديم. (1974). الصحاح في اللغة والعلوم (تقديم عبد الله العلايلي). دار الحضارة العربية.

مصلوح، سعد. (1994). تجربة نقدية: نحو أجرثومية للنص الشعري: دراسة في قصيدة جاهلية. *مجلة فصول*، 10 (1-2)، ص154.

المنظري، سالم بن محمد. (2015). الترابط النصي في الخطاب السياسي. التكوين للخدمات التعليمية والتطوير.

Hussein, Zaynab. (2012). Al-asalib al-bayaniyyah wa al-badiʿiyyah fi Siniyyat al-Buhturi (in

Arabic). Majallat Kulliyat al-Tarbiyyah al-Asasiyyah, Al-Jamiʿah Al-Mustansiriyyah, 74, 113.

Hussein, Abd al-Fattah. (2012). Athar al-ʿatf fi al-tamāsuk al-nassi: Diwan Sawhat al-Maʾ li-al-shaʿir Marwan Jamil (in Arabic). Majallat Al-Jamiʿah Al-Islamiyyah, 20(2), 327.

Sarah, Saʿdun, & Nuway, Maryam. (2013). Al-ittisāq al-nahwi wa al-muʿjami fi Surat al-Tawbah (in Arabic). Master's thesis, Jamiʿat Akli Muhand Ulhaj.

Shubhul, Rowayda. (2024). Mafhum al-ihalah wa ʿanasiruha (in Arabic). Hawliyyat Kulliyat al-Adab, 28, 914.

Bin Fajjal, Anas. (2008). Al-ihalah wa atharuha fi tamasuk al-nass fi al-qasas al-Qurʾani (in Arabic). Doctoral dissertation, Jamiʿat al-Wadi.

Madaas, Ahmed. (2006). Tahlil al-khitab al-shiʿri min manzur al-lisaniyyat al-nassiyyah: tahawwulat al-khitab al-naqdi al-muʿasir (in Arabic). Alam al-Kutub al-Hadith.

المتلازمات اللفظية في معجم الفروق اللغوية للعسكري «دراسة تركيبية»

Lexical Collocations in (Al-Furuq Al-Lughawiyyah li Al-Askari): A Syntactic Study

د. آمنة بنت أحمد الطريقي

أستاذ النحو والصرف وفقه اللغة المساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.

https://orcid.org/0009-0001-1887-5775

Dr. Amnah Ahmed Altariqi

Assistant Professor of Syntax, Morphology, and Philology, Department of Arabic Language, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Al-Kharj, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/13، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

تتناول هذه الدراسة مفهوم المتلازمات اللفظية، وأهميتها في اللغة، حيث تعد عنصراً جوهريًّا في استقرار التراكيب اللغوية، وفهم النصوص، وتيسير عملية التواصل اللغوي. فهي تمثل بنية دلالية ثابتة، تسهم في ضبط المعاني بدقة، وتجنب اللبس أو الغموض، كما أنها تلعب دوراً محوريًّا في إثراء المعجم العربي؛ إذ تسهم في تشكيل التراكيب المتماسكة التي تعكس دقة التعبير، وترسخ الاستعمالات الشائعة، مما يعزز من ثبات المعاني اللغوية واستقرارها. وفي هذا الإطار كان لمعجم الفروق اللغوية للعسكري دور بارز في إبراز الفروق الدقيقة بين الألفاظ، حيث اعتمد في تفسير معاني الكلمات على تحليل تراكيبها المتلازمة، مما يوضح كيفية اكتساب الكلمات لمعانيها من خلال سياقاتها. وكان الهدف من هذه الدراسة رصد أنماط المتلازمات اللفظية الواردة في معجم الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري، وتصنيفها وتحليلها، وبيان أثر التلازم اللفظي في تشكيل بنية المعجم العربي. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي؛ وذلك من خلال استقراء المتلازمات اللفظية الواردة في المعجم، ووصف أنماطها المختلفة، وتحليل بنيتها ودلالاتها. وخلص البحث إلى أن معجم الفروق اللغوية اتسم بتنوع التراكيب التي ظهرت فيها المتلازمات اللفظية، إلا أن الغلبة كانت للمتلازمات الفعلية على حساب الاسمية، كما يُعزى قلة ورود المتلازمات الشرطية إلى طبيعة هذه التراكيب، مما يجعلها أقل استخدامًا في إبراز الفروق بين الألفاظ، مقارنة بغيرها من التراكيب.

الكلمات المفتاحية: التلازم، أنماط المتلازمات اللفظية، معجم الفروق اللغوية.

Abstract

This study explores the concept of lexical collocations and their significance in language, highlighting their essential role in stabilizing linguistic structures, enhancing text comprehension, and facilitating effective communication. Lexical collocations represent fixed semantic patterns that contribute to precise meaning, minimize ambiguity, and enrich the Arabic lexicon. They help form cohesive expressions that reflect linguistic accuracy and reinforce common usages, thereby supporting semantic stability. In this context, Al-Furuq Al-Lughawiyyah li Al-Askari plays a prominent role in illustrating subtle distinctions between words. The author, Abu Hilal Al-Askari, relied on analyzing collocational patterns to explain word meanings, demonstrating how words acquire their sense through contextual usage. The aim of this study is to identify, classify, and analyze the types of lexical collocations found in Al-Furuq Al-Lughawiyyah, and to examine their impact on shaping the structure of the Arabic lexicon. The research adopts a descriptive, analytical, and inductive approach, surveying collocations in the dictionary, describing their forms, and analyzing their structures and semantic functions. The study concludes that the dictionary presents a variety of collocational structures, with verbal collocations being more prevalent than nominal ones. The rarity of conditional collocations is attributed to their nature, which makes them less effective in highlighting lexical distinctions compared to other structures.

Keywords: Collocation, Types of Lexical Collocations, Al-Furuq Al-Lughawiyyah.

للاستشهاد: الطريقي، آمنة بنت أحمد. (2025). المتلازمات اللفظية في معجم «الفروق اللغوية للعسكري» دراسة تركيبية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص25 – ص36.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

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

المقدمة:

تُعد المعاجم اللغوية دعامة أساسية في صون اللغة وتوثيقها، فهي تُمثل مخزونًا لغويًّا ثريًّا يوضح معاني الكلمات واستخداماتها المختلفة، مما يسهم في استيعاب النصوص، وتسهيل عمليات التعلم والبحث اللغوي. ومن بين المعاجم المتخصصة، يبرز معجم الفروق اللغوية للعسكري، أحد علماء القرن الرابع الهجري، وهي فترة تميزت بازدهار الدراسات اللغوية، والتأصيل الدقيق لمعاني الألفاظ، وقد ركز العسكري في معجمه على إبراز الفروق الدقيقة بين الكلمات المترادفة، موضحًا الفروق المعنوية بينها، وكان يستعين بالمتلازمات اللفظية لتوضيح معاني بعض المفردات، حيث ساق تلك المتلازمات عند تفريقه بين الألفاظ. يقول: «فأما ما يعرف به الفرق بين هذه المعاني وأشباهها فأشياء كثيرة؛ منها اختلاف ما يستعمل عليه اللفظان اللذان يراد الفرق بين معنييهما، ومنها اعتبار صفات المعنيين اللذين يطلب الفرق بينهما، ومنها اعتبار ما يؤول إليه المعنيان، ومنها اعتبار الحروف التي تعدى بها الأفعال...» (العسكري، 1997، ص. 25) فالتلازم اللفظي يُعد مؤشراً على مدى استقرار التراكيب اللغوية في الاستعمال اليومي، حيث تُستخدم هذه التراكيب بشكل متكرر، حتى تصبح جزءًا من المخزون اللغوي المشترك للمتحدثين، ويسهم هذا التكرار في تحقيق الانسجام بين الكلمات داخل الجملة، مما يجعلها أكثر طبيعية، وسهولة في الفهم، ولا يُستغنى عن هذه التراكيب في الاستخدام الشائع، إذ تعكس حالة من الثبات والاستمرارية، حيث ترتبط عناصرها بشكل وثيق داخل البناء النحوي للجملة، مما يجعلها غير قابلة للفصل بسهولة دون أن يتغير المعنى، أو يختل السياق. وانطلاقًا من هذه الأهمية تأتي دراسة المتلازمات اللفظية كأداة فاعلة في تنمية المهارات اللغوية، وتعزيز قدرة المتعلم على استخدام المفردات في سياقاتها الصحيحة، مما يساعد على تجنب الأخطاء التعبيرية، وتجعله أكثر قدرة على التعبير الدقيق والواضح، كما أن لهذه المتلازمات دوراً بارزاً في تحديد معاني الكلمات عبر ارتباطها بالسياقات المختلفة، مما يسهم في توضيح دلالاتها، واستخدامها بدقة، ويجعلها عنصراً أساسيًّا في فهم النصوص، واستيعاب تراكيب اللغة على نحو أكثر عمقًا ودقة. ولم يكن الهدف من البحث تتبع جميع التراكيب الواردة، بل التركيز على الأمثلة التي تعكس جوهر الظاهرة، لتكون بمثابة نماذج تطبيقية تبرز خصائص التلازم اللفظي في اللغة العربية.

أهمية الموضوع:

تنبع أهمية الموضوع من كونه يسلط الضوء على المتلازمات اللفظية بوصفها عنصراً محوريًّا في بناء المعنى وتماسك اللغة، ويسهم في إبراز دورها في ضبط دلالة الألفاظ في السياقات المختلفة. كما يبرز الجهد المعجمي التراثي ممثلاً في معجم الفروق للعسكري في توظيف هذه الظاهرة بدقة، ووعي لغوي رفيع.

أهداف البحث:

- رصد أنماط المتلازمات اللفظية الواردة في معجم الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري، وتصنيفها.
- تحليل دور المتلازمات اللفظية في توضيح الفروق الدلالية بين الكلمات المتقاربة في المعجم.
- بيان أثر المتلازمات اللفظية في إثراء الفهم المعجمي، وتيسير الاستخدام السياقي السليم للألفاظ.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي؛ وذلك من خلال استقراء المتلازمات اللفظية الواردة في المعجم، ووصف أنماطها المختلفة، وتحليل بنيتها ودلالاتها.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمة، تلاها مبحثان، ثم خاتمة متبوعة بثبت المصادر والمراجع، تناولت في المقدمة أهمية البحث، وأهدافه، ومنهج البحث، والدراسات السابقة. وفي المبحث الأول تناولت: الدراسة النظرية، وفي المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية. ثم الخاتمة وذكرت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

الدراسات السابقة:

لم تتناول دراسة سابقة -على حد اطلاعي- (المتلازمات في معجم الفروق اللغوية) ولكن هناك دراسات تناولت مواضيع متعلقة بالتلازم في سياقات مختلفة، تختلف عن دراستي التي تركز على معجم الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري بوصفه مرجعًا تراثيًّا يُبرز ظاهرة المتلازمات اللفظية من منظور الفروق المعنوية الدقيقة بين الألفاظ، في حين انصبت أغلب الدراسات السابقة على تحليل المتلازمات في المعاجم الحديثة، أو في سياقات ترجمة النصوص المتخصصة؛ كالقانون والاقتصاد، أو تناولت المفهوم من زاوية لغوية عامة. كما يتميز هذا البحث بتصنيفه الدقيق لأنماط المتلازمات، وتحليلها في ضوء السياق المعجمي، وربطها بالبنية الدلالية والوظيفية للكلمة داخل المعجم، مما يجعله إضافة نوعية في مجال دراسة المتلازمات في المعاجم التراثية.

- تعريف المتلازمات اللفظية في القاموس العربي الحديث «المعجم الوسيط» نموذجًا، منية حمامي (2006) مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد: 5
- توارد المتلازمات اللفظية في المعاجم اللغوية العربية «لسان العرب» لابن منظور نموذجًا، عبد الرزاق ابن عمر (2006) مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد: 5

- شواهد المتلازمات اللفظية «القاموس الألفبائي» و «المعجم العربي الأساسي»، الحبيب النصراوي (2006) مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد: 5
- المتلازمات اللفظية في المعاجم الأحادية والثنائية اللغة، أمينة أدردور (2006) مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد: 5
- ترجمة المتلازمات اللفظية في النصوص الاقتصادية، أبو بكر الصديق زين الدين (2011) رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة السانيا، وهران، الجزائر.
- ترجمة المتلازمات اللفظية في القانون «قانون الأسرة أنموذجًا» دراسة تحليلية قارنة، هدى تعيزة (2012) رسالة ماجستير، جامعة منتوري، الجزائر.
- المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية، عبد الرزاق ابن عمر (2014) جمعية المعجمية العربية، العدد: 30
- المتلازمات اللفظية، محمد عبد الله صالح أبو الرب (2017)، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، غزة، مجلد: 25، العدد: 1
- تطور مفهوم التلازم اللفظي بين الغرب والعرب، مجدي حاج إبراهيم، أمينة أحمد (2018) الجامعة الإسلامية العالمية.
- المتلازمات اللفظية في معجم أبي هلال العسكري «أسماء بقايا الأشياء على نسق حروف المعجم»، علوة بنت حزام العرياني (2021)، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث/ المجلد: 7، العدد: 2
- أهمية المتلازمات في تقديم المفردات، أحمد فايز نعناع، عبد القادر الياسين (2022) مجلة بحوث جامعة حلب في المناطق المحررة، العدد: 2
- المتلازمات اللفظية في «أساس البلاغة» دراسة معجمية دلالية في مدونة حرف الباء، تهاني محمد سليم الصفدي (2022) جمعية الثقافة من أجل التنمية، المجلد: 22، العدد: 173
- المتلازمات اللفظية لمصطلحات الجائحة العصرية كورونا المستجد، دراسة تحليلية وصفية، مجدي فتحي محمد قشيوط (2022) مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، جامعة الأزهر، العدد: 38
- التلازم اللفظي في النصوص القضائية دراسة تركيبة دلالية «القواعد التي أقرتها محكمة النقض في خمسين عامًا» نموذجًا، جيهان حسن أحمد عيسى (2023)، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا.

المبحث الأول: الدراسة النظرية

تعد المتلازمات اللفظية إحدى الظواهر اللغوية المهمة التي تلعب دوراً أساسيًا في تكوين بنية اللغة، حيث يعتمد عليها الناطقون بها في التعبير عن المعاني بطرق دقيقة وسلسلة، فهي عبارات تتكون من كلمتين أو أكثر، بحيث ترتبط إحداهما بالآخر ارتباطًا وثيقًا، مما يجعل استخدامها مقيداً بسياقات محددة، لا يمكن تبديلها أو استبدال عناصرها دون الإخلال بدلالتها.

ويعود مفهوم التلازم في اللغة إلى مادة: «(ل ز م) فاللام والزاء والميم أصل واحد صحيح، يدل على مصاحبة الشيء بالشيء دائما» (ابن فارس، 1979، ج 5، ص. 245) مما يعكس الثبات والديمومة؛ يقال: «لزم الشيء يلزم لزوما؛ أي: ثبت ودام» (الحموي، 1994، ج 2، ص. 552) فالتلازم يعبر عن علاقة ارتباط وثيق بين الكلمات، بحيث يتلاءم بعضها مع بعض في الاستخدام اللغوي بطريقة ثابتة.

أما من الناحية الاصطلاحية، فقد عُرف التلازم اللفظي بأنه: «كل عبارة تتألف من لفظين أو أكثر، وتُنظم معًا في الوضع الذي يقتضيه علم النحو، ولكنها في النهاية تؤدي إلى دلالة تختلف عما يقتضيه ظاهر التركيب» (أبو سعد، 1987، ص. 5). وهي عند حسن غزالة: «كل كلمتين، أو مجموعة من الكلمات ترد مع بعضها البعض بشكل دائم وثابت في مختلف السياقات» (غزالة، 1993، ص. 7)، ويتم استخدامها بمعانيها غير الاصطلاحية، حيث تظل واضحة تماما، ويحتفظ كل عنصر من عناصر التلازم بقيمته الدلالية المستقلة، ومعناه الخاص. (هليل، 1997) فهو يعتمد على تضافر كلمتين أو أكثر؛ لتكوين معنى جديد يختلف عن المعنى الذي تحمله كل كلمة منفردة.

وقد أدرك العرب منذ العصور القديمة أهمية المتلازمات اللفظية، حيث تميزت اللغة العربية بتراكيب متلازمة دقيقة، تعكس ثبات المعاني، واستقرار التعبيرات، مما جعلها ركيزة أساسية في التواصل اللغوي، والفهم العميق للنصوص، وقد أشار الدكتور: عبد الفتاح البركاوي إلى هذا الأمر بقوله: «أما اللغويون العرب فإنهم قد ضربوا بسهم وافر في هذا المجال، وكشفوا عن المجالات المختلفة التي تستعمل فيها ألفاظ بأعيانها، بحيث لو استعمل لفظ في غير ما يتلاءم معه كان ذلك خطأ» (البركاوي، 1991، ص. 72) وقد تناول العديد من علماء اللغة هذه الظاهرة في مؤلفاتهم، ومن أبرز الأمثلة على ذلك ما ذكره أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت209هـ) في تفسيره لعبارة العرب: «(جاءوا عن بكرة أبيهم) بأنها تدل على مجيئهم جميعًا متتابعين، دون أن يكون للفظ (بكرة) أي علاقة حقيقية بالمعنى الحرفي للكلمة، والتي تشير في الأصل إلى الأداة المستخدمة لاستخراج الماء العذب، وأن هذا الاستخدام جاء على سبيل الاستعارة؛ ليؤدي معنى مجازيًا يعبر عن الاجتماع والتتابع». (حسام الدين، 1997، ص. 397) كما نبه سيبويه إلى أن بعض العبارات ترتبط مكوناتها ببعضها تركيبًا ودلاليًا، بحيث تندمج معاني الكلمات الفردية داخل التركيب،

مما يجعله يُعامل كوحدة واحدة لا يمكن فصل عناصرها، ويؤكد ذلك بقوله: «فلا ينفرد من هذه الأشياء شيء دون ما بعده، وذلك أنه لا يجوز أن تقول: (كلّمتُه فاه) حتّى تقول: (إلى فيَّ)، لأنَّك إنَّما تريد مشافهة، والمشافهة لا تكون إلاّ من اثنين، فإنَّما يَصحّ المعنى إذا قلت: إلى فيَّ» (سيبويه، 1988، ج 1، ص. 392) مما يدل على أن هذه التراكيب لا تحتمل التغيير دون الإخلال بمعناها. وقد أدرك أبو منصور الثعالبي (ت429هـ) في كتابه: فقه اللغة وأسرار العربية، أهمية المتلازمات اللفظية، حيث أشار محقق الكتاب إلى أن الثعالبي «يتيح لك أن توفق بين المعنى واللفظ، وتحسن الاختيار، وتراعي التناسب، وتجيد التوافق في دقة ومهارة» (الثعالبي، 1997، ص. 14) مما يبرز وعيه العميق بأهمية التلازم في تحقيق الانسجام اللغوي. ولم يقتصر اهتمام اللغويين بالمتلازمات اللفظية على علماء اللغة القدماء، بل امتد ليشمل الباحثين المحدثين، الذين أولوا هذه الظاهرة عناية كبيرة، وسعوا إلى دراستها وتحليلها، وفق منهجيات أكثر دقة وتنظيمًا، وكان من أبرز من تناولها بالدراسة والتحليل الدكتور: تمام حسان (1979) والدكتور: محمود فهمي حجازي (1998) والدكتور: عبدالفتاح عبدالعليم البركاوي (1991) وغيرهم من الباحثين، كما أسهمت الدراسات الغربية بشكل بارز في هذا المجال، حيث عُدَّت المتلازمات اللفظية عنصراً أساسيًّا في فهم البنية العميقة للغة، مما ساعد على كشف أنماط استخدامها وتطورها عبر الزمن، ويُعد (فيرث) من أوائل اللغويين الذين سلطوا الضوء على هذه الظاهرة، فهو أول من لفت انتباه المحدثين إلى الجوانب الشكلية في علم المعجم بشكل عام، وإلى ظاهرة المصاحبة اللغوية بشكل خاص (عبد العزيز، 1990) وقد أثنى (فرانك بالمر) على رؤية فيرث في هذا المجال «واعتبر أن الاتجاه الذي تبناه يمثل نهجًا متوازنًا في دراسة اللغة، معرفًا هذه الظاهرة بأنها الاتجاه الذي تفهم به الكلمات من خلال اقترانها بالكلمات الأخرى في السياق» (بالمر، 1997، ص. 169)

دور معجم الفروق اللغوية في دراسة المتلازمات اللفظية:

لم يقتصر العسكري في معجمه على إبراز الفروق الدقيقة بين الألفاظ، بل كان واعيًا بظاهرة التلازم اللفظي، التي تؤدي دوراً مهمًّا في تمييز استخدامات الكلمات داخل سياقاتها المختلفة. فالكلمات لا تُستعمل في اللغة بشكل اعتباطي، بل تتشكل وفق أنماط متلازمة وثابتة، وهو ما يظهر في العديد من التعابير التي قدمها العسكري كمثال على كيفية ارتباط الكلمات ببعضها في الاستعمال اللغوي الصحيح.

ويكشف معجم الفروق اللغوية عن مدى أهمية المتلازمات اللفظية في ضبط معاني الألفاظ، حيث نجده يميز بين الكلمات المتشابهة ظاهريًّا لكنها مختلفة دلاليًا، مما يساعد على إدراك الفروق الدقيقة بين المترادفات، وهو أمر بالغ الأهمية في فهم النصوص، وإتقان استخدام اللغة بدقة. كما أن تركيز العسكري على الفروق بين الألفاظ أتاح له بيان العلاقة بين الكلمات في سياقاتها المختلفة، حيث وضح كيف أن بعض الألفاظ لا تكتسب معناها الكامل إلا من خلال اقترانها بألفاظ أخرى مكملة لها، ويعبر عن هذا المعنى بقوله: «فاختلاف العبارات والأسماء يوجب اختلاف المعاني» (العسكري، 1997، ص. 22) ويظهر ذلك جليًّا في تمييزه بين: الصوت والصياح؛ حيث يقول: «الصوت عام في كل شيء؛ تقول: صوت الحجر، وصوت الباب، وصوت الإنسان، والصياح لا يكون إلا لحيوان» (العسكري، 1997، ص. 38) وقوله عند بيان الفرق بين الكثير والوافر: «الكثرة زيادة العدد، والوافر اجتماع آخر الشيء حتى يكثر حجمه، ألا ترى أنه يقال: كردوس وافر، ولا يقال: كردوس كثير، وتقول: حظ وافر، ولا تقول: كثير، وإنما تقول: حظوظ كثيرة، ورجال كثيرة، ولا يقال: رجل كثيرة. فهذا يدل على أن الكثرة لا تصح إلا فيما له عدد، وما لا يصح أن يعد لا تصح فيه الكثير إلا على استعارة وتوسع» (العسكري، 1997، ص. 252) وفي تفريقه بين الأهل والآل يقول: «الأهل يكون من جهة النسب والاختصاص، فمن جهة النسب قولك: أهل الرجل؛ لقرابته الأدنين، ومن جهة الاختصاص قولك: أهل البصرة، وأهل العلم. والآل خاصة الرجل من جهة القرابة أو الصحبة؛ تقول: آل الرجل لأهله وأصحابه، ولا تقول: آل البصرة وآل العلم» (العسكري، 1997، ص. 281) وغيرها من الشواهد، مما يؤكد أن كل لفظ يحمل دلالة خاصة به، لا يمكن استبدالها بمرادف ظاهري دون الإخلال بالمعنى الدقيق. إن إسهامات العسكري في هذا المجال جعلت معجمه مرجعًا لغويًّا مهمًّا لكل من يسعى إلى فهم أسرار اللغة العربية، ليس فقط من خلال معرفة الفروق بين الألفاظ، بل أيضًا من خلال التعرف على المتلازمات اللفظية التي تُسهم في تشكيل المعاني الدقيقة، وتوضيح طريقة استخدام الكلمات وفقًا لقواعد العربية الفصيحة.

أنواع المتلازمات اللفظية:

- المتلازمات الحرة: «وهي التراكيب التي تتمتع بمرونة عالية، حيث يمكن للكلمة أن تأتي مصحوبة بعدد غير محدود من الكلمات الأخرى، كما يمكن استبدالها بألفاظ مختلفة في مواضع متعددة دون التأثير على المعنى العام للجملة» (عمر، 1998، ص. 134) ففي: «ثوب صَنِيع، وَفُلَان صَنِيعَة فلَان» (العسكري، 1997، ص. 135) يمكن استبدال (صنيع) بكلمات أخرى؛ مثل: (محبوك، منسوج)، فصنيع صفة تستخدم بشكل شائع مع الثياب المصنوعة بحرفية. كما يمكن استبدال (صنيعة) بـ (تلميذ، تابع) حيث تُستخدم للإشارة إلى شخص نال معروفًا أو فضلاً من آخر، مما يدل على مرونة في التركيب. وكذلك في: «أزمعتُ الْمسير» (العسكري، 1997، ص. 125) يمكن أن تقول: (نويت المسير)، أو (عزمت على المسير) ما يدل على المرونة، ووجود بدائل تعبيرية.
- المتلازمات المنتظمة: وهي العبارات التي «تتكرر بصيغ

ثابتة في الاستعمال اللغوي، بحيث لا يمكن استبدال أحد عناصرها، أو إضافة مفردات أخرى إليها دون الإخلال بمعناها، أو تقليل شيوعها» (عمر، 1998، ص. 134) ومن تلك المتلازمات: «يجْرِي مجْرى» (العسكري، 1997، ص. 30) حيث لا يمكن استبدال هذا التعبير بسهولة؛ فلا يقال: (يجري مسار) أو (يجري طريقة) بنفس القوة الدلالية. وكذلك في: «عَاهَدَ العَبْد ربه» (العسكري، 1997، ص. 57) إذ التلازم هنا ديني وأخلاقي، فيستخدم (عاهد) مع (ربه) للدلالة على الالتزام والميثاق.

أهمية المتلازمات اللفظية: (عمايرة وآخرون، 2002) للمتلازمات اللفظية أهمية بالغة، تتمثل فيما يلي:

- تعزيز استيعاب التراكيب اللغوية السليمة، من خلال فهم العلاقة بين الكلمات.
- تحديد معاني الكلمات بدقة عبر ارتباطها بالمتلازمات اللفظية المختلفة، مما يساعد على استخدامها في السياقات المناسبة.
- تسهيل الاستخدام السليم للمفردات، من خلال التعرف على العبارات المتكررة والمألوفة في اللغة.
- تحقيق الاقتصاد اللغوي؛ حيث تسهم المتلازمات في إيصال المعاني بوضوح واختصار.
- المساهمة في التوليد اللغوي، من خلال إنتاج تعبيرات جديدة تستند إلى أنماط لغوية مألوفة.
- إثراء المعجم العربي بإضافة كم هائل من الألفاظ والمعاني التي تعزز ثراء اللغة.
- ترسيخ المعاني واستقامة لغة الفرد من خلال تعزيز التراكيب الصحيحة والمستخدمة على نطاق واسع.
- التعبير عن المسكوت عنه في اللغة، حيث تتيح المتلازمات نقل المعاني الضمنية والمجازية بفعالية.
- الامتثال للأعراف اللغوية، من خلال استخدام التراكيب التي فرضها الاستعمال اللغوي.

ضوابط التلازم اللفظي:

تخضع المتلازمات اللفظية لمجموعة من الضوابط التي تحكم تكوينها، واستعمالها في اللغة، مما يجعلها تختلف عن التراكيب العادية، وتكمن أهمية هذه الضوابط في ضمان الاتساق والاستقرار اللغوي، إذ لا يمكن اعتبار أي تركيب متلازمة لفظية، ما لم يستوف المعايير التي تؤهله ليكون جزءًا من النظام اللغوي، ومن أبرز هذه الضوابط ما يلي:

- توافقية المتلازمات: ويقصد بها أن تكون الكلمات التي تشكل المتلازمة متسقة ومنسجمة مع بعضها البعض، وفقًا للمعرفة اللغوية المتفق عليها بين الناطقين بها، وهذه التوافقية لا تقتصر على القواعد النحوية والدلالية، بل تشمل أيضًا القبول الشائع، والاستعمال الطبيعي في اللغة (حسام الدين، 1985) فعلى سبيل المثال يُستخدم التعبير: «أقسم بالله» (العسكري، 1997، ص. 56) بشكل شائع، بينما لا يحظى البديل «أحلف بالله» بنفس مستوى الشيوع والتركيب، وكذلك فإن عبارة: «بر الْوَالِدين» (العسكري، 1997، ص. 170) راسخة في الاستعمال، بينما قد لا تحمل عبارة: (بر الآباء) نفس الإيحاء الدلالي المتعارف عليه في اللغة، ولا بنفس القوة الدلالية.
- مدى التلازم: ويقصد به النطاق الذي تتحرك داخله الكلمات المتلازمة؛ أي: مدى إمكانية اقتران كلمة بأخرى في مختلف السياقات اللغوية، فبعض الكلمات تمتلك مجالاً واسعًا للتلازم مع العديد من المفردات، بينما ترتبط أخرى بتراكيب محددة فقط، ويمكن التنبؤ بالكلمة المتلازمة بناء على مدى انتشار التلازم في اللغة (حجازي وآخرون، 1998) فعلى سبيل المثال تُستخدم عبارة: «نفخ فِيهِ الرّوح» (العسكري، 1997، ص. 103) بشكل شائع، بينما لا تحظى عبارة: (نفخ فيه الحياة) بنفس الدرجة من القبول والانتشار. وبالمثل فإن تعبير: «حياك الله» (العسكري، 1997، ص. 59) يمتلك مدى محدوداً، فلا يمكن استخدام (باركك الله) كبديل بنفس الشيوع.
- تواترية المصاحبة: ويقصد بها مدى شيوع تكرار بعض الكلمات معًا في اللغة، بحيث تصبح مألوفة للمتحدثين، ولا يمكن تغيير عناصرها بسهولة دون أن يبدو التعبير غريبًا أو غير مألوف، وهذه المصاحبة لا تخضع لقواعد نحوية صارمة، وإنما تنشأ من اتفاق المتحدثين على استخدام بعض العبارات بطريقة محددة (حسام الدين، 2000) مثل: «رجحت كفة الْمِيزَان» (العسكري، 1997، ص. 203) فلا يمكن تبديل (كفة) بـ (جانب) بنفس الدرجة من الوضوح والشيوع.
- وهذه الضوابط تساعد في تحديد ما يمكن اعتباره متلازمة لفظية، وما لا يمكن اعتباره كذلك، كما أنها تسهم في تحقيق دقة التعبير اللغوي، وضبط المعاني وفقًا للسياقات المختلفة، وفهم هذه الضوابط يساعد المتحدثين في اللغة على استخدام المفردات بشكل سليم، وتعزيز قدرتهم على التفاعل مع النصوص بفهم أعمق، ودقة أكبر.

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية (أنماط المتلازمات اللفظية في معجم الفروق اللغوية)

بعد تناول الإطار النظري لمفهوم المتلازمات اللفظية وأهميتها، يأتي هذا المبحث لتقديم دراسة تطبيقية تستند إلى معجم الفروق اللغوية للعسكري، بهدف استكشاف أنماط المتلازمات اللفظية الواردة فيه، إذ يُعد هذا المعجم من المصادر اللغوية المهمة التي لم

تقتصر على تحديد الاختلافات الدلالية بين المترادفات، بل اعتمد على المتلازمات اللفظية كأداة أساسية في تمييز دلالات الكلمات، مما يبرز دورها في ضبط المعاني، وتحقيق الدقة في التعبير. ومن خلال استقراء المادة اللغوية في المعجم، يمكن تصنيف المتلازمات اللفظية وفق مجموعة من الفئات التي تعكس أنماط المتلازمات اللفظية، وفيما يلي عرض لتلك الأنماط (اعتمدت في تقسيم الأنماط على دراسة: عبابنة وإبداح، 2020):

المتلازمات اللفظية المنتظمة:

وهي التراكيب اللغوية التي تتميز بثبات عناصرها في الاستعمال اللغوي، بحيث يصبح ارتباطها جزءًا من البنية اللغوية الثابتة، ولا يمكن استبدال أحد عناصرها بكلمة أخرى دون أن يختل المعنى، أو يضعف السياق، «ويتحقق حين يلاحظ المعجمي تكرار التصاحب، وعدم إمكانية إبدال جزء منه بآخر، أو إضافة شيء آخر إليه» (عمر، 1998، ص. 134) ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «عَتَقَ العَبْد» (العسكري، 1997، ص. 57) عَتَقَ العَبْدُ، وأعتَقَهُ صاحبُه إعتَاقًا؛ أي: خرَجَ عن الرِّقِّ (الرازي والفيروزآبادي، 1979). والعتق يرتبط بشكل شائع بكلمة (العبد) فالعتق لا يكون إلا للعبد، لذا يوجد ارتباط دلالي قوي يجعل اللفظين متلازمين.
- «التحيات لله» (العسكري، 1997، ص.59) أي: أبقاك الله. وقولنا في التشهد: التحيات لله؛ أي: الملك لله، والبقاء لله، والسلام من الآفات لله (الفراهيدي، والأزهري، 2001). وهي جزء من التشهد في الصلاة، فهي تعبير ثابت، مما يجعلها وحدة لغوية مألوفة.
- «بر الْوَالِدين» (العسكري، 1997، ص. 170) «إطاعتهما، وإخلاص الودّ لهما» (عمر، 2008، ج 1، ص. 187) ولا يمكن استبدال (الوالدين) بكلمة أخرى بنفس الدلالة؛ لأن مفهوم البر مرتبط بشكل وثيق بالوالدين، مما يجعله متلازمة دلالية ثابتة.

المتلازمات اللفظية المجازية:

تعد المتلازمات اللفظية المجازية من أكثر التراكيب اللغوية عمقًا وتأثيراً، حيث تعتمد على التصوير غير الحرفي، وتستند إلى الاستعارات والتشبيهات والكنايات، مما يجعلها أدوات قوية في التعبير عن المعاني بشكل غير مباشر، فهي لا تنقل الدلالة كما هي في الواقع، بل تفتح المجال أمام التأويل والتوسع في الفهم، وهو ما يضفي على اللغة طابعًا بلاغيًا وإيحائيًا، يعزز من ثراء النصوص، حيث تسهم في تكثيف المعاني، وإيصالها بطريقة أكثر تأثيراً وإقناعًا. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «فحمة الليل» (العسكري، 1997، ص. 146) أي: «أشَدُّه سَواداً؛ يُقال: أفْحِمُوا عَنْكُم من اللَّيل وفَحِّمُوا؛ أي: لا تسيروا أوَّلَ اللَّيل حتَّى تذهب فَحَمَتُه» (ابن سيدة، 1996، ج 2، ص. 384). فكلمة (فحمة) تُستخدم كناية عن الظلام الدامس؛ لأن الليل يُشبه دائمًا بالفحمة في سواده، وهو تعبير مجازي. فالمعنى الحرفي لكلمة: (فحمة) يشير إلى قطعة الفحم السوداء، لكن استخدامها في وصف الليل يعكس صورة مجازية.
- «كَأَنَّهُ فَاء من جَانب إلى جَانب» (العسكري، 1997، ص. 302) الفيءُ: الظّلُّ؛ يقال: «فاء الفيءُ، إذا تحوّل عن جهةِ الغَداة» (الفراهيدي، 1980، ج 8، ص. 406) وكل رجوع فَيْء. قال تعالى: (حَتَّىٰ تَفِيٓءَ إِلَىٰٓ أَمۡرِ ٱللَّهِۚ) (جزء من آية: 9 من سورة الحجرات) أي: «ترجع» (الرازي، 1979، ج 4، ص.435). فهذا التركيب يستخدم في التشبيه؛ حيث يشبه الانتقال السريع بحركة الفاء، فهو يدل على سرعة الحركة والتنقل، أو تغيير الموقف، أو التبدل في الأحوال.
- «زلت قدمه» (العسكري، 1997، ص. 312) أي: «زلقت ولم تثبّت») مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1972، ج 1، ص. 398). يُستخدم هذا التركيب استعارة للتعبير عن الوقوع في الخطأ في القرار أو السلوك، فهو تعبير مجازي؛ كما في قوله تعالى: (فَتَزِلَّ قَدَمُۢ بَعۡدَ ثُبُوتِهَا) (جزء من آية: 94 من سورة النحل) مجازاً للتعبير عن «الوقوع في الزلل المعنوي، والاضطراب بعد الاستقامة، فهي استعارة في الرجوع من الخير إلى الشر» (السيوطي، 1988، ج 2، ص.173).

المتلازمات اللفظية في المركبات الشائعة:

تعد المتلازمات اللفظية في المركبات الشائعة جزءًا من الاستخدام اللغوي الذي نشأ نتيجة التداول والاستعمال المستمر، حيث أصبحت هذه التراكيب تستخدم معنى ثابتًا يختلف عن المعنى الحرفي لكلماتها المفردة، وهي لا تُفسر عادة وفق مدلولات كل كلمة على حدة، وإنما تُفهم كوحدة دلالية متكاملة، وتشير هذه التراكيب إلى مفاهيم اجتماعية طبيعية، وصفات بشرية، وأسماء مخلوقات، أو ظواهر معينة، مما يجعلها ذات طابع اصطلاحي داخل النظام اللغوي. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «ذُو همة» (العسكري، 1997مص. 127) يقال: «رجل ذو همّة، وهمم، وهمام: عظيم الهمّة، يسمو إلى معالي الأمور» (عمر، 2008، ج 3، ص. 2368) فهو يستخدم لوصف الأشخاص الذين يتحلون بالعزيمة والطموح.
- «ذُو عَزِيمَة» (العسكري، 1997، ص. 127) العَزْمُ: «ما عَقد عليه القلبُ أنَّك فاعله، أو من أمر تيقنته» (الفراهيدي، 1980، ج 1، ص. 363)، يقال: «عَزَمَ عَزِيمَة؛ اجْتَهَدَ وجَدَّ في أمره» (الزمخشري، 1998، ج 1، ص. 546). وتعني: الشخص الذي يمتلك إرادة قوية، وحزمًا في قرارته.
- «ابْن الفلاة» (العسكري، 1997، ص. 282) تقال للذي

«يَتَعَسَّفُ الْمَفَاوِز» (الرازي، 1979، ج 1، ص. 304) والفلاة: «القفر من الأرض، أو المفازة لا ماء فيها ولا أنيس، وإن كانت ذات كلأ؛ أو الصحراء الواسعة» (رضا، 1958، ج 4، ص. 452). فهو الشخص الذي نشأ في الصحراء، أو اعتاد السفر والترحال في المناطق القاحلة.

- «ابْن عرس» (العسكري، 1997، ص. 282) «دويبّة تشبه الفأر، مقطوعة الأذنين، مستطيلة الجسم والذيل، تفتك بالدجاج ونحوه» (عمر، 2008، ج 1، ص. 251). ويستخدم هذا التعبير في المعاجم العلمية، وكذلك في الثقافة الشعبية عند الحديث عن حيوان شديد المراوغة والافتراس.
- «ابْن ثُمَرّة» (العسكري، 1997، ص. 282) طائر أصغر من العصفور، لا تكاد تراه إلا وفي فيه تمرة (الأزهري ورضا، 2001) ويعكس هذا التعبير العلاقة بين الطائر والطعام الذي يحمله، وهو أحد التراكيب التي تجمع بين التسمية والملاحظة السلوكية للكائنات.
- «ابْن آوى» (العسكري، 1997، ص. 282) وهو «ولد الذئب، ولا يقال للذئب آوَى، بل هذا اسم وقع عليه، كما قيل للأسد أبو الحارث، وللضبع أم عامر، والمشهور أن (ابْنَ آوَى) ليس من جنس الذئب، بل صنف متميز» (الحموي، 1994، ج 1، ص. 32) وهو تعبير عن الشخص الذي يظهر وقت المنفعة فقط.
- «بنَات طبق» (العسكري، 1997، ص. 282) «وهي الدواهي، سميت بذلك؛ لأنها شبهت بالحية، والحية إذا انطوت تشبه الطبق» (الأزدي، 1988م، ص.251) ويستخدم للإشارة إلى الأحداث العصيبة والكوارث.
- «بنَات نعش» (العسكري، 1997، ص. 282) وهي كواكب أربعة؛ نعش وثلاثة تتبعها، وهي البنات، وهما بنات نعش الكبرى والصغرى (الرازي، والحميري، 1979م)
- «بنَات وَرْدان» (العسكري، 1997، ص. 282) «دواب معروفة؛ وهي الخنافس» (ابن سيدة، 1996، ج 4، ص. 140)

المتلازمات اللفظية المتقابلة:

تُعد المتلازمات اللفظية المتقابلة أحد الأنماط المهمة في اللغة، حيث تتكون من كلمتين أو أكثر، ترتبطان ببعضهما بعلاقة التقابل، مما يجعل استدعاء إحداهما يؤدي تلقائيًّا إلى استدعاء الأخرى؛ لأنهما يشتركان في علاقة دلالية تتسم بالتكافؤ أو المشابهة، وتلعب هذه التراكيب دوراً محوريًّا في التعبير عن العلاقات المتبادلة بين المفاهيم، وتسهم في إيضاح الدلالات المختلفة عبر الربط بين الكلمات المتناظرة أو المتشابهة. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «عطفَ الشَّيْء على الشَّيْء» (العسكري، 1997، ص. 22) أي: «مال وانحنى» (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1972، ج 2، ص. 608)، فهو يشير إلى إلحاق شيء بشيء آخر في المعنى، أو الحكم، أو العلاقة النحوية، بحيث يكون الثاني تابعًا للأول، أو مرتبطًا به بطريقة معينة.
- «يتبع بعضه بَعْضًا» (العسكري، 1997، ص. 42) يدل هذا التركيب على التتابع والترابط بين الأجزاء المختلفة، بحيث يكون هناك نوع من التسلسل الزمني أو المنطقي بين المفاهيم المترابطة.
- «قست الشَّيْء بالشَّيْء» (العسكري، 1997، ص. 78) «إذا قدّرته على مثاله» (الموصلي، 2001، ج 2، ص. 40) حيث يستخدم للإشارة إلى المقارنة بين شيئين بناءً على مقياس معين، أو قاعدة منطقية، ويعبر عن عملية القياس التي يتم فيها تشبيه شيء بشيء آخر؛ لوجود خصائص مشتركة بينهما.
- «حَمْلُ الشَّيْء على الشَّيْء» (العسكري، 1997، ص. 282) أي: «ألحقه به» (عمر، 2008، ج 1، ص. 562) حيث يشير إلى إلحاق أمر بآخر من حيث الصفات أو الأحكام، وهو شائع في علم الفقه والمنطق واللغة، حيث يتم تطبيق قاعدة، أو معنى من سياق معين، على سياق آخر مشابه.
- «شاكل الشَّيْء الشَّيْء» (العسكري، 1997، ص. 155) أي: «شابهه، فهو مشاكل له» (الأزدي، 1988، ص. 232) ويعني المشابهة والتطابق بين الأشياء؛ حيث يكون هناك تماثل بين شيئين من حيث الشكل.

المتلازمات المتضادة:

- تُعد المتلازمات اللفظية المتضادة من التراكيب اللغوية التي تعتمد على وجود كلمتين تحملان معنى متعاكسًا، بحيث يستدعي ذكر إحداهما ذكر الأخرى تلقائيًّا، وتُستخدم هذه المتلازمات بشكل شائع في التأكيد على التناقض بين شيئين، أو لتوضيح الفرق بينهما، أو للإشارة إلى ثنائية متقابلة في المعنى أو الوظيفة، وهي تساعد في تحديد المعاني بدقة أكبر، وتُبرز العلاقات الدلالية بين المفاهيم المتضادة. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:
- «الحي وَالْمَيِّت» (العسكري، 1997، ص. 51) تعبر هذه العبارة عن التضاد بين الحياة والموت، وتُستخدم كثيراً في اللغة؛ لوصف الاختلاف الجوهري بين شيئين متناقضين، وقد تستخدم بالمعنى الحقيقي، وذلك عند الحديث عن الأحياء والأموات؛ كما في قوله تعالى: (يُخۡرِجُ ٱلۡحَيَّ مِنَ ٱلۡمَيِّتِ وَيُخۡرِجُ ٱلۡمَيِّتَ مِنَ ٱلۡحَيِّ) (جزء من آية :31 من سورة يونس)، أو مجازيًّا عند وصف الفرق بين الإدراك والجهل، أو الوعي والغفلة.
- «سمعناه فِي الْخَيْر وَالشَّر» (العسكري، 1997، ص. 51)

تُستخدم هذه العبارة للدلالة على أن الشيء قد يكون إيجابيًّا أو سلبيًّا؛ أي: أنه قد يقع في الخير كما يقع في الشر.

- «قل أَو كثر» (العسكري، 1997، ص. 56) تُستخدم للإشارة إلى الكمية، وتعني أن الشيء قد يكون قليلاً أو كثيراً؛ أي: أنه يشمل جميع الحالات بين القلة والكثرة. وتأتي غالبًا في سياقات التعميم، بحيث لا يحدد المتكلم مقداراً معينًا، بل يشير إلى أي مقدار كان.
- «الْفرْقَان يفرق بَين الْحق وَالْبَاطِل، وَالْمُؤمن وَالْكَافِر» (العسكري، 1997، ص. 59) يشير هذا التعبير إلى التمييز بين الشيء ونقيضه، حيث يستخدم الفرقان؛ لكشف الفارق بين الإيمان والكفر، والحق والباطل.
- «السواد وَالْبَيَاض» (العسكري، 1997، ص.157) تُستخدم للدلالة على الفرق بين الألوان المتقابلة، وكذلك الفصل بين الأمور المتناقضة، ويظهر في السياقات الثقافية والأدبية عند الحديث عن وضوح الأمور، أو تباينها الشديد.
- «عقب اللَّيْل نهَار» (العسكري، 1997، ص.239) تُستخدم للدلالة على التعاقب الزمني بين الليل والنهار، وتستخدم في الخطاب الأدبي؛ رمزاً للتغير المستمر في الحياة، والتبدل بين الشدة والفرج، كما يشير إلى تغير الأحوال، وعدم ثبات الأمور.

التلازم في الإتباع اللفظي والمزاودة:

يُعد التلازم في الإتباع اللفظي والمزاودة أحد أبرز الظواهر اللغوية التي تعتمد على تكرار الكلمة الثانية مع اختلاف طفيف في الصوت أو الوزن، وتستخدم الكلمة الثانية للتأكيد والمبالغة، ولا يكون لها دلالة مستقلة، بل تضاف لمجرد تحسين النغمة اللغوية، أو تقوية المعنى. «فاللفظ الثاني بمعنى الأول، ويأتي تأييداً؛ لأن لفظه مخالف للفظ الأول» (القالي، 1947، ص. 71) فالإتباع هو «أن تتبَع الكلمةُ الكلمةَ على وزْنها أو رويِّها، إشباعًا وتأكيداً. ورُوِي أن بعض العرب سُئِل عن ذلك فقال: هو شيءٌ نَتِدُ به كلامنا» (الرازي، 1997، ص. 209) وعرفه د. رمضان عبد التواب بقوله: «والإتباع عبارة عن تأكيد الكلمة، بضم كلمة أخرى إليها، لا معنى لها في ذاتها، غير أنها تساويها في الصيغة والقافية، بغرض الزينة اللفظية، وتأكيد المعنى» (عبد التواب، 1999، ص. 246) وسمي إتباعا؛ «لأن الكلمة الثانية إنما هي تابعةٌ للأولى على وجه التوكيد لها، وليس يتكلم بالثانية منفردة» (السيوطي، 1998، ج 1، ص. 324). ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «أَحمَق مائق» (العسكري، 1997، ص. 101) المَوقُ: «حُمْقٌ في غباوة» (الجوهري، 1987، ج 4، ص. 1557) يقال: «فلان أحمق مائق؛ إذا كان فيه حمق وغباوة» (اليافعي، 1997، ج 2، ص. 108) فهو تعبير يُستخدم لوصف الشخص الذي يجمع بين الحمق والغباء الشديد، بحيث لا يستطيع التصرف في أبسط الأمور.
- «عطشان نطشان» (العسكري، 1997، ص.101) تعبير يدل على شدة العطش، حيث تأتي كلمة نطشان لتأكيد وتكثيف معنى عطشان. قال ابن قتيبة: «وربما جاءت الصفة فأرادوا توكيدها، واستوحشوا من إعادتها ثانية؛ لأنها كلمة واحد، فغيّروا منها حرفا، ثم أتبعوها الأولى؛ كقولهم: (عطشان نطشان) كرهوا أن يقولوا: عطشان عطشان، فأبدلوا من العين نونا» (ابن قتيبة، 2007، ص. 150)
- «جائع نائع» (العسكري، 1997، ص. 101) يستخدم هذا التعبير لوصف الجوع الشديد لدرجة الضعف والتمايل؛ حيث تضيف كلمة (نائع) تأكيداً ومبالغة على الجوع، فالنائع المتمايل. (السيوطي، 1998) «والنوُع (بالضم): هو الجوع، وقيل: العطش؛ والعرب تقول: ألقى الله عليه الجوع والنوع؛ وهو جائع نائع. فلو كان الجوع نوعاً لم يحسن تكريره» (العَوْتبي، 1999، ج 4، ص. 412) يقال: جَائِعٌ نَائِعٌ؛ أي: مضطرب من شدة جُوعه مُتَمَايِل، ويدعون على الإنسان فيقولون: جُوعًا لَهُ وَنُوعًا لَه (الرازي، والجوهري، 1979)
- «شربته سرمدا مبردا»، والسرمد هو الذي لا فصل يقع فيه؛ وهو إتباع الشيء الشيء (العسكري، 1997، ص. 118) أي: دائمًا بلا انقطاع، ومبرداً؛ أي: بارداً. فالعبارة تستخدم للتعبير عن الاستمتاع الدائم.

التلازم في التركيب الإسنادي:

وهو نوع من التلازم اللفظي، يحدث بين المسند والمسند إليه؛ أي: بين الفعل والفاعل، أو المبتدأ والخبر، يتسم هذا التلازم بأنه ضروري، بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر دون أن يختل المعنى، أو التركيب اللغوي. ويشمل الجمل التي يكون فيها التلازم ثابتًا ومتكرراً في اللغة بحيث لا يكون الاستعمال عشوائيًا. ويتجلى هذا النوع من التلازم في المتلازمات الاسمية والفعلية، حيث تتلازم بعض الأسماء مع صفات أو أخبار محددة، بينما ترتبط بعض الأفعال بمفاعيل أو تكوينات إسنادية ثابتة. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

المتلازمات الاسمية:

وهي تراكيب تتكون من اسم وخبر، أو اسم وصفة، بحيث يصبح اقتران الاسم بالصفة أو الخبر ضرورة لغوية؛ بسبب شيوع الاستعمال. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «سيف حَلِيف» أي: (قَاطع مَاض) (العسكري، 1997، ص. 56) وهذه الجملة مكونة من: مبتدأ (سيف) + صفة (حليف)؛ فحليف تصف السيف بالقوة والحدة.

- «الْغَيْث رَحمَة من الله» (العسكري، 1997، ص. 195) وهذا التركيب مكون من: مبتدأ (الغيث) + خبر (رحمة) والغيث دائمًا يترافق في الاستعمال مع معنى الرحمة، فلا يأتي وحده.

المتلازمات الفعلية:

وهي الأفعال التي تتطلب ارتباطًا ثابتًا بكلمة معينة، بحيث لا يُستخدم الفعل إلا مع تكوينه الإسنادي المتعارف عليه. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «عَفَوْت عَنه» (العسكري، 1997، ص.26) أي: «صفحت عنه، وغفرت له، وتجاوزت عن خطئه» (الفراهيدي، 1980م، ج 3، ص. 112) «فالفعل «عفا» يتعدى بـ «عن» إلى الجاني، وإلى الجناية؛ تقول: عفوت عن زيد، وعفوت عن ذنب زيد» (عضيمة، 2004م، ج 8،ص.617)

- «يجْرِي مجْرى» (العسكري، 1997، ص. 30) تلازم في المركب الإسنادي؛ حيث يتلازم الفعل: (يجري) مع المفعول المطلق: (مجرى)؛ ليعني اتباع شيء لنفس السياق.

- «عَاهَدَ العَبْد ربه» (العسكري، 1997، ص. 57) حيث يرتبط الفعل: (عاهد) مع مفعوله: (ربه)؛ للدلالة على الالتزام والميثاق، إذ يتلازم الفعل (عاهد) دلاليًا مع مفهوم الميثاق والالتزام.

- «عقدت عَلَيْه» (العسكري، 1997، ص. 57) أي: «ألزمته ذلك باستيثاق» (الأزهري، 2001، ج 1، ص. 134) أو أبرمت اتفاقًا بشأنه.

- «حياك الله» (العسكري، 1997، ص.59) وتعني: «الاستقبال بالمُحَيَّا» (الفراهيدي، 1980، ج 3، ص. 318) وهي دعاء للحياة والبركة. والفعل: (حياك) لا يُستخدم عادة إلا في الدعاء والتحية.

- «دلّ الدَّلِيل» (العسكري، 1997، ص.102) حيث يتلازم الفعل (دلَّ) مع الفاعل: (الدليل)؛ للدلالة على الإرشاد والتوضيح.

- «أزمعتُ الْمسير» (العسكري، 1997، ص. 125) أي: عزمت على السفر، والفعل (أزمعت) يتلازم مع المفعول: (المسير) عند الحديث عن العزم والنية على الرحيل، «فهو يختص بالسفر» (العسكري، 1997، ص. 125)

- «أَصَاب الصَّوَاب، وَأَخْطَأ الْجَواب» (العسكري، 1997، ص. 126) أي: «أراد الصواب، وأصاب في قوله وفعله» (الحموي، 1994م، ج 1، ص. 349) حيث يتلازم الفعل (أصاب) مع المفعول: (الصواب)، و(أخطأ) مع (الجواب) كمتلازمة ثابتة.

- «ألف بَين الْقُلُوب» (العسكري، 1997، ص. 145) أي: جمع بين القلوب، وأحدث الألفة بينها، حيث تلازم الفعل: (ألف) مع شبه الجملة: (بين القلوب)؛ للدلالة على الجمع والتآلف.

- «ضممته إِلَى صَدْرِي» وضم الشيء؛ هو أن يلزقه به (العسكري، 1997، ص. 146) فهو يدل على القرب المكاني أو التلازم.

- «تضطرب يمنه ويسره» (العسكري، 1997، ص. 215) أي: يتذبذب بين الاتجاهات المختلفة، فالفعل: (تضطرب) يتلازم مع (يمنة ويسرة)؛ للدلالة على التذبذب، وعدم الثبات.

- «أفل النَّجْم» (العسكري، 1997، ص.118) أي: «غاب النجم عن السماء، واستتر» (عمر، 2008، ج 1، ص. 103) فهو يستخدم مع الأجرام السماوية؛ مثل: «النجم»، «القمر»، ولا يستعمل مع غيرها عادة، حيث يتلازم الفعل: (أفل) مع الفاعل: (النجم).

- «زلزلت الأَرْض زَلْزَلَة» (العسكري، 1997، ص.301) أي: اضطربت اضطرابًا شديدًا (عمر، 2008، ج 2، ص. 990) فالفعل: (زلزل) يتلازم مع الفاعل: (الأرض) وزلزل غالبًا ما يرتبط بـ «الأرض» أو «الزلزال»، مما يجعله متلازمة فعلية ثابتة.

- «رجحت كفة الْمِيزَان» إذا مالت؛ لثقل ما فيها ومنها (العسكري، 1997، ص.203)، حيث يتلازم الفعل: (رجحت) مع الفاعل: (كفة)؛ للدلالة على تفوق إحدى الجهتين، ويستخدم هذا التعبير في المعاني الحسية كما في الميزان الفعلي، وكذلك في المعاني المجازية؛ للإشارة إلى تغليب رأي، أو تحقيق تفوق في موقف معين.

التلازم في المركب الإضافي:

يُعد التلازم في المركب الإضافي أحد الأنواع الشائعة من التلازم اللفظي، حيث يتكون من مضاف ومضاف إليه، بحيث يكون ارتباط المضاف بالمضاف إليه ثابتًا ومستقراً في الاستخدام اللغوي، وهذا التلازم لا يأتي عشوائيًا، بل هو جزء من النظام اللغوي الذي يحكم العلاقة بين الكلمات، مما يجعلها غير قابلة للاستبدال دون أن يختل المعنى، أو يضعف التركيب. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «كَظْمُ الْغَيْظِ» (العسكري، 1997، ص. 201) إخفاؤه وتَجَرُّعُه، واحتمال سَببه، والصبر عليه (الحميري والجزري، 1999) و(كظم) يتلازم دائمًا مع (الغيظ) فهو مخصص للغيظ والغضب فقط، قال تعالى: (وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ) (جزء من آية: 134 من سورة آل عمران).

- «حَبْسُ النَّفْسِ» (العسكري، 1997، ص.201)؛ أي: الصبر عند الجزع، ويطلق على الاعتكاف؛ لأنه حبس

النفس عن التصرفات العادية (الجوهري، والحموي، 1987) والحبس يُستخدم بشكل شائع مع النفس، وغالبًا ما يكون في سياق الصبر أو التحكم بالعواطف.

- «سَبِيلُ الله، وَطَرِيقُ الله» (العسكري، 1997، ص. 298) سبيل الله: طريقه التي أمر بسلوكها، وسمي الطريق سبيلا؛ لكثرة الجريان فيه بالمشي، (المناوي، 1990، ص. 190) «ويقع على كل عمل خالص سلك به طريق التقرب إلى الله بأداء الفرائض والنوافل، وإذا أطلق فهو في الغالب واقع على الجهاد حتى صار لكثرة الاستعمال كأنه مقصور عليه» (الجزري، 1979، ج 2، ص. 338).

المتلازمات الشرطية:

تُعد المتلازمات الشرطية أحد أنماط التلازم اللفظي في اللغة، حيث تعتمد على وجود علاقة شرطية بين جملتين، بحيث لا تتحقق الجملة الثانية (جواب الشرط) إلا بتحقق الجملة الأولى (الشرط)، ويستخدم هذا النوع من التلازم للتعبير عن السببية، والترابط المنطقي بين الأحداث. ومن أمثلتها في معجم الفروق اللغوية:

- «إن فعلت كَذَا فعلت كَذَا» (العسكري، 1997، ص. 57) يتكون هذا التركيب من جملة شرطية تبدأ بـ (إن) والتي تدل على تحقيق الجواب عند تحقق الشرط، حيث تتطلب الجملة الأولى: (جملة الشرط) تحقق فعل معين؛ ليستدعي حدوث الجملة الثانية: (جواب الشرط)، وهذا التلازم يظهر العلاقة السببية بين الفعلين؛ إذ أن أحدهما لا يتحقق إلا بوقوع الآخر.

الخاتمة

بعد استعراض موضوع المتلازمات اللفظية وتحليلها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المهمة، التي تسلط الضوء على دور هذه التراكيب في البنية اللغوية، والتواصل الفعال، والاستعمال الصحيح للمفردات، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- لم يقتصر معجم الفروق اللغوية على بيان الفروق الدقيقة بين الكلمات، بل كان رائداً في إبراز دور المتلازمات اللفظية في تحديد دلالات الألفاظ داخل السياقات المختلفة، فقد أوضح العسكري أن الكلمات لا تُستخدم اعتباطيًّا، بل تتشكل وفق أنماط متلازمة وثابتة، مما يجعل بعض الألفاظ لا تكتسب معناها الكامل إلا عند اقترانها بألفاظ محددة، وقد أسهم ذلك في ضبط الاستخدام الصحيح للغة، إذ أكد العسكري من خلال شواهده اللغوية أن لكل لفظ دلالة خاصة، لا يمكن استبدالها بمرادف دون الإخلال بالمعنى، مما جعل معجمه مرجعًا مهمًّا لدراسة المتلازمات اللفظية.
- اتسم معجم الفروق اللغوية بتنوع التراكيب التي ظهرت فيها المتلازمات اللفظية، إلا أن الغلبة كانت للمتلازمات الفعلية على حساب الاسمية؛ وذلك لأن الأفعال تُشكل جوهر الحركة والدلالة في اللغة، وتعتمد على التراكيب السياقية؛ لإبراز معانيها الدقيقة، ويرجع ذلك إلى طبيعة الأفعال التي تحتاج إلى مفعولات، أو مكملات دلالية؛ لتوضيح مدلولها، مما يجعلها أكثر عرضة للتلازم مع كلمات محددة. ويُضاف إلى ذلك أن العسكري في معجمه كان يعتمد على الجمل الفعلية؛ لشرح الألفاظ، وتوضيح الفروق الدقيقة بينها، مما عزز حضور المتلازمات الفعلية في معجمه.
- يرجع وجود المتلازمات المتضادة، والمتلازمات الشائعة في معجم الفروق إلى طبيعة المعجم نفسه، إذ يُعنى بإبراز الفروق الدقيقة بين الألفاظ، مما يقتضي المقارنة بين المعاني، واستدعاء التراكيب المتداولة التي تجلي هذه الفروق في السياقات الشائعة.
- يُعزى قلة ورود المتلازمات الشرطية في معجم الفروق اللغوية إلى طبيعة هذه التراكيب؛ حيث تقوم على ترابط جملتين، بحيث تستلزم إحداهما الأخرى، مما يجعلها أقل استخدامًا في إبراز الفروق بين الألفاظ، مقارنة بغيرها من التراكيب، ويرجع ذلك إلى أن الهدف من هذا المعجم هو إبراز الفروق الدقيقة بين الكلمات المتقاربة دلاليًّا، وهو ما يتحقق غالبًا من خلال الأمثلة الفعلية التي توضح المعاني في سياقاتها المختلفة، في المقابل، تُعد التراكيب الشرطية أقرب إلى البنية النحوية منها إلى البنية الدلالية، الأمر الذي يقلل من حضورها في مثل هذه الدراسات.

التوصيات:

إجراء مزيد من البحوث حول أثر المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والاستفادة من المتلازمات في الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات التطبيقية لضبط فهم النصوص آليًّا.

المراجع:

ابن سيدة، علي بن إسماعيل. (1996). المخصص (تحقيق: إبراهيم جفال). دار إحياء التراث العربي.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (2007). تأويل مشكل القرآن (تحقيق: إبراهيم شمس الدين). دار الكتب العلمية.

الأزهري، محمد بن أحمد. (2001). تهذيب اللغة (تحقيق: محمد عوض مرعب). دار إحياء التراث العربي.

أبو سعد، أحمد. (1987). معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية. دار العلم للملايين.

الأزدي، علي بن الحسن الهُنائي. (1988). المنجد في اللغة (تحقيق: أحمد مختار عمر، ضاحي عبد الباقي). عالم الكتب.

بالمر، فرانك. (1997). مدخل إلى علم الدلالة (ترجمة: خالد

جمعة). مكتبة دار العروبة.

البركاوي، عبد الفتاح عبد العليم. (1991). دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث. دار المنار.

الثعالبي، عبد الملك بن محمد. (1997). فقه اللغة وسر العربية (تحقيق: محمد إبراهيم سليم). مكتبة القرآن.

الجزري، مجد الدين أبو السعادات. (1979). النهاية في غريب الحديث والأثر (تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي). المكتبة العلمية.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار). دار العلم للملايين.

حسام الدين، كريم زكي. (2000). التحليل الدلالي: إجراءاته ومناهجه. دار غريب.

حسام الدين، كريم زكي. (1985). التعبير الاصطلاحي. مكتبة الأنجلو المصرية.

حسام الدين، كريم زكي. (1997). ظاهرة التعبير الاصطلاحي «محاولة لتوحيد المصطلح». *مجلة كلية دار العلوم*، جامعة القاهرة، 21، 397.

حسان، تمام. (1979). اللغة العربية معناها ومبناها. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حجازي، محمود فهمي. (1998). مدخل إلى علم اللغة. دار قباء.

الحموي، أحمد بن محمد. (1994). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. المكتبة العلمية.

الحميري، نشوان بن سعيد. (1999). شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم (تحقيق: حسين بن عبد الله العمري، مطهر بن علي الإرياني، يوسف محمد عبد الله). دار الفكر المعاصر، بيروت؛ دار الفكر.

الرازي، أحمد بن فارس. (1997). الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها. محمد علي بيضون.

الرازي، أحمد بن فارس. (1979). معجم مقاييس اللغة (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). دار الفكر.

رضا، أحمد. (1958). معجم متن اللغة (موسوعة لغوية حديثة). دار مكتبة الحياة.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1998). أساس البلاغة (تحقيق: محمد باسل عيون السود). دار الكتب العلمية.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (1988). الكتاب (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). مكتبة الخانجي.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (1998). المزهر في علوم اللغة وأنواعها (تحقيق: فؤاد علي منصور). دار الكتب العلمية.

الطالب، هايل محمد. (2017). دراسات في اللسانيات التطبيقية. الهيئة السورية للكتاب.

عبابنة، يحيى، إبداح، زينب عبد الرحمن. (2020). المصاحبة اللفظية في كتاب متخير الألفاظ لابن فارس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية*، 28، 216-242.

عبد التواب، رمضان. (1999). فصول في فقه اللغة. مكتبة الخانجي.

عبد العزيز، محمد حسن. (1990). المصاحبة في التعبير اللغوي. دار الفكر العربي.

عضيمة، محمد عبد الخالق. (2004). دراسات لأسلوب القرآن الكريم. دار الحديث.

عمايرة، محمد أحمد. (2002). بحوث في اللغة والتربية. دار العلم للملايين.

عمر، أحمد مختار. (1998). صناعة المعجم الحديث. عالم الكتب.

عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله. (1997). الفروق اللغوية (تحقيق: محمد إبراهيم سليم). دار العلم والثقافة.

العوتبي، سلمة بن مسلم. (1999). الإبانة في اللغة العربية (تحقيق: عبد الكريم خليفة وآخرين). وزارة التراث القومي والثقافة.

غزالة، حسن. (1993). ترجمة المتلازمات اللفظية (عربي–إنجليزي). *مجلة ترجمان*، 11(2)، 7-44.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1980). العين (تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي). دار ومكتبة الهلال.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط (تحقيق: مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي). مؤسسة الرسالة.

القالي، إسماعيل بن القاسم. (1947). الإتباع (تحقيق: كمال مصطفى). مكتبة الخانجي.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (1972). المعجم الوسيط (إبراهيم مصطفى وآخرون). دار الدعوة.

المناوي، عبد الرؤوف. (1990). التوقيف على مهمات التعاريف. عالم الكتب.

الموصلي، يعيش بن علي. (2001). شرح المفصل للزمخشري (تقديم: إميل بديع يعقوب). دار الكتب العلمية.

هليل، محمد حلمي. (1997). الأسس النظرية لوضع معجم للمتلازمات اللفظية العربية. *مجلة المعجمية العربية*، 12–13، 225–239.

اليافعي، عبد الله بن أسعد. (1997). مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان. دار الكتب العلمية.

Hussam Al-Din, Karim Zaki (1997).The Phenomenon of Idiomatic Expression: An Attempt to Standardize Terminology. (in Arabic) Published in the Journal of the Faculty of Dar Al-Uloom, Cairo University, Issue No. 21.

Ababneh, Yahya Atiyah, and Ibdah, Zainab Abdulrahman (2020). Verbal Collocation in Mukhtār al-Alfāẓ by Ibn Fāris. (in Arabic) Journal of the Islamic University for Humanitarian Studies, Gaza, Vol.28, (Pages: 216:241).

Ghazala, Hasan (1993). Translating Collocations (Arabic–English). (in Arabic) Turjuman Journal, Vol.11, No. 2, Morocco, (Pages: 7:44).

Halil, Muhammad Helmi (1997). Theoretical Foundations for Compiling a Dictionary of Arabic Collocations. (in Arabic) *Al-Mu'jamiyya Al-'Arabiyya Journal,* Issues 12–13, Tunisia, (Pages: 225:239).

دور التنمية المستدامة في تعليم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف

The role of Sustainable Development in Overcoming Learning Difficulties from the Perspective of Learning Difficulties Teachers in the Al-Jouf Region.

د. أفراح بنت فهد النصيري
أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0001-4135-6594

Dr. Afrah Fahad Alnusiri
Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education
College of Education, Al-Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/14، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من 38 معلم ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدمت الدراسة أداة الدراسة استبانة دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم المتضمنة ثلاث أبعاد رئيسة من أبعاد التنمية المستدامة (التقني، الاجتماعي، والتربوي)، أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم جاء متوسط، كما أشارت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لتقديرات أفراد عينة الدراسة على دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق في دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة لضرورة استخدام التقنية في التعليم لتحسين تجربة التعلم وتوفير أدوات تعليمية تفاعلية ومبتكرة لمساعدة الطلاب في تجاوز صعوباتهم والحصول على التعليم الجيد.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، البعد التقني، البعد الاجتماعي، البعد التربوي، صعوبات التعلم.

Abstract

The current study aimed to investigate the role of sustainable development in overcoming learning difficulties from the perspective of learning difficulties teachers in the Al-Jouf region. The study sample consisted of 38 learning difficulties teachers from public schools in the Al-Jouf region. The study utilized a descriptive survey methodology to achieve its objectives and employed a questionnaire on the role of sustainable development in overcoming learning difficulties, encompassing three main dimensions of sustainable development (technical, social, and educational). The study results indicated that the role of sustainable development in overcoming learning difficulties was moderate. Additionally, the results showed statistically significant differences in the teachers› perceptions of the role of sustainable development in overcoming learning difficulties attributed to years of experience. However, differences were not found in the role of sustainable development in overcoming learning difficulties attributed to gender. Based on the results, the study recommended the necessity of using technology in education to enhance the learning experience, provide inbasedtive and innovative educational tools to help students overcome their difficulties, and receive quality education.

Keywords: ISustainable development, technical dimension, social dimension, educational dimension, learning difficulties.

للاستشهاد: النصيري، أفراح بنت فهد. (2025). دور التنمية المستدامة في تعليم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص39 – ص57.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

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

مقدمة:

تُعد التنمية المستدامة مفهوم أساسي في دفع عجلة التنمية، في كافة المجالات؛ الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، حيث تهدف إلى تلبية احتياجات المجتمعات والأفراد مع الاحتفاظ بحق المجتمعات والأفراد في الوقت الحاضر والمستقبل وتعاقب الأجيال، وتأتي أهداف التنمية المستدامة في التعليم في استغلال العنصر البشري والاستثمار في رأس مال بشري قادر على دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة؛ فهو رأس المال الذي يكون قادر على إدارة عمليات وإجراءات التنمية في كافة القطاعات، لذلك استوجب على التنمية البشرية أن تعتني بكافة عناصر التعليم لتدوير هذا الرأس البشري ليرفع بعجلة التنمية من خلال الأبعاد الاجتماعية والبيئية والاقتصادية للتنمية البشرية (التيتون، 2016).

هدفت التنمية المستدامة في التعليم إلى العناية بالمعلم والطالب والمناهج والاستراتيجيات التدريسية، بالبيئة الصفية وإدارة التعليم، وكافة المفاهيم التي تتصل بها التربية لتصل للتعليم المستدام، لإيجاد أفراد فاعلين قادرين على الإنتاج ومواصلة التعلم، وحل المشكلات والإبداع والعيش باستقلالية تامة، متكيفين في مجتمعاتهم. كما ضمنت التنمية المستدامة وأهدافها التعليم حق للجميع مدى الحياة؛ فالتعليم يصبح محركاً للتنمية المستدامة ومفتاحاً لعالم أفضل، كما أن إيجاد وبلورة العلاقة بين الفرد والموارد المتاحة من حوله، أهم طرق تحقيق أهداف التنمية المستدامة، بحيث يستطيع الفرد استغلال كافة الموارد المتاحة والفرص لخلق البيئات الجديدة والمستحدثة وتطوير القائم منها، وفي ضوء ذلك ظهر مفهوم التنمية المستدامة ليعبر عن تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون الإخلال بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية الاحتياجات الخاصة بهم (الشرمان والفرسان، 2020)، وفي بداية عام 2005م شهدت بداية عقد التعليم من أجل تنمية مستدامة، مما يبرز أهمية التعليم كعنصر أساسي لتحقيق هذه الغاية (Nolan, 2012). ومن هنا نشأ مفهوم «التعليم من أجل التنمية المستدامة»، الذي يعتبر التعليم مدى الحياة وسيلة لتمكين المواطنين وتحميلهم مسؤولياتهم وأداء واجباتهم تجاه مجتمعهم عبر اكتساب المعارف والمهارات والقيم الضرورية (Power, 2015)

عقدت هيئة الأمم المتحدة مؤتمر التنمية المستدامة 2012 ناقشت أهداف التنمية المستدامة وخلصت إلى 17 هدفاً سميت بأهداف التنمية المستدامة أو الأهداف العالمية، تتوافق مع أهداف الألفية الثالثة للتنمية 2030، وهي بمثابة دعوة عالمية إلى التعليم والعمل والحد من الفقر والعيش برفاهية (مراد، 2022). وتعد المناهج من بين أقوى أدوات التعليم في تحقيق تطلعات وآمال الشعوب، حيث تظهر رغبة الأمم في التقدم والتطور والابتكار من خلال مراجعة وتطوير مناهجها. هذا يأتي لمواكبة التحولات السريعة ومواجهة التحديات البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تهدد البشرية (ملحم والقرني، 2023).

وأشارت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة 2013 (UNESCO) إلى ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية بشكل يدعم مفاهيم التنمية المستدامة، بناء على منهجية متكاملة ترتكز على أهداف الاستدامة على الصعيدين المحلي والوطني. هذا يتطلب إعادة صياغة المناهج الحالية وتطويرها لتواكب التحولات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية العالمية، وتهيئة الفرد لحياة الحاضر والمستقبل وتحقيق أهداف التنمية المستدامة (حجازي، 2017).

إنَّ إعداد الإنسان لمواجهة هذه التحولات والتغيرات؛ يتطلب إعادة النظر في الأنظمة التعليمية بمفهومها ومحتواها وأساليبها، وذلك على أسس جديدة تعتمد على استراتيجيات علمية فعّالة تأخذ في الاعتبار الإمكانيات المادية والبشرية والاجتماعية والبيئية المتاحة ضمن إطار التنمية المستدامة (Baggett et al, 2010)

وفي ضوء ذلك نال ميدان صعوبات التعلم نصيباً وافراً من أهداف التنمية المستدامة في مجال تعليم هذه الفئة، وقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودا ملموسة في تطبيق مبادئ التنمية المستدامة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والصعوبات التعليمية. فقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا خاصًا بذوي صعوبات التعلم، وضمت رؤيتها «رؤية المملكة 2030» هدفاً استراتيجيا يهدف إلى تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على فرص تعلم وعمل مناسبة ومستمر وتعليم يضمن استقلاليتها، واندماجهم كأعضاء فاعلين في المجتمع (Atawi et al, 2024)

حيث تعتبر رؤية المملكة 2030 خطة استراتيجية شاملة تهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة في مختلف القطاعات بما في ذلك التعليم، كما تتضمن هذه الرؤية جهودًا لتحديث مناهج التعليم وتعزيز الابتكار والتفكير النقدي بما يدعم مفاهيم التنمية المستدامة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تم العمل على تحديث المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية لضمان تضمين مفاهيم التنمية المستدامة؛ بحيث تشمل هذه المناهج مواد تعليمية تعكس قيم التنمية المستدامة وتعزز الوعي بأهميتها بين الطلاب. تلك الجهود تعكس التزام المملكة العربية السعودية بتعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة وتطوير نظام تعليمي يدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة على المستوى الوطني والعالمي (الجحدلي، 2018). كما ترتبط التنمية المستدامة علاقة مباشرة بالتعليم؛ حيث يبرز دورها في تنمية الموارد البشرية التي تعنى بطريقة زيادة المعرف ة وإكساب المهارات والقدرات للقوى البشرية، وتأمين التعليم المهني والدعم المهني لذوي صعوبات التعلم، كما أن الاستثمار في هذه الفئة وتنمية القدرات الابداعية للطلاب وتعظيم قدراتهم على التخيل والابتكار والتفكير بعيداً عن عمليات التلقين والاستظهار، ويظهر أنَ هناك علاقة تبادلية بين التنمية المستدامة والتعليم (الصرايرة، 2023)، وقد استهدفت التنمية المستدامة صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة في أهداف خاصة بهم ضمن خططها الاستراتيجية، حيث تؤكد الأهداف والبنود على ضرورة تأمين التقنيات والبرامج التربوية والتي

تبدأ بالتدخل والكشف المبكر منتهية في غرفة المصادر وما تقدمه لهم من خدمات علاجية وتربوية على الصعيد الاجتماعي والنفسي والأكاديمي، كما حرصت بنود التنمية المستدامة على اختيار المسمى المناسب لهذه الفئة، بالإضافة توفير الخدمات الخاصة لهذه الفئة والتي لا تتوافر في البرنامج التربوي العادي مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب (الشورة، 2023).وللتنمية المستدامة دور في تحسين الجانب الاجتماعي للأفراد من ذوي صعوبات التعلم، بدأً بالأسرة وخدمات التدخل المبكر والإرشاد الأسري مروراً بالمدرسة والإرشاد المهني والمدرسي، واستغلال كافة الطاقات البشرية المتاحة حول الفرد ذوي الصعوبات، لبنائه كي يصبح فرداً نافعاً في مجتمعه من جهة وقادراً على العيش باستقلالية مادية وناظراً لمستقبله بثقة (العطوي، 2023)، ولم تغفل التنمية المستدامة عن الغرفة الصفية وإدارتها؛ موصيه المعلمين والقائمين على البرامج التربوية بمعايير الدمج ومعايير التعليم الشامل، وغرف المصادر وطريقة التعامل مع فئة صعوبات التعلم في كافة البيئات سواء منفردة أو مدمجة مع أقرانهم. فمن خلال الإدارة الصفية يستطيع معلم الصعوبات إدارة الغرفة الصفية مستخدما مجالات التنمية وأهدافها من خلالها. وفي ضوء ما سبق؛ ستحاول الدراسة الحالية الكشف عن دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف (Smith, 2020)

مشكلة الدراسة

أشارت الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية، أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الطلاب في المملكة العربية السعودية، وصلت إلى اثنين وتسعين بالمائة (2.9 %)، وقد أشارت الإحصائيات إلى أنّ نسبة صعوبات التعلم هي من أعلى نسب فئات التربية الخاصة الأخرى فهي تشكل ما يزيد عن 50 % من هذه الفئات (الهيئة العامة للإحصاء، 2024)، وفي ضوء الأعداد المرتفعة في هذه الفئة والتي تشكل تحدياً كبيراً في التعليم خاصة، فقد قدمت المملكة العربية السعودية جهوداً حثيثة في تطوير البرامج وتدريب المعلمين والاستراتيجيات في خدمة هذه الفئة للحد منها، إلا أنّ مستوى الطلاب ما زال دون المطلوب لفئة صعوبات التعلم بحسب ما أشار إليه كل من (الجهني، 2022؛ الحسباني، 2024، ملحم والقرني، 2023).

ومع تزايد هذه الفئة يتطلب جهود أكبر وخدمات أعمق وذات أهداف طويلة المدى تخدم الجيل الحالي وتراعي الأجيال اللاحقة في استغلال الموارد والطاقات لتوفير الجهود والموارد، والتنمية المستدامة عملية تهدف إلى تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها. عندما يتعلق الأمر بالتعلم والتنمية المستدامة، يمكن أن يكون لها دور هام في التغلب على صعوبات التعلم من خلال (Ainscow et al, 2020): توفير الفرص التعليمية: تعزيز التعليم المستدام يمكن أن يؤدي إلى زيادة الفرص التعليمية للأفراد في مختلف المجتمعات، مما يعزز إمكانية تجاوز صعوبات التعلم، وتعزيز المساواة: من خلال التركيز على التنمية المستدامة، يمكن تعزيز المساواة في الفرص التعليمية والوصول إلى التعليم، مما يساهم في توفير بيئة تعليمية شاملة وعادلة، كذلك استخدام التكنولوجيا: تكنولوجيا التعليم والابتكارات التقنية يمكن أن تلعب دورًا كبيرًا في توفير أدوات وموارد تعليمية تدعم تحسين العملية التعليمية وتساعد في التغلب على التحديات التعليمية، أيضا تعزيز التعلم المستمر: التنمية المستدامة تشجع على التعلم المستمر وتحفز على تبني مهارات جديدة ومعرفة متجددة، مما يمكن أن يساعد في تحسين قدرة الأفراد على التكيف مع التحديات التعليمية. وقد أشارت نتائج دراسة الصرايرة (2023) بأهمية التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم، كما جاءت دراسة جريش (2022) تؤكد أهمية التنمية المستدامة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة طويل المدى. كما تسهم في التعليم الجيد بتأمين فرص نمو متوازن للطلاب من ذوي الصعوبات التعليمية، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات الأساسية اللازمة للحياة اليومية، وجودة الحياة. وبصورة أكثر تحديداً ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس: ما دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم تعزى لمتغير (الجنس وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدارس الجوف من وجهة نظر معلميهم.
- التعرف على تأثير متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة على وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن اهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على موضوع يتسم بالحداثة وهو دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم، كأهم المفاهيم التي تراعي كافة الجوانب في العملية التعليمية، من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مدارس الجوف. وتأتي الأهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية بتوفير أدب نظري في التنمية المستدامة ومفاهيمها وأهميتها وأبعادها في التغلب على صعوبات التعلم، كما قد تكون توصيات هذه الدراسة فاتحة لبحوث أخرى في نفس الميدان والحصول على نتائج تساهم في تطوير ميدان صعوبات التعلم، كما تأمل هذه الدراسة بأن تسهم في وضع إطار محدد للمعرفة والمهارات اللازمة في تطبيق أبعاد التنمية المستدامة للعاملين في مجال صعوبات التعلم والقائمين عليها.

الأهمية التطبيقية: من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت نظر صناع القرار والمسئولين التربويين لوضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة التي تعمل على الحدّ من الظروف التي تقف عائقاً أمام معلمي صعوبات التعلم من تطبيق وتطوير برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. بما يتناسب مع التوجهات التربوية الحديثة في المملكة العربية السعودية المتمثلة برؤية المملكة 2030 في التعليم والوصول بها إلى العالمية. كما يؤمل من النتائج بتبصير القائمين على برامج التربية الخاصة بتوفير كافة البرامج التدريبية لرفع أداء المعلم وتسهيل مهمته وتعريفه بطرق تفعيل وتطبيق التنمية المستدامة في برامج صعوبات التعلم.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: تتمثل عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم في مدارس الجوف الابتدائية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية التي تحتوي على صفوف الدمج في منطقة الجوف.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2024م.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دور التنمية المستدامة في تعليم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة وتعميمها على ملائمة الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة التي أعدت في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

التنمية المستدامة: هي عملية متكاملة تهدف إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز التنوع البيئي والثقافي اللغوي؛ من مهارات، وقدرات الطلبة والمعلمين والإداريين والمجتمع المحلي وتمكينهم في بيئة المستدامة للعيش والعمل وحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (يونيسكو، 2023).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي ستحصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم في مدارس الجوف على أداة الدراسة المتضمنة أبعاد التنمية المستدامة.

صعوبات التعلم: الطلبة في التعليم العام للمرحلة الابتدائية لديهم انخفاض شديد في المهارات التالية (الحساب، اللغة، الإملاء).

الإطار النظري

صعوبات التعلم

تُعد صعوبات التعلم عن تلك الفئة من الطلاب التي تواجه صعوبات في العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم واستخدام اللغة، سواء اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تنعكس في مجالات مثل الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء، والتعبير، والخط، والرياضيات. (وزارة التربية والتعليم، 2023)، كما تُعرف هذه الفئة بالطلاب الذين يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين، على الرغم من أنهم يمتلكون مستوى عادي من الذكاء أو أعلى من المتوسط. ويواجهون صعوبة أو ضعفًا في إحدى أو أكثر من العمليات التعليمية المتعلقة بفهم واستخدام اللغة، مثل القراءة، الكتابة، التهجئة، العمليات الحسابية، التفكير، الانتباه، والإدراك. والتي قد يكون سببها إصابات في الدماغ، اضطرابات وظيفية بسيطة في الدماغ، صعوبات في القراءة (الديسلكسيا)، أو حبسة كلامية. يُستبعد من تصنيف الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم الذين يعانون بشكل أساسي من إعاقات عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو إعاقات متعددة، أو اضطرابات عاطفية (خصاونة وآخرون، 2019).

هذه الفئة من الطلاب تواجه مشكلات متعددة، حيث قد يعاني الطالب من صعوبات أكاديمية متنوعة (الصرايرة، 2023)، مثل: الصعوبات في الرياضيات: وتشمل صعوبة في فهم مفاهيم الأعداد والعمليات الحسابية مثل الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، صعوبات في القراءة: تشمل مشاكل في ربط الحروف بأصواتها، وفي تمييز الحروف المتشابهة، وفي تذكر علامات التشكيل، صعوبات في الكتابة: مثل عدم القدرة على كتابة مقالات طويلة، والاعتماد على مقالات قصيرة بسبب ضعف الحصيلة اللغوية والمخزون اللغوي، وضعف المفردات، ومشاكل الإملاء مثل الإبدال والإضافة والحذف، كما تعاني هذه الفئة من مشكلات معرفية تتمثل في الصعوبات الإدراكية: والتي تشمل مشاكل في الانتباه والإدراك والذاكرة، مما يؤثر على التفكير واللغة الشفوية، ضعف المخزون العقلي: في المفاهيم والمفردات الضرورية في مجالات مختلفة، المشكلات المعرفية: تتعلق بالتفكير المعرفي وردة فعل الطالب واكتسابه للمعرفة، والوعي غير المعرفي والتحكم في ردود الأفعال.

التنمية المستدامة

نادت العديد من المنظمات الحكومية والمدنية والشركات، والمؤتمرات حاجة العالم إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز ثقافة الاستدامة في التعليم؛ ومنذ ذلك الوقت اعتمد التوسع برنامج

مبادرات وتعدد في مجال التعليم المستمر ودعمه في تطوير مناهج التعليم، وتعزيز الاستخدام والحفاظ على الموارد الطبيعية، وتحسين ظروف حياة المستدامة للإنسان في جميع أنحاء العالم؛ لتحقيق مجتمع أفضل في الحاضر والمستقبل من جميع الجوانب (شاهين والزهراني، 2018).

مفهوم التنمية المستدامة

تُعَرَّفْ التنمية المستدامة بأنها تلبية رغبات وحاجات الفرد في الوقت الحالي من خلال استغلال الطاقات والامكانيات، مع مراعاة الحاجات المستقبلية للمجتمعات اللاحقة؛ لتوفير حاجاتهم اللاحقة من خلال توازن بين المصادر الطبيعية والموارد البشرية والحفاظ على عليهم من الهدر بما يضمن العدالة الاجتماعية (الصرايرة، 2023)، كما تعرفها منظمة الصحة العالمية (World Health Organization WHO) بأنها عملية متكاملة تهدف إلى تحسين جودة التعليم وتطوير نهج التعليمي موجه للحفاظ على البيئة والتحديات الصحية العالمية وتحقيق التنمية المستدامة. كما تعرفها منظمة الأمم المتحدة والتربية والتعليم والثقافة (UNESCO)؛ بأنها عملية متكاملة تهدف إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز التنوع البيئي والثقافي اللغوي؛ من مهارات، وقدرات الطلبة والمعلمين والإداريين والمجتمع المحلي وتمكينهم في بيئة المستدامة للعيش والعمل وحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (يونيسكو، 2023)

أبعاد التنمية المستدامة

أشار الدعيس ومحمد (2021) إلى أن التنمية المستدامة تتضمن عدة أبعاد وهي: البعد التقني، الاجتماعي، التربوي، البيئي، وفي الدراسة الحالية سيتم التطرق لثلاث الأبعاد الأولى لملائمتها لأهداف البحث ومناسبتها لمحتوى الدراسة، وهي كالآتي:

البعد الاجتماعي: في هذا البعد يجب المساواة والعدل الاجتماعي بين الثقافات المتنوعة ضمن البعد لتحقيق عدداً من المبادئ الرئيسية التي يتعين تحقيقها للتنمية المستدامة كما أشار لها الصفدي 2015؛ مقدادي، (2017) منها:

أ- المشاركة المجتمعية؛ يجب أن تشترك المجتمعات في عملية التخطيط والتنفيذ والمراقبة لأنشطة التنمية المستدامة وتتمثل في تمكين الأفراد المجتمعات المعنية من المشاركة الفعالة في تحديد الأولويات واتخاذ القرارات وتقييم النتائج.

ب-المساواة والعدالة الاجتماعية: يجب أن تدعم التنمية المستدامة المساواة والعدالة الاجتماعية وتحقيق ذلك بتوفير الفرص والوصول إلى الموارد بين جميع فئات المجتمع دون تمييز

جـ- الحماية الاجتماعية يجب أن توفر التنمية المستدامة حماية اجتماعية للفئات الأكثر ضعفاً وحماية الحقوق الإنسانية وحقوق الأطفال، والنساء، والشباب، وغيرهم.

البعد التربوي: ويشمل النمو الشامل للأفراد والمجتمعات من خلال تعليمهم وتثقيفهم؛ فالتعلم الجيد يتضمن تنمية المهارات والمعارف والقيم التي تساعد الأفراد على العيش بشكل مستقل ومسؤول ومساهم في التنمية المستدامة، كما يساهم بعد التربية في التنمية المستدامة من خلال توجيه الأفراد على تبني العادات البيئية السليمة والمساهمة في الحصول على الموارد الطبيعية بطريقة المستدامة ويعتبر البعد التربوي جزء من الأهداف الإنمائية المستدامة والتي وضعتها الأمم المتحدة في عام 2015 وتتضمن هدفاً خاصاً لتحقيق التعليم الجيد (الشورة، 2023).

ويساعد التعليم في تشجيع التنمية المستدامة، كما يمكن التغلب على الفقر وتحسين مستوى المعيشة في البلدان النامية فعندما يحصل الانسان على التعليم الجيد يمكنهم الحصول على فرص أفضل للعمل والحصول على دخل أعلى يوفر له الوسائل الأساسية لتأمين احتياجاتهم وتحسين مستوى معيشتهم ومعيشة عائلاتهم Taneja-Johansson (et al, 2021)

ويساعد التعليم على تحقيق العدالة الاجتماعية حيث يتوفر للجميع الفرص في الحصول على التعليم والتطور بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية وهذا يعني أنه يمكن للجميع أن يؤثر بشكل إيجابي في المجتمع والبيئة والاقتصاد عن طريق التعليم والتعلم (Ainscow, 2020). ويساعد التعليم أيضا في التشكيل المواطن الواعي الذي يتحمل مسؤوليته تجاه المجتمع والبيئة حيث يتعلم الأفراد الأخلاقيات والمواطنة السليمة ويصبحون قادرين على المشاركة في عمليات اتخاذ القرار والتأثير في السياسات، والتحولات الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية.

البعد التقني: تأتي أهمية هذا البعد من مساهمته في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة من خلال تحسين مستوى الحياة البشرية، وتسهيل العديد من الأنشطة ودمج التعليم النظري والتطبيقي، كما يساهم في تحسين الوصول إلى البرامج والتطبيقات، وربط أطراف العملية التعليمية بمصادر المعلومات لتسهيل عملية التعلم. ويشير (Kusimo & Chidozie, 2019) إلى مزايا البعد التقني:

أ- استخدام المحاكاة والنماذج الرياضية لتحليل وحل المشكلات المتعلقة بالتنمية المستدامة من خلال توفير بيئة تعليمية ابداعية للطلاب، تقود الطلاب استكشاف التأثيرات المختلفة في متغيرات البيئة.

ب- توفير مواد تعليمية عبر الإنترنت والتعليم الإلكتروني للوصول إلى المعلومات حول التنمية المستدامة في كل زمان ومكان.

جـ- استخدام الألعاب التعليمية التي تساعد على حل المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والبيئية بطريقة تفاعلية وجاذبة.

د- استخدام الواقع الافتراضي لتوفير تجربة تعليمية واقعية مفيدة للطلبة حول التنمية المستدامة.

هـ- تشجيع الكلاب على استخدام الأجهزة التقنية الخاصة بهم لمراقبة استهلاك الطاقة والمياه والنفايات.

و- تزويد الطلاب بالأدوات التقنية المختلفة مثل الحاسوب والهواتف الذكية لمساعدتهم في تصميم حلول تكنولوجية مستدامة للمشاكل البيئية أو الأسرية أو التعليمية.

ز- إنشاء منصات تواصل الكترونية لتمكين التعاون بين الطلبة في مختلف البيئات الاجتماعية والثقافية في تصميم حلول مستدامة.

أهمية التنمية المستدامة في دعم ذوي صعوبات التعلم

أشار كل من (فطافطة، 2023) أهمية التنمية المستدامة في دعم صعوبات التعلم:

أ- تحسين جودة التعليم: يهدف التعليم الجيد إلى تأمين فرص نمو متوازن للطلاب، وذلك من خلال تزويدهم بالمعرفة والمهارات الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية وفي المستقبل. وجود منهج تعليمي متكامل وداعم في الوقت الحاضر يمكن أن يؤدي إلى إثراء حياة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وزيادة فرص النجاح لديهم.

ب- تحسين تكامل المجتمع: وذلك من إتاحة فرص التعليم المناسبة لذوي صعوبات التعلم، يمكن تعزيز تكامل المجتمع بشكل عام، مما يؤدي إلى زيادة الشمولية والتسامح بين الأفراد وتحقيق السلم الاجتماعي.

جـ- توسيع فرص العمل: يمكن تحقيق النمو الاقتصادي المتوازن وزيادة الفرص الوظيفية في حال تخصيص الاهتمام والموارد لتنمية المهارات وتشجيع التعليم والتدريب المستمر لذوي صعوبات التعلم.

د- توفير جودة حياة، يمكن بدعم التعليم الجيد لذوي صعوبات التعلم أن يؤدي إلى زيادة الفرص لديهم، وأن يحققوا معيشة أفضل وأكثر رفاهية وبالتالي تعزيز نموهم الاقتصادي المستدام.

الدراسات السابقة:

تطرق العديد من الباحثين إلى مفهوم التنمية المستدامة ، ومحاولة التعرف على مدى تأثيره في ميدان التعليم؛ فقد جاءت دراسة الصرايرة (2023) للتعرف على مستوى التنمية المستدامة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين ، تكونت عينة الدراسة من (133) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، وتوصلت الدراسة أن مستوى التنمية المستدامة جاء بدرجة متوسطة حيث جاء البعد التربوي في المرتبة الأولى يليه البعد الاجتماعي وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد التقني، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنمية المستدامة تعزى لمتغير الجنس والدرجة العلمية، في حين أظهرت فروق ذات دلالة احصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة.

كما جاءت دراسة (الشورة، 2023) والتي هدفت الى التعرف على واقع قطاع التعليم في الأردن في ضوء أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في الأردن، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية من مجتمع الدراسة، وبلغ عددها 863 معلماً ومعلمة يدرسون في المدارس الخاصة الأردنية، وقد أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين دورهم في ضمان التعليم الجيد جاءت بمستوى مرتفع، وأن دور الإدارة المدرسية في تحقيق التعلم المستدام جاء بمستوى مرتفع، وأن هناك عدداً من معوقات تطبيق التنمية المستدامة في التعليم في الأردن، منها الاعتماد على طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين، وبعد المناهج عن متطلبات العصر وتغيراته، وتقييم الطالب، بناءً على المادة العلمية النظرية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى إجابات العينة حول واقع التعليم في الأردن في ضوء أهداف التنمية المستدامة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية باختلاف الجنس أو اختلاف الإقليم.

وفي دراسة أجراها مراد (2023) والتي هدفت إلى تحليل نوعي واستقرائي للقوانين والتجارب العالمية في التعرف على أهمية التنمية المستدامة والتعليم في الاحتياجات الخاصة من منظور عالمي، أظهرت النتائج إدخال التقنيات الحديثة في المناهج العملية لصفوف التربية الخاصة التي تؤمن توفير المخرجات العلمية والعملية للمؤتمرات والملتقيات والندوات واللقاءات العالمية التي تركز على الرعاية والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة والاعاقة خصوصاً دعائم التنمية المستدامة الواجب تعزيزها لدى المعلم والمتعلم التي تعزز من التعلم للمعرفة والتعلم للعمل، والتعلم للاندماج والتعلم للتعايش مع الآخرين، والتعلم لتحقيق الذات. السعي لضمان التعليم الجيد المستند على التطبيقات التقنية الحديثة لذوي الاحتياجات الخاصة والتربية الخاصة، وتعزيز فرص التعلم والاندماج التربوي والمجتمعي مدى الحياة.

كما أجرى فطافطة دراسة (2023) هدفت للتعرف إلى دور التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، وذلك باعتباره من المواضيع التي تلقى اهتماماً كبيراً من جميع الدول، ومعرفة، ومعرفة مدى استفادة واضعي السياسات التعليمية من هذه النوع من التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث تكونت من 303 من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديريات جنوب نابلس في فلسطين وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، أسفرت الدراسة إلى أن التعليم المدمج دوراً كبيراً في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة (التعليمي، الاقتصادي، البيئي والاجتماعي)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ووجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما أجرى جريش (2022) التي هدفت الى التعرف لدور مدارس الدمج في نشر ثقافة التنمية المستدامة للوصول إلى المدارس المستدامة الخضراء بمحافظة الإسماعيلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من 100 معلم ومعلمة متخصص وغير متخصص تربية خاصة بمدارس الدمج، توصلت الدراسة أن دور مدارس الدمج كبير في نشر ثقافة التنمية المستدامة ، وقد جاء البعد الاجتماعي في المرتبة الاولى، يليه البيئي ثم الاقتصادي، كما أشارت النتائج لا توجد فروق في دور الدمج في نشر التنمية المستدامة تعزى لمتغيري التخصص، والمؤهل العلمي، إلا أنه يوجد فروق للتفاعل بينهما. كما أكدت دراسة الفريج (2021) على أسباب صعوبات التعلم لدى طلاب المدارس الابتدائية وعلاقتها بالتنمية المستدامة تكونت عينة الدراسة من 150 طالباً، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم والتنمية المستدامة وتحديد أسباب هذه الصعوبات لتطوير البرامج التعليمية، وأن صعوبات التعلم لدى الطلبة تتأثر سلبياً بعدم تحقيق التنمية المستدامة.

كما قامت سميث (Smith, 2020) بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى التنمية المستدامة المقدمة لطلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتحديد العوامل التي تؤثر على توفير ممارسات في المدارس، تكونت العينة من 80 معلم ومعلمة، أظهرت النتائج أن هناك حاجة ملحة لتحسين مستوى التنمية المستدامة في تعليم صعوبات التعلم، وأن التحديات الرئيسية التي تواجه المعلمين في هذا المجال تشمل قلة الموارد، والحاجة إلى قدرات تدريبية إضافية، وصعوبة في تحديد الأهداف الخاصة بتنمية مهارات الطلبة في هذا المجال. وفي السياق نفسه جاءت دراسة لام ليو وشانغ (Lam, Liu, Chang, 2019) هدفت التعرف إلى دور التنمية المستدامة في مناهج المدارس الابتدائية المحلية الذي ينظمه الصندوق العالمي للطبيعة في هونج كونج في (12) مدرسة ابتدائية مدمج فيها الأطفال ذوي الإعاقة وتستجيب للاحتياجات المحلية والاتجاه العالمي دمج التعلم من أجل التنمية المستدامة/ أسفرت الدراسة أن إدارة المدرسة المدارس التنظيم والممارسة والمراقبة بنشاط وتقييم الأنشطة المتعلقة بالاستدامة ورصد وتقييم الإجراءات الخضراء بالمدرسة، كما تعمل المدرسة بنشاط على تعزيز الاستدامة وتشجيع الطلاب على التعليم من أجل التنمية المستدامة وتوفير فرص للتطبيق العملي وإشراك الطلاب والمعلمين في صنع القرار وتطوير السياسات المدرسية المتعلقة بالاستدامة والمشتريات وإدارة النفايات والطاقة واستخدام المياه وتصميم إدارة مباني المدرسة وفقاً لمبادئ الاستدامة.

وأجرى الجحدلي دراسة (2018) التي هدفت الى دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً في دعم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الرياض، إضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى وعيهم وتطبيقهم تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي والنوع، وقد تكونت عينة الدراسة من (33) معلماً ومعلمة، ولقياس دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم استخدمت أداة من إعداد الباحث تألفت من (40) فقرة توزعت على أربعة مجالات، هي: المجال التقني، المجال الاجتماعي، المجال التربوي، المجال كأداة بيد المعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم بشكل عام على المجالات ككل كانت مرتفعة جداً (80.55 %)، وأن مستوى وعي المعلم بالمجال التربوي وكأداة بيد المعلم كان مرتفعاً جداً؛ حيث كانت نسبتهما على التوالي (85.85 %) و (82.55 %)، بينما حصل مجالاً التقني والاجتماعي على مستوى مرتفع، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو المؤهل العلمي.

ما يميز الدراسة الحالية:

بعد مراجعة وتحليل الدراسات السابقة من حيث الهدف والمتغيرات اتضح أن الدراسة الحالية تتشابه في الهدف مع العديد من الدراسات، إلا أن ما ميّز الدراسة الحالية هو تناولها لدور التنمية المستدامة في تعليم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف بمدينة سكاكا تحديداً، ، حيث تعد هذه المرحلة بمثابة القاعدة الأساسية لما يأتي بعدها من مراحل، بالإضافة إلى أن منطقة الجوف بيئة مختلفة عن باقي البيئات المذكورة في الدراسات السابقة، ، ولذلك فإجراء دراسة من ذات الهدف في منطقة الجوف يعتبر امتدادًا واستكمالًا للدراسات السابقة، وتأتي من توصيات البحوث السابقة في إجراء دراسة مشابهة في بيئات مختلفة. ومن خلال ما سبق يمكن القول إن الدراسات السابقة مكّنت من الوقوف على المتغيرات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لكونه يقيس الظاهرة في واقعه الحقيقي. حيث المنهج الوصفي المسحي هو نوع من الأساليب البحثية التي تهدف إلى وصف وتحليل الظواهر والسمات كما هي في الواقع، دون التدخل فيها أو تغييرها (أبو علام، 2021).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي برامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بالجوف في مدينة سكاكا تحديداً كون الباحثة من سكان المنطقة ويسهل عليها تطبيق الدراسة والبالغ عددهم (38) معلم ومعلمة منهم (20) معلم، و(18) معلمة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية في الدراسة، وتم اعتماد كافة، جدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول1

توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	20	%53
	أنثى	18	%47
	الكلي	**38**	**%100**
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	8	%21
	6 -10 سنوات	61	%42
	أكثر من 11 سنة	14	%37
	الكلي	**38**	**%100**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة للتعرف على دور التنمية المستدامة في تعليم صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة الجوف، ولإعداد الأداة استعانت الباحثة بالأدب النظري والدراسات السابقة، كما استخدمت الباحثة أداة (الصرايرة، 2023)، لملائمتها لأهداف الدراسة الحالية، ومدى ملائمتها لطبيعة المشاركين من حيث تشابه ثقافة المنطقة، وحيث تتمتع أداة الصرايرة معاملات ثبات وصدق مرتفعتين، حيث تكونت الاستبانة من (36) فقرة موزعة على 3 مجالات رئيسية وهي:

المحور الأول: البعد التربوي ويتضمن (12) فقرة.

المحور الثاني: البعد التقني ويتضمن (12) فقرة.

المحور الثالث: البعد الاجتماعي ويتضمن (12) فقرة.

صدق أداة الدراسة

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم والقياس والتقويم من ذوي الخبرة والاختصاص بهدف التحقق من مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الأداة، وملاحظاتهم في إعدادها من حيث مدى ملائمة الفقرات في قياس دور الكفايات التقنية في تعليم طلاب صعوبات التعلم ، ومدى ملائمة الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، وأوصى المحكمون بإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على (90 %) وهي نسبة مقبولة من الاتفاق، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (36) فقرة بعد حذف فقرة من البعد الأول بعد مراجعة اتفاق المحكمين موزعة على 3 محاور رئيسة في كل محور 12 فقرة.

ثبات أداة الدراسة

بغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (15) معلم ومعلمة، ومن ثمّ تمّ حساب معاملات إرتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداتي الدراسة ككل، كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول (2) يوضح يبين معامل بيرسون و كرونباخ ألفا:

جدول2

معامل ثبات بيرسون ومعامل ثبات كرونباخ ألفا

رقم المجال	المجال	معامل بيرسون	كرونباخ ألفا
1	البعد التقني	0.70	.95
2	البعد الاجتماعي	0.72	.84
3	البعد التربوي	0.73	.85
	الدرجة الكلية	**3.89**	.89

تصحيح أداة الدراسة

تم استخدام التدرج الآتي للمتوسطات لتحديد دور التنمية المستدامة في التعلم على صعوبات التعلم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؛ إذ اعتمدت الباحثة ثلاث مستويات: «مرتفع، متوسط، ومنخفض»، وقد تمَّ حساب مدى كل مستوى من هذه المستويات، وذلك وفقًا للمعادلة الآتية: القيمة العليا – القيمة الدنيا /عدد المستويات = (5-1) /3=3/4= 1.33 وبالتالي تفسر النتائج على النحو الآتي:

- دور منخفض: إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين (1-33.2).
- دور متوسط: إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين (34.2 - 67.3).
- دور مرتفع: إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين (68.3-5).

المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بتفريغ تقديرات أفراد عينة الدراسة على الحاسوب وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كالآتي:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والدرجة.
2. تحليل التباين المتعدد (multivariate).
3. معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) ومعامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: **ما دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مدارس الجوف؟**

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم في مدارس الجوف، مرتبة تنازلياً لجميع محاور الأداة ككل والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي صعوبات التعلم حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
1	البعد التقني	943.	85.	1	مرتفع
2	البعد الاجتماعي	923.	81.	2	مرتفع
3	البعد التربوي	2.39	9.7	3	متوسط
الدرجة الكلية		**413.**	**81.**	–	متوسط

يظهر الجدول (3) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم أن دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم جاء متوسط، بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.81)، وقد حصل البعد الأول التقني على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.85) بدرجة مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية البعد الثاني الاجتماعي بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.81) بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة البعد الثالث التربوي بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.79) بدرجة متوسطة. وفيما يلي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي صعوبات التعلم نحو دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم في مدارس الجوف لكل بعد من أبعاد الدراسة الأبعاد على حده، والجدول (4) أدناه يوضح ذلك.

جدول4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة لتقديرات معلمي صعوبات التعلم على البعد الأول التقني مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
5	استخدم البرامج المسئولة عن تحويل الكلام الى نصوص التي تساعد على انجاز مهام الكتابة اليدوية والتهجئة والتركيز على تطوير أفكار الطلاب	4.23	0.90	1	مرتفع

8	استخدم الهاتف الذكي لتنمية التآزر البصري الحركي لطلاب صعوبات التعلم.	4.22	0.89	2	مرتفع
2	استخدم الحاسوب لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تكوين صداقات عديدة فيما بينهم.	4.20	0.86	3	مرتفع
1	استخدم اجهزة التسجيل لتنمية الاستيعاب السمعي وتحسن الدافعية لطلاب ذوي صعوبات التعلم.	4.19	0.84	4	مرتفع
9	استخدم اللوح التفاعلي لزيادة التركيز والانتباه ذوي صعوبات التعلم للمحتوى التعليمي.	4.15	0.81	5	مرتفع
12	استخدم الألعاب التعليمية الرقمية لتقوية المهارات الحسابية وحفظ الارقام مع طلاب صعوبات التعلم.	4.01	0.88	6	مرتفع
4	استخدام التقنيات التعليمية لأنها تساعد طلاب ذوي صعوبات التعلم على اكتساب وتصحيح الأخطاء وتجنب الوقوع فيها.	3.91	0.79	7	مرتفع
10	استخدم الهاتف الذكي لاستثارة اهتمام الطلاب وإشباع حاجتهم للتعلم.	3.90	0.80	8	مرتفع
3	استخدم الهاتف الذكي لتنمية التآزر البصري الحركي لطلاب صعوبات التعلم.	3.87	0.90	9	مرتفع
11	استخدم اللوح التفاعلي في تنمية الإدراك البصري للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.81	0.89	10	مرتفع
7	استخدم خاصية تظليل النص من الحاسوب أثناء القراءة لربط الكمية المقروءة والمسموعة لمساعد طلاب صعوبات التعلم على التتبع والتركيز.	3.80	0.86	11	مرتفع
6	استخدم برامج تحويل النصوص الى كلام حيث تقوم هذه البرامج بقراءة النصوص المطبوعة بصوت عالي مما يحسن من تحليل الكلمات وتحسين قراءة المفردات	3.02	0.87	12	متوسط
البعد التقني ككل		**943.**	**85.**	–	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم حول البعد الأول من أبعاد التنمية المستدامة في تعليم صعوبات التعلم في مدارس الجوف جاء مرتفع بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.85)، وقد جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على «استخدم البرامج المسئولة عن تحويل الكلام الى نصوص التي تساعد على انجاز مهام الكتابة اليدوية والتهجئة والتركيز على تطوير أفكار الطلاب» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.90)، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على «استخدم الهاتف الذكي لتنمية التآزر البصري الحركي لطلاب صعوبات التعلم» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.22) وانحراف معياري (0.89)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على «استخدم برامج تحويل النصوص الى كلام حيث تقوم هذه البرامج بقراءة النصوص المطبوعة بصوت عالي مما يحسن من تحليل الكلمات وتحسين قراءة المفردات» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وانحراف معياري (0.87).

جدول5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة لتقديرات معلمي صعوبات التعلم على البعد الثاني البعد الإجتماعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
10	أستخدم أسلوب التعزيز لتنمية مهارات ضبط الذات في المواقف الاجتماعية.	80.4	0.75	1	مرتفع
5	استخدم أسلوب التغذية الراجعة (تلقي الطالب التعليمات عن طريق أداءه من المشاهدين ومن المعلم) لتنمية مهارة تقديم وقبول المساعدة في المواقف الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	4.72	0.87	2	مرتفع
11	استخدم اسلوب لعب الادوار لتنمية مفهوم المشاركة الاجتماعية للآخرين.	4.20	0.80	3	مرتفع
7	استخدم أسلوب التلقين والإخفاء (تلميحات للطالب ليستطيع تأدية السلوك بشكل صحيح) ومن ثم إخفاء التلميحات (التلقين) بشكل تدريجي حتى يؤدي السلوك المستهدف باستقلالية.	4.17	0.79	4	مرتفع
4	استخدم اسلوب النمذجة (إتاحة نموذج سلوكي للطالب) يكون الهدف منه توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض لإكسابه سلوكا جديدا	4.13	0.76	5	مرتفع

1	إعطاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم فرصة للاختيار تنمي لديهم القدرة على صنع القرار وحل المشكلات.	4.01	0.79	6	مرتفع
12	استخدم استراتيجية التعلم بالاقتران بين الطلبة التي تساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المكتسبة تواصل الطلاب مع بعضهم بشكل أكبر.	3.90	0.89	7	مرتفع
6	استخدم استراتيجية المناقشة التي تتيح إبداء الرأي وتحليل الأفكار ومناقشتها بين الطلبة والمعلم لتطور الطريقة الإلقائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.89	0.70	8	مرتفع
8	اشعار الطالب بأهميته في المجتمع يزيد من حماسه للتعلم	3.85	0.90	9	مرتفع
3	استخدم أسلوب الممارسة الفعلية لتنمية مهارة تكوين الأصدقاء والمشاركات الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.	.173	0.87	10	متوسط
9	استخدم استراتيجية الكرسي الساخن (وضع مقاعد بشكل دائري ووضع كرسي في منتصفهم وطرح الأسئلة على طالب معين) لتنمية مهارة الحوار الفعال مع الآخرين للطلبة ذوي صعوبات التعلم	.153	0.85	11	متوسط
2	استخدم أسلوب التدريب على السلوك التوكيدي المرتبط بالعلاقات الشخصية (التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية) لتنمية الاستجابة والتعبير الملائم عن شعوره.	.103	0.80	12	متوسط
البعد الاجتماعي ككل		**923.**	**81.**	-	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم حول البعد الثاني البعد الاجتماعي جاء مرتفع بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.82)، وقد جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على «أستخدم أسلوب التعزيز لتنمية مهارات ضبط الذات في المواقف الاجتماعية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.0) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على «استخدم أسلوب التغذية الراجعة (تلقي الطالب التعليمات عن طريق أداءه من المشاهدين ومن المعلم) لتنمية مهارة تقديم وقبول المساعدة في المواقف الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.72) وانحراف معياري (0.87)، بينما جاءت الفقرة رقم (2) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على «استخدم أسلوب التدريب على السلوك التوكيدي المرتبط بالعلاقات الشخصية (التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية) لتنمية الاستجابة والتعبير الملائم عن شعوره» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.10) وانحراف معياري (0.80).

جدول6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة لتقديرات معلمي صعوبات التعلم على البعد الثالث البعد التربوي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
6	أجزء الكلمة إلى حروف بصوت واضح لتسهيل عملية تعلم التهجئة لطلاب صعوبات التعلم	2.90	0.86	1	متوسط
9	استخدم أسلوب تحليل المهمة (الانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى) لتسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة والحساب للطلاب ذوات صعوبات التعلم	2.89	0.80	2	متوسط
12	يساعد إحساس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالاحترام وبأنهم محبوبين في بيئتهم التربوية اليومية في تطوير الانتماء للبيئة التعليمية	2.70	0.89	3	متوسط
8	استخدم الكتب المصورة التي تخلو من الكلمات لتطوير تراكيب القصة لطلاب صعوبات التعلم	2.69	0.83	4	متوسط
4	استخدم عبارات قصيرة ومباشرة مع طلاب صعوبات التعلم في تحسين قدرتهم على الاستماع	2.41	0.81	5	متوسط
1	إعطاء كل طالب من طلاب صعوبات التعلم ملفاً خاص بلون خاص لكل موضوع لتحسين المهارات التنظيمية	2.40	0.85	6	متوسط
5	استخدم أسلوب الخبرة اللغوية (خبرات الطلاب اللغوية السابقة) في تشجيع طلاب صعوبات التعلم على تنمية المفردات اللغوية	2.39	0.80	7	متوسط

3	استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (المجموعات) لتسهيل تعلم الاستيعاب القرائي للطلاب ذوات صعوبات التعلم	2.35	0.79	8	متوسط
11	استخدم طريقة الحواس المتعددة لتقوية قنوات التعلم البصرية والسمعية والحركية واللمسية لطلاب صعوبات التعلم	2.30	0.77	9	منخفض
7	استخدم أسلوب الحواس المتعددة للتغلب على مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلاب	1.90	0.74	10	منخفض
2	استخدم الصور البصرية لتسهيل عملية تعلم الاستيعاب القرائي لطلاب صعوبات التعلم	1.89	0.70	11	منخفض
10	إعطاء طلاب صعوبات التعلم جدول ادارة الوقت لتحسين قدرة الطلاب على إدارة أوقاتهم	1.86	0.69	12	منخفض
البعد التربوي ككل		**2.39**	**9.7**	–	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم على البعد الثالث البعد التربوي جاء متوسط بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.79)، وقد جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على «أجزء الكلمة إلى حروف بصوت واضح لتسهيل عملية تعلم التهجئة لطلاب صعوبات التعلم» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.90) وانحراف معياري (0.86)، وجاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على «استخدم أسلوب تحليل المهمة (الانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى) لتسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة والحساب للطلاب ذوات صعوبات التعلم» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.89) وانحراف معياري (0.80)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على «إعطاء طلاب صعوبات التعلم جدول ادارة الوقت لتحسين قدرة الطلاب على إدارة أوقاتهم» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.86) وانحراف معياري(0.69)

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0,05) حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في مدارس الجوف تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، والجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم في مدارس الجوف، تعزى للمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة) والجدول (7) أدناه يبين ذلك

جدول7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجنس

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	20	433.	77.
	أنثى	18	393.	3.7
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	24	563.	80.
	6 -10 سنوات	56	203.	85.
	أكثر من 11 سنة	45	503.	71.

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في مدارس الجوف. تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس والجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد جدول (8)

جدول8

تحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجنس

مصدر التباين	الفئة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	Sig
الجنس	البعد التقني	1.883	1	.942	1.416	.244
Hotelling's Trace	البعد الاجتماعي	1.834	1	.917	1.554	.213
	البعد التربوي	1.657	1	.828	1.245	.289
سنوات الخبرة	البعد التقني	5.055	2	5.055	7.603	.006*
Hotelling's Trace	البعد الاجتماعي	10.719	2	10.719	18.168	.000*
	البعد التربوي	5.454	2	5.454	8.195	.004*
الخطأ	البعد التقني	219.40	120	.665		
	البعد الاجتماعي	194.69	120	.590		
	البعد التربوي	219.63	120	.666		
الكلي	البعد التقني	218.30	124			
	البعد الاجتماعي	222.71	124			
	البعد التربوي	219.28	124			

* دال على مستوى الدلالة (**(α = 0.05)**).

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (8) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات افراد عينة الدراسة حول دور أبعاد التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم في مدارس الجوف من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم على جميع مجالات الأداة تعزى لمتغير الجنس، في حين يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقديرات افراد عينة الدراسة حول دور أبعاد التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم في مدارس الجوف من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة وعلى جميع الأبعاد، وللتعرف لصالح أي فئة من فئات الخبرة تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

جدول9

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات افراد عينة الدراسة على ابعاد التنمية المستدامة والأداة ككل تعزى للمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	سنوات الخبرة	المتوسطة الحسابي	الفرق بين المتوسطات		
			اقل من 5 سنوات	6 -10 سنوات	أكثر من 11 سنة
البعد التقني	اقل من 5 سنوات	3.34			
	6 -10 سنوات	4.01			
	أكثر من 11 سنة	4.10	-0.56**		
البعد الاجتماعي	اقل من 5 سنوات	4.10			
	6 -10 سنوات	3.99			
	أكثر من 11 سنة	3.20	0.45*		
البعد التربوي	اقل من 5 سنوات	4.15			
	6 -10 سنوات	4.13			
	أكثر من 11 سنة	3.30	0.53*		
الأداة ككل	اقل من 5 سنوات	4.05			
	6 -10 سنوات	4.07			
	أكثر من 11 سنة	3.13	0.61**		

يتبين من الجدول (9) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a<0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم على أبعاد الأداة، والأداة ككل تُعْزى لمتغير سنوات الخبرة بين اقل من 5 سنوات وأكثر من 11 سنة، يعتبر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأبعاد إلى وجود اختلافات واضحة في دور التنمية المستدامة وأبعادها بين المعلمين في سنوات الخبرة المختلفة ، وجاءت المقارنات على بعد التقني لصالح ذوي الخبرة أكثر من 11 سنة ، وجاءت المقارنات دالة احصائياً على البعد الاجتماعي والتربوي والأداة ككل لصالح ذوي خبرة أقل من 5 سنوات .

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور التنمية المستدامة في تعليم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف؟

أظهرت النتائج أن دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة الجوف جاء متوسط، وقد حصل البعد الأول التقني على أعلى متوسط حسابي، يليه في المرتبة الثانية البعد الثاني الاجتماعي، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة البعد الثالث التربوي

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن ثورة التقنية واعتماد الجميع بدون استثناء على ادوات التقنية ا والهواتف الذكية والحواسيب، الذي بدوره ادى إلى اتقان هذا البعد لسهولة ورغبة في استخدامه من قبل المعلم والطالب، وترى الباحثة أن استخدام التقنية أصبح الحل الأمثل لمن لديهم ضعف في الدافعية نحو التعلم، كما ان العديد من الأدبيات اشادت في دور التقنية في تحسين جودة التعليم ومخرجاته، الأمر الذي سهل على المعلمين التعليم، والحصول على نتائج ايجابية مرضية في التعليم والتعلم. كما قد تعزي الدراسة النتيجة إلى أن تحقق البعد الاجتماعي والتربوي قد يأتي كمحصلة اتقان البعد التقني، حيث من ميزات التقنية استخدام البرامج والتطبيقات التفاعلية ذات الأهداف التربوية والاجتماعية، والتي تحسن من الاتصال والتواصل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم. ويعزى ذلك إلى أن الهدف الأساسي في المدارس هو التركيز على البعد الاجتماعي والتربوي إلا ان وضع التقنية كأداة للوصول هذين البعدين دفع المعلمين على الاستجابة على البعد التقني بدرجة مرتفعة.

واتفقت النتائج بارتفاع الاستجابة على البعد التقني مع ما جاءت به دراسة مراد (2023) التي اشارت أن إدخال التقنيات الحديثة في المناهج العملية لصفوف التربية الخاصة من شأنه توفير المخرجات العلمية والعملية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحجدلي (2018) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى وعي معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم بشكل عام على المجالات ككل كانت مرتفعة، ومع دراسة (smith , 2020) والتي أظهرت أن هناك حاجة ملحة لتحسين مستوى التنمية المستدامة في تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم، واختلفت دراسة الصرايرة (2023) والتي أشارت نتائجها أن مستوى التنمية المستدامة تعليم صعوبات التعلم في المدارس جاء مرتفع، واختلفت مع دراسة (الشورة، 2023) التي اشارت نتائجها إلى أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين دورهم في ضمان التعليم الجيد جاءت بمستوى مرتفع، كما اختلفت مع نتائج دراسة كل من جريش (2022)، فطافطة (2023).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير (الجنس وسنوات الخبرة)؟**

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات افراد عينة الدراسة حول دور أبعاد التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم في مدارس الجوف على جميع مجالات الأداة تعزى إلى متغير الجنس، في حين يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات افراد عينة الدراسة حول دور أبعاد التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم في مدارس الجوف تعزى لمتغير الخبرة وعلى جميع الأبعاد، ولصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات على كافة الأبعاد والأداة ككل، ما عدا البعد التقني جاء لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 11 سنة. وتعزي الدراسة النتيجة أنه قد يكون هناك تباين في مستوى الخبرة والتدريب بين معلمي صعوبات التعلم. هذا التباين يمكن أن يؤثر على تقديراتهم لدور أبعاد التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم. كما اختلاف الخبرة يعني القدرة على تحديد الاختلافات في احتياجات الطلاب وتحديات احتياجات التعلم. هذه الاختلافات يمكن أن ينعكس في تقديرات المعلمين لدور التنمية المستدامة، كما قد يكون لمعلمي ذوي الخبرة المتوسطة عدم اهتمام كافي بمفاهيم التنمية المستدامة، وجل تركيزهم على اداءهم بعد تجاوزهم مرحلة التعيين وانتقالهم إلى بدء الدخول في الخبرة العملية الحقيقية، حيث أن ذوي الخبرة المنخفضة لديهم الدافعية للتعلم وتجريب كافة المفاهيم التي تقودهم إلى التميز في وظيفتهم واثبات جدارتهم بكافة الطرق، كما أنَّ المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة أكثر من 10 سنوات فأكثر؛ قد مارسوا العديد من المفاهيم ومروا بالكثير من المراحل والخبرات، الذي بدوره شكل لديهم الوعي الكافي بأهمية أبعاد التنمية ودورها في تعليم ذوي صعوبات التعلم واتفقت مع دراسة الصرايرة (2023) التي أظهرت فروق ذات دلالة احصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة. في حين اختلفت مع ما جاءت به دراسة فطافطة (2023) حيث اشارت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

التوصيات

بناءً على النتائج الدراسة الميدانية تقترح الدراسة التوصيات الآتية:

- ينصح باستخدام التقنية في التعليم لتحسين تجربة التعلم وتوفير أدوات تعليمية تفاعلية ومبتكرة لمساعدة الطلاب في تجاوز صعوباتهم والحصول على التعليم الجيد.
- تعزيز برامج الدعم النفسي والاجتماعي في المدارس لبناء علاقات إيجابية بين المعلمين والطلاب وتعزيز التعاون بين الطلاب أنفسهم.
- يُنصح بتطوير برامج تدريبية للمعلمين تركز على استراتيجيات التدريس المبتكرة التي تؤدي إلى التعليم الجيد في ضوء توصيات مؤتمرات التنمية المستدامة وكيفية التعامل مع طلاب يعانون من صعوبات تعلم مختلفة.
- تعزيز التعاون بين المدارس والمجتمع المحلي من خلال إقامة شراكات تعليمية تدعم جهود التنمية المستدامة في التعليم ومساعدة الطلاب في التغلب على صعوباتهم.
- تحسين برامج ذوي صعوبات التعلم لتكون أكثر فعالية في تعزيز مهارات التعلم الأساسية ودعم الطلاب في التحصيل الدراسي.
- إجراء التقييم الدوري لبرامج التعليم والتدريب لضمان فعالية الإجراءات وتحقيق التحسين المستمر في مجال مساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- إجراء دراسات مماثلة أخرى تهدف الى معرفة أثر التنمية المستدامة على شريحة أكبر من معلمي صعوبات التعلم لمراحل مختلفة.
- إجراء دراسة مماثلة تهدف إلى معرفة معلمي صعوبات التعلم بدور التنمية المستدامة في تطوير صعوبات التعلم.

المراجع:

التيتون، أمينة. (2016). التعليم مفتاح التنمية المستدامة. دار الفكر العربي.

الجحدلي، مها. (2018). دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً في دعم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19(14)، 401-436.

جريش، دنيا. (2022). دور مدارس الدمج في نشر ثقافة التنمية المستدامة كمؤشر لتحقيق المدارس الخضراء. *مجلة كلية التربية*، 32(1)، 217-278.

الجهني، عبير. (2022). تحسين جودة تعليم ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 50، 232-328.

جودة، سامية. (2018). استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 95، 23-52.

الحسباني، فواز. (2024). مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية. *مجلة العلوم التربوية*، (24)، 187–203.

الحسيني، فايزة. (2020). التعليم الأخضر توجه مستقبلي في العصر الرقمي. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(3)، 177-196.

خصاونة، محمد والهرش، جهاد وضمرة، ليلى والخوالدة، محمد .(2019) .المدخل إلى صعوبات التعلم (ط3). دار الفكر للنشر والتوزيع.

الدعيس، رقية ومحمد، ناجي. (2021). العلاقة بين التربية والتنمية البشرية المستديمة ومعوقات تحقيقها في اليمن. *مجلة جامعة المدينة العالمية*، 39. 367-492

الشرمان، منيرة والفرسان، محمد. (2020). دور الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 8(2)،126-160.

الشهري، عائشة. (2018). تحديات التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 16(1)،. 263 - 288.

الشورة، خالد. (2023). واقع قطاع التعليم في ضوء أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 43(2)، 200-218.

صبح، إبراهيم. (2015). دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 16(1)، 709-733.

الصرايرة، عبادة .(2023) .مستوى التنمية المستدامة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الصفدي، حسين وبني أحمد، عبد الكريم. (2015). مدى

مراعاة مناهج التربية الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن لأهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. ورقة علمية مقدمة في المؤتمر العلمي الثامن لكلية العلوم التربوية: التنمية المستدامة في التربية والتعليم، جامعة جرش. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

العشماوي، إيمان والمطيري، نوف. (2021). دور التنمية المستدامة في دعم العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلماتهم والطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(3)، 191-217.

الفريج، نوف. (2021). تحليل أسباب صعوبات التعلم لدى طلاب المدارس الابتدائية وتأثيرها على التنمية المستدامة. *مجلة العلوم التربوية*، 10(2)، 200-215.

فطافطة، إسراء. (2023). التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(1)، 280-315.

مراد، استبرق. (2022). أهمية التنمية المستدامة والتعليم في الاحتياجات الخاصة من منظور عالمي. *مجلة رواح للبحوث والدراسات*، 80، 473-490.

مقدادي، عمر .(2017). التنمية المستدامة ومستقبلها في الأردن. تم استرجاعها على الرباط التالي: www.ammounnews.net

ملحم، طارق والقرني، عبد الله. (2023). الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 21(1)، 234-266.

الهيئة العامة للإحصاء. .(2024) إحصائيات الإعاقة. الهيئة العامة للإحصاء.

وزارة التربية والتعليم.. (2023) برنامج صعوبات التعلم. تم استرجاعها على الرابط التالي:https:// departments.moe.gov.sa

يونيسكو. (2023). التعليم الجيد. تم استرجاعها على الرابط التالي UNESCO : Building Peace through Education, Science and Culture, communication and information

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education:lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational* Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.108020020317.2020./1729587

Ainscow, M., A. Dyson, S. Goldrick, and M. West. (2012). Making Schools Effective for All: Rethinking the Task. School Leadership and Management, 32 197–213. https://doi.org/10.10801363243/4.2012.669648.

Al Atawi, R. (2024). The utilization of virtual kindergarten application among students with disabilities: Exploring accessibility, barriers; families' perspective. *International Journal of Instruction,* 17(1), 49 66. https://doi.org/10.29333/iji.2024.1724a

Al Atawi, R., Abu Zahra, S., Alnusiri, A., Nassar, Y., Khayat, D., & Alharbi, A.(2024). Empowering little learners: revolutionizing distance learning DL for Tabuk Region kindergarten students with disabilities. Early Years, 1–14. https://doi.org/10.10 8009575146.2024.2393142/

Al-Ashmaawi, Iman and Al-Mutairi, Nour. (2021). The Role of Sustainable Development in Supporting the Educational Process for Students with Disabilities from the Perspective of their Teachers and the Special Education Department Students. *International Journal of Educational Research,* 45(3), 191227-.

Al-ʿAshmawi, Iman, & Al-Muṭayri, Nawf. (2021). Dawr al-tanmiyah al-mustadāmah fī daʿm al-ʿamaliyyah al-taʿlīmiyyah lil-ṭullāb dhawī al-iʿāqah min wajhat naẓar muʿallimātihim wa al-ṭālibāt al-muʿallimāt bi-Qism al-Tarbiyah al-Khāṣṣah (in Arabic). *Al-Majallah al-Duwaliyyah lil-Abḥāth al-Tarbawiyyah,* 45(3), 191–217.

Aldousari, A. L., and M. Dunn. (2022). Special Education for Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia: Reality and Challenges. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal,* 20 (2), 175–197.

Al-Duais, Raghia and Mohammed, Naji. (2021).

al-ḥukūmiyyah fī Muḥāfaẓat al-Riyāḍ (in Arabic). *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah,* 19(14), 401–436.

Al-Jahdali, Maha. (2018). The Role of Embedding Sustainable Development Concepts in Supporting Students with Learning Difficulties from the Perspective of Teachers in Government Schools in Riyadh Province. *Journal of Scientific Research in Education,* 19(14), 401436-.

Al-Juhani, Abeer. (2022). Improving the Quality of Education for Students with Learning Difficulties in Saudi Arabia. Arab *Journal of Scientific Publishing,* 50, 320-328.

Al-Juhani, ʿAbir. (2022). Taḥsīn jawdat taʿlīm dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah (in Arabic). Al-Majallah al-ʿArabiyyah lil-Nashr al-ʿIlmī, 50, 232–328.

Al-Safadi, Hussein and Bani Ahmad, Abdul Kareem. (2015). The Consideration of Social Education Curricula for Upper Elementary Education in Jordan for Sustainable Development Goals from the Teachers› Perspective. Scientific Paper presented at the 8th Peer-Reviewed Scientific Conference of the College of Educational Sciences: Sustainable Development in Education at Jerash University. Amman: Al-Waraq Publishing and Distribution.

Al-Ṣarāʾirah, ʿUbādah. (2023). Mustawá al-tanmiyah al-mustadāmah al-muqaddamah lil-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-madāris al-ḥukūmiyyah min wajhat naẓar al-muʿallimīn (in Arabic). Master's thesis, Jamiʿat Muʾtah, al-Karak, al-Urdun.

Al-Seraira, Abada. (2023). The Level of Sustainable Development Provided to Students with Learning Difficulties in Government Schools from the Teachers› Perspective. Unpublished M a s t e r › s Thesis, Mutah University, Karak, Jordan.

Al-Shahri, Aisha. (2018). Challenges of Sustainable Development in Overcoming Learning Difficulties. Jordan: *Jerash Journal of* The Relationship between Education and Sustainable Human Development and the Challenges of Achieving it in Yemen. *Journal of Al Madinah International University,* Issue 39.

Al-Duʿays, Raqiyyah, & Muhammad, Naji. (2021). Al-ʿalāqah bayn al-tarbiyah wa al-tanmiyah al-bashariyyah al-mustadīmah wa maʿawwiqāt taḥqīqihā fī al-Yaman (in Arabic). Majallat Jamiʿat al-Madīnah al-ʿĀlamiyyah, 39.

Al-Faraj, Nouf. (2021). Analysis of Learning Difficulties Reasons among Elementary School Students and Their Impact on Sustainable Development. *Journal of Educational Sciences,* 10(2), 200 215.

Al-Furayj, Nawf. (2021). Taḥlīl asbāb ṣuʿūbāt al-taʿallum ladá ṭullāb al-madāris al-ibtidāʾiyyah wa taʾthīruhā ʿalá al-tanmiyah al-mustadāmah (in Arabic). Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 10(2), 200–215.

Al-Hasbani, Fawaz. (2024). The Level of Involvement of Parents of Students with Intellectual Disabilities in Developing Individual Educational Programs in Saudi Arabia: A Qualitative Study. Journal of Educational Sciences, 24(1), 187 203.

Al-Hasbani, Fawwaz. (2024). Mustawá mushārakat awliyāʾ umūr al-tilāmīdh dhawī al-iʿāqah al-ʿaqliyyah fī iʿdād al-barnāmaj al-tarbawī al-fardī fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah: Dirāsah nawʿiyyah (in Arabic). *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah,* 24(1), 187–203.

Al-Husayni, Fāʾizah. (2020). Al-taʿlīm al-akhaḍar tawajjuh mustaqbalī fī al-ʿaṣr al-raqamī (in Arabic). Al-Majallah al-Duwaliyyah lil-Buḥūth fī al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 3(3), 177–196.

Al-Husseini, Faiza. (2020). Green Education: A Futuristic Direction in the Digital Age. *International Journal of Research in Educational Sciences,* 3(3), 177196-.

Al-Jahdali, Maha. (2018). Dawr taḍmīn mafāhīm al-tanmiyah al-mustadāmah tadrīsiyyan fī daʿm dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum min wajhat naẓar al-muʿallimīn fī al-madāris

Inclusive Education, 19(2), 141–164. https://doi.org/10.10801360311/6.2014.908965

Inclusive Education for Sustainable Development | Department of Economic and Social Affairs Leveragin the Power of Youth to Promote Inclusive Education for Children with Disabilities | #LeadingSDG4 | Education2030

Joudah, Samia. (2018). Using Augmented Reality to Develop Mathematical Problem Solving Skills and Emotional Intelligence in Elementary Students with Mathematics Learning Difficulties. Arab Studies in Education and Psychology, 95, 2352-.

Joudah, Samiyah. (2018). Istikhdām al-wāqiʿ al-muʿazzaz fī tanmiyat mahārat ḥall al-mushkilāt al-ḥisābiyyah wa al-dhakāʾ al-infiʿālī ladá tilāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾiyyah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-rīyāḍiyyāt (in Arabic). Dirāsāt ʿArabiyyah fī al-Tarbiyah wa ʿIlm al-Nafs, 95, 23–52.

Jreish, Dania. (2022). The Role of Inclusive Schools in Promoting a Culture of Sustainable Development as an Indicator for Achieving Green Schools. College of Education Journal, 10(32), 217278-.

Jurayš, Donia. (2022). Dawr madāris al-damj fī nashr thaqāfat al-tanmiyah al-mustadāmah ka-muʾashir li-taḥqīq al-madāris al-khaḍrāʾ (in Arabic). Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 32(1), 217–278.

Khassawneh, Mohammed; Al-Hirsh, Jihad; Damra, Leila; and Al-Khawaldeh, Mohammed. (2019). Introduction to Learning Difficulties. 3rd ed. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Kusimo, A. O. , & Chidozie, F. C. (2019). Inclusive education and sustainability development goals; a study of a physically challenged in Nigeria, Cogent Arts & Humanities.

Malham, Tarek and Al-Qarni, Abdullah. (2023). Educational Services Provided to Students with Learning Difficulties in the Eastern Region of Saudi Arabia: Research and Studies, 16(1).

Al-Sharman, Munira and Al-Fursan, Mohammed. (2020). The Role of School Management in Achieving Dimensions of Sustainable Development in Jordan from the Teachers› Perspective. International *Journal of Educational and Psychological Studies,* 8(2).

Al-Sharman, Munirah, & Al-Fursan, Muhammad. (2020). Dawr al-idārah al-madrasiyyah fī taḥqīq abʿād al-tanmiyah al-mustadāmah fī al-Urdun min wajhat naẓar al-muʿallimīn (in Arabic). Al-Majallah al-Duwaliyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa al-Nafsiyyah, 8(2).

Al-Shawra, Khalid. (2023). The Reality of the Education Sector in Light of Sustainable Development Goals from the Perspective of Private School Teachers in Jordan. *Journal of the Arab Universities Union for Research in Higher Education,* 43(2), 200218 -.

Al-Shura, Khalid. (2023). Wāqiʿ qiṭāʿ al-taʿlīm fī ḍawʾ ahdāf al-tanmiyah al-mustadāmah min wajhat naẓar muʿallimī al-madāris al-khāṣṣah fī al-Urdun (in Arabic). Majallat Ittiḥād al-Jāmiʿāt al-ʿArabiyyah lil-Buḥūth fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī, 43(2), 200–218.

Al-Tayton, Amina. (2016). Education: The Key to Sustainable Development. Cairo: Arab Thought Publishing House.

Baggett, Connie D., Faulkner, Paula E.(2010). Preparing Future Secondary Agricultural Education Teachers To Work With Students With Learning Disabilities. Journal of Agricultural Education. Vol 51, No3, pp 88 – 99.

Fatafta, Israa. (2023). Integrated Education in Achieving Sustainable Development in Palestine. Journal of Psychology and Educational Studies, 6(1), 280315-.General Authority for Statistics. (2024). Disability Statistics. General Authority for Statistics.

Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of*

733.

Subh, Ibrahim. (2015). The Role of Sustainable Development in Overcoming Learning Difficulties. *Jerash Journal of Research and Studies,* 16(1), 709733-.

Sustainable Development Goals (SDGs) and Disability | Division for Inclusive Social Development (DISD)

UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report (UNDP).

UNESCO (2023). Quality Education. UNESCO: Building Peace through Education, Science and Culture, Communication and Information.

Worlds Health Organization (WHO). (2023). Sustainable Development Goals

Evaluative Study from the Perspective of Employees and Parents. *Journal of the Arab Universities Union for ducation and Psychology,* 21(1), 234266-.

Malḥam, Ṭāriq, & Al-Qarni, ʿAbdullah. (2023). Al-khadamāt al-tarbawiyyah al-muqaddamah lil-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Minṭaqah al-Sharqiyyah fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah: Dirāsah taqwīmiyyah min wajhat naẓar al-ʿāmilīn wa awliyāʾ al-umūr (in Arabic). Majallat Ittiḥād al-Jāmiʿāt al-ʿArabiyyah lil-Tarbiyah wa ʿIlm al-Nafs, 21(1), 234–266

Ministry of Education. (2023). Learning Difficulties Program.

Miqdadi, Omar. (2017). Sustainable Development and its Future in Jordan. www.ammounnews.net

Murad, Istabraq. (2022). The Importance of Sustainable Development and Education in Special Needs from a Global Perspective. *Ramah Journal of Research and Studies,* 80,473490-.

Nolan, C. (2012). Shaping the education of tomorrow. report on the UN decade of education for sustainable development, Abridged, France, UNESCO.

Power, C (2015). The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO ،London, Springer.

Singal, N. (2021). Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross context conversations and mutual learning. *International Journal of Inclusive Education,* 1–16. https://doi.org/10.108013603116.2021./1965799

Smith, S. (2020). Assessing Sustainable Development Practices in teaching Students with learning disabilities, perspectives of teachers. *Educational and psychological journal,* 42(2), 173191-.

Ṣubḥ, Ibrāhīm. (2015). Dawr al-tanmiyah al-mustadāmah fī al-taġallub ʿalá ṣuʿūbāt al-taʿallum (in Arabic). Majallat Jarash lil-Buḥūth wa al-Dirāsāt, 16(1), 709–

The Impact of Using Generative AI on English Literature Education at the University of Ha›il: Opportunities and Ethical Considerations

أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي على تعليم الأدب الإنجليزي في جامعة حائل: الفرص والاعتبارات الأخلاقية

Dr. Fahad Saleh Aljabr
https://orcid.org/0000-0003-4395-1060
Associate Professor of Applied Linguistics, English Language Department, College of Arts, University of Ha'il, Saudi Arabia.

د. فهد بن صالح الجبر
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025/04/14، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

Abstract

This study investigates the impact of generative AI on English literature education at the University of Ha'il, Saudi Arabia, in light of Vision 2030's emphasis on educational technology. Through qualitative interviews with fifteen faculty members and seventeen students, the research reveals innovative AI applications in literature courses. The findings show that students use AI to create personalized study materials, explore culturally contextualized interpretations of Western literature, and enhance creative writing skills by mimicking authors' styles. Faculty members employ AI to generate relatable scenarios paralleling classic plots, particularly in Shakespeare courses. The study uncovers novel ethical concerns about potential cultural bias in AI-driven literature analysis that raises questions about AI's cultural appropriateness in global education. Both faculty and students express concerns about how AI handles culturally sensitive topics in literature within Saudi Arabia's conservative context. Based on the results, there is a need for comprehensive guidelines on AI use in academia to balance technological integration with critical thinking and cultural sensitivity. This study positions the University of Ha'il as a potential leader in ethical AI implementation aligned with Saudi Arabia's Vision 2030 goals for technological advancement in education while preserving core humanistic values.

Keywords: Generative AI; English Literature; Higher Education in Saudi Arabia; Teaching and Learning; Ethical Considerations.

المستخلص

تبحث هذه الدراسة تأثير الذكاء الاصطناعي التوليدي على تعليم الأدب الإنجليزي في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، في ضوء تأكيد رؤية 2030 على تكنولوجيا التعليم. من خلال المقابلات النوعية مع خمسة عشر عضو هيئة تدريس وسبعة عشر طالبًا، يكشف البحث عن تطبيقات مبتكرة للذكاء الاصطناعي في مقررات الأدب. تُظهر النتائج استخدام الطلاب للذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد دراسية مخصصة، واستكشاف تفسيرات للأدب الغربي مرتبطة بالسياق الثقافي، وتعزيز مهارات الكتابة الإبداعية من خلال محاكاة أساليب المؤلفين. يستخدم أعضاء هيئة التدريس الذكاء الاصطناعي لتوليد سيناريوهات ذات صلة موازية للحبكات الكلاسيكية، خاصة في مقررات شكسبير. تكشف الدراسة عن مخاوف أخلاقية جديدة حول التحيز الثقافي المحتمل في تحليل الأدب المدعوم بالذكاء الاصطناعي مما يثير أسئلة حول مدى ملاءمة الذكاء الاصطناعي ثقافيًا في التعليم العالمي. يعبر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن مخاوفهم بشأن كيفية تعامل الذكاء الاصطناعي مع الموضوعات الأدبية ذات الحساسية الثقافية ضمن السياق المحافظ للمملكة العربية السعودية. بناءً على النتائج، هناك حاجة إلى إرشادات شاملة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في المجال الأكاديمي لتحقيق التوازن بين التكامل التكنولوجي والتفكير النقدي والحساسية الثقافية. تضع هذه الدراسة جامعة حائل كقائد محتمل في التنفيذ الأخلاقي للذكاء الاصطناعي بما يتماشى مع أهداف رؤية 2030 للمملكة العربية السعودية للتقدم التكنولوجي في التعليم مع الحفاظ على القيم الإنسانية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي التوليدي، الأدب الإنجليزي، التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، التعليم والتعلُّم، الاعتبارات الأخلاقية.

Cite as: Aljabr, Fahad Saleh. (2025). The Impact of Using Generative AI on English Literature Education at the University of Ha›il: Opportunities and Ethical Considerations. *Journal of Human Sciences at the University of Hail,* 01(27), 59–74

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Introduction:

AI has become a common part of everyday life in societies all over the world. Recent research has shown that AI had become effective in many life aspects, such as trade, tourism, design, and significantly in Higher Education (HE) (Gruetzemacher & Whittlestone, 2021). With this in mind, a large number of AI applications emerged in November 2022. This important step in AI happened when an American company in San Francisco called "OpenAI" released ChatGPT. ChatGPT is a chat tool powered by AI that was developed using a Large Language Model (LLM). It uses Natural Language Processing (NLP) to generate responses that sound human-like. Current research concludes that this new advancement has made a noticeable impact on the educational field, and it has encouraged many other companies to release their generative AI tools (Lee et al., 2024).

ChatGPT is growing rapidly. Hu (2023) notes that 100 million users registered after its public release. This rapid growth makes ChatGPT one of the fastest-growing AI applications in recent history. HE has been affected significantly due to the release of several AI applications. These AI applications have been developed by popular companies such as Midjourney, released in July 2022; Microsoft's Bing AI Chat, released in February 2023; Google's chatbot BARD, released in February 2023; Anthropic LLM (Claude), released in March 2023; and DALL-E, released in January 2021. The real impact of AI remains underexplored and not yet fully understood, but its potential to 'trigger transformative change is undeniable' (Bozkurt, 2023, p. 199). Thurzo (2023, p. 3) believes AI will have a strong impact on HE, and it would be "poised to have a more substantial impact than the introduction of electricity."

AI is leaving a fingerprint on HE teaching and learning, raising concerns regarding its large effect on the quality of education. As an illustration, students were found to use ChatGPT to pass medicine, law, and English exams (Choi et al., 2023; de Winter, 2023; Fijačko et al., 2023; Kung et al., 2023; Ryznar, 2023). This brings significant concerns about the quality of education and students' potential to cheat to pass their exams. Nevertheless, Wang et al. (2024) report that AI tools can have a positive effect on English literature education. Students and instructors can use these AI tools for text analysis to analyze literary devices, themes, and narrative structures.

Similarly, AI tools can give students instant feedback on their writing which can help them to improve their language skills. Wang et al. (2024) et al. add that AI chatbots can offer 24/7 support for literary queries. This can help students to develop their English learning outside the classroom. Equally important, these AI tools are designed to offer students personalized learning experiences that take into account student needs and learning styles. Thus, it would be possible to explore some of the challenges faced by Saudi students in engaging with English literature. AI tools can make learning and teaching English literature more engaging, as shown by Hussein and Al-Emami (2016). These tools can also help improve the students' critical thinking and provide deeper understanding and appreciation of literary works. Additionally, AI can connect language learning with literature by providing helpful real-life examples based on novels and poems that they are studying.

Many universities in Saudi Arabia are integrating AI into their educational programs and research as part of the country's Vision 2030 initiative. The Saudi's Vision 2030 initiative aims to develop technological education and innovation. To this end, Alotaibi and Alshehri (2023) reveal that there are AI initiatives in English Departments at Saudi universities, but they are still in their early stages. In this respect, the University of Ha'il has the opportunity to learn from these early adopters and take the lead in developing innovative approaches to use AI in English literature education within the Saudi context.

Saudi English literature major students are found to face many challenges in their learning journey at HE. Alshammari et al. (2020) call for the integration of modern teaching styles in teaching and learning English literature in the Saudi context to improve the students' English level and enhance their learning experience. Their study also found that teaching English literature is being neglected in EFL learning courses. Alshammari et al. suggest developing literature teaching and learning to close the gap between low performance in learning English literature and the intended learning outcomes. Additionally, Saudi students face many challenges in learning English literature. Hussein and Al-Emami (2016) uncovered many issues that contribute to students' demotivation. Their study highlights that EFL tasks sidestep the literature texts. These kinds of tasks leave students behind and disengaged. The current teaching styles do not encourage students to think critically, and the study raised concerns regarding how English literature is being taught and valued in the Saudi educational settings.

Based on the short preview above, this study aims to explore the impact of generative AI on the teaching and learning of English literature at the University of Ha'il in Saudi Arabia. The author conducted interviews with faculty members and students in the English Department to learn more about their perspectives regarding the current use of AI tools to improve learning outcomes, including critical thinking and thematic and textual analysis. The study focuses on relatively challenging courses like Appreciating Poetry (ENGL 315), Appreciating Drama (ENGL 233), Shakespeare (ENGL 416), and 19th Century Novel (ENGL 327). These courses require students to analyze literary terms, poetic devices, and figures of speech, including simile, metaphor, personification, symbolism, irony, as well as literary elements such as plot, setting, point of view, characterization, and thematic analysis. The students heavily use AI tools to understand these literary elements. Equally important, the researcher is keen to know the ethical concerns (e.g., plagiarism, privacy, bias) faculty and students experience when using AI in English literature courses. The present study focuses on identifying the benefits and challenges of using AI in HE, specifically within the context of English literature at the University of Ha'il. This study also investigates how AI tools can improve students' learning and engagement by examining how teachers can use new AI systems, tools, and methods in the classroom.

Thus, the current study aims to answer the following questions:

1. What are the primary ethical concerns (e.g., plagiarism, privacy, bias) faced by faculty members and students when using AI in the teaching and learning of English literature courses?

2. To what extent can specific AI tools (e.g., ChatGPT, Claude) enhance English literature learning outcomes (e.g., critical thinking, text analysis) at the University of Ha'il?

Literature review

AI's Impact on Teaching English Literature

Research shows that AI tools and systems have an impact on the teaching and learning processes in schools and universities (Almasri, 2024; Raj et al., 2023). Khalifa and Albadawy (2024) found that integrating AI into English literature has been a controversial topic among policymakers. Scholars need to understand the challenges and opportunities AI creates in teaching and learning English literature. Teaching and learning English literature have continued to change significantly over the past decade. However, the field is experiencing rapid development with the integration of AI into many aspects of literary analysis, creation, and interpretation during the last few years.

In an extensive review of the literature, Fang et al. (2023) show that AI applications have created a sudden revolution in literary text analysis. There are many systems that led this revolution. For example, NLP, machine learning, and deep learning algorithms are the main systems that affect education. In addition, these systems change how literary texts are analyzed and interpreted. In the first place, AI tools are able to examine a large number of scholarly works, like novels, poems, and short stories, to help the reader understand style, main themes, and linguistic aspects of the text. Moreover, these AI systems help the reader to understand authorial styles, genre conventions, and historical contexts. In the same fashion, AI systems are effective in analyzing the sentiment expressed in literary texts because they help readers understand characters' emotions, narrative tone, and thematic variations. Moreover, this sentiment analysis can highlight the writer's mood changes, character developments, and narrative complexities. However, these AI systems are not as qualified as humans to recognize specific issues that only humans can do (Sharma et al., 2024).

Furthermore, Malik et al. (2023) and Lam (2021) reveal that AI systems can produce many writing styles, especially for those famous and well-known writers, and also can copy authors' writing techniques. Similarly, AI systems can write many forms of literary content, like poems, short stories, and novels. This advancement in abilities raises severe concerns regarding traditional authorship and creative ideas. By the same token, AI tools can provide translation of literary works into many languages. This translation of literary works enabled readers from different parts of the world to read new literary works and overcome language barriers. Google Translate has opened up new possibilities for readers to explore literature in many languages and overcome language problems. Research states that Google Translate is not perfect; however, it often does a decent job of conveying a text's main ideas. On some occasions, its translations are accurate; on other occasions, it provides inaccurate translations that miss some nuances (Al-Kaabi et al., 2024). The inaccurate translations can be ambiguous where this ambiguity may create confusion to the reader to grasp the meaning (Ismail et al., 2022). In this respect, Al-Kaabi et al. (2024) examined translations of an Arabic novel, comparing work done by humans, Google Translate, and ChatGPT. They found

that human proficiency is important for ensuring high-quality translations of literary works that keep their cultural significance. Nevertheless, Google Translate helps readers understand the essence of foreign works (Cespedosa & Mitkov, 2023).

Opportunities for AI Adoption in English Education

Previous work indicates that AI has a significant impact on the quality and efficacy of English language instruction (Rusmiyanto et al., 2023). Earlier studies by Pérez-Paredes et al. (2019) and Chinkina et al. (2020) demonstrate that NLP can improve English education for students and develop teachers' instructional approaches. Other recent work shows positive responses from educators regarding the use of NLP as a resource for students (Wu et al., 2024). Notably, Wu et al. (2024) found that computer-generated questions using NLP are comparable in quality to those created by human teachers. Based on these findings, it could be argued that NLP can contribute to maintaining high-quality instruction by assisting educators in developing learning materials and activities while simultaneously reducing their workload. This technology appears to offer a means of supporting effective teaching practices while alleviating some of the time constraints faced by educators.

Data-Driven Learning (DDL) is also another promising tool for enhancing the teaching and learning process (Mizumoto & Chujo, 2016). DDL collects real language data to help students understand language patterns. In this respect, a study by Wu (2021) discovers that students had different levels of success when using corpus tools to find word combinations (collocations) in their essays. Wu believes the educational process would develop significantly if students and teachers are trained well in DDL. Similarly, Crosthwaite and Steeples (2022) found that students who used DDL for writing scientific reports improved their ability to produce language. However, Krulatz and Christison (2023) note that students' understanding of language rules (metalinguistic knowledge) did not improve much. Thus, it could be argued that DDL is helpful for students to develop specific writing skills rather than general language knowledge. One possible explanation for this limited improvement is that DDL focuses more on the direct application of language patterns rather than fostering a deeper understanding of grammatical rules. Also, despite the fact that DDL can enhance specific writing skills, it may not be effective in broadening students' metalinguistic awareness.

Furthermore, one of the main leading systems that show effective results in improving student's writing is the Automated Writing Evaluation (AWE). AWE can provide quick feedback on students' writing (Ding & Zou, 2024). Rahimi et al. (2024) and Han and Sari (2022) note that students who receive automated and teacher feedback improved their writing skills more than those who only get feedback from teachers. The main point of AWE is that it can work well alongside traditional teaching, so both of them can be used without marginalizing the teachers' role. AWE can be effective in the learning process, as Ding and Zou (2024) and Jiang and Yu (2020) demonstrate. They recommend offering training for both teachers and students on how to use automated feedback effectively. AWE systems can provide students with detailed feedback on their work. However, to minimize subjectivity in this feedback, it's important to incorporate clear rubrics that guide the evaluation process.

Similarly, other systems can provide personalized assessment and instruction in English education. Zhang and Lu (2019) found that Computerized Dynamic Assessment (CDA) can create effective listening tests and help teachers offer more personalized support to their students. Additionally, Yang and Qian (2019) report that students taught with CDA perform better in reading comprehension than those taught with traditional methods. Thus, incorporating CDA into the learning process can effectively enhance students' language skills.

Another important system is chatbots. Chatbots can offer interactive language learning and help students reduce their anxiety (Jeon & Lee, 2024). Chatbots that use communication strategies can encourage students to learn more and reduce language anxiety (Annamalai et al., 2023; Ayedoun et al., 2019). Kim et al. (2021) found that using an AI chatbot before speaking tasks improved students' speaking performance. In addition, voice-based chatbots are also effective and can lead students to better results than text-based chatbots or in-person practice. Overall, the previous arguments show the potential of AI tools and systems in improving not only language education in general, but also in more specific contexts such as teaching English literature.

Ethical Issues in Using AI for Teaching and Learning English

As noted in previous studies (Regan & Jesse, 2019; Remian, 2019; Stahl & Wright, 2018), integrating AI into education offers significant opportunities for enhancing educational development. However, AI raises many ethical concerns that must be addressed. Hamamra et al. (2024) raise concerns

regarding using AI applications in HE in the Palestinian context. Their study reveals that students use AI-generated texts without making any edits and then submit them for evaluation by their instructors. Similarly, the study finds students relying on copy-paste which leads to high similarity scores in Turnitin plagiarism check reports, a tool that is widely used in educational institutions to identify potential plagiarism by comparing submitted texts against a vast database of academic works and online content. However, the extensive use of copy-paste leads to raising ethical concerns regarding the originality of work produced by students. Another ethical concerns is related to the privacy of students and teachers' information. Some AI systems collect detailed information from their users. These AI systems claim that they protect sensitive personal data; however, users raised concerns that these AI platforms may violate their privacy and data access (Murphy, 2019; Stahl & Wright, 2018). AI systems usually ask for consent from their users to access their data to address privacy concerns. These requests from users are meant to protect the users; however, many users agree to the terms and conditions without properly understanding the extent to which the information they share with the systems, such as their language, racial identity, biographical details, and location can be used (Remian, 2019). With these considerations in mind, companies should be required to offer alternative options that do not require sharing personal data, to protect the privacy of both students and their parents. This would allow users to access educational technologies without compromising their personal information. Additionally, some students and parents willingly agree to share their personal information with these platforms. The dilemma is that these students and parents have no other option but to refuse or agree, as most schools and universities require this information as part of their education (Regan & Jesse, 2019).

Another major ethical concern regarding the use of AI in teaching and learning English is related to the surveillance systems. These systems not only track students' actions but also collect detailed information about their behavior and raise privacy concerns beyond just personal data. The ethical concern with these surveillance systems is that they collect sensitive information about users, not only data on their current activities, but also data that could influence or predict their future choices and behavior (Asterhan & Rosenberg, 2015). Additionally, these surveillance systems can predict students' performance based on their learning preferences and styles. While this can be helpful because it allows teachers to adjust their methods and support each student's needs better, this issue raises concerns about the extent to which these AI systems and tools know about users and can track or predict their activities across other tools or websites.

Teachers have ethical concerns about using social networking sites, as these platforms can violate their privacy and accessibility (Asterhan & Rosenberg, 2015). However, teachers still have a responsibility to monitor students' actions on these sites to intervene when necessary, such as in cases of cyberbullying or exposure to inappropriate content. However, these systems can also be viewed as a form of surveillance that poses a threat to students' privacy. Monitoring students' online conversations and behaviour may limit their classroom conversations because students feel unsafe to express their own ideas. In this context, it becomes challenging for students to feel safe if they know that AI systems are surveilling their thoughts and actions (Remian, 2019).

Furthermore, bias and discrimination are some of the main ethical concerns in using AI in education (Johnson, 2021). Specifically, these AI systems have been found to exhibit gender bias in the way students learn foreign languages. For example, when students translate from Arabic to English using Google Translate, it translates the Arabic phrase meaning "He/She is a doctor" as "He is a doctor," while translating the phrase meaning "She is a nurse" correctly, reinforcing gender stereotypes. The previous example shows that AI systems clearly have a bias in language translation as well as gender-specific stereotypes in the data (Nemani et al., 2024). This example shows that AI systems can reflect gender biases found in the data they use. These systems are just following the input they get, and unlike humans, they do not understand the context. Therefore, it is important to train these systems and to have humans involved to help reduce these biases. In addition, research demonstrates that AI facial recognition systems have shown racial bias. Murphy (2019) concludes that AI technology has mistakenly identified several African American and Latino-American people as criminals. Other work by Birhane (2022) found that commercial facial analysis AI tools misclassified dark-skinned women up to 34.7% of the time, while light-skinned men had error rates as low as 0.8%. The differences in the rates show that AI systems can reinforce and increase existing biases in society.

Additionally, biased decision-making algorithms have been found to affect the educational process in K-12 education. These algorithms are found in personalized learning, automated assessments, social

networking services, and predictive systems. The stated aim of AI systems is to improve accuracy and fairness; however, research shows the opposite. In England (Bhopal & Myers, 2022), students were shocked to receive lower grades than they expected. The study reveals that these algorithms favored students from private schools and disadvantaged students from less wealthy backgrounds. This serious ethical concern shows how automated grading can lead to unfair results that affect students' grades and future opportunities. These unfair outcomes may happen because the systems are trained on large amounts of data from different backgrounds. As a result, the generalizations they make can be misleading and sometimes unfair, as shown in this example. One way to reduce such bias is to reduce the amount of metalinguistic input about people who wrote the texts under investigation.

Materials and Method

To answer the questions posed in the introduction, the paper adopts a qualitative research design to explore the role of generative AI in English literature teaching and learning at the University of Ha'il, Saudi Arabia. As AbuHamda et al. (2021) noted, "Quantitative and qualitative methods are the engine behind evidence-based outcomes". The researcher chose a qualitative method because it helps understand the perspectives of both faculty members and students (Hall & Liebenberg, 2024; AbuHamda et al., 2021).

The author collected data through semi-structured interviews with faculty members and students from the English Department at the University of Ha'il during the first semester of the academic year (2024-2025), specifically from September to December. The sample of the paper included 32 participants, fifteen of whom (eight males and seven females) were faculty members, whereas the remaining were seventeen students (ten males and seven females). The number of participants is ideal for the study, as it allows to gather detailed responses from each of the participants. The sample was selected using purposive sampling (See Table 1).

Table 1
Demographic Information about the Study Participants

Characteristic	Faculty Members (n = 15)	Students (n = 17)
Gender	Male (n = 8) Female (n = 7)	Male (n = 10) Female (n = 7)
Nationality	Saudi Arabia Jordan Yemen Sudan	Saudi Arabia (n = 17)
Age Range	30-55 years	18-25 years
Educational Background	PhD in English or American Literature	Undergraduate students majoring in English Language and Literature

Note. All participants were affiliated with the University of Ha'il, Saudi Arabia.

The semi-structured interview questions were designed based on the research questions and recommendations from the literature (Czernek-Marszałek & McCabe, 2024; Douglas, 2022; Staller, 2021). The open-ended questions were designed to encourage both faculty and students to answer the questions with no restrictions on their responses. In this case, the researcher covered the themes of the paper questions and allowed for follow-up questions. Then the interviews with each participant lasted between 20-30 minutes.

In order to explore the impact of generative AI on English literature education at the University of Ha'il, this study focuses on literature courses where students often struggle with understanding complex literary and textual analysis and use AI tools to help explain these concepts. Specifically, courses such as "Appreciating Poetry" (ENGL 315), "Appreciating Drama" (ENGL 233), "Shakespeare" (ENGL 416), "19th Century Novel" (ENGL 327), and "Modern Poetry" (ENGL 438) require students to engage deeply with understanding literary elements, including figures of speech, symbolism, irony, characters' analysis, setting, plot, and thematic exploration (see Appendix A for the study plan of the English Department).

The analysis of the data from the semi-structured interviews was conducted using thematic analysis, as recommended by recent studies (Byrne, 2021; De Paoli, 2024; Naeem et al., 2023). The process followed the steps outlined by Wæraas (2022). First, the author carefully read the participants' answers to become familiar with the data. Next, the answers were classified into different constellations based on common themes and ideas. These themes were then reviewed and adjusted to ensure they matched the research questions and objectives. The analysis focused on identifying key themes that directly related to the research questions. This approach helped the author uncover useful insights about the benefits, challenges, and strategies for using AI in English literature education at the University of Ha'il (See Ap-

pendix B for examples of the interview questions).

Additionally, peer debriefing was considered, as suggested by Greenspan and Loftus (2021). This involved discussions with colleagues who were not directly involved in the study. The purpose of peer debriefing was to confirm the findings, reflect on the analysis, and compare interpretations with those of others in the department.

Since the study involves human participants, one of the top priorities of this paper is maintaining ethical approach (Arellano et al., 2023; Bos, 2020; Sagitova et al., 2024; Sutrop & Lõuk, 2022). The students and faculty members gave their written informed consent and were assured of the confidentiality and anonymity of their responses. Equally important, participants were given the opportunity to withdraw from the study at any time without any impact on their course assessment.

Results and Discussion

Student Perspective: Increased Accessibility and Efficiency

The semi-structured interviews with faculty members and students revealed diverse perspectives. Faculty members and students agree on the fact that AI can improve learning experience; however, their expectations and concerns vary. The interviews with students show that they were enthusiastic about using AI tools like ChatGPT and Claude in their learning. Many students have reported that AI helps them understand complicated literary texts. Students who are taking courses like Appreciating Poetry (ENGL 315), Shakespeare (ENGL 416), and 19th Century Novel (ENGL 327) stressed that AI tools (ChatGPT and Claude) helped them understand complex literary elements and devices such as metaphors, irony, and symbolism, plot, characterization, point of view, and setting. Students believe that AI tools were able to analyze the themes, styles, and historical contexts easily. Moreover, Student 5 pointed out that AI tools were "effective in identifying metrical structures, rhyme schemes, and difficult metaphors and imagery in verse." This is usually a challenge faced in Appreciating Poetry (ENGL 315). Student 12 mentioned, "ChatGPT and Claude help me understand difficult poems by explaining the themes in simpler words, which is something I can't always get from lectures."

Some students noted that they use AI tools to make their own study material. Student 3 said, "I get ChatGPT to make me practice questions about specific literary periods or writer names. These generated questions help me to prepare for my exams better." This unexpected use of AI for customized learning materials was not reported in the surveyed literature. Moreover, this new application suggests that using AI for personalized educational content could offer unexplored opportunities for future research. The student's claim aligns with the findings of Fang et al. (2023). Their work found that AI tools help students study literary elements. Students added that AI could enhance their text analysis and critical thinking skills. They believed that AI could enable them to cross-reference interpretations of literary works. Student 9 stated, "I use AI to compare different analyses of the same text, and that really sharpens my own interpretation." This finding is in line with the findings of Wu et al. (2024) who believe that NLP systems can help students improve their engagement with the text effectively. One of the key findings was that students were using AI to explore different interpretations of literary works based on cultural contexts. For example, Student 14 stated, "I use Claude to show how themes in Shakespeare could be understood differently in Saudi culture compared to Western views."

However, some students raised concerns about overreliance on AI tools. Some students argue that the over reliance on AI tools can diminish their capacity to develop independent critical thinking skills. Student 7 expressed, "I'm afraid that I might start depending too much on AI to explain texts." This concern raised by students is similar to the concerns mentioned by Sharma et al. (2024). Sharma argued that AI tools lack the human touch to interpret complex literary works. However, this study found an unexpected trend: some students are using AI tools to improve their creative writing skills in literature classes. Student 11 said, "I use ChatGPT to help me write short stories in the style of the authors we are studying to understand their writing techniques." This creative use of AI in literature education presents a unique learning approach that has not been noted in other research.

Faculty Perspective: Tool or Crutch?

The faculty members expressed serious concerns about the overuse of AI tools because they hinder students from developing their critical thinking and interpretation skills. Teacher 3 stated, "I know that AI tools can analyze texts quickly and faster than a human; however, AI tools cannot teach students how to think critically about literature on their own." This statement is consistent with that of Krulatz and Christison (2023), who found that AI tools like DDL can improve students' writing, but they

cannot develop students' metalinguistic knowledge.

Moreover, several faculty members agreed that AI tools are helpful for tasks. These tools can help students summarize the texts and generate interpretations. On the other hand, the faculty members added that these AI tools cannot replace the deep contextual understanding required in English literature studies. Teacher 8 noted, "Literature is not just about getting the themes right; it's about understanding the cultural, social, and historical contexts, which AI can't fully grasp." This sentiment was particularly supported by faculty members who are teaching Shakespeare (ENGL 416) and 19th Century Novel (ENGL 327). They believed that deep contextual and historical knowledge is essential for interpreting the texts beyond surface themes. This finding aligns with Malik et al. (2023) who found that AI can mimic writing styles but lacks the creative perception of humans. However, the current study finds an innovative use of AI for content creation in literature courses that is a unique approach not previously documented. Some of the English Department faculty members are experimenting using AI to create additional learning materials that can engage students with their courses, especially in Shakespeare (ENGL 416). In this context, Teacher 11 noted, 'I use AI to create real life scenarios that parallel Shakespearean plots. I have noticed that presenting these scenarios to my students helps them relate Shakespeare's plays to their own lives.' This is an innovative use of AI for content creation in literature courses and a unique approach that had not been previously documented.

In conclusion, students view AI as a way to enhance their efficiency and comprehension, but faculty members see it as a supplementary tool that, if used without caution, might undermine the literature education aims. The overreliance on AI tools cannot help students develop critical thinking, deep analysis, and independent interpretation skills. Nevertheless, the current study shows interesting levels of faculty-student collaboration. Teacher 5 explained, "I ask students to employ AI tools to develop early reads of texts that we examine together in class the next day." This collaborative approach demonstrates how AI can be integrated into literature education while maintaining critical engagement with texts.

Ethical Concerns about AI in English Literature Courses

The ethical concerns of using AI tools in English literature courses at the University of Ha'il are a significant point of contention between students and faculty members. The groups identified issues such as plagiarism, privacy, and bias as primary concerns. The investigation surprisingly uncovered a novel ethical concern in which some students were worried of possible "cultural bias" in AI-driven literature analysis. Student 4 said, "my concern is AI tools may not be able to appreciate or present the Saudi cultural point of view in analyzing Western literature". This issue opens the space for a new debate about the extent to which these tools can reflect specific viewpoints about Western literature. However, this issue of cultural appropriateness of AI in a global educational context is beyond the focus of the current paper.

Plagiarism and Academic Integrity

The interview results of the students suggest that they were highly sensitive to plagiarism when using AI tools such as ChatGPT or Claude. Student 6 pointed out, "It is very tempting to use AI for writing a summary, or a part of an essay, but I know that can lead to plagiarism and being caught by plagiarism tools such as Turnitin," though this finding is certainly not novel and was elaborated in previous research by Regan and Jesse (2019). Regan and Jesse cautioned students against relying on AI for content generation, as this compromises academic integrity. Student 2 said, "… and it is tough to identify if the AI-generated text is legitimately original or it is picking ideas from random sources." This is consistent with a previous study by Miller et al. (2018) who concluded that AI tools cannot always create correct texts, resulting in different types of academic integrity violations.

In the same fashion, the faculty members raised similar concerns from a different perspective. For instance, Teacher 7 argued, "AI tools make it harder for us to detect when students are using it for assignments, and it undermines the entire purpose of assessment." This serious statement aligns with the results of Johnson (2021). Johnson argued that AI-generated content can create challenges in maintaining fair academic evaluations. Teacher 2 added, "We need better tools or policies in place to prevent AI from being misused in the classroom." The present study also found a major change in how literature education is assessed due to challenges from AI. Some faculty members suggested new ways to evaluate students. For example, Teacher 9 called for "a shift from traditional essays to focus more on class demonstrations of literary analysis skills." This approach can be useful in that it can ensure that students use AI tools effectively to learn analyzing literary texts, rather than using them to generate essays for their homework or assignments.

Privacy and Data Security

One of the main topics that concerned both groups is data privacy. Students were concerned about sharing personal data with AI platforms. Student 8 said, "I'm not comfortable sharing so much information with an AI tool, especially when I don't know what it's doing with it." Similar concerns had been raised in the literature (e.g. Murphy, 2019). Students were generally unaware of the extent to which their data—ranging from academic performance to biographical details—was being stored. This is also consistent with previous research that raised concerns about consent and data access in AI systems (Stahl & Wright, 2018).

By the same token, faculty members shared similar worries but were more focused on the broader implications of privacy breaches in academic environments. Teacher 6 said, "If we're using AI in education, we need to be very clear about how students' data is protected, and right now at our university (University of Ha'il), I do not think there are enough safeguards in place." These concerns are in line with the concerns raised by Remian (2019). Remain raised an important concern about the lack of clarity in AI data policies which opens the space for skepticism about user consent and privacy in educational settings.

Bias and Fairness

The issues of bias in AI tools were also present in the debate amongst the two groups. Students pointed out instances where AI tools exhibited biases, especially when translating texts or analyzing cultural contexts. Student 15 noted, "For me, when I use AI to translate Arabic literature into English, sometimes the translation makes stereotypes. It assumes that authors are always men." This finding is the same as the findings of Al-Kaabi et al. (2024). They found that AI translation tools often reflect gender and cultural biases. It is worth mentioning that students were already conscious of the potential bias shown by AI generated text. Student 10 explained, "I compare how AI models interpret texts from Saudi authors versus texts from Western authors to identify cultural biases." In this case, some students demonstrated unique competencies in bias detection and excellent engagement with AI-generated texts.

Faculty members were concerned about how biases could affect the fairness of educational assessments. Teacher 4 said, "If AI tools are biased, they could reinforce harmful stereotypes in literature analysis or even in grading automated essays." This concern aligns with the findings of Weale and Stewart (2020) who found that automated grading systems often favored students from privileged backgrounds, which led to inequalities in education.

Another main concern from both students and faculty is how AI deals with sensitive topics in literature, especially in a conservative society like Saudi Arabia. AI might interpret or focus on sexual content in classic works, which could be inappropriate. For example, Teacher 10 said, "When I teach Shakespeare or 19th-century novels with romantic themes, we're unsure how AI might analyze them in a way that fits our culture." Some students also worry that AI could misinterpret or overemphasize these themes. Student 13 noted, "Generally speaking, the discussion of sexual themes in the class is uncomfortable and would be inappropriate for female students". Also, when AI overemphasis the sexual themes in their generated texts, it is difficult to deal with this analysis or to draw a line between what is considered appropriate or not without affecting the content of the original text. Student 17 argued: "We would feel uncomfortable about asking some questions in front of our classmates to our instructors." Based on the aforementioned arguments, it could be argued that there should be more exposure and training on using AI tools in literature classes to ensure that they align with the Saudi cultural values. Additionally, this guidance must ensure that students and teachers alike are given the opportunity to receive comprehensive literary analysis from AI tools and are also able to reflect on these analyses.

The students and faculty at the University of Ha'il seem to be aware of the ethical challenges of AI tools. This is to say that students (S1, S2, S4, S6, S8) were focused on the personal risks of plagiarism and data privacy, whereas faculty members (T1, T2, T4, T6, T7) showed broader concerns about the fairness and integrity of academic evaluations and AI's role in education.

Concluding Remarks: Limitations, implications and Directions for Future Research

This paper has explored the impact of generative AI on teaching and learning English literature at the University of Ha'il in Saudi Arabia. The author presents this paper at a time when a number of universities in the Kingdom of Saudi Arabia are trying to implement AI into HE within the 2030 vision. The findings show the complex interplay between the benefits and challenges of AI integration in English literature education within the Saudi context. Both students and faculty raised significant ethical concerns regarding AI use in literature education.

The two groups were focusing on academic integrity, data privacy, and potential biases in AI systems. These concerns underline the need for careful consideration and new policies as the University of Ha'il moves forward with AI integration. The results also show that students used generative AI tools to deepen their comprehension and appreciation of these literary elements. In fact, students use these tools to analyze poetic devices in poetry courses or simplify complex character motivations and themes in drama and fiction courses. Furthermore, the author observed that students heavily use AI tools in Shakespeare courses to interpret symbolism, understand historical contexts, and analyze the figurative language to appreciate and evaluate the richness of Shakespeare's plays. Furthermore, in modern and nineteenth-century novels, students use AI tools to understand narrative techniques, motifs, and symbolic meanings embedded in the texts, thereby improving their critical thinking and analysis skills.

There is a need for developing comprehensive guidelines for AI use in academia to develop digital literacy among students and faculty. The results also reveal that there is a lack of strategies for integrating AI into literature courses. These strategies must preserve the values of critical thinking and cultural sensitivity that are central to literary studies.

One of the main limitations of the current study is that its findings may not be generalized to other contexts. However, this is a qualitative study, and the aims was not to provide statistical evidence from the findings, but rather to report findings from the University of Ha'il about the perceived benefits and challenges related to the impact of generative AI in literary education at the University of Ha'il. Further research could explore the integration of AI in diverse educational settings to compare outcomes and effectiveness. Additionally, the recommendations are based on specific literature courses at the University of Ha'il, which may not represent the experiences of students in other disciplines or institutions.

Overall, faculty, students and educational stakeholders should take the following into consideration:

1. The faculty members are encouraged to use AI tools like ChatGPT and Claude to develop interactive literature analysis exercises in courses like Appreciating Poetry (ENGL 315) and Shakespeare (ENGL 416). They should include AI tools to help students deconstruct complex literary and poetic devices such as metaphor, symbolism, and thematic interpretation.

2. The faculty members are advised to conduct classroom sessions to train students on the responsible use of AI (particularly raising their awareness to issues such as academic integrity, plagiarism prevention, and data privacy). In addition, the faculty members can focus on using AI tools for improving students' understanding of literary elements in courses that students often struggle with, such as Appreciating Drama (ENGL 233) and 19th Century Novel (ENGL 327).

3. Students are encouraged to use AI technologies to improve their writing and analytical skills rather than rely on these tools to complete assignments.

4. Students should be aware of the consequences of unethical AI use (plagiarism and intellectual property violations).

5. Saudi Universities should offer their faculty members training sessions to enhance their skills in using AI in education effectively.

6. Further research is needed to encourage AI implementation in the humanities to support the country's Vision 2030 initiative on technological innovation in education.

7. Decision-makers should formulate a clear and comprehensive ethical framework regarding the use of AI in HE.

References:

Al-Kaabi, M. H., AlQbailat, N. M., Badah, A., Ismail, I. A., & Hicham, K. B. (2024). Examining the cultural connotations in human and machine translations: A corpus study of Naguib Mahfouz's Zuqāq Al-Midaqq. Journal of Language Teaching and Research, 15(3), 707–718. https://doi.org/10.17507/jltr.1503.03

Almasri, F. (2024). Exploring the Impact of Artificial intelligence in teaching and learning of Science: A Systematic Review of Empirical research. Research in Science Education. https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3

Alotaibi, N. S., & Alshehri, A. H. (2023). Prospers and Obstacles in Using Artificial Intelligence in Saudi Arabia Higher Education Institutions—The Potential of AI-Based Learning Outcomes. Sustainability, 15(13), 10723. https://doi.org/10.3390/su151310723

Alshammari, H. A., Ahmed, E. A., & Shouk, M. a. A. (2020). Challenges to studying English Literature by the Saudi Undergraduate EFL students as perceived by instructors. English Language Teaching, 13(3), 8. https://doi.org/10.5539/elt.v13n3p8

Annamalai, N., Rashid, R. A., Hashmi, U. M., Mohamed, M., Alqaryouti, M. H., & Sadeq, A. E. (2023). Using chatbots for English language learning in higher education. Computers and Education Artificial Intelligence, 5, 100153. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100153

Arellano, L., Alcubilla, P., & Leguízamo, L. (2023). Ethical considerations in informed consent. In IntechOpen eBooks. https://doi.org/10.5772/intechopen.1001319

Asterhan, C.S.C., Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: the teacher perspective. Comput. Educ. 85, 134–148.

Ayedoun, E., Hayashi, Y., & Seta, K. (2018). Adding communicative and affective strategies to an embodied conversational agent to enhance second language learners' willingness to communicate. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 29(1), 29–57. https://doi.org/10.1007/s40593-018-0171-6.

Bhopal, K., & Myers, M. (2022). The impact of COVID-19 on A Level exams in England: Students as consumers. British Educational Research Journal, 49(1), 142–157. https://doi.org/10.1002/berj.3834

Birhane, A. (2022). The unseen Black faces of AI algorithms. Nature, 610(7932), 451–452. https://doi.org/10.1038/d41586-022-03050-7

Bos, J. (2020). Research Ethics Step by Step. In: Research Ethics for Students in the Social Sciences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48415-6_10

Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. Asian Journal of Distance Education, 18(1), 198-204. https://doi.org/10.5281/zenodo.7716416

Byrne, D. (2021). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. Quality & Quantity, 56(3), 1391–1412. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

Cespedosa, A. I., Rus, & Mitkov, R. (2023). Machine Translation of literary texts: genres, times and systems. In Lancaster University, Proceedings of the First NLP4TIA Workshop (pp. 48–53) [Conference-proceeding]. Proceedings of the First NLP4TIA Workshop.

Chinkina, M., Ruiz, S., & Meurers, D. (2020). Crowdsourcing evaluation of the quality of automatically generated questions for supporting computer-assisted language teaching. ReCALL: Journal of Eurocall, 32(2), 145–161. https://doi.org/10.1017/S0958344019000193

Choi, J. H., Hickman, K. E., Monahan, A., & Schwarcz, D. (2022). ChatGPT goes to law school. Journal of Legal Education, 71(3), 387. https://ssrn.com/abstract=4335905 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4335905

Crosthwaite, P., & Steeples, B. (2022). Data-driven learning with younger learners: exploring corpus-assisted development of the passive voice for science writing with female secondary school students. Computer Assisted Language Learning, 37(5–6), 1166–1197. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2068615

Czernek-Marszałek, K., & McCabe, S. (2024). Sampling in qualitative interview research: criteria, considerations and guidelines for success. Annals of Tourism Research, 104, 103711. https://doi.org/10.1016/j.annals.2023.103711

De Paoli, S. (2024). Performing an Inductive Thematic Analysis of Semi-Structured Interviews With a Large Language Model: An Exploration and Provocation on the Limits of the Approach. Social Science Computer Review, 42(4), 997-1019. https://doi.org/10.1177/08944393231220483

de Winter, J. C. (2023). Can ChatGPT pass high school exams on English language

comprehension?. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 1-16.

Ding, L., Zou, D. (2024). Automated writing evaluation systems: A systematic review of Grammarly, Pigai, and Criterion with a perspective on future directions in the age of generative artificial intelligence. Educ Inf Technol 29, 14151–14203. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12402-3

Douglas, H. (2022). Sampling Techniques for Qualitative Research. In: Islam, M.R., Khan, N.A., Baikady, R. (eds) Principles of Social Research Methodology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5441-2_29

EduRank. (2024). Saudi Arabia's best Artificial Intelligence (AI) universities [Rankings]. EduRank.org - Discover University Rankings by Location. https://edurank.org/cs/ai/sar/

Fang, X., Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., & Chu, S. K. W. (2023). A systematic review of artificial intelligence technologies used for story writing. Education and Information Technologies, 28(11), 14361–14397. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11741-5

Fijačko, N., Gosak, L., Štiglic, G., Picard, C. T., & Douma, M. J. (2023). Can ChatGPT pass the life support exams without entering the American heart association course? Resuscitation, 185, 109732. https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2023.109732

Greenspan, R. L., & Loftus, E. F. (2021). What happens after debriefing? The effectiveness and benefits of postexperimental debriefing. Memory & Cognition, 50(4), 696–709. https://doi.org/10.3758/s13421-021-01223-9

Gruetzemacher, R., & Whittlestone, J. (2021). The transformative potential of artificial intelligence. Futures, 135, 102884. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102884

Hall, S., & Liebenberg, L. (2024). Qualitative Description as an introductory method to qualitative Research for Master's-Level students and research trainees. International Journal of Qualitative Methods, 23. https://doi.org/10.1177/16094069241242264

Hamamra, B., Mayaleh, A., & Khlaif, Z. N. (2024). Between tech and text: the use of generative AI in Palestinian universities - a ChatGPT case study. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2380622

Han, T., & Sari, E. (2022). An investigation on the use of automated feedback in Turkish EFL students' writing classes. Computer Assisted Language Learning, 37(4), 961–985. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2067179

Hu, K. (2023). ChatGPT sets record for fastest-growing user base-analyst note. Reuters, 12, 2023.

Hussein, T. & Al-Emami, H. (2016). Challenges to teaching English literature at the university of Hail: instructors' perspective. Arab World English Journal (AWEJ), 7(4), 125-138. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no4.9

Ismail, I. A., Bsharat, T. R. K., & Amirbayeva, D. (2022). Vague language: A critical reading. Research, Society and Development, 11(10), e587111033309. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.33309.

Jeon, J., & Lee, S. (2024). Can learners benefit from chatbots instead of humans? A systematic review of human-chatbot comparison research in language education. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12725-9

Jiang, L., & Yu, S. (2020). Appropriating automated feedback in L2 writing: experiences of Chinese EFL student writers. Computer Assisted Language Learning, 35(7), 1329–1353. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799824

Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using Artificial intelligence in academic writing and research: an essential productivity tool. Computer Methods and Programs in Biomedicine Update, 5, 100145. https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145

Kim, H., Kim, N. Y., & Cha, Y. (2021). Is it beneficial

to use AI chatbots to improve learners' speaking performance? The Journal of AsiaTEFL, 18(1), 161–178. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.1.10.161

Krulatz, A., Christison, M. (2023). Metacognition and Metalinguistic Awareness. In: Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17335-6_7

Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C., Madriaga, M., Aggabao, R., Diaz-Candido, G., Maningo, J., & Tseng, V. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. PLOS digital health, 2(2), e0000198. https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198

Lam, K. (2021). The Use of Google Translate in English Language Learning: How Students View It. International Journal of Advanced Research in Education and Society, 3(1). 47-53.

Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The Impact of Generative AI on Higher education learning and Teaching: A Study of Educators' Perspectives. Computers and Education Artificial Intelligence, 6, 100221. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221

Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., Darwis, A., & Marzuki, N. (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's perspective. International Journal of Educational Research Open, 5, 100296. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296

Mizumoto, A., & Chujo, K. (2016). Who is data-driven learning for? Challenging the monolithic view of its relationship with learning styles. System, 61, 55–64. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.010

Murphy, R. F. (2019). Artificial intelligence applications to support k–12 teachers and teaching: a review of promising applications, challenges, and risks. Perspective. 1–20 https://doi.org/10.7249/PE315

Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. International Journal of Qualitative Methods, 22. https://doi.org/10.1177/16094069231205789

Nemani, P., Joel, Y. D., Vijay, P., & Liza, F. F. (2024). Gender bias in transformers: A comprehensive review of detection and mitigation strategies. Natural Language Processing Journal, 6, 100047. https://doi.org/10.1016/j.nlp.2023.100047

Pérez-Paredes, P. (2019). A systematic review of the uses and spread of corpora and data-driven learning in CALL research during 2011–2015. Computer Assisted Language Learning, 35(1–2), 36–61. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1667832

Rahimi, M., Fathi, J., & Zou, D. (2024). Exploring the impact of automated written corrective feedback on the academic writing skills of EFL learners: An activity theory perspective. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12896-5

Raj, N. D. a. V., Udayakumar, N. M. U., & Saravanan, N. M. D. (2023). Integrating Artificial intelligence in English literature: Exploring applications, implications, and ethical considerations. International Journal of Advanced Research in Science Communication and Technology, 11–15. https://doi.org/10.48175/ijarsct-12003

Regan, P.M., Jesse, J. (2019). Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: twenty-first century student sorting and tracking. Ethics Inf. Technol. 21, 167–179.

Remian, D. (2019). Augmenting education: ethical considerations for incorporating artificial intelligence in education (Unpublished master's thesis). University of Massachusetts, Boston.

Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N. K., Rofi'i, A., & Sari, M. N. (2023). The role of artificial intelligence (AI)

in developing English language learner's communication skills. Journal on Education, 6(1), 750–757. https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990

Ryznar, M. (2022). Exams in the Time of ChatGPT. Wash. & Lee L. Rev. Online, 80(5), 305.

Sagitova, R., Ramazanova, M., Sharplin, E., Berekeyeva, A., & Parmenter, L. (2024). Understanding human participant research ethics: The perspectives of social scientists in Central Asia. International Journal of Educational Research, 124, 102303. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102303

Sharma, N. A., Ali, A. B. M. S., & Kabir, M. A. (2024). A review of sentiment analysis: tasks, applications, and deep learning techniques. International Journal of Data Science and Analytics. https://doi.org/10.1007/s41060-024-00594-x

Stahl, B.C., Wright, D. (2018). Ethics and privacy in ai and big data: implementing responsible research and innovation. IEEE Secur. Priv. 16(3), 26–33.

Staller, K. M. (2021). Big enough? Sampling in qualitative inquiry. Qualitative Social Work, 20(4), 897-904. https://doi.org/10.1177/14733250211024516

Sutrop, M., Lõuk, K. (2020). Informed Consent and Ethical Research. In: Iphofen, R. (eds) Handbook of Research Ethics and Scientific Integrity. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16759-2_8.

Thurzo, A., Strunga, M., Urban, R., Surovková, J., & Afrashtehfar, K. I. (2023b). Impact of Artificial Intelligence on Dental Education: A Review and Guide for curriculum update. Education Sciences, 13(2), 150. https://doi.org/10.3390/educsci13020150

Wæraas, A. (2022). Thematic Analysis: Making Values Emerge from Texts. In: Espedal, G., Jelstad Løvaas, B., Sirris, S., Wæraas, A. (eds) Researching Values. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90769-3_9

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024b). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. Expert Systems With Applications, 252, 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167

Wu, H., Li, S., Gao, Y., Weng, J., & Ding, G. (2024). Natural language processing in educational research: The evolution of research topics. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12764-2

Wu, Y-j. A. (2021). Discovering collocations via data-driven learning in L2 writing. Language Learning & Technology, 25(2), 192–214. http://hdl.handle.net/10125/73440

Yang, Y., & Qian, D. D. (2019). Promoting L2 English learners' reading proficiency through computerized dynamic assessment. Computer Assisted Language Learning, 33(5–6), 628–652. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1585882

Zhang, J., & Lu, X. (2019). Measuring and Supporting Second Language Development Using Computerized Dynamic Assessment. Language and Sociocultural Theory, 6(1), 92-115. https://doi.org/10.1558/lst.31710

Appendix A

Study Plan of English Department

Table 1
LEVEL 1

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 100	English Language	---	2	
ENGL 111	Listening and Speaking (1)	---	3	
ENGL 112	Reading Comprehension (1)	---	3	
ENGL 113	Vocabulary Building (1)	---	3	
ENGL 127	Writing (1): Sentence Development	---	3	
ENGL 128	Grammar (1)	---	3	
IC 111	Islamic Culture	---	2	
TOTAL			**19**	

Table 2
LEVEL 2

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 125	Listening and Speaking (2)	ENGL 111 Listening and Speaking (1)	3	
ENGL 126	Reading Comprehension (2)	ENGL 112 Reading Comprehension (1)	2	
ENGL 133	Paragraph Writing	ENGL 127 Writing (1): Sentence Development	2	
ENGL 134	Grammar (2)	ENGL 128 Grammar (1)	2	
ENGL 135	Vocabulary Building (2)	ENGL 113 Vocabulary Building (1)	2	
ARAB 100	Arabic Language Skills	---	2	
ETEC 115	Computer and Information	---	2	
CRCL 115	University Life Skills	---	3	
TOTAL			**18**	

Table 3
LEVEL 3

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 131	Listening and Speaking (3)	ENGL 125 Listening and Speaking (2)	2	
ENGL 132	Reading Comprehension (3)	ENGL 126 Reading Comprehension (2)	2	
ENGL 212	Essay Writing	ENGL 133 Paragraph Writing	2	
ENGL 213	Grammar (3)	ENGL 134 Grammar (2)	2	
ENGL 216	Introduction to Translation	---	3	
ENGL 227	The Rise of the Novel	---	2	
EDUC 115	Work Values and Ethics	---	2	
EDUC 125	Entrepreneurship	---	2	
TOTAL			**17**	

Table 4
LEVEL 4

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 211	Conversation and Debate	ENGL 131 Listening and Speaking (3)	2	
ENGL 225	Advanced Grammar	ENGL 213 Grammar (3)	3	
ENGL 226	Introduction to Linguistics	ENGL 213 Grammar (3)	3	
ENGL 232	Arabic-English and English-Arabic Translation	ENGL 216 Introduction to Translation	3	
ENGL 233	Appreciating Drama	---	2	
ENGL 315	Appreciating Poetry	---	2	
ARAB 120	Arabic Literary Studies	---	3	
TOTAL			**18**	

Table 5
LEVEL 5

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 313	English Phonetics and Phonology	ENGL 226 Introduction to Linguistics	3	
ENGL 314	Applied Linguistics	---	3	
ENGL 326	American Literature	---	2	
ENGL 327	19th Century Novel	ENGL 227 The Rise of the Novel	2	
ENGL 336	English Semantics and Pragmatics	ENGL 226 Introduction to Linguistics	2	
ENGL 416	Shakespeare	ENGL 233 Appreciating Drama	2	
TOUR 122	Introduction to Tour Guidance	---	3	
ARAB 338	Arabic Morphology and Syntax	---	2	
TOTAL			**19**	

Table 6
LEVEL 6

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 231	Public Speaking and Presentation Skills	ENGL 131 Listening and Speaking (3)	2	
ENGL 311	English for Business Communication	---	2	
ENGL 312	English for Specific Purposes			
ENGL 322	Advanced Writing	ENGL 212 Essay Writing	3	
ENGL 325	English Morphology and Syntax	ENGL 226 Introduction to Linguistics	3	
ENGL 338	History of English Language	---	2	
ENGL 339	19th Century Poetry	ENGL 315 Appreciating Poetry	2	
ENGL 431	Language Evaluation	ENGL 314 Applied Linguistics	2	
TOTAL			**16**	

Table 7
LEVEL 7

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 335	Techniques of Language Teaching	ENGL 314 Applied Linguistics	3	
ENGL 337	Translation for Specific Purposes	ENGL 232 Arabic-English and English-Arabic Translation	3	
ENGL 412	Language Acquisition	---	3	
ENGL 413	Discourse Analysis	ENGL 314 Applied Linguistics	2	
ENGL 414	Interpreting	ENGL 337 Translation for Specific Purposes	2	
ENGL 437	Research Methods	ENGL 322 Advanced Writing	3	
ENGL 438	Modern Poetry	ENGL 339 19th Century Poetry	2	
TOTAL			**18**	

Table 8
LEVEL 8

Course Code	Course Title	Pre-requisite	Credit	Contact
ENGL 415	Modern Drama	ENGL 233 Appreciating Drama	2	
ENGL 434	Modern Novel	ENGL 327 19h Century Novel	2	
ENGL 435	Comparative Literature			
ENGL 436	Contemporary Literature	---	2	
ENGL 441	Sociolinguistics	---	3	
ENGL 442	Generative Syntax	ENGL 325 English Morphology and Syntax	2	
ENGL 443	Literary Criticism	---	2	
ENGL 445	Practical Training	ENGL 437 Research Methods	4	
TOTAL			**17**	

Appendix B

Interview Questions

Table 9
Interview questions for students and faculty members

Questions for Students	Questions for Faculty Members
1. How do you use AI tools like ChatGPT or Claude in your literature courses?	1. How do you perceive the role of AI tools in teaching English literature courses?
2. Which literary elements or concepts do you find AI most helpful in explaining?	2. What specific benefits or challenges have you observed when students use AI in literature courses?
3. Have you created personalized study materials using AI? If so, what kind?	3. How do you integrate AI tools in your teaching, especially in courses like Shakespeare or 19th Century Novel?
4. How do AI tools help you understand different cultural interpretations of literary works?	4. Do you think AI can develop students' critical thinking and interpretation skills? Why or why not?
5. What concerns do you have about using AI in your literature studies?	5. What concerns do you have about assessment integrity when students use AI tools?
6. How do you feel about AI's handling of personal data and privacy?	6. What are your concerns about privacy and data security when using AI in education?
7. Have you noticed any cultural or gender biases in AI-generated literary analysis?	7. How do AI tools handle culturally sensitive topics in literature within Saudi Arabia's conservative context?
8. How does AI handle culturally sensitive topics in literature within Saudi Arabia's context?	8. What guidelines do you think are needed for ethical AI use in literature education?

Note. Follow-up questions were asked based on participants' initial responses to explore topics in depth based on the semi-structured interview approach.

الترميز الدلالي في قصص وفاء الحربي «حبة بندق تنمو في رأسي، والعصفور الذي صار شجرة» أنموذجًا

Semantic Encoding in the Stories of Wafaa Al-Harbi: A Hazelnut Growing in My Head and The Bird That Became a Tree as a Model

د. شيمة بنت محمد الشمري
أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآدب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0004-5194-5204

DR. Shaima bint Mohammed Al Shamri
Associate Professor of Modern Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/14، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

يتناول هذا البحث تجربة قصصية معاصرة ضمن الاتجاهات السردية الحديثة في المملكة العربية السعودية، من خلال دراسة نماذج مختارة من أعمال وفاء الحربي، بهدف تحليل البنية الدلالية فيها، والكشف عن آليات الترميز الفني الموظفة في تشكيل المعنى. يركز البحث بشكل خاص على الأسلوبية المتميزة لهذه التجربة، المتمثلة في الترميز الدلالي الذي يُستخدم في بناء عالمها القصصي. يشمل ذلك استعمال اسم مستعار في بداياتها الأولى قبل العودة إلى استعمال الاسم الحقيقي، وتبني أنماط متنوعة في الترميز تتجنب المعنى المباشر وتعتمد على التعبير المراوغ، وهو ما يميز العديد من التجارب القصصية الحديثة ويجذب القارئ لاستكشاف الدلالات المقصودة. وعليه يأتي هذا البحث في مبحثين؛ يركز الأول على الجانب التنظيري، ابتداءً بالتعريف بصاحبة المدونة، ثم أهمية البحث وأسئلته، ومفهوم الترميز الدلالي، ويدرس المبحث الثاني التطبيقي أنماط الترميز الدلالي في الأعمال المدروسة. يُختتم البحث بأبرز النتائج، معتمدًا منهجًا وصفيًا تحليليًا لرصد وتحليل الجماليات والأثر الدلالي الذي تهدف الكاتبة لنقله للمتلقي.

الكلمات المفتاحية: الترميز الدلالي، القصة القصيرة، الأدب السعودي.

Abstract

This study explores a contemporary narrative experience within the framework of modern narrative trends in Saudi Arabia, through selected short stories by Wafaa Al-Harbi. It aims to analyze the semantic structure and uncover the mechanisms of semantic encoding employed in constructing narrative meaning. The research specifically focuses on the stylistic distinctiveness of this experience, particularly the use of semantic encoding to shape its fictional world. Among the techniques examined are the use of a pseudonym in the author's early works before reverting to her real name, as well as the adoption of various forms of encoding that intentionally avoid direct meaning in favor of elusive, layered expression. This approach reflects a broader feature of many modern narrative practices, inviting readers to actively interpret and uncover deeper meanings. Accordingly, the study is structured into two main sections: The first is theoretical, introducing the author, outlining the research significance and questions, and defining the concept of semantic encoding. The second is applied, analyzing patterns of semantic encoding in the selected works. The study concludes with key findings, adopting a descriptive-analytical approach to examine the aesthetic and semantic impact the author seeks to deliver to the reader.

Keywords: Semantic Encoding, Short Story, Saudi Literature.

للاستشهاد: الشمري، شيمة بنت محمد. (2025). الترميز الدلالي في قصص وفاء الحربي (حبة بندق تنمو في رأسي، والعصفور الذي صار شجرة) أنموذجًا. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل* 01 (27)، ص77 – ص88.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

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

المقدمة:

تُعد القصة القصيرة من أبرز الأجناس الأدبية التي شهدت تطورًا سريعًا في العالم العربي خلال العقود الأخيرة، إذ انتقلت من كونها مجرد وعاء لسرد الحدث أو تسجيل اللحظة إلى حقل إبداعي واسع يُراهن على اللغة، والبنية السردية، والتكثيف، والانفتاح على التجريب. وقد أسهمت التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمعات العربية في تغذية هذا التحول، فضلًا عن تأثيرات التكنولوجيا والمنصات الرقمية التي أوجدت أنماطًا سردية جديدة مثل القصة القصيرة جدًا، والنصوص الومضية، وغيرها من الأشكال المهجنة. وفي ظل هذا السياق العربي العام، برزت في المملكة العربية السعودية تجارب قصصية حديثة تجاوزت البنية التقليدية للقصة القصيرة، وانفتحت على أساليب سردية حداثية تُراهن على اللغة والرمز والتكثيف الدلالي. وقد ساهمت منصات التواصل الاجتماعي في بروز أصوات سردية جديدة بدأت كتاباتها في الفضاء الرقمي ثم تطورت إلى أعمال منشورة. ومن هذه الأصوات تبرز تجربة الكاتبة وفاء الحربي، التي انطلقت من منصة «تويتر»، وراكمت عبر سنوات من الكتابة مدونة قصصية مميزة، نُشرت في ثلاث مجموعات قصيرة. وتتميز هذه التجربة بتوظيفها آلية الترميز الدلالي بوصفها استراتيجية أسلوبية مركزية في بناء عالمها القصصي. فالكاتبة تتجنب المباشرة، وتعتمد على الإيحاء، والتلميح، والانزياح، مما يجعل نصوصها مفتوحة على التأويل، ويمنحها بعدًا جماليًا وتعبيريًا غنيًا. ومع ذلك، فإن هذه التجربة — على أهميتها — لم تحظَ بتحليل نقدي معمق، باستثناء دراسة واحدة تناولت جانب الحوار في إحدى مجموعاتها فقط.

مشكلة البحث وأسئلته

تكمن مشكلة هذا البحث في ندرة الدراسات النقدية التي تناولت البنية الفنية في أعمال الكاتبة السعودية وفاء الحربي، وبخاصة الترميز الدلالي، رغم حضوره البارز في تشكيل عالمها السردي، من حيث بنية اللغة، وأسلوب المعالجة، ومسارات الترميز التي تعتمدها الكاتبة في نصوصها. إذ تُظهر مدونتها القصصية توجّهًا واضحًا نحو الكتابة المراوِغة، التي تتجنب المباشرة، وتعتمد على الرمز، والانزياح، والتكثيف، مما يمنح نصوصها طابعًا دلاليًا متعدد الطبقات قابلًا للتأويل والانفتاح. ورغم ذلك، لم تحظَ هذه الظاهرة النقدية باهتمام كافٍ في الدراسات الأدبية الحديثة، مما يفتح الحاجة إلى تسليط الضوء على أنماط الترميز الدلالي ووظائفه داخل النص القصصي، وآليات توظيفه في تكوين الأثر الفني والدلالي. وانطلاقًا من ذلك، يسعى البحث إلى تحقيق أهدافه بالإجابة عن التساؤلات التالي:

- ما المقصود بالترميز الدلالي في التجربة القصصية؟
- ما أنماط الترميز الدلالي الرئيسة التي اعتمدتها الكاتبة في المدونة المدروسة؟
- ما أبرز الاستراتيجيات الفنية البلاغية التي أسهمت في ترميز الدلالة في السرد؟

أهمية البحث ومسوغاته وأسئلته

تتجلى أهمية هذا البحث في دراسته لتجربة أدبية فريدة تعد صوتًا بارزًا في النسيج القصصي الجديد بالمملكة العربية السعودية، وهذه التجربة لم تترك فقط أثرًا واضحًا على وسائل التواصل الاجتماعي، والتي كانت نقطة الانطلاق للكاتبة، بل إنها تميزت بخصائص أدبية جعلتها تبرز كصوت متفرد ومغاير للأصوات السائدة. وعليه، فإنّ رصد الملامح الفنية لهذه التجربة ومقارنتها بتجارب أخرى لأقران الكاتبة من الجيل نفسه، يُعد مساهمة قيمة لفهم ملامح التطور في الأدب القصصي وتوجهاته المستقبلية.

وبناء على ذلك فثمة مسوغات عدة دفعتنا لاختيار هذه التجربة لتكون ميداناً للدراسة، أبرزها:

- الإسهام في رصد تطور المشهد القصصي السعودي عبر تجربة واحدة، تتضافر مع ما يقدمه الدارسون الآخرون لتقديم رؤية متكاملة عن هذا المشهد.
- لفت النظر إلى أن هذه التجربة لم تحظ بالاهتمام الأكاديمي الكافي، حيث وجدنا دراسة واحدة فقط قام بها الدكتور عبد الرحمن بن أحمد السبت، بعنوان: جماليات الحوار ووظائفه في مجموعة (احتراق الرغيف) القصصية لوفاء الحربي، والتي تناولت مجموعة «احتراق الرغيف» فقط، مما دفعنا لاستكشاف المجموعتين الأخرتين التي لم يشملهما البحث.
- الطابع الفريد لتجربة الكاتبة، خصوصًا أنها بدأت بكتابة قصصها عبر منصة تويتر دون نية مبدئية لتكون كاتبة قصصية، ثم تطورت لتنشر أعمالها في مجموعات قصصية مستمدة مادتها مما كانت تنشره على منصة تويتر والمواقع الإلكترونية الأخرى.
- ميل الكاتبة الواضح إلى اعتماد أسلوب مختلف يرتكز على الترميز الدلالي كتقنية أساسية في بناء عالمها القصصي، مما يضيف طبقة عميقة من التعقيد والغنى الأدبي لنصوصها.

منهج الدراسة

تُعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تتبع الظواهر الأسلوبية والبنائية في نصوص المدونة المدروسة، وربطها بالسياق الفني والدلالي العام لتجربة الكاتبة.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تحليل الترميز الدلالي بوصفه آلية أسلوبية ودلالية في بناء القصة القصيرة، دون التوسّع في بقية العناصر السردية إلا بما يخدم التحليل الدلالي.
- الحدود الزمانية: تتناول الدراسة النصوص المنشورة في مجموعتي: «حبة بندق تنمو في رأسي» (2016)، و«العصفور الذي صار شجرة» (2021)، للكاتبة وفاء الحربي.

- الحدود المكانية: تنتمي النصوص المدروسة إلى سياق الأدب القصصي السعودي المعاصر، مع التركيز على البيئة الثقافية والاجتماعية التي تصدر عنها.
- الحدود البشرية: تقتصر عينة الدراسة على الكاتبة وفاء الحربي، دون التطرق إلى تجارب سردية أخرى.

الدراسات السابقة

شهد حقل الدراسات النقدية في المملكة العربية السعودية عددًا من الأبحاث التي تناولت القصة القصيرة من زوايا متنوّعة، من أبرزها كتاب «فن القصة في الأدب السعودي الحديث» للدكتور منصور الحازمي، الذي قدّم معالجة تأريخية لمسار القصة القصيرة في السعودية، وضمّ نماذج سردية مع تحليل عام لتطور هذا الفن، دون التوقف تفصيليًّا عند آليات الكتابة أو تقنياتها الفنية الحديثة.

في حين خصّص الدكتور نصر محمد عباس كتابًا بعنوان «البناء الفني في القصة السعودية المعاصرة»، ركّز فيه على عنصر الشخصية بوصفها مركز البناء السردي، مع تطبيقات تحليلية على نماذج مختارة، غير أن الدراسة اقتصرت على جانب بنائي واحد، ولم تتناول البنية اللغوية أو الرمزية. كما جاء كتاب الدكتور محمد صالح الشنطي «القصة القصيرة المعاصرة في المملكة العربية السعودية – دراسة نقدية» ليقدّم معالجة تنظيرية للأقصوصة، متجاوزًا المفاهيم الكلاسيكية، ومعتمدًا ما أسماه «النقد الإبداعي»، لكنه لم يخصّص معالجة واضحة للترميز الدلالي أو تحليل لغته ووظيفته داخل النص.

ومن الدراسات المتقدمة في حقل بلاغة السرد، دراسة جميل حمداوي «بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة بالمملكة العربية السعودية»، التي ركّز فيها على توظيف المجاز والتشبيه والرمز ضمن البنية السردية، وقدّمت قراءة بلاغية للنصوص، إلا أنها اقتصرت على الجانب «الصوري» دون التوسع في مفهوم الترميز بوصفه استراتيجية بنائية ودلالية في النص القصصي.

ويتميّز هذا البحث عن الدراسات السابقة بما يلي:

- يتناول الترميز الدلالي بوصفه بنية مركزية في التكوين الفني للنص، وليس مجرد أداة بلاغية أو صورة لغوية.
- يُطبق على مدونة سردية كاملة لكاتبة معاصرة (وفاء الحربي)، مما يتيح تتبع الظاهرة عبر عدة مستويات سردية داخل النصوص.
- يُركّز على أنماط الترميز والتأويل والانزياح داخل القصة، بوصفها آليات تُنتج المعنى وتوجه القارئ نحو قراءات متعددة.
- يُسهم في سدّ فراغ نقدي في تحليل التجربة السردية الرقمية المعاصرة في السعودية، والتي بدأت من المنصات الاجتماعية وتحوّلت إلى مدوّنات أدبية.

التمهيد

1. الترميز الدلالي:

يُفهم الرمز في اللغة على أنه إشارة خفيّة أو تلميح غير مباشر يُستخدم للتعبير عن معنى غير مصرح به، كما أشار ابن فارس إلى أن «الرمز يدل على الإيماء بالعين أو الحاجب أو اليد» (ابن فارس، د.ت، ج2، ص462)، وورد في المعجم الوسيط أن «الترميز» يعني جعل الشيء على هيئة رموز، أو التعبير عنه باستخدام رموز (مجمع اللغة العربية، 2004، ج1، ص375). وفي هذا البحث، لا يُقصد بالترميز مجرد الإكثار من الرموز أو استخدامها للتزيين، بل يُراد به شحن العلامة اللغوية بإيحاءات نفسية وثقافية وغيرها، وفق سياقات تُفعّل هذه الدلالات وتبرزها. كما يشير إلى إدخال اللغة في نظام رمزي يتجاوز التعبير المباشر، مما يمنح النص أفقًا دلاليًا مفتوحًا يُحفّز القارئ على التأويل والانخراط في إنتاج المعنى. وهذه الدلالة الأولية ستتأخذ أبعاداً أخرى جمالية وثقافية عندما تتحول إلى مجال الأدب والفن عموماً؛ فالفن « مركب دلالي تتفاعل فيه مجموعة من العناصر بعلاقات تحليلية تركيبية متبادلة التأثر والتأثير فيما بينهما، وكذلك بين الجزء والكل داخل المركب. ويعتمد العمل الفني في مبادئ تركيبه على أنظمة وقوانين تعمل بموجبها العناصر والتجاورات، فتستمد هذه العناصر معناها من العلاقات الترابطية» (عودة، 2016، ص.67) بين مكوناتها المختلفة، وتذهب أديث كيرزويل إلى أنّ عملية إنتاج الرسالة هو نوع من الترميز؛ لأن عملية تحويلها إلى مدلول هو نوع من فك الشفرة (كيرزويل، 1985). وقيل الشيفرة هو: «نظام من الإشارات أو العلامات أو الرموز، تُستخدم من خلال عرف مسبق متفق عليه؛ لنقل معلومة من نقطة مصدر الى نقطة وصول» (قاسم، 1986، ص.352).

ولا شك أنّ هناك ترابطاً بين مفهوم السرد القصصي والنمط القصصي الذي اختارته الكاتبة وفاء الحربي لبث أفكارها، وبين تقنيات الترميز التي استخدمتها، فإذا كان السرد القصصي هو: «الكيفية التي تُروى بها القصة عن طريق قناة تقتضي مرور الراوي إلى المروي له عبر القصة، وما تخضع له من مؤثرات، بعضها متعلق بالراوي والمروي له، والبعض الآخر متعلّق بالقصة ذاتها» (لحميداني، 1991، ص.45)؛ فإن الترميز يعد من جملة الأدوات الرئيسة التي اعتمدتها الكاتبة في بناء عالمها القصصي، وفي نقل الحدث القصصي من صورته الواقعية إلى صورته اللغوية المتخيلة.

وبناءً عليه، يمكن تعريف الترميز في السرد القصصي، كما سيتم تطبيقه إجرائيًا في هذا البحث، بأنه نسق من العلامات اللغوية التي تبنّاها الكاتبة في بناء قصتها وإنتاج دلالاتها، وهي استراتيجية تحول الدلالة من المعنى المباشر إلى المعنى المضمر، الذي يتطلب جهدًا نقديًا لاستكشاف مخبوءاته، وبذلك تقارب لغةُ القص لغةَ الشعر، فيمثّل الترميز الدلالي القدرة التعبيرية للرسالة.

2. صاحبة المدونة:

وفاء الحربي قاصة سعودية من مواليد المدينة المنورة، حاصلة على شهادة جامعية في الدراسات الاجتماعية، توفي والدها وهي

صغيرة، بدأت الكتابة القصصية في صحيفة الرياض، وصحيفة الحياة، وعبر موقع تويتر، وقد كتبت باسم مستعار هو، غولبهار مهشيد، ويعود السبب في اختيار هذا الاسم المستعار، كما تشير الكاتبة إلى المعنى الذي يحمله، فالجزء الأول منه: غولبهار: هو اسم تركي كردي، وبعني: زهرة الربيع، والكاتبة عاشقة للزراعة، وقد عاشت حياتها في مزرعة والدها، أما الجزء الثاني: مهشيد، فهو اسم مؤنث فارسي يعني: ضوء القمر (السبت، 2021). ومسألة محبة الكاتبة للزراعة لا يكفي لتبرير تخليها عن اسمها الحقيقي، خاصة بعد أن قرّرت استعادة هذا الاسم أثناء نشر مجموعاتها القصصية، حيث يظهر الاسم الحقيقي على الغلاف متبوعًا بالاسم المستعار بين قوسين، مما يدل على استثمارها شهرة الاسم المستعار الذي حقق انتشارًا كبيرًا عبر المنصات الإلكترونية بشكل لم تتوقعه الكاتبة. إن التخلي عن الاسم الحقيقي لصالح الاسم المستعار قد يعد دلالة أولية على اهتمام الكاتبة بترميز المعاني، انطلاقًا من ترميز الاسم. وقد يشير ذلك أيضًا إلى رغبة النساء الكاتبات في مجتمعاتنا العربية في التخفي والتستر على هوياتهن الحقيقية لأسباب اجتماعية وإبداعية، حيث يوفر التخفي للكاتبة مساحة أكبر من الحرية، وقد تمنحها النجاحات الأدبية القوة لاستعادة اسمها الحقيقي.

أصدرت الكاتبة أربع مجموعات قصصية، هي: حبة بندق تنمو في رأسي، عام 2016، والعصفور الذي صار شجرة عام 2017، واحتراق الرغيف «النهاية المأساوية لسيرة سنبلة» عام 2018، وإعادة تدوير الخسارة عام 2019. وسنركز على المجموعتين الأولى والثانية؛ كونهما لم يحظيا بأية دراسة أكاديمية أو نقدية. وتجدر الإشارة إلى أنّ هاتين المجموعتين نُشرتا عبر تغريدات في تويتر ومواقع أخرى، وعند تحويلهما إلى مجموعتين صدرتا في كتابين إلكترونيين احتفظتا بالعديد من خصائص هذا النمط التواصلي الجديد (بنية النص القصصي)، ويظهر هذا التأثير جليًا في الاقتصاد باللفظ والتكثيف، وهذا الأمر يجعل من قصص المجموعة الثانية «العصفور الذي صار شجرة» تنتمي إلى نمط القصة القصيرة جداً.

المبحث الأول: أنماط الترميز الدلالي في قصص وفاء الحربي

يُعد الترميز عملية محورية في بناء السياق السيميائي للغة، كما يشير إلى ذلك أمبرتو إيكو (Eco, 1979) في حديثه عن «الانفتاح الدلالي» للنص، حيث يحتفظ النسق النصي بارتباطه بالسياق التداولي العام، غير أن الكاتب يختار الانزياح عن هذا النسق، فيحمّل العلامات معاني غامضة أو غير مباشرة يعمد إلى ترميزها بوصفه فعلاً إبداعيًا. ويضيف رولان بارت (Barthes, 1977) أن هذا الترميز يمنح اللغة بعدًا جماليًا يعيد توجيه القارئ من التلقي السلبي إلى الفعل التأويلي، إذ يُستدرج المتلقي إلى البحث عن المعنى الخفي والمضمر. وتعود مسوغات هذا النوع من الترميز –كما يرى هانز روبرت ياوس (Jauss, 1982) في إطار «جماليات التلقي»– إلى رغبة الكاتب في تجاوز القيود الاجتماعية والثقافية والسياسية أحيانًا، أو إلى أسباب جمالية بحتة تتعلق بتشكيل أسلوب خاص، يجعل من اللغة أداة تعبيرية مركّبة لا تكتفي بتقديم المعنى، بل تستثير القارئ لاكتشافه وتأويله. ولهذا فإن المعنى المشفر يُعد وسيلة لتوسيع أفق النص وفتحه على تعددية الدلالة، بعيدًا عن المباشرة الخطابية. وإذا تأملنا الأنماط والاستراتيجيات الترميزية التي استخدمتها الكاتبة وفاء الحربي في المدونة المدروسة، فيمكننا التوقف عند الأنماط الآتية:

1. العنونة:

يُشكل العنوان العتبة الأولى التي يتفاعل معها قارئ النص لاستنطاقه دلالياً وبصرياً، وبما أنّ العنوان نظام دلالي فإنه يحمل في طياته قيماً أخلاقية واجتماعية وأيديولوجية متعددة، تجعله جزءًا أساسيًا من بنية النص، وبالتالي، يصبح علامة سيميائية ذات أبعاد دلالية ورمزية تسترعي اهتمام الباحثين لتتبع دلالاتها، ومحاولة فك شيفراتها، وقد أولى البحث السيميائي جلّ عنايته لدراسة العناوين في النص الأدبي (قطوس، 2001)؛ كونها مفتاح الولوج إلى النص الموصد، والعنصر الأهم في جذب المتلقي نحو العمل الأدبي، وبذا يجتهد الكُتّاب ويتفننون في وسم أعمالهم؛ إدراكاً لأهمية العنونة في تحقيق تلك الغايات؛ إذ يُعد العنوان مرجعًا يحوي في طياته شيفرة النص، حيث «يكثف المعنى، ويحاول المؤلف من خلاله أن يثبت قصده كليًا أو جزئيًا، فهو نواة يخيط عليها المؤلف نسيج النص دون تحقيق أي اشتمالية أو اكتمال، ولو بتذليل عنوان آخر يكون فرعياً، والعنوان بهذا المعنى يأتي باعتباره تساؤلاً يجيب عنه النص إجابة مؤقتة للمتلقي، كإمكانية الإضافة والتأويل» (قطوس، 2001، ص.33).

وعند تحليل العناوين التي اختارتها الكاتبة وفاء الحربي لمجموعتيها المدروستين، يمكننا تسجيل الملاحظتين التاليتين:

- اختارت الكاتبة العنوان العام للمجموعة من من عنوان داخلي لقصة ضمن المجموعة، مما يسمح لهذا العنوان بأن يتقدم إلى الواجهة ويصبح العنوان الرئيسي للمجموعة ككل. هذا الاختيار يفرض هيمنة دلالية وأسلوبية على المجموعة، مؤكدًا على أهمية القصة سواء كعنوان أو كنص قياسي يُحتذى به في بقية القصص ضمن المجموعة (حسين، 2007).
- الاعتماد على جملة سردية في كلا العنوانين (حبة بندق تنمو في رأسي)، و(العصفور الذي صار شجرة). والعلامات الاسمية في كل عنوان تشكل نقطة انطلاق للدلالة، حيث يتبع كل اسم فعل (ينمو، صار)، وما يلي الفعل يقدم شرحًا وتفسيرًا وإخبارًا عن الاسم (حبة البندق، والعصفور).

وسنجد عند تحليل عنواني المجموعتين كبنيات مستقلة، أنّ الانزياح الدلالي لكلٍّ منهما ينبعُ مِنْ تحولٍ في المعنى؛ حيث يبدأ العنوان الأول (حبة بندق تنمو في رأسي) بدلالة منطقية تنتقل إلى انزياح عندما يُشار إلى مكان النمو (في رأسي)، مما يخلق تحولًا غير متوقع يبعد الدلالة عن مرجعيتها الواقعية. ويشهد العنوان الثاني (العصفور الذي صار شجرة) انزياحًا في نهايته، وبتحول العصفور إلى شجرة يُفقد الدلالة واقعيتها ويحولها إلى شيفرة دلالية تستدعي

القارئ لفك رمزيتها. وهذا الانزياح يدعو القارئ إلى استكشاف النصوص الداخلية التي تحمل العنوان نفسه لفهم العمق الدلالي الكامل للعنوان.

وفي القصة الافتتاحية للمجموعة القصصية (العصفور الذي صار شجرة) (الحربي، 2017، ص.5)، تروي قصة طفل أنهى حياة عصفور صغير عن غير قصد، ونيته كانت حميدة، حيث أراد حماية العصفور وإطعامه بعد أن سقط من عشه، لكنه اختنق بالحَبّ التي حاول الطفل إطعامه إياها بإلحاح ومات. لاحقًا، دفن الطفل العصفور في فناء المنزل، ومع هطول الأمطار نمت شجيرة صغيرة من الحبة التي كانت سببًا في اختناق العصفور، مما يعكس تحولاً رمزيًا من الحياة إلى الموت ومن ثم إلى الحياة مجددًا.

إنّ العلاقة بين العصفور والشجرة عميقة؛ فالشجرة توفر المأوى والحماية للعصفور من البرد وربما من الصيادين، وتمنحه الغذاء إذا كانت مثمرة. وهذه العلاقة تعطي العنوان (العصفور الذي صار شجرة) رمزية متعددة الأبعاد؛ فالعصفور رمز للإنسان، والشجرة للوطن، وللحياة والاستمرارية. وبذلك، تندمج علاقة الإنسان بوطنه بشكل يجعل الإنسان يتحول إلى وطن كما تحول العصفور إلى شجرة في قصة وفاء الحربي. كما يرمز العصفور أيضًا للحرية والبساطة والجمال. وتجدر الإشارة إلى العلاقة المجازية بين العصفور وحبة البندق، حيث تتحول حبة البندق التي ابتلعها العصفور إلى شجرة، مما يمثل تبادل الأدوار بين جسد العصفور والبندق، فالعصفور الذي تحول إلى شجرة يشفر الدلالة، مما يجعل المسبب (جسد العصفور) بديلاً عن السبب (حبة البندق) التي هي أساس تحولها إلى شجرة. وإعلاء شأن المسبب يُبرز القيمة الدلالية للموت الذي تحول جسد العصفور إلى قبر، وبالتالي منح الحياة لحبة البندق لتنمو من جديد. والدلالة الغائرة هنا تُعلي من شأن التضحية في صناعة الحياة والجمال فيها.

وفي القصة الداخلية (حبة بندق تنمو في رأسي) (الحربي، 2016، ص.115) التي اختارتها الكاتبة وفاء الحربي عنوانًا لمجموعتها الثانية، تدور حول طفل قد أصيب بمرض خبيث تفشى في رأسه، أطلقت عليه الكاتبة قد جعلت اسماً هو (حبة البندق)، وصوّرت انتشار الداء في دماغ الطفل بصورة حبة البندق التي تنمو وتتضخم داخل جسده، وجعلت من لحظة نموها لدى الطفل شعوراً بالارتفاع والارتقاء نحو السماء، فلا يبقي خلفه سوى صورة البندق التي رسمتها له أخته على كراسته واحتفظ بها تحت وسادته. فالقصة تعالج لحظة إنسانية حرجة يعاني الأطفال في مواجهة داء لا دواء له بطريقة درامية تداعب مشاعر المتلقي دون أن تُسمي المرض، لتقنع الطفل والمتلقي أنّ تلك المعاناة ناجمة عن حبة بندق أو شيء يشبهها ينمو في الدماغ ويجعلنا نخسر من نحب. ولا شك أنّ طريقة معالجة الموضوع بطريقة الترميز المرض بحبة بندق هو نوع من تخفيف المأساة، ولعل ما تشترك فيه هذه القصة من مشاعر إنسانية فياضة، تشترك مع موضوعات مماثلة في نتاج الكاتب القصصي، وهو ما جعل هذا العنوان يتزحزح من موضعه باعتباره عنواناً لإحدى قصص المجموعة، ليصبح عنواناً للمجموعة كاملة، فالهاجس الإنساني النبيل هو محرّك أساسي للكتابة عند وفاء الحربي.

ونلاحظ في عنواني المجموعتين دلالات مشتركة بينهما؛ ففي العنوان الأول الحبة التي ابتلعها كانت سبباً لتحوّل العصفور إلى شجرة، وفي العنوان الثاني حبة البندق تنمو في الرأس. فالحبة والنمو قاسمان مشتركان للدلالة، مأخوذان من حقل دلالي دال على الزراعة، وهي الهواية التي تمارسها الكاتبة، والتي حرضتها على استلال مفردات هذا الحقل لتنقلها من دلالات مرجعية واقعية محددة لتصبح دلالات إيحائية تشفّر المعنى المباشر وتنقله إلى فضاء متسع من الدلالات المضمرة.

2.الإعاقة:

اهتمت الكاتبة بعوالم النفس البشرية في حالاتها الخاصة، مع التركيز بشكل خاص على ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث سلطت الضوء على عوالمهم النفسية وآلامهم وتفاصيلهم الداخلية بعيدًا عن التعاطف السطحي. من هنا، نجد أنّ الكاتبة لم تعالج موضوعها بطريقة مباشرة، بل قامت بترميز الدلالات ورميزها بطريقة ملفتة، بدءًا من عنوان القصة وانتهاءً بمضمونها. لقد تناولت الكاتبة قضية الإعاقة من خلال استعراض فقدان الأطراف وكيفية تأثير هذا الوضع على شخصية البطل، كما نرى في قصة (ملخص مذكرات مسخ) (الحربي، 2016، ص.5) ضمن مجموعتها الأولى (حبة بندق تنمو في رأسي)، ثم أعادت طرح نفس القضية في قصة (عقدة الأكمام الخاوية) (الحربي، 2017، ص.46) ضمن مجموعتها (العصفور الذي صار شجرة). وعند التأمل في العنوان (عقدة الأكمام الخاوية)، نجد أنّ القارئ قد لا يصل إلى المعنى المباشر حتى يقرأ القصة، فالعنوان هو كناية لطيفة عن (فقدان اليدين).

في هذه القصة، تعيد الكاتبة طرح الفكرة التي أوردتها في قصّة (ملخّص مذكرات مسخ)، حيث تسرد حكاية طفل وُلد بلا ذراعين، تبدأ القصة بعبارة تجعل الأم مسؤولة عن إعاقة طفلها بسبب ذنب ما ارتكبته أثناء حملها به، إذ يقول الطفل: «لا أدري ما الذنب الذي ارتكبته أمي في أثناء حملها بي؛ ليعاقبها الله بأن خُلِقتُ مشوهًا من دون ذراعين» (الحربي، 2017، ص.46).

في القصتين، تبدو الكاتبة خاضعة للتقاليد الاجتماعية التي تُحمّل المرأة مسؤولية تبعات الإنجاب، على الرغم من الصورة الإيجابية التي غالبًا ما تُصوّر بها المرأة في معظم قصصها. يظهر في القصة أن الطفل يكن مشاعر العطف تجاه أمه، حيث تأقلم مع حالته واستخدم قدميه بديلاً عن ذراعيه. ومع ذلك، في حالة واحدة يكررها الطفل: «غير أني حين كنت أرى أمي تبكي، كان يستحيل عليّ مدّ قدمي لأمسح دمعتها، أو لأربت على كتفها، أو لأحتضنها» (الحربي، 2017، ص.46)، هذه العبارة تبدو كأنها تكفير عن العبارة الأولى التي تُحمّل الأم ذنب الإعاقة والولادة بلا يدين.

وأرادت الكاتبة إبراز فكرة أن الحب قد يتسبب أحيانًا بألم لمن نحبهم دون قصد، ففي القصة دأبت أم الطفل على قص أكمام قمصانه قبل أن تلبسه إياها وتحتفظ بها في صندوق، مستفيدة منها في بعض الأعمال المنزلية، لكنّها ذات مرّةٍ «قامت بصنع دميتين متشابهتين من أكمام قميصه الأزرق... وقالت: هاكما، واحدة لك وأخرى لشقيقك» (الحربي، 2017، ص.47)، وهذا الموقف يظهر محاولة الأم لتعويض ابنها عن النقص الذي قد يشعر به، لكنه يحمل ذكرى الإعاقة التي قد تكون مؤلمة للطفل، مما يعكس التعقيد العاطفي لمثل هذه اللحظات، فقد صارت الأكمام دميً، والشقيق يلهو بدميته، (بأكمام أخيه)، يهملها، يدوسها، فكان الشعور مؤلمًا للطفل المعاق الّذي عبّر عن ذلك: «وكنت أشعرُ كما لو أنّ أحدًا ما انتزع يدي لأغراض مسيئة، ولم يعدْها إليّ بعد!» (الحربي، 2017، ص.47)، وهذا السلوك الطفوليّ من الشّقيق سبَّبْ له الأذى، ودفعه إلى أنْ يبقي على الأكمام، ويصنع منها عقدة، ويتركها تتدلّى على كتفيه.

في تحليل الشّفرة الدلاليّة، يمكن أن نستنتج أنّ الإنسان يعكس ما في داخله على سلوكيّات الآخرين، فكثيرًا ما تكون بعض الأفعال بريئةً خاليةً من توجيه أيّ أذىً للآخرين، لكنّ ما نعانيه من نقصٍ أو ضيقٍ داخليّ يجعلنا نفسّرها بما لا تقصده، وتشكّل لدينا عقدًا نفسيّة قلّما يمحوها الزّمان، وهذا ما يتطلب الخبرة العالية في التعامل مع الأطفال، ولاسيما أصحاب الاحتياجات الخاصة منهم.

وتتكرر هذه المعالجة لمثل هذه الحالات في قصص وفاء الحربي، ومنها قصة (اختراع الأمل) التي تعالج قضية إعاقة شلل الأقدام، تبرز القصة الصورة الشعبية في معالجة الإعاقة، باللجوء إلى الأطباء الشعبيين لطرد الأرواح الشريرة يعتقدون أنها سبب في الإعاقة (الحربي، 2017، ص.34)، ومن هنا تظهر دلالة ترميز العنوان باختراع الأمل، إنه البحث عن ضوء الشفاء بارتياد طرقٍ لحل المشكلة قد لا يؤمن البعض بجدواها، وعلى قناعة تامة بأنها لن تكون مجدية، ولكن الأمل في حد ذاته يعطي الحياة قيمتها ويمنحها معنى.

3. العمى:

يأخذ العمى دلالات واقعية ورمزية عبر ترميز المقولة الدلالية المرادة من وراء القص، نلحظ ذلك في قصة (الشوارع ليست خرساء) ، تدور القصة حول خمسة عميان يتنازعون على امتلاك شمعة، ويكمن الترميز الدلالي في العلاقة بين العمى بالشمعة، حيث لا حاجة منطقية أو واقعية للعميان بشمعة، فإذا تأملنا المسوغات التي يقدمها كل واحد منهم لامتلاك الشمعة لوجدناها جميعاً تصبّ في خانة الأمل، فالأول يريدها لعله يبصر يوماً ما، والثاني يريدها للحصول على الدفء، والثالث يريدها لأنها تمنحه الأمل،...، ثم يأتي رجل حكيم ويسرقها منهم من دون أن يشعروا، ويشعلها على بعد خطوتين، ويستمر جدالهم حولها من دون أن يعوا وجود النور الذي يحيط. ولا شك أنّ الكاتبة قد شفرت علامة العمى وعلامة الشمعة، لتصبحا ذات دلالات مضمرة، وأبرز تلك الدلالات هي انشغال الإنسان بالصراع على أشياء قد تكون غير مجدية في حياته، وهو ما أشار إليه الأعمى الخامس بقوله: « من يتجرأ منكم ويأخذها مني قتلته» (الحربي، 2016، ص.131)، إنه الصراع العبثي في الحياة على أشياء قد نفتقدها (سرقة الشمعة من العميان من دون أن يشعروا) ومع ذلك نبقى مصرين على امتلاكها. وهذا ما يجعل من قصة الشمعة والعميان قناعاً افتراضياً لهذه المقولة.

المبحث الثاني: ترميز الإنسان وتفصيلاته

يُعد الإنسان محورًا دلاليًا مركزيًا في مدونة وفاء الحربي القصصية، حيث تحضر قضاياه النفسية والاجتماعية حضورًا مكثفًا يتجاوز المعالجة الواقعية المباشرة إلى آفاق رمزية مشفّرة، فالكاتبة لا تكتفي برسم الشخصية أو تقديم الحدث، بل تُحمّل عناصر السرد دلالات متعددة، تجعل من الإنسان في نصوصها كائنًا رمزيًا يعكس أوجاع الفرد والمجتمع على حدّ سواء، ويتجلى الترميز الدلالي للإنسان في المدونة من خلال شخصيات الأم، والطفل، والمرأة، والفرد المهمّش، حيث يتم توظيف اللغة والصورة والحدث لتوليد أبعاد تأويلية تسبر عمق التجربة الإنسانية. وفي هذا المبحث، يُسلط الضوء على أبرز أنماط هذا الترميز، بتحليل دلالة الشخصيات (كالأم والرموز العامة)، والدلالات النفسية المرتبطة بالحرمان والانطواء والذكريات، بما يكشف عن أفق الترميز بوصفه بنية جمالية دافعة للمعنى، على النحو التالي:

أولًا: الدلالة الشخصية

1. الأم:

للأم حضور واسع في قصص كثيرة من المدونة المدروسة، ويتجلى ذلك في العديد من العناوين التي تتضمن كلمة الأم، مثل: (كذبة أمي الصغيرة). في هذه القصة، تصور الكاتبة الأم وهي تخفي آلامها عن ابنتها عندما تسألها الأخيرة عن سبب بكائها أثناء تقطيع البصل؛ لتجيبها الأم بأنّ البصل يجعل الشخص الأكثر سعادة يبكي، وعندما كبرت الطفلة وأصبحت أمًا، تتذكر عند تقطيع البصل أن أمها كانت تخفي عنها حقيقة مؤلمة مفادها أن «البصل يبكي الشخص الأكثر حزناً» (الحربي، 2017، ص.29). فالكذب هنا ليس كذباً بالمعنى المباشر المرجعي، وإنما هو إشارة إلى إخفاء الحزن والألم والأسى عن أطفالنا.

وترتبط بهذه الدلالة، أي معاناة الأم، قصة (ثوب أمي)، التي تصوّر مأساة اللجوء بسبب الحرب، فلا يملك اللاجئ إلا الثوب الذي يلبسه، والأم هنا ترتدي ثوبًا أبيض مزيّنًا بأغصان ذات أوراق خضراء مطبوعة عليه، والمأساة تظهر في تلمس طفلتها لأطراف الثوب بحثًا عن وردة بدأت بالتفتح، مما يُعيد إليها الأمل بالنجاة، فالأغصان المرسومة على ثوب الأم تكتسب دلالة رمزية على الأمل، الذي سيتحول إلى شكل آخر بعد وفاة الأم ، ودفنها بثوبها الوحيد: « .. ماتت أثناء الليل وهي تنجب شقيقي، ويبدو أنهم حين دفنوها لم يغيروا ثيابها، فلازالت الورود، بعد كل هذه السنوات تنمو فوق قبرها» (الحربي، 2017، ص.30).

فالورد المرسوم على ثوب الأم يتحول إلى ورود حقيقية تنمو فوق قبرها، وإزهار الثوب ليصبح ورداً حقيقياً هي فكرة جمالية تُعلي من قيمة الأم ومعاناتها بسبب الحرب واللجوء، وهذا التحول يمثل تقديرًا رمزيًا للتضحيات قدمتها الأم في مواجهة ظروفها القاهرة. وقبل وفاتها كان الورد المرسوم يرمز إلى الحنان الذي تقدمه الأم لطفلتها، مما يخلق توافقًا بين عالم الورد وعالم العطف والحماية للأبناء.

وتُشفِّر الكاتبة العلامة اللغوية المرتبطة بكلمة (الأم)، فتمنحها دلالات جديدة وموحية كما نرى في قصة (مدينة أمي السرية). هنا، (المدينة) تحمل مرجعية دلالية مكانية محددة، ولكنها تتحول إلى رمز خاص، فنقرأ فيها: «حين سألت المعلمة التلميذات: من منكن سافرت هذا الصيف؟ كانت أولى من رفعت يدها منهن باندفاع. ولما سألتها: إلى أين سافرتِ؟ ردّت: إلى المكان الذي تذهب إليه أمي وهي تغسل الثياب، فتشرد وراء أفكارها، وتنأى عن حديث جدّتي التي تغضب وتصرخ في وجهها: إلى أين ذهبت؟» (الحربي، 2016، ص.24). فيكشف الحوار بين المعلمة والطفلة عن البعد الاجتماعي لهذه الأسرة ومعاناة الأم فيها، حيث تكتسب لفظة (المدينة) دلالات خاصة عندما تُربط بكلمة (الأم)، وتُعد هذه (مدينة الأم)؛ أي العالم الذي تلجأ إليه للهروب من واقعها المرير والفقير، والسفر الوحيد لها هو الهروب من المنزل إلى مكان بعيد، حيث تغسل الثياب وتحلم بحياة أفضل، هذا هو أقصى ما يمكن للأسر الفقيرة أن تأمل به.

وترصد الكاتبة في قصة (أنا دمية أمي) علاقة الأم بطفلها، وكيف تتخلى عنه لأوقات طويلة، ولا يستعيد الطفل إحساسه بهذه العلاقة إلا بعد وفاة الأم (الحربي، 2016، ص.103). كما تسلط الضوء في قصة (خط أمي) على رمزية خط الأم الذي يظهر عندما تودع الحياة، حيث تترك لابنتها كلمة (أحبك) مكتوبة على كفها، وتصبح آخر ما تتركه لابنتها، مما يجعل شعور دغدغة القلم على كف الابنة هو الأثر المتبقي منها (الحربي، 2016، ص.114). وهذه الدلالات تظهر أيضًا في قصتي (الأم التي رأت بقلبه) (الحربي، 2016، ص.136)، و(أمي اسمها ماما) (الحربي، 2016، ص.194). ربما يعود الاحتفاء الكبير بالأم والدلالات الاجتماعية والنفسية والإيحائية المتضمنة في قصصها إلى أنّ الكاتبة فقدت والدها في سن مبكرة، وكانت الأم هي المعيل الوحيد، تأخذ دور الأب والأم، بكل التحديات والصعوبات التي يحملها هذا الدور.

2. الشخصيات العامة:

تعتمد الكاتبة إستراتيجيتين في ترميز ما تدل عليه الشخصية القصصية، الإستراتيجية الأولى تستفيد من الاسم المعروف لتحوّر دلالته وتمنحه معنى جديداً مناقضاً للأصل، والإستراتيجية الثانية أن تشفر الدلالة العامة للاسم ليصبح رمزاً، فمن أمثلة الحالة الأولى ما نلحظه في قصة (لن أكون سندريلا)، فشخصية سندريلا كما ترد في قصتها الشهيرة، هي رمز للإجحاف والظلم، ولكنها تُكلل بنهاية سعيدة عندما تُكافأ وتنتصر بالزواج بالأمير، ويكون الحذاء عنصراً حازماً في تحقيق هذا الانتصار للشخصية على واقعها، فهي رمز إيجابي لانحياز الظلم وانتصار المظلوم. تستثمر الكاتبة وفاء الحربي حادثة سندريلا مع حذائها لتأخذها إلى دلالاته أخرى مناقضة لتصور الحياة الاجتماعية لأسرة فقيرة، فعندما تسأل الأخت الصغرى أمها: « لماذا أترك حافية على الدوام؟ وأخوتي كلهنّ يملكن أحذية»، تكون إجابة الأم: « ما زالت قدمك صغيرة لتلبسي حذاء أختك، نحن عائلة تتوارث الأحذية» (الحربي، 2016، ص.156). فالحذاء في القصة الأصلية هو وسيلة سندريلا للانتقال من حياة إلى أخرى، والحذاء في قصة وفاء الحربي هو مركز الحدث والحلم لشخصيتها، فيصبح حلمها «أن تكبر قدمها بسرعة» كي تحصل على حذاء أختها الكبرى، والنتيجة الانتظار دوماً، مع ما يصاحب هذا الحلم من أحلام طفولية. إن الكاتبة تعكس قسوة الظروف الاجتماعية والفقر وما يتولد عنه من أحلام صغيرة تبقى مؤثرة في النفس، وأثر ذلك في تشكيل الأحلام البسيطة للفقراء؛ فنقلت الرمز العالمي من دلالاته لدى القراء إلى دلالات جديدة تعكس واقعاً اجتماعياً مريراً.

ومن شواهد الإستراتيجية الثانية، وهي ترميز الدلالة العامة للاسم ليصبح رمزاً، أن الكاتبة لا تميل إلى إطلاق تسميات محددة لشخصياتها، وهذا يشكّل ملمحاً أسلوبياً لدى الكاتبة، فنادراً ما تسمي الكاتبة شخصياتها، وعندما تطلق تسمية على إحدى شخصياتها فإنها ستتخذ من التسمية وسيلة لتحميلها دلالات رمزية إضافية، كما نلحظ في القصة القصيرة جداً التي حملت عنوان: (مسرّة) التي جاء فيها: «مسرة: اسم الفتاة التي رفعت يدها في اللحظة المناسبة لتضع شعرها خلف أذنها، فظنها الذي لم يأتِ أحد ليودعه، تلوّح له! فابتسم ورحل مسروراً. ظلت هي تشعر بذات السرور دون أن تعرف مصدره» (الحربي، 2017، ص.23). حيث تقوم فكرة القصة على مفهوم السرور الذي يتحقق بقصد أو من دون قصد، سواء للمسافر الذي لم يودعه أحد أو للفتاة التي انتابها سرور غامض. من هنا نلاحظ أن اسم الشخصية مرتبط بالفكرة نفسها التي تقدمها القصة وينسجم مع موضوعها أكثر من كونه مجرد اسم عابر لشخصية قصصية.

ويمكن رؤية ذلك في قصة (فرج)، حيث ترسم الكاتبة لوحة سريالية تصلح أن تكون فيلمًا قصيرًا، فيها يقدم الموظف (فرج) استقالته ويوصي بأن يُعطى راتبه الأخير لصبي القهوة الذي يحتاج المبلغ لإكمال عملية زراعة كلية لوالده. قبل أن يخرج (فرج) إلى عمله الجديد الذي قدّم استقالته من أجله، يسأل أمه: «هل تريدين شيئًا أحضره لك معي؟ ترد: سلامتك» (الحربي، 2016، ص.28-29). يتعرض (فرج) لحادث سيارة ويموت في المستشفى، وصبي القهوة، الذي يريد الاتصال بـ(فرج) لشكره، يتلقى اتصالًا من المستشفى تخبره الطبيبة أنّ «شابًا في أواخر العشرينات من عمره توفي فور إحضاره، وعلى بطاقته تأشيرة بالموافقة على التبرع بالأعضاء» (الحربي، 2016، ص.28-29).

وكأنّ حوادث القصّة تعتمد التوليد، فكلّ حادثٍ يرتبط

بحادثٍ يليه، وبعلاقةٍ سببيّة لا تبدو منطقيّة إلّا في خيال الكاتبة التي أرادت أن تقول: «مصائب قومٍ عندَ قومٍ فوائدُ» (العكبري، د.ت، ج1، ص. 276)، فلم تشأ أن تأتي بالدوالّ بشكلٍ مباشرٍ، وإنّما جعلت المتلقّي يتابع الأحداثَ، ويشاركها تلك المشاعر المتناقضة، بين الحزنِ على (فرج)، والفرح لشفاء والد صبيّ القهوة، فقد أخفتِ المعنى بشكلٍ لطيفٍ، ليصل المتلقّي إلى النّهاية. ولو تأملنا في اسم الشخصية (فرج) لوجدنا تماهيه بين المعنى المراد من القصة، أي الفكرة وهي الفرج على الصبي الذي يريد أن ينقذ والده بالحصول على كلية متبرع، وبين الشخصية الأخرى التي حملت الاسم ذاته، فتغيب دلالة التسمية لتحضر دلالة المراد من القصة على الرغم مما يحويه من مشاعر متضادة (فرح وحزن)، فالفرج يأتي للصبي كي ينقذ والده، وفي ذلك ترميز دلاليّ يقوم على رمزيّة الأحداثِ، فالاستقالةُ نهاية، لكنّها بدايةٌ لعملٍ جديد، ثمّ دلالة حادث السير، فالموت نهاية، لكنّه بداية لحياة شخصٍ آخر، إنه منطق المتضادات في الحياة.

ثانيًا: ترميز الدلالة النفسية

1.عقدة الحرمان من الأخوة:

برزت هذه القضية بوضوح في قصة (الأخوة الذين أكلوا أحشاءهم)، حيث يحمل العنوان طابعًا مجازيًا، فالفعل الماضي (أكلوا) الوارد في العنوان يدل على تحقق الفعل، وهو تحقق مجازي متخيّل يثير فضول القارئ. ومع ذلك، يفك الحدث القصصي شيفرة هذا العنوان، ، لينفي واقعيته، ويزجه في عالم متخيل، فتقول الكاتبة: « لم يكن لديها إخوة تقاسمهم الحلوى، فقد كانت تتقاسمها مع دميتها، تستخرج القطن، وتستبدل به الحلوى. في الليل، حين تشعر بالجوع، كانت تفتح الدمية، وتأكل أحشاءها. وحين كبرت، أنجبت خمسة أبناء. في كل ليلة كانت تستيقظ مفزوعة، تذهب إلى غرفتهم، لتتأكّد أنهم لم يأكلوا أحشاء بعضهم» (الحربي، 2017، ص.6).

ولا شك أنّ فقدان الأخوة والشعور بالوحدة كان لهما تأثيرات نفسية عميقة على شخصية البطلة، وظل هذا التأثير يرافقها حتى بعد أنْ أصبحت أمًا. وعلى الرغم من أنها رُزقت بخمسة أطفال، فإن القصة تكشف عن الأثر النفسي الدائم الذي قد يظل حاضرًا في النفس البشرية عندما تفقد المرء شريكه أو أنيسه (الأخوة في مرحلة الطفولة)، وتجلياته في صورة مخاوف ترافق تصرفات الشخصية. هذا ما يجعل من عنوان القصة كناية متخيلة وتعبيرًا غير مباشر عن تلك الهواجس التي تحاول القاصة رصدها والتعبير عنها.

2. عقدة الانطواء:

يبرز الانطواء كحالة نفسية ترصدها الكاتبة من خلال تصوير الأثر النفسي للعُقد التي ترافق الإنسان منذ مرحلة الطفولة، وقد تستمر معه حتى نهاية حياته؛ فمرحلة الطفولة الأولى تعد من أكثر المراحل تأثيرًا في تشكيل شخصية الإنسان، وهذا ما يمكن ملاحظته في قصص عدة، منها على سبيل المثال، قصة (الرجل الحائط). في هذه القصة، يشكّل فيها الوصف (الحائط) بؤرة رمزية للحالة النفسية التي تسيطر على الشخصية الرئيسة، حيث يمثل الحائط الجدار الذي يمنع البطل من التحول من حالة نفسية تشكل له عقدة إلى حالة الانفراج والأمل. والنص يضمر نقدًا لاذعًا لأساليب التربية والتعليم في التعامل مع الأطفال، وأنماط العقوبات التي توجّه لهم، وآثارها النفسية.

والكاتبة لم تصرح بهذه الأثار مباشرة، بل تركتها مضمرة ليستخلصها القارئ. والقصة تصور حالة الانطواء التي كان يعيشها بطل القصة في المدرسة، حيث لا أحد يحب رفقة الطالب البليد الذي يتلقى أكبر قدر من التوبيخ، والسبب كما جاء على لسانه: « لم يكن أحد يعرفني لكي يحبني، فغالباً أكون معاقباً، واقف ووجهي إلى الحائط» (الحربي، 2017، ص.10). هذه الحالة تتحول إلى بؤرة الدلالة وعقدتها، فتتوطد علاقته بالحائط أكثر من علاقته بالآخرين، وهذا ما يشير إليه بقوله: «لقد تعلمت من الجدران أكثر مما تعلمته من المدرسين» (الحربي، 2017، ص.10)، فانعكس ذلك على حالته النفسية: «صرت أمشي وأمامي حائط» (الحربي، 2017، ص.10). وسترافقه هذه الحالة طوال حياته ليصبح أكثر بلادة، ويتخلى عن حاجات أساسية، أهمها الحاجة إلى الحب ومشاركة الآخرين. لتبدأ الانفراجات البسيطة في هذا الجدار النفسي عندما تزوج، ولاحقًا عندما أصبح لديه أولاد، ولكن هذا الانفراج كما وصفه: «نافذة ضيقة»، لم تكسر الجدار النفسي الذي سيطر عليه. ثم يأخذ السرد أبعاداً ترميزية عندما تصرح هذه الشخصية: «بدأت فكرة تحويل النافذة إلى باب تلحُّ علي بشدّة. لم يكن العمل على ذلك سهلاً كما ظننت، فقد استغرقني الأمر خمسة عشر عاماً أخرى، وفور أن صار بإمكاني عبور الباب اكتشفت أنه لا أحد خلف الحائط» (الحربي، 2017، ص.10).

إننا أمام علامات سيميائية (الجدار، النافذة، الباب)، وقد اتخذت شكل رموز في مواجهة البطل لعقده النفسية، فالنافذة هي محاولة أولى لكسر حالة الانطواء والتخلص من فكرة الحائط الماثل دوماً أمام ناظري البطل، وقد ساعد على ذلك وجود الزوجة والأطفال الذين سيتقدمون في العمر ليصبحوا شباباً، ثم تأتي حالة البطء الزمني في التحوّل من ثقب/ النافذة، إلى الباب، الذي استغرق خمسة عشر عاماً، ولكن القصة تفجع القارئ بالنتيجة (اكتشفت أنه لا أحد خلف الحائط) في إشارة مهمة إلى الأثر النفسي الكبير الذي تتركها عقدة النفسية في مرحلة الطفولة والتي قد يحتاج علاجها والتخلص منها إلى عمر كامل، ثم حجم الخسارة الفادح، نكون قد خسرنا من كانوا دافعًا لكسر هذه العقدة النفسية/ الحائط، (الأولاد) الذي يكونا قد انطلقوا إلى حيواتهم بعيداً عنا، أو هرباً من عقدنا.

3. عقدة الذكريات:

تتناول الكاتبة فكرة الفقد وما يثيره من ذكريات مؤلمة، نلحظ ذلك في قصة (الرجل حبيس المحفظة)، التي تستخدم فيها تقنيات التشويق والرمزية. تدور القصة حول علاقة البطل بمحفظته، التي

تمثل بؤرة الدلالة. يبدأ الرجل بمحاولات متكررة للتخلص من محفظته، سواء بتركها في حديقة، المستشفى، أو رميها في الشارع، لكنه يفشل دائمًا إذ يعيدها شخص ما إليه. والسرد يترك القارئ في حالة من التشويق دون الإشارة إلى السبب الرئيسي لهذه المحاولات. أخيرًا، عندما يجد الرجل طريقة نهائية للتخلص من المحفظة بوضعها في درج المكتب وإغلاقه بالمفتاح ورمي المفتاح من النافذة، يأتي التفسير المرمّز في نهاية القصة: «مرّ شهر، مرّت سنة، وهو يراقب الدرج الذي لم ينفتح من تلقاء نفسه ليقول له مثل الجميع: كيف تجرؤ على التخلص من هدية زوجتك التي ماتت قبل عامين؟» (الحربي، 2017، ص. 16).

وتنجلي رمزية القصة بوضوح من خلال ارتباطها بذكرى الزوجة التي توفيت منذ عامين. هنا، نواجه احتمالين للتفسير: أولًا، محاولة التخلص من المحفظة قد تعبر عن رغبة في التخلص من الذكريات المؤلمة المرتبطة بصاحبتها. ثانيًا، عادةً ما نسعى للاحتفاظ بالأشياء التي تثير ذكريات الأحباء، مما يحرض على استعادة اللحظات السعيدة معهم. وقد يكون التخلّص من المحفظة في قصة البطل مرتبطًا بدلالات سلبية تربطه بالمتوفاة، مع أنّ استخدام لفظ (هدية) المرتبط بالمحفظة قد يرجّح الدلالة الأولى، فالتهادي لا يكون عادة إلا بين من تجمعهم علاقة محبة، أو علاقة لا تُفسدها المنغصّات.

المبحث الثالث: البناء الاستراتيجي للترميز الدلالي

تتسم اللغة في قصص وفاء الحربي بكثافة رمزية تستند إلى بنية فنية محكمة، تُفعّل طاقات التعبير البلاغي لتوليد المعنى لا قوله، وللإيحاء لا للتقرير، فالترميز الدلالي في مدونتها لا يظهر بوصفه أداة زينة لغوية أو محاكاة بلاغية، بل يتخذ شكلًا استراتيجيًا واعيًا يُعيد تشكيل العالم عبر المجاز، والتشابك الدلالي، والانزياح، وتعتمد الكاتبة على شبكة متداخلة من الأدوات التعبيرية –من تشبيهات موحية، واستعارات مشخّصة، وثنائيات ضدية، وتناصات متعددة المستويات– تُسهم مجتمعة في بناء نصوص قصيرة مشحونة بالدلالة، منفتحة على التأويل، قادرة على مراكمة المعنى في أقل قدر من اللغة، وفق ما تتطلبه القصة القصيرة جدًا من اقتصاد لغوي وكثافة رمزية. في هذا السياق، تتكشف ملامح البناء الرمزي للنص القصصي بوصفه أفقًا دلاليًا متعدّد الطبقات، لا يستقر على دلالة واحدة، بل يراهن على القارئ في إنتاجها، وإيضاح ذلك على النحو التالي:

1. الترميز البلاغي:

يلاحظ المتأمل في التجربة القصصية للكاتبة وفاء الحربي ميلاً واضحًا نحو ما يُعرف بالقصة القصيرة جدًا، وأحيانًا القصة القصيرة، ويتميز أسلوبها بالتكثيف والاختزال، مما يتطلب استخدام استراتيجيات تعبيرية تخدم هذا النمط السردي. ويهدف أسلوبها إلى تقديم (القصة البرقية) أو (القصة اللمحة)، وهي نصوص قصيرة تتميز بالكثافة، وتحتوي على حدث وزمان ومكان في بعض الأحيان، ولكن لا تلتزم بجميع العناصر التقليدية للقصة، وتحافظ هذه النصوص على عنصر الإدهاش والإثارة، وتنطلق من مواقف فكرية أو اجتماعية أو نفسية، يُعرض فيها المحتوى بأسلوب موجز ومركّز يختزل العالم بتكثيفه (المناصرة، 2010). ويعتمد هذا الأسلوب على الترميز الدلالي للغة، من خلال استخدام صور اختزالية شديدة الإيجاز، التي تفاجئ المتلقي وتحفزه على فك شيفرتها الدلالية، وتبرز هذه الاستراتيجية الدلالية في العنوان المشفر وفي متن النص القصصي نفسه.

وباستقراء عناوين الكاتبة، نلاحظ عنايتها الفائقة باختيارها لعناوين تُبنى على انزياحات تركيبية مراوغة، لا تكشف الدلالات بشكل مباشر للمتلقي، مما يجعل العنوان يشكل وحدة دلالية تتناغم مع النص، ويساهم في استنطاق شيفرته الدلالية؛ أي أنّ العنوان «يساعد القارئ على فتح بعض الانغلاقات التي تعترضه» (خبشي، 2021، ص.487). وتعتمد الكاتبة التشبيه البليغ الذي يقتصر على عنصري الصورة – المشبه والمشبه به – مع إدخال تباعد بينهما، كما نرى في عنوان القصة (الغياب الذي صار حديقة)، فالفعل الناسخ (صار) يدل على التحوّل، مما يشخّص الغياب، وهو مفهوم معنوي مرتبط بالإحساس والشعور، ويربطه بالمادي البصري المتمثل في (حديقة) (الحربي، 2016، ص.18). وهذا الفصل يثير فضول القارئ لاستكشاف كيفية تواصل هذين العنصرين. وسيكتشف أنّ الحبيب كان يرسل لحبيبته رسائل محملة ببذور الزهور التي زرعتها، ومع مرور الوقت وطول الغياب، تحوّلت هذه البذور إلى حديقة، فارتبط الغياب بالزهور، وتحوّلت المساحة إلى حديقة ترمز إلى طول الغياب، في ربط يؤدي وظيفته الإيحائية بطريقة غير مباشرة.

وقد تلجأ الكاتبة إلى التشبيه البليغ الإضافي في ترميز عنوانها، كما نلحظ في عنوان (زهرة الأبوة) (الحربي، 2016، ص.51)، فالعلاقة بين الأبوة والزهرة، هي علاقة مجازية تشبيهية لا تنفك شيفرتها إلا بفعل القراءة، فهي تؤدي وظيفة جمالية قبل القراءة، وجمالية مرجعية بعد فعل القراءة، عندما يكتشف القارئ أنّ بطل القصة مصاب بالعقم، وأنه يزور عيادة الأطفال كي يمثّل دور الأب من ناحية، وكي يرى الأطفال أو يتلمسُهم، كما حدث عندما تركت معه إحدى الأمهات طفلها الرضيع لدقائق معدودة، ومن هنا تصبح الأبوة إزهاراً يتمثّل في الطفل الذي يمنح الرجل هذا الوصف الجميل (أب/ أبوة)، ولا يدرك جمالها إلا من فقَد نعمتها، فالعنوان والقصة سرد نفسي لمشاعر الفقد والحرمان من هذه النعمة الكبرى.

وتعتمد الكاتبة إستراتيجية الاستعارة في ترميز المعنى المراد، كما نلحظ في عناوين عدة، منها على سبيل المثال: قصة (مصباح مصاب بالانتظار)، وقصة (بائع الصبر)، وقصة (يعضني الندم)، فالعنوان الأول يشير إلى تشخيص الأشياء الجامدة (المصباح) ومنحه سمة بشرية (الانتظار)، فالمصباح في القصة يحمل دلالتين؛ الأولى دلالة مرجعية تدل على المصباح الحقيقي، ثم إضفاء صفات بشرية،

تتمثّل في شعوره بالفرح عند الإضاءة في أيام العيد، وشعوره بالحزن نتيجة خلو المكان من الناس، والدلالة الثانية يأخذ المصباح دلالة رمزية عندما تقارن الشخصية في القصة بينها وبين المصباح، فتقول: «غير أنني أشبهه، فرأسي كونه الشيء الوحيد الذي لازال يتحرّك في جسدي منذ أن أصبت بشلل كامل هو المصباح ولكن بطريقة أشد مأساوية» (الحربي، 2017، ص. 27-28). فالمصباح هنا، هو الرأس، الذي يمثّل الجزء الحي من الجسد، فإذا كان المصباح يبث النور والحياة في المكان، فإنّ الرأس هو مصباح ذاك الجسد المصاب بالشلل الذي يبث جزءاً من الحياة في ذاك الجسد الذي فقد الحركة.

أما العنوان الثاني (بائع الصبر) فهو تشخيص للمعنوي (الصبر) بتحويله إلى شيْ محسوس يمكن بيعه وشراؤه، حيث تسرد القصة حكاية والد ينتظر اتصالاً من ابنه، الذي لن يتحقق مع مرور السنوات، فيجلس الوالد أمام الهاتف في المكان نفسه صابراً، فنستنتج من القصة أنّ الصبر هو رواية البائع لقصته وصبره، ويتجلى ثمن الصبر في الشعور الجميل الذي يتحصّل عليه صاحب المحل من سرده القصة (الحربي، 2016، ص.54).

وفي عنوان (يعضني الندم) تُبرز الاستعارةُ مأساةَ الفقدان للزوجة وعقدة الغرق بالبحر، وتكشف عن الآثار النفسية المترتبة عليها، بما في ذلك المرض النفسي والدمار الروحي، والفعل (يعضني) في صيغته الفعلية يوحي بشراسة هذا الشعور وقسوته، مما يعبر بقوة عن الألم النفسي العميق الذي يعاني منه الشخص (الحربي، 2016، ص.191).

وقد أسهمت إستراتيجية الترميز الدلالي في النص القصصي في تأدية وظائف عدة، أهمها قدرتها على نقل المشاعر الذاتية للشخصيات وإثراء المعنى بجمالية تنقل المشاعر بدقة إلى المتلقي. على سبيل المثال، تصور حالة الأم التي أهملها أبناؤها، مما جعل حياتها روتينًا مكررًا يفتقر إلى الحميمية مع أفراد أسرتها. ففي قصة (أيام مستعملة)، تستخدم الكاتبة تشبيهًا لوصف شعور الأم بالعزلة بقولها:): «هل لدي نتوءات وأشواك كالقنافذ تمنع الاقراب مني! لم يحتضني أحد من أبنائي يومًا قط» (الحربي، 2016، ص.44). وهذا التشبيه لا يعبر فقط عن الحالة النفسية للأم بسبب تصرفات أبنائها وإهمالهم لها، بل يظهر أيضًا بشاعة هذا التصرف والأثر العميق الذي يخلفه في نفس الأم.

وقد يأتي الترميز عبر التشبيه معبّراً وشارحاً لموقف فكري، كما نلحظ في قصة (شيخ يقتل ندمه بصندوق) التي عبّر فيها الشيخ في القصة عن موقفه من الخرافة بقوله: «الخرافة هي سلاح مَن لا سلاح له في مواجهة ما لا قدرة له على مواجهته» (الحربي، 2016، ص.18).

ولا شك أنّ الخرافات لا تصنع مجتمعات قوية، بل تعبر عن ثقافة شعبية، والشخصية في القصة تحاول أن تبررها، بجعلها السلاح الذي يستطيع فيها الإنسان التغلب على عجزه في مقارعة ما لا قدرة على مواجهته في الحياة، فالخرافة هنا هي سلاح مواجهة، وقوة وهمية تعوّض عن القوة الحقيقية، وكلما صارت سلاحاً وحيداً دلّت على ثقافة مجتمعية متخلفة، فالخرافة تُنحّي العلم، أو تدل على تراجع أثره كلما ازداد حضورها في ثقافة المجتمعات التي تتبناها.

2. التضاد:

يذهب جان كوهين (1995) أنّ الثنائية الضدية تنشأ من شعورين مختلفين يوقظان الإحساس، الأول هو الذي يستثمر نظام الإدراك في الوعي، والثاني يظل في اللاوعي، وتولّد الثنائيات الضدية، وفي هذا السياق أوضح الديوب (2009) أنّ «فضاء للنص؛ إذ تجتمع جملة علاقات زمانية ومكانية، فتلتقي على أكثر من محور، وتتصادم وتتصارع وتتقاطع وتتوازى، فتغني النص، وتعدد إمكانية الدلالة فيه» (ص.7). وتظهر الثنائيات الضدية في عناوين القصص التي تمثل اختزالاً دلالياً للمقولات التي تريد الكاتبة تقديمها في نصوصها، وهو ما نلمسه في العناوين الآتية: (ضمير حي لرجل ميت) (الحربي، 2017، ص.12)، و(تحرسهم عيون مغمضة) (الحربي، 2016، ص.68)، و(الحياة انتحاراً) (الحربي، 2016، ص.160).

في قصّة (مرارة السّكّر) يبدأ الترميز الدلالي من العنوان بثنائيّته الضدّية، فالسّكّر علامةٌ تدلّ على الحلاوة، وهو يضاد مع لفظة (مرارة)، ووجود أحدهما ينفي وجود الآخر عندما يرتبطان بحاسة الذوق، وبالتالي فاجتماعهما في تركيب إضافي، يؤشّر على استعمال مجازي، فثيمة القصّة الرئيسة (الغربة)، والإيحاء بهذه الغربة جاء واضحًا، فالبطل الذي اعتاد أن تكون الأشياء جاهزةً؛ (أن توقظه أمّه أو زوجته، القهوة والخبز اللذيذ، القمصان النّظيفة المكويّة، الأمنيات بالتوفيق...) لم يعتد بعد أن يقوم بذلك بنفسه، عامٌ ونصف، وهو يمارس أشياء معتادة في المقهى، و»يبكي كطفلٍ في السّابعة من عمره، واضعًا رأسه بين ركبتيه بعد عدّة محاولات فاشلة لنظم الخيط في الإبرة، ليعيد زرّ قميصه الّذي سقط.» (الحربي، 2016، ص.56). في هذه العبارة ترميز دلاليّ على انقطاع الصّلة بالوطن، وبالعائلة الّتي تشعره بالأمان، وتكفل له الترابط والطمأنينة، فهو يشعر بالسّقوط بعيدًا عن ذلك، وبعد أشهر اعتاد فيها أشياء مستنسخة، «كلّم نفسه وهو يقلّب قطعتي سكّر بين يديه: «قطعة سكّر لا تشكّل فرقًا أمام مرارة الغربة»، كان شكل قطع السّكّر مختلفًا، «فبعضها أخذ شكل قلب، وآخر أخذ شكل نجمة»، وهذه الأشكال تتخذ طابعاً رمزياً؛ فالقلبُ قلبُه، والنجمة بلادُه البعيدة، أو مستقبله، فنراه يقول: «وكأنّه عليّ أن أختار هذا الصّباح بين قلبي ومستقبلي»، وبعد تفكيرٍ وصراعٍ داخليّ يضع قطعة سكّر (ذات شكل النّجمة) في فنجانٍ قهوته، وغادر المقهى عائدًا إلى وطنه وداره، ليهدي طفلته قطعة سكّر على شكل قلب، إنّه الحنين، والتعلّق بالأهل والأرض، والشّعور بمرارة الغربة، كلّها دلالات أفضت إليها هذه الثنائية، وألفاظها الدالّة عليها، فبثت في النص حركة وصراعاً أغنى دلالات النص وتصاعده الدرامي.

3. التناص:

يُعد التناص –كما نظّرت له جوليا كريستيفا (Kristeva, 1980) – أحد المفاهيم المؤسسة في النقد الحديث، ويشير إلى تفاعل النصوص وتشابكها، بحيث لا يُنتج النص الأدبي معناه من فراغ، بل من خلال اقتطاع أو تقاطع أو محاورة نصوص أخرى سابقة. وقد طوّر جيرار جنيت هذا المفهوم في ما أسماه التناص البيني (intertextualité)، معتبرًا أن كل نص هو امتداد أو صدى لنصوص سابقة تُعاد صياغتها داخل بنية جديدة. ومن هذا المنطلق، فإن التناص ليس مجرد تضمين أو اقتباس، بل استراتيجية دلالية تُسهم في ترميز النص الأدبي، وتكثيف معانيه، ودعوة القارئ لتفكيك طبقاته المرجعية والثقافية. وبتطبيق هذا المنظور على مدونة الكاتبة وفاء الحربي، نلحظ أن التناص يمثل إحدى أهم الشيفرات الفنية التي تستخدمها الكاتبة لتوليد الدلالة، عبر انفتاح النص القصصي على مرجعيات ثقافية ودينية وشعبية. ويمكن تصنيف أنماط التناص في هذه المدونة إلى نمطين بارزين: الأول هو استثمار الأمثال والمقولات المتداولة، والثاني هو التناص مع النصوص المقدسة، ولا سيما النص القرآني، بوصفه مرجعًا دلاليًا وجماليًا مركزيًا.

ففي عنوان قصة: «القناعة شمعة لا تنطفئ» (الحربي، 2017، ص. 20)، نجد تحريفًا تناصيًا للمثل المعروف «القناعة كنز لا يفنى»، حيث تحتفظ الكاتبة ببؤرة المعنى (القناعة)، لكنها تغيّر الصورة التعبيرية من «كنز» إلى «شمعة»، وهي صورة تتصل بسياق القصة التي تدور حول حفيد يتخيل شمعة عيد ميلاده رغم غيابها المادي، فتُصبح الشمعة رمزًا للأمل المتخيّل، وللضوء الداخلي المرتبط بالقناعة. أما في عنوان «الشر ينكسر مرة واحدة» (الحربي، 2017، ص. 31)، فثمة تناص مع عبارة شعبية مألوفة: «انكسر الشر»، لكن الكاتبة تضيف إليها تركيبًا جديدًا هو «مرة واحدة»، ما يمنحها دلالة زمنية ونفسية ترتبط بحلم الأم باحتراق أبنائها، ثم انكسار صورة العائلة، مما يجعل العبارة تحمل بعدًا رمزيًا عن قوة الأم في حماية تماسك الأسرة، والانتصار على الشر في سياق وجداني داخلي. أما في عنوان قصة «ثمانية وتاسعهم أنا»، فإن التناص هنا يقوم على تفكيك تركيب قرآني مأخوذ من قوله تعالى: ﴿وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ﴾ [الكهف: 22]، إذ توظف الكاتبة البناء العددي لتقديم قصة عن أسرة فلسطينية قُتل أفرادها جميعًا نتيجة العدوان، ولم يبقَ إلا الراوي، الذي يُعيد سرد المشهد من موقع الناجي (التاسع). وهنا يتحول النص القرآني إلى بؤرة سردية تُستثمر لتصوير مأساة إنسانية معاصرة، وهو ما يُجسد ما يسميه باختين (Bakhtin, 1981) بـ«تعدد الأصوات» داخل النص، حيث يتداخل الصوت المقدس مع الصوت الإنساني الحي.

ويتكرّر توظيف التناص القرآني في وصف الشخصيات أيضًا، كما في قصة «شيخ يقتل ندمه بصندوق»، في قولها: «ثمة شيخ اشتعل رأسه شيبًا...» (الحربي، 2016، ص.17)، وهو اقتباس واضح من الآية: ﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ [مريم: 4]. هنا تستثمر الكاتبة القوة البلاغية للصورة القرآنية في بناء ملامح الشخصية، إذ يتحول الشيب من مجرد علامة جسدية إلى دلالة على الخبرة والتجربة والوقار، ما يُضفي على السرد بعدًا رمزيًا ونفسيًا.

إن توظيف التناص بهذه الصورة في مدونة وفاء الحربي لا يخضع لغاية زخرفية أو تزيينية، بل يُشكّل وسيلة ترميزية دلالية، تُثري النص وتمنحه طبقات تأويلية إضافية، وتُسهم في توجيه القارئ نحو معانٍ متعدّدة، دون فرض دلالة واحدة نهائية.

الخاتمة والنتائج

حاول هذا البحث رصد جوانب الترميز الدلالي في المدونة القصصية لوفاء الحربي، وقد توصّل إلى جملة من النتائج، لعل من أبرزها:

- يُعد الترميز الدلالي من جملة الأدوات الرئيسة التي اعتمدتها الكاتبة في بناء عالمها القصصي، وفي نقل الحدث القصصي من صورته الواقعية إلى صورته اللغوية المتخيلة.
- يُشكل العنوان الملمح الأول للترميز الدلالي في التجربة القصصية عند وفاء الحربي، وهذا ما برز من خلال اختيارها لعناوين غير مألوفة، كما نلحظ في عنواني المجموعتين المدروستين، إذ تُفقد الكاتبة العلامات اللغوية دلالاتها المرجعية، وواقعيتها، عبر شبكها بعلاقات لغوية جديدة تحوّلها إلى شيفرة دلالية تغوي القارئ بفك رمزيتها، وهذا ما ينطبق على العناوين الداخلية. مع ملاحظة أن الكاتبة قد انتزعت العنوان العام لكلا المجموعتين المدروستين من عنوان داخلي لقصة وردت في المدونة، فغدا عنواناً عاماً، ففرض هيمنته الدلالية والأسلوبية على المدونة.
- برز الترميز الدلالي في تجربة الكاتبة وفاء الحربي على مستويات عدة، أبرزها على مستوى العنوان المختار للقصة، وعلى مستوى الثيمات التي تناولها من خلال معالجتها بأسلوب رمزي غير مباشر، وهذا ما برز في ثيمات الإعاقة، والعمى، وعقدة الحرمان، والانطواء وغيرها، كما برز على مستوى العناصر القصصية من خلال ترميز الشخصيات.
- اعتمدت الكاتبة إستراتيجيتين في ترميز ما تدل عليه الشخصية القصصية، الإستراتيجية الأولى تستفيد من الاسم المعروف لتحوّر دلالته وتمنحه معنى جديداً مناقضاً للأصل، والإستراتيجية الثانية أن تشفر الدلالة العامة للاسم ليصبح رمزاً.
- تميل الكاتبة بشكل عام إلى ما يمكن تسميته بالقصة القصيرة جدا، وفي بعض الأحيان إلى القصة القصيرة، والجامع بين هذين النمطين لدى الكاتبة، هو في الأسلوبية السردية التي تقوم على التكثيف والاختزال، وهذا يقتضي اعتماد إستراتيجيات تعبيرية وبلاغية تخدم هذا الأسلوب من خلال الاعتماد على صور اختزالية شديدة الإيجاز، تفاجئ المتلقي

وتدفعه لفك شيفرتها الدلالية، وبرزت هذه الاستراتيجية الدلالية في عنوان النص المشفّر، وفي متن النص القصصي.

- اعتمدت الكاتبة إستراتيجيات ترميز بلاغي متعددة كان من أبرزها اعتمادها على التشبيه والبلاغة، والتضاد، والتناص، وقد أدت هذه الإستراتيجيات وظيفتها الجمالية التي تجذب المتلقي، وتؤدي وظيفتها في خدمة المقولة الدلالية للسرد التي تطمح الكاتبة في إيصالها إليه.

المراجع

ابن فارس، أحمد. (د.ت) .معجم مقاييس اللغة (تحقيق: عبد السلام هارون). دار الفكر.

الحربي، وفاء. .(2016) حبة بندق تنمو في رأسي. نشر إلكتروني.

الحربي، وفاء. .(2017) العصفور الذي صار شجرة. نشر إلكتروني.

حسين، خالد. .(2007) في نظرية العنوان. دمشق: دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر.

حليفي، شعيب .(2005). هوية العلامات وبناء التأويل. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خبشي، فاطمة زهرة؛ تحريشي، محمد. (2021). التضييق اللفظي والامتداد الدلالي في القصة الومضة عند إبراهيم درعوني. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، 10(3).، 485-595.

الديوب، سمر. .(2009) الثنائيات الضدية: دراسات في الشعر العربي القديم. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

السبت، عبد الرحمن بن أحمد. (2021). جماليات الحوار ووظائفه في مجموعة «احتراق الرغيف» القصصية لوفاء الحربي. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، 22، 1-26.

العكبري، أبو البقاء. (د.ت) .التبيان في شرح الديوان. دار المعرفة.

عودة، راسل كاظم. (2016). الترميز الدلالي لأداء الممثل في العرض المسرحي العراقي. *مجلة الأكاديمي*، 77، 63-74.

قاسم، سيزا .(1986). أنظمة العلامات في اللغة والأدب. دار إلياس العصرية.

قطوس، بسام. .(2001) سيمياء العنوان. وزارة الثقافة.

كرستيفا، جوليا. .(1991) علم النص (ترجمة فريدة الزاهي، عبد الجليل ناظم). دار توبقال للنشر.

كوهين، جان. .(1995) اللغة العليا – النظرية الشعرية (ترجمة أحمد درويش). المجلس الأعلى للثقافة.

كيرزويل، أديث. .(1985) عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو (ترجمة جابر عصفور). دار آفاق عربية للثقافة والنشر.

لحميداني، حميد. .(1991) بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. المركز الثقافي العربي.

مجمع اللغة العربية. .(2004) المعجم الوسيط (ط4). دار الدعوة.

المناصرة، عز الدين. .(2010) الأجناس الأدبية في ضوء الشعريات المقارنة. دار الراية للنشر والتوزيع.

Al-Sabt, Abd al-Rahman bin Ahmad. (2021). Jamāliyyāt al-ḥiwār wa waẓāʾifuhu fī majmūʿat "Iḥtirāq al-raghīf" al-qiṣaṣiyyah li-Wafāʾ al-Ḥarbī (in Arabic). *Majallat al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa al-Idāriyyah*, 22. 1 -26.

Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of .

Barthes, R. (1977). Image, Music, Text (S. Heath, Trans.). Fontana Press.

Eco, U. (1979). The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Indiana University Press.

Genette, G. (1997). Palimpsests: Literature in the Second Degree (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). University of Nebraska Press.

Jauss, H. R. (1982). Toward an Aesthetic of Reception. University of Minnesota Press.

Khabshi, Fatimah Zahrah, & Taharishi, Muhammad. (2021). Al-taḍyīq al-lafẓī wa al-imtidad al-dalālī fī al-qiṣṣah al-lamḥah ʿinda Ibrāhīm Draʿūnī (in Arabic). *Majallat Ishkālāt fi al-Lughah wa al-Adab*, 10(3).485595-.

Kristeva, J. (1980). Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. New York: Columbia University Press.

ʿUdah, Rāsil Kāẓim. (2016). Al-tashfīr al-dalālī li-adāʾ al-mumaththil fī al-ʿarḍ al-masraḥī al-ʿIrāqī (in Arabic). Majallat al-Akādīmī, 77.63- 74.

تقييم مرونة ومركزية شبكة الطرق في مدينة حائل بواسطة تحليل الشبكات المكانية في GIS

Evaluating the flexibility and centrality of the road network in Hail city using spatial network analysis in GIS

د. إيمان بنت عبد العزيز السيف
أستاذ الخرائط ونظم المعلومات الجغرافية المشارك، قسم الجغرافيا، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0000-0003-3641-8065

Dr. Eman Abdulaziz Alsaif
Associate Professor of Maps and Geographic Information Systems, Department of Geography, College of Languages and Humanities, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/19، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

يُعد تحليل الشبكات في نظم المعلومات الجغرافية إحدى أكثر الأدوات قوةً وفائدةً؛ حيث يمكن باستخدامه إنتاج خرائط مؤشرات الشبكة العمرانية؛ ومن ثَمَّ استكشاف مرونة شبكة الطرق في أوقات الأزمات. يهدف البحث إلى استكشاف مرونة الشبكة، وإنتاج خرائط مؤشرات الشبكة العمرانية لمدينة حائل، وتحديد الأحياء التي تُظهر ضعفًا في المركزية، ما يجعلها أقل قدرة على التفاعل في حالات الطوارئ. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الكمي عن طريق استخدام تحليل الشبكة العمرانية (UNA) في برنامجArcMap 10.8.2 لقياس مؤشرات مركزية الوصول، ومركزية الجاذبية، ومركزية البينية، ومركزية التقارب، ومركزية الاستقامة. أشارت النتائج إلى أن الأحياء التي تتمتع بدرجة عالية من الوصول، والجاذبية، والبينية، والتقارب، والاستقامة، ونسبتها 52% من أحياء منطقة الدراسة هي من الأحياء القديمة —مثل: العزيزية، والمرسلات– وبسبب بنية الشبكة القديمة كانت المرونة أقلَّ من الأحياء الحديثة، حيث أظهرت الشبكة في الأحياء الجديدة (باستثناء بعض الأحياء مثل حي الجبل والنقرة) مرونة أفضل في الأزمات على الرغم من انخفاض مستوى مؤشر الوصولية والجاذبية والاستقامة؛ بسبب التقارب والبينية الأفضل. توصي الدراسة بتحسين مرونة الشبكة في الأحياء القديمة وتنفيذ الإدارة العمرانية على أساس سياسة التوزيع السكاني العادل، كما يجب الاهتمام بتحسين الوصول والجاذبية الأحياء الجديدة؛ عن طريق تحسين البنية التحتية، وإنشاء خدمات أكثر تنوعًا.

الكلمات المفتاحية: الخرائط، التحليل الشبكي، مؤشرات تحليل الشبكة العمرانية، مرونة الطرق، نظم المعلومات الجغرافية.

Abstract

Network analysis in GIS is one of the most powerful and useful tools; it can be used to produce urban network indicator maps and thus explore the resilience of the road network in times of crisis. The research aims to explore the resilience of the network, produce urban network indicator maps for the city of Hail, and identify neighborhoods that exhibit weak centralization, which makes them less able to respond to emergencies. To achieve its objectives, this study used the descriptive-analytical and quantitative approach by using urban network analysis (UNA) in ArcMap 10.8.2 to measure the indicators of centrality, accessibility, gravity centrality, betweenness centrality, closeness centrality, and straightness centrality. The results indicated that the old neighborhoods—such as Al Aziziyah and Al Mursalat—have a high degree of accessibility, gravity, betweenness, closeness, and straightness, and due to the structure of the old network, the resilience was less than the new neighborhoods, as the network in the new neighborhoods (except some neighborhoods such as Al Jabal and Al Naqra) showed better resilience in crisis despite the low level of accessibility, gravity, and straightness index due to better closeness and betweenness. The study recommends improving the resilience of the road network in old neighborhoods and implementing an urban management policy based on equitable population distribution. Attention must also be paid to improving the accessibility and gravity of new neighborhoods by improving infrastructure and creating more diverse services.

Keywords: Maps, Network Analysis, Urban Network Analysis Indicators, Road resilience, Geographic Information Systems.

للاستشهاد: السيف، إيمان بنت عبد العزيز. (2025). تقييم مرونة ومركزية شبكة الطرق في مدينة حائل بواسطة تحليل الشبكات المكانية في GIS. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص91 – ص107.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

مقدمة:

يُعد تحليل الشبكات في نظم المعلومات الجغرافية (GIS) إحدى أكثر الأدوات قوةً وفائدةً، وهو لا يُستخدم فقط على تطبيقات مباشرة مرتبطة بشبكة الطرق نفسها؛ ولكنه يتناول أيضًا تطبيقات غير مباشرة ترتبط بالشبكات، وذلك ضِمن إطار تحليلي مكاني يتطلب وجود طبقات مختلفة، منها طبقات لشبكات خطية (الغامدي والمسعود، 2021). وتمثل الشبكات كمجموعة من المواقع، ومجموعة من الروابط التي تمثل الاتصالات بين تلك المواقع. ويعرف ترتيب العناصر وهندستها واتصـــاليتها بالطبولوجيا (Sharifi, 2019; الغامدي والمسعود، 2021).

وفي هذا السياق، تبرز مقاييس مركزية الشبكة كأحد المقاييس الرياضية الرئيسة المرتبطة بالبنية الطوبولوجية للشبكات. وكما يدل اسمها، فإن هذه المقاييس تركز بشكل أساسي على تحليل موقع كل عنصر داخل الشبكة بالنسبة للعناصر الأخرى المحيطة به، مما يسمح بفهم درجة تأثيره أو أهميته ضمن الهيكل العام للشبكة. ويمكن استخدام مجموعة أدوات تحليل الشبكات العمرانية في برنامج ArcMap 10.8.2 لحساب خمسة أنواع رئيسة من مؤشرات المركزية، وهي: مؤشر الوصول (Accessibility)، والجاذبية (Gravity)، والبينية (Betweenness)، والتقارب (Closeness)، والاستقامة (Straightness).

تُستخدم مقاييس المركزية في تحليل الشبكات العمرانية في نظم المعلومات الجغرافية في العديد من مجالات الدراسة والتطبيق؛ حيث أظهرت الأبحاث أن مقاييس تحليل مركزية الشبكة يمكن أن نستكشف من خلالها عددًا من الظواهر الحضرية المثيرة للاهتمام، مثل: مرونة الطرق كتحليل العلاقات الطوبولوجية بين عناصر الشبكة، وفهم مدى تأثيرها في دعم مرونة البنية التحتية الحضرية، خاصة في مواجهة الأزمات والاضطرابات.

ويَعتبر الباحثون المرونة هي قدرة النظام على الصمود وتحمُّل الفوضى وإعادة تنظيم نفسه بعد التغييرات الناجمة عن الاضطراب (Lu & Stead, 2013). وتلعب شبكة الطرق، باعتبارها العمود الفقري للمدينة، دورًا مهمًّا في تحقيق المرونة الحضرية (Wang, 2015). ويتم التركيز بشكل أكبر على الطرق لتحقيق المرونة والقدرة على الصمود؛ لأن الدور الرئيس لأنظمة البنية التحتية للنقل أساسي في إجلاء الناجين وتقديم عمليات المساعدة (Sharifi & Yamagata, 2016)، حيث إنه من خلال التركيز على هذه الشبكة المحددة يتم تحديد المواقع الأكثر أهمية التي يمكن الوصول إليها من خلال نوع التنظيم الهندسي والطوبولوجي والأبعاد؛ ومن ثَم يمكن اتخاذ التدابير اللازمة لحماية هذه المواقع (Lhomme et al, 2013; Sharifi et al, 2021).

مشكلة الدراسة

تواجه مدينة حائل –كغيرها من المدن– تحديات تتعامل مع مجموعة واسعة من التغيرات، مثل: تغير المناخ، والسيول، والنمو السكاني، والتوسع الحضري. هذه التغيرات تؤثر على شبكة الطرق الحضرية، خاصة في أوقات الأزمات، حيث تعد شبكة الطرق عنصرًا هامًّا في فهم كيفية تفاعل المنطقة والتعافي أثناء الأزمات؛ وذلك باعتبار شبكة الطرق أحد جوانب شبكة البنية التحتية العامة للمدينة. وأثناء الأزمات الشديدة لا تمنع أعطال الشبكة إجلاء السكان فحسب؛ بل تحد أيضًا من جهودهم للاستجابة لخدمات الطوارئ وجهود ما بعد الأزمة (Helderop & Grubesic, 2019)؛ لذلك من الضروري بناء شبكة الطرق الحضرية، باعتبارها العمود الفقري للمدينة، بطريقة تسهل القدرة على الصمود في مواجهة الصدمات والأحداث السلبية (على سبيل المثال: توفير الدعم والمساعدة).

ورغم الأهمية المحورية لشبكة الطرق في دعم المرونة الحضرية، لا تتوفر حاليًا خرائط مكانية نستكشف من خلالها مرونة شبكة الطرق في مدينة حائل، ولا توجد دراسات محلية تقيس أو تحلل مركزية الشبكة الحضرية وعلاقتها بالكثافة السكانية في سياق الأزمات. من هنا تنبثق مشكلة الدراسة في غياب تقييم منهجي لمرونة شبكة الطرق الحضرية في مدينة حائل باستخدام أدوات تحليل الشبكات العمرانية (Urban Network Analysis - UNA) ضمن بيئة نظم المعلومات الجغرافية، مما يترك فجوة تطبيقية في فهم كفاءة شبكة الطرق للمدينة وقدرتها على الصمود في أوقات الطوارئ. وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى مرونة شبكة الطرق في مدينة حائل في مواجهة الأزمات، بناءً على تحليل مركزية الشبكة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وأدوات تحليل الشبكات العمرانية؟

وتندرج تحته الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة المركزية (البينية، التقارب، الوصول، الاستقامة، الجاذبية) في شبكة الطرق بمدينة حائل؟
2. كيف تتوزع مؤشرات المركزية في الأحياء عند وزنها بعدد السكان؟
3. ما المواقع أو الأحياء التي تُظهر ضعفًا أو هشاشة في شبكة الطرق؟
4. كيف يمكن توظيف نتائج تحليل الشبكة لدعم الجاهزية والاستجابة للطوارئ لدى الجهات المختصة؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها تعتبر إضافة معرفية في مجال تطبيق أدوات تحليل الشبكات في نظم المعلومات الجغرافية داخل المدن السعودية، وتحديدًا في مدينة حائل، من خلال إنتاج خرائط تحليلية لمؤشرات المركزية ووزنها بعدد السكان وانعكاسها على المرونة الحضرية. كما تُعد الدراسة ذات بُعد تطبيقي مباشر، إذ تتيح نتائجها إمكانية دعم صنّاع القرار، والمخططين، والجهات

المعنية –مثل أمانة منطقة حائل– في تحسين شبكة الطرق، وتحديد مواقع الخلل، وتعزيز قدرة المدينة على مواجهة الأزمات والكوارث.

الأهداف

تهدف الدراسة إلى هدف رئيس وهو:

تحليل مرونة ومركزية شبكة الطرق في مدينة حائل باستخدام أدوات تحليل الشبكة العمرانية (Urban Network Analysis -UNA) ضمن بيئة نظم المعلومات الجغرافية (GIS) بهدف تقييم قدرة المدينة على الاستجابة والتكيف في أوقات الأزمات. ويندرج تحته عدد من الأهداف الفرعية:

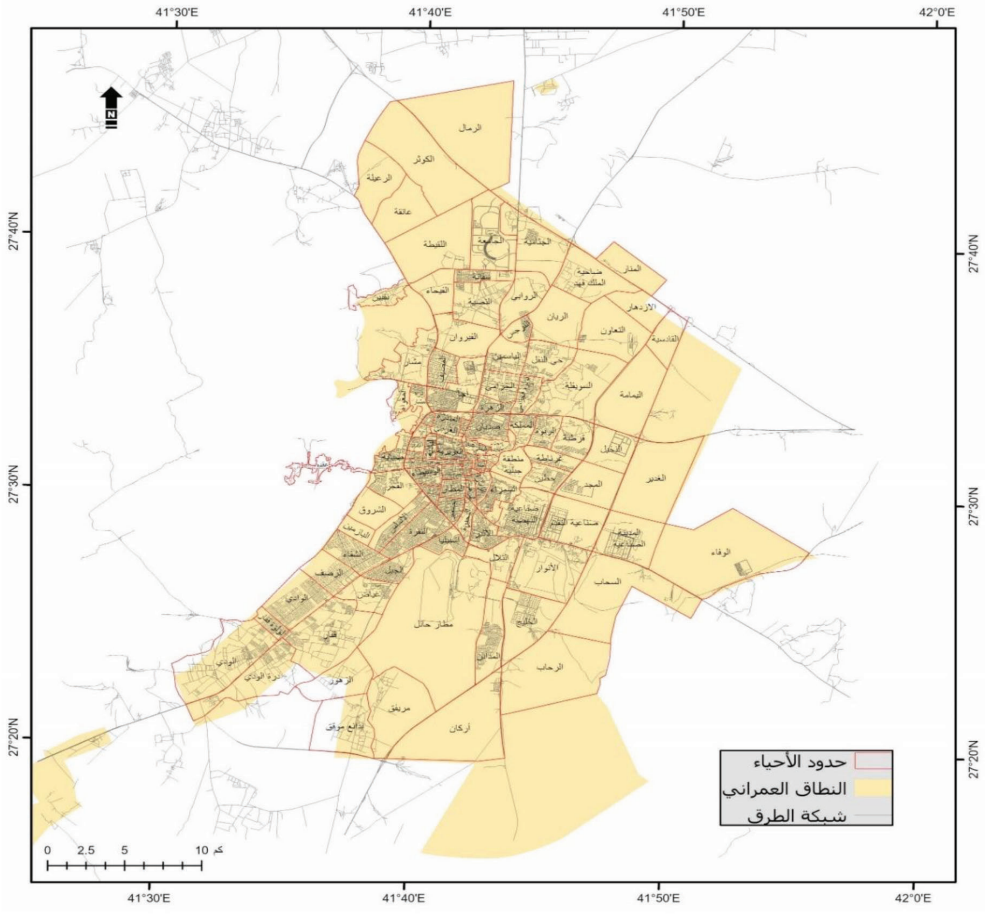
1. إنتاج خرائط تحليلية لمؤشرات مركزية الشبكة العمرانية (الوصول، الجاذبية، البينية، التقارب، الاستقامة) لمدينة حائل.
2. تحليل التوزيع المكاني لمؤشرات المركزية ووزنها بعدد السكان للكشف عن مدى التوازن المكاني في إمكانية الوصول ومرونة الشبكة.
3. تحديد الأحياء التي تُظهر ضعفًا في المركزية، ما يجعلها أقل قدرة على التفاعل في حالات الطوارئ.
4. تقديم توصيات مكانية داعمة لجهات التخطيط واتخاذ القرار، بهدف تعزيز مرونة شبكة الطرق وتحسين جاهزية المدينة للاستجابة للأزمات.

منطقة الدراسة

تقع مدينة حائل وسط المملكة العربية السعودية بين دائرتي عرض 27°19‹32-27°46‹28 شمالًا، وخطَّيْ طول 41°30‹32-41°55‹29 شرقًا، وتبلغ مساحتها 886 كم^2، ويبلغ عدد سكانها 433,360 نسمة يتوزعون على 84 حيًّا. تحتوي منطقة الدراسة على شبكة طرق مختلفة في كثافتها وشكلها ومستوى تعرجها، وهذه الطرق تستجيب للأزمات بصورة مختلفة، وتتعرض مدينة حائل –كغيرها من المدن– إلى الأزمات، مثل: التغيرات المناخية وغير المناخية، فمثلًا تقع المدينة على وادي الأديرع أحد أكبر أودية المنطقة، وهي معرَّضة لمخاطر السيول، وانغلاق بعض الطرق. وعليه؛ في هذه الدراسة ندرس مرونة شبكة الطرق في مواجهة الأزمات مثل السيول. ويُظهر الشكل (1) أحياء مدينة حائل، بينما الشكل (2) والجدول(1) يوضح الكثافة السكانية في أحياء منطقة الدراسة.

شكل1

أحياء مدينة حائل



المصدر: عمل الباحثة، بتاريخ 2024/9/26م استنادًا على طبقة حدود النمو العمراني، أمانة منطقة حائل؛ منصة بلدي (UMAPS)، 2024.

جدول1

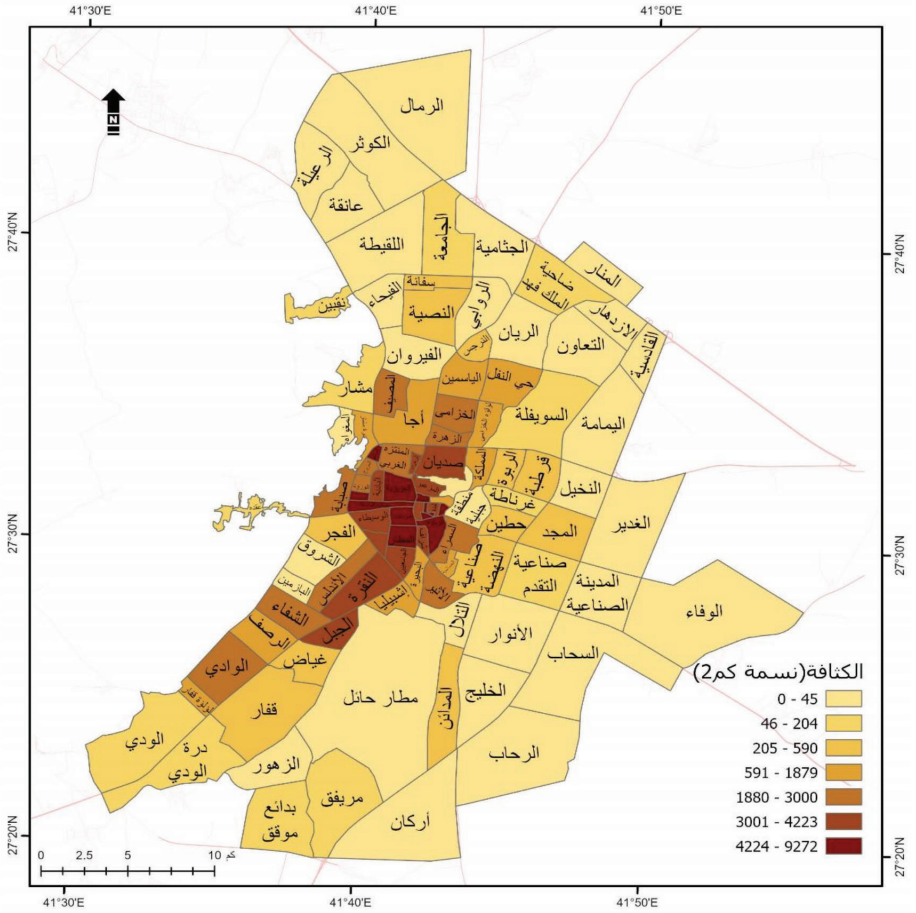
كثافة السكان في مدينة حائل

فئة الكثافة	نطاق الكثافة نسمة/كم^2	الأحياء
كثافة منخفضة جدًا	0 - 45	أركان، الجثامية، التلال، اللقيطة، المدينة الصناعية، الريان، القيروان، البازمين، الفيحاء، الشروق، الخليج، المنار
كثافة منخفضة	46 - 204	الوادي، درة الودي، صناعية التقدم، ضاحية الملك فهد، السويفلة، مريفق، الجامعة، نقبين، بدائع موقق، غرناطة، مشار، عقده
كثافة منخفضة إلى متوسطة	205 - 590	صناعية النهضة، قفار، المدائن، المجد، غياض، النصية، الربوة، قرطبة، سفانة، الفجر، النرجس، حطين
كثافة متوسطة	591 - 1879	أجا، حي النفل، الرصف، الياسمين، لؤلؤه الخزامى، إشبيليا، المملكة، لؤلؤة قفار، درة مشار، البحيرة، الخماشية، مغيضة
كثافة متوسطة إلى مرتفعة	1880 - 3000	الوادي، الشفاء، الأندلس، المصيف، السمراء، الخزامى، المنتزه الغربي، الأثير، صبابة، الزهرة، الورود، المروج
كثافة مرتفعة	3001 - 4223	النقرة، صديان، الجبل، الوسيطاء، الجامعيين، الملك عبدالله، البادية، المزعبر، شراف، الزهراء، لبدة، سماح
كثافة مرتفعة جدًا	4224 - 9272	العزيزية، المرسلات، المطار، الزبارة، جوهرة الوسيطاء، برزان، صلاح الدين الشرقي، السلام، النعام، أعيرف، العليا، البزيعي

**المصدر:* عمل الباحثة استنادًا على طبقة حدود النمو العمراني من أمانة منطقة حائل؛ منصة بلدي (UMAPS)، 2024؛ طبقة شبكية لسكان مدينة حائل، الهيئة العامة للإحصاء، 2022.

شكل2

توزيع الكثافة السكانية في منطقة الدراسة



**المصدر:* عمل الباحثة، بتاريخ 2024/12/26م استنادًا على طبقة حدود النمو العمراني من أمانة منطقة حائل؛ منصة بلدي (UMAPS)، 2024؛ طبقة شبكية لسكان مدينة حائل، الهيئة العامة للإحصاء، 2022.

الخلفية والمبادئ النظرية

على الرغم من أن هناك عددًا من الدراسات فحصت مؤشرات الشبكة –مثل: الاتصال والمركزية (Lhomme et al, 2013; Wang, 2015; Zhang et al, 2015; Morelli & Cunha, 2019;Li & Zhou, 2020; Sharifi et al, 2021) - فإنَّ التركيز على إنتاج خرائط مؤشرات الشبكة لاستكشاف مرونة الشبكة العمرانية هو الأكثر حداثة وأهمية في السنوات الأخيرة، خاصة بمساعدة الأساليب المنهجية والتقنيات ذات الصلة (et al, Sharifi 2021). وتقدم مجموعة أدوات تحليل الشبكة العمرانية (UNA) إطارًا مناسبًا لاستكشاف مرونة الشبكة، وفي ضوء ذلك تنقسم الخلفية النظرية إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتعلق بتوضيح المفاهيم الرئيسية ذات الصلة بموضوع الدراسة، والجزء الثاني يتعلق بدراسات عن مرونة شبكة الطرق، والجزء الثالث يتعلق بتقنية تحليل الشبكات باستخدام أدوات تحليل الشبكة العمرانية، وهي كما يلي:

أ–مفاهيم الدراسة:

الخرائط: هي تمثيلات مرئية للبيانات الجغرافية، تُستخدم لتصوير المعلومات المكانية بطريقة تسهل فهم العلاقات والأنماط الجغرافية. في نظم المعلومات الجغرافية (GIS) تُعد الخرائط أدوات حيوية لعرض وتحليل البيانات المكانية، مما يساعد في اتخاذ قرارات مستنيرة في مجالات متعددة مثل التخطيط العمراني وإدارة الموارد (Longley et al., 2015).

التحليل الشبكي: هو عملية تحليل العلاقات والاتصالات بين العناصر المختلفة في شبكة معينة، مثل الطرق أو شبكات المرافق في بيئة نظم المعلومات الجغرافية (الغامدي والمسعود، 2021). يُستخدم التحليل الشبكي لتحديد المسارات المثلى، وتحليل الوصولية، وتقييم كفاءة الشبكات الحضرية.

مؤشرات الشبكة العمرانية: تشمل مؤشرات تحليل الشبكة العمرانية مقاييس مثل مؤشر الوصول (Accessibility)، والجاذبية (Gravity)، والبينية (Betweenness)، والتقارب (Closeness)، والاستقامة (Straightness). تستخدم هذه المؤشرات لتقييم خصائص الشبكات الحضرية، مثل مدى الاتصال والكفاءة والمرونة، مما يساعد في تحسين التخطيط الحضري وتوزيع الخدمات (Sevtsuk & Mekonnen, 2012)

مرونة الطرق: تشير إلى قدرة شبكة الطرق على الصمود والتعافي من الأزمات والكوارث، مثل الفيضانات أو الزلازل (Sharifi et al, 2021). تحليل مرونة الطرق يساعد في تحديد النقاط الضعيفة في الشبكة، وتخطيط استراتيجيات لتحسين الاستجابة للطوارئ وضمان استمرارية الحركة.

نظم المعلومات الجغرافية: هي أنظمة حاسوبية تُستخدم لجمع وتخزين وتحليل وعرض البيانات الجغرافية (Longley et al., 2015). تُستخدم GIS في مجموعة واسعة من التطبيقات، بما في ذلك التخطيط العمراني، وإدارة الموارد، وتحليل المخاطر، وتقديم الدعم في اتخاذ القرار.

ب–مرونة شبكة الطرق:

اقترح زانق وآخرون (Zhang et al, 2015) مؤشر الاتصال (connectivity index) كإطار عمل واحد للنظر في درجة المرونة والضعف فيما يتعلق بشبكات النقل، ويعرف الاتصال بأنه: عدد العقد المتصلة مباشرة بعقدة أخرى. إن الاتصال العالي قادر على تقديم مزايا المرونة من خلال تعزيز النقل النشط، وتوفير وصول أكثر عدالة إلى الخدمات. في الأزمات، وبسبب اختلاف الظروف، يلزم أن يكون الاتصال عاليًا؛ للحفاظ على أداء النظام، والوصول إلى الخدمات، كما يوفر الاتصال العالي فرصًا لتقليل الاعتماد على المركبات، وتعزيز القدرة على المشي؛ مما يوفر مزايا للمرونة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (León & March, 2014)

واستخدم وانق (Wang, 2015) مقاييس مركزية البينية ومركزية التقارب وكفاءة الشبكة من أجل إجراء مقارنة المرونة بين شبكات طرق لندن وبكين، ووجد أن بكين، ذات النمط الشبكي، لديها نظام شبكة طرق أكثر مرونة مقارنة بلندن، التي لديها نمط شجري.

وصمم موريلي وكونها (Cunha & Morelli 2019 ,) طريقة لتقييم سلوك شبكات الطرق أثناء الأزمات، يتم فيها تعطيل أجزاء منها أو عدم استخدامها لفترة من الوقت عن طريق مقياسين حسابيين من شبكة الطرق، هما: الاتصال، والكفاءة، حيث قاما بتقييم التأثيرات المحلية والعالمية لسيناريوهات الفيضانات المختلفة في ساو كارلوس –وهي مدينة برازيلية متوسطة الحجم في ولاية ساو باولو– وأشارت نتائجهما إلى أن حركات المشاة تتأثر بالفيضانات في المدينة بشكل أقل بكثير من السيارات، وقد يكون ذلك بسبب طبيعة الطرق الأقرب إلى الأنهار التي تتجه نحوها السيارات، كما أن متوسط طول رحلات المشاة يكون أقصر.

درس شريفي وآخرون (Sharifi et al ,2021) مرونة شبكة الطرق عن طريق دراسة ثلاث مناطق حضرية في شيراز ذات شبكات طرق جديدة (منتظمة ومربعة)، وقديمة (تاريخية)، ومتوسطة (شبه مربعة)، باستخدام نظرية الرسم البياني ومنهج تحليل الشبكة، وكانت المؤشرات التي تمت دراستها في هذه المناطق هي: مركزية الوصول، ومركزية الجاذبية، ومركزية البينية، ومركزية التقارب والاستقامة، وتم استخدام برنامجي Rhino و ArcMap لقياس هذه المؤشرات. وأشارت النتائج إلى أنه على الرغم من الوضع المناسب لمؤشرّي الوصول والجاذبية في الأحياء التاريخية والقديمة؛ فإن شبكة هذه الأحياء كانت غير جيدة؛ بسبب ارتفاع مؤشرات التقارب والبينية في أوقات الأزمات، ولا تتمتع بالمرونة والكفاءة المطلوبتين.

ج–تقنية تحليل الشبكات باستخدام أدوات تحليل الشبكة العمرانية:

كشف سيفتسوك وميكونين (Sevtsuk & Mekonnen, 2012) أن تصميم البيئة العمرانية –الذي يشمل الترتيبات المكانية التي تتراوح من المباني وقطع الأراضي والطرق وما إلى ذلك– يؤثر على نمط حركة السكان؛ ومن ثَمَّ فإنه لفهم البيئة المبنية العمرانية لا ينبغي النظر إليها على أنها فراغ فحسب؛ بل كنظام أو تدفق شبكي؛ لذلك ابتكر مجموعة أدوات برمجية تم إنشاؤها وتطبيقها في برنامج نظم المعلومات الجغرافية؛ بهدف تحليل الشبكة العمرانية (UNA) عن طريق توضيح العلاقات المكانية في بيئة مبنية على الشبكة. تتكون مجموعة أدوات تحليل الشبكة العمرانية (UNA) على ArcGIS من خمسة مقاييس لمركزية الشبكة، هي: مقياس إمكانية الوصول، ومقياس مؤشر الجاذبية، ومقياس مؤشر البينية، ومقياس مؤشر التقارب، ومؤشر الاستقامة.

وأجرى علواني وآخرون (2023) دراسة تحليلية على مدينة جدة باستخدام أدوات تحليل الشبكة الحضرية (Urban Network Analysis) في بيئة نظم المعلومات الجغرافية .(GIS) وركّزت الدراسة على خمسة مؤشرات رئيسة لمركزية الشبكة هي: الوصول، الجاذبية، البينية، التقارب، والاستقامة. وقد توصلت إلى نتيجتين بارزتين: الأولى، وجود تباين مكاني واضح في قيم المؤشرات بين مناطق المدينة، حيث ارتفعت في الأحياء المركزية المكتظة وتراجعت في الأطراف، مما يعكس اختلافًا في كفاءة الشبكة الحضرية.

والثانية، تأكيد فاعلية أدوات (UNA) في تقديم تحليل مكاني كمي يساعد في اتخاذ قرارات تخطيطية مستندة إلى الأدلة، من خلال تمثيل العلاقات المكانية وإبراز مكامن القصور في بنية الطرق.

يثير استكشاف مرونة الشبكة في مواجهة الأزمة بناءً على مقاييس أدوات تحليل الشبكة العمرانية (UNA) عدة أسئلة أساسية: ما مدى وصول كل مكان إلى الأماكن الأخرى في الشبكة؟ ما المسافة بين كل مكان والأماكن الأخرى في الشبكة؟ ما مدى اعتماد الأماكن العمرانية على كل طريق؟ ما مدى مجاورة مكان واحد للأماكن الأخرى في الشبكة؟ ما مدى وضوح ومباشرة الطرق في الشبكة؟ وتجيب مؤشرات مركزية الوصول والجاذبية والبينية والتقارب والاستقامة عن هذه الأسئلة على التوالي، وتستكشف من خلالها مرونة الشبكة باعتبارها أحد المكونات الحضرية الهامّة في وقت الأزمة.

علاوة على ذلك، لم يحظَ نهج تقنية تحليل الشبكة العمرانية مع وزنها بالسكان وتقييم تأثيرها على مرونة الشبكة باهتمام كبير وكافي في الدراسات السابقة؛ لذلك تسعى هذه الدراسة إلى إنتاج خرائط لمؤشرات الشبكة العمرانية، موزونة بحجم السكان، وتحليل انعكاسها على مرونة شبكة الطرق، وذلك بالاعتماد على إطار تحليل الشبكة العمرانية .(UNA) ويمكن أن نوضح كلًّا من هذه المقاييس الخمسة بالتفصيل في الجدول (2) أدناه. ويعرض الرسم البياني (الشكل 1) أدوات تحليل الشبكة العمرانية (UNA) على أنها الإطار النظري للبحث.

جدول2

مؤشرات الشبكة العمرانية.

المؤشر	الوصف
الوصول	*يلتقط مقياس الوصول عدد المباني المحيطة أو المجاورة التي يمكن لأي مبنًى الوصول إليها في إطار نصف قطر دائرة بحث محدد على الشبكة، والتي يتم إيجادها على النحو التالي:* $$Reach^r[i] = \sum_{j \in G-\{i\}; d[i,j] \le r} W[j]$$ *حيث إن i عقدة في الشبكة G، على نصف قطر البحث r وذلك لتقدير عدد العُقد الأخرى في الشبكة التي يمكن الوصول إليها من i ضمن أقصر المسارات مسافة d بين النقطتين i و j. ويشير W إلى وزن نقطة الوجهة j. ويمكن أن تكشف الأوزان عن أي سمة عددية للمناطق الوجهة، مثل: الحجم، وعدد الموظفين، وعدد السكان، وما إلى ذلك.*
الجاذبية	*يفترض المقياس أن إمكانية الوصول إلى مصدر أو مكان i تتناسب مع جاذبية وزن المقصد أو الوجهة j، لكنها تتناسب عكسيًّا مع المسافة بين المصدر والمقصد، والتي يمكن الوصول إليها في نصف القطر r لـ i. انظر المعادلة:* $$Gravity^r[i] = \sum_{j \in G-\{i\}; d[i,j] \le r} \frac{W[j]}{e^{\beta \cdot d[i,j]}}$$ *حيث β هو الرمز الذي يتحكم في تأثير التخفيض في المسافة في أقصر مسار بين i و j، بينما يشير W[j] إلى وزن وجهة محددة يمكن الوصول إليها عند عتبة نصف القطر r. إذا وصلت β إلى الصفر فلن يتم تطبيق تأثير المسافة، ويكون مؤشر الجاذبية مساويًا لمؤشر الوصول. يتحكم الرمز β في مؤشر الجاذبية في دالّة تضاؤل المسافة التي تؤثر بها المسافة بين i والوجهات أو المقاصد j في جوارها على النتيجة.*
البينية	*يعرف بأنه جزء من أقصر المسارات بين أزواج من المباني الأخرى في الشبكة التي تمر بمبنًى ضمن نصف قطر الشبكة r. الصيغة المستخدمة لحساب هذا المؤشر هي كما يلي:* $$Betweennessy^r[i] = \sum_{j,k \in G-\{i\}; d[j,k] \le r} \frac{n_{jk}[i]}{n_{jk}} \cdot W[j]$$ *حيث n_{jk} هو العدد الإجمالي للمسارات القصيرة بين النقطتين k، j.* *n_{jk} [i] هو مجموع عدد المسارات القصيرة بين j وk، وr المسافة بينهما، وw الوزن.*

التقارب: هو معكوس المسافة التراكمية المطلوبة للوصول من مبنًى في الشبكة إلى جميع المباني الأخرى التي تقع داخل دائرة نصف قطر البحث على طول أقصر المسارات.

الصيغة لحساب هذا المؤشر هي كما يلي:

$$Closeness^{r}[i] = \frac{1}{\sum_{j \in G-\{i\}, d[i,j] \le r} (d[i,j] \cdot W[j])}$$

هي مسافة أقصر مسار بين العقدتين i و j، بينما يشير W[j] إلى وزن المبنى المقصود j.

الاستقامة: تُظهر مركزية الاستقامة أقصر مسافة في الشبكة بين عقدة وعقد أخرى في نصف القطر، ومدى قربها من المسافة الإقليدية بينها.

$$Straightness[i]^{r} = \sum_{j \in G-\{i\}; d[i,j] \le r} \frac{\delta[i,j]}{d[i,j]} \cdot W[j]$$

حيث δ [i,j] هي المسافة الإقليدية بين العقدتين i و j، و d [i,j] هي أقصر مسافة في الشبكة بين نفس العقد، وأيضًا W[j] هو وزن الوجهة j.

*المصدر: (Sevtsuk & Mekonnen, 2012).

شكل3

الإطار النظري للبحث

*المصدر: (Sharifi et al, 2021).

الطرق

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الخصائص المكانية لمؤشرات المركزية في مدينة حائل، وبيان درجة مرونتها باستخدام أدوات التحليل الشبكي ضمن بيئة نظم المعلومات الجغرافية .(GIS) كما استخدمت الدراسة المنهج الكمي، من خلال الاعتماد على مؤشرات قياسية مثل مؤشرات مركزية الشبكة (البينية، التقارب، الوصول، الجاذبية، والاستقامة)، والتي تتيح إجراء تقييم كمي لأداء الشبكة الحضرية.

ويُعد التحليل المكاني أحد الأدوات المحورية في هذه الدراسة، ويُعرف بأنه: «مجموعة فرعية من تقنيات التحليل التي تعتمد نتائجها على النطاق المكاني، أو تتغير تلك النتائج إذا تغير نطاقها المكاني، أو إذا تمت إعادة ترتيب الظاهرات الجغرافية داخل إطاره .»(Goodchild & Longley, 1999, p. 569)

كما يمثل استخدام صندوق أدوات تحليل الشبكة العمرانية لحساب خمسة أنواع مختلفة من مقاييس مركزية الشبكات العمرانية من أهم التقنيات المكانية التحليلية للشبكة؛ ومن ثَمَّ استكشاف مرونتها، ما يُسهم في تعزيز قدرة المدينة على الاستجابة للصدمات والأزمات. واستخدمت الدراسة برنامج ArcMap 10.8.2لحساب مؤشرات الشبكة، وبرنامج ArcGIS Pro 3.2 لعمل إخراج للخرائط.

الإجراءات:

أ– جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على بيانات ثانوية تم الحصول عليها من مصادر رسمية معتمدة، أو عبر المنصات الرقمية، وذلك على النحو الآتي:

- طبقة حدود النمو العمراني :تم الحصول عليها من أمانة منطقة حائل(2019) ، وتُستخدم لتحديد الامتداد المكاني المستهدف بالتحليل.
- طبقة أحياء مدينة حائل :حصل عليها الباحث من أمانة منطقة حائل(2020)، وتم تحديثها من منصة بلدي (UMAPS 2024) وتُستخدم للتحليل المكاني على مستوى الأحياء.
- المخطط التفصيلي لاستخدام قِطع الأراضي: مصدره أمانة منطقة حائل(2019)، ويُظهر توزيع استعمالات الأراضي داخل المدينة.
- طبقة سكانية خطية على شكل مربعات (200م × 200م): تم الحصول عليها من الهيئة العامة للإحصاء (2022)، وتُستخدم لوزن مؤشرات الشبكة العمرانية بعدد السكان.
- طبقة الطرق: تم تحميلها من منصة البيانات الملاحية (HERE 2022)، وتشمل شبكة الطرق الرئيسية والفرعية (الأولية والثانوية)، وتمت مراجعتها وتدقيقها وتحديثها من جوجل ايرث Google Earth.

ب– معالجة البيانات:

- استبعاد استخدامات قِطع الأراضي التي ليس فيها سكان، مثل: الحدائق، والأراضي الفضاء، والاقتصار على قِطع الأراضي التي يتوفر بها سكان من طبقة السكان والتي تتقاطع مع طبقة السكان فقط.
- تم تحديث شبكة الطرق بالحذف والإضافة من الصور الفضائية من Google Earth ومن ثَمَّ اعتمادها في بناء بيانات الشبكة.
- تم تحديث قطع الأراضي من Google Earth.
- تم تحديث طبقة الأحياء من منصة بلدي 2024UMAPS.

ج– تحليل البيانات:

لاستخراج مؤشرات الشبكة العمرانية (الوصول، والجاذبية، والبينية، والاستقامة، والتقارب) تم القيام بما يلي:

- تقسيم عدد السكان على قطع الأراضي بناءً على نسبة مساحة كل قطعة أرض من المساحة الإجمالية لقطع الأراضي داخل كل مربع يحتوي على عدد السكان.
- بناء بيانات الشبكة.
- استخراج المؤشرات الخمسة باستخدام أدوات تحليل الشبكة العمرانية (UNA) بناءً على طبقة قطع الأراضي الموزونة بعدد السكان، وتحديد نصف قُطر البحث 1000م.
- عمل تلخيص إحصائي للمؤشرات وفق الأحياء عن طريق أداة Summaraiz Statistics.
- تحويل الجداول إلى برنامج إكسل لتصنيف البيانات وتنظيمها للتحليل.

النتائج والمناقشة

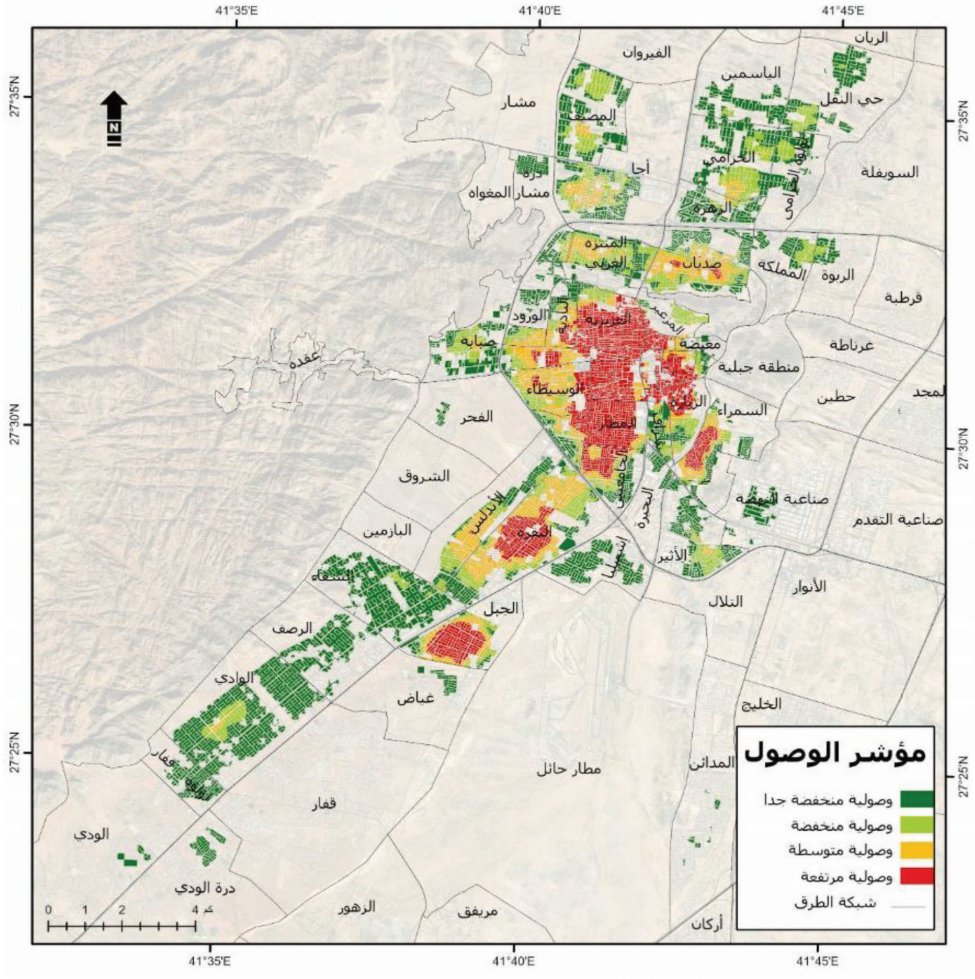
كما ذكرنا سابقًا، استخدمت هذه الدراسة إطار تحليل الشبكة العمرانية (UNA) لحساب مؤشرات (مركزية التقارب، والبينية، والوصول، والجاذبية، والاستقامة)، وإنتاج الخرائط. يتم بعد ذلك استخراج القيمة المتوسطة لكل مؤشر في كل حي؛ لمعرفة متوسط المؤشر في كل حي؛ ومن ثَمَّ استكشاف مرونة الطرق. وفيما يلي سيتم عرض وشرح النتائج التي تم الحصول عليها لكل مؤشر في منطقة الدراسة.

مركزية الوصول

يشير هذا المؤشر في هذه الدراسة إلى مدى وصول السكان إلى كل قطعة أرض، وعلاقتها بقطع الأراضي الأخرى في الشبكة العمرانية موزونة بحجم السكان ضمن نصف قطر محدد يقدر بـ 1000 متر. في مرونة الشبكة العمرانية؛ كلما ارتفع مؤشر الوصول كان الحمل المروري أثناء تقديم المساعدة أقل، أو إذا تم إغلاق شبكة الطرق؛ لأن المرور سيكون ممكنًا من خلال طرق ثانوية وبديلة. في الدراسة الحالية يتضح من الشكل (4) خريطة مركزية الوصول لقطع الأراضي موزونة بحجم السكان في مدينة حائل، حيث إنه كلما زاد عدد القيم دلَّ ذلك على زيادة أعداد السكان الذين يصلون لقطعة الأرض ضمن نصف قطر البحث والمحدد بـ 1000 متر، كما يدل على زيادة كثافة الطرق. وتتمتع أحياء العزيزية والمرسلات وبرزان وأعيرف بمستوًى مرتفع من الوصولية؛ وذلك نظرًا لكثافة المباني، ولطبيعة الطرق التي يمكن الوصول إليها من جميع الاتجاهات، حيث تطل تلك الأحياء على طريق الملك عبدالعزيز الرئيسي وتقاطعه مع طريق الأمير فيصل بن فهد والأمير مقرن بن عبدالعزيز. إضافة إلى ذلك فإنه تقريبًا أغلب المباني في تلك الأحياء هي ذات وظيفة خدمية وتجارية، كما أن الشكل العام للمدينة –الواسع في الوسط، والمكون من عدد من قطع الأراضي– يؤثر على ازدياد مركزية الوصول في الأحياء الواقعة في الوسط، بينما في الأطراف –مثل: حي المنار، الشروق– نجد لديها أدنى مستوى وصول للسكان؛ حيث إنها أحياء طرفية، وامتدادات عمرانية جديدة، فالشبكة ضعيفة وليست مترابطة، حيث يخدمها شارع رئيسي واحد تقريبًا (جدول 3)، ومع ذلك يبدو أن العرض الضيق للممرات والطرق في بعض الأحياء –مثل: العزيزية، والمطار، والزبارة، والمرسلات، وبرزان، وأعيرف– يقلل من التأثير الإيجابي للوصول في تلك الأحياء أثناء الأزمات.

شكل4

مؤشر مركزية الوصول إلى قطع الأراضي في حدود بحث نصف قطره (1000م) على الشبكة، موزونًا بحجم كثافة السكان، في مدينة حائل



**المصدر:* عمل الباحثة استنادًا على نتائج التحليل، بتاريخ 2024/12/26م.

مركزية الجاذبية:

يتأثر مؤشر مركزية الجاذبية –بشكل كبير– بالمسافة. بمعنًى آخر؛ في مؤشر مركزية الجاذبية –كما هو الحال في مؤشر الوصول– يتم قياس علاقة كل قطعة أرض بقطعة الأرض الأخرى موزونة بحجم السكان في نصف قطر البحث 1000 متر، مع اختلاف أنه في مؤشر مركزية الجاذبية يتأثر هذا الوصول بالمسافة، بحيث كلما اقتربت المسافات (قطع الأراضي) إلى المكان المصدر كان وقت السفر أقصر؛ مما سيؤدي إلى إخلائها بشكل أسرع. ويمكن رؤية مؤشر مركزية الجاذبية في الشكل (5)، وفئات متوسطها في الجدول (4).

جدول3

متوسط مؤشر مركزية الوصول لأحياء مدينة حائل

فئة متوسط المؤشر	عدد الأحياء	النسبة المئوية	أسماء الأحياء
منخفضة جدًا			
732 - 52	19	25	المنار، الخليج، الشروق، القيروان، سفانة، المدينة الصناعية، غرناطة، أركان، مشار، الريان، البازمين، التلال، ضاحية الملك فهد، قفار، صناعية التقدم، السويفلة، الجامعة، قرطبة، حطين
منخفضة			
2045 - 731	19	25	الودي، المدائن، المجد، الفجر، صناعية النهضة، النرجس، درة الودي، غياض، الرصف، درة مشار، إشبيليا، الورود، الياسمين، الشفاء، الخماشية، البحيرة، الربوة، لؤلؤة الخزامى، المروج
متوسطة			
4270 - 2044	18	23.68	لؤلؤة قفار، الوادي، حي النفل، الزهرة، المملكة، صبابة، الأثير، المصيف، الخزامى، السلام، الزهراء، شراف، أجا، الأندلس، المنتزه الغربي، النعام، صديان، صلاح الدين الشرقي
مرتفعة			
13309 - 4269	20	26.32	البادية، مغيضة، المزعبر، الملك عبدالله، السمراء، النقرة، الجامعيين، الوسيطاء، الزبارة، الجبل، سماح، لبدة، العليا، البزيعي، جوهرة الوسيطاء، المطار، أعيرف، برزان، المرسلات، العزيزية

**المصدر:* نتائج التحليل لمؤشرات الشبكة العمرانية.

في هذه الدراسة، نلاحظ أن متوسط مؤشر مركزية الجاذبية في الأحياء مثل: العزيزية، وأعيرف، والبلد، وبرزان، والمطار، وجوهرة الوسيطاء هو الأعلى جاذبيةً؛ نظرا لأنها في منطقة مركز المدينة الحضري، ولازدياد كثافة عدد السكان، ولتميزها بالمباني التجارية، ولاقتراب المسافات فيما بين المقصد (قطعة الأرض الوجهة) وقطعة الأرض المصدر، فالتفاعل بين قطع الأراضي يكون عاليًا، ووقت السفر يكون قصيرًا؛ مما يؤدي إلى تقديم المساعدة بشكل أسرع في الأزمات، بينما الأحياء مثل: التلال، والمنار، وغرناطة كانت هي الأقل في جاذبيتها؛ لقلة كثافة عدد سكانها، وضعف التفاعل بين قطع الأراضي؛ لذلك –من وجهة نظر مؤشر مركزية الجاذبية– تتمتع الأحياء مثل: العزيزية، والمرسلات، وبرزان، والبزيعي، والمطار، وأعيرف بأعلى مرونة، بينما الأحياء مثل: التلال، والمنار هي الأقل مرونة. وفي هذا السياق، مرة أخرى، تزيد طبيعة النمط العمراني وتراصه من ترابط البنية، وتساعد على تقليل المسافات، حيث إن هذا المؤشر –مثل مؤشر الوصول– لا يأخذ في الاعتبار عرض الطرق، وهو عامل يؤثر على مدى نفاذية الطرق لتقديم المساعدة أثناء الأزمات.

جدول4

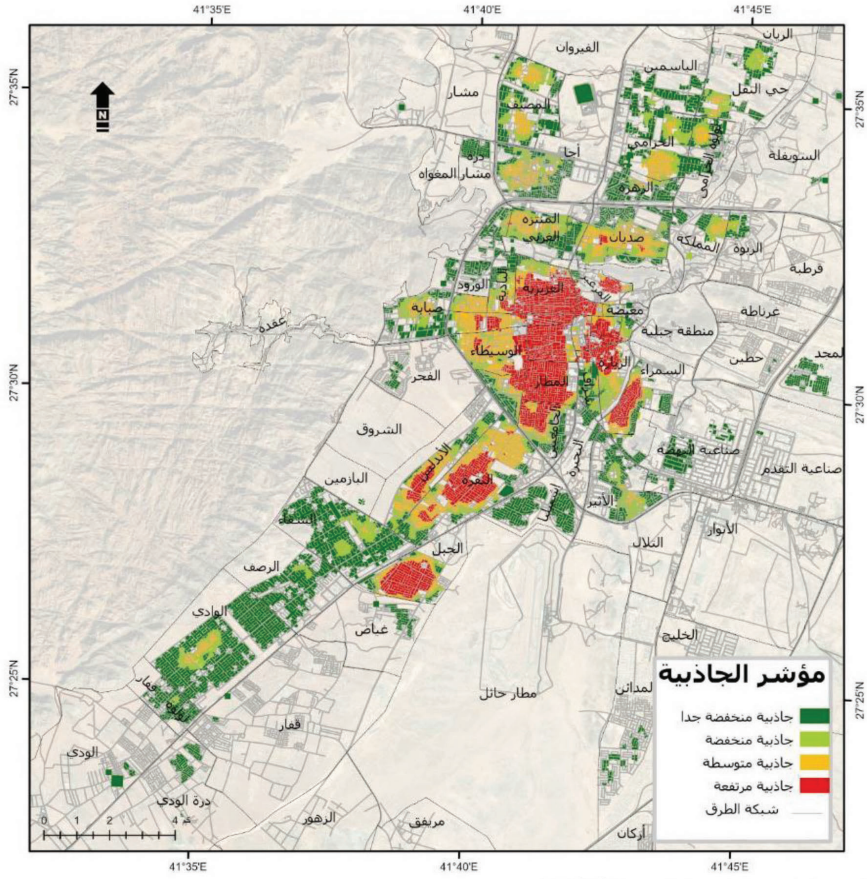
متوسط مؤشر مركزية الجاذبية لأحياء مدينة حائل

فئة متوسط المؤشر	عدد الأحياء	النسبة المئوية	أسماء الأحياء
منخفضة جدًا 50 - 249.1	19	25	التلال، المنار، غرناطة، الريان، أركان، ضاحية الملك فهد، صناعية التقدم، قرطبة، المدينة الصناعية، قفار، الجامعة، مشار، الودي، حطين، السويفلة، سفانة، الخليج، المدائن، الشروق
منخفضة 249 - 560.1	19	25	الفجر، صناعية النهضة، المجد، النرجس، الرصف، درة الودي، غياض، الياسمين، الورود، البحيرة، المروج، إشبيليا، الشفاء، الربوة، لؤلؤة قفار، درة مشار، الحماشية، لؤلؤه الخزامى، القيروان
متوسطة 560 - 1037.1	19	25	الزهرة، الوادي، البازمين، حي النفل، الأثير، السلام، الزهراء، صبابة، المملكة، المصيف، شراف، أجا، الخزامى، المنتزه الغربي، مغيضة، صديان، البادية، النعام، الأندلس
مرتفعة 1037 - 3519.54	19	25	الملك عبدالله، صلاح الدين الشرقي، الجامعيين، النقرة، الوسيطاء، سماح، السمراء، المزعبر، الزبارة، الجبل، لبدة، العليا، جوهرة الوسيطاء، أعيرف، المطار، البزيعي، برزان، المرسلات، العزيزية

*المصدر: نتائج التحليل لمؤشرات الشبكة العمرانية.

شكل5

مؤشر مركزية الجاذبية إلى قطع الأراضي من كل قطعة أرض في حدود بحث مقدار نصف قطره (1000م) على الشبكة، موزونًا بحجم السكان، في مدينة حائل



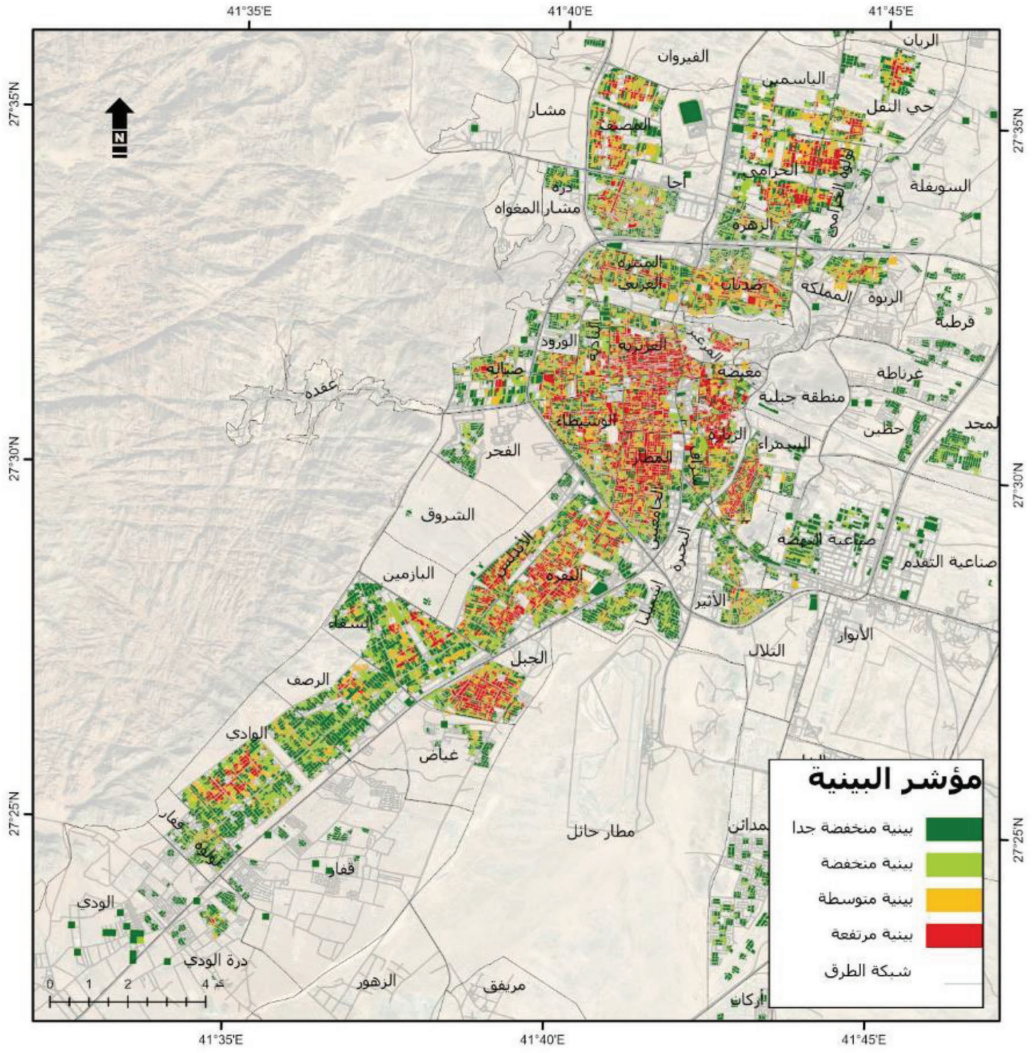
*المصدر: عمل الباحثة استنادًا على نتائج التحليل، بتاريخ 2024/12/26م.

مركزية البينية:

يشير هذا المعيار الخاص بمكان أو طريق حضري إلى عدد الأماكن العمرانية أو طرق الشبكة التي تحتاج إلى هذه المساحة أو الممر من أجل اتصال أسرع (أقل بينية). كلما ارتفع البين في الطريق أو المكان كان موقع هذا المكان إستراتيجيًّا أكثر من الأماكن الأخرى. في أوقات الأزمات ستتسبب المركزية البينية المرتفعة في حدوث التكدس والازدحام وحركة المرور العالية؛ مما يؤدي إلى تعطيل عملية تقديم المساعدة، وسوف يؤثر سلبًا على كفاءة الأجزاء الأخرى من النظام (الأماكن والطرق). في هذه البحث، يقل مؤشر متوسط مركزية البينية في الأحياء الطرفية – مثل: الريان، وغرناطة– ويرتفع المؤشر في أحياء وسط المدينة – مثل: العزيزية، والمطار، والمرسلات، وبرزان– شكل (6) وجدول (5)؛ لزيادة تأثير إستراتيجية المكان، وقطع الأراضي ليست بأبعاد كبيرة، وزيادة الكثافة السكانية في تلك الأحياء؛ ومن ثَم زيادة عدد السكان الذين يتدفقون إلى الشبكة، وازدياد عدد السكان المعرضين لمخاطر الأزمات. ونتيجة لذلك؛ من حيث هذا المؤشر، تتمتع الأحياء التي يقل فيها متوسط مؤشر مركزية البينية –الريان وغرناطة– بأنها أكثر مرونة، بينما الأحياء التي يرتفع فيها مؤشر متوسط البينية –مثل: المطار، وبرزان، والعزيزية– لديها أقل مرونة بين أحياء منطقة الدراسة.

شكل 6

مؤشر مركزية البينية إلى قطع الأراضي في حدود بحث نصف قطره (1000م) على الشبكة، موزونًا بحجم السكان، في مدينة حائل



*المصدر: عمل الباحثة استنادًا على نتائج التحليل، بتاريخ 2024/12/26م.

جدول5

متوسط مؤشر مركزية البينية لأحياء مدينة حائل

فئة متوسط المؤشر	عدد الأحياء	النسبة المئوية	أسماء الأحياء
منخفضة جدًا 88 – 817.1	19	25	الريان، سفانة، المدينة الصناعية، غرناطة، المنار، التلال، ضاحية الملك فهد، السويفلة، صناعية التقدم، مشار، الخليج، أركان، البازمين، قفار، الجامعة، قرطبة، القيروان، حطين، الودي
منخفضة 817- 2091.1	19	25	المدائن، النرجس، الفجر، المجد، صناعية النهضة، الشروق، درة الودي، غياض، درة مشار، البحيرة، الورود، إشبيليا، لؤلؤة قفار، الخماشية، الرصف، المروج، الزهرة، الزهراء، الياسمين
متوسطة 2091 – 3540.1	19	25	الشفاء، الأثير، الربوة، صبابة، الوادي، المملكة، لؤلؤة الخزامى، أجا، شراف، النعام، سماح، السلام، حي النفل، المنتزه الغربي، صديان، البادية، الملك عبدالله، الأندلس، المصيف
مرتفعة 3540 - 10725	19	25	مغيضة، صلاح الدين الشرقي، الجامعيين، الخزامى، السمراء، النقرة، الوسيطاء، المزعبر، أعيرف، الزيارة، الجبل، البزيعي، العليا، جوهرة الوسيطاء، لبدة، برزان، المطار، المرسلات، العزيزية

**المصدر:* نتائج التحليل لمؤشرات الشبكة العمرانية.

مركزية التقارب:

يبين هذ المؤشر مدى قرب قطعة الأرض من جميع قطع الأراضي الأخرى المحيطة ضِمن حد معين للمسافة. تتمتع الأماكن التي تحتوي على قدر كبير من مركزية التقارب بوصول أسرع إلى مساحة الشبكة بأكملها؛ لذا يمكن أن تكون بمثابة مركز المدينة؛ ولذلك، في أوقات الأزمات، يزداد استخدام هذه الأماكن، ويتدفق عبر هذه الأماكن حجم كبير من حركة مرور الشبكة. يؤدي الحجم الكبير من حركة المرور إلى عدم كفاءة الطريق في تقديم المساعدة المناسبة للسكان؛ ومن ثَمَّ يقلل من مرونة الشبكة. في منطقة الدراسة، بشكل عام، الأحياء في وسط المدينة —مثل: المزعبر، العزيزية، برزان، المطار– هي الأعلى متوسطًا لقيمة مركزية التقارب (شكل 7) و(جدول 6)؛ وذلك لارتفاع المسافة التراكمية التي يمكن قطعها من الأراضي في تلك الأحياء إلى الأراضي الأخرى في أجزاء الشبكة؛ نظرًا لزيادة تأثير إستراتيجية تلك الأحياء، وتأثير ارتفاع كثافة المباني وعدد السكان في قطع الأراضي، وقلة المسافة فيما بين قطع الأراضي؛ ومن ثَمَّ يكون لديها مرونة أقل من حيث هذا المؤشر، بينما الأحياء الطرفية —مثل: قرطبة، وصناعية النهضة، ولؤلؤة قفار– منخفضة في متوسط مركزية التقارب؛ نظرًا لقلة السكان، ولانعزالها وعدم ارتباطها بشكل قوي بالشبكة؛ ولذلك تتمتع بأعلى مرونة في هذا الصدد بين أحياء منطقة الدراسة.

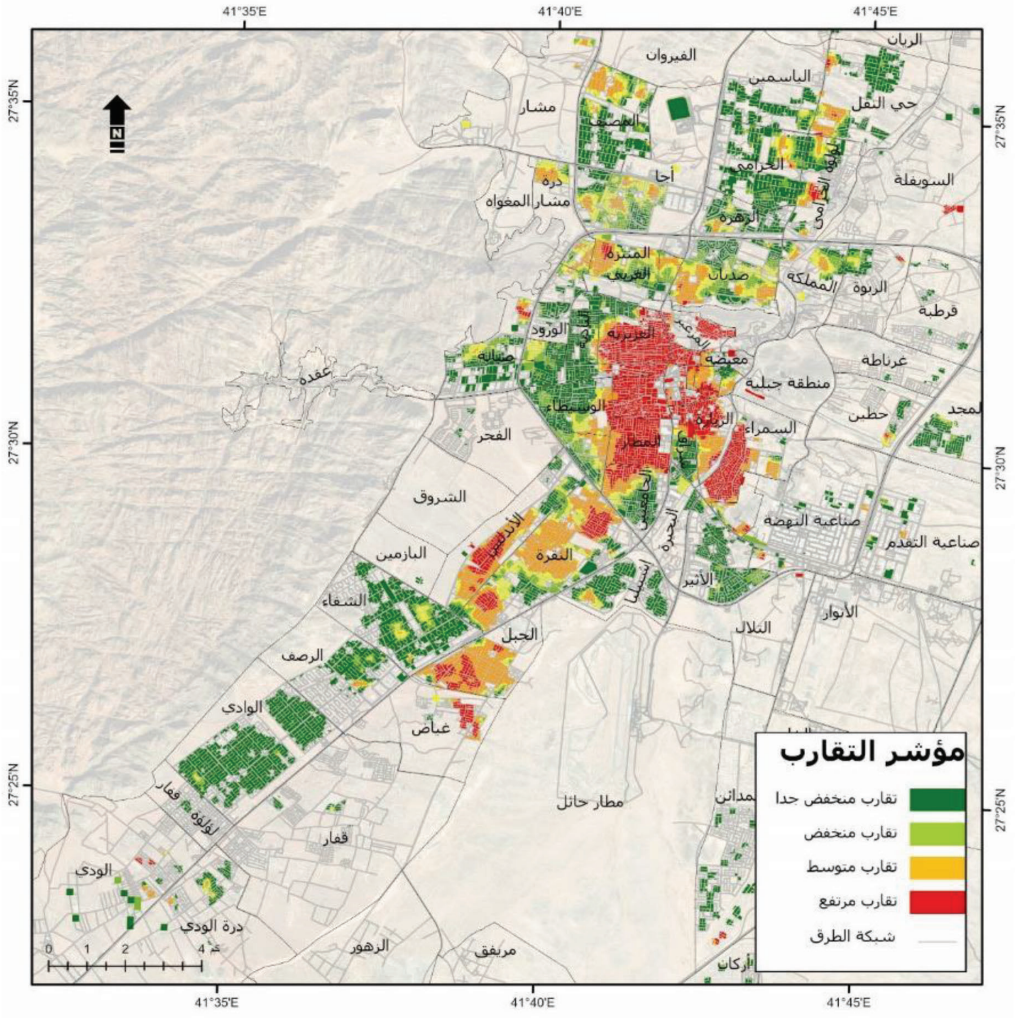
مركزية الاستقامة:

في أوقات الأزمات وما بعد الأزمات؛ تسهّل الطرق المباشرة عمليات المساعدة؛ ومن ثَمَّ تعزز مرونة الشبكة. تتأثر مركزية الاستقامة بطبيعة شبكة الطرق، واستقامة الأراضي، وسهولة التوجيه، والمسافة. في الدراسة الحالية تتمتع الأحياء مثل: العزيزية، وبرزان، والمرسلات، والمطار (جدول 7) بمتوسط مركزية الاستقامة المرتفع بين أحياء منطقة الدراسة، والتي –نتيجة لذلك– تعمل بشكل أفضل في أوقات الأزمات، وفي تقديم العون السريع؛ نظرًا لاستقامة الطرق، ووقوعها على الطرق الرئيسة، وسهولة الوصول إلى الأراضي. بينما تتمتع الأحياء مثل: المنار، والشروق، وسفانة بأقل مرونة مع هذا المؤشر؛ نظرًا لانخفاض مؤشر استقامة الطرق؛ بسبب ابتعادها عن المسارات الطولية، وقلة عدد السكان والمباني السكنية والتجارية، وعدم ارتباطها بشكل قوي مع طرق المدينة. في الشكل (8) يمكن رؤية خريطة مؤشر مركزية الاستقامة لقطع الأراضي موزونة بحجم السكان.

ونلاحظ –بشكل عام وفقًا للتحليل في هذه الدراسة– أن المنطقة المركزية التي تشمل الأحياء القديمة التاريخية —مثل: حي العزيزية، والمرسلات، وبرزان– التي يكون فيها تكوين بنية المباني ونسيجها العمراني بشكل متراص لديها مرونة منخفضة للشبكة في أوقات الأزمات، ووفقًا لنتائج هذه الدراسة فإن غالبية تلك الأحياء تتمتع بقدرة وصول وجاذبية مرتفعة وجيدة من حيث تحليل الشبكة، حيث يمكن الوصول إلى مساحات وعقد مختلفة قصيرة بسبب تراصّ العمران وازدحامه. وسيكون لارتفاع هذين المؤشرين (الوصول والجاذبية) فوائد أخرى، مثل: إمكانية توزيع الخدمات بشكل أكثر عدالةً، وتعزيز المشاة في المنطقة؛ ومن ثَمَّ تعزيز المرونة الاجتماعية والاقتصادية (Larco, 2015; León& March, 2014; Sharifi et al, 2021)

شكل 7

مؤشر مركزية التقارب إلى قطع الأراضي في حدود بحث نصف قطره (1000م) على الشبكة، موزونًا بحجم السكان، في مدينة حائل



**المصدر:* عمل الباحثة استنادًا على نتائج التحليل، بتاريخ 2024/12/26م.

جدول6

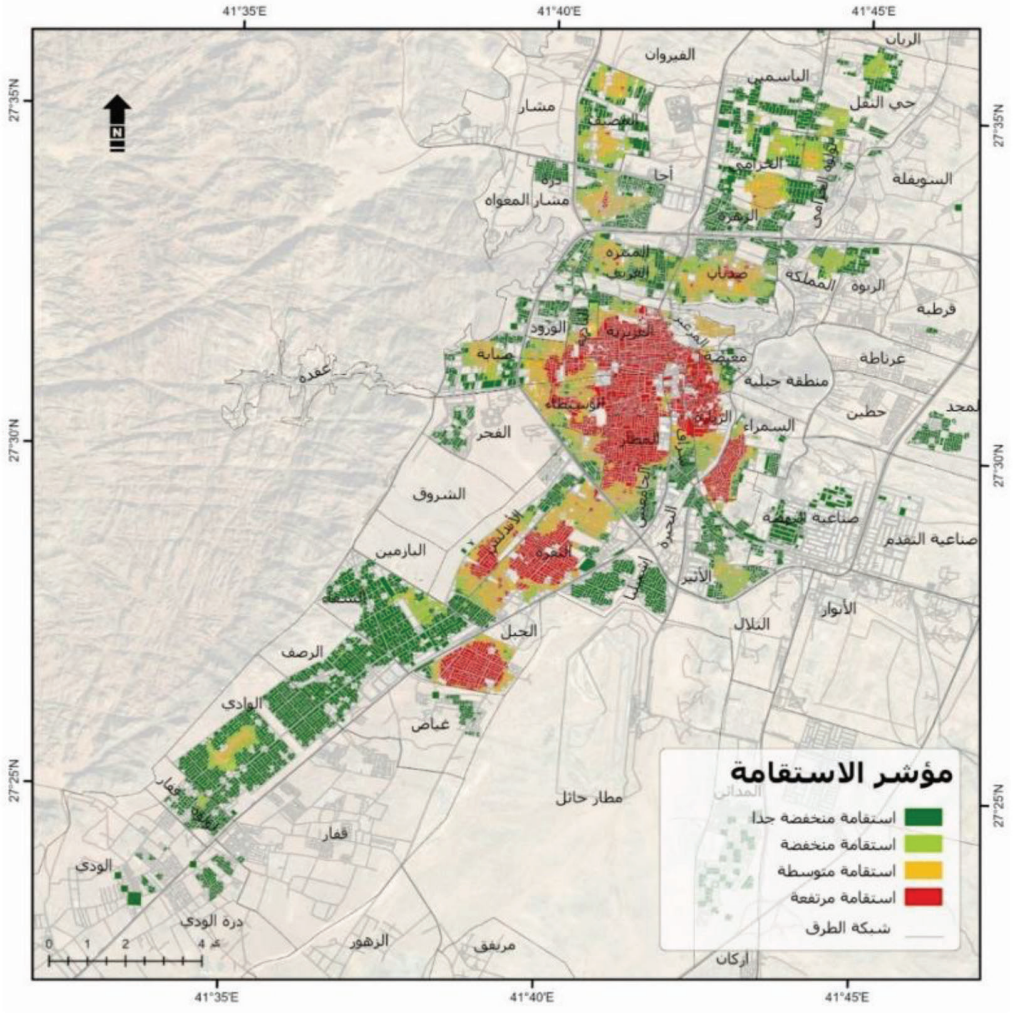
متوسط مؤشر مركزية التقارب لأحياء مدينة حائل

فئة متوسط المؤشر	عدد الأحياء	النسبة المئوية	أسماء الأحياء
منخفضة جدًا 0.14 - 0.18.1	19	25	قرطبة، صناعية النهضة، لؤلؤة قفار، الفجر، الشروق، غرناطة، ضاحية الملك فهد، قفار، الخليج، النرجس، الريان، الرصف، المدينة الصناعية، الوادي، الشفاء، المدائن، حطين، سفانة، صناعية التقدم
منخفضة 0.18 - 0.21.1	19	25	الياسمين، إشبيليا، البازمين، درة الودي، الزهرة، أركان، المجد، الأثير، البادية، الورود، الخزامى، الودي، حي النفل، البحيرة، لؤلؤة الخزامى، المروج، صبابة، المصيف، الربوة
متوسطة 0.21 - 0.25.1	19	25	الوسيطاء، شراف، صلاح الدين الشرقي، أجا، المملكة، صديان، الملك عبدالله، الجامعة، القيروان، الزهراء، النعام، المنتزه الغربي، الجامعيين، السلام، مشار، درة مشار، مغيضة، النقرة، الأندلس
مرتفعة 0.25 - 0.49	19	25	الخماشية، لبدة، الجبل، العليا، سماح، السويفلة، الزبارة، غياض، البزيعي، جوهرة الوسيطاء، المطار، السمراء، أعيرف، المرسلات، برزان، العزيزية، المزعبر

**المصدر:* نتائج التحليل لمؤشرات الشبكة العمرانية.

شكل 8

مؤشر مركزية الاستقامة إلى قطع الأراضي في حدود بحث نصف قطره (1000م) على الشبكة، موزونًا بحجم السكان، في مدينة حائل



**المصدر:* عمل الباحثة استنادًا على نتائج التحليل، بتاريخ 2024/12/26م.

ومع أن ارتفاع مؤشري الوصول والجاذبية في هذه الأحياء يُعدّ إيجابيًا من الناحية النظرية، إلا أن ارتفاع الكثافة السكانية، وضيق الشوارع والممرات، قد يُضعف من نفاذية الشبكة في سياق الطوارئ، ويزيد من احتمالية انغلاق بعض المسارات، مما يُصعّب عمليات الإخلاء أو إيصال المساعدات. وبذلك، فإن بعض الأحياء التي تُظهر كفاءة عالية من الناحية النظرية –بحسب مؤشرات الشبكة– قد تكون أقل فاعلية في الواقع العملي أثناء الأزمات، مما يُبرز ضرورة عدم الاكتفاء بالتحليل الكمي المجرد، وأهمية دمج مؤشرات المركزية مع معايير مكانية واقعية، مثل: عرض الطرق، وكثافة الاستخدام للحصول على تقييم أكثر دقة وشمولية لمرونة الشبكة.

ومن ناحية أخرى فإن القيمة العالية لمتوسط مركزية التقارب والبينية في بعض الأحياء –مثل: العزيزية، والمرسلات– يقلل مرة أخرى من مرونة هذه الأحياء في أوقات الأزمات. تخلق المركزية العالية نوعًا من الازدواجية والصراع في النظام (Sharifi, 2019). على سبيل المثال: تُعد المركزية العالية في الظروف العادية سمة مرغوبة لشارع أو مكان حضري، ويمكن أن تؤدي إلى الحيوية، وتعزز المرونة الاجتماعية والاقتصادية لهذه الأماكن، ولكن في أوقات الأزمات ستؤدي إلى شبكة ضعيفة وهشَّة (Sharifi et al, 2021).

جدول7

متوسط مؤشر مركزية الاستقامة لأحياء مدينة حائل

فئة متوسط المؤشر	عدد الأحياء	النسبة المئوية	أسماء الأحياء
منخفضة جدًا 93.95 - 524.57	19	25	المنار، الشروق، سفانة، المدينة الصناعية، الخليج، القيروان، غرناطة، التلال، مشار، الجامعة، صناعية التقدم، أركان، ضاحية الملك فهد، الريان، قفار، قرطبة، السويفلة، البازمين، حطين
منخفضة 590.26 - 1510.17	19	25	الودي، المجد، المدائن، الفجر، صناعية النهضة، درة الودي، النرجس، الرصف، غياض، البحيرة، الورود، إشبيليا، درة مشار، الياسمين، الشفاء، الربوة، المروج، الزهرة، الوادي
متوسطة 1563.74 - 3080.13	19	25	لؤلؤة الخزامى، لؤلؤة قفار، حي النفل، السلام، الخماشية، المملكة، الأثير، الزهراء، صبابة، أجا، المصيف، الخزامى، المنتزه الغربي، النعام، شراف، صديان، الأندلس، صلاح الدين الشرقي، الملك عبدالله
مرتفعة 3084.31 - 10648.85	19	25	البادية، الجامعيين، مغيضة، النقرة، المزعبر، السمراء، الوسيطاء، الزبارة، سماح، لبدة، الجبل، العليا، أعيرف، البزيعي، جوهرة الوسيطاء، المطار، المرسلات، برزان، العزيزية

**المصدر:* نتائج التحليل لمؤشرات الشبكة العمرانية.

من جهة أخرى، في حالة الأحياء المنخفضة في متوسط مؤشر البينية ومؤشر التقارب —مثل: حي اشبيليا، والفجر– تكون فيها مرونة الشبكة أفضل بشكل عام، وهي من الأحياء الحضرية الجديدة، رغم أنه وفقًا لنتائج الدراسة نجد أن متوسط مؤشرات الوصول والجاذبية في هذه الأحياء الحضرية الجديدة يكون أقل (باستثناء بعض الأحياء الجديدة مثل: حي النقرة، والجبل).

وقد يفسَّر ذلك بسبب قلة السكان، وأنه تمَّ بناؤها مؤخرًا وفق اللوائح الجديدة متمثلة في اشتراطات البناء في مثل هذه الأحياء، ويؤدي النمط الجديد والمنتظم ووجود عدد كبير من التقاطعات إلى تحسين الاتصال بالشبكة، كما أن العرض الواسع للطرق وقلة السكان يوفران ما يلزم من النفاذية وسرعة الوصول؛ لتوفير المساعدة في أوقات الأزمات، مع تقليل مخاطر التكدس والعرقلة، وهذا متوافق مع ما ذكره شريفي وآخرون (Sharifi et al, 2021) عند مقارنة الأحياء الجديدة ذات النمط المنتظم بالأحياء القديمة بأن غالبية الأحياء المنتظمة تتمتع بشبكة حضرية أكثر مرونةً بسبب انخفاض مؤشرات البينية والتقارب.

وعلى الرغم من ذلك، توجد نتيجة مثيرة للاهتمام؛ فهناك أحياء جديدة في مدينة حائل —مثل: حي الجبل، وحي النقرة– لديها متوسط وصول وجاذبية عالية، وفي الوقت نفسه مرتفعة البينية والتقارب؛ ومن ثَمَّ يكون لديها ضَعف في مرونة الطرق في أوقات الأزمات. وهذا قد يعني أن تلك الأحياء على الرغم من أنها جديدة؛ فإنها قد تعاني من كثافة السكان، وعدم توزيع الخدمات بشكل جيد، وعدم التخطيط للطرق بشكل مرتبط بالشبكة.

الخاتمة

نظرًا لأهمية دراسة مرونة الشبكة العمرانية في أوقات الأزمات؛ سعَت الدراسة إلى إجراء دراسة تحليل الشبكة العمرانية في إطار مؤشرات تحليل الشبكة العمرانية (UNA)؛ لمعرفة مرونتها، وكانت أحياء مدينة حائل هي منطقة الدراسة. بعد عملية البحث، واستخدام إطار تحليل الشبكة العمرانية (UNA)، وحساب المؤشرات لقطع الأراضي موزونةً بحجم السكان، وأخذ متوسطاتها، وتصنيفها حسب الأحياء، وترتيبها من منظور تحليل الشبكة. أشارت نتائج الدراسة –بشكل عام– إلى أن الأحياء التي تتمتع بدرجة عالية من البينية، والتقارب، والوصول، والجاذبية، والاستقامة ونسبتها تقريبا 25 % من أحياء منطقة الدراسة هي من الأحياء القديمة التاريخية، مثل: العزيزية، والمرسلات. وبسبب بنية الشبكة القديمة كانت المرونة منخفضة، حيث أظهرت الشبكة –بشكل عام– مرونة وكفاءة أفضل في أوقات الأزمات في الأحياء العمرانية الجديدة (باستثناء بعض الأحياء الجديدة مثل: النقرة، والجبل) على الرغم من انخفاض مستوى مؤشر الوصولية، والجاذبية، والاستقامة؛ بسبب التقارب والبينية الأفضل. وتوصي الدراسة بما يلي:

1. تحسين مرونة الشبكة في الأحياء القديمة مثل: العزيزية، والمرسلات، وأعيرف، وبرزان، ولبدة، والزبارة، مع الحد الأدنى من التدخل فيها؛ لتمثيلها التراث التاريخي للمدن، كما أن تجديد شبكة الطرق وتوسيعها في الحالات التي لا تُلحق الضرر بهيكل ومباني الحي يمكن أن يعوِّض ضعف مرونة الشبكة إلى حدٍّ ما في هذه المناطق، ويقلل من احتمالية عرقلة الشبكة أثناء عمليات تقديم المساعدات.
2. تنفيذ سياسة الإدارة العمرانية، خاصة في الأحياء الجديدة مثل: حي النقرة، والجبل، على أساس التوزيع السكاني العادل، وتوفير البنية التحتية، والخدمات التجارية وغير التجارية المتوازنة، بما يتناسب مع قدرة الأحياء في هذه المناطق؛ لتقليل الأضرار في أوقات الأزمات، وزيادة سرعة عمليات الدعم والمساعدة.
3. على الرغم من الوضع الأفضل لمرونة الشبكة في غالبية الأحياء الجديدة؛ فإن مثل هذه الأحياء الجديدة موجهة نحو المركبات، وأقل توجهًا نحو المشي لمسافات طويلة، وعادة ما تكون أقل حيويةً وتفاعلًا اجتماعيًّا، وهذه الخصائص يمكن أن تؤثر سلبًا على المرونة الاجتماعية

لهذه الأحياء؛ لذلك يجب الاهتمام بتحسين الوصول والجاذبية في هذه الأحياء؛ عن طريق تحسين البنية التحتية، وإنشاء خدمات أكثر تنوعًا؛ لدعم استخدامات الأراضي، وتقليل الحاجة إلى السفر، وتعزيز القدرة على المشي، وهذه القضية ستوفر أبعادًا اجتماعية واقتصادية للمرونة في هذه الأحياء.

4. يمكن أن يوفر النظر في مؤشرات مرونة الشبكة -إلى جانب الأبعاد الأخرى للمرونة: الحضرية الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، وفحص تأثير هذه الأبعاد على بعضها البعض- نتائج أكثر دقةً، وتقييمًا أكثر شمولًا، ويكون ذلك فعالًا في وضع إستراتيجية لتحسين مرونة المناطق الحضرية عند مواجهة الأزمات؛ حيث إن أحد قيود البحث الحالي هو أن الدراسة قد بحثت فقط في الجانب المادي للمرونة، وتحديدًا شبكة الطرق.

المراجع

علواني، هيثم والسديمي، محمد وإسماعيل، ضياء. (2023). تحليلات شبكة الطرق الحضرية بالمملكة العربية السعودية: مدينة جدة نموذجًا. *المجلة العلمية بكلية الآداب بجامعة طنطا*، (50)،1-22.

الغامدي، علي والمسعود، حميدة. (2021). مدخل إلى الشبكات الخطية: أسس وتحليل وتطبيقات باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود.

‘Alwānī, Haytham, wālsdymy, Muḥammad, wa-Ismā‘īl, Ḍiyā’. (2023). taḥlīlāt Shabakah al-ṭuruq al-ḥaḍarīyah bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah : Madīnat Jiddah namūdhajan. (in Arabic). al-*Majallah al-‘Ilmīyah bi-Kullīyat al-Ādāb bi-Jāmi‘at Ṭanṭā*، 2023 (50), 122-.

Goodchild, M. F., & Longley, P. A. (1999). The future of GIS and spatial analysis. Geographical information systems, 1, 567.580-

Helderop, E., & Grubesic, T. H. (2019). Streets, storm surge, and the frailty of urban transport systems: A grid-based approach for identifying informal street network connections to facilitate mobility. Transportation Research Part D: Transport and Environment, 77, 337–351. https://doi.org/10.1016/j.trd.2018.12.024

Larco, N. (2015). Sustainable urban design – a (draft) framework. *Journal of Urban Design,* 21(1), 1–29. https://doi.org/10.108013574809.2015.1071649/

León, J., & March, A. (2014). Urban morphology as a tool for supporting tsunami rapid resilience: A case study of talcahuano, Chile. Habitat International, 43, 250–262. https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2014.04.006

Lhomme, S., Serre, D., Diab, Y., & Laganier, R. (2013). Analyzing resilience of urban networks: A preliminary step towards more flood resilient cities. Natural Hazards and Earth System Science, 13(2),221230-. http://dx.doi.org/10.5194/nhess-132013-221-

Li, J., & Zhou, Y. (2020). Optimizing risk mitigation investment strategies for improving post- earthquake road network resilience. *International Journal of Transportation Science and Technology,* 9(4).1–10. https://doi.org/10.1016/j.ijtst.2020.01.005

Longley, P. A., Goodchild, M. F., Maguire, D. J., & Rhind, D. W. (2015). Geographic Information Systems and Science (4th ed.). Wiley.

Lu, P., & Stead, D. (2013). Understanding the notion of resilience in spatial planning: A case study of rotterdam, The Netherlands. Cities, 35, 200–212. https://doi.org/10.1016/j.cities.2013.06.001

Morelli, A. B., & Cunha, A. L. (2019). Measuring urban road network resilience to extreme events: An application for urban floods. arXiv, 115-. http://dx.doi.org/10.48550/arXiv.1912.01739

Sevtsuk, A., & Mekonnen, M. (2012). Urban network analysis. A new toolbox for ArcGIS. Revue Internationale de Géomatique, 22(2), 287–305. http://dx.doi.org/10.3166/rig.22.287305-

Sharifi, A. (2019). Resilient urban forms: A review of literature on streets and street networks. Building and Environment, 147, 171–187. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2018.09.040

Sharifi, A., & Yamagata, Y. (2016). Urban resilience assessment: Multiple dimensions, criteria, and indicators. In A. Sharifi,

& Y. Yamagata (Ed.), Urban Resilience Assessment: Multiple Dimensions, criteria, and indicators (pp. 259–276). Switzerland: Springer.

Sharifi, A., & Yamagata, Y. (2018). Resilience-oriented urban planning. In A. Sharifi, & Y. Yamagata (Ed.), Resilience-oriented urban planning (pp. 3–27). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007-978/1_8-75798-319-3

Sharifi, A., Roosta, M., & Javadpoor, M. (2021). Urban form resilience: A comparative analysis of traditional, semi-planned, and planned neighborhoods in shiraz, Iran. Urban Science, 5(1),1–18.

Wang, J. (2015). Resilience of self-organised and Top-down planned cities—A case study on London and Beijing street networks. PLOS ONE, 10(12), 1–20. http://dx.doi.org/10.3390/urbansci5010018

Zhang, X., Miller-Hooks, E., & Denny, K. (2015). Assessing the role of network topology in transportation network resilience. *Journal of Transport Geography,* 46, 35–45. http://dx.doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2015.05.006

فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

Effectiveness of using the Aesthetic Approach in Teaching Chemistry to Develop Some Mind Habits among Second-Grade Secondary School Students

د. خالد بن صالح بن رشيدان الرويلي
أستاذ تعليم العلوم المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0000-0001-9320-7817

Dr. Khaled Saleh R Alrawili
Assistant Professor of Science Education, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education and Human Development, University of Bisha, Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/04/23، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

هدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمد البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين؛ وتكوّنت العينة من (71)طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة عرعر، وقسمت عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغت (37)طالباً درسوا فصل (الطاقة والتغيرات الكيميائية) باستخدام المدخل الجمالي، والأخرى ضابطة بلغت (34) طالباً درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق أداة البحث والمتمثلة في مقياس عادات العقل على المجموعتين قبلياً وبعدياً ، وكشفت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية؛ كما أسفرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تنمية مهارات عادات العقل لدى المجموعة التجريبية؛ وفي ضوء النتائج قدّم البحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المدخل الجمالي، تدريس الكيمياء، عادات العقل.

Abstract

The current research aims to investigate the effectiveness of using the aesthetic approach in teaching chemistry to develop certain habits of mind among second-year secondary school students. To achieve this goal, the study adopted an experimental method based on a quasi-experimental design with two equivalent groups: an experimental group and a control group. The research sample consisted of 71 second-year secondary students from Arar city, randomly divided into two groups. The experimental group included 37 students who studied the unit «Energy and Chemical Changes» using the aesthetic approach, while the control group consisted of 34 students who studied the same unit using the traditional method. The research tool, a Habits of Mind scale, was administered to both groups as a pretest and posttest. The results revealed a statistically significant difference at the (0.01) level between the mean scores of the experimental and control groups in the post-administration of the Habits of Mind scale, in favor of the experimental group. Additionally, there was a statistically significant difference at the (0.01) level between the pretest and posttest mean scores of the experimental group, in favor of the posttest. These findings indicated the effectiveness of the aesthetic approach in enhancing habits of mind among second-year secondary students. In light of the results, the study offered a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Aesthetic approach, teaching chemistry, habits of mind.

للاستشهاد: الرويلي، خالد بن صالح بن رشيدان. (2025). فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص109 – ص128.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

يشهد العصر الحالي مرحلة من التطوّر العلمي والتكنولوجي الهائل في مختلف فروع المعرفة ومجالاتها. ويستمر هذا التطوّر بشكل متسارع نتيجة الاكتشافات العلمية. ومن أهم متطلّبات هذا التطوّر، توظيف المعلومات الناتجة عن الاكتشافات العلمية في مجالات المعرفة المختلفة كافة. ويُعدُّ علم الكيمياء من العلوم الأساسية التي شهدت تقدماً كبيراً منذ نشأتها، حيث يلعب دورا أساسياً في مختلف مجالات الحياة. يؤثر في العديد من المجالات، سواء كانت تأثيرات سلبية أم إيجابية.

ومع تزايد التركيز على تنمية العمليات المعرفية، لا سيما في تعزيز قدرات التفكير النقدي، والإدراك الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والآثار العملية لنتائج أبحاث علم الأعصاب، ظهر نموذج جديد في الخطاب التعليمي المعاصر في الولايات المتحدة يدعو إلى إعطاء الأولوية لتحقيق النتائج التعليمية المختلفة، وقد ركز أنصار هذا النموذج على ضرورة ابتكار مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي أصبحت فيما بعد معروفة على أنها اتجاهات لعادات العقلية أو الإطار النظري للعادات العقلية (الحارثي، 2002).

ويتم تصور هذه العادات المعرفية كمجموعة من الأنماط المعرفية التي تعزّز بشكل كبير قدرة المتعلمين على الانخراط في التفكير المرن، وإجراء حل المشكلات، وإظهار الإبداع في ابتكار الحلول. ولذلك أتفق كل من (الحارثي، 2002؛ قطامي، 2005؛ Costa & Kallick, 2003؛ Lucas, 2016) العادات المعرفية بشكل منهجي بناءً على ستة عشر سلوكًا ذكيًا يفضي إلى التفكير الفعال؛ وحددوا هذه العادات على النحو التالي:

1. المثابرة: الحفاظ على الثبات والالتزام بالمهمة المحدّدة حتى إتمامها، مع إظهار القدرة على التكيف مع التحديات. يتطلّب امتلاك مهارات التحليل النقدي للمشكلات وصياغة نهج منظم أو إطار عمل أو استراتيجية لحلها، بالإضافة إلى القدرة على وضع استراتيجيات بديلة متعدّدة وتنفيذها بفعالية.
2. التحكم بالتهوّر (Managing Impulsivity): الحرص والانخراط في مناقشات مدروسة قبل معالجة التحديات التي يواجهها الأفراد، ووضع استراتيجية شاملة لحل المشكلة. ويشمل ذلك تأجيل التقييمات الفورية للمفهوم حتى يتم فهمه بالكامل، مع النظر في البدائل والنتائج المحتملة للعديد من الخيارات قبل اتخاذ أي قرار.
3. الإصغاء بتفهم وتعاطف: (Listening with Understanding and Empathy) القدرة على تمييز وجهات نظر الآخرين بوضوح ودون تعقيدات، مع توسيع نطاق الاحترام المتبادل من خلال إظهار الفهم والتعاطف تجاه أفكارهم أو مشاعرهم.
4. التفكير بمرونة: (Thinking Flexibility) القدرة على تعديل وجهات النظر عند الحصول على معلومات إضافية، والمشاركة في مخرجات متعدّدة بشكلٍ متزامنٍ، مع إظهار القدرة على التكيف من خلال تحديد متى تكون المشاركة المعرفية الموسعة مناسبة، ومتى يتطلب السياق تقديم تفاصيل دقيقة.
5. التفكير في التفكير (التفكير فوق معرفي): (Thinking about Thinking, Metacognition) وعي الفرد بتأثير أفعاله على الآخرين والبيئة، وقدرته على وضع استراتيجية لتوليد المعلومات اللاّزمة باستخدام المنهجيات والتكتيكات المرتبطة بالمشكلة طوال عملية الحل. كما يتضمّن القدرة على طرح أسئلة داخلية أثناء البحث عن المعلومات والفهم، وبناء خرائط معرفية أو أطر عمل، وتنفيذ محاكاة ذهنية قبل بدء التنفيذ الفعلي.
6. الكفاح من أجل الدقة: (Striving for Accuracy and Precision) تخصيص وقت كافٍ لدراسة القضايا بدقة، وإجراء تقييم نقدي للوائح الواجب أخذها في الاعتبار، وفحص الأطر التي يجب محاكاتها لضمان تطابق النتائج النهائية مع المعايير المحدّدة.
7. التساؤل وطرح المشكلات: (Questioning and Posing Problem) تتمثل في القدرة على تحديد القضايا ومعالجتها، بالإضافة إلى طرح الأسئلة، والاهتمام بالاستفسار عن وجهات النظر المتنوّعة، وصياغة الأسئلة التي تكشف عن العلاقات والروابط السببية.
8. تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة: (Applying Past Knowledge to New: Situation) هو عملية اكتساب المعرفة من خلال التأمل في التجارب السابقة، واستخدام السياقات التاريخية لاستخلاص الأفكار عند مواجهة تحديات جديدة ومعقّدة. كما يتضمن تحليل المنهجيات الحالية بناءً على التجارب السابقة واسترجاع المعرفة والخبرات.
9. التفكير والتواصل بوضوح ودقة: (Think and Comminuting with Clarity and Precision) يستلزم السعي إلى التعبير الفعّال عن نوايا الأفراد، سواء من خلال الخطاب المكتوب أو المنطوق، واستخدام اللغة الدقيقة، والتعبيرات المحدّدة، والتسميات المناسبة، والسعي إلى إثبات التأكيدات بالتوضيحات والتحليلات والتقييمات الكمية والأدلة التجريبية.
10. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس: (Gathering Data Through all Senses) دمج البيانات الشاملة في الإطار المعرفي من خلال الطرائق الحسية، مع اكتساب المعرفة اللغوية والثقافية والجسدية بشكل أساسي من البيئة

المحيطة من خلال المراقبة الدقيقة واستيعاب المنبّهات من خلال التجارب الحسية.

11. الاتيان بالجديد – التصور – الابتكار (Creating, Imigary and Inovating) وفيه يستلزم وضع تصور لحلول المشكلات من وجهات نظر بديلة، والتدقيق في الاحتمالات المختلفة من وجهات نظر متعدّدة، والسعي لمواجهة التحديات بدلاً من السعي وراء المكافآت، وإظهار تقبّل النقد والتماس التعليقات. والمثابرة من أجل تحقيق المزيد من الطلاقة والتفصيل والجدة والبساطة والحرفية والكمال، والجمال، والتناغم، والتوازن.

12. الاستجابة بدهشة ورهبة (Responding with Wonder and Awe) تشير إلى السعي الدؤوب لحل المشكلات التي يواجهها الأفراد وتقديم الحلول المناسبة لهم، والشعور بالابتهاج عند القدرة على تحديد التحديات وإيجاد حلول لها. كما تتضمّن الاستمتاع بمواجهة الصعاب والبحث عن الإجابات، مع الالتزام بالتعلم المستمر مدى الحياة. وحب الاستطلاع.

13. الإقدام على مخاطر مسؤولة (Taking Responsible Risks) وتعني وجود دافع قوي تصعب السيطرة عليه يدعو إلى الانطلاق إلى ما وراء الحدود المستقرة ومواجهة مواقف، والقيام بالمخاطر من أرضية متعلّمة، والاعتماد على المعارف السابقة والاهتمام بالنتائج وامتلاك القدرة على تحديد ما هو ملائم في الحياة، ومعرفة أن ليس كل المخاطر تستحق الإقدام عليها.

14. إيجاد الدعابة (Finding Humor): وتعني القدرة على إدراك الأوضاع في موقع مناسب وأصيل مثير للاهتمام، والميل إلى إنشاء الدعابة بصورة أكبر ووضع قيمة أكبر لتملّك روح الدعابة وإلى استحسان وتفهم دعابات الآخرين.

15. التفكير التبادلي: (Thinking Interdependently) ويعني القدرة على توافق الأفكار والتواصل الفعّال مع الآخرين مع مراعاة احتياجاتهم. ويشمل تقديم تبريرات منطقية للأفكار واختبار مدى صلاحية الحلول التي يقترحها الآخرون، بالإضافة إلى الإصغاء الجيد والسعي نحو إيجاد رؤية جماعية موحدة.

16. الاستعداد الدائم للتعلّم المستمر: (Learning Continuously) تعني الثقة المصحوبة بحب الاستطلاع الذي يشجع على البحث المستمر عن طرق جديدة وأفضل، والسعي الدائم للتحسين والنمو والتعلّم والتكيف وتتضمن رؤية المشكلات والمواقف كفرص قيمة للتعلم.

مما سبق يمكن القول إنّ عادات العقل وبصورة إجمالية تشكل مجموعة متكاملة من المهارات التي تساهم في تحسين التفكير وتعزيز القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة. وبتطوير هذه العادات يصبح الطلاب أكثر قدرة على التعامل مع التحديات المعقدة، مما يعزز من قدراتهم في التعلم والنمو الشخصي والمهني. وخاصة عند دراستهم للكيمياء في المرحلة الثانوية.

وفي هذا السياق يستخلص قطامي (2005) تعريفاً لعادة العقل بأنها: مهارة يمكن تطويرها من خلال التدريب والممارسة حتى تصبح عادة راسخة. وعادة ما تُستخدم العادات لتوفير الراحة والروتين والسهولة. كما تشير إلى تفكير منظم ومدروس يشمل استراتيجيات وآليات مرتبطة بهدف محدد تم التخطيط له بوعي. وهذه العادة توجه الذكاء نحو مسار معين، مستفيدة من إمكانياته وقدراته وموارده لتحقيق الهدف المنشود.

فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث حول عادات العقل، مما أدى إلى ظهور مجموعة متنوّعة من التوجهات النظرية في هذا المجال. فقد حدد باحثون عدة عادات عقلية تتماشى مع مختلف الاتجاهات النظرية. ومن بين هذه الدراسات قام هيرل (Hyrle) الذي أشار إليه الحارثي (2002) بتقسيم عادات العقل إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

1. خرائط عمليات التفكير (Thinking Processes Maps): تشمل هذه المجموعة مهارات مثل طرح الأسئلة، والمهارات المتعلقة بما وراء المعرفة، ومهارات الحواس المتعددة، والمهارات العاطفية.
2. العصف الذهني (Brainstorming): يتفرّع منها عادات مثل الإبداع، والمرونة، وحب الاستطلاع، وتوسيع نطاق الخبرات.
3. منظمات الرسوم (Graphic Organizers): تتضمّن عادات مثل المثابرة، والتنظيم، والضبط، والدقة. هذا التصنيف يعكس التوجهات المختلفة التي تُستخدم لدراسة وتطوير عادات التفكير وتنظيمه.

وحدّدت دراسة (Lucas, 2016) خمس عادات إبداعية للعقل (Creative Habits of Mind - CHoM) وهي: الفضول، والمثابرة، والتعاون، والانضباط، والخيال. وقد تم تطبيق هذه العادات من قبل معلمي إنجلترا في مركز التعلم الواقعي، وأسفرت النتائج عن إمكانية قياس وتتبع الإبداع لدى المتعلمين من خلال التقييم التكويني. وأظهرت الدراسة أنّ فهم المعلمين لمفهوم الإبداع يعزّز من قدرتهم على تنميته لدى المتعلمين، وإنّ وعي المتعلمين بمفهوم الإبداع يعزّز من قدرتهم على تطوير وإدارة ذواتهم. كما أشارت الدراسة إلى أنّ معظم طلاب المدارس يفتقرون إلى استخدام عادات العقل الإبداعية أثناء التعلم، ويرجع ذلك أساسًا إلى نقص المناهج الدراسية التي تدعم هذه العادات وعدم وعي المعلمين بأهميته.

ولذلك تعدّدت مظاهر الاهتمام بتنمية عادات العقل، حيث

اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتنميتها في مادة العلوم وللمراحل الدراسية المختلفة باستخدام استراتيجيات ونماذج متنوعة. ومن أبرز هذه الدراسات :دراسة عسيري (2011)، التي اهتمت بقياس فعالية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية «فكر – زاوج – شارك» في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول المتوسط؛ ودراسة السعداوي (2016)، التي بحثت في أثر استراتيجية قائمة على خرائط التفكير في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عادات العقل المنتجة لمارازانو لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ودراسة الشرمان (2022)، التي اهتمت بالكشف عن مدى تضمين كتاب العلوم للصف السابع الأساسي لعادات العقل ودراسة الشكيلي (2023)، التي تناولت مستوى عادات العقل لدى الطالبات المعلمات في تخصص العلوم. ودراسة كاظم (2021)، التي تقصت أثر استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الخامس العلمي – أحيائي في مادة الكيمياء؛ ودراسة يوسف (2023)، التي اهتمت بالكشف عن أثر استخدام الخرائط الذهنية على تنمية المفاهيم الكيميائية وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومما سبق يتضح أن هذه الدراسات تبرز تزايد الاهتمام بتنمية عادات العقل واستخدام استراتيجيات متنوّعة لتحسين التفكير والتحصيل الدراسي في مادة العلوم ويمكن القول إنّ عادات العقل سلوك متكرر لدى المتعلّم ومنهج ثابت في حياته، لذا تحث التربية الحديثة على استخدام وتنمية عادات العقل لدى المتعلمين، وسعت العديد من الدراسات السابقة الى تنميتها ففي حدود علم الباحث على الرغم من أن معظم البحوث التربوية في مجال العلوم اهتمت بتنمية عادات العقل في جميع المراحل الدراسية إلا أن البحث الحالي سوف يركز على كيفية (توظيف) عادات العقل التي اعتاد المتعلم على استخدامها يوميا في حياته وباستمرار وخاصة في منهج الكيمياء باستخدام المدخل الجمالي.

وعلى الرغم من أن الكيمياء تُعدّ من العلوم الأساسية التي تُسهم في بناء الفهم العلمي لدى الطلاب وتحفز التفكير النقدي والإبداعي، إلا أن العديد منهم يواجه صعوبة في استيعاب بعض مفاهيمها نظرًا لتجريدها وتعقيدها. ومن هنا تنشأ الحاجة إلى تبني أساليب تدريس مبتكرة تُسهّل تبسيط هذه المفاهيم وتعزز تفاعل الطلاب مع المحتوى الدراسي بشكل أكثر فاعلية. وقد يكون «المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء» أحد هذه الأساليب»؛ إذ يُعزّز الارتباط العاطفي والفكري مع المادة، مما يُساهم في تطوير عادات عقلية إيجابية لدى الطلاب. حيث يشمل هذا المدخل استخدام عناصر جمالية مثل الألوان والأشكال والأنماط لتوضيح مفاهيم الكيمياء، إلى جانب دمج الفن والإبداع في عملية التعلم.

ويمكن القول بأنه عند دمج المدخل الجمالي مع تدريس الكيمياء، تتفاعل العناصر الجمالية مع عادات العقل لتكوين بيئة تعليمية محفزة تُسهم في: استكشاف المفاهيم وتهيئة بيئة تعليمية تكون محفزة تدفع الطلاب إلى التعمق في فهم المفاهيم الكيميائية؛ وتعزيز التفاعل الإبداعي من خلال الأنشطة الفنية والجمالية، يُمكن للطلاب المساهمة في حل المشكلات الكيميائية بطرق مبتكرة، مما يُنمي مهارات التفكير النقدي والابتكار. وزيادة إثارة دافعية الطلاب للتعلم، مما يعزز رغبتهم في استكشاف المواضيع الكيميائية باهتمام.

وبناء على سبق يتضح أن العلاقة بين المدخل الجمالي، وعادات العقل، وتدريس الكيمياء من الركائز الأساسية التي تُعزز فعالية عملية التعلم، إذ يُسهم هذا التكامل في تنشيط مجموعة متنوعة من المهارات العقلية والذهنية لدى الطلاب، مما ينعكس إيجابيًا على فهمهم العميق لمفاهيم الكيمياء وتطبيقاتها. ويعتمد المدخل الجمالي على توظيف عناصر حسية مثل الألوان، والرسوم التوضيحية، والأشكال الهندسية، بالإضافة إلى الصوت والموسيقى، بهدف تحفيز الطلاب على التفاعل مع المحتوى الكيميائي بطريقة مبتكرة وممتعة.

وهذا ما أكده بعض المهتمين (Girod,et.al, 2003& Gilbert, 2005) في أن: توظيف المدخل الجمالي في تدريس العلوم، ولا سيما الكيمياء، يمكّن الطلاب من التركيز على التفاصيل المهمة داخل المفاهيم العلمية، ويعزز من قدرتهم على التحليل العميق للمعلومات على مستويات متعددة. كما يشجع هذا المدخل على التفكير التحليلي والإبداعي من خلال تقديم المعرفة في سياقات غير تقليدية، مما يُسهم في تنمية المرونة الفكرية لدى الطلاب، ويدفعهم إلى استكشاف طرق جديدة لفهم وتطبيق المفاهيم الكيميائية. إن إدماج الجماليات في المحتوى العلمي يُحفّز المتعلمين على الانخراط في عملية التعلم من خلال تقديرهم للجوانب الجمالية للعلم، كما يُعزز من تعددية أنماط التفكير ويُعمّق من الفهم، ما يؤدي بدوره إلى تنمية التفكير الإبداعي والمرونة الذهنية.

ومن أبرز مظاهر الاهتمام بهذا التوجه إجراء العديد من الدراسات، منها: دراسة بابطين والعيسي (2010) والتي ركزت على فاعلية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الأحياء في المملكة العربية السعودية، مع تقييم فهم طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية وطبيعة العلم والاتجاهات العلمية؛ ودراسة (Girod &Wojcikiewiez, 2010) والتي تناولت الدور الذي يؤديه التدريس بالمدخل الجمالي في تعامل تلاميذ الصف الخامس الأساسي مع الخبرات اليومية ؛ ودراسة الجرادات (2010) استهدفت تحديد أثر الأسلوب الجمالي في تدريس العلوم في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو المادة ؛ ودراسة يونس (2012) أهتمت بالكشف عن أثر استخدام كل من المدخل البيئي والجمالي في تطوير المفاهيم الأحيائية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الرابع العلمي ؛ ودراسة عبد العليم (2013) اهتمت بقياس فاعلية المدخل الجمالي في تدريس مادة البيولوجيا لطالبات الصف الأول الثانوي في تنمية التحصيل، ومهارات ما وراء المعرفة، والميل نحو المادة ؛ ودراسة (Swanger, 2015)بحثت في التكامل بين التربية الفيزيائية والتربية الجمالية من خلال مقارنة تأثير

كل منهما في المناهج الدراسية وأشارت الدراسة إلى أن استخدام التربية الجمالية ساعد في التغلّب على الصعوبات المرتبطة بتعلم مادة الفيزياء، إذ أسهم في إثارة المشاعر وتنمية الخيال العلمي وتعزيز التواصل بين الطلاب ؛ودراسة سليمان (2016) اهتمت بالكشف عن فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير التأملي لطلاب الصف الأول الثانوي ؛ ودراسة(Johnson & Lee ,2018) كشفت عن أهمية استخدام الطرق والأساليب الجمالية في تدريس المواد العلمية، بما في ذلك الكيمياء، ودورها في تعزيز التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب ؛ ودراسة (Smith, 2019) تناولت كيفية دمج الفن والجمال في تعليم الكيمياء وكيف يمكن لهذا الدمج أن يعزز استيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية؛ ودراسة عبد القادر (2020) والتي اهتمت بتطوير منهج الجيولوجيا في المرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجمالي ؛ ودراسة كاظم (2021) استهدفت تحديد أثر نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الخامس العلمي – أحيائي في مادة الكيمياء؛ ودراسة (Al-Ghablan & Al-Jarrah, 2022) بحثت في القدرة التنبؤية لعادات العقل على الشخصية الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في دولة الكويت، وأوصت بتوظيف عادات العقل في المناهج التعليمية وتوفير التدريب المناسب لهذه العادات ؛ ودراسة البقمي (2024) ركزت على أثر تفاعل المدخل الجمالي مع مستويات معالجة المعلومات في تدريس العلوم لتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. وكما أظهرت عدة دراسات اهتماماً بتطبيق المدخل الجمالي في برامج إعداد المعلمين على مستوى العالم.

وجدير بالذكر، أولت العديد من الدوريات والمصادر الأكاديمية اهتمامًا بهذا التوجه، من بينها: Journal of Aesthetic Education: دورية متخصصة في استكشاف العلاقة بين التعليم الجمالي وتطوير المهارات العقلية. وInternational Journal of Science Education: دورية علمية تُعنى بدراسة الأساليب التعليمية في العلوم، مع مقالات تركز على تدريس الكيمياء باستخدام الأساليب الجمالية. وJournal of Chemical Education: مجلة تركز على تحسين تدريس الكيمياء من خلال تبني أساليب متنوّعة، بما في ذلك المدخل الجمالي. و(National Science Teachers Association NSTA): موقع يقدم مقالات وأبحاث حول تحسين تدريس العلوم باستخدام أساليب مبتكرة مثل المدخل الجمالي. وScience Education Research Journal: منصة تنشر أبحاثًا حول أحدث الأساليب في تدريس العلوم، مع تركيز على دمج المدخل الجمالي. Google Scholar: منصة أكاديمية تحتوي على مجموعة واسعة من البحوث والمقالات العلمية التي تناقش العلاقة بين المدخل الجمالي وعادات العقل في تدريس الكيمياء. كما اهتمت عدة مؤتمرات بمناقشة موضوع التربية الجمالية وأثرها على العملية التعليمية، ومن أبرزها: المؤتمر الدولي «مستقبل التعليم 2010» الذي ناقش أهمية الخبرة الجمالية في التدريس والتعلم في التعليم العالي، من خلال بحث بعنوان «Aesthetic Experience for Teaching and Learning in Higher Education: Using Art to Teach the Concept of Discipline to Student Teachers». والمؤتمر الدولي «تعليم الجماليات وممارسة تدريس الجماليات»Presov سلوفاكيا، 8-7 نوفمبر 2019 (الذي نظم برعاية معهد الجماليات والثقافة الفنية وجمعية علم الجمال في سلوفاكيا، حيث تم التأكيد على أهمية علم الجمال وتدريس الجماليات في إطار الفكر الأوروبي للقرنين التاسع عشر والعشرين. وتشير نتائج هذه المؤتمرات والبحوث المنشورة إلى ضرورة الاهتمام بالتربية الجمالية والجوانب الوجدانية للمتعلمين، إذ يُعد الوجدان عنصرًا أساسيًا في بناء شخصية الفرد والدافع الرئيس لمواكبة العملية التعليمية. وهذا ما سعى إليه البحث الحالي.

ومما سبق يتضح: إنّ استخدام المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء يسهم في تنمية عادات العقل الإيجابية لدى الطلاب، مثل: التفكير النقدي والتحليلي وذلك من خلال التصوير البصري والتفاعل مع الأنشطة الجمالية، ويصبح الطلاب أكثر قدرة على فحص الأدلة والتوصل إلى استنتاجات منطقية والقدرة على التفكير الإبداعي: ويحفز التفكير الإبداعي في حل المشكلات الكيميائية المعقدة. والمرونة الفكرية في تشجع الأنشطة الجمالية الطلاب على التفكير بطرق جديدة ومرنة، مما يعزز قدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة ؛ وعند دمج المدخل الجمالي مع تدريس الكيمياء، تتفاعل العناصر الجمالية مع عادات العقل لتشكل بيئة تعليمية تشجع على: استكشاف المفاهيم حيث إنّ المدخل الجمالي يخلق جوًا محفزًا يساعد الطلاب على الاستكشاف بشكل أعمق للمفاهيم الكيميائية ؛ وتعزيز التفاعل الإبداعي: من خلال الأنشطة الفنية والجمالية، يمكن للطلاب أن يساهموا في حل المشكلات الكيميائية بطرق إبداعية، مما يساهم في تنمية المهارات العقلية مثل التفكير النقدي والابتكار. وزيادة الدافعية: الأساليب الجمالية في التدريس تثير دافعية الطلاب للتعلم، مما يعزز رغبتهم في استكشاف المواضيع الكيميائية بشغف واهتمام .

بالإضافة إلى ذلك، يشير كل من (يونس، 2016 ؛ Fan, 2012) على ضرورة أن يركز معلمو العلوم على تطبيق الأفكار الجمالية في التعليم العملي، مع مراعاة التحديات التي يواجهها الطلاب وتوجيههم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وأن يؤكد المدخل الجمالي على توحيد بنية العلم من خلال استجلاء مبادئ الجمال الكامنة في جميع مجالاته، سواء من حيث الحقائق أو المفاهيم والقوانين والنظريات، مع التركيز على الجانب السيكولوجي لعملية البحث والاستكشاف خلال مراحل الملاحظة، والقياس، والتفسير، والتنبؤ. وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بالراحة والمتعة عند تحقيق النتائج المرجوة، إلى جانب تعزيز القيم والأخلاقيات البحثية.

وترجع أهمية المدخل الجمالي إلى ارتباطه الوثيق بتربية المتعلم على أسس جمالية، حيث يدمج البحث النظري بالممارسة العملية

بهدف تكوين إنسان قادر على الابتكار والنقد. ويظهر ذلك في تعزيز القيم الجمالية المتنوّعة المتعلّقة بالظواهر الطبيعية، كما يُساهم في تطوير القدرة على التذوق وإصدار الأحكام وتشكيل معايير الجمال، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية والمتعة الوجدانية والروحية للطالب (سليمان، 2016). ومن جهة أخرى يُقدم المدخل الجمالي أشكالًا ومفاهيم معرفية مختلفة باستخدام أساليب مثل التشبيهات والسرد القصصي والمنهج التاريخي، إلى جانب دمج أساليب جذّابة وممتعة تُعتمد على إثارة العواطف والمشاعر والخيال. ويسهم ذلك في تحرير الأفكار من القيود المنطقية التقليدية، مما يُتيح فهم الحقيقة بطريقة أكثر شمولية دون التقيد بالتحليل المنطقي فقط (حسين وسعود، 2010). ويمر المدخل الجمالي بمجموعة من المراحل كما أوضح (عبد الله، 2019) فيما يأتي:

- مرحلة التهيئة وإثارة التفكير: تُحفّز هذه المرحلة الطلاب على التخيل والابتكار من خلال طرح أسئلة تشجع على تنشيط الأفكار العلمية، كما تُستهدف حواس الطلاب بتنفيذ أنشطة وتطبيقات تثير الوجدان وتنشط الذهن.
- مرحلة الملاحظة والتأمل: يقوم المعلم بتوجيه انتباه الطلاب إلى موضوع الدرس عبر عروض عملية أو توضيحية أو من خلال عرض أفلام تعليمية، مما يتيح للطلاب فرصة الملاحظة والتأمل. كما تُستخدم هذه المرحلة لتحديد مستوى معارفهم السابقة وربطها بخبرات التعلّم الجديدة، مع تقديم أنشطة تتضمّن مبادئ الجمال.
- مرحلة التفكير المتأني والتفاعل الوجداني: يقوم المعلم بشرح موضوع الدرس في ضوء مبادئ الجمال باستخدام أمثلة وعبارات وأنشطة تُبرز الجانب الجمالي للمادة، مما يجعل المادة ممتعة وشيقة. ويتاح للتلميذ خلال هذه المرحلة فرصة معالجة المعلومات، وتصورها، وتخيّل مفاهيم جديدة مع تخصيص وقت للتفكير المتأني في المعارف المكتسبة.
- مرحلة تجسيد ونمذجة الأفكار الجمالية: يعمل المعلم على عرض نماذج توضيحية تجسد المفاهيم والحقائق والاتجاهات والقيم الجمالية، مع إبراز عناصر النظام والترتيب والتوافق والتباين، والتنوّع، والوحدة، والتناسق. ويتطلّب تحويل مادة الرياضيات إلى مادة تحمل حساً جمالياً دمج الدراما والقصص والموسيقى والفنون والعواطف، مما يعزّز متعة قراءة تاريخ، وحل مشكلاتها.

وفي السياق نفسه توصلت بعض الدراسات ومنها دراسة جابر (2024) الى أربع مراحل للتدريس باستخدام المدخل الجمالي على النحو التالي:

1. تنشيط الذهن والإثارة: تُعاد صياغة المادة الدراسية بصورة جمالية ودرامية لتحفيز الطلاب على التفكير التخيلي وتذوق الجمال في موضوعات المادة. يُستخدم في هذه المرحلة عرض الصور والأفلام والتجارب الحسية المباشرة.
2. الملاحظة والعرض: فيها يقوم المعلم بطرح أسئلة تتعلّق بالأشكال الجمالية لتحفيز الذهن الوجدان، مما يتيح للطلاب فرصة للتفكير العميق والتأمل من خلال العروض العملية والأفلام التعليمية.
3. التفكير والاكتساب: يفيها يتمُ شرح الموضوع من منظور جمالي باستخدام عبارات وأمثلة وأنشطة تُبرز الجمال في المادة الدراسية، مما يجعلها مادة ممتعة وشيقة.
4. نمذجة الأفكار الجمالية (البناء المعرفي) يقوم المعلم بتجسيد ونمذجة الأفكار الجمالية بحيث يمكن للطلاب إدراكها بوضوح. تُعرض عناصر النظام والترتيب والتباين والتوافق مع التأكيد على كيفية انتقال أثر التعلّم إلى مواقف أخرى، مما يُسهم في تجسيد الفهم وبناء.

وعندما يتخذ المعلم دورًا محوريًا في رعاية طلابه، معترفًا بأن التعليم يتطلب التركيز على جوانب التربية الجمالية ضمن البيئة الأكاديمية، تصبح أدوار المعلم في استخدام النهج الجمالي في التدريس أكثر وضوحًا (Hayin, 2010) ويشير ذلك إلى أن المعلم يعمل كمحفز رئيس لإلهام الطلاب وتسهيل فهم الكيمياء، بالإضافة إلى استخدام الموارد التعليمية التكنولوجية بطريقة جذابة. كما يسهم في تنظيم الأنشطة التي تعزّز من متعة الطلاب وتفاعلهم أثناء دراسة الكيمياء، مما يجعلها مادة مثيرة وجذابة بفضل أهميتها في الحياة اليومية وتطبيقاتها العملية. يشجع المعلم الطلاب على التفكير الخيالي والابتكار، مما يساعدهم في فهم الموضوع واستيعابه بشكل أفضل، ويسهم في تنمية شخصياتهم واكتشاف مواهبهم وقدراتهم الإبداعية المعرفية. هذا كله يعين الطلاب على الوفاء بمسؤولياتهم الأكاديمية باستمرار، حيث يعمل المعلم كمرشد وموجه لهم، مساعدًا إياهم في تجميع المعرفة، وتصنيف المعلومات، وإجراء المقارنات بين المفاهيم المختلفة.

أجريت العديد من الدراسات ومنها :دراسة (Karpudewan et al. , 2010): أظهرت نتائجها أن الطلاب يواجهون صعوبة في تطبيق مهارات التفكير النقدي والاستدلال العلمي عند التعامل مع مشكلات كيميائية معقّدة، مما يعكس ضعفًا في تطوير مهارات التفكير المتقدّم في هذا المجال ، ودراسة (Marzano & Kendall, 2007) أكّدت إنّ العديد من طلاب المرحلة الثانوية، بما فيهم طلاب الكيمياء، يفتقرون إلى مهارات التفكير النقدي والتحليلي وأنهم يجدون صعوبة في تحديد البدائل وحلول متنوّعة عند مواجهة مشكلات علمية، مرجعة ذلك إلى الأساليب التعليمية التقليدية التي تركز على الحفظ والاسترجاع دون تشجيع التفكير النقدي؛ ودراسة (Fisher, 2005) بينت إنّ طلاب الكيمياء في المرحلة الثانوية يعانون من ضعف في مهارات التفكير النقدي والتحليلي، مما يؤثر على قدرتهم في إجراء الاستدلالات العلمية وتطبيقها في تجارب عملية وحل المشكلات الكيميائية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تعديل أساليب التدريس لتعزيز هذه المهارات. ودراسة (Zohar & Dori, 2003): أظهرت أنّ الطلاب الذين تم تدريسهم بهذه

الأساليب أظهروا تحسنًا في التفكير النقدي وقدرتهم على التفكير في بدائل متعدّدة، بينما أظهرت نتائج الطلاب الذين تم تدريسهم بأساليب تقليدية ضعفًا في هذه المهارات. ودراسة (Solomon, 2001): أكّدت أنّ طلاب المدارس الثانوية، وبشكل خاص في المواد العلمية مثل الكيمياء، يواجهون صعوبة في تطوير مهارات التفكير المتقدّم مثل التفكير النقدي والابتكاري. وأشارت إلى أن الطلاب يحتاجون إلى بيئات تعليمية تشجع التفكير النقدي وتحفزهم على التفكير في حلول بديلة للمشكلات العلمية؛ ودراسة (Alshammari, 2015): أظهرت النتائج أنّ معظم الطلاب يواجهون صعوبة في استخدام مهارات التفكير النقدي والابتكاري في حل المشكلات الكيميائية. وأكّدت أنّ هناك نقصًا في تنمية هذه المهارات نتيجة للأساليب التعليمية التقليدية التي تقتصر على تقديم المعلومات دون تشجيع الطلاب على التفكير العميق. ودراسة (Chin & Brown, 2000) التي أكّدت أنّ الطلاب غالبًا ما يواجهون صعوبات في استخدام مهارات التفكير المنظّم والنقدي عند دراسة الكيمياء. وأشارت إلى أن المعلمين يميلون إلى التركيز على نقل المعلومات بشكل مباشر، مما يعوق تطوير مهارات التفكير التحليلي والابتكاري لدى الطلاب، ويجعلهم يفتقرون إلى مهارات التفكير النقدي اللازمة لفهم العلاقات بين المفاهيم الكيميائية المعقّدة ودراسة (Jones & Tanner, 2009) أظهرت أنّ الطلاب الذين شاركوا في الأنشطة التجريبية أظهروا تحسنًا طفيفًا في مهارات التفكير النقدي والإبداعي. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات كبيرة في دمج هذه المهارات بشكل فعّال في حل المشكلات الكيميائية؛ ودراسة (Johnson & Johnson, 2002): بينت الدراسة إنّ الطلاب الذين شاركوا في أنشطة التعلم التعاوني أظهروا تحسنًا في مهارات التفكير الناقد. إلا أن الدراسة أشارت إلى أن الطلاب ما زالوا يواجهون صعوبة في دمج هذه المهارات مع المعرفة الكيميائية.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في ضعف عادات العقل في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ويظهر هذا الضعف في عدّة جوانب تتعلّق بكيفية تفكير الطلاب واستيعابهم للمفاهيم الكيميائية. والأدلة على هذه المشكلة يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. نتائج الاختبارات والتحصيل الأكاديمي: أظهرت نتائج اختبارات الطلاب في مادة الكيمياء تراجعًا واضحًا في مستوى الفهم العميق والقدرة على تطبيق المفاهيم الكيميائية بشكل صحيح، مما يدل على ضعف مهارات التفكير النقدي والتحليلي التي تعد جزءًا من عادات العقل.
2. الملاحظة اليومية في الفصل الدراسي: حيث يلاحظ المعلمون إنّ الطلاب يواجهون صعوبة في ربط المعلومات الكيميائية بمواقف حياتية حقيقية أو تطبيقاتها العملية، ويظهرون تشتتًا في التفكير أثناء معالجة المشكلات الكيميائية المعقدة.
3. نتائج بعض الدراسات السابقة: منها دراسة الجوهري (2019) أوضحت أهمية استخدام استراتيجيات تدريسية تُعزز من تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، حيث كشفت عن وجود ضعف ملحوظ في قدراتهم على التفكير التحليلي والاستنتاجي أثناء دراستهم لمادة الكيمياء، خصوصًا عند تناول المفاهيم المعقّدة. كما بينت دراسة أبو الخير (2020) إنّ الأساليب التقليدية المعتمدة على التلقين دون التركيز على تطوير مهارات التفكير تسهم في تراجع مهارات عادات العقل، وأوصت بضرورة توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة مثل التعلّم النشط والمشروعات العملية لتنمية التفكير النقدي. أما دراسة الجاسم (2018)، فقد تناولت أثر استخدام التقنيات التعليمية الحديثة مثل التعلّم الإلكتروني والوسائط التفاعلية في تحسين مهارات عادات العقل لدى طلبة الكيمياء، وأظهرت نتائجها أنّ الطلاب الذين استخدموا هذه الوسائط أبدوا تحسّنًا واضحًا في التفكير الاستقرائي والاستنتاجي. كما ركّزت دراسة النجار (2021) على العلاقة بين التحصيل العلمي في مادة الكيمياء ومهارات عادات العقل، وبيّنت إنّ استخدام استراتيجيات تدريس تُعنى بتنمية التفكير العلمي يسهم في رفع مستوى استيعاب الطلاب للمفاهيم الكيميائية. وفي السياق ذاته، تناولت دراسة المسعود (2017) دور البيئة المدرسية وأساليب التدريس في تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب، وخلصت إلى أن البيئة الصفية المحفّزة على التفكير النقدي والتفاعل الجماعي تساهم بفاعلية في تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الكيميائية. إجمالاً، تؤكد هذه الدراسات على أن ضعف مهارات عادات العقل لدى الطلاب في مادة الكيمياء يُعزى بدرجة كبيرة إلى اعتماد أساليب تدريس تقليدية. وتبرز هذه النتائج بوضوح وجود ضعف في هذه المهارات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مما يسلّط الضوء على الحاجة الملحّة إلى تبنّي استراتيجيات تعليمية مبتكرة تهدف إلى تنمية تلك المهارات وتعزيزها وهذا ما سعى إليه البحث الحالي.

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحث العديد من المبررات التي تدعم استخدام المدخل الجمالي لتنمية عادات العقل لدى الطلاب، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

المدخل الجمالي يحفّز الطلاب على التفكير بعمق حول المفاهيم الكيميائية، ويعزز قدراتهم على التفسير والتحليل. كما إن التفاعل مع الأنشطة الجمالية يزيد من انتباههم ويدفعهم إلى ملاحظة التفاصيل الدقيقة، الأمر الذي قد يسهم في تعزيز التفكير النقدي. وقد يتيح هذا المدخل للطلاب تبني أساليب تفكير مبتكرة وغير تقليدية لحل المشكلات الكيميائية. فعلى سبيل المثال، يمكن إشراكهم في أنشطة فنية مثل رسم الجزيئات أو تصميم تجارب تفاعلية باستخدام الألوان والأنماط، مما يحفزهم على إيجاد حلول جديدة للمشكلات المعقدة. وقد يساعد الطلاب على تصور التفاعلات

والمفاهيم بطرق بصرية مبتكرة، مما يمكنهم من التوصل إلى حلول غير تقليدية للمشكلات ويسهم في توضيح التفاعلات الكيميائية وتسلسل العمليات الزمنية من خلال استخدام الرسوم التوضيحية والنماذج الجزيئية. ويساعد ذلك الطلاب على فهم العلاقات بين المكونات الكيميائية وتحليل التأثيرات المتبادلة فيما بينها ومن خلال استخدام التجارب العملية والرسوم المتحركة وغيرها من الوسائل الجمالية، يتمكن الطلاب من رؤية التفاعلات الكيميائية من زوايا مختلفة، مما يعزز قدرتهم على التعامل بمرونة مع المواقف الكيميائية المعقدة ويوفر بيئة تعليمية ممتعة تثير اهتمام الطلاب، مما يحفزهم على مواصلة تعلم الكيمياء. فالأنشطة الجمالية مثل تصميم النماذج أو العروض التفاعلية تجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا ومتعة، وبالتالي تعزز الدافعية للاستمرار.

وبالتالي، هدف هذا البحث إلى معالجة هذه الفجوة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس: ما مدى فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام المدخل الجمالي في تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟ ويتفرّع منه الأسئلة التالية.

1. ما عادات العقل اللاّزم تنميتها في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟
2. ما صورة وحدة « الطاقة والتغيرات الكيميائية « من كتاب الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي المصاغة وفقاً للمدخل الجمالي؟
3. ما فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تنمية عادات العقل في الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

فروض البحث

سعي البحث الى التحقق من الفروض التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة، لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية».
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدي»

أهداف البحث

هدف البحث إلى:

1. تحديد عادات العقل المرتبطة في مادة الكيمياء واللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
2. تصميم دروس وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» باستخدام المدخل الجمالي بهدف تنمية عادات العقل لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي.
3. دراسة فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية».

أهمية البحث

قد يُفيد البحث الحالي:

1. طلاب المرحلة الثانوية: من خلال تطبيق المدخل الجمالي الذي يسهم في تنمية عادات العقل لديهم، وإتاحة فرص التعلم عبر استخدام الأشكال الجمالية في دراسة الكيمياء.
2. مخططو ومطورو مناهج الكيمياء: بالاستفادة من المدخل الجمالي في تصميم مناهج الكيمياء وتضمين عادات العقل، بالإضافة إلى توظيف أداة القياس المقدمة في البحث الحالي لتقييم هذه المهارات.
3. المعلمون: عبر اكتساب المعرفة حول كيفية توظيف المدخل الجمالي بشكل فعال في تدريس الكيمياء، وذلك باستخدام دليل المعلم وكراسة الأنشطة، بالإضافة إلى التعرف على قائمة عادات العقل التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب في مادة الكيمياء.
4. الباحثون: من خلال استثمار التوصيات والمقترحات لإجراء دراسات وبحوث مستقبلية حول المدخل الجمالي، وتطبيقه في تعليم الكيمياء.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الاتية:

1. موضوعات وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» من كتاب الكيمياء في العام الدراسي 2025/2024 المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الثاني.
2. مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي بإحدى المدارس الحكومية بإدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية بمدينة عرعر.
3. عادات العقل: وتتمثّل هذه العادات في «التفكير بمرونة، التفكير في التفكير، التفكير التبادلي، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، والمثابرة».

مواد البحث وأدواته: تمثّلت في:

1. قائمة بعادات العقل اللازم تنميتها لطلاب الصف الثاني الثانوي.
2. دليل للمعلم في كيفية استخدام المدخل الجمالي في تدريس وحدة (الطاقة والتغيرات الكيميائية) مع طلاب الصف الثاني الثانوي (عينة البحث).
3. كراسة أنشطة مخصصة لطلاب الصف الثاني الثانوي في

وحدة (الطاقة والتغيرات الكيميائية).

4. مقياس عادات العقل في الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي (من إعداد الباحث).

مصطلحات البحث

المدخل الجمالي:Aesthetic Approach يُعرَّف عبد ربه (2021) المدخل الجمالي بأنه مجموعة من الخبرات التي تُشكّل نقطة انطلاق لعملية التدريس، من خلال أنشطة تعليمية تهدف إلى تنمية الحس الهندسي بأساليب جديدة وممتعة تعتمد على التأمل وإثارة العواطف والمشاعر. وإنّ هذا المدخل تكمن أهميته في أنه لا يقتصر على نقل المعلومات العلمية فحسب، بل يُساهم في تعزيز عادات عقلية حيوية مثل التفكير النقدي والإبداعي والقدرة على حل المشكلات. كما يُحفّز دافعية الطلاب ورغبتهم في الاستمرار في التعلم، مما يؤدي إلى تعزيز الفهم العميق للمفاهيم الكيميائية.

ويعرف الباحث المدخل الجمالي إجرائيًا على: أنه مجموعة من الخبرات التعليمية التي تُستخدم في تدريس وتعلم وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» لطلاب الصف الثاني الثانوي من مقرر الكيمياء، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة الجمالية التي تهدف إلى تنمية عادات العقل، التفكير بمرونة، التفكير في التفكير، التفكير التبادلي، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، والمثابرة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ويتم قياس مدى تحقّقه من خلال المقياس، ومن إعداد الباحث.

عادات العقل :Mental Habits تعرف عادات العقل في هذا البحث إجرائيًا على أنها مجموعة من أنماط التفكير التي تساهم في تعزيز قدرة طلاب الصف الثاني الثانوي، وتشمل: التفكير بمرونة، التفكير في التفكير، التفكير التبادلي، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، والمثابرة. وتُقاس هذه العادات باستخدام مقياس عادات العقل المعد خصيصًا لهذا الغرض أثناء دراسة وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» في مقرر الكيمياء.

إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقّق من صحة فروضه، تمّ اتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة بعادات العقل المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي وذلك من خلال:

1. تحديد الهدف من القائمة: فقد استهدفت القائمة تحديد عادات العقل المناسبة واللازم تنميتها لطلاب الصف الثاني الثانوي.
2. تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم الاعتماد في تحديد عادات العقل على ما يأتي:

- دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة الخاصة بعادات العقل وذلك لتحديد بعض عادات العقل المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء.
- إعداد الصورة الأولية لقائمة عادات العقل في الكيمياء لطلاب الصف الثاني الثانوي.

عرض القائمة على بعض المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس لإبداء ما يرونه من تعديلات ومقترحات من حيث: مناسبة قائمة مهارات عادات العقل لما وضعت من أجله؛ ومناسبة العادات لطلاب الصف الثاني الثانوي؛ وصحة ودقة الصياغة اللغوية للمهارات؛ ووضوح وارتباط كل عادة فرعية بالبعد التي تنتمي ليها؛ وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسب.

وفي ضوء آراء المحكمين تم وضع قائمة مهارات عادات العقل في صورتها النهائية. وبهذا قد يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على» ما عادات العقل المناسبة واللازم تنميتها في الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

ثانيا: تحديد المحتوى العلمي: تم اختيار وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية « من مادة الكيمياء للصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الثاني 2025/2024؛ لأنها تحتوي على العديد من الأنشطة التي تساعد الطالب على فهم الكيمياء من خلال المدخل الجمالي

ثالثاً: إعداد دليل المعلم: قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» لطلاب الصف الثاني الثانوي، وذلك للاسترشاد به عند تنفيذ محتوى الوحدة، حيث راعى الباحث عند إعداد دليل المعلم صياغة أهداف لكل درس صياغة إجرائية تمكن القائم على التدريس من تحقيقها وقياسها، كما راعى أيضًا الخطوات التنفيذية لكل درس وتحديد الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدة، حيث اشتمل الدليل على:

- الهدف من الدليل: يهدف الدليل إلى تدريس موضوعات وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية « لطلاب الصف الثاني الثانوي، وتوظيف المدخل الجمالي في تدريس الكيمياء وقياس مدى فاعلية استخدامه في تنمية مهارات عادات العقل لدى عينة البحث.
- الاعتبارات التي تم أخذها عند إعداد الدليل: صياغة أهداف لكل درس صياغة إجرائية تمكن من تحقيقها وقياسها؛ والخطوات التنفيذية لكل درس وتحديد خطة زمنية للتنفيذ؛ والدليل معد في صورة تفاعلية لسهولة استخدامه وزيادة فعاليته؛ الدليل يستهدف طلاب الصف الثاني الثانوي. وتم وضع نبذه عن مهارات عادات العقل والمدخل الجمالي من خلال الاستعانة بالأدبيات السابقة ذات الصلة بهما.
- ما يشتمل عليه الدليل: مقدمة عن الدليل لتوضيح الأهمية؛ والهدف من الدليل وفلسفته، خطوات السير وفق المدخل الجمالي الخطة الزمنية لتدريس محتوى الوحدة. والأهداف الإجرائية للوحدة والتي يجب تحقيقها بعد دراسة المحتوى وفق المدخل الجمالي.

إعداد وحدة « الطاقة والتغيرات الكيميائية « وفق المدخل الجمالي، من خلال إعداد الآتي:

1. دليل المعلم يشمل خطوات التدريس بالمدخل الجمالي وتشمل 5 موضوعات في (12) حصة خلال (6) اسابيع كل درس محدد به العنوان، الزمن، الأهداف، والوسائل التعليمية، الأنشطة، التمهيد.
2. توزيع كراسة أنشطة على كل تلميذ في ضوء المدخل الجمالي ويتطلب من كل مجموعة استنتاج كل ما هو مطلوب منهم والاحتفاظ بالاستنتاجات في الورقة المخصصة لهم.
3. اتباع مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية المقترحة وفق المدخل الجمالي (المتشابهات – الواقع الجمالي – التعلم بالاكتشاف – التعلم التعاوني – العصف الذهني).

وضع الدليل في صورته الأولية: تم وضع الصورة الأولية للدليل بحيث كل درس توجد خطة متكاملة لكيفية تنفيذ السير في الحصة ويتضح فيها عنوان الدرس وأهدافه وكيفية استخدام المدخل الجمالي وكذلك الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس ثم يبدأ بعرض الدرس.

عرض الدليل على مجموعة من المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس وذلك لإبداء الرأي في: مناسبة موضوعات الدليل للهدف من البحث، ومناسبة موضوعات الدليل لعينة البحث، مناسبة أسلوب وطريقة العرض وترابط الموضوعات، ومدى تنفيذ وتوافق المدة الزمنية المقررة لكل موضوع مع محتواه، وإضافة وحذف ما يرونه مناسبًا. وقد اتفق المحكمون على الاتي: ضرورة كتابة أهداف خاصة بعادات العقل. وضرورة كتابة أهداف كل درس منفصل، وضرورة زيادة المدة الزمنية لتنفيذ بعض الحصص الدراسية.

وضع الدليل في صورته النهائية: بعد إجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها المحكمون والأخذ في الاعتبار بعض التعديلات أصبح الدليل في صورته النهائية وجاهزًا للتطبيق على عينة البحث. وبهذا قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على ما صورة وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» من كتاب الكيمياء باستخدام المدخل الجمالي؟

رابعاً: تحديد منهج البحث: وفقًا لطبيعة البحث وأهدافه، تمّ استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي (ذو المجموعتين المتكافئتين)، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس الوحدة المختارة وفق المدخل الجمالي والأخرى ضابطة تدرس نفس الوحدة بالطريقة التقليدية.

خامساً: مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث في طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة عرعر في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1445هـ / 2024م. واقتصرت عينة البحث على (71) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي في إدارة تعليم منطقة الحدود الشمالية بمدينة عرعر، وتم اختيارهم عشوائيًا. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية قوامها (37) طالبًا، والثانية ضابطة قوامها (34) طالبًا.

سادساً: إعداد مقياس عادات العقل: تم اعداد المقياس وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: تم إعداد مقياس عادات العقل المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، و قد تضمن المقياس العادات الآتية: (التفكير في التفكير، التفكير بمرونة، التفكير التبادلي، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، والمثابرة).

ب- صياغة عبارات المقياس: تكون هذا المقياس من ست عادات رئيسة، حيث يقيس كل عادة رئيسية مجموعة من عادات العقل الفرعية. تم صياغة مفردات. يُطلب من الطالب تحديد درجة الممارسة (أمارس دائماً – أمارس أحياناً – أمارس نادراً)، ويضع علامة على درجة الممارسة والتي تتفق مع وجهة نظره.

جـ- وضع تعليمات المقياس: تم صياغة تعليمات المقياس للطلاب بشكل يضمن تحديد جميع البيانات اللاّزمة لفهم فكرة الاختبار وطريقة الإجابة. كما تم تزويدهم بمثال توضيحي لكيفية الإجابة. وقد تم مراعاة الدقة والوضوح في كتابة التعليمات، مع التأكيد على ضرورة اتباع الطالب لها.

د- إعداد الصورة الأولية للمقياس: في ضوء ما سبق، تم صياغة العبارات المتعلقة بكل عادة من العادات الستة الرئيسية المتضمنة في المقياس، وتتكون من (45) عبارة بالإضافة إلى مثال توضيحي لكيفية الإجابة على عبارات المقياس.

التجريب الاستطلاعي لمقياس عادات العقل: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني الثانوي نظام المسارات بإحدى المدارس الحكومية بإدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية بمدينة عرعر، وبلغ عددها (30) طالباً، وذلك في الفصل الثاني للعام الدراسي 2024/1445م، وذلك لحساب:

أولاً: صدق المقياس: وتم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

أ- طريقة صدق المحكمين: أُستخدم صدق المحكمين للوقوف على صدق المقياس؛ وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم من حيث: كفاية التعليمات المقدمة للطلاب للإجابة بطريقة صحيحة على المقياس، صلاحية العبارات علمياً، ولغوياً ومناسبة المفردات لطلاب الصف الثاني الثانوي، ومناسبة كل مفردة للعادة الذي وضعت لقياسه، وقد أجريت التعديلات اللازمة التي أبداها المحكمون.

ب- الصدق التكويني: تم حساب الصدق التكويني لمقياس عادات العقل من خلال حساب قيمة الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

إليه المفردة، وكذلك الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد وباقي الأبعاد كما يلي:

الاتساق الداخلي لمفردات المقياس: تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول 1

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن = 30)

العادة (البعد)	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
	1	0.715**	4	0.774**	7	0.473**
التفكير في التفكير	2	0.679**	5	0.688**	8	0.617**
	3	0.713**	6	0.615**		
	9	0.695**	12	0.775**	15	0.745**
التفكير بمرونة	10	0.704**	13	0.830**	16	0.735**
	11	0.738**	14	0.628**		
	17	0.640**	20	0.547**	23	0.593**
التفكير التبادلي	18	0.746**	21	0.731**	24	0.709**
	19	0.546**	22	0.589**		
	25	0.774**	28	0.747**	31	0.789**
التساؤل وطرح المشكلات	26	0.721**	29	0.712**	32	0.866**
	27	0.830**	30	0.731**		
	33	0.684**	36	0.666**	39	0.674**
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	34	0.721**	37	0.807**	40	0.729**
	35	0.598**	38	0.712**		
المثابرة	41	0.712**	43	0.668**	45	0.718**
	42	0.723**	44	0.679**		

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي 0.01)

1.الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس: تم حساب صدق أبعاد القياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول 2

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = 30)

البعد	التفكير في التفكير	التفكير بمرونة	التفكير التبادلي	لتساؤل وطرح المشكلات	تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	المثابرة
معامل الارتباط	0.866**	0.944**	0.927**	0.946**	0.918**	0.923**

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي 0.01)

جدول 3

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين للمقياس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	8	12.50	100.00	3.336	دالة عند مستوى 0.01
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	8	4.50	3.00		

ويتضح من الجدول (3) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين المستويين مما يوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

ثانياً: حساب ثبات مقياس عادات العقل: تم حساب ثبات مقياس عادات العقل من خلال:

1. طريقة ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس على حده وكذلك للمقياس ككل، كما في الجدول الآتي:

جدول 4

معامل ألفا كرونباخ للمقياس (ن= 30)

البعد	التفكير في التفكير	التفكير بمرونة	التفكير التبادلي	التساؤل وطرح المشكلات	تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	المثابرة	المقياس ككل
معامل الارتباط	0.810	0.876	0.842	0.894	0.841	0.795	0.939

يتضح من الجدول السابق (4) إنّ قيمة معامل الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده تراوحت بين (0.795 – 0.939)؛ وجميعها قيم مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في نتائجه.

2. طريقة التجزئة النصفية: تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب في المفردات الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات الطلاب في المفردات الزوجية، وبعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 5

الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (ن = 30)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	23	0.911	0.908	0.948	0.948
الجزء الثاني	22	0.910			

يتضح من الجدول (5) إنّ معامل ثبات المقياس لكل من سبيرمان وبراون، ولجتمان تساوى (0.948)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، ومن ثمّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي.

ثالثاً: حساب زمن المقياس: تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس، عن طريق حساب المتوسط الحسابي، حيث تم حساب المتوسط الحسابي للأزمنة التي استغرقها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات المقياس، وبناءً على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس هو (45) دقيقة. وفي ضوء النتائج السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (42) مفردة وصالحًا للاستخدام ويمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيقه. ويوضح الجدول التالي (6) مواصفات مقياس عادات العقل.

جدول 6

مواصفات مقياس عادات العقل

العادة	أرقام المفردات التي تقيسها كل عادة	عدد المفردات في كل عادة
1– التفكير في التفكير	1.2.3.4.5.6.7.8	8
2– التفكير بمرونة	9.10.11.12.13.14.15.16	8
3– التفكير التبادلي	17.18.19.20.21.22.23.24	8
4– التساؤل وطرح المشكلات	25.26.27.28.29.30.31.32	8
5– تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	33.34.35.36.37.38.39.40	8
6– المثابرة	41.42.43.44.45	5
المجموع الكلي	45	45

3. اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: تم تطبيق البحث على مجموعتين من طلاب الصف الثاني الثانوي في إدارة تعليم منطقة الحدود الشمالية بمدينة عرعر. تضم المجموعة التجريبية (37) طالبًا، حيث تم تدريسهم وفقًا للمدخل الجمالي. أما المجموعة الضابطة، فكانت تضم (34) طالبًا تم تدريسهم بالطريقة التقليدية. كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 7

يوضح عدد أفراد مجموعتي الدراسة

المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
القبلي	37	34	71
البعدي	37	34	71

4. التصميم التجريبي للبحث: ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث شبه التجريبية، حيث يتم دراسة تأثير عامل تجريبي أو أكثر على عامل تابع أو أكثر. ولذا، تم استخدام أحد تصميمات المنهج التجريبي، وبشكل أكثر تحديدًا، تم اتباع التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

5. تنفيذ تجربة البحث: لتنفيذ تجربة البحث سارت وفق الخطوات التالية:

أ-تكافؤ مجموعتي البحث: ولدراسة فاعلية المتغير المستقل (المدخل الجمالي) على المتغير التابع (عادات العقل)، كان من الضروري التحكّم في أهم المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر على المتغيرات التابعة. ومن خلال ذلك، يمكننا نسب التغيرات التي تحدث في هذه المتغيرات إلى المتغير المستقل فقط. وتشمل هذه المتغيرات:

المستوى الثقافي والاقتصادي: حيث تم اختيار مجموعتي البحث من مدرستين تقعان في بيئة اجتماعية واحدة ضمن إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية بمدينة عرعر، مما يشير إلى تقارب في المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي بين المجموعتين. وبالتالي، يمكن أن المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير).

1. مستوى عادات العقل لدى الطلاب: للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في عادات العقل، تم حساب قيمة «ت» لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة خلال التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل بشكل عام، لكل عادة على حدة. وذلك وفقًا للجدول التالي:

جدول 8

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل ككل، ولكل عادة على حدة (ن1 = 37، ن2 = 34) عند درجات حرية (69)

العادة	النهاية الصغرى	النهاية العظمى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة (0.05)	α Sig
التفكير في التفكير	8	24	التجريبية	12.19	3.13	1.108	غير دالة	0.272
			الضابطة	11.41	2.74			
التفكير بمرونة	8	24	التجريبية	11.38	2.93	1.191	غير دالة	0.238
			الضابطة	10.62	2.40			
التفكير التبادلي	8	24	التجريبية	14.70	2.85	1.000	غير دالة	0.321
			الضابطة	14.03	2.83			
لتساؤل وطرح المشكلات	8	24	التجريبية	11.46	3.75	0.388	غير دالة	0.699
			الضابطة	11.82	4.16			
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	8	24	التجريبية	12.76	3.04	0.643	غير دالة	0.522
			الضابطة	13.26	3.60			
المثابرة	5	15	التجريبية	4.49	1.59	0.538	غير دالة	0.592
			الضابطة	7.29	1.40			
المقياس ككل	45	135	التجريبية	69.97	9.92	0.716	غير دالة	0.477
			الضابطة	68.44	8.69			

عرض النتائج

1. عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول للبحث، الذي ينص على: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة، لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية»، تم حساب قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة. كما تم حساب حجم التأثير(2η)، لقياس تأثير المعالجة التجريبية على عادات العقل. الجدول التالي يوضح النتائج

جدول 9

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده "، وكذلك حجم التأثير (ن1 = 37 ، ن2 = 34) عند درجات حرية (69)

العادة	النهاية الصغرى	النهاية العظمى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التفكير في التفكير	8	24	التجريبية	19.45	2.33	13.616	0.01	0.729
			الضابطة	11.88	2.41			
التفكير بمرونة	8	24	التجريبية	19.24	1.92	15.892	0.01	0.785
			الضابطة	11.29	2.29			
التفكير التبادلي	8	24	التجريبية	21.30	1.70	13.535	0.01	0.726
			الضابطة	14.62	2.42			
لتساؤل وطرح المشكلات	8	24	التجريبية	19.65	1.84	10.821	0.01	0.629
			الضابطة	13.18	3.09			
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	8	24	التجريبية	21.52	1.46	13.188	0.01	0.716
			الضابطة	13.65	3.29			
المثابرة	5	15	التجريبية	13.19	1.41	13.387	0.01	0.722
			الضابطة	8.06	1.81			
المقياس ككل	45	135	التجريبية	114.4	7.92	21.591	0.01	8.871
			الضابطة	72.7	8.38			

يتضح من الجدول (9) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.- حجم تأثير المدخل الجمالي (2η) على عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده تراوحت بين (0.629–0.871)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة التباين بين تأثير المدخل الجمالي على المجموعة التجريبية والطريقة المتبعة في التدريس على المجموعة الضابطة في عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده يتراوح بين (62.9 % - 87.1 %)

تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.و حجم تأثير المدخل الجمالي (η^2) على عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة تراوح بين (0.629–0.871)، وهذه قيم كبيرة وملحوظة، مما يدل على أن نسبة التباين في تأثير المدخل الجمالي على المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة التقليدية المستخدمة مع المجموعة الضابطة في عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة، تتراوح بين (62.9 % - 87.1 %).

2. عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث، الذي ينص على: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدي»، تم حساب قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حدة. ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في عادات العقل تم حساب حجم التأثير (2η)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 10

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوســـطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده "، وكذلك حجم التأثير (ن=37) عند درجات حرية (36)

العادة	النهاية الصغرى	النهاية العظمى	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التفكير في التفكير	8	24	القبلى	12.19	3.13	9.729	0.01	0.724
			البعدى	19.45	2.33			
التفكير بمرونة	8	24	القبلى	11.38	2.93	12.041	0.01	0.801
			البعدى	19.24	1.92			
التفكير التبادلي	8	24	القبلى	14.70	2.85	10.998	0.01	0.771
			البعدى	21.30	1.70			
لتساؤل وطرح المشكلات	8	24	القبلى	11.47	3.75	11.034	0.01	0.772
			البعدى	19.65	1.84			
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	8	24	القبلى	12.76	3.04	14.667	0.01	0.857
			البعدى	21.52	1.46			
المثابرة	5	15	القبلى	7.49	1.59	13.977	0.01	0.844
			البعدى	13.19	1.41			
المقياس ككل	45	135	القبلى	69.97	9.29	18.084	0.01	0.901
			البعدى	114.4	7.92			

يتضح من الجدول (10) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده، لصالح درجات التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثاني من فروض البحث. وحجم تأثير المدخل الجمالي (2η) على عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده تراوحت بين (0.724 – 0.901)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة التباين بين تأثير المدخل الجمالي على المجموعة التجريبية في عادات العقل ككل وفي كل عادة على حده يتراوح بين (72.4 % - 90.1 %)

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

تشير النتائج السابقة إلى أن استخدام المدخل الجمالي في تدريس وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» كان له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية في متوسط درجات التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل بمستوياته الأربعة. هذا التفوق كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). كما أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية في المستوى نفسه بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي كل مستوى على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدي. وأشارت نتائج اختبار (2η) القيم المرتفعة لحجم التأثير والتي تتراوح بين (0.724–0.901)، إلى أن المدخل الجمالي له تأثير قوي على عادات العقل، سواء كمجموعة متكاملة أو على كل عادة بشكل منفصل. والنسبة العالية من التباين المفسّر تظهر أنّ التدخل الجمالي يساهم بشكل جوهري في تنمية عادات العقل ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال عدة جوانب نظرية وعملية:

1. استخدام المدخل الجمالي في تدريس وحدة «الطاقة والتغيرات الكيميائية» يُعد استراتيجية تعليمية مبتكرة تعزز التعلم من خلال تفعيل الحواس والانخراط الإبداعي مع المحتوى. هذا النهج يجعل المفاهيم العلمية أكثر ارتباطًا بالحياة اليومية ويعزّز التفكير النقدي والاستدلال المنطقي لدى الطلاب.
2. يعتمد المدخل الجمالي على تحفيز التفكير الإبداعي، مما يسهم في تطوير عادات العقل مثل التأمل، والتحليل، والتفكير النقدي والإبداعي. وظهر إنّ طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام هذا المدخل كانوا أكثر قدرة على تنظيم أفكارهم وتطوير مهارات التفكير بشكل أعمق، مما يفسر تفوقهم في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل. والفارق الدال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي يشير إلى أن المدخل الجمالي كان أكثر فعالية في تنمية عادات العقل مقارنة بالطريقة التقليدية. والأساليب التفاعلية والعناصر الجمالية أدّت إلى تعزيز قدرة الطلاب على التفكير النقدي والابداعي عند مقارنة نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، وظهرت تحسينات واضحة في أداء طلاب المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تأثير إيجابي ملموس للمدخل الجمالي على تنمية عادات العقل.وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (Smith, 2012) التي أشارت إلى أن «المدخل الجمالي في التعليم وفيها يتم دمج الفنون والأنشطة الإبداعية في التعليم يعزز التفكير النقدي والإبداعي

لدى الطلاب، مما يتفق مع نتائج البحث بصورة جزئية . ودراسة (Johnson, 2015) والتي أظهرت أن الأنشطة الجمالية ترفع مستوى اهتمام الطلاب وتزيد من قدرتهم على التركيز والتفكير النقدي؛ ودراسة (Costa & Kallick, 2003) والتي تبين أن تعزيز التفكير النقدي والإبداعي من خلال الأنشطة التفاعلية يحسن من العادات العقلية لدى الطلاب، وهو ما ينعكس في نتائج هذه الدراسة.وتتفق النتائج مع الأدب التربوي ونظرية الجمال والتعلم: حيث تشير الدراسات إلى أن تضمين العناصر الجمالية في التعليم يعزّز التفكير التأملي والإبداعي، ويسهم في تحسين عادات العقل مثل المثابرة والتفكير المرن والانفتاح على وجهات النظر المختلفة (Costa & Kallick, 2000) ودراسة سليمان (2016) اهتمت بالكشف عن فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير التأملي لطلاب الصف الأول الثانوي والأدب التربوي كما ورد في آل كليب (2020) من خلال توظيف عادات العقل وطرق تطبيقها في الدراسات العلمية .ودراسة يوسف (2023) من خلال استخدام الخرائط الذهنية في تنمية عادات العقل في الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية ودراسة عبد القادر (2020) والتي اهتمت بتطوير منهج الجيولوجيا في المرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجمالي .

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إلية من نتائج قدّم البحث التوصيات الآتية:

مراجعة وتطوير مناهج العلوم في التعليم العام، خاصةً في المرحلة الثانوية، من قبل مخططي المناهج ومطوريها في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بحيث تتوافق مع المدخل الجمالي.

1. تدريب معلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية على كيفية توظيف المدخل الجمالي لتنمية عادات العقل في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة في المرحلة الثانوية.
2. التركيز على تعزيز نواتج تعلم مادة الكيمياء التي ترتبط بمهارات عادات العقل، مثل مستويات عمق المعرفة العلمية، وخاصة التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد، وذلك باستخدام النماذج التدريسية الحديثة.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء دراسات في:

1. فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تعزيز متعة تعلم مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. استخدام المدخل الجمالي في تدريس مادة الكيمياء لتنمية الخيال العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. تقويم محتوى مناهج الكيمياء في ضوء متطلبات المدخل الجمالي.
4. تحليل محتوى مناهج العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية استنادًا إلى مبادئ المدخل الجمالي.
5. درجة توافر متطلبات تدريس العلوم الطبيعية وفقًا لمفهوم المدخل الجمالي.

المراجع

أبو الخير، محمود محمد. (2020). دور التعليم النشط في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء. *مجلة العلوم التربوية*، 21(2)، 78-92.

أبو زيد، أماني محمد. (2017). فاعلية المدخل الجمالي في تدريس البيولوجي لتنمية بعض المفاهيم العلمية الكبري، وأراء الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية نحو استخدامه. [رسالة ماجستير منشورة]. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (35)، 598-610.

أل كليب، بخيته هادي. (2020). عادات العقل وطرق تطبيقها في الدراسات العلمية، شبكة الألوكة alakah.net www

بابطين، هدى بنت محمد حسين؛ والعيسي هنادي بنت عبد الله سعود. (2010). فاعلية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الأحياء على فهم المفاهيم العلمية وطبيعة العلم والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 13(1)، 169-199.

البقمي، محمد سعيدان. (2024). أثر استخدام المدخل الجمالي مع مستويات معالجة المعلومات في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، السعودية.

جابر، محمد أحمد طه (2024). استخدام المدخل الجمالي في تدريس الرياضيات لتنمية التفكير المنتج ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

الجاسم، علي حسين. (2018). أثر التقنيات الحديثة في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، 30(4)، 112-128.

الجرادات، مي أسعد. (2010). أثر استخدام الأسلوب الجمالي في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف الخامس

الأساسي في العلوم واتجاهاتهم نحوه، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة – فلسطين.

الجوهري، سامي عبد الله. (2019). أثر استراتيجيات التدريس على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلاب مادة الكيمياء. *مجلة الدراسات التعليمية*، 12(3)، 45-67.

الحارثي، إبراهيم (2002). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. مكتبة الشقيري.

حسين، هدى بنت محمد ومسعود، هنادي بنت عبد الله (2010). فاعلية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الأحياء على فهم المفاهيم العلمية وطبيعة العلم والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الاول الثانوي، *مجلة التربية العلمية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، 13(1)، 169-199.

السعداوي، رانيا عبد الفتاح. (2016). أثر استراتيجية قائمة على خرائط التفكير في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عادات العقل المنتجة لمارازانو لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

سليمان، خليل رضوان. (2016). نموذج تدريسي مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير التأملي لطلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 182، ديسمبر، 93-130.

الشرمان، سميرة محمود. (2022). مدى تضمين كتاب العلوم للصف السابع الأساسي لعادات العقل. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 42(3)35-48.

الشكيلي، زهرة سيف وشحات، محمد. (2023). مستوى عادات العقل لدى الطالبات المعلمات في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس: *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة قطر 22 (1)، 115-142.

شلبي، رحاب جمال الدين. (2020). تطوير منهج الجيولوجيا للمرحلة الثانوية في ضوء المدخل الجمالي، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

عبد العليم، الشيماء عبد العال. (2013). فاعلية المدخل الجمالي في تدريس مادة البيولوجي لطلاب الصف الأول الثانوي في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والميل نحو المادة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية: جامعة حلوان.

عبد ربه، سيد محمد. (2021): أثر استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الجمالي في تنمية الحس الهندسي والميل نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 24 (3)، 95-169.

عبد الله، على محمد. (2019): استخدام المدخل الجمالي في تدريس الرياضيات لتنمية الحس الفكاهي والتذوق الجمالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،22 (2)، 89-99.

عسيري، حسن إبراهيم. (2011). فعالية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية (فكر –زاوج – شارك) في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول المتوسط، [رسالة ماجستير عير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

قطامي، يوسف. (2005).»30 عادة عقل». دار ديبونو للنشر والتوزيع.

كاظم، عباس فاضل. (2021). أثر انموذج الاستقصاء الدوري في عادات العقل لدى طلاب الصف الخامس العلمي – أحيائي في مادة الكيمياء، *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*. 3 (42)، 515-558.

كوستا، آرثر، وكاليك، بينا. (2003). استكشاف وتقصي عادات العقل. جمعية الإشراف وتطوير المناهج.

المسعود، رياض صالح. (2017). تأثير بيئة الصف وأساليب التدريس على مهارات التفكير العلمي في مادة الكيمياء لدى طلاب المدارس الثانوية. *مجلة التعليم والتعلم*، 14(3)،56-70.

المؤتمر الدولي: تعليم الجماليات وممارسة تدريس الجماليات (CFP – Aesthetics Education and the practice of Aesthetics teaching – Presov, Slovakia, (November, 2019 8-7 والذي عقد في الفترة من 7-8 نوفمبر في بريسوف، سلوفاكيا وهذا المؤتمر برعاية معهد الجماليات والثقافة الفنية وجمعية علم الجمال في سلوفاكيا.

النجار، جمال عبد الله. (2021). علاقة استراتيجيات التدريس بتحصيل الطلاب في مادة الكيمياء: دراسة ميدانية. *مجلة البحوث التربوية*، 15(1)، 20-35.

يوسف، مروة حمدى. (2023). أثر استخدام الخرائط الذهنية

على تنمية المفاهيم الكيميائية وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

يونس، وفاء محمود. (2012). أثر استخدام مدخلي البيئة والجمالي في تطوير المفاهيم الاحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن. *مجلة التربية والعلم*، كلية التربية. جامعة الموصل، 19(5)، 275-305.

ʿAbd al-ʿAleem, Al-Shaima' ʿAbd al-ʿAal. (2013). Faʿāliyya al-madkhal al-jamālī fī tadrees māddat al-biyūlūjī li ṭullāb al-saff al-awwal al-thanawī fī tanmiyat al-taḥṣīl wa mahārāt mā warā' al-maʿrifa wa al-mayl naḥwa al-mādda (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, Helwan University].

ʿAbd al-ʿAleem, Al-Shaimā' ʿAbd al-ʿĀl. (2013). Fāʿiliyya al-madkhal al-jamālī fī tadrees māddat al-biyūlūjī li ṭullāb al-saff al-awwal al-thanawī fī tanmiyat al-taḥṣīl wa mahārāt mā warā' al-maʿrifa wa al-mayl nahwa al-mādda (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, Helwan University].

ʿAbd Rabbuh, Sayyid Mohammed. (2021). Athar istirātījiyya muqtaḥa qa'ima ʿala al-madkhal al-jamālī fī tanmiyat al-ḥiss al-handasī wa al-mayl naḥwa māddat al-riyāḍiyāt lada talāmīdh al-ṣaff al-awwal al-iʿdādī (in Arabic) [Published article, *Journal of Mathematics Education,* 24(3), 95–169].

ʿAbdullah, ʿAli Mohammed. (2019). Istikhdām al-madkhal al-jamālī fī tadrees al-riyāḍiyāt li tanmiyat al-ḥiss al-fukāhī wa al-tadhawwuq al-jamālī lada talāmīdh al-ṣaff al-khāmis al-ibtidā'ī (in Arabic) [Published article, *Journal of Mathematics Education,* 22(2), 89–99].

ʿAsīrī, Hassan Ibrāhīm. (2011). Faʿāliyya tadrees al-ʿuloom bi istikhdām istirātījiyya (fakkir–zāwij–shārik) fī al-taḥṣīl wa tanmiyat ʿādāt al-ʿaql lada ṭullāb al-saff al-awwal al-mutawassiṭ (in Arabic) [Master's thesis, College of Education, King Khalid University].

ʿAsiri, Hassan Ibrahim. (2011). Faʿāliyyat tadrees al-ʿulūm bi istikhdām istirātījiyyat (fakkir – zāwaj – shārik) fī al-taḥṣīl wa tanmiyat ʿādāt al-ʿaql lada ṭullāb al-ṣaff al-awwal al-mutaūassiṭ (in Arabic) [Master's thesis, College of Education, King Khalid University].

Al-Baqmi, Mohammed Saidan. (2024). Athar istikhdam al-madkhal al-jamali maʿa mustawayat muʿalajat al-maʿlumat fi tadrees al-ʿuloom li tanmiyat mahārāt al-tafkēr al-ta'ammuli lada tullab al-saff al-awwal al-mutawassit (in Arabic) [Master's thesis, College of Education and Human Development, University of Bisha, Saudi Arabia].

Al-Buqmi, Mohammed Saidan. (2024). Athar istikhdām al-madkhal al-jamālī maʿa mustawayāt muʿālajat al-maʿlūmāt fī tadrees al-ʿulūm li tanmiyat mahārāt al-tafkēr al-ta'ammulī lada ṭullāb al-saff al-awwal al-mutawassiṭ (in Arabic) [Master's thesis, College of Education and Human Development, University of Bisha, Saudi Arabia].

Al-Ghablan.M.R , Al-Jarrah,A.N,(2022). The Predictive Ability of Habits of Mind of the Creative Personality of Gifted Students in the State of Kuwait, *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences* (Islamic University of Gaza), Vol 30, No 6, 2022, pp 312 -346

Al-Jaradat, Mai As'ad. (2010). Athar istikhdam al-usloob al-jamali fi tadrees al-ʿuloom fi taḥsīl ṭalabat al-saff al-khāmis al-asāsi fi al-ʿuloom wa ittijāhātihim nahwah (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, Al-Quds Open University – Palestine].

Al-Jaradāt, Mi As'ad. (2010). Athar istikhdām al-uslūb al-jamālī fī tadrees al-ʿulūm fī taḥṣīl ṭalabat al-ṣaff al-khāmis al-asāsī fī al-ʿulūm wa ittijāhātihim naḥwah (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, Al-Quds Open University – Palestine].

Al-Sa'dawi, Rania ʿAbd al-Fattāḥ. (2016). Athar istirātījiyya qā'ima ʿala khuṛā'iṭ al-tafkēr fi tadrees al-ʿuloom ʿala al-taḥṣīl wa tanmiyat ʿādāt al-ʿaql al-muntija li Marzano lada talāmīdh al-marḥala

Fisher, D. (2005). Teaching students to think critically. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gilbert, J. K. (2005). Visualization in science education. Springer Science & Business Media.

Girod, M., Rau, C., & Schepige, A. (2003). Appreciating the beauty of science ideas: Teaching for aesthetic understanding. Science Education, 87(4), 574–587.

Girod, M., Twyman, T. & Wojcikiewiez., S. (2010). Teaching and learning science for transformative aesthetic experience. *Journal science teacher education*, Doi10.1007/s10972-009-2-9175.

Hayin, Li. (2010). Application of Science Aesthetics in Teaching of Electrodynamics. International Education Studies. 3(2), 130134-.

Jaber, Mohammed Ahmed Tahah. (2024). Istikhdam al-madkhal al-jamali fi tadrees al-riyāḍiyāt li tanmiyat al-tafkēr al-muntij wa dāfi'iyyat al-injāz lada talāmīdh al-marḥala al-i'dādiyya (in Arabic) [Master's thesis, College of Education, University of Benha].

Johnson, A., & Lee, M. (2018). Aesthetic approaches in science education: Enhancing engagement and cognitive flexibility in chemistry classrooms. *Journal of Science Education and Practice,* 12(3), 45–62.

Johnson, D. W. (2015). Reaching out: Interpersonal effectiveness and self- actualization (10th ed.). Pearson Education.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and metaa analysis. Asia Pacific Journal of Education, 22(1), 95–105.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Museum Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved April 7, 2025 from https://www.learntechlib.org/p/182009/.

Jones, M. G., & Tanner, H. (2009). Teachers' knowledge and beliefs about scientific inquiry: Implications for al-i'dādiyya (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, University of Benha, Egypt].

Al-Sa'dāwī, Rania 'Abd al-Fattāḥ. (2016). Athar istirātījiyya qā'ima 'alā kharā'iṭ al-tafkīr fī tadrees al-'ulūm 'alā al-taḥṣīl wa tanmiyat 'ādāt al-'aql al-muntija limārāzānū (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, University of Benha, Egypt].

Alshammari, M. (2015). The effect of using inquiry-based science teaching on the development of critical thinking skills among high school students in Saudi Arabia. *International Journal of Science Education,* 37(8), 1254–1271.

Al-Zaydan, Amani Mohammed. (2017). Fa'āliyya al-madkhal al-jamālī fī tadrees al-biyūlūjī li tanmiyat ba'ḍ al-mafāhīm al-'ilmiyya al-kubrā, wa ārā' al-ṭullāb wa al-mu'allimeen bi al-marḥala al-thanawiyya naḥwa istikhdāmihi (in Arabic) [Published master's thesis, *Journal of Studies in University Education,* 35, 598–610].

Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching,* 37(2), 109–138.

Cianciolo, A. T. (2004). Aesthetic understanding and the teaching of science. *Journal of Curriculum Studies,* 36(4), 401–421.

Costa, A. & Kallick, B (2000), Discovering and Exploring Habits of Mind. ASCD. Alexandria, Victoria USA

Costa, A. & Kallick, B. (2008). Learning and Leading With Habits of Mind.16 Essential Characteristics for Success. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria.Victoria.USA.

Costa, A., &Kallick, B. (2003). Building Amore Thought –Full Learning Community with Habit Of Mind USA.Alexandria. victoria:(ASCD(

Fan,Y.(2016).Study on Aesthetic Education Method in College PE Teaching .Social science Education and Humanities Research. 85, 17281730-.

Education and the Necessities of Democracy.journalof art education,44 (2),4650-.

Yūnis, Wafā' Maḥmūd. (2012). Athar istikhdām madkhalī al-bī'a wa al-jamālī fī taṭwīr al-mafāhīm al-aḥyā'iyya li ṭālibāt al-ṣaff al-rābi' al-'ilmī wa tanmiyat al-tafkīr al-istidlālī ladayhinna (in Arabic) [Published article, *Journal of Education and Science,* College of Education, University of Mosul, 19(5), 275–305].

Yusuf, Marwa Hamdi. (2023). Athar istikhdām al-kharā'iṭ al-dhihniyya 'ala tanmiyat al-mafāhīm al-kīmiyā'iyya wa ba'ḍ 'ādāt al-'aql lada ṭullāb al-marḥala al-thanawiyya (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, University of Benha, Egypt].

Yūsuf, Marwa Ḥamdī. (2023). Athar istikhdām al-kharā'iṭ al-dhihniyya 'alā tanmiyat al-mafāhīm al-kīmiyā'iyya wa ba'ḍ 'ādāt al-'aql lada ṭullāb al-marḥala al-thanawiyya (in Arabic) [Unpublished master's thesis, College of Education, University of Benha, Egypt].

Zembylas, M. (2004). The aesthetics of teaching and learning: A literature review. Educational Philosophy and Theory, 36(2), 165–174.

Zembylas,M.(2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher, Teaching and Teacher Education 20 (2):185201-, DOI: 10.1016/j.tate.2003.09.008.

practice. International *Journal of Science Education,* 31(17), 2343–2365.

Karpudewan, M., Roth, W.-M., & Abdullah, M. N. S. B. (2010). Enhancing environmental literacy through problem-based learning. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 11(1), Article 6

Lucas, B. (2016) .A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. Applied Measurement in Education. (29)4, 278290-, DOI: 10.108008957347.2016.1209206/

Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments. OECD Education Working Papers, No. 86. OECD Publishing. DOI: 10.17875/k4dp59msdwk-en

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). The new taxonomy of educational objectives (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Pugh, K. J. (2004). Aesthetic education and the teaching of science: Reconsidering the role of the aesthetic in education. *Journal of Aesthetic Education,* 38(4), 17–27.

Shalabi, Ruhab Jamal al-Din. (2020). Taṭwīr manhaj al-jiyūlūjiyā li al-marḥala al-thanawiyya fī ḍaw' al-madkhal al-jamālī (in Arabic) [Unpublished doctoral dissertation, College of Education, University of Benha, Egypt].

Shalabi, Ruhab Jamāl al-Dīn. (2020). Taṭwīr manhaj al-jiyūlūjiyā lil-marḥala al-thanawiyya fī ḍaw' al-madkhal al-jamālī (in Arabic) [Unpublished doctoral dissertation, College of Education, University of Benha, Egypt].

Smith, J. (2012). The aesthetic approach in education. *Journal of Educational Innovation,* 15(3), 4567-

Solomon, J. (2001). Teaching scientific inquiry: Pedagogical and practical perspectives. Educational Studies in Science, 47(3), 255–267.

Swanger,D.(2015). Physical Education, Aesthetic

تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري «دراسة تحليلية لنماذج مختارة»

The Manifestations of Homeland in the Poetry of Tahir Zamakhshari «An Analytical Study of Selected Models»

د. زهير بن حسن بن سعيد العمري
أستاذ الدراسات الأدبية المشارك، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والآداب، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0005-5574-8141

Dr.zuhir Hassan Saeed Alamri
Associate Professor of Literary Studies, Department of Arabic Language, College of Sciences and Arts, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2025/04/26، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري من خلال تحليل عدد من النماذج الشعرية المختارة. ويركز البحث على استقراء كيفية تعبير زمخشري عن حبه الوطن وتقديره له، من خلال استخدامه للأدوات البلاغية والصور الفنية التي استحضرها في تجربته الشعرية؛ حيث يهدف إلى الكشف عن البنية الجمالية لتلك التجليات، وتحليل مضمونها الدلالي، بالإضافة إلى تتبع الأثر الموسيقي في تشكيل التعبير الوطني داخل النص الشعري. يمهد البحث بتقديم تأصيلي لمصطلح «الوطن» في الشعر العربي، ويرصد الخلفية الثقافية والإبداعية لطاهر زمخشري في محاولة لفهم السياقات التي أنتجت هذا الخطاب الشعري الوطني، وانقسم متن البحث إلى مبحثين رئيسيين: الأول يركز على الصور الوطنية في شعر زمخشري، مستعرضًا مقطوعاته الوطنية. والثاني، يعنى بتتبع دلالات الألفاظ والتأثيرات الموسيقية في النص، مع التركيز على دور التشبيه في إبراز الصورة الشعرية وتأثيره في التعبير عن المشاعر الوطني. وتنتهي الدراسة بخاتمة تتضمن تلخيصًا للنتائج الرئيسية، مؤكدة أن الوطن يشكل محورًا مركزيًا في شعر طاهر زمخشري، وموضحة دور المزج بين العاطفة والرمزية في تشكيل الصور الشعرية بأسلوب فني يتجاوز البنية التقليدية نحو فضاء شعري إبداعي متجدد، كما كشفت الدراسة عن تكامل التأثير الموسيقي مع التعبير العاطفي في إبراز المشاعر الوطنية في نصوصه.

الكلمات المفتاحية: الوطن، تمثلات، طاهر زمخشري، الصورة الشعرية، الموسيقى.

Abstract

This study aims to explore the manifestations of homeland in the poetry of Tahir Zamakhshari by analyzing a selection of poetic models. The research focuses on examining how Zamakhshari expresses his love for and appreciation of the homeland through the use of rhetorical devices and artistic imagery employed in his poetic experience. It seeks to uncover the aesthetic structure of these manifestations, analyze their semantic content, and trace the musical impact in shaping national expression within the poetic text.The study begins by providing a conceptual framework for the term “homeland” in Arabic poetry, highlighting the cultural and creative background of Tahir Zamakhshari to understand the contexts that shaped his nationalist poetic discourse. The body of the research is divided into two main sections: the first section examines the national imagery in Zamakhshari’s poetry by analyzing selected national-themed poems, while the second section delves into the semantic implications of lexical choices and musical effects, with a particular focus on the role of simile in constructing poetic imagery and conveying nationalist sentiment.The study concludes with a summary of the key findings, emphasizing that homeland serves as a central axis in Zamakhshari’s poetry, illustrating how he effectively merges emotion and symbolism to create poetic imagery that transcends traditional structures, evolving into a renewed poetic space. Additionally, the study reveals the interplay between musical influence and emotional expression in articulating nationalist sentiment in Zamakhshari’s poetic texts.

Keywords: :Homeland, Manifestations, Tahir Zamakhshari, Poetic Imagery, Musicality.

للاستشهاد: العمري، زهير بن حسن بن سعيد. (2025). تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري (دراسة تحليلية لنماذج مختارة). *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص131 – ص144.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

يشغل «الوطن» موقعًا مركزيًا في بنية الخطاب الشعري العربي، باعتباره مكونًا وجدانيًا وثقافيًا تتداخل فيه مشاعر الانتماء مع ملامح الهوية؛ والشعر لا يقدم الواقع بصورته المباشرة، بل يعيد تشكيله وفق رؤية الشاعر وتجربته الذاتية، ليظهر الوطن في النصوص الشعرية من خلال تمثيلات ذاتية تعبر عن موقف الشاعر وعلاقته بالأرض والواقع.

ويعد الشاعر طاهر بن عبد الرحمن بن محمد زمخشري (1914–1987) من أبرز رموز الشعر السعودي الحديث، ومن الأصوات الشعرية التي انشغلت بالذات والوطن والإنسان معًا، وقد أسهمت البيئة الحجازية التي نشأ فيها؛ بما تحمله من تنوع ثقافي وتاريخي وحضاري في تشكيل ملامح تجربته الشعرية، ومنحته أفقًا تعبيريًا رحبًا لرسم ملامح الوطن؛ إذ اتسم شعره بعمق وجداني واضح، وتمثلت فيه موضوعات الحب والحنين والوفاء، وداخل فيها الحس العاطفي مع البعد التأملي، جامعًا بين الشفافية والرمزية.

وتسعى هذه الدراسة إلى استقصاء تجليات الوطن في شعر طاهر زمخشري من خلال تحليل نماذج شعرية مختارة تعكس ملامح تجربته الشعرية، وترصد أثر البيئة والموقف الذاتي في تشكيل صورة الوطن.

أهمية البحث

تبرز أهمية هذا البحث من خلال سعيه إلى الكشف عن البنى الشعورية والجمالية التي تشكل مفهوم الوطن في الشعر السعودي الحديث، وذلك عبر تحليل تجربة الشاعر السعودي «طاهر زمخشري» بوصفها نموذجًا دالاً على تفاعل الذات الشاعرة مع رمزية الوطن وتجلياته.

كما يسعى البحث إلى استقصاء الأشكال التعبيرية التي تتوسط هذا التفاعل وتنتج خطابًا شعريًا يستوعب التوتر بين الانتماء والهوية، ويكشف عن دور الأدب في تشكيل الهوية وتعزيز الانتماء للوطن.

أسباب اختيار الموضوع

جاء اختيار موضوع «تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري... دراسة تحليلية لنماذج مختارة»؛ انطلاقًا من أهمية التمثلات الوطنية في تجربته الشعرية وما تنطوي عليه من بُعد وجداني وثقافي عميق، وقد بدا واضحًا أن «زمخشري» يجسد في شعره رؤية خاصة للوطن تتشكل من تفاعل الذات مع المكان والتاريخ والهوية. ومن هنا سعى البحث إلى استقصاء الأبعاد الرمزية والفنية لهذا التفاعل بوصفه نموذجًا لتمثل الوطن في الشعر السعودي الحديث.

وقد اقتصر البحث على تحليل عدد محدود من القصائد المنتقاة لطاهر زمخشري التي تمثل البعد الوطني في شعره، وذلك انطلاقًا من تركيز منهجي يستند إلى الكثافة التحليلية واستجلاء أعمق تمثيلات الوعي الوطني.

وتم اختيار هذه النماذج بعناية؛ لكونها تعبر بوضوح عن تداخل الذات الشاعرة مع البيئة الثقافية المحيطة، وتكشف عن رؤيته المتفردة تجاه الوطن، بما يحقق للبحث مسارًا متماسكًا، وإطارًا واضحًا في الطرح والتحليل.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري، من خلال تحليل الصور الشعرية والتراكيب البلاغية التي استخدمها الشاعر في التعبير عن مشاعر الانتماء الوطني وتجسيد تجربته الذاتية، ويركز البحث على استقصاء تأثير البيئة الحجازية في تشكيل الهوية الوطنية في نصوص زمخشري. كما يسعى البحث إلى تقديم قراءة نقدية للنصوص الوطنية، مع تسليط الضوء على الصورة الشعرية ودلالاتها، ودور التشبيهات المرتبطة بصورة الوطن في إبراز المشاعر الوطنية وتجسيد الذات الشعرية.

مشكلة البحث

يشكل الوطن في الشعر العربي فضاءً وجدانيًا وثقافيًا تبرز من خلاله مشاعر الانتماء والحنين والتجربة الذاتية للشاعر، وفي أعمال طاهر زمخشري تتبدى ملامح الوطن بشكل واضح، إذ يعبر عن ارتباطه بالمكان الذاكرة عبر توظيف الصور الشعرية والأدوات البلاغية. ومع ذلك فإن دراسة هذا الحضور في ضوء الأبعاد الفنية والموسيقية والرمزية لم ينل الاهتمام الكافي.

لذلك تتمثل مشكلة البحث في الكشف عن الكيفية التي استطاع بها طاهر زمخشري التعبير عن وطنه من خلال الصور الشعرية، ودور العاطفة والرمزية في تشكيل تلك الصور، وأثر الموسيقى الشعرية في إبراز المشاعر الوطنية وتكثيف الأثر العاطفي في نصوصه.

أسئلة البحث

سعى البحث إلى الإجابة عن أسئلة عدة أبرزها:

1. مالصور الشعرية التي وظفها طاهر زمخشري للتعبير عن الوطن والانتماء؟
2. ما تأثير البيئة الحجازية في تشكيل الصور الوطنية في نصوص زمخشري؟
3. ما دور الموسيقا الشعرية في تعزيز الإيقاع العاطفي وإبراز المشاعر الوطنية في نصوص طاهر زمخشري؟
4. كيف استطاع طاهر زمخشري أن يوظف التشبيهات والاستعارات لتجسيد المعاني الوطنية في شعره؟

منهج البحث

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه المنهج الأنسب لاستقراء الظواهر الفنية والدلالية في النصوص الشعرية، إلى جانب المنهج الإنشائي الذي يُعنى بتحليل البنية الداخلية للنصوص وتفكيك العلاقات الفنية والبلاغية بين مكوناتها، وقد

استند البحث إلى آليات القراءة النصة الحديثة؛ للكشف عن تمثلات البنية الوطنية في شعر «طاهر زمخشري»، مع التركيز على البناء الفني للعناصر الشعرية ودورها في تشكيل المعاني الوطنية.

الدراسات السابقة

إنه في سياق الاطلاع على الجهود العلمية المرتبطة بموضوع «تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري...دراسة تحليلية لنماذج مختارة» لم تتوفر دراسة مستقلة تناولت هذا الموضوع بشكل شامل ومباشر؛ ومع ذلك، وجدت دراسات تناولت جوانب مجاورة تلامس أبعادًا من الموضوع؛ وهي على النحو الآتي:

1. الجعيد، عطا الله مسفر (1422/2001) الوطن في الشعر السعودي المعاصر، رسالة ماجستير، السعودية: جامعة أم القرى

ورصدت هذه الدراسة مسار حضور الوطن في الشعر السعودي بشكل عام، واتخذت طابعًا وصفيًا أقرب إلى التتبع الزمني، مع إشارات إلى أبرز الشعراء الذي تناولوا مفهوم الوطن، بينما تحاول الدراسة الحالية « تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري... دراسة تحليلية لنماذج مختارة» أن تنفذ إلى تمثلات الوطن العميقة في تجربة شعرية واحدة، وهي تجربة الشاعر طاهر زمخشري، لتحلل من خلالها البنية البلاغية والصور الشعرية والتأثير الموسيقي، وجماليات التشبيه والتعبير.

2. الرشادة، منى بنت صالح محمد (2020) الاغتراب في شعر طاهر زمخشري: ديوانا عودة الغريب وألحان مغترب نموذجًا، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، 14(1)

وتتناول هذه الدراسة ظاهرة الاغتراب في ديواني «عودة الغريب» و «ألحان مغترب» مستكشفة تأثير مشاعر الاغتراب المكاني والنفسي في شعره، بينما ركزت الدراسة الحالية «تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري.. دراسة تحليلية لنماذج مختارة» على تحليل البُعد الوطني في شعر زمخشري، مستعرضًا المقطوعات الوطنية والجانب الموسيقي، وكذلك الصورة الفنية من خلال اللغة والأسلوب والتشبيه والموسيقى بشقيها الداخلي والخارجي.

3. عيد، عبد الفتاح أحمد (2020)، نزعة الوفاء في شعر طاهر زمخشري من التصوير إلى الدلالة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مصر: جامعة قناة السويس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (35)

تتفق الدراسة الحالية «تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري... دراسة تحليلية في نماذج مختارة» ودراسة «نزعة الوفاء في شعر طاهر زمخشري» في استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل شعر زمخشري، لكنهما تختلفان في دراسة موضوعات البحث؛ حيث تركز الدراسة الحالية على البُعد الوطني وتجليات حب الوطن وتتطرق إلى الجانبين الفني والموسيقي، بينما تركز الدراسة الأخرى على مفهوم الوفاء وانعكاسه في علاقاته وقضاياه والدلالات العاطفية والاجتماعية للوفاء في شعره.

4. القرني، سعيد محمد (2023)، ديوان «ألحان مغترب» للشاعر طاهر زمخشري: دراسة أسلوبية، مجلة بحوث كلية الآداب، مصر: جامعة المنوفية – كلية الآداب، 1(134)

تتقاطع الدراسة الحالية «تمثلات الوطن في شعر طاهر زمخشري.. دراسة تحليلية لنماذج مختارة» مع دراسة «ألحان مغترب: دراسة أسلوبية» لسعيد بن محمد بن عبد الله القرني، من حيث اهتمامهما في تحليل الجوانب الفنية لشعر زمخشري، غير أن الدراسة الحالية تنفرد بتركيزها على البعد الوطني وتجليات الانتماء في نصوص الشاعر، في حين أولت الدراسة السابقة اهتمامًا أوضح بالخصائص الأسلوبية.

ويكمن الفرق الجوهري بين الدراستين في زاوية المعالجة؛ إذ تتناول الدراسة الحالية موضوع حب الوطن وتجلياته الموضوعية والدلالية داخل القصائد، بينما تركز دراسة «ألحان مغترب» على تحليل البنية اللغوية الإيقاعية من منظور أسلوبي صرف، دون الغوص في قراءة النسق الوطني أو خلفياته الثقافية المصاحبة له، وهو ما يمنح الدراسة الحالية طابعًا تحليليًا أوسع وأكثر تخصصًا في الكشف عن الوعي الوطني والشعور بالانتماء في شعر «زمخشري».

الهيكل العام المقترح للدراسة:

اقتضت طبيعة الموضوع أن يشتمل البحث على مقدمة، ومبحثين؛ يسبقهما تمهيد، وتتلوهما خاتمة، تتبعها الفهارس الفنية.

المقدمة:

- أسباب اختيار الموضوع
- أهمية البحث.
- أهداف البحث.
- منهج البحث
- الدراسات السابقة

التمهيد:

أولاً: مفهوم الوطن

ثانياً: نبذة عن طاهر زمخشري.

المبحث الأول: صور الوطنية في شعر طاهر زمخشري.

أولاً: الولاء والانتماء

ثانياً: الطبيعة والتأمل

ثالثاً: الحنين والشوق

المبحث الثاني: الدراسة الفنية

أولاً: اللغة والأسلوب

ثانياً: التشبيه وأثره في إبراز الصورة الشعرية

ثالثاً: الموسيقى والإيقاع

الخاتمة: رُصدت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

فهرس المصادر والمراجع.

التمهيد:

تنبع الحاجة إلى تمهيد نظري وسياقي يمهد لقراءة النصوص ويضيء خلفياتها، ومن هنا جاءت ضرورة التوقف عند محورين رئيسين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الوطن

لا شك أن مصطلح «الوطن» من أكثر المصطلحات التي أخذت حظاً واسعاً من اللغويين في التعمق في معرفة معانيه ومقاصده، نظرًا لما يحمله من أبعاد معنوية ووجدانية تتصل بالهوية والانتماء، وتشير أغلب المعاجم العربية القديمة إلى أن الوطن هُو المنزل تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحله، والجمع أوطان، وطن بالمكان، وأوطن أقام وأوطنه: اتخذه وطنًا، ويقال: أوطن فلأن أرض كذا أي اتخذها محلًا ومسكنًا يقيم فيه. أما المواطن: فكل مقام قام به الإنسان الأمر فهو موطن له، بقولك: إذا أتيت فوقفت في تلك المواطن فادع الله لي ولإخواني، ومواطن مكة، مواقفها ... وأوطان الغنم والبق: مرابضها وأماكنها، التي تأوي إليها...الخ (ابن منظور، 1999، ج.15، ص.339).

وقد جاء حب الوطن في القرآن الكريم تأكيدًا على أنه قيمة فطرية عظيمة، جبلت عليها النفوس، حيث يظهر ذلك في قول الله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ﴾ (القصص، آية 85)، وفسر العلماء هذه الآية بأنه تحمل بشارة للرسول –صلى الله عليه وسلم– بالعودة إلى مكة موطنه الأول بعد هجرته منها.

وقد ورد عن ابن عباس –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم– لمكة: «ما أطيبك من بلد، وما أحبك إليّ، ولولا أن قومي أخرجوني منك ما سكنت غيرك» (الترمذي، ج5، ص. 722)

ومن الملاحظ أن المفهوم الأصلي للوطن ارتبط بالمكان الذي يسكنه الإنسان، ويتخذه مقرًا له، أيّا كانت طبيعته، سواء أكان بيتًا أم أرضًا أم حتى كيانًا رمزياً وما إلى ذلك، وورد في المخصص: «صَاحِبُ الْعَيْنِ: أَقَمْت بِالْمَكَان وَغَنِيت غَنِيّ، وَالمغَانِي: الْمَنَازِل. وَقِيل: الْمَنَازِل الَّتِي كَانَ بِهَا أَهْلُهَا، ثم ظعنوا..» (ابن سيده، 1319، ج.12، ص.62)

وقد تداول الشعراء مفردة الوطن على ألسنتهم بمعنى المنزل والبيت كثيراً، ليس في الجاهلية فحسب، بل في العصور المتتابعة، كما رأينا عند الصمة القشيري الذي أخذه الحنين إلى «نجد»، وحن إليها وتغزل فيها فقال (القشيري، 2003، ص.94):

أحن إلى نجـــــدٍ وإني لبائسُ
طِوالَ الليالي من رجوعٍ إلى نجدِ
فإنَّكَ لا ليلى ولا نجدَ فاعترِف
بهجرٍ إلى يوم القيامـــةِ والوعدِ

إن مفهوم الوطن عند شعرائنا القدامى ربط ربطًا وثيقًا بين المواضع والمنازل والمرابع من جهة، وبين الناس الذين يسكنون فيها، وهم أقرباء وأنساب تشدّهم إلى بعضهم رابطة الدم بالدرجة الأولى من جهة أخرى.

وفي النص السابق نلاحظ أن العيش لا يحلو ولا يصبح جميلاً إلا عندما يحل «القوم نجداً»، حيث يتبين أن المكان لا يكتسب جماله وتفرده إلا بعد مفارقته، حيث يتحول إلى صورة مثالية محفوفة بالحنين.

ومن هنا أيضًا رأينا امرأة مثل «نائلة بنت الفرافصة الكلبية»، تكره فراق أهلها وصحبها ومنازل قومها، حتى لو كانت تزفُ إلى خليفة المسلمين، أو من سيصبح خليفة عليهم وهو عثمان بن عفان –رضي الله عنه–، ولهذا تقول معاتبة أخاها ضباً، وفي ذلك تقول (ابن عساكر، 1995، ص. 136):

ألسْتَ ترى باللهِ يا ضَبُّ أنَّني
مصاحِبَـــــةً نحو المدينة أركبا
أبى اللهُ إلا أنْ تكوني غريبَـــة
بيثْرِبَ لا تلْقَيْنَ أُمَّـــا ولا أَبَا

ويشكل هذان البيتان نموذجاً رفيعًا لتجسيد البعد النفسي لفكرة الوطن في الشعر العربي، وترى الشاعرة هنا أن الانتقال من موطنها إلى «يثرب» موطنًا غريبًا مجوفًا، لا يحمل لها سوى الاغتراب والانفصال عن الجذور.

ثانياً: الشاعر طاهر زمخشري

يعد طاهر بن عبد الرحمن زمخشري من أبرز الأصوات الشعرية في المملكة العربية السعودية خلال القرن العشرين، وقد ولد في مكة المكرمة في بيت الكاظلي في 27 رجب 1332هـ، 22 يونيو 1914م، وبدأ حياته التعليمية في كتاب النوري للشيخ سليمان نوري ووالده الشيخ عبد المعطي إبراهيم النوري بحارة الباب، ثم تابع دراسته بمدرسة الفلاح بمكة المكرمة التي أنهى تعليمه فيها عام 1929م، وقد وافته المنية في الثاني من شوال 1407هـ الموافق 29 مايو 1987م في مدينة جده ودفن بمسقط رأسه مكة المكرمة بمقبرة المعلاة (مصطفى، 1981، ص. 7-13).

بدأ زمخشري حياته المهنية في سن مبكرة، وتحديداً في الثامنة عشرة من عمره بالتنقل بين عدة وظائف حكومية وغير حكومية في الفترة من 1349هـ إلى 1389هـ (مصطفى، 1981، ص.15).

مال الشاعر «طاهر زمخشري» إلى الأدب والشعر منذ طفولته متأثرًا بالشاعر أحمد إبراهيم الغزاوي رئيس المحكمة الشرعية التي كان والده يعمل بها، وبالقاضي الشيخ عرابي بن محمد بن صالح سجيني الذي كان يشجعه على القراءات العامة ففتحت أمامه مجالاً أوسع للعلم والمعرفة، وظهر نبوغه الشعري في الخامسة عشرة من عمره وهو في الصف الدراسي السابع بمدرسة الفلاح (قناة مركز حمد الجاسر على اليوتيوب، 1985).

وتعددت أغراضه الشعرية ما بين الدينية، والوطنية، والاجتماعية، والرومانسية، والسياسية، وألف بعض المسرحيات الشعرية، وترجمت بعض قصائده بواسطة منظمة اليونيسكو إلى اللغات الإنجليزية، الفرنسية، والألمانية (قناة زمخشري على اليوتيوب، 2014).

ومن أعماله: على الضفاف 1961، أغاريد الصحراء 1958، عودة الغريب 1963، ألحان مغترب 1963، معازف الأشجان 1976، حقيبة الذكريات1977م، نافذة على القمر 1978، عبير الذكريات 1980، وصدر له مجموعة النيل1984، وهي مجموعة الدواوين التي أصدرها في مصر، وأصدر مجموعة الخضراء 1982، وهي مجموعة الدواوين التي أصدرها في تونس.

المبحث الأول: صور الوطنية في شعر طاهر زمخشري

تنوعت مظاهر الوطنية في شعر طاهر زمخشري، واتخذت صيغًا خاصة تميّزه من بقية الشعراء السعوديين؛ وذلك بالنظر إلى خصوصية تجربته الشعرية، وتفرده في التعبير عن مشاعره الوطنية ضمن سياقات حياتية ومعيشية تركت أثرًا عميقًا في وعيه وشكلت ملامح خطابه الشعري.

ومن خلال تحليل نصوصه، يمكن تلمس عدد من التصورات المتباينة لفكرة الوطن، ومن أبرزها:

أولاً: الانتماء والولاء

يتجلى الانتماء والولاء في شعر طاهر زمخشري بوصفهما علاقة وجدانية راسخة، تعبر عن ارتباط عميق بين الذات والوطن، تتجاوز الأبعاد الشكلية أو الشعارات الخطابية إلى التزام داخلي أصيل، ويظهر حب الوطن والولاء له في تفاصيل قصائده، مستلهمًا الأحداث والظروف الاجتماعية والثقافية التي أحاطت بتجربته.

ورافق الشاعر «زمخشري» مراحل تأسيس الوطن، واستمر معها مصوراً لثوابته الإسلامية المتينة، ولأهدافه السامية؛ فالتغني بالوطن ومناجاته في شعر طاهر زمخشري غرض واسع؛ فلا يكاد يخلو ديوان من دواوينه من قصائد وطنية، تتجلى فيها صور الانتماء والولاء للوطن بشكل عميق يعكس مدى ارتباط الشاعر بوطنه ومكانته في قلبه، وتصوير المشاعر الملتهبة والعواطف المتوقدة بحب الوطن.

وتتجلى هذه العلاقة الوجدانية بوضوح في قصيدته(بلادي) حيث يستحضر الوطن بضمير المتكلم ليعبر عن وحدة الكيان بين الشاعر ووطنه، ويتحدث إليه لا بوصفه أرضًا أو علمًا، بل بوصفه وجدانًا حيًا يسكنه، وفيها يقول (زمخشري، 1984، ص.351):

بِـــــلَادِي فِـدَاؤُكَ رُوحِي وَعَيْنِي
لِنُورٍ يَشِـعُ مِنَ الْمَسْجِـــــــدَيْنِ
بِـــــلَادِي بِـلَادِي بِـلَادُ الْهُدَى
تَجَاوَزَتِ بِالْعَـدْلِ أَقْصَى الْمَـــدى
فَكُنْتِ نَشِيدًا طَرُوبَ الصَّـــــدَى
وَمَا زَالَ يَهْتِفُ فِي الْخَافِقِينَ بِلَادِي

يفتتح «زمخشري» قصيدته بإعلان وجداني صريح، يعكس اندماجه الكلي مع كينونة الوطن، ولا تقف البنية العاطفية عند حدود الانفعال اللحظي أو التعبير الخطابي، بل يعبر عن رؤية فلسفية للولاء؛ قوامها التماهي الكلي بين الذات والوطن، ويعكس استخدامه لكلمة «فداؤك شعوراً صادقًا بأن الوطن يستحق التضحية الكاملة، ليس فقط بالماديات، ولكن أيضاً بالروح والبصر، وهما رمز الحياة والرؤية، وتدل هذه المفردة أن ولاء الشاعر يتجاوز الحدود الجسدية إلى مستويات أعمق روحيًا ووجدانيًا.

ويبرز «زمخشري» في هذا المقطع قدرته على تشكيل صورة الوطن عبر لغة رمزية مركبة، حيث يستثمر مفردات الانتماء لتوسيع دلالة الوطن لتشمل الوجود كله، فيقول «فداك فؤادي وروحي وعيني»، وهي ثلاثية ترمز إلى تكامل الكيان الإنساني (العاطفي، الوجودي، الإدراكي) ما يضفي على الوطن طابعاً قدسياً، ويصبح حب الوطن جزءاً من التزام ديني وقيمة روحية تعلو فوق الاعتبارات العادية.

ولا يبدو الولاء قراراً شعوريًا عابرًا، بل هو ضمن منظومة قيمية متجذرة في النسيج الأخلاقي للذات، فالشاعر لا يضحي لأجل الوطن بوصفه تكليفًا، بل هو يتماهى معه بوصفه ضرورة وجودية، وكأن فناء الذات هو سبيل تحققها.

ولا يقتصر الوطن على المدلول المكاني، بل يتحول إلى رمز مركزي لقيمة أخلاقية كبرى، يمثل ذروة الارتباط الوجداني والروحي «بلادي بلادي بلاد الهدى، تجاوزت بالعدل أقصى المدى» حيث يرتقي الوطن إلى مقام الرسالة، لا مجرد موضع إقامة.

ويرى الشاعر هنا أن وطنه ليس موطناً له فقط، بل هو أيضاً نموذجًا أخلاقيًا يستحق التضحية والفداء، وهو يحاكي الفكرة الأفلاطونية عن «المدينة الفاضلة» التي تتجاوز الحدود الجغرافية، وترفض المساومات على المبادئ.

ويمضي النص إلى ما هو أعمق من التعبير الشعوري اللحظي، حتى يحول العلاقة بين الشاعر ووطنه من علاقة فردية، إلى تعبئة

وجدانية جماعية كلية لا تنفصل عن إيقاع النفس « فكنت نشيداً طروب الصدى، ومازال يهتف في الخافقين بلادي»؛ إذ تعبر هذه الصورة عن انتماء يتجاوز حدود التعبير اللغوي، ليغدو سكنًا داخليًا مقيمًا في الوجدان.

ويكشف البناء التعبيري للنص عن وعي عميق بالانتماء، إذ ينظر الشاعر إلى الوطن بوصفه مكونًا جوهريًا من الهوية الذاتية والجماعية، ويعزز التكرار الموسيقي في عبارة «الخافقين» حضور الوطن في صورة وجدانية، حيث يظل النشيد يهتف بالحب للوطن عبر الزمن.

وفي سياق آخر يصل «زمخشري» إلى أقصى درجات التوتر الوجداني والانفعال الوطني، فيقول فيها (زمخشري، 1961، ص. 475):

فِي دَمِي ثَـــوْرَةُ الْحَنِينِ لَهِيـــبًا
لَيْسَ يُطْفِيـــهِ مِنْ عُيُـــونِي غَمِيرُ
وَبِنَفْسِي لَوَافِحٌ مِنْ جَوَى الشُّجُوِ
عَلَى خَافِقِي لَظَاهَـــا يثُـــورُ
كُلَّمَا نَاحَ طَـــائِرٌ فَـــوْقَ أَيْكٍ
كَانَ لِي مِنْ ثَوَاحِـــــه تَذْكِيرُ
فَتَرَامَـــتْ خَوَافِقِي أُغْنِيـــاتٍ
مِـــنْ فُؤَادٍ بِرَجْعِهَـــا مَحْمُـــورُ
لِحِمَى الْبَيْتِ عَنْ أَكَرَمَ وَادٍ غَيْرِ
ذِي الزَّرْعِ وَهُـــوَ رَوْضٌ نَضِيرُ
لِلْمَقَدَاسَاتِ فِي ذُرَى مَهْبِطِ الْفُرْقَانِ
لِلْخَيْرِ وَهُـــوَ فَيْـــضٌ وَفِيرُ

تتجلى في هذه الأبيات صور الانتماء والولاء من خلال بنية شعورية مفعمة بالتوتر العاطفي والانشداد الوجودي إلى الوطن، والشاعر هنا لا يستدعي الوطن بوصفه موضوعًا منفصلًا، بل هو امتداد عضوي للذات، يتماهى مع مشاعر الحنين.

يتبدى البعد الوجودي للانتماء والولاء بجلاء في عدد من المواضع النصية، ويمكن رصدها في عدة صور، على النحو الآتي:

4/1: في دَمِي ثَوْرَةُ الْحَنِينِ لَهِيبًا

يتمدد الحنين ليتحول إلى طاقة انفجارية داخلية، تندفع من عمق التجربة الوجدانية نحو تجسيد الوطن في صورة كيانية تعيش مع الشاعر، واختياره لفظة «ثورة» يخرج الحنين من الشعور العادي إلى طاقة تصويرية عالية تضح الحنين مقام الفعل الدينامي المتحرك؛ مما يؤسس لانتماء عميق لا يقوم على الذاكرة، بل ينغرس في بنيان الجسد والنفس معًا.

إن الشاعر حين يربط الدم والثورة والحنين، يعلن عن التماهي العميق بين الوطن وكيان الذات، ويعبر عن وطن حاضر في الشعور الحيوي المستمر، يتجدد مع كل انفعال داخلي، ويعمق انخراط الذات الشعورية في ذاكرة الأرض والهوية.

4/2: وبنفسي لوافح من جوى الشجو على خافقي لظاها يثور

يتصاعد التوتر الداخلي في هذا المقطع، حيث يفتح الشاعر مساحة شعورية مشحونة تنبض بالأسى والاشتياق، واختيار الشاعر للفظة «وبنفسي» يوحي بإيقاع داخلي متقطع يكشف عن حالة اختناق وجداني يشي بانفجار.

يظهر الحنين هنا بوصفه طاقة محورية تعيد تشكيل المشاعر حول محور واحد هو الوطن، وتصبح معاناة البعد جزءًا من البنية الوجدانية للشاعر، والاغتراب عن الوطن نوعًا من التمزق الداخلي، والانتماء إليه اشتعالاً دائمًا لا ينطفئ.

4/3: كلما ناح طائر فوق أيك كان لي من نواحيه تذكير

ويعمد زمخشري إلى استحضار الصوت الطبيعي مرآة لصوته الداخلي، ونواح الطائر يصبح رمزاً للتذكير الدائم بالوطن، ويتداخل الصوت الخارجي «نوح الطائر» مع صدى الداخل؛ ليخلق علاقة إدراكية عميقة بين الانتماء والطبيعة، ويؤكد أن الوطن بالنسبة إليه لا ينفصل حتى عن أصغر تفاصيل الكون من حوله.

4/4: لحمى البيت عن أكرم وادٍ غير ذي الزرع وهو روض نضير

تتجه الأبيات في ختامها إلى تثبيت صورة الوطن بوصفه منظومة متكاملة، يمتزج فيها البعد الروحي بالمشهد المكاني، ويقدم الشاعر صورة مميزة للوطن بوصفه «روض نضير» رغم كونه «غير ذي زرع»، وهي إشارة إلى تقديس الشاعر لوطنه، الذي يرى فيه جمالاً وقيمة روحية عميقة رغم ما قد يبدو من قسوة الجغرافيا، ويؤكد أن الانتماء للوطن ليس فقط بسبب جماله الطبيعي، بل بسبب قداسته وقيمته الروحية والتاريخية.

وفي قصيدة أخرى تضج بالشوق العارم والحنين الجارف للوطن يقول فيها: (زمخشري، 1961، ص. 473)

مَوْطِنِي لَا تَزَالُ تُلْهِمُ قِيثَارَي، فَيَنْسَابُ بِالْفُؤَادِ نَشِيـــدًا
يَتَهَادَى بِهِ الْحَنِينُ فَيَجْرِي بِاشْتِيَاقِي عَلَى الْمَآقِي عُقُودًا
وَالْقَدَاسَاتُ فِي مَرَابِعِكَ الْبِيضِ حَسَانٌ بِهَا أَهِيمُ عَمِيـــدًا

القيثارة هنا هي رمز للشاعر نفسه؛ إذ تنساب مشاعره عبرها على شكل نشيد ينبع من الفؤاد، مما يشير إلى أن ارتباطه بالوطن ليس مجرد فكرة عابرة، بل هو جزء أساسي من وجدانه، وهذا الانسياب العاطفي يعكس حميمية العلاقة بين الشاعر ووطنه، فالوطن ليس مجرد مساحة مادية تحددها الخرائط والحدود، بل هو مصدر لا ينضب من الأحاسيس التي تصور مشاعر الفداء

والانتماء، ويمكن أن نقف أمام صورتين في المقطوعة السابقة:

2/1 يَتَهَادَى بِهِ الْحَنِينُ فَيَجْرِي بِاشْتِيَاقِي عَلَى الْمَآقِي عُقُودًا

اختيار الشاعر للفظة «يتهادى» ثم « الجريان» يرسم إيقاعًا داخليًا تصاعديًا يعبر عن تدفق العاطفة بشكل متسارع؛ وهذه الصورة العاطفية ترمز إلى قوة الانتماء، حيث إن الحنين للوطن لا يتوقف ولا يهدأ، بل يتكرر ويتجدد مثل العقود التي تلتف حول المشاعر.

يتجسد الشوق هنا في صورة بصرية محسوسة، تجعل الشوق إلى الوطن طاقة لا تهدأ لا تعرف السكون، وتعيد إنتاج ذاتها في كل لحظة بصورة أكثر امتلاءً واشتدادًا.

2/2 والقداسات في مرابعك البيض حسان بها أهيم عميداً

ينهض هذا المقطع بتصويرٍ دقيق لصلابة الانتماء عند «زمخشري» حيث تندمج مشاعر الطاهرة بالمكان اندماجًا يجعل من البياض رمزًا مكثفًا لنقاء الارتباط بالأرض.

واستخدامه لكلمة «أهيم» يكشف عن انجراف وجداني ينبع من حرارة الإحساس الداخلي دون حاجة إلى تنظيم عقلي أو تدرج منطقي.

ثانياً: الطبيعة والتأمل

تتبدى في شعر «زمخشري» ملامح ارتباط حميمي بالطبيعة حيث تتسع رمزية الطبيعة لديه لتشمل الرياض النظرة، الأزهار المتفتحة، وأمواج البحر، ونسمات الربيع؛ فتغدو هذه العناصر معادلاً تصويريًا لخلجات النفس وانفعالاتها.

ويلاحظ أن الشاعر لا يتعامل مع الطبيعة بوصفها إطارًا جماليًا، شأنه شأن سائر الشعراء الرومانسيين الذين وحدوا بين الشعور والمحيط الطبيعي بوصفه مرآة للذات وامتدادًا لصوتها الداخلي.

ووجد «زمخشري» في الرياض الأنيس الذي يؤنس وحدته؛ فوقف أمامها متأملاً ومصورًا ومنصهرًا معها، ورسم لها لوحات أخاذة، ومن ذلك قول (زمخشري، 1982، ص. 144):

وَقَدْ كَانَ لِي فِي مُرَبَّعِ الْحُسْنِ رَوْضَةٌ

لِأَغْرَاسِهَـــا زَاكِي الدِّمَـــاءِ رَوَاءُ

تَلْهَى بِهَا كَفُّ الزَّمَـانِ فَأَجْدَبَتْ

وَلِلزَّهْـــرِ فِيهَا لَا يَزَالُ شَـــــذَاءُ

وَجِئْتُ لِأَرْوِي تُرْبَهَـــــا بِمَدَامِعِي

لِتَرْجِـــعَ، وَهِيَ «الرَّوْضَةُ الْغَنَّاءُ».

فَجَفَّفْ دَمْعِي مَا لَقِيتُ مِنَ الْأَسَى

وَعُدْتُ وَعَيْنِي بِالْقَذَى عَشْـــوَاءُ

تُظهر الأبيات السابقة تعبيرًا عميقًا عن علاقة الشاعر بالطبيعة وعشقه لها، وارتبط «زمخشري» بشكل وثيق بوطنه وبمشاعره الشخصية، وتأملاته في الرياض، الورود، والأزهار، مما يعكس حبه للطبيعة واعتباره إياها مصدر إلهام وسلوى.

وعبّر الشاعر عن رغبته في استعادة جمال هذا المكان من خلال دموعه، وكأنه يعتقد أن مشاعره الحزينة يمكن أن تعيد الحياة إلى هذه «الروضة الغناء»، أي المكان المليء بالسرور والجمال، وأنهى مقطوعته السابقة بتعبيره عن محاولته لتجفيف دموعه بعد ما عانى من الألم، ولكنه يعود ليجد أن عينيه ما زالت مغطاة بالقذى (الأتربة)، مما يشير إلى استمرار معاناته وعدم قدرته على رؤية جمال الطبيعة كما كان سابقًا.

تنهض الأبيات السابقة على وعي جمالي عميق بالطبيعة، باعتبارها نسيجًا تتخلله الذات، ومن هذا المنطلق يتعامل «زمخشري» مع الطبيعة على أنها قيمة إدراكية تسكن أعماق الشعور الشعري. ويمكن تتبع هذا التجلي من خلال مستويين متماسكين في البناء النصي:

أولاً: الطبيعة في شعره ليست مجرد خلفية ساكنة، بل تتقدم إلى الواجهة بوصفها ذاتًا حاضرة تتفاعل مع الإنسان وتستجيب لوجدانه، وهذا الحضور ينبع من طبقات أعمق تتصل بالحميمية المتجذرة في تفاصيل البيئة، حيث تتحول الأماكن الطبيعية إلى بؤرة شعورية مكثفة.

ثانياً: إن تأملات الشاعر في الطبيعة لا تخلو من حزن شفيف على ما يعتريها من تغيرات وتحولات، وكأن اضطراب ملامح الطبيعة الخارجية يعكس في ذاته اضطرابًا في صورة الوطن، وهذا الحزن لا يأتي بصيغة نواح مباشر، بل يتسلل إلى النص عبر حساسية عالية للزمان والمكان، حيث تصبح البيئة بما أصابها من تبدد وذبول، مرآة لفقدٍ أعمق يخص الهوية والذاكرة.

تنبض نصوص «طاهر زمخشري» الوطنية بحيوية شعورية تكشف فيها رمزية الانتهاء، عبر استخدام كثيف للتشبيهات والاستعارات، مما يضفي على تجربته الشعرية مسحة وجدانية مشحونة بالعاطفة التي تجعل الطبيعة والأمكنة امتدادًا حيًا للذات المتشوقة إلى وطنها.

ثالثاً: الحنين والشوق

تشكل الغربة دائماً منعطفًا مهمًا في حياة الشعراء، حيث تكسب تجاربهم المعاناة التي عاشوها واكتووا بلظاها؛ وعاش «طاهر زمخشري» مغترباً عدة سنوات عن وطنه وأهله وأحبته، وكان من الطبيعي أن تترك الغربة أثراً حزينًا على هذا الشاعر الرومانسي؛ فعبر في أكثر من قصيدة عن معاناته وشوقه لوطنه وأهله وأحبته، ومن ذلك قول (زمخشري، 1982، ص.41):

رَبْوَةَ الْأَمْسِيَاتِ وَالذِّكْرَيَاتِ

غُرْبَتِي عَنْكِ عَطَّلَتْ أَدَوَاتِي

فَعَبَرْتُ الْأَيَّامَ بِاللَّوْعَةِ الْخَرْسَاءِ

أَمْشِي مُكَبَّلَ الْخُطُـــــواتِ

وَالْنَّبَارِيحُ فِي الْحَنَايَا جِرَاحَاتٍ

وَأَطْرَافُهَـــــا عَلَى نَظَرَاتِي

تظهر في الأبيات رموز مثل «اللوعة الخرساء» و»صغير الهموم» التي تعكس حالة من الانكسار والضعف، واستخدامه لعبارة «شربت القذى» يشير إلى استعداده لتحمل المعاناة والصعوبات التي تواجهه دون أن يتذمر، مما يعكس قوة إرادته وعزيمته، وتمثل تداخلًا عميقًا بين الحزن والحنين، حيث يتنقل الشاعر بين الأمل والواقع، مما يعكس مرونة شعوره وقدرته على استحضار ذكرياته الجميلة في مواجهة الآلام التي يعيشها. وفي ذات القصيدة يقول (زمخشري، 1982، ص. 40):

وَرَجَعْتُ الْغَدَاةَ أَنْشُـــرُ آمالي

مَلِيءُ الْوَفَـــــاضِ بِالرَّغَبَاتِ

وَبَمِينُ الزَّمَانِ تَنْسُجُ مِنْ حَوْلِي

وَشَـــــاحًا يَلْفُنِي فِي سُبَاتِ

وَصَغِيرُ الْهُمُومِ يَمْلَأُ سَمْعَ اللَّيْلِ

دُعْرًا يَصَـــــجُّ فِي الظُّلُمَاتِ

كُنتُ فِي لُجِّها أَهِيمُ بِأَفْرَاحِي

فَهَـــلْ تَحْفَظِينَ لِي ذِكْرَيَاتِي؟!

يفصح الشاعر في نصوصه الوطنية عن مشاعر الحنين والشجن تجاه الأماكن التي كانت يومًا مصدر سعادته وملاذه الروحي، مستدعياً ذكرياته البعيدة، مما يبرز ارتباطه العاطفي بالمكان، ويظهر وطنيته في تأثره العميق بالتحولات التي طرأت على بيئته، مكونة شبكة شعورية معقدة تربط بين الذات والمكان عبر الزمن.

يؤكد الحنين والشوق إلى الماضي في شعر «طاهر زمخشري» مدى تعلقه بموطنه وذكرياته، مما يجعلها تعبيرًا عن وطنيته العميقة، والشاعر يحن إلى أمسياته في وطنه ويشكو من الغربة التي حالت بينه وبين طموحاته.

وتحتشد آماله في قصائده حتى تفيض بالصور والمعاني الرومانسية مثل: «اللوعة الخرساء، صغير الهموم، المشاهد الكالحات، سمع الليل»، وهذه المعاني تذيب الفواصل بين الذات والمكان، وكأن الذكريات قد غدت جزءًا من نسيجه الشعوري، يوقظها الحنين في كل التفاتة نحو الزمن البعيد. وفي قصيدة «صميم الحياة» يصور ما يعانيه من ألم الغربة فيقول (زمخشري، 1982، ص.21):

وَتَغَرَّبْتُ فِي الْحَنَايَا جَحِيمٌ

يَتَلَهَّى بِأَعْظُمِي النَّخِرَاتِ

وَشَرِبْتُ الْقَذَى وَمَا ضِقْتُ ذَرْعًا

بِالذي قَدْ لَقِيتُهُ مِنْ شَتَـــاتِ

وَأَنَا لَا أَزَالُ أَحْمِـــــلُ آلامِي

وَيَخْتَثُّ مِنْ خُطَـــــايَ ثَبَاتِي

وَسَأَلْقَى مَتَى سَحَرْتُ بِأَوْهَامِي

أَمَانِيَّ فِي صَمِيمِ الْحَيَـــــاةِ

أبرز «زمخشري» في هذه الأبيات تجربة إنسانية عميقة تتجلى في شعوره بالحنين والاغتراب، وظهر بشكل واضح في اختياراته اللغوية وصورته الشعرية، حيث بدأ الشاعر بالإشارة إلى الغربة التي تعكس شعوره بالعزلة، ثم أشار إلى «جحيم» الحنايا التي تشعره بالضياع والضعف، وأظهر هنا مدى تأثير الزمن والمكان في تجربته الشخصية، حيث يتحول ما كان مصدر سعادته وفرحه إلى ألم ومعاناة.

وتتجلى الوطنية في شعره من خلال ارتباطه العميق بالمكان، إذ لا يقتصر حنينه على الأمكنة ذاتها، وإنما يمتد إلى الذكريات التي نسجت جزءًا من هويته الإنسانية.

ويظهر الشوق والحنين في نصوصه الشعرية بشكل واضح من خلال تكرار معاني «الأمل والرجاء»، حيث يتحدث عن آماله وما يعانيه من الغربة والحنين إلى الماضي، وهو ما أضفى على شعره طابعًا إنسانيًا عميق التأثير.

المبحث الثاني: الدراسة الفنية

تعد دراسة الملامح الفنية لشعر الوطن عند الشاعر «طاهر زمخشري» ضرورة بحثية لفهم الطريقة التي صاغ بها تجربته الشعورية، وأطر من خلالها مشاعره تجاه الوطن في قوالب جمالية وفنية عاكسة عمق رؤيته.

ومن هنا تقتضي الدراسة الوقوف على الخصائص الفنية البارزة في نصوصه، استكشافًا لآليات التشكيل التعبيري التي سكنت لغته وأسلوبه وموسيقاه.

أولاً: اللغة والأسلوب

تعد اللغة والأسلوب من المرتكزات الجوهرية التي يتكئ عليها الشاعر في تشكيل رؤيته الفنية والتعبير عن مضامينه الشعورية والفكرية.

ستناول في هذا المحور جانبي اللغة والأسلوب من خلال تحليل البنية اللفظية والجمالية التعبيرية في شعره:

أ–اللغة

سنقف على مجموعتين من الألفاظ التي تعكس ملامح اللغة الشعرية، وتسهم في إعطاء النصوص الوطنية روحها الخاصة، من حيث التأثير على مشاعر القراء وإبراز انتماء الشاعر لوطنه أو فكره.

1. ألفاظ الحنين:

يعد موضوع الحنين إلى الوطن هو أحد أكثر المواضيع الشائعة في الشعر العربي؛ حيث يبرز هذا الشعور العميق بالتعلق بالأرض والوطن خاصة عندما يكون الشاعر بعيدًا عنها، وتتجلى لغة الحنين من خلال استخدام الشاعر لمجموعة من الألفاظ التي تحمل دلالات شعورية قوية، وتعكس مدى معاناة الشاعر وشوقه لعودة الوطن، تلك الألفاظ لا تنقل فقط صورة شعورية، بل تسهم في تشكيل هويّة النص الشعري وتعبر عن مشاعر الشاعر الوطنية والانتماء العميق.

وبرز الحنين للوطن من خلال مجموعة من الألفاظ التي تعبر عن الألم والفراق وتبرز الصور الشعورية القوية، ولا شك «أن كل علاقة بين كلمتين أو أكثر مشتركتي الحضور يمكن أن تصبح صورة « (تودوروف، 1990، ص.41)، ومن ذلك قول (زمخشري، 1982، ص.21):

وَتَغَرَّبْتُ فِي الْحَنَـــايَا جَحِيـمٌ

يَتَلَهَّى بِأَعْظُمِي النَّخِـــرَاتِ

وَشَرِبْتُ الْقَذَى وَمَا ضِقْتُ ذَرْعًا

بِالذي قَدْ لَقِيتُـــهُ مِنْ شَتَاتِ

استخدم الشاعر لفظة «وتغربت في الحنايا جحيم» للدلالة على الشعور بالبعد والفقد، ويعبر عن غربته بأنها «جحيم»، مما يضفي على أن البعد عن الوطن طابع معاناة لا تطاق.

وقوله «يتلهى بأعظمي النخرات» تشبيه المعاناة بأنها تنخر في عظامه يعكس حجم الألم الداخلي الذي يعانيه الشاعر نتيجة الفراق، وهذا التشبيه يظهر مدى التأثر الجسدي والنفسي. وقول (زمخشري، 1982، ص.40)

وَرَجَعْتُ الْغَدَاةَ أَنْشُرُ آمالي

مَلِيءُ الْوَفَاضِ بِالرَّغَبَـــاتِ

وَبَمِينُ الزَّمَانِ تَنْسُجُ مِنْ حَوْلِي

وَشَاحًا يَلْفُنِي فِي سُبَـــاتِ

ويتجلى في جملة «ورجعت الغداة أنشر آمالي» الحنين الذي يشير إلى العودة المتوقعة، لكن هذه العودة ليست جسدية فقط، بل روحية ونفسية حيث إن الشاعر يحمل معه الآمال والرغبات التي لم تتحقق بعد.

تعكس الصور التي يقدمها الشاعر في الأبيات السابقة ألم الفراق والبعد عن الوطن، وتظهر كيفية ارتباطه العميق بالأماكن التي عاش فيها وبالذكريات التي تملأ حياته.

والألفاظ المستخدمة في قصائده مثل «اللوعة الخرساء» «مكبل الخطوات»، و»تباريح الحنايا جراحات» تضيف إلى المشاهد الشعرية شعورًا بالقيد والعجز عن العودة إلى تلك اللحظات أو الأماكن.

تتكشف تجليات الحنين في قصائد «زمخشري» عبر انتقاء مفردات مشحونة بالألم والشوق واللوعة، بما يخلق صورة وجدانية عميق تنبض بالانتماء للوطن، وتعكس مرارة الاغتراب.

2. ألفاظ الطبيعة:

برزت الألفاظ المرتبطة بالطبيعة في عدد كبير من قصائد «طاهر زمخشري» بوصفها مرآةً صادقة لذاته الداخلية، ومسرحًا يجسد أحلامه وأحزانه، ووسيلة للتعبير عن مشاعره العميقة وتقلباته النفسية، ومن ذلك قول (زمخشري، 1982، ص. 144):

وَقَدْ كَانَ لِي فِي مُرَبَّعِ الْحُسْنِ رَوْضَةٌ

لِأَغْرَاسِهَا زَاكِي الدِّمَـــاءِ رَوَاءُ

تَلْهَى بِهَا كَفُّ الزَّمَانِ فَأَجْدَبَتْ

وَلِلزَّهْرِ فِيهَـــا لَا يَزَالُ شَـــذَاءُ

وَجِئْتُ لِأَرْوِي تُرْبَهَـــا بِمَدَامِعِي

لِتَرْجِعَ، وَهِيَ «الرَّوْضَةُ الْغَنَّاءُ».

تجسد الأبيات نزوع «زمخشري» إلى استدعاء عناصر الطبيعة، وتتداخل مفرداتها مع نسيجه الشعري؛ لتغدو أداة تعبيرية عن انفعالاته وأشواقه العميقة.

وفي المقطوعة السابقة نجد أن الشاعر يوظف ألفاظًا ترتبط بالطبيعة مثل «روضة»، «أغراس»، «الزهر»، و»الدماء»، ليصور لنا عالمًا من الجمال الطبيعي الذي تعرض للخراب، ويرمز من خلاله إلى فقدان أو تدهور شيء عزيز، ربما يكون ذلك رمزًا لوطنه أو لأحلامه التي لم تتحقق.

ودلالة لفظ «الزهر» و»شذاء» تعزز شعور الاستمرارية والذكريات الجميلة، حتى وإن كانت الروضة قد أجدبت، فإن «للزهر فيها لا يزال شذاء»، مما يشير إلى أن بقايا العطر والشذى ما زالت عالقة في ذهن الشاعر، وكأن الذكريات لا تزال تحمل عطر الماضي. وعندما يقول «وجئت لأروي تربتها بمدامعي»، يرمز إلى محاولته استعادة هذا الجمال المفقود وإعادة إحياء تلك الروضة بدموعه، التي تعد أعمق أشكال الحزن والحنين.

وظهرت ألفاظ الطبيعة في القصيدة بوصفها وسيلة أساسية للتعبير عن الانتماء والحنين والخيبة، حيث تمثل «الروضة الغناء» رمزية لرغبة الشاعر في استعادة الماضي الجميل، وإحياء ما فقده بفعل الزمن، وهو بمثابة استدعاء لذاته الضائعة في دوامة الواقع.

ب– الأسلوب:

ارتبط مصطلح «الأسلوب» بمعنى الطريق أو المذهب الذي يسلكه الشاعر في التعبير عن معانيه، وأشار (ابن منظور،1999،

ج15، ص.473)، إلى أنه يمكن أن نفهم الأسلوب على أنه «الطريق الممتد»، مما يشير إلى استمرارية الأسلوب الخاص بالشاعر في معظم أعماله، حيث تظهر خصوصيته اللغوية والفنية من خلال هذا الامتداد.

وتتنوع في قصائد «زمخشري» الأساليب التعبيرية بين الأساليب الإنشائية والاساليب الخبرية؛ وتأتي هذه الأساليب المتنوعة لتعكس عواطف الشاعر وحنينه للوطن، وتبرز انفعالاته الداخلية تجاه الأماكن والذكريات، يقول (زمخشري، 1982، ص. 40):

وَيَمِينُ الزَّمَانِ تَنْسِجُ مِنْ حَوْلِي وِشَاحًا يَلُفُّنِي فِي سُبَاتِ

وَصَغِيرُ الْهُمُومِ يَمْلَأُ سَمْعَ اللَّيْلِ ذُعْرًا يَضِجُ فِي الظُّلُمَاتِ

كُنْتُ فِي لُجِّهَا أَهِيمُ بِأَفْرَاحِي فَهَلْ تَحْفَظِينَ لِي ذِكْرَيَاتِي؟

في قصيدته «موطني»، نجد استخدامًا للأساليب الإنشائية التي تعكس مشاعر الحنين والشوق والتساؤل؛ على سبيل المثال:

- قوله «فهل تحفظين لي ذكرياتي؟» هو أسلوب إنشائي استفهامي، يعبّر فيه عن تساؤل مشوب بالقلق والشوق إلى الوطن، وهو تساؤل بلاغي غير منتظر للإجابة، بل يعبر عن انفعالات الشاعر الداخلية.
- تظهر الأساليب الإنشائية هنا لتعزيز الجانب العاطفي، حيث تُستخدم الاستفهامات لتعميق المشاعر الموجهة نحو الوطن ولتعكس الحيرة والتساؤل حول ما إذا كانت تلك الذكريات ستظل باقية في ذاكرة الوطن كما هي في مخيلة الشاعر.

أما فيما يتعلق بالأساليب الخبرية، فتظهر في القصيدة بشكل أكبر، حيث يعبر الشاعر عن حقائق ومشاهداته وتجربته الشخصية. على سبيل المثال:

- قوله «ويمين الزمان تنسج من حولي وشاحاً يلفني في سبات» هو تعبير خبري يعكس وصفًا للوضع الذي يعيشه الشاعر، ويعبر عن إحساسه بالعجز أو الشلل نتيجة لثقل الأيام والهموم.
- كذلك، قوله «وصغير الهموم يملأ سمع الليل ذعراً يضج في الظلمات» هو تصريح خبري يصف معاناته مع الهموم التي تحيط به وتثقل كاهله.

ونجد أن الأساليب الخبرية في ديوان طاهر زمخشري، تتفوق على الإنشائية، ويعود ذلك إلى ميل الشاعر إلى التعبير عن تجربته ومعاناته بصورة مباشرة، حيث يستخدم الأساليب الخبرية لوصف الواقع الذي يعيشه والتأثيرات التي يخضع لها، وتستخدم الأساليب الخبرية عادة لتمرير حقائق وتجارب الشاعر، مع استحضار الذكريات وتأكيد مشاعر الحنين والاغتراب.

وتعكس كثرة الأساليب الخبرية في ديوان طاهر زمخشري مقارنة بالأساليب الإنشائية رغبة الشاعر في توثيق حالته النفسية والتعبير عن واقع حياته بصورة أكثر موضوعية ووضوحًا، حيث إن الأساليب الإنشائية بين الحين والآخر لإبراز المشاعر العميقة والمباشرة، خاصة في مواضع الحنين والتساؤل.

ثانياً: التشبيه وأثره في إبراز الصورة الشعرية

يعد التشبيه من أهم الوسائل البلاغية التي يوظفها الشاعر لتكثيف المعنى وتوسيع أفق الصورة الشعرية، وذلك لما يمتلكه من قدرة على نقل المعاني المجردة إلى صورة محسوسة تسهم في نقل الفكر والعاطفة عبر صورة مركبة تحدث أثرًا في الملتقي.

ويرى قاسم (2003) التعريف الجامع للتشبيه هو: صورة تقوم على تمثيل شيء (حسي أو مجرد) بشيء آخر (حسي أو مجرد) لاشتراكهما في صفة (حسية أو مجردة) أو أكثر، وقد عرفه القزويني بقوله: التشبيه: الدلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى. وهذا يعني أن المتشابهين ليسا متطابقين في كل شيء. ومن ذلك قول الشاعر (زمخشري، 1982، ص.40):

فَعَبَرْتُ الْأَيَّامَ بِاللَّوْعَةِ الْخَرْسَاءِ

أَمْشِي مُكَبَّـــــلَ الْخُطُواتِ

شبه «زمخشري» مشاعره بالأيام التي تمر وهي محملة باللوعة الخرساء، مما يعكس مدى الألم والصمت الذي يعاني منه؛ والتشبيه هنا يبرز قوة المعاناة التي يمر بها الشاعر ويجعل القارئ يشعر بالثقل الذي يرافق كل خطوة يخطوها. وقول (زمخشري، 1982، ص.40):

لَمْ يَعُدْ سُجْفُهَا يَزُودُ أَفْكَارِي

بِغَيْرِ الْمَشَاهِـــــدِ الْكَالِحَاتِ

واستخدم الشاعر الاستعارة بجانب التشبيه في أكثر من موضع؛ ليصف الأفكار التي تخطر بباله بأنها مشاهد كالحات، مما يعكس الكآبة والسوداوية التي تطغى على تفكيره، ويعزز هذا التشبيه تأثير الصورة الشعرية ويجعل القارئ يتخيل حالته الذهنية. وفي ذات السياق يقول (زمخشري، 1982، ص.21):

وَشَرِبْتُ الْقَذَى وَمَا ضِقْتُ ذَرْعًا

بِالَّذِي قَدْ لَقِيتُـــــهُ مِنْ شَتَاتِ

وربط الشاعر معاناته بشرب القذى، مما يعكس مدى التحمل والصبر الذي يواجه به مصاعب الحياة، ويبرز هذا الارتباط قدرة الشاعر على مواجهة الصعوبات والصمود أمامها، مما يعزز من قوة الشخصية الشعرية، وتؤدي الصورة التشبيهية وظيفة بنائية؛ فهي تمثل وسيلة الشاعر في التعبير عن أحاسيسه المكثفة، وتعزز من قدرته على تحويل الألم إلى صورة فنية نابضة بالحياة.

وقد مثّل التشبيه في شعر «زمخشري» ملمحًا أسلوبيًا بارزًا أسهم بفاعلية في تشكيل البنية الشعورية في قصائده، وتولدت الصور

التشبيهية لديه من تماس مباشر مع التجربة الحسية والوجدانية.

ويمكن القول إن التشبيه ينهض بدور أساسي في إبراز الصورة الشعرية في قصائد «طاهر زمخشري»، وشكل أحد ركائز التشكيل الفني في قصائده، واندمج في نسيج تجربته، وأضفى على نصوصه أبعادًا دلالية تجاوزت المعاني المباشرة.

ثالثاً: الموسيقا والإيقاع

يعد الاعتناء بالجانب الموسيقا من أهم العوامل التي حافظ عليها الشعراء وأولوها عنايتهم في نظم القصيدة العربية منذ العصور السابقة حيث «كانت صياغة الشعر العربي منذ القدم في كلام ذي توقيع موسيقي، ووحدة في النظم تشد من أزر المعنى، وتجعله ينفذ إلى قلوب سامعيه ومنشديه، وتوحي بما لا يستطيع القول إن يشرحه» (هلال، 1977، ص.435).

أما من حيث الجانب الموسيقي في الشعر الوطني، فقد تعددت الأوزان، وتنوعت البحور» وقد حظي الشعر الوطني الحديث في مملكتنا بالتنوع النغمي من حيث البحور؛ فنقرأ للشعر البسيط والوافر والطويل والكامل، وهذا يدل على معرفتهم بموسيقى الأوزان العربية وتمكنهم منها» (الجعيد، 2001، ص. 30).

واعتنى «طاهر زمخشري» في قصائده الوطنية بعنصري الموسيقى والإيقاع بشكل كبير؛ لإيمانه الشديد بأن هذين العنصرين لهما دور كبير في إيصال مشاعره.

1. الموسيقا الخارجية:

إن أول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن الموسيقا الداخلية في النص الشعري هما عنصرا « الوزن» و «القافية» لكونهما عنصرين أصليين في بناء القصيدة الشعرية:

أ–الوزن:

لا شك أن الوزن هو عنصر أصيل في صناعة الشعر، وبالنظر إلى الشاعر» طاهر زمخشري « فقد حرص على انتقاء الأوزان الشعرية بعناية، ونجد أنه استخدم البحر الكامل في عدد من قصائده، وهو بحر شعري يمتاز بوزنه القوي والموسيقي العالي، ويتكون البحر الكامل من التفعيلة الأساسية «متفاعلن»، التي تتكرر ست مرات في كل بيت (أي ثلاثة في كل شطر). ومن ذلك قوله (زمخشري، 1961، ص.475):

فِي دَمِي ثَـــــوْرَةُ الْحَنِينِ لَهِيبًا

لَيْسَ يُطْفِيـــــهِ مِنْ عُيُونِي نَمِيرُ

وَبِنَفْسِي لَوَافِحٌ مِنْ جَوَى الشُّجُوِ

عَلَى خَافِقِي لَظَاهَا يَثُـــــورُ

كُلَّمَا نَاحَ طَائِـــرٌ فَوْقَ أَيْكٍ

كَانَ لِي مِنْ ثَوَاحِـــهِ تَذْكِيرُ

تقطيع الشطر الأول عروضياً:

فِي دَمِي ثَـــــوْرَةُ الْحَنِينِ لَهِيبًا

لَيْسَ يُطْفِيـــــهِ مِنْ عُيُونِي نَمِيرُ

- «في دمي ثورة الحنين» = متفاعلن متفاعلن متفاعلن
- «لهيباً ليس يطفيه» = متفاعلن متفاعلن متفاعلن
- «من عيوني نمير» = متفاعلن متفاعلن (النهاية ناقصة لأنها تأتي بنظام القافية)

التقطيع العروضي للشطر الأول من البيت هو:

«في دمي ثورة الحنين لهيباً»

/ ٥ / ٥ // ٥ / ٥ // ٥ / ٥

يمكن ملاحظة التفعيلة «متفاعلن» بشكل واضح في جميع أجزاء البيت، واختيار الشاعر للبحر الكامل يتناسب مع مشاعر الحنين الفياضة التي يعبر عنها الشاعر؛ فالثورة الداخلية التي يشعر بها الشاعر تجاه الوطن تحتاج إلى وزن شعري يمتاز بالقوة والثبات، وهو ما يحققه البحر الكامل بفضل تكرار التفعيلة المكونة من أسباب وأوتاد قوية.

يتيح البحر الكامل للشاعر توظيف اللغة بقوة وعمق للتعبير عن انفعالاته العاطفية، خاصة في سياقات الحنين للوطن والاشتياق له، كما أن هذا البحر يتميز بالمرونة، مما يسمح للشاعر بالتنقل بين الأساليب الخبرية والإنشائية بسهولة، فيمنحه حرية أكبر في التعبير عن معاناته وشوقه للوطن.

ويتجلى استخدام البحر الكامل في قصائد زمخشري بوصفه وسيلة للتعبير عن مشاعر الحنين القوية، ولغة الإيقاع في البحر الكامل تساعد على تجسيد هذه المشاعر الحية بشكل يعكس التوتر والاشتياق الذي يعيشه الشاعر تجاه وطنه. قوله (زمخشري، 1982، ص. 40):

رَبْوَةُ الْأَمْسِيَـــاتِ وَالذِّكْرَيَاتِ

غُرْبَتِي عَنْـــكِ عَطَّلَتْ أَدَوَاتِي

فَعَبَرْتُ الْأَيَّامَ بِالْلَّوْعَةِ الْخَرْسَاءِ

أَمْشِي مُكَبَّلَ الْخُطُـــــواتِ

وَالْتَّبَارِيحُ فِي الْحَنَـــايَا جِرَاحَاتٍ

وَأَطْرَافُهَـــــــا عَلَى نَظَرَاتِي

وَالْدُّجُونُ الَّتِي كُنتُ أَرْتَـــادُ

عَلَى ضَوْءِ زَهْـــرِهَا النِّيرَاتِ

وتعتمد هذه الأبيات على «البحر الكامل»، وهو بحر يتميز بإيقاعه القوي والمرن، ويستخدم غالباً للتعبير عن مشاعر

الانفعال العاطفي القوي، كما في هذه الأبيات التي تعبر عن الحنين والآلام المرتبطة بالذكريات.

«ربوة الأمسيات والذكريات»

«غُربَتي عنكِ عَطلت أدواتي»

- «ربوةَ الأمسياتِ» = متفاعلن متفاعلن متفاعلن
- «والذكريات» = متفاعلن متفاعلن
- «غربتي عنك عطلت» = متفاعلن متفاعلن متفاعلن
- «أدواتي» = متفاعلن متفاعلن

تقطيع الشطر الأول:

«ربوة الأمسيات والذكريات»

/٥ / ٥ // ٥ / ٥ // ٥ / ٥

كما في الأبيات السابقة، استخدام «البحر الكامل» هنا ليس صدفة، بل هو اختيار واعٍ يعكس مشاعر الألم والحنين العميق الذي يشعر به الشاعر، البحر الكامل بإيقاعه الثقيل والقوي يعبر بشكل جيد عن الثقل العاطفي الذي يعيشه الشاعر، فهو يعيش حالة من الضياع والاغتراب، ويعبر عن ذلك من خلال تكرار التفعيلة «متفاعلن» التي تعطي للأبيات نغمة إيقاعية تساعد في إيصال مشاعر الحزن والأسى.

ب: القافية

هناك الكثير من التعريفات التي تحدثت عن القافية، لكن أغلب علماء العروض يعرف القافية بأنها هي المقاطع الصوتية التي تكون في أواخر أبيات القصيدة، أي المقاطع التي يلزم تكرار نوعها في كل بيت، فأول بيت في قصيدة الشعر الملتزم يتحكم في بقية القصيدة من حيث الوزن العروضي، ومن حيث نوع القافية، فإذا فرضنا أن الشاعر أنهى مطلع قصيدته؛ أي البيت الأول منها بكلمة مثل الوطن بسكون النون، فإنه يتحتم عليه أن يختم بقية أبيات القصيدة بنون ساكنة مثل الزمن، والشجن، والوسن، والفنن إلخ (عتيق، 2000، ص. 134)

وفي مشهد شعري بالغ الدلالة يفيض بالانفعال الداخلي، يقول الشاعر (زمخشري، 1982، ص.40):

وَيَمِينُ الزَّمَانِ تَنْسِجُ مِنْ حَوْلِي وِشَاحًا يَلُفُّنِي فِي سُبَاتِ

وَصَغِيرُ الْهُمُومِ يَمْلَأُ سَمْعَ اللَّيْلِ ذُعْرًا يَضِجُّ فِي الظُّلُمَاتِ

كُنْتُ فِي لُجِّهَا أَهِيمُ بِأَفْرَاحِي فَهَلْ تَحْفَظِينَ لِي ذِكْرَيَاتِي؟!

تتبع القافية في هذه الأبيات نظاماً متسقاً؛ إذ تنتهي كل بيت بحرف واحد متكرر، وهو حرف «ت»؛ لنحلل القافية بشكل أوضح ونستخرج حرف الروي ودلالته:

القافية: (سبات، الظلمات، ذكرياتي)

حرف الروي: «ت»، وهو الحرف الذي يُنهي القافية في كل بيت، وحرف «التاء» هنا قوي من الناحية الصوتية لكنه مرن، وهو من الحروف التي تنتهي بها القوافي الشائعة في الشعر العربي الكلاسيكي، ودلالة اختيار الشاعر لحرف «التاء» كحرف روي ترتبط بتعبير الشاعر عن حالة التوتر والبحث عن الراحة أو الهدوء الداخلي؛ فالقوافي المختومة بحرف «التاء» تعطي إيقاعاً متناغماً يوحي بالتأمل، وفي الوقت نفسه، تحمل صدى يتردد بعد نهاية كل بيت، مما يعزز مشاعر الاغتراب والحيرة التي يعبر عنها الشاعر.

يتلاءم حرف الروي «التاء» مع الجو النفسي للشاعر في تلك الأبيات التي تحمل أجواءً من الحزن والحنين والشكوى، ويعكس حرف الروي هذا بشكل غير مباشر الشعور بالانكسار والانغماس في الحنين والتأمل في ذكريات الماضي.

وفي قصيدة أخرى يقول (زمخشري ، 1982، ص.144):

وَقَدْ كَانَ لِي فِي مُرَبَّــعِ الْحُسْنِ

رَوْضَةٌ، لِأَغْرَاسِهَا زَاكِي الدِّمَاءِ رُوَاءُ

تَلْهَى بِهَا كَفُّ الزَّمَانِ فَأَجْدَبَتْ

وَلِلزَّهْرِ فِيهَــــا لَا يَزَالُ شَذَاءُ

وَجِئْتُ لِأَرْوِيَ تُرْبَهَا بِمَــدَامِعِي

لِتَرْجِعَ، وَهِيَ «الرَّوْضَةُ الْغَنَّاءُ».

وبالنظر إلى هذه الأبيات جاءت القافية متسقة ومنظمة، ولها حرف روي محدد يساهم في إبراز المعاني الشعرية، ومن خلال تحليل القافية وحرف الروي ودلالته:

القافية: (رواء – شذاء– الغناء)

حرف الروي: حرف الروي في هذه الأبيات هو «ء»، وهو الحرف الذي يتكرر في نهاية كل بيت.

دلالة حرف الروي: حرف «الهمزة» هو حرف حاد ويأتي في نهاية القوافي الطويلة التي تمتد بالمد، مما يضفي على القافية جرساً موسيقياً هادئاً، ولكنه في نفس الوقت مشبع بالعاطفة والتوتر، هذا النوع من القوافي يعزز الحالة النفسية للشاعر في هذه الأبيات، حيث نجد فيها مشاعر الحنين والألم تجاه الماضي، ممزوجة بشعور بالفقد والحرمان (تلهى بها كف الزمان فأجدبت).

حرف «الهمزة » في هذه القافية يساهم في بث إحساس بالطول والتراخي، مما يتوافق مع حالة التمني والترقب التي تتجلى في رغبة الشاعر في إحياء ذكرياته المرتبطة بالطبيعة (الروضة، الأغراس، الزهر).

2. الموسيقا الداخلية:

لا شك أن الحديث عن الموسيقا الداخلية في الدراسات النقدية هو حديث متعشب، وذلك للكشف عن أثرها، ومدى

قدرتها في نقل النص الشعري إلى مرحلة أكثر نغماً وإيقاعاً، «ومهما يكن فإن تحليل الموسيقا الداخلية في الشعر لا يكشفه النحو ولا العروض، ولعل خيراً من ذلك أن نرجع إلى ما لاحظه «لامبورون» في كتابه: «أسس النقد» من أن هذه الموسيقى يشخصها جانبان مهمان، هما: اختيار الكلمات وترتيبها من جهة، ثم المشاكلة بين أصوات هذه الكلمات والمعاني التي تدل عليها من جهة أخرى، حتى تحدث هذه الصناعة الغريبة». (ضيف.د.ت. ص .80)

وفي سياق آخر ينطلق الشاعر من تجربة الاغتراب، ويصفها بأنها جحيم يسكن الجسد، فيقول (زمخشري، 1982، ص.21):

وَتَغَرَّبْتُ فِي الْحَنَايَـــا جَحِيمٌ

يَتَلَهَّى بِأَعْظُمِي النَّخِـــرَاتِ

وَشَرِبْتُ الْقَذَى وَمَا ضِقْتُ ذَرْعًا

بِالذي قَدْ لَقِيتُهُ مِنْ شَتَـاتِ

وَأَنَا لَا أَزَالُ أَحْمِـــلُ آلامِي

وَيَحْتَثُّ مِنْ خَطَايَ ثِبَـــاتِي

- الاستعارة المكنية: وتبرز في التصوير الداخلي البالغ التأثير في البيت الأول، حيث إن «الحنايا» ترمز إلى داخل الجسد، موطن القلب والوجدان، مما يجعل الاغتراب شعورًا داخليًا لا مجرد بعد مكاني.
- الطباق المعنوي: تكرار الشاعر لتعبيراته مثل «أحمل آلامي»و «يحتث ثباتي» يعزز الإيقاع الداخلي، ويبرز التوتر بين التحمل والانهيار.
- التجانس: تظهر في تعابير متوافقة مثل «جحيم» و »النخرات»
- التناص القرآني: ويتجلى ذلك في قوله « وما ضقت ذرعًا»، وذلك للدلالة على الصبر والاتساع لتحمل المحنة.
- المفارقة: الفعل في الشطر الأول من البيت الثالث « أحمل» يدل على القدرة، بينما الفعل في الشطر الثاني «يحتث» يدل على الانهيار، وهذه صورة مكثفة لذات تحاول النجاة وهي تغرق.
- صحة التقسيم: اعتمد الشاعر على تقسيم متوازن للعبارات الشعرية إلى مقاطع شبه متساوية (أربع كلمات في كل شطر)، والتقسيم المتساوي يعطي القصيدة توازناً موسيقياً.

واعتمد «زمخشري» على التكرار الصوتي سواء في الكلمات أو الجمل، مما ساعد في ترسيخ المعاني الوطنية في ذهن المتلقي وإبرازها بشكل واضح ومؤثر، كما كانت الصور الشعرية التي يصوغها غالبًا ما تتضمن عناصر من الطبيعة، مما يضفي على القصيدة جمالية موسيقية تضاف إلى الجمالية اللغوية.

ويمكننا القول إن «طاهر زمخشري» استخدم عناصر الموسيقى الداخلية والخارجية بشكل فعّال؛ لخلق جو موسيقي متناغم يعبر عن مشاعره وأفكاره بوضوح وقوة.

واستخدم الجانب الموسيقي في قصائده الوطنية بشكلٍ بارعٍ ومؤثر، مما جعل قصائده تمتاز بجرس موسيقي يجذب القارئ ويعزز من تأثير النص الشعري.

واستطاع «زمخشري» بفضل هذه التقنيات الموسيقية أن يجعل من شعره الوطني تجربة شعورية متكاملة، حيث تتفاعل الكلمات والإيقاع لتترك أثرًا عميقًا في نفوس القراء، مما يجعله واحدًا من أهم الشعراء الذين عبروا عن حبهم للوطن بطريقة موسيقية فريدة.

الخاتمة

استعرض هذا البحث تجليات الوطن في شعر «طاهر زمخشري»، متناولاً كيف عبر الشاعر عن حبه وحنينه لوطنه من خلال قصائده الوطنية التي كانت بارزة في نتاجه الشعري الذي حظي الوطن بالنصيب الأكبر منه.

وتعتبر نصوص «طاهر زمخشري» الوطنية نموذجًا راقيًا للشعر الوطني الذي يتجاوز الحدود الجغرافية، ليصل إلى عمق العاطفة الإنسانية، ومن خلال هذه النصوص اتضح أن الشاعر لم يكُن يكتب فقط عن وطنه المادي، بل كان يعبر عن وطنٍ في داخله، وطنٍ مليء بالذكريات والمشاعر التي تشكل هويته الشعرية.

وأظهرت هذه الدراسة أن الوطن كان محوراً أساسياً في أعماله، حيث تجلى في نصوصه من خلال مشاعر الحنين والألم والشوق، واستخدم الشاعر التشبيهات والصور الفنية بفعالية لتجسيد هذه المشاعر.

ويمكننا رصد عدد من النتائج التي جاءت في ثنايا هذه البحث، وهي على النحو الآتي:

أولاً: شكل الوطن محورًا جوهريًا في شعر زمخشري؛ إذ تكررت صوره ودلالاته في غالبية قصائده، مؤطرًا بحالة وجدانية صادقة عبّرت عن الحنين والانتماء، والارتباط العميق بالمكان والذاكرة.

ثانياً: استخدم زمخشري وسائل تعبيرية متنوعة، مزج فيها بين الشفافية والرمزية، وبين الإيقاع الداخلي والتكثيف الدلالي، مما منح نصوصه عمقًا وجدانيًا خاصًا، وأسلوبًا يتجاوز البنية الخطابية التقليدية إلى فضاء شعري أكثر انفتاحًا ومرونة.

ثالثاً: تجلى تأثير الوطن في شعر «طاهر زمخشري» من خلال التأثير العاطفي العميق الذي أحدثته نصوصه، حيث انعكس الحزن، والأمل، والألم، بصورة وجدانية حارة، نابعة من معايشة حقيقية للغربة والانفصال.

رابعاً: أظهرت الدراسة أن الجوانب الموسيقية في شعر «زمخشري»، بما في ذلك الوزن والقافية، لعبت دوراً مهماً في تعزيز تأثير النصوص وجعلها أكثر جاذبية وقوة.

خامساً: تأثر «زمخشري» بالبيئة الحجازية خاصة، والثقافات العربية والإسلامية المختلفة بشكل عام، مما أثرى شعره وجعل تعبيراته عن الوطن غنية ومؤثرة، وهذا التأثير الثقافي ساهم في تشكيل هويته الشعرية وجعلها تعكس تفاعلاً مع المتغيرات الثقافية والاجتماعية.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث السابقة، يوصي الباحث بعدد من التوصيات على النحو الآتي:

أولاً: إجراء دراسات نقدية تركز على تحليل الرمزية والإيقاع الداخلي في شعر «طاهر زمخشري» للكشف عن الأساليب الفنية التي استخدمها في التعبير عن الحنين والانتماء والاغتراب.

ثانيًا: إعداد دراسات مقارنة بين شعر «طاهر زمخشري» وشعراء آخرين للوقوف على الفروق والتقنيات المختلفة في التعبير عن الوطن.

ثالثًا: تضمين المناهج الدراسية نصوصاً شعرية مختارة من أعمال «طاهر زمخشري» مع توجيه الطلبة نحو دراسة أنماط التعبير الوطني، وأساليبه الفنية.

المراجع

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1319) المخصص (ج12). المطبعة الكبرى الأميرية.

ابن عساكر، علي بن الحسن .(1995) .تاريخ مدينة دمشق (ج70). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن منظور، محمد بن مكرم .(1999) .لسان العرب (ج15، ط3). دار إحياء التراث العربي.

الترمذي، محمد بن عيسى. .(1975) سنن الترمذي (ج5، تحقيق: إبراهيم عطوة عوض، ط2). مطبعة مصطفى الحلبي.

تودوروف، تزفيتان. (1990). الشعرية، تر. المبخوت، شكري، ورجاء بن سلامة، ط (2) دار توبقال للنشر.

الجبر، خالد. .(2003) الصمة القشيري: حياته وشعره. دار المناهج.

الجعيد، عطا الله. (2001). الوطن في الشعر السعودي المعاصر، [رسالة ماجستير غير منشورة]، السعودية: جامعة أم القرى.

زمخشري، طاهر. .(1984) أغاريد الصحراء. مطبوعات تهامة.

زمخشري، طاهر. .(1982) ألحان مغترب (ط2). دار تهامة للنشر.

زمخشري، طاهر. .(1961) على الضفاف. مطابع دار الكتاب العربي بمصر.

ضيف، شوقي. (د.ت) .الفن ومذاهبه في الشعر العربي (ط12). دار المعارف.

عتيق، عبد العزيز. (2000). علم العروض والقافية. دار النهضة العربية.

قاسم، محمد أحمد؛ وديب، محيي الدين. .(2003) علوم البلاغة: البديع والبيان والمعاني. المؤسسة الحديثة للكتاب.

مصطفى، عبد الله عبد الخالق. .(1981) طاهر زمخشري: حياته وشعره. مؤسسة سعيد للطباعة.

قناة مركز حمد الجاسر .(1976). .شريط الذكريات: لقاء مع الأستاذ طاهر زمخشري [فيديو.] YouTube. https://www.youtube.com/24-watch?v=Wk9Pedk7

قناة طاهر زمخشري. .(2014) حفل تكريم الأديب الراحل طاهر زمخشري 1985م / 1405هـ [فيديو] .YouTube https://www.youtube.com/watch?v=_MJNNafcdik

النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، وأثره في الفروع الفقهية «دراسة أصولية تطبيقية»

The Indefinite Noun in the Context of Confirmation in a Statement of Indebtedness and Its Impact on the Practical Matters of Jurisprudence» An Applied Uṣūl Study»

د. عبد الرحمن بن عبد العزيز بن حماد العقل
أستاذ أصول الفقه المشارك، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0004-8433-125X

Dr. Abdurrahman bin Abdulaziz bin Hammad Al-'Aql
Associate Professor of Usul al-Fiqh, Department of Jurisprudence and its Fundamentals, College of Sharia and Law, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia..

(تاريخ الاستلام: 2025/04/27، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة قاعدة إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان للعموم، وذِكر الفروع الفقهية التي أثّرت فيها. ومبحث النكرة من المباحث اللغوية النحوية، يذكره الأصوليون في مباحث دلالات الألفاظ في باب العموم، وتوصّل البحث إلى أن مفهوم النكرة عند الأصوليين أعم من مفهومها عند النحاة، ولا يتقيد الأصوليون بمفهوم النكرة عند النحاة، بل يطلقونها على ما كان نكرةً في المعنى وإن كان لفظه معرفة، والنكرة في سياق الإثبات هي: النكرة المحضة المتوغلة في الإبهام، والتي لم يقترن بها ما يخرجها عن الإبهام بوجهٍ من الوجوه. وتطرق البحث إلى ذكر خلاف الأصوليين في إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان للعموم، وتوصل إلى أن الراجح هو القول بالعموم، مع ذكر الفروع الفقهية التي أثرت فيها القاعدة، وقد اشتمل البحث على ذكر جميع الفروع الفقهية للقاعدة، خلت الكتب الأصولية عن ذكر بعضها مع أهميته.

الكلمات المفتاحية: النكرة، سياق، الإثبات، الامتنان، الفروع الفقهية.

Abstract

This paper sought to study the maxim that states that: "The indefinite noun in the context of confirmation in a statement of indebtedness connotes generalization", and the mention of the practical matters of jurisprudence that were impacted by it. The research concluded that, upon critical examination, it was found that the indefinite noun in the context of confirmation in a statement of indebtedness limits the generalization. This research has compiled all the practical matters of jurisprudence that were impacted by the maxim whose mention were omitted in some literature on the science of fundamental of jurisprudence "Uṣūl al-Fiqh".

Keywords: Context, confirmation, indebtedness, practical matters of jurisprudence.

للاستشهاد: العقل، عبد الرحمن بن عبد العزيز بن حماد. (2025). النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، وأثره في الفروع الفقهية «دراسة أصولية تطبيقية. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص147 – ص158.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

الحمد لله الممتن على عباده بنعمه الكثيرة، وعمّهم بها فكانت نعمته عليهم غزيرة، والصلاة والسلام على رسوله محمد الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد

فإن الشريعة الغراء التي رضيها الله لعباده دينًا وختم بها رسالاته إلى الخلق عربية، فلا يفهمها أحدٌ حق فهمها إلا بالرجوع إلى هذه اللغة المباركة، وإن علم أصول الفقه الذي لا يصح اجتهادٌ إلا بمعرفته قد اهتم علماؤه باللغة العربية، بل إن اللغة العربية من العلوم التي استمد منها أصول الفقه، وقد اهتم الأصوليون باللغة أيما اهتمام، ودقّقوا في كثير من مباحثها لم يصل إليها أهل اللغة أنفسهم!

قال تقي الدين السبكي (ت: 756هـ): «إن الأصوليين دققوا في فهم أشياء من كلام العرب لم يصل إليها النحاة ولا اللغويون؛ فإن كلام العرب متسع جدا؛ والنظر فيه متشعب فكتب اللغة تضبط الألفاظ ومعانيها الظاهرة دون المعاني الدقيقة التي تحتاج إلى نظر الأصول واستقراء زائد على استقراء اللغوي» (السبكي وعبدالوهاب، 1416، ج1، ص.7).

وإن من أهم المباحث الأصولية اللغوية – إن لم تكن أهمها–: مبحث دلالات الألفاظ، و»معظم نظر الأصولي في دلالات الصيغ» (الزركشي، 1414، ج2، ص.228)، وقد تطرق الأصوليون في هذا الباب إلى مسائل العموم وصيغها.

ومن أهم مباحث العموم وصيغها التي وقع الخلاف فيها: مبحث النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، وهذا المبحث مع أهميته لم أجد فيه دراسة مستقلة تعنى بتجلية كلام الأصوليين فيه وذِكر الفروع الفقهية المترتبة على خلافهم في المسألة.

ولهذا رأيت إفراده بالبحث.

أهمية البحث

لهذا البحث أهمية كثيرة، منها:

1. تعلقه بإحدى أهم مباحث علم أصول الفقه، وهو مبحث العموم.
2. تعلقه بالامتنان، وهو من القرائن التي يهتم بها الأصوليون في تقرير بعض القواعد الأصولية.
3. كون الخلاف في جملة من الفروع الفقهية المهمة عائدًا إلى الخلاف في القاعدة محلِّ البحث.

مشكلة البحث:

ماذا تفيد النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان؟ وما هي الفروع الفقهية المتأثرة بالمسألة؟ وهل هناك فروع فقهية مهمة خلت عن ذكرها الكتب الأصولية؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف هذا البحث في الآتي:

1. تحرير الخلاف في إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان للعموم.
2. استقراء الفروع الفقهية المخرّجة على مسألة إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان.

أسباب اختيار الموضوع.

دعاني إلى اختيار هذا البحث أمور، منها:

1. كون المسألة تتعلق بأحد أهم مباحث دلالات الألفاظ عند الأصوليين، وهي العموم.
2. أن هذه المسألة يتطرّق إليها أكثر الأصوليين عَرَضًا دون توسّع وتفصيل وذكر ما فيها من الفروع الفقهية.
3. عدم وجود دراسة مستقلة تعنى بإبراز خلاف الأصوليين في المسألة وذكر ما ينبني عليها من الفروع الفقهية.
4. أن المقرر في أكثر الكتب الأصولية هو القول بعدم إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، حتى إنه ليبدو للناظر أنه قول جمهور الأصوليين؛ والتحقيق خلافه، ويأتي هذا البحث لبيان ذلك.

الدراسات السابقة

بعد تتبّعٍ وطول بحثٍ فإني لم أجد دراسة مستقلة في النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، غير أني وقفت على بحث بعنوان: (الامتنان في الخطاب الشرعي وأثره في القواعد الأصولية والفروع الفقهية) للباحث: د. عمر بن علي محمد أبو طالب –عضو هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بأبها–.

ويختلف هذا البحث فكرةً ومضمونًا عن بحثي، ولم يذكر الباحث أي فرعٍ فقهي مبني على الخلاف في المسألة.

منهج البحث

سرتُ في هذا البحث على المنهج الآتي:

1. جمع المادة العلمية من المصادر الأصلية.
2. ذكر الخلاف في المسألة مع الأدلة وذكر ما اعتُرض به على الدليل المذكور وما أجيب به – إن وُجد–، ثم الترجيح.
3. كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني.
4. لم أذكر في البحث حديثًا من غير الصحيحين، وما أوردتُّه منهما فإني عزوتُه إلى محله ووثّقتُه.
5. ذكر سنة الوفاة لكل علَم يرد اسمه في صلب البحث بعد الاسم مباشرة، والاستغناء بذلك عن الترجمة طلبًا للاختصار.

خطة البحث

يتكون هذا البحث من مقدمة وتمهيدٍ وفصلين، وخاتمة، وفهارس علمية.

المقدمة، وتشتمل على الاستفتاحية وأهمية البحث، ومشكلة البحث، وأهداف البحث، وأسباب اختيار الموضوع، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطة البحث.

المبحث التمهيدي وفيه التعريف بأهم مفردات العنوان، ويشتمل على ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: التعريف بالنكرة لغة واصطلاحًا.

المطلب الثاني: المراد بالنكرة في سياق الإثبات.

المطلب الثالث: التعريف بالامتنان. وفيه فرعان:

الفرع الأول: التعريف بالامتنان لغةً واصطلاحًا.

الفرع الثاني: أنواع الامتنان.

المبحث الأول: الخلاف في إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان للعموم.

وتحته مطلبان:

المطلب الأول: الأقوال في المسألة.

المطلب الثاني: الأدلة، والترجيح.

المبحث الثاني: الفروع الفقهية المتعلقة بالقاعدة.

وتحته أربعة مطالب.

المطلب الأول: هل المضاعفة المذكورة للصلاة في المسجد الحرام والمسجد النبوي تعم الفرض والنفل؟

المطلب الثاني: لبس الرجل للؤلؤ المكلَّل والمرجان وغيرهما من الجواهر والأحجار الكريمة.

المطلب الثالث: من حلف لا يأكل فاكهةً؛ فأكل تمرًا أو الرُّمّان، هل يحنث؟

المطلب الرابع: طهورية كل ماء نازل من السماء.

الخاتمة، وفيها أهم نتائج البحث وتوصية البحث، ثم ذكرتُ ثبت- فهرس- المصادر والمراجع.

المبحث التمهيدي، وفيه التعريف بأهم مفردات العنوان، ويشتمل على ثلاثة مطالب

المطلب الأول: التعريف بالنكرة لغة واصطلاحًا

أولًا: تعريف النكرة لغةً.

ذكر ابن فارس (ت: 395) أن النون والكاف والراء أصل صحيح يدل على خلاف المعرفة التي يسكن إليها القلب. ثم ذكر أن الباب كلَّه راجعٌ إلى هذا (ابن فارس، 1399، ج5، ص.476).

النَّكَرة -بالتحريك- الاسم من الإنكار، كالنفقة من «الإنفاق»، والنكرة -بكسر الكاف-: إنكار الشيء، وهو نقيض المعرفة، يقال: نكِر الأمر نكيرًا، وأنكره إنكارًا ونُكرًا، أي: جهله. والمنكر هو نقيض المعروف (الجوهري، 1407، ج2، ص.836؛ ابن منظور، 1414، ج5، ص.233؛ مرتضى الزبيدي، د.ت، ج14، ص.287).

ثانيًا: تعريف النكرة اصطلاحًا.

إن لفظ (النكرة) يتداوله أهل عِلمين، النحاة والأصوليون، ومصطلح النكرة عند الأصوليين يختلف — من حيث الشمول- عن النكرة عند النحاة، فمفهوم النكرة عند الأصوليين أعم من مفهومها عند النحاة، فعند النحاة أخص، إذ النكرة في اصطلاح النحاة هي: ما يقبل (أل)، وتؤثر فيه التعريف، مثل: «رجلٌ»، أو يقع موقع ما يقبل (أل)، مثل: (ذو) بمعنى: صاحب (ابن هشام، د.ت، ج1، ص.98؛ ابن عقيل، 1400، ج1، ص.86).

ويعرّفها بعضهم بقوله: «ما وُضع لشيء لا بعينه، كـ(رجلٌ)» (الجرجاني، د.ت، ص.246).

والتعريفان يجريان على معنًى واحد.

ويتطرق الأصوليون إلى ذكر النكرة في باب العموم، ولا يتقيدون بتعريف النحاة واصطلاحهم، بل يطلقون النكرة على ما هو أعم منها عند النحاة، حيث يطلقونها على ما كان نكرةً في المعنى وإن كان لفظه معرفة، مثل قولهم: «إذا قال السيد لشخص: أي عبيدي ضربك فهو حر؛ فضربوه؛ إنهم يعتقون عليه» (البخاري، د.ت، ج2، ص.22؛ الإسنوي، 1400، ص.308؛ الزركشي، 1414، ج4، ص.107، 162).

قال ابن نُجيم (ت: 970هـ) في تعليل ذلك: «لأن (أيا) نكرة لما فيها من الإبهام وإن كانت معرَّفةً بالإضافة، وهو المراد بالنكرة عند الأصوليين» (ابن نجيم، 1422، ص.125).

وبعض الأصوليين قد يعرّفون النكرة بما يعرّفها النحاة، فالأبياري المالكي (ت: 616هـ) عرّف النكرة بقوله: «كل اسم شائع في جنسه لا يختص به واحد دون آخر» (الأبياري، 1434، ج1، ص.898)، وهذا التعريف هو نفس تعريف بعض النحاة (ابن الصائغ، 1424، ج1، ص.119). لكن ما ذكرتُه هو الذي جرى عليه اصطلاح الأصوليين ودل عليه استعمالهم.

والله أعلم.

المطلب الثاني: المراد بالنكرة في سياق الإثبات

سياق الكلام هو: تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه (إبراهيم مصطفى وآخرون، د.ت، ج1، ص.465).

والمراد بالنكرة في سياق الإثبات: أن تأتي النكرة في سياق الإثبات المحض، مثل: (في الدار رجلٌ)، ونحوه. ففي هذا المثال إثبات واحد مبهَم من جنس الرجال، غير معلوم التعيين عند السامع.

فالنكرة في سياق الإثبات هي: النكرة المحضة المتوغلة في الإبهام، والتي لم يقترن بها ما يخرجها عن الإبهام بوجهٍ من الوجوه، كما سبق ذكر مثاله (القرافي، 1416، ج4، ص.1921؛ الزركشي، 1414، ج4، ص.159).

أما النكرة في سياق الشرط أو غيره، فليس هو المراد بالنكرة في سياق الإثبات (القرافي، 1416، ج4، ص.1921؛ الزركشي، 1414، ج4، ص.159).

وقد ذكر الآمدي (ت: 631هـ) وتبعه ابن الحاجب (ت: 646هـ) أن المطلق هو النكرة في سياق الإثبات (الآمدي، د.ت، ج3، ص.3؛ ابن الحاجب، 1427، ج2، ص.859؛ السبكي، د.ت، ج3، ص.366؛ الزركشي، 1414، ج5، ص.6).

وللعلماء في تعريف المطلق اصطلاحًا اتجاهان: الاتجاه الأول: النظر إلى المطلق من حيث دلالته على الماهية، وعُرّف على هذا الاتجاه بأنه: اللفظ الدال على الماهية بلا قيد (الباجي، 1407، ص.172؛ السمرقندي، 1404، ص.396؛ القرافي، 1393، ص.266؛ الصاعدي، د.ت، ص.116). والاتجاه الثاني: النظر إليه من حيث دلالته على الأفراد الخارجية، وعُرّف على هذا الاتجاه بأنه: المتناول لواحد لا بعينه، باعتبار حقيقة شاملة لجنسه (ابن قدامة، 1423، ج2، ص101؛ الهندي، 1416، ج5، ص.1771؛ الشوكاني، 1419، ج2، ص.5-6؛ الصاعدي، د.ت، ص.117-118).

وعلى هذا فلا فرق بين المطلق والنكرة، وتبعهما على هذا بعض الأصوليين (البخاري، د.ت، ج2، ص.24؛ الأصفهاني، 1406، ج2، ص.350؛ الباحسين، 1434، ج1، ص.375-376).

وقد ذكر القرافي (ت: 684هـ) أن: «كل شيء يقول الأصوليون: إنه مطلق، يقول النحاة: إنه نكرة، وكل شيء يقول النحاة: إنه نكرة، يقول الأصوليون: إنه مطلق، وإن الأمر به يتأدى بفرد منه؛ فكل نكرة في سياق الإثبات مطلق عند الأصوليين، فما أعلم موضعًا ولا لفظا من ألفاظ النكرات يختلف فيها النحاة والأصوليون، بل أسماء الأجناس كلها في سياق الثبوت هي نكرات عند لنحاة، ومطلقات عند الأصوليين.

والتعرض للفرق في الاصطلاحين عسر، باعتبار الواقع من الاصطلاح، أما باعتبار الغرض والتصوير فممكن، غير أن البحث إنما وقع في هذا المكان عن الواقع من الاصطلاح، ما هو؟» (القرافي، 1420، ج1، ص.188-189).

ويرى جمعٌ آخر من الأصوليين وجود الفرق بين المطلق والنكرة (السبكي، د.ت، ج3، ص.366؛ الهندي، 1416، ج5، ص.1771؛ الإسنوي، 1420، ص.182؛ الزركشي، 1414، ج5، ص.6)، فالمطلق هو اللفظ الدال على الحقيقة من حيث هي، من غير اعتبار عارضٍ من عوارضها، أما النكرة فهي الدال على الحقيقة مع وحدة، أي مع الدلالة على كونه واحدًا إما بالشخص، أو بالنوع، أو بالجنس، وكان غير معين، نحو: مررت برجلٍ.

وقد تعرّض عبد العزيز البخاري (ت: 730هـ) لذكر ما قيل من فرقٍ بين المطلق والنكرة، ثم قال: «والصواب أنه لا فرق بينهما في اصطلاح أهل الأصول، إذ تمثيل جميع العلماء المطلق بالنكرة في كتبهم يشعر بعدم الفرق» (البخاري، د.ت، ج2، ص.24).

المطلب الثالث: التعريف بالامتنان. وفيه فرعان:

الفرع الأول: التعريف بالامتنان لغةً واصطلاحًا.

أولًا: تعريف الامتنان لغةً

الامتنان على وزن «افتعال»، ومادة الكلمة (م ن ن)، وتأتي في اللغة للدلالة على معنيين (ابن فارس، 1399، ج5، ص.267):

أحدهما: القطع، وقيل: النقص، ومنه قوله تعالى: {أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ} [سورة التين، من الآية: 6] فالمراد بغير ممنون: غير مقطوع ولا منقوص (الأصفهاني، 1412، ص.778؛ ابن كثير، 1420، ج8، ص.435).

والآخر: اصطناع خير إلى الغير. وهو المن والامتنان.

فـ «منَّ، و»امتن» بمعنى أحسن وأنعم، ومنَّ عليه بكذا: إذا أنعم عليه به، وصنع صنعًا جميلًا، والمن على الممتن عليه قطعٌ للمنة وقطعٌ للشكر والأجر والثواب.

قال تعالى: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُبْطِلُواْ صَدَقَٰتِكُم بِٱلْمَنِّ وَٱلْأَذَىٰ} [سورة البقرة، من الآية: 264].

وهذا المعنى الثاني يعود إلى الأول (ابن فارس، 1399، ج5، ص.267؛ الأصفهاني، 1412، ص.778).

والمنّ والامتنان من الله تعالى على عباده لا يكون إلا حسنًا، فبشكر منته وحمده عليها يزيد النعم، وقد قال جل في علاه: (لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) [سورة إبراهيم، من الآية: 7]، فالله جل في علاه يمن ويمتن على عباده لصلاحهم، وليرجعوا إليه ويشكروه ليفوزوا بالمزيد من نعمه وآلائه وفضله.

ثانياً: تعريف الامتنان اصطلاحًا

المن والامتنان في الاصطلاح: عدُّ الإنعام على المنعَم عليه (ابن عاشور، 1984، ج3، ص.42).

وإذا كان من الله تعالى فهو: التمدّح بالعطاء والجود على جهة الأمر بالشكر ليزيد المنة والنعمة.

وإذا كان من المخلوق فهو: التمدح بالعطاء على جهة

الإيذاء والتقريع.

قال النووي (ت: 676هـ): «المن والمنة والامتنان: تعديد الصنيعة على جهة الإيذاء والتبجح الذي يكدرها» (النووي، 1408،ص.281).

الفرع الثاني: أنواع الامتنان.

الامتنان إما أن يكون من الله تعالى المنان على عباده أو يكون من العباد بعضهم على بعض.

فإذا كان من الله تعالى فلا يكون إلا حسنًا، فهو الله المنّان الكثير الإنعام والعطاء والجود على عباده.

قال جل شأنه: {وَمَا بِكُم مِّن نِّعْمَةٍ فَمِنَ ٱللَّهِ} [سورة النحل، من الآية: 53].

وقال: {وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ ۚ وَإِن تَعُدُّواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآ} [سورة إبراهيم، من الآية 34]

وقد منّ الله تعالى على عموم خلقه بمآكل ومشارب، ومنّ على عباده بتسخير البحر لهم ليأكلوا منه وينتفعوا بما فيه ويبتغوا من فضله، وامتن عليهم بتسخير الفلك لهم في البحار؛ ومنّ عليهم بتسخير الليل والنهار والشمس والقمر دائبين، وسخّر لهم الخيل والبغال والحمير وغير ذلك مما يركبون عليه، وخلق لهم ما لا يعلمون مما ينفعهم في دنياهم.

ومنّ عليهم بإرسال رسل إليهم يهدونهم إلى الإيمان وإلى ما فيه مصلحتهم في العاجل والآجل.

قال جل في علاه: {يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُواْ ۖ قُل لَّا تَمُنُّواْ عَلَيَّ إِسْلَٰمَكُم ۖ بَلِ ٱللَّهُ يَمُنُّ عَلَيْكُمْ أَنْ هَدَىٰكُمْ لِلْإِيمَٰنِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ} [سورة الحجرات، الآية: 17].

وقال عز شأنه ممتناً على هذه الأمة ببعثة النبي محمد- صلى الله عليه وسلم- إليها: {لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ} [سورة آل عمران، الآية: 164].

وإذا كان المن من العباد بعضهم على بعض فذاك مذموم ومتوعَّدٌ عليه، ومبطل للعطاء.

قال جل في علاه: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُبْطِلُواْ صَدَقَٰتِكُم بِٱلْمَنِّ وَٱلْأَذَىٰ كَٱلَّذِي يُنفِقُ مَالَهُۥ رِئَآءَ ٱلنَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۖ فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُۥ وَابِلٌ فَتَرَكَهُۥ صَلْدًا ۖ لَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُواْ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِي ٱلْقَوْمَ ٱلْكَٰفِرِينَ} [سورة البقرة، الآية: 264].

وجاء في الحديث الصحيح عن النبي- صلى الله عليه وسلم- أنه قال: «ثلاثة لا يكلمهم الله يوم القيامة؛ - ذكر منها-: المنّان الذي لا يعطي شيئًا إلا منّه» (مسلم، د.ت، ج1، ص.102).

المبحث الأول: الخلاف في إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان للعموم

وتحته مطلبان:

المطلب الأول: الأقوال في المسألة

إذا وقعت النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان- الذي هو ذكر الإنعام والإحسان-، فهل تفيد العموم؟

مثال ذلك قوله تعالى: {وَأَنزَلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً طَهُورًا} [سورة الفرقان، الآية: 48]، وقول النبي- صلى الله عليه وسلم-: «صلاةٌ في مسجدي هذا خيرٌ من ألف صلاة فيما سواه إلا المسجد الحرام» (البخاري، 1422، ج2، ص.60؛ مسلم، د.ت، ج2، ص.1012).

فكلمة (ماءً) في الآية نكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، أي: امتنان الله تعالى على عباده بإنزاله إليهم من السماء ماءً طهورًا، فهل هذا يفيد العموم؟ (البرماوي، 1436، ج3، ص.409؛ الشنقيطي، د.ت، ج1، ص.228؛ الشنقيطي، 2001، ص.247؛ الشنقيطي، 1415، ج2، ص.416).

وكلمة (صلاةٌ) لفظ نكرة، وفي معرض الامتنان والتفضل بهذا الأجر العظيم، فهل يعم ذلك النفل مع الفرض؟ (الشنقيطي، 1415، ج8، ص.329).

اختلف الأصوليون في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: إن النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان يفيد العموم.

وهذا قول جمهور الأصوليين (الإسنوي، 1400، ص.325؛ الزركشي، 1414، ج4، ص.160؛ ابن اللحام، ص.277؛ الشنقيطي، د.ت، ج1، ص.228؛ الشنقيطي، 1415، ج2، ص.416؛ الشنقيطي، 2001، ص.247).

القول الثاني: النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان لا تعم، بل هي لفظ مطلق يفيد الإطلاق لا العموم، وقد تفيد مع ذلك التكثير والتعظيم.

ويختلف العام عن المطلق، فعموم العام لأفراده شمولي، أما المطلق فعمومه بدلي (الرازي، 1418، ج2، ص.314؛ البخاري، د.ت، ج2، ص.24؛ الزركشي، 1414، ج5، ص.5؛ الحمد، 1431، ص.590-591).

والقول الثاني هو ظاهر اختيار الغزالي (ت: 505هـ) في المنخول (الغزالي، 1419، ص.218)، والرازي (ت: 606هـ) في المحصول (الرازي، 1418، ج2، ص.311)، وهو ظاهر قول الزركشي (ت: 794هـ) في البحر المحيط (الزركشي، 1414، ج4، ص.160)، لكنه في تشنيف المسامع اختار مذهب الجمهور ونصّ عليه (الزركشي، 1418، ج2، ص.696).

وهو قول الحنفية (البخاري، د.ت، ج2، ص.12؛ ابن أمير حاج، 1403، ج1، ص.199).

المطلب الثاني: الأدلة

أولًا: أدلة أصحاب القول الأول

استدل أصحاب القول الأول – وهم الجمهور بأن الامتنان مع العموم أكثر، إذ لو لم يكن كذلك لَمَا كان في الامتنان كبير معنى، فالكثرة والتعظيم يناسبهما العموم، فكأنه يُفهَم من الإبهام الذي في النكرة الدالة على الكثرة إيغال الذهن في قدر هذه الكثرة وبلوغه غايتها، وهذا هو معنى العموم، فإذا انضاف إلى هذا كون المقام مقام امتنان قوي القصد إلى العموم، لأن الامتنان بالعموم أليق وأنسب وأكمل (الإسنوي، 1400، ص.325؛ البرماوي، 1436، ج3، ص.409).

واستدل الجمهور كذلك بأن النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان من الله تعالى على عباده، لو لم نحمله على العموم لفات المطلوب؛ وإذا دل دليل على إرادة العموم بالنكرة في الإثبات أفادته ووجب حملها عليه (النووي، د.ت، ج1، ص.81).

ثانيًا: دليل أصحاب القول الثاني

استدل أصحاب القول الثاني بأن النكرة في معرض الامتنان نكرةٌ في الإثبات، وهي مطلق وليست بعام، ولهذا لا يصح حملها على العموم (الطوفي، 1426، ص.619).

ويُعترَض على هذا بأن النكرة في الإثبات لا تعم، لكنها إذا كانت في معرض الامتنان، فهو قرينة صارفةٌ توجب حملها على العموم، إذ لو لم تُحمل على العموم لَمَا كان للامتنان كبير معنى.

الترجيح:

الذي يترجح من هذين القولين هو قول الجمهور، لقوة أدلتهم وصحة تعليلهم، فحمل النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان على العموم هو أليق وأنسب بمعنى الامتنان في اللغة، لأن مقتضاها شمول الإنعام للممتن عليه، فالامتنان من الله تعالى حقيقي في الشمول والعموم، وإذا كان من العبد لغيره فيحمل على العموم من جهة المبالغة، أو على العموم النسبي، فإذا قيل: «اذكر أيادٍ لفلانٍ عليك»، فالمراد الامتنان بكل يدٍ له عليك، لا أن نعمةٍ عليك هي منه.

على أن عموم النكرة في الإثبات عمومٌ مجازي بالقرينة لا بحسب الوضع (المطيعي، 2011، ج2، ص.400)، نحو: (كل رجل). والله أعلم.

المبحث الثاني، الفروع الفقهية المتعلقة بالقاعدة، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: دخول النفل في المضاعفة المذكورة للصلاة في المسجد الحرام والمسجد النبوي

قد ورد في الصحيحين وغيرهما أن النبي – صلى الله عليه وسلم– قال: «صلاةٌ في مسجدي هذا خيرٌ من ألف صلاة فيما سواه إلا المسجد الحرام» (البخاري، 1422، ج2، ص.60؛ مسلم، د.ت، ج2، ص.1012؛ الرفاعي، 1413، ج، ص.374–438).

قد اختلف العلماء في المضاعفة المذكورة للصلاة في المسجد الحرام والمسجد النبوي على قولين:

القول الأول: إن المضاعفة لا تختص بالفرائض، بل تعم النوافل والفرائض

وذهب إلى هذا جمهور الفقهاء (سالم، 1408، ص.51)، ونسبه بعضهم إلى الإمام أبي حنيفة (ت: 150هـ) (سالم، 1408، ص.51؛ الشنقيطي، 1415، ج8، ص.329)، لكن الظاهر من نقل الطحاوي الحنفي (ت: 321هـ) عدم صحة ذلك (الطحاوي، 1414، ج3، ص.127).

ونُقل القول به عن المطرّف (ت: 220هـ) من المالكية (القرطبي، 1417، ج3، ص.507)، ونسبه بعض العلماء إلى المالكية (الشنقيطي، 1415، ج8، ص.329)، وهو المذهب عند الشافعية، نص عليه النووي (ت: 676هـ) وغيره (النووي، 1392، ج9، ص.164؛ الزركشي، 1416، ص.124؛ العراقي، د.ت، ج6، ص.52)، وهو مقتضى مذهب الحنابلة، حيث أوجبوا الوفاء بالنذر بالصلاة مطلقًا في المسجدين (ابن قدامة، 1388، ج10، ص.17).

القول الثاني: إن المضاعفة تختص بالفرائض فقط

وهذا القول نسبه الطحاوي (ت: 321هـ) إلى أبي حنيفة، واختاره (الطحاوي، 1414، ج3، ص.127).

ونسبه بعضهم إلى ابن أبي زيد القيرواني (ت: 386هـ) من المالكية (الزركشي، 1416، ص.124)، وهو مقتضى قول ابن حزم الظاهري (ت: 456هـ)، لأنه أوجب صلاة الفرض في أحد المساجد الثلاثة بنذره ذلك، ولم يوجب التطوع فيها بالنذر (ابن حزم، د.ت، ج6، ص.266؛ العراقي، د.ت، ج6، ص.52).

الأدلة:

استدل الجمهور بأن الحديث عام، وذاك يفيد عدم اختصاص الفرض بالمضاعفة دون النفل.

قال النووي (ت: 676هـ): «لا يختص هذا التفضيل بالصلاة في هذين المسجدين بالفريضة، بل يعم الفرض والنفل جميعًا. وبه قال مطرف من أصحاب مالك.

وقال الطحاوي: يختص بالفرض. وهذا مخالف إطلاق هذه الأحاديث الصحيحة» (النووي، 1392، ج9، ص.164).

واعتُرض على هذا بالمنع.

قال أبو زرعة العراقي (ت: 826هـ): «قد يقال لا عموم في اللفظ؛ لأنه نكرة في سياق الإثبات، وساعد ذلك أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «أفضل صلاة المرء في بيته إلا المكتوبة» (البخاري، 1422، ج1، ص.147؛ مسلم، د.ت، ج1، ص.539)» (العراقي، د.ت، ج6، ص.52).

وقد استدل الطحاوي (ت: 321هـ) بالحديث المذكور على عدم العموم (الطحاوي، 1414، ج3، ص.127).

وأجيب عن هذا الاعتراض بأن لفظ (صلاةٌ) وإن كان نكرة في سياق الإثبات، إلا أنه يعم، لأنه في معرض الامتنان.

قال ابن العراقي (ت: 826هـ): «قد يقال: هو عام؛ لأنه وإن كان في الإثبات فهو في معرض الامتنان» (العراقي، د.ت، ج6، ص.52).

فكون المعرض معرض الامتنان والتفضل بهذا الأجر العظيم، يوجب الحمل على العموم، فتكون المضاعفة عاما في الفرض والنفل (الشنقيطي، 1415، ج8، ص.329).

الترجيح

الذي يترجح – والعلم عند الله– هو قول الجمهور بأن المضاعفة تعم الفرض والنفل جميعًا، وذلك لقوة ما قالوه، فإن النكرة وردت في سياق الإثبات في معرض الامتنان، فلو لم نحملها على العموم لفات المطلوب؛ ولَمَا كان لهذا الامتنان كبير معنى، وورود الامتنان دليل على إرادة العموم، فالمضاعفة ثابتة للنفل، وليس في هذا إبطال لأفضلية النفل في البيت، وإهمالٌ للحديث الوارد في أفضليته في البيت، فإنه –كما ذكر الزركشي (ت: 794هـ)–: «لا يلزم من المضاعفة في المسجد أن تكون أفضل من البيت , والظاهر أنه ذو وجهين , وبالجهتين تتم المضاعفة في نافلة المسجد , وإن لم توجد في فرائض غيرها , وغاية الأمر أن يكون في المفضول مزية ليست في الفاضل , ولا يلزم من ذلك جعله أفضل فإن للأفضل مزايا إن كان للمفضول مزية» (الزركشي، 1416، ص.125).

وما ذكره الزركشي قد وافقه عليه غيره، فقد نقل أبو زرعة العراقي (ت: 826هـ) عن أبيه زين الدين العراقي (ت: 806هـ) أنه قال: «تكون النوافل في المسجد مضاعفة بما ذُكر من ألف في المدينة، ومائة ألف في مكة، ويكون فعلها في البيت أفضل، لعموم قوله – صلى الله عليه وسلم – في الحديث الصحيح «أفضل صلاة المرء في بيته إلا المكتوبة»» (العراقي، د.ت، ج6، ص.52).

وقد ذكر بعض أهل العلم أنه: «لا خلاف بين الفريقين؛ إذ فضيلة الألف حاصلة لكل صلاة صلاها الإنسان فيه فرضًا كانت أو نفلاً.

وصلاة النافلة في البيت تكون أفضل منها في المسجد بدوام صلاته – صلى الله عليه وسلم – النوافل في البيت مع قرب بيته من المسجد» (الشنقيطي، 1415، ج8، ص.329).

وذكر الحافظ ابن حجر (ت: 852هـ) وجهًا آخر يبقي الحديث على عمومه فقال: «يمكن أن يقال: لا مانع من إبقاء الحديث على عمومه، فتكون صلاة النافلة في بيت بالمدينة أو مكة تضاعف على صلاتها في البيت بغيرهما وكذا في المسجدين وإن كانت في البيوت أفضل مطلقًا» (ابن حجر، 1379، ج3، ص.68).

والله أعلم.

المطلب الثاني: لبس الرجل للؤلؤ المكلَّل والمرجان وغيرهما من الجواهر والأحجار الكريمة

اختلف أهل العلم في لبس الرجل للؤلؤ المكلَّل– المحفوف– والمرجان وغيرهما من الجواهر والأحجار الكريمة، على قولين:

القول الأول: جواز لبس الرجل للؤلؤ المكلل والمرجان وغيرهما من الجواهر والأحجار الكريمة.

وهذا مذهب جمهور الفقهاء (الزرقاني، 1422، ج1، ص.68؛ الشافعي، 1990، ص.254؛ الرحيباني، 1415، ج2، ص.94؛ ابن حزم، د.ت، ج9، ص.246).

القول الثاني: تحريم لبس الرجل للؤلؤ والمرجان وغيرهما من الجواهر والأحجار الكريمة.

وذهب إلى هذا القول بعضُ الفقهاء (ابن حجر، 1379، ج10، ص.333؛ الشنقيطي، 1415، ج2، ص.349).

الأدلة:

مما استدل به الجمهور على جواز لبس الرجل للؤلؤ والمرجان وغيرهما من الجواهر والأحجار الكريمة قوله تعالى: {وَهُوَ ٱلَّذِي سَخَّرَ ٱلۡبَحۡرَ لِتَأۡكُلُواْ مِنۡهُ لَحۡمٗا طَرِيّٗا وَتَسۡتَخۡرِجُواْ مِنۡهُ حِلۡيَةٗ تَلۡبَسُونَهَاۖ وَتَرَى ٱلۡفُلۡكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبۡتَغُواْ مِن فَضۡلِهِۦ وَلَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ} [سورة النحل، الآية: 14].

فلفظ (حليةً) نكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، فيعم، والمراد بالحلية: اللؤلؤ والمرجان، بدليل قوله تعالى: {يَخۡرُجُ مِنۡهُمَا ٱللُّؤۡلُؤُ وَٱلۡمَرۡجَانُ 22} [سورة الرحمن، الآية: 22]، ويدخل جميع الجواهر والأحجار الكريمة التي تخرج من البحر وغيره.

قال ابن العربي (ت: 543هـ): «هذا امتنان عام للرجال والنساء، فلا يحرم عليهم شيء منه، وإنما حرم الله على الرجال الذهب والحرير» (ابن العربي، 1424هـ، ج3، ص.127).

وما ذكره ابن العربي نقله عنه– موافقًا دون عزوٍ– القرطبيُّ (ت: 671هـ) (القرطبي، 1384، ج10، ص.87).

وقال الشنقيطي (ت: 1393هـ): «اعلم أن ظاهر هذه الآية الكريمة يدل على أنه يجوز للرجل أن يلبس الثوب المكلل باللؤلؤ والمرجان، لأن الله – جل وعلا – قال فيها في معرض الامتنان العام على خلقه عاطفا على الأكل: {وَتَسۡتَخۡرِجُواْ مِنۡهُ حِلۡيَةٗ تَلۡبَسُونَهَا}، وهذا الخطاب خطاب الذكور كما هو معروف» (الشنقيطي، 1415، ج2، ص.349).

واستدل القائلون بالتحريم بما جاء من لعن المتشبهين من الرجال بالنساء، فقد ورد عن النبي–صلى الله عليه وسلم– أنه: «لعن المتشبهين من الرجال بالنساء والمتشبهات من النساء بالرجال» (البخاري، 1422، ج7، ص.159).

قال الحافظ ابن حجر (ت: 852هـ): «استُدِل به على أنه يحرم على الرجل لبس الثوب المكلل باللؤلؤ، وهو واضح؛ لورود علامات التحريم؛ وهو لعن من فعل ذلك» (ابن حجر، 1379، ج10، ص.333).

وقال الشنقيطي (ت: 1393هـ) -بعدما نقل القولين في المسألة-: «لا أعلم للتحريم مستندا إلا عموم الأحاديث الواردة بالزجر البالغ عن تشبه الرجال بالنساء، كالعكس! وساق الحديث، ثم قال: فهذا الحديث نص صريح في أن تشبه الرجال بالنساء حرام ; لأن النبي -صلى الله عليه وسلم- لا يلعن أحدا إلا على ارتكاب حرام شديد الحرمة. ولا شك أن الرجل إذ لبس اللؤلؤ والمرجان فقد تشبه بالنساء» (الشنقيطي، 1415، ج2، ص.349).

وذكر الشنقيطي (ت: 1393هـ) التعارض بين دلالة الآية والحديث، ورجّح الحديث، فقال: «والذي يظهر لنا - والله تعالى أعلم -: أن الآية الكريمة وإن كانت أقوى سندا وأخص في محل النزاع ; فإن الحديث أقوى دلالة على محل النزاع منها; وقوة الدلالة في نص صالح للاحتجاج على محل النزاع أرجح من قوة السند; لأن قوله: {وَتَسْتَخْرِجُواْ مِنْهُ حِلْيَة تَلْبَسُونَهَا}، يحتمل معناه احتمالا قويا: أن وجه الامتنان به أن نساءهم يتجملن لهم به، فيكون تلذذهم وتمتعهم بذلك الجمال والزينة الناشئ عن تلك الحلية من نعم الله عليهم، وإسناد اللباس إليهم لنفعهم به، وتلذذهم بلبس أزواجهم له، بخلاف الحديث فهو نص صريح غير محتمل في لعن من تشبه بالنساء، ولا شك أن المتحلي باللؤلؤ مثلا متشبه بهن; فالحديث يتناوله بلا شك» (الشنقيطي، 1415، ج2، ص.350).

الترجيح:

يترجح لي -والعلم عند الله- هو القول بجواز لبس الرجل للؤلؤ المكلل والمرجان وغيرهما من الجواهر والأحجار الكريمة التي تخرج من البحار، لأن النكرة في الآية جاءت في سياق الإثبات في معرض الامتنان، فتعم، وما ذهب إليه الحافظ ابن حجر (ت: 852هـ) والأمين الشنقيطي (ت: 1393هـ) من تحريم لبس الرجل للؤلؤ غير صحيح، وما ذكره الشنقيطي ففيه تكلّف وخروجٌ عن ظاهر الآية، بل يلزم من قوله تفريق غير صحيح، وهو: تحريم لبس اللؤلؤ للمتزوج وإباحته لغير المتزوج؛ وهذا التفريق وما لزم منه باطل، وإذا بطل اللازم بطل الملزوم، ودلالة الآية تقدم على دلالة الحديث، لأن الحديث عام في كل أنواع التشبه بالنساء، والآية خاصة في إباحة الحلية المستخرجة من البحر، والخاص مقدم على العام.

ولا يوجد نصٌّ يقتضي نهي الرجل عن لبس اللؤلؤ والمرجان وغيرهما من الأحجار الكريمة ما لم يكن لبسه لها على صفة تختص بها النساء.

قال الشوكاني (ت: 1250هـ): «ليس في الشريعة المطهرة ما يقتضي منع الرجال من التحلي باللؤلؤ والمرجان ما لم يستعمله على صفة لا يستعمله عليها إلا النساء خاصة، فإن ذلك ممنوع من جهة كونه تشبها بهن» (الشوكاني، 1414، ج3، ص.184).

وقد نصّ الإمام الشافعي (ت: 204هـ) على عدم تحريم لبس الرجل للؤلؤ، فقال: «ولا أكره للرجل لبس اللؤلؤ إلا للأدب، وأنه من زي النساء، لا للتحريم» (الشافعي، 1990، ص.254).

وهذا نصٌّ واضحٌ منه على عدم التحريم، غير أن ابن حجر (ت: 852هـ) مال إلى القول بالتحريم، ونقل هذا النص عن الشافعي (ت: 204هـ) مجزءًا؛ وترك قوله: (... لا التحريم)؛ ثم قال: «فليس مخالفًا لذلك- أي: القول بالتحريم- لأن مراده أنه لم يرد في النهي عنه بخصوصه شيء» (ابن حجر، 1379، ج10، ص.333).

وقد نقل النووي (ت: 676هـ) نصَّ الشافعي (ت: 204هـ)، وحمله على الكراهة لا التحريم، ونقل اتفاق الشافعية على عدم التحريم.

قال -رحمه الله-: «قال الشافعي في الأم: لا أكره للرجل لبس اللؤلؤ إلا للأدب وأنه من زي النساء لا للتحريم، ولا أكره لبس ياقوت أو زبرجد إلا من جهة السرف والخيلاء. هذا نصه وكذا نقله الأصحاب واتفقوا على أنه لا يحرم» (النووي، د.ت، ج4، ص.466).

هذا، والله تعالى أعلم.

المطلب الثالث: الحنث على من حلف لا يأكل فاكهةً؛ فأكل تمرًا أو الرُّمّان

اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: من حلف أن لا يأكل فاكهةً فأكل تمرًا أو رمانًا، فإنه يحنث

وهذا قول جمهور الفقهاء (السرخسي، 1414، ج8، ص.179؛ الحطاب الرعيني، 1412، ج3، ص.296؛ النووي، د.ت، ج18، ص.69؛ ابن قدامة، 1388، ج9، ص.600).

القول الثاني: لا يحنث

وهذا قول الإمام أبي حنيفة (ت: 150هـ) (السرخسي، 1414، ج8، ص.179)، وأبي ثور (ت: 220هـ) (النووي، د.ت، ج18، ص.69؛ ابن قدامة، 1388، ج9، ص.600).

الأدلة:

مما استدل به الجمهور قوله تعالى: {فِيهِمَا فَٰكِهَة وَنَخْل وَرُمَّان} [سورة الرحمن، الآية: 68]، فلفظ (فاكهة) نكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، فيعم.

قال ابن اللحام (ت: 803هـ) - وتبعه عليه ابن النجار (ت: 972هـ): «النكرة في سياق الإثبات إن كانت للامتنان عمت.

أخذا من استدلال أصحابنا: إذا حلف لا يأكل فاكهة، أنه يحنث بأكل التمر والرمان بقوله تعالى: {فِيهِمَا فَٰكِهَةٞ وَنَخۡلٞ وَرُمَّانٞ} [سورة الرحمن، الآية: 68]» (ابن اللحام، 1420، ص.277؛ ابن النجار، 1418، ج3، ص.139).

وقال الحافظ ابن حجر (ت: 852هـ): «اعتُرض بأن قوله هنا ٱ{فَٰكِهَةٞ} نكرة في سياق الإثبات فلا عموم. وأجيب بأنها سيقت في مقام الامتنان فتعم» (ابن حجر، 1379، ج8، ص.623).

وأما أصحاب القول الثاني فإن مما استدلوا به: أن ٱ{فَٰكِهَةٞ} نكرة في سياق الإثبات، فلا تعم (القرافي، 1416، ج3، ص.1406)، لكن القرافي في كتابه الذخيرة (1994، ج4، ص.48) نقل القول بالحنث إذا ما أكل الحالف العنب أو الرمان، ولم يعترض عليه. وينظر: (الطوفي، 1426، ص.619؛ ابن حجر، 1379، ج8، ص.623).

وأجيب: «بأنها سيقت في مقام الامتنان فتعم» (ابن حجر، 1379، ج8، ص.623).

الترجيح:

الذي يترجح هو قول الجمهور، فإنه- كما قال الإسنوي (ت: 772هـ) بعدما ذكرت أن النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان تعم، وذكر الآية مثالًا-: «النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان في هذه الآية تعم.

ووجهه: أن الامتنان مع العموم أكثر؛ إذ لو صدق بالنوع الواحد من الفاكهة لم يكن في الامتنان بالجنتين كبير معنى» (الإسنوي، 1400، ص.325).

ومن حلف ألا يأكل فاكهة فأكل رمّانًا، حنث، لأن الرمان فاكهة في عُرف الناس، فكل ما سُمّي في عُرف الناس فاكهة يحنث بأكله، فالعُرف هو المرجع والمحكَّم في هذا (النووي، د.ت، ج18، ص.69-70؛ ابن قدامة، 1388، ج9، ص.600).

وإذا تعارض العرف الاستعمالي والشرع، ولم يتعلق باللفظ المستعمل حكم، قُدّم عرف الاستعمال ويكون هو المحكَّم، فمن حلف لا يأكل لحمًا؛ لم يحنث بأكل السمك، وإن سماه الله لحمًا في قوله: {وَهُوَ ٱلَّذِي سَخَّرَ ٱلۡبَحۡرَ لِتَأۡكُلُواْ مِنۡهُ لَحۡمٗا طَرِيّٗا} [سورة النحل، من الآية: 14] (السيوطي، 1411، ص.93؛ ابن نجيم، د.ت، ص.82-83).

وعطف النخل والرمان على الفاكهة في الآية إنما هو لشرفهما وتخصيصهما، كما في قوله تعالى: {مَن كَانَ عَدُوّٗا لِّلَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَجِبۡرِيلَ وَمِيكَىٰلَ} [سورة البقرة، من الآية: 98]، وجبريل وميكال من الملائكة، وإنما ذُكرا بعد العام لشرفهما وتخصيصهما (النووي، د.ت، ج18، ص.70؛ ابن قدامة، 1388، ج9، ص.600؛ القرطبي، 1384، ج17، ص.185-186).

وقيلت في سر التخصيص أقوالٌ أخرى (القرطبي، 1384، ج17، ص.186).

والله أعلى وأعلم.

المطلب الرابع: طهورية الماء النازل من السماء

اتفق الفقهاء على طهورية الماء النازل من السماء أيًّا كان وصفه، واستدلوا على ذلك بقوله تعالى: {وَأَنزَلۡنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ طَهُورٗا} [سورة الفرقان، من الآية: 48] (السرخسي، 1414، ج1، ص.72؛ الحطاب الرعيني، 1412، ج1، ص.50؛ النووي، د.ت، ج1، ص.81؛ ابن قدامة، 1388، ج1، ص.9؛ الإسنوي، 1400، ص.325).

وقد نقل النووي (ت: 676هـ) اعتراضَ معترض على الاستدلال بهذه الآية على جواز الطهارة بماء السماء.

قال- رحمه الله-: «واعترض بعض الغالطين على الفقهاء باستدلالهم بها وقال: ماء نكرة ولا عموم لها في الإثبات».

قال النووي مجيبًا: «والجواب أن هذا خيال فاسد؛ وإنما ذكر الله تعالى هذا امتنانًا علينا، فلو لم نحمله على العموم لفات المطلوب؛ وإذا دل دليل على إرادة العموم بالنكرة في الإثبات أفادته ووجب حملها عليه» (النووي، د.ت، ج1، ص.81).

وما ذكره النووي (ت: 676هـ) صحيح، والاستدلال بالآية سليم، فلفظ (ماء) نكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان، فيستدَل به على طهورية كل ما نزل من السماء من ماء (الإسنوي، 1400، ص.325؛ ابن اللحام، 1420، ص.277؛ ابن النجار، 1418، ج3، ص.139؛ الشنقيطي، 1415، ج2، ص.416)، والله أعلم.

الخاتمة، وفيها أهم النتائج وتوصية البحث:

في ختام هذا البحث أسجل أهم النتائج التي توصلتُ إليها، وهي:

1. إن لفظ (النكرة) يتداوله أهل عِلمين، النحاة والأصوليون، ومصطلح النكرة عند الأصوليين يختلف – من حيث الشمول- عن النكرة عند النحاة، فمفهوم النكرة عند الأصوليين أعم من مفهومها عند النحاة، ويتطرق الأصوليون إلى ذكر النكرة في باب العموم، ولا يتقيدون بتعريف النحاة واصطلاحهم، بل يطلقون النكرة على ما هو أعم منها عند النحاة، حيث يطلقونها على ما كان نكرةً في المعنى وإن كان لفظه معرفة، مثل قولهم: (إذا قال السيد لشخص: أي عبيدي ضربك فهو حر؛ فضربوه؛ إنهم يعتقون عليه)، وعلة ذلك: أن «أيًّا» نكرة لما فيها من الإبهام وإن كانت معرَّفةً بالإضافة، وهو المراد بالنكرة عند الأصوليين.
2. النكرة في سياق الإثبات هي: النكرة المحضة المتوغلة في الإبهام، والتي لم يقترن بها ما يخرجها عن الإبهام بوجهٍ من الوجوه، وهذه النكرة هي المفيدة للعموم عند الأصوليين.
3. اختلف الأصوليون في إفادة النكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان على قولين، ذهب الجمهور إلى إفادته،

وهو الراجح.

4. إن عموم النكرة في الإثبات عمومٌ مجازي بالقرينة لا بحسب الوضع.
5. إن المضاعفة المذكورة لأجر الصلاة في المسجد الحرام والمسجد النبوي لا تختص بالفرائض، بل تعم الفرائض والنوافل، وذلك لأن النكرة في الحديث الوارد نكرةٌ في سياق الإثبات في معرض الامتنان فتعم. وإلى هذا ذهب جمهور الفقهاء.
6. اختلف الفقهاء في لبس الرجل اللؤلؤ والمرجان وغيرهما مما يخرج من البحر ويُتّخذ حلية، على قولين، والراجح هو الجواز، وإليه ذهب الجمهور، لأن النكرة في الآية نكرةٌ في سياق الإثبات في معرض الامتنان فتعم، وليس في الشريعة نص يقتضي المنع.
7. اختلف الفقهاء على قولين فيمن حلف ألا يأكل فاكهةً فأكل تمرًا أو رمّانًا أو غيرهما مما يتفكّهه الناس، هل يحنث؟ والراجح أنه يحنث، وهو مذهب الجمهور، وكلمة (فاكهة) في سورة الرحمن نكرة في سياق الإثبات في معرض الامتنان فتعم، ويُقدَّم العرف الاستعمالي على الشرع.
8. كل ما نزل من السماء من ماء فهو طاهر مطهر، لأن الله ذكر ذلك في معرض الامتنان، فأفادت النكرة فيه في سياق الإثبات العموم، وغلط من طعن في الاستدلال.

توصية البحث:

في ختام هذا البحث فإني أوصي بدراسة المسائل الفقهية التي تتجاذبها قواعد المطلق والعموم، حيث إن من المسائل الفقهية ما قد يقال بتخريجها على قواعد المطلق، وهي في الحقيقة إنما تُخرّج على قواعد العموم، وللإمام القرافي في كتابه (العقد المنظوم في الخصوص والعموم) إشارة إلى بعض هذه المسائل، لكنها بحاجة إلى دراسة تأصيلية موسعة.

هذا، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع

إبراهيم، مصطفى، وآخرون. (د.ت). المعجم الوسيط. دار الدعوة.

ابن الحاجب، عثمان بن عمر. (1427). مختصر منتهى السؤل والأمل في علمي الأصول والجدل (تحقيق: نذير حمادو). دار ابن حزم.

ابن الصائغ، محمد بن حسن بن سِباع. (1424). اللمحة في شرح الملحة (تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي). عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.

ابن العربي، محمد بن عبد الله. (1424). أحكام القرآن (مراجعة وتعليق: محمد عبد القادر عطا) (ط3). دار الكتب العلمية.

ابن اللحام، علي بن محمد. (1420). القواعد والفوائد الأصولية وما يتبعها من الأحكام الفرعية (تحقيق: عبد الكريم الفضيلي). المكتبة العصرية.

ابن النجار، محمد بن أحمد. (1418). شرح الكوكب المنير (تحقيق: محمد الزحيلي، نزيه حماد) (ط2). مكتبة العبيكان.

ابن أمير حاج، محمد بن محمد. (1403). التقرير والتحبير (ط2). دار الكتب العلمية.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري (ترقيم وتعليق: محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب، عبد العزيز بن باز). دار المعرفة.

ابن حزم، علي بن أحمد. (د.ت). المحلى بالآثار. دار الفكر.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر.

ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن. (1400). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد) (ط20). دار التراث.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. (1399). معجم مقاييس اللغة (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). دار الفكر.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1388). المغني. مكتبة القاهرة.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1423). روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل (ط2). مؤسسة الريان.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1420). تفسير القرآن العظيم (تحقيق: سامي بن محمد سلامة) (ط2). دار طيبة.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414). لسان العرب (ط3). دار صادر.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم. (1422). فتح الغفار بشرح المنار المعروف بمشكاة الأنوار في أصول المنار. دار الكتب العلمية.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم. (د.ت). الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان (تحقيق: زكريا عميرات). دار الكتب العلمية.

ابن هشام، عبد الله بن يوسف. (د.ت). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك (تحقيق: يوسف الشيخ البقاعي). دار الفكر.

الأبياري، علي بن إسماعيل. (1434). التحقيق والبيان في شرح البرهان في أصول الفقه (تحقيق: علي بن عبد الرحمن

بسام الجزائري). دار الضياء.

الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن. (1400). التمهيد في تخريج الفروع على الأصول (تحقيق: محمد حسن هيتو). مؤسسة الرسالة.

الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن. (1420). نهاية السول شرح منهاج الوصول. دار الكتب العلمية.

الأصفهاني، الحسين بن محمد. (1412). المفردات في غريب القرآن (تحقيق: صفوان عدنان الداوودي). دار القلم، الدار الشامية.

الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن. (1406). بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب (تحقيق: محمد مظهر بقا). دار المدني.

الآمدي، علي بن أبي علي. (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام (تحقيق: عبد الرزاق عفيفي). المكتب الإسلامي.

الباجي، أبو الوليد. (1407). إحكام الفصول (تحقيق: عبد المجيد تركي). دار الغرب الإسلامي.

الباحسين، يعقوب بن عبد الوهاب. (1434). دلالات الألفاظ في مباحث الأصوليين. دار التدمرية.

البخاري، عبد العزيز بن أحمد. (د.ت). كشف الأسرار شرح أصول البزدوي. دار الكتاب الإسلامي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422). صحيح البخاري (تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر). دار طوق النجاة.

البرماوي، محمد بن عبد الدائم. (1436). الفوائد السنية في شرح الألفية (تحقيق: عبد الله رمضان موسى). مكتبة التوعية الإسلامية.

الجرجاني، علي بن محمد. (د.ت). التعريفات (د..ط).

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1407). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار) (ط4). دار العلم للملايين.

الحطاب الرعيني، محمد بن محمد بن عبد الرحمن. (1412). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل (ط3). دار الفكر.

الحمد، عبد اللطيف بن أحمد. (1431). الفروق في أصول الفقه. دار ابن الجوزي.

الرحيباني، مصطفى بن سعد. (1415). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى (ط2). المكتب الإسلامي.

الرفاعي، صالح بن حامد. (1413). الأحاديث الواردة في فضائل المدينة – جمعًا ودراسة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الزَّبيدي، مرتضى. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس (تحقيق: مجموعة من المحققين). دار الهداية.

الزرقاني، عبد الباقي بن يوسف. (1422). شرح الزرقاني على مختصر خليل، ومعه: الفتح الرباني فيما ذهل عنه الزرقاني (ضبطه وصححه: عبد السلام محمد أمين). دار الكتب العلمية.

الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر. (1414). البحر المحيط في أصول الفقه. دار الكتبي.

الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر. (1416). إعلام الساجد بأحكام المساجد (تحقيق: أبو الوفا مصطفى المراغي) (ط4). المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر. (1418). تشنيف المسامع بجمع الجوامع لتاج الدين السبكي (تحقيق: سيد عبد العزيز، عبد الله ربيع). مكتبة قرطبة للبحث العلمي.

سالم، عطية محمد. (1408). آداب زيارة المسجد النبوي والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم. مكتبة دار التراث.

السبكي، عبد الوهاب بن علي. (د.ت). رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب (تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود). عالم الكتب.

السبكي، علي بن عبد الكافي، وعبدالوهاب، بن علي. (1416). الإبهاج في شرح المنهاج. دار الكتب العلمية.

السرخسي، محمد بن أحمد. (1414). المبسوط. دار المعرفة.

السمرقندي، محمد بن أحمد. (1404). ميزان الأصول في نتائج العقول (تحقيق: محمد زكي عبد البر). مطابع الدوحة الحديثة.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1411). الأشباه والنظائر. دار الكتب العلمية.

الشافعي، محمد بن إدريس. (1990). الأم. دار المعرفة.

الشنقيطي، عبد الله بن إبراهيم. (د.ت). نشر البنود على مراقي السعود (تقديم: الداي ولد سيدي بابا، أحمد رمزي). مطبعة فضالة.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (1415). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. دار الفكر.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (2001). مذكرة في أصول الفقه (ط5). مكتبة العلوم والحكم.

الشوكاني، محمد بن علي. (1414). فتح القدير. دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.

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

الصاعدي، حمد بن حمدي. (د.ت). المطلق والمقيد وأثرهما في اختلاف الفقهاء. عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة. (1414). شرح معاني الآثار (تحقيق: محمد زهري النجار، محمد سيد جاد الحق). عالم الكتب.

الطوفي، سليمان بن عبد القوي. (1426). الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية (تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل). دار الكتب العلمية.

العراقي، عبد الرحيم بن الحسين، وابنه أحمد. (د.ت). طرح التثريب في شرح التقريب. دار الفكر العربي.

الغزالي، محمد بن محمد الطوسي. (1419). المنخول من تعليقات الأصول (تحقيق: محمد حسن هيتو) (ط3). دار الفكر المعاصر.

فخر الدين الرازي، محمد بن عمر. (1418). المحصول (تحقيق: طه جابر العلواني) (ط3). مؤسسة الرسالة.

القرافي، أحمد بن إدريس. (1393). شرح تنقيح الفصول (تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد). شركة الطباعة الفنية المتحدة.

القرافي، أحمد بن إدريس. (1416). نفائس الأصول في شرح المحصول (تحقيق: عادل عبد الموجود، علي محمد معوض). مكتبة نزار مصطفى الباز.

القرافي، أحمد بن إدريس. (1420). العقد المنظوم في الخصوص والعموم (تحقيق: أحمد الختم عبد الله). دار الكتبي.

القرافي، أحمد بن إدريس. (1994). الذخيرة (تحقيق: محمد حجي، سعيد أعراب، محمد بو خبزة). دار الغرب الإسلامي.

القرطبي، أحمد بن عمر بن إبراهيم. (1417). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم (تحقيق: محيي الدين ميستو، أحمد السيد، يوسف بديوي، محمود بزال). دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر. (1384). الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي (تحقيق: أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش) (ط2). دار الكتب المصرية.

مسلم بن الحجاج. (د.ت). صحيح مسلم (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). دار إحياء التراث العربي.

المطيعي، محمد بخيت. (2011). سلم الوصول لشرح نهاية السول (تحقيق: قسم التراث بدار الفاروق). دار الفاروق.

النووي، يحيى بن شرف. (1392). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج (ط2). دار إحياء التراث العربي.

النووي، يحيى بن شرف. (1408). تحرير ألفاظ التنبيه (تحقيق: عبد الغني الدقر). دار القلم.

النووي، يحيى بن شرف. (د.ت). المجموع شرح المهذب (مع تكملة السبكي والمطيعي). دار الفكر.

الهندي، محمد بن عبد الرحيم. (1416). نهاية الوصول في دراية الأصول (تحقيق: صالح اليوسف، سعد السويح). المكتبة التجارية بمكة المكرمة.

الإطار القانوني لالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته وفقاً لنظام المعاملات المدنية السعودي

The Legal Framework of the Company Director's Obligations and Liability under the Saudi Civil Transactions Law

د. وليد بن يحيى الصالحي
أستاذ القانون المشارك، قسم القانون، كلية الشريعة والقانون، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0000-0001-8467-8721

Dr. Waleed Yahya Alsalehe
Associate Professor of Law, Department of Law, College of Sharia and Law,
Jazan University - Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/05/02، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

تُعتَبر الشركة شخصًا معنويًا تُمارس أنشطتها من خلال مديرٍ يتولى تصريف شؤونها وإدارة كافة المسائل المرتبطة بها. ومدير الشركة هو «الشخص المسؤول عن إدارة أعمال اليومية واتخاذ القرارات اللازمة لتسيير نشاطها وتحقيق أهدافها، ويقوم بتمثيل الشركة قانونيًا أمام الغير، ويعمل باسمها ولصالحها، ويتحمل مسؤولية الالتزام بجميع القوانين والأنظمة السارية». وتكمن أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على الدور المحوري الذي يؤديه مدير الشركة بوصفه الممثل القانوني لها، وصاحب السلطة العليا في هيكلها الإداري، بغض النظر عن طبيعة النشاط الذي أُسست الشركة من أجله. ومن هنا تنبع الحاجة إلى دراسة ماهية الالتزامات والواجبات التي تقع على عاتق المدير، بالإضافة إلى بيان مسؤوليته تجاه الشركة والغير، كما ورد في نظام المعاملات المدنية. وقد هدف هذا البحث إلى توضيح مفهوم مدير الشركة وطبيعته القانونية، والوقوف على التزاماته المتعلقة بإدارة الشركة، بالإضافة إلى بيان طبيعة مسؤوليته وأساسها والحالات التي تنشأ فيها، وذلك استنادًا إلى نظام المعاملات المدنية. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة، من أبرزها أن مدير الشركة مُلزم بالمهام والصلاحيات المنصوص عليها في عقد التأسيس والنظام الأساسي، ولا يجوز له تجاوزها. كما يجب عليه التأكد من أن جميع الأعمال التي تُنجز داخل الشركة تتماشى مع الأنظمة والتشريعات ذات الصلة، والتي قد تؤثر في نشاط الشركة.

الكلمات المفتاحية: مدير الشركة، التزامات مدير الشركة، مسؤولية مدير الشركة، نظام المعاملات المدنية.

Abstract

A company is considered a legal entity that carries out its activities through a manager who is responsible for managing its affairs and administering all related matters. A company manager is «the person responsible for managing its day-to-day business and making the decisions necessary to conduct its activities and achieve its objectives. He/she legally represents the company before third parties, acts in its name and for its benefit, and is responsible for complying with all applicable laws and regulations.» The importance of this research lies in highlighting the pivotal role played by a company manager as its legal representative and the holder of supreme authority within its administrative structure, regardless of the nature of the activity for which the company was established. Hence, the need to study the nature of the obligations and duties incumbent upon the manager, in addition to clarifying his/her responsibilities towards the company and third parties, as stipulated in the Civil Transactions Law. This research aims to clarify the concept of a company manager and his/her legal nature, identify his/her obligations related to company management, and explain the nature and basis of his/her responsibilities, based on the Civil Transactions Law. The study concluded with several important findings, most notably that the company director is bound by the duties and powers stipulated in the articles of association and by laws and may not exceed them. He must also ensure that all activities carried out within the company comply with relevant regulations and legislation that may affect the company›s operations.

Keywords: Company director, company director obligations, company director liability, civil transactions law.

للاستشهاد: الصالحي، وليد بن يحيى. (2025). الإطار القانوني لالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته وفقاً لنظام المعاملات المدنية السعودي. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص161 – ص177.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

الإطار القانوني لالتزامات مدير الشركة وفقًا لنظام المعاملات المدنية يشكل حجر الأساس في تنظيم العلاقة بين المدير والشركة من جهة، وبين المدير والأطراف الخارجية من جهة أخرى. يهدف هذا الإطار إلى ضمان حسن إدارة الشركة، وحماية حقوق الشركاء والدائنين، وتحقيق التوازن بين صلاحيات المدير ومسؤولياته، وتتجسد هذه الالتزامات في عدد من المبادئ القانونية الأساسية، أبرزها: **واجب العناية**، والذي يُلزم المدير بالتصرف بحسن نية وبمستوى معقول من الكفاءة والحرص الذي يُتوقع من شخص في موقعه، وهو ما يُعرف بـ «واجب العناية المهنية».، **واجب الولاء**: وهو الذي يوجب على المدير تجنب تعارض المصالح، وعدم استغلال منصبه لتحقيق مكاسب شخصية على حساب الشركة، وأن يتصرف دائمًا بما يخدم مصلحة الشركة وأغراضها. الالتزام بعدم الإفشاء: يُمنع على المدير من إفشاء أي معلومات سرية تتعلق بالشركة، سواء أثناء توليه المنصب أو بعد انتهاء ولايته، فالالتزام بعدم الأفشاء هو إلتزام مطلق تحقيقاً لمصلحة الشركة يلتزم به المدير أثناء توليه إدارة الشركة وبعد أنقضاء إدارته فيها.**المسؤولية التعاقدية والتقصيرية**: تبرز المسؤولية التعاقدية والتقصيرية للمدير في حال أخل المدير بواجباته وتسبب ذلك في ضرر للشركة أو للغير، فقد يُسأل عن ذلك بموجب قواعد المسؤولية المدنية، سواء كانت تعاقدية (في حال وجود عقد بين المدير والشركة) أو تقصيرية (عن فعل ضار غير مشروع). **التمثيل القانوني للشركة**: يُعتبر المدير هو الممثل القانوني للشركة أمام الغير، ويترتب على أفعاله القانونية نتائج مباشرة على الشركة، ضمن حدود صلاحياته المنصوص عليها في النظام الأساسي أو في القانون.. ومن خلال ذلك، نجد أن نظام المعاملات المدنية يشكل الإطار المرجعي الذي يتم من خلاله تقييم مدى التزام المدير بمسؤولياته، ويحدد الآليات القانونية لمساءلته عند الإخلال بها، مما يعزز الثقة والشفافية في بيئة الأعمال. فمدير الشركة هو أحد أبرز ملامح الإدارة للشركات؛ فهو الذي يتولَّى مَهام إدارة الشركة، والعمل على مصالحها، وتعزيز نجاحها؛ فهو صاحب السلطة العُليا في منظومة العمل في الشركة أياً كان غرضها التي أُسِّست من أجله، كذلك يكون المدير مُوكَلاً بمتابعة كل مُجريات الأمور الإدارية داخل الشركة، ويكون له أيضاً صلاحيات التدخُّل في كل ما يتعلق بسَيْر العمل داخل الشركة.

ونظراً للدور المهم الذي يقوم به مدير الشركة في إدارة الشركات، فإن المنظم السعودي أورد النص. في نظام المعاملات المدنية الجديد على الضوابط النظامية الخاصة بتعيين المدير، وكذلك اختصاصاته ومسؤوليته في مواجهة الشركة وغير المتعامِل مع الشركة، ووفقاً لما ورد النص. عليه في نظام المعاملات المدنية، فإنه يتعيَّن على مدير الشركة الالتزام بعدة واجبات ومسؤوليات لضمان إدارة فعَّالة وحماية مصالح الشركة والشركاء، فيجب على المدير: أن يقوم بعمله بكل أمانة وإخلاص، وأن يحافظ على حقوق الشركة ويراعي مصالحها، وأيضاً عليه أن يتقيَّد بسلطاته واختصاصاته إذا كانت محدَّدة، وأن يمتنع عن إتيان الأعمال التي تَتعارَض مع مصلحة الشركة، ويمكن إجمال هذه الالتزامات في نوعين: الأول: يتعلق بالتزام المدير بإدارة الشركة، والثاني: يتعلق بالتزام المدير بالتصرف في أموال الشركة.

ومن هنا جاء اختياري لموضوع: «**الإطار القانوني لالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته وفقاً لنظام المعاملات المدنية**»؛ ليكون موضوعاً لهذا البحث.

أهمية البحث

تأتى أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه؛ حيث إن الإطار القانوني لالتزامات المدير، واختصاصاته، وما يترتب عليها من مسؤوليات في مواجهة الشركة والغير، من أهم الموضوعات التي ورد النص عليها في نظام المعاملات المدنية الجديد؛ وذلك نظراً للدور المهم الذي يقوم به مدير الشركة بوصفه الممثل القانوني للشركة، وهو صاحب السلطة العُليا في منظومة العمل في الشركة أياً كان الغرض الذي أُسِّست من أجله، أيضاً يكون المدير مُوكَلاً بمتابعة كل مُجرَيات الأمور الإدارية داخل الشركة، ويكون له أيضاً صلاحيات التدخُّل في كل ما يتعلق بسير العمل؛ لذا فإن الوقوف على ماهِيَّة الالتزامات والواجبات المُلْقَاة على عاتق مدير الشركة، وكذلك مسؤوليته في مواجهة الشركة والغير وارد النص عليها في نظام المعاملات المدنية، من الأهمية بمكان بأن نُفرِد لها هذا البحث.

إشكالية البحث

من المفترض أن موضوع تحديد صلاحيات والتزامات مدير الشركة ومسؤوليته، من أولى وأهم الموضوعات التي تواجه مديري الشركة والغير مُتعامَل معه، وإن كان هذا الأمر يبدو واضحاً في نظام الشركات، إلا أنه يُعد من الأمور الحديثة التي يجب إلقاء الضوء عليها في ظل ما ورد النص. عليه في نظام المعاملات المدنية الجديد؛ من أجل وَضْع قواعد نظامية تتعلق بالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته بصورة أكثر وضوحاً عن الوارد النص. عليها في نظام الشركات، وإزالة اللبْس عما يَعْتَرِي هذه الصلاحيات، والمسؤولية المترتّبة عليها وفقاً للنصوص. الواردة في نظام المعاملات المدنية؛ لذا تبدو من أهم مشكلات البحث هو ما مدى وضوح وتنظيم التزامات مدير الشركة وصلاحياته ومسؤوليته النظامية في ظل نظام المعاملات المدنية الجديد، وما مدى كفاية هذه النصوص في معالجة الإشكالات العملية التي قد تواجه المدير والغير المتعامل مع الشركة؟

تساؤلات البحث

يُثير موضوع الإطار القانوني لالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته وفقاً لنظام المعاملات المدنية، العديد من التساؤلات التي يسعى الباحث للإجابة عنها، ومن أهمها:

1. ما مفهوم مدير الشركة وطبيعته القانونية؟
2. ما طريقة تعيين مدير الشركة وعزله وفقاً لنظام المعاملات المدنية؟
3. ما التزامات مدير الشركة المتعلقة بإدارة الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية؟
4. ما أساس مسؤولية مدير الشركة وطبيعتها وفقاً لنظام المعاملات المدنية؟
5. ما نطاق وحالات مسؤولية مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على عدد من النقاط الهامة المتمثلة في:

1. بيان مفهوم مدير الشركة وطبيعته القانونية وفقاً لنظام المعاملات المدنية.
2. التعرف على طريقة تعيين مدير الشركة وعزله وفقاً لنظام المعاملات المدنية.
3. الوقوف على التزامات مدير الشركة المتعلقة بإدارة الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية.
4. بيان أساس مسؤولية مدير الشركة وطبيعتها وفقاً لنظام المعاملات المدنية.
5. الوقوف على نطاق مسؤولية مدير الشركة وحالاتها وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

منهج البحث

سوف يتَّبِع الباحث مِن أجل تناوله لموضوع هذا البحث (المنهج الوصفي التحليلي).

أما المنهجُ الوصفيُّ: فسوف يستخدمه الباحث، وذلك من خلال وصْف مشكلة البحث وصفاً دقيقاً، ودراستها مِن كل الجوانب، وبيانِ عواملها، وأسبابها، وخصائصها، مِن خلال ما تَوفَّر للباحث مِن مراجعَ ومصادرَ وبحوثٍ ودَوْريات تتعلق بمشكلة الدراسة.

أما المنهج التحليليُّ: فسوف يستخدمه الباحث، وذلك مِن خلال مراجعة وتحليل النصوص. النظامية المتعلقة بالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته الوارد النص. عليها في نظام المعاملات المدنية الجديد، ومدى كفاية هذه النصوص. النظامية، وخاصةً فيما يتعلق ببيان مسؤولية مدير الشركة المدنية في مواجهة الشركة والغير، والوقوف على آراء المختصين في القانون في موضوع البحث، وذلك كله وصولاً إلى وضْع حلولٍ لمشكلة البحث، والإجابة عن تساؤلاتها وفَرضِيَّاتها.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتقصِّي عن الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت نفس الموضوع، لم أقف على دراسة سابقة تناولت موضوع: (الإطار القانوني لالتزامات مدير الشركة ومسؤوليته وفقاً لنظام المعاملات المدنية) نظراً لحداثة صدور نظام المعاملات المدنية، ولكني وجدتُ بعض الدراسات السابقة التي تناولت بعض الموضوعات التي تناولتها في هذا البحث، وهي على النحو التالي:

الدراسة الأولى: المركز القانوني للمدير العام في الشركة المساهمة في التشريع الأردني، بحث للدكتور/ جمال الدين عبد الله مكناس، بحث منشور في مجلة جامعه دمشق للعلوم القانونية والاقتصادية، مجلد 37، 2021م.

حيث تناول هذا البحث: موضوع المركز القانوني للمدير العام في شركة المساهمة العامة، وذلك من خلال بيان ما إذا كان عضواً في الشركة أو وكيلاً عن الشركة أو عن أعضاء مجلس الإدارة فيها؛ لما في ذلك من أثر في تحديد طبيعة التزاماته ومسؤوليته المدنية تجاه كلٍّ من: الشركة والغير، وذلك وفقاً لما ورد النص. عليه في التشريع الأردني، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن التشريع الأردني لم يُولِ المديرَ العامَ الأهميةَ التي أَوْلاها لمجلس الإدارة، وذلك مع أهمية الدور الذي يقوم به المدير.

الدراسة الثانية: مسؤولية مسيري الشركات التجارية، دراسة مقارنة، للدكتور/ محمد الطاهر بلعيساوى، ط1، دار هومة للنشر والتوزيع بالجزائر، عام 2020م.

حيث تناولت هذه الدراسة: بيان ماهية المسؤولية المدنية لمسيّري الشركات التجارية، ومجال تطبيق المسؤولية المدنية للمُسيّر، والمسؤولية في إطار القواعد العامة، وتناولت كذلك المسؤولية الجزائية لمسيّري الشركات التجارية، وبيان الاتجاهات التشريعية في مجال المسؤولية الجزائية للأشخاص. المعنوية، وشروط اقامة المسؤولية الجزائية للأشخاص. المعنوية، وكذلك المسؤولية الجزائية لمسيّر الشركة، والجرائم المعاقَب عليها.

الدراسة الثالثة: نظرية التعسُّف في إدارة الشركة التجارية، للدكتور/ فلاح بن ناصر الشباك، ط1، مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2019.

حيث تناولت هذا الدراسة: موضوع التعسُّف في إدارة الشركة التجارية، وذلك من خلال بيان مفهوم التعسُّف في إدارة الشركة وصوره، وبيان النظام القانوني لإبطال القرارات التعسُّفية الصادرة من مُسيّري الشركة ومن مجلس الإدارة، والمحكمة المختَصَّة بنظر دعوى التعسُّف، والأثر المترتب على إلغاء هذه القرارات.

الدراسة الرابعة: نحو نظرية «لحماية الغير حسن النية المتعاملين مع الشركات التجارية»، دراسة مقارنة، للدكتور/ سعود حسن سرحان، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، 2019.

حيث تناولت هذه الدراسة: بيان ماهية نظرية «حماية

الغير حسن النية المتعاملين مع الشركة»، وذلك من خلال بيان مضمون هذه النظرية وأساسها النظامي، وبيان الغاية من هذه النظرية والغرض منها، وعناصر نظرية «حماية الغير حسن النية المتعاملين مع الشركة»، والأساس القانوني لحماية الغير حسن النية المتعاملين، والآثار المترتبة على تطبيق هذه النظرية على الشركات التجارية في القانون المصري والقانون المقارن.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين موضوع هذا البحث والدراسات السابقة

أوجه الاتفاق بين موضوع هذا البحث والدراسات السابقة: يتمثل فيما تناولته بعض هذه الدراسات من التعريف بمدير الشركة وطبيعته النظامية، والالتزامات العامة التي تقع على عاتق المدير في مواجهة الشركة ومواجهة الغير.

وفيما يتعلق بأوجه الاختلاف بين موضوع هذا البحث والدراسات السابقة: فإنها تتمثل في أن موضوع بحثي سوف يتناول الإطار القانوني لالتزامات المدير واختصاصاته، وما يترتب عليها من مسؤوليات في مواجهة الشركة والغير وفقاً لما ورد النص. عليه في نظام المعاملات المدنية الجديد، وهو ما لم تتصدَّ له أيٌّ من الدراسات السابقة، ولم تتعرض له بأية صورة من الصور على النحو الذي سوف أتناوله في هذا البحث.

خطة البحث

ارْتَأى للباحث في سبيل تناوله لموضوع هذا البحث أن يُقسِّمه على النحو التالي:

المبحث الأول: ماهية مدير الشركة، وطبيعته النظامية، وطريقة تعيينه وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

المطلب الأول: التعريف بمدير الشركة، وطبيعته النظامية.

المطلب الثاني: طريقة تعيين مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

المبحث الثاني: التزامات مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

المطلب الأول: الالتزامات المتعلقة بإدارة الشركة.

المطلب الثاني: الالتزامات المتعلقة بالتصرف في أموال الشركة.

المبحث الثالث: مسؤولية مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

المطلب الأول: أساس مسؤولية مدير الشركة وطبيعتها وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

المطلب الثاني: نطاق وحالات مسؤولية مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

الخاتمة: النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

ماهية مدير الشركة، وطبيعته النظامية، وطريقة تعيينه وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

من المعلوم أن الشركة باعتبارها شخصاً معنوياً تُباشِر نشاطها عن طريق مدير يصرِّف أعمالها وكل الأمور المتعلقة بها؛ فمدير الشركة هو الشخص. المسؤول عن إدارة أعمال الشركة اليومية، واتخاذ القرارات اللازمة لتسيير أنشطتها، وتحقيق أهدافها، ومدير الشركة هو الممثِّل القانوني للشركة أمام الغير، ويتحمل مسؤولية الالتزام بالقوانين والأنظمة المعمول بها، وتُحدَّد صلاحيات المدير في عقد تأسيس الشركة أو في قرارات الجمعية العمومية، وتشمل: توقيع العقود، والتفاوض مع الجهات المختلفة، وتَسْيير الأمور المالية والإدارية.

وللوقوف على ماهية مدير الشركة، وطبيعته النظامية، وطريقة تعيينه وفقاً لنظام المعاملات المدنية، فسوف يقتضي منا موضوع هذا المبحث تَناوُلَه في مطلبين على النحو الآتي:

المطلب الأول: التعريف بمدير الشركة، وطبيعته النظامية.

المطلب الثاني: طريقة تعيين مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

المطلب الأول:

التعريف بمدير الشركة وطبيعته النظامية

مدير الشركة هو أحد أبرز ملامح الإدارة للشركات ذات الطابع الشخصي؛ فمدير الشركة -كما سبق القول- هو الذي يتولى مَهامَّ إدارة الشركة، والعمل على مصالحها، وتعزيز نجاحها؛ فهو صاحب السلطة العُليا في منظومة العمل في الشركة أياً كان غرضها التي أُسِّست من أجله، أيضاً يكون المدير مُوَكَلاً بمتابعة كل مُجريات الأمور الإدارية داخل الشركة، ويكون له أيضًا صلاحيات التدخُّل في كل ما يتعلق بسَير العمل.

ونظراً لحداثة نظام المعاملات المدنية، كان ولا بدَّ من التعرف على ماهية مدير الشركة وطبيعته النظامية من خلال التصدي للتعريف به، وبيان طبيعته النظامية وفقاً لما ورد النص. عليها في نظام المعاملات المدنية، في فرعين على النحو التالي:

الفرع الأول

التعريف بمدير الشركة

أولاً: تعريف مدير الشركة لغةً:

مصطلح «مدير الشركة» مصطلح مركَّب من كلمتين: (مدير، وشركة) وسوف نبين مفهوم كل منهما لدى علماء اللغة على النحو التالي:

1. تعريف «مُدِير» لغةً:

مُدِير لغةً: (اسم) الجمع: مُديرون، المؤنث: مُدير ومدير،

والمديرُ: هو مَن يَتَوَلَّى تصريف أمر من الأُمور: كمدير الشركة، ومدير المكتب (الرازي، 1420، ج2، ص. 543).

و«مدير» مشتق من الفعل «دار»، ويعني: الشخص. الذي يتولَّى إدارة الأمور وتنظيمها، يُطلق اسم المدير على الشخص. الذي يُشرف على تنفيذ الأعمال ويُراقِبها لتحقيق أهداف محددة (ابن منظور، 1427، ج 10، ص. 448).

2. تعريف الشَّرِكَة لغةً:

الشَّرِكَة لغةً: بفتح الشين وكسر الراء، وبكسر الشين وإسكان الراء، والراء والكاف أصلان صحيحان، أحدهما: المقاربة، وعدم الانفراد، والآخر: الاستقامة والامتداد، فأما الأصل الأول: فمنه الشركة: وهو أن يكون الشيء بين اثنين لا ينفرد به أحدهما، فيُقال: شاركت فلاناً في الشيء: إذا صرت شريكاً (الجوهري، 1407، ج 4، ص. 1593).

والشركة يُقصد بها: مخالطة الشريكين، يُقال: اشتركنا بمعنى: تشاركنا، وقد اشترك الرجلان، وتشاركا، وشارك أحدهما الآخر، والشريك المشارك، والشرك كالشريك، يُقال: شريك، وأشراك، كما يُقال: يتيم وأيتام، ونصير وأنصار، وهو مثل: شريف وأشراف وشرفاء، والمرأة شريكة، والنساء شرائك، وشاركت فلانًا: صرت شريكه (ابن زكريا، 1979، ج 3، ص. 265).

تعريف الشركة في النظام السعودي:

عرَّف المنظِّم السعودي الشركة في نظام المعاملات المدنية والصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29هـ بأنها: «1. الشركة: عَقْدٌ يُسهِم بمُقْتَضاه شريكان أو أكثر بتقديم حصة من مال أو عمل أو منهما معاً في مشروعٍ لاقتسام ما ينشأ عنه من ربح أو خسارة» (المادة (1/529) من نظام المعاملات المدنية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29هـ.)

ثانياً: تعريف مدير الشركة في النظام السعودي:

باستِقْراء نظام المعاملات المدنية ونظام الشركات لم نقف على نص. نظامي يُعرِّف مدير الشركة، ولعل المنظم السعودي قد سلك مسلكًا وسطًا في ذلك بأن ترك مهمة التعريف تقع على عاتق فقهاء القانون وشُراحه، وعلى عاتق القضاء عند نظره للمنازعات التي تُعرض عليه، وليس من مَهامّ المنظم.

ثالثاً: تعريف مدير الشركة لدى المختَصِّين في القانون:

نظراً لعدم وجود نص. نظامي يعرِّف مدير الشركة، فلقد اجتهد شُراح النظام في وضع عددٍ من التعريفات لمدير الشركة، نُورِد بعضاً منها على النحو التالي:

عُرِّف مدير الشركة بوجه عام بأنه: «الشخص. المسؤول قانونياً عن إدارة وتسيير شؤون الشركة، واتخاذ القرارات اليومية لتحقيق أهدافها» (القليوبي، 2018، ص. 369).

وعُرِّف كذلك بأنه: «الممثِّل القانوني للشركة، يعمل باسمها ولحسابها، ويُسمَّى «المدير النظامي أو الاتفاقي»، وعادةً ما يحرص الشركاء عند تأسيس الشركة على تعيين شخص يكون محلَّ ثقتهم جميعهم، وغالباً ما يكون المدير من الشركاء المؤسِّسين حرصاً منهم على الاحتفاظ بإدارة الشركة لضمان حسن سَيْرِها (لقمان، 2015، ص. 72).

ومن جملة التعريفات السابقة، يمكن للباحث أن يتصدى ويُعرِّف مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية بأنه: «الشخص. الذي يتولَّى الإدارة نيابةً عن الشركة، ويتصرَّف باسمها في حدود سلطاته وصلاحياته المحددة في عقد تأسيس الشركة أو في عقد تعيينه، ويكون مسؤولاً عن تَسْيير أعمال الشركة وفقاً لقواعد الوكالة المنصوص عليها في نظام المعاملات المدنية».

الفرع الثاني

الطبيعة القانونية للعلاقة بين المدير والشركة

من الأهمية بمكانٍ معرفة الطبيعة القانونية للعلاقة التي تربط المدير بالشركة؛ لما في ذلك من أثر مهم في بيان سلطات واختصاصات مدير الشركة، وكذلك تأصيل مسؤوليته النظامية قِبَل الشركة والغير.

ولقد ثار خلاف فقهي حول تأصيل الطبيعة القانونية للعلاقة التي تربط المدير والشركة التي يعمل فيها، ولبيان موقف الفقه من هذه الطبيعة نَعرِض له على النحو التالي:

أولاً: المدير العام عضوٌ في الشركة:

نظراً لأهمية الدور الاقتصادي الذي تقوم به الشركات بوجه عام، وشركات المساهمة بوجه خاص، فإن المنظم السعودي نَظَّم الأحكام النظامية للشركة بقواعد نظامية محددة لا تجوز مخالفتها في الفصل الأول من الباب الرابع من نظام المعاملات المدنية، وذلك ضمن المواد من 529 إلى 549.

ونتيجةً لتراجُع مبدأ سلطان الإرادة أمام تدخُّل المنظم بأحكام آمِرَة لتنظيم الشركات التي تقوم بأعمال اقتصادية: تَنْطَوِي على قدر كبير من الأهمية، فلقد ظهر ما يُعرف بـ: «النظرية المنظمة»، ووفقاً لهذه النظرية فإن المنظم لم يترك تنظيم أحكام الشركات إلى إرادة الافراد؛ حتى لا تكون مُتعارِضة مع خطة التنمية الاقتصادية للدولة، وهو ما يؤدي بدوره للقول بأن الشركة أقرب إلى فكرة منظمة، وأنها تخرج في ظل هذا التنظيم عن فكرة العقد، ومن ثَمَّ فإن الشركة العامة –وفقاً لذلك التصور– عبارة عن مؤسَّسة أو منظَّمة تهدف إلى تحقيق مصلحة الأفراد والدولة في آن واحد؛ لذلك فإنه لا يكون لإرادة الأشخاص. حرية في تنظيم الشركة إلا بالقدْر الذي يحقِّق مصلحتها. (لقمان، 2015، ص. 84).

ويترتب على اعتبار أن الشركة منظمة أو نظاماً قانونياً تنشأ من أجل تحقيق غايات مشروعة يحددها نظامها الأساسي: أن

يكون لهذه المنظمة عناصر، ومن بينها: السلطة التي تقوم على النظام وترعاه داخل الشركة، ويُعد هؤلاء الأعضاء أو العناصر أجزاء من هذا النظام، ومن بينهم —بالطبع– مدير الشركة، وعلى ذلك فإن التصرف الذي يصدر عنهم يُعد كأنه صادر عن الشركة نفسها، ومسؤولية الشركة عن هذه التصرفات تكون مسؤولية مباشرة، وليست مسؤولية عن أفعال الغير (سامي، 2014، ص. .127).

ووفقاً لهذه النظرية، يكون المدير العام عبارة عن عضو في الشركة أوجب القانون على مجلس الإدارة تعيينه: فهو عنصر من العناصر المكوِّنة للشركة، وظيفته تأدية الواجبات والمهامّ التي نص. عليها النظام ونظام الشركة الأساسي، والتعليمات التي تَصدُر له لقيامه بواجباته، ولا محل هنا للقول بأن المدير يُعد وكيلاً عن الشركة. (لقمان، 2015، ص. 86).

ثانياً: المدير العام وكيلٌ عن الشركة:

تُعد النظرية التقليدية للمدير بمثابة وكيل عن الشركة، وترى بذلك تطبيق أحكام الوكالة على علاقة المدير بالشركة، وعلى ذلك فإن المدير يمارس سلطاته بالوكالة عن الشركة، سواء تجاه الشركة أو تجاه الغير، ومن ثَمَّ فله حق إدارة الشركة والقيام بالأعمال التي تَتطلَّبها صيانة أموالها وحقوقها وتنفيذ التزاماتها، ومباشرة التصرفات، وإبرام العقود، والاتفاقات الضرورية، لتحقِّق أغراضها (عرب، 2010، ص. 39).

ويترتب على هذه النظرية نتائج مهمة تتمثل في: أن العقد الذي تم بمُقْتَضاه تعيين المدير، هو الذي يحدِّد سلطات المدير، والأصل هو تمتُّع المدير بكل السلطات التي تخوِّل له مباشرة جميع الأعمال اللازمة لإدارة الشركة، بما فيها أعمال التصرف الداخلة في أغراض الشركة، باستثناء الأعمال التي تقتضي موافقة الشركاء مثل: التبرعات، وتعديل نظام الشركة؛ وإذا تجاوز المدير السلطات المخوَّلة له كان مسؤولاً شخصياً عن الآثار المترتبة على ذلك التجاوز دون أن تُسأل الشركة عن تلك التصرفات. (يونس، 1990، ص. 425).

وعلى ذلك، فإن العلاقة بين المدير والشركة هي علاقة عادية بين الوكيل والأصيل: وبذلك تُسأل الشركة في مواجهة الغير حسن النية عما يقوم به المدير بصفته وكيلاً، مثلما يُسأل الأشخاص. الطبيعيون عن تصرُّفات وكلائهم، وأن الشركة لا تستطيع التصرف بنفسها باعتبارها شخصاً معنوياً، وإنما تمارس أعمالها من خلال المدير، مما يجعل العلاقة بين المدير والشركاء مجرد علاقة وكالة (سامي، 2014، ص. 136).

ويَشترِط النظام لتحقق الوكالة أن تتوفر فيها ثلاثة شروط: وهي أن تحِلَّ إرادة المدير محل إرادة الشركة (الأصيل)، وأن يتصرف المدير وفقاً للحدود المرسومة في الوكالة، وأن يتم التعامل باسم الشركة لا باسم المدير (المادتين: (486، 487)، نظام المعاملات المدنية).

ومن أهم النتائج المترتبة على اتخاذ نظرية الوكالة أساساً للعلاقة التي تربط المدير بالشركة: أن الشركة تكون مسؤولة عن أعمال المدير بصفتها مُوكِّلة، وفي مواجهة الغير الذي تعاقد مع المدير بوصفه وكيلاً للشركة، فتُسأل الشركة عما يقوم به المدير من أعمال تعاقُدية وتصرفات قانونية، داخل اختصاصه، بل وخارج اختصاصه؛ حيث تظل الشركة مسؤولة عن تَبِعات التعاقدات والتصرفات القانونية التي يُجْريها المدير حتى خارج نطاق أغراض الشركة، طالما تمَّت هذه التصرُّفات القانونية باسم الشركة ولمصلحتها (عرب، 2010، ص.46).

ولقد وُجِّه إلى نظرية الوكالة كأساس للعلاقة بين المدير والشركة عدةُ انتقادات: تتمثل أهمها: بأن هناك بعضاً من خصائص. عقد الوكالة لا تنطبق على علاقة المدير العام بالشركة، وهو ما يشكِّك من صلاحية اعتبار أن المدير يُعد وكيلاً عن الشركة، فمن جهة أحكام عقد الوكالة: فإنها لا تستوعب جميع الأعمال التي يقوم بها المدير؛ كون الوكيل في عقد الوكالة يتصرف باسم موكِّله، ويعبِّر عن إرادته ويخضع في تصرُّفاته لأوامره، في حين أن الصلاحيات الممنوحة للمدير العام بموجب القانون أوسع بكثير من الصلاحيات التي يتمتع بها الوكيل بشكل عام؛ فإرادة المدير العام هي التي تُسيِّر الشركة، وليست إرادة الشركة هي التي تُسيِّر إرادة المدير العام. (حرب، 2016، ص.49).

ثالثاً: المدير العام عاملٌ في الشركة:

ويرى مكناس: أن أساس العلاقة التي تربط بين المدير العام والشركة هي علاقة عملٍ؛ وذلك على سندٍ من القول بأن المدير العام يتم تعيينه بعقد من قِبَل مجلس إدارة الشركة، ومن هنا فإنه يُعد عاملاً في الشركة، وبناءً على هذا العقد الذي يربط بينه وبين الشركة وهي ربُّ العمل، ومن ثَمَّ فإنه لا يمكن للشركة –بوصفها ربَّ العمل– إنهاء خدمات العامل دون مبرِّرات أو أسباب جِديَّة تدعو إلى عزله، وإلا قامت مسؤوليته، وذلك على خلاف عقد الوكالة الذي يكون للموكِّل فيه الحق بعزل الوكيل متى أراد، وذلك كأصل عام (مكناس، 2021، ص. 153).

وباستِقْراء الشروط والعناصر المتعلقة بتعيين العامل وواجباته وفقاً لعقد العمل، ومقارنتها مع عناصر الرابطة التي تجمع المدير العام بالشركة، والأحكام المنظِّمة لعمله في الشركة، وكيفية تعيينه؛ حيث إن جميع عناصر عقد العمل متوافرة فيها، وذلك لأن المدير يعمل تحت إشراف ورقابة مجلس الإدارة، ومع تمتُّعه بسلطات وصلاحيات واسعة مقارنةً بالسلطات التي يتمتع بها العامل عادةً (عبد الجواد، 1996، ص.49).

ويترتب على اعتبار أن المدير العام عاملٌ في الشركة: أن يصبح على عاتقه واجب القيام بجميع الالتزامات التي تقع على عاتق العامل في قانون العمل، ومن أهمها: التزامه بالتَّبعيَّة، وبأن يؤدي عمله بنفسه، وأن يلتزم بالمحافظة على أسرار العمل، وأن يحرص. على حفظ الأشياء، إضافةً إلى التزامه ببذل عناية

الشخص. العادي في تأدية عمله، ويُعد هذا الالتزام من أهم الالتزامات التي تقع على عاتق العامل؛ نظراً لأهميتها في بيان وتحديد مسؤولية المدير العام قِبَل الشركة وقِبَل الغير، ولقد أوجب قانون العمل أن يبذل العامل في تنفيذ أعماله عناية الشخص المعتاد (مكناس، 2021، ص.158).

ومن جملة ما تقدَّم فإننا نخلص. للقول بأن: الرأي الراجح لدينا في بيان العلاقة التي تربط بين المدير العام بالشركة، هو الاتجاه الأخير القائل بأن علاقة المدير بالشركة هي علاقة عمل، وأن المدير العام يُعد عاملاً في الشركة، وذلك لتوافر كل الشروط الخاصة بعقد العمل بحقِّه، وما يوجبه هذا العقد من التزامات تقع على عاتقه، وما يرتّبه من آثار قانونية في حقِّه، ورد النص. عليها في قانون العمل؛ وذلك لما في الاتجاهات والآراء السابقة التي تناولت العلاقة بين المدير والشركة من لبْس وغموض، ومن ثَمَّ لا يمكن عَدُّها الأساس الذي يربط المدير بالشركة، ولكن هذه العلاقة هي علاقة عمل، وذلك على اعتبار أن المدير العام يُعد عاملاً في الشركة.

المطلب الثاني

طريقة تعيين مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية

من المستقَّر عليه أن هناك طريقين لتعيين مدير الشركة، وهما: اتفاق الشركاء على تعيين مدير الشركة من قِبَل الشركاء، أو عدم الاتفاق بين الشركاء على تعيين مدير الشركة، وهو ما نتناوله بالتفصيل وفقاً لما ورد النص. عليه في نظام المعاملات المدنية على النحو التالي:

الفرع الأول

اتفاق الشركاء على تعيين مدير الشركة

يُعد تعيين المدير في الشركات من المسائل الجوهرية التي تحددها عقود تأسيس الشركات أو نظامها الأساسي: فالمدير هو مَن يتولى إدارة شؤون الشركة اليومية، وتنفيذ سياستها، وتمثيلها أمام الغير؛ ونظراً لأهمية هذا الدور، غالباً ما يتفق الشركاء مُقدَّماً على آلية تعيين المدير، وشروطه، وحدود سلطاته.

فمن المستقَّر عليه أنه يجوز للشركاء في الشركة أن يتفقوا على تعيين مدير للشركة من بينهم أو من الغير: وتعيين مدير الشركة بمعرفة الشركاء هو إجراء يتم وفقاً لنوع الشركة وأحكام النظام الأساسي لها، وغالباً ما يتم تحديده في عقد تأسيس الشركة أو باتفاق الشركاء؛ حيث إنه يتم تعيين المدير باتفاق جميع الشركاء أو بالأغلبية وفقاً لما هو منصوص. عليه في عقد التأسيس، ويجوز تعيين أحد الشركاء أو شخص. من خارج الشركة كمدير للشركة، وإذا لم يُحدَّد المدير في العقد، فيجوز للشركاء تعيينه بموجب قرار جماعي (لقمان، 2015، ص.94).

وتتمثل أهمية اتفاق الشركاء على تعيين مدير الشركة: في تحديد المسؤوليات والصلاحيات الخاصة بمدير الشركة، وضَبْط حدود تصرفاته، ومن ثَمَّ فإنه يُمنع التضارب والنزاعات بين الشركاء، وكذلك يؤدى اتفاق الشركاء على تعيين المدير إلى تَرسيخ الثقة بين الشركاء، ويقلِّل من احتمالية الشك أو التلاعب، وكذلك يؤدى الاتفاق على تعيين المدير إلى تحقيق استقرار إداري، مما يضمن استمرارية الإدارة، ويقلل من الاضطرابات عند اختلاف وجهات النظر بين الشركاء (سامي، 2014، ص.147).

وبالرجوع إلى نظام المعاملات المدنية: بشأن مدى جواز اتفاق الشركاء على تعيين مدير للشركة، فإننا نجد أن المنظم السعودي أورد النص. على هذا الفرض في الفقرة الأولى من المادة (537) بالقول: «1. للشركاء أن يعيّنوا منهم أو من غيرهم مَن يدير أموال الشركة ويتصرَّف فيها نيابةً عنهم».

وبالتمعُّن في النص. سالف الذِّكر: نجد أن المنظم السعودي قد منح الشركاء الحق في تعيين مديرٍ للشركة من بينهم أو من غير الشركاء، يكون له الحق في إدارة أموال الشركة، والتصرّف فيها نيابةً عن الشركاء؛ ومن ناحيةٍ أخرى: يُلحظ أن المنظم السعودي لم يحدد عدداً أقصى لعدد المديرين الذين يحق لهم إدارة الشركة، مما يعني إمكانية اختيار الشركاء للعدد الذي يرغبون في تعيينه، سواء كان هذا العدد فردياً أو زوجياً، وإن كان من الأفضل أن يكون العدد فردياً؛ وذلك لتحديد الأغلبية في حالة الاختلاف.

الفرع الثاني

عدم اتفاق الشركاء على تعيين مدير الشركة

إذا لم يتفق الشركاء في عقد تأسيس الشركة أو في اتفاق لاحق على تعيين مدير أو تحديد شخص. معيَّن لإدارة أموال الشركة، فإن كل شريك يُعد وكيلاً عن باقي الشركاء، أي أن لكل شريك حق التصرف في أموال الشركة وإدارتها في الأمور المعتادة، بما يخدم مصلحة الشركة؛ حيث إن هذا الحكم يعتمد على الوكالة الضمنية؛ حيث يفترض القانون أن كل شريك له صلاحية إدارة أعمال الشركة نيابةً عن الآخرين، وبأن أي تصرُّف يقوم به أحد الشركاء في نطاق الإدارة المعتادة يُعد مُلزِماً لباقي الشركاء، ما لم يكن هناك تجاوز أو إساءة استعمال للسلطة (الرويس، 2019، ص. 502).

وبالرجوع إلى نظام المعاملات المدنية بشأن مدى جواز اتفاق الشركاء على تعيين مدير للشركة، فإننا نجد أن المنظم السعودي أورد النص. على الأحكام المتعلقة بعدم اتفاق الشركاء على تعيين مَن يدير الشركة من بينهم أو من الغير، وذلك في الفقرة الثانية من المادة (529) بالقول: «2. إذا لم يعيّن الشركاء مَن يدير أموال الشركة، فيُعد كل شريك وكيلاً عن باقي الشركاء في إدارة أموال الشركة والتصرف فيها بما يحقِّق الغرض الذي أُنشِئت من أجله، دون الرجوع إلى باقي الشركاء، على أن يكون لأي منهم حق الاعتراض على أي عمل قبل تمامه، ولأغلبية الشركاء –باعتبار

قيمة الحصص- الحقُّ في رفض هذا الاعتراض، وذلك كله ما لم يُتَّفَق على خلاف ذلك».

وبالنظر إلى النص سالف الذِّكر نجد أن المنظم السعودي أبان آلية إدارة أموال الشركة في حال عدم تعيين مدير محدد من قِبَل الشركاء؛ حيث إنه يُعد كل شريك وكيلاً عن باقي الشركاء في إدارة أموال الشركة، ويحق له التصرف في أموال الشركة لتحقيق الغرض الذي أُنشِئت من أجله، دون الحاجة إلى الرجوع إلى الشركاء الآخرين، وبأنه يجوز لأي شريك الاعتراض على أي عمل أو تصرف قبل إتمامه، وإذا ما تم الاعتراض، يتوقف العمل إلى حين اتخاذ قرار بشأنه من باقي الشركاء، وللأغلبية من الشركاء -محسوبةً على أساس قيمة الحصص- الحقُّ في رفض هذا الاعتراض، والمضِيُّ في تنفيذ العمل أو القرار الصادر من الشريك الذي قام بالتصرف في أموال الشركة وإدارتها، وذلك كله ما لم يُتَّفَق على خلاف ذلك.

وهو ما نَخلُص منه للقول بأنه في غياب تعيين مدير رسمي للشركة من قِبَل الشركاء، فإنه يتمتع كل شريك بصلاحيات الإدارة والتصرف، مع ضمان حق الشركاء الآخرين في الاعتراض على القرارات التي تصدر من هذا الشريك، وإمكانية تجاوز هذا الاعتراض بقرار من أغلبية الشركاء حسب قيمة الحصص، ما لم يتم الاتفاق على غير ذلك.

المبحث الثاني

التزامات مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية.

وفقاً لما ورد النص. عليه في نظام المعاملات المدنية فإنه يتعيَّن على مدير الشركة الالتزام بعدة واجبات ومسؤوليات لضمان إدارة فعَّالة وحماية مصالح الشركة والشركاء، فيجب على المدير أن يقوم بعمله بكل أمانة وإخلاص، وأن يحافظ على حقوق الشركة ويراعي مصالحها، وكذلك عليه أن يتقيَّد بسلطاته واختصاصاته إذا كانت محدَّدة، وأن يمتنع عن إتيان الأعمال التي تتعارض مع مصلحة الشركة.

ويمكن إجمال هذه الالتزامات في نوعين: الأول: يتعلق بالتزام المدير بإدارة الشركة، والثاني: يتعلق بالتزام المدير بالتصرف في أموال الشركة، وهو ما نتناوله في مطلبين على النحو التالي:

المطلب الأول

الالتزامات المتعلقة بإدارة الشركة

في سبيل قيام مدير الشركة بممارسة اختصاصاته المتعلقة بإدارة الشركة وفقاً لما ورد النص. عليه في العقد المبرَم بينه وبين الشركة، فإنه يقع على عاتقة القيام بمجموعة من الالتزامات المتعلقة بإدارته للشركة، وهي الالتزام بإدارة الشركة بحسن نية وعناية الشخص. المعتاد، وكذلك التزامه بعقد تأسيس الشركة ونظامها الأساسي، وهو ما نتناوله بالتفصيل على النحو التالي:

الفرع الأول

الالتزام بإدارة الشركة بحسن نية وعناية الشخص. المعتاد

ينبغي على مدير الشركة أن يبذل في إدارته للشركة من العناية والتدبير ما يبذله الشخص المعتاد؛ لأنه يتقاضى أجراً نظير إدارته هذه؛ ففي سبيل إدارة مدير الشركة للشركة بحسن نية، يجب أن تكون قراراته قائمة على العدالة والشَّفافِية، وأن تكون لصالح الشركة وجميع الأطراف المعنيَّة (مثل: الموظفين، والمساهمين، والعملاء) بدلاً من اتِّباع مصالح شخصية ضيقة، أو اتخاذ قرارات قد تَضُر بالشركة أو العاملين فيها على المدى الطويل (المحيسن، 2008، ص.386).

ومبدأ حسن النية في إدارة الشركة هو أحد المبادئ الأساسية التي تستند إليها العلاقة بين أصحاب المصالح في الشركات: مثل المساهمين، والمديرين، والعاملين، ويتمثل هذا المبدأ في أن جميع الأطراف المعنيَّة يجب أن تتصرف بنية حسنة وبنية تحقيق مصلحة الشركة بشكل عام، وليس لمصلحة شخصية أو مصالح ضيقة، ويشمل ذلك الالتزام بالقيم الأخلاقية والتصرفات التي تضمن العدالة والشفافية في القرارات (البستاني، 2015، ص. 273).

وتتمثل أهمية مبدأ حسن النية في إدارة الشركة: في تعزيز الثقة بين المساهمين والإدارة؛ حيث يطمئن الجميع إلى أن القرارات التي تُتخذ تهدف إلى مصلحة الشركة وليست لمصلحة فردية، ومن خلال تبنِّي مبدأ حسن النية يتأكد كل طرف من أن القرارات تتَّسِم بالعدالة والنَّزاهة، ويشجِّع مبدأ حسن النية على الشَّفافِية في عملية اتخاذ القرارات وتوضيح النيات والأهداف، وكذلك يساعد مبدأ حسنة النية في تقليل التصرفات غير الأخلاقية مثل: التلاعب أو الفساد الذي يتم من المديرين (العريني، 2020، ص. 364).

ولقد أورد المنظم السعودي النص على هذا الالتزام صراحةً في المادة (537) من نظام المعاملات المدنية بقوله: «1. يلتزم مَن يدير الشركة أو يتصرَّف في أموالها نيابةً عن الشركاء، ببذل العناية التي يبذلها في أعماله الخاصة، إلا إن كان يتقاضى عن عمله أجراً أو حصةً من الربح، فليس له أن ينزل في ذلك عن عناية الشخص. المعتاد».

ولقد أكَّد المنظم السعودي في المادة السادسة والعشرين من نظام الشركات الجديد والمادة الحادية عشرة من لائحته التنفيذية على هذا الالتزام بالقول: بأنه يجب على عضو مجلس إدارة الشركة المساهمة في السعودية: الالتزام بواجبات العناية والولاء، وبوجه خاص. الالتزام بالآتي: ب- العمل بحسن نية لتحقيق مصلحة الشركة، والحرص. على بذْل كل ما من شأنه تعزيز نجاحها، وتنميتها، وتعظيم قيمتها لصالح الشركاء أو المساهمين، وتحقيق استدامتها».

وفيما يتعلق بإدارة الشركة من قِبَل مُديرها وفقاً لمفهوم «عناية الشخص المعتاد»: فهي فكرة قانونية وإدارية تُستخدم في

تحديد كيفية تصرُّف الأشخاص. في مواقف معيَّنة وفقاً لما يتوقَّعه شخص. «معقول» أو «عاقل» في نفس الظروف، وهذا المبدأ يُستخدم لتقييم سلوك المديرين أو المسؤولين في الشركات من خلال النظر في تصرُّفاتهم، وتقدير ما إذا كانوا قد تصرفوا بطريقة معقولة ومنطقية استناداً إلى المعايير الاجتماعية المقبولة والأخلاقية (بلعيساوى، 2020، ص.149).

وفي سبيل تطبيق هذا المبدأ من قِبَل مديري الشركات: فإنه يجب عليهم اتخاذ القرارات بشكل معقول، وذلك بأن تتَّسِم قراراتهم بالمنطقية والعقلانية استناداً إلى المعرفة المتاحة في وقت اتخاذ القرار، بدلاً من اتخاذ قرارات متسرِّعة أو غير مبنيّة على أساس سليم، وبأن يتصرفوا كما يتصرف الشخص. العاقل الذي يحاول موازَنة جميع الاعتبارات والآثار المحتملة للقرارات، وهو ما يقتضي أن يعمل المدير دائماً وفقاً لمصلحة الشركة وليس لمصلحته الشخصية، وبمعنى آخر: يجب أن يتصرَّف كما يتصرَّف شخص. معتاد يرغب في مصلحة الشركة ونجاحها على المدى الطويل (المحيسن، 2008، ص.390).

الفرع الثاني

الالتزام بعقد تأسيس الشركة ونظامها الأساسي

يُعد التزام مدير الشركة بعقد تأسيس الشركة ونظامها الأساسي، من الأمور الأساسية لضمان سَيْر العمل بالشركة بالشكل القانوني والتنظيمي الصحيح؛ وذلك لأن مدير الشركة هو المسؤول الأول عن تنفيذ سياسات الشركة وإدارة شؤونها، ويجب عليه الالتزام بما تم تحديده في عقد التأسيس والنظام الأساسي للشركة.

وفي سبيل قيام مدير الشركة بتنفيذ هذا الالتزام فإنه يقع على عاتقة: الالتزام بالمهام والوظائف التي حددها عقد التأسيس والنظام الأساسي للشركة، وعدم تجاوز هذه المهام، وكذلك يجب على المدير التأكد من أن جميع الأعمال التي تتم داخل الشركة تتوافق مع الأنظمة والتشريعات التي قد تؤثر على نشاط الشركة، وكذلك ينبغي أن يلتزم المدير بإدارة الأموال والموارد المالية للشركة بما يتوافق مع الشروط المنصوص. عليها في عقد التأسيس والنظام الأساسي، ومنْع أية تصرفات غير قانونية أو مشبوهة تتنافى مع هذا المبدأ (الخضير، 2012، ص.162).

وكذلك يجب على المدير تجنُّب أي وضع قد يتسبَّب في تَضارُب المصالح بين مصلحته الشخصية ومصلحة الشركة، وفي حال عدم التزام المدير بما ورد النص. عليه بعقد تأسيس الشركة، يمكن أن يؤدي ذلك إلى اتخاذ إجراءات قانونية ضده من قِبَل الشركاء أو الغير، وقد يتم اتخاذ إجراءات لتغيير المدير أو محاسبته مالياً وقانونياً.

ولقد أورد المنظم السعودي النص. على هذا الالتزام صراحةً في المادة (537 فقرة 2) من نظام المعاملات المدنية بقوله: «2. ليس لمن يدير الشركة أو يتصرَّف نيابةً عن الشركاء أن يتصرَّف تصرُّفاً يلحق الضرر بالشركة أو يخالف الصلاحيات المخوَّلة له أو الغرض الذي أُنشِئت من أجله».

ونظراً لأهمية عقد الشركة ونظامها الأساسي، فلقد أوجب المنظم السعودي في المادة الثامنة من نظام الشركات أن يكون مكتوباً، وبأن يلتزم مديرو الشركة بقَيْده لدى الجهات المختصة، وذلك بقوله: «1. يجب أن يكون عقد تأسيس الشركة أو نظامها الأساس وأي تعديل يطرأ عليه، مكتوباً، وإلا كان العقد أو النظام الأساس أو التعديل باطلاً، ويكون تأسيس الشركة أو تعديل عقد تأسيسها أو نظامها الأساس بعد استيفاء ما يلزم من مُتطلَّبات وفق ما ينص. عليه النظام واللوائح.

2. يجب أن يُقيِّد المؤسسون، أو الشركاء، أو مديرو الشركة، أو أعضاء مجلس إدارتها -بحسب الأحوال- عقد تأسيس الشركة أو نظامها الأساس وما يطرأ عليه من تعديل لدى السجل التجاري، ويُشهِر السجل التجاري ما يلزم من بياناتٍ أو وثائقَ وفقاً لأحكام النظام واللوائح، ويكون مَن تَسبَّب من هؤلاء في عدم قيد الوثائق لدى السجل التجاري مسؤولاً بالتضامن عن التعويض عن الضرر الذي يصيب الشركة، أو الشركاء، أو المساهمين، أو الغير جَرَّاء عدم القيد».

وفيما يتعلق بالتزام المدير عند إدارته للشركة بالنظام الأساسي للشركة: فإن هذا الالتزام يُعد من الأسس القانونية المهمة في إدارة الشركات، وامتثالاً لعقد الشركة ونظامها الأساسي؛ حيث يشمل مجموعة من القواعد والإجراءات التي تم الاتفاق عليها من قِبَل المؤسسين والمساهمين عند تأسيس الشركة؛ فالنظام الأساسي للشركة هو دستورها، والذي يحدد من خلاله التنظيم الداخلي للشركة، وكذلك حقوق وواجبات جميع الأطراف المعنيَّة، والتزام مدير الشركة بما ورد فيه يُعد ضرورياً لضمان سَيْر العمل وفقاً للقوانين واللوائح المعتمدة (العريني، 2020، ص.375).

المطلب الثاني

الالتزامات المتعلقة بالتصرف في أموال الشركة

لا تتوقف الالتزامات التي تقع على عاتق مدير الشركة والوارد النص. عليها في نظام المعاملات المدنية على الالتزامات المتعلقة بإدارة الشركة فقط، بل إنها تشمل أيضاً التزامه بالمحافظة على أموال الشركة وأصولها وعدم التصرف فيها بطريقة خاطئة ومن دون موافقة الشركاء، وكذلك التزامه بهبة أموال الشركة وأقرضها للغير، وهو ما نتناوله بصورة مُفصَّلة على النحو التالي:

الفرع الأول

التزام مدير الشركة بالمحافظة على أصول الشركة وأموالها

يُعد التزام مدير الشركة بالمحافظة على أصول الشركة وأموالها، من أبرز الالتزامات التي تقع على عاتقه في سبيل إدارته المعتادة،

ويتطلب هذا الالتزامُ الاهتمامَ الكبير بحماية موارد الشركة من الخسائر أو الاستغلال غير المشروع، وضمان استثمار هذه الموارد بشكل فعَّال ومُربح.

وفي سبيل قيام مدير الشركة بهذا الالتزام يجب عليه: التأكد من أن أموال الشركة تُستثمر بشكل سليم، وعدم استخدامها لأغراض شخصية أو غير مناسبة لما خُصِّصت له، ويجب أن تكون هناك رقابة دقيقة على النفقات والمصروفات المتعلقة بأموال الشركة، وهو ما يوجب أن يتخذ مدير الشركة الإجراءات اللازمة لمنع حدوث أية حالات فساد أو تلاعُب مالي داخل الشركة، ويجب توفير نظام داخلي فعَّال للمراجعة والمراقبة المالية لأموال الشركة (حنفي، 2020).

وفيما يتعلق بالتزام المدير بالمحافظة على أصول الشركة: فإنه يشمل ذلك الاهتمامَ بالأصول المادية والمعنوية للشركة، مثل: المعدات والمباني، وكذلك الملكية الفكرية مثل: البراءات، والعلامات التجارية، وكذلك يجب على مدير الشركة وضْع خطط إستراتيجية تهدف إلى زيادة كفاءة استثمار أصول الشركة، وممتلكاتها، وزيادة قيمة الشركة على المدى البعيد، وكذلك التزامه بتقديم تقارير مالية دقيقة وواضحة لجميع الأطراف المعنيَّة، مثل: المساهمين، والمستثمرين؛ من أجل ضمان الشَّفافِية في إدارة أموال الشركة والمحافظة على أصولها (بلعيساوى، 2020، ص. 153).

ونظراً لأهمية هذا الالتزام فلقد أورد المنظم السعودي النص. عليه صراحةً في المادة (537 فقرة 2) من نظام المعاملات المدنية بقوله: «2. ليس لمن يدير الشركة أو يتصرَّف نيابةً عن الشركاء أن يتصرَّف تصرُّفاً يلحق الضرر بالشركة أو يخالف الصلاحيات المخوَّلة له أو الغرض الذي أُنشِئت من أجله».

ولقد أكَّد المنظم السعودي على ضرورة التزام مدير الشركة بالمحافظة على أموال الشركة من خلال القيام بإعداد القوائم المالية للشركة، وتقريرٍ عن نشاطها ومركزها المالي، وعَرْضها على الشركاء، وذلك في المادة (167) من نظام الشركات بقوله: «1. يُعد مدير الشركة عن كل سنة مالية القوائم المالية للشركة، وتقريراً عن نشاطها ومركزها المالي عن السنة المالية المنقضِيَة، واقتراحاته في شأن توزيع الأرباح إن وُجِدت، ويضع المدير هذه الوثائق تحت تصرُّف مراجع الحسابات –إن وُجِد– قبل الموعد المحدد لانعقاد الجمعية العامة في اجتماعها السنوي (بخمسة وأربعين) يوماً على الأقل.

2. على مدير الشركة أن يزوِّد الشركاء بالقوائم المالية للشركة، وتقريرٍ عن نشاطها، وتقرير مراجع الحسابات إن وُجِد، سواء بوسائل التقنية الحديثة أو بأية وسيلة أخرى ينص. عليها عقد تأسيس الشركة، وذلك قبل الموعد المحدد لانعقاد الجمعية العامة السنوي (بواحد وعشرين) يوماً على الأقل، وعليه أيضاً إيداع هذه الوثائق وفقاً لما تحدده اللوائح».

وتطبيقاً لذلك فلقد قضى بمسؤولية مدير إحدى الشركات: نتيجة تصرُّفه في أموال الشركة، مما ترتَّب عليه خسائر لحقت بالشركة والشركاء جَرَّاء عدم التزامه بما يفرضه عليه عقد الشركة ونظامها الأساسي، وما تفرضه عليه القواعد النظامية المتعلقة بإدارة الشركة (انظر في ذلك: الحكم الصادر من المحكمة التجارية بالدمام رقم 4430883446 في القضية رقم 4470333220 لعام 1444هـ والصادر بتاريخ 11 ذي القِعدة 1444هـ.)

الفرع الثاني

الالتزام المتعلق بهبة أموال الشركة وقروضها

من المستقَّر عليه فقهاً ونظاماً بأنه لا يُسمح لمدير الشركة بالتصرف بأموال الشركة خارج الإطار الذي يخدم مصلحة الشركة والمساهمين: فعادةً ما يتم تحديد كيفية استخدام أموال الشركة في النظام الأساسي للشركة، فإذا تبرَّع المدير من أموال الشركة لأغراض غير مرتبطة بأهداف الشركة أو مصلحة المساهمين، فإنه يُعد انتهاكاً لواجباته، وخاصةً فيما يتعلق بالمحافظة على أموال الشركة، وإذا ما قرر المدير إقراض أموال الشركة، يجب أن يكون ذلك وفقاً لسياسات الشركة المعتمدة، وأن يحقق مصلحة الشركة والمساهمين (عاشور، 1996، ص.184).

فمدير الشركة مسؤول عن اتخاذ القرارات التي تعود بالنفع والضرر على الشركة، فإذا تصرف المدير بشكل غير قانوني أو تبرَّع بأموال الشركة لأغراض شخصية أو غير مشروعة، فإنه يكون مسؤولاً عن ذلك أمام الشركاء، بل إنه في بعض الحالات يجب أن تكون أية قرارات كبيرة تتعلق بأموال الشركة بموافقة من المساهمين أو مجلس الإدارة. (مكناس، 2021، ص.158).

ولأهمية هذا الالتزام فلقد ورد النص. عليه صراحةً في المادة (540) من نظام المعاملات المدنية بالقول: «لا يجوز لمن يتولى إدارة الشركة أو يتصرَّف في أموالها نيابةً عن الشركاء: هبةُ شيءٍ من مال الشركة ولا إقراضه؛ ما لم يكن مأذوناً له بذلك».

وتأكيداً لهذا المبدأ فلقد حظر المنظم السعودي هبة مدير الشركة أو تبرُّعه من أموال الشركة إلا بموافقة الشركاء أو وفقاً لنظام الشركة الأساسي، وذلك وفقاً لما ورد النص. عليه في المادة (39) من نظام الشركات، والتي قضت بأنه: «يُحظر على المدير أن يباشر الأعمال التي تتجاوز غرض الشركة إلا بقرار من الشركاء أو بنص. صريحٍ في عقد تأسيس الشركة، ويَسري هذا الحظر بصفة خاصة على الأعمال الآتية: أ–إنشاء فروع الشركة أو إغلاقها. ب–التبرعات، ما عدا التبرعات الصغيرة المعتادة. ج–كفالة الشركة للغير. د–التصالح على حقوق الشركة. هـ–بيع عقارات الشركة أو رهنها، إلا إذا كان البيع مما يدخل في غرض الشركة. و–بيع محلّ الشركة التجاري (المتجر) أو رهنه. ز–الاقتراض نيابةً عن الشركة.

ومن جملة ما تقدَّم فإننا نَخلُص. للقول بأنه: لا يجوز لمدير الشركة التصرف في أموال الشركة –وخاصةً الهبة أو الإقراض– خارج الإطار الذي يخدم مصلحة الشركة والمساهمين، وبما يخالف

نظام الشركة الأساسي، وفي سبيل قيام مدير الشركة بهذا الأمر فإنه يجب عليه أن يحصل على موافقة الشركاء على الهبة أو الإقراض، وأن يكون ذلك يدخل ضمن اختصاصاته الوارد النص. عليها صراحةً في عقد تأسيس الشركة، وخلاف ذلك فإن مدير الشركة يُسأل في حالة هبته أو إقراضه؛ لأنه تَصرُّف بشكل غير قانوني، ومن ثَمَّ يكون مسؤولاً عن ذلك التصرُّف أمام الشركاء.

المبحث الثالث

مسؤولية مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية

لمدير الشركة الحقُّ في القيام بكل التصرفات والصلاحيات الكاملة لإدارة الشركة وفقاً لما ورد النص. عليه في نظام الشركة، ولكن ليس بمَعزِل عن المساءَلة القانونية، مع تحمُّله المسؤولية عن كلِّ ما يتَّخِذه من قرارات ينفِّذها، أو إجراءات يمكن أن تُلحِق الضَّرر بالشركة أو بالشركاء أو بالغير.

ومع أن من حقِّ الشركاء في الشركة عزْلَ المدير، فإنَّ ذلك لا يُعفِي المدير من المسؤولية طبقاً للتصرفات والأخطاء المرتكَبة من جانبه.

وللوقوف على ماهية مسؤولية مدير الشركة وفقاً لما ورد النص. عليه في نظام المعاملات المدنية، يقتضي ذلك مِنَّا بدايةً أن نتصدَّى لبيان أساس هذه المسؤولية وطبيعتها، ثم نتناول بعد ذلك نِطاق وحالات هذه المسؤولية في مواجهة الشركة وفي مواجهة الغير، وذلك في مطلبين على النحو التالي:

المطلب الأول

أساس مسؤولية مدير الشركة وطبيعتها وفقاً لنظام المعاملات المدنية

تقوم المسؤولية المدنية لمدير الشركة كأثر طبيعي للمركز القانوني الذي يَشْغله؛ باعتباره وكيلاً عن الشركة في تعامُلاتها مع الغير، ومُخوَّلاً بحكم هذا المركز بأوسع السلطات فيما أُسنِد إليه من مَهامَّ واختصاصاتٍ تتعلق بتدبير شؤون الشركة وتصريفها، وفي مقابل ذلك فُرِضت عليه التزامات متعددة تطالبه بالالتزام بما يفرضه نظام الشركة الأساسي والقوانين والأنظمة المطبَّقة على الشركات، وأن أي إخلال بهذه الالتزامات يُثِير مسؤوليته في مواجهة الشركة والغير.

ولبيان أساس مسؤولية مدير الشركة وطبيعتها وفقاً لنظام المعاملات المدنية موضوع هذا المطلب، يقتضي ذلك مِنَّا تناوله في فرعين على النحو التالي:

الفرع الأول

المسؤولية العَقْدِيَّة والتقصيرية لمدير الشركة

أولاً: المسؤولية العَقْدِيَّة لمدير الشركة:

تقوم المسؤولية العَقْدِيَّة لمدير الشركة، وذلك عند إخلاله بالالتزامات التعاقدية التي يتحمَّلها المدير تجاه الشركة والشركاء أو الأطراف الأخرى بمُوجَب العقد المبرَم بينه وبين الشركة؛ حيث يُعد المدير ممثِّلاً قانونياً للشركة، ومن هنا تترتب عليه مسؤوليات عقدية تجاه الأطراف المتعاقدة مع الشركة.

ووفقاً لما ورد النص. عليه في المادة (120) من نظام المعاملات المدنية، والتي قضت بأن: «كل خطأٍ سَبَّب ضرراً للغير يُلزَم مَن ارتكبه بالتعويض».

وكذلك ورد النص في المادة (28) من نظام الشركات بأنه: «1. يكون المدير وأعضاء مجلس الإدارة مسؤولين بالتضامُن عن تعويض الشركة، أو الشركاء، أو المساهمين، أو الغير، عن الضرر الذي ينشأ بسبب مخالفة أحكام النظام، أو عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس، أو بسبب ما يَصدُر منهم من أخطاء أو إهمال أو تقصير في أداء أعمالهم؛ وكل شرط يقضي بغير ذلك يُعد كأن لم يكن».

وانطلاقاً من هذا النص فإن المسؤولية العَقْدِيَّة: هي المسؤولية المترتبة عن إخلال المتعاقِد بتنفيذ التزاماته أو التأخير في تنفيذها، وترتيباً على ذلك فإن المسؤولية العَقْدِيَّة لمدير الشركة تتُّور عندما يُخِلُّ المدير بالواجبات والالتزامات المحددة في عقد العمل أو نظام الشركة الأساسي؛ فهذه الواجبات غالباً ما تشمل: حسن إدارة الشركة، وتنفيذ سياسات مجلس الإدارة بما يحقِّق مصالح المساهمين أو الشركاء (الخضير، 2012، ص.171).

وتكون مسؤولية مدير الشركة عَقْدِيَّة تجاه الشركة والشركاء: بموجب العَقْد المبرَم بينة وبين الشركة؛ حيث تقوم مسؤوليته العَقْدِيَّة عند إخلاله بالتزاماته التعاقُدية المنصوص. عليها في هذا العقد؛ وذلك لأن المدير يُعد وكيلاً عن الشركة، وهو مُلزَم بالتقيُّد بمضمون الوكالة، وتنفيذ ما تنص. عليه، وبذْل العناية والحِرص. اللازمين في ذلك (العكيلي، 1999، ص. 349).

وبما أن المدير يُعد وكيلاً عن الشركة، فإن الغير يمكنه أن يعود على الشركة بمطالبتها بالتعويض عن الأخطاء التي ارتكبها المدير، ومسؤولية المدير مسؤولية مُشدَّدة باعتباره في حكم الوكيل المأجور؛ لذلك فهو مسؤول عن الأخطاء العادية التي يرتكبها، وكذلك يُسأل عن الأخطاء البسيطة متى لم يكلِّف نفسه العناية المماثلة عند مباشرة مصالحه الشخصية، ويكون تقدير ذلك يرجع إلى القاضي وفقاً لسلطته التقديرية (السنهوري، 2000، ص. 418).

ثانياً: المسؤولية التقصيرية لمدير الشركة:

تُعد المسؤولية التقصيرية نوعاً من المسؤولية المدنية التي تترتَّب على الأضرار الناتجة عن الإهمال أو سوء السلوك الإداري الذي يؤدي إلى ضرر للشركة أو للغير، ويمكن أن يُحمَّل المديرون المسؤولية في حالة ارتكاب أخطاء جسيمة أو التصرُّف بشكل يخالف مصلحة الشركة.

وعلى ذلك فإن: المسؤولية التقصيرية لمدير الشركة هي

المسؤولية القانونية التي يتحمَّلها المدير في حالة ارتكاب فعل غير قانوني أو تقصير في أداء واجباته المهنية التي تَضُر الشركة أو الأطراف الأخرى، وتُعد المسؤولية التقصيرية مسؤولية فردية (أي: لا تكون الشركة هي المسؤولية، بل المدير شخصياً) في حالة حدوث ضرر بسبب تصرُّفات المدير، أو إهماله، أو عدم اتّباعه للقوانين واللوائح المعمول بها. (الخضير، 2012، ص.178).

وبالتالي فإن المسؤولية التقصيرية لمدير الشركة: تقوم عند ارتكابه خطأً ليس عقدياً، ولكن خطأً تقصيرياً سبَّب ضرراً للغير، والذي لا تربطه بالمدير أية علاقة تعاقُدية، وتقوم المسؤولية التقصيرية للمدير كذلك إذا ما ارتكب فعلاً خاطئاً تسبَّب في ضرر عن قصد أو تقصير أو إهمال منه، يَستوى في ذلك أن يكون هذا الخطأ المرتكَب بحسن نية أو بسوء نية (السنهوري، 2000، ص.426).

ومن جملة ما تقدَّم فإننا نَخلُص للقول بأن المسؤولية التقصيرية للمدير تكون قائمةً بحقه: عند الإهمال في أداء واجباته، أو عند فشله في اتخاذ القرارات المناسبة أو في اتخاذ التدابير اللازمة لحماية مصالح الشركة أو الأطراف المعنيَّة، وقد يُعد ذلك تقصيراً يوجب المساءَلة، وكذلك في حالة ارتكاب المدير أفعالاً مخالفةً للقانون (مثل: التلاعب المالي، أو التهرُّب الضريبي، أو اختِلاس الأموال) يمكن أن يتحمَّل المسؤولية التقصيرية، والتي يجب أن تسبِّب ضرراً واضحاً ناتجاً عن تصرُّفات المدير، وفي غياب هذا الضرر، قد تكون المسؤولية التقصيرية غير قائمة.

وتطبيقاً لذلك فلقد قضت دائرة الاستئناف الثالثة بالرياض في إحدى القضايا المعروضة عليها: «بأن مسؤولية مدير الشركة ليست على إطلاقها، بل لابد في تقرير المسؤولية التقصيرية للمدير من اكتمال ثلاثة أركان مهمة، لا تقوم هذه المسؤولية إذا انتفى واحد منها، وهي: الركن المادي: والمتمثِّل بالخطأ التقصيري للمدير، والركن المعنوي: والمتمثِّل في الضرر الذي يلحق بالغير، وعلاقة السببية بينهما؛ وحيث لم يقدِّم المدَّعي ما يثبت تحقُّق أركان المسؤولية التقصيرية وعلاقتها بطلب التضمين لدين الشركة محل الدعوى، فإن المحكمة تَقضي بعدم ثبوت المسؤولية التقصيرية في حق مدير الشركة (المدَّعى عليه) وتأييد الحكم المستأنَف برفض الدعوى قبل المدى عليه» (انظر في ذلك: الحكم رقم 4470765713 لعام 1444هـ والصادر من دائرة الاستئناف الثالثة بالرياض؛ طَعْناً على حكم الدائرة التجارية الثانية بالرياض في القضية رقم 4470765713 لعام 1444هـ).

الفرع الثاني

المسؤولية الشخصية والتضامُنية لمدير الشركة

أولاً: المسؤولية الشخصية لمدير الشركة:

المسؤولية الشخصية لمدير الشركة: تشير إلى الالتزامات القانونية والمهنية والأخلاقية التي يتحملها المدير نتيجة تصرُّفاته وقراراته أثناء إدارته للشركة، وتتنوع هذه المسؤولية بين المسؤولية المدنية، والجنائية، والإدارية، وذلك وفقاً للقوانين المعمول بها في الدولة التي تعمل فيها الشركة (بلعيساوى، 2020، ص.161).

وتكون مسؤولية مدير الشركة الشخصية مسؤولية عن كل ديون الشركة بكل أموالها الحاضرة والمستقبلية: وبأن مدير الشركة قد يرتكب أخطاء تَضُر بمصالح الشركة أثناء مَهامه الخاصة بالعمل في الشركة التجارية، مما يجعله مسؤولاً بشكل شخصي إذا ارتكب أخطاء بشكل مستقِل أثناء أداء مهامه أو الإشراف على شؤون الشركة الموكَلة إليه، أو عدم اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتَلافي هذه الأخطاء، ويتم إثبات مسؤولية مدير الشركة الشخصية في حالة انتهاكه للقانون أو النظام الأساسي للشركة أو جميع أخطاء التسيير التي تَضُر بمصالح الشركة (لقمان، 2015، ص.102).

ولقد أورد المنظم السعودي النص. على هذه المسؤولية في المادة (28 فقرة 2) من نظام الشركات بالقول: «2. تكون المسؤولية: إما شخصية تلحق مديراً، أو عضواً بذاته، أو مشتركةً على جميع المديرين أو جميع أعضاء مجلس الإدارة، إذا كان القرار صادراً بإجماعهم، وإذا صدر القرار بأغلبية الآراء فلا يُسأل المديرون أو الأعضاء المعارِضون متى أثبتوا اعتراضهم صراحةً في محضر الاجتماع، ولا يُعد الغياب عن حضور الاجتماع الذي يصدر فيه القرار سبباً للإعفاء من المسؤولية إلا إذا ثبت عدم عِلم المدير أو العضو الغائب بالقرار، أو عدم تمكُّنه من الاعتراض عليه بعد عِلمه به».

ثانياً: المسؤولية التضامُنية لمدير الشركة:

المسؤولية التضامنية لمدير الشركة: تَعني أن المدير يكون مسؤولاً بشكل مشترك مع الشركة أو مع مُدِيرين آخرين عن الالتزامات أو الأضرار التي تنتج عن تصرُّفاته أثناء إدارته للشركة.

والمسؤولية التضامنية لمدير الشركة: يُقصد بها أن يكون مدير الشركة مسؤولاً بشكل مشترك مع أعضاء آخرين في إدارة الشركة أو حتى مع الشركة نفسها عن التزامات وديون الشركة في حالات معيَّنة، وهذه المسؤولية قد تشمل الديون المالية أو الأضرار التي تصيب الغير، والتي تنتج عن أفعال وتصرُّفات المدير غير القانونية، أو غير الأخلاقية بصفته مَن يدير الشركة؛ ويُنظر إلى المسؤولية التضامنية على أنها نوع من التضامن بين الأطراف المعنيَّة؛ حيث يمكن للدائنين (مثل: الموردين، أو البنوك، أو الموظفين) الرجوع إلى أي من الأشخاص. المتورِّطين في التزامات الشركة لاستيفاء الدَّين أو التعويضات المستَحَقَّة، ومن بينهم مدير الشركة (حرب، 2016، ص.74).

المطلب الثاني

نطاق وحالات مسؤولية مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية

وفي الأحوال التي يَخِلُّ فيها مدير الشركة بالتزاماته وواجباته ومخالفة أحكام النظام، فإن ذلك سيؤدى الى إلحاق الضرر

بالشركة نفسها، ولا يتوقف هذا الضرر عند الشركة فحسب، بل إنه قد يلحق بالغير الذي يتعامل مع المدير بوصفه هو مَن يدير الشركة والمتصرِّف فيها، فهنا تقوم مسؤولية مدير الشركة في مواجهة الشركة نفسها، وكذلك في مواجهة الغير.

وللوقوف على نطاق وحالات مسؤولية مدير الشركة وفقاً لنظام المعاملات المدنية موضوع هذا المطلب، يقتضي ذلك مِنَّا تناوله في فرعين على النحو التالي:

الفرع الأول

مسؤولية المدير في مواجهة الشركة

يُسأل المدير عن تعويض الشركة بسبب خطئه الذي سبَّب لها الضرر؛ فمدير الشركة يتولى القيام بجميع الأعمال الإدارية اللازمة لحُسْن سَيْر الشركة وإدارتها، وعلى الرغم من حق الشركاء في إنهاء خدمات مدير الشركة وعزله، إلا أن ذلك لا يُعفِي مدير الشركة من مسؤوليته تجاه الشركة؛ فالمسؤولية المدنية هي الحاجِز النهائي للحَدِّ من تصرُّفات مدير الشركة وتجاوزاته، وخاصةً في مواجهة الشركة، فاذا ما ارتكب المدير خطأً إدارياً يَنْطَوِي على الغش، أو خالَفَ نظام الشركة الأساسي، أو أنظمة الشركة الأخرى، أو ارتكب خطأً في الإدارة ترتَّب عليه إلحاق الضرر بالشركة، فإن مسؤولية مدير الشركة المدنية تقوم قبل الشركة، وتكون مُنعقِدة بناءً على ارتكاب أيٍّ من الأخطاء السابقة. (المريبض، 2016، ص.218).

فمسؤولية مدير الشركة عن الخطأ في إدارة الشركة تقوم بحقه: وذلك عند عدم التزامه بالقيام بتنفيذ التزاماته المنصوص. عليها في عقد عملة المبرَم مع الشركة، والأخطاء الإدارية التي تَصدُر من مدير الشركة: إما أن تكون إيجابية أو سلبية، ففي حالة تجاوز المدير لصلاحياته المخوَّلة له عند إبرام عقْد القرض مع الغير: بأن أَبْرَم هذا العقد دون مطالبته للغير بالضمانات اللازمة، فإن ذلك يُعد خطأً أدارياً، أو أنه قام بعمليات إدارية بشكل جُزافِيّ مما أدى الى إلحاق خسائر بالشركة، فإن هذه الحالات تشكِّل أخطاء إدارية توجب قيام مسؤوليته في مواجهة الشركة متى ترتب عليها ضررٌ أصاب الشركة على نحو ينقص. من ذِمَّتها المالية (الشباك، 2019، ص.185).

وعلى ذلك فإنه يمكن القول: بأن الخطأ الإداري الذي يلحق بالشركة من قِبَل المدير، يشمل جميع التصرفات التي تشكِّل إخلالاً بواجب عناية الشخص المعتاد المطلوبة من المدير؛ فإهماله في تأدية واجباته، وسوء تنظيمه لأعمال الشركة، وعدم اتباعه أصول إدارة المشروعات والشركات التجارية، وعدم حِرصه على حُسْن سَيْر أعمال الشركة وانتظامها أثناء غيابه، يترتَّب عليه مسؤوليته في مواجهة الشركة.

ولقد أكد المنظم السعودي النص. على هذا الحكم في الفقرة الأولى من المادة (539) من نظام المعاملات المدنية بالقول: «1. يلتزم مَن يدير الشركة أو يتصرف في أموالها نيابةً عن الشركاء ببذل العناية التي يبذلها في أعماله الخاصة، إلا إن كان يتقاضى عن عمله أجراً أو حصة من الربح، فليس له أن ينزل في ذلك عن عناية الشخص. المعتاد».

وفيما يتعلق بمسؤولية مدير الشركة في حالة مخالفته أنظمة الشركة وتعليماتها: فإنها تعتمد على طبيعة المخالفة وعلاقتها بالنظام الأساسي للشركة وبالأنظمة واللوائح القانونية المعمول بها في الدولة، فإذا كانت المخالفة التي ارتكبها مدير الشركة تؤثر على حقوق الشركة أو العاملين أو العملاء، فهنا يكون المدير مسؤولاً قانونياً، وقد تشمل المخالفات: قوانين العمل، أو اللوائح الضريبية، أو قوانين حماية البيانات، وفي حالة حدوث خسائر مالية للشركة نتيجةً للمخالفة، فقد يُطلب من المدير تعويض هذه الخسائر التي أصابت الشركة، وإذا كانت المخالفة بسبب إهمال أو سوء تصرُّف من مدير الشركة، فقد يترتب عليها غرامات أو تعويضات تَطال المدير (المريبض، 2016، ص. 220).

ويكون لمدير الشركة الصلاحيات الكاملة لإدارة الشركة: إلا أن هذه الصلاحيات تَحِدُّ منها الحدود التي بيَّنها نظام الشركة؛ فنظام الشركة الأساسي هو القانون الاتفاقي للمساهمين، وأية مخالفة له من قِبَل مدير الشركة يترتَّب عليها مسؤوليته تماماً كمخالفة القانون، ففي الأحوال التي يترتب عليها مخالفة المدير للنظام الأساسي للشركة أو الأنظمة واللوائح المتعلقة بإدارة الشركات في الدولة، مما يترتَّب عليه إلحاق الضرر بالشركة، فهنا تثُور مسؤوليته في مواجهة الشركة، أو في مواجهة الجهة التي لحق بها ضرر جَرَّاء مخالفة لنظام الشركة الأساسي أياً كان. (مكناس، 2021، ص.174).

ولقد أكد المنظم السعودي على مسؤولية مدير الشركة عند مخالفته لأنظمة الشركة وتعليماتها في الفقرة الأولى من المادة (28) من نظام الشركات بالقول: «1. يكون المدير وأعضاء مجلس الإدارة مسؤولين بالتضامن عن تعويض الشركة، أو الشركاء، أو المساهمين، أو الغير، عن الضرر الذي ينشأ بسبب مخالفة أحكام النظام، أو عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس، أو بسبب ما يَصدُر منهم من أخطاء أو إهمال أو تقصير في أداء أعمالهم، وكل شرط يقضي بغير ذلك يُعد كأن لم يكن».

وأبانت المادة (29 فقرة 1) من نظام الشركات إجراءات رفع دعوى المسؤولية من قِبَل الشركة في مواجهة المدير بالقول: «1.للشركة أن ترفع دعوى المسؤولية على المدير أو أعضاء مجلس الإدارة بسبب مخالفة أحكام النظام، أو عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس، أو بسبب ما يصدر منهم من أخطاءٍ أو إهمالٍ أو تقصيرٍ في أداء أعمالهم، وينشأ عنها أضرار على الشركة، ويقرِّر الشركاء أو الجمعية العامة أو المساهمون رفْع هذه الدعوى، وتعيين مَن ينوب عن الشركة في مباشرتها، وإذا كانت الشركة في دور التصفية تولَّى المصفِّي رفْع الدعوى، وفي حال افتتاح أيٍّ من

إجراءات التصفية تجاه الشركة وفقاً لنظام الإفلاس، يكون رفع هذه الدعوى ممن يمثّلها نظاماً».

الفرع الثاني
مسؤولية المدير في مواجهة الغير

يُسأل مدير الشركة مدنياً تجاه الشركة عن الأخطاء التي ارتكبها بحق الغير، الذي رجع بدوره على الشركة، وحصل على حكم قضائي بالتعويض؛ لأن الشركة مُلزَمة بأعمال المدير وإن تجاوز صلاحياته؛ لأن المدير بأعماله وتصرُّفاته مع الغير يمثِّل الشركة ويُبرِم التصرفات باسمها ولحسابها، ولقد ورد النص على ذلك صراحةً في نظام الشركات بالقول: «1. يكون المدير وأعضاء مجلس الإدارة مسؤولين بالتضامن عن تعويض الشركة، أو الشركاء، أو المساهمين، أو الغير، عن الضرر الذي ينشأ بسبب مخالفة أحكام النظام، أو عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس، أو بسبب ما يَصدُر منهم من أخطاء أو إهمال أو تقصير في أداء أعمالهم، وكل شرط يقضي بغير ذلك يُعد كأن لم يكن».

ولقيام مسؤولية مدير الشركة قِبَل الغير: لابد من استخدام المدير لاسم الشركة في تعاقُداته مع الغير، وعليه أن يُبْرِم التصرفات باسمها ولحسابها؛ لأن العقود التي يبرمها باسمه الشخصي لا تلزم الشركة؛ نظراً لأن توقيع المدير باسمه يُعد قرينة على أنه يعمل لحسابه الخاص، ولا يتحمَّل المدير أي التزام إذا ما أثبت بأن تصرُّفه وتعامُله مع الغير كان لحساب الشركة (دويدار، 2019، ص. 371).

وفي حالة قيام الشركة بالالتزام بالتعويض المقضِي به للغير: فإنه يمكنها الرجوع على المدير شخصياً أو يقوم عن طريق الشركاء بمُعاقَبته على تصرُّفه عند تعاقُده من دون وضْع اسم الشركة، فلا تتحمَّل الشركة هنا مسؤولية المدير تجاه الغير؛ إذ يُفترض في هذه الحالة أن قيامه بهذه التصرُّفات كان خارج وظيفته ومَهامِّه (ذكرى، 2017، ص. 214).

ومن الأعمال التي يقوم بها مدير الشركة باسمه وينتج عنها ضرر يصيب غيرالمتعامِل مع الشركة بحُسْن نية: أن يعلن مدير الشركة عن بيانات غير صحيحة متعلِّقة بالمركز المالي للشركة أو الميزانية أو أية مشاريع مستقبلية تحمل غير الحَسَن النية على التعاقُد مع الشركة، أو قيامه بأعمال مُنافسَة غير مشروعة، أيضاً أي تجاوز يقوم به مدير الشركة في التصرف المبرَم مع الغير للسلطات الممنوحة له أو قيامه بأي عمل من شأنه إنقاص. مَوجودات الشركة التي تشكِّل الضمان العام للدائنين، يجعل الشركة مُلزَمةً بهذه الأعمال أو التصرفات وفقاً للقانون، إما إذا كان الغير على علمٍ بالتجاوز الحاصل من مدير الشركة في التصرف معه أو بإمكانه أن يعلم، فلا تلتزم الشركة بالتصرفات المبرَمة فيما بينهما؛ لأن الغير هنا يُعد سيئ النية، ولا تجوز حمايته. (سرحان، 2019، ص. 193).

الخاتمة

الحمدُ لله الذي بنعمته تتمُّ الصالحات، وعلى نبيِّنا أفضل الصلوات والتحيَّات، وعلى آله وصحبه أُولِي المناقِب والكرامات.

أمَّا بعد:

فإنِّي أحمدُ الله ﷻ أنْ مَنَّ علينا بإتمام هذا البحث وإكماله، وأسأله ﷻ أن يجعله حجَّة لنا لا علينا، إنَّه وليُّ ذلك والقادر عليه.

في ضوء ما تم عرضه في هذا البحث حول الإطار النظامي لالتزامات مدير الشركة ومسؤولياته وفقًا لنظام المعاملات المدنية، يتضح أن المنظم السعودي قد خطا خطوة مهمة نحو تنظيم العلاقة بين مدير الشركة من جهة، والشركة والغير من جهة أخرى، وذلك من خلال وضع قواعد قانونية تسعى إلى تحقيق التوازن بين الصلاحيات والمسؤوليات. ولقد بيّن البحث أن مدير الشركة يتحمل التزامات محددة تهدف إلى ضمان إدارة رشيدة ومسؤولة لأعمال الشركة، بما في ذلك الالتزام بحسن النية، وعدم تجاوز الصلاحيات، والمحافظة على مصالح الشركة والامتثال للأنظمة المعمول بها. كما تتسع دائرة المسؤولية المدنية التي تقع على المدير في حال الإخلال بتلك الالتزامات، بما يوفر حماية نظامية للمتعاملين مع الشركة وللشركة ذاتها. ومع أهمية ما ورد في نظام المعاملات المدنية من نصوص متعلقة بمهام المدير ومسؤولياته، إلا أن الواقع العملي قد يثير تساؤلات تتطلب تفسيرًا قضائيًا وتطبيقًا دقيقًا، لضمان الفهم الواضح لتلك النصوص ومنع التعسف في استخدامها. وعليه، فإن تطوير الثقافة النظامية لمديري الشركات، وتفعيل دور القضاء في توضيح الغموض التشريعي، يُعدان من العوامل الأساسية لتعزيز الثقة في البيئة الاستثمارية وتحقيق الحوكمة داخل الشركات في ضوء النظام المعاملات المدنية الجديد.

أولاً: النتائج:

1. تبيّن أن مدير الشركة يُعدّ الممثل القانوني لها، يعمل باسمها ولحسابها، ويُطلق عليه «المدير النظامي أو الاتفاقي»، وغالبًا ما يُختار من بين الشركاء المؤسِّسين لما يتمتع به من ثقة، ويُمنح سلطة عليا في تسيير أعمال الشركة ومتابعة كافة شؤونها الإدارية.
2. ثبت أن علاقة المدير بالشركة هي علاقة عمل، وأن المدير يُعد عاملاً في الشركة؛ وتنطبق عليها شروط عقد العمل، ما يجعله خاضعًا للأحكام الواردة في نظام العمل، ويتحمّل الالتزامات المترتبة على هذه العلاقة بوصفه عاملاً في الشركة.
3. بيّن المنظّم السعودي في نظام المعاملات المدنية أن من حق الشركاء تعيين مدير لإدارة الشركة، سواء من بين الشركاء أو من غيرهم، بحيث يُمنح هذا المدير صلاحية إدارة أموال الشركة والتصرف فيها نيابةً عن الشركاء. كما يُلاحظ أن النظام لم يضع حدًا أقصى لعدد المديرين الذين يمكن تعيينهم، مما يُتيح للشركاء حرية تحديد العدد المناسب لهم، سواء كان فرديًا أو زوجيًا، مع الإشارة إلى أن اختيار عدد

فردي يُعد الأفضل من الناحية العملية، لتسهيل حسم القرارات بالأغلبية في حال حدوث خلاف.

4. أوضح المنظّم السعودي في نظام المعاملات المدنية الآلية المعتمدة لإدارة أموال الشركة في حال عدم تعيين مدير من قِبَل الشركاء، حيث يُعتبر كل شريك بمثابة وكيل عن بقية الشركاء في إدارة أموال الشركة، ويملك صلاحية التصرف فيها لتحقيق الغرض الذي أُنشئت الشركة من أجله، دون اشتراط الرجوع المسبق إلى الشركاء الآخرين. ومع ذلك، يجوز لأي شريك الاعتراض على أي تصرف قبل تمامه، ويترتب على هذا الاعتراض وقف التنفيذ إلى حين صدور قرار من بقية الشركاء بشأنه.»

5. في حال خلو منصب المدير أو عدم تعيين مدير رسمي من قِبَل الشركاء، يُعتبر كل شريك مُخولًا بممارسة صلاحيات الإدارة واتخاذ القرارات المتعلقة بتسيير أعمال الشركة، وذلك بما لا يتعارض مع مصالح باقي الشركاء. ويحق لأي من الشركاء الاعتراض على قرارات الشريك الآخر، على أن يُمكن تجاوز هذا الاعتراض بقرار يصدر عن أغلبية الشركاء وفقًا لنِسبة حصصهم في رأس المال، ما لم يُتفق على خلاف ذلك بين الشركاء.»

6. توجب على مدير الشركة أن يبذل في إدارة شؤونها مستوى العناية والتدبير الذي يبذله الشخص المعتاد، لاسيما وأنه يتقاضى أجرًا مقابل هذه الإدارة. ويُعد من واجبه اتخاذ قرارات مبنية على مبادئ حسن النية، والعدالة، والشفافية، بما يحقق مصلحة الشركة وكافة الأطراف المرتبطة بها، كالموظفين والمساهمين والعملاء، مع تجنب السلوكيات الشخصية الضيقة أو القرارات التي قد تُلحق الضرر بالشركة أو تؤثر سلبًا على استقرارها على المدى البعيد.

7. يُلزم مدير الشركة بالالتزام التام بالمهام والصلاحيات المحددة له في عقد التأسيس والنظام الأساسي، دون تجاوزها أو التوسع فيها دون سند نظامي. كما يتعين عليه التأكد من توافق جميع أعمال الشركة مع الأنظمة والتشريعات ذات الصلة بنشاطها، مع إدارة الأموال والموارد المالية وفقًا لما نص عليه العقد والنظام الأساسي، ومنع أي تصرفات غير قانونية أو مشبوهة قد تُخل بمصالح الشركة أو تتعارض مع الإطار النظامي المعتمد.

8. يُعد التزام مدير الشركة بالمحافظة على أصول الشركة وأموالها من أبرز واجباته الجوهرية في إطار إدارته المعتادة، إذ يترتب عليه واجب قانوني وأخلاقي بحماية موارد الشركة من أي خسائر محتملة أو استغلال غير مشروع، مع ضمان استثمارها وتوظيفها بشكل فعّال ومربح يحقق مصلحة الشركة ويعزز استدامتها المالية والتجارية.

9. لا يجوز لمدير الشركة التصرف في أموال الشركة، وخاصة في حالات الهبة أو الإقراض، إلا إذا كان ذلك في إطار يخدم مصلحة الشركة ويتوافق مع نظامها الأساسي. ويشترط لصحة هذا التصرف الحصول على موافقة الشركاء، وأن يكون ضمن الصلاحيات المحددة له صراحةً في عقد تأسيس الشركة. وفي حال تجاوز المدير هذه الضوابط، فإنه يُسأل قانونيًا أمام الشركاء عن أي تصرف غير مشروع أو مخالف لاختصاصاته، وتترتب عليه مسؤولية شخصية عن النتائج المترتبة على ذلك التصرف.

10. تقوم مسؤولية مدير الشركة العقدية تجاه الشركة والشركاء استنادًا إلى العقد المبرم بينه وبين الشركة، وتتحقق هذه المسؤولية عند إخلاله بأي من الالتزامات التعاقدية المنصوص عليها في ذلك العقد. ويُعد المدير وكيلاً عن الشركة، ما يوجب عليه التقيد بنطاق الوكالة وتنفيذ ما ورد فيها، مع الالتزام ببذل العناية والحرص اللازمين في أداء مهامه الإدارية، بما يحقق مصلحة الشركة ويحفظ حقوق الشركاء.

11. تتحقق المسؤولية التقصيرية لمدير الشركة في حال ارتكابه فعلًا غير قانوني أو تقصيره في أداء واجباته المهنية بما يترتب عليه إلحاق ضرر بالشركة أو بالغير. وتُعد هذه المسؤولية فردية، يتحملها المدير شخصيًا دون أن تمتد إلى الشركة، وذلك إذا ثبت أن الضرر ناتج عن إهماله، أو مخالفته للأنظمة واللوائح، أو فشله في اتخاذ القرارات أو التدابير اللازمة لحماية مصالح الشركة أو المتعاملين معها، مما يُعد إخلالًا يُوجب مساءلته قانونيًا.

12. تتحقق المسؤولية الشخصية لمدير الشركة عن ديون الشركة وأخطائه المهنية في حال ارتكابه أعمالاً تضر بمصالح الشركة أثناء ممارسته لمهامه أو إشرافه على إدارتها. وتقوم هذه المسؤولية إذا ثبت أن المدير تصرّف بشكل مستقل أو أهمل اتخاذ التدابير اللازمة لمنع وقوع الضرر، أو خالف القوانين أو النظام الأساسي للشركة. ويترتب على ذلك أن يُسأل المدير شخصيًا بأمواله الحاضرة والمستقبلية عن نتائج تلك التصرفات أو الأخطاء التي أخلّت بتسيير الشركة وأثّرت سلبًا على مصالحها.

13. تثور المسؤولية التضامنية لمدير الشركة عندما يكون مشتركًا مع أعضاء آخرين في إدارة الشركة أو مع الشركة ذاتها في الالتزامات والديون، وذلك في حالات محددة نصّ عليها النظام. وتشمل هذه المسؤولية ما ينشأ من ديون مالية أو أضرار تلحق بالغير نتيجة تصرفات المدير غير القانونية أو المخالفة للأخلاق المهنية. وتُعد هذه المسؤولية شكلًا من أشكال التضامن القانوني، بحيث يتحمّل المدير المسؤولية بشكل مشترك مع الأطراف الأخرى عن تلك الأفعال والتبعات المترتبة عليها.

14. يُسأل مدير الشركة عن تعويض الشركة في حال ارتكابه

خطأ أدى إلى إلحاق ضرر بها، سواء كان ذلك الخطأ نتيجة تصرف إيجابي أو امتناع سلبي. وتقوم هذه المسؤولية إذا أخلّ المدير بالتزاماته الإدارية المنصوص عليها في عقد عمله مع الشركة، خاصة وأنه يتولى الإشراف الكامل على إدارة الشركة وأعمالها اليومية، مما يوجب عليه ممارسة مهامه بحسن نية وكفاءة، وتحمّل نتائج الإهمال أو التقصير في أداء واجباته.

15. يُسأل مدير الشركة مدنيًا أمام الشركة عن الأخطاء التي يرتكبها بحق الغير، إذا ترتب على تلك الأخطاء رجوع الغير على الشركة قضائيًا والحصول على حكم بالتعويض؛ وذلك لأن الشركة تُعد مسؤولة عن تصرفات مديرها التي تتم باسمها ولحسابها، حتى وإن تجاوز المدير حدود صلاحياته، ما دام الغير قد تعامل معه بصفته الممثل القانوني للشركة.

ثانياً: التوصيات:

1. نُوصِي المنظم السعودي بضرورة النص. على شرط يقضي بوجوب إيداع مدير الشركة المعيَّن من قِبَل الشركاء، لعدد من الأسهم أسوةً بأعضاء مجلس الإدارة في الشركة المساهِمة، وبأن يُوضع على هذه الأسهم حَظْرٌ منعاً من تداولها أو التصرف فيها طيلة فترة إدارة المدير للشركة، ولمدة معيَّنة بعد انتهاء إدارته للشركة، بحيث تكون هذه الأسهم ضماناً للمسؤوليات والالتزامات التي قد تترتب على عاتق المدير خلال فترة إدارته للشركة.

2. نُوصِي بضرورة الاستعانة بالقواعد النظامية المتعلقة بالمسؤولية المدنية، والوارد النص. عليها في نظام المعاملات المدنية لتكون هي الأساس والحلول لمسؤولية مدير الشركة في مواجهة الشركة أو الغير، بوصْف العلاقة بين المدير والشركة غير واضحة، ولم تتم معالجتها بشكل مناسب، وخاصةً فيما يتعلق بمسؤولية المدير في مواجهة الغير، والتي تُحِيل المسؤولية فيها إلى أكثر من نظريةٍ، ولا يوجد لها أساس نظامي محدد يمكن من خلاله مُساءَلة مدير الشركة عن أخطائه في مواجهة الغير.

3. نَهِيب بالمنظم السعودي بألا يترك إخضاع المسؤولية القانونية للشركة عن أعمال المدير في مواجهة الغير إلى التطبيقات المتناثرة والواردة في الأحكام القضائية، بل لابد من إيراد نص. عام يكون شاملاً لأحكام المسؤولية القانونية للشركة عن أعمال المدير في مواجهة الغير، بحيث يكون هو القاعدة العامة التي يتم الرجوع اليها وتطبيقها على هذه المسؤولية عند توافر شروطها.

4. نَهِيب بالجهات المعنيَّة في المملكة بالسعي إلى وضْع الآليات المناسبة التي تساعد على إنفاذ وتطبيق القوانين واللوائح، خاصةً المتعلقة بإدارة الشركات، وبصورة مستمرة ودائمة؛ وذلك لمنع وجود تجاوزات من قِبَل مُديري الشركات عند إدارتهم للشركات، والعمل كذلك على تقييم أداء المديرين في الشركات بصورة دائمة ومنتظمة، وتعْزيز المساءَلة للقائمين على إدارة الشركات، مما يترتَّب عليه إنفاذ القوانين والتشريعات الحاكمة والمنظِّمة لعمل مديري الشركات، والتي تساعد بدورها في زيادة وعي مديري الشركات نحو ممارسة الإدارة الرشيدة.

المراجع

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1427). لسان العرب (ط3). دار صادر.

ابن زكريا، أحمد بن فارس. .(1979) معجم مقاييس اللغة. دار الفكر.

بلعيساوي، محمد الطاهر.(2020). مسؤولية مُسيِّري الشركات التجارية: دراسة مقارنة. دار هومة للنشر والتوزيع.

البستاني، سعيد يوسف. .(2015) قانون الأعمال والشركات التجارية (ط3). منشورات الحلبي الحقوقية.

الجوهري، إسماعيل بن حماد.(1407). الصحاح. دار العلم للملايين.

حرب، محمد سيد .(2016). مسؤولية أعضاء مجلس الإدارة عن إفلاس الشركة المساهمة: دراسة مقارنة. مركز الدراسات للنشر والتوزيع.

حنفي، حسام الدين.(2020). أحكام المسؤولية المدنية لشركات المساهمة. مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

الخضير، فهد عبد الله .(2012). المسؤولية المدنية لأعضاء مجلس إدارة الشركة المساهمة. مكتبة القانون والاقتصاد.

دويدار، هاني. .(2019) الشركات التجارية (ط2). دار الجامعة الجديدة للطبع والنشر والتوزيع.

ذكرى، أوبان.(2017). حماية الغير المتعاملين مع الشركات التجارية [رسالة دكتوراه]، جامعة أبي بكر بلقايد

الرازي، محمد بن أبي بكر. (1420). مختار الصحاح (ط5). المكتبة العصرية.

الرويس، خالد بن عبد العزيز. .(2019) الشركات التجارية وفق نظام الشركات السعودي والتطبيقات القضائية (ط2). مكتبة الشقري.

سامي، فوزي محمد. .(2014) الشركات التجارية: الأحكام العامة والخاصة، دراسة مقارنة (ط2). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السنهوري، عبد الرزاق. .(2000) الوسيط في شرح القانون

المدني الجديد: مصادر الالتزام (ط2). دار التراث العربي.

سرحان، سعود حسن. .(2019) نحو نظرية لحماية الغير حسن النية المتعاملين مع الشركات التجارية (ط3). دار النهضة العربية.

الشباك، فلاح بن ناصر. .(2019) نظرية التعسف في إدارة الشركة التجارية. مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، عاشور عبد الجواد.(1996). المركز القانوني للمدير في شركات الأشخاص. دار النهضة العربية.

عرب، قالون سميرة. .(2011) المركز القانوني للمدير في شركات الأشخاص [مذكرة ماجستير]، جامعة الجزائر.

العريني، محمد فريد .(2020). الشركات التجارية: النظرية العامة للشركة (ط3). دار المطبوعات الجامعية.

العكيلي، عزيز.(1999). الشركات التجارية (ط3). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القليوبي، سميحة.(2018). الشركات التجارية (ط7). دار النهضة العربية.

لقمان، وحي فاروق .(2015). سلطات ومسؤوليات المديرين في الشركات التجارية: دراسة مقارنة (ط3). دار النهضة العربية.

المحيسن، أسامة نائل.(2008). الوجيز في الشركات التجارية والإفلاس. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المريبض، هيا بنت دخيل الله.(2016). مسؤولية أعضاء مجلس إدارة الشركة المساهمة في إطار قواعد الحوكمة وفقاً للنظام السعودي. دار الفكر والقانون للنشر والتوزيع.

مكناس، جمال الدين عبد الله. (2021). المركز القانوني للمدير العام في الشركة المساهمة في التشريع الأردني. *مجلة جامعة دمشق للعلوم القانونية والاقتصادية*، 37(21)، 135-163.

يونس، علي حسن. .(1990) الشركات التجارية: الشركات ذات المسؤولية المحدودة وشركات المساهمة والتوصية بالأسهم. مطبعة أبناء وهبة حسان.

نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29هـ.

نظام الشركات التجارية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/132) وتاريخ 1443/12/01هـ.

الحكم الصادر من المحكمة التجارية بالدمام رقم 4430883446 في القضية رقم 4470333220 لعام 1444هـ، والصادر بتاريخ 11 ذو القعدة 1444هـ.

الحكم رقم 4470765713 لعام 1444هـ، والصادر من دائرة الاستئناف الثالثة بالرياض، طعنًا على حكم الدائرة التجارية الثانية بالرياض في القضية رقم 4470765713 لعام 1444هـ.

Dhikrá, Ūbān. (2017). Ḥimāyat al-ghayr al-mutaʿāmilīn maʿa al-sharikāt al-tijārīyah (in Arabic) [Doctoral dissertation, Jāmiʿat Abī Bakr Balqāyid].

ʿArab, Qālūn Samīrah. (2011). Al-markaz al-qānūnī lil-mudīr fī sharikāt al-ashkhāṣ (in Arabic) [Master's thesis, Jāmiʿat al-Jazāʾir].

Maknās, Jamāl al-Dīn ʿAbd Allāh. (2021). Al-markaz al-qānūnī lil-mudīr al-ʿāmm fī al-sharikah al-musāhimah fī al-tashrīʿ al-Ūrdunī (in Arabic). *Majallat Jāmiʿat Dimashq lil-ʿUlūm al-Qānūnīyah wa al-Iqtiṣādīyah*, 37(21), 135–163.

ظاهرة التصغير في أسماء الأسر في القصيم «دراسة صرفية دلالية»

The Use of Diminutives in Family Names in the Al-Qassim «A morphological and semantic study»

د. صفية بنت إبراهيم بن محمد الثنيان
أستاذ النحو واللغة المساعد في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية ، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية
https://orcid.org/0009-0005-6413-7254

Dr. Safia bint Ibrahim bin Muhammad Al-Thunayan
Assistant Professor of Syntax and Language, in the Department of Arabic Language and Literature, At the College of Languages and Human Sciences, at Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2025/05/05، تاريخ القبول: 2025/05/31، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

يتناول هذا البحث نماذج من أسماء الناس التي لحقها التصغير من خلال كتاب (معجم أسر بريدة) لمؤلفه محمد بن ناصر العبودي، ويلاحظ فيه شيوع التصغير وتعدد أوزانه المستعملة؛ حيث إن منطقة نجد –القصيم تحديدًا– شغوفة بالتصغير لأسماء الأعلام، والحيوان، والأدوات، وغالب ما يحيط بهم، وقد تضمنت الدراسة مبحثين: المبحث الأول، وفيه ثلاثة مطالب تتضمن أوزان التصغير القياسية، وما جاء من أسماء الأسر على وزنها، ودُرِست دراستها دلاليًّا ومعجميًّا، المبحث الثاني، وفيه مطلبان: الأول: ما جاء من أسماء الأسر مصغرًا تصغير الترخيم، والمطب الثاني: ما جاء من أسماء الأسر مصغرًا مختومًا بالألف والنون، وخلص البحث إلى نتائج، منها أن من أهم أغراض التصغيرِ التقليلَ والتحقير، ويأتي بعده التمليح، وانعكاس الطبيعة الجغرافية والاجتماعية على أسماء تلك الأسر، وانكشاف أحوال الزمان الذي عاشوا فيه.

الكلمات المفتاحية: الألقاب، التصغير، أسر القصيم، الدلالة.

Abstract

This research examines examples of personal names that have undergone diminutive modification, as found in the book Muʿjam Asar Buraydah (Dictionary of Buraydah Families) by Muhammad bin Nasser Al-Oboudi. It highlights the widespread use of diminutives and the variety of patterns employed, noting that the Najd region—specifically Al-Qassim—is particularly fond of using diminutives for proper names, animals, tools, and many of the things surrounding them. The study consists of two main sections: the first includes three parts focusing on standard diminutive patterns and the family names that follow them, analyzed both semantically and lexically. The second section includes two parts: the first covers family names formed through rhythmic diminutive forms (similar to affectionate shortening), and the second examines names ending with the suffix «-an» as a diminutive form. The research concludes with several findings, among which is that one of the primary purposes of using diminutives is to indicate smallness or belittlement, followed by endearment. It also reveals how the geographical and social envi-ronment is reflected in those family names, offering insight into the time periods in which these families lived.

Keywords: Titles, diminutives, Qassim families, significance.

للاستشهاد: الثنيان، صفية بنت إبراهيم بن محمد. (2025). ظاهرة التصغير في أسماء الأسر في القصيم «دراسة صرفية دلالية». *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص179 – ص187.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

مقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وأصحابه ومن اهتدى بهداه، واتبع سبيله إلى يوم الدين.

أما بعد:

فالاسم دليل على المسمى، وهي انعكاس ثقافة وبيئة وحياة، وانكشاف أحوال الزمان الذي عاش فيه أصحاب هذه الأسماء، فقد جاءت الأسماء لتعكس صورًا من طبيعة الحياة في تلك الحقبة، فتصور صفات الناس الخَلقية والخُلُقية، ولباسهم وحيواناتهم وأدواتهم، كما عكست أسماؤهم حياتهم الدينية والاجتماعية والاقتصادية، وأسفرت عن شيء من طبيعة حياتهم، وقد أظهر التراث اللغوي القديم أن للألقاب شأنًا كبيرًا عند أهل العلم، حتى أفردت بمصنفات عديدة، منها: (الألقاب) لابن الفرضي (ت403هـ)، و(كشف النقاب عن الأسماء والألقاب) لابن الجوزي (ت597هـ)، و(مجمع الآداب في معجم الألقاب) لابن الفوطي (ت723هـ)، و(نزهة الألباب في الألقاب) لابن حجر (ت852هـ) وفي مقيَّدات ابن خلكان في (وفيات الأعيان) بيان لعدد من الألقاب (هارون، د.ت)، ويُلحَظ في أسماء أعلام الأشخاص العربية القديمة والمعاصرة شيوع التصغير وتعدد أوزانه المستعملة، ويظهر ذلك جليًّا في ألقاب الأسر النجدية عامة والقصيمية خاصة، حيث إن منطقة نجد –القصيم تحديدًا– شغوفة بالتصغير لأسماء الأعلام، والحيوان، والأدوات، وغالب ما يحيط بهم؛ لأغراض التدليل أو التحقير، على اختلاف اللهجات، ويقلُّ أن يرد اسم علم مكبر دون وجود مصغر له، وباطلاع واسع على (معجم أسر بريدة) لصاحبه: محمد بن ناصر العبودي ، والذي يقع في ثلاثة وعشرين مجلدًا، يظهر جليًّا شيوع تصغير ألقاب الأسر في منطقة القصيم، حيث جاءت في غالبها على ثلاثة أشكال:

- ما جاء من الألقاب على أبنية التصغير القياسية وهي: (فُعَيْلٌ، وفُعَيْعِلٌ، وفُعَيْعِيْلٌ).
- ما جاء من الألقاب مصغرًا بلاحقةِ الألف والنون.
- ما جاء من الألقاب مصغرًا منسوبًا.

وتهدف هذه الدراسة إلى بيان عناية الأسر النجدية بقضية التصغير في التسمية، كما تهدف إلى إيضاح تعدد الصيغ والأوزان التي صيغت عليها هذه الأسماء.

وحين نستعرض الدراسات السابقة للدراسات المماثلة أو المشابهة لم أقف على دراسة مباشرة لهذه القضية، وثَمة دراسات قريبة تناولت ظاهرة التصغير في الأسماء، منها:

- أسماء الناس التي لحقها التصغير من خلال كتاب وثائق من خيبر: دراسة صرفية دلالية، لحسن عبد المنعم العوفي، بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، (1)، 2021، ص263-324.
- التصغير في أسماء الأعلام العربية (دراسة تأصيلية في علم اللغات السامية المقارن)، لعبد الجليل عمر صابر، بحث منشور ومطبوع في دار غريب للطباعة والنشر، 1(2)، 9-113.
- التصغير في ألقاب الأسر لإبراهيم بن عبد الله المديهش، 1438،النشرة الثانية.
- التصغير في كوميديات أرستو فانيس دراسة صرفية دلالية، لعبد المنعم زكي، بحث منشور في مجلة كلية الآداب جامعة عين شمس، (13) ، 2017.
- أسماء الناس في المملكة العربية السعودية، لإبراهيم الشمسان، أبو أوس ، (1997) مجلة جامعة الملك سعود– الآداب، 9(2).

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة بعنوان: (ظاهرة التصغير في أسماء الناس في القصيم، دراسة صرفية دلالية)، حيث اعتمدت فيه على بعض ما ورد من أسماء الأسر المصغرة في (معجم أسر بريدة)، جاء ذلك في مقدمة، وبحثين، وخاتمة.

فالمقدمة تحوي أهمية الموضوع، والباعث على اختياره، وخطة البحث، ومنهجيته.

المبحث الأول: ما جاء من الألقاب مصغرًا على أبنية التصغير القياسية، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا على (فُعَيْل).

المطلب الثاني: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا على (فُعَيْعِل).

المطلب الثالث: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا على (فُعَيْعِيل).

المبحث الثاني: ما جاء من الألقاب مرخمًا أو مصغرًا بلاحقة الألف والنون، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا تصغير ترخيم.

المطلب الثاني: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا بلاحقة الألف والنون.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وقد اعتمدت في تناولي لهذا البحث المنهج الوصفي التحليلي المقرون بالتحليل المعجمي والصرفي، من خلال انتقاء بعض أسماء الأسر المصغرة ودراستها دلاليًّا ومعجميًّا، سائلة المولى أن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم ومثريًا في مجال الدراسات الدلالية والمعجمية، وأن أكون وفقت في إبراز قضية هامة في تراثنا اللغوي النجدي.

المبحث الأول

ما جاء من الألقاب مصغرًا على أبنية التصغير القياسية

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا على (فُعَيْل):

ويصغر على هذا البناء الثلاثيُّ المجرد، بضم أوله وفتح ثانيه وزيادة ياء في ثالثه تسمى ياء التصغير، كفُلْس وفُلَيْس، وعَمْر وعُمَيْر (سيبويه، 1408، ج3، ص.415) وهو أدنى التصغير، ولا يكون مصغَّرٌ على أقل من فُعَيْلٍ، وذلك نحو قَيِّسٍ، وجُمَيلٍ، وجُبَيلٍ. وكذلك جميع ما كان على ثلاثة أحرف، فتصغير ما كَانَ من الْمذكر على ثَلَاثَة أحرف على (فُعَيْل) لَا تبالي مَا كَانَت حركته لِأَن التصغير يُخرجهُ إِلَى بنائِهِ، وَحكم التصغير أَن يضم أَوله وَيفتح الْحَرْف الثَّانِي وَيلْحق بعده يَاء التصغير ثَالِثَة (المبرد، 1996، ج2، ص.136)، (الزمخشري، 1993، ص.253)، ولا يصغّر ما هو أقل من ثلاثة أحرُف وما حُذف منه حرف يرد حتى يصير ثلاثة (ابن يعيش، 1422، ج3، ص. 449) (الزمخشري، 1419، ج3، ص.405)، ويلحق ببناء (فُعيل) ما لحقه من بعض اللواحق التي لا تخرجه عن صيغة التصغير كتاء التأنيث، وياء النسب، والألف والنون الزائدتين (ابن قيم، 1373 ، ج2، ص. 928)، وغيرها من اللواحق، ومما ورد في (معجم أسر بريدة) من الألقاب على هذه الصيغة:

[1/1] (البُصَير) (العبودي، 1431، ج2، ص.237):

مأخوذ من مصغر الثلاثي (بصر)، والبصر: حاسة الرؤية، والبَصِير: خلاف الضرير (الجوهري، 1406، ج2، ص. 591)، «والبصيرة: القطعة من الدم تستدير على الأرض، أو على الثوب كالترس الصغير» (ابن دريد، 1987، ج1، ص. 312)، والبصيرة: الدِّرْعُ، وما يلبسُ من السِّلاح، والبصرة أرض حجارتها جص، ومنه سميت البصرة المدينة المعروفة في العراق (الفراهيدي، 1980، ج7، ص.119).

وهي أسرة صغيرة من أهل بريدة، كانت قبل ذلك في البصر – أحد حُبُوب بريدة الغربية؛ لذلك سموا بهذا الاسم البصير تصغير البصر، الخب المذكور؛ لكونهم جاؤوا إلى بريدة منه (العبودي، 1431، ج2، ص. 237):

[2/2] (الجُرَيْش): (بإسكان الجيم وفتح الراء ثم ياء ساكنة وآخره شين»(العبودي، 1431، ج3، ص. 387)، مأخوذ من مصغر الثلاثي (جرش)، وجَرْش الشيء: عدم تنعيم دقه، فهو جريش لم يُطَيَّب (الزبيدي، 1977، ج17، ص. 100)، الجرش: حك شيء خشن بشيء مثله، كما تجرش الأفعى أنيابها إذا احتك بعضها ببعض، يُسمع لذلك جرشٌ ووصوتٌ (العبودي، 1431، ج10، ص. 280)، «وجرش الرأس بالمشط: حكّه حتى يهيج هبريته، ويقال للمشاطة: الجراشة» (الأزهري، 2001، ج10، ص. 280).

و(الجريش) أسرة من أهل الشقة السفلى، من (آل مريزيق) أبناء عم للبراك والزميع والسحيمان والروضان، والربعي، والشايعي.

ومن الأقوال في سبب تسمية الأسرة بهذا الاسم: أن جدهم سمي بـ(الجريش) لأنه جرشه السعر، أي أنهم ظنوا أن (السعر) وهو ذئب أو كلب قوي يعتاد افتراس بني آدم قد عضه فظنوا أنه قتله حتى جرشه، أي جعله كالجريش، ولكن تبين أن الأمر ليس كذلك، وأن إصابته غير قاتلة (العبودي، 1431، ج3، ص. 387-389):

[3/3] (السُّكَيْت) (العبودي، 1431، ج9، ص. 552):

مأخوذ من مصغر الثلاثي (سَكْت)، ومعظم دلالات السكت في المعاجم على أوجاع أو أمراض، سُكاتُ الحية: ما يَلْدَغُ قَبْل أن يُشْعَرَ به (الجوهري، 1406، ج1، ص. 253؛ الفيروزآبادي، 1426، ص.153) «والسَكْتَةُ: بالفتح: داء» (الجوهري، 1406، ج1، ص. 253)، فَأَما السكات فَهُوَ دَاء كالصمات، وَهُوَ أَن يسكت الْإِنْسَان فَلَا يتَكَلم حَتَّى يَمُوت(ابن دريد، 1987، ج1، ص.398)، وأسرة السكيت من أهل القصيعة (ويكيبيديا، 2025)، وفيهم أناس في البُصُر جاؤوا من الخبراء، وهم من أهلها القدماء الذين يعود نسبهم إلى العفالق (العبودي، 1415، ج9، ص. 552)، ومن المحتمل أن سبب التسمية بهذا اللقب: كونه صفة في المسمى كأن يكون كثير السكوت، والله أعلم.

[4/4] (العُبَيْد) (العبودي، 1431، ج14، ص. 415):

مأخوذ من مصغر الثلاثي (عَبْد) مع تفخيم الباء في النطق، وقد يقال لهم: العُبَيد (الصُّمعُر) تمييزًا لهم عن العبيد الآخرين (العبودي، 1431، ج14، ص. 415)، «والعبد في اللغة: الإنسان حرًّا أو رقيقًا، هو عبد الله» (الزمخشري، 1419، ج2، ص. 48)، والعَبْدُ: بِفَتْح فَسُكُون: (نَبَاتٌ طَيِّبُ الرَّائِحَةِ) يُعطى للإبل، لأَنّه مَلْبَنةٌ مَسْمَنَةٌ، إِذا رَعَتْه عَطِشَتْ فَطَلَبَت الماءَ (الزبيدي،1970، ج8، ص. 333) «تقول: عبد بين العبودة والعُبودِيَّةِ، وأصل العُبودِيَّةِ الخضوعُ والذلُّ» (الجوهري، 1406، ج2، ص. 503)، وأسرة العبيد صغيرة العدد إلا أنها أسرة علم، ظهر منها عدد من العلماء والكتّاب، وهي متفرعة من أسرة (الحمادَى) بفتح الدال (العبودي، 1431، ج14، ص. 415)

[5/5] (الفُوَيْس) (العبودي، 1415، ج17، ص. 522):

مأخوذ من مصغر الثلاثي (فأس) بعد تسهيل الهمز (فاس)، وقلبت الألف واوًا عند التصغير، ومعظم دلالات الفأس في المعاجم على القطع، «الفأْسُ: الشَّقُّ، يُقال: فَأَسَ الخَشَبَةَ، أَي شَقَّهَا بالفَأْس» (الزبيدي، 1976، ج16، ص. 317) ويقال: فأسُ القَفَا: هُوَ مؤخَّر القَمحْدُوَة (الجوهري، 1406،ج3، ص. 957)؛ (الزبيدي، 1976، ج16، ص.317)، والفَأْسُ: إِصابَةُ فَأْس الرَّأْسِ، يقال: قد فَأَسَهُ فَأْسًا، والفأْسُ: أَكْلُ الطَّعَامِ (الفيروزآبادي، 1426، ص. 562، الزبيدي، 1976، ج16، ص. 317)

وهي أسرة صغيرة من أهل بريدة، وهم أصل أسرة العويد الذين يقال لهم: العويد الفويس تمييزًا لهم عن (العويد) الآخرين، وسميت الأسرة بهذا اللقب؛ لأن جدهم كان لديه فأس يحتطب به، أي يقطع به الحطب ويبيعه، فكان يقول ويكرر أن رأس ماله هو هذا (الفُويس) (ابن الحاجب، 1415، ج17، ص. 552).

[6/6] (القُوَيع) (العبودي، 1415، ج18، ص. 280):

مأخوذ من الثلاثي (قاع) وقلبت الألف واوًا للتصغير، والقاع: أرض سهلة مطمئنة، مستوية، حرة، لا حزونة فيها ولا ارتفاع ولا انحباط، قد انفرجت عنها الجبال والآكام، ولا حصى فيها ولا حجارة، ولا تنبت الشجر، وما حواليها أرفع منها، وهو مصب المياه (الفيروزآبادي، 1426، ص. 757؛ الزبيدي، 1985، ج22، ص. 103)، وهي أسرة من أهل بريدة، الظاهر أنهم سموا بذلك لكونهم جاؤوا إلى بريدة من خب (القُويع)، منهم منصور السالم القويع من المعلمين الماهرين في صناعة البناء بالطين، والتي ورثها عن أبيه (سالم المنصور القُويع)، وجاءت تسمية اللقب (القُويع) من تصغير القاع الذي هو الأرض الطينية الخالية من النبات والعقبات (العبودي، 1431، ج18، ص. 237)

المطلب الثاني: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا على (فُعَيْعِل):

ويصغر على هذا البناء ما كان على أربعة أحرف أصلية، وذلك نحو (جعيفرٍ ومطيرفٍ)، أو ثلاثي مزيد كـ(كويتب)، أو خماسي مجرد محذوفٍ، آخره ولم يعوض نحو: (فريزد) في فرزدق، ويصغر بضم أوله وفتح ثانية وبعدهما ياء ساكنة وكسر ما بعدها إلا في تاء التأنيث وألفي التأنيث، والألف والنون المشبهتين بهما (سيبويه، 1431، ج3، ص. 416)، ابن الحاجب، 1415، ج1، ص. 32، المرادي، 1428، ج3، ص. 1428، ج3، ص. 1420)، ومما ورد في (معجم أسر بريدة) من الألقاب على هذه الصيغة:

[7/1] (الجعَيْثِن) (العبودي، 1431، ج3، ص. 416):

مأخوذ من مصغر الثلاثي (جعثن)، وينطق به الآن بسكون الجيم وسكون العين ثم ثاء مكسورة، «والجعثن بالكسر: أصول الصليان» (الجوهري، 1406، ج5، ص. 2092؛ ابن دريد، 1987، ج2، ص. 1132)، وقيل: هو أصل النبات أي جذعه، وجعثن: اسم أخت الفرزدق. (وتجعثن) الرجل: (تقبض وتجمع)، وكذلك تجعثم، ويقال: «هو مجعثن الخلق، أي مجتمعه» الزبيدي، 1985، ج34، ص. 357)، وجعثن اسم أعرابي قديم، وهي أسرة صغيرة من أهل بريدة جاؤوا إليها من (الدعيسة) في الخبوب، وقد جاؤوا إلى القصيم من جهة حماة في سوريا، إذ كانوا من باديتها الذين هم من عنزة (العبودي، 1431، ج3، ص. 416).

[8/2] (الحَبَيتر) (العبودي، 1431، ج4، ص. 46):

بإسكان الحاء وفتح الباء، مأخوذ من مصغر الرباعي (حبتر)، والحبتر والحباتر: القصير كالحترب، وكذلك البحتر، والأنثى حبترة. والحبتر: من أسماء الثعالب، وحبتر: اسم رجل، والحبترة: ضؤولة الجسم، ومنه: رجل حبتر، إذا كان ضئيلًا حقيرًا، (و) الحباتر (كعلابط: القاطع رحمه)، كالأباتر (ابن منظور،1414، ج4، ص. 162، الفيروزآبادي، 1426، ص. 371؛ الزبيدي، 1972، ج10، ص. 519،520)، وأسرة الحبيتر من قبائل بريدة الصغيرة من أهل الصباخ (العبودي، 1431، ج4، ص. 46) متفرعة من أسرة المبيريك الكبيرة (العبيد، 2025).

[9/3] (الحُنَيْشِل) (العبودي، 1431، ج4، ص. 723):

بإسكان الحاء ثم نون مفتوحة مأخوذ من مصغر الرباعي (حنشل)، ولفظة الحنشل ذكرها الصاعدي في معجم الفوائت (الصاعدي، 2022، ص. 668)، ولم ترد في المعاجم العربية سوى معجم محيط اللغة بمعنى: الصغير من الرجال (ابن عباد، 1414هـ، ج 3، ص. 266) وهي لفظة تطلق على قوم من المنتهبين والسراق وقطاع الطرق، وقد ذكر الشيخ محمد ناصر العبودي في معجمه (معجم أسر بريدة) عددًا من الروايات تفيد أن الحنشل تطلق على قطاع الطرق (العبودي، 1431، ج4، ص. 55، ج6، ص. 29:30، ج7، ص. 49، ج11، ص. 274):

وهي من أسر أهل بريدة، اشتهروا بأن منهم كتبة عدة يقصدهم الناس لكتابة وصاياهم والعقود بينهم، وفي الكتبة منهم من هو جميل الخط وفيهم من هو معتاد الخط (العبودي، 1431، ج4، ص. 732):

[10/4] (الدغيثر) (العبودي، 1431، ج6، ص. 279):

مأخوذ من مصغر الرباعي (دغثر): وفي تاج العروس: الدغثر، وقال ابن دريد (1987): هو (الأحمق)، لغة في العين المهملة، أي الدعثر الزبيدي، 1972، ج11، ص. 302)

من أهل بريدة جاؤوا إليها من المدينة المنورة، وأصلهم من حضرموت، وكان يقال لهم قبل مجيئهم للقصيم: بادغيثر(العبودي، 1431، ج6، ص. 279):

وأسرة الدغيثر في الرياض وضرما، والدرعية وحريملاء وعنيزة، أسرة من الحاضرة من اليزيد من المناهمة، وقيل: من بني حنيفة الدعثر (الطيب، 1421، ج4، ص. 301)

[11/5] (الدْغَيْشم) (العبودي، 1431، ج6، ص. 301):

بإسكان الدال وفتح الغين، مأخوذ من مصغر الرباعي (دغشم)، ولفظة الدغشم لم ترد في المعاجم العربية، وهي أسرة من أهل بريدة جاؤوا إليها من قصيباء(ويكيبيديا، د.ت)، وكانوا قبل ذلك في الشمال (العبودي، 1431، ج6، ص. 301)، وذكر صاحب موسوعة القبائل العربية أن الدغيشم: من الهدالين، في شقراء بالسعودية، ومنهم في مكة المكرمة (العبودي، 1431، ج5، ص. 661):

المطلب الثالث: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا على (فُعَيْعِيل):

ويصغر على هذا الوزن ما جاء على خمسة أحرف رابعها حرف مدّ، فما كان هذا حاله ضم أوله عند التصغير وفتح ثانيه،

وزيد ياء تصغير ثالثة، ويبقى حرف العلة الرابع على حالته إن كان ياء ويقلب إليها إن كان غير ذلك نحو: مُصَيبِيح في: مصباح، قُنَيدِيل في: قنديل، كُرَيدِيس في كُرْدُوسٍ (سيبويه، 3/415؛ ابن هشام، ص285).

ومما ورد في (معجم أسر بريدة) من الألقاب على هذه الصيغة:

[12/1] (الجريبيع) (العبودي، 1431، ج3، ص. 374):

بإسكان الجيم وفتح الراء، مأخوذ من مصغر الخماسي (جربوع)، والجربوع لغة العامة، والأصل (يربوع) (عمر، 1429، ج2، ص.850).

واليربوع: دويبة فوق الجرذ من فصيلة الفئران، الذكر والأنثى فيه سواء، وسمي بذلك لأن لجحره أربعة أبواب (الأزهري، 2001، ج3، ص. 234)، الأصبهاني، 1408، ج1، ص. 729، ويقال للأنثى: يربوعة، وهي تحيض وتلد كالمرأة (ابن سيدة، 1417، ج2، ص. 301) ، واليربوع: لحمة المتن على سبيل المجاز الزبيدي، 1984، ج21، ص. 46)

وهي من أسر بريدة، جاؤوا إليها من القرعاء، وهناك أسرة أخرى تسمى (الجريبيع) من أهل اللسيب، يرجع نسبهم إلى قبيلة عنزة (العبودي، 3/375).

[13/2] (الصعَيْليك) (العبودي، 1431، ج12، ص. 150):

مأخوذ من مصغر الخماسي (صعلوك): الذي هو الفقير ضد الغني، وأصل الصعلكة: الفقر، والجمع صعاليك: وهم الذين لا مال لهم ولا اعتماد، ورجل مصعلك الرأس: أي: مدوره، وصغيره، وتصعلكت الإبل: أي طرحت أوبارها، ودقت قوائمها من السمن (ابن دريد، 1987، ج2، ص. 1192)، ابن منظور، 1414، ج10، ص. 455–456؛ الزبيدي، 1993، ج27، ص. 241، وفي الحديث الشريف أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (تَدْرُونَ مَا الصُّعْلُوكُ؟ قَالُوا: الَّذِي لَيْسَ لَهُ مَالٌ، قَالَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم: الصُّعْلُوكُ كُلُّ الصُّعْلُوكِ، الصُّعْلُوكُ كُلُّ الصُّعْلُوكِ، الَّذِي لَهُ مَالٌ، فَمَاتَ وَلَم يُقَدِّمْ مِنْهُ شَيْئًا) (بن حنبل، 1421، ج38، ص. 197).

و(الصعيليك) أسرة صغيرة من أسر بريدة متفرعة من أسرة الفوزان أهل الخضيراء (ويكيبيديا، "الخضيراء")، وسبب تسمية الأسرة بهذا الاسم: أن جدهم كان له عشرة من الأبناء فقسم أرضًا له على أولاده، فقالت زوجته أم بعض الفوزان: لا تنسوا الصعيليك بدون أرض تريد ابنها، وتكرر ذلك فلقبوه بالصعيليك من ذلك الوقت واستمر هذا اللقب على أولاده (العبودي، 1431، ج12، ص. 150):

[14/3] (المصيطير) (العبودي، 1431، ج20، ص. 323)

مأخوذ من مصغر (مصطور)، حيث وزنه التصغيري هو المعتبر هنا وليس التصريفي، وهو: الذي أصابته الأنفة والحمية حتى غلب ذلك عليه، وصار كأنه مدله بها، قد استبعد من ذهنه مقتضيات العقل، وحسبان العواقب (العبودي، 1431، ج12، ص. 150)، وقرأ بعضهم قوله تعالى ﴿وَكِتَٰبٍ مَّسْطُورٍ﴾ [الطور: 2]، بالصاد (مصطور) (النحاس، 1421، ج4، ص. 170؛ الداني، 1428، ج2، ص. 915)، والمسطور: المكتوب (ابن قتيبة، 1398، ص. 423). ولم ترد (المصطور) بالصاد في المعاجم العربية.

وهي أسرة صغيرة من أهل خضيرا يرجع نسبهم إلى الأساعدة من عتيبة، وأصلهم من بقعاء قرب حايل (العبودي، 1431، ج20، ص. 323)، وذكر صاحب موسوعة القبائل العربية أن (المصيطير) من أسر: الرس، وهم متفرعون من أسرة آل حميدان (العبودي، 1431، ج20، ص. 323):

[15/4] (الكريديس) (العبودي، 1431، ج18، ص. 304):

بإسكان الكاف وفتح الراء، مأخوذ من مصغر (الكردوس)، وكردس: الكردوس: الخيل العظيمة، يقال: كردس القائد خيله أي: جعلها كتيبة كتيبة (الخليل، 1980، ج5، ص. 426)، والكراديس رؤوس العظام التي تلتقي في مفصل، وتطلق على عظام محال البعير (الزبيدي، 1998، ج30، ص. 396،397)، والتكردس: التجمع والتقبض، ويقال: رجل مكردس، أي جمعت يداه ورجلاه (الأزهري، 2001، ج10، ص. 228)؛ الرازي، 1420، ج3، ص. 970؛ ابن منظور، 1414، ج6، ص. 195، الزبيدي، 1976، ج16، ص. 433).

والكريديس أسرتان: أسرة صغيرة من أهل بريدة جاؤوا في وقت قريب إلى بريدة من البكيرية.

وأصلهم من اليحيى أمراء النبهانية، وأسرة أخرى من أهل العريمضي في الخبوب (العبودي، 1431، ج18، ص. 304–319).

[16/5] (العثيْمِين) (العبودي، 1431، ج14، ص. 619، 590):

مأخوذ من مصغر الخماسي (عثمان) (سيبويه، 1408، ج3، ص. 406)، بإسكان العين وفتح الثاء وكسر الميم، فُعلان من (العثم) (الأزهري، 2001، ج2، ص. 202)، والعثمان: الجان في أبواب الحيات، والعثمان فرخ الثعبان، وقيل: فرخ الحية، وقيل: فرخ الحبارى، وكنية الثعبان: أبو عثمان (الجوهري، 1406، ج5، ص. 1980؛ ابن منظور، 1414، ج12، ص. 385؛ الزبيدي، 2000، ج33، ص. 55)

وهي أسرة نشطة جاء أوائلهم إلى بريدة من حوطة بني تميم جنوب الرياض، وهم أبناء عم شاعر نجد الكبير باللغة الفصحى الشيخ محمد بن عبد الله بن عثيمين، وهناك أسرة أخرى تحمل ذات الاسم يقال لهم: الحديب، جاؤوا لبريدة من عنيزة، وأصلهم من ثادق (العبودي، 1431، ج14، ص. 619، 590).

المبحث الثاني

ما جاء من الألقاب مرخمًا أو مصغرًا بلاحقة الألف والنون

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا تصغير ترخيم:

تصغير الترخيم: هو نوع من التصغير يعمد فيه إلى تجريد الاسم من الزوائد، لغرض التخفيف (سيبويه، 1408، ج2، ص.239)، وحُصِر حذف أواخر الأسماء المفردة في الأعلام في النداء، إلا ما كان ضرورة شعرية (ابن السراج، 316، ج1، ص. 359)، حيث يحذف منه آخره، والترخيم على ثلاثة أوجه:

- ترخيم للنداء، بحذف آخر الاسم المنادى تخفيفًا، كقولك في ترخيم (يا حَارِثُ): (يا حَارِ) وفي (حَنْظَلَة): (يا حَنْظَلَ).
- ترخيم التصغير، وهو جائز في الكلام وفي الشعر، وهو تصغير الاسم بحذف ما فيه من الزوائد، كقولهم في تصغير (أزهر): (زُهَيْر)، وفي تصغير (حَارِث): (حُرَيْث) (السيرافي، 2008، ج3، ص. 40، 76–80).
- ترخيم الاسم، على أن يبقى من حروفه ما يدلّ على جملة الكلمة، وهذا من ضرورات الشعر(لبيد، 1425، ص.138).

وقد ورد كثير من أسماء الأسر النجدية مصغرًا تصغير ترخيم لأغراض متعددة، غالبها يكون صفة خَلقية للمسمى به، أو خُلقية، منها:

[17/1] (الشرَيْم) (العبودي، 1431، ج11، ص. 205):

بتشديد الشين وفتح الراء على لفظ تصغير (الأشرم)، تصغير ترخيم، والأشرم: من الشرم وهو القطع والتشقيق (الجوهري، 1406، ج5، ص. 1959 ؛ ابن سيده،1421، ج8،ص. 62)، والمقصود بالأشرم: من قطع جزء من أذنه أو أنفه، فيقال له: أشرم أي مشروم الأذن أو الأنف، وذكر بعض أصحاب المعاجم أن الأشرم من قطع جزء من أعضائه ولم يخصّوه بالأنف، فيقال: (أشرم) لمن قطعت شفته أيضا(ابن منظور، 1414، ج12، ص. 321)؛ الزبيدي، 2000، ج32، ص. 463)، وهي أسرة صغيرة من أهل بريدة، ورد ذكر أحد أفرادها كثيرًا في وثائق من القرن الثالث عشر، وهو حسين بن شريم (العبودي، 1431، ج11، ص. 205)، وهناك أسرة أخرى تدعى (الشريم) يرجع نسبها إلى بني زيد (العبودي، 1431، ج11، ص. 210):

[18/2] (الغْمَيْز) (العبودي، 1431، ج11، ص. 205):

بإسكان الغين وفتح الميم، على لفظ تصغير (الأغمز) تصغير ترخيم، والأغمز من الغمز، وهو: الإشارة بالجفن والحاجب، وكذا العصر باليد(الخليل، 4/386؛ ابن منظور، 1414، ج5، ص. 388)، ويقال رجل غمز: أي ضعيف، وأغمزت في فلان، إذا عبته وصغرت من شأنه (الجوهري، 1406، ج3، ص. 888–889)، وغمزت الدابة: مالت من رجلها، ويقال: الغمز هو: رذال المال من الإبل والغنم(الزبيدي، 1975، ج15، ص. 262–261)، ويرجّح صاحب معجم أسر بريدة أن سبب تسمية الأسرة الغمزُ بالرجل أي العرج، أو الغمز بمعنى الإشارة (العبودي، 1431، ج17، ص. 159، 590):، ولم يرد في الوثائق التي ذكرها ما يدل على ذلك.

وهي أسرة من أهل بريدة جاءت إليها من عنيزة، أصولهم ترجع إلى أسرة (البيبي) في بريدة، وكانوا يسمَّون قبل سكناهم بريدة (المكي) نسبة إلى مكة المكرمة (العبودي، 1431، ج17، ص. 159):

[19/3] (الصْقَيْه) (العبودي، 1431، ج12، ص. 291):

بإسكان الصاد وفتح القاف، على لفظ تصغير (أصقه) تصغير ترخيم، والأصقه: جذرها (صقه)، لم يرد لها أصل في المعاجم العربية، وهي مسموعة في نجد، وتطلق على الإنسان الذي لا يسمع، والأرجح أنها جاءت من (الأصقع) فالهاء مبدلة من العين.

وهي أسرة صغيرة من أهل بريدة جاؤوا إليها من بلدة أُشيقر عام تسعمائة وخمسين، فسكنوا الرس وعمروها، ثم تفرقوا في أنحاء القصيم كصبيح وبريدة وغيرها (العبودي، 1431، ج12، ص. 292):

[20/4] (السحَيْم) (العبودي، 1431، ج9، ص. 274):

بإسكان السين وفتح الحاء، على لفظ تصغير أسحم: تصغير الترخيم.

والأسحم: جذرها (سحم)، والسحمة: السواد، والسحم: نبات ينبت ويطول، والسحم أيضًا: مطارق الحداد، وأسحمت السماء: أي صبت ماءها، ويسمى الغراب الأسحم لسواده، ويقال: سحم الليل: إذا اشتد سواده الخليل، 1980، ج3، ص. 155–154؛ ابن دريد، 1987، ج1، ص. 535)، ابن منظور، 1414، ج12، ص. 281).

وذكر صاحب معجم أسر بريدة أنهم يريدون به الشجاع شجاعة الذئب؛ لأن الذئب أسْحَم أي به سواد (العبودي، 1431، ج9، ص. 274):

وهي أسرة من أهل البصر في حُبُوب بريدة، جاء جدهم (مُعَيبر) إلى منطقة القصيم حينما كانوا بدوًا مع جماعته جنوب نجد، وحصل بينهم خلاف اضطره لهجرة بلاده والسكن في القصيم (العبودي، 1431، ج9، ص. 274):

[21/5] (العْضَيْب) (العبودي، 1431، ج9، ص. 274):

بإسكان العين وفتح الضاد على صيغة تصغير (العْضَب) التي هي الأعضب في الفصحى: تصغير الترخيم.

والعضب: هو القطع والكسر، يقال: عضبتُ يدَه بالسيف إذا قطعتها، والعضب في الرمح: الكسر، ويقال للرجل الذي لا أخ له ولا ناصر: أعضب، ويقال للشاة مكسورة القرن: عضباء، وكذا يقال للناقة مشقوقة الأذن، ووردت العضب في سياقات عند العرب بمعنى

الحول دون الحصول على المراد، كأن يقول القائل: إنك لتعضبني عن حاجتي أي تقطعني عنها، ويقول أيضًا: إن الحاجة ليعضبها طلبها قبل وقتها، أي: يقطعها ويفسدها، وعضبته بالرمح أي أشغلته عنه (الخليل، 1980، ج1، ص. 283؛ الأزهري،2001، ج1، ص. 306؛ ابن منظور، 1414، ج1، ص. 609).

وفي العامية هو الذي في يده شيء من عيب أو قصور، أو حتى ما يكون نتيجة الإصابة في حرب أو نتيجة لمرض.

وهي أسرة من أسر بريدة متفرعة من أسرة السالم الكبيرة، وكان يقال لهم قبل ذلك: الزيد، فكان يقال لأوائلهم: الزيد، السالم، ثم أصبح يقال لهم: العضيب، وذكر صاحب معجم أسر بريدة أنه والد جده لأمه، وكان هو سبب التسمية بـ(عضيب)، وليس ذلك لعيبٍ في يده بل كانت له عادة متكررة وهي إدخال يده تحت ثيابه عند شرائه اللحم خوفًا من العين (العبودي، 1431، ج15، ص. 304:305):

المطلب الثاني: ما جاء من ألقاب الأسر مصغرًا مختومًا بالألف والنون:

وردت الألف والنون كلاحقة لأسماء أعلام مصغرة تصغيرًا قياسيًّا، فلا يخلو من أن يكون ما قبل الألف والنون ثلاثة أحرف أو أربعة، فإنْ كان ثلاثة كـ(سِرحان) و(سلطان) وبنظر إلى الاسم هل يجمع جمع تكسير أَوْ لا؟ فإنْ جُمع جمعَ التّكسير فإنّ ألِفه تنقلِبُ ياءً في الجمع؛ فكذلك تُقلَب في التّصغير، فتقول في تصغير (سِرحان) و(سلطان): سريحين، وسُليطين، كقولك في الجمع: سراحين، وسلاطين، فإن لم يُجمع جمع التّكسير صغِّر الصّدرُ منه، ثمّ أُلحق به الألِف والنّون؛ فنقول: عثيمان، وسكيران؛ لأنّهما لم يُقالْ في جمعهما: عثامين، ولا سكارين، فإنْ كان ما قبل الألِف والنّون أربعة أحرُف صغّر الصدر منه، ثمّ ألحقت بها الألِف والنّون؛ فتقول في تصغير (زَعْفَران)، و(عَقْرَبَان): زُعَيْفِران، وعُقَيْرِبَان (سيبويه، 1408، ج2، ص.421 ؛ ابن السراج، 316، ج3، ص. 40 – 41 3، ابن القيم، 1373، ج2، ص. 927).

وقد ورد كثير من أسماء الأسر في نجد مختومة بالألف والنون (وهي صفات جاءت على البناء فعلان (الشمسان، 1997، ص. 349)، وصغرت على فعيلان مصغرة لغرض التدلل والتحبب غالبًا، منها:

[22/1] (الحجَيْلان) (العبودي، 1431، ج4، ص. 48):

مصغر لفظ (حجلان)، والحجل: بياض في قوائم الفرس، والحجل: الخلخال، والحجلة: واحدة حجال العروس، وهي بيت يزين بالثياب والأسرة والستور، ومنها يقال: حجلت القدر أي سترت كما تستر العروس فلا تظهر، والحجل: صغار أولاد الإبل وحشوها، واحدها: حجلة، والتحجيل: بياض في أخلاف الناقة من آثار الصِّرار، وكذا يقال: ضرع محجل: إذا كان به تحجيل من أثر الصرار؛ والحوجلة: القارورة الغليظة الأسفل (ابن دريد، 1987، ج1، ص. 440؛ الجوهري، 1406، ج4، ص. 1666؛ ابن منظور، 1414، ج11، ص. 146).

وهي أسرة من أسر بريدة، منهم أسرة الأمير حجيلان بن حمد أمير بريدة والقصيم من عام 1194هـ حتى عام 1234هـ، وهناك أسرة أخرى تحمل اسم (الحجيلان) ترجع إلى قبيلة عنزة، وأسرة أخرى أيضًا يقال لهم: الحجيلان العمير (العبودي، 1431، ج4، ص. 48، 53، 65):

[23/2] (الحَوَيْمان) (العبودي، 1431، ج4، ص. 755):

مصغر لفظ (حومان)، حوم: الحوم: القطيع الضخم من الإبل، والحومان: دومان الطير، يدوم ويحوم حول كل شيء، والحومان: نبات بالبادية، ويقال للإبل العطاش: حوائم، ويقال: حومة الحرب: أي موضع الوقيعة (الخليل، 1980، ج3، ص. 314 ؛ (ابن دريد، 1987، ج1، ص. 573، 574؛ الزبيدي، 1985، ج32، ص. 40-39)،

وهي أسرة من أسر بريدة من أهل الصباخ، وعددهم قليل جدًّا، وسبب تسمية الأسرة بهذا الاسم: يقال: إن جدهم كان يبحث عن حائط نخل يفلحه، فإذا قيل له: وين أنت ذاهب؟ قال: أنا (أحوم أدوّر حايط أفلحه)، فلقب بـ(حويمان) ولحق ذريته من بعده (العبودي، ج 4، ص.755).

[24/3] (العنَيْزان) (العبودي، 1431، ج16، ص. 194):

بإسكان العين وفتح النون، مصغر لفظ (عنزان) والعنز: الماعز، وهي الأنثى من المعز، والعنز: تطلق على الأكمة أي الموضع المبني من الحجارة، ويقال عنز: لأنثى النسر والعقاب، وكذا الأوعال والظباء (الأزهري، 2001، ج2، ص. 83)؛ ابن عباد، 1414، ج1،ص. 390؛ الجوهري، 1406، ج3، ص. 887، 888).

وهي أسرة من أسر بريدة من البادية الذين تحضروا، جاؤوا إليها من شراص(ويكيبيديا)، وهم أبناء عم للعتيّق- بتشديد الياء- (العبودي، 1431، ج16، ص. 194).

[25/4] (القنيْعَان) (العبودي، 1431، ج18، ص. 267):

بإسكان القاف وفتح النون على لفظ تصغير (القنعان)، والقنع هو: ما بقي من الماء في قرب الجبل، ويطلق القنع على مجتمع الرمل، والقناع: ما تغطي به المرأة رأسها، والمقنع من الإبل: من يرفع رأسه خلقة؛ ومن الشاء المرتفعة الضرع، ويسمى إناء الرطب والفاكهة: قناع (ابن فارس، 1/171؛ ابن سِيْده، 1421، ج1، ص. 228 ؛ ابن منظور، 1414، ج8، ص. 300).

وهي أسرة من أسر بريدة من أهل الصباخ، وذكر صاحب معجم أسر بريدة أن سبب تسمية هذه الأسرة بهذا الاسم: أن جدهم الذي جاء إلى بريدة لأول مرة كان صغيرًا واختفى عند قوم كان عندهم في شجرة (قنعة) كبيرة، وهي شجرة الباذنجان، إذ كانوا يسمون الباذنجان (القنعة) فسمي (قنيعان) بسبب اختفائه في هذه الشجرة (العبودي، 1431، ج18، ص. 267)، ولم يرد هذا المعنى في المعاجم العربية.

[26/5] (الونيَّان) (العبودي، 1431، ج8، ص. 402):

بإسكان الواو وفتح النون وتشديد الياء، على لفظ تصغير (الونيَان) والونَى: الضعف والفتور والكلال والإعياء، وفلان لا (يني) يفعل كذا: أي لا يزال يفعله، و(توانى) في حاجته قصر، ويقال للنسيم ضعيف الهبوب: الواني، والتأني: ضد العجلة (الخليل، 1980، ج8، ص. 402، 8/402؛ الجوهري، 1406، ج6، ص. 2531)؛ ابن منظور، 1414، ج5، ص. 415).

الخاتمة

بعد تتبع أسماء الأسر المصغرة في (معجم أسر بريدة) ودراستها دلاليًا ومعجميًا خلص البحث إلى عدة نتائج وتوصيات مهمة، وهي كما يلي:

النتائج:

1. أثبتت الدراسة ميل اللهجة النجدية في استعمال الأسماء المصغرة إلى كسر فاء المصغر نحو الكسر أو إسكانها مثل (المهيلب، الوقيت، العبيلان) بحسب السياق.
2. من أهم أغراض التصغير بعد الاستقراء والتأمل في طبائع وعادات المجتمع النجدي التقليلُ والتحقير (معظمها مرتبط بحادثة حصلت للمسمى به، أو سمة خِلقية، أو خُلقية) ويأتي بعده التمليح والتدليل.
3. انعكست طبيعة البيئة الجغرافية والزراعية، والحيوانية والأحداث الكونية على أسماء الأسر، حيث كان لها أثر واضح في التسمية، فكان لألفاظ النبات والحيوان وما يتعلق بهما النصيب الأوفر من الأسماء.
4. غالب ألقاب الأسر المصغرة اتفق معناها في الاستعمال اللهجي والمحلي مع المعنى المعجمي، وما لم يتفق منها – وهو قليل– فذاك راجع للتطور الدلالي الذي طرأ على هذه الألفاظ مع التداول والاستعمال.
5. أسفرت الدراسة عن أهمية النظر في الاستعمال اللهجي المحلي الذي يزخر بالاستعمالات اللغوية الجديرة بالدراسة والبحث.

التوصيات:

يوصي البحث بما يلي:

1. تشجيع الدراسات اللسانية التي تتناول اللهجات المحلية في شبه الجزيرة العربية، نظرًا لما تحمله من ثراء لغوي ودلالي، وإجراء دراسات مقارنة بين لهجات مختلفة في استعمال التصغير وأغراضه للكشف عن الفروق الدقيقة في التوظيف الثقافي واللغوي.
2. وسيع البحث في أسماء الأسر من مناطق أخرى في المملكة وربطها بالبيئة والوظائف والدلالات الاجتماعية، لإثراء المعجم اللغوي والثقافي السعودي.
3. إنشاء قاعدة بيانات للهجة النجدية وتوظيفها في مشاريع معجمية وتوثيقية، تسهم في حفظ التراث اللغوي المحلي وتحليله علميًّا.

المراجع

ابن الحاجب، عثمان بن عمر الدويني. (1415) .الشافية في علم التصريف (تحقيق: حسن أحمد العثمان). المكتبة المكية.

ابن السراج، محمد بن السري بن سهل النحوي. (د.ت) .الأصول في النحو (تحقيق: عبد الحسين الفتلي). مؤسسة الرسالة.

ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي .(1987). جمهرة اللغة (تحقيق: رمزي منير بعلبكي). دار العلم للملايين.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1417). المخصص (تحقيق: خليل إبراهيم جفال). دار إحياء التراث العربي.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1412). المحكم والمحيط الأعظم (تحقيق: عبد الحميد هنداوي). دار الكتب العلمية.

ابن عباد، إسماعيل بن عباد. (1414). المحيط في اللغة (تحقيق: محمد حسن آل ياسين). عالم الكتب.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (1389). غريب القرآن (تحقيق: أحمد صقر). دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، برهان الدين إبراهيم. (1373). إرشاد السالك إلى حل ألفية ابن مالك (تحقيق: محمد بن عوض السهلي). أضواء السلف.

ابن مالك، محمد بن عبد الله الطائي. (1387). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد (تحقيق: محمد كامل بركات). دار الكاتب العربي.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414). لسان العرب (تحقيق: اليازجي وجماعة من اللغويين). دار صادر.

ابن يعيش، يعيش بن علي. (1422). شرح المفصل للزمخشري (تحقيق: إميل يعقوب). دار الكتب العلمية.

أحمد بن حنبل. (1421). مسند الإمام أحمد بن حنبل (تحقيق: شعيب الأرنؤوط). مؤسسة الرسالة.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. (2001). تهذيب اللغة (تحقيق: محمد عوض مرعب). دار إحياء التراث العربي.

الأصبهاني، أبو موسى محمد بن عمر المدني. (1408). المجموع المغيث في غريبي القرآن والحديث (تحقيق: عبد الكريم العزباوي). دار المدني.

الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي. (1406). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار). دار

العلم للملايين.

الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد. (1428). جامع البيان في القراءات السبع (رسائل ماجستير بجامعة أم القرى، منسقة ومطبوعة بجامعة الشارقة). جامعة الشارقة.

الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد الحنفي. (1420). مختار الصحاح (تحقيق: يوسف الشيخ محمد). المكتبة العصرية.

الزبيدي، محمد مرتضى. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس (تحقيق: مجموعة من المختصين). دار الهداية ودار إحياء التراث.

الزمخشري، محمود بن عمرو. (1419). أساس البلاغة (تحقيق: محمد باسل عيون السود). دار الكتب العلمية.

الزمخشري، محمود بن عمرو. (1993). المفصل في صنعة الإعراب (تحقيق: علي بو ملحم). مكتبة الهلال.

سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي. (1408). الكتاب (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). مكتبة الخانجي.

السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان. (2008). شرح كتاب سيبويه (تحقيق: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي). دار الكتب العلمية.

الشمسان، أبو أوس إبراهيم. (1997). أسماء الناس في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود* – الآداب، 9(2)، 331-425. متاح على الرابط التالي: http://search.mandumah.com/Record518639/

الصاعدي، عبد الرزاق بن فراج. (2022). فوائت المعاجم: الفوائت القطعية والفوائت الظنية. دار ملامح.

الطيب، محمد سليمان. (1421). موسوعة القبائل العربية. دار الفكر العربي.

العبودي، محمد بن ناصر. (1431). معجم أسر بريدة. دار الثلوثية للنشر والتوزيع.

عمر، أحمد مختار. (1429). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1980). كتاب العين (تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي). دار ومكتبة الهلال.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (1426). القاموس المحيط (تحقيق: مكتب تحقيق التراث، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي). مؤسسة الرسالة.

المبرد، محمد بن يزيد. (1996). المقتضب (تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة). عالم الكتب.

المرادي، بدر الدين. (1428). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك (تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان). دار الفكر العربي.

النحاس، أحمد بن محمد. (1421). إعراب القرآن (تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم). دار الكتب العلمية.

ويكيبيديا. (2025). الموسوعة الحرة. تم استرجاعه من https://ar.wikipedia.org/wiki

Al-Dani, Abu ‘Amr ‘Uthman bin Sa‘id, (2007), Jami‘ al-Bayan fi al-Qira’at al-Sab‘ (in Arabic). Master’s theses from Umm Al-Qura University, coordinated and published by University of Sharjah, United Arab Emirates.

Al-Shammasan, Abū Aws Ibrāhīm, (1997), Asmā’ al-nās fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah (in Arabic). *Majallat Jāmiʿat al-Malik Saʿūd – al-Ādāb,* 9(2), 331–425. http://search.mandumah.com/Record518639/

منهج أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البَلْخي في الجرح والتعديل من خلال ما نقله الخطيب البغدادي في كتابه «تاريخ بغداد»، دراسة استقرائية تحليلية مقارنة.

Methodology of Abu al-Fath Abd al-Wahid ibn Mohammed ibn Masrur al-Balkhi in Jarh and Ta›dil Based on al-Khatib al-Baghdadi's Narrations in Tarikh Baghdad: An Inductive, Analytical, and Comparative Study

د. محمد بن بندر الرقاص
أستاذ الحديث وعلومه المشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل، السعودية
https://orcid.org/0009-0003-1893-4610

Dr. Mohammed bin Bander Al-Ragas
Associate Professor of Hadith and Its Sciences, Department of Islamic Studies, College of Sharia and Law, University of Hail, Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2025/05/08، تاريخ القبول: 2025/05/30، تاريخ النشر: 2025/06/20)

المستخلص

يتناول هذا البحث منهج أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في الجرح والتعديل، من خلال أقواله الواردة في كتاب «تاريخ بغداد» للخطيب البغدادي. وقد اعتمد الباحث في جمع المادة العلمية على المنهج الاستقرائي، وفي تحليلها على المنهج التحليلي والمقارن. وتوصل الباحث إلى أن عبد الواحد بن محمد بن مسرور كان ناقدًا بارزاً، وتغلب على أحكامه صيغة التعديل، بينما قلَّت عنده عبارات الجرح واقتصر فيها على التليين غالبًا. كما أظهر البحث أنه ينوع بين عبارات الجرح والتعديل ويراعي مراتبها، دقة واعتدالًا في التقييم. وتوصل الباحث إلى توصيات بحثية، من أهمها: ضرورة العناية بجمع أقوال النقاد الذين لم تُدرس مناهجهم، ودعوة الباحثين إلى توسيع مجال المقارنة بين النقاد في الألفاظ والدلالات النقدية.

الكلمات المفتاحية: عبد الواحد بن مسرور، الجرح والتعديل، تاريخ بغداد.

Abstract

This study explores the methodology of Abu al-Fath Abd al-Wahid ibn Mohammed ibn Masrur al-Balkhi in the field of hadith criticism (al-jarh wa al-ta›dil), based on his statements recorded in Tarikh Baghdad by al-Khatib al-Baghdadi. The researcher employed an inductive method to collect relevant material, and applied both analytical and comparative approaches in evaluating it. The findings reveal that Ibn Masrur was a distinguished critic whose evaluations leaned predominantly toward endorsement (ta›dil), while his use of disparagement (jarh) was limited, often restricted to mild criticism (talyin). The study further demonstrates his precision and balance in employing a range of evaluative expressions, taking into account their hierarchical nuances. Among the key recommendations of this research are: the need to collect and study the methodologies of lesser-known hadith critics, the importance of examining the influence of the Baghdad school of criticism, and the call for broader comparative studies on the critical terminology and implications used by various scholars.

Keywords: Abd al-Wahid ibn Masrur, Jarh and Ta'dil, Tarikh Baghdad.

للاستشهاد: الرقاص، محمد بن بندر. (2025). منهج أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البَلْخي في الجرح والتعديل من خلال ما نقله الخطيب البغدادي في كتابه «تاريخ بغداد»، دراسة استقرائية تحليلية مقارنة. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 01 (27)، ص189 – ص198.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

يُعد علم الجرح والتعديل من أهم علوم الحديث، إذ به تُعرف مراتب الرجال من حيث الضبط والعدالة، ويميز الصحيح من السقيم في روايات السنة. وقد أولاه العلماء اهتمامًا بالغًا؛ لأن حفظ الدين لا يتم إلا بحفظ السنة، وحفظ السنة لا يكون إلا بمعرفة رواة الحديث. ومن بين النقاد الذين برزوا في هذا المجال: أبو الفتح عبد الواحد بن مسرور البلخي، الذي كانت له مشاركة ملحوظة في التوثيق والتجريح، وظهرت ملامح منهجه من خلال رواياته وأحكامه النقدية في كتاب «تاريخ بغداد».

مشكلة البحث

تتجلى مشكلة البحث في قلة الدراسات المتخصصة التي تناولت منهج أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في الجرح والتعديل، رغم كثرة أقواله وانتشارها في كتب التراجم، ولا سيما في كتاب «تاريخ بغداد» للخطيب البغدادي. لذا فإن هذا البحث يهدف إلى دراسة أقواله وتحليلها للكشف عن منهجه النقدي.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من كونه:

1. يتناول ناقدًا لم يتم تناوله بالدراسة.
2. يكشف عن منهج نقدي من خلال مصدر موثوق من مصادر الجرح والتعديل
3. يُسهم في إثراء الدراسات المتعلقة بمناهج النقاد في الجرح والتعديل.

أهداف البحث

1. جمع أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في الرواة من كتاب «تاريخ بغداد».
2. تحليل هذه الأقوال لاستخلاص منهجه في التوثيق والجرح.
3. دراسة ألفاظه النقدية وتحديد دلالاتها الاصطلاحية.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة علمية مستقلة تناولت منهج أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي، سوى إشارات عابرة في بعض الكتب المعاصرة حول النقاد، مما يزيد من أهمية هذا البحث بوصفه استباقية في هذا المجال.

منهج البحث: يعتمد البحث على المنهج الاستقرائي بجمع أقوال أبي الفتح من كتاب «تاريخ بغداد»، ثم التحليلي بدراسة ألفاظه واستعمالاته، وأخيرًا المنهج المقارن وذلك بعقد مقارنة بين عباراته وأقوال النقاد الآخرين في الرواة أنفسهم عند الإمكان.

حدود البحث: أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في الرواة جرحاً وتعديلاً من خلال ما نقله الخطيب البغدادي في كتابه تاريخ بغداد، وعددهم (58) راوياً.

خطة البحث

المبحث الأول: ترجمة أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي، منهج الخطيب البغدادي في نقل أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في كتابه تاريخ بغداد، وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: ترجمة أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي.
- المطلب الثاني: منهج الخطيب البغدادي في نقل أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في كتابه تاريخ بغداد.

المبحث الثاني: ألفاظ التعديل عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي، وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: بيان ألفاظ التعديل عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي.
- المطلب الثاني: دراسة ألفاظ التعديل عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي.

المبحث الثالث: ألفاظ الجرح عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي، وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: بيان ألفاظ الجرح عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي.
- المطلب الثاني: دراسة ألفاظ الجرح عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي.

المبحث الرابع: منهج أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في الجرح والتعديل.

الخاتمة: وتشتمل على أبرز النتائج والتوصيات.

والله أسأل أن يكون هذا البحث نافعاً، يقدم إضافة للمكتبة الحديثية، وصلى الله وسلم على نبينا محمد

المبحث الأول: وفيه مطلبان

المطلب الأول: ترجمة أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البَلْخي.

أولًا: اسمه ونسبه ولقبه

هو أبو الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البَلْخي، أحد رواة الحديث والناقدين المعروفين في القرن الرابع الهجري. نُسب إلى بلْخ، وهي مدينة مشهورة في خراسان، فنُعت بالبلخي. (الذهبي، 2001، ج16، ص.217).

ثانيًا: مولده

لم يرد تاريخ دقيق لمولده في كتب التراجم، إلا أنهم نصوا على وفاته في سنة 378هـ كما سيأتي، ونص الذهبي على أنه عمره تجاوز السبعين، ولعل مولده قبل سنة 300هـ، فمن خلال تتبع رواياته عن شيوخه نجد أنه ذكر عن نفسه أنه سمع من أحدهم سنة ثلاث وثلاثمائة، وهو الحسن بن يحيى بن الحسين بن زهير الربعي، أبو عيسى المقرئ، قال الخطيب (2002، ج8، ص. 502): « ذكر أبو الفتح بن مسرور أنه سمع من هذا الشيخ بالكرخ بين السورين في سنة ثلاث وثلاثمائة»، مما يدل على أنه في سن طلب العلم في هذا العام، وربما قبله.

ثالثًا: رحلاته العلمية

امتدت رحلة أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور إلى عدد من الأمصار الكبرى في العالم الإسلامي آنذاك، حتى وُصف بالحافظ الجوال (الذهبي، 1998، ج3، ص.141)، ومن هذه المدن:

- بغداد: موطن كبار المحدثين، وقد سمع فيها من غير واحد (الخطيب،2001، ج2، ص. 309).
- دمشق: فقد سكن دمشق وحدَّث بها (ابن عساكر، 1995، ج37، ص.267).
- مصر: نزلها وحدث بها، وروى عن شيوخها كما في مواضع متعددة (الخطيب، 2001، ج2، ص.69). وتدل كثرة شيوخه وتنوع بلدانهم على سعة رحلته وتنوع مصادره.

رابعًا: شيوخه

روى أبو الفتح عبد الواحد بن مسرور عن عدد كبير من العلماء، بلغوا أكثر من خمسين شيخًا، تنوعوا بين شيوخ الحديث والمقرئين والفقهاء. ومن أبرزهم:

- محمد بن أحمد بن سهل بن عقيل الأصباغي (الخطيب، 2001، ج2، ص.143).
- أبو سعيد عبد الرحمن بن أحمد بن يونس المصري صاحب التاريخ، (ت 347) (الخطيب، 2001، ج2، ص. 282).
- محمد بن أحمد الدهقان (ت 338) (الخطيب، 2001، ج2، ص. 224).
- أحمد بن محمد بن جعفر البغدادي (ت 351) (الخطيب، 2001، ج6، ص. 84).

خامسًا: تلاميذه والرواة عنه

روى عنه جمع من أهل الطبقة التالية له، وكان بعضهم من كبار المحدثين، منهم:

- علي بن عمر الدارقطني كما في كتابه المؤتلف والمختلف (ت 386) (الدارقطني، 1986، ج2، ص.893).
- عبد الغني بن سعيد الأزدي كما في كتابه الأوهام (الأزدي، 1987، ص. 50).
- خلف بن القاسم بن سهل القرطبي المعروف بابن الدَّباغ (ت 393) (ابن عساكر، 1995، ج17، ص. 13).

سادسًا: ثناء العلماء عليه، ومنزلته في الجرح والتعديل

الإمام أبو الفتح بن مسرور من المحدثين المعروفين في القرن الرابع الهجري، وقد أكثر من الرواية عن شيوخ مصر والشام والعراق، وأخذ عنه كبار العلماء، وله مشاركة واضحة في نقد الرواة تعديلاً وتجريحًا، وقد أثنى عليه كبار العلماء ووصفوه بالحفظ والإمامة في الحديث، وذكره الذهبي في الطبقة العاشرة ممن يعتمد قوله في الجرح والتعديل (1990، ص. 209):

- قال ابن عساكر (1995، ج37، ص. 267): «الحافظ»، ونقل عن أبي إسحاق الحبَّال أنه قال: « كان محدِّثا حافظاً مكثراً».
- وقال الذهبي في السير (1985، ج16، ص. 422): «الإمام، الحافظ، المحدث، الرحال». وفي تذكرة الحفاظ (1998، ج3، ص. 141): « الحافظ الجوال». وقال في العبر (1984، ج2، ص. 152): « الحافظ».
- وقال السيوطي في طبقات الحفاظ (1983، ص. 399):«الحافظ الجوَّال».
- وقال ابن العماد الحنبلي في شذرات الذهب (1986، ج4، ص. 413):«الحافظ...وهو من الثقات».

سابعًا: مصنفاته

أبو الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور له كتب متعددة، قال الذهبي (1998، ج3، ص. 141):» كتب الكثير»، وله كتاب متداول بين العلماء في وقته كالخطيب البغدادي وغيره، ولم أقف على اسم كتابه، إلا أنه يظهر أنه في تراجم الرجال خاصة شيوخه، لأن غالب ما نُقل عنه من الكلام جرحاً وتعديلاً يتعلق برواة سمع منهم، أو سألهم، أو عايشهم، وقد نص الخطيب في أكثر من موضع أنه قرأ في كتاب أبي الفتح بخطه (الخطيب، 2001، ج3، ص. 702).

ثامنًا: وفاته

توفي أبو الفتح ابن مسرور في شهر ذي الحجة سنة ثمان وسبعين وثلاثمائة (ابن عساكر، 1995، ج37، ص. 267)، وعمره يتجاوز السبعين، قال الذهبي (1985، ج16، ص. 517):» أظنه نيف على السبعين».

المطلب الثاني: منهج الخطيب البغدادي في نقل أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في كتابه تاريخ بغداد

يُعد كتاب «تاريخ بغداد» من أعظم كتب التراجم التي صنفها علماء الحديث، وهو من تأليف الإمام الحافظ أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، ويمثل موسوعة ضخمة لتراجم علماء بغداد ومن دخلها من المحدثين والعلماء، وقد اشتمل على أكثر من 7831 ترجمة.

وقد خصّ المؤلف تراجم الرواة بنقل أقوال النقاد من توثيق وتجريح، ونقل فيها كثيرًا من الأسانيد والنصوص المهمة، مما جعله مصدرًا لا يستغنى عنه في علم الجرح والتعديل، ومن هؤلاء النقاد أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور، وسوف أجمل منهجه في نقل كلامه في هذا النقاط:

أولاً: كثرة استعمال الخطيب لأقواله

بلغ عدد التراجم التي نقل فيها الخطيب قوله من خلال النقل المباشر من كتابه أو غير المباشر من خلال الرواية بإسناده إلى أبي الفتح ابن مسرور في 58 ترجمة، وهو رقم كبير مقارنة بأقوال غيره من النقاد، مما يدل على مكانة ابن مسرور لدى الخطيب، واعتماده عليه بوصفه مصدرًا نقديًا موثوقًا.

ثانياً: النقل الدقيق لأقواله غالباً

من خلال تتبع النصوص التي فيها نقولات الخطيب البغدادي لأقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور نجد أنه ينقلها بدقة غالباً، وكثيراً ما يقدم لها بصيغة مثل: «قال أبو الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور» أو «قرأت بخطه»، كما في قوله في ترجمة محمد بن أحمد الدهقان: «قرأت بخط أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور: حدثنا أبو المثنى... وكان ثقة» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 224).

ثالثاً: الجمع بين الرواية والمعاينة لأقواله

جمع الخطيب بين طريقتين في النقل عن أبي الفتح:

1. الرواية عنه بإسناده من طريق تلاميذه، كقوله: حدثني الصوري، عن الأزدي، عن أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور.
2. النقل من الكتاب مباشرة، كقوله» «قرأت في كتاب أبي الفتح بخطه».

وهذا الجمع بين الرواية والنقل من الكتاب يعكس دقة في النقل وتوثيقًا لمصدر المعلومة.

رابعاً: أحياناً لا يذكر سنداً، ولا قراءة من كتاب أبي الفتح وإنما يذكر رأيه مباشرة كقوله:» قال أبو الفتح ثقة»، أو «روى عنه أبو الفتح بن مسرور وقال ثقة».

خامساً: اعتماده على أقواله في التعديل والجرح غالباً

أظهر الخطيب اعتمادًا على أقوال أبي الفتح في كثير من تراجم الرواة، لا سيما في باب التعديل، حيث يُثبت عبارة: «كان ثقة» أو «ما علمت من أمره إلا خيرًا» دون أن يُعقب عليها، كما في ترجمة الكديمي، ومحمد بن أحمد الزهيري، وعثمان بن جعفر وغيرهم، (الخطيب، 2001، ج2، ص. 156)، ولم يخالفه إلا في ترجمة واحدة وهي ترجمة محمد بن علي الشرابي كما في (ص. 8) من هذ البحث.

سادسًا: خلو كتابه من أي طعن فيه: لم يرد في كتاب «تاريخ بغداد» أي طعن من الخطيب البغدادي تجاه أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور، بل على العكس، الذي يظهر عنايته بأقواله وتتبعها والاعتماد عليها، وهذا يُعد توثيقاً ضمنياً منه لأبي الفتح ابن مسرور.

سابعًا: مكانة أبي الفتح ابن مسرور في كتاب الخطيب: يتضح من خلال تتبع نقولات الخطيب أن أبا الفتح يُعد من مصادره المعتمدة، ولا سيما في رواية حال الرواة الذين سكنوا الشام ومصر، إذ كان ابن مسرور على صلة وثيقة بكبار شيوخ تلك الأمصار، والخطيب استفاد من هذه الصلة في بناء حكمه.

خلاصة القول: إن الخطيب البغدادي في «تاريخ بغداد» لم يكن ناقلًا عابرًا لأقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور، بل كان يقرّها ويعتمدها، مما يعكس احترامه لأبي الفتح بن مسرور، وثقته بأقواله في الجرح والتعديل، وبمنزلته العلمية.

المبحث الثاني: ألفاظ التعديل عند أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور البلخي، وفيه مطلبان

المطلب الأول: بيان ألفاظ التعديل عند أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور البلخي.

تُعد دراسة ألفاظ التعديل والتجريح التي استخدمها أبو الفتح عبد الواحد بن مسرور مدخلًا مهمًا لفهم طبيعة منهجه النقدي؛ إذ أن الألفاظ النقدية تمثل مفتاحًا لفهم الأحكام التي يصدرها المحدثون على الرواة. ومن خلال تتبع العبارات والألفاظ التي أطلقها عبد الواحد بن محمد بن مسرور والتي تتسم بالدقة، وتتنوع بحسب حال الراوي، وقفت على (52) راوياً عدَّلهم، منهم (40) راوياً وثقهم بلفظ التوثيق الصريح، و(12) راوياً قال فيهم عبارة:» ما علمت من أمرهم إلا خيراً» وهي عبارة تدل على التعديل ونفي الجرح عن الراوي بلا شك، وسأقوم في هذا المبحث بتتبع ألفاظه وبيان عددها ودراستها للوقوف على مراتبها في مراتب الجرح والتعديل، وذلك بالرجوع إلى كتاب «تاريخ بغداد» للخطيب البغدادي، واستقراء أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور البلخي، وقد وجدت من خلال هذا التتبع أن له عدة صيغ للتعديل، من أبرزها:

1. قوله: «كان ثقة»: وهي أكثر العبارات ورودًا في أقواله، وقد وردت في (35) موضعاً، منها قوله في محمد بن إبراهيم بن يحيى الخلال: «وكان ثقة» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 309).

2. قوله: «كان ثقة مأموناً»: وقد وردت في موضع واحد، وهو في ترجمة عثمان بن الحسين بن عبد الله التميمي، (الخطيب، 2001، ج13، ص. 194).

3. قوله: «ما علمته إلا ثقة»: وقد وردت في موضع واحد في ترجمة الحسين بن عبيد الله بن أحمد بن عبدك، أبو عبد الله البزاز (الخطيب، 2001، ج8، ص.599).

4. قوله: «ما علمت من أمره إلا خيرا»: وهي صيغة وردت في (12) موضعاً، ومن أمثلتها قوله في محمد بن أحمد بن سهل الأصباغي: «ما علمت من أمره إلا خيرا» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 143).

5. قوله: «ثقة من أصحاب الحديث المجَوْدِين»: وهي صيغة وردت في موضع واحد في ترجمة طلحة بن محمد بن أحمد البصري (الخطيب، 2001، ج10، ص.478).

6. قوله: «كان من الثقات الحفاظ المجودين»: وقد وردت في موضع واحد في ترجمة أحمد بن محمد بن حمدان الأنماطي (الخطيب، 2001، ج6، ص. 258).

7. قوله: «كان من الثقات»: وقد قالها في راو واحد وهو محمد بن الحسن الأنباري: (الخطيب، 2001، ج2، ص. 600).

8. قوله: «كان من الثقات المجودين»: وردت في موضع واحد، كما في ترجمة أحمد بن محمد بن جعفر البغدادي (الخطيب، 2001، ج6، ص. 84).

المطلب الثاني: دراسة ألفاظ التعديل عند أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور البلخي ومقارنة أقواله بأقوال النقاد.

أولاً: قوله: «ثقة»:

أطلق أبو الفتح عبد الواحد بن مسرور لفظ «ثقة» على (35) راوياً، ومن هؤلاء الرواة:

1. محمد بن إبراهيم بن يحيى الخلال، حيث قال:» حدثنا بمنزله بمدينة المنصور، وكان ثقة» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 309)، وعند النظر في أقوال النقاد لا نجد فيه كلاماً إلا ما نقله الخطيب عن أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور، وهذا يدل على تفرده بالكلام في الرواة، واعتماده على المعرفة الشخصية بالراوي وبحديثه.

2. محمد بن أحمد بن موسى، أبو المثنى الدِّهقان المعروف بالدَّرْدائي، قال فيه أبو الفتح:» قدم علينا بغداد وحدثنا من حفظه إملاءً في منزل أبي الحسن بن عقبة الشيباني، سنة ثلاث وثلاثين وثلاثمائة، وكان ثقة» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 225)، وبالنظر إلى أقوال النقاد نجد اتفاقهم مع أبي الفتح على توثيقه، فقد وثقه الحافظ محمد بن أحمد بن حماد بن سفيان الكوفي، حيث قال:»كان رجلاً صالحاً، ثقة صدوقاً»(الخطيب، 2001، ج2، ص. 225)، وقال السمعاني (1976، ج5، ص. 296):» كان فقيهاً فاضلاً صالحاً»، وذكره ابن قطلوبغا في الثقات (2011، ج8، ص. 158).

3. عبد الله بن أحمد بن جعفر بن خُذْيان، أبو محمد البغدادي، قال فيه أبو الفتح:» كان ثقة»(الخطيب، 2001، ج11، ص. 32)، وبالنظر إلى أقوال النقاد نجد أنهم اعتمدوا على قول أبي الفتح في توثيقه، مع شهرة هذا الراوي، قال ابن عساكر (1995، ج27، ص. 13):» الأمير القائد الجندي صاحب أبي جعفر الطبري» ثم روى بإسناده إلى الخطيب البغدادي قول أبي الفتح بن مسرور فيه. وقال الذهبي في السير (1985، ج16، ص. 132): « الأمير العالم...صاحب التاريخ المذيل على تاريخ محمد بن جرير الطبري... وثقه ابن مسرور».

وقد تتبعت تراجم جميع الرواة الذين وصفهم أبو الفتح بقوله:» ثقة» فلم أجد راوياً واحداً خالفه فيه النقاد، وكثير من الرواة تفرد بالكلام فيهم، ونقل النقاد قوله دون تعقب.

ثانياً: قوله: « ثقة مأمون»، وقال هذه العبارة في راو واحد وهو عثمان بن الحسين بن عبد الله التميمي المعروف بابن الخِرَقي، حيث قال: « كان ثقة مأموناً» (الخطيب، 2001، ج13، ص. 194)، وعند النظر في أقوال النقاد، نجد توثيقهم له، فقد وصف الخطيب أحاديثه أنها تدل على ثقته، ثم ذكر قول أبي الفتح بن مسرور، وترجم له ابن عساكر ترجمة مطولة، ونقل قول الخطيب وقول أبي الفتح بن مسرور دون تعقب (1995، ج38، ص. 322)، وقال ابن الجوزي في المنتظم (1992، ج14، ص. 192):«كان ثقة مأموناً»، وهو عين كلام أبي الفتح.

ثالثاً: قوله: « ثقة من أصحاب الحديث المُجَوْدِين»
وهذه العبارة قالها أبو الفتح في موضع واحد في ترجمة طلحة بن محمد بن أحمد البصري (الخطيب، 2001، ج10، ص. 478)، وبالنظر لأقوال النقاد نجد أن الخطيب اعتمد على كلام أبي الفتح في توثيقه ولم يتعقبه، ولم أجد فيه كلاماً لغيره من النقاد، مع أن طلحة هذا من شيوخ الدارقطني حيث روى عنه حديثاً في كتاب الرؤية (1990: 119).

رابعاً: قوله: «كان من الثقات الحفاظ المجودين»، وهذه العبارة مقاربها لما سبقها وقالها أبو الفتح في موضع واحد في ترجمة أحمد بن محمد بن محمد بن حمدان، أبو بكر الأنماطي (الخطيب، 2001، ج6، ص. 258)، وعند البحث في أقوال النقاد لا أجد

إلا ما ذكره أبو الفتح بن مسرور، ونقله الخطيب دون تعقب، ونقل ابن قطلوبغا في كتابه الثقات (2011، ج2، ص. 72) ما ذكره الخطيب بحذافيره، ولم يتعقبه.

خامساً: قوله: «كان من الثقات»: وقد قالها أبو الفتح في راو واحد وهو محمد بن الحسن بن محمد بن إسماعيل، أبو عبد الله الأنباري (الخطيب، 2001، ج2، ص. 600). وقد روى الخطيب في الموضع السابق حديثاً في ترجمته بإسناده، من طريق من محمد بن الحسن بن محمد، عن أبي كامل شجاع بن أسلم الحاسب، عن أبي بكر بن مقاتل صاحب محمد بن الحسن الفقيه، عن مالك بن أنس، عن نافع، عن ابن عمر، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:» إن الرجل يصوم ويحج ويعتمر، فإذا كان يوم القيامة أعطي بقدر عقله» ثم قال الخطيب:» لا يثبت هذا الحديث عن مالك، وشجاع بن أسلم، وأبو بكر مجهولان. وقد رواه أبو الفتح بن مسرور البلخي، عن أبي عبد الله الأنباري، وقال: كان من الثقات». ويتضح هنا أن الخطيب ضعف هذا الحديث بشجاع وأبي بكر ولم يتعقب ابن مسرور في توثيقه لمحمد بن الحسن الأنباري، وقد تتبعت أقوال أهل العلم في هذا الحديث فلم أجد أحداً أعله بمحمد بن الحسن الأنباري.

سادساً: قوله: «كان من الثقات المجودين»، هذه العبارة قالها أبو الفتح في موضع واحد في ترجمة أحمد بن محمد بن جعفر بن أحمد بن خُلَيع، أبو بكر البغدادي (الخطيب، 2001، ج6، ص. 84)، وقد ساق الخطيب قول أبي الفتح بقوله: «روى عنه أبو الفتح بن مسرور البلخي، وقال: توفي بمصر في أول صفر سنة إحدى وخمسين وثلاثمائة، وكان من الثقات المجودين». ونقل السمعاني في الأنساب (1976، ج5، ص. 170) ما ذكره الخطيب عن أبي الفتح، وقال ابن الأثير في اللباب (1980، ج1، ص.457): «وكان ثقة»، وقد ترجم الذهبي في تاريخ الإسلام (2003، ج8، ص.27)، لابن خُلَيع إلا أنه نسب الكلام للخطيب، حيث قال: « قال الخطيب: كان ثقة مجوّداً»، وهذا انتقال نظر من الذهبي. ويتضح اتفاقهم على توثيق ابن خُلَيع معتمدين على كلام أبي الفتح بن مسرور دون تعقب.

سابعاً: قوله: «ما علمت من أمره إلا خيراً».

تُعد عبارة «ما علمت من أمره إلا خيراً» من العبارات التي تكررت على ألسنة النقاد في سياق التعديل العام، ونفي الجرح عن الراوي، وتختلف مرتبتها بحسب من استعملها، فمثلاً الإمام أحمد بن حنبل وصف بها رواة في مرتبة ثقة أو صدوق غالباً، ونادراً ما يقولها في مجروح ينزل عن درجة الاعتبار، وهي عنده تعديل تساوي قوله: « ليس به بأس» (الجديع، 2003، ج1، ص. 577)، واستعملها أيضاً أبو داود السجستاني وقد تتبعت منهجه فوجدته يقارب منهج الإمام أحمد، فأكثر الرواة الذين قال فيهم ذلك في مرتبة الثقة، وقليل في مرتبة صدوق، ويندر أن يصف بها راوياً في مرتبة الضعف.

وبالنسبة لأبي الفتح فقد وصف بها (12)، ومن هؤلاء:

1. محمد بن أحمد بن سهل بن عقيل، أبو بكر الأصباغي، البغدادي صاحب المواريث، قال أبو الفتح بن مسرور: «ما علمت من أمره إلا خيراً» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 143)، وعند النظر في أقوال النقاد لا نجد فيه إلا قول أبي الفتح، فالخطيب البغدادي لم يذكر في ترجمته غير كلام أبي الفتح، ولم يتعقبه، وابن عساكر في تاريخ دمشق (1995، ج51، ص. 49) ترجم له ونقل ما ذكره الخطيب، والمعلمي قال في التنكيل (1986، ج1، ص.24): « الأصباغي سكن دمشق وهو مُقِل». ويتضح مما تقدم عدم وجود جرح في محمد بن أحمد بن سهل، وهو معروف عند علماء وقته فهو صاحب المواريث في دمشق كما ورد في ترجمته، إلا أن حديثه قليل، فقد وصفه المعلمي بقلة الرواية.

2. محمد بن أحمد بن القاسم بن الخليل، أبو جعفر الكُدَيمي، قال أبو الفتح: «ما علمت من أمره إلا خيراً» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 184)، وعند تتبع أقوال النقاد لم أجد ترجمته إلا عند الخطيب في تاريخ بغداد والتي اعتمد فيها على كلام أبي الفتح فيه، وعند ابن ناصر الدين في توضيح المشتبه (1993، ج4، ص.184)، وقد اعتمد ما نقله الخطيب عن أبي الفتح بن مسرور، ولم يتعقبه.

3. محمد بن إبراهيم بن يوسف بن يعقوب، أبو الحسن البزَّاز العُكْبري، قال ابن مسرور: « ما علمت من أمره إلا خيراً» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 309)، وعند النظر في أقوال النقاد نجد أن الخطيب اعتمد على كلام أبي الفتح بن مسرور فيه، ولم يتعقبه، وذكره ابن قُطْلُوبغا في الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة (2011، ج8، ص. 110) واعتمد في ترجمته ما نقله الخطيب عن أبي الفتح.

4. أحمد بن محمد بن سهل بن شعيب بن عبد الكريم، أبو العباس البغدادي، قال الخطيب (2001، ج6، ص. 170): « روى عنه أبو الفتح بن مسرور البلخي حديثاً واحداً، وذكر أنه سمعه منه ببغداد، ولم يكتب عنه غيره، وقال: ما علمت من أمره إلا خيراً»، هذا ما ذكره الخطيب في ترجمته، ونقل كلامه ابن قُطْلُوبَغا في الثقات معتمداً عليه في توثيق أحمد بن محمد سهل. والملاحظ هنا أن أبا الفتح روى عنه حديثاً واحداً فقط، ومع ذلك عدله نظراً لمعرفته الظاهرة به، وعدم اطلاعه على جرح له.

وقد تتبعت بقية الرواة الاثني عشر فلم أجد فيهم إلا كلام أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور، وفي ذلك دليل على أنه يتتبع أحوال الرجال ويتصدى للكلام فيهم جرحاً وتعديلاً حتى وإن لم يسبقه أحد؛ ولذلك جعله الخطيب ومن بعده أحد مصادرهم في الجرح والتعديل.

المبحث الثالث: ألفاظ الجرح عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي، وفيه مطلبان

المطلب الأول: بيان ألفاظ الجرح عند أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي.

بالنظر إلى ما ورد في كتاب «تاريخ بغداد» للخطيب البغدادي من أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور، يتبيّن أنه كان يستعمل ألفاظًا صريحة في الجرح، رغم قلة عددها مقارنة بألفاظ التعديل، فقد استعمل أربعة ألفاظ في خمسة من الرواة، وهي:

1. قوله: «كان فيه لين»: وردت هذه العبارة مرة واحدة، كما في ترجمة محمد بن إبراهيم بن الحسين، أبو الفرج البغدادي يعرف بابن سكَّرة (الخطيب، 2001، ج2، ص. 309).
2. قوله: «كان فيه بعض اللين» قالها في راويين فقط، وهما: محمد بن علي بن الحسن الرماني (الخطيب، 2001، ج4، ص. 143)، وعلي بن محمد بن نصر بن منصور، أبو الحسن المقرئ البغدادي (الخطيب، 2001، ج13، ص. 549).
3. قوله: «كان يذكر عنه بعض اللين»: قالها مرة واحدة في ترجمة علي بن أحمد بن محمد بن إبراهيم، أبو الحسن البغدادي المعروف بابن المقابري (الخطيب، 2001، ج13، ص.221).
4. قوله: «غير ثقة»: وردت هذه العبارة صراحة في ترجمة الحسن بن علي بن نعيم، أبو محمد البغدادي (الخطيب، 2001، ج8، ص.386).

المطلب الثاني: دراسة ألفاظ الجرح عند أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور البلخي، ومقارنة أقواله بأقوال النقاد.

أولاً: قوله: «كان فيه لين».

وهذه صيغة جازمة بلين الراوي، وقد استخدمها النقاد في جرح كثير من الرواة، وتعتبر في أدنى مراتب الجرح وأخفها، ويُخَرّج حديث أصحابها للاعتبار (السخاوي، 2003، ج2، ص. 129)، وقد استعملها أبو الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور في راو واحد وهو محمد بن إبراهيم بن الحسين، أبو الفرج البغدادي الفقيه الشافعي، يعرف بابن سكَّرة، قال الخطيب: «روى عنه أبو الفتح بن مسرور، وذكر أنه سمع منه في سنة خمس وخمسين وثلاثمائة، قال: وكان فيه لين» (الخطيب، 2001، ج2، ص. 309)، وبالنظر إلى أقوال النقاد، نجد أن ابن الجوزي ترجم له في المنتظم (1992، ج14، ص. 92)، ونقل ما ذكره الخطيب عن أبي الفتح، ولم يتعقبه، وأما ابن كثير فقد ترجم له في البداية (2000، ج15، ص. 217)، وقال: « سمع منه أبو الفتح بن مسرور، وذكر أن فيه ليناً».

وترجم له المقريزي في المقفى الكبير (2006، ج5، ص. 52)، ونقل ما ذكره الخطيب عن أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور. وقال ابن حجر في لسان الميزان (2002، ج6، ص. 470):» وعنه عبد الواحد بن مسرور، وقال: كان فيه لين»، ولم يتعقبه.

ومما تقدم يتبين نقل النقاد كلام أبي الفتح ابن مسرور في ابن سكَّرة دون تعقب، مما يدل على اتفاقهم معه على تضعيفه، واعتمادهم على كلامه.

ثانياً: قوله: « كان فيه بعض اللين».

وهذه الصيغة كسابقتها عموماً، ولكن هذا اللين قليل في الراوي، وهي في أدنى مراتب الجرح وأخفها. وقد استعمل أبو الفتح ابن مسرور هذه الصيغة في راويين:

الأول: محمد بن علي بن الحسن بن سليمان الشرَابي البغدادي، أبو بكر الرُّمَّاني، قال الخطيب (2001، ج4، ص. 143) في ترجمته: «حدَّث بدمشق ومصر عن يوسف بن يعقوب القاضي، ومحمد بن يحيى بن سليمان المروزي وإبراهيم بن هاشم البغوي أحاديث مستقيمة، .... ذكره أبو الفتح بن مسرور البلخي، وقال: كان فيه بعض اللين»، وعند النظر إلى أقوال النقاد نجد أن عبد العزيز الكتَّاني قال في ذيل تاريخ مولد العلماء ووفياتهم (1989: 84): «لم أسمع فيه شيئاً». وتعقبه هبة الله بن الأكفاني في الموضع السابق بقوله:» ذكره أبو الفتح بن مسرور فقال: كان فيه بعض اللين». ونقل ابن عساكر (1995، ج54، ص. 264) ما قاله الخطيب في ترجمته من استقامة حديثه، وكلام أبي الفتح فيه، وكلام عبد العزيز الكتاني ولم يتعقبهم بشيء. وتردد الذهبي في المغني في الضعفاء فقال مرة (1994، ج2، ص. 617): « لين»، ثم قال بعد ذلك بست تراجم: «شيخ لتمام الرازي وضع على سند صحيح أكذب الناس الصواغون والصباغون»، وقال في تاريخ الإسلام (2003، ج8، ص. 50): « قال أبو الفتح بن مسرور: فيه لين»، وقال في ذيل ديوان الضعفاء (1998: 64): «روى عنه تمام خبراً بإسناد الصحيحين (أكذب الناس الصواغون والصباغون)، وهو المتهم به». وقال في الميزان (1963، ج3، ص. 653): «قال الخطيب: أحاديثه مستقيمة. وقال أبو الفتح بن مسرور: فيه بعض اللين. قلت: ليس بثقة، فإن تمّاماً روى عنه، قال: حدثنا إبراهيم بن هاشم البغوي، عن هدبة بن خالد، عن أبي عوانة، عن الأعمش، عن أبي صالح، عن أبي هريرة، قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: (أكذب الناس: الصبَّاغون والصوَّاغون) وهذا موضوع، والحمل فيه على الشرابي، وللمتن إسناد آخر ضعيف»، وأقر ابن حجر كلام الذهبي ولم يتعقبه في اللسان (2002، ج9، ص.23).

ومما تقدم يتضح التباين في كلام النقاد، فالخطيب ذكر استقامة حديثه عن إبراهيم البغوي ويوسف القاضي، والكتاني ذكر أنه لم يسمع نقداً فيه، وتعقبه تلميذه ابن الأكفاني بكلام أبي الفتح، وتردد الذهبي فيه فمرة يعتمد كلام أبي الفتح بأنه لين، ومرة يتعقبه بأن محمد بن علي الشرابي متهم بوضع حديث، وأنه

غير ثقة، والحديث الذي أورده الذهبي روي بأسانيد ضعيفه، ووضعت له أسانيد صحيحة، والإشكالية هنا فيمن وضع هذه الأسانيد؟ الذهبي اتهم الشرابي بالوضع لأن ما فوقه من الرواة ثقات، فالبغوي ثقة، والبقية من رواة الصحيحين، وعند النظر في طرق الحديث نجدها تنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: الطريق الضعيفة: أخرجها ابن ماجه (2009: رقم 2152)، وأحمد بن حنبل في المسند (2001: 298/13، رقم7920) وابن حبان في المجروحين (2000، ج2، ص. 206)، وابن عدي في الكامل (1997، ج7، ص. 544)، وتمام الرازي في فوائده (1992: 91/1، رقم 202)، والبيهقي في الكبرى (2003، ج10، ص.421)، والخطيب البغدادي (2001: 14/ 216)، وابن الجوزي في العلل المتناهية (1981، ج2، ص. 114) من طريق همام بن يحي العوذي، عن فرقد السبخي، عن يزيد بن عبد الله الشخير، عن أبي هريرة، مرفوعاً.

قال ابن حبان:» وهذا الحديث ليس يعرف إلا من حديث همام، عن فرقد السبخي، عن يزيد بن عبد الله الشخير، عن أبي هريرة، وفرقد ليس بشيء في الحديث». وقال البيهقي: « هذا هو المحفوظ، حديث همام عن فرقد»، فالحديث حديث همام عن فرقد، وفرقد ليس بشيء كما تقدم.

القسم الثاني: الطريق الموضوعة، أخرجها تمام الرازي (1992: 91/1، رقم 201)، –ومن طريقه ابن عساكر (1995، ج54، ص. 264) –، عن محمَّد بن علي بن الحسن الشّرّابي الرُّماني البغدادي، عن إبراهيم بن هاشم البغوي، عن هدبة بن خالد، عن أبي عوانة اليشكري.

وابن حبان في المجروحين (2000، ج2، ص. 206)، وابن عدي في الكامل (1997، ج7، ص. 554)، والخطيب (2001، ج4، ص.691)، وابن الجوزي في العلل المتناهية (1981، ج2، ص.114) من طريق محمَّد بن يونس الكديمي، عن أبي نعيم الفضل بن دكين.

كلاهما (أبو عوانة، وأبو نعيم) عن الأعمش، عن أبي صالح، عن أبي هريرة.

ورواية أبي عوانة هي التي اتهم الذهبي محمد بن علي بن الحسن الشرابي بوضعها، ولم أجد من اتهمه بذلك قبل الذهبي، بل إن الكتاني قال: «لم أسمع فيه شيئاً» أي جرحاً، والخطيب نص على أنه يروي أحاديث مستقيمة عن إبراهيم بن هاشم البغوي، ولكن تبقى رواية هذا الحديث بهذا الإسناد فيها إشكال بالنسبة للشرابي، ولعله رواه على سبيل الغفلة والخطأ بسبب لين حفظه كما نص ابن مسرور، ويقوي جانب ذلك أن الذهبي تردد في وضع الشرابي فمرة وصفه بلين الحديث ومرة أخرى اتهمه بوضع حديث واحد، ولم يسبقه أحد إلى ذلك.

وأما رواية أبي نعيم، فقد تتابع النقاد على اتهام محمد بن يونس الكديمي بوضعها، قال ابن حبان:» كان يضع على الثقات الحديث وضعاً، ولعله وضع أكثر من ألف حديث» ثم قال عن هذا الحديث:» هذا من الأحاديث التي تغني شهرتها عند من سلك مسلك الحديث عن الإغراق في ذكرها للقدح فيه. وهذا الحديث ليس يعرف إلا من حديث همام عن فرقد السبخي». وقال ابن عدي:» لم يحدث عن أبي نعيم بهذا الإسناد غير الكديمي».

الرواي الثاني: علي بن محمد بن نصر بن منصور، أبو الحسن المقرئ البغدادي، قال الخطيب (2001، ج13، ص. 549) في ترجمته: «وكتب عنه أبو الفتح بن مسرور، وذكر أنه توفي بمصر في آخر سنة ثمان، أو أول تسع وثلاثين وثلاثمائة، شك أبو الفتح في ذلك، وقال: كان فيه بعض اللين»، وترجم له ابن حجر في لسان الميزان، وذكر ما نقله الخطيب عن أبي الفتح ولم يتعقبه (2002، ج6، ص.17).

ثالثاً: قوله: «كان يذكر عنه بعض اللين»، وقد قال أبو الفتح هذه العبارة مرة واحدة في علي بن أحمد بن محمد بن إبراهيم، أبو الحسن البغدادي المعروف بابن المقابري، قال الخطيب (2001،ج13، ص.221) في ترجمته: «روى عنه تمام بن محمد بن عبد الله الرازي ساكن دمشق، وأبو محمد بن النحاس المصري، وعبد الرحمن بن عثمان بن أبي نصر الدمشقي أحاديث مستقيمة. وذكر أبو الفتح بن مسرور أنه سمع منه، وقال: كان يُذكر عنه بعض اللين». وقد ترجم له ابن عساكر (1995، ج41، ص. 229)، والسمعاني (1976، ج11، ص. 433)، وابن حجر في اللسان (2002، ج5، ص.487)، وذكروا ما نقله الخطيب عن أبي الفتح بن مسرور ولم يتعقبوه. وقال الذهبي في تاريخ الإسلام (2003، ج7، ص.909): «يقال: فيه ضعف قليل، قاله أبو الفتح بن مسرور، وروى عنه». وكلام أبي الفتح كما يظهر بصيغة التمريض فلم يجزم بلين ابن المقابري، ولم أجد من تكلم في ابن المقابري بل الخطيب ذكر أن أحاديثه مستقيمة، ومع ذلك لم يتعقب كلام أبي الفتح.

رابعاً: قوله: «غير ثقة»، وقد قال هذه العبارة في الحسن بن علي بن نُعيم، أبو محمد البغدادي، يُعرف بالنُّعَيمي، وهي أشد عبارة قالها في جرح الرواة، قال الخطيب (2001، ج8، ص. 386) في ترجمته: «روى عنه أبو الفتح بن مسرور، وذكر أن كان غير ثقة». وعبارة غير ثقة تعتبر من الجرح الشديد للرواة، وصاحبها لا يعتبر بحديثه في المتابعات والشواهد (السخاوي، 1992، ج2، ص. 127)، وبالنظر إلى أقوال النقاد في النعيمي: نجد أن محمد بن طاهر بن القيسراني قال في الأنساب المتفقة (1991، ص. 40): «روى عنه أبو الفتح بن مسرور وذكر أنه كان غير ثقة». وقال الذهبي في الميزان (1963، ج1، ص. 510): «شيخ لابن مسرور غير ثقة»، وأقره ابن حجر في اللسان (2002، ج3، ص. 91). ومما تقدم يتبين اتفاق النقاد مع ابن مسرور واعتمادهم لكلامه في النُّعيمي.

المبحث الرابع: منهج أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور في الجرح والتعديل.

من خلال ما تقدم يمكن استقراء منهج أبي الفتح عبد الواحد بن مسرور البلخي في الجرح والتعديل ومن خلال أقواله التي نقلها الخطيب في تاريخه، ويتلخص معالم منهجه في عدة نقاط:

أولًا: اعتماده المعاينة والمجالسة في نقد الرواة: فكثير من عباراته النقدية يعبر قبلها بالسماع من الراوي أو مجالسته، فهو لم يتكلم إلا في رواة سمع منهم وتتلمذ عليهم، أو جالسهم، وربما هذا يعود لطبيعة كتابه، فمثلاً يقول: «حدثنا في منزله بمدينة المنصور، وكان ثقة»، وقد سبق نقل مثل هذه العبارات.

ثانيًا: وضوح عباراته النقدي: لم يكن ابن مسرور ممن يستعمل العبارات الغامضة أو المحتملة، بل كان واضحًا في أحكامه، مثل: «وكان فيه لين»، أو «وكان ثقة».

ثالثًا: التنويع في ألفاظ التعديل: يتبيّن من تتبع ألفاظ التعديل عند ابن مسرور أنه لا يقتصر على لفظ «ثقة» فقط، وإن كانت هي اللفظة الغالبة، إلا أن ينوع في الألفاظ، ومن أمثلة ذلك: قوله: «ثقة من أصحاب الحديث المجودين»، و»ثقة مأمون»، مما يدل على أن لديه مراتب نقدية داخل التوثيق، وهو ما يتماشى مع منهج النقاد الكبار.

رابعاً: غلبة منهج التوثيق: فيغلب على منهجه توثيق الرواة، ومن لم يصرح بتوثيقهم عدَّلهم ونفى عنهم الجرح بقوله: «ما علمت من أمره إلا خيراً»، ولعل ذلك لأجل أن من تكلم فيهم من شيوخه، وهذا يدل على أنه ينتقي شيوخه فهو لم يتتلمذ إلا على العدول إلا نادراً.

خامساً: قلة ألفاظ الجرح: يتضح من تتبع أقوال ابن مسرور أن ألفاظ الجرح عنده قليلة، وهذا قد يعود إلى طبيعة الرواة الذين روى عنهم فهم من شيوخه، وهذا يدل على اختياره لشيوخ يغلب عليهم التوثيق.

سادساً: انتقاؤه لعبارات الجرح: فقد استعمل عبارات التليين في أغلب من جرحهم، فلم يستخدم الألفاظ القوية، بل كان متزنًا في عباراته.

سابعاً: التورع في جرح الرواة: وذلك من خلال تنويع عبارات التليين وتبعيضها، فقد ميز بين لفظ: «فيه لين»، و «فيه بعض اللين»، وقال في آخر:» يُذكر عنه بعض اللين».

ثامنًا: توافق أحكامه غالبًا مع النقاد: فقد تبين من خلال الرواة الذين تم دراستهم، أو الرجوع إلى تراجمهم أن حكمه يتوافق مع أحكام النقاد بعده، بل يغلب على النقاد بعده نقل حكمه واعتماده دون تعقب، مما يدل على أن منهجه منسجم مع المنهج العام للنقاد في عصره أو بعده، دون تعارض أو تفرد شاذ.

الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات

توصل البحث إلى نتائج، من أهمها:

1. تبين بعد استقراء وتحليل أقوال أبي الفتح عبد الواحد بن محمد بن مسرور البلخي في كتاب «تاريخ بغداد» للخطيب البغدادي، أنه له مشاركة واضحة ومؤثرة في ميدان الجرح والتعديل.
2. عدد الرواة الذين تكلم فيهم جرحاً وتعديلاً ثمانية وخمسين راوياً، وجميعهم من الرواة الذين تتلمذ عليهم، أو جالسهم.
3. عدد الرواة الذين عدَّلهم بلغ (53) راوياً، منهم (41) أطلق عليهم لفظ التوثيق، و(12) راوياً عدلهم بقوله: «ما علمت من أمره إلا خيراً». وهذا يعكس غلبة جانب التعديل عنده للرواة.
4. بلغ عدد الذين جرحهم خمسة رواة، منهم أربعة رواة جرحهم جرحاً خفيفاً بلفظ فيه لين، وراو واحد قال فيه: «غير ثقة»؛ وسبب قلتهم لأن جميع من تكلم فيهم من شيوخه، وهذا يدل على عنايته بالأخذ عن العدول من الشيوخ.
5. يعتبر كلام أبي الفتح بن مسرور في الجرح والتعديل مصدراً ومعتمداً لمن بعده من النقاد، فهو من مصادر الخطيب البغدادي في تاريخه، وغيره من النقاد، وقد تتابعوا على نقل كلامه واعتماده دون تعقب غالباً.

وأما أهم التوصيات: في ضوء نتائج البحث، يمكن التوصية بما يلي:

1. العناية بجمع أقوال النقاد الذين لم تُدرس مناهجهم بصورة مستقلة، فقد تبين لي كثرة من لم تدرس مناهجهم، أو يجمع كلامهم في الرواة كأبي بكر أحمد بن عبدان على سبيل المثال.
2. توسيع مجال المقارنة بين ألفاظ الجرح والتعديل عند النقاد المختلفين، وتحليل دلالات العبارات النقدية.

المراجع

الأزدي، عبد الغني بن سعيد. (1987). كتاب الأوهام. مؤسسة الرسالة.

البيهقي، أحمد بن الحسين.(2003). السنن الكبرى. دار الكتب العلمية.

الجرجاني، أبو أحمد بن عدي.(1997). الكامل في ضعفاء الرجال (تحقيق: عادل عبد الموجود). دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي .(1992). المنتظم في تاريخ الملوك والأمم. دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي.(1989). العلل المتناهية. دار

الكتب العلمية.

ابن حبان، محمد بن حاتم .(2000). المجروحين. دار الصميعي للنشر.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي.(2002). لسان الميزان (تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة). مؤسسة الرسالة.

ابن عساكر، علي بن الحسن. .(1995). تاريخ دمشق (تحقيق: علي الغموري). دار الفكر.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر .(2000). البداية والنهاية (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي). دار هجر.

ابن قطلوبغا، محمد بن علي .(2011). الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة. دار البشائر الإسلامية.

ابن القيسراني، محمد بن طاهر.(1991). الأنساب المتفقة. دار الكتب العلمية.

ابن ماجه، محمد بن يزيد .(2009). السنن. دار الرسالة العالمية.

الجديع، عبد الله بن يوسف .(2003). تحرير علوم الحديث. مؤسسة الريان.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي .(2023). المؤتنف تكملة المؤتلف والمختلف. المكتبة العمرية.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي.(2001). تاريخ بغداد (تحقيق: بشار عواد معروف). دار الغرب الإسلامي.

الدارقطني، علي بن عمر .(1986). المؤتلف والمختلف (تحقيق: موفق عبد القادر). دار الغرب الإسلامي.

الذهبي، محمد بن أحمد.(1984). العبر في خبر من غبر. دار الكتب العلمية.

الذهبي، محمد بن أحمد.(1985). تذكرة الحفاظ. دار إحياء التراث العربي.

الذهبي، محمد بن أحمد. .(1998) ديوان الضعفاء والمتروكين. دار عالم الفوائد.

الذهبي، محمد بن أحمد.(2001). سير أعلام النبلاء. مؤسسة الرسالة.

الذهبي، محمد بن أحمد .(2003). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام (تحقيق: بشار عواد معروف). دار الغرب الإسلامي.

الذهبي، محمد بن أحمد.(1963). ميزان الاعتدال. دار المعرفة للنشر.

الرازي، تمام بن محمد .(1992). فوائد تمام. مكتبة الرشد.

السخاوي، محمد بن عبد الرحمن.(2003). فتح المغيث (تحقيق: علي حسين علي). مكتبة السنة.

السمعاني، عبد الكريم بن محمد.(1976). الأنساب. دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد.

الشيباني، أحمد بن حنبل .(2001). المسند (تحقيق: عبد الله التركي). مؤسسة الرسالة.

المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى.(1986). التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل. المكتب الإسلامي.

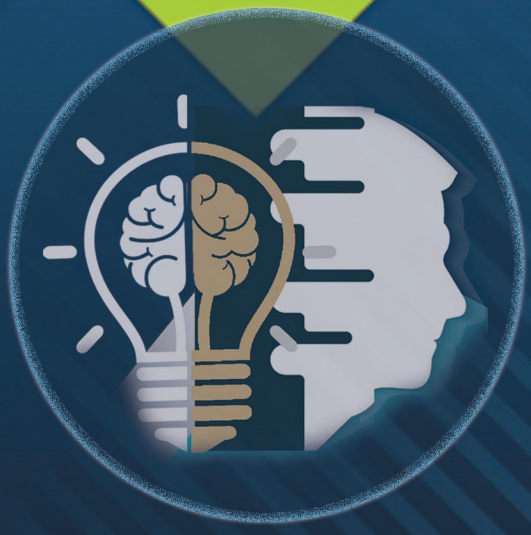
المقريزي، أحمد بن علي.(2006). المقفى الكبير. دار الغرب الإسلامي.

Journal of Human Sciences
At Hail University

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail



Eighth year, Issue 27
Volume 1, September 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658