

JUJHS



رؤية
VISION
2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA



مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية دورية علمية محكمة

دورية علمية محكمة

مجلة
جامعة جازان
للعلوم الإنسانية



رؤية
VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة جازان

مجلة

جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المشرف العام

أ.د. محمد بن حسن محمد أبو راسين

نائب المشرف العام

د. عبدالكريم بن محمد ضيف الله مريع

رئيس هيئة التحرير

د. خالد بن حسين خلوي موكلي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحلام بنت محمد حسين حكيم

أ.د. علي بن محمد حاوي مدبش

أ.د. أحمد بن موسى محمد حنتول

د. أحمد بن محمد علي الجربوع

د. عائشة بنت قاسم علي شماخي

د. إلهام بنت عبدالله إبراهيم غبين

مدير إدارة مجلات الجامعة

أ. باسم بن علي الكعبي

الكادر الإداري والتقني

أ. بندر بن علي واصل

أ. علي بن محمد قبي

أ. أحمد بن محمد الحازمي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية جازان - المدينة الجامعية - البرج الإداري - ص ب ١١٤ - الرمز البريدي ٤٥١٤
المملكة العربية السعودية

أو على البريد الإلكتروني jju@jazanu.edu.sa

عن المجلة :

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية هي مجلة رائدة متخصصة محكمة علمياً، تهدف إلى دعم الأبحاث في مجال العلوم الإنسانية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، وتعزيز التنمية الفكرية والعلمية بتوفير منصة للباحثين من كافة أنحاء العالم. وتُصدِرُ المجلة ثلاثة أعداد في السنة (يناير، مايو، سبتمبر) وتُنشر باللغتين العربية والإنجليزية.

تنشر المجلة مقالات أصيلة ملتزمة بمعايير النشر العلمي العالمية في مجال العلوم الإنسانية.

الشروط والضوابط والإجراءات الخاصة بالنشر في مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

أولاً: الشروط العامة:

١. أن يكون موضوع البحث في أحد مجالات العلوم الإنسانية بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.
٢. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة.
٣. ألا يتضمن البحث أي مخالفات عقدية أو فكرية.
٤. أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٥. أن يلتزم الباحث/الباحثين في بحثه بأخلاقيات البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، وفي حال اتضح خلاف ذلك فللمجلة الحق في اتخاذ الإجراءات القانونية.
٧. لا تتم كتابة اسم الباحث/الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته/هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلاً من ذلك.
٨. ألا تتجاوز نسبة الاستلال في البحث (٢٠%)، ولا يتضمن ذلك الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والمراجع.
٩. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تُعبر عن وجهة نظر الباحث/الباحثين فقط، ولا تُعبر عن رأي المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.
١٠. أن يلتزم الباحث/الباحثين بالضوابط الفنية الخاصة بالنشر في المجلة.
١١. أن يتم استكمال الطلب خلال أسبوعين من إنشائه. علماً بأنه سيتم حذف الطلبات غير المكتملة التي يمضي على إنشائها أكثر من أسبوعين.
١٢. أن يلتزم الباحث/الباحثين بعدم رفع أكثر من طلب لنفس موضوع البحث. علماً بأنه سيتم حذف الطلبات المكررة.

ثانياً: الضوابط الفنية: يكون تنسيق البحث تبعاً للآتي:

١. تتضمن صفحة الغلاف للنسخة النهائية للبحث (عنوان البحث واسم الباحث / الباحثين باللغتين العربية والإنجليزية، بيانات الباحث / الباحثين ومعلومات حساب الأوركيد ORCID لجميع الباحثين المشاركين) ويلتزم الباحث بقالب النشر المعتمد في المجلة وذلك بتنسيق جميع صفحات البحث بنمط العمودين. [اضغط هنا لتحميله](#).
٢. ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (٤٠) صفحة، متضمنة ملخصي البحث والمراجع.
٣. يتضمن البحث ملخصاً باللغتين العربية والإنجليزية (مشتماً على مشكلة البحث أو تساؤلاته، وأهدافه، ومنهجيته، وأبرز نتائجه وتوصياته) لا تزيد عدد كلمات كل ملخص عن (٢٥٠) كلمة، متبوعاً بالكلمات المفتاحية بحيث لا تزيد بعد أقصى عن خمس كلمات.
٤. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (١,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات (١,٥) سم.
٥. يكون نوع الخط المستخدم في كتابة الأبحاث باللغة العربية (Simplified Arabic) بحجم (١٤)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية بالخط العريض.
٦. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال والحواشي باللغة العربية (Simplified Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠)، وتكون عناوينها الرئيسية بالخط العريض، وتكتب الآيات القرآنية وفق ما جاء في طباعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
٧. يلتزم الباحث/ الباحثون باستخدام الأرقام العربية (١، ٢، ٣، ...) في متن البحث باللغتين العربية والإنجليزية.
٨. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة بالأرقام العربية، ابتداءً من صفحة الملخص وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
٩. يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) American Psychological Association الإصدار الأخير، ماعدا الأبحاث في العلوم الشرعية واللغة العربية التي تحتاج الى استخدام الهوامش فيتم الالتزام بنظام جمعية اللغات الحديثة (MLA).

١٠. يتم وضع هوامش كل صفحة في أسفلها؛ وأرقامها تكون بين قوسين وذلك عند استخدام الهوامش في بحوث العلوم الشرعية واللغوية.

ثالثاً: إجراءات النشر:

١. إنشاء حساب في نظام النشر الإلكتروني المعتمد في المجلة.
٢. تعبئة جميع البيانات المطلوبة لإنشاء ملف شخصي في نظام النشر الإلكتروني بما يشمل إرفاق بعض المستندات.
٣. يرفع الباحث طلب نشر بحث عن طريق نظام النشر المعتمد في المجلة، طبقاً للشروط والضوابط الخاصة بالنشر في المجلة.
٤. يرفق الباحث عند تقديم الطلب نسخة من البحث بصيغة ملف docx وآخر بصيغة ملف pdf لا يحتوي على بيانات الباحث / الباحثين بما يشمل الاسم، الدرجة العلمية، والانتماء.
٥. يرفق الباحث عند تقديم الطلب نموذج الإقرار الخاص بالمجلة - نموذج لكل مشارك في البحث- والذي يتضمن أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مُقدّم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، وقبوله في المجلة أو عدم قبوله لتحميل النموذج [اضغط هنا](#).
٦. يتم إرسال البحث المقدم للنشر إلى مُحكِّمين اثنين من ذوي الاختصاص وذلك لبيان مدى صلاحيته للنشر، وفي حالة عدم قبول البحث من أحد المُحكِّمين، تتخذ المجلة الإجراء الذي تراه مناسباً.
٧. عند وصول تقارير المُحكِّمين للبحث بملاحظات، تُرسل التقارير للباحث / الباحثين لإجراء التعديلات الواردة فيها.
٨. يُمنح الباحث أسبوعين لاستيفاء التعديلات، ويعاد رفع النسخة المعدلة للبحث تتضمن بيانات الباحث (الاسم، الانتماء).

رابعاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
٢. لا يحق للباحث التقدم بطلب لسحب البحث بعد اجتيازه الفحص الأولي.
٣. يجب أن تكون البحوث المقدمة للمجلة أصلية وغير منشورة في أوعية نشر أخرى.
٤. تنتقل حقوق نشر البحث إلى المجلة عند قبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً إلا بإذن كتابي من رئيس تحرير المجلة.
٥. تُعطى الأولوية في نشر الأبحاث المقدمة للمجلة وفق ورودها الزمني للمجلة.
٦. يُبلغ الباحث بعدم قبول البحث بعد تحكيمه بناءً على تقارير المُحكِّمين.
٧. في حال قبول البحث للنشر يُرسل للباحث إفادة قبول النشر.

متطلبات تحضير طلب النشر:

- البحث المقدم متوافق مع قواعد النشر في مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية.
- البحث لا يحتوي على بيانات الباحث / الباحثين في جميع صفحات البحث بما في ذلك الملخص العربي والإنجليزي.
- لم يسبق نشر البحث المقدم للمجلة ولم يُقدم إلى أي جهة أخرى لطلب نشره.
- ألا يكون البحث مستل من بحث منشور.
- تُقبل الأبحاث المستلة من رسالة علمية حصل عليها درجة علمية على أن يتم النشر مع المشرف الأكاديمي للطالب.
- عدم سحب البحث المقدم للمجلة دون استكمال إجراءات تحكيمه في المجلة.
- الالتزام بتصويب ملاحظات المحكمين وهيئة التحرير.
- تنتقل حقوق نشر البحث إلى المجلة عند قبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً إلا بإذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
واقع تقنية إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في التعليم (مراجعة منهجية).....	٠١
الرد على النصارى بين المعتزلة والأشاعرة القاضي عبد الجبار بن أحمد وفخر الدين الرازي أنموذجاً دراسة مقارنة.....	٣٧
دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة.....	٦٨
ظاهرة قتل الأنبياء في القرآن الكريم والكتاب المقدس: دراسة عقدية مقارنة.....	٩٤
المفارقة الزمنية في رواية (عودة الغائب) لمنذر القباني.....	١١٦
حوار الآخرة في "آل حم" - دراسة في بيان النظم الكريم.....	١٤٧
التجسد في النصرانية وموقف أبي الفضل المسعودي منه.....	١٧٨
تسويق البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية بجامعة الملك سعود: دراسة ميدانية.....	٢٠٤
دور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي لدى طلبة الدراسات العليا من منظور نظرية انتشار المستحدثات.....	٢٣٢
فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية المجال المعرفي والوجداني للحس العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.....	٢٦٩
القيادة المستدامة كمتغير وسيط في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية: جامعة الملك سعود أنموذجاً.....	٢٩٧
تصورات معلمي العلوم بمحافظه ينبع نحو ممارسات مدخل تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات.....	٣٣٨

The Reality of Internet of Things Technology and Its Applications In Education (Systematic Review)

Fatimah Abdulaziz AL-Khathami¹ 

Amal Abdullah Alibrahim² 

¹Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

² Education collage, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

واقع تقنية إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في التعليم (مراجعة منهجية)

فاطمة عبد العزيز الخثعمي¹ , أمل عبد الله آل إبراهيم² 

¹ تعليم ببشة، المملكة العربية السعودية

² قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

	DOI	RECEIVED	Edit	ACCEPTED
	https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	الاستلام 2023/10/09	التعديل 2024/07/21	القبول 2024/03/21
	NO. OF PAGES	YEAR	VOLUME	ISSUE
	عدد الصفحات 29	سنة العدد 2024	رقم المجلد 1	رقم العدد 13

Abstract:

The concept of "Internet of Things" (IOT) is one of the new concepts that utilize the Internet in various aspects of life, the most important of which is education. It will change the way of teaching. In addition, there are many challenges that hinder its use. This study aims to explore the most important features of this technology in education and its positive effects and the challenges that hinder its use. A systematic review applied that focuses on researches that study IOT in education, were published in the (Dar Al-Mandumah) database from (2019) to (2022), which was (48) studies. The results show that all studies agreed on the role of IoT in improving the efficiency and quality of education, and the services provided by the institutions in which this technology was applied. Where 75% of the studies agreed that IoT makes the learning environment a collaborative, interesting, smart, safe, healthy learning environment, and provides many solutions to educational problems. The result shows that the most important challenges which impeded the employment of IoT in education are privacy and security, and confidentiality of information, followed by the lack of awareness among the parties of the educational system and lack of acceptance. The study also came out with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Internet of things in education, Applications of the Internet of things in education, Integrating technology into education, Modern schools.

المخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع تقنية إنترنت الأشياء و أهم تطبيقاتها وبيئاتها في التعليم، والمتغيرات التي تمت دراستها معها، وعرض أهم ميزات هذه التقنية ومناقشة وآثارها الإيجابية على التعليم، والتحديات التي تعيق تطبيقها وذلك من خلال مراجعة منهجية تركز على الدراسات والبحوث التي تناولت هذا المفهوم في مجال التعليم، من خلال المسح الشامل والتحليل لجميع الدراسات ذات الصلة بموضوع المراجعة والمنشورة في قاعدة (دار المنظومة) خلال الفترة الزمنية من عام (٢٠١٩) إلى عام (٢٠٢٢)، والتي بلغ عددها (٤٨) دراسة، والتي ركزت على توظيف تقنية إنترنت الأشياء IOT واستخدامها وتطبيقاتها المختلفة، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها بما يخدم العملية التعليمية، و أظهرت النتائج وجود ندرة في توظيف تقنية إنترنت الأشياء واستخدامها في التعليم، كما أظهرت النتائج اتفاق جميع الدراسات على دورها في تطوير كفاءة التعليم ونوعيته وتحسين والخدمات المقدمة على اختلاف البيئات التي طُبِّقَتْ بها هذه التقنية. كما اتفق ٧٥% من الدراسات على أن هذه التقنية تجعل بيئة التعلم تعاونية، مشوقة، ذكية، آمنة وصحية، وتقدم العديد من الحلول للمشكلات التعليمية. كما ظهر أن أهم التحديات التي تعيق توظيف تقنية إنترنت الأشياء في التعليم هو تحدي الأمان والخصوصية وسرية المعلومات، يليه قلة الوعي لدى أطراف العملية التعليمية بمدى أهميتها وعدم التقبل لها. كما خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إنترنت الأشياء في التعليم، تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم، دمج التقنية في التعليم، المدارس الحديثة.

المقدمة:

مفهوم تقنية "إنترنت الأشياء" IOT من المفاهيم الحديثة لتوظيف الإنترنت في مختلف جوانب الحياة، ومن أهمها التعليم، فمن شأنها أن تؤدي إلى تغيير عملية التعليم. وبالرغم من تلك الميزات فهي تواجه العديد من التحديات التي تعيق استخدامها. كما أصبح تعبير (IoT) "إنترنت الأشياء". واحدا من أكثر المصطلحات المنتشرة في مختلف مجالات الأعمال والتقنيات في الآونة الأخيرة؛ لما يختص بهذه التقنية من ميزات استُفيد منها في مجالات عديدة، كالمجالات الصحية؛ كدعم الخدمات المقدمة للمرضى وتحسينها، وفي قطاع النقل والخدمات وفي مؤسسات المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات المختلفة. فاليوم تستطيع استخدام حلول إنترنت الأشياء لمراقبة كل شيء قد تتخيله، فيمكنك تشغيل مكيفات الهواء وإنارة غرفة الاجتماعات أو إطفائها تلقائياً، أو أن تصنع كوب قهوتك المفضلة بمجرد استشعار هاتفك الجوال من على مسافة معينة، أو يمكنك أن تتحكم من سيارتك بتشغيل حاسوب مكتبك، ما إن تصبح قريباً من مكان عملك. فمن شأن هذه التقنية أن تقدم بيئة أفضل لحياة الإنسان.

ويؤكد ذلك ما ذكره العلواني (٢٠٢٢) من أن مفهوم تقنية إنترنت الأشياء هو مفهوم متطور لشبكة الإنترنت بحيث تمتلك كل الأشياء في حياتنا قابلية الاتصال بالإنترنت أو ببعضها البعض لإرسال البيانات واستقبالها؛ لأداء وظائف محددة من خلال الشبكة، ويفترض بهذه التكنولوجيا أن تجعل حياتنا أبسط وأجود.

ويوضح عبد اللطيف (٢٠٢٠) أن أساس الموضوع يعتمد على سيناريو تفاعل الأشياء عبر الإنترنت؛ لتوفير أفضل الخدمات للإنسان، بمعنى أن لكل الأشياء في

حياتنا القدرة على التواصل مع بعضها البعض أو مع شبكة الإنترنت؛ لأداء وظائف محددة خاصة بها أو نقل البيانات بين بعضها البعض من خلال بعض المستشعرات الخاصة المرتبطة بها.

كما يضيف كلاري (Clary, 2017) أن هذه التقنية هي شبكة تتشكل من خلال ربط العديد من الأشياء المتنوعة والمتعددة عبر وسائط استشعار، والتحكم بها من خلال الإنترنت؛ حيث يمكن أن تتفاعل هذه الأشياء مع بعضها البعض من جهة ومع الإنسان من جهة أخرى؛ لنتيح بذلك العديد من التطبيقات الجديدة في المجالات الطبية، والصناعية، والاقتصادية، والتربوية، والرياضية وحتى على مستوى الحياة اليومية للفرد.

ولقد حظيت شبكة الإنترنت باهتمام كبير في المجتمعات المعاصرة، لاسيما بعد التطور الصناعي الكبير في تصنيع وتطوير "الأشياء - Things" - باسم "الثورة الصناعية الرابعة" - والتي أشار لها الدهشان (٢٠١٩) بأن لها القابلية على تعريف نفسها ضمن الشبكة والقابلية على الاتصال عبر شبكة الإنترنت والقابلية على التفاعل مع الأشياء الأخرى المرتبطة بالإنترنت.

ولكن على الرغم من احتلال تقنية إنترنت الأشياء (IoT) مكانة أساسية في كل قطاعات العالم بأسره من حولنا إلا أن هناك بعض النقص في قطاع التعليم في الاستفادة من هذه التقنية وتوظيفها فيه، مع أن العديد من المؤسسات التعليمية والجامعية في العالم المتقدم، تدرك أهمية إدخال هذه التقنية ودمجها كما ورد في نتائج دراسة العميري (٢٠٢٠).

فقد أشار الدهشان (٢٠٢٠) إلى أن تقنية إنترنت الأشياء لديها القدرة على ضمان جودة التعليم والتعلم؛ وذلك لما تقدمه من ميزات في إنشاء خطط تعليمية أكثر ذكاء

مشكلة الدراسة:

إن تقنية إنترنت الأشياء تتطور وتتنامى بسرعة فائقة، ويعود سبب ذلك إلى تطور تقنيات تصنيع الشرائح التي يمكن تضمينها في أي شيء تقريباً، وزيادة سرعة نقل البيانات بين الأجهزة. وقد ذكر عدد من الباحثين أن استخدام تقنية إنترنت الأشياء يمكن أن يدعم العملية التعليمية (Fragou & Mavroudi, 2020). وكذلك يمكن أن يساعد في إدارة الصف (Alessandro, 2019) وحيث إن مصطلح تقنية إنترنت الأشياء حديث بدأ استخدامه في التعليم في عام (2010) كما سيرد لاحقاً، فتظهر الحاجة إلى إبراز أهم استخداماته في التعليم والمعوقات والتحديات التي يمكن أن تصاحب استخدامه.

وقد أشارت السلامة (٢٠٢٠) إلى أن استخدام وتطبيق هذه التقنية في التعليم أصبح يثار في العديد من المؤتمرات والملفات الدولية، كما أصبح يناقش عالمياً في صفحات الإنترنت والمدونات الإلكترونية والمجلات العلمية وبات موضوع اهتمام للمختصين والباحثين؛ مما نتج عنه العديد من الدراسات والأبحاث التي تتناول تقنية إنترنت الأشياء في التعليم. لذا ظهرت الحاجة إلى مراجعة الدراسات والأبحاث الحديثة مراجعة منهجية مدعومة بالأدلة الإجرائية التي تساعد الباحثين على إبراز أهم ما بُحث والنتائج التي توصل لها و التركيز على أهم المواضيع التي لم يُبحث فيها أو استفادها بالكامل، والتي كان أكثرها باللغة الإنجليزية كدراسة شوبا وإبراهيم (Chweya & Ibrahim, 2021) ودراسة جوبين رحيموبكس ونجوى (Nagowah & Gobin- Rahimbux, 2021) والبحث الحالي ما هو إلا استكمال للجهود المبذولة؛ حيث يهدف إلى توفير مراجعة

وتصميم حرم جامعي آمن وتعزيز الوصول إلى المعلومات وابتكار طرق جديدة في إدارة بيانات التعلم. كما أضاف أليساندرو (Alessandro, 2019) أن تقنية إنترنت الأشياء يمكن اعتبارها تقنية جديدة لإدارة الفصول الدراسية باستخدام أدوات متقدمة، فهي تساعد وتسهل مهام الإدارة، مع إمكانية أكبر لإزالة جميع الحواجز في التعليم مثل الموقع الجغرافي والجغرافيا واللغة والوضع الاقتصادي، فمزيج من التكنولوجيا يجعل التعلم بشكل أسرع وأبسط، ويعزز تأثيره ونوعيته بين الطلاب.

كما أكد كل من فراجو ومافرودي (Fragou & Mavroudi, 2020) أن استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية سوف يعززها ويحقق نتائج تعلم مميزة، تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي. واتفق معهم إبراهيم (٢٠٢٠) في أن هذه التقنية تمثل مجالاً للابتكار والإبداع في العملية التعليمية، فقد استخدمها كثير من المعلمين لمراقبة أنشطة المتعلمين وسلوكهم، وكذلك قياس مدى انخراط المتعلمين في الأنشطة المقدمة لهم، وتحفيزهم على القيام بتلك الأنشطة التعليمية، وتقديم الحوافز مباشرة والتغذية الراجعة المناسبة.

ووفقاً لمسح عالمي أشار له الدهشان (٢٠١٩) أجرته شركة "أوبن دي إن إس" كان من نتائجه أن قطاعات التعليم ومزودي الخدمات المدارة والرعاية الصحية تبنت حلول إنترنت الأشياء وطبقتها، فهي لا تكتفي باستخدام أجهزة إنترنت الأشياء وتطبيقاتها لتغيير شكل تجربة الطلاب ومزاياها، وتحسين أسلوب تعلمهم فحسب، بل تتعداها لتطوير تطبيقات إنترنت أشياء مبتكرة أيضاً، يعمل عليها كل من الطلاب والجامعة معاً.

أهمية البحث:**الأهمية النظرية:**

١. تكمن أهمية البحث في إلقاء الضوء على الفجوات البحثية في الدراسات محل التحليل سواء أكانت فجوات تحليلية، أم معرفية، أم زمانية، أم مكانية، أم تطبيقية، أم منهجية.

٢. يقدم البحث ملخصاً علمياً وتقييماً للدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع تقنية إنترنت الأشياء في التعليم في المدة الزمنية المحددة للمراجعة المنهجية.

٣. يمكن أن تفتح نتائج البحث آفاقاً جديدة للباحثين في مجال تقنية إنترنت الأشياء في التعليم؛ ليكون نواة لبحوث أخرى: كالبحوث التجريبية والإجرائية والتي تبحث توظيف تقنية إنترنت الأشياء في التعليم واستخدامها.

٤. تأتي أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، وتوجيه الباحثين لإجراء مزيد من المراجعات المنهجية للأبحاث في مجال استخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم.

الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن يسهم هذا البحث في لفت انتباه صانعي القرار في مؤسسات التعليم إلى تبني تقنية إنترنت الأشياء وتوظيفها بشكل فعال بما يخدم مختلف جوانب العملية التعليمية.

منهجية باللغة العربية للدراسات والأبحاث التي تناولت واقع استخدام إنترنت الأشياء في التعليم العام والعالي، وفوائده، والتحديات التي تعيق توظيفه في الفترة من عام ٢٠١٩ إلى عام ٢٠٢٢م وذلك وفق معايير ؛ لتحقيق فهم أعمق وشامل للإجابة عن السؤال البحثي الرئيس والذي ينص على: ما واقع استخدام إنترنت الأشياء في التعليم العام والعالي؟ ويتفرع منه الأسئلة:

١. ما أهم الفجوات البحثية في الدراسات التي تناولت تقنية انترنت الأشياء في التعليم سواء كانت فجوات (زمانية، أو منهجية، أو مجتمعية)؟
 ٢. ما النتائج والآثار الإيجابية لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم؟
 ٣. ما تحديات استخدام تقنية إنترنت الأشياء وعوائقها في التعليم؟
- أهداف البحث:**

١. استكشاف الفجوات البحثية في الأبحاث والدراسات لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم.
٢. تحديد المواضيع والمنهجية للبحوث والدراسات التي تناولت موضوع تقنية إنترنت الأشياء في التعليم.
٣. التعرف على تطبيقات تقنية إنترنت الأشياء وإنترنت الأشياء التعليمية والتي لها الأثر الإيجابي في تطوير وتحسين العملية التعليمية.
٤. تحديد التحديات والمعوقات التي يمكن أن تواجه عملية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في التعليم.

فيما بينها ومعالجة إرسالها واستقبالها؛ وهي من أهم متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ولامحها؛ لما لها من أهمية كبيرة في دمج العالم الواقعي؛ بالعالم الرقمي مما يضمن أسلوب حياة ذات جودة ورفاهية.

تاريخ تطور إنترنت الأشياء

لقد نوقشت فكرة إنشاء شبكة تواصل من الأجهزة الذكية عام ١٩٨٢م لأول مرة، كما ذكر محمود (٢٠١٣) أنه في عام ١٩٩٩م استُخدم مصطلح إنترنت الأشياء لأول مرة من قبل كيفن أوستن المدير التنفيذي في مختبرات أوتوا أي دي في MIT. وكان أول تطبيق صممه هو ذلك الخاص بإبريق القهوة الذكي. وفي عام ٢٠٠٠م أعلنت شركة إل جي LG عن أول ثلاثة تعمل بإنترنت الأشياء؛ ثم في ٢٠٠٣م استُخدمت رقاقات الراديو اللاسلكية بشكل تجاري، ثم في ٢٠٠٥م وضعت عدد من الشركات بروتوكول الإنترنت لتواصل الأجهزة الذكية والمعروف بـ IPSO Alliance للتسويق لأجهزة إنترنت الأشياء، وفي ٢٠٠٨م اعترف الاتحاد الأوروبي بإنترنت الأشياء، بينما في ٢٠١٠م عدَّ رئيس الوزراء الصيني إنترنت الأشياء مفتاح الاقتصاد في الصين. وفي ٢٠١١م أسست مبادرة المعايير العالمية لإنترنت الأشياء IoT-GSI، وفي ٢٠١٢م بدأت كلٌّ من سيسكو Cisco وأي بي إم IBM وإريكسون Ericsson بتقديم مبادرات كبيرة في مجالي إنترنت التعليم وإنترنت التسويق، وفي ٢٠١٣م أتاحت منصات تصنيع أجهزة الحاسب مثل أرنيدو ورا زيري باي إنترنت الأشياء في كل المجالات. وفي ٢٠١٤م استُخدمت أجهزة الطرف الثالث باستخدام تقنيات إنترنت الأشياء حصرياً. وفي ٢٠١٦م أصبحت الأجهزة القائمة على إنترنت الأشياء متاحة في السوق للجميع.

٢. يمكن أن تؤسس نتائج البحث قاعدة لأعمال بحثية مستقبلية حول التنفيذ والتطبيق الناجح لإنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية.

حدود المراجعة المنهجية:

اقتصرت المراجعة المنهجية على مراجعة الرسائل والأبحاث المنشورة عن تقنية إنترنت الأشياء في التعليم، والمتاح نصها بشكل كامل في قاعدة بيانات دار المنظومة عبر المكتبة السعودية الرقمية خلال الفترة الزمنية من ٢٠١٩م إلى عام ٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث:

تقنية إنترنت الأشياء Internet of Things Technology (IOT)

ذكر الخضر وآخرون (Elkhodr et al., 2013) أن الاتحاد الدولي للاتصالات السلكية واللاسلكية ITU-T عرفها بأنها "البنية التحتية العالمية لمجتمع المعلومات، والتي تمكن من تقديم خدمات متقدمة من خلال الربط بين الأشياء (المادية والظاهرة) على أساس تكنولوجيات المعلومات والاتصالات القائمة والمتطورة والقابلة للاستيفاء".

وتعرف إجرائياً بأنها تقنية تسمح بربط التطبيقات التعليمية والأجهزة الذكية والمستشعرات والتواصل فيما بينها باستخدام الإنترنت، لخدمة العملية التعليمية والحصول على المعلومات والبيانات ومعالجتها وتقديم التغذية الراجعة مباشرة.

الإطار النظري:

إن تقنية إنترنت الأشياء تشير إلى الجيل الجديد والمتطور لتكنولوجيا الإنترنت والاتصالات والمعلومات، والتي تسمح للأشياء بالاتصال فيما بينها وتنظيم البيانات

حجم الناتج الفكري حول هذا الموضوع خلال السنوات (٢٠١٠-٢٠١٨)، وقد أظهرت النتائج وجود ٤٧،٣٠٢ دراسة، وأن أغلب الدراسات كانت في عام ٢٠١٨؛ ويعزى ذلك لوضوح معالم المصطلح بمرور السنوات، وتعد الصين عامة وجامعة بكين للبريد والاتصالات خاصة الأكثر اهتماماً بالنشر في هذا المجال؛ ويرجع ذلك لكون الصين من الدول الصناعية الكبيرة، وأن إنترنت الأشياء واحدة من هذه الصناعات، كما أظهرت النتائج أن أعمال المؤتمرات هي أكثر أنواع مصادر المعلومات التي نشرت في إنترنت الأشياء، تليها المقالات العلمية، وقد كان تخصص علوم الحاسب الآلي أكثر المجالات الموضوعية تداولاً. في حين أن الناتج الفكري لجامعة السلطان قابوس حول إنترنت الأشياء بلغ ٣٦ دراسة، كما ورد مصطلح إنترنت الأشياء في ١٢ تخصص موضوعي، أغلبها كانت لعلوم الحاسب الآلي، وأقلها في العلوم الاجتماعية.

منهج البحث:

استخدم منهج المراجعة المنهجية لمناسبته لأهداف البحث، وهو منهج قائم على الاطلاع جميع الدراسات والأبحاث التي يمكن الوصول إليها، وتقييمها وتحليلها وتفسيرها والمتعلقة بسؤال البحث وفق معايير محددة، بهدف التوصل إلى تحديد كل الدلائل العلمية ذات الجودة العالية للإجابة على أسئلة البحث، وتقييمها وانتقائها وتحضيرها.

استراتيجية البحث:

وذلك من خلال مراجعة منهجية علمية منظمة للدراسات والأبحاث السابقة، والتي تناولت موضوع تقنية إنترنت الأشياء في التعليم خلال الفترة الزمنية من ٢٠١٩م إلى ٢٠٢٢م في قاعدة بيانات دار المنظومة والعمل على

أبرز التطبيقات والبرامج القائمة على تقنية إنترنت الأشياء التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية: هناك كثير من الأجهزة والبرمجيات القائمة على تقنية إنترنت الأشياء، والتي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، من أبرزها ما ورد في دراسة كل من الدهشان (٢٠٢٠)، وإبراهيم (٢٠٢٠) والأكلي (٢٠١٩):

١. تطبيقات السبورة الذكية.
٢. أجهزة الهواتف والحوايب الذكية.
٣. أجهزة الاستشعار، والأجهزة القابلة للارتداء كالنظارة الذكية والأساور.
٤. الكتب الإلكترونية التفاعلية.
٥. كاميرات المراقبة الأمنية، والأبواب الذكية ونظم الحافلات المدرسية.
٦. الألعاب التفاعلية، والتطبيقات التعليمية.
٧. تطبيقات أجهزة استشعار درجات الحرارة وتنظيمها.
٨. أنظمة إثبات الحضور المدرسي، والإدارة الأمنية، وإدارة الطوارئ.... وغيرها كثير.

الدراسات السابقة (المراجعات المنهجية المتعلقة بإنترنت الأشياء في التعليم أو إنترنت الأشياء التعليمية):

من خلال البحث لم يتبين وجود أي مراجعة منهجية تتعلق بواقع استخدام أو توظيفه إنترنت الأشياء في التعليم سواء أكان التعليم العام أم التعليم الجامعي. وما نتج عنه البحث هو وجود مراجعة منهجية لتحليل الناتج الفكري لمصطلح "إنترنت الأشياء" في المكتبات، وهي مراجعة (السلامية والمعمارية، ٢٠٢٠) من سلطنة عمان حيث كان الهدف منها بيان مفهوم إنترنت الأشياء ودراسة طبيعة تأثيرها في المكتبات الأكاديمية. ثم تحليل

تحديد الكلمات المفتاحية:

حُدِّدَت الكلمات المفتاحية بناء على الهدف الأساسي من البحث، كالآتي: إنترنت الأشياء، إنترنت الأشياء في التعليم، إنترنت الأشياء التعليمية، IOT, IOET, Internet of Things in Education فكان عدد الدراسات التي حصلت عليها وفق كل كلمة مفتاحية هي كما في جدول (١):

الجدول (١): تدفق الدراسات وفق الكلمات المفتاحية

الكلمات المفتاحية	عدد الدراسات التي تم الحصول عليها
إنترنت الأشياء	١٣٨ دراسة
إنترنت الأشياء في التعليم	٢٦ دراسة
إنترنت الأشياء التعليمية	١٦ دراسة
IOT	٥٥ دراسة
IOET	لا يوجد دراسات تحمل هذا المصطلح
Internet of Things in Education	٣٣ دراسة

فكان مجموع الدراسات التي حصلت عليها وفقاً للبحث كما في الجدول (١) أعلاه هي ٢٦٨ دراسة عربية وإنجليزية، ثم استبعدت الدراسات التي لا يمكن الوصول للنص الكامل لها، فأصبح مجموع الدراسات هو ١٧٣ دراسة، واستبعدت الدراسات ذات العناوين المكررة، فأصبح مجموع الدراسات هو ١٥٣ دراسة بحثية، منها ٣٧ دراسة باللغة الإنجليزية، و١١٦ دراسة باللغة العربية. والتي ستطبق عليها معايير المراجعة المنهجية (البروتوكول) - بالجدول (٢).

تحليلها تحليلًا منهجيًا وفق نموذج PRISMA والموضحة في الشكل (١) مخطط تدفق المراجعة المنهجية. وتمت المراجعة المنهجية وفق أربع مراحل اقترحها مليت وآخرون (Mallet et al, 2012) كما يأتي:

١. صياغة أسئلة الدراسة.
٢. إنشاء معايير الانتقاء والإقصاء (بروتوكول) المراجعة المنهجية.
٣. تحديد جميع الأبحاث والدراسات السابقة، والتي تحقق معايير الانتقاء.
٤. استخراج البيانات المطلوبة واستنتاج النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة.

تحديد قواعد البيانات محل البحث - مصادر البيانات:-

اعتمد البحث على المكتبة الرقمية السعودية SDL لقواعد البيانات وذلك للاستفادة من اشتراك الجامعة والمكتبة للوصول للنصوص الكاملة للدراسات والأبحاث، وحُدِّدَ البحث في قاعدة البيانات الببليوغرافية (دار المنظومة) وهي أضخم قاعدة عربية تغطي عدة مجالات منها العلوم التربوية والاجتماعية، العلوم الاقتصادية والإدارية، العلوم الإسلامية والقانونية، العلوم الإنسانية، علوم اللغة والأدب بالإضافة إلى الرسائل الجامعية، وأبحاث المؤتمرات، والندوات. وقد أُجري البحث في الأول من شهر مارس لعام (٢٠٢٢).

الجدول (٢): معايير الانتقاء والإقصاء (البروتوكول)

معايير الانتقاء الدراسات	معايير الإقصاء
الدراسات والأبحاث التي نشرت بين عامي ٢٠١٩ و ٢٠٢٢ سواء عربية أو إنجليزية.	الدراسات والأبحاث التي نشرت قبل ٢٠١٩ سواء عربية أو إنجليزية.
الدراسات والأبحاث التي نشرت في قاعدة دار المنظومة.	الدراسات والأبحاث التي لم تنشر في قاعدة دار المنظومة.
الدراسات والأبحاث والتي تسمح بالوصول الكامل للنص.	الدراسات والأبحاث والتي لا تسمح بالوصول الكامل للنص.
أن تكون الدراسات بحثية وليست ملخصات لكتب أو مقالات.	الدراسات والأبحاث غير المحكمة.
الدراسات والأبحاث التي تجيب بشكل مباشر أو غير مباشر عن أحد أسئلة البحث.	الدراسات والأبحاث والتي تتناول مفهوم إنترنت الأشياء، ولكن ليس لها علاقة بالتعليم.
الدراسات والأبحاث والتي اقترحت نموذجاً أو طريقة لاعتماد إنترنت الأشياء في التعليم واقتُرحت آلية معينة لممارسته.	الدراسات والأبحاث التي تناولت تطبيقات وبيئات إنترنت الأشياء دون أن تتطرق لمجال التعليم.
الدراسات والأبحاث التي تناولت مصطلح إنترنت الأشياء بشكل مباشر IOT في التعليم.	الدراسات والأبحاث التي لا تجيب عن أسئلة المراجعة المنهجية محل البحث.
	الدراسات والأبحاث التي تكون عبارة عن مراجعة منهجية سابقة.

مراحل اختيار العينة (القراءة والتسجيل):

أولاً: البحث الأولي في قواعد البيانات:

تمت عملية البحث في قاعدة بيانات دار المنظومة المحددة سلفاً وفق الكلمات المفتاحية المحددة كذلك فكان عدد الدراسات التي حصلت عليها ٢٦٨ دراسة بحثية ثم استبعدت الدراسات التي لا تحوي النص الكامل فأصبح عدد الدراسات ١٧٣ دراسة بحثية.

ثانياً: فحص عناوين الدراسات والأبحاث:

هذه المرحلة تمت على أربع خطوات هي: أولاً: فحص عناوين الدراسات، وقراءة الملخصات للأوراق البحثية، والتي عددها ١٧٣ واستبعدت الدراسات المكررة فكان مجموع الدراسات هو ١٥٣ دراسة، ثانياً: فحص واستبعاد

الدراسات ذات المواضيع البعيدة عن أهداف البحث، منها الدراسات التي تتناول تقنية إنترنت الأشياء في أنظمة المراقبة بالمصانع، والسياحة الدولية، وغيرها. فأصبح عدد الدراسات ٦٢ دراسة، ثالثاً: استبعدت الدراسات التي نتائجها لا تجيب على أسئلة البحث، أو كانت عبارة عن مراجعة منهجية سابقة مثل دراسة: التاكسونومي ودوره في تنظيم المعلومات في البيئة الرقمية العربية، تحليل النتائج الفكري لمصطلح إنترنت الأشياء في قاعدة بيانات Scopus للفترة ٢٠١٠-٢٠١٨، فبقى ٥٥ دراسة، رابعاً: مراجعة كامل الورقة البحثية لكل دراسة في العينة؛ وذلك للتأكد من استوفاء شرط الإدراج والتضمين وتجب عن أسئلة البحث، فأصبحت عينة البحث ٤٨ دراسة كما في ملحق (١).



الشكل (١): مخطط PRISMA لاختيار الدراسات محل التحليل عينة المراجعة المنهجية محل البحث

الحراك البحثي التاريخي للدراسات والأبحاث محل التحليل والتي تناولت إنترنت الأشياء في التعليم العام والعالي حسب المدة الزمنية المحددة.

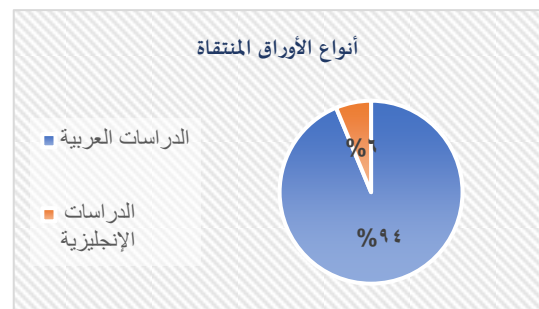


الشكل (٣): توزيع عينة الدراسة من حيث سنوات النشر

الشكل أعلاه يوضح التطور التاريخي للدراسات محل التحليل، والتي تناولت مفهوم إنترنت الأشياء في التعليم العام والعالي، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر في المدة الزمنية من (٢٠١٩م إلى ٢٠٢٢م). فبالرغم من أهمية هذه التقنية وحدائتها إلا أن المتأمل يجد أن هناك تناقصاً شديداً في عدد الدراسات والبحوث مقارنة بعام ٢٠١٩م حيث بلغت عدد الدراسات في عام ٢٠١٩م (٢٧) دراسة بحثية متنوعة، في حين أن مجموع عدد الدراسات في عامي ٢٠٢٠ و ٢٠٢١ بلغ ١٨ دراسة فقط. وفي ضوء ذلك يظهر وجود فجوة زمنية فبعد أن كانت نسبة الأبحاث التي تناولت تقنية إنترنت الأشياء مرتفعة نجد أنها الآن في انخفاض شديد. ويمكن تفسير ذلك بما مر به العالم من أزمة بسب فايروس كورونا COVID-19 وتوجه الباحثين للبحث عن أثر الأزمة في التعليم، ومتطلبات التعليم والتعليم عن بعد، والتعليم المدمج.

ولحصر المجتمعات التي طبق فيها إنترنت الأشياء أو استخدم أو وُظف، والتي وردت في الأوراق البحثية محل التحليل. حيث يظهر من المراجعة المنهجية في الملحق (١) أن تقنية إنترنت الأشياء طبقت في بيئات مختلفة، فمنها ما طبق في التعليم العالي ومنها ما طبق على

وقد كان تصنيف الأوراق كالتالي: ٣ أوراق بحثية باللغة الإنجليزية و ٤٥ ورقة بحثية باللغة العربية يوضحها الشكل أدناه، وقد يعود سبب الشح في الدراسات الأجنبية إلى أن القاعدة هي قاعدة بيانات عربية، كما أن أغلب الأوراق البحثية باللغة الإنجليزية كانت تتناول تقنية إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في التسويق وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، والصناعة، والصحة.



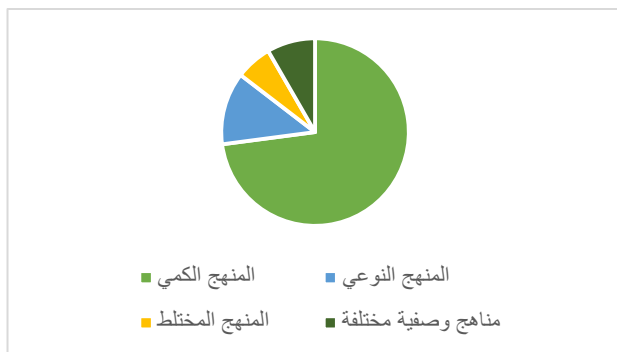
الشكل (٢): نسبة الأوراق البحثية محل التحليل الإنجليزية مقابل العربية.

النتائج والمناقشة:

بعد استعراض منهج البحث والإجراءات التي اتبعت، توصلت إلى (٤٨) دراسة أدرجت وقبلت لموافقتها معايير القبول الخاصة كما يوضح الملحق (١). في هذا المبحث ستعرض النتائج وتناقش وفقاً لتحليل الدراسات محل العينة للإجابة عن سؤال البحث الرئيس وأسئلته الفرعية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية: إجابة السؤال الأول: ما أهم الفجوات البحثية في الدراسات المنتقة التي تناولت تقنية إنترنت الأشياء في التعليم سواء كانت فجوات (زمانية، أو منهجية، أو مجتمعية)؟

إن تقنية إنترنت الأشياء IOT تقنية حديثة؛ مما يجعلها مجالاً خصباً للبحث والدراسة من قبل الباحثين والمختصين في مجال تطوير العملية التعليمية وتحسينها. وقد حُدِّدت أهم الفجوات البحثية؛ بناء على ما يأتي:

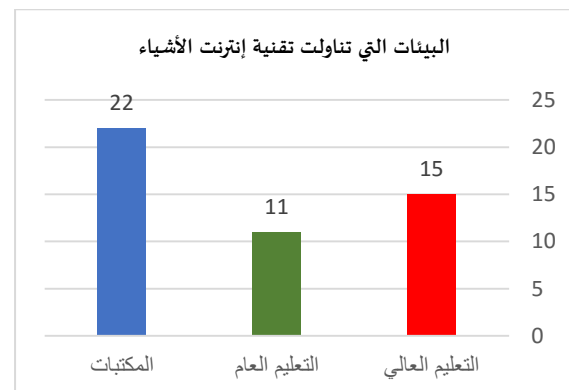
وقد أظهر تحليل الدراسات محل المراجعة أنواع مناهج البحث والتصاميم المنهجية المستخدمة في الدراسات والأبحاث. فيظهر في الشكل (٥) تنوع مناهج البحث والمنهجيات المتبعة والتي تناولتها الأوراق المنتقاة محل التحليل، فمنها ما كانت تتبع في منهجها التصميم التجريبي أو شبه التجريبي كدراسة عبد الحميد (٢٠١٩)، وأحمد (٢٠٢٠)، وعبد الرؤوف (٢٠٢٠)، والمنصورى Al-Mansoori (٢٠١٩)، والدسوقي (٢٠١٩)، ومهنا Mohanna (٢٠١٩). كما أن منها ما جمع بين أكثر من منهج كدراسة الفارسي (٢٠١٩)، والعميري (٢٠٢٠)، والتي اتبعت المنهج المختلط. ومنها ما اتبعت المنهج النوعي المتمثل في دراسة الحالة كدراسة موسى (٢٠٢١)، وأبو صيني (٢٠١٩)، وكذلك منهج تحليل الوثائق كدراسة السالمي (٢٠١٩)، والهزاني (٢٠٢٠)، في حين أن أكثر مناهج البحث محل الدراسة تعتمد المنهج الكمي، كما أن العديد من الأوراق تناولت مناهج بحثية مختلفة كالمنهج الوصفي المسحي، والوصفي التحليلي والوصفي الاستشرافي.



الشكل (٥): توزيع عينة الدراسة من حيث المناهج البحثية المستخدمة

وبناء على ما سبق يتضح أن المنهج الكمي يمثل ما نسبته ٧٣% تقريبا من الدراسات محل التحليل. في حين أن استخدام المنهج النوعي يمثل ما نسبته ١٣% كما أن أغلب الدراسات عينة البحث دراسات عربية ٩٤% وحيث إن المنهج الكمي أكثر استخداما في الأبحاث

المعلمين، وفي المدارس وكذلك في مراكز ومؤسسات لها علاقة بالتعليم كمراكز القياس والتقويم وفي المكتبات الذكية وفي المكتبات العامة. كما يظهر كذلك في الملحق (١) في تحليل الدراسات محل البحث المجتمع التعليمي الذي تم تناول هذه التقنية فيه بالبحث، والتقصي عن أثرها، ومتطلبات توظيفها، والتحديات التي يمكن أن تواجهها عند تطبيقها في ذلك المجتمع وتلك البيئة التعليمية. ويوضح الشكل (٤) الآتي الفجوة التطبيقية لبحوث إنترنت الأشياء في التعليم وخصوصا في التعليم العام، حيث إن نسبة الدراسات التي تتناول تقنية إنترنت الأشياء في التعليم العام لا تتعدى ما نسبته ٢٣% فقط من العدد الكلي للدراسات محل التحليل، وهذا من شأنه توفير تغذية راجعة للباحثين لبناء أبحاث قائمة على إنترنت الأشياء في التعليم العام؛ مما سيكون لها الإسهام الأفضل في تطوير جودة التعليم المقدم وتحسينه.



الشكل (٤): توزيع عينة الدراسة من حيث بيانات التعلم

كما يتضح أن المكتبات سواء كانت مكتبات عامة أو مكتبات الجامعات أو مكتبات المدارس كان لها النصيب الأكبر من استخدام هذه التقنية وتوظيف تطبيقاتها فيها، يليها التعليم العالي بمؤسساته المختلفة، فالتعليم العام سواء كان للطلاب أو لتنمية مهارات المعلمين وتطويرهم المهني.

الإنسانية، والتي يجب على الباحثين الانتباه لها وأخذها في عين الاعتبار.

وقد أظهر تحليل الدراسات أن ما نسبته ٤٣% من الأوراق البحثية محل التحليل لم توضح الأدوات البحثية المستخدمة -على سبيل المثال- دراسة أبو صيني (٢٠١٩)، والسالمي (٢٠١٩) وأورسلا (URSULA, 2019)، في حين أن الأوراق المتبقية محل التحليل قد استخدمت طرق بحث وأساليب متنوعة وفقا للمنهج الذي تتبعه، فقد تنوعت الأساليب والأدوات، فما نسبته ٢٥% من الدراسات استخدمت الاستبانة بوصفها أداة للدراسة مثل دراسة المنصوري (AI- Mansoori, ٢٠١٩)، ومهنا (Mohanna, ٢٠١٩)، والفارسي (٢٠١٩)، بينما كانت نسبة الدراسات التي استخدمت أداة تحليل المحتوى، واستمارات المعايير وقائمة النقاط هو ١٢% من مجموعة الدراسات محل التحليل مثل دراسة موسى (٢٠٢١)، وزكريا (٢٠١٩)، ونابتي (٢٠١٩)، في حين أن ما نسبته ٢٠% من الدراسات قد جمعت بين الاختبار المعرفي والاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه وتقبل التكنولوجيا والاستبيان وبطاقة الملاحظة واختبارات مهارات التفكير وذلك وفقا لتنوع الأسئلة.

تحديد المقررات والمواضيع الدراسية التي تناولتها الدراسات المنتقاة.

يظهر من المراجعة المنهجية أنه لم توظف إنترنت الأشياء في المقررات الدراسية في التعليم العام أو تُستخدم إلا في دراسة واحدة: متولي (٢٠٢٠)، حيث تناولت أثر أنشطة إثرائيه قائمة على إنترنت الأشياء في تنمية الجودة الابتكارية لدى طلاب الصف السادس، كذلك لم يظهر تطبيقه في التعليم العالي إلا في أربع موضوعات هي في مقرر الرياضيات للطلبة المعلمات في دراسة عبد الحميد (٢٠٢١)، وفي تطوير برنامج

إعداد معلم العلوم بالتعليم العالي في دراسة حسانين (٢٠١٩)، وكذلك في مقرر الكيمياء في التعليم العالي: عبد الرؤف (٢٠٢٠)، وفي مقرر تكنولوجيا المعلومات بكلية التربية: أحمد (٢٠٢٠). بينما بقية الدراسات تناولت قواعد المعلومات والبيانات الرقمية في المؤسسات التعليمية سواء في التعليم العام أو العالي، وكذلك موضوعات المكتبات سواء العامة أو الذكية أو الرقمية سواء في التعليم العام أو العالي. وبناء على ذلك يظهر الحاجة لاستخدام وتوظيف إنترنت الأشياء بشكل مباشر في المقررات والمناهج وطرق التدريس سواء في التعليم العام أو العالي.

بناء على ما سبق يظهر الحاجة الى دراسات في توظيف واستخدام تقنية إنترنت الأشياء في العملية التعليمية. وأن ما نشر هي موضوعات نظرية ودراسات تحليلية في التعريف بهذه التقنية والاستقصاء عنها. ومن المثير للاهتمام وجود تناقص في نسبة الأبحاث التي تناولت تقنية إنترنت الأشياء خلال الأعوام محل الدراسة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توجه الأبحاث والدراسات عن أثر أزمة كورونا ولأبحاث التعليم عن بعد والتعليم المدمج، كما يمكن استغلال هذه الأزمة في تفعيل وتوظيف تقنية إنترنت الأشياء بشكل أفضل في عملية التعليم. كذلك يوجد ندرة في (البحوث التجريبية) فما زالت الدراسات شحيحة حول تطبيق الفصول الذكية، وإدارة الحافلات المدرسية، والأجهزة القابلة للارتداء، والمقررات الإلكترونية، والمنصات التعليمية الذكية، والمدارس الذكية، وأجهزة الاستشعار وغيرها والتي أشار لها كل من (الدeshan, ٢٠٢٠؛ إبراهيم, ٢٠٢٠؛ الأكلبي, ٢٠١٩).

إجابة السؤال الثاني: ما النتائج والميزات والآثار الإيجابية لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم؟

لقد اتفقت الدراسات محل التحليل على أن تقنية إنترنت الأشياء IOT تتمتع بمجموعة عالية من الإمكانيات والميزات والنتائج الإيجابية عند استخدامها وتوظيفها في التعليم، حيث أكدت دراسة الفارسي (٢٠١٩) أن تسخير هذه التقنية سيعصب في خدمة العلم ومجتمع المعرفة. ولكن تنوعت التوجهات البحثية التي تناولت تلك الميزات والنتائج في بيئات التعلم، حيث تبنت كل دراسة بحثية اتجاهاً لبيئة تعلم معينة، للاستفادة من تقنية إنترنت الأشياء IOT وميزاتها في التعليم، سواء طبقت هذه التقنية بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية التعليمية، وفيما يأتي إيضاح لتلك الاتجاهات:

التوجه الأول: نتائج الدراسات التي تناولت تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبات: بلغ عدد الأوراق البحثية التي تناولت مميزات استخدام تقنية إنترنت الأشياء وآثارها في المكتبات ٢٢ ورقة بحثية من الأوراق البحثية محل التحليل والمراجعة، أي ما يعادل نسبته ٤٦% من الدراسات التي تناولت موضوع إنترنت الأشياء في التعليم، وجاءت النتائج باتفاق ٢٢ دراسة على أن من أهم ميزات استخدام تقنية إنترنت الأشياء IOT وتوظيفها في المكتبات هو دورها المهم والفعال في تطوير وتحسين كفاءة خدمات المكتبات ونوعيتها ومصادر المعلومات بما يضمن لها تحولها لمكتبات ذكية. فقد جاءت دراسة أحمد (٢٠٢٠) لتؤكد أن تقنية إنترنت الأشياء من شأنها تحويل مبنى المكتبة إلى مبنى ذكي متكامل الأركان؛ لأنها تساعد على تطوير خدمات وأنشطة المكتبات، حيث تسهم في الوصول اللحظي للمستفيدين وتقديم التغذية الراجعة لهم بشكل دائم في الوقت الحقيقي، كما أن هذه التقنية تمتلك العديد من التطبيقات التي تساعد المكتبات في تقديم خدمات المعلومات بطرق جديدة ومبتكرة كما ورد في دراستي عزت جمعة (٢٠١٩) والبريري (٢٠٢١) والحديدي

وآخرون (٢٠١٩). فيما يخص المبنى والتجهيزات سواء داخل المبنى أو خارجه فقد ورد في دراسة الجابري (٢٠١٩)، ونابتي (٢٠١٩) وموسى (٢٠٢١) أن تقنية إنترنت الأشياء لها دور مهم في توفير النفقات على المكتبات وتكاليف الصيانة؛ وذلك من خلال توفير الطاقة داخل المكتبات وتحقيق البنية المستدامة؛ من حيث التحكم في الإنارة الداخلية داخل القاعات، والتحكم في طاقة الأجهزة، واستشعار الحرائق لا قدر الله من خلال مستشعرات متصلة بشبكة الإنترنت والتعامل مع المهددات من خارج المكتبة، وتحديد مكامن الخطر داخل المكتبة، كذلك لها دور في تحديد الرفوف وأوعية المعلومات وتحديد مواقع الأوعية، ومراقبة المخزون، وخدمة المرجع المتحرك الذي يسهم في تطوير الخدمات المرجعية في المكتبات ومؤسسات المعلومات، كذلك يمكن الاستفادة منها في استخدامها في المقاعد الذكية، التي يمكن إرجاعها لمحلها بمجرد انتهاء القارئ من استخدامها، كما يمكن الاستفادة من هذه التقنية في التعامل مع الستائر الذكية والأبواب، ومن الميزات كذلك ما أورده دراسة الزهرة (٢٠١٩) حيث جاء في نتائجها أن من شأن تقنية إنترنت الأشياء أن توفر الطقس المناسب داخل المكتبة، وذلك بالاستجابة للظروف والعوامل الخارجية، وكذلك توفير الحماية الأمنية من خلال النظام الأمني المتطور، كما تتيح مراقبة المكتبة بشكل مستمر، وقد اتفقت معها في ذلك دراسة كل من السالمي (٢٠١٩) و الفارسي (١٠١٩) ومصلح (٢٠١٩) وعبد المختار (٢٠٢١). إن تقنية إنترنت الأشياء تقلل من هدر الوقت والمجهود وترفع الإنتاج وتسهل عمليات اتخاذ القرار المناسب، في الوقت المناسب من خلال تحليل البيانات الضخمة التي تتعامل معها هذه التقنية ومعالجتها دون أي تدخل بشري كما جاء في نتائج

دراسة كل من عبد الله (٢٠١٩) ومحمود وآخرون (٢٠١٩).

أما فيما يخص أوعية المعلومات ومصادر المعلومات وقواعد البيانات الضخمة وكذلك الكتب والمخطوطات النادرة داخل المكتبات، فقد اتفق كل من حسون (٢٠١٩)، Al-Mansoori (٢٠١٩)، وآمين (٢٠١٩)، وعبد (٢٠١٩)، ونابتي (٢٠١٩) وآمين (٢٠١٩) على أن التطبيقات القائمة على إنترنت الأشياء مثل GPS و BEACON و الأرديو وجهاز استشعار الحركة تعمل على تعزيز عمل المكتبات والحفاظ على سلامة أوعية المعلومات ومراقبة المكتبات، كما أكد ذلك الجابري (٢٠١٩) وموسى (٢٠١٩) في أن لتقنية إنترنت الأشياء إمكانية تعقب الكتب والمجلات التي فُقدت داخل المكتبة، كما لها القدرة على تحديد المستفيد داخل المكتبة وتقديم الخدمة التي يحتاجها بناء على اهتماماته، أو حتى قام بطلبها قبل وصوله المكتبة من دون أي تدخل بشري، كما اتفق عبدالله (٢٠١٩) ومحمود وآخرون (٢٠١٩) وكذلك (عبد الزهرة، ٢٠١٩) في أن لتقنية إنترنت الأشياء القدرة على تسهيل عمليات اتخاذ القرار المناسب من خلال تحليل البيانات الضخمة التي تتعامل معها ومعالجتها دون تدخل بشري، . أما فيما يخص المستفيدين من خدمات المكتبة من طلبة البحث العلمي وطلبة التعليم العام فهناك كثير من الميزات التي تقدمها هذه التقنية، من أهمها ما ورد في دراسة كل من عبد المختار (٢٠٢٢) ودراسة الطيب (٢٠٢١) التي اتفقتا على أن تقنية إنترنت الأشياء تسمح بالوصول السريع إلى مصادر المعلومات، وكذلك ما أكدته دراسة عزت جمعة (٢٠١٩) في أنها تساعد المكتبات على محو الأمية المعلوماتية بسهولة. كما تعمل على أخذ المستفيد في جولة افتراضية ذاتية داخل المكتبة ذاتية التوجيه،

كما تقدم توصيات ذكية لطلبة البحث العلمي؛ لاستخدام مصادر المعلومات الحديثة الواردة للمكتبات فور وصولها للمكتبة، وكما أكد أبو صيني (٢٠١٩) والعمرى وآخرون (٢٠١٩) أن اعتماد هذه التقنية في المكتبات يساعد الباحثين في الاعتماد على الذات في استعارة الكتب وإرجاعها، وفيما يخص العاملين والموظفين داخل المكتبات فقد أورد نابتي (٢٠١٩) أن تقنية إنترنت الأشياء تقلل من الجهد البشري المبذول وتزيد من الكفاءة في الأداء والإنتاجية، كما تقلل من العمليات الروتينية التي تستهلك معظم وقت العاملين. كما أنها تسمح بالإبداع المهني والتميز مما يجعل العملية الإدارية تسير بشكل أفضل كما جاء في نتائج عزت جمعة (٢٠١٩) واتفق معه الطيب (٢٠٢١) والفارسي (٢٠١٩) في أن هذه التقنية تساعد في زيادة إنتاجية الموظفين داخل المكتبة وترفع من مستوى دافعية العاملين.

التوجه الثاني: نتائج الدراسات التي تناولت تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في التعليم العام: بلغ عدد الأوراق البحثية التي تناولت مميزات استخدام تقنية إنترنت الأشياء وأثارها في التعليم العام ١١ ورقة بحثية أي ما يعادل نسبته ٢٣% من الدراسات التي تناولت موضوع إنترنت الأشياء في التعليم من الأوراق البحثية محل التحليل والمراجعة، و جاءت النتائج باتفاق دراسة كل من: السويكت (٢٠٢٢)، والراسبية (٢٠٢١)، والمنشيري (٢٠٢١)، وعمران (٢٠٢١)، والعميري (٢٠٢٠)، وزوييدة (٢٠٢٠)، وإبراهيم (٢٠٢٠)، والأكلبي (٢٠١٩)، والدهشان (٢٠١٩)، والفرجون (٢٠١٩) و المهنّا (Mohanna، ٢٠١٩) على أن توظيف تقنية إنترنت الأشياء في التعليم له دور حيوي وفاعل في بناء مجتمع معرفي قوي. فقد أكدت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) أن تقنية إنترنت الأشياء تسهم بشكل فعال في تطوير

عملية التعليم وتحسينها، بما تقدمه من خدمات وتطبيقات مثل تفعيل التعلم الذكي، والفصول الذكية، كما تمكن الآباء من المشاركة الفعالة وتسمح لهم بمتابعة أبنائهم بما يخدم تعلمهم، وكذلك موثوقية البيانات والمعلومات والأنظمة القائمة عليها. وقد اتفقت معه في ذلك نتائج دراسة المعمري (٢٠١٩) التي أكدت أن تقنية إنترنت الأشياء تقود لاتخاذ القرارات التعليمية المبنية على المعلومات، كما أتت نتائج دراسة المهنا (Mohaana,2019) لتؤكد أن تنامي استخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم من شأنه أن يجعل المدارس موقعا واعدة ومميزا وحاضنا للابتكارات ومصدراً لتطوير المهارات. ففيما يخص بيئة التعلم فقد أكد المزروعى (٢٠١٩) وعبد الحميد (٢٠٢١) أن بيئة التعلم القائمة على تقنية إنترنت الأشياء هي بيئة تعلم تعاونية، تعمل على بث روح التعاون والمشاركة فيما بين المتعلمين؛ فهي تعزز لدى المتعلمين مفهوم مشاركة المعلومات ونشرها كما تسمح لهم بطرح الأسئلة والاستفسارات، وتبادل الحوار والمناقشة فيما بينهم، في جو من التفاعل الإيجابي. كما أنها بيئة مشوقة لما تضيفه من روح المتعة، وكسر حاجز الخوف والتردد في أثناء عملية التعلم، كما تعمل على إثارة الدافعية للتعلم وتنمية الاتجاه الإيجابي فهي كما أشار حسانين (٢٠١٩) تسمح لكل متعلم بأن يدرس وفقا لمستوى ذكائه وبأسلوب التعلم الذي يفضله في أي زمان ومن أي مكان واتفق معه المزروعى (٢٠١٩) في أنها تجعل التعلم أكثر حماسا وواقعية بحيث يتعدى التعليم الصف الدراسي والمدرسة وحتى المؤسسة التعليمية، فالأجهزة من وجهة نظره ستحل محل المعلم في تقديم المعلومات؛ مما سيجعل عملية التعلم تسير بشكل أسهل وأسرع. وورد في دراسة عبد الرزاق (٢٠١٩) أن تقنية إنترنت الأشياء تعمل على تحسين وتطوير عملية التعليم

والتعلم، فهي توفر بيئة تعلم ذكية مجهزة بأنواع مختلفة من الأجهزة والبرامج، كالفصول الذكية ومعامل الرياضيات والعلوم والفيزياء والكيمياء الافتراضية التي تسمح للمتعلمين بالتفاعل معها بما يخدم تعلمهم من خلال الهواتف المحمولة، والأجهزة القابلة للارتداء. كما أن هذه التقنية توفر بيئة تعلم آمنة وصحية لكل طالب من خلال كاميرات المراقبة الرقمية، وتقنية الأبواب الذكية كما ورد في دراسة إبراهيم (٢٠٢٠). وقد جاءت نتائج دراسة المزروعى (٢٠١٩) متفقة معه في أن تقنية إنترنت الأشياء تساعد الطلاب على تعديل سلوكياتهم الصحية من خلال أجهزة استشعار لمراقبة نشاطهم اليومي. كما أشار إبراهيم (٢٠٢٠) إلى أنها تقدم العديد من الحلول لعدد من المشكلات التعليمية، فهي تتيح للطلاب بأن يتعلموا من أي مكان في العالم وفي الوقت المناسب لهم بفضل التغطية الجغرافية التي توفرها. وهذا ما اتفقت عليه دراسة محمود وآخرون (٢٠١٩) وعبد الزهرة (٢٠١٩) في أنها تقنية تحرر من قيود الزمان والمكان. كما لها القدرة على تحسين الكفاءة التشغيلية، خفض التكلفة، تمكين الجهات التعليمية من الاتصال الدائم بالمستفيدين في مجالات التعليم كما جاء في نتائج الأكلبي (٢٠١٩).

وفيما يخص الطلاب وجودة تعلمهم وأثر هذه التقنية في تعلمهم فقد أسفرت نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٢١) ودراسة متولي (٢٠٢٠) عن أن التعلم القائم على تقنية إنترنت الأشياء سيعمل على تكوين متعلم قوي واثق ومتعاون؛ فهي تساعد على بناء الثقة بالنفس لدى الطلاب؛ وذلك لما تقدمه من دعم للطلاب وتغذية راجعة فورية في أثناء عملهم على الأنشطة في جو من الأمان والخصوصية، كما تعزز لدى الطلاب القدرة على الطرح والمناقشة والتعليق، كما تسمح لهم بطرح الأسئلة والاستفسارات، وتبادل الحوار والمناقشة فيما

تكسب الطلاب مهارات البحث والاطلاع، فهي بذلك تسمح بتكامل المعرفة بصورة وظيفية. كما أنها أسهمت في نمو مهارات الجودة الابتكارية؛ وذلك لما أتاحتها من إثارة لتفكير المتعلمين وإطلاق لخيالاتهم. فهي ساعدت في نمو واضح في مستوى المنظور المستقبلي والمهارات العملية لدى الطلاب، وجعلت من عملية التعلم أكثر ارتباطاً بحياة الطلاب. وجاءت دراسة عبد الرؤوف (٢٠٢٠) لتؤكد ذلك. فقد كان من أهم نتائجها أن تقنية إنترنت الأشياء ساعدت في تنشيط مهارات التفكير التصميمي لدى الطلاب.

وعن ميزات استخدام تقنية إنترنت الأشياء وتوظيفها في التعليم العام بالنسبة للمعلمين فهي تعزز مهارات التدريس الرقمي كما جاء في دراسة عبد الحميد (٢٠٢١)، كما أنها تمكن المعلمين وأولياء الأمور من التواصل بشكل مباشر وتقديم المعلومات بما يخدم الطالب والعملية التعليمية في الوقت الحقيقي كما ورد في دراسة الأكلبي (٢٠١٩). كما أنها تتيح لهم اتخاذ القرارات التعليمية بناء على البيانات والمعلومات؛ مما يضمن لهم الدقة في اتخاذ القرارات، كما أنها تقلل من الوقت والجهد المبذول، وتسير بالعملية التعليمية على نحو أفضل كما جاء في نتائج عزت جمعة (٢٠١٩) كما أكد أن هذه التقنية وتطبيقاتها تسهم في رفع أداء المعلمين بما تخلقه من بيئة تعلم إلكترونية.

التوجه الثالث: نتائج الدراسات التي تناولت تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في التعليم العالي: بلغ عدد الأوراق البحثية التي تناولت مميزات استخدام تقنية إنترنت الأشياء وآثارها في التعليم العالي ١٥ ورقة بحثية أي ما يعادل نسبته ٣١% من الدراسات التي تناولت موضوع إنترنت الأشياء في التعليم من الأوراق البحثية محل التحليل والمراجعة، و جاءت النتائج في اتفاق دراسة كل من: العلواني (٢٠٢٢)، والبربري (٢٠٢١)، والخولاني

بينهم، في جو من التفاعل الإيجابي. كما جاءت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) لتؤكد أن التعلم القائم على تقنية إنترنت الأشياء يسمح للمؤسسات التعليمية لتقديم وابتكار ما يدعم استقلالية الطالب في عملية تعلمه، مثل الكتب الرقمية التفاعلية والألعاب. فهذه التقنية تسمح للطالب بأن يحصل على التعلم الذي يناسب قدراته ونمط تعلمه. وأكد الدهشان (٢٠١٩) أنها تدعم الأهداف التعليمية وتساعد على رصد تعلم الطلاب وتقديمهم. وقد أكد المزروع (٢٠١٩) أن هذه التقنية من شأنها أن تقدم تعليمًا يناسب كل طالب وفق احتياجاته، وخصوصًا الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فهي تتيح التنوع في الوسائل التعليمية. وجاءت نتائج دراسة فرجون (٢٠١٩) متفقة معهم في أن توظيف تقنية إنترنت الأشياء في التعليم سيساعد على رفع مستويات دقة العمليات التعليمية إلى مستوى لا يمكن تحقيقه من خلال التدخلات البشرية فقط. وبشأن إعداد الطلبة للمستقبل وخاصة الاستعداد مبكرًا لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة فقد أكدت دراسة الراسبي (٢٠٢١) أنه من شأن تقنية إنترنت الأشياء تطوير المدارس وحوكمتها إلكترونياً وتطوير أدائها، وإدارة المعرفة الرقمية في المجتمع التعليمي بما يضمن التحسين المستمر وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال توفير فرص تعلم حقيقية وافترضية، وتوفير ثقافة داعمة للمشاركة المجتمعية لبناء أفراد قادرين على مواجهة تحديات الثورة الصناعية، ومتطلباتها. واتفقت معه كذلك دراسة السويكت (٢٠٢٢).

وفيما يخص المهارات المكتسبة لدى المتعلمين عند توظيف تقنية إنترنت الأشياء فقد اتفقت العديد من الدراسات على أن تقنية إنترنت الأشياء هي بوابة مهارات المستقبل، فقد أكدت نتائج دراسة متولي (٢٠٢٠) أن أنشطة التعلم القائمة على إنترنت الأشياء

طريق توفير ذاكرة تنظيمية للمعارف، على أساس مقاييس محددة لتقييم مدى تأثير مساهمة مبادرة إدارة المعرفة على هذه المؤسسات. وقد اتفقت معها نتائج دراسة عبد الله (٢٠١٩) في أن تقنية إنترنت الأشياء توفر أدوات لدعم المعرفة ونقلها وإمكانية تشاركها، وإمكانية جمع البيانات وإرسالها في الوقت الحقيقي لها. كما أشار زكريا (٢٠١٩) إلى أنه عند توظيف تقنية إنترنت الأشياء في الحرم الجامعي سيسمح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالوصول الكامل إلى المحتوى، وتحسين مشاركة المعلومات والبيانات وحفظ الموارد من الهدر، كما أنها تعمل بفعالية على جمع البيانات وتخزينها وتحليلها ومعالجتها، وفيما يخص العاملين في مؤسسات التعليم العالي من أعضاء هيئة تدريس وعاملين وإداريين فقد أشارت نتائج دراسة زكريا (٢٠١٩) إلى أن توظيف تقنية إنترنت الأشياء واستخدامها سيساعد الإداريين في مراقبة وجود الطلبة داخل الحرم الجامعي، كما سيساعد أعضاء هيئة التدريس في تسجيل حضور الطلاب وغياهم، كما ستسمح بتقديم الرعاية الصحية للطلاب وكل ذلك يمكن أن يتم عن طريق الاستفادة من الأساور القابلة للارتداء والتي تعمل على مراقبة الإشارات الفسيولوجية للطلاب، وقد اتفق معه المعمري (٢٠١٩) والعلواني (٢٠٢٢) في ذلك، كما أنهما اتفقا على أن تقنية إنترنت الأشياء ساعدت أعضاء هيئة التدريس في سرعة إنجاز تسجيل الحضور وإرسال التكاليف والواجبات واستلامها. وساعدتهم على توفير الوقت والجهد، والسرعة والدقة في اتخاذ القرارات.

بناء على العرض السابق يظهر أن تقنية إنترنت الأشياء أعطت كثيراً من الميزات والنتائج الإيجابية سواء للمعلم أو الطالب أو المؤسسة التعليمية بما يضمن تطوير مستوى العملية التعليمية ورفع جودتها المقدمة

(٢٠٢١)، ومحمود وآخرون (٢٠٢١)، وأحمد (٢٠٢٠)، والدهشان (٢٠٢٠)، والهزاني (٢٠٢٠)، وعبد الرؤوف (٢٠٢٠)، والسالمي (٢٠١٩)، والكندي وآخرون (٢٠١٩)، والمزروعي (٢٠١٩)، وحسانين (٢٠١٩)، وحسين (٢٠١٩)، وزكريا (٢٠١٩) وعبد الحميد (٢٠١٩) وأورسلا (URSULA,2019) على أن تقنية إنترنت الأشياء تسمح بتشارك المعلومات؛ مما يعزز مجتمع اقتصاد المعرفة، فتوظيف تقنية إنترنت الأشياء يساعد على تيسير عملية التعليم والاستفادة من الخبرات والمعارف ومشاركتها. فيما يخص طلبة الدراسات العليا وطلبة البحث العلمي: فقد اتفقت نتائج دراسة كل من الدهشان (٢٠٢٠) والهزاني (٢٠٢٠) وحسين (٢٠١٩) في أن توظيف تقنية إنترنت الأشياء سيساعد على تكوين مجموعات للتعاون البحثي تشترك في الاهتمامات والتوجهات البحثية، كما أن هذه التقنية ستساعد على دمج الأدوات والأجهزة المساعدة في البحث العلمي بفعالية بما يضمن تحسين المخرجات التعليمية. كما أكد الجابري (٢٠١٩) أن تطبيقها سيوفر كثيراً من الطرق والأدوات التي تخدم طلبة البحث العلمي. كما أنها تسمح بالتفاعل الكامل مع المستخدمين وهذا ما أكدته دراسة زكريا (٢٠١٩). وقد أكد كل من العلواني (٢٠٢٢) والمعمري (٢٠١٩) أن هذه التقنية ستعمل على زيادة دافعية طلاب التعليم العالي نحو البحث العلمي والدراسة فهي تسهل وتيسر العملية التعليمية. كما توصلت دراسة الخولاني (٢٠٢١) إلى أنها ضرورة لمواكبة حركة التقدم العلمي، فهي تعمل على تعزيز كفاءة القدرات البشرية ورفعها، واتفق معه في ذلك عمران (٢٠١٩).

وفيما يخص مؤسسات التعليم العالي: فقد جاءت نتائج الهزاني (٢٠٢٠) لتؤكد أن أهمية تقنية إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي؛ عن

للمستفيدين، ومن أهمها خفض المهام الشاقة والأعمال الروتينية سواء للموظفين، أو المعلمين، أو أعضاء هيئة التدريس، أو طلبة التعليم العام والعالي؛ مما سيسمح لهم بالتركيز أكثر على العملية التعليمية. كما أنه يظهر أن هذه التقنية هي التقنية المستقبلية المتوقع توظيفها في مجال التعليم.

إجابة السؤال الثالث: ما تحديات استخدام تقنية إنترنت الأشياء وعوائقها في التعليم؟

إن تقنية إنترنت الأشياء تقنية حديثة يواجهها العديد من المعوقات والتحديات. ومن أهم هذه التحديات: تحدي الأمان والخصوصية وضمان سرية المعلومات الشخصية، فلقد اتفق على ذلك ما نسبته ٣٥% من الأوراق البحثية محل التحليل. فقد أشارت دراسة كل من أحمد (٢٠١٩)، وعبد (٢٠١٩)، وابن الطيب (٢٠٢١) والعلواني (٢٠٢٢) إلى أن الثغرات الأمنية وقلة المعايير الحاكمة لإنترنت الأشياء وخاصة فيما يتعلق بعمليات حفظ البيانات ونقلها يعد من أهم التحديات التي تواجه توظيف هذه التقنية. كما أضاف كل من أبو عناق (٢٠١٩) والمعمري (٢٠١٩) أن احترام خصوصية المستفيدين وسرية معلوماتهم وأمنهم وسلامتهم هو تحد كبير أمام استخدام إنترنت الأشياء في التعليم.

كذلك من أهم معوقات استخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم: ضعف البنية التحتية وضعف شبكة الإنترنت فقد ورد في نتائج دراسة كل من أحمد (٢٠١٩) والجابري (٢٠١٩) والمعمري (٢٠١٩) أن ضعف البنية التحتية وعدم وجود تجهيزات شبكات إنترنت واتصالات متقدمة، والانقطاع المتكرر لشبكة الإنترنت من أهم العوائق أمام استخدام إنترنت الأشياء في التعليم. كما ظهر كذلك من التحليل أن ضعف الوعي بأهمية التقنية والافتقار للمهارات التقنية للتعامل معها هو عائق وتحد كبير يواجه استخدامها وتوظيفها في التعليم. فقد أشار

عزت جمعه (٢٠١٩) إلى أن افتقار القائمين على المكتبات إلى مهارات التعامل مع التكنولوجيا كإنشاء الحسابات وتفعيلها، وإدارة المواقع، والتعامل مع البيانات وافتقارهم للوعي المعلوماتي هو عائق يحول دون استخدام هذه التقنية، وقد اتفق معه في ذلك كل من عبد (٢٠١٩) وقناوي (٢٠٢١) وأحمد (٢٠١٩) حيث أكدوا أن ضعف الوعي بكيفية استخدامها ومقاومة التغيير والخوف من عدم النجاح هو من أهم التحديات التي تواجه تطبيقها. وأكد كل من عبدالرؤوف (٢٠٢٠) والفارسي (٢٠١٩) أن عدم التقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء في التعليم من أهم التحديات، كما اتفقت نتائج دراسة عزت جمعة (٢٠١٩) معهما في أن عدم تقبل واقتناع بعض أعضاء هيئة التدريس والطلبة وخوفهم من هذه التقنية وتهديداتها الأمنية التي يمكن أن تواجههم في أثناء توظيفها هو تحدي كبير قد يحول دون توظيفها. كذلك من أهم التحديات عدم اهتمام الإدارة المدرسية بهذا النوع من التقنية وتطبيقاتها في التعليم. أما دراسة النابتي (٢٠١٩) فقد تفردت بإيراد تحدي عدم دعم اللغة العربية في بعض التطبيقات المهمة القائمة على هذه التقنية. كما توصلت نتائج المنشري (٢٠٢١) إلى أن عدم جاهزية المعلمين لهذا النوع من التقنية عائق مهم. كذلك أورد الدهشان (٢٠١٩) عدداً من التحديات الاجتماعية والصحية والنفسية التي تعيق تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في التعليم، من أهمها: الخوف من إصابة الأشخاص بالعزلة الاجتماعي، والسمنة المفرطة، والخوف من اختفاء وظائف كثيرة عملت تقنية إنترنت الأشياء على تسهيلها والاعتماد عليها بدلا من الأشخاص. كما أورد الأكليبي (٢٠١٩) في نتائجه عددا من التحديات التي تعيق تبني تقنية الأشياء وتوظيفها منها: الكلفة

التعليمية؛ وذلك لتدريبهم على كيفية التعامل مع التطبيقات والبرامج والأجهزة القائمة على تقنية إنترنت الأشياء.

- ضرورة تبني تقنية "إنترنت الأشياء" وتوظيفها في الممارسات التدريسية للمعلمين؛ للمساهمة في رفع التحصيل الدراسي والاستفادة من ميزات هذه التقنية بشكل فعال في تطوير العملية التعليمية التعليمية.

المقترحات البحثية:

- إجراء دراسات عن أمن التطبيقات القائمة على تقنيات إنترنت الأشياء وخصوصيتها وخاصة فيما يخص قواعد بيانات الموظفين والباحثين.
- إجراء مراجعة منهجية تشمل بحثاً في قواعد بيانات Web of Science.
- أثر توظيف لعبة فوري الروبوتية في تعلم جدول الضرب.
- أثر توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في رفع مستوى التشاركية في المرحلة الثانوية.
- تصميم مقرر تقني للصفوف الأولية قائم على توظيف إنترنت الأشياء التعليمية وقياس أثره على متغيرات أخرى كبقاء أثر التعليم، والدافعية.
- القيام ببحوث بينية تعمل على ربط تقنيات التعليم بالعلوم السلوكية ونظرياتها مثل: نظريات الاتصال، ونظريات التقويم، والإدراك المعرفي والمكاني للمتعلم في البيئات الافتراضية الرياضية.

المراجع

- إبراهيم، وليد يوسف محمد، وشورب، رانيا عاطف محمد. (٢٠٢٠). تكنولوجيا إنترنت الأشياء "IoT Technology": المفهوم والتطبيقات التعليمية. تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج ٣٠، ع ١٠، ٣-١٣ مسترجع من

الاقتصادية العالية، والاستهلاك الكبير للطاقة، وعدم وجود تشريعات نظامية.

وبناء على ما سبق يظهر أن التحديات الأمنية وخصوصية بيانات المستفيدين وسرية المعلومات هي من أكبر وأهم التحديات التي تعيق توظيف تقنية إنترنت الأشياء واستخدامها في التعليم. ولعل سبب ذلك يعود إلى أن هذه التقنية تعدّ الأكثر عرضة للهجمات والاختراقات من بين التقنيات وفقاً لما ورد في دراسة (بوعنقة، ٢٠١٩). كما يتضح من العرض السابق أن ضعف البنية التحتية وضعف شبكة الإنترنت تعدّ التحدي الأكثر أهمية بعد تحدي الأمن والخصوصية، كما يليه تحديات ضعف الوعي بأهمية التقنية والافتقار للمهارات، ومقاومة التغيير، والخوف من عدم النجاح، وعدم التقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء، وبعض التحديات الصحية والنفسية والاجتماعية. لذا لابد من الاهتمام بتعزيز البنية التحتية لمؤسسات التعليم سواء كان الجامعي أو العام أو المكتبات مع الاهتمام بتكنولوجيا الاتصالات ومعالجة المعلومات بما يضمن تحسين الأمن والخصوصية، كما ينبغي نشر الوعي بأهمية هذه التقنية في مجال التعليم وضرورة تطبيقها والاستفادة منها في عملية تطوير العملية التعليمية وتحسينها.

التوصيات والمقترحات البحثية:

التوصيات

- زيادة الوعي والتحفيز بأهمية تقنية إنترنت الأشياء وضرورة توظيفها في التعليم.
- حث القائمين على النشاطات التربوية سواء الصفية أو اللاصفية على تصميم المهام والأنشطة التربوية التي تركز على تطبيقات تقنية إنترنت الأشياء.
- عقد الندوات والمحاضرات والورش التجريبية للمعلمين والطلاب والموظفين في المؤسسات

العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٤٣ - ٦٩. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946668

البربري، محمد أحمد عوض. (٢٠٢١). تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدى مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي: دراسة ميدانية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع ١٣٤، ١٠١ - ١٢٨. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1155339>

بن الطيب، زينب. (٢٠٢١). إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في تطوير خدمات المكتبات: نحو خدمات ذكية: Cybrarians Journal. البوابة العربية للمكتبات والمعلومات، ع ٦١، ١ - ٣١. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1148155

بوعناقة، سعاد. (٢٠١٩). تطبيقات إنترنت الأشياء في المكتبات ومراكز المعلومات: الآفاق والتحديات. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٤٨٠ - ٤٩١. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1121165

أبو صيني، بيان صالح محمد. (٢٠١٩). مدى جاهزية المكتبات الأكاديمية في الأردن للتحول نحو مكتبات ذكية، مقترح ونموذج عمل: دراسة حالة على مكتبة الحسن في جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٢٩٩ - ٣٢٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946768

الأكلبي، علي بن ذيب. (٢٠١٩). العائد من تطبيقات إنترنت الأشياء على العملية التعليمية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج ٢، ع ٣، ٩٣ - ١٢٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/959101

أمين، إسرائ أمين سيد. (٢٠١٩). أوجه الاستفادة من تقنية المرشد اللاسلكي Beacon I في تقديم خدمات المعلومات بمكتبات الجامعات الدولية: دراسة استكشافية. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي

والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ١٩٣ - ٢٠٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946740

حسانين، بدرية محمد محمد. (٢٠١٩). تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقمي وفقا لإطار تيبياك "TPACK Framework". المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٦٨، ٣٠٥٨-٣٠٨٨. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1004108

حسون، مصطفى علاء. (٢٠١٩). آلية تحديد موقع الوعاء داخل المكتبة وخارجها باستخدام تقنية جي بي اس (GPS). أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٦٤٣ - ٦٤٩. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946961

حسين، أنغام. (٢٠١٩). استخدام الإنترنت في التعليم الإلكتروني: مركز ابن سينا للتعليم الإلكتروني. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946812

الجابري، سيف، والبادي، وليد. (٢٠١٩). تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية: استمرارية لحقة جديدة في مجال المكتبات والمعلومات. المؤتمر الإقليمي الرابع للإفلا في المنطقة العربية: تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية وتأثيرها على مؤسسات وبيئة المعلومات العربية: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات - هيئة الشارقة للكتاب، الشارقة: الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات (إفلا) والاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) وهيئة الشارقة للكتاب، ١٠٣ - ١١٨. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1049979

الجابري، سيف، والعلوي، إيمان. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في المكتبات الذكية. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٥٢٠ - ٥٣٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946829

الحديدي، آمنة راشد، العامري، خولة خميس، السلطي، هاجر سالم، والشعبي، شيماء أحمد. (٢٠١٩). مكتبات الأطفال ومجالات الإفادة من إنترنت الأشياء. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس

جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات
الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:
جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٢٠٤ - ٢٠١.
مسترجع
من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
[m.oclc.org/Record/946747](http://search.mandumah.com.sdl.id)

حمد، فائق فتحي، العمرو، رزان، والخليلة، مهند.
(٢٠١٩). المكتبات الجامعية في الأردن نحو
مكتبات ذكية: دراسة حالة لمكتبة الجامعة
الأردنية. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس
والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع
الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل
مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:
جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٣٨٦ - ٤٠٠.
مسترجع
من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
[m.oclc.org/Record/946802](http://search.mandumah.com.sdl.id)

خالد، السعيد عزت جمعه. (٢٠١٩). أثر تطبيقات
الإنترنت على الإبداع المهني في المكتبات
المدرسية. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس
والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع
الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل
مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:
جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ١١١ - ١٢٦.

مسترجع
من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
[m.oclc.org/Record/946684](http://search.mandumah.com.sdl.id)

الخواني، مروة محمود إبراهيم. (٢٠٢١). تفعيل الرقمة
الذكية بالجامعات المصرية في ضوء الثورة
الصناعية الرابعة. المجلة التربوية: جامعة
سوهاج - كلية التربية، ج٨٧، ١٤٠٩ -

١٤٨٩ مسترجع
من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
[m.oclc.org/Record/1154649](http://search.mandumah.com.sdl.id)

الدسوقي، أيمن محمد إبراهيم. (٢٠١٩). توظيف الأردو
ينو كأحد تقنيات إنترنت الأشياء لإدارة الأزمات
بالمكتبات الذكية: دراسة تطبيقية. أوراق عمل
المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية
المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي:
إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت
المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع
الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة
والسياحة، ٢٨٣ - ٢٨٩. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
[m.oclc.org/Record/946754](http://search.mandumah.com.sdl.id)

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠١٩). توظيف إنترنت
الأشياء في التعليم: المبررات، المجالات،
التحديات. المجلة الدولية للبحوث في العلوم
التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل،
مج٢، ع٣، ٤٩ - ٩٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
[m.oclc.org/Record/959096](http://search.mandumah.com.sdl.id)

الدهشان، جمال علي خليل، وحمد، محمد مصطفى
محمد مصطفى. (٢٠٢٠). سيناريوهات

"جوديت" الهيكلية للتنبؤ بمستقبل منظومة التعليم العالي في مصر في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة استشرافية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج ٧٩، ١-٩٩

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1085088

الراسبية، أمينة بنت راشد. (٢٠٢١). آليات تطوير التعليم والتعلم في سلطنة عمان وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، ع ٤٥٤، ٣٠٩-٣٤٤ مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1166742

السالمي، جمال بن مطر بن يوسف، عبد الله، خالد عتيق سعيد، والهناي، عبد الله بن سالم بن حمد. (٢٠١٩). مدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة إدارة المعرفة في مؤسسات المعلومات. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٣٢٣ - ٣٣٨. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/946774

السلامية، أسماء بنت علي، والمعمرية، ماري بنت عبد الله بن سالم بن محمد. (٢٠٢٠). تحليل النتائج

الفكري لمصطلح إنترنت الأشياء في قاعدة بيانات Scopus للفترة ٢٠١٠-٢٠١٨. مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودار جامعة حمد بن خليفة للنشر، مج ٣، ع ١٤، ١-

١٠ مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1141838

السويكت، أحمد بن عبد الله علي. (٢٠٢٢). متطلبات مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الخبراء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية: جامعة تعز فرع التربية - دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، ع ٢١٤، ٨٥-١١٥

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1217164

شورب، رانيا عاطف محمد، إبراهيم، وليد يوسف محمد، وأحمد، محمد عبد الحميد. (٢٠٢٠). أثر نمط المراجعة التكيفية المحددة في بيانات التعلم الإلكتروني القائمة على تكنولوجيا إنترنت الأشياء لتتبع مستوى الانتباه لدى المتعلمين في تنمية التحصيل المعرفي لتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، مج ٢٦، ع ١٤، ٢٦٥-

٣١٠ مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1120774

عبد، بهاء طالب، وحسن، حسنين أحمد. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء مستقبل المجتمعات المرتبطة

عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون
لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات
الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:
جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٢٠ - ٤٢.

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/946662

عبد الزهرة، أحمد ماجد. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء
ودوره في ذكاء المكتبات: دراسة وصفية. أوراق
عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون
لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات
الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:
جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٢٠ - ٤٢.

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/946662

عبد الله، أحمد. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء في المكتبات
ومؤسسات المعلومات: الفرص والتحديات.
أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون
لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات
الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:
جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٦ - ١٩.

بالإنترنت إدارة المعرفة: المكتبات الذكية. أوراق
عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون
لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات
الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات
المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:
جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٢٩٠ - ٢٩٨.

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/946764

عبد الرازق، فاطمة زكريا محمد. (٢٠١٩). تصور
مستقبلي لدور الجامعات المصرية في الإفادة
من التطورات الحديثة للإنترنت: إنترنت الأشياء
نموذجاً. مستقبل التربية العربية: المركز العربي
للتعليم والتنمية، مج ٢٦، ع ١١٧، ٣٣-٩٤
مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1048355

عبد الرؤف، مصطفى محمد الشيخ. (٢٠٢٠). برنامج
ترببي في ضوء إطار تيباك "TPACK" لتنمية
التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو
إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة
الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم
التدريسية عبر المعامل الافتراضية نموذجاً.
المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية،
ج ٧٥، ١٧١٧-١٨٥٠ مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1054303

عبد الزهرة، أحمد ماجد. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء
ودوره في ذكاء المكتبات: دراسة وصفية. أوراق

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>m.oclc.org/Record/946649

عبد المختار، أحمد محمد علي. (٢٠٢٢). التجارب العالمية والعربية لتطبيقات إنترنت الأشياء في المكتبات ومؤسسات المعلومات. المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات: المؤسسة العربية لإدارة المعرفة، مج ٢، ع ١٤، ١٨١-٢٠٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>m.oclc.org/Record/1216824

عبد المختار، أحمد محمد علي، والجوهري، أمجد عبد الهادي. (٢٠٢١). توظيف إنترنت الأشياء في تقديم خدمات المعلومات بالمكتبات الأكاديمية المصرية: دراسة للواقع والتخطيط للمستقبل. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات: الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مج ٨، ع ٤٤، ٥٧٦-٥٨٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>m.oclc.org/Record/1224953

العلواني، سالم محمد. (٢٠٢٢). توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: الفرص والتحديات. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج ٩٣، ١٤٣٩-١٤٧٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>m.oclc.org/Record/1207503

عمران، خالد عبد اللطيف محمد. (٢٠٢١). ثورة المناهج التعليمية لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة: رؤى مستقبلية. المجلة التربوية: جامعة

سوهاج - كلية التربية، ج ٨٥، ١-١٨.

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>m.oclc.org/Record/1141918

العميري، فهد بن علي بن ختيم، والطلحي، محمد د خليل صغير. (٢٠٢٠). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات: جامعة فلسطين - عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مج ١٠، ع ٢، ٣٤-٩٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>m.oclc.org/Record/1083688

الفارسي، أنفال. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء: جاهزية وإمكانية تطبيقه في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٢٥٢ - ٢٨٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>m.oclc.org/Record/946752

فرجون، خالد محمد محمد. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء الصناعية طريق جديد للنهوض بالتعليم الفني في ظل الثورة الصناعية الرابعة. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، عدد خاص، ٦٩-٨٣. مسترجع من

محمود، الشفيق جعفر، علي، فيصل محمد نافع، وموسى، بابكر محجوب. (٢٠٢١). استخدام محددات إنترنت الأشياء للتوجه نحو التعليم الإلكتروني بالجامعات السودانية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج ٤، ع ٤٤، ٢٥٤-٣٠٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1177568

المزروعى، سامي بن خاطر بن محكوم. (٢٠١٩). تطوير التعليم التقني والتدريب المهني باستخدام تقنيات الثورة الصناعية الرابعة لمواجهة التحديات التي تواجه الشباب العماني في سوق العمل. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، عدد خاص، ١٠٩-١٣٤. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1037146

مصلح، وسام يوسف. (٢٠١٩). تقنية إنترنت الأشياء: الطريق للتحويل للمكتبات الذكية. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٧٠٤ - ٧٢٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946967

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1037145

قناوي، يارة ماهر محمد. (٢٠٢١). تطبيقات إنترنت الأشياء في بعض المكتبات المصرية: دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات: جامعة القاهرة - كلية الآداب - مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات، ع ٢٦، ١٠-٦٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1117148

متولي، شيماء بهيج محمود، ومبروك، أحلام عبد العظيم. (٢٠٢٠). أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على إنترنت الأشياء والدراسات البيئية لتنمية الجودة الابتكارية والمنظور المستقبلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا - كلية التربية النوعية، ع ٣٠، ١٨٥-٢٨٤. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1108813

محمد، رشا هاشم عبد الحميد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدي الطالبات معلمات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢٤، ع ١، ١٨٢-٢٧١. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/1114766

نابتي، هاجر. (٢٠١٩). إسهامات إنترنت الأشياء في دعم المكتبات الذكية: دراسة وصفية لموقع مكتبة ذكية بالإمارات العربية المتحدة. مؤتمر الابتكار واتجاهات التجديد في المكتبات: مجمع الملك عبد العزيز للمكتبات الوقفية، مج ٣، المدينة المنورة: مجمع الملك عبد العزيز للمكتبات الوقفية، ١٥٨ - ١٨٥. مسترجع من <http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/975238

الهزاني، نورة بنت ناصر بن عبد الله. (٢٠٢٠). الاتجاهات الحديثة في توظيف تقنيات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي السعودية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات: الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مج ٧، ع ٤٤، ٢٦٢-٢٨٦.

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1106673

S. (2019). ZU Library App ، Al Mansoori for Booking Group Study Rooms.

أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٥٠٩ - ٥١٩.

مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/946825

المعمري، أصيلة سليم راشد، الكندي، عبير محمد سالم، الذهلي، منيرة ناصر عمر، والفارسي، هند عبد الله راشد. (٢٠١٩). التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في العملية التعليمية بقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٩٢ - ١١٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/946680

المنتشري، حليلة يوسف، والمنتشري، فاطمة يوسف.

(٢٠٢١). التعليم عن بعد في جائحة كورونا:

تجارب وتحديات وفرص. مسالك للدراسات

الشرعية واللغوية والإنسانية: إبراهيم بن عطية

الله السلمي، ع ١٠، ٢٧١-٣١٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1202814

موسى، وحيد عيسى. (٢٠٢١). تطبيقات إنترنت

الأشياء في المكتبة البريطانية: دراسة حالة مع

مقترح توظيفها في دار الكتب والوثائق القومية.

المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات:

جامعة القاهرة - كلية الآداب - قسم المكتبات

والوثائق وتقنية المعلومات، مج ٣، ع ٨، ١٠١ -

١٠٥. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1176501

Computing Teaching and Digital
Education. مجلة العلوم الإنسانية

والاجتماعية: المركز القومي للبحوث غزة،

مج ٣، ع ٣، ٩٣ - ١١١. مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>

m.oclc.org/Record/1037453

Nagowah, S. D., Ben, S. H., & Gobin-

Rahimbux, B. (2021). A systematic
literature review on semantic

models for IoT-enabled smart
campus. Applied Ontology, 16(1),

27-53. [https://doi-](https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3233/AO-200240)

[org.sdl.idm.oclc.org/10.3233/AO-](https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3233/AO-200240)

200240

Olga Fragou, Anna Mavroudi, (2020).

Exploring Internet of Things, Mobile
Computing and Ubiquitous

Computing in Computer Science
Education: A Systematic Mapping

Study, International Journal of
Technology in Education and

Science, Volume 4, Issue 1, Winter

2020

G. (2019). Libraries as Part of ،Ursula

the Sharing Economy. أوراق عمل

المؤتمر السنوي الخامس

والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج

العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات

الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات

المختصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي:

Chweya, R., & Ibrahim, O. (2021).

Internet of Things (IoT)

Implementation in Learning

Institutions: A Systematic Literature

Review. Pertanika Journal of

Science & Technology, 29(1), 471-

517. [https://doi-](https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.47836/pjst.29.1.26)

[org.sdl.idm.oclc.org/10.47836/pjst.](https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.47836/pjst.29.1.26)

29.1.26

Clary.MC. (2017). The internet of things

is here: what it means for your

library. New Jersey library. en ligne

sur:

[https://www.njstatelib.org/internet-](https://www.njstatelib.org/internet-things-means-library/)

[things-means-library/](https://www.njstatelib.org/internet-things-means-library/)

Elkhodr, M., Shahrestani, S., & Cheung,

H. (2013). The Internet of Things:

Vision and challenges. IEEE 2013

Tencon - Spring, 218-222.

[https://doi.org/10.1109/TENCON](https://doi.org/10.1109/TENCONspring.2013.6584443)

[spring.2013.6584443](https://doi.org/10.1109/TENCONspring.2013.6584443)

Mallet, R., Hagen-Zanker, J., Slater, R. &

Duvendack, M., 2012. The Benefits

and Challenges of Using

Systematic Reviews in International

Development Research. Journal of

Development Effectiveness, 4 (3):

445-455.

M. H. (2019). A Study of the ،Mohanna

Challenges and Design

Perspectives Affecting Physical

جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج
العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٣٣٩ - ٣٤٧.
مسترجع من

<http://search.mandumah.com.sdl.id>
m.oclc.org/Record/946781

المراجع والمصادر الإلكترونية:

دليل شامل - كل ما تحتاج معرفته عن إنترنت... (١٣)
يونيو، ٢٠٢١). تم الاسترداد من
(<https://blog.kkux.org>)

الإنترنت،: قاموس أوكسفورد الإنكليزية. (د.ت.).
استرجع في ١٨ مارس، ٢٠٢٢، من
<https://www.oed.com/viewdictionaryentry/Entry/248411>

What is an IoT system? A 3-point
checklist. (28 مايو ٢٠١٩).

استرجع في ٢٩ مارس، ٢٠٢٢، من
<https://www.linkedin.com/pulse/what-is-an-iot-system-3-point-checklist-alessandro-bassi>

الإنترنت،: قاموس أوكسفورد الإنكليزية. (د.ت.).
استرجع في ١٨ مارس، ٢٠٢٢، من
<https://www.oed.com/viewdictionaryentry/Entry/248411>

What is an IoT system? A 3-point
checklist. (28 مايو ٢٠١٩).

استرجع في ٢٩ مارس، ٢٠٢٢، من
<https://www.linkedin.com/pulse/what-is-an-iot-system-3-point-checklist-alessandro-bassi>

ملحق (١): الدراسات السابقة (عينة البحث) المضمنة ضمن المراجعة المنهجية الحالية

	عنوان الورقة المنقاة	تاريخها	الباحث	اسم المجلة	منهج البحث	المتغيرات	أدوات البحث والعينة
١	الاتجاهات الحديثة في توظيف تقنيات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي السعودية	٢٠٢٠	نورة الهزاني	المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات	المنهج الوثائقي التحليلي	المساعدة على التمكن من استخلاص المعرفة ومشاركتها	اعتمدت الدراسة على تحليل عدد من الوثائق والتجارب
٢	أثر تطبيقات الإنترنت على الإبداع المهني في المكتبات المدرسية	٢٠١٩	السعيد عزت جمعه	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي التحليلي	الجانب الإبداعي لدى العاملين بالمكتبات المدرسية	الوثائق المنشورة والاستبيانات المفتوحة والعينة هم اختصاصيو المكتبات المدرسية
٣	أثر نمط المراجعة التكيفية المحددة في بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على تكنولوجيا إنترنت الأشياء لتتبع مستوى الانتباه لدى المتعلمين في تنمية التحصيل المعرفي لتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم	٢٠٢٠	محمد أحمد	دراسات تربوية واجتماعية	المنهج الوصفي والتجريبي	نمط المراجعة التكيفية التحصيل المعرفي ومستوى الانتباه	اختبار تحصيلي طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية
٤	استخدام الإنترنت في التعليم الإلكتروني: مركز ابن سينا للتعليم الإلكتروني	٢٠١٩	أنغام حسين	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج المسحي	توظيف إنترنت الأشياء في تنمية المهارات العلمية والعملية	الاستبيان الذي طبق على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالمركز
٥	استخدام محددات إنترنت الأشياء للتوجه نحو التعليم الإلكتروني بالجامعات السودانية	٢٠٢١	الشفيع جعفر محمود وآخرون	المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل	المنهج المسحي التحليلي	العملية التعليمية	الاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية
٦	إسهامات انترنت الأشياء في دعم المكتبات الذكية	٢٠١٩	هاجر نابتي	مجمع الملك عبد العزيز	المنهج الوصفي	تطوير وتحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين	استمارة معايير تقييم المواقع
٧	آليات تطوير التعليم والتعلم في سلطنة عمان وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة	٢٠٢١	أمينة الراسية	مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية	المنهج الوصفي التحليلي	أثر ذلك على المنظومة التعليمية بجميع عناصرها	لم تتضح الأداة والعينة كانت الأدب التربوي الذ تناول الثورة الصناعية الرابعة ومتطلباتها

	عنوان الورقة المنقاة	تاريخها	الباحث	اسم المجلة	منهج البحث	المتغيرات	أدوات البحث والعينة
٨	آلية تحديد موقع الوعاء داخل المكتبة وخارجها باستخدام تقنية جي بي اس (GPS)	٢٠١٩	مصطفى حسون	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي	دعم أمن المكتبة والعاملين فيها	الأدب التربوي الذي تناول تقنية GPS ولم تتضح أداة الدراسة
٩	إنترنت الأشياء الصناعية طريق جديد للنهوض بالتعليم الفني في ظل الثورة الصناعية الرابعة	٢٠١٩	خالد محمد فرجون	كلية التربية بجامعة عين شمس	المنهج الوصفي	لم تتضح	لم تتضح
١٠	إنترنت الأشياء في المكتبات ومؤسسات المعلومات: الفرص والتحديات	٢٠١٩	أحمد عبد الله	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي	لم تتضح	لم تتضح
١١	إنترنت الأشياء مستقبل المجتمعات المرتبطة بالإنترنت إدارة المعرفة: المكتبات الذكية	٢٠١٩	بهاء طالب عبد	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي المعتمد على جمع البيانات والوثائق	التفاعل	الملاحظة
١٢	إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في المكتبات الذكية	٢٠١٩	سيف الجابري	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي التحليلي	لم تتضح	لم تتضح
١٣	إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في تطوير خدمات المكتبات: نحو خدمات ذكية	٢٠٢١	زينب بن الطيب	البوابة العربية للمكتبات والمعلومات	المنهج الوصفي وكذا المراجعة النظرية للإنتاج الفكري في الموضوع بالاعتماد على المنهج الوثائقي	لم تتضح	لم تتضح
١٤	إنترنت الأشياء ودوره في ذكاء المكتبات: دراسة وصفية	٢٠١٩	أحمد عبد الزهرة	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي التحليلي	لم تتضح	لم تتضح
١٥	إنترنت الأشياء: جاهزية وإمكانية تطبيقه في المكتبة الرئيسية بجامعة السلطان قابوس	٢٠١٩	أنفال الفارسي	جمعية المكتبات المتخصصة فرع	المنهج المختلط	الاستعداد والدافعية	الورشة والمقابلة والاستبانة وعينة الدراسة موظفو المكتبة الرئيسية

	عنوان الورقة المنقاة	تاريخها	الباحث	اسم المجلة	منهج البحث	المتغيرات	أدوات البحث والعينة
				الخليج العربي			
١٦	أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على إنترنت الأشياء والدراسات البينية لتنمية الجودة الابتكارية والمنظور المستقبلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية	٢٠٢٠	شيماء متولي	مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية	المنهج الوصفي وشبه التجريبي	الجودة الابتكارية والمنظور المستقبلي عند التلاميذ	أنشطة إثرائية مقياس الجودة الابتكارية مقياس الملاحظة مقياس المنظور المستقبلي تلاميذ الصف السادس
١٧	أوجه الاستفادة من تقنية المرشد اللاسلكي Beacon في تقديم خدمات المعلومات بمكتبات الجامعات الدولية: دراسة استكشافية	٢٠١٩	إسراء أمين	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي المسحي	تقديم خدمات المعلومات وتحقيق رضا المستفيدين، الاتجاه الإيجابي نحو تقنية المرشد اللاسلكي محل الدراسة	الاستبيان الذي وزع على العاملين في المكتبات الجامعية الدولية
١٨	برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك "TPACK" لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية نموذجاً	٢٠٢٠	مصطفى عبد الرؤوف	كلية التربية جامعة سوهاج	المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي	البرنامج التدريبي المعد التفكير التصميمي التقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء مهارات التدريس عبر المعامل الافتراضية لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء	مقياس مؤشرات كفايات إطار "تيباك" TPACK - اختبار مهارات التفكير التصميمي (المتدرج Rubric). - مقياس التقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء. - اختبار الجانب المعرفي المرتبط بالممارسات التدريسية عبر المعامل الافتراضية. - بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للممارسات التدريسية عبر المعامل الافتراضية. العينة طلاب الفرقة الرابعة شعبة الكيمياء

	عنوان الورقة المنقاة	تاريخها	الباحث	اسم المجلة	منهج البحث	المتغيرات	أدوات البحث والعينة
١٩	التجارب العالمية والعربية لتطبيقات إنترنت الأشياء في المكتبات ومؤسسات المعلومات	٢٠٢٢	أحمد محمد عبد المختار	المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات	المنهج التحليلي	أثر ذلك في أداء المكتبات والمؤسسات التعليمية	التحليل والمناقشة لعدد من التجارب العربية في المكتبات ومؤسسات المعلومات الدولية
٢٠	تصور مستقبلي لدور الجامعات المصرية في الإفادة من التطورات الحديثة للإنترنت	٢٠١٩	فاطمة زكريا	المركز العربي للتعليم والتنمية	المنهج الوصفي	لم تتضح المتغيرات	التحليل والبناء لأسلوب التصور هدف الدراسة
٢١	تطبيقات إنترنت الأشياء في المكتبة البريطانية: دراسة حالة مع مقترح توظيفها في دار الكتب والوثائق القومية	٢٠٢١	وحيد موسى	كلية الآداب جامعة القاهرة	منهج دراسة الحالة والتحليل العميق	لم تتضح	أداة التحليل للعينة المكتبة البريطانية تصور مقترح للتنفيذ بالدار
٢٢	تطبيقات إنترنت الأشياء في بعض المكتبات المصرية: دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية	٢٠٢١	يارة قناوي	مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات	المنهج الوصفي التحليلي والمراجعة النظرية للإنتاج الفكري في هذا الموضوع	لم تتضح	مقابلة شخصية وملاحظة والعينة هم العاملون في المكتبات
٢٣	تطبيقات إنترنت الأشياء في المكتبات ومراكز المعلومات: الآفاق والتحديات	٢٠١٩	سعاد بو عناق	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي	تحسين الإنتاجية والجودة البيئية	الأدب التربوي الذي تناول مفهوم إنترنت الأشياء لم تتضح أداة الدراسة
٢٤	تطوير التعليم التقني والتدريب المهني باستخدام تقنيات الثورة الصناعية الرابعة لمواجهة التحديات التي تواجه الشباب العماني في سوق العمل	٢٠١٩	سامي المزروعى	كلية التربية جامعة عين شمس	المنهج الوصفي	التعليم التقني والتدريب المهني	لم تتضح
٢٥	تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدى مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي	٢٠٢١	محمد البربري	دراسات عربية في التربية وعلم النفس	المنهج الوصفي	التحول الرقمي الجدارات الوظيفية التقنية	الاستبانة والعينة مديرو مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية
٢٦	تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقمي وفقا لإطار تيباك "TPACK Framework"	٢٠١٩	بدريه حسانين	كلية التربية بجامعة سوهاج	المنهج الوصفي التحليلي	لم تتضح	لم تتضح

	عنوان الورقة المنقاة	تاريخها	الباحث	اسم المجلة	منهج البحث	المتغيرات	أدوات البحث والعينة
٢٧	التعليم عن بعد في جائحة كورونا	٢٠٢١	حليمة يوسف المنتشري	مسالك للدراسات اللغوية والشرعية والانسانية	المنهج الوصفي التحليلي	أثر ذلك في أداء التعليم في أثناء الجائحة	التحليل والمناقشة لعدد من التجارب العربية والدولية
٢٨	تفعيل الرقمنة الذكية بالجامعات المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة	٢٠٢١	مروة الخولاني	كلية التربية بجامعة سوهاج	المنهج الوصفي التحليلي	لم تتضح	لم تتضح
٢٩	التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في العملية التعليمية بقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس	٢٠١٩	عبير محمد الكندي وآخرون	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي التحليلي	الدافعية ومدى تقبل إنترنت الأشياء	الاستبانة وعينة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة البكالوريوس
٣٠	تقنية إنترنت الأشياء: الطريق للتحويل للمكتبات الذكية	٢٠١٩	وسام مصلح	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي الوثائقي	لم تتضح المتغيرات	الدراسة والتحليل، ولكن لم تتضح الأداة المستخدمة
٣١	تكنولوجيا إنترنت الأشياء "IoT Technology": المفهوم والتطبيقات التعليمية	٢٠٢٠	وليد إبراهيم	الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم	المنهج الوصفي التحليلي	لم تتضح	لم تتضح
٣٢	توظيف الأردو ينو كأحد تقنيات إنترنت الأشياء لإدارة الأزمات بالمكتبات الذكية: دراسة تطبيقية	٢٠١٩	أيمن الدسوقي	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج التجريبي	الحفظ للمخطوطات وأوعية المعلومات وتطوير الأداء والمهارات المتوقعة	أداة الأردو ينو وعينة من المكتبات الذكية
٣٣	توظيف إنترنت الأشياء في التعليم: المبررات، المجالات، التحديات	٢٠١٩	جمال الدهشان	المجلة الدولية للبحوث التربوية	المنهج الوصفي التحليلي الوثائقي	لم تتضح	لم تتضح
٣٤	توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	٢٠٢٢	سالم العلواني	كلية التربية جامعة سوهاج	المنهج الوصفي	الاتجاه	المقابلة العينة عدد من الخبراء وأعضاء هيئة التدريس
٣٥	توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية	٢٠٢٠	فهد العميري	مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات	المنهج المختلط (الوصفي الوثائقي والنوعي)	لم تتضح المتغيرات	المقابلة المقننة عينة من الخبراء في مجال الثورة الصناعية الرابعة والجغرافيا التربوية والجغرافيا التطبيقية

	عنوان الورقة المنقاة	تاريخها	الباحث	اسم المجلة	منهج البحث	المتغيرات	أدوات البحث والعينة
٣٦	توظيف تقنيات إنترنت الأشياء في تقديم خدمات المعلومات بالمكتبات الأكاديمية المصرية: دراسة للواقع والتخطيط للمستقبل	٢٠٢١	أحمد عبد المختار	البوابة العربية للمكتبات والمعلومات	المنهج الوصفي التحليلي	لم تتضح	الاستبانة وقائمة المراجعة كاملة والعينة كانت المكتبات الأكاديمية سواء الحكومية أو الأهلية
٣٧	ثورة المناهج التعليمية لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة	٢٠٢١	خالد عمران	كلية التربية جامعة سوهاج	وصفي واستشراقي	لم تتضح	لم تتضح
٣٨	سيناريوهات "جوديت" الهيكلية للتنبؤ بمستقبل منظومة التعليم العالي في مصر في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة	٢٠٢٠	جمال الدهشان	كلية التربية جامعة سوهاج	المنهج الوصفي والمنهج الاستشراقي	منظومة التعليم العالي في مصر	الاستبانة عينة من الخبراء التربويين
٣٩	العائد من تطبيقات إنترنت الأشياء على العملية التعليمية	٢٠١٩	علي ذيب الأكلبي	المجلة الدولية في البحوث التربوية	المنهج الوصفي التحليلي	تطوير طرائق التدريس والعملية التعليمية بشكل عام	تحليل الوثائق
٤٠	فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات معلمات الرياضيات	٢٠٢١	رشا عبد الحميد	مجلة تربويات الرياضيات	المنهج الوصفي التحليلي المنهج التجريبي	تنمية مهارات التدريس الرقمي، واستشراف المستقبل، والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء	اختبار بطاقة ملاحظة مقياس استشراف المستقبل مقياس تقبل وبرنامج مقترح والعينة الطالبات معلمات الرياضيات بالمستوى الثامن
٤١	متطلبات مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الخبراء	٢٠٢٢	أحمد السويكت	مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية	المنهج الاستشراقي	لم تتضح	٣ استبانات والعينة من خبراء التربية
٤٢	مدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة إدارة المعرفة في مؤسسات المعلومات	٢٠١٩	جمال السالمي	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي بأسلوب التحليل الوثائقي	لم تتضح	العينة عدد من الوثائق التي تناولت مفهوم الإفادة من إنترنت الأشياء في المكتبات
٤٣	مدى جاهزية المكتبات الأكاديمية في الأردن	٢٠١٩	بيان أبو صيني	جمعية المكتبات	دراسة حالة	لم تتضح	نموذج مقترح

عنوان الورقة المنتقاة	تاريخها	الباحث	اسم المجلة	منهج البحث	المتغيرات	أدوات البحث والعينة
للتحول نحو مكتبات ذكية، مقترح ونموذج عمل: دراسة حالة على مكتبة الحسن في جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا			المتخصصة فرع الخليج العربي			مكتبة الحسن في جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا
٤٤ مكتبات الأطفال ومجالات الاستفادة من إنترنت الأشياء	٢٠١٩	آمنة راشد الحديدي وآخرون	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي التحليلي	لم تتضح	العينة تحليل النتائج الفكري المتعلق باستخدام إنترنت الأشياء في مكتبات الأطفال من عام ٢٠١٨ إلى ٢٠١٩
٤٥ المكتبات الجامعية في الأردن نحو مكتبات ذكية: دراسة حالة لمكتبة الجامعة الأردنية	٢٠١٩	رازان العمرو وآخرون	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي المسحي	لم تتضح	استبانة العينة جميع العاملين في مكتبة الجامعة الأردنية
٤٦ A Study of the Challenges and Design Perspectives Affecting Physical Computing Teaching and Digital Education دراسة التحديات ومنظور التصميم الذي يؤثر على تعلم الحوسبة المادية والتعليم الرقمي	٢٠١٩	محمد مهنا Mohanna	مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية	التجريبي	تطوير مهارات الحوسبة والتصميم	الاستبيان والمقابلات العينة معلمين
٤٧ Libraries as Part of the Sharing Economy (المكتبات كجزء من الاقتصاد التشاركي)	٢٠١٩	GEORGY URSULA	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج الوصفي	لم تتضح	لم تتضح
٤٨ ZU Library App for Booking Group Study Rooms التطبيقات التكنولوجية لحجز غرف الاجتماعات بجامعة الأمير زايد	٢٠١٩	سهيلة المنصوري Al-Mansoori	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	المنهج التجريبي	تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي	طلاب التعليم العام والأداة استبانة بعد تطبيق الهواتف المحمولة في عقد الاجتماعات

Refuting The Christians' Arguments between The Mu'tazilites and Ash'arites Al-Qadi Abduljabbar bin Ahmad and Fakhruddin Al-Razi as a Model A comparative study

Khalid Abdulaziz Alsaif 

Department of Theology and Contemporary Thought, College of Sharia and Islamic studies, Qassim University, King Saudi Arabia

الرد على النصارى بين المعتزلة والأشاعرة القاضي عبد الجبار بن أحمد وفخر الدين الرازي أنموذجاً دراسة مقارنة

خالد عبدالعزيز السيف 

قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

	DOI	RECEIVED	Edit	ACCEPTED
	https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	الاستلام 2023/12/05	التعديل 2024/05/11	القبول 2024/05/12
	NO. OF PAGES	YEAR	VOLUME	ISSUE
	عدد الصفحات 31	سنة العدد 2024	رقم المجلد 1	رقم العدد 13

Abstract:

“Al-Mutakallimon” (Scholars of Speculative Theology) are considered one of the most responsive to the followers of religions, and Christianity in particular. Al-Mu'tazila were earlier than others in refuting the Christians' arguments due to their historical precedence, followed by Ash'arites. Abduljabbar bin Ahmad was one of Al-Mu'tazila who wrote many books, beside Fakhruddin Al-Razi, who was one of Ash'arites and wrote many books as well. Both refuted the Christians' arguments. A distinct feature of Qadi (Judge) Abduljabbar bin Ahmad's refutation is its comprehensiveness in rebutting the Christians' doctrinal arguments in addition to its being well-organized. He also employed the Science of Speculative Theology ('Elm Al-Kalaam) in his argumentation with Christians and he used some texts from the Torah and The Gospel in his refutation of the Christians.

As for Fakhruddin Al-Razi, he refuted the Christians' arguments in some of his books, but he did not include all the Christians' doctrines in his rebuff. On the other hand, he mentioned some marginal issues in his refutals. Besides, he used ('Elm Al-Kalaam) in his argumentation with the Christians in many arguments. However, his answers to the Christians are criticized for his expansion in mentioning the Christians' misconceptions in exchange for refuting them.

Keywords: Refutation of Christians, Comparison of Religions, Al-Mu'tazila, Ash'arites, Abduljabbar bin Ahmad, Fakhruddin Al-Razi.

له، ومن يضل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله،
وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، صلى الله عليه وعلى آله
وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

الملخص:

يعد المتكلمون من أكثر من رد على أتباع الديانات، وعلى الديانة المسيحية بشكل خاص. وكان المعتزلة أسبق في الرد على النصارى من غيرهم لسبقهم التاريخي، ثم تبعهم الأشعرية. ومن أكثر المعتزلة تصنيفاً عبد الجبار بن أحمد، كما يُعد فخر الدين الرازي من أكثر الأشاعرة تصنيفاً، وكلاهما رد على النصارى. وقد تميز رد القاضي عبد الجبار بن أحمد بشموليته للرد على العقائد النصرانية، وحسن الترتيب. كما استخدم علم الكلام في مجادلة النصارى، ونصوص التوراة والإنجيل في الرد عليهم.

أما فخر الدين الرازي فقد رد على النصارى في بعض كتبه، لكنه لم يشمل كل عقائد النصارى بالرد. وفي المقابل فقد ذكر بعض القضايا الهامشية في رده عليهم. مستخدماً علم الكلام في مجادلة النصارى في كثير من الحجج. ومما يُعاب على رد الرازي على النصارى التوسع في إيراد شبه النصارى في مقابل الرد عليها.

الكلمات المفتاحية: الرد على النصارى، مقارنة الأديان، المعتزلة، الأشاعرة، عبد الجبار بن أحمد، فخر الدين الرازي

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل

أما بعد،

يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا
أَشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ﴿٦٤﴾ [آل عمران: ٦٤].

وقد حفظت كتب التاريخ والأدب والعقائد وغيرها عشرات الحوارات والمناظرات بين المسلمين والنصارى حول كثير من القضايا الدينية^(٣)، كما حفظت لنا مقدمات كثير من المصنفات في الرد على النصارى أن سبب التأليف إنما كان إجابة لسؤال ورد من النصارى^(٤).

ويعد المتكلمون أكثر الاتجاهات الاعتقادية ردًا على النصارى، والمعتزلة على وجه الخصوص، فهم من أوائل من رد على أصحاب الديانات الأخرى سواء الأديان الكتابية أو الأديان الوضعية كالصابئة^(٥) والمانوية^(٦) والثنوية^(٧) والمجوسية^(٨) وغيرهم، وقد سجلت لنا كتب الفهارس العديد من مؤلفات المعتزلة في هذا المجال. وأما

فبعد الفتح الإسلامي للأقطار المجاورة للجزيرة العربية، بقي كثير من أصحاب الديانات على دينهم، وقد كفل لهم الإسلام كافة الحقوق الشرعية والمدنية وفق ضوابط محكمة، كما حافظت الدولة الإسلامية على أملاكهم، وكثير منهم عمل في الدولة الإسلامية وخصوصًا النصارى، فكان منهم الكتاب والأطباء، وأصحاب الدواوين وغيرها، وقد عدّ لويس شيخو (ت ١٩٢٧م)^(١) أكثر من أربعمائة من الوزراء والكتاب النصارى في الدولة الإسلامية^(٢)، وبغض النظر عن مصداقية هذا العدد؛ فإن اختلاط النصارى وغيرهم من أصحاب الديانات الأخرى بالمسلمين حقيقة تاريخية ثابتة حفظتها كتب التاريخ والأدب، وبحث مسائلها الفقهاء.

وقد أوجد الاختلاط بين المسلمين والنصارى في الدولة الإسلامية، وما كفلته الشريعة الإسلامية لهم في كافة الحقوق تبادلًا للحوار والجدال في المسائل الدينية؛ حيث أمر الله سبحانه (تعالى) بالحوار مع النصارى بالتي هي أحسن، لبيان الدين الحق وهو الإسلام، يقول سبحانه وتعالى: ﴿وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ﴾ [العنكبوت: ٤٦]، وقال تعالى: ﴿قُلْ يَأْهَلِ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِءَ شَيْئًا وَلَا

(٣) انظر على سبيل المثال الحوار في أكل الذبائح الذي كان النصارى طرفًا فيه: الجاحظ، عمرو (ت ٢٥٥هـ)، الحيوان، ٤/٤٧١، ٤٧٣. وانظر طائفة من بعض المناظرات بين المسلمين والنصارى في كتاب: السكوني، أبو علي (ت ٧١٧هـ)، عيون المناظرات، ص ٢٤٤، ١٨٣، ١٤٦، ١٩٦، ١٩٩ وغيرها.

(٤) انظر على سبيل المثال: الخزرجي، أحمد (ت ٥٨٢هـ)، مقامع الصليبان، ص ٢٩، ابن تيمية، أحمد (ت ٧٢٨هـ)، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، ٩٨/١.

(٥) الصابئة تدعي أن مذهبها هو الاكتساب، ومدار مذهبهم على التعصب للروحانيين، ومنهم من يقول بالمحسوس والمعقول، والحدود والأحكام، ولا يقول بالشريعة والإسلام. انظر الشهرستاني، محمد عبد الكريم، الملل والنحل ٢/٦٢، ٦٣.

(٦) المانوية: هم فرقة من فرق الثنوية أتباع ماني، قال: إن للعالم أصلين نور وظلمة وكلاهما قديمان، ويقولون: إن النور والظلمة حيّان. الرازي، محمد، اعتقادات فرق المسلمين والمشركين ص ٨٨.

(٧) الثنوية: هم الذين يقولون بخالقين اثنين، وهما النور والظلمة، ويزعمون أن النور والظلمة أزليان قديمان، وقالوا بتساويهما في القدم، واختلافهما في الجوهر، والطبع، والفعل، والحيز، والمكان، والأجناس، والأبدان، والأرواح. انظر الشهرستاني، محمد عبد الكريم، الملل والنحل ٢/٤٩.

(٨) المجوس: هم الذين يؤمنون بأن للعالم إلهين هما النور والظلمة، ولكنهم يقولون بقدّم النور وحدث الظلام. انظر الشهرستاني، محمد عبد الكريم، الملل والنحل ٢/٤٩.

(١) لويس شيخو اليسوعي (١٨٥٩-١٩٢٧م) كان اسمه قبل الرهبنة: رزق الله بن يوسف بن عبد المسيح بن يعقوب شيخو. ولد في ماردين بالجزيرة الفراتية، وانتقل إلى الشام يافعًا، فتعلم في مدرسة الآباء اليسوعيين في غزير بلبنان، وانتظم في سلك الرهبانية اليسوعية سنة ١٨٧٤م، وتنقل في بلاد أوروبا والشرق، فاطلع على ما في الخزائن من كتب العرب، وهو أحد المؤلفين المكثرين. انظر الزركلي، خير الدين، الأعلام، ٢/٤٦٥.

(٢) شيخو، لويس، وزراء النصرانية وكتابتها في الإسلام ص ٤٧.

٣- بماذا يتميز رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى مقارنة برد فخر الدين الرازي؟

٤- بماذا يتميز رد فخر الدين الرازي على النصارى مقارنة برد القاضي عبد الجبار بن أحمد؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى عدة أمور، منها:

١- التعرف على ردود المتكلمين على النصارى ممثلة بالقاضي عبد الجبار بن أحمد، وفخر الدين الرازي.

٢- الوقوف على مدى تأثير علم الكلام في الرد على النصارى.

٣- تقويم رد القاضي عبد الجبار بن أحمد وفخر الدين الرازي على النصارى، ومعرفة وجوه الإجابة والنقص فيما كتبه في محاجة النصارى.

٤- الاستفادة من ردود المتكلمين على النصارى في مناقشة النصارى المعاصرين.

الدراسات السابقة:

كتبت عدة أبحاث في الرد على النصارى، منها:

الدراسات العامة:

١- الفكر الإسلامي في الرد على النصارى إلى نهاية القرن الرابع، عبد المجيد الشرفي، رسالة دكتوراه في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة التونسية، ١٩٨٢م.

٢- جهود علماء المسلمين في الرد على النصارى خلال القرون الستة الهجرية الأولى، بدر المعيقل، رسالة دكتوراه في جامعة أم القرى، ١٤٢٥هـ.

الأشاعرة فهم كذلك قدموا مساهمة كبيرة في الرد على النصارى، وإن كانوا أقل تصنيفاً من المعتزلة من ناحية العدد لكن أكثر إحكاماً وتجيؤاً؛ وربما يرجع ذلك لتأخرهم الزمني مما جعلهم يستفيدون من تطور العلوم والأدوات الجدلية.

ويعد القاضي عبد الجبار بن أحمد الهذلي (ت ٤١٥هـ) من أواخر المعتزلة، وأكثرهم تصنيفاً، والمرجع الرئيس في مذهب الاعتزال، كما حفظت مصنفات القاضي عبد الجبار كثيراً من أقوال المعتزلة وآرائها، كما اطلع القاضي عبد الجبار بن أحمد على كثير من ردود المعتزلة التي لم نصل إليها كما سيأتي بيانه^(٩)؛ لذلك كان اختيار القاضي عبد الجبار مهماً من هذه الناحية.

أما فخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ) فهو يعد من أواخر الأشاعرة، وأكثرهم تصنيفاً، وخصوصاً في أبواب الاعتقاد، ومنها الرد على المخالفين سواء كانوا من أهل الكتاب أو من غيرهم، وكان له دور كبير في تطور المذهب الأشعري، ولم يحصل جديد في مذهب الأشاعرة بعد الرازي إلا الترتيب والاختصار وما إلى ذلك؛ لذلك كان اختيار القاضي عبد الجبار بن أحمد، وفخر الدين الرازي للمقارنة بينهما في موضوع الرد على النصارى مهماً من هذه الناحية.

مشكلة البحث:

تتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما العقائد النصرانية التي ناقشها القاضي عبد الجبار بن أحمد مع النصارى؟
- ٢- ما العقائد النصرانية التي ناقشها فخر الدين الرازي مع النصارى؟

(٩) انظر الفقرة ٣ من المطلب الأول من المبحث الرابع.

النصارى، ثم تحليل هذه الردود، ثم مقارنة رد القاضي عبد الجبار على النصارى برد فخر الدين الرازي على النصارى وفق ما دَوَّاه في مصنفاتهم.

إجراءات البحث:

- ١- عزو الآيات يكون بذكر اسم السورة ورقم الآية، في متن البحث.
- ٢- عزو نصوص الكتاب المقدس بذكر السفر ورقم الإصحاح والفقرة.
- ٣- ترجمة الأعلام التي ترد في صلب البحث بإيجاز.
- ٤- عزو نصوص العلماء وآرائهم لكتبهم مباشرة.
- ٥- الالتزام بعلامات الترقيم، وضبط ما يحتاج إلى ضبط.

خطة البحث:

سار البحث على الخطة الآتية: (مقدمة)

تمهيد:

المبحث الأول: رد المعتزلة والأشاعرة على النصارى.
المبحث الثاني: رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى.

المبحث الثالث: رد فخر الدين الرازي على النصارى.
المبحث الرابع: تقويم ومقارنة بين رد القاضي عبد الجبار بن أحمد وفخر الدين الرازي على النصارى.

الخاتمة. فهرس المصادر والمراجع

والله أسأل أن يكون هذا البحث خالصاً لوجهه الكريم، إنه سميع قريب مجيب.

تمهيد:

أولاً- التعريف بالمعتزلة

عندما نذهب إلى مصادر المعتزلة للبحث عن تعريف للمعتزلة؛ فإن غالب مصادر المعتزلة عندما تعرف

وهاتان الدراستان على أهميتهما لم تكونا خاصتين بموضوع البحث؛ لعموميتهما بكل من رد على النصارى من كل المذاهب.

الدراسات الخاصة:

أما الدراسات الخاصة فكثيرة، منها:

١- منهج القاضي عبد الجبار المعتزلي في دراسة الأديان بين التنظير والتطبيق، حمدي عبد الله الشرقاوي، دار الكتب العلمية.

٢- منهج القاضي عبد الجبار في الرد على النصارى، محمود محمد حسين، مجلة قطاع أصول الدين، جامعة الأزهر، العدد ٦، ٢٠١١م.

٣- منهج الرازي في الرد على النصارى في تفسيره مفاتيح الغيب، سميحة الواحدى، وهو بحث تكميلي لمرحلة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

وهذه الأبحاث على أهميتها تكلمت عن مواضيع مهمة في الرد على النصارى أو غيرهم من أصحاب الأديان الكتابية والشركية، وغيرها مما لا يتصل بموضوع بحثي، مثل: موقف الغربيين مما كتبه المتكلمون في نقد النصارى وغيرها، لكنها لم تتناول: بيان المرجعية الكلامية لنقد القاضي عبد الجبار بن أحمد، وفخر الدين الرازي للنصرانية، وتقييم ردودهم على النصارى من جوانب عدة، كما لم تكن هذه الدراسات دراسات مقارنة بين القاضي عبد الجبار بن أحمد وفخر الدين الرازي، وهذا ما سيضيفه هذا البحث بإذن الله.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث المنهج الاستقرائي متكاً على التحليل والمقارنة، وذلك باستقراء ردود القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى، وكذلك ردود فخر الدين الرازي على

مشركون، وهم مع ذلك فاسق، وقال بعض المرجئة: إنهم مؤمنون لإقرارهم بالله ورسوله وبكتابه وبما جاء به رسوله، وإن لم يعملوا به، فاعتزلت المعتزلة جميع ما اختلف فيه هؤلاء، وقالوا: نأخذ بما اجتمعوا عليه من تسميتهم بالفسق، وندع ما اختلفوا فيه من تسميتهم بالكفر والإيمان والنفاق والشرك، قالوا: لأن المولى ولي الله، والله يجب تعظيمه وتكريمه، وليس الفاسق كذلك، والكافر والمشرک والمنافق يجب قتل بعضهم وأخذ الجزية من بعض، وبعضهم يعبد في السر إلهاً غير الله، وليس الفاسق بهذه الصفة. قالوا: فلما خرج من هذه الأحكام؛ خرج من أن يكون مسمى بأسماء أهلها، وهذا هو القول بالمنزلة بين المنزلتين، أي أن الفسق منزلة بين الكفر والإيمان، وقد أخبرتك أن اسم الاعتزال - وإن كان لزم لما ثبت - أنه قد صار سمة لأهل التوحيد والعدل ممن لم يقتحم القول بنقض ذلك، أو بما يزيل الولاية ويوجب العداوة^(١٣).

ويعد المعتزلة ممن خالف أهل السنة والجماعة في كثير من أبواب الاعتقاد، حيث قال الملطي: "والطائفة السادسة من مخالفي أهل القبلة هم المعتزلة، وهم أرباب الكلام"^(١٤)، وأما مخالفتهم لأهل السنة والجماعة فقد قال الرازي في ذلك: "اعلم أن المعتزلة كلهم متفقون على نفي صفات الله (تعالى) من العلم والقدرة، وعلى أن القرآن محدث ومخلوق، وأن الله (تعالى) ليس خالقاً لأفعال العبد"^(١٥)، وقد وصف الإمام ابن تيمية مذهب المعتزلة فقال: "المعتزلة هم الذين جمعوا بن التجهم والقدر"^(١٦).

بالمذهب الاعتزالي تذكر في البداية ما أجمعت عليه المعتزلة كنوع من التعريف لهم، وذلك بسرد مطول للمسائل المتفق عليها عند المعتزلة^(١٧) وكان هذا كافٍ في التعريف بهم، وقد حدد القاضي عبد الجبار بن أحمد أصول المعتزلة، وهي التي تحدد مذهب الاعتزال، فقال: "التوحيد، والعدل، والوعد والوعيد، والمنزلة بين المنزلتين، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.. ثم أجاب عن سؤال: لماذا اقتصرتم على الأصول الخمسة؟ بقوله: لا خلاف أن المخالفين لنا لا يعدو أحد هذه الأصول. ألا ترى أن خلاف الملحدة والمعتلة والدهرية والمشبهة قد دخل في التوحيد، وخلاف المجبرة بأسرهم دخل في باب العدل، وخلاف المرجئة دخل في باب الوعد والوعيد، وخلاف الخوارج دخل تحت المنزلة بين المنزلتين، وخلاف الإمامية دخل في باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر"^(١٨) وقال أبو الحسين الخياط في وضع ضابط للاعتزال: "وليس يستحق أحد اسم الاعتزال حتى يجمع القول بالأصول الخمسة: التوحيد، والعدل، والوعد والوعيد، والمنزلة بين المنزلتين، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فإذا كملت في الإنسان هذه الخصال الخمس؛ فهو معتزلي"^(١٩).

أما سبب تسميتهم بالمعتزلة فكما قال البلخي موقوفهم من فاعل الكبيرة، حيث قال: "والسبب الذي له سميت المعتزلة بالاعتزال، أن الاختلاف وقع في أسماء مرتكبي الكبائر من أهل الصلاة، فقالت الخوارج: إنهم كفار

(١٧) انظر ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٧؛ البلخي، أبو القاسم، كتاب المقالات ص ١٥٧؛ الجشمي، الحاكم، قطعة من "شرح عيون المسائل" ص ٩٣.

(١٨) انظر أحمد، عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة ص ١٢٣، ١٢٤.

(١٩) انظر الخياط، أبو الحسين، الانتصار والرد على ابن الراوندي ص ١٢٦، ١٢٧.

(١٣) البلخي، أبو القاسم، ذكر المعتزلة في كتاب المقالات ضمن كتاب "فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة" ص ٧٥.

(١٤) الملطي، أبو الحسين، التنبيه والرد على أهل الأهواء والبدع ص ٣٥.

(١٥) الرازي، محمد، اعتقادات فرق المسلمين والمشركون ص ٣٨.

(١٦) ابن تيمية، أحمد، مجموع الفتاوى ٣٣٠/١٢.

ثانياً - التعريف بالأشاعرة:

تُنسب الأشعرية إلى أبي الحسن الأشعري، وهو أبو الحسن علي بن إسماعيل بن أبي بشر ينتهي نسبه إلى أبي موسى الأشعري (رضي الله عنه)، ولد عام ٢٦٠هـ، قال ابن عساكر عنه: "المتكلم صاحب الكتب والتصانيف في الرد على الملحدة وغيرهم من المعتزلة، والرافضة، والجهمية، والخوارج وسائر أصناف المبتدعة، وهو بصري سكن بغداد إلى أن توفي بها" (١٧).

وكان في بداية أمره معتزلياً؛ حيث تتلمذ على أبي علي الجبائي، ولكنه رجع عن الاعتزال، قال الذهبي: "ولما برع في معرفة الاعتزال، كرهه وتبرأ منه، وصعد للناس، فتأبى إلى الله (تعالى) منه، ثم أخذ يرد على المعتزلة، ويهتك عوارهم" (١٨) ولأبي الحسن الأشعري مصنفات كثيرة، وقد رد على المعتزلة في كثير من مصنفاته. وقد خالف الأشعري أهل السنة في بعض العقائد، قال الذهبي: "حط عليه جماعة من الحنابلة والعلماء، وكل أحد يؤخذ من قوله ويترك، إلا من عصم الله تعالى" (١٩).

وكان لأتباع أبي الحسن الأشعري دور في انتشار المذهب والدفاع عنه، فمن أبرز رجال المذهب؛ القاضي أبو بكر بن الباقلاني، وأبو بكر بن فورك، وأبو المعالي الجويني، وأبو حامد الغزالي، وفخر الدين الرازي وغيرهم. وقد كُتب لمذهب الأشعري الانتشار في البلاد الإسلامية، وقد ذكر المقرئ أسباب ذلك حيث قال: "انتشر مذهب أبي الحسن الأشعري في العراق من نحو سنة ثمانين وثلاثمائة، وانتقل منه إلى الشام، فلما ملك السلطان الملك الناصر صلاح الدين يوسف بن أيوب ديار مصر،

كان هو وقاضيه صدر الدين عبد الملك بن عيسى على هذا المذهب.. فلذلك عقدوا الخناصر وشدوا البنان على مذهب الأشعري، وحملوا في أيام دولتهم كافة الناس على التزامه، فتمادى الحال على ذلك جميع أيام الملوك من بني أيوب، ثم في أيام مواليتهم الملوك من الأتراك، واتفق مع ذلك توجه أبي عبد الله محمد بن تومرت أحد رجالات المغرب إلى العراق، وأخذ عن أبي حامد الغزالي مذهب الأشعري، فلما عاد إلى بلاد المغرب.. نشر مذهب الأشعري، وهذا هو السبب في اشتها مذهب الأشعري وانتشاره في أمصار الإسلام، بحيث نسي غيره من المذاهب، وجهل حتى لم يبق اليوم مذهب يخالفه، إلا أن يكون مذهب الحنابلة أتباع الإمام أبي عبد الله أحمد بن محمد ابن حنبل (رضي الله عنه)، فإنهم كانوا على ما كان عليه السلف" (٢٠).

وإن كان الأشاعرة أقرب إلى السنة من المعتزلة؛ فإنهم خالفوا السلف في كثير من آرائهم الاعتقادية، وقد ذكر الإمام ابن تيمية أن طريقة نفاة الصفات من الأشاعرة وغيرهم أبعد عن طريقة السلف؛ حيث يقول: "طريقة السلف أعلم وأحكم وأسلم، وأهدى إلى الطريق الأقوم، وأنها تتضمن تصديق الرسول فيما أخبر به، وفهم ذلك ومعرفته، وأن ذلك هو الذي يدل عليه صريح المعقول، ولا يناقض ذلك إلا ما هو باطل وكذب، وأن طريقة النفاة المنافية لما أخبر به الرسول طريقة باطلة شرعاً وعقلاً، وأن من جعل طريقة السلف عدم العلم بمعاني الآيات، وعدم إثبات ما تضمنته من الصفات فقد قال غير الحق، إما عمداً، وإما خطأ" (٢١)، وقال ابن تيمية -أيضاً- في نقد رجالات المذهب الأشعري وأن الكثير منهم لا يعرفون

(١٧) ابن عساكر، علي، تبیین كذب المفتری ص ٣٥.

(١٨) الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٨٦/١٥.

(١٩) السابق نفسه ٨٦/١٥.

(٢٠) انظر المقرئ، أحمد، المواظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ١٩٢/٤.

(٢١) ابن تيمية، أحمد، درء تعارض العقل والنقل ٣٧٩/٥.

الشافعية^(٢٥)، فكما أَلَفَ القاضي عبد الجبار في كثير من الفنون درس الأديان كاليهودية والنصرانية والديانات الشريكية، ورد على عقائدهم، وأبطل حججهم. وقد توفي عبد الجبار في الري عام ٤١٥هـ.

رابعاً- التعريف بفخر الدين الرازي:

هو محمد بن عمر بن الحسين القرشي البكري، الطبرستاني الملقب فخر الدين، ويعرف بابن الخطيب أو ابن خطيب الري؛ لأن والده كان خطيباً في مسجد الري. ولد عام ٥٤٤هـ في مدينة الري، وقد ولد في بيت علم؛ حيث درس على والده إلى أن توفي، وسافر في طلب العلم، وله رحلات كثيرة؛ حيث رحل إلى عدة مدن واتصل بعلمائها مدرّساً ومناظراً، كما أنه كان مقصداً للعلماء والتلاميذ يقصدونه من أماكن بعيدة. قال الذهبي: "العلامة الكبير ذو الفنون فخر الدين الأصولي المفسر كبير الأذكياء والحكماء والمصنفين"^(٢٦) وكان يلقب بهرة بشيخ الإسلام^(٢٧). وقد أَلَفَ الرازي في عدة فنون، منها: العلوم العقلية والفلسفية، والعلوم العربية، والفقه وأصوله، والتفسير والتاريخ والسير، والطب، وغيرها وانتشرت توافيه في البلاد شرقاً وغرباً، كما كان واعظاً مشهوراً، وقد وصفه الذهبي بقوله: "وله في الوعظ باللسانين مرتبة عالية، وكان يلحقه الوجد حال وعظه"^(٢٨). توفي بهرة عام ٦٠٦هـ، وله بضع وستون سنة، قال الذهبي: "توفي على طريقة حميدة، والله يتولى السرائر"^(٢٩).

السنة ولا آثار السلف؛ حيث يقول: "فإن فرض أن أحداً نقل مذهب السلف كما يذكره، فإما أن يكون قليل المعرفة بآثار السلف كأبي المعالي، وأبي حامد الغزالي، وابن الخطيب، وأمثالهم، ممن لم يكن لهم من المعرفة بالحديث ما يعدون به من عوام أهل الصناعة، فضلاً عن خواصها، ولم يكن الواحد من هؤلاء يعرف البخاري ومسلماً وأحاديثهما إلا بالسماع، كما يذكر ذلك العامة، ولا يميزون بين الحديث المفترى المكذوب، وكتبهم أصدق شاهد بذلك ففيها عجائب"^(٣٠).

ثالثاً- التعريف بالقاضي عبد الجبار بن أحمد:

هو أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد بن عبد الجبار الهمداني الأسدي، ولم يحدد سنة ولادته بالضبط وغالب المصادر تفيد أنه تجاوز التسعين من عمره. وذكر الحاكم الجشمي أنه من معتزلة البصرة ومن أصحاب أبي هاشم لنصرة مذهبه، وانتهت إليه الرئاسة في المعتزلة حتى صار شيخها، وصار الاعتماد على كتبه ومسائله، وكان يذهب مذهب الأشاعرة أول أمره، ثم تحول إلى الاعتزال، واستدعاه صاحب بن عباد أحد وزراء بني بويه إلى الري، وجلس بها، وقضى بها^(٣١). قال السبكي: "وهو الذي تلقبه المعتزلة قاضي القضاة، ولا يطلقون هذا اللقب على سواه ولا يعنون به عند الإطلاق غيره"^(٣٢). وقد كان عبد الجبار واسع العلوم فقد أَلَفَ في الفقه وأصوله، والكلام، والتفسير وغيرها، قال الذهبي: "صاحب التصانيف، من كبار فقهاء

(٢٥) الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ١٧/٢٤٤.

(٢٦) السابق نفسه ٢١/٥٠١.

(٢٧) انظر الذهبي، محمد، تاريخ الإسلام ١٣/١٣٨.

(٢٨) السابق نفسه ١٣/١٣٨.

(٢٩) الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٢١/٥٠١.

(٣٠) ابن تيمية، أحمد، مجموع الفتاوى ٢/٧٩٣.

(٣١) انظر الجشمي، الحاكم، الطبقتان الحادية عشرة والثانية عشرة من "شرح عيون المسائل" ضمن كتاب "فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة" ص ٣٦٥؛ ابن

المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ١١٢.

(٣٢) السبكي، عبد الوهاب، طبقات الشافعية الكبرى ٥/٩٧.

المبحث الأول: رد المعتزلة والأشاعرة على النصارى:

يعد المعتزلة من أوائل الفرق الإسلامية التي انشقت عن أهل السنة والجماعة، وكان المعتزلة من أوائل من رد على المخالفين، وعلى رأي بعض العلماء أن بداية التصنيف كانت من المعتزلة، كما بين ذلك الإمام ابن تيمية (ت ٧٢٨هـ) بأنهم: "من أكثر الطوائف وأولها تصنيفاً" (٣٠)، ولأجل أقدمية المعتزلة في الظهور؛ كانت هذه الطائفة أول من باشر الرد على أصحاب الديانات الأخرى في أوائل توسع الدولة الإسلامية، وقبل دخول الكثير من الشعوب في الإسلام، لذلك فقد سجلت كتب الفهارس عديداً من ردود المعتزلة على الأديان عموماً كالصابئة، والمانوية، والمجوس وغيرهم، فعلى سبيل المثال قد رد واصل بن عطاء (٣١) (ت ١٣١هـ) على المانوية في كتاب اسمه "كتاب الألف في الرد على المانوية" وقد ذكر ذلك ابن المرتضى (ت ٨٤٠هـ) (٣٢) (٣٣)، كما رد أبو الحارث الأصم (٣٤) (ت ٢٠١هـ) على الملاحدة والمجوس في كتاب اسمه "الرد على الملحدة والرد على

المجوس"، وقد ذكر ذلك الإمام الذهبي (ت ٧٤٨هـ) (٣٥)، وكذلك النظام (٣٦) (ت ٢٢١هـ) ألف في الرد على الدهرية والملاحدة كتاباً اسمه "الرد على الدهرية"، وكتاب "الرد على أصناف الملحدين"، ذكر ذلك ابن النديم (ت ٣٨٥هـ) (٣٧) (٣٨)، وكما شارك أبو علي الجبائي (٣٩) (ت ٣٠٣هـ) في ذلك، حيث ألف كتاب "الرد على المجوس" (٤٠)، وكتاب "الرد على أهل النجوم" (٤١). وهناك كتب كثيرة ذكرها غير واحد من المصنفين في تعداد كتب المعتزلة التي ردت على أصحاب الديانات غير الكتابية، ويعد ابن النديم في الفهرست من أوسع هذه المصادر التي احتفظت لنا بأسماء كثير من كتب المعتزلة في الرد على أصحاب الديانات غير الكتابية، ولكن لم يصلنا منها إلا قليل، وكثير منها مفقود.

أما عندما تأتي إلى رد المعتزلة على النصارى؛ فكما شارك المعتزلة في الرد على أصحاب الديانات غير الكتابية من المجوس، والصابئة، والمانوية وغيرهم؛ فقد صنف المعتزلة في الرد على النصارى، وجلّ كتب

(٣٠) ابن تيمية، أحمد، مجموع الفتاوى ١١٥/٨.

(٣١) واصل بن عطاء المخزومي أبو حذيفة، يعد رأس الاعتزال، اشتهر بالبلاغة، ولد سنة ٨٠هـ بالمدينة، عُرف بالغزل؛ لتردده على سوق الغزل ليتصدق على النسوة الفقيرات. مات سنة ١٣١هـ. انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٤٦٤/٥؛ ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٢٨.

(٣٢) أحمد بن يحيى بن المرتضى، عالم بالدين والأدب، من أئمة الزيدية باليمن. بوع بالإمامة بعد موت الناصر سنة ٧٩٣ هـ في صنعاء، ونشبت بسبب ذلك فتنة انتهت بأسره وحبسه، وقد خرج من سجنه خلصة، فعكف على التصنيف إلى أن توفي في جبل حجة غربي صنعاء عام ٨٤٠هـ. انظر الزركلي، خير الدين، الأعلام ٢٦٩/١.

(٣٣) انظر ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٣٥.

(٣٤) أبو بكر عبد الرحمن بن كيسان الأصم شيخ المعتزلة، كان ديناً وقوراً صبوراً على الفقر، وله كتاب في التفسير، مات سنة ٢٠١هـ. انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٤٠٢/٩؛ ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٥٦.

(٣٥) انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٤٠٢/٩.

(٣٦) أبو إسحاق إبراهيم بن سيار النظام، شيخ المعتزلة وصاحب التصنيف، اشتهر بالبلاغة والشعر، وهو شيخ الجاحظ، وله كثير من الآراء الشاذة، مات في خلافة المعتصم أو الواثق، سنة بضع وعشرين ومائتين. انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٥٤٨/١٠؛ ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٤٩.

(٣٧) أبو الفرج محمد بن إسحاق بن أبي يعقوب النديم، صاحب كتاب الفهرست من أقدم كتب التراجم ومن أفضلها، وهو بغدادى، كان في بداية أمره ورّاقاً يبيع الكتب، وقد أتاحت له هذه المهنة طلب العلم والتعرف على شتى فنون المعرفة، توفي عام ٣٨٥هـ. انظر الزركلي، خير الدين، الأعلام ٢٩/٦.

(٣٨) انظر ابن النديم، محمد، الفهرست، ٥٧١/١.

(٣٩) محمد بن عبد الوهاب بن سلام الجبائي كنيته أبو علي، رأس المعتزلة، انتهت إليه رياستهم في وقته، قيل: إن له سبعين مصنفاً، توفي سنة ٣٠٣هـ.

انظر ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٨٠.

(٤٠) انظر ابن النديم، محمد، الفهرست، ٦٠٨/١.

(٤١) انظر ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٩٩.

النصارى الأوسط"، و"الرد على النصارى الأصغر" وقد ذكر هذه الكتب ابن النديم^(٥٠) والقاضي عبد الجبار بن أحمد في تثبيت دلائل النبوة^(٥١)، ومن مصنفات المعتزلة في الرد على النصارى ما كتبه أبو هاشم الجبائي^(٥٢) (ت ٣٢١هـ) في كتابه "مسألة في البغداديات"، وقد ذكر القاضي عبد الجبار بن أحمد في تثبيت دلائل النبوة أنه رد على النصارى في هذا الكتاب^(٥٣)، وممن رد على النصارى من المعتزلة أبو عبد الله الحسين بن علي البصري^(٥٤) (ت ٣٦٩هـ) في كتابه "الإيضاح" وقد أشار القاضي عبد الجبار بن أحمد في تثبيت دلائل النبوة إلى هذا الكتاب^(٥٥).

ما سبق من ردود المعتزلة على النصارى معظمه مفقود، والموجود منها مختصر جدًا وغير شامل للرد على النصارى، وأجمع من رد على النصارى من المعتزلة القاضي عبد الجبار بن أحمد (ت ٤١٥هـ) وذلك في كتابين له، وقد ضمّن فيهما الرد على النصارى بتوسع واستفاضة، وهما كتاب: "تثبيت دلائل النبوة"، وقد ضمّنه كثيرًا من الرد على النصارى، وهو رد مطول، وكتاب "المغني في أبواب التوحيد والعدل" في قسم "الفرق غير الإسلامية" وهو الجزء الخامس من المغني في أبواب

النصارى في الرد على المعتزلة مفقود، لكن احتفظت كتب الفهارس لنا بأسمائها، منها على سبيل المثال: كتاب "الرد على النصارى"^(٥٦) لبشر بن المعتمر^(٥٧) (ت ٢١٠هـ)، وكتاب "الرد على النصارى"، وكتاب "الرد على عمار النصراني"^(٥٨) وكلاهما لأبي الهذيل العلاف^(٥٩) (ت ٢٣٥هـ)، وكتاب "الرد على النصارى" لأبي جعفر الإسكافي^(٦٠) (ت ٢٤٠هـ)^(٦١).

ويعد أول كتاب وصل إلينا من كتب المعتزلة "الرد على النصارى" للقاسم الرسي (ت ٢٤٦هـ) كما أن من كتب المعتزلة المشهورة في الرد على النصارى كتاب "الرد على النصارى" للجاحظ (ت ٢٥٥هـ)، وقد ذكر القاضي عبد الجبار بن أحمد أن للجاحظ ردًا على النصارى باسم "الرسالة العسلية في الرد على النصارى"^(٦٢)، كما يعد ما كتبه أبو عيسى الوراق^(٦٣) (ت ٢٩٧هـ) في الرد على النصارى من أشهر كتب المعتزلة، وله ثلاثة كتب في ذلك، هي: "الرد على النصارى الكبير"، و"الرد على

(٥٢) البغدادي، إسماعيل، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين ٢٣٢/١.

(٥٣) بشر بن المعتمر أبو سهل الكوفي ثم البغدادي شيخ المعتزلة، كان ذكيًا فطنًا زاهدًا عابدًا، له تصانيف كثيرة، توفي سنة ٢١٠هـ، انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٢٠٣/١٠، ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٥٢.

(٥٤) انظر ابن النديم، محمد، الفهرست ٥٦٦/١.

(٥٥) أبو الهذيل محمد بن الهذيل البصري العلاف، صاحب التصانيف ورأس المعتزلة، اشتهر بمناظرة المخالفين من غير المسلمين، وطال عمره حتى تجاوز المائة، ومات في ٢٢٧هـ. انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٥٤٢/١٠، ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٤٤.

(٥٦) أبو جعفر محمد بن عبد الله السمرقندي الإسكافي المتكلم، كان شديد الذكاء وواسع المعرفة مع الزهد، له عدة مصنفات مات ٢٤٠هـ. انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٥٥٠/١٠، ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٧٨.

(٥٧) انظر أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٩٨/١.

(٥٨) انظر أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٩٨/١.

(٥٩) محمد بن هارون الوراق، يكنى بأبي عيسى، كان من نظار المعتزلة من أهل بغداد، له تصانيف عديدة، مات في بغداد سنة ٢٤٧هـ. انظر ابن حجر، أحمد، لسان الميزان ٥٥٩/٨.

(٥٠) انظر ابن النديم، محمد، الفهرست ٦٠٠/١.

(٥١) انظر أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٩٨/١.

(٥٢) أبو هاشم عبد السلام ابن الأستاذ أبي علي محمد بن عبد الوهاب بن سلام الجبائي المعتزلي، من كبار المعتزلة أخذ عن والده، وألف في عدة فنون، توفي سنة ٣٢١هـ. انظر ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ٩٤.

(٥٣) انظر أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٩٨/١.

(٥٤) أبو عبد الله الحسين بن علي البصري الفقيه المتكلم صاحب التصانيف معتزلي، من تلامذة أبي هاشم، وكان من أئمة الحنفية، مات سنة ٣٦٩هـ. انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ٢٢٤/١٦، ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ١٠٥.

(٥٥) انظر أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٩٨/١.

المواجهة مع أصحاب الديانات الأخرى ومنها النصرانية، أما الأشاعرة؛ فقد وُجدوا بعد استقرار الفتوحات الإسلامية، وبعد دخول كثير من الشعوب وأصحاب الديانات الأخرى في الإسلام، هذا إذا أضفنا إلى ذلك أن مذهب الأشاعرة وُجد في حاضرة البلاد الإسلامية في وقتها، وهي العراق وما حولها من أقاليم، لذلك كان احتكاكه بالنصارى قليلاً.

المبحث الثاني- رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى:

يعد القاضي عبد الجبار خاتمة المعتزلة^(٥٧)، وهو أوسع المعتزلة تصنيفاً، وقد كتب في كثير من القضايا الكلامية كغيره من المعتزلة، كما رد على النصارى في بعض كتبه، ويعد كتابه تثبيت دلائل النبوة، وكتاب المغني في أبواب التوحيد والعدل قسم الفرق غير الإسلامية هو الموضع الرئيس الذي رد فيه على النصارى بشكل مفصل، وهناك إشارات أخرى للرد على النصارى في بعض كتبه الأخرى ككتاب "شرح الأصول الخمسة"^(٥٨)، وكتاب "المحيط بالتكليف"^(٥٩)، وكتاب المختصر في أصول الدين^(٦٠)، وما ذكره في هذه الكتب الثلاثة هو ردود مختصرة جداً وملخصة من كتابه "المغني في أبواب التوحيد والعدل"، وستأتي الإشارة إلى بعضها في أثناء عرض رده على النصارى.

وقد رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى في عدد من القضايا الرئيسية في النصرانية، وأشار إلى بعض الأصول العامة في الرد على النصارى في مفتتح بعض

التوحيد والعدل، حيث رد في هذا الجزء على النصارى، وناقشهم في مسائل متفرقة.

أما الأشاعرة فإننا نقصد بالأشاعرة -هنا- الأشاعرة المصنّفين من مذهب الأشاعرة أصالةً وناصري المذهب، دون من تأثر بالمذهب الأشعري في بعض قضاياها، حيث إن من تأثر بالمذهب الأشعري دون أن يكون مصنّفاً من الأشاعرة كثير، وإذا أردنا أن نتتبع رد الأشاعرة على النصارى بشكل مجمل نجد أن أول رد على النصارى من الأشاعرة ما كتبه أبو الحسن الأشعري (ت ٣٢٤هـ)، وقد أشار إلى هذا الرد ابن عساكر (ت ٥٧١هـ)^(٥٦). أما أشهر رد من الأشاعرة على النصارى، فهو ما كتبه أبو بكر بن الباقلاني (ت ٤٠٣هـ) في المناظرة المشهورة مع النصارى لما أرسله عضد الدولة (ت ٣٧٢هـ) في مهمة إلى ملك الروم، وكذلك من الردود المشهورة للأشاعرة كتاب أبي المعالي الجويني (ت ٤٧٨هـ) "شفاء الغليل في بيان ما وقع في التوراة والإنجيل من التبديل"، وكذلك كتاب "الرد الجميل لإلهية عيسى بصريح الإنجيل" لأبي حامد الغزالي (ت ٥٠٥هـ) وغيرها. والملاحظ في بعض عناوين كتب الأشاعرة في الرد على النصارى تخصيص فكرة معينة كالتحريف أو ألوهية عيسى، وليس رداً عاماً كحال ردود المعتزلة.

والملاحظ من خلال ما سبق قلة ردود الأشاعرة على النصارى مقارنة بردود المعتزلة، وربما يرجع سبب ذلك إلى أن المعتزلة وُجدوا في وقت بداية الفتح الإسلامي، واحتكاكهم بغير المسلمين أكثر، وقبل دخول كثير من الشعوب والديانات في الإسلام، لذلك احتاج المعتزلة إلى

(٥٧) انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ١٧/٢٤٤.

(٥٨) انظر أحمد، عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة ص ٢٩١.

(٥٩) انظر أحمد، عبد الجبار، المحيط بالتكليف ١/٢٢٢.

(٦٠) انظر أحمد، عبد الجبار، المختصر في أصول الدين -ضمن رسائل العدل والتوحيد- ١/٢٣٠.

(٥٦) انظر ابن عساكر، علي، تبیین کذب المغتري فيما نسب إلى الإمام الأشعري ص ١٣٥، وقد ذكره ابن فورك باسم "المسائل المنثورة" انظر ابن فورك، محمد، مجرد مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري، ص ٢٩.

بالمعجزات؛ حيث يقول: "والنصارى لا تعرف الربوبية ولا تفرق بينها وبين الإنسانية، ولا يقوم على أحد حجة بنقلهم وادعائهم إلا بآيات للمسيح" (٦٤).

كما يوضح القاضي عبد الجبار أن سبب ضلال النصارى في عقيدتهم هو أنهم لما رأوا المعجزات التي تحصل على يد المسيح (عليه السلام) ظنوا أن المعجزات دليل على الألوهية، وفي ذلك يقول: "هو أنهم رأوا أنه ظهر على عيسى (عليه السلام) من المعجزات ما لا يصح دخوله تحت مقدور القدر نحو إحياء الموتى، وإبراء الأكمه والأبرص، وغير ذلك؛ فظنوا أنه لا بد من أن يكون قد تغير وخرج عن طبيعته الناسوتية إلى طبيعة اللاهوتية، وذلك يوجب عليهم أن يقولوا بأنه تعالى متحد بالأنبياء كلهم، كإبراهيم وموسى وغيرهما عليهم السلام، فقد ظهرت عليهم الأعلام المعجزة التي لا يدخل جنسها تحت مقدور القادرين بالقدرة، والقوم لا يقولون بذلك، فيجب أن لا يقولوا في المسيح أيضًا. ولولا عمى قلوبهم وجهلهم بأحوال المعجزات، وإلا لعلموا أنها من جهة الله (تعالى) يظهرها عليهم ليصدقهم بها" (٦٥).

كما يبين القاضي عبد الجبار أن النصارى يعتمدون على المعجزات مرة ويتركون الاعتماد عليها مرات، ويشير ذلك إلى أن النصارى يدعون المعجزات لرجال دينهم من أجل إثبات ما يريدون من الشرائع، وأحيانًا يضعون الشرائع دون النظر هل حصلت معجزة أو لا، وفي هذا يقول: "أنتم تدعون المعجزات والآيات لرهبانكم ورواهبكم ورؤسائكم في كل زمان وأنها لا تنقطع ولا ترتفع.. وهم في كل حين يجتمعون إذا أرادوا أمر تحليل شيء أو تحريره، فإذا تقادم عهده؛ قالوا: هذا ما حرّمته تلك

المواضع في الكلام عنهم؛ حيث بين أن مذهب النصارى غير معقول وغير منضبط، فقال: "وكفى بمذهب النصارى فسادًا أن يصعب على العلماء ضبطه" (٦٦)، ويبين سبب ذلك بقوله: "لكون مقالتهم مبنية على أصول غير معقولة، وعبارات لا تتحصل معانيها" (٦٧)، كما بين القاضي عبد الجبار بن أحمد تأثير الفلسفات السابقة على النصرانية، حيث يقول: "فتأمل رحمك الله هذه الجملة، فإن الجوهر والأفانيم والاتحاد هو من قول أرسطوطاليس وأشباهه من القائلين بالقدم وتكذيب الرسل وإنكار البعث، وهم قالوا: إن الإنسان إذا عرف شيئًا فقد اتحد به، وأن العقل والعقل والمعقول يصير شيئًا واحدًا، وأن الثلاثة واحد والواحد ثلاثة، ولهذا قالوا: هرمس المثلث، فهذه الجهالة والحماقة هي لهؤلاء وعندهم أخذ نموها" (٦٨)، وسنتحدث عن رده على القضايا الأساسية في معتقد النصارى من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول - النبوة والمعجزات:

يعد كتاب تثبيت دلائل النبوة للقاضي عبد الجبار بن أحمد، الكتاب الأهم لعبد الجبار في إثبات نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، وتكلم في هذا الكتاب عن أدلة نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، وفي سياق ذلك كان يرد على النصارى المشككين في نبوته عليه الصلاة والسلام، مبينًا خطأ استدلال النصارى في دليل المعجزات، وأن المعجزات تدل على النبوة ولا تدل على الألوهية، ويلخص القاضي عبد الجبار بن أحمد ضلال النصارى في ألوهية المسيح بخطئهم في الاستدلال

(٦١) أحمد، عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة ص ٢٩١. وانظر أيضًا أحمد، عبد الجبار، المحيط بالتكليف ٢٢٢/١.

(٦٢) أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ٨٠/٥.

(٦٣) أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٤٣٠/٢. وانظر أيضًا ١٦١/١، ١٦٩.

(٦٤) أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٢٠١/١.

(٦٥) أحمد، عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة ص ٢٩٨.

كتابه: إن الله أبو جميع العالم^(٧٠)، وأنتم معشر النصارى تذكرون أن متى حكى في إنجيله عن المسيح أنه قال: طوبى لكم معشر المصلحين بين الناس فإنكم تسمون أبناء الله^(٧١). وقال متى في إنجيله: إن المسيح قال للناس: إن أباكم السماوي واحد فرد^(٧٢). فينبغي على قول النصارى أن تكون هؤلاء كلها آلهة وأرباباً^(٧٣).

كما نقض القاضي عبد الجبار قول النصارى بالأقانيم الثلاثة، وأن إثبات هذه الأقانيم على الوجه الذي يعتقده النصارى يستحيل، فيقول: "أعلم أنا قدمنا من الدلالة على أن القديم واحد لا ثاني له في الحقيقة ما يدل على إبطال مذهبهم إذا حصل من مذهبهم على وجه يكون خلافاً في المعنى؛ لأنهم إن قالوا: إن الإله ثلاثة أقانيم ولم يرجعوا بذلك إلى ثلاثة ذوات مخصوصة بصفات لم يحصل خلافهم إلا في العبارة إذا رجعوا بالصفات إلى كونه تعالى عالماً حياً. ومتى ما أرادوا بذلك أنه ثلاث ذوات على ما تذهب إليه الكلابية^(٧٤) في أنه تعالى عالم بعلم وحيّ بحياة؛ فالدلالة التي دلت على أن القديم (تعالى) واحد يبطل هذا القول. وما قدمناه من أن ما شارك القديم في كونه قديماً يستحيل أن يختص لذاته بما يفارق به الآخر؛ يبطل قولهم أيضاً؛ لأن هذه الأقانيم إذا كانت قديمة؛ فيجب أن لا يصح أن يختص الأب بما يستحيل على الابن والروح، ولا يصح اختصاصهما بما يستحيل

الجماعة إلا بظهور آية أو معجزة، ألا ترى أن الجثثة^(٦٦) والمطرنة^(٦٧) قد كانت جائزة عندهم فيمن له الأهل والولد، فصار الجثثة والرؤساء يجعلون الرئاسة في أولادهم، ويوصون بها في ذريتهم، فاجتمع النصارى وعقدوا تحريمها فيمن له أهل وولد وعرف التزويج، فصار ذلك ديناً لهم فاجتمعوا عليه، وعملوا به من غير آية ولا معجزة، وقد كان تزويج الأختين بالأخوين مباحاً عندهم، فجرى من أختين كانتا عند أخوين عداوة أدت إلى معاداة بين الأخوين، فاجتمعوا وحرّموا ذلك، وصار لهم ديناً يعملون به وإن لم يروا فيه آية ولا معجزة^(٦٨).

المطلب الثاني - ألوهية المسيح:

يستدل النصارى على ألوهية المسيح بأن المسيح ابن الله، وأن هذه النسبة تدل على الألوهية، وقد بين القاضي عبد الجبار بن أحمد أن هذا لا يدل على ألوهية المسيح، فالابن والأب في لغة الكتاب المقدس لا تدل على هذا، واستدل القاضي عبد الجبار على ذلك بنصوص من الكتاب المقدس؛ حيث يقول: "إن الابن في اللغة العبرانية التي هي لغة المسيح تقع على العبد الصالح المطيع الوليّ المخلص، وأن الأب قد تقع على السيد المالك المدبر. قالوا: وقد قال في التوراة: إن إسرائيل ابني، وبكري، وأولاده أبنائي^(٦٩)؛ وعلى دعوى النصارى تجب لهم الإلوهية، وقد قال أشعيا النبي (عليه السلام) في

(٧٠) سفر أشعيا [٦٤: ٨]

(٧١) إنجيل متى [٥: ٩]

(٧٢) إنجيل متى [٦: ٣٢]

(٧٣) انظر أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ١/١٢٠.

(٧٤) الكلابية نسبة إلى عبد الله بن سعيد ابن كلاب البصري رأس المتكلمين بالبصرة في زمانه، صاحب التصانيف في الرد على المعتزلة، وربما وافقهم في بعضها. وقد كان ابن كلاب شيخاً لأبي الحسن الأشعري، وقد تأثر به الأشعري في مسألة الصفات الاختيارية والكلام وغيرها. انظر الذهبي، محمد، سير أعلام النبلاء ١١/١٧٤.

(٦٦) الجثثة: لقب أطلق في القرون المسيحية الأولى على بعض رؤساء الكنائس المنفصلة عن كرسي أنطاكية. انظر اليسوعي، صبحي حموي، معجم الإيمان المسيحي ص ١٧١.

(٦٧) المطرنة: لقب بعض رؤساء الأساقفة الشرقيين، تختلف سلطتهم باختلاف تكوين الكنيسة التي ينتمون إليها، وفي شرع الكنائس الشرقية المتحدة برومة هو الأسقف الخاضع أو غير الخاضع لبطريرك، والذي على رأس منطقة كنسيّة.

انظر اليسوعي، صبحي حموي، معجم الإيمان المسيحي ص ٤٢٩، ٤٦٨.

(٦٨) انظر أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ١/١٧٤.

(٦٩) سفر الخروج [٤: ٢٢].

أفعالهما حتى يصح على كل واحد منهما من الفعل ما يصح على الآخر، وقد علمنا بطلان ذلك بمثل ما به علمنا بطلان القول بأن كل صفة تحصل لأحدهما يصح حصولها للآخر من أكل وشرب، وقتل وصلب إلى غير ذلك^(٧٧).

المطلب الثالث - الصلب وتحريف الأناجيل:

تعد عقيدة الصلب من العقائد الأساسية في النصرانية، وقد استدلل القاضي عبد الجبار على إبطال عقيدة الصلب بالاختلاف الحاصل في هذه العقيدة الأساسية، فقال: "واختلفوا في الصلب والقتل بعد اتفاقهم على أن المسيح صلب وقتل، فزعمت النسطورية^(٧٨) أن الصلب وقع على المسيح من جهة ناسوته لا من جهة لاهوته، وزعم أكثر الملكانية^(٧٩) أن الصلب وقع على المسيح بكماله، والمسيح هو اللاهوت والناسوت، وزعم أكثر اليعقوبية^(٨٠) أن الصلب والقتل وقعا في الجوهر الواحد الكائن من الجوهرين اللذين هما الإله والإنسان، وهو

عليه، ولا اختصاص كل منهما بما يستحيل على الآخر، وهذا يوجب كون الابن أباً، وكون الأب ابناً، وكون الأب روحاً، وكون الروح أباً"^(٧٥).

كما أبطل القاضي عبد الجبار قضية الأقانيم بأن الاختصار على ثلاثة أقانيم لا يدل عليه دليل، وأن إثبات أكثر من إله هو تحكّم، فقال: "على أن الذات لا تتعدد بتعدد أوصافه، فإن الجوهر الواحد وإن كان موصوفاً بكونه جوهرًا متحيزًا وموجودًا وكأننا في جهة؛ فإنه لا يتعدد بتعدد هذه الأوصاف، ولا يخرج عن كونه واحدًا، فكيف أوجبتم تعدد الله لتعدد أوصافه؟ ولم جعلتموه واحدًا أو ثلاثة؟ فهذه الطريقة توجب عليكم أن تزيدوا في عدد الأقانيم بعدد صفاته جل وعزّ، وأن تثبتوا له أقنومًا بكونه قادرًا، وأقنومًا بكونه عالمًا، وآخر بكونه مدرّكًا، ورابعًا بكونه مريدًا وكارهاً، حتى يبلغ عدد الأقانيم ثمانية أو تسعة، وقد عرف فسادة"^(٧٦).

وتعدد الأقانيم عند النصارى وأنها كلها آلهة؛ أوجب عليهم القول باتحاد هذه الأقانيم، وقد حصل الإشكال في إرادة هذه الأقانيم ومشيتها إذا كانت كلها آلهة، والنصارى لما قالوا بالاتحاد اضطربوا في المشيئة، وقد أبطل القاضي عبد الجبار الاتحاد نظرًا للاضطراب في أمر المشيئة والإرادة، فقال: "والذي يدل على أن مشيئتهما متغايرة؛ أن من حق كل قارين تصح عليهما الإرادة والمشيئة أن لا يمتنع أن يريد أحدهما خلاف ما يريده الآخر، ولا يمتنع أن يكره أحدهما ما يريده الآخر، كما لا يمتنع اختلاف دواعيهما في الأفعال، ولا فصل بين من قال: إنه يجب اتفاق مشيئة القديم والمسيح، وبين من قال: إنه يجب أن تتفق دواعيهما، وأنه يجب أن تتفق

(٧٧) أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ١١٧/٥.

(٧٨) أصحاب نسطور الحكيم، ويعتقد أن الله (تعالى) واحد، ذو أقانيم ثلاثة: الوجود، والعلم، والحياة. وهذه الأقانيم ليست زائدة على الذات، ولا هي هو. واتحدت الكلمة بجسد عيسى (عليه السلام)، كإشراق الشمس في كوة على بلورة، وكظهور النقش في الشمع إذا طبع بالخاتم. انظر الشهرستاني، محمد عبد الكريم، الملل والنحل ٢/٢٩.

(٧٩) أصحاب ملكا الذي ظهر بأرض الروم، واستولى عليها، ومعظم الروم ملكانية. قالوا: إن الكلمة اتحدت بجسد المسيح، وتدرعت بناسوته، ويعنون بالكلمة: أقنوم العلم، ويعنون بروح القدس أقنوم الحياة، ولا يسمون العلم قبل تدرعه ابناً، بل المسيح مع ما تدرع به ابن، فقال بعضهم: إن الكلمة مزجت جسد المسيح، كما يمازج الخمر أو الماء اللبن. انظر الشهرستاني، محمد عبد الكريم، الملل والنحل ٢/٢٧.

(٨٠) أصحاب يعقوب البرادعي: قالوا بالأقانيم الثلاثة، لكنهم قالوا: إن المسيح جوهر واحد. أقنوم واحد، إلا أنه من جوهرين، وربما قالوا: طبيعة واحدة من طبيعتين، فجوهر الإله القديم، وجوهر الإنسان المحدث تركيباً كما تركبت النفس والبدن فصارا جوهرًا واحدًا، أقنومًا واحدًا، وهو إنسان كله وإله كله. انظر الشهرستاني، محمد عبد الكريم، الملل والنحل ٢/٣٠.

(٧٥) أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ٨٦/٥.

(٧٦) أحمد، عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة ص ٢٩٣، ٢٩٤.

"ولتعلم -رحمك الله- أن هذه الطوائف من النصارى أجهل عالم الله بالمسيح وأخباره وأخبار أمه، وأن كل واحد من أصحاب هذه الأناجيل إنما تلفظ ما كتبه بعد المسيح بالدهر الطويل، وبعد مضي أصحابه عن لا يعرف ولا يحصل، وفيها من الاختلاف والتناقض لما هم عليه ما يطول شرحه" (٨٥).

المبحث الثالث - رد فخر الدين الرازي على النصارى:

يعدُّ فخر الدين الرازي خاتمة الأشاعرة الذين توسعوا في المذهب، وأحدثوا نقلة في تطوره (٨٦)، وقد أشار إلى النصارى وفرقهم في كتابه "اعتقادات فرق المسلمين والمشركين" ولكن كان ذلك استعراضاً لفرق النصارى وبعض أقوالهم باختصار دون رد عليهم (٨٧)، وفيما يبدو أن ذلك كان منهج الكتاب سواء في فرق المسلمين أو غيرهم، أما رد فخر الدين الرازي الذي استوعب فيه عقائد النصارى تقريباً فهو في كتابه التفسير المسمى "مفاتيح الغيب" أو "التفسير الكبير"؛ حيث توسع الرازي في الرد على النصارى في هذا الكتاب، فشمّل رده الكلام على التحريف في كتب النصارى، والأقانيم وألوهية الابن، وما يتعلق بها من التجسد والاتحاد وغيرها، وكذلك تكلم عن الصلب وغيرها. وقد تناول الرازي النصرانية في تفسيره في سياق السور التي تكلمت عن النصارى وخصوصاً سورة آل عمران، والنساء، والمائدة، ومريم، وأما بقية السور فقد تكلم فيها بكلام أقل تركيزاً عن هذه المواضع.

المسيح على الحقيقة، وهو الإله، وبه حلت الآلام" (٨١)، وبين القاضي عبد الجبار في سياقات عديدة أن اختلاف النصارى في عقيدة الصلب راجع إلى أن المسيح لم يصلب أصلاً، ولو كان مصلوباً لم يحصل هذا الاختلاف، فقال: "على أن النصارى لو رجعت إلى أخبارها وإلى ما في أناجيلها الأربعة لعلمت أن المقتول المصلوب غير المسيح، إذا كانت هذه الأناجيل معولهم" (٨٢).

أما بالنسبة لتحريف الأناجيل؛ فإن الأناجيل هي المرتكز الأساس للنصرانية، وهي مستند كثير من العقائد النصرانية، وقد تعقّب القاضي عبد الجبار كثيراً مما جاء في الأناجيل وبين أنها محرفة فقال في ذلك: "واعلم رحمك الله، أن هذه الطوائف الثلاث من النصارى لا تعتقد أن الله أنزل على المسيح إنجيلاً ولا كتاباً بوجه من الوجوه، بل عندهم أن المسيح خلق الأنبياء وأنزل عليهم الكتب، وأرسل إليهم الملائكة، وإنما معهم أربعة أناجيل لأربعة نفر، كتب كل واحد منهم إنجيله في زمانه، وجاء من بعده فما رضي إنجيل غيره، وكان إنجيله أولى، وهم يتفقون في مواضع ويختلفون في مواضع، وفي بعضها ما ليس في بعض، وهي حكايات قوم رجال ونساء من اليهود والروم وغيرهم أنهم قالوا كذا، وفعلوا كذا، وفيها من المحال، والباطل، والسخف، والكذب الظاهر، والتناقض البين شيء كثير" (٨٣).

ولم يكتف القاضي عبد الجبار بالادعاء بل بين في عدة مواضع التناقضات في الأناجيل (٨٤)، وقال في خاتمتها:

(٨١) أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ٨٤/٥.

(٨٢) أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ١٣٧/١.

(٨٣) السابق نفسه ١٥٤/١.

(٨٤) انظر على سبيل المثال: أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ١٩٩/١، ٢٠٠، ٢٠١ وغيرها.

(٨٥) أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ٢٠١/١.

(٨٦) انظر المحمود، عبد الرحمن، موقف ابن تيمية من الأشاعرة ٦٥٤/٢؛

الزركان، محمد صالح، فخر الدين الرازي وأراؤه الكلامية والفلسفية ص ٤١.

(٨٧) انظر الرازي، محمد، اعتقادات فرق المسلمين والمشركين ص ٨٤.

قلنا: إن المعجزة لا تدل على الصدق، فحينئذ بطلت نبوة سائر الأنبياء عليهم السلام، وإن اعترفنا بصحة التواتر، واعترفنا بدلالة المعجزة على الصدق، ثم إنهما حاصلان في حق محمد، وجب الاعتراف قطعاً بنبوة محمد (عليه السلام) ضرورة^(٩١).

كما استدلل الرازي على أن القرآن هو معجزة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) خاصة وأنه بهذه المعجزة يحصل التفريق بين الحق والباطل، حيث يقول في تفسير أول سورة آل عمران: "وأما البحث الثاني: وهو ما يتعلق بالنبوة، فقد ذكره الله (تعالى) هاهنا في غاية الحسن ونهاية الجودة، وذلك لأنه قال: ﴿ نَزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ ﴾ [آل عمران: ٣] وهذا يجري مجرى الدعوى، ثم إنه تعالى أقام الدلالة على صحة هذه الدعوى، فقال: وافقتمونا أيها اليهود والنصارى على أنه تعالى أنزل التوراة والإنجيل من قبل هدى للناس، فإنما عرفتم أن التوراة والإنجيل كتابان إلهيان؛ لأنه تعالى قرن بإنزالهما المعجزة الدالة على الفرق بين قول المحق وقول المبطل، والمعجز لما حصل به الفرق بين الدعوى الصادقة والدعوى الكاذبة كان فرقاً لا محالة، ثم إن الفرقان الذي هو المعجز كما حصل في كون التوراة والإنجيل نازلين من عند الله، فكذلك حصل في كون القرآن نازلاً من عند الله^(٩٢).

كما تكلم الرازي على شيء من دلائل نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) عند تفسير قوله تعالى: ﴿ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ وَإِنَّ فَرِيقًا

وأما الكتاب الآخر الذي رد فيه الرازي على النصارى فهو في المناظرة المشهورة التي حصلت له بخوارزم^(٨٨) مع أحد النصارى، وهذه المناظرة ذكرها مختصرة في تفسير سورة آل عمران^(٨٩) عند تفسير قوله تعالى: ﴿ فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنفُسَنَا وَأَنفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلْ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ ﴾ [آل عمران: ٦١] وقد أورد هذه المناظرة مختصرة جداً، ولكنه بسطها في كتاب خاص باسم مناظرة في الرد على النصارى^(٩٠). وسيكون استعراض القضايا التي رد الرازي فيها على النصارى في المطالب الآتية:

المطلب الأول- النبوة والمعجزات:

أول مسألة جادل فيها الرازي النصارى هي إثبات النبوة، وهذه المسألة من الطبعي أن يبدأ فيها أي حوار مع النصارى؛ لأن إثبات صحة نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) معناه: بطلان ما عليه النصارى من عقيدة مُحَرَّفَة، ولذلك افتتح الرازي بها محاورته مع النصارى في مناظرته التي دَوَّنَهَا، واستدل على ثبوت نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) بدليل المعجزات المنقولة بالتواتر، واستدل بدليل التواتر على حصول المعجزات التي هي دليل على النبوة؛ حيث يقول: "كما نُقِلَ إلينا ظهور الخوارق على يد موسى وعيسى وغيرهما من الأنبياء عليهم السلام؛ نُقِلَ إلينا ظهور الخوارق على يد محمد صلى الله عليه وسلم، فإن رددنا التواتر أو قبلناه، لكن

(٨٨) خوارزم اسم الإقليم الذي شرق خراسان، ويقع في آخر نهر جيحون، ومن

مدن هذا الإقليم مدينة الجرجانية وهي أكبر مدينة بخوارزم. انظر الإصطخري،

إبراهيم بن محمد، المسالك والممالك ص ١٦٨.

(٨٩) انظر الرازي، محمد، التفسير الكبير ٢٤٦/٨.

(٩٠) حقق هذه الرسالة عبد المجيد النجار، ونشرتها دار الغرب الإسلامي.

(٩١) الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٢١.

(٩٢) الرازي، محمد، التفسير الكبير ١٢٩/٧.

من الشُّبه، أحد النوعين شبه مستخرجة من مقدمات مشاهدة، والنوع الثاني شبه مستخرجة من مقدمات إلزامية. أما النوع الأول من الشبه فاعتمادهم في ذلك على أمرين: أحدهما يتعلق بالعلم، والثاني يتعلق بالقدرة. أما ما يتعلق بالعلم فهو أن عيسى (عليه السلام) كان يخبر عن الغيوب، وأما الأمر الثاني من شبههم، فهو متعلق بالقدرة، وهو أن عيسى (عليه السلام) كان يحيي الموتى، ويبرئ الأكمه والأبرص، ويخلق من الطين كهيئة الطير فينفخ فيه فيكون طيرًا بإذن الله، وهذا النوع من شبه النصارى يتعلق بالقدرة، وليس للنصارى شبه في المسألة سوى هذين النوعين.

أما الشبهة الأولى وهي المتعلقة بالعلم، وهي قولهم: إنه أخبر عن الغيوب فوجب أن يكون إلهًا، فأجاب الله (تعالى) عنه بقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَخْفَى عَلَيْهِ شَيْءٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ﴾ [آل عمران: ٥]، وتقرير الجواب أنه لا يلزم من كونه عالمًا ببعض المغيبات أن يكون إلهًا لاحتمال أنه إنما علم ذلك بوحي من الله إليه، وتعليم الله (تعالى) له ذلك، ومن المعلوم بالضرورة أن عيسى (عليه السلام) ما كان عالمًا بجميع المعلومات والمغيبات، فكيف والنصارى يقولون: إنه أظهر الجزع من الموت، فلو كان عالمًا بالغيب كله، لعلم أن القوم يريدون أخذه وقتله، فوجب القطع بأن عيسى (عليه السلام) ما كان إلهًا، فثبت أن الاستدلال بمعرفة بعض الغيب لا يدل على حصول الإلهية، وأما الجهل ببعض الغيب يدل قطعًا على عدم الإلهية.

أما النوع الثاني من الشبه؛ وهو الشبهة المتعلقة بالقدرة فحصول الإحياء والإماتة في بعض الصور لا يدل على كونه إلهًا، لاحتمال أن الله (تعالى) أكرمه بذلك الإحياء إظهارًا لمعجزته وإكرامًا له. أما العجز عن الإحياء

مِنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿١٦٦﴾ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ ﴿١٦٧﴾ [البقرة: ١٤٦-١٤٧] (٩٣).

والمعتزلة وكثير من الأشاعرة يحصرون قضية تقرير النبوات في المعجزات؛ وهذا باطل، يقول العلامة ابن أبي العز الحنفي شارح العقيدة الطحاوية: "والطريقة المشهورة عند أهل الكلام والنظر؛ تقرير نبوة الأنبياء بالمعجزات، لكن كثير منهم لا يعرف نبوة الأنبياء إلا بالمعجزات، وقرروا ذلك بطرق مضطربة.. ولا ريب أن المعجزات دليل صحيح، لكن الدليل غير محصور في المعجزات، فإن النبوة إنما يدعيها أصدق الصادقين أو أكذب الكاذبين، ولا يلتبس هذا بهذا إلا على أجهل الجاهلين. بل قرائن أحوالهما تُعرب عنهما، وتعرف بهما، والتمييز بين الصادق والكاذب له طرق كثيرة فيما دون دعوى النبوة، فكيف بدعوى النبوة" (٩٤).

المطلب الثاني - ألوهية المسيح:

من أهم القضايا العقدية التي جادل فيها الرازي النصارى؛ ألوهية المسيح، وهي العقيدة الأساسية في النصرانية، وقد تناولها الرازي في عدة مواضع، وتتركز مجادلتها للنصارى في هذه القضية في إثبات أن المسيح (عليه السلام) ليس بإله، وأن ما يُسميه النصارى الابن؛ هو بشر وليس بإله، وما استدلل به النصارى من الأدلة لإثبات ألوهيته لا ينهض للاستدلال، وقد اختصر الرازي منطلق النصارى في إثبات ألوهية المسيح في أمرين، وهما: إخباره بالمغيبات، وحصول الخوارق على يديه، وبين الرازي أن الإخبار بالغيب وحصول الخوارق ليس دليلًا كافيًا لإثبات الألوهية، حيث وضَّح ذلك بقوله: "إن النصارى ادعوا ألوهية عيسى (عليه السلام)، وعولوا في ذلك على نوعين

(٩٣) السابق نفسه ١١٠/٤.

(٩٤) انظر الحنفي، ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية ٤٠/١.

عيسى (عليه السلام) روح الله؛ أنه إضافة تشريف، كما يقال: بيت الله وناقة الله، فكونه روح الله شرفه الله (تعالى)، أي روح أهل الله، وروح صفوة الله، وكذلك قوله: وكلمته؛ أي لاشتماله على معرفة الكتاب، والحكمة، والتوراة، والإنجيل، فكان كلمة الله لذلك، وكل الأنبياء يشاركونه في ذلك في كونه روح الله، وفي كونه كلمة الله؛ لاشتمال جميعهم على المعنى الذي اشتمل عليه عيسى، أو بعضه أو أكثر منه^(٩٨).

وفي العقائد المنبثقة عن ألوهية المسيح كالقول باتحاد الأقانيم بعضها مع بعض؛ فقد بين الرازي بطلان قول النصارى فيه؛ حيث يقول في موضوع أقنوم الكلمة الذي هو الابن: "أقنوم الكلمة إما أن يكون ذاتاً أو صفة، فإن كان ذاتاً فذات الله (تعالى) قد حلت في عيسى واتحدت بعيسى، فيكون عيسى هو الإله على هذا القول. وإن قلنا: إن الأقنوم عبارة عن الصفة، فانتقال الصفة من ذات إلى ذات أخرى غير معقول، ثم بتقدير انتقال أقنوم العلم عن ذات الله (تعالى) إلى عيسى يلزم خلو ذات الله عن العلم، ومن لم يكن عالماً لم يكن إلهاً، فحينئذ يكون الإله هو عيسى على قولهم، فثبت أن النصارى وإن كانوا لا يصرحون بهذا القول إلا أن حاصل مذهبهم ليس إلا ذلك"^(٩٩).

أما في موضوع الاتحاد وأن انتقال الصفة من ذات إلى ذات محال؛ فقال الرازي: "إنهم وافقونا -أي النصارى- على أن ذاته سبحانه وتعالى لم تحل في ناسوت عيسى (عليه السلام) بل قالوا: الكلمة حلت فيه، والمراد من الكلمة العلم. فنقول: العلم لما حل في عيسى ففي تلك

والإماتة في بعض الصور يدل على عدم الإلهية؛ وذلك لأن الإله هو الذي يكون قادراً على أن يصور في الأرحام من قطرة صغيرة من النطفة هذا التركيب العجيب والتأليف الغريب، ومعلوم أن عيسى (عليه السلام) ما كان قادراً على الإحياء والإماتة على هذا الوجه، وكيف ولو قدر على ذلك لأمات أولئك الذين أخذوه على زعم النصارى وقتلوه، فثبت أن حصول الإحياء والإماتة على وفق قوله في بعض الصور لا يدل على كونه إلهاً"^(٩٥).

كما نقض الرازي مسألة ألوهية المسيح عند النصارى، بأن من كان حياً قيوماً يمتنع أن يكون له ولد، حيث قال في هذه المسألة في تفسير أول سورة آل عمران: "ما يتعلق بالإلهيات فنقول: إنه تعالى حي قيوم، وكل من كان حياً قيوماً يمتنع أن يكون له ولد، وإنما قلنا: إنه حي قيوم؛ لأنه واجب الوجود لذاته"^(٩٦)، وكل ما سواه فإنه ممكن لذاته محدث حصل تكوينه وتخليقه وإيجاده.. وإذا كان الكل محدثاً مخلوقاً امتنع كون شيء منها ولداً له وإلهاً.. وأيضاً لما ثبت أن الإله يجب أن يكون حياً قيوماً، وثبت أن عيسى ما كان حياً قيوماً؛ لأنه ولد، وكان يأكل ويشرب ويحدث، والنصارى زعموا أنه قتل وما قدر على دفع القتل عن نفسه، فثبت أنه ما كان حياً قيوماً، وذلك يقتضي القطع والجزم بأنه ما كان إلهاً، فهذه الكلمة وهي قوله: "الحي القيوم" جامعة لجميع وجوه الدلائل على بطلان قول النصارى في التثليث"^(٩٧).

كما رد الرازي على استدلال النصارى على ألوهية المسيح؛ بأن المسيح هو روح الله، فقال: "وتأويل كون

(٩٥) الرازي، محمد، التفسير الكبير ١٣٥/٧، ١٣٦.

(٩٦) "واجب الوجود" هو من اصطلاحات المتكلمين التي يجب تجنبها، وقد بين الإمام ابن تيمية أن هذا اللفظ وغيره من الألفاظ المجملة التي تكثر في كلام المتكلمين. انظر ابن تيمية، أحمد، بيان تلبس الجهمية ٢٣٦/٣.

(٩٧) الرازي، محمد، التفسير الكبير ١٢٩/٧.

(٩٨) الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٦٧. وما ذكره الرازي في معنى الكلمة؛ مخالف لتفسير السلف، فإن معنى كلمته هو قوله: "كن" انظر الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان ٤٠٧/٥.

(٩٩) الرازي، محمد، التفسير الكبير ٣٢٧/١١.

إلى سجين، فأى ميزة تبقى لعيسى على غيره فيما ذكرت^(١٠٢).

وأما في التفسير فلم يرد على عقيدة الصلب عند النصارى، واستطرد الرازي في قضايا أقل أهمية من هذه القضية وخصوصاً في سياق الآيات التي ذكر فيها الصلب أو رفع المسيح (عليه السلام)، فعلى سبيل المثال في تفسير قوله تعالى:

﴿وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَٰكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ﴾ [النساء: ١٥٧] لم يرد على النصارى في عقيدة الصلب، وإنما تكلم فقط عن مذاهب النصارى النسطورية والملكانية واليعقوبية في الصلب نفسه هل وقع على اللاهوت أو الناسوت؟^(١٠٣).

أما في تفسير قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ اللَّهُ يَعْيسَى ابْنِي مُتَوَفِّكَ وَارْفُكْ إِلَى﴾ [آل عمران: ٥٥] ذكر ما يمكن أن يورده النصارى على كون المصلوب شبه عيسى (عليه السلام) كما يقوله القرآن، وذكر ستة إشكالات قد يوردها النصارى على المسلمين، ورد عليها بشكل مختصر جداً وغير كافٍ، ولذلك ختم إجاباته بقوله: "وبالجملة فالأسئلة التي ذكروها أمور تتطرق الاحتمالات إليها من بعض الوجوه، ولما ثبت بالمعجز القاطع صدق محمد (صلى الله عليه وسلم) في كل ما أخبر عنه؛ امتنع صيرورة هذه الأسئلة المحتملة معارضة للنص القاطع، والله ولي الهداية"^(١٠٤). مع أن الرازي في سياق هذه الآية لم ينس أن يرد على خصومه ممن يسميهم المشبهة^(١٠٥).

الحالة إما أن يقال: إنه بقي في ذات الله تعالى أو ما بقي فيها، فإن كان الأول لزم حصول الصفة الواحدة في محلين وذلك غير معقول، ولأنه لو جاز أن يقال: العلم الحاصل في ذات عيسى (عليه السلام) هو العلم الحاصل في ذات الله (تعالى) بعينه، فلم لا يجوز في حق كل واحد ذلك حتى يكون العلم الحاصل لكل واحد هو العلم الحاصل لذات الله (تعالى)؟ وإن كان الثاني لزم أن يقال: إن الله (تعالى) لم يبق عالماً بعد حلول علمه في عيسى (عليه السلام) وذلك مما لا يقوله عاقل^(١٠٠). ونختم هذه المسألة بقول الرازي عن هذه الأقانيم الثلاثة: "واعلم أن هذا معلوم البطلان ببديهية العقل، فإن الثلاثة لا تكون واحداً، والواحد لا يكون ثلاثة، ولا يرى في الدنيا مقالة أشد فساداً وأظهر بطلاناً من مقالة النصارى"^(١٠١).

المطلب الثالث - الصَّلب:

تعد عقيدة الصَّلب من العقائد الجوهرية في الديانة النصرانية، إلا أن الرازي لم يعطها المساحة الكافية في الرد، فلم يذكر في المناظرة المشهورة إلا أسطرًا قليلة جداً عنها، وكذلك في التفسير، فأما في المناظرة حول عقيدة صلب المسيح، وأن المسيح صلب الجسد منه دون الروح؛ فقد قال الرازي معترضاً على النصارى في ذلك في مناظرته مع النصراني: "وأما قولك صلب جسد عيسى دون معناه، فهذا هذيان أيضاً؛ لأنه تحصيل حاصل، وتحصيل الحاصل محال، فكان هذياناً، فإنه أبداً لا يصلب إلا الجسد؛ سواء كان كافراً أو مؤمناً، مطيعاً أو عاصياً أو شيطاناً، فإنه أبداً لا يصلب منه إلا الجسد، وأما الروح فحية باقية يذهب بها عالمها إما إلى عليين أو

(١٠٢) الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٤٨.

(١٠٣) انظر الرازي، محمد، التفسير الكبير ٢٦١/١١.

(١٠٤) الرازي، محمد، التفسير الكبير ٢٤٠/٨.

(١٠٥) ويقصد الرازي بالمشبهة هنا أهل الحديث الذي يثبتون علو الله (تعالى) بجميع أنواعه علو الذات والقدر والقهر، من غير تمثيل ولا تكيف ولا تحريف ولا تعطيل، علوً يليق بجلاله وعظمته. وقد رد الإمام ابن تيمية على الرازي في

(١٠٠) الرازي، محمد، التفسير الكبير ٥٣٣/٢١.

(١٠١) المرح السابق ٤٠٩/١٢.

سنحاول تقويم رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى من خلال ثلاثة عناوين أساسية، وهي استخدامه لعلم الكلام في الرد على النصارى، وكذلك الاستشهاد بنصوص الكتاب المقدس لنقض معتقد النصارى، وأما العنوان الأخير فهو ما يتعلق بالترتيب والعرض والاستشهاد بعلماء المذهب في أثاء رده على النصارى، وتفصيل ذلك في العناوين الآتية:

١- استخدام علم الكلام في مجادلة النصارى:

يعد المعتزلة هم أرباب الكلام، وعلى أيديهم تشكل علم الكلام كما ذكره غير واحد ممن كتب في مقالات الفرق الإسلامية، فقد ذكر الشهرستاني (ت ٥٤٨هـ) (١١٠) ذلك في سياق حديثه عن المعتزلة بقوله: "ثم طالع بعد ذلك شيوخ المعتزلة كتب الفلاسفة حيث نشرت أيام المأمون (ت ٢١٨هـ) فخلطت مناهجها بمناهج الكلام، وأفردتها فناً من فنون العلم، وسمتها باسم الكلام" (١١١)، وقال الملطي (ت ٣٧٧هـ) (١١٢) لما ذكر المعتزلة: "أرباب الكلام، وأصحاب الجدل، والتمييز، والنظر، والاستنباط، والحجج على من خالفهم، وأنواع الكلام والمفروق بين علم السمع وعلم العقل، والمنصفون في مناظرة الخصوم" (١١٣). وعندما ننظر إلى رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى، ومدى استفادته من علم الكلام في الرد على

وهو يقصد أهل الحديث- الذي يُثبتون علو الله (تعالى) استدلالاً بهذه الآية، فيقول: "والمشبهة يتمسكون بهذه الآية في إثبات المكان لله (تعالى)، وأنه في السماء" (١٠٦)، ثم يرد عليهم من ثلاثة أوجه.

المبحث الرابع- تقويم ومقارنة بين رد عبد الجبار بن أحمد وفخر الدين الرازي على النصارى:

المطلب الأول- تقويم رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى

كتب القاضي عبد الجبار العديد من المصنفات، وعلى كثرة ما كتبه من مصنفات إلا أن رده على النصارى أقل نسبياً من غيره من قضايا الكلام، ويعد أهم كتاب رد فيه على النصارى بشكل مرتب هو كتابه المغني في أبواب التوحيد والعدل في الجزء الخامس المخصص للفرق غير الإسلامية، حيث بدأ بعرض معتقد النصارى واختلافهم، ثم بعد ذلك بدأ في الرد عليهم مفصلاً، وأما في كتابه تثبيت دلائل النبوة فيعد الكتاب الثاني في الرد على النصارى عند القاضي عبد الجبار، وإن كان لم يستوعب كثيراً من عقائد النصارى تقريباً، والرد فيه لم يكن أصالةً، وإنما جاء استطراداً في سياق دلائل النبوة، أما بقية الكتب الأخرى كشرح الأصول الخمسة (١٠٧)، وكتاب المحيط بالتكليف (١٠٨)، ورسالة المختصر في أصول الدين (١٠٩)، فهي إعادة مختصرة لما ذكره في المغني في أبواب التوحيد والعدل تقريباً. وفي هذه الفقرات الآتية

(١١٠) محمد بن عبد الكريم بن أحمد الشهرستاني، شيخ أهل الكلام والحكمة، وصاحب التصانيف. صنف كتاب نهاية الإقدام، وكتاب الملل والنحل. وكان كثير الحفظ، قوي الفهم، مليح الوعظ. ومات في شعبان، سنة ثمان وأربعين وخمسائة. انظر الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء ٢٠/٢٨٦.

(١١١) الشهرستاني، محمد، الملل والنحل ١/٢٩.

(١١٢) محمد بن أحمد بن عبد الرحمن أبو الحسين الملطي، المقرئ الفقيه الشافعي، نزيل عسقلان، كان كثير العلم، وكثير التصنيف في الفقه، جيد الشعر. توفي سنة سبع وسبعين وثلاثمائة. انظر السبكي، عبد الوهاب بن تقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى ٣/٧٧.

(١١٣) الملطي، محمد، التنبيه والرد على أهل الأهواء والبدع ص ٢٨.

فيه للعلو من أوجه عديدة. انظر ابن تيمية، أحمد، درع تعارض العقل والنقل ٣/٧.

(١٠٦) الرازي، محمد، التفسير الكبير ٨/٢٣٨.

(١٠٧) انظر أحمد، عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة ص ٢٩١.

(١٠٨) انظر أحمد، عبد الجبار، المحيط بالتكليف ١/٢٢٢.

(١٠٩) انظر أحمد، عبد الجبار، المختصر في أصول الدين ١/٢٣٠. ضمن كتاب رسائل العدل والتوحيد.

كما قال في سياق آخر في إبطال الاتحاد مستخدماً مجموعة من المصطلحات المتداولة في علم الكلام، ولفظه: "لا يخلو قولهم بالاتحاد من وجوه: إما أن يقولوا: إن الابن من جملة الأقانيم اتحد بعيسى، أو يقولوا: إن المتحد به الجوهر الذي هو ثلاثة أقانيم. فإن قالوا: إن الابن اتحد به؛ فلا يخلو من أن يقولوا: إن الابن خالق صانع فاعل إله، أو يجعلوا الخالق الإله هو الأب الذي الكلمة ابنه دون الأب. ثم لا يخلو قولهم: (اتحد به) من وجوه: إما أن يقولوا: إنه على ما كان عليه، لكن مشيئة الابن هو مشيئة المسيح، أو مشيئة المسيح هو مشيئته، أو مشيئتهما متغايرة، لكن ما يشأه أحدهما يجب أن يشاء الآخر. فهذا نريده بالاتحاد، وإن كانت ذات الإله وذات الإنسان أو جوهرهما على ما كان، أو يقولوا: إن الاتحاد قد اقتضى خروج ذاتيهما عما كانتا عليه. ولا يخلو عند ذلك من أن يقولوا: إنه اتحد به بأن جاوره، وصار عيسى كالطرف له"^(١١٥).

٢- الاستشهاد بنصوص الكتاب المقدس:

يعد القاضي عبد الجبار من هذه الناحية من أبرز العلماء الذي ردوا على النصارى من خلال الرجوع إلى مصادرهم الأصلية، وهي التوراة، والإنجيل، وهذا نجده في كلام القاضي عبد الجبار في كتابه "تثبيت دلائل النبوة"، ولا نجده في غيره من كتب القاضي عبد الجبار، وهذا مما يميز كتاب "تثبيت دلائل النبوة" عن غيره من كتب القاضي عبد الجبار مع خلوه من اللغة الكلامية، والمصطلحات الكلامية، وربما توافر للقاضي عبد الجبار نسخ كافية من الكتاب المقدس حينئذ للرجوع إليها، ومقارنة بعض نصوصها ببعض، واستشهاداته من الكتاب المقدس كثيرة، أكتفي بشيء منها؛ فمثلاً: في

النصارى؛ نجد أن علم الكلام شبه غائب تماماً في محاجته للنصارى في كتابه تثبيت دلائل النبوة، والكتاب تقريباً يخلو من المصطلحات الكلامية، حتى إن المطالع للكتاب لا يظهر منه أن مؤلفه من كبار علماء الكلام، بينما تظهر اللغة الكلامية والمصطلحات الكلامية في كتب القاضي عبد الجبار الأخرى وخصوصاً كتاب المغني في أبواب التوحيد والعدل، حيث نجد القاضي عبد الجبار في هذا الكتاب وفي شرح الأصول الخمسة وغيرها يستخدم اللغة الكلامية والمصطلحات الكلامية في رده على النصارى، فنجد -مثلاً- يستخدم مصطلح الجوهر والعرض، والإرادة والمشيئة، والقديم والمحدث، والذات والصفات وغيرها في إبطال التثليث.

فقد استخدم القاضي عبد الجبار علم الكلام ومصطلحاته في إبطال أن جوهر الإله وجوهر الإنسان اتحدا وصارا جوهرًا واحدًا فقال: "وأما القول بأنه اتحد بعيسى بمعنى أنه حل فيه فإنه يبطل بوجوه: منها أن كل شيء حل في شيء ووجد فيه بعد أن لم يكن فيه لا يخلو من قسمين: إما أن يوجد فيه بأن يحدث كوجود العرض في الجوهر، أو ينتقل إليه كانتقال الجوهر الذي يصير مجاوراً لغيره؛ ولا يعقل سوى هذين؛ لأننا قد دللنا على أن الانتقال لا يصح على ما لا حيز له، ولا يمكن أن يقال: إنه ينتقل ويحل فيه، فإن حصل القديم في عيسى بأن انتقل، اقتضى ذلك كونه جوهرًا، وإن وجد فيه بأن حله وحدث فيه كحلول العرض، فهذا يوجب حدوثه. على أن الانتقال إذا استحال عليه، فالحدوث أولى أن يستحيل عليه؛ لأن حدوث الموجود أشد استحالة من انتقال ما ليس بجوهر"^(١١٤).

(١١٤) أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ١٢٦/٥.

(١١٥) انظر أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ١١٤/٥.

عندما نأتي إلى حسن الترتيب والعرض فإن رد القاضي عبد الجبار على النصارى أكثر ترتيباً وأحسن في العرض من رد الرازي على النصارى، وخصوصاً في كتاب "المغني في أبواب التوحيد والعدل"، وكتاب "شرح الأصول الخمسة"، حيث يبدأ القاضي عبد الجبار في عرض معتقد النصارى بذكر العقائد التي اتفقوا عليها، والعقائد التي اختلفوا فيها بشيء من الترتيب والتبسيط دون رد، ثم بعد مرحلة العرض يأتي إلى هذه العقائد ثم يبدأ بنقدها ونقضها على شكل فصول، فمثلاً عقد فصلاً في ذكر إبطال مذهبهم في التثليث^(١٢٤)، وفصلاً في إبطال مذهبهم في الاتحاد^(١٢٥)، وفصلاً في أن مشيئة القديم^(١٢٦) غير مشيئة المسيح^(١٢٧)، وفصلاً في إبطال أن مشيئة اللاهوت ومشيئة الناسوت واحدة^(١٢٨)، وغيرها من الفصول، ورد القاضي عبد الجبار على النصارى - كما هو متعارف عليه عند عموم المسلمين في كافة المذاهب - هو الاختصار في عرض الشبهة مع التفصيل في الرد والنقد، فمثلاً عرض معتقد النصارى فيما اتفقوا عليه وما اختلفوا فيه في فصل واحد، في حين رد على هذه العقائد في تسعة فصول، وهذا ما لا نجده عند الرازي كما سيأتي^(١٢٩).

وعندما نأتي إلى الاستشهاد بعلماء المذهب فإننا نجد القاضي عبد الجبار دائماً ما يستشهد بأقوال المعتزلة في

سياق إبطاله لألوهية المسيح، وأن المسيح مرسل من الله وليس بإله، يقول عبد الجبار: "فذكر يوحنا في إنجيله أن يسوع المسيح قال في دعائه: (إن الحياة الدائمة إنما تجب للناس بأن يشهدوا أنك أنت الله الواحد الحق، وأنت أرسلت يسوع المسيح)^(١٣٠)، فانظر كيف يخلص التوحيد ويدعي النبوة. وذكر يوحنا أنه قال لبني إسرائيل: (تريدون قتلي وأنا رجل قلت لكم الحق الذي سمعت الله يقوله)^(١٣١)، وذكر -أيضاً- أنه قال: (إني لم أجد لأعمل بمشيئة نفسي ولكن بمشيئة من أرسلني)^(١٣٢)، وقال عليه السلام: (إن الكلام الذي تسمعون مني ليس هو لي ولكن من الذي أرسلني والويل لي إن قلت شيئاً من تلقاء نفسي)^(١٣٣). وكان عليه السلام يواصل العبادة في الصلاة، والصوم، ويتفقل ويقول: (ما جئت لأخدم وإنما جئت لأخدم)^(١٣٤)، وقال: (إني أنا لست أدين العباد ولا أحاسبهم بأعمالهم، ولكن الذي أرسلني هو الذي يلي ذلك منهم)^(١٣٥)، هذا في إنجيل يوحنا. وفيه -أيضاً- أن المسيح قال: (إنهم يا رب قد علموا أنك أرسلتني، وقد ذكرت لهم اسمك)^(١٣٦)، وغيرها من المواضع كثير يرجع فيها القاضي عبد الجبار بن أحمد إلى نصوص التوراة والإنجيل؛ ليبين أنهم حرقوا العقيدة النصرانية، وهذا ما لا نجده عند الرازي فيما طالعه من كتبه.

٣- الترتيب والعرض والاستشهاد بعلماء المذهب:

^(١٢٤) انظر أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ٨٦/٥.

^(١٢٥) انظر السابق نفسه ١١٤/٥.

^(١٢٦) لفظ القديم مصطلح كلامي، والأولى استخدام اسم الله الأول. وقد بين الإمام ابن تيمية ذلك بقوله: "لما كان لفظ القديم فيه نواحٍ لا تدل مطلقاً إلا على المتقدم على غيره؛ كان اسم الأول أحسن منه، فجاء في أسمائه الحسن التي في الكتاب والسنة أنه الأول". ابن تيمية، أحمد، بيان تلبيس الجهمية ١٧١/٥.

^(١٢٧) انظر أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ١١٧/٥.

^(١٢٨) انظر السابق نفسه ١١٩/٥.

^(١٢٩) انظر الفقرة ٢ من المطلب الثاني من المبحث الرابع.

^(١٣٠) يوحنا [١٢: ٤٤].

^(١٣١) يوحنا [١٨: ٣٧].

^(١٣٢) يوحنا [١٨: ٣٧].

^(١٣٣) يوحنا [١٤: ٢٤].

^(١٣٤) متى [٢٣: ١١].

^(١٣٥) يوحنا [١٣: ٤٧، ٤٨].

^(١٣٦) يوحنا [١٧: ٢٥].

^(١٣٧) أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ١١٢/١.

مسألة الخلق عند النصارى^(١٣٦)، وكذلك عقيدة التثليث^(١٣٧) وغيرها، وهذا المنهج في رجوع القاضي عبد الجبار إلى علماء المذهب في رده على النصارى لا نجده عند الرازي -حسب الاستقراء- فإن الرازي لا يكاد يذكر علماء مذهب الأشاعرة الذين ردوا على النصارى كالباقلاني، والجويني، والغزالي في محاجته للنصارى.

المطلب الثاني- تقويم رد فخر الدين الرازي على النصارى:

على كثرة مؤلفات فخر الدين الرازي في مجال الاعتقاد فإنه لم يؤلف في الرد على النصارى استقلالاً إلا ما كتبه في المناظرة التي حصلت أحداثها بخوارزم كما حكاها الرازي في مقدمة المناظرة، وما كتبه في التفسير في مواضع متفرقة حسب ورود الآيات التي تكلمت عن عقائد النصارى كآليات في سورة آل عمران، وفي سورة النساء، وسورة المائدة، وسورة مريم كأكثر المواضع وروداً للكلام على النصارى، وأما في غيرها فهو قليل، وغالب كتب الرازي هي كتب كلامية على نسق واحد تقريباً لكن تختلف توسعاً واختصاراً في المباحث الكلامية، وأقرب مباحث يمكن أن توظف في الرد على النصارى هي مباحث دلائل النبوة، وقد تحدث فيها الرازي بكلام مطول بكتبه الكبار، وبكلام مختصر بكتبه المختصرة، فمن كتبه المطولة كتاب "المطالب العالية من العلم الإلهي"، تكلم فيه عن دلائل النبوة بكلام مطول، فتحدث عن المعجزة والتواتر، ومسألة معارضة القرآن^(١٣٨)، وهو في كل ذلك يتكلم بأسلوب كلامي، ويرد على الفلاسفة في كثير من القضايا الهامشية في مسائل متناثرة، ومع استطراد الرازي

ردهم على النصارى، ويشيد بها، وينقل منها، فقد أشار إلى رد المعتزلة على النصارى في كتابه "تثبيت دلائل النبوة"، وامتدح بعضها، فقال: "والرد عليهم -أي النصارى- كثير، فمن ذلك كتاب الجاحظ، وكتاب آخر له يعرف بالرسالة العسلية، ولأبي جعفر الإسكافي، ولأبي بكر أحمد بن علي بن الأخشيد (ت ٣٢٦هـ)^(١٣٩) قطعة حسنة في كتاب "المعونة"، ولأبي عيسى الوراق كتاب عليهم، ولأبي علي كتاب في الرد عليهم، ولأبي هاشم مسألة في البغداديات، وفي أصول ابن خلاد (ت ٣٥٠هـ)^(١٤٠) وفي شرحه، وفي الإيضاح لأبي عبد الله البصري (ت ٣٦٩هـ)، -رحمة الله عليهم أجمعين- كلام عليهم^(١٤١). وكل من ذكرهم عبد الجبار هم من المعتزلة. كما يرجع عبد الجبار بن أحمد إلى أقوال المعتزلة في محاجته للنصارى، فيحيل إلى المعتزلة - أحياناً - دون أن يُسمى، فيقول: شيوخنا^(١٤٢)، وأحياناً يسمى من نقل عنهم من المعتزلة، كما نقل عن الجاحظ في موضوع التثليث^(١٤٣)، وكذلك في مسألة تسمية المسيح روحاً^(١٤٤)، كما نقل عن أبي علي الجبائي في

(١٣٩) أبو بكر أحمد بن علي بن بيجور الإخشيد، شيخ المعتزلة، له تصانيف عديدة في الفقه، والنحو، والكلام، وكان ذا تعبد وزهد، توفي سنة ٣٢٦هـ. انظر الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء ٢١٧/٥؛ ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ١٠٠.

(١٤٠) أبو علي بن خلاد، من أبرز تلاميذ أبي هاشم الجبائي، كان في بداية أمره مرجئاً، وكان صاحب أدب، ومعرفة، وتصانيف، وتوفي عام ٣٥٠هـ، ولم يبلغ حد الشيخوخة. انظر أحمد، عبد الجبار، فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة ص ٣٣٠؛ ابن المرتضى، أحمد، طبقات المعتزلة ص ١٠٥.

(١٤١) أحمد، عبد الجبار، تثبيت دلائل النبوة ١/١٩٨.

(١٤٢) انظر أحمد، عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ٨٦/٥، ٨٧، ١٠٩.

(١٤٣) انظر السابق نفسه ١٠٧/٥.

(١٤٤) انظر السابق نفسه ١١٣/٥.

(١٣٦) انظر السابق نفسه ٩١/٥.

(١٣٧) انظر السابق نفسه ١١١/٥.

(١٣٨) انظر الرازي، محمد، المطالب العالية ٥/٩.

الشخص البشري الجسماني الذي وجد بعد أن كان معدوماً^(١٤١)، كما يرد على النصارى في دعواهم أن المسلمين يشبهون الإله بالمخلوق؛ حيث يقول في ذلك مستعيراً رده من علم الكلام: "وأما الجواب عن الأحاديث والآيات الموهمة للتشبيه، فاعلم أنه إذا ثبت عند كل عاقل مثلاً أن الجدار جماد لا حي، ثم يوصف بعد ذلك بالإرادة في قوله تعالى: ﴿جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَ﴾ [الكهف: ٧٧] علم قطعاً بضرورة العقل أن وصفه بالإرادة إنما هو على سبيل المجاز لا على سبيل الحقيقة، وكذلك إذا علم أن القرية جدران لا روح لها، وأن الله تعالى قال فيها: ﴿وَسَكَلَ الْقَرْيَةَ﴾ [يوسف: ٨٢] علم قطعاً أن سؤال القرية مجاز لا حقيقة، وإنما المراد: واسأل أهل القرية، فكذاك إذا علم أن الباري (تعالى) منزّه عن الجسمية، والعرضية، والحد، والجهة، والرضا، والجوارح والحركة والسكون ومنزه عن الميل والحظ والنفور والرقّة، ثم إنه وصف بعد ذلك بالمحبة والرضا والسخط والرحمة، أو الحركة والجارحة، علم قطعاً أن إطلاق ذلك عليه مجاز لا حقيقة^(١٤٢) (١٤٣). من خلال النص السابق يتضح أن الرازي يوظف علم الكلام ومصطلحاته في مجادلة النصارى، ويستفيد من مهارته في المجادلات الكلامية في إبطال قول النصارى في الألوهية وما يتعلق

في هذه المسألة؛ إلا أنه لم يرد على النصارى فيها أو يوجه الكلام إليهم. وفي كتابه "نهاية العقول" كذلك، إلا أنه يرد على المعتزلة في كثير من القضايا^(١٣٩)، وكذلك في كتابه "الأربعين في أصول الدين"، وإن كان أقل اختصاراً من السابق^(١٤٠)، وغيرها من كتب الرازي، فهو لم يفرد النصارى برد خاص. وما ذكره الرازي من رد على النصارى قليل مقارنة بكثرة تصانيفه الكلامية، وسنذكر تقويمًا لرد الرازي على النصارى من خلال ثلاثة عناوين رئيسية، وهي: استخدام علم الكلام في مجادلة النصارى، والتوسع في عرض شبهات النصارى في مقابل الرد عليها، وذكر المسائل غير الجوهرية في مقابل الاختصار في عرض العقائد الأكثر أهمية، وإليك التفصيل والبيان لهذه العناوين:

١ - استخدام علم الكلام في مجادلة النصارى:

المطلع على كلام الرازي في الرد على النصارى يجد أن اللغة الكلامية طاغية على حواراته مع النصارى، وأحياناً يستطرد في شبه لم يقل بها النصارى، وبعض هذه الشبه مستعارة من علم الكلام، ويجادل الرازي النصارى في بعض هذه المسائل وكأنه يجادل بعض الطوائف الكلامية، ولذلك فإن اللغة الكلامية ظاهرة جداً في حوارات الرازي مع النصارى، فمثلاً نجد الرازي يستخدم مصطلحات علم الكلام في الاعتراض على زعم النصارى أن عيسى إله وليس نبياً؛ حيث يقول في المناظرة: "الكلام في النبوة لا بد وأن يكون مسبوقاً بمعرفة الإله، وهذا الذي تقوله باطل، ويدل عليه أن الإله عبارة عن موجود واجب الوجود لذاته، بحيث لا يكون جسماً ولا متحيزاً ولا عرضاً، وعيسى عبارة عن هذا

(١٤١) الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٢٢.

(١٤٢) وما ذكره الرازي من حمل الصفات على المجاز لا على الحقيقة باطل ومخالف لما عليه السلف، بل إن السلف يثبتون الصفات على الحقيقة لا على المجاز، وقد نقل الإمام ابن تيمية عن ابن عبد البر قوله: "أهل السنة مجمعون على الإقرار بالصفات الواردة في الكتاب والسنة، والإيمان بها، وحملها على الحقيقة لا على المجاز، غير أنهم لا يكفون" ابن تيمية، أحمد، بيان تلبس الجهمية ١٨٤/١.

(١٤٣) الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٦٩، ٧٠.

(١٣٩) انظر الرازي، محمد، نهاية العقول ٣/٣٤٥.

(١٤٠) انظر الرازي، محمد، الأربعين في أصول الدين ٢/٧٥.

(ت ٦٦٥هـ)^(١٤٥) عنه في هذا: "كان يقرر في مسائل كثيرة مذاهب الخصوم وشبههم بأتم عبارة، فإذا جاء إلى الأجوبة اقتنع بالإشارة"^(١٤٦)، وذكر ابن حجر (ت ٨٥٢هـ) هذا عنه -أيضاً- بقوله: "وكان يُعاب بإيراد الشبه الشديدة ويقصر في حلها، حتى قال بعض المغاربة: يورد الشبه نقداً، ويحلها نسيئة"^(١٤٧)، والتوسع في إيراد الشبه ظاهر في كتابه "مناظرة في الرد على النصارى" بشكل كبير، ويمكن القول: إن نصف الكتاب عرض لشبهات النصارى، والنصف الآخر في الرد عليها، وهذا ليس معروفاً في منهج العلماء في الرد على المخالفين وغير المسلمين خصوصاً من الإجمال في عرض الشبهة والتفصيل في ردها، وهذا ما لا نجده في رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى كما سبق^(١٤٨). ولذلك أمثلة كثيرة أكتفي ببعضها مع التعليق عليها، فمثلاً يحكي الرازي أن النصارى احتجوا على المسلمين بأنهم جَسَمُوا الإله، وأن المسلمين يقولون قريباً من هذا؛ حيث يقول حكاية عن النصارى: "وأما الجواب عن قولك بأن عيسى ما كان إلهاً، وأنه عبارة عن هذا الشخص البشري الذي يأكل، ويشرب، ويحدث، فنقول: مسلم، ونحن -أيضاً- نقول كذلك، ولا نعتقد إلا ذلك، من أن عيسى الذي تعتقده أيها المسلم بهذه الصفة ما كان إلهاً بل كان بشراً.. هذا لا يعتقده عاقل، وإنما صانع العالم هو القديم الأزلي الذي لا يَكَيَّف ولا يَمُتِّل، ويظهر لعباده كيف

بها، أو في دفع شبهات النصارى التي يثيرونها على المسلمين في مسائل توحيد الله، وتنزيهه عن الشرك. وقد استخدم الرازي علم الكلام -أيضاً- في سياق إبطال الاتحاد، فقال: "واعلم أن مذهب النصارى متخبط جداً، وقد اتفقوا على أنه سبحانه ليس بجسم ولا متحيز، ومع ذلك فإننا نذكر تقسيماً حاصراً يبطل مذهبه على جميع الوجوه فنقول: إما أن يعتقدوا كونه متحيزاً أو لا، فإن اعتقدوا كونه متحيزاً؛ أبطلنا قولهم بإقامة الدلالة على حدوث الأجسام، وحينئذ يبطل كل ما فرعوا عليه. وإن اعتقدوا أنه ليس بمتحيز؛ يبطل ما يقوله بعضهم من أن الكلمة اختلطت بالناسوت اختلاط الماء بالخمير وامتزاج النار بالفحم؛ لأن ذلك لا يعقل إلا في الأجسام، فإذا لم يكن جسماً استحال ذلك"^(١٤٩). والرازي هنا في مجادلته للنصارى في إبطال الاتحاد؛ يستخدم اللغة الكلامية، وكأنه يجادل خصومه من المعتزلة، فيستخدم نفس المصطلحات المتداولة في المجادلات الكلامية بين مدارس علم الكلام كالجسم والتحيز وحدث الأجسام وغيرها، وهذه الأداة الحجاجية المستفادة من علم الكلام؛ يرى الرازي أنها الأنفع في كسر شبهات النصارى، ولذلك كانت هي الأظهر في محاجته للنصارى.

٢- التوسع في عرض شبهات النصارى في مقابل الرد عليها:

ربما كانت ملاحظة التوسع في عرض الشبهات بشكل عام في مقابل القصور في الرد عليها سمة بارزة عند الرازي، ليس في رده على النصارى فحسب بل حتى في عموم ما يذكره في مناقشاته وردوده الأخرى، وهذه الملاحظة قد تكون مشهورة، وقد لاحظها كثير من العلماء واشتهرت عنه، وقد قال أبو شامة

(١٤٩) الرازي، محمد، التفسير الكبير ٢١/٥٣١.

(١٤٥) عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم بن عثمان شهاب الدين المقدسي الدمشقي أبو شامة، وأبو شامة لقب عليه، كان أحد أئمة الحديث، وبرع في فنون العلم حتى بلغ رتبة الاجتهاد، وولي مشيخة دار الحديث الأشرفية، ومات في سنة خمس وستين وستمائة. انظر السبكي، عبد الوهاب بن نقي الدين، طبقات الشافعية الكبرى ١٦٥/٨.

(١٤٦) المقدسي، أبو شامة، الذيل على الروضتين، ص ٦٨.

(١٤٧) ابن حجر، أحمد، لسان الميزان ٤/٤٢٧.

(١٤٨) انظر المطلب الأول من المبحث الرابع.

هذا الموضوع في أكثر مما ذكر ويذكر أن النصراني يحتج عليه بأقوال الحلاج (ت ٣٠٩هـ)^(١٥٣)، وأبي يزيد البسطامي (ت ٢٦١هـ)^(١٥٤)، وظهور الله يوم القيامة في صورة غير الصورة التي يعرفها المؤمنون، ثم يظهر في صورته التي يعرفها المؤمنون^(١٥٥) وغيرها.

وما ذكره الرازي هنا من التوسع في عرض شبهات النصارى؛ هل هي فعلاً شبه لهم، وقالوا بها واعترضوا على المسلمين بها، أو أن الرازي ذكر هذه الشبه للنصارى أي مما يمكن أن يحتج به النصارى على المسلمين وإن لم يحتجوا بها، أي مما يقع في دائرة الافتراض وليس الواقع؟ إن الاحتمال الثاني أقرب وخصوصاً أن ما ذكره من شبه للنصارى قد يستبعد أن يكون النصارى على اطلاع بتفاصيل مسائل علم الكلام والخلافات الواقعة فيه بين المسلمين وأقوال الفرق الإسلامية على اختلافها، ويشهد لذلك أن الرازي يذكر شبهة تأويل الصفات والرد عليها، وكأنه يناقش خصومه من السلف فيذكر الشبهة على لسان النصراني في قوله: "وأما الجواب عن مؤاخذتنا في أن المسيح ابن الله؛ فهذا لسنا نعتقده حقيقة، بل على سبيل التقخير والتعظيم، كما أنكم تقولون إبراهيم خليل الله، مع أنه يتعالى عن الخلعة، وتقولون محمد حبيب الله مع أنه تعالى عن المحبة التي هي عبارة عن الميل والحظ والشهوة^(١٥٦)، وإنما تذكرون

شاء، وفي أي صورة شاء، ويجوز تسمية تلك الصور بأي اسم شريف؛ لأن العلم حاصل بأن المسمى غير الاسم، والصورة غير المعنى فهذا لا بأس به إذا اعتقدته طائفة منا، فإنكم معترفون بأن منكم طائفة تعتقد أن الإله صورة، وجسم، وجالس على العرش، وعلى الله تاج من ذهب، وفي رجليه نعلان من ذهب، بل رويتم ذلك كله أو بعضه عن نبيكم في كتاب الآجري، وعبد القادر الكيلاني وغيرهما من أئمتكم الذين تعتقدون أنهم من خير الأمة وأعلمهم، ونقلتم -أيضاً- عن ابن عباس أنه فسّر المقام المحمود بجلوس محمد مع ربه على العرش، ونقلتم عن نبيكم أنه قال: إن الله ينزل كل ليلة إلى السماء الدنيا^(١٤٩)، والنزول والصعود إنما يطلق على الأجسام، فنسبتم إلى نبيكم أنه اعتقد في إله العالم أنه جسم، وأنه كل ليلة يفتقر في تقريبه عباده، ولطفه بهم إلى أن ينزل ويصعد^(١٥٠)، ونقلتم عنه -أيضاً- أنه خلق آدم على صورته^(١٥١)^(١٥٢)، والرازي يتوسع هنا في ذكر الشبهة في

(١٤٩) الحديث أخرجه البخاري في أبواب التهجد، باب: الدعاء والصلاة من آخر الليل ح (١٠٩٤)، ومسلم في كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب: الترغيب في الدعاء والذكر في آخر الليل والإجابة فيه ح (٧٥٨).

(١٥٠) نفي النزول والصعود بشبهة التجسيم كما يراه الرازي شبهة باطلة، فيوصف الله سبحانه بالنزول والصعود ولا يلزم من ذلك أن يقال: هو جسم أو ليس بجسم، وقد أبطل الإمام ابن تيمية هذه الشبهة بقوله: "النزول والصعود والمجيء والإتيان ونحو ذلك مما هو أنواع جنس الحركة لا نسلم أنه مخصوص بالجسم الصناعي الذي يتكلم المتكلمون في إثباته ونفيه، بل يوصف به ما هو أعم من ذلك. ثم هنا طريقان: أحدهما أن هذه الأمور توصف بها الأجسام والأعراض فيقال: جاء البرد، وجاء الحر، وجاءت الحمى ونحو ذلك من الأعراض. وإذا كانت الأعراض توصف بالمجيء والإتيان؛ علم أن ذلك ليس من خصائص الأجسام فلا يجوز أن يوصف بهذه الأفعال حقيقة مع أنه ليس بجسم" ابن تيمية، أحمد، مجموع الفتاوى ٤٣٦/٥.

(١٥١) الحديث أخرجه البخاري في أبواب التهجد، باب: الدعاء والصلاة من آخر الليل ح (١٠٩٤)، ومسلم في كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب: الترغيب في الدعاء والذكر في آخر الليل والإجابة فيه ح (٧٥٨).

(١٥٢) انظر الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٣٠.

(١٥٣) انظر السابق نفسه ص ٣٤.

(١٥٤) انظر السابق نفسه ص ٣٥.

(١٥٥) انظر السابق نفسه ص ٣٧.

(١٥٦) ما ذكره الرازي من إنكار صفة المحبة والخلعة مخالف لظاهر النصوص الشرعية ولمعتقد السلف، فقد قال ابن أبي العز الحنفي في شرح الطحاوية: "ولكن محبته وخلته -كما يليق به تعالى- كسائر صفاته، ويشهد لما دلت عليه الآية الكريمة ما ثبت في الصحيح عن أبي سعيد الخدري، عن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: "لو كنت متخذاً من أهل الأرض خليلاً لاتخذت أبا بكر خليلاً،

السماء بذلك؟!^(١٦٠)، كما يذكر على لسان النصراني ما يحتج به على المسلمين: بأن هذه الأمة أمة هداية، فكيف يحصل منها الافتراق والاختلاف، وذكر بعض أوجه اختلاف المذاهب الأربعة في المسائل الفقهية الشاذة مثل جواز النبيذ وجواز أكل لحم الكلب وجواز الصلاة مع وجود الغائط على الدبر، وجواز زواج الرجل من ابنته من الزنا^(١٦١).

إن ما ذكر سابقاً^(١٦٢) من التوسع في عرض شبهات النصارى يحتمل أن يكون من باب الافتراض، أي أن الرازي كان يفترض حججاً للنصارى غير ما ذكر ثم يرد عليها، وإن كانت هذه الشبه لم يحتجوا بها على المسلمين، وهذا المنهج وهو التوسع في عرض الشبهات في مقابل التقصير في ردها قد عابه كثير من العلماء على الرازي، والرازي نفسه أدرك هذا الخطأ في نهاية عمره، واعتذر لنفسه من أنه أراد بذلك شذخ خاطر، وتكثير البحث، حيث قال في وصيته في خاتمة عمره: "وأما الكتب التي صَنَّفْتُها، واستكثرت فيها من إيراد السؤالات، فليذكرني من نظر فيها بصالح دعائه، على سبيل التفضل والإنعام، وإلا فليحذف القول السيئ، فإني ما أردت إلا تكثير البحث، وشذخ خاطر، والاعتماد في الكل على الله"^(١٦٣).

٣- كثرة المسائل غير الجوهرية في الجدل مع النصارى على حساب العقائد الجوهرية:

سبق^(١٦٤) ذكر أن فخر الدين الرازي من الأشاعرة المكثرين في التأليف، وجلّ مؤلفاته الكلامية تسلك منهجاً

ذلك في معرض التعظيم والتفخيم.. فكما تأولتم الخليل والحبیب فكذا قولوا الابن"^(١٥٧)، كما يتوسع الرازي في ذكر شبهة النصراني والاحتجاج على المسلمين بوجود آيات في القرآن في التشبيه، وذكر الآيات التي تأولها المتكلمون مثل المجيء والإتيان والرحمة وكذلك اليد والوجه^(١٥٨)^(١٥٩)، كما يشير إلى المغالاة في جانب الصوفية على لسان النصراني بقوله: "ثم إن منكم طائفة اعتزلت أهل العلم والحكمة والفهم، وادعت أنها على الحق، وأنها هي الواصلة إلى الله تعالى، وتنتظر إلى العلماء بعين المقت والاحتقار، وبعين الازدراء والإهانة، ليس لهم علم وعمل إلا الغناء والرقص والدف والشبابة، مع الشحاتة من كل بر وفاجر.. فأني نبي بعث بغناء ورقص؟! أو أرسل بدف وشبابة؟! وأي كتاب نزل من

ولكن صاحبكم خليل الله" يعني نفسه". الحنفي، ابن أبي العز، شرح الطحاوية ٣٩٦/٢.

^(١٥٧) انظر الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٣٨، ٤٠.

^(١٥٨) الرازي ينفي الصفات الاختيارية كالإتيان والمجيء بناءً على أن إثباتها يستلزم حلول الحوادث بالله (تعالى)، وهذا القول باطل، وهو مخالف لنصوص الكتاب والسنة، ولمذهب السلف، وقد قال الإمام ابن تيمية عن الصفات الاختيارية: "وهي الأمور التي يتصف بها الرب (عز وجل) فتقوم بذاته بمشيئته وقدرته؛ مثل استوائه ومجيئه وإتيانه ونزوله ونحو ذلك من الصفات التي نطق بها الكتاب العزيز والسنة. فالجهمية ومن وافقهم يقولون: لا يقوم بذاته شيء من هذه الصفات ولا غيرها. وأما السلف، وأئمة السنة والحديث فيقولون: إنه متصف بذلك؛ كما نطق به الكتاب والسنة" انظر ابن تيمية، أحمد، مجموع الفتاوى ٢١٧/٦.

كما ينفي الرازي -أيضاً- صفة اليد والوجه، وهذا النفي مخالف لظاهر النصوص ولغة العرب، وقد قال الإمام ابن تيمية عمّن نفى صفة اليد والوجه: "القرآن نزل بلغة العرب، واليد المطلقة في لغة العرب وفي معارفهم وعاداتهم، المراد بها إثبات صفة ذاتية للموصوف، لها خصائص فيما يقصد به، وهي حقيقة في ذلك، كما ثبت في معارفهم الصفة التي هي القدرة، والصفة التي هي العلم، كذلك سائر الصفات من الوجه، والسمع، والبصر، والحياة وغير ذلك، وهذا هو الأصل في هذه الصفة، وأنهم لا ينتقلون عن هذه الحقيقة إلى غيرها، مما يقال على سبيل المجاز إلا بقرينة تدل على ذلك، فأما مع الإطلاق فلا" ابن تيمية، أحمد، بيان تلبيس الجهمية ٢٦٠/١.

^(١٥٩) انظر الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٥٧.

^(١٦٠) انظر السابق نفسه ص ٦٢.

^(١٦١) انظر السابق نفسه ص ٦٠، ٦١.

^(١٦٢) انظر الفقرة ٢ من المطلب الثاني من المبحث الرابع.

^(١٦٣) الذهبي، محمد، تاريخ الإسلام ١٣/١٤٥.

^(١٦٤) انظر الفقرة رابعاً من التمهيد.

شبهة أن الصحابة نقلوا عن النبي (صلى الله عليه وسلم) الأحاديث الموهمة للتشبيه والتجسيم^(١٦٩)، أو شبهة أن النبي (صلى الله عليه وسلم) نشر دينه بالسيف والعسف^(١٧١)، أو شبهة ما يحتمل من التشابه بين المعجزة والسحر^(١٧٢)، وغيرها. مما يجعل الرازي يبتعد - أحياناً - عن القضايا الجوهرية لحساب القضايا الأقل أهمية في موضوع الرد على النصارى.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على نبي الهدى، ومخرجنا إلى النور من الظلمات وبعد، فهذه أهم نتائج البحث وأبرزها:

- يعد المعتزلة من أوائل الفرق الإسلامية التي ردت على أصحاب الديانات بما فيها الديانات الكتابية، والديانة النصرانية على وجه الخصوص، وهم من أكثر المذاهب ردًا على النصارى.
- شارك في الرد على النصارى الأشاعرة، ولهم عدة مؤلفات في الرد على النصارى، وكانت ردودهم أكثر تخصصًا من ردود المعتزلة؛ حيث اختصت بعضها

واحدًا في عرض القضايا الكلامية، لكنها تختلف في التوسع والاختصار، ولم يخص الرازي الرد على النصارى بمؤلف خاص إلا المسائل المتناثرة في التفسير، والمناظرة التي عقدها بخوارزم، وقد أثر منهج الرازي العام - وهو الإكثار من عرض الشبهات والإيرادات التي يمكن أن يُوردها الخصم بما فيهم النصارى - على ما ذكره الرازي في الرد على النصارى في هذه الكتب،

وهذا التوسع أثر في عرض الشبهات في مقابل حجم الردود عليها في وجود الاستطرادات الأقل أهمية التي يستطرد فيها الرازي في ذكر شبهات للنصارى ويرد عليها، في مقابل رده على النصارى في أصل عقيدتهم وهو الأكثر أهمية، كما سبق^(١٦٥) الكلام على عقيدة الصلب مثلاً، أو أحياناً يرد على خصومه ممن يسميهم المشبهة في سياق الرد على النصارى. وهذا ما لا نجده عند القاضي عبد الجبار بن أحمد في رده على النصارى.

ولأجل ذلك فإن قضايا مهمة وجوهرية في عقائد النصارى كتحريف الإنجيل، أو مصداقية الكتاب المقدس وغيرها لم يتكلم عنها الرازي، بل حتى المسائل التي تكلم فيها كدلائل النبوة، ونقض ألوهية المسيح وما يتعلق بها من معتقدات، وعقيدة الصلب، لم يستوعبها بحثاً، بخلاف مسائل علم الكلام التي أطال فيها النفس، وكررها في كثير من كتبه، مع أن الرازي ذكر مسائل ليست جوهرية في الرد على النصارى، مثل: الشك في القرآن^(١٦٦)، ومقارنة عيسى ابن مريم بدنًا وروحًا بالنبي محمد (صلى الله عليه وسلم)^(١٦٧) أو معاني الحروف المقطعة^(١٦٨)، أو

^(١٦٥) انظر المطلب الثالث من المبحث الثالث.

^(١٦٦) انظر الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٤٢.

^(١٦٧) السابق نفسه ص ٦٤، ٦٥.

^(١٦٨) السابق نفسه ص ٧٣.

^(١٦٩) ما ذكره الرازي يدل على عدم فهمه لما نقله الصحابة (رضي الله عنهم)؛ فهم أعرف الناس بلغة العرب وبمعاني النصوص الشرعية، وقد رد الإمام ابن تيمية على هذا الظن بقوله: "ويدل على إبطال التأويل؛ أن الصحابة ومن بعدهم من التابعين حملوها على ظاهرها؛ ولم يتعرضوا لتأويلها ولا صرفوها عن ظاهرها؛ فلو كان التأويل سائغاً لكانوا أسبق إليه؛ لما فيه من إزالة التشبيه ورفع الشبهة" ابن تيمية، أحمد، مجموع الفتاوى ٩٠/٥.

^(١٧٠) انظر الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٤٤.

^(١٧١) انظر الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٥٥.

^(١٧٢) ما ذكره الرازي من تشابه المعجزة بالسحر هو فهم غير دقيق، بل إن المعجزة تختلف عن السحر من وجوه متعددة، وقد رد الإمام ابن تيمية على من قال بتشابههما بقوله: "ولم يذكروا بين المعجزة والسحر فرقاً معقولاً، بل قد يجوزون أن يأتي الساحر بمثل ذلك. لكن بينهما فرق دعوى النبوة، وبين الصالح والساحر، والبر والفجور.. لكن الفرق أن النبي والصالح نفسه طاهرة يقصد الخير، والساحر نفسه خبيثة" انظر ابن تيمية، أحمد، النبوات ١٣٧/١.

^(١٧٣) انظر الرازي، محمد، مناظرة في الرد على النصارى ص ٧٦.

نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، وما يتعلق بذلك من الكلام عن المعجزات.

- وظَّف فخر الدين الرازي علم الكلام في محاجَّته للنصارى في كثير من العقائد النصرانية، ولكنه لم يستوعب العقائد النصرانية، حيث أهمل الحديث عن بعضها في مقابل ذكره لقضايا هامشية في الجدل مع النصارى.

- يُعاب على فخر الدين الرازي في رده على النصارى التوسع في إيراد شبه النصارى في مقابل الرد عليها، وهذه سمة بارزة في منهج الرازي مع كل المخالفين، وهذا المنهج ليس منهج عموم علماء المسلمين في مناقشتهم مع غير المسلمين من أصحاب الديانات الأخرى.

- خالف الرازي في بعض ردوده على النصارى مذهب السلف خاصة مسألة الصفات، وزعم بأن إثبات الصفات يلزم منه التشبيه والتجسيم.

توصيات البحث:

يوصي الباحث ببحث المسائل الآتية:

١- الرد على النصارى بين أهل السنة والأشاعرة دراسة مقارنة.

٢- مناظرات أهل السنة مع النصارى دراسة استقرائية تحليلية.

المراجع:

أحمد، عبد الجبار بن أحمد، المحيط بالتكليف، تحقيق: الأب جين يوسف اليوسوعي، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، (د.ط، د.ت).

أحمد، عبد الجبار بن أحمد، المختصر في أصول الدين - ضمن رسائل العدل والتوحيد - تحقيق:

بعضاوين خاصة على خلاف المعتزلة التي كانت ردًّا شاملاً.

- يعد القاضي عبد الجبار بن أحمد من أوسع المعتزلة تصنيفًا، وقد رد على النصارى في أكثر من كتاب من كتبه، وأبرزها: كتاب "تثبيت دلائل النبوة"، وكتاب "المغني في أبواب التوحيد والعدل".

- استوعب القاضي عبد الجبار بن أحمد في رده على النصارى أهم العقائد النصرانية، كألوهية المسيح، والتثليث، والأفانيم، والاتحاد، والصلب، وتحريف الأنجيل وغيرها، كما تناول أدلة نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، وقضايا المعجزات وغيرها.

- وظَّف القاضي عبد الجبار بن أحمد علم الكلام في محاجَّته للنصارى في كل كتبه تقريبًا باستثناء كتابه "تثبيت دلائل النبوة"، كما أنه كان كثيرًا يوظف نصوص أهل الكتاب في محاجَّته للنصارى.

- يتميز رد القاضي عبد الجبار بن أحمد على النصارى بحسن الترتيب والعرض، كما أنه احتفظ لنا بردود المعتزلة قبله؛ فكان يشير إليها وينقل منها.

- يتضح من رد عبد الجبار بن أحمد على النصارى موقفه من الصفات، القائل بأن تعدد الصفات يلزم منه تعدد القدماء، وهو الرأي المشهور عند المعتزلة.

- يعد فخر الدين الرازي من أوسع الأشاعرة تصنيفًا، وقد تناول الرد على النصارى في كتابين من كتبه وهما: التفسير في سياق الآيات التي تكلمت على النصارى، وفي المناظرة مع النصارى التي حصلت له بخوارزم ودونها بكتاب خاص.

- توجه رد فخر الدين الرازي على النصارى إلى بعض القضايا في العقائد النصرانية وهي ألوهية المسيح والأفانيم، والاتحاد، والصلب، كما تكلم عن إثبات

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، تحقيق: حمدان الحمدان وآخرين، دار العاصمة، الرياض، الطبعة الثانية، ١٩٩٩م.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، الطبعة الثانية، ١٩٩١م.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم، مجموع الفتاوى، جمع: محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، (د.ط)، ٢٠٠٤م.

الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٢٤هـ.

الجشمي، المحسن الحاكم، قطعة من "شرح عيون المسائل". تحقيق فؤاد سيد، المعهد الألماني للبحوث الشرقية، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠١٧م.

ابن حجر، أحمد بن علي، لسان الميزان، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

ابن حجر، أحمد بن علي، لسان الميزان، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

الحنفي، ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة العاشرة، ١٩٩٧م.

محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٨٨م.

أحمد، عبد الجبار بن أحمد، المغني في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق: محمود قاسم، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والإنباء والنشر، القاهرة، (د.ط، د.ت).

أحمد، عبد الجبار بن أحمد، شرح الأصول الخمسة، تحقيق: عبد الكريم عثمان، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٩٦م.

أحمد، عبد الجبار بن أحمد، تثبيت دلائل النبوة، تحقيق: عبد الكريم عثمان، دار المصطفى، القاهرة، (د.ط، د.ت).

أحمد، عبد الجبار بن أحمد، فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة، تحقيق: فؤاد سيد، المعهد الألماني للبحوث الشرقية، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠١٧م.

الإصطخري، إبراهيم بن محمد، المسالك والممالك، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، (د.ط، د.ت).

البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دمشق، الطبعة الخامسة، ١٩٩٣م.

البغدادي، إسماعيل باشا، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، وكالة المعارف الجلية، إسطنبول، (د.ط، د.ت).

البخي، أبو القاسم عبد الله بن أحمد، كتاب المقالات (ومعه عيون المسائل والجوابات)، تحقيق حسين خانصو وآخرين، دار الفتح للدراسات والنشر، عمان الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٨م.

الرازي، محمد بن عمر، مناظرة في الرد على
النصارى، تحقيق: عبد المجيد النجار، دار
الغرب الإسلامي، بيروت، (د.ط.) ١٩٨٦م.

الرازي، محمد بن عمر، نهاية العقول في دراية
الأصول، تحقيق: سعيد فودة، دار الذخائر،
بيروت، (د.ط، د.ت.).

الزركان، محمد بن صالح، فخر الدين الرازي وآراؤه
الكلامية والفلسفية، دار الفكر (د.ط، د.ت.).

الزركلي، خير الدين بن محمد، الأعلام، دار العلم
للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

السبكي، عبد الوهاب بن تقي الدين، طبقات الشافعية
الكبرى، تحقيق: محمود محمد الطناحي (د.ط،
د.ت.)..

السكوني، أبو علي عمر، عيون المناظرات، تحقيق:
سعد غراب، منشورات الجامعة التونسية،
(د.ط.) ١٩٧٦م.

الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم، الملل والنحل،
مؤسسة الحلبي (د.ط، د.ت.)..

شيخو، لويس، وزراء النصرانية وكتابتها في الإسلام،
تحقيق: الأب كميل حشيمه، المكتبة البولسية،
بيروت، (د.ط.) ١٩٨٧م.

الطبري، محمد بن جرير، تفسير الطبري، تحقيق:
عبد الله التركي، دار هجر للطباعة والنشر،
القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

ابن عساكر، علي بن الحسن، تبين كذب المفتري
فيما نسب إلى الإمام الأشعري، دار الكتاب
العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٤هـ.

الخرجي، أحمد عبد الصمد، مقامع الصلبان،
تحقيق: عبد المجيد الشرفي، الجامعة التونسية،
تونس، (د.ط، د.ت.).

الخياط، أبو الحسين عبد الرحيم بن محمد، الانتصار
والرد على ابن الراوندي، تحقيق: دكتور نبيرج،
مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة
الثانية، ١٩٩٣م.

الذهبي، محمد بن أحمد، تاريخ الإسلام وفيات
المشاهير والأعلام، تحقيق: بشار عواد، دار
الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى،
٢٠٠٣م.

الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، تحقيق:
شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت،
الطبعة الثالثة، ١٩٨٥م.

الرازي، محمد بن عمر، اعتقادات فرق المسلمين
والمشركين، تحرير: علي سامي النشار، دار
الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، ١٩٨٢م.

الرازي، محمد بن عمر، الأربعين في أصول الدين،
تحقيق: أحمد حجازي السقا، مكتبة الكليات
الأزهرية، القاهرة، (د.ط، د.ت.).

الرازي، محمد بن عمر، التفسير الكبير، دار إحياء
التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة،
١٤٢٠هـ.

الرازي، محمد بن عمر، المطالب العالية من العلم
الإلهي، تحقيق: أحمد حجازي السقا، دار
الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى،
١٩٨٧م.

المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل أبو شامة، الذيل
على الروضتين، تحقيق: محمد زاهد الكوثري،
دار الجيل، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٧٤م.
المقريزي، أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار بذكر
الخطط والآثار، دار الكتب العلمية، بيروت،
الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.
الملطي، أبو الحسين محمد، التنبيه والرد على أهل
الأهواء والبدع، تحقيق: زاهد الحسن الكوثري،
المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة (د.ط، د.ت)..
ابن النديم، محمد بن إسحاق، الفهرست، تحقيق:
أيمن فؤاد سيد، مؤسسة الفرقان للتراث
الإسلامي، لندن، ٢٠٠٩م.
اليسوعي، صبحي حموي، معجم الإيمان المسيحي،
دار المشرق، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٨م.

ابن فورك، محمد بن الحسن، مجرد مقالات الشيخ
أبي الحسن الأشعري، تحقيق: دانيال جيماريه،
دار المشرق، بيروت، (د.ط). ١٩٨٧م.
القشيري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق:
محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي
الحلي وشركاه، القاهرة، (د.ط). ١٩٥٥م.
الكتاب المقدس، دار الكتاب المقدس في الشرق
الأوسط، بيروت، (د.ط، د.ت).
المحمود، عبد الرحمن بن صالح، موقف ابن تيمية
من الأشاعرة، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة
الأولى، ١٩٩٥م.
ابن المرتضى، أحمد بن يحيى، طبقات المعتزلة،
تحقيق: سوسنة ديفلد، منشورات دار مكتبة
الحياة، بيروت، ١٩٦٠م.

The Role of Electronic Platforms in Developing Digital Education Skills in Light of The TPACK Model Among Middle School Teachers

Talal Hamad Al-Ahmadi 
Department of Educational Technology, College of Education,
Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia

دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة

طلال حمد الأحمد 
قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

	DOI https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	RECEIVED الاستلام 01/03/2024	EDIT التعديل 17/03/2024	ACCEPTED القبول 13/05/2024
	NO. OF PAGES عدد الصفحات 26	YEAR سنة العدد 2024	VOLUME رقم المجلد 1	ISSUE رقم العدد 13

Abstract:

The study aimed to identify the role of electronic platforms in developing digital education skills in light of the TPACK model among middle school teachers. The descriptive survey method was used. The study population consisted of all middle school teachers in Medina, numbering (2856) teachers, from which a random sample of (320) teachers was drawn. The study tool was developed and consisted of (7) areas. The validity and reliability of the study tool were also verified according to approved scientific methods, and the reliability coefficient (Cronbach alpha) for the tool as a whole was (0.92).

The results of the study showed that the role of electronic platforms in developing digital education skills in light of the TIPAC model at the macro level was high. The study also revealed that there are no statistically significant differences in the role of electronic platforms in developing digital education skills in light of the TPACK model among middle school teachers due to the variables (Specialization, academic qualification, and teaching experience). The study reached many recommendations, Working to develop teachers' technical skills using the TEPAC model, to keep pace with all changes in technical tools that will develop learning styles.

Keywords: Electronic Platforms, Digital Education Skills, TIPAC Model. Middle School Teacher.

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة البالغ عددهم (٢٨٥٦) معلماً، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلماً. تم تطوير أداة الدراسة حيث تكونت الأداة من (٧) مجالات وللتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها وفق الطرق العلمية المعتمدة وبلغ معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للأداة ككل (٠.٩٢).

أثبتت نتائج الدراسة أن دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك على المستوى الكلي كانت عالية. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية). وتوصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات، منها: العمل على تنمية مهارات المعلمين التقنية باستخدام نموذج تيباك (TPACK) لمواكبة كافة التغيرات في أدوات التقنية التي من شأنها تطوير أنماط التعلم.

الكلمات المفتاحية: المنصات الإلكترونية، مهارات التعليم الرقمي، نموذج تيباك. معلم المرحلة المتوسطة.

المقدمة

تسعى كافة الدول إلى تطوير القطاع التعليمي؛ لأنه يمثل الركيزة الأساسية في التنمية الشاملة، ولهذا فإن بدايات توظيف التعلم الإلكتروني أثناء الأزمات التي مر بها القطاع التعليمي كانت نقطة تحول في الاعتماد على التقنيات الحديثة.

أسهم التحول التقني في الانتقال إلى التعلم الرقمي وهو يمثل امتداداً للتعلم التقني، فالتعليم الرقمي يعتمد على التقنيات الحديثة في البيئة التعليمية، وأصبحت عملية التواصل مباشرة متجاوزة الحد الزمني والمكاني (Sharma, 2017). والحديث عن التعليم الرقمي يعني التواصل المباشر ما بين الطلبة والمعلمين حيث انطلقت العلاقة إلى علاقة رقمية مماثلة بشبكة التقنية (Networked Education) وقد تناولت العديد من الدراسات التعليم الرقمي بالجوانب الإيجابية حيث أكدت دراسة لطيفة (٢٠٢١) ودراسة اليامي (٢٠٢٠) على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في توظيف التعليم الرقمي Digital Learning.

يمثل التعليم الرقمي طريقة جديدة معتمدة على عمليات الاتصال والتواصل عن طريق الشبكة الإلكترونية، فهو أسلوب تعليمي حديث تستخدم فيه كافة الأدوات من الصوت، والصورة، وقواعد البيانات. فالتعليم الرقمي لا يرتبط بمكان بل يتميز بالمرونة لأنه أين وجدت التقنية ارتبط معها التعليم الرقمي (اليامي، ٢٠٢٠). فقد أصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بالتوازن في توظيف التقنيات الممثلة بالتعليم الرقمي، ولأن البيئة التنافسية في كافة القطاعات أصبحت تركز على الجودة معياراً للتقدم والتنمية، والتعليم الرقمي ربما يكون ذا فائدة؛ لأنه يعتمد -أولاً- على مهارات المعلمين في كيفية

توظيف الأدوات الرقمية في عملية التعليم (الشمراي، ٢٠١٩). حيث ركز نموذج تيباك (TPACK) على سبعة عناصر، ويستند إلى استخدام التقنيات التعليمية في المكان المناسب حيث يحتوي النموذج على ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في التقنيات، والمحتوى والتربية (محمد وطلبة، ٢٠٢٣)، وأن الفائدة من فاعلية نموذج تيباك في التنمية المهنية للمعلمين وجود العديد من الجوانب الإيجابية. ومنها: دراسة على (٢٠٢١)، ودراسة سعود وبن إبراهيم (٢٠٢٢). والمملكة العربية السعودية لم تكن بعيدة عن هذا التطور، فمع الجهود التي تقوم بها حكومة خادم الحرمين الشريفين وولي العهد الأمير محمد بن سلمان في المضي قدماً لتحقيق الإصلاح التربوي المستمر، حيث كانت الجهود منصبة على رقمنة المناهج، والاستفادة من كافة التطبيقات والمنصات لتطوير البيئة الرقمية ممثلة في التعليم الرقمي (كنسارة، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

إن التطور الكبير في توظيف المؤسسات التعليمية للمنصات الإلكترونية يعد من التوجهات الحديثة في عملية التطوير والتحديث. وأن هذه المنصات أصبحت تتميز بكثير من الجوانب التنموية في البيئة التعليمية التي تتيح توظيف كافة أدوات التعلم الإلكتروني من صوت وصورة وأدوات وبرامج توفر بيئة تعليمية متكاملة تتعدى الحدود الزمانية والمكانية للطالب وتوفر له بيئة تراعي الفروق الفردية وتلبي احتياجات الطلبة في ديمومة العملية التعليمية على مدار الساعة، بالإضافة إلى أن مهارات التعليم الرقمي تسهم في اعتماد الطلبة على أنفسهم باعتبارهم محور المسار التعليمي الإلكتروني. ولهذا فإن هناك كثيرًا من الدراسات طالبت بضرورة

تحسين مهارات المعلمين التقنية؛ لتحقيق التعليم الرقمي بشكل فعال.

لقد كشفت دراسة الدروبي (٢٠٢٠) بأن هناك كثيراً من المؤسسات التعليمية لا تزال تعاني من قصور اعتمادها على التقنيات الحديثة في العملية التعليمية الأمر الذي يؤثر على تبني التعليم الرقمي. كما أكدت دراسة بعطوط (٢٠١٨) على ضرورة العمل على تطوير مهارات المعلمين لاستخدام التطبيق الأمثل للتعليم الرقمي. وبينت نتائج دراسة السعدي (٢٠٢١) إن استعداد المعلمين في الأردن لتطبيق التعليم الرقمي كان بمستوى متوسط. كما أكدت عدد من الدراسات منها: دراسة المالكي (٢٠٢٠)، ودراسة القرني (٢٠٢٠) على أهمية تدريب المعلمين لرفع مهاراتهم في تصميم الدروس الإلكترونية واستخدام المنصات الإلكترونية، لتمكينهم من امتلاك كافة المهارات التقنية الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية بمهارة وفعالية عالية. ولهذا فإن الجمعية الدولية للتكنولوجيا التعليمية وضعت عديداً من المعايير سواء للمدرّب، أو المعلم، أو الطالب، وهذه المعايير هي التي تمكن من الحكم على امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي (دحماني، ٢٠١٩).

وفي ضوء التحديث المستمر في التعليم الرقمي فقد أصبح ضرورة حتمية وواقعاً يجب التعامل معه، إذ يعد نموذج تيباك TPACK ذا أهمية كبيرة في معيار مهارات المعلمين في تطبيق التعليم الرقمي لأنه يركز على ثلاثة عناصر أساسية (المحتوى التعليمي، والمعرفة التقنية، والمعرفة بالجوانب التربوية)، وأكدت دراسة (Canbazogiu, 2016) أن المعرفة التقنية التربوية فوق نموذج تيباك TPACK تعد عنصراً مهماً في التفاعل مع التقنيات التعليمية. فإن معرفة نموذج تيباك

TPACK يساعد المعلمين على إدارة التقنيات التعليمية بسهولة في البيئة التعليمية ولأن الأنماط التعليمية متطورة، وخاصة في ظل التطور السريع في التقنيات التعليمية التي فرضت على كل معلم المعرفة التامة بكيفية توظيف هذه التقنية في البيئة التعليمية بمرونة وفاعلية. وأوصت دراسة حسن (٢٠١٨)، ودراسة عبدالخالق (٢٠١٨) بضرورة تدريب المعلمين على استخدام نموذج تيباك TPACK لتكامل المعرفة في توظيف التقنيات.

في ضوء ما سبق فإن التعامل والتفاعل مع التعليم الرقمي يتطلب مهارات تقنية متخصصة في إدارة المنصات التعليمية والأدوات التي تحتويها للوصول إلى تعليم رقمي فعال، ومن هنا فإن للمنصات التعليمية الإلكترونية دوراً كبيراً في تطوير المهارات التعليمية الرقمية. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس للدراس، وهو ما دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) (البعد الأول: المعرفة التقنية. البعد الثاني: المعرفة التربوية. البعد الثالث: المعرفة بمحتوى مادة التخصص. البعد الرابع: المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص. البعد الخامس: المعرفة التقنية التربوية. البعد السادس: المعرفة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص. البعد السابع: المعرفة التقنية والتربوية المتعلقة بتدريس مادة التخصص. لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم؟

الوصول إلى توصيات من شأنها التحسين في مجال التعليم الرقمي.

ثانياً: الأهمية العملية:

تسهم في إنشاء دراسات جديدة ضمن متغيرات ومجتمعات جديدة -بناءً على النتائج التي سوف تتوصل إليها هذه الدراسة- لتزويد أصحاب القرار بنتائج تتضمن ضرورة العمل على بناء برامج تدريبية تُسهم في رفع مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة بالاستناد إلى عناصر نموذج تيباك (TPACK).

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة.

الحدود البشرية: معلمي المرحلة المتوسطة.

مصطلحات الدراسة

المنصات التعليمية الإلكترونية:

عرف الأنصاري المنصات التعليمية الإلكترونية (٢٠٠٤) بأنها: بيئة تعليمية تفاعلية تستخدم التقنيات التعليمية، وتدمج فيها كافة أدوات التعلم الإلكتروني من صوت، وصورة لغاية توفير بيئة تعليمية إلكترونية من حيث تبادل الخبرات، والأفكار، والتواصل بشكل إلكتروني بين الطلبة والمعلمين. ويعرف الباحث المنصات التعليمية الإلكترونية إجرائياً بأنها: بيئة إلكترونية قائمة على عملية التعليم، بحيث تتم إدارة المحتوى بشكل إلكتروني، وتتيح التعلم وفق احتياجات الطلبة وقدراتهم فهي غير مرتبطة بمكان أو زمان معين.

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0=0.05$) لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى للمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم.

٢. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0=0.05$) لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى للمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية).

أهمية الدراسة:

يعد التعليم الرقمي ميداناً رحباً بدراسته من كافة الجوانب؛ لأنه يمثل نواة التعليم المستقبلي، ولهذا فإن أهمية الدراسة نابعة من جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

توفر الأهمية النظرية جانباً مهماً في المعلومات والبيانات الخاصة بالتعليم الرقمي، وذلك لمساعدة أصحاب القرار في القدرة على اتخاذ بعض القرارات المهمة في دعم التعليم الرقمي، ومن ثمّ يساعد على تطوير إطار نظري ليكون دليلاً للباحثين في التعرف على التعليم الرقمي، بالإضافة إلى أنه يسهم في وضع دراسات جديدة بغرض

التعليم الرقمي:

عرف عبدالرحمن التعليم الرقمي (٢٠١٩) بأنه: التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في التواصل بين المعلمين والمتعلمين. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: تقديم المحتوى بشكل إلكتروني وإدارته عبر استخدام الوسائط المتعددة التي تتيح التفاعل بين المعلم والطالب بشكل إلكتروني. فالتعلم الرقمي أصبح من العناصر الأساسية في البيئة التعليمية في القرن الحادي والعشرين فيجب على المعلم معرفة كيفية إحلال التعلم الرقمي بدلاً من التعلم التقليدي.

مهارات التدريس الرقمي:

عرّف اليامي (٢٠٢٠) مهارات التدريس الرقمي بأنها: المهارات الواجب توافرها لدى المعلم لممارسة التدريس الرقمي بفعالية. وتعرف إجرائياً بأنها: المهارات التي يجب أن يمتلكها معلم المرحلة المتوسطة لتطبيق التدريس الرقمي بفعالية من خلال المنصات الإلكترونية. ويتم قياسها لدى عينة الدراسة من خلال الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

نموذج تيباك (TPACK):

عرفه (Rosenberg & Koehler, 2015) بأنه: مجموعة المعارف التي تنشأ من تفاعل المعرفة بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا أثناء التدريس لإيجاد إطار معرفي جديد مناسب للسياق والمواقف التدريسية المختلفة. ويعرف إجرائياً بالمهارات اللازمة الواجب توافرها لدى المعلمين لغاية التطبيق الفعال للتعليم الرقمي ويقاس في هذه الدراسة من خلال الأداة التي تم اعتمادها في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة**مفهوم التعليم الرقمي:**

يعد التعليم الرقمي امتداداً للتعلم الإلكتروني وهو منبثق عنه، وعرف بالتعليم الرقمي على أساس توافر بيئة رقمية متكاملة من الصوت، والصورة والمواد والمحتوى. حيث أطلق عليه عديد من المسميات، فالتعليم الرقمي هو: تعلم قائم على توصيل المحتوى التعليمي، وهو يتمركز حول الطلبة أكثر من المعلم. وأطلق التعليم الرقمي على التعليم القائم على توظيف كافة التقنيات الإلكترونية لخدمة بيئة المتعلم (حامد وفائق، ٢٠١٩).

وفيما يلي عرض لبعض الباحثين الذين أشاروا لمفهوم التعليم الرقمي:

عرف أحمد (٢٠١٩) التعليم الرقمي بأنه: استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية وأدوات البحث عن وسائل الاتصال الإلكترونية لغاية الوصول إلى تعليم قائم على الإنترنت.

كما عرفه حسين (٢٠١٧) بأنه: "تقديم المحتوى التعليمي عبر التقنيات الإلكترونية مستخدماً فيها كافة الأدوات من صوت، وصورة، ومواد تسهم في تفاعل الطلبة مع المحتوى الإلكتروني بعيداً عن البيئة الصفية"

وعرف الباحث التعليم الرقمي بأنه: التعليم القائم على استخدام التقنيات التعليمية والمنصات الإلكترونية لعرض المحتوى التعليمي عبر التقنيات الإلكترونية المختلفة.

الأنماط التي يقوم عليها التعليم الرقمي:

إن تطبيق التعليم الرقمي يعتمد على التقنيات باعتبار أن التعليم الرقمي قائم على توظيف كافة أدوات التقنية، فإن التعليم الرقمي يمكن أن يكون متزامناً ومباشراً يستطيع الطلبة المشاركة المباشرة فيه، أو غير متزامن يستطيع الطلبة الاطلاع على محتواه وترك تساؤلاتهم وتقديم

توظيف التقنيات الحديثة التي تتطلب من المعلمين المهارات اللازمة لتطبيق هذه الأنماط.

فوائد ومهارات التعليم الرقمي

أخذ التعليم الرقمي بُعداً مهماً في توظيف التقنيات الحديثة. وقد بينت دراسة (عبدالرحمن، ٢٠١٩) أهمية تطبيق التعليم الرقمي للفوائد التي يمكن أن يكتسبها سواء المعلم أو الطالب، حيث كشفت بعض الدراسات ومنها دراسة حامد وفائق (٢٠١٩) أن التعليم الرقمي يزيد من مستوى كفاءة العملية التعليمية بسبب الخصائص والأدوات المكونة للتعليم الرقمي. وأنه أسهم في زيادة تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى زيادة اعتماد الطلبة على التعلم الذاتي (كنسارة، ٢٠٢٠). وقد ذكر دحماني (٢٠١٩) وجمعان (٢٠١٩) بأن الفوائد المترتبة على استخدام التعليم الرقمي تتمثل في أنه يعمل على زيادة التفاعل بين الطالب والمحتوى التعليمي بسبب اعتماده على الجهود الذاتية بالإضافة إلى أن عرض المادة التعليمية التي تحتوي على الصوت والصورة يزيد من مستوى التشويق والدافعية، كما يتيح إعطاء الطلبة مساحة واسعة في الدراسة اختيار المكان والوقت المناسب وفق القدرات والإمكانات (الشمراي، ٢٠١٩). كما ذكرت الشبل (٢٠٢١) أن التعليم الرقمي من شأنه أن يدعم دمج التقنية في البيئة التعليمية بشكل أكبر، ويزيد من دور المعلم في اكتساب مهارات تقنية جديدة. إن القيمة الأساسية لتطبيق التعليم الرقمي قائمة على توظيف كافة التقنيات، لتحفيز العملية التعليمية (القاعود وبدر، ٢٠٢١). وكانت المملكة العربية السعودية من الدول السباقة في تطبيق التعليم الرقمي ضمن بوابة أطلق عليها بوابة المستقبل التعليمية (البندري، ٢٠١٩). إن ممارسة التعليم الرقمي تتطلب مهارات لدى المعلمين لتساعدهم

أنشطتهم لاحقاً، فالتعلم الرقمي قائم على العديد من الأنماط، منها: أولاً- المحاضرات الإلكترونية (e-lecture) يتم فيها توظيف الصوت والصورة بهدف توصيل المعلومات للطلبة إلكترونياً. ثانياً- الألعاب التعليمية (Instructional games) وتمثل هذه الألعاب مجالاً خصباً ومهماً في مشاهدة الطلبة للعديد من الموضوعات الهادفة التي تحتوي على مشاهد وتقنيات هادفة للتشويق والإثارة؛ لفهم الموضوعات باستخدام الألعاب الإلكترونية (محاسنة، ٢٠١٥). ثالثاً- التعليم المدمج (Blended Learning) وهذا التعليم يجمع ما بين التعليم التقليدي داخل البيئة الصفية، والتعليم القائم على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، ويقصد به: التعليم الرقمي. رابعاً- التعليم القائم على المحاكاة الإلكترونية (Electronic Simulation)، وهذا النوع من التعليم يقتصر على بعض الموضوعات والتجارب الخطرة؛ ولكنه أصبح ضمن قوائم التعليم الرقمي (أبو عليا، ٢٠١٥). خامساً- التعليم الرقمي من خلال العصف الذهني ويرمز له (IBS)، وهو من ضمن قوائم المنتديات والمواقع الإلكترونية ومواقع وسائل التواصل الاجتماعي التي تدار فيها بشكل إلكتروني. سادساً- التعلم التعاوني التقني (E-cooperative learning) وهذا التعليم قائم على التعاون وتبادل المعلومات بين الطلبة بشكل متزامن من المواقع وأدوات التعلم الرقمية (السبيعي وشريف، ٢٠١٤).

ويلاحظ أن البيئة التي يطبق فيها التعليم الرقمي متنوعة سواء كانت من خلال التعليم المباشر أو غير المباشر وفي الوقت نفسه فإن توظيف أنماط التعليم الرقمي تختلف إلا أنها تتوحد في أن التعليم الرقمي قائم على

الرقمي تعد المفتاح الرئيس للتطبيق الناجح والفاعل والقدرة على تحقيق الأهداف بفعالية.

مفهوم المنصات الإلكترونية وأهميتها:

أصبح التعلم الإلكتروني نقطة تحول في بيئة التعليم، ومن أهم مستحدثات التقنية التي غيرت الأنماط التعليمية نحو توظيف التقنيات الحديثة واستغلالها التي أصبحت في تطور هائل، فكان لا بد من أن ينعكس هذا التطور على بيئة التعليم ضمن الإمكانيات التي تسهم في مواكبة هذه التقنيات التعليمية.

إن التوجه نحو توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة ممثلة في التعلم بكافة الأنماط -فيما يعرف بالتعلم التقني أو الإلكتروني- من خلال المنصات الإلكترونية (عسيري، ٢٠٢٢).

عرف الباوي وغازي (٢٠١٩) المنصات الإلكترونية بأنها: منصات تفاعلية توظف تقنية الويب وتمكن المعلمين من نشر الدروس، والواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية، وتساعد على تبادل الآراء والأفكار بين الطلبة. وتعد المنصات الإلكترونية ذات بيئة تعلم ذاتي أظهرت كثيرًا من الجوانب الإيجابية، وأسهمت في إيجاد نقلة نوعية في الاعتماد على التقنيات بكافة أشكالها، وأسهمت في ديمومة العملية التعليمية فكان الفارق هو التغيير في نمط التعلم وتأثر فيه نمط التعليم والطالب، حيث أصبح للطالب دور مهم في الاعتماد على ذاته، والمعلم أصبح دوره يعتمد بشكل كبير على الإشراف، والتوجيه، وتقديم المعلومات ضمن بعض الصعوبات التي يواجهها الطلبة (سمحان وعلي، ٢٠٢٢). وأسهمت المنصات الإلكترونية بدور فعال في إدارة المحتوى الإلكتروني، كما أثرت على عمل كثير من المؤسسات التعليمية نحو تطوير هذه

على توظيفه بفعالية، فإن هذه المهارات تعني القدرة على التفاعل بشكل فعال مع الطلبة عبر مواد وأدوات المساعدة في تدريس التعليم الرقمي؛ للتوافق مع التطورات الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين في توظيف التواصل بين عناصر العملية التعليمية (صبري، ٢٠١٩). لذا فإن مهارات التعليم الرقمي تعدت الثقافة الحاسوبية لتصبح هذه المهارات من العناصر الأساسية في تحديث العملية التعليمية، وإضافة وسائل وتقنيات جديدة في المجتمعات التشاركية والتفاعلية، واستخدام المستودعات الرقمية، وتطبيقات جوجل، والصور الرقمية بالإضافة إلى أدوات التقييم الرقمية (Bossov, 2021) وهذا ما بينته دراسة الراشد (٢٠١٨) التي أكدت على أهمية امتلاك المعلمين لمهارات التعليم الرقمي لغاية الوصول الناجح، وتحقيق الأهداف لتنعكس هذه المهارات على نواتج العملية التعليمية.

وقد اختلف الباحثون في تحديد المهارات الخاصة بالتعليم الرقمي، فقد بينها سراح (٢٠١٩) بأنها: تحتوي على ست مهارات أساسية، وهي مهارة تهيئة التعليم الرقمي، ومهارة الشرح، ومهارة توظيف الأنشطة، ومهارة مصادر التعلم، ومهارة إدارة الفصل، ومهارة الدافعية، ومهارة الغلق. في حين حددها النجار (٢٠١٥) بمهارة العروض التقديمية، ومهارة استخدام الشبكة العنكبوتية، ومهارة توظيف المدونات الإلكترونية، ومهارة التعامل مع البيانات. في حين بين باتس (Bates, 2019) أن مهارات التعلم الرقمي تنقسم إلى عديد من المهارات، وهي: مهارات إدارة المعرفة، ومهارة التقنية، ومهارة التحليل، ومهارة الاتصال، ومهارة حل المشكلات.

ويلاحظ بأن مهارات التعليم الرقمي تعتمد بالدرجة الأولى على كفاءة المعلمين وخبراتهم التقنية وأن مهارات التعليم

المنصات في إدارة العملية التعليمية بشكل إلكتروني (العوثباني، ٢٠٢١). فالمنصات الإلكترونية تلزم المعلم والطالب بضرورة التفاعل والتعامل مع كافة التقنيات التعليمية الإلكترونية لاكمال العملية التعليمية، وإحداث التعلم المطلوب وهذا يتطلب وجود مهارات تقنية لدى الطلبة في كيفية توظيفها بشكل فعال. فالمنصات الإلكترونية كان لها دور فعال في إكساب المعلمين مهارات تقنية تساعدهم على تحسين فعالية التعليم الرقمي (سمحان وعلي، ٢٠٢٠).

نموذج تيباك TPACK Model

يعد هذا النموذج من النماذج الحديثة الذي صممه العالم شومان (Shulman) عام ١٩٨٦م لغاية تطوير المهارات التقنية للعديد من مكونات العملية التعليمية؛ لأنه يقوم على تكامل ثلاثة عناصر أساسية وتتمثل في المحتوى التعليمي ويرمز له (CK) والجوانب التربوية ويرمز له PK وأطلق عليه المحتوى التعليمي (PCK) Pedagogical content knowledge وتمثل هذه المكونات أساس العملية التعليمية التي يفترض ممارستها من قبل المعلمين وذلك لغاية تطبيق الجوانب التقنية في البيئة الصفية والتعليمية، والتي يفترض قياس مهارات ونواتج التعلم ومعرفة مهارات المعلم التقنية (Hsu, 2015).

نموذج تيباك قائم على فهم العلاقة بين المحتوى والطرق التدريسية بالإضافة إلى معرفته للعلاقة بين المحتوى الإلكتروني والتخصص من خلال مهارات المعلم التقنية (Mkoher, 2017). فمن خلال الحكم على مهارات المعلمين التقنية ضمن المعايير التي بينها تيباك نستطيع الحكم على كيفية مساعدة المعلمين، والكشف عن الجزء الذي يحتاج إلى تنمية أو بناء البرامج التدريبية المناسبة

المنصات بشكل احترافي، بهدف الاستفادة من كافة إمكانياتها وخدماتها (الرشدي، ٢٠١٩).

واختلفت المنصات في طريقة تصميمها بالاعتماد على المحتوى وطريقة العرض التي من خلالها يتم إدارة المحتوى التعليمي (المطيري، ٢٠٢١). وأصبحت المنصات الإلكترونية تنقسم قسمين، هما: المنصات التجارية المغلقة المصدر، ومنصات مفتوحة المصدر. حيث توفر المنصات المغلقة أو التجارية تكلفة مالية ضمن قواعد وسياسات تتبعها سواء من حيث المقررات أو السعة، أما المنصات المفتوحة فهي مرنة يمكن التعديل والإضافة عليها في ضوء احتياجات المؤسسة. وقد تناولت كثير من الدراسات كدراسة (Benta et al., 2014) المميزات الخاصة بالمنصات الإلكترونية التي أسهمت فيها وخاصة دافعية الطلبة نحو التعلم، حيث بينت الدراسة زيادة تفاعل ومشاركة الطلبة في المعرفة العلمية. وأكدت دراسة (Stergioulas et al., 2014) أن المنصات الإلكترونية كان لها أثر في زيادة تحصيل الطلبة. وهذا ما بينته دراسة الأنصاري (٢٠٠٤)، وكذلك دراسة العساف (٢٠٢١) التي بينت أن استخدام المنصات الإلكترونية يتميز بالتطور المستمر والتحديث للمحتوى التعليمي الإلكتروني. وقد ازدادت المؤسسات التعليمية التي تعتمد على المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التدريسية؛ بسبب الجوانب الإيجابية، وزيادة مهارات المعلمين وهو ما تنادي به النظريات الحديثة (المبحوح، ٢٠١٩).

وقد تم تطوير العديد من المنصات الإلكترونية في المملكة العربية السعودية لمواكبة التطور العالمي في توظيف التقنيات التعليمية بالإضافة إلى التطوير في مسيرة العملية التعليمية فكانت منصة مدرستي من أولى

طرق تعليمية، وأساليب تقنية مناسبة تتوافق مع المفاهيم وحاجات الطلبة.

٥. المعرفة التكنولوجية للمحتوى (TCK)

Technological Content Knowledge، يعد هذا المكون من المرتكزات الأساسية في تطبيق التقنيات التعليمية في البيئة التعليمية الذي يفترض أن يكون لدى المعلم القدرة على ربط التقنية المستخدمة مع طبيعة المحتوى؛ حتى تتوافق المعلومات ووضوحها لغاية زيادة تأثير عملية التعلم على فعالية الطلبة، ومهاراتهم المعرفية.

٦. المعرفة التكنولوجية والتربوية (TPK)

Technology pedagogical Knowledge، يمثل هذا المكون المهارات الأساسية التي يمتلكها المعلم في مجال التقنيات التربوية، وكيفية توظيف التقنية ضمن الأساليب والطرق المناسبة للطلبة بالإضافة إلى ربط التقنية مع الإستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية ضمن النظرة الشمولية في توفير إطار وأدوات وأساليب تعليمية تشاركية ما بين المعلم والطالب عبر تقنيات التعليم.

٧. معرفة التكنولوجيا والتربية والمحتوى TPACK

Technological pedagogical Content Knowledge، وهي دمج التكنولوجيا والتربية والمحتوى بطريقة شاملة على اعتبار أن المحتوى التعليمي يرتبط مع طريقة تطبيقية ضمن أساليب حديثة في تقنيات التعليم. (أبو الوفاء، ٢٠٢٠).

تمثل هذه المعايير مصدراً مهماً في تعريف المعلم على مهاراته في كيفية توظيف تقنيات التعليم بفعالية، وقد أشار إلى ذلك عدة من الدراسات التي تناولت الحديث

التي ساعد المعلمين على الاندماج في البيئة التقنية بفاعلية في التعليم (Fontanilla, 2016).

ولنموذج تيباك TPACK سبعة أطر هي:

١. المعرفة بمحتوى التخصص Content

Knowledge (CK) ويشير هذا الجانب إلى ضرورة امتلاك المعلم للأدوات المعرفية الخاصة بالمواد التعليمية، والمعرفة الكافية فيما يتعلق بكافة الأمور التقنية والفنية؛ ليتمكن من تدريس المحتوى بفعالية.

٢. المعرفة التربوية Knowledge (PK)

Pedagogical ويشير هذا الجانب إلى معرفة المعلم بكافة الأمور الإدارية المتعلقة بالعملية التعليمية لاسيما طرق التدريس، والقدرة على تحليل الطلبة، والمحتوى التعليمي لغاية اختيار الطرق والأدوات المناسبة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى القدرة على مراعاة مستوى الطلبة لتقدير احتياجاتهم وفق قدراتهم الذاتية.

٣. المعرفة التقنية Technology Knowledge

(TK)، ويشير هذا المكون إلى المهارات التي يمتلكها المعلم في مجال البيئة التعليمية وكيفية تطبيقها، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع مختلف التقنيات التعليمية، وكيفية توظيفها لغاية تحقيق الأهداف ضمن البيئة التعليمية

٤. المعرفة بالمحتوى والتربية Knowledge (PCK)

Content Pedagogical يشير هذا المكون إلى قدرة المعلم على ربط المحتوى بالطرق والأساليب التربوية المناسبة التي يجب أن تتوافق مع المستوى العمري للطلبة بالإضافة إلى أن كل موضوع له

التقنيات التعليمية التي تعطي المعلم المساحة الواسعة في تطبيقها بفعالية شأنه أن يسهم في زيادة تقبل الطلبة للمعلومات (Amin, 2016). كما أن الفهم العميق لطبيعة التكنولوجيا ووظائفها في البيئة التعليمية شأنه الوصول إلى التعليم الفعال، والوصول إلى طرق إبداعية تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة (Baturay et al., 2017). فإن نموذج تيباك يدعم اكتساب خبرات ومهارات جديدة للمعلمين في الاختيار المناسب للأنشطة التي تتوافق مع عملية دمج التقنية (Temechehn, 2014).

مما سبق يتضح ان هناك علاقة تكاملية ما بين المكونات الأساسية في العملية التعليمية؛ لأن الجوانب التربوية تعطي المعلومات المهمة في توظيف إستراتيجيات الطرق الحديثة، كما أن المحتوى التعليمي يعد متغيراً حسب الموضوع. ولأن كل موضوع يحتاج إلى توظيف أدوات وتقنيات مناسبة فالمعلم مطالب أن تكون لديه المهارات والخبرات اللازمة للوصول إلى تعليم مناسب.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت المنصات الإلكترونية أو التعلم الإلكتروني، وهي:

دراسة العمراني (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، والتعرف على الفروق وفقاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغت العينة (١٩٣) من أصل (٢٧٠) معلماً

عن نموذج TPACK لأنه يمثل حلقة مهمة في الحديث عن مهارات المعلمين التقنية بالإضافة إلى التدريس التقني، حيث يعد النموذج من الأدوات الأساسية في قياس المعرفة التربوية، والمعرفة التقنية، وربطها بالمحتوى التعليمي. وقد أكدت دراسة أبييت (Abbitt, 2011) ان نموذج تيباك TPACK يعمل على تحسين المعرفة، كما بينت دراسة هسو (Hsu, 2017) ان نموذج TPACK أسهم في تطوير جوانب التقنية التربوية والمحتوى التعليمي للمعلمين وتحسينها قبل وبعد الجانب التطبيقي في البيئة التعليمية.

الارتباط بين نموذج تيباك والمنصات الإلكترونية والتعليم الرقمي:

يحتوي نموذج تيباك على قواعد أساسية للتعامل مع التعليم الرقمي حيث بين ماكغوري (McCrorry, 2008) أن تطبيق التعلم الرقمي بشكل فعال يجب أن يكون دائرة مكتملة بحيث تشمل الطلبة، والتقنيات، والمحتوى الإلكتروني، والقواعد التربوية في العملية التعليمية. ولهذا فإن أكثر العناصر المعنية في هذا الجانب هم المعلمون من خلال توافر المهارات والكفايات التي تسهم في التحقيق الفعال للتعليم الرقمي؛ لأنه من شأن المعلم تحسين بيئة التعليم الرقمي عبر توافر الدعم والإرشاد من قبل المعلم (Durdul & Dag, 2017). كما أن وجود خبرات وفهم كافٍ من قبل المعلمين للإجراءات والوسائل التي يحتاجها في بيئة التعليم الرقمي شأنها أن تعزز مستوى التعليم عند الطلبة، والقدرة على تطبيق الإستراتيجيات التعليمية وأن نموذج تيباك أشار إلى أهمية توافر مهارات تقنية للتطبيق الناجح للتعليم الرقمي (Voogt & McKenney, 2017). كما ركز النموذج على الخبرات والمهارات التقنية في التفاعل مع كافة

والإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم تعزى لمتغير الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وفي دراسة السعيد والمطري (٢٠٢١) التي تهدف إلى التعرف على فاعلية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات التعليم عن بعد لدى المعلمين، ومهارات التعلم الرقمي لدى الطلبة بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وذلك بإعداد أداتين دراستين، الأولى لقياس فاعلية التدريب للتعليم عن بُعد في تطوير مهارات المعلمين في توظيف المنصات الإلكترونية بالتعلم من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمشرفين التربويين، والثانية للتعرف على فاعلية التعليم عن بعد في تطوير المهارات الرقمية لدى الطلبة، وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها تم تطبيقها على عينة بلغت (١٥٦) معلماً ومعلمة، و(٤٤) مشرفاً ومشرفة، و(٩٠٣) طالباً وطالبة. وقد كشفت النتائج أن فاعلية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات المعلمين في استخدام منصات التعلم الإلكترونية جاء بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى توافر مهارات التعلم الرقمي لدى الطلبة كان بدرجة كبيرة، وأوصى الباحثان بضرورة تدريب المعلمين على تفعيل المواقع التعليمية في الموقف الصفّي، وتدريب الطلبة على استخدام منصات التعلم الإلكترونية.

وأجرى الرحيلي والعمرى (٢٠٢٠) دراسة كانت تهدف إلى قياس فاعلية بعض التطبيقات الإلكترونية على تنمية التمكين الرقمي لدى المعلمات في ضوء معايير الجودة، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية مستخدمة

ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وتم استخدام المنهج الوصفي، باستخدام استبانة تكونت من محور المعرفة المهنية، ومحور الممارسة المهنية، ومحور القيم والمسؤوليات المهنية. وخلصت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور كان مرتفعاً، وجاء ترتيب المحاور وفق متوسطاتها الحسابية كالآتي: محور القيم والمسؤوليات المهنية جاء في الترتيب الأول بدرجة مرتفعة، يليه محور المعرفة المهنية وبدرجة مرتفعة، وأخيراً محور الممارسة المهنية وبدرجة مرتفعة. وعدم وجود فروق على المستوى الكلي لمتغير النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة.

كما قام عسيري (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم من خلال تناول منصة مدرستي نموذجاً للدراسة، من خلال كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم تعزى لمتغير (الجنس، عدد سنوات الخبرة). واستخدم المنهج الوصفي من خلال استبانة تشكلت من ثلاثة مجالات هي (كفايات المهارات الأساسية للحاسب، كفايات التعامل مع نظام منصة مدرستي، كفايات أساليب التدريس الإلكترونية عبر منصة مدرستي) وتم توزيعها على عينة الدراسة التي تشكلت من (٢١٢) معلماً ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات ومجالات إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية (منصة مدرستي) في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم بدرجة موافقة كبيرة. وكذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المنصات التعليمية

على الطلاب المعلمين الذين يتلقون دراساتهم على مستويات مختلفة بما في ذلك الترقية، والشهادة، والدبلوم، والدرجات العلمية باستخدام DL في مقاطعتي كيباها ومكورانغا في منطقة الساحل. أجريت الدراسة باستخدام عينة مكونة من ١٢٠ مستجيباً من مقاطعتين من خلال الاستبيانات والمقابلة. هدفت إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي: الهدف المحدد والتطوير المهني للمعلمين (TPD)، وطرق تقديم التدريس في التعلم عن بُعد، واهتمام المعلم بالتعلم عن بُعد طريقاً للتطوير المهني للمعلم. كشفت النتائج أن الهدف المحدد لـ DL لـ TPD يبدو أنه ذو صلة بالطلاب. كما كان وضع DL هو الأسلوب التقليدي الذي يتم إجراؤه على أساس الوحدات النمطية. وأخيراً، يبدو أن اهتمام المعلم بالتعلم عن بُعد نموذجاً لـ TPD هو أفضل وسيلة لتطوير مهارات المعلم وكفاءاته في أداء واجباته بكفاءة؛ لأنه يربط بين النظرية والتطبيق. ودراسة قام بها إيلان (Ilhan, 2013)، وقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان المعلمون لديهم مهارات تكنولوجيا التعليم، إلى جانب الجنس، وسنوات الخبرة. تم جمع البيانات من ٣٠٠ معلم في مدرسة ابتدائية في إحدى المدن الواقعة في الغرب الأوسط من تركيا. وقد وجد أن مهارات تكنولوجيا التعليم لدى المعلمين وسنوات خبرتهم ارتبطت بشكل كبير بمهارات إدارة المقررات الدراسية، ومهارات ترتيب السلوك، ومهارات إدارة النشاط. تم دعم اكتشاف التأثيرات غير المهمة لجنس المعلمين على مهارات إدارة الفصول الدراسية التابعة لهم من خلال الأبحاث السابقة. يمكن تفسير النتيجة التي تشير إلى أنه من المتوقع أن تكون الخبرة عاملاً مهماً للتنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال الفرص التي قد تتاح للمعلمين لتطوير أنفسهم في المهارات المهنية خلال حياتهم المهنية.

الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة ومقياس جودة التصميم؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية لاستخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى المعلمات.

ودراسة قام بها واقبادي ولورينولا (Olugbade & Olurinola, 2021) هدفها الكشف عن تصورات المعلمين نحو استخدام منصة مايكروسوفت تميز للتعلم عن بعد، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال عينة بلغت (٥١) معلماً في نيجيريا خلال جائحة كورونا. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المنصة الإلكترونية كان له تأثير كبير على التفاعل والتنظيم في الفصول الدراسية، كما كان فعالاً في معالجة بعض التحديات والقضايا التقنية لدى الطلبة، وكذلك التحسين في مستوى تنظيم الصفوف، والمرونة في عملية التدريس والتعليم، وتشجيع الطلبة على الدراسة.

وأجرى كل من جونز وجونز (Jones & Jones, 2017) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج إدارة التعلم الإلكتروني في جامعة غرب كاليفورنيا تكونت العينة من (٤٤) مدرساً حيث تم تطوير استبانة لهذه الغاية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد استفادوا كثيراً من البرنامج في تطوير المهارات الذاتية في استخدام برامج وتقنيات جديدة، وأسهمت في زيادة التواصل مع الطلبة، وسهلت عملية التعليم والوصول إلى مصادر تعليمية جديدة، وأن كثيراً من المدرسين أشادوا بالاستفادة من تطوير مهاراتهم الحاسوبية.

وفي دراسة قام بها باراديانا (Baradyana, 2013) هدفت إلى دراسة الدور الذي يلعبه التعلم عن بعد كإستراتيجية التطوير المهني للمعلمين. كانت المحاولة

المعلمين التدريبية، ثم بناء أداة البحث المتمثلة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث لصالح القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتضح للباحث ان الدراسات السابقة قد أجمعت على أهمية تطوير مهارات المعلمين التقنية، وأن الدراسات التي تناولت المنصات الإلكترونية قد أشارت إلى استفادة المعلمين من تطوير مهاراتهم التقنية التي تنعكس على التعليم الرقمي، ومنها: دراسة العمراني (٢٠٢٣)، ودراسة عسير (٢٠٢٢)، حيث بينت هذه الدراسات بأن التفاعل مع المنصات الإلكترونية يسهم في زيادة مهارات المعلمين نحو استخدام التعليم الرقمي.

في حين أشارت بعض الدراسات إلى التدريب الإلكتروني والتطبيقات الإلكترونية وأثرها على تطوير مهارات المعلمين التقنية، ومنها: دراسة السعيد والمطري، ودراسة الرحيلي، ودراسة العمري، ودراسة جونز وجونز (Jones & Jones, 2017)، حيث تؤكد هذه الدراسات أن التدريب الإلكتروني، واستخدام التطبيقات الإلكترونية -أيضاً- لهما تأثير على تنمية مهارات المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة.

كما أشارت دراسة إيلان (Ilhan, 2013)، ودراسة باراديانا (Baradyana, 2013) إلى أن توظيف التعلم عن بعد يسهم -أيضاً- في تحسين مهارات التقنية، ويعطي المعلمين خبرات جديدة من خلال التطبيق

المعلمون الذين لديهم تصورات عالية للمهارات الذاتية في مجال تكنولوجيا التعليم لديهم تصورات عالية لمهارات إدارة الفصل الدراسي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الخبرة في استخدام تكنولوجيا التعليم.

وقام عبدالخالق (٢٠١٨) بدراسة، هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تكامل المعرفة لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ بكلية التربية، وتكونت عينة البحث من ٤٢ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة، شعبة التاريخ كلية التربية، وقد استخدم الباحث منهجين هما: المنهج الوصفي، وذلك لتحديد مهارات الأداء التدريسي، والمنهج شبه التجريبي، وذلك لبيان فاعلية المتغير المستقل (نموذج تيباك) على المتغير التابع (مهارات الأداء التدريسي)، وتمثلت أداتي البحث في بطاقة ملاحظة، واستمارة مقابلة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في القياس القبلي عنه في القياس البعدي لأداتي البحث لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة قام بها حسن (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وتكونت مجموعة البحث من (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، واستخدم التصميم التجريبي الذي يعتمد على مجموعة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي، وتم إعداد قائمة بالأداء التدريسي الواجب تنميته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وتم إعداد برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK وفقاً لاحتياجات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ الذين على رأس عملهم البالغ عددهم (٢٨٥٦) معلمًا، حسب إحصاءات مكتب التعليم بالمدينة المنورة خلال العام الدراسي (١٤٤٤هـ).

عينة الدراسة

تم سحب عينة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلمًا حسب جدول (Uma Sekaran, 2003) الذي يبين حجم عينة الدراسة بالاستناد إلى مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة بالاستناد إلى العديد من الدراسات السابقة منها : دراسة البايوي والغازي (٢٠١٩)، ودراسة الرحيلي والعمرى (٢٠٢٠)، ودراسة إبراهيم وأمانى (٢٠٢٣)، حيث تكونت الأداة من (٧) مجالات، هي: المجال الأول: المعرفة التقنية، ويضم (٤) فقرات، المجال الثاني: المعرفة التربوية، ويضم (٤) فقرات، المجال الثالث: المعرفة بمحتوى مادة التخصص، ويضم (٤) فقرات، والمجال الرابع: المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص، ويضم (٥) فقرات، والمجال الخامس: المعرفة التقنية التربوية، ويضم (٤) فقرات، والمجال السادس: المعرفة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص، ويضم (٤) فقرات، والمجال السابع: المعرفة التقنية والتربوية المتعلقة بتدريس مادة التخصص، ويضم (٥) فقرات؛ حيث بلغت مجموع الفقرات للمجال (٣٠) فقرة.

العملي. أما الدراسات التي تناولت نموذج تيباك من جوانب متعددة فكانت عدة دراسات منها: دراسة عبدالخالق (٢٠١٨) التي حاولت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تكامل المعرفة لتنمية مهارات الأداء. ودراسة حسن (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. وكانت هذه الدراسات قد بينت ان نموذج تيباك TPACK له تأثير على تنمية الجوانب التدريبية المختلفة لدى المعلمين.

ومن خلال عرض للدراسات السابقة اتضح أن كافة الدراسات سواء التي استخدمت المنصات الإلكترونية أو التدريب الإلكتروني، أو التعليم عن بُعد أسهمت بشكل كبير في تنمية مهارات التقنية للمعلمين بما يمنحهم الفرصة والمساحة والمعرفة الكافية في توظيف التعليم الرقمي. وأن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تعد من الدراسات الأولى -في حدود علم الباحث- التي يتم تطبيقها في البيئة السعودية، وتقوم بدراسة المنصات الإلكترونية وتأثيرها على التعليم الرقمي من خلال نموذج تيباك.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة. فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يدرس الظواهر (ظاهرة أو حدثًا، أو قضية) موجودة حاليًا يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها" (Uma Sekaran, 2003).

صدق أداة الدراسة:

ويلاحظ من خلال النتائج في الجدول أعلاه ان معامل الثبات كان لمجالات الدراسة ما بين (٠.٧٨ - ٠.٨٨) وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٣) وهي قيمة تدل على صلاحية الأداة لتحقيق أهداف الدراسة.

مقياس التصحيح ومقياس الحكم:

ولأغراض تفسير النتائج عامة والنتائج المنبثقة عن هذه الدراسة خاصة، فقد تم اعتماد المحك المعياري وهو طول الفئة = الحد الأعلى - الحد الأدنى/٥ = ٥/١ - ٥ = ٥/٨ : ٠.٨ :

الدرجة	طول الفترة
عالي جدًا	من ٥.٢٠ - ٥.٠٠
عالي	من ٤.٢٠ - أقل من ٣.٤٠
متوسط	من ٣.٤٠ - أقل من ٢.٦٠
منخفض	من ٢.٦٠ - أقل من ١.٨٠
منخفض جدًا	من ١ أقل من ١.٨٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، ومنها: استخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's alpha؛ لبيان ثبات أداة الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لبيان العلاقة ما بين الفقرة والمجال الكلي. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للإجابة عن أسئلة الدراسة. واستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA واختبارات تست (T) بين متوسطين مستقلين Independent Sample T- (Test).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) (المعرفة التقنية، المعرفة التربوية، المعرفة

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين بصورتها الأولية بلغ عددهم (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية لغاية تحكيمها من حيث صياغة الفقرات، ومدى وضوحها، ومناسبة كل فقرة للمجال التابعة له. وعلى ضوء الملاحظات التي تم الحصول عليها من آراء المحكمين على الاستبانة فقد كانت بمجال الصياغة والتعديل دون حذف أي فقرة. حيث تم التحقق من صدق بناء الفقرات باستخراج معامل ارتباط بيرسون بتوزيع الأداة على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (20) معلماً تم استبعادهم من عينة الدراسة.

ثبات الأداة:

لمعرفة ثبات أداة الدراسة تم توزيعها على عينة استطلاعية تكونت من (20) معلماً بطريقة التطبيق، وإعادة التطبيق، (Test retest) وكذلك تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)؛ للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي. والجدول (١) يبين النتائج:

جدول (١) معامل الثبات لمجالات الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
١	المعرفة التقنية	٤	٠.٧٨
٢	المعرفة التربوية	٤	٠.٨٠
٣	المعرفة بمحتوى مادة التخصص	٤	٠.٧٨
٤	المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص	٥	٠.٨٨
٥	المعرفة التقنية التربوية	٤	٠.٨٠
٦	المعرفة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص	٤	٠.٧٩
٧	المعرفة التقنية والتربوية المتعلقة بتدريس مادة التخصص	٥	٠.٧٨
	المتوسط الكلي	٣٠	٠.٩٣

يظهر من خلال الجدول (٢) أن دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء معايير نموذج تيباك TPACK لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم لكافة المجالات كانت بمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وانحراف معياري (3.34) بدور تنمية عالٍ. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المنصات الإلكترونية فرضت على المعلمين التعامل مع التقنيات التربوية الحديثة إضافة إلى التحديات والأزمات التي مر بها القطاع التعليمي، وساعدت المعلمين على التفاعل مع التقنيات التربوية كما أن الجهود التي تبذلها الحكومة في تطوير مهارات المعلمين في استخدام كافة السبل والإمكانات التي أسهمت في التقليل من مستوى الفجوة المعرفية لدى المعلمين في التعامل مع أدوات وتقنيات التعليم الحديثة، وزادت خبراتهم على حد سواء، خاصة أن جائحة كورونا كانت نقطة تحول في تطبيق التعلم على المنصات، وكان هناك كثير من الجهود الذاتية التي مكنت المعلمين من التعامل مع تقنيات التعليم الرقمي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العمراني (٢٠٢٣) التي بينت أن منصة مدرستي أسهمت في زيادة النمو المهني لدى المعلمين. ونتيجة دراسة عسيري (٢٠٢٢) التي بينت (٢٠٢٢) أن إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين كانت عالية. ونتيجة دراسة السعيدى والمطري (٢٠٢١) التي كشفت أن فاعلية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات المعلمين في استخدام منصات التعلم الإلكترونية جاء بدرجة كبيرة. ونتيجة دراسة الرحيلي والعمرى (٢٠٢٠) التي بينت أن التطبيقات الإلكترونية كان لها دور في تنمية التمكين الرقمي لدى المعلمين. ونتيجة دراسة واقبادي ولورينولا

بمحتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية التربوية، المعرفة التقنية المتعلقة بطرق التدريس، والمعرفة التقنية والتربوية المتعلقة بتدريس مادة التخصص) لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم لكافة المجالات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	المعرفة التقنية a	٣,٥٧	٠.٥٣	عالي
٢	المعرفة التقنية والتربوية e	٣,٥٦	٠.٦٠	عالي
٣	المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص	٣,٥١	٠.٤٨	عالي
٤	المعرفة التقنية والتربوية بتدريس مادة التخصص	٣,٤٩	٠.٥٥	عالي
٥	المعرفة بتدريس محتوى مادة التخصص	٣,٤٨	٠.٥٧	عالي
٦	المعرفة بمحتوى مادة التخصص	٣,٤٥	٠.٥٠	عالي
٧	المعرفة التربوية	٣,٣٩	٠.٤٤	متوسط
	المتوسط الكلي	٣,٤٩	٠.٣٤	عالي

(Olugbade & Olurinola , 2021) التي أظهرت أن منصة مايكروسوفت تميز كان لها فعالية في التفاعل والتنظيم في الفصول الدراسية.

كما بينت النتائج أن دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء معايير نموذج تيباك TPACK كانت بمتوسط حسابي ما بين (٣.٥٧ - ٣.٣٩) وبدرج عالٍ ومتوسط. وجاء مجال المعرفة التقنية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٧)، وانحراف معياري (٠.٥٣) وبدرج عالٍ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المنصات الإلكترونية كان لها دور فعال في تحسين مهارات معلمي المرحلة المتوسطة في تطبيق التعليم الرقمي على اعتبار أن المنصات الإلكترونية هي المحرك الأساسي للتعليم الرقمي. ولهذا فإن الخبرات السابقة والتعليم الإلكتروني عبر المنصات بكافة أشكالها ساهمت -بدرج كبير- في رفع قدرة المعلمين التقنية في تطبيق التعليم الرقمي بفعالية. وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المعرفة التربوية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٩)، وانحراف معياري (٠.٤٤)، وبدرج متوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعرفة التربوية ليس لها علاقة مباشرة مع المنصات الإلكترونية، وأن دورها يركز على المعرفة النظرية بطرق

التدريس وأساليبه إضافة إلى بعض الجوانب التربوية التي تحتاج إلى خبرات ميدانية وليس تقنية، لذا فإن هذا المجال يعدّ مكملاً لحلقة إدارة العملية التعليمية.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0=0.05$) لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى

للمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟

أولاً- التخصص:

وللإجابة على هذا السؤال فقد استخدم اختبار (T) بين متوسطين مستقلين Independent Sample T- (Test) والجدول رقم ٣ يوضح ذلك.

الجدول (٣)

اختبار (T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير

التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستوى الكلي	ادبي	١٩٨	٣,٤٨	٠,٣٤	٣١٥	٠,٨٧٤	٠,٣٨٣
	علمي	١١٩	٣,٥٢	٠,٣٣			
	غير دالة						

*الفروق دالة عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0,05$

يظهر من الجدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (ت) (٠.٨٧٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٣٨٣). وتعزو هذه النتيجة إلى أن الظروف التي مرت على القطاع التعليمي وخاصة أثناء جائحة كورونا كان لها تأثير كبير، وأسهمت في تحسين مهارات المعلمين التقنية، كما كانت بوابة لكثير من المعلمين الذين لم يكونوا مدربين للتعامل مع التدريس الرقمي، فإن الظروف الطارئة التي مرت على القطاع التعليمي فرضت عليهم التعامل مع المنصات

وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٧٤٧). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبرات، والتجارب، والدورات والورش التي كانت تعقدتها إدارة التعليم والأزمات والتحديات التي مرت على القطاع التعليمي -وخاصة جائحة كورونا- وفرت كثيراً من المعلومات والاستفادة من التجارب السابقة في التطبيق العلمي؛ لتوظيف التقنيات التعليمية من خلال المنصات الإلكترونية التي كانت المجال الوحيد لديمومة العملية التعليمية، هذه الأمور كلها أسهمت في امتلاك المعلمين لمهارات التعليم الرقمي من مختلف المؤهلات العلمية. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العمراني (٢٠٢٣) التي كشفت عدم وجود فروق في دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك.

ثالثاً - الخبرة:

وللإجابة عن دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة على المستوى الكلي. فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكما هو موضح في الجدول التالي.

الإلكترونية، وأن الخبرات السابقة أسهمت في إزالة الفجوة بين المعلمين من مختلف التخصصات العلمية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العمراني (٢٠٢٣) التي كشفت عدم وجود فروق في دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك.

ثانياً - المؤهل العلمي:

للإجابة عن دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (T) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T-Test) والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٤)

اختبار (T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك لدى معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل.

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستوى الكلي	بكالوريوس	١٨٩	٣,٤٩	٠,٢٣	٣١٥	٠,٣٢٣	٠,٧٤٧
	دراسات عليا	٢٤٩	٣,٥٠	٠,٣٦			

*الفروق دالة عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0,05$.

يظهر من الجدول (٤) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المؤهل العلمي على المستوى الكلي حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٣٢٣)

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

دور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الخبرة (١-٥، ٦-١١ فأكثر)

المتطلب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستوى الكلي	بين المجموعات	٠,٠٢٤	٢	٠,٠١٢	٠,١٠٢	٠,٩٠٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦,٥٥٧	٣١٢	٠,١١٧		
	المجموع	٣٦,٥٨١	٣١٤			

• دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$.

يتبين من الجدول (٥) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0,05)$ لدور المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم الرقمي في ضوء نموذج تيباك (TPACK) لدى معلمي المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الخبرة على المستوى الكلي، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,١٠٢) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (٠,٩٠٤). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كافة المعلمين من مختلف سنوات الخبرة قد مروا بظروف فرضت عليهم التعامل مع المنصات الإلكترونية في المسيرة التعليمية وهذه المنصات وفرت لهم كثيراً من الخبرات التقنية والرفع من مهاراتهم، إضافة إلى التحول مع أزمة كورونا أو من خلال الجهود التي تقوم بها حكومة خادم الحرمين من دعم المسيرة التعليمية. وانطلاقاً من رؤية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى دعم القطاع التعليمي بكافة الموارد والمواد والخبرات والتقنيات بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية تلبي حاجة الوطن من الكفاءات البشرية المسلحة بالعلم للنهوض، وتحقيق

التنمية الشاملة؛ ولهذا فإن المعلمين من كافة سنوات الخبرة كان لديهم مهارات أسهمت بها المنصات الإلكترونية في تحسين مهارات نحو تطبيق التعليم الرقمي. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العمراني (٢٠٢٣) التي كشفت عدم وجود فروق في دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك. ونتيجة دراسة عسيري (٢٠٢٢) التي كشفت عدم وجود فروق في درجة إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم من خلال تناول منصة مدرستي. ونتيجة دراسة إيلان (Ilhan, 2013) التي كشفت عدم وجود فروق ظاهرية في معرفة المعلمين لمهارات تكنولوجيا التعليم، وأن خبرتهم ارتبطت بشكل كبير بمهارات إدارة المقررات الدراسية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بالتالي:

١. العمل على تنمية مهارات المعلمين التقنية باستخدام نموذج تيباك، لمواكبة كافة التغيرات في أدوات التقنية التي من شأنها تطوير أنماط التعلم.
٢. عقد الندوات والدورات التدريبية المتخصصة لتطوير مهارات المعلمين لتطبيق التعليم الرقمي بفعالية.
٣. الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتحسين الممارسة التربوية لغاية تنمية مهارات المعلمين لتطبيق التعليم الرقمي.

المراجع

أولا المراجع العربية:

- حامد، سهير وفائق، تلا (٢٠١٩). التعليم الرقمي مدخل مفاهيمي ونظري. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٧(فبراير)، ١٣٧-١٤٨.
- حسانين، بدرية محمد احمد (٢٠١٩). تطوير برنامج اعداد معلم العلوم في العصر الرقمي وفقاً لإطار تيباك. كلية التربية جامعة سوهاج، المجلة التربوية، ٧٠٤.
- حسن، حنان (٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة جامعة عين شمس. ١٥(١٠٣)، ٢٢١-٢٥٣.
- حسين، خالد (٢٠١٧). فاعلية المواقع الإلكترونية في تعليم اللغة العربية. مجلة الأثر. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز. ٢٩.
- دحماني، سمير (٢٠١٩). دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية للمتعلم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٨(٢)، ٢٥-٣٨.
- الدروبي، لما (٢٠٢٠). نموذج مقترح لتحسين منصات التعليم الإلكترونية التفاعلية في الجامعات السورية، مجلة العلوم التربوية والنفسية ٤(٢)، ١٢٠-١٣٧.
- الراشد، مضاوي (٢٠١٨). درجة امتلاك معلمة الروضة التعليم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٦(٣)، ٤٠٧-٤٣٢.
- الرحيلي، تغريد والعمرى، عائشة (٢٠٢٠). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليمية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. ١٩(٢)، ٢٠٦-٢٢٨.

- إبراهيم، أحمد وطلبة، أماني ومحمد، أحمد (٢٠٢٣). برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك (TPACK) المدعوم بالمعايير العالمية لترخيص مهنة التعليم لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية. المجلة العلمية. ٣٩(٥)، ١-٣٤.
- أحمد، زينب (٢٠١٩). معلم العصر الرقمي. المجلة التربوية. ٦٨. ٣١٠٥-٣١١٤.
- الإنصاري، عيسى (٢٠٠٤). تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. ٩(٣)، ١٧٥-٢٠٧.
- الباوي، ماجدو وغازي، أحمد (٢٠١٩). أثر استخدام المنصة التعليمية google classroom في تحصل طلبة قسم الحاسبات لمادة image processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. ٢(٢)، ١٢٤-١٦٦.
- بعطوط، صفاء (٢٠١٨). تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية. ٤(١)، ٢٠٧-٢٣٥.
- البندري، حمود (٢٠١٩). بوابة المستقبل التحول نحو التعليم الرقمي في ضوء رؤية ٢٠٣٠. متاح على الموقع الإلكتروني <http://shms.sa/authoring> تاريخ ٥/١/٢٠٢٤.
- الجمعان، صفاء والجمعان، سناء (٢٠١٩). معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. ٦(٢)، ١١٣-١٣٤.

سمحان، منال وعلي، أسماء (٢٠٢٠). متطلبات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في ضوء التحول الذكي للجامعات، دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم

التربوية والنفسية. ١٤ (٩)، ٢٣٧-٣٥٠.

الشبل، منال (٢٠٢١). واقع التعليم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية. ١٥. ٣٤١-٣٦٦.

الشمراي، عليه (٢٠١٩). أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٨ (مارس)، ١٤٥-١٧٠.

صبري، رشا (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على نموذج تيباك باستخدام تقنية الانفوجرافيك على تنمية مهارات إنتاجه والتحصيل المعرفي. مجلة تربويات الرياضيات. ٢٢ (٦)، ١٨٩-٢٦٤.

عبدالخالق، عبدالخالق (٢٠١٩). برنامج تدريبي قاسم على نموذج تيباك في تكامل المعرفة لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ بكلية التربية. مجلة جامعة عين شمس. ١٦ (١١٩)، ١٨-٤٩.

عبدالرحمن، فاطمة (٢٠١٩). الدرس الصرفي بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي. المجلة العربية. العساف، دينا (٢٠٢١). اتجاهات المراهقين نحو استخدام المنصات التعليمية: دراسة في إطار نظرية ثراء وسائل الإعلام. مجلة بحوث العلاقات العامة. ٣٤، ٦٤١-٦٩٢.

الرشيدي، منيرة (٢٠١٩). واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢٠. ١-٢٦.

السبيعي، محمد والشريف، حسن (٢٠١٤). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في برامج التدريب الإلكتروني عبر الشبكات وفاليتها في تنمية مهارات المتدربين. مجلة جامعة الطائف. مركز تكنولوجيا التعليم.

السراح، سوزان (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الانترنت في ضوء النظرية التواصلية لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التدريس الرقمي والمسؤولية المهنية للطلاب المعلمين كلية التربية. المجلة التربوية. ٦٨. ١٨٨٩-١٩٨٥.

السعدي، حميد والمطري، علي (٢٠٢١). فاعلية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات التعليم عن بعد لدى المعلمين ومهارات التعلم الرقمي لدى الطلبة بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٢٢ (٤)، ٣٩-٧٤.

السعدي، محمد. (٢٠٢١). درجة الاستعداد للتعلم الرقمي في الأردن خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الشمال في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٦١-٩٠.

سعود، سلطانه وابن إبراهيم، خالد (٢٠٢٢). برنامج مهني قائم على التكامل بين نموذج تيباك (TPACK) ومهارات القرن (٢١) لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات العوم وأثره في تنمية الذكاء العملي وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، ٣ (٢)، ١٦٧-٢١٠.

الصحي. مجلة البحث التربوية والتعليمية. ١٩(٢)،
٨٠-٦١.

المالكي، مريم (٢٠٢٠). واقع توظيف التعليم الإلكتروني
في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من
وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة
والموهبة. ٤(١١)، ٨٦-٥١.

محاسنة، عمر (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المبرمج
على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في
منهاج التربية المهنية. مجلة دراسات. ٤٢(٢)،

المطيري، بدر (٢٠١٩). دور استخدام المنصات
التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى
طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في
منطقة الفروانية بدولة الكويت. المجلة الأكاديمية في
العلوم التربوية والنفسية. ٢(١)، ٢٠٢-١٨٩.

النجار، حسن (٢٠١٥). فاعلي برنامج تدريبي في تنمية
مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاهات نحوها لدى
معلمي المرحلة الثانوية. المنارة. ٢١(٢)، ٣٠٧-
٣٣١.

أبو الوفاء، رباب والشناوي، سهام. (٢٠٢٠). مقرر
متكامل في ضوء نموذج "تياك" TPACK "عبر
منصة أدمودو Edmodo الإلكترونية لتنمية كفايات
معلم الكيمياء للقرن الحادي والعشرين. مجلة كلية
التربية، جامعة بنها - ٣١(١٢٣)، ٢٤٤-١٩١.

اليامي، هدى (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية
مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام
بالمملكة العربية السعودية. مجلة الازهر. ٨٥(٢)،
٦١-١١.

عسيري، منال (٢٠٢٢). المنصات التعليمية الإلكترونية
ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم منصة
مدرستي نموذجًا. المجلة العربية للتربية النوعية.
٦(٢٢)، ٤٦٤-٤٣٧.

علي، منى (٢٠٢١). نموذج تياك (TPACK) وفعاليتها
في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات
العلوم وانعكاسه على تنمية التفكير الإبداعي
والتحصيل في العلوم لدى طالباتهن. المجلة العلمية
للدراستات. ٧(٩)، ٥٥-١٧.

أبو عليا، محمود (٢٠١٥). العصف الذهني الإلكتروني.
جامعة الأزهر. مصر (د. ط، د. ت).

العوبثاني، فوزية (٢٠٢١). التعليم العام السعودي في
زمن الكورونا. منصة مدرستي، المجلة العلمية
لجامعة الملك فيصل، ٢٢(٢)، ٣٢٤-٣١٦.

القاعود، مجدي وبدر، لينة (٢٠٢١). أثر التحول من
التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي على المعلم في
ضوء جائحة كورونا. مجلة جامعة جرش. ٢٢(١)،
٤٣٧-٤٠٩.

القرني، عيدة (٢٠٢٠). معوقات استخدام منصات
التدريب الإلكترونية في برامج التطوير المهني بمراكز
التدريب التربوي بمحافظة بيشة من وجهة نظر
المعلمات. مجلة التربية، كلية التربية. ٤٠(١٩٠)،
٦١٨-٥٦٢.

كنسارة، حسن (٢٠٢٠). دور التعليم الرقمي في تحقيق
الإصلاح التعليمي من وجهة نظر المشرفين التربويين
مستخدمي منصة مدرستي. مجلة كلية التربية. جامعة
الازهر. ١٩٣(١)، ٥٢٢-٤٨٥.

لطيفة، ربوح (٢٠٢١). اتجاهات طلبة المدرسة العليا
للأساتذة بوزريعة نحو التعليم الرقمي في فترة الحجر

ثانيا المراجع الأجنبية:

- light of Vision 2030. Available on the website <http://shms.sa/authoring> on 1/5/2024.
- Al-Bawi, M. & Ghazi, A. (2019). The effect of using the educational platform Google Classroom on the Computer Department students' achievement of image processing and their attitudes toward e-learning. *International Journal of Research in Educational Sciences*. 2(2), 124-166.
- Al-Droubi, L. (2020). A proposed model for improving interactive e-learning platforms in Syrian universities, *Journal of Educational and Psychological Sciences* 4(2), 120-137.
- Ali, M. (2021). The TPACK model and its effectiveness in developing creative teaching skills among female science teachers and its impact on developing creative thinking and achievement in science among their female students. *Scientific Journal of Studies*. 7(9), 17-55.
- Al-Jamaan, S. & Al-Jamaan, S. (2019). Obstacles to digital education among special education teachers from their point of view. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*. 6(2), 113-134.
- Al-Maliki, M. (2020). The reality of employing e-learning in the educational process for students with intellectual disabilities from the point of view of teachers. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*. 4(11), 51-86.
- Al-Mutairi, B. (2019). The role of using electronic educational platforms in improving the educational process for secondary school students from the point of view of teachers in the Farwaniya region in the State of Kuwait. *Academic journal in educational and psychological sciences*. 2(1), 189-202.
- Al-Najjar, H. (2015). Effective training program in developing e-teaching skills and attitudes towards them among secondary school teachers. *The lighthouse*. 21(2), 307-331.
- Al-Qaoud, M. & Badr, L. (2021). The impact of the shift from traditional education to digital education on the teacher in light of the Corona pandemic. *Jerash University Journal*. 22(1), 409-437.
- Al-Qarni, A. (2020). Obstacles to the use of electronic training platforms in professional development programs in educational training
- Abbitt, J. (2011). Measuring Technological Pedagogical Content Knowledge in Pre-service Teacher Education: A Review of Current Methods and Instruments. *JRTE*, 43 (4), 281-300.
- Abdul Khaleq, A. (2019). Qasim's training program on the TIPAC model of knowledge integration to develop the teaching performance skills of the student teacher, History Division, College of Education. *Ain Shams University Journal*. 16(119), 18-49.
- Abdul Rahman, F. (2019). Morphological lesson between traditional education and digital education. *Arab magazine*. 5
- Abu Alia, M. (2015). Electronic brainstorming. *Al Azhar university*. Egypt.
- Abu Al-Wafa, R. & Al-Shennawi, S. (2020). An integrated course in light of the "TPACK" model via the Edmodo electronic platform to develop chemistry teacher competencies for the twenty-first century. *Journal of the Faculty of Education, Benha University* - 31 (123), 191-244.
- Aenta, D., Bologna, G. & Dzitac, I. (2014). E-learning Platforms in Higher Education. Case Study. 2nd International Conference on Information Technology and Quantitative Management, ITQM, *Procedia Computer Science*, 2(31), 170 –186.
- Ahmed, Z. (2019). Digital age teacher. *Educational magazine*. 68. 3105- 3114.
- Al-Ansari, I. (2004). In-service teacher training in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Psychological and Educational Research*. 9(3), 175-207.
- Al-Assaf, D. (2021). Adolescents' attitudes towards using educational platforms: a study within the framework of media richness theory. *Journal of Public Relations Research*. 34, 641-692.
- Al-Awbthani, F. (2021). Saudi public education in the time of Corona. *My School Platform, Scientific Journal of King Faisal University*, 22(2), 316-324.
- Al-Bandari, H. (2019). Future Gate: Transformation towards digital education in

- Humanities and Administrative Sciences. 15. 341-366.
- Al-Subaie, M. & Al-Sharif, H. (2014). Using the cooperative learning strategy in electronic training programs via networks and its effectiveness in developing trainees' skills. Taif University Journal. Educational Technology Center.
- Al-Yami, H. (2020). A proposed training program to develop digital teaching skills among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Al-Azhar magazine. 85(2), 11-61.
- Amin, J. (2016). Redefining the role of teachers in the digital era. The International Journal of Indian Psychology, 3(3), 40-45.
- Asiri, M. (2022). Electronic educational platforms and their role in developing the teacher's digital competencies, the Madrasati platform as an example. Arab Journal of Specific Education. 6(22), 437-464.
- Baatout, S. (2018). A proposed vision of digital technical competencies and the requirements of the twenty-first century for female art education teachers in light of their training needs, Al-Shamal Journal of Human Sciences. 4(1), 207-235.
- Baradyana, N. (2013). The Role of Distance Learning In Teachers' Professional Development in Tanzania. Master Thesis. Tanzania University.
- Bates, A. (2019). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Tony Bates Associates Ltd.
- Baturay, M., Gokcears, S. & Sahin, S. (2017). Associations among teachers' attitudes towards computer – assisted education and TPACK competencies, Informatics. 16(1), 1-23.
- Bossov, A. (2021). Create Next-Level Digital Learning Experiences. TD: Talent Development, 75(1), 14-15.
- Canbazoglu Bilici, S., Guzey, S. & Yamak, H. (2016). Assessing preservice science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) through observations and lesson plans. Research in Science & Technological Education, 34(2), 237-251.
- Dahmani, S. (2019). The role of digital education in meeting the scientific and cognitive needs and desires of the learner. Arab Journal of centers in Bisha Governorate from the point of view of female teachers. Journal of Education, College of Education. 40(190), 562-618.
- Al-Rahili, T. & Al-Omari, A. (2020). The effectiveness of using some electronic support applications on developing digital empowerment among general education teachers in light of educational design quality standards. Journal of Educational and Psychological Studies. 19(2), 206-228.
- Al-Rashed, M. (2018). The degree to which the kindergarten teacher owns digital education and her attitude toward using it. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. 26(3), 407-432.
- Al-Rashidi, M. (2019). The reality of computer teachers' use of electronic platforms in teaching and their attitudes towards them. Journal of Scientific Research in Education. 20. 1-26.
- Al-Saadi, H. & Al-Matari, A. (2021). The effectiveness of e-training in developing teachers' distance learning skills and students' digital learning skills in the Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences. 22(4), 39-74.
- Al-Saadi, M. (2021). The degree of readiness for digital learning in Jordan during the Corona pandemic from the perspective of northern teachers in Jordan. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 61-90.
- Al-Sarrah, S. (2019). The effectiveness of a program based on the use of tablets and the Internet in light of the communicative theory of teaching chemistry in developing digital teaching skills and professional responsibility for student teachers in the College of Education. Educational magazine. 68. 1889-1985.
- Al-Shamrani, A. (2019). The impact of employing digital learning on the quality of the educational process and improving its outcomes. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. 8(March), 145-170.
- Al-Shibl, M. (2021). The reality of digital education in enhancing twenty-first century skills from the perspective of mathematics teachers and supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia. Shaqra University Journal of

- Management Software. Educational Technology and Society, 8(2), 125-135.
- Kansara, H. (2020). The role of digital education in achieving educational reform from the point of view of educational supervisors using the Madrasati platform. College of Education Journal. Al Azhar university. 193(1), 485-522.
- Latifa, Rabouh (2021). Attitudes of students at the Normal School of Bouzareah towards digital education during the quarantine period. Educational Research Journal. 19(2), 61-80.
- Mahasneh, O (2015). The effect of using programmed learning on the achievement of fifth grade students in the vocational education curriculum. Studies magazine. 42(2),
- McCorry, R. (2008): Science, technology, and teaching: The topic-specific challenges of TPACK in science. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), Handbook of technological pedagogical content.
- Mkoehler, A. (2017). ASU wins AACTE's Innovative Use of Technology Award for Integration of TPACK, Published on February 15, 2017, Available at: <http://edprepmatters.net/2017/02/arizona-stateuniversity-to-win-aacte-award-for-infusing-technology-in-methodscourses>
- Olugbade, D. & Olurinola, O. (2021). Teachers' perception of the use of Microsoft Teams for remote learning in Southwestern Nigerian schools. African Journal of Teacher Education, 10(1), 265-281.
- Rosenberg, M & Koehler, J. (2015) Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review, Journal of Research on Technology in Education, 47(3) , 186-210.
- Sabry, R. (2019). The effect of a program based on the TIPAC model using infographic technology on developing production skills and cognitive achievement. Journal of Mathematics Education. 22(6), 189-264.
- Samhan, M. and Ali, A. (2020). Requirements for using electronic educational platforms in light of the smart transformation of universities, a study of the opinions of faculty members at Menoufia University. Fayoum Journal of Educational and Psychological Sciences. 14(9), 237-350.
- Educational and Psychological Sciences. 8(2), 25-38.
- Durdu, L. & Dag, F. (2017). Pre-Service Teachers' TPACK Development and Conceptions through a TPACK-Based Course. Australian Journal of Teacher Education, 42(11), 150-171.
- Fontanilla, H. S. (2016). Comparison of beginning teachers' and experienced teachers' readiness to integrate technology as measured by TPACK scores (order no. 3740148). Available from ProQuest dissertations & theses global. (1752252626).
- Hamed, S. & Faeq, T. (2019). Digital education is a conceptual and theoretical introduction. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. 7(February), 137-148.
- Hassan, H. (2018). The effect of a training program based on the TIBAK model in developing the teaching performance of social studies teachers in the basic education stage. Ain Shams University Journal. 15(103), 221-253.
- Hassanein, B. & Muhammad, A. (2019). Developing a science teacher preparation program in the digital age according to the TIPAC framework. Faculty of Education, Sohag University, Educational Journal, No. 70.
- Hsu, Ying-Shao. (2015) Developing of science Teachers TPACK East Asian Practices, Springer Science and Business, New York.
- Hussein, K. (2017). The effectiveness of websites in teaching the Arabic language. Al-Athar Magazine. King Abdulaziz University magazine. 29,
- Ibrahim, A., Tolba, A & Muhammad, A. (2023). A training program based on the TPACK model supported by international standards for licensing the teaching profession to develop creative teaching skills among Arabic language teachers. Scientific Journal. 39(5), 1-34.
- Ilhan, S. (2013). The Effects of Teachers' Educational Technology Skills on Their Classroom Management Skills. Mevlana International Journal of Education. 3(4), 138-146.
- Jones, G. & Jones, B. (2017). A Comparison of Teacher & Student Attitudes Concerning Use and Effectiveness of Web-Based Course

- Fakhimi, M. (2014). Evaluating E-learning Platforms for Schools: Use and Usability, User Acceptance, and Impact on Learning. *Advanced Learning Technologies (ICALT)*, IEEE 14th International Conference on 7-10, July 2014, 19-21.
- Uma Sekaran (2003). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach*. Fourth Edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Voogt, J. & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69–83.
- Saud, S. & Ibn Ibrahim, K. (2022). A professional program based on the integration of the TPACK model and 21st century skills to develop the teaching performance of female swimming teachers and its impact on developing practical intelligence and understanding the nature of the scientific endeavor among female secondary school students. *College of Education Journal*, 3(2), 167-210.
- Sharma, M. (2017). Teacher in a Digital Era. *Global Journal of Computer Science and Technology*. 17(3), 10-14
- Stergioulas, L. Margineanu, R., Abbasi, M., Anido Rifon, L., Xydopoulos, G., Iglesias, M. &

The Phenomenon of Slaying Prophets in the Holy Qur'an and the Bible. Comparative Doctrinal Study

Samia Yassin Al-Badri 

Department of Islamic Doctrine & Contemporary Ideologies
College of Shari'ah & Islamic Studies, Qassim University,
Kingdom of Saudi Arabia

ظاهرة قتل الأنبياء في القرآن الكريم والكتاب المقدس: دراسة عقديّة مقارنة

سامية ياسين البدرى 

قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

	DOI	RECEIVED	EDIT	ACCEPTED
	https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	الاستلام 2024/03/06	التعديل 2024/04/21	القبول 2024/05/13
	NO. OF PAGES	YEAR	VOLUME	ISSUE
	عدد الصفحات 22	سنة العدد 2024	رقم المجلد 1	رقم العدد 13

Abstract:

This study article aims to analyze the occurrence of prophet killings in the Holy Qur'an and the Bible. This is a comparative doctrinal study that explores a subject that has not been previously examined. To conduct this study, I analyzed and interpreted several verses and texts. This paper seeks to elucidate the passages pertaining to the death of prophets in the Qur'an and the Bible, along with their respective manifestations. To reveal the causes behind the occurrence of prophet killings and to resolve the perceived contradiction between the signs of prophet killings and God's endorsement of them.

This paper used a comparative, critical, and analytical approach to examine the axes of the study. The findings highlight the accuracy of the Prophet's prophecy regarding the killing of prophets by the sons of Israel. Moreover, the research reveals that prophets were killed more frequently among the sons of Israel compared to other nations, which can be attributed to a confusion in understanding the concept of prophecy. Driven by their authority as kings and priests, they were determined to eliminate the prophets, pursuing their selfish ambitions. However, they failed to realize that God's support for his prophets and messengers would ultimately be attained in both this life and the afterlife, even if some of the prophets were martyred.

Keywords: Prophecy, Religion, The Qur'an, The Bible, People of Scripture (Christians and Jews).

الملخص:

تُعنى هذه الورقة البحثية بظاهرة قتل الأنبياء في القرآن الكريم والكتاب المقدس دراسة عقديّة مقارنة، وذلك من خلال استقراء الآيات القرآنية، ونصوص الكتاب المقدس وتتبعها، وتهدف الورقة إلى بيان آيات قتل الأنبياء في القرآن وفي نصوص الكتاب المقدس، مع تجلية لأسباب ظهور قتل الأنبياء، ومعالجة الإشكال المتوهم بين آيات قتل الأنبياء ونصرة الله لهم، وقد تمت دراسة محاور الورقة وفق المنهج المقارن متناً على التحليل والنقد، وقد توصلت الورقة لنتائج، من أهمها: صدق نبوة النبي (ﷺ) لإخباره بقتل بني إسرائيل لأنبيائهم، تجذّر قتل الأنبياء في بني إسرائيل أكثر من غيرهم؛ وذلك يعود لخلط مفهوم النبوة بالملك والكهانة لديهم، لذا حرصوا على مناصبهم واتباع أهوائهم للسعي في قتل الأنبياء، نصر الله لأنبيائه ورسله متحقق في الدنيا والآخرة وإن قُتل بعضهم.

الكلمات المفتاحية: النبوة، الدين، القرآن، الكتاب المقدس، أهل الكتاب.

المقدمة:

إنّ مسألة النبوة من المسائل الدينية التي يركز عليها الدين الحق، التي قرّرها القرآن الكريم، والكتاب المقدّس؛ فالأنبياء، والرسل صلوات ربي، وسلامه عليهم هم الوساطة بين الله (تعالى) والناس، ولقد اقتضت حكمة الله

(تعالى) إرسال الرسل؛ لتقوم الحجة، وتستبين المحجة، فلا أحد أحبّ إليه العذر من الله (تعالى)، من أجل ذلك؛ أرسل الرسل، وأنزل الكتب، ولا يمكن إثبات أيّ مسألة من المسائل الدينية إلا بعد إثبات النبوة؛ لذا تضافرت أدلة ثبوتها؛ فهي من جنس دلائل الربوبية؛ لأهميتها في

(ظاهرة قتل الأنبياء في القرآن الكريم والكتاب المقدس: دراسة عقدية مقارنة).

أسئلة البحث:

جاءت هذه الورقة البحثية؛ لتجيب عن عددٍ من أسئلة البحث:

ما الآيات التي بيّنت قتل الأنبياء في القرآن الكريم؟

ما النصوص التي بيّنت قتل الأنبياء في الكتاب المقدس؟

ما أسباب ظهور قتل الأنبياء في بني إسرائيل؟

ما سبل معالجة الإشكال المتوهم بين آيات قتل الأنبياء، ونصرة الله لهم؟

أهداف البحث:

١. عرض الآيات التي ذكر فيها قتل الأنبياء (عليهم السلام) في القرآن الكريم.

٢. بيان النصوص التي بيّنت قتل الأنبياء (عليهم السلام) في الكتاب المقدس.

٣. توضيح أسباب ظهور قتل الأنبياء (عليهم السلام) في بني إسرائيل.

٤. معالجة الإشكال المتوهم بين آيات قتل الأنبياء، ونصرة الله لهم.

منهج البحث:

المنهج الذي استخدمته في تحرير هذه الورقة البحثية هو المنهج المقارن، أي مقارنة ظاهرة قتل الأنبياء بين القرآن الكريم، والكتاب المقدس، من خلال تحليل الإشكال الظاهر بين قتل الأنبياء، ونصر الله لهم، والنقد لظاهرة قتل الأنبياء.

حياة البشرية، ولقد اصطفى الله (تعالى) أنبياءه، وأيدهم بالآيات الدالة على صدق نبوتهم، إلا أنّ مواقف الناس تباينت من الأنبياء (عليهم السلام)، وهم على فريقين؛ فريق، آمن واتّبع، وفريق، لم يؤمن، وهذا الفريق تعددت مواقفه؛ فمنهم من تعنت، ومنهم من كذب، ومنهم من اتهم الأنبياء بالسحر، والكهانة، وهذه المواقف تكاد تكون محلّ اتفاق بين المكذّبين للأنبياء، كما بينها القرآن الكريم، ومنهم قتل الأنبياء؛ إلا أنّه كثر عند بني إسرائيل؛ حتى أصبح ظاهرة متجذّرة فيهم، وهذه الورقة هدفت إلى دراسة ظاهرة قتل الأنبياء (عليهم السلام).

أهمية الموضوع:

تتجلى أهمية دراسة هذه الورقة البحثية في بيان ظاهرة قتل بعض أنبياء الله على أيدي المكذّبين بهم، وبيان تجرّد هذه الظاهرة في بني إسرائيل، فمن خلال استقراء مسألة النبوة، والأنبياء في القرآن الكريم، والكتاب المقدس؛ لفت انتباهي تكرار ظاهرة قتل الأنبياء فيهما بصيغ التصريح المتعددة لقتل الأنبياء (عليهم السلام)؛ لذا استقرأت الآيات القرآنية، ونصوص الكتاب المقدس حول هذه الظاهرة؛ لبيان معنى قتل الأنبياء (لوجود من يحاول تأويل قتلهم) وبيان أسبابه، ودفع الإيهام بالتعارض المتوقع بين قتل أنبياء الله، ونصرة الله لهم؛ تجلية للموقف الحق من أنبياء الله (تعالى) عليهم السلام.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة عقدية، تُعنى بدراسة هذا الموضوع؛ لذا أعددت هذه الورقة البحثية التي عنوّنتها:

خطة البحث:

تضمنت الورقة البحثية مقدمة، وثلاثة مباحث:

المبحث الأول: قتل الأنبياء في القرآن الكريم.

المبحث الثاني: قتل الأنبياء في الكتاب المقدس.

المبحث الثالث: معالجة الإشكال المتوهم بين آيات قتل الأنبياء، ونصرة الله لهم.

وخاتمة، ذكرت فيها أهم النتائج، وأبرز التوصيات، وثبتاً للمراجع.

والله أسأل التوفيق، والسداد، ﴿ إِنَّ أَرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾ [هود: ٨٨].

المبحث الأول: قتل الأنبياء في القرآن الكريم.

تباينت مواقف الناس الذين بُعث فيهم الأنبياء، والرسول؛ فهم على فريقين: إمّا مؤمن، وإمّا كافر، وكلٌّ من كفر بالأنبياء اتخذ مواقف عدة منهم: كتكذيبهم بما جاؤوا من الحق، واتّهامهم بالسحر، والكهانة، والجنون، ومن أشنع مواقف المخالفين للأنبياء: اتخاذهم طرائق عدة لقتلهم.

وفي هذا المبحث وضحت أربعة أمور - من خلال استقراءي لآيات القرآن الكريم - هي: بيان طرائق محاربة الكافرين للأنبياء (عليهم السلام). تحديد الآيات التي دلّت على صور قتل الأنبياء. ذكر المسائل العقدية المستتبطة من الآيات القرآنية، إبراز أسباب قتل الأنبياء من خلال القرآن الكريم.

أولاً- طرائق محاربة الكافرين للأنبياء الله (عليهم

السلام):

حاول المكذبون بالأنبياء (عليهم السلام) محاربتهم بشتى الطرائق، منها:

الطرائق المعنوية:

يتضح ذلك في اتّهامهم للأنبياء بالسحر، والجنون، وهذه ما زالت دأباً، وعادة للمجرمين المكذّبين للأنبياء، (عليهم السلام)، فما بعث الله من نبيٍّ إلّا رماه قومه بالسحر، أو الجنون^(١)، قال تعالى: ﴿ كَذَلِكَ مَا أَتَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا قَالُوا سَاحِرٌ أَوْ مُجُنُّونٌ ﴾ [الذاريات: ٥٢].

والسبب في اتّهام المخالفين للأنبياء بالسحر هو ما جاؤوا به من الحق، قال تعالى: ﴿ قَالَ مُوسَى أَتَقُولُونَ لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءَكُمْ أَسِحْرٌ هَذَا وَلَا يُفْلِحُ السَّحَرُونَ ﴾ [يونس: ٧٧]، وقال تعالى: ﴿ وَعَجَبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ وَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا سِحْرٌ كَذَّابٌ ﴾ [ص: ٤]؛ فالكافرون بالأنبياء "يسمّون الحجج والبراهين التي جاء بها الأنبياء سحراً لأن السحر عندهم باطل؛ لذلك قالوا للحجج: إنها سحر، وذلك تمويه منهم يموهون على الناس لئلا يظهر الحق عندهم فيتبعونه"^(٢)، و"نسبوا الأنبياء إلى السحر؛ لما أتى لهم من الآيات ما عجز الناس عن إتيان مثلها، وقد عرف رؤساؤهم وأئمتهم ذلك، لكن قالوا: إنها سحر؛

(١) ينظر: تيسير الكريم الرحمن، عبد الرحمن السعدي، ص ٨١٢، وأعلام النبوة: أحمد الرازي، ص ٦٩.

(٢) تأويلات أهل السنة: محمد الماتريدي، (٧٢/٦)، وينظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن السعدي، ص ٣٧٠.

[الأنفال: ٣٠]، والسعي في قتل الأنبياء (عليهم السلام)، وهذا ما سَأَبَّيْنَهُ في النقطة الآتية.

ثانياً_ آيات قتل الأنبياء في القرآن الكريم:

بَيَّنَّ القرآن موقف الكفار من الأنبياء؛ إذ كانوا يخَوِّفونهم بالإخراج، وبالقتل، وهذه هي عادتهم^(٣)، وقد أخبر عن قتلهم للأنبياء بطرائق عدّة، منها:

القتل بالحرق، وهو أفظع صور القتل^(٤)، وشرّها، وهذا ما حدث لإبراهيم (عليه السلام) من قومه، قال تعالى: ﴿قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: ٦٨]، وقال تعالى: ﴿فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ فَأَجَبَهُ اللَّهُ مِنْ التَّارِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [العنكبوت: ٢٤].

القتل بالرجم والتهديد به، وهو من أقبح أنواع القتل^(٥)، وهذا ما حدث لنوح (عليه السلام) من قومه، قال تعالى: ﴿قَالُوا لَنْ لَمْ تَنْتَهُ يَنْحُوحَ لَتَكُونَنَّ مِنَ الْمَرْجُومِينَ﴾ [الشعراء: ١١٦]، وهو ما حدث لشعيب (عليه السلام) من قومه، قال تعالى: ﴿قَالُوا يَسْجَعِبُ مَا نَفَقَهُ كَثِيرًا مِمَّا نَقُولُ وَإِنَّا لَنَرِيكَ فِيْنَا ضَعِيفًا وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ وَمَا أَنْتَ عَلَيْنَا بَعِيزٌ﴾ [هود: ٩١]، وهو ما حدث لإبراهيم (عليه السلام) من أبيه، قال تعالى: ﴿قَالَ

على إرادة التلبيس على الأتباع والعامّة؛ لما عند الناس أن لا كل أحد يقدر على إتيان السحر، فقالوا: إنهم سحرة، وإنما نسبوهم إلى الجنون لما أنهم خالفوا الفراعنة والأكابر الذين كانت همّتهم القتل، وإهلاك من خالفهم في المذهب والأمر^(١).

الطرائق الحسية:

يخبر تعالى عما توعدت به الأمم الكافرة أنبياءها من الإخراج من أرضها، والنفي من بين أظهرها^(٢)، قال تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُولُنَّ فِي مِلَّتِنَا فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظَّالِمِينَ﴾ [إبراهيم: ١٣]، كقول قوم شعيب له، ولمن آمن به: ﴿قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا مِنْ قَوْمِهِ لَنُخْرِجَنَّكَ يَشْعَبُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَكَ مِنْ قَرْيَتِنَا أَوْ لَتَعُولُنَّ فِي مِلَّتِنَا قَالَ أَوَلَوْ كُنَّا كَرِهِينَ﴾ [الأعراف: ٨٨]، وقال قوم لوط: ﴿فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا أَخْرِجُو آلَ لُوطٍ مِّنْ قَرْيَتِكُمْ إِنَّهُمْ أَنَاسٌ يَّتَطَهَّرُونَ﴾ [النمل: ٥٦]، وقال تعالى إخباراً عن مشركي قريش ﴿وَإِنْ كَادُوا لَيَسْتَفِزُّوكَ مِنَ الْأَرْضِ لِيُخْرِجُوكَ مِنْهَا وَإِذَا لَا يَلْبِثُونَ خَلْفَكَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء: ٧٦]، وقال تعالى: ﴿وَإِذْ يَمَكُرُ بِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ وَيَمْكُرُونَ وَيَمْكُرُ اللَّهُ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَكْرِينَ﴾

(٣) ينظر: تأويلات أهل السنة: محمد الماتريدي، (٤/ ٥٠١)

(٤) ينظر: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: محمد الشنقيطي، (٤/ ٧٣٤).

(٥) ينظر: معالم التنزيل في تفسير القرآن: الحسين البغوي، (٤/ ١٩٧).

(١) تأويلات أهل السنة: محمد الماتريدي، (٩/ ٣٩٣).

(٢) ينظر: تفسير القرآن العظيم: إسماعيل ابن كثير (٤/ ٤٨٣).

أَرَاغِبُ أَنْتَ عَنْ ءَالِهَتِي يَتَابَرِهِي لِيْن لَمْ تَنْتَه لَأَرْجَمَنَّكَ وَأَهْجُرَنِي مَلِيًّا ﴿٤٦﴾ [مريم: ٤٦]، كما حدث لرسل أصحاب القرية، قال تعالى: ﴿قَالُوا إِنَّا تَطَيَّرْنَا بِكُمْ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهُوا لَنَرْجُمَنَّكُمْ وَلَيَمَسَّنَّكُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ ﴿١٨﴾ [يس: ١٨]، واستعاذ موسى عليه السلام من رجم قومه له، قال تعالى: ﴿وَإِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ أَنْ تَرْجُمُونِ﴾ ﴿٢٠﴾ [الدخان: ٢٠].

والرجم إما أَنْ يكون بالفعل، وهو الرمي بالحجارة حتى القتل، وإمَّا أَنْ يكون بالقول: كالشتم باللسان^(١)؛ فالرجم "إن كان على القتل فهو مقابل الدِّين، أي لئن لم تنته عن دينك لأقتلنك، وإن كان على الطرد فهو مقابل الدعاء، أي لئن لم تنته عن دعائك إياي إلى ما تدعو لأطردنك، وإن كان على الشتم فهو مقابل الشتم، أي لئن لم تنته عن شتمك آلهتنا لأشتمنك"^(٢).

والأظهر من هذين القولين: أَنَّ الرجم بمعنى الرمي بالحجارة حتى القتل^(٣)؛ لسببين:

الأول: أَنَّ "الرجم هو الرمي بالحجارة، ومنه رجم الزاني المحصن، أي يُرمى بالحجارة حتى يموت"^(٤).

الثاني - أَنَّ المخالفين للأنبياء قد نالوا من أنبياء الله بالقول: كاتِّهامهم بالسحر، والجنون وغيرهما^(٥).
فدل ذلك على أَنَّ الرجم يكون بالفعل حتى القتل.
القتل: ويراد به: "تخريب البنية على وجه لا يصح معها وجود الحياة"^(٦)، وهو يأخذ صورًا عدة، منها:

الصورة الأولى: أَنْ يكون قد ورد قتل لأحد من الأنبياء، (عليهم السلام) وكإخبار الله عن رغبة فرعون في قتل موسى (عليه السلام)، قال تعالى: ﴿وَقَالَ فِرْعَوْنُ ذَرُونِي أَقْتُلْ مُوسَى وَلْيَدْعُ رَبَّهُ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُبَدِّلَ دِينَكُمْ أَوْ أَنْ يُظْهِرَ فِي الْأَرْضِ الْفَسَادَ﴾ ﴿٢٨﴾ وَقَالَ مُوسَى إِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ مِنْ كُلِّ مُتَكَبِّرٍ لَا يُؤْمِنُ بِيَوْمِ الْحِسَابِ ﴿٢٧﴾ وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَنَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِيبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ ﴿٢٩﴾ [غافر: ٢٦-٢٨]، وكإخبار الله عن قوم هارون (عليه السلام)، قال تعالى: ﴿قَالَ ابْنُ أُمٍّ إِنَّ الْقَوْمَ اسْتَضَعُّوْنِي وَكَادُوا يَقْتُلُونِي فَلَا تُشْمِتْ بِيَ الْأَعْدَاءَ وَلَا تَجْعَلْنِي مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ ﴿١٥٠﴾ [الأعراف: ١٥٠]، وكإخباره عن زعم اليهود قتل عيسى (عليه السلام)، قال تعالى: ﴿وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ

(١) ينظر: جامع البيان: محمد الطبري، (٢١/ ٣٣)، وتفسير القرآن العزيز: محمد ابن أبي زَمَنِين، (٣/ ٩٨)، والجامع لأحكام القرآن: محمد القرطبي، (٩١/ ٩).

(٢) تأويلات أهل السنة: محمد الماتريدي، (٧/ ٢٣٩).

(٣) ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: عبد الحق ابن عطية،

(٥/ ٧١)، وأضواء البيان: محمد الشنقيطي، (٤/ ٣٦٠)،

(٤) تفسير القرآن الكريم سورة يس: محمد العثيمين، ص ٦٥- ٦٦.

(٥) ينظر: تفسير القرآن: منصور السمعاني، (٥/ ١٢٥).

(٦) ينظر: السابق، (٣/ ١٠).

النبي (ﷺ)؛ للتأكيد على أن قتل الأنبياء متجدر في بني إسرائيل^(٢).

الصيغة الثانية: صيغة الماضي (قتلهم)، كقوله تعالى: ﴿لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ سَنَكْتُبُ مَا قَالُوا وَقَتْلَهُمُ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَنَقُولُ ذُوفُوا عَذَابَ الْحَرِيقِ﴾ (١٨١) ذَلِكَ بِمَا قَدَّمْتَ أَيْدِيَكُمْ وَأَنَّ اللَّهَ لَيْسَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ (١٨٢) الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ عَهِدَ إِلَيْنَا أَلاَّ نؤمنَ لِرَسُولٍ حَتَّى يَأْتِيَنَا بِقُرْبَانٍ تَأْكُلُهُ النَّارُ قُلْ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّن قَبْلِى بِالْبَيِّنَاتِ وَبِالَّذِى قُلْتُمْ فَلِمَ قَتَلْتُمُوهُمْ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ (١٨٣) ﴿آل عمران: ١٨١-١٨٣﴾، وقوله: ﴿فِيمَا نَقُضِهِمْ مِّثْقَهمْ وَكَفَرِهِمْ بَيَّاتٍ اللَّهُ وَقَتْلَهُمُ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ طَبَعَ اللَّهُ عَلَيْهَا بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (النساء: ١٥٥).

وصيغة (قتلهم) جاءت على وجهين، هما:

الأول أن تراد الحال الماضية؛ لأن الأمر فظيع؛ فأريد استحضاره في النفوس، وتصويره في القلوب. الآخر أن يراد: وفريقًا تقتلونهم بعد؛ لأنكم تحومون حول قتل محمد (ﷺ)، لولا أنني أعصمه منكم^(٣).

(٢) تأويلات أهل السنة: محمد الماتريدي، (٢/ ٤٥٨)، وتفسير القرآن العزيز: محمد ابن أبي زمنين، (١/ ٣١٢)، وتحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد: محمد ابن عاشور، (١/ ٥٣٠).

(٣) ينظر: تفسير الكشاف: محمود الزمخشري، (١/ ١٦٢)، والمحذر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: عبد الحق ابن عطية، (١/ ١٧٩)، التفسير الكبير: محمد الرازي، (٣/ ٥٩٦)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل: عبدالله البيضاوي، (١/ ٩٣).

وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَٰكِن شُبِّهَ لَهُمْ ﴿[النساء: ١٥٧]، وكإخبار الله عن مكر صناديد قريش بقتل النبي (ﷺ)، قال تعالى: ﴿وَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُجْرِبُوكَ وَيَمْكُرُونَ وَيَمْكُرُ اللَّهُ وَاللَّهُ خَيْرَ الْمَكْرِينَ﴾ (٣٠) [الأنفال: ٣٠].

الصورة الثانية: أن يكون القتل لجمع من الأنبياء (عليهم السلام)؛ فقد بين القرآن الكريم قتل بني إسرائيل لأنبيائهم، وكان ذلك بصيغتين:

الصيغة الأولى: المستقبل؛ يقتلون، كقوله تعالى: ﴿وَيَقْتُلُونَ النَّبِيَّ بِغَيْرِ الْحَقِّ﴾ [البقرة: ٦١]، وقوله: ﴿وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ﴾ [البقرة: ٨٧]، وقوله: ﴿قُلْ فَلِمَ قَتَلْتُمُ الْأَنْبِيَاءَ مِنَ قَبْلِ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [البقرة: ٩١]، وقوله: ﴿وَيَقْتُلُونَ النَّبِيَّ بِغَيْرِ حَقٍّ﴾ [آل عمران: ٢١]، وقوله: ﴿وَيَقْتُلُونَ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ﴾ [آل عمران: ١١٢]، وقوله: ﴿لَقَدْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَءِيلَ وَأَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ رَسُولًا قُلَّمَا جَاءَهُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُهُمْ فَرِيقًا كَذَّبُوا وَفَرِيقًا يَقْتُلُونَ﴾ [المائدة: ٧٠]؛ فالله (تعالى) أخبر عن قتل بني إسرائيل للأنبياء بصيغة المستقبل؛ تنبيهًا لأنهم يزاولون القتل؛ قدروا عليه أو لم يقدروا^(١).

"وقد ورد قتل بني إسرائيل للأنبياء بصيغة المستقبل؛

لأنهم شاركوا في قتل الأنبياء برضاهم، مع همهم بقتل

(١) تفسير الراغب الأصفهاني، الحسين الأصفهاني، (١/ ٢٥٦).

وأسلاف اليهود قتلوا الأنبياء، مثل: زكريا، ويحيى (عليهما السلام)، ومن جاء من بعدهم رضوا بذلك، وإن لم يباشروه بأنفسهم، فأضاف الله إليهم جميعاً فعل القتل^(١)، ولم تشر النصوص إلى كيفية قتلهم للأنبياء.

ثالثاً - المسائل العقديّة المستنبطة من الآيات القرآنية:

مما سبق بيانه، وعرضه من آيات القرآن الكريم التي برهننت على ظاهرة قتل بني إسرائيل لبعض الأنبياء (عليهم السلام)، ظهر عدد من المسائل العقديّة، منها:

المسألة الأولى: صدق نبوة النبي (ﷺ)؛ إذ أخبر بني إسرائيل بقتل أسلافهم للأنبياء، وأنهم يبيّتون القتل له؛ إذ القتل فيهم متجذّر، فسكتوا، ولم يعارضوه؛ لأنهم يعلمون بأن ما يخبر به النبي (ﷺ) وحي من الله^(٢).

المسألة الثانية: جزاء من قتل الأنبياء، وقد بيّن القرآن الكريم أنّ جزاءهم يكون في الدنيا والآخرة:

الجزاء الدنيوي: قرن الله (سبحانه وتعالى) -في موضعين من كتابه- بين ضرب الذلّة، والمسكنة، وبين قتل الأنبياء، وجعل ضرب الذلّة، والمسكنة؛ عقاباً لقتله الأنبياء، قال تعالى: ﴿وَضَرَبْتَ عَلَيْهِمُ الدَّلَّةَ وَالْمَسْكَنَةَ وَبَاءُوا بِغَضَبٍ مِّنَ اللَّهِ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَفَرُوا بِعَايَتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيَّاتِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا

وَكَانُوا يَعْتَدُونَ ﴿٦١﴾ [البقرة: ٦١]، وقوله: ﴿وَضَرَبْتَ عَلَيْهِمُ الدَّلَّةَ آيَةً مَا تُقْفُوا إِلَّا بِحَبْلٍ مِّنَ اللَّهِ وَحَبْلٍ مِّنَ النَّاسِ وَبَاءُوا بِغَضَبٍ مِّنَ اللَّهِ وَضَرَبْتَ عَلَيْهِمُ الْمَسْكَنَةَ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَانُوا يَكْفُرُونَ بِعَايَتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيَّاتِ بِغَيْرِ حَقٍّ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ ﴿١١٢﴾﴾ [آل عمران: ١١٢].

وقد بيّن الله (سبحانه وتعالى) أنّ الذين يخرجون رسله من قراهم لا يلبثون إلا قليلاً؛ حتى يحلّ بهم العذاب^(٣)، فقال تعالى: ﴿وَأَن كَادُوا لَيَسْفَـُٔوَنَكَ مِنَ الْأَرْضِ لِيُخْرِجُوكَ مِنْهَا وَإِذَا لَا يَلْبَثُونَ خِلافَكَ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٧٦﴾ سَنَّةً مِّن قَدَرُ سَنَاتِنَا قَبْلَكَ مِن دُسِينَا وَلَا نَجِدُ لِسِنَتِنَا مَخْرِجًا ﴿٧٧﴾﴾ [الإسراء: ٧٦-٧٧].

الجزاء الأخروي: يكون بالوعيد الأخرويّ في حقّ من قتل نبياً، قال الله تعالى: ﴿لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ سَنَكْتُبُ مَا قَالُوا وَقَتْلَهُمُ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَنَقُولُ ذُوقُوا عَذَابَ الْحَرِيقِ ﴿١٨١﴾﴾ [آل عمران: ١٨١-١٨٢] "يخبر تعالى عن قول هؤلاء المتمردين الذين قالوا أقبح المقالة، وأشنعها، وأسمجها، فأخبر أنه قد سمع ما قالوه، وأنه سيكتبه ويحفظه، مع أفعالهم الشنيعة، وهو: قتلهم الأنبياء الناصحين، وأنه سيعاقبهم على ذلك أشد العقوبة، وأنه يقال لهم: ذوقوا عذاب الحريق، المحرق النافذ من البدن إلى الأفئدة، وأن

(١) ينظر: معالم التنزيل: الحسين البغوي، (١/ ١٢٠)، بحر العلوم: نصر السمرقندي، (١/ ٧١)، تفسير القرآن: منصور السمعاني، (١/ ١٠٦)، وأود أن أنبه إلى أنّ جُل الآثار المروية عن قتل اليهود والنصارى لزكريا ويحيى (عليهما السلام) من المرويات الإسرائيلية.

(٢) ينظر: تأويلات أهل السنة: الماتريدي، (١/ ٥٠٨)، تفسير القرآن العزيز:

محمد ابن أبي زمنين، (١/ ١٥٧).

(٣) ينظر: جامع البيان: محمد الطبري، (٢٥ / ٧٥٧٤).

فالأَنْبِيَاءُ، والرسل (عليهم السلام) صبروا، ورضوا لما أودوا، فيتأسى بصبرهم، وحتى تقوم حجة الله على من آذى الأنبياء من الكافرين فيستحقوا ما أعد الله لهم من العذاب العاجل، والعقاب الآجل، والله الحكمة البالغة^(٤).

رابعاً - أسباب قتل الأنبياء (عليهم السلام) في القرآن:

١. استكبار المخالفين عما جاء به الأنبياء:

يتبين هذا في قول الله (تعالى): ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَفَقَّيْنَا مِنْ بَعْدِهِ بِالرُّسُلِ وَءَاتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُكُمْ اسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ ۝٨٧﴾ [البقرة: ٨٧]، ﴿اسْتَكْبَرْتُمْ ۝٨٧﴾، أي: عن الإيمان، واتَّبَعَ الأنبياء، وهو نهاية الذم لهم؛ لأنَّ اليهود من بني إسرائيل كانوا إذا أتاهم الأنبياء بخلاف ما يهوون كذبوهم، وإنَّ تهيأ لهم قتلهم قتلوهم، فمنهم من كان يستكبر على الأنبياء: كاستكبار إبليس على آدم^(٥).

٢. التمرد والعناد من المخالفين:

هذا السبب يتضح من قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَقَالِهِمُ الْأَنبِيَاءُ بِغَيْرِ حَقٍّ وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌ ۝١٥٥﴾ [النساء: ١٥٥]؛ فتقييد قتل الأنبياء بغير حق، يراد به: أنهم تجرؤوا على قتلهم مع علمهم بشناعته، لا جهلاً، وضلالاً، بل تمرداً،

عذابهم ليس ظملاً من الله لهم، فإنه منزه عن ذلك، وإنما ذلك بما قدمت أيديهم من المخازي والقبايح، التي أوجبت استحقاقهم العذاب، وحرمانهم الثواب^(١)، وقال النبي (ﷺ): «إِنَّ أَشَدَّ أَهْلِ النَّارِ عَذَابًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ؛ مَنْ قَتَلَ نَبِيًّا»^(٢)، فكيف بمن قتل الأنبياء، وكان هذا متجذراً فيه.

المسألة الثالثة - لا يحمل معنى قتل الأنبياء في القرآن على محاولة إيذائهم، أو ضربهم، فقد "أخبر الله في آيات القرآن أخباراً صريحة في أن اليهود قتلوا الأنبياء بغير حق، ولم يذكر سبحانه -ولو في آية واحدة- قرينة أو إشارة تدل على صرف هذه الأخبار عما دلت عليه من قتل اليهود لأنبيائهم حقيقة إلى إيذائهم أو إلى مجرد محاولات، فمن تأول هذه الآيات ففسر القتل بالضرب أو محاولات القتل دون القتل فقد أُلْحِدَ في آيات الله، وتلاعب بكتاب الله دفاعاً عن إخوانه اليهود، وانتصاراً لهم بالباطل، ورضي لنفسه بالكفر ديناً"^(٣).

المسألة الرابعة: تتجلى حكمة الله (تعالى) من إيذاء الأنبياء (عليهم السلام) من أقوامهم؛ ليكونوا أسوة حسنة لمن جاء من بعدهم من أممهم، وغيرهم إذا أودوا،

(١) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: عبد الرحمن السعدي، ص ١٥٩.

(٢) أخرجه أحمد في مسنده، مسند المكثرين من الصحابة، مسند عبد الله بن مسعود، (٣٣٢/٥)، رقم (٣٨٦٨)، وصححه أحمد شاكر في تعليقه على المسند، وصححه الألباني في صحيح الترغيب والترهيب، (٢١٨٥).

(٣) فتاوى اللجنة الدائمة، (٣/ ٣٥١، ٣٥٢). ينظر للتأويلات في: موقع حبل الله، قتل النبيين: جمال نجم.

استرجع في https://www.hablullah.com/?p=3106#_ftn3

(٤) ينظر: بدائع الفوائد: محمد ابن القيم، (٢/ ٤٥٢).

(٥) ينظر: التفسير الكبير: محمد الرازي، (٣/ ٥٩٦)، وأنوار التنزيل وأسرار التأويل: عبد الله البيضاوي، (١/ ٩٣)، وتفسير القرآن العظيم: إسماعيل ابن كثير، (١/ ٣٢١).

وعناداً^(١)؛ فإله (تعالى) ينعت بني إسرائيل بالعتوّ، والعناد، والمخالفة^(٢).

٣. اتباع المخالفين لأهوائهم:

هذا السبب يُبيّنهُ القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿لَقَدْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَءِيلَ وَارْسَلْنَا إِلَيْهِمْ رَسُولًا كُلَّمَا جَاءَهُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُهُمْ فَرِيقًا كَذَّبُوا وَفَرِيقًا يَقْتُلُونَ ۝﴾ [المائدة: ٧٠]، بما لا تهوى أنفسهم، أي: بما لا تحبّه^(٣)، فكان بنو إسرائيل يعاملون الأنبياء (عليهم السلام) أسوأ المعاملة، ففريق، يكذبونه، وفريق، يقتلونه، وما ذاك إلا لأنهم كانوا يأتونهم بالأمور المخالفة لأهوائهم، وآرائهم، وإلزامهم بأحكام التوراة التي قد تصرفوا في مخالفتها؛ فلهذا كان ذلك يشقّ عليهم، فيكذبونهم، وربما قتلوا بعضهم^(٤).

٤. لجوء المخالفين للقوة بعد إفحام الأنبياء لهم بالدليل، والحجة:

يتبيّن هذا السبب في موقف فرعون من موسى كما في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ فِرْعَوْنُ ذَرُونِي أَقْتُلْ مُوسَى وَلْيَدْعُ رَبَّهُ ۚ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُبَدِّلَ دِينَكُمْ أَوْ أَنْ يُظْهِرَ فِي الْأَرْضِ الْفَسَادَ ۝﴾ [غافر: ٢٦]، وفي موقف قوم إبراهيم منه، قال تعالى: ﴿قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ

فَعَلِيزِينَ ۝﴾ [الأنبياء: ٦٨]، فقد "ذكر جل وعلا في هذه الآية الكريمة: أن نبيه إبراهيم (عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام) لما أفحم قومه الكفرة بالبراهين والحجج القاطعة، لجئوا إلى استعمال القوة، فقالوا: ﴿حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَعَلِيزِينَ ۝﴾ أي بقتلكم عدوها إبراهيم شر قتلة، وهي الإحراق بالنار. ولم يذكر هنا أنهم أرادوا قتله بغير التحريق؛ ولكنه تعالى ذكر في سورة العنكبوت أن ﴿أَقْلَوْهُ أَوْ حَرِّقُوهُ﴾ في قوله: ﴿فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ ۖ إِلَّا أَنْ قَالُوا اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ﴾ [العنكبوت: ٢٤]، وقد جرت العادة بأن المبطل إذا أفحم بالدليل لجأ إلى ما عنده من القوة ليستعملها ضد الحق، وقوله تعالى في هذه الآية الكريمة: ﴿إِنْ كُنْتُمْ فَعَلِيزِينَ ۝﴾ [الأنبياء: ٦٨]، أي إن كنتم ناصرين آلِهَتكم نصراً مؤزراً، فاختاروا له أفطع قتلة^(٥).

المبحث الثاني- قتل الأنبياء في الكتاب المقدس:

في هذا المبحث سأبيّن ثلاثة أمور، هي: نصوص الكتاب المقدس التي ورد فيها قتل الأنبياء، وذلك بعد تتبعي للكتاب المقدس واستقراءه في العهدين القديم والجديد، كشف أهم الملاحظات المنهجية عليها، ثم بيان أبرز أسباب قتل الأنبياء عند اليهود.

(١) ينظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: عبد الرحمن السعدي، ص ١٥٩.

(٢) ينظر: تفسير القرآن العظيم: محمد ابن كثير، (١/ ٣٢١).

(٣) ينظر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل: عبد الله البضاوي، (١/ ٩٣).

(٤) ينظر: تفسير القرآن العظيم: محمد ابن كثير، (١/ ٣٢١).

(٥) ينظر: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: محمد الشنقيطي، (٤/ ٧٣٤).

أولاً- نصوص قتل الأنبياء في الكتاب المقدس.

إنَّ من خلال استقراء للكتاب المقدس أكثر من مرة لجمع نصوص قتل الأنبياء في العهد القديم والجديد، وجدتُ نصوصاً تتص على قتل الأنبياء، وأنَّ المراد بـ(القتل) هو القضاء على حياة الإنسان^(١)، وتبيّن لي من خلال استقراء نصوص العهد الجديد، ولتقاسيره أنَّ العهد الجديد يذكر قتل اليهود لأنبياء الله مستكراً عليهم فعلهم، وسيتجلّى أكثر ما توصّلت إليه من خلال استعراض نصوص العهدين:

نصوص العهد القديم:

اشتملت نصوص العهد القديم على قتل الأنبياء، وكثرة عددهم؛ إذ ورد في العهد القديم ما ينصّ على حقيقة قتل اليهود للأنبياء، عليهم السلام، ومن ذلك: "إني غرت غيرة للرب، إله القوات، لأن بني إسرائيل قد تركوا عهدك وحطموا مذبحك وقتلوا أنبياءك بالسيف، وبقيت أنا وحدي، وقد طلبوا نفسي ليأخذوها"^(٢)، "ثم عصوك، وتمردوا عليك، ونبذوا شريعتك وراءهم، وقتلوا أنبياءك الذين أشهدوا عليهم ليردوهم"^(٣)، "فأرسل شاول رسلاً إلى بيت داود يترصدونه ليقتلوه صباحاً. فأخبرت داود ميكال امرأته، وقالت: إن لم تتج بنفسك هذه الليلة، قتلت في الغد"^(٤).

ووردت في العهد القديم كثرة عدد من قُتل من الأنبياء، "ألم يخبر سيدي بما صنعت، حينما قتلت إيزابيل أنبياء الرب، كيغت خبأت من أنبياء الرب مئة رجل، كل خمسين في مغارة، وزودتهم بالخبز والماء؟"^(٥).

نصوص العهد الجديد:

وردت نصوص قتل الأنبياء في العهد الجديد، تستتكر قتل اليهود لأنبياء الله؛ إذ وردت بصيغ متعددة، منها: صيغة الاستكثار، والدّم، والوعيد لقتل اليهود للأنبياء، ومن ذلك: "أورشليم أورشليم، يا قاتلة الأنبياء وراجمة المرسلين إليها"^(٦)، "حتى يقع عليكم كل دم زكي سفك في الأرض، من دم هابيل الصديق إلى دم زكريا بن بركيا الذي قتلتموه بين المقدس والمذبح"^(٧)، "الويل لكم أيها الكتبة والفريسيون المراءون، فإنكم تبنون قبور الأنبياء، وتزينون ضرائح الصديقين. وتقولون: لو عشنا في أيام آبائنا، لما شاركناهم في دم الأنبياء. فأنتم تشهدون على أنفسكم بأنكم أبناء قتلة الأنبياء. فاملؤوا أنتم مكياي آبائكم"^(٨)، فـ "ببنائهم لقبور الأنبياء فهم يشهدون أن آبائهم قتلة الأنبياء، وها هم يكملون مكياي آبائهم بتدبيرهم المؤامرات لقتل المسيح، وكان الأهم من بناء قبور للأنبياء أنهم يحفظون أقوالهم ويفهمونها"^(٩).

(٥) ملوك الأول ١٨: ١٣، ٤، ١٩: ١.

(٦) متى ٢٣: ٣٧، لوقا ١٣: ٣٤

(٧) متى ٢٣: ٣٥.

(٨) متى ٢٣: ٢٩ - ٣٩، وينظر: متى ٢١: ٣٣ - ٤٦.

(٩) إنجيل متى: القس أنطونيوس فكري، ص ٣٣٨.

(١) دائرة المعارف الكتابية: وليم بباوي، (١٧٧/٦).

(٢) الملوك الأول ١٩: ١٠، ١٤.

(٣) نحميا ٩: ٢٦

(٤) صموئيل الأول ١٩: ١١

الإشارة إلى أن اليهود يسعون لقتل المسيح _ عليه السلام _ فهم يتآمرون على قتله^(٤)، فهذا هو منهج آبائهم، ومن ذلك: "يا صُلاب الرقاب، ويا غُلف القلوب والآذان، إنكم تقاومون الروح القدس دائماً أبداً، وكما كان آبائكم فكذا أنتم. أيًا من الأنبياء لم يضطهده آبائكم، فقد قتلوا الذين أنبأوا بمجيئ البار، وله أصبحتم أنتم الآن خونة وقتلة"^(٥)، "فخرج الفريسيون يتآمرون عليه ليهلكوه"^(٦)، "وكان يعلم كل يوم في الهيكل، وكان عظماء الكهنة والكتبة يحاولون أن يهلكوه، وكذلك أعيان الشعب"^(٧).

التصريح بقتل اليهود لعيسى -عليه السلام- ومن ذلك: "كما هم -أيضاً- من اليهود الذين قتلوا الرب يسوع والأنبياء واضطهدونا، وهم الذين لا يرضون الله ويعادون جميع الناس"^(٨).

الوعيد لمن سعى لقتل الأنبياء، ومن ذلك: سعيهم لقتل داود، إلا أن مؤامرتهم لم تفلح؛ لأن داود تحت حفظ الله، بل إن الهلاك سيكون لهم^(٩)، ومما ورد في ذلك: "أما الذين يطلبون نفسي ليهلكوها فليهبطوا إلى أسافل الأرض"^(١٠).

ثانياً - ملحوظات منهجية على نصوص قتل الأنبياء في الكتاب المقدس:

(٤) إنجيل متى: القس أنطونيوس فكري، ص ١٥٨.

(٥) أعمال الرسل ٧: ٥١ - ٥٣

(٦) متى ١٢: ١٤ وينظر: مرقس ٣: ٦.

(٧) لوقا ١٩: ٤٧.

(٨) إنسالفونيكى ٢: ١٥٠.

(٩) سفر المزامير: القس أنطونيوس فكري، ص ٢١١.

(١٠) المزامير ٦٣: ١٠.

صيغة إنكار المسيح على قتلة الأنبياء من اليهود، ومن ذلك: "الويل لكم، فإنكم تبنون قبور الأنبياء، وآبائكم هم الذين قتلوهم. فأنتم تشهدون على أنكم توافقون على أعمال آبائكم: هم قتلوهم وأنتم تبنون قبورهم. ولذلك قالت حكمة الله: سأرسل إليهم الأنبياء والرسل، وسيقتلون منهم ويضطهدون، حتى يطالب هذا الجيل بدم جميع الأنبياء الذي سفك منذ إنشاء العالم، من دم هابيل إلى دم زكريا الذي هلك بين المذبح والهيكل"^(١)، "يا رب، إنهم قتلوا أنبياءك، وهدموا مذبحك، وبقيت أنا وحدي، وهم يطلبون نفسي"^(٢)، ف"المسيح يوبخهم على أنهم يبنون قبور الأنبياء الذين قتلهم آبائهم ويزينونها، ورفضوا تعاليمهم. وهم بسيرتهم، وأعمالهم، وشروطهم يثبتون أنهم متفقون مع آبائهم قتلة الأنبياء أكثر من اتفاقهم مع الأنبياء في أعمالهم الصالحة، وهذا ظهر في اتفاقهم الآن ضد المسيح، ثم ظهر في مؤامرة الصليب، فهم مستمرين في أعمال آبائهم نفساً؛ لذلك -أيضاً- قالت حكمة الله إنني أرسل لهم الأنبياء والرسل لكي إذا سمعوهم يخلصوا، لكنهم قاموا عليهم، وقتلوهم، فدم هؤلاء الأنبياء سيشهد عليهم، فالله سبق وأنذر، ولم يتركهم دون شاهد، وهو يطلب من هذا الجيل دم جميع ما كان يُطلب منهم إن كانوا قد تابوا أو آمنوا بالمسيح، ولكن هذا الجيل أكمل خطيئة الآباء بصلبهم للمسيح"^(٣).

(١) لوقا ١١: ٤٧ - ٥١

(٢) رسالة بولس إلى روميا ١١: ٢ - ٣، وينظر أرميا ٢: ٣٠، ٢٦: ٢٠ -

٢٣، نحميا ٩: ٢٦.

(٣) إنجيل لوقا: القس أنطونيوس فكري، ص ٢٢٩.

الوعظ، والصلاة، والتسبيح، وما شابه ذلك^(٦)، وعليه؛ فالقتل لم يقع على أنبياء الله، بل على خُدام الله.

الملحوظة الثالثة: أثناء بحثي، وتفتيبي في تفاسير الكتاب المقدس، ومعاجمه، ودائرة المعارف الكتابية^(٧)، لم أجد ما يفيد في شرح نصوص قتل الأنبياء، إلا ما دَوَّنَه لنصوص العهد الجديد.

الملحوظة الرابعة: لم أجد في الكتب التي كتبت عن العنف في النص المقدس^(٨) ما يشير إلى قتل الأنبياء، وكان التمرکز في بعضها حول وصف أنبياء الله بالصفات التي لا تليق بهم، أو استبعاد نصوص القتال عن العنف، مع أن ظاهرة قتل الأنبياء أشد وقعا، وجُرمًا في النص المقدس.

والملاحظتان: الثالثة والرابعة هما من صعوبات البحث التي واجهتني، وقد تعود؛ لجدّة مادّته، وهذا عذري للقارئ الكريم؛ لقلة النقل عن أهل الكتاب، وعن تفاسيرهم لقتل الأنبياء.

ثالثاً - أبرز أسباب قتل الأنبياء عند اليهود:

١. حبّ الرئاسة، والمخافة من ذهابها:

فبنو إسرائيل قتلوا الأنبياء؛ لأنّهم أنفوا أن يكونوا لهم أتباعاً؛ لأنّهم كانت لهم رئاسة، وكانوا متبوعين حين

مما سبق بيانه من نصوص قتل الأنبياء في الكتاب المقدس، وبعد استقرائي في بيان معانيها من تفاسيرهم المعتمدة، وكتبهم؛ تبين لي عددٌ من الملحوظات المنهجية التي توصّلتُ إليها، أُجملُها في الآتي:

الملحوظة الأولى: تحوّل مفهوم النبوة، والنبّيّ عند اليهود من أمر دينيّ إلى ظاهرة متغيرة^(٩)؛ نتيجة الأوضاع التي مرّ فيها اليهود، فارتبط مفهوم النبوة، والنبّيّ بالرؤى؛ بحثاً عن الخلاص^(١٠)، وفي عصر السبي البابلي تحوّر مفهوم النبوة؛ فالنبّيّ هو كلّ شخص، أظهر شجاعته؛ من أجل بناء دولة عبرية، فتحوّل مفهوم النبوة في اليهودية إلى طابع قوميّ سياسي^(١١)، وارتبط مفهوم النبوة، والنبّيّ بخدمة الملوك، بدلاً من الدعوة إلى عبادة الله وحده، وخدمة الشعب، واقترن مفهوم النبوة، والنبّيّ في العهد القديم بمن يخدم البلاط الملكي؛ فظهر من يدّعي النبوة، ويحترفها؛ تكسباً؛ من أجل خدمة الملوك^(١٢)؛ ممّا أدّى إلى حدوث القتل بين الفريقين^(١٣).

الملحوظة الثانية: يحاول بعض أن يوسّع مفهوم النبّيّ، فلا يُطلق هذا الوصف على من أنعم عليه بالنبوة، بل يُعطى -أيضاً- للخدام الذين بذلوا أنفسهم؛ لخدمة الله في

(١) ينظر: موسى بن ميمون: تمار رودافسكي، ص ١٥٩.

(٢) النبوة من علم العقائد إلى فلسفة التاريخ: علي مبروك ص ١٠٦.

(٣) ينظر: الأيدلوجية الصهيونية: عبد الوهاب المسيري (١/ ١٨٢).

(٤) ينظر: ظاهرة النبوة الإسرائيلية: محمد أحمد، ص ٧١، والنبوة والأنبياء عند

اليهود في العهد القديم: سليمان العيد، ص ٤٣.

(٥) ينظر: الملوك الأول ٢٢: ٦، وينظر: الملوك الأول ٢٢: ٨، ١٠، ١٢،

وأخبار الأيام الثاني ١٨: ٧، ٩، ١١، وإرميا ٢٩: ٢١، إرميا ٢٧: ١٠، إرميا

٢٧: ١٤، والتفسير المعاصر للكتاب المقدس: دون فيلمنج، ص ١٢٠٧.

(٦) ينظر: موقع الكلمة الثابتة،

<https://arabic.enduringword.com/1kings18ar> استرجع في ٥ / ٧ /

١٤٤٥ هـ.

(٧) ينظر: دائرة المعارف الكتابية، (٦/ ١٧٧، ١٧٨).

(٨) ينظر: العنف في النص المقدس العنف في الفكر الغربي وجذوره الوثنية:

خولة الحسيني، ص ١٩٩، ٢٠١، والعنف في الكتاب المقدس: بول بوشان،

ص ٣٩، ٤٠، وحقوق الدم الدين وتاريخ العنف: كارين أرمستونج، ص ١٧.

اختلط مفهوم النبوة بالملك، والكهانة، فلم يؤمنوا بالأنبياء الصادقين؛ مخافة أن تذهب عنهم الرئاسة^(١)، "وإنما كانوا كذلك لإرادتهم الرفعة في الدنيا وطلبهم لذاتها، والترؤس على عامتهم، وأخذ أموالهم بغير حق، وكان الأنبياء يبطلون عليهم ذلك فيكذبونهم لأجل ذلك، ويوهمون عوامهم كونهم كاذبين، ويحتجون في ذلك بالتحريف وسوء التأويل"^(٢).

٢. النزعة الاستعلائية:

ينظر اليهود لغيرهم نظرة استعلائية مصحوبة بالكرهية؛ مما أدى إلى الصراع الدائم بين اليهود وغيرهم من الشعوب؛ لأن اليهود يدعون أنهم شعب الله المختار، ولما تعرض له اليهود من اضطهاد في السبي البابلي، وغيره^(٣)؛ فهذا كَوْن الشخصية اليهودية التي تسعى لإلحاق الأذى بغيرها، وإن كانوا أنبياء الله، ومحاولة التخلص من كل ما لا يتوافق مع نظرهم الاستعلائية، وإن كان بقتل أنبياء الله.

٣. الصراع بين مدعي النبوة، والأنبياء الصادقين:

إن مفهوم النبي، والنبوة عند اليهود تغير من المفهوم الديني إلى المفهوم السياسي؛ إذ أصبح لصيقاً بخدمة

المعبد والملك بعد أن كان لخدمة الشعب^(٤)؛ لذا تولد على إثره صراع بين الكهنة التابعين للبلاط الملكي، والأنبياء الصادقين الذين يخدمون الشعب، وكان السبب عائداً لرغبة الأنبياء الصادقين في الحد من سلطة الكهنة الذين يخدمون الملك، وهذا الذي دعا الكهنة إلى تأليب الشعب ضد الأنبياء الصادقين، فدعوا إلى قتلهم^(٥)، وهنا ظهرت حركة مدعي النبوة؛ فظهر من يدعي النبوة، ويحترفها؛ تكسباً من أجل خدمة الملوك، فازداد الصراع بين الأنبياء الصادقين، وبين من ظهر من مدعي النبوة الذي أدى إلى الاقتتال فيما بينهم، فكثر قتل الأنبياء^(٦)، وأصبح قتل الأنبياء في بني إسرائيل ظاهراً متجذراً^(٧).

المبحث الثالث: معالجة الإشكال المتوهم بين آيات قتل الأنبياء ونصرة الله لهم.

سبق أن بينت في المبحث الأول عندما ذكرت الآيات القرآنية التي دللت بها على قتل الكافرين للأنبياء (عليهم السلام)، وأنهم اتخذوا طرائق عدّة لذلك، من أشهرها: القتل الذي تجدر في بني إسرائيل، والقتل معناه ظاهر الدلالة في مفارقة الروح للجسد، ولا يحتمل تأويله

(٤) ينظر: الملوك الأول ٢٢: ٦، وينظر: الملوك الأول ٢٢: ٨، ١٠، ١٢، وأخبار الأيام الثاني ١٨: ٧، ٩، ١١، ورميا ٢٩: ٢١، ارميا ٢٧: ١٠، ار ٢٧: ١٤، والتفسير المعاصر للكتاب المقدس: دون فيلمنج، ص ١٢٠٧.

(٥) أرميا ٢٠: ١، ٢٦: ٨.

(٦) ينظر: الانتصارات الإسلامية في كشف شبه النصرانية: سليمان الصرصري. (١/ ٢٤٧)، أنبياء التوراة والنبوءات التوراتية: م. ريجسكي، ص ٣٥.

(٧) تأويلات أهل السنة: منصور الماتريدي، (١/ ٤٨٣).

(١) بحر العلوم: نصر السمرقندي، (٧٠/١)، ومعالم التنزيل: الحسين البغوي، (١/ ١٢٠).

(٢) التفسير الكبير: محمد الرازي، (٣/ ٥٩٦)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل: عبدالله البيضاوي، (١/ ٩٣).

(٣) ينظر: الشخصية اليهودية الإسرائيلية والروح العدوانية: رشاد الشامي، ص ٢٧. ٢٩.

لمن قتل؟^(٢)، وأورده آخرون في أنه كيف نجمع بين قوله تعالى: ﴿وَيَقْتُلُونَ النَّبِيَّ﴾، وقوله: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا﴾^(٣)؟

ومن خلال هذا المبحث؛ سأزيل التوهم الظاهر، والإشكال الحاصل بين آيات قتل الأنبياء، وبين نصر الله (تعالى) لأنبيائه، ورسله من خلال أقوال أهل العلم؛ للجمع بينها. وبعد استقراي لأقوال أهل العلم في آيات قتل الأنبياء، والرسول، وآيات نصر الله لهم؛ يمكنني أن أجمل توجيه أقوالهم في ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: هل كان القتل للرسول أو للأنبياء؟

المسألة الثانية: هل كان قتل الأنبياء في جهاد؟

المسألة الثالثة: هل الغلبة والنصر لرسول الله، وأنبيائه عامة أو خاصة؟

فُيْل التفصيل في المسائل الثلاث؛ أودّ التأكيد على أمرين:

الأول: أن سياق آيات قتل الأنبياء (عليهم السلام) ورد بصيغة الذم، والتوعد لبني إسرائيل، ف "لقد أخبر الله عن بني إسرائيل ذاماً لهم بقتل النبيين والرسول بغير حق، فقال تعالى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَانُوا يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ [آل عمران: ١١٢]، وقال: ﴿أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا

بالضرب؛ لانعدام القرائن التي تحفّ بنصوص قتل الأنبياء (عليهم السلام).

وقد تضافرت أدلة القرآن على نصرة الله (تعالى) لأنبيائه، قال تعالى: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ ءَامَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهُدُ﴾ [غافر: ٥١]، وقال تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا اسْتَيْسَرَ الرُّسُلُ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِّبُوا جَاءَهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّيَ مَنْ نَشَاءُ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُنَا عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ﴾ [يوسف: ١١٠]، وقال تعالى: ﴿ثُمَّ صَدَقْنَاهُمُ الْوَعْدَ فَأَنْجَيْنَاهُمْ وَمَنْ نَشَاءُ وَأَهْلَكْنَا الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأنبياء: ٩]، وقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ سَبَقَتْ كَلِمَتُنَا لِعِبَادِنَا الْمُرْسَلِينَ﴾ [إِنَّهُمْ لَهُمُ الْمَنْصُورُونَ] [الصافات: ١٧١-١٧٢]، وقال تعالى: ﴿كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ [المجادلة: ٢١]، وغيرها من الآيات البينات.

فالآيات في المبحث الأول تُبَيِّن قتل بعض الأنبياء، والرسول، في حين توجد آيات تدلّ على نصر الأنبياء، والرسول. وقد عدّ بعض أهل العلم ما بين هذه الآيات: إمّا أنه مما قد يُتوهم من ظاهره التعارض بين الآيات^(١)، أو أنه "إشكال، وهو أن الله (تعالى) ذكر أن من الناس من يقتلون الأنبياء بغير حق، فأين النصر في الحياة الدنيا

(٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: محمد بن جرير الطبري، (٢٠/٣٤٤)،

وتفسير القرآن الكريم سورة غافر: محمد العثيمين، ص ٣٦٨.

(٣) ينظر: موقع الشيخ عبد الرحمن بن ناصر البراك، الجمع بين آيتي:

ويقتلون النبيين وإننا لننصر رسلنا، استرجع بتاريخ: ١٤٤٥/٥/٥هـ.

<https://beta.shalbarrak.com/fatwas/2160>

(١) ينظر: دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب: محمد الشنقيطي، ص ٢٨،

وآيات العقيدة التي قد يوهم ظاهرها التعارض: خالد الدميحي، (١/٦٢٠).

لَا تَهْوَى أَنْفُسَكُمْ اسْتَكَبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ ﴿البقرة: ٨٧﴾^(١).

الثاني: أن نصر الله لأنبيائه يكون بالغلبة، والقهر، وبالحجة، والانتقام من قتلة الأنبياء في الدنيا، والآخرة، وهو بحسب حال كل نبي^(٢).

المسألة الأولى: هل القتل للرسل أو للأنبياء؟

للعلماء رحمهم الله قولان في الإجابة عن سؤال المسألة، هل القتل للرسل أو للأنبياء؟

القول الأول: التفريق بين الأنبياء، والرسل، وأن القتل وقع على الأنبياء دون الرسل؛ فالقتل ظهر، وكثر في أنبياء بني إسرائيل، والله (تعالى) يذكرهم "تارة بصفة النبوة، وتارة بصفة الرسالة بمعناها العام، فإن الإرسال الشرعي من الله يأتي عامًا وخاصًا، فالعام يشمل الأنبياء، فيكونون أنبياء ورسلاً، ويأتي خاصًا بالرسل بالمعنى الخاص، وهم الذين أرسلوا إلى كفار مكذبين: كقوم نوح، وعاد، وثمود، وقوم إبراهيم، وقوم لوط، وأصحاب مدين، فهؤلاء الرسل لم يُقتل أحد منهم، وإن همت أممهم بذلك، كما قال تعالى: ﴿وَهَمَّتْ كُلُّ أُمَّةٍ بِرَسُولِهِمْ لِيَأْخُذُوهُ﴾ [غافر: ٥]، وهؤلاء الرسل -أي بالمعنى الخاص- أخبر الله عن نصره لهم إخبارًا مجملًا ومفصلاً، فقال تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا اسْتَيْسَرَ الرُّسُلُ وَظَنُّوا

أَنَّهُمْ قَدْ كُذِّبُوا جَاءَهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّيَ مَنْ نَشَاءُ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُنَا عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ ﴿١١٠﴾ [يوسف: ١١٠]، وقال: ﴿ثُمَّ صَدَقْنَاهُمُ الْوَعْدَ فَأَنْجَيْنَاهُمْ وَمَنْ نَشَاءُ وَأَهْلَكْنَا الْمُسْرِفِينَ ﴿٩﴾ [الأنبياء: ٩]، وأخبر عن نوح، وهود، وصالح، ولوط، وشعيب، بأن الله نجّاهم من العذاب الذي عذب به أقوامهم، وهذا النصر هو المذكور في قوله: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا﴾، وقوله: ﴿وَلَقَدْ سَبَقَتْ كَلِمَتُنَا لِعِبَادِنَا الْمُرْسَلِينَ ﴿١٧١﴾ إِنَّهُمْ لَهُمُ الْمَنْصُورُونَ ﴿١٧٢﴾﴾^(٣)، فالمراد بـ﴿رُسُلَنَا﴾، أي الذين أمروا بالجهاد؛ لأن النصر يقتضي أن يكون هناك جهاد ينتصر فيه أحد الطرفين على الآخر، فيكون المراد بالرسل هنا ليس جميع الرسل بل من أمروا بالجهاد، وحينئذ يزول الإشكال، هذا باعتبار النصر في الحياة الدنيا^(٤).

القول الثاني: لا يفرق بين الرسل، والأنبياء، ويجعل الرسل على قسمين: "قسم أمروا بالقتال في سبيل الله، وقسم أمروا بالصبر والكف عن الناس. فالذين أمروا بالقتال وعدهم الله بالنصر والغلبة في الآيات المذكورة، والذين أمروا بالكف والصبر هم الذين قتلوا ليزيد الله رفع درجاتهم العلية بقتلهم مظلومين.

وهذا الجمع مفهوم من الآيات؛ لأن النصر والغلبة فيه الدلالة بالالتزام على جهاد ومقاتلة.

(١) ينظر: موقع الشيخ عبد الرحمن بن ناصر البراك، الجمع بين آيتي: ويقتلون النبيين وإنا لننصر رسلنا، استرجع بتاريخ: ١٤٤٥/٧/٥هـ.

(٢) ينظر: معالم التنزيل: الحسين البغوي، (٤/ ٧٤)، معاني القرآن وإعرابه: إبراهيم الزجاج، (٥/ ١٤١)، وتفسير القرآن: منصور السمعاني، (٥/ ٢٥).

(٣) ينظر: موقع الشيخ عبد الرحمن بن ناصر البراك، الجمع بين آيتي: ويقتلون النبيين وإنا لننصر رسلنا، استرجع بتاريخ: ١٤٤٥/٧/٥هـ.

(٤) تفسير القرآن الكريم سورة غافر: محمد العثيمين، ص ٣٦٨.

ولا يرد على هذا الجمع قوله تعالى: ﴿وَكَايْنٍ مِّن نِّي قَتَلَ مَعَهُ رِيَّتُونَ كَثِيرٌ﴾ [آل عمران: ١٤٦].

أما على قراءة "قاتل" بصيغة الماضي من فاعل فالأمر واضح، وأما على قراءة "قتل" بالبناء للمفعول فنائب الفاعل قوله: "ربيون" لا ضمير "نبي"، وتطرق الاحتمال يرد الاستدلال.

وأما على القول بأن غلبة الرسل ونصرتهم بالحجة والبرهان، فلا إشكال في الآية. والله أعلم^(١).

ولا خلاف بين القولين، لأن كليهما يركز على من أمروا بالقتال، وهو حسب كل نبي، ورسول.

المسألة الثانية: هل كان قتل الأنبياء في جهاد؟

لقد بين الله تعالى في الآيات القرآنية أن الأنبياء الذين قُتلوا لم يُقتلوا في جهاد؛ لأن الله وعد بنصرهم، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ سَبَقَتْ كَلِمَتُنَا لِعِبَادِنَا الْمُرْسَلِينَ ﴿٧١﴾ إِنَّهُمْ لَهُمُ الْمَنْصُورُونَ ﴿٧٢﴾﴾ [الصافات: ١٧١-١٧٢] بأنه لن يُقتل نبي في جهاد قط^(٢)؛ "لأن المقتول ليس بغالب؛ ولأن القتل قسم مقابل للغلبة كما بينه تعالى في قوله: ﴿فَلْيُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالْآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا ﴿٧٦﴾﴾ [النساء: ٧٤] وقال: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا﴾ وقد نفى عن المنصور كونه مغلوباً

نفياً باتاً في قوله تعالى: ﴿إِنْ يَنْصُرْكُمُ اللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمْ﴾ [آل عمران: ١٦٠]، وبهذا تعلم أن الرسل الذين جاء في القرآن أنهم قتلوا كقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَفَقَّيْنَا مِنْ بَعْدِهِ بِالرُّسُلِ وَءَاتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُكُمْ اسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ ﴿٨٧﴾﴾ [البقرة: ٨٧]، وقوله تعالى: ﴿قُلْ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّن قَبْلِي بِالْبَيِّنَاتِ وَبِالَّذِي قُلْتُمْ فَلِمَ قَتَلْتُمُوهُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴿٧٣﴾﴾ [آل عمران: ١٨٣] أي ليسوا مقتولين في جهاد^(٣).

وأخبر الله (تعالى) أن رسله هم الغالبون لكل من غلبهم، قال تعالى: ﴿كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ ﴿٢١﴾﴾ [المجادلة: ٢١] "على أن رسل الله غالبون لكل من غلبهم، والغلبة نوعان: غلبة بالحجة والبيان، وهي ثابتة لجميع الرسل، وغلبة بالسيف والسنان، وهي ثابتة لمن أمر بالقتال منهم دون من لم يؤمر به، وقد دلت هذه الآية الكريمة، وأمثالها من الآيات كقوله تعالى: ﴿كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ ﴿٢١﴾﴾ [المجادلة: ٢١]، أي أنه لن يقتل نبي في جهاد قط؛ لأن المقتول ليس بغالب؛ لأن القتل قسم مقابل للغلبة، كما بينه تعالى في قوله: ﴿فَلْيُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالْآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ

(١) دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب: محمد الشنقيطي، ص ٢٨٨، ٢٩.

(٢) قاله الحسن وسعيد بن جبیر، ينظر: فتح القدير: محمد الشوكاني، (١).

(٣) أضواء البيان: محمد الشنقيطي (٧ / ٨٢٤).

فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا ﴿٧٤﴾
[النساء: ٧٤]، وقال تعالى: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا﴾
[غافر: ٥١] وقد نفى عن المنصور كونه مغلوبًا نفيًا باتًا
في قوله تعالى: ﴿إِنْ يَنْصُرْكُمُ اللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمْ﴾
[آل عمران: ١٦٠]، وبهذا تعلم أن الرسل الذين جاء في
القرآن أنهم قتلوا، ليسوا مقتولين في جهاد^(١).

**المسألة الثالثة: هل الغلبة، والنصر لرسول الله، وأنبيائه
عامة أو خاصة؟**

أخبر الله (تعالى) أنه ينصر رسله، وأنبياءه، والمؤمنين
في الحياة الدنيا، وفي الآخرة، قال تعالى: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ
رُسُلَنَا وَالَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ
الْأَشْهُدُ﴾ [غافر: ٥١]^(٢).

أما نصر الأنبياء والرسل وغلبتهم في الحياة الدنيا فيمكن
أن يكون على قسمين من النصر:

**القسم الأول: النصر العام، وهو واقع في حياتهم، وبعد
مماتهم، وهو على ثلاثة أنواع:**

١. إن النصر لما جاؤوا به من الشرع، وبيان أنه حق،
وهذا ثابت لكل رسول، ولا يستثنى من الرسل أحد؛ وذلك
إذا قلنا: إن المراد بالنصر نصر ما جاؤوا به من
الحق^(٣).

٢. أن يبعث الله تبارك وتعالى لهم من ينصرهم؛ فيطلب
بدمائهم ممن فعل ذلك بهم في الدنيا؛ إذ الأنبياء،

(١) أضواء البيان: محمد الشنقيطي، (٧/٨٨٤).

(٢) تفسير القرآن الكريم سورة غافر: محمد العثيمين، ص ٣٦٨.

(٣) ينظر: السابق، ص ٣٦٨.

والمؤمنون يقتلون في الدنيا، وهم منصورون فيها^(٤)،
ونصرة الرسل (عليهم الصلاة والسلام) واقعة، ولا بد، إما
في حياة الرسول المنصور: كنوح، وموسى (عليهما
السلام) وإما فيما يأتي من الزمان بعد موتهم^(٥).

٣. إن نصر الرسل في الدنيا نصر لأتباعهم بعد موت
الرسل، أو قتلهم، وقد أخبر الله عن ذلك، فقال تعالى:
﴿وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الروم: ٤٧]،
وأقسم على ذلك فقال سبحانه: ﴿وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَن
يَنْصُرُهُٗٓ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ [الحج: ٤٠]^(٦).

القسم الثاني: النصر الخاص، وهو على ثلاثة أنواع:

١. إن النصر خاص فيمن أظهره الله على أمته من
الرسل: كنوح، وموسى، ومحمد (عليهم الصلاة والسلام)،
فهو نصر خاص، وليس بعام، لأننا نجد من الأنبياء
عليهم السلام من قتله قومه: كيحیی، عليه السلام، ولم
ينصر عليهم^(٧).

وهذا النوع من النصر يمكن أن يوجه بأن من فاته
النصر في الدنيا - كمن قُتل من رسل بني إسرائيل -
فنصره مدّخر له يوم القيامة، ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ

(٤) هذا قول السدي، ينظر: تفسير القرآن العظيم: إسماعيل بن كثير (٤/ ٩٠).

(٥) ينظر: المحرر الوجيز: عبد الحق بن عطية، (٤/٥٦٤).

(٦) ينظر: موقع الشيخ عبد الرحمن بن ناصر البراك، الجمع بين آيتي:

ويقتلون النبيين وإنا لننصر رسلنا، استرجع في: ٥/٧/١٤٤٥هـ.

(٧) المحرر الوجيز: عبد الحق ابن عطية، (٤/٥٦٤).

الدالة على عموم الوعد بالنصر لجميع الرسل كثيرة، لا نزاع فيها، فلا مجال لتخصيصها بالنبي (ﷺ) (٤).

وبناء على ما سبق بيانه؛ فالنصر بنوعيه: العام والخاص يكون للأنبياء، والرسل في الحياة الدنيا، وفي الآخرة، والغلبة تكون لمن أمر بالقتال من الأنبياء، والرسل، وأن الأنبياء لم يقتلوا في جهاد؛ تحقيقاً لوعده الله بنصرهم في الحياة الدنيا، والآخرة.

وأود أن أنبه بوجود من يحاول التقريب بين قتل بعض أنبياء الله عليهم السلام الوارد في القرآن، وبين زعمهم بقتل المسيح (عليه السلام)؛ لبيان محبة الله لهم، ويخلط بين آيات القرآن، ونصوص الكتاب المقدس (٥)، وهذا يتنافى مع آيات القرآن الكريم التي بينت أن عيسى (عليه السلام) لم يقتل رغم محاولة قتله من اليهود، قال تعالى: ﴿وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِمَّنْ مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا﴾ (١٥٧) [النساء: ١٥٧].

الخاتمة

الحمد لله وحده والصلاة، والسلام على من لا نبي بعده، تبين لي من استقرائي للكتاب المقدس كثيراً، تنبُّعاً، وجمعاً للمسائل العقديّة فيه وجود عدد من المسائل، والدلائل

ءَامِنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهَادُ ﴿٥١﴾ [غافر: ٥١] (١).

٢. أن الغلبة خاصة للأنبياء الذين أمروا بالقتال في سبيل الله؛ "لأن من لم يؤمر بالقتال ليس بغالب ولا مغلوب؛ لأنه لم يغالب في شيء وتصريحه تعالى: ﴿كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ [المجادلة: ٢١]، بأنه كتب أن رسله غالبون شامل لغلبتهم من غالبهم بالسيف...، وشامل -أيضاً- لغلبتهم بالحجة والبيان، فهو مبين أن نصر الرسل المذكور في: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ ءَامَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهَادُ﴾ [غافر: ٥١]، وفي قوله: ﴿وَلَقَدْ سَبَقَتْ كَأْمَنَّا لِعِبَادِنَا الْمُرْسَلِينَ﴾ (٧١) إِنَّهُمْ لَهُمُ الْمَنْصُورُونَ ﴿٧٢﴾ [الصافات: ١٧١-١٧٢]، أنه نصر غلبة بالسيف والسنان للذين أمروا منهم بالجهاد؛ لأن الغلبة التي بين أنها كتبها لهم أخص من مطلق النصر؛ لأنها نصر خاص، والغلبة لغة القهر والنصر لغة إعانة المظلوم، فيجب بيان هذا الأعم بذلك الأخص (٢).

٣. أن النصر خاص بالنبي محمد (ﷺ) وحده (٣)، ويوجه هذا القول أنه بعيد جداً عن سياق الآيات؛ لأن الآيات

(١) ينظر: موقع الشيخ عبد الرحمن بن ناصر البراك، الجمع بين آيتي: ويقتلون النبيين وإنما لننصر رسلنا، استرجع في: ١٤٤٥/٧/٥هـ.

(٢) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: محمد الشنقيطي، (١/ ٢١١).

(٣) ينظر: جامع البيان: محمد ابن جرير، (٢٠/ ٣٤٥).

(٤) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: محمد الشنقيطي، (١/ ٢١١).

(٥) ينظر: منصة ردود، ما ذنب المسيح البريء لأن يدفعه الله لأن يقتل؟؟ <https://2u.pw/n01015R> استرجع في ١٤٤٥/٧/٣هـ.

٨. نصوص العهد القديم أخبرت بقتل الأنبياء، بل وبكثرت.
٩. نصوص العهد الجديد استنكرت قتل اليهود لأنبياء الله، وسعيهم لقتل المسيح، وتوعد المسيح (عليه السلام) لهم.
١٠. تغير مفهوم النبي، والنبوة عند اليهود، والتصاقه بالكهانة، والملك كان سبباً لظهور قتل الأنبياء عند بني إسرائيل.
١١. حرص اليهود على مناصبهم، وحبهم للرئاسة كان سبباً في قتل الأنبياء.
١٢. لا يوجد في دائرة المعارف الكتابية، ولا في تفاسير الكتاب المقدس توضيح لآيات قتل الأنبياء، وهذا من صعوبات البحث، ومن نتائجها التي توصلت إليها.
١٣. لم تتعرض الكتب التي تحدثت عن العنف في الكتاب المقدس لظاهرة قتل الأنبياء مع كونها مسألة مهمة.
١٤. لا يوجد أي تعارض بين آيات نصر الله لأنبيائه، ورسله، وبين قتل بعض الأنبياء؛ لأنه لم يقتل أي نبي في جهاد؛ تحقيقاً لوعده الله بنصرهم.
١٥. النصر، والتمكين لأنبياء الله، ورسله يكون في الدنيا، والآخرة، وهو متحقق لوعده الله لهم.
١٦. لا يمكن حمل نصوص نصر الله العامة على نصر النبي (ﷺ)، وجعله نصراً خاصاً؛ لمخالفة ذلك لنصوص نصر الله.

المشتركة بين الكتاب المقدس، والقرآن الكريم، وهذا يحفز الباحث للبحث عنها، ودراستها دراسة مقارنة؛ لتقوم الحجة، وتستبين المحجة، ومن تلك المسائل: مسألة إمكان النبوة، وأصل المسألة مشترك بين المسلمين، وأهل الكتاب، ويتعلق بمسألة النبوة مسائل عديدة، منها: موقف الكافرين من أنبياء الله، ولا سيما قتل أنبياء الله التي تناولتها في دراستي، وتوصلت إلى عدد من النتائج، منها:

١. بيان مواقف المخالفين لدعوة الأنبياء، والرسول.
٢. تعددت طرائق محاربة الكافرين الأنبياء إلى طرائق معنوية، وطرائق حسية، وهي من الطرائق المشتركة بين جميع الكافرين للأنبياء.
٣. دللت آيات القرآن الكريم على قتل الكافرين لأنبياء الله، وظهر تجذرها في بني إسرائيل.
٤. صيغ قتل الأنبياء في القرآن الكريم متنوعة بين الماضي، والمستقبل؛ لإخبار الله تعالى لنبيه (ﷺ) لسعي اليهود لقتله.
٥. صدق نبوة النبي (ﷺ) في إخبار اليهود أن أسلافهم قتلوا الأنبياء.
٦. لا يمكن تأويل قتل أنبياء الله بالضرب، أو إلحاق الأذى المعنوي بهم؛ فسياق الآيات صريح في قتل أنبياء الله.
٧. الوعيد الدنيوي، والأخروي لمن قتل أنبياء الله (تعالى).

البيضاوي، عبد الله. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، بيروت، ط: ١، ت: محمد المرعشلي، ن: دار إحياء التراث العربي، د: ت .

تمار، رودافسكي، موسى بن ميمون، ت: جمال الرفاعي، ط: ١، ن: المركز القومي للنشر، مصر، ٢٠١٣م.

الحسيني، خولة، العنف في النص المقدس العنف في الفكر الغربي وجذوره الوثنية، ط: ١، ن: ابن النديم، الجزائر، ٢٠١٨ م .

الدميجي، خالد. آيات العقيدة التي قد يوهم ظاهرها التعارض، ط: ١. ن: دار الفضيلة، الرياض، السعودية، د: ت.

الرازي، أحمد، أعلام النبوة، ط: ٣، ن: دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٣م.

الرازي، محمد، التفسير الكبير، ط: ٣، ن: دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢٠هـ.

الزجاج، إبراهيم، معاني القرآن وإعرابه، تح: عبد الجليل شليبي، ط: ١، ن: عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٨م.

الزمخشري، محمود، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ط: ٣، ن: دار الريان للتراث، القاهرة، ١٩٨٧م.

ابن أبي زمنين، محمد، تفسير القرآن العزيز. ت: حسين بن عكاشة، محمد الكنز، ط: ١، ن: الفاروق الحديثة، مصر، القاهرة، ٢٠٠٢ م .

ومن التوصيات التي أوصي بها من خلال هذه الورقة البحثية: العناية بالدراسة المقارنة للمسائل، والدلائل العقدية المشتركة بين الأديان. لقد اجتهدت، فأسأل الله التوفيق، والسداد، وما توفيقي إلا بالله، عليه توكلت، وإليه أنيب.

المراجع

أحمد، محمد، ظاهرة النبوة الإسرائيلية، د: ط، ن: دار الزهراء، القاهرة، ١٩٩١م.

أرمستونج، كارين، حقول الدم الدين وتاريخ العنف، ت: أسامة غاوجي، د: ط، ن: الشبكة العربية للأبحاث، بيروت، ٢٠١٦م.

الأصفهاني، الحسين، تفسير الراغب الأصفهاني، مصر، ت: محمد بسيوني، ط: ١، ن: كلية الآداب، جامعة طنطا، ١٩٩٩م.

الألباني، محمد، صحيح الترغيب والترهيب، ط: ١، ن: مكتبة المعارف، الرياض، ١٤٢١هـ.

بباوي، وليم، دائرة المعارف الكتابية: مجموعة من المؤلفين، د: ط، ن: دار الثقافة، لبنان، د: ت .

البغوي، الحسين، معالم التنزيل في تفسير القرآن ت: محمد النمر، عثمان ضميرية، سليمان الحرش، ط: ٤، ن: دار طيبة للنشر والتوزيع، السعودية، ١٩٩٧م .

بوشان، بول، العنف في الكتاب المقدس. بيروت، ن: المشرق، ت: صبحي اليسوعي، د: ط.

ابن عاشور، محمد، التحرير والتنوير تحرير المعنى
السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب
المجيد، تونس، ن: الدار التونسية للنشر (د. ط،
د. ت).

العثيمين، محمد، تفسير القرآن الكريم سورة غافر، ط: ١،
ن: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين
الخيرية، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٧ هـ.
العثيمين، محمد، تفسير القرآن الكريم سورة يس. د: ب،
ن: دار الثريا للنشر، د: ت.

ابن عطية، عبد الحق، المحرر الوجيز في تفسير
الكتاب العزيز، ط: ١، بيروت، ن: دار الكتب
العلمية، تح: عبد السلام محمد، ١٤٢٢ هـ .
العبد، سليمان، النبوة والأنبياء عند اليهود في العهد
القديم، د: ب، ن: مركز كلية التربية، جامعة
الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣ م.

فكري، أنطونيوس. إنجيل لوقا، القس، ط: ب، ن:
مشروع الكنوز القبطية .

فكري، أنطونيوس. إنجيل متى، ط: ب، ن: مشروع
الكنوز القبطية، (د. ط، د. ت).

فكري، أنطونيوس، سفر المزامير، ط: ب، ن: مشروع
الكنوز القبطية، (د. ط، د. ت).

فيلمنج، دون، التفسير المعاصر للكتاب المقدس. ط: ١،
ن: الكنيسة الإنجيلية بقصر الدوبارة، ٢٠٠٤ م.

السعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن في تفسير
كلام المنان. ت: عبد الرحمن اللويحق، ط: ١،
ن: مؤسسة الرسالة، الرياض، ٢٠٠٠ م .

السمرقندي، نصر، بحر العلوم، د: ب، ن: دار الكتب
العلمية، بيروت، ١٩٩٣ م.

السمعاني، منصور، تفسير القرآن، ت: ياسر بن إبراهيم
وغنيم بن غنيم، ط: ١، ن: دار الوطن، الرياض،
السعودية، ١٩٩٧ م.

الشامي، رشاد، الشخصية اليهودية الإسرائيلية والروح
العدوانية، د: ط، ن: عالم المعرفة، الكويت،
يونيو ١٩٨٦ م.

الشنقيطي، محمد، أضواء البيان في إيضاح القرآن
بالقرآن، ط: ٥، ن: دار عطاءات العلم، الرياض،
٢٠١٩ م.

الشنقيطي، محمد، دفع إيهام الاضطراب عن آيات
الكتاب. ط: ٥، الرياض، ن: دار عطاءات العلم،
الرياض، ٢٠١٩ م .

الشوكاني، محمد، فتح القدير، ط: ١، ن: دار ابن كثير،
بيروت، ١٤١٤ هـ.

الصرصري، سليمان. الانتصارات الإسلامية في كشف
شبه النصرانية، ط: ١، ن: مكتبة العبيكان،
الرياض، ت: سالم القرني، ١٤١٩ هـ .

الطبري، محمد، جامع البيان. ت: عبد الله التركي،
ط: ١، ن: دار هجر، القاهرة، ١٤٢٢ هـ، ٢٠٠٢ م.

المواقع الإلكترونية :

موقع منصة ردود، ما ذنب المسيح البرئ لأن يدفعه الله
لأن يقتل؟؟. استرجع في ١٤٤٥/٧/٣ هـ من

<https://2u.pw/nO1O15R>.

موقع الكلمة الثابتة. استرجع في ١٤٤٥ / ٧ / ٥ هـ من
<https://arabic.enduringword.com/1king18ar/>.

موقع الشيخ عبد الرحمن بن ناصر البراك، الجمع بين
آيتي: "ويقتلون النبيين"، و"إنا لننصر رسلنا".

استرجع في ١٤٤٥/٧/٥ هـ من
<https://beta.shalbarrak.com/fatwas/2160>.

موقع حبل الله، قتل النبيين: جمال نجم. استرجع في
١٤٤٥/٧/١٣ هـ من
https://www.hablullah.com/?p=3106#_ftn3

القرطبي، محمد، الجامع لأحكام القرآن، ت: أحمد
البردوني وإبراهيم أطفيش، ط: ٢، ن: دار الكتب
المصرية، القاهرة، ١٩٦٤ م.

ابن قيم الجوزية، محمد، بدائع الفوائد، د: ب ن: دار
الكتاب العربي، بيروت، لبنان. د: ت.

ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، ط: ٢، ت:
سامي السلامة، دار طيبة للنشر، المملكة العربية
السعودية، ١٩٩٩ م.

اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، فتاوى اللجنة
الدائمة. جمع وترتيب: أحمد بن عبد الرزاق
الدويش، د: ب، ن: رئاسة إدارة البحوث العلمية
والإفتاء. الرياض، (د. ت).

م. ريجسكي. أنبياء التوراة والنبوءات التوراتية. د: ب،
(د. ط، د. ت).

الماتريدي، محمد. تأويلات أهل السنة، ت: د. مجدي
باسلوم، ط: ١، ن: دار الكتب العلمية، بيروت،
لبنان، ٢٠٠٥ م.

الماوردي، علي. أعلام النبوة، ط: ١، ن: دار ومكتبة
الهلال، بيروت، ١٤٠٩ هـ.

مبروك، علي، النبوة من علم العقائد إلى فلسفة التاريخ:
محاولة في إعادة بناء العقائد، ن: دار التنوير
للطباعة والنشر بيروت، (د. ط، د. ت).

المسيري، عبد الوهاب، الأيدلوجية الصهيونية، د: ب،
ن: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،
الكويت، ١٩٧٨ م.

The Temporal Paradox in The Novel "Return of The Absent" by Munther Al-Qubbaani

Mansour Abdulaziz Almeahawes

College of Education, Majmaah University, Kingdom of Saudi Arabia

المفارقة الزمنية في رواية (عودة الغائب) لمنذر القباني

منصور عبدالعزيز المهوس

كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية

	DOI https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	RECEIVED الاستلام 2024/02/12	Edit التعديل 2024/05/16	ACCEPTED القبول 2024/05/16
	NO. OF PAGES عدد الصفحات 30	YEAR سنة العدد 2024	VOLUME رقم المجلد 1	ISSUE رقم العدد 13

Abstract:

This research focuses on studying the temporal paradox in the novel "Return of the Absent" by Munther Al-Qubbaani, examining the interplay between the story's time and the narrative time. The research specifically delves into the temporal arrangement or the chronological order, encompassing retrieval and anticipation elements, creating a third type, a blend of both. It explores the aspects, temporal paradoxes, and the narrative and constructive benefits of these elements. Additionally, it delves into the narrative voice, and how these temporal shifts are presented, examining whether they are narrative events or stories told. The study also analyzes the temporal counterparts, investigating the convergence of retrievals or anticipations with the initial narrative, or the absence thereof, and the nature of these transformations—whether complementary, partial, repetitive, or reminiscent. Finally, the research explores the impact of other narrative components such as place, dialogue, and dreams, structured into three sections: Retrieval with its two branches (external and internal), Anticipation with its two branches (declarative and preliminary), and the Mixed Arrangement section, which considers both the temporal events and the types of retrievals and anticipations. The study combines the aspects of event types with the temporal aspects of retrievals and anticipations, leading to a conclusion that highlights the key findings. It concludes by consolidating the essential sources and references, utilizing the narrative science resources and critical perspectives, following the views of Gerald Prince, Todorov, and Gérard Genette.

Keywords: Narratology, Saudi Novel, Narrative Time, Temporal Paradox, Temporal Arrangement.

المخلص:

يعتني هذا البحث بدراسة المفارقة الزمنية في رواية (عودة الغائب) من خلال رصد تناظر العلاقة بين زمن القصة وزمن الخطاب، وسيتوقف البحث عند الترتيب الزمني، أو (النظام الزمني للحكي) بعنصريه (الاسترجاع والاستشراف)، وما ينبثق منهما من نوع ثالث مزيج بينهما، ودراسة مظاهر هذه الأنواع، وما ينشأ عنها من مفارقات زمنية، وعن فائدتها البنائية، مع بيان سعتها ومداها الزمني، ونوع الصيغة السردية، التي قدّمت تلك التحولات الزمنية، ونوع منطق الأعمال لها، أحو حدث حكاوي أم حكاية القول؟ مع الإشارة إلى طرفي المقابلة الزمنية، ومدى التحام الاسترجاعات أو الاستشرافات بالحكاية الأولى، أو بمستوى القص الأول من عدمه، ونوع هذه التحولات، أهي تكميلية، أم جزئية، أم تكرارية، أم تذكيرية. وأخيراً، أثر بعض المكونات البنائية الأخرى في رصدها، مثل: المكان والحوار والأحلام؛ ولذا جاء البحث في ثلاثة مباحث، الأول، الاسترجاع، وله مطلبان، أ: استرجاع خارجي، ب: استرجاع داخلي. المبحث الثاني: الاستشراف، وله مطلبان، أ: استشراف إعلاني، ب: استشراف تمهيدي. المبحث الثالث: الترتيب المزجي. هذا من ناحية زمنية الأحداث، أما من ناحية نوعية الأحداث، أو منطق الأعمال، فلها أربعة مظاهر: تكميلي، وجزئي، وتكراري، وتذكيري. وعند ممارسة التطبيق ستمزج الدراسة مباحث نوع الأحداث مع زمنية الاسترجاعات والاستشرافات، ثم خاتمة ترصد أهم النتائج، ثم ثبت أهم المصادر والمراجع، ويستفيد البحث من إمكانيات علم السرديات، ومنطلقاته النقدية؛ وفقاً لرؤية جيرالد برنس، وتودروف، وجيرار جنيت. الكلمات المفتاحية: علم السرديات، الرواية السعودية، الزمن الروائي، المفارقة الزمنية، الترتيب الزمني.

المقدمة.

الرواية أكثر الأنواع الأدبية التصاقاً بالزمن، إنها "تركيبية معقدة من قيم الزمن"^(١)، ولزمنها عدد من الأنساق، ومنها، نسق الترتيب الزمني، وهو "مجموعة العلاقات القائمة بين الترتيب المفترض لوقوع الأحداث في الواقع، وبين ترتيب حدوثها في السرد"^(٢)؛ فالترتيب الزمني (النظام الزمني للحكي) نسق زمني يقصد إليه الكاتب قصداً؛ لتحقيق غايات بنائية متعددة، تظهر من خلال توظيف عناصره البنائية، ومن أهمها: أسلوباً (الاسترجاع والاستشراف)، وينبثق عنهما نوع ثالث مزيج بينهما، ويسعى البحث إلى رصد ذلك من خلال الممارسة النقدية على رواية (عودة الغائب)^(٣) لمنذر القباني.

مشكلة البحث: تتجلى مشكلة البحث في محاولة الكشف عن فاعلية نسق الترتيب الزمني بعناصره الثلاثة (الاسترجاع والاستشراف والمزيج بينهما) ومظاهر هذه الفاعلية البنائية في هذه الرواية، ويمكن صياغة المشكلة في التساؤل الآتي: ما مدى الفاعلية السردية لعناصر الترتيب الزمني في بناء نسيج هذه الرواية؟

أهمية البحث وأسباب اختياره: تبرز أهميته في رصد أثر النظام الزمني للحكي على بناء الرواية من حيث الأحداث والشخصيات، واختيار النوع الروائي الذي يجسد عناصر الترتيب الزمني. وقد توجه البحث لدراسة نسق الترتيب الزمني في هذه الرواية لما تحمله من تعدد في النوع الكتابي الروائي، ففيها النوع التاريخي والبوليسي والدرامي، وهذا من شأنه أن يكشف عن دور عناصر الترتيب الزمني في تفعيل هذه الأنواع الكتابية داخل المدونة.

أهداف الدراسة:

- الوقوف عند أهمية الأنساق الزمنية في الرواية.
- النظر في منطق التوظيف الذي اختاره الكاتب في التعامل مع مظاهر الترتيب الزمني.
- الكشف عن أهم العناصر البنائية لنسق الترتيب الزمني في مدونة البحث.
- الدراسة السردية لعناصر الترتيب الزمني (الاسترجاع والاستشراف والمزيج بينهما) في مدونة البحث.
- الرصد للمدة والسعة الزمنتين، ولنوعية الأحداث الخاصة بعناصر الترتيب الزمني: تكميلي، جزئي، تكراري، تذكيري.

منهج الدراسة: استفاد البحث من إمكانيات علم السرديات، ومنطلقاته النقدية، وفقاً لرؤية جيرالد برنس، وتودوروف، وجيرار جنيت.

الدراسات السابقة: لم يقف الباحث على دراسات سابقة لمدونة البحث متصلة مباشرة ببحثه، وكذلك لم يقف على دراسات علمية تناولت البنية السردية وعناصرها المتواترة لها.

خطة البحث: جاء البحث في ثلاثة مباحث: المبحث الأول: الاسترجاع، وله مطلبان، أ: استرجاع خارجي: وهو ما كان الاسترجاع فيه خارج الحيز الزمني للسرد. ب: استرجاع داخلي: وهو ما كان الاسترجاع فيه داخلياً في الحيز الزمني للسرد. المبحث الثاني: الاستشراف، وله مطلبان: الأول: استشراف إعلاني. الثاني: استشراف تمهيدي. وكان مبعث هذا التقسيم أن الاستشراف في هذه الرواية أغلبه -إن لم يكن كله- استشراف داخلي؛ لذا فإننا لم نقسمه كما في الاسترجاع إلى داخلي وخارجي، وإنما قسمناه إلى إعلاني وتمهيدي، متداخلةً معهما المدة والسعة الزمنتان، هذا من ناحية زمنية الأحداث للاسترجاع والاستشراف، أما من ناحية نوعية الأحداث، أو منطق الأعمال، فلها أربعة مظاهر: تكميلي، وجزئي،

(١) أ.أ. مندلاو، الزمن والرواية، ترجمة: بكر عباس، دار صادر، بيروت، ط ١، ١٩٩٧م، ص ٧٥.

(٢) جيرالد برنس، قاموس السرديات، ترجمة: السيد إمام، دار ميريت للنشر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٣م ص ١٤٠.

(٣) الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت، ط ٤، ٢٠٠٨م.

ثنائية المبنى الحكائي والتمثلي الحكائي^(٦)، وأهمية ذلك في دراسة الزمن السردي، ونبه إلى أهمية التفريق بين زمن الحكاية وزمن الخطاب. وقد طوّر أصحاب (البنوية الشكلية) -ومن أشهرهم، جنيت وتودوروف- النظر إلى الزمن الروائي، فجنيت اعتنى كثيراً بقضية النظام الزمني في الرواية؛ إذ أشار إلى أن الزمن الداخلي نوعان: زمن للقصة وآخر للحكاية، أو ما يسميه بالزمن الزائف^(٧). وفرقوا بينهما، حيث درسوا العلاقات بين الزمنين، طبقاً لتحديدات ثلاثة أساسية: الأولى، الصلات بين الترتيب الزمني لمتابع الأحداث في القصة، والثانية، الترتيب الزمني الكاذب لتنظيمها في الحكاية، والثالثة، الصلات بين المدة المتغيرة لهذه الأحداث^(٨). ويسمي جنيت عدم التطابق الزمني بـ(المفارقات الزمنية)^(٩)، وقد اعتمد هذا المصطلح كثير ممن أتى بعده من النقاد العرب^(١٠)، ويرى جنيت أن مصطلح المفارقة الزمنية

وتكراري، وتذكيري. وعند ممارسة التطبيق ستمزج الدارسة مظاهر نوع الأحداث مع زمنية الاسترجاعات والاستشرافات. المبحث الثالث: الترتيب المزجي، ثم خاتمة ترصد أهم النتائج، ثم ثبت أهم المصادر والمراجع.

التمهيد:

لقد أعلن ألان روب جرييه أن الزمن -منذ أعمال بروسست وكافكا- أصبح الشخصية الرئيسة في الرواية المعاصرة "بفضل استعمال العودة إلى الماضي، وقطع التسلسل الزمني، وباقي التقنيات الزمنية، التي كان لها مكانة مرموقة في تكوين السرد وبناء معماره"^(١)، وهو يشكل الدعامة الأساسية في بناء الذات الروائية على مستوى الحدث والسرد والمكان، فلا سرد ولا قص بدون الزمن، فمن المتعذر أن نعثر على سرد خالٍ من الزمن، فالزمن يمس جميع نواحي القصة: الموضوع والشكل والواسطة؛ أي، اللغة^(٢)، فالقصة هو أكثر الأنواع الأدبية التصاقاً بالزمن^(٣)؛ لذا يرى جرييه أننا نستطيع أن "نروي قصة دون أن نسعى إلى تحديد المكان الذي تدور فيه الأحداث، بينما يكاد يكون مستحيلًا إهمال العنصر الزمني الذي ينتظم عملية السرد، فلا بد لنا أن نحكي القصة في زمن معين: ماضٍ أو حاضر أو مستقبل، ومن هنا تأتي أهمية التحديدات الزمنية بالنسبة لمقتضيات السرد"^(٤)، فهو عنصر أساس لا تستغني عنه القصة وعناصرها الأخرى، فهو "لحمة الحدث، وملح السرد"^(٥). وقد اعتنى الشكلايون الروس بالزمن، ومن أبرزهم توماشفسكي الذي نظر إلى الزمن انطلاقاً من

(٦) والتمثلي الحكائي، كما يعرفه توماشفسكي، هو "مجموع الأحداث المتصلة فيما بينها التي يقع إخبارنا بها خلال العمل"، أما المبنى الحكائي فهو "يتألف من الأحداث نفسها، بيد أنه يراعي نظام ظهورها في العمل، كما يراعي ما يتبعها من معلومات تعينها لها". انظر: نظرية المنهج الشكلي، ترجمة: إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية، ط١، ١٩٨٢م. ص ١٨٠.

(٧) انظر: جرييه جنيت، خطاب الحكاية، ص ٤٦.

(٨) انظر: المرجع السابق، ص ٤٦.

(٩) انظر: المرجع السابق، ص ٤٦-٥١.

(١٠) من أشهرهم: مورييس أبو ناضر، الأسنسية والنقد الأدبي، دار النهار للنشر، بيروت، (د.ت)، ص ٩٣. حميد لحداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ٣، ٢٠٠٠م، ص ٧٣-٧٥. حسن بحراري، بنية الشكل الروائي، ص ١١٥. وبعضهم لم يرق له هذا المصطلح، واقترح بديلاً له: (التحريف) وهو مصطلح عبد الملك مرتاض، انظر: في نظرية الرواية، ص ١٠٧ وما بعدها. (التعرجات الزمنية) مصطلح سيزا قاسم، انظر: بناء الرواية، ص ٥٥. وآخرون من النقاد، مرة يأخذ به، ومرة يأتي بمقارب له، منهم: سمير المرزوقي، فقد سماه (الترتيب الزمني) ومرة (التناظر الزماني)، انظر: مدخل إلى نظرية القصة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٦م، ص ٧٥، ٧٨. ومنهم سعيد يقطين، فقد سماه مرة بـ(المفارقة) ومرة بـ(التقطيع الزماني) ومرة أخرى بـ(التبديلات الزمنية)، انظر: تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، ١٩٨٩م، ص ٦٧، ٩٨، ١٠٤.

(١) نقلاً عن، حسن بحراري، بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٠م، ص ١١٢.

(٢) انظر: أ.أ. مندلاو، الزمن والرواية، ص ٣٩.

(٣) سيزا قاسم، بناء الرواية، مقارنة في " ثلاثية " نجيب محفوظ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤م. ص ٣٧.

(٤) نقلاً عن، حسن بحراري، بنية الشكل الروائي، ص ١١٧.

(٥) عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٩م، ص ٢٠٧.

الاختلاف بين الزمنين من حيث طبيعتهما؛ فزمنية الخطاب أحادية البعد، وزمنية التخيل متعددة، واستحالة التوازي تؤدي إلى الخلط الزمني، أو ظهور الانحرافات الزمنية التي تتمثل في نوعين رئيسين (الاسترجاع والاستشراف)^(١). ولهذا النظام الزمني نظام داخلي، يقابله نظام خارجي^(٢)، والأزمنة الداخلية هي التي اعتنى بها النقاد والدارسون؛ لأن فيها التداخل والتمايز بينهما وبين الزمني الخطي الواقعي، وفيها تتجسد مشكلة الديمومة الزمنية، وكيفية حدوث ذلك في الرواية، وفيها أيضًا يظهر منطق الاختيار الذي ارتضاه الكاتب لنصه السرد في التعامل مع الأعمال المروية. وقبل البدء في القراءة النقدية يشير الناقد بحراري إلى أن السهولة التي يتحرك بها الكاتب على مستويات زمنية متعددة تخفي وراءها تعقيدًا حقيقيًا بالنسبة للباحث في تعامله مع ظاهرة التحيين الزمني الناجز في النص^(٣)، وبخاصة مدونة البحث؛ ولذا من العسير أن تأتي الدراسة شاملةً في رصدها للتعرجات الزمنية، ومنها المقاطع الاسترجاعية والاستشرافية، ومعها المقاطع المزجية بينهما -وهي أكثر عسرًا- فهذه المقاطع ظاهرة في كل وحدة من وحدات النص الروائي.

وقبل الدخول في دراسة الترتيب الزمني من المهم توضيح النوع الروائي للمدونة، وتفاصيل طبيعة زمنها؛ ليعطينا تصورًا كاملاً عنها.

النوع الروائي للمدونة، والرؤية السردية لها.

مصطلح عام^(١). ولهذا المصطلح جذور تاريخية وفلسفية وبلاغية، فهي ذات مفهوم مراوغ^(٢)، قائمة على التضاد بين طرفيها، أحدهما ظاهر، والآخر عميق، كبنية التضاد في الأصل^(٣).

ولها أنواعها الخاصة بها (الكونية، والدرامية، النفسية)^(٤)، بينما طرفا المفارقة الزمنية (الاسترجاع والاستشراف) ظاهران على السطح، وعلاقتها بينهما قائمة على التناظر في تحتاج إلى تأويل، والعلاقة بينهما قائمة على التناظر في النظام الزمني السرد، الذي سببه أن "نظام الزمن الحاكي (زمن الخطاب) لا يمكن أبدًا أن يكون موازيًا لنظام الزمن المحكي (زمن التخيل)"^(٥)، فلا بد من حدوث التداخل الزمني بينهما، والذي فرض هذا التداخل هو

(١) انظر: جبرار جنيث، خطاب الحكاية، ص ٥١

(٢) انظر: د.سي. ميويك: موسوعة المصطلح النقدي، المفارقة، والمفارقة وصفاتها، ترجمة: د. عبد الواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٤، ١٩٩٣، ٩/٤.

(٣) عن مفهوم المفارقة، انظر مثلاً: المرجع السابق، ص ٩/٤. نبيلة إبراهيم، المفارقة، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مج ٧، عدد: (إبريل، سبتمبر) ١٩٨٧م. محمد العبد، المفارقة القرآنية، دراسة في بنية الدلالة، ط ١، دار الفكر العربي، ١٤١٥/١٩٩٤. المفارقة اللغوية في الدراسات الغربية والتراث القديم، دراسة تطبيقية، د. نعمان عبد السميع متولي، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط ١، دسوق، ٢٠١٤م. المفارقة في الشعر العربي الحديث، ناصر شبانة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ١، بيروت، ٢٠٠٢م.

(٤) للمفارقة في العمل السرد، انظر مثلاً: سيزا قاسم، المفارقة في القص العربي المعاصر، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مج ٢/ عدد (فبراير، مارس) ١٩٨٢م. فن الرواية العربية، يمنى العيد، ط ١، دار الآداب، بيروت، ١٩٩٨م. المفارقة في الرواية السعودية المعاصرة، منصور البلوي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ١، ٢٠١٩م. شعرية المفارقة الزمنية في الرواية الصوفية، عرجون الباتول، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة حسيبة بن بو علي، كلية الآداب واللغات، ٢٠٠٩م. المفارقة في النص الروائي، نجيب محفوظ نموذجاً، حسن حماد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٥. بنية المفارقة في النص الروائي الفلسطيني المعاصر، ولاء شحادة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر، غزة، ط ١، ٢٠٢١. المفارقة في رواية نجيب محفوظ (حضرة المحترم) د. خالد سليمان، مجلة الآداب، جامعة الإخوة منتوري، الجزائر، ١٩٩٥، ٢٤، ١٥٧-١٧٨.

(٥) تزفيتان تودوروف، الشعرية، ترجمة: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط ٢، ١٩٩٠م، ص ٤٨.

(٦) انظر: رولان بارت وآخرون، طرائق تحليل السرد الأدبي. منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط، ط ١، ١٩٩٢م، ص ٥٥.

(٧) وهو ثلاثة أزمنة: زمن الحكاية أو المغامرة، وزمن الكتابة، وزمن القراءة. وهذا تقسيم ميشيل بوتور. انظر: بحوث في الرواية الجديدة، ترجمة: فريد أنطونيوس، دار عويدات، بيروت، ط ٣، ١٩٨٦م، ص ١٠١.

(٨) انظر: حسن بحراري، بنية الشكل الروائي، ص ١١٣.

شفرته، وصولاً إلى نهاية حتمية في الرواية البوليسية، وهو فك شفرات اللغز، وإبطال خطط المجرمين، ومن أبرزهم في الرواية (كمال أغلو)، و(نعيم) يسعى إلى تفكيك هذه الحكومة، وإفشال ما تخطط له.

وأما النوع الواقعي في الرواية فبإقحام شخصيتين تجسدان الواقع، وتقومان بأدوار عاطفية خاصة، مليئة بالتوتر، وتكون نهايتها حاسمة، وذلك من خلال الشخصية الأولى (جمال)؛ عندما منحها التجربة العاطفية، الحب ثم التوتر، الذي نشأ بسبب اختطاف زوجته، لتتابع أحداث البحث عن ذلك من قبل جمال؛ ليكشف جانباً من نفوذ بعض المنظمات السرية في العالم مثل (الروتارية)، أما الشخصية الثانية التي تقوم بأدوار درامية فهي شخصية (رجب) أيضاً تميل إلى العاطفة، وتتل تعاطف القارئ معه، حيث رغبة رجب في الانتقام من (كمال أغلو)؛ لقتله زوجته وابنه، بسبب علاقة رجب بالخطاب الذي سيكشف عن حكومة الظل.

ومن التشويق الذي حرص عليه الكاتب أن هذه الشخصيات (نعيم، جمال، رجب) لا تعرف بعضها بعضاً، وليس بينها تداخل في الأحداث إلا قبيل نهاية الرواية. والسمة المشتركة بين (عودة الغائب) والحبكة البوليسية هي (الإثارة) وهي تحريك الشيء بعد سكون، أو تكون حركة عجلة الأحداث منتظمة، والمستهدف هو إثارة عقل القارئ أو عواطفه أو خياله^(٣). وفي توظيف الكاتب للحبكة البوليسية نوع من التجديد في الكتابة؛ اقتفاءً لبعض الروائيين، في محاولتهم للبحث عن آفاق جديدة للرواية، وتنوع في طرح الموضوعات؛

تتشكل الرؤية السردية من تداخل وامتزاج بين ثلاثة أنواع، التاريخية والواقعية والبوليسية^(١)، يمزجها الكاتب قباني بالزمن التخيلي المنقطع، موظفاً الوصف المكاني الآني لحظة السرد، وزمن الكتابة؛ ليوهم المتلقي بواقعية المحكي، وقد أخذت الرواية من كل نوع أهم ما فيه "لخلق جو من التشويق، مبني على قهر نهم القارئ في الوصول إلى مآل الأحداث المتصارعة أمامه"^(٢)، وقد وظف الكاتب أكثر من شخصية محورية؛ للقيام بعدد من الأدوار، تبعاً لتلك الأنواع: فالتاريخية عندما جعل الحدث التاريخي (حدث الخطاب، الرسالة) هو الخلفية للرواية، ومن الرواية البوليسية عندما اختار حبكة الروائية؛ إذ توفرت فيها بعض سماتها؛ حيث الصراع بين كيانات وجماعات، وذلك عندما ألزم الشخصية المحورية (نعيم) بعض صفات البطل البوليسي، فلم يدخله في تجربة عاطفية، وإنما أدخله في صراع شخصي، حيث أعماله التجارية، ثم ارتكز همه على الهم الجمعي - الذي ينتصر في الأخير - وهو إنقاذ العالم من شر حكومة الظل، من خلال تتبع اللغز الوارد في الخطاب، فنعم الباحث عن فك مغاليق اللغز هو بمثابة (المحقق)، ومجموعة الأشرار ذات الكيان الواحد هم (فئة الإجرام)، وهكذا فمن خلال توفر اللغز، والسعي لفك شفراته يظهر الصراع بين المجرمين والمحقق، وتنشأ الحبكة، وتتدرج بين الانفتاح والانغلاق، واختلاط الواقع بالخيال، وتوفر عنصر الغموض، الناهض به لغز يحتاج إلى جهد لفك

(١) البوليسية اصطلاح يقابل في غير دقة ما يطلق عليه بالإنجليزية The crime story (رواية الجريمة) و The Adventure story (رواية المخاطرة أو المغامرة) وهذان اللذان من الرواية مختلفان في بعض السمات ومتفقان في بعضها الآخر. ومن أنواعها: رواية اللغز (Mystery) التي تقوم على الغموض، ثم السعي لكشف هذا الغموض والخفاء مع المحقق، خطوة بخطوة. انظر: عبد الرحمن فهمي، الرواية البوليسية، مجلة فصول، عدد (مارس)، ١٩٨٢، ص ٤٠.

(٢) مورييس أبو ناضر، الأسنوية والنقد الأدبي، ص ٩٢.

(٣) انظر: عبد الرحمن فهمي، الرواية البوليسية، مجلة فصول، ص ٤٠.

إنذارية وإشارية لعملية الانتقال بين الذات والموضوع، ترصد عملية الإدراك أو وجهة النظر التي تقدم لنا أفكار الشخصية، وهو ما يسمى بالاسترجاعات والاستباقيات الذاتية أو الموضوعية، من مثل قوله (أخذت تفكر، رجع بذاكرته) وغيرها، فيقوم الراوي بعملية الوصل بين الشخصية والقارئ، وهو ما يسميه جنيت بـ(الخطاب المنقول)^(٦).

ولمدونة البحث صلة بالرواية الأولى للكاتب (حكومة الظل)، ومن مظاهر الاتصال بينهما: أن الشخصية المحورية (نعيم الوزان هي نفسها في (حكومة الظل)؛ مما يؤكد أن لدى الكاتب مشروعه الخاص، وهو الكتابة التاريخية التخيلية ذات الحبكة البوليسية القائمة على المؤامرات والدسائس، التي تجسد ما يسمى بنظرية المؤامرة. ومن مظاهر الاتصال، أن مدونة البحث تقدم تفسيراً لأسباب مقتل شخصيتين ظهرت في الرواية الأولى. ومنها، أن حبكة الروايتين قائمة على الخيال الذي يتوسل بالتأريخ والزمن الحاضر؛ لإقناع القارئ بإمكانية وقوع ذلك، وهذا ما يفسر توظيف الكاتب لأسماء مدن عالمية ومحلية، ووصف للشوارع والفنادق بالأسماء كما هي في واقع زمن الكتابة.

المبحث الأول: الاسترجاع^(٧).

هو " مفارقة زمنية باتجاه الماضي انطلاقاً من لحظة الحاضر. استدعاء حدث أو أكثر وقع قبل لحظة الحاضر (أو اللحظة التي تنقطع عندها سلسلة الأحداث المتتابعة زمنياً لكي تخلي مكاناً

رغبة في توسيع قاعدة التلقي للرواية^(١)، فحبكة الرواية قائمة على الخيال، الذي يتوسل بالتأريخ والزمن الحاضر؛ لإقناع القارئ بإمكانية وقوع ذلك، وهذا ما يفسر توظيف الكاتب لأسماء مدن عالمية ومحلية، ووصف للشوارع والفنادق بالأسماء كما هي في الواقع زمن الكتابة، فالخط الزمني لها يتمثل في انطلاق التمهيد من العام إلى الخاص، ومن المظهر الكلي إلى المظاهر الجزئية، في تدرج يراعي أفق انتظار القارئ، الذي تعود على هذا النوع من البدايات، التي باتت مع مر الزمن نمطية بفعل تواترها^(٢).

وإذا نظرنا من زاوية وجهة النظر السردية، أو المنظور الروائي، أو التبئير^(٣) فإن تودوروف يرى أن الرؤية (من حيث درجة علم القارئ) داخلية وخارجية، وأن الرؤية الخارجية موظفة كثيراً في الروايات البوليسية "لكي تؤدي إلى جعل اللغز أكثر إيهاماً"^(٤)، ومع أن هذه الرواية وظفت الحبكة البوليسية إلا أنها لا تخلو من مزج بين الرؤيتين؛ فالراوي في كثير من المواقف يصف الأفعال دون إغفال وجهة نظر الشخصية، وعلامة ذلك في المدونة أن يأتي بعبارات تقديمية، أو أيّ وسيط شكلي، أو سردي لعملية الانتقال من إدراك الراوي إلى الشخصية، ومن تلك العلامات الشكلية في هذه الرواية، علامات التنصيص، أو ما يسمى بـ(المونولوج المُقْتَبَس)^(٥)، ومن العلامات، عبارات إدراكية، وعلامات

(١) انظر: بوشعيب الساوري، مفارقة الإنتاج والتلقي في الرواية البوليسية العربية، مجلة فصول، عدد، ٧٦، يونيو ٢٠٠٩م، ص ٧٢. ومن أشهرهم عالمياً (دان براون).

(٢) انظر: عبد الملك أشبهون، البداية والنهاية في الرواية العربية، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢٠١٣م، ص ١٨٧-١٨٨.

(٣) انظر: جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٢٠١. وهذا داخل عنده ضمن مصطلحين: المسافة، وهي صيغة السرد؛ أيّ، طريقته، الخطاب المعروض، والخطاب المسرود، والمنقول المحول، والثاني، التبئير، وأقسامه التي بها يكون تنظيم السرد، وضبط معلوماته ومصدرها.

(٤) تودوروف، الشعرية، ص ٥٣.

(٥) انظر: جيرالد برنس، قاموس السرديات، ص ١٦٢.

(٦) انظر: جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ١٨٥.

(٧) هذا اختيار مترجم كتاب جنيت. انظر: جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٤٦. وله تسميات أخرى: (الاستدكار) انظر: حسن بحراري، بنية الشكل الروائي، ص ١٢١. (الارتداد) انظر: تقنية السرد في النظرية والتطبيق، أمانة يوسف، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ٢٠١٥، ص ٧١. (اللاحق الزمني) انظر: د. مراد مبروك، بناء الزمن في الرواية المعاصرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨م، ص ١٤.

التكرارية. فهذه أهم الفوائد المتواترة للاسترجاع، وله فوائد أخرى قد تظهر في رواية وتختفي في أخرى، وسيظهر بعضها عند تناول مدونة البحث.

والاسترجاعات بأنواعها بالقياس إلى الحكاية الأساسية حكاية ثانية تابعة للأولى^(٨)، فهي لفنتات ماضوية، تشكل مقاطع من قصص ثانوية، تتجمع داخل القصة الأساسية، وتعدّ سابقة بحد ذاتها للفسحة الزمنية التي بلغتها القصة في سردها لحظة الحاضر، فعملية الاسترجاع تتناول خطأ قصصياً جديداً مختلفاً عن مضمون الحكاية الأولى، تسدّ ثغرات تخص بعض الشخصيات أو بعض الأحداث أو الأمكنة. وهو أكثر تواتراً من الاستقبال^(٩)، وينهض أسلوب الاسترجاع على عملية التذكر لدى الشخصيات؛ إذ إننا "لا نستطيع دون الذاكرة أن نكون فكرة عن الزمن"^(١٠). وللمفارقة الزمنية للاسترجاع بنوعيه مدى زمني، وهو صنفان: استرجاع قريب المدى، واسترجاع بعيد المدى^(١١)، أما أسلوب المدى، فالمقاطع المسترجعة تتفاوت من حيث طول المدة أو قصرها التي تستغرقها أثناء الرجوع للماضي، وتسمى هذه المسافة الزمنية التي يحتويها الاسترجاع بمدى (المفارقة)، وهذا التفاوت يلحظه القارئ من خلال السرد، ويستطيع تحديد مده بالقياس إلى زمن النص، وذلك من خلال الإشارة إلى الفترة الزمنية، التي يمكنها أن تكون محددة، ومعلومة بالسنوات والشهور والأيام، وأحياناً تكون ضمنية بحاجة إلى تأويل، أما السعة فهي السعة الزمنية التي يشاهدها القارئ من خلال المساحة التي يحتلها الاسترجاع ضمن زمن السرد، وتقاس هذه السعة

للاسترجاع^(١٢). وهو نوعان، الأول، من زاوية داخل النص وخارجه، وهو مظهران: أ: استرجاع خارجي: "تظل سعته كلها خارج سعة الحكاية الأولى"^(١٣). ب: استرجاع داخلي: تظل سعته كلها داخل سعة الحكاية الأولى.

النوع الثاني، من ناحية نوعية الأحداث، ولهما مظاهر، أ: تكميلي. ب: جزئي. ج: تكراري. د: تنكيري. وعند التطبيق سنمزج مظاهر نوعية الأحداث مع الاسترجاع الداخلي والخارجي.

ولهذا الاسترجاع فوائد بنائية متعددة، وتقوم هذه الفوائد على فائدة أساسية -يتفرع عنها عدد من الفوائد المؤثرة- وهي ملء بعض الفراغات الزمنية والثغرات الحكائية التي يخلفها السرد وراءه^(١٤)، وتقوم بهذه المهمة غالباً الاسترجاعات التكميلية^(١٥)، هذه الفراغات الزمنية خاصة بالشخصيات أو الأحداث أو الأمكنة، فأما ما يخص الشخصيات، فقد تُروى لنا فيما بعد ما قد وقع قبل، من خلال إدخال شخصية جديدة بقص ماضيها^(١٦)؛ إضاءة لصورتها، وإما أن تكون شخصية غابت عن الأنظار بعض الوقت ويجب استعادة ماضيها، "ولعل هاتين الوظيفتين للاسترجاع الأكثر تقليدية"^(١٧)، أما ما يخص الأحداث ففائدتها البنائية "العودة إلى أحداث سبقت إثارتها برسم التكرار الذي يفيد التذكير، أو حتى لتغيير دلالة بعض الأحداث الماضية، سواء بإعطاء دلالة لما لم تكن له دلالة أصلاً، أو لسحب تأويل سابق واستبداله بتفسير جديد"^(١٨)، وتقوم بهذه المهمة غالباً الاسترجاعات

(١) انظر: جبرار برنس، قاموس السرديات، ص ١٦.

(٢) جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٦٠.

(٣) انظر: المرجع السابق، ص ٦١.

(٤) انظر: جيرالد برنس، قاموس السرديات، ص ١٦.

(٥) انظر: تودوروف، الشعرية، ص ٤٨.

(٦) جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٦١.

(٧) جبرار جنيت، نقلاً عن: حسن بحراري، بنية الشكل الروائي، ص ١٢٢.

(٨) انظر: جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٦٠.

(٩) انظر: تودوروف، الشعرية، ص ٤٨.

(١٠) المقولة للمفكر هوبز؛ نقلاً عن، ميري ورنوك، الذاكرة في الفلسفة والأدب، ترجمة: فلاح رحيم، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت ٢٠٠٧، ص ٣٣.

(١١) انظر: حسن بحراري، بنية الشكل الروائي، ص ١٢٢.

بالسطور والفقرات والصفحات التي يغطيها الاسترجاع من زمن السرد^(١)، وهذه الاسترجاعات تكثر وتتعدد في هذه الرواية (مدونة البحث)، وهذا النوع يصنع الذاكرة القصصية التي تربط الحاضر بالماضي، وتفسره وتعلله وتضيء جوانب مظلمة من أحداثه^(٢).

والمحفز الرئيس لهذه الاسترجاعات في هذه الرواية ما قاله صاحب متجر التحف القديمة لنعيم "لكي تفهم الحاضر، لابد أن تنبش في الماضي، وكلما رجعت إلى الوراء، كلما اتضحت لك الصورة أكثر"^(٣).

المطلب الأول: الاسترجاع الخارجي:

وهو ما تكون سعته خارج سعة الحكاية الأولى، وأغلب الوظائف البنائية للاسترجاع الخارجي متوفرة في مدونة البحث، وستتناولها الدراسة، مع أمثلة تطبيقية لها.

١- فالوظيفة الأولى، ملء بعض الفراغات الزمنية والثغرات الحكائية التي يخلفها السرد وراءه، تتشكل في الاسترجاع الذي قام به (رجب) وهو في مكتب كمال أغلو في لندن "لم يكن يعلم رجب حتى هذه اللحظة أن نجم الدين غول كانت لديه مزرعة بلبنان، كما استغرب سقوط خبر هذه المزرعة من تاريخ الأسرة"^(٤)، هذا جزء من استرجاع خارجي جاء لتقديم التوضيح الأول لحدث افتتاحية الرواية، وهو الحديث عن شخصية جدّ رجب (نجم الدين)، فمن فوائد البنائية العودة بالسرد إلى شخصية ظهرت في الافتتاحية، ولم يتسع المقال لعرض خلفيتها أو تقديمها^(٥)، وهي شخصية نجم الدين الذي كتب الخطاب الملغز. وهذا الاسترجاع ذو تناسل قصصي؛ وحدة حكاية

يتولد منها حكاية فرعية؛ فالاسترجاع الأول منشؤه (رجب)؛ إذ وهو في مكتب كمال أغلو في لندن أخذ يسترجع لمكالمة جاءت، كانت هذه المكالمة "بداية ما جرى له من أحداث غيرت مجرى حياته، وحياة أسرته الصغيرة"^(٦)، وهذه المكالمة من شخصية ثانوية اسمها (جورج) ظهرت فجأة في السرد، ثم اختفت بعد أن قدمت معلومات مهمة لرجب عن جده؛ ففي المكالمة أخبر جورج رجب عن تملك جده نجم الدين لمزرعة في لبنان، وأنه الوريث الوحيد لجده، فيسافر إلى بيروت، ويلتقي بجورج، الذي استرجع علاقته بهذه المزرعة، وهذا الاسترجاع الثاني للشخصية الجديدة (جورج)، ويستمر في استرجاعه ليكشف عن طيبة جد رجب وكرمه وعن علاقته بوالد جورج، ثم يسترجع أحداثاً وقعت له في كندا منذ أن هاجر إليها منذ أربعين سنة، وهذا بتحريض من سؤال جاءه من رجب. وبعد هذا الاسترجاع الصادر من جورج يعود السرد إلى الاسترجاع الخاص بـماضي جدّ رجب؛ وهو الحدث الرئيس في سياق أحداث الرواية، وهو الاسترجاع الثالث، وذلك عندما أطلق جورج جملة وقعت كالصاعقة على رجب، وهي أن أباه عُثر عليه مقتولاً في منزل المزرعة، وسبب المفاجأة أن الرواية الرسمية للخبر أنه مات في حادث صيد، عيار ناري أصابه بالخطأ^(٧)، ثم يعود جورج مسترجعاً لحدث الافتتاحية، ولكن برؤية أكثر تفصيلاً، حيث أبانت قصة الاسترجاع عن نوع اللباس الذي كان يلبسه أولئك الرجال الثلاثة الذي ظهروا في حدث الافتتاحية، وأن وجوههم تشبه وجوه الشياطين من شدة قسوة ملامحهم المرعبة،

(١) انظر: المرجع السابق، ص ١٢٥.

(٢) انظر: مورييس أبو ناضر، الألسنية والنقد الأدبي، ص ٩٥.

(٣) عودة الغائب، ص ٢١٦.

(٤) عودة الغائب، ص ٣٨.

(٥) انظر: سيزا قاسم، بناء الرواية، ص ٦٠.

(٦) عودة الغائب، ص ٣٨.

(٧) المصدر السابق، ص ٣٩.

وأشار إلى أن الخطاب الذي كتبه جدّه قبل مقتله موجود لديه، ثم دفع برقعة الخطاب إلى رجب. ما سبق كان من ناحية منطق العمل الحداثي، أما من ناحية المنظور السردى فقد جاء الاسترجاع من منظور الشخصية (جورج) وليس الراوي العليم، فحدث الافتتاحية عُرض مرتين، الأولى كحدث مستقل ومن منظور الراوي، والثاني برؤية أخرى، وتفصيل أكثر من منظور الشخصية، فحدث الاسترجاع هذا -كما يسميه جنيت- حدث تكميلي، غايته "سد فجوة سابقة في الحكاية"^(١)، ثم يعود الاسترجاع إلى رجب، وهو الاسترجاع الرابع؛ ليسرد أثر هذا الخطاب عليه، وعلى أسرته، وذلك عندما علم كمال أغلو بأمر الخطاب فأمر باغتياله في حادث سير، الذي نجا منه رجب بينما فقد أسرته الصغيرة، ثم يُقلّ الفصل بهذا الاسترجاع دون الرجوع إلى الحكاية الأولى، أو المستوى الأول للحاضر السردى، وهو وجود رجب في مكتب أغلو. وجاءت سعته الكتابة متوسطة الطول؛ إذ استغرقت ست صفحات، أما مداه الزمني فجاء بعيداً نسبياً بشأن استرجاع حدث جدّ رجب، ومتوسط المدى بشأن استرجاع الأحداث الخاصة بجورج. وعدم الرجوع إلى المستوى الأول، حيث الحاضر السردى في هذا الاسترجاع يسميه جنيت بالاسترجاع (الجزئي)^(٢)؛ ذلك أنه ارتداد إلى الخلف، وعند العودة لحاضر السرد لا يلتحم حدث الاسترجاع بالمستوى الأول حيث الحكاية الأساسية؛ أي، إلى النقطة التي انطلق منها الاسترجاع، وهو مقابلة رجب لكمال أغلو في لندن، وإنما كان البدء بفصل جديد أخذ رقم (٥) لشخصية جديدة^(٣)، ولم يكن الاستئناف لقصة رجب مع كمال إلا

في الفصل رقم ٧ ص ٦٤، وهذا الاستئناف كان استئنافاً ضمناً؛ فلم يصرح الراوي بالانتهاء من العودة من الماضي إلى حاضر رجب، كما لو أن شيئاً لم يعلّق حاضر رجب للحديث عن الماضي. وقد جاء ظهور شخصية (جورج) بشكل مفاجئ، ولأول مرة في الرواية، من خلال استدعاء الراوي لها في استرجاعها لماضيها، ثم اختفت عن مسرح الأحداث، ولم يلتحق جورج بالحكاية الأساسية؛ حكاية رجب.

٢- ومن وظائفه ما يُبنى بالتدرج عن ماضي شخصية ما أو مكان معين، أو عنصر مؤثر في الرواية، ومن أمثلة ذلك شخصية (دلال)، فقد رصدها الراوي من خلال عدد من الشخصيات على امتداد الرواية، وفي استرجاعات زمنية خارجية وداخلية، وسنشير إلى ما يخص الاسترجاعات الخارجية، من أولها زوجها جمال، ففي كل حدث يرتد الزمن لإضاءة مرحلة معينة لعلاقة جمال بزوجته؛ بدءاً من زمن ما قبل الخطوبة، ثم الخطوبة، ثم الزواج، مروراً برحلة شهر العسل، حتى اختفائها في لندن "قمنذ أول لحظة وقعت فيها عيناه عليها في مرسى (البرتو بانوس) بمدينة مريبّا الإسبانية، وقد شعر بأنها هي نصفه الثاني الذي ظل يبحث عنه في كل فتاة تعرّف عليها... تذكر جمال كيف أنه استطاع في أقل من ساعة بمساعدة شبكة علاقاته وعلاقات أصدقائه أن يعرف من تكون تلك الفتاة"^(٤). فهذا استرجاع خارج لحظة السرد، ومدته طويلة نسبياً، غير محددة المدى الزمني لها، وسعته استمرت ثلاث صفحات ونصف، يسترجع فيها جمال حدث إرهابات زواجه بدلال، وهو

(٤) عودة الغائب، ص ١٣. وانظر ص ٩٩ عن مظهرها الخارجي، وص ١١٦ عن بعض صفاتها من منظور شخصية لينا صديقة جمال، وص ٨٨ وصف لها من وجهة نظر نعيم.

(١) جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٦٢.

(٢) انظر: المرجع السابق، ص ٧١.

(٣) انظر: عودة الغائب، ص ٤٩.

حدث يشارك ضمن أحداث أخرى في رصد شخصية دلال في الماضي، ثم ربطه في الحاضر، وبيان أثر ذلك في الأحداث لحظة السرد الحكائية، ونلاحظ العلامات الأسلوبية لهذه العملية الارتدادية للزمن الماضي (فمنذ أول لحظة وقعت فيها عيناه عليها)، ثم تأكيد أنه لا يزال في خياله في الماضي (تذكر جمال)، ثم يعود السرد إلى اللحظة السردية، متصلًا بها دون ترهل أو فجوة بنائية قد يشعر بها القارئ، وقد أتى هذا الاسترجاع من خلال الرؤية السردية الثابتة من الراوي العليم، رؤية من خارج الحدث نفسه، ومن خلال التقرير السردى لحكاية الأفعال.

ومن الاسترجاعات الخارجية التي بُنيت بالتردد الاسترجاعي ما يخص الأمكنة التاريخية (مغارة جعيتا)، وهو من الأمكنة المحورية في الرواية، ولم يرصده الراوي دفعة واحدة، وإنما من خلال عدد من الاسترجاعات التكميلية في الرواية، كَوْنُ بجملتها صورة متكاملة عنه، ماضيًا وحاضرًا. ومن الأمثلة لذلك، ما جاء من خلال تتبع نعيم لتاريخها القديم "أخذ يفكر نعيم، تلك المغارة التي اكتشفها مبشر أمريكي يدعى وليام تومسون في أثناء رحلة صيد في أواسط القرن التاسع ... وكان قد استوقفه موضع يطلق عليه مجمع الآلهة. قاطع السائق سلسلة أفكار نعيم"^(١).

في البدء نلاحظ أن مفردة التفكير قد طوقت المثال في المفتتح والقفلة، ملتزمة بالمستوى الأول للسرد، وكأن قصة الاسترجاع جاءت جملة اعتراضية، وأن عبارتي المفتتح والقفلة تشبهان الخطين اللذين يفصلان الجملة الاعتراضية في سياق النص الأساسي بداية الحكاية الأولى، وبهذا الاسترجاع الزمني توقف السرد ليعود إلى

تسجيل معلومات مهمة عن تاريخ هذه المغارة، وهو زمن اكتشافها أول مرة، والإخبار عن موضع مؤثر فيها، وهو (مجمع الآلهة)، الذي له علاقة مباشرة بما يبحث عنه نعيم، فهذه المعلومات أسهمت في تكامل صورة عنها للقارئ، وتؤكد أهمية هذا الفضاء المكاني في الرواية، وقد أتى هذا الاسترجاع بعيدًا زمنيًا، غير محدد المدة، قليل السعة؛ إذ لم يتجاوز سبعة أسطر، وقد أتى بصيغة الإدراك الدالة صراحةً على التذكر، وقد زار نعيم المغارة غير مرة، معتمدًا على ذاكرته التي يثق بها كثيرًا، فهي نوع من المعرفة، تقوم بعمل يشبه إعادة سرد لما حدث، وليس إجراء بحث جديد، وهو يمارس التذكر في الماضي فتربط ذاكرته بين صورتين، الماضي الذي وقع حقيقة، والمستقبل المتخيل "هناك خطأ ما" أخذ نعيم يفكر... "لا بد أن نجم الدين غول كان يقصد مكانًا آخر في خطابه غير مغارة جعيتا! ... ولكن أين هذا المكان؟! ... أين؟!"^(٢)، فهذا استرجاع تكميلي يؤكد أن "الذاكرة هي إحدى الوسائل التي نعي بها الواقع"^(٣)، وقد أتى هذا الاسترجاع عن طريق الرؤية السردية الثابتة من الراوي العليم، رؤية من خارج الحدث نفسه، ومن خلال التقرير السردى لحكاية فعل الاكتشاف للمغارة، وقد تحقق بهذا الاسترجاع لتاريخ المغارة الشرط الفني الذي اشترطه جنيت، وهو أن يجلب الاسترجاع خبرًا معزولًا عن القارئ، ضروريًا لفهم عنصر معين من عناصر سير الأحداث^(٤).

٣- ومن فوائد الاسترجاع في الرواية أن عملية التذكر تنشط بأدنى إشارة من كلمة أو نظرة، تكون هذه الكلمة محفزًا لعملية الاسترجاع، وينتقل السرد من الحاضر إلى الماضي بسلاسة، فأَيُّ كلمة أو

(٢) المصدر السابق، ص ١٦١.

(٣) المقولة للمفكر سارتر؛ نقلًا عن، ميري ورونوك، الذاكرة في الفلسفة

والأدب، ص ٥٥.

(٤) انظر: جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٧١.

(١) عودة الغائب، ص ١٥٩. وانظر صفحات (١٦٠، ١٧٤، ٢٠٦) وردت فيها

المغارة مسترجعة خارجيًا.

موقف قد يوقظ الذاكرة، ويجعل الشخصية تتذكر تجربة مرت بها، فهي تداعيات تستعصي على الضبط العقلي، ولا تساق بسلاسل زمنية متتابعة منتظمة(١)، من أمثلة ذلك؛ سمير رحال، والد دلال، كان منتشياً بسبب ثناء ضيوفه على رفاهية حفلته التي أقامها، فجأة اختفت الابتسامة، وتلاشى الفرح لرؤيته نعيم على الشاطئ: "اختفى أثر الابتسامة فجأة، وقد عادت به ذاكرته إلى الوراء خمس سنوات، عندما جاء نعيم، بصفته خطيب ابنته دلال... (٢)"، ففي هذا المثال نلاحظ توظيف الراوي حافز العاطفة، وتهيجها في تنشيط الذاكرة، ودفعها للقيام باسترجاع حدث خارج زمن اللحظة الحاضرة للسرد، وقد قام بترهين اللحظة الزمنية عندما ذكر أن ألمه لا يزال رهين الحاضر، بعد أن كان متوارياً في ماضي النسيان، وهذا الاسترجاع صريح المدة (خمس سنوات)، وتظهر علامة الاسترجاع من خلال تكرار مفردة التذكر (تذكر)، ومن خلال المزج بين المضارع والماضي؛ لتأمل ما شعر به سمير في الماضي، وما يشعر به الآن، فالماضي يؤصل الشعور السلبي، والمضارع يجدده في الحاضر والمستقبل. وهذا الاسترجاع قدّم معلومات سبقت الإشارة إليها في ماضي السرد الروائي؛ فخير أن سمير غني وقيم حفلات يتحدث عنها المجتمع الجداوي، وكذلك أن نعيم تقدم لخطبة دلال، ولكن لم تكتمل بالزواج، هذان الخبران تكرر ذكرهما، فهو استرجاع تذكيري؛ بيد أنه هنا من خلال منظور شخصية جديدة، وهي شخصية سمير، فأعطى الحدثين بعداً آخر على مستوى المنظور. وهذا

(١) انظر: أ.أ. مندلاو، الزمن والرواية، ص، ٢٥١.

(٢) عودة الغائب، ص ١١١.

الاسترجاع عند عودته لم يلتحم بحاضره، المستوى الأول للحكي؛ إذ فصل بينهما بفصل جديد رقم (١٦)، وفي ذلك فصل واضح في السرد الحكائي، به يحدد الراوي مقاطع الاسترجاع زمانياً.

٤- ومن فوائد الاسترجاع في الرواية أن بعض الاسترجاعات الخارجية تنشأ لتقديم فكرة كلية شمولية عن شخصية، أو مكان، أو حدث من الأحداث، ليس لها امتداد أفقي في الرواية، وإنما تُذكر مرة واحدة لغاية محددة، ومن الأمثلة على هذا الاسترجاع الشمولي ما استحضرت محاوره نعيم، الفنانة (سمر القلوب)، وهو في الطائرة عائد من دبي إلى بيروت، فقد حدثته عن الدولة الفاطمية، وعندما انتقل مقود الحوار إليه حدثها عن الدولة الإسماعلية، ولأجل ذلك توقف الزمن السردى للارتداد إلى الماضي لتقديم نبذة عن هذه الطائفة " بما أنك استشهدت بالدولة الفاطمية، فدعيني أرجع بك أكثر من ألف عام إلى الوراء... (٣)"، يرصد هذا الاسترجاع حالة الاستحضار المعرفي التي قام بها نعيم، من خلال جلب حالة معينة من الماضي، فهو ليس استرجاعاً لحدث خاص بالشخصية، وإنما استرجاع كلي لحدث في الماضي، ذي مدى بعيد جداً، ومحدد، وسعته طويلة نسبياً؛ إذ استمر كتابياً صفحتين ونصف، وجاء الاسترجاع دفعة واحدة، ولم يتكرر في الرواية، وليس له امتداد وتطور في أحداثها، فالشخصية (سمر) هي المسبب لهذا الارتهان الزمني، بالرجوع لذاك الماضي البعيد. وقد جاء توقيت هذا الاسترجاع وهو في طريقه إلى بيروت للبحث عن مغارة جعيتا، التي فيها سيكون اجتماع حكومة الظل، التي تشبه منطلقاتها

(٣) عودة الغائب، ص ١٥٥.

الأولى، فكرة تقوم على استنكار الاختلاف والتفاوت بين أوضاع من شأنها أن تتفق وتتماثل، والصورة الثانية عكس ذلك، حيث الانبهار والإعجاب بين الاختلاف والتفاوت بين الحاليين في الزمنين(٢).

فمن أمثلة الصورة الأولى للمفارقة -ونكتفي بها دون الثانية- ما حدث لشخصية الطبيب بيرسون " لم يكن يعتقد تيري بيرسون أن الأمر سيصل به إلى هذا الحد ليصبح أداة قتل في يد المتمترين. لم يكن ليتصور قبل خمسة وثلاثين عامًا عندما تم إبلاغه بأنه قد اختير للانضمام إلى نادي الجماعم... بأن سيغير مجرى حياته إلى الأبد، وأنه سيدخل عالما لا يمكن الخروج منه"(٣)، يرصد الراوي هنا التناقض والتضاد بين حال بيرسون في الماضي والحاضر من خلال مفارقة تصويرية، طرفها الأول، الزمن الماضي، حيث النقاء والطمأنينة، وحب الخير للجميع، وطرفها الآخر الزمن الحاضر، الذي ربما سيستمر إلى المستقبل، حيث الخبث والانتهازية والتعاسة، وهذه الإشارة إلى المفارقة الزمنية لا تتوقف عند مجرد الجمع بين النقيضين، وإنما إلى معنى أعمق من ذلك، وهو أن الأصل التوافق في الحال في الزمانين، والسعي إلى الأفضل دومًا، وأن الوعي بالماضي يؤكد هوية الشخصية؛ إذ يرشح من هذه المفارقة أن بيرسون يعتقد أن حياته الحقيقية هي ماضيه، وأن ما سيكون عليه مستقبله مسألة اختيار، ولكنه اختيار لا يمكن القيام به إلا في ضوء الماضي، لا يمكن فصل مفهومه لذاته عن وعيه بما كان عليه في الماضي؛ ذلك أن الشخص وماضيه شيء واحد(٤)، فهو يتمنى عيش الحاضر والمستقبل كما عاشه في

منطلقات تلك الدول ذات التوجه الإيديولوجي والسياسي الخطير على العالم، فهو معادل موضوعي جاء إرهابًا لما بعده، وإسقاطًا ضمنيًا، لتحقيق رؤية نعيم الفكرية نحو هذه الطائفة، وما تسعى إليه، مدفوعًا بما اطلع عليه في الخطاب، الذي كتبه الجد الأول (نجم الدين)، ويؤكد هذا الحوار الضمني الرمزي اختيار الراوي للبيئة المكانية (الطائرة) لإجراء هذا الحوار؛ إذ الطائرة هي مرحلة انتقالية بين مكانين وزمانين، والأمر نفسه الذي كان لسير الأحداث بعد هذا الاسترجاع، وكذلك (الطائرة) مكان مغلق حصر الشخصيتين، وحصر معه القارئ أيضًا، ولم يكن وسيلة للانعقاد من ذلك سوى أن تسرد الشخصيتان وقائع خارج حيز الطائرة على صورة استرجاع. والأسلوب الاسترجاعي متجلى في السرد؛ فقد أعلن نعيم مباشرة عن العملية الاسترجاعية، وقد أحسن الراوي عندما أسند هذا الاسترجاع إلى الشخصية نفسها، فاستطاع نعيم أن يوضح رؤيته بصوته ولسانه، وهذا التوجه السردى من الكاتب أخذ به في كثير من المواقف السردية الاسترجاعية؛ بخاصة تلك التي تكشف عن التوجهات الفكرية للشخصيات.

٥- ومن فوائد هذا الاسترجاع، استرجاعات تنشأ بسبب أسلوب المقابلة أو المفارقة الزمنية المباشرة؛ ذلك " أن المقارنة أو المقابلة بين الماضي والحاضر الروائي إشارة إلى مسار الزمن، ومقامًا لإبراز معالم التغير ومواضع التحول"(١)، وهي مفارقة تصويرية قائمة على التناقض والتضاد بين حال زمانين، الماضي والحاضر، ومن أبرز صور التناقض بينهما في العمل الأدبي صورتان،

(٢) انظر: علي عشري زايد، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٢م، ص ١٣٠.

(٣) عودة الغائب، ص ٢٠١.

(٤) انظر: ميري ورنوك، الذاكرة في الفلسفة والأدب، ص ٩١.

(١) سيزا قاسم، بناء الرواية، ص ٥٩.

حاضر السرد، مع ذلك أثار علامات استفهام لدى لنا الدكتورة المقيمة المباشرة لحالة فؤاد، وكانت هذه المعلومة في الحوار بداية تفكير لنا بأن الأمر فيه شبهة مؤامرة لقتل فؤاد بقيادة الدكتور بيرسون، وقادها هذا الشك بتتبع صنيع الدكتور مع فؤاد، فتتفرع الأحداث وتتداخل، ثم تتأكد شكوكها^(٣)، وقد تجلت العلامة الإدراكية لبداية انطلاق الاسترجاع من وجهة نظر الممرضة، وانفصالها عن الراوي من خلال علامة التنصيص الراصد لقولها الخاص.

المطلب الثاني: الاسترجاع الداخلي:

وهو من تكون سعته داخل سعة الحكاية الأولى، وله وظائفه البنائية كالاسترجاع الخارجي، من ذلك في المدونة:

١- استرجاعات داخلية ينشأ بسببها أسلوب المقابلة أو المفارقة الزمنية المباشرة. ومن أمثلة ذلك، استرجاع رجب وهو أمام كمال أغلو "ابتسم رجب، وهو ينظر إلى الملياردير الشهير المنهمك في طعامه، والذي لم يتعرف عليه، وهو الذي قد تسبب في القضاء على كل معنى جميل في حياته منذ ثلاثة أعوام، وجعله يتحول من صحفي واعد وزوج سعيد، وأب لطفل جميل، إلى نمر جريح يلحق جراحه، ولا يبتغي شيئاً سوى الانتقام"^(٤)، فالمدة (ثلاث سنوات) داخلية في الحيز الزمني للسرد، وقد جسدت هذه المقابلة بين حالتين متناقضتين، تصور فعل الزمن برجب، وترصد من تسبب بهذه المفارقة الشعرية والفكرية له.، فهذا التحول في مسار الزمن يعلل حرص رجب على الانتقام من كمال، ويكشف عن رفض رجب لهذا الواقع. فنحن بإزاء مقارنة بين

الماضي، الذي يحمله معه في ذاكرته، وهو يعيش حياته الآنية. وهذه المفارقة تدفع القارئ إلى التأمل في التغير الذي حدث لشخصية بيرسون، بين الماضي الإيجابي والحاضر السلبي، وهي مفارقة ضرورية في سياق الرواية؛ إذ السياق استدعاها بعد أن سجل أحداثاً كثيرة كشفت عن تمرس بيرسون بالجريمة والتخطيط لها، فجاء الاسترجاع ليوضح ما كان عليه بيرسون، وأنه يحنّ لشخصيته الأولى، وأنه ينحاز إلى زمنه الماضي، فنحن "إزاء مقارنة بين صورتين لشخصية واحدة، تتخذ من الاستدكار وسيلة لإثبات ذلك التغير وتسوغه"^(١).

٦- ومن فوائد الاسترجاع الخارجي أن بعض الشخصيات لا أثر لها في الفعل الحداثي في الرواية، فيأتي الاسترجاع ليمنحها أهمية باسترجاعها لحدث، أو معلومة تدفع السرد نحو الأمام، وتحركه باتجاه تكامل الحبكة الحكائية، فلم يكن من الممكن تحريك السرد بغير ما عرضته هذه الشخصية، سهلت علينا فهم بعض الأحداث أو بعض الشخصيات، ثم بعد ذلك تختفي هذه الشخصية من مسرح الرواية، من ذلك شخصية الممرضة المسؤولة عن حالة فؤاد شوكت في المستشفى، فقد استرجعت حواراً دار بينها وبين الدكتور بيرسون الاستشاري المشرف على حالة فؤاد. تسأل الدكتورة لنا إحدى الممرضات " ألم تنتبهي من قبل بأن البلغم الذي خرج من فؤاد ممزوج بالدماء؟. فترد الممرضة" بلى، وقد أخبرت الدكتور بيرسون بالأمر فقال بأنه مجرد التهاب رئوي بسيط، وأمر بالمضاد الحيوي"^(٢)، هذا الحوار الاسترجاعي مع قلة سعته، وسرعة ارتداده إلى

(١) حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص ١٢٥.

(٢) عودة الغائب، ص ١٤٠.

(٣) المصدر السابق، ص ٣٨.

صورتين لشخصية واحدة، وتتخذ من الاستدكار الداخلي وسيلة لإثبات ذلك التغير وتسوغه وتقرره، وذلك عندما حصر الماضي الإيجابي بين صيغ الأفعال المضارعة التي ترسخ حاله في حاضر السرد، وتتبيّن بأن شيئاً سيحدث في قادم الأحداث، وهذا الاستدكار لماضيه يؤكد واقعية هذا الحدث المسترجع وحقيقته، وأنه مستقر في ذاكرته، وأنه عندما احتاج إليه من جديد أخذ يلاحق ذكره حيث مكانها الزمني الماضي، ثم وجّه وعيه نحوها، ومن قلب ذلك الماضي استرد الحدث، فذاكرة رجب ردمت الفجوة الزمنية بين وقت وقوع الحدث، وكيف حدث، وبين حاضره الآن. ولتعميق أثر هذه المقارنة بين الزمنين أخذ الراوي يذكر بماضي هذه الحادثة في غير موضع من الرواية؛ فقد سجّل الراوي حكاية الحدث الأصلي في صفحة (٤٤)، ثم بدأ الاسترجاع التذكيري لهذا الحدث يتواتر في الصفحات (٦٤، ٦٧، ١٤٨، ٢٦٠، ٢٦٥، ٢٦٨)، وهذا التذكير أتى داخل الحيز الزمني لحاضر الرواية، وهو طويل نسبياً، وسعته الكتابية منتشرة في صفحات الرواية كما شاهدنا، وهذا يدل على أهمية هذا الحدث في حياة الشخصية رجب، وأنه حدث من الأحداث الرئيسية. وهذا المثال يوضح الرؤية السردية الغالبة لتقديم هذا الاسترجاع التذكيري، وهي الرؤية من الخارج، من خلال الخطاب المسرود، القائم على حكاية القول لا الفعل نفسه.

٢- ومن وظائفه في الرواية أن عملية التذكر تنشط بأدنى إشارة من كلمة أو نظرة، تكون هذه الكلمة محفزاً لعملية الاسترجاع، وينتقل السرد من الحاضر إلى الماضي بسلسلة ثم يعود إلى الحاضر، ومن أمثلة ذلك استرجاع جمال للقائه

الأخير بزوجته دلال قبل اختفائها المفاجئ، والمحفز لذلك كلمة أتت ضمن حديث صديقه لنا عن إحدى الشخصيات العامة، ومدى حبها للحيوان، ومنها الكلاب بأنواعها، ومنها نوع (الدوبرمان) عندها تنهال الذاكرة على جمال: "الدوبرمان..." ردد جمال بهدوء، وقد استرجع فجأة ذكريات لحظاته الأخيرة مع دلال في حديقة الهايدبارك، تذكر ذلك الدوبرمان^(١)، ولا يكفي بذلك، وإنما يوسّع في الاستدكار، ويعقد مقارنة بين زمنه الماضي السعيد مع دلال وحاضره الحزين بدونها، فالجانب النفسي المتمثل في تعلق جمال بزوجته دلال يشكل محفزاً للذاكرة لتقوم بهذا الاسترجاع، المرصود من منظور جمال، حكاية عن قوله وليس قوله بنفسه، "والاعتماد على الذاكرة يضع الاسترجاع في نطاق منظور الشخصية، ويصبغه بصبغة خاصة يعطيه مذاقاً عاطفياً"^(٢). وفي الإشارة إلى مفاجأة هبوط الاسترجاع من ذاكرة جمال فيها لمحة إلى اتصاف هذا الاسترجاع بمبدأ التلقائية التي تسبق الوعي بفعل التذكر؛ فالإدراك الحسي المفاجئ للدوبرمان لم يتصف بالقصد التذكيري الفعلي، والتفكير الواعي لاستجلاب صورة الماضي للحاضر، وإنما التلقائية هي التي فعلت ذلك. ومن الملاحظ على هذا الاسترجاع وعلاقته بمستوى القص الأول أنه لم يتصل بالحوار الذي نشأ بسببه، وإنما توقف السرد عند ذلك، وأعقبه بياض؛ لينتقل السرد إلى فصل جديد لشخصية أخرى، ولعل عدم التحام الاسترجاع بمستوى القص الأول كان سببه رغبة الراوي في تأمل القارئ حال جمال بين زمنين، زمن سعيد وآخر حزين، وترسيخ

(١) عودة الغائب، ص ٦٣.

(٢) سيزا قاسم، بناء الرواية، ص ٦٤.

لم يتكرر، ولم يأت تكميلياً لبيان سبب تلك العداوة، ولم يلجأ الراوي إلى أسلوب التذكير بهذه الأسباب بين وقت وآخر في قادم السرد، وإنما أخذ الراوي يذكر القارئ بين فينة وأخرى برغبة نعيم في الانتقام، وأساليب سعيه لتحقيق ذلك. وهذا الحدث البنائي لهذا الاسترجاع سرده الراوي من خلال تقانة الحوار الذي سمح للشخصيتين أن تقولاً رأيهما ورؤيتهما بصوتها مباشرة دون تدخل من الراوي، في سعة كتابية قاربت الصفحة والنصف، فكان الحوار عنصراً مهماً في هذا الاسترجاع؛ حيث ثبت اللحظة الزمنية، فتساوى فيه زمن القول مع زمن القصة؛ فالحديث الذي جرى هو نفسه الذي يفترض أن نعيم وصديقه تحدثا به في المقطع. وجاءت سعته قصيرة؛ مما ساعد على سرعة العودة إلى سياق الحكاية الأولى، وأتى مداه طويلاً نسبياً (ثلاث سنوات)، بيد أنه داخل في الحاضر الزمني للرواية. ويظهر في هذا المثال الانفعال الذاتي لنعيم من خلال أسلوب الاستفهام التعجبي من طلب صديقه أن ينسى فؤاد شكوت، وهذا الاستفهام التعجبي رصد السبب والنتيجة للهجرة خارج الوطن، ونتج عنها تجدد الأحداث وتنوعها في المكان الجديد الذي هاجر إليه نعيم؛ مما أسهم في تشعب الرواية، وتداخل أحداثها، كما ذكر هذا المثال القارئ بمعلومة عن نعيم، وأنه أحد رجال الأعمال؛ إذ سبقت الإشارة إلى ذلك، فهذا المثال استرجاع تفسيري لسبب رغبة نعيم في الانتقام من فؤاد، وفي الآن نفسه استرجاع تذكيري بشخصية نعيم.

٤- ومن وظائفه أن بعض الاسترجاعات غايتها سدّ ثغرة في سياق الأحداث الخاصة ببعض الشخصيات، فيأتي حدث الاسترجاع تكميلياً لنسج تلك الأحداث، من الأمثلة، ما اكتشفته الطيبة لينا

ذلك عن طريق التكرار لحدث ذلك الحيوان معهما؛ إذ سبق ذكر ذلك الحدث بالتفصيل في أول مرة لظهوره في ص ١٧، ١٨.

٣- ومن وظائفه الاسترجاع الداخلي في هذه الرواية أنه يعطي فكرة شمولية عن الشخصية أو المكان أو حدث من الأحداث، وهذا الاسترجاع يتجسد من خلال تقانة سردية خاصة، بتوظيف التناسل الاستذكاري المتدفق من ذاكرة الشخصية، قصير السعة الكتابية؛ مما يساعد على سرعة الالتحام بالمستوى الأول، ومن أمثلة ذلك استرجاع نعيم لموقف حدث له ليلة البارحة، حدث يفتح الباب أمام الذاكرة للأنثيال، يقول نعيم: " هكذا انتهت الرحلة! يالها من نتيجة غير مرضية" أخذ نعيم يفكر، وهو يسترجع ما حدث له البارحة، حين أبلغ بأن العروة الوثقى قد اكتفت بما توصل إليه، هكذا، ودون إبداء أي توضيح تنهي الجماعة اتصالها...". هذه ليست المرة الأولى، فلم العجب؟! استرجع نعيم ذكريات ظن أنه نسيها، ولكن الأحداث الأخيرة أرجعتها إلى مقدمة رأسه. تذكر الرسالة الشفوية التي جاءته من جاسم

الفراج قبل عام:

- أنت لا تلتزم بما يقال لك ... نعيم، هذا لا يصلح، عليك أن تنسى أمر فؤاد شوكت.

- كيف أنسى أمر الرجل الذي خدعني، وناصبني العدا هو وجماعته... أليس هو الذي تسبب في خسارة أعمالي التجارية، وهدد كل من يتعاون معي في جميع الدول العربية بالمقاطعة؛ مما اضطرني للهجرة بعيداً، فالرجل حاصرني ونفاني اقتصادياً^(١)، فهذا النص الطويل نسبياً هو استرجاع زمني داخلي كلي، يلخص سبب عداوة نعيم لفؤاد، وهو استرجاع

(١) عودة الغائب، ص ١١٩.

بالمستوى الأول للقص؛ وقد درج بعض الروائيين فصل مقاطع الاسترجاع عن التحامها بالمستوى الأول للقص، وهذا الفصل يؤدي إلى معضلة بنائية؛ حيث التفكك في البناء العام للرواية^(٢)، ولكن في هذه الرواية جاء عدم الالتحام - أحياناً - بسبب الانتقال إلى أحداث شخصية أخرى، ففيه نوع من التداخل الزمني المحرض على متابعة أحداث الشخصيات وتحركاتها.

٥- ومن وظائف الاسترجاعات الداخلية ما يبنى بالترج عن ماضي شخصية ما أو مكان معين، أو عنصر مؤثر في الرواية، من الأمثلة له، حدث اختفاء دلال، فبعد أن وقع حادث الاختفاء في الهيد بارك أخذ الراوي يذكر بهذا الحدث بالقول، وبالتقرير السردى، من خلال منظور زوجها تارة، وتارة من منظور شخصيات أخرى، وحيثاً من منظور الراوي نفسه، وتفصيل ذلك، أن الحدث وقع ص (١٨) ثم كان أول تقرير تذكيري قام به جمال كان في ص (٢٨) "ثلاثة أعياد مضت ، ومع مرور كل عيد يتلاشى الأمل في العثور على دلال" ثم ص (٦٠، ٦٣، ٧٣، ٨٢، ١٢١، ١٦٦، ٢٥١) فالراوي يوجز مرة، ويشير تارة، ويذكر أخرى، فتحوّلت ذكرى دلال إلى صورة لا تفارق وعي جمال، وتملك هذه الصورة شعورين: الأول الشعور بالآفة، والثاني الشعور بانقضائها؛ لأنها تعود للماضي، فالأول يقود إلى الوثوق بالذاكرة، والثاني يقود إلى أماكنها في التسلسل الزمني لذلك الماضي، وتظهر علامات الانتقال من منظور الراوي إلى منظور جمال من خلال فتح علامتي التنصيص، ثم انتقال السرد إلى جمال بصوته، فالراوي يحرص كثيراً على رصد وعي الشخصية

من أن سبب تدهور مرض فؤاد شكوت هو ما قام به الدكتور بيرسون، تحكي الطبيبة لنا ما اكتشفته لزوجة فؤاد: "الدكتور بيرسون أجرى استئصال ورم من رئة هذا المريض، ولكنه لم يرسل العينة فوراً إلى المختبر مع الممرضة كما هي العادة، بل احتفظ بها حتى فرغ من عملية فؤاد، ثم استبدل العينتين...أنها جريمة قتل جراحية"^(١)، فهذا الاسترجاع قدّم فائدة بنائية؛ بربطه لهذه الحادثة بسلسلة من الأحداث المماثلة التي وقعت بسبب الدكتور بيرسون، ولم تُذكر هذه الحادثة في الرواية؛ لأن دورها لم يحضر بعد، وهذا الاكتشاف الذي تضمنته هذه الحادثة لم يُرصد دفعة واحدة، وإنما كان من خلال تتابع سردي، وسعي حثيث من لنا حتى توصلت لهذه النتيجة، فهذا الحدث استرجاع جاء لرصد تكامل المؤامرة، ولم يلجأ الراوي إلى أسلوب التذكير بهذه الأسباب بين وقت وآخر في قادم السرد. وانطلقت وجهة النظر من منظور لنا وصوتها في الاسترجاع الزمني الداخلي، الذي لم يمض على المؤامرة وتتبع مسارها إلا أيام معدودة، داخله في الحاضر الزمني للسرد. وأتت علامات الاسترجاع من خلال الأفعال الماضية الممزوجة بالأفعال المضارعة؛ لتتأمل المخاطبة، زوجة فؤاد، تلك المؤامرة وتتصورها، وكأنها تحدث الآن أمامها. وكان هذا الاسترجاع قصير المدى، وسعته صفحة واحدة. وقد كان لهذا الحدث الاسترجاعي أثر في تطور الأحداث، وردود الأفعال والأقوال من الشخصيات الأخرى، حيث انكشف الانتماء السياسي والإيديولوجي للدكتور بيرسون، ونوع هذا الانتماء. ومن الناحية السياقية فقد التزم مقطع الاسترجاع في بدايته ونهايته

(٢) انظر: سيزا قاسم، بناء الرواية، ص ٦٣.

(١) المصدر السابق، ص ٢٣٠.

والتغير، نتيجةً لتعدد وجهات النظر. وتكرار هذا الحدث جاء من خلال إعادة الفعل نفسه، وحيثاً من خلال تقانة التقرير السردية أو حكاية القول، وهي "إعادة إنتاج خطاب الشخصيات وفكرها في الحكاية الأدبية المكتوبة"^(١)، بواسطة الخطاب المنقول، وحيثاً بواسطة الخطاب المسرود. وقد تحقق في هذا الحدث بعض الفوائد الدلالية والبنائية؛ إذ أتى هذا التكرار مؤكداً المشاعر التي تضطرب في ذات الشخصيات، نعيم وغيره، وأن بعض التكرار كان تفصيلاً بعد إجمال، كما كشف عن بعض جوانب الحدث؛ مما ساعد على تكامله، كذلك تعاضدت بعض البنى الزمنية في تقديم هذا التواتر التكراري.

المبحث الثاني: الاستشراق^(٢)

يعرفه تودوروف بقوله: "عندما يُعلن مسبقاً عما سيحدث"^(٣)، وقد أخذ هذا التعريف سعيد يقطين وصاغه بقوله "حكى شيء قبل وقوعه"^(٤)، فهو -حيثاً- استشراق ينبئ عما سيحدث في المستقبل، وتقديم أحداث لاحقة بأي حال، وحيثاً يمس المستقبل في صورة توقعات، أو تخطيط من الشخصية لما سيقع أو ستقع، وربما هذه "تتحقق أو تخيب؛ وفقاً لتطور

وأقوالها، وتمييزها عن رؤيته وصوته، وأحياناً يرصد الراوي حال دلال من خلال منظور إحدى الشخصيات، فمثلاً في ص (٨٢) أتى الاسترجاع التذكيري من منظور نعيم؛ إذ أعاد ما سمعه من بعض أصدقائه بأنها اختطفت، وأثر ذلك عليه. وهذا الاسترجاع حقق فوائد دلالية لهذا الحدث؛ حيث تذكير المتلقي، وهو يمارس فعل القراءة بذاك الحدث؛ ليظل معه امتداد الزمن القرائي وخارجه، مستشعراً إلحاح الراوي على تعميق شعور جمال بالحزن على زوجته، ولذلك غرض بنائي وموضوعي، وهو التمهيد لمفاجأة القارئ، ومعه زوجها قبيل نهاية الرواية بمصير دلال وحقيقتها، وأنها لم تمت، وإنما هربت منه، واختفت عند عشيقها في لندن، أحد قادة حكومة الظل؛ لأنها اعتنقت أفكاره. ومن فوائده البنائية ظهور شخصيات جديدة في مسرح أحداث الرواية من خلال هذه المتواليات التذكيرية لحدث الاختطاف، من مثل: شخصية جورج كلفر، وديلي التي تشبه دلال، التي ظننا جمال زوجته وغيرها. ومن الأمثلة -أيضاً- على ما يبنى بالتدرج عن ماضي شخصية، حدث مقتل عبد القاهر، أستاذ نعيم، فأول إشارة للحدث كانت ص (٣٠)، ثم تأكيد مقتله دون معرفة القاتل ص (٣٥)، ثم يتكرر التذكير بمقتله ص (٥٤، ٥٥) وفي صفحة (٥٨) يذكر بمقتله، مع ذكر سبب هذا القتل، ثم تداعيات ذلك ص (٧٦، ٨٥)، وذلك بسبب دأب نعيم في البحث في مقتله، وتساؤلاته المتكررة عن الفاعل، وعن السبب الدافع لهذا الفعل، وماذا حدث له قبل ذلك، ويستمر التذكير بهذا الأمر، وهذه المرة بتحذير أحدهم لنعيم بأنه سيلقى مصير عبد القاهر ص (١٢٥، ١٢٨). وهكذا تعددت فواعل هذا النمط التذكيري التكراري لهذا الحدث، التي تكونت من خلال التبئير الداخلي الثابت برؤية أحادية، وبعضها بالتبئير

(١) جنيت، عودة إلى خطاب الحكاية، ترجمة: محمد معتمد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٠ م. ص ٦٣.

(٢) تعددت مسميات هذا المصطلح عند النقاد الغربيين والعرب؛ فعند تودوروف، مرة (استشراق) وأخرى (استقبال) انظر: الشعرية، ص ٤٨، ومثله جنيت، انظر، خطاب الحكاية، ص ٧٦؛ وعند جيرالد برنس، مرة (ترقب) ومرة (استباق)، وأخرى (توقع)، انظر: قاموس السرديات، ص ١٧؛ وذلك تبعاً للمترجمين لهذه الكتب، أما النقاد العرب، فسعيد يقطين يطلق عليه مصطلح (استقبال) انظر: تحليل الخطاب الروائي، ص ٧٧، وحسن بحراري (استشراق) انظر: بنية الشكل الروائي، ص ١٣٢، ومثله مورييس أبو ناضرة، انظر: الأسنوية والنقد الأدبي، ص ٩٦، وعند المرزوقي (سوابق) انظر: مدخل إلى نظرية القصة، ص ٧٦.

(٣) تودوروف، الشعرية، ص ٤٨.

(٤) تحليل الخطاب الروائي، ص ٧٧.

يعني أنه أقل أهمية منه^(١٠)، ومع ذلك فإنه في رواية (عودة الغائب) أتى صنو الاسترجاع، مقسمًا وإياه الأحداث والمواقف السردية، فجاء عنصرًا من عناصر التشويق، ومحرصًا القارئ على مواصلة فعل القراءة، من خلال الإعلان عن أحداث ستقع، أو التلميح ضمناً باحتمالية وقوعها؛ مما أسهم في تماسك البناء السردى لهذه الرواية؛ نظرًا لطولها ولتشعب أوديتها الحكائية؛ بسبب قيامها على منطق الأعمال الدرامية البوليسية، التي تتمحور حول قضيتين: الأولى، الرغبة في الانتقام الشخصي من آخرين، والثانية، السعي لفك لغز ورد في خطاب كُتب قبل مئة عام، يستشرف وقوع أحداث في المستقبل، وتحديدًا في الحيز الزمني للرواية؛ ولذلك جاء الاستشرف أغلبه داخليًا، ومركز هذا الاستشرف خاص بالشخصية (نعيم)، يلخص ذلك (جعفر) صديق نعيم: فك لغز الخطاب، والانتقام من خصمه، والبحث عن سبب قتل أستاذه عبد القاهر ومن هو القاتل؟، ومعرفة ما حدث للطرد الذي وصله^(١١)، وفيه قضايا أخرى يستشرفها حاضر السرد الروائي، خاصة بالشخصيات الأخرى المؤثرة، (رجب وجمال). وأغلبه في هذه الرواية - كما سبق - استشرف داخلي، وهو نوعان، كلي ذو مدى طويل، لا يظهر إلا مع حل العقدة، والثاني: جزئي ذو مدى قصير، ويتحقق قبل حل العقدة، وربما بعد التوقع مباشرة^(١٢)، أما الاستشرف الخارجي فليس له إلا موقفين، الأول، استشرف سيطرة حكومة الظل على العالم في قادم الأيام، والثاني، قائم على سؤال: هل سيلتزم الأخوة بالصف الواحد؟ ومن زاوية التحقق وعدم التحقق فإن له ثلاثة مظاهر في هذه الرواية، الأول، استشرف متحقق، الثاني، لم يتحقق، الثالث، استشرف

الأحداث^(١٣)؛ ولذا، ومن زاوية التحقق وعدمه في قادم الخطاب السردى، قسم سعيد يقطين الاستقبال إلى قسمين: استباقات متحققة وأخرى غير متحققة^(١٤). ولهذا الاستشرف وظائف بنائية تأتي بمثابة تمهيد لأحداث يجري الإعداد لسردها من طرف الراوي، وغايتها الفنية حمل القارئ على توقع حدث ما، أو التكهّن بمستقبل إحدى الشخصيات^(١٥)، و"أبرز خصيصة لأسلوب الاستشرف، كون المعلومات التي يقدمها لا تتصف باليقينية"^(١٦)، وهذا ما يجعل الاستشرف شكلًا من أشكال الانتظار؛ ذلك أن ماضي الأحداث يحوله القارئ إلى حاضر تخيلي خاص به؛ فيكون ما حدث في الحكاية كأنه لم يحدث بعد في الخطاب، وإنما سيحدث لاحقًا، خاصة إذا نجح الكاتب في أن يجعل القارئ يتناسى الحاضر الخاص به (زمن القراءة)، ويندمج في حاضر القصة التخيلي.

وهو قسمان، الأول، الإعلان، ويقسم جنيت الإعلان إلى قسمين: استباق تكراري، وهو تكرار مسبقًا لأحداث ستقع، واستباق تكلمي، يؤتى به لسد ثغرات لاحقة في النص^(١٧)، والقسم الثاني للاستباقات: التمهيدي؛ بذرة غير دالة، بل خفية لا تظهر إلا فيما بعد^(١٨)، أو التمهيدي^(١٩)، وهذه الاستشرفات بأنواعها تأتي محدّدة المدة وغير محدّدة^(٢٠). وإذا قورن بحضوره أمام حضور الاسترجاع فهو أقل حضورًا في العموم، وأقل تواترًا^(٢١)، وهذا لا

(١٠) سيزا قاسم، بناء الرواية، ص ٦٥.

(١١) انظر: تحليل الخطاب الروائي، ص ١١٧.

(١٢) انظر: حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص ١٣٢.

(١٣) حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص ١٣٢.

(١٤) انظر: جيرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٧٩-٨٠، جيرالد برنس،

قاموس السرديات، ص ١٥٨.

(١٥) انظر: جيرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٨٤.

(١٦) انظر: حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص ١٣٢.

(١٧) انظر: جيرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٧٩-٨٥.

(١٨) انظر: تودوروف، الشعرية، ص ٤٨،

(١٩) انظر: مجموعة من النقاد، نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير،

ص ١٢٤؛ وجيرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٧٦.

(٢٠) انظر: عودة الغائب، ص ١٣١.

(٢١) أشار جنيت إلى هذين النوعين. انظر: خطاب الحكاية، ص ٨٥.

كيفية الانتقام؛ عندما أشار نعيم على شريكه بشراء أسهم شركة فؤاد، فسأله عن الغاية من ذلك: "بهذا أكون قد أصبت عصفورين بحجر واحد. - "العصفور فهمته، ولكن ما هو العصفور الثاني هذا الذي تتحدث عنه؟ - "الانتقام من خصم قديم"^(٥). ثم التصريح بالمراد بهذا الانتقام: - "سأذهب بعد غدٍ إلى بوسطن، وفور وصولي سأذهب إلى مقر فؤاد شوكت، ستكون زيارة مفاجئة، وعلى مسمع ومرأى منه، سوف أجري اتصالاً هاتفياً بشريكي؛ لكي يبدأ بعملية إلقاء الأسهم إلى القاع"^(٦)، ثم أخذ هذا الاستشراف يتكرر في صفحات (١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ٢٥٧).

ونلاحظ في هذا المثال بعضاً من القضايا، منها، الحضور المتكرر لهذا الحدث، فهو استشراف تكراري، وكذلك نلاحظ أسلوب الاستقبال بـ(السين، سوف) اللتين تتقدمان الأفعال المستقبلية المتعددة، وقد وظّف الراوي (سوف) مكان (السين)؛ إذ (سوف) أكثر استغراقاً للزمن من (السين)؛ أي، أنّ مداه الاستشرافي أوسع وأكثر تنفيساً؛ لأنها أكثر حروفاً، كذلك أنه عُرض من لدن نعيم من خلال (وجهة نظر الشخصية والإدراك) ولكن بصوت الراوي، وكان هذا الاستشراف خاتمة الفصل رقم (٢٩)، الذي أتى بعده بياض ورقي، أو صمت كتابي، وهذا امتداد للبعد الاستشرافي؛ إذ الحذف البصري للسرد يقوم مقامه التخيل الذهني، وفي ذلك نشاط لمخيلة القارئ وتجديد لها، كذلك اشترك الحوار في العملية الاستشرافية؛ ، وبه كان ترهين اللحظة السردية بين الماضي والمستقبل، بطريقة مباشرة من لدن الشخصية نحو القارئ، وأهم ملمح بنائي للحوار في

مفتوح أو مسكوت عنه. وعند التناول التطبيقي سيأخذ البحث بالقسمة التي تقسم الاستشراف إلى تمهيدي وإعلاني^(١)، ممتزجة بهما التقسيمات الأخرى: الداخلي والخارجي، التكراري، التذكيري، الجزئي، الكلي، والمدى، والسعة، ونوعية التحقق.

المطلب الأول: الاستشراف الإعلاني.

هو استشراف زمني يُعلن عن توقع حدوثه في لاحق الأحداث بأسلوب جلي غير ضمني، يتوقف فيه القارئ عن تتابع الأحداث لحظة، ليقع في قلق انتظار ما ستؤول إليه الأمور في قادم السرد، هل سيقع أم لا؟ كأنه معلق بين زمانين، حاضر السرد ومستقبله؛ ليعيش الترقب والانتظار بينهما، وله علاماته الأسلوبية (السين، سوف) و (سنرى) وغيرها^(٢). والغاية العامة منه، هي تحقيق عنصري المفاجأة والتشويق؛ بخاصة إذا جاء من خلال منظور الشخصية، ومن وعيها الباطن^(٣)، وهذا المتوافر في أغلب الاستشرافات في هذه الرواية، وهذا يتوافق والمعنى اللغوي في المعاجم اللغوية للاستشراف؛ إذ من معانيه: التشرف للشيء؛ أي، "التطلع والنظر إليه، وحديث النفس وتوقعه"^(٤)؛ ولذا اعتمد البحث مصطلح (الاستشراف).

وسيتناول البحث أمثلة لنوعي الاستشراف، ونبدأ بالاستشراف الإعلاني.

١- من أمثلة الإعلاني، وهو من الاستشرافات التكرارية، ما تكرر الاستشراف إليه بشأن رغبة نعيم الانتقام من فؤاد، وقد بدأ ظهور حدث الاستشراف بالتدرج، في ص (٥١)، ثم في ص (٨٥)، حيث الإشارة إلى

(١) وهو تقسيم الناقد حسن بحراوي. انظر: بنية الشكل الروائي، ص ١٣٢.

(٢) انظر: جبرار جنيث، خطاب الحكاية، ص ٨١.

(٣) انظر: المرجع السابق، ص ٧٦.

(٤) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، مادة (شرف).

(٥) عودة الغائب، ص ٨٥.

(٦) عودة الغائب، ص ٨٥.

وأحداث، وفيه إشارة إلى فاعلية بعض الشخصيات وظهور شخصيات أخرى.

٣- ومن الاستشرافات الإعلانية، وهو من نوع التذكيري، حدثُ ترصدٍ رجب للانتقام من كمال أغلو، فأول إشارة إليه كان في ص (٣٧)، ثم بدأ الإعلان التذكيري برغبته بالانتقام في صفحات (٦٤، ٦٥، ١٣٧، ١٤٩، ٢٦٠، ٢٦٥) "أخذ يفكر رجب غول... قريباً سينتهي كل شيء... فقط عليه الآن أن يعرف من هي تلك المرأة الجميلة صاحبة السيارة (البورش) الصفراء"^(٢). في هذا المثال نلاحظ عدداً من القضايا الخاصة بالاستشراف: أنه تكوّن من خلال المناجاة الذاتية الصريحة، ثم نلاحظ هذه الثلاثة النقاط (...). التي تومئ إلى الاستغراق في التفكير في المستقبل، ثم كشف لنا الراوي إجمالاً عن هذا التأمل (قريباً سينتهي كل شيء)؛ أي، أن هذا العموم (كل شيء) سينتهي في قادم السرد، ثم تأتي النقاط الثلاثة (...). مرة أخرى؛ للدلالة على الصمت الكتابي بينما عقل رجب يستشرف القادم من الأحداث، ثم يطلعنا الراوي على شيء مما كان يفكر بعمله في مستقبل الأحداث، أيضاً نلاحظ العلامة الأسلوبية (السين) التي أعدت المضارع للاستقبال ومعها القارئ، يستثير مخيلته، منتظراً ما تتجلى عنه الأحداث، وذلك بطرح بعض الأسئلة: هل سينجح رجب في مساعاه، وكيف ستكون النهاية التي أشار إليها؟، ويُلَمَح من لفظة (الآن) -تخييلياً- التزامن بين زمن القص ورواية الحكاية؛ لأن (الآن) لفظ دال على الحال، فبه حدث التزامن بين الحكاية وفعل القص. ولم يتحقق من هذا الاستشرافات إلا ما تنبأ به السرد الحاضر (الآن)، وهو متابعة رجب لتلك المرأة ذات السيارة (البورش)، وقد كان ذلك في المدى القريب

هذا الاستشراف ما يتجلى في صيغة لغوية تشير إلى المستقبل، وهي صيغة الاستفهام، التي استفهم بها شريك نعيم في العمل، فكان بهذا الاستفهام استشراف للمستقبل، بيد أن هذه الأعمال الاستشرافية كلها لم تتحقق؛ إذ بعد الوصول إلى وقتها لحظة السرد نجد أن فؤاداً في غرفة الإنعاش في المستشفى، وأن نعيماً قد انشغل بشيء آخر أكثر أهمية لديه من إلقاء أسهم فؤاد في القاع، وقد انتهى مدى الاستشراف لحدث الانتقام قبل حل العقدة، وقبل الانفراج العام للرواية.

٢- ومن أمثلة الاستشرافات الإعلانية أحداثٌ ملاحقة نعيم سر مقتل أستاذه عبد القاهر؛ كانت البداية بالتحذير الذي قدّمه جعفر، صديق نعيم "صدقني السبب الذي جعلني آتي بك إليّ بهذا الشكل هو رغبتني في مساعدتك ومساعدة نفسي من أجل الوصول إلى الحقيقة... حقيقة مقتل صديقي الدكتور عبد القاهر، والسر وراء الخطاب"^(١)، ثم يتجدد تكرار الإشارة إلى مقتله في سياق تتبع نعيم لشخصيات من جماعة العروة الوثقى، لهم علاقة مباشرة بمقتله ص (١٣٤، ٢٥٧)، وهذا الاستشرافي التذكيري حضر في السرد من خلال تنوع الرؤية السردية ما بين سرد تقرير مباشر من الراوي، وحيناً من خلال رؤية الشخصية نفسها، وهذا التعدد في الرؤى نتيجة لسعته الكتابية؛ إذ جاء التذكير بمقتله مبثوثاً في مفاصل الرواية وأوديتها، لا تكاد تخطئه عين القارئ، ويتداخل معه استشراف تهديد كمال أغلو لنعيم، ومحاولة قتله بسبب ملاحقة نعيم لهم (ص ٢٣٤)، وفي ذلك استفزاز بنائي لمتابعة القراءة السردية، والبقاء أطول زمن ممكن مع هذه الشخصية، وما يتداخل معها من شخصيات وأماكن

(١) عودة الغائب، ص ١٢٥.

(٢) المصدر السابق، ص ١٤٧.

قوله (سيؤكد من كون هذه المرأة)؛ إذ تحقق في الصفحة نفسها بأنها ليست هي، وجاء هذا الاستشراق بالعلامة الأسلوبية (السين) التي حولت الحدث من الحالية الآنية إلى الاستقبال، وإلى الزمن الآتي الواسع؛ إذ إنَّ ما توقعه كان مرهوناً بالمستقبل، وليس بحاضر السرد؛ ولذا سُمِّي حرف السين بـ(حرف التنفيس)؛ أي، التوسيع، بيد أنه مع السين أقل امتداداً منه مع (سوف)؛ لذا كان الامتداد الزمني بين التوقع وحدثه ليس بعيداً كفاية؛ إذ بعد زمن يسير -في الصفحة التالية لهذا الحدث- تلاشت تلك التوقعات المستقبلية، فهو من هذه الزاوية قصير المدى، وسعته الكتابية قصيرة أيضاً، فما هي إلا صفحة ونصف والمستقبل يتحول إلى حاضر لم يتحقق فيه مراده، وتلاشت ظنونه أمام الحقيقة، وهي أنها ليست زوجته، وإنما قريبة الشبه بها. ولو أن الراوي قدّم هذا الحدث الداخلي لجمال بصوته، لارتفع سقف انتظار القارئ؛ لأنه سيتداخل معه عاطفياً أكثر من هذا العرض من لدن الراوي، بخاصة أن الراوي وظّف الأسئلة التي هي إحدى العلامات الدلالية للتطلع والانتظار، المسبوقة بثلاث نقاط (...). أي، أنه صمت كتابي، يمنح الحدث تنفيصاً زمانياً أوسع من وضعه الكتابي.

ومتابعة جمال لمصير زوجته -الذي منه هذا الحدث- فيه نوع من أنواع المفاجأة السردية؛ وهو أن الراوي والقارئ يعلم مصير زوجته؛ بينما الشخصية المعنية (جمال) لا تعلم بذلك، وفي هذا الأسلوب السردى تشويق وتطلع من القارئ يتشكل من خلال سؤال محدد: متى يدرك جمال أن زوجته قد قُتلت منذ اختفائها في حديقة الهايد بارك؟ ولا يعلم جمال بذلك إلا في ص (١٧٥) عن طريق أبيها، فيركن القارئ وجمال لهذا الخبر، وتنتهي حالة الاستشراق لديهم عند هذه النقطة، لكن

زمانياً، البعيد كتابياً؛ إذ فصل الراوي بينهما بأحداث لشخصيات أخرى، ثم عاد إلى حدث المتابعة ص (١٧١)، ثم كان حدث التوقع، ومعرفة حال المرأة في الفصل ما قبل الأخير، رقم (٤٢). ولأن مدى هذا التوقع لم يظهر إلا قبيل نهاية الرواية، لذا كان خطر تداخل الأحداث على القارئ، بسبب طول المسافة الكتابية التي تفصل بين الإعلان عن الحدث وبين مكان تحققه من عدمه في السرد؛ لذلك لجأ الراوي إلى تطعيم السرد بحوافز حكاية تخفف حيرة القارئ، وتقوم بمهمة تذكيره بقرب الوصول إلى ما جرى الإعلان عنه، فهي بمثابة إشارات تذكيرية لقرب نهاية ذاك الحدث. كما نلاحظ أن هذا الاستشراق أتى خاتمةً للفصل (٢٣)، ثم بياض كتابي، ثم فصل جديد، وهذا تقانة سردية في توظيف الاستشراق الزمني؛ إذ بالبياض يُعلن عن نهاية فصل، أو نقطة محددة من الزمان والمكان^(١)، وهذا البياض الكتابي فعل إنجازي صامت، فيه من التشويق والتطلع ما فيه، يمنح الحدث سعة كتابية، تفتح خيال القارئ وأفق انتظاره.

٤- ومن الأمثلة الاستشراقية الإعلانية تساؤلات جمال أثناء بحثه عن زوجته المختفية، البدء كان في ص (١٢٢)، ثم التذكير به في ص (١٦٦)، ثم "شعر أن ساعة الحسم قد أتت، وأنه سيتأكد من كون هذه المرأة التي رآها هي دلال... ولكن ماذا سيقول لها إن كانت فاقدة للذاكرة؟"^(٢). في هذا المثال المختار استشراق داخلي، امتزج فيه التطلع بعيد المدى بقرينه؛ فقوله (شعر أن ساعة الحسم قد أتت) هذا بعيد على مستوى السرد؛ إذ لم يتحقق إلا قبل نهاية الرواية، في الفصل (٤٢)، والداخلي قريب المدى في

(١) انظر: حميد لحداني، بنية النص السردى، ص ٧٥.

(٢) عودة الغائب، ص ١٦٨.

الروائية. والكاتب، وهو يوظف هذا الأسلوب، يمارس عملاً شبيهاً بالتضليل أو التمويه على القارئ؛ لأن بعض تلك التطلعات -كما شاهدنا- قد تحققت، وبعضها لم يتحقق.

المطلب الثاني: الاستشراف التمهيدي^(٣).

وهو استشراف ضمني غير صريح، يمهد لأحداث ستقع أو محتملة الوقوع، تدل عليه إشارات وإشارات تلمح إلى نشوء تلك الأحداث في لاحق السرد، ويكون موقعها من النص "بذرة غير دالة، بل خفية، لن تُعرف قيمتها البذرية إلا فيما بعد"^(٤)، ويتحدث جنيت عن أهمية الأخذ بالاعتبار كفاءة القارئ في رصد هذه الشفرة السردية، وهذه الكفاءة يستند إليها كتاب الروايات ذات الطابع البوليسي، وهم يعرضون بعض الخدع المألوفة لدى هواة الروايات البوليسية؛ ثقةً بفطنة القارئ وخبرته^(٥)، وقد تصدق الظنون فتتحول الإشارات إلى حاضر سردي، وقد لا تتحقق الظنون فتتلاشى أمارات التمهيد في الحيز الزمني الواسع للرواية.

وهذا الاستشراف التمهيدي تشير إلى حضوره عدد من العلامات.

١- عنوان الرواية (عودة الغائب).

فمع بساطته، وأنه مألوف لدى القارئ، بيد أنه بعد الدخول في عوالم الرواية يكتشف أنه بحاجة إلى قراءة تأويلية فاحصة، تشير إلى أنه ذو بنية استشرافية تحمل حدثاً مكثفاً، لا يستبين ولا ينجلي إلا بعد قراءة الرواية؛ فهو ثيمة سردية تعتمد عليها حبكة الأحداث؛ فالغائب ترتكز عليه الأحداث وتقوم به، وبسببه يعلق أفق انتظار القارئ لمعرفة هويته بالوصول إلى نهاية الزمن الكتابي للرواية، وهو عنوان مستغرق في الزمن؛ إذ فكرة (عودة

قُبيل نهاية الرواية يمارس الراوي -أيضاً- عملاً شبيهاً بالتضليل، أو التمويه على القارئ وعلى بقية الشخصيات؛ إذ عندما يصلون إلى ذلك يتفاجئون أن دلال لم تقتل، وإنما كانت مقيمة عند عشيقها، أحد أعضاء حكومة الظل^(١).

وقد أتت بعض نهايات الفصول موظفة هذه التقانة للاستشراف الزمني، فهو توقع ينجلي فوراً، فكأن نهاية فصلٍ ما تكشف مبكراً عن موضوع الفصل الذي يليه، وإرهاصاً غير بعيد لمرحلة من الحدث السابق^(٢) فيأتي بعدها الحدث المستشرّف مباشرة، وبذلك يكون الحسم الزمني سريعاً، ومن ذلك ص (٤٥، ١٢٩، ٢٠٩).

٥- ومن الاستشرافات الإعلانية في هذه الرواية (الاستشراف المفتوح أو الصامت)؛ حيث الإعلان عن بعض الاستشرافات في الحاضر السردية، ويظل القارئ متحفظاً مواصلاً الفعل القرائي؛ رغبة في اكتشاف تلك الإشارات ومصيرها، ولكن عند وصوله إلى النهاية يتفاجأ بأن الراوي لم يُشر إليها، وإنما هو سكوت وصمت يفتح الاستشراف على مصراعيه، ويرفع من أفق انتظار القارئ خارج الزمن السردية، ويجعل الأسئلة عنها متواصلة بعد انتهاء الفعل القرائي، من أمثلة ذلك: السكوت عن مصير احتفال حكومة الظل، وعن عزم عمر الحسيني التكفل بإنهاء موضوع هذا الاحتفال، ص (٢٤١)، انتقام أبي دلال من نعيم لم يعد له ذكر، ص (١٢٢)، تهديد كمال بالقضاء على الداعية وسيم، ص (١٠٧)، عدم تمكن حكومة الظل من السيطرة على العالم، كان ذلك على لسان كمال، ص (١٠٨).

وهكذا تظل تلك الاستشرافات والتوجسات تدفع القارئ ليتفاعل مع شخصيات الرواية وأحداثها، فتنتج المتعة

(٣) يسميه جيرالد برنس بـ(السرد التنبؤي)، انظر: قاموس السرديات، ص

١٥٦.

(٤) جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٨٤.

(٥) انظر: جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٨٤.

(١) انظر: عودة الغائب، ص ٢٦٦.

(٢) انظر: جبرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٨٢.

نص الخطاب نفسه، وبالرسمه التي خُتم بها الخطاب ص (٥٤)، ثم تتابعت الإشارات الاستشرافية له من خلال أحداث بحثٍ نعيمٍ لفك شفرته، ليلجأ مرة أخرى إلى توظيف الحلم عندما رأى جدّه في المنام، وشكى له حاله، فسأله عما يشغله فقال "الحقيقة الغائبة"^(٣)، ثم باسترجاع نعيم تاريخ عقيدة الأرتك عن الإله الغائب المنتظر ص (٥٧) ليصل في النهاية إلى فك شفرته بأنه (آلهة الشمس)^(٤)، المعبود عند كثير من الأمم السابقة من الإغريق والفينيقيين والكنعانيين وغيرهم، وأن حكومة الظل حرّفت بعض المعتقدات لتسيطر على العالم من خلاله، واتخذت من صورة آلهة الشمس شعاراً لهم^(٥)، وهذه الاستشرافات لعنوان الرواية تكوّنت من خلال مبدأ (التدرج) السردي التي انتهجتها الرواية.

فهو عنوان يحمل في طياته يوتوبيا^(٦) زمانية استشرافية، تهدم ما سبقها من أزمنة؛ لتقيم على أنقاضه زمناً فاضلاً وجنة موعودة، وهو في الرواية يوتوبيا متصارعة؛ حكومة الظل تسعى إلى التحضير لعودة الغائب، وتحقيق الوعد بالجنة المتخيلة، وجماعة العروة الوثقى -من خلال نعيم- تسعى إلى تحقيق وعد الله بالانتصار عليها من خلال الاجتماع على كلمة سواء للعالم الإسلامي، وتوحيد الصف، ونبذ الخلافات المسببة للفرقة والخذلان، فالعنوان يكتف دالة الرواية بأن موضوعها العام سياسي، لكن الموقع المنظور منه والمنطلق الاستشرافي إليه -لمتصارعين- يستند إلى أيديولوجية وعقيدة دينية، فالاستشراف الضمني ماثل في العنوان، وأتى من خلال علامة سيميائية تخبرنا

(الغائب) منتشرة عند جميع الأمم، سواء ذات الكتب السماوية أو غيرها. ويتمتع العنوان بمفارقتين، الأولى، تخص (حكومة الظل) مفارقة بين دلالة الحركة النابعة من الماضي (العودة) ودلالة الانتظار للآتي في المستقبل (الغائب)؛ ولذا تطوّه الاستمرارية والاستغراق في الزمن، التي تشير إليه خصائص الجملة الاسمية؛ فالاعتماد على تحقق العودة قائم على تجربة سابقة، والإعداد لظهور الغائب مستمر، والانتظار مشرع أبوابه. وقد شارك الاقتصاد اللغوي للعنوان في تصوير هذا الانتظار، عندما حُذف أحد ركني الإسناد (المسند إليه)؛ إذ البنية العميقة له (حكاية عودة الغائب)، تكشف هذه البنية عن نبوءة تحتاج إلى قراءة تأويلية؛ لأنها ذات وظيفة رمزية تجمع بين الأزمنة الثلاثة، ولكن مستقرها الزمن المستقبل، وقد جسّد ذلك -داخل المتن الروائي- نصّ الخطاب الذي رصد فيه نجم الدين رؤية زعماء حكومة الظل. والمفارقة الثانية تخص (نعيم) عندما بدأ بالبحث عن تأريخ هذه الإيديولوجية (عودة الغائب)، ورصد واقعها في الحاضر، وترقبه لما تخطط له في المستقبل، ثم سعيه لتفكيكها، ثم إبطالها وإفشالها، وهذا ما قام عليه النص الداخلي للرواية، فقامت الأحداث وتطورت وتنوعت؛ استشرافاً وتطلعاً لجهود نعيم في هذا المسعى الشريف، فهو يمثل شفرة متتالية الأحداث "تُنظّم تعقّد الأحداث في أحداث أكبر أو فضّنها في أحداث أصغر، الشفرة التي تحكم بناء الحكمة"^(١). وهذا الغائب هو آلهة الشمس، وأول ظهور له -ضمنياً- كان في حلم اليقظة الذي رآه نعيم، حيث رأى جدّه جالساً تحت شجرة، يقرأ من مصحف بين يديه مقطعاً من قصة نبي الله سليمان عليه السلام، وهو كلام الهدد (وجدتها وقومها يسجدون للشمس من دون الله)^(٢)، ثم باسمه الصريح (الغائب) في

(٣) المصدر السابق ص ١١٠.

(٤) عودة الغائب، ص ٢١٧.

(٥) المصدر السابق، ص ٢٢٤.

(٦) أو (يوتوبيا) وهو مصطلح يستخدم بمعنى الجنة الأرضية، أو المدينة

الفاضلة، لمجتمع إنساني مثالي. انظر: عبد المنعم الحفني، المعجم الشامل

لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٣، ٢٠٠٠ م، ٩٥٧.

(١) جيرالد برنس، قاموس السرديات، ص ١٥٧.

(٢) عودة الغائب، ص ٤٩. والآية: ٢٤، سورة النمل.

الصدارة، ففقد الزمن معناه الموضوعي، وأصبح منسوجاً في خيوط الحياة النفسية للشخصية^(٢). ومن أمثلة ذلك، الحلم الذي افتتح به الراوي الفصل (٣٠)، وملخصه: أن نعيم رأى نفسه في كهف، وقدميه تلامسان ماء، بدأ منسوبه يرتفع، تحول الماء إلى طوفان جارف، ومن بعيد يظهر ضوء خافت، جرفه الطوفان ومعه رجال ونساء، حتى اقترب منهم الغرق، وقبل الغرق انحسر الماء، ثم انفتح مشهد الحلم على مكان جديد نقيض لما سبقه، يجد نفسه في صحراء وقد أصابه العطش، ويجد أن قدميه مكبلتان بالأغلال، حاول بكل ما أوتي من قوة وغضب أن يتخلص منها فلم يستطع، وكلما ازداد قوة وغضباً ازداد استحكام الأغلال على قدميه، ثم يأتيه صوت جده يتلو سورة (الانشراح)، طالباً منه التخلص من الأغلال، ويصر جده بقوله:

- "دع عنك الأغلال!"

- كيف؟

- "أطفئ ناره"^(٣).

هذا الحلم خطاب سردي تكوّن من عدة صور متقاطعة متداخلة وغير منسجمة، تقترب من اضطراب العقل الباطن لحظة النوم، فيتلبس بلباس النص الغرائبي، وبما أنه خطاب، فهو قابل للتأويل والكشف عن آلياته ومكوناته، وبيان مدى أثره الاستشراقي الضمني على الشخصية وأحوالها، وعلى الرواية وأحداثها. ومن أهم المنطلقات للتعامل مع خطاب الحلم، أن الحلم نبوءة، وهي إما خير وإما شر؛ أي، إما تحمل تفاؤلاً، أو تحمل تشاؤماً، ويستند ذلك على أسس ثلاثة: الحالم، والحلم، السياق.

مسبقاً عن صراع قادم، لا يتحدد وقوعها من عدمه إلا بالدخول في الفعل القرائي حتى النهاية.

٢- ومن علامات الاستشراف التمهيدي، توظيف أسلوب المجاز، وتحديدًا أسلوب (الكناية) وعدم التصريح بنوع الحدث الذي سيحدث، مثال ذلك، إصرار كمال -رئيس المجموعة- على التخلص من نعيم، يخاطب شريكه رحيم "لقد استهنا كثيرًا بذلك الوغد!... لا بد من تصحيح الخطأ، اعثر عليه، ثم بلغه تحياتي"^(١)، جاء هذا الاستشراف التمهيدي في خاتمة الفصل (٣٧) بدون بياض ورقي؛ فقد شرع الراوي مباشرة في حكاية أحداث أخرى في فصل جديد. وهذا الاستشراف تخلص من الحالية إلى الاستقبال من خلال فعل الأمر (اعثر عليه، ثم بلغه تحياتي) الذي يحمل دلالة المستقبل؛ إذ فعل العثر عليه سيقع بعد الانتهاء من الطلب، والفعل الأول (اعثر) صريح حقيقي، بينما الثاني محمول على المجاز، والتلميح بالقتل، فهو كناية عن القتل، وقد سبق استخدام هذه الكناية للقتل من كمال نفسه عندما أمر رحيم بقتل رجب ص (٤٥)، وظل التطلع وأفق الانتظار يتردد في حس القارئ؛ دافعاً له لمواصلة القراءة ليعلم أتُحقق ذلك أم لا؟ ولم ينكشف ذلك إلا قبيل نهاية الرواية ص (٢٦٨)؛ إذ لم يتحقق هذا الاستشراف التمهيدي، ولم تقع الكناية موقعها؛ فلم يتمكن رحيم من قتل نعيم.

٣- ومن علاماته، ما تنشأ عن طريق توظيف أسلوب (الحلم)، بوصفه حدثاً يحضر في الرواية باعتباره من مولدات الحكي فيها، ومن محركات الأحداث واستشرافها، ويشارك في منح الشخصية المحورية مفاتيح لما استغلق عليها أمره في الواقع، وخفي عنها في المستقبل، ولأن البعد الزمني في هذه الرواية مرتبط بشخصية نعيم لا بالزمن ذاته، فقد أخذت الذات

(٢) انظر: سيزا قاسم، بناء الرواية، ص ٧٧.

(٣) عودة الغائب، ص ١٨١.

(١) عودة الغائب، ص ٢٣٤.

الحالم: وهذا يعتمد على حال الشخصية الحالمة في هذه الرواية، وهو (نعيم) فاسمه يبعث على التفاؤل، وكذلك حال نعيم في الرواية، فهو رمز الأمانة والحكمة والإصرار، والغيرة على الإسلام والقوة أمام المناوئين.

الثاني: الحلم، وقد سبق عرض مختصر له، وهو يحمل عددًا من القرائن اللفظية التي ترمز إلى استشراف تمهيدي يشارك في فك شفرة الخطاب، من قرائن التأويل، أن فيه إشارات، منها ما هو ثابت، ومنها ما هو متغير، فمن الثوابت، لفظة (الأغلال التي تعيق حركته) وهي ترمز إلى الغضب، ورغبة الانتقام لدى نعيم، التي تكاد تعميه عن رؤية الطريق نحو تفكيك لغز الخطاب، وعند استعراض مدلولات جذر (غ ل ل) في المعاجم العربية نتجاً أن أغلب مدلولاتها هي العناصر المكونة لصورة هذا الحلم (شدة العطش، حرارة القلب، الغل والحقد، المفازة والصحراء، الماء القليل الذي يظهر ويختفي، والمغلغلة: رسالة محمولة من بلد إلى بلد، ومن المجاز: "قَوْلَكَ لِلرَّجُلِ هَذَا غُلٌّ فِي عُنُقِكَ لِلشَّيْءِ يَعْمَلُهُ إِنَّمَا مَعْنَاهُ أَنَّهُ لَا زِمَ لَكَ")^(١).

ومن هذه المعاني المتعددة لمفردة (غل) نلاحظ أن منها ما هو حسي، ومنها ما هو معنوي مجازي، وقد كوّنت العلامات الحسية والمجازية صورة الحلم، ونتج عنها أنها رسالة خاصة (مغلغلة)، وقد بدأ بالعلامات الحسية: ماء سطحي، ثم ارتفاع المنسوب حتى الطوفان، ثم مقربة الغرق، ثم التحول حيث التغلغل في مفازة (صحراء) فعطش شديد ثم الأغلال في القدمين ... فاجتمع له في الحلم (المغلغلة) وهي التداخل والضياغ، وقد التبس عليه الأمر، ثم تأتي لحظة الانفراج بظهور جدّه في الحلم. ومن قرائن التأويل: توافر عنصر الماء في الحلم، ماء متدرج الحضور،

سطحي، ثم متدفق، ثم منهمر، ثم حدّ الغرق، وهذا الماء غير مشوبٍ بتلوث حسي، فهو ماء نقي، والماء النقي، قياساً إلى اللاشعور، تذكير بأشكال التلوث المعنوي، وهو الغضب ورغبة الانتقام من فؤاد بإلحاق الخسارة المالية في تجارته؛ ولذا عندما استيقظ مباشرة توجّساً لصلاة الفجر "فالماء يقدم نفسه رمزاً طبيعياً للنقاوة، فيعطي معاني دقيقة لعلم نفسٍ تطهيرٍ مطنب"^(٢). ومن القرائن سماعه لسورة الانشراح، وهو نوع من التفاعل النصي (تتاص)^(٣). ومن القرائن، أن جدّه أشار إلى الأغلال بالتذكير وليس بالتأنيث، فقال: أطفئه، الذي يقصد به (الغضب) ولم يقل: أطفئها. ومن المؤشرات: زمن الحلم، وهو وقت السحر، قبيل صلاة الفجر، فكل هذه الإشارات تكتنز بتأويل لاستشراف ضمني حسنٍ متقائل. فالحلم حوّل بوصلة القوة من سلبية فردية إلى إيجابية جماعية؛ إذ من خلال الأحلام تكون إرادة القوة هي الأكثر هجوماً^(٤)، فقد تحولت قوة الغضب في قلب نعيم، بالتطهر والتخلية، إلى قوة في التركيز على الهدف الجمعي؛ ولذا، ومن رحم الحلم، استبطن نعيم حلاً لجزء من مشكلته، وهي فك بعض طلاس الخطاب، فأخذت الأحداث منعطفاً جديداً، وتحركت نحو استشرافات جديدة.

السياق: سبق هذا الحلم تحوّل رغبة نعيم عن متابعة سر الخطاب، وفك رموزه إلى شأنه الخاص، وهو الانتقام ممن حاربه في تجارته وعلاقاته الاجتماعية، ففي نهاية الفصل الذي سبق الحلم، وفي مناجاة ذاتية، أتى باستشراف إعلاني لاحتمالية سقوط فؤاد تجارياً، عندما

(٢) غاستون باشلار، الماء والأحلام، ترجمة: علي إبراهيم، المنظمة العربية للترجمة، أبو ظبي، ط١، ٢٠٠٩م، ص ١٩٨.

(٣) جيرالد برنس، قاموس السرديات، ص ٩٧.

(٤) غاستون باشلار، الماء والأحلام، ص ٢٥٥.

(١) الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٨م، مادة (غل)، ص ٧٠٨.

القصة في مستقبل الأحداث، وهو ما يسميه بارت بـ"صَفَر" الحكاية (تضفير)؛ بسبب التوقع الذي تحدثه في ذهن المتلقي^(٥).

المبحث الثالث: الزمن المزجي.

هو استشراف في صلب استرجاع^(٦)، استشراف في مضمونه استرجاع، أو كما يصفه جنيت بـ(الاستباقات الاستراتيجية) أو (الاسترجاعات الاستباقية)^(٧)، وهي من التداخلات المشكلة والملبسة على قارئ الرواية، وعلى دارسها على حدّ سواء، فالزمنية فيها تتردد بين نقطتي الاسترجاع الزمني والاستشراف. وله علاماته الخاصة، منها، علامات معنوية، وأخرى أسلوبية، فمن علاماته المعنوية، أن واقع الشخصية لا يزال على حاله منذ الزمن السابق للحظة الكتابة، ومن علاماته الأسلوبية، التقابل الزمني الدلالي (الماضي/ الحاضر، أمس/ اليوم، قبل/ الآن، سابقاً/ لاحقاً)، الذي ينشأ عندما يتوقف السارد لحظة السرد، بينما وعيه يتحرك في الزمن السابق واللاحق، مما يحدث المفارقات الزمنية التخيلية للحدث.

ولهذا الاستشراف عدد من الأمثلة في الرواية:

- ١- من أمثلة ذلك، الخطاب الذي كتبه نجم الدين قبل مئة عام، فقد تعدد ظهور هذا الخطاب من خلال الاسترجاع والاستشرافات، والجزء المهم والمستقبلي منه، الذي شغل معظم الشخصيات المحورية في هذه الرواية وتحديداً (نعيم)، هو النص التالي " قد جاد الزمان علينا بما كنا نحلم به منذ مئات السنين. وها هو الحلم يصبح حقيقة، ورايتنا تعلو من جديد دون علم الأعداء... ليكون الوقت في حينها قد أزف، وعندئذ في مدينة حَدَاد، كما أخبرنا السلف سيكون

يبدأ نعيم بإجراء اتصال هاتفي به تبدأ "عملية إلقاء الأسهم إلى القاع"^(١)، ثم فاصل من البياض، وبعده مباشرة فصل جديد، يكون مفتتحه هذا الحلم، ثم بعد انتهاء الحلم يستيقظ ويتوضأ لصلاة الفجر، وبعد الصلاة يتذكر قصاصة قد نسيها مرمية على الأرض فيتناولها، وإذا بها معلومات عن مغارة جعيتا تحفزه للعودة إلى متابعة فك شفرات الخطاب^(٢)؛ ولذا رصد الراوي شعور نعيم بعد أن وجد هذه القصاصة بقوله " استنشق معها الهواء، كمن يستنشقه لأول مرة بعد الخروج من جحر ضيق"^(٣)، ولا يخفى أن في ذلك إشارة إيحائية إلى ذلك الطوفان في الحلم، شارف به نعيم على الغرق، وكأن هذه القصاصة طوق نجاة في الواقع، تحصل عليها نتيجةً للتطهر من نار الغضب. ولأذان الفجر، ثم الصلاة، أثر بالغ في تنشيط ذاكرة نعيم، فقد تكرر هذا المغزى ضمنياً ص (١١٠)، ولتكريس تطهر نعيم من هذا الغضب، الذي كان يؤزه للانتقام، ينصح زميله جعفر، الذي تعرض للظلم مثله، بترك الغضب^(٤)، فالأسلوب الحلمي قدّم البعد الاستشرافي الضمني بوصفه عاملاً بنيوياً لا غنى عنه في الرواية، ومن ذلك أنه أضاء حدثاً آخر كان نعيم يستشرفه في أكثر من موطن في الرواية، وهو الانتقام من فؤاد، فأتى الحلم أخيراً ليستشرفه، ويقف القارئ على نهايته، وهو ما يضمّره ذاك الاستشراف التمهيدي، فحقّق هذا الحلم من حمولة الأحداث الاستشرافية التابعة لنعيم في جانبها الخاص، وقصرها على أحداث استشرافية عامة ذات همّ جمعي: الخطاب، والبحث عن مدينة حَدَاد.

وهكذا فقد حقق الاستشراف -بنوعيه- غرضه البنائي، وهو التماسك النصي للرواية، القائم على تنظيم زمن

(١) عودة الغائب، ص ١٧٩.

(٢) عودة الغائب، ص ١٨٤.

(٣) المصدر السابق، ص ١٤٨.

(٤) المصدر السابق، ص ٢٤٤.

(٥) انظر: جيرار جنيت، خطاب الحكاية، ص ٨٢.

(٦) انظر: تودوروف، الشعرية، ص ٤٨.

(٧) انظر: خطاب الحكاية، ص ٨٦.

الحقائق ومناقشتها من خلال الاسترجاع الزمني ثم الاستشراف- لشعر القارئ بخيبة الأمل، أو أنه خُدع، وذلك عندما يصل للمستقبل، ويطلع على حل لغز الخطاب في نهاية الرواية، فيكتشف أن حله يعتمد على حقيقة كانت مجهولة لديه، فيقضي على معنى اللغز، وعلى متعة التحدي التي يحسها القارئ ويطلبها من القراءة.

ومن زاوية أخرى لهذا الخطاب، ننظر إليه من خلال المكان الذي أشير إليه في نص الخطاب، فنشاهد أنه خطاب ذو رسالة، وهي "المادة الدالة، سلسلة العلامات التي يتعين فك شفرتها"^(٤)، ولا يمكن التعامل مع شفرتها إلا من خلال الاستشراف الزمني المقترن بالمكان، فإذا كان "الزمن يمثل الخط الذي تسير عليه الأحداث، فإن المكان يظهر على هذا الخط ويصاحبه ويحتويه، فالمكان هو الإطار الذي تقع فيه هذه الأحداث"^(٥)، فالمكان (حداد) يحتوي الزمن الاسترجاعي والاستشرافي وشخصيتهما (الغائب)، وهو المرتكز المكاني الاستشرافي، ورمزه الذي يمنح أحداث الرواية الحركة والتقدم نحو الأمام، ويعكس رؤية الشخصيات نحو العالم، الرغبة في احتوائه وفهمه، ويسهم في تأطير الرؤية الزمنية للرواية، وذلك بالانطلاق منه نحو المستقبل، فيساعد على فهم المراد الاستشرافي للرواية كلها، وهو ما يعطي المكان قيمة "كموضوع للفكر الذي يخلقه الروائي بجميع أجزائه"^(٦)، وهو أيضًا يمد أفق انتظار القارئ بمداد الترقب والتوقع، القائمين على التوتر المستشرف وقوعه في هذا المكان (حداد)، من الاجتماع المتناظر بين المجتمعين، وما هو المتنبأ بحدوثه؛ من وقوع انفجار كبير، وما ينشأ عنه من تغير في العالم،

الحدث الأعظم مؤذنًا بعودة الغائب الذي طال انتظاره"^(١). فهو مرتبط الحبكة في هذه الرواية ذات الطابع البوليسي، ويمثل اللغز الرئيس فيها، وحوله تدور أغلب الأحداث، منه يبدأ زمنها وبه ينتهي، فهو بمثابة "نقطة زمنية واحدة تكون كنقطة إسناد مرجعية تنسب إليها سائر الأزمنة"^(٢)، فهذا الاسترجاع في أول الخطاب -في النص السابق- غايته تفسير ما ورد من إشارات وعلامات يستشرفها الزمن الروائي؛ ولذا استخدم علامة الاستقبال (السين)، (كما أخبرنا السلف سيكون الحدث الأعظم). وعندما تكون الرواية طويلة نسبيًا، وذات حبكة بوليسية، فمن الأنسب إدراج بعض الحقائق عن محور الفكرة التي تدور حولها، وتوزيعها على مراحل، شريطة أن يكون هذا التوزيع قبل معرفة الحل، أو قبل اكتشاف اللغز"^(٣)، وهذا ما أنجزه الراوي في هذه الرواية، فقد جزأ الخطاب إلى جزأين، عرض الجزء الأول من الخطاب ونعيم يعتقد أنه النص الكامل له، وبدأ مشواره لفك شفرته، ولكنه واجه عددًا من العقبات؛ تبعًا للغموض الذي يكتنف الخطاب، وبعد مرحلة من الأحداث، تُطلعه شخصية ثانوية عن كامل الخطاب، فيتساءل عن الذي طلب منه فك اللغز، لماذا لم يطلعه على كامل الخطاب! فيُشرك نعيم القارئ في التفكير، ثم السعي لفك شفرته، فتحدث المتعة للقارئ، وتتصف الأحداث بالإثارة؛ لأن تقانة الاسترجاع الممتزجة بالاستشراف قدمت للقارئ مادة لمشاركة نعيم في التفكير، وفي تتبع تطور الأحداث وفك تداخلها، ولولا هذا الأسلوب البنائي - توزيع

(١) عودة الغائب، ص ١٣٠.

(٢) أ.أ. مندلاو، الزمن والرواية، ص، ١١٤.

(٣) انظر: عبد الرحمن فهمي، الرواية البوليسية، مجلة فصول، ص ٥١-

(٤) جيرالد برنس، قاموس السرديات، ص ١٠٧.

(٥) سيزا قاسم، بناء الرواية، ص ١٠٦.

(٦) نقلًا عن، حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص ٢٧.

حصل على أقصى ما يمكن الحصول عليه من زيارته للمكان الذي عاد به مئة عام إلى الماضي. كما أدرك أن عليه القيام بزيارة أخيرة قبل مغادرة لبنان إلى بوسطن...^(٥).

في هذا المثال تعاضد الاسترجاع الداخلي والخارجي مع الحدث الاستقبالي؛ ففي قوله (قد حصل على أقصى ما يمكن الحصول عليه من زيارته للمكان) استرجاع داخلي قريب المدى؛ فهو للتو خارج من المغارة، شاكرًا مرشدها السياحي، وفي قوله (للمكان الذي عاد به مئة عام إلى الماضي) استرجاع خارجي بعيد المدى، ثم عزم على القيام بفعلين في المستقبل: فعل الزيارة، وفعل السفر. كل ذلك وهو حاضر في اللحظة الآنية للسرد، وقد جاءت سعته الكتابية قليلة؛ أربعة أسطر، لكنها سعة مزجت بين الأزمنة الثلاثة، ونلاحظ الإشارات الأسلوبية للشعور الذاتي بهذه الأزمنة المتداخلة المحققة لمنظور الشخصية (شعر، أدرك)، ثم بعد ذلك انفتح الزمن على المستقبل الممتد، الذي نشعر به من خلال علامتين صامتتين: النقاط الثلاثة، والبياض الورقي؛ إذ كان هذا المزج الزمني في نهاية فصل وبداية فصل جديد رقم (٣٤).

٣- والمثال الأخير لهذا الاستشراف المزجي يشير إلى لحظة الإعلان المباشر عن الاسترجاع الزمني الداخلي محدد المدة، ثم التقاء لحظة الماضي بالحاضر والمستقبل "ثلاثة أعوام قد مضت، وها هو ذا قد اقترب من آخر المشوار... فكل ما عليه الآن هو أن يكتشف سر ذلك اللقاء المعتاد في ذات الوقت من كل عام"^(٦)، وقد كان التصريح بالتضاد الزمني بين الماضي والمستقبل واضحًا، كذلك جاء الماضي مختصرًا من خلال الإشارة إليه بأسلوب الاسترجاع الترددي؛ إذ

فبالأسلوب الاستشرافي لهذا الاجتماع سيكون في " الخامس والعشرين من ديسمبر في مدينة حداد، سيقع حادث كبير سوف يهز العالم، قد يؤدي إلى دمار الشرق الأوسط بأكمله، وقد يدفع العالم بأسره إلى الفوضى.

- عم تتحدث يانعيم؟ وأين تقع مدينة حداد هذه؟

- مدينة حداد هي بعلبك يا جعفر"^(١).

ولماذا هذا الموعد بالذات؟ يخبرنا نعيم بقوله " نحن نعلم أن أعظم يوم عند جميع الشعوب التي تتخذ من الشمس إلهاً هو الخامس والعشرون من ديسمبر؛ لأنه بمنزلة يوم مولد الشمس، وما هو أهم حدث سيجري في ذلك التاريخ؟! "^(٢)، وهو إقامة احتفال في بعلبك، سيحضره رؤساء العالم، وربما سيكون احتمال وقوع انفجار كبير في موقع الحفل، بعدها تسيطر حكومة الظل على العالم، وإشاعة أن الفاعل هم الإرهابيون من أهل الإسلام. فهذا المكان متصل بالزمن بأبعاده الثلاثة؛ بخاصة المستقبل الذي تخطط له الجماعة، فيتيح ذلك للقارئ فرصة التعرف على تجربة الفضاء الروائي، وما سيحدث فيه، بوصفه نتيجة تجارب الشخصيات، وأنه تبعًا لذلك ضامن للوحدة السردية^(٣)، ونعيم بعد توصله لهذه النتيجة بالأدلة الموضوعية عاش الحالات الزمنية الثلاث متداخلة، ركّز فيها كثيرًا على المستقبل، وجعل الماضي والحاضر سندًا له ومنطلقًا منه، وهذه النظرة المتكاملة للزمن يلخصها نعيم، وهو يرد على إحدى الشخصيات " فالنظر إلى الماضي بعين مجردة يساعد كثيرًا في فهم ما يجري حولنا، وفي التنبؤ بما قد يحدث غدًا"^(٤).

٢- ومن الأمثلة له ما حدث لنعيم مع المرشد السياحي "شكر نعيم المرشد، ثم انصرف بعد أن شعر بأنه قد

(١) عودة الغائب، ص ٢٣٧.

(٢) المصدر السابق، ص ٢٣٨.

(٣) حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص ٣٨.

(٤) عودة الغائب، ص ١٥٥.

(٥) عودة الغائب، ص ٢١٠.

(٦) المصدر السابق، ص ٦٥.

- أن أنواع السرد الحداثي حاضرة في هذه المدونة: التكراري، التذكيري، الترددي، الكلي، الجزئي.
- أن أغلب الاسترجاعات الخارجية جاءت ملتحمة ومتصلة بالمستوى الأول للحكاية.
- أن أغلب المنظور السردية كان منطلقه الرؤية الخارجية، باستثناء بعض المواقف المعتمدة على الذاكرة.
- أن أسلوب الاسترجاع نهض على نشاط الذاكرة لدى الشخصيات؛ وعليه فالقارئ لم يستطيع أن يكون فكرة عن الزمن بدونها، فهي تربط الحاضر بالماضي، وتفسره وتعلله وتضيء جوانب مظلمة من أحداثه.
- أن أغلب الاستشرافات استشراف داخلي، وأن أغلبها حققت عنصري المفاجأة والتشويق؛ بخاصة الذي جاء من خلال منظور الشخصية، ومن وعيها الباطن.
- أن المدونة أخذت بالاعتبار كفاءة القارئ وفطنته وخبرته في رصد الشفرات السردية للاستشراف التمهيدي، ومن أهم هذه الشفرات: شفرة العنوان، وشفرات نص الخطاب.
- أن لبعض المكونات البنائية الأخرى أثرًا في رصد مظاهر جماليات الاسترجاع والاستشراف، من أهمها: المكان والحوار والأحلام وغيرها.
- أن نص (الخطاب) تجسّد من خلال الزمن المزجي بين الاسترجاع والاستشراف فكان مرتبطًا بالحبكة، ومنطلق الأعمال، ومثل اللغز الرئيس فيها، وحوله دارت أغلب الأحداث، فهو بمثابة نقطة إسناد مرجعية يُنسب إليها سائر الأزمنة.
- أن الزمن المزجي قام بوظيفته الأساس؛ فقد أقام جسرًا بين عوالم الأزمنة الثلاثة، الحاضر إلى الماضي، وفي الآن نفسه أقام جسرًا نحو المستقبل أيضًا.

أشار مرة واحدة إلى حدث الاجتماع المتكرر سنويًا، فهو بناء زمني متداخل، لم يقتصر على كشف الأبعاد الدلالية والنفسية لرجب لحظة التذكر فحسب، وإنما كشف أيضًا واقعه وما ينوي فعله، وقد أدى هذا المزج الزمني إلى تماسك البناء الروائي وتكامله حتى النهاية، من خلال التحام جميع المستويات الزمنية.

وهكذا فإن الزمن المزجي قام بوظيفته الأساس، بإقامته جسرًا بين عوالم الأزمنة الثلاثة، الحاضر إلى الماضي، وفي الآن نفسه أقام جسرًا نحو المستقبل أيضًا.

الخاتمة:

- وبعد دراسة الترتيب الزمني من خلال رصد بنائية المفارقة الزمنية في هذه الرواية استبان عدد من النتائج المهمة، منها:
- أن فاعلية الزمن في هذه المدونة تمتلك الهيمنة المشروعة، تتوافق مع اختيارات الكاتب لنوعها وحبكتها البوليسية الدرامية.
- أن الترتيب الزمني أسهم في تماسك البنية السردية لهذه الرواية؛ نظرًا لتشعب أوديتها الحكائية.
- أن من مظاهر أسلوب الاسترجاع ما جاء ليسد بعض الثغرات في البناء السردية للرواية، من ذلك الأحداث الخاصة بالخطاب الذي قامت عليه الرواية، ومن مظاهره ما بُنى بالتدرج عن ماضي بعض الشخصيات المؤثرة؛ بخاصة الشخصية الرئيسة (نعيم).
- أن من أهم المظاهر لعناصر الاسترجاع، أسلوب المفارقة الزمنية، الذي أشار إلى مسار الزمن، إلى مواضع التحول للأحداث، وإلى مسار بعض الشخصيات من مثل شخصية (كمال، ورجب) وغيرها، كما كشفت المفارقة الزمنية عن مواضع التحول لأهم الأمكنة في الرواية من مثل (مغارة جعيتا، ومدينة حداد).

المراجع.

- الحفني، عبد المنعم، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٠م.
- الساوري، بوشعيب، مفارقة الإنتاج والتلقي في الرواية البوليسية العربية، مجلة فصول، عدد، ٧٦، يونيو ٢٠٠٩م.
- زايد، علي عشري، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٢م.
- الزمخشري، جار الله، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٨م.
- فهيمي، عبد الرحمن، الرواية البوليسية، مجلة فصول، عدد/ شهر مارس، ١٩٨٢م.
- قاسم، سيزا، بناء الرواية، مقارنة في " ثلاثية " نجيب محفوظ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤م.
- لحمداني، حميد، أسلوبية الرواية، منشورات دراسات، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٩م.
- لحمداني، حميد، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط٣، ٢٠٠٠م.
- مبروك، مراد، بناء الزمن في الرواية المعاصرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨م.
- مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٩م.
- المرزوقي، سمير وجميل شاكر، مدخل إلى نظرية القصة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٦م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ.
- ميويك، د.سي، موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.
- عودة الغائب، منذر قباني، الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت، ط٤، ٢٠٠٨م.
- أبو ناضر، مورييس، الألسنية والنقد الأدبي، دار النهار للنشر، بيروت، ١٩٧٩م.
- أشبهون، عبد الملك، البداية والنهاية في الرواية العربية، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ١٠١٣م.
- أ.أ.مندلاو، الزمن والرواية، ترجمة: بكر عباس، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٧م.
- بارت، رولان وآخرون، طرائق تحليل السرد الأدبي، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط، ط١، ١٩٩٢م.
- باشلار، غاستون، الماء والأحلام، ترجمة: علي إبراهيم، المنظمة العربية للترجمة، أبو ظبي، ط١، ٢٠٠٩م.
- برنس، جيرالد، قاموس السرديات، ترجمة: السيد إمام، دار ميريت للنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م.
- بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٠م.
- بوتور، ميشيل، بحوث في الرواية الجديدة، ترجمة: فريد أنطونيوس، دار عويدات، بيروت، ط٣، ١٩٨٦م.
- تودوروف، تزفيتان، الشعرية، ترجمة: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط٢، ١٩٩٠م.
- جنيت، جيرار، خطاب الحكاية، ترجمة: محمد معتصم وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط٢، ١٩٩٧م.
- جنيت، جيرار، عودة إلى خطاب الحكاية، ترجمة: محمد معتصم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٠م.

ورنوك، ميري، الذاكرة في الفلسفة والأدب، ترجمة:
فلاح رحيم، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت،
ط١، ٢٠٠٧م.

يقطين، سعيد، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي
العربي، ط١، الدار البيضاء، ١٩٨٩م.

The Dialogue of The Hereafter in 'Al-Hawamim' - a Study in the Statement of the Noble Qur'an

Mohamed Abou El Ela Elhamzawy 

Department of Rhetoric and Criticism, College of Arts and Humanities, Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia

حوار الآخرة في "آل حم" - دراسة في بيان النظم الكريم

محمد أبو العلا الحمزاوي 

قسم البلاغة والنقد، كلية الفنون والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

	DOI	RECEIVED	Edit	ACCEPTED
	https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	الاستلام 2024/01/30	التعديل 2024/06/03	القبول 2024/06/04
	NO. OF PAGES	YEAR	VOLUME	ISSUE
	عدد الصفحات 31	سنة العدد 2024	رقم المجلد 1	رقم العدد 13

Abstract:

The research tends to explain the occasion of the special construction in the verses of the dialogue of the hereafter in the seven surahs of 'Al-Hawamim': (Ghafir - Al-Ahqaf) 'Due to its compatibility in its purposes and axes, and the special rhetorical characteristics that apply in its dialogical structure, represented in: The mixing of news with demand, visual photography and evocation of the scene, images of the call on the day of the call, masterpieces of correspondence between the positions of dialogue, and the unique scenes of dialogue that are not found in other places of dialogues of the hereafter in the Holy Qur'an.

The research calls for monitoring and analyzing it: the artistic, inductive, and deductive approach, as it identifies the characteristics of the graphic formation of the dialogues of the hereafter in 'Hawamim', in their stylistic construction, and analyzes these phenomena in an analysis that reveals their subtleties and their own eloquence, while linking them with other positions in 'Hawamim' in particular, to evoke the image of the scene, its growth and development, and comparing it with its counterparts in the Holy Qur'an that meet or converge with it in the dialogue scene, to determine the features of the dialogue of the hereafter in 'Al-Hawamim', in a framework of brevity.

Keywords: Dialogue, Hereafter, Qur'an, Alhawameim, Formation.

الملخص:

يهدف البحث إلى الكشف عن دقائق التشكيل البياني الخاصة في آيات حوار الآخرة في سور "آل حم" السبع: من (غافر - الأحقاف)؛ لما تمتاز به من تلاؤم مقاصدها ومحاورها؛ وما يسري في بنائها الحوارية من خصائص بلاغية، تمثلت في: امتزاج الخبر بالطلب، والتصوير المرئي، واستحضار المشهد، وصور النداء في يوم التداد، وروائع التقابل في مواقف الحوار، وما تفرّدت به من مشاهد حوارية لا توجد في نظائرها في القرآن الكريم.

ويستدعي البحث في رصده وتحليله المنهج: الفني، والاستقرائي، والاستنباطي؛ فيقوم بتحديد دقائق التشكيل البياني الخاصة بحوارات الآخرة في "آل حم"، في بنائها الأسلوبية، ويحللها تحليلًا يكشف عن بلاغتها الخاصة، مع الربط بينها وبين المواضع الأخرى في "آل حم"؛ لاستحضار صورة المشهد ونموه وتطوره، والمقارنة مع نظائرها في القرآن الكريم، التي تلتقي معها أو تقاربها في المشهد الحوارية؛ لتحديد السمات الخاصة بحوار الآخرة في "آل حم"، في إطار من الإيجاز. الكلمات مفتاحية: الحوار، الآخرة، النظم، آل حم، التشكيل.

رحمة الله للعالمين، محمد بن عبد الله، الصادق الأمين.

وبعد

الحوار وسيلة راسخة من وسائل القرآن لبيان دين الحق، والدعوة إلى الإيمان بالله وحده، وتقنين الباطل على

المقدمة

الحمد لله حمدًا يوافي نعمه، ويكافئ مزيده، وأصلي وأسلم على خاتم رسله، أفصح خلق الله بيانًا، وأصدقهم جنانًا،

وحوارات ومواقف مختلفة بين أهل النار خاصة، وحوارات بين الشيطان وأهل النار، وحوارات مع القرين في العذاب، وحوار مع النفس، وحوار مع الجلود، وكلها ألوان لها سماتها الخاصة في تشكيلها، وفيض دلالتها.

والبحث يسعى إلى تحليل بعض دقائق التشكيل البياني الخاص ب حوار الآخرة في "آل حم" في سور: "غافر"، فصلت، الشورى، الزخرف، الدخان، الجاثية، الأحقاف".

أسباب اختيار البحث:

- عدم وجود دراسة لدقائق تشكيل النظم في حوار الآخرة في "آل حم".
- ما تتميز به "آل حم" من مشاهد حوارية، تنتوع في تشكيلها وبنائها، وما يتبع ذلك من دقائق وأسرار.
- التشاكل بين مواضع حوار الآخرة في "آل حم" من جهة تدرجها ونموها من سورة لأخرى، وفي مطالع سورها ومقاطعها؛ لكونها نزلت تباعاً ابتداءً بسورة "غافر"، وانتهاءً بسورة "الأحقاف".

الدراسات السابقة:

هناك ثلاث دراسات حول أسرار البيان في "آل حم" بصورة عامة، وهي:

- آل حم - غافر - فصلت - دراسة في أسرار البيان، محمد أبو موسى^(٢)
- آل حم - الشورى - الزخرف - الدخان - دراسة في أسرار البيان، محمد أبو موسى^(٣)
- آل حم - الجاثية - الأحقاف - دراسة في أسرار البيان، محمد أبو موسى^(٤)

اختلاف صوره وأشكاله وأزمانه، وهو الوسيلة المثلى لإقناع أولي الأبواب، ومخاطبة العقل والوجدان؛ من خلال ضرب الأمثال، وردّ الشبهات عن الدين، والتحذير من مصائر الهالكين.

ولقد تنوعت أشكال الحوار ومقاصده في القرآن الكريم، ومن أبرزها وأعجبها: حوارات الآخرة التي ينقل لنا فيها القرآن مشاهد ومواقف من عالم الغيب كأنها رأي العين، ويصور لنا أحوالاً من النعيم والعذاب، ومواقف يملؤها الحبور والسرور والتكريم لأهل الجنة، ومشاهد أخرى تملؤها الحسرة والندم والتأنيب والألم لأهل النار.

ولقد تميز حوار الآخرة في القرآن الكريم بنسق خاص في تشكيله وبنائه الأسلوبية؛ نظراً لما يسعى إلى ترسيخه من غايات وعظات حول الآخرة، وهو من مبتكرات القرآن بهذا "الأسلوب القصصي، في حكاية أحوال النعيم والعذاب في الآخرة، وفي تمثيل الأحوال"^(١)

والآخرة نتيجة وحصيلة لآفاق ممتدة بامتداد عمر البشرية في أعمالها وأعمارها، وقد طوى القرآن محصولها في سياقات موجزة ومركزة جداً؛ لكنها تتميز في إيجازها باتساع المساحات الشاسعة التي تغطيها هذه المشاهد والمواقف الحوارية من يوم القيامة، ومواقف الناس ابتداءً من العرض على الله تعالى، ومقدمات الحساب إلى قرار أهل الجنة في النعيم، وأهل النار في الجحيم، وما يتبع ذلك من حوار يملأه الفرح والسرور والاستبشار لأهل النعيم، وحوار آخر يملأه الحسرة والندم والألم لأهل العذاب. كما يتسع الحوار ويختلف باختلاف أطرافه؛ فهناك حوارات بين رب العالمين وأهل النعيم، وحوارات بين رب العالمين وأهل الجحيم، وحوارات بين الملائكة وأهل الجنة والنار، وحوارات بين أهل النار وأهل الجنة،

(٢) ط مكتبة وهبة، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٩ م.

(٣) ط مكتبة وهبة، القاهرة، ط ١، ٢٠١٠ م.

(٤) ط مكتبة وهبة، القاهرة، ط ١، ٢٠١١ م.

(١) ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير ١٢٠/١

تمهيد**معنى الحوار:**

أصل الحوار في اللغة: "من الحَوْر وهو الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، وهم يتحاورون أي: يتراجعون الكلام، والمحاورة مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة"^(١)، قال الراغب: "أصل الحوار: التردد... وحر الماء في الغدير: تردد فيه، وحر في أمره: تحير... والمحاورة والحوار: المرادة في الكلام"^(٢)

فمادة (ح و ر) - كما سبق - تدور حول مراجعة الكلام وتردده في المخاطبة بين المتحاورين.

ووردت كلمة "الحوار" بمعنى "المحاورة" السابق في ثلاثة مواضع من القرآن الكريم؛ منها موضعان بصيغة المضارع في سورة "الكهف"، وموضع بصيغة المصدر في سورة "المجادلة" على النحو الآتي:

- في سورة الكهف في قوله تعالى: ﴿فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ۖ﴾ [الكهف: ٣٤] وقوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّكَ رَجُلًا ۖ﴾ [الكهف: ٣٧].

- وفي سورة المجادلة، قوله تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ [المجادلة: ١].

والمحاورة في المواضع الثلاثة بمعنى المجاورة، فهي: مراجعة الكلام بين متكلمين، وقد جاءت في سورة "الكهف" في سياق الحوار بين المؤمن والكافر.

وهي دراسات قيمة ومتسعة لأسرار البيان، ولكنها لم تحدد خصائص الحوار وتشكيله فيها بصورة خاصة؛ فلم تتجه لدراسة للحوار، ودقائقه، وعلاقته بنظائره في القرآن الكريم؛ ولم تحدد سمات البيان الخاصة في هذا الجانب؛ ومن ثم فهي لا تلتقي مع محاور البحث وأهدافه.

منهج البحث:

يستدعي البحث في رصده وتحليله: المنهج الفني للتحليل البلاغي، معتمداً على الاستقراء والاستنباط؛ فيقوم بتحديد دقائق التشكيل البياني الخاصة بحوارات الآخرة في "آل حم"، في بنائها الأسلوبية، وتحليل ظواهرها تحليلًا يكشف عن بلاغتها الخاصة، مع الربط بينها وبين نظائرها في القرآن الكريم في غير "آل حم"، التي تلتقي معها أو تقاربها في المشهد الحوارية؛ كذلك بيان السمات الخاصة بحوار الآخرة في "آل حم".

والبحث يتضمن: مقدمة، وتمهيداً، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة: وفيها: أسباب اختيار البحث، والدراسات السابقة، والمنهج.

التمهيد: وفيه: معنى الحوار، ومقاصده، وحصر لمواضعه في القرآن الكريم.

المبحث الأول: خصائص "آل حم" ومقاصدها.

المبحث الثاني: الدقائق البيانية لحوار الآخرة في "آل حم".

الخاتمة، وفيها: نتائج البحث، والفهارس.

والله أسأل سداد الرأي، وسلامة المنهج، ولزوم الصواب، والتوفيق لما يرضى من الأقوال والأعمال.

وصلّى الله على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم

(١) ابن منظور، لسان العرب: ٢١٨/٤، مادة: (ح و ر).

(٢) الراغب، المفردات، ص ٢٦٢، مادة (ح و ر).

حصر حوار الآخرة في القرآن الكريم:

بعد المراجعة، والتتبع لآيات حوارات الآخرة؛ نجدها قد جاءت في (سبع وتسعين ومئتي آية)، وفي (سبعة وستين موضعاً)، وفي (خمس وأربعين سورة)، والصور المكية منها ثمان وثلاثون سورة؛ اشتملت على (تسعة وخمسين موضعاً)، و(مائتين وثمانٍ وسبعين آية)، والصور المدنية منها (سبع سور)، اشتملت على (ثمانية مواضع)، و(سبع عشرة آية)، كما في الجدول الآتي:

م	السورة حسب ترتيب المصحف	الآية	المكي والمدني	عدد المواضع
١	البقرة	(١٦٦)، (١٦٧)	مدنية	١
٢	آل عمران	(١٠٦)	مدنية	١
٣	الأنعام	(٢٢) - (٣٠، ٢٤، ٩٤، ١٢٨، ١٢٩)	مكية	٤
٤	الأعراف	(٣٨)، (٤٣، ٤٤، ٥١-٤٨)	مكية	٢
٥	التوبة	(٣٤)، (٣٥)	مدنية	١
٦	يونس	(٢٨)، (٢٩)	مكية	١
٧	هود	(١٨)	مكية	١
٨	الرعد	(٢٣)، (٢٤)	مدنية	١
٩	إبراهيم	(٢١)، (٢٢، ٤٤-٤٦)	مكية	٢

وفي سورة "المجادلة" في سياق شكوى خولة بنت ثعلبة التي راجعت الرسول (ﷺ) في شأن زوجها أوس بن الصامت، وفيما صدر عنه في حقها من الظّهار.

مقاصد الحوار في القرآن الكريم:

للحوار في القرآن الكريم مقاصد جليلة، ومنها: دعوة الناس إلى الإيمان بالله وحده، واتباع دين الإسلام، وإقامة الحجة والبرهان على وحدانية الله تعالى، والبعث، والترغيب والترهيب، والتبشير، والإنذار^(١).

أما عن المقصد الأول؛ فالحوار هو المنهج الأمثل للإقناع، والوسيلة الأنجع في النصح والإرشاد، ودحض الضلال، ودفع الشبه عن الدين، والرد على أعدائه من المشركين، وهو منهج الأنبياء والمصلحين، مع اختلاف المدعويين.

ومن أمثلة ذلك: الحوارات التي عرضها القرآن للأنبياء مع أممهم؛ كحوار نوح، وإبراهيم، وموسى، وغيرهم من الأنبياء (عليهم السلام)، في مواضع كثيرة من القرآن الكريم.

وفي سياق حوار الرسول (ﷺ) مع أهل الكتاب والمشركين في مواضع كثيرة من القرآن الكريم؛ يأتي الجواب في محاوراتهم من الله تعالى، أو بأمر الرسول بالقول بما يدفع باطلهم وشبههم، وبما يثبت (ﷺ)، والنوع الأخير شائع في السور المكية. وفي سياق الترغيب والترهيب، والتبشير والإنذار؛ يأتي الحوار ليعرض ما لحق الأمم المكذّبة من العذاب، ومشاهد من حوارات يوم القيامة يتنوع فيها الحوار، ويمتد إلى آفاق شاسعة جداً.

(١) ينظر: شادي، محمد إبراهيم، حول أهداف الحوار في القرآن الكريم: الحوار في القرآن الكريم، خصائصه التركيبية وصوره البيانية، ص ٢١، ٢٢

٢٢	الروم	(٥٥-٥٧)	مكية	١
٢٣	السجدة	(١٢-١٤، ٢٠، ٢١)	مكية	٢
٢٤	الأحزاب	(٦٤-٦٨)	مدنية	٢
٢٥	سبأ	(٣١-٣٣، ٤٢-٤٠)	مكية	٢
٢٦	فاطر	(٣٦-٣٧)	مكية	١
٢٧	يس	(٥٩-٦٥)	مكية	١
٢٨	الصافات	(٢٧-٣٥، ٦١-٥٠)	مكية	٢
٢٩	ص	(٥٩-٦١)	مكية	١
٣٠	الزمر	(٧١-٧٤)	مكية	١
٣١	غافر	(١٠-١٢، ٥٠-٤٦، ٧٦-٧٠)	مكية	٣
٣٢	فصلت	(١٩-٢٤، ٢٧-٢٩، ٤٧، ٤٨)	مكية	٣
٣٣	الشورى	(٤٤-٤٦)	مكية	١

م	السورة حسب ترتيب المصحف	الآية	المكي والمدني	عدد المواضع
١٠	النحل	(٢٧-٣١، ٨٦، ٨٧)	مكية	٢
١١	الإسراء	(١٣-١٤)	مكية	١
١٢	الكهف	(٤٩-٥٢، ٥٤-٥٢)	مكية	٢
١٣	طه	(١٠٢-١١٢، ١٢٤-١٢٦)	مكية	٢
١٤	الأنبياء	(٩٧-١٠٤)	مكية	١
١٥	الحج	(٩، ١٠، ٢٢)	مدنية	٢
١٦	المؤمنون	(٦٥-٦٧، ١٠٣-١١٥)	مكية	٢
١٧	الفرقان	(١٦-١٩، ٢٩-٢٧)	مكية	٢
١٨	الشعراء	(٩٤-١٠٣)	مكية	١
١٩	النمل	(٨٣-٨٥)	مكية	١
٢٠	القصص	(٦٢-٧٤، ٦٦، ٧٥)	مكية	٢
٢١	العنكبوت	(٥٢-٥٥)	مكية	١

التناسب في المقاصد والمحاور جعلت نسيجاً واحداً تحت اسم "آل حم" كما صحَّ على لسان بعض الصحابة^(٢).

وهذه الإضافة في "آل" ليست بمعنى "أهل"، بل هو لفظ يذكر قبل ما لا يصح تننيته وجمعه من الأسماء؛ فإذا أرادوا تننيته أو جمعه، زادوا قبله لفظ "آل"، أو "ذو"^(٣)؛ فجاء اسم "آل حم" مجازاً لهذه الصحبة المعنوية^(٤) التي تربط بينها في موضوعها، ومقاصدها، وابتدائها.

قال الفراء: "قوله "آل حم"، إنما هو كقولك: "آل فلان، وآل فلان"؛ كأنه نسب السورة كلها إلى "حم"^(٥)، وكما تقول هؤلاء "آل فلان" كأنك أضفتهم إليه"^(٦).

وقد أشار الزركشي إلى هذه الرابطة المعنوية التي تجمع بين "آل حم" في مقاصدها ونزولها، كما رأوا في ترتيبها في المصحف إشارة إلى أن "ترتيب سور القرآن توقيفي صادر عن حكيم"^(٧).

مقاصدها ووصفها:

يقول أبو حيان: "وهذه الحواميم مقصورة على المواعظ والزجر، وطرق الآخرة، وهي قصار لا تلتحق فيها

م	السورة حسب ترتيب المصحف	الآية	المكي والمدني	عدد المواضع
٣٤	الزخرف	(٣٦-٣٩، ٧٢-٧٨)	مكية	٢
٣٥	الدخان	(٤٣-٥٠)	مكية	١
٣٦	الجاثية	(٢٧-٣٥)	مكية	١
٣٧	الأحقاف	(٢٠-٣٤)	مكية	٢
٣٨	ق	(٢٤-٢٩)	مكية	١
٣٩	الطور	(١٣-٢٩)	مكية	١
٤٠	الحديد	(١٣-١٥)	مدنية	١
٤١	الملك	(١١-٢٧)	مكية	٢
٤٢	الحاقة	(١٩-٣٧)	مكية	١
٤٣	المدثر	(٣٩-٤٨)	مكية	١
٤٤	المرسلات	(٣٥-٣٩)	مكية	١
٤٥	النبأ	(٤٠)	مكية	١

المبحث الأول: خصائص "آل حم" ومقاصدها معنى "آل حم":

"آل حم" كلها سور مكية، وقد نزلت تباعاً ابتداءً بـ سورة "غافر"، وانتهاءً بـ سورة "الأحقاف"^(١)، ولما فيها من

(٢) قال عبد الله بن مسعود: "وَأَيُّ لَأَخْفَظُ الْقُرْآنَ الَّذِي كَانَ يَقْرَأُ بِهِ النَّبِيُّ ﷺ، ثَمَانِي عَشْرَةَ سُورَةً مِنَ الْمُفَصَّلِ، وَسُورَتَيْنِ مِنْ آلِ حَم". صحيح البخاري - كتاب فضائل القرآن - باب الترتيل في القراءة - (٥٠٤٣).

(٣) الشهاب الخفاجي، شرح درة الغواص في أوهام الخواص، ص ١٢٠، وينظر حول فصاحة الإضافة في لفظة "آل حم". الجوهري، الصحاح، ١٩٧٤/٥، ولسان العرب، ٢٦٧٢/٢٩، مادة (ط س م) والبغداد، عبد اللطيف، ذيل الفصيح، ص ١٠، والسيوطي، المزهري، ٣٠٨/١، وأجاز الشهاب الخفاجي "الحواميم"؛ لوروده في الحديث الصحيح، والشعر الفصيح. شرح درة الغواص، ص ١١٨، ١١٩، وحاشيته على البيضاوي، ٥٣٩/٥.

(٤) الشهاب الخفاجي، شرح درة الغواص، ص ١٢٠.

(٥) الهروي، أبو عبيد، غريب الحديث، ١٠٩/٥.

(٦) ابن سلام، أبو عبيد القاسم، فضائل القرآن ٦٦/٢.

(٧) الزركشي، بدر الدين، البرهان، ٢٦٠/١.

(١) السيوطي، تناسق الدرر في تناسب السور، ص ١٣٠.

سامة^(١)، وقال العلماء: "إنها مكية لم يجر فيها حكم"^(٢)، أي تشريع وأحكام.

وتلتقي "آل حم" في كثير من مقاصدها، المتصلة بالحديث عن آيات الله في الخلق، ودلائل القدرة، والحديث عن الكافرين، وتكذيبهم بالقرآن، وما لحق الأمم المكذبة من العذاب عظة وعبرة، والحديث عن صدق القرآن، وإقامة الحجج على ذلك، وبيان حجة التوحيد، ورد شبه الكافرين وضلالاتهم، وتقرير نبوة الرسول (ﷺ)، والحديث عن يوم القيامة، وما فيه من شدائد وأهوال، والرد على منكري البعث، وعرض لمشاهد ومواقف من حوارات الآخرة، وعذاب المجرمين، وبيان ما أعده الله للمؤمنين من النعيم المقيم^(٣).

وجاء وصف "آل حم"، على لسان بعض الصحابة والتابعين؛ بما يشي بجلالها وجمالها، وحسن ترابطها واتصالها. ومن ذلك: قول عبد الله بن مسعود (رضي الله عنه): "إذا وقعت في "آل حم" وقعت في روضات دِمَاطٍ أَتَانَقُ فِيهِنَّ"^(٤).

والكلام هنا على التشبيه لهذه السور المباركات، وما فيها من وجوه التلاؤم والحسن بـ "البقاع التي تكون فيها صنوف النبات من رياحين البادية وغير ذلك، ويكون فيها أنواع النور والزهر، والدممات: جمع دمة، أي لينة سهلة،

وقوله " أَتَانَقُ فِيهِنَّ " يعني أَتَبَع محاسنهن، ومنه منظر أُنِيق إذا كان حسناً معجباً، "وهو التنزه بالنظر إلى ما فيها من أُنِيق المعاني التي هي كالأنوار والثمار"^(٥).

ويرى عبد الله بن عباس (رضي الله عنهما) أنها "الباب القرآن؛ حيث يقول: "إِنَّ لِكُلِّ شَيْءٍ لُبَابًا وَلِبَابُ الْقُرْآنِ آلُ حَمٍ أَوْ قَالَ الْحَوَامِيمِ"^(٦)، واللُّبَاب: "الخالص من كل شيء"^(٧) أما مجاهد، فيقول: "آل حم دِيْبَاجُ الْقُرْآنِ"^(٨).

و"ديباجُ القرآن" بمعنى زينته؛ لما فيها من أمور الآخرة^(٩)، ولما في معنى "الدَّبَج" من "النقش والتزيين"^(١٠)، والديباج: "الثياب المتخذة من الإبريسم"^(١١)، أي الحرير. وقال أبو الدرداء: "كنا نسمي الحواميم: العرائس"^(١٢)، وهو اسم يلتقي مع ما سبق في معنى الحسن، والزينة، والجمال، وروعة التلاؤم والانسجام في المقاصد والمعاني.

(٥) الهروي، غريب الحديث، ١١٠/٥، وشرح درة الغواص، ص ١٢٠.

(٦) ابن سلام، أبو عبيد القاسم، فضائل القرآن، ٦٤/٢، وتفسير ابن كثير، ٢٤٨/١، والزركشي، البرهان، ٢٤٨/١.

(٧) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة (ألب) ص ١٣٣.

(٨) رواه أبو عبيد في «فضائل القرآن» (ص: ٢٥٥)، وابن الضريس في «فضائل القرآن» (٣٠٢)، وابن أبي شيبة في «مصنفه» (٣٠٢٨٣)، والحاكم في «المستدرک» (٣٦٣٤)، والبيهقي في «شعب الإيمان» (٢٢٤٣) من طريق مجاهد عن ابن مسعود موقوفاً. ورواه عبد الرزاق في «مصنفه» (٦٠٣١)، والمستغفري في «فضائل القرآن» (٨٨٦) عن مجاهد. التيسير في التفسير ٨٢/١٣.

(٩) الشهاب الخفاجي، شرح درة الغواص، ص ١٢٠.

(١٠) ابن منظور، لسان العرب، ١٣١٦/١٥.

(١١) ابن الأثير، مجد الدين المبارك، النهاية في غريب الحديث والأثر، ٩٧/٢.

(١٢) رواه ابن أبي شيبة في «مصنفه» (٣٠٢٨٤)، والدارمي في «سننه» (٣٤٦٥)، والبيهقي في «شعب الإيمان» (٢٢٥٣)، والثعلبي في «تفسيره» (٨/ ٢٦١) عن سعد بن إبراهيم. ورواه الشجري في «ترتيب الأمالي» (١/ ١٥٣) وابن الحماني (٢٧٨) (مصنفات ابن الحماني)، من قول علي بن أبي طالب رضي الله عنه. التيسير في التفسير ٨٣/١٣.

(١) البحر المحيط، ٤٢٩/٧، والخطيب، عبد الكريم، التفسير القرآني للقرآن،

١٤/١٣

(٢) الزجاج، أبو إسحاق، معاني القرآن، ٣٦٥/٤، والنسفي، تفسير مدارك التنزيل وحقائق التأويل ١٩٦/٣، والبرهان، ٢٠٢/١، والباقعي، مساعد النظر، ٤٣٣، ٤٣٢/٢.

(٣) ينظر: الفيروزآبادي، مجد الدين محمد، بصائر ذوي التمييز ٤٠٩/١، ٤١٠، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٨، ٤٢١، ٤٢٤، ٤٢٦، ٤٢٨.

(٤) رواه أبو عبيد في «فضائل القرآن» (ص: ٢٥٥)، وابن أبي شيبة في «مصنفه» (٣٠٢٨٥)، وذكره محمد بن نصر المروزي في «مختصر قيام الليل» (ص: ١٧٥). أبو حفص النسفي، التيسير في التفسير، ٨٢/١٣.

خصائص "آل حم":

وهذا الابتداء بذكر القرآن يأتي غالباً في السور المكية بعد الحروف المقطعة^(٥).

والرأي الراجح في تأويلها: "أن مقصودها التحدي بالقرآن، وأنه دال على نبوة محمد (ﷺ)، وأنه من جنس حروفهم المتعالمية بينهم في كلامهم، ومع ذلك فهم يعجزون عن الإتيان بمثله"^(٦).

ومن اللافت: أن السور التي افتتحت بالحروف الثنائية من الحروف المقطعة: عشر سور، وهي: "آل حم"، وطه، وطس "النمل"، ويس، وكلها قد جاء بعدها ذكر تنزيل الكتاب، والقسم به، وبيان كونه وحياً من الله تعالى...، ويلمح الاشتراك في مقصود التحدي في هذا الابتداء كما تقدم في دقائق تناسبها.

أما عن الختام: فهو من روائع التناسب في "آل حم"؛ حيث ختمت سورة "غافر" ببيان خسر الكافرين في قوله تعالى: ﴿سُنَّتَ اللَّهُ الَّتِي قَدْ خَلَتْ فِي عِبَادِهِ وَخَسِرَ هُنَالِكَ الْكَافِرُونَ﴾ [غافر: ٨٥]

وخُتِمت سورة "فصلت" بالحديث عن شك الكافرين في لقاء ربهم، وبيان أنه بكل شيء محيط؛ في قوله تعالى: ﴿أَلَا إِنَّهُمْ فِي مِرْيَةٍ مِّن لِّقَاءِ رَبِّهِمْ أَلَّا إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُّحِيطٌ﴾ [فصلت: ٥٤]، وخُتِمت سورة "الشورى" بالحديث عن صراط الله، وكون الأمور إلى الله تصير؛ في قوله

اتسمت "آل حم" بالتناسب اللافت في مطالعها ومقاطعها، ومقاصدها كما تقدم؛ وهو ما يشي بهذه الرابطة المعنوية الجامعة بين مضامينها وغاياتها؛ والتي تمثل وجهاً من وجوه الإعجاز في النظم؛ وهو ما يتصل بالمناسبة بين السور والآيات، على النحو الآتي:

تناسب المطلع والختام:

﴿حَمَّ﴾ تقرأ آية وحدها في كل سورها؛ وفي سورة "الشورى" أيضاً؛ فهي مبتدأ، و﴿عَسَقَ﴾ خبره؛ لأنهما عدا آيتين، واختلفوا في "حم"؛ فأخرجها بعضهم من حيز الحروف، وجعلها فعلاً، وقيل معناها: "حم" أي قُضِيَ ما هو كائن"^(١)، ومن دقائق التناسب^(٢) في مطالعها: أنها ابتدأت بـ "حم"، وجمعها قصد التحدي في هذا الافتتاح بهذه الحروف، وما تبعها من ذكر تنزيل الكتاب المبين أو القسم به.

وأشار الكرمانى إلى هذا التشاكل الذي اختصت به: "وهو أن كل واحدة استفتحت بالكتاب أو صفة الكتاب، مع تقارب المقادير في الطول والقصر، وتشاكل الكلام في النظام"^(٣). ويقول السيوطي: "وجه إيلاء الحواميم السبع سورة "الزمر" تأخي المطالع في الافتتاح بتنزيل الكتاب، ثم إن الحواميم ترتبت لاشتراكها في الافتتاح بـ "حم"، وبذكر الكتاب بعد "حم"، وأنها مكية"^(٤).

(٥) جاء ذكر القرآن، وتنزيله وبيانه، والقسم به، ونحو ذلك بعد الابتداء بالحروف المقطعة في أربع وعشرين سورة من تسع وعشرين، وهي: "البقرة"، وآل عمران، والأعراف، ويونس، وهود، ويوسف، والرعد، وإبراهيم، والحجر، والشعراء، والنمل، والقصاص، ولقمان، والسجدة، ويس، وص، وآل حم السبع، ووق".

(٦) ينظر: الباقلائي، إعجاز القرآن، ص ٦٦، وابن أبي الإصبع، الخواطر السوانح في أسرار الفوائد، ص ١١٢، ١١٣، والزركشي، البرهان ١/١٧٥، والسيوطي، الإتقان ١٣٨٧/٤

(١) البغوي، الحسين، معالم التنزيل، ١٨٣/٧، والشربيني، الخطيب، السراج

المنير، ٤٩٥/٣، وحقي، إسماعيل، روح البيان، ٣١٤/٨

(٢) ومن وجوه التناسب أيضاً: التناسب بين مطلع وختام كل سورة منها.

ينظر: السيوطي، مراصد المطالع في تناسب المطالع والمقاطع، ص ٦٢-٦٥

(٣) الكرمانى، محمود بن حمزة، غرائب التفسير وعجائب التأويل ١٠٧٣/٢

(٤) السيوطي، تناسق الدرر في تناسب السور، ص ١٢٩

النار طالبين القضاء عليهم، ورده بأنهم ماكثون، وبيان صور من عثلهم في سواء الجحيم، وأمر الإهانة بذوقهم للعباب الأليم، وخطاب الله لهم بنسيانهم كما نسوا لقاء يومهم هذا، وعرضهم على النار، وبيان جزائهم بعذاب الهون، وإقرارهم بكونه حقاً.

أما عن حوار أهل الجنة؛ فلقد جاء في موضع واحد فقط في سورة "الزخرف" في قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [٧٢-٧٣].

والغالب في حوار الآخرة في "آل حم" كونه عن أهل النار ومعهم؛ ومرجع ذلك أن أهل الجنة في رضا الله عنهم، وما عرض من ألوان وفنون نعيمهم، وما امتن بهم عليهم سبحانه من سابغ فضله ونعمته؛ على حال واحدة في الراحة والسكينة والسعادة، وإن اختلفت منازلهم في درجات النعيم.

وأهل النار ضد ذلك في مواقعهم من العذاب، ومواقفهم في الحساب؛ مما اقتضى هذا التفنن في التصوير استحضاراً لهذه المواقف والمشاهد؛ رهبة وزجراً، وتذكيراً وعظة، وعبرة لأولي الألباب؛ وهو ما اقتضى عرض أطراف من محاوراتهم، ومشاهد من خزيهم وعذابهم، ومواقف من تتصل الأتباع من المتبوعين، ومشاهد من الذل والندم؛ لتكتمل الصورة، ويتضح المشهد، وتجتمع الرغبة والرهبة.

المبحث الثاني: الدقائق البيانية لحوار الآخرة في "آل حم"

اتسم الحوار في مشاهد الآخرة في القرآن الكريم بصورة عامة، وفي "آل حم" خاصة بدقائق أسلوبية وبيانية تتسق مع ما تحمله معاني الحوار ومضامينه من غايات.

تعالى: ﴿صِرْطَ اللَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ إِلَّا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ﴾ [الشورى: ٥٣].

أما عن سورة "الزخرف"؛ فختمت بوعيد الذين لا يؤمنون؛ حيث يقول تعالى: ﴿فَاصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلَامٌ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾ [الزخرف: ٨٩]، وكذلك سورة الدخان؛ ختمت بالتهكم بالكافرين في قوله تعالى: ﴿فَارْتَقِبْ إِنَّهُمْ مُرْتَقِبُونَ﴾ [الدخان: ٥٩]، وسورة "الجاثية" ختمت بالحديث عن عدم خروجهم من النار، وكون الكبرياء لرب العالمين؛ حيث يقول تعالى: ﴿فَالْيَوْمَ لَا يُخْرَجُونَ مِنْهَا وَلَا هُمْ يُسْتَعْتَبُونَ﴾ [٣٥]، فَلِلَّهِ الْحَمْدُ رَبِّ السَّمَوَاتِ وَرَبِّ الْأَرْضِ رَبِّ الْعَالَمِينَ [٣٦] وَلَهُ الْكِبَرِيَاءُ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ [٣٧-٣٥].

وسورة "الأحقاف" ختمت ببيان هلاك الفاسقين؛ في قوله تعالى: ﴿كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِّنْ نَّهَارٍ بَلَّغٌ فَعَلْ يُهْلَكُ إِلَّا الْقَوْمُ الْفَاسِقُونَ﴾ [الأحقاف: ٣٥]. فمن مقاصد الختام في "آل حم": وعيد الكافرين، وبيان ما يلحقهم من العذاب الأليم، وعدم خروجهم منه، وكون الأمور إلى الله تصير.

مضامين حوار الآخرة في "آل حم":

حوار الآخرة في "آل حم" يتجه في مجمله إلى الحديث عن أهل النار، ويعرض مشاهد ومواقف من تحاورهم مع خزنة جهنم، والاحتجاج في النار بين الضعفاء والمستكبرين، وتبكي الملائكة لهم وهم في العذاب، وشهادة سمعهم وأبصارهم وجلودهم عليهم بما كانوا يعملون، وهذا الحوار العجيب بينهم وبين جلودهم، وطلب الكافرين المعذبين من أضلهم من الجن والإنس؛ ليجعلوه تحت أقدامهم في الأسفلين، وعروضهم على النار خاشعين من الذل في صورة مخزية، وندائهم لمالك خازن

[٣٤]، وحجة الخبر: أن الاستفهام تقرير؛ فهو مثل الخبر، ... فكانهم يوبّخون بهذا الذي يخبرون به وبيّنون^(١).

وهنا أدار أبو علي الفارسي المعنى في توجيه القراءتين على العلاقة القائمة بين الاستفهام والخبر في معنى التقرير؛ وهو ما يلحظ فيه هذا التشرب والمزج بين الخبر والاستفهام في سياق هذا المشهد من حوار الآخرة.

والمواضع الثلاثة الأخرى: قوله تعالى: ﴿نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَقُولُونَ إِذْ يَقُولُ أَمْثَلُهُمْ طَرِيقَةً إِنْ لَبِثْتُمْ إِلَّا يَوْمًا﴾ [طه: ١٠٤]، وقوله: ﴿ثَانِي عِظْفِهِ لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَنَذِيقُهُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ عَذَابَ الْحَرِيقِ﴾ [ذلك: ١٠]، وقوله: ﴿فَلَمَّا رَأَوْهُ زُلْفَةً سَيِّئَتْ وُجُوهُ الَّذِينَ كَفَرُوا وَقِيلَ هَذَا الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ تَدْعُونَ﴾ [الملك: ٢٧]. وهي وإن كانت من الخبر؛ فلقد تشربت معنى الاستفهام المضمّر وراء الفصل بين الجمل^(٢)؛ مما يؤكد طبيعة هذا المزج الدقيق بين الخبر والطلب في سياق حوار الآخرة في القرآن الكريم.

وتجدر الإشارة إلى وقوف البحث عند بعض دقائق البيان في بعض المواضع من "آل حم"، وبيان ما تحمله من أسرار النظم المتصلة بتشكيل مشاهد الحوار وعلاقاتها بمواضع الحوار الأخرى في القرآن الكريم؛ لاتساع البحث جدًّا في هذا الجانب؛ ولأن غرض البحث اللفت دون الحصر.

ومن هذه الدقائق العامة:

١ - المزج الدقيق بين الخبر والطلب:

من الظواهر اللافتة والدقيقة والمستمرة في حوارات الآخرة بصورة عامة، وفي "آل حم" بصورة خاصة: امتزاج الخبر بالطلب في نمط ونسق عجيب؛ حيث تتعاقب هذه الأساليب، وتتلاقى، وتتلاحم في سياقات ومواقف حوارية مختلفة، ينمو فيها المشهد، ويتفاعل، ويتدفق؛ بما يكسبه هذا المزج من حركة للموقف، وإثارة للذهن، ودفع للتأمل، وبيان للمعنى، وتصوير، ووصف دقيق يقلب السمع بصراً.

وتجدر الإشارة إلى: أن الأسلوب الخبري في سياق حوارات الآخرة في القرآن الكريم بصورة عامة لم يأت منفرداً إلا في أربعة مواضع، ومع ذلك فقد تشرب من الطلب معنى الاستفهام. وجاء موضع منها في "آل حم"؛ فُرى بالاستفهام والخبر؛ في قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يُعْرَضُ الَّذِينَ كَفَرُوا عَلَى النَّارِ أَذْهَبْتُمْ طَيِّبَتِكُمْ فِي حَيَاتِكُمْ الدُّنْيَا﴾ [الأحقاف: ٢٠] فقله (أَذْهَبْتُمْ طَيِّبَتِكُمْ) " فرى بالاستفهام والخبر، قال الفراء والزجاج: العرب توبخ بالألف، ويحذف الألف فتقول: أذهبت ففعلت كذا، وذهبت ففعلت كذا، والمعنى في القراءتين: يقال لهم هذا فحذف القول، قال أبو علي: وجه الاستفهام أن هذا النحو قد جاء بالاستفهام نحو ﴿أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ﴾ [الأحقاف:

(١) الفارسي، أبو علي، الحجة للقراء السبعة، ١٨٨/٦، ١٨٩، والواحي، التفسير البسيط، ١٨٨/٢٠، ١٨٨.

(٢) جاء الفصل في موضع سورة طه في قوله تعالى: (إذ يقول أمثلهم طريقة)؛ حيث أثارت الجملة الأولى في قوله تعالى (نحن أعلم بما يقولون) سؤالاً مضمونه: ماذا يقولون؟ فجاءت الجملة الثانية في قوله: (إذ يقول) الآية جواباً عن السؤال. وفي موضع سورة الحج فصلت الآية الثانية في قوله تعالى: (ذلك بما قدمت يداك)؛ لأنها جاءت جواباً عن سؤال أثارته الآية الأولى في قوله (ونذيقه يوم القيامة عذاب الحريق)؛ فكان سائلاً يسأل، وما سبب ذلك؟ فجاء الجواب بعدها (ذلك بما قدمت يداك). وفي موضع سورة الملك فصلت جملة (سينت وجوه الذين كفروا)؛ لكونها جاءت إجابة عن سؤال أثارته الجملة الأولى في قوله (فلما رأوه زلفة)؛ فكان سائلاً يسأل، ما الذي كان من حالهم لما رأوا العذاب قريباً؟ فجاء الجواب في قوله: (سينت وجوه الذين كفروا). والمواضع الثلاثة من دقائق الاستئناف البياني، أو شبه كمال الاتصال كما سماه المتأخرون من البلاغيين. والله أعلم.

سورة "غافر"؛ التي بنيت على: "إقامة أنواع الحجة والبرهان على أهل الكفر والضلال"^(٣)، وتلا الإخبار بصورة التحاج والتخاصم، تأكيد المستضعفين لتبعيةهم للمستكبرين بقوله: (إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا)؛ لتأكيد خضوعهم التام، وللاهتمام ببيان أمر هذه التبعية، وجاء الاستفهام في قوله تعالى: (فَهَلْ أَنْتُمْ مُّعْتَوُونَ عَنَّا نَصِيبًا مِّنَ النَّارِ) بما يحمله من معاني اليأس من تخليهم، واللوم على خذلانهم، وترك الاهتمام بما هم فيه من عذاب^(٤).

وهنا امتزج الخبر بالطلب على نحو نما فيه الحوار من اليأس إلى الطمع في دفع أي شيء من العذاب، وجاء رد المستكبرين مفتتحاً بتأكيد بقائهم جميعاً في العذاب، وتأكيد انقضاء الأمر بحكم الله النافذ بين العباد في قوله: ﴿إِنَّا كُلٌّ فِيهَا إِنَّ اللَّهَ قَدْ حَكَمَ بَيْنَ الْعِبَادِ﴾.

وخاتمة الرد من المستكبرين، طوت أمر الحساب وما فيه من مراحل وآماد، ومواقف، وحوارات؛ فهو إيجاز جامع لا نرى له مثيلاً إلا في النظم الجليل، وكلتا الجملتين بما بينهما من فصل؛ جواب مؤيس لهم من حصول التخفيف.

صورة المشهد في المواضع الأخرى من القرآن الكريم:

جاءت صورة الحوار بين المستضعفين والمستكبرين في موضع آخر، ولكن بدأ المشهد من بروزهم لله جميعاً، في قوله تعالى: ﴿وَبَرَزُوا لِلَّهِ جَمِيعًا فَقَالَ الضُّعَفَاءُ لِلَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا فَهَلْ أَنْتُمْ مُّعْتَوُونَ عَنَّا مِنْ عَذَابِ اللَّهِ مِن شَيْءٍ قَالُوا لَوْ هَدَّيْنَا اللَّهُ لَهَدَيْنَاكُمْ سَوَاءٌ

وَأَنْتُمْ إِلَىٰ مَشْهَدٍ مِنَ الْمَشَاهِدِ الْحَوَارِيَّةِ الَّتِي اسْتَدْعَتْ هَذَا الْمَزْجَ فِي سُورَةِ "غَافِرٍ"، وَفُصِّلَتْ؛ لِلْوُقُوفِ عَلَى دَقَائِقِ مِنْ تَشْكِيلِهَا، وَبَيَانِ كَيْفِ أَسْهَمَ هَذَا الْمَزْجَ بَيْنَ الْأَسَالِيبِ الْخَبَرِيَّةِ وَالطَّلَبِيَّةِ فِي نَمُو الْمَشْهَدِ الْحَوَارِيِّ وَتَدْفِيقِهِ؟

المشهد الحواري الثاني^(١) في سورة غافر:

في سياق الحوار بين أهل النار (الضعفاء والمستكبرين)، وحوارهم مع خزنة جهنم طلباً لتخفيف العذاب؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ يَتَحَاوُونَ فِي النَّارِ فَيَقُولُ الضُّعَفَاءُ لِلَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا فَهَلْ أَنْتُمْ مُّعْتَوُونَ عَنَّا نَصِيبًا مِّنَ النَّارِ ۖ قَالَ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا كُلٌّ فِيهَا إِنَّ اللَّهَ قَدْ حَكَمَ بَيْنَ الْعِبَادِ ۖ وَقَالَ الَّذِينَ فِي النَّارِ لِخَزَنَةِ جَهَنَّمَ ادْعُوا رَبَّكُمْ يُخَفِّفْ عَنَّا يَوْمًا مِّنَ الْعَذَابِ ۖ قَالُوا أَوَلَمْ تَكُنْ تَأْتِيكُمْ رُسُلُكُم بِالْبَيِّنَاتٍ قَالُوا بَلَىٰ قَالُوا فَادْعُوا وَمَا دُعَاؤُ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَالٍ ۝﴾ [غافر: ٤٧-٥٠].

بدأ الحوار بالإخبار بالمضارع عن التحاج بين الضعفاء والمستكبرين؛ فحمل التعبير صورة حية متجددة لهذا التحاج والتدافع في القول، وصورة الخصومة التي تنمو وتتطور كأنها رأي العين؛ وأثر النظم التعبير بـ "التحاج" دون الجدل أو المخاصمة؛ لأن "حقيقة المحاجة أن يطلب كل واحد من المحاجين رد صاحبه عن حجته أو محجته"^(٢).

وهذه الصيغة (يتحاجون) لم تأت في أي موضع آخر من مواضع حوار الآخرة في القرآن الكريم في سياق هذا المشهد؛ فهي فريدة في موقعها؛ في سياق حدة الخصومة، والتوصل من التبعة؛ وهي تتلاحم مع سياق

(٢) الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز ٤١٠/١، ويراجع حديث البلاقلاني عن مقاصد سورة غافر، وكونها مبنية على لزوم حجة القرآن، والتبعية على وجه معجزته. إيجاز القرآن، ص ١٢

(٣) ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير ١٦١/٢٤

(٣) جاء حوار الآخرة في سورة "غافر" في ثلاثة مواضع، وكلها في سياق حوارات أهل النار، مع المؤمنين، والملائكة، ومع خزنة جهنم، وفيما بينهم.

(١) الأصفهانى، الراغب، المفردات، ص ١٠٨، والسمين الحلبي، أحمد بن يوسف، عمدة الحفاظ، ٣٧٥/١، والفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز ٤٣١/٢

عَلَيْنَا أَجْرَعْنَا أَمْ صَبَرْنَا مَا لَنَا مِنْ نَحِيصٍ ﴿٦١﴾ [إبراهيم: ٢١].

واختلف السياق هنا في الاستفهام في قوله: (فَهَلْ أَنْتُمْ مُعْنُونَ عَنَّا) الآية، كما اختلف الجواب -أيضاً- في قوله: (قَالُوا لَوْ هَدَّيْنَا اللَّهُ لَهَدَيْنَاكُمْ) الآية؛ نظراً لاختلاف مشهد الحوار؛ فما زالوا في مرحلة البروز لله جميعاً؛ أما في سورة "غافر" فالحوار قد جاء وهم في شذائد العذاب؛ ومن ثم اختلف السؤال والجواب.

كما جاء في موضع آخر من حوارات الآخرة في سياق حوار المستضعفين والمستكبرين -أيضاً-، وهم موقوفون عند ربهم؛ جاء التعبير بـ "رجع القول"، وليس "التحاج" كما في سورة "غافر"؛ حيث يقول تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ مَوْقُوفُونَ عِنْدَ رَبِّهِمْ يَرْجِعُ بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ الْقَوْلَ﴾ [سبأ: ٣١].

"ورجع القول: الجواب. وهي أن يقول بعضهم كلاماً ويجيبه الآخر عنه" (١).

وجاء المضارع (يَرْجِعُ) لاستحضار الصورة، وهم موقوفون عند ربهم؛ فلم يدخلوا النار بعد، وهو حوار الظالمين، وليس حوار الضعفاء والمستكبرين.

أما في سورة "غافر"؛ فالتحاج قائم في النار، وتحت لفح العذاب، بين الضعفاء والمستكبرين؛ ومن ثم أوتر التعبير بالتحاج، وما يقتضيه من الاحتشاد والدفع لحجة الخصم، بما ينسجم مع المشهد والموقف، والتتصل من الفريقين.

كما جاء مشهد حوار آخر تبرأ فيه الذين اتَّبَعُوا من الذين اتَّبَعُوا عند رؤية العذاب؛ في قوله تعالى: ﴿إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوْا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الْأَسْبَابُ﴾ [البقرة: ١٦٦].

وجاء حوار الغاوين ومن أغواهم، وتبرؤهم من عبادتهم لهم، في قوله تعالى: ﴿قَالَ الَّذِينَ حَقَّ عَلَيْهِمُ الْقَوْلُ رَبَّنَا هَؤُلَاءِ الَّذِينَ أَغْوَيْنَا أَغْوَيْنَهُمْ كَمَا غَوَيْنَا تَبَرَّأْنَا إِلَيْكَ مَا كُنَّا إِيَّانَا يَعْبُدُونَ﴾ [القصص: ٦٣].

كما جاء في سياق ضلال الكافرين، وإضلالهم لمن اتبعهم، ووقوفهم للسؤال قبل العذاب؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿فَأَغْوَيْنَاكُمْ إِنَّا كُنَّا غَاوِينَ﴾ [الصفافات: ٣٢]. وهناك موضع آخر جاء فيه الحوار بين رب العالمين، والكافرين، وهم في النار، وهم يرجعون سبب ضلالهم إلى ساداتهم وكبرائهم؛ في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّنَا الْسَّبِيلَ﴾ [الأحزاب: ٦٧]. ومشهد التحاج بين الضعفاء والمستكبرين وهم في النار لم يأت إلا في سورة "غافر".

الحوار مع خزنة جهنم:

انتقل النظم القرآني إلى مشهد آخر من حوارهم مع خزنة جهنم؛ حيث طلبوا منهم أن يدعوا ربهم بتخفيف يوم من العذاب؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ فِي النَّارِ لِخَزَنَةِ جَهَنَّمَ ادْعُوا رَبَّكُمْ يُخَفِّفْ عَنَّا يَوْمًا مِّنَ الْعَذَابِ ﴿٥٨﴾ قَالُوا أَوَلَمْ تَكُ تَأْتِيكُمُ رُسُلُكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا بَلَىٰ قَالُوا فَأَدْعُوا وَمَا دُعَاؤُ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَالٍ ﴿٥٩﴾﴾.

ويلمح استمرار التدفق، والمزج الدقيق بين الخبر والطلب في سياق طلبهم من خزنة جهنم؛ وجاء تعريفهم بالاسم الموصول (الَّذِينَ فِي النَّارِ) زيادة في تمكّن وصفهم، ونعيًا عليهم بكونهم في النار؛ وذكر "جهنم" هنا "تهويل" وتقطيع، أو لبيان محلهم فيها"، كما أن "جهنم أقطع من النار؛ إذ النار مطلقة وجهنم أقطعها وأشدّها" (٢).

(٢) الزمخشري، الكشاف ٣٥٢/٥، وابن المنير، الانتصاف ٣٥٢/٥، والطبي،

حاشية الطبي على الكشاف ٥٢٤/١٣

(١) الراغب، المفردات، ص ١٨٩، وابن عاشور، التحرير والتنوير ٢٠٤/٢٢

في النار)، وما يلقاهم من جواب خزنة جهنم بما يحمله من تقرير وتوبيخ وتبكييت، على خلاف ما توقعوا من إجابة طلبهم للتخفيف.

وفي مجيء الفعل (تَكُّ) تعبير عن الماضي بصيغة المضارع لتحقيق مجيء الرسل؛ فلقد جاءتهم الرسل، ولقد كانوا في فسحة من الوقت، ومع ذلك لم يعتبروا أو يتبعوا؛ ومن هنا رد الخزنة بعد اعتراف أهل النار وإقرارهم بمجيء الرسل بقولهم آمريين لهم: (فَادْعُوا) تأييساً لهم، وزيادة في تحسيرهم وتنديمهم، وبيان أن لا جدوى ولا نفع من طلب الدعاء، وبعد هذا الطلب جاء الخبر بهذا التنزيل الحكيم، والقصر الدقيق في قوله: (وَمَا دُعُوا) الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَالٍ الذي قد يكون من كلام الخزنة، أو يكون من كلام الله إخباراً لنبيه، وهو أنسب بما بعده^(٦).

صورة المشهد في المواضع الأخرى من "آل حم":

تطور المشهد الحواري السابق ونما في سورة الزخرف في قوله تعالى: ﴿وَنَادَوْا يَمْلِكُ لِيَقْضِ عَلَيْنَا رَبُّكَ قَالَ إِنَّكُمْ مَكِثُونَ﴾^(٧)؛ لينتقل إلى مرحلة يأسهم من النجاة وسكوتهم في النار "سكوت يأس"^(٧)، وهم مستمررون تحت وطأة العذاب، ثم ينادون "مالكاً" خازن النار طمعاً في القضاء عليهم؛ فيأتيهم الرد بأنهم ماكثون؛ والمشهد هنا فيه نوع امتداد لمشهد العذاب السابق في سورة "غافر"؛ بعد طلبهم من الخزنة أن يدعوا الله بتخفيف يوم من العذاب، واتجه النداء إلى "مالك" رأساً بطلب القضاء عليهم، بعد يقينهم بأن العذاب لا يُفْتَر عنهم؛ ففما المشهد وانتقل من طلب التخفيف للعذاب في سورة "غافر"، إلى طلب القضاء عليهم في سورة "الزخرف"؛ كما انتقل من

وأضافوا الضمير إلى المخاطبين من خزنة جهنم في قوله: (ادْعُوا رَبَّكُمْ)، ولم يضيفوه إلى أنفسهم؛ "لعلم أجوب دعوة؛ ففيه "ضرب من الإغراء بالدعاء، أي لأنكم أقرب إلى استجابته لكم"^(١)، أي المحسن إليكم بأنكم لا تجدون ألماً من النار"^(٢)؛ فلقد رأوا أنهم ليسوا أهلاً لهذا الدعاء؛ لبعدهم عن مقام مخاطبة الله تعالى؛ فاستشفعوا بخزنة جهنم، والله أعلم.

و(يَوْمًا) هنا كناية عن القلة؛ ولذا جاء نكرة للدلالة على طلب تخفيف ولو مقدار يوم، وجاء جواب الخزنة بهذا الاستفهام الممتلئ بالنقرير والتوبيخ والتبكييت، والتنديم والتحسير، مع ما في التصوير بالمضارع (تَأْتِيكُمْ) من التجدد^(٣)؛ لاستحضار مجيء الرسل، وتذكيرهم لهم مرة بعد مرة.

وفي صورة هذا الرد "إلزام للحجة، وتوبيخ، وأنهم خلفوا وراءهم أوقات الدعاء والتضرع، وعطلوا الأسباب التي يستجيب الله لها الدعوات"^(٤).

وفي صورة الجواب الذي بدأ بواو العطف (أَوَلَمْ) التي "عطف بها خزنة جهنم كلامهم على كلام الذين في النار من قبيل طريقة عطف المتكلم كلاماً على كلام صدر من المخاطب إيماءً إلى أن حقه أن يكون من بقية كلامه ولا يغفله، وهو ما يلقب بـ "عطف التلقين"^(٥).

وقد تحقق من خلال هذا العطف المزج الدقيق بين الخبر والطلب، ودفع المشهد الحواري إلى النمو والتدرج، وإظهار ما فيه من تفاعل ولهفة وحسرة من جانب (الذين

(٣) الزمخشري، الكشاف ٣٥٣/٥، والجمل، سليمان، حاشية الجمل ٤٨٤/٦،

وابن عاشور، التحرير والتنوير ١٦٤/٢٤

(٤) البقاعي، نظم الدرر ٥٢٢/٦

(١) البقاعي ٥٢٢/٦، ٥٢٣

(٢) الزمخشري، الكشاف ٣٥٣/٥

(٣) ابن عاشور، التحرير والتنوير ١٦٥/٢٤

(٤) حاشية الشهاب الخفاجي ٢٧٢/٨، وحاشية الجمل على الجلالين ٤٨٤/٦

(٥) أنوار التنزيل ٩٦/٥، وحاشية الجمل على الجلالين ١٠٩/٧

ومشهد سورة "غافر" يتميز بتغطيته لمساحة واسعة من حوار أهل النار مقابلة بالمواضع الأخرى في سورة "الزمر، والملك"؛ فعرض مشاهد من حوار الضعفاء والمستكبرين، وحوارهم مع خزنة جهنم، وهم في دركات العذاب.

المشهد الحواري الأول^(١) في سورة "فصلت":

صورة الحوار بين أهل النار وجلودهم:

من المواضع التي امتزج فيها الخبر والطلب في "آل حم": قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يُحْشَرُ أَعْدَاءُ اللَّهِ إِلَى النَّارِ فَهُمْ يُوزَعُونَ^(١٩)﴾ حَتَّىٰ إِذَا مَا جَاءُوهَا شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ وَأَبْصَرُهُمْ وَجُلُودُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ^(٢٠) وَقَالُوا لَوْلَا جُلُودُهُمْ لِمَ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا قَالُوا أَنْطَقَنَا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ خَلَقَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ^(٢١) وَمَا كُنْتُمْ تَسْتَتِرُونَ أَنْ يَشْهَدَ عَلَيْكُمْ سَمْعُكُمْ وَلَا أَبْصَرُكُمْ وَلَا جُلُودُكُمْ وَلَكِنْ ظَنَنْتُمْ أَنَّ اللَّهَ لَا يَعْلَمُ كَثِيرًا مِمَّا تَعْمَلُونَ^(٢٢) وَذَلِكَ ظَنُّكُمُ الَّذِي ظَنَنْتُمْ بِرَبِّكُمْ أَرَدْتُمْ فَأَصْبَحْتُمْ مِنَ الْخَاسِرِينَ^(٢٣) [فصلت: ١٩-٢٣] "لما ذكر حالهم في الدنيا، وأشار إلى حال الآخرة أتبعه تفصيل ذلك، فقال: (وَيَوْمَ)^(٢)، ولقد طوى هنا كلاماً كثيراً ليركز على صورتهم في ذلك اليوم، التي جاء التعبير فيها بـ (يُحْشَرُ) الذي بني للمجهول، و(يُوزَعُونَ)؛ ليصور لنا هذا المشهد للكفار من الأولين والآخرين الذي يتوالى فيه الحشر، ويتتابع فيه الجمع، و"يحبس أولهم على آخرهم"^(٣) في صورة تمنع التفرق؛ "كناية"^(٤) على هذه الكثرة الكثيرة في

طلب الدعاء من خزنة جهنم، إلى نداء "مالك" طلباً للقضاء عليهم.

صورة الحوار بين الخزنة وأهل النار في المواضع الأخرى من القرآن الكريم:

جاء الحوار بين الخزنة وأهل النار في سورة "الزمر"، وسورة "الملك"، مع اختلاف في بداية المشهد، وابتداء الحوار من الخزنة، مع استدعاء المشاهد الحوارية لهذا المزج الدقيق بين الخبر والطلب كما تقدم في بداية المبحث الثاني؛ ففي سورة "الزمر" ابتدأ الحوار من الخزنة لأهل النار، وقد فتحت أبوابها؛ حيث يقول تعالى: ﴿وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا فَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا قَالُوا بَلَىٰ وَلَكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ^(٧١)﴾ [الزمر: ٧١].

فبدأ السؤال من الملائكة عن مجيء الرسل، وتلاوتهم لآيات الله، وإنذارهم لهم؛ فجاء أكثر تفصيلاً من سورة "غافر"؛ فهم ما ذاقوا العذاب بعد، وإنما قد فتحت أبوابها لاستقبالهم، وهو مشهد سابق لما في سورة "غافر"، وجاء الخبر بعد جوابهم بإحقاق العذاب على الكافرين.

وفي سورة "غافر" جاء الطلب مبتدئاً من أهل النار طلباً لدعاء الخزنة لهم أن يخفف الله عنهم يوماً من العذاب، وجاء سؤال الخزنة هناك موجزاً حول مجيء الرسل بالبينات في قوله ﴿قَالُوا أَوَلَمْ تَكُ تَأْتِيكُمُ رُسُلُكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ﴾ في سياق الرد عليهم وهم في دركات العذاب.

أما في سورة "الملك" في قوله تعالى: ﴿كَلَّمَآ أَلْقَىٰ فِيهَا فَوْجٌ سَأَلَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَذِيرٌ^(٨)﴾ فجاء السؤال - أيضاً - مبتدئاً من الخزنة لكل فوج يلقى في النار؛ فلكل مشهد حوار زلويته الخاصة في ابتدائه وانتهائه.

(١) جاء حوار الآخرة في ثلاثة مواضع من سورة "فصلت": الحوار مع الجلود،

وحوار أهل النار مع رب العالمين، وحوار رب العالمين معهم وندائه إياهم.

(٢) البقاعي، نظم الدرر ٥٦٣/٦

(٣) الزمخشري، الكشاف ٣٧٨/٥، والبيضاوي، أنوار التنزيل ٦٩/٥

(٤) القنوي، عصام الدين، حاشية القنوي على تفسير البيضاوي ١٤٧/١٧

جوابهم "ما نطقنا باختيارنا حتى نستحق توبيخكم"^(٢)، وقد يكون السؤال للتعجب من شهادتها، ويكون الجواب أيضاً مناسباً للسؤال ببيان قدرة الله في إنطاقها. ويبدو أن أهل النار في خضم الموقف وشدته قد ذهلوا عن الآية العجيبة في إنطاق هذه الجلود، وشغلوا بمجرد السؤال عن سبب الشهادة، غافلين وشاردين عن الآية العجيبة في هذا الإنطاق، والذي هو من قدرة الله كما يظهر في إجابة الجلود؛ فجاء السؤال والجواب على هذه الصورة منسجمين مع شدة الموقف وهيبته.

صورة المشهد في المواضع الأخرى من "آل حم":

جاء الحوار هنا في سورة "فصلت" -بعد الحوار في سورة "غافر"-، والذي جاء في ثلاثة مواضع منها، تمثلت في طلب أهل النار من الله (تعالى) سبيلاً إلى الخروج في قوله تعالى: ﴿قَالُوا رَبَّنَا أَمَتَّنَا اثْنَتَيْنِ وَأَحْيَيْنَا اثْنَتَيْنِ فَاعْتَرَفْنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِّن سَبِيلٍ﴾^(٣) ذَلِكُمْ بِأَنَّهُ إِذَا دُعِيَ اللَّهُ وَحْدَهُ كَفَرْتُمْ وَإِنْ يُشْرَكْ بِهِ تُؤْمِنُوا فَالْحُكْمُ لِلَّهِ الْعَلِيِّ الْكَبِيرِ^(٤)

والموضع الثاني: حوار التحاج والتخاصم بين الضعفاء والمستكبرين، والحوار مع خزنة النار كما مضى، والموضع الثالث في سؤالهم عن شركائهم، وذلك في قوله تعالى: ﴿إِذِ الْأَغْلُلُ فِي أَعْنَاقِهِمْ وَالسَّلْسِلُ يُسْحَبُونَ﴾^(٥) فِي الْحَمِيمِ ثُمَّ فِي النَّارِ يُسْجَرُونَ^(٦) ثُمَّ قِيلَ لَهُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ تُشْرِكُونَ^(٧) مِنْ دُونِ اللَّهِ قَالُوا ضَلُّوا عَنَّا بَلْ لَمْ نَكُن نَدْعُوا مِنْ قَبْلُ شَيْئًا كَذَلِكَ يَضِلُّ اللَّهُ الْكَافِرِينَ^(٨) ذَلِكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَفْرَحُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَبِمَا كُنْتُمْ تَمْرَحُونَ^(٩)

أهل النار! ولتأكيد هذه الصورة، وتثبيتها في القلب، قدّم المسند إليه على الخبر الفعلي (فَهُمْ يُورَعُونَ)؛ لتأكيد هذه الرؤية حتى كأننا نراها أمام أعيننا، ونستحضر صورة هذا الجمع الكبير.

ويتواصل الإخبار عن هذا المشهد بقوله (حَتَّى) التي طوت وراءها زمناً ومشاهد ومواقف من بداية الحشر، وما تبعه من حبسهم، ثم انصرافهم إلى النار؛ ليسلط الضوء على هذا المجيء المفزع، والذي بدأ بشهادة سمعهم وأبصارهم وجلودهم بما كانوا يعملون، وجاء التعبير بالماضي في (شَهِدَ) لأنه أمر واقع لا محالة؛ فكل أخبار الغيب عن يوم القيامة واقع بالنظر إلى علم الله الذي تتلشى فيه كل الأزمنة.

ويأتي هذا المزج الدقيق بين الخبر والطلب من خلال هذا العطف اللطيف لجملة (وَقَالُوا لَجُلُودِهِمْ لَمْ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا) على جملة الجواب (شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ وَأَبْصَرُهُمْ وَجُلُودُهُمْ)؛ لما تحمله هذه الشهادة العجيبة والغريبة التي لم يتوقعها أهل النار؛ يأتي الاستفهام الذي توجه إلى سبب شهادة الجلود وحدها تعجباً وتوبيخاً لها؛ فتوجهوا بالسؤال إلى الجلود دون السمع والأبصار مع أنها قد شهدت عليهم أيضاً؛ ولعل قصر السؤال على الجلود لأنها أعجب منها؛ إذ ليس شأنها الإدراك بخلاف السمع والأبصار، أو أنه من باب الاكتفاء كقوله تعالى: ﴿سَرَبِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ﴾ [النحل: ٨١] الآية^(١٠).

ومن اللافت أن جواب الجلود في قوله (قَالُوا أَنْطَقَنَا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ) قد يكون جواباً على السؤال إذا كان السؤال من أهل النار لتوبيخ الجلود على شهادتها، ويكون

(٢) البقاعي، نظم الدرر ٥٦٤/٦، والقوجي، محمد، حاشية شيخ زاده ٣٧٨/٧، والقونوي، عصام الدين، حاشية القونوي ١٤٨/١٧

(١) القونوي، عصام الدين، حاشية القونوي على تفسير البيضاوي ١٤٨/١٧

في القرآن الكريم، وإنما جاء في مشهد حوار آخر، أن الله يختم على أفواههم، وتكلمه سبحانه أيديهم، وتشهد أرجلهم بما كانوا يعملون؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ نَخْتِمُ عَلَى أَفْوَاهِهِمْ وَتُكَلِّمُنَا أَيْدِيهِمْ وَتَشْهَدُ أَرْجُلُهُمْ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ [يس: ٦٥]. كما جاء بيان شهادة ألسنتهم وأيديهم وأرجلهم، في سياق الحديث عن الذين يقذفون العفيفات الغافلات المؤمنات؛ في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ الْغَافِلَاتِ الْمُؤْمِنَاتِ لُعُنُوا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ [النور: ٢٣-٢٤]، وأيديهم وأرجلهم بما كانوا يعملون ﴿[النور: ٢٣-٢٤]، وخصوصية حوار سورة فصلت في هذه الشهادة العجيبة من الجلود والسمع والأبصار بعد بيان إعراض الكافرين عن سماع الحق في مطلع السورة؛ حيث يقول تعالى: ﴿وَقَالُوا قُلُوبُنَا فِي أَكِنَّةٍ مِمَّا نَدْعُونَ إِلَيْهِ وَفِيْ عَادَانَا وَفِرٌّ وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنَكَ حِجَابٌ فَأَعْمَلْ إِنَّنَا غَافِلُونَ﴾ [فصلت: ٥]، وبعد بيان آيات الله في خلق السماوات والأرض، وبعد إنذار الكافرين المعرضين أن يلحقهم ما لحق عاد وثمود، ثم الانتقال إلى مشهد الحوار الذي جاء نتيجة لما تقدم من الإعراض والتكذيب.

وقد جاء الحوار في ثلاثة مواضع من السورة متسقاً مع مقاصدها التي تتحدث عن إعراض الكافرين، وبيان مصائر المكذبين، "والحجة والبرهان على وحدانية الله، وإظهار الآيات الدالة على الذات والصفات، وعلم الله المحيط" (١).

جاء حوار الجلود والسمع والأبصار بعد ذلك في سورة "فصلت"؛ ليتجلى فيه مشهد جديد من مشاهد الحوار العجيبة، الغامرة بآيات القدرة؛ لينضم إلى ما سبق من المشاهد التي جاءت في سورة "غافر"؛ ليلتقي مع ما بعده من مشاهد الحوار في سورة "فصلت"، وهو طلب أهل النار من أضلهم من الجن والإنس ليجعلوهما تحت أقدامهم؛ وذلك بعد أن قص علينا حوار شهادة الجلود والسمع والأبصار؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا رَبَّنَا أَرْنَا الَّذِينَ أَضَلَّانَا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ نَجْعَلُهُمَا تَحْتَ أَقْدَامِنَا لِيَكُونَا مِنَ الْأَسْفَلِينَ﴾ [فصلت: ٢٢]؛ وليلتقي مع المشهد الأخير في سورة فصلت، وهو نداء الله -تعالى- لهم وسؤالهم عن شركائه المزعومين؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿إِلَيْهِ يُرْجَىٰ عِلْمُ السَّاعَةِ وَمَا تَخْرُجُ مِنْ ثَمَرَاتٍ مِّنْ أَكْمَامٍهَا وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنْثَىٰ وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ أَيْنَ شُرَكَائِيَ قَالُوا عَادَنَّاكَ مَا مِثْلًا مِنْ شَهِيدٍ﴾ [فصلت: ٢٣] وَضَلَّ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَدْعُونَ مِن قَبْلُ وَظَنَّوْا مَا لَهُم مِّن مَّجِيصٍ ﴿٢٤﴾.

وهنا بعد ما تقدم من شهادة الجلود والسمع والأبصار، وطلبهم أن يجعلوا من أضلهم من الجن والإنس تحت أقدامهم، وغياب ما كانوا يدعون ويعبدون من شركائهم من دون الله؛ أيقنوا أن لا مفر ولا محيد من عذاب الله؛ فتدرجت مشاهد الحوار واتسقت في السورة على نسق عجيب وفريد؛ بدأ بشهادة الجلود والسمع والأبصار عليهم، وطلبهم الانتقام ممن تسبب في إضلالهم، وعدم منفعة ما دعوه وعبدوه من دون الله، ثم اليقين الأخير أن لا مفرد ولا محيد من العذاب الأليم.

صورة الحوار في المواضع الأخرى من القرآن الكريم: لم يأت مشهد آخر لهذا الحوار العجيب بين أهل النار وجلودهم، وشهادة سمعهم وأبصارهم وجلودهم عليهم

(١) البقاعي، برهان الدين، مساعد النظر ٤٤٣/٢، وبصائر ذوي التمييز

٢- التصوير المرئي واستحضار المشهد:

انتم تصوير حوارات الآخرة في القرآن الكريم بمشاهده الممتلئة بالحياة والحركة، والنمو، والتفاعل الذي يتجاوز حدود الزمان والمكان؛ ويتخطى حاجز الغيب لينقل هذه المشاهد؛ وكأنها واقع؛ نحياء، ونظل مشدودين إليه بأبصارنا وقلوبنا، وهو من مبتكرات القرآن القصصية في سياق عرض وتصوير أحوال الآخرة كما تقدم في مقدمة البحث. ولم يقف التصوير هنا عند الصور المعهودة من التشبيهات^(١)، والاستعارات، وغيرها، بل تجاوز ذلك إلى أفق آخر نرى تصوير مشاهدته بأفعال الرؤية المضارعة: "ولو ترى... ترى... تراهم... يرى"، لكل من يتأتى منه الرؤية، والتي تستحضر الموقف، وتمنحه نموًا وتدفعًا، وتجددًا واستمرارًا.

كذلك النداء بأدوات مختلفة، تمثلت في "يا"، وحذف أداة النداء، وصيغ الأفعال: "نادى... ينادون... يناديهم... نادوا..."، والتي تكشف عن المسافات والحوازر الفاصلة، والبعد المكاني بين أهل النار وأهل الجنة^(٢)، في إطار

من المزج الدقيق بين الخبر والطلب كما تقدم في بداية المبحث الثاني.

وهذا التصوير المرئي له حضوره اللافت في أحوال أهل النار، في مواقف العرض ومقدمات الحساب، وعند ندائهم للاستغاثة، وصرخات العذاب، وتتصل المتبوعين من الأتباع، إلى غير ذلك مما يضيق المقام عن حصره.

ومشهد الآخرة عظيم، ومشهود، ومجموع له الناس، كما تعالى: ﴿ذَلِكَ يَوْمٌ تَجْمُوعٌ لَهُ النَّاسُ وَذَلِكَ يَوْمٌ مَّشْهُودٌ﴾ [هود: ١٠٣]، وقال: ﴿فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ مَّشْهَدِ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ [مريم: ٣٧] وقال: ﴿وَشَاهِدٍ وَمَشْهُودٍ﴾ [البروج: ٣-٢].

أما حوارات أهل الجنة في القرآن الكريم؛ فيغلب عليها الوصف بصورة عامة؛ في سياق بيان نعيمهم، وراحة بالهم، وتحاورهم حول حالهم في الدنيا في الإشفاق من العذاب، وما من الله - تعالى - به عليهم من النعيم المقيم؛ ومن هنا؛ فلم يأت في هذه المشاهد التصوير بأفعال الرؤية على نحو ما سبقت الإشارة إليه في حوارات أهل النار.

وقد سبق أن حوارات أهل الجنة قد جاءت في موضع واحد من سورة الزخرف؛ في قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [٧٢] لَكُمْ فِيهَا فَاكِهَةٌ كَثِيرَةٌ مِنْهَا تَأْكُلُونَ﴾ [٧٢].

أما بقية مواضع الحوار الأخرى؛ فتدور حول مشاهد وحوارات أهل النار، وما فيها من ألوان البؤس والشقاء والعذاب.

المشهد الحوارية في سورة "الشورى":

جاء حوار الآخرة في موضع واحد من سورة "الشورى"؛ في سياق الحديث عن رؤية الظالمين للعذاب، وعرضهم على النار في صورة خاشعة ذليلة؛ في قوله تعالى:

(١) من مواضع حوار "آل حم" التي اشتملت على التشبيه، والوصف الدقيق لعذاب الأليم: قوله تعالى: ﴿إِنَّ شَجَرَتَ الزُّقُومِ﴾ [٣٢] طَعَامُ الْأَلِيمِ ﴿كَالْمُهْلِ يَغْلِي فِي الْبُطُونِ﴾ [٣٥] كَغَلِي الْحَمِيمِ ﴿خُذُوهُ فَاعْتِلُوهُ إِلَى سَوَاءِ الْجَحِيمِ﴾ [٣٦] ثُمَّ صُوبُوا فَوْقَ رَأْسِهِ مِنْ عَذَابِ الْحَمِيمِ ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ﴾ [٣٨] إِنَّ هَذَا مَا كُنْتُمْ بِهِءَ تَمْتَرُونَ﴾ [الدخان: ٤٤-٥٠].

(٢) جاء النداء في حوارات "آل حم" بالفعل "ينادون" في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا يُنَادُونَ لِمَقْتُ اللَّهِ أَكْبَرُ مِنْ مَقْتِكُمْ أَنْفُسَكُمْ إِذْ تُدْعَوْنَ إِلَى الْإِيمَانِ فَتَكْفُرُونَ﴾ [غافر: ١٠]، كما جاء بحذف حرف النداء في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا رَبَّنَا أَرِنَا الَّذِينَ أُضْلَلْنَا مِنَ الْجَنِّ وَالْأَنسِ نَجْعَلُهُمَا تَحْتَ أَفْدَامِنَا لِيَكُونَا مِنَ الْأَسْفَلِينَ﴾ [فصلت: ٢٩]، وجاء بالفعل "يناديهم" في قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ أَيْنَ شُرَكَائِيَ قَالُوا ءَاذَنَّاكَ مَا مِنَّا مِنْ شَهِيدٍ﴾ [فصلت: ٤٧]، كما جاء بـ "يا" في قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا جَاءَنَا قَالَ يَلَيْتَ بَيْنِي وَبَيْنَكَ بُعْدَ الْمَشْرِقَيْنِ فَيَتَنَسَّ الْقَرْبُ﴾ [الزخرف: ٣٨]، وجاء بالفعل "نادوا"، و "يا" في قوله: ﴿وَنَادَوْا بِمَلِكٍ لِيَقْضِيَ عَلَيْنَا رَبُّكَ قَالَ إِنَّكُمْ مَكِيدُونَ﴾ [الزخرف: ٧٧].

الذي يتيقن أن يقتل؛ فإنه ينظر إلى السيف كأنه لا يقدر على أن يفتح أجفانه عليه ويملاً عينيه منه كما يفعل في نظره إلى المحبوبات" (٤)

وما أروع الاحتراس في (خَشِعِينَ مِنَ الذَّلِيلِ)؛ فليس خشوعهم عن إيمان؛ وإنما هو خشوع الذلة، وهو حال من (يُعَرِّضُونَ عَلَيْهَا)!!

صورة الحوار في المواضع الأخرى من القرآن الكريم:

مشهد سورة "الشورى"، وما فيه من أفعال الرؤية البصرية المتجددة والمتكررة للظالمين، لم يتكرر في القرآن الكريم. وقد جاء فعل الرؤية في سورة "الأنعام" عند الحديث عن المشركين حالة كونهم موقوفين على النار، وحالة وقوفهم على ربهم؛ في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ وَقَفُوا عَلَى النَّارِ فَقَالُوا يَلَيْتَنَّا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبُ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونُ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (٥)، وقوله: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ وَقَفُوا عَلَىٰ رَبِّهِمْ قَالَ أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ قَالُوا بَلَىٰ وَرَبِّنَا قَالَ فَذُقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ﴾ (٦).

كما جاء في سورة "السجدة" لتصويرهم وهم ناكسو الرؤوس؛ في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا رُءُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ﴾ (٧) الآية.

وفي سورة "سبا" في سياق كونهم موقوفين عند ربهم يرجع بعضهم إلى بعض القول، في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ مَوْقُوفُونَ عِنْدَ رَبِّهِمْ يَرْجِعُ بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ الْقَوْلَ﴾ (٨)، وفعل الرؤية -فيما سبق- جاء بـ (وَلَوْ تَرَىٰ)، وقد حذف فيها جواب (لو) والتقدير: "لرأيت هؤلاء، أو لرأيت أمراً فظيماً، وحذف الجواب أبلغ؛ لأن المخاطب يترك مع غاية تخيله" (٩).

﴿وَتَرَىٰ الظَّالِمِينَ لَمَّا رَأَوْا الْعَذَابَ يَقُولُونَ هَلْ إِلَىٰ مَرَدٍّ مِّن سَبِيلٍ﴾ (١٠) وَتَرَهُمْ يُعَرِّضُونَ عَلَيْهَا خَشِعِينَ مِنَ الذَّلِيلِ يَنْظُرُونَ مِنْ طَرْفٍ خَفِيٍّ ﴿١١﴾ الآية.

وصورة المشهد في قوله (وَتَرَىٰ الظَّالِمِينَ) وما فيها من العطف على قوله (وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ وَلِيٍّ مِّن بَعْدِهِ) قد طوت المراحل كلها من الدنيا إلى الآخرة في إيجاز عجيب.

وجاء تصويرهم عند رؤية العذاب بفعل الرؤية (تَرَى)؛ والذي جاء مضارعاً لاستحضار هذا المشهد للوجوه المكفهرة العابثة؛ وهو ما ينسجم مع هذا الجمع الهائل من الظالمين من بني آدم؛ وهو أوفى ما تتسع معه الصورة، ويتناسب مع امتداد المشهد وتراحبه؛ فالرؤية لكل من يتأتى منه الرؤية، هي الكفيلة باستحضار الموقف؛ "فالرؤية في هذه الآية رؤية عين" (١٢).

ومن اللافت: التعبير بالماضي (رَأَوْا) أيضاً الذي يفيد "تحقق أمر الرؤية ووقوعه" (١٣)؛ وهو ما ينسجم مع الفعل (تَرَى) الذي مضى. وأكمل مشهد الرؤية الممتدة لخشوع الذلة الفعل: (وَتَرَهُمْ)؛ والذي أعيد مضارعاً لاستحضار واستمرار هذه الرؤية، مع الإضافة لضمير الغائب وما تحمله من تأكيد لمشهد الذلة؛ "وقد أعيد الفعل (تَرَى) للاهتمام بهذه الرؤية وتهويلها" (١٤).

والمشهد كله رؤية كاملة وممتدة لهؤلاء الظالمين، وقد التحم بالمضارع (يُعَرِّضُونَ) الذي جاء حديثاً عن النار على سبيل الاستعارة. وينمو المشهد، ويستمر في تدفقه وتجده في التعبير بالفعل (يَنْظُرُونَ) وما يحمله من مسارقة النظر، من الطرف الخافت الذليل، "كما ترى

(٤) الزمخشري، الكشاف ٤١٩/٥، وفخر الدين، تفسير الرازي ١٨٣/٢٧

(٥) ابن عطية، المحرر الوجيز ٢٨١/٢، والبيضاوي، أنوار التنزيل ١٥٨/٢،

٢٢١/٤

(١) ابن عطية، أبو محمد عبد الحق، المحرر الوجيز ٤١/٥

(٢) تفسير أبي السعود ٧١/٥، وحقي، إسماعيل، روح البيان ٣٧١/٨

(٣) ابن عاشور، التحرير والتنوير ١٢٥/٢٥

المشهد الحوارى في سورة الجاثية:

من صور الحوار الفريدة التي لم تتكرر في القرآن الكريم، وجاءت بفعل رؤية المضارع لاستحضار المشهد: الصورة المرئية للأمم الجاثية، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُحْسِرُ الْمُبْطِلُونَ ٢٧ وَتَرَى كُلَّ أُمَّةٍ جَاثِيَةً كُلُّ أُمَّةٍ تُدْعَى إِلَى كِتَابِهَا الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ٢٨ هَذَا كِتَابُنَا يَنْطِقُ عَلَيْكُمْ بِالْحَقِّ إِنَّا كُنَّا نَسْتَنسِخُ مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ٢٩﴾

وهنا ابتداء المشهد الحوارى ببيان مشهد الأمم جميعاً، وقد صدر بالفعل (تَرَى)؛ حيث "الرؤية هنا رؤية العين" (٢)، لكل من يتأتى منه الرؤية.

ومما زاد هذا الموقف ظهوراً وبياناً أفعال المضارعة التي ملأت أركان المشهد: "تَرَى... تُدْعَى... تُجْزَوْنَ... تَعْمَلُونَ... يَنْطِقُ... نَسْتَنسِخُ... تَعْمَلُونَ"؛ وقد منحت المشهد حركة وتدفعاً، ارتبط فيه الماضي والحاضر، والمستقبل.

وقد طوي فيه الزمان والمكان، ونقل فيه المتأمل من ماضي الدنيا وما كان فيها من عمل إلى ساحة العرض والجزاء؛ ليتصور هذا المشهد الغيبي ويستحضره في صورة فريدة لا يمكن أن تكتمل وتستقر في الذهن والعقل، والقلب؛ إلا من خلال هذا النسق الفريد.

ومشهد الأمم الجاثية لم يتكرر في القرآن الكريم، وصورته متسعة جداً؛ فقد جمعت كل الأمم، وليس فئة دون فئة ممن سبق الحوار معها أو حولها.

وهي صورة تذهب نفس الرائي في تصور رؤيتها كل مذهب؛ ولا فرق في ذلك بين المؤمن وغير المؤمن؛ فالمشهد هنا قد امتلأ بالخضوع التام.

أما في سورة "الشورى" فجاء برؤية صورتهم رأي العين، في خشوع الذل، وهم يسارقون النظر خفية. والمواضع الأخرى لم يتكرر فعل الرؤية حالة كونهم موقوفين على النار وعلى ربهم، وقد نكسوا رؤوسهم.

أما في سورة "الشورى"؛ فلقد تقدم المشهد ونما وتجدد؛ وتكرر فعل الرؤية مضارعاً وجاء ماضياً لتحقيقه، كما تضمن حوار المؤمنين تبكيتاً للظالمين؛ في قوله: (وَقَالَ الَّذِينَ ءَامَنُوا إِنَّ الْخَاسِرِينَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَأَهْلِيَهُمْ يَوْمَ الْقِيَمَةِ أَلَا إِنَّ الظَّالِمِينَ فِي عَذَابٍ مُّقِيمٍ)، وهو ما لم يأت في مواضع الحوار الأخرى.

ومن اللافت جداً: أن الحديث عن رؤية الظالمين بفعل الرؤية (تَرَى) لم يأت على هذا النحو في القرآن الكريم إلا في موضعين من سورة "الشورى":

الأول: سياق الحديث عن إشفاقهم يوم القيامة مما كسبوا، وبيان كون المؤمنين في روضات الجنات؛ في قوله تعالى: ﴿تَرَى الظَّالِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا كَسَبُوا وَهُوَ وَاقِعٌ بِهِمْ ٥١ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فِي رَوْضَاتِ الْجَنَّاتِ لَهُمْ مَا يَشَاءُونَ عِنْدَ رَبِّهِمْ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ ٥٢﴾.

الثاني: سياق الحوار حين رؤيتهم للعذاب، وعرضهم على النار، وهم خاشعون من الذل كما مضى في قوله تعالى: ﴿وَتَرَى الظَّالِمِينَ لَمَّا رَأَوْا الْعَذَابَ﴾ الآية؛ وهو مما يلتقي مع محاور من السورة ومقاصدها؛ من بيان "ذل الظالمين في عرصات القيامة" (١).

وقد جاء فيها الحديث عن الظالمين من الكافرين، ومن تجاوز حدود الله في أربعة مواضع غير ما تقدم، وهي الآيات: (٨، ٤٠، ٤١، ٤٢).

(٢) الهمداني، المنتجب، الفريد في إعراب القرآن المجيد ٥/٩٣، والسمين

الحلي، الدر المصون، ٩/٦٥٤

(١) الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز ١/٤١٨

بيان جزاء الكافرين، وهي صورة خاصة تخالف مشهد سورة "الجاثية" في عمومها واتساعه.

وعند النظر في تدفق المشهد الحوارى بعد الحديث عن جثو الأمم، وبيان أن كتابها ينطق عليها بما عملت، واستنساخ الملائكة لذلك؛ نجد المشهد الحوارى بعد أن يمهد بدخول المؤمنين في رحمة الله، يتجه إلى الذين كفروا بالحوار؛ حيث يقول تعالى: ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا أَفَلَمْ تَكُنْ ءَايَتِي تُلَىٰ عَلَيْكُمْ فَاسْتَكْبَرْتُمْ وَكُنْتُمْ قَوْمًا مُّجْرِمِينَ ۝ وَإِذَا قِيلَ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَالسَّاعَةُ لَا رَيْبَ فِيهَا قُلْتُمْ مَا نَدْرِي مَا السَّاعَةُ إِنْ نَّظُنُّ إِلَّا ظَنًّا وَمَا نَحْنُ بِمُستَقِينَ ۝ وَبَدَا لَهُمْ سَيِّئَاتُ مَا عَمِلُوا وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِءُونَ ۝ وَقِيلَ الْيَوْمَ نَنسِلُكُمْ كَمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا وَمَأْوِلُكُمْ النَّارُ وَمَا لَكُمْ مِّنْ نَّاصِرِينَ ۝ ذَٰلِكُمْ بِأَنكُمُ اتَّخَذْتُمْ ءَايَاتِ اللَّهِ هُزُوًا وَعَرَّيْتُمْ الْحَيٰوةَ الدُّنْيَا فَالْيَوْمَ لَا يُخْرَجُونَ مِنْهَا وَلَا هُمْ يُسْتَعْتَبُونَ ۝﴾ [الجاثية: ٣١-٣٥].

ويلحظ في هذا المشهد الحوارى الصمت المطبق من الكافرين، وهو من مواقف التبكيت والإذلال التي يمتنعون فيها عن الكلام؛ حيث ما زالوا في ساحات العرض، وقد غادر المؤمنون إلى رحمة الله، وأما الذين كفروا فقد مكثوا لحوار الإذلال؛ لينتقلوا بعد ذلك إلى الجثو في النار في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ نُنَجِّي الَّذِينَ اتَّقَوْا وَنَذَرُ الظَّالِمِينَ فِيهَا جِثِيًا ۝﴾ [مريم: ٧٢] كما تقدم.

وهنا يلتقي المشهد الحوارى بصورته الحية والنامية مع مقاصد السورة واسمها؛ حيث سميت بـ "الجاثية"، والشرعية، ومن مقاصدها: بيان ما أعده الله من العذاب لكل أفاك أثيم، وبيان إيتاء الكتاب لبني إسرائيل، وكون النبي (ﷺ) على شريعة من الأمر، وبيان تكذيب

و"الجثو" هنا عام للمؤمن والكافر، و"الجاثي" المؤمن قد يشارك المبطل في هذه الحال إلى أن يظهر كونه محققاً^(١).

وقد بينت الآيات بعد ذلك دخول المؤمنين في رحمة الله؛ حيث يقول تعالى: ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُدْخِلُهُمْ رَبُّهُمْ فِي رَحْمَتِهِ ۚ ذَٰلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْمُبِينُ ۝﴾. والتعبير بـ (جَاثِيَةً) لم يأت إلا في هذا الموضع من القرآن الكريم، ومعناه متسع باتساع المشهد الذي يحمله ويصوره، وفيه تأويلات متقاربة لا يأبى النظم اجتماعها؛ فهي: "مجتمعة من الجثوة"، وهي الجماعة، أو باركة، مستوفزة على الركب، غير مطمئنة ومتميزة، وخاضعة^(٢)؛ فهي مجتمعة، وباركة على ركبها بروك الذل والخضوع، وجالسة جلسة لا اطمئنان فيها؛ وهو ما يتلاحم وينسجم مع رهبة وفرع المشهد العظيم!

وقد جاء التعبير بـ (جِثِيًا) في سياق الحديث عن حشر الكافرين والشياطين حول جهنم، وجثو الظالمين فيها على ركبهم؛ حيث يقول تعالى: ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَحْشُرَنَّهُمْ وَالشَّيَاطِينَ ثُمَّ لَنُحْضِرَنَّهُمْ حَوْلَ جَهَنَّمَ جِثِيًا ۝﴾ [مريم: ٦٨] ويقول: ﴿ثُمَّ نُنَجِّي الَّذِينَ اتَّقَوْا وَنَذَرُ الظَّالِمِينَ فِيهَا جِثِيًا ۝﴾ [مريم: ٧٢].

وصورة المشهد (غير الحوارى) صورة خاصة بالكافرين، وهم جاثون مع الشياطين حول النار، وصورة الظالمين وهم جاثون على ركبهم في النار، وقد جاءت في سياق

(٣) الماوردي، تفسير النكت والعيون، ٢٦٧/٥، وابن عادل، اللباب في علوم الكتاب، ٣٧٠/١٧.

(١) الفراء، معاني القرآن، ٤٨/٣، والماوردي، النكت والعيون، ٢٦٧/٥، والزمخشري، الكشاف، ٤٨٩/٥، وابن الجوزي، زاد المسير ٣٦٤/٧، والبيضاوي، أنوار التنزيل ١٠٩/٥.

والنداء ظاهرة لافتة على ألسنة أهل النار بين طلب النجاة من العذاب أو الخروج من النار، أو لطلب عقاب من تسبب في دخولهم النار، أو نداء أهل الجنة بأن يفيضوا عليهم مما رزقهم الله، أو نداء مالك خازن النار؛ طلباً للقضاء عليهم ... في مشاهد يختلط فيها الجزع بالألم والندم؛ والنداء هو ما ينسجم مع صرخات الاستغاثة، وشدائد اليوم العصيب.

ومن صور النداء اللافتة: المواقف التي يُصَوَّرُ فيها البعد المكاني لأهل النار في دركات الجحيم، والحواجر الفاصلة بينهم وبين أهل النعيم.

وهذا الأفق من التصوير نجده في "آل حم"، وما يلتقي معها من بعض مواضع الحوار الأخرى في القرآن الكريم. وجاء النداء في "آل حم" بصيغة فعل النداء: "ينادون... يناديهم... نادوا... ومنه ما جاء بـ "يا"، ومنه ما جاء بحذف أداة النداء؛ بما يتسق مع كل حوار وموقف، ومن صور ذلك:

المشهد الحواري الأول في سورة "غافر":

جاء النداء بالفعل (يُنَادُونَ) في المشهد الحواري الأول في سياق النداء للكافرين من قبل الله (تعالى)، أو ملائكة العذاب، وبحذف حرف النداء، في سياق ندائهم الله (تعالى) طلباً لأي سبيل للخروج؛ في قوله تعالى ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا يُنَادُونَ لِمَقْتُ اللَّهِ أَكْبَرُ مِنْ مَّقْتِكُمْ أَنْفُسَكُمْ إِذْ تُدْعَوْنَ إِلَى الْإِيمَانِ فَتَكْفُرُونَ﴾ ٥١ قَالُوا رَبَّنَا أَمَتْنَا اتُّنَتَيْنِ وَأَحْيَيْتَنَا اتُّنَتَيْنِ فَأَعَرَفْنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِّن سَبِيلٍ ٥٢﴾.

وجاء الفعل (يُنَادُونَ)؛ لاستحضار صورتهم البعيدة في غياهب العذاب، وبيان أن مقت الله وبغضه لهم في الدنيا حين دعاهم إلى الإيمان على ألسنة الرسل وقد أبوا أشد من مقتهم وبغضهم لأنفسهم الآن، وهم في العذاب.

والكافرين، وأن الله سيجمعهم إلى يوم القيامة لا ريب فيه، وبيان خسران المبطلين، ثم ما انتهت به السورة من المشهد الحواري الممتد من الأمم الجاثية إلى نهايتها. والمشاهد الحوارية في الآخرة لا حصر لها؛ فهي ممتدة بامتداد الخليقة وأعمالها... وإنما يعرض القرآن الكريم مشاهد ومواقف منها؛ تحمل العظة والعبرة، والخوف والرغبة لكل من يتأتى منه الرؤية والفكرة.

٣- صور النداء يوم "التنادي":

من أسماء يوم القيامة في القرآن الكريم "يوم التناد"، كما جاء على لسان مؤمن آل فرعون في قوله تعالى: ﴿وَيَقُومُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ يَوْمَ التَّنَادِ﴾ [غافر: ٣٢-٣٣].

وهذا الاسم في سورة "غافر" من "آل حم"، لم يتكرر في القرآن الكريم، وهو عنوان هذا اليوم؛ وهو ما يلتقي ويتناغم مع شدائده، ومواقفه؛ فهو يبدأ بنداء المنادي الذي جاء في موضع وحيد في قوله تعالى: ﴿وَأَسْتَمِعْ يَوْمَ يُنَادِ الْمُنَادِ مِنْ مَّكَانٍ قَرِيبٍ﴾ [ق: ٤١] وهو "أن يأمر الله -تعالى- ملكاً؛ فينادي بالحشر، واجتماع الخلق لفصل القضاء، وينفخ في الصور يوم الخروج من القبور" (١).

وأصداء النداء تتجاوب في هذا اليوم من كل صوب وحذب؛ فهناك نداءات الله (تعالى) لأهل الجنة بأن أورثوها بما كانوا يعملون تكريماً، ونداءاته سبحانه لأهل النار في مواقف مختلفة قبل العذاب وأثنائه؛ تبكيئاً وتوبيخاً، ونداءات الملائكة للمؤمنين تبشيراً، ولأهل النار تحسيراً وتأبيساً، ونداءات أهل النار من الأتباع للمتبوعين، ونداء الكافرين للمؤمنين طلباً لبعض النعيم ... مما يضيق المقام عن حده وحصره.

(١) الماوردي، تفسير النكت والعيون ٣٥٨/٥، والبيضاوي، أنوار التنزيل

رب العالمين في مقام سؤالهم "تقريباً وتهكمًا بهم" (٣)، وإقرارهم الآن أنه ليس هناك أحد منهم يشهد أن مع الله شريكًا.

وهنا انتقال عجيب بين صورة المشهد الذي تخرج فيه الثمرات من أكمامها، وعلمه سبحانه بما تحمل كل أنثى وما تضع، وهذه الصورة العجيبة المتجددة والمتكررة للخلق، وصورة نداء هؤلاء الكافرين يوم القيامة، وقد أعرضوا عن هذه الآيات الحية الناطقة بقدرة الله ووحدانيته. وهو مشهد ممتد ما بين إبداع الخلق وآيات الوجدانية إلى يوم البعث والحشر، ونداء من كفر بهذه الآيات، وقد عرضه القرآن، وربط بين المشهدين والموقفين في سياق هذا الحوار والنداء من الحق لهؤلاء الكافرين، وقد طوى آفاق كثيرة وممتدة من مواقف كفرهم بهذه الآيات، وحضور هذا الموقف للسؤال والحساب في إيجاز الإعجاز!

صورة المشهد في المواضع الأخرى من "آل حم":

جاء النداء بالماضي (نَادَوْا) في سورة الزخرف في قوله تعالى: ﴿وَنَادَوْا يَمَلِكُ لِيَقْضِيَ عَلَيْنَا رَبُّكَ قَالَ إِنَّكُمْ مَكِثُونَ﴾ (٧٧) في سياق حوار أهل النار مع "مالك" خازن النار؛ وجاء بصيغة الماضي "إما لأن إبلاهم في عذاب جهنم وهو اليأس يكون بعد أن نادوا يا مالك وأجابهم بما أجاب به، وذلك إذا جعلت جملة "ونادوا" حالية، وإما لتنزيل الفعل المستقبل منزلة الماضي في تحقيق وقوعه تخريجًا للكلام على خلاف مقتضى الظاهر" (٤).

ويلحظ التناسب بين مواضع الحوار الماضية في "آل حم" ابتداءً بالمشهد الحواري الأول في سورة غافر، وما فيه من نداء الحق أو الملائكة لأهل النار، وهم في العذاب

والفعل ببنائه للمفعول؛ قد صور بعدهم المكاني في دركات العذاب، واستمر نماء المشهد بالربط بين النداء لهم في النار وبين دعوتهم إلى الإيمان وكفرهم في الدنيا؛ فاستحضر قصة ومشهد الدعوة التي دعاهم إليها الأنبياء في قوله: (تُدْعَوْنَ)، وما تحمله من هذا المشهد المتكرر والمتجدد (١)، مع بناء الفعل لغير المعلوم؛ لتذهب النفس في تصور الدعوة وإلحاح الدعاة فيها كل مذهب؛ وصورة كفرهم في قوله: (فَتَكْفُرُونَ).

وقد صُدِّرَ بهذه (الفاء) العجيبة التي تشير إلى مسارعتهم في الكفر مع تكرار كل دعوة، بدون أدنى فكرة؛ "دون أن يتمهلوا مهلة النظر والتدبر فيما دعوا إليه" (٢)؛ فربط المشهد بين الصورة الحاضرة لندائهم في العذاب، واستدعاء قصتهم في الكفر والإنكار في الدنيا.

وجاء جواب النداء من المعذبين في سياق الحوار نفسه، وقد طويت فيه الأداة في قوله: (رَبَّنَا)؛ لضيق الموقف، وسؤالهم استعطافًا وذلاً عن أي سبيل كان للخروج... وهو حذف تسلك النفس في رؤيته وتصوره كل سبيل.

المشهد الحواري الثالث في سورة "فصلت":

جاء الحوار -أيضاً-، بصيغة المضارع (يُنَادِيهِمْ) لاستحضار صورة هذا النداء، والفعل هنا مبني للمعلوم، بخلاف الفعل في مشهد سورة "غافر"؛ يقول تعالى: ﴿إِلَيْهِ يَرْدُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَمَا تَخْرُجُ مِنْ ثَمَرَاتٍ مِّنْ أَكْمَامٍهَا وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنْثَى وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ أَيْنَ شُرَكَائِيَ قَالُوا أَعَدَّنَا مَا مِنَّا مِنْ شَهِيدٍ﴾ (٧٧).

وقد جاء الفعل هنا في صورة المعلوم ليس فقط لاستحضار صورة النداء؛ وإنما لبيان كونه صادرًا عن

(٣) الزمخشري، الكشاف ٣٨٧/٥

(٤) ابن عاشور، التحرير والتنوير ٢٥٩/٢٥

(١) الألوسي، روح المعاني ٣١/٢٤

(٢) ابن عاشور، التحرير والتنوير ٩٦/٢٤

ومشهد الحوار السابق في سورة "فصلت" قد جاء فعل النداء بـ (يُنَادِيهِمْ)، مبنياً للمعلوم، وسؤالهم عن الشركاء وإجابتهم بإقرارهم الآن أنه ليس هناك أحد منهم يشهد أن مع الله شريكاً.

وهو يلتقي في صيغة النداء (يُنَادِيهِمْ) مع مشاهد الحوار في سورة "القصص"، ويختلف في جواب النداء؛ لاختلاف موقف الحوار؛ حيث الموضع الأول من سورة "القصص" حول نداء الحق لهم وسؤاله لهم عن شركائه المزعومين، وقد جاء جوابهم فيه بتبرؤ المتبوعين من عبادة التابعين.

والمشهد الثاني من ندائهم حول سؤالهم عن إجابته للمرسلين، وبيان خفاء الحجج عليهم؛ فلا يسأل بعضهم بعضاً عما يحتجون به سؤال انتفاع.

والمشهد الثالث حول نداء الله تعالى لهم، وسؤالهم عن شركائه المزعومين، وقد جاء الجواب ببيان علمهم حينئذ إن الحجة البالغة لله عليهم، وأن الحق لله، وقد ذهب عنهم ما كانوا يفترون على ربهم.

والموضع الأخير من سورة "القصص" يلتقي مع موضع سورة "فصلت" في الانتقال العجيب من الحديث عن آيات قدرة الله في جعل الليل والنهار للسكن وابتغاء الفضل، ثم الانتقال للحديث عن ندائهم وسؤالهم عن شركاء الله في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (٧٣) وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَائِيَ الَّذِينَ كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ ﴿٧٤﴾؛ لتأتي صورة الربط بين المشهدين على نحو ما جاء في مشهد سورة "فصلت" من روعة صورة إعجاز الإيجاز.

هذا، وقد جاء فعل النداء بصيغة المضارع (يُنَادُونَهُمْ)، على لسان أهل النار في سورة "الحديد" في سياق حوارهم مع أهل الجنة، وتذكيرهم لهم بأنهم كانوا معهم في الدنيا؛

حول أن مقت الله وبغضه لهم في الدنيا حين دعاهم إلى الإيمان على ألسنة الرسل وقد أبوا أشد من مقتهم وبغضهم لأنفسهم الآن، وهم في العذاب، وطلبهم سبيلاً للخروج.

والمشهد الثاني للحوار في سورة "فصلت" ببيان كون النداء صادراً عن رب العالمين في مقام سؤال أهل النار تقريراً وتهكماً بهم، وإقرارهم الآن أنه ليس هناك أحد منهم يشهد أن مع الله شريكاً.

والمشهد الثالث في سورة "الزخرف" وندائهم لـ "مالك" طلباً لقضاء الله عليهم، وردة بمكثهم في العذاب. وهي مشاهد ومواقف جاء فيها النداء بالأفعال: (يُنَادُونَ)، (يُنَادِيهِمْ)، (نَادَوْا) مصوراً لمواقف مختلفة من عذاب أهل النار، باستحضار صورتها، وتأكيد وقوعها، مع تحقيق التنوع في بيان المواقف بما يلتقي مع تحقيق غاية العظة والعبرة.

صورة الحوار في المواضع الأخرى من القرآن الكريم:

جاء التعبير بفعل النداء (يُنَادِيهِمْ) في سياق الحوار بين رب العالمين وأهل النار في ثلاثة مواضع أخرى من سورة "القصص": في قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَائِيَ الَّذِينَ كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ﴾ (٣٢)، وقوله: ﴿وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ مَاذَا أَجَبْتُمُ الْمُرْسَلِينَ﴾ (٦٥)، وقوله: ﴿وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَائِيَ الَّذِينَ كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ﴾ (٧٤).

ويختلف مشهد سورة "غافر" السابق في فعل النداء في بنائه للمفعول كما تقدم، والذي لم يتكرر في سياق الحوار في القرآن الكريم، وقد جاء في سياق محاورتهم، وهم في العذاب يبحثون عن سبيل للخروج. كما أن ذكر يوم التنادي في سورة "غافر"، لم يتكرر في أي موضع آخر من القرآن الكريم، وهو ما يتسق مع بعض مقاصد السورة، وحوارات أهل النار في مواضعه الثلاثة منها.

تَحْزَنُونَ ﴿٥٩﴾ وَنَادَىٰ أَصْحَابُ النَّارِ أَصْحَابَ الْجَنَّةِ أَنْ أَفِيضُوا عَلَيْنَا مِنَ الْمَاءِ أَوْ مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ حَرَمَهُمَا عَلَى الْكَافِرِينَ ﴿٦٠﴾ [الأعراف: ٤٤-٥٠].

وقد جاء النداء بالماضي لاستحضار صور هذه المشاهد من جهة، وبيان تحققها من جهة أخرى، وهو مؤذن بالبعد المكاني في هذه المواقف على نحو ما تقدم.

٤ - التقابل بين مشاهد الحوار:

الحديث عن "المقابلة" وما فيها من الجمع بين أطراف الكلام، وتصوير المواقف والمفارقات، لا ينفصل عن الكلام في "الطباقي"، وما يحمله من صور التضاد؛ وقد عرف عبد القاهر "الطباقي" تعريفاً يشي بما فيه من "التقابل"؛ فقال: "هو مقابلة الشيء بضده" (١).

ف "المقابلة" صورة من صور التضاد في الكلام، وإن كانت أوسع مجالاً من الطباقي؛ لكونها تأتي بالأضداد وغيرها (٢).

وقد رافقت "المقابلة" "الطباقي" في بعض مشاهد حوار الآخرة؛ لترسم في الأذهان صوراً لأحوال شتى ومفارقات بين مواقف أهل الجنة والنار؛ لبيان اختلاف أحوالهم بين النعيم والعذاب؛ للعتة والعبرة، والرغبة والرغبة (٣).

وقد تأتي في مواضع مع الطباقي للحديث عن أهل النار خاصة؛ لبيان اضطراب وتباين الأحوال.

وذلك في قوله تعالى: ﴿يُنَادُونَهُمْ أَلَمْ نَكُنْ مَعَكُمْ قَالُوا بَلَىٰ وَلَكِنَّكُمْ فَتَنْتُمْ أَنْفُسَكُمْ وَتَرَبَّصْتُمْ وَارْتَبْتُمْ وَغَرَّتْكُمُ الْأَمَانِيُّ حَتَّىٰ جَاءَ أَمْرُ اللَّهِ وَغَرَّكُمْ بِاللَّهِ الْغُرُورُ﴾ ﴿١٤﴾

وجاء الفعل (نَادُوا) ماضياً في سياق أمر الله لهم أمراً لازماً ببدء شركائهم، ودعائهم إياهم، وعدم إجابتهم لهم؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَقُولُ نَادُوا شُرَكَائِيَ الَّذِينَ زَعَمْتُمْ فَدَعَوْهُمْ فَلَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُمْ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُم مَّوْبِقًا﴾ ﴿١٥﴾ [الكهف: ٥٢].

وجاء -أيضاً- بصيغة (نَادَى) في ثلاثة مواضع من سورة الأعراف، وصيغة (نَادُوا) في موضع واحد في سياق حوار أهل الجنة مع أهل النار، وبيان تحقق ما وعدهم الله وصدقه، وتوبيخهم، ونداء أصحاب الأعراف لأهل الجنة وتسليمهم عليهم، وندائهم لكفار من أهل النار يعرفونهم بسيماهم، وبيانهم أنه لم ينفعهما ما جمعه من مال، وما كان منهم من استكبار، ونداء أصحاب النار لأصحاب الجنة، وطلبهم أن يفيضوا عليهم من الماء أو مما رزقهم الله؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿وَنَادَىٰ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ أَصْحَابُ النَّارِ أَنْ قَدْ وَجَدْنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقًّا فَهَلْ وَجَدْتُمْ مَا وَعَدَ رَبُّكُمْ حَقًّا قَالُوا نَعَمْ فَأَذَّنَ مُؤَذِّنٌ بَيْنَهُمْ أَنْ لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ ﴿٤٤﴾ الَّذِينَ يَصُدُّونَ عَنِ سَبِيلِ اللَّهِ وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا وَهُمْ بِالْآخِرَةِ كَافِرُونَ ﴿٤٥﴾ وَبَيْنَهُمَا حِجَابٌ وَعَلَى الْأَعْرَافِ رِجَالٌ يَعْرِفُونَ كُلًّا بِسِيمَاهُمْ وَنَادُوا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ أَنْ سَلِّمُوا عَلَيْهِمْ لَمْ يَدْخُلُوهَا وَهُمْ يَطْمَعُونَ ﴿٤٦﴾﴾ * وَإِذَا صُرِفَتْ أَبْصَارُهُمْ تِلْقَاءَ أَصْحَابِ النَّارِ قَالُوا رَبَّنَا لَا تَجْعَلْنَا مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴿٤٧﴾ وَنَادَىٰ أَصْحَابُ الْأَعْرَافِ رِجَالًا يَعْرِفُونَهُمْ بِسِيمَاهُمْ قَالُوا مَا أَغْنَىٰ عَنْكُمْ جَمْعُكُمْ وَمَا كُنْتُمْ تَسْتَكْبِرُونَ ﴿٤٨﴾ أَهَؤُلَاءِ الَّذِينَ أَقْسَمْتُمْ لَا يَنَالُهُمُ اللَّهُ بِرَحْمَةٍ أَدْخُلُوا الْجَنَّةَ لَا خَوْفٌ عَلَيْكُمْ وَلَا أَنْتُمْ

(١) ينظر: الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، ص ٢٠، وذكر الباقلائي قبله: "أن أكثرهم على أن معناها: أن يذكر الشيء وضده، وإلى هذا ذهب الخليل بن أحمد، والأصمعي، ومن المتأخرين عبد الله بن المعتز". إعجاز القرآن، ص ١٢٢

(٢) الحموي، ابن حجة، خزانة الأدب: ٢ / ٢٤.

(٣) ومن مواضع ذلك: الآية (١٠٦) من سورة آل عمران، والآيتان: (٢١)، (٢٢) من سورة إبراهيم، والآية (٤٩) من سورة الكهف، والآية (١٢٥) من سورة طه، والآية (٥٥) من سورة العنكبوت، والآية (٢٠، ٢١) من سورة السجدة، والآية (١٣) من سورة الحديد، وغيرها من المواضع.

الْأَيْمَنِ فَتَكْفُرُونَ ﴿٧﴾ قَالُوا رَبَّنَا أَمَتْنَا أَتْنَتَيْنِ وَأَحْيَيْتَنَا أَتْنَتَيْنِ فَأَعْتَرَفْنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِّن سَبِيلٍ ﴿٨﴾ دَلِكُمْ بِأَنَّهُوَ إِذَا دُعِيَ اللَّهُ وَحْدَهُ كَفَرْتُمْ وَإِنْ يُشْرَكَ بِهِ تُؤْمِنُوا فَالْحُكْمُ لِلَّهِ الْعَلِيِّ الْكَبِيرِ ﴿٩﴾ [غافر: ٧-١٢].

"ابتدأ الكلام هنا بذكر الوعيد للكافرين، ثم استؤنف بالانتقال من ذكر الوعيد المؤذن بدم الذين كفروا إلى الثناء على المؤمنين... والمناسبة المضادة بين الحاليين والمقالين" (١).

وجاءت ضراعة الملائكة المقربين من حملة العرش ومن حوله لهؤلاء المؤمنين بأن يدخلهم الله الجنة... وأن يقيهم ما يسوؤهم يوم القيامة؛ ثم جاء المشهد الحوارى بعد ذلك في مقابلة هذه الحال؛ بهذا الحوار الذي يُخاطب به الذين كفروا من التوبيخ والتنديم، وسبق بيان شيء من بلاغة هذا الحوار عند الحديث عن صورة النداء في المشهد الحوارى الأول من سورة "غافر".

وفي المشهد الحوارى الثانى من السورة؛ نجد هذا التقابل، وقد بدأ هذه المرة بالمشهد الحوارى، واحتجاج أهل النار في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ يَتَحَاوُونَ فِي النَّارِ﴾ [غافر: ٤٧] إلى قوله على لسان خزنة جهنم: ﴿قَالُوا فَادْعُوا وَمَا دُعَاؤُ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَالٍ﴾ ﴿٥٠﴾ لينتقل إلى الحديث عن المشهد المقابل (في غير سياق الحوار) ببيان نصر المؤمنين في الدنيا والآخرة، ويوم يقوم الأشهاد؛ في قوله تعالى: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ ءَامَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهُدُ﴾ ﴿٥١﴾؛ و"الشهادة على الناس من الملائكة والأنبياء والمؤمنين" (٢).

ومن ظواهر التقابل اللافتة في حوارات الآخرة: مجيئه في صورته الأوسع بين مشهدين، وهو عادة من عادات القرآن، في عرض مشاهد يوم الميعاد، وتختلف صورته باختلاف السياق والمقام ومنها: التقابل بين مشهدين حواريين لأهل النعيم والجحيم، وقد يكون تقابلاً بين مشهد حوارى مع أهل النار، وضد ذلك من نعيم أهل الجنة في (غير سياق الحوار)، ويأتى الحديث عن أهل الجنة في (غير سياق الحوار)، وضده من حوار أهل النار؛ وهذا أمر يحكمه السياق والمناسبة؛ بما يرتبط بمقاصد القرآن في كل موضع ومقام.

وهذا التنوع والتفنن في "التقابل"؛ مما يرسخ مقصود العظة والعبرة، ويلتقي مع غايات الهداية، والتحذير من مصائر الهالكين، وينسجم مع طبيعة التصوير لهذه المشاهد الغيبية، التي تقتضى أن يجتمع فيها الترهيب مع الترغيب؛ حتى تكتمل معالم الصور، وتتم غايات الذكر الحكيم من الإنذار والتبشير... ومن هنا كان التقابل سمة ظاهرة في كثير من مواضع حوار الآخرة في القرآن الكريم.

صورة التقابل في سورة "غافر":

جاء التقابل في مشاهد الآخرة في موضعين من مواضع الحوار الثلاثة في السورة؛ الموضع الأول: قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَحْمِلُونَ الْعَرْشَ وَمَنْ حَوْلَهُ يُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَيُؤْمِنُونَ بِهِ وَيَسْتَغْفِرُونَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَّحْمَةً وَعِلْمًا فَاغْفِرْ لِلَّذِينَ تَابُوا وَاتَّبَعُوا سَبِيلَكَ وَقِهِمْ عَذَابَ الْجَحِيمِ ﴿٧﴾ رَبَّنَا وَأَدْخِلْهُمْ جَنَّاتٍ عَدْنٍ الَّتِي وَعَدْتَهُمْ وَمَنْ صَلَحَ مِنْ ءَابَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴿٨﴾ وَقِهِمُ السَّيِّئَاتِ وَمَنْ تَقِ السَّيِّئَاتِ يَوْمَئِذٍ فَقَدْ رَحِمْتَهُ وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ ﴿٩﴾ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا يُنَادَوْنَ لَمَقْتُ اللَّهِ أَكْبَرُ مِنْ مَّقْتِكُمْ أَنْفُسَكُمْ إِذْ تُدْعَوْنَ إِلَى

(١) ابن عاشور، التحرير والتنوير ٨٩/٢٤

(٢) البيضاوي، أنوار التنزيل ٦٠/٥

فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنْفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدْعُونَ ﴿٣١﴾ نَزَّلًا مِّنْ غَفُورٍ رَّحِيمٍ ﴿٣٢﴾؛ "فلما ذكر الأعداء وقرناءهم نذارة؛ أعقبه ذكر الأولياء بشارة" (١).

صور التقابل في المواضع الأخرى من "آل حم":

من مواضع التقابل بين حوارات الآخرة في "آل حم" ما جاء في سورة "الزخرف" في قوله تعالى: ﴿يَعْبَادِ لَا خَوْفٌ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ وَلَا أَنْتُمْ تَحْزَنُونَ﴾ ﴿٦٨﴾ الَّذِينَ ءَامَنُوا بِآيَاتِنَا وَكَانُوا مُسْلِمِينَ ﴿٦٩﴾ ادْخُلُوا الْجَنَّةَ أَنْتُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ تُحْبَرُونَ ﴿٧٠﴾ يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِصِحَافٍ مِّنْ ذَهَبٍ وَأَكْوَابٍ وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنْفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ وَأَنْتُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴿٧١﴾ وَتِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٧٢﴾ لَكُمْ فِيهَا فَاكِهَةٌ كَثِيرَةٌ مِّنْهَا تَأْكُلُونَ ﴿٧٣﴾ [الزخرف: ٦٨-٧٣].

ابتدأ الحوار مع المؤمنين وما ينادون به من الأمان في هذا اليوم، وما امتن الله به عليهم من دخول الجنة هم وأزواجهم يحبرون، وما لهم في الجنة من الفاكهة الكثيرة والنعيم.

وينتقل الحوار إلى صورة أخرى مفارقة لصورة هذا الحبور والنعيم، وهي صورة الحوار مع الكافرين وما هم فيه من العذاب المقيم؛ حيث يقول تعالى عقب الحوار السابق: ﴿إِنَّ الْمُجْرِمِينَ فِي عَذَابٍ جَهَنَّمَ خَالِدُونَ﴾ ﴿٧٤﴾ لَا يُفَقَّرُ عَنْهُمْ وَهُمْ فِيهِ مُبْلِسُونَ ﴿٧٥﴾ وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا هُمُ الظَّالِمِينَ ﴿٧٦﴾ وَنَادَوْا يَمْلِكُ لِيَقْضِ عَلَيْنَا رَبُّكَ قَالَ إِنَّكُمْ مَكِيدُونَ ﴿٧٧﴾ لَقَدْ جِئْتَكُمْ بِالْحَقِّ وَلَكِنْ أَكْثَرَكُمْ لِلْحَقِّ كَارِهُونَ ﴿٧٨﴾.

"لما ذكر الله تعالى حال أهل الجنة وما يقال لهم، عقب ذلك بذكر حال الكفرة من الخلود في النار والإبلاس، وما

صورة التقابل في سورة "فصلت": جاء حوار الآخرة في ثلاثة مواضع من سورة "فصلت"، وقد جاء التقابل بين مشاهد الحوار في موضع واحد منها؛ اجتمع فيه المشهد الأول والثاني من الحوار مع أهل النار، ثم جاء ما يقابله من الحديث عن نعيم المؤمنين.

وقد اختلف مشهد التقابل في صورته وامتداده؛ حيث بدأ بالحديث عن حشر الكافرين أولاً في قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يُحْشَرُ أَعْدَاءُ اللَّهِ إِلَى النَّارِ فَهُمْ يُوزَعُونَ﴾ ﴿١١﴾ إلى أن يصل إلى حوارهم الأول مع جلودهم، وشهادتها عليهم، وإقرار الجلود بانطاق الله إياها في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا لَوْلَا جُلُودُهُمْ لِمَ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا قَالُوا أَنْطَقَنَا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ خَلَقَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ ﴿١٢﴾؛ لينتقل بعد ذلك إلى بيان تقييض القرناء لهم، ونهيهم لغيرهم عن الاستماع إلى القرآن، وما أعد لهم من العذاب في قوله: ﴿فَلَنُنْذِرَنَّهُ الَّذِينَ كَفَرُوا عَذَابًا شَدِيدًا وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَسْوَأَ الَّذِي كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ ﴿١٣﴾.

وينتقل إلى المشهد الحوار الثاني، وقد طلب الذين كفروا من أضلهم من الجن والإنس ليجعلوه تحت أقدامهم في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا رَبَّنَا أَرِنَا الَّذِينَ أُضْلَلْنَا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ نجعلهما تحت أقدامنا ليكونا من الأسفلين﴾ ﴿١٤﴾.

وينتقل النظم بعد ذلك إلى الحديث عن الذين استقاموا، ونزول الملائكة عليهم، وحوار تبشيرهم بالجنة، وبيان ولايتهم وحفظهم إياهم بأمر الله في الدنيا والآخرة، وأن لهم ما تشتهي أنفسهم من النعيم؛ إكراماً وفضلاً من الغفور الرحيم؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَمُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ﴾ ﴿١٥﴾ نحن أولياؤكم

وَعَدَ اللَّهُ حَقُّ وَالسَّاعَةِ لَا رَيْبَ فِيهَا فُلْتُمْ مَا نَدْرِي مَا
السَّاعَةُ إِنْ نَّظُنُّ إِلَّا ظَنًّا وَمَا نَحْنُ بِمُستَيْقِنِينَ ﴿٣٢﴾ وَبَدَأَ لَهُمْ
سَيِّئَاتٍ مَا عَمِلُوا وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِءُونَ ﴿٣٣﴾
وَقِيلَ الْيَوْمَ نَنسِلُكُمْ كَمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا
وَمَاؤَلِكُمُ النَّارُ وَمَا لَكُم مِّنْ نَّصِيرِينَ ﴿٣٤﴾ ذَلِكُمْ بِأَنكُم
أَخَذْتُمْ عَايَةَ اللَّهِ هُرُوءًا وَغَرَّكُمْ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا فَالْيَوْمَ لَا
يُخْرَجُونَ مِنْهَا وَلَا هُمْ يُسْتَعْتَبُونَ ﴿٣٥﴾ [الجاثية: ٣١-٣٥].

ويظهر هذا التقابل -أيضاً- في سورة "الأحقاف" من
خلال الحديث عن أصحاب الجنة (في غير سياق
الحوار)، في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبَّنَا اللَّهُ ثُمَّ
اسْتَقَمُوا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣٦﴾ وَأُولَئِكَ
أَصْحَابُ الْجَنَّةِ خَالِدِينَ فِيهَا جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿٣٧﴾﴾،
ثم الانتقال بعد ذلك أثناء السورة للحوار مع الذين كفروا،
في قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يُعْرَضُ الَّذِينَ كَفَرُوا عَلَى النَّارِ
أَذْهَبْتُمْ طَيِّبَتِكُمْ فِي حَيَاتِكُمُ الدُّنْيَا وَاسْتَمْتَعْتُمْ بِهَا فَالْيَوْمَ
تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنْتُمْ تَسْتَكْبِرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ
الْحَقِّ وَبِمَا كُنْتُمْ تَفْسُقُونَ ﴿٣٨﴾﴾.

ويلحظ هنا أن "آل حم" قد اشتملت على وجوه شتى من
التقابل بين مشاهد الحوار، فمنها مشاهد جاء فيها التقابل
بين مشهدين حواريين للحديث عن أهل الجنة وأهل النار،
كما في سورة "الزخرف".

وفي مواضع أخرى جاء التقابل بين مشهد حوارى مع
أهل النار، ومشهد يصف نعيم أهل الجنة (في غير
سياق الحوار)، كما في المشهد الحوارى الثانى من سورة
"غافر"، وسورة "فصلت"، والدخان، والجاثية، والأحقاف؛
وذلك يلتقي مع ما سبق من تركيز الحوار في "آل حم"
حول أهل النار، ما عدا موضع سورة "الزخرف" كما
تقدم، عند الحديث عن مضامين الحوار في "آل حم".

يجابون به عند سؤالهم؛ ليبين الفرق ولتوضح الأمور
التي منها النذارة؛ وليبين فضل المطيع على العاصي^(١)
ونرى صورة التقابل بين حوار العذاب، والحديث عن
المقام الأمين في سورة "الدخان"؛ حيث بدأ بالحديث عن
عذاب الأثيم، وما تخلله من حوار التوبيخ والإذلال في
قوله تعالى: ﴿خُذُوهُ فَاعْتِلُوهُ إِلَى سَوَاءِ الْجَحِيمِ ﴿٧﴾ ثُمَّ صُبُّوا
فَوْقَ رَأْسِهِ مِنْ عَذَابِ الْحَمِيمِ ﴿٨﴾ ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ
الْكَرِيمُ ﴿٩﴾ إِنَّ هَذَا مَا كُنْتُمْ بِهِ تَمْتَرُونَ ﴿١٠﴾﴾ [الدخان: ٤٧-٥٠].

ثم انتقل لما يضادها ويقابلها من صورة المقام الأمين،
والزواج بالحرور العين... في سياق الحديث عن نعيم
المتقين، في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ ﴿٥١﴾ فِي
جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ ﴿٥٢﴾ يَلْبَسُونَ مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَقَابِلِينَ ﴿٥٣﴾
كَذَلِكَ وَرَوَّجْتُهُمْ بِحُورٍ عِينٍ ﴿٥٤﴾ يَدْعُونَ فِيهَا بِكُلِّ فَلَكَهَةٍ
ءَامِنِينَ ﴿٥٥﴾ لَا يَذُوقُونَ فِيهَا الْمَوْتَ إِلَّا الْمَوْتَةَ الْأُولَى وَوَقَّاهُمْ
عَذَابَ الْجَحِيمِ ﴿٥٦﴾ فَضَلًّا مِّن رَّبِّكَ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ
الْعَظِيمُ ﴿٥٧﴾﴾.

ويأتي هذا التقابل أيضاً في سورة "الجاثية" بين الحديث
عن الأمم الجاثية، ودعوتها إلى كتابها؛ لينتقل إلى
الحديث الموجز (في غير سياق الحوار) عن دخول
المؤمنين في رحمة الله في قوله تعالى: ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ
ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُدْخِلُهُمْ رَبُّهُمْ فِي رَحْمَتِهِ ذَلِكَ
هُوَ الْفَوْزُ الْمُبِينُ ﴿٣٠﴾﴾.

ثم ينتقل للحوار المطول مع الكافرين في عدة مشاهد في
قوله تعالى: ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا أَفَلَمْ تَكُنْ عَايَتِي تُنَلَّى
عَلَيْكُمْ فَاسْتَكْبَرْتُمْ وَكُنْتُمْ قَوْمًا تُجْرِمِينَ ﴿٣١﴾ وَإِذَا قِيلَ إِنَّ

(١) ابن عطية، المحرر الوجيز ٦٤/٥، والقرطبي، محمد، تفسير القرطبي
٨٤/١٩، والأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط ٢٧/٨

من صور التقابل الأخرى في القرآن الكريم:

من صور التقابل الحواري في غير "آل حم": سورة "الزمر"، وهي السابقة لسورة "غافر"؛ في سياق الحديث عن سوق الكافرين إلى النار، والمتقين إلى الجنة، ومفارقة المشهد الحواري، والمتمثل في خطاب الكافرين؛ توبيخاً، وتحسيراً، وخطاب المتقين؛ تنبيهاً، وتكريماً؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا فَتِيحتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا قَالُوا بَلَىٰ وَلَكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ ﴿٧١﴾ قِيلَ ادْخُلُوا أَبْوَابَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا فَبِئْسَ مَثْوًى الْمُتَكَبِّرِينَ ﴿٧٢﴾ وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلِّمٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ ﴿٧٣﴾﴾ [الزمر: ٧١-٧٣] (١).

والمشهد هنا خلاف مشهد سورة "غافر"؛ حيث جاء التقابل في الموضعين السابقين منهما بين مشهد المؤمنين (غير الحواري)، وما يقابله من الحوار مع الكافرين، والثاني بدأ بالمشهد الحواري في سياق تحاج المعذبين، وما يقابله من الحديث في (غير سياق الحوار) عن نصرة المؤمنين في الدنيا، ويوم يقوم الأشهاد.

ولكن مشهد سورة "غافر" يتميز بتغطيته لمساحة واسعة من حوار أهل النار مقابلة بسورة "الزمر"، والتنوع في صور التقابل خاضع لمحاول السورة؛ حيث تقصد إلى

"إقامة أنواع الحجة والبرهان على أهل الكفر والضلال". والله أعلم.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على من أوتي الكتاب والحكمة، محمد بن عبد الله الأمين.

وبعد

تجلى من البحث ما يأتي:

- ١- روعة التلازم والتناسب بين سور "آل حم" في مطالعها ومقاطعها، وفي محاورها ومقاصدها.
- ٢- دقائق التشكيل في حوار الآخرة؛ حيث تنمو المشاهد وتتدفق في "آل حم" في نسق عجيب وفريد.
- ٣- اجتماع السمات الخاصة ببناء الأسلوب، والمتمثلة في المزج الدقيق بين الخبر والطلب، والتصوير المرئي لمشاهد الغيب في صور قصصية عجيبة، وصور النداء في يوم التناد، وروعة التقابل والمفارقة في مشاهد الحوار.

- ٤- امتاز حوار الآخرة في "آل حم" في تشكيله البلاغي بخصائص أسلوبية لم تتكرر في نظائره في القرآن الكريم.
- ٥- اتجاه حوار الآخرة في "آل حم" في مجمله للحديث عن أهل النار ومشاهدهم، ومواقفهم؛ فلم يأت حوار أهل الجنة إلا في موضع واحد فقط من سورة "الزخرف" في مقابلة حوار أهل النار؛ لما وراء حواراتهم ومواقفهم من غايات في: العظة والعبرة، والزجر، والتحذير من مصائر الهالكين.

- ٦- التفنن في صور حوارات الآخرة ومشاهدها، وبناءها على نمط التصوير بأفعال الرؤية البصرية ذات الصيغ الفعلية المتنوعة؛ لاستحضار مشاهد القيامة في صورة

(١) من مواضع تقابل حوار الآخرة في صور ومواقف مختلفة: الآيات من (٣٨-٤٤) من سورة الأعراف، والآيات (٢٧-٣٥)، (٥٠-٦١) من سورة الصافات، والآيات (١٣-٢٩) من سورة الطور، والآيات (١٩-٣٧) من سورة الحاقة.

حية متجددة، ومتدفقة بالحركة والنمو، وهو من مبتكرات القرآن القصصية في أحوال الآخرة.

المراجع

القرآن الكريم

إسماعيل، ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي السلامة، ط دار طيبة، الرياض، ط ١، ١٤١٨ هـ.
الألوسي، شهاب الدين محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: ماهر حبوش، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٤٣١ هـ.

الأندلسي، أبو حيان، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق: عادل عبد الموجود، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤١٣ هـ.

الباقلاني، أبو بكر بن الطيب، إعجاز القرآن، تحقيق: السيد صقر، ط دار المعارف، القاهرة، ١٣٧٤ هـ.
بدر الدين الزركشي، محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط دار التراث، القاهرة، ١٩٥٧ م.

البروسوي، إسماعيل حقي، روح البيان في تفسير القرآن، تحقيق: عبد اللطيف عبد الرحمن، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٤، ٢٠١٨ م.

البغدادي، عبد اللطيف، ذيل الفصيح، مطبعة وادي النيل، القاهرة، ط ١، ١٢٨٩ هـ.

البغوي، الحسين بن مسعود، تفسير البغوي، معالم التنزيل، تحقيق: محمد النمر، ط دار طيبة، الرياض، ١٤٠٩ هـ.

البقاعي، برهان الدين إبراهيم، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، تحقيق: عبد السميع حسنين، ط مكتبة المعارف، الرياض، ط ١، ١٤٠٨ هـ.

البقاعي، برهان الدين إبراهيم، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤١٥ هـ.

البيضاوي، ناصر الدين عبد الله، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد المرعشلي، ط دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٨ هـ.

الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، تحقيق: محمود شاكر، ط مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ١، ١٩٩١ م.
جمال الدين، ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط دار المعارف، القاهرة، بدون تاريخ.

الجمال، سليمان بن عمر، الفتوحات الإلهية بتوضيح تفسير الجلالين للدقائق الخفية، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٥، ٢٠١٨ م.

الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عطار، ط دار العلم للملايين، بيروت، ط ٤، ١٩٩٠ م.

الحموي، تقي الدين بن حجة، خزانة الأدب وغاية الأرب، تحقيق: عصام شعيتو، ط دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط ١، ١٩٨٧ م.

الخطيب الشربيني، محمد بن أحمد، تفسير السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا العليم الخبير، ط بولاق، القاهرة، ١٢٩٩ هـ.

الخفاجي، شهاب الدين أحمد، حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي، عناية القاضي وكفاية الرازي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤١٧ هـ.

الرازي، فخر الدين، تفسير مفاتيح الغيب، تحقيق: سيد عمران، ط دار الحديث، القاهرة، ١٤٣٣ هـ.

شادي، محمد إبراهيم، الحوار في القرآن الكريم،
خصائصه التركيبية وصوره البيانية، ط دار اليقين،
المنصورة، ط١، ٢٠١٠م.

الشهاب الخفاجي، أحمد بن محمد، شرح درة الغواص في
أوهام الخواص، تحقيق: ميسون نجيب، ط دار
الكتب الوطنية، أبو ظبي، ٢٠١٢م.

شيخ زاده، محي الدين محمد، حاشية زاده على تفسير
البيضاوي، محمد عبد القادر شاهين، ط دار الكتب
العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ، ١٩٩٩م.

الطاهر، محمد، ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير
والتتوير، ط الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

الطبيي، شرف الدين الحسين، حاشية الطبيي على
الكشاف، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب،
تحقيق: إياد الغوج، وجميل عطا، ط جائزة دبي
الدولية، ط١، ٢٠١٣م.

عبد الحق، ابن عطية، أبو محمد، المحرر الوجيز في
تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام محمد،
ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢٢هـ.

عبد العظيم بن عبد الواحد، ابن أبي الإصبع، الخواطر
السوانح في أسرار الفواتح، تحقيق: حفي شرف ط
القاهرة، ١٩٦٠م.

العمادي، أبو السعود بن محمد، إرشاد العقل السليم إلى
مزايا الكتاب الكريم، تحقيق: عبد القادر عطا، ط
مكتبة الرياض الحديثة.

عمر، ابن عادل، أبو حفص، اللباب في علوم الكتاب،
تحقيق: عادل عبد الموجود، ط دار الكتب العلمية،
بيروت، ط١، ١٤١٩هـ.

الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، المفردات في
غريب القرآن، تحقيق: محمد كيلاني، ط دار
المعرفة، بيروت، بدون تاريخ.

الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم، معاني القرآن وإعرابه،
تحقيق: عبد الجليل شلبي، ط عالم الكتب، بيروت،
ط١، ١٤٠٨هـ.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، الكشاف عن
حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه
التأويل، تحقيق: عادل عبد الموجود، ط مكتبة
العبيكان، الرياض، ط١، ١٤١٨هـ.

السمين الحلبي، أحمد بن يوسف، الدر المصون في علوم
الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد الخراط، ط دار
القلم، دمشق، بدون تاريخ.

السمين الحلبي، أحمد بن يوسف، عمدة الحفاظ في
تفسير أشرف الألفاظ، تحقيق: محمد عيون السود،
ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، الإتيقان في علوم
القرآن، تحقيق: مركز الدراسات القرآنية، ط مجمع
الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة
المنورة، ١٤٢٦هـ.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، المزهري في علوم
اللغة وأنواعها، تحقيق: محمد جاد المولى وآخرين،
ط دار التراث، القاهرة، ط٣، بدون تاريخ.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، تناسق الدرر في
تناسب السور، تحقيق: عبد القادر عطا، ط دار
الفضيلة، القاهرة، ١٤٢٢هـ.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، مراصد المطالع في
تناسب المقاطع والمطالع، تحقيق: عبد المحسن
العسكر، ط دار المنهاج، الرياض، ط١، ١٤٢٦هـ.

الكرماني، محمود بن حمزة، غرائب التفسير وعجائب التأويل، تحقيق: شمران العجلي، ط دار القبلية للثقافة، جدة، ١٤٠٣هـ.

الموردي، علي بن حبيب، تفسير النكت والعيون، تحقيق: السيد عبد الرحيم، ط دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ.

مجد الدين بن الأثير، المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: الطاهر الزاوي، ومحمود الطناحي، ط دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٣٨٣هـ.

المنتجب الهمداني، منتجب الدين بن أبي العز، الفريد في إعراب القرآن المجيد، تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح، ط دار الزمان، المدينة المنورة، ط ١، ٢٠٠٦م.

النسفي، أبو البركات عبد الله، تفسير مدارك التنزيل وحقائق التأويل، تحقيق: يوسف بديوي، ط دار الكلم الطيب، بيروت، ط ١، ١٤١٩هـ.

النسفي، أبو حفص، عمر بن محمد، التيسير في التفسير، تحقيق: ماهر حبوش، ط دار اللباب، تركيا، ط ١، ١٤٤٠هـ.

الواحدي، أبو الحسن علي، التفسير البسيط، تحقيق: محمد الفوزان، ط جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٠هـ.

الفارسي، أبو علي، الحسن بن عبد الغفار، الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، ط دار المأمون للتراث، بيروت، ط ١، ١٤٠٤هـ.

الفراء، أبو زكريا يحيى، معاني القرآن، ط عالم الكتب، بيروت، ط ٣، ١٤٠٣هـ.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد، القاموس المحيط، تحقيق: أنس الشامي، ط دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٩هـ.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد النجار، ط دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ.

القاسم بن سلام، أبو عبيد، غريب الحديث، تحقيق: حسين شرف، ط الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٤م.

القاسم بن سلام، أبو عبيد، فضائل القرآن ومعالمه وأدابه، تحقيق: أحمد الخياطي، ط وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، بدون تاريخ.

القرطبي، محمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الله عبد المحسن التركي، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٤٢٦هـ.

القُؤنوي، عصام الدين إسماعيل، حاشية القونوي على تفسير البضاوي، تحقيق: عبد الله عمر، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٢٢هـ.

Incarnation in Christianity and AbuAlFadl Al-MSaudi's Attitudes Towards it

Alsaid Mohammed Abdullah 

College of Sharia and Law, Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia

التجسد في النصرانية وموقف أبي الفضل المسعودي منه

السيد محمد عبد الله 

كلية الشريعة والقانون، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

	DOI https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	RECEIVED الاستلام 2023/09/27	EDIT التعديل 2024/06/05	ACCEPTED القبول 2024/06/06
	NO. OF PAGES عدد الصفحات 26	YEAR سنة العدد 2024	VOLUME رقم المجلد 1	ISSUE رقم العدد 13

Abstract:

The research deals with the issue of incarnation in Christianity which claims that the eternal Word was incarnated in Christ and resided in him to atone for humanity's sins. Christ, for them, was the incarnate Son of God who was begotten and equal to Him in the divine nature. The research highlighted the attitude of Abu Al-Fadl Al-Saudi Al-Maliki towards incarnation, who decided that it is a pagan doctrine because the Gospel texts about Christ as the eternal Word are not true and lack references. His birth without a father is not evidence for being the eternal Word because Allah created many creatures without father or mother. The research dealt with Al-Saudi attitude towards the incarnation after the union of the hypostasis of the Son with Christ, as they claim. Did the hypostasis of God remain in Christ with his both divine and human nature and will without changing? If there is a change, has the divine part changed or the human part? What is the nature of the union that occurred in Christ? Who is born of Mary? Was only man born, or were God and man born? The research demonstrated the contradiction of the Christian sayings to the axioms of reason and their contradiction with other texts of the Gospel "*Had it been from other than Allah, they would surely have found therein much contradictions*". Islam, hence, was the religion of God that He had chosen for His servants, and denial of polytheism was brought by all messengers.

Keywords: Incarnation - The Eternal Word - Abu Al-Fadl Al-Msudi - Union - Solutions.

الملخص:

يتناول البحث قضية التجسد في الديانة النصرانية المفلسفة التي تدعي أن الكلمة الأزلية تجسدت في المسيح وحلت فيه؛ ليكفر عن البشرية خطاياها؛ ولذا كان المسيح عندهم هو ابن الله المتجسد المولود منه أولاً، المساوي له في الطبيعة الإلهية، وهو العقل الأزلي الذي عُرف بين الناس بيسوع المسيح، وقد أبرز البحث موقف أبي الفضل المسعودي المالكي من عقيدة التجسد الباطلة من خلال كتابه المنتخب الجليل، وقرر أنها عقيدة وثنية متناقضة، ولا تتفق مع كمالات الله؛ لأن نصوص الإنجيل التي تتحدث عن المسيح باعتباره الكلمة الأزلية ليست صحيحة؛ لانقطاع سندها، ولا تتفق مع الحكمة التي من أجلها بعث الله كل الرسالات، ومعجزات المسيح قد فعلها بقدرة الله تعالى، وولادته من غير أب ليست دليلاً لذلك؛ لأنه سبحانه قد خلق مخلوقات كثيرة بلا أب ولا أم، ومع ذلك لم يدع عاقل أنها الكلمة الأزلية، وتناول البحث موقف المسعودي من مذاهب النصارى في التجسد بعد اتحاد أقنوم الابن بالمسيح، وبين البحث مخالفة أقوال النصارى لبدهيات العقل وتناقضها مع نصوص الإنجيل الأخرى، *لَوْ لَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا* [النساء: ٨٢] ولهذا كان الإسلام دين الله الذي ارتضاه لعباده، والتوحيد والتنزيه ونفي الشرك عنه سبحانه جاء به كل الرسل والأنبياء.

الكلمات المفتاحية: التجسد، النصرانية، المسعودي، الاتحاد، الحلول.

مقدمة

الحمد لله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لم يلد ولم يولد، ولم يكن له كفوا أحد، وأشهد أن لا إله إلا الله الحي القيوم، الذي لم يتخذ ولداً، ولم يكن له شريك في الملك، ولم يكن له ولي من الذل، والصلاة والسلام على نبينا محمد رسول الأنام، الذي جاء بالحق، وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد ...

تعتبر عقيدة التجسد التي تقول بتجسد كلمة الله في جسد المسيح من أهم العقائد النصرانية، فقد بنى عليها فلاسفة النصرانية مذهبهم في القول ببنوة المسيح وألوهيته، وفي القول بالتثليث والصلب؛ ولهذا كان إنكار التجسد عندهم إنكاراً وإبطالاً للنصرانية برمتها^(١).

مشكلة البحث: التجسد في النصرانية يعني: حلول واتحاد الله المُسمى «كلمة» بجسد المسيح دون أن يفقد ألوهيته؛ إذ المسيح عندهم وبخاصة عند المؤلف اللاهوتي للإنجيل الرابع، المؤلّف للمسيح، هو الإله الذي تجسد ليُصلب ويخلص البشرية من الذنوب والآلام، ثم يقوم من موته ليحاسب الناس يوم القيامة، والكلمة التي هي الأقنوم الثاني حُلّت في جسد عيسى الإنسان في رحم مريم في بداية الحمل به، ثم وُلد وعاش، ولم يفارق اللاهوت الناسوت لحظة واحدة حتى موته، والمسيح بهذا المعنى بدا في شخص عيسى، وعيسى بناءً على ذلك إنسان إلهي صورته الخارجية صورة إنسان، وطبيعته الداخلية مما ينتمي للإله، فهو طبيعة مركبة من طبيعتين امتزجتا وصارتا طبيعة واحدة، هو مركب من الناسوت واللاهوت، أو من الإنسانية والإلهية، ولهذا كان المسيح عندهم هو الله المتجسد، وهو ابن الله الكلمة الذي تجسد، المساوي لله في الطبيعة الإلهية، فالكلمة هو الله، والكلمة الأزلية صار جسداً وحلّ في

عيسى، وعُرف بين الناس ببسوع المسيح، والكلام الذي يتكلم به المسيح كلام الله الحال فيه، والمعجزات التي ظهرت عليه كانت لإظهار مجد الله المتجسد في جسد المسيح، وما حدثت إلا بقدره الأب الذي كان حالاً متجسداً فيه.

أسئلة البحث: مما لا شك فيه أن هذه الدعوى قد تقرد بها «يوحنا» بين كتّاب ومؤلفي العهد الجديد نزولاً على رغبة الذين طلبوا منه أن يجعل المسيح إلهاً، ويقول بتجسد كلمة الله في شخص المسيح، متأثراً في ذلك بالفلسفات والعقائد الوثنية القديمة، ومن هنا جاءت إشكالية البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المراد بالتجسد عند النصارى، وكيف تطورت النصرانية من التوحيد إلى القول به؟
- كيف تم التجسد بين الكيان البشري والعقل الأزلي عند النصارى؟
- هل يتفق القول بالتجسد مع إثبات الكمالات لله تعالى عند أبي الفضل المسعودي؟
- ما موقف أبي الفضل المسعودي من مذاهب النصارى في التجسد؟؟
- إن نبي الله عيسى قد جاء من أجل دعوة اليهود للتوحيد ووقف طغيان المادية عندهم عندما جسدوا الإله، ولكن للأسف لم تؤثر دعوته في أتباعه، فهام الآن يجسدون الإله ويظهرونه في صورة بشرية، وهم بذلك لا ينقضون الهدف الذي جاء من أجله رسولهم فقط، بل ينقضون الهدف الذي من أجله جاءت كل الرسالات، ولهذا استخرت الله تعالى في دراسة هذه العقيدة وبيان موقف أبي الفضل المسعودي منها من خلال كتابه المنتخب الجليل من تخجيل من حرف الإنجيل، وذلك لما يلي:
- أهمية قضية التجسد عند النصارى؛ لقيام نصرانية بولس عليها.

(١) ينظر: أسطورة تجسد الإله في السيد المسيح، لمجموعة من علماء اللاهوت ص ٢٨ وما يليها.

المبحث الثالث: مذاهب النصارى في التجسد وموقف أبي الفضل المسعودي منها.

المطلب الأول: مذهب النساطرة وموقف أبي الفضل المسعودي منه.

المطلب الثاني: مذهب اليعاقبة والأرثوذكس وموقف أبي الفضل المسعودي منه.

المطلب الثالث: مذهب الملكانية والكنائس الكاثوليكية والبروتستانتية وموقف المسعودي منه، وأما الخاتمة ففيها أهم النتائج المستخلصة من البحث، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

تمهيد في التعريف بكتاب المنتخب الجليل من تخجيل من حرف الإنجيل، والتعريف بمؤلفه

أولاً: التعريف بالشيخ أبي الفضل المسعودي

عاش الشيخ أبو الفضل المالكي رحمه الله في مصر في القرن العاشر الهجري، في أيام الدولة العثمانية التي قسمت المجتمع إلى طبقات، وعملت على كساد الحركة العلمية التي اكتفت بالشروح والتعليقات والملخصات على ما أنجز في العصور السابقة، واستطاع الأزهر أن يصمد ويحفظ شيئاً من قيمته في ظل الحكم العثماني، وحافظ على الثقافة الإسلامية واللغة العربية، إلا أن مؤلفات علمائه كانت تدور حول شروح المتن، والتعليق على الشروح، حتى سمي عصرهم بعصر الشروح والحواشي^(٢)، وكان لهذا كله أثره على أبي الفضل المسعودي الذي قام باختصار كتاب تخجيل من حرف الإنجيل.

والشيخ هو: الإمام أبو الفضل المالكي المسعودي^(٣)، من أعيان القرن العاشر الهجري، كان حياً عام ٩٤٢هـ،

• أن أبا الفضل المالكي المسعودي قد نقض في كتابه المنتخب الجليل من تخجيل من حرف الإنجيل دعاوى النصارى ما زال أحفادهم يرددونها في زماننا هذا، ومن المهم معرفة المسلم لبطلانها؛ لعلها تسهم في زيادة يقينه بدينه.

• لم نر بحثاً كُتب في بيان موقف أبي الفضل المالكي المسعودي من عقيدة التجسد عند النصارى.

• إن الرجل قام باختصار كتاب أبي البقاء الجعفري في عبارات موجزة مختصرة تمتاز بالدقة والعمق، وركز على الأدلة الهامة في نقض شبه النصارى مع التنوع في أساليب النقد، واستنبط الكثير من التناقضات في دعاوى النصارى.

منهج البحث: وقد اتبعت في البحث المنهج الاستقرائي التحليلي، باستقراء المسألة في كتب النصرانية، وتصنيفها وتحليلها، والمنهج النقدي لها من خلال كتاب المنتخب الجليل للسعودي.

وأما عن خطة البحث: فقد جاء البحث - بحمد الله وتوفيقه - مكوناً من مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، أما المقدمة فتتناول أهمية الموضوع وسبب اختياره ومنهج البحث وخطة.

وأما التمهيد فيتضمن التعريف بكتاب المنتخب الجليل من تخجيل من حرف الإنجيل وبمؤلفه.

المبحث الأول: تحول الديانة النصرانية من التوحيد إلى الشرك والتجسيد.

المبحث الثاني: عقيدة التجسد وموقف أبي الفضل المسعودي منها.

المطلب الأول: تعريف التجسد، ودواعيه في النصرانية، وموقف أبي الفضل المسعودي منه.

المطلب الثاني: شبه النصارى في القول بالتجسد وموقف أبي الفضل المسعودي منها.

(٢) ينظر: الغزو العثماني لمصر د/ محمد عبد المنعم السيد ص ٣٩٤: ٤٠٢.

(٣) قد رجحنا ما مال إليه شيخنا الدكتور بكر زكي عوض في نسبة الرجل إلى «المسعودي» عند تحقيقه لكتاب المنتخب الجليل.

ظلموا، والله الحجة، وذلك بعد تدبره لما كتبه الشيخ أبو البقاء الجعفري في التخييل^(١١).

المبحث الأول: تحول الديانة النصرانية من التوحيد إلى الشرك والتجسيد

من المعلوم أن الإسلام هو دين الله الذي ارتضاه لعباده وبعث به جميع الرسل من لدن آدم إلى سيدنا محمد ﷺ مؤمنين به وداعين له، والتوحيد والتنزيه لله تعالى ونفي الشرك عنه سبحانه هو لباب الدين وقاعدته، وهو المضمون الحي لكل كتاب سماوي، ولكل دعوة إلهية، جاء به جميع الأنبياء والرسل، فإله تعالى وحده هو المعبود بحق، ويجب أن يُطَاع فلا يعصى، وأن يُشْكِر على نعمائه العظيمة التي أنعم علينا بها، بحيث يكون الدين كله لله سبحانه، وهذا يقتضي من العباد أن لا يتوكلوا إلا عليه سبحانه، ولا يستعينوا إلا به؛ لأنه وحده هو المختص بالعبادة، كما يستلزم ذلك تجنب الرياء الذي يحبط الأعمال، لأن شأن المسلم الموحد أن يعمل العمل خالصاً لوجهه تعالى، فلا ينتظر حمداً من أحد، ولا يتعلق قلبه بحطام الدنيا وزخرفها الزائل، لأن ثواب الله خير^(١٢).

وقد دعى نبي الله عيسى عليه السلام أمته إلى التوحيد ونفي الشرك عن الله تعالى، وأكد لهم أنه بشر رسول، وأن رسالته خاصة ببني إسرائيل **لَوَرَسُولًا إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ** [آل عمران: ٤٩] واستجاب الحواريون لدعوته كما بين القرآن الكريم، ولهذا نجد في العهد القديم نصوصاً تنزه الله تعالى عن النقائص، وثبتت الوحدانية له سبحانه، وتقده عن صفات البشر، أبقاها الله تعالى لتكون حجة على اليهود وخزياً لهم، فقد جاء في سفر التثنية **"اسْمَعْ يَا إِسْرَائِيلُ: الرَّبُّ إِلَهُنَا رَبٌّ وَاحِدٌ. فَتُحِبُّ**

١٥٣٥م^(٤)، كما أنه فقيه، مشارك في بعض العلوم^(٥)، من مؤلفاته: المنتخب الجليل من تخجيل من حرف التوراة والإنجيل^(٦)، ويبدو أن أبا الفضل المسعودي لم تكن له آثار علمية إلا هذا الكتاب^(٧)، وقد خلت المراجع من الترجمة التفصيلية المتعلقة بالشيخ وأستاذه تقي الدين الجعفري، فلم نتحدث عن شيوخه وتلاميذه وآثاره العلمية، وظروفه الاجتماعية من ناحية الحل والترحال واليسار والإعسار وكيفية العيش، وأترابه، وأخلاقه مع إخوانه، ومناظراته، ومكاتبته، وسنة الوفاة، فليس لها ذكر بالمرة في كتب التراجم عدا الشيء القليل، وليس هذا بمستغرب؛ إذ العلماء لم يترجموا إلا لمن كثر تأليفه وتصنيفه، وكل من قام بتحقيق كتب تقي الدين الجعفري، وكتاب المسعودي قد واجهتهم هذه الصعوبة^(٨).

ثانياً: التعريف بكتاب المنتخب الجليل من تخجيل من حرف التوراة والإنجيل

هذا الكتاب صحيح النسبة لأبي الفضل المسعودي، وهو اختصار لكتاب تخجيل من حرف التوراة والإنجيل لصالح بن الحسين بن طلحة الجعفري، والذي ولد في سنة ٥٨١ هـ، وسكن منطقة الجعافرة بمصر في إسنا إحدى المدن الكبرى بمحافظة قنا بالصعيد، وتوفي عام ٦٦٨ هـ^(٩)، وقد فرغ أبو الفضل من تأليفه في الخامس والعشرين من شهر شوال سنة ٩٤٢ هـ^(١٠)، وكان الغرض من تأليفه هو بيان الحق والدفاع عن الدين حتى يتبين للسالك المحجة، ويحق القول على الذين

(٤) ينظر: معجم المؤلفين لعمر رضا كحالة ٦٨/٨.

(٥) ينظر: معجم المؤلفين لعمر رضا كحالة ٦٨/٨.

(٦) ينظر: كشف الظنون ٣٧٩/١.

(٧) ينظر: المنتخب الجليل ص ٣٣ تحقيق د/ بكر زكي عوض.

(٨) ينظر: المنتخب الجليل ص ٣٣ تحقيق د/ بكر زكي عوض.

(٩) ينظر: معجم المؤلفين ٨٣٠/١، وذيل مرآة الزمان لقطب الدين البونيني ٤٣٨/٢.

(١٠) ينظر: المنتخب الجليل ص ٢٦١.

(١١) ينظر: المنتخب الجليل ص ٢.

(١٢) ينظر: الإلهيات في العقيدة الإسلامية د/ محمد سيد أحمد المسير ص ٥٦، ٥٧.

قَائِلًا لَهُ: شَاوُلُ شَاوُلُ لِمَاذَا تَضْطَهْدُنِي؟ فَسَأَلَهُ: مَنْ أَنْتَ يَا سَيِّدُ؟ فَقَالَ الرَّبُّ: أَنَا يَسُوعُ الَّذِي أَنْتَ تَضْطَهْدُهُ. صَعَبٌ عَلَيْكَ أَنْ تَرْفُسَ مَنَاحِسَ، فَسَأَلَ وَهُوَ مُرْتَعِدٌ وَمُنَحَّرٌ: يَا رَبُّ مَاذَا تُرِيدُ أَنْ أَفْعَلَ؟ فَقَالَ لَهُ الرَّبُّ: فَمُ وَادْخُلِ الْمَدِينَةَ فَيَقَالَ لَكَ مَاذَا يَنْبَغِي أَنْ تَفْعَلَ وَأَمَّا الرِّجَالُ الْمُسَافِرُونَ مَعَهُ فَوَقَّفُوا صَامِتِينَ يَسْمَعُونَ الصَّوْتَ وَلَا يَنْظُرُونَ أَحَدًا، فَهَضَّ شَاوُلُ عَنِ الْأَرْضِ وَكَانَ وَهُوَ مَفْتُوْحُ الْعَيْنَيْنِ لَا يُبْصِرُ أَحَدًا. فَأَقْتَادُوهُ بِيَدِهِ وَادْخُلُوهُ إِلَى دِمَشْقَ، وَلِلْوَقْتِ جَعَلَ يَكْرُرُ فِي الْمَجَامِعِ بِالْمَسِيحِ أَنَّ هَذَا هُوَ ابْنُ اللَّهِ فَبُهِتَ جَمِيعُ الَّذِينَ كَانُوا يَسْمَعُونَ^(١٩).

ويبدو أن هذا اليهودي الذي قضى معظم حياته في التتكيل بالمسيحيين لما لم يتمكن من استئصال الديانة النصرانية من قلوب المؤمنين بالمسيح اختار تلك الحيلة إلى غيَّرت تاريخها، وهي إعلان الدخول في تلك الديانة؛ فالقضاء على الأديان وإشاعة النظريات الإلحادية من أهم مخططات اليهود في الوصول إلى أغراضهم، فقد رأوا أن الخطر الأكبر على هذه المخططات هو الدين بما يمثله من عقائد وأخلاق وآداب وحساب وجزاء في الحياة الآخرة، ومن ثم جعلوا هدفهم الأول نزع الدين بكل آثاره من نفوس البشر، وشحن هذه النفوس بسيل من النظريات المادية والشهوات اللاأخلاقية حتى تصبح المادة والشهوة هي دين الإنسان وعقيدته^(٢٠).

ومهما يكن من أمر فإن بولس انتصف بكثير من الصفات التي جعلته محور الدعاة للنصرانية وقطبهم، وأن يفرض ما ارتآه على المسيحيين فيعتنقه ديناً، زاعمين أن له رسالة أرسل بها، وبهذه الصفات الباهرة

الرَّبِّ إِلَهَكَ مِنْ كُلِّ قَلْبِكَ وَمِنْ كُلِّ نَفْسِكَ وَمِنْ كُلِّ قُوَّتِكَ^(١٣)، فالمسيح عليه السلام قد دعاهم للتوحيد ولم يقل لهم: إن أعظم الوصايا في الناموس أن تحب الثالوث والصليب، وتكفر بالقرب المجيب^(١٤).

لكن النصرانية لم تظل على الحال الذي تركها عليه نبي الله عيسى عليه السلام، فبعد انقراض أجيال النصرانية الأولى بسبب الاضطهادات والبلايا التي نزلت بهم، وأدت إلى ضياع الإنجيل الصحيح الذي أنزله الله على عيسى، وأدت إلى قتل عدد كبير من أنتمهم^(١٥)، بعد ذلك انتشر معتنقو النصرانية بين الأمم الأجنبية، وخصوصاً في بلاد اليونان، وبلاد الرومان التي كانت تدين بالوثنية، فاختلف نظام الدعوة التي جاء بها المسيح، ودخل النصرانية كثير من المعتقدات التي لا صلة لها بنبي الله عيسى عليه السلام على يد رجل يدعى بولس اليهودي الفريسي^(١٦) الذي لم ير عيسى، ولم يلتق به مطلقاً لا في حياته ولا بعد مماته البتة^(١٧).

وكان بولس من أشد الناس عداءً للنصرانية، فكان ينزل بأتباعها العذاب، ويساعد كل حاكم على إلحاق النكال بهم^(١٨)، وقد أعلن بعد ذلك دخوله في هذه الديانة فجأة بغير تمهيد ولا مقدمات، حيث يقول سفر أعمال الرسل: "أَمَّا شَاوُلُ فَكَانَ لَمْ يَزَلْ يَنْفُتُ تَهْدُداً وَقَتلاً عَلَى تَلَامِيذِ الرَّبِّ فَتَقَدَّمَ إِلَى رَئِيسِ الْكَهَنَةِ وَطَلَبَ مِنْهُ رَسَائِلَ إِلَى دِمَشْقَ إِلَى الْجَمَاعَاتِ، حَتَّى إِذَا وَجَدَ أَنَسَاً مِنَ الطَّرِيقِ رِجَالاً أَوْ نِسَاءً يَسُوقُهُمْ مُوثَقِينَ إِلَى أُورُشَلِيمَ. وَفِي ذَهَابِهِ حَدَّثَ أَنَّهُ اقْتَرَبَ إِلَى دِمَشْقَ، فَبَغْتَةً أَبْرَقَ حَوْلَهُ نُورٌ مِنَ السَّمَاءِ فَسَقَطَ عَلَى الْأَرْضِ وَسَمِعَ صَوْتاً

(١٣) سفر التثنية ٤/٦: ٩.

(١٤) ينظر: المنتخب الجليل ص ١١١.

(١٥) ينظر: محاضرات في النصرانية للشيخ محمد أبو زهرة ص ٣٢.

(١٦) سفر أعمال الرسل ٢٣/ ٦.

(١٧) ينظر: المسيحية لشارل جيبير ص ٩٠.

(١٨) ينظر: رسالة بولس إلى أهل غلاطية ١/ ١٣، ١٤.

(١٩) أعمال الرسل ٩/ ١: ٣١.

(٢٠) ينظر: قصة الحضارة لول ديورانت ٢٥٢/١١، والمسيحية د/ أحمد شلبي ص ١٢٩.

إسرائيل وأفكار هذه الأمم المختلفة التي فتح لها باب المسيحية^(٢٥).

وقد رفض الحواريون كل ما جاء به بولس، فمن الذين رفضوا تعاليمه القديس برنابا الذي كان من أشد المخلصين في الدعوة للنصرانية^(٢٦)، إذ لم يصبر الرجل على بدع وخرافات بولس، وأعلن براءته منه ومن أقواله، وخاصة في دعواه أن المسيح ابن الله المتجسد، تلك المقولة الخبيثة التي ترتب عليها القول بالتثليث والصلب والتجسد^(٢٧).

وإذا كان برنابا قد أنكر هذه الدعاوى التي جاء بها بولس، فإن بطرس قد رفضها أيضا^(٢٨)، بل انفض عن بولس أكثر المسيحيين والحواريين الذين شاهدوا عيسى عليه السلام^(٢٩)، إلا أن بولس نظرا لوجود هذه المقاومة في بلاد الشرق راح يبث سمومه وسط الشعوب الأوربية، فأباح لهم المحرمات، ورفع عنهم التكاليف فوافق مذهبه أهواء الوثنيين في أوربا، فكثر أتباعه هناك^(٣٠).

ومهما يكن من أمر فإن بولس قد وضع بذور عقيدة التثليث عندما أعلن أن المسيح قد عاتبه على ألوان الاضطهاد التي كان يوقعها بالنصارى، ثم أمره أن يركز في المجامع أن المسيح ابن الله^(٣١)، فهذا التركيز بهذه العقيدة الباطلة -البنوّة- هو الخطوة الأولى في طريق القول بالتجسد والتثليث^(٣٢)، لأن بولس أعلن

استطاع أن يحتل المنزلة الأولى بين التلاميذ، ومن هذه الصفات^(٣١).

١- إنه كان نشيطا دائم الحركة، ذا قوى لا تكل، وذا نفس لا تمل، يتقرب من الحكام؛ ويعمل على إرضاء السادة، بل يجعل طاعتهم ديننا واجب الاتباع كدين المسيح تماما بتمام.

٢- إن بولس كان شديد الذكاء؛ بارع الحيلة؛ قوي الفكر؛ يسدد السهام لغاياته ومآربه فيصيبها.

٣- إنه كان شديد التأثير في نفوس الجماهير، ومن يعارضه كان يحقر من قدره ويقلل من شأنه بين الناس؛ بحيث لا يسمع له أحد^(٣٢).

ويعتبر أخطر ما فعله بولس بالنصرانية هو أن جعلها رسالة عالمية لجميع الناس بعد أن كانت رسالة خاصة باليهود وحدهم^(٣٣)، ولهذا وجدناه يعمل على صهر معتقدات الشعوب الوثنية مع رسالة نبي الله عيسى ودعوته^(٣٤).

فتأثر بولس بالثقافات الأجنبية الوثنية التي ظهرت في بيئته، فصوّر النصرانية على أنها ديانة عالمية، تؤمن بالتثليث، كما يُصوّر نبي الله عيسى في صورة الإله الذي نزل من السماء وتجسد، وصلب على الصليب، لكي يتحمل عن البشر أوزارهم وخطاياهم، ثم دفن، وقام من قبره بعد ثلاثة أيام، وأنه ابن الله الوحيد، إلى غير ذلك من المعتقدات التي كانت منتشرة في هذه البلاد التي بَشّر فيها بالنصرانية؛ ليزيل الهوة بين ديانات بني

^(٢٥) ينظر: بولس وتحريف المسيحية لهيم ماكبي ص ٢٩، ٣٠، والأصول

الوثنية للمسيحية لأندريه نايتون ص ٢٤.

^(٢٦) يقرر سفر أعمال الرسل ١٢ / ١ / ٦.

^(٢٧) ينظر: إنجيل برنابا المقدمة ١ / ١٠.

^(٢٨) ينظر: رسالة بطرس الثانية ٣ / ١٤: ١٨٠.

^(٢٩) ينظر: رسالة بولس الثانية إلى تيموثاوس ٤ / ٩: ١٦.

^(٣٠) الله واحد أم ثالث د/ محمد مجدي مرجان ص ٧٣.

^(٣١) ينظر: رسالة بولس إلى العبرانيين ١ / ١: ٦.

^(٣٢) ينظر: رسالة بولس إلى أهل كورنثوس ٣ / ١: ١٨، والتكريز في المسيحية

يعني: الجهر بالإيمان والتبشير به والوعظ، والكراسة الموجهة للعالم كله عندهم تتكون من إعلان صلب وقيامة يسوع.

^(٣١) ينظر: محاضرات في النصرانية للإمام محمد أبو زهرة ص ٧٢، ٧٣.

^(٣٢) ينظر: رسالة بولس إلى أهل غلاطية ١ / ١١، ١٢، وبولس والمسيحية د/

أبو الغيط الفرت ص ٥١، وما يليها.

^(٣٣) ينظر: رسالة بولس إلى أهل افسس ٣ / ٨، ٩.

^(٣٤) ينظر: المسيحية لشارل جيبير ص ٩١ والمسيحية د / أحمد شلبي ص

فيها السنن والشرائع وأعلنوا أن المسيح مساو للأب في الجوهر^(٣٩)، ويبدو أن قسطنطين قد فرض عقيدة تأليه المسيح، وتسامح مع نصرانية بولس لعدة أمور منها: - (١) إن كاهن روما كان يؤمن بالوهية المسيح، وكان هذا الكاهن صديقاً لهذا الإمبراطور، بل يقال إنه السبب في اعتناقه للنصرانية، وأثر الأستاذية والصدقة لا يمكن نكرانه، فأضمر هذا الإمبراطور رأي أستاذه وصديقه، وعندما اختلف الأساقفة والكهنة فرض قسطنطين هذا الاعتقاد الفاسد^(٤٠).

(٢) إن هذه العقيدة تعتبر النصرانية دعوة عالمية وليست محلية، وقسطنطين كان يهدف إلى إقامة دولة كبرى، ولذلك حاول أن يقضى على الخلافات المذهبية بينها وبين النصرانية الحقيقية، لأنه كان يخشى على مملكته من التشرذم.

(٣) إن نصرانية بولس تتفق مع ميول قسطنطين الوثنية، وذلك أن قسطنطين قد نال بعض الانتصارات في المعارك الحربية بمساعدة المسيحيين ضد الوثنيين، وكانت أمه هيلانا قد دخلت النصرانية وبنيت لولدها بعض فضائلها، فلم يكن أمام هذا الإمبراطور إلا أن يعلن دخوله في النصرانية لينال عطفهم، وأما عقيدته فقد بقيت كما كانت وثنية^(٤١)، ولهذا أحاط نفسه بالعلماء والفلاسفة الوثنيين^(٤٢).

ومن المعلوم أن العقائد الصحيحة لا بد أن يكون مصدرها الوحي الإلهي فكيف يقوم البشر بتقرير العقيدة؟! وكيف يقوم البابوات بإملائها؟ وكيف تظهر

بعدها أن المسيح له طبيعة تختلف تمام الاختلاف عن طبيعة البشر؛ لأنه ابن الله المتجسد^(٣٣).

وإذا كان آريوس قد رأى أن المراد من البنوة هو المعنى المجازي الذي يعني قرب المنزل^(٣٤)، فإن كنيسة الإسكندرية - والإسكندرية عريقة التأثر بالفلسفة الإغريقية وبالأفلاطونية المحدثنة التي تؤمن بالتثليث^(٣٥) - قامت بلعنه وطرده من الكنيسة، وانضمت إليها كنيسة روما^(٣٦)، واختلف المجتمعون ولم يصلوا لقرار، فجاء حاكم الرومان قسطنطين ووجد ضالته المنشودة في مسيحية بولس، فأمر بعقد مجمع ديني مسكوني يضم ممثلين لجميع الكنائس في العالم المسيحي للفصل بين أتباع آريوس ومعارضيه فاجتمعوا في نيقية عام ٣٢٥م للنظر في شأن المسيح، واختلفوا فيه اختلافاً كبيراً^(٣٧). ولا أدري لماذا لم يهبط الروح القدس ويحل على هؤلاء المختلفين ليوضح لهم العقيدة الصحيحة؟؟ ولم لم يظهر الفارقلط، لكي يتدارك دين المسيح وكتابه وكنيسته؟ ويحول دون هذا الانقلاب المدهش^(٣٨).

ولقد وضع قسطنطين لثلاثمائة وثمانية عشر أسقفاً مجلساً عظيماً خاصاً بهم، وجلس في وسطهم، وأخذ خاتمه وسيفه وقضيبه فدفعه إليهم، وقالوا له: أظهر دين النصرانية، وذب عنه، ووضعوا له أربعين كتاباً

(٣٣) ينظر: رسالة بولس إلى أهل فيلبي ٢ / ٥، والمنتخب الجليل ص ١٩٥.

(٣٤) ينظر: المنتخب الجليل ص ٤٥، ٢٠٦، والجانب الإلهي من التفكير الإسلامي د/ محمد البهي ص ٧٧.

(٣٥) تمهيد لتاريخ مدرسة الاسكندرية وفلسفتها د/ نجيب بلدي ص ٧٧ وما يليها.

(٣٦) ينظر: هداية الحيارى لابن قيم الجوزية ص ٢٦٠، ومحاضرات في النصرانية للإمام محمد أبو زهرة ص ١١٦.

(٣٧) ينظر: الجواب الصحيح لابن تيمية ٣ / ٢٥، وأدلة الوجدانية في الرد على النصرانية للقرافي ص ٦٠، ٦١، وقد نسبت إحدى البحوث هذا الكتاب لأبي الفضائل جعفر بن عبد الوهاب الخطيب الإسكندري.

(٣٨) ينظر: الإنجيل والصليب للأستاذ عبد الأحد داود ص ٤٣.

(٣٩) أدلة الوجدانية في الرد على النصرانية للقرافي ص ٦٤، ومحاضرات في النصرانية للشيخ محمد أبو زهرة ص ١١٧.

(٤٠) الإنجيل والصليب للأستاذ عبد الأحد داود ص ٤٣.

(٤١) الإنجيل والصليب للأستاذ عبد الأحد داود ص ٤٥.

(٤٢) عقيدة التثليث في المسيحية د/ محمد أبو الغيط ص ٥٠، ودراسات في اليهودية والمسيحية د/ محمد الأعظمي ص ٣٤٧.

٣- إن التجسد يؤكد على محبة الله تعالى للبشر وقربه منهم.

٤- إن التجسد ضروري للتكفير عن خطايا البشر^(٤٦).

فالتجسد في النصرانية يعني أن المسيح إله، وأن هذا الإله ظهر في صورة بشرية، وهذا يقتضي أن الجزء الإلهي قد حلَّ في عيسى الإنسان، وأن المسيح إنسان حق وإله حق^(٤٧)، ولكن ما معنى كون المسيح إنسان حق وفي الوقت ذاته إله حق؟! أفلا يتعارض ذلك مع قوانين العقل الضرورية التي فطر الله تعالى الإنسان عليها^(٤٨)؟، وحتى نستطيع الإجابة على هذا السؤال ونفهم هذا المذهب، لابد لنا من بيان معنى بشرية المسيح، ومعنى إلهية المسيح عند النصارى، وما موقف أبي الفضل المالكي المسعودي منها، وهذا ما نوضحه من خلال هذين المسلكين.

المسلك الأول: بشرية المسيح: يرى كُتَّاب العهد الجديد أن المسيح ذو طبيعة بشرية كاملة؛ حيث حملت به امرأة، وولدت، واتصف بجميع صفات الإنسان، فقد تعب المسيح وجاع^(٤٩)، وكان يتقدم في الحكمة والقامة والنعمة عند الله وعند الناس، وبكى، وتألَّم آلاماً جسدية، ومات على الصليب، فالمسيح إنسان كامل، وكل ما ينسب إلى الإنسان يمكن أن ينسب إلى المسيح باعتبار ناسوته ماعدا الخطيئة^(٥٠)، ولكن ما الحكمة في تجسد المسيح عندهم؟؟

إن النصرانية المفلسفة تدعي أن المسيح قد اتخذ طبيعة جسدية مثل الطبيعة التي أخطأ بها آدم، لأن من شروط المخلص أن يتخذ جسداً، ولا بد وأن يكون هذا الجسد من نوع الجسد الذي أخطأ به آدم؛ لأن آدم

العقيدة بعد رفع صاحبها إلى السماء بقرون ثلاثة؟ ولماذا لم يعتمد قسطنطين على الأخذ بالكثرة المطلقة؟؟

المبحث الثاني: عقيدة التجسد وموقف أبي الفضل المسعودي منها

المطلب الأول: تعريف التجسد، ودواعيه في النصرانية، وموقف أبي الفضل المسعودي منه

تطلق كلمة «تجسد» في النصرانية على الاعتقاد بأن المسيح الكلمة ابن الله الوحيد - عندهم - قد صار إنساناً باتخاذ ذاته جسداً حلَّ فيه بين الناس؛ لأنه وُلد من مريم العذراء بالروح القدس، وعاش مدة من الزمن كإنسان على هذه الأرض بين أبناء البشر، كما يرون أن المسيح لا يزال في حال التجسد بعد صعوده من هذا العالم، فهو عندهم إله متجسد الآن وإلى الأبد، فهو متجسد في حال المجد والارتفاع كما كان في حال الذل والانتضاع^(٤٣)، وتمسك النصارى في ذلك بقول يوحنا المؤلف اللاهوتي للإنجيل الرابع: "والكلمة صار جسداً، وحل بيننا، ورأينا مجده كما لوحيد من الأب"^(٤٤).

وترى المسيحية المفلسفة^(٤٥) أن التجسد له فوائد متعددة منها: -

١- أن آدم عليه السلام عندما سقط في الخطيئة انحرفت بسببه جميع الإنسانية عن منهج الله وعجزت عن الاقتراب منه، ولو تُرك الإنسان كذلك لقضى حياته كلها بعيداً عن ربه، ولكن المسيح الله بتجسده هياً له سبيل الاقتراب منه .

٢- أن الله بتجسده قد أعلن لنا عن ذاته بكل وضوح وجللاء؛ ليزداد الإنسان بذلك يقيناً بوجوده.

^(٤٣) ينظر: اللاهوت في إنجيل يوحنا ص ٤١.

^(٤٤) يوحنا: ١ / ١٤.

^(٤٥) عندما لقحت بالعنصر الفلسفي الإغريقي ظهر ما يُعرف بالمسيحية المفلسفة التي تأثرت بالفلسفة في تعبيراتها وفي طريقة فهمها للنصوص الدينية. ينظر: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي د/ محمد البهي ١ / ١٠٠.

^(٤٦) الله طرق إعلانه عن ذاته للقس عوض سمعان ص ٤٢٣.

^(٤٧) علم اللاهوت النظامي للقس جيمس أنس ص ٢٢١.

^(٤٨) ينظر: المنتخب الجليل ص ٤٤، ٤٥.

^(٤٩) ينظر: إنجيل يوحنا ٤ / ٦، وإنجيل متى ٤ / ٢.

^(٥٠) ينظر: إنجيل لوقا ٢ / ٥٢.

عندما وقع في الخطية وجب عليه أن يكفر عنها بنفسه أو أحد أفراد نوعه، ولما كان آدم غير قادر على ذلك لزم أن يكون هذا التكفير على أحد أبناء نوعه؛ ولذا حلّ المسيح في الجسد الإنساني؛ ليكفر عن البشرية خطاياها؛ لأنه ابن الله المتجسد المتصف بالأزلية^(٥١).

ويرى أبو الفضل المسعودي أن النصارى تناقضوا في هذا القول، وهذا التناقض دليل على أنها ليست من عند الله^(٥٢)، فكيف يكون المسيح مبرراً من الخطيئة عندهم في الوقت الذي نرى فيه كتابهم الذي يدعون أنه مقدس ينسب إليه الكثير من الذنوب، فعندما طلب منه الكتبة بكل وقار أن يريهم آية نزل فيهم بقوارع الكلمات "فَقَالَ لَهُمْ: جِيلٌ شَرِيرٌ وَفَاسِقٌ يَطْلُبُ آيَةً"^(٥٣)، وينسب إليه ارتكاب بعض الكبائر كعقوق والدته وعدم مخاطبته لها بأدب^(٥٤)، وقال لها: "مَا لِي وَلَكَ يَا امْرَأَةً"^(٥٥)، فهل مثل هذه الأفعال تقتضي العصمة؟؟ ونحن نؤمن بأن المسيح كان معصوماً عن الكفر والبدعة، وعن الكذب والتحريف وعما يناقض مدلول المعجزة فيما يتعلق بالتبليغ؛ لأن المعجزة قاطعة بصدقه، ولا يجوز له تعمد الخطأ فيما يتعلق بالفتوى، كما أنه عليه السلام معصوم من الفواحش والكبائر المؤذنة بالسقوط وقلة الديانة^(٥٦)، ومن الصغائر التي توجب الخسة، ولكن هل عصمة المسيح تقتضي كونه ابناً لله المتجسد كما يدعي النصارى؟؟

المسلك الثاني: دعوى إلهية المسيح: يعتقد النصارى أن المسيح هو الله الأب المتجسد، وهو الكلمة المتجسد؛ ليعرف الناس بنفسه، وهو مكون الكائنات،

ولأن له في اعتقاد فلاسفة النصرانية ابناً، ولهذا سمي الأبنوم الأول: أباً، والأبنوم الثاني: ابناً، ومن أجل هذا الابن دعي الله أباً للمسيح، فالمسيح في اعتقاد فلاسفة النصرانية ابن الله المتجسد الذي يبرز كل مقاصد اللاهوت، وهو الذي خلق العالم ويدبر أموره، وبما أنه مولود من الله فهو إله مثل الله تماماً بتمام، فكل شيء به كان، وبغيره لم يكن شيء مما كان^(٥٧).

ويرى النصارى أن الابن هو الأبنوم الثاني من أقانيم الثالوث المقدس، وهو عقل الله الناطق، وهذا الابن مولود من الأب وحده قبل كل الدهور، وهو غير مخلوق ولا مصنوع، وهو صورة للإله الأب يعلن البارئ ويظهره منذ الأزل قبل وجود المخلوقات، فالابن في أقنوميته هو الله؛ لأن الله لا يتصل مباشرة بالعالم، بل بواسطة هذا الابن الذي خلّص العالم عندهم من الخطيئة، فهو الإله المتجسد، والكلمة، والفادي، والمخلص^(٥٨).

وهذه الولادة صفة ذاتية لا توجد في الأب ولا في الروح القدس، والولادة هنا ليست مثل الولادة الطبيعية في الكائنات الحية حيث ينفصل المولود عن الوالد، وإنما هي ولادة ذاتية أشبه بولادة الكلمة من العقل، أو الشعاع من الشمس^(٥٩)، فهو صادر عنه ولكنه لا ينفصل عنه، والمولود لا ينفصل عن الوالد، وكما أن الابن يتشابه مع الأب في كثير من الصفات، فإن الابن الذي هو الله الكلمة والذي هو العقل الأزلي يتصف بكل صفات الإلهية التي يتصف بها الأب ويملك كل قدراته وسلطاته^(٦٠).

(٥١) ينظر: علم اللاهوت النظامي للقس جيمس أنس ص ٣٤٤.

(٥٢) ينظر: المنتخب الجليل ص ٤٢.

(٥٣) إنجيل متى ١٢ / ٣٩، ١٦ / ٤.

(٥٤) ينظر: إنجيل متى ١٢ / ٤٦، ٤٨.

(٥٥) إنجيل يوحنا ٢ / ٤: ١.

(٥٦) ينظر: الجواب الصحيح ١٤١/١.

(٥٧) ينظر: أديان العالم لحبيب سعيد ص ٢٥٥، والله واحد أم ثالث د/ محمد

مرجان ص ٧٨

(٥٨) ينظر: الله ذاته ونوع وحدانيته لعوض سمعان ص ١٧٣.

(٥٩) ينظر: لاهوت اللوغوس لسيداروس عبدالمسيح ١ / ٨٧.

(٦٠) ينظر: التثليث والتوحيد للقمص ثيودوسيوس أفامينا ص ١٨، ١٩.

أن تكون مريم أما لله، فالله منزّه عن أن يولد أو يموت^(٦٥).

والرأي السائد هو الرأي الذي يقول باتحاد اللاهوت الكامل بالناسوت الكامل في شخص عيسى، فالمسيح في نظرهم ذو طبيعتين تامتين كاملتين فهو إله تام وإنسان تام اتحد في شخصه الواحد بالتجسد، ونحن لا نستطيع أن نعقل كيف حدث هذا؟ وحتى إذا سلمنا تسليمًا باطلاً بحلول اللاهوت في الناسوت فلنا أن نسأل ألم يحل اللاهوت بعقله وروحه حلولاً كاملاً أم حل هو الآخر ناقصاً، ثم اكتمل مع نمو عيسى من الطفولة حتى الرجولة؟

وأياً ما كان الأمر فإن النصرانية المفلسة ترى أن المسيح هو الله من حيث الجوهر، فهو من حيث الطبيعة والجوهر الله، وهو ابن الله من حيث الأقنوم، أي أن له وجوداً ذاتياً ولكنه غير منفصل عن الآب^(٦٦). ولا أدري كيف خرج أحد الأقباط الثلاثة لللاهوت ودخل رحم السيدة مريم ثم اتحد بالإنسان وصار إلهاً!!، فما الذي أحوج الكلمة الأزلية إلى تجشم هذه القضية الدنيّة؟

إن أبا الفضل المسعودي يرى أنهم "إن قالوا: إنما فعل ذلك ليخلصنا من الجحيم ويخلصنا بالنعيم المقيم، فتبا لهم، أيزعمون أن الباري عجز عن خلاص عباده حتى اعتضد بناسوت اكتسبه من امرأة منهم؟، وما نراه أيضاً قدر على خلاصهم وهو معافي بل جاء بخلاصهم فعطب، ورام سلامتهم فقتل وصلب، هذا لعمرك هو التلاعب بالدين، أعوذ بالله من الضلال واعتقاد الربوبية في الرجال"^(٦٧). وهل يتفق ذلك يا ترى مع إثبات

فالله عند النصارى أراد أن يؤكد وجوده لخلقه، ويكون قريباً منهم، فظهر في صورة عيسى^(٦٨) وحل كل ملء اللاهوت فيه^(٦٩)، وصلب على الصليب؛ ليخلص البشرية كلها ويكفر عن الناس خطاياهم التي ألحقها بهم آدم عليه السلام، ولكن كيف يكون المسيح هو الله، وهو ابن الله في نفس الوقت؟؟

إن البنية الطبيعية تقتضي المغايرة بين ذات الابن وذات الآب، وأن هناك وجوداً لذات حقيقية ثانية للذات الحقيقية الأولى عبّر عن النسبة بينهما بالأبوة والبنوة، والصورة التي يرسمها فلاسفة النصرانية بناء على ما قال به مؤلف الإنجيل الرابع تعد نقیصة في حق الله الغني الذي ليس بمحتاج، فضلاً عما تستتبعه ألفاظ التوالد والبنوة والأبوة من الاحتياج لصاحبه تشاركه حياته، وهذا كله نقص ينتزه الله عنه^(٦٣).

ونظراً لأن هذه العقيدة لا يمكن أن يقبلها عقل بشري كانت مثار خلاف ونزاع كبير بين العقلاء من النصارى الذين رفضوا تأليه المسيح وقاوموا بشدة آراء القائلين بذلك، فمنهم من قال إن عيسى هو الإله الحقيقي وأنه ظهر فقط في صورة إنسان دون أن تكون له حقيقة جسد الإنسان، وهو لم يولد بالحقيقة ولا تألم ولا صلب، بل كان جسده مجرد خيال، ومنهم من ذهب إلى أن المسيح هو إله ولكنه دون الإله الآب، فهو إله مخلوق قبل الخلق، كما أن طبيعته تشبه طبيعة الله، وأن الله أوكّل إليه خلق العالم، ومن هنا استحق العبادة^(٦٤)، كما ذهب نسطور إلى أن المسيح بين بين، فلا هو إله كامل ولا هو إنسان كامل، ولا يمكن أن يحل الإله في عيسى حلولاً حقيقياً، فهو ابن مريم ومن غير المعقول

^(٦٥) ينظر: الفصل في الملل والنحل: ٤٨/١.

^(٦٦) ينظر: المسيح ابن الله للقس لوكريّا بطرس ص ٢٤، والله ذاته ونوع وحدانيته للقس عوض سمعان ص ١٨٩، ١٩٠.

^(٦٧) المنتخب الجليل ص ١٩٥، وينظر: تخجيل من حرف التوراة والإنجيل ٢/ ٣٣٤.

^(٦٨) ينظر: رسالة بولس الأولى إلى تيموثاوس ٣ / ١٦.

^(٦٩) ينظر: رسالة بولس إلى أهل كورنثوس ٢ / ٩٠ والرد الجميل للإمام الغزالي ص ١٧٧.

^(٦٣) ينظر: إنجيل يوحنا في الميزان ص ١٩٤.

^(٦٤) ينظر: المسيح ابن الله لوكريّا بطرس ص ٢٤.

ومن النصوص التي يتحدث فيها يوحنا عن صفات المسيح؛ فيذكر أن المسيح حي بذاته، وأن وجوده قديم، وعلمه أزلي محيط بكل شيء، وهو الذي يحيي ويميت، وهو الذي يحاسب الناس على أعمالهم يوم القيامة^(٧٠)، وهو الذي بيده ملكوت كل شيء^(٧١)، لأنه الخالق لكل شيء^(٧٢).

ويؤكد أبو الفضل المسعودي أنه لا يمكن لإنسان عاقل أن يسلم بصحة هذه النصوص التي يعتمد عليها النصارى في القول بالوهية المسيح حسب زعم المؤلف اللاهوتي المؤله له، وذلك لما يلي: -

(١) إن هذه النصوص لا تتفق مع الحكمة التي من أجلها بعث الله كل رسالات السماء، كما أنها متعارضة^(٧٣)، كما أن بها الكثير من الأخبار التي تتعارض مع التاريخ، ومع معطيات العلم الحديث^(٧٤).

(٢) إن الاعتقاد بالوهية المسيح لو كان له أصل صحيح في النصرانية لما أهمله كتاب الأنجيل الثلاثة الأولى متى ومرقس ولوقا؛ لأنه من أهم أسس الدين المسيحي، والنصارى أنفسهم يؤكدون على ذلك^(٧٥)، فهل يجوز لنا بعد ذلك أن نتمسك بما قال به مؤلف الإنجيل الرابع من أن المسيح هو الله؟ وهل يصلح إنجيل يوحنا للاحتجاج في هذه الظروف؟

الكلمات لله تعالى؟ وكيف تم هذا التجسد بين الكيان البشري والعقل الأزلي؟؟ من المعلوم أن الكيان البشري له شخصية خاصة، أي أقنوم خاص، وله طبيعة بشرية خاصة، كما أن له عقلا وعلما خاصان به، فعلمه محدود وعقله كذلك محدود، وهكذا كل البشر، وكيان الكلمة التي هي العقل الأزلي والتي هي الإله -كما يدعون- لها شخصية خاصة، يعني أقنوما خاصا، ولها طبيعة هي الطبيعة الإلهية، ولها إرادة خاصة هي الإرادة الإلهية التي تخصص الممكنات ببعض ما يجوز عليها من الأمور المتقابلة، كما أن لها علما خاصا بها هو العلم الإلهي المحيط الشامل الكاشف لجميع الأشياء في الماضي والحاضر والمستقبل.

ومن هنا تبدو لنا المشكلة العويصة في تجسد الكلمة واتحادها بالإنسان، فإنه يستحيل أن تكون ذات الله هي ذات الإنسان الناقص المحدود، وطبيعته الإلهية الكاملة هي طبيعة الإنسان الجزئي المشخص، وإرادته هي إرادة الإنسان، وعلمه تعالى المحيط بكل شيء والذي لا يعزب عنه مثقال ذرة في ذرة في السماوات ولا في الأرض هو علم الإنسان المحدود، وقدرته سبحانه التي لا يعجزها شيء هي قدرة الإنسان العاجز القاصر^(٦٨)، وأيا ما كان الأمر فما هي الشبه التي تمسك بها فلاسفة النصرانية على القول بالوهية المسيح؟؟

المطلب الثاني: شبه النصارى في القول بالتجسد وموقف أبي الفضل المسعودي منها

أولاً: شبهة نصوص الإنجيل التي تتحدث عن المسيح باعتباره الكلمة الأزلية، فمن النصوص التي تتحدث عن ذات المسيح الكلمة المتجسد ما جاء في إنجيل يوحنا: "أَنَا هُوَ الْخُبْرُ الَّذِي نَزَلَ مِنَ السَّمَاءِ"^(٦٩).

(٧٠) إنجيل يوحنا ٥ / ٢٢.

(٧١) إنجيل يوحنا ٣ / ٣٥.

(٧٢) إنجيل يوحنا ١ / ٣ وينظر: الله ذاته ونوع وحدانيته للقس عوض سمعان ص ١٩٠.

(٧٣) ينظر: المنتخب الجليل ص ٤٢، والرد على النصارى لعلی بن ربین الطبري ص ٤٨.

(٧٤) ينظر: القرآن الكريم والتوراة والإنجيل والعلم د/ موریس بوكای ص ٧٥: ١٠٣، ومن قضايا الإنجيل د/ محمد شليبي شتيوي ص ٣٧.

(٧٥) ينظر: المسيحية د/ أحمد شليبي ص ٢٠٩، والمسيح في مصادر العقائد المسيحية للمهندس أحمد عبد الوهاب ص ٧٢، ٧٣.

(٦٨) ينظر: النقد الأعلى للكتاب المقدس د/ قنديل محمد قنديل ص ١١٥.

(٦٩) إنجيل يوحنا ٦ / ٥١.

(٢) إن النصارى نسبوا إلى المسيح ما لا يليق به من المعاصي والذنوب، وفيه دليل على عبوديته وافتقاره للخلاص من الشيطان وربقته.

يقول متى: "ثُمَّ أَضْعَدَ يَسُوعُ إِلَى الْبَرِيَّةِ مِنَ الرُّوحِ لِجَرَبِ مِنْ إِبْلِيسَ، فَبَعَثَ مَا صَامَ أَرْبَعِينَ نَهَارًا وَأَرْبَعِينَ لَيْلَةً جَاعَ أَخِيرًا. فَتَقَدَّمَ إِلَيْهِ الْمُجَرَّبُ وَقَالَ لَهُ: إِنْ كُنْتَ ابْنُ اللَّهِ فَقُلْ أَنْ تَصِيرَ هَذِهِ الْحِجَارَةُ خُبْزًا فَأَجَابَ: مَكْتُوبٌ: لَيْسَ بِالْخُبْزِ وَحْدَهُ يَحْيَا الْإِنْسَانُ بَلْ بِكُلِّ كَلِمَةٍ تَخْرُجُ مِنْ فَمِ اللَّهِ ثُمَّ أَخَذَهُ إِبْلِيسُ إِلَى الْمَدِينَةِ الْمُقَدَّسَةِ وَأَوْقَفَهُ عَلَى جَنَاحِ الْهَيْكَلِ وَقَالَ لَهُ: إِنْ كُنْتَ ابْنُ اللَّهِ فَاطْرَحْ نَفْسَكَ إِلَى أَسْفَلٍ لِأَنَّهُ مَكْتُوبٌ: أَنَّهُ يُوصِي مَلَائِكَتَهُ بِكَ فَعَلَى أَيْدِيهِمْ يَحْمِلُونَكَ لِكَيْ لَا تَصْدِمَ بِحَجَرٍ رِجْلَكَ، قَالَ لَهُ يَسُوعُ: مَكْتُوبٌ أَيْضًا: لَا تُجَرِّبَ الرَّبَّ إِلَهَكَ ثُمَّ أَخَذَهُ أَيْضًا إِبْلِيسُ إِلَى جَبَلٍ عَالٍ جَدًّا وَأَرَاهُ جَمِيعَ مَمَالِكِ الْعَالَمِ وَمَجْدَهَا، وَقَالَ لَهُ: أُعْطِيكَ هَذِهِ جَمِيعَهَا إِنْ خَرَرْتَ وَسَجَدْتَ لِي، حِينَئِذٍ قَالَ لَهُ يَسُوعُ: أَذْهَبْ يَا شَيْطَانُ! لِأَنَّهُ مَكْتُوبٌ: لِلرَّبِّ إِلَهِكَ تَسْجُدُ وَإِيَّاهُ وَحْدَهُ تَعْبُدُ، ثُمَّ تَرَكَهُ إِبْلِيسُ وَإِذَا مَلَائِكَةٌ قَدْ جَاءَتْ فَصَارَتْ تَحْتَهُ" (٧٩).

وهذه القصة رواها متى ومرقس ولوقا، ولا يقبل العقل أن تكون هذه التجربة قد وقعت إلا على إنسان؛ لأن المسيح تعرض للجوع الشديد، كما لا يقبل عاقل أن يتصور أن إبليس يقف أمام الله ويطلب منه السجود، وهذا يلزم القائلين بتجسد المسيح وألوهيته؛ لأن المسيح عندهم هو الكلمة الذي تجسد بين الناس، ولعل ذلك كان سببا في إغفال المؤلف اللاهوتي للإنجيل الرابع لذكر هذه الحادثة (٨٠).

والمسعودي يقرر أن القصة تشهد على المسيح "بصريح العبودية وافتقار البشرية، وسلوك سنة المتعبدین وطريق

وأبو الفضل المسعودي يؤكد على أن هناك الكثير من النصوص قد جاءت في العهد الجديد تؤكد على أن المسيح لم يدع الإلهية، وإنما ادعى أنه عبد من عبيد الله تعالى، وما هو إلا رسول فحسب (٧٦)، ومن هذه النصوص ما يلي:

١- النصوص الإنجيلية التي تثبت بشرية المسيح

(١) يقول متى: "حِينَئِذٍ جَاءَ يَسُوعُ مِنَ الْجَلِيلِ إِلَى الْأُرْدُنِّ إِلَى يُوحَنَّا لِيَعْتَمِدَ مِنْهُ. وَلَكِنْ يُوحَنَّا مَنَعَهُ قَائِلًا: أَنَا مُحْتَاجٌ أَنْ أَعْتَمِدَ مِنْكَ وَأَنْتَ تَأْتِي إِلَيَّ! فَقَالَ يَسُوعُ لَهُ: أَسْمَحِ الْآنَ لِأَنَّهُ هَكَذَا يَلِيْقُ بِنَا أَنْ نُكَمِّلَ كُلَّ بَرٍّ حِينَئِذٍ سَمَحَ لَهُ" (٧٧).

يقول أبو الفضل المسعودي: "هذا المسيح ﷺ متقيد بالعبادات، أتى ليكمل نفسه بالتعميد؛ لأنه في حبال التكليف والتقييد، ملتزم بوظائف الخدمة، قائم بما يجب ليوحنا من الخُرْمَة، مساوٍ في تعمده على يديه وتعبده من هو مثله من الأمة" (٧٨).

فأبو الفضل المالكي المسعودي يقرر أن هذا من أوضح الدلائل على بشرية المسيح؛ لأنه لا يحسن من نبي الله يحيى بن زكريا أن يجهل ربه فلا يعرفه حق معرفته فيعامله معاملة المخلوقين والعبيد المربوبين؟! وإن كان قد عرفه فهلا نصح لعباده، وأرشداهم إلى معرفة بارئهم وخالقهم، وقام خطيباً في الناس حين رأى المسيح، وقال: اعلما أن هذا عيسى هو الذي حلَّ في بطن مريم وتجشم لخلصكم وجاء إليكم لينقذكم من الخطية ويقىكم من أعدائكم، وما هو هذا الذي جاء ليعتمد مني، كما يعتقده النصارى يومنا هذا.

(٧٩) إنجيل متى ٤ / ١: ١١، وإنجيل مرقس ١ / ١٢، وإنجيل لوقا ٤ / ١.

١٣.

(٨٠) ينظر: انجيل يوحنا في الميزان د/ محمد زهران ص ٥٠٤.

(٧٦) ينظر: المنتخب الجليل لأبي الفضل المسعودي ص ٢٠ وما يليها.

(٧٧) إنجيل متى ٣ / ١٣: ١٥.

(٧٨) المنتخب الجليل لأبي الفضل المسعودي ص ٢٠.

النصارى إلى قول المسيح: "ولله وحده أعبد"^(٨٢)، فإنه أثبت لربه الوحدة والانفراد، ونفى عن خالقه سائر الأنداد، من الشريك والصحابة والأولاد^(٨٣).

ب: النصوص الإنجيلية التي تثبت نبوة المسيح ورسالته

الأول: يقول متى: "ليس العبد أفضل من سيده ... من يقبلكم يقبلني، ومن يقبلني يقبل الذي أرسلني"^(٨٤).

ويوضح أبو الفضل أن المسيح ﷺ قد صرح بنبوته في عدة مواضع من هذا الكلام: فمتى ولوقا ومرقس يشهدون بأن المسيح لم يدع سوى الرسالة وأن من يقبل منه فإنما يقبل من الله الذي أرسله، ويذكر أن الله غيره، وأنه رسول من عند الله وها هو معترف بالعبودية في قوله: "ما من عبد أفضل من سيده".

فإن زعم النصارى أنه سيد الحواريين وأنهم عبيده وأنه عناهم بقوله: "ما من عبد أفضل من سيده" أكذبهم الإنجيل إذ يقول فيه: "إن الحواريين إخوته"^(٨٥)، فقد ثبت بقوله رسالته وأن الله غيره وأنه غير الله، والرسول نبي بسفر بين الله وبين خلقه.

فإن قالوا: نسلم أن الله أرسل كلمته رحمة لخلقه ولطفاً بهم، وذلك أنه لما أرسل الله أنبياءه، فكذبوهم وقتلوهم بعث إليهم ابنه الذي هو كلمته فتجسدت من مريم البتول.

فنقول: هذا ترويج للأباطيل؛ لأن الكلمة عندكم قديمة، وإذا كانت الكلمة قديمة، فكيف يصح إرسالها؟! أفقولون إن الأب بعد إرسالها بقي جاهلاً بغير علم ولا نطق؟! ثم الكلمة هي صفة العلم فكيف تفارق الصفة ذات البارى والصفة لا تفارق موصوفها؟! أو تقولون إن الصفة تقوم بمحليين؟!.

المتبتلين من المجتهدين، ينقطعون إلى مولاهم في قنن الجبال، ويفرغون البال بمواصلة الوصال، فهل هذا المتردد مع الشيطان من مكان إلى مكان، والمقهور في يده والشيطان طامع في سجوده له بتردده، أهو إنسان مخلوق أو إله خالق؟ أو إله اتحد بإنسان وسكن في أهابه واتخذ محلاً له؟! فإن قالوا: إنه إنسان مخلوق وافقوا شرعنا وخالفوا شريعتهم، وإن قالوا: إنه خالق أو إله اتحد إنسان أو حل فيه وسكنه، فقد حكموا أن الإله الأزلي سحبه الشيطان، وردده وجرت عليه أحكامه، واستولى على سلطانه، وطمع فيه أن يسجد له فجعلوا الرب القديم، والإله العظيم في يد الشيطان الرجيم، وقد ثبت أن المسيح جاع وشبع، واطمأن وجزع، وناله النفع والضرر، واعتورت عليه أحوال البشر^(٨٦).

ولو ادعى النصارى المجسدون والقائلون بالاتحاد والحلول أن المسيح جاع وشبع واطمأن وجزع وناله النفع والضرر واعتورت عليه أحوال البشر، إنما دخلت على ناسوته دون لاهوته.

فالمسعودي يقول لهم: لم يكن الاتحاد الذي تدعونه ناسوتاً متميزاً عن اللاهوت حتى يُخص بالعطش والجوع والأرق والهجوع! بل صار المسيح بالاتحاد شيئاً واحداً، والشيء الواحد لا يقال إنه جاع ولم يجع ومات ولم يموت، وقد كان المسيح قبل الاتحاد يدركه عوارض الادميين من الجوع والعطش وغير ذلك، فإن كان بعد الاتحاد كهو قبل الاتحاد فلا معنى للاتحاد، وإذا ثبت أن المسيح قد تناول الطعام وصلى وصام والترم الأحكام فقد أربى في العبودية على سائر الأنام.

والعجب أن الشيطان لا يثبت مع وجود الملك، فكيف يطمع فيمن يعتقد في ربوبيته أن يجعله من الأتباع ويأمره بالسجود الذي هو غايته الاتضاع، ألا تنتظر

(٨٢) متى ١٠/٣.

(٨٣) المنتخب الجليل للمسعودي ص ٧٨.

(٨٤) متى ١٠ / ٢٤، ومرقس ٣٧/٩، ولوقا ١٦/١٠.

(٨٥) مرقس ٣/٣٤، ٣٥، ولوقا ٨/٢٠.

(٨٦) المنتخب الجليل للمسعودي ص ٢٩.

مؤدياً ما وجب على آدم، فلو كان الأمر على ما يهزون به لما فرّ من ذلك وتوارى وتحوّل من بلدة إلى بلدة أخرى من أمر إنما جاء وتعلّى بسببه، إذ في تأخير قتله استدامة آدم وذريته في العذاب^(٩٠).

ومنّ هذا الذي يهرب ويتوارى من اليهود؟ إنه إله النصراري - كما يدعون- ويا له من إله مسكين عاجز يترك نفسه لكل هذه المآسي من الهرب والأسر ثم القتل والصلب بعد ذلك، ولا يدافع عن نفسه، وهو يعلم أنه مظلوم ولم يرتكب شيئاً يستحق ذلك؟؟ وإذا سألتهم لماذا حدث بإلهكم ما حدث يقولون لكي يكفر عن خطايا البشر، فهل هذا منطق؟؟ يا له من إله مسكين ظلم نفسه من أجل الناس، وحمل عنهم خطاياهم وتركهم هكذا يسرحون ويمرحون بلا خطايا!! ويا له من إله عاجز لم يستطع أن يرد عن نفسه الظلم وهو قادر!!^(٩١).

والخلاصة إن النصوص التي تثبت نبوة المسيح كثيرة في العهد الجديد، فمرقس^(٩٢) ولوقا^(٩٣) ومتى^(٩٤) يصوّرون المسيح بصورة عابد مجتهد في الصلاة، لا بصورة الإله المتجسد ولا بعضه، وخصوصاً في صلاة المسيح الأخيرة^(٩٥) التي دلت على عجزه واحتياجه لله تعالى؛ لإنقاذه من كيد اليهود، كما أن الأناجيل تؤكد على أن علم الساعة خاص بالأب وحده^(٩٦)، فلا يعلم بها الابن ولا الروح القدس وهما جهلاء بها، والجاهل لا يكون إلهاً حتى لو قال به فيلسوف إنجيل افسس مدينة الإنجيل الرابع والمثل الأفلاطونية.

وكيف قدّر الخلائق على رؤية الكلمة القديمة وثبتوا عند مواجهتها؟! والتوراة تشهد أن موسى بن عمران عليه السلام لم يثبت عند جلال التجلي بل خرّ صعقاً وصار الجبل يضطرم ناراً، وكذلك السبعون شيخاً ماتوا لوقتهم عند سماع كلام الله^(٨٦).

أقولون إن موسى وصلحاء أصحابه لم يبلغوا من التمكين مبلغ الحواريين الذين زعمتم أنهم شاهدوا الكلمة وخدموها؟! على أن اليهود أيضاً قد شاهدوا المسيح وقاوموه، أفقولون إن موسى ومن معه من الأشياخ لم يبلغوا من التمكين والقوة مبلغ اليهود؟! هذا وأنتم تروون في التوراة: "إن قوم لوط لما دنوا من الباب يريدون ضيفه برقت من بعض من الملائكة بارقة أعشت أبصارهم، فلم يقدرُوا على رؤية الملائكة"^(٨٧)، فمن لم يستطع رؤية مخلوق مثله، كيف استطاع رؤية الربّ العظيم والإله القديم؟!^(٨٨)

الثاني: يقول متى: "ثم انصرف من هناك وجاء إلى مجمعهم، وإذا إنسان يده يابسة فسألوه قائلين، هل يحل الإبراء في السبوت لكي يشتكوا عليه ... ثم قال للإنسان مد يدك فمدها فعادت صحيحة كالأخرى، فخرج اليهود متوارين في إهلاكه، فعلم يسوع سرهم وانتقل من هناك"^(٨٩).

فمتى تلميذ المسيح يشهد بأنه هرب وتوارى من اليهود، وهروبه غير قاذح في نبوته ولا غاض من رسالته، فذلك كثير ما وقع لأنبياء الله، غير أنه لا يليق بجلال الربوبية وعزّ الإلهية، وهو يقدر في قول النصراري إن المسيح إنما نزل من السماء وتجسد من روح القدس وولده مريم وحلّ في هذا العالم لخلاص آدم وذريته من الجحيم ببذل دمه وصلبه على الصليب حتى يكون

(٩٠) المنتخب الجليل ص ١١٠.

(٩١) مشكلات العقيدة النصرانية ص ١٤٩.

(٩٢) مرقس ١/٣٥.

(٩٣) لوقا ١٣/١٢، ١٢.

(٩٤) متى ٥/٦، ٩/١٣.

(٩٥) متى ٢٦/٣٩، ٤٥، ومرقس ١٤/٣٥، ٤١، ولوقا ٢٢/٤٥: ٤١.

(٩٦) متى ٢٤/٢٦، ٢٦، ومرقس ١٢/٣٢.

(٨٦) الخروج ١٦/١٩-١٩، والتثنية ٥/٢٣.

(٨٧) التكوين ١٩/١٠، ١١.

(٨٨) المنتخب الجليل ص ١٠٠، وينظر: إنجيل يوحنا د/ زهران ص ٥٠٥.

(٨٩) متى ١٢/٩: ١٣.

أ - إن الكتاب المقدس يخبر أن أناسا كثيرون قد فعلوا أمورا خارقة للعادة أعجب وأغرب وأبدع من فعل عيسى عليه السلام وبيان ذلك كما يلي: -

إحياء الموتى إذا كان عيسى عليه السلام قد وضع يده على ابنة الرجل الذي قال له: ابنتي قد ماتت فأحيا عيسى ابنة هذا الرجل^(١٠٠)، فإن حزقيال قد أحيا ستين ألفا في ساعة واحدة، وهذا أدخل في الإعجاز من إحياء المسيح للابنة المذكورة، بل والأعجب من ذلك أن الكتاب المقدس يذكر موسى عليه السلام كان يقلب عصاه ثعبانا له عيانا يبصر بهما^(١٠١)، ثم يأخذها فتصير خشبة^(١٠٢)، ثم يلقها فتصير شجرة تمد أغصانها وتثمر لوزا^(١٠٣) ثم يتناولها فتعود عصا، ثم يضرب بها النيل فينقلب دما، ثم يضربه مرة أخرى فيصير ماء^(١٠٤)، وكان يضرب الرمل بالعصا فينقلب الرمل إلى بعوض يسعى^(١٠٥)، كما أن التوراة التي يؤمنون بها تشهد بأن موسى عليه السلام أخرج يده برصاء كالثلج ثم أعادها إلى لون جسده مرة أخرى^(١٠٦).

إبراء الأكف من بني آدم: إذا كان المسيح عليه السلام قد أبرأ الأبرص بإذن الله؛ فلا شك أن هذه الآية من الآيات الباهرات، غير أن آية موسى أغرب عند العقلاء منها؛ لأن صنع عينين لخشبة يابسة جافة لا روح فيها أبداع. مشي المسيح على الماء إذا كان المسيح قد مشي على البحر ولم يغرق فيه فإن الكتاب المقدس يذكر أن إلياس وتلميذه اليسع قد مشيا على نهر الأردن جميعه،

والمسعودي يرى أن في إثبات نبوة المسيح عليه السلام إرغاماً لليهود والنصارى معا، وذلك لأن اليهود - خذلهم الله - يرمونه بالكذب والسحر فإذا ثبتت معجزاته وآياته بالطرق التي ثبتت بها معجزات موسى وغيره من الأنبياء لم يبق إلى القدح في نبوته سبيل، وأما النصارى فإنهم مجمعون على إلهية المسيح واعتقاد ربوبيته وأنه الإله الذي خلق العالم وجبل بيديه طينة آدم، وإذا أثبتنا نبوته وأوضحنا رسالته عُرف أن الإله غيره^(٩٧).

ثانيا: شبهة دلالة معجزات المسيح على القول بالتجسد: تذكر الأناجيل أن المسيح قد نسب إلى نفسه القدرة على كل شيء، وقد تحققت هذه القدرة في أنه أشبع الجموع الكثيرة بطعام قليل، وأمر الأمواج بالهدوء، والرياح بالسكون، وأحي الموتى، وشفى المرضى، وأبصر العميان، ومشى على الماء، ونسب إلى نفسه علم الغيب وغير ذلك من المعجزات^(٩٨).

ويرى النصارى أن هذه المعجزات أعمال إلهية، ووقعها على يد المسيح دليل على أنه هو الله المتجسد، أو الكلمة المتجسد؛ لأنها ما حدثت إلا بقدرة الأب الذي كان حالا متجسدا فيه.

ويؤكد المسعودي على أن ظهور الأمر الخارق على يد عيسى عليه السلام يدل على أنه رسول من عند الله تعالى، وليس لإظهار مجد الله المتجسد في شخص يسوع كما يدعي المؤلف اللاهوتي يوحنا^(٩٩)؛ لأن هذا الأمر لا يجعل له ميزة دون سائر الأنبياء لأن يكون الله تعالى أبوه، أو أن يكون هو الإله الكلمة المتجسد، وذلك لعدة أمور:-

(١٠٠) ينظر: إنجيل متى ٩ / ١٨.

(١٠١) ينظر: سفر الخروج ٧ / ٨: ١٣.

(١٠٢) ينظر: حزقيال ٤ / ٤.

(١٠٣) ينظر: سفر العدد ١٧ / ٩: ٧.

(١٠٤) ينظر: سفر الخروج ٧ / ١٩، ٢٠.

(١٠٥) ينظر: سفر الخروج ٨ / ١٦: ١٩، والرد الجميل للإمام الغزالي ص ١١٠.

(١٠٦) ينظر: سفر الخروج ٤ / ٧، ٨، والمنتخب للجليل ص ١٠٧.

(٩٧) المنتخب للجليل للمسعودي ص ٩٩.

(٩٨) ينظر: يوحنا ٦ / ١٥: ٢١، ومتى ١٤ / ٢٢: ٣٣، ومرقس ٦ / ٤٥: ٥٢.

(٩٩) يوحنا ١ / ١١.

قُمْ وَاحْمِلْ سَرِيرَكَ وَادْهَبْ إِلَى بَيْتِكَ فَقَامَ لِلْوَقْتِ وَحَمَلَ
السَّرِيرَ وَخَرَجَ قُدَّامَ الْكَلِّ حَتَّى بُهَتَ الْجَمِيعُ وَمَجَّدُوا اللَّهَ
قَائِلِينَ: مَا رَأَيْنَا مِثْلَ هَذَا قَطُّ! (١١٢).

ويخبرنا متى أيضا أن المسيح قال: "وَلَكِنْ إِنْ كُنْتُ أَنَا
بِرُوحِ اللَّهِ أُخْرِجُ الشَّيَاطِينَ فَقَدْ أَقْبَلَ عَلَيْكُمْ مَلَكُوتُ
اللَّهِ!" (١١٣) فلا يمكن أن يفعل عيسى عليه السلام شيئا من هذه
المعجزات بقدرته الذاتية المحدودة.

بل إن لوقا يوضح أن عيسى عليه السلام كان يرشد الناس إلى
عبادة الله الواحد الأحد عند ظهور خوارق العادات،
فيقول لوقا: "وَفِيمَا هُوَ يَتَكَلَّمُ بِهِذَا رَفَعَتْ امْرَأَةٌ صَوْتَهَا
مِنَ الْجَمْعِ وَقَالَتْ لَهُ: طُوبَى لِلْبَطْنِ الَّذِي حَمَلَكَ وَالتَّدْيِينَ
الَّذِينَ رَضَعْتَهُمَا، أَمَّا هُوَ فَقَالَ: بَلْ طُوبَى لِلَّذِينَ
يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ وَيَحْفَظُونَهُ" (١١٤).

ج - إن نبي الله عيسى عليه السلام كان يجتهد في كتمان
الخوارق، فتحدثنا الأنجيل أنه: "لَمَّا نَزَلَ مِنَ الْجَبَلِ
تَبِعَتْهُ جُمُوعٌ كَثِيرَةٌ، وَإِذَا أَبْرَصٌ قَدْ جَاءَ وَسَجَدَ لَهُ قَائِلًا:
يَا سَيِّدُ إِنْ أَرَدْتَ تَقْدِرْ أَنْ تُطَهِّرَنِي فَمَدَّ يَسُوعُ يَدَهُ وَلَمَسَهُ
قَائِلًا: أَرِيدُ فَاطْهَرُ، وَلِلْوَقْتِ طَهَّرَ بَرَصُهُ، فَقَالَ لَهُ
يَسُوعُ: أَنْظُرْ أَنْ لَا تَقُولَ لِأَحَدٍ. بَلْ اذْهَبْ أَرِ نَفْسَكَ
لِلْكَاهِنِ وَقَدِّمِ الْقُرْبَانَ الَّذِي أَمَرَ بِهِ مُوسَى" (١١٥).

بل إن العهد الجديد يصرح بأن عيسى عليه السلام كان يتوارى
عن قومه من فعل المعجزات (١١٦)، ومن المعلوم أن
هروبه هذا لا يليق بجلال الربوبية، ويقدح في قول
النصارى أن المسيح إنما نزل من السماء وتجسد من
روح القدس وولده مريم وحل في هذا العالم لخلاص
آدم وذريته من الجحيم ببذل دمه حتى يكون مؤديا ما

ويوشع بن نون مشي على الماء بتابوت السكينة هو
ومن معه (١٠٧).

تحويل الماء خمرًا: يخبر سفر الملوك أن اليسع قلب
الماء زيتا فأغنى به بيتا من الفقراء (١٠٨).

تكاثر القليل من الطعام: تحكى التوراة أن موسى عليه السلام
دعا الله فأطعم بني إسرائيل منًا وسلوى في البرية، وهم
ستمائة ألف سوى النساء والصبيان (١٠٩)، كما أن
الياس عليه السلام قد كثر الطعام لامرأة وأدامه عندها ثلاثة
سنين ونصف، ومن المعلوم أن من كثر القليل وأدامه
أدخل في الإعجاز ممن كثره ولم يدمه (١١٠).

هذه هي بعض المعجزات التي يرويها الكتاب المقدس
للمسيح عليه السلام، ولا يمكن أن تكون دليلا على إلهيته؛
لأن هذه الخوارق قاسم مشترك بين جميع الأنبياء ولا
تصلح لأن تكون دليلا على إلهية واحد منهم
مطلقا (١١١).

ب - إن المسيح عليه السلام يفعل كل ذلك بأمر الله تعالى
وإذنه، كما أخبر بذلك الكتاب العزيز، فقال تعالى:
﴿وَرَسُولًا إِلَى بَنِي إِسْرَءِيلَ أَنِّي قَدْ جِئْتُكُمْ بِآيَةٍ مِّن
رَّبِّكُمْ أَنِّي أَخْلَقْتُ لَكُمْ مِّنَ الطَّيْرِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ فَأَنْفُخُ فِيهِ
فَيَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُبْرِئُ الْأَكْمَهَ وَالْأَبْرَصَ وَأُحْيِي
الْمَوْتَى بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَكُونُونَ وَمَا تَدْخُرُونَ فِي
بُيُوتِكُمْ إِنِّي فِي ذَلِكَ لَآيَةٌ لَّكُمْ إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ﴿٤٩﴾﴾
[آل عمران: ٤٩].

بل إن العهد الجديد يقرر أيضا أن المسألة كلها راجعة
إلى قدرة البارئ تعالى، حيث يقول متى: "قَالَ لِلْمَقْلُوجِ:

(١٠٧) ينظر: متى ١٤، الملوك الثاني ٢، سفر يشوع ٣ والرد الجميل للإمام
الغزالي ص ١١٢.

(١٠٨) ينظر: سفر الملوك الثاني ٤، وإنجيل يوحنا ٤.

(١٠٩) إنجيل متى ١٤، وسفر الخروج ١٦ وهداية الحيارى لابن القيم
ص ٢٢٤.

(١١٠) سفر الملوك الأول ١٧، وتحفة الأريب عبد الله الترجمان ص ٩١.

(١١١) ينظر: المنتخب ص ١٠٥.

(١١٢) إنجيل متى ١/٩: ٨، وتخييل من حرف الإنجيل للجعفري ١/ ٦٦.

(١١٣) إنجيل متى ٢٨/١٢ وبين الإسلام والمسيحية لأبي عبيدة الخرجي ص
١٢٩.

(١١٤) إنجيل لوقا ١١ / ٢٧، ٢٨ وإنجيل متى ٣، ٤/٨.

(١١٥) إنجيل متى ١/٨: ٤.

(١١٦) إنجيل متى ١٢ / ٩: ١٣.

وجب على آدم بأكله من الشجرة، فلو كان الأمر كذلك لما فر وتوارى من بلدة إلى أخرى من أمر إنما جاء من أجله، إذ في تأخير قتله استدامة آدم وذريته في العذاب^(١١٧).

د - إن الأنجيل تؤكد على أن بعض البشر العاديين قد تظهر على أيديهم مثل هذه الأمور الخارقة للعادة، فبطرس وبولس قاما بإحياء الموتى وشفاء المرضى^(١١٨)، فهل يكون هؤلاء آلهة مثل عيسى لأنهم فعلوا ما فعله عيسى عليه السلام؟!؟

الحق أن المسيح عيسى عليه السلام بشر رسول بنص الإنجيل حيث قال: "أَنَا إِنْسَانٌ قَدْ كَلَّمَكُم بِالْحَقِّ الَّذِي سَمِعَهُ مِنَ اللَّهِ"^(١١٩)، وقد "تناول الطعام وصلى وصام، والتزم بالأحكام، وأربى في العبودية على سائر الأنعام، أفلا تنتظر النصرى إلى قول المسيح: " لِلرَّبِّ إِلَهَكَ تَسْجُدُ وَإِيَّاهُ وَحْدَهُ تَعْبُدُ" فإنه أثبت لربه الوجدانية والتنزيه والانفراد، ونفى عن خالقه سائر الأنداد والأضداد، من الشريك والصاحبة والأولاد"^(١٢٠).

ثالثاً: شبهة العلاقة بين ولادة عيسى عليه السلام وبين القول بالتجسد

من المعلوم أن المسيح قد ولد من امرأة عذراء لم تعرف رجلاً على الإطلاق، وهذا يدل عند النصرى على أن له وجوداً ذاتياً قبل ولادته، وعلى أن له حياة ذاتية تجعله في غنى عن بذرة رجل آخر، وإنما استمدها من الله نفسه إذا فאלه أبوه، وقد حل فيه^(١٢١).

وأنت خبير بأن عيسى عليه السلام لم يكن بدعاً في تاريخ الخلق على الإطلاق عندما خلقه الله تعالى بهذه الكيفية، فقد خلق الله مخلوقات كثيرة بلا أب ولا أم، ومع ذلك لم يدع عاقل أن هذه المخلوقات أبناء الله، فالملائكة بلا أب ولا أم، وخلق آدم من غير أب ولا أم، وولدت حواء من غير أم، وهو أدخل في الإعجاز من خلق عيسى؛ لأن الأنثى بطبيعتها وبحكم تكوينها الجسدي قد خلقت للحمل والولادة، ومن المحتمل جداً أن تحمل المرأة لأوهى الأسباب، أما الرجل فليس من طبيعته الحمل والولادة وإنجاب الأطفال، قال تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [آل عمران: ٥٩].

ويرى أبو الفضل المسعودي أن كون المسيح آية يعني أحد أمرين: -

(١) أن الكلمة عبارة عن الآية، والآيات تسمى كلمات، قال تعالى: {مَا نَفَذْتُ كَلِمَاتُ اللَّهِ} [لقمان: ٢٧] يعني: آياته ومصنوعاته، وقال: {وَجَعَلْنَا ابْنَ مَرْيَمَ وَأُمَّهُ آيَةً} [المؤمنون: ٥٠]

(٢) أن المعنى بإلقاء الكلمة إلى مريم تكوين المسيح من غير نطفة فعل، والمقصود أن الله خلقه وكوّنه من غير تتاسل معروف، وقال له: {كن} فكان، إذ كل أمر اتّصل بمأمور فهو ملقى إليه^(١٢٢).

ولعل خلق عيسى من غير أب إعلان للإرادة الأزلية بين قوم غلبت عليهم الأسباب المادية، وفي عصر سادته نوع من الفلسفة أساسها أن خلق الكون كان من مصدره الأول كالعلة من معلولها، فكان عيسى آية الله على أنه سبحانه لا يتقيد بالأسباب الكونية، وأن العالم

^(١١٧) تخجيل من حرف التوراة والإنجيل للجعفري ١/ ٧٢.

^(١١٨) الرد الجميل للإمام الغزالي ص ١١٠، والمسيح إنسان أم إله د/ محمد مجدي مرجان ص ١٤٨.

^(١١٩) إنجيل يوحنا ٨ / ٤٠.

^(١٢٠) المنتخب الجليل للمسعودي ص ٧٨ وتحفة الأريب في الرد على أهل الصليب لعبد الله الترجمان ص ١٠٧.

^(١٢١) ينظر: إنجيل لوقا ١ / ٣٤، ٣٥، والله ذاته ونوع وجدانيته لعوض سمعان ص ١٨٦، وحقيقة التجسد للقس ثروت سعيد ص ١٤٠.

^(١٢٢) المنتخب الجليل ص ٦٢، وينظر: تخجيل من حرف الإنجيل ١/ ٢٢٥، وهداية الحيارى لابن القيم ص ٢٢٤.

الإلهية، وأقوم الإنسان كما هو بطبيعته الإنسانية ومشيتته الإنسانية دون أن يتغيرا؟؟ أم حدث فيه تغيير، وإذا كان هناك تغيير فهل تغير الجزء الإلهي أم الجزء الإنساني؟؟ وما هي كيفية الاتحاد الذي حدث في المسيح؟ ومن هو المولود من مريم؟؟ هل ولد الإنسان فقط أم ولد منها الإله والإنسان؟، وهذه الأسئلة قد أدت إلى اختلاف النصارى وانقسامهم في شخصية المسيح قديماً وحديثاً إلى عدة مذاهب من أشهرها ما يلي:

المطلب الأول: مذهب النساطرة وموقف المسعودي منه

يدعي النساطرة^(١٢٧) أنَّ المسيح بعد الاتحاد جوهراً وأقنومان باقيان على طباعهما كما كانا قبل الاتحاد، وردوا الاتحاد إلى خاص البنية وهي علم الباري، وقالوا: هذا الشخص المأخوذ من السيدة مريم شارك الله في هذه الخاصية فصار بها ابناً ومسياً^(١٢٨).

ويبطل أبو الفضل المسعودي الاتحاد عند النساطرة بالحس والمشاهدة، وبنصوص الإنجيل وبالأدلة العقلية: أما بطلان الاتحاد عند النساطرة بالحس والمشاهدة؛ فإن أبا الفضل^(١٢٩) يؤكد على أن الذي يراه كل ذي بصر سليم من المسيح إنما هو شخص واحد، وتكذيب أصدق الحواس وهو البصر لا سبيل إليه، كما أن القول بكونه أقنومين يفتح باب السفسة ويشكك في الأمور البديهية الضرورية، إذ كون المسيح شخصاً واحداً أقنوماً واحداً معلوم بضرورة الحس، ومن زعم أن المسيح كان شخصين لم يسلم من خبل في عقله.

كله بإرادته ولم يكن سبحانه بمنزلة العلة من المعلول تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً^(١٢٣).

والغريب أن لوقا^(١٢٤) نفسه يقرر في الإنجيل أن المسألة كلها خاضعة لقدرة الله تعالى، فكيف يجوز لأحد من العقلاء أن يقبل دعواهم بعد ذلك في أن المسيح ابن الله؟؟

والخلاصة: إن هذه الأمر التي ذكره النصارى لإثبات أن كلمة الله قد حلت في عيسى وتجسدت في شخصه لا تثبت دعواهم، لأن خلق بهذه الكيفية التي خلقه الله بها ليس أدخل في الإعجاز من خلق آدم ﷺ، وإذا كان الباري جل شأنه قد خلق عبده ونبيه عيسى من غير أب ليكون معجزة حسية مفحمة لليهود الذين جسدوا الإله وجعلوه بشراً محدوداً فلا عبرة بما يذكره بعض النصارى من أنه لا حاجة لأن يأتي إنسان بدون أب بعد وجود الذكور والإناث^{(١٢٥)!!!}

إن الباري تعالى أراد أن يرفع من أمر الروح بين اليهود الذين أنكروها، ولهذا ضاعف المعجزة بأن أنطق عيسى في المهد، وكان أول نطقه أنه عبد الله ورسوله^(١٢٦).

المبحث الثالث: مذاهب النصارى في التجسد وموقف أبي الفضل المسعودي منها

من المعلوم أن النصارى قد ذهبوا إلى أن الجزء الإلهي قد حلَّ في عيسى الإنسان، فكان المسيح هو الله المتجسد، وابن الله المساوي له في الطبيعة الإلهية، وأن الكلمة هي الله وقد عرفت بين الناس ببسوع المسيح، ولكن يا ترى بعد اتحاد أقنوم الابن بالمسيح هل بقي الجزءان الإلهي والإنساني كما هما، بمعنى أن أقنوم الإله في المسيح كما هو بطبيعته الإلهية ومشيتته

^(١٢٧) نسبة إلى نسطور بطريرك القسطنطينية سنة (٤٢٨م)، الذي يرى أن مريم لم تلد الإله، وأن أقنوم الابن لم يتجسد ولم تلده مريم، وإنما ولدت مريم الإنسان، وبعد ذلك اتحد بالأقنوم الثاني اتحاداً مجازياً وليس حقيقياً، لذا فهو بمنزلة الابن، ينظر: الفصل ٤٨/١.

^(١٢٨) ينظر: محاضرات في علم اللاهوت النظامي ص ٣٥٦.

^(١٢٩) ينظر: المنتخب الجليل ص ٧٩.

^(١٢٣) ينظر: محاضرات في النصرانية للإمام محمد أبو زهرة ص ٢٠.

^(١٢٤) إنجيل لوقا ١ / ٣٦، ٣٧.

^(١٢٥) حقيقة التجسد للقس ثروت سعيد ص ١٤٦، ١٤٧.

^(١٢٦) ينظر: الله واحد أم ثالث د/ محمد مجدي مرجان ص ٨٩.

وأما بطلان قول النساطرة بالأدلة العقلية، فإن أبا الفضل المسعودي يؤكد على بطلانه بالحجج العقلية التالية:

الحجة الأولى: أن يقال لهم: إن كان المسيح شخصين "فلا يخلو الأمر فيه من أن يكونا متجاورين أو متداخلين، فإن كانا متجاورين فيلزم منه أن يكون أقنوم الإله مذروعاً ممسوحاً له قدر وكمية، إذ كلّ شيئين تحاذيا فلا بدّ أن يكونا متساويين أو متفاوتين، فإن كانا متساويين فقد ساوى الأقنوم الإلهي الأقنوم الإنساني وذلك محال، وإن كانا متفاوتين فإن كان الأقنوم اللاهوتي أصغر لم يصلح للربوبية، وإن كان أكبر فقد أخذ الأقنوم الإنساني بعضه بالمسامته والمحاذاة، والقدر الزائد منه على الأقنوم الإنساني يعود إليه التقسيم، فإن كان مساوياً للأقنوم الإنساني فقد ساوى الخالق المخلوق، وإن كان أصغر لم يصلح، وإن كان أكبر فقد ساوى أقنوم الإنسان بعض الإله، والقدر الزائد يعود إليه التقسيم، وذلك يقضي بالكمية على الأقنوم الإلهي وهو محال، وإن كانا متداخلين فلا يخلو إما أن يتداخلا تداخل امتزاج أو تداخل إدراج كلبس الدرع، فإن كانا تداخلا تداخل امتزاج حتى صارا طبيعة واحدة فهذا مذهب اليعاقبة وسيأتي بطلانه، وإن تداخلا تداخل أدراج، فيلزم منه أن يكون الأقنوم الأزلي الذي لا يوصف بالجسم قد تشكل الأجسام وصار له لحية وفرج مسامت لما تشكل به من أقنوم الإنسان، وكلّ ذلك محال فالقول به محال" (١٣٥).

الحجة الثانية: لا شك أنّ طائفتي الروم والنساطرة يطلقون اللعن والجرم على طائفة اليعاقبة لقولهم: "إن طبيعة اللاهوت وطبيعة الناسوت قد صارتا طبيعة

والخلاصة أنه "إذا قال النساطرة إن الجوهرين باقيان، والأقنومين كذلك على حالهم فلا موقع للاتحاد وصار الاتحاد اسماً ساذجاً لا ثمرة له ولا فائدة" (١٣٠).

وأما بطلان قول النساطرة بنصوص الإنجيل، فإن أبا الفضل المسعودي يؤكد على تناقض النساطرة في قولهم بالاتحاد مع بعض النصوص الإنجيلية الأخرى التي تؤكد على أن المسيح كان إنساناً، وذلك من خلال الحجج والبراهين التالية:

الحجة الأولى: يقول يوحنا: "فِي الْبَدْءِ كَانَ الْكَلِمَةُ وَالْكَلِمَةُ كَانَتْ عِنْدَ اللَّهِ وَكَانَ الْكَلِمَةُ اللَّهِ، وَالْكَلِمَةُ صَارَتْ جَسَداً وَحَلَّ فِيْنَا" (١٣١) وهذا عند النصارى عبارة عن انقلاب الأقنوم اللاهوتي إنساناً مسيحياً، فكيف يقول النساطرة: إن المسيح أقنومان اثنان ويوحنا يقول: إنه واحد؟! (١٣٢) أليس هذا تناقضاً واضحاً؟ والتناقض صفة نقص تسقط هذه الكتب من مجال الاستشهاد.

الحجة الثانية: ورد في إنجيل يوحنا: "ورفع يسوع عينيه إلى فوق، وقال: أيها الأب أشكرك لأنك سمعت لي، وأنا علمت أنك في كل حين تسمع لي، ولكن لأجل هذا الجمع الواقف قلت ليؤمنوا أنك أرسلتني" (١٣٣)، ولا ندري هل هذا الداعي المبتهل الأقنوم اللاهوتي أم الأقنوم الإنساني؟ فإن كان الأقنوم الإنساني فيلزم منه أن يكون الجسد مولوداً من الأب ومرسلاً منه، وهذا ما لا يقول به نصراني ألبتة؛ لأن المولود من الأب عند سائريهم إنما هو الكلمة، وإن كان الداعي هو الأقنوم اللاهوتي فهذا تدليس؛ إذا المشاهد داعياً إنما هو الجسد المشاهد بئلاً وغائطاً (١٣٤).

(١٣٠) المنتخب الجليل ص ٧٩.

(١٣١) إنجيل يوحنا ١ / ١ : ١٤.

(١٣٢) ينظر: المنتخب الجليل ص ٨١.

(١٣٣) يوحنا ١١ / ٤١، ٤٢.

(١٣٤) المنتخب الجليل ص ٨١.

(١٣٥) المنتخب الجليل ص ٨٠، ٨١، ٦١، وينظر: الجواب الصحيح لابن

تيمية ٣٠٩/٣.

واحدة بالاتحاد"، فمن قال إن المسيح اثنان في العدد بعد كونه واحداً فهو حقيق بهذا الذم^(١٣٦).

المطلب الثاني: مذهب اليعاقبة والأرثوذكس وموقف أبي الفضل المسعودي منه

يرى اليعاقبة^(١٣٧) أن الطبيعة الثالثة التي تكونت منها شخصية المسيح هي طبيعة واحدة اتحد فيها اللاهوت بالاناسوت، بمعنى أن المسيح قد صيّر الاتحاد طبيعة واحدة وأقنوما واحداً، فطبيعة اللاهوت قد تركبت مع طبيعة الاناسوت، كما تتركب نفس الإنسان مع جسده فصار إنساناً واحداً فكذلك المسيح، فهو إنسان كامل وإله كامل، له طبيعة واحدة يفعل بها أفعال الله وأفعال الإنسان وهو أقنوم واحد^(١٣٨)، وقد وافقهم الكنائس الأرثوذكسية^(١٣٩) على ذلك، وهذا يعني أن الكلمة الإله الابن صارت لحما ودماء، وأصبح المسيح هو الإله، وشخصية المسيح تجمع بين خصائص اللاهوت وخصائص الاناسوت معاً، وبذلك تصبح السيدة مريم أم للإله عند الأرثوذكس^(١٤٠).

وقد أعلن هذا المذهب الأرثوذكسي عن طبيعة المسيح في مجمع عُقد لهذا الغرض بمدينة أفسس بالأناضول، واتخذ هذا المجمع قراراً بذلك، ويلزم الكنيسة الأرثوذكسية القبطية أن الناس كانوا يرون الله حينما يرون شخص المسيح ما دامت طبيعة الإله فيه وطبيعة الإنسان واحدة، وبخاصة أنهم يرون أن الله كائن في

كل مكان، وهذا ولا شك يتناقض مع نص إنجيل يوحنا "اللَّهُ لَمْ يَرَهُ أَحَدٌ قَطُّ. الْإِبْنُ الْوَحِيدُ الَّذِي هُوَ فِي حِضْنِ الْآبِ هُوَ حَبَّرَ^(١٤١)!!". وهل يصح لأحد أن يدعى أنه حين يرى جسد المسيح يرى الله في الوقت نفسه؟ ثم هل يمكن أن تكون للمسيح طبيعة واحدة تجمع بين الخالق والمخلوق، وبين الأزلي والحادث، وبين الإله والإنسان معاً؟^(١٤٢) ومهما يكن من أمر فإن النصرانية تؤكد على أن اتحاد الخالق بالمخلوق وتجسده به كان أمراً ضرورياً لأمرين: -

- خلاص البشرية من الخطيئة التي لحقتهم بسبب ذنب آدم عليه السلام.
- إن الله أراد أن يؤكد وجوده لخلقه ويكون قريباً منهم ليعرفوه معرفة حقيقية.^(١٤٣)

أما أبو الفضل المسعودي فيرى أن قول اليعاقبة والأرثوذكس بالاتحاد مخالف للعقل ومخالف لنصوص الكتاب الذي يدعى أصحابه أنه مقدس، أما الأول: وهو مخالفة القول بالاتحاد لبديهيات العقل فمن وجوه منها:

١ - إننا لا ندري هل تغيرت كل واحدة من هاتين الطبيعتين اللتين صيرهما الاتحاد طبيعة واحدة عما كانت عليه قبل التركيب أم لا؟؟ إن زعم الأرثوذكس أنهما لم يتغيرا وبقيت طبيعة الإله بحالها وطبيعة الإنسان أيضاً بحالها، فقد نقضوا مذهبهم ورجعوا عن قولهم.

وإن ادعوا أن الطبيعتين قد صارتا طبيعة واحدة تركبت من الطبيعتين الأولتين، فهذا تصريح منهم بأن هذه الطبيعة الثالثة لا إله ولا إنسان، وحينئذ يجب ألا يوصف المسيح بواحدة منهما؛ بل هو شيء آخر

(١٣٦) المنتخب الجليل ص ٨١، ٨٢، والجواب الصحيح لابن تيمية ٣ / ٣١٠.

(١٣٧) نسبة إلى يعقوب البردعي وكان راهباً بالقسطنطينية، ينظر الفصل لابن حزم ٤٨ / ١.

(١٣٨) لاهوت اللوغوس لسيداروس عبد المسيح ١ / ١٣٦، ١٣٧ وعلم اللاهوت النظامي لجيمس أنس ٢ / ٤٤٢.

(١٣٩) الأرثوذكس في أصلها كلمة يونانية، وتعني عندهم المذهب المستقيم أو الرأي الحق، ويعتقد الأرثوذكس بأن الله واحد في ثلاثة أقانيم، هي الآب والابن والروح القدس، ينظر: محاضرات في النصرانية ص ١٤٠.

(١٤٠) سر التدبير الإلهي ص ١٠٢، وحقيقة التجسد لثروت سعيد ص ١٨.

(١٤١) إنجيل يوحنا ١ / ١٨.

(١٤٢) النقد الأعلى للكتاب المقدس أ/ قنديل محمد قنديل ص ١٢٠ والأسفار

المقدسة د / على عبد الواحد وإفي ص ١٣٢.

(١٤٣) ينظر: علم اللاهوت النظامي لجيمس أنس ٢ / ٤٤٢، وهل اتخذ الله

جسداً لمقرس عزيز ص ١٣٩.

النقائص إلى الله الأول المتعالي بجلال كبريائه عن
علائق عقول المخلوقات، والمتعظم بسناء صمديته عن
مناسبة الكائنات والممكنات؟^(١٤٧).

المطلب الثالث: مذهب الملكانية والكنائس الكاثوليكية

والبروتستانتية وموقف المسعودي منه

ذهبت الملكانية^(١٤٨) إلى أن أقنوم الكلمة (الابن) قد
اتخذ لنفسه ناسوتا خاليا من الخطيئة دون أن يتقيد به
أو ينفصل عنه، مع احتفاظ كل من اللاهوت والناسوت
بخصائصه التي تميزه^(١٤٩)، فالمسيح أقنوم واحد
وشخصية واحدة له طبيعتان متميزتان مستقلتان، وله
إرادة وعقل لا نهائيان، وله أيضا إرادة وعقل محدودان،
وله إدراك لا نهائي إلهي، لا ينمو ولا يزيد، وإدراك
بشري ينمو ويزيد، ورغم أن الطبيعتين مستقلتان
والإرادتين أيضا إلا أنهما يتربطان في شخصية واحدة
وأقنوم واحد يكونان وجودا شخصيا ذاتيا واحدا^(١٥٠).

وقد تبعمهم على هذا القول الكنائس الكاثوليكية^(١٥١)،
والبروتستانتية^(١٥٢)، ويترتب على مذهبهم ما يلي:

(١) أن الأب والابن في درجة واحدة وكل منهما إله
كامل الإلهية فإله واحد بثلاثة أقانيم، متساوية في

غريب عجيب؛ وذلك لأن الطبيعتين كانتا قبل التركيب
إلهيا كاملا وإنسانا كاملا، فإن كان التركيب قد أخرجهما
إلى طبيعة غيرهما، لم تكن تلك الطبيعة لا إله ولا
إنسان.

وإن زعموا أن هاتين الطبيعتين كانتا قبل التركيب
كاملتين والتركيب لم يخرجهما عن الكمال بل بقي
المسيح إلهيا كاملا وهو بعينه إنسانا كاملا فهذا عين
الجهل؛ لأن حقيقة الإله تختلف عن حقيقة الإنسان،
والقديم لا يمكن أن يكون هو الحادث من الوجه الذي
يكون به قديما، والحادث لا يكون أزليا قديما من الوجه
الذي يكون به محدثا^(١٤٤).

٢ - إن كان الجوهران سليمين في المسيح، لم يصدق
قول من يقول: إنهما صاروا واحدا بالعدد، وكيف يقال
في الكثرة إنها واحد من الجهة التي هي كثرة؟ وكيف
يقال في الواحد: إنه كثرة من الجهة التي هو بها واحد؟
وإن كان الجوهران والأقنومان قد تفاسدا وعدما، فكان
ينبغي ألا يوجد المسيح بل يعدم^(١٤٥).

وأما مخالفة القول بالاتحاد عند اليعاقبة لنصوص
الإنجيل عند أبي الفضل المسعودي فلأن الأنجيل
الأربعة تذكر أن المسيح بكى على صديقه العاذر،
وفرغ بتوبة التائب، وأكل عندما دعاه أصحابه وشرب،
وركب الحمار، وتعب من وعر السفر، وحزن عند نزول
الموت، وقال لتلاميذه: "نَفْسِي حَزِينَةٌ جِدًّا حَتَّى الْمَوْتِ.
امْكُثُوا هَهُنَا وَاسْهَرُوا مَعِي،" وَكَانَ يُصَلِّي قَائِلًا: يَا أَبَتَاهُ
إِنْ أَمَكْنَ فَلْتَعْبُرْ عَنِّي هَذِهِ الْكَأْسُ وَلَكِنْ لَيْسَ كَمَا أُرِيدُ
أَنَا بَلْ كَمَا تُرِيدُ أَنْتَ"^(١٤٦)، فهل يجوز إضافة هذه

(١٤٤) المنتخب الجليل ص ٧٤، ٧٥.

(١٤٥) المنتخب الجليل ص ٧٥، ٧٦، وتخجيل من حرف التوراة والإنجيل
ص ٢٧٥، ٢٧٦، والرّد الجميل للغزالي ص ١٣٩، ١٤٠، والأجوبة الفاخرة
للقرافي ص ٢٥٨، والرّد على أصناف النصارى لعلّ بن ربن الطبري ص
٧٦.

(١٤٦) إنجيل متى ٢٦/٣٩: ٤٠، وإنجيل مرقس ٣٤ / ٣٢ وإنجيل لوقا ٢٢ /
٤٢ وإنجيل يوحنا ٥ / ٣٠.

(١٤٧) المنتخب الجليل ص ٧٧، وتخجيل من حرف التوراة والإنجيل للجعفري
٢ / ٢٧٧، والأجوبة الفاخرة للقرافي ص ٢٤٨.

(١٤٨) يرى الشهرستاني في الملل (٢٢٢/١) أنهم سمو بذلك نسبةً إلى رجل
يقال له (ملكاً) الذي ظهر بأرض الروم واستولى عليه، وبخالفه ابن القيم في
هداية الحيارى: ١/١٦٥، فيقول: (الملكية: وهم الروم نسبة إلى دين الملك، لا
إلى رجل يدعى ملكانيا).

(١٤٩) الله في المسيحية للقس عوض سمعان ص ٣١٩: ٣٢٢.

(١٥٠) قضايا المسيحية الكبرى لإلياس مقار ص ١١٥، والنقد الأعلى للكتاب
المقدس د/قنديل محمد قنديل ص ١٢٠.

(١٥١) الكاثوليكية كلمة لاتينية، تعني الجامعة أو الشمولية، وسُمّت الكنيسة
الكاثوليكية نفسها بذلك لإدّعاؤها أنها أم الكنائس ومعلمتها، ينظر: معجم
الإيمان المسيحي: ص ٣٩٠.

(١٥٢) البروتستانت كلمة لاتينية تعني الشهادة العلنية، وقد أطلق هذه الاسم
على مجموعة الكنائس المنتمية إلى الإصلاح، والتي ظهرت في القرن
السادس عشر الميلادي بألمانيا، وتسمى بالكنيسة الإنجيلية، ينظر: المسيحية
د/ أحمد شلبي: ص ٢٥٣.

الجوهر والصفات، هي: الآب والابن والروح القدس، وهي كلها آلهة.

(٢) للمسيح طبيعتان: لاهوتية وناسوتية، والذي ولد من فرج مريم هو الإله الخالق يسوع المسيح الذي هو مع أبيه في الطبيعة الإلهية، ومع الناس في الطبيعة الإنسانية.

(٣) الروح القدس منبثق من الآب والابن معاً (٤) أن الذي تألم وصلب على الصليب هو الإله الخالق (١٥٣).

ومن المعلوم أن الألوهية لها حقيقة تتميز بها عما سواها، كما أن للناسوت حقيقته التي تختلف عن حقيقة اللاهوت، فكيف تم اللقاء بينهما؟ هل تم ذلك يا ترى بطريق الامتزاج والاختلاط بين الطبيعتين الإلهية والإنسانية بحيث تكوّن من ذلك طبيعة ثالثة متميزة عن كل منهما؟

الحق إن النصارى يرفضون ذلك "لأن خواص الطبيعتين متباينة، فالطبيعة الإلهية ممتازة عن الطبيعة البشرية، ولذلك لا يمكن مزجها" (١٥٤)، وإذ لم يتم الالتقاء بين الطبيعتين عن طريق الامتزاج فكيف تم ذلك عندهم؟

يرى النصارى أن هذا الالتقاء قد تم بطريق الاتحاد، "فكلاً من طبيعتي المسيح باقية على حدة غير أنهما متحدتان في شخصية واحدة، وكما أن الجسد البشري يحفظ كل خواصه المادية والنفس تحفظ كل صفاتها الروحية في اتحادهما في شخص المسيح، فينتج من ذلك أن للمسيح مشيئة بشرية ومشيئة إلهية معاً، فله مشيئة محدودة ومشيئة غير محدودة، وقدرة محدودة وقدرة غير محدودة معاً، وحكمة بشرية قابلة للنمو

وحكمة إلهية كاملة، وكل ذلك سر بعيد عن الاستقصاء ولكن ليس بأكثر خفاء من اتحاد العقل والمادة في بنيتنا البشرية" (١٥٥).

ويبطل أبو الفضل المسعودي مذهب الملكانية الكاثوليكية من عدة وجوه منها:

الأول: إن المسيح لو كان باقياً على طبيعته ومشيئته بعد الاتحاد كما كان قبل الاتحاد، فقد بطل القول بالاتحاد، لأن افتراق أحد الجوهرين بالطبيعة والمشيئة هو غاية الافتراق، لأن الاتحاد عبارة عن صيرورة الأكثر من الواحد واحداً، فإذا كان جوهر الأزلي باقياً بحاله، وجوهر الإنسان باقياً بحاله فقد آل الاتحاد إلى مجرد تسمية فارغة عن المعنى وخالية عن الفائدة (١٥٦).

والحق أن القول بالاتحاد في الطبيعتين يتناقض مع أبسط مبادئ وقوانين العقل البشري، لأن قانون الذاتية يقرر أن لكل شيء في الوجود حقيقته الذاتية الثابتة المحددة التي لا تتغير، فالإنسان هو الإنسان؛ له حقيقة ثابتة لا تتغير، ولا يمكن أن يكون إلهاً، وكذلك الإله هو الإله بذاتيته وحقيقته الثابتة، ولا يمكن أن يكون شيئاً آخر (١٥٧)، ولكن هؤلاء يهدمون هذا القانون الفطري، ويدعون أن اللاهوت قد اتحد بالناسوت، وأن لكل منهما طبيعة مستقلة وإرادة وعقل وإدراك غير الآخر.

ولكن أفلا يؤدي القول باستقلال الطبيعتين إلى التناقض والتعارض بينهما في السلوك والغايات؟؟ إن أصحاب المذهب القائل بالطبيعتين قد حاولوا أن يتفادوا ذلك بقدر الإمكان فقالوا إن الطبيعة الإنسانية في المسيح ليست طبيعة شخص بشري جزئي محدود، وإنما هي

(١٥٥) علم اللاهوت النظامي للقس جيمس أنس ٢ / ٤٤٧ والله طرق إعلانه عن ذاته لعوض سمعان ص ٣٢٠.

(١٥٦) المنتخب الجليل للمسعودي ص ٧٨، والإرشاد للجويني ص ٢٥، والرد على أصناف النصارى لابن ربن الطبري ص ٧٨.

(١٥٧) طرق الاستدلال ومقدماتها د/ يعقوب البا حسين ص ٥٣.

(١٥٣) الإنجيل والصليب للأستاذ عبدا لأحد داود ص ٢٣ والكنيسة أسرارها وطقوسها د/ عادل درويش ص ١٠٣ وما بعدها.

(١٥٤) علم اللاهوت النظامي للقس جيمس أنس ٢ / ٤٤٦، والله طرق إعلانه عن ذاته لعوض سمعان ص ٣١٩.

الخاتمة:

(١) التجسد في النصرانية المفلسفة يعني أن المسيح الكلمة اتخذ جسدا وحلَّ فيه بين الناس، ولهذا كان عندهم إنسان حق وإله حق ظهر في صورة بشرية وعاش مدة من الزمن كإنسان على الأرض بين البشر؛ ليكفر عنهم خطاياهم؛ لأنه ابن الله المتجسد المتصف بالأزلية.

(٢) قرر المؤلف اللاهوتي للإنجيل الرابع أن المسيح هو الله الأب المتجسد، وهو الكلمة المتجسد، وابن الله المتجسد الذي يبرز كل مقاصد اللاهوت، وهو الذي خلق العالم ويدبر أموره، وبما أنه مولود من الله فهو إله، فكل شيء به كان، وبغيره لم يكن شيء مما كان.

(٣) يؤكد أبو الفضل المسعودي أنه لا يمكن لإنسان عاقل أن يسلم بصحة نصوص الأناجيل التي يعتمد عليها النصارى في القول بالوهمية المسيح وخصوصا حسب زعم المؤلف اللاهوتي المؤله له؛ لتناقضها وعدم اتقاقها مع الحكمة التي من أجلها بعث الله كل رسالات الأنبياء والرسل من لدن آدم إلى سيدنا محمد ﷺ.

(٤) يؤكد أبو الفضل المالكي المسعودي على أن هناك الكثير من النصوص قد جاءت في العهد الجديد تؤكد على أن المسيح لم يدع الإلهية، وإنما ادعى أنه عبد من عبيد الله تعالى، وما هو إلا رسول فحسب.

(٥) يؤكد المسعودي على أن ظهور الأمر الخارق على يد عيسى عليه السلام يدل على أنه رسول من عند الله تعالى، وليس لإظهار مجد الله المتجسد في شخص يسوع الإله الكلمة المتجسد كما يدعي المؤلف اللاهوتي يوحنا.

طبيعة إنسان مجرد عن الأغراض والغايات الشخصية، ولذلك فمركز شخصية المسيح في الطبيعة الإلهية^(١٥٨). ولا أدري كيف يمكن للعقل البشري أن يتصور أن هناك شخصية واحدة مركبة من طبيعتين مختلفتين في الصفات؟!!

الثاني: لو كان الاتحاد جائزا لأدى ذلك إلى قلب الحقائق، واللازم باطل فالملزوم كذلك، وبيان الملازمة من وجوه: -

- لو كان أقنوم الأزلي القديم هو عين أقنوم الإنسان المُحدَث لصار الجوهران واحداً، والقول بصيرورة الجوهرين جوهرًا واحداً باطل.
- إن كان الأقنومان قد صارا أقنوماً واحداً مع تنافي طباعهما؛ فهذا إنما يتم بالاختلاط والامتزاج؛ فيلزم أن يتغير الإله ويستحيل مع طبع الإنسان وذلك متعذر في حق الله تعالى^(١٥٩).

ومن المعلوم أن هذه العقيدة يستحيل أن يقبلها العقل البشري لأنها لا تتفق مع كمالات الله تعالى ومع صفات التنزيه الواجبة له سبحانه، بل إن بعض النصارى يرون أن هذه القضية هي أهم تشويه وتدنيس حصل لصورة المسيح عليه السلام^(١٦٠)، لكن هؤلاء يقولون إن العقول البشرية قاصرة عن تحديد صفات الكمال له سبحانه، ولهذا وجدناهم يدعون أن عقيدة الاتحاد والتجسد تعلو على فهم العقل البشري^(١٦١). والحق أن هذه العقيدة لا يمكن للعقل البشري مهما أوتي من قوة أن يفهمها، فهي عقيدة غامضة، بل هي ممتدة من أصول وثنية لا علاقة لها بوحى السماء.

(١٥٨) علم اللاهوت النظامي للقس جيمس أنس ٢ / ٤٤٧؛ والنقد الأعلى للكتاب المقدس د / قنديل محمد قنديل ص ١٢١.

(١٥٩) المنتخب الجليل ص ٧٨، والأجوبة الفاخرة للقرافي ص ٢٥٨.

(١٦٠) المفاتيح الوثنية للمسيحية لأندرية نايتون ص ٣١.

(١٦١) التجسد الإلهي للقديس كيرلس ص ٢٠ والله طرق إعلانه عن ذاته للقس عوض سمعان ص ٣١٩.

الطبعة الأولى، مكتبة الزهراء، القاهرة ١٤١٤هـ،
١٩٩٣م.

الترجمان (القس أنسلم تورميذا الشهير بعبد الله
الترجمان الأندلسي) تحفة الأريب في الرد على
أهل الصليب تقديم د/ محمود على حماية مكتبة
النافذة.

التقازاني (مسعود بن عمر بن عبد الله ت ٧٩٣هـ)
شرح المقاصد في علم الكلام، تحقيق د/ عبد
الرحمن عميرة، الطبعة الثانية، عالم الكتب
بيروت ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

ابن تيمية (أبو العباس أحمد بن عبد الحليم ٧٢٨هـ)
الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، تحقيق
د/ وديع أحمد فتحي، دار العقيدة ١٤٢٨هـ.

الجعفري (صالح بن الحسين بن طلحة الهاشمي
٥٨١هـ) البيان الواضح للمشهود من فضائح
النصارى واليهود، تحقيق أمل مبروك اللهيبي،
رسالة دكتوراة بجامعة أم القرى ١٤٣٢هـ.

الجعفري (صالح بن الحسين الهاشمي ٥٨١هـ) تخجيل
من حرف التوراة والإنجيل، مكتبة النافذة
٢٠٠٦م.

الجعفري (صالح بن الحسين بن طلحة الهاشمي
٥٨١هـ) الرد على النصارى، تحقيق د/ محمد
حسانين، الطبعة الأولى، مكتبة وهبة، ١٤٠٩
هـ ١٩٨٨م.

جنبير (شارل) المسيحية، تحقيق د/ عبد الحليم محمود
دار المعارف.

الجويني (عبد الملك بن حيويه بن عبد الله ٤٧٨هـ)
شفاء الغليل في بيان ما وقع في التوراة والإنجيل
من التبديل، تحقيق د/ أحمد حجازي السقا،
المكتبة الأزهرية للتراث ١٤١٩هـ ١٩٨٩م.

٦) يقرر أبو الفضل المسعودي القول بالاتحاد مخالف
للعقل ومخالف لنصوص كتابهم الذي يدعون أنه
مقدس، وهذا التناقض يؤكد على أن الأناجيل كتب
أرضية لعبت بها يد التحريف.

٧) مذاهب النساطرة والأرثوذكس والكاثوليك باطلة عند
أبي الفضل المالكي المسعودي بالحس والمشاهدة،
وبنصوص الإنجيل وبالأدلة العقلية.

المراجع:

القرآن الكريم

الألوسي (نعمان بن محمد البغدادي ١٣١٧هـ) الجواب
الفسيح لما لفته عبد المسيح تحقيق د/ أحمد
حجازي السقا، دار البيان العربي الطبعة الأولى
١٤٠٨ هـ ١٩٨٧م.

أنس (القس جيمس) علم اللاهوت النظامي، الكنيسة
الإنجيلية، القاهرة.

البا حسين (د/ يعقوب بن عبد الوهاب) طرق الاستدلال
ومقدماتها عند المناطق والأصوليين، مكتبة
الرشد، الطبعة الثانية، الرياض، ١٤٢٢ هـ
٢٠٠١م.

باسيلي (القس أمين، وزميله) التثليث والتوحيد، مكتبة
المحبة القاهرة.

بلدي (د/ نجيب) تمهيد لتاريخ مدرسة الاسكندرية
وفلسفتها، دار المعارف ١٩٦٢م.

البهي (د/محمد) الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي،
مكتبة وهبة ١٤١٢هـ.

بوكاي (د/ موريس) القرآن الكريم والتوراة والإنجيل
والعلم، الفتح للإعلام العربي.

بيشوي (عبد المسيح) المسيحية ديانة التوحيد، مكتبة
المحبة، القاهرة.

البيروت (محمد طاهر التنير) العقائد الوثنية في الديانة
النصرانية، تحقيق د/ محمد عبد الله الشراقوي،

سمعان (القس عوض) الله طرق إعلانه عن ذاته، دار
الطباعة القومية ١٩٩٣.

سمعان (القس عوض) فلسفة الغفران، المطبعة
التجارية، القاهرة.

شتيوي (د/ محمد شلبي) من قضايا الإنجيل، مكتبة
الفلاح، ١٩٨٨ م.

شلبي (د/ أحمد) المسيحية، الطبعة الثامنة، مكتبة
النهضة المصرية ١٩٨٤ م.

الشهرستاني (محمد بن عبد الكريم ت ٥٤٨ هـ) الملل
والنحل تقديم د/ عبد اللطيف محمد العبد الطبعة

الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٧ م.

طاهر (د/ حامد) الأنجيل، دار المعارف، القاهرة.

الطبري (أبو الحسن بن سهل بن ربن ٢٣٧ هـ) الرد
على أصناف النصارى، تحقيق خالد محمد
عبد مكتبة النافذة الطبعة الأولى ٢٠٠٥ م.

عبدالمسيح (القس سيداروس) لاهوت اللوغوس وكان
الكلمة الله، مكتبة مار جرجس، ١٩٩٤ م.

عبد الوهاب (المهندس أحمد) اختلافات في تراجم
الكتاب المقدس وتطورات هامة في المسيحية،
مكتبة وهبة.

عبد الوهاب (المهندس أحمد) المسيح في مصادر
العقائد المسيحية، الطبعة الثانية، مكتبة وهبة
١٩٨٨ م.

عبد الوهاب (المهندس أحمد) النبوة والأنبياء في
اليهودية والمسيحية والإسلام، مكتبة وهبة.

عجبية (د. أحمد علي) تأثر المسيحية بالأديان
الوضعية، دار الأفق العربية، ٢٠٠٦ م.

الغزالي (أبو حامد محمد بن محمد) الرد الجميل لإلهية
عيسى بصريح الإنجيل، تحقيق د/ محمد عبد
الله الشرقاوي، دار أمية ١٤١٣ هـ.

ابن حزم (أبو محمد علي بن أحمد ٤٥٦ هـ) الفصل في
الملل والأهواء والنحل تحقيق د/ محمد إبراهيم
نصر، د/ عبد الرحمن عميرة، دار الجيل ١٤١٦ هـ،
١٩٩٦ م.

الخرجي (أبو عبيدة) بين الإسلام والمسيحية، تحقيق د
/ محمد شامة، مكتبة وهبة، ١٤٢٨ هـ،
٢٠٠٧ م.

داوود (د/ عبد الأحد الآشوري) الإنجيل والصليب،
تقديم محمد علي سلامه، مكتبة النافذة
٢٠٠٤ م.

داوود (د/ عبد الأحد الآشوري) محمد ﷺ في الكتاب
المقدس مكتبة النافذة ٢٠٠٩ م.

الرسى (القاسم إبراهيم بن إسماعيل الرسى ٢٤٦ هـ) الرد
على النصارى تحقيق إمام حنفي عبد الله دار
الأفاق العربية الطبعة الأولى ١٤٢٠ هـ.

رضا (الشيخ محمد رشيد بن علي) عقيدة الصلب
والفداء، مطبعة المنار بمصر.

زهران (د/ محمد علي) إنجيل يوحنا في الميزان، دار
الأرقم، ١٩٩٢ م.

أبو زهرة (الشيخ محمد) محاضرات في النصرانية، دار
الفكر العربي ١٤٢٧ هـ

حبيب (د/ سعد) أديان العالم، دار التأليف والنشر
للكنيسة الأسقفية القاهرة.

السقار (د/ منقذ) هل افتدانا المسيح على الصليب؟ دار
الإسلام، الطبعة: الأولى، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م.

سمعان (القس عوض) الله بين الفلسفة والمسيحية، دار
الطباعة القومية ١٩٩٣ م.

سمعان (القس عوض) الله ذاته ونوع وحدانيته، دار
الطباعة القومية ١٩٩٣ م.

ابن القيم (محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد ت ٧٥١هـ) هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى تحقيق محمد أحمد الحاج، دار القلم، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

كيرلس (القديس) حوار حول الثالوث، مؤسسة القديس أنطونيوس، ٢٠٠٨ م.

مرجان (د/محمد مجدي) الله واحد أم ثالوث، الطبعة الثانية، مكتبة النافذة ٢٠٠٤م.

مرجان (د/محمد مجدي) المسيح إنسان أم إله، الطبعة الثانية، مكتبة النافذة ٢٠٠٤م.

المسعودي (أبو الفضل المالكى) المنتخب الجليل من تخجيل من حرف الإنجيل، مطبعة التمدن بمصر ١٣٢٢هـ.

المسير (د/ محمد سيد أحمد) أصول النصرانية في الميزان، دار الاعتصام.

وافي (د/ علي عبد الواحد) الأسفار المقدسة في الأديان السابقة على الإسلام، الطبعة السادسة مكتبة نهضة مصر ٢٠٠٦م.

الغزالي (أبو حامد محمد بن محمد) المقصد الأسنى في شرح أسماء الله الحسنى تحقيق د/ محمد عثمان الخشت، مكتبة القرآن.

الفرت (د/ محمد أبو الغيط) بولس والمسيحية، دار الطباعة المحمدية ١٤٠٠هـ.

القرافي (أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن أبو العباس ٦٨٤هـ) الأجوبة الفاخرة عن الأسئلة الفاجرة، تحقيق د/ بكر زكي عوض، مكتبة وهبة ٢٠٠٦م.

أدلة الوجدانية في الرد على النصرانية، للقرافي تحقيق عبد الرحمن بن محمد دمشقية، الطبعة الأولى، ١٩٨٨م.

القرطبي (شمس الدين محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح ٦٧١هـ) الإعلام بما في دين النصارى من الفساد والأوهام، تحقيق د/أحمد حجازي السقا، دار التراث العربي.

قنديل (د/ قنديل محمد) النقد الأعلى للكتاب المقدس في فكر الغرب وينايبه الإسلامية، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ.

Applied Research Marketing and Employment for Community Service at Applied and Scientific Colleges in King Saud University: A Field Study

Zainab Ibrahim Al-Khudairi
Department of Self-Development Skills, First Common Year,
King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

تسويق البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية بجامعة الملك سعود: دراسة ميدانية

زينب ابراهيم الخضير

قسم مهارات تطوير الذات، السنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية



DOI
<https://doi.org/10.37575/h/edu/22002>

RECEIVED

الاستلام

2024/02/07

Edit

التعديل

2024/06/10

ACCEPTED

القبول

2024/08/26

NO. OF PAGES

عدد الصفحات

28

YEAR

سنة العدد

2024

VOLUME

رقم المجلد

1

ISSUE

رقم العدد

13

Abstract:

The study aimed to recognize the reality of marketing applied scientific researches at applied and scientific colleges in King Saud University and employing them to serve and develop the community to achieve the aims of the study. The study adopted the analytical descriptive approach. The population of study comprised all the employees in the field of applied researches at applied and scientific colleges in King Saud University whose number was (2315). The sample of study is represented by a random sample including (329) individuals. The researcher used the questionnaire as a tool of the study. The main concluded results were as follows: The reality of marketing research projects and employing them to serve the community at applied and scientific colleges in King Saud University was at a high degree, as the general mean of the dimension was (3.99), with an "agree" degree, and a standard deviation that equaled (0.69), in addition to the extent to which applied and scientific colleges in King Saud University are interested in marketing applied researches and employing them to serve the community that was also at a high degree, as the general mean of the dimension was (3.80), with an "agree" degree, and a standard deviation that equaled (0.71), the nonexistence of statistically significant differences due to gender, on the extent of interest of applied and scientific colleges in King Saud University in marketing applied research projects and employing them to serve the community, and the proposed conception for marketing applied researches at applied and scientific colleges in King Saud University that was at a very high degree, as the general mean of the dimension was (4.26), with a "strongly agree" degree and a standard deviation that equaled (0.71). The study recommended specifying the wages and rewards of researchers who belong to the teaching staff members at the university, according to the university systems and regulations, and the nature and quality of the required applied researches for the benefited sectors of the community.

Keywords: Applied Research Marketing – Universities - King Saud – Community Service.

المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تسويق البحوث العلمية التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود وتوظيفها لخدمة المجتمع وتمييزه، من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأداة التحليل. وشمل مجتمعها جميع العاملين في مجال البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بجامعة الملك سعود البالغ عددهم (٢٣١٥) بعبئة عشوائية مكونة من (٣٢٩) فرداً؛ باستخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى نتائج أبرزها ما يأتي: واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٩٩)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٦٩)، ومدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع جاء بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٨٠)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧١)، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للنوع، و التصور المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية جداً، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٤.٢٦)، ودرجة موافقة (موافق بشدة)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧١). وأوصت الدراسة بتحديد أجور الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومكافأتهم وفقاً لنظم ولوائح الجامعة، وطبيعة ونوعية البحوث التطبيقية المطلوبة للجهات المستفيدة من المجتمع.

الكلمات المفتاحية: تسويق البحوث التطبيقية – الجامعات – الملك سعود – خدمة المجتمع.

مقدمة

شهد العالم في الآونة الأخيرة العديد من التحديات، كان أبرزها التحديات الاقتصادية التي تمثلت في ظهور التكتلات الاقتصادية، وتبني آليات السوق الحر، وتحرير التجارة الدولية. ومع تفاقم هذه التحديات، أصبح القصور في تطبيق نتائج البحوث العلمية وتوظيفها إحدى أهم السبلات المؤثرة على جهود البحث العلمي. لذا، تطلب الأمر اهتمام الجامعات السعودية بالبحث العلمي، الذي يعد قاطرة التنمية الشاملة، خاصة في العصر الحالي.

يُعدّ البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية للجامعات، ويأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية بعد التعليم الأكاديمي، ويلعب البحث العلمي دوراً حيوياً في حياة الجامعات كمؤسسات علمية وفكرية، إذ يُعدّ أحد أهم المؤشرات التي تدل على الدور الريادي للجامعات في المجالات العلمية والمعرفية. وترتبط سمعة الجامعات ومكانتها بشكل كبير بالأبحاث العلمية التي تُنتجها وتنتشرها، ومدى إسهامها في خدمة وتنمية المجتمع (الدعنان، ٢٠١٠).

ويشير حمدي (٢٠١٥) إلى أن البحث العلمي - من أجل التنمية - لا يأتي وليد فكر ذاتي، وإنما يجب أن ينبع من حاجة المجتمع، ولا بد للجامعة أن تعمل جاهدة على أن تتبنى إستراتيجية البحث العلمي؛ لدفع عجلة التنمية في مجتمعاتها، والاعتماد على تفكير المجتمع العلمي ذاته في حل المشاكل الخاصة به لتنمية المجتمع وخدمته، ولكي تتمكن الجامعة من القيام بدورها في هذا الاتجاه فإنه لا بد من خلق مجال اتصال مباشر بينها وبين المستفيد وبينها وبين المستويات الأعلى للتخطيط والبحث، مثل: مراكز البحوث وأجهزة الإنتاج والخدمات على مستوى إقليميها.

وتعزيز قدرة الجامعات على استثمار إنتاجها البحثي لخدمة الجامعة والمجتمع، وتعزيز علاقتها البحثية مع مؤسسات المجتمع المستفيدة من هذه البحوث، يتطلب اتباع أساليب وآليات حديثة ومتطورة لتسويق فعال لمشاريع البحوث التطبيقية بما يتناسب مع احتياجات تلك المؤسسات ومتطلباتها.

لم يعد التسويق اليوم مقتصرًا على منظمات الأعمال الصناعية والتجارية، بل أصبح مجالاً مهماً لمؤسسات التعليم العالي أيضاً. وفقاً لتقرير صادر عن مؤسسة هانوفر للأبحاث (Hanover Research, 2016)، وتعمل الجامعات اليوم في بيئة شديدة التغير؛ نتيجة للتطور الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا التعليم والبحث العلمي، بالإضافة إلى ازدياد أعداد المؤسسات التعليمية والبحثية، وتطور احتياجات سوق العمل. وأصبح عديد من الجامعات العالمية تسوّق لنفسها كعلامة تجارية (Brand) متميزة في مجالات علمية وبحثية محددة، حيث تستعين بعض هذه الجامعات بخبراء ومتخصصين في مجال التسويق لمساعدتها في تعزيز علامتها التجارية ونشرها، ووضع خطط إستراتيجية، وتبني أساليب فعالة لتسويق برامجها ونتائجها من البحوث العلمية والتطبيقية.

ويعد تسويق البحوث التطبيقية أحد الاتجاهات الحديثة لاستثمار الجامعات طاقاتها المعرفية ودعم العلاقة بينها وبين المؤسسات المختلفة في المجتمع، فمن خلال التسويق يتم استثمار البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس ونقلها إلى المجتمع، وذلك في ضوء احتياجات الجهات المستفيدة من القطاعات المختلفة (جاء الله، ٢٠٢٢).

لتسويق فعال للبحوث العلمية بما يتناسب مع احتياجات ومتطلبات تلك المؤسسات (جاد الله، ٢٠٢٢).

وتخصصت الحكومة الفيدرالية في دعم البحوث العلمية للسماح للصناعة بأخذ زمام المبادرة في البحوث التطبيقية وتحقيق التنمية التكنولوجية وتهيمن الولايات المتحدة في مجال تسويق وتوظيف البحوث التطبيقية باستثمارات تبلغ حوالي ٢٨٪ من إجمالي الاستثمارات العالمية واحتلت الصين المركز الثاني بنسبة ٢٠٪ متقدمة على الاتحاد الأوروبي واليابان ومنذ عام ٢٠١١ م تفوقت الصين (١٩.١) على الولايات المتحدة (١٦.٧٪) (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٥).

ويؤكد الناي (٢٠٢٣) على أن الجامعات والمعاهد الأجنبية تطرح سنوياً آلاف من البحوث العلمية التي تجد طريقها للتطبيق الفعلي بفضل السياسة التسويقية المحكمة لها، التي تتولاها مؤسسات متخصصة تكون تابعة - في العادة - للمؤسسات البحثية نفسها كما تعمل الحاضنات التكنولوجية في الولايات المتحدة الأمريكية على تعزيز تسويق البحوث الجامعية.

كما ذكر داود (٢٠١٦) أن كثيراً من الجامعات اهتمت بعملية تسويق البحوث التطبيقية، نظراً لتأثير المعرفة العلمية والتكنولوجية على المجالات المختلفة، وامتداد دور الجامعات ليشمل تطوير العمل في القطاعات المختلفة للدول، بهدف مساعدتها على مواجهة المنافسة المحلية والعالمية.

ويرى الحريري والمخلافي (٢٠١٧) أن تعزيز قدرة الجامعات في استثمار إنتاجها البحثي لخدمة الجامعة والمجتمع، وتعزيز علاقاتها البحثية بمؤسسات المجتمع المستفيدة من هذه البحوث يتطلب اتباع أساليب وآليات متطورة في التسويق الفعال للبحوث العلمية؛ لتلائم

يشير مسلم (٢٠١٥) إلى أن تسويق البحوث العلمية له أهمية كبيرة لما يحققه من فوائد مشتركة لجميع الأطراف، سواء كانت داخل الجامعة أو من مؤسسات المجتمع المختلفة، بما يعود بالنفع والفائدة على المجتمع. يسهم تسويق البحوث العلمية في سد الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك، من خلال أداء الأنشطة اللازمة لضمان وصول الخدمات من المنتجين إلى المستفيدين، مما يحقق النتائج والأهداف المرجوة. كما يلبي حاجات المستفيدين، ومن ثم تزدهر المنظمات حال نجاحها في تلبية هذه الحاجات من خلال ممارسة أنشطة التسويق بشكل صحيح.

ولقد توجهت معظم جامعات دول العالم نحو تسويق البحوث العلمية لتحقيق المزيد من التلاحم بين الجامعة والمجتمع. من خلال تسويق البحوث العلمية، يمكن للجامعات إدراك احتياجات القطاعات المجتمعية المختلفة ورغباتها ومحاولة إرضائها، من خلال الاستفادة من نتائج البحوث العلمية (الركبان، ٢٠٢٤).

فبدأت الجامعات المتقدمة في اختراق الأسواق الدولية، وتنمية الطلب على خدماتها الجامعية، سواء كانت تعليمية أو بحثية أو مجتمعية، في تلك الأسواق. شهدت هذه الجامعات تطورات ملحوظة في توجهاتها في مجال الأعمال، وزيادة حدة المنافسة بين الكليات العلمية والتطبيقية ومعاهد إدارة الأعمال لجذب الطلاب في الأسواق الدولية، خصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا وبعض الدول في آسيا. إن تعزيز قدرة الجامعات على استثمار إنتاجها البحثي لخدمة المجتمع، وتعزيز علاقتها البحثية مع مؤسسات المجتمع المستفيدة من هذه البحوث، يتطلب اتباع أساليب وآليات حديثة ومتطورة

ولأهمية تسويق البحوث التطبيقية ودوره في خدمة المجتمع ومؤسساته، وإسهامه في توفير موارد مالية للجامعات، فقد دعا مؤتمر دور الجامعات - في تفعيل رؤية ٢٠٣٠- إلى تشجيع الجامعات السعودية على تحسين ممارساتها في مجال تسويق خدماتها البحثية، بما يعين على تنمية مواردها المالية الذاتية (الركبان، ٢٠٢٤).

مما سبق يتبين أنّ عملية تسويق البحوث التطبيقية فلسفة إدارية تساعد جامعة الملك سعود بكلياتها العلمية والتطبيقية في إيجاد قنوات أصل بينها وبين المؤسسات الصناعية والإنتاجية والخدمية في المجتمع السعودي من خلال ما تقدمه الجامعة من البحوث التطبيقية التي تمثل استجابة لحاجة المجتمع من الخدمات الجامعية كالبحوث التطبيقية الذي يرتبط تسويقها بالمستفيدين منها؛ لإشباع حاجاتهم ورغباتهم سواء في الجهات الحكومية والخاصة، إذ تبدأ عملية تسويق البحوث التطبيقية عند إنتاجها، ويمتد إلى ما بعد الاستفادة منها مما يسهم في تطوير البحوث وتحسينها وتحقيق القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود وتعزيز دورها الحقيقي.

مشكلة الدراسة

مع تفاقم التحديات الاقتصادية التي تمثلت في ظهور التكتلات الاقتصادية، وتبني آليات السوق الحر وتحرير التجارة الدولية، أصبح القصور في تطبيق وتوظيف نتائج البحوث العلمية إحدى أهم السلبات المؤثرة على جهود البحث العلمي. لذا، يتطلب الأمر اهتمام الجامعات السعودية بالبحث العلمي، الذي يعد قاطرة التنمية الشاملة، خاصة في العصر الحالي. إذ تؤكد مسلمات وشواهد مجالات التنمية أن البحوث التطبيقية حققت العديد من الإنجازات في مختلف المجالات من خلال

احتياجات مؤسسات المجتمع المستفيدة منها ومتطلباتها، فالتسويق اليوم لم يعد حكراً على منظمات الأعمال الصناعية والتجارية، بل أصبح مجالاً مهماً للجامعات وأن تسويق البحوث العلمية أصبح مطلباً أساسياً لجميع المؤسسات البحثية؛ وذلك لأهميته الكبيرة وتحقيقه كثيراً من الميزات؛ منها الاستجابة لتنوع حاجات ورغبات العملاء وتطوير المنتجات وتنميتها ويمكنها من مواجهة المنافسة.

وقد حرصت المملكة العربية السعودية على تطوير تعليمها، وتحديثه باستمرار، وذلك لمواكبة المستجدات، ومواجهة التحديات، ومن بين تلك التحديات: إطلاق المملكة العربية السعودية لرؤية ٢٠٣٠ لتكون منهجاً و خارطة طريق، ولتحقيق تلك الرؤية تمت إعادة هيكلة وزارة التعليم بما يتوافق مع الاتجاه التنموي في المملكة وانسجاماً مع متطلبات هذه المرحلة وبما يحقق الكفاية والفاعلية في ممارسة مهامها واختصاصاتها على أكمل وجه، وللتعامل مع هذه المتغيرات والتحديات التي تعيشها المملكة لابد من وجود خطط مستقبلية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي (النايف، ٢٠٢٣).

ولأهمية الشراكة البحثية مع القطاع الخاص، والاستفادة من نتائج البحث العلمي بما يخدم مؤسسات القطاع الخاص ذلك فقد تضمنت خطة التنمية العاشرة توجهات المملكة نحو استثمار نتائج البحوث العلمية في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية، وتحويل المعرفة إلى ثروة، كما بينت سعي المملكة نحو تحفيز الجامعات على الاستثمار في مجال البحوث إدراكاً منها للدور الكبير الذي يقع على عاتق الجامعات السعودية الحكومية منها أو الأهلية في الاستثمار في مجال البحوث العلمية وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥م، ٣٩).

نتائج الدراسات السابقة التي بينت وجود تحديات تواجه تفعيل تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية، نستعرض بعض هذه الدراسات:

دراسة أحمد (٢٠١٧) أشارت إلى أن تسويق البحوث التطبيقية يعد من آليات تنفيذ الشراكة المجتمعية مع الجهات الحكومية والقطاع الخاص. تشمل أشكال هذه الشراكة البحوث المدعومة والتعاقدية، والخدمات الاستشارية، والتضامن والترخيص، وتأسيس الشركات، والمنح والتبرعات المخصصة للكراسي البحثية.

دراسة الغامدي (٢٠١٧) أكدت على وجود عدد من المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في مجال تسويق الأبحاث، منها زيادة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس التي تشغلهم عن التفاعل مع المراكز البحثية العالمية، وضعف قناة رجال الأعمال بجدوى إسهام البحوث العلمية للجامعات في معالجة مشكلاتهم القائمة.

دراسة درع (٢٠١٩) أشارت إلى أهمية وضع آليات واضحة لتحويل الخدمات البحثية التي تقدمها الجامعة إلى منتجات، وعقد ندوات واجتماعات دورية بين الجامعة والجهات المستفيدة لزيادة فرص التعاون.

دراسة حسنين (٢٠٢٠) أبرزت أهمية التوعية بفوائد تسويق البحوث العلمية، ودور القيادات الجامعية في إنشاء أشكال مختلفة للشراكة واتفاقيات بين الجامعات والجهات المستفيدة، مثل: إنشاء مراكز بحثية من قبل المؤسسات داخل الجامعات.

دراسة الناييف (٢٠٢٣) أكدت على أهمية تبني الإدارة العليا في الجامعات السعودية لتطوير تسويق البحوث العلمية، وتفويض الصلاحيات المناسبة لرؤساء الأقسام الأكاديمية لممارسة تسويق البحوث. أوصت الدراسة -

إجراء البحوث التطبيقية، وتوظيفها واستغلالها الاستغلال الأمثل، وتطبيق نتائجها لحل المشكلات المجتمعية.

هذا الاهتمام يساعد الجامعة على تهيئة فرص النمو الاقتصادي من خلال العمل على مشاريع بحوث تطبيقية إنتاجية، والمشاركة في التطوير والانفتاح على المجتمع، وتكوين علاقات متبادلة مع المؤسسات المختلفة. كما تُعدّ الجامعة مؤسسة لتسويق المعارف والبرامج والأبحاث المرتبطة بقضايا المجتمع في السوق.

فقد توصلت دراسة الخضير (٢٠٢٣) إلى أن واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية يعاني من العديد من المعوقات، منها قلة الموارد البشرية والتقنية، والتنظيمات والتشريعات التعليمية، وبيئة العمل المادية. يتطلب هذا الوضع وضع إستراتيجية واضحة المعالم؛ لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية، تشارك في وضعها جميع الأطراف المعنية، وذات الصلة.

كما شددت الدراسة على ضرورة إنشاء وحدة لتسويق البحوث العلمية ضمن الهيكل التنظيمي لكل جامعة، يُشرف عليها أعضاء الهيئة التدريسية بالتعاون مع فرق عمل متخصصة، وتوفير التمويل الكافي لدعم خطة التسويق للبحوث العلمية بالجامعة، واستثمار موارد الجامعة المختلفة وتطويرها.

وانطلاقاً من أهمية تفعيل تسويق البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع في المملكة العربية السعودية، لما له من دور في تبادل الخبرات بين الجامعات السعودية وخاصة جامعة الملك سعود والمؤسسات الصناعية في مختلف مجالات المجتمع المستفيدة من أبحاثها، وتتويج مصادر تمويل جامعة الملك سعود ودعم انفتاحها على القضايا المختلفة للمجتمع، واستناداً إلى

والخاصة في المجتمع التي يمكن أن تستفيد من مخرجات هذه البحوث في تطوير أدائها، وحل مشكلاتها المتعددة بأسلوب علمي دقيق فإن العلاقة بين جامعة الملك سعود ومؤسسات المجتمع المستفيدة منها ما تزال ضعيفة ودون المستوى المطلوب، لا سيما في مجال البحوث التطبيقية، ووفقاً لما سبق فإن المشكلة التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها تكمن في تسويق البحوث التطبيقية في جامعة الملك سعود لما يحقق فوائد ومنافع متبادلة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المستفيدة من أبحاثها، فمن خلاله تستثمر الجامعة معارف ومهارات وقدرات الباحثين، وأعضاء هيئة تدريسيها، مما يوفر مصادر تمويل إضافية، في حين ينعكس أثره على المؤسسات المستفيدة في تزويدها بأحدث الأساليب والاتجاهات التي تسهم في تطوير أدائها وتحسينه، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهها.

أهداف الدراسة:

١ - تحديد الآليات والممارسات المتبعة في تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في مجالات الصحة والبيئة والتنمية المستدامة في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود.

٢ - مقارنة مستوى اهتمام منسوبي الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وفقاً لمتغيرات (النوع - الدرجة العلمية - الكلية).

٣ - تحليل التحديات والصعوبات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها.

أيضاً- بإنشاء وحدات بحثية بالمملكة وفقاً لتخطيط عام وشامل مرتبط بإحداث التنمية الشاملة للمجتمع المحيط بالجامعات السعودية، وزيادة حجم الشراكة المجتمعية والمحلية والشعبية في تمويل البحوث العلمية وتسويقها، وتحقيق التعاون بين الجامعات والقطاع الإنتاجي والصناعي سواء كان عامًا أو خاصًا.

كما أوصت دراسة عوض (٢٠٢٢) إلى أهمية تعدد مصادر تمويل البحوث التطبيقية وتنوعها كما هو الحال في البحوث الطبية بالولايات المتحدة الأمريكية، إدارة الحقائق عملية مشتركة بين الجامعة والحيقة، وتعدد مهام فريق الإدارة بالحدائق العلمية بالولايات المتحدة حيث إنه مسؤول عن إدارة مهام متعددة، مثل: التنسيق والتواصل بين مختلف أصحاب المصلحة، والبحث، والتطوير، والمواهب، ورأس المال، والبنية التحتية وغيرها من الأنشطة وأعمال البناء، وقد ساعدت السياسة اللامركزية المتبعة بالولايات المتحدة ساعدت على إقامة شراكة بين الجامعة والصناعة، وأوصت دراسة الركبان (٢٠٢٣) بضرورة إعداد سياسات المنظمة للشراكة البحثية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع قطاع خاص، وقطاع حكومي)، وإعداد دليل إرشادي تقدمه الجامعة للباحثين من أعضاء هيئة التدريس حول إجراء التعاقدات البحثية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، ودعم نظام الحوافز والمكافآت المقدمة للباحثين الناميين، ومن يسوق منهم لنتائج البحثي، واستحداث أمانة البحوث العلمية، التي تتولى تنفيذ أنشطة المزيج التسويقي، وتوفير مخصصات مالية كافية لدعم تسويق البحوث العلمية.

وبالرغم من تنامي البحوث التطبيقية في جامعة الملك سعود التي يمكن أن ترفد المجتمع بعدد من البحوث العلمية والتطبيقية، وتنامي عدد المؤسسات العامة

٤ - اقتراح حلول وإستراتيجيات لتحسين تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بناءً على أفضل الممارسات المحلية والدولية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تركز على تسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود، حيث التوجه العالمي نحو الاستفادة من البحوث العلمية كمصدر إضافي للدخل، أيضًا تأتي أهمية الدراسة في كونها تواكب أهداف التوجهات الوطنية ورؤية المملكة ٢٠٣٠ التي ركزت على أهمية تطوير قدرات الجامعات واستثمارها من أجل دعم اقتصاد المعرفة؛ لأن البحث العلمي هو الركيزة الأساسية في التطوير والتغيير في المجتمع، جاءت هذه الدراسة لتعزيز دور جامعة الملك سعود في كلياتها التطبيقية وقدرتها على استثمار وتوظيف نتائج بحوثها التطبيقية لخدمة وتنمية المجتمع.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على موضوع تسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود.

الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥ - ١٤٤٦ هـ.

الحدود المكانية: شملت الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود (الهندسة - الطب - العلوم الصحية - العلوم التطبيقية - الحاسب - الزراعة - العلوم الإدارية) بالإضافة إلى مراكز البحوث وخدمة المجتمع التابعة لهذه الكليات.

الحدود البشرية: شمل تطبيق الدراسة الحالية من خلال أداة (الاستبانة)، وهي موجهة لعينة من بعض منسوبي

الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في الكليات العلمية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

١. البحث العلمي:

عرّفه غنيمه (٢٠١٢، ٣٢) بأنه "جهد عقلي عملي موجه نحو مشكلة أو قضية ما؛ لإيجاد حل له، باستخدام منهج علمي محدد أو أكثر للخروج بنتائج تثري رصيد المعرفة العلمية".

التعريف الإجرائي: هو عملية فكرية منظمة يقوم بها الباحث في جامعة الملك سعود من أجل تقصي الحقائق بشأن مسألة أو مشكلة معينة، باتباع طريقة علمية منظمة، بغية الوصول إلى حلول ملائمة، أو نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة.

٢. **تسويق البحوث التطبيقية** عرّفه مصطفى (٢٠٢٠) بأنه العملية المسؤولة عن نقل مخرجات البحوث العلمية المتمثلة في الملكية الفكرية براءات الاختراع، أو نتائج البحوث المبنية على الابتكار، الناتجة عن أنشطة البحث والتطوير التي تتم بالجامعات في مجال العلوم التطبيقية إلى الصناعة، لتحويلها إلى منتجات تجد طريقها إلى السوق.

التعريف الإجرائي: يقصد بعملية تسويق البحوث التطبيقية في الدراسة الحالية مجموعة من الممارسات التي تقوم بها جامعة الملك سعود في الكليات العلمية والتطبيقية بهدف تنظيم عملية نشر المعرفة البحثية، ونتائجها، وتطويرها، وتحويلها إلى منتجات أو مخترعات أو خدمات أو غيرها؛ لتحقيق منفعة متبادلة بين الباحثين والمؤسسات الجامعية والبحثية، والمؤسسات المجتمعية كافة، وتوظيفها لخدمة المجتمع.

الإطار النظري:**أهمية تسويق البحوث العلمية وتوظيفها لخدمة المجتمع:**

إنَّ البحث العلمي هو الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات المتقدمة في عصر التقدم والتطورات المتلاحقة والمتسارعة؛ حيث إنها هي التي قدمت للبشرية حلول لمشكلاتها، وإنجازات علمية وتكنولوجية غير مسبوقة سواء في المجال الاقتصادي والاجتماعي والتنمية البشرية، وحيث إن حجر الأساس هو المعرفة كان صنع المعرفة من أهم الأدوار التي تقوم بها الجامعات من خلال التركيز على البحوث العلمية والتطبيقية وتطويرها وتسويقها، حيث تتسابق الدول المتقدمة على شراء نتائج البحوث العلمية؛ لتحويلها إلى منتجات وسلع صناعية ذات جدوى وعوائد اقتصادية، وفي المقابل فإن القصور في تسويق نتائج البحث العلمي وتطبيقها يهدر الإمكانيات المادية والبشرية، ويسبب ضياعها، وعدم الاستفادة منها، ويعد من التحديات المؤثرة - بشكل كبير - على جهود البحث؛ لذا فإن تبني آليات تسويقية مناسبة تضمن توجيه نتائج البحوث العلمية للجهات المستفيدة بنجاح عبر مؤسسات متخصصة وسياسات تسويقية محكمة يُعد غاية - في حد ذاته - تسهم في تحقيق البحث العلمي لأهدافه (عوض وآخرون، ٢٠٢٢)؛ حيث إن البحث يعد منتجاً تسعى الجامعات إلى تطويره وتسويقه من خلال التخطيط له، وتحديد عناصره وتكليفه، وربطه بالجهات المستفيدة؛ لتحقيق أقصى فائدة منه. وتشير دراسة غبور (٢٠٢٢) إلى أن تسويق البحث العلمي بالجامعات يؤدي إلى رفع إنتاجية الجامعات وتوسُّعها واستمرار بقائها في المنافسة. وتأتي أهمية البحوث التطبيقية التي تُعنى بدراسة المشكلات العلمية، وإيجاد الحلول لها بعد

الكليات التطبيقية: (كليات المجتمع سابقاً): هي إحدى وحدات الجامعة التعليمية، تقدم البرامج والدورات التدريبية والتعليمية التطبيقية للمرحلة التي تلي مرحلة الثانوية العامة وتسبق مرحلة البكالوريوس، بالشراكة مع القطاع العام والقطاع الخاص والقطاع غير الربحي، وترتبط مناهجها وخططها الدراسية بسوق العمل الحالي والمستقبلي، مناطقياً ووطنياً، ويكون لها آليات اعتماد خطط دراسية ومناهج وطريقة إدارة وحوكمة خاصة بها وفقاً لأحكام اللائحة (مجلس شؤون الجامعات، ٢٠٢٢، ص ١).

التعريف الإجرائي: هي إحدى وحدات جامعة الملك سعود، تقدم البرامج والدورات التدريبية والتعليمية التطبيقية للمرحلة التي تلي مرحلة الثانوية العامة وتسبق مرحلة البكالوريوس، بالشراكة مع القطاع العام والقطاع الخاص والقطاع غير الربحي، وترتبط مناهجها وخططها الدراسية بسوق العمل الحالي والمستقبلي، وتقوم بتسويق البحوث التطبيقية وفقاً لأحكام اللائحة.

٣. خدمة المجتمع

يعرف المجتمع بأنه: البيئة التي يعيش فيها أفراد ويشتركون معاً في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية السياسية ويكونون فيما بينهم وحدة اجتماعية يشعرون بالانتماء إليها" (شلدان وصايمه وبرهوم، ٢٠١١، ٦٠).

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الأفراد يعيشون بمنطقة الرياض ويشتركون معاً في الأنشطة المختلفة، ويكونون فيما بينهم وحدة اجتماعية ذات تميز ذاتي تسودها قيم عامة.

في قطاعات الإنتاج، بل في توجيه البحوث منذ البداية إلى خدمة هذه القطاعات، ويقترح -في هذا الشأن- زيادة الاهتمام بالبحوث التطبيقية ذات العائد الاقتصادي والاجتماعي المباشر، وإنشاء هيئة لتسويق الاختراعات والابتكارات ومشاريع البحوث التطبيقية تركز على استخدام الأساليب التسويقية الحديثة والفعالة في هذا المجال. فالبحوث التطبيقية نتائجها تطويرات وحلول تطبق من أجل تحسين عمليات الإنتاج، ورفع المنافسة، وزيادة الإنتاجية. وتتمثل أبرز الأسباب والفوائد وراء تسويق البحوث التطبيقية في: تحقيق التمويل الذاتي للجامعات من خلال تسويق خدماتها البحثية، والتعاقد مع الشركات أو المصانع والجهات المستفيدة لإجراء البحوث التطبيقية التي يحتاجون إليها؛ كذلك رفع القدرة التنافسية للجامعة لتقديم خدمات أكاديمية وبحثية عالية الجودة تسهم في حماية سمعة الجامعة بين الجامعات الأخرى من خلال التسويق الذي يعد الطريقة الأكثر فاعلية للتأثير في العملاء والمستفيدين وجذبهم، كما أن تسويق البحوث العلمية والتطبيقية يُعد -من قبل الجامعة- مساهمة في مساهمة لالتجاهات العالمية، واتجاه التسويق القائم على ربط الجامعة بقطاعات الصناعات والأعمال، ويُستخلص مما سبق أن تسويق البحوث التطبيقية يوفر مصدرًا إضافيًا من مصادر الدخل للجامعة، ويعزز من حضور الجامعة في المجتمع، ويقوي علاقتها به، ويسهم في حل المشكلات وزيادة عدد براءات الاختراع، ويكون مصدر دخل لأعضاء هيئة التدريس، كذلك تسويق البحوث التطبيقية يسهم في جعل مرتبة الجامعة متقدمة بين الجامعات.

التجربة؛ حيث تعتمد البحوث التطبيقية على الأدلة التجريبية؛ إذ يقدم البحث العلمي التطبيقي في الجامعات معارف وطرقًا وأفكارًا جديدة يمكن توظيفها والاستفادة منها في خدمة وتنمية المجتمع، فقد يعطي منتجًا جديدًا أو متجددًا أو قد يستنبط خدمة جديدة أو متجددة، بحيث يحقق ذلك المنتج أو تلك الخدمة قيمة متميزة في السوق المحلية والدولية تؤدي إلى توظيف اليد العاملة واجتلاء الأرباح، وتعزيز التنمية، وتحقيق استدامتها، ومن خلال خبرة توليد المعرفة عبر البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية تستطيع الجامعات أن تستجيب لمتطلبات المؤسسات الصناعية منها والخدمية، وأن تقدم لها المشورة التي تحتاج إليها، وتحل لها مشكلاتها، وتزيد من عطائها (خضر ٢٠١١).

وقد كانت تجربة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في إنشاء وحدة تسويق للبحوث العلمية في بداية عام ٢٠٢٠م وبدعم وإشراف من قبل عمادة البحث العلمي من التجارب الرائدة في جامعات المملكة العربية السعودية، حيث تؤكد هذه التجربة على أهمية تسويق البحوث ونشرها للاستفادة من البحوث العلمية والتطبيقية في المجتمع بما يتواءم مع رؤية ٢٠٣٠م، فأهمية تسويق البحوث التطبيقية تتركز في تلبية احتياجات العملاء والمُسهم في طرح أفكار جديدة، وحل المشكلات بطريقة علمية، وتطبيق المعرفة النظرية، وحل مشكلات ومسائل عملية في الواقع؛ إذ يجب أن يوجد تعاون ما بين الجامعات ممثلة في مراكزها البحثية والقطاعات الإنتاجية في المجتمع، ويؤكد الهندي (٢٠١١) أن تعزيز الشراكة البحثية بين الجامعات أو الكليات العلمية والتطبيقية والمؤسسات الإنتاجية في المجتمع يتطلب ابتكار الآلية المناسبة والفاعلة للاستفادة من مخرجات البحوث العلمية

العوائق والتحديات التي تواجه تسويق البحوث العلمية والتطبيقية في الجامعات

معوقات خاصة بالجامعات إدارية وتنظيمية:

- ١- انخفاض الوعي والقناعة لدى القيادات نحو الربح العائد من البحوث الجامعية، وانشغال أعضاء هيئة التدريس بكثير من الأعباء، وقلة الحوافز والمكافآت المقدمة للباحثين المميزين (جاد الله، ٢٠٢٢).
- ٢- تواجه مراكز البحث العلمي مشكلة عدم الاستفادة من نتائج البحوث العلمية التي يجريها الباحثون والمتخصصون في الجامعات؛ وذلك بسبب عدم وجود آليات تسويقية يمكن من خلالها الوصول إلى المستفيد من البحوث من الشركات والمصانع والمؤسسات ذات العلاقة (التركستاني، ٢٠٠٢).
- ٣- قلة البرامج والخطط المحددة في ضوء الاحتياجات الفعلية للجهات المستفيدة.
- ٤- ضعف التنسيق بين مراكز البحث العلمي والجهات المستفيدة (خضر، ٢٠١١، ص ٢٢).
- ٥- صعوبة الحصول على المعلومات المطلوبة للبحث من بعض الجهات المستفيدة.
- ٦- قلة الإدراك والوعي بمنافع الإنفاق على أنشطة البحث. (الغنبوصي، ٢٠١٥، ص ٤٥٢).
- ٧- القصور في وجود خطط تسويقية لتسويق البحوث العلمية.
- ٨- عدم وجود إدارة مسؤولة عن تسويق البحوث العلمية.
- ٩- قلة الأنظمة التي تحدد آليات تسويق البحوث العملية (٢٠١٦، ٨، et, Ansari).

معوقات مرتبطة بالجهات المستفيدة:

- ترى عسيري (٢٠١٧) أن المعوقات المرتبطة بالجهات المستفيدة تتمثل في الآتي:
- ١- ضعف الثقة بمؤسسات التعليم العالي، كالمؤسسات المجتمعية الأخرى، كذلك مركزية القرارات والأنظمة كاللوائح المتعلقة بإقامة شراكة بينهما.
 - ٢- وجود انطباعات سلبية لدى عديد من الجهات المستفيدة بأن الجامعات بعيدة عن البحث العلمي الذي تتطلبه.
 - ٣- اهتمام الجهات المستفيدة بالدراسات، كالبحوث القصيرة المدى، التي تتجزأ حاليًا، ولمشكلات بسيطة، ولا تهتم بإجراء البحوث الطويلة المدى، التي قد ينتج منها براءات اختراع، أو ابتكارات علمية جديدة.
- الإضافة التي أضافتها الدراسة وتميزت بها عن الدراسات السابقة جميعها:**
- التركيز على تسويق البحوث التطبيقية - بشكل خاص - في مجالات الصحة والبيئة والتنمية المستدامة، وهي مجالات ذات أهمية قصوى وتأثير مباشر في حياة المجتمع وتنميته، ولم تركز أي دراسة سابقة - بشكل خاص - على هذه المجالات.
 - تطبيق الدراسة على جامعة الملك سعود باعتبارها إحدى الجامعات الرائدة في المملكة، والتي تسعى لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، ولم تطبق أي دراسة سابقة على هذه الجامعة بشكل خاص.
 - استخدام مقياس اتجاهات لدراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تسويق البحوث التطبيقية، مما يعطي بُعدًا جديدًا لم يتناوله أحد من قبل.

١ - النوع:

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	197	59.9
أنثى	132	40.1
المجموع	329	100%

يتضح من الجدول أن نسبة (٥٩.٩ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الذكور، ونسبة (٤٠.١ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الإناث.

٢ - العمر:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	35	10.6
من ٣٠ إلى ٤٥ سنة	233	70.8
أكثر من ٤٥ سنة	61	18.5
المجموع	329	100%

يتضح من الجدول أن نسبة (٧٠.٨ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم من ٣٠ إلى ٤٥ سنة، ونسبة (١٨.٥ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم أكثر من ٤٥ سنة، ونسبة (١٠.٦ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم أقل من ٣٠ سنة.

٣ - الدرجة العلمية:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
محاضر	34	10.3
أستاذ مساعد	162	49.2
أستاذ مشارك	83	25.2
أستاذ	44	13.4

إجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس للحصول على بيانات نوعية غنية حول واقع تسويق البحوث التطبيقية، والتحديات التي تواجهها.

استخدام التحليل الموضوعي لتحليل البيانات النوعية، واستخلاص النتائج والتوصيات بشكل منهجي دقيق.

الاستفادة من خبراء تربويين في بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، مما يميزها عن الدراسات السابقة.

شمولية الدراسة، وتناولها جميع جوانب موضوع تسويق البحوث التطبيقية بعمق وتفصيل لم تتناوله الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويُعرف المنهج الوصفي بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط" (العساف، ١٤٣٣هـ، ص ١٧٩).

مجتمع الدراسة وعينتها: شمل مجتمع الدراسة الحالية جميع العاملين في مجال البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بجامعة الملك سعود، وعددهم (٢٣١٥)، وتكونت عينتها من عينة عشوائية مكونة من (٣٢٩) فرداً.

خصائص عينة الدراسة:**أولاً: البيانات الديموغرافية**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات:

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ دكتور	6	1.8
المجموع	329	100%

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٤٩.٢٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، ونسبة (٢٥.٢٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، ونسبة (١٣.٤٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ، ونسبة (١٠.٣٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية محاضر، ونسبة (١.٨٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ دكتور.

٤ - سنوات الخبرة:

جدول رقم (٤) توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	34	10.3
من ٥ إلى ١٠ سنوات	188	57.1
أكثر من ١٠ سنوات	107	32.5
المجموع	329	100%

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٥٧.١٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم من ٥ إلى ١٠ سنوات، ونسبة (٣٢.٥٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، ونسبة (١٠.٣٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

٤ - الكلية:

جدول رقم (٥) توزيع أفراد الدِّراسة وفق متغير الكلية

الكلية	التكرار	النسبة
إدارة أعمال	40	12.2

كلية الأغذية والعلوم الزراعية	10	3
كلية العلوم	141	42.9
كلية العمارة والتخطيط	9	2.7
كلية الهندسة	61	18.5
كلية علوم الحاسب	68	20.7
المجموع	329	100%

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٤٢.٩٪) من إجمالي أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم، ونسبة (٢٠.٧٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب، ونسبة (١٨.٥٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة، ونسبة (١٢.٢٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال، ونسبة (٣٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الأغذية والعلوم الزراعية، ونسبة (٢.٧٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية العمارة والتخطيط.

أداة الدِّراسة: سوف يتم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة الحالية، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ووفق ما ورد بالإطار النظري للدراسة.

بناء أداة الدِّراسة: تمَّ تصميم أداة الدِّراسة بهدف تحديد الآليات والممارسات المتبعة في تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في مجالات الصحة، والبيئة، والتنمية المستدامة في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود، ومقارنة مستوى اهتمام منسوبي الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وفقاً لمتغيرات (النوع - العمر

- سنوات الخبرة - الدرجة العلمية - الكلية)، وتحليل التحديات والصعوبات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها واقتراح حلول وإستراتيجيات لتحسين تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بناءً على أفضل الممارسات المحليّة والدوليّة، وقد قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بصورتها المبدئيّة، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلّقة بهدف الدراسة، وكذلك بعد الاطلاع على الدّراسات السّابقة، ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدّراسة الحاليّة، وقد تكونت أداة الدراسة مما يأتي:

أولاً: البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة.

ثانياً: محاور الاستبانة، وتشتمل على أربعة محاور رئيسة، هي:

- المحور الأول: واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود، ويتكون من ١٠ (عشر) فقرات.
- المحور الثاني: مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع، ويتكون من ١٠ (عشر) فقرات.

• المحور الثالث: المُعوّقات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها، ويتكون من ١٠ (عشر) فقرات.

• المحور الرابع: التّصوُّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود، ويتكون من ١٠ فقرات.

صدق أداة الدّراسة: إن صدق الأداة يعني التأكّد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق "شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (العساف، ١٤٣٣ هـ، ص ٣١٠)، وقد قامت الباحثة بالتأكّد من صدق أداة الدّراسة من خلال القيام بما يأتي:

الصدق الظاهري للأداة (التحكيمي): بعد الانتهاء من بناء أداة الدّراسة، تمّ عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وقد تمّ الأخذ بملاحظات المحكّمين، واعتماد العبارة التي اتّفق عليها من قبل المحكّمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكّد من صدق الاتساق الداخلي، وذلك بتنفيذ الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً خارج عينة الدراسة، ولهم خصائص عينة الدراسة نفسها، وحساب معامل الارتباط بين إجابات العينة على كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باستخدام برنامج (SPSS)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

معامل ارتباط	معامل ارتباط	معامل ارتباط	معامل ارتباط	معامل ارتباط	معامل ارتباط	معامل ارتباط	
رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	
بيرسون	بيرسون	بيرسون	بيرسون	بيرسون	بيرسون	بيرسون	
.787**	31	.588**	21	.573**	11	.608**	1
.676**	32	.736**	22	.699**	12	.557**	2
.579**	33	.732**	23	.871**	13	.613**	3
.771**	34	.807**	24	.750**	14	.753*	4
.722**	35	.751**	25	.660**	15	.711**	5
.735**	36	.776**	26	.624**	16	.866**	6
.744**	37	.646**	27	.531**	17	.745**	7
.682**	38	.642**	28	.724**	18	.714**	8
.696**	39	.705**	29	.645**	19	.830**	9
.647**	40	.711**	30	.556**	20	.748**	10

جدول (٧) معاملات ألفا كرونباخ لمحاوَر الدراسة

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود	10	.884
مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع.	10	.843
المُعَوِّقَات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها.	10	.812
التَّصَوُّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود.	10	.837
الدرجة الكلية للاستبانة	40	.899

يُتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة للمحور التابعة له الفقرة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠.٠٥).

ثبات أداة الدِّراسة: ثبات أداة الدراسة يعني أن الأداة ستعطي النتائج نفسها تقريباً عند تطبيقها مرات عديدة على العينة نفسها، ويُقصد به: إلى أيّ درجة تعطي أداة الدراسة قراءات متقاربة عند كل مرة تستخدم فيها، أو يعني التأكد من أن الاستجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على أشخاص مختلفين في أوقات مختلفة، ولقياس مدي ثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتم استخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة:

جدول رقم (٨) درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الخماسي.

التدرج وفقاً لمقياس ليكرت	درجة الترميز (الوزن النسبي)	فئة المتوسط		مقياس الحكم على النتائج
		من	إلى	
غير موافق بشدة	١	١	١.٨٠	ضعيفة جداً
غير موافق	٢	١.٨١	٢.٦٠	ضعيفة
محايد	٣	٢.٦١	٣.٤٠	متوسطة
موافق	٤	٣.٤١	٤.٢٠	عالية
موافق بشدة	٥	٤.٢١	٥.٠٠	عالية جداً

ولخدمة أغراض الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدم عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول الأسئلة المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم استخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والنسب المئوية

(Percentage & Frequencies): للتعرف على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

٢- المتوسط الحسابي (Mean): لمعرفة مدى

ارتفاع إجابات أفراد عينة الدراسة أو انخفاضها عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).

٣- الانحراف المعياري (Standard Deviation):

للتعرف على مدى انحراف إجابات

أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي لكل محاور الاستبانة؛ إذ كانت جميعها مقبولة علمياً، وتفي بمتطلبات التطبيق، كما أن نتائج الجدول السابق تشير إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية، حيث بلغت (٠.٨٩٩)، ومما سبق تبين أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الثبات؛ لذا يمكن اعتمادها أداة للدراسة والوثوق بنتائجها.

أساليب تحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام عديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وفق الآتي:

أعطيت الإجابة لمقياس ليكرت الخماسي هكذا: (موافق بشدة = ٥ درجات)، (موافق = ٤ درجات)، (محايد = ٣ درجات)، (غير موافق = ٢ درجتين)، (غير موافق بشدة = ١ درجة واحدة)؛ ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة.

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح، أي (٤/٥=٠.٨)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول الآتي:

الدراسة، وكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وقد استخدمت الدراسة هذا الأسلوب؛ نظرًا لأن الانحراف المعياري يوضح التشتت في إجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الإجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٤- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة (الاستبانة) وكل محور تنتمي إليه.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؟

للتعرف على واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول على النحو الآتي:

٥- معامل الثبات ألفا كرونباخ: (cronbach,s Alpha- α) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات المحور الأول

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	درجة الموافقة
١	تسعى الكليات إلى معرفة مشكلات المجتمع وقضاياها والإسهام في معالجتها من خلال مشاريع البحوث التطبيقية.	4.08	.672	1	موافق
٢	تقوم الكليات بتنفيذ الشراكة المجتمعية في البحث العلمي بين الكليات ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة.	4.00	.698	٤	موافق
٣	تُسهم الكليات والجامعة في خدمة وتنمية المجتمع.	4.03	.682	٣	موافق
٤	تعمل الكليات على تحسين جودة الأداء وتعزيز القدرة التنافسية للكليات في البحث العلمي.	4.06	.689	٢	موافق
٥	تتبنى الكليات الوسائل والتقنيات الحديثة التي تخدم عملية إعداد مشاريع البحوث العلمية التطبيقية وتطبيقها بالكليات والجامعة.	3.97	.669	٦	موافق
٦	تلبي الكليات حاجات منظمات الأعمال من البحوث التطبيقية المناسبة لها.	3.93	.695	٨	موافق

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٧	يتم تحسين الصورة الذهنية للجامعة والكليات لدى مؤسسات المجتمع.	3.98	.711	٥	موافق
٨	يعمل تسويق مشاريع البحوث على تنمية مصادر تمويل جديدة ومتعددة للكليات والجامعة.	4.00	.707	٤	موافق
٩	يحيي تسويق مشاريع البحوث من المستوى المادي والمعيشي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين.	3.96	.706	٧	موافق
١٠	تشارك الكليات الفِرَق البحثية في مؤتمرات التعليم لعرض خدمات البحوث العلمية.	3.92	.662	٩	موافق
المتوسط العام		3.99	.٦٩		موافق

تحسين جودة الأداء، وتعزيز القدرة التنافسية للكليات في البحث العلمي)، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٦)، وانحراف بلغ (٠.٦٨٩)، ثم العبارة رقم (٣): (تُسهم الكليات والجامعة في خدمة وتنمية المجتمع)، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٨٢)، في حين جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٠): (تشارك الكليات الفِرَق البحثية في مؤتمرات التعليم لعرض خدمات البحوث العلمية) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٦٢)

وترى الباحثة أن واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، وهذا يدل على ارتفاع درجة تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؛ حيث تسعى الكليات إلى معرفة مشكلات المجتمع وقضاياها والإسهام في معالجتها من خلال مشاريع البحوث التطبيقية، كما أنها تعمل على تحسين جودة الأداء وتعزيز القدرة التنافسية للكليات في البحث العلمي،

يتبين من الجدول السابق أن واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٩٩)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٦٩)، وهي قيمة منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور بين (٠.٧١١ - ٠.٦٦٢)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول جميع الفقرات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١): (تسعى الكليات إلى معرفة مشكلات المجتمع وقضاياها والإسهام في معالجتها من خلال مشاريع البحوث التطبيقية)، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٨)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٧٢)، تليها العبارة رقم (٤): (تعمل الكليات على

وتوظيفها لخدمة المجتمع؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني على النحو الآتي:

واختلفت نتائج تلك الدراسة مع دراسة جاد الله (٢٠٢٢) حيث توصلت الدراسة إلى أن واقع تسويق البحوث العلمية يتم بشكل منخفض.

السؤال الثاني: ما مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع؟

للتعرف على مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات المحور الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	درجة الموافقة
١	تهتم الكليات بترويج بحوثها التطبيقية ونشرها للاستفادة منها في المجتمع.	3.86	.703	١	موافق
٢	توجد مشاريع بحثية تطبيقية مشتركة بين الكليات ومنظمات أعمال في المجتمع.	3.80	.678	٥	موافق
٣	تمنح الكليات مكافآت وجوائز للبحوث التطبيقية التي تخدم المجتمع.	3.83	.683	٣	موافق
٤	تحفز الكليات الباحثين إلى القيام ببحوث تطبيقية تخدم المجتمع.	3.85	.677	2	موافق
٥	تدعم الكليات مشاريع البحوث التطبيقية الموجهة لحل أو معالجة مشكلات في المجتمع.	3.80	.688	5	موافق
٦	ترتبط الكليات بعلاقات شراكة بحثية مع مؤسسات المجتمع المستفيدة منها.	3.82	.656	4	موافق
٧	توجه الكليات مشاريع البحوث التطبيقية فيها لخدمة وتنمية المجتمع.	3.80	.707	5	موافق
٨	تضع الكليات خططها ومشاريعها البحثية وفق احتياجات المجتمع ومتطلباته.	3.79	.751	6	موافق
٩	تهتم الكليات بدراسة وتحليل مشكلات واحتياجات المجتمع والمنظمات من البحوث التطبيقية.	3.74	.771	7	موافق
١٠	تتوافر في الكليات جهة مختصة بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية بالكليات للجهات المستفيدة منها في المجتمع.	3.71	.772	8	موافق
المتوسط العام		3.80	.٧١٠		موافق

التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع جاء بدرجة عالية، وهذا يدل على ارتفاع درجة اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع؛ حيث تهتم الكليات بترويج بحوثها التطبيقية ونشرها للاستفادة منها في المجتمع، كما أن الكليات تحفز الباحثين إلى القيام ببحوث تطبيقية تخدم المجتمع، واتفقت تلك النتائج مع دراسة المطيري (٢٠٢٢) حيث توصلت الدراسة إلى التعرف على واقع الاستثمار في البحوث العلمية بالجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى عمل تصوّر مقترح لتفعيل الاستثمار في البحوث العلمية في الجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية.

السؤال الثالث: هل يختلف مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع باختلاف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لمفردات العينة (النوع - الدرجة العلمية - الكلية)؟

للتحقق من وجود اختلاف حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع باختلاف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لمفردات العينة (النوع - الدرجة العلمية - الكلية) تم اتباع ما يأتي:

التحقق من اعتدالية البيانات:

للتحقق من اعتدالية مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تم استخدام الاختبارات (Kolmogorov-Smirnov- Shapiro-Wilk) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

تبين من الجدول السابق أن مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع جاء بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٨٠)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧١)، وهي قيمة منخفضة تدلّ على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور بين (٠.٧٧٢ - ٠.٦٥٦)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضّح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول جميع الفقرات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١): (تهتم الكليات بترويج بحوثها التطبيقية ونشرها للاستفادة منها في المجتمع)، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٦)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٠٣)، تليها العبارة رقم (٤): (تحفز الكليات الباحثين إلى القيام ببحوث تطبيقية تخدم المجتمع)، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٧٧)، ثم العبارة رقم (٣): (تمنح الكليات مكافآت وجوائز للبحوث التطبيقية التي تخدم المجتمع)، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٨٣)، في حين جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٠): (تتوافر في الكليات جهة مختصة بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية بالكليات للجهات المستفيدة منها في المجتمع) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧١)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٧٢).

وترى الباحثة أن مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث

النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مستوى الدلالة	أداة الإحصاء
ذكر	197	172.14	33911.00		
أنثى	132	154.35	20374.00	.076	-1.772
المجموع	329				

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للنوع؛ حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٧٦)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للنوع.

ثانياً: الدرجة العلمية

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للدرجة العلمية تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (١٣) اختلاف مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للدرجة العلمية:

الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مستوى الدلالة	أداة الإحصاء
محاضر	34	182.03		
أستاذ مساعد	162	177.60	.020	11.726
أستاذ مشارك	83	150.19		

جدول رقم (١١) اعتدالية مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع:

Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnova	
عدد	أداة	عدد	أداة
درجات الحرية	الإحصاء	درجات الحرية	الإحصاء
329	.838	329	.268
.000		.000	

من نتائج الجدول السابق تبين أن بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) للاختبارين (Kolmogorov-Smirnov - Shapiro-Wilk)، ومنها نستنتج أن بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع لا تتبع التوزيع الطبيعي المعياري، ومن ثم تمت الاستعانة بالاختبارات اللامعلمية (Non-parametric tests) وفق الاعتبارات:

أولاً: النوع

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للنوع تم استخدام اختبار (Mann-Whitney Test)، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١٢) اختلاف مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للنوع:

أداة الإحصاء	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مستوي الدلالة	أداة الإحصاء
	إدارة أعمال	40	147.58		
	كلية الأغذية والعلوم الزراعية	10	142.10		
	كلية العلوم	141	168.10		
	كلية العمارة والتخطيط	9	231.17	.002	19.217
	كلية الهندسة	61	192.80		
	كلية علوم الحاسب	68	138.51		
	المجموع	329			

تبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للكلية؛ حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٠٢)، وهي قيمة أقل من (٠.٠٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للكلية، وكان هذا الفرق لصالح منسوبي كلية العمارة والتخطيط بمتوسط رتب قدره (٢٣١.١٧)، يليهم منسوب كلية الهندسة بمتوسط رتب قدره (١٩٢.٨٠)، ثم منسوب كلية العلوم بمتوسط رتب قدره (١٦٨.١٠).

السؤال الرابع: ما المَعَوِّقات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها؟ للتعرف على المَعَوِّقات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات

الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مستوي الدلالة	أداة الإحصاء
أستاذ	44	138.78		
أستاذ دكتور	6	125.50		
المجموع	329			

تبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للدرجة العلمية؛ حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٢٠)، وهي قيمة أقل من (٠.٠٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للدرجة العلمية، وكان هذا الفرق لصالح فئة المحاضر بمتوسط رتب قدره (١٨٢.٠٣)، فكانت فئة المحاضر هي الفئة الأكثر موافقة حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع.

ثالثاً: الكلية

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للكلية تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (١٤) اختلاف مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للكلية

العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر
منسوبيها؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات المحور الثالث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	ضعف دور البرامج البحثية في الكليات في تكوين ابتكارات الباحثين إلى واقع تطبيقي.	3.84	.835	1	موافق
٢	افتقار الكليات إلى الأساليب الفعالة للتعاقدات البحثية مع المستثمرين.	3.70	.876	٢	موافق
٣	قلة المخصصات المالية المخصصة للبحوث العلمية بالكليات.	3.52	1.054	٧	موافق
٤	ارتفاع تكاليف إجراء البحوث العلمية.	3.48	1.110	٨	موافق
٥	قلة اهتمام الجهات المستفيدة بإنشاء وحدات للبحث والتطوير لديها.	3.60	1.022	٦	موافق
٦	ضعف اهتمام الكلية بربط البحث العلمي بقضايا المجتمع ومشكلاته في خططها الإستراتيجية، وبرامجها الأكاديمية.	3.65	.988	٥	موافق
٧	افتقار الكلية إلى وجود معامل بحثية حديثة ومتطورة.	3.44	1.061	٩	موافق
٨	عزوف مؤسسات المجتمع الصناعية والخدمية عن المشاركة في تمويل المشروعات البحثية التطبيقية في الكلية.	3.68	.971	٣	موافق
٩	النقص في أعضاء هيئة التدريس ومساعدى البحث ذوي الكفايات والمهارات البحثية في الكلية.	3.44	1.084	٩	موافق
١٠	ضعف إدراك القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعة والكلية لأهمية تسويق البحوث التطبيقية	3.66	.988	٤	موافق
المتوسط العام		3.60	١.٠٠		موافق

في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور بين (١.١١ - ٠.٨٣٥)، وجاءت الفقرات ذوات الأرقام (١ و ٢ و ٦ و ٨ و ١٠) ذوات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك الفقرات والفقرات ذوات الأرقام (٣ و ٤ و ٥ و ٧ و ٩) فكان الانحراف المعياري ذا قيم مرتفعة؛ مما يوضح تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك الفقرات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١): (ضعف دور البرامج البحثية في الكليات في تكوين ابتكارات الباحثين

تبين من الجدول السابق أن المُعَوَّات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها جاءت بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٦٠)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (١.٠٠)، وهي قيمة مرتفعة تدلُّ على تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول المُعَوَّات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع

وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها، مثل: ضعف دور البرامج البحثية في الكليات في تحويل ابتكارات الباحثين إلى واقع تطبيقي، وافتقار الكليات إلى الأساليب الفعالة للتعاقدات البحثية مع المستثمرين، وانفقت النتائج مع دراسة جاد الله (٢٠٢٢) حيث توصلت الدراسة إلى وجود عوائق في تسويق البحوث العلمية، من حيث عدم قناعة بعض القيادات بجدوى الربح من البحوث العلمية، كذلك عدم وجود حوافز ومكافآت تحفز أعضاء هيئة التدريس إلى الاستثمار في البحث العلمي، كذلك كثرة الأعباء الملقة على عاتق أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الخامس: ما مقترحات تفعيل تسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؟

للتعرف على النّصُور المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث على النحو الآتي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات المحور الرابع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	درجة الموافقة
١	تحديد مجالات البحوث التطبيقية التي يحتاج إليها المجتمع وفق دراسات تسويقية لمختلف قطاعات المجتمع.	4.16	.728	8	موافق
٢	تزويد الكليات والمراكز البحثية والأقسام العملية في الجامعات باحتياجات ومتطلبات المجتمع من البحوث التطبيقية المتعلقة بعملية التنمية الشاملة للمجتمع.	4.12	.754	٩	موافق

إلى واقع تطبيقي)، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٣٥)، تليها العبارة رقم (٢): (افتقار الكليات للأساليب الفعالة للتعاقدات البحثية مع المستثمرين)، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٧٦)، ثم العبارة رقم (٨): (عزوف مؤسسات المجتمع الصناعية والخدمية عن المشاركة في تمويل المشروعات البحثية التطبيقية في الكلية)، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٨)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٧١)، في حين جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٩): (النقص في أعضاء هيئة التدريس ومساعدتي البحث ذوي الكفايات والمهارات البحثية في الكلية) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٤)، وانحراف معياري بلغ (١.٠٨٤)، والعبارة رقم (٧): (افتقار الكلية إلى وجود معامل بحثية حديثة ومتطورة) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٤)، وانحراف معياري بلغ (١.٠٦١).

وترى الباحثة أن المُعَوِّقات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها جاءت بدرجة عالية، وهذا يدل على وجود عديد من المُعَوِّقات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٣	تفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والكليات والمراكز البحثية في جامعة الملك سعود في مجال المشاريع البحثية التطبيقية التي تعود بالفائدة على كلاً الطرفين.	4.22	.691	٧	موافق بشدة
٤	ربط البحث العلمي في الجامعات باحتياجات المجتمع ومتطلباته، وخطط التنمية الشاملة للمجتمع.	4.26	.686	٦	موافق بشدة
٥	التعريف بالإمكانات والقدرات البحثية في الجامعات والترويج لها لدى مؤسسات المجتمع المستهدفة.	4.28	.695	٥	موافق بشدة
٦	إنشاء وحدات خاصة لتسويق المشروعات البحثية التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية والمراكز البحثية التابعة لها في جامعة الملك سعود.	4.28	.686	٥	موافق بشدة
٧	إعداد قاعدة بيانات لأعضاء هيئة التدريس والباحثين بالكليات والمراكز البحثية المهتمين بمجال تسويق المشروعات البحثية التطبيقية.	4.29	.689	٤	موافق بشدة
٨	تحديد المشاريع البحثية القابلة للتسويق، التي تُسهم في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته.	4.31	.695	٢	موافق بشدة
٩	إقامة عديد من ورش العمل التعريفية والتثقيفية التي تطمح إلى تقييم عملية تسويق المشروعات البحثية التطبيقية، والارتقاء بمستواها.	4.30	.728	٣	موافق بشدة
١٠	تحديد أجور ومكافآت الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفقاً لنظم الجامعة ولوائحها، وطبيعة البحوث التطبيقية ونوعيتها المطلوبة للجهات المستفيدة من المجتمع.	4.35	.763	١	موافق بشدة
المتوسط العام		4.26	٠.٧١		موافق بشدة

تبين من الجدول السابق أن التَّصوُّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية جداً، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٤.٢٦)، ودرجة موافقة (موافق بشدة)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧١)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسة حول

التَّصوُّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور بين (٠.٧٦٣ - ٠.٦٨٦)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسة حول جميع الفقرات.

حيث توصلت الدراسة إلى عمل تصوّر مقترح لتفعيل الاستثمار في البحوث العلمية في الجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية، وكذلك دراسة الحيري والمخلافي (٢٠١٧) حيث توصلت الدراسة إلى تقديم تصوّر مقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته يتضمن البحث مجموعة من العناصر والآليات المقترحة.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها

نتائج الدراسة:

- واقع تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٩٩)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٦٩)، وهذا يدل على ارتفاع درجة تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؛ حيث تسعى الكليات إلى معرفة مشكلات وقضايا المجتمع والإسهام في معالجتها من خلال مشاريع البحوث التطبيقية، كما أنها تعمل على تحسين جودة الأداء، وتعزيز القدرة التنافسية للكليات في البحث العلمي.

- مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع جاء بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٨٠)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧١)، وهذا يدل على ارتفاع درجة اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع؛ إذ تهتم الكليات بترويج بحوثها التطبيقية

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١٠): (تحديد أجور ومكافآت الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفقاً لنظم الجامعة ولوائحها، وطبيعة البحوث التطبيقية ونوعيتها المطلوبة للجهات المستفيدة من المجتمع)، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٦٣)، تليها العبارة رقم (٨): (تحديد المشاريع البحثية القابلة للتسويق، التي تُسهم في خدمة وتلبية احتياجات المجتمع)، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣١)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٩٥)، ثم العبارة رقم (٩): (إقامة عديد من ورش العمل التعريفية والتثقيفية التي تطمح إلى تقييم عملية تسويق المشروعات البحثية التطبيقية والارتقاء بمستواها)، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٢٨)، في حين جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٢): (تزويد الكليات والمراكز البحثية والأقسام العملية في الجامعات باحتياجات المجتمع ومتطلباته من البحوث التطبيقية المتعلقة بعملية التنمية الشاملة للمجتمع) بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٢)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٥٤).

وترى الباحثة أن التّصوّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية جداً، وهذا يدل على ارتفاع اتجاه أفراد الدراسة نحو التّصوّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؛ حيث ضرورة تحديد أجور الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومكافآتهم وفقاً لنظم الجامعة ولوائحها، وطبيعة البحوث التطبيقية ونوعيتها المطلوبة للجهات المستفيدة من المجتمع، وتحديد المشاريع البحثية القابلة للتسويق، التي تُسهم في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته، واتفقت النتائج مع دراسة المطيري (٢٠٢٢)

في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها، مثل: ضعف دور البرامج البحثية في الكليات في تحويل ابتكارات الباحثين إلى واقع تطبيقي، وافتقار الكليات إلى الأساليب الفعالة للتعاقدات البحثية مع المستثمرين.

• التَّصَوُّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية جداً، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٤.٢٦)، ودرجة موافقة (موافق بشدة)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧١)، وهذا يدل على ارتفاع اتجاه أفراد الدراسة نحو التَّصَوُّر المقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود؛ حيث ضرورة تحديد أجور الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومكافآتهم وفقاً لنظم الجامعة ولوائحها، وطبيعة ونوعية البحوث التطبيقية المطلوبة للجهات المستفيدة من المجتمع، وتحديد المشاريع البحثية القابلة للتسويق، التي تُسهم في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته.

توصيات الدِّراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّراسة الحاليَّة من نتائج، يمكن للباحثة اقتراح التوصيات الآتية:

- تحديد أجور الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومكافآتهم وفقاً لنظم ولوائح الجامعة، وطبيعة البحوث التطبيقية ونوعيتها المطلوبة للجهات المستفيدة من المجتمع.
- تحديد المشاريع البحثية القابلة للتسويق، التي تُسهم في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته.

ونشرها للاستفادة منها في المجتمع؛ كما أن الكليات تحفز الباحثين إلى القيام ببحوث تطبيقية تخدم المجتمع.

• عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للنوع.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للدرجة العلمية، وكان هذا الفرق لصالح فئة المحاضر؛ مما يشير إلى أن فئة المحاضر هي الفئة الأكثر موافقة حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع تبعاً للكلية، وكان هذا الفرق لصالح منسوبي كلية العمارة والتخطيط بمتوسط رتب قدره (٢٣١.١٧)، يليها منسوبو كلية الهندسة بمتوسط رتب قدره (١٩٢.٨٠)، ثم منسوبو كلية العلوم بمتوسط رتب قدره (١٦٨.١٠).

• المَعَوَّات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر منسوبيها جاءت بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام للمحور مساوياً (٣.٦٠)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (١.٠٠)، وهذا يدل على وجود عديد من المَعَوَّات التي تواجه تسويق مشاريع البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع

الإسكندرية. مجلة دراسات تربوية ونفسية،
(١٠٧)، ١١٣ - ٢١٤

الخضيري، زينب إبراهيم. (٢٠٢٣). تصور مقترح
لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية
بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة
جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ١٠ (١)،
١٧٣-٢٠٥.

الخليفة عبد العزيز. (٢٠١٤). صيغة مقترحة لتفعيل
الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء
فلسفة محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً. مجلة
رسالة التربية وعلم النفس، الجامعة المنتجة
جامعة. جامعة الإمام، (٤٦)، ٩٧-١٢٣.

داود، عبد العزيز. (٢٠١٦) تسويق الخدمات التعليمية
بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات
الأجنبية. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٠١
(٢٣) ١٩ - ٩٠.

درع، رقية. (٢٠١٩). واقع تسويق البحوث العلمية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من
وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس [رسالة
ماجستير]. جامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية.

شلدان، فايز وصايمه، سمية، وبرهوم، أحمد.
(٢٠١١، أكتوبر - ٣٠ - ٣١). واقع التواصل بين
المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات
غزة وسبل تحسينه. المؤتمر التربوي الرابع
التواصل والحوار التربوي". الجامعة الإسلامية
غزة.

• إقامة عديد من ورش العمل التعريفية والتثقيفية
التي تطمح إلى تقييم عملية تسويق المشروعات البحثية
التطبيقية والارتقاء بمستواها.

• تفعيل دور البرامج البحثية في الكليات في
تحويل ابتكارات الباحثين إلى واقع تطبيقي.
• ابتكار الكليات للأساليب الفعالة للتعاقدات
البحثية مع المستثمرين.

• مشاركة مؤسسات المجتمع الصناعية والخدمية
في تمويل المشروعات البحثية التطبيقية في الكلية.

المراجع:

المراجع العربية

أحمد، محمد أحمد. (٢٠١٧). أثر تسويق الخدمات
التعليمية في تحقيق أهداف جامعة شقراء. مجلة
الأكاديمية العربية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا، ٨
(٢٤)، ٣٧٠-٤٢٠.

جاد الله، باسم سليمان صالح. (٢٠٢٢). تصور مقترح
لتسويق البحوث العلمية كمدخل لتحقيق الميزة
التنافسية بجامعة أسيوط. مجلة البحث العلمي
في التربية، جامعة عين شمس، ١ (٢٣)، ٢٣-
٧٨.

الحريري، خالد حسن علي، والمخلافي، إفتهان عبده
فرحان سيف. (٢٠١٧). تصوّر مقترح لتسويق
البحوث التطبيقية في الكليات العملية والتطبيقية
بالجامعات اليمنية وتوظيفها في خدمة المجتمع
وتنميته. المجلة العربية لضمان جودة التعليم
الجامعي، ١٠ (٣١)، ٤٣١ - ٤٩٩.

حسنين، مثال. (٢٠٢٠). تأثير القيادات الجامعية في
دعم ثقافة تسويق البحوث العلمية بجامعة

مصطفى، أميمة. (٢٠٢٠م). الخبرة الأمريكية في مجال تسويق التكنولوجيا الجامعية لدعم الابتكار وخدمة الصناعة وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *المجلة التربوية*، (٧٦).

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠١٥). *تقرير اليونسكو للعلوم حتى عام ٢٠٣٠م (العامل يبحث عن إستراتيجية منو فعالة)*. اليونسكو.

النايف، سعود بن عيسى (٢٠٢٣). تسويق البحوث العلمية بالجامعات في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل*، (١٥)، ٣٩ - ٥٨.

المراجع الأجنبية

Ansari, ET. (2016). Barriers and solutions to commercialization of research finding in schools of agriculture in Iran a qualitative approach. *international journal of technology*, 1, 8.

عوض، محمد أحمد محمد، وعبدالعال، عنتر محمد أحمد، وعبدالله، إيمان عبد الرازق الزاهر. (٢٠٢٢). آليات تسويق البحوث العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الاستفادة منها في مصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية في كلية التربية جامعة سوهاج*. ١٠ (١٠)، ٨٠١-٨٣٨.

غنيمه، محمد. (٢٠١٢). *تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر أساليب جديدة. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية*.

مجلس شؤون الجامعات (٢٠٢٢). *اللائحة المنظمة للولايات التطبيقية في الجامعات الصادرة بقرار مجلس شؤون الجامعات رقم (١٤٤٤/١٠/١)*. مجلس شؤون الجامعات.

مسلم، عبد الله. (٢٠١٥). *الإدارة التسويقية الحديثة*. دار المعتر.

The Role of Distance Learning in Promoting Digital Volunteering Culture among Graduate Students: A Perspective of the Innovation Diffusion Theory

Alanoud Ibrahim AL-Sehaem 
Department of Educational Technologies and Design, College of Education, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

دور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي لدى طلبة الدراسات العليا من منظور نظرية انتشار المستحدثات

العنود إبراهيم السحيم 
قسم تقنيات وتصميم التعليم، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

	DOI https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	RECEIVED الاستلام 2024/08/01	Edit التعديل 2024/08/21	ACCEPTED القبول 2024/08/29
	NO. OF PAGES عدد الصفحات 37	YEAR سنة العدد 2024	VOLUME رقم المجلد 1	ISSUE رقم العدد 13

Abstract:

The study, entitled “The Role of Distance Training in Promoting the Culture of Digital Volunteering among Graduate Students from the Perspective of the Diffusion of Innovations Theory,” aimed to reveal the role of distance training in promoting the culture of digital volunteering among graduate students from the perspective of the “Diffusion of Innovations” theory. To achieve the study's objectives, the researcher used the descriptive and analytical approach by applying the electronic questionnaire to a random sample of 100 graduate students and applying the interviews to a deliberate sample of 9 graduate students. The results revealed high approval scores for higher education students on the reality of distance training and the quality of the content of the training programs. This reflects clarity of objectives and alignment of content to their professional, educational, and social needs, and the results also showed high approval scores by students of higher studies towards digital volunteering; there is no statistically significant difference at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the average scores of male and female graduate students' viewpoints towards distance training and digital volunteering according to the gender variable, opening the door to reflection on how they interact with the technology and volunteer opportunities available online. The results showed that the basic premises that led the world to switch from traditional to distance training were to move beyond temporal and spatial constraints to enable the training of the largest segment of society and that the opportunities offered by digital volunteering in diverse areas were among the most critical aspects that contributed to the emergence of this concept. The requirements associated with distance training and digital volunteering include financial requirements, knowledge, skills, and human skills. And technical. The study recommended that distance training programs be designed to promote a culture of digital volunteering and include educational materials on digital skills, digital volunteering, and civil society activation.

Keywords: Distance Training, Digital Volunteering, Novelty Theory.

الملخص:

هدفت الدراسة المعنونة بدور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي لدى طلبة الدراسات العليا من منظور نظرية انتشار المستحدثات إلى الكشف عن دور التدريب عن بعد؛ لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي لدى طلبة الدراسات العليا من منظور نظرية انتشار المستحدثات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام كلاً من المنهج الوصفي بأداة التحليل، والمنهج النوعي من خلال تطبيق الاستبانة الإلكترونية على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) طالب/ة من طلبة الدراسات العليا، بالإضافة إلى تطبيق المقابلات على عينة قصدية من طالبات الدراسات العليا بلغت (٩) تسع طالبات، وكشفت النتائج عن ارتفاع درجات الموافقة لطلبة الدراسات العليا على واقع التدريب عن بعد وعن جودة محتوى البرامج التدريبية، وهذا يعكس وضوح الأهداف ومواءمة المحتوى مع احتياجاتهم المهنية والتعليمية والاجتماعية، كذلك ارتفاع درجات الموافقة من قبل طلبة الدراسات العليا تجاه التطوع الرقمي، وأكدت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا نحو التدريب عن بعد والتطوع الرقمي وفقاً لمتغير الجنس؛ مما يفتح الباب للتفكير في كيفية تفاعلهم مع التكنولوجيا والفرص التطوعية المتاحة عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج أن المنطلقات الأساسية التي دفعت العالم للتحويل من التدريب التقليدي إلى التدريب عن بعد هي تجاوز القيود الزمانية والمكانية؛ لتمكين تدريب أكبر شريحة من المجتمع، وأن الفرص التي يوفرها التطوع الرقمي في المجالات المتنوعة يعد من أهم الجوانب التي ساهمت في ظهور هذا المفهوم، وأن المتطلبات المرتبطة بعملية التدريب عن بعد، والتطوع الرقمي تتضمن المتطلبات المالية، والمعرفية، والمهارية، والبشرية، والتقنية، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية عن بعد تستهدف تعزيز ثقافة التطوع الرقمي، وتضمين مواد تعليمية متعلقة بالمهارات الرقمية والتطوع الرقمي، وتفعيل المجتمع المدني.

الكلمات المفتاحية: التدريب عن بعد، التطوع الرقمي، نظرية انتشار المستحدثات.

مقدمة:

نتيجةً لتأثير التحول الرقمي في جميع القطاعات العلمية والعملية، والانتشار الواسع لاستخدام الإنترنت في المؤسسات والهيئات بين الأفراد، والاعتماد شبه الكامل في حياتهم اليومية على استخدام الخدمات الرقمية في مختلف جوانب الحياة، مما أدى إلى تحديات كبيرة على المؤسسات والهيئات فيما يتعلق بتدريب وتطوير موظفيها، وقد فرضت تلك التحديات، إيجاد فرص مستحدثة؛ لذا أصبح من الضروري الاستفادة من إمكانيات التحول الرقمي في تقديم أفضل الممارسات التدريبية؛ وقد أدى ذلك إلى إدراك الدول أهمية ثقافة المعلومات في هذا السياق؛ حيث يُعد إعداد بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية ذات جودة أمرًا حيويًا، ومن ثمَّ يتعين عليه أن تكون هذه البيئة جاذبة للاهتمام الفردي في ظل التحول الرقمي السريع والتغيير المستمر، فاستخدام تقنيات البيانات والإنترنت في مجالي التعليم والتدريب يعد إشارة رئيسة إلى تحول المجتمع نحو مجتمع معلوماتي (السواط والحربي، ٢٠٢٢). كما يساهم هذا التطور في رفع كفاءة وفعالية أنظمة التعليم والتدريب، ونشر الوعي المعلوماتي؛ ومن ثمَّ يؤدي دورًا حيويًا في تحضير الكوادر للتقدم الرقمي السريع، فإعداد بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية ذات جودة يُعد أمرًا ضروريًا وحيويًا. بالإضافة إلى أن هذه البيئة يجب أن تكون جاذبة تستدعي اهتمام الأفراد (الحمد، ٢٠٢١). كما تظهر أهمية التدريب الإلكتروني عن بعد في تحقيق الأهداف المنشودة بجودة عالية من اكتساب المهارات الرقمية وتنميتها لدى عدد أكبر من الأفراد في الوقت الحالي؛ حيث يتميز بالمرونة العالية في تجاوز حواجز المكان والزمان، وخفض التكاليف المادية، فالتدريب الإلكتروني

عن بُعد يساهم بفعالية في تطوير المهارات الرقمية بشكل سريع، بما يُمكن الفرد من البقاء على اطلاع دائم بالتطورات التكنولوجية. والقدرة على مواكبة التقدم الهائل في مجالات التكنولوجيا والاتصالات ونقل المعلومات؛ لذا يُعد التدريب الإلكتروني وسيلة فعالة لمتابعة التحولات التكنولوجية والتقنية الحديثة التي ترتبط بعمليات التدريب (قيسي و الغامدي، ٢٠٢٣). كذلك أدى هذا التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، وظهور شبكة الإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي المتعلقة بها إلى تحولات عميقة في طبيعة التواصل البشري. فقد نشأت مدونات، ومنديات، ومجموعات تجمع بين الأفراد الذين يشتركون في اهتمامات مشتركة، وأصبح لديهم الملايين من المشاركين، ومع هذا التطور الكبير، ظهر مفهوم "التطوع الرقمي"، المعروف -أيضًا- بأسماء مثل "التطوع الإلكتروني"، "التطوع عن بعد"، "التطوع عبر الإنترنت"، "العتاء الرقمي"، و"التطوع السيبراني" (ناجي، ٢٠٢٢). كما يكتسب العمل التطوعي أهميته من خلال دوره الرئيس كأحد الوسائل الرائدة التي تسهم في رفع المجتمع وتعزيزه عبر المبادرات الفردية والجماعية (United Nations, 2020). ويظهر هذا النوع من الأنشطة كوسيلة فعالة؛ لتعزيز التنمية، وتقديم الدعم في مختلف المجالات، دون تكبد أي عبء على المؤسسات الرسمية في المجتمع؛ بل يعكس العمل التطوعي مساهمة فعالة في تحسين الحياة المجتمعية، وتعزيز تطوير الأفراد (الحارثي، ٢٠١٩). كذلك يمثل العمل التطوعي أحد أبرز جوانب المسؤولية المجتمعية؛ حيث يسعى إلى رفع مستوى المجتمع في مختلف ميادينها. يتمثل جوهر هذا العمل في السعي لتحقيق التقدم والتطور دون توقع مكافأة مادية أو معنوية (Nowakowska, 2022)؛ حيث يقوم

المتطوعون بتقديم مساعدات متنوعة في جميع الميادين؛ لخدمة المجتمع وأفراده (الهذلي، ٢٠١٩).

ونظرًا لأن العمل التطوعي يتسم بخصائصه الغير ربحية ويقوم به الأفراد طوعية دون إجبار ودون مقابل، وفي ظل التحولات البيئية الاتصالية الجديدة والمجتمع المفتوح يتطلب توظيف إمكانيات غير تقليدية رقمية تتميز بالقدرة على التكيف مع الواقع الجديد، كما يأتي هذا في ظل استفادة عديد من المنظمات الدولية والعالمية من البيئة الاتصالية الرقمية؛ حيث حققت نجاحات لم تكن ممكنة في البيئة الاتصالية التقليدية (عمور وسالم، ٢٠٢٢). وقد ظهرت نظرية "انتشار المستحدثات" التي أسسها روجرز؛ لتحقيق أفضل الإمكانيات لتوظيف المصادر الرقمية للتدريب الإلكتروني في العمل التطوعي؛ حيث تهدف النظرية إلى اختبار سلوكيات الأفراد تجاه الأفكار والمستجدات التي تطرأ في بيئتهم، وقياس الوقت والدرجة التي يحتاجها ذلك المستحدث ليكون ظاهرة مألوفة. وقد تبنى كثير من الباحثين هذه النظرية وطبقوها في دراساتهم من أجل التعرف على المؤثرات التي تتدخل في قرارات المؤسسات والأفراد في التدريب نحو تبني أو رفض استخدام المستحدث التكنولوجي (المبرز، ٢٠٠٨). ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة؛ لتسليط الضوء على دور التدريب عن بُعد في تعزيز ثقافة التطوع الرقمي، خاصةً من منظور انتشار "نظرية المستحدثات".

مشكلة الدراسة:

يُولي المفهوم الحديث للتنمية الإنسانية اهتمامًا خاصًا للقطاع التطوعي؛ نظرًا لأن تأثيرات تحقيق التنمية المجتمعية تمتد عبر القطاعات الحكومية والخاصة والمؤسسات التطوعية، ويتجلى الاهتمام العالمي في نشر

ثقافة التطوع، ووضع الآليات التي تستفيد إلى أقصى حد من معارف ومهارات وخبرات المتطوعين، وتوظيفها في سياق التنمية (النجار، ٢٠٢٠). إذ يُعد التطوع تعبيرًا عن حيوية وديناميكية العلاقة بين المواطن والمجتمع، ويُفهم كإرادة وطنية تنبع من تصميم المواطنين للمساهمة في رفعة المجتمع، وتحفيزهم للابتكار في التعامل مع التحديات، وبات حجم المنظمات التطوعية وعدد المتطوعين فيها مؤشرًا لتقدم المجتمعات وازدهارها (أبو الليف، ٢٠٢٣). ومع التطور التكنولوجي الضخم الذي يشهده العالم الذي يُظهر تغييرات جوهرية في الفهم والممارسات الفردية والجماعية، وفي تحول العديد من المفاهيم والسلوكيات، من خلال توفير وسائط رقمية متنوعة، وفي مقدمتها مواقع التواصل الاجتماعي (حسن، ٢٠٢١). وأشار الحساوي وبوطورة (٢٠٢٣) إلى أن تلك المنصات لها تأثير هائل على الأفراد والمجتمعات، حيث تمكّن مواقع التواصل الاجتماعي من إنشاء مجتمع افتراضي يجمع الأفراد وينظمهم وفقًا لاهتماماتهم وانتماءاتهم، ولا يكون مقتصرًا فقط على تقديم وسيلة لتقريب العلاقات وحل المشكلات، بل أصبح له دور أساسي يتجاوز ذلك؛ حيث يساهم في عرض المشكلات، وتقديم أسبابها والطرق الفعّالة لدمج المجتمع في حلولها، بالإضافة إلى دور هذه التقنيات التكنولوجية في التدريب الإلكتروني، فقد أفادت دراسة (حفيظ، ٢٠١٦) بأن فلسفة التدريب عن بُعد تعتمد على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، وتسعى إلى توفير فرص التدريب الإلكتروني لجميع المشاركين -بغض النظر عن عوامل العمر، ومكان الإقامة، والظروف الاقتصادية- من خلال التركيز على استخدام الإنترنت والوسائط

المتعددة؛ لتيسير الوصول إلى فعاليات التدريب عن بُعد، وتتيح إمكانية تكرار أنشطة التدريب. بالإضافة إلى ذلك تُيسّر فلسفة التدريب عن بُعد استثمار مختلف المواقع الإلكترونية المخصصة للتدريب، مما يساهم في تحديث المعلومات، وبناء توجهات إيجابية نحو هذه التقنيات التكنولوجية التدريبية الحديثة. كما أكدت دراسة نزال وحش (٢٠١٦) أن التطوع الإلكتروني يعد نتيجة للثورة التكنولوجية العالمية، وأن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية عبر الإنترنت له تأثير كبير في انتشار ظاهرة التطوع الإلكتروني؛ فالتحول الرقمي في العمل التطوعي يُعدّ تجاوبًا فعالًا مع الاحتياجات المجتمعية؛ حيث يبرز التطوع الإلكتروني وخاصةً من خلال مواقع التواصل الاجتماعي؛ لذلك تتطلب هذه الديناميات الجديدة معرفة كيفية الاستفادة الكاملة من التقدم التكنولوجي الحديث واستخدامه بشكل فعال، خاصة في مجال التطوع الإلكتروني. وقد جاءت هذه الدراسة لبيان دور التدريب عن بعد في تعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما واقع التدريب عن بعد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟
٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التدريب عن بعد لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقًا لمتغير الجنس؟

٣. ما واقع التطوع الرقمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التطوع الرقمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقًا لمتغير الجنس؟

٥. ما مبررات التحول للتدريب عن بعد والتطوع الرقمي؟

٦. ما المتطلبات اللازمة لتفعيل عمليات التدريب عن بعد من منظور نظرية "انتشار المستحدثات"؟

٧. ما المتطلبات اللازمة لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية "انتشار المستحدثات"؟

٨. كيف يساهم التدريب عن بُعد في نشر ثقافة التطوع الرقمي في الجامعات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استكشاف دور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية "انتشار المستحدثات" من خلال تحقيق الآتي:

١. التعرف على واقع التدريب عن بعد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.
٢. التعرف على واقع التطوع الرقمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.
٣. التعرف على مبررات التحول للتدريب عن بعد والتطوع الرقمي.
٤. التعرف على المتطلبات اللازمة لتفعيل عمليات التدريب عن بعد من منظور نظرية "انتشار المستحدثات".
٥. التعرف على المتطلبات اللازمة لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية "انتشار المستحدثات".
٦. التعرف على مساهمة التدريب عن بعد في نشر ثقافة التطوع الرقمي في الجامعات.

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع ذاته، والذي يشكل الروح الحية للحياة الاجتماعية ويعتبر إحدى ركائز المجتمع المدني الحديث، وهو العمل الخيري التطوعي، بالإضافة إلى بيان دور التدريب الإلكتروني في أهمية تعزيز الثقافة الرقمية من عدة جوانب التي تكمن في الآتي:

أولاً- الأهمية النظرية.

١. تُوفّر الدراسة إطار نظري لمفاهيم التطوع الرقمي والتدريب عن بُعد، ويسهم في فهم الثقافة الرقمية من خلال الاطلاع على المستجدات الدولية في مجال التطوع.

٢. تشجع الدراسة الباحثين على إجراء المزيد من الأبحاث الميدانية؛ لقياس فعالية استخدام التدريب الإلكتروني عن بعد في تعزيز التطوع الرقمي ودعمه.

ثانياً- الأهمية التطبيقية.

١. تُسهم هذه الدراسة في التغلب على بعض مشكلات التدريب التقليدي، كالقيود المكانية والزمانية، والتكاليف المالية.

٢. تُقدم الدراسة فرصاً أكبر للتواصل الاجتماعي والمشاركة التطوعية من خلال التعامل مع مختلف الأزمات والكوارث، باستغلال إمكانيات البشر والموارد بشكل أمثل.

٣. تُسهم الدراسة في جذب أكبر عدد من المتطوعين والمشاركين، والوصول إلى أوسع فئات المجتمع.

٤. تقدم الدراسة دعماً للمشرفين في مراكز التدريب وصنّاع القرار في تصميم برامج التدريب الإلكتروني؛

لتنمية المهارات الرقمية، وتحفيز التجديد المستمر في مجال أعمالهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: هدفت الدراسة إلى استكشاف دور التدريب عن بعد؛ لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية "انتشار المستحدثات".

الحدود المكانية: منطقة مكة المكرمة

الحدود الزمانية: ٢٠٢٢-٢٠٢٣

الحدود البشرية: تمثّلت في عينة من طلبة الدراسات العليا.

مصطلحات الدراسة:

التدريب الإلكتروني عن بُعد: "هو العملية التي تُوفّر بيئة تفاعلية تعتمد على مجموعة من التطبيقات والبرامج الإلكترونية تُمكن هذه العملية المتدرب من تحقيق أهداف التدريب بأقل جهد وفي وقت أقل، مما يسهم في تحسين فعالية عملية التعلم" (قداش وصالحي وشطبية، ٢٠٢٠، ص ٨١٣).

يمكن تعريف التدريب الإلكتروني عن بُعد إجرائياً بأنه: العملية التفاعلية التي يتم من خلالها نقل التدريب وإدارته عن بُعد، حيث يحدث تفاعل بين المدربين والمتدربين عبر وسائط اتصال مناسبة؛ بهدف تقديم خدمات التدريب للمستفيدين في أماكن تواجدهم.

ثقافة التطوع: "تمثل نشاطاً إنسانياً يقوم به الفرد بطوعية وإرادة ذاتية مستندة إلى إنسانيته والرغبة الخالصة في تحقيق هدف معين أو تعزيز وتقوية المنافع والخبرات الشخصية. يتمثل جوهر هذه الثقافة في تطوير المجتمع، وتعزيز التعاون والتكافل الاجتماعي، وتقديم المساعدة

مفهوم التدريب الإلكتروني:

يُعدّ التدريب الإلكتروني واحدًا من الوسائل الرئيسية والأكثر أهمية التي تستند إليها إدارة أي مؤسسة بغض النظر عن طبيعة أعمالها أو اختصاصها، ويعد أفضل السبل لتطوير وتنمية القدرات التقنية للموظفين، كما يسهم في استمرارية النمو والتطور للمؤسسة، مما يؤدي إلى التكيف مع التغيرات على مستوى الظروف الداخلية والخارجية؛ ونتيجة لهذا التحول في أساليب التدريب يشهد التدريب الإلكتروني اهتمامًا متزايدًا في المؤسسات المتقدمة؛ حيث يُدرك دوره الفاعل في خلق القدرات التنافسية وتمييزها للموظفين داخل البيئة العملية (قيسي والغامدي، ٢٠٢٣). ووفقًا لتعريف العيسي والعمران (٢٠٢١، ص ٣٥٦) بأن التدريب الرقمي "عملية اكتساب الفرد أو مجموعة من الأفراد لبعض المهارات والسلوكيات والمعرفة باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني. ويتسم هذا النوع من التدريب بعدم الحاجة إلى اللقاء المكاني والزمني بين المتدربين والمدرّب، ويُلغى جميع العناصر المادية المتعلقة بالتدريب".

وبناءً على ذلك، يمكن تعريف التدريب الرقمي على أنه تسلسل من العمليات التفاعلية التي تحدث باستخدام جميع مكونات تكنولوجيا المعلومات، من شبكات الإنترنت إلى تطبيقات الأجهزة، بهدف توفير المهارات العملية والفكرية للمتدربين. يهدف هذا النوع من التدريب إلى تجهيز الفرد بالمعرفة والمهارات والسلوكيات اللازمة لتحسين أدائه الوظيفي، والذي ينعكس إيجابًا على أداء المنظمة بشكل شامل.

أهداف التدريب الإلكتروني:

نظرًا للدور الإيجابي للتدريب الإلكتروني في تحقيق التقدم للأفراد والمنظمات الذي يسعى إلى تحقيق عديد من

للغئات المحتاجة، بهدف تحقيق فوائد تعود على المجتمع وأفراده" (بوطقوقة، ٢٠١٩، ص ٧٣).

يمكن تعريف ثقافة التطوع إجرائيًا بأنها: عملية تقديم الفرد لخدمة عامة بلا مقابل وبدون تكليف تلقي مكافأة مالية أي أنها مبادرة شخصية، بهدف تنفيذ مجموعة من المسؤوليات التي يلتزم بها تلقائيًا، بهدف إثراء مجتمعه وتحسين محيطه.

التطوع الرقمي: "يُعرف بالأنشطة التطوعية التي يتم أدائها بشكل كلي أو جزئي باستخدام وسائل الإنترنت سواء كان ذلك في منازل الأفراد، المدارس، مراكز الاتصال، أجهزة الكمبيوتر في أماكن العمل، أو أي جهاز آخر متصل بالإنترنت، مثل الهواتف الذكية التي تتيح الوصول إلى الإنترنت، مما يتيح للأفراد المشاركة في الأعمال الخيرية، وتحقيق التأثير الإيجابي عبر الشبكة" (أبو الليف، ٢٠٢٣، ص ٣٤٨).

يمكن تعريف ثقافة التطوع الرقمي إجرائيًا على أنها: مشاركة الأفراد والمؤسسات في الأعمال التطوعية باستخدام وسائل الاتصال المختلفة من خلال الشبكة العنكبوتية.

يمكن تعريف نظرية "انتشار المستحدثات" التكنولوجية إجرائيًا على أنها: كل ما هو جديد من مصادر التعليم والتدريب الرقمي، ويساهم في تطوير الأفكار البناء ونشرها ويساعد على مشاركة أكبر عدد من المتطوعين؛ لتقديم محتوى ذي فعالية وتأثير مما يسهم في انتشاره بشكل أسرع، وعلى نطاق أوسع.

الإطار النظري:

أولاً: التدريب عن بُعد.

الإلكتروني في دعم مهاراتهم وتعزيزها. يظهر من خلال تحديد أهداف التدريب الإلكتروني التي تكمن في دوره الإيجابي؛ إذ يساهم في تطوير القدرات والمهارات لدى الموظفين (Al-Ghezawi & Megdadi, 2021). إضافة إلى ذلك يظهر أن أهمية هذا النوع من التدريب لا تقل عن التكنولوجيا في تقدم المؤسسات (حفيظ، ٢٠١٦). وتظهر أهمية التدريب الإلكتروني في النقاط التي ذكرها الطاهر والزهراني (٢٠٢٠، ص. ٢١٢)، وهي:

١. إعداد متدربين يكونون على دراية أكبر بالتحويلات الكبيرة والمتسارعة في مجال المعلوماتية.
 ٢. يساهم التدريب الإلكتروني في تحسين أداء الموظفين -بشكل دائم- في مهامهم الوظيفية.
 ٣. يؤدي دورًا إيجابيًا في تمكين المتدربين، وجعلهم المتحكمين في عملية التعلم.
 ٤. يوفر بيئة تدريبية تفاعلية تشد الانتباه، وتحفز المشاركين.
 ٥. يرفع كفاءة الموظفين دون الحاجة إلى إخلاء الوظائف لفترات طويلة للتدريب.
- بناءً على ما سبق تتجلى أهمية التدريب الإلكتروني -في دوره الإيجابي- في تحقيق التقدم للأفراد والمنظمات من خلال تحقيق أهدافه. وجعل عملية التدريب أكثر مرونة من خلال تحريرها من القيود الزمانية والمكانية، مما يساهم في رفع المستوى العلمي والثقافي لدى أفراد المجتمع، ونشر الثقافة التقنية. وهذا ما يبرز أهمية التحول نحو التدريب عن بُعد كخيار فعال يلبي احتياجات المؤسسات المتطورة.

الأهداف، ومنها: توفير فرص التدريب لجميع الموظفين مع التأكيد على أهمية استمراريته، وتقديم أساليب وطرق تدريبية متقدمة عن تلك المستخدمة في المؤسسات التقليدية (ضو والمصراطي، ٢٠٢٠). كذلك العمل على تقديم التعاون التدريبي والتعليمي والبحثي، وتبادل المعلومات بين مؤسسات التدريب على مستوى العالم، وجعل عملية التدريب أكثر مرونة، وتحريرها من القيود الزمانية والمكانية التي قد تعيق المتدرب عن متابعة التدريب. كما يساهم التدريب الإلكتروني في رفع المستوى العلمي والثقافي لدى أفراد المجتمع، ونشر ثقافة التقنية في المجتمع (حني وعاتي، ٢٠٢٠).

المتطلبات اللازمة لنجاح التدريب الإلكتروني:

لضمان نجاح التدريب الإلكتروني يتوقف دمج تقنية التدريب الإلكتروني في المؤسسات على توفر عدة متطلبات ضرورية. يُعد التخطيط الواضح والواقعي أحد هذه المتطلبات الرئيسة؛ حيث يتعين تحديد كيفية دمج هذه التقنية، وتوضيح مراحلها، بالإضافة إلى تحديد الموارد المالية والمتطلبات التقنية اللازمة لتفعيلها كالبنية التحتية التي تتميز بسعة نطاق عالية وقوية (ضو والمصراطي، ٢٠٢٠). على الجانب الآخر يتطلب تنفيذ البرنامج التدريبي الإلكتروني إنشاء بيئة افتراضية توفر مرونة وتفاعلاً وحرية في اختيار مكان وزمان التدريب، ويتعين -أيضاً- وجود فريق متخصص في تصميم المحتوى الإلكتروني وإعداده بطريقة تتناسب مع المحتوى التدريبي (أحمد، ٢٠٢١).

أهمية التدريب الإلكتروني:

يركز عديد من المؤسسات على تحسين أداء موظفيها في مجالات العمل، وذلك عبر التوجه نحو دور التدريب

ثانيًا: التطوع الرقمي.**مفهوم التطوع الرقمي:**

يمثل التطوع الرقمي إحدى جوانب البيئة الرقمية؛ حيث يعبر عن الأنشطة التطوعية التي تعتمد جزئيًا أو كليًا على الإنترنت ويُطلق عليه أيضًا اسم "التطوع الافتراضي" أو "التطوع الإلكتروني" أو "التطوع عن بعد" وتتم هذه العمليات في سياق الاتصال الرقمي، ولكي يحقق التطوع الإلكتروني نجاحًا في المجتمع يتعين توفير شروط أساسية من بينها: المصادقية، والمعقولية، وتحديث المعلومات، وضمان الدعم المستمر (عمور وسالم، ٢٠٢٢). كما يعرف التطوع الرقمي بأنه "مجموعة من الأنشطة التطوعية التي تتشارك في استخدام التكنولوجيا في ميدان الاتصالات، وبشكل خاص، الوسائط الرقمية" (السميري، ٢٠٢١، ص. ٥٥).

وبناءً على هذا السياق، يُمكن توضيح التطوع الرقمي بأنه يشمل الجهود التي تُقدّم بروح تطوعية، دون مقابل مالي، لخدمة المجتمع في مختلف الميادين، وذلك باستخدام وسائل التكنولوجيا، ولا سيما مواقع التواصل الاجتماعي؛ بهدف التفاعل الإيجابي مع قضايا المجتمع وتلبية احتياجاته.

مزايا التطوع الرقمي:

يتميز التوجه نحو العمل التطوعي الرقمي -بشكل عام- بحرية الاختيار للمشاركة فيه؛ حيث يُمنح المتطوع حرية اختيار الوقت والمجال الذي يرغب في القيام به نتيجة لمبادرة فردية أو جماعية إيمانًا بالمسؤولية والشعور بالانتماء (United Nations, 2020). وقد تتوسع دائرة الحرية والمرونة في العمل التطوعي الرقمي؛ وذلك لاعتماده بشكل كامل على التكنولوجيا في مختلف مجالاته لاستناد العمل التطوعي الرقمي أساسًا إلى

استثمار التقنية الحديثة بكل إمكانياتها؛ لخدمة المجتمع من خلال جهود منظمة فردية أو جماعية؛ لتحقيق الأهداف الإنسانية في مختلف المجالات دون مقابل (الحارثي، ٢٠١٩).

كذلك يتيح التطوع الرقمي عديدًا من المزايا، منها: الاستجابة للتحديات التنموية العالمية عبر مشاركة واسعة من الأفراد والمؤسسات، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا من خلال التكنولوجيا الرقمية والاتصال عبر الإنترنت. يمكن أن يؤدي العمل التطوعي الرقمي إلى دمج متطوعين من مجالات وتخصصات متعددة لخدمة التنمية في المجتمع؛ بما يحقق تنمية متكاملة ومستدامة. كما يلغي العمل التطوعي الرقمي تركز المنظمات الخيرية، ويوزعها بشكل متوازن، فيتيح للأفراد الذين يحتاجون إلى المساعدة العثور على دعم مناسب من خلال التجربة الإلكترونية، التي يمكن الوصول إليها في أي وقت، ومن أي مكان (Health Innovation Network, 2021). ويعد التطوع الرقمي مناسبًا لمعظم الأفراد الذين لا يفضلون العمل في ميدان التطوع التقليدي، ولا يتمكنون من التواجد في ميدان التطوع التقليدي، مما يجعل الإنترنت وسيلة فعّالة لتوظيف هذه الفئة، وتفعيل دورها التنموي (السميري، ٢٠٢١).

أهمية التطوع الرقمي:

يُعد التطوع الإلكتروني وسيلة حيوية للمشاركة الفعّالة في الأنشطة التطوعية؛ حيث يمكن للمتطوعين الاستفادة من وسائل التواصل الإلكتروني؛ لتحقيق أهداف لا يمكن تحقيقها بسهولة في العمل الميداني من خلال ما ذكره كلاً من (حدادي، ٢٠١٨؛ السيد، ٢٠٢٢؛ Volunteers, 2022؛ أبو الليف، ٢٠٢٣) كما يلي:

إضافة قيمة لميدان العمل التطوعي، فحرية الاختيار، والمرونة الكبيرة في تنظيم الجهود مع القدرة على استغلال التكنولوجيا؛ لتوفير الدعم والخدمات تُعزز فرص التفاعل والتواصل بين متطوعين متنوعين ومؤسسات مختلفة. يظهر التطوع الرقمي كخيار ملائم للأفراد الذين يفضلون العمل عبر الإنترنت، ويتيح لهم الفرصة للمشاركة الفعالة في التنمية المستدامة وخدمة المجتمع. إن هذه المبررات تبرز أهمية اعتماد التطوع الرقمي وتعزيزه كأداة فعالة لتعزيز الفعالية، وتوسيع نطاق التأثير الاجتماعي الإيجابي.

ثالثاً - نظرية "انتشار المستحدثات التكنولوجية".

تعد المستحدثات التكنولوجية والأفكار الجديدة من أبرز التحديات التي تواجه البشرية وتحدث تغييرات عديدة في الجوانب الاجتماعية تبرز أهمية اعتماد التطوع الرقمي وتعزيزه كأداة فعالة لتعزيز الفعالية، والتعليمية تبرز أهمية اعتماد التطوع الرقمي وتعزيزه كأداة فعالة لتعزيز الفعالية التدريبية، والتطوعية في المجتمعات، وتعتمد نظرية انتشار المستحدثات التكنولوجية على أربعة عناصر أساسية كما وضحها المبرز (٢٠٠٨) وهي: الابتكار أو المستحدث، وقناة الاتصال، والوقت، والنظام الاجتماعي. كما تتسم هذه المستحدثات والأفكار التكنولوجية بخصائص تؤثر في سلوكيات الأفراد؛ لذا يجب الحرص قبل تبني استخدامها ونشرها من قبل المؤسسات والأفراد المرور بعدد من الخطوات والإجراءات، والمراحل التسلسلية التي أوردها كل من (السريتي، ٢٠٢٠؛ علي، ٢٠١٥؛ المبرز ٢٠٠٨)، وهي:

أولاً- المعرفة أو إدراك الفرد للمستحدث.

ثانياً- الاقتناع والاهتمام بالمستحدث.

١. يتيح التطوع الإلكتروني للأفراد إبداع أفكار جديدة وجذب عدد أكبر من المتطوعين الجدد، بالإضافة إلى سرعة التواصل ودقته مع مؤسسات العمل التطوعي المتنوعة في مجالات مختلفة.

٢. يسهم في تعزيز التواصل المستمر بين هذه المؤسسات، وخاصة مع الأفراد الذين يفضلون العمل التطوعي عبر الإنترنت إذ يُعد التطوع الإلكتروني أسلوباً أمثل لممارسة النشاط التطوعي في مختلف المجالات، كما يمثل تكميلاً ودعماً للعمل التطوعي الميداني.

٣. يتميز التطوع الإلكتروني بتكاليفه المنخفضة وقدرته على استغلال طاقات المتطوعين وتصنيف مهاراتهم، مما يمكن من تحقيق أهداف التطوع بشكل فعال.

٤. يُحول هذا النوع من التطوع طاقات الأفراد في أوقات فراغهم إلى طاقات نافعة وبناءة، ويتخطى عقبات الزمان والمكان للمتطوعين، مما يسهل التواصل بينهم ويفتح أبواب التطوع أمام ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: كبار السن، والنساء، والمعاقين.

٥. يُعد التطوع الإلكتروني وسيلة فعالة للتواصل مع جميع شرائح المجتمع؛ إذ يتيح للأفراد ممارسة النشاطات التطوعية بشكل متنوع يناسب اهتماماتهم وقدراتهم، ويُعد وسيلة ملائمة لاستثمار المواهب والخبرات، والوقت بشكل أمثل.

بناءً على ما سبق، ومن خلال النظر إلى المزايا الكبيرة التي يقدمها التطوع الرقمي يظهر بوضوح أنه يشكل

ثالثاً- التقويم والموازنة لاتخاذ القرار.

رابعاً: تجريب أو تطبيق المستحدث.

خامساً: دعم المستحدث والتبني له.

وبالنظر لما سبق، تظهر أهمية المستحدثات أو الابتكارات التكنولوجية التي تبدأ بفكرة، وتتطور هذه الفكرة لتصبح ظاهرة مجتمعية، وكي تصل لهذه المرحلة تحتاج إلى وقت لتبنيها وانتشارها، وهذا يعتمد على مدى احتياج المجتمعات والأفراد لها ومدى تيسيرها وتسهيلها للعمل في المؤسسات الربحية وغير الربحية، ولحاجة المجتمعات نشر التطوع بين أفراد المجتمع ظهرت فكرة التطوع الرقمي عن طريق انتشار ثقافة استخدام المصادر الرقمية في العمليات التطوعية؛ لتسهيل المهام على المتطوعين، والاستفادة من العمليات التطوعية؛ لنشرها على أوسع نطاق.

الدراسات السابقة:

تناول عديد من الدراسات موضوع التدريب عن بُعد كوسيلة حديثة في تطوير المهارات، ونقل المعرفة للأفراد، بالإضافة إلى دوره في تعزيز الفهم، وتفعيل مشاركتهم في مجالات التطوع الرقمي.

بحثت دراسة نزال وحيش (٢٠١٦) مفهوم التطوع الإلكتروني عبر وسائط الشبكة المعلوماتية، باعتباره مصطلحاً حديثاً في ميدان العمل التطوعي ومجالاته المتنوعة. تناولت الدراسة هذا المصطلح من حيث فهمه وتفسيراته، وأبرزت أهمية ارتباطه بالتقدم العلمي والثورة التكنولوجية العالمية الحالية. كما ركزت الدراسة على سبل استخدام التطوع الإلكتروني، وكيفية الاستفادة من هذا الأسلوب التطوعي الحديث في مجال النشاطات التطوعية المتنوعة للأفراد والجماعات والمؤسسات الفاعلة في ميدان العمل التطوعي. اعتمدت الدراسة على

الأسلوب الاستقرائي، وتحليل المضمون للنصوص المتنوعة المرتبطة بموضوع الدراسة. كما خلصت الدراسة إلى أن التطوع الإلكتروني يعد نتيجة للثورة التكنولوجية، وأن انتشار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي له تأثير كبير في تعزيز دور التطوع الإلكتروني. كما أشارت الدراسة إلى أن هذا النمط من التطوع يشكل وسيلة سهلة وسريعة لممارسة النشاطات التطوعية، وأبرزت أن التطوع الإلكتروني قد نقل النشاط التطوعي من إطاره المحلي المحدود إلى نطاق عالمي واسع.

وأجريت دراسة *Ackermann & Manatschal (2018)* بعنوان "التطوع عبر الإنترنت كوسيلة للتغلب على عدم المشاركة غير المتكافئة؟ مقارنة ملامح المتطوعين عبر الإنترنت وغيرهم أونلاين" تحليلاً لحالة التطوع عبر الإنترنت. استندت الدراسة إلى فحص ملامح المتطوعين عبر الإنترنت الذين يشاركون في التطوع في الواقع من حيث الخصائص الاجتماعية، والديموغرافية، والموارد، والشبكات، والمشاركة النفسية. تم استخدام أساليب كمية باستخدام مجموعة فريدة من البيانات التي توفر معلومات شاملة حول التطوع عبر الإنترنت. أظهرت النتائج وجود آليتين تعملان في الوقت نفسه: التعبئة والتعزيز. تختلف ملامح المتطوعين "النقيين" عبر الإنترنت عن ملامح المتطوعين "النقيين" في العالم الواقعي الغير متصلين بالإنترنت. في الوقت نفسه، فإن النوع المختلط الذي يجمع بين العمل التطوعي عبر الإنترنت وخارجه يجذب الأفراد الذين يشبهون المتطوعين خارج الإنترنت (التعزيز) والمتطوعين عبر الإنترنت (التعبئة). ومن ثم، يظهر أن التطوع عبر الإنترنت يمثل كلا الأمرين: علاجاً للتفاوت الحالي في التطوع، ووسيلة لتعزيز أنماط

في تغيير فهم ثقافة العمل لدى الشباب المصري. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحليل دور وسائل التواصل الاجتماعي في تغيير ثقافة العمل لدى هذه الشريحة العمرية مركزة على تأثير هذا التغيير على اتجاهاتهم. تم استخدام استمارة استبيان على عينة مكونة من (٤٠٠) فرد بطريقة عشوائية، تضمنت تنوعاً في المواقع والمنديات التي يشارك فيها الشباب. أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن معظم المشاركين يؤيدون استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة للتعرف على مهارات جديدة ذات صلة بسوق العمل. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، منها: ضرورة نشر الوعي بين الشباب حول دور مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها في تنمية شخصياتهم، مع توجيههم نحو استخدام هذه المنصات بشكل أمثل؛ لتعزيز مهاراتهم. التحفيز على اتباع ثقافة التعليم والعمل عن بُعد من خلال المواقع الرائجة لتقليل إهدار وقت الشباب دون فائدة. تنظيم دورات تدريبية موجهة للشباب بهدف تطوير مهاراتهم في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في سياق العمل.

وتناول *Alony & et.al* (2020) دراسة حالة لمبادرة مبتكرة تعتمد على الاستعانة بمصادر خارجية للتطوع في الموقع وعبر الإنترنت للحفاظ على المصنوعات اليدوية التراثية وتوثيقها. تم تنفيذ هذه الحالة في برنامج التطوع الرقمي *DigiVol* في المتحف الأسترالي في سيدني، وهو برنامج علمي كبير للمواطنين يضم أكثر من ٦٠ متطوعاً في الموقع، و١٥٠٠ متطوع مسجل عبر الإنترنت يعملون على رقمنة مجموعات المتحف، وقد تم الاعتراف بالبرنامج في أستراليا، وعلى المستوى الدولي باعتباره نموذجاً لأفضل الممارسات في "خدمة الرقمنة التطوعية".

المشاركة الاجتماعية الحالية في مجتمعات تعتمد بشكل متزايد على التكنولوجيا.

وسعت دراسة *Nor, Othman, & Yusof* (2019) لاستكشاف أسباب تطوع الأطباء عبر الإنترنت من خلال المجتمع الصحي الافتراضي (HVC). تم استخدام منهج دراسة الحالة النوعية؛ لاستكشاف وفهم تطوع الأطباء وسببه عبر الإنترنت في مركز رعاية صحية عالي المستوى يُعرف بـ (DB) *DoktorBudak.com*. تم إجراء سبع عشرة مقابلة شبه منظمة مع أطباء الأطفال والمتخصصين في مجال أطباء الأطفال، وقد تم التركيز في هذه المقابلات على تحديد العوامل المهمة المتعلقة بالجوانب التكنولوجية والبشرية. كشفت النتائج عن فوائد عديدة لتطوع الأطباء عبر الإنترنت على (HVC). وأظهرت العوامل المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن الأطباء يمكنهم الوصول بسهولة إلى الإنترنت، مما يساعدهم في أداء أنشطتهم التطوعية عبر الإنترنت أثناء القيام بأنشطة العمل والأسرة الأخرى. وعلى الرغم من وجود عوائق، مثل: الوقت والتنقل، وعبء العمل الكبير، فإن التطوع عبر الإنترنت قد فتح العديد من الفرص للأطباء للمساهمة في المجتمع. أما ما يخص الجوانب البشرية أظهرت الدراسة أن المشاركين يشعرون بالمكافأة من خلال تقدير الآخرين والرضا الشخصي الذي ينتج عن تقدير مساهمتهم مثل الردود التي يتلقونها من القراء عبر الإنترنت. في النهاية تشير الدراسة إلى أهمية وجود العوامل المناسبة لجعل الأنظمة الرقمية فعالة في تشجيع التطوع عبر الإنترنت.

كذلك أجرى حسين (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى استكشاف الدور الذي تؤديه مواقع التواصل الاجتماعي

البنية التدريبية للمتطوعين والبيروقراطية، وغياب التنظيم، وعامل الوقت، وضغوط الحياة.

وقد هدفت دراسة الدغيري (٢٠٢١) إلى التعرف على اتجاهات الفتيات السعوديات نحو العمل التطوعي، وأثر العمل التطوعي على القيم الإيجابية لدى الفتيات السعوديات، والتعرف على كيفية تطوير دور العمل التطوعي في تعزيز القيم الإيجابية لدى الفتيات السعوديات في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وفي ضوء هذه الأهداف تم اعتماد المنهج الوصفي متكاً التحليل، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة قوامها (٤١٤) فتاة سعودية. منها توصلت نتائج البحث إلى أن هناك موافقة بشدة بين أفراد العينة على أثر العمل التطوعي على القيم الإيجابية لدى الفتيات السعوديات حيث تأتي المشاركة الاجتماعية بالمرتبة الأولى بين تلك الأبعاد، يليها تقبل الآخر، وفي المرتبة الثالثة يأتي بعد المسؤولية الاجتماعية، وفي الأخير يأتي سلوك المواطنة كأقل القيم الإيجابية تأثراً بالعمل التطوعي لدى الفتيات السعوديات.

وأجريت دراسة السيد (٢٠٢٢) بهدف التحقق من العوامل التي تحفز مشاركة الشباب الجامعي في التطوع الإلكتروني لمواجهة الأزمات، وفحص المعوقات التي تعترض تلك المشاركة، بالإضافة إلى استكشاف الآليات التي يمكن أن تعززها. تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية حيث أسفرت عن تقديم برنامج مقترح يستند إلى منظور خدمة المجتمع؛ لتعزيز مشاركة الشباب الجامعي في التطوع الإلكتروني لمواجهة الأزمات. اعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل لفريق عمل إدارة الأندية الطلابية في جامعة الملك عبد العزيز. واستخدم الباحث الاستبانة التي أُعدت إلكترونياً لجمع البيانات. أظهرت

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل الرئيسة لنجاح برنامج *DigiVol* الذي سهل عملية ترقيم القطع التراثية في المتحف بشكل لم يحدث من قبل. ولتحقيق هذا الهدف؛ تم استخدام منهج دراسة الحالة وشملت الدراسة الزيارات الميدانية، والمقابلات، ومجموعات التركيز وجهاً لوجه مع مديري البرنامج والمتطوعين في الموقع وعبر الإنترنت، وتحليل التقارير والمواقع الإلكترونية. قدمت الدراسة رؤى وتوصيات رئيسة حول العناصر المبتكرة لبرنامج *DigiVol* التي تجعله نموذجاً لأفضل الممارسات في التوظيف والاحتفاظ ودعم المتطوعين في الموقع وعبر الإنترنت؛ لترقيم المصنوعات، مما يسهم في حفظ الموروث التراثي بشكل غير مسبوق، ويدعم مجالات العلوم والسياحة والتعليم.

كما تناولت دراسة السميدي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على مدى أهمية تجربة التطوع الرقمي المختص بالتنمية المهنية في التعليم من وجهة نظر القادة والمشرفين بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي من خلال المقابلات، وتحليل الوثائق الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) من القادة والمشرفين من إدارات التعليم بالمملكة. أظهرت النتائج وجود توافق في استجابات العينة على أهمية التطوع الرقمي في مجال التنمية المهنية بالتعليم، كما يعمل على تحسين التعلم الذاتي ورفع وعي المعلمين، كما يؤدي استخدام شبكات التواصل الاجتماعي إلى سهولة الحصول على المعلومة ومرونة وسائل التطوع، والمساهمة في تحفيز التعليم الذاتي، وتمثلت معوقات استخدامه في ضعف الدعم المادي والمعنوي، وغياب الموثوقية من المعلومات المتاحة، بالإضافة إلى ضعف

نتائج الدراسة أهم الآليات لتفعيل مشاركة الشباب الجامعي في التطوع الإلكتروني من خلال توجيه تدريب المتطوعين عبر الإنترنت على المهام الملقاة على عاتقهم، وتوفير البنية التكنولوجية للمتطوعين عبر الإنترنت مع تقديم نماذج إلهامية للشباب الجامعي من خلال المتطوعين عبر الإنترنت، وتسليط الضوء عليها إعلامياً.

وهدفنا دراسة قيسي والغامدي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن دور التدريب الإلكتروني عن بعد في دعم المهارات الرقمية لمنسوبي عمادة تقنية المعلومات، وقياس مستوى مهاراتهم الرقمية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عمادة تقنية المعلومات بجامعة الملك عبدالعزيز، كما تم تصميم استبانة مكونة من (١٥) بنداً، وتوزيعها على عينة قصدية قوامها (٣٠) فرداً من موظفي عمادة تقنية المعلومات؛ ولتحقيق غرض الدراسة اتبع الباحث المنهج المسحي ذو الغرض الوصفي الاستكشافي، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج التي أكدت أن للتدريب الإلكتروني عن بعد دوراً فعالاً في دعم المهارات الرقمية وتمييزها لمنسوبي عمادة تقنية المعلومات بجامعة الملك عبدالعزيز، وأظهرت النتائج كذلك أن مستوى المهارات الرقمية لدى منسوبي عمادة تقنية المعلومات جاءت بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور التدريب الإلكتروني في مجال التدريب التقني لموظفي التقنية في جميع المجالات.

كذلك هدفت دراسة أبو الليف (٢٠٢٣) إلى قياس تأثير برنامج التدخل المهني لطريقة العمل مع الجماعات لتعزيز ثقافة العمل التطوعي الإلكتروني للشباب الجامعي. تصنف الدراسة ضمن الدراسات شبه التجريبية،

حيث تركز على استنتاج العلاقة المتغيرة تجريبياً والتي تشمل التدخل المهني لطريقة العمل مع الجماعات كمتغير مستقل وتعزيز ثقافة العمل التطوعي الإلكتروني للشباب الجامعي كمتغير تابع. تكونت عينة الدراسة من (١٠) عشرة طلاب من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ الذين شاركوا في العمل التطوعي التقليدي. استخدمت الاستبانة، ومقياس ثقافة العمل التطوعي الإلكتروني كأدوات للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدخل المهني لطريقة العمل مع الجماعات وتعزيز ثقافة العمل التطوعي الإلكتروني للشباب الجامعي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المهني في تحقيق التأثير المرجو.

وأجرى *Kucheryaviy & Gryshchuk* (2023) دراسة بعنوان "تدريب عبر الإنترنت للمتطوعين الشباب على إبراز الإجراءات ذات الأهمية الاجتماعية في ظل جائحة كوفيد-١٩" بهدف تقديم برنامج تدريبي جديد عبر الإنترنت للمتطوعين الشباب الذين يسعون لتصميم مشاريع ذات أهمية اجتماعية وتنفيذها في سياق جائحة كوفيد-١٩. يعتمد البرنامج على مبادئ متعددة، منها: الهيمنة عبر الإنترنت، ومحو الأمية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعلم القائم على المشاريع، ومعرفة الشيوخ والعلاج النفسي، ومهارات الحفاظ على الذات والتنظيم الذاتي، والدعم العاطفي والشخصي. هدفت الدراسة إلى تطوير كفاءات المشاريع التطوعية لدى المشاركين مثل: تحديد المشكلة والأهداف، وتخطيط العمل، وحشد الموارد، والعمل الجماعي، والتواصل، والتقييم، والتفكير. كما تناولت -أيضاً- الاختبار التجريبي للبرنامج وتقييم فاعليته باستخدام معايير

ودراسة قيسي والغامدي (٢٠٢٢)، ودراسة أبو الليف (٢٠٢٣)، وتوصلت الدراسات السابقة إلى أهمية التدريب الإلكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي في تنمية التطوع الرقمي وتعزيزه عبر الانترنت في أغلب المجالات، ودعت الدراسات السابقة إلى عقد دورات؛ لتطوير مهارات الأفراد من خلال استخدام المنصات الإلكترونية ومواقع الانترنت والتواصل الاجتماعي في التدريب المهني والتطوع الرقمي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض النتائج والتوصيات. هنا يتضح لنا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تناولها للعلاقة بين متغيرين لم تتناولهما الدراسات السابقة بهذه الطريقة - على حد علم الباحث - الدراسات السابقة كانت تركز على متغير التدريب الإلكتروني وتأثيره في مجالات معينة. أما هذه الدراسة تسعى إلى استكشاف العلاقة بين دور التدريب عن بُعد، وتعزيز ثقافة العمل التطوعي الرقمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا. وتبرز ميزة هذه الدراسة من خلال المجتمع المدروس، حيث يُعد المشاركون في الدراسة فئة مهمة ونشطة في البيئة المحلية، وهذا يضيف بُعدًا إضافيًا إلى قيمة الدراسة.

الإجراءات المنهجية:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على كلٍ من المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج النوعي؛ لملائتهما في تحقيق هدف الدراسة المتمثل في فهم طبيعة دور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات.

عينة الدراسة ومجتمعها:

اقتصرت مجتمع الدراسة على كافة طلبة مرحلة الدراسات العليا في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية،

الاستعداد لعمل المشروع التطوعي. أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير إيجابي على معارف المشاركين ومهاراتهم واتجاهاتهم وقيمهم المتعلقة بالمشاريع التطوعية؛ حيث يُعد هذا البرنامج خطوة مبتكرة نحو تعزيز تأهيل المتطوعين الشباب، وتفعيل دورهم في تحقيق مشاريع ذات أهمية اجتماعية في ظروف الجائحة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الأبحاث والدراسات السابقة يتضح أنها: ساهمت بشكل كبير في التعرف على مفهوم التدريب الإلكتروني وثقافة التطوع الرقمي، ودورها الفعّال على الأفراد والمنظمات في مختلف ميادين المجتمع. اتفقت الدراسات السابقة في أهدافها حول سبل استخدام التدريب الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي في التطوع وأهميته في فهم ثقافة العمل التطوعي، والتنمية المهنية، واتجاهات الأفراد الإيجابي نحو العمل التطوعي وتحفيزهم نحوه وتنمية مهاراتهم الرقمية في جميع المجالات، كما أثرت جائحة كوفيد - ١٩ في إبراز دور التدريب الإلكتروني والتطوع الرقمي، وقد تنوعت المناهج في الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي التحليلي والنوعي والتجريبي، كما اختلفت العينة في الدراسات السابقة بين الشباب والفئات والقادة والمشرفين التربويين والموظفين الإداريين وطلاب الجامعات والأطباء. كذلك تنوعت الأدوات وفق منهج الدراسة بين الاستبانة والملاحظة والمقابلات وتحليل الوثائق ومجموعات التركيز ودراسة الحالة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في أداتي الاستبانة والمقابلة كدراسة Nor, Othman, & Yusof (2019)، ودراسة حسين (٢٠٢٠)، ودراسة السميّري (٢٠٢١)، ودراسة الدغيري (٢٠٢١)، ودراسة السيد (٢٠٢٢)،

وتصميم التعليم وقدمن مشاركات في مبادرات تطوعية رقمية في المقرر من خلال عمادة خدمة المجتمع. ولتحقيق المصادقية والاعتمادية تم جمع البيانات بعد إيضاح الهدف من الدراسة للمشاركات مع الحرص على الاعتبارات الأخلاقية وهي أن المعلومات التي يتم الحصول عليها تُعامل بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط وتم ترميز أسماءهن؛ لضمان السرية والخصوصية كما يظهر في جدول (٧)، كذلك مُنح المشاركات الحرية في أسلوب المقابلات وجهاً لوجه أو عن بعد على البلاك بورد وحسب ما يتاح لهن من وقت؛ وهذه الإجراءات جاءت لضمان الحصول على الإجابات حسب الظروف التي تتوافق مع المشاركات ويقدمن إجابتهن دون أي ضغوط. كما تنوعت خبرات المشاركات التخصصات لمرحلة البكالوريوس، كذلك تم الرجوع للمشاركات مره أخرى، وإطلاعهن على المقابلات كنصوص مكتوبة للتحقق من موافقتهن على صحة ما تم ذكره أثناء المقابلة، وإعطائهن الفرصة للتعديل أو التوضيح أو الإضافة.

ونظرًا لتعذر استخدام أسلوب الحصر الشامل في جمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية لعدة اعتبارات منها الوقت والجهد والتكلفة، فقد تم الاكتفاء بعينة عشوائية بسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة وعكس نتائجها على مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة مرحلة الدراسات العليا طبق عليهم الاستبيان إلكترونيًا عبر نماذج *google*؛ وذلك بنشر الاستبيان بين طلاب وطالبات الدراسات العليا من خلال مجموعات الواتساب للطلاب والطالبات في الدراسات العليا بمنطقة مكة المكرمة، وتم استعادة جميع البيانات وخضعت لعملية التحليل، والجدول (١) و (٢) توضح وصف وتقسيم عينة الدراسة من حيث المتغيرات الديمغرافية.

أما بخصوص عينة المقابلة فقد طبقت المقابلات على (٩) تسع طالبات من طالبات مرحلة الدراسات العليا تم اختيارهن بطريقة قصدية، بناءً على تقدير الباحثة وتصورها أن المشاركات اللاتي تم اختيارهن سيسهمن في تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلة المقابلة؛ حيث إنهن ممن درسن أحد المقررات في قسم تقنيات

جدول (١) التحليل الوصفي لمتغير الجنس

النوع الاجتماعي		
الجنس	النسبة المئوية	التكرار
ذكر	٤٧.٠	٤٧
أنثى	٥٣.٠	٥٣
المجموع	١٠٠.٠	١٠٠

أظهرت النتائج أن ٥٣٪ من العينة كانوا إناث، بينما ٤٧٪ من العينة هم ذكور.

جدول (٢) التحليل الوصفي لمتغير المرحلة الدراسية

مرحلة الدراسات العليا	النسبة المئوية	التكرار
دبلوم عالي	٢٢.٠	٢٢

مرحلة الدراسات العليا	النسبة المئوية	التكرار
ماجستير	٧٢.٠	٧٢
دكتوراه	٦.٠	٦
المجموع	١٠٠.٠	١٠٠

أظهرت النتائج أن غالبية العينة كانوا طلاب ماجستير حيث بلغت النسبة ٧٢٪، يليها طلبة الدبلوم العالي بنسبة ٢٢٪، وأخيراً طلبة الدكتوراه بلغت نسبتهم ٦٪.

أدوات الدراسة:

أولاً: الاستبيان.

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها تم تصميم أداة الاستبيان للكشف عن دور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث مثل دراسة حريزي (٢٠١٧) ودراسة الرمانة وآخرون (٢٠٢١) ودراسة السرتي (٢٠٢٠) وعبد الرزاق (٢٠٢١)، والعميري (٢٠٢٣)، وللتحقق من الصدق الظاهري عُرض الاستبيان على مجموعة من المحكّمين، والخبراء المختصين وتم مراجعتها وتنقيحها وتعديل صياغة بعض العبارات التي أفادت الدراسة، في ضوء آراء المحكمين، واتفق المحكمون على مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي له في الاستبيان، وتكون الاستبيان في صورته النهائية من ثلاثة أقسام رئيسية كالتالي:

- **القسم الأول:** اشتمل على المعلومات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، مرحلة الدراسات العليا).
- **القسم الثاني:** اشتمل على ثلاثة أبعاد و (٢٦) عبارة تقيس واقع التدريب عن بعد وجهة نظر طلبة مرحلة الدراسات العليا.

- القسم الثالث: اشتمل على خمس أبعاد و (٢٥)

عبارة تقيس واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات وجهة نظر طلبة مرحلة الدراسات العليا.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، وقد طُبّق الاستبيان على عينة استطلاعية مقدارها (٣٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا خارج عينة البحث، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام التالي:

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له كل عبارة. والجدول (٣) يوضح النتائج الخاصة بمحور واقع التدريب عن بُعد، والجدول (٤) يوضح النتائج الخاصة بمحور واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات.

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له كل بُعد. والجدول (٥) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (٦) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٣) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له كل

عبارة وذلك لمحور واقع التدريب عن بُعد

الرقم	المدرّبون	الرقم	محتوى البرامج التدريبية	الرقم	بيئة التدريب
١	.٦٤**	١	.٥٤**	١	.٥٩**
٢	.٨٣**	٢	.٤٧**	٢	.٨٣**
٣	.٦٢**	٣	.٧٨**	٣	.٨٧**
٤	.٧٧**	٤	.٦٢**	٤	.٧٨**
٥	.٥٥**	٥	.٧٨**	٥	.٨١**
٦	.٦٨**	٦	.٧٦**	٦	.٨٦**
٧	.٧٢**	٧	.٦٦**	٧	.٦٣**
٨	.٧٣**	٨	.٧٧**		
		٩	.٨٢**		
		١٠	.٧٢**		
		١١	.٥٩**		

دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له كل عبارة، وذلك لمحور واقع التدريب عن بُعد، دالة إحصائية، مما يدل على ترابط هذه العبارات وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (٤) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له كل

عبارة وذلك لمحور واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات

الرقم	مرحلة الوعي	الرقم	مرحلة الاهتمام	الرقم	مرحلة التقييم	الرقم	مرحلة التجريب	الرقم	مرحلة التبني
١	.٨٥**	١	.٨٩**	١	.٩١**	١	.٨٣**	١	.٦٨**
٢	.٧٧**	٢	.٨٠**	٢	.٨٢**	٢	.٧٩**	٢	.٨٥**
٣	.٧٦**	٣	.٨٠**	٣	.٨٣**	٣	.٨٥**	٣	.٦٧**
٤	.٦٢**	٤	.٨٣**	٤	.٨٣**	٤	.٨٩**	٤	.٧٨**
٥	.٧٤**	٥	.٧٥**			٥	.٧٠**	٥	.٦٠**
								٦	.٧٢**

دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له كل عبارة، وذلك لمحور واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات، دالة إحصائية، مما يدل على ترابط هذه العبارات وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (٥) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية لمحور واقع التدريب عن بُعد

الرقم	البُعد	معامل الارتباط
١	المدرّبون	.٨٤**
٢	محتوى البرامج التدريبية	.٥٨**
٣	بيئة التدريب	.٨٦**

دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية لمحور واقع التدريب عن بُعد، دالة إحصائيًا، مما يدل على ترابط هذه الأبعاد وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (٦) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية لمحور واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات

الرقم	البُعد	معامل الارتباط
١	مرحلة الوعي	.٨٠**
٢	مرحلة الاهتمام	.٦٠**
٣	مرحلة التقييم	.٥٩**
٤	مرحلة التجريب	.٧٠**
٥	مرحلة التبني	.٨٦**

دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية لمحور واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات، دالة إحصائيًا، مما يدل على ترابط هذه الأبعاد وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (٧) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
١	واقع التدريب عن بُعد	.٩٨**
٢	واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات	.٩٨**

دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة، دالة إحصائيًا، مما يدل على ترابط هذه المحاور وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

كذلك تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha " α "), ويتضح ذلك في جدول (٨).

جدول (٨) معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	البُعد/ المحور	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
١	المدرّبون	٨	.٨٤
٢	محتوى البرامج التدريبية	١١	.٨٨
٣	بيئة التدريب	٧	.٨٨
٤	واقع التدريب عن بُعد	٢٦	.٩٠
٥	مرحلة الوعي	٥	.٨١
٦	مرحلة الاهتمام	٥	.٨٦
٧	مرحلة التقييم	٤	.٨٥
٨	مرحلة التجريب	٥	.٨٧
٩	مرحلة التبني	٦	.٨١
١٠	واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات	٢٥	.٩٠
١١	الاستبانة ككل	٥١	.٩٥

المقابلة وإعدادها من قبل الباحثة بناء على خبرتها والرجوع الى الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتتألف أسئلة المقابلة -التي تم تطويرها- من أربعة أقسام أساسية، تضمن القسم الأول البيانات الديموغرافية الخاصة بالمشاركات في الدراسة، وتضمن القسم الثاني مبررات التحول للتدريب عن بعد والتطوع الرقمي وتكون من (سؤالين)، وتضمن القسم الثالث المتطلبات الخاصة

بالتدريب عن بعد والتطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات، وتكوّن من (أربعة أسئلة)، أما القسم الرابع والأخير فتناول دور التدريب عن بُعد في نشر ثقافة التطوع الرقمي في الجامعات وتكوّن من (أربعة أسئلة).

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لجميع أبعاد ومحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل مرتفعة إحصائياً، ومعامل الثبات يعتبر مرتفع إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٨٠)، مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

ثانياً-المقابلة.

اعتمدت الدراسة على المقابلات شبه المقننة كأحد أدوات البحث النوعي، وهي أكثر الأدوات استخداماً وأكثرها انسجاماً مع معايير ومبادئ البحوث النوعية؛ حيث تعد ذات أسئلة مفتوحة النهاية وعميقة لجمع المعلومات البيانات، وفهم تفكير المشاركين وسلوكهم دون إسقاط فرضيات لجمع بيانات الدراسة. وقد تم تصميم أسئلة

النتائج والمناقشة (تفسيرها ومناقشتها):**أولاً- النتائج الخاصة بالاستبيان.**

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ حيث يتم توضيح مدى الاتفاق أو الاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة وما تم التوصل إليه في الدراسة الحالية. وللإجابة عن السؤال الأول الذي نصه "ما واقع التدريب عن بعد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟" تم حساب الإحصاء

الوصفي (المتوسطات والانحراف المعياري) للإجابات ورتبتها التي تم الحصول عليها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، اعتبرت المتوسطات بين (١- ١.٨٠) منخفضة جداً، وبين (١.٨١- ٢.٦٠) منخفضة، وبين (٢.٦١- ٣.٤٠) متوسطة، وبين (٣.٤١- ٤.٢٠) مرتفعة، وبين (٤.٢١- ٥.٠٠) مرتفعة جداً، والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩) القسم الثاني: واقع التدريب عن بُعد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة
البعد الأول: المدربون				
١	يقوم المدرب بعرض المادة التدريبية بصورة منظمة ومتسلسلة.	٣.٧٢	١.١٨	مرتفعة
٢	يظهر المدربون المعرفة اللازمة في محتوى البرامج التدريبية.	٣.٩١	١.٠٣	مرتفعة
٣	ينظم المدربون وقت التدريب بفعالية.	٣.٠٨	١.٢٨	متوسطة
٤	للمدربين خبرة عملية كافية في تنفيذ عمليات التدريب.	٣.٣٢	١.٣٤	متوسطة
٥	يوظف المدربون التقنيات الرقمية لتحقيق النتائج بصورة فعالة.	٣.٢٩	١.٤٠	متوسطة
٦	لدى المدربين مهارات التواصل البناءة.	٣.٨٢	١.٠٦	مرتفعة
٧	يقدم المدربون التغذية الراجعة اللازمة للمتدربين.	٣.٧٨	١.١١	مرتفعة
٨	يوظف المدربون أساليب تعزز من متعة التدريب وتحفيز المشاركين.	٣.٥٥	١.٢٢	مرتفعة
البعد الثاني: محتوى البرامج التدريبية				
١	محتوى البرامج التدريبية يسهل التعامل معها.	٣.٦٢	١.٠٥	مرتفعة
٢	يعرض محتوى المادة التدريبية بطريقة جذابة.	٣.٣٥	١.١٦	متوسطة
٣	يصمم محتوى البرامج التدريبية بحيث تواكب المستجدات التربوية والتكنولوجية.	٣.٧٨	١.٠٢	مرتفعة
٤	يتميز محتوى البرامج التدريبية بالتسلسل، التنظيم، والتكامل.	٣.٦٣	١.١٤	مرتفعة
٥	أهداف محتوى البرامج التدريبية واضحة.	٣.٨٣	١.١٧	مرتفعة
٦	يستند تصميم محتوى البرامج التدريبية بالواقع التعليمي.	٣.٥٧	٠.٩٨	مرتفعة
٧	تصمم محتوى البرامج التدريبية باستخدام وسائل متنوعة.	٣.٣٣	١.٢١	متوسطة
٨	يتوافق محتوى البرامج التدريبية مع الفروق الفردية للمتدربين.	٣.٦٣	١.٢٩	مرتفعة
٩	لمحتوى البرامج التدريبية قدرة على تحقيق الأهداف المخطط لها.	٣.٦٣	١.٠٧	مرتفعة
١٠	يلبي محتوى البرامج التدريبية الاحتياجات المهنية والتعليمية والاجتماعية.	٣.٥٣	١.٣٠	مرتفعة
١١	يوازن محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعلمي.	٣.٣٩	١.٢٩	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة
البعد الثالث: بيئة التدريب				
١	يتم توفير المصادر التدريبية اللازمة لعملية التدريب.	٣.٥٤	١.٠٩	مرتفعة
٢	التعامل مع المنصات والمواقف الافتراضية المستخدمة في التدريب.	٣.٤٨	٠.٨٢	مرتفعة
٣	تحدد الفترة الزمنية للتدريب بما يتوافق مع محتواها.	٣.٧٠	٠.٦٥	مرتفعة
٤	يتم تعزيز عملية التدريب بالدعم الفني خلال فترة التدريب.	٤.١٥	٠.٨٤	مرتفعة
٥	يتم توفير تعليمات محددة لعملية التدريب عن بعد.	٣.٧٨	١.٢٩	مرتفعة
٦	يتم استخدام معايير متنوعة لعملية تقييم نتائج التدريب.	٣.٧١	١.٠٣	مرتفعة
٧	يراعى اختيار طريقة التقييم بما يتناسب وعملية التدريب عن بعد.	٣.٤٧	١.٠٢	مرتفعة

اللازمة للمتدربين، واستخدام أساليب تعزز من متعة التدريب وتحفيز المشاركين، فهي عوامل مهمة لنجاح التدريب وراحة المتعلمين. يبدو أن المدربين لديهم قاعدة جيدة من المعرفة والمهارات، ومع ذلك هناك بعض الجوانب التي يمكن تحسينها مثل: تحسين تنظيم الوقت وزيادة استخدام التقنيات الرقمية، وتعد دراسة قيسي والغامدي (٢٠٢٢) أقرب دراسة للدراسة الحالية؛ حيث سعت للكشف عن دور التدريب عن بعد في قياس ودعم المهارات الرقمية وتختلف في العينة والهدف من التدريب؛ إذ تسعى الدراسة الحالية لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Kucheryaviy & Gryshchuk (2023) التي أظهرت التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي على المشاركين.

كما عكس ارتفاع درجات الموافقة لدى طلبة الدراسات العليا مستوى عالٍ من الرضا ببعده محتوى البرامج التدريبية. هذا يؤكد على وضوح الأهداف، ومواءمة المحتوى مع الفروق الفردية، والاحتياجات المهنية والتعليمية والاجتماعية. لكن يبدو أن هناك فجوة في جذب الطلبة للمحتوى من خلال طرق عرض جذابة،

أظهرت النتائج في جدول (٩) -بما يتعلق بواقع التدريب عن بعد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بما يخص بُعد المدربين- تنوعاً يعكس تقييماً مفصلاً لأداء المدربين في تدريس تقنيات التعليم عن بُعد. يظهر أن المدربين يقدمون المحتوى بشكل منظم، ويمتلكون المعرفة الضرورية في محتوى البرامج التدريبية، وهو أمر إيجابي يعكس احترافيتهم واستعدادهم. كما أظهرت النتائج درجة مرتفعة لعبارة (يظهر المدربون المعرفة اللازمة في محتوى البرامج التدريبية). في حين أظهرت النتائج درجة متوسطة من الموافقة على عبارة (ينظم المدربون وقت التدريب بفعالية)، وكذلك على عبارة (للمدربين خبرة عملية كافية في تنفيذ عمليات التدريب)، وأظهرت عبارة (يوظف المدربون التقنيات الرقمية لتحقيق النتائج بصورة فعالة) وحقت درجة متوسطة. الدرجات المتوسطة تشير إلى بعض النقاط التي يمكن تطويرها، مثل: تنظيم وقت التدريب بفعالية، وضرورة وجود خبرة عملية أكبر في تنفيذ عمليات التدريب، واستخدام التقنيات الرقمية بشكل أكثر فاعلية. أما النقاط التي حصلت على تقييم عالٍ، مثل: مهارات التواصل البناء، وتقديم التغذية الراجعة

بالدعم الفني والتعليمات المحددة، مما يُسهم في جودة تجربة التعلم عن بُعد. الأمر الملفت هو اهتمام المدربين تحديد الفترة الزمنية الملائمة، واستخدام معايير متنوعة في تقويم النتائج، وهو ما يعكس مرونة وتفاعلاً جيداً مع احتياجات محتوى التدريب. يبدو أن اختيار طرق التقييم يتم بتقنين ما يُظهر الالتزام بتعزيز جودة التدريب عبر هذا النوع من التقييم. مع ذلك قد يكون هناك مجال للتحسين في تعزيز تفاعلية الدورات، وتبسيط العمليات التقييمية؛ لزيادة الفعالية، والاستفادة الكاملة من التدريب عن بُعد. وللإجابة على السؤال الثاني الذي نصه "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التدريب عن بُعد لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقاً لمتغير الجنس؟" تم اختبار (T) للعينات المستقلة لأبعاد التدريب عن بعد لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقاً لمتغير الجنس وجدول (١٠) يوضح ذلك.

استخدام وسائط متنوعة، وهو أمر يحتاج إلى اهتمام أكبر. قد تكون هناك حاجة إلى استكمال توازن المحتوى بين الجوانب النظرية والعملية لتعزيز فعالية تجربة التعلم عن بُعد. تحسين جودة العرض المادي، واستخدام وسائط متنوعة قد يعزز من فعالية تعلم الطلبة وتفاعلهم مع المحتوى التدريبي بشكل أفضل، ويعزز تجربتهم التعليمية، وتوافقت الدراسة الحالية مع دراسة نزال وحبش (٢٠١٦) ودراسة حسين (٢٠٢٠) ودراسة السميري (٢٠٢١) التي أكدت أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت يؤدي إلى سهولة وصول المتدربين ومرونتها في الحصول على المحتوى والمعلومات، وتنمية المهارات، وممارسة النشاطات التطوعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية ايجابية واقع التدريب عن بُعد في تقنيات التعليم؛ حيث يتم توفير المصادر التدريبية الضرورية، والتعامل مع المنصات والمواقف الافتراضية بشكل فعال. كما يُعزز التدريب

جدول (١٠) فرق مستوى التدريب عن بعد لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقاً لمتغير الجنس

اختبار العينات المستقلة										
اختبار (T)							اختبار (Levine's)		الأبعاد	
الثقة ٩٥٪ للفارق		فرق الخطأ (Std)	متوسط الفرق	مستوى الثقة Sig. (2-tailed)	درجة الحرية (Df)	دلالة الفرق (t)	مستوى الدلالة (Sig)	تحليل التباين (F)		
الأعلى	الأدنى									
٠.٠٦-	٠.٣٥	٠.١٠	٠.١٤	٠.١٦	٩٨	١.٣٩	٠.٣٨	٠.٧٦	يفترض الفروق المتساوية	المدرّبون
٠.٠٥-	٠.٣٤	٠.١٠	٠.١٤	٠.١٦	٩٧.٧٠	١.٤١			لا يفترض الفروق المتساوية	
٠.٠٣-	٠.٣٤	٠.٠٩	٠.١٥	٠.١٠	٩٨	١.٦٢	٠.٢١	١.٥٤	يفترض الفروق المتساوية	المحتوى
٠.٠٣-	٠.٣٣	٠.٠٩	٠.١٥	٠.١٠	٩٧.٩٢	١.٦٣			لا يفترض الفروق المتساوية	

اختبار العينات المستقلة											
اختبار (T)						اختبار (Levine's)		الأبعاد			
الثقة ٩٥٪ للفارق		فرق الخطأ (Std)	متوسط الفرق	مستوى الثقة Sig. (2-tailed)	درجة الحرية (Df)	دلالة الفرق (t)	مستوى الدلالة (Sig)				تحليل التباين (F)
الأعلى	الأدنى										
									المتساوية		
٠.١٣-	٠.٢٤	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.٥٤	٩٨	٠.٦٠	٠.٢١	١.٥٥	يفترض الفروق المتساوية	البيئة	
٠.١٢-	٠.٢٤	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.٥٤	٩٧.١٥	٠.٦١			لا يفترض الفروق المتساوية		

مما سبق أن التدريب الإلكتروني عن بُعد في جميع المجالات مهم لكلا الجنسين بالمستوى نفسه سواء كمدرسين أو متدربين.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "ما واقع التطوع الرقمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟" تم حساب الإحصاء الوصفي (المتوسطات والانحراف المعياري) للإجابات ورتبها التي تم الحصول عليها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، اعتبرت المتوسطات بين (١ - ١.٨٠) منخفضة جداً، وبين (١.٨١ - ٢.٦٠) منخفضة، وبين (٢.٦١ - ٣.٤٠) متوسطة، وبين (٣.٤١ - ٤.٢٠) مرتفعة، وبين (٤.٢١ - ٥.٠٠) مرتفعة جداً، والجدول (١١) يوضح نتائج ذلك.

أظهرت النتائج في جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا نحو التدريب عن بعد وفقاً لمتغير الجنس في أبعاد مستوى التدريب (المدرسون، المحتوى، البيئة)، ويتضح من ذلك أن مستوى التدريب عن بعد لا يتأثر بالجنس بين الذكور والإناث. مما يدل على أهمية التدريب عن بعد للذكور والإناث بالمستوى نفسه. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة حسين (٢٠٢٠) التي أظهرت تأييد الشباب للتدريب من خلال منصات التواصل الاجتماعي لتطوير مهاراتهم، وأظهرت دراسة السيد (٢٠٢٢) أهمية مشاركة الشباب لتدريب المتطوعين عبر الإنترنت. يتضح

جدول (١١) القسم الثالث: واقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة
البعد الأول: مرحلة الوعي				
١	يواكب الطالب المعلومات المرتبة بالفرص التطوعية عبر الإنترنت.	٣.٧٩	١.٠٤	مرتفعة
٢	يهتم الطلبة بمعرفة المزيد عن الأعمال التطوعية المنشورة على الإنترنت.	٣.٥٧	١.٠٤	مرتفعة
٣	الطلبة على دراية بمصادر المعلومات الخاصة بفرص التطوع عبر الإنترنت.	٣.٩٥	١.٠١	مرتفعة
٤	يحرص الطلبة على متابعة كافة المنصات والمواقع التي توفر فرصاً لعمليات التطوع.	٣.٩١	٠.٦٥	مرتفعة
٥	يدرك الطلبة أهمية الإنترنت والتطبيقات الحديثة في الحصول على الفرص التطوعية.	٣.٧١	٠.٩٤	مرتفعة
البعد الثاني: مرحلة الاهتمام				
١	يهتم لطلبة بتتبع فرص التطوع التي تخدم القضايا المجتمعية.	٣.٧٤	٠.٨٣	مرتفعة
٢	لدى الطلبة رغبة بالوصول إلى أكبر قدر ممكن من الفرص التطوعية الموجودة عبر الإنترنت.	٣.٨٦	٠.٨٠	مرتفعة
٣	يهتم الطلبة بتوظيف التطبيقات والإمكانات الحديثة في الحصول على الفرص التطوعية عبر الإنترنت.	٤.٢٢	٠.٩٢	مرتفعة جداً
٤	أساعد في نشر فكرة التطوع بين أعضاء المجتمع الرقمي.	٤.١٧	٠.٨٤	مرتفعة
٥	أناقش مع مجتمعي الرقمي بعض الأعمال التطوعية المتاحة.	٤.٠٣	٠.٨٤	مرتفعة
البعد الثالث: مرحلة التقييم				
١	يتحقق الطلبة من قدرة المنصات والمواقع التي يتابعونها على توفير الفرص التطوعية.	٤.٠١	٠.٩١	مرتفعة
٢	يتحقق الطلبة من وصول الإعلانات التطوعية إلى الشرائح المستهدفة من عملية التطوع.	٤.٠٢	٠.٨٤	مرتفعة
٣	يدرس الطلبة شمولية الفرص التطوعية وقدرتها على خدمة المجتمع.	٤.٠٩	٠.٩٢	مرتفعة
٤	يتحقق الطلبة من أن البرامج التطوعية المتوفرة عبر هذه المنصات تخدم الفئات المستهدفة بعملية التطوع.	٤.٠٩	٠.٩٥	مرتفعة
البعد الرابع: مرحلة التجريب				
١	يعمل الطلبة على تشجيع بعضهم البعض لرفع مستوى المشاركة في الأنشطة التوعوية عبر الإنترنت.	٤.١٤	٠.٩٣	مرتفعة
٢	يتبادل المتطوعون الآراء رقمياً لوضع حلول للمشكلات التي تواجههم خلال عملية التطوع.	٤.٠٨	٠.٩٠	مرتفعة
٣	يناقش المتطوعون جوانب القوة والضعف في البرامج التطوعية التي شاركوا فيها.	٤.٠٤	٠.٩٤	مرتفعة
٤	يقدم المتطوعون اقتراحات لتحسين ظروف البرامج التطوعية عبر الإنترنت.	٤.٠٤	٠.٩٢	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة
٥	يقدم المتطوعون عبر الإنترنت تغذية راجعة حول البرامج التطوعية الرقمية لتشجيع المهتمين للالتحاق بهذه البرامج.	٣.٩٩	٠.٩٤	مرتفعة
البعد الخامس: مرحلة التبنى				
١	يشارك الطلبة بصورة دورية بالبرامج التطوعية عبر الإنترنت.	٣.٩٢	١.٠١	مرتفعة
٢	يخصص الطلبة جزء من وقتي التطوعي لشرح البرامج للمهتمين فيها ومتابعة أعمالهم عبر الإنترنت.	٤.٠٢	٠.٨٥	مرتفعة
٣	يساعد الطلبة الراغبين في ممارسة التطوع الرقمي من خلال توفير المعلومات عن البرامج والجهات المستفيدة.	٣.٩٨	٠.٩٩	مرتفعة
٤	يشارك الطلبة في اللقاءات الدورية الخاصة بمنظمي البرامج التطوعية عبر الإنترنت.	٣.٩٠	٠.٩٦	مرتفعة
٥	يعمل الطلبة بصورة مستمرة بالتعاون مع منظمي الأعمال التطوعية الرقمية على قياس الأثر الاجتماعي لهذه الأعمال.	٣.٩٤	٠.٩٩	مرتفعة
٦	يطور الطلبة تطبيقات ومنصات يمكن من خلالها توسعة العمل التطوعي الرقمي وتوسعة رقعة المستفيدين منه.	٣.٠٨	٠.٩٩	مرتفعة

الحديثة في الحصول على فرص التطوع، فيعكس التغيرات في الثقافة الرقمية، واستخدام هذه الأدوات لأغراض إيجابية. يجب أن نسعى إلى تعزيز هذا الوعي، وتشجيع المزيد من الشباب على المشاركة في التطوع الرقمي، والاستفادة من الفرص المتاحة عبر الإنترنت.

وبما يخص مرحلة الاهتمام بواقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات أظهرت النتائج أن الطلبة يهتمون بتتبع فرص التطوع التي تخدم القضايا المجتمعية لأهميتها كوسيلة للمساهمة في حل هذه القضايا. كما أظهرت النتائج أنهم يفضلون البحث عن الفرص التطوعية عبر الإنترنت، فيعكس توافر الموارد والفرص الكبيرة في هذا المجال. أظهرت عبارة (يهتم الطلبة بتوظيف التطبيقات والإمكانيات الحديثة في

أظهرت النتائج في جدول (١١) تفاعلاً إيجابياً من الطلاب مع مرحلة الوعي حول التطوع الرقمي، مما يشجع على التأمل في كيفية تفاعل الشباب مع التكنولوجيا والفرص التطوعية عبر الإنترنت. هذه النتائج تعكس تقدماً إيجابياً في استخدام التكنولوجيا لأغراض إيجابية، مثل: خدمة المجتمع، والمشاركة في العمل التطوعي. يُشجع الاهتمام الذي يظهره الطلاب بالمعلومات المتوفرة عبر الإنترنت حول الفرص التطوعية، ورغبتهم في المزيد من المعرفة حول الأنشطة التطوعية المتاحة. إدراكهم لمصادر المعلومات وتركيزهم على متابعة المنصات المختلفة يعكس استعدادهم واهتمامهم الفعلي بالمشاركة في الأنشطة التطوعية عبر الإنترنت، ويدرك الطلاب أهمية الإنترنت والتطبيقات

يحدث عبر الإنترنت، ويسهم في تحسين الخبرات التطوعية، وتبادل الخبرات بين المشاركين، ويناقش المتطوعون جوانب القوة والضعف في البرامج التطوعية التي شاركوا فيها. فقد يواجه المتطوعون تحديات معينة، مثل: قلة التواصل الفعّال، أو صعوبة تحقيق الأهداف المحددة. هذه النقاط يمكن تحسينها من خلال الاهتمام بتغييرات محددة في هيكل أو طريقة تنفيذ البرامج.

وأما ما يخص مرحلة التنبؤ بواقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات أظهرت النتائج أن الطلاب يشاركون بصورة ودية بالبرامج التطوعية عبر الإنترنت، وهذا يعكس مدى استجابتهم الإيجابية واستعدادهم للمساهمة. يخصص الطلبة -أيضاً- جزءاً من وقتهم التطوعي؛ لشرح البرامج للمهتمين فيها، ومتابعة أعمالهم عبر الإنترنت، فيعكس رغبتهم في نقل المعرفة ودعم الآخرين. يساعد الطلبة الراغبين في ممارسة التطوع الرقمي من خلال توفير المعلومات عن البرامج والجهات المستفيدة، وهو أمر إيجابي لتحسين أو تعزيز هذه الأنشطة التطوعية. يشارك الطلبة في اللقاءات الدورية الخاصة بمنظمي البرامج التطوعية عبر الإنترنت. يعمل الطلبة -بصورة مستمرة- في التعاون مع منظمي الأعمال التطوعية الرقمية على قياس الأثر الاجتماعي لهذه الأعمال. أخيراً يطور الطلبة تطبيقات ومنصات يمكن من خلالها توسعة العمل التطوعي الرقمي وتوسعة رقعة المستفيدين منه، وقد توافقت نتائج البحث مع دراسة نزال وحبش (٢٠١٦) التي أكدت على أن التطوع الإلكتروني يشكل وسيلة سهلة وسريعة لممارسة النشاطات التطوعية. كما أشارت دراسة السيد (٢٠٢٢) أن أهم الآليات لتفعيل مشاركة الشباب الجامعي في التطوع الإلكتروني يتم من خلال توجيه

الحصول على الفرص التطوعية عبر الإنترنت) موافقة مرتفعة جداً، وهذا يعكس دورهم الفعّال في تشجيع الآخرين على المشاركة في الأعمال التطوعية. كما بينت النتائج أن الطلاب يساعدون في نشر فكرة التطوع بين أعضاء المجتمع الرقمي. وأخيراً يناقش الطلاب مع مجتمعاتهم الرقمية بعض الأعمال التطوعية المتاحة.

وفيما يخص مرحلة التقييم بواقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات أظهرت النتائج أن الطلبة يتحققون من قدرة المنصات والمواقع التي يتابعونها على توفير الفرص التطوعية. هذا أمر إيجابي؛ لأنه يتيح للأفراد الوصول إلى فرص تطوعية متنوعة وواسعة النطاق. كما يتحقق الطلاب من وصول الإعلانات التطوعية إلى الشرائح المستهدفة من عملية التطوع، مما يشير إلى فعالية الوسائل التي تستخدم للترويج للفرص التطوعية. أظهرت النتائج أن الطلبة يدرسون شمولية الفرص التطوعية وقدرتها على خدمة المجتمع. هذا يعكس النضوج في النظرة نحو التطوع وقدرته على تلبية احتياجات وتطلعات مختلف الفئات الاجتماعية. وأخيراً يتحقق الطلبة من أن البرامج التطوعية المتوفرة عبر هذه المنصات تخدم الفئات المستهدفة بعملية التطوع، وهذا يجعل عملية التطوع أكثر فعالية وأثراً.

كذلك بما يخص مرحلة التجريب بواقع التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات أظهرت النتائج أن الطلبة يحفزون بعضهم البعض لرفع مستوى المشاركة في الأنشطة التوعوية عبر الإنترنت. هذا النوع من التحفيز يمكن أن يكون له تأثير كبير على مدى نجاح البرامج التطوعية الرقمية. يتبادل المتطوعون -أيضاً- الآراء رقمياً؛ لوضع حلول للمشكلات التي تواجههم خلال عملية التطوع، وهذا يعكس مدى التفاعل والتعاون الذي

مبتكرة نحو تعزيز تأهيل المتطوعين الشباب، وتفعيل دورهم في تحقيق مشاريع ذات أهمية اجتماعية في ظروف جائحة كورونا.

للإجابة على السؤال الرابع الذي نصه "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التطوع الرقمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقاً لمتغير الجنس؟" تم اختبار (T) للعينات المستقلة لأبعاد التدريب عن بعد لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقاً لمتغير الجنس وجدول (١٢) يوضح ذلك.

تدريب المتطوعين عبر الإنترنت على المهام الملقاة على عاتقهم، وتوفير البنية التكنولوجية للمتطوعين عبر الإنترنت مع تقديم نماذج إلهامية للشباب الجامعي من خلال المتطوعين عبر الإنترنت، وتسلط الضوء عليها إعلامياً، ويتوافق مع

نتيجة الدراسة الحالية. كما توافقت نتائج البحث مع دراسة Kucheryaviy & Gryshchuk (2023) التي أظهرت أن البرنامج التدريبي الإلكتروني له تأثير إيجابي على معارف المشاركين، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، وقيمهم المتعلقة بالمشاريع التطوعية؛ لذا يُعد هذا البرنامج خطوة

جدول (١٢) يوضح فرق مستوى التطوع الرقمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقاً لمتغير الجنس.

اختبار العينات المستقلة										
اختبار (T)							اختبار (Levine's)		المراحل	
الثقة ٩٥٪ للفارق		فرق الخطأ (Std)	متوسط الفرق	مستوى الثقة Sig. (2-tailed)	درجة الحرية (Df)	دلالة الفرق (t)	مستوى الدلالة (Sig)	تحليل التباين (F)		
الأعلى	الأدنى									
٠.١٢-	٠.٣٣	٠.١١	٠.١٠	٠.٣٥	٩٨	٠.٩٢	٠.٩٠	٠.٠١	يفترض الفروق المتساوية	الوعي
٠.١٢-	٠.٣٣	٠.١١	٠.١٠	٠.٣٥	٩٦.٣٩	٠.٩٢			لا يفترض الفروق المتساوية	
٠.٢٦-	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٠٩-	٠.٢٦	٩٨	١.١١-	٠.٧٩	٠.٠٦	يفترض الفروق المتساوية	الاهتمام
٠.٢٦-	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٠٩-	٠.٢٦	٩٧.٩٤	١.١٢-			لا يفترض الفروق المتساوية	
٠.٢٤-	٠.٢٠	٠.١١	٠.٠١-	٠.٨٧	٩٨	٠.١٦-	٠.٥٩	٠.٢٩	يفترض الفروق المتساوية	التقييم
٠.٢٤-	٠.٢٠	٠.١١	٠.٠١-	٠.٨٦	٩٧.٥٦	٠.١٦-			لا يفترض الفروق المتساوية	
٠.٠٧-	٠.٢٧	٠.٠٨	٠.٠٩	٠.٢٦	٩٨	١.١٢	٠.٤٦	٠.٥٣	يفترض الفروق المتساوية	التجريب
٠.٠٧-	٠.٢٧	٠.٠٨	٠.٠٩	٠.٢٥	٩٤.١٥	١.١٤			لا يفترض الفروق المتساوية	
٠.٠١-	٠.٣٣	٠.٠٨	٠.١٥	٠.٠٧	٩٨	١.٨٠	٠.١١	٢.٤٩	يفترض الفروق المتساوية	التبني
٠.٠١-	٠.٣٢	٠.٠٨	٠.١٥	٠.٠٦	٩٠.٦٠	١.٨٤			لا يفترض الفروق المتساوية	

معارف ومهارات وإتجاهات وقيم المشاركين والمتعلقة بالمشاريع التطوعية؛ وحيث أن كل النتائج التي توصلت لها معظم الدراسات السابقة وجهت لكلا الجنسين لم يظهر فرق في التطوع الرقمي تبعاً لمتغير الجنس فكلاهما يتشارك نفس التوجه والفكر نحو التطوع الرقمي وفقاً لمراحل نظرية انتشار المستحدثات (الوعي، الاهتمام، التقييم، التجريب، التبني).

ثانياً - النتائج الخاصة بالمقابلة.

هدف هذا القسم من البحث إلى تحليل البيانات التي تم جمعها من المقابلات وإبراز النتائج المرتبطة بها بما يخدم موضوع الدراسة الحالية. تم إجراء المقابلة مع تسعة من طالبات الدراسات العليا في جدة ممن يمتلكون التجربة الجيدة في تقديم المعلومات المفيدة التي تخدم الموضوع الحالي ممن شاركوا في التطوع الرقمي، ومن الجدير بالإشارة أنه سيتم إعطاء رموز لأفراد عينة الدراسة بدءاً من المشتركة الأولى (م) حتى المشتركة التاسعة (م٩).

أولاً - نتائج القسم الأول المتعلق بالخصائص الديموغرافية.

هدف القسم الأول من المقابلة إلى تحديد الخصائص الديموغرافية الخاصة بعينة الدراسة بما في ذلك العمر، والمؤهل العلمي، والتخصص. فيما يتعلق بالعمر؛ تتراوح أعمار العينة بين ٢٣ و ٢٦ عام. فيما يتعلق بالمؤهل العلمي بيّنت النتائج أن جميع المشتركات يدرسن درجة الماجستير. فيما يتعلق بالتخصص بينت النتائج أن جميع المشتركات يتشاركن في تخصص تقنيات التعلم نفسه وجدول (١٣) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

أظهرت النتائج في جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا نحو التطوع الرقمي وفقاً لمتغير الجنس في جميع مراحل توظيف المستحدثات التكنولوجية، وهذا يدل على إقبال الطلاب والطالبات نحو التطوع الرقمي، والاستفادة من نظرية انتشار المستحدثات في استخدام المستحدثات التكنولوجية في العمليات التطوعية؛ لسهولة الوصول إلى أوسع نطاق، وأكبر عدد من المتطوعين، وتقديم المساعدات التطوعية بجميع أنواعها؛ لذا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من نزال وحبش (٢٠١٦) التي أبرزت أن التطوع الرقمي نقل النشاط التطوعي إلى نطاق عالمي، ودراسة Ackermann & Manatschal (2018) التي توصلت إلى أن التطوع عبر الإنترنت يمثل علاجاً للتفاوت في التطوع، ووسيلة لتعزيز أنماط المشاركة المجتمعية، ودراسة Nor, Othman, & Yusof (2019) التي أظهرت شعور المشاركين في التطوع الرقمي بالمكافأة من خلال تقدير الآخرين من خلال الردود التي يتلقونها عبر الإنترنت لقاء مساهمتهم في العمل التطوعي، ودراسة Alony & et.al (2020) التي اهتمت بتوظيف ودعم التطوع الرقمي في المحافظة على الموروث التراثي، ودعم التطوع الرقمي للمجالات المختلفة، ودراسة السمييري (٢٠٢١) التي أكدت على أهمية التطوع الرقمي في التنمية المهنية، ودراسة السيد (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن التطوع الرقمي وتدريب المتطوعين عبر الإنترنت يقدم نماذج إلهامية للشباب، ودراسة أبو الليف (٢٠٢٣) التي أظهرت أن التطوع الإلكتروني يعزز ثقافة العمل التطوعي المهني، ودراسة Kucheryaviy & Gryshchuk (2023) التي أشارت للأثر الإيجابي للتطوع الرقمي على

جدول (١٣) خصائص أفراد عينة الدراسة

رقم المشترك	العمر	المؤهل العلمي	التخصص
١	٢٤	ماجستير	تقنيات التعليم
٢	٢٤		
٣	٢٥		
٤	٢٥		
٥	٢٤		
٦	٢٥		
٧	٢٦		
٨	٢٣		
٩	٢٤		

ثانياً- نتائج القسم الثاني المتعلق بمبررات التحول للتدريب عن بعد والتطوع الرقمي.

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على "ما مبررات التحول للتدريب عن بعد والتطوع الرقمي؟" تمت الإجابة عليه من خلال مناقشة الأسئلة الآتية التي طرحت في المقابلات على المشاركات، وهي كالاتي:

فيما يتعلق بالمنطلقات الأساسية التي دفعت العالم للتحول من التدريب التقليدي إلى التدريب عن بُعد؛

أجمعن كافة المشتركات على أن أبرز المنطلقات الأساسية التي دفعت العالم للتحول من التدريب التقليدي إلى التدريب عن بعد هي تخطي قيود الزمان والمكان في

عملية التدريب. كما يأتي هذا التحول نتيجة للتطور المعرفي والتضخم مع الحاجة الملحة للتعامل مع معطيات العولمة التي تطلب منا الاستفادة من أحدث التقنيات في

عمليات التدريب في ظل انتشار شبكات الاتصال، وتقدم التقنيات الرقمية، يصبح التدريب عن بُعد وسيلة فعالة ومرنة لنقل المعرفة، وتوفير الفرص التعليمية. يُضاف إلى ذلك مواجهة حالات الطوارئ مثل ما حدث خلال جائحة (Covid-19)، حيث أظهرت هذه الظروف الطارئة أهمية التدريب عن بُعد، ودوره في استمرارية عمليات التعليم والتدريب. إضافةً إلى الأعداد المتزايدة من المتدربين الراغبين في التدريب. كما اتفق خمس من المشتركات (م١، م٤، م٧، م٨، م٩) على عدم وجود التوازن الجغرافي للمؤسسات التدريبية، حيث تقتصر بعض المناطق لهذه المراكز مقارنة بمناطق أخرى، فيضطر سكان المناطق البعيدة للتنقل إلى المدن من أجل الحصول على التدريب اللازم.

وفيما يتعلق بالدوافع التي ساهمت في ظهور مفهوم التطوع الرقمي؛ اتفقت جميع المشتركات على أن أحد أهم الجوانب التي ساهمت في ظهور هذا المفهوم هو الفرص التي يوفرها التطوع الرقمي في مجالات متنوعة،

- المتطلبات المعرفية تتطلب المعرفة الكاملة بمجال التدريب عن بُعد، والقدرة على العطاء، وتقديم المساعدة.
- المتطلبات المهارية تشمل اتقان التعامل مع الحاسب الآلي، ونظم الحاسب وبرامجه، والشبكات الإلكترونية، ومواقع الإنترنت، واستخدام الوسائط المتعددة.
- المتطلبات البشرية تتطلب توافر أعضاء متخصصين قادرين على إجادة التعامل مع التدريب الإلكتروني.
- المتطلبات التقنية تشمل وجود دعم فني تقني، وتوافر شبكة الإنترنت، وتوفير الأجهزة المناسبة، فضلاً عن وجود متخصصين في تصميم البرمجيات وإنتاجها.
- وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العيسى والعمران (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن إجادة تشغيل الحاسوب وملحقاته، ووجود فريق يقدم الدعم الفني عند الحاجة، تعتبر من أبرز المتطلبات اللازمة للتدريب الإلكتروني. مع ضرورة مواكبة التقدم المعرفي والتقني، وإعداد الأفراد للتعامل معه.
- أما عن مدى توافر هذه المتطلبات، فقد أجمعت الشركات جميعهن على توافرها من قبل المؤسسات التدريبية، والمراكز، والجهات الخاصة بالتدريب عن بُعد، بالإضافة إلى المسؤولين عن التدريب عن بُعد.
- وفيما يتعلق بدور نظرية انتشار المستحدثات في فهم طبيعة المتطلبات اللازمة لعملية التدريب عن بُعد؛ اتفقت المشاركات جميعهن على أن هذه النظرية تسعى إلى استخدام الأفكار والتقنيات المستحدثة بطرق جديدة. حيث تقوم النظرية على فكرة تبني المستحدثات للمساعدة في اختيار المستحدثات الملائمة في عملية التدريب عن

بالإضافة إلى مساهمة التطوع الرقمي في الربط بين المتطوعين حول العالم وبين مختلف المؤسسات التطوعية ومؤسسات المجتمع المختلفة. هذا ما أشارت إليه دراسة نزال وحيش (٢٠١٦) التي أكدت على أن انتشار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي له تأثير كبير في تعزيز دور التطوع الرقمي. إضافةً إلى دوره في نقل النشاط التطوعي من إطاره المحلي المحدود إلى نطاق عالمي واسع.

ثالثاً- نتائج القسم الثالث المتعلق بالمتطلبات الخاصة بالتدريب عن بُعد والتطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات.

وللإجابة عن السؤالين السادس والسابع اللذان ينصان على:

"ما المتطلبات اللازمة لتفعيل عمليات التدريب عن بُعد من منظور نظرية انتشار المستحدثات؟"
 "ما المتطلبات اللازمة لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور نظرية انتشار المستحدثات؟"

تمت الإجابة عنهما من خلال مناقشة الأسئلة الآتية التي طرحت في المقابلات على المشاركات وهي كالآتي:
 فيما يتعلق بالمتطلبات المالية، المعرفية، المهارية، البشرية، والتقنية المرتبطة بعملية التدريب عن بُعد؛ اتفقت جميع المشاركات على النقاط الآتية:

- المتطلبات المالية تشمل تكاليف توفير بعض الأجهزة اللازمة للتدريب عن بُعد، وتكاليف تصميم المواد التدريبية، وتكاليف الاتصال بشبكة الإنترنت، بالإضافة إلى توفير الأجهزة المستخدمة في عملية التدريب.

أحياناً- من قبل المؤسسات التطوعية وأحياناً أخرى من قبل المتطوعين أنفسهم.

وفيما يتعلق بدور نظرية انتشار المستجندات في فهم طبيعة المتطلبات اللازمة لعملية التطوع الرقمي؛ أجمعن كافة المشتركات على أن مساهمة هذه النظرية تكون من خلال تبني التطورات التكنولوجية، واستخدام وسائل التواصل الرقمية الاجتماعية، واختيار التقنيات الملائمة، والاستفادة المثلى منها في مجال التطوع، وهذا يسهم بشكل كبير في دعم العمل التطوعي الميداني، وخدمة المجتمع، والاستثمار في طاقات الشباب، وتطوير قدرات المبدعين، وتسهيل المشاركة في خدمة المجتمع. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السيد (٢٠٢٢) التي أشارت إلى تفعيل مشاركة الشباب الجامعي في التطوع الرقمي من خلال توجيه تدريب المتطوعين عبر الإنترنت على المهام الملقاة على عاتقهم، وتوفير البنية التكنولوجية المناسبة للمتطوعين عبر الإنترنت.

رابعاً: نتائج القسم الرابع المتعلق بدور التدريب عن بعد في نشر ثقافة التطوع الرقمي في الجامعات.

وللإجابة عن السؤال الثامن الذي ينص على "كيف

يساهم التدريب عن بعد في نشر ثقافة التطوع الرقمي

في الجامعات؟" تمت الإجابة عنه من خلال مناقشة

الأسئلة التي طرحت في المقابلات على المشاركات،

وهي كالآتي:

بالنسبة لوجهة نظر المشاركات بخصوص تأثير التدريب عن بعد على توجهات الطلبة نحو التطوع الرقمي؛ كان لديهن توافق واضح على أن التدريب عن بعد يسهم في تعزيز العمل التطوعي الرقمي، والمبادرات التطوعية للطلبة في جميع الميادين، وهذا التوافق ظهر لديهن من

بعد وتوظيفها، واستغلال المنصات، والمستحدثات المناسبة والضرورية لنجاح التدريب عن بعد.

أما عن المتطلبات المالية، المعرفية، المهارية، البشرية، والتقنية المرتبطة بعملية التطوع الرقمي، اتفقت المشاركات جميعهن على النقاط الآتية:

- المتطلبات المالية: تشمل تكاليف تأمين بعض الأجهزة، تكاليف تصميم مواد تدريبية، تكاليف الاتصال بشبكة الإنترنت، وتكاليف توفير الأجهزة المستخدمة.

- المتطلبات المعرفية: يتطلب التطوع الرقمي معرفة شاملة بالمجال المتطوع فيه، والقدرة على العطاء وتقديم العون بشكل فعال.

- المتطلبات المهارية: يجب أن يكون المتطوعون ماهرين في التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي ونظمها، وبرامج الحاسب، والشبكات الإلكترونية، ومواقع الإنترنت، واستخدام وسائط متعددة.

- المتطلبات البشرية: ينبغي أن يكون المتطوعون قادرين على التفاعل مع عملية التطوع الرقمي بطريقة إيجابية وبلا مقابل على المستوى الفردي أو الجماعي أو المؤسسي.

- المتطلبات التقنية: يجب أن يتوافر دعم فني تقني، وشبكة إنترنت موثوقة، والأجهزة الملائمة، وخبراء في تصميم وتطوير البرمجيات.

وفيما يتعلق بمدى توافر هذه المتطلبات، فقد أجمع غالبية المشتركات (م١، م٢، م٣، م٤، م٥، م٦، م٨، م٩) على توافرها من قبل الجهات المتطوعة والمتطوعون. في حين أشارت المشتركة (م٧) إلى توافرها

بشكل كبير. هذا يسهم في توسيع نطاق العمل التطوعي الرقمي على الصعيدين: المحلي والعالمي، ويتيح تجاوز الحواجز الزمانية والمكانية.

ملخص النتائج:

خلصت الدراسة إلى التحقق والكشف عن دور التدريب عن بعد لتعزيز ثقافة التطوع الرقمي من منظور انتشار نظرية المستحدثات من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؛ حيث برزت النتائج الآتية:

- ارتفاع درجات الموافقة لطلبة الدراسات العليا على واقع التدريب عن بُعد وعن جودة محتوى البرامج التدريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريب عن بُعد في جميع الأبعاد (المدرّبون، والمحتوى، والبيئة) لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقًا لمتغير الجنس.
- استجابة إيجابية من قبل طلبة الدراسات العليا تجاه التطوع الرقمي، مما يفتح الباب للتفكير في كيفية تفاعلهم مع التكنولوجيا، والفرص التطوعية المتاحة عبر الإنترنت.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطوع الرقمي في استخدام مراحل نظرية "انتشار المستحدثات" (الوعي، والاهتمام، والتقييم، والتجريب، والتبني)؛ لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التطوع الرقمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وفقًا لمتغير الجنس.
- أن المنطلقات الأساسية التي دفعت العالم للتحوّل من التدريب التقليدي إلى التدريب عن بُعد هي تجاوز القيود الزمانية والمكانية؛ لتمكين تدريب أكبر شريحة من المجتمع، بالإضافة إلى التطور المعرفي، والنقد

خلال تجربتهن في تقديم الدورات والورش التطوعية في مجال التدريب التقني، ومجال التربية الخاصة عن طريق عمادة خدمة المجتمع بجامعة جدة؛ مما عمل على تعزيز ثقافة التطوع الرقمي، وزرعها في نفوسهم. تتفق هذه النتيجة مع دراسة Kucheryaviy & Gryshchuk (2023) التي أشارت إلى أنّ برنامج التدريب عن بُعد كان له تأثير إيجابي على معارف المشاركين، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، وقيمهم المتعلقة بالمشاريع التطوعية.

كما اتفقت جميع المشتركات على مساهمة التدريب عن بعد في توفير فرص التطوع الرقمي، في العديد من المجالات المتنوعة من خلال الاستفادة من الفرص التطوعية المتاحة على المنصة الوطنية للعمل التطوعي. كذلك اتفقت المشاركات على تنوع المجالات التطوعية الرقمية التي يمكن للتدريب عن بُعد المساهمة في تطويرها، وتشمل هذه المجالات دعم وتطوير الإغاثة، ونشر الوعي الديني والأخلاقي، وتعزيز الوعي الأمني، والمجال الصحي، ودعم الأسرة والأطفال، والمساهمة في الأعمال الخيرية. هذا يتفق مع دراسة Nor, & et al, (2019) التي كشفت عن فوائد عديدة في مجال التطوع الصحي من خلال تطوع الأطباء عبر الإنترنت. إذ أنّ هذا النوع من التطوع فتح العديد من الفرص أمام الأطباء للمساهمة في تطوير المجتمع.

أما عن تفسير نظرية انتشار المستحدثات في دور التدريب عن بعد في نشر ثقافة التطوع الرقمي؛ فقد كان رأي الأغلبية أن هذه النظرية تعزز الاهتمام بتسمية استخدام التقنيات الحديثة من خلال التدريب عن بُعد، وتعدّها وسيلة فعّالة؛ لتحقيق أهداف العمل التطوعي الرقمي في المجتمعات. خاصةً مع تطور التكنولوجيا وظهور وسائل الاتصال الإلكترونية التفاعلية التي أثرت

الاجتماعية، واختيار التقنيات الملائمة، والاستفادة المثلى منها في مجال التطوع.

- أن التدريب عن بُعد يسهم في تعزيز العمل التطوعي الرقمي، والمبادرات التطوعية للطلاب في مختلف المجالات، كما يعمل على تعزيز ثقافة التطوع الرقمي وزرعها في نفوسهم، فضلاً عن مساهمة التدريب عن بُعد في توفير فرص التطوع الرقمي في العديد من المجالات المتنوعة.

- وجود عدة مجالات تطوعية رقمية. إذ إن نظرية "انتشار المستحدثات" تعزز الاهتمام بتطوير استخدام التقنيات الحديثة من خلال التدريب عن بُعد في جميع المجالات، وتعد وسيلة فعالة لتحقيق أهداف العمل التطوعي الرقمي في المجتمعات؛ حيث إن هذا الأمر يسهم في توسيع نطاق العمل التطوعي الرقمي على الصعيدين المحلي والعالمي، مما يتيح تجاوز الحواجز الزمانية والمكانية.

التوصيات:

وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج لم يتبق لها إلا اقتراح جملة من التوصيات العملية التي استوحتها الدراسة من النتائج، وهي كالاتي:

١- ضرورة تصميم برامج تدريبية عن بُعد تستهدف تعزيز ثقافة التطوع الرقمي، وتضمن مواد تعليمية متعلقة بالمهارات الرقمية، والتطوع الرقمي، وتفعيل المجتمع المدني.

٢- إقامة الندوات والمحاضرات بالجامعات السعودية التي تساهم في نشر ثقافة العمل التطوعي الرقمي ومجالاته المتنوعة.

التقني وضرورة التعامل مع معطيات العولمة في ظل انتشار شبكات الاتصال، وتقدم التقنيات الرقمية.

- أظهرت الظروف الطارئة أهمية التدريب عن بُعد ودوره في استمرارية عمليات التعليم والتدريب.

- أن الفرص التي يوفرها التطوع الرقمي في المجالات المتنوعة يعد من أهم الجوانب التي ساهمت في ظهور هذا المفهوم.

- مساهمة التطوع الرقمي في الربط بين المتطوعين حول العالم وبين مختلف المؤسسات التطوعية ومؤسسات المجتمع المختلفة.

- أن المتطلبات المرتبطة بعملية التدريب عن بعد تتضمن المتطلبات المالية والمتطلبات المعرفية والمتطلبات المهارية والمتطلبات البشرية والمتطلبات التقنية.

- أن نظرية انتشار المستحدثات تسعى إلى استخدام الأفكار والتقنيات الجديدة بطرق مبتكرة، بحيث تقوم على فكرة تبني المستحدثات لتسهيل اختيار وتوظيف التقنيات الحديثة المناسبة في عملية التدريب عن بُعد.

- أن التطوع الرقمي يتمثل بتوفير عدة متطلبات منها المتطلبات المالية وخبراء لتصميم المواد التدريبية وتكاليف الاتصال بالإنترنت، بالإضافة إلى تكاليف توفير الأجهزة المستخدمة، والمتطلبات المعرفية، والقدرة على العطاء وتقديم العون بشكل فعال، والمتطلبات المهارية والمتطلبات التقنية.

- مساهمة نظرية انتشار المستحدثات من خلال اعتماد التطورات التكنولوجية، واستخدام الوسائل

حريري، هند. (٢٠١٧). واقع العمل التطوعي في مجال البحث العلمي عبر شبكات التواصل الاجتماعي لطالبات كلية التربية بجامعة جدة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٣، ٢٨٥-٣٢٧.

حسن، زينب. (٢٠٢١). تطبيقات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد ٥١ (٥٠١-٥٢١).

حسناوي، رجا؛ وبوطورة، كمال. (٢٠٢٣). العمل التطوعي الرقمي كبديل سوسيولوجي في مواجهة الأزمات دراسة معاصرة لانعكاسات جائحة كورونا من المنظور الاجتماعي. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، (٣٧٦-٣٣٦) العدد ٢ المجلد ١٢.

حسين، مديحة. (٢٠٢٠). وسائل التواصل الاجتماعي وثقافة العمل لدى الشباب. مجلة كلية الآداب- جامعة المنصورة، العدد ٦٦.

حفيظ، أمينة. (٢٠١٦). دور التدريب الإلكتروني في تطوير كفاءات العاملين، الجزائر: جامعة محمد خيضر -بسكرة.

الحمد، سعد. (٢٠٢١). علاقة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي بالتحصيل الدراسي. مجلة الجامعة العراقية، العدد (٢٢٢-٢٣٣) ١٥/٢.

حني، ابتسام؛ وعاتي، لامية. (٢٠٢٠). دور التدريب الإلكتروني في تحسين كفاءات المورد البشرية. الجزائر: جامعة أم البواقي.

الديغري، هدى. (٢٠٢١). دور العمل التطوعي في تعزيز القيم الإيجابية لدى الفتيات، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد (١٢)، العدد (٣)، ٧١-٨٤.

٣- ضرورة نشر الوعي بين طلبة الدراسات العليا حول دور مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها في تنمية شخصياتهم مع توجيههم نحو استخدام هذه المنصات بشكل أمثل؛ لتعزيز مهاراتهم، والتحفيز على اتباع ثقافة التعليم والعمل عن بُعد.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يُقترح إجراء الدراسات الآتية:

- ١- أثر برنامج تدريبي عن بعد على مستوى مشاركة الأفراد في الأنشطة التطوعية الرقمية.
- ٢- تصور مقترح لتطبيق قائم على الذكاء الاصطناعي لتفعيل التطوع الرقمي لدى طلاب الجامعات السعودية.
- ٣- برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات التطوع الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، جاد. (٢٠٢١). معايير تطوير بيئة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات استخدام بنك المعرفة المصري. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، ٢(٥) ٥٦٢-٥٣٥.

الحارثي، فهد. (٢٠١٩). العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية دراسة تحليلية للتفاعل التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر أنموذجاً). مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، (١-٣٥) المجلد ١١ العدد ١- جزء ٢.

حدادي، وليد. (٢٠١٨). التطوع الإلكتروني عبر الشبكات الاجتماعية: رؤية استراتيجية اعلامية لتعزيز قيم المواطنة. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد ٧ (١١٧-١٠٥).

السريتي، ولاء فايز محمد. (٢٠٢٠). تقييم النخبة الإعلامية لمهارات الإلقاء لدى مقدمي برامج اليوتيوب في ضوء نظرية انتشار المستحدثات التكنولوجية. المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون، ع ١٩، ٤٥٤ - ٤٠٣.

ضو، صلاح؛ والمصري، سالم. (٢٠٢٠). التدريب الإلكتروني كمدخل لتطوير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. ليبيا.

الطاهر، حنان؛ الزهراني، أمل. (٢٠٢٠). أثر التدريب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات القيادة لدى طلبة جامعة حائل. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٦٠)، ٢٠٣ - ٢٣٠.

بوطوق، مبروك. (٢٠١٩). تحولات ثقافة التطوع في المجتمع الافتراضي: دراسة أنثروبولوجية حول تأثير الافتراضي على التطوعي في الجزائر. الجزائر: جامعة تبسة.

عبد الرزاق، شيماء. (٢٠٢١). برنامج تدريبي مقترح في الخدمة الاجتماعية لتنمية التطوع الرقمي للشباب لمواجهة الأزمات المجتمعية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم (٢٣)، ٤٢٩ - ٤٧٦.

علي، خالد صلاح الدين حسن. (٢٠١٥). تأثير الوسائط المتعددة في البيئة الإعلامية المعاصرة في إطار نظرية انتشار المستحدثات. المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون، ع ١، ١١ - ٥٣.

عمور، عبد اللطيف؛ وسالم، نصيرة. (٢٠٢٢). الثقافة الرقمية واستخداماتها في تنمية العمل التطوعي.

الدهشان، جمال. (٢٠١٩). التدريب الإلكتروني مدخل لتطوير منظومة التدريب في مصر. المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، (١-٢٠) المجلد ٢ العدد ٤.

الرمامنة، يحيى، والدايسة، عبد الله، والسعدي، سلطان. (٢٠٢١). واقع التدريب عن بعد في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٤٦)، ٢٦ - ٤٢.

السريتي، ولاء. (٢٠٢٠). تقييم النخبة الإعلامية لمهارات الإلقاء لدى برامج اليوتيوب في ضوء نظرية انتشار المستحدثات التكنولوجية. المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون (١٩)، ٤٠٣ - ٤٥٤.

السميري، جيلان. (٢٠٢١). تجربة التطوع الرقمي المختص بالتنمية المهنية في التعليم من وجهة نظر القادة المشرفين الناشطين في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٥٣ - ٧٨.

السواط، طلق؛ الحربي، ياسر. (٢٠٢٢). أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي (حالة دراسية لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك عبد العزيز). المجلة العربية للنشر العلمي، ٦٤٧ - ٦٨٦.

السيد، عاشور. (٢٠٢٢). برنامج مقترح من منظور طريقة خدمة الجماعة لتفعيل مشاركة الشباب الجامعي في التطوع الإلكتروني لمواجهة الأزمات. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، العدد ٥٧ (٢٤٠ - ٢٠٥).

المكتبات وعلم المعلومات، مج ١٣، ع ٣، ١٩٨ - ٢٠٥.

ناجي، مها. (٢٠٢٢). التطوع الرقمي بمؤسسات المعلومات، ومدى الوعي به لدى طلبة قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة أسيوط: دراسة استكشافية. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات*، مجلد ٥، العدد ١٦ (٦٤-٩٨).

النجار، أمل. (٢٠٢٠). آليات المنظمات غير الربحية في استثمار المتطوعين وفقاً لرؤية ٢٠٣٠. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

نزال، عماد؛ وحيش، جمال. (٢٠١٦). التطوع الإلكتروني وسيلة معززة للعمل التطوعي. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث*، مجلد (١)، العدد (١)، (٩٢-١١٠).

الهذلي، هدى. (٢٠١٩). دور كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج في نشر ثقافة العمل التطوعي في ضوء مبادرات التحول الوطني. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٨٤٨-٨٨٢) العدد ٤٣.

المراجع الأجنبية:

Ackermann, K., & Manatschal, A. (2018). Online volunteering as a means to overcome unequal participation? The profiles of online and offline volunteers compared. *new media & society*, 20(12), 4453-4472.

Al-Ghezawi, Y., & Megdadi, Y. (2021). THE IMPACT OF E-LEARNING IN DEVELOPING EMPLOYEES PERFORMANCE AT JORDANIAN COMMERCIAL BANKS. *International Journal of Economics*,

مجلة طلبة الدراسات العلمية الأكاديمية، المجلد ٥ العدد ٢ (١٣٨٦-١٣٧٦).

العميري، عبد العزيز. (٢٠٢٣). آراء المتدربين في التدريب عن بعد في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان في ظل جائحة كوفيد -١٩. *مجلة العلوم التربوية* (٢١)، ٢٣١-٢٥٨.

العيسي، غزيل؛ العمران، أفنان. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني (التدريب عن بعد) مبرراته متطلبات، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. *المجلة العربية للإدارة*، مجلد ٤١ العدد ٢ ٣٥٥-٣٧٤.

قداش، سميرة؛ وصالح، سميرة؛ وشطبية، زينب. (٢٠٢٠). دور التدريب الإلكتروني في تفعيل الأداء الوظيفي. *el-Bahith Review*, 20(1), 811-823.

قيسي، ماجد؛ والغامدي، أحمد. (٢٠٢٣). دور التدريب الإلكتروني عن بُعد في دعم المهارات الرقمية لمنسوبي عمادة تقنية المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ١٨١-٢١١.

أبو الليف، ناهد. (٢٠٢٣). التدخل المهني لطريقة العمل مع الجماعات لتعزيز ثقافة العمل التطوعي الإلكتروني للشباب الجامعي. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية* - جامعة الفيوم، العدد ٣٠ (٣٣٣-٣٧٧).

المبرز، عبدالله بن إبراهيم. (٢٠٠٨). نظرية انتشار الابتكارات وتأثيرها في تبني استخدام الإنترنت للأغراض الأكاديمية. دراسات عربية في

- In CEUR Workshop Proceedings, (pp. 26-38).
- Nor, N., Othman, N., & Yusof, S. (2019). Exploring the decision to volunteer online in health virtual community . *International Journal of Business and Management*, 3(5), 11-18.
- Nowakowska, I. (2022). Volunteerism in the last year as a moderator between empathy and altruistic social value orientation: an exploratory study . *Current Issues in Personality Psychology*, 9(1), (10-20)
- United Nations. (2020). *Measuring the Economic and Social Contributions of Volunteering*. London.
- Volunteers, E. H. (2022). *Digital volunteering for cultural heritage Ginta. Europe*: University Of Latvia.
- Commerce and Management, Vol. 9 Issue 7 350-367.
- Alony, I., Haski-Leventhal, D., Lockstone-Binney, L., Holmes, K., & Meijs, L. (2020). Online volunteering at DigiVol: an innovative crowd-sourcing approach for heritage tourism artefacts preservation . *Journal of Heritage Tourism*, 15(1), 14-26.
- Health Innovation Network. (2021). *Digitally supported microvolunteering – a report of an evaluation*. South london.
- Kucheryaviy, O., & Gryshchuk, D. (2023). *Online training of youth volunteers for projecting socially significant actions in the COVID-19 pandemic* .

The Effectiveness of Employing Socio-Scientific Issues in Teaching Physics for Developing the Cognitive and Emotional Domains of Scientific Sense among Secondary School Female Students

Mohammed Saleh Alzamil¹, Amal Hamdan Alsalem²
^{1,2}Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia

فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية المجال المعرفي والوجداني للحس العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية
محمد صالح الزامل¹، أمل حمدان السالم²
^{1,2} قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية

	DOI	RECEIVED	EDIT	ACCEPTED
	https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	الاستلام 2024/06/03	التعديل 2024/09/09	القبول 2024/09/18
	NO. OF PAGES	YEAR	VOLUME	ISSUE
	عدد الصفحات 28	سنة العدد 2024	رقم المجلد 1	رقم العدد 13

Abstract:

The study aimed at identifying the effectiveness of employing the socio-scientific issues in teaching physics for developing the cognitive and emotional domains and their dimensions for the secondary school female students in Al-Jouf Region. The study adopted the semi-experimental approach which is based on having an experimental and a control group. The sample comprised (61) female students subdivided into (30) female students as an experimental group, and (31) female students as a control group. The study used the cognitive domain test for the scientific sense, and the scale of emotional domain for the scientific sense. The results showed the effectiveness of employing the socio-scientific issues in developing the cognitive and emotional domains and their dimension on the scientific sense for the secondary school female students.

Keywords: Science Education, Physics Course, Nuclear Physics Unit, Socio-Scientific Issues Approach, Secondary Stage.

ومن أهم مظاهر الثقافة العلمية والتكنولوجية معرفة الفرد بالقضايا المجتمعية المرتبطة بالعلوم، والقضايا الأخلاقية المرتبطة بالعلم والتقنية، وتحليلها، والتعرف على جوانبها السلبية والإيجابية، واتخاذ قرار حولها. ولهذه الأسباب؛ تؤكد المشروعات الحديثة للتربية العلمية أهمية تدريس العلوم للجميع، وأهمية الثقافة العلمية والتكنولوجية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء؛ لتنمية المجالين المعرفي والوجداني للحس العلمي، وأبعادهما لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في منطقة الجوف. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة، تم تقسيمهن كالتالي: (٣٠) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية و(٣١) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة. واستخدمت الدراسة اختبار المجال المعرفي للحس العلمي، ومقياس المجال الوجداني للحس العلمي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تنمية المجالين المعرفي والوجداني للحس العلمي وأبعادهما لدى طالبات المرحلة الثانوية. الكلمات المفتاحية: تعليم العلوم، مقرر الفيزياء، وحدة الفيزياء النووية، توجه القضايا العلمية المجتمعية، المرحلة الثانوية.

مقدمة:

يهدف تعليم العلوم إلى إعداد الفرد المثقف علمياً والمتطور تقنياً، الذي يستطيع أن يشارك في حل المشكلات اليومية، واتخاذ القرارات؛ لمواجهة القضايا التي تواجهه في عالم تكنولوجي متغير.

المثيرة للجدل على النمو الفكري للأفراد على الصعيدين الفردي والاجتماعي (عناقرة، ٢٠١٨).

وتعرف القضايا العلمية المجتمعية بأنها: "المعضلات العلمية، ذات البعد الاجتماعي، والطبيعة الجدلية، ونظرًا للدور الذي تلعبه العوامل الاجتماعية والعلمية لمثل هذه القضايا فقد سميت بالقضايا العلمية المجتمعية" (Öztürk, 2019, p. 319). كما عرفت بأنها: "قضايا جدلية علمية، ترتبط بأنها أسئلة شخصية، وسياسية، وأخلاقية، وليس لها حلول قاطعة أو إجابات محددة، بل هي مفتوحة النهاية" (Nida et al., 2020, p.39).

وتتسم القضايا العلمية المجتمعية، التي ينبغي التركيز عليها في تعليم العلوم، بأنها مثيرة لاهتمام الطلبة، وذات صلة بحياتهم؛ فهي قضايا متجددة باستمرار وغير محسومة، وهذا يتطلب من المختصين والمعلمين التواصل مع الطلبة، وإشراكهم؛ للتعرف على القضايا المثيرة التي تقع ضمن اهتماماتهم، كما يجب على المعلمين المتبنين لهذا المنحى استخدام إستراتيجيات متنوعة، وواسعة؛ لضمان مشاركة الطلبة في تلك القضايا. وأهم سمات القضايا العلمية المجتمعية ما يأتي (Lee & Zeidler, 2019):

- مشكلات مفتوحة ليس لها حلول حاسمة، وتميل في العادة لأن يكون لها حلول متعددة يمكن قبولها.
- حلولها تُدعم بالمبادئ العلمية، والبيانات والنظريات، لكن لا يمكن تقريرها كاملة عن طريق الاعتبارات العلمية بمفردها.

للمتعلمين بحيث تجعلهم قادرين على المشاركة كمواطنين ذوي خبرة في المجتمع التكنولوجي، والنمو عقليًا ووجدانيًا وأخلاقيًا (Sousa, 2017). وإن تعليم العلوم هو المنوط بتعريف الطلاب بالقضايا الاجتماعية المتصلة بالعلم، ومعرفة جوانبها السلبية والإيجابية، والنواحي الأخلاقية التي تنبثق منها، وتدريبهم على اقتراح حلول للمشكلات التي تثيرها (Oldoni et al., 2019).

ويمثل اتجاه القضايا العلمية المجتمعية (Socio-Scientific Issues-SSI) إعادة بناء وتطوير لنموذج العلم، والتقنية، والمجتمع (STS) وما تلاه من محاولات إصلاحية في مجال تعليم العلوم، فالقضايا العلمية المجتمعية هي مصطلح أوسع يتضمن كل ما تقدمه (STS)، مع الأخذ في الاعتبار الأبعاد الأخلاقية للعلوم والتفكير الأخلاقي والتطور العاطفي للطلبة (Nam & Chen, 2017). وتركز القضايا العلمية المجتمعية على تمكين الطلبة من النظر في كيفية جعل قراراتهم القائمة على أساس علمي تعكس شخصياتهم بشكل عام والمبادئ الأخلاقية والصفات الحميدة التي تشكل حياتهم بشكل خاص، فضلاً عن العالم الطبيعي والاجتماعي من حولهم (Arbid et al., 2020).

ومن ثَمَّ، تم ربط القضايا العلمية المجتمعية بالاعتبارات الأخلاقية وأهمية بناء الأحكام العقلانية حول المواضيع المتعلقة بالعلم، عبر النقاش والجدل العلمي والتفاعل الاجتماعي؛ إذ قدمت القضايا العلمية المجتمعية روابطاً نظريةً وتصورية بين أهم العوامل النفسية، والاجتماعية، والتنمية المرتبطة بدراسة تلك القضايا، ومن ثَمَّ يتم النظر للقضايا العلمية المجتمعية بطريقة تأخذ بعين الاعتبار كيفية تأثير المعضلات العلمية المجتمعية

- تتأثر طرق تنفيذ حلولها بعدد من العوامل المجتمعية، بما فيها الاقتصادية، والسياسية، والأخلاقية.

- يمكن أن تكون بطبيعتها ذات بعد عالمي، كما يمكن أن تكون ذات بعد محلي.

وفي محاولاتٍ للتعرف على مدى مواكبة مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية لهذا التوجه؛ أُجري عدد من الدراسات تهدف إلى تحليل محتوى عدد من الكتب في ضوء توجه القضايا العلمية المجتمعية، والتعرف على مدى إدراك معلمي العلوم لهذه القضايا، وممارستهم لها في الفصول الدراسية. فقد أشارت نتائج دراسة الضلعان والشايع (٢٠١٥) إلى أن غالبية المعلمين أشاروا إلى وجود قضايا علمية لها علاقة بالمجتمع في كتب الفيزياء، وأن عدم تناول المعلمين لها يعود لأسباب تتعلق بضيق الوقت، وطول المنهج، وعدم تدريبهم، أو عدم تقديرهم لأهميتها. كما أشارت نتائج دراسة الزامل وآخرين (٢٠١٦) إلى ضعف وعي معلمي الكيمياء بطبيعة القضايا العلمية المجتمعية، وأنهم يستخدمون الأساليب التقليدية عند عرضها، وتناولها داخل الغرف الصفية، مع أنهم يبدون اتجاهات إيجابية نحو تدريسها، ويرون أولوية طرحها لطلابهم. أما دراسة الحميدي والعصيمي (٢٠٢٠) فقد أظهرت أن محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة تضمّن جميع القضايا العلمية المجتمعية الرئيسة إلا أن هذا التضمين قد اختلف من صف لآخر، بالإضافة إلى وجود قضايا علمية مجتمعية فرعية لم يتم تضمينها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة.

الجدير بالذكر أن الدراسات السابقة التي تناولت القضايا العلمية المجتمعية في كتب ومناهج العلوم في المملكة

العربية السعودية أشارت إلى تضمين عدد من القضايا في كتب المراحل الدراسية المختلفة، مع تفاوت في مدى التضمين ومستواه. إلا أن الملفت في بعض تلك الدراسات ما أشارت إليه من ضعف وقصور في إدراك معلمي العلوم لتلك القضايا وطبيعتها، إضافة إلى حاجتهم للتطوير والتدريب على كيفية تناول تلك القضايا وتدريسها في الفصول الدراسية وممارستهم لها أثناء حصص العلوم، وما يرتبط بذلك من صعوبات أو عوائق.

وتتبع أهمية دراسة القضايا العلمية المجتمعية من كونها: تسهم في تنمية الثقافة العلمية وإعداد الطلبة للمواطنة، تنمي قدرة الطلبة على التفاوض، والتفكير، وفهم طبيعة العلم، ودور العلماء في التقدم العلمي، وتهتم بالجانب الأخلاقي في تعليم العلوم، وتنمي قدرة الطلبة على اتخاذ قرارات أخلاقية (Bilican, 2018). كما أن استخدام القضايا العلمية المجتمعية في تعليم العلوم من شأنه تنمية فهم الطلبة للآثار المجتمعية، والأخلاقية، والسياسية، والاقتصادية للعلم، وتعزيز قدرات الطلبة على اتخاذ القرارات، وبناء الأدلة، وتقديم الحجج (راغب، ٢٠١٧).

ويتمثل الهدف المركزي لتعليم العلوم المستند إلى القضايا العلمية المجتمعية، في تسهيل استكشاف الطلبة لتلك القضايا، بحيث يصبحون أكثر استعدادًا للتفاوض حول تلك القضايا، وبناء شعورهم بالمسؤولية أثناء استكشافهم الفائدة العملية للعلوم، وإمكانات التقنية في التنمية البشرية (Akbulut & Demir, 2020). وتضمن القضايا العلمية المجتمعية للطلبة التفكير في عواقب العلم على الحياة المجتمعية، وتحسين مهاراتهم في

وتتأثر عدد من الدراسات تأثير القضايا العلمية المجتمعية وفعاليتها في تدريس العلوم على عدد من المتغيرات، فقد هدفت دراسة (Mugaloglu et al., 2016) إلى تحديد أثر تدريس القضايا العلمية المجتمعية (SSI) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلبة المدارس الثانوية بمدينة اسطنبول، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (٣٠) طالباً، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم إعداد اختبار لقياس التحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي.

في حين هدفت دراسة (Yenni et al., 2017) إلى معرفة أثر توظيف القضايا العلمية المجتمعية لتحسين المعرفة العلمية للطلاب حول التلوث البيئي في إحدى مدارس ريجنسي باندونج الثانوية في إندونيسيا، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً، وتم تصميم اختبار لقياس مستوى المعرفة العلمية للطلبة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمعرفة العلمية، وأن استخدام القضايا العلمية المجتمعية يساهم في تحسين المعرفة العلمية للطلبة.

أما دراسة الأسمرى وآخرين (٢٠١٨) فقد سعت إلى قياس أثر أنموذج مقترح لتدريس القضايا العلمية المجتمعية في مادة الأحياء للصف الثالث الثانوي، في تنمية الجدول العلمي لدى الطلبة، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأسلوب الحالة، وتكونت عينة البحث من (٤٦) طالباً، وتم جمع البيانات من خلال اختبار يتطلب إجابة مفتوحة، والمقابلات، والملاحظات.

الاستقصاء، ومعرفتهم بالتطورات العلمية المجتمعية، وينبغي تشجيع الطلبة على التفكير في مثل هذه القضايا، كما ينبغي أن يشارك الطلبة في المناقشات داخل الفصول الدراسية (Fensham & Montana, 2018). ويمكن أن تسهم القضايا العلمية المجتمعية في توفير سياقات غنية داخل الفصول الدراسية تدعم استكشاف محتويات العلم المهمة، وتساعد الطلبة على فهم ارتباط العلوم بحياتهم (Demiral & Türkmenoğlu, 2018).

ويتمثل دور معلم العلوم أثناء تدريس القضايا العلمية المجتمعية في توفير بيئة تعلم تساعد الطلبة على ممارسة الجدول العلمي والتفكير الأخلاقي والمنطقي (Bilican, 2018). كما يلزم المعلم مساعدة الطلبة-عند الانخراط في الجدول العلمي وتناول تلك القضايا-على تطوير قدرات وعادات العقل اللازمة لتوليد التفسيرات وتقييم الاستنتاجات أو الادعاءات، من خلال إعطاء الطلبة الفرصة الكافية لتعلم كيفية التعبير عن الادعاءات، ودعمها بالأدلة، والرد على الانتقادات، وتقييم الادعاءات على أساس التغذية الراجعة أو الأدلة الجديدة (Pitiporntapin et al., 2016). إضافة إلى الحرص على تنويع التساؤلات العلمية أثناء تناول القضايا العلمية المجتمعية (Nam & Chen, 2017).

وتتعدد المداخل والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس القضايا العلمية المجتمعية، إلا أنه لا توجد إستراتيجية هي الأفضل في تدريس تلك القضايا، ومن بينها: إستراتيجية العصف الذهني، الخرائط المتتابعة، مدخل المناقشات الجدلية، الأسئلة المركزة، مدخل التحليل الأخلاقي، مدخل دراسة الحالة، مدخل اتخاذ القرار (Rubini et al., 2019).

وكان من أهم نتائج الدراسة أنه يوجد فروق دالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مستوى الجدال العلمي عامة، وفي كل عنصر على حدة.

بينما هدفت دراسة (Munir & Bhutta, 2018) إلى استكشاف فعالية تدريس العلوم من خلال القضايا العلمية المجتمعية لتحسين مهارات الحجج لدى طلاب الصف التاسع مع التركيز بشكل خاص على جودة الحجة وتعقيدها، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (٤٤) طالباً من مجموعة الأحياء في مدرسة حكومية في مدينة كراتشي في باكستان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، وتم إعداد اختبار مهارات الحجج لدى الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات الحجج.

ويتضح من الدراسات التي تم عرضها فاعلية القضايا العلمية المجتمعية في تدريس العلوم في تنمية عدد من المتغيرات، مثل: تنمية التحصيل الدراسي وتحسين المعرفة العلمية في العلوم، وتنمية الجدال العلمي، وتحسين مهارات الحجج لدى الطلبة.

ويعد الحس العلمي من الأنشطة العقلية التي تسمح للفرد بالتعامل مع العالم من حوله بفاعلية وفقاً لأهدافه وخطته ورغباته، وهو من أرقى الأنشطة العقلية التي يمارسها الفرد في حياته اليومية بصورة طبيعية عندما تواجهه مشكلة ما (الركابي، ٢٠١٨). وتعد تنمية الحس العلمي هدفاً تسعى المؤسسات التعليمية بمراحل التعليم المختلفة إلى تحقيقه؛ لما له من فائدة علمية للطلاب

تجعله يدرك ما اكتسبه من المعرفة ويستفيد منها في شتى المجالات الحياتية، من خلال الممارسات التي يقوم بها الطالب، وتمثل أداءاته الذهنية التي تجعله مرتباً في حلّ المشكلات ومعالجتها (السيد، ٢٠١٩). ومن أهم أهداف تعليم العلوم والتربية العلمية، طبقاً لمشروع (٢٠٦١): إعداد متعلم مستمتع بدراسة العلوم ولديه اتجاهات إيجابية نحو العلم، يبني المعرفة بنفسه من خلال استثمار كل إمكانيات عقله الذهنية، وقادر على التعبير عن آرائه باستقلالية، ويمتلك مهارات التفكير المتنوعة للتواصل مع العالم المحيط به بفاعلية من خلال تفعيل الأداءات الذهنية والمهارات العقلية بطريقة إيجابية (مازن، ٢٠١٥).

وعُرف الحس العلمي بأنه: "قدرة المتعلم على إصدار حكم، وانتقاء الطرق الصحيحة؛ للوصول إلى الأهداف، معتمداً على السببية، في أسرع وقت ممكن، بناءً على الإدراك والفهم والوعي" (Cole et al., 2015, p.1815). ويختلف مفهوم الإحساس عن الحس، فالإحساس هو: الاعتماد على حاسة أو أكثر استجابةً للمثيرات المختلفة، أما مفهوم الحس فيُقصد به الإدراك والوعي القائمان على ما تم الإحساس به، أو تلك الأداءات الذهنية القائمة بناءً على الشيء المُحس، ولا يمكن الاستدلال على الحس العلمي بطريقة مباشرة، ولكن يمكن أن يُستدل عليه من خلال ممارسات تعبر عن وجوده، وتؤثر على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية (مازن، ٢٠١٥).

ويرتكز الحس العلمي على عدد من العمليات أولها: الإحساس، ويتم ذلك باستقبال المثيرات المختلفة عن طريق الحواس، وثانيها: الانتباه والتركيز على أحد

القدرة على استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر، التحكم في التهور، الدقة وإجادة العمل، إدارة وتنظيم الوقت، القدرة على التلخيص، تحمل المسؤولية، القدرة على الاستدلال، اليقظة العقلية، وغيرها (جاد الحق، ٢٠١٨؛ حاصل، ٢٠١٩).

ويمكن استنتاج أن تلك السمات أو القدرات التي يتصف بها أصحاب الحس العلمي هي جزء من عادات العقل التي يجب إكسابها للطلبة، وبناءً على ذلك فإن امتلاك الطلبة لسمات الحس العلمي في أثناء العملية التعليمية يعد اكتساباً لبعض عادات العقل المنتج.

وركزت هذه الدراسة على عدد من الأبعاد للحس العلمي والمرتبطة بالمجالين الرئيسين، وهما: المجال المعرفي للحس العلمي (تفعيل الحواس، استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر، التفكير حول التفكير، الاستدلال، التصور المجرد، الحس العددي، اليقظة العقلية)، والمجال الوجداني للحس العلمي (حب الاستطلاع العلمي، المثابرة، المبادرة، التحكم في التهور، المرونة في معالجة المواقف، الاستمتاع بالعمل العلمي).

وتكمن أهمية تنمية الحس العلمي لدى الطالب فيما يأتي (الشحري، ٢٠١١؛ مازن، ٢٠١٥؛ Roger & Pielke, 2004):

- تنمية قدرة الطالب على معالجة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، واتخاذ القرار المناسب.
- تنمية الأداء الذهني للطالب، وتدريبه على المرونة في التفكير.
- معرفة الطالب لعملياته الإدراكية أو نتائجها، أي: يصبح الطالب أكثر وعياً بما يفكر فيه ومتى وكيف ولماذا يستعين باستراتيجية معينة دون سواها لإنجاز مهمة ما.

المثيرات التي تستقبلها الحواس، يلي ذلك مرحلة فهم ذلك المثير وتفسيره استناداً إلى ما يمتلكه الطالب من معرفة وخبرة سابقة، وتتم هذه العمليات في حالة من اليقظة والوعي، ثم تأتي مرحلة قدرة الطالب على التوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات التي يواجهها عن طريق توظيف معارفه المكتسبة ومهاراته؛ لحل موقف ليس معتاداً عليه، يلي ذلك قيام الطالب بمعالجة المعلومات في عقله، وآخر هذه العمليات اتخاذ الطالب القرار المناسب؛ على أن تتم هذه العمليات بسرعة (حبيب، ٢٠١٦).

إن تنمية الحس العلمي عملية مرتبطة بتنمية عادات العقل، وكلاهما مرتبط بامتلاك الفرد لمهارات التفكير. وتبرز أهمية تنمية الحس العلمي في تطوير الأداء الذهني للمتعلم، وأنها تزيد من ثقة المتعلم بنفسه، كما تساعده على المرونة في التفكير، ويكون المتعلم أكثر وعياً بما يفكر فيه، وأقدر على ربط خبراته السابقة بالجديدة (عمر، ٢٠١٦). وتتبع أهمية تنمية عادات العقل المنتج من كونها مجموعة من السلوكيات الذكية التي تنتقل الطلاب من نقل المعرفة وحفظها، إلى إنتاج المعرفة وبناءها، وإكسابهم مجموعة من السلوكيات المرتبطة بتطوير أنماط تفكيرهم، وطرق معالجتهم للأفكار، وحلهم للمشكلات، والتعامل مع البيانات والمعلومات والتواصل مع زملائهم (Bierema et al., 2017).

تناولت الدراسات عدداً من سمات الحس العلمي التي قد يمتلكها الطلاب ويمارسونها، مثل: الاستمتاع بالعمل العلمي، حب الاستطلاع العلمي، المرونة في معالجة المواقف، التفكير فوق التفكير، القدرة على التصور المجرد وتوليد الأفكار، تفعيل غالبية الحواس، التحدث بلغة علمية، الحس العددي، التساؤل وطرح المشكلات،

طالباً مستمتعاً بدراسة العلوم. فضلاً عن ذلك ينبغي مراعاة المعلم لأهمية تدريب الطالب على استراتيجيات تقوية الذاكرة، وتوظيف الأدوات الذهنية عبر تهيئة مواقف تعليمية من الحياة اليومية، وتحفيز الطالب عن طريق توفير الدافعية، وطرح مشكلات مفتوحة النهاية تتحدى تفكير الطلبة، وتفعيل المناقشة والعمل الجماعي عن طريق تنوع الأدوات التدريسية وتوظيفها، والتدريب على المرونة في التفكير وفي اتجاهات متشعبة.

وأجريت العديد من الدراسات التي سعت إلى تنمية الحس العلمي لدى الطلبة، ومنها دراسة مراد (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط التفكير على تنمية الحس العلمي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة، وتم إعداد مقياس الحس العلمي المناسب لطالبات الصف الخامس الابتدائي، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الحس العلمي الصالح للمجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة كاظم وشنيف (٢٠١٨) إلى معرفة أثر استراتيجية حصيرة المكان في الحس العلمي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة، وتم تصميم أداة البحث، وهي مقياس الحس العلمي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جعل موقف الطالبة أكثر قدرة على التفكير وزيادة الحماسة وتنمية الحس العلمي لديهن.

- التخلص من التفكير الشائع والعام لدى الطالب، إذ إن الحس العام يستند إلى الفطرة، ويكون سطحيًا كونه يبنى على اللاوعي والإحساس فقط، دون سعي إلى تفسير هذا الإحساس، أما الحس العلمي فإنه يركز على الإدراك المستند إلى الفهم والوعي.

- مساعدة الطالب على إنجاز المهام الموكلة إليه بصورة أفضل وأسرع، وتلافي جوانب القصور في أدائه الذهنية؛ مما يحفزه على المثابرة، ويعزز فيه تحمل المسؤولية والاستقلالية لديه، والتريث والدقة في الأداء.

- تحفيز الطالب على التواصل بواسطة لغة العلوم بما تتضمنه من رموز ومصطلحات؛ للتعبير عن الأفكار وإدراك العلاقات واستيعابها، وتوصيلها للآخرين كتابةً أو مشافهةً.

وقدم (Passmore et al., 2014) بعض المقترحات المساعدة لتنمية الحس العلمي لدى الطالب، وهي: مقترحات خاصة ببيئة التعلم، وأخرى باستراتيجيات التدريس، والثالثة خاصة بالمعلم. وبناءً عليه؛ يجب توفير بيئة جذابة تحفز على البحث والاستقصاء، وتقديم الاستفسارات، والتعبير الحر المرن، بالإضافة إلى تهيئة الجو الآمن للعمل، واستخدام إستراتيجيات التدريس المرتكزة على التعلم النشط والمواكبة للتطور التكنولوجي والملائمة لمتطلبات الجيل، وتعزيز حب الاستطلاع لدى الطالب، وتهيئة فرصاً للمشاركة؛ من أجل اكتساب عادات عقلية، مثل: الدقة، والمثابرة، مرونة التفكير، والربط بين الخبرات السابقة والخبرة الحالية، مما يجعل الطالب قادراً على إدراك المشكلات واتخاذ القرارات بنفسه، مما يقوي لديه الثقة بالنفس ويحفز فكره النقدي الخلاق، ويخلق

الحس العلمي. وقد أظهرت النتائج وجود أثر لتدريس الوحدة المختارة باستخدام نموذج زاهوريك في تنمية الحس العلمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها اهتمام الباحثين بتنمية الحس العلمي من خلال توظيف العديد من نماذج تدريس العلوم وإستراتيجياته، وأظهرت نتائج هذه الدراسات فاعلية النماذج والإستراتيجيات المختلفة في تنمية الحس العلمي لدى الطلبة. إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية الحس العلمي ببعديه: المعرفي والوجداني لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

اهتمت الكثير من الدراسات -داخل المملكة وخارجها- بتنمية الحس العلمي لدى الطلبة، ومنها: دراسة كل من: (حاصل، ٢٠١٩؛ السلامات، ٢٠١٨؛ كاظم وشنيف، ٢٠١٨؛ مراد، ٢٠١٦؛ هاني، ٢٠٢٠) وغيرها الكثير. ويأتي هذا الاهتمام من كون الحس العلمي يساعد الطلبة على إدراك المشكلات، ومعالجتها، واتخاذ قرار نحوها، بالتالي تزداد ثقتهم بأنفسهم، ويتطور أدائهم الذهني، ويكونون أقدر على التواصل باستخدام لغة العلوم من رموز ومصطلحات؛ للتعبير عن أفكارهم وتوصيلها للآخرين، علاوةً على ذلك تكسبهم مرونة في التفكير وتزيد من وعيهم بالعمليات الإدراكية ونتائج أعمالهم (رمضان، ٢٠١٦). وأوصت دراسة السلامات (٢٠١٨) بزيادة وعي معلمي العلوم بموضوع الحس العلمي وأهميته تنميته لدى طلبتهم. كما أوصت دراسة المالكي والذبياني (٢٠٢٣) بضرورة اهتمام مناهج العلوم في المراحل

أما دراسة السلامات (٢٠١٨) فقد سعت إلى تحديد أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية جيكسو في تنمية الحس العلمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٥٨) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الحس العلمي، والكفاءة الذاتية المدركة، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة حاصل (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التعلم بجانب الدماغ في تدريس العلوم على التحصيل، وتنمية الحس العلمي وبعض عادات العقل لدى طلبة الصف الأول المتوسط، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة (٥٨) طالباً وطالبة، وتم بناء أدوات الدراسة المتمثلة في تحديد السيطرة الدماغية، واختبار تحصيلي، واختبار الحس العلمي، واختبار عادات العقل، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

كما هدفت دراسة هاني (٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية تدريس وحدة (التكاثر واستمرارية النوع) للفصل الدراسي الثاني للصف الثاني الإعدادي مصاغة باستخدام نموذج زاهوريك في تنمية الحس العلمي في مدينة دمياط بجمهورية مصر العربية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وبلغ عدد كل منهما (٤٠) طالباً، وتم إعداد اختبار تشخيص التصورات الخاطئ، واختبار

المختلفة بتنمية أبعاد الحس العلمي، وممارسة المعلمين لها، وتدريب الطلاب عليها.

وتعد الفيزياء أحد مجالات العلوم الأساسية التي تتضمن عدداً من الموضوعات العلمية المرتبطة بحياة الناس، سواء على الصعيد الفردي أم الاجتماعي، ويتطلب أن يكون لهم رأي وقرارات حولها. ويوفر توجهُ القضايا العلمية المجتمعية سياقاتٍ لتعليم العلوم تمكّن المتعلمين من استقصاء هذه القضايا بواقعية مدعمة بالأدلة والبراهين، ومن ثمّ اكتساب خبرات تفاوضية لاتخاذ قرارات تجاهها، مراعيةً في ذلك الجوانب المجتمعية، والأخلاقية للعلم (Chung et al., 2016). وأوصت دراسة الضلعان والشايع (٢٠١٥) بإعادة النظر في مستوى التضمين اللازم للقضايا العلمية المجتمعية في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من حيث توفر السمات المهمة فيها. وأشارت دراسة الزامل وآخرين (٢٠١٦) إلى أهمية وجود نموذج إرشادي يساعد المعلم على عرض هذه القضايا في الصف الدراسي بشكل سليم. من جهة أخرى، أوصت دراسة (Öztürk & Erabdan, 2019) بضرورة تطوير وعي المعلمين وإدراكهم لمفهوم القضايا العلمية المجمعية.

بناءً على ما سبق، ولضرورة توفير بيئة تعلم مناسبة للعلوم تساعد الطلبة على معالجة المهام والمشكلات بصورة أفضل وأسرع، والتغلب على نواحي القصور في أداءاتهم الذهنية مما ينمي لديهم المثابرة وتحمل المسؤولية والاستقلالية والبعد عن السطحية والتسرع في إيجاد الحلول، وهو ما قد يوفره سياق القضايا العلمية المجتمعية، ولندرة الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن

فاعلية القضايا العلمية المجتمعية في تنمية الحس العلمي؛ فقد برزت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية الحس العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية

في تدريس الفيزياء لتنمية المجال المعرفي

للحس العلمي وأبعاده لدى طالبات المرحلة

الثانوية بمنطقة الجوف؟

٢. ما فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية

في تدريس الفيزياء لتنمية المجال الوجداني

للحس العلمي وأبعاده لدى طالبات المرحلة

الثانوية بمنطقة الجوف؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. الكشف عن فاعلية توظيف القضايا العلمية

المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية المجال

المعرفي للحس العلمي وأبعاده لدى طالبات

المرحلة الثانوية.

٢. الكشف عن فاعلية توظيف القضايا العلمية

المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية المجال

الوجداني للحس العلمي وأبعاده لدى طالبات

المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها مما يأتي:

١. الأهمية النظرية:

– تناول توجه القضايا العلمية المجتمعية الذي يعد من التوجهات الحديثة لإصلاح وتطوير تعليم العلوم.

– تعد من الدراسات الأولى-حسب اطلاع الباحثين- التي تهدف للكشف عن فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية الحس العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

– لفت الأنظار وتسلط الضوء على قضايا علمية مجتمعية مضمنة في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي.

٢. الأهمية التطبيقية:

– تقديم قائمة مقترحة بأبعاد الحس العلمي في المجالين المعرفي والوجداني.

– تقديم دليل إرشادي، ونموذج تدريسي لمعلمي الفيزياء لكيفية تناول بعض القضايا العلمية المجتمعية في الفيزياء.

– تطوير أداتين لقياس المجالين: المعرفي والوجداني للحس العلمي يمكن أن تمثل إضافة يستفيد منها الباحثون في الدراسات المستقبلية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على القضايا العلمية المجتمعية في وحدة "الفيزياء النووية" في كتاب الفيزياء (٤) للتعليم الثانوي في مسار العلوم

الطبيعية. كما اقتصرت على المجالين: المعرفي

والوجداني للحس العلمي وما يرتبط بهما من أبعاد.

٢. **الحدود المكانية والبشرية:** طبقت الدراسة على عينة

من طالبات الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية في منطقة الجوف.

٣. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي

الثاني للعام ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

القضايا العلمية المجتمعية: تعرف إجرائياً بأنها: القضايا العلمية ذات البعد الاجتماعي، التي وردت ضمن الدروس في وحدة "الفيزياء النووية" من كتاب الفيزياء للصف الثالث ثانوي، وتتسم هذه القضايا بكونها غير محسومة ومثيرة للجدل، كما تتطلب النظر في الجوانب الأخلاقية المتعلقة بها.

الحس العلمي: يعرف إجرائياً بأنه: الأنشطة العقلية التي تمارسها الطالبة معرفياً ووجدانياً، بناءً على الإدراك والفهم والوعي؛ وذلك وصولاً لتحقيق الهدف المنشود.

تبنى البحث المجال المعرفي للحس العلمي، وتضمن الأبعاد الآتية: تفعيل الحواس، استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر، التفكير حول التفكير، الاستدلال، التصور

المجرد، الحس العددي، اليقظة العقلية. أما المجال الوجداني للحس العلمي فقد تضمن الأبعاد الآتية: حب الاستطلاع العلمي، المثابرة، المبادرة، التحكم في التهور،

المرونة في معالجة المواقف، الاستمتاع بالعمل العلمي. ويقاس الحس العلمي بالدرجة التي تحصل عليها

الطالبات في اختبار المجال المعرفي للحس العلمي، ومقياس المجال الوجداني للحس العلمي وأبعادهما.

ويمكن تعريف أبعاد المجال المعرفي والوجداني للحس العلمي في هذه الدراسة على النحو الآتي:

– المرونة في معالجة المواقف: القدرة على تغيير التفكير، واستنباط أفكار متعددة، وتغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف.

– الاستمتاع بالعمل العلمي: الشعور بالسرور والسعادة أثناء التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، ذا القياسين القبلي والبعدي. حيث درست المجموعة التجريبية وحدة "الفيزياء النووية" من مقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء توظيف القضايا العلمية المجتمعية المرتبطة بمحتوى الوحدة، ودرست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من كافة طالبات الصف الثالث الثانوي من المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. واختيرت مدرستا التطبيق بطريقة قصدية، وتكونت عينة البحث من (٦١) طالبة، تم تقسيمهن كالاتي: (٣٠) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و(٣١) طالبة في مدرسة أخرى يمثلن المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار المجال المعرفي للحس العلمي

تضمن اختبار المجال المعرفي للحس العلمي سبعة أبعاد، هي: تفعيل الحواس، استدعاء الخبرات وربطها

– تفعيل الحواس: تحفيز المدركات الحسية؛ لتحصيل المعرفة، وتعيين الملاحظات بشكل دقيق.

– استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر: تذكر المعلومات والمعارف السابقة للاستفادة منها في المواقف الجديدة.

– التفكير حول التفكير: طرح أسئلة تعمل على تفسير ما تعرف وما لا تعرف.

– الاستدلال: بحث عقلي منظم لبلوغ حقيقة مجهولة بناءً على مقدمات معلومة، والحكم على النتائج.

– التصور المجرد: توظيف المدركات السابقة في صور ذهنية جديدة للوصول إلى حلول غير شائعة للمشكلات.

– الحس العددي: الإدراك العام للأرقام والأعداد ومدلولاتها والقدرة على التعامل معها.

– اليقظة العلمية: التركيز العالي، وشدة الانتباه خلال الأنشطة التعليمية.

– حب الاستطلاع العلمي: البحث والمتابعة والتساؤل المستمر عن كل ما يستجد وعما يخفى عليه في البيئة المحيطة؛ لغرض جمع المزيد من المعلومات.

– المثابرة: الاستمرار في أداء نشاط ما دون استسلام حتى تحقيق الهدف.

– المبادرة: الإقدام والمبادرة بالاشتراك في المهام المعقدة، وتحمل النتائج.

– التحكم في التهور: التفكير قبل فعل نشاط ما، ووضع خطة للسلوك المراد القيام به.

عدد من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة.

صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

طبق الاختبار في صورته الأولى على عينة استطلاعية، بلغ عدد أفرادها (٢٨) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي. وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه ذلك السؤال، والجدول (١) الآتي يوضح النتائج:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن=٢٨)

تفعيل الحواس		استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر		التفكير حول التفكير		الاستدلال	
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	**,٥٠٠	٧	**,٤٩٣	١٢	**,٨٢٨	١٨	**,٥٩٦
٢	**,٥٧٦	٨	**,٥٠٤	١٣	٠,١٣٦	١٩	**,٩١٠
٣	٠,١٢١	٩	**,٧٣٧	١٤	**,٧٩٣	٢٠	٠,٤٠٥
٤	**,٧٣٥	١٠	**,٨٨٦	١٥	**,٩٣١	٢١	**,٣٨٢
٥	**,٥١٥	١١	**,٩٣٨	١٦	**,٩١٥	٢٢	**,٥٢٢
٦	**,٤٦٤	-----	-----	١٧	**,٩٤٧	٢٣	**,٧٦٦
التصور المجرد		الحس العددي		اليقظة العقلية			
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط		
٢٤	**,٦٤٢	٣٠	**,٨٩٨	٣٦	**,٧٩٨		
٢٥	**,٤٦١	٣١	**,٨٦٩	٣٧	**,٧٠٠		
٢٦	**,٧٠٨	٣٢	**,٩٢١	٣٨	**,٥٢١		
٢٧	**,٨٣٦	٣٣	**,٤٧٩	٣٩	٠,٠٨٣		
٢٨	**,٧٠٥	٣٤	**,٩٤٢	٤٠	**,٧٥٧		
٢٩	**,٦٩٠	٣٥	٠,٣٢٧	٤١	**,٧٩٥		

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

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٠٨٣-٠.٩٤٧)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، باستثناء الأسئلة رقم: (٣، ١٣، ٣٩)؛ ومن ثمّ تم حذفها. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٢) الآتي يوضح النتائج:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار (ن=٢٨)

م	الأبعاد	الدرجة الكلية للاختبار
١	تفعيل الحواس	**٠,٤٦٧
٢	استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر	**٠,٩٣٤
٣	التفكير حول التفكير	**٠,٨٣٦
٤	الاستدلال	**٠,٨٦٧
٥	التصور المجرد	**٠,٨٩٥
٦	الحس العددي	**٠,٩٠٧
٧	اليقظة العقلية	**٠,٧٨٣

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٤٦٧، ٠.٩٣٤)، وهي قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠١). ثبات الاختبار: تم حساب ثبات اختبار المجال المعرفي للحس العلمي باستخدام طريقة كيوذر-ريتشاردسون، والجدول (٦) الآتي يوضح معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية:

جدول (٣) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لاختبار الجانب المعرفي للحس العلمي (ن=٢٨)

م	الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار	عدد المفردات	معامل الثبات
١	تفعيل الحواس	٥	٠.٧١١
٢	استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر	٥	٠.٧٧٦
٣	التفكير حول التفكير	٥	٠.٨٧٩
٤	الاستدلال	٦	٠.٧٢١
٥	التصور المجرد	٦	٠.٧٣٦
٦	الحس العددي	٦	٠.٨٦١
٧	اليقظة العقلية	٥	٠.٧٩٤
	الدرجة الكلية للاختبار	٣٨	٠.٩٣١

التمييز لفقرات الاختبار بين (٠.٢١-٠.٦٤). وبالنظر إلى ما أشار إليه علام (٢٠٠٠)، فإنه إذا كانت قيمة معامل تمييز المفردة (٠.٤) أو أكثر، فإنه يدل على أن المفردة تتميز بدرجة جيدة بين المجموعتين الطرفيتين، وإذا تراوحت بين (٠.٢-٠.٤) فإن تمييز المفردة بين المجموعتين يكون لا بأس به. وفي ضوء نتائج قيم معاملات التمييز، فإن مفردات الاختبار تُميز بين المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا، بدرجة جيدة ومناسبة.

وبذلك تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (٣٨) سؤالاً تمثل أبعاد المجال المعرفي للحس العلمي، والجدول (٤) الآتي يوضح عدد أسئلة اختبار المجال المعرفي للحس العلمي وتوزيعها على كل بُعد من أبعاده:

جدول (٤) توزيع أسئلة اختبار المجال المعرفي للحس العلمي على كل بُعد من أبعاده

م	أبعاد الاختبار	أرقام الأسئلة	المجموع
١	تفعيل الحواس	١-٢-٣-٤-٥	٥
٢	استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر	٦-٧-٨-٩-١٠	٥
٣	التفكير حول التفكير	١١-١٢-١٣-١٤-١٥	٥
٤	الاستدلال	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١	٦
٥	التصور المجرد	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	٦
٦	الحس العددي	٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣	٦
٧	اليقظة العقلية	٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨	٥
الإجمالي			٣٨

الاستطلاعي وبواقع (٤٠) دقيقة، وذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقت أسئلة طالبة والزمن الذي استغرقت أبطأ طالبة في الإجابة.

ثانياً - مقياس المجال الوجداني للحس العلمي

تضمن المقياس ستة أبعاد فرعية، وهي: حب الاستطلاع العلمي، المثابرة، المبادرة، التحكم في التهور، المرونة في

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات العام للاختبار مرتفع، حيث بلغ (٠.٩٣١)، فيما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠.٧١١) كحد أدنى و(٠.٨٧٩) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث.

معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار:

تراوحت قيم معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار بين (٠.٢٦-٠.٨٠) وتعد معاملات مقبولة تربوياً، ما عدا مفردة واحدة فقط حصلت على معامل صعوبة (٠.٢٠) وتم الإبقاء عليها؛ لحصولها على معامل تمييز جيد.

معامل التمييز لأسئلة الاختبار:

تم تحديد معامل التمييز لأسئلة الاختبار بالاعتماد على استخدام درجات المجموعتين الطرفيتين وتقسيم كلي (Kelly) باتباع خطوات محددة، وتراوحت قيم معاملات

تصحيح وزمن الاختبار:

أعطيت الدرجة (١) للإجابة الصحيحة لكل سؤال، في حين أعطيت الدرجة (٠) للإجابة غير الصحيحة أو السؤال المتروك، ومن ثمّ فإن أعلى درجة للاختبار هي (٣٨) درجة، وأقل درجة هي (صفر). وتم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار في ضوء التطبيق

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

طُبق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٨) طالبة بالصف الثالث الثانوي، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول (٥) الآتي يوضح النتائج:

معالجة المواقف، الاستمتاع بالعمل العلمي. وتكون في صورته المبدئية من (٣٦) عبارة وُزعت على تلك الأبعاد، ودرجت العبارات على خمسة مستويات (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً). وللتعرف على مدى ملائمة القائمة المقترحة لأبعاد المجال الوجداني للحس العلمي، ومدى وضوح صياغة عبارات المقياس وسلامتها؛ تم عرض الصورة المبدئية لهما على عدد من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٢٨)

حب الاستطلاع العلمي		المثابرة		المبادرة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	***,٦٥٥	٧	***,٤٤٩	١٢	***,٥٥٥
٢	***,٥٢٧	٨	***,٤٩٩	١٣	***,٦٤٦
٣	***,٦٥٨	٩	***,٦٢٩	١٤	***,٦٧٠
٤	***,٥٧٧	١٠	***,٨١٠	٥	***,٦٦١
٥	***,٤٦٨	١١	***,٧٦٨	١٦	***,٦٦١
٦	***,٥٩٧			١٧	***,٥٨٩
التحكم في التهور		المرونة في معالجة المواقف		الاستمتاع بالعمل العلمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٨	*,٣١٠	٢٤	***,٧٥٥	٣٠	***,٥٩١
١٩	***,٥٠٠	٢٥	***,٥٢٢	٣١	***,٦٤٢
٢٠	***,٧٦٦	٢٦	***,٥٥٢	٣٢	***,٣٨٥
٢١	***,٥٧٠	٢٧	***,٧٨٩	٣٣	***,٧١٧
٢٢	***,٧٢٢	٢٨	***,٦٤٩	٣٤	***,٧٥٨
٢٣	٠,٢٠٠	٢٩	***,٧٦٢	٣٥	***,٦٠٠
				٣٦	***,٤٩٥

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

(٢٣) من محور التحكم في التهور، وتم حذفها. وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بعضا

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٢٠٠-٠,٨١٠)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، باستثناء العبارة رقم

وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٦) الآتي يوضح النتائج:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس المجال الوجداني للحس العلمي (ن=٢٨)

م	الأبعاد	حب الاستطلاع العلمي	الاستطلاع العلمي	المثابرة	المبادرة	التحكم في التهور	المرونة	الاستمتاع بالعمل	الدرجة الكلية للمقياس
١	حب الاستطلاع العلمي	—							
٢	المثابرة	** ٠.٦١٤	—						
٣	المبادرة	** ٠.٥٧٦	** ٠.٧٠٠	—					
٤	التحكم في التهور	** ٠.٤٧٩	** ٠.٦١٧	** ٠.٧١٦	—				
٥	المرونة في معالجة المواقف	** ٠.٥٢٦	** ٠.٧٠٣	** ٠.٧٥٥	** ٠.٧٢٣	—			
٦	الاستمتاع بالعمل العلمي	** ٠.٦٢٤	** ٠.٦٥٣	** ٠.٦٩٨	** ٠.٧١٩	** ٠.٦٩٤	—		
	الدرجة الكلية	** ٠.٧٥٠	** ٠.٨٣٨	** ٠.٨٨١	** ٠.٨٣٧	** ٠.٨٧٥	** ٠.٨٧٦	—	

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بعضًا والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٥٢٦-٠.٨٨١)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند (٠.٠١).

ثبات المقياس:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات للمقياس، والجدول (٧) الآتي يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (٧) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة الجانب الوجداني للحس العلمي (ن=٢٨)

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
١	حب الاستطلاع العلمي	٦	٠.٧٠٣
٢	المثابرة	٥	٠.٧٤٦
٣	المبادرة	٦	٠.٧٨٦
٤	التحكم في التهور	٥	٠.٧٨٣
٥	المرونة في معالجة المواقف	٦	٠.٧٦٢
٦	الاستمتاع بالعمل العلمي	٧	٠.٧٩٩
	الدرجة الكلية	٣٥	٠.٩٢٠

يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

يتضح من الجدول (٧) أن معامل الثبات العام للمقياس مرتفع، حيث بلغ (٠.٩٢٠)، فيما يتراوح ثبات الأبعاد بين (٠.٧٠٣) كحد أدنى و(٠.٧٩٩) كحد أعلى؛ وهذا

وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) يوضح توزيع العبارات على أبعاد المقياس: عبارة تمثل أبعاد المقياس الستة، والجدول (٨) الآتي

جدول (٨) توزيع العبارات على كل بُعد من أبعاد مقياس المجال الوجداني للحس العلمي

م	الأبعاد	أرقام عبارات كل بُعد	المجموع
١	حب الاستطلاع العلمي	١-٢-٣-٤-٥-٦	٦
٢	المثابرة	٧-٨-٩-١٠-١١	٥
٣	المبادرة	١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧	٦
٤	التحكم في التهور	١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢	٥
٥	المرونة في معالجة المواقف	٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٦
٦	الاستمتاع بالعمل العلمي	٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥	٧
	إجمالي عبارات المقياس		٣٥

دليل المعلمة:

تم تصميم الدليل الإرشادي لتدريس القضايا العلمية المجتمعية الواردة في وحدة "الفيزياء النووية" من مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي. وتضمن الدليل: مقدمة الدليل، مفهوم وسمات القضايا العلمية المجتمعية، أهداف الدليل وأهميته، والقضايا العلمية المجتمعية التي سيتم تناولها، والتوزيع الزمني لها.

وتناول الدليل قضيتين علميتين مجتمعتين، وهما: العلاج الإشعاعي، المفاعلات النووية. واقترح الدليل عدد الحصص اللازمة لتدريس كل قضية، والأهداف والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات وطرق التدريس، والوسائل والأجهزة التعليمية ومصادر التعلم، وخطة تفصيلية لإجراءات التدريس في كل حصة دراسية، وأساليب التقويم وأدواته، إضافة إلى مادة علمية إثرائية للقضيتين المطروحتين.

وعُرض الدليل في صورته الأولية على عددٍ من الأساتذة المتخصصين في مجال تعليم العلوم، وعلى عدد من المشرفين التربويين، ومعلمي ومعلمات الفيزياء؛ وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء عدد من التعديلات؛ ليصبح الدليل قابلاً للتطبيق في صورته النهائية.

تطبيق الدراسة:

بعد تصميم مواد الدراسة وأدواتها والتأكد من قابليتها للتطبيق، حرص الباحثان على ضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، ومنها العمر الزمني للطالبات في مجموعتي البحث ليكون ما بين (١٨-١٩) سنة. وقام الباحثان بتطبيق أداتي البحث قبلاً على مجموعتي البحث؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين. وطُبقت المعالجة التجريبية على الطالبات في فصل واحد في مدرسة التطبيق الأولى، ونظراً لعدم توفر فصول أخرى في المدرسة نفسها؛ فقد حرص الباحثان على اختيار المجموعة الضابطة من مدرسة أخرى تتوفر فيها

قبلياً) على مجموعتي البحث، وحساب قيمة (ت) للعينتين المستقلتين؛ لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال المعرفي للحس العلمي، والجدول (٩) الآتي يوضح النتائج:

معلمة خبرتها في التدريس متقاربة مع خبرة معلمة المجموعة التجريبية، إضافة إلى أنهما تحملان المؤهل نفسه.

التطبيق القبلي لأداتي البحث:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ تم تطبيق اختبار الجانب المعرفي للحس العلمي (قياساً

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في

القياس القبلي لاختبار المجال المعرفي للحس العلمي

الأبعاد والدرجة الكلية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تفعيل الحواس	تجريبية	٣٠	٢.٦٧	١.٢٩٥	٠.٥١٨	٠.٦٠٧
	ضابطة	٣١	٢.٥٠	١.١٩٦		
استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر	تجريبية	٣٠	١.٦٣	١.١٢٩	٠.٢٣٣	٠.٨١٧
	ضابطة	٣١	١.٧٠	١.٠٨٧		
التفكير حول التفكير	تجريبية	٣٠	١.١٧	٠.٩١٣	٠.٤٢٦	٠.٦٧٢
	ضابطة	٣١	١.٢٧	٠.٩٠٧		
الاستدلال	تجريبية	٣٠	٢.٤٧	١.١٦٦	٠.١١٤	٠.٩١٠
	ضابطة	٣١	٢.٥٠	١.١٠٦		
التصور المجرد	تجريبية	٣٠	٢.٩٠	١.٣٧٣	٠.٠٩٥	٠.٩٢٤
	ضابطة	٣١	٢.٩٣	١.٣٣٧		
الحس العددي	تجريبية	٣٠	١.٨٠	١.١٨٦	٠.٣٣١	٠.٧٤٢
	ضابطة	٣١	١.٩٠	١.١٥٥		
اليقظة العقلية	تجريبية	٣٠	١.٧٠	١.٠٥٥	٠.٢٥٠	٠.٨٠٣
	ضابطة	٣١	١.٧٧	١.٠٠٦		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	١٤.٣٣	٤.٢٦٩	٠.٢٢٤	٠.٨٢٤
	ضابطة	٣١	١٤.٥٧	٣.٧٨٤		

(٠.٦٧٢)، (٠.٩١٠)، (٠.٩٢٤)، (٠.٧٤٢)، (٠.٨٠٣)، (٠.٨٢٤)، على الترتيب، وهي قيم أعلى من مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للأبعاد وللدرجة الكلية لاختبار المجال المعرفي للحس العلمي بلغت على الترتيب (٠.٥١٨)، (٠.٢٣٣)، (٠.٤٢٦)، (٠.١١٤)، (٠.٠٩٥)، (٠.٣٣١)، (٠.٢٥٠)، (٠.٢٢٤)، عند مستوى الدلالة (٠.٦٠٧)، (٠.٨١٧)،

المجال المعرفي للحس العلمي؛ مما يدل على التكافؤ بين المجموعتين.

كما تم تطبيق مقياس المجال الوجداني للحس العلمي (قياساً قبلياً) على مجموعتي البحث، وحساب قيمة (ت)

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في

القياس القبلي لمقياس المجال الوجداني للحس العلمي

الأبعاد والدرجة الكلية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
حب الاستطلاع العلمي	تجريبية	٣٠	٢٢.٩٧	٣.٤١٩	٠.٣٢٣	٠.٧٤٨
	ضابطة	٣١	٢٣.٢٦	٣.٦١٤		
المثابرة	تجريبية	٣٠	١٨.٥٠	٣.٠٨٢	١.٣٢٠	٠.١٩٢
	ضابطة	٣١	١٩.٥٥	٣.١١٨		
المبادرة	تجريبية	٣٠	٢٢.٣٠	٣.٠٠٧	١.١٥٣	٠.٢٥٤
	ضابطة	٣١	٢٣.٤٥	٤.٦٠٣		
التحكم في التهور	تجريبية	٣٠	١٧.٥٣	٢.٤٤٦	١.٩٤٨	٠.٠٥٤
	ضابطة	٣١	١٩.١٦	٣.٨٣٩		
المرونة في معالجة المواقف	تجريبية	٣٠	٢٢.٣٣	٣.٩٨٦	١.٢٨٣	٠.٢٠٤
	ضابطة	٣١	٢٣.٧١	٤.٣٧٦		
الاستمتاع بالعمل العلمي	تجريبية	٣٠	٢٣.٨٧	٣.٤٢١	١.٥٤١	٠.١٢٩
	ضابطة	٣١	٢٥.٥٨	٥.٠٧٨		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	١٢٧.٥٠	١٤.٩٥٧	١.٥٩٩	٠.١١٥
	ضابطة	٣١	١٣٤.٧١	١٩.٨٤٠		

المجال الوجداني للحس العلمي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: "ما فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية المجال المعرفي للحس العلمي وأبعاده لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف؟" حسبت قيمة "ت"

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس المجال الوجداني للحس العلمي بلغت على الترتيب (٠.٣٢٣)، (١.٣٢٠)، (١.١٥٣)، (١.٩٦٨)، (١.٢٨٣)، (١.٥٤١)، (١.٥٩٩)، عند مستوى الدلالة (٠.٧٤٨)، (٠.١٩٢)، (٠.٢٥٤)، (٠.٠٥٤)، (٠.٢٠٤)، (٠.١٢٩)، (٠.١١٥)، وهي قيم أعلى من مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس

للعينيتين المستقلتين؛ لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات
طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس
البعدي لاختبار المجال المعرفي للحس العلمي وأبعاده،
والجدول (١١) الآتي يوضح النتائج:
جدول (١١) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس
البعدي للمجال المعرفي للحس العلمي وأبعاده

المجال المعرفي للحس العلمي وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تفعيل الحواس	التجريبية	٣٠	٣.٩٣	٠.٩٠٧	٤.٣٨٥	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٢.٨٤	١.٠٣٦		
استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر	التجريبية	٣٠	٤.٦٣	٠.٤٩٠	١٣.٤١١	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٢.٤٢	٠.٧٦٥		
التفكير حول التفكير	التجريبية	٣٠	٤.٦٣	٠.٥٥٦	١٤.٦٨١	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٢.٥٢	٠.٥٧٠		
الاستدلال	التجريبية	٣٠	٥.٠٠	٠.٠٠٠	١٥.٥٨٦	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٣.٠٦	٠.٦٨٠		
التصور المجرد	التجريبية	٣٠	٥.٤٧	٠.٧٧٦	٧.٣٩٦	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٣.٦٥	١.١١٢		
الحس العددي	التجريبية	٣٠	٥.٤٠	١.١٠٢	١١.٥٤٥	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٢.٥٥	٠.٨١٠		
اليقظة العقلية	التجريبية	٣٠	٤.٩٣	٠.٢٥٤	١١.٥٩٣	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٣.١٠	٠.٨٣١		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٣٤.٠٠	١.٩١٢	٢٠.٨١٤	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣١	٢٠.١٣	٣.١٢٨		

لصالح المتوسطات الأعلى التي تمثل متوسطات
المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية؛ تم
حساب مربع إيتا (η^2) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير
الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلي على تأثير
ضئيل، في حين يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من
التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير
الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،
٢٠٠٠، ٢٤٦).

يتضح من الجدول (١١) السابق أن قيمة "ت" لأبعاد
المجال المعرفي للحس العلمي وللدرجة الكلية بلغت
(٤.٣٨٥)، (١٣.٤١١)، (١٤.٦٨١)، (١٥.٥٨٦)،
(٧.٣٩٦)، (١١.٥٤٥)، (١١.٥٩٣)، (٢٠.٨١٤) على
الترتيب، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من
(٠.٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة
إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد
المجال المعرفي للحس العلمي، وفي الدرجة الكلية،

جدول (١٢) قيمة η^2 ، ومقدار حجم التأثير في المجال المعرفي للحس العلمي

م	المجال المعرفي للحس العلمي وأبعاده	قيمة ت	درجة الحرية	η^2	مقدار حجم التأثير
١	تفعيل الحواس	٤.٣٨٥	٥٩	٠.٢٤٦	كبير
٢	استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر	١٣.٤١١	٥٩	٠.٧٥٣	كبير
٣	التفكير حول التفكير	١٤.٦٨١	٥٩	٠.٧٨٥	كبير
٤	الاستدلال	١٥.٥٨٦	٥٩	٠.٨٠٥	كبير
٥	التصور المجرد	٧.٣٩٦	٥٩	٠.٤٨١	كبير
٦	الحس العددي	١١.٥٤٥	٥٩	٠.٦٩٣	كبير
٧	اليقظة العقلية	١١.٥٩٣	٥٩	٠.٦٩٥	كبير
	الدرجة الكلية	٢٠.٨١٤	٥٩	٠.٨٨٠	كبير

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: "ما فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية المجال الوجداني للحس العلمي وأبعاده لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف؟" حسبت قيمة "ت" للعينتين المستقلتين؛ لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المجال الوجداني للحس العلمي وأبعاده، والجدول (١٣) الآتي يوضح النتائج:

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير القضايا العلمية المجتمعية على تنمية المجال المعرفي للحس العلمي كبيراً على مستوى الأبعاد والدرجة الكلية، وتراوح بين (٠.٢٤٦ - ٠.٨٠٥) للأبعاد، وبلغ للدرجة الكلية (٠.٨٨٠)؛ مما يعني أن (٨٨٪) من تباين درجات القياس البعدي يعود لتوظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء.

جدول (١٣) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمجال الوجداني للحس العلمي وأبعاده

المجال الوجداني للحس العلمي وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
حب الاستطلاع العلمي	التجريبية	٣٠	٢٥.١٠	٢.٤٨٢	٣.٢٥٦	٠.٠٠٢
	الضابطة	٣١	٢٢.٩٠	٢.٧٧٣		
المثابرة	التجريبية	٣٠	٢١.٤٣	٢.١٢٨	٣.٣٣٢	٠.٠٠١
	الضابطة	٣١	١٨.٧٧	٣.٨٣٦		
المبادرة	التجريبية	٣٠	٢٦.٠٠	٣.١٨٤	٢.٧٧٧	٠.٠٠٧
	الضابطة	٣١	٢٣.٥٢	٣.٧٦٧		

التجريبية	٣٠	٢١.٩٧	٢.٩٥٣	٢.٤٦	٠.٠١٧	التحكم في التهور
	٣١	١٩.٩٧	٣.٣٧١			
التجريبية	٣٠	٢٦.٤٣	٣.٤١١	٢.٦٣١	٠.٠١١	المرونة في معالجة المواقف
	٣١	٢٣.٩٠	٤.٠٦١			
التجريبية	٣٠	٢٩.٤٠	٣.٩١٨	٢.٤٨	٠.٠١٦	الاستمتاع بالعمل العلمي
	٣١	٢٦.٦٨	٤.٦١٤			
التجريبية	٣٠	١٥٠.٣٣	١٠.٥١٢	٤.٧٦٨	٠.٠٠٠	الدرجة الكلية
	٣١	١٣٥.٧٤	١٣.١٩٠			

المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد المجال الوجداني للحس العلمي، وفي الدرجة الكلية، لصالح المتوسطات الأعلى التي تمثل متوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية؛ تم حساب مربع إيتا (η^2) لقيمة (ت):

جدول (١٤) قيمة η^2 ، ومقدار حجم التأثير في المجال الوجداني للحس العلمي

م	المجال الوجداني للحس العلمي وأبعاده	قيمة ت	درجة الحرية	η^2	مقدار حجم التأثير
١	حب الاستطلاع العلمي	٣.٢٥٦	٥٩	٠.١٥٢	كبير
٢	المثابرة	٣.٣٣٢	٥٩	٠.١٥٨	كبير
٣	المبادرة	٢.٧٧٧	٥٩	٠.١١٦	متوسط
٤	التحكم في التهور	٤.٤٦٠	٥٩	٠.٠٩٣	متوسط
٥	المرونة في معالجة المواقف	٢.٦٣١	٥٩	٠.١٠٥	متوسط
٦	الاستمتاع بالعمل العلمي	٢.٤٨٠	٥٩	٠.٠٩٤	متوسط
	الدرجة الكلية	٤.٧٦٨	٥٩	٠.٢٧٨	كبير

بناءً على ما سبق، فقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية توظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء لتنمية الحس العلمي بمجاليه المعرفي والوجداني وأبعادهما الفرعية، لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي بينت فاعلية القضايا العلمية المجتمعية وتأثيرها

يتضح من الجدول (١٣) السابق أن قيمة "ت" لأبعاد المجال الوجداني للحس العلمي وللدرجة الكلية بلغت (٣.٢٥٦)، (٣.٣٣٢)، (٢.٧٧٧)، (٢.٤٦٠)، (٢.٦٣١)، (٢.٤٨٠)، (٤.٧٦٨) على الترتيب، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير القضايا العلمية المجتمعية على تنمية المجال الوجداني للحس العلمي تراوح بين الكبير والمتوسط على مستوى الأبعاد، وكبير للدرجة الكلية، وتراوح بين (٠.٠٩٤ - ٠.١٥٨) للأبعاد، وبلغ للدرجة الكلية (٠.٢٧٨)؛ مما يعني أن (٢٨٪) تقريبًا من تباين درجات القياس البعدي يعود لتوظيف القضايا العلمية المجتمعية في تدريس الفيزياء.

ينبغي التركيز عليها في تعليم العلوم يجب أن تتسم بإثارة اهتمام الطلبة، وأن تكون ذات صلة بحياتهم واهتماماتهم. وتتميز القضايا العلمية المجتمعية التي تم طرحها بأنها مشكلات مفتوحة وبدون حلول متفق عليها أو محسومة، وينتج عن تناولها العديد من النقاشات والآراء المتضاربة، وتتطلب اتخاذ قرارات معينة وتبني وجهات نظر قد تكون مختلفة عن وجهات النظر الأخرى وتحتاج للتفكير بطريقة مرنة ومختلفة عن التفكير الشائع. وهذا ساهم كما يبدو في تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى الطالبات من خلال البحث وطرح التساؤلات العلمية بشكل متواصل، والمثابرة في جمع المعلومات والبحث عن الأدلة والبراهين، والقدرة على معالجة المواقف المختلفة عن طريق توليد أفكار متنوعة وتغيير الحالة الذهنية وطريقة التفكير بتغيير المواقف والمعطيات، والشعور بالسرور والاستمتاع أثناء التعلم.

كما أن تناول القضايا العلمية المجتمعية لطالبات المجموعة التجريبية يتطلب إجراءات تدريسية تتيح الفرصة للطالبات في التواصل وتقبل نقد الأفكار والآراء المطروحة ونقدها، والدخول في المناقشات العلمية الجدلية، وممارسة مهارات التفاوض واتخاذ القرارات بشأن ما يُطرح بعد إعمال العقل والاعتماد على الحجة والدليل. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Bilican, 2018) أن القضايا العلمية المجتمعية تنمي قدرة الطلبة على التفاوض والتفكير وفهم طبيعة العلم ودور العلماء في التقدم العلمي، وتهتم بالجانب الأخلاقي في تعليم العلوم، وتنمي قدرة الطلبة على اتخاذ قرارات أخلاقية.

من جهة أخرى، يمكن عزو نتائج البحث-ربما-إلى خصائص بيئة التعلم عند تناول القضايا العلمية

على عدد من المتغيرات المختلفة؛ فقد توصلت دراسة (Mugaloglu et al., 2016) إلى وجود تأثير لتدريس القضايا العلمية المجتمعية في تنمية التحصيل الدراسي في العلوم، وتوصلت دراسة (Yenni et al., 2017) إلى وجود فروق دالة إحصائية لتوظيف القضايا العلمية المجتمعية لتحسين المعرفة العلمية للطلبة، وتوصلت دراسة الأسمرى وآخرين (٢٠١٨) إلى وجود أثر لأنموذج مقترح لتدريس القضايا العلمية المجتمعية في الأحياء، في تنمية الجدل العلمي، كما توصلت دراسة (Munir & Bhutta, 2018) إلى وجود فروق دالة إحصائية لتدريس العلوم من خلال القضايا العلمية المجتمعية؛ لتحسين مهارات الحجج لدى الطلاب.

ويمكن عزو نتائج الدراسة إلى طبيعة القضايا العلمية المجتمعية التي تم تناولها في هذا البحث، وهي: العلاج الإشعاعي، المفاعلات النووية؛ من حيث كونها جذابة للطالبات ولها علاقة بحياة الناس والممارسات المجتمعية، وقد تثار هذه القضايا في المدرسة أو في وسائل الإعلام وهذا قد يتطلب قرارات شخصية ترتبط بتلك القضايا؛ مما ساهم في توظيف الطالبات للحس العلمي بمجاليه المعرفي والوجداني من خلال محاولة الطالبات التعرف على أبعاد تلك القضايا واستكشاف واستكشاف إيجابياتها وسلبياتها، ومن ثمَّ وظفن قدراتهن في بناء المعرفة وتحديد الملاحظات بدقة، والاستفادة من المعلومات السابقة في المواقف التعليمية الجديدة، وطرح العديد من التساؤلات لتفسير المعرفة العلمية، وتوظيف مهارات الاستدلال وإيجاد حلول ابتكارية للمشكلات والقضايا المطروحة. وفي هذا الصدد، ذكر (Lee & Zeidler, 2019) أن القضايا العلمية المجتمعية التي

- تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم؛ لتقديم القضايا العلمية المجتمعية داخل الفصول الدراسية بصورة فعالة، وتزويدهم بالإرشادات اللازمة لذلك.
- إعادة النظر في فلسفة تطوير معلم العلوم وأهدافه بما يتفق وأهداف الثقافة العلمية، ومسايرة الاتجاهات العلمية المعاصرة في هذا المجال.
- توظيف أساليب تناول القضايا العلمية المجتمعية ونماذجها التي تقدمها الدراسات والأبحاث في تحديد القضايا والمشاكل العلمية، وفي شرح الظواهر العلمية، وكيفية استخدام الأدلة العلمية في الموضوعات المضمنة في مناهج العلوم.
- تضمين مجالات الحس العلمي وأبعاده كنتاج من نواتج التعلم في مناهج العلوم في المراحل الدراسية المختلفة.

المقترحات:

- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية تدريس الفيزياء في ضوء القضايا العلمية المجتمعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة للكشف عن تأثير برنامج تدريبي قائم على القضايا العلمية المجتمعية على الممارسات التدريسية لمعلمات الفيزياء.
- إجراء دراسة بعنوان: أنشطة إثرائية قائمة على القضايا العلمية المجتمعية وأثرها في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة.

المجتمعية، والتي توظف أساليب واستراتيجيات تعلم متنوعة وواسعة بدلاً من الاعتماد على أسلوب واستراتيجية محددة، وهذا يرتبط بقدرة ومهارة معلمة العلوم على تقديم تلك القضايا بشكل فعال، إضافة إلى مناسبة المرحلة العمرية للطالبات وارتباط ذلك بقدراتهن ومستوى نضجهن الذي ساهم في طرح مثل هذه القضايا وتناولها في الفصل الدراسي، وإدراك الطالبات للقضايا المطروحة وكيفية معالجتها؛ مما انعكس بشكل إيجابي على مهارات وأبعاد الحس العلمي المختلفة. وكان (Passmore et al., 2014) قد أكدوا أن عدداً من العوامل تساعد على تنمية الحس العلمي لدى الطلبة، ومنها: أهمية توفير بيئة تعتمد على الاستقصاء والتعبير الحر المرن، وتنوع إستراتيجيات التدريس التي تدعم حب الاستطلاع لدى الطالب وتوفر فرص المشاركة من أجل اكتساب عادات عقلية، مثل: الدقة، والمثابرة، مرونة التفكير، والربط بين الخبرات السابقة والخبرة الحالية، بحيث يصبح الطالب قادراً على طرح المشكلات وصنع القرارات بنفسه، وتخلق طالباً مستمتعاً بدراسة العلوم، إضافة إلى دور المعلم في تهيئة مواقف تعليمية من الحياة، وتقديم مشكلات مفتوحة النهاية تتحدى تفكير الطلبة وتساهم في اندماجهم في المناقشات والعمل الجماعي، وتوظيف الأداءات الذهنية، والتدريب على المرونة في التفكير وفي اتجاهات متشعبة.

توصيات الدراسة:

- تضمين القضايا العلمية المجتمعية في مناهج العلوم، ومراعاة اختيارها بعناية من حيث مناسبتها للمرحلة العمرية للطلبة وارتباطها بالمحتوى العلمي المقدم لهم.

المراجع

المراجع العربية:

راغب، رانيا. (٢٠١٧). دراسة تحليلية لتقصي الجدل

العلمي في القضايا العلمية المجتمعية لدى معلمي

البيولوجي وعلاقته بأنماط استدلالهم. *المجلة*

المصرية للتربية العملية، ٢٠ (١١)، ١٤٣-٢٠٩.

الركابي، عباس. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية مقترحة

قائمة على إستراتيجيات اتخاذ القرار في الحس

الفيزيائي عند طلاب الصف الرابع العلمي.

دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٥ (١)،

٢٤٣-٢٦٣.

رمضان، حياة. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجيات

التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس

العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية*

العلمية، ١٩ (١)، ٦٣-١١٤.

الزامل، محمد؛ والشايع، فهد؛ والزغيبي، محمد.

(٢٠١٦). تضمين القضايا العلمية المجتمعية

SSI في كتب الكيمياء في المملكة العربية

السعودية ووعي المعلمين بها. *المجلة التربوية*،

٢ (١١٨)، ١٨٧-٢٢٩.

السلامات، محمد خير. (٢٠١٨). أثر تدريس الفيزياء

باستخدام استراتيجية جيڪسو في تنمية الحس

العلمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف

الأول الثانوي. *مجلة الزرقاء للبحوث*، ١٨ (٣)،

١٦-٢.

السيد، سوزان. (٢٠١٩). استخدام استراتيجية السقالات

التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية

بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في

أبو حاصل، بدرية. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية التعلم

بجانبى الدماغ في تدريس العلوم على التحصيل

وتتمية الحس العلمي وعادات العقل لدى طالبات

الصف الأول متوسط. *مجلة جامعة أم القرى*،

١١ (١)، ٤٢-١.

الأسمرى، إبراهيم؛ والشايع، سليمان؛ والزغيبي، محمد.

(٢٠١٨). أثر نموذج مقترح لتدريس القضايا

العلمية المجتمعية في مادة الأحياء للصف الثالث

الثانوي في تنمية مستوى الجدل العلمي للطلاب.

مجلة الزرقاء، ١٩ (١)، ١٤٨-١٦٣.

جاد الحق، نهلة. (٢٠١٨). استراتيجية التحليل الشبكي

لتنمية مهارات التفكير البصري والحس العلمي في

العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة*

المصرية للتربية العلمية، ٢١ (٤)، ٧٩-١٢١.

حبيب، ناهد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي مقترح

لمعلمي العلوم قائم على استخدام تقنيات الحاسوب

والإنترنت لتدريبهم على ممارسات الحس العلمي

لتنميته لدى طلابهم. *مجلة القراءة والمعرفة*،

١٧١ (١)، ٢١-٧٠.

الحميدي، تهاني؛ والعصيمي، حميد. (٢٠٢٠). دراسة

تحليلية لمحتوى كتب التعليم بالمرحلة المتوسطة

في ضوء القضايا العلمية المجتمعية (SSI) في

المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*

والنفسية، ٤ (٨)، ٩٦-١٢٠.

الصف الخامس الابتدائي. مجلة القانون والآداب
وعلوم الإنسان، ٢٥ (١)، ٢٢-١.

مازن، حسام الدين محمد. (٢٠١٥، أغسطس). تصميم
وتفعيل بيئات التعليم الإلكتروني الشخصي في
التربية العلمية لتحقيق المتعة والطرفة العلمية
والتشويق والحس العلمي. المؤتمر العلمي السابع
عشر: التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية،
القاهرة، ٢٣-٥٩.

المالكي، رجب محمد؛ والذبياني، عادل رزق الله.
(٢٠٢٣). درجة تفعيل معلمي العلوم بمحافظة
الليث لأبعاد الحس العلمي في ممارساتهم
التدريسية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم
التربوية، ١٠ (٤)، ٢٥١-٢٨١.

مراد، سهام. (٢٠١٦). أثر استخدام خرائط التفكير في
تدريس العلوم على تنمية الحس العلمي لدى
طالبات الصف الخامس الابتدائي. المجلة الدولية
التربوية المتخصصة، ٥ (٥)، ١٤٣-١٦٧.

مراد، صلاح أحمد. (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في
العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة
الأنجلو المصرية.

هاني، مرفت. (٢٠٢٠). فاعلية نموذج زاهوريك البنائي
في تصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم مادة
العلوم وتنمية الحس العلمي لدى تلاميذ الصف
الثاني الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العلمية،
٢٣ (٢)، ٤٣-١٠٢.

مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة
التربوية، ٥٨ (١)، ٤٠٠-٤٥٩.

الشحري، إيمان علي. (٢٠١١، سبتمبر). فعالية برنامج
مقترح في العلوم قائم على تكامل بعض النظريات
المعرفية لتنمية الحس العلمي لدى طلاب المرحلة
الإعدادية. المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية
العلمية: فكر جديد لواقع جديد، القاهرة، ٢٠٩-
٢٩٦.

الضلعان، أحمد؛ والشايع، فهد. (٢٠١٥). مدى تضمين
كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية القضايا
العلمية المجتمعية SSI ومستوى وعي المعلمين
بها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦ (٢)،
١٦٢-١٩٧.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم
التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته
المعاصرة. دار الفكر العربي.

عمرة، أسماء. (٢٠١٦). أثر توظيف استراتيجية خرائط
المفاهيم الرقمية في تنمية الحس العلمي بمادة
العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي
(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة
الإسلامية، فلسطين.

عناقرة، حازم. (٢٠١٨). مستوى حجج طلاب جامعة
طيبة حول قضايا علمية اجتماعية وعلاقتها
بمستوى ذكائهم اللغوي والمنطقي الرياضي
الاجتماعي. المجلة التربوية، ٣٢ (١٢٨)، ٩٣-
١٢٦.

كاظم، زهراء؛ وشنيف، مازن. (٢٠١٨). أثر إستراتيجية
حصيرة المكان في الحس العلمي لدى تلميذات

المراجع الأجنبية:

- Science Education*, 37(11), 1815-1833.
- Demiral, Ü. & Türkmenoğlu, H. (2018). The relationship of preservice science teachers' decision-making strategies and content knowledge in socio-scientific issues. *Uludag University Journal of Education Faculty*, 31(1), 309-340.
- Fensham, P. J., & Montana, J. (2018). The Challenges and Opportunities for Embracing Complex Socio-scientific Issues as Important in Learning Science: The Murray-Darling River Basin as an Example. In: Corrigan D., Bunting C., Jones A., Loughran J. (Eds), *Navigating the Changing Landscape of Formal and Informal Science Learning Opportunities* (pp. 127-150). Springer, Cham.
- Lee, H., & Zeidler, D. L. (2019). Examining tensions in the socio scientific issues classroom: Students' border crossings into a new culture of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(5), 672-694.
- Muğaloğlu, E. Z., Küçük, Z. D., & Güven, D. (2016). Pre-service Science Teachers' Self-efficacy Beliefs to Teach Socio-scientific Issues. *Uludag University Journal of Education Faculty*, 29(1), 95-110.
- Munir, U., & Bhutta, S. M. (2018). Efficacy of Teaching Science at Secondary Level through Socio-Scientific Issues-based Argumentation: Study from an Urban Context of Pakistan.
- Akbulut, H., & Demir, O. (2020). Science Teachers' Views of Socio Scientific Issues. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 237-256.
- Arbid, E., Samir, S., & Tairab, H. (2020). Science Teachers' Views about Inclusion of Socio-Scientific Issues in UAE Science Curriculum and Teaching. *International Journal of Instruction*, 13(2), 733-748.
- Bierema, A. M. K., Schwarz, C. V., & Stoltzfus, J. R. (2017). Engaging undergraduate biology students in scientific modeling: Analysis of group interactions, sense making, and justification. *CBE—Life Sciences Education*, 16(4), 68.
- Bilican, K. (2018). Analysis of Pre-Service Science Teachers' Understanding of Nature of Science and Proposed Arguments on Socio-Scientific Issues. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 420-435.
- Chung, Y., Yoo, J., Kim, S., Lee, H., & Zeidler, D. L. (2016). Enhancing Students' Communication Skills in the Science Classroom through Socio scientific Issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 1-27.
- Cole, M., Wilhelm, J., & Yang, H. (2015). Student moon observations and spatial-scientific reasoning. *International Journal of*

- Learning & Teaching. Hong Kong, China.
- Roger, A., & Pielke J. (2004). When scientists politicize science: making sense of controversy over The Skeptical Environmentalist. *Environmental Science & Policy*, 7(5), 405-417.
- Rubini, B., Ardianto, D., Setyaningsih, S., & Sariningrum, A. (2019). Using socio-scientific issues in problem based learning to enhance science literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233(1), 8-12.
- Sousa, C. (2017). Integrating Bioethics in Sciences' curricula using values in science and socio-scientific issues. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 4(1), 122-134.
- Yenni, R., Hernani, H., & Widodo, A. (2017, May). *The implementation of integrated science teaching materials based socio-scientific issues to improve students scientific literacy for environmental pollution theme*. Mathematics, Science, and Computer Science Education International Seminar (MSCEIS). Bandung.
- Nam, Y., & Chen, Y. C. (2017). Promoting argumentative practice in socio-scientific issues through a science inquiry activity. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3431-3461.
- Nida, S., Rahayu, S., & Eilks, I. (2020). A Survey of Indonesian Science Teachers' Experience and Perceptions toward Socio-Scientific Issues-Based Science Education. *Education Sciences*, 10(2), 39.
- Oldoni, J. F. W. B., Fortuna, C., & Leite, R. F. (2019). Socio-Scientific Issues in Didactic Books of Elementary Science: What Are the Goals? *Acta Scientiae*, 21(4), 82-96.
- Öztürk, N., & Erabdan, H. (2019). The Perception of Science Teachers on Socio-Scientific Issues and Teaching Them. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(4), 960-982.
- Passmore, C., Gouvea, J. S., & Giere, R. (2014). Models in science and in learning science: Focusing scientific practice on sense making. In *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 1171-1202). Springer, Dordrecht.
- Pitiporntapin, S., Yutakom, N., & Sadler, T. D. (2016, December). *Thai pre-service science teachers' struggles in using Socio-scientific Issues (SSIs) during practicum*. In Proceedings of the Asia-Pacific Forum on Science

Sustainable Leadership as a Mediating Variable in the Relationship between University Reputation and Organizational Ambidexterity: King Saud University is a Model

Abdulaziz Ahmed Ali Alharazi 

Department of Educational Administration and Planning,
College of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of
Saudi Arabia

القيادة المستدامة كمتغير وسيط في العلاقة بين سمعة الجامعة

وبراعتها التنظيمية: جامعة الملك سعود أنموذجاً

عبدالعزيز أحمد علي الحرازي 

قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية
السعودية



DOI
<https://doi.org/10.37575/h/edu/22002>

RECEIVED

الاستلام

2024/06/05

EDIT

التعديل

2024/09/09

ACCEPTED

القبول

2024/09/25

NO. OF PAGES

عدد الصفحات

40

YEAR

سنة العدد

2024

VOLUME

رقم المجلد

1

ISSUE

رقم العدد

13

Abstract:

The study aimed to reveal the mediating role of sustainable leadership in the relationship between the university's reputation and its organizational ambidexterity from the perspective of faculty members at King Saud University. This is done by revealing the degree of practicing the dimensions of sustainable leadership, the degree of achieving the dimensions of organizational reputation, as well as revealing the degree of achieving the dimensions of organizational ambidexterity. Therefore, the study relied on Predictive correlational, and the study sample consisted of (362) university faculty members. The questionnaire was used as a tool for collecting data, and the study reached a number of results, the most prominent of which are: Practicing the dimensions of sustainable leadership resulted in a moderate response rate in general, with a mean of (3.40) and a standard deviation of (0.762). The results of the study also revealed that the dimensions of organizational reputation had a high degree of response, with a mean of (3.49) and a standard deviation of (0.711). The results of the study also found that the dimensions of organizational ambidexterity had a moderate response rate, with an arithmetic mean of (3.32) and a standard deviation of (0.812). And that there is an effect of sustainable leadership as a mediating variable, the standard value of the regression weight was (.146). In light of the results, the study presented a number of recommendations, the most prominent of which are: encouraging university employees to contribute to presenting innovative ideas and benefiting from them in improving the level of the university's organizational reputation. Working to facilitate administrative procedures that ensure that faculty members and students obtain patents easily and without procedural complications.

Keywords: Sustainable Leadership, University Reputation, Organizational Ambidexterity.

المخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة، ودرجة تحقيق أبعاد السمعة التنظيمية، وكذلك الكشف عن درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية؛ لذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن ممارسة أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة استجابة متوسطة بشكل عام، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٠) وانحراف معياري (٠.٧٦٢)، كما كشفت نتائج الدراسة عن أن أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة استجابة عالية، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٧١١)، وأن أبعاد البراعة التنظيمية جاءت بدرجة استجابة متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٢) وانحراف معياري (٠.٨١٢)، وأن هناك تأثيراً للقيادة المستدامة بوصفها متغيراً وسيطاً في العلاقة، حيث بلغت القيمة المعيارية لوزن الانحدار (٠.١٤٦). وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات، من أبرزها: توظيف القيادة المستدامة بوصفها نمطاً إدارياً في الجامعة لتحقيق سمعة عالية وبراعة تنظيمية مرتفعة، تشجيع منسوبي الجامعة على المساهمة في تقديم أفكار مبتكرة، والاستفادة منها في الارتقاء بمستوى السمعة التنظيمية للجامعة، والعمل على تسهيل الإجراءات الإدارية التي تضمن حصول أعضاء هيئة التدريس والطلبة على براءات الاختراع بسهولة، ودون تعقيدات إجرائية.

الكلمات المفتاحية: القيادة المستدامة، سمعة الجامعة، والبراعة التنظيمية.

المقدمة

يمر العالم المعاصر بتحولات وتغيرات متسارعة في شتى مجالات الحياة، لاسيما في ظل العولمة، والتسارع المعلوماتي، والتقدم المعرفي الهائل؛ مما أسهم بشكل مباشر في جعل المؤسسات المجتمعية -على اختلاف أنشطتها وأنواعها- في مواجهة العديد من التحديات والصعوبات التي تهدد استقرارها وتقدمها.

من تلك المؤسسات المجتمعية؛ تأتي المؤسسات التعليمية بمثابة المحرك الفاعل والحيوي في المجتمعات الإنسانية، وذلك لدورها الرئيس في تربية الأجيال، وإعدادهم لسوق العمل، ناهيك عن كونها مؤسسات تربوية وتعليمية وأكاديمية في آن واحد، حيث تقوم بدور مهم يُلقى على عاتقها ضرورة العمل على مواكبة كل ما هو جديد في مجالات الحياة المختلفة (Hallinger,2023).

في مقدمة المؤسسات التعليمية؛ تشغل الجامعات موقعاً ريادياً وحيوياً لدى المجتمع، وما يواجهه من تغيرات متسارعة وتحديات مستمرة ينسحب أيضاً على تلك الجامعات (Smolentseva,2023)؛ حيث أصبحت في أمس الحاجة لإيجاد منهجيات علمية واستراتيجيات مُجددة تأخذ بعين الاعتبار التحديات المتنوعة والظروف المتغيرة؛ لذلك اتجهت أنظار المهتمين والمختصين نحو البراعة التنظيمية، وذلك بوصفها مدخلاً حديثاً في مجال الإدارة الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية؛ حيث تعمل البراعة التنظيمية على الربط بين الجامعات وبيئتها، من خلال مزج التطوير المشترك بغية الوصول إلى ديمومة نجاح لتلك الجامعات ونموها وتميزها (عبدالمعطي، ٢٠٢٣).

تُعد البراعة التنظيمية من الوسائل الأكثر أهمية في تحسين القدرة التنافسية للجامعات، والمساهمة في استمرارها والحفاظ على بقائها، وذلك من خلال المساعدة في التكيف مع بيئاتها المضطربة وأزماتها المفاجئة (محمد، ٢٠٢٣).

يشير ناصف (٢٠٢٣) إلى أن البراعة التنظيمية مطلبٌ ملحٌ للجامعات في الآونة الأخيرة، بوصفها مدخلاً يسهم في استمرارية تلك الجامعات وتميزها، من خلال السعي لاستثمار الموارد المتاحة، والعمل على استكشاف القدرات الجديدة، من خلال التوفيق بين عمليات استثمار الجامعات لوضعها التنافسي، واستكشاف الفرص الجديدة في المستقبل.

بينت العديد من الدراسات، كدراسة عبدالمعطي (٢٠٢٣)، ودراسة (Lissillour, 2023)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٢)، ودراسة عكيلا (٢٠٢٢) أهمية البراعة التنظيمية، وذلك بوصفها وسيلة لزيادة القدرة التنافسية للجامعات، ومساعدتها على المواءمة والتكيف مع البيئات المضطربة، والقدرة على تلبية احتياجات المستفيدين، والعمل على تقديم منتجات وخدمات جديدة ومتميزة؛ مما يسهم بشكل مباشر في تحسين سمعة الجامعات.

في السياق نفسه أكدت دراسة محمد (٢٠٢٣)، ودراسة Ketabchi (2021) أهمية البراعة التنظيمية للجامعات كونها وسيلة ومدخلاً لتحسين السمعة التنظيمية للجامعات، من خلال زيادة قدرتها التنافسية، ومساعدتها في تحسين موقعها الريادي والعالمي، والمساهمة في تلبية احتياجات المستفيدين المتنوعة. بالإضافة إلى ذلك أكدت دراسة الكرعاوي (٢٠١٧) أن للبراعة التنظيمية بأبعادها

وهذا لا يتأتى إلا من خلال توظيف أبعاد البراعة التنظيمية للجامعة؛ مما يُسهم بشكل مباشر في الوصول إلى ميزة تنافسية عالية، ومن ثمَّ سمعة تنظيمية مرتفعة لتلك الجامعات.

يرى الباحث أنه في ظل ما تواجهه الجامعات من تحديات متنوعة وصعوبات فرضتها مقتضيات العصر الحاضر، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ومتطلبات التنمية المستدامة والاقتصاد المعرفي، ورغبة في تعزيز جهود الجامعات في تحقيق مستهدفات التنمية المستدامة للوصول لمراكز عالمية متقدمة؛ مما يعني تحقيق درجة مرتفعة من البراعة التنظيمية، وسمعة عالية للجامعات؛ أصبح من الضروري أن تنتهج تلك الجامعات مداخل قيادية مناسبة وفعالة.

تُعَدُّ القيادة حجر الأساس الذي تستند عليه عمليات التغيير والتطوير وجودة العمل بالجامعات، وعلى عاتق القادة تقع مسؤولية تحقيق الأهداف، ومواجهة التحديات والصعوبات القائمة، وإعداد الكوادر البشرية وتطويرها لكي تسهم في تطوير حركة التقدم العلمي والتقني والثقافي للمجتمع؛ لذلك وفي السياق نفسه أكدت رؤية ٢٠٣٠ ضرورة تأهيل القيادات التربوية والأكاديمية وتدريبها.

وفي ضوء توجهات القيادة المعاصرة التي تدعم استدامة الجامعات وتميزها في ظل بيئة معقدة ومتغيرة؛ ظهر مفهوم القيادة المستدامة بوصفه نمطاً إدارياً مُعاصراً يهدف إلى تحقيق التوازن لعناصر الجامعة ومكوناتها (Aung, ٢٠٢٣)، كما تسهم القيادة المستدامة في تعزيز تنافسية الجامعات، من خلال تنمية مهارات الكوادر البشرية والالتزام بتحقيق الأداء المتميز؛ مما

المختلفة دور كبير في بناء السمعة التنظيمية للمؤسسات التعليمية وتعزيزها بشكل عام، والجامعات على وجه الخصوص؛ لذلك تُعد السمعة من أبرز مكونات الاستراتيجية الخاصة بالجامعة لتحقيق أهدافها، من خلال جذب المستفيدين، والعمل على زيادة ثقة المجتمع المحلي والعالمي، حيث أصبح ينظر إلى سمعة الجامعة باعتبارها هدفاً استراتيجياً تسعى إليه بغية تحقيق ميزة تنافسية عالية (Vargo, 2023).

يؤكد الشريف (٢٠٢٣) أهمية بناء وتحسين السمعة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي بشكل عام، والجامعات على وجه الخصوص، وذلك في ظل التنافس العالمي المتزايد، والسعي المستمر للجامعات نحو استيعاب التغيرات المتسارعة والتطورات المختلفة، بما يسهم في رفع كفاءة الجامعة ومنسوبيها لتحقيق القدرة التنافسية، والتميز في الأداء.

في السياق نفسه يؤكد هاشم (٢٠٢٣) أن بناء السمعة التنظيمية للجامعات وتطويرها وتحسينها يساهم في استمرارية وتميز الجامعات، كما تساعد السمعة التنظيمية على زيادة قدرة الجامعات في مواجهة التحديات والأزمات المختلفة، كما أنها تمثل دعماً للجامعة في تحقيق تميزها في الأداء والتنافسية.

لذلك أكدت العديد من الدراسات، كدراسة صلاح الدين (٢٠٢٢)، ودراسة أرشيد (٢٠٢٢) الاهتمام المتزايد للجامعات بمدخل السمعة التنظيمية؛ حيث يعود ذلك إلى إدراك المنسوبين بأهمية السمعة التنظيمية في استدامة الجامعات وتميزها بوصفها أحد المقاييس الجوهرية للميزة التنافسية للجامعات.

في ضوء ما سبق؛ يتضح الاهتمام المتزايد لدى الجامعات في تحقيق درجة عالية من السمعة التنظيمية،

مشكلة الدراسة

مع انطلاق رؤية المملكة ٢٠٣٠ بدأت مؤسسات التعليم العالي مسيرة التحول والتطوير؛ حيث أصبح إلزاماً على الجامعات السعودية القيام بأدوارها الرئيسية وفق مؤشرات ومستهدفات عالمية بجودة عالية وتميز؛ لذلك سعت في اتباع أساليب قيادية ومداخل تسهم بشكل مباشر في قيادة الجامعات لمرحلة التحول، وذلك بُغية تحقيق مستهدفات الرؤية فيما يتعلق بقدرتها على تلبية احتياجات سوق العمل في مختلف وظائفها الرئيسية، التعليمية منها، والبحثية، والمسؤولية المجتمعية (الرمثي، ٢٠٢٣).

كما تُعدُّ السمعة والبراعة التنظيمية من أبرز الأهداف الاستراتيجية التي تسعى إلى تحقيقها مؤسسات التعليم العالي والجامعات على وجه الخصوص؛ لذلك تطمح الجامعات في توظيف كل ما هو مناسب لتحقيق مستوى عالٍ من التميز وصولاً إلى مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية، وهو ما ينعكس بظلاله على سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية (Klein, 2023).

كشفت دراسة طایل (٢٠٢٠) عن وجود علاقة ارتباطية بين البراعة التنظيمية وسمعة الجامعة؛ تتمثل تلك العلاقة في الدور الإيجابي الذي تحققه أبعاد البراعة التنظيمية في تقدم الجامعة وتميزها والارتقاء بها وصولاً إلى سمعة عالية،

وفي السياق نفسه كشفت دراسة صلاح الدين (٢٠٢٢) أن هناك علاقة موجبة بين براعة الجامعة وسمعتها التنظيمية، من خلال الدور الرئيس الذي يمثله التوظيف الجيد لأبعاد البراعة التنظيمية في تحقيق سمعة عالية لمؤسسات التعليم العالي، وجاءت دراسة (2021)

Antonova التي توصلت إلى العلاقة الإيجابية بين براعة الجامعة وسمعتها التنظيمية، بوصفها من أبرز

يعني تحقيق ميزة تنافسية عالية، وسمعة تنظيمية مرتفعة للجامعات (Al-Zawahreh, 2019).

وقد أكدت العديد من الدراسات، كدراسة الرمثي (٢٠٢٣)، ودراسة محمد (٢٠٢٣)، ودراسة Iqbal (2022)، ودراسة الصويغري (٢٠٢١)، ودراسة سفر (٢٠٢١)، ودراسة Fihlo (2021)؛ على أهمية توظيف وتفعيل نمط القيادة المستدامة بمؤسسات التعليم العالي بشكل عام، والجامعات على وجه الخصوص، بهدف تحسين الأداء ونواتج التعلم، إلى جانب دعم زيادة المنافسة، كما كشفت تلك الدراسات قدرة نمط القيادة المستدامة على تطوير الجامعات بما يمكنها من التعليم بشكل أفضل وأسرع، وأكثر مرونة وديمومة، وقدرة على المواءمة والتكيف مع منافسيها؛ مما يدعم بشكل مباشر القدرة على تحقيق درجة عالية من البراعة التنظيمية، وسمعة مرتفعة لتلك الجامعات.

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء تطوير الجامعات في المملكة العربية السعودية، وزيادة نهضتها وتميزها، وتحقيق جودة تضاهي الجامعات العالمية العريقة، ورغبة في تحقيق درجة عالية من البراعة التنظيمية، وسمعة مرتفعة للجامعات السعودية على وجه العموم، وجامعة الملك سعود على وجه الخصوص، وذلك بوصفها أول مؤسسة أكاديمية مستقلة غير هادفة للربح، ورغبة في أن تكون في مصاف الجامعات الرائدة بحلول عام ٢٠٣٠، وذلك تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

في الجامعات تمر بأزمة، من عدم المصداقية، وباجة إلى تعزيز أنظمة القيم لدى القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، من خلال الاستثمار الأمثل في الأكاديميين الذين يتمتعون بروح المبادرة العالية، الذين يجذبون الموارد المالية إلى الجامعات، ويوظفون الآليات المناسبة لإنقاذ سمعة المؤسسات التعليمية.

في السياق نفسه كشفت نتائج دراسة الحربي (٢٠٢١) أن الجامعات تواجه العديد من الصعوبات والتحديات التي تعوق إدارة السمعة التنظيمية، وأنها لازالت دون المستوى المطلوب، كما كشفت دراسة (Tong et al (2020) ضعف الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بأهمية بناء سمعة تنظيمية جيدة، ودورها في جذب الأنظار، وتميزها؛ حيث أوصت الدراسة ببذل المزيد من الجهود نحو بناء سمعة تنظيمية، بما يسهم بشكل مباشر في القدرات التنافسية للجامعات، وبما يتيح لها الأفضلية، وتحقيق مراكز متقدمة في التنافسية العالمية.

وفي السياق نفسه، وتدعيماً لمشكلة الدراسة، قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من أعضاء هيئة التدريس، بهدف الكشف عن واقع متغيرات الدراسة بجامعة الملك سعود؛ حيث خلصت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى أن واقع البراعة التنظيمية وسمعة الجامعة لا تزال دون المستوى المأمول، وباجة إلى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث، مع ضرورة النظر في استثمار وتوظيف المداخل الإدارية المعاصرة، ويأتي في مقدمتها القيادة المستدامة.

وتعد القيادة المستدامة أيضاً من أبرز المداخل والأساليب الحديثة؛ حيث تمثل منهجاً قيادياً معاصراً لمواجهة التحديات والتعقيدات المتزايدة التي تواجه الجامعات (العردان، ٢٠٢٠)؛ لذلك أشارت العديد من الدراسات

المؤشرات الأساسية لمكانة الجامعة في سوق الخدمات التعليمية العالمية، كما توصلت دراسة الكرعاوي (٢٠١٧) إلى أن البراعة التنظيمية تمثل دوراً جوهرياً في تعزيز وبناء سمعة الجامعة عالمياً، يظهر ذلك جلياً في العلاقة الوثيقة والدور الذي تحققه أبعاد البراعة التنظيمية في سمعة الجامعة وتميزها.

وعطفاً على ما سبق؛ تتضح أهمية البراعة التنظيمية والسمعة لدى الجامعة، من خلال العلاقة الإيجابية التي تسهم من خلالها أبعاد البراعة التنظيمية في تحقيق سمعة عالية لمؤسسات التعليم العالي المتمثلة في الجامعات، وبالرغم من ذلك فإن مستوى تطبيق البراعة التنظيمية لا يزال دون المستوى المأمول؛ حيث كشفت نتائج دراسة (Dhaniswara (2023) أن ضعف مستوى تطبيق البراعة التنظيمية لدى مؤسسات التعليم العالي بسبب قلة الاهتمام والوعي اللازمين بدور البراعة التنظيمية في تحقيق تقدم ملموس وتميز للمؤسسة؛ حيث أوصت الدراسة بضرورة أن تبذل مؤسسات التعليم العالي مزيداً من الجهود نحو تطبيق أبعاد البراعة التنظيمية بما يزيد من قدرتها التنافسية، وبما يتيح لها الأفضلية، وتحقيق مرتبة متقدمة في سباق التنافس العالمي.

كما توصلت دراسة كمال (٢٠٢٣) إلى أن تطبيق أبعاد البراعة التنظيمية بالجامعات حقق درجات متوسطة، وهو دون المستوى المطلوب، وفي السياق نفسه توصلت نتائج الطاهر وحسن (٢٠٢١) إلى ضعف الاهتمام بتطبيق أبعاد البراعة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعات.

أما فيما يتعلق بالسمعة التنظيمية ودورها في تميز وتنافسية الجامعات؛ فقد كشفت الدراسة التي أجراها Vargo (2023) أن سمعة المؤسسات التعليمية المتمثلة

مرحلة مبكرة من البحث، بالإضافة إلى ندرة الكتابة في مجال القيادة المستدامة لدى مؤسسات التعليم العالي. من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ لاحظ الباحث ندرة الدراسات السابقة التي أجريت في الجامعات السعودية حول تلك المتغيرات؛ لذلك وتأسيساً على ما سبق، ونتيجة لما تواجهه الجامعات السعودية بشكل عام، وجامعة الملك سعود على وجه الخصوص من تحديات، وعوامل فرضتها التنافسية العالمية، ورغبة في توظيف أسلوب القيادة المستدامة لتحقيق درجة عالية من البراعة التنظيمية وصولاً إلى سمعة تنظيمية مرتفعة لجامعة الملك سعود تحقيقاً لمستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة

- ١- ما درجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟
- ٢- ما درجة تحقيق أبعاد السمعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟
- ٣- ما درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟
- ٤- ما الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

السابقة، كدراسة رانيا (٢٠٢٣)، ودراسة Loureiro (2022)، ودراسة (٢٠٢٢) Cuhadar إلى أهمية تطبيق أسلوب القيادة المستدامة بمؤسسات التعليم بشكل عام، والجامعات على وجه الخصوص، وذلك بوصفه نمطاً إدارياً، وتوجّهاً معاصراً يُسهم بشكل مباشر في استدامة تلك المؤسسات، وقدرتها على تحقيق التعليم المتميز والتنمية المنشودة.

كما أكدت العديد من الدراسات، كدراسة Karabetyan (2023)، ودراسة (٢٠٢٣) Kevin، ودراسة علي (٢٠٢٢)، على أن تطبيق القيادة المستدامة؛ أصبح من الأساليب والمداخل الضرورية التي يمكن توظيفها وتفعيلها في المؤسسات التعليمية والبيئات الأكاديمية لتحديد المؤشرات الأساسية وتنفيذها في إطار الحوكمة والاستراتيجية، والتوصل لجامعة عالمية مستدامة.

وبالنظر إلى مستوى تطبيق القيادة المستدامة بالجامعات السعودية؛ كشفت دراسة الرمثي (٢٠٢٣) أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، وفي السياق نفسه كشفت دراسة الحازمي (٢٠٢٢) أن درجة تطبيق القيادة المستدامة جاءت أيضاً بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج دراسة عيد (٢٠٢٢) إلى أن درجة تطبيق أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت دراسة العردان (٢٠٢٠) أنها لا تزال دون المستوى المأمول، حيث حصلت أبعاد القيادة المستدامة على مستوى متوسط في عدد من الجامعات السعودية محل الدراسة، كما توصلت عدد من الدراسات السابقة، كدراسة (٢٠٢٣) Philip، ودراسة (٢٠٢٢) Iqbal، ودراسة (٢٠٢١) Xiaoyao إلى أن موضوع القيادة المستدامة لا يزال دون المستوى المطلوب، وأنه في

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.
- ٢- الكشف عن درجة تحقيق أبعاد السمعة التنظيمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.
- ٣- الكشف عن درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.
- ٤- التعرف على طبيعة الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

- جانب نظري، يتمثل في إثراء المكتبة العربية ودعمها، بدراسة علمية تتناول متغيرات تُعدُّ من المفاهيم الحديثة والمعاصرة في مجال الإدارة التربوية المتمثلة في أبعاد القيادة المستدامة، والسمعة والبراعة التنظيمية، إذ إن هناك ندرة في الدراسات التي طُبِّقت في مؤسسات التعليم العالي -على حد علم الباحث- لذلك فإن الدراسة الحالية تُعدُّ إضافة نوعية في هذا المجال.

- جانب تطبيقي، حيث إنه من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية واضعي السياسات التعليمية ومنتخذي القرارات بالجامعات السعودية بشكل عام، وجامعة الملك سعود على وجه الخصوص، من قيادات أكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس من اتخاذ الإجراءات والمبادرات النوعية باتجاهات

تغيير أساليب القيادة التقليدية، لتبني الممارسات وأساليب القيادة المعاصرة ومدى تطبيقها، للاستفادة منها في تطوير ممارسات القيادة المستدامة، ولتحقيق درجات عالية لسمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية، بما يُسهم في تطوير أداء الجامعة بشكل عام، ولزيادة قدرتها التنافسية على المستويات كافة، والأصعدة المحلية منها والإقليمية والعالمية، كما يؤمل الباحث أن تفتح الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين في المستقبل لإجراء دراسات أخرى تتناول محددات ومتغيرات تنظيمية لهذا السلوك.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على طبيعة الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، من خلال الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة المتمثلة في أبعادها التالية: (التوجه الاستراتيجي، الموارد البشرية، الإبداع والابتكار، والمسؤولية المجتمعية)، كما سعت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقيق أبعاد السمعة التنظيمية المتمثلة في أبعادها التالية: (جودة الخدمات، الممارسات الإبداعية، والأداء المالي)، كما سعت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية المتمثلة في بُعْدَي: (الاستثمار، والاستكشاف)، كذلك الكشف عن الدور الوسيط للقيادة المستدامة.

- الحد المكاني: طُبِّقت الدراسة على جامعة الملك سعود.
- الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.
- الحد الزمني: العام الدراسي ١٤٤٥ هـ / ٢٠٢٣ م.

مصطلحات الدراسة

القيادة المستدامة: عرف أفري وبريجستير القيادة المستدامة بأنها: "القيادة التي تتطلب اتباع منظور طويل المدى لصنع واتخاذ القرارات، وتنمية الإبداع المؤسسي الذي يهدف إلى زيادة قيمة العملاء، والتنمية، من خلال توظيف الأنشطة والمهارات داخل العمل، وتقديم منتجات وخدمات وحلول تتسم بالجودة"

(Avery & Bergsteiner, 2011:5).

يعرف الباحث القيادة المستدامة إجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات القيادية والإدارية التي يتبعها القيادات الأكاديمية بالجامعة بهدف تحقيق التوازن بين الاهتمام بالموارد البشرية والمالية والبيئية والمجتمعية، من خلال الأبعاد الآتية: التوجه الاستراتيجي، الموارد البشرية، الإبداع والابتكار، والمسؤولية المجتمعية، وتقاس درجة ممارسة تلك الأبعاد بناءً على استجابة أفراد عينة الدراسة للأداة المصممة لهذا الغرض.

السمعة التنظيمية: عرف يودينا Yudina السمعة التنظيمية بأنها: " التقييم الذي يصدره منسوبو ومستفيدو المؤسسة، من حيث قيادة استراتيجية قادرة على تلبية متطلباتها، والوفاء بوعودها، وقدرتها على تحمل المسؤولية المجتمعية، والتحلي بالمصداقية، وتهيئة المناخ الداعم للإبداع والابتكار، وجودة الخدمات المقدمة" (Yudina, 2018:٣٩٧).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: تعبير عن الصورة الذهنية التي يُشكلها المستفيدون من خدمات جامعة الملك سعود، حول أبعاد السمعة التنظيمية المتمثلة في جودة الخدمات، والممارسات الإبداعية، والأداء المالي، وتقاس درجة تحقيق تلك الأبعاد بناءً على استجابة أفراد عينة الدراسة للأداة المصممة لهذا الغرض.

البراعة التنظيمية: عرف سمث وآخرون البراعة التنظيمية بأنها: "قدرة المنظمة على تحقيق التوازن والتزامن بين عملية

الاستغلال التي تعتمد على تعزيز الموارد والإمكانات المتوفرة، وعملية الاستكشاف التي تركز على السعي نحو تطوير كفاءة المنظمة، في ضوء التجربة والمخاطرة" (Smith, 2016). eat at.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: قدرة جامعة الملك سعود على تحقيق التوازن بين استثمار الإمكانات المتوفرة، واستكشاف إمكانيات جديدة، من خلال توظيف الإجراءات والممارسات المتميزة لتحقيق أكبر قدر من جودة المخرجات، وتقاس درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية المتمثلة في بعدي الاستثمار والاستكشاف، بناءً على استجابة أفراد عينة الدراسة للأداة المصممة لهذا الغرض.

المتغير الوسيط: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: المتغير الذي يتوسط العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ويكون له دور في التأثير على المتغير التابع، من خلال قياس دور القيادة المستدامة بوصفها متغيراً وسيطاً في الكشف عن العلاقة بين سمعة الجامعة والبراعة التنظيمية، بناءً على استجابات عينة الدراسة للأداة المصممة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الإطار النظري

المبحث الأول: القيادة المستدامة

مفهوم القيادة المستدامة:

يعرف كل من (Mukhi (2023 و (٢٠٢٣) Crawford القيادة المستدامة بأنها " ذلك النمط القيادي القائم على التغيير ومراعاة الأجيال الحالية والمستقبلية والمحافظة عليها، وتشجيع حالات الإبداع والابتكار في العمل من خلال تبني رؤية محددة وتوزيع مستدام طويل الأمد" ٣٥.

كما عرفها حباكة وزناتي (٢٠٢٢) بأنها " ممارسات استراتيجية تلبى المتطلبات الحالية والمستقبلية للمنظمة وذلك

كما حدد (Dyer ٢٠١٤) خمسة أبعاد للقيادة المستدامة متمثلة في: التفكير المنظم، تصميم خطة العمل، تطوير استراتيجيات التحول، استخدام أدوات متنوعة، وبناء المهارات. وفي السياق نفسه وضع Avery & Bergsteiner (2011) ستة أبعاد للقيادة المستدامة، هي: الاستثمار في البشر، تنمية القيادة الداخلية، الثقافة التنظيمية، المسؤولية البيئية، والسلوك الأخلاقي.

وعطفاً على ما سبق، يتضح تعدد وتنوع أبعاد القيادة المستدامة، بناء على وجهات نظر الباحثين والمختصين في مجال القيادة؛ لذلك سوف تتبنى الدراسة أبعاد القيادة المستدامة الآتية: التوجه الاستراتيجي، الموارد البشرية، الإبداع والابتكار، والمسؤولية المجتمعية.

المبحث الثاني: السمعة التنظيمية

مفهوم السمعة التنظيمية

عرف كل من البشاشة والرابعة (٢٠٢٣) السمعة التنظيمية بأنها: "مجموعة من الإدراكات والتصورات الإيجابية التي يحتفظ بها أصحاب المصلحة عن المنظمة التي ينبغي تطويرها بصورة مستمرة لتكتسب سمعة تنظيمية أعلى" ٢١، في حين عرف (Marjeta ٢٠٢٣) و Baydar (2023) السمعة التنظيمية بأنها: "مجموعة من الصفات التراكمية الإيجابية التي اكتسبتها المنظمة بالثقة والإخلاص والمصادقية، وتحقق احتياجات المستفيدين في إطار التطور المستمر والجودة والتميز.

في السياق نفسه عرف (Krzysztof 2020) السمعة التنظيمية بأنها: إيجاد قيمة تنافسية على مستوى المؤسسة، من خلال تنظيم خطط التوازن، والتغلب على الضغوطات الداخلية والخارجية للمؤسسة؛ مما يساهم في تحقيق تصورات إيجابية لدى المنسوين وتوقعات المستفيدين.

بهدف تحقيق رؤيتها الاستراتيجية بمشاركة المعنيين بها" ١٤٢. وفي السياق نفسه عرف هلال ومحمد (٢٠٢٢) القيادة المستدامة بأنها قدرة قائد المؤسسة على تبني توجه مستدام يساعده في تحقيق عوائد ونتائج أفضل وأكثر استدامة من خلال توظيف كل الموارد المتاحة واستثمارها لدى المؤسسة في إدارة التنوع، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية بما يعزز تبادل الأفكار الجيدة والممارسات الناجحة.

أبعاد القيادة المستدامة

قدم عدد من الباحثين والمختصين في مجال القيادة جملة من الأبعاد للقيادة المستدامة، ومن ذلك حددت دراسة الرمثي (٢٠٢٣) خمسة أبعاد للقيادة المستدامة وهي: التوجه الاستراتيجي، الموارد البشرية، السلوك الأخلاقي، الإبداع والابتكار، المسؤولية المجتمعية. في حين حددت دراسة رانيا (٢٠٢٣) ستة أبعاد للقيادة المستدامة وهي: الثقافة التنظيمية، استدامة النجاح والتعلم، استدامة قيادة الآخرين، التوزيع الاستراتيجي، المسؤولية المجتمعية، استدامة الموارد البشرية. في حين نجد أن دراسة سفر (٢٠٢٢) حددت أربعة أبعاد للقيادة المستدامة والمتمثلة في: تنمية الموارد البشرية، التوجيه طويل الأجل، الإبداع والموهبة، المسؤولية المجتمعية. كما نجد أن الحسيني (٢٠٢١) حدد ستة أبعاد للقيادة المستدامة المتمثلة في: المنظور طويل الأمد، التنمية البشرية، الثقافة التنظيمية، الإبداع، المسؤولية المجتمعية، والسلوك الأخلاقي. في دراسة (Xiaoyao 2021) وضع خمسة أبعاد للقيادة المستدامة تتمثل في: الذات، الوظيفة، الأفراد، النظام، والبيئة. كما حددت دراسة (Gerard 2020) أربعة أبعاد رئيسية للقيادة المستدامة متمثلة في: التنوع، الأهداف قصيرة وطويلة المدى للمنظمة، اعتبارات الأطراف المعنية، والانعكاسات الفردية.

كما قدم آل راشد (٢٠١٨) نموذجاً للسمعة التنظيمية يتكون من خمسة أبعاد، هي: بُعد جودة الخدمة، بُعد بيئة العمل التنظيمية، بُعد القيادة الاستراتيجية، وبُعد الابتكار، وبُعد المسؤولية المجتمعية، في حين حدد (Protiviti 2013) خمسة أبعاد للسمعة التنظيمية وهي على النحو الآتي: التوجه الاستراتيجي، المرونة التنظيمية، التوجه الثقافي، العمليات المتضمنة، والالتزام التنظيمي.

وبناء على ما سبق؛ يتضح تعدد أبعاد السمعة التنظيمية وتنوعها، بناءً على وجهات نظر الباحثين، والمختصين في هذا المجال؛ لذلك سوف تتبنى الدراسة أبعاد السمعة التنظيمية الآتية: جودة الخدمات، الممارسات الإبداعية، والأداء المالي.

المبحث الثالث: البراعة التنظيمية

مفهوم البراعة التنظيمية

عن مفهوم البراعة التنظيمية، يعرفها بدوي (٢٠٢٣) بأنها: مدخل إداري يقوم على تحقيق التوازن والتكامل بين استغلال الموارد واستثمارها، والإمكانيات المتاحة، واستكشاف الفرص الجديدة في آنٍ واحد بهدف تحقيق الأداء الأفضل.

كما قدم (Laster & Gardey 2022) تعريفاً لمفهوم البراعة التنظيمية بأنها: تلك الاستراتيجية التي تتبناها المنظمة حتى تستطيع مواجهة المنافسة في اتجاهين على حد سواء، وهما استثمار الأعمال الحالية، واستكشاف الأعمال الجديدة.

وقدم (Shiler 2021) تعريفاً لمفهوم البراعة التنظيمية بأنها: قدرة المؤسسة على التعامل مع العناصر المتناقضة، كالكفاءة والمرونة، والتطوير المستمر، والتوفيق بين الموارد المتاحة والتكيف معها، من خلال الجمع بين استكشاف الموارد واستثمارها، في حين يعرف (Kafetzopoulos 2021) البراعة التنظيمية بأنها: مزيج يصف سلوك المنظمة التي نجحت في تحقيق مستوى عالٍ من الاستثمار والاستكشاف

وعرف (Willems 2019) السمعة التنظيمية بأنها: "أصل التأثير على أصحاب المصلحة، وكسب رضاهم؛ مما يسهم في زيادة التزامهم، وتفاعلهم، وولائهم للمؤسسة" ٢٠.

أبعاد السمعة التنظيمية

يختلف الباحثون والمختصون في تحديد أبعاد السمعة التنظيمية، وذلك باختلاف وجهات نظرهم وخلفياتهم المعرفية، حيث يرى الشريف (٢٠٢٣) أن للسمعة التنظيمية عددًا من الأبعاد المتمثلة في: المسؤولية المجتمعية، وجودة الخدمات المقدمة، والإبداع، في حين قدمت نهلة (٢٠٢٣) عددًا من أبعاد السمعة التنظيمية المتمثلة في: جودة الخدمة، القيادة، الجاذبية العاطفية، والمسؤولية الاجتماعية.

كما قدم البشيتي (٢٠٢٢) عددًا من أبعاد السمعة التنظيمية، حيث تمثلت في الأبعاد الآتية: المسؤولية المجتمعية، الأداء المالي، جذب العاملين الموهوبين، جودة الخدمة، الحوكمة، وأداة الجودة.

وفي السياق نفسه قدم (Overman 2020) أربعة أبعاد للسمعة التنظيمية، جاءت على النحو الآتي: البعد الأدائي، البعد التقني، البعد الأخلاقي، والبعد الإجرائي.

في حين يرى أحمد (٢٠١٩)، الدليمي (٢٠١٧)، وعبد الفتاح (٢٠١٤) أن أبعاد السمعة التنظيمية مُتمثلة في: الإبداع، المسؤولية المجتمعية، جودة الخدمة، الموثوقية، الأداء المالي، وجاذبية المنظمة.

ويرى كل من الصبيحات (٢٠٢٢)، ومحمد (٢٠١٨)، وصلاح الدين (٢٠١٧) أن للسمعة التنظيمية ثلاثة أبعاد، وهي: المسؤولية المجتمعية، المهارات الإبداعية، وجودة الخدمة المقدمة، كما قدم (Friedman 2019) ستة أبعاد للسمعة التنظيمية متمثلة في: الخدمات، المسؤولية الاجتماعية، محيط العمل، التأثير العاطفي، الرؤية والقيادة، والأداء المالي.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات متعلقة بالقيادة المستدامة

أجرى الرمهي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات منسوبي جامعة ببشة عن القيادة المستدامة وعلاقتها بالتمكين الوظيفي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج المختلط، وكانت الاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٥)، وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسة القيادة المستدامة والتمكين الوظيفي جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة طردية قوية دالة إحصائياً بين ممارسة القيادة المستدامة والتمكين الوظيفي، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة عينة الدراسة حول ممارسات القيادة المستدامة والتمكين الوظيفي تبعاً لمتغير مقر العمل والجنس. وأجرى كل من فرج والعتيبي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة التي طبقت على (٣٣٦) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة عالية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح من هم أقل من (١٠) سنوات.

قام العمري والعبان (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى التعرف عن واقع أبعاد القيادة المستدامة بجامعة الملك سعود، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستعانَت بالاستبانة التي طبقت على عينة تقدر بـ (٣٩٧) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: أن الممارسات التأسيسية لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وفقاً للاستجابات، كما كشفت النتائج عن

المتزامن، وبالتالي تستطيع من خلالها تدبير متطلبات مهامها اليومية بكل كفاءة واقتدار.

أبعاد البراعة التنظيمية

فيما يتعلق بأبعاد البراعة التنظيمية اتفقت العديد من الدراسات - في حدود ما وقف عليه الباحث - على أن للبراعة التنظيمية بعدين رئيسيين وذلك بوصفها أكثر الأبعاد تكراراً في الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تناول البراعة التنظيمية، حيث تتمثل أبعاد البراعة التنظيمية في البعدين الآتيين:

البعد الأول/ براءة الاستكشاف: جاء هذا البعد بمسمى بُعد الاستكشاف، في دراسة كل من كمال (٢٠٢٣)، والفصيل (٢٠٢٣)، ودراسة (Dhaniswara (2023)، ودراسة ناصف (٢٠٢٣)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٢)، ودراسة حسنين (٢٠٢٢)، وفي السياق ذاته جاء هذا البعد بالمسمى نفسه في دراسة الرشيد (٢٠٢٢)، ودراسة (٢٠٢١) Mura، ودراسة (٢٠٢٢) Cao

البعد الثاني/ براءة الاستثمار أو الاستغلال: في هذا البعد، تناولته العديد من الدراسات بمسمى بُعد الاستثمار، كدراسة بدوي (٢٠٢٣)، ودراسة عبدالمعطي (٢٠٢٣)، في حين جاء بمسمى بُعد الاستغلال في دراسة نجم (٢٠٢٢)، ودراسة (Lastra (2022)، ودراسة (Kafetzopoulos (٢٠٢١)، ودراسة Ketabchi (2021)، ودراسة طایل (٢٠٢٠).

بناءً على ما سبق؛ يتضح أن للبراعة التنظيمية بعدين رئيسيين، كما قدمتها العديد من الدراسات السابقة والأدب النظري، وهو ما تبناه الباحث في هذه الدراسة، وانعكس على أداة الدراسة الحالية، وهذه الأبعاد متمثلة في بُعد الاستثمار وبُعد الاستكشاف.

الابتكار الاجتماعي الذي له تأثير على الأداء المستدام، كما كشفت الدراسة عن تحقيق أبعاد القيادة المستدامة لدرجة ممارسة عالية ودورها في تحقيق الأهداف الاجتماعية لمؤسسات التعليم العالي.

وفي دراسة عيد (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج افري وبريجستر ومتطلبات تعزيزها، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة (٣٣٣) عضواً، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاءت موافقة عينة الدراسة نحو متطلبات تعزيز ممارسات القيادة المستدامة بدرجة عالية جداً.

وأجرى الحازمي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية لأبعاد القيادة المستدامة، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أداة الدراسة في استبانة طُبِّقت على عينة بلغت (٣٧١) عضواً. توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة بصفة عامة، حيث جاءت الأبعاد مرتبة كالاتي: السلوك الأخلاقي، والتوجه الاستراتيجي، والإبداع والابتكار، والمسؤولية المجتمعية، وتنمية واستثمار الموارد المادية والبشرية.

في السياق نفسه أجرى Filho (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص القيادة المستدامة بمؤسسات التعليم العالي، والوقوف على التحديات التي تواجهها، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة التي طُبِّقت على عينة بلغ عددها (٥٠) عضواً من ذوي الخبرة في المجال القيادي في ٢٩ دولة أوروبية، وقد

موافقة العينة على ممارسات الحوافز الرئيسة للقيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة أيضاً.

كما أجرى مسلم (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة المستدامة، وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي طُبِّقت على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٧٠)، وأثمرت الدراسة عن عدة نتائج، منها: أن ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعة لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس، وذلك لأبعاد المسؤولية المجتمعية، واستدامة قيادة الآخرين، والممارسات الأخلاقية.

هدفت دراسة سفر (٢٠٢٢) إلى الكشف عن درجة أبعاد القيادة المستدامة بالكلية التقنية، في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي طُبِّقت على عينة عشوائية قوامها (٩٩) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع أبعاد القيادة المستدامة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة حصلت على درجة مرتفعة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة.

وفي السياق نفسه أجرى Iqbal (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير نمط القيادة المستدامة على الأداء المستدام، من خلال التعرف على دور الابتكار الاجتماعي كمتغير وسيط، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الكيفي، وبلغت عينة الدراسة (٥٠٠) عضو، وقد أثمرت الدراسة عن عدة نتائج منها: تأكيد الدور الوسيط للابتكار الاجتماعي في العلاقة بين القيادة المستدامة والأداء المستدام، وجود تأثير إيجابي قوي للقيادة المستدامة على

النتائج إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، والكلية، والرتبة العلمية.

ثانيًا: دراسات مُتعلقة بالسمعة التنظيمية

أجرى الشريف (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع أبعاد السمعة التنظيمية بجامعة تبوك، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، حيث طُبِّقت على عينة بلغت (١٩٦٤) عضوًا، وقد توصلت النتائج إلى أن واقع أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أن هناك عددًا من المعوقات لتحقيق السمعة التنظيمية، حيث تمثلت في المعوقات المجتمعية، والمعوقات المتعلقة بجودة الخدمات المقدمة، والمعوقات المتعلقة بالإبداع.

أجرى عربيات (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر معايير الاستدامة بأبعادها المختلفة على سمعة الجامعة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة جمع البيانات، حيث بلغت عينة الدراسة (٣٨٥)، وكشفت نتائج الدراسة وجود أثر معايير الاستدامة بأبعادها على سمعة الجامعة، كما كشفت نتائج الدراسة أن واقع أبعاد سمعة الجامعة جاءت بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر العينة.

كما أجرى Vargo (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توفر أبعاد السمعة التنظيمية لدى العديد من الجامعات، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة الدراسة، حيث طُبِّقت على عينة من القيادات الأكاديمية بلغ قوامها (١٠٩) أعضاء، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة توفر متوسطة، كما كشفت النتائج أن سمعة المؤسسات التعليمية المتمثلة في الجامعات تمر بأزمة من عدم المصداقية، وبحاجة إلى تعزيز أنظمة القيم لدى

توصلت الدراسة إلى أن القدرة على الابتكار والإبداع والتفكير على المدى البعيد، ومواجهة الأزمات جاءت بدرجة عالية، وإعادة هيكلة البرامج والمناهج الدراسية والاستثمار في التعليم من أجل التنمية المستدامة حصلت على درجة تقديرات عالية بالنسبة للإجراءات التي يجب اتخاذها لتعزيز القيادة المستدامة.

وأجرى كل من الصويغي والفاخري (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص ومبادئ القيادة المستدامة بمؤسسات التعليم العالي الليبية، ولتحقيق ذلك اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، حيث كانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وقد بلغت العينة (١٦١) عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى توفر أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة ضعيفة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تُعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصصات العلمية.

كما أجرى العردان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تحديد واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء القيادة المستدامة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة أداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٣١٥) عضوًا. كشفت نتائج الدراسة أن درجة واقع أداء القيادات الأكاديمية لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، حيث حصلت جميع أبعاد المحور على درجة متوسطة.

في حين أجرى Zawahreh (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات الأردنية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وبلغت العينة (١٧٠) عضوًا، وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة المستدامة كانت بدرجة مرتفعة، كما أشارت

الجامعة، كما كشفت النتائج أن البراعة التنظيمية تؤثر على سمعة الجامعة.

وأجرى البشيتي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الفاعلية الذاتية بوصفها متغيراً وسيطاً في العلاقة بين السمعة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي طُبِّقت على عينة بلغت (٣٥٠) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أن مستوى توفر أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، في حين كشفت النتائج وجود تأثير بدرجة متوسطة لأبعاد جودة الحياة الوظيفية على السمعة التنظيمية؛ مما يدل على وجود علاقة طردية بينهما.

وفي دراسة قام بها Antonova (2021) هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة أبعاد السمعة التنظيمية للجامعة، وأثرها كمؤشر ريادي في سوق الخدمات التعليمية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج المختلط، حيث اعتمد البحث على دراسة البيانات للعديد من الجامعات لفترات زمنية ما بين ٢٠١٧ - ٢٠١٩ ، والتي تعتمد على طريقة تحليل البيانات، كما أجرت الدراسة مقابلات شبه منتظمة مع عدد من الهيئة الأكاديمية بلغ قوامها (٦٢) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة أبعاد السمعة التنظيمية جاء بدرجة عالية، كما كشفت النتائج أن السمعة الأكاديمية أحد المؤشرات الأساسية لمكانة الجامعة، كما توصلت الدراسة إلى العلاقة الإيجابية بين براعة الجامعة وسمعتها التنظيمية.

كما أجرى عسيري (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن إدارة السمعة التنظيمية لجامعة أم القرى، في ضوء بعض النماذج العالمية، حيث استخدمت الدراسة المنهج المسحي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي طُبِّقت على عينة بلغت (٧٢٩) عضواً، وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط

منسوبي الجامعات، وذلك من خلال الاستثمار في الأكاديميين الذين يتمتعون بروح المبادرة، ويجذبون الموارد المالية، ويوظفون الآليات المناسبة لإنقاذ سمعة الجامعات.

وفي السياق نفسه أجرى أرشيد (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في تعزيز السمعة التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي الخاصة بالأردن، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وبلغت العينة (٢٥٠) عضواً، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر العينة، كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الارتباط الوظيفي في العلاقة بين القيادة التحويلية والسمعة التنظيمية.

كما أجرى الصبيحات والشرفات (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالسمعة التنظيمية، من وجهة نظر الأكاديميين بجامعة آل البيت، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما كانت الاستبانة أداة للدراسة، حيث طُبِّقت على عينة تقدر بـ (٢٥٠) عضواً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، في تقديرات أفراد العينة.

وأجرى صلاح الدين (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الرقابة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين براعة الجامعة وسمعتها التنظيمية، من وجهة نظر منسوبي جامعة قابوس، ولتحقيق ذلك كان المنهج المستخدم الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة أداة العينة التي بلغ قوامها (٢٠٣) أعضاء، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير معنوي إيجابي لكل من البراعة والرقابة التنظيمية على سمعة

وجاءت دراسة الفصيل (٢٠٢٣) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة أبعاد البراعة التنظيمية، والكشف عن ممارسة أبعاد الاستقلال الذاتي بالجامعات السعودية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة الأداة التي طُبِّقت على عينة قوامها (١١٢) عضواً، كشفت النتائج أن مستوى ممارسة أبعاد البراعة التنظيمية جاء بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد البراعة التنظيمية وأبعاد الاستقلال الذاتي.

في نفس السياق جاءت دراسة (Dhaniswara 2023) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق أبعاد البراعة التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتا الدراسة هي الاستبانة والمقابلة المنتظمة مع عينة من القيادات الأكاديمية بلغت (٨٥) عضواً، وقد خلصت النتائج إلى ضعف مستوى تطبيق أبعاد البراعة التنظيمية بسبب قلة الاهتمام والوعي اللازم بدور البراعة التنظيمية في تحقيق تقدم ملموس وتميز للمؤسسة؛ لذلك دعت الدراسة إلى ضرورة أن تبذل مؤسسات التعليم العالي مزيداً من الجهود نحو تطبيق أبعاد البراعة التنظيمية بما يزيد من قدرتها التنافسية.

جاءت دراسة عبد المعطي (٢٠٢٣) التي كشفت عن دور القيادة الملهمة وعلاقتها بالبراعة التنظيمية لتحقيق التميز لدى رؤساء الأقسام العلمية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي، وتمثلت الاستبانة أداة طُبِّقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٤١٠) أعضاء، وتوصلت النتائج إلى أن توفر أبعاد القيادة الملهمة جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أن توفر أبعاد البراعة التنظيمية بالجامعة جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد القيادة الملهمة وأبعاد البراعة التنظيمية.

الحسابي العام للاستجابات حول واقع أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة منخفضة، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الفئة المستهدفة والنوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الابتكار لصالح رتبة أستاذ مساعد.

كما أجرى (Tong et al 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توفر أبعاد السمعة التنظيمية ودورها في تحقيق التنافسية لدى عدد من الجامعات، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وكذلك أجرت الدراسة عدداً من المقابلات المنتظمة مع عدد من القيادات الأكاديمية التي بلغ قوامها (٥٦) عضواً، وقد توصلت الدراسة إلى أن توفر أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج ضعف الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بأهمية بناء سمعة تنظيمية جيدة، ودورها في جذب الأنظار وتميزها؛ لذلك أوصت الدراسة بضرورة بذل المزيد من الجهود نحو بناء سمعة تنظيمية، بما يسهم بشكل مباشر في القدرات التنافسية للجامعات.

ثالثاً: دراسات مُتعلقة بالبراعة التنظيمية

أجرى كمال (٢٠٢٣) دراسة للتعرف على واقع ممارسة القيادة المستدامة وعلاقتها بتحقيق البراعة التنظيمية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي طُبِّقت على عينة بلغت (٥٨٣) عضواً، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى ممارسة أبعاد القيادة المستدامة جاء بدرجة متوسطة، كما جاء مستوى ممارسة أبعاد البراعة التنظيمية بدرجة متوسطة، وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة المستدامة والبراعة التنظيمية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة حول متغير الجنس لصالح الذكور.

الموارد البشرية بالجامعة، حيث استخدم الباحث المنهج التحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة التي جُمعت من خلالها- البيانات، وأظهرت النتائج تحقيق درجة ممارسة عالية في أبعاد البراعة التنظيمية، كما كشفت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لمرونة الموارد البشرية بالجامعة مرتبطة بأبعاد البراعة التنظيمية.

كما جاءت دراسة طایل (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة التفكير الاستراتيجي وعلاقته بمستوى البراعة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الأداة المستخدمة لذلك هي الاستبانة التي طُبِّقت على عينة بلغت (٣٠٩) أعضاء، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة أبعاد التفكير الاستراتيجي جاءت بدرجة كبيرة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى توفر أبعاد البراعة التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة، كما كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التفكير الاستراتيجي وأبعاد البراعة التنظيمية.

التعليق على الدراسات السابقة

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة، من حيث صياغة عنوان الدراسة، تحديد مشكلة الدراسة، إعداد وصياغة أسئلة الدراسة، الاستفادة من كتابة الإطار النظري، العمل على بناء أداة الدراسة وإخراجها، والاستفادة من مناقشة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

أبرز ما يميز الدراسة الحالية: تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بوصفها الدراسة الأولى -على حد علم الباحث- التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة المتمثلة في القيادة المستدامة، سمعة الجامعة، والبراعة التنظيمية، كما تميزت الدراسة الحالية باختلافها عن

وأجرى نجم (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور القدرات الديناميكية وعلاقتها بالبراعة التنظيمية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي طُبِّقت على عينة قوامها (٢٣٤) عضواً، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة موافقة العينة على أبعاد القدرات الديناميكية وأبعاد البراعة التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرات الديناميكية، مع أبعاد البراعة التنظيمية في تلك الجامعات.

كما جاءت دراسة مقبول (٢٠٢٢) التي هدفت للكشف عن أثر البراعة التنظيمية في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، طُبِّقت على عينة بلغ قوامها (٣٧٠) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير أفراد العينة نحو ممارسة أبعاد البراعة التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة، كما كشفت الدراسة وجود أثر إيجابي للبراعة التنظيمية في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

وجاءت دراسة الطاهر وحسن (٢٠٢١) التي كشفت عن دور التعليم الهجين في تنمية البراعة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة الدراسة التي طُبِّقت على عينة بلغ قوامها (٢٠٠) عضواً، وكشفت النتائج أن توافر أبعاد البراعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود تأثير ودور بارزين للتعليم الهجين في تنمية أبعاد البراعة التنظيمية، وذلك في بُعْدَي الاستغلال والاستكشاف.

في السياق نفسه جاءت دراسة (Ketabchi 2021) التي كشفت عن دور أبعاد البراعة التنظيمية في تسهيل مرونة

ثم حدد الباحث حجم عينة الدراسة بعد التعويض في المعادلة السابقة التي بلغت ٣٥٠ مفردة.

وأرسل الباحث الاستبانة الإلكترونية لجميع مفردات مجتمع الدراسة، حتى حصل على (٣٦٢) من الردود الإلكترونية، وفيما يأتي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير نوع الكلية

نوع الكلية	التكرار	النسبة
نظرية	٢٠١	٥٥.٥
علمية	١٦١	٤٤.٥
المجموع	٣٦٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٢٠١) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٥.٥%)، من أعضاء هيئة التدريس بالكلية النظرية، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١٦١) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٤.٥%) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية العلمية، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	٢٠٢	٥٥.٨
أنثى	١٦٠	٤٤.٢
المجموع	٣٦٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٢٠٢) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٥.٨%)، من أعضاء هيئة التدريس الذكور، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١٦٠) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٤.٢%) من عضوات هيئة التدريس الإناث، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

الدراسات السابقة في أهداف الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، والمنهجية التي اعتمدت أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية الذي يُعرف بالمنهج الارتباطي التنبؤي.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية منهجاً كمياً يعتمد على تصميم البحث الارتباطي التنبؤي (Predictive correlational research)، وذلك نظراً لمناسبته طبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود البالغ عددهم (٤٠٢٩)، بحسب إحصائية مكتب إدارة البيانات بالجامعة للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح مفردات مجتمع الدراسة بحسب

متغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية)

المرتبة	ذكر	أنثى	المجموع
أستاذ	٦٢٥	١٠٠	٧٢٥
أستاذ مساعد	١٥٧١	٩١٤	٢٤٨٥
أستاذ مشارك	٦٠٦	٢١٣	٨١٩
المجموع	٢٨٠٢	١٢٢٧	٤٠٢٩

عينة الدراسة

نظراً لتجانس مجتمع الدراسة فقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وذلك بتطبيق أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة وفقاً للمعادلة التالية (الصياد، ١٩٨٩، ص ١٣٧):

$$S = \frac{\chi^2 * N * p(1-p)}{d^2 * (N-1) + \chi^2(p * (1-p))}$$

جدول رقم (٤) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الرتبة

الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	التكرار	النسبة
أستاذ	٧٧	٢١.٣
أستاذ مشارك	١٢٠	٣٣.١
أستاذ مساعد	١٦٥	٤٥.٦
المجموع	٣٦٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن (١٦٥) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٥.٦٪)، من الأساتذة المساعدين، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (٧٧) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢١.٣٪) من الأساتذة، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت من جزأين على النحو الآتي:

الجزء الأول: يقيس البيانات الأولية، ممثلة في نوع الكلية، الجنس، والرتبة الأكاديمية.

الجزء الثاني: يتكون من (٥١) فقرة تقيس محاور الدراسة.

وتكون الاستجابة على فقرات الاستبانة عن طريق اختيار بديل من خمسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي:

عالية جداً (٥)، عالية (٤)، متوسطة (٣)، منخفضة (٢)، منخفضة جداً (١).

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عرض الباحث أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (١٥) من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بعدد من الجامعات؛ للحكم على مدى صلاحية وقياس الاستبانة لما وضعت لقياسه في مجالات الاستبانة، من حيث مدى انتماء العبارة للمحور، ومدى وضوح اللغة، مع التعديل المقترح في حال وجود إضافات أو ملاحظات يرون إيضاحها، وعدّل الباحث الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم.

صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاستبانة، وذلك بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (٣٠) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بنود الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالدرجة الكلية للمحور الأول (ن=٣٠)

م	فقرات المحور الأول	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول			
١.	مشاركة المنسوبين في صياغة رؤية الجامعة ورسالتها في ضوء التطلعات المستقبلية.	**٠,٨١٧	**٠,٧٧٣
٢.	توفير البيئة المناسبة لتبادل الأفكار والآراء بشأن القضايا التعليمية.	**٠,٩١٦	**٠,٨٤٣
٣.	تلبية احتياجات المنسوبين بمهنية عالية وفق الإمكانيات المتاحة.	**٠,٨٩٩	**٠,٨٢٣
٤.	تقديم برامج أكاديمية متميزة لمواكبة وظائف المستقبل.	**٠,٨٤٨	**٠,٨٠٥
٥.	توظيف أحدث الآليات الرقمية والذكاء في مجال التعليم.	**٠,٩٣٧	**٠,٨٨٧

م	فقرات المحور الأول	معامل	معامل الارتباط
٦.	تقييم أداء الأعمال وفق مؤشرات ومستهدفات واضحة ومُعلنة للمنسوبين.	**٠,٩٠٨	**٠,٨٢١
البعد الثاني			
١.	استقطاب المتميزين من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية للعمل بالجامعة.	**٠,٩٠٠	**٠,٨٠٢
٢.	تفعيل آلية التعاقب الوظيفي لاكتشاف القيادات الأكاديمية لتنميتهم ورعايتهم.	**٠,٩٣٣	**٠,٨٣٢
٣.	تمكين القيادات الأكاديمية بالجامعة لتحقيق الأهداف المنوطة بهم.	**٠,٩٤٤	**٠,٨٦٩
٤.	تطوير منسوبي الجامعة معرفيًا ومهنيًا من خلال الدورات التدريبية المتخصصة.	**٠,٩٤٠	**٠,٨٦٢
٥.	توفير المنح وفرص الابتعاث للمنسوبين مع جامعات متقدمة ومتميزة عالميًا	**٠,٩١٦	**٠,٨٣٣
٦.	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر أبحاثهم العلمية في مجلات عالمية رائدة.	**٠,٨٨٧	**٠,٨١٤
البعد الثالث			
١.	توفير بيئات تنافسية ومشجعة للإبداع والابتكار في الجامعة.	**٠,٨٤٧	**٠,٧٧٨
٢.	تحفيز المبدعين والموهوبين من منسوبي الجامعة في التخصصات كافة.	**٠,٩٤٧	**٠,٨٢٤
٣.	تبني أساليب حل المشكلات واتخاذ القرارات بطرق إبداعية ومبتكرة.	**٠,٩٤٣	**٠,٨٤٥
٤.	تعزيز فرص المنافسات المحلية والعالمية لمنسوبي الجامعة.	**٠,٩٤٦	**٠,٧٦٥
٥.	استثمار موارد الجامعة البشرية والمادية باحترافية عالية.	**٠,٩٠٩	**٠,٧٣٥
٦.	دعم التقنيات الرقمية المبتكرة والآليات الذكية بالجامعة.	**٠,٩٠٠	**٠,٧٦٢
البعد الرابع			
١.	توفير برامج أكاديمية وأنشطة علمية تلبي احتياجات المجتمع.	**٠,٨٢٠	**٠,٨٢٦
٢.	عقد شراكات متنوعة في مجال البحث العلمي مع مؤسسات المجتمع المحلي.	**٠,٩٠١	**٠,٨٣٥
٣.	تسويق المشروعات العلمية والتقنية لخدمة المجتمع.	**٠,٨٩٦	**٠,٧٩٧
٤.	توفير استراتيجيات بين الجامعة والقطاعات المجتمعية لتحقيق التنمية المستدامة.	**٠,٨٩٤	**٠,٦٧٨
٥.	تدريب الخريجين وفق برامج تأهيلية موجهة لتلائم سوق العمل.	**٠,٩٢٤	**٠,٧٢٠
٦.	تشجيع ودعم الأعمال والأنشطة التطوعية لخدمة المجتمع المحلي.	**٠,٩٤٥	**٠,٧٥٦

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالدرجة الكلية للمحور الثاني (ن=٣٠)

م	فقرات المحور الثاني	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول			
١.	الاعتماد على مبدأ الشفافية في تقديم الخدمات الجامعية.	**٠,٩١٨	**٠,٧٥٠
٢.	الالتزام في تنفيذ الخدمات التعليمية وفق معايير ومؤشرات الجودة.	**٠,٩٠٧	**٠,٧٥٥
٣.	التحسين المستمر لنوعية مخرجات الجامعة.	**٠,٩٢٤	**٠,٧٢٣
٤.	تلبية احتياجات منسوبي الجامعة بجودة عالية.	**٠,٨٨١	**٠,٧٠٢
٥.	توفير المتطلبات الفنية اللازمة كافة لتطوير الخدمات المختلفة.	**٠,٨٥٦	**٠,٧٢١
البعد الثاني			
١.	توفير ثقافة تنظيمية داعمة ومؤيدة لإبداع وتميز منسوبي الجامعة.	**٠,٧٢١	**٠,٦٣٧

م	فقرات المحور الثاني	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط
٢.	تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو الحصول على براءات الاختراع.	**٠,٨٩٤	**٠,٨٠٥
٣.	تطوير مستمر لبرامج الجامعة بما يتوافق مع الميزة التنافسية.	**٠,٨٨٢	**٠,٨٠٩
٤.	تكوين وعقد شراكات أكاديمية مع جامعات رائدة عالمياً.	**٠,٨٥٤	**٠,٨٢١
٥.	استقطاب متميزين ذوي خبرة وسمعة عالية في مجالات أكاديمية مختلفة.	**٠,٩٠٥	**٠,٨٤١
البعد الثالث			
١.	تنوع مصادر دخل مبتكرة لدى الجامعة.	**٠,٩٢٧	**٠,٧٨٨
٢.	توظيف البحوث التطبيقية كجزء من اقتصاديات المعرفة بالجامعة.	**٠,٩٦٤	**٠,٨٢١
٣.	الاستثمار الأمثل لمرافق الجامعة ومبانيها لرصد ميزانيتها.	**٠,٩٦٢	**٠,٧٩٥
٤.	تقديم الخدمات والاستشارات مدفوعة الأجر للمؤسسات المجتمعية.	**٠,٩٠٢	**٠,٧٩٨
٥.	تسويق الإنتاج العلمي لمنسوبي الجامعة للمجتمع المحلي.	**٠,٩١٠	**٠,٨٠٨

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند المستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالدرجة الكلية للمحور الثالث (ن=٣٠)

م	فقرات المحور الثالث	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط
البعد الأول			
١.	الاستفادة من الفرص والإمكانيات المتاحة بما يحقق أهدافها ويعزز مكانتها التنافسية.	**٠,٨٦٦	**٠,٧٩٢
٢.	التحسين المستمر للخدمات الجامعية بهدف مواكبة التطورات الحديثة.	**٠,٨٩٥	**٠,٨٥٧
٣.	توجيه منسوبي الجامعة بشكل مستمر إلى الفرص التطويرية المتاحة.	**٠,٩٠٥	**٠,٨٩١
٤.	توظيف الأساليب التقنية المعاصرة في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة.	**٠,٩٠٤	**٠,٨٦٨
٥.	استثمار القدرات الإبداعية لمنسوبيها بشكل دائم.	**٠,٩٠٤	**٠,٨٧٤
٦.	الاستمرار في تحسين كفاءة الجامعة لتقديم منتجاتها بشكل متميز.	**٠,٩١٤	**٠,٨٧٥
البعد الثاني			
١.	عقد شراكات استراتيجية للتعرف على قدرتها التنافسية بين الجامعات العالمية.	**٠,٨٥١	**٠,٨٤٠
٢.	توفر برامج تدريبية للتنمية المهنية لمنسوبيها في ضوء احتياجاتهم الفعلية.	**٠,٨٩٣	**٠,٩٢٧
٣.	إجراء دراسات واستقصاءات بشكل دوري لقياس مدى رضا المنسوبين.	**٠,٩٥٨	**٠,٩١٩
٤.	توفر نظام إداري مرن لدى الجامعة للاستجابة للمتغيرات في سوق العمل.	**٠,٩٤٤	**٠,٨٧٢
٥.	تشجيع منسوبي الجامعة على المساهمة في تقديم أفكار مبتكرة.	**٠,٩٤٦	**٠,٨٨٧
٦.	رصد توجهات المستفيدين بهدف تطوير الخدمات الجامعية في ضوء احتياجاتهم.	**٠,٩٣٨	**٠,٩٠٨

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند المستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثالث تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال حساب ثبات أداة الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (٣٠) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٨) معاملات ثبات ألفا كرونباخ (ن=٣٠)

محاور الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات
المحور الأول		
البعد الأول	٦	٠,٩٤٥
البعد الثاني	٦	٠,٩٦٤
البعد الثالث	٦	٠,٩٦١
البعد الرابع	٦	٠,٩٥١
معامل ثبات المحور الأول	٢٤	٠,٩٧٥
المحور الثاني		
البعد الأول	٥	٠,٩٣٨
البعد الثاني	٥	٠,٩٠٣
البعد الثالث	٥	٠,٩٦٣
معامل ثبات المحور الثاني	١٥	٠,٩٥١
المحور الثالث		
البعد الأول	٦	٠,٩٥١
البعد الثاني	٦	٠,٩٦٤
معامل ثبات المحور الثالث	١٢	٠,٩٧١
معامل الثبات الكلي	٥١	٠,٩٨٤

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بين (٠.٩٠٣ - ٠.٩٧٥)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع فقرات الاستبانة (٠.٩٨٤)، وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث أُعطي وزن للبدائل الموضحة في الجدول الآتي ليتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

جدول رقم (٩) تصحيح أداة الدراسة

درجة الممارسة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ومن ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى، من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة =

$$(٥ - ١) ÷ ٥ = ٠.٨٠$$

لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول (١٠) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	من ٥.٠٠ - ٤.٢١
عالية	من ٤.٢٠ - ٣.٤١
متوسطة	من ٣.٤٠ - ٢.٦١
منخفضة	من ٢.٦٠ - ١.٨١
منخفضة جداً	من ١.٨٠ - ١.٠٠

أساليب تحليل البيانات:

التكرارات والنسبة المئوية للتعرف على خصائص عينة البحث. المتوسط الحسابي (Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات، من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

الاستراتيجي	٣,٣٥	٠,٨٠٧	متوسطة
البعد الثالث: الإبداع والابتكار			
الدرجة الكلية لجميع أبعاد القيادة المستدامة	٣,٤٠	٠,٧٦٢	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن جميع أبعاد القيادة المستدامة تمارس بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة ممارسة جميع أبعاد القيادة المستدامة تشير إلى (متوسطة). كما تبين أن درجة ممارسة بعد المسؤولية المجتمعية جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٥)، ودرجة ممارسة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى وعي أفراد الدراسة بأهمية ممارسات المسؤولية الاجتماعية ودورها الإيجابي في سلوكيات القيادة المستدامة، في حين جاءت درجة ممارسة الموارد البشرية في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣)، ودرجة ممارسة عالية، وتغزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الموارد البشرية من أهم عناصر رأس المال في المنظمات، وعلى ذلك فلا بد من الاهتمام بها بدرجة كبيرة بما يسهم في تحقيق المستوى المطلوب من الرضا عن بيئة العمل، وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة، وجاءت درجة ممارسة التوجه الاستراتيجي في المرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٣٨)، وجاءت درجة ممارسة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى قلة الاهتمام بمستوى الإمكانيات المتاحة لدى الجامعة لتوفير احتياجات التوجه الاستراتيجي، وجاءت درجة ممارسة بعد الإبداع والابتكار في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط موافقة (٣.٣٥) ودرجة ممارسة متوسطة، وتشير تلك النتيجة إلى أن ممارسات الإبداع والابتكار لم تكن على الشكل المطلوب، وقد يرجع ذلك إلى

الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الآراء، وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتتاً عند تساوي المتوسط الحسابي. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.

حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson): لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، استخدام تحليل المسار باستخدام برنامج (Amos, V25)

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

للتعرف على درجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، حسب الباحث التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد

القيادة المستدامة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة
البعد الرابع: المسؤولية المجتمعية	٣,٤٥	٠,٩٢٨	عالية
البعد الثاني: الموارد البشرية	٣,٤٣	٠,٨٦٤	عالية
البعد الأول: التوجه	٣,٣٨	٠,٨٣٧	متوسطة

أن درجة ممارسة القيادة المستدامة كانت بدرجة مرتفعة، وفيما يأتي تفصيل هذه الأبعاد على النحو الآتي

البعد الأول: التوجه الاستراتيجي:

جدول رقم (١٢) استجابات أفراد الدراسة لعبارات

البعد الأول: التوجه الاستراتيجي مرتبة تنازلياً حسب

المتوسط الحسابي

الترتبة	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٦	٦ تقييم أداء الأعمال وفق مؤشرات ومستهدفات واضحة ومعلنة للمنسوبين.	٣,٤٩	٠,٨٩٧	عالية
٥	٥ توظيف أحدث الآليات الرقمية والذكية في مجال التعليم.	٣,٤٠	٠,٨٩٢	متوسطة
٤	٤ تقديم برامج أكاديمية متميزة لمواكبة وظائف المستقبل	٣,٤٠	٠,٩٣٧	متوسطة
١	١ مشاركة المنسوبين في صياغة رؤية الجامعة ورسالتها في ضوء التطلعات المستقبلية	٣,٣٧	١,٠١٨	متوسطة
٣	٣ تلبية احتياجات المنسوبين بمهنية عالية وفق الإمكانيات المتاحة	٣,٣٦	٠,٩٣٢	متوسطة
٢	٢ توفير البيئة المناسبة لتبادل الأفكار بشأن القضايا التعليمية	٣,٢٤	٠,٩٨٨	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٣٨	٠,٨٣٧	متوسطة

*المتوسط الحسابي من (٥.٠٠٠).

يتبين من الجدول أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بُعد التوجه الاستراتيجي بوصفه أحد أبعاد القيادة المستدامة تمارس بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٨)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، التي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة ممارسة التوجه الاستراتيجي تشير إلى (متوسطة)، كما أوضحت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة التوجه الاستراتيجي، تراوحت ما بين

قلة مستوى الوعي بأهمية ممارسات الإبداع والابتكار في تحقيق أهداف بيئة العمل الجامعي، وممارسة سلوكيات القيادة المستدامة بما يحقق أهدافها على أرض الواقع. وانفقت تلك النتيجة مع دراسة الرمهي (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادة المستدامة والتمكين الوظيفي جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، كما انفقت مع دراسة العمري والعبان (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن الممارسات التأسيسية لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة موافقة متوسطة، كما انفقت مع دراسة مسلم (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعة لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، كذلك انفقت مع دراسة عيد (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن ممارسة أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، وانفقت أيضاً مع دراسة الحازمي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن تطبيق أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة بصفة عامة، كما انفقت مع دراسة العردان (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة واقع أداء القيادات الأكاديمية لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت تلك النتيجة مع دراسة فرج والعنبي (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادات الأكاديمية لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة عالية، كما اختلفت مع دراسة سفر (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن جميع أبعاد القيادة المستدامة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة حصلت على درجة مرتفعة، كما اختلفت مع دراسة (٢٠٢١) Filho التي توصلت إلى أن القدرة على الابتكار والإبداع والتفكير على المدى البعيد، ومواجهة الأزمات جاءت بدرجة عالية في تقدير عينة الدراسة لها، كما اختلفت مع دراسة الصويجي، والفاخري (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن مستوى توفر أبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة ضعيفة، كما اختلفت مع دراسة (٢٠١٩) Zawahreh التي توصلت إلى

المتخصصة.			
١	استقطاب المتميزين من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية للعمل بالجامعة.	٣,٣٧	٠,٩٧٧ متوسطة
٢	تفعيل آلية التعاقب الوظيفي لاكتشاف القيادات الأكاديمية لتنميتهم ورعايتهم.	٣,٢٩	٠,٩١٨ متوسطة
٣	تمكين القيادات الأكاديمية بالجامعة لتحقيق الأهداف المنوطة بهم.	٣,٢٠	٠,٩٨٢ متوسطة
المتوسطة/عالية.		٣,٤٣	٠,٨٦٤ عالية
المتوسط العام			

*المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة يرون أن مؤشرات بُعد الموارد البشرية بوصفها أحد أبعاد القيادة المستدامة يتم ممارستها بدرجة عالية بشكل عام، بمتوسط عام بلغ (٣.٤٣)، وتبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة ممارسة الموارد البشرية تشير إلى (عالية)، كما أوضحت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة الموارد البشرية، تراوحت ما بين (٣.٢٠ - ٣.٦٨)، وتبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة الموارد البشرية تشير إلى (متوسطة/عالية).

وقد جاءت العبارة رقم (٦): (تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر أبحاثهم العلمية في مجلات عالمية رائدة) في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٦٨)، ودرجة ممارسة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى الوعي بأهمية الأبحاث العلمية في مجال الموارد البشرية، والاستفادة من نتائج تلك البحوث في العمل الجامعي، في حين جاءت العبارة (٣): (تمكين القيادات الأكاديمية بالجامعة لتحقيق الأهداف المنوطة بهم)، في المرتبة (السادسة)، بمتوسط مقداره (٣.٢٠)، ودرجة ممارسة متوسطة، وتشير تلك النتيجة إلى وجود بعض أوجه القصور في تمكين القيادات

(٣.٢٤ - ٣.٤٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي التي تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة التوجه الاستراتيجي تشير إلى (متوسطة/عالية).

وقد جاءت العبارة رقم (٦): (تقييم أداء الأعمال وفق مؤشرات ومستهدفات واضحة ومعلنة للمنسوبين)، في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٤٩)، ودرجة ممارسة عالية، ويتضح من تلك النتيجة حرص المسؤولين والقادة بالجامعة على أهمية ممارسة تقييم الأعمال بطريقة واضحة ومحددة لجميع منسوبي الجامعة.

في حين جاءت العبارة رقم (٢): (توفير البيئة المناسبة لتبادل الأفكار والآراء بشأن القضايا التعليمية)، في المرتبة (السادسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٢٤)، ودرجة ممارسة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أن مستوى الوعي بأهمية تبادل الآراء والأفكار بين منسوبي الجامعة والاستفادة من خبراتهم فيما يتعلق بقضايا التعليم لا يزال دون المستوى المأمول.

البعد الثاني: الموارد البشرية:

جدول رقم (١٣): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الثاني: الموارد البشرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط

الحسابي				
م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الرتبة
٦	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر أبحاثهم العلمية في مجلات عالمية رائدة.	٣,٦٨	٠,٨٧٩	عالية
٥	توفير المنح وفرص الابتعاث للمنسوبين مع جامعات متقدمة ومتميزة عالمياً.	٣,٥٦	٠,٩٣٧	عالية
٤	تطوير منسوبي الجامعة معرفياً ومهنياً، من خلال الدورات التدريبية	٣,٤٨	٠,٩٤٢	عالية

موافقة أفراد الدراسة على درجة ممارسة الإبداع والابتكار تشير إلى (متوسطة)،

كما أوضحت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة الإبداع والابتكار تراوحت ما بين (٣.٢٨ - ٣.٤٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة الإبداع والابتكار تشير إلى (متوسطة/ عالية).

وقد جاءت العبارة رقم (٤) وهي: (تعزيز فرص المنافسات المحلية والعالمية لمنسوبي الجامعة) في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٤٨)، ودرجة ممارسة عالية، ويتضح من تلك النتيجة أهمية تلك المنافسات في تبادل الأفكار والخبرات، والاستفادة منها في مجال تعزيز مفاهيم الإبداع والابتكار في ميدان العمل الجامعي، في حين جاءت العبارة رقم (٣) وهي: (تبني أساليب حل المشكلات واتخاذ القرارات بطرق إبداعية ومبتكرة)، في المرتبة (السادسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٢٨)، ودرجة ممارسة متوسطة، وتشير تلك النتيجة إلى أن مستوى الوعي بأهمية تبني الأساليب الحديثة في مجال حل المشكلات واتخاذ القرارات لا يزال دون المستوى المأمول، وذلك لممارسة تلك المهام بما يحقق أهدافها.

الجامعية، وتوفير ما يلزمهم لتحقيق الأهداف المنوطة، كما يراه أفراد عينة الدراسة.

البعد الثالث: الإبداع والابتكار:

جدول رقم (١٤): استجابات أفراد الدراسة لعبارات البعد الثالث: الإبداع والابتكار مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٤	تعزيز فرص المنافسات المحلية والعالمية لمنسوبي الجامعة.	٣,٤٨	٠,٨٩٧	عالية	١
١	توفير بيانات تنافسية ومشجعة للإبداع والابتكار في الجامعة.	٣,٤٠	٠,٨٤٧	متوسطة	٢
٥	استثمار موارد الجامعة البشرية والمادية باحترافية عالية.	٣,٤٠	٠,٩٣٧	متوسطة	٣
٦	دعم التقنيات الرقمية المبتكرة والآليات الذكية بالجامعة.	٣,٣١	٠,٩١٤	متوسطة	٤
٢	تحفيز المبدعين والموهوبين من منسوبي الجامعة في التخصصات كافة.	٣,٢٩	٠,٨٢٤	متوسطة	٥
٣	تبني أساليب حل المشكلات واتخاذ القرارات بطرق إبداعية ومبتكرة.	٣,٢٨	٠,٨٧٣	متوسطة	٦
المتوسط العام		٣,٣٥	٠,٨٠٧	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بُعد الإبداع والابتكار بوصفه أحد أبعاد القيادة المستدامة تمارس بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٣٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن خيار

البعد الرابع: المسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (١٥): استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات البعد

الرابع: المسؤولية المجتمعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط

الحسابي				
م	العبرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣	تسويق المشروعات العلمية والتقنية لخدمة المجتمع.	٣,٥٦	٠,٩٤١	عالية
١	توفير برامج أكاديمية وأنشطة علمية تُلبي احتياجات المجتمع.	٣,٤٧	٠,٩٨٥	عالية
٢	عقد شراكات متنوعة في مجال البحث العلمي مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٣,٤٣	١,٠٢٢	عالية
٥	تدريب الخريجين وفق برامج تأهيلية موجهة لتلائم سوق العمل.	٣,٤١	١,٠٦١	عالية
٦	تشجيع الأعمال ودعم الأنشطة التطوعية لخدمة المجتمع المحلي.	٣,٤١	١,٠٦١	عالية
٤	توفير استراتيجيات بين الجامعة والقطاعات المجتمعية لتحقيق التنمية المستدامة.	٣,٤٠	١,١٣٤	متوسطة
المتوسط العام		٣,٤٥	٠,٩٢٨	عالية

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بُعد المسؤولية المجتمعية، بوصفها أحد أبعاد القيادة المستدامة، تمارَس بدرجة عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٤٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، حث تبين أن خيار موافقة أفراد

الدراسة على درجة ممارسة المسؤولية المجتمعية يشير إلى (عالية).

كما أوضحت النتائج أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة المسؤولية المجتمعية تراوحت ما بين (٣,٤٠ - ٣,٥٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة المسؤولية المجتمعية تشير إلى (متوسطة/ عالية).

وقد جاءت العبارة رقم (٣) وهي: (تسويق المشروعات العلمية والتقنية لخدمة المجتمع)، في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٥٦)، ودرجة ممارسة عالية، ويتضح من تلك النتيجة أن عملية تسويق المشروعات العلمية والتقنية لها أهمية كبيرة في خدمة المجتمع وتطويره، من خلال الاستفادة من تلك المشروعات، وتوفير مصادر تمويل وبدائل متعددة تسهم في تحقيق الأهداف المجتمعية،

في حين جاءت العبارة رقم (٤) وهي: (توفير استراتيجيات بين الجامعة والقطاعات المجتمعية لتحقيق التنمية المستدامة)، في المرتبة (السادسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٤٠)، ودرجة ممارسة متوسطة، ويرجع ذلك إلى أن مستوى التواصل بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية لا يزال دون المستوى المأمول من وجهة نظر أعضاء عينة الدراسة، وكذلك ضعف مستوى الاهتمام بأهمية تحقيق التنمية المستدامة.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة تحقيق أبعاد السمعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

للتعرف على درجة تحقيق أبعاد السمعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، قام الباحث

بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة تحقيق أبعاد السمعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٦): استجابات أفراد الدراسة نحو جميع أبعاد

السمعة التنظيمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
البعد الثالث: الأداء المالي	٣,٦٥	٠,٨٦٩	عالية
البعد الأول: جودة الخدمات	٣,٥٢	٠,٨٢٨	عالية
البعد الثاني: الممارسات الإبداعية	٣,٣٢	٠,٧٧٣	متوسطة
الدرجة الكلية لجميع أبعاد السمعة التنظيمية	٣,٤٩	٠,٧١١	عالية

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن جميع أبعاد السمعة التنظيمية تتحقق بدرجة عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٤٩)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠)، حيث تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة تحقيق جميع أبعاد السمعة التنظيمية يشير إلى (عالية)، كما تبين أن درجة تحقيق بعد الأداء المالي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٥)، ودرجة تحقيق السمعة الجيدة للجامعة، في حين جاءت درجة تحقيق جودة الخدمات في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٢)، ودرجة تحقيق عالية، ويرجع ذلك إلى أهمية جودة الخدمات الجامعية وضرورة تقديمها بالشكل الملائم على أكمل وجه، كما أن جودة الخدمات تُعد من أهم عناصر التميز المؤسسي؛ لذلك نجد أن حرصاً كبيراً من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس على تقديم الخدمات الجامعة بدرجة عالية من الجودة، وجاءت درجة تحقيق الممارسات الإبداعية في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط موافقة (٣.٣٢) ودرجة تحقيق متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف مستوى الوعي بأهمية الإبداع في الممارسات التنظيمية؛ مما يتطلب ضرورة تبني برامج التوعية بأهمية تلك الممارسات ودورها في تحقيق السمعة التنظيمية الجيدة.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة أرشيد (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، من وجهة نظر عينة الدراسة، كما اتفقت مع دراسة Antonova (2021) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة أبعاد السمعة التنظيمية جاء بدرجة عالية، وفق استجابات عينة الدراسة.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة الشريف (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن واقع أبعاد السمعة التنظيمية بجامعة تبوك جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة عربيات (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن واقع أبعاد سمعة الجامعة جاءت بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، كما اختلفت مع دراسة Vargo (2023) التي توصلت إلى أن سمعة المؤسسات التعليمية المتمثلة في الجامعات تمر بأزمة من عدم المصداقية، وباجة إلى تعزيز أنظمة القيم لدى القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، كذلك اختلفت مع دراسة الصبيحات، والشرفات (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق أبعاد السمعة التنظيمية بالجامعة جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة البشيتي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن مستوى توفر أبعاد السمعة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت أيضاً مع دراسة العسيري (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة واقع

الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة تحقيق جودة الخدمات تشير إلى (متوسطة/ عالية).

جدول رقم (١٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الثاني: الممارسات الإبداعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٥	استقطاب متميزين ذوي خبرة وسمعة عالية في مجالات أكاديمية مختلفة.	٣,٤٨	٠,٩٤٥	عالية	١
١	توفير ثقافة تنظيمية داعمة ومؤيدة للإبداع وتميز منسوبي الجامعة.	٣,٤١	٠,٩٤١	عالية	٢
٤	تكوين وعقد شراكات أكاديمية مع جامعات رائدة عالمياً.	٣,٢٨	٠,٩٦٣	متوسطة	٣
٣	تطوير مستمر لبرامج الجامعة بما يتوافق مع الميزة التنافسية.	٣,٢١	٠,٨٤٨	متوسطة	٤
٢	تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو الحصول على براءات الاختراع.	٣,٢٠	٠,٨٥٣	متوسطة	٥
المتوسط الحسابي من (٥.٠٠)					
المتوسط العام					
٣,٣٢					
٠,٧٧٣					
متوسطة					

وقد جاءت العبارة رقم (٤): (تلبية احتياجات منسوبي الجامعة بجودة عالية)، في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٦٤) ودرجة تحقيق عالية، ويتضح من تلك النتيجة أهمية تلبية احتياجات منسوبي الجامعة بما يساعد في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

في حين جاءت العبارة رقم (٢): (الالتزام في تنفيذ الخدمات التعليمية وفق معايير ومؤشرات الجودة)، في المرتبة (الخامسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٣٧)، ودرجة تحقيق متوسطة، وتشير تلك النتيجة

أبعاد السمعة التنظيمية بجامعة أم القرى جاءت بدرجة منخفضة.

وفيما يلي توضيح هذه الأبعاد بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

البعد الأول: جودة الخدمات:

جدول رقم (١٧): استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات البعد الأول: جودة الخدمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٤	تلبية احتياجات منسوبي الجامعة بجودة عالية.	٣,٦٤	٠,٧٩٧	عالية	١
٥	توفير المتطلبات الفنية اللازمة لتطوير الخدمات المختلفة	٣,٦٠	٠,٩٤٥	عالية	٢
٣	التحسين المستمر لنوعية مخرجات الجامعة.	٣,٥٢	٠,٩٤٥	عالية	٣
١	الاعتماد على مبدأ الشفافية في تقديم الخدمات الجامعية.	٣,٤٥	٠,٩٤٤	عالية	٤
٢	الالتزام في تنفيذ الخدمات التعليمية وفق معايير ومؤشرات الجودة.	٣,٣٧	٠,٩٧٩	متوسطة	٥
المتوسط العام					
٣,٥٢					
٠,٨٢٨					
عالية					

*المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بُعد جودة الخدمات، بوصفها أحد أبعاد السمعة التنظيمية، تتحقق بدرجة عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٥٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة تحقيق جودة الخدمات تشير إلى (عالية). كما أوضحت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة تحقيق جودة الخدمات تراوحت ما بين (٣.٣٧ - ٣.٦٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة

الدراسة على درجة تحقيق الممارسات الإبداعية يشير إلى (متوسطة)، كما أوضحت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة تحقيق الممارسات الإبداعية تراوحت ما بين (٣.٢٠ - ٣.٤٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة تحقيق الممارسات الإبداعية تشير إلى (متوسطة/عالية).

وقد جاءت العبارة رقم (٥): (استقطاب متميزين ذوي خبرة وسمعة عالية في مجالات أكاديمية مختلفة)، في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٤٨)، ودرجة تحقيق عالية، ويتضح من تلك النتيجة أهمية وجود الكفاءات البشرية المتميزة التي تسهم في تعزيز سمعة الجامعة الأكاديمية.

في حين جاءت العبارة رقم (٢): (تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو الحصول على براءات الاختراع)، في المرتبة (الخامسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٢٠)، ودرجة تحقيق متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى تعقد إجراءات الحصول على براءات الاختراع، ومروها بالعديد من المراحل والخطوات الإدارية، الأمر الذي يسهم في ببطء الحصول على تلك البراءات.

البعد الثالث: الأداء المالي

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بعد الأداء المالي، بوصفها أحد أبعاد السمعة التنظيمية، تتحقق بدرجة عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٦٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١-٤.٢٠)، حيث تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة تحقيق الأداء المالي تشير إلى (عالية)، كما أوضحت نتائج الدراسة أن

إلى أن مستوى اهتمام القادة الجامعيين بتنفيذ الخدمات التعليمية وفق معايير الجودة ومؤشراتها لا يزال دون المستوى المطلوب، وخاصة في الوقت الحالي الذي تتعدد فيه تلك المعايير والمؤشرات، وتتزايد متطلبات تجويد مخرجات العمل الجامعي.

البعد الثاني: الممارسات الإبداعية:

جدول رقم (١٩): استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات البعد الثالث: الأداء المالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٣	الاستثمار الأمثل لمرافق الجامعة ومبانيها لرصد ميزانيتها.	٣.٦٨	٠.٩٢٤	عالية	١
٤	تقديم الخدمات والاستشارات مدفوعة الأجر للمؤسسات المجتمعية.	٣.٦٧	٠.٩٢٨	عالية	٢
١	تنوع مصادر دخل مبنكة لدى الجامعة.	٣.٦٤	٠.٩٣١	عالية	٣
٢	توظيف البحوث التطبيقية كجزء من اقتصاديات المعرفة بالجامعة.	٣.٦٣	٠.٩٧٥	عالية	٤
٥	تسويق الإنتاج العلمي لمنسوبي الجامعة للمجتمع المحلي.	٣.٦٠	٠.٨٩٥	عالية	٥
المتوسط العام		٣.٦٥	٠.٨٦٩	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بعد الممارسات الإبداعية، بوصفها أحد أبعاد السمعة التنظيمية، تتحقق بدرجة متوسطة بشكل عام، وذلك بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٣٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤٠-٢.٦١)، حيث تبين أن خيار موافقة أفراد

جدول رقم (٢٠): استجابات أفراد الدراسة نحو جميع أبعاد البراعة التنظيمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
١	متوسطة	٠,٧٩٠	٣,٣٤	البعد الأول: الاستثمار
٢	متوسطة	٠,٨٩٩	٣,٢٩	البعد الثاني: الاستكشاف
	متوسطة	٠,٨١٢	٣,٣٢	الدرجة الكلية لجميع أبعاد البراعة التنظيمية

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن جميع أبعاد البراعة التنظيمية تتحقق بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٣٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١ - ٣.٤٠)، حيث تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة تحقيق جميع أبعاد البراعة التنظيمية تشير إلى (متوسطة)، كما تبين أن درجة تحقيق بعد الاستثمار جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٤)، ودرجة تحقيق متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف مستوى الوعي بأهمية توفر مقومات الاستثمار بوصفها أحد العوامل المهمة في تحقيق البراعة التنظيمية، في حين جاءت درجة تحقيق الاستكشاف في المرتبة الثانية والأخيرة بمتوسط موافقة (٣.٢٩) ودرجة تحقيق متوسطة، وتشير تلك النتيجة إلى أن تحقيق الاستكشاف لم يكن على الشكل المطلوب الذي يساعد في تحقيق المستوى اللازم من البراعة التنظيمية، واتفقت تلك النتيجة مع دراسة كمال (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة أبعاد البراعة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة عبدالمعطي (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن توافر أبعاد البراعة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، في حين اختلف مع نتائج دراسة (Dhaniswara 2023) التي أشارت إلى ضعف مستوى تطبيق أبعاد البراعة التنظيمية لدى مؤسسات التعليم العالي، واختلفت تلك النتيجة كذلك مع دراسة

متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة تحقيق الأداء المالي تراوحت ما بين (٣.٦٠ - ٣.٦٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة تحقيق الأداء المالي تشير إلى (عالية).

وقد جاءت العبارة رقم (٣): (الاستثمار الأمثل لمرافق الجامعة ومبانيها لرفد ميزانيتها)، في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٦٨)، ودرجة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية استثمار مرافق الجامعة والحفاظ عليها، واستغلال تلك المرافق في تنويع مصادر التمويل اللازمة للجامعة، في حين جاءت العبارة رقم (٥): (تسويق الإنتاج العلمي لمنسوبي الجامعة للمجتمع المحلي)، في المرتبة (الخامسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٦٠)، ودرجة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية تسويق الإنتاج العلمي لمنسوبي الجامعة بما يخدم ويحقق أهداف التنمية المجتمعية. **إجابة السؤال الثالث: ما درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟**

للتعرف على درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

٦	متوسط	٠,٨٨٠	٣,٢٨	٢	التحسين المستمر للخدمات الجامعية بهدف مواكبة التطورات الحديثة.
٥	متوسط	٠,٧٩٠	٣,٣٤	١	المتوسط العام

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بُعد الاستثمار، بوصفها أحد أبعاد البراعة التنظيمية، تتحقق بدرجة عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٣٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١ - ٣.٤٠)، حيث تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة تحقيق الاستثمار يشير إلى (متوسطة)، كما أوضحت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة تحقيق الاستثمار تراوحت ما بين (٣.٢٨ - ٣.٤٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة تحقيق الاستثمار تشير إلى (متوسطة/ عالية)، وقد جاءت العبارة رقم (٥): (استثمار القدرات الإبداعية لمنسوبيها بشكل دائم)، في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٤٤)، ودرجة تحقيق عالية، ويتضح من تلك النتيجة أهمية استثمار طاقات وقدرات منسوبي الجامعة، والعمل على تطوير تلك القدرات والاستفادة منها. في حين جاءت العبارة رقم (٢): (التحسين المستمر للخدمات الجامعية بهدف مواكبة التطورات الحديثة)، في المرتبة (السادسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٢٨)، ودرجة تحقيق متوسطة، ويتضح من تلك النتيجة أن قدرة الجامعة على تحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين بشكل مستمر لا يزال دون المستوى المأمول من وجهة نظر عينة الدراسة.

الفصل (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة أبعاد البراعة التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، كذلك اختلفت مع دراسة نجم (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن درجة موافقة عينة الدراسة على أبعاد القدرات الديناميكية وأبعاد البراعة التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، كما اختلفت مع دراسة مقبول (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة نحو ممارسة أبعاد البراعة التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة، كما اختلفت مع دراسة الطاهر، وحسن (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن توافر أبعاد البراعة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، كذلك اختلفت مع دراسة Ketabchi (2021) التي أشارت إلى تحقيق درجة ممارسة عالية في أبعاد البراعة التنظيمية، كما اختلفت مع دراسة طایل (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى توفر أبعاد البراعة التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة، وفيما يلي ترتيب هذه الأبعاد على النحو الآتي:

البعد الأول: الاستثمار

جدول رقم (٢١): استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات البعد

الأول: الاستثمار مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	المرتبة
٥	استثمار القدرات الإبداعية لمنسوبيها بشكل دائم.	٣,٤٤	٠,٨٥٧	عالية	١
١	الاستفادة من الفرص والإمكانات المتاحة بما يحقق أهدافها ويعزز مكانتها التنافسية.	٣,٤٠	٠,٩٨٣	متوسطة	٢
٣	توجيه منسوبي الجامعة بشكل مستمر إلى الفرص التطويرية المتاحة.	٣,٣٦	٠,٨٤٨	متوسطة	٣
٦	الاستمرار في تحسين كفاءة الجامعة لتقديم مُمْتَجَاتِها بشكل متميز.	٣,٣٠	٠,٨٨١	متوسطة	٤
٤	توظيف الأساليب التقنية المعاصرة في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة.	٣,٢٩	٠,٨٣١	متوسطة	٥

البعد الثاني: الاستكشاف

جدول رقم (٢٢): استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات البعد

الثاني: الاستكشاف مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
١	عقد شراكات استراتيجية للتعرف على قدرتها التنافسية بين الجامعات العالمية.	٣,٤١	٠,٩٨٧	عالية	١
٢	توفر برامج تدريبية للتنمية المهنية لمنسوبيها في ضوء احتياجاتهم الفعلية.	٣,٣٦	٠,٨٩٦	متوسطة	٢
٣	إجراء دراسات واستقصاءات بشكل دوري لقياس مدى رضا المنسوبين.	٣,٢٨	٠,٩٢٠	متوسطة	٣
٦	رصد توجهات المستفيدين بهدف تطوير الخدمات الجامعية في ضوء احتياجاتهم.	٣,٢٥	٠,٩٤٩	متوسطة	٤
٤	توفر نظام اداري مرن لدى الجامعة للاستجابة للمتغيرات في سوق العمل.	٣,٢٤	١,٠٣٥	متوسطة	٥
٥	تشجيع منسوبي الجامعة على المساهمة في تقديم أفكار مبتكرة	٣,٢٠	١,٠٦٢	متوسطة	٦
المتوسط العام		٣,٢٩	٠,٨٩٩	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

أوضحت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجة تحقيق الاستكشاف تراوحت ما بين (٣.٢٠ - ٣.٤١)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، حيث تبين أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو درجة تحقيق الاستكشاف تشير إلى (متوسطة/ عالية)، وقد جاءت العبارة رقم (١): (عقد شراكات إستراتيجية للتعرف على قدرتها التنافسية بين الجامعات العالمية)، في المرتبة (الأولى)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٤١)، ودرجة تحقيق عالية، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية الشراكات الاستراتيجية في تعزيز القدرة التنافسية للجامعة بين الجامعة العالمية، حيث تسهم تلك الشراكات في زيادة خبرة الجامعة في مجال الميزة التنافسية، والاستفادة من خبرات وقدرات المؤسسات المتنوعة لتعزيز مستوى تطوير مخرجات العمل الجماعي، في حين جاءت العبارة رقم (٥): (تشجيع منسوبي الجامعة في المساهمة على تقديم أفكار مبتكرة)، في المرتبة (السادسة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣.٢٠)، ودرجة تحقيق متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى قلة مستوى التحفيز المادي والمعنوي المقدم لمنسوبي الجامعة بما يسهم في زيادة مستوى التنافس فيما بينهم، نحو تقديم الأفكار الابتكارية والإبداعية لتطوير سير العمل الجامعي.

إجابة السؤال الرابع: ما الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

للتعرف على الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، استخدم الباحث نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج AMOS، حيث اختبر

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مؤشرات بعد الاستكشاف، بوصفها أحد أبعاد البراعة التنظيمية، تتحقق بدرجة عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٢٩)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢.٦١ - ٣.٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة تحقيق الاستكشاف يشير إلى (متوسطة)، كما

الجذر التربيعي لمتوسط مربع الخطأ التربيعي $RMSEA = (0.035)$ ، وهو مؤشر على أن نموذج القياس متطابق بصورة مقبولة، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة $(0.968) = GFI$ ، كما بلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري

$NFI = (0.962)$ وهما مؤشران على مطابقة تامة للنموذج. أما مؤشر المطابقة المعياري فبلغت قيمته $CFI = (0.973)$ ، وهي قيمة أعلى بقليل من الحد الأعلى للمطابقة التامة، وهذا يدل على أن النموذج متطابق ويمكن تفسير نتائجه.

جدول (٢٣)

مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة

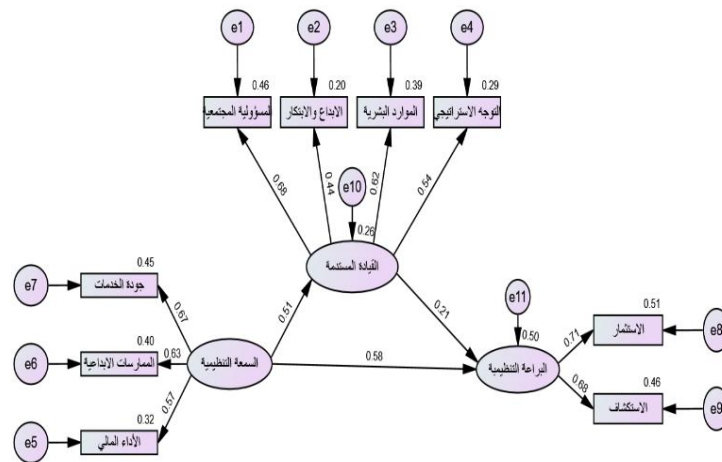
مربع كاي CHI-SQUARE	درجة الحرية DF	نسبة مربع كاي الى درجة الحرية CMIN/DF	RMSEA	GFI	NFI	CFI
23.085	24	.926	.035	.968	.962	.973

وبراعتها التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ويوضح الشكل (١) والجدول (٢٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح.

النموذج التوكيدي في الخطوة الأولى، ومن ثم اختبر نموذج المعادلات البنائية في الخطوة الثانية. وقد تحقق من مطابقة النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وجاءت النتائج كما يأتي:

يتضح من الجدول (٢٣) مطابقة نموذج الدراسة لجميع مؤشرات جودة المطابقة، حيث بلغت نسبة مربع كاي إلى درجة حرية $CMIN/DF = (0.926)$ ، وهي أقل من ٢؛ وهذا مؤشر على أن النموذج جيد، كما بلغت قيمة مؤشر

وبناءً على ما سبق، يمكن استخدام نموذج القياس لاختبار الدور الوسيط للقيادة المستدامة في العلاقة بين سمعة الجامعة



القيمة المعيارية لوزن الانحدار 0.799. وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01؛ مما يدل على أن تحقيق السمعة

يتبين من الشكل (١) والجدول (٢٤) وجود تأثير مباشر وإيجابي للسمعة التنظيمية على البراعة التنظيمية، فقد بلغت

مما يدل على أن ممارسة القيادة المستدامة يؤثر إيجابياً في تحقيق البراعة التنظيمية، وبالتالي فإن زيادة الاهتمام بالقيادة المستدامة من شأنه توليد تأثير على تحقيق البراعة التنظيمية بجامعة الملك سعود.

كما يتبين وجود تأثير غير مباشر للسمعة التنظيمية على البراعة التنظيمية بوجود القيادة المستدامة بوصفها متغيراً وسيطاً، حيث بلغت القيمة المعيارية لوزن الانحدار 0.146. وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01؛ أي أن تأثير السمعة التنظيمية على البراعة التنظيمية ينتقل عن طريق القيادة المستدامة، وهذا يعني أن تحقيق

التنظيمية يؤثر إيجابياً في تحقيق البراعة التنظيمية، وبالتالي فإن زيادة الاهتمام بالسمعة التنظيمية من شأنه توليد تأثير على تحقيق البراعة التنظيمية لجامعة الملك سعود، كما يتبين وجود تأثير مباشر وإيجابي للسمعة التنظيمية على القيادة المستدامة، حيث بلغت القيمة المعيارية لوزن الانحدار 0.610. وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01؛ مما يدل على أن تحقيق السمعة التنظيمية يؤثر إيجابياً في تحقيق القيادة المستدامة، وبالتالي فإن زيادة الاهتمام بالسمعة التنظيمية من شأنه توليد تأثير على تحقيق القيادة المستدامة بجامعة الملك سعود، كما يتبين وجود تأثير مباشر وإيجابي للقيادة المستدامة على البراعة التنظيمية، حيث بلغت القيمة المعيارية لوزن الانحدار 0.240. وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01؛

جدول (24)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج

المتغيرات	معاملات المسار المعيارية Estimate	نوع التأثير	الخطأ المعياري S.E	قيمة C.R	مستوى الدلالة
السمعة التنظيمية ← القيادة المستدامة	0.610	مباشر	0.113	5.419	***
السمعة التنظيمية ← البراعة التنظيمية	0.799	مباشر	0.154	5.178	***
القيادة المستدامة ← البراعة التنظيمية	0.240	مباشر	0.108	2.232	***
السمعة التنظيمية ← القيادة المستدامة ← البراعة التنظيمية	0.146	غير مباشر	-	-	***

العلاقة بين السمعة التنظيمية والبراعة التنظيمية للجامعة؛ لذا تعزز نتائج الدراسة الحالية من تأثير السمعة التنظيمية، والقيادة المستدامة على البراعة التنظيمية في الجامعة. كما كشفت نتائج الدراسة أن هناك تبايناً في درجة ممارسة القيادة المستدامة، وكذلك سمعة الجامعة وبراعتها التنظيمية؛ حيث أوضحت النتائج وجود بعض جوانب التطبيق دون المستوى المأمول في درجة ممارسة وتحقيق عدد من مؤشراتها.

أبعاد السمعة التنظيمية يزيد من فرص توفر أبعاد القيادة المستدامة، وهذا بدوره يؤثر بصورة إيجابية على توفر أبعاد البراعة التنظيمية؛ مما يدل على أن القيادة المستدامة تمثل دوراً في تعزيز العلاقة بين السمعة التنظيمية والبراعة التنظيمية في جامعة الملك سعود؛ وهذا يدعم صحة النموذج التصوري للدراسة الحالية.

ملخص النتائج والتوصيات

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن ملاءمة النموذج الذي يصور البراعة التنظيمية للجامعة، في ظل التفاعل بين السمعة التنظيمية والقيادة المستدامة؛ حيث إن القيادة المستدامة تتوسط

وبناءً على نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يأتي:

- أن تتبنى الجامعات السعودية على وجه العموم وجامعة الملك سعود على وجه الخصوص السمعة التنظيمية بجميع أبعادها، والعمل على توفير بيئة داعمة؛ تحقيقاً للبراعة التنظيمية وسعيًا لمواكبة كل ما هو جديد، ولمواجهة التحديات القادمة، واقتناصاً للفرص واستثمارها لدعم مواردها في الوقت المناسب، وكذلك الاهتمام بتبني أنماط القيادة المعاصرة التي يمكن من خلالها تشجيع الإبداع والابتكار، وتحفيز المبدعين والمبتكرين والمبادرين من منسوبيها، وتمكين الجامعة من استكشاف واستثمار الفرص، واقتناصها، وتحمل المخاطر والمنافسة للإسهام في تحقيق سمعة عالية للجامعة؛ لتكون في مصاف الجامعات محلياً وعالمياً.

- تشجيع منسوبي الجامعة للمساهمة في تقديم أفكار مبتكرة والاستفادة منها في الارتقاء بمستوى السمعة التنظيمية للجامعة.

- العمل على تسهيل الإجراءات الإدارية التي تضمن حصول أعضاء هيئة التدريس والطلبة على براءات الاختراع بسهولة ودون تعقيدات إجرائية.

- تمكين القيادات الأكاديمية بالجامعة لتحقيق الأهداف المنوعة بهم، من خلال توفير البيئة المناسبة لهم، والعمل على إزالة العوائق التي تواجههم في تطوير أساليب القيادة الجامعية.

- ضرورة العمل على توفير بيئة عمل مناسبة تشجع على تبادل الأفكار والآراء بشأن القضايا التعليمية المختلفة

- ضرورة الالتزام بالتحسين المستمر للخدمات الجامعية بهدف مواكبة التطورات الحديثة في شتى المجالات العلمية.

- تحفيز منسوبي الجامعة على تبني أساليب حل المشكلات واتخاذ القرارات بطرق إبداعية ومبتكرة.

- الالتزام في تنفيذ الخدمات التعليمية وفق معايير ومؤشرات الجودة بما يسهم في تحقيق التنافسية المنشودة للجامعة.
- العمل على توفير استراتيجيات مناسبة بين الجامعة والقطاعات المجتمعية لتحقيق التنمية المستدامة.

المراجع**المراجع العربية:**

أحمد، عوض سيد (٢٠١٨). *المسؤولية الاجتماعية وأثرها على سمعة المنظمة في ظل بيئتها التنظيمية*:

<https://search.mandumah.com/Record/986453>

ارشيد، معاذ علي (٢٠٢٢). *أثر القيادة التحويلية في تعزيز السمعة التنظيمية للجامعات في الأردن*.

رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك
آل راشد، فلوّة علي. (٢٠١٨). *إدارة السمعة التنظيمية بجامعة الملك خالد في ضوء بعض النماذج العالمية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الملك خالد بأبها.

بدوي، محمود فوزي (٢٠٢٣). *سيناريوهات مقترحة لتحقيق الأداء الريادي لجامعة المنوفية في ضوء مدخل البراعة التنظيمية*. المجلة التربوية، ١١٢. ٤٧٦-٣٦٩

البشايشة، خالد؛ والرابعة، فاطمة (٢٠٢٣). *أثر مهارات الموظفين على بناء السمعة التنظيمية*.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة
البشيتي، سها (٢٠٢٢). *دور الفاعلية الذاتية كمتغير وسيط في العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والسمعة التنظيمية في الجامعة الإسلامية*. مجلة القدس للبحوث الإدارية والاقتصادية، ١٧(١٧)، ١١٦-٩٥

وعلاقتها بالتمكين الوظيفي. مجلة جامعة بيشة

للعلوم التربوية، ٦ (١). ٣٧٤-٤١٤

الزهراني، خديجة مقبول (٢٠٢٢). البراعة التنظيمية

وأثرها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

مجلة التربية، ٢ (١٩٤). ٣١٦-٣٥١

سفر، منال عبدالرحمن (٢٠٢١). القيادة المستدامة

بالكليات التقنية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية

الرابعة: تصور مقترح. مجلة التربية بجامعة

الأزهر، ٢ (١٩١). ٢٤١-٢٦٨

الشمري، أحمد عبدالله (٢٠١٩). العلاقة بين المعرفة

الاستراتيجية والطاقة الامتصاصية وأثرها في تعزيز

البراعة التنظيمية. رسالة دكتوراه:

<https://business.uokerbala.edu.iq/wp>

الصبيحات، هديل و الشرفات، صالح (٢٠٢٢). درجة

تطبيق مبادئ أداة الجودة الشاملة وعلاقتها بالسمعة

التنظيمية من وجهة نظر الأكاديميين بجامعة آل

البيت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل

البيت

صلاح الدين، نسرین صالح (٢٠٢٢). دور الرشاقة

التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين براعة

الجامعة وسمعتها التنظيمية. مجلة كلية التربية، ٢

(٣٢). ٢١-٧٣

الصويغي، هند والفاخري، علي (٢٠٢١). واقع القيادة

المستدامة بمؤسسات التعليم العالي الليبية من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي

المغاربي الأول للمستجدات التنمية المستدامة،

(١). ١٧-٣٠

الحازمي، مها يحي (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير

القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء

القيادة المستدامة. رسالة دكتوراه غير منشورة.

جامعة ام القرى

حباكة، أمل سعيد؛ زناتي، أمل محسوب (٢٠٢٢).

تطوير إدارة المسار الوظيفي بالإدارات التعميمية

في مصر في ضوء مدخل القيادة المستدامة. مجلة

جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦ (١٥)،

١٣٢-٢٤٢

الحربي، ندى مقبل (٢٠٢١). تطوير إدارة السمعة

التنظيمية بالجامعات السعودية ودور وسائل

التواصل الاجتماعي في تعزيزها. مجلة جامعة حفر

الباطن، ١ (٣). ١٦٣-٢٠٣

حسنين، طه سيد (٢٠٢٢). دور البراعة التنظيمية

كمتمغير وسيط في العلاقة بين القيادة الخادمة

والجدارات الجوهرية للمنظمة. المجلة العلمية

للدراسات والبحوث المالية والإدارية، ١٤ (٢). ١-٥٩

الدليمي، عراك عبود (٢٠١٧). انعكاسات إدارة علاقة

الزبون في تعزيز سمعة المنظمة. مجلة الجامعة

الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، ٢٥

(٣). ٥١-٧٥

الرشيدي، أنور خالد (٢٠٢٢). البراعة التنظيمية كمتغير

وسيط في العلاقة بين القيادة الأصيلة وجودة الحياة

الوظيفية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث

الإدارية والمالية، ١٣. ٩١٨-٩٣٢

الرمثي، سعد مبارك (٢٠٢٣). تصورات أعضاء هيئة

التدريس والموظفين بجامعة بيشة للقيادة المستدامة

الطاهر، رشيدة ؛ حسن، نجاح (٢٠٢١) تحسين دور التعليم الهجين في تنمية البراعة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٢١). ١٦١-٢١٣

طايل، جمانة (٢٠٢٠). *التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالبراعة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط
عبد الفتاح، إيمان. (٢٠١٤). *نمذجة العلاقة بين السمعة التنظيمية والقدرة التنافسية في ظل الصورة الذهنية كمتغير معدل*. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، (٢). ٥٥١-٦١٨

عبد المعطي، هاني عبد الله (٢٠٢٣). *القيادة الملهمة وعلاقتها بالبراعة التنظيمية لتحقيق التميز لدى رؤساء الأقسام العلمية بكليات جامعة الأزهر*. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، ٢٠ (١١٦). ٦٢٩-٧١٧

العربيات، أحمد مصلح (٢٠٢٣). *أثر معايير الاستدامة البيئية على سمعة الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء الرسمية
الوردان، أمل عارف (٢٠٢٠). *واقع القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة*. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٣). ٦٧-١٠٨
عسيري، خالد أحمد (٢٠٢١). *إدارة السمعة التنظيمية لجامعة أم القرى في ضوء بعض النماذج العالمية*. *تصور مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى

عكيعة، محمود ناصر (٢٠٢٢). *التوجه الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين البراعة التنظيمية وإدارة المعرفة: دراسة ميدانية على الجامعات في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية

علي، محمد مسلم (٢٠٢٢). *تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد القيادة المستدامة*. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، ١٩ (١١٣). ٣٦٢-٤٤٦

عيد، نبراس (٢٠٢٢). *واقع تطبيق القيادة المستدامة في ضوء نموذج افري وبريجستتر بجامعة أم القرى ومتطلبات تعزيزها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى

فرج، شذى والعتيبي، شذى (٢٠٢٣). *القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. *مجلة العلوم التربوية*، ١٠ (١). ٣٢٣-٣٥٦

الفصيل، غادة صالح (٢٠٢٣). *البراعة التنظيمية مدخل لدعم الاستقلال الذاتي بالجامعات السعودية: تصور مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى

كريزي، عصام (٢٠٢٩). *استراتيجية مقترحة لتطبيق القيادة المستدامة بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج افري وبريجستتر*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك خالد

كمال، رانيا محمد (٢٠٢٣). *واقع ممارسة القيادة المستدامة وعلاقتها بتحقيق البراعة التنظيمية: دراسة ميدانية بجامعة سوهاج*. *المجلة التربوية*، ١ (١٠٦). ٩٦-١

المراجع الأجنبية:

Al-Zawahreh, Abdelghafour (2019). Green Management Practices in Higher Education: The Status of Sustainable Leadership. *Tertiary Education and Management*, 25 (1). 53-63

Antonova, Natalya (2021). University Academic Reputation as a Leadership Factor in the Global Educational Market:

<https://vovr.elpub.ru/jour/index>

Aung, Pwint Nee (2023). Research on Sustainability Leadership in Higher Education: A Scoping Review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24 (3). 517-534

Avery, G. & Bergsteiner, H (2011). *Sustainable Leadership Practices for Enhancing Business Resilience And Performance*. *Strategy & Leadership*, (39), 3, 5-15

Baydar, Fatih, (2023). The Pattern of Relationship between Virtuous Leadership and Organizational Reputation: A Comparative Analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10 (2), 503-509

Cao, L., Sarkar, S. (2023). A Platform-Based Approach To Ambidexterity For Innovation: An Empirical Investigations In The Publisec Sector. *International Journal Of Information Management*. (68):1-15.

Crawford, Joseph (2023). Leadership for Sustainable and Educational Advancement Advancing Great Leaders and Leadership: <https://eric.ed.gov/?q=Sustainable+lea>

مجد، العمري وخالد، العبيان (٢٠٢٣). واقع ممارسة القيادة المستدامة: دراسة استطلاعية على جامعة الملك سعود خلال الفترة من يناير إلى فبراير من العام ٢٠٢٣م. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ١٠ (ملحق). ٧٥-٥٥

محمد؛ إيمان شحادة (٢٠١٨) أثر أخلاقيات الأعمال في السمعة التنظيمية في المستشفيات الأردنية الخاصة:

<https://search.mandumah.com/Record/991146>

مشاري، ظاهر الحسيني (٢٠٢١). واقع ممارسات القيادة المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الكويتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، ١٣ (٢)، ١٩-٩٢

ناصر، مرفت صالح (٢٠٢٣). تحقيق البراعة التنظيمية بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية. *مجلة الإدارة التربوية*، ١٠ (٣٩). ٥٤-١٣

نجم، صبحي عيد (٢٠٢٢). القدرات الديناميكية وعلاقتها بالبراعة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية الكبرى. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد والعلوم الإنسانية

هاشم، نهلة عبد القادر (٢٠٢٣). دراسة نظرية لعمليات إدارة سمعة الجامعات المعاصرة في ضوء بعض نماذج السمعة التنظيمية. *مجلة الإدارة التربوية*، ٣٨، ١٣-٧٠

هلال، محمد سعيد؛ ومحمد، صهيب (٢٠٢٢). تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء القيادة المستدامة، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤٥ (٣)، ٥٠٢-٣٦١

- Iqbal, Q. & Piwowar-Sulej, K. (2022). Sustainable leadership in higher education institutions; social innovation as a mechanism. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23,(٨) 1-20.
- Kafetzopoulos, D., (2021). Organizational Ambidexterity: Antecedents, Performance And Environmental Uncertainty. *Business Process Management Journal*. 27 (3): 922-940.
- Karabetyan, Lina. (2023). The Relationship Between Sustainable Leadership and Organizational Identification in Universities. *Considerations on Education for Economic, Social, and Environmental Sustainability*, 136-155
- Ketchabi, M. (202١). A descriptive study for the strategic role of human resource flexibility as a full model of organizational ambidexterity in Isfahan Payame Noor University, Dysona, Life Science, 1(1), 25- 35.
- Kevin, Barid (2023). The mediating role of levers of controls on the association between sustainable leadership and organizational. *Journal of Management Control*, 34, 167-200
- Klein, Leander. (2023). Lean Practices toward a Balanced Sustainability in Higher Education Institutions: A Brazilian Experience. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24 (2) :259-278
- Krzysztof, Gołata (2020). Determinants of Building Image and Reputation of University Towards Its [dership&ffl=dtIn_2023&id=ED630835](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.077)
- Cuhadar, Sevinur. (2022). Literature review: sustainable leadership. *Studia Mundi - Economica* 9 (3) :55-65
- Dhaniswara K. Harjono (2023). Legal Analysis of Development in Organizational Ambidexterity in Higher Education Institutions. *AL-MANHAJ Jurnal Hukum dan Pranata Social*. 5(1):695-704
- Dyer, G., Dyer, (2017). Strategic leadership for sustainability by higher education: the American College & University Presidents' Climate Commitment. *Journal of Cleaner Production*, 140, 111-116. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.077>
- Filho, W., Eustachio, J . . (٢٠٢١) Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability, MDPI, Open Access Journal*, 12(9), 1-19
- Friedman, Barry,(2009). *Human Resource Management Role Implications for Corporate Reputation , Corporate Reputation*. 12, (3), 229-244
- Gerard, L. (2020). *An Analysis of Sustainable Leadership Challenges and Prospects in Scottish Higher Education*, Ph.D., Edinburgh Napier University
- Hallinger, Philip (2023). Research on Sustainability Leadership in Higher Education: A Scoping Review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24 (3). 517-534

- Mura, M., , P., & Longo, M.(2021). The Effects Of Performances Measurement System Use On Organizational Ambidexterity. *International Journal Of Operation & Production Management*. 41(13): 127-151.
- Overman, S. (2022). A Multidimensional Reputation Barometer for Public Agencies: A Validated Instrument. <https://doi.org/10.1111/puar.13158>
- Protiviti, M., (2013), Measuring reputation in global markets-A comparison of reputation measures. *Journal of World Business*, 48(3), 329-339.
- Shiler, M. (2021). The role of organizational ambidexterity in achieving sustainable performance/A study of teaching staff's opinions in a sample of universities in Duhok Governorate (in Arabic), *Tikrit Journal of Administration and Economics Sciences*, 17(153), 196-215.
- smith, A., Riah, S., & Volrda, H. W. (2016). Strategic Renewal: Past Research, Theoretical Challenges: Strategic Renewal. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 1-18
- Smolentseva, Anna (2023). The Contributions of Higher Education to Society: A Conceptual Approach. *Studies in Higher Education*, 48 (1). 232-247
- Tong, C., ong, A. & Cheng, T. (20٢٠). Do Corporate Social Responsibility and Safety of Affect Reputation . *Journal of Economics, Journal of Management and Trade*, 12(2), 1-18.
- Vargo, Elisabeth (2023). Organizational Narcissism as an Adaptive Strategy in Stakeholders.<https://sciendo.com/article/10.2478/minib>
- Lastra, Alcazar& Gardey,. S. (2022). Developing The Ambidextrous Organization. The Role Of Intellectual Capital In Ambidexterity: An Exploratory Study In The Haute Cuisine Sector. *Journal Of Hospitality And Tourism Management*. (51): 321-329.
- Lieshout, J. F, Velden, J. M. V., Blomme, R. J. & Peters, P.(٢٠٢١) . The Interrelatedness Of Organizational Ambidexterity: A Conceptual Model Towards A Competitive Advantage, *European Journal Of Management Studies*. 26 (3): 39-62
- Lissillour, Raphael (2023). "Organizational Ambidexterity" and the Learning Organization: The Strategic Role of a Corporate University. *Learning Organization*, 30 (1). 55-75
- Loureiro, Paula. (2022). Higher education as a driver for sustainable transformation and leadership. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*. 3 (4): ٢٧٧-٢٧٠
- Marjeta, Ramovs (2023). The Importance of Educational Service Quality for Customer Satisfaction and Organizational Reputation: <https://sciendo.com/>
- Mukhi, Umesh, (2023). Implementing Sustainability via Organizational Learning: Case Study of a French Business School. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24 (4), 788- 811

- China. *International Journal of Higher Education*. 10 (3): 182-201
- Yudina, A.(2018). Key Milestones in the Development of Reputation management in Russian Universities. *European journal of contemporary Education*. 7(2), 379-391
- Contemporary Academia. *Journal of Academic Ethics*, 21 (2). 293-302
- Willems, J (2019). Leadership, Performance, and Reputation: A multi-method empirical view on the public and nonprofit sectors, 1- 9
- Xiaoyao, yue .(2021). A Model of Sustainable Leadership for Leaders in Double First-Class Universities in

Science Teachers' Perceptions in Yanbu Province Towards Education Approach of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Practices and Their Relationship to Some Variables

Ali Alhojori¹, Ali Alahmadi²

¹Teacher in the Field of Science Education, Education Administration in Yanbu, Kingdom of Saudi Arabia

²Curricula and Teaching Methods, College of Arabic Language and Humanities Studies, Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia

تصورات معلمي العلوم بمحافظة ينبع نحو ممارسات مدخل تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات

علي عياد الحجوري¹، علي حسن الأحمدي²

¹ معلم في مجال تعليم العلوم، إدارة التعليم بمحافظة ينبع، السعودية

² قسم المناهج وطرق التدريس، كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية

	DOI https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	RECEIVED الاستلام 2024/07/26	EDIT التعديل 2024/09/19	ACCEPTED القبول 2024/09/24
	NO. OF PAGES عدد الصفحات 26	YEAR سنة العدد 2024	VOLUME رقم المجلد 1	ISSUE رقم العدد 13

Abstract:

This research aimed to identify the reality of science teachers' perceptions in Yanbu Governorate regarding towards STEM education approach practices and its relationship to some variables. The research followed the descriptive survey method by surveying the opinions of a random sample of science teachers in Yanbu Governorate, the size of which was (64) male and female teachers, and using a scale for this purpose that consists of three axes: (Knowledge STEM education is important Teaching in a light STEM Education, The results of the research showed that the reality of the perceptions of science teachers regarding STEM teaching practices is clear, very high . The results of the research also resulted in the presence of statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the averages of the responses of the sample members regarding the reality of the perceptions Science teachers in Yanbu Governorate towards STEM education practices attributed to the gender variable (teacher) in favor of the teacher, and academic qualification (bachelor/postgraduate) in favor of postgraduate studies. The research results also revealed that there were no statistically significant differences attributed to the years of experience variable (less from 5 years - from 5 - 10 years - More than 10 year).

Keywords: The Perceptions, STEM Education, Scientific Practices, Engineering Practices, Technical Practices.

المخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات مدخل تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي من خلال استطلاع آراء عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة ينبع بلغ حجمها (٦٤) معلماً ومعلمة، وتم ذلك بواسطة استبيان أعد لهذا الغرض وتكون من ثلاثة محاور: (المعرفة بتعليم STEM، أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM، دور المعلم في ضوء تعليم STEM). وأظهرت النتائج أن تصورات العينة نحو ممارسات تعليم STEM كانت واضحة ومرتفعة بنسبة عالية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى لمتغير الجنس (معلم / معلمة) لصالح المعلم، والمؤهل الدراسي (بكالوريوس/ دراسات عليا) لصالح الدراسات العليا. كما أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - من ٥ - ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات).

الكلمات المفتاحية: التصورات، تعليم STEM، الممارسات العلمية، الممارسات الهندسية، الممارسات التقنية.

العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، بوصفها حقولا معرفية

ذات تأثير كبير في بروز ذلك التقدم واستمراره.

وقد أسهم بروز مدخل تعليم العلوم والتقنية والهندسة

والرياضيات (STEM) وتقديمها في قالب واحد متكامل من

يتميز القرن الحادي والعشرين باستمرارية حركة التطور

العلمي والتقني والصناعي، والتناغم بينها بشكل مضطرب

ومتسارع، الأمر الذي يؤكد دور التكامل بين مجالات

باستخدام أساليب وطرق تعليم وتعلم متنوعة (عبدالقادر، ٢٠١٧).

ويؤكد أرغول (Ergul, 2021) بأنه لا ينبغي النظر إلى التخصصات الأربعة المدرجة في تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بشكل مستقل عن بعضها البعض لهذا السبب ظهر مفهوم STEM التكاملي.

ويساعد تعليم STEM في إيجاد الحلول للكثير من التحديات التي تواجه البشرية حيث إن من أهم أهداف تعليم STEM إيجاد قوى عاملة متمكنة، وعلى دراية بالاقتصاد المعرفي في القرن الحادي والعشرين؛ حيث يتوافق هذا مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ومع التوجهات الحديثة نحو الاكتفاء الذاتي في جميع المجالات (آل فرحان، ٢٠١٨).

وتوضح أميرة الزهراني (٢٠٢٠) بأن تعليم STEM يعد مطلباً تعليمياً مناسباً لمتطلبات سوق العمل؛ كون هذه التخصصات هي التي تحرك اقتصاد المعرفة، وهي مؤشر لقدرة الدولة وقوتها معرفياً واقتصادياً.

وقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتعليم STEM، وذلك بإنشاء مركز خاص بتطوير تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، بهدف تطوير قدرات الطلاب واتجاهاتهم، وصقل مهاراتهم، ومساعدتهم على اختيار مساراتهم العلمية، والمهنية في المستقبل (الدغيم، ٢٠١٧).

ويتضح أن التخصصات التي يتضمنها تعليم STEM تدرس عادة منفصلة؛ لذلك يعد تعليم العلوم والتقنية

خلال الربط بين محتوى هذه التخصصات، في تحقيق أهداف تعليمية متنوعة، في مقدماتها تمكين المتعلمين في القرن القادم، من التعامل المنطقي التكاملي مع هذه التخصصات، وإزالة الحواجز بينها، واستثمار نتيجة ذلك كله في تطوير معارفهم ومهاراتهم، وربطها بالواقع الحقيقي الذي يعيشونه بشكل أكثر فاعلية.

لذلك تزايد الاعتقاد بأهمية التركيز على تعليم STEM وتطوير النظم التعليمية ليكون جزءاً من عملياتها؛ لقدرة على تحقيق مكتسبات متنوعة في المخرجات التعليمية على المدى القريب والبعيد، فضلاً عن ارتباط بالوضع الاقتصادي وطبيعة المهن التي يتطلبها سوق العمل لكي تناسب تلك التخصصات بشكل تكاملي.

وقد بدأ تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة للإصلاحات التي تستهدف العملية التعليمية، وظهر هذا المصطلح للمرة الأولى في عام ١٩٩٠م على يد الخبيرة الأمريكية جوديث (Judith). ويعد هذا التعليم امتداداً لجهود إصلاح تعليم العلوم في العقدين الماضيين (٢٠١٣، Byabee).

ويقوم تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM على مبدأ وحدة المعرفة وطرق توظيفها في المواقف المختلفة، ويرجع الاهتمام بتعليم STEM إلى عديد من الأدبيات التربوية التي أشارت إلى أهمية استخدام التعليم التكاملي الذي يقوم على أساس ربط المناهج الدراسية

والهندسة والرياضيات أحدث التوجهات في عمليات الدمج بين التخصصات وتحت مظلة بدأت التخصصات المدرسية في الاندماج بطريقة مثمرة تربوياً (Revilla et al., 2020). ويشير بايبي (Bybee, 2013) إلى بناء الأسس التربوية لتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM على فكرة دمج المعرفة والمهارات الخاصة بالتخصصات الأربعة في البرامج التي تعالج مشاكل الحياة الواقعية في سياق الهندسة.

ووفقاً لرادلوف وقوزي (Radloff & Guzey, 2016) يشير تعليم STEM إلى كيفية الجمع بين بعض أو كل التخصصات الأربعة للعلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بناءً على العلاقة بين الموضوعات وقضايا العالم الحقيقي. بينما يرى كيلي ونويلز (Kelley & Knowles, 2016, P.3) أن تعليم STEM "نهج لتدريس محتوى لاثنتين أو أكثر من مجالات STEM، المرتبطة بممارسات STEM، ضمن سياق أصيل بغرض ربط هذه الموضوعات لتعزيز تعلم الطلاب".

ويتمثل دور العلوم ضمن هذا الإطار التكاملي في دراسة العالم الطبيعي، بما في ذلك قوانين الطبيعة المرتبطة بالفيزياء والكيمياء والأحياء ومعالجة، أو تطبيق الحقائق، أو المبادئ، أو المفاهيم المرتبطة بهذه التخصصات. أما التقنية فتتمثل في التطبيقات الرقمية، وعلوم الحاسب الآلي، والأجهزة الإلكترونية والأدوات الأولية التي تدخل في إنشاء وتصنيع المنتجات والتصاميم الهندسية. وتوصف الهندسة في هذا الإطار بالتصميم وابتكار المنتجات، وعملية حل

المشكلات وتستخدم الهندسة مفاهيم في العلوم والرياضيات والأدوات التقنية، وتقدم تصميمًا هندسيًا كمنتج لعملية الدمج بين تخصصات تعليم STEM.

ويتحدد دور الرياضيات في دراسة الأنماط والعلاقات بين الكميات والأرقام والأشكال، وتتضمن الرياضيات النظرية والتطبيقية (Honey et al., 2014).

وقد حددت الممارسات لكل تخصص من تخصصات تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM فالممارسات العلمية والهندسية تشكل أحد أبعاد معايير العلوم للجيل القادم NGSS، وكذلك تقع ضمن تخصصات تعليم STEM، ويشير المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2012) إلى أن استخدام اللفظ "ممارسات" جاء لتأكيد تطلب أن الاستقصاء العلمي اتساقاً بين المعرفة والمهارة في آن واحد. وقدم المجلس الوطني للبحوث ثمانين ممارسات للعلوم والهندسة تعكس ما يمارسه العلماء والمهندسون أثناء عملهم، والممارسات العملية والهندسية هي كالاتي:

- طرح الأسئلة (في العلوم)، وتحديد المشكلات (في الهندسة).
- تطوير النماذج واستخدامها.
- تخطيط البحوث وتنفيذها.
- تحليل البيانات وتفسيرها.
- استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي.
- بناء التفسيرات (في العلوم)، وتصميم الحلول (في الهندسة).
- الانخراط في البراهين والحجة من الدليل.

■ الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها.

وكل ممارسة من هذه الممارسات يمكن أن تكون ممارسة علمية، أو ممارسة هندسية، أو ممارسة علمية هندسية في آن واحد، وهذه الممارسات متدرجة في العمق من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، ولكن يبرز دور الممارسات العلمية من خلال المحتوى نفسه، بينما يبرز دور الممارسات الهندسية من خلال بناء النماذج الداعمة لتعلم المحتوى؛ وبالتالي يمكن القول بأن كل ممارسة علمية يمكن تعزيزها بممارسة هندسية تساعد الطلاب على الفهم والإدراك للمحتوى المرتبط في الممارسة العلمية، فالممارسة العلمية ترتبط في محتوى مادة العلوم كأساس بينما الممارسة الهندسية تأتي كممارسة ثانوية تعزز فهم الممارسة العلمية من التصميم الهندسي وذلك في محتوى المادة الواحدة كمادة العلوم مثلاً، ولكن قد تأتي الممارسة الهندسية أساساً إذا كان الربط بين تخصصات STEM يتم من خلال الربط بين المواد الدراسية المتنوعة بالتنسيق مع معلم كل مادة من تخصصات STEM الأربعة أو بعضها. وتتمثل الممارسات التقنية في إجراء تعديلات في العالم الطبيعي لتلبية احتياجات الانسان (Ellis et al., 2020). ويرى البعض أن التقنية نتاج للهندسة، فينظر للهندسة كممارسة منهجية لحل المشكلات، والتقنية كنتيجة لتلك الممارسة (NGSS Lead States, 2013).

وقد حدد هوني وآخرون (Honey et al., 2014) ثلاث وجهات نظر حول وجود التقنية في تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM النظر للتقنية على أنها نتاج

للهندسة نظراً لارتباطها التاريخي بالتعليم المهني. والنظر للتقنية على أنها تقنية تعليمية أو تعلمية تستخدم لتحسين التدريس والتعلم. ثم النظر للتقنية على أنها الأدوات التي يستخدمها ممارسو العلوم والرياضيات والهندسة.

ويمكن توظيف التقنية في ممارسات تعليم STEM من خلال الأدوات التقنية الأولية كالأعواد والمشابك وقطع الفلين والصلصال وغير ذلك من الأدوات البسيطة المتعددة التي تستخدم في بناء النماذج والتي تعد من أساسيات تعليم STEM، كما يمكن توظيف الممارسات التقنية من خلال التقنيات والتطبيقات الحديثة كأجهزة العرض والحاسب الآلي وآلات التصوير والواقع الافتراضي والواقع المعزز وغير ذلك من التقنيات التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية كأدوات مساندة في تدريس المحتوى؛ مما يعزز الفهم لدى الطلاب. وتأتي الممارسات الرياضية كما أشارت المعايير المشتركة للرياضيات (CCSSM, 2010) في ثمان ممارسات هي:

- فهم المشكلة والعمل على حلها.
- المنطق المجرد والكمي.
- بناء البراهين ونقد ما يقدمه الآخرون.
- النمذجة بالرياضيات.
- استخدام الأدوات المناسبة بشكل استراتيجي.
- الاهتمام بالدقة.
- البحث عن الهيكل أو البناء والاستفادة منه.
- البحث عن الانتظام في المنطق المتكرر والتعبير عنه.

- النموذج الثالث: التكامل على الأقل بين ثلاثة تخصصات من تخصصات تعليم STEM.
- النموذج الرابع: الدمج بين التخصصات الأربعة لتعليم STEM.
- كما حدد بايبي (Bybee, 2013) خمسة طرق للتكامل بين تخصصات تعليم STEM وهي كما يأتي:
- التنسيق: يُعرض محتوى مادة دراسية بالتزامن إذا اقتضت الحاجة مع مادة دراسية أخرى.
- التكميل: يُعرض محتوى مادة دراسية لاستكمال محتوى أساس في مادة دراسية أخرى.
- الربط: يُعرض المحتوى في مادتين دراستين في موضوع أو محتوى أو عمليات متشابهة بين المادتين.
- الاتصال: يُعرض المحتوى في أحد التخصصات وربط التخصصات الأخرى بها.
- المزج: يُمزج بين تخصصين أو أكثر من تخصصات تعليم STEM.
- ويبقى دور المعلم هو المهم في استخدام النموذج المناسب لتدريس تلك الممارسات وتطبيقها مع الطلاب استناداً إلى التكامل بين تخصصات STEM، وبما يحقق الأهداف التعليمية التي يسعى لها من خلال الربط بين هذه التخصصات، فقد يكتفي بالدمج بين تخصصين أو ثلاثة أو يحتاج للدمج المتكامل لتخصصات STEM، وهذا يحكمه توفر الموارد، والأهداف المراد تحقيقها، ومناسبة المحتوى والقدر الكافي من الوقت لعملية التكامل بين تخصصات STEM.

- ويمكن توظيف أي ممارسة من هذه الممارسات في تعليم STEM كما يمكن توظيفها في تعليم العلوم من خلال استخدام لغة الأرقام في الحسابات الرياضية كالقياسات وذلك بحساب الحجم أو الوزن أو الكمية أو الكتلة أو النسب المئوية، كما يمكن توظيف الممارسات الرياضية في تعليم العلوم من خلال تحديد قياسات درجات الحرارة كالتجمد والانصهار وقياس درجات الطقس وغير ذلك مما يشير للممارسات الرياضية ويمكن توظيفه في محتوى العلوم. وحدد باويلين ويوزون (Pawilen & Yuzon, 2019) معايير المحتوى الأساسية للتعلم في منهج STEM وهي:
- مفاهيم العلوم: وتتضمن علوم الحياة، والعلوم الفيزيائية، والعلوم الكيميائية.
- مفاهيم التقنية: وتتضمن التقنية بوصفها: أدوات، وأفكاراً، ومنتجاً للعلم.
- مفاهيم الهندسة: وتتضمن النماذج، والتصاميم، وحل المشكلات، إيصال الأفكار والتخطيط والتنفيذ.
- مفاهيم رياضية: وتتضمن الأرقام، والقياس، والهندسة، وحل المشكلات، وتمثيل الأفكار الرياضية باستخدام الأشياء والرموز والكلمات.
- وقدم هوبس وآخرون (Hobbs et al., 2018) خمسة نماذج مختلفة لتطبيق STEM بناءً على التخصص هي:
- النموذج الأول: تدريس تخصصات STEM الأربعة بشكل منفصل.
- النموذج الثاني: تدريس تخصصات STEM الأربعة معاً، ولكن بتركيز أكثر على تخصص أو تخصصين.

ومع تزايد الاهتمام بتعليم STEM وممارساته في البيئات التعليمية ينبغي العناية بالتصورات التي يمتلكها المعلمون نحو تعليم STEM؛ مما يعزز من نجاح ممارساتهم في القدرة على الدمج بين تخصصات STEM في الصف الدراسي.

وأشارت دراسة كريستيان وآخرين (Christia et al., 2021) لأهمية تحسين تصورات المعلمين وآرائهم عند دمج تخصصات العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات. وقد عرف كاجان (Kagan, 1992) تصورات المعلمين على أنها افتراضات غير واعية في بعض الأحيان تتعلق بالتدريس والتعلم والتعليم والمواد التعليمية. بينما عرفها فورد (Ford, 1994) بأنها: مجموعة من الآراء والأفكار التي تكونت لدى الفرد خلال ما مر به من خبرات وما تداخل لديه من أفكار خلال عمليات التعلم. وتشير المعتقدات إلى مفاهيم المعلمين حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وتختلف باختلاف تجارب المعلمين وخبراتهم، فمعتقدات المعلمين تحدد اختيار مداخل التعلم واستراتيجياته، ومهامه (Hofer, 2004).

بينما عرفت هاني المزيني (٢٠٢١) بأنها الأفكار والقناعات التي تحملها معلمات العلوم نحو تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

وهناك عديد من المصادر التي يمكن أن يكتسب المعلم من خلالها تصورات ومعتقداته، ولعل للبيئة التي يعيش بها المعلم، والمجتمع الذي يعمل معه، دوراً في تكوينها لديه. ويرى باجارييس (Pajares, 1992) بأن معتقدات الأفراد

وتصوراتهم تتشكل من خلال تفاعلهم مع البيئات المحيطة بهم. فالمعلم يتفاعل مع عديد من العناصر في الموقف التعليمي بشكل خاص، وبالعملية التعليمية بشكل عام، سواء كانت هذه العناصر مادية أو بشرية، فتتشكل لديه تصورات ومعتقدات من خلال الخبرات التي يمر بها ويكتسبها، وتتضح تصورات من خلال قناعاته وتصرفاته حيال هذا الموضوع.

ويشير سالم (٢٠٢٢) إلى أن التصورات التي تتكون لدى المعلم هي نتاج ما كونه من خبرات ومعارف، وتتشكل التصورات والمعتقدات كغيرها من الاتجاهات من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، والمكون السلوكي، والمكون الوجداني، وتؤثر بيئة العمل وما بها من لوائح وقوانين وبرامج على تكوين تصورات المعلم وممارساته.

وتمتاز التصورات بعدة خصائص من أبرزها كما حددتها أريج العنبي (٢٠١٨):

- أنها دائماً عبارة عن تصور لموضوع ما، سواء أكان موضوعاً مجرداً أم موضوعاً مرتبطاً بفئات معينة.
- خاصية التخيل: إن الصورة في مفهومها لا تعني إعادة إنتاج ميسر للواقع، ولكن تعبر عن الوجهة التصويرية فمن خلال طابعها التخيلي تُدرك المفاهيم المجردة.
- خاصية الرمزية والدلالة: يعطي الفرد دلالة للموضوع ويفسره بإعطائه معنى، والمعنى هو الصفة السائدة في التصورات.
- ويمكن استخلاص بعض الخصائص للتصورات وتتمثل في الآتي:

وأجرى فقيهي والمالكي (٢٠٢١) دراسة هدفت للتعرف على تصورات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة نجران حول مدخل (STEAM) وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات في المراحل التعليمية الثلاثة، وأظهرت النتائج أن لدى أفراد العينة معرفة جيدة بمزايا تعليم (STEAM).

وأجرى (Firat, 2020) دراسة هدفت لتحديد تصورات ومعتقدات معلمي العلوم حول تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات المتكامل (STEM) في مناهج العلوم، وأسفرت نتائج الدراسة عن اعتقاد معظم المعلمين أنهم يعتبرون أنفسهم غير مستعدين بشكل كافٍ لتعليم STEM المتكامل في مناهج العلوم، ويعتقد المعلمون أن التعليم المتكامل في STEM سيكون له آثار إيجابية على المعلمين والطلاب وتعليم العلوم.

وفي دراسة أريج العتيبي (٢٠١٨) والتي هدفت للتعرف على مستوى تصورات معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية نحو التعلم عن طريق مدخل (STEM) في محافظة عفيف، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو تعليم (STEM) كانت ضعيفة.

بينما أجرى العنزي والجبر (٢٠١٧) دراسة هدفت للكشف عن مستوى تصورات معلمي العلوم نحو توجه (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى تصورات معلمي العلوم حول المعرفة بتوجه (STEM) ومتطلبات تدريسه.

• التصورات مرتبطة بالعوامل المعرفية والذهنية لدى الأفراد حول موضوع ما.

• التصورات قابلة للتغيير والتحسين من خلال تغيير المفاهيم والمعارف والخبرات لدى الأفراد.

• التصورات قد تتشكل لدى الأفراد من خلال المرور بالخبرات، واكتساب المعارف.

تؤدي التصورات دوراً مهماً في تحديد سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم، التي بدورها تؤثر على ممارساتهم وأدائهم.

وقد تم تناول تصورات المعلمين والمعلمات نحو ممارسات تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM من خلال البحث العلمي، ففي دراسة (Acar & Büyüksahin, 2021) التي هدفت للتحقق من وعي وآراء المعلمين من مختلف التخصصات الذين تلقوا تدريباً في مجال العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) أثناء الخدمة حول تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً، وأظهرت النتائج أن وعي المعلمين بالعلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) ارتفع بعد التدريب.

وأجرى الشمري والزامل (٢٠٢١) دراسة هدفت للتعرف على تصورات معلمات العلوم بمنطقة الجوف حول مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، وأشارت النتائج إلى وجود تصورات واضحة لمعلمات العلوم حول مدخل (STEM)، كما أشارت إلى وجود ضعف في ممارسة المعلمات لمدخل (STEM) وكيفية تطبيقه بالرغم من وجود معرفة نظرية لديهن حول مدخل (STEM).

ومن خلال استقراء تلك الدراسات ومراجعتها، يمكن استنتاج واقع تصورات المعلمين والمعلمات نحو تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، تراوح بين الوضوح كما يتضح ذلك في دراسة Acar & Büyüksahin, 2021 ودراسة الشمري والزامل (٢٠٢١)، وفقهي والمالكي (٢٠٢١) والعنزي والجبر (٢٠١٧). أو عدم الوضوح والاتجاه الضعيف نحوه كما في دراسة (Firat, 2020) ودراسة العتيبي (٢٠١٨).

تحديد مشكلة البحث:

نظرًا لأهمية تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وتوجّه المملكة العربية السعودية نحو تطبيقه والأخذ به ضمن جهود التطوير المستمرة في منظومة التعليم. حيث تبرز تصورات المعلمين وقناعاتهم نحو تعليم (STEM) كعامل مهم ومؤثر في توظيف هذا المدخل التكاملي وتطبيقه في ممارساتهم التدريسية.

وبناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة السابقة التي أجريت لتحديد تصورات معلمي ومعلمات العلوم نحو تعليم STEM، والتي جاءت متنوعة بحسب طبيعة البيئة والعينة وظروف التطبيق، كدراسة العتيبي (٢٠١٨) التي أظهرت ضعفًا في تصورات معلمي ومعلمات العلوم نحو STEM وكذلك دراسة الشمري والزامل (٢٠٢١) التي أظهرت ضعفًا في تطبيق مدخل STEM بالرغم من وجود معرفة نظرية لديهم، وبناء على ذلك تولدت الرغبة لدى الباحثين في تحديد طبيعة تصورات معلمي العلوم نحو ممارسات مدخل تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، من

خلال عينة تقع ضمن بيئة سعودية هي محافظة ينبع وتحديد علاقتها بعدد من المتغيرات، وبهذا تتحدد المشكلة في العبارة التي ذكرت، والتي يمكن استقصاؤها بحثيًا من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما تصورات معلمي العلوم نحو المعرفة بمدخل تعليم STEM؟

٢. ما تصورات معلمي العلوم نحو أهمية التدريس وفق مدخل تعليم STEM؟

٣. ما تصورات معلمي العلوم نحو دور المعلم وفق مدخل تعليم STEM؟

٤. هل تختلف تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

• التعرف على واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات مدخل تعليم STEM.

• تحديد طبيعة تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM في ضوء متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس).

أهمية البحث:

١- تبرز أهمية البحث في أنه محاولة بحثية تسعى للتعرف على واقع تصورات معلمي العلوم نحو ممارسات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٢- تقيّد القائمين على برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم في معرفة تصورات معلمي ومعلمات العلوم نحو

الممارسات العلمية والتقنية والهندسية والرياضية في تعليم STEM.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر على تصورات معلمي ومعلمات العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM.

الحدود المكانية: طُبِّقَت الدراسة في محافظة ينبع.

الحدود الزمانية: نفذت إجراءات البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

تصورات المعلمين:

يعرفها فورد (Ford, 1994) بأنها: مجموعة من الآراء والأفكار التي تكونت لدى الفرد خلال ما مر به من خبرات وما تداخل لديه من أفكار خلال عمليات التعلم.

ويعرف الباحثان التصورات إجرائياً بأنها: مجموعة الآراء والأفكار والمعتقدات التي يحملها معلمو العلوم بالمرحلة الابتدائية حول ممارسات العلوم والتقنية والهندسية والرياضيات (STEM) وتطبيقها في تدريس العلوم، وتقاس من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض.

ممارسات تعليم (STEM):

يعرف تعليم (STEM) بأنه: "ذلك التعليم الذي يقوم على التكامل بين التخصصات الأربعة، العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، يقدم للطلاب في صورة موضوعات ومشكلات علمية تعرض في سياقها الحقيقي في العالم الطبيعي، وتحقق مفهوم التكامل بين اثنين أو

أكثر من هذه التخصصات، وتعرض من خلاله المفاهيم المشتركة التي تقود إلى التطبيق الحقيقي للمعرفة في حل المشكلات" (آل عطية، ٢٠٢٠، ص ٢٢٧).

ويعرفها الباحثان ضمن إجراءات هذا البحث بأنها الممارسات التدريسية المرتبطة بتحقيق التكامل بين تخصصات تعليم STEM، التي يخططها المعلم ويطبقها في حصص العلوم ضمن موضوعات الدراسة، بحيث تشمل المعرفة بطبيعة تعليم STEM وإجراءات التدريس في ضوءه والدور المطلوب من المعلم لنجاح تلك الممارسات التدريسية.

إجراءات البحث

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، للتعرف على طبيعة تصورات المعلمين نحو تعليم STEM. وهو المنهج الذي يهدف إلى ملاحظة ووصف ظاهرة أو حدث معين، خلال فترة زمنية، بغرض التعرف على جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظواهر للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الحالي؛ لكي يتم تطويره مستقبلاً (مطاور وخليفة، ٢٠١٤).

مجتمع البحث وعينه:

تمثل مجتمع البحث في جميع معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بمدينة ينبع حيث بلغ (١٣٦) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات العلوم، وقد بلغ مجموعها (٦٤) معلماً ومعلمة. والجدول الآتي يوضح توصيفاً لعينة البحث من متغيرات البحث: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

جدول (١)

توصيف عينة البحث

المتغير	العدد	%
الجنس	ذكر	32 50%
	أنثى	32 50%
المجموع	64	100%
المؤهل	بكالوريوس	61 95.3%
	دراسات عليا	3 4.7%
المجموع	64	100%
الخبرة	أقل من خمس سنوات	3 4.7 %
	من خمس إلى عشر سنوات	17 26.6 %
	أكثر من عشر سنوات	44 68.8 %
المجموع	64	100%

يتضح من الجدول رقم (١) أن العينة وفقاً لمتغير الجنس تكونت من ٦٤ فرداً موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث بنسبة ٥٠٪ لكل منهما، وأما متغير المؤهل فكانت النسبة العليا للحاصلين على درجة البكالوريوس حيث حصلت على نسبة ٩٥٪ ونسبة ضعيفة للحاصلين على الدراسات العليا بمقدار ٥٪ فقط، وبالنسبة لمتغير الخبرة فكانت النسبة الأكبر لأكثر من عشر سنوات وحصلت على نسبة تقريباً ٧٠٪ مقارنة بنسبة ٢٧٪ لمن خبرته بين ٥-١٠ سنوات، و٥٪ لمن نسبته أقل من خمس سنوات، وهذا يعطي دلالة على التنوع في خصائص عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم بمدينة ينبع.

أداة البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثان بتصميم أداة البحث وهو عبارة عن استبيان يقيس تصورات المعلمين والمعلمات من عينة البحث نحو مدخل STEM، وقد مر بناء الاستبيان بالخطوات الآتية:

• **تحديد الهدف من الاستبيان:** وهو قياس تصورات معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بمدينة ينبع البحر نحو ممارسات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM).

• **بناء محاور وعبارات الاستبانة في ضوء أسئلة البحث وأهدافه، بالرجوع للأبحاث والدراسات السابقة والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث.**

• **تحكيم الاستبانة وتقنينها والتحقق من صدقها وثباتها** حيث تكونت من ثلاثة محاور: المعرفة بتعليم STEM وأهمية التدريس بتعليم STEM، ودور المعلم في ضوء تعليم STEM، وكل محور من هذه المحاور اشتمل على عدد من العبارات التي كوّنت الاستبانة في صورتها النهائية.

• **تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية عبر نموذج (google drive) وحفظها على الموقع حيث وُزعت إلكترونياً على عينة البحث.**

صدق الاستبانة:

أ- **الصدق الظاهري:** عُرِضَت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واستُفِيدَ من آرائهم في تعديل صياغة فقرات الاستبانة وإضافة فقرات جديدة، وعُدِّلَت الفقرات وفقاً لملاحظات المحكمين.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تلك العبارة على العينة الاستطلاعية والبالغ

عددها (٢٢) معلماً ومعلمة، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٢٢) معلم علوم

المعرفة بمدخل	أهمية التدريس في	دور المعلم في	تعليم STEM	ضوء مدخل تعليم	ضوء مدخل تعليم
م	م	م	م	م	م
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	878,0**	11	726,0**	21	731,0**
2	606,0**	12	529,0*	22	710,0**
3	826,0**	13	532,0**	23	555,0**
4	802,0**	14	809,0**	24	699,0**
5	871,0**	15	652,0**	25	856,0**
6	657,0**	16	631,0**	26	510,0**
7	678,0**	17	886,0**	27	766,0**
8	828,0**	18	864,0**	—	—
9	733,0**	19	890,0**	—	—
10	713,0**	20	782,0**	—	—

** : دالة عند مستوى (٠,٠١) * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٥١٠ - ٠.٨٩٠) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (٢٧) عبارة موزعة على الأبعاد التي تقيس

تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تعليم STEM، أي أنه لم يحذف منه شيئاً.

كذلك حُسِبَت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس التصورات (ن = ٢٢) معلم علوم

م	الأبعاد والدرجة الكلية	المعرفة بمدخل	أهمية التدريس	دور المعلم
م	م	م	م	م
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	المعرفة بمدخل تعليم STEM	—	—	—
2	أهمية التدريس في ضوء مدخل تعليم STEM	0.933 **	—	—
3	دور المعلم في ضوء مدخل تعليم STEM	0.825 **	0.827 **	—
الدرجة الكلية للاستبانة	0.971 **	0.973 **	0.914 **	—

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٨٢٥ - ٠.٩٧٣) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تحققت من الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانة:

لقياس مدى ثبات استبيان التصورات استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للتأكد من الثبات وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وبلغ عدد أفرادها (٢٢) من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من خارج العينة الأساسية للبحث والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية:

جدول (٥)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تعليم STEM

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
1	المعرفة بمدخل تعليم STEM	10	0.915
2	أهمية التدريس في ضوء مدخل تعليم STEM	10	0.899
3	دور المعلم في ضوء مدخل تعليم STEM	7	0.801
الدرجة الكلية		27	0.957

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات الكلي لأبعاد الاستبانة مرتفع حيث بلغ (٠.٩٥٧) لإجمالي فقرات الاستبانة، فيما يتراوح ثبات المحاور ما بين (٠.٨٠١) كحد أدنى وبين (٠.٩١٥) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

كما حُسِبَت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٤)

معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تعليم STEM

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	845,0 **	2	566,0 **	3	855,0 **
4	819,0 **	5	823,0 **	6	628,0 **
7	633,0 **	8	846,0 **	9	703,0 **
10	659,0 **	11	613,0 **	12	503,0 **
13	536,0 **	14	821,0 **	15	536,0 **
16	683,0 *	17	845,0 **	18	879,0 **
19	933,0 **	20	795,0 **	21	729,0 **
22	614,0 **	23	779,0 **	24	661,0 **
25	521,0 **	26	846,0 **	27	499,0 **

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٩٩ - ٠.٩٣٣) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وأصبح عدد عبارات الاستبانة في الصورة النهائية (٢٧) عبارة، وبذلك تحققت من الاتساق الداخلي للاستبانة. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في استبيان تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تعليم STEM وصلاحيته للتطبيق.

المعيارية، واختبار كولموجروف - سميرنوف للتوزيع الطبيعي، واختبار "ت" للعينات المترابطة، واختبار مان وتني، وكروسكال.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة

ينبع نحو ممارسات تعليم STEM؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُلَّت استجابات أفراد العينة واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما يوضح الجدول الآتي.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام

لاستبيان تصورات معلمي العلوم نحو ممارسات STEM

م	الأبعاد والدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف	درجة
	لاستبيان تصورات معلمي العلوم نحو ممارسات تعليم STEM	الحسابي	المعياري	الموافقة
1	المعرفة بمدخل تعليم STEM	4.389	469.	موافق جدا
2	أهمية التدريس في ضوء مدخل تعليم STEM	4.454	505.	موافق جدا
3	دور المعلم في ضوء مدخل تعليم STEM	4.348	517.	موافق جدا
	إجمالي استبيان تصورات معلمي العلوم نحو ممارسات STEM	4.402	477.	موافق جدا

تشير نتائج جدول (٦) إلى أن واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM بشكل إجمالي، جاء بواقع موافقة (مرتفعة جدا) بمتوسط حسابي عام (٤.٤٠٢)، وانحراف معياري (٠.477)، وأما على

الاستبانة في صورتها النهائية: بعد حساب الصدق والثبات لاستبيان تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو ممارسات تعليم STEM أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (٢٧) عبارة تمثل أبعاد تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تعليم STEM، حيث اشتمل البعد الأول (بُعد المعرفة بتعليم STEM على (١٠) عبارات، والبعد الثاني (بُعد أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM) على (١٠) عبارات، والبعد الثالث (بُعد دور المعلم في ضوء تعليم STEM) على (٧) عبارات.

طريقة تصحيح الاستبانة: تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (٢٧) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وقد صيغت بدائل الإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جدا) بإعطاء خمس درجات للإجابة ب (موافق جداً)، وأربع درجات للإجابة ب (موافق) وثلاث درجات للإجابة ب (محايد) ودرجتين للإجابة ب (غير موافق) ودرجة واحدة للإجابة ب (غير موافق جداً). ولتقدير درجة الموافقة على العبارات والمحور ككل، اعتمد الباحثان على تقسيم الفئات إلى أوزان نسبية كالآتي: غير موافق جدا (١ - ١.٨٠)، غير موافق (١.٨١ - ٢.٦٠)، محايد (٢.٦١ - ٣.٤٠)، موافق (٣.٤١ - ٤.٢٠)، موافق جدا (٤.٢١ - ٥).

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات أداة البحث استُخدِمَت الأساليب الإحصائية كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات

٨	يلبي تعليم STEM احتياجات القوى العاملة في التخصصات العلمية والمهنية	4.359	545.	موافق جدا
٩	التكامل بين تخصصات STEM يوظف المعرفة العلمية بالخبرات الحياتية	4.609	491.	موافق جدا
١٠	يساعد تعليم STEM على فهم أعمق لدى الطلاب متوسط الحسابي العام للبعد الأول "المعرفة بتعليم STEM"	4.375	899.	موافق جدا
		4.389	469.	موافق جدا

ومن خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) يتبين ما يأتي: تضمن البعد الأول المتعلق بواقع المعرفة بتعليم STEM على (١٠) عبارات تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٤.٣٢٨) إلى (٤.٦٠٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤.٢٠) إلى (٥.٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

وفيما يأتي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المُتعلّقة بواقع المعرفة بتعليم STEM وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة رقم (٩)، وهي تنص على "التكامل بين تخصصات STEM يوظف المعرفة العلمية بالخبرات الحياتية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلّقة بـبُعد المعرفة بتعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٦٠٩ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٤٩١)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

مستوى الأبعاد الفرعية للتصورات فقد جاء بُعد أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM.

في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤٥٤)، وانحراف معياري (٠.٥٠٥)، يليه بُعد المعرفة بتعليم STEM في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٣٨٩)، وانحراف معياري (٠.٤٦٩)، بينما يأتي بُعد دور المعلم في ضوء تعليم STEM في المرتبة الثالثة والاختيرة بمتوسط حسابي (٤.٣٤٨)، وانحراف معياري (٠.٥١٧).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول (معرفة تعليم STEM)

م	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافق
١	يربط STEM المفاهيم العلمية والمعارف والرياضيات في نسق متكامل	4.343	540.	موافق جدا
٢	يبني تعليم STEM على التكامل بين كل أو بعض التخصصات الأربعة	4.468	533.	موافق جدا
٣	تقوم فكرة STEM على ربط المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية الحقيقية للطلاب	4.343	596.	موافق جدا
٤	يساعد تعليم STEM على فهم الطالب للمشكلات بشكل متكامل	4.359	545.	موافق جدا
٥	يهدف STEM إلى توظيف المعرفة في الحياة اليومية	4.375	549.	موافق جدا
٦	يؤدي استخدام تعليم STEM إلى إكساب الطلاب المهارات التقنية	4.328	564.	موافق جدا
٧	يؤدي استخدام تعليم STEM إلى إكساب الطلاب المهارات الهندسية	4.328	564.	موافق جدا
م	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافق

وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً. وبلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد الأول المتعلق بالمعرفة بتعليم STEM (٤.٣٨٩ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً؛ مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة مرتفعة جداً على بُعد المعرفة.

وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على الموافقة بدرجة مرتفعة جداً في هذا البُعد هي (التكامل بين تخصصات STEM يوظف المعرفة العلمية بالخبرات الحياتية، يبنى تعليم STEM على التكامل بين كل أو بعض التخصصات الأربعة: العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، يهدف تعليم STEM إلى توظيف المعرفة في الحياة اليومية). وربما يعود ذلك إلى تقديم برامج التطوير المهني للمعلمين التي تتعلق بتعليم STEM مما عزز معرفة المعلمين بهذا التعليم وهذا ما أشارت إليه دراسة (Acar & Buyuksahin, 2021) من رفع وعي المعلمين بتعليم STEM من خلال برامج التدريب، كما قد يكون للتعليم الذاتي دور في ذلك، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الشمري والزامل (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود معرفة نظرية لدى عينة الدراسة حول تعليم STEM. ثانياً- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبُعد الثاني: أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM حسب المتوسط المرجح (الحسابي) والجدول التالي يوضح ذلك.

٢. جاءت العبارة رقم (٢)، وهي تنص على " يبنى تعليم STEM على التكامل بين كل أو بعض التخصصات الأربعة: العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات " بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلّقة ببُعد المعرفة بتعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٤٦٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٣٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً.

٣. جاءت العبارة رقم (٥)، وهي "يهدف تعليم STEM إلى توظيف المعرفة في الحياة اليومية " بالمرتبة الثالثة بين العبارات المُتعلّقة ببُعد المعرفة بتعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٣٧٥ من ٥)، وانحراف معياري وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس (٠.٥٤٩) المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً.

٤. جاءت العبارة رقم (٣)، وهي تنص على " تقوم فكرة تعليم STEM على ربط المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية الحقيقية للطالب " بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المُتعلّقة ببُعد المعرفة بتعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٣٤٣ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٩٦) . وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جداً. جاءت العبارة رقم (٦)، وهي تنص على " يؤدي استخدام تعليم STEM إلى إكساب الطلاب المهارات التقنية " بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلّقة ببُعد المعرفة بتعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٣٢٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٦٤)،

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على البعد الثاني (أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM)

م	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافق
١١	يسهم تعليم STEM في إثارة التفكير لدى الطلاب.	4.265	0.979	موافق جدا
١٢	يركز تعليم STEM على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني	4.390	0.523	موافق جدا
١٣	يساعد تعليم STEM على تطبيق الطلاب استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات	4.468	0.562	موافق جدا
١٤	يسهم STEM على امتلاك الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين	4.484	0.534	موافق جدا
١٥	يمكن STEM الطلاب من تحسين مهاراتهم في حل المشكلات	4.531	0.562	موافق جدا
١٦	يساعد STEM في تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب.	4.500	0.563	موافق جدا
١٧	يساعد تعليم STEM في جعل حصة العلوم غنية بالأنشطة العلمية الهادفة	4.531	0.562	موافق جدا
١٨	يسهم تعليم STEM في تنمية التصميم الهندسي لدى الطلاب	4.500	0.534	موافق جدا
١٩	يساعد التدريس وفق STEM في ربط العلوم مع التقنية والهندسة والرياضيات	4.421	0.637	موافق جدا
٢٠	يسهم STEM بتوظيف التقنية بمختلف أدواتها بالتعليم والتعلم	4.453	0.561	موافق جدا
	المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني "أهمية التدريس في ضوء STEM"	4.454	0.5058	موافق جدا

للتعرف على واقع أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البعد الثاني من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٨) يتبين ما يأتي:

تضمن البعد الثاني المتعلق بواقع أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM (١٠) عبارات تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٤.٢٦٥ إلى ٤.٥٣١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

١. جاءت العبارة رقم (١٥)، وهي تنص على "يمكن تعليم STEM الطلاب من تحسين مهاراتهم في حل المشكلات" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤.٥٣١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٦٢)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

٢. جاءت العبارة رقم (١٨)، وهي تنص على "يسهم تعليم STEM في تنمية التصميم الهندسي لدى الطلاب" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤.٥٠٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٣٤)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

٣. جاءت العبارة رقم (١٦)، وهي تنص على "يساعد تعليم STEM في تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب" بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤.٥٠٠ من ٥)، وانحراف

معياري (٠.٥٦٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

٤. جاءت العبارة رقم (١٢)، وهي تنص على "يركز تعليم STEM على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني" بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (٤.٣٩٠ من ٥) وانحراف معياري (٠.٥٢٣). وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

جاءت العبارة رقم (١١)، وهي تنص على "يسهم تعليم STEM في إثارة التفكير لدى الطلاب" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٤.٢٦٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٧٩)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا. بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد الثاني المتعلق بأهمية التدريس في ضوء تعليم STEM (٤.٤٥٤ من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا؛ مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة مرتفعة جدا على بُعد أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على الموافقة بدرجة مرتفعة جدا في هذا البُعد هي (يمكن تعليم STEM الطلاب من تحسين مهاراتهم في حل المشكلات، يساعد تعليم STEM في جعل حصة العلوم غنية بالأنشطة العلمية الهادفة، يسهم تعليم STEM في تنمية التصميم الهندسي لدى الطلاب، يساعد

تعليم STEM في تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فقيهي والمالكي (٢٠٢١) التي أظهرت تصورات إيجابية لدى المعلمين تعليم STEM.

للتعرف على واقع دور المعلم في تعليم STEM قام الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد الثالث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على البعد الثالث (دور المعلم في تعليم STEM)

م	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الموافق
٢١	يساعد تطبيق تعليم STEM في تنوع المعلم لاستراتيجيات التدريس.	4.421	.612	موافق جدا
٢٢	يساعد تطبيق تعليم STEM في تنوع المعلم لأنشطة تعليم العلوم	4.203	.800	موافق جدا
٢٣	يسهم تعليم STEM في تصميم المعلم لأنشطة ترتبط بواقع الحياة	4.328	.564	موافق جدا
٢٤	يساعد تطبيق تعليم STEM في تفعيل المعلم لمبدأ التعلم الذاتي	4.296	.682	موافق جدا
٢٥	يساعد تطبيق تعليم STEM في تنوع المعلم لأساليب وأدوات التقويم في موضوعات العلوم	4.281	.653	موافق جدا
٢٦	تنمية الخبرات العملية في ضوء تعليم STEM	4.375	.549	موافق جدا
٢٧	استهداف مشكلات واقعية تتحدى تفكير الطلاب	4.531	.562	موافق جدا
	المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث " دور المعلم في تعليم STEM "	4.348	.517	موافق جدا

ومن خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٩) يتبين أنه تضمن البعد الثالث المتعلق بواقع دور المعلم في تعليم STEM (٧) عبارات تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه

٣. جاءت العبارة رقم (٢٦)، وهي تنص على " تنمية الخبرات العملية في ضوء تعليم STEM " بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة ببُعد دور المعلم في تعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٣٧٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٤٩)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

٤. جاءت العبارة رقم (٢٥)، وهي تنص على " يساعد تطبيق تعليم STEM في تنويع المعلم لأساليب وأدوات التقويم في موضوعات العلوم " بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة ببُعد دور المعلم في تعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٣٢٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٦٤). وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة مرتفعة جدا.

٥. جاءت العبارة رقم (٢٢)، وهي تنص على " يساعد تطبيق تعليم STEM في تنويع المعلم لأنشطة تعليم العلوم " بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة ببُعد دور المعلم في تعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٢٠٣ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٠٠)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث المتعلق بدور المعلم في تعليم STEM (٤.٣٤٨ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا ؛ مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة مرتفعة جدا على بُعد دور المعلم في تعليم STEM ، ويتبين

الفقرات ما بين (٤.٢٠٣ إلى ٤.٥٣١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣.٤٠ إلى ٥.٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جدا وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على بُعد دور المعلم في تعليم STEM.

وفيما يأتي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المتعلقة بواقع دور المعلم في تعليم STEM، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة رقم (٢٧)، وهي تنص على " استهداف مشكلات واقعية تتحدى تفكير الطلاب " بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة ببُعد دور المعلم في تعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٥٣١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٥٦١)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

٢. جاءت العبارة رقم (٢١)، وهي تنص على " يساعد تطبيق تعليم STEM في تنويع المعلم لاستراتيجيات التدريس لموضوعات العلوم " بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة ببُعد دور المعلم في تعليم STEM، بمتوسط حسابي (٤.٤٢١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦١٢)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة جدا.

جدول (١٠)

نتائج اختبار كولموجروف - سميرنوف لاعتدالية توزيع البيانات عند متغيرات (الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة)

اختبار Kolmogorov – Smirnov				
المتغيرات	قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدالة
الجنس				
ذكر	.226	32	٧٦.0	غير دالة
أنثى	.247	32	٨٩.0	غير دالة
المؤهل الدراسي				
بكالوريوس	.147	61	.002	دالة
دراسات عليا	.105	3	.000	دالة
أقل من ٥ سنوات	.333	3	.000	دالة
سنوات الخبرة				
من ٥-١٠	.193	17	.094	غير دالة
أكثر من ١٠	.242	44	.000	دالة

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة مستوى الدلالة الجنس (ذكر، أنثى) وسنوات الخبرة (من ٥-١٠ سنوات) هي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يعني تحقق اعتدالية التوزيع الطبيعي، واستخدم في ضوء ذلك الاختبارات اللامعلمية وهو اختبار كروسكال والس وذلك على النحو الآتي:

من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على الموافقة بدرجة مرتفعة جدا في هذا البعد هي (استهداف مشكلات واقعية تتحدى تفكير الطلاب، يساعد تطبيق STEM في تنويع المعلم لاستراتيجيات التدريس لموضوعات العلوم، تنمية الخبرات العملية في ضوء STEM).

ويتضح أن جميع النتائج تعطي مؤشرات إيجابية بوجود تصورات واضحة لدى عينة البحث فيما يتعلق بدور المعلم في تعليم STEM وقد يعزى ذلك لكون هذا النوع من التعليم يعد توجهاً حديثاً في المملكة العربية السعودية، وقد يكون للبرامج التدريبية دوراً في إكساب المعلمين والمعلمات إلماماً بدور المعلمين فيما يتعلق بتعليم STEM. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنزي والجبر (٢٠١٧) والتي أشارت إلى ارتفاع تصورات المعلمين نحو تعليم STEM. السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لمقياس تصورات معلمي العلوم نحو تعليم STEM تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة؟

ولإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات أفراد عينة البحث، والتحقق من توفر شروط الاعتدالية باستخدام اختبار كولموجروف - سميرنوف، كما يوضح الجدول التالي.

متغير الجنس:

لمعرفة دلالة الفروق وفق متغير الجنس قام الباحثان باستخدام "ت" للعينات المستقلة وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي العلوم بمحافظة ينبع على الابعاد والدرجة الكلية لاستبيان التصورات نحو تعليم STEM حسب متغير النوع (ذكور - إناث)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " وواقع الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي العلوم بمحافظة ينبع وفقا للجنس في الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	واقع الدلالة
المعرفة بتعليم STEM	ذكر	32	4.628	.41053	4.714	.000
	أنثى	32	4.150	.40081		
اهمية التدريس في ضوء تعليم STEM	ذكر	32	4.675	.41659	3.847	.000
	أنثى	32	4.234	.49619		
دور المعلم في ضوء تعليم STEM	ذكر	32	4.611	.45932	4.702	.000
	أنثى	32	4.084	.43673		
الدرجة الكلية	ذكر	32	4.641	.41322	4.590	.000
	أنثى	32	4.164	.41786		

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة "ت" في أبعاد (المعرفة بتعليم STEM، أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM) والدرجة الكلية لمقياس التصورات نحو تعليم STEM ، بلغت على الترتيب (٤.٧١٤)، (٣.٨٤٧)، (٤.٧٠٢)،

(٤.٥٩٠) وهي قيم دالة إحصائية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول التصورات نحو تعليم STEM تُعزى إلى الجنس (معلم - معلمة) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المعلم ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التصورات نحو تعليم STEM تُعزى لمتغير الجنس (معلم - معلمة) لصالح المعلم، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل والذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التصورات نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى لمتغير الجنس (معلم - معلمة) لصالح المعلم.

متغير المؤهل العلمي:

لمعرفة دلالة الفروق وفق متغير المؤهل الدراسي استخدم الباحثان اختبار مان وتي للعينات المستقلة لتحديد دلالات الفروق وحساب متوسط الرتب كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان وتي لدلالة الفروق بين متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التصورات نحو تعليم STEM وفقاً للمؤهل العلمي

الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعرفة بتعليم STEM	بكالوريوس	61	31.34	-2.275	.023
	دراسات عليا	3	56.00		دالة
أهمية التدريس في ضوء تعليم STEM	بكالوريوس	61	31.37	-2.245	.025
	دراسات عليا	3	55.50		دالة

مما يحسن من معرفتهم في تعليم STEM، وتطبيقه أثناء عملية التدريس.

متغير سنوات الخبرة:

لمعرفة دلالة الفروق وفق متغير المؤهل الدراسي استخدم الباحثان كروسكال والس وذلك للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات معلمي العلوم بمحافظة ينبع على مقياس التصورات نحو ممارسات تعليم STEM حسب متغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - من ٥-١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات) والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات المعلمين في الدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة (ن=٦٤) معلماً ومعلمة.

الاببعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كأي تربيع	الدلالة
المعرفة بمدخل تعليم STEM	أقل من ٥ سنوات	3	41.33	1.044	0.593
	من ٥-١٠ سنوات	17	34.18		غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	44	31.25		
أهمية التدريس في ضوء مدخل تعليم STEM	أقل من ٥ سنوات	3	40.50	2.662	0.264
	من ٥-١٠ سنوات	17	37.47		غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	44	30.03		
دور المعلم في ضوء مدخل تعليم STEM	أقل من ٥ سنوات	3	36.00	0.776	0.520
	من ٥-١٠ سنوات	17	29.29		غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	44	33.50		

الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
دور المعلم في ضوء تعليم STEM	بكالوريوس دراسات عليا	61	31.37	-2.248	0.025
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس دراسات عليا	61	31.27	-2.399	0.016

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة من معلمي العلوم بمحافظة ينبع حول التصورات نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس - دراسات عليا)، حيث بلغت قيمة Z على الترتيب (-٢.٢٧٥)، (-٢.٢٤٥)، (-٢.٢٤٨)، (-٢.٣٩٩) وهي قيم دالة إحصائية، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول التصورات نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - دراسات عليا) لصالح دراسات عليا، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

وقد تفسر النتيجة لصالح المعلمين بأن قدمت لهم برامج تدريبية في مجال تعليم STEM أكثر من المعلومات مما أدى إلى تحسين تصوراتهم عن تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بشكل أفضل مقارنة بالمعلومات.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة لكون خريجي الدراسات العليا يتعرضون لمعرفة أكبر من خريجي درجة البكالوريوس؛

بالنسبة للخبرة وهذا قد يكون أثر سلباً على نتيجة المعلمين الأقل من ٥ سنوات في مهنة التدريس مقارنة بمن خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات عند النظر إلى أعدادهم ضمن عينة البحث.

النتائج:

١. واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM اتسم بالوضوح والموافقة المرتفعة جداً.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى لمتغير الجنس (معلم - معلمة) لصالح المعلم.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - دراسات عليا) لصالح دراسات عليا.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول واقع تصورات معلمي العلوم في محافظة ينبع نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - من ٥-١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات).

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كأي تربيع	الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من ٥ سنوات	3	39.50	1.306	0.520
	من ٥-١٠ سنوات	17	35.68		غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	44	30.80		

تشير نتائج جدول (١٣) أن قيم (كاي تربيع) لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية تراوحت من (٠.٧٧٦) إلى (٢.٦٦٢) وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى تشابه استجابات معلمي العلوم في محافظة ينبع على الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - من ٥-١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات). وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري والذي يشير إلى " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التصورات نحو ممارسات تعليم STEM تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - من ٥-١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)".

وقد يفسر السبب في عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة بتعرض المعلمين للبرامج التأهيلية نفسها في كليات إعداد المعلمين، كذلك إتاحة البرامج التدريبية المرتبطة بتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لجميع فئات المعلمين والمعلمات بغض النظر عن سنوات الخبرة في مجال التدريس ولذلك قد تعرضوا للخبرات والمعارف نفسها والممارسات المتعلقة بتعليم STEM، كما أن معظم المعلمين والمعلمات وقعوا ضمن فئة أكثر من ١٠ سنوات

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث، يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

١. الاستفادة من برامج التطوير المهني في تحسين تصورات المعلمين نحو ممارسات تعليم STEM التكاملي.
٢. تطوير المعرفة النظرية والجوانب التطبيقية لمعلمي ومعلمات العلوم لتطبيق تعليم STEM.
٣. تعزيز الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وفقاً لتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

المقترحات:

١. إجراء دراسة لمعرفة تصورات المعلمين والمعلمات نحو تعليم STEM وفقاً لمتغيرات أخرى مثل: (التخصص، الرتب المهنية، المرحلة التعليمية).
٢. إجراء دراسات مشابهة لهذا البحث ولكن على معلمي/ات تخصص آخر كالرياضيات أو الفيزياء أو الأحياء.
٣. إجراء دراسة لمعرفة أثر تصورات معلمي ومعلمات العلوم نحو تعليم STEM على أداء الطلاب في تعلم مادة العلوم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

آل عطية، عبدالله أحمد. (٢٠٢٠). مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة

والرياضيات STEM. *المجلة الدولية للعلوم التربوية*

والنفسية، (٣٨)، ٢٢٠-٣٣٥.

آل فرحان، إبراهيم أحمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح للتنمية

المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل

التكامل بين العلوم التقنية والهندسة والرياضيات.

STEM *مجلة كلية التربية*، ٣٤ (٥)، ٢٥١-٢٨٧.

الدغيم، خالد إبراهيم. (٢٠١٧). البنية المعرفية للطلاب

المعلم تخصص العلوم فيما يتعلق بمجالات توجه

STEM في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات

وتعليم العلوم. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق*

التدريس، (٢٢٩)، ٨٦-١٢١.

الزهراني، أميرة سعد. (٢٠٢٠). مدخل STEM *التعليمي*.

دار المسيلة للنشر والتوزيع.

سالم، حسين طه عطا. (٢٠٢٢). التقويم والمعتقدات

المهنية للمعلمين: دراسة في المفاهيم والممارسات.

المجلة التربوية، ٩٤، ١ - ٢١.

الشمري، شمعة بنت بشير، والزامل، محمد بن صالح.

(٢٠٢١). تصورات معلمات العلوم بمنطقة الجوف

حول مدخل العلوم والتقنية الهندسية

والرياضيات STEM. *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (٢٩)،

٤٩٧-٥٣٣.

عبدالقادر، أيمن مصطفى. (٢٠١٧). تصور مقترح لحزمة

من البرامج التدريبية اللازمة لتطبيق مدخل العلوم

والقنية والهندسة والرياضيات (STEM) في ضوء

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abdel Qader, Ayman Mustafa. (2017). A proposed vision for a package of training programs necessary to implement the science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach considering the training needs of secondary school teachers. *International Specialized Educational Journal*, 6(6), 167-184
- Acar, D., & Buyuksahin, Y. (2021). Awareness and Views of Teachers Who Received In-Service STEM Training about STEM. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 473–490.
- Al Attiya, Abdullah Ahmed. (2020). The level of students' attitudes towards STEM careers. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, (38), 220-335.
- Al-Anzi, Abdullah Musa, and Al-Jabr, Jabr Muhammad. (2017). Perceptions of science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia towards the orientation of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relationship to some variables. *College of Education Journal*, 33(2), 312-647.
- Al Farhan, Ibrahim Ahmed. (2018). A proposed program for the professional development of science and mathematics teachers considering the integration approach between technical sciences, engineering, and mathematics. *STEM Journal, College of Education*, 34(5), 251-287.
- AlDaghim, Khaled Ibrahim. (2017). The cognitive structure of the student teacher science major in relation to the STEM-oriented areas of science, technology, engineering, mathematics, and science education. *Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods*, (229), 86-121.
- AlShammari, Shamaa bint Bashir, and Al-Zamil, Muhammad bin Saleh. (2021). Perceptions of science teachers in Al-Jouf region regarding the entrance to science, engineering technology, and mathematics. *STEM Educational Sciences Journal*, 2(29), 497-533.
- Al-Muzaini, Tahani Abdul Rahman bin Ali. (2021). Science teachers' beliefs toward integration between science, mathematics, and technology

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦ (٦)، ١٦٧-١٨٤.

- العتيبي، أريج عبد العزيز. (٢٠١٨). تصورات معلمي ومعلمات العلوم المرحلة الابتدائية نحو التعلم عن طريق مدخل STEM في محافظة عفيف. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤١)، ٢٤-١.
- العنزي، عبدالله موسى، والجبر، جبر محمد. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "STEM" وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ٣٣ (٢)، ٣١٢ - ٦٤٧.
- فقيهي، يحيى على أحمد، والمالكي، عبدالعزيز بن درويش ابن عابد. (٢٠٢١). تصورات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة نجران عن مدخل STEAM وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم الإنسانية، ٢ (١١)، ١٥٦-١٧٤.
- المزيني، تهاني بنت عبدالرحمن بن علي. (٢٠٢١). معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية "SMT" وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (٩)، ١٨٠ - ٢١٢.
- مطوع، ضياء الدين والخليفة، حسن. (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبى.

- Perceptions and Beliefs. *Science Education International*, 31(1), 104–116.
- Ford, M.I. (1994). *Teachers' Beliefs About Mathematical Problem Solving in Elementary School*. *School Science and Mathematics*, 94: 314-322.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Committee on Integrated STEM Education; National Academy of Engineering; National Research Council.
- Hobbs, L., Clark, J. C., & Plant, B. (2018). *Successful students - STEM program: Teacher learning through a multifaceted vision for STEM education*. In R. Jorgensen & K. Larkin (Eds.), *STEM Education in Junior Secondary* (133-168).
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43–55.
- Mutawa, Dia al-Din and Al-Khalifa, Hassan. (2014). *Research principles and skills in educational, psychological and social sciences*. Al-Mutanabbi Library.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1–11.
- National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. *National Academies Press*.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. National Academies Press.
- Pawilen, G. T., & Yuzon, M. R. A. (2019). Planning a Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Curriculum for Young (SMT) and its relationship to some variables. *Bisha University Journal of Humanities and Educational Sciences*, (9), 180-212.
- Al-Otaibi, Areej Abdul Aziz. (2018). Perceptions of primary school science teachers towards learning through the STEM approach in Afif Governorate. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, (41), 1-24.
- AlZahrani, Amira Saad. (2020). *STEM educational introduction*. Dar Al-Masila for Publishing and Distribution.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*.
- Bybee, R. W. (2013). *Translating the NGSS for classroom instruction*. NSTA Press, National Science Teachers Association.
- Christian, K. B. Bugallo M. F. & Kelly, A. M (2021). NGSS-based teacher professional development to implement engineering practices in STEM instruction. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-18.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- Ergul, N. R. (2021). Investigation of STEM Competencies of Teacher Candidates. *European Journal of Physics Education*, 12(1), 38–55.
- Ellis, J., Wieselmann, J., Sivaraj, R., Roehrig, G., Dare, E., & Ring-Whalen, E. (2020). *Toward a productive definition of technology in science and STEM education*. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 20(3), 472-496.
- Faqihi, Yahya Ali Ahmed, Al-Maliki, Abdulaziz bin Darwish bin Abed. (2021). Perceptions of science and mathematics teachers in Najran about the STEAM approach and its relationship to some variables. *Journal of Human Sciences*, 2(11), 156-174.
- Firat, E. A. (2020). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics Integration: Science Teachers'*

- Journal of Science Education and Technology*, 25, 759-774.
- Revilla, Bravo & Greca (2020). A framework for epistemological discussion on integrated STEM education. *Science & Education*, 29(4), 857-880.
- Salem, Hussein Taha Atta. (2022). Evaluation and teachers' professional beliefs: A study of concepts and practices. *Educational Journal*, 94, 1-21.
- Children: A Collaborative Project for Pre-service Teacher Education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 130-146.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Radloff, J., & Guzey, S. (2016). Investigating preservice STEM teacher conceptions of STEM education.

Terms and Procedures for publications
in Jazan University Journal for Human Sciences

First: General Rules:

1. The research topic must be in one of the fields of human sciences, written in Arabic or in English .
2. The subject matter of the research should be characterized by modernity and originality.
3. The research must be free of doctrinal and ideological violations.
4. The research must be free of linguistic and grammatical errors.
5. The researcher(s) must adhere to the ethics of scientific research and intellectual property rights.
6. The research must not have been previously published, and if it is proven otherwise, the Journal has the right to take the legal action.
7. The research paper should not include the name of the researcher(s) or any indication that might reveal their identity. The phrase "researcher" or “researchers” can be used instead.
8. The total percentage of citations in the research should not exceed 20%, except for Quranic Verses and Prophetic Hadiths.
9. The opinions expressed in the research do not necessarily reflect the opinion of the Journal, but of the researcher only. The researcher bears the full responsibility for the soundness of information and the accuracy of conclusions.
10. The researcher should adhere to the publishing standards and guidelines set by the Journal.
11. The application must be completed within two weeks from its initiation. Those incomplete applications will be cancelled after two weeks’ time of their initiation .
12. The researcher(s) must not upload more than one application for the same research topic. Repeated applications will be discarded.

Second: Technical Rules / Guidelines: layout and editing of the research paper should observe the following :

The cover page of the final research manuscript should include (the title of the research, the name of the researcher(s) both in Arabic and English, their details of affiliation and correspondence, ORCID account). Texts should be formatted according to the Journal's publication template, where all pages follow the two-column style.

The submitted research paper should not exceed (40) pages, including Arabic and English abstracts and references.

The submitted research paper should include two abstracts: one in Arabic and the other in English (including the research problem or its questions, its objectives, its methodology, main results and recommendations), in which the word count in each one should not exceed (250) words, followed by no more than 5 keywords.

The dimensions of all page margins (upper, lower, right, and left) are 1.5 cm, and the distance between lines and paragraphs is 1.5 cm.

The type of font used in texts/body in the Arabic research papers should be (Simplified Arabic) with a font size of 14 points, while in English it should be (New Times Roman) with a font size of 12 points, and headings are in bold.

The type of font used in tables, figures and footnotes in Arabic research papers should be (Simplified Arabic) of 12-point font size, while English papers should be (New Times Roman) of 10-point font size, and their headings are bold. Quranic Verses should be written according to the standards of King Fahad Complex for the Printing of the Holy Qur'an.

Arabic numbers (1,2,3, ...etc.) must be used in research papers in both Arabic and English.

Page numbering of the research paper should be in the center bottom of the pages, starting from the abstract page until the last page of references.

References and sources are documented, both in citation and reference documentation, according to the American Psychological Association (APA 7th edition), except for research papers in Sharia'ah studies and Arabic language which need to use footnotes in research, the Modern Language Association (MLA) style should be adopted.

Footnotes are written at the bottom of every page; when using footnotes in Sharia'ah studies and Arabic language, the footnotes should be placed at the bottom of each page with numbers between parentheses.

Third: Publishing Procedures:

1. Create an account on the Journal's electronic publishing platform (OJS).
2. Fill in all the information required to create a profile on the electronic publishing platform, including the attachment of some documents.
3. Submit a request for publication on the Journal's OJS, making sure that the submitted research paper meets the standards and guidelines for publications in the Journal.
4. Attach a copy of the research manuscript in Word (docx) and in a pdf-format, which should not include details of the researcher(s) including names, academic rank, and affiliation.
5. Sign electronically the Journal's declaration form which states that the research has not previously published, and is not submitted for publication elsewhere until the arbitration procedures are completed. Press here for the form.
6. The submitted research paper will be sent to two specialized referees for evaluation. If it is not accepted by one of the referees, the journal will take the action it deems appropriate.
7. Once the referees' reports are received, they will be sent to the researcher(s) to make the required amendments.
8. The researcher will be given two weeks to make the amendments, and then the amended copy must be re-uploaded including the researcher(s) details (names and affiliation).

Fourth: Copyright of the Journal and the researcher(s)

1. The editorial board has the right to the initial check of the research and to decide its validity to be either peer-reviewed or rejected.
2. The researcher does not have the right to withdraw the submitted research paper after passing the initial review.
3. Research submitted for publication must be original and not previously published elsewhere.
4. Once a research paper is accepted for publication in the Journal, publication copyright passes from the author to the Journal, and it cannot be published elsewhere either in

print or electronically unless a written permission from the Journal's Editor-in-Chief is obtained.

5. Publishing accepted papers will be prioritized based on the date they are submitted to the Journal.
6. The researcher is informed about the referees' decision of rejection.
7. When the research is accepted for publication, a letter of acceptance will be sent to the researcher.

Submission Preparation Checklist:

The submitted research paper complies with the publication procedures of Jazan University Journal for Human sciences.

The research should not include information about the researcher(s) in all pages including the Arabic and English abstracts.

The submitted research paper must not have been published or submitted for publication to another party.

The research should not be extracted from a published research article.

Research papers extracted from dissertations and theses provided that the student's academic supervisor is a co-author.

The researcher is not allowed to withdraw the research prior to the completed procedures of arbitration by the Journal.

The researcher is committed to making the amendments contained in the report of the referees and the editorial board report.

Once a research paper is accepted for publication in the Journal, publication copyright passes from the author to the Journal, and it cannot be published elsewhere either in print or electronically unless a written permission from the Journal's Editor-in-Chief is obtained.

General Supervisor

Prof. Mohammed Hassan Aburasain

Deputy General Supervisor

Dr. Abdulkarim M. Meraya

Editor-in-Chief

Dr. Khalid Hussain Moukali

Editorial Board

Prof. Ahmed Mousa Hantool

Prof. Ali Mohammed Medabesh

Prof. Ahlam Mohammed Hakami

Dr. Elham Abdullah Ghobain

Dr. Aisha Qasim Shamakhi

Dr. Ahmad Mohammad ALjarboa

Managing Editor

Mr. Bassem Ali Alkaabi

Administrative and Technical staff

Mr. Ahmad Mohammad Al-Hazmi

Mr. Ali Mohammad Qabi

Mr. Bandar Ali Wasli

Correspondence

All correspondence should be directed to:
Editor-in-chief of Jazan University Journal of Applied Sciences, Jazan - University City
Administrative Tower - PO Box 114 - Zip Code 4514, Kingdom of Saudi Arabia
jju@jazanu.edu.sa

KINGDOM OF SAUDI ARABA
Ministry of Education
Jazan University

JAZAN UNIVERSITY
JOURNAL OF HUMAN SCIENCES
A Refereed Scientific Periodical



JUJHS

JAZAN UNIVERSITY

JOURNAL OF HUMAN SCIENCES

A Refereed Scientific Periodical