ISSN 2976-7237 (Online)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts - IJESA

مجلة علمية دولية محكمة

Vol. (2), No. (8) October 2023

الإصدار (2)، العدد (8) أكتوبر 2023

تصدرها دار النشر

رؤية للبحوث العلمية والنشر

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

مجلة علمية دولية محكمة متخصصة

المجلة حاصلة على رقم تسلسلي معياري دولي: ISSN 2976-7237 (Online)

Journal Doi: https://doi.org/10.59992/IJESA.ISSN.2976-7237

موقع المجلة: https://ijesa.vsrp.co.uk/
البريد الإلكتروني: ijesa@vsrp.co.uk
رقم التليفون (واتس): 442039115546+

تصدرها دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر**، لندن، المملكة المتحدة

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

71-75 Shelton Street, Covent Garden, London, WC2H 9JQ

جميع حقوق النشر محفوظة لدار النشر رؤية للبحوث العلمية والنشر

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

تقديم

عزيزي الباحث

يسعدنا في دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر** أن نقدم لكم المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA وهي مجلة علمية دولية محكمة متخصصة، تهدف إلى أن تكون عوناً للباحثين العرب لتساعدهم على نشر إنتاجهم العلمي من الأبحاث، والدراسات العلمية. وتهتم المجلة بنشر الأبحاث العلمية التي يتوافر فيها الأصالة والحداثة والمنهجية العلمية والتي تشكل إضافة علمية في جميع التخصصات والعلوم باللغتين العربية والإنجليزية. وتخضع البحوث المنشورة في المجلة لعملية تحكيم على يد نخبة من الأساتذة الأكاديميين المتخصصين من العديد من دول العالم.

تنشر المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA الإنتاج العلمي في العديد من المجالات والتخصصات العلمية لإتاحة الفرصة أمام الباحثين وطلاب الدراسات العليا لنشر بحوثهم وأوراقهم العلمية. ومن أهم هذه التخصصات على سبيل المثال (وليس الحصر):

- طرق ومناهج تدريس Teaching methods and curricula
- التعليم في مرحلة الابتدائي Education at the primary stage
- التعليم في مرحلة الإعدادي (المتوسط) Education at the preparatory stage
- التعليم في مرحلة الثانوي Education at the secondary
- رياض الأطفال Kindergarten
- تعليم أطفال ذو الفئات الخاصة Education of children with special needs
- التربية الفنية Art Education
- التربية البدنية (التربية الرياضية) Physical Education
- تكنولوجيا التعليم Educational Technology

- جودة التعليم Quality of Education
- إدارة مدرسية School management
- إدارة دور الأيتام Management of orphanages
- مؤسسات الرعاية الاجتماعية Social Care Foundations
- الخدمة الاجتماعية Social Service
- التعليم الإلكتروني E-learning
- تخصصات العلوم في كليات التربية

Science majors in the faculties of education

- تخصصات الرياضيات والإحصاء في كليات التربية

Mathematics and Statistics majors in the faculties of education

- التربية والثقافة الإسلامية Islamic Education and Culture
- المكتبات والمعلومات Libraries and information
- إدارة المعرفة وعلم المعلومات Knowledge management and information science
- علم النفس Psychology
- الإرشاد والصحة النفسية Counselling and Mental Health
- علم الاجتماع Sociology
- الفلسفة Philosophy
- صحافة Press
- إعلام Media
- إذاعة وتليفزيون Radio and Television
- علاقات عامة Public Relations

- التاريخ History
- الجغرافيا Geography
- السياحة Tourism
- الآثار Archaeology
- اللغة العربية Arabic language
- اللغة الإنجليزية English language
- العلاقات الدولية International Relations
- العلوم السياسية Political Science

كما تشجع المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA نشر الإنتاج العلمي في العلوم والموضوعات المتداخلة ذات الفائدة العلمية أو التطبيقية الواضحة. وهذه النوعية من الأبحاث تشمل موضوعين أو أكثر من الموضوعات المذكورة سابقاً.

نظراً لأهمية الوقت لجميع الباحثين، تتعاون المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA مع مجموعة من المحررين المتميزين والمراجعين النظراء الذين لديهم الخبرة الكافية والمهارات الفنية والأدوات لتسريع عملية المراجعة والنشر قدر الإمكان. وغالباً ما تستغرق هذه العملية فترة زمنية من أسبوع إلى 3 أسابيع على الأكثر.

رئيس التحرير

أ.د. / الهادي بووشمة

هيئة التحرير

- الأستاذ الدكتور/ الهادي بووشمة، أستاذ علم الاجتماع، جامعة تامنغست، الجزائر.
- الأستاذ الدكتور/ أحمد محمد إبراهيم اليحيى، أستاذ اللغة العربية، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي، جامعة شقراء (وكيل جامعة شقراء سابقاً).
- الأستاذ الدكتور/ فايز صبحي عبد السلام تركي، أستاذ النَّحو والصَّرف والعروض، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الأستاذ الدكتور/ مؤيد عبد الرزاق حسو، أستاذ التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل، العراق.
- الأستاذ الدكتور/ الطاهر الجزيري، أستاذ اللغة العربية (الأدب والنقد) المساعد، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- الأستاذ الدكتور/ عباس الطيب بابكر مصطفى، أستاذ الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
- الأستاذة الدكتورة/ أسماء سعود ادهام، أستاذ اللغة العربية، عميد كلية الآداب (سابقاً)، جامعة الموصل، العراق.
- الأستاذة الدكتورة/ منى توكل السيد إبراهيم، أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.
- الأستاذ الدكتور/ عامر عزيز جواد محمد، أستاذ التربية البدنية وعلوم الرياضة، الكلية التربوية المفتوحة، وزارة التربية، الأنبار، العراق.
- الأستاذة الدكتورة/ ماجدة مولود رمضان الشرع، أستاذ مشارك التاريخ، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الأستاذة الدكتورة/ هدى بنت دليجان الدليجان، أستاذ التفسير وعلوم القرآن، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

- الأستاذة الدكتورة/ زكية النور يوسف مكي، أستاذ مشارك في الإعلام، قسم الاتصال والإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
- الأستاذ المساعد الدكتور/ إحسان قدوري أمين عبد القادر النجاري، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة كركوك، رئيس الجمعية الأكاديمية الرياضية العراقية فرع كركوك العراق.
- الأستاذ المساعد الدكتور/ أحمد مانع حوشان، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة البصرة، العراق.
- الأستاذ المساعد الدكتور/ عبدالمنعم عبدالله خلف حميد الدليمي، قسم اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة تكريت، العراق.
- الأستاذ المساعد الدكتور/ سالم فرج صالح رحيل الزوي، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الأستاذ الدكتور/ محمد ياسين عليوي الشكري، أستاذ الدراسات العليا في جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، العراق.
- الأستاذ الدكتور/ عدنان يوسف أحمد الشعيبي، أستاذ الأدب والنقد المشارك ورئيس قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة صنعاء، اليمن.
- الأستاذ المساعد الدكتور/ لقمان وهاب حبيب المظفر، كلية التربية الأساسية، جامعة الكوفة، العراق.
- الأستاذ الدكتور/ جمال محمد سعيد حمد، أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- الدكتورة/ سارة نجاح عطية، أستاذ مساعد في اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية عمان للإدارة والتكنولوجيا، مسقط، سلطنة عمان.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

قائمة الأبحاث المنشورة بالعدد

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
1	A Note on the Validity of Metaphor Universality	Maisarah Mohammad Almirabi Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia	English Language, Linguistic Studies	32-10
2	الأدب الرقمي العربي في محكّ الرصد التجنيسي؛ تأملات ومقارنات	بلقاسم الجطاري جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة	اللغة العربية	47-33
3	الوعي الاجتماعي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ودورها في تنميته	دلال محمد الحربي جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية	علم الاجتماع	64-48
4	معايير النقد للقراءات عند النحاس والزجاج: منهج مقارن	شيخة عبدالله سعيد الزعابي جامعة كلباء، الإمارات العربية المتحدة	قرآن كريم، دراسات إسلامية	100-65

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
5	تطور المصارف الوقفية في التجربة التاريخية للحضارة العثمانية	عفاف السيد عبد المجيد العلي جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية	التاريخ	130-101
6	أثر تطبيق للإرشاد الأكاديمي قائم على التلعيب في تحسين الانخراط بالمهمات الإرشادية لدى طلاب التعليم العالي	مروة زكي توفيق زكي جامعة جدة، المملكة العربية السعودية	التربية، التعليم الجامعي	158-131

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

"A Note on the Validity of Metaphor Universality"

Maisarah Mohammad Almirabi
Assistant Professor, Dept. of English Language, College of Social Sciences,
Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia
mmmirabi@uqu.edu.sa

Abstract:

Metaphor universality has been a topic of long debate among interested researchers. A byproduct of claiming the universality of metaphors is admitting a common human cognition. This cognition is based on different factors external to the cognition itself. In the present study, metaphors from Arabic tweets were analyzed and compared to metaphors in English found in published research. Based on this comparison, it was concluded that metaphors are universal and culturally specific at two different levels. On one level, the shared human anatomy poses universality, and on the other level, factors working against such universality affect the cultural specificity of metaphors. Kövecses (2010b) proposes a list of factors including awareness of context, differential memory, differential concerns and interests, differential cognitive preference and styles, and creativity. Considering languages other than Arabic and English in the comparison can be a promising future research.

Keywords: Metaphor Universality, cultural-specific metaphors, Conceptual Metaphor Theory, Arabic metaphors.

1. Introduction

When discussing issues in the Conceptual Metaphor Theory (CMT), the significance and controversy of the claim that conceptual metaphors are universal cannot be overlooked. The claim of the universality of conceptual metaphor should be carried out by answering the following questions:

- Are (all) conceptual metaphors universal?
- How accurately can we emphasize that conceptual metaphors are universal?
- What are the causes of the cultural specificity of metaphors?
- What are the forces that work against the universality of metaphors, proposed by Kövecses (2010b)?

2. Literature Review

In cognitive linguistics metaphors have been claimed to be universal. Lakoff and Johnson (1980, 2003) argue that metaphor is pervasive in language, thought, and action which means that the way we think is metaphorical. In addition to this, they propose that conceptual metaphors result from the conceptual processing of different experiences. Sharing the same anatomy as human beings in connection to interacting interpersonally and within the environment are the seeds of the idea of universal metaphors. Lakoff and Johnson's (1980) basic claim is that universal metaphors exist without ruling out cultural variation. They argue that a near-universal metaphor such as TIME IS MONEY organizes the way we conceptualize time systematically; however, "This isn't a necessary way for human beings to conceptualize time…There are cultures where time is none of these things." (Lakoff and Johnson, 1980, p. 9). They add that the natural kind of experience, which is the reason for metaphor universality is a product of "our bodies…our interactions with our physical environment…our interactions with other people within our culture" (Lakoff and Johnson, 1980, 117). In addition, they state that this natural experience can be

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

universal or culturally specific. All this indicates that Lakoff and Johnson do not claim absolute or unfounded universality. They give an example of a conceptual metaphor, AN INSTRUMENT IS A COMPANION, as a potentially universal metaphor since it is based on commonplace human experience. They give the linguistic example, *Me and my old Chevy have seen a lot of the country together* to illustrate how experience can influence the production of a metaphor. In their revised edition of *Metaphors We Live By*, published in (2003), they refer to the distinction between primary and complex metaphors and say that primary metaphors are more likely to be universal than complex ones. This primary vs. non-primary, thereafter named complex, distinction of metaphor was originally proposed by Grady (1997). He claims that basic or non-primary metaphors are composed of multiple primary metaphors. He argues that primary metaphors help in identifying logical interpretations of the experiential motivation for metaphors. Grady continues explaining that primary metaphors can show certain conceptual mappings that arise from recurrent experience which are responsible for establishing linguistic patterns. These patterns are potentially found in many languages around the world, such commonality of metaphors implies potential universality. Of these examples he analyzes, THEORIES ARE BUILDINGS and IDEAS ARE FOOD, which he claims to be potentially universal.

Kövecses (2005, 2010b) argues that three factors can explain metaphor similarity which are:

1. It has happened by accident;
2. One language borrowed the metaphors from another;
3. There is some universal motivation that enables the metaphors to emerge in these cultures.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

Even though the first two factors cannot be ruled out, he opts for the third factor and attempts to find reasons for such similarities to support this claim of universality. Geeraerts and Grondelears (1995) state that metaphors are not necessarily universal, and culture can influence variation in metaphorical conceptualization. Lakoff and Johnson (1999) explain that metaphors are the results of 'the embodied mind'. They say that metaphors are created on sensorimotor basis, which is an extension and elaboration of their view of the physiological and interactional basis of metaphors in *Metaphors We Live By* (1980). This is to say that the way we sense and interact using our bodies shapes our thinking, which in turn shapes our metaphors. They say that this embodiment is influenced largely by the similarity of the composition of our human bodies and of the environment we interact with and within. In such a situation where the embodied experience is universal, the primary metaphor that talks about this experience is universally acquired, which is why many primary metaphors are universal (Lakoff and Johnson 1999). An example that they analyze is the conceptual metaphor SEEING IS TOUCHING which they claim to be embodied through the experience correlation between the visual and tactile exploration of things as in the example *I picked his face out of the crowd.*

In relation to the universality of metaphor, Kövecses (2000) analyzes the anger concept(s) to explain his view of 'body-based social constructionism', which is a view he claims to work as a compromise to enable us to consider a concept like anger as both universal and culture-specific. He found that English, Hungarian, Japanese, and Chinese speakers use very similar metaphors, on the image-schematic level, that relate to ANGER IS A PRESSURIZED CONTAINER. The proposed reason for this similarity is that they reflect how the people of these cultures have very similar concepts about their bodies and find themselves experiencing similar physiological processes when being angry. This is not to say that such shared physiological experience produces similar conceptual metaphors but that they make other

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

metaphors that do not go in line with such experience seem incompatible or unnatural (Kövecses 2000). On the other hand, he found that this metaphor of anger can show differences when comparing the same cultures, English, Hungarian, Chinese, and Japanese. A reason for such differences can be that each culture develops its own unique concepts that direct explanations of experience. In addition to this, small differences in conceptualizing physiology may also affect differences in people's understanding (Kövecses 2000). He gives examples of these different metaphors in the four cultures:

- In the Euro-American Tradition, including the Hungarian, the notion of the 'four humors' influences the conceptualization of Anger and other emotions. The four humors are blood, yellow pile, black pile, and phlegm, which correspond respectively to the temperaments: sanguine, choleric, melancholy, and phlegmatic.
- In the Japanese tradition, the concept of *hara,* to mean anger, is constituted by truth, real intentions (called *honne*), and the real self. This is related to the situation of keeping anger under control and hiding the truthful and innermost self while displaying a called-for face in that situation.
- In the Chinese tradition, the notion of, *nu* which means anger, is bound with the concept of *qi* which means the energy that flows through the body, as a result of the traditional Chinese belief that the human body is a homeostatic organism. The homeostatic organism is unstable when there is anger and is balanced when the person is calm.

Kövecses (2005) discusses two related misconceptions that appeared in different papers about metaphors. These misconceptions are in relation to Lakoff and Johnson's (1980, 2003) claim about the universality of metaphor which are:

- The cognitive linguistic view of metaphor regards metaphors to be largely universal.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

- It disregards the diversity of metaphors within and across cultures.

He says that the recurring bodily experience produces what are called 'image schemas', which are defined by Langacker (2008) as:

> schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force. Image schemas are seen as basic, "preconceptual" structures that give rise to more elaborate and more abstract conceptions (Langacker, 2008, p. 32).

As a solution for these issues, Kövecses (2005) explains that since humans are similar in how their bodies and brains function, and metaphors can be based on the manner of function of our human bodies and brains, then such metaphors are potentially similar across different languages. This does not include all the metaphors in the language to be similar nor does it consider them to be totally and largely universal. In addition, he argues, based on a large amount of evidence, that metaphors, as they can be universal, mainly on the primary level, they show variations both across cultures and within cultures on all their levels of existence.

Gevaert (2005) argues that diachronic research can be used to check claims on the universality of metaphors based on human-shared physiology. Doing diachronic research on ANGER IS HEAT in English for 12 centuries, she found that the frequency of use of ANGER IS HEAT has not been constant. She concludes that such metaphors claimed to be based on human physiology such as, ANGER IS HEAT, are actually based on folk theories of human physiology of anger rather than real physiology. Later on, Geeraerts and Gevaert (2008) claim that a reconciliation of the universality with cultural and historical variation is not entirely convincing due to this same reason of the folk-theory physiology. However, Steen G., Aletta D., Herrmann B., Kaal A., Krennmayr T., and Pasma T. (2010) argue that the historical meaning is not optimal when doing metaphorical research and it may only be used

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

to check the basic meaning of the word from a linguistic perspective and not from a behavioral and cognitive one.

Other scholars in the field also claim that cognitive linguists neglected the fact that metaphors can be culture-specific. For example, Bernárdez (2013) says that deciding about something to be universal has been done too often without confirming such claims using sufficient evidence while neglecting the possibility of disconfirming evidence. This is done by studying English only and deciding about the universality of the metaphors. He invites scholars to be careful when claiming such universality.

Interestingly, Kövecses (2010b) replaced the more general reference 'universal metaphor' with 'near-universal' or 'potentially universal' to show that this universality is intended to be incomplete.

Kövecses in several of his papers, Kövecses (2005, 2010b) for example, proposes that as there are causes for universality, such as the embodiment of mind, there are "forces that work against universality", in his words. These forces can be seen as the reasons for cultural variations of what are expected to be potentially universal metaphors. He listed five of these forces as follows:

- awareness of context: (physical environment, social context – power relations and social pressure, cultural context, communicative situation including topic and physical settings– pressure of coherence)
- differential memory: the role of history (social history, and personal history)
- differential concerns and interests: (social concerns and interests, personal concerns and interests)
- differential cognitive preference and styles (experiential focus, viewpoint preference, prototype and framing, and metaphor vs. metonymy preference)
- metaphor creativity: (the more creative a metaphor the less likely to be universal)

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

Kövecses proposes that we are adapted to the world which we live in. This means that we screen and select different aspect of the world to conceptualize. These aspects are: the physical environment, social context, cultural context, communicative situation and pressure of coherence. An interesting example he gives is the people of South Africa who speak the same language of their original places, Dutch and/or English, but developed a unique system of metaphors that fits the physical environment to which they were newly located. The Africaan language, which is based on Dutch, was found by Driven (1994) to share several metaphors with Dutch that include images of lightning, light and shadow, stars…etc., while they have some culture specific metaphors of different kinds of animals and special images of nature that do not exist in Dutch. Another force that works against universality of metaphor is the differential memory in which the role of personal and social history can affect the use of metaphors. The comparison Kövecses gives for this is between the American and Hungarian metaphors which include LIFE as their target domain. American utilizes the metaphors, LIFE IS A GAME and LIFE IS A PRECIOUS POSSESSION, while Hungarian utilizes the metaphors, LIFE IS WAR and LIFE IS A COMPROMISE. Differential concerns and interests can also be a force against the conceptual metaphor universality. An example for that is the conceptual metaphors used by people with episodes of depression in comparison to the ones used with the non-depressed, only sad, people. Both the depressed and non-depressed people used the metaphors:

- DEPRESSION IS DARKNESS - *it is really like a black cloud*
- DEPRESSION IS WEIGHT - *I felt just so – so heavy*
- DEPRESSION IS DECENT - *I just was down*

However, the depressed people uniquely used the conceptual metaphor:

- DEPRESSION IS A CAPTOR - *I want to break out of this*

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

This is a personal concern that is uniquely experienced by depressed people, which may be a potentially universal conceptual metaphor that is used by the people who share this similar illness.

In relation to this, El Refaie (2014) introduces the idea of the 'dynamic embodiment' based on functional/dysfunctional human bodies. Having a body with dysfunction can be a source of the universality of metaphors. She exemplifies dynamic embodiment with the conceptual metaphor CANCER IS WAR, which may not be conceptualized by people with functioning bodies.

In addition, Kövecses (2000) proposes the differential cognitive preferences and styles as a force against universality of metaphors. An example of these cognitive preferences is the differential experiential focus, which means that people may prefer to focus on one of the aspects of their bodily functions in relation to a target domain. An example Kövecses uses is the similarity and differences between English and Chinese when regarding the metaphor of ANGER, when the focus is on the increased pressure or heat of the human body, this physiological change will be used as a source domain in the metaphor, resulting in ANGER IS HEAT and ANGER IS PRESSURE. He found that Chinese speakers used more metaphors for ANGER IS PRESSURE than ANGER IS HEAT, which indicates that they focus more on the increase pressure than the increase heat of the human body.

Creativity can also be a force that works against the universality of conceptual metaphors. Kövecses (2010) proposes that metaphor blending is an example for such metaphor creativity. He says that conceptual metaphors such as PURPOSEFUL ACTION IS SELF-PROPELLED PROPELLED MOTION and HIGH STATUS IS UP can be blended together to result in the conceptual metaphor A CAREER IS AN UPWARD JOURNEY (climbing the social ladder). Although this conceptual metaphor is used naturally in English and some European languages, they are less

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

universal than either of the original conceptual metaphors that were blended to result in this one.

Metaphors have been analyzed extensively in the past couple of decades. Some of the studies tackled metaphor approached such analysis by comparing two or more languages to determine how metaphors occur universally and culturally specifically. Yu (1995), for example, found that the conceptual orientational metaphor HAPPY IS UP is used both in English and Chinese. Of the English example she used are *I'm feeling up* and *My spirit aroused*. And of the Chinese examples:

- Ta hen gao-xing.
  He very high-spirit
  "he is very high-spirited/happy."

- Ta hen xing-fen.
  He very spirit-lift
  "he is very spirit-lifted/excited."

In another study, Wang, Runtsova, and Chen (2013), found that British English and Russian use the same conceptual metaphors about the economic crisis. For example, they use the metaphors, ECONOMY IS A SICK ORGANISM and ECONOMIC CRISIS IS A LIVING ORGANISM. Consider the following English example, followed by a Russian example, and its translation:

- When Wall Street sneezes, New York catches cold.
- Как кризис «кушал» малый бизнес.
  'How crisis was eating small business.'

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

However, they found that metaphors are more frequent in English than in Russian. They attribute this to metaphors conventionalization being more common in Russian than in English.

Al-Abed Al-Haq and El-Sharif (2008) also found similarities in conceptualizing ANGER in Arabic and English that can be represented by the conceptual metaphor ANGER IS HEAT. They argue that despite finding great similarity between the conceptualization of anger in Arabic and English, some details in the entailment of metaphors were language-specific. In Arabic, the contained substance was FLUID while in English it was STEAM, as in the conceptual metaphor ANGER IS THE HEAT OF FLUID IN A CONTAINER in Arabic and ANGER IS THE HEAT OF STEAM IN A CONTAINER in English. Consider the following Arabic and English examples, followed by transliteration, glossing, and translation for Arabic:

- ربّ غيظٍ قد تجرعته مخافةَ ما هو أشدّ منه!

rubba ɣayðin qad tajarctuhu maxaafata maa huwa ? šadu minhu

probably anger PRF gulb-NOM-ACC fearing what is harder than-ACC

Many times I gulped (my) rage since I fear what could be harder than it.

- Have some fun and let off some steam at NYC's.

Notice how the Arabic word تجرعته which means gulped, entails that ANGER is fluid, while the English word steam obviously means the different substance ‘steam’. Another interesting finding is that ANGER IS INSANITY found both in Arabic and English but in different degrees of conventionalization. The Arabic words, *majnuun* ‘insane’ and *yujannu* ‘become insane’ can indicate anger; however, the emotion someone is mad with has to be specified in Arabic. In English, on the other hand, the word ‘mad’ is polysemic with ‘angry’ as in *He got terribly mad* and *Her son’s death*

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

maddened her. This indicates that ANGER IS INSANITY is used in both Arabic and English, yet it is more conventionalized in English than in Arabic.

MacArthur (2005) found that the conceptual metaphor CONTROL OF AN UNPREDICTABLE / UNDESIRABLE FORCE IS A RIDER'S CONTROL OF A HORSE can be a potentially universal metaphor providing that the social history of the respective culture regards the competent horseman as a prestigious characteristic. She compares two European languages, English and Spanish, and found that this metaphor is still used in the two languages although the source domain of the metaphor is not common in the current modernized society. Consider the following examples, the first is originally in English and the second is originally in Spanish:

- Australia are riding a little higher in the saddle after their first Test victory. (CCDOI)
- "Boris Eltsin sigue llevando las riendas de la situación" (CREA)
  Boris Eltsin kept maintaining the rein of the situation.
  Boris Eltsin Kept the situation under controlling.

Notice how *saddle* and *rein* entail a horse while *riding* and *maintain* entail a horseman. *Gaining victory* and *controlling the situation* are viewed as controlling a horse by a 'competent horseman' as an entailment of the metaphor CONTROL OF AN UNPREDICTABLE/UNDESIRABLE FORCE IS A RIDER'S CONTROL OF A HORSE.

The metaphor system THE GREAT CHAIN OF BEING can be a reason for the universality of some of the metaphors covered by it. For example, since humans are higher in this hierarchy of beings, animal names can be used to indicate a derogatory feature when used to call humans. lópez rodríguez (2009) studied metaphors of animals that relate to THE GREAT CHAIN OF BEING and found that this 'chain of

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

being' can be modified to include two sub-levels into the human level of the hierarchy, the male and female levels. By checking examples from English and Spanish, she claims that this modification is potentially universal. She found that in both languages, animal names are used more with females, which may indicate general derogation. Interestingly, she found that when animal names are used to call women, such names are most likely derogatory, but when they are used with men, they are positive. Of the examples she gives are, *chicken/pollita* and *kitten/gatita*, when used to refer to women by projecting the submission feature of chicken and kitten. While for men, words such as *bull/toro* or *lion*, she only provided the English word for *lion*, are used to project the privileged status of *bulls* and *lions*.

3. Methodology

As it has been argued, and as it is logical, that the more languages checked to claim near-universality of metaphor the more accurate conclusions will be arrived at (Maalej 2007, Bernárdez 2013, and others). Considering this claim as an invitation to check the near-universality of the conceptual metaphor claims discussed above, the author attempted to find how some of these metaphors, excluding the ones already introduced in Arabic, apply to Arabic by searching for tokens using the Twitter domain. It is worth mentioning that these metaphors are far from extensively covering all the metaphors needed to accurately claim near-universality if this is even possible. However, they were discussed above and were used below only as illustrative examples. All the examples from Twitter are quoted verbatim and no grammatical or spelling mistakes are corrected. The translation of the Arabic tweets is made utilizing Alma'any dictionary, the Arabic to English section.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

4. Analysis

The conceptual metaphor AN INSTRUMENT IS A COMPANION is used by Lakoff and Johnson to cover examples such as *Me and my old Chevy have seen a lot of the country together.* This metaphor is also found in Arabic tweets. Transliteration is italicized in all the examples below. An example is:

- السعوديات متى رسمياً يسوقون ؟ 🌚
  ناوي اجيكم زياره انا وسيارتي 😂

Alsu'udiat mita rasmian yisugu:n nawi aji:kum ana wa saiarati

DEF-Saudi-PL-F when officially drive-PRE-PL-F intend-NOM come-NOM-ACC me and car-POSS

- When will the Saudi women officially drive? Me and my car intend to pay you a visit.

Notice how in this example the conjunction *wa* 'and' is used to join *ana* 'me' with *saiarati* 'my car'. This linguistic metaphor is similar to the English one presented by Lakoff and Johnson (1980, 2003), which indicates that the metaphor AN INSTRUMENT IS A COMPANION is also used in Arabic.

The conceptual metaphor SEEING IS TOUCHING, is used by Lakoff and Johnson (1999) to illustrate the embodiment of metaphor. They also give the linguistic metaphor *I picked his face out of the crowd.* Interestingly, this conceptual metaphor was represented by linguistic metaphors in several Arabic tweets, consider the example below:

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

- (: أنا ما شوفتها :/ ولا لقطت شكلها ._ ولا شميت ريحتها +،+ .. لا تظلميني

Ana mashuftaha wala lagatt shaklaha wala shameit

I NEG-see-PAST-NOM-F-ACC nor catch-PAST-NOM shape-ACC-F nor smell-NOM-ACC

ri:hatha latidhlumini

smell-ACC don't-be-unfair-to-me

- I didn't see her, nor did I pick her face out, nor her smell. Be fair to me.

It is interesting that the same conceptual metaphor that applies to the English example is applicable to this Arabic example. However, the verb used in Arabic, *catch*, does not totally match the one used in English, *pick*. This is because the expression 'face picking' has a different connotation, which is 'escaping an embarrassment' in Saudi Arabic. This selection of the broader meaning of '*shape'* instead of using the more accurate meaning of '*face'* is a result of the pressure of expressing clear context. This results in less similarity between the English and the Arabic examples despite the claim that such embodiment of metaphor can allow potential universality of conceptual metaphor.

The four conceptual metaphors of depression discussed by McMullen and Conway (2002): DEPRESSION IS DARKNESS, DEPRESSION IS WEIGHT, DEPRESSION IS DECENT, and DEPRESSION IS A CAPTOR were each found in several Arabic tweets. However, the one that is used more frequently by people with episodes of depression, which is DEPRESSION IS A CAPTOR, was only used in

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

Egyptian Arabic, the reason for which needs more investigation. Consider the following examples:

احس كانه كانت فوقنا غيمة سودا تمطر علينا كأبه ☹️💛💛💛💛

Ahis kanuh fogana ghaima soda timtir ‘alena ka’aba

Feel-NOM as if over-us cloud black raining on us depression

I feel as there was a dark cloud raining depression on us.

The example above is similar to the one by McMullen and Conway (2002), *it is really like a black cloud*, in representing the conceptual metaphor DEPRESSION IS DARKNESS. However, this metaphor is more creatively produced by elaboration, which is one of the four ways to carry out metaphor creativity (Lakoff and Turner 1989). It is worth mentioning that the other three ways of producing creative metaphors are: extension, questioning, and combining. This elaboration can be illustrated by the usage of the noun, *cloud*, when attributed the darkness feature, *black cloud*, which is equivalent to the English *dark cloud.* Using, *black*, in this example instead of, *dark*, is due to the pressure of being coherent with the lexicon of the respective language. This creativity of the linguistic metaphor is what makes it less conforming to what is supposed to be the near-universal one, which is the less creative one, translated as *it is really like a black cloud.*

أنا مهما حاولت نتفائل القرايا دمرتني والنتائج قتلني غمه بكل جيت بنرقد حسيت بثقل الدنيا علي

Ana mahma hawalt nitfa’al algiraia dammaratni walnata’ij

I no matter tried to be optimistic DEF-readin destroyed-me and-DEF-results

gatalni ghammah bikul ji:t binirgud haseit bithugl

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

killed-me melancholy with-all came-ACC sleep-ACC-PL felt-ACC heaviness

aldunia *alaia*

DEF-world on-me

No matter how much I tried to be optimistic, reading destroyed me and the results killed me. It's all melancholy. I tried to go to sleep and felt the world's weight on me.

The conceptual metaphor DEPRESSION IS WEIGHT is used in both examples, the one from Twitter above and the example by McMullen and Conway (2002). Interestingly, they differ in the experiential focus. In McMullen and Conway's example, the experiential focus is on the internal weight of the metaphor producer while in the Twitter example, the focus is on the outer weight of everything in the environment, the world, which is a way of elaborating the metaphor to include such hyperbole.

كلما حسيت بإحباط ويأس انشغل بأي حاجه المهم اني ما افكر

Kulma *haseit* *bi'ihbat* *wa y'as* *anshaghil*

Every time felt-NOM with-depression and desperation I-keep-myself-busy

bi'ai *haja* *almuhim* *in:i* *ma* *'afak:ir*

wit-any thing DEF-important that-I don't think-NOM

Every time I feel depressed and desperate I get myself busy with anything. What is important is that I don't think.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

In the example above, the word, احباط *ihbat* 'depression' means, فشل وتدني *fashal watadan:I 'failure and degradation'* according to Alma'any Aljam'e dictionary. Therefore, the word احباط *ihbat* 'depression' appears conventionalized in such a context. This reminds us of the Al-Abed Al-Haq and El-Sharif (2008) conventionalized English metaphor, ANGER IS INSANE, as a reason for less similarity of the metaphor in two languages, Arabic and English.

نفسي اخرج من الهم ده بس مش عارف .. أنا مش عارف من غيرك و اميرا كان زماني ميت اكتئاب

Nafsi axrug min alham da bas mush 'aref ana mush 'aref

I wish get out from DEF-worry this but don't know-NOM me don't know-NOM

min gheirik wa amira kan zamani maiyt 'ikti'ab

from other-than-you and Amira was my-time dead-NOM depression

I wish to get out of this sadness/concern, but I don't know how. Without you and Amira I would have been dead of depression.

In this example, the tweeter views depression as an inevitable result of worry, if the addressed person and Amira did not offer necessary support. This inevitable cause of depression, which is 'worry', is conceptualized as a captor that the tweeter wants to escape from. This is an extension to the metaphor used in McMullen's example, *I want to break out of this,* when 'this' connotes depression. This metaphor extension works here as another force against metaphor universality. Other metaphors show similar and different patterns to the ones found above. Not including other metaphors cited above is due to the limited space of this paper.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

5. Discussion and Conclusion

In this paper, the author introduced two proponents of the universality of metaphor: Lakoff, Johnson, and Kövecses. The author also discussed one of the main opposing views against the universality of metaphor, argued by Geeraerts and Grondelears (1995) then by Geeraerts and Gevaert (2008). In addition, some causes of universality and how they are reflected in language were listed. The conclusion regarding the universality of metaphor, based on papers and books such as the ones cited in this paper is that metaphor is universal and culturally specific at two different levels. The fact that humans are the ones concerned by using metaphors and that they share the same anatomy and the similar ways they interact and experience life allows an interesting, but not surprising, universality of metaphor. On the other hand, some factors, or forces in Kövecses's terms, would work against such universality to affect what we see as culturally specific metaphors. This is the answer to the question, *Are (all) conceptual metaphors universal?*

To answer the question, *How accurately can we emphasize that conceptual metaphors are universal? the author* proposes that emphasizing that conceptual metaphors are universal without well-based evidence is both inaccurate and misleading. However, saying that similar linguistic metaphors occur in different non-biologically related languages can be due to metaphor universality is not totally incorrect and can be supported by evidence from more unrelated languages used in different areas of the world. Referring to metaphor similarity in two different languages as merely 'metaphor similarity', or near/potential-universality to indicate the fascinating reflection of the human body and human experience similarity can be logical.

As for the causes of the cultural specificity of metaphors, as forces working against the universality of conceptual metaphors, in the third question listed at the beginning

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

of this paper, the author would adopt the list Kövecses (2010b) proposes, which includes: awareness of context, differential memory, differential concerns and interests, differential cognitive preference and styles, and creativity.

The issue of the universality of metaphors is very significant as it tells something about how human cognition processes such figurative language. Finding supportive examples that indicate this universality, or near-universality to state a more accurate term, is both significant and remarkable. On the other hand, determining how and why expected universality can reduce, by virtue of causing more cultural variation, is the other side of the coin of universality. This is why some of the findings to support such universality were listed and discussed in this study. In addition to this, finding some naturalistic examples used on a platform for naturally occurring discourse such as Twitter, adds more support to the claim about universality and cultural specificity, hence, the author analyzed Arabic examples from Twitter to determine how much universality claimed in previous studies checks in Arabic.

A future plan is to include more languages in the analysis of data to determine the universality of metaphor. And if possible, such a project would join scholars from as many cultures of the world as feasible and possible. Such a large-scale project would promote accuracy in identifying and arguing about metaphor universality.

References

- Al-Abed Al-Haq, F., & El-Sharif, A. (2008). *A comparative study for the metaphors use in happiness and anger in English and Arabic*. US-China Foreign Language, 6(11), 1-19.
- Almaany Aljam'i dictionary. قاموس ومعجم المعاني متعدد اللغات والمجالات - قاموس عربي عربي و قاموس عربي انجليزي ثنائي. Retrieved November 26, 2017, from http://www.almaany.com/

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

- Bernárdez, E. (2013). On the cultural character of metaphor: some reflections on universality and culture-specificity in the language and cognition of time, especially in Amerindian languages. *Review of Cognitive Linguistics. Published under the auspices of the Spanish Cognitive Linguistics Association*, *11*(1), 1-35.
- Dirven, René. 1994. *Metaphor and Nation: Metaphors Afrikaners Live By*. Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- El Refaie, E. (2014). Appearances and dis/dys-appearances: A dynamic view of embodiment in Conceptual Metaphor Theory. *Metaphor and the Social World*, *4*(1), 109-125.
- Geeraerts, D., & Gevaert, C. (2008). Hearts and (angry) minds in Old English. *Culture, body, and language: Conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*, 319-347.
- Geeraerts, D., & Grondelears. S. (1995). Looking back at anger: Cultural traditions and metaphorical patterns1. *Language and the Cognitive Construal of the World*, *82*, 153.
- Kövecses, Z. (2000). The concept of anger: Universal or culture specific? *Psychopathology*, 33(4), 159-170.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2008). Conceptual metaphor theory: Some criticisms and alternative proposals. *Annual review of cognitive linguistics*, *6*(1), 168-184.
- Kövecses, Z. (2010a). *Metaphor: A practical introduction*. New York, Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2010b). A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. *Cognitive linguistics*, *21*(4), 663-697.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980, 2003). Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh (Vol. 4). New York: Basic books.
- Langacker, R., & Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. New York: Oxford University Press.
- Maalej, Z. (2007). Doing critical discourse analysis with the contemporary theory of metaphor: Towards a discourse model of metaphor. *Cognitive linguistics in critical discourse analysis: Application and theory*, 132-158.
- MacArthur, F. (2005). The competent horseman in a horseless world: Observations on a conventional metaphor in Spanish and English. *Metaphor and Symbol*, *20*(1), 71-94.
- McMullen, L. M., & Conway, J. B. (2002). Conventional metaphors for depression. *The verbal communication of emotions: Interdisciplinary perspectives*, 167-181.
- Rodriguez, I. L. (2009). Of women, bitches, chickens and vixens: Animal metaphors for women in English and Spanish. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, *7*, 77-100.
- Twitter basic search. Retrieved August 16, 2018, from: http://twitter.com/search.
- Wang, H., Runtsova, T., & Chen, H. (2013). Economy is an organism–a comparative study of metaphor in English and Russian economic discourse. *Text & talk*, *33*(2), 259-288.
- Yu, N. (1995). Metaphorical expressions of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and symbol*, *10*(2), 59-92.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

- Steen G., Aletta D., Herrmann B, Kaal A., Krennmayr T., & Pasma T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU* (Vol. 14). John Benjamins Publishing.

E-ISSN 2976-7237

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p1

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

"الأدب الرقمي العربي في محكّ الرصد التجنيسي؛ تأملات ومقارنات"

"Arabic Digital Literature at the Touchstone of Genre Monitoring: Reflections and Comparisons"

بلقاسم الجطاري

Belkacem EL Jattari

أستاذ التعليم العالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة

belkacem.eljattari@mbzuh.ac.ae

مستخلص البحث:

تتعرض هذه الورقة البحثية لموضوع الأدب الرقمي العربي من زاوية نظر تجنيسية تبحث في مدى امتلاك نصوصه ما يكفي من الخصائص التي تزكي دعوى اعتباره جنسا مستقلا؛ بمعنى أنها تعود إلى الخوض في سؤال مؤسس، لا يجب القفز عنه تحت أي موجب أو ذريعة.

تقدم الدراسة وجهة نظر في الموضوع، مفادها أن الأدب الرقمي العربي ما يزال في بداية طريق الاستقلال واكتساب الخصوصية والفرادة، وأن الأديب الرقمي العربي ما يزال متمسكا بالنمط الورقي، مشدودا إلى أجناس الأدب المكتوب، بدليل أنه لا يضمّن نصوصه ما يدل على تمثّل عميق لخصائص الأدب الرقمي، واستيعاب كاف لفضاء إنتاجه وتلقيه، وتمييز واضح بين ممكنات التعبير التي يتيحها الحامل الرقمي، بالقياس إلى ما يتيحه الحامل الورقي.

لقد استمر كثير من المبدعين العرب في اجترار تقنيات الكتابة الأدبية الورقية، ونقلها نقلا متعسفا إلى عالم الحاسوب، دون إخضاعها لعمليات تجريب واجتهاد تلائم الحامل الجديد، فكان ما أبدعوه من نصوص مجرد نسخ باهتة من نصوص مكتوبة أو معروضة على الحامل الورقي، حتى وإن أظهرت قلة منهم بعض الجرأة في توليف العناصر الفنية المميزة لأجناس تقليدية مختلفة؛ ثم إن أشد النصوص الرقمية العربية تميزا لم تصل

IJESA, VSRP Publishing, UK

E-ISSN 2976-7237

https://ijesa.vsrp.co.uk

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

بعد إلى مستوى ما حققه المنجز الأدبي الرقمي الغربي، الذي جعل من الفضاء الرقمي نافذة لابتداع توليفات أدبية غاية في التجديد والطرافة.

أما آخرون فقد استغلوا بعض خصائص التعبير الرقمي، كالمجهولية والتفاعلية، ليخلقوا أشكالا نصية جديدة تكشف عن مساحات كبرى من الجرأة والحرص على تجاوز بعض الخطوط الحمراء، لكن ذلك ظل حبيس قلة من التيمات المطروقة، كما أن كثيرا من نصوص هؤلاء ظل مشوبا ببعض الريب على مستوى ملكيته الفكرية، بسبب اشتداد حدة القرصنة والسرقة الأدبية في خضم الفضاء الرقمي.

الكلمات المفتاحية: الأدب الرقمي، التجنيس، الانتقال، الأدب المكتوب.

Summary of the Research:

This paper deals with the topic of Arabic digital literature from a genre perspective, looking at the extent to which its texts have sufficient characteristics to support its classification as an independent genre, by delving into an established question, which should not be skipped under any reason or pretext.

The study contends that Arabic digital literature is still at the beginning of its path towards independence and the acquisition of a foundation that may be deemed unique. The Arabic digital writer still adheres to the paper style, drawn to the genres of written literature, as his texts do not include evidence of a deep assimilation of the characteristics of literature. It also lacks adequate absorption of its production and reception space and a clear distinction between the forms of expression provided by modern digital publishers, compared to what is provided by traditional paper carriers.

Many Arab innovators continued to ruminate on the techniques of paper-based literary writing, arbitrarily transferring them to the computer world, without subjecting them to processes of experimentation and diligence that fit the new

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

carrier. As a result, what they created were stylistically faded copies of texts, as if written or displayed on paper. This holds true despite the fact that few of them showed some boldness in synthesizing the distinctive artistic elements of different traditional genres, which make the digital space a window for creating very innovative and witty literary combinations.

While many have taken advantage of some of the characteristics of digital expression, such as anonymity and interactivity, to create new textual forms that reveal large areas of daring and eagerness to cross some red lines, they have largely remained imprisoned by traditionally forged themes. Many of their texts also unfortunately remain tainted with some suspicion in regard to their legitimacy at the level of intellectual property, due to the intensification of piracy and plagiarism in the midst of the digital space.

Keywords: Digital Literature, Genre, Transmission, Written Literature.

1. مقدمة

1.1 توطئة

عرف التاريخ أحداثا طبعت مسيرة الإنسان ودفعته إلى اتخاذ مسالك طارئة في الفعل والتفاعل مع عناصر البيئة المختلفة، كما شهدت الحياة البشرية اكتشافات واختراعات يعود لها الفضل في تحويل مسار الشعوب والمجتمعات، وتغيير أنماط السلوك والتفكير، إلى حد يجوز فيه القول إن تاريخ الإنسان هو تاريخ طفرات أكثر منه تاريخ سيرورات، بدليل سعة مساحة المستجدات الثقافية والعلمية والتاريخية التي كانت تنشأ في ظل هذه الانعطافات الحاسمة في غضون مدد زمنية ضيقة، قياسا مع ضيق التحولات التي كانت تجري على امتداد فترات زمنية مديدة.

ولعل أكثر ما ينصرف إليه الذهن، بمناسبة هذا الإحالة إلى التاريخ، هو تلكم الاكتشافات التقنية والمهارية، من قبيل النار، والكتابة، والعجلة، والمطبعة، والمحرك الانفجاري، والمسدس وغيرها؛ فقد أدت هذه

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

الاكتشافات إلى خلق وقائع وتوازنات فردية ومجتمعية جديدة، أولاها المؤرخون عناية شديدة، واتبعوا خطوط انتقالاتها وتأثيراتها على الشعوب المختلفة، حينا في إطار تلاقح ثقافي يجري بفعل الاحتكاك السلمي، وحينا في إطار الصراع والتنافس على خيرات البيئة والبحث عن توسيع المجال الحيوي.

والثابت في هذا المجال أيضا أن أكثر ما طبع العصر الحديث، من القفزات الكبرى، هو الثورة الرقمية، التي زلزلت أنظمة الاتصال والتواصل البشري، سواء من جهة السرعة أو الكثافة أو من زاوية ضمان رصد التلقي والأثر والتفاعل؛ فقد مكنت الثورة المذكورة الإنسان من امتلاك حامل جديد قادر على حفظ المعارف وتخزين الوقائع، كما وضعت تحت إمرته حلولا ومخارج لكثير من المآزق التي كان يجد نفسه إزاءها لأسباب وعوامل طبيعية وثقافية مختلفة.

ولأن التأثير الرقمي انسيابي في أساسه، سيّال من حيث جوهره وتعريفه، فقد استطاع أن يمس كل مجالات التدخل البشري، وأن يؤثر في كافة مجالات الإنتاج والفعل الإنساني، الموصولين إلى العمران والاقتصاد والسياسة وغيرها، بل إن مجال الأدب لم يسلم من تأثيره، إذ بادر المشتغلون بفنون الإبداع الأدبي إلى استغلال ما يتيحه الحامل الرقمي، لتحقيق التواصل مع القراء وشبكات التلقي المختلفة، كما قام آخرون بتجريب الدعامات الرقمية وتركيب كثير من عناصرها بغية تجديد المكونات البانية للأجناس الأدبية، وخلق أجناس أخرى جديدة، وذلك على قاعدة استغلال مساحة التعبير والتواصل العديدة التي صارت متاحة بفعل الثورة الرقمية وتطبيقاتها المختلفة.

يتناول هذا البحث موضوع الأدب الرقمي[1] العربي من خلال تأمل سريع في خصائص منجزه، وذلك من زاوية مدى امتلاكه هوية تجنيسية متمايزة، وقدرا من الخصوصية والأصالة، وما يتيحه من نوافذ لكسر الحواجز الموضوعاتية، في مقابل ما يترتب عن ذلك من إكراهات يفرضها استخدام الحامل الرقمي.

2.1 أهمية البحث وأهدافه

تكمن أهمية البحث في تطرقه لموضوع شديد الصلة بواقع الإبداع الأدبي الراهن، وخوضه في سؤال مشدود إلى ما يعرفه عالم اليوم من تحولات ثقافية كبرى ناتجة عن اشتداد حدة الثورة الرقمية، بمعنى أن قيمته

[1] لسنا في محلّ يستوجب تفصيل القول في دلالة الأدب الرقمي، لذا سنكتفي بإيراد تعريف مركز يعرضه فيليب بوطز (Philippe Bootz)، يقول فيه: "نسمي أدبا رقميا كل شكل سردي أو شعري يستعمل الجهاز المعلوماتي وسيطا، ويوظّف واحدة أو أكثر من خصائص هذا الوسيط." - بوطز فيليب، ما الأدب الرقمي؟، تر محمد أسليم، مجلة علامات، المغرب، ع. 35، 2011، ص 103.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

قائمة في ارتباطه بقضية نقدية نعاين تجلياتها، ونتابع أوجهها فيما نطالعه عبر منصات الشبكة العنكبوتية من نصوص وإبداعات رقمية.

كما يستمد الموضوع أهميته من ارتباطه بمسارات الأدب المستقبلية، وسعيه إلى توصيف بعض خصائص المنجز الأدبي الرقمي العربي، بحيث يسهم في كشف اللثام عما يمكن أن يفضي إليه الركون إلى تكريس الواقع القائم، وما يمكن فعله حال توفرت الإرادة الثقافية المؤسسية الكفيلة بتجويد مستوى الأدب الرقمي في العالم العربي.

3.1 إشكالية البحث

تحاول الدراسة أن تجيب عن سؤال محدد هو: ما مدى تمثل الأديب العربي لخصائص الأدب الرقمي في ما يبصم عليه من نصوص أدبية؟ ومن ثم فإن المسعى الرئيس الذي يؤطر هذا البحث تجنيسي في مبدئه ومنتهاه، وهو تتبع مدى صدقية هذا الأديب، برفعه شعار الخروج من شرنقة الأدب المكتوب، ذي القيود والسمات الخاصة، والارتماء في حضن فضاء أدبي جديد متميز بمواضيعه وقضاياه، مستقل بمعماره، فريد بحامله.

4.1 مصطلحات البحث

ينتمي البحث إلى فضاء النقد التطبيقي الموصول إلى نظرية الأجناس الأدبية، من حيث تأصيلها للتمايزات الفنية القائمة بين الأجناس المختلفة، لذا فإن عدة البحث المصطلحية مأخوذة من صميم هذه النظرية، وتحديدا من معين التصنيف الكلاسيكي الذي يقيم فرقا بين ثلاث فضاءات تعبيرية، هي: الشفهي، والمكتوب، والرقمي.

5.1 منهجية البحث

انسجاما مع طبيعة الموضوع المدروس، كان لزاما اقتفاء أثر مقاربة تجنيسية تقيس الفروق القائمة بين فضاءات التعبير الأدبي الثلاثة، علاوة على مقاربة مقارنة (تقابلية) تبحث عن القرائن الدالة على صحة اتصاف المنجز الرقمي العربي بصفات الجنس المميزة، وتجري موازنة بين موارد القوة التي يتيحها هذا الأدب وموارد الضعف التي تتهدد وجوده وتضعف قيمته.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

2. من الكتابي إلى الرقمي؛ مسافة الانتقال

يثير موضوع انتقال الأدب العربي من الحامل الكتابي إلى الحامل الرقمي جملة من القضايا والمشاكل النظرية والمنهجية، بل إن مسألة التحول هذه تدفع الباحث إلى استدعاء انتقال أسبق، هو الانتقال من الشفهي إلى الكتابي، لا بهدف الاستعراض التاريخي المجاني لتفاصيل هذا الانتقال وتأثيراته على جوهر الإبداع الأدبي ومقوماته الفنية المختلفة، ولكن من أجل إثارة الانتباه إلى قضية في منتهى الأهمية، هي عدم جواز الحديث عن حصول انتقال فعلي حاسم ونهائي في تاريخ الأدب العربي، بين ضفتين متباعدتين، هما: الشفاهية والكتابية، واستبدالها بالقول إن الأدب العربي عرف انتقالا تدريجيا نسبيا بين الضفتين، ومعنى ذلك أن عددا من خصائص الشفاهية ظلت لصيقة به لقرون طويلة، رغم طول تجربة الكتابة في الحضارة العربية.[2]

إن المقصود بهذا القول أن الشفاهية، من حيث كونها بنيات لسانية وخصائص في التفكير، لم تمت بدخول العربية إلى نادي اللغات الكتابية، والدليل على ذلك نصادفه في كثير من نصوص العصر الوسيط والمعاصر، التي يحرص فيها الأديب على جعل مكتوبه إيقاعيا أقصى ما يستطيع، رابطا جمله وعباراته بأدوات العطف البسيطة، ميالا إلى الأسلوب الإطنابي، وتلكم خصائص تميز الخطاب الشفهي، المحكوم بسياق تواصلي يجمع المتكلم بمخاطبه، بخلاف النص الكتابي، الذي يفترض وجود مسافة مكانية وزمانية بين لحظة الإبداع، ولحظة التلقي.

يترتب عن هذا المنطق أن نطرح السؤال الآتي: هل يعتبر توظيف الحامل الرقمي علامة على حصول انتقال بين جنسين إبداعيين متمايزين، أم أن الأمر لا يعدو أن يكون استبدالا لحامل بآخر، دون أن يكون لذلك أي تأثير على هوية النص الإبداعي الرقمي؟

لا شك أن أول ما يجب أن يثار في هذا الصدد هو تعدد الحوامل التي يتخذها النص الأدبي الرقمي مقارنة مع النص الكتابي، فهو يمزج بين الكتابة والصورة والصوت، ويراهن على التفاعل، بل إن أسناد بعض نصوصه توفر خصائص تفاعلية تضمن تتبع رجع الصدى وقياس الانطباعات، بخلاف النص الكتابي، الذي لا يتيح ذلك.

[2] "تتميز الشفاهة بالحيوية وإمكان اللجوء إلى وسائل فوق لغوية للتأثير، كالتلوين الصوتي من خلال النبر والتنغيم، ومطّ الكلام واقتضابه، وما يصاحب الحديث من حركات الوجه واليدين والعينين، وجميعها أفعال كلامية. لها دورها الحاسم في تحديد المعنى المنطوق والمسموع."- علي نبيل، **العرب وعصر المعلومات**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع. 184، أبريل 1994، ص 277.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

وعطفا على ما سبق ذكره، يمكن القول إن النص الأدبي الرقمي يستوعب أشكالا من النصوص المختلفة، لا بعرضها على نحو محايد، فمثل ذلك كان متاحا منذ اختراع المذياع والتلفاز، بل بعرضها على نحو إبداعي قائم على كثير من عمليات الخلق والتركيب المختلفة. ولعل أهم خصائص الأدب الرقمي، التي تكشف عن أصالته التجنيسية، وتمايزه عن الأدب الكتابي، هي خاصية "اللاخطية" التي تفضي إلى تشكيل نص مترابط، يقول عنه سعيد يقطين: "النص المترابط نص يتحقق من خلال الحاسوب وأهم مميزاته أنّه غير خطي، لأنّه يتكون من العقد والشذرات التي يتصل بعضها ببعض بواسطة روابط مرئية، ويسمح هذا النص بالانتقال من معلومة إلى أخرى عن طريق تنشيط الروابط، التي بواسطتها نتجاوز البعد الخطي للقراءة"[3].

ثم إن النص الأدبي الرقمي متصف بصفة الدينامية وعدم الثبات، بحيث يختلف عن النص الورقي "في كونه قابلا للتعديل والتطوير وفقا لتطور البرامج التقنية التي يستخدمها، ووفقا للنقد الموجه إليها. أما النص المكتوب، فغالبا ما يحظى بشيء من الثبات في اللون والخط والظل".[4] هذا، ومن ميزات النص الرقمي امتلاك خاصية التشعب، على نحو يستطيع فيه المتلقي أن يربط بين أي موضع وآخر في داخل النص أو الوثيقة،[5] فالنص المتشعب مزود بوصلات تسعف في تنشيط عملية القراءة، والانتقال إلى الشذرات النصية المختلفة، التي يمكن الوصول إليها من خلال النقر على الفأرة، توالي عمليات الانتقال بين النصوص من شأنها أن تحول القراءة إلى متاهة، تجعل من المتعذر على القارئ ضبط المسار بين نقطة الانتقال ونقطة النهاية، فهو يشعر بأنه فقد الاتجاه ولا يعرف أين هو".[6]

إنها مجموع صفات تجعل من النص الأدبي الرقمي وجها تعبيريا جديدا يتيح إجراء عمليات تأويلية مركبة تختلف عن تلك التي يتيحها النص الكتابي، حتى أن المتأمل في ما عرضناه من سمات يلاحظ أن النص الرقمي قد استعاد صفة التفاعلية[7] التي تميز النص الشفاهي، والتي فقدها النص الكتابي، لكن الأمر لا يتعلق باستعادة

---

[3] يقطين سعيد، **من النص إلى النص المترابط**، -مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب-لبنان ط1، 2005 ص 264-265

[4] أحمد ملجم إبراهيم، **الرقمية وتحولات الكتابة**؛ لنظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2015، ص29.

[5] علي نبيل، **الثقافة العربية وعصر المعلومات**؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع. 265، يناير، 2001، ص 101.

[6] المريني محمد، **النص الرقمي وإبدالات النقل المعرفي**، كتاب الرافد، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دط، مارس، 2015، ص 54.

[7] "تعد التفاعلية الميزة الأساسية التي تميز الأدب الرقمي عن باقي الآداب الأخرى، ويعني هذا أن الأدب الرقمي يسمح بالعلاقات التفاعلية بين المبدع والقارئ مباسرة عبر وسيط النص الإعلامي."- حمداوي جميل، **الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق (نحو المقاربة الوسائطية)**، مكتبة المثقف، ط. 1، 2016، ص. 18

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

على سبيل الاجترار، بل باستعادة إبداعية؛ لأن التفاعل في سياق الإبداع الأدبي الرقمي أضحى تفاعلا مفتوحا على إمكانيات جديدة، من قبيل: التفاعل الجماعي، والتفاعل التراكمي، وغيرهما من صنوف التفاعل التي تسمح بالمشاركة في بناء النصوص وهدم أخرى.

بيد أن الملاحظ، في هذا الصدد أن النقاد العرب قلما تنبهوا إلى المسافة التي أوجدتها صفات هذا الأدب وخصائصه، وقلما استوعبوا أن "الأدب الرقمي يطرح العديد من الأسئلة والمعضلات غير المعهودة في الأدب التقليدي، ما يقتضي إعادة النظر في أدوات تحليل النص الأدبي ومناهجه والتفكير في مستقبل الأدب جراء لقائه بالتكنولوجيا. ففيما عدا استثناءات تعدُّ على رؤوس الأصابع، كلّ نقاد الأدب الرقمي العربي ينحدرون من الورق، ويحلّلون النصوص الرقمية وينظرون لها بمنظور الاستمرارية، معتبرين الإبداعات الجديدة امتداداً للقديمة، إما بتصنيف الأدب إلى حقب ثلاثة، هي الشفهية، والكتابة والرقمية، و/أو بالقول إن الأجناس الأدبية لا تموت، بل تواصل حياتها داخل الأشكال الأدبية الجديدة، والحال أنّ الأمر أعمق من ذلك بكثير، إذ يتعلّق الأمر بانصهار اللّغة في التكنولوجيا على نحو لم يعد ممكناً معه تحليل المكوّن اللغوي للنص دون مكونه المعلوماتي، كما يتعلّق باحتمال تلاشي الأدب في التكنولوجيا، وبالتشكيك في عبقرية المؤلّف ونبوغه، وفي جدوى الاحتفاظ بالآثار الأدبية في مكتبات على نحو ما نقوم به منذ نشأة الكتابة، وما إلى ذلك[8].

3. الأدب الرقمي العربي بين الاتباع والابتداع

لم يدخل العربُ كلّياً إلى العصر الرقمي، لأنّ الرقمية لم تلج بعد إلى كافة مناحي الحياة، وفي مقدمتها المدرسة باعتبارها أحد أعمدة التنشئة الاجتماعية الهامة، إذ لم يتم ربط المؤسسة التعليمية بشبكة الإنترنت، واعتماد الحوامل الرقمية والسبورة الذكية في العملية التعليمية التعلُّمية، كما لم يتم ترقية المدن الحالية إلى مدن ذكية.[9]

ومن الثابت أن الأديب العربي قد تردد كثيرا في اللحاق بركب الأدب الرقمي العالمي، وذلك لأسباب عديدة، على رأسها تفشي أمية الحاسوب، والخوف من الوافد الجديد، والتعصب للقلم والورقة، علاوة على النظر إلى التجديد بوصفه تهديدا للتراث وتركة الأسلاف.[10] وهكذا فإن دخول الرواية العربية إلى نادي الأدب الرقمي،

[8] أسليم محمد، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (https://www.aslim.org/?p=2774، شوهد يوم 2023/06/22).
[9] نفسه.
[10] إيمان يونس، الأدب الرقمي العربي، الواقع، التحديات والتطلعات (www. Diwanalarab.com شوهد يوم 2023/06/15)

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

مثلا، لم يحصل سوى سنة 2001، بفضل الروائي الأردني محمد السناجلة، وروايته ظلال الواحد، إذ يعد الرجل أول روائي عربي يستخدم تقنية النص المتفرع وخاصية الروابط التي يتيحها لكتابة رواية تفاعلية، تعتمد عدم الخطية في سيرورة أحداثها، وبنائها القصصي.[11]

ومن القضايا المهمة التي يثيرها موضوع الأدب الرقمي العربي نجد مسألة البحث في مستوى تلاؤمه مع البنيات الثقافية العربية، ومدى استجابته لحاجات المجتمع العربي في مضمار الإبداع الأدبي. لقد كان الشعر العربي القديم تعبيرا عن حاجة جماعية قبل أن يكون تجليا من تجليات التعبير الفردي، مثلما شكلت الرواية الغربية منفذا أدبيا يصور حاجيات الطبقة البورجوازية وهواجسها وأسئلتها الوجودية المختلفة. لذا يحق أن نتساءل عن مدى انسحاب هذا الحكم على الأدب الرقمي العربي، ومدى وعي الأديب العربي بقاعدة التلاؤم الجارية بين الأجناس وبيئاتها، ومدى إدراكه أن تشكل الذائقة وقفٌ على وجود علاقة جدلية تصل الأدب ببيئته الحاضنة.

لا خلاف في القول إن المشروع الحداثي الغربي قد شكل جوابا عن سؤال وحلا لمعضلة، مثلما شكل الأدب الرقمي الغربي وجها من أوجه التفاعل مع مستجدات التقنية الطارئة، في سياق شهد ارتقاء نظم المعلومات على جبهات عديدة، وزيادة في سرعة تنفيذ العمليات الحسابية والمنطقية، علاوة على زيادة في سرعة تخزين الوسائط الإلكترونية، ومن زيادة كفاءة ملحقات الطباعة وشاشات العرض ومولدات الصور، ثم زيادة إمكانات لغات البرمجة الراقية التي تقترب رويدا رويدا من مرونة اللغات الإنسانية وقدرتها الفائقة على التعبير.[12]

ليس هذا فحسب، لقد شكل ظهور الأدب الرقمي جوابا عن أسئلة مؤرقة، وردا على كثير من السيرورات التي يساق إليها الإنسان الغربي في ظل الثورة السيبرانية التي لم يجد سبيلا إلى تجنبها أو تعطيلها أو تأجيل لحظتها التاريخية، بيد أن هذا الكلام لا يعني بأي حال أن التلازم المذكور واقع مجرد من أحكام القيمة، وأن الأمور تتخذ منحى رومانسيا لا تنبثق في خضمه مخاطر وأضرار، والدليل ما يأتي على أفواه الدارسين الذين يتتبعون توظيف الرقميات في الحياة العامة، إذ يضعون الأصبع على ما يمكن اعتباره مدا رقميا "يخطط بعضُ متطرفيه لتجاوز الإنسان الحالي نفسه بتعديله وتطويره بيولوجيا في أفق خلق نوع بشري جديد. وتمدُّ الرقمية هذا النوع من المشاريع بأداة فعالة للتحقيق، مما يجعل مثل هذه التطلعات تبدو أكبر من مجرد طوباويات كما

[11] البريكي فاطمة، **مدخل إلى الأدب التفاعلي**، المركز الثقافي العربي، المغرب -لبنان، ط. 1، 2006، ص 122.
[12] علي نبيل، **العرب وعصر المعلومات**، مرجع سابق، ص 76

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

يظن البعض... وباختصار، كل شيء يحمل على الاعتقاد بأنَّ المثقفين بالمعنى المتعارف عليه قد تجاوزهم الركبُ وأصبحوا «خارج دائرة اللعب»، إن صحَّ التعبير."[13]

وليس العالم العربي بمنأى عن هذه المخاطر والمضار، ولا محميا من ظاهرة تآكل دور المثقف التقليدي، المكتفي بالأسناد التقليدية (الشفهية والكتابية)، فقد أدت العولمة الثقافية الجارية في عالم اليوم إلى إشاعة الكثير من الأفكار والقيم، وتنميط العديد من التصورات والتمثلات والصور، علاوة على تعميم مستويات الذوق والتلقي.

لقد خرجت المجتمعات العربية من المحضن التقليدي الذي عاشت فيه لقرون، وشرعت تدق باب التجديد والتحديث شيئا فشيئا، لذا كان من الطبيعي أن ينخرط بعض مثقفيها في قضايا هذا الانتقال والتحول، وأن يطرحوا أسئلة الغائيات التي تؤطر الوجود البشري، بإيعاز من خبراتها الحياتية، وجماع معرفتها الدينية والفلسفية، وأن يقفوا في وجه مساعي نزع القدسية عن الإنسان، معتمدين في ذلك السند الرقمي وسيلة للتعبير الأدبي وغير الأدبي.

بيد أن الملاحظ في هذا السياق أن جرأة الأديب العربي قلما تتجاوز حدودا دنيا أوجدها واقع تقليد الإنتاج الغربي في بداياته، فأدباؤنا الرقميون العرب يقتصرون على إنتاج نصوص متحركة ومتعددة الوسائط ومحكيات تشعبية تخييلية، في حين تتجاوز التجارب الغربية ذلك إلى التوليف وتوليد النصوص بالبرمجة وتحقيق درجة عالية من التفاعل، تبلغ أحيانا حد تمكين القارئ من التدخل في النص المعروض للقراءة على نحو يُفضي إلى إعادة توزيع علاماته في الشاشة استجابة لتلك التدخلات، مما يجعل النص، في هذه الحالة، احتمالا أكثر منه عملا مكتملا، كما يفضي التدخل الآنف إلى اندراج كتابات القارئ في العمل نفسه، بدون رقابة من المؤلف. ففي نص «كتاب الموتى» كزافيي مالبريل (Xavier Malbreil)، على سبيل المثال، يُطالَبُ المتلقي بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة لكي يتمكن من بدء القراءة أو مواصلتها. وبعد إجابته عنها، وتقدمه في تلقي النص يجد بعض أجوبته قد أصبحت جزءا لا يتجزأ مما تعرضه الشاشة أمامه للقراءة، بمعنى أن

[13] محمد أسليم، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (https://www.aslim.org/?p=2774، شوهد يوم 2023/06/22).

أجوبته تصير مقاطع من النص الناتج عن تفاعله مع العمل[14]، وهي مقاطع لن تظهر لقارئ آخر للنص نفسه، سواء أكانت قراءة هذا الأخير متزامنة مع قراءة القارئ الأول أو لاحقة لها[15].

لا شك أن واقع التأخر في مجاراة السيل الرقمي هو الذي دفع كثيرا من الأدباء والنقاد إلى التوقف عن انتظار ما ستسفر عنه التجربة الرقمية عربيا، وتتبع المخاض الصعب الذي تمرّ به؛ نظرا لأنه لا يمكن إلزام أحد بالكتابة؛ لا سيما وأنها منطقة خاصة، مؤهلاتها ليست متاحة للجميع. صحيح أن البشائر تشير إلى تمرّد إبداعيّ وتجديد نقديّ، لكن كيف ينشط النقد الرقمي وليس لدينا نصوص رقمية كافية؟ ولماذا يرتفع سقف توقّعات المتحمسين عربيا ما دام الجهاز المفاهيمي لنظرية الأدب الرقمي لم تتضح معالمه، ولم تثبت تعريفاته، ولم يتحمس الوعي العام لأهميته، ولم ينخرط المبدعون في أنواعه؟! إن الإبداع الرقمي ما زال حذرا حتى لا يصطدم باشتراطات التلقّي، وإذا سعى إلى الصدام كان ذلك محسوبا عليه بدرجة ما.[16]

يمكن القول بإيجاز أن التجربة الإبداعية الرقمية لم تنضج بدرجة جاذبة لكبار المبدعين والنقاد، والأسباب واضحة ومقبولة نسبيا؛ حيث عدم تراكم النصوص الرقمية، والأمية الإلكترونية، وصعوبة التخلص من الالتصاق الحميمي بالإرث الورقي، وعدم وضوح الرؤية النقدية للأدب الرقمي، أو أن الإبداع الرقمي يسبق دائما بخطوة، في الوقت الذي يبحث فيه النقد الرقمي عن أدواته أو يعجز عن الملاحقة بشكل جيد.[17]

4. الانفلات من الرقابة في مقابل إكراهات موازية

يسجل متتبع الإنتاج الرقمي وجود نزوع ظاهر نحو تكسير القيود الاجتماعية وتجاوز ضوابط التعبير ومحاذيره، وذلك بسبب ما يوفره السند الرقمي من إمكانيات للتواري بفعل خياري المجهولية والجماعية، وما يحيط بالتعبير الرقمي من صعاب في تتبع الخروقات وإثبات المسؤوليات.

---

[14] المقصود هنا أن يتحول القارئ إلى كاتب مشارك Co-auteur، لا يقتصر دوره على النقر وتنشيط الروابط ومشاهدة المعنى، كأي متفرج من الخارج، بل يساهم إلى جانب الكاتب في بناء هذا المعنى من خلال اختياراته الحرة وتجميعه للشذرات وفق نسقه الخاص متحولا إلى كاتب من الدرجة الثانية؛ لاشتغاله على اللغة محايلا وملاعبا إياها. وصولا إلى ما تخبئه بين طياتها من معان ثاوية. ثم بعد عملية البحث المضنية وإيجاده للمعنى يلجأ إلى اللغة من جديد كمحاولة منه لتسميته والتعبير عنه بالكلمات."- خمار لبيبة، **شعرية النص التفاعلي؛ آليات السرد وسحر القراءة**، رؤية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014، ص 196-195

[15] محمد أسليم، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (https://www.aslim.org/?p=2774، شوهد يوم 2023/06/22).

[16] وصفي ياسين، المنجز الرقمي العربي؛ مراجعة وتقويم.
(http://www.arab-ewriters.com/articlesDetiles.php?topicId=115 شوهد يوم 2023/06/22)

[17] نفسه.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

وإذا كان ثابتا أن هامش الانفلات من أصناف الرقابات المختلفة متوفر في مجال الأدب الرقمي العربي أكثر مما هو متوفر في الأدب الورقي، فإن الثابت أيضا أن نصوص الأدب الرقمي أكثر عرضة للمحو والضياع قياسا بنظيرتها الكتابية، سواء بفعل نيات وأفعال قصدية محكومة باعتبارات مصلحية معينة، أو بفعل خطر الاختراقات والفيروسات التي تهدد كل إنتاج رقمي مهما اشتدت درجة الحرص والسلامة. "ولعل هاجس التعرض للاختراق هو ما جعل صاحب مجلة «اتحاد كتاب الأنترنت المغاربة» يختار تسكينا مجانيا عند إحدى الشركات التي تقدم هذه الخدمة، بدل أن يشتري اسم نطاق ويكتري مساحة استضافة. وإذا كان هذا النوع من التسكين يضمن الحماية من الاختراق، لأنَّ الشركات توفر حماية قوية لخوادمها، فإنه في المقابل يعرض المواد المنشورة فيها لخطر الاختفاء في أية لحظة إذا ما ارتأت الشركة إلغاء تلك الخدمة. فقد حذفت شركة ياهو، على سبيل المثال، جميع مدونات موقع «مكتوب»، وكانت تعَدُّ بالآلاف، بعد أن اشترته من صاحبه الأردني. في حالة ساحات ميدوزا والأمثلة التي ذكرتُ، تأتي القرصنة من جهتين: من شباب معلوماتيين عرب يتلذذون بإظهار مهاراتهم المعلوماتية عبر الاختراق، والرسائل التي يتركونها بعد الاختراق لا تدع مجالا للشك في ذلك، كما تأتي من متدينين إسلاميين يكنون العداء للثقافة والمثقفين باعتبارهم حداثيين وعلمانيين وما إلى ذلك، وهنا أيضا تترك رسائل معادية للعلمانية والثقافة الحداثية. وبالجملة، لا تعاني من الاختراق إلا المواقع التي لا تتوفر على فريق يؤمن حمايتها، وهو ما تعذر في حالة منتديات ميدوزا لأسباب لا يتسع المجال لذكرها."[18]

يبدو، إذا، أن كثيرا من نصوص الأدب الرقمي العربي تعيش حالة من حالات الوجود الهش، بسبب المخاطر المذكورة، ولعل ما يزيد من حدتها ندرة الجهات والمؤسسات العربية الرسمية المنخرطة في رهان حماية هذا الإبداع، حينا بسبب عدم اقتناعها بجدية الاتجاه الأدبي الرقمي في عموميته، وحينا بسبب جهلها بوجوده وحاجته إلى قدر من الحماية والعناية.

ومن الإكراهات الأخرى التي تتهدد الإنتاج الأدبي الرقمي نذكر أيضا إكراه السرقة الأدبية، إذ يسهل تلمس الجرأة الكبيرة التي تحيط بعملية الإبداع الرقمي العربي، بسبب السهولة الشديدة التي يجدها الأدباء المزيفون في انتحال نصوص وإبداعات غيرهم ونسبتها إلى أنفسهم، والناتج عن عدم وضوح المساطر المتعلقة بقانون الملكية الفكرية في المجال الإلكتروني، وصعوبة الإثبات جرم السرقة، وارتباط ذلك بعمليات القرصنة

[18] محمد أسليم، وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي (https://www.aslim.org/?p=2774، شوهد يوم 2023/06/22).

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

النشيطة في عالم الشبكة العنكبوتية. وقد أدى ذلك إلى تشكل منجز رقمي تتفاوت قيمته الفنية، إذ يسجل الدارس وجود نصوص أدبية قيمة ومثيرة للاهتمام، مقابل أخرى تافهة وسطحية، ليست سوى تلحيما هزيلا لنصوص ورقية أو رقمية أو تركيبا ممسوخا لإبداعات الغير.

5. خاتمة:

تناولنا في هذه الورقة البحثية موضوع الأدب الرقمي العربي من خلال تأمل تجنيسي غايته البحث في مدى امتلاك نصوصه الخصائص الكافية التي تسمح للنقاد باعتباره جنسا أدبيا أو تعبيريا مستقلا، وذلك عبر مقاربة تطبيقية تستقي بعض مقولاتها من نظرية الأدب.

وقد انتهت الدراسة إلى أن الأدب الرقمي العربي ما يزال في بداية طريق الاستقلال واكتساب الخصوصية والفرادة، وأن الأديب الرقمي العربي ما يزال عاجزا عن الخروج من شرنقة النمط الورقي، مشدودا إلى أجناس الأدب المكتوب، بدليل عجزه عن تضمين نصوصه ما يدل على تمثّل عميق لخصائص الأدب الرقمي، كما تبلور في العالم الغربي، وعدم تجرئه على ابتداع أشكال جديدة للتعبير على غير المنوال الغربي.

لقد استمر كثير من المبدعين العرب في إعادة إنتاج تقنيات الكتابة الأدبية الورقية، ونقلها نقلا حرفيا إلى عالم الحاسوب، دون إخضاعها لعمليات تجريب واجتهاد تلائم الحامل الجديد، فكان ما أبدعوه من نصوص مجرد نسخ باهتة من نصوص مكتوبة أو معروضة على الحامل الورقي، حتى وإن أظهرت قلة من هؤلاء بعض الجرأة في توليف العناصر الفنية المميزة لأجناس تقليدية مختلفة.

أما الذين استغلوا بعض خصائص التعبير الرقمي، كالمجهولية والتفاعلية، ليخلقوا أشكالا نصية جديدة تكشف عن مساحات كبرى من الجرأة والحرص على تجاوز بعض الخطوط الحمراء، فقد ظلوا حبيسي قلة من التيمات المطروقة، كما أن كثيرا من نصوصهم ظلت مشوبة بالريب على مستوى ملكيتها الفكرية، بسبب ما يحيط بها من شبهتي القرصنة والسرقة الأدبية، الذائعتين في الفضاء الرقمي.

6. توصيات:

يعيش الأدب الرقمي العربي وضعية من الضعف على مستوى معماره وفنياته وموضوعاته، وحالة من التيه على مستوى غاياته ومراميه، ولتجاوز هذا الوضع نوصي بـ:

- إعادة النظر في النظرة التقديسية إلى الأدب المكتوب، وتجاوز التصور التراثاني الذي يتباكى خوفا على فناء

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

أجناسه؛ لأنها نظرة قاصرة عن الإحاطة بمجريات التاريخ، وعاجزة عن استيعاب مقدار التحول الجاري في جسد المجتمعات العربية وغيرها؛

- النظر إلى الأدب الرقمي بوصفه فضاء تعبيريا جديدا فرض نفسه بقوة الواقع، لا ينافس غيره من الفضاءات التقليدية، بل يكملها ويستوعب قدرا من الفراغات التي عجزت عن ملئها؛
- لزوم تطوير أداء مؤسسات الرقابة الإلكترونية، بما يسمح بمقاومة خطر القرصنة والوقوف في وجه نقيصة السرقة الفكرية؛
- إدماج الأدب الرقمي في المنهاج الدراسي الخاص بالمدرسة العربية؛ فهو السبيل إلى تمهير الأطفال وإكسابهم ما يكفي من الكفايات ذات الصلة بإنتاج نصوص هذا الأدب، وتأويلها، وفهم مختلف الآليات التفاعلية التي تشكل هويتها الانسيابية السيالة.

قائمة المراجع:

أ- بيبليوغرافيا

- أحمد ملجم إبراهيم، الرقمية وتحولات الكتابة؛ لنظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2015.
- البريكي فاطمة، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، المغرب- لبنان، ط. 1، 2006.
- بوطز فيليب، "ما الأدب الرقمي؟"، تر محمد أسليم، مجلة علامات، المغرب، ع. 35، 2011.
- حمداوي جميل، الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق (نحو المقاربة الوسائطية)، مكتبة المثقف، ط. 1، 2016.
- خمار لبيبة، شعرية النص التفاعلي؛ آليات السرد وسحر القراءة، رؤية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014.
- علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، ع. 184، الكويت، أبريل 1994.
- ـــــ، الثقافة العربية وعصر المعلومات؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، ع. 265، الكويت، يناير، 2001.
- المريني محمد، النص الرقمي وإبدالات النقل المعرفي، كتاب الرافد، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دط، مارس، 2015.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

- يقطين سعيد، من النص إلى النص المترابط، -مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب- لبنان ط 1، 2005.

ب- ويبوغرافيا:

- أسليم محمد، "وضعية الأدب الرقمي في العالم العربي"، (https://www.aslim.org/?p=2774، شوهد يوم 2023/06/22).
- إيمان يونس، "الأدب الرقمي العربي، الواقع، التحديات والتطلعات"، (www. Diwanalarab.com شوهد يوم 2023/06/15)
- وصفي ياسين، "المنجز الرقمي العربي؛ مراجعة وتقويم"، (http://www.arab-ewriters.com/articlesDetiles.php?topicId=115 شوهد يوم 2023/06/22)

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p2

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

"الوعي الاجتماعي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ودورها في تنميته"

"Social Awareness Among Female Students at Princess Noura Bent Abdul Rahman University and The Role of The University in its Development"

دلال محمد الحربي

Dalal Mohammed Al-Harbi

أستاذ الخدمة الاجتماعية المشارك، قسم الوقاية من الجريمة، كلية علوم الجريمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية

dr.mohamadslman@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الوعي الاجتماعي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ودور الجامعة في تنميته. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة، تم اختيار عينه عشوائية تكونت 600 طالبة، كما وتم تقديم سؤال مفتوح لأعضاء هيئة التدريس أجابت عنه 10 عضوات من أصل 100. ونصه" ما دور الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطالبات".

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الوعي الاجتماعي لدى الطالبات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظرهن جاء متوسط، كما وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في واقع الوعي الاجتماعي من وجهة نظر الطالبات وفقا لمتغير نوع الكلية.

وعدم وجود فروق تعزى لمتغير السنة الدراسية. كما وبينت الدراسة أن دور الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي، ظهر من خلال إجماع أفراد العينة على 15 دور تقوم فيه الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي لدى طالباتها، حيث تم استخدام التكرارات والنسبة المئوية لهذه التعزيز، وقد كانت النسبة ما بين (100% - 50%) وتم استبعاد الأدوار التي كانت نسبتها اقل من 50%.

E-ISSN 2976-7237

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

الكلمات المفتاحية: الوعي الاجتماعي، تنمية الوعي، المهارات الاجتماعية، جامعة نورة.

ABSTRACT:

This study aimed to identify the reality of social awareness among students of Princess Norah Bent Abdul Rahman University and the role of the university in its development. A descriptive survey method was used using a questionnaire, and a random sample of 600 female students was selected and an open question was asked to faculty members, where 10 members out of 100 answered.

The results of the study showed that the reality of social awareness among the students of Princess Norah Bent Abdul Rahman University from the point of view of the students was average, and the results of the study showed that there were no differences in social awareness according to the type of the college variable.

There were no differences due to the academic year variable showing that the role of the university in developing social awareness appeared through the unanimity of the sample members on 15 roles in it. The university plays a role in the development of social awareness in its students, as the frequency and proportion of this reinforcement have been used. The ratio ranged from (100% - 50%) and roles that were less than 50% were excluded.

Keywords: Social Awareness, Awareness Development, Social Skills, Noura University.

1- مقدمة

إن إكساب الفرد مهارات التواصل الاجتماعي وكيفية إقامة العلاقات الاجتماعية، يعتبر من أساسيات الحوار مع الحضارات والثقافات الأخرى، داخل حدود الوطن وخارجة إذ لا يمكن تحقيق وجود إنساني سليم دون إدراك الوجود الاجتماعي بكل صوره فالإنسان تكوينا يعكس صور الآخرين في فكرة وسلوكه وتنشئته، فلا يمكن تصور وجود الإنسان إلا من خلال تماثله الاجتماعي وانعكاس الأخر فيه ، وقد عبر ماركس عن أهمية العلاقات الاجتماعية في حياة الإنسان ، وعن كون الإنسان كائن اجتماعي بالفطرة حين قال " إن الفرد يكرس في كل تجليات حياته الحياة الاجتماعية. (كولومنيسكي، 1990، شلدان، 2006).

فالوعي الاجتماعي Social Consciousness، هو مشاركة الوعي المشترك في المجتمع. ويمكن تعريفه أيضا على أنه الوعي بالمشكلات المختلفة التي تواجهها المجتمعات والتجمعات بصفة يومية. هذا المصطلح مركب من مفهومين هما الوعي والاجتماعي، فالوعي هو نتيجة للتفاعل بين أنفسنا وعالمنا المادي المحيط بنا، وهو يلعب دوراً هاماً في التطور الاجتماعي، سواء كان هذا الدور إيجابياً أو سلبياً، فالأفكار التي توجد لدى الناس قد تساعد على تطور المجتمع أو قد تكون عائقاً أمام هذا التطور حيث يعد الوعي الاجتماعيُّ ركيزةً من ركائز تقدُّمِ أيِّ مجتمع وتطوُّرِه، بل وله دوره الكبير والرئيس في استقرار المجتمع والنهوض به؛ وذلك بالرفع مِن شأن أفراده. ويشير الوعي إلى "إدراك الإنسان لذاته ولما يحيط به إدراكاً مباشراً، وهو أساس كل معرفة". ويعرف ماركس الوعي الاجتماعي بأنه مجموع الأفكار والنظريات والآراء والمشاعر الاجتماعية والعادات والتقاليد التي توجد لدى الناس، والتي تعكس واقعهم الموضوعي. يدل استعراض التاريخ الاجتماعي أنه مع تغير الوجود الاجتماعي للناس يتغير أيضاً وعيهم الاجتماعي. (حلس، 2010، الشهري، 2016).

وفي هذا الصدد يؤكد تشارلز كولي على أن الوعي الاجتماعي أو الوعي بالمجتمع لا يمكن فصله عن الوعي الذاتي، لأننا بالكاد نستطيع التفكير في أنفسنا إلا بالإحالة إلى جماعة اجتماعية من نوع ما، ولا إلى الجماعة بدون الإشارة إلى أنفسنا. وذا تتأملنا الإدراك الواعي لكوننا جزءاً من مجتمع مترابط من الآخرين وجدنا أنَّ هذا التعريف يرقى بالفرد إلى مستوى واضح من الوعي لديه بكونه جزءاً من كل أكبر. وهو يشمل المستوى الذي يعي فيه الفرد كيف يتأثر بالآخرين، وكذلك كيف يمكن أن تؤثر أفعاله في الآخرين. (أبو خطوة،2014، كامل،2015).

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

فالسلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية تدخل في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد بحيث يؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته المختلفة وبشكل خاص خلال مراحل تعلمه المدرسية، فقدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وعلى إدراكه لفاعليتها. وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها، لأن فقدان مثل هذه المهارات يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي وبالتالي بالإنجاز المدرسي التعلمي والمتمثل في ضعف التحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة (Muller, 2016).

ولبناء هذا الوعي بشكل وصوره صحيحه يجب التركيز على المؤسسات التربوية والتي تمثل قطب الرحى في عملية بناء ووعي الإنسان وتشكله، ومن بين هذه المؤسسات تأخذ المؤسسات الجامعية دوراً يتميز بالأهمية والخصوصية، وذلك لأن الجامعات في مستوى أدائها وتطورها كانت ومازالت تشكل قاطرات التاريخ نحو العلم والديمقراطية. ففي أحضان الجامعات نمت الحركات الديمقراطية، وتفتق العقل البشري عن طاقاته الإبداعية في مختلف الميادين والاتجاهات، وهذا هو المنطلق الذي جعل عدداً كبيراً من الباحثين والمفكرين يعتقدون أن مستوى تطور مجتمع ما مرهون إلى حد كبير بمستوى تطور جامعاته، ووعي أفراده اجتماعيا. (عبد الرزاق، 2014).

فالجامعة وليدة المجتمع لذا فهي تحمل جميع خصائصه، فالأجيال التي تنظم الى الجامعة في كل عام هي شرائح اجتماعية معظمها آتي من الأحياء التي تقدس القيم السائدة ولو كانت خاطئة لذلك على الجامعة ان تعمل على تلقين تلك الأجيال الشابة قيما أصلية، مجردة من الزيادات الخاطئة، وتوجهها الى الطريق والاستقامة الحقيقية. (الشويحات، 2019).

ويؤكد وايت (Wayt,2012) على أن الجامعة هي المكان الأهم في تزويد البيئة المحلية بخريجيها الذين أعدتهم وزودتهم بالعلم والمعرفة والاتجاهات الصحيحة، ووصلت بهم الوعي التربوي، الذي يشتمل على جميع أنواع الوعي بما فيها الوعي الاجتماعي.

فالمرحلة الجامعية من اهم المراحل التي مر بها المتعلم قبل ذلك، باعتبارها مرحلة النضوج العقلي والجامعة بحكم تنظيمها الاجتماعي تجسد مجموعة من القيم تشكل الأساس الذي تقوم علية المجتمعات الحديثة، فهي بكل تأكيد جزء من المجتمع الحديث، ولا يمكن تصور قيامها بدورها في مجتمع لا يتسم بالعقلانية والتجدد.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

1-1 مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة الدراسة من خلال تركيزها على الأسئلة الآتية:

- ما واقع الو عي الاجتماعي لدى طالبات الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في تقديرات أفرد عينة الدراسة حول واقع الوعي الاجتماعي لدى الطالبات تعزى لمتغير (نوع الكلية، السنة الدراسية)؟

2-1 أهداف الدراسة

- الهدف الرئيسي للدراسة هو التعرف على واقع الوعي الاجتماعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ودورها في تنميته.
- التعرف على الدور الرئيس والاختلاف فيه من خلال متغير نوع الكلية، السنة الدراسية في الجامعة.
- التعرف على التنمية الذي تقوم به الجامعة لتأصيل الوعي الاجتماعي لدى الطالبات.

3-1 أهمية الدراسة

تم عرض أهمية الدراسة من خلال:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها:

- تتناول موضوع الوعي الاجتماعي لدى طالبات الجامعة في ظل عصر يتطلب الوعي بكل ما يحفظ امن الوطن واستقراره، وفي ظل التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة.
- نقص الوعي والثقافة الاجتماعية لدى كثير من الشباب الجامعي الذين يمثلون الركيزة الأساسية لأي أمة تسعى إلى النهوض والتقدم، خاصة عندما تكون هذه الأمة كالأمة العربية التي تهددها الأخطار من الداخل ومن الخارج.
- أهمية غرس الوعي الاجتماعي السليم والثقافة الأمنية السليمة في عقول ونفوس هؤلاء الشباب وتزويدهم بأفكار علمية صحيحة تحميهم من الوقوع ضحية في أخطار الانحراف وارتكاب السلوك غير السوي.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

- - تفتح هذه الدراسة آفاقًا لدراسات وبحوث أخرى في مجال الوعي الاجتماعي كمادة مقررة في مناهج التعليم.

الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

تزويد الشباب الجامعي بالوعي الاجتماعي الصحيح الذي يفتح أمامهم المجال لممارسة دورهم بوعي وإدراك وفهم لما يدور حولهم من أخطار أمنية دون تأثر بالأفكار الدخيلة والتوجيهات المغرضة، وتهيئتهم نفسيًا ومعنويًا للمشاركة بفاعلية في مجالات التنمية وفقًا لميولهم ورغباتهم لما فيه خير الوطن وأمنه ومنحهم المناعة الفكرية وتحصينهم من الجريمة والمجرمين.

1-4 حدود الدراسة

بالنظر إلى حدود الدراسة نجد أن هناك حدود بشرية وحدود موضوعية فضلا عن الحدود المكانية والحدود الزمنية، وهي ما يمكن توضيحها على النحو التالي:

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة موضوع الوعي الاجتماعي.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021 -2022.

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

1-5 التعريفات الإجرائية

الوعي الاجتماعي:

ويمكن تعريفه بأنه مجموعة من المعارف والأفكار والمعلومات والأنشطة التي تقدمها الجامعة بما فيها من إدارة وأعضاء هيئة تدريس ومناهج دراسية ووحدات طلابية للطالبات بالجامعة حول مفهوم الوعي الاجتماعي، والوعي الأمني، والمعرفة الأمنية، والمخاطر التي قد تواجه الوطن من الداخل أو من الخارج بهدف إكسابهن ما يجعلهن قادرات على حماية أنفسهن ووطنهن مما يهدده، (ويقاس واقع الوعي الاجتماعي ودور الجامعة في تنميته لدى طالباتها بدرجة استجابة أفراد العينة على الاستبانة ومن خلال إجابة عضوات الهيئة التدريسية حول كيفية تنمية الوعي الاجتماعي عند الطالبات.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

6-1 الدراسات السابقة

أجرى النمران (2018) دراسة بعنوان الوعي الاجتماعي ومضامينه لدى طلبة جامعة اليرموك، تكونت عينه الدراسة كم 500 طالبا وطالبه، وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي الاجتماعي كان متوسطا عند الطلبة، كما وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك وفقا لمتغير نوع الكلية ولصالح طلبة الكليات الأدبية.

وأجرى عبوس (2017 دراسة في طبيعة الوعي الاجتماعي لدى عينه من الطلبة في جامعة حلوان، تكونت عينة الدراسة من 714 طالبا وطالبه، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الوعي الاجتماعي كان متوسطا، وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الوعي الاجتماعي.

وهدفت دراسة النايف (216) ملامح الوعي الاجتماعي عند المرأة الجامعية، تكونت العينة من 865 وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ملامح الوعي كانت كبيره، ويزداد الوعي إذا ما تم الحصول على وظيفة.

وقام kothan (2015) بدراسة بعنوان درجة الوعي الاجتماعي للطلبة ومدى تفهمهم لمشكلاتهم الاجتماعية والمدرسية، تكونت من 65 طالبا، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تباين في درجة الوعي الاجتماعي لدى الطلبة تبعا لمتغير المنطقة.

وأجرت Roz (2015) دراسة عن الوعي الاجتماعي في جامعة نيويورك، تكونت العينة من 800 طالبا وطالبه، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلبة يريدون أن يكونوا أكثر إدراكا لعناصر الوعي الاجتماعي.

وأجرى Rianne (2014) دراسة بعنوان دور الجامعة في أعداد الطلبة اجتماعيا وتربويا وما هي الظروف التي توفرها الجامعة لتحقيق وعي الطلبة اجتماعيا وتربويا، تكونت العينة من 650 عضو هيئة تدريس، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الجامعة تقدم تربية أساسية تعين الطالب على تقدير الفكر، وان الجامعة تعرف الطلبة بمشكلات المجتمع والعالم، وان الجامعة تجعل الطلبة على الفه بتراثهم الثقافي والحضاري.,

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة تنوع البيئات التي أجريت فيها الدراسة، كما وتنوعت الأهداف وتباينت النتائج، وتتميز هذه الدراسة بانها قد تكون الأولى في حدود علم الباحثة التي أجريت في جامعه الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كما وتتميز أيضاً بعنوانها واقع الوعي الاجتماعي ودور الجامعة في تنمية هذا الوعي.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

2- الإجراءات المنهجية للدراسة

2-1 منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأسئلة الدراسة.

2-2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والبالغ عددهم (17000) طالبة، وذلك للعام الجامعي 2020 -2021م.

2-3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة كالاتي:

تم اختيار عينة الطلبة بالطريقة العشوائية النسبية، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح ذلك وفقا لمتغيرات الدراسة

الجدول رقم (1)

الرقم	المتغير	مستوى المتغير	العدد
1	نوع الكلية	علمي	294
		أدبي	306
2	السنة الدراسية	الأولى	141
		الثانية	138
		الثالثة	155
		الرابعة	166
	المجموع		600

2-4 أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة في تصميم أداة للدراسة، وذلك بعد الاطلاع على أدبيات البحث من دراسات وبحوث وكتب ومراجع تناولت موضوع الوعي الاجتماعي، وتكونت الأداة من مجالين. واحد وهو (الوعي الاجتماعي) وقد اشتمل على (13) فقره. وأيضا تضمنت الأداة سؤال مفتوح تم توزيعه على عضوات الهيئة التدريسية وهو دور الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي وتكون من (15) فقرة.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

5-2 صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعه من عضوات الهيئة التدريسية في الجامعة بلغ عددهن (11) أستاذة، وذلك للحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وسلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات للمجال المنضوية تحتها.

6-2 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق معادلة كرو نباخ ألفا على استجابات المفحوصين، باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وبلغ معامل الثبات للمجال الأول (0.86)، وللمجال الثاني (0.84) وهي قيمة مقبولة تربوياً لأغراض الدراسة.

7-2 تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم على الفقرات والمجالات والأداة ككل:

للحكم على استجابات الطالبات على فقرات ومجالات الاستبانة، فقد أعطي أعلى تدرج في الموافقة خمس درجات وأدنى تدرج في الموافقة درجة واحدة، وتكون الدرجات مرتبة ترتيباً تنازلياً 5،4،3،2،1.

ولتعرف على درجة الآراء، تم قسمة الفرق بين الحدين على 5 مستويات، وذلك من خلال طرح الحد الأعلى للبدائل (5) - الحد الأدنى للبدائل (1) يساوي (4).

4 ÷ 5 مستويات = 0.8. فعندما كان الحد الأدنى يمثل درجة واحدة، عندها تم زيادة الثمانية بالعشرة لكل علامة وفقاً لكل عبارة، وهكذا تصبح أوزان الفقرات كالآتي:

(1 - 1.8) درجة متوسطها قليل جداً.
(1.81- 2.6) درجة متوسطها قليل.
(2.61 - 3.4) درجه متوسطها ضمن متوسط.
(3.41 - 4.2) درجة متوسطها مرتفع.
(4.21-5) درجة متوسطها مرتفع جداً

8-2 المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة أدخلت الباحثة المعلومات الخام في الحاسوب، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية. كما وتم استخدام اختبار t واختبار تحليل التباين الأحادي (One - way ANOVA)؛ للتحقق من الفرق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

3- عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي مثلت استجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة، وذلك بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي جمعت، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة، وحسب ترتيب الأسئلة كالاتي:

3-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع الوعي الاجتماعي لدى الطالبات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب:

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول واقع الوعي الاجتماعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الواقع
1	11	أتفاعل مع المشكلات الاجتماعية وأقدم الحلول لها.	3.18	0.74	متوسط
2	3	تعي الطالبات أهمية المسؤولية الاجتماعية اتجاه الوطن	3.17	0.78	متوسط
3	4	أعرف وأعي بأن التدين لا يؤدي الى الانحراف.	3.10	0.88	متوسط
4	13	تهتم الطالبة بالعمل التطوعي لما له من دور في تأصيل التكافل الاجتماعي والمجتمعي	3.06	0.89	متوسط
5	10	أدرك أهمية التواصل والتفاعل مع الآخرين	3.05	0.95	متوسط
6	7	اختار الذين يمتلكون قيم تحظى بالاحترام	3.04	0.96	متوسط
7	1	أقوم بواجبي اتجاه مكافحة الفساد	3.01	1.04	متوسط
8	9	أدرك بأن المطالبة بالحقوق يتطلب القيام بالواجبات أولا	3.00	1.22	متوسط
9	6	أدرك بان الجهل بالقوانين لا يعفي من المساءلة القانونية	2.98	1.25	متوسط
10	12	لدي معرفة بالقوانين المعمول فيها بالمملكة العربية السعودية.	2.90	1.03	متوسط
11	5	لدي وعي بالأحداث السياسية في بلدي	2.89	1.07	متوسط
12	8	أتفاعل مع المشكلات الاجتماعية وأقدم الحلول لها.	2.87	1.28	متوسط
13	2	أدرك بأن الاختلاف في الراي بين أفراد الأسرة ظاهره صحية ومبدأ حق.	2.81	1.35	متوسطة
		المجال ككل:	3.00	0.67	متوسط

يتضح في الجدول رقم (2) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال واقع الوعي الاجتماعي من وجهة نظر الطالبات تراوحت بين (3.19-2.81)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (11) التفاعل مع المشكلات الاجتماعية وأقدم الحلول لها."، بمتوسط حسابي قدره (3.18)، وفي المرتبة

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

الثانية جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " تعي الطالبة أهمية المسؤولية الاجتماعية اتجاه الوطن." بمتوسط حسابي قدره (3.17)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (4) والتي تنص على " اعرف واعي بأن التدين لا يؤدي الى الانحراف." بمتوسط حسابي قدرة (3.10)، وبينما احتلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على: " أدرك بأن الاختلاف في الراي بين أفراد الأسرة ظاهره صحية ومبدأ حق." بمتوسط حسابي قدرة (2.81) المرتبة الثالثة عشر والأخيرة.

أما المجال ككل فقد بلغ متوسطه الحسابي (3.00) ويعكس واقع متوسط الوعي الاجتماعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات ، وتعزو الباحثة ذلك الى أن الطالبات لديهن نوع من الوعي حول الوعي الاجتماعي وأهمية المحافظة على هذه الثقافة في امن الوطن والمواطن بدءا من أسرة الطالبة وذاتيتها ومجتمعها، كما ويمكن عزو ذلك الى مؤسسات المجتمع ودورها في توعية الطالبات بالوعي الاجتماعي، إضافة الى بيئة الجامعة الآمنة التي تركز في قوانينها وتعليماتها وتعميماتها على الثقافة الأمنية وأهمية تمكين الطالبات من معرفتها والفوائد التي تجنيها الطالبة والمجتمع من المحافظة عليها والعواقب والمخاطر التي يتعرض لها الفرد عند التفريط فيها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النمران (2018)

والتي أكدت على أن الوعي الاجتماعي لطلبة جامعة اليرموك قد جاء متوسطا، ودراسة عبوس (2017) والتي أكدت على أن الوعي الاجتماعي لطلبة جامعة حلوان جاء متوسطا، وتختلف من نتائج دراسة النايف (216) ملامح الوعي الاجتماعي عند المرأة الجامعية، تكونت العينة من 865 والتي أشارت الى ان ملامح الوعي الاجتماعي عند المرأة الجامعية كانت كبيرة.

2-3 السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في تقديرات أفرد عينة الدراسة حول واقع الوعي الاجتماعي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر عضوات الهيئة التدريسية تعزى لمتغير (نوع الكلية، السنة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الآتي:

1.وفقا لمتغير الجنس فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول رقم (3) يوضح نتائج ذلك.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

جدول (3) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للكشف عن الفروقات في تقديرات أفراد الدراسة وفقا لمتغير الكلية

فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
علمية	3.05	0.77	598	1.72	0.087
أدبية	2.96	0.82			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع الوعي الاجتماعي تعزى لمتغير نوع الكلية بدلالة قيمة (ت) ومستوى الدلالة المرافقة لها. ولعل ذلك يشير الى أن منهجية الجامعة واضحة من خلالها تركيزها على تنمية الوعي الاجتماعي في متطلباتها الجامعية ومتطلبات الكليات فالتوجيه والندوات والورش تعقد للجميع، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة النمران (2018) دراسة والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك وفقا لمتغير نوع الكلية ولصالح طلبة الكليات الأدبية.

2.وفقا لمتغير السنة الدراسية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Enova) والجدول رقم (4)، (5) توضح نتائج ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حول واقع الوعي الاجتماعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وفقا لمتغير الكلية

المتغير	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الدراسية	السنة الأولى	2.91	0.78
	السنة الثانية	2.90	0.85
	السنة الثالثة	2.95	0.81
	السنة الرابعة	3.14	0.76

وللكشف عن الفروق في الدلالة الإحصائية للمتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Enova)، والجدول (5) يوضح ذلك.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

جدول (5) تحليل التباين الأحادي (One Way Enova) للكشف عن الفروقات في تقديرات أفراد العينة حول واقع الوعي الاجتماعي، وفقا لمتغير الكلية.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السنة الأولى	بين المجموعات	4.206	4	1.051	27.637	0.391
	داخل المجموعات	89.294	595	0.150		
السنة الثانية	بين المجموعات	0.865	4	0.222	20.676	0.876
	داخل المجموعات	55.361	595	0.093		
السنة الثالثة	بين المجموعات	5.867	4	1.441	56.593	088.0
	داخل المجموعات	82.067	595	0.137		
السنة الرابعة	بين المجموعات	5.974	4	1.493	57.593	0.654
	داخل المجموعات	94.077	595	0.158		
الأداة ككل	بين المجموعات	0.822	4	0.274	23.486	0.334
	داخل المجموعات	99.089	595	0.166		

يلاحظ من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلاله أخصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع الوعي الاجتماعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات تعزى لمتغيري (السنة الدراسية).

وقد تعزي الباحثة ذلك إلى أن الجامعة والبيئة الجامعية تنمي الوعي الاجتماعي عند طالباتها من خلال التعاون والتفاعل ومن المقررات الدراسية والمهارات والورش والندوات والدورات التدريبية التي تصقل شخصية الطالبة، حيث تكتمل هذه الصورة بشكلها الموسع لدى جميع الطلبة دون استثناء.

3-3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما دور الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطالبات من وجهة نظر عينة من عضوات هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم توزيع سؤال مفتوح أجاب عليه (10) عضوات هيئة التدريس، واخذ آرائهن حول ما تقوم به الجامعة من دور في تنمية الوعي الاجتماعي، وقد تم تسجيل هذا الدور من خلال تسجيل كل النقاط التي وضعتها كل مدرسة على حدة، حيث تم جمع الفقرات التي تكررت عند كل فرد وإعادة صياغتها، وحساب التكرارات لكل فقره، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

جدول (6): الدور، وتكراراته والنسب المئوية.

رقم	دور الجامعة في التنمية	التكرارات	النسبة المئوية
1	تقوم الجامعة بتوعية الطالبات بأهمية مشاركتهن السياسية	10	%100
2	تحافظ الجامعة على تنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية للطالبات	9	%90
3	يوجد ارتباط بين المناهج والواقع الاجتماعي للطالبات	9	%90
4	تؤكد الجامعة على أهمية الانتماء وحب الوطن	8	%80
5	تساهم الجامعة بالمشاركة مع الطالبات في طرح برامج تعليمية في مجال محو الأمية لأفراد المجتمع	8	%80
6	تعمل الجامعة على تطوير قدرات الطالبات للتعامل مع الواقع الاجتماعي	8	%80
7	تنمي الجامعة الخصال الشخصية والاجتماعية الإيجابية للطالبات	8	%80
8	توفر الجامعة وقتا كافيا لممارسة الأنشطة الاجتماعية	7	%70
9	تعمل الجامعة على القضاء على ظاهرة التعصب (القبلي والاجتماعي والطائفي) داخل الحرم الجامعي	7	%70
10	تسعى الجامعة الى تغيير النظرة السلبية للمرأة	7	%70
11	تحذر الجامعة من خطورة التقليد الأعمى للأخرين	7	%70
12	تحث الجامعة الطالبات على حسن التعامل مع باقي أفراد المجتمع	6	% 60
13	تعمل الجامعة على توعية الطالبات بخطورة الفساد الاجتماعي (الغش والكذب وغيره)	6	% 60
14	تعمل الجامعة التواصل بين الطالبات بعد تخرجهن من خلال وحدة خريجات الجامعة.	5	%50
15	تنظم الجامعة برامج زيارات منتقاة لمؤسسات المجتمع المختلفة لتوثيق عرى التعاون بين الطالبات والمجتمع المحيط	5	%50

يتبين من الجدول (6) أن التكرارات تراوحت ما بين (100% ---50%) وقد تم استبعاد الفقرات التي حصلت على تكرار اقل من (50%).

وقد تدل هذه الإجابات على أن الجامعة تركز على تربية الطالبات تربية تجمع بين الوعي الأمني وبين القيم الوطنية والعالمية، وبين التقارب الأسري والمجتمعي والتقارب الدولي، تربية تنبذ العنصرية والتطرف، وتؤكد على التسامح والتقارب مهما اختلفت الأوطان والأديان والألوان. وأنها تعمل على ترسيخ الخصوصية لمفهوم

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

الوعي الاجتماعي لدى الطالبات وتؤكد على منظومة القيم التي تشكل هذه الخصوصية دون عزلها عن الحضارة العالمية المعاصرة، وفهم لسياسات العالم وأحداثها التي تجري.

4- توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- توعية الطلبة بمهارات الوعي الاجتماعي من خلال عقد الورش والندوات.
- العمل على التقويم المستمر لمهارات الوعي الاجتماعي.
- استحداث مقرر كمتطلب جامعي يحتوي على المهارات والمفاهيم والمصطلحات الاجتماعية.

المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية:

- البحري، احمد (2013) مفهوم الوعي الاجتماعي عند مدرسة فرانكفورت، مجلة فكر وإبداع 11(74) ص 439-448.
- حلس، موسى عبد الرحيم (2010) دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني. سلسلة العلوم الإنسانية. 12(2) ص 218-290.
- أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠١٤) شبكة التواصل الاجتماعي وأثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد ٧ العدد (15) 187-٢٢٥.
- شرف، محمد ياسر (2010) "الوعي الاجتماعي والتقدم"، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة في سورية، العدد 556.
- الشويحات، صفاء (2019) دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها وسبل تطويره، مجلة جامعة النجاح لأبحاث) العلوم الإنسانية (المجلد 34(10،)، ص (1806- 1830).
- شلدان، فايز كمال (٢٠٠٦). نموذج مقترح لدور الجامعات الرسمية الأردنية في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

- الشهري، حنان شعشوع (2016). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجا"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
- عبد الرزاق، لميس (2014) دور الجامعة في تنمية العلاقات الاجتماعية والمسؤولية الوطنية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية جامعة دمشق.
- عبوس، احمد (2017) طبيعة الوعي الاجتماعي لدى عينه من الطلبة في جامعة حلوان، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان، م 1(26) ص768- 798. مصر.
- كامل، علياء الحسين محمد (٢٠١٥). دور وسائل التواصل الاجتماعي على وعي الشباب في المشاركة السياسية: دراسة ميدانية في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، مجلة مركز الخدمة للاستشارات الدراسية بكلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر، الإصدار الخمسون،٢٣٥ ص -٣١١.
- كولومينسكي، ياكوف (1990) الفرد والآخرون في علم النفس الاجتماعي، دار التقديم، موسكو.
- لكحل، حليمة وزايدي، ربيحة.)2017) أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالقات الأسرية- الفيس بوك نموذجا: دراسة ميدانية لمجموعة من المتزوجات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة زيان عاشور الجلفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم اجتماع وديموغرافيا.
- النايف/ ممدوح (2016) ملامح الوعي الاجتماعي عند المرأة الجامعية، مجلة جامعة الأقصى، 1(4) ص 176-188.
- النمران، على (2018) الوعي الاجتماعي ومضامينه لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة دراسات في التعليم الجامعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Muller, Chandra (2016): The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for at Risk-Student, Sociological Inquiry, Vol 71, No 2.
- Mintrop, H (2003): Management Activities to Develop the National Spirit among University Student, European Educational Research Journal, Vol 23.
- Wayt, Lindsay (2012): The Impact of Students Academic and Social Relationship on College Student Persistence, Nebraska University, Lincoln.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

- Kothan, y. (2015) The degree of students' social awareness and their understanding of their social and school problems, Journal of Educational Research, 77, 185 – ibis.
- (2015) Social Consciousness at New York Roz University, Journal of Social Issues, vol 58, No 4.
- Rianna (2014) The role of the university in preparing students socially and educationally Sociological inquiry, Vol 71, No 2.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p3

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

"معايير النقد للقراءات عند النحاس والزجاج: منهج مقارن"

"Criticism Standards for Readings on Alzajaj and Alnahas: A Comparative Approach"

شيخة عبدالله سعيد الزعابي

Shaikha Abdullah Saeed Al Zaabi

محاضر، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة كلباء، الإمارات العربية المتحدة

shaikha.alzaabi@sharjah.ac.ae

ملخص البحث:

يحتوي هذا البحث على دراسة استقرائية لأسلوب ومنهج الإمامين أبي جعفر النحاس (ت: 338هـ) وأبي إسحاق إبراهيم بن السَّريِّ الزجاج (ت: 311هـ) في باب اختيار القراءة القرآنية ونقدها، واستخلاص المعايير والقواعد التي بنيا عليها آراءهما واختياراتهما، وطرق التخريج والتوجيه النحوي التي استندا إليها، والأنواع التي تعرضا لها بالنقد والتقويم.

وقد نشأت العلاقة بين الإعراب والقراءة القرآنية على إثر التباين الدلاليّ للأصوات اللغوية، وذلك مرده إلى اختلاف نطقيّ أو تباين لهجيّ، ومن هنا ظهر التأويل النحويّ لتعزيز اختيار القارئ والانتصار لمذهبه؛ وذلك لأن القراءة سنة متبعة، والسنة أولى بالاتباع دون أن تخضع بالضرورة إلى التأويل النحوي والحجج القطعية، وتظهر أهمية مدارسة القراءات في تصحيح الاستعمال اللغوي واستيعاب المعاني الخاصة ببعض القبائل وغيرها ممن درج في فلكها، وينوّه الباحث أن الوقوف عند حدود الإعراب فقط لدى الإمامين النحاس والزجاج لا يأتي بالثمرة المرجوة، وإنما بإمكاننا التوسع والامتداد إلى بعض الآفاق الفقهية دونما استرسال، فلا تقل قيمة ذلك عن قيمة القراءة وتخريجاتها الإعرابية وتوجيهاتها النحوية.

الكلمات المفتاحية: القراءات القرآنية، المعايير النقدية، الزجاج، النحاس، منهج مقارن.

E-ISSN 2976-7237

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

Research Summary:

This research contains an inductive study of the style and methodology of the two imams Abu Jaafar al-Nahhas (d. 338 AH) and Abu Ishaq Ibrahim bin al-Sari al-Zajjaj (d. 311 AH) in the chapter on choosing and criticizing Qur'anic reading, and extracting the criteria and rules on which they based their opinions and choices, and the methods of graduation and grammatical guidance on which they relied. to it, and the types to which they were subjected to criticism and evaluation.

The relationship between parsing and Quranic reading arose as a result of the semantic variation in linguistic sounds, due to a pronunciation or dialectal variation, and from here grammatical interpretation appeared to enhance the reader's choice and triumph for his doctrine. This is because reading is a Sunnah to be followed, and the Sunnah is more deserving of being followed without necessarily being subject to grammatical interpretation and definitive arguments, and it shows the importance of studying the readings in correcting linguistic usage. And comprehending the specific meanings of some tribes and others who fell into their orbit, and the researcher notes that stopping at the limits of syntax only with the two Imams al-Nahhas and al-Zajjaj does not bring the desired fruit. Rather, we can expand and extend to some jurisprudential horizons without going too far, so the value of that is no less than the value of reading, its syntactic interpretations, and its grammatical directions.

Keywords: Qur'anic readings, Criticism Standards, Alzajaj, Alnahas, Comparative Approach.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

مقدمة

اختيارات الأمام أبي جعفر النحاس في ميدان (علم القراءات رواية) كثيرة، وآراؤه في باب الدراية وفيرة، وهي مبثوثة ومتفرقة في مصنفه (إعراب القرآن)، وقد تميز – رحمه الله- بظهور شخصيته في هذا المصنف، وذلك جليّ من خلال إيراد آرائه واختياراته، والتي بناها على قواعد محكمة، واستند في انتقائها على أقيسة دقيقة، وهي لا تخرج عن كونها روائية أو درائية، كما اهتم بمناقشة الروايات والأخبار، واتسم منهجه باتباع الأثر، وجعله منطلقًا في الحكم والنظر، وإغلاق باب التفضيل بين القراءات المتواترة، وكانت اختياراته أدائية، وترجيحه بين الأوجه المروية كان لموجب يستدعيها، وتقديم الأثبت والأصح من بينها، فلم يكن النحاس مجرد ناقل في كتابه (إعراب القرآن)؛ بل حرص على التنبيه على ما وقع في الروايات من أغلاط وأوهام، ونقد النصوص، وبيان العلة فيها، وإبداء اجتهاده الخاص إذا لم يجد ما يقنعه عند سابقيه.

والاسم المشهور لكتاب الزجاج هو (معاني القرآن وإعرابه)، وله تسمية أخرى وردت في مقدمته، إذ قال الزجاج : " هذا مختصر في إعراب القرآن ومعانيه"[1]، فقدّم الإعراب على المعنى، وتتجلى أهمية هذا المصنف في كونه موسوعة علمية ضخمة، إذ ضم بين دفتيه مسائل متنوعة في النحو، واللغة، والقراءات، والتفسير، استمدها الزجاج من موارد أصيلة، مثل كتاب العين للخليل، وكتاب سيبويه، ومجاز أبي عبيدة، ومعاني الفراء، ومعاني الأخفش، واتسم الزجاج بالتحرر العلمي والموضوعية والتحفظ في إصدار الأحكام النقدية، وانتهج تلك الطريقة في انتقاء الآراء النحوية من شتى المدارس النحوية، ولا شيء أدل على انفتاحه العلمي وتحرره الفكري من تأثره بالفراء الكوفي، وتنجلي موضوعية الزجاج في نقد بعض نحاة البصرة، أما تحفظه فقد ظهر حين يعرض لقراءة لا تروق له ولا يجد لها مخرجًا فيقول عنها : " لا أعرف لهذا مخرجًا "[2] أو " لست أعرف ما وجه ذلك "[3]، فلا يدّعي شيئًا لنفسه على غير بينة.

ولقد دفعني لاختيار هذا الموضوع أسباب شتى، أذكر منها:

1. مكانة الإمامين النحاس والزجاج السامية؛ فهما من مشاهير علم القراءات المنيف، والجامعين بين فنيّ الرواية والدراية، وكتاباهما (معاني القرآن وإعرابه - إعراب القرآن) من العُمَد الأصيلة والمراجع الرصينة، ذواتا قيمة علمية يرجع إليهما المشتغلين بهذا الفن، ويعوّلون عليهما؛ حيث الاختيارات والفوائد والفرائد النفيسة، وكان لذلك أثر في تأصيل مراحل اختيار القراءات، وانتقاء المرويات.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

2. القراءة في مخطوطات علمية أثرية قديمة من شأنها أن تربط بين الأصالة والمعاصرة، فننهض بحاضرنا وفق معطياته وبهَدْي ركاب الأقدمين وهداهم المستقيم.

ويتغيا البحث المشاركة مع النحاة المهتمين بالقراءات ومعالجة قضاياها؛ على إثر كونها مصدرًا من مصادر السماع والاحتجاج التي تُبْنى عليها القواعد النحوية، بيد أن هؤلاء النحاة وجدوا ما يخالف ما اتفقوا على تأصيله من القواعد ويُجانب ما تواضعوا عليه؛ فلجأوا للتأويل بشتى أساليبه؛ لتتسق القراءة مع القاعدة. رغم افتراض أن الأصل على خلاف ذلك.

ومن خلال التواصل مع المراكز البحثية المتخصصة، والمتخصصين في الدراسات القرآنية، لم يتطرق أحد إلى البحث في هذا الموضوع، بيد أنني اطلعت على بحث بعنوان: نقد القراءات القرآنية في إعراب النحاس، للدكتور عبد الرحيم مرزوق، ويتضح الفرق بين البحثين في المنهجية التي سلكها كل باحث في هذين البحثين؛ فالبحث الموسوم بـ (نقد القراءات القرآنية ...) متخصص في نقد منهج النحاس في عرض القراءات من حيث القبول والرد، ومدى التزامه بركن التواتر أو حجية الجماعة، كما أنه شمل سائر القراءات بأنواعها، متواترها وشاذها.

ومن الدراسات التي تناولت إعراب القرآن للزجاج: الظواهر اللغوية في معاني القرآن وإعرابه للإمام أبي إسحق الزجاج، رسالة ماجستير من إعداد الطالبة وفاء عباس الديلمي، من جامعة بغداد، والإمام الزجاج ومنهجه في كتابه معاني القرآن وإعرابه، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة أم القرى، من إعداد الطالب علال عبد القادر بندويش. وقد تطرق البحث إلى الجوانب التأصيلية التي اتبعها النحاس والزجاج في عرضهما للقراءات، وطريقتهما في ذلك من حيث التوجيه والإعراب، لا القبول والرد فقط كما حدث في أدبيات هذه الدراسة، وإيراد الأقوال ونسبتها إلى أصحابها، وغير ذلك من المطالب التي سيأتي بيانها في خطة البحث.

يتكون البحث من: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهرس المصادر والمراجع.

فالمقدمة: تشتمل على أهمية البحث وأسباب اختياره، ومشكلته وحدوده وأسسه النظرية، والدراسات السابقة، وما أضافه البحث من جديد في حقل القراءات القرآنية، ومنهج البحث وإجراءاته.

التمهيد: ويشتمل على لمحة موجزة عن تأصيل علم القراءات وأوجه تعالقه مع علم النحو، وكذلك ترجمة مختصرة للإمامين أبي جعفر النحّاس وأبي إسحاق الزجّاج.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

المبحث الأول: معايير نقد القراءة رواية.

المبحث الثاني: معايير نقد القراءة دراية.

الخاتمة: وفيها أبرز نتائج البحث وتوصياته.

ثم فهرس المصادر والمراجع.

واتبعت في كتابة هذا البحث المنهج الوصفيّ التحليلي والاستقرائيّ النقدي المقارن، وذلك بتتبع المواضع التي نصّ فيها الإمامان في (إعراب القرآن) على نقد للقراءة، ثم استنباط منهجهما على إثر ذلك، واستخلاص القواعد التي اعتمدا عليها في إصدار اختياراتهما وأحكامهما النقدية، مع ضرب أمثلة على ذلك من الكتابين موضع الدراسة والتحليل، وعقد الباحث موازنته وانتصر للقراءة على أساس السماع الفصيح والقياس البيّن، مع إفساح المجال لوجهات النظر التاريخية في تناول الظواهر النحوية الداخلة في إطار البحث؛ فهي غير قارّة جامدة، وإنما تتحول وتتغير أو تتطور في حيزها الزماني والمكاني.

ولم يجمع الزجاج في كتابه كل القراءات لكل مفردة أو آية قرآنية، وإنما اختار منها، ثم استفاد بتمكنه من اللغة والإعراب في ذكر معاني الآية وتفسيرها على غير مثال سابق؛ مما هو جدير بالاحتذاء في جعل اختلاف القراءات سبيلًا لاستنباط معاني متعددة ومتكاملة للآية الواحدة، على خطى علمية مستنيرة.

واعتمد النحاس على قراءات القراء المشهورين، وتأثّر بهم، إلا أن ذلك لم يمنعه من مباشرة نقد بعض القراءات لديهم، وهو أيضًا لا يكتفي بالتعليق على هذه القراءات، وإنما يَجِدّ في البحث عن العلة في رده لقراءة معينة، ويستعين بقراءة أخرى ليوضح موقفه من القراءة التي يردها أو يقبلها، متوسلًا غالبًا بآراء نحاة البصرة وتعليقاتهم، وخاصة المبرد، لبيان الأسباب التي دعته إلى الرد أو القبول، وحينما يرد القراءة يصفها بأنها غلط من الجانب النحوي، ولا يشير إلى شذوذها، أو ضعفها من وجهة نظر القراءات، ورغم تلك الجهود – على أهيمتها - لا تزال القراءات بحاجة لكثير من الدرس والاستقراء بأساليب جديدة في الجانب النحوي، وهو ما يتغيّاه هذا البحث.

هذا وأسأل الله التوفيق والسداد، ونيل المأمول والمراد، وأعتذر عن ضعف البيان، والخطأ والنسيان، وصلى الله على نبينا محمد سيد ولد عدنان.

والحمد لله رب العالمين ،،،

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

تمهيد:

إن الحد المعروف لعلم القراءات هو أنه علم يعنى بكيفية أداء كلمات القرآن الكريم واختلافها معزوًا إلى ناقله[4]، والقرآن الكريم كلام الله تبارك وتعالى أنزل بلسان العرب، فأخذ سمت لغتها وأساليبها، واللغة – كما هو معلوم - مجموعة من الألفاظ تحكمها قواعد وقوانين عدة، منها القواعد الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية والمعجمية، والقراءات بوصفها صور متعددة للألفاظ القرآنية تخضع بلا شك إلى هذه القواعد، ومن هنا تنشأ العلاقة بين علم القراءات الذي يُعنى – كما أشرنا – بكيفية أداء الكلمات، وقواعد اللغة، ولا سيما القواعد النحوية، فمما لا شك فيه أن هنالك علاقة قوية تربط بين علمي النحو والقراءات القرآنية، منها أنه لا يجوز للنحوي أن يترك الاعتناء بالقراءات التي هي مصدر الاحتجاج الأول، " فكل ما ورد أنه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء أكان متواترًا أم آحادًا أم شاذًا"[5]، وكذا القارئ ينبغي أن يُحصِّل جانبًا من النحو والصرف، بحيث إنه يوجّه ما وقع له من قراءات[6].

ومن هنا جاءت عناية علماء العربية بالقراءات، ومن الجدير ذكره هنا أن أغلب هؤلاء العلماء هم في عداد القراء أو من رواة القراءات، أمثال أبي عمرو بن العلاء (ت 157 هـ)، والكسائي (ت 189 هـ)، وأبي حاتم السجستاني (ت 265 هـ)، والفراء (ت 207 هـ)، والأخفش (ت 211 هـ)، وأبي عبيدة (ت 210هـ) وآخرين، ومن أجل ذلك كانت كتب هؤلاء العلماء ولاسيما كتب إعراب القرآن ومعانيه منها زاخرة بالقراءات ورواتها، وصحيحها وشاذها، وأحوال سندها، وما إلى ذلك من الأمور المتعلقة بعلم القراءات، لذا فلا غرو أن يضم كتابي إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس وأبي إسحق الزجاج بكل ما ذكرنا من أعداد القراءات وأصحابها.

ترجمة الإمامين: أبي جعفر النحاس وأبي إسحق الزجاج

أولًا: أبو جعفر النحاس

نأخذ هنا بعض ما أورده السيوطي (ت: 911هـ) عنه اختصارًا، فقد ذكر في بغية الوعاة أنه أحمد بن إسماعيل بن يونس المرادي المعروف بابن النحاس أبو جعفر النحوي المصري من أهل الفضل الشائع، والعلم الذائع. رحل إلى بغداد وأخذ عن الأخفش الأصغر (ت: 315 هـ)، والمبرد (ت : 286 هـ)، ونفطويه (ت: 323 هـ)، والزجّاج (ت: 310هـ)، وعاد إلى مصر وسمع بها النسائي (ت: 303 هـ)وغيره، وصنّف كتبًا كثيرة، منها: إعراب القرآن، ومعاني القرآن، والكافي في العربية، والمقنع في اختلاف البصريين والكوفيين، وشرح المعلقات، وشرح

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

المفضليات، وشرح أبيات الكتاب، والاشتقاق، وأدب الكتاب وغير ذلك. وقلمه أحسن من لسانه، وكان لا ينكر أن يسأل أهل النظر ويناقشهم عما أشكل عليه في تصانيفه.

وورد في وفاته أنه كان جالسًا على درج القياس بالنيل – وهو عمود من الرخام يقاس به منسوب مياه نهر النيل – يقطع شيئًا من الشعر فسمعه جاهل فقال: هذا يسحر النيل حتى لا يزيد ماؤه فدفعه برجله فغرق، وذلك في ذي الحجة سنة ثمان وثلاثين وثلاثمائة للهجرة.

وعدّه أبو عمرو الداني (ت : 444هـ) في طبقات القراء، فقال روى الحروف (القراءات)عن أبي الحسن ابن سنبوذ (ت: 328هـ)، وأبي بكر الداجوني (ت : 324هـ)، وأبي بكر بن يوسف (ت: 337هـ)، وسمع الحسن بن عليب (ت: 290 هـ)، وبكر بن سهل الدمياطي (ت: 289 هـ)[7].

ثانيًا: أبو إسحق الزجاج

أبو إسحق إبراهيم بن السريّ بن سهل الزجّاج، احترف في أول حياته خراطة الزجاج؛ لذا غلب عليه اسم الزجّاج، ويعني لقب مهنته. كان دخله لا يتعدّى الدرهمين أو درهمًا واحدًا ونصف الدرهم؛ مما شجّعه إلى التعليم ومعرفة اللغة؛ لذا اتصل بمجلس ثعلب، ينهل منه إلى حيث قدوم المبرد ببغداد، واتخاذه حلقة في مسجد لينتقل إليها الزجاج تاركًا ثعلبًا.

عاش الزجّاج ما بين القرن الثالث الهجري وأوائل القرن الرابع، حتى توفي سنة 310 هـ، وتتلمذ الزجاج على يد المبرد لفترة طويلة من الزمن، وكان من نابغي مدرسته، ومن أشهر تلامذته : أبو القاسم عبدالرحمن الزجاجي، وأبو العباس ولّاد التميمي، وأبو جعفر النحاس، وابن السراج، ومن أشهر مؤلفاته : ما ينصرف وما لا ينصرف، الإنسان وأعضاؤه، والفرس، والعروض، والاشتقاق، ومختصر في النحو، وشرح أبيات سيبويه، وأهم مؤلفاته هو معاني القرآن وإعرابه، ويُقال إن الزجاج استمر في كتابته أكثر من ستة عشر عامًا، وخصّ تفسيره هذا ليبين أثر الإعراب في المعنى والتفسير، فيشرح الآية ويفسرها ضمن اللغة والنحو أولًا، ثم يعطي المعنى المراد من الآية[8].

وكان الزجاج من النحاة البغداديين الذين راعوا الأصول النحوية من السماع المتمثل بالقرآن وقراءاته، والحديث الشريف، وكلام العرب المنظم والمنثور، والقياس والإجماع، واستصحاب الحال، فضلًا عن استدلالات أخرى كالاستدلال العقلي وغيره؛ ومن ثم لم يتورع الزجاج عن نقد القراءات المخالفة لتلك الأصول ورميها باللحن والشطط، بيد أن النحاس راعى حرمة القراءة حينًا وسلك مسلك الزجاج حينًا آخر؛

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

فسعى جاهدًا للتوفيق بين القواعد والأصول النحوية بذوقه النقدي عبر آليات التأويل النحوي وأساليبه المختلفة، وإن استعصى الأمر عليه فيعدّ القراءات المخالفة للأصول النحوية حيادًا عن سنن العرب.

المبحث الأول: معايير نقد القراءة رواية

أولًا: النحاس:

تشير المصادر التي تحدثت عن أبي جعفر النحاس أنه أولى عناية كبيرة بكتب القراءات القرآنية؛ إذ كان يعتمد اعتمادًا واسعًا على القراءات في كل ما ألّف من كتب، ولعل مرد ذلك إلى ثقافته الواسعة في هذا العلم، فضلًا عن كونه معدودًا عند بعض مؤرخي القراءات من القراء؛ فقد نقل الداوودي، والسيوطي عن الداني قوله أنه منهم – أي القراء -، فقد جعله السيوطي – كما أشرت آنفًا – في بغية الوعاة في طبقات القراء؛ قال: " روى الحروف عن أبي الحسن بن شنبوذ وأبي بكر الداجوني وأبي بكر بن يوسف[9]. وليس هذا الأمر المستغرب عنه، فقد كان من بين شيوخه عدد كبير ممن عُرِف بعنايته بعلم القراءات القرآنية، فقد أشار ابن الجزري (ت: 838 هـ) إلى أسماء عدد من شيوخه الذين أخذ عنهم القراءات، منهم: أبو بكر النجيبي (ت : 307هـ)، وأبو الحسن الباهلي (ت: 314 هـ)، وأبو بكر المرزوي (ت: 300هـ)[10].

ولعل هذا ما يفسِّر كثرة استشهاده في كتبه بالقراءات القرآنية، ولا سيما كتابه (إعراب القرآن) الذي جعله سجلًا للقراءات وأصحابها، فضلًا عما ورد في كتبه الأخرى، مثل القطع والاستئناف، وكتابه معاني القرآن، وأيضًا كتابه شرح المعلقات الذي لا يخلو من ذكر كثير من القراءات حين الاستشهاد ببعض النصوص القرآنية التي ترد فيه هذه القراءات.

وحين نُمعِن النظر في طريقة عرضه القراءات نجد أن له أسلوبًا يتمثّل في استقرائه آراء القراء كل في قراءاته، مع ذكر سلسلة الأسانيد التي نقلت روايات هذه القراءة أو تلك، ويمارس على تلك الروايات عملية نقدية تتمثل في رده بعض القراءات، أو تضعيفه روايات أخرى، أو قبوله بعض منها وتأييده لها، أو ترجيحه قراءة على قراءة أخرى. وقد أشار إلى عنايته واهتمامه بالقراءات في مقدمة كتابه (إعراب القرآن) حين وصف الكتاب بالقول: " هذا كتاب أذكر فيه إن شاء الله إعراب القرآن والقراءات التي تحتاج أن يبيّن إعرابها والعلل فيها ولا أخليه من اختلاف النحويين، وما يحتاج إليه من المعاني وما أجازه بعضهم ومنعه بعضهم وزيادات في المعاني وشرح لها ..."[11].

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

فقد أكثر من روايته القراءات وتتبع سندها منذ بداية إعرابه أم الكتاب، حتى آخر آية في كتاب الله العزيز، ومثال ذلك قوله في قراءة (الحمد لله)[12] بكسر الدال " روى إسماعيل بن عياش عن زريق عن الحسن أنه قرأ (الحمدِ للهِ)"، وعلى الرغم من شهرة القراءة عن الحسن البصري، بيد أنه لم يكتف بذكر صاحبها على شهرتها، وإنما آثر إلا أن يسير على منهجه في ذكر سلسلة سند الرواة.

ومنهج النحاس هذا جعله لا يطمئن إلى أي قراءة على الرغم من أنه نقل الروايات في القراءات كلها، ما لم يتبين قوتها أو ضعفها، فهو في هذا كما يقول د. أحمد خطاب العمر – " لم يبعد كثيرًا عن مواقف البصريين من القراءات، فللبصريين، أو قل لسيبويه والمبرد قراءة يقيسون فيها على ركن صحتها في العربية، أكثر من قياسهما على الركنين الآخرين، وهما موافقتهما خط المصحف وصحة سندها، وكانا يرويان تلك القراءات، وكذلك فعل أبو جعفر النحاس"[13].

واعتمد النحاس على قراءات القراء السبعة؛ نافع، وابن كثير، وعاصم، وحمزة، والكسائي، وأبي عمرو بن العلاء، وعبدالله بن عمر، واعتمد أيضًا على قراءات غيرهم من مثل : الأعمش، وابن محيصن، والحسن البصري، واليزيدي، وابن مقسم، وأستاذه في القراءات ابن شنبوذ، الذي يبدو أن له تأثيرًا في اعتماد النحاس على قراءات هؤلاء القراء، بيد أن هذا التأثير لم يمنع النحاس من نقد هذه القراءات؛ فكثيرًا ما كان يردّ عددًا منها؛ فهو تارة يأخذ بها، وكثيرًا ما يضعّف عددًا آخر، وتارة يرى أن هذه القراءة أو تلك مردودة؛ كونها غير موافقة للمصحف الذي عليه الجماعة، أو أن في هذه القراءة لحن هنا، أو غلط من القارئ، أو هذه قراءة على التفسير، وهو أيضًا لا يكتفي بالتعليق على هذه القراءات، وإنما يجد العلة في رده هذه القراءة أو تلك ويذكر السبب، ويستعين بقراءة أخرى ليوضح موقفه من القراءة، ويبين الأسباب التي دعته إلى ردّها[14].

لقد كان لكتب إعراب القرآن في القرن الرابع الهجري اهتمام واضح في نقد وتوجيه القراءات توجيهًا ضمنيًّا، وبيان وجهها اللغوي، وفي مقدمتها إعراب القرآن للنحاس والزجاج، الذي حوى بين دفتيه أحكام نقدية قيمة للقراءات، ويعد القرن الرابع الهجري عصر التجديد في نقد القراءات القرآنية؛ إذ ارتقى التأليف في النقد من نظرات متناثرة هنا وهناك، وآراء توجيهية ضمتها لنا كتب إعراب القرآن، إلى وضع مؤلفات استوعبت القراءات أجمع، وهي كثيرة تربو على الخمسين مؤلفاً حتى منتصف القرن السابع للهجرة، ولا نكاد نجد بعد ذلك كتباً في هذا الجانب إلا النزر اليسير حتى دخول العصر الحديث.

ولقد كانت حجج القراءات ونقدها وتوجيهها في القرن الثاني الهجري منثورة في كتب اللغة وإعراب القرآن ومعانيه وبعض التفاسير، كالكتاب لسيبويه، ومعاني القرآن للفراء، ومعاني القرآن للأخفش وغيرها، واستمر

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

الحال حتى منتصف القرن الرابع الهجري، ويعد أن سبَّع ابن مجاهد القراءات السبع في كتابه المشهور (السبعة في القراءات) أحدث ثورة علمية في ميدان نقد وتوجيه القراءات، فتسابق العلماء وتباروا في نقد القراءات التي جمعها ابن مجاهد، فألف الزجاج والنحاس تلميذه في أزمان متقاربة، وفتحوا الباب أمام طلابهم ومن جاء بعدهم؛ ليدلوا بدلوهم في هذا العلم الشريف، وزاد الاهتمام بنقد وتوجيه القراءات الصحيحة؛ لأن حاجة الناس إليها أكثر، واهتمامهم بها أوفر، وكان لكتب إعراب القرآن مناهج تسير على وفقها، لكنها تجتمع بالغالب في ترتيب الآيات حسب ورودها في المصحف الشريف، فتذكر الكلمة المختلف في قراءتها منسوبة إلى قارئها، ثم تبين وجهها في العربية صوتيًّا أو صرفيًّا أو نحويًّا مع الإشارة إلى المعنى الذي تحمله في النص الواردة فيه ولو بصورة مختصرة.

وهنا لابد لنا من الإشارة إلى بعض صور عرض النحاس القراءات في كتابه إعراب القرآن، وإشاراته لأسماء قرّائها، وردوده عليها، فمن بين ما ذكره من قراءات ما ورد في الآية (26) من سورة البقرة في قوله – تعالى - : " **إن الله لا يستحيي أن يضرب مثلًا ما بعوضة فما فوقها** "[15]، فبعد أن ذكر اللغات في كلمة (يستحيي)، وأن لغة تميم وبكر بن وائل أنها بياء واحدة، ذكر القراء الذين قرؤوها بياء واحدة، قال: " هكذا قرأ ابن كثير وابن محيصن وشبل وفيه قولان؛ قال الخليل : أسكنت الياء الأولى كما سكنت في (باغ) وسكنت الثانية؛ لأنها لام الفعل، قال سيبويه، وقال غيره: لما كثر وكانتا ياءين حذفوها وألقوا حركتها على الحاء"[16].

ونرى أن النحاس لا يكتفي بذكر هذه القراءات والآراء، وإنما يرد على أقوال الخليل وسيبويه، يقول: " شرح قول الخليل أن الأصل استحيى فاعله من جهتين أعلّ الياء الأولى كما يقال: استباع وأعلّ الثانية كما يقال: يُرمى فحذف الأولى لئلا يلتقي ساكنان، وهذا بعيد جدًّا؛ لأنهم يجتنبون الإعلال من جهتين. والقول الآخر هو قول سيبويه سمعت أبا إسحق يقول: فإذا قال سيبويه بعد قول الخليل: وقال غيره فإنما يعني نفسه، ولا يسمي نفسه بعد الخليل إجلالًا منه له، وشرح قول سيبويه أن الأصل: استحيى كثر استعمالهم إياه، فحذفوا الياء الأولى وألقوا حركتها على الحاء، فأشبه افتعل نحو اقتضى فصرفوه تصريفه، فقالوا: استحيى يستحيي"[17].

والملاحظ هنا أيضًا أن النحاس آثر قول سيبويه الذي يبدو أنه ارتضاه، وفي حديثه عن قوله – تعالى – " **مثلًا ما بعوضة** " يتحدث عن أوجه النصب في القراءة الصحيحة التي عليها الجمهور، مستشهدًا بآراء العلماء منهم الكسائي والفراء، ومن ثم يذكر قراءة الرفع المنسوبة إلى رؤبة التي تعد من القراءات الشاذة؛ كونها مخالفة لقراءة الجمهور[18]، يعرضها ثم يبين ما فيها من شذوذ أو (قبح)، وإن لم يسمِّها بالشاذة، يقول : "

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

وحكى أنه سمع رؤبة يقول (إن الله لا يستحي أن يضرب مثلًا ما بعوضةٌ) بالرفع، وهذه لغة تميم، جعل (ما) بمعنى الذي، ورفع بعوضة على إضمار ابتداء، والحذف في (ما) أقبح منه في الذي؛ لأن الذي إنما له وجه واحد والاسم معه أطول"[19].

ونجد مثل ذلك في إعرابه لقوله – تعالى - : " **فمن تبع هداي فلا خوف عليهم ولا يحزنون**"[20]، فبعد أن ذكر إعرابها ورأي الكسائي فيها ذكر القراءة الأخرى للآية بتنكير (هدى)؛ يقول : " وقرأ عاصم الجحدري وعيسى وابن أبي إسحق (فمن تبع هُدَيّ)، قال أبو زيد : هذه لغة هذيل، يقولون : هُديّ وعصيّا"[21]، ولم يقف عند هذا الحد، فنراه يأتي بآراء أعلام العربية؛ لبيان علة هذه القراءة أو اللغة؛ فيقول : " العلة في هذا عند الخليل وسيبويه وهذا معنى قولهما أن سبيل ياء الإضافة أن يكسر ما قبلها، فلما لم يجز أن تتحرك الألف جعل قبلها ياءً عوضًا من التغيير"[22]. وهنا يعلل النحاس هذا الوجه من القراءة من دون أن يشير إلى أنها من الشواذ، في حين نجد أن ابن جني قد عدّها في الشواذ، وذكر وجه قلب الألف ياءً نقلًا عن أبي علي الفارسي الذي يوافق قوله، ما نقله النحاس عن الخليل وسيبويه، يقول : " وجه قلب هذه الألف لوقوع ياء المتكلم بعدها – أنه موضع ينكسر فيه الصحيح، نحو هذا غلامي، ورأيت صاحبي؛ فلما لم يتمكنوا من كسر الألف قلبوها ياءً، فقالوا هذه عصيّ، وهذا فتيّ؛ أي عصاي وفتاي، وشبّهوا ذلك بقولك مررت بالزيدين، لما لم يتمكنوا من كسر الألف للجر قلبوها ياءً، ولا يجوز على هذا أن نقلب ألف التثنية لهذه الياء، فتقول هذان غلاميّ؛ لما فيه من زوال علم الرفع، ولو كانت ألف عصا ونحوها علمًا للرفع لم يجز فيها عصيّ"[23].

وعلى هذا دأب النحاس فلم يغفل قراءة من دون أن يذكرها، حتى وإن تعددت القراءات في الآية الواحدة، ومن ثم يرجح ما يراه الأجود من بينهن، ففي إعرابه لقوله – تعالى - : " **إن تبدوا الصدقات فنعمّا هي وإن تخفوها وتؤتوها الفقراء فهو خير لكم ويكفّر عنكم من سيئاتكم والله بما تعملون خبير** "[24]، يبدأ القول بالقراءات التي في قوله –تعالى - : (فنعمّا هي)، فيشير إلى أن " هذه قراءة أبي عمرو وعاصم ونافع، وقرأ الأعمش وحمزة والكسائي (فنَعما هي) بفتح النون، روي عن أبي عمرو ونافع بإسكان العين، رواه قالون عن نافع"[25]، نلاحظ هنا أن النحاس جمع في هذا الجزء من الآية القرآنية قراءتين لستة قراء؛ الأولى منها للقراءة المعروفة، وهي بتشديد الميم، والأخرى أقل منها وهي بالتخفيف.

وأيضًا حين يذكر أوجه القراءات المتعددة في قوله –تعالى - : " **ويكفّر عنكم من سيئاتكم** " ، ففضلًا عن القراءة المعروفة عن عاصم يعرض القراءات الأخرى، يقول : " قرأ قتادة وابن أبي إسحق، وأبو عمرو (ونكفّرُ عنكم من سيئاتكم)، وقرأ نافع والأعمش وحمزة والكسائي (ونكفّرْ عنكم) بالنصب. قال أبو حاتم : قرأ الأعمش

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

(فهو خيرًا لكم نكفّرْ عنكم) بغير واو جزمًا، والصحيح عن عاصم أنه قرأ مرفوعًا بالنون، وروى عن الحسن وروي عنه بالياء والجزم، وقرأ عبدالله بن عباس (وتكفّرْ عنكم من سيئاتكم) بالتاء وكسر الفاء والجزم، وقرأ عكرمة (وَتُكفَّرْ عنكم) بالتاء وفتح الفاء والجزم. قال أبو جعفر النحاس: أجود القراءات (ونكفرُ عنكم) بالرفع، هذا قول الخليل وسيبويه، قال سيبويه : والرفع ههنا الوجه، وهو الجيد؛ لأن الكلام الذي بعد الفاء جرى مجراه في غير الجزاء"[26].

وهنا يذكر النحاس ست قراءات لاثني عشر قارئًا، ولم يكتف بذكر القراءات واختلافاتها، نجده يرجّح قراءة الرفع اعتماده على الحس اللغوي، وثقافته النحوية الميالة إلى البصريين، معتمدًا على رأي الخليل وسيبويه، ومستشهدًا بقول الأخير تعضيدًا لما ذهب إليه، وليس هذا فقط فقد عاد ليفسر ويوضح القراءات الأخرى من دون أن يمس واحدة منها بالرد والرفض، فيبين دلالاتها بالاعتماد على مواقع إعرابها، يقول : " وأجاز الجزم بحمله على المعنى لأن المعنى وإن تخفوها وتؤتوها الفقراء يكن خيرًا لكم ونكفر عنكم، والذي حكاه أبو حاتم عن الأعمش بغير واو جزمًا يكون على البدل كأنه في موضع الفاء، والذي روي عن عاصم (ويكفرُ عنكم) بالياء والرفع يكون معناه (يكفرُ الله)، هذا قول أبي عبيد، وقال أبو حاتم معناه يكفرُ الإعطاء، وقرأ ابن عباس (وتكفِّرْ) يكون معناه وتكفِّرْ الصدقات. وقراءة عكرمة (ونكفِّرْ عنكم) أي أشياء من سيئاتكم، فأما النصب (ونكفّر) فضعيف، وهو على إضمار (أنْ)، وجاز على بعد؛ لأن الجزاء إنما يجب به الشيء لوجوب غيره فضارع الاستفهام[27].

ومن أبرز المآخذ على إعراب القرآن للنحاس:

1. رده لبعض القراءات التي بلغت حد التواتر، ولكن رّدها لكونها مخالفة لرسم المصحف تحقيقاً.
2. التردد في تطبيق قاعدة "القراءة سنة متبعة"، وتطبيق القواعد النحوية.

ومما هو جدير بالإشارة أن من أوجه التجديد عن النحاس في نقد القراءات أنه كان يستطرد في توجيهه؛ فآل الأمر إلى الإطالة التي رافقها الغموض أحيانًا في بعض العبارات؛ مما يجعل النفس تنفر والعقل يفتر، إلا أن أسلوب النحاس يعد تجديداً في حركة التأليف في هذا الفن، إذ نقل نقد القراءات من إشارات ولمحات سهلة إلى الشرح، والتحليل، وسرد الشواهد والأدلة من آيات قرآنية وأبيات شعرية، ويتعرض لآراء النحاة مناقشة ونقداً، فضلاً عن قيام منهجه على أساس من المنطق والفلسفة، فهو يقتل المسألة بحثاً، ويعتمد لها من الأدلة المنطقية والنقلية ما يسند رأيه، ويقوي حجته.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

ثانيًا: الزجاج:

يعتمد الزجاج في إعرابه على ذكر الآية القرآنية في التفسير، من بعد أن يختار ألفاظًا ليحللها على طريقته الخاصة في الاشتقاق اللغوي. يذكر أصلها والمعنى اللغوي الذي تدل عليه ويورد الكلمات التي تشاركها في حروفها أو بعضها، لردها جميعًا إلى أصل واحد، مستشهدًا من كلام العرب، شعرًا أو نثرًا، وقد يستطرد فيشرح الأمثلة التي يستشهد بها ثم يعرب الآية إن كان هنالك وجه للإعراب. اتضح ذلك في مناقشته للنحويين ورد آرائهم أو تأييدها في هذا الجانب يورد قراءات اللغويين، وأغلبها الشاذة مما يلي العشرة، وكذلك المشهورة لبيان المعنى لهذه القراءات سواء قبلها أو ردها، بل يتعداها إلى الحروف للوقوف عليه.

وفي غير موضع من الكتاب نجد الزجاج يشير إلى أهمية الأساس اللغوي والنحوي في فهم النصوص القرآنية؛ لأن فهم الآية يتوقف على فهم تركيبها اللغوي والالتفات إلى إعرابها، ومعرفة ما لها من معاني واستعمالات في لسان العرب. وهذا الركن يوجه إلى معاني فرعية لم تخطر على أذهان المفسرين.

ومن الملامح المميزة لمنهج الزجاج في نقد القراءات وتوجيهها نحويًّا أنه يجمع بين التفسير بالمأثور والتفسير اللغوي والنحوي، فقد وازن بينهما بما لا يطغى جانب على آخر، ويهتم ببيان المعنى باختلاف القراءة، ويُكثر من الاستشهاد بالشواهد الشعرية في بيان معاني الكلمات المراد تفسيرها.

والمقصود بالتفسير بالمأثور هو التفسير بما جاء في القرآن نفسه من البيان والتفصيل لبعض آياته، أو ما نُقِل عن الرسول – صلى الله عليه وسلم، أو ما نُقِل عن الصحابة رضوان الله عليهم، أو ما نُقِل عن التابعين رحمهم الله تعالى[28].

وقد أجاد واستفاض الإمام الزجاج في تفسير الكلمة أو الآية بنظيرهما في القرآن الكريم، من ذلك في تفسيره لقوله – تعالى - : " **قال أوسطهم ألم أقل لكم لولا تسبحون**"[29]، قال: " **أوسطهم** " أعدلهم من قوله: "**وكذلك جعلناكم أمة وسطًا** "[30] ، وكذلك في تفسيره لقوله – تعالى - : " **وجيء يومئذ بجهنم**"[31]، قال: كما قال: " **وبرزت الجحيم للغاوين**"[32].

أما تفسير الآية بالحديث النبوي فقد استشهد به، ولكن لا تعدل كثرة استشهاده بالقرآن الكريم، ولم يكن غالبًا يعزو الأحاديث إلى مصادرها التي استقاها منها إلا ما رواها هو عن الإمام أحمد بما أجازه به ابنه عبدالله، وغالبًا يقول: " وجاء في التفسير"[33]، وأحيانًا يقول: " وجاء في الحديث"[34]، ثم يورد الحديث بالمعنى وليس نصًّا، وغالبًا ما يورد الحديث بصيغ تحتمل التضعيف عند المحدثين، مثل: رُوِيَ، وقيل[35].

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

ومن أمثلة ذلك : في تفسيره لأول آية من سورة الكوثر، قال: " جاء في التفسير أن الكوثر نهر في الجنة أشد بياضًا من اللبن وأحلى من العسل، حافتيه قباب الدر مجوف"[36]، وفي تفسيره لقوله – تعالى - : " **ثم لتسئلن يومئذ عن النعيم** " [37] قال: " وجاء في الحديث أن النبي عليه السلام أكل هو وجماعة من أصحابه تمرًا – ورُوِيَ بُسْرًا – وشربوا عليه ماء، فقال : الحمد لله الذي أطعمنا وسقانا وجعلنا مسلمين، وجاء أن مما لا يُسأل العبد عنه لباسًا يواري سوأته وطعامًا يُقيم به صلبه، ومكانًا يكنه من الحر والبرد"[38] [39]، وفي تفسيره لقوله – تعالى- : " **الله الصمد**" [40] قال : " روي في التفسير أن المشركين قالوا للنبي – صلى الله عليه وسلم - : انسب لنا ربك ؟ فأنزل الله عز وجل: " **ولم يكن له كفوًا أحد** [41] "[42] [43]، وفي تفسيره لقوله – تعالى- : " **فسوف يحاسب حسابًا يسيرًا (8) وينقلب إلى أهله مسرورًا** " [44] قال: " روينا عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أن ذلك العرض على الله عز وجل، وأنه من نوقش الحساب عُذِّب"[45] [46].

وأما تفسير القرآن بأقوال الصحابة والتابعين، فإن الإمام الزجاج يورد أقوالهم غالباً بلا عزو، وأيضاً يوردها بصيغة التضعيف: قيل وروي، إلا ما ندر، فمن أمثلة ذلك: في تفسيره لأول سورة التين قال: " قيل : التين دمشق والزيتون بيت المقدس، وقيل: التين جبل عليه دمشق والزيتون جبل عليه بيت المقدس، وقيل: والتين والزيتون جبلان، وقيل: التين والزيتون هذا التين الذي نعرفه وهذا الزيتون الذي نعرفُه "[47]، وقد تبين أن هذه أقوال قد قالها إما الصحابة وإما التابعون[48].

وأما تفسير القرآن بذكر المرويات الإسرائيلية، فقد تساهل الإمام الزجاج في ذكر قليل من الروايات الإسرائيلية ولم يحكم بتضعيفها، والمراد بالإسرائيليات في اصطلاح العلماء: تلك الروايات التي مصدرها بنو إسرائيل، فهي كل ما تطرق إلى التفسير والحديث من أساطير قديمة منسوبة في أصل روايتها إلى مصدر يهودي أو نصراني، بل كل ما دسّه أعداء الإسلام من اليهود وغيرهم على التفسير والحديث من أخبارٍ لا أصل لها في مصدر قديم يسمى أيضًا إسرائيليات[49]، ومعلوم أن الإسرائيليات منها ما يوافق شرعنا فيجوز روايته، ومنها ما يخالف شرعنا فيُرد ولا يُروى، ومنها ما هو مسكوت عنه لا يخالف شرعنا ولم يأت ما يوافقه، فهذا لا نصدقه لاحتمال أن يكون باطلاً، ولا نكذبه لاحتمال أن يكون حقاً، وقد أجاز بعض العلماء روايته وحكايته[50].

ومنهج الإمام الزجاج في تفسيره في الإسرائيليات -كما ذكر آنفاً- أنه أورد روايات إسرائيلية ولم ينتقدها أو يبين ضعفها؛ مما يدل على تساهله في ذلك، وإن كانت الروايات التي ساقها في تفسيره لم تكن بتلك الكثرة التي في كتب التفسير الأخرى، ومن أمثلة ما ذكره الزجاج من إسرائيليات: في تفسيره لقوله - تعالى -: " **يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ ۚ إِنَّ**

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ "[51]، قال: " ويروى في التفسير أن قصة داود والملكين سببها أن إبليس – غضب الله عليه – تمثل له في صورة طير من ذهب فسقط بقربه، فأوى إليه ليأخذه، فتنحّى وطلبه حتى إذا قارب أن يتناوله تنحى فبصر داود في اتباع الطير بامرأة تغتسل، وبصرت به فتجللت بشعرها حتى سترها، ويقال إنها امرأة أوريَّا بن حنَّا، ويُرْوى أنه كتب إلى صاحب جنده أن يقدم أوريَّا حتى يتزوج داود بامرأته، ، وهذا - والله أعلم - إنما كان من داود على جهة محبَّة أن يتفق له ذلك من غير أن يتعمد أو يسعى في دم الرجل؛ فجعله الله له ذنبًا لما أحبه، ويجوز أن يكون كتب في أن يقَّدَم أمام التابوت هذا الرجل لبأسه ونجدته في الحرب ورجا كفايته فاتفق مع ذلك أن أصيب وبه حلت له امرأته فعوتب على محبة امرأة رجل ليس له غيرها، ولداود تسع وتسعون امرأة، فكان ذلك من ذنوب الأنبياء، فلما بالغ في التوبة، وجاهد نفسه في الرغبة إلى الله في العفو؛ حتى كاد أن يتلف نفسه تائبًا متنصلًا إلى الله من ذنبه، والله عز وجل قد وصف ذلك فقال : " **اصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ وَاذْكُرْ عَبْدَنَا دَاوُودَ ذَا الْأَيْدِ ۖ إِنَّهُ أَوَّابٌ**"[52] [53]. وقول علي عليه السلام – صلى الله على داود ورحمه – يدل على صحة هذا التأويل، والله أعلم"[54].

فيلاحظ على الإمام الزجاج رحمه الله خطؤه في إيراد هذه الرواية التي فيها تطاول في حق مقام نبينا داود عليه السلام، ثم إن التعليل الذي عقب به هذه الرواية عليل، وكان من الأولى له تجنب مثل هذه الروايات التي ننزه أنبياء الله المعصومين عنها.

ومعلوم أن هنالك قراءات يجوز القراءة بها؛ لتوفر الشروط اللازمة لذلك، وهي أن تكون أتت بطريق متواتر وموافقة لخط المصحف وموافقة للمشهور من العربية[55]، وأن هنالك قراءة شاذة لا يجوز القراءة بها وإن كانت جاءت بطريق صحيح إلا أنها خالفت على الأقل أحد شروط القراءة الجائزة ، والإمام الزجاج قد اتبع منهجاً واضحاً في جعل القراءات مناراً له في تفسير الآيات وبيان معانيها أو إعرابها وقد التزم رحمه الله بالقراءات المتواترة ورد القراءات الشاذة في ذلك، وهو في بيانه للقراءات فإنه يذكر القراءات التي قرئت بها الآية أو المفردة بدون عزو إلى من قرأ بها من القراء غالباً، وقد يذكر أحياناً ذلك، ومن أمثلة ذكر الزجاج للقراءات ورد القراءة الشاذة في قوله – تعالى - : " **يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِّيُرَوْا أَعْمَالَهُمْ**"[56] قال: " والقراءة **(لِّيُرَوْا أَعْمَالَهُمْ) ويُروى : (ليَروا أعمالهم)**، ولا أعلم أحدًا قرأ بها، ولا يجوز أن يقرأ بما يجوز في العربية إذا لم يقرأ به من أخذت عنه القراءة [57] " [58].

وقد امتاز تفسير الزجاج بأنه تفسير لغوي، يُعنى ببيان معاني القرآن بما ورد في لغة العرب، من نثر وشعر وأساليب، والإمام الزجاج قد أبدع في الأسلوب اللغوي في تفسير القرآن الكريم، من ذلك تفسيره لقوله – تعالى

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

- : " **عُتُلٍّ بَعْدَ ذَٰلِكَ زَنِيمٍ** "[59]، قال: " والزنيم جاء في اللغة أنه الملزق في القوم وليس منهم، قال حسان بن ثابت الأنصاري:

وأنت زنيم نيط في آل هاشم * كما نيط خلف الراكب القدح الفرد[60] " [61].

ومن منهج الإمام الزجاج رحمه الله الترجيح بين اللغات، وخصوصًا إذا تعارضت مع القراءة الصحيحة المتواترة، فمن ذلك في تفسيره لقوله – تعالى - : " **يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ**"[62] قال: (**يَوْمَ**) منصوب بقوله : (**مبعوثون**)[63]، المعنى ألا يظنون أنهم يبعثون يوم القيامة، ولو قرئت: (يومِ يقوم الناس) بكسر يوم لكان جيدًا على معنى ليوم يقوم الناس، ولوز قرئت بالرفع لكان جيدًا (يومُ يقوم الناس)، على معنى ذلك يوم يقوم الناس، ولا يجوز القراءة إلا بما قرأ به القراء (**يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ**) بالنصب لأن القراءة سنة، ولا يجوز أن تخالف بما يجوز في العربية.

ويتعدى الزجاج أحياناً بيان المعنى اللغوي إلى بيان الأصل الذي اشتق منه، فهو مولع بالاشتقاق، فمن ذلك في تفسيره لقوله - تعالى - : " **إِلَّا الْمُصَلِّينَ** (22) **الَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ** "[64] قال: " يعني به المحافظين على الصلاة المكتوبة، ويجوز أن يكون الذين لا يزيلون وجوههم عن سمت القبلة ولا يلتفتون، فيكون اشتقاقه من الدائم وهو الساكن"[65].

وقد عني أيضاً الزجاج بالأوجه الإعرابية من غير إسهاب فمثلاً في تفسيره لقوله – تعالى - : " **الْحَاقَّةُ * مَا الْحَاقَّةُ** "[66] قال: " الأوَّلَةُ : مرفوع بالابتداء، و " ما " رفع بالابتداء أيضًا، و" **الحاقة** " الثانية خبر " ما "، والعائد على **"ما " (الحاقة)** الثانية، على تقدير : الحاقة ما هي ؟ والمعنى تفخيم شأنها، واللفظ لفظ استفهام كما تقول: زيد ما هو؟ على تأويل التعظيم لشأنه في مدح كان أو ذم "[67].

يظهر من تفسير الزجاج رحمه لله تعالى لآيات الأحكام أنه تعرض لتفسيرها بشكل عام، ولم يتعرض للأحكام الفرعية المستنبطة من الآيات، فإذا ظهر خلاف في فهم ظاهر الآية ؛ فإنه يبين الخلاف من غير تعصب مذهبي، وإنما يذكر أقوال العلماء في المسألة، ثم يبين أدلة كل قول، وبعد ذلك يرجح ما وسعه اجتهاده من غير تحيز لمذهب ولا إقصاء لمذهب آخر، وأحيانًا يبين اختلاف أقوال العلماء من غير ترجيح، وقد تميز الإمام الزجاج عن غيره أنه يسوق أيضًا أقوال اللغويين وحججهم، ومما يشهد لما ذكرناه تفسيره لقوله – تعالى: " **والمطلقات يتربصن بأنفسهن ثلاثة قروء** " [68] ذكر أقوال علماء الفقه وأهل اللغة وحججهم في معنى (القرء)[69]، ثم ذكر اجتهاده رحمه الله، فقال: " والذي عندي أن القرء في اللغة الجمع، وأن قولهم

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

قَرَيْتُ الماء في الحوض من هذا، وإن كان قد أُلْزِمَ الماء فهو جمعته، وقولك قرأت القرآن؛ أي لفظت به مجموعًا، والقرد يُقْرِئُ؛ أي يجمع ما يأكل في بيته، فإنما القرءُ اجتماع الدم في البدن، وذلك إنما يكون في الطهر، وقد يكون اجتماعه في الرحم، وكلاهما حسن، وليس بخارج عن مذاهب الفقهاء، بل هو تحقيق المذهبين، والمقرأة الحوضُ الذي يقرأ فيه الماء؛ أي يجمع، والمقرَأ الإناءُ الذي يقرأ فيه الضيف "[70].

ومن المسائل التي ذكر فيها أقوال العلماء من غير ترجيح لأحدها في قوله – تعالى - : " **وَاعْلَمُوا أَنَّمَا غَنِمْتُم مِّن شَيْءٍ فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ** "[71] قال: " ونحن نبين في هذه الآية ما قاله جمهور الفقهاء وما توجبه اللغة إن شاء الله، أجمعت الفقهاء أن أربعة أخماس الغنيمة لأهل الحرب خاصة، والخمس الذي سُمِّيَ في قوله: " **فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُ وَلِلرَّسُولِ** " إلى آخر الآية في الاختلاف.

فأما الشافعي فذكر أن هذا الخمس مقسوم على ما سمَّى الله عز وجل من أهل قسمته، وجعل قوله : " **فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُ** "افتتاح كلام، وأحسب معنى " افتتاح كلام " عنده في هذا أن الأشياء كلها لله عز وجل، فابتدأ وافتتح الكلام، فإن قال قائل: " **فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُ** " كما قال: " **يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَنفَالِ ۖ قُلِ الْأَنفَالُ لِلَّهِ وَالرَّسُولِ ۖ** "[72]، ثم قسّم هذا الخمس على خمسة أنصباء، خمس للنبي – صلى الله عليه وسلم – وخمس ليتامى المسلمين لا ليتامى آل النبي – صلى الله عليه وسلم – وخمس في المساكين مساكين المسلمين لا مساكين النبي – صلى الله عليه وسلم – وخمس لابن السبيل، ولا يرى الشافعي أن يترك صنفًا من هذه الأصناف بغير حظ في القسمة.

وبلغني أنه يرى أن يفضل بعضهم على بعض على قدر الحاجة، ويرى في سهم الرسول – صلى الله عليه وسلم – أن يصرف إلى ما كان النبي – صلى الله عليه وسلم – يصرفه فيه، والذي روي أنه كان يصرف الخمس في عدد للمسلمين نحو اتخاذ السلاح الذي تقوى به شوكتهم، فهذا مذهب الشافعي وهو على لفظ ما في الكتاب.

فأما أبو حنيفة ومن قال بقوله فيقسم هذا الخمس على ثلاثة أصناف، يسقط ما للرسول من القسمة، وما لذوي القربى، وحجته في هذا أن أبا بكر وعمر لم يعطيا سهم ذوي القربى، وأن سهم النبي – صلى الله عليه وسلم – ذهب بوفاته، لأن الأنبياء لا تورث، فيقسم على اليتامى والمساكين وابن السبيل على قدر حاجة كل فريق منهم، ويعطي بعضاً دون بعض منهم خاصةً، إلا إنَّه لا يخرج القسم عن هؤلاء الثلاثة.

وأما مذهب مالك فيروى أن قوله في هذا الخمس، وفي الفيء أنه إنما ذكر هؤلاء المسمون لأنهم من أهم مَن يدفع إليهم، فهو يُجيز أن يقسم بينهم، ويجيز أن يعطي بعضاً دون بعض، ويجوز أن يخرجهم من القسم إن

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

كان أمر غيرهم أهم من أمرهم، فيفعل هذا على قدر الحاجة ، وحجته في هذا أن أمر الصدقات لم يزل يجري في الاستعمال على ما يراه الناس، وقال الله عز وجل: " **إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ**"[73]، فلو أن رجلاً وجبت عليه خمسة دراهم لأخرجها إلى صنف من هذه أو إلى ما شاءَ من هذه الأصناف، ولو كان ذكر التسمية يوجب الحق للجماعة لما جاز أن يخص واحد دون غيره، ولا أن يُنْقَص واحد مما يعطى غيره.

من حجج مالك في أن ذكر هؤلاء إنما وقع للخصوص قوله تعالى: " **مَن كَانَ عَدُوًّا لِّلَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ** "[74] فذكر جملة الملائكة، فقد دخل جبريل وميكال في الجملة، وذكرا بأسمائهم لخصوصهما، وكذلك ذكر هؤلاء في القسمة والفيء والصدقة، لأنهم من أهم من يصرف إليه الأموال من البر والصدقة.

ومن الحجة لمالك أيضاً قول الله عزّ وجل: " **يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ مَا أَنفَقْتُم مِّنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ** "[75] فللرجل أن ينفق في البر على هذه الأصناف وعلى صنف منها، وله أن يخرج عن هذه الأصناف، لا اختلاف بين الناس في ذلك، هذا جهلة ما علمناه من أقوال الفقهاء في هذه الآية "[76].

يسير الزجاج في تفسيره لآيات القرآن على عقيدة أهل السنة والجماعة ، إلا أنه لوحظ عليه بعض الزلل في ذلك، فهو في معظم تفسيره يسير على منهج السلف الصالح في الإقرار بأسماء الله وصفاته من دون تأويل إلا أنه في بعض المواطن كان له تأويل في صفات الله تعالى، وهذا يتعارض مع منهج أهل السنة والجماعة في أسماء الله وصفاته، حيث أنهم يجرون أسماء الله وصفاته على ظاهرها، موقنين أن المعنى الظاهر من هذه الأسماء والصفات هو معنى حقيقي يليق بجلال الله وكماله، ولا يمكن أن يشابه هذا المعنى صفات المخلوقين، ولسنا بحاجة إلى تأويل صفات الله بحال من الأحوال[77].

ومن أمثلة ما وقع فيه الإمام الزجاج من تأويل للصفات في تفسيره لقوله تعالى:" **قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ** "[78] قال رحمه الله: " والمحبة من الله لخلقه عفوه عنهم وإنعامه عليهم برحمته ومغفرته وحسن الثناء عليهم"[79].

وقد ورد في تفسيره ما يرد به على أهل الإرجاء حيث قال في تفسيره لقوله – تعالى - : " **فَأَنذَرْتُكُمْ نَارًا تَلَظَّىٰ (14) لَا يَصْلَاهَا إِلَّا الْأَشْقَى (15) الَّذِي كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ** "[80] قال: " وهذه الآية هي التي من أجلها قال أهل

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

الإرجاء بالإرجاء؛ فزعموا أنه لا يدخل النار إلا كافر لقوله: " **لَا يَصْلَاهَا إِلَّا الْأَشْقَى** (15) **الَّذِي كَذَّبَ وَتَوَلَّى** " وليس الأمر كما ظنوا، هذه نار موصوفة بعينها لا يصلى هذه النار إلا الأشقى الذي كذب وتولى، ولأهل النار منازل فمنها قوله: " **إن المنافقين في الدرك الأسفل من النار** "[81]، والله عز وجل كل ما وعد عليه بجنس من العذاب فجائز أن يعذب به، وقال عز وجل: " **إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَاءُ** "[82] فلو كان كل من لم يشرك بالله لا يعذب، لم يكن في قوله –تعالى - : " **وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ** " فائدة، وكان يغفر ما دون ذلك".

وورد في تفسير الإمام الزجاج أيضاً ما يرد فيه على الروافض فقد قال في قوله - تعالى - : " **فَمَا اسْتَمْتَعْتُم بِهِ مِنْهُنَّ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ فَرِيضَةً** "[83]هذه آية قد غلط فيها قوم غلطاً عظيماً جداً لجهلهم باللغة، وذلك أنهم ذهبوا إلى أن قوله: " **فَمَا اسْتَمْتَعْتُم بِهِ مِنْهُنَّ** " من المتعة التي قد أجمع أهل الفقه أنها حرام، وإنما معنى قوله: " **فَمَا اسْتَمْتَعْتُم بِهِ مِنْهُنَّ** " أي: فما نكحتموه، على الشريطة التي جرت في الآية ، آية الإحصان: " **أَن تَبْتَغُوا بِأَمْوَالِكُم مُّحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ** "[84] أي: عاقدين التزويج الذي جرى ذكره، " **فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ فَرِيضَةً** " أي: مهورهن، فإن استمتع بالدخول بها أعطى المهر تامًّا، وإن استمتع بعقد النكاح آتى نصف المهر، والمتاع في اللغة كل ما أُنتُفِع به، فهو متاع، وقوله عز وجل في غير هذا الموضع: " **وَمَتِّعُوهُنَّ عَلَى الْمُوسِعِ قَدَرُهُ** "[85] ليس بمعنى زوجوهن المتع، إنما المعنى أعطوهن ما يستمتعن به، وكذلك قوله: "**وَلِلْمُطَلَّقَاتِ مَتَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ**"[86]، ومن زعم أن قوله: " **فَمَا اسْتَمْتَعْتُم بِهِ مِنْهُنَّ** " المتعة التي هي شرط في التمتع الذي تعمله الرافضة فقد أخطأ خطأ عظيمًا؛ لأن الآية واضحة بينة"[87].

ظهر من نقد الزجاج للقراءات القرآنية أنه صاحب ذوق نقدي؛ فهو لا يكتفي بإطلاق الأحكام، بل يفصّل في مراتبها، فظهرت عنده عبارات، مثل: الأجود، ويليه في الجودة، وأضعفهما. أما أفصح اللغات عند الزجاج فهي لغة الحجاز، وتميم، وهذيل، وتهامة، وهو بذلك يحذو حذو سيبويه، ويردد عباراته أنفسها، إذ إن هذه اللغات عند سيبويه هي أفصح اللغات، أما معاييره في نقدها فهي في أغلب الأحيان معايير القراءات القرآنية أعينها، وعلى الرغم مما انماز به الزجاج من فكر نقدي، إلا أنه يؤخذ عليه:

1. عدم تعليل الأحكام النقدية التي يطلقها، حيث يكتفي بإصداره الحكم النقدي فقط.
2. إطلاقه عبارات وأحكام نقدية في نقده للقراءات لا تليق بمقامها، كوصفه لها بالقبح مثلًا.
3. جعل الزجاج من بعض اللغات مقياسًا بقيس عليه كل رديء وشاذ، وكان ينبغي عليه أن يطلق عبارات أليق وأنسب بالمقام.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

4. وقد وجد الباحث الزجاج ينسب بعض الأقوال إلى قراء مشهورين ويردها، وأجمع العلماء على غير ذلك، كما ظهر في نقده حمزة الكوفي؛ مما غيّب الدقة عنده في بعض الأحيان في نسبة القراءات إلى أصحابها.

كما تبين أن الزجاج أحد العلماء النقاد الذين اختطوا لأنفسهم منهجًا في نقده اللغوي على الرغم من أنه لم يؤلف كتابًا خاصًا بذلك، شأنه شأن غيره من النقاد، وكان منهجه موضوعيًّا بعيدًا عن التعصب، يتسم بالعدالة، وكان خلقه النقدي يكتنفه التحفظ من الذم أو التهكم مصحوبًا بالجرأة في بعض الأحيان، إلا أن جرأته في الأحكام التي يطلقها أقل بكثير من تحفظه في تلك الأحكام، فمن الموضوعية في أحكامه النقدية نقده لقراءات بصرية، ولا سيما نقده لأبي عمرو بن العلاء (ت : 154 هـ)[88].

ويُلاحظ على منهج الزجاج خلافًا للنحاس أنه غالبًا ما يتحرج من ذكر أسماء الذين ينقدهم، ويكتفي بذلك في عبارات، مثل: (قُرِئت)، أو (قرأ بعضهم)، أو (وقيل)، أو (وجاء في التفسير)، أو (قيل في تفسيرها)، أو (وهي لغة)، وغيرها من العبارات المبنية للمجهول، بيد أنه بصرح في مواضع أخرى بأسماء من ينقد، فكان منهجه في ذكر المنقودين غير مستقر، كما يُلاحظ على منهجه في النقد أنه في الغالب لا يُشير إلى أسماء كتب العلماء الذين أخذ عنهم، أو الذين ناقش أقوالهم[89].

المبحث الثاني: معايير نقد القراءة دراية

لم يكن الزجاج جاريًا وراء هواه في نقده القرائي، حيث كان يتبع منهجًا علميًّا واضحًا ودقيقًا، يقوم على أصول النحو وأحكامه، كالسماع والإجماع والقياس واستصحاب الحال، فضلًا عن اعتماد على استدلالات أخرى تقتضيها طبيعة المادة المنقودة التي يجري البحث فيها.

عوّل الزجاج على النص القرآني في استدلالاته النقدية؛ لتثبيت القواعد وتقريرها، أو ترجيح حكم على حكم آخر، فاحتج به في غير موضع[90]، ومن ذلك تخطئته من قال: إن (الميت) بالتشديد وكسر الياء لما لم يمت، و(الميْت) بسكون الياء لما قد مات، قال الزجاج: " وهذا خطأ، إنما (ميِّت) يصلح لما قد مات ولما سيموت، قال الله عز وجل: " **إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُم مَّيِّتُونَ " (الزمر : 3)"**[91].

واحتج الزجاج بالنص القرآني عندما رد قول أبي عبيدة (ت : 210 هـ) في معنى قوله – تعالى - : " **يُضَاعَفْ لَهَا الْعَذَابُ ضِعْفَيْنِ " (الأحزاب : 30)**، الذي ذكر أن معناه: يعذب ثلاثة أعذبة[92]، قال الزجاج: " وهذا القول ليس بشيء؛ لأن معنى " **يُضَاعَفْ لَهَا الْعَذَابُ ضِعْفَيْنِ** " يُجعل عذاب جرمها كعذاب جرمين، والدليل

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

عليه " **نُؤْتِهَا أَجْرَهَا مَرَّتَيْنِ** " (الأحزاب : 31) فلا يكون أن تُعطى على الطاعة أجرين، وعلى المعصية ثلاثة أعذبة"[93].

وكانت القراءات القرآنية إحدى معايير الزجاج في النقد، ولكن احتجاجه بها ليس مبنيًّا على نوعها؛ لأن للزجاج شروطًا للقراءة الصحيحة، فما وافقت شروطه قبلها واحتج بها، سواء أكانت متواترة أم آحادًا أم شاذة، وإن خالفت تلك الشروط فهي مردودة، وإن كانت متواترة.

ومن احتجاج الزجاج بالقراءات القرآنية ما ذكره في تفسير قوله – تعالى - : " **لِيُنذِرَ يَوْمَ التَّلَاقِ** " (غافر: 15)، فذكر أنه يجوز أن يكون النبي – صلى الله عليه وسلم – يُنذر بالذي يوحى إليه يوم التلاق، ويجوز أن يكون الله عز وجل يُنذر يوم التلاقي، ثم رجح القول الأول(أي النبي صلى الله عليه وسلم)، ووصفه بأنه الأجود، ثم قال: " والدليل على ذلك أنه قُرِئ (لِتنذِرَ يَوْمَ التَّلَاقِ)[94] بالتاء "[95].

وكان الزجاج أحد اللغويين والنحويين الذين احتجوا بالحديث الشريف، ومن وجوه احتجاجه أنه جعله معيارًا يستند إليه في أحكامه النقدية؛ لإثبات صحتها، فمن ذلك ما جاء في تفسيره لقوله – تعالى - :" **أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّن قَرْنٍ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّن لَّكُمْ** " (الأنعام : 6)، ذكر الزجاج قول العلماء في معنى القرن، فمنهم من قال : ثمانون سنة، وقيل : سبعون سنة، ولكن الزجاج خالف تلك الأقوال، واختار أن يكون معنى القرن: أهل مدة كان فيها نبي أو كان فيها طبقة من أله العلم، قلّت السنون أم كثرت، وأدلى بحجته في ذلك فقال : " والدليل على هذا قول النبي – صلى الله عليه وسلم – : خيركم قرني؛ أي أصحابي (رحمة الله عليهم)، ثم الذين يلونهم (يعني التابعين)، ثم الذين يلونهم[96] (يعني الذين أخذوا عن التابعين"[97].

واعتمد الزجاج اعتمادا كبيرًا على الاستشهاد بالشعر في توجيه كثير من المسائل اللغوية والنحوية وإثبات قواعدها، وقد استشهد بشعر الطبقات الثلاث الأولى، أما الرابعة وهي طبقة المولدين، فلم يستشهد بشعر أحد منهم، وجعل الزجاج الاستشهاد بالشعر العربي معيارًا لنقده اللغوي؛ فقد احتج به لتثبيت أحكامه النقدية في مواضع كثيرة[98]، ففي نقده للقراءات في قوله – تعالى - : " **وَكَأَيِّن مِّن نَّبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ** " (آل عمران : 146)، ذكر الزجاج أن في (كأين) لغتين قرئ بهما[99]، هما: (كأيِّن) بتشديد الياء، و(كائن) على وزن فاعل، ووصف القراءتين بالجودة والبلوغ، ولكنه رجّح قراءة (كائن)، فقال: " وأكثر ما جاء الشعر على هذه اللغة، قال جرير[100] :

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

وكائن بالأباطح من صديق يراني لو أصبت هو المصابا " [101]

ومن استدلالات الزجاج بالمنثور من كلام العرب ما ذكره في تصويبه لدلالة لفظة (هَرِفَ)، فقد خطّأ العامة في استعمالها لما يتعجّل من الثمار وغيره، بل هي كلمة تبطئة، والصواب عنده أن يُقال: (بكّر)، واستدل على لك بقوله: " وإنما تقول العرب في مثل ذلك: قد بكَّر، ويسمى ما يكون منه الباكورة"[102].

وعُنِيَ الزجاج عناية كبيرة بالقياس في تثبيت أحكامه النقدية في مواضع كثيرة من مصنفه موضع الدراسة[103]؛ إيمانًا منه بما أضافه ذلك الدليل إلى العربية من نمو وتطور، ومن ذلك نقده من أبدل ضمة الواو في (اشتروا) همزة من قوله – تعالى - : " **الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ** " (البقرة: 16)، ووصف ذلك بأنه غلط، وعلل ذلك الحكم بقوله: " لأن الواو المضمومة التي تُبدل منها همزة إنما يُفعل بها ذلك إذا لزمت ضمتها، نحو قوله عز وجل: " **وَإِذَا الرُّسُلُ أُقِّتَتْ** " (المرسلات : 11)، إنما الأصل (وقتت)، ... وضمة الواو في قوله: (اشتروا الضلالة) إنما هي لالتقاء الساكنين"[104].

ومن احتجاج الزجاج بالإجماع احتجاجه بالقراءة في قوله – تعالى - : " **يَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ** " (آل عمران: 31)، ذكر أن القراءة بإظهار الراء مع اللام، ورد قول بعض النحويين الذين أجازوا إدغام الراء مع اللام في (يغفر لكم)[105]، ووصف ذلك بأنه خطأ فاحش، وذكر أن الراء حرف مكرر، فلو أُدغم في اللام ذهب ذلك التكرير، ثم ثبت ذلك الحكم بقوله: " وهذا إجماع النحويين الموثوق بعلمهم"[106]؛ أي إجماعهم على خلاف ما ذكر لبعض النحويين الذين نقدهم.

ومن القراءات التي نقدها الزجاج: يحيى بن وثاب (ت: 103 هـ) في قوله – تعالى - : " **مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَىٰ يُوسُفَ** " (يوسف: 11)، حيث قرأ يحيى (تيمنّا)[107]، ونقد الزجاج هذه القراءة بوصفها بالمخالفة لرسم المصحف، وإن كان لها وجه في العربية بكسر التاء في كل ما ماضيه على (فَعِلَ)، نحو: (أَمِنَ)، وأصل القراءة عند الزجاج (تأمُنا) بالإدغام والإشمام، وهي اختيار أبي عبيد القاسم بن سلام[108]، وعدّ الإدغام جيّدًا، وترك الإشمام (تأمَنَّا)[109]. كما عدَّ (تأمننا)[110] جيدًا بالإظهار[111].

وهذا يؤكد تمسك الزجاج بشروط القراءة الصحيحة، فقراءة يحيى جائزة في قياس العربية إلا أنها مردودة؛ لأنها فقدت شرط موافقة أحد المصاحف، وفي هذا دليل على تحرر الزجاج من الأقيسة العربية في نقد القراءات القرآنية.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

ويظهر نقد الزجاج للقراءات المتعلقة بالسند في نقد قراءة الحسن البصري [112]، ومن ذلك قوله – تعالى - : " **وَلْيَحْكُمْ أَهْلُ الْإِنجِيلِ بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فِيهِ**ۚ "(المائدة: 47)، ذكر الزجاج أن القراءة (الإنجيل) بكسر الهمزة، وقرأ الحسن (الإنجيل) بفتح الهمزة، ونقد قراءة الحسن ووصفها بالضعف، واحتج لذلك بأن (إنجيل) على وزن (إفعيل) من النجل، وشكك الزجاج في نسبة هذه القراءة للحسن، وأكد ابن جني أن الحسن لم يقرأ بها، وإنما سمعها ممن قبله، ومما تقدم تبين أن الزجاج كان مصيبًا في نقده، ولم ينكر عليه أحد من العلماء ذلك، كما أنه تمسك بشروط القراءة الصحيحة، فحجته الأولى في رد هذه القراءة أنها ليس لها نظير في كلام العرب، وهذا يُفقد القراءة شرطًا من شروطها، وهو أن يكون لها وجه في العربية، وأما حجته الثانية فهي عدم التأكد من صحة سندها عن الحسن.

من معايير النقد التي تتضح لدى النحاس إحدى القراءات التي أكثر فيها ذكر أوجه القراءات وآراء القراء قوله – تعالى – من سورة آل عمران: " **ما كان لبشر أن يؤتيه الله الكتاب والحكم والنبوة ثم يقول للناس كونوا عبادًا لي من دون الله ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون** "[113]، فقد ذكر في كلمة (تعلمون) الواردة في الآية الكريمة جملة من القراءات، فقال: " (بما كنتم تعلَمون الكتاب) قراءة أبي عمرو وأهل المدينة، وقرأ ابن عباس وأهل الكوفة (تَعَلَّمون) بفتح التاء وتشديد اللام؛ أي تتعلمون، واختار أبو عبيدة قراءة أهل الكوفة؛ لأنها تجمع بين اللغتين والمعنيين؛ لأنهم يعلمون ويدرسون، فخولف أبو عبيد في هذا الاختيار؛ لأن شعبة روى عن عاصم عن زر عن عبدالله بن مسعود (ولكن كونوا ربانيين)، قال حكماء علماء. وقال الضحاك: لا ينبغي لأحد أن يدع حفظ القرآن جهده؛ فإن الله عز وجل يقول (ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تَعَلَّمون الكتاب وبما كنتم تدرسون)؛ أي فقهاء علماء بعلمكم"[114].

والنحاس هنا – كعادته – يسوغ ويفسر هذه القراءات من خلال تأويلها بما يطابق الدلالة التي توحيها، والمعنى الذي أفاده منها؛ ليقربها إلى الأذهان ولكي تكون أكثر قبولًا من لدن المتلقي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن النحاس لم يشر عند عرضه للقراءات في هذه الآية إلى قراءة أبي حيوة (تُدْرِسون) بضم التاء وكسر الراء التي ذكرها ابن جني في المحتسب، والتي عدّها من القراءات الشاذة[115]، وهذا مما قد يوحي بعدم التزامه بعرض كل القراءات في الآية الواحدة، وهو خلاف منهجه الذي سار عليه، أو ربما قد تكون هذه على غير الشهرة التي عليها غيرها من القراءات الشواذ فأهملها. ومثلها قراءة قوله – تعالى – من سورة النساء (**أو جاءوكم حصرة صدوركم)** المروية عن الحسن البصري وجماعة[116]، التي لم يرد لها ذكر في إعراب القرآن، فيما هو قد ذكرها في كتابيه معاني القرآن والقطع والاستئناف، وذكر معها تفسير معاني هذه القراءة نقلًا عن أبي العباس محمد بن يزيد

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

المبرد، وسبب شذوذها – كما يقول: " لأن هذه القراءة مخالفة للمصحف الذي عليه الجماعة الذين لا يجوز عليهم الغلط"[117].

وهذا الأمر يتكرر مع قراءات شاذة كثيرة قد لا تكون – كما أشرنا آنفًا – مشهورة، إلا أنه لم يهمل مثلًا قراءة شاذة مشهورة عن الحسن البصري أيضًا، وهي قراءته لقوله – تعالى – من سورة الشعراء: " **وما تنزّلت به الشاطين** "[118]، إذ قرأ قراءة مخالفة لجمهور القراء، يقول النحاس: " وقرأ الحسن (الشياطون)، وهو غلط عند جميع النحويين ... وسمعت علي بن سليمان يقول: سمعت محمد بن يزيد يقول: هكذا يكون غلط العلماء إنما يكون بدخول شبهة، لما رأى الحسن رحمه الله في آخره ياءً ونونًا، وهو في موضع اشتبه عليه بالجمع المُسلّم فغلط ... وقد قرأ هو مع الناس (وإذا خلوا إلى شياطينهم)، ولو كان هذا بالواو في موضع الرفع لوجب حذف النون للإضافة"[119].

الملاحظ هنا أيضًا أنه ذكر أن هذه القراءة غلط من جهة النحو، ولم يشر إلى شذوذها من وجهة نظر القراءات؛ لذا اختار أن يضمن تعليق المبرد عليها بوصفه نحويًّا، واكتفى أن يختفيَ خلفه. وهو ما دأب عليه في كتابه (إعراب القرآن)، إذ اعتمد التحليل النحوي في الأعم الأغلب من القراءات التي ضعّفها، أو تلك التي خطّأها، معتمدًا في الغالب على آراء النحويين البصريين، وفي أحيان أخرى على آراء الكوفيين، ولاسيما إذا ما وافقت آراء أئمة النحو البصري، ففي إعرابه للآية الكريمة من سورة الأعراف، قوله – تعالى - : " **إن الذين تدعون من دون الله عباد أمثالكم فادعوهم فليستجيبوا لكم إن كنتم صادقين**"[120]، يتحدث عن قراءة سعيد بن جبير (إن الذين تدعون من دون الله عبادًا أمثالكم) بتخفيف (إن) وكسرها لالتقاء الساكنين ونصب عبادًا بالتنوين ونصب أمثالكم؛ قال: " وهذه القراءة لا ينبغي أن يُقرأ بها من ثلاث جهات إحداها أنها مخالفة للسواد، والثانية أن سيبويه يختار الرفع في خبر (إن) إذا كانت بمعنى (ما)، فيقول : إنْ زيدٌ منطلقٌ؛ لأن عما ما ضعيف، وإنْ بمعناها أضعف منها. والجهة الثالثة أن الكسائي زعم أ، (إنْ) لا تكاد تأتي في كلام العرب بمعنى (ما) إلا أن يكون بعدها إيجاب، كما قال عز وجل (إنِ الكافرون إلا في غرور)" [121]بكسر النون.

ويؤيد هذا الرأي من جهة أخرى إكثاره من النقل عن أبي عمرو بن العلاء، إلا أنه وإن كان ميالًا إلى النحو البصري، لم يكن على الدوام منتصرًا لأبي عمرو بن العلاء في كل آرائه، كما يرى الدكتور أحمد خطاب العمر، الذي يقول أنه " ينتصر له، فيعلل لما جاء به من قراءات، وتعليلاته هي تعليلات محتملة في اللغة والنحو، ليخرج بقبول روايته أو قراءته ... لأنه ينتصر للبصريين من خلال قراءة أبي عمرو"[122]. ففي عديد القراءات نراه يرد قراءة أبي عمرو بن العلاء حينما لا توافق رأيه، أحيانًا بالاعتماد على الآراء التي تخالف رأيه من دون أن

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

يباشر الرد بنفسه؛ وهذا ما نراه في رده قراءة أبي عمرو الآية الكريمة من قوله – تعالى – في سورة الكهف: "**فانطلقا حتى إذا لقيا غلامًا فقتله قال أقتلت نفسًا زكيّة بغير نفس لقد جئت شيئًا نكرًا**"[123]، فقد قرأ أبو عمرو وأهل الحرمين (قال قتلت نفسًا زاكية)، في حين أن قراءة الكوفيين (زكيّة)، التي نستشعر أنه يختارها، إذ يقول: " فزعم أبو عمرو أن زاكية ههنا أولى؛ لأن الزاكية التي لا ذنب لها: والذي قتله الخضر صلى الله عليه طفلًا، وخالفه في هذا أكثر الناس، فقال الكسائي والفراء: زاكية زكية واحد؟، وقال غيرهما: لو كان الأمر على ما قال لكان زكية أولى؛ لأن فعيلًا أبلغ من فاعل، ولم يصح أن الذي قتله الخضر كان طفلًا، بل ظاهر القرآن يدل على أنه كان بالغًا. يدل على ذلك بغير نفس، فههنا يدل على أن قتله بنفسه جائز، وهذا لا يكون لطفل، ولا يقع القود إلا بعد البلوغ"[124].

فالنحاس لم يرد قراءة أبي عمر فقط، وإنما أيّد قراءة الكوفيين ناقلًا آراء أئمتهم فيها، ونرى أن الرأي الذي لم ينسبه إلى أحد بعينه من العلماء واكتفى بنسبته بالقول: (وقال غيرهما)، قد يكون رأيه هو وتعليله اختيار قراءة الكوفيين من دون أن يصرّح بنسبة الرأي إليه.

وفي أحيان يرد بنفسه صراحة على تعليلات أبي عمرو لقراءاته، ويذكر مخالفته له، وهذا ما نجده حين يذكر اختلاف التفسيرات في القراءات الواردة في قوله – تعالى - : " **حتى إذا بلغ بين السدين وجد من دونهما قومًا لا يكادون يفقهون حديثًا**"[125]، فقد قرأ أبي عمرو (بين السَّدَّينِ) بفتحتين، وهي أيضًا قراءة أهل مكة، خلافًا لقراءة أهل المدينة وعاصم (الُّدَّين) بضم الأول وفتح الثاني، ويشير إلى تفسيرات الكلمتين بين الفتح والضم من بينها تفسير أبي عمرو الذي يشير إليه بالقول: " وقال أبو عمرو بن العلاء : السدَّ بالفتح هو الحاجز بينك وبين الشيء، والسدَّ بالضم ما كان من غشاوة في العين، وقال عبدالله بن أبي إسحق: السدّ بالفتح ما لم يره عيناك، والسدّ بالضم ما رأته عيناك. قال أبو جعفر: هذه التفريقات لا تُقبل إلا بحجة ودليل، ولا سيما وقد قال الكسائي: هما لغتان بمعنى واحد. ووقع هذا الخلاف بلا دليل ولا حجة. والحق في هذا ما حكي عن محمد بن يزيد، قال: السَّد المصدر، وهذا قول الخليل وسيبويه، والسُّدّ الاسم، فإذا كان على هذا كانت القراءة بالضم أولى؛ لأن المقصود الاسم لا المصدر"[126].

وعلى هذا فقد خالف النحاس قراءة أبي عمرو بن العلاء، واختار رأي البصريين في التفريق بين الكلمتين متمثلًا برأي المبرد الذي نقله، والذي هو قول إمامي البصرة في اللغة الخليل وسيبويه.

ومع هذا فالنحاس نجده في أحيان يعلل قراءات أبي عمرو المخالفة ويجد لها وجهًا مقبولًا، والملاحظ أن هذا لا يكون إلا حينما تتفق هذه القراءة أو تلك مع ما يرجّحه هو، أو أن تكون بحاجة إلى تأويل دلالي لا يمس

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

القواعد النحوية أو اللغوية، فهو حين يعرض القراءات في قوله – تعالى – في سورة مريم : " **قال إنما أنا رسول ربك لأهب لك غلامًا زكيًّا**"[127]، يعلل قراءة أبي عمرو (ليهب) التي خالف بها قراءة الهمز التي يصفها النحاس بأنها قراءة أكثر الناس، وهي الصحيحة عن نافع بن أبي نعيم، ويذكر قول أبي عبيد عن هذه القراءة؛ يقول: "قال أبو عبيد وهذا مخالف لجميع المصاحف كلها، قال : ولو جاز أن يُغيَّر حرف من المصحف للرأي لجاز في غيره. قال : وفي هذا تحويل القرآن حتى لا يعرف المنزل منه من غيره"[128].

وعلى الرغم من قول أبي عبيد الذي يرى في هذه القراءة تغييرًا لحروف المصحف الشريف وتحويلًا للقرآن الكريم، نجد أن النحاس يوجه هذه القراءة من خلال إيجاد احتمالين لها: " أحدهما أن يريد (لأهَبَ) ثم يخفف الهمزة، والآخر أن يكون على غير تخفيف الهمزة، ويكون معناه أرسلني ليَهَبَ"[129]، وهذا مما لا يقتصر على النحاس؛ فإننا نجد أن معاصريه ابن خالويه وأبا علي الفرسي قد ذكرا أكثر مما ذكره النحاس من تفصيل وتعليل[130].

الخاتمة:

في ختام بحثنا نجد أنه لا بد من ذكر النقاط التي توصّل إليها البحث في منهجي أبي جعفر النحاس وأبي إسحق الزجاج في تناولهما القراءات في كتابيهما إعراب القرآن، وأسلوبهما الذي تبين لنا من عرضهما تلك القراءات ونقدهما لها:

1- أولى أبو جعفر النحاس القراءات القرآنية عناية كبيرة؛ لثقافته الغزيرة، وعلى إثر كونه أحد مؤرخي القراءات.
2- يتمثل أسلوب أبو جعفر النحاس في نقد القراءات في استقراء آراء القراء كلٌّ في قراءته، فضلًا عن ذكره سلسلة الأسانيد التي نقلت روايات هذه القراءة أو تلك، ويقف عند هذا الحد، بل يمارس على تلك الروايات عملية نقدية تتمثل في رده بعض القراءات، أو تضعيفه روايات أخرى، أو قبوله بعض منها أو تأييدها، أو ترجيحه قراءة على قراءة أخرى.
3- لا يكتفي النحاس في كثير من الأحيان عند حديثه عن القراءة بذكر اسم صاحبها، وتسلسل رواتها، بل إنه في كثير من الأحيان يحاول الإحاطة بكل القراءات التي وردت في موضع القراءة.
4- اعتمد النحاس على قراءات القراء المشهورين، وتأثر بهم، ورغم ذلك فلم يجد حرجًا في نقد بعض قراءاتهم؛ إذ نراه تارة يأخذ بها، وكثيرًا ما يضعف عددًا آخر منها، وتارة أخرى يرى أن هذه القراءة أو تلك

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

مردودة كونها غير موافقة للمصحف الذي عليه الجماعة، أو أن في هذه القراءة لحنًا هنا، أو غلطًا من القارئ، أو أن هذه القراءة على التفسير، وهو أيضًا لا يكتفي بالتعليق على هذه القراءات، وإنما يجدّ في البحث عن العلة في رده هذه القراءة أو تلك، ويذكر السبب، ويستعين بقراءة أخرى ليوضح موقفه من القراءة، ويبين الأسباب التي دعته إلى دردها.

5- دأب النحاس في كتابه (إعراب القرآن) في رده على بعض القراءات على أن يختار تعليقًا لأحد النحويين البصريين – كما جاء كثرة إيراده تعليقات المبرد - ، مكتفيًا بالاختباء خلفه، وفي هذا كأنه يقول للقارئ أن هذا الرأي هو ما يوافق ما يذهب إليه.

6- وتوصل البحث إلى أن جمع القراءات والبحث عن إسنادها كان الدافع الأول إلى نقد القراءات وخصها بالتأليف بعد أن مَّدت لهم الأسباب، ومِّهدت أمامهم السبُل، فألّفوا كتباً مستقلة في نقد القراءات واهتموا بنسبة كل قراءة إلى صاحبها، وتنوعت طرقهم بالنقد بين مستطرد ومقتضب، لكن الاقتضاب والسهولة والتيسير هي الصفة التي سادت بين ناقدي القراءات في تلك الحقبة. ثم اتجه بعد ذلك أصحاب القراءات في القرن الرابع وما بعده إلى نقد القراءات ضمناً في تفاسيرهم، وكان توجيههم بطريقة حشدية، فكانوا إذا ما مروا بآية ذكروا جميع القراءات الواردة فيها صحيحة كانت أم شاذة، وبينوا أوجهها في العربية، وذكروا أقوال أسلافهم في توجيهها، وحشدوا لها أكبر قدر من الشواهد.

7- برز الزجاج ناقدًا مميزًا في نقده، فجاءت أحكامه مسموعة لدى العلماء، وقد ركن إليها الكثير منهم، والناقد المميز من يُسمع حكمه ويُركن إليه، وقد اتسعت دائرة النقد عنده لتشمل مجالات شتى وعلماء كثيرين، بيد أن مفهوم النقد بمعناه الدقيق ظهر عنده في تصويبه اللغوي، وقد كشف البحث أن للزجاج غايتين رئيستين من النقد اللغوي، هما: صيانة اللسان من اللحن، وتقعيد القواعد.

8- انماز الزجاج بالموضوعية والتحفظ في أحكامه النقدية، وقد ظهرت الموضوعية عنده في اتجاهين، الأول: في نقده قراء وعلماء بصريين، والآخر: قلة حدة نقده للغويين مشهورين أمثال أبي عبيدة، وقطرب، والأصمعي، وأبي عبيد. نعم إنه شكك برواية أبي عبيدة وأبي عبيد واتهمهما بعدم الضبط، بيد أنه لم يتعرض لهما في نقده مثل ما تعرّض لهما معاصروه الذين انماز نقدهم بالعنف والحدة والتهكم، والدليل أنه وثّق أبا عبيدة.

9- عدم تعليل الأحكام النقدية التي يطلقها، حيث يكتفي بإصداره الحكم النقدي فقط.

10- إطلاقه عبارات وأحكام نقدية في نقده للقراءات لا تليق بمقامها، كوصفه لها بالقبح مثلًا.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

11- وقد وجد الباحث الزجاج ينسب بعض الأقوال إلى قراء مشهورين ويردها، وأجمع العلماء على غير ذلك، كما ظهر في نقده حمزة الكوفي؛ مما غيّب الدقة عنده في بعض الأحيان في نسبة القراءات إلى أصحابها.

الإحالات:

1. ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق البغدادي المعتزلي الشيعي (المتوفى: 438هـ)، الفهرست، تحقيق: إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة: الثانية 1417 هـ - 1997 م، ص 6.
2. ينظر: ابن منظور الأنصاري (ت 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2010م، مجلد 1، ص 901.
3. ينظر: الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، طبعة الكويت، 2008م، ج5، ص 41.
4. ينظر: معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 3، ص 404.
5. السابق، ص 358.
6. ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام محمد، دار الكتب العلمية، 2001 م، م، ج4، ص 256.
7. ينظر: ابن الجزري، محمد بن محمد (ت 838هـ)، منجد المقرئين، ومرشد الطالبين، اعتنى به علي بن محمد العمران، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1988م، ص 3.
8. جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق : د محمد سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2006م، ص 51.
9. ابن الجزري، منجد المقرئين، ومرشد الطالبين، ص 4.
10. جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1966م، ج1، ص 362.
11. المصدر نفسه، ج1، ص 362.
12. ينظر: د. أحمد خطاب العمر، أبو جعفر النحاس، سلسلة نوابغ الفكر العربي، دار الشؤون الصقافية، بغداد، ط1، 1988م، ص 81.
13. أبو جعفر النحاس، أحمد بن محمد بن إسماعيل (ت 338هـ)، إعراب القرآن، تحقيق : د. زهير غازي، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1977م، ج1، ص 115.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

14.نفسه، ج1، ص 120.
15.د. أحمد خطاب العمر، أبو جعفر النحاس، ص 83 – 84.
16.ينظر: د. أحمد خطاب العمر، أبو جعفر النحاس، ص 84.
17.البقرة: 26.
18.أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج1، ص 152.
19.المصدر نفسه، ج1، ص 152 – 153.
20.جعلها ابن جني في القراءات الشواذ، وفي توجيهه لها يرى أن (ما) هاهنا بمنزلة الذي؛ أي : لا يستحي أن يضرب الذي هو بعوضة مثلًا، فحذف العائد على الموصول، وهو مبتدأ. ابن جني، المحتسب، ج1، ص 145.
21.أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج1، ص 153.
22.البقرة: 38.
23.أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج1، ص 165 – 166.
24.ابن جني، المحتسب، 1/ 158.
25.البقرة: 271.
26.أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج1، ص 290.
27.نفسه، ص 291، 292.
28.نفسه، ص 292.
29.آل عمران، 79.
30.أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج1، ص 347.
31.انظر: محمد حسين الذهبي: التفسير والمفسرون، ج 1، ص 163.
32.القلم: 28.
33.البقرة: 143.
34.الفجر: 23.
35.الشعراء: 91.
36.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 5، ص 284.
37.التكاثر: 8.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

38.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 5، ص 284.

39.صل الحديث الذي ذكره الإمام الزجاج حديثان، أولهما : أخرجه مسلم في صحيحه في كتاب الأشربة، ومفاده أن النبي صلى الله عليه وسلم خرج من بيته جائعًا، فلقي أبا أبكر وعمر أيضًا قد أخرجهما الجوع، فذهبوا إلى بيت رجل من الأنصار، فضيفهم بعذق فيه بسر وتمر ورطب وذبح لهم شاة، فلما أن شبعوا ورووا، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "والذي نفسي بيده لتسألن عن هذا النعيم يوم القيامة "، وأما الحديث الثاني فقد أخرجه أهل السنن وغيرهم ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان إذا فرغ من طعامه قال : " الحمد الله الذي أطعمنا وسقانا وجعلنا مسلمين "، إلا أن في سند الحديث راو مجهول، وسيتبين تفصيل ذلك في قسم التحقيق في تفسير سورة التكاثر.

40.الإخلاص: 2.

41.الإخلاص: 4.

42.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 5، ص 291.

43.ورد هذا الحديث بطرق متعددة في إسناد كل منها ضعف، وممن أخرجه الإمام أحمد في مسنده والترمذي في سننه، والطبري في تفسيره، والطبراني في المعجم الأوسط، والبيهقي في شعب الإيمان وغيرهم، إلا أن جميع تلك الروايات المختلفة والمتعددة يقوي بعضها بعضا، ويجعل من السبب المذكور في نزول السورة سببا صحيحا، وسيتبين تفصيل ذلك في التحقيق في موضع تفسير سورة الإخلاص.

44.الانشقاق: 8، 9.

45.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 5، ص 235.

46.صحيح البخاري، مج1، ج1، ص 37.

47.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 5، ص 262.

48.انظر: تفسير مجاهد، ص 737.

49.الإمام الزجاج ومنهجه في كتابه معاني القرآن وإعرابه، علال عبد القادر بندويش، ص 295.

50.التفسير والمفسرون، الذهب، ج 1، ص 189 – 191.

51.السابق، ص: 26.

52.الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، للدكتور محمد بن محمد أبو شهبة، ص 256-258.

53.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 5، ص 246.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

54.صفحات في علوم القراءات، لعبد القيوم بن عبد الغفور السندي، ص 49 – 77.
55.الزلزلة: 6.
56. ينظر: الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، ج 22، ص 421.
57.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 5، ص 268.
58.القلم: 13.
59.انظر: ديوان حسان بن ثابت، تحقيق: د. وليد عرفات، ج 1، ص ٣٩٩ – ٣٩٨، وشرح ديوان حسان ابن ثابت الأنصاري، عبدالرحمن البرقوقي، ص160 – 161.
60.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 4، ص 160.
61.المطففين: 6.
62.المطففين: 4.
63.المعارج: 22، 23.
64.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 4، ص 173.
65.الحاقة: 1، 2.
66.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 4، ص 166.
67.البقرة: 228.
68.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 1، ص 259 – 262.
69. الأنفال: 41.
70. الأنفال: 1.
71.التوبة: 60.
72. البقرة: 98.
73.البقرة :215.
74.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 2، ص 335 – 337.
75. الأسماء والصفات في معتقد أهل السنة والجماعة، ص 335 – 337.
76.آل عمران: 31.
77. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 1، ص 335.
78. نفسه، ص 19.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

79. ينظر: الزجاج: حياته وآثاره ومذهبه في النحو (ماجستير)، ص 101.
80. ينظر: الدراسات النحوية في كتاب معاني القرآن وإعرابه (ماجستير)، ص 12.
81. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 2، ص 144، 184، 282، 3/ 415.
82.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 2، ص 144.
83. ينظر: مجاز القرآن لأبي عبيدة، 136/2.
84.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 4، ص 226.
85. قرأ نافع وابن عامر (لتنذر) بالتاء، وابن كثير وأبو عمرو وعاصم وحمزة والكسائي (لينذر) بالياء، ينظر: السبعة في القراءات، ص 544.
86.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 4، ص 369.
87. ينظر: صحيح البخاري: 839/2.
88.معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 2، ص 229.
89.نفسه، 229/2.
90.نفسه، 63/1، 475.
91. قرأ ابن كثير (كائن)، وقرأ الباقون (كأيّن)، ينظر: حجة القراءات، 174، 175.
92.ينظر: ديوانه، 1/ 244.
93. ينظر: محاضرات في تاريخ النقد عند العرب، ص 14.
94. ينظر: الزجاج حياته وآثاره، ص 101.
95. ينظر: معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 2، ص 144، 184، 281.
96. نفسه، 2/ 144.
97. ينظر: مجاز القرآن، 2/ 136.
98. ينظر: البحث النحوي المعاصر في العراق، ص 56.
99. ينظر: السبعة في القراءات، ص 544.
100. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 4، ص 369.
101. ينظر: صحيح البخاري، 2/ 839.
102. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 2، ص 229.
103. ينظر: حجة القراءات، ص 174، 175.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

104. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 1، ص 409.
105. ينظر: حجة القراءات، ص 80.
106. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 1، ص 398.
107. السابق، 40/1، 41، 50، 51، 70، 81.
108. قرأ أبو عمرو وحده بإدغام الراء في اللام، ينظر: الحجة في القراءات السبع: 80.
109. معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 1، ص 398.
110. ينظر: شواذ القراءات، ص 242.
111. ينظر: جهود الإمام أبي عبيد في علوم القراءات، ص 279.
112. ينظر: السبعة في القراءات، ص 345.
113. ينظر: شواذ القراءات، ص 242.
114. ينظر: معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، ج 3، ص 93، 94.
115. السابق، 180/2.
116. ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت 392هـ)، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، 1/ 260.
117. د. عبداللطيف الخطيب، معجم القراءات القرآنية، دار سعد الدين للطباعة والنشر، دمشق، ط1، 2002م، ج2، ص 124.
118. أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج1، ص 155.
119. الشعراء: 210.
120. أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج2، ص 503، 504.
121. الأعراف: 194.
122. أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج1، ص 657 – 658.
123. د. أحمد خطاب العمر، أبو جعفر النحاس، ص 88 -89.
124. الكهف: 73.
125. أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج2، ص 286.
126. الكهف: 92.
127. أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج2، ص 293.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

128. مريم: 19.
129. أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن، ج2، ص 308.
130. ينظر: ابن خالويه، أبو عبدالله الحسين بن أحمد (ت 370هـ): الحجة في القراءات السبع، تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، 1979م، ص 336 – 337.

المصادر والمراجع:

1. ابن الجزري، محمد بن محمد (ت 838هـ)، منجد المقرئين، ومرشد الطالبين، اعتنى به علي بن محمد العمران، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1988م
2. ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق البغدادي المعتزلي الشيعي (المتوفى: 438هـ)، الفهرست، تحقيق: إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة: الثانية 1417 هـ - 1997 م
3. ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت 392هـ)، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م
4. ابن مجاهد أحمد بن موسى بن العباس التميمي، أبو بكر البغدادي (المتوفى: 324هـ)، السبعة في القراءات، المحقق: شوقي ضيف، دار المعارف – مصر، الطبعة: الثانية، 1400هـ
5. ابن مجاهد، شواذ القراءات، تحقيق أحمد السامرائي، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق، سوريا، 2018م
6. ابن منظور الأنصاري (ت 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2010م، مجلد 1.
7. أبو زرعة، عبد الرحمن بن محمد، ابن زنجلة (المتوفى: حوالي 403هـ)، حجة القراءات، المحقق ومعلق حواشيه: سعيد الأفغاني، دار الرسالة
8. أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمى البصري (المتوفى: 209هـ)، مجاز القرآن، المحقق: محمد فواد سزگين، الناشر: مكتبة الخانجى - القاهرة الطبعة: 1381 هـ
9. الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، للدكتور محمد بن محمد أبو شهبة، مكتبة السنة، ط4، 1408 هـ
10. الإمام الزجاج ومنهجه في كتابه معاني القرآن وإعرابه، رسالة دكتوراه بجامعة أم القرى بالسعودية، إعداد الباحث علال عبد القادر بندويش، إشراف د غالي الحمضي، 2012م

11. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، صحيح البخاري، المحقق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) الطبعة الأولى، 1422هـ
12. التميمي محمد خليفة، الأسماء والصفات في معتقد أهل السنة والجماعة، (ط. أضواء السلف)، 1999م
13. الخطيب، د. عبداللطيف، معجم القراءات القرآنية، دار سعد الدين للطباعة والنشر، دمشق، ط1، 2002مابن خالويه، أبو عبدالله الحسين بن أحمد (ت 370هـ): الحجة في القراءات السبع، تحقيق : د. عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، 1979م
14. الدراسات النحوية في كتاب معاني القرآن وإعرابه (ماجستير)، محمود عبد اللطيف الهيتي، إشراف د محمد جاسم معروف، كلية التربية بالأنبار، 2000م
15. ديوان جرير بن عطية الخطفي بشرح محمد حبيب، تحقيق نعمان محمد، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، 1986 م
16. ديوان حسان بن ثابت، تحقيق: د. وليد عرفات، دار صادر، بيروت، لبنان، 2006م
17. الذهبي، د محمد حسين: التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، القاهرة، 1976م
18. الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، طبعة الكويت، 2008م، ج5.
19. الزجاج: حياته وآثاره ومذهبه في النحو (ماجستير)، محمد صالح التكريتي، جامعة بغداد، 1967م
20. الزجاج، أبو إسحاق، معاني القرآن وإعرابه، ج 3.
21. الزجاج، أبو إسحق السري (ت 311هـ)، 2004م، معاني القرآن وإرعابه، تحقيق : عبد الجليل عبده الشلبي، ط دار الحديث بالقاهرة.
22. السلوم، د أحمد فارس، جهود الإمام أبي عبيد في علوم القراءات، ط1، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، 2006م
23. السندي: د. أبو طاهر عبد القيوم بن عبد الغفور، صفحات في علوم القراءات، المكتبة الأمدادية، الطبعة: الأولى- 1415 هـ
24. السيوطي، جلال الدين (ت 911هـ)، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق : د محمد سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2006م

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p4

25.السيوطي، جلال الدين، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1966م
26. الصفار، إبتسام، محاضرات في تاريخ النقد عند العرب، جهينة للنشر والتوزيع، 2006م
27.العمر، د. أحمد خطاب، أبو جعفر النحاس، سلسلة نوابغ الفكر العربي، دار الشؤون الصقافية، بغداد، ط1، 1988م
28.القرطبي أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م
29.مجاهد: أبو الحجاج مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي (المتوفى: 104هـ)، تفسير مجاهد، المحقق: الدكتور محمد عبد السلام أبو النيل، دار الفكر الإسلامي الحديثة، مصر الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1989 م
30.المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام محمد، دار الكتب العلمية، 2001 م، م، ج4.
31.مظلوم، مكي نومان، البحث النحوي المعاصر في العراق، الجامعة المستنصرية، 2012م
32.النحاس، أبو جعفر، أحمد بن محمد بن إسماعيل (ت 338هـ)، إعراب القرآن، تحقيق : د. زهير غازي، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1977م.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

"تطور المصارف الوقفية في التجربة التاريخية للحضارة العثمانية"

The Development of Endowment Banks in The Historical Experience of The Ottoman Civilization

عفاف السيد عبد المجيد العلي

Afaf Al-Sayed Abdel Majeed Al-Ali

أستاذ مساعد التاريخ الحديث، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

afali@kku.edu.sa

ملخص البحث:

إن المتتبع لتاريخ الوقف يلاحظ أن الوقف عرف بشكل ما قبل الإسلام، إلا أنه تطور مع الإسلام إلى ذلك الحد الذي أصبح فيه من الصعب أن نتصور المجتمعات الإسلامية من دون الوقف، هذا الدور صار ينمو باستمرار، حتى وصل إلى ذروته في الدولة العثمانية، وحتى في الدولة العثمانية نجد أن دور الوقف كان يختلف من منطقة إلى أخرى. وعلي أية حال فإن تاريخ بلدان العالم الإسلامي يعكس ثراء تجربة الوقف ونجاحه في تأسيس خبره اجتماعية شملت كل مستويات الحياة تقريباً وساعدت بشكل أساسي في حل مشكلات الناس، بل والأكثر أن الوقف احتضن جزءاً كبيرا من الإبداعات التي ميزت الحضارة الإسلامية، وخاصة في فترات ضعف الأمة وانحدارها - مما ضمن استمرارها وانتقالها عبر الزمان.

ولذا لا يمكننا إغفال الطرف عما يشهده حاضر العالم الإسلامي من توجهات رسمية وشعبية نحو ترشيد القدرات المادية واستثمار ما يختزنه (الوقفيين) -كما اصطلح أن يطلق عليهم - من اجتهادات وتصورات أصيلة تتلون بروح العصر للوصول الي نماذج وقفيه تنموية شاملة تستند على قيم الخير والحق والعدالة. بقي أن نشير الي أن الوقف يُعد – مفهوما وتجربة – وتاريخ ممتد يحمل في طياته إمكانات تنموية عالية تؤهله للمساهمة الفعالة في إدارة حاضر المجتمعات الإسلامية ومجابهة التحديات التي تواجهها.

الكلمات المفتاحية: المصارف الوقفية، الحضارة العثمانية، التاريخ، الدولة العثمانية.

E-ISSN 2976-7237

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

Abstract:

Anyone who follows the history of the endowment will notice that the endowment was known in a form before Islam, but it developed with Islam to the point where it became difficult to imagine Islamic societies without the endowment. This role began to grow constantly until it reached its peak in the Ottoman Empire, and even in the Ottoman Empire, we find that the role of the endowment differed from one region to another. In any case, the history of the countries of the Islamic world reflects the richness of the Waqf experience and its success in establishing a social experience that included almost all levels of life and helped fundamentally in solving people's problems. Even more, the Waqf embraced a large part of the innovations that characterized Islamic civilization, especially in periods of the nation's weakness and decline. - Which ensured its continuity and transmission over time.

Therefore, we cannot ignore the official and popular trends that the Islamic world is witnessing today towards rationalizing material capabilities and investing in the original efforts and perceptions of the "Waqfists" - as they are conventionally called - stored in the spirit of the times to reach comprehensive developmental endowment models based on the values of goodness, truth, and justice. It remains to point out that the endowment is a concept and an experience with an extended history that carries within it high development potential that qualifies it to contribute effectively to managing the present Islamic societies and confronting the challenges they face.

Keywords: Endowment banks, Ottoman civilization, history, the Ottoman Empire.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

1- في تعريف الوقف اصطلاحاً ولغتاً

أولاً: الوقف في لغة:

لقد عرف الفقهاء الوقف بأنه: "تحبيس الأصل وتسبيل الثمرة "[1]

الوقف لغة: " الحبس " [2]، و(وَقَفْتُ) الدار (وَقْفاً) حبستها في سبيل الله، وشيء (موقوف) و(وَقْفٌ) أيضاً تسمية بالمصدر، والجمع (أوقاف) [3]

ويقال وقفها على فلان، وله [4] ووقف حياته على العبادة: خصَّصَها

ويقال وقفها على فلان، وله [5] ووقف حياته على العبادة: خصَّصَها [6]

ثانياً: الوقف اصطلاحاً:

وعن تعريف مفهوم الوقف اصطلاحاً: فقد تعددت التعريفات، حيث عرف الوقف بكونه: "حبس العين عن أن تملك لأحد من العباد، والتصدق بمنفعتها ابتداءً على جهة من جهات البر التي لا تنقطع كالفقراء والمساجد. [7] والأقرب والذي اصطلح العامة عليه هو ما يعرف الوقف بكونه:" جهود مجتمع متمكن بدواعٍ ورؤى متفاوتة لتثبيت خير، أو استحداثه، أو درء شر، أو التحصن منه، وضمان الاستمرار بمنع الزوال الإرادي وإلزام التشغيل المستقبلي بحده الأدنى، وذلك لحفظ قرار وذاتية المجتمع، إذا مادت به ظروف ومتغيرات السياسة أو الاقتصاد برواسٍ محمية ومشروعية محققة وإشراف منضبط" [8].

---

(1) محمد إسحاق بن خزيمة النيسابوري: صحيح بن خزيمة، تحقيق محمد مصطفي الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت،1970، ص8

(2) بن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1994م ، ط : 3 ، مجلد : 13 ، مادة : وقف

(3) أحمد المقري الفيومي: المصباح المنير، دار الفكر، مادة: وقف، ص: 669

(4) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مادة: وقف، ص: 1094

(5) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مادة: وقف، ص: 1094

(6) المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مادة وقف، ص: 1327

(7) ابن عابدين، حاشية ابن عابدين، جـ: 3، ص: 391، نقلاً عن: محمد أمين: الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر ، القاهرة،1980 ، ص: 22 .

(8) قد انتقد بعض المعاصرين ما صدر عن الفقهاء قديماً وحديثاً في تعريف الوقف ، حيث رأى و الإمام" محمد أبو زهرة" مفتى الديار المصرية الأسبق ، وشيخ الأزهر الأسبق أن ما اصطلح السلفين من تعريفات للوقف هو بمثابة تعريف للآلية التنفيذية للعملية الوقفية القائمة على حبس ==الأصل وتسبيل المنفعة ، وأنه لابد من طرح تعريف جديد للوقف يمثل أبعاده الحضارية") نقصد

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

2- إطلالة تاريخية على إسهامات الحضارة العثمانية

لقد كان من المنطقي قبل الولوج في صلب "المصارف الوقفية للدولة العثمانية "، أن نشير ولو بشيء من الاختصار الي اهم ما تميزت به الحضارة العثمانية- تلك الحضارة الموغلة في العمق ، فلسنا نبالغ إذا ما قلنا أن الحضارة التركية حضارة قديمة وذات جذور تاريخية بعيدة ، والأهم من ذلك أنها حضارة ذات أثر بعيد في التاريخ القديم والحديث والمعاصر أيضاً ، فعندما دخل هؤلاء الإسلام سواء محكومين أو حاكمين أفادوا منه وأفادوه ، وتأثروا به وأثروا فيه تأثيراً بالغ الأهمية ، ودورهم في التاريخ الإسلامي يبدأ مع بدء الإسلام نفسه، إذ يقول أحد الباحثين : ولقد كان فيهم –أي الترك– صحابة كثيرين في عصر النبوة.

ناهيك عن دورهم المؤثر في البلاط العباسي في عصره الأول حتى صار ذلك البلاط بما فيه الخليفة تحت إمرة سلاطين السلاجقة الذين سرعان ما امتد نفوذ دولتهم أو دولهم في مساحة كبيرة من العالم الإسلامي، ورثها بعدهم العثمانيون الذين تبوءوا مكانة ومكاناً قل أن تجد في التاريخ دولة تدانيها فيما بلغت من المساحة الزمانية والمكانية والحضارية. علي أيه حال فإن حكم" الترك" للعالم لم ينحصر فقط على الساحة العسكرية فحسب؛ بل بمهاراتهم في مجالات كثيرة، " فللأمة التركية أيضاً خدمة عظيمة في تطور الحضارة والثقافة الإسلامية، وكانوا سباقون إلى عمل الخير أينما وجدوا في أي مكان وفى أي عهد ". [9]

وقد أحدث الإسلام انقلاباً في حضارة وحياة الترك الاجتماعية والثقافية والمعمارية والفنية، فكانوا قبل إسلامهم شعوباً رعوية لا حضارة لهم، وحينما نزحوا إلى الأناضول كانوا قد مضى على إسلامهم وقت طويل، فتأثروا بالإسلام في العمارة والفنون وأنشأوا الخانات والنزل والجسور والأسواق وما يخدم حياتهم الدينية مثل القلاع وسبل المياه والحمامات والمساجد. [10]

هنا رأى الإمام أبو يوسف بجواز وقف الشيء المنقول ، هذا الرأي الذي فتح مجالاً آخر للوقف نقلاً عن : محمد الدسوقي : الوقف ودوره في تنمية المجتمع الإسلامي ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة ، 2000م، ج: 1 ، ص ص : 54 - 55

(9)Zekeriya Kitabçi : SAÂDETASRINDA Türkler, KONYA 1995, S. 5-11. KITABÇI : a.g.e., S.12.

(10) محمد الأرناؤوط: دور الوقف في المجتمع الإسلامي، دار الفكر، دمشق، 2000م، ط: 1، ص:7-9

IJESA, VSRP Publishing, UK

E-ISSN 2976-7237

https://ijesa.vsrp.co.uk

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

والجدير بالذكر أن الآثار التركية التي خلفها السلاجقة والعثمانيون في مجال الثقافة لا تزال شاهد على اهتمامهم بالثقافة الإسلامية، إذ كانت المساجد ذات المآذن العالية التي تنافس العمائر البيزنطية في علوها، دور علم وصلاة [11]

ولا يعنى ذلك أن الأتراك كانوا في هذه المرحلة مقلدين فحسب؛ بل تميزت معالم الحضارة الإسلامية عندهم بالمزج بين تراث ما قبل إسلامهم وما وجدوه من تراث عربي وفارسي في آسيا الصغرى، يبدو هذا المزج بوضوح في العمارة وذلك الشكل المخروطي للقباب والمآذن وبعض الأسقف والذي يشبه سقف الخيمة التي عاش فيها الأتراك حياتهم البدوية. [12]

عاش فيها أجدادهم (سلاجقة الروم) والذين كان لهم الفضل في إرساء مجموعة من النظم الحضارية في شتى جوانب الحضارة، وكان على الأتراك العثمانيين الذين ترامت أطراف دولتهم لتشمل ثلاث قارات أن يكملوا هذا الدور الحضاري خاصة وأنهم ورثوا بحكم توسعهم في ربوع هذه القارات مجموعة كبيرة من حضارات هذه الدول مثل الحضارة المملوكية في مصر والشام والعراق، وفى غيرها من البلدان الأخرى. [13]

ولأن الدولة العثمانية قامت على أساس ديني فقد كان للهيئة الإسلامية فيها وضع معترف به، ومركز مرموق وكان يطلق على رئيسها المفتي أو شيخ الإسلام وكان هذا المفتي يصدر فتوى تجيز الحرب التي تخوضها الدولة دفاعاً أو هجوماً إلى جانب عقد الصلح. [14]

وكان هذا امتداد للدعوة الإسلامية منذ بدأت، ولم يقتصر دورهم على هذا فقط؛ بل أنشأ العديد من سلاطين هذه الدولة الكثير من المساجد الكبرى التي غدت رمزاً مجسداً للفن المعماري العثماني. [15]

كما توالت قوافلهم الرسمية لأداء الحج، حيث اعتبرت الدولة هذا العمل واجباً يقع على عاتقها، كما أنشأت الآبار على طول الطرق إلى الحجاز وأقامت حصون لحراستها. [16]

(11) محمد عبد اللطيف هريدي: الأدب التركي الإسلامي، الرياض، جامعة الإمام، 1987م، ص: 19 وانظر حسين أمين: المدرسة النظامية في مظاهر الحضارة الإسلامية ببغداد، بحث بمجلة كلية التربية، المجلد: العاشر، 1962، ص: 353

(12) بارتولد: تاريخ التركستان، ترجمة: صلاح الدين هاشم ، الكويت ، 1981م ، ص 116-117 .

(13) عبد العزيز الشناوي: الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992م – جـ: 1، ص: 42

(14) محمد فؤاد كوبريلى: قيام الدولة العثمانية، ترجمة: أحمد سعيد سليمان، القاهرة، دار الكاتب العربي، 1995م ص32

(15). على حسون: الدولة العثمانية، المكتب الإسلامي، بيروت، 1983م، ط: 3 ، ص : 305،

(16) الشناوي: المرجع نفسه، جـ: 1، ص: 54

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

ولقد شجع سلاطين الدولة العثمانية ظاهرة التصوف التي كانت قد انتشرت في العالم الإسلامي كله قبل ظهورهم. [17]

إلى جانب الطرق الصوفية وجد في الدولة نظام الفتوة الذي كان الطابع الإسلامي للفروسية العربية، وكان هذا النظام موجود في الأناضول قبل قيام الدولة العثمانية وأخذ مظهراً جديداً على يد الأتراك العثمانيون، وعرف باسم "الأخية" [18] وهم الفتيان الذين كانوا مثالاً فريداً في الشهامة والكرم وقضاء الحوائج [19].

ونظراً لأن الدولة العثمانية دولة جهادية الطابع فقد كان عليها أن تكمل الدور الذي بدأه حكام الدول الإسلامية في حماية بلادهم من غارات الأعداء، فبنت القلاع والحصون واهتمت بالثغور، وكانت القلاع التركية بمثابة درع يقي العالم الإسلامي من الشمال والغرب، فضلاً عن كونها قواعد انطلاق لنشر الإسلام في الأناضول غرباً وشبه جزيرة القرم شمالاً [20]

3- نبذه تاريخية عن الأوقاف في الحضارة التركية

لا شك في أن الوقف حظي باهتمام خاص من قبل حكام الدولة العثمانية ويؤمن علي هذا ما قام به السياسيون الغربيون بإطلاق تعبير [جنة الأوقاف] على المجتمع العثماني في القرن السادس عشر نظراً لكثرة مؤسسات الأوقاف به [21].

فقد كانت الدولة في النظام العثماني مسئولة عن حماية الأنفس وأموال وحرية المواطن والمحافظة على الأمن، ولم تكن ملزمة ببناء آثار عمرانية أو بتعليم المواطن أو بإنشاء المعابد للعبادة، شيدت الطرق

(17) وانظر ناجى هدهود: الأبعاد الاجتماعية الاقتصادية في بناء تركيا الحديثة، رسالة ماجستير معهد الدراسات الآسيوية، جامعة الزقازيق، 1997م، ص: 29.

(18) الأخية: يدعي البعض أنها مشتقة من كلمة " أخي " العربية، ومنها جاءت الكلمة التركية " آخيلك "، وتعني عندهم المروءة والشجاعة، ارتبطت الأخية بصفة مباشرة بالمفاهيم الإسلامية التي تستند على مبادئ الكتاب والسنة، وهي تذكرنا بمبدأ الأخوة الموجود في الإسلام، وبذلك انتشرت بسهولة بين الناس. ولتشكيل الفتوة تأثير كبير على تأسيس الأخية في الأناضول، ويقال إن مؤسس الأخية هو الشيخ / ناصر الدين محمود الذي ولد في خوي بإيران، وتوفي عام 1262 م، وعرف هذا الشخص بعد وفاته باسم " أخي أورن" انظر:
Islam Ansiklopedisi, T. D. V., C. 1, Istanbul 1988, S. 540.

(19) ابن بطوطة: تحفة الأنظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، بيروت، دار صادر، 1964م، ص: 156.

(20) محمد عبد اللطيف هريدي: مرجع سابق، ص: 19

(21)Ziyakazi, I : Islâmêve Sosyal ahidan ,Vakeflar, Istanbul, 1985, S. 20

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

والجسور، لكن ذلك كان بغرض إقامة تسهيلات لمرور الجيش ولتأمين أمن الدولة ولم يكن لأجل الشعب بصورة مباشرة، لقد وفر الأغنياء كل حاجات الشعب الاجتماعية [22].

أما بقية الخدمات والمرافق الأخرى، وما يطلق عليه بتعبيرنا المعاصر "البنية الأساسية"، فإن الدولة لم تكن متكفلة بالخدمات الاجتماعية، بل كانت هذه الخدمات تدخل في اختصاص الوقف، وكان ركناً أساسياً في اقتصاد الدولة [23].

إن مؤسسة الوقف التي وجدت إمكانية الانتشار في مساحة جغرافي واسعة امتدت من الأندلس حتى إندونيسيا، ورأسياً في المساحة من آسيا الوسطى حتى جنوب إفريقيا، على الرغم من الضربات العديدة التي هزت أسس وبنيان المؤسسات الإسلامية المختلفة، الاجتماعية والاقتصادية، وحتى السياسية، على الرغم من ذلك كله إلا أنه كان لمؤسسة الوقف دورها الهام في التاريخ، ومن الممكن أن نحس وجوده بالآثار الموجودة والحية حتى الآن [24].

أما عن أغراض الوقف التركي فيمكن التنويه فتتضح في المحاور الأتية:

1. الأوقاف في الأغراض الدينية: الجامع– المسجد– التكية – المصلى أو الزاوية - وغير ذلك.
2. الأوقاف في الأغراض الثقافية والتربوية: المدرسة – المكتبة – دار الكتب – مدارس رياض الأطفال – دار الحديث – وغير ذلك.
3. الأوقاف في الأغراض المدنية والعسكرية: المنازل – القصور – المعسكرات – دار الدفاع – محافظ (مستودعات) أسلحة – الحدائق – القلاع والحصون – وغير ذلك.
4. أوقاف في الأغراض الاقتصادية: الأسواق – الأسواق المغطاة – الحوانيت – النزل، وخلافه.
5. أوقاف في الأغراض الاجتماعية: المستشفيات– دور الشفاء – النزل – المنازل الخاصة بفاقدي البصر – الأماكن الخاصة بمصابي الجزام-، وخلافه.

(22) يلماز أوزتونا: تاريخ الدولة العثمانية، منشورات مؤسسة فيصل للتمويل، تركيا ، ترجمة : عدنان محمود سلمان ، استانبول ، 1990م ، جـ : 2 ، ص : 491 .
(23) محمد حرب: العثمانيون في التاريخ والحضارة، مركز بحوث العالم التركي، القاهرة، 1994، ص: 310.
(24) ويجب الإشارة الي أن كلمة الصدقة الموجودة في بعض الأحاديث قد ترجمت إلى اللغة الفارسية والتركية بكلمة " الوقف" محمد الأرناؤوط: مصدر سابق، ص: 42

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

6. أوقاف تتعلق بخدمات المياه: الأسبلة – قنوات المياه – السدود – خزانات المياه – الحمامات – عيون المياه، وخلافه.
7. أوقاف تتعلق بالرياضة والمؤسسات الرياضية: تكايا للأبطال ولرمي السهام والقوس، وساحات للنقوش الرياضية [25].

أضافه الي ما سبق وعلى المستوى العملي قد تغلغل الوقف في كل مجال في المجتمع العثماني، ولم يبق مجال يخص الإنسان حتى الحيوان خارج اهتمامات الوقف [26].

علي أية حال، ومع دخول مسلمي الشرق تحت الحكم العثماني وتأسيس الدولة السلجوقية العظمى قد تسبب في ظهور أضعاف مضاعفة من مؤسسة الوقف؛ لأن سياسة أهل السنة التي انتهجتها الدولة السلجوقية إزاء الدولة الفاطمية الشيعية قد تسبب في ظهور مؤسسات دينية كثيرة جداً في جميع أنحاء الدولة، وإن جميع الخدمات العامة المتعددة للمدن التركية في العهد العثماني، وكذلك جميع المظاهر المتعددة للحياة المدنية والدينية والعلمية ومؤسسات التكافل الاجتماعي، كل هذه المؤسسات تم تنظيمها وإدارتها عن طريق مؤسسات الوقف. [27]

ومما يثير عجب أحد الأجانب المقيمين في كنف الدولة العثمانية في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي أنيسكن الأتراك أنفسهم في الأبنية المتواضعة، إن جميع الأبنية الضخمة التي تشاهد، هي الأبنية التي منحوها لأغراض خيرية"[28].

هذا وقد تطورت الأوقاف كثيراً في الأوقات التي وصلت فيها الإمبراطورية العثمانية إلى أزهى عصورها، لأن جزء كبير من ثروات الإمبراطورية الغير منقولة قد تحولت إلى أوقاف. [29]

(25) Ömer Lütfi Barkan,: Osmanli Imparaorluğunda Bir Iskan ve Kolonizasyon Metodu olarak Vakiflar Dergisi(1942), II

(26) محمد عفيفي: الأوقاف والحياة الاقتصادية في مصر في العصر العثماني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط: 1، 1991م، ص: 9.

(27) يلماز أوزتونا: مصدر سابق، ص ص: 26 – 27.

(28) Z. Kazici: a.g.e., S. 54.

(29) ذكرت كلمة " إمبراطورية " طبقاً للترجمة الحرفية للكلمة في اللغة التركية، وبعض اللغات الأخرى التزاماً بأمانة النقل عن المراجع والمصادر، رغم ما تثيره هذه الكلمة من اعتراضات البعض بأنها توحي بمعاني غير إسلامية عن الدولة العثمانية.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

والثابت تاريخياً إنه حتى في السنوات الأخيرة من عمر الدولة العثمانية كانت الأوقاف ما تزال بقوتها ، ففي روسيا القيصرية ، وبعد أيام فقط من قيام الثروة البلشفية -1917م- والوعود التي قطعتها على نفسها للمسلمين في آسيا الوسطى –وهم شعوب تركية- قامت السلطات بمصادرة جميع الأراضي المملوكة للأوقاف على أنها قوة مادية في يد علماء الدين ، وكانت هذه الأوقاف قد بلغت من الغنى والسعة بحيث وصلت إلى 50٪ من مساحة الأرض في القرم والقوقاز وآسيا الوسطى ، لقد كانت هذه الأوقاف مصدراً ثابتاً للإنفاق على المستشفيات والمدارس ودور العجزة ومساعدة الفقراء والمحتاجين من المسلمين.[30]

كذلك في إحدى الولايات العثمانية الجديدة نسبياً نجد أنه قد قدرت مساحة الأراضي الزراعية التي تديرها دائرة أوقاف ولاية بغداد في مطلع القرن العشرين بما يقرب من 20٪ من مجموع مساحات الأراضي الزراعية في ولاية بغداد. [31]

وعلى الرغم من تعرض أراضي الأوقاف للاغتصاب، وإنفاق دائرة الأوقاف تلك الولاية بين آونة وأخرى لمبالغ مالية على ترميم أبنية المؤسسات التي تخضع لإشرافها ... وتقديم مساعدات مالية لبعض المؤسسات الحكومية، على الرغم من ذلك كله فإن موارد دائرة الأوقاف كانت تفيض كثيراً على مصروفاتها ونفقاتها، فيرسل فائض الأموال هذا إلى العاصمة استانبول كل عام [32].

والسؤال الآن: ماهي أهم أسباب انتشار الأوقاف واستمرارها في الحضارة العثمانية؟

في الحقيقة هناك ثمة علاقة جدلية بين الأوقاف وبين الحضارة التركية في وجهها السلجوقي والعثماني بصفة خاصة، تتبين قسمات هذه العلاقة في التأثير المتبادل بين الطرفين، ودور كل منهما في الارتقاء بالآخر، فقد كان هناك الكثير من الأسباب والتي يمكننا أن نرجعها إلى عدة عوامل:

أولاً: العوامل الفطرية والدينية:

الإحساس بمساعدة الآخرين الموجود في فطرة الإنسان لا شك أنه قديم مثل قدم التاريخ نفسه ، وعند اتحاد هذا الإحساس مع الأحكام والأوامر الدينية فإنه يكتسب قوة أكبر، ويلزم البحث عن الوازع الديني هنا كسبب لقيام الأوقاف في البلاد الإسلامية بمهمة عظيمة على مر العصور ،حيث استند تطور الوقف إلى

(30) السيد حنفي عوض: في قضايا الفكر ومشكلات المسلمين، الزقازيق، 1991م، ص: 66.
(31) جميل موسى النجار: الإدارة العثمانية في ولاية بغداد، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1991م، ط:1، ص: 396.
(32) المصدر نفسه، ص ص: 396 - 397.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

الحديث النبوي:" إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية، أو علم ينتفع به ، أو ولد صالح يدعو له" فالوقف صدقة جارية لاشك ، كما أن الدعاء للواقف كثيراً ما كان مطلباً ملحاً في الكثير من الوقفيات، والتركيز هنا على العلم الذي كانت مؤسساته هي ذاتها المؤسسات الوقفية في بدايتها ثم تطورت معه في المسجد إلى الكتاب فالمدرسة فالكليات الوقفية ، وبقية خدمات الوقف الأخرى [33].

ليس جميع الذين يقومون بالوقف أغنياء، ولم يتأخر أيضاً الذين لا تكفي قواهم لانتشار مؤسسات عظيمة في العالم الإسلامي التركي عن الانضمام إلى المؤسسات الخيرية، إن مئات السيدات كن يعطين ثرواتهن المالية مثل منازلهن وحدائقهن وحقولهن وأشياء زينتهن – حليهن – لتوفير مصادر دخل وإن كان محدوداً لمؤسسة الوقف التي يكون دخلها قليل. وهكذا فإن هؤلاء الذين ليست لديهم الإمكانيات قد انتهجوا طريق الوقف ولو بما يفي بنفقات القنديل الذي سيضيئ مؤسسة الدين والعلم [34].

ثانياً: العوامل الفقهية:

لأن الأوقاف هي مؤسسات تحمل فكر ديني وعقيدة دينية فإنها ظلت خارج الاضطرابات الإدارية والسياسية [35]. أيضاً شرط أن تكون الأوقاف مستمرة بشكل "أبدى" وبناءً عليه فلا يمكن الرجوع عن الوقف بعد فترة معينة.

ولذلك تحققت استمرارية الأوقاف، وعدم استطاعة الواقف استردادها لأن الأوقاف غير المنقولة لا يمكن مصادرتها ولا يملك أيضاً تغيير مجال استخدامها، وليس لمتوليها الحق أيضاً في القيام بتصرف يتنافس مع أسس ومبادئ الوقف [36]. وهما محورين رئيسيين مهمين لضمان استمرارية هذه الأوقاف.

(33) وليس مستغرباً هنا أن نذكر أنه قد ترجمت كلمة الصدقة الموجودة في بعض الأحاديث إلى اللغة الفارسية والتركية بكلمة الوقف
(34) انظر: يلماظ أوزتونا، ج: 2، ص: 496
(35) وقد تضخم هذا الدور للوقف نتيجة لتطور فقهي سياسي جديد فتوى عن الفقيه المعروف ابن أبي عصرون (482-585هـ / 1088-1188م) يتيح وقف أراضي بيت المال على جهات الخير كالمدارس والربط. الباحث الأمريكي (جون ماندفيل J. Mandaville) الذي اهتم بموقف الفقه العثماني في قضية "الوقف النقدي" في هذه المرونة الملفتة للنظر وإسهاماً آخر للعثمانيين في الحضارة الإسلامية ، إن الوقف النقدي – بعد تطور الموقف الفقهي بهذا الشكل – =يعد مثيراً للحرج والشك عند الغالبية على الأقل ، ولذلك فقد اكتسب زخماً جديداً في نهاية القرن السادس عشر والقرن السابع عشر حتى في المناطق التي لم ينتشر فيها من قبل ذلك كما في البلاد العربي.
(36)Ali Himmet Berki: Vakeflar, istanbul, 1940, S. 40.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

ثالثاً: العوامل الراجعة لطبيعة الدولة وأيديولوجيتها:

والعثمانيون كانوا يهتمون بالأوقاف منذ قديم الزمن دون أن يمسوا الأوقاف الكائنة في الأماكن التي فتحوها[37].

وفى الواقع أن هذا الانتشار الواسع للوقف يعود فيما يعود إلى طبيعة الدولة العثمانية، فقد تمثلت الدولة العثمانية منذ بدايتها تقاليد الدولة السلجوقية – سلاجقة الروم – التي أصبح الوقف فيها يقوم بمهام دينية تعليمية اجتماعية مساعدة للدولة، والتي اعتبرت نفسها منذ البداية دولة الإسلام. [38]

كما أن السلاطين العثمانيين لم يكتفوا بالقيام بالأوقاف فحسب؛ بل أنهم ساهموا وساعدوا غيرهم في نفس الوقت ممن يقوموا بوقف أملاكهم من خلال المساعدات النقدية وبجانب هذا فإنه يتم مساعدة الأوقاف بصورة مادية مثل محاصيل الأرز وغيرها مما ساعد الدولة العثمانية على إنجاز المهام بوساطة الوقف [39]

ومن ناحية أخرى تجدر الإشارة إلى الاهتمام الكبير لأفراد النخبة الحاكمة بإنشاء الكثير من المنشآت العمرانية في إطار الوقف في المناطق التي جاءوا منها وبالتحديد في أوطانهم، إذ أن هذه المنشآت العمرانية كانت تفيد مناطقهم وترفع كثيراً من قدرهم في نظر أبناء تلك المناطق [40].

رابعاً العوامل المذهبية:

دخول مسلمي الشرق تحت الحكم التركي مع تأسيس الدولة السلجوقية العظمى قد تسبب في ظهور أضعاف مضاعفة من مؤسسة الوقف، وإن سياسة أهل السنة التي انتهجتها الدولة السلجوقية إزاء الدولة الفاطمية الشيعية قد تسبب في ظهور مؤسسات دينية كثيرة جداً من جديد في جميع أرجاء الدولة، أضافة الي تزايد

---

(37) محمد الأرناؤوط: مصدر سابق، ص: 79 - 80.

(38) إن وثائق عديدة تبرز وتوضح أن المديرين الجدد هؤلاء كانوا يولون شروط الأوقاف نفس الأهمية والاهتمام في الولايات الموجودة تحت سلطة الحكام المسلمين بعد فتح العثمانيين لها، راجع برنارد لويس: استانبول وحضارة الخلافة الإسلامية، تعريب: سيد رضوان، جدة، 1982م، ص: 120

(39) العلاقة التي كانت تربط السلطان بأفراد النخبة الحاكمة (أبناء الدوشرمة) ... كان هؤلاء يعتبرون السلطان المثل الأعلى ، الأب أو السيد المطاع ... كانت هذه الدولة تمنحهم امتيازات واسعة تساعدهم على جمع ثروات كبيرة ... كان من مصلحتهم أيضاً إنفاق بعض هذه الثروات من خلال الوقف لأجل استقرار واستمرار هذه الدولة جميل موسى النجار: الإدارة العثمانية في ولاية ،مرجع سابق ص: 396 - 397

(40) المصدر نفسه، ص ص : 396 - 397

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

الطرق الصوفية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر قد تسبب في ازدياد رأس مال الوقف بنسبة مذهلة [41]. فضلاً على أن الوزير السلجوقي " نظام الملك " الذي كان يريد لدولته الفتية البقاء، ولأهدافه الإسلامية الانتشار كان عليه أن يتخذ الأهبة لمقابلة أصحاب المذاهب الهدامة وبنفس الوسائل التي استعملوها وأن يهيئ لأعوانه ومساندية الأسباب التي اتخذوها من تأسيس المدارس ونشر علوم الدين فلم يتسلم منصبه الوزاري حتى شرع في تأسيس مدارسه النظامية، وكانت تلك المدارس مؤسسات وقفية [42].

خامساً: العوامل الإدارية والتنظيمية:

أصبح الواقف الحريص على نجاح الوقف أو استمراره يسعى إلى ضمان نوع من التوازن بين المنشآت الأولى (الخيرية) والمنشآت الأخرى (المساعدة) لكي لا يتعطل عمل الوقف بعد موته، ضمن هذا التوازن لا يدخل فقط تغطية الخدمات المجانية التي تقدمها المنشآت الخيرية، بل يشمل الأمر أيضاً نفقات ترميم هذه المنشآت من وقت لآخر لكي تصمد في وجه الزمن [43].

أما فيما يتعلق بالأوقاف المرصودة لها أملاك شاسعة فكان الأمر يتطلب من الواقف أيضاً أن يقوم أحياناً برصد مبلغ لتعيين سكرتير و"محصل" و"معماري" "ومرمجي" في الحالات التي توجد فيها مبانٍ، بالإضافة إلى موظف مهمته التأكد من عدم تشويه الجدران بالنقوش [44].

كانت إيرادات الأعيان الموقوفة تزيد أحياناً على المصروفات المخصصة للإنفاق على المؤسسات الدينية أو الخيرية المحددة في نصوص الوقفية، فكانت هذه الزيادة أو الفائض تشكل مالاً احتياطياً يطلق عليه الدولاب [45].

ومن هذا الدولاب أو الفائض كانت إدارة الوقف تشترى أعياناً جديدة ثم تحبس هذه على المؤسسات الدينية أو الخيرية أو غيره [46].

---

(41) انظر: يلماظ أوزتونا، جـ: 2، ص: 496.
(42) عبد الهادى محبوبة: مرجع سابق، ص: 354.
(43) الأرناؤوط: مصدر سابق، ص: 37
(44) هاملتون جب: مرجع سابق، جـ: 2، ص: 324.
(45) الدولاب: هي كلمة فارسية معناها اسطوانة تدور حول نفسها توضع في فتحة حائط مؤسسة خيرية ويضع فيها الخيرون التبرعات والصدقات، أنظر: عبد العزيز الشناوي: الدولة العثمانية، جـ: 1، ص: 494.
(46) عبد العزيز الشناوي: مرجع سابق ، جـ : 1 ، ص ص: 444 - 445

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

وقد أثبتت تجارب عدة قرون في كثير من البلدان أن أملاك الوقف قد انهارت بسرعة ولمواجهة هذا الاحتمال وجدت خطة شبه قانونية تقتضي استبدال أملاك الوقف بأملاك أخرى لها نفس القيمة تصبح أوقافاً [47].

والثابت إن الإسلام كان ينظر إلى الأصول الثابتة المنتجة نظرة متميزة، ويحض على الاحتفاظ بها وتنميتها لما في ذلك من فوائد للتنمية [48]، وقد ورد في هذا بعض الأحاديث النبوة، روى عن سعيد ابن حريث أن رسول اللهﷺ قال: "من باع داراً أو عقاراً فلم يجعل ثمنه في مثله كان قمناً أن لا يبارك له فيه"[49].

كما أن دور الوقف في تنمية الثقافة أخذ يبرز منذ القرن الخامس الهجري والحادي عشر الميلادي، أي حين أصبحت المدرسة مؤسسة منفصل الجامع، وذلك بعد أن بادر الوزير نظام الملك إلى إنشاء شبكة واسعة من المدارس في أهم مدن العراق وفارس وبلاد الجزيرة وديار بكر [50].

4- العثمانيون والأوقاف

إن النظام العثماني يقضى بأن تقوم الدولة بتأمين النواحي الداخلية والخارجية باعتبارها الأساس، ومع ذلك لم تكن مكلفة بتقديم الخدمات للمواطنين مثل التعليم والصحة وإنشاء الطرق ومساعدة الفقراء [51]، فقد كان ذلك من نصيب مؤسسة الوقف، وقد تضخم هذا الدور للوقف أكثر وأكثر في العهد العثماني إلى حد أنه أخذ مهمة الدولة في هذا المجال [52].

4-1 تطور الأوقاف في العهد العثماني

ولابد هنا أن نأخذ بعين الاعتبار الدور المزدوج للوقف، أي الإنشائي والإداري؛ إذ أن الوقف كان هو الذي يقيم المنشآت العمرانية المختلفة (جوامع – مدارس – حمامات – أسواق) ما سوف يرد بشيئ من التفصيل ويقوم بإدارتها، ومع تنوع وتضخم الوقف، برز نوعين من المنشآت الوقفية [53].

(47) هاملتون جب: مرجع سابق، جـ: 2، ص ص: 337 – 338.
(48) محمد الدسوقي: مرجع سابق، جـ: 2، ص: 64.
(49) رواه ابن ماجة وأبو داود
(50) الأرناؤوط: مصدر سابق، ص: 79.
(51)عبد الهادى محبوبة: مرجع سابق، ص: 354.
(52)Müctebailgürel: Kösemsultan Bir Vakfiyesi, Tarih Dergisi, Mart 1966, S
(53) محمد الأرناؤوط: مصدر سابق، ص 37 .

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

1. المنشآت الخيرية: أي المنشآت التي تحتاج إلى دخل دائم لتغطية نفقات الخدمة التي تقدمها للآخرين (جوامع – مدارس – مستشفيات وغيرها).
2. المنشآت المساعدة: أي التي تدر الدخل اللازم للمنشآت الأولى (خانات – قيساريات – وكالات – دكاكين – حمامات وغيرها).

نذكر مثالاً على ذلك من خلال كلية السليمانية [54].

إذ طبقاً لوقفية السليمانية المؤرخة بـ 964هـ/ 1557م، فلقد كان يوجد بين مصادر إيرادات– دخل – كلية السليمانية: حمام، الكثير من المحلات والمنازل، 217 قرية، 30 مزرعة، اثنين من الأحياء، 7 مطاحن، شركتين كبيرتين لصيد الأسماك، عدد 2 ميناء –مرسى-، مرعى، مزرعتين، جزيرتين [55].

كما أنه ضمن العلاجات التي شخصها المشرع العثماني وهو إنفاق جزء من الدخل على الإصلاحات حتى ولو أدى ذلك إلى ضرورة خفض الإعانات التي كان من الواجب دفعها من الوقف [56].

وفى عهد العثمانيين كان يتم الحفاظ على الأوقاف وحمايتها والاهتمام البالغ الحساسية بمبدأ الإدارة طبقاً لشروط الواقف. ولذلك فإن الذين يخالفون الشروط الموضحة في الوقفية والذين استفادوا من مال الوقف ولا حق لهم فيه، والذين يعملون على إدارته بشكل مختلف، كل هؤلاء يمنعون فوراً عن هذه الأعمال [57].

وتتم محاسبتهم من قبل الجهات الإدارية الكثيرة المسئولة عن الوقف بدءاً من متولي الوقف وحتى شيخ الإسلام في الدولة العثمانية ، وفى نفس الوقت طبق نظام خاص على مدى واسع كان المتولون طبقاً لهذا النظام (العثماني الخاص) يقومون بشراء عقارات من فائض أموال الوقف ولا يدفعون لبائع العقار أكثر من نصف ثمن شرائه، وأحياناً أقل من ذلك بكثير بشرط أن يقوم البائع بتأجيره من المؤسسة وكان ذلك يخدم مصالح كلاً من الطرفين لأنه كان يضمن للوقف تأمين طيب بثمن بخس، وفى نفس الوقت كان يمكن فيه

(54) الكلية تعني: مجمعًا للخدمات الخيرية التي يقدمها الوقف، فكانت تضم دارً للضيوف، ونزلاً لإطعام الفقراء ومسجدًا وحمامًا، وغير ذلك حسب ثراء الوقف. انظر: Z.K.: a.g.e., S. 21

(55) B.Y.: I. A., a.g.e., S ,OP CIT ,. 159

(56) هاملتون جب وهارولد يوون: المجتمع الإسلامي والغرب، ترجمة: أحمد عبد الحليم مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982م، جـ: 2، ص: 338.

(57) مصطفى السباعي: اشتراكية الإسلام، دمشق، 1960م، ط: 2، ص 54.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

للمستأجر أن يواصل استثمار ما كان ملكاً له بعد أن أصبح في نجوة من الحجز عليه بسبب الدين بحكم تحويله إلى وقف [58].

ولا يصح أن نفهم من هذا النظام الخاص وجود أي شبهة استغلال، إذ من الواضح أنه كان لا يلجأ إلى هذا النظام إلا المتعثرين مالياً أو من يخاف عوائد الزمن من دين أو حجز وغيره، فكأنه يجئ بشريك قوى ليرفع من أسهمه السوقية ووضعه المالي، كما كانت مؤسسة الوقف كذلك تستفيد باستثمار فائض عائداتها باستثمار أموال قليلة في مشروعات أكبر بكثير من تلك الأموال، مع عدم تحمل عبئاً كبيراً في مسالة الإدارة.

إذاً ليس هناك أدنى شبهة غبن أو ظلم أو استغلال باسم الدين في هذه المسألة. وأورد هنا معلومة تدعم ما ذهبت إليه، فإن الأوقاف الكبرى للسلاطين كالجوامع الكبرى والكليات كانت تتم في أرقى أماكن المدينة، وبالطبع كان ذلك يتطلب مساحات شاسعة وما يستتبع ذلك من عمليات نزع الملكية، والتي كانت تتم مقابل تعويضات ضخمة، بل كان هناك استغلال، ولكن من جهة أصحاب الأراضي ضد السلطان [59].

2-4 آليات (مصارف) الأوقاف العثمانية

بادئ ذي بدأ يجب التأكيد على تنوع المصارف الوقفية للدولة العثمانية وما قامت به الأوقاف بدور كبير في تقديم كافة الخدمات المتعلقة بالنواحي الدينية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعمرانية؛ بل تعدى الأمر ذلك إلى معاونة الدولة معاونة فعالة في مجال الأمن الداخلي والخارجي وتقديم الخدمات للجيش والمرابطين، وكثير من المؤسسات العسكرية والمدنية [60].

وتأسيساً على ما سبق ذكره من محاور يمكننا تقسيم المصارف الوقفية العثمانية إلي محاور رئيسيه نوجزها فيما يلي:

---

(58) يلماز أوزتونا: مصدر سابق، جـ: 2، ص: 498 وانظر .Las Voyages, Du Lior, Paris, 1654, 90 - 189

(59) طبقاً لما أورده يلماز أوزتونا ...

" كانت حقوق أصحاب الأملاك تبلغ أرقاماً خيالية، وكان الاتفاق يجرى مع صاحب العرصة ويقبض القيمة، وكثيراً ما دفع أكثر من القيمة الحقيقية؛ لأن العثماني يؤمن بصورة جازمة أن التأسيس الذي يشيد على أراضٍ أخذت قسراً من صاحبها، لا يكون مقبولاً عن الله، ولا يمكن أن تكون هذه الخيرات، وقد شوهد من دخل في مساومة قاسية مع السلطان بالذات وطلب مبالغ فاحشة وحصل على طلبه "

يلماز أوزتونا: مصدر سابق، جـ: 2، ص: 489-490

(61) مصطفى السباعي: من روائع حضارتنا، دار السلام، القاهرة، 1998م، ط: 1، ص: 215.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

3-4 الخدمات العامة للأوقاف

ومن أهم المصارف الوقفية التي قامت في المجتمع الإسلامي، ولا يزال كثير منها باقياً حتى الآن، وهي أوقاف للإنفاق على:

1- المساجد
2- المدارس
3- المكتبات العامة.
4- الفنادق للمسافرين
5- المستشفيات
6- التكايا.
7- السقايات [الأسبلة]
8- الآبار
9- الرباطات للمجاهدين
10- السلاح والخيول للجهاد
11- تجهيز المقاتلين بالمال وغيره
2- إنشاء الجسور والطرقات العامة
13- المقابر
14- اللقطاء
15- الأيتام
16- المقعدين
17- العميان
18- العجزة
19- المساجين
20- القرض الحسن للتجار وغيرهم
21- البذار للفلاحين
22- أدوات الزراعة
23- دواب الزراعة
24- أشجار مثمرة يأكل منها المارة
25- أوقاف للطب النفسي
26- أوقاف للترويح
27- وقف الزبادي (أواني الطعام)
28- نقطة الحليب
29- وقف للحيوان
30- تطبيب الحيوان
31- أوقاف خيرية لجهات أخرى.

ونضيف إلى ما سبق:

32- التكايا والزوايا
33- بناء بيوت للفقراء يسكنها من لا يجد داراً
34- المطاعم الشعبية [العمارت]
35- بيوت للحجاج في مكة .. وأفتى بعض الفقهاء ببطلان إجارة بيوت مكة في أيام الحج لأنها كلها موقوفة على الحجاج.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

36- حفر الآبار في الفلوات لسقى المواشي والزروع والمسافرين بين عواصم المدن الإسلامية ومدنها وقراها [61].

37- أوقاف يعطى ريعها لمن يريد الجهاد وللجيش المحارب حين تعجز الدولة.

38- لشراء أكفان الموتى الفقراء وتجهيزهم ودفنهم.

39- مؤسسات لتحسين أحوال المساجين.

40- لإمداد العميان والمقعدين بمن يقودهم ويخدمهم [وهذه بخلاف المؤسسات التي يعيشون بداخلها ويجدون فيها المسكن والمأكل واللباس والتعليم].

41- وقف لإمداد الأمهات بالحليب والسكر.

42- منازل الأرامل 43- المطابخ والمغاسل 44- أوقاف لمد المعوزين بالمال

45- جهاز البنات 46- دفع ديون المسجونين المدينين

47- دفع رسوم الإفراج عن المسجونين والمفلسين [62].

48- تقديم المعونة لسكان بعض القرى والأحياء لمساعدتها على دفع الضرائب العرفية [63].

49- أوقاف لتقديم مساعدات عينية مثل: الملابس للقرويين المسنين، والطعام والملبس لأطفال المدارس والأرز للطيور، والطعام والماء للحيوانات.

50- إقامة رحلات للأطفال في وقت الربيع.

51- أوقاف لتقديم المساعدات للقوات المسلحة: إعداد الجنود، تمويل بناء القلاع، والتحصينات الأخرى وصيانتها، كذلك الحال بالنسبة إلى سفن الأسطول العثماني.

(61) هاملتون جب وهارولد بوون: المجتمع الإسلامي والغرب، ترجمة أحمد عبد الرحيم مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982، جـ: 2، ص ص : 319 - 320 .
(62) مصطفى السباعي، من روائع حضارتنا، مرجع سابق، ص 333.
(63) مصطفى السباعي: اشتراكية الإسلام، مرجع سابق ذكره ص216-218.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

- أوقاف لتقديم المساعدات للقوات المسلحة: إعداد الجنود، تمويل بناء القلاع، والتحصينات الأخرى وصيانتها، كذلك الحال بالنسبة إلى سفن الأسطول العثماني (64).

وإضافة الي إيرادات الأوقاف التي توجه إلى الأشغال العامة التي تشتهر في الخير العام ويعود نفعها على المجتمع كله، مثل إنشاء الطرق، وإقامة الكباري، وحفر القنوات الصغيرة التي تمد القرى بالمياه العذبة، وبناء المنائر لتحقيق الأمن للسفن عند اقترابها ليلاً من الثغور.

بل إنه يصادف أيضاً وجود أعداد من العبيد كانوا يقومون بوقف أنفسهم وذلك بعد أخذ الإذن من ساداتهم.

وكما اتضح فإنه تم توفير جميع الخدمات والمساعدات المختلفة التي تتبادر إلى الذهن من خلال الوقف. ولكن كان هناك مصارف وقفية أكثر إليه وانتشاراً وتأثيراً في الحضارة التركية.

وأبرز أمثلة الوقف، وأكثر آلياته هي:

1-المستشفى 2- المدرسة 3- التكيات والزوايا 4- المكتبات 5- الأسبلة 6- العمارت 7- الكروان سراي

8- الجامع 9- الأسواق 10- الجماعات 11- وقف النقود 12- أوقاف الحرمين

ولا يمكن تقسيم وحدات الوقف (آلياته) لتداخلها وتداخل اختصاصاتها وتكامل خدماتها، وفيما يلي نبذة عن تتطور أهم وأشهر المصارف الوقفية في الحضارة العثمانية.

---

(64) علاوة على ما سبق ذكره كان هناك أوجه عدة للمصارف الوقفية العثمانية منها:
- رعاية طيور اللقالق المريضة ومعالجتها. - إلقاء اللعب في القرى والمدن فى أيام العيد لإسعاد الأطفال.
- ضع موازين ومقاييس فى الأسواق والمحال التجارية لمنع خداع العملاء.
- توفير أموال للعاطلين وكذلك لأرباب الصنائع والمهن العاجزين (المعاقين).
- الأمر بكتابة مؤلفات مفيدة للشعب وتوزيعها ونشرها مجاناً. - اتخاذ تدابير لتحقيق عدم ارتفاع أسعار اللحوم فى شهور الشتاء.
- إنشاء مزرعة لتربية الماشية، وإصلاح بعض المزارع. - تأسيس جمعية لطبقة أرباب الحرف والتجاريين.
- رصيف زقاق، حديقة كبيرة، دار القرّاء، دار الحفاظ ، دار الحديث، دار التوقيت ، دار التقويم ، ميناء ، فنار ، فنار للبحر ، محل غسيل الملابس، مصنع زيوت، مصنع شموع ، مصنع سكر ، مصنع حديد ، مصنع سباكة ، مصنع أسلاك ، فرن ، مذبح ، مصنع مدافع ، مصنع قذائف ، مصنع رماح ، اسطبل، حظيرة مواشى ، محل دراسة ، محل تعليم الرمى، محل فتاوى، عريش، قمرية، خيمة، دار الإفتاء، محكمة، ملجأ، قصر، سراى ساحلى، دار على البحر ، در للإمام ، رصيف بحرى، كرمة ، مقهى ، مصنع بوظة، مصنع شيدة، نادي صيدلية ومخزن عبد العزيز الشناوي: الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها، مكتبة الأنجلو المصري ، القاهرة ، 1992، ج: 1 ، ص : 444 .

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

أولاً: الجامع:

الجامع أو المسجد بمعناه الإسلامي الأصلي في بداية العهد النبوي كان مؤسسة متكاملة من مكان للعبادة إلى مركز لقيادة الدولة وتسيير أمورها إلى غير ذلك من الأمور الاجتماعية والدينية والتعليمية والثقافية، ومع تطور الزمن وتشعب أمور الحياة والدولة والناس ضاقت المساجد واكتظت بمن فيها من حلقات العلم وطلابه ومناظرات علماءه ولغط المستفتين وغير هؤلاء من ذوي الحاجات والمقاصد الأخرى. ثم يجئ القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي ليبدأ الوزير السلجوق "نظام الملك" التوسع الكبير في إنشاء المدارس، ومن هنا يكون الانفصال بين المسجد كمؤسسة تعليمية وبين المدرسة التي ورثت هذه المهمة وحدها، وأصبحت المدارس كدور للعلم والعبادة إلى جانب المساجد في العصر السلجوقى، والتى انتشرت على نطاق واسع حتى أصبحت هي الاسم الغالب على أماكن العبادة [65].

والجامع في النظام العثماني معمارياً وإدارياً وحدة دينية وعلمية متكاملة فيها الجامع والمدرسة والمدارس الأقل من المدرسة والجامعة، والمكتبة ومدينة الطلاب والمطعم الخاص بهم، والمطعم الخيري العام والحمام ومدرسة الطب والمستشفى [66].

ولقد كان المسجد بمثابة النواة الأساسية لكليات الأوقاف الكبرى التي كانت واحدة من أهم المراكز الاجتماعية في المجتمعات العثمانية. وبجوار كل مسجد كان يتم تأسيس أبنية كثيرة خيرية للوقف مثل: المكاتب، والمدارس، والمكتبات، والمستشفيات، الأسواق، والنزل والحمامات، وكان يطلق على كل واحدة منها كلية وقفية [67].

وقد أطلق العثمانيون على المساجد التي تصلى فيها الجمعة " جامع " واستعملت كلمة " مسجد " للجوامع الصغيرة التي لا تصلى فيها الجمعة ولا تقرأ فيها الخطبة والتي بدون منبر. وعلى هذا فقد كان المسجد النواة الأولى للدعوة والحضارة الإسلامية، وكانت الأوقاف التي حبست عليه من أهم العوامل التي هيأت لهذه النواة أن تؤدى رسالتها ولولا المسجد وما حبس عليه من أموال ما كان لهؤلاء العلماء أن ينهضوا برسالتهم في

(65) محمد عبد العظيم: طغرلبك وتأسيس الدولة السلجوقية، مرجع سابق ص 570

(66) محمد حرب: العثمانيون في التاريخ والحضارة، مركز بحوث العالم التركي ، القاهرة ، 1994 ، ص : 310 .

(67) وتعد الكلية السليمانية من أكبر وأشهر الكليات الوقفية الموجودة فى الدولة العثمانية فكانت تضم مستشفى وداراً للضيوف وحمام وعدداً من الحوانيت ومدرسة وداراً للحديث وداراً للقراء وداراً للصبيان ومدرسة طبية ومدرسة للملازمين .Z. K. : a. g. e., S. 21

IJESA, VSRP Publishing, UK

E-ISSN 2976-7237

https://ijesa.vsrp.co.uk

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

استقلالية عن هيمنة الدولة، وغنى عن عطاء الحاكم، الأمر الذي جعلهم سلاطين الأمة ليقودوا مسيرة حضارتها [68].

ثانياً: المدارس:

وتعد المدارس النظامية أول مؤسسة تعليمية متخصصة في تدريس العلوم والآداب، وإلى جانب الهدف التعليمي، قصد "نظام الملك" مؤسسها الأول التصدي للمذاهب الهدامة وخاصة مذهب الإسماعيلية وقام بالتدريس فيها نخبة ممتازة من العلماء بموجب مرسوم يصدر من الخليفة أو السلطان أو الوزير ليتولى مسئولية التدريس [69].

ويتحقق من هذا أن رعاية سلاطين السلاجقة للمدارس وانتشارها بطرازاتها المختلفة حتى أخذت شكلها الحضاري، بعد أن ضاقت ساحات المساجد بالطلاب، وأصبحت وظيفة المسجد لا تتفق والمناقشات والمناظرات العلمية، فأنشئت المدارس في شتى المدن، وأخذت طابع الجامعات الحديثة بمدنها الجامعية المختلفة، وتقديم كافة الخدمات لطلابها وهيئات التدريس [70].

وكان لانتشار المدارس أثره في زيادة أعداد العارفين بالقراءة والكتابة أما زيادة عدد المستشفيات فقد أتاحت للكتل العريضة من الناس أن تنعم بالخدمات الصحية التي لم تكن قادرة على الوصول إليها من قبل، ومع زيادة الخدمات التعليمية والصحية ارتفع مستوى الرفاه والإعمار، مما أثر بدوره على زيادة النشاط فى مجال الأدب والفنون والعلوم [71].

وقد لعب الوقف من خلال هذه المدارس دوراً كبيراً في تنمية الثقافة في المجتمعات المحلية؛ إذ جعل هذه المدارس مفتوحة لأدنى شرائح المجتمع، فقد كانت هذه المدارس تقدم – حسب المكانة العلمية التي ترعاها

(68) أوزتونا: مرجع سابق، جـ: 2، ص: 497
(69) محمد الدسوقي: الوقف في دوره في تنمية المجتمع الإسلامي، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة 2001، جـ: 2 ، ص ص :93 – 94 .وانظر عبد الهادي محبوبه : نظام الملك ، الدار المصرية اللبنانية ، 1993 ، ص : 393
(70) إبراهيم البهي: التطورات الحضارية في خراسان في العصر السلجوقي الثاني، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق ، 1996 ، ص : 303.
(71) أكمل الدين إحسان أوغلو: الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، نقله إلى العربية صالح سعداوي، إرسيكا، أستانبول ، 1999 ، جـ : 2 ص : 445 .

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

– الدفاتر والأقلام وحتى الطعام والكساء وغيره ونتيجة لهذه المغريات فقد نجحت هذه المدارس فى استقطاب أبناء الفقراء ومساعدتهم على أن يصبحوا علماء وفقهاء [72].

ولم يقتصر أثر الأوقاف على التعليم على أنه المورد المالي للمؤسسة التعليمية؛ بل تعدى الأمر ذلك إلى كافة جوانب العملية التعليمية حتى ليمكننا القول أن وثيقة الوقف كانت بمثابة اللائحة الأساسية للمؤسسة التعليمية والتي تضم الأسس التربوية للتعليم والشروط التي يجب أن تتوافر في القائمين بالتدريس ومواعيد الدراسة وما إلى ذلك من التضمينات الإدارية والمالية [73].

ثالثاً: المكتبات:

إلى جانب المدارس لعب الوقف دوراً كبيراً في تنمية الثقافة من خلال الاهتمام بالكتب والمكتبات، فإن اقتناء الكتب أصبح محدوداً نظراً لارتفاع ثمنها بسبب تكاليف نسخها، ولأجل هذا فقد قام الوقف بدور جليل في وقف الكتب على المدارس، وتحولت بعض مكتبات المدارس إلى مكتبات عامة؛ بل إن العالم العربي والإسلامي عرف بفضل الوقف سبقاً مهما يتمثل في مبادرة الأفراد إلى تأسيس مكتبات عامة ذات أبعاد ضخمة [74].

وفى العصر السلجوقى كانت المساجد دوراً للكتب، فكانت خزائنها غنية بالكتب لا سيما الكتب الدينية التي كان الناس يهبونها لها، أو يقفونها فيها على القراء، كما كانت هناك خزائن كتب أخرى أنشأها الأغنياء والوجهاء، وكانت تضم كتباً في مواضيع مختلفة كالمنطق والفلسفة والفلك وغيرها [75]. وعمرت قصور الأغنياء والعلماء وكبار رجال الدولة بالمكتبات وقد عملوا محبي العلم منهم على إنشاء المكتبات العامة والخاصة، وفتحوا

(72) يستطيع أحد أصحاب الإجازات أن يتقدموا إلى امتحان في المدرسة للحصول على الشهادة المسماة "رؤوساً"، فمثلاً: أحمد مختار أفندي، أحد شيوخ الإسلام في دور السلطان عزيز، وابن أحد باعة الطرشي، تقدم بعد إتمامه دروس الجامع، نجح فى الامتحان وحصل على شهادة.

(73) ها هي وقفية لذا غانوس باشا مؤرخة فى عام 866هـ (1462م) جاء فيها :

" يتم تخصيص خمسة دراهم يومياً للمعلمين الذين يقومون بالتدريس للصبيان اليتامى ويشترط لذلك أن يكون المعلم قدر درَّس لعشرة أطفال أيتام، وأن يختم القرآن الكريم مرتين ويعلمهم اللغة ". وثمة وقفية أخرى لأبي بكر باشا الأنطاكى يشترط فيها مبنى للطلاب ومكتب في بلاد المورة ومكتباً للطلاب فى كل من استانبول ولافوشكا وجدة. وقد كانت تلك الأبنية الخاصة بالطلاب بمثابة المسكن لهم تخدم أطفال الأهالي الذين يقيمون فى الأماكن البعيدة مثل المورة والجزر وطرابلس وجده:

(74) الساعاتي: الوقف وبنية المكتبة العربية، ص: 21، وتسمى الشهادة التى يعطيها " الدرس العام " عن الدراسة في الجامع "إجازات"، أوزتونا: جـ: 2 ، ص 490 .

(75) مجاهد توفيق الجندي: تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، 1984م ، ط : 1 ، ص : 244.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

أبوابها للراغبين من طلاب العلم، حتى صارت المكتبات أشبه بالمعاهد الدينية وكان العلماء يتدارسون فيها ويأتي إليها الطلاب من مختلف أنحاء العالم الإسلامي [76]. وقد ازدهرت مكتبات المدارس كذلك خلال القرنين الخامس والسادس الهجريين فاحتوت على مجموعة من الكتب، تتراوح بين الكثرة والقلة تبعاً لمكانة المدرسة والأوقاف التي أوقفت عليها وتعد مكتبة المدرسة النظامية ببغداد وأشهر المكتبات فنالت عناية هامة حتى صارت أهم مكتبات المدارس [77].

وكذلك الحال بالنسبة لبقية النظاميات التي ألحق بكل واحدة منها مكتبة عامة بنفائس المخطوطات ونوادر المؤلفات فى العلم والأدب، وقد نمت هذه المكتبات وبخاصة التابعة لنظامية بغداد حتى بلغ عدد الكتب في إحداها حوالي ستة آلاف مجلد كما أخبرنا بذلك ابن الجوزي عندما نظر في ثبت الكتب الموقوفة فقط [78].

وحتى في البلاد المفتوحة حديثاً والتي افتتحها العثمانيون وعملوا على نشر الإسلام بها فقد أسست في أنحاء البلقان منذ القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي مكتبات عامة ملحقة بالمدارس تحتوي على مئات المخطوطات العربية كمكتبة مدرسة "عيسي بك "في سكوبيه ومكتبة مدرسة الغازي "خسرو بك في سرايفوا، التي أصبحت حتى بعد عدة قرون من أغنى المكتبات في أوربا بالمخطوطات الشرقية [79].

رابعاً: التكايا والزوايا:

الطريقة والتكية هي احتياجات لا يمكن الاستغناء عنهما في الحياة الاجتماعية العثمانية، توجد تكية في كل قصبة، توجد تكايا خاصة لطرق عديدة في كل مدينة، هي بمثابة نوادي ذلك العهد، تجرى فيها أحداث

(76) الساعاتي، نفسه ص 23 استانبول وانتسب إلى صنف العلمية.

(77) وفى وثيقة خاصة بالمكتبات يرجع تاريخها إلى مستهل القرن الثالث عشر الهجري وهى خاصة بوقف مكتبة فى مدينة قيسرى(77)، وقفها محمد راشد أفندي [ت 1215هـ] ونصت هذه الوثيقة على أن المكتبة أسست بهدف القراءة واستنساخ الكتب من قبل طلبة المدارس والأشخاص الذين يريدون الاستفادة من هذه المكتبة، وقد استوجبت الوثيقة مقابلة طلبات القراء بمرونة بالغة ووجه مبتسم ، واشترط الواقف على حفاظ المكتبة المراقبة الدقيقة للتأكد من عدم تمزيق القراء للكتب أو إتلافها أو تشويه معالمها ومما جاء في الوثيقة أنه لا ينبغي لحفاظ الكتب التمتع بالإجازات الطويلة، وإذا اقتضت الظروف ذلك، فلابد من تعين وكيل يقوم مقامه، كما بينت الوقفية شكل العمل في المكتبة ، فذكرت أنها تعطل في أيام الثلاثاء والجمعة من كل أسبوع والأيام الثلاثة الأولى من الأعياد، وتفتح فى غير هذه الأيام بعد ساعة من شروق الشمس ، وتظل مفتوحة إلى ما قبل ساعة من غروبها ، وتفتح المكتبة حتى إذا لم يكن هناك قراء يرتادونها ، وتفتش الكتب الموجودة في المكتبة جميعاً مرة واحدة في السنة ، ويصلح ما أتلف منها جلدها ، أو يعوض ما قدم عليه العهد.

(78) ابن الجوزي: أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي [510 – 597هـ]، صيد الخاطر، دار ابن خلدون، الإسكندرية، 1998، ص: 36

(79) لا تزال هذه المدرسة تواصل رسالتها إلى اليوم في تخريج الكوادر والقادة لدولة البوسنة والهرسك، وكذلك رسالتها في تعليم اللغة العربية، وكان أبرز من قابلتهم من خريجي هذه المدرسة هو " عوديا بك " سفير البوسنة السابق بالقاهرة، والذي أشاد بالدور الكبير لهذه المدرسة. وكان الرجل يتحدث العربية بطلاقة (الباحثة).

IJESA, VSRP Publishing, UK

E-ISSN 2976-7237

https://ijesa.vsrp.co.uk

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

ومسامرات علمية، فنية، تصوفية، دينية، واحتفالات وفقاً لما تقضيه آداب وأعراف تلك الطريقة، وتعلم فيها صناعات وعلوم وآداب ولغات كثيرة جداً، ومن هذه الناحية، كانت الطرق والتكايا مؤسسات تربوية تعليمية لا مثيل لها بالنسبة لعصرها، شيوخ التكايا محترمون، وحتى البادشاه [السلطان] يظهر احترامه لشيوخ التكايا [80]. وقد اضطلعت الزوايا والتكايا هي الأخرى بدور لا يستهان به في التربية والتعليم وفى الرفاة المتزايد والاستقرار الذى تحقق، فقد كانت التكايا والمدارس كلاهما قد يكون موجود في مكان واحد، وتحت سقف واحد وإدارة واحدة [81]. وكان المجتمع العثماني بمثابة المنظومة، كلٌ يكمل بعضه البعض، وأصبح العلماء والفنانون والمشايخ والدراويش ذوي أصول صوفية، تربوا على ثقافة المدرسة والتكية [82].

خامساً: الكروان سراي (خان – نزل):

هي إحدى المؤسسات التي تأتى على رأس المنشآت الاجتماعية الخيرية والتي تخدم جميع الناس بدون النظر إلى الدين أو اللغة أو العرق أو اللون أو المذهب إن الكروان سراي يذكرنا بالقلعة وفى الوقفيات الخاصة بالعصر السلجوقى كان يطلق عليها الرباط، إن المسافرين، والقوافل التجارية يقضون ليلتهم في النزل، وكانوا يستفيدون كذلك بإراحة حيواناتهم، يطعمونها ويسقونها وهذا الكروان سراي يكون على كل مسافة أربعين كيلو متر تقريباً [83].

(80) الزوايا والتكية: تسمى التكية الصغيرة زاوية، والكبيرة دركاه، والكبيرة جداً تسمى آستانة، أنظر: أوزتونا: جـ 2، ص : 50

(81) يوخ تلك الزوايا قد أخذوا تحت نفوذهم فرق شباب القرى اعتباراً من القرن الثالث عشر وأدخلوا عاداتهم وأصول طريقتهم فى تلك القرى، وهكذا استطاع هؤلاء أن يكسبوا وحدة معنوية قوية. Mustafa, Kara, Tekkler ve Zâviylere, istanbul 1977, s. 84.

(82) وهناك بعض التكايا الكبيرة (دركاه) التي تمنح تعليماً عالياً بحق فى العلوم والصناعات المختلفة، كثيرون من أشهر الشعراء، الملحنين، والخطاطين العلماء، والمؤلفين تخرجوا فى التكاياكما كانت التكايا التى تأسست فى الجبال والمعابر والمضايق المخيفة ، تقوم بمهمة حماية الناس من اللصوص وقطاع الطرق ، وتكون كذلك مأوى وملاذ للقوافل التجارية فى الأيام الممطرة وذات الجليد[82]؛ بل إن هذه التكايا تحوز أهمية كبرى فى تسهيل الفتوحات العثمانية وتوجد تكية أخرى قد تشبه التكايا التي تتحدث عنها إلا أن لها ما يميزها وهى تكية المساكين وكانت تدعى " تنبل خانة " وفى الحقيقة هذه التكية فتحت بهدف وغاية إنسانية بحتة ، فهي بمثابة الحجر الصحي يذهب إليها كل من يصاب بمرض معدى أو وبائى ، وكانت توجد هذه التكايا عند مدخل ومخرج كل مدينة وقد استخدمت التكايا والزوايا على أنها مركز لعلاج الأمراض النفسية والعصبية والروحية أحياناً ... إن هذه التكايا التي كانت تخدم الناس فى جوانب عديدة كانت تابعة للأوقاف تماماً .انظر أوزتونا : مرجع سابق، جـ : 2 ، ص ص: 500 - 501.

(83) وتطلق كلمة خان على النزل الصغيرة من الكروان سراي. أما الكروان سراي فكانت عبارة عن خانات كبيرة جداً، وقسم منها كالقلاع المستحكمة، شيدت على الطرق التجارية الكبيرة خارج المدن شيد السلاجقة منها 112، والعثمانيون 221 كروان سراى ضخماً جداً. وكلها بنايات ضخمة تعتبر من الناحية المعمارية آيات فنية رائعة.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

وتوجد أيضاً مجموعة من أبنية الخان (الكروان سراي) تم تشييدها داخل المدن بخلاف الذى يشيد على الطرقات ، حيث أن هذه المدن كانت هدف للقوافل التجارية كأساس للحياة الاقتصادية ، فكانت في حاجة ماسة باستمرار إلى مثل هذه النزل [84].

وقد كان الكروان سراي تحت عناية وسيطرة السلاطين منذ بدايته، إذ يذكر " نظام الملك " ضمن صفات الحاكم) الممتاز أنه ينبغي عليه إقامة نزل على طرق السفر والقوافل يأوي إليها الناس والمسافرين ويحتمون بها ويجدون وسائل الراحة. وكان الناس بإمكانهم التجول في أمن وراحة تحت الظلال الكروان سراي المقامة في الطرق والمضايق والممرات لم يكن ذلك من أجل المسلمين فحسب. بل حظي بها أيضاً التجار الأجانب، لدرجة أن السلاجقة كانوا يطبقون جزاءات وعقوبات رادعة جداً على لصوص الكروان سراي [85].

سادساً: المستشفيات (دور الشفاء): [86]

وأقدم المستشفيات التركية الإسلامية التي أمكن التثبت من وجودها حتى الآن هو المستشفى الذي أقامه الأتابك "نور الدين محمود بن زنكى" في دمشق عام (549هـ– 1155م) وعرف باسم "البيمارستان النورى".. وأول المستشفيات التى أقامها السلاجقة هو المستشفى الذي بناه فى نيسابور"نظام الملك" وزير أرسلان (1063–1072م) [87].

ثم تبعته بيمارستانات أخرى أقامها السلاجقة في بغداد وشيراز وقاشان وأبهر وزنجان وحران وماردين [88].

---

(84) من ذلك يتضح أن الكروان سراي كان يتم تشييده لغايتين مهمتين تشييد أماكن حصينة مأمونة للحفاظ على القوافل وفى المناطق الحدودية من قطاع الطرق ومن غارات الأعداء. حيث كان يتم تشييد أسوار منيعة حول الكروان سراي. وكانت أبوابه تصنع من الحديد. هذه النزل كانت تمتلك الأدوات الدفاعية التى من شأنها صد أى خطر

(85) أوغلى: مرجع سابق ، جـ : 2 ، ص : 449 .

(86) يطلق على الأبنية التى تعنى بالشئون الصحية فى الأدبيات العثمانية أسماء مثل : دار الشفاء ، دار الصحة ، شفاخانة ، بيمارستان ، بيمارخانة ، تيمار خانة . واعتباراً من أوائل القرن التاسع عشر، ومع ظهور المؤسسات الصحية التى أقيمت حديثاً على الطراز الأوربي بدأوا فى استخدام مصطلح (خستة خانة) علماً على المستشفيات. انظر: أكمل الدين أوغلي، مرجع سبق ذكره، جـ: 2 ، ص : 484

(87) نور الدين محمود زنكي: ت 1174م، ابن عماد الدين زنكي ، مؤدب الأمير ألب أرسلان السلجوقي ، أتابك حلب بعد اغتيال والده ، حارب الصليبيين وانتزع منهم إمارتي الرها وبانياس عام 1164م ، ضم الموصل إلى ممتلكاته عام 1171م ، وتوفي عام 1174م ، ودفن في مدرسة بدمشق . شيد الكثير من الحصون والمساجد. انظر: المنجد في الأعلام، مرجع سابق ، ص : 339 .

(88) شيراز: بلد عظيم مشهور معروف مذكور، وهو قصبة بلاد فارس/ قيل: سميت بشيراز بن طهمورث ، وهي مما استجد عماتها واختطاتها في الإسلام ، وهي في وسط بلاد فارس بينها وبين نيسابور مائتان وعشرون فرسخاً. قاشان : مدينة قرب أصبهان تذكر مع قم، وأهلها كلهم شيعة إمامية ، وبين قم وقاشان اثنا عشر فرسخاً، وبين قاشان وأصبهان ثلاث مراحل ، وينسب إليها طائفة من أهل العلم

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

وما بقى حتى اليوم من آثار السلاجقة منها، فهو موجود في: دمشق، قيسرى، سيواس، قونية، ديوريكى، جانفرى، أماسيا: توقاد، قسطمونى [89].

وقد كانت المستشفيات في العهد العثماني عظيمة ذات أبينة ممتازة، نظامية، تدرس فيها دروس التطبيقات العملية لتلامذة الطب. إن مستشفى (خاصكى) الذي أسسته خورم سلطان زوجة السلطان القانوني. ومستشفى الغرباء الذي أسسته (بزمى عالم والده سلطان أم السلطان عبد المجيد الأول، ولا يزالان الآن أكبر مستشفيين في إستانبول.

بل إن هناك العديد من مباني المستشفيات التي أقيمت في العهد السلجوقى ظلت تمارس وظيفتها في العهد العثماني دون تغيير في القواعد والأحكام التي نصت عليها وقفياتها، بل إنه إلى الآن توجد بعض تلك المستشفيات العثمانية في تركيا، ومازالت تعمل بكفاءة عالية [90].

و " دار الطب " هي أولى المدارس الطبية (1555م) التي أقامها الأتراك العثمانيون، إذ شيدها السلطان سليمان القانوني، وكانت تشكل قسماً من كلية السليمانية، وورد في الوقفية الخاصة بها (أنها مدرسة الطب التي بنيت لأجل علم الطب) وظلت تمارس التعليم الطبي حقبة تقرب من ثلاثة قرون ولا يزال البناء الذي كانت تشغله دار طب السليمانية موجوداً إلى اليوم، ويجرى استخدامه داراً للولادة. من الثابت حتى الآن أن دار طب السليمانية ظلت تقوم بتخريج طلاب الطب حتى أواسط القرن التاسع عشر، أي بعد مدة قصيرة من افتتاح

أبهر : مدينة مشهور بين قزوين وزنجان وهمذان من نواحي الجبل. زنجان : بلد كبير مشهور من نواحي الجبال بين أذربيجان وبينها ، وهي قريبة من أبهر وقزوين ، وقد خرج منها جماعة من أهل العلم والأدب والحديث كنجة: مدينة عظيمة هي قصبة بلاد آارن، وكنجة أيضاً من نواحي لرستان بين خوزستان حران: وهي مدينة عظيمة مشهورة من جزيرة أقور، وهي قصبة ديار مضر، بينها وبين الرها وبين الرقة يومان، وهي على طريق الموصل والشام والروم، قيل: سميت بهاران أخي إبراهيم ماردين: مدينة في تركية الآسيوية [الأناضول] مركز اللواء الذي يحمل الاسم نفسه في ولاية كردستان [على الحدود السورية] زنجان : بلد كبير مشهور من نواحي الجبال بين أذربيجان وبينها ، وهي قريبة من أبهر وقزوين ، وقد خرج منها جماعة من أهل العلم والأدب والحديث انظر: ياقوت الحموي ، معجم البلدان، تحقيق : فريد عبد العزيز الجندي ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط : 1 ، 1990 ، مادة : 7386 . صفحات متعددة

(89) مدينة في تركية الآسيوية مركز الولاية واللواء اللذان يحملان الاسم نفسه، على بعد خمسة عشر فرسخاً تقريباً إلى الجنوب إلى البحر الأسود. انظر: المرجع السابق، ص: 399

(90) ويوجد عدا تلك المصحات والمستشفيات عدد آخر في الأناضول أقامته هناك دول وإمارات متعددة وهذه هي المستشفيات والمصحات المشهورة التي عرفت أسماؤها وأسماء بُناتها، وجرى استخدام البعض منها في العهد العثماني للعلاج والتداوي، بينما تحول بعضها إلى مدارس لندرة الأطباء، ولا سيما في أواخر عهد الدولة العثمانية على الرغم من قيامها في الأصل كمستشفيات، وتأكيد وقفياتها على ذلك.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

كلية الطب الحديثة، كما أنه توجد مستشفيات لأمراض معينة، ومستشفيات للنساء فقط، ومثال ذلك مستشفى الجزام في أدرنة (1451م) [91].

وعندما نذكر نموذجاً لهذه المستشفيات الوقفية العظيمة نذكر مباشرة السيدة يزمى عالم والدة السلطان عبد المجيد الأول (1255-1277هـ/1839 – 1860م) التي أنفقت قسط كبير من ثروتها على أعمال الخير، إن المستشفى والمدرسة التي أنشأتهما أصبحتا أعظم مؤسستين في الدولة العثمانية وقتها وأكثرها تطوراً وفى هذا الوقف ثمة اعتبارات إنسانية جديرة بالاهتمام لأقصى درجة، يقول أحد بنودها "إذا كان من اللازم وجود الليمون من أجل تحسن حالة مريض فإن الليمون يأتي على الفور بدون جدال حتى وإن كان ثمنه بالليرة الذهبية وإذا كان المريض في حاجة إلى الفحم للتدفئة فإنه يتم إحضار الفحم على الفور حتى وإن كان ثمن أوقية الفحم مثل ثمن أوقية الذهب" [92].

سابعاً: العمارت (مطعم خيري – نزل إطعام الفقراء):

(عمارت) "المطعم الخيري"، هي نوع آخر من المؤسسات الخيرية، تقدم الطعام مجاناً إلى المعوزين والمسافرين، أسست في كل مكان، وغالباً ما تكون على طريق القوافل، هي إحدى المؤسسات التي لها دور

(91) وتدل الوثائق الوقفية على المستشفيات سواء أكانت خاصة أم عامة على نظام دقيق من حيث الإدارة والإشراف الطبي، ووسائل العلاج. ومن بين شروط الواقفين: تعيين أطباء حازقين بالمستشفى، ومساعدين لهم، وكذلك صيدلي يعد أدوية المرضى، وطبيب عيون، وطبيب جراح، مهما كان دينهم أو جنسهم أو مذهبهم وسيحصل كل واحد من الأطباء على 20 أقجة[91] في اليوم .. كذلك الصيدلي .. والجراح كما تم إيضاح أدق الأمور بالنسبة لطبقة العاملين بالمستشفى مثل الخدم والكتاب والطباخين ووكلاء النفقات، والمرضى، تشخيص أمراضهم.. وإعطاء العلاج المجاني لهم.. والطهاة، وقيامهم بطهي الأطعمة تبعاً لتوجيهات الأطباء. كما كان هناك أوقاف خاصة للإنفاق على تأليف الكتب في الصيدلة والطب، وبذلك استطاع العلماء أن يكتبوا أو يكملوا كتباً في العلوم الطبية، وكانت هذه الكتب مصادر المعرفة الطبية لعدة قرون في أوربا.

(92) إن إحدى المستشفيات الهامة التى تأسست فى الديار العثمانية كان قد تم تأسيسها فى عهد السلطان سليمان القانونى، وطبقاً للوقف الذي أوقف عام 965هـ - 1557هـ فإنه كان هناك تصور بأن عدد العاملين فى مستشفى السليمانية كما يلى:
كان يوجد عدد 20 من الممرضين– 4 قائمين على ضبط المجانين – ومثلهم ممن يخدمون المرضى – 4 سقائين– 1 كاتب – 1 صيدلي و 2 مساعدين له – مجموعة لخدمة المرضى – 2 طبيب عيون (رمد) أحدهما بيومية قدرها 13 أقجة والآخر بيومية قدر 6 أقجة – 3 أطباء آخرين هم : رئيس الأطباء (باشحكيم) يأخذ يومية قدرها 30 أقجة ، وطبيب له 10 أقجاوات يومياً وآخر بـ 20 أقجة فى اليوم. وكانت تمنح أموال بمقدار كبير نحو 300 أقجة بأمر رئيس= = الأطباء وذلك من أجل الأدوية التى سيتم استخدامها كل يوم . ويوجد عنبر منفصل للمرضى العقليين فى مستشفى السليمانية، وكانت المستشفى تستقبل المرضى فى ساعات مبكرة كل صباح، كما أن الأطباء كانوا يشخصون حالات المرضى حتى وقت الظهر، وكان قد تم تعيين مدرس بمدرسة الطبي بيومية قدرها 20 أقجة ... حيث أن وظيفته كانت إلقاء دروس فى الطب النظري . Sehuvanoglu, Bedu N. : Turk Tip Tarihi, Bursa, 1984.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

هام فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، حيث تقوم بخدمات لا يستهان بها من أجل عابري السبيل والمساكين وطلاب المدارس[93].

ثامناً: الأسواق:

والأسواق ثلاثة أنواع هي:

السوق المغطى (بادستان) ، السوق (جارشى)، السوق التجاري (بازار)، وهى أبنية ذات طابق واحد مغطى أعلاها بمنارات وقبب صغيرة تستند على أعمدة، لقد كان الطراز المعماري للأسواق بسيط للغاية ، ولكنه فى نفس الوقت كان قوى للغاية والأسواق كما هو معروف هي مراكز لتبادل البيع والشراء ، وتم إنشاؤها أيضاً بصورة وقفية للإنفاق على التكايا أو العمارت والأوقاف الأخرى التي بداخلها.

والذين يقيمون الأسواق كانوا يوقفون حوانيتها عموماً، وبدخلها كانوا يساعدون المستشفيات والمدارس والعمارت والتكايا، حيث كانت هذه الأسواق هى إحدى مصادر الدخل الدائم والمتجدد للوقف للإنفاق على الجوانب الخيرية منه. بل إنه أيضاً كان يحقق للدولة نظام – وإن كان يسيراً – للرقابة على الحرفيين والأسعار، حيث كانت الأسواق متخصصة، بمعنى أن كل حرفة أو سلعة كان لها مكاناً معيناً ومعروفاً داخل الأسواق [94].

تاسعاً: الأسبلة:

إن وقف المياه كان نوعاً غنياً آخر من الخيرات، كان جلب المياه في المدن الكبيرة من أماكن بعيدة إلى المناطق التي تستخدمها مشكلة صعبة. فمثلاً: خصص القانوني عام 1564م لأمر المعمار سنان ما يعادل 140 مليون دولار لغرض حل مشكلة ماء استانبول [95].

وعلى ذلك فالأسبلة تشكل قسم هام جداً بالنسبة للمؤسسات المائية التابعة للأوقاف، فالماء عنصر لا يمكن الاستغناء عنه للحياة؛ لذا فقد كان هدفاً أكبر للواقفين للعناية به وللأوقاف الخاصة به من أسبلة وقنوات

(93) كما أن اليتامى والمساكين كانوا يستفيدون من إمكانياتها وفى نفس الوقت كانت تمنح الرجل يومية 3 أو 5 أقجة وأحياناً 10 أقجة ، ولكن كان يتم ضمان حاجة طلاب المدارس والكتاتيب قبل أى شئ ، كذلك كانت العمارت موجودة بشكل أكبر للفقراء أوغلى : مرجع سابق، جـ : 2 ، ص ص : 488 – 490

(94) روبير مانتران (إشراف): تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة: بشير السباعي ، دار الفكر للدراسات والتوزيع ، القاهرة ، 1989 ، جـ: 2، ص ص : 566 – 567

(95) أوزتونا: مرجع سابق، جـ: 2 ، ص : 495 .

IJESA, VSRP Publishing, UK

https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

وآبار وعيون ومستودعات (صهاريج) وخزانات وسدود وقناطر وغيرها مما هو متعلق بالخدمات المائية. وأصبحت عادة أن يتم إنشاء سبيل بجانب كل مؤسسة خيرية، فإننا نجد الأسبلة في المدن والقرى وعلى الطرقات وفي الأحياء، ولذلك فقد كان عددها كثير جداً [96].

عاشراً: الحمام:

الأتراك قوم يعشقون النظافة، والإسلام دين يأمر بالنظافة، وهناك الكثير من العيادات التي تتطلب النظافة في البدن والثوب والمكان؛ لذا فقد كان أحد اهتمامات المنشآت الوقفية ومن أكثرها انتشاراً الحمامات. لقد كان الحمام موجود بشكل أساسي في جميع المؤسسات الخيرية مثل الجامع والمدرسة والمطعم الخيري (العمارت) والمستشفى والكروان سراي.

كما أنه يوجد أكثر من حمام في المكان الواحد؛ بل إن الحمامات كانت تبنى أحياناً قبل المنشآت الكبرى كالجوامع وغيرها، وذلك لأغراض استخدام العاملين على إنشاء هذه المنشآت [97].

وللحمامات كغيرها من المؤسسات نظام خاص فى إدارتها وتسيير أمورها.. فمنها ما هو خاص بالرجال، وأخرى خاصة بالنساء، أو هو مخصص أيام بعينها للرجال وبقية الأيام للنساء، ومنها ما هو مجاني، وأكثره بأجر ليدر دخلاً للأوقاف الموقوف عليها [98].

ويوجد منها ما هو رائع في بنيانه ومنها أيضاً ما هو بسيط في بنيانه، وذلك باعتبار التقسيمات الداخلية والمهندسين المعماريين. ففيها غرف لخلع الملابس هذه الغرف كانت أحياناً من المرمر، وفيها أيضاً غرف لعمل المساج والساونة، وأخرى من أجل الاستراحة. أما الماء فكان أحياناً يأتي من العيون الطبيعية والمعدنية أو يأتي من تحت الأرض (الآبار)، ويتم تدفئتها من خلال نظام التدفئة الذي استخدمه الرومان [99].

---

(96) وفى وقفية خديجة سلطان التي أمرت بتشييد يني جامع فإنه كان يلزم وضع الثلج على الماء على مدى شهور الصيف الثلاثة، وكذلك بعد صلاة التراويح فى شهر رمضان كل مساء عند أبواب الجامع الثلاثة وكان من اللازم تقديم الشربات للناس وهو شربات من عسل أثينا

وهناك أسبلة هي بمثابة الأثر وهي أكثر تطوراً وأكثر بساطة كبنية معمارية، فإن التعود على إنشاء أسبلة خيرية قد تسبب فى ظهور آثار نفيسة وممتازة جداً بالنسبة للمعمار التركي130 – Mehmet Seker: imam birgivi, T. D. V., Ankara, 1994, S. 129

(97) الأرناؤوط: مرجع سابق، ص: 21.

(98) هاملتون جب: مرجع سابق، جـ: 2، ص: 335

(99) الشناوي: مرجع سابق، جـ: 1 ، ص :

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

حادي عشر: الوقف النقدي (وقف الدراهم):

يعد وقف النقود أو الوقف النقدي من الظواهر المميزة للعصر العثماني، فقد برز شكل جديد للوقف يقوم على وقف مبالغ كبيرة تقدم بفائدة محدودة للتجار وأصحاب الحرف، وهي قروض ذات فوائد تتراوح في العادة بين 10% إلى11% وربما تزيد أحياناً إلى 15%. إن بروز هذا الشكل الجديد للوقف يرتبط بالعصر العثماني، وحتى بالعقود الأولى منه، أما فيما يتعلق بالمكان فيلاحظ أن هذا الشكل الجديد للوقف قد ظهر أولاً في بلاد البلقان، في أدرنه، ثم في بقية المدن البلقانية، وبعد ذلك ظهر في استانبول بعد فتحها [1453م]. (100)

ثاني عشر: أوقاف الحرمين الشريفين:

هذا الانتشار المذهل للأوقاف ولمؤسساتها الخيرية، وما أوقف على هذه المؤسسات من مصادر للدخل في شتى مجالات الاقتصاد، جعل دخول الأوقاف متنوعة وثرية وفى حد الأمان غالباً وكانت أكثر البلاد أو المنشآت والتي حظيت بنصيب كبير من الموقوفات عليها هما مكة المكرمة والمدينة المنورة وقد برزت المصادر الخيرية كأهم مصدر لمخصصات الحرمين الشريفين، وقد انتشرت الأوقاف انتشاراً كبيراً، وظهرت كبيرة الحجم والقيمة، تدر دخلاً أحدث نهضة بالحجاز، مكنت من الحفاظ على استقرار تلك الأماكن المقدسة.

فمن المعروف أنه تم تأسيس المئات من الأوقاف في جميع أنحاء العالم الإسلامي وذلك من أجل الحرمين الشريفين وكان السلاطين هم أكثر الناس أوقافاً وأغناهم كذلك، وكانوا يضيفون إلى أوقاف الحرمين الشريفين

(100) وهناك بعض الوثائق الوقفية التى تفضل استعمال تعبير آخر غير الفائدة مثل (الربح) أو المرابحة) وحتى (الاسترباح) لتبعد عن نفسها أي شبهة بالربا، ولكن القرض ذو الفائدة، الذي شجبه فقهاء الإسلام ورفضه أبو حنيفة نفسه، يتم مع ذلك التسامح معه بالكامل في الإمبراطورية ، ما دامت معدلات الفائدة لا تزيد عن نسب تتراوح بين 10%، 15% فى السنة . والأكثر من ذلك أنه يمثل أحد المصادر الرئيسية لإيرادات الأوقاف الخيرية ويحاول أحد الباحثين هنا إيجاد مبررات تعفى الواقفين من شبهة الربا فيقول أن ذلك كان يتم بالمعاملة الشرعية أو بنظام المرابحة أو الاستغلال

(الاستثمار) على الوجه الحلال ويمكن القول بأنه منقذ للاحتياجات المالية للأوقاف، كذلك منقذ من أيدي الذين يغالون فى المراباة بفوائد مالية باهظة. هذا الأمر بالطبع لم يمر مروراً عابراً على الفقهاء، بل إنه قسم الفقهاء إلى فريقين: أغلبية أقرت هذا الوقف وخاصة مع مؤلفات شيخ الإسلام أبى السعود أفندي في كتابه (رسالة في صحة وقف الدراهم والدنانير)، وقسم آخر هم الأقلية كان من أبرزهم قاضى عسكر الروملى (جوى زادة) وكذلك العالم (محمد البركوى الذي رفض هذا الوقف في مؤلفاته ككتاب السيف الصارم فى عدم وقف النقود والدراهم

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

الباقية من العصر المملوكي، كما كانوا يقيمون أوقافً جدية منها: أوقاف السلطان سليمان القانوني (وقف كسوة الكعبة – وقف الدشيشة الكبرى]، ووقف الدشيشة المرادية [السلطان مراد الثالث]، ووقف السلطان محمد الثاني، ووقف الأحمدية [السلطان أحمد بن مراد، ووقف السلطان محمود الأول، ووقف السلطان مصطفى.

وعادة ما كانت تتكدس في الدولاب أو خزانة الأوقاف السلطانية، مبالغ وفيرة جداً. كانت الحكومة بين وقت وآخر منذ القرن السابع عشر تقترض من هذا المصدر لتواجه التزاماتها حين تضغط عليها الحاجة الملحة. مثل مواجهة أزمة مالية، أو عند شروع الحكومة في تنفيذ مشروعات عامة أو عاجلة أو خوض حرب.

ثمة استخدام آخر للدولاب؛ فحين كانت تزيد إيرادات الأعيان الموقوفة على المصروفات المخصصة للإنفاق على المؤسسات الدينية أو الخيرية المحددة في نصوص الوقفية، وكانت هذه الزيادة في الأوقاف يطلق عليه " الدولاب".

من هذا الدولاب أو الفائض كانت إدارة الوقف تشترى أعياناً جديدة سواء كانت أراضي زراعية – بموافقة السلطان - أو عقارات مبنية مثل الحوانيت أو الطواحين وما إلى ذلك، ثم تحبس هذه وتلك على المؤسسات الدينية أو الخيرية أو غيرها. وكانت تتم عمليات الشراء وإجراءات تسجيل الوقفية في المحكمة بسرعة ومرونة. (101)

(101) M . T . Gö Kluilgin: Osmanle Müesseseleri Teşkilâte Ve Medeniyeti Tarihine Genel Bakeş, İstanbul, 1977, S. 272.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p5

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

"أثر تطبيق للإرشاد الأكاديمي قائم على التلعيب في تحسين الانخراط بالمهمات الإرشادية لدى طلاب التعليم العالي"

"The effect of a gamification-based academic advising application on improving engagement in advising tasks for higher education students"

مروة زكي توفيق زكي

Marwa Zaki Tawfiq Zaki

أستاذ تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

mzzaki@uj.edu.sa

ملخص:

الاعتماد على التطبيقات النقالة في إدارة عمليات الإرشاد الأكاديمي والتعليمي له دور فاعل في تحسين بيئة الإرشاد في مؤسسات التعليم العالي. ظهور التلعيب كتقنية يمكن دمجها في عديد من التطبيقات الرقمية أدى إلى إعادة النظر في كيفية تصميم التطبيقات بحيث تكون أكثر قدرة وفاعلية على تعزيز انخراط المستخدمين في هذه التطبيقات. وعلى ذلك، يأتي البحث الحالي ليفحص أثر استخدام تطبيق للإرشاد الأكاديمي قائم على التلعيب في تحسين الانخراط بالمهمات الإرشادية لدى طلاب التعليم العالي. تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت تطبيق الإرشاد الأكاديمي والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت نفس التطبيق بدون تفعيل نظام التلعيب. تكونت عينة البحث من (60) طالبة تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتي البحث. تم تطوير مقياس للانخراط في المهمات الإرشادية تكون من ثلاثة محاور، وهي الانخراط السلوكي، والانخراط المعرفي، والانخراط الانفعالي وبإجمالي (24) مفردة. أظهرت النتائج أفضلية المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت تطبيق الإرشاد الأكاديمي القائم على التلعيب في تحسين مؤشرات الانخراط في المهمات الإرشادية. أوصى البحث بضرورة التوسع في استخدام التلعيب في بيئات الإرشاد الأكاديمي لتحسين بيئة الإرشاد في مؤسسات التعليم العالي. كذلك أوصى البحث بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام محفزات التلعيب في إدارة عمليات الإرشاد الأكاديمي.

IJESA, VSRP Publishing, UK

E-ISSN 2976-7237

https://ijesa.vsrp.co.uk

https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

الكلمات المفتاحية: التطبيقات النقالة، الإرشاد الأكاديمي، التلعيب، الانخراط.

Abstract:

Relying on mobile applications to manage academic and educational advising processes has an effective role in improving the advising environment in higher education institutions. The emergence of gamification as a technology that can be integrated into many digital applications has led to a reconsideration of how applications are designed so that they are more capable and effective in enhancing user engagement in these applications. Accordingly, the current research examines the effect of using a gamification-based academic advising application in improving engagement with advising tasks among higher education students. The quasi-experimental approach was used to compare the first experimental group that used the academic advising application and the second experimental group that used the same application without activating the gamification system. The research sample consisted of (60) female students who were randomly distributed into the two research groups. A measure of engagement in instructional tasks was developed, consisting of three axes: behavioral engagement, cognitive engagement, and emotional engagement, with a total of (24) items. The results showed the advantage of the first experimental group that used the gamification-based academic advising application in improving indicators of engagement in advising tasks. The research recommended the need to expand the use of gamification in academic advising environments to improve the advising environment in higher education institutions. The research also recommended the need to train faculty members to use gamification incentives in managing academic advising processes.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

Keywords: Mobile Applications, Academic Advising, Gamification, Engagement.

مقدمة

التطبيقات النقالة بشكل عام هي تلك التطبيقات التي تتيح التواصل بين مجموعة من الأفراد عبر الأجهزة النقالة، ويجمع الأفراد عبر هذه التطبيقات صفات واهتمامات مشتركة في إطار من العلاقات الإنسانية، فالتطبيقات النقالة بمثابة تطوير للنماذج والأدوات المستخدمة عبر الشبكات بحيث تكون أكثر تفاعلية وتشاركية واجتماعية (Dekhane et al., 2020)، وذلك عبر مجموعة متنامية من الأدوات التي يستخدمها الطلاب لجمع المعلومات والتفاعل معها بالطرق المناسبة لهم (Friedl et al., 2020)، حيث جاءت التطبيقات النقالة لتحقق قفزة نوعية في تكنولوجيات الويب جعلتها أكثر إبداعًا وجاذبية، وكذلك أكثر اجتماعية(Chard, 2008; Hwang et al., 2020)، وذلك عبر فلسفة لتعظيم الذكاء الجمعي بين مجموعة من المستخدمين لإضافة قيمة لكل مستخدم مشارك بمعلومات ديناميكية (Wijaya et al., 2009). فالتطبيقات النقالة أدوات توفر فرصًا غنية للتبادل الاجتماعي لكافة أنواع المعلومات والوسائط المتعددة عبر اتصالات تزامنية وغير تزامنية تشجع جميعها على التفاعل والتشارك في إنتاج المعارف المختلفة(Mills, 2011)، وعلى ذلك فالتطبيقات النقالة هي عبارة عن خدمات شاملة يتم التفاعل معها عبر الأجهزة النقالة مما يتيح للطلاب التفاعل مع المحتوى الرقمي، ومشاركة الأنشطة والاهتمامات، وتكوين صداقات، والبحث عن اهتمامات وأنشطة لدى متعلمين آخرين.

وعند الحديث عن خصائص التطبيقات النقالة يمكن التأكيد على أنها ليست معيارًا أو تقنية في حد ذاتها، ولكنها إطار لتسليم التطبيقات التشاركية عبر واجهات المستخدم الجديدة (Chard, 2008). وتنطلق التطبيقات النقالة من فلسفة أساسية مؤداها أن المحتوى الفريد أكثر أهمية من البرنامج لأن المحتوى الفريد قادر على جذب المتعلمين وإتاحة فرص متنوعة للإبداع والابتكار، هذا بالإضافة إلى الانتقال من مفهوم أن المحتوى عبارة عن صفحات إلى أن المحتوى عبارة عن كائنات رقمية يسهل تبادلها والتفاعل معها وحولها(Mills, 2011). كذلك تستند التطبيقات النقالة على مفاهيم التفاعل بين المتعلمين التي تيسر عمليات التفاوض والنقد المدروس للوصول إلى المعارف الأساسية؛ فالتطبيقات النقالة ليست مجرد تطبيق لتحقيق هدف إنما هي بمثابة أداة لتشكيل المعارف لدى المتعلم في إطار عملية مستمرة من البناء يشارك فيها المتعلم(Hu et al., 2012). ونتيجة لذلك أصبحت التطبيقات النقالة ترتكز على فكرة الانتقال من

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

بث وإتاحة وتوزيع المواد التعليمية للمتعلمين واستهلاكها من قِبلهم إلى فكرة المشاركة في إنتاج هذه المواد، وبحيث تصبح التطبيقات النقالة بمثابة مصادر وبوابات تعليمية وليست مجرد مواد يتم تقديمها لفئات محددة(Chen & Li, 2017).

وتُعد التطبيقات النقالة أحد أهم الأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تقديم عمليات الإرشاد الأكاديمي حيث أكدت الدراسات السابقة في مواضع مختلفة على أهمية الدعم والإرشاد الأكاديمي النقال، حيث جاءت دراسة كيكن وستوينوفا (Kicken & Stoyanov) لتفحص تأثيرات إرشاد المتعلمين بالهواتف النقالة في ثلاث جامعات ببلغاريا وأسبانيا، وأشارت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة للإرشاد الأكاديمي النقال على نواتج التعلم. بينما اهتمت دراسة كيسكن وميتكالف (Keskin & Metcalf, 2010) بوضع نموذج لإرشاد طلاب الدراسات العليا أكاديميًا بالهواتف النقالة، وأشارت النتائج إلى أن النموذج كان له فاعلية كبيرة في دعم قدرات الطلاب على اتخاذ القرار.

ومع التطور الحادث في الأدوات التحفيزية التي يمكن أن تزيد من فاعلية التطبيقات النقالة في تقديم عمليات الإرشاد الأكاديمي، فإنه يصبح من الضروري البحث في آليات تطوير تطبيقات الإرشاد الأكاديمي. ويمكن القول أن التلعيب يُعد أحد الأدوات الفاعلة التي يمكن الارتكاز عليها في تحسين عمليات الإرشاد الاكاديمي(Alhalafawy & Zaki, 2019). وبذلك فإن تطبيقات الإرشاد الأكاديمي القائمة على التلعيب تعني الاعتماد على بعض عناصر التلعيب التي يطق عليها المحفزات الرقمية كالنقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة وغيرها من عناصر التحفيز الرقمي وتوظيفها في مواقف إرشادية غير قائمة على اللعب بغرض تحفيز وإثارة الطالب نحو تنفيذ مهمات الإرشاد الأكاديمي (Alhalafawy & Zaki, 2019). فالإرشاد الاكاديمي عبر تطبيق قائم على التلعيب يعني أن هذا التطبيق يتضمن أهداف ومحتويات وإجراءات واستراتيجيات وأنشطة يتم تحفيز الطلاب على التفاعل معها وتنفيذها باستخدام عناصر التحفيز فقط في إطار من الإجراءات الهيكلية غير القائمة على اللعب (Mitchell et al., 2020). ويعني ذلك أن الطالب في إطار سعيه لتحقيق أهداف الإرشاد الأكاديمي عبر التطبيقات القائمة على التلعيب وتنفيذ كل مهمة يكون مرتبطًا بعناصر تحفيزية محددة مسبقًا، يحصل عليها الطالب فور تنفيذه لكل مهمة، وفق معايير واضحة، تحدد مقدار استحقاق الطالب للمحفز، فعلى سبيل المثال تتباين عدد النقاط التي يحصل عليها كل طالب وفقًا لمستوى تنفيذه لمهمات الإرشاد الأكاديمي (Zainuddin et al., 2020).

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

إن الاتجاه نحو استخدام التلعيب في عمليات الإرشاد الاكاديمي لكون أن عناصر التلعيب يمكن أن تسهم في زيادة إنتاجية الطلاب، ورفع الروح المعنوية، وزيادة انخراط الطلاب في المحتوى (Ferro, 2021). كذلك يمكن الاعتماد على عناصر التلعيب في إطلاق محفزات تكيفية تعزز عمليات التعلم التعاوني بشكل أكثر تفاعلية (Dalponte Ayastuy et al., 2021). كذلك فإن عناصر التلعيب كالنقاط والشارات ولوحات الصدارة تعمل على تسهيل التعلم، وتحسين مشاركة الطالب، وتفاعله مع المحتوى، فضلاً عن أن تحفيز الطلاب يؤدي إلى توسيع معارفهم وتنمية تفكيرهم(Sanchez et al., 2020). ولاشك في أن كل ما سبق يمكن الاعتماد عليه كمبرر لاستخدام الحوافز الرقمية مثل النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة في التأثير على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (Li et al., 2022)، وتحسين مستويات الصمود الرقمي (Menendez-Ferreira et al., 2022)، وتعزيز الرفاهية الافتراضية (Litvin et al., 2020)، وخفض قلق التصور المعرفي (Sardi et al., 2017).

كما أنه في سياق دراسة قام بها بورتو وفريقه البحثي (Porto et al., 2021) تم من خلالها إجراء تحليل بعدي لعدد (101) دراسة اهتمت بعناصر التلعيب، أوضحت نتائج الدراسة أن التلعيب له دور فاعل في رفع معدلات المشاركة، وتحفيز الطلاب على أداء المهام. كما أنه بتحليل نتائج (32) دراسة نوعية اهتمت بعناصر التلعيب من خلال دراسة باي وزملائه (Bai et al., 2020) تبين أن الأسباب الداعية إلى رفاهية الطلاب وسعادتهم بعناصر التلعيب أو ما يسمى المحفزات الرقمية يرجع إلى أن المحفزات تُعد أحد الأدوات القوية لتشجيع حماس الطلاب، وأنها تستطيع أن تقدم تغذية راجعة فورية بالإضافة إلى تلبيتها الاحتياجات المعرفية للطلاب. كما أوضحت نتائج الدراسة الطولية التي قامت بها بوتز وآخرون (Putz et al., 2020) والتي تم تنفيذها على عدد (617) طالبًا لمدة عامين أن الحوافز الرقمية تحفز عمليات الانتباه للمحتوى وتزيد من معدلات احتفاظ الطالب بالمعرفة المكتسبة. أيضًا اهتمت دراسة شنج وآخرون (Cheng et al., 2019) بفحص (70) ورقة بحثية تم من خلالها تطوير منتجات قائمة على التلعيب، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (59%) من الأوراق البحثية أشارت إلى أن عناصر التلعيب كان لها دورًا في تحسين الصحة العقلية والرفاهية وكذلك تحسين المشاركة النشطة لمستخدمي هذه المنتجات، وهو ما يدفع نحو ضرورة الاهتمام بعناصر التلعيب عند تصميم التطبيقات الرقمية.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

ويمكن الإشارة إلى أهم خصائص تطبيقات الإرشاد والدعم الأكاديمي القائمة على التلعيب في ارتكازها على أن خصائص التلعيب (Alhalafawy & Zaki, 2019):

- ليس لعبة: التطبيق النقال القائم على التلعيب لا يتضمن أي ألعاب يتم ممارستها بشكل مباشر، ولكن عناصر ومواصفات للألعاب يتم توظيفها ضمن المواقف التعليمية لإضافة جو من المتعة والحافزية.
- المكافآت: يتم منح المتعلمين مكافآت نتيجة تنفيذهم لمهام التعلم، وتُعد المكافآت هي العنصر الأساسي لنظام التعلم، ومن أبرز هذه المكافآت النقاط، والشارات، ولوحات الصدارة.
- التدرجية: المهام تكون متدرجة، وتتيح الفرصة للانتقال من مستوى إلى آخر ضمن نظام التلعيب.
- المشاركة الطوعية: المشاركة ضمن أنشطة التلعيب يجب أن تكون بشكل طوعي، أي أن المتعلم يشارك وفقًا لرغبته الداخلية دون أن يكون مفروضًا عليه.
- حالة التدفق: من الضروري تصميم التلعيب بحيث يضمن للمتعلم وجود حالة من التدفق لديه، وبحيث ينتقل من مستوى إلى آخر، وأن يكون في حالة مستمرة من التحفيز والسعادة الشخصية.
- التقييم: لا يعتمد نظام التلعيب على نظم التقييم الاعتيادية، حيث لا يمنح درجات، ولكنه يقدم للمتعلم نقاط، وشارات، ...وغيرها من عناصر المكافآت المتنوعة.
- المهام القصيرة: يجب أن تكون المهام قصيرة ومركزة، ويستطيع أن يتجاوزها المتعلم في فترات زمنية قصيرة، حيث المهام الطويلة قد تؤدي إلى ملل المتعلم، وفقد الحافزية.
- تنوع المهام: تنوعت المهام داخل نظام التلعيب لمنح الفرصة للمتعلم لاختيار مسارات بديلة ومتنوعة تمنحه القدرة للتقدم إلى الأمام.
- قابلية التنفيذ: مهام التلعيب يجب أن تكون قابلة للتنفيذ من قِبل المتعلم، وألا تكون معقدة، ولا يتنافى ذلك مع أن تثير مشاعر التحدي لدى المتعلم.
- النجاح والفشل: من الضروري تصميم نظام التلعيب بحيث يسمح للمتعلم بالتجربة والفشل، والمحاولة والخطأ، وإزالة الرهبة والخوف لدى الطالب من إمكانية الفشل.

ويهتم البحث الحالي بقضية انخراط طلاب التعليم العالي في عمليات الإرشاد الأكاديمي انطلاقًا من أن مجتمع الطلاب في التعليم العالي يواجهون تحديات ومواقف تجعلهم أحوج ما يكون لبيئات أكثر تحفيزًا؛ وذلك لجعلهم أكثر انخراطًا في عملية التعلم. وهو ما يعني ضرورة البحث عن الأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تعزيز انخراطهم في أنشطة الإرشاد الأكاديمي. والاهتمام بقضية انخراط الطالب في عملية التعلم بشكل عام

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

يرجع لكون الانخراط يستطيع أن يؤثر في بعض نواتج التعلم الأخرى بل أنه يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم بشكل عام (Heflin et al., 2017). ويُعد الانخراط في التعلم أحد العوامل الرئيسية للنجاح الدراسي حيث يساعد الانخراط على التنبؤ بعمليات تعلم وتحصيل الطلاب، فضلاً عن أنه يقدم دلائل على إمكانية نجاح الطالب في الحياة العملية والتكيف مع المشكلات التي تواجهه بالإضافة إلى القدرة على حل هذه المشكلات بأسلوب علمي سليم (Skinner et al., 2008). والطالب الذي لديه رغبة في الانخراط لديه الفرصة للاستفادة بشكل أكبر من المحتوى العلمي الذي يتم تقديمه في البيئات التعليمية، وتتوفر لهم فرصة المشاركة في الأنشطة، كما أنهم يتمتعون بدعمٍ أكبر من قِبل المعلم، وعلى ضوء هذه العوامل فإن تحصيل الطلاب المنخرطين في التعلم يكون أكثر من هؤلاء الطلاب غير المنخرطين في عملية التعلم (Baker et al., 2008). ويتضمن الانخراط ثلاث مكونات: الأول منهم مكونًا سلوكيًا يتضمن المشاركة في المهام والأنشطة التعليمية المتنوعة وأداء الواجبات المنزلية، أما المكون الثاني فهو المكون المعرفي والذي يتضمن جهود الطلاب الموجهة نحو التعلم، بينما المكون الثالث، فهو المكون الانفعالي ويشير إلى المشاعر والاتجاهات والإدراكات نحو النظام التعليمي(Manwaring et al., 2017; Skinner et al., 2008).

يأتي توظيف عناصر التلعيب ضمن تطبيقات الإرشاد الأكاديمي مؤيدًا بنظرية تقرير الذات والى تشير في مضمونها إلى أن تحرك الطالب نحو تنفيذ المهام يكون مدفوعاً بمجموعة من الدوافع الداخلية التي لا تعمل بطريقة آلية إذ أنها تتطلب الدعم والتغذية الراجعة المناسبة من البيئة الاجتماعية، وهو ما يمكن ملاحظته من خلال الحوافز التي يقدمها نظام التحفيز (Perryer et al., 2016; Ryan & Deci, 2000; Seaborn & Fels, 2015; Simões et al., 2013).

أيضًا فإن النظرية السلوكية تشير إلى السلوك باعتباره مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب، وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعمًا فيقل احتمال حدوثه، وهذا ما تقوم به الحوافز الرقمية والتي تعمل على تعزيز أداء الطالب وتحفيزها بشكل متكرر نحو الاستمرار في استكمال مهام التعلم(Bíró, 2014). كذلك فإن عناصر التلعيب التي تتمثل في الحوافز الرقمية التي يحصل عليها الطالب مهمة جدًا من وجهة نظر "سكنرSkinner" وذلك من خلال نظريته للتعزيز التي تؤكد على أن السلوك هو نتاج التعزيز، فالتعلم يحدث عندما تعزز الاستجابات الصحيحة بمعنى أنه إذا تم تدعيم الاستجابة لمثير معين بشكل ما فإن هذه الاستجابة ستقوى وتعزز وتكرر مرة أخرى في وجود المثير، وهو ما يشير إلى أهمية توجيه الحوافز للطالب فور إتمامه مهام التعلم (Hew et al., 2016).

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

مشكلة البحث

إن الفجوة البحثية التي يستند عليها البحث الحالي تأتي انطلاقًا من انتشار الأدوات الرقمية التي يتم استخدامها في عمليات الدعم والإرشاد الأكاديمي للطلاب في مراحل التعليم العالي، إلا أنه بإجراء الباحثة لدراسة استكشافية مع مجموعة من طلاب التعليم العالي المستخدمين لأنظمة الإرشاد الإلكتروني بمدينة جدة تبين للباحثة انخفاض مؤشرات الانخراط في عمليات الإرشاد الأكاديمي، حيث بلغ متوسط الانخراط (43.00%) وهو مستوى منخفض يتطلب العمل على البحث عن الحلول الفاعلة التي يمكن من خلالها تطوير تطبيقات الإرشاد والدعم الأكاديمي. ولما كان التلعيب أحد الأدوات الفاعلة التي يمكن الاعتماد عليها في زيادة فاعلية نظم الإرشاد ودعم انخراط المتعلمين في عمليات الإرشاد الأكاديمي فإن البحث الحالي جاء كمحاولة للعمل على تطوير تطبيقات الإرشاد الأكاديمي وفقًا لأنظمة التلعيب. إن ما عزز قيام الباحث بأخذ هذا المنحى في تطوير تطبيقات الإرشاد الأكاديمي بالاستناد إلى أنظمة التلعيب هو التحديات التي تواجهها منظومة الإرشاد والدعم الأكاديمي، والتي تتطلب توفير بيئة داعمة للطلاب يستطيعون من خلالها الحصول على الدعم بشكل مباشر وفوري يمكن الطلاب من الحصول على احتياجاتهم الأكاديمية فور طلبهم لها يأتي البحث الحالي ليستهدف تطوير تطبيق للإرشاد الأكاديمي النقال القائم على التلعيب كأداة تطويرية لمنظومة الدعم بحيث يمكن الاعتماد عليه في دعم الطلاب وإرشادهم. كما أنه بمراجعة الباحثة للدراسات السابقة التي اهتمت بتطوير عمليات الإرشاد الأكاديمي وفقًا لأساليب التلعيب تبين للباحثة ثمة ندرة ملحوظة في الدراسات التي اهتمت بتطوير الإرشاد والدعم الأكاديمي وفقًا للتلعيب، وعلى ذلك تأتي الدراسة الحالية كمحاولة لتطوير تطبيق نقال قائم على التلعيب وقياس أثره على الانخراط في عمليات الإرشاد الأكاديمي.

وفقًا لذلك فإن البحث الحالي جاء كمحاولة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير تطبيق إرشاد أكاديمي نقال يحسن انخراط طلاب التعليم العالي في مهمات الإرشاد الأكاديمي؟، ويتفرع من السؤال الرئيس السابق، الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مؤشرات الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي؟
2. ما التصميم التعليمي المقترح لتطبيق إرشاد أكاديمي نقال قائم على التلعيب لتنمية الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي؟
3. ما أثر التطبيق المقترح القائم على التلعيب في تنمية الانخراط بمهمات الإرشاد الأكاديمي؟

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

أهداف البحث

1. تحديد مؤشرات الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي.
2. تحديد التصميم التعليمي المقترح لتطبيق الإرشاد الأكاديمي النقال قائم على التلعيب لتنمية الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي.
3. التعرف على أثر التطبيق المقترح القائم على التلعيب في تنمية الانخراط بمهمات الإرشاد الأكاديمي.

أهمية البحث

قد تسهم نتائج البحث الحالي في:

1. تقديم معايير إرشادية يمكن الاستناد عليها في إعادة تطوير البنية الرقمية لعمليات الإرشاد الأكاديمي المستخدمة في دعم طلاب التعليم العالي.
2. يمكن للقائمين على عمليات الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الاستفادة من نتائج البحث الحالي زيادة تحفيز الطلاب على الانخراط في عمليات الإرشاد الأكاديمي.
3. يمكن الاعتماد على المقياس المطور بالبحث الحالي في رصد مؤشرات الانخراط بمهمات الإرشاد الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي.
4. توجيه أنظار الباحثين نحو المعايير التصميمية لتطبيقات الإرشاد الأكاديمي في مراحل التعليم العالي، وبحيث تكون مخرجات البحث الحالي أدوات توجيهية نحو مزيد من الدراسات المرتبطة بتطوير الإرشاد الأكاديمي النقال.

فرض البحث

تحقق البحث الحالي من صحة الفرض التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم تطبيق الإرشاد الأكاديمي النقال القائم على التلعيب، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم نفس التطبيق بدون تفعيل التلعيب في القياس البعدي للانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

حدود البحث

1. **الحدود الموضوعية:** ارتكزت الحدود الموضوعية للبحث على المعلومات المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي في مقرر "البحث العلمي والقياس" بكلية علوم الرياضة، عبر تطبيق مرشدي الأكاديمي.
2. **الحدود البشرية:** طالبات قسم النشاط البدني بكلية علوم الرياضة.
3. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق تجربة البحث على العينة المحددة بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022/ 2023.
4. **الحدود المكانية:** كلية علوم الرياضة بجامعة جدة.

مصطلحات البحث

التطبيق النقال: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "التطبيق الذي يسمح للمستخدم بالتفاعل مع المحتويات والخدمات المختلفة عبر الشبكات باستخدام أجهزة الهواتف الذكية دون الحاجة إلى وجود مستعرض، وبحيث يقوم المعلم من خلال هذه التطبيقات بالمشاركة في إنتاج المحتوى وتراسله وإعادة استخدامه مرة أخرى في إطار من التفاعلات الإنسانية بين أفراد ومجموعات متنوعة ".

التلعيب: هو استخدام العناصر التصميمية للألعاب في سياقات غير قائمة على اللعب (Deterding et al., 2011, p. 9)، كما يُعرف بأنه استخدام ميكانيزمات الألعاب، والملامح التصميمية لها، وعمليات التفكير التي تحدث خلال هذه الألعاب؛ لجذب الطلاب، وتحفيز الأفعال، وتعزيز التعلم، وحل المشكلات (Kapp, 2012, p. 10). وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "استخدام محفزات الألعاب كالنقاط والشارات في تحفيز طلاب التعليم العالي في مهمات الإرشاد الأكاديمي".

الانخراط: الانخراط يشير في مضمونة إلى مفاهيم مرتبطة بالمشاركة النشطة والحيوية الموجهة نحو تنفيذ المهام الأكاديمية، بالإضافة إلى ارتباط مضمونه بعمليات الانتباه والاهتمام والاستمتاع (Manwaring et al., 2017). وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه " انهماك طالبات النشاط البدني في التعلم، والمشاركة النشطة، وبذل الجهود في المهمات والأنشطة والتكليفات ذات العلاقة بمقرر البحث العلمي والقياس، وذلك سلوكيًا ومعرفيًا وانفعاليًا، ويتم قياسه من خلال التطبيق المُعد لذلك ".

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

الإرشاد الأكاديمي: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه " عملية تهدف إلى مساعدة الطالبات في اتخاذ القرارات التي تتصل بخطة دراسة مقرر البحث العلمي والقياس، والمساعدة في التغلب على الصعوبات التي قد تعترض المسار الدراسي أو التعليمي للطالبات".

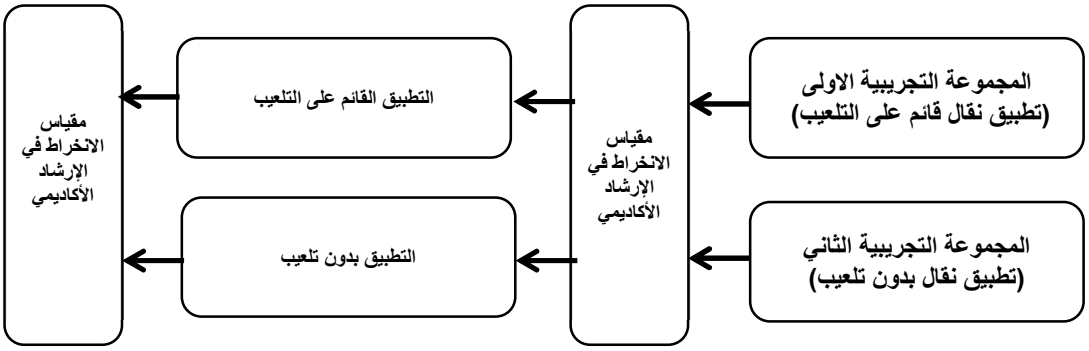
إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، وذلك لقياس أثر المتغير المستقل للبحث (التلعيب) على المتغير التابع الانخراط في عمليات الإرشاد الأكاديمي.

ثانيًا: التصميم التجريبي للبحث

على ضوء المتغير المستقل المستخدم بالبحث الحالي والمتمثل في التلعيب والمتغير التابع المرتبط بالانخراط في الإرشاد الأكاديمي تم استخدام التصميم التجريبي ذا البعد الواحد، وذلك على النحو المبين بشكل (1):



شكل (1): التصميم التجريبي للبحث

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

1. المتغير المستقل: التلعيب عبر التطبيقات النقالة
2. المتغير التابع: الانخراط في عمليات الإرشاد الأكاديمي.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

ثالثًا: عينة البحث

ارتكزت عينة البحث على (60) طالبة من الطالبات الدراسات لمقرر البحث العلمي والقياس، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين عشوائيًا.

رابعًا: أداة البحث (مقياس الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي)

الانخراط في البحث الحالي بمؤشرات الانخراط التي تحدث نتيجة الانهماك في مهمات الإرشاد الأكاديمي عبر أحد التطبيقات النقالة، ولإعداد المقياس محل البحث الحالي، فقد تم مراجعة عدد متنوع من مقاييس الانخراط (Alzahrani et al., 2022; Fredricks et al., 2005; Friedrich, 2010; Manwaring et al., 2017; Williams, 2014)، بالإضافة إلى طبيعة عمليات ومهمات الإرشاد الأكاديمي. تضمن المقياس ثلاثة أبعاد كل بعد منها يتكون من (8) مفردات بإجمالي (24) مفردة. البعد الأول الجانب السلوكي ويستخدم لتقدير مدى انهماك الطلاب في مهام وأنشطة الإرشاد الأكاديمي. البعد الثاني الجانب المعرفي ويستخدم لتقدير جهود الطالب المبذولة للاستيعاب والتعلم. البعد الثالث الجانب الانفعالي ويستخدم لتقدير المشاعر والاتجاهات والإدراكات نحو الإرشاد الأكاديمي وبيئته. وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه، وملائمة العبارات لطلاب التعليم العالي، وقد طُلب من الطلاب تقييم كل مفردة وفقًا للتقييم الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات (من 1 إلى 5 على الترتيب) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة. وقد تم التأكد من ثبات المقياس قبل التطبيق حيث بلغ معامل ألف كرونباخ (0.89).

خامسًا: التصميم التعليمي للتطبيق النقال القائم على التلعيب

1- مرحلة التحليل

عبر هذه المرحلة تم تحليل المهمات التعليمية التي سوف يتم تنفيذها عبر النموذج المقترح، حيث ارتكز البحث الحالي على مهمات وأنشطة المحتوى التعليمي بمقرر "البحث العلمي والقياس"، حيث تم تحديد (4) مهمات تعليمية مرتبطة بالدراسة البحثية والنظرية. كذلك تم تحليل خصائص الطالبات المرتبطة باستخدام التطبيقات النقالة، وقد أوضحت النتائج أن (95٪) من أفرد العينة يمتلكون هواتف نقالة يستخدمونها في الدخول إلى الإنترنت، كما أن (100٪) من هؤلاء الطلاب يستخدمون التطبيقات الاجتماعية النقالة.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

2- مرحلة التصميم

عبر هذه المرحلة تم تصميم الأهداف التعليمية حيث ارتبطت الأهداف التعليمية محل البحث الحالي بمقرر البحث العلمي والقياس وبناءً عليه تم بناء قائمة بالأهداف التعليمية تضمنت (12) هدفًا. تم تصميم نظام التلعيب الذي ارتكز عدد (4) مهام متدرجة مرتبطة بإعداد المخططات البحثية، وأغراض القياس في علوم الرياضة، وشروط ومعايير أدوات القياس، والأخطاء الشائعة في الاختبارات والمقاييس في علوم الرياضة. تم تصميم ديناميكيات التلعيب حيث روعي فيها وضع القيود الخاصة بكل مهمة، ووضع وصف واضح لعناصر المهام المطلوبة وآليات تنفيذها، ومراحل التقدم المطلوب تقديم تقارير بشأنها، وكيفية تكوين العلاقات وإدارتها بين فريق العمل، بالإضافة إلى إثارة عواطف المتعلمين. وتم توضيح طبيعة التحديات في كل مهمة، والفرص الإضافية التي يمكن أن يحصل عليها كل طالب نتيجة تواصله مع المعلم بشأن المهمات، وآليات التنافس الإيجابي، وكيفية التعاون، وتوقيت التغذية الراجعة، كما تم تحديد المكافآت التي تحصل عليها كل طالبة نتيجة لائحة واضحة للمكافآت، ومكانة كل شخص وفقًا لما جمعه من نقاط وشارات، وإعلان الفائزين النهائيين وفق لوحات الصدارة، وكيف يعبر كل طالب عن نفسه وإنجازاته. تم الاعتماد في هذا النظام على ثلاثة عناصر للتلعيب وهي: النقاط، والشارات، ولوحات الصدارة. تم تحديد (50) نقطة لكل مهمة، وكذلك (25) نقطة لكل طلب موعد، و(25) نقطة لكل استفسار. تم تحديد (4) شارات بحيث يتم منح الطالبة شارة خاصة بكل مهمة من مهمات التعلم. تم ربط لوحات الصدارة بما تحصده الطالبات من نقاط أو شارات. التطبيق المقترح يتضمن (3) مكونات أساسية: المكون الأول: أدوات التوجيه (وتتضمن (4) أدوات، هي: البرامج الدراسية، خدماتك الإرشادية، أطلب موعد، أرسل استفسار). المكون الثاني: أدوات المحتوى عبر قنوات الوسائط الاجتماعية، وتتضمن أدوات هي: تطبيق (YouTube)، وتطبيق (Twitter)، وتطبيق (Blogger)، وتطبيق الصور التشاركية (Instagram). المكون الثالث: أدوات التلعيب وتتضمن (3) أدوات وهي النقاط والشارات وقائمة المتصدرين. وشكل (2) التالي يوضح واجهة التفاعل الرئيسية للتطبيق.

3- مرحلة التطوير

في هذه المرحلة تم إنتاج الهيكل العام للتطبيق، وإنتاج المكونات الثلاثة للتطبيق والتي تتضمن، أدوات التوجيه والإرشاد، وأدوات المحتوى وأدوات التلعيب، بالإضافة إلى إنتاج بعض الوسائط الرقمية التي سوف يتم استخدامها في منظومة المحتوى الرقمي للتطبيق.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

شكل (2): الواجهة الرئيسية للتطبيق

4- مرحلة التطبيق

في هذه المرحلة تم التطبيق القبلي لمقياس الانخراط في الإرشاد الأكاديمي، ثم إطلاق عملية التعلم وتنفيذ المهام عبر التطبيق، تنفيذ استراتيجيات التلعيب التي تم تحديدها في أثناء عملية تنفيذ المهام التعليمية، ثم إجراء التطبيق البعدي النهائي لمقياس الانخراط. سوف يتم إلقاء الضوء على هذه المرحلة بشكل مكثف في الجزء المخصص لتجربة البحث الأساسية.

5- مرحلة التقويم

في هذه المرحلة تم عرض التطبيق على مجموعة من المحكمين للتأكد من مطابقتها للهدف منها، والتأكد من أن تصميمها مناسب، كما تم استطلاع رأي بعض أفراد العينة الاستطلاعية فيما يتعلق ببنية المعالجة ومدى مناسبتها، وإجراءات التحسين المختلفة.

سادسًا: التجربة الأساسية للبحث

1. **تحديد عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (60) طالبة، تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتي البحث التجريبيتين بواقع (30) طالبة بكل مجموعة من مجموعتي البحث.

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

2. **التطبيق القبلي لمقياس الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي** بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات، وذلك قبل إجراء تجربة البحث حيث تم توجيه جميع أفراد عينة البحث للاستجابة لأداة البحث، وتم رصد نتائج التطبيق ومعالجتها إحصائيًا والجدول (1) يوضح نتائج التحليل الإحصائي لدرجات التطبيق القبلي.

جدول (1): دلالة الفروق بين المجموعات في القياس القبلي للانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي	المجموعة التجريبية (1) (التطبيق القائم على التلعيب)	30	53.200	1.73	1.36	58	غير دالة
	المجموعة التجريبية (2) (التطبيق بدون تلعيب)	30	54.23	3.73			

يتضح من جدول (1) أنه لا توجد فروق بين أفراد المجموعتين التجريبيتين حيث بلغت قيمة (ت) (1.36) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، وهوما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبيتين قبل البدء في إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلاف في مستوى المتغيرات المستقلة للبحث (التلعيب)، وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

3. **تنفيذ تجربة البحث:** تم تنفيذ تجربة البحث وفقًا للخطوات التالية:

- التمهيد لتجربة البحث، حيث تم عقد جلسة تمهيدية لأفراد عينة البحث لتعريفهم بطبيعة البحث والهدف منه، وما هو مطلوب منهم، وكيفية استخدام التطبيقات في كلا المجموعتين، وكيفية استخدام المهمات القائمة على التلعيب.
- تقديم مهمة أساسية واحدة كل أسبوع وفق الموضوعات الدراسية التي تم تحديدها وبلغ عددها أربع موضوعات.
- التأكيد على كل مجموعة بالالتزام بتنفيذ المهمات الإرشادية الأربعة.
- تقديم الدعم الفني لأفراد العينة وفق الاستفسارات الواردة منهم.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

4. **التطبيق البعدي لأداة البحث:** بعد الانتهاء من تجربة البحث تم تطبيق اختبار التحصـــيلي، وطباعة تقرير الدرجات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية: اختبار (ت)، وحجم الأثر η.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث تم اختبار صحة فرض البحث " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≤ 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم تطبيق الإرشاد الأكاديمي النقال القائم على التلعيب، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم نفس التطبيق بدون تفعيل التلعيب في القياس البعدي للانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي".

جدول (2): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي	المجموعة التجريبية (1) (التطبيق القائم على التلعيب)	30	115.27	2.60	26.27	58	دالة 0.000
	المجموعة التجريبية (2) (التطبيق بدون تلعيب)	30	96.93	2.80			

باستقراء النتائج في جدول (2) يتضح أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فيما بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين وفقًا لاستخدام أنظمة التلعيب لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت تطبيق الإرشاد الأكاديمي القائم على التلعيب حيث بلغ متوسط درجاتها (115.27)، بينما بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (26.38) التي استخدمت تطبيق الإرشاد الأكاديمي بدون تلعيب، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (96.93).

والشكل (3) التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (تطبيق الإرشاد الأكاديمي القائم على التلعيب) والمجموعة التجريبية الثانية (تطبيق الإرشاد الأكاديمي بدون تلعيب) فيما يتعلق بالانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

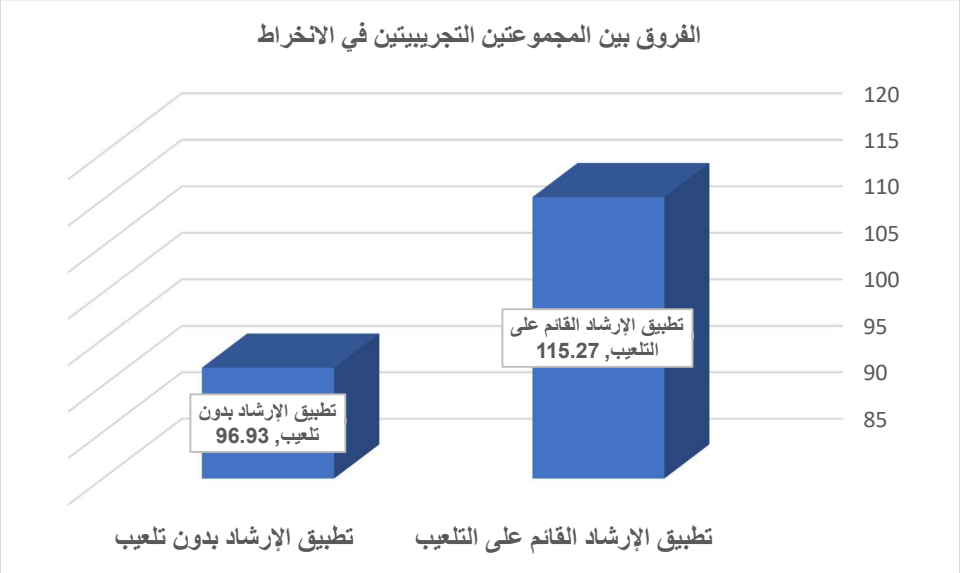
International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023



شكل (3). الفرق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي

وبالتالي تم رفض الفرض الأول وإعادة صياغته على النحو التالي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ≥ 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم تطبيق الإرشاد الأكاديمي النقال القائم على التلعيب، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم نفس التطبيق بدون تفعيل التلعيب في القياس البعدي للانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت تطبيق الإرشاد الأكاديمي القائم على التلعيب"

وقد تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η2) لقياس حجم التأثير التذي أحدثته المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، فإذا بلغت قيمتها (0.01) فإن التأثير يُعد ضعيفًا، وإذا بلغت (0.06) يُعد متوسطًا، وإذا بلغت (0.14) فيما أعلى يُعد تأثيرًا كبيرًا (منصور، 1997). ووفقًا لذلك فقد بلغت قيمة حجم الأثر لتأثير موضع الأسئلة القبلية (0.92)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى أن التلعيب كان له دورًا فاعلاً في تنمية الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (8)

الإصدار (2)، العدد (8)

October 2023

تفسير نتائج البحث

يمكن إرجاع النتيجة الحالية التي أشارت إلى فاعلية تطبيق الإرشاد الأكاديمي القائم على التلعيب في تنمية معدلات الانخراط في مهمات الإرشاد الأكاديمي بالمقارنة مع التطبيقات التي لا تستخدم محفزات التلعيب إلى أن مهمات التعليب جعلت الطالبات قادرات على معالجة كل المحتويات المطروحة بفاعلية، وهو ما انعكس بشكل كبير على الجوانب المعرفية المرتبطة بالانخراط في العملية التعليمية من حيث الالتزام بوضع خطة لتنفيذ الأنشطة والمهمات التعليمية قبل البدء فيها، ومحاولة فهم المحتوى بشكل أفضل من خلال ربطها بالأشياء التي تعرفها الطالبات. أيضًا ساهم التلعيب في تحسين الانخراط السلوكي حيث شجعت مهمات التلعيب الطالبات عينة البحث على متابعة ما يتم طرحه باهتمام، وإكمال مهام التعلم في الوقت المحدد، ومتابعة مشاركات الآخرين، بالإضافة إلى عدم الانشغال بأعمال هامشية من قِبل الطالبات فالجميع في حالة من السعي لحصد النقاط والشارات وغيرها من محفزات التلعيب. وإضافة إلى ذلك فإن مهمات التلعيب جعلت الطالبات لا يشعرن بالملل وأن الطالبة لها دورًا في عملية التعلم مما يعني أنها غير مستبعد، وبالطبع ساهم كل ذلك في تنمية الانخراط الانفعالي لدى عينة البحث.

إن نظام التلعيب قد ساهم في خلق أعلى قدر من الدافعية لدى الطالبات عينة البحث، هذا القدر الكبير من الدافعية ساهم في وضع المتعلمين في حالة نشاط وتحفيز مستمر دفعهم نحو ممارسة جميع مهامهم في سياق حالة من الانخراط الكامل، والسيطرة على البيئة الرقمية الخاصة بتطبيق الإرشاد الاكاديمي، فضلاً عن وجود رغبة ملحة لديهم في عبور التحديات التعليمية التي تجابههم، مما ساعد على الارتقاء والنمو الشخصي لمهاراتهم المرتبطة بموضوعات التعلم وهو ما انعكس على الانخراط المعرفي لديهم، وفي سبيل إتمام مهام التعلم بنجاح استطاع أفراد المجموعة التجريبية من بناء علاقات إيجابية بين الأفراد بمجموعات التعلم، وانعكست تلك العلاقات الإيجابية على قدرة الطالبات في بناء أهداف مرحلية وتحقيقها لكل مرحلة من مراحل التعلم، وهو ما خلق لديهم في النهاية دوافع قوية للانخراط في مهمات التعلم.

لقد ساهمت عناصر التلعيب في وجود حالة تصاعدية من الانخراط في التعلم دفعت الطالبات نحو استكمال مهام التعلم، فكل عنصر من عناصر التلعيب يمثل بداية صعود جديد لمؤشر الانخراط في التعلم. ووفقًا لنظرية التعزيز لسكنر، فإن المكافآت تحفز بشكل كبير استمرار الممارسات الإيجابية، بالإضافة إلى عدم الانطفاء السريع لهذه الممارسات (Richter et al., 2015). لقد حفزت عناصر التلعيب على دعم الدوافع الداخلية المرتبطة بضرورة النجاح في تنفيذ المهمات التعليمية، حيث ساعدت عناصر التلعيب على عمل

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

الدوافع الداخلية والخارجية في إطار عمل واحد انعكس على انخراط الطالبات. أيضًا فإن وجود عناصر التلعيب وتقديمها بشكل تدفقي ما أدى إلي محاولة الطالبات المستمرة للحفاظ على أعلى معدلات الأداء من أجل الحصول على المحفزات الإيجابية، وهو ما انعكس على انخراطهم في المهمات الإرشادية عبر التطبيق. وتأتي النتيجة الحالية متوافقة مع نظرية التدفق التي يستنتج منها أن المحفزات الألعاب تعمل على الحفاظ على حالات التدفق لدى المتعلمين، حيث كل فترة يحصل المتعلم على محفز يساعده على الاستمرار بنفس حالة الدوافع الداخلية للمضي قدمًا في أحداث التعلم، وهو ما يساعد على نموه المعرفي وانخراطه في عملية التعلم. ووفقًا لنظرية التدفق فإن تقديم محفزات إيجابية على فترات زمنية متفاوتة تلائم طبيعة التدفق لدى الإنسان والمبنية بشكل كبير على دوافع داخلية تحفزها على الاستمرار المكافآت الخارجية التي يحصل عليها الطالب (Groh, 2012; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). ويأتي ذلك متوافقًا مع دراسة ليو ويانج ومينل (Luo et al., 2015) التي تشير إلى أن المكافآت القائمة على التعزيز المتقطع من أهم الأنواع التي يمكن الاعتماد عليها في أنظمة التحفيز الرقمي حيث أنها تؤكد على استقلالية الطالب، ولا تؤثر على الدوافع الداخلية له، كما أنها تسبب للطالب حالة من البهجة والمرح تدفعه نحو الانخراط في التعلم عبر المصادر الرقمية. كذلك فإن مهمات التلعيب المرنة التي تم استخدامها عملت على دعم المرونة الشخصية للطالب في تنفيذ المهام، والانتقال بين المستويات المتدرجة للتحديات، وتحفيز بناء علاقات إيجابية للحفاظ على استمرارية حالة التدفق، وهو ما دعم عمليات التمكن المعرفي والانفعالي لدى الطالبات وممارسة جميع الأنشطة والمهام اعتمادًا على أهداف واضحة ومحددة، وأدى ذلك في النهاية إلى ارتفاع مؤشرات الانخراط في التعلم عبر المصادر الرقمية لدى الطالب(Ryan & Deci, 2000B; Sailer et al., 2017; Suh et al., 2015). ووفقًا لنظرية الدافعية التي تقرر أن الأفراد أكثر مشاركة وانخراطًا في تنفيذ المهام عندما يكون ذلك نابعًا من دوافعهم الداخلية التي تقودهم نحو الشعور بالاستمتاع لكل ما يقومون به، فإن البعض قد يرى أن نظام التلعيب وما يتضمنه من محفزات يتم وضعها في سياق الدوافع الخارجية Extrinsic motivations قد لا يؤدي إلى نفس النتائج التي تقود إليها الدوافع الداخلية، إلا أن نظرية الاحتياجات النفسية الأساسية Basic Psychological Needs Theory(BPNT) أشارت إلى وجود مجموعة من العوامل التي تجعل من أي نشاط ممتع ومحفز للدوافع الداخلية ومن بين هذه العوامل: الاستقلالية، والكفاءة ، والارتباط، وهو ما توفره أنظمة التعليب التي تحفز الاستقلالية من خلال منح المتعلم الإحساس بالإرادة والحرية في تنفيذ المهام، كما أنها تحفز الكفاءة من خلال منحها المتعلم الشعور بالفاعلية في إنجاز المهام والتأثير على البيئة المتواجد بها، وأخيرًا فإنها تشجع على الارتباط الذي يتولد من خلال بناء

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

المتعلم لعلاقات اجتماعية مع أقرانه ضمن بيئة التعلم، وإحساسه بالانتماء للمجموعات التي تتشكل في أثناء تنفيذ المهام(Ryan & Deci, 2000B; Sailer et al., 2017; Suh et al., 2015). وهو ما يمكن التأكيد عليه في تجربة البحث الحالية التي تم من خلالها الاعتماد على تطبيقات الإرشاد الأكاديمي القائمة على التلعيب والتي منحت الطالب القدرة على الاستقلالية والكفاءة والارتباط، وهو ما انعكس بشكل كبير على انخراطهم في المهمات الإرشادية التي قمن بها. كما أنه وفقًا لنظرية التوجهية السببية فإن الطالبة تحاول استخدام كافة الوسائل التي تحقق أهدافها (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2010). ولذلك فإن الطالبة عبر تطبيق الإرشاد الأكاديمي القائم على التلعيب وبشكل فعال تستخدم كافة الأدوات المناسبة لدعم تقدمها في عملية التعلم وهو ما يعزز انخراطها في بيئة التعلم. ووفقًا للنظرية البنائية فإن بيئة التعلم النشطة التي توفر قدر كبير من التواصل والتفاعل تعزز عمليات التفاعل الاجتماعي وتلبية الاحتياجات المعرفية الاجتماعية للمتعلمين (Alhalafawy et al., 2021b; Alhalafawy & Tawfiq, 2014; Zeidan et al., 2017; Zeidan et al., 2015). وهو ما يمكن من خلاله تفسير قدرة تطبيق الإرشاد الأكاديمي القائم على التلعيب على تحفيز المتعلمين على الانخراط في التعلم. وتوافق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي أوضحت فاعلية التلعيب وعناصره في تنمية الانخراط (Alzahrani et al., 2022; Bakhanova et al., 2020; Heflin et al., 2017; Zainuddin et al., 2020). ووفقا لما سبق فإنه من المهم إعادة تطوير البيئات التعليمية عبر التقنيات الرقمية المتعددة وإعادة تصميمها لتحسين عمليات الانخراط في البيئات التعليمية (Al-Nasheri & Alhalafawy, 2023; Alanzi & Alhalafawy, 2022a, 2022b; Alhalafawy et al., 2021a; Alhalafawy & Tawfiq, 2014; Alhalafawy & Zaki, 2019, 2022; Alshammary & Alhalafawy, 2022, 2023; Alzahrani, 2021; Alzahrani & Alhalafawy, 2023; Alzahrani & Alhalafawy, 2022; Alzahrani et al., 2022; Najmi et al., 2023; Zaki, 2019; Zeidan et al., 2017; Zeidan et al., 2015).

توصيات البحث

1. التوسع في عمليات الإرشاد الأكاديمي التحفيزي باستخدام التطبيقات الرقمية النقالة، وربط عمليات الإرشاد بعناصر تحفيزية تعزز انخراط المتعلمين ودافعيتهم نحو الاستجابة في عمليات الإرشاد الأكاديمي.

IJESA, VSRP Publishing, UK
https://ijesa.vsrp.co.uk
E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

2. العمل على تطوير أدلة إرشادية تعزز قدرات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي على استخدام المحفزات الرقمية في إدارة وتوجيه أنشطة الإرشاد الأكاديمي العام أو الإرشاد الأكاديمي المرتبط بمقررات.
3. العمل على وضع برامج تدريبية للمعنيين بعمليات الإرشاد الأكاديمي من شأنها تعزيز قدراتهم المرتبطة باستخدام محفزات التلعيب في إدارة مهام الإرشاد الأكاديمي.
4. التوجه نحو التطبيقات النقالة كأدوات سريعة للدعم الأكاديمي والتعليمي في إدارة مهام وعمليات الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

بحوث المقترحة

1. تأثير نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي على الانخراط في عمليات الإرشاد الأكاديمي.
2. تطوير نموذج للإرشاد الأكاديمي القائم على الواقع المعزز وفاعليته في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي.
3. التفاعل بين نمط المحفزات الرقمية والأسلوب المعرفي عبر تطبيقات الإرشاد الأكاديمي وأثرهما على مخرجات التعلم.

مراجع البحث

- منصور، رشدي فام (1997). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 7(16)، 57-57.
- Al-Nasheri, A. A., & Alhalafawy, W. S. (2023). Opportunities and Challenges of Using Micro-learning during the Pandemic of COVID-19 from the Perspectives of Teachers. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities, 6*(9s), 1195-1208 .
- Alanzi, N .S., & Alhalafawy, W. S. (2022a). Investigation The Requirements For Implementing Digital Platforms During Emergencies From The Point Of View Of Faculty Members: Qualitative Research. *Journal of Positive School Psychology (JPSP), 9*(6), 4910-4920 .
- Alanzi, N. S., & Alhalafawy, W. S. (2022b). A Proposed Model for Employing Digital Platforms in Developing the Motivation for Achievement Among Students of Higher Education During Emergencies. *Journal of Positive School Psychology (JPSP), 6*(9), 4921-4933 .

E-ISSN 2976-7237
https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p6

- Alhalafawy, W. S., Najmi, A. H., Zaki, M. Z. T., & Alharthi, M. A. (2021a). Design an Adaptive Mobile Scaffolding System According to Students' Cognitive Style Simplicity vs Complexity for Enhancing Digital Well-Being. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15* .(13)
- Alhalafawy, W. S., Najmi, A. H., Zaki, M. Z. T., & Alharthi, M. H. (2021b). Design an Adaptive Mobile Scaffolding System According to Students' Cognitive Style Simplicity vs Complexity for Enhancing Digital Well-Being. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 15*(13), pp. 108-127. https://doi.org/10.3991/ijim.v15i13.21253
- Alhalafawy, W. S., & Tawfiq, M. Z. (2014). The relationship between types of image retrieval and cognitive style in developing visual thinking skills. *Life Science Journal, 11*(9), 865-879 .
- Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2019). The Effect of Mobile Digital Content Applications Based on Gamification in the Development of Psychological Well-Being. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 13*(08), 107-123. https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.10725
- Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2022). How has gamification within digital platforms affected self-regulated learning skills during the COVID-19 pandemic? Mixed-methods research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 17*(6), 123-151 .
- Alshammary, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2022). Sustaining Enhancement of Learning Outcomes across Digital Platforms during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Journal of Positive School Psychology, 6*(9), 2279-2301 .
- Alshammary, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes: Evidence Extracted from Meta-Analysis. *Sustainability, 15*(2), 1-21. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su15021305
- Alzahrani, F. K. (2021). The effectiveness of Padlet in enhancing reading and writing skills in English language course among EFL students at secondary stage. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]* .167-155 ,(1)15 ,
- Alzahrani, F. K., & Alhalafawy, W. S. (2023). Gamification for Learning Sustainability in the Blackboard System: Motivators and Obstacles from Faculty Members’ Perspectives. *Sustainability, 15*(5), 4613. https://doi.org/doi.org/10.33/90su15054613
- Alzahrani, F. K. J., & Alhalafawy, W. S. (2022). Benefits And Challenges Of Using Gamification Across Distance Learning Platforms At Higher Education: A Systematic Review Of Research

Studies Published During The COVID-19 Pandemic. *Journal of Positive School Psychology (JPSP), 6*(10), 1948-1977 .

- Alzahrani, F. K. J., Alshammary, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2022). Gamified Platforms: The Impact of Digital Incentives on Engagement in Learning During Covide-19 Pandemic. *Cultural Management: Science and Education (CMSE), 7*(2), 75-87. https://doi.org/10.30819/cmse.6-2.05
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review, 30*, 100322. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1876-1883 .
- Bakhanova, E., Garcia, J. A., Raffe, W. L., & Voinov, A. (2020). Targeting social learning and engagement: What serious games and gamification can offer to participatory modeling. *Environmental Modelling & Software, 134*, 104846. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2020.104846
- Bíró, G. I. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141*, 148-151 .
- Chard, I. (2008). Share, Collaborate, Exploit Defining Mobile Web 2.0. *Juniper Research. Hampshire, England* .
- Chen, H.-T., & Li, X. (2017). The contribution of mobile social media to social capital and psychological well-being: Examining the role of communicative use, friending and self-disclosure. *Computers in Human Behavior, 75*(Supplement C), 958-965. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.011
- Cheng, V. W. S., Davenport, T ,.Johnson, D., Vella, K., & Hickie, I. B. (2019). Gamification in Apps and Technologies for Improving Mental Health and Well-Being: Systematic Review. *JMIR mental health, 6*(6), e13717 .

- Dalponte Ayastuy, M., Torres, D., & Fernández, A. (2021). Adaptive gamification in Collaborative systems, a systematic mapping study. *Computer Science Review, 39*, 100333. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2020.100333
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Dekhane, S., Tsoi, M. Y., & Johnson, C. (2020). Mobile Application Development by Students to Support Student Learning .In *Mobile Devices in Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 576-598). IGI Global .
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments ,
- Ferro, L. S. (2021). The Game Element and Mechanic (GEM) framework: A structural approach for implementing game elements and mechanics into game experiences. *Entertainment Computing, 36*, 100375. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100375
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In *What do children need to flourish?* (pp. 305-321). Springer .
- Friedl, M., Ebner, M., & Ebner, M. (2020). Mobile Learning Applications for Android und iOS for German Language Acquisition based on Learning Analytics Measurements. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education (iJAI), 2* .(1)
- Friedrich, B. J .(2010) .*Factors relating to faculty engagement in cooperative engineering education* Michigan State University .[
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the art definition and utilization. *Institute of Media Informatics Ulm University, 39* .
- Heflin, H., Shewmaker, J., & Nguyen, J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers & Education, 107*, 91-99. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.006
- Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S., & Chiu ,D. K. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education, 92*, 221-236 .

- Hu, C., Zhang, C., Wang, T., & Li, Q. (2012). An adaptive recommendation system in social media. System Science (HICSS45 2012 ,(th Hawaii International Conference on ,
- Hwang, G.-J., Li, K.-C., & Lai, C.-L. (2020). Trends and strategies for conducting effective STEM research and applications: a mobile and ubiquitous learning perspective. *International Journal of Mobile Learning and Organisation, 14*(2), 161-183 .
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons .
- Keskin, N. O., & Metcalf, D. (2010). Design Model of a Mobile Performance Support System for Researchers. *Ubiquitous Learning: An International Journal, 2*(3). https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v02i03/40465
- Kicken, W., & Stoyanov, S. Effects Of Mobile Performance Support System On Students' learning Outcomes And Perceived Effectiveness. *Mobile Learning Performance Support System For Vocational Education And Training, 159* .
- Li, X., Xia, Q., Chu, S. K., & Yang, Y. (2022). Using Gamification to Facilitate Students Self-Regulation in E-Learning: A Case Study on Students’ L2 English Learning. *Sustainability, 14* .(12)
- Litvin, S., Saunders, R., Maier, M. A., & Lüttke, S. (2020). Gamification as an approach to improve resilience and reduce attrition in mobile mental health interventions: A randomized controlled trial. *PLoS ONE, 15*(9), e0237220 .
- Luo, S., Yang, H., & Meinel, C. (2015). Reward-based Intermittent Reinforcement in Gamification for E-learning. CSEDU ,(1)
- Manwaring, K. C., Larsen, R., Graham, C. R., Henrie, C. R., & Halverson, L. R. (2017). Investigating student engagement in blended learning settings using experience sampling and structural equation modeling. *The Internet and Higher Education, 35*, 21-33. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.06.002
- Menendez-Ferreira, R., Torregrosa, J ,.López-Fernández, D., & Mayor, J. (2022). Design of a serious games to improve resilience skills in youngsters. *Entertainment Computing, 40*, 100462. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100462

- Mills, N. (2011). Situated learning through social networking communities: The development of joint enterprise, mutual engagement, and a shared repertoire. *Calico Journal, 28*(2), 345-368 .
- Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2020). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work fun? *Journal of Business Research, 106*, 323-330. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.022
- Najmi, A. H., Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. T. (2023). Developing a Sustainable Environment Based on Augmented Reality to Educate Adolescents about the Dangers of Electronic Gaming Addiction. *Sustainability, 15*(4), 3185. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su15043185
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, 195-206 .
- Perryer, C., Celestine, N. A., Scott-Ladd, B., & Leighton, C. (2016). Enhancing workplace motivation through gamification: Transferrable lessons from pedagogy. *The International Journal of Management Education, 14*(3), 327-335 .
- Porto, D .d. P., Jesus, G. M. d., Ferrari, F. C., & Fabbri, S. C. P. F. (2021). Initiatives and challenges of using gamification in software engineering: A Systematic Mapping. *Journal of Systems and Software, 173*, 110870. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jss.2020.110870
- Putz, L.-M., Hofbauer, F., & Treiblmaier, H. (2020). Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study. *Computers in Human Behavior, 110*, 106392. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392
- Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: the effect of rewards and incentives on motivation. In *Gamification in education and business* (pp. 21-46). Springer .
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000B). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68 .
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need

satisfaction. *Computers in Human Behavior, 69*(Supplement C), 371-380. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033

- Sanchez, D. R., Langer, M., & Kaur, R. (2020). Gamification in the classroom: Examining the impact of gamified quizzes on student learning. *Computers & Education, 144*, 103666. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103666
- Sardi, L., Idri, A., & Fernández-Alemán, J. L. (2017). A systematic review of gamification in e-Health. *Journal of Biomedical Informatics, 71*, 3 .48-1
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies, 74*(Supplement C), 14-31. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior, 29*(2), 345-353 .
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology, 100*(4), 765 .
- Suh, A., Wagner, C., & Liu, L. (2015). The effects of game dynamics on user engagement in gamified systems. System Sciences (HICSS), 2015 48th Hawaii International Conference.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited .
- Wijaya, S., Spruit, M. R., & Scheper, W. J. (2009). Webstrategy formulation: Benefiting from web 2.0 concepts to deliver business values. In *Web 2.0* (pp. 1-30). Springer .
- Williams, P. J. (2014). *Student Engagement in an American Curriculum School in Myanmar*. Lehigh University .
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education, 145*, 103729. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729

- Zaki, M. (2019). The relationship between segmentation and question location within mobile video platforms for enhancing the ability of recall. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 13*(8). https://doi.org/https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.10614
- Zeidan, A. A., Alhalafawy, W. S., & Tawfiq, M. Z. (2017). The Effect of (Macro/Micro) Wiki Content Organization on Developing Metacognition Skills. *Life Science Journal, 14* .(12)
- Zeidan, A. A., Alhalafawy, W. S., Tawfiq, M. Z., & Abdelhameed, W. R. (2015). The effectiveness of some e-blogging patterns on developing the informational awareness for the educational technology innovations and the King Abdul-Aziz University postgraduate students' attitudes towards it. *Life Science Journal, 12* .(12)

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (8)

IJESA

October 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (8)

انتظروا العدد القادم

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة حاصلة على رقم تسلسلي معياري دولي: ISSN 2976-7237 (Online)

موقع المجلة: https://ijesa.vsrp.co.uk/

البريد الإلكتروني: ijesa@vsrp.co.uk

رقم التليفون (واتس): +442039115546

دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر**، لندن، المملكة المتحدة

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

71-75 Shelton Street, Covent Garden, London, WC2H 9JQ