جامعة قطر

كليّة الشريعة والدراسات الإسلامية

كلية العقل حفظها وتنميتها لدى علماء النفس ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر

–دراسة تقويمية مقاصدية–

إعداد

مريم زايد هزاع

قُدّمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلّبات

كليّة الشريعة والدراسات الإسلامية

للحصول على درجة الماجستير في

الفقه وأصوله

يناير 2020م/1441هـ

©2020. مريم زايد هزاع. جميع الحقوق محفوظة.

لجنة المناقشة

استُعرضت الرسالة المقدّمة من الطالبة: مريم زايد هزاع بتاريخ 2019/11/3م، وَوُوفِق عليها كما هو آتٍ:

نحن أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالب المذكور اسمه أعلاه .وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزءًا من امتحان الطالب.

الأستاذ الدكتور: صالح الزنكي، والدكتورة: بتول خليفة.
المشرف على الرسالة

الأستاذ الدكتور: علي محي الدين القره داغي

مناقش

الدكتور: السيد الشبراوي

مناقش

تمّت الموافقة:

الدكتور إبراهيم الأنصاري، عميد كلّيّة الشريعة والدراسات الإسلامية

المُلخَّص

مريم زايد هزاع، ماجستير في الفقه وأصوله:

يناير 2020م

العنوان: كلية العقل حفظها وتنميتها لدى علماء النفس ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر –دراسة تقويمية مقاصدية–

المشرف على الرسالة: أ.د. صالح قادر كريم الزنكي، ود. بتول خليفة.

يتناول البحث بالدراسة كلية العقل من حيث حفظها وتنميتها لدى علماء النفس، ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر، وقد بدأته الباحثة بمقدمة موضحة فيها أهمية البحث، وأسباب اختيار الموضوع، وأهدافه، وحدوده، والدراسات السابقة فيه، ثم قسمته إلى أربعة فصول، حيث تناول الفصل الأول الحديث عن كلية العقل وحفظها في الدرس المقاصدي، وتناول الفصل الثاني الحديث عن حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس، وتناول الفصل الثالث بيان العوامل المؤثرة في حفظ العقل، وأساليب تنميته، وأثر ذلك في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل لدى المؤسسات بدولة قطر، وتناول الفصل الرابع التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس، ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر. وقد انتهجت الباحثة في دراستها هذه كلا من المنهج الاستقرائي، والاستنباطي، والوصفي، والمنهج النوعي.

وانتهى البحث بتقرير أن الوسائل والأساليب المتبعة والمعتبرة في حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس، ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر لها أثر فاعل وهام في حفظ العقل من جانب الوجود والعدم، وأكدت الدراسة التقويمية المقاصدية لهذه الأساليب وجود أثر لها في الدراسات الإسلامية، وتتضمن مصالح جمة تتفق مع مقاصد الشريعة الإسلامية، مما يُحدث التكامل بين الدراسات الإسلامية والنفسية في حفظ العقل وتنميته.

ABSTRACT

Faculty of mind: preservation and development among psychologists and educational and mental health institions in the state of Qatar

-Makassed Evaluation Study-

The study deals with the faculty of Intellect and mind in terms of conservation and development among psychologists, and educational and mental health institions in the state of Qatar . The researcher started with an introduction explaining the importance of the research, the reasons for choosing the subject, its objectives, limits, and previous studies, then divided it into four chapters. The first chapter talked about the faculty of mind and its conservation in Makassed lesson, and the second chapter deals with talking about the preservation of mind and its development among psychologists. The third chapter deals with the factors affecting the conservation of the mind and the methods of its development, beside that it shows the effect of these factors in achievement the God intendeds and purposes to preservation and competence the mind among psychologists and the institutions in Qatar. The forth Chapter is addressed to evaluate the way of keeping and development of the mind among psychologists, and educational and mental health institions in the state of Qatar. This study used inductive, deductive, descriptive and qualitative approaches.

The results of the research determined that the means and methods of conservation and development of the mind of psychologists, and educational and mental health institions in the state of Qatar have an effective and important impact in the preservation of the mind by the existence and non-existence, beside that, the study of Makassedi evaluation of these methods confirmed the existence of an impact in Islamic studies, and includes many interests consistent with the purposes of Islamic law, which leads to the integration of Islamic studies and psychological in conservation and development of the mind.

شكر وتقدير

الحمدلله رب العالين، حمداً كثيراً طيباً مباركاً في الأولى وفي الأخرى الذي هداني لهذا وما كنت لأهتدي لولا أن هداني الله، وسدد خطاي، ووفقني لأنجز البحث، فله سبحانه وتعالى النعمة والفضل والثناء الحسن.

ثم أتوجه بجزيل الشكر، وعظيم الامتنان، وخالص الدعاء إلى والدتي العزيزة الكريمة، صاحبة الفضل الكبير، على اهتمامها وعنايتها ورعايتها وصدق دعائها، فجزاها الله عني خير الجزاء، وغفر لها ما تقدم من ذنبها وما تأخر، وأجزل لها المثوبة والعطاء.

وأتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى الأساتذة الأفاضل:

الأستاذ الدكتور: صالح الزنكي، الذي رحب بفكرة البحث، وقبل الإشراف عليه، وجاد علي بوقته وعلمه وملاحظاته، كتب الله أجره، وغفر ذنبه، ورفع قدره.

الدكتورة: بتول خليفة، أستاذتي ومعلمتي ومربيتي الفاضلة التي قبلت الإشراف على البحث، وجادت علي بوقتها وعلمها وملاحظاتها، وسعت جاهدة للتطوير من قدراتي، ومهاراتي في البحث العلمي، فشكر الله سعيها، وغفر ذنبها، ورفع قدرها، وأكرمها من جوده وكرمه.

الأستاذ الدكتور: المكي بن أحمد اقلاينة، الأستاذ المعلم المربي القدوة، صاحب القيم الفاضلة، والمبادئ الحسنة، شيخي الفاضل الذي لا أزال أنهل من علمه وأسمو به، فجزاه الكريم عني خير الجزاء، وغفر ذنبه، ورفع قدره، وأكرمه من جوده وكرمه.

الأستاذ: خالد صالح اليافعي، الموجه التربوي الذي أكرمني بنصائحه، وتوجيهاته في تطوير قدراتي، ومهاراتي المعرفية، فجزاه الله خيراً، وأعظم له الأجر والمثوبة.

الدكتور: نايف بن نهار الشمري، جزاه الله خيراً، وأعظم له الأجر والمثوبة.

والشكر موصول إلى عميد كلية الشريعة والدراسات الإسلامية الدكتور: إبراهيم بن عبدالله الأنصاري، والعميد المساعد للبحث والدراسات العليا سابقاً الدكتور: سلطان بن إبراهيم الهاشمي، فجزاهما الله خير الجزاء، وأعظم لهما الأجر والمثوبة. وإلى لجنة المناقشة المؤلفة من الأستاذ الدكتور: علي محيي الدين القره داغي، والدكتور: السيد الشبراوي.

وأخيراً، أتوجه بجزيل الشكر إلى الصديقات الفاضلات: أروى الجهني، ونورة السادة، وندى اليهري، وبيان البلوي، على دعمهن ومساندتهن ودعائهن، فجزاهن الكريم عني خير الجزاء، ووفقهن لما فيه الخير والصلاح والسداد في الدين والدنيا والآخرة.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير ..... ح

المقدمة **1**

الفصل الأول: كلية العقل وحفظها في الدرس المقاصدي **11**

المبحث الأول: كلية العقل: مفهومًا وأهمية ومرتبة..... 12

المطلب الأول: مفهوم كلية العقل:..... 13

المطلب الثاني: أهمية كلية العقل:..... 22

المطلب الثالث: مرتبة كلية العقل بين كليات مقاصد الشريعة الإسلامية: 25

المبحث الثاني: حفظ العقل في مقاصد الشريعة الإسلامية 30

المطلب الأول: حفظ العقل من جانب الوجود: 30

المطلب الثاني: حفظ العقل من جانب العدم: 39

الفصل الثاني: حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس **52**

المبحث الأول: حفظ العقل لدى علماء النفس 60

المطلب الأول: حفظ العقل من جانب الوجود لدى علماء النفس:..... 60

المطلب الثاني: حفظ العقل من جانب العدم لدى علماء النفس:..... 78

المبحث الثاني: أساليب تنمية العقل لدى علماء النفس..... 82

المطلب الأول: الأساليب التعليمية في تنمية العقل: 82

المطلب الثاني: أساليب المعرفة الاجتماعية في تنمية العقل: 97

الفصل الثالث: حفظ العقل وتنميته لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر 106

تمهيد 107

منهجية الدراسة 108

أدوات الدراسة 109

عينة الدراسة 110

تحليل البيانات 110

أسئلة الدراسة 111

نتائج الدراسة ومناقشتها 111

أولاً: العوامل المؤثرة في حفظ العقل وتنميته: 111

ثانياً: أساليب تنمية العقل: 115

ثالثاً: أثر اعتبار مقاصد الشريعة وعلم النفس: 124

الفصل الرابع: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر 131

المبحث الأول: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس 134

المطلب الأول: التقويم المقاصدي لكلية العقل لدى علماء النفس: 134

المطلب الثاني: التقويم المقاصدي لأساليب تنمية العقل لدى علماء النفس: 157

المبحث الثاني: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر 172

الخاتمة 176

قائمة المصادر والمراجع 182

المراجع باللغة العربية:..... 182

المراجع باللغات الأجنبية:..... 213

مراجع شبكة الإنترنت.....215

الملاحق 216

المقدمة

الحمد لله خالق المخلوقات، خلق الإنسان، وجعل له السمع والبصر والفؤاد، وعلمه البيان، والصلاة والسلام على محمد نبي الله، وخير من اصطفاه، واجتباه من الأنام بحمل الأمانة، وتبليغ الرسالة، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

أما بعد: فلقد خلق الله العقل، وأحكم تركيبه وصنعه، وخص به الإنسان دون بقية المخلوقات، وأودع فيه خصائص عدة تمكنه من القيام بوظائف مختلفة، وأدرج علماء مقاصد الشريعة الإسلامية العقل ضمن الكليات التي لا تستقيم حياة الناس إلا بقيامها، وذكروا جملة من وسائل حفظ العقل، ذلك أنه لا يقل شأناً عن وجوب حفظ أي عضو من أعضاء الجسد، ومحاولة تطوير وظائفه وتحسينها، ولما يحققه من مصالح عدة عند وجوده وتنميته، وما يترتب على اختلاله واضطرابه وفقدانه من مفاسد عدة. ولكن، لا ينحصر الأمر فيما ذكره العلماء والباحثون في مقاصد الشريعة الإسلامية من وسائل في حفظ العقل، بل يعم ليشمل وسائل أخرى أشار إليها علماء النفس في عدة دراسات، ومن خلال برامج متخصصة تكون لها أثر في تقويم العقل وحفظه وتنميته بناءً على تلك الدراسات.

ومن هنا جاءت مشكلة البحث التي ترمي إلى دراسة كلية العقل، ووسائل حفظها، وأساليب تنميتها لدى علماء النفس، وتقويمها في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، وتناول أهم مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر، ودراسة اتجاهاتها في حفظ العقل وتنميته، وأساليبها، ثم تقويمها تقويماً مقاصدياً. والله ولي التوفيق.

إشكالية البحث وأسئلته:

تتلخص إشكالية البحث في السؤال الآتي:

ما دور كلية العقل، وما مدى إمكانية الاستفادة في حفظ العقل وتنميته من الوسائل المتبعة والمعتبرة لدى علماء النفس ومؤسسات التربية والتعليم والصحة النفسية بدولة قطر، وما تأثيرها في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل؟

وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم كلية العقل، وما أهميتها، وما مرتبتها بين كليات مقاصد الشريعة الإسلامية؟
2. ما وسائل حفظ العقل في مقاصد الشريعة الإسلامية؟
3. ما وسائل حفظ العقل لدى علماء النفس؟
4. ما أساليب تنمية العقل لدى علماء النفس؟
5. ما أساليب مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر في حفظ العقل وتنميته؟
6. هل تضطلع أساليب مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر بدور فاعل في حفظ العقل وتنميته؟
7. ما التقويم المقاصدي لما يقوم به علماء النفس وتلك المؤسسات في حفظ العقل وتنميته؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في العناصر الآتية:

1. يخدم المجال المقاصدي من الشريعة الإسلامية بالعناية بإحدى كلياتها، وهي كلية العقل، كما يفيد المختصين في مجال مقاصد الشريعة في أن سبل حفظ العقل لا تنحصر في الوسائل التي ذكروها.
2. ينقل الدراسات الإسلامية من المجال الشرعي إلى مجال العلوم الإنسانية النفسية منها، وبذلك يتحقق التكامل المعرفي بين العلمين الشرعي والنفسي في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل.
3. يبين للمشتغلين بالدراسات النفسية مدى شرعية الوسائل التي يسلكونها في حفظ العقل وتنمية قدراته.
4. ينبه مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر إلى مدى مشروعية ما يتبنونه من وسائل في حفظ العقل وتنميته.
5. تبرز رؤية دولة قطر في تنمية أفرادها من خلال دعمهم معرفياً.

أسباب اختيار الدراسة:

أ- الأسباب الذاتية:

1. الشعور بالمسؤولية الدينية نحو الموضوع كما يمثله واقع الحال.
2. إنجاز البحث التكميلي للحصول على درجة الماجستير في الفقه وأصوله في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر.

3. الميل العلمي إلى علم مقاصد الشريعة والرغبة في تقديم إضافة علمية قيمة فيه.

ب- الأسباب الموضوعية:

1. الحاجة إلى دراسة السبل المؤثرة في نمو العقل وإرشاده وتقويم مساره في الوقت المعاصر.
2. الحاجة إلى استثمار الدراسات النفسية المعاصرة في تقويم مسار النمو العقلي في الدراسات الشرعية.
3. الوقوف على مدى تأثير الوسائل المعاصرة التي يتبعها علماء النفس في تحقيق مقصد الشارع.
5. الحاجة إلى دراسة وضع مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر، والوقوف على دورها في ذلك.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. بيان مفهوم كلية العقل، وأهميتها، ومرتبتها بين كليات مقاصد الشريعة الإسلامية.
2. التعريف بوسائل حفظ العقل في مقاصد الشريعة الإسلامية.
3. إيضاح الأساليب المعتبرة في حفظ العقل لدى علماء النفس.
4. كشف أساليب تنمية العقل لدى علماء النفس.
5. الوقوف على الدور الذي تضطلع به أساليب مؤسسات التربية والتعليم والصحة النفسية بدولة قطر في حفظ العقل، وتنميته.
6. التقويم المقاصدي لما يقوم به علماء النفس وتلك المؤسسات في حفظ العقل وتنميته.

حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة كلية العقل من مجالين: مجال مقاصد الشريعة الإسلامية، ومجال العلوم النفسية، وتربط بين العلمين لتبيين مدى تحقيقهما لمقصد الشارع من حفظ العقل وتنميته.

2. **الحدود المكانية:** تتناول الدراسة الاهتمام بجمع البيانات النوعية من بعض مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر.

الدراسات السابقة:

كُتبت حول الموضوع مجموعة من الدراسات السابقة، وهي كالآتي:

1. **العقل ووسائل الحفاظ عليه في ضوء مقاصد الشريعة**[1]: محمد رضوان خليل مجدلاوي. تناول البحث الموضوع في جزأين، قدم في الجزء الأول لمحة عامة عن علم المقاصد، وفي الجزء الثاني تحدث عن كلية العقل، فعرفها، وبين مكانتها، ووسائل حفظها مادياً ومعنوياً، وحفظها في الحضارات المختلفة، ثم بين الطرق السليمة لتربية العقل في الإسلام والحفاظ عليه.

علاقة هذه الدراسة بدراسة الباحثة: ترتبط هذه الدراسة بدراسة الباحثة في الجانب المقاصدي منها.

---

(1) مجدلاوي: محمد رضوان خليل، **العقل ووسائل الحفاظ عليه في ضوء مقاصد الشريعة**، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والقانون، (السودان: جامعة أم درمان الإسلامية، 1421هـ/2000م).

2. **تكامل طرق معرفة المقاصد: مقصد اعتبار العقل نموذجاً**[1] : جمال الدين محمد عطية. تهدف هذه الدراسة إلى بيان منهج معرفة المقاصد، واختار الباحث كلية العقل نموذجاً لتطبيق هذا المنهج، وبين الكيفية التي يتم بها حفظ العقل، وتنميته، ثم إعماله، وأشار إشارة لطيفة وسريعة إلى تأثير الدراسات النفسية في ذلك[2] .

علاقة هذه الدراسة بدراسة الباحثة: ترتبط هذه الدراسة بدراسة الباحثة من جانب تناولها لكلية العقل حفظاً، وتنمية، وإعمالاً، والإشارات التي أشار إليها الباحث في خدمة المجالات النفسية في وسائل إعمال العقل، وتفترق عنها في عدم توسع الباحث في إبراز الأساليب المتبعة في تنمية العقل وإعماله، وعدم ذكر الجانب التطبيقي لها، في حين أن الباحثة ستجمع بين الدرس المقاصدي والعلوم النفسية في بيان ذلك كله، وستخرج عن الإطار النظري إلى الإطار التطبيقي في الكشف عن أساليب تنمية العقل في مؤسسات التربية والتعليم والصحة النفسية بدولة قطر.

3. **مقصد حفظ العقل عند الإمام الطاهر بن عاشور**[3] : محمود باي. تحدث الباحث عن مفهوم العقل بوصفه مقصداً شرعياً، وأهميته في الإسلام، ووسائل الحفاظ عليه من جانب الوجود والعدم، فأما من جانب الوجود فيكون: بالعلم، وتحرير العقل، والحفاظ على صحة

---

(1) محمد، تكامل طرق معرفة المقاصد: مقصد اعتبار العقل نموذجاً، **مجلة المسلم المعاصر**، ع 106، ج 27، 2002م.

(2) المرجع السابق، ص 31.

(3) محمود باي، مقصد حفظ العقل عند الإمام الطاهر بن عاشور، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية قسم الشريعة، (الجزائر: جامعة الحاج لخضر- باتنة-، 1426هـ/1427هـ، 2005م/2006م).

العقل، وأما من جانب العدم فبتحريم المسكرات، وما يضر الجسم، وقيد دراسته بمنهج الإمام الطاهر بن عاشور.

علاقة هذه الدراسة بدراسة الباحثة: ترتبط هذه الدراسة بدراسة الباحثة في الجانب المقاصدي منها، وتفترق عنها في اقتصار الباحث على ذكر الجانب المقاصدي لكلية العقل ووسائلها، وتقييده الدراسة بمنهج واحد من مناهج أئمة المقاصد، في حين أن الباحثة ستحاول الربط بين مقاصد الشريعة الإسلامية وعلم النفس في دراستها لكلية العقل، وتخصيصها لجانب تطبيقي في ذلك، ولن تتقيد بمنهج إمام محدد في المقاصد.

4. **العقل دراسة مقاصدية في المحافظة عليه من حيث درء المفاسد والمضار عنه في ضوء تحديات الواقع**[1] : حسن سالم الدوسي. تحدث فيها الباحث عن دور الإسلام في صيانة العقل من المفسدات المعنوية منها، والمادية، فحصر الأولى في تحريم البدع والخرافات والشعوذة، وإتيان الكهنة والسحرة، والنهي عن الغلو والتطرف في العقائد والأفكار والسلوك، وأما الثانية فحصرها في المواد المسكرة والمخدرة.

علاقة هذه الدراسة بدراسة الباحثة: تتصل هذه الدراسة بدراسة الباحثة من حيث بيان وسائل حفظ العقل، وتقسيمها إلى مادية ومعنوية، وتخرج عنها في كون الدراسة التي ستجريها الباحثة أعم وأشمل من تلك؛ إذ ستذكر وسائل حفظ العقل وأساليب تنميته من

---

(1) الدوسي، "العقل دراسة مقاصدية في المحافظة عليه من حيث درء المفاسد والمضار عنه في ضوء تحديات الواقع"، **مجلة النشر العلمي**، ع 72، ج 23، 2008م.

المنظورين المقاصدي والنفسي، فضلاً عن دراسة مؤسسات متخصصة لهذا الغرض في دولة قطر.

منهج البحث:

ستسلك الباحثة في هذه الدراسة المناهج الآتية:

1. **المنهج الاستقرائي:** وفيه يتم استقصاء آراء علماء مقاصد الشريعة الإسلامية، وعلماء النفس في موضوع الدراسة.
2. **المنهج الوصفي:** وفيه يتم تصوير كلية العقل، وحفظها كما هو في الدرس المقاصدي، وبيان وسائل حفظ العقل، وأساليب تنميته لدى علماء النفس.
3. **المنهج الاستنباطي:** الذي يقتضي دراسة نصوص القرآن والسنة والآثار وأقوال العلماء واستنباط ما يدل فيها على بواعث حفظ العقل وتنميته، ومدى اتفاق ما يسلكه علماء النفس ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر في هذا المجال مع تلك البواعث، وتحقيقها لها.
4. **المنهج النوعي:** وفيه تقوم الباحثة بإجراء المقابلات، وجمع البيانات النوعية وتحليلها باستخراج الترميزات والمواضيع منها.
5. اتبعت الباحثة المنهج المعتمد في الدراسة في الرجوع إلى المصادر والمراجع لدى كلا من الدراسات الإسلامية، والدراسات النفسية. فعند كتابتها ما يتعلق بمقاصد الشريعة الإسلامية رجعت إلى المصادر والمراجع في كتب المتقدمين، فالمتأخرين، ثم المعاصرين. وعند كتابتها ما يتعلق بعلم النفس دعمت هذا الجانب بالنظريات التي استندت إليها الدراسات السابقة، وذلك بالرجوع إلى الرسائل الجامعية، والأبحاث والمقالات المنشورة في المجلات

العلمية العالمية والمحلية المحكمة، وتركز على الدراسات المعاصرة منها، ولا ترجع إلى الدراسات المتقدمة إلا عند تعذر حصولها على الدراسات المعاصرة الحديثة.

6. وثقت الباحثة المصادر والمراجع العربية للدرس المقاصدي، والدرس النفسي بناء على التوثيق المعتمد في كتابة الرسائل الجامعية لطلبة الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

7. كما استخدمت الباحثة نمط APA في توثيقها للمراجع الأجنبية في مجال علم النفس والدراسات النفسية.

هيكل البحث:

يشتمل هذا البحث على مقدمة، وأربعة فصول، وخاتمة، وفهارس.

الفصل الأول: كلية العقل في الدرس المقاصدي.

المبحث الأول: كلية العقل، مفهوماً وأهميةً ومرتبةً.

المبحث الثاني: وسائل حفظ العقل في الدرس المقاصدي.

الفصل الثاني: حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس.

تمهيد.

المبحث الأول: حفظ العقل لدى علماء النفس.

المبحث الثاني: أساليب تنمية العقل لدى علماء النفس.

الفصل الثالث: حفظ العقل وتنميته لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر.

تمهيد.

منهجية الدراسة.

أدوات الدراسة.

عينة الدراسة.

تحليل البيانات.

أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل الرابع: تقويم وسائل حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر في حفظ العقل.

تمهيد.

المبحث الأول: تقويم أساليب حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس.

المبحث الثاني: تقويم أساليب حفظ العقل وتنميته لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر في حفظ العقل.

خاتمة، تتضمن أهم النتائج والتوصيات.

المصادر والمراجع.

الفصل الأول: كلية العقل وحفظها في الدرس المقاصدي

ويشتمل على مبحثين:

المبحث الأول: كلية العقل: مفهومًا وأهميةً ومرتبةً

المطلب الأول: مفهوم كلية العقل

المطلب الثاني: أهمية كلية العقل

المطلب الثالث: مرتبة كلية العقل بين كليات مقاصد الشريعة

المبحث الثاني: حفظ كلية العقل في الدرس المقاصدي

المطلب الأول: حفظ العقل من جانب الوجود

المطلب الثاني: حفظ العقل من جانب العدم

المبحث الأول: كلية العقل: مفهومًا وأهمية ومرتبة

استخلف الله الإنسان في الأرض، وأودع فيه من الخصائص العظيمة ما تؤهله لتحمل مسؤولية الخلافة وتبعاتها، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ﴾ (سورة الأحزاب:72)، فجعل له دينًا يرسم له منهج الحياة الذي يسير عليه، ونفسًا تحيا بما يقومها وتهلك بما يهلكها، وعقلًا يهتدي به إلى الحق، ويجتنب به الباطل، وهو مناط التكليف، ومنارة التمييز، ومالًا يعينه على العيش، ونسبًا يتعارف به بين الناس.

ومما ميز الإنسان عن سائر المخلوقات هو عقله الذي منحه الله إياه، وغرس فيه القدرة على القيام بوظائف عدة. ومن هنا، كان موقع العقل في التشريع موقعًا بارزًا، بالغًا مبلغ الكليات التي تتشكل بدلالة مجموعة من النصوص عليه، فما معنى كلية العقل؟ وما أهميتها؟ وما مرتبتها بين الكليات في مقاصد الشريعة الإسلامية؟

ستكون دراسة هذه الأسئلة في المطالب الآتية:

المطلب الأول: مفهوم كلية العقل.

المطلب الثاني: أهمية كلية العقل.

المطلب الثالث: مرتبة كلية العقل بين كليات مقاصد الشريعة الإسلامية.

المطلب الأول: مفهوم كلية العقل:

الفرع الأول: مفهوم الكلية لغةً واصطلاحًا:

أولًا: مفهوم الكُلِّيَة لغةً: الكلية – بضم الكاف، وكسر اللام مع التشديد، وفتح الياء– من الكُل، وهو ضد الجزء، والجمع كُلِّيَات، وكُلٌّ وكُلِّيٌّ وكُلِّيَة[1]، هو من ألفاظ العموم الدالة على الشمول والإحاطة، قال ابن فارس (ت 395هـ): "هو اسم موضوع للإحاطة مضاف أبدًا إلى ما بعده"[2]، وقال المرتضى الزبيدي (ت 1205هـ): "اسم لجميع الأجزاء"[3].

ثانيًا: مفهوم الكُلِّيَة اصطلاحًا: يُعرف الكُلِّيُّ في الأصول بأنه اللفظ "الذي يشترك في مفهومه كثيرون"[4]، مثل: مفهوم "الإنسان" الذي يندرج تحته كل نوع يصدق عليه لفظ "الإنسان".

---

(1) قصدت الباحثة في تشكيلها الحرفي لكلمة "الكلية"، وبيان ضدها، وجمعها، وذكر مشتقاتها كي تميزها عن "الكُلَيَة" التي هي عضو من الجسد، وأغلب المعاجم اللغوية تصرف المعنى إليها، ففي تاج العروس عرف المرتضى الزبيدي "الكلية" بأنها: "من القوس: ما بين الأبهر والكبد"، وقال: "الكُلَيَتان بالضم، من الإنسان وغيره من الحيوان، لحمتان منتبرتان حمراوان لازقتان بعظم الصلب عند الخاصرتين، في كظرين من الشحم"؛ المرتضى الزبيدي: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق، **تاج العروس**، (الكويت: دار الهداية، ط2، 1424هـ)، (مادة: كلي)، ج 39، ص 409.

(2) ابن فارس: أحمد زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (د.م: دار الفكر، ط2، 1399هـ/1979م)، (مادة: كل)، ج 5، ص 121.

(3) يُنظر: المرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: كلل)، ج 30، ص 336.

(4) ابن الحاجب: عثمان بن عمر، **مختصر منتهى السؤل والأمل في علمي الأصول والجدل**، تحقيق: نذير حمادو، (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1427هـ/2006م)، ج1، ص222؛ وابن السبكي: تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب، **الإبهاج في شرح المنهاج**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط3، 1416هـ/ 1995م)، ج2، ص83؛ والزركشي: محمد بن عبد الله بن بهادر، **تشنيف المسامع بجمع الجوامع**، تحقيق: سيد عبد العزيز، وعبد الله ربيع، (د.م: مكتبة قرطبة، ط1، 1418هـ/1998م)، ج2، ص650.

ويُعرف في المنطق بأنه "مفهوم ذهني لا يمنع تصوره من وقوع الشركة فيه، وإن كان لا يصدق في الواقع إلا على فرد واحد فقط، أو لا يوجد منه في الواقع أي فرد"[1].

والفرق بين الكل والكلي، أن "الكل" يكون الحكم فيه على مجموع الأفراد كالخمسة مع العشرة، بينما الحكم في "الكلي" يصدق على كل فرد من أفراد المجموع[2]، مثل: "كل رجل يشبعه رغيفان غالبًا، فإنه يصدق باعتبار الكلية، أي كل رجل على حدته يشبعه رغيفان غالبًا، ولا يصدق باعتبار الكل أي المجموع"[3].

يُلاحظ على ذينك التعريفين أن المعنى الاصطلاحي للكلية لا يخرج عن المعنى اللغوي، حيث لا يختلف العلماء في كون "الكلي" يصدق على أشياء كثيرة، وهو من الإحاطة بأفراد المجموع إحاطة شمولية، والعقل مفهوم كلي، وكونه كليًّا فهو يحيط بجميع العقول.

الفرع الثاني: مفهوم العقل لغة واصطلاحًا وما يتصل به من الألفاظ:

أولًا: مفهوم العقل لغةً: ذكر ابن فارس (ت 395هـ) أن "العين والقاف واللام أصل واحد منقاس مطرد، يدل عِظَمُهُ على حَبْسَةٍ في الشيء، أو ما يقارب الحبسة"، و"العقل هو الحابس عن ذميم القول والفعل"[4]، ويقال: اعتقل الرجل، أي حبس، وسقط فلان من أعلى السطح فاعتقلت

---

(1) الكلي قد يصدق على أفراد كثيرين مثل: بدر وفاطمة، وقد يصدق على فرد واحد مثل: مفهوم كلمة الشمس وقمر. وقد لا يوجد منه في الواقع مثل: مفهوم عنقاء وغول؛ الميداني: عبد الرحمن حسن حبنكة، **ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة**، (دمشق: دار القلم، ط14، 1436هـ/2015م)، ص35-36.

(2) يُنظر: ابن السبكي، **الإبهاج في شرح المنهاج**، ج 2، ص 83.

(3) المرجع السابق.

(4) ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، ج 4، ص 69.

رجلاه، أي منعته من الحركة[1]، وجاء في الحديث قوله صلى الله عليه وسلم: «تَعَاهَدُوا هذا الْقُرْآنَ، فَوَالَّذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بيده، لَهُوَ أَشَدُّ تَفَلُّتًا من الْإِبِلِ في عُقُلِهَا»[2].

ويظهر من ذلك، أن العقل في اللغة: هو المنع عن قبيح العمل وما يفضي إليه مما هو مذموم شرعًا وعرفًا.

فهو "المنع" لكون المنعِ اللفظَ المناسبَ في التعبير عن حقيقة العقل وماهيته. وقُيِّدَ بالعمل القبيح دون الحسن؛ لأن الأصل في العمل القبيحِ المنعُ وعدمُ الرغبةِ فيه، وفي غيرِهِ الطلبُ والرغبةُ. وأُطلِق "العملُ" ليشمل الأعمالَ القوليةَ والفعليةَ مما يصدر من اللسان وبقية الجوارح. ولما كانت بعضُ الأعمالِ الحسنةِ قد تفضي إلى القبيح أُلْحِقَت بها من باب أولى، والمعتبر من ذلك كلِّه هو ما ذمَّه الشرعُ فأصبح مكروهًا، وذمَّه العرفُ فصار من مسقطات المروءة.

ثانيًا: مفهوم العقل اصطلاحًا:

يطلق العقل في الاصطلاح على أربعة معانٍ، وهي كما يأتي:

أ- **الغريزة:** ويعبر هذا المعنى عن حقيقة العقل الذي يتعلق التكليف به، ويمتاز به الإنسان عن سائر البهائم، يقول الإمام الماوردي (ت 450هـ): "فالغريزي هو العقل الحقيقي، وله حد يتعلق به التكليف، لا يجاوزه إلى زيادة، ولا يقصر عنه إلى نقصان، وبه يمتاز الإنسان

---

(1) يُنظر: ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: عقل)، ج4، ص72؛ وابن منظور: محمد بن مكرم بن علي، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ)، (مادة: عقل)، ج 11، ص 458.

(2) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الأمر بتعهد القرآن، وكراهة قول: "نسيت آية كذا"، وجواز قول: "أنسيتها"، ج 1، ص 356، رقم (791).

عن سائر الحيوان"[1]، وبهذا المعنى عرف المحاسبي (ت 243هـ) العقل قائلًا: "غريزة يولد العبد بها، ثم يزيد فيها معنى بعد معنى بالمعرفة بالأسباب الدالة على المعقول"[2].

ب- **العلم الضروري:** يُعبر عن العقل بالعلم الضروري "كالعلم بأن الاثنين أكثر من الواحد، وأن الشخص الواحد لا يكون في مكانين في وقت واحد"[3]، ومنه تعريف الإمام الباقلاني (ت 402هـ) للعقل بقوله: "علم ضروري بجواز الجائزات، واستحالة المستحيلات"[4].

ج- **العلم المكتسب من التجارب:** عرَّفه الإمام الغزالي (ت 505هـ) بأنه "علوم تستفاد من التجارب بمجاري الأحوال، فإن من حنكته التجارب وهذبته المذاهب يقال: إنه عاقل في العادة"[5].

د- **العمل بموجب العلم:** ويطلق العقل على العمل بما يقتضيه العلم[6]، فالعاقل هو من يعقل العلم، وينتفع به، ثم يعمل به، ومن حمل العلم وترك الانتفاع والعمل به فقد نزل عن منزلة الإنسان، ولذلك شبه الله الذين حملوا التوراة ولم ينتفعوا بها بالحمار الذي يحمل أسفاراً ولا

---

(1) الماوردي: علي بن محمد، **أدب الدنيا والدين**، (بيروت: دار اقرأ، ط4، 1985م)، ص 8.

(2) المحاسبي: الحارث بن أسد، **ماهية العقل ومعناه واختلاف الناس فيه**، تحقيق: حسن القوتلي، (بيروت: دار الكندي، ودار الفكر، ط2، 1398هـ)، ص 205.

(3) الغزالي: أبو حامد محمد بن محمد، **إحياء علوم الدين**، (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 2005م)، ج1، ص 101.

(4) الغزالي، **معيار العلم في فن المنطق**، تحقيق: سليمان دنيا، (القاهرة: دار المعارف، د.ط، 1961م)، ص 287.

(5) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج 1، ص 101.

(6) ابن تيمية: أحمد بن عبد الحليم، **بغية المرتاد في الرد على المتفلسفة والقرامطة والباطنية**، تحقيق: موسى الدويش، (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ط3، 1415هـ/1995م)، ص 251.

ينتفع بها[1]، قال تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (سورة الجمعة: 5).

يُلاحظ على هذه المعاني، أن العقل عبارة عن قوة في النفس يتميز بها الإنسان عن الحيوان غير الناطق، وبها يكون التكليف، وعن طريقها يميز الإنسان بين الأشخاص والأعداد والأضداد، وتنمو بالعلم والنظر والتجارب، وتكتمل بالعمل بموجب ما تحتويه من العلوم.

ويُستفاد من هذه الأوصاف أن العقل في الاصطلاح عبارة عن قوة في نفس الإنسان يتهيأ له بها إدراك العلوم والنظر في المعقولات، والعمل بمقتضى ذلك[2].

ثالثًا: الألفاظ ذات الصلة بالعقل:

وردت في القرآن الكريم بعض الألفاظ التي تتصل بمفهوم العقل، منها ما يرادف العقل في معناه، ومنها ما يتعلق به بوجه ما، وهي كما يأتي:

أ- **الحِجر:** وهو العقل[3]، ومنه قوله تعالى: ﴿هَلْ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٌ لِّذِي حِجْرٍ﴾ (سورة الفجر: 5). وذهب المفسرون إلى أن المراد بالحجر في هذه الآية العقل واللب والحجا والدين[4]. وتوجيهه

---

(1) يُنظر: الطبري: محمد بن جرير، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد بن شاكر، (د. م: مؤسسة الرسالة، ط1، 1420هـ)، ج 23، ص 377.

(2) يُنظر: الغزالي، **المنخول**، تحقيق: محمد حسن هيتو، (بيروت – دمشق: دار الفكر المعاصر/ دار الفكر، ط3، 1419هـ/1998م)، ص 205.

(3) يُنظر: ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: حجر)، ج2، ص138؛ وابن منظور: **لسان العرب**، (مادة: حجر)، ج4، ص170؛ والمرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: حجر)، ج 10، ص 335.

(4) ابن كثير: إسماعيل بن عمر، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، (د.م: دار طيبة، ط2، 1420هـ/1999م)، ج8، ص394؛ ابن عاشور: محمد الطاهر، **التحرير والتنوير**، (تونس: الدار التونسية، د.ط، 1984م)، ج 30، ص 316.

أن العقل لما كان مانعًا الإنسانَ من أن يصدر منه سلوك غير مرغوب فيه، وأن يتَّبِع هواه سُمِّي حجرًا، قال الراغب الأصفهاني (ت 502هـ): "الحجر: المنع، وقيل للعقل حجر؛ لكون الإنسان في منع مما تدعو إليه نفسه"[1]. وتتوجه العلاقة بين اللفظين على ترادف كل منهما للآخر لاستوائهما في المعنى اللغوي، قال ابن فارس (ت 395هـ): "الحجر: المنع والإحاطة على الشيء"[2]، وجاء الخطاب في الآية بلفظ "الحجر"؛ لأن معنى المنع فيه متضمن أكثر من العقل.

ب- **النُهى:** جمع النُهية، وهي: العقل[3]، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي النُّهَىٰ﴾ (سورة طه: 54). قال الراغب الأصفهاني (ت 502هـ): "والنُهية: العقل الناهي عن القبائح"[4]، وقال ابن كثير (ت 774هـ): "لأولي النهى: لذوي العقول السليمة المستقيمة"[5]، وجاء في البصائر: "ونهِ – بالكسر–، على الاتباع، أي متناهي العقل كامل الفطنة والكيس"[6]، ووجه تسمية العقل بالنُهية؛ لأن صاحبه ينتهي به عن القبائح ويدخل في

---

(1) الراغب الأصفهاني: الحسين بن محمد، **المفردات في غريب القرآن**، (دمشق – بيروت: دار القلم – دار الشامية، ط1، 1412هـ)، ج 1، ص 578.

(2) ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: حجر)، ج 2، ص 138.

(3) يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (مادة: نهى)، ج 15، ص 346؛ والمرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: نهى)، ج 40، ص 152.

(4) الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، ج 1، ص 827.

(5) ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، ج 5، ص 299.

(6) الفيروزآبادي: محمد بن يعقوب، **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – لجنة إحياء التراث الإسلامي، د.ط، 1412هـ /1992م)، ج 5، ص 131.

المحاسن[1]. وتتوجه العلاقة بين اللفظين على أن بينهما عمومًا وخصوصًا مطلقًا، فكل عقل نُهية، وليس كل نُهية عقلًا، فالنُهية تشمل العقل وغيره كالرصيع والغدير والفرضة، وكل ما يبلغ نهايته من الأشياء[2]، وخصص الله خطابه في هذه الآية لأولي النهى؛ "لأنهم أهل التفكُّر والاعتبار، وأهل التدبر والاتعاظ"[3].

ج- **اللب:** ويُقصد به: "ما ذكا من العقل"[4]. قال الجرجاني: "هو العقل المنور بنور القدس، الصافي عن قشور الأوهام والتخيلات"[5]. ومنه قوله تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (سورة البقرة: 269). ويظهر من ذلك أن بين اللفظين عمومًا وخصوصًا مطلقًا، حيث إن كل لب عقل، وليس كل عقل لبًّا، ولأجل ذلك خص الله الأحكام التي لا يدركها إلا أصحاب العقول الذكية بأولي الألباب[6].

د- **الحِلم:** من الأناة والتثبت[7]. والحلم ضد الغضب، والحليم من حبس نفسه عن الغضب عند ظهور مسبباته. قال ابن منظور (ت 711هـ): "الذي لا يستخفه عصيان العصاة، ولا يستفزه

---

(1) يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (مادة: نهى)، ج15، ص346؛ والمرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: نهى)، ج 40، ص 152.

(2) يُنظر: الفراهيدي: الخليل بن أحمد، **العين**، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، (د.م: دار ومكتبة الهلال، د.ط، د.ت)، (مادة: نهى)، ج4، ص93؛ والمرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: نهى)، ج 4، ص148 – 152.

(3) الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، ج 18، ص 321.

(4) الفيروزآبادي، **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، ج 4، ص 414.

(5) الجرجاني: علي بن محمد، **التعريفات**، تحقيق: مجموعة من العلماء، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1403هـ/1983م)، ج 1، ص 191.

(6) يُنظر: الفيروزآبادي، **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، ج 4، ص 414.

(7) يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (مادة: حلم)، ج 12، ص 145.

الغضب عليهم، ولكنه جعل لكل شيء مقدارًا، فهو منته إليه"[1]. ومنه قوله تعالى: ﴿أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَحْلَامُهُم بِهَٰذَا﴾ (سورة الطور: 32). وتوجيهه أن الحلم لا يعبر عن العقل حقيقة، ولكن انصرف المعنى إليه؛ لأنه من مسببات العقل، فالإنسان لا يمكن له أن يضبط انفعالاته إلا إذا ضبط عقله، واستقام فكره، وكثر علمه. وفي الحديث عن أبي مَسْعُودٍ البدري قال: كان رسول اللَّهِ يَمْسَحُ مَنَاكِبَنَا في الصَّلَاةِ وَيَقُولُ: «اسْتَوُوا ولا تَخْتَلِفُوا فَتَخْتَلِفَ قُلُوبُكُمْ لِيَلِنِي مِنْكُمْ أُولُو الْأَحْلَامِ وَالنُّهَى، ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ، ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ»[2]، أي قدموا ذوي الألباب والعقول على غيرهم في موالاة النبي صلى الله عليه وسلم في الصلاة[3].

والعاقل قد يكون متصفًا بالحلم وقد لا يكون كذلك، فالطفل الصغير من غير الممكن أن تنسب إليه هذه الصفة، لأجل ذلك قال الإمام القرطبي في تفسيره قولَه تعالى: ﴿فَبَشَّرْنَاهُ بِغُلَامٍ حَلِيمٍ﴾ (سورة الصافات: 101): "أي أنه يكون حليمًا في كبره، فكأنه بشر ببقاء ذلك الولد؛ لأن الصغير لا يوصف بذلك"[4]. ويظهر من ذلك أن بين اللفظين عمومًا وخصوصًا مطلقًا، فكل حليم عاقل ضرورة، وليس كل عاقل حليمًا. والله أعلم.

---

(1)ابن منظور، **لسان العرب**، (مادة: حلم)، ج 12، ص 145.

(2) أخرجه مسلم، في **صحيحه**، كتاب الصلاة، باب تسوية الصفوف وإقامتها وفضل الأول فالأول منها والازدحام على الصف الأول والمسابقة إليها، وتقديم أولي الفضل وتقريبهم من الإمام، ج1، ص204، رقم (432).

(3) يُنظر: الصنعاني: محمد بن إسماعيل، **التنوير شرح الجامع الصغير**، تحقيق: محمد إسحاق محمد إبراهيم، (الرياض: دار السلام، ط1، 1432هـ/2011م)، ج 2، ص 350.

(4) القرطبي، **تفسير القرطبي**، ج 15، ص 98.

الفرع الثالث: معنى كلية العقل:

تعرف الباحثة كلية العقل بأنها إحدى كليات مقاصد الشريعة الإسلامية التي يثبت التكليف بوجودها ويستقر، ويرتفع حالة انعدامها.

وتم تقييدها بمحترزين للوصول إلى كلية العقل وتحديدها في مقاصد الشريعة الإسلامية، وبيانهما كما يأتي:

ج- **قيد "مقاصد الشريعة الإسلامية"**: قيد تنسب الكليات إلى مجال مقاصد الشريعة، ليخرج به الكليات في الفقه والفلسفة والمنطق.

د- **قيد "يثبت التكليف بوجودها ويستقر، ويرتفع حالة انعدامها"**: قيد يصف كلية العقل بوصف خاص يخرج به كليات الدين والنفس والنسل والمال، ويفيد أن العقل مناطُ التكليفِ، ويدور التكليفُ معه وجودًا وعدمًا.

المطلب الثاني: أهمية كلية العقل:

تتجلى أهمية كلية العقل ومكانتها في الدراسات الإسلامية على وجه العموم، وفي مقاصد الشريعة على وجه الخصوص في كون العقلِ مناطَ التكليفِ، ومحلَّ أهليةِ الإنسانِ وتمييزِهِ، وآلةً للفهم والتصديق. قال الإمام الغزالي (ت 505هـ) عن العقل بأنه "آلة الفهم، وحامل الأمانة، ومحل الخطاب والتكليف، وملاك أمور الدين والدنيا"[1]، وقال الإمام الآمدي (ت 631هـ): "هو مركب الأمانة وملاك التكليف"[2]، وقال القرطبي (ت 671هـ): "والصحيح الذي يعول عليه أن التفضيل إنما كان بالعقل الذي هو عمدة التكليف، وبه يعرف الله، ويفهم كلامه، ويوصل إلى نعيمه، وتصديق رسله"[3].

ويدور التكليف مع العقل وجودًا وعدمًا، فإذا وجد وجب التكليف، وإذا زال ارتفع، قال الإمام الشاطبي (ت 790هـ): "إن مورد التكليف هو العقل، وذلك ثابت قطعًا بالاستقراء التام حتى إذا فقد ارتفع التكليف رأسًا"[4]، وقال: "لو عدم العقل لارتفع التدين"[5].

هذا، وإن بصلاح العقل تحقيق صلاح الفرد والمجتمع، وقد قال الإمام الطاهر بن عاشور (ت 1393هـ) في بيانه المقصد العام من التشريع أنه: "حفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه بصلاح

---

(1) الغزالي، **شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل**، تحقيق: حمد الكبيسي، (بغداد: مطبعة الإرشاد، ط1، 1390هـ/1971م)، ص 160.

(2) الآمدي: علي بن أبي علي بن محمد، **الإحكام في أصول الأحكام**، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، (بيروت – دمشق: المكتب الإسلامي، د.ط، د.ت)، ج 4، ص 277.

(3) القرطبي، **تفسير القرطبي**، ج10 ، ص 294.

(4) الشاطبي: إبراهيم بن موسى بن محمد، **الموافقات**، تحقيق: محمد عبد القادر الفاضلي، (بيروت: المكتبة العصرية، د.ط، 1423هـ/2003م)، ج 3، ص 16.

(5) المرجع السابق، ج 2، ص 12.

المهيمن عليه، وهو نوع الإنسان، ويشمل صلاحه صلاح عقله، وصلاح عمله، وصلاح ما بين يديه من موجودات العالم الذي يعيش فيه"[1]. وتوجيهه أن حفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه يكون بصلاح أفرادها، ولا يتحقق صلاح الأفراد إلا بصلاح عقولهم أولًا.

ولكلية العقل أهميةٌ بالغةٌ بالنسبة للكليات الأخرى، حيث إنها إذا تحققت جميعها فإن العقل هو الأساس الذي تبنى عليه، فبه يهتدي المكلف إلى الخالق عز وجل، فيحصل التدين ويكتمل، قال تعالى مخاطبًا الكافرين: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِن شَيْءٍ﴾ (سورة الأعراف:185). وبه يزكي نفسه ويدفع عنها أمارات السوء، ويحفظ السلوك من الاعوجاج فيحفظ به النفس، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾ (سورة الليل: 7-10). وبالعقل أيضًا يكون أهلًا لتحمل المسؤولية الشرعية تجاه ماله فيحفظه، قال تعالى: ﴿وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ﴾ (سورة النساء:6). وبه يملك المقدرة على التزاوج والتناسل فيحفظ النسب، قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الروم:21).

يقول الدكتور علي القره داغي: إن العقل ذُكر بعد النفس –أي في سلم ترتيب الكليات: (الدين، النفس، العقل، النسل، المال)– لكنه في الحقيقة يدخل في الأهمية ضمن الكليات الأخرى، فحفظ الدين يحتاج إلى العقل في ثلاثة أمور: في فهم الخطاب، واستنباط الأحكام، ووجوب التكليف بالفروض الخمسة. وحفظ النفس يحتاج إلى العقل في ضرورياته وحاجياته وتحسينياته، فالأمن

---

(1) ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تحقيق: محمد الطاهر الميساوي، (عمان: دار النفائس، ط1، 1440/2019م)، ص 229.

الصحي والنفسي يتحقق بالعقل. وحسن التصرف في المال وفق ميزان الشرع يتوقف على العقل، فشرع لأجل ذلك الحجر على السفيه قال تعالى: ﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا﴾ (سورة النساء:5)، والأمر بدفع المال إليه عند بلوغ الرشد، قال تعالى: ﴿فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ﴾ (سورة النساء:6)، والمعاملات المالية، وإمضاء العقود لا تصح إلا من عاقل. واجتناب الزنا، والقيام بالواجبات الزوجية والأسرية يحتاج إلى توجيه العقل وإرشاده، وحد القذف لا يقع إلا على ذي عقل، فالمجنون لا يؤاخذ إن سَبَّ ورَمَى الآخر بجريمة أخلاقية لفقدانه العقل، كما يعد العقل عنصرًا أساسيًّا ومساهمًا فاعلًا في تحقيق أمن الدولة والمجتمع[1].

يتلخص مما سبق أن للعقل أهمية في تحقيق التكامل والتوازن بين الكليات الأخرى، فوجوده ضروري في إيجاب التكليف بالأحكام الشرعية، وصلاحُه واستقامتُه ضروريان في صلاح واستقامة سائر تصرفات الفرد الدينية والصحية والنفسية والاجتماعية والمالية، واستثمارُه بالعلم والعمل ضروريٌّ في صلاح وتنمية المجتمع وتقدم الحضارات، ونفعُه لا يقتصر على الفرد، بل يعم ليشمل الجماعاتِ والأممَ والشعوب.

وبخلاف ذلك، إذا عُدم العقل عُدم التكليف، وإذا اختلَّ اضطربَ سلوكُ الإنسانِ، واضطربت سائرُ تصرفاته، وإذا توقفت تنمية العقل توقف الإنتاج المعرفي الذي يمثل أساس نهضة المجتمعات، وضرر ذلك يعم الفرد والمجتمع، ولا يقتصر على فاقده فقط.

---

(1) القره داغي: علي محيي الدين، مقابلة في الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، الدوحة، قطر، 18 نوفمبر، 2018م.

المطلب الثالث: مرتبة كلية العقل بين كليات مقاصد الشريعة الإسلامية:

اتفقت جميع الملل على ضرورة المحافظة على الكليات وعدم تفويتها، وهي: الدين والنفس والعقل والنسل والمال[1]. قال الإمام الغزالي (ت 505هـ): "وتحريم تفويت هذه الأصول الخمسة والزجر عنها يستحيل أن لا تشتمل عليه ملة من الملل، وشريعة من الشرائع التي أريد بها إصلاح الخلق، ولذلك لم تختلف الشرائع في تحريم الكفر، والقتل، والزنا، والسرقة، وشرب المسكر"[2]، وقال الإمام الشاطبي (ت 790هـ): "فقد اتفقت الأمة –بل سائر الملل– على أن الشريعة وضعت للمحافظة على الضروريات الخمس"[3].

فإن كان كذلك، فكلية العقل ضمن الكليات المذكورة، وهو موضع اتفاق لم يعلم فيه خلاف، ولكن الخلاف ورد بين علماء مقاصد الشريعة الإسلامية في ترتيب كلية العقل بين الكليات، وجملة ذلك كما يأتي:

أ- قال الإمام الغزالي (505هـ): "مقصود الشرع من الخلق خمسة: وهو أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم"[4].

---

(1) يرى الأستاذ الدكتور علي محيي الدين القره داغي أن الكليات ثمانٍ: ست منها ترجع للفرد، وهي: كلية الدين والنفس والعقل والنسل والمال والعرض. والسابعة ترجع للمجتمع، وتتمثل فيما يحفظ أمن المجتمع، كتشريع العقوبات والعمل على تنمية المجتمع ودرء الفساد الاجتماعي والبيئي. والثامنة خاصة بأمن الدولة كحد البغاء وتحقيق العدالة والمساواة، والأمن الاجتماعي.
القره داغي: علي محيي الدين، مقابلة في الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، الدوحة، قطر، 18 نوفمبر، 2018م.

(2) الغزالي، **المستصفى**، تحقيق: محمد عبد السلام الشافعي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ/1993م)، ص 174.

(3) الشاطبي، **الموافقات**، ج 1، ص 20.

(4) الغزالي، **المستصفى**، ص 174.

ب- وذكر الإمامان الآمدي (ت 631هـ) وابن الحاجب (ت 646هـ) أن المقاصد الشرعية هي: حفظ الدين والنفس والنسل والعقل والمال[1].

ج- وذكر الإمام البيضاوي (ت 685هـ) أن المقاصد الشرعية: النفس والدين والعقل والمال والنسب[2].

د- وقال الإمام ابن السبكي (ت 771هـ): "والضروري كحفظ الدين، فالنفس، فالعقل، فالنسب، فالمال والعرض"[3].

ه- والراجح عند الإمام الشاطبي (ت 790هـ) في ترتيب الكليات قوله: "فلو عدم الدين عدم ترتب الجزاء المرتجى، ولو عدم المكلف لعدم من يتدين، ولو عدم العقل لارتفع التدين، ولو عدم النسل لم يكن في العادة بقاء، ولو عدم المال لم يبق عيش"[4].

و- وذكر الإمام ابن فرحون (799هـ) تصنيفًا للكليات، وهو: الدين، النفس، النسب، العرض، المال، العقل[5].

---

(1) يُنظر: الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ج4، ص277؛ وابن الحاجب، **مختصر منتهى السؤل والأمل في علمي الأصول والجدل**، ج 2، ص 1089.

(2) يُنظر: البيضاوي: عبد الله بن عمر، **منهاج الوصول إلى علم الأصول**، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، (بيروت: دار بن حزم، ط1، 1429هـ/2008م)، ص 204.

(3) الزركشي، **تشنيف المسامع بجمع الجوامع**، ج 3، ص 291.

(4) الشاطبي، **الموافقات**، ج 2، ص 12.

(5) يُنظر: ابن فرحون: إبراهيم بن علي، **تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام**، (د.م: مكتبة الكليات الأزهرية، ط1، 1406هـ/1986م)، ج 2، ص138 – 139.

يُلاحظ على الأقوال السابقة أن العلماء اختلفوا في ترتيب كلية العقل من حيث تقديمها على كلية النسل، أو تأخيرها عنها، فأما الغزالي فقد قدم كلية العقل على كلية النسل في الترتيب، ووافقه ابن السبكي والشاطبي، وأما الآمدي وابن الحاجب فقد خالفا الغزالي وقدما كلية النسل على كلية العقل، ووافقهما البيضاوي وابن فرحون، وعلل الآمدي ذلك بقوله: "أما بالنظر إلى حفظ النسب؛ فلأن حفظ النسب إنما كان مقصودًا لأجل حفظ الولد حتى لا يبقى ضائعًا لا مربي له، فلم يكن مطلوبًا لعينه، بل لإفضائه إلى النفس"[1]. "وأما بالنظر إلى حفظ العقل، فمن جهة أن النفس أصل والعقل تبع، فالمحافظة على الأصل أولى، ولأن ما يفضي إلى فوات النفس على تقدير أفضليته يفوتها مطلقًا، وما يفضي إلى تفويت العقل كشرب المسكر لا يفضي إلى فواته مطلقًا"[2].

وتوجيه ذلك أن وجه الخلاف بين الآمدي وباقي العلماء في كون حفظ النسل هل هو مقصود لعينه، أم لا؟ فأما الآمدي فيرى أنه غير مقصود لعينه، وأنه يفضي إلى النفس، وما يفضي إلى حفظ النفس أولى بالتقديم من حفظ العقل؛ لأنه أساس تركيب العقل وبقاء النوع[3].

---

(1) الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ج 4، ص 276.

(2) المرجع السابق.

(3) يقول السرخسي (ت 483هـ): "إن الله تعالى حكم ببقاء العالم إلى قيام الساعة، وهذا البقاء إنما يكون ببقاء الجنس وبقاء النفس، فبقاء الجنس بالتناسل، والتناسل بإتيان الذكور الإناث في موضع الحرث، والإنسان هو المقصود بذلك فشرع لذلك التناسل". السرخسي: محمد بن أحمد، **أصول السرخسي**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، د.ت)، ج 1، ص 109.

وأما بقية العلماء فيرون أن حفظ النسل مقصود لعينه، وعليه تقدم مصلحة العقل على مصلحة النسل بدليل إجماع الأمة على أن حد الزنا يشترط فيه ألا يترتب عليه إتلاف للجسد، أو بعض الحواس، أو للقوى العقلية، فدل على أن مصلحة حفظ النسل متأخرة عن مصلحة العقل[1].

وترى الباحثة أن الراجح هو تقديم العقل على النسل، ومستندها أن القول: إن حفظ النسل ليس مقصودًا لذاته بل لإفضائه إلى النفس مردود؛ لأنه بذلك يكون بمنزلة المكمل للنفس، فلا يرتقي إلى الضروري، وإنما يكون من قبيل الحاجي. ولما كان ضياع النسل يقع ضمن المفاسد المترتبة على ضياع العقل عند عدم توجيهه، أو فقدانه، كان تقديم مصلحة حفظ العقل على حفظ النسل أولى.

ومثاله: شرب الخمر يؤدي إلى الإسكار، فقد يقع الشارب تحت تأثيره في الردة، أو القتل، أو الزنا، أو السرقة، بسبب فقدانه الوعي عما يقول ويفعل، فكان في حفظ العقل مصلحة عظيمة في درء المفاسد التي قد تؤدي إلى ضياع النسل والكليات الأخرى.

وفيما يتعلق بتقديم ابن فرحون (ت 799هـ) لحفظ العرض، والمال على العقل فمردود؛ لأن العلماء اختلفوا في إدراج "العرض" بين الكليات، قال الإمام الطاهر بن عاشور (ت 1393هـ): "وأما عد حفظ العرض في الضروري فليس بصحيح، والصواب أنه من قبيل الحاجي"[2]، وذكر الدكتور أحمد الريسوني أن عده من الضروري "إنما هو نزول بمفهوم هذه الضرورات، وبمستوى

---

(1) يُنظر: التاج، **الضروريات: حقيقتها، علاقتها، تأثيرها على الأفراد وسياسة الدول**، رسالة دكتوراه، ص 68.

(2) ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، ص257 – 258.

ضرورتها للحياة البشرية، كما أنه نزول عن المستوى الذي بلغه الإمام الغزالي، في تحريره المركز والمنقح لهذه الضرورات الكبرى"[1]، فلا يُسلم بذلك تقديمه على كلية العقل التي اتفق العلماء عليها.

هذا، ولا يُسلم القول بتقديم كلية المال على كلية العقل؛ لأن الإنسان لا يستطيع أن يدير شؤونه المالية إلا بعد أن يكتمل عقله، ولذلك أمر الله سبحانه وتعالى بالحجر على السفيه حتى يبلغ أشده، قال تعالى: ﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَّعْرُوفًا * وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ﴾ (سورة النساء: 5-6).

يتلخص مما سبق، أن كلية العقل هي إحدى كليات مقاصد الشريعة الإسلامية باتفاق العلماء، والراجح فيها أنها تأتي في المرتبة الثالثة بعد كلية النفس، وقبل كلية النسل، فهي تتوسط الكليات الأخرى؛ نظرًا لأهمية حضورها في درء المفاسد المحتملة عند فقدانها، أو عدم توجيهها.

---

(1) الريسوني: أحمد، **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**، (د.م: الدار العالمية للكتب الإسلامية، ط2، 1412هـ - 1992م)، ص 48.

المبحث الثاني: حفظ العقل في مقاصد الشريعة الإسلامية

يُقصد بحفظ العقل: حماية عقول الناس من أن يدخل عليها خلل، حيث يُفضي اختلال العقل إلى فساد عظيم من عدم انضباط التصرف[1]، فإذا دخل الخلل على عقل الفرد أفضى إلى فساد جزئي، وإذا دخل على عقول الجماعات وعموم الأمة أفضى إلى فساد أعظم[2].

ولقد شرع الله سبحانه وتعالى من الوسائل ما يقيم به العقل، ويدرأ عنه الاختلال، فأنزل الوحي، وأمر بطلب العلم، ونهى عن المفسدات. وفي هذا المبحث ستناقش الباحثة وسائل حفظ العقل كما بينها الشارع، وأشار إليها علماء مقاصد الشريعة الإسلامية، وذلك في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: حفظ العقل من جانب الوجود:

إن حفظ العقل من جانب الوجود يكون بما ينميه ويقومه[3]، ووضع الشارع للإنسان وسائل معرفية محددة ليهتدي بها إليه، ويكتسب من خلالها المعرفة، فأنزل الوحي الذي يُعد مادة العقل في معرفة التشريع وأمور العقيدة والحقائق الغيبية، وأمر بالعلم الذي يُعد مصدر نمو العقل وقوامه وبه يحصل تنميته بما يعود عليه بالخير النافع في العاجل والآجل، ولكل منهما دور خاص في حفظ العقل، وفي بيان منافعهما يتفرع الآتي:

---

(1) ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، ص 256.
(2) يُنظر: المرجع السابق.
(3) يُنظر: الشاطبي، **الموافقات**، ج 2، ص 7.

الفرع الأول: الوحي:

تأتي كلمة الوحي في اللغة بمعنى: الإشارة[1]، والكلام الخفي[2]. ويطلق في الاصطلاح على: "الكلمة الإلهية التي تلقى إلى نبي من الأنبياء"[3]، فالقرآن الكريم وحي، والأحاديث النبوية الشريفة وحي، قال تعالى: ﴿وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ﴾ (سورة النساء: 113)، وقد دلت الآية على أن المراد بالكتاب هو القرآن الكريم، وأن المراد بالحكمة هو السنة، وكلاهما وحي من الله[4].

وتتجلى أهمية الوحي في حفظ العقل من خلال تلازمهما في تحقيق التكامل المعرفي، فالوحي له وظائف متعددة في مجال العقيدة، وبيان الأحكام الشرعية، والحقائق الغيبية كالحياة والموت والبعث وغيرها مما يبحث العقل على إجابة عنها لأسئلة يثيرها على الدوام، كالسؤال عن الخالق وصفاته، وعما يجب على الإنسان من واجبات تجاهه، وما له من حقوق، وما عليه من التزامات، وما يجوز له، وما لا يجوز له اقتحامه، كل ذلك أسئلة يطرحها العقل باحثًا عن إجابات شافية وكافية. وبما أن الإجابة على تلك الأسئلة وغيرها لا يملكها إلا الله سبحانه وتعالى، كان ثمة الوحي[5]، يقول الإمام الغزالي (ت 505هـ): إن "العقل يدل على صدق النبي صلى الله عليه وسلم، ثم يعزل نفسه ويعترف بأنه يتلقى من النبي صلى الله عليه وسلم بالقبول ما يقوله في الله واليوم

---

(1) يُنظر: ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: وحي)، ج 6، ص 93.

(2) يُنظر: الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، تحقيق: محمد نعيم العرقسُوسي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، 1426هـ/2005م)، ج 1، ص 1342.

(3) البركتي: محمد عميم الإحسان، **التعريفات الفقهية**، (د.م: دار الكتب العلمية، ط1، 1424هـ/2003م)، ص 236.

(4) يُنظر: ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، ج 2، ص 410.

(5) يُنظر: العالم، **المقاصد العامة في الشريعة الإسلامية**، ص345 – 346.

الآخر مما لا يستقل العقل بدركه، ولا يقضي أيضًا باستحالته، فقد يرد الشرع بما يقصر العقل عن الاستقلال بإدراكه، إذ لا يستقل العقل بإدراك كون الطاعة سببًا للسعادة في الآخرة، وكون المعاصي سببًا للشقاوة، لكنه لا يقضي باستحالته أيضًا، ويقضي بوجوب صدق من دلت المعجزة على صدقه، فإذا أخبر عنه صدق العقل به بهذا الطريق"[1].

وعند إدراك العقل ذلك كله، فليس له إلا أن يخضع لهدي الوحي وتوجيهه، فلا يملك أن يأمر إلا بما أمره الله، ولا يحرم إلا ما حرمه الله، ولا يُحَسِّن شيئًا ولا يُقَبِّحه، فهو بمنزلة المحكوم للحاكم، والتابع للمتبوع[2]، يقول الإمام الشاطبي (ت 790هـ): "إذا تعاضد النقل والعقل على المسائل الشرعية؛ فعلى شرط أن يتقدم النقل فيكون متبوعًا، ويتأخر العقل فيكون تابعًا، فلا يسرح العقل في مجال النظر إلا بقدر ما يسرحه النقل"[3]؛ ذلك أن الله سبحانه وتعالى حدَّ للمكلفين حدودًا في أقوالهم وأفعالهم ومعتقداتهم، فلو جاز "للعقل تخطي مأخذ النقل، لم يكن للحد الذي حده النقل فائدة ... وذلك في الشريعة باطل"[4].

ومن جانب آخر، فإن للعقل مجالًا للفهم، والتمييز، والإدراك، والتصديق، والتكليف، فالإنسان يفكر بعقله ليتوصل إلى الحقائق، ثم يصدق، ويسلم بما جاء به الوحي، قال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الجاثية: 13)، يقول الإمام الطبري (310هـ) بصدد تفسير هذه الآية: "إن في تسخير الله لكم ما أنبأكم أيها الناس أنه سخره لكم ... لعلامات ودلالات على أنه لا إله لكم غيره، الذي أنعم عليكم

---

(1) الغزالي، **المستصفى**، ص 6.
(2) يُنظر: العالم، **المقاصد العامة في الشريعة الإسلامية**، ص 347.
(3) الشاطبي، **الموافقات**، ج 1، 56.
(4) المرجع السابق.

هذه النعم، وسخر لكم هذه الأشياء التي لا يقدر على تسخيرها غيره لقوم يتفكرون في آيات الله وحججه وأدلته، فيعتبرون بها، ويتعظون إذا تدبروها، وفكَّروا فيها"[1].

والتكليف بما جاء به الوحي إقبالًا وإحجامًا يدور مع العقل وجودًا وعدمًا، والاجتهاد فيما لا نص فيه يكون ببذل الجهد العلمي لاستنباط الأحكام من أدلتها[2]، وهذا أيضًا من عمل العقل، وقد جاء في الحديث أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– لما أراد أن يبعث معاذًا إلى اليمن، قال: «كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟» قال: أقضي بكتاب الله، قال: «فإن لم تجد في كتاب الله؟» قال: فبسنة رسول الله –صلى الله عليه وسلم–، قال: « فإن لم تجد في سنة رسول الله – صلى الله عليه وسلم– ولا في كتاب الله؟»، قال: أجتهد رأيي ولا آلو، فضرب رسول الله –صلى الله عليه وسلم– صدره، وقال: «الحمد لله الذي وفق رسولَ رسولِ اللهِ لما يُرضي رسولَ اللهِ»[3].

---

(1) الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، ج 22، ص65 – 66.

(2) الغزي: محمد صدقي بن أحمد، **الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية**، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط4، 1416هـ/1996م)، ص 381.

(3) أخرجه أبو داود في **سننه**، أول كتاب الأقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء، ج3، ص303، رقم (3592)؛ بسنده عن شعبة، عن أبي عون، عن الحارث بن عمرو ابن أخي المغيرة بن شعبة، عن أناس من أهل حمص من أصحاب معاذ بن جبل أن رسول الله صلى الله عليه وسلم. الحديث. قال فيه ابن القيم: "فهذا حديث وإن كان عن غير مسمين، فهم أصحاب معاذ، فلا يضره ذلك لأنه يدل على شهرة الحديث، وأن الذي حدث به الحارث بن عمرو عن جماعة من أصحاب معاذ، لا واحد منهم، وهذا أبلغ في الشهرة من أن يكون عن واحد منهم لو سمى، كيف وشهرة أصحاب معاذ بالعلم والدين والفضل والصدق بالمحل الذي لا يخفى؟! ولا يعرف في أصحابه متهم ولا كذاب ولا مجروح، بل أصحابه من أفاضل المسلمين وخيارهم، لا يشك أهل العلم بالنقل في ذلك، كيف وشعبة حامل لواء هذا الحديث؟! وقد قال بعض أئمة الحديث: إذا رأيت شعبة في إسناد حديث فاشدد يديك به..." ابن القيم: شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أبي بكر، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، (بيروت: دار الفكر، د. ط، د.ت)، ج 1، ص 202.

يتلخص مما سبق، أن للوحي أهميةً كبرى في حفظ العقل، حيث إن كلًّا منهما يكمل الآخر، فالعقل بحاجة للوحي، والوحي بحاجة للعقل، فإذا عدم الوحي "ضل العقل في ظلمات القصور، والغرور، والجهالة"[1]، وإذا عدم العقل ارتفع التكليف بالكلية، لعدم وجود الآلة التي بها يُفهم الوحي.

الفرع الثاني: العلم:

يُقصد بالعلم: "إدراك الشيء على ما هو به"(2)، ولقد رغَّب الإسلام في العلم والتعلم، وجاءت جملة من الآيات والأحاديث في بيان فضلهما، وجعل الله تعالى من العلم سببًا لنيل الدرجات العليا، قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ (سورة المجادلة: 11).

وفاضَلَ سبحانه وتعالى بين العالم والجاهل بالعلم، قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (سورة الزمر: 9). و"المفاضلة بين الذين يعلمون والذين لا يعلمون، للإشارة إلى أن العلم، هو الذي تقوم عليه قيم الناس، وتثقل، أو تخفّ به موازينهم، في أي أمر من أمور الدنيا، أو الدين"[3]، فلا يعتبر بهذه الآيات ولا يتعظ بها، ولا يتفكر فيها ويتدبرها إلا "أهل العقول والحِجى، لا أهل الجهل والنقص في العقول"[4].

---

(1) يُنظر: العالم، **المقاصد العامة في الشريعة الإسلامية**، ص 347.

(2) البركتي، **التعريفات**، ص 155.

(3) الخطيب: عبدالكريم يونس، **التفسير القرآني للقرآن**، (القاهرة: دار الفكر العربي، د.ن، د.ت)، ج 12، ص 1128.

(4) الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، ج20 ، ص 178.

وتشكل من القرآن الكريم، وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، وفقههما، ومن العلم الحكمة التي تعطي الخير الكثير لمن أوتيت[1]، قال تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (سورة البقرة: 269).

وفي فضل طلب العلم، يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الجَنَّةِ، وَإِنَّ المَلاَئِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضَاءً لِطَالِبِ العِلْمِ، وَإِنَّ العَالِمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَمَنْ فِي الأَرْضِ حَتَّى الحِيتَانُ فِي المَاءِ، وَفَضْلُ العَالِمِ عَلَى العَابِدِ، كَفَضْلِ القَمَرِ عَلَى سَائِرِ الكَوَاكِبِ، إِنَّ العُلَمَاءَ وَرَثَةُ الأَنْبِيَاءِ، إِنَّ الأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا إِنَّمَا وَرَّثُوا العِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَ بِهِ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ»[2].

إضافة إلى ذلك، فقد قام العلماء في الدراسات الإسلامية بالحديث عن فضل العلم في مصنفاتهم، وكان للإمام الماوردي (ت 450هـ) جهود علمية في بيان فضل العقل وأدب العلم والنفس، جمعها في كتاب واحد أسماه: "أدب الدنيا والدين"[3]، ومنه قام أحد الباحثين في الدراسات النفسية باستخلاص مبادئ النمو المعرفي، والعوامل المؤثرة فيه وأساليبه، في دراسة موسومة بعنوان: "النمو المعرفي عند الإمام الماوردي في كتاب أدب الدنيا والدين"[4].

---

(1) يُنظر: ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، ج 1، ص 700.

(2) أخرجه الترمذي في **سننه**، أبواب العلم، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، ج 4، ص345، رقم (2682)، وقال فيه: "وَلاَ نَعْرِفُ هَذَا الحَدِيثَ إِلاَّ مِنْ حَدِيثِ عَاصِمِ بْنِ رَجَاءِ بْنِ حَيْوَةَ، وَلَيْسَ هُوَ عِنْدِي بِمُتَّصِلٍ هَكَذَا حَدَّثَنَا مَحْمُودُ بْنُ خِدَاشٍ بِهَذَا الْإِسْنَادِ. وَإِنَّمَا يُرْوَى هَذَا الحَدِيثُ عَنْ عَاصِمِ بْنِ رَجَاءِ بْنِ حَيْوَةَ، عَنِ الْوَلِيدِ بْنِ جَمِيلٍ، عَنْ كَثِيرِ بْنِ قَيْسٍ، عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهَذَا أَصَحُّ مِنْ حَدِيثِ مَحْمُودِ بْنِ خِدَاشٍ، وَرَأْيُ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْمَاعِيلَ هَذَا أَصَحُّ".

(3) الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، ص 6، 33، 241.

(4) يُنظر: أحمد: عبد الرؤوف، "النمو المعرفي عند الإمام الماوردي في كتاب أدب الدنيا والدين"، **دراسات علوم الشريعة والقانون**، ج 41، د.ع، ص396 ، 393، 389.

ولابن عبدالبر القرطبي (ت 462 هـ) كتاب جليل بعنوان: "جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله"[1] أجاد فيه وأفاد.

وفي كتاب: "إحياء علوم الدين" للإمام أبي حامد الغزالي (ت 505هـ)، فصل الكلام فيه عن فضل العلم، وعن العقل، وحقيقته، وشرفه[2].

وتحدث الإمام ابن القيم (ت 751هـ) في كتابه: "مفتاح دار السعادة" عن فضل العلم[3]، وكانت لجهوده العلمية في تطوير المعرفة الإنسانية أهمية قصوى في الدراسات النفسية[4]، وقام الدكتور مصطفى العشوي بدراسة عن البعد العقلي عند ابن القيم، في كتاب أسماه: "الإنسان في فكر ابن القيم الجوزية"، وقال فيه: "وقد أولى ابن القيم الجانب العقلي اهتمامًا لا يقل عن اهتمامه بالجوانب الأخرى من شخصية الإنسان، ويبدو ذلك في اهتمامه بنمو العقل عند الطفل، وتصنيفه للعقل، وتأكيده على أهمية العلم"[5].

---

(1) ابن عبدالبر: يوسف بن عبدالله بن محمد القرطبي، **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، (الرياض: دار الجوزي، ط1، 1414هـ/1994م).

(2) يُنظر: الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج 1، ص 11 – 105.

(3) ابن قيم الجوزية: محمد بن أبي بكر بن أيوب، **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت)، ج 1، ص 46.

(4) لقد وقفت الباحثة على عدد من الدراسات النفسية التي تناولت البعد العقلي عند ابن القيم منها: دراسة العشوي المذكورة، ودراسة بعنوان: "نظرية التطور الإنساني عند ابن الجوزي"، الشريفين: عماد عبد الله محمد، "نظرية التطور الإنساني عند ابن الجوزية"، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ج 6، ع 3، أكتوبر 2009م.
ودراسة بعنوان: "مراحل النمو الإنساني وعوامله ومبادئه عند ابن القيم"، خطاطبة: عدنان مصطفى إبراهيم، "مراحل النمو الإنساني وعوامله ومبادئه عند ابن القيم"، **دراسات – علوم الشريعة والقانون**، الجامعة الأردنية، ج 6، ع 2، 2009م.

(5) عشوي: مصطفى، **الإنسان في فكر ابن قيم الجوزية**، (الرياض: مكتبة المتنبي، ط1، 2004م)، ص 131.

هذا، ويُعد العلم أساس نمو العقل وتطوره، ذلك لأن حاجة العقل للعلم كحاجة الجسد للطعام، يقول الإمام الغزالي (505هـ): "غذاء القلب العلم والحكمة وبهما حياته كما أن غذاء الجسد الطعام"[1]، وهو أول طريق إلى معرفة الله وفهم الوحي والتفقه في الدين والعلوم الأخرى، وكان أول ما أوحي به إلى النبي صلى الله عليه وسلم هو الأمر بالقراءة، قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (سورة العلق: 1–5). ولقد تضمنت هذه الآيات فوائد جمة، نستخلص منها فائدتين عظيمتين في حفظ العقل، وهما كما يأتي:

أ- **بيان كيفية طلب العلم:** يشير قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ إلى أن السبيل لطلب العلم يكون من خلال القراءة والكتابة، فدور القراءة هو تلقي العلوم والمعارف المختلفة، وبها يستطيع المتعلم أن يوسع آفاقه العلمية، ودور الكتابة هو تدوين هذه العلوم وجمعها وتصنيفها، يقول الإمام القرطبي (671هـ): "﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ يعني الخط والكتابة، أي علم الإنسان الخط بالقلم ... ونبه على فضل علم الكتابة، لما فيه من المنافع العظيمة، التي لا يحيط بها إلا هو"، فما "دونت العلوم، ولا قيدت الحكم، ولا ضبطت أخبار الأولين ومقالاتهم، ولا كتب الله المنزلة إلا بالكتابة، ولولا هي ما استقامت أمور الدين والدنيا"[2].

ب-**الدعوة إلى طلب العلم:** يشير قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ إلى أن الإنسان عندما يولد يكون عقله كالصفحة البيضاء، لا يعلم شيئًا من أمور الدين والدنيا، وتظهر عنده الحاجة إلى فهم الأمور من حوله، فيبدأ بطلب العلم من المهد إلى نهاية العمر، ليتزود بالعلوم، ويكتسب المهارات

---

(1) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج1 ، ص 7.

(2) القرطبي، **تفسير القرطبي**، ج 20، ص 120.

التي ينمو بها عقله ويتطور. فالعلم يؤتيه الله الإنسان بعد أن يخرج إلى الدنيا، وبيان ذلك في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾ (سورة النحل: 78)، مما يدل على أنه سبحانه وتعالى أعطى الإنسان العلم بعد الخروج إلى الحياة الدنيا[1]، فيجب عليه أن يسعى إلى طلبه وتحصيله.

وفي زمننا هذا تعددت مصادر المعرفة وتنوعت، وأصبح لوسائل الإعلام السمعية، والمرئية، والمقروءة تأثير كبير على العقول إما سلباً أو إيجاباً، مما يقتضي استحضار أثرها وفعاليتها في حفظ العقل وتنميته، يقول الدكتور علي القره داغي: "وسائل الإعلام بجميع أنواعها: السمعية والمرئية والمقروءة، ووسائل التواصل الاجتماعي، لها دور في تشكيل العقول"[2].

يتلخص مما سبق، أن الإسلام أولى عناية عظيمة بالعلم، فنبه على فضله، وزاد العلماء شرفًا ورفعةً ومنزلةً. وفي فضل العلم صنف العلماء مصنفات عدة، وأثارت مصنفاتهم اهتمام الباحثين في علم النفس، واستخلصوا منها الأبعاد المعرفية في فهم العقل وعوامل نموه. ونظرًا لأنه السبيل الأعظم لهداية الإنسان إلى معرفة أمور الدين والدنيا، كان هو أول ما أوحى الله به إلى نبيه صلى الله عليه وسلم[3].

---

(1) يُنظر: البغوي، **تفسير البغوي**، ج 3، ص 90.

(2) القره داغي: علي محيي الدين، مقابلة في الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، الدوحة، قطر، 6 أبريل، 2019م.

(3) أهمية العلم في حفظ العقل، تستلزم البحث فيه بعمق، من خلال التعرف على عوامل نموه، وأساليب تنميته، والتي تثريها جهود علماء النفس في دراسة المعرفة وتحليلها، والاستفادة منها في حفظ العقل.

المطلب الثاني: حفظ العقل من جانب العدم:

إن حفظ العقل من جانب العدم يكون بما يدرأ عنه الاختلال الواقع أو المتوقع[1]، وفيه نص الشارع على تحريم المفاسد التي تؤدي إلى اختلال العقل، وفي بيان أضرارها يتفرع الآتي:

الفرع الأول: حفظ العقل بتحريم الخمر:

تدل الخمر في اللغة على "التغطية، والمخالطة في ستر"[2]، وسميت خمرًا لأنها تخمر العقل وتستره[3]، ويُقصد بها: "كل شراب مُغَطٍّ للعقل سواء كان عصيرًا، أو نقيعًا، مطبوخًا كان، أو نيئًا فهو خمر"[4].

وقد ثبتت حرمة الخمر بنصوص الكتاب والسنة وإجماع الأمة، ففي الكتاب ورد الأمر صريحًا باجتناب شرب الخمر، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ * إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾ (سورة المائدة: 90-91)، وجه الدلالة: أن الله سبحانه وصف الخمر بأنها رجس، والرجس في اللغة يطلق على الشيء القذر[5]، وفي الشرع هو الشيء المحرم، وأنها من عمل الشيطان الموجب لسخط الرحمن،

---

(1) يُنظر: الشاطبي، **الموافقات**، ج 2، ص 7.

(2) ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: خمر)، ج 2، ص 215.

(3) يُنظر: الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، (مادة: خمر)، ج 1، ص 387.

(4) أبو البقاء: أيوب بن موسى، **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، (بيروت: مؤسسة الرسالة، د.ط، د.ت)، ص 414.

(5) يُنظر: ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: رجس) ج 2، ص490 ؛ وابن منظور، **لسان العرب**، (مادة: رجس)، ج6، ص94؛ والمرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: رجس)، ج16 ، ص 116.

ولأجل ذلك وجب اجتنابها، ثم بين مفاسدها حيث إن الشيطان يريد من خلالها أن يوقع العداوة والبغضاء بين الناس، ويصدهم عن ذكر الله، وعن الصلاة[1]، أي يقطع بسببها صلتهم بالله تعالى، ومن انقطعت صلته بالله سهل عليه ارتكاب المفاسد والموبقات والمحظورات، وآثار ارتكاب هذه المفاسد لا تتوقف عند مرتكبها، بل تتجاوزه إلى المجتمع.

وفي السنة قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «كُلُّ مُسْكِرٍ خَمْرٌ، وَكُلُّ مُسْكِرٍ حَرَامٌ»[2]، وجه الدلالة: أن لفظ "كل" من ألفاظ العموم التي تدل على استغراق جميع أفراد المجموع، ودل الحديث على أن كل ما يؤدي إلى الإسكار فهو خمر، ويندرج تحت حكمها في الحرمة، ويدخل في عموم لفظ "مسكر" ما أسكر من خمر الحنطة والعنب والشعير والتمر والزبيب[3]. وقال صلى الله عليه وسلم: «ما أسكَرَ كثيرُه فقليلُه حَرَامٌ»[4]، وقد دل الحديث على أن المقدار المعتبر في التحريم الكثير والقليل من الخمر.

وقصد الشارع الحكيم من تحريم الخمر هو حفظ العقل؛ لأنها مفسدة تؤدي إلى إزالة العقل، وتعطيله عن القيام بدوره، قال الإمام الغزالي (ت 505هـ): "حرم الشرع شرب الخمر؛ لأنه يزيل

---

(1) يُنظر: المعتق: مساعد، "الخمر في الشريعة الإسلامية"، **مجلة البحوث الإسلامية**، د.ج، ع 9، ص250.

(2) أخرجه مسلم، في **صحيحه**، كتاب الأشربة، باب بيان أن كل مسكر خمر، وأن كل خمر حرام، ج3، ص 1587، رقم (2003).

(3) عَنِ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا: قَامَ عُمَرُ عَلَى المِنْبَرِ، فَقَالَ: "أَمَّا بَعْدُ، نَزَلَ تَحْرِيمُ الخَمْرِ وَهِيَ مِنْ خَمْسَةٍ: العِنَبِ وَالتَّمْرِ وَالعَسَلِ وَالحِنْطَةِ وَالشَّعِيرِ، وَالخَمْرُ مَا خَامَرَ العَقْلَ". أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الأشربة، باب الخمر من العنب، ج7 ، ص 105، رقم (5581).

(4) أخرجه أبو داود عن جابر، في **سننه**، أول كتاب الأشربة، باب النهي عن المسكر، ج5 ، ص 523، رقم (3681)؛ والترمذي عن جابر في **سننه**، أبواب الأشربة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء ما أسكر كثيره فقليله حرام، ج 3، ص 442، رقم (1865)، وقال فيه: "وفي الباب عن سعد وعائشة وعبدالله بن عمرو وابن عمر وخوات بن جبير. هذا حديث حسن غريب من حديث جابر".

العقل، وبقاء العقل مقصود الشرع؛ لأنه آلة الفهم، وحامل الأمانة، ومحل الخطاب والتكليف، فالعقل ملاك أمور الدين والدنيا، فبقاؤه مقصود، وتفويته مفسدة"[1]، وقال الإمام القرطبي (ت 671هـ): "إن السكر حرام في كل شريعة؛ لأن الشرائع مصالح العباد، لا مفاسدهم، وأصل المصالح العقل، كما أن أصل المفاسد ذهابه، فيجب المنع من كل ما يذهبه أو يشوشه"[2].

وهي أم الخبائث، حيث إذا توقف الأمر فيها عند ذهاب العقل، والخروج عن الطريق المستقيم لكفى، لكن ذهاب العقل يؤدي إلى وقوع الخبائث بأسرها[3]، فهي سبب في إفساد العلاقات الاجتماعية بين الناس كما قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ﴾ (سورة المائدة: 91)، وتؤدي إلى الإضرار بصحة شاربها، وقد ذكرت منظمة الصحة العالمية أن شرب الكحول يؤدي إلى الإصابة بالأمراض النفسية والعصبية والقلبية وتلف الكبد والإصابة بالسل والالتهاب الرئوي[4]، وتؤدي أيضًا إلى ضياع المال، قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "الخمر مهلكة للمال، مذهبة للعقل"[5]، ومن ذلك مفاسد في حق الأسرة، فلا يحسن شارب الخمر إدارة شؤونه الأسرية، وقد يقصر في حق زوجه وأولاده، وقد يقوم في المجتمع بجرائم اجتماعية تلحق أضرارًا بالجماعة، ويسبب تفشيها في المجتمع

---

(1) الغزالي، **شفاء الغليل**، ص 160.

(2) القرطبي، **تفسير القرطبي**، ج 6، ص 287.

(3) يُنظر: الألوسي: محمود بن عبد الله الحسيني، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، تحقيق: علي عبد الباري عطية، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ)، ج1، ص509.

(4) يُنظر: منظمة الصحة العالمية، **الاستراتيجيات العالمية للحد من تعاطي الكحول على نحو ضار**، 2011م، ص 5.

(5) السرخسي: **المبسوط**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1414هـ/1993م)، ج 24، ص 2.

إلى ضعف الروابط والعلاقات بين أفراد الأمة، وضعف الإنتاج، وضياع الحقوق والواجبات، وفقدان الأمانة العامة[1].

ولأجل حفظ مصلحة الفرد والجماعة أوجب الإسلام الحد على شارب الخمر، قال الإمام الشافعي: أخبرنا الثقة عن معمر عن الزهري عن عبد الرحمن بن أزهر قال: أتي النبي صلى الله عليه وسلم بشارب فقال: «اضربوه»، فضربوه بالأيدي والنعال وأطراف الثياب، وحثوا عليه التراب، ثم قال: «نكبوه»، فنكبوه، ثم أرسله. قال: فلما كان أبو بكر، سأل من حضر ذلك الضرب، فقوَّمه أربعين، فضرب أبو بكر في الخمر أربعين حياته، ثم عمر، ثم تتابع الناس في الخمر، فاستشار فضرب ثمانين[2].

يدل الأثر على أن عقوبة شرب الخمر في زمن النبي صلى الله عليه وسلم كانت مقدرة بأربعين جلدة، فلما أفرط الناس في شربها في زمن عمر رضي الله عنه شدد في العقوبة، وزاد الحد إلى ثمانين جلدة.

يتلخص مما سبق، أن الخمر من المفسدات العظيمة التي تفوت مصلحة حفظ العقل، ونزل الحكم باجتنابها قطعًا، مع بيان مفاسدها وأضرارها الدينية والدنيوية، وجاءت السنة مؤكدة حرمتها، ومبينة أن كل ما توفرت فيه علة الإسكار فهو خمر، سواءً من المشروبات أو المخدرات والمفترات، ويأخذ حكمه، وأن الكثير منه والقليل معتبر في الحرمة. واتفق العلماء على أن الحكمة من تحريم الخمر هي حفظ العقل، يقول الشيخ الشنقيطي (ت 1393هـ): "وتحريم هذه المسكرات

---

(1) يُنظر: العالم، **المقاصد العامة في الشريعة الإسلامية**، ص382 – 385.

(2) المزني: إسماعيل بن يحيى، **مختصر المزني**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1410هـ/1990م)، ج8، ص 372.

كلها محافظة من النظام السماوي على عقول الناس؛ لأن من شرب فضاع عقله ارتكب كل فاحشة وسوء"[1].

الفرع الثاني: تحريم المخدرات والمفترات

المخدرات جمع مخدر، وهو اسم فاعل من خدر، ويدل في اللغة على "الظلمة والستر"[2]، "والخدر من الماء والدواء: فتور يعتري الشارب"[3] .

ويُعرف المخدر في الاصطلاح بأنه: "مادة تسبب فقدان الوعي بدرجات متفاوتة، كالحشيش والأفيون، وتحدث فتوراً وارتخاء في الجسم، وضعفاً في الإحساس، وخمولاً في الذهن"[4] .

يُلاحظ على هذا التعريف، أنه عبر عن المخدرات بذكر بعض آثارها على البدن والحواس والعقل، وذلك من خلال ما تحدثه من فتور وارتخاء في عضلات البدن، وفي الحواس، وخمول في وظائف العقل. وهو تعريف غير مانع، حيث لم يصف المخدرات بوصف يبين ضرره الفعلي على الفرد، ويمنع من الشركة فيه من المواد الأخرى كالخمر.

---

(1) الشنقيطي: محمد الأمين بن محمد، **العذب النمير من مجالس الشنقيطي في التفسير**، إشراف: بكر بن عبد الله، (د.م: دار عالم الفوائد، ط2، 1426هـ)، ج 2، ص 181.

(2) ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: خدر)، ج 2، ص 159.

(3) يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (مادة: خدر)، ج 4، ص 232؛ المرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: خدر)، ج 11، ص 147.

(4) عبدالحميد: أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، (د.م: عالم الكتب، ط1، 1429هـ/2008م)، ج 1، ص 618.

وفي الفقه عرفه القرافي (ت: 684هـ) بأنه: "ما يغيب العقل والحواس دون أن يصحب ذلك نشوة وسرور"[1]، وذكر ابن حجر الهيتمي (ت: 974هـ): المسكر الطاهر هو ما يترتب عليه تغطية العقل لا مع الشدة المطربة[2].

يلاحظ على تعريف الفقهاء للمخدرات بأنه جامع لكل ما يؤدي إلى غياب العقل من المواد المخدرة والمفترة، ومانع لغيرهما من المواد، مما يحصل معها شدة مطربة كالخمر، لكنه لم يذكر وصفاً محدداً يبين ماهية المخدرات.

وفي الطب يُعرف بأنه: "هي كل مادة خام، أو مستحضر تحتوي على عناصر مسكنة، أو منبهة من شأنها إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية المخصصة لها وبقدر الحاجة إليها دون مشورة طبية أن تؤدي إلى حالة من التعود والإدمان عليها مما يضر بالفرد والمجتمع"[3] .

يُلاحظ على هذا التعريف أنه ينقسم إلى ثلاثة أقسام، فأما القسم الأول فإنه يدل على أن المخدرات تشمل كل المواد المتضمنة لعناصر مسكنة، أو منبهة مثل: الحشيش، والأفيون، والبنج. وأما القسم الثاني فقد دل على حكم، وهو أنه يجوز استخدام هذه المواد لأغراض طبية، وباستشارة طبيب، وما يستخدم دون ذلك فإنه يؤدي إلى ضرر بالفرد. والقسم الثالث يبين أن من آثار المخدرات على مُتناولها هو الشعور بالإدمان عليها، بحيث لو تركها قد يحصل له ألم في الرأس والجسد، واضطراب في السلوك والفكر، وضرر ذلك يعم الفرد والمجتمع.

---

(1) القرافي: أحمد بن إدريس، **الفروق**، (د.م: دار الناشر، د.ط، د.ت)، ج 1، ص 251.

(2) يُنظر: ابن حجر الهيتمي: أحمد بن محمد، **الزواجر عن اقتراف الكبائر**، (د.م: دار الفكر، ط1، 1407هـ/1987م)، ج 1، ص 354.

(3) آل سعود: سيف الإسلام بن سعود، **تعاطي المخدرات في بعض دول مجلس التعاون الخليجي**، رسالة ماجستير، ص 16.

ويتبين من ذلك، أن المخدرات في الاصطلاح تدل على أنها: مادة تُسبب غياب العقل، وفتور في العضلات والحواس بدرجات متفاوتة، ودون حصول الشدة المطربة، وإذا استخدمت في غير أغراضها الطبية الخاصة، قد ينشأ عنها أمراض مزمنة تضر بالفرد والمجتمع.

ومن الألفاظ المتصلة بالمخدرات المفترات، والمفتر أصل فتر، ذكر ابن فارس (ت: 395هـ): "الفاء والتاء والراء أصل صحيح يدل على ضعف في الشيء، من ذلك فتر الشيء يفتر فتوراً، ومنه قوله تعالى: ﴿لَا يُفَتَّرُ عَنْهُمْ﴾ (الزخرف: 75)، أي يضعف"[1]. ويُعرف "المفتر" في الاصطلاح على أنه: "كل شراب يورث الفتور والخور في الأعضاء"[2]. وتتوجه العلاقة بين اللفظين على أن بينهما عموم وخصوص مطلق، فكل مخدر مفتر، وليس كل مفتر مخدراً، ذلك أن المفترات لفظ عام يدل على كل ما يورث الضعف والخمول، ويدخل ضمن ذلك المخدرات[3].

ولقد اتفق الفقهاء على أن المخدرات والمفترات من مفسدات العقل، وأن كل ما يفسد العقل ويؤدي إلى غيابه يحرم تناوله. وقد ذكر الأحناف أنه يحرم أكل البنج، والحشيشة؛ لأنه مفسد للعقل[4]. وذهب المالكية إلى أن تناول القليل من المفسدات "المخدر والمفتر" مما لا يؤثر في العقل ولا الحواس جائز، ويحرم تناول الكثير منها مما يصل إلى التأثير في العقل والحواس، وموجب

---

(1) ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: فتر)، ج 4، ص 470.

(2) الصنعاني: محمد بن إسماعيل، **سبل السلام**، (د.م: دار الحديث، د.ط، د.ت)، ج 2، ص 451.

(3) يُنظر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، **الموسوعة الفقهية الكويتية**، (الكويت: دار السلاسل، ط2، 1404هـ/1427هـ)، ج 11، ص 33.

(4) يُنظر: علاء الدين الحصكفي: محمد بن علي، **الدر المختار شرح تنوير الأبصار وجامع البحار**، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، (د.م: دار الكتب العلمية، ط1، 1423هـ/2002م)، ص 678؛ ابن عابدين: محمد أمين بن عمر، **رد المحتار على الدر المختار**، (بيروت: دار الفكر، ط2، 1412هـ/1992م)، ج 6، ص 457.

للتعزير[1]. وذكر الشافعية: " وأما ما يزيل العقل من غير الأشربة والأدوية كالبنج وهذه الحشيشة المعروفة فحكمه حكم الخمر في التحريم، ووجوب قضاء الصلوات ويجب فيه التعزير دون الحد"[2] . وذكر الماوردي أنه يحرم تناول المخدر، ولا حد على آكله[3]. وقال شيخ الإسلام ابن تيمية (ت: 728): "وأما الحشيشة الملعونة المسكرة فهي بمنزلة غيرها من المسكرات، والمسكر منها حرام باتفاق العلماء، بل كل ما يزيل العقل فإنه يحرم أكله، ولو لم يكن مسكراً كالبنج"[4].

يُستفاد من أقوال الفقهاء أنه لا خلاف بينهم في تحريم تناول ما يفُسد العقل من المفسدات (المخدر والمفتر)، وأن ما يستوجب في حق من يتناولها هو التعزير دون الحد، وذلك إذا ثبت أنها غير مسكرة، وأما إن كانت مسكرة ففيها الحد[5]؛ إذ إن المخدارت منها ما هو مسكر، ومنها ما هو غير مسكر، فالمسكر هو "ما غاب العقل ولم تغب معه الحواس، لكن يحدث معه نشوة وسرور"[6]،

---

(1) يُنظر: القرافي، **الفروق**، ج 1، ص 215؛ عليش: محمد بن أحمد، **منح الجليل شرح مختصر خليل**، (بيروت: دار الفكر، د.ط، 1409هـ/1989م)، ج 1، ص 47.

(2) النووي: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، **المجموع شرح المهذب**، (بيروت: دار الفكر، د.ط، د.ت)، ج 3، ص 8.

(3) يُنظر: الماوردي: علي بن محمد، **الحاوي الكبير**، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ/1999م)، ج 15، ص 178.

(4) ابن تيمية: أحمد بن عبد الحليم، **مجموع الفتاوى**، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، (المدرينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، د.ط، 1416هـ/1995م)، ج34، ص 204.

(5) يُنظر: ابن أبي العز: علي بن علي بن محمد، **التنبيه على مشكلات الهداية**، تحقيق: عبدالحكيم بن محمد شاكر، ونور صالح أبو زيد، (الرياض: مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 1424هـ/2003م)، ج4، ص177؛ الصاوي: أحمد بن محمد، **حاشية الصاوي على الشرح الصغير**، (د.م: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، 1372هـ/ 1952م)، ج1، ص47؛ عليش، **منح الجليل شرح مختصر خليل**، ج 1، ص 47؛ ابن حجر الهيتمي، **تحفة المحتاج في شرح المنهاج**، (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ط، 1357هـ/1983م)، ج 9، ص 168؛ ابن تيمية، **الفتاوى الكبرى**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1408هـ/1987م)، ج 5، ص 529-530.

(6) القرافي، **الفروق**، ج 1، ص 215.

وهو حرام باتفاق؛ لقوله صلى الله عليه وسلم: «كُلُّ مُسْكِرٍ خَمْرٌ، وَكُلُّ مُسْكِرٍ حَرَامٌ»[1]. وذلك مثل: الحشيشة، حيث قال ابن تيمية (ت: 728): "والحشيشة القنبية نجسة في الأصح وهي حرام سكر منها، أو لم يسكر، والمسكر منها حرام باتفاق المسلمين وضررها من بعض الوجوه أعظم من ضرر الخمر"[2]. وأما غير المسكر ويُعبر عنه بالمفسد هو "ما يغيب العقل دون الحواس لا مع نشوة وفرح كالأفيون"[3] ، فإنه يحرم تناوله لثبوت أثره في زوال العقل وإن لم يصل إلى الشدة المطربة، عن شَهْر بن حَوْشب، عن أمِّ سلمة قالت: « نهى رسولُ الله – صلَّى الله عليه وسلم – عن كُلِّ مُسْكِرٍ ومُفَتِّر»[4]، "أي كل شراب يورث الفتور أي ضعف الجفون والخدر"[5].

هذا، ويُفسر ما ذهب إليه المالكية في تحريم تناول الكثير من المفسدات (المخدر والمفتر) دون قليلها، أنها تأتي دون المسكرات في الحكم من حيث الحد والنجاسة وتناول اليسير منها، حيث ثبتت نجاسة المسكرات بالنص، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (سورة المائدة: 90). وثبتت حرمة تناول القدر اليسير منها، قال صلى الله عليه وسلم: «ما أسكَرَ كثيرُه فقليلُه حَرَامٌ»[6]. بينما المفسدات،

---

(1) أخرجه مسلم، في **صحيحه**، كتاب الأشربة، باب بيان أن كل مسكر خمر، وأن كل خمر حرام، ج3، ص 1587، رقم (2003).

(2) ابن تيمية، **الفتاوى الكبرى**، ج 5، ص 529.

(3) القرافي، **الفروق**، ج 1، ص 215.

(4) أخرجه أبو داود عن أم سلمة، في **سننه**، أول كتاب الأشربة، باب النهي عن المسكر، ج5، ص 529، رقم (3686). ذكر الأناؤوط: "صحيح لغيره دون قولها: ومفتِّر، فقد عدّه الحافظ صالح بن محمد البغدادي من تفردات شهر بن حوشب (وهو ضعيف)؛ لأنه لم يُذكر في شيء من الحديث".

(5) المناوي: محمد عبد الرؤوف بن تاج العارفين، **فيض القدير**، (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ط1، 1356هـ)، ج 6، ص 338.

(6) أخرجه أبو داود عن جابر، في **سننه**، أول كتاب الأشربة، باب النهي عن المسكر، ج5 ، ص 523، رقم (3681)؛ والترمذي عن جابر في **سننه**، أبواب الأشربة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء ما

قال القرافي فيها: "ولا حد في المرقدات والمفسدات ولا نجاسة فمن صلى حامل البنج، أو الأفيون، أو السيكران لم تبطل صلاته إجماعاً، ويجوز تناول اليسير منها وهو ما لا يصل إلى التأثير في العقل، أو الحواس، ويحرم تناول الكثير الذي يصل إلى التأثير في العقل، أو الحواس، فهذه الثلاثة الأحكام وقع بها الفرق بين المسكرات والآخرين"[1] .

وتعقيباً على ذلك، أن انتفاء النجاسة عن بعض أنواع المفسدات (المخدر والمفتر) لا يكفي للحكم بجواز تناول القليل منها، مما لا يؤثر في العقل؛ ذلك أن العلة في حرمتها ليست النجاسة، وإنما لكونها تؤدي إلى فساد العقل، وحفظ العقل ضروري، وكل ما يؤدي إلى فساده من المأكولات والمشروبات يُحرم شرعاً، والقليل والكثير منها سواء في الحكم، لقوله تعالى: ﴿وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ﴾ (سورة البقرة: 195)، وقال سبحانه: ﴿ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ﴾ (سورة الأعراف: 157). إضافة إلى ذلك، تناول القليل من المخدرات والمفترات ذريعة إلى الإدمان عليها، إذ الغالب أن الضرر يحصل بالقدر الأدنى منها، والضرر يزال بسد كل ما يفضي إليه، ومن هذا الباب نهى عليه الصلاة والسلام عن قليل المسكر.

ولا تقتصر مفاسد تناول المخدرات والمفترات على فوات مصلحة حفظ العقل، بل تؤدي إلى فوات جميع الكليات، حيث تصد متناولها عن ذكر الله وإقام الصلاة، قال تعالى: ﴿ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾ (سورة المائدة: 91). وتضر بصحته، وقد تلقي به إلى التهلكة، قال تعالى: ﴿وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ﴾ (سورة البقرة: 195)، وقال سبحانه: ﴿وَلَا

أسكر كثيره فقليله حرام، ج 3، ص 442، رقم (1865)، وقال فيه: "وفي الباب عن سعد وعائشة وعبدالله بن عمرو وابن عمر وخوات بن جبير. هذا حديث حسن غريب من حديث جابر".

(1) القرافي، **الفروق**، ج 1، ص 215.

تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ (سورة النساء: 29). وتؤدي إلى اضطراب علاقاته الاجتماعية مع أهله وأقاربه وأصدقائه، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ﴾ (سورة المائدة: 91). وضياع ماله في شراء هذه السموم القاتلة والفتاكة.

يتلخص مما سبق، أن المخدرات والمفترات من المفسدات التي تؤدي إلى زوال العقل، واتفقت كلمة الفقهاء على تحريمها، والموجب في النوع المسكر منها مثل: الحشيشة، هو الحد، وفي غير المسكر منها مثل: البنج، هو التعزير. وكثير هذه المفسدات وقليلها في الحرمة سواء، وذلك لأجل حفظ مصالح الفرد الدينية، والنفسية، والصحية، والعقلية، والاجتماعية، والمالية، ودفع كل ما يلحق الضرر به من السموم والمهلكات.

الفرع الثالث: تحريم السحر:

يعد السحر خدعة يصرف الشيء عن حقيقته[1]، ويُعرف بأنه: "ما يستعان في تحصيله بالتقرب إلى الشيطان مما لا يستقل به الإنسان، وذلكَ لا يحصل إلا لمن يناسبه في الشرارة وخبث النفس"[2].

وقد ثبتت حرمة السحر بنصوص الكتاب والسنة، ففي الكتاب قال تعالى: ﴿وَلَٰكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ

---

(1) يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (مادة: سحر)، ج 4، ص 384؛ والمرتضى الزبيدي، **تاج العروس**، (مادة: سحر)، ج 11، ص 516.

(2) التهانوي: محمد بن علي، **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: رفيق العجم، وعلي دحروج، (بيروت: مكتبة لبنان، ط1، 1996م)، ص 936.

حَتَّىٰ يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُم بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: 102). وفي الآية إشارة إلى تكفير الساحر وعمله، وبيان أن السحر مفسدة عظيمة يقصد الساحر بها إلحاق الضرر بالناس.

وفي السنة، عن أبي هريرةَ رضيَ الله عنه عن النبيِّ –صلى الله عليه وسلم– قالَ: «اجتَنِبوا السبْعَ الموبِقاتِ»، قالوا: يا رسولَ الله، وما هُن؟ قالَ: «الشَرْكُ باللهِ، والسحْرُ، وقَتْلُ النَفْسِ التي حَرمَ الله إلا بالحق، وأكلُ الربا، وأكلُ مالِ اليتيمِ، والتَوَلي يومَ الزَحْفِ، وقَذْفُ المُحْصَناتِ المؤمِناتِ الغافلاتِ»[1].

ويُقصد بالموبقات: المهلكات[2]، وسميت بذلك لأنها تؤدي بمرتكبها إلى الهلاك[3]، وحكى ابن حجر (ت: 852هـ) عن النووي أنه قال: "عمل السحر حرام، وهو من الكبائر بالإجماع، وقد عده النبي صلى الله عليه وسلم من السبع الموبقات"[4].

وقصد الشارع الحكيم من تحريم السحر دفع الأضرار التي قد تصيب الفرد في دينه، وبدنه، وعقله، ورزقه، وعلاقاته، وروابطه الأسرية، والاجتماعية، وأنه إذا دخل على العقل أدى إلى ذهابه

---

(1) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الوصايا، بابُ قولِ اللهِ تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا﴾، ج4، ص10، رقم (2766)؛ ومسلم، باب كتاب الإيمان، بيان الكبائر وأكبرها، ج 1، ص 92، رقم (89).

(2) يُنظر: السنيكي: زكريا بن محمد بن أحمد، **منحة الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق: سليمان بن دريع العازمي، (الرياض: مكتبة الرشد، ط1، 1426هـ/2005م)، ج 5، ص 580.

(3) يُنظر: الدوسي، **العقل دراسة مقاصدية**، ص 316.

(4) ابن حجر: أحمد بن علي بن محمد العسقلاني، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، تحقيق: الشيخ عبد العزيز بن باز، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1410هـ/1989م)، ج 10، ص 275.

كليًّا، أو جزئيًّا[1]، وقد قال الإمام مالك (ت: 179هـ): "الساحر الذي يعمل السحر ولا يعمل ذلك له غيره هو مثل الذي قال الله: ﴿وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاقٍ﴾ (البقرة: 102)، فأرى أن يقتل ذلك، إذا عمل ذلك هو نفسه"[2]، وسئل الإمام أحمد (ت: 241هـ) عن الساحر والساحرة؟ فقال: "يقتلان"[3].

يتلخص مما سبق، أن السحر من المهلكات التي تؤدي إلى اختلال العقل، فهو ضرر يقصد الساحر به تفويت مصالح الناس، والأصل في الشرع أن الضرر يزال، فحكمت نصوص القرآن والسنة بتحريمه، وأفتى بعض الفقهاء بجواز قتل الساحر.

---

(1) يُنظر: الدوسي، **العقل دراسة مقاصدية**، ص 315؛ والمقبل: محمد بن مقبل بن ناصر، **مقاصد الشريعة عند الإمام أحمد بن حنبل وأثرها في المعاملات المالية**، (الرياض: دار كنوز إشبيليا، ط1، 1439هـ/2017م)، ص 332.

(2) مالك بن أنس، **الموطأ**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (القاهرة: دار إحياء التراث العربي، د.ط، 1406 هـ/ 1985 م)، ج 2، ص871 .

(3) يُنظر: المروزي: إسحاق بن منصور الكوسج، **مسائل أحمد بن حنبل وإسحاق بن راهويه**، تحقيق: مجموعة من العلماء، (المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي – الجامعة الإسلامية، ط1، 1425هـ)، مسألة رقم (2612).

الفصل الثاني: حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس

وفيه تمهيد ومبحثان:

تمهيد.

المبحث الأول: حفظ العقل لدى علماء النفس.

المبحث الثاني: أساليب تنمية العقل لدى علماء النفس.

تمهيد

بعد مناقشة كلية العقل وحفظها في الدرس المقاصدي، يبقى السؤال: هل تتوقف دراسة كلية العقل عند حدود مقاصد الشريعة الإسلامية؟ أم يمكن الاستفادة من جهود العلماء في الدراسات الإنسانية؟ وما جهودهم؟ وهل ذكروا وسائل أخرى لحفظ العقل غير ما نص عليه العلماء المسلمون في هذا المجال؟ وما أساليبهم في تنمية العقل؟

في واقع الأمر، يُعد العقل من القضايا التي كانت محط اهتمام العلماء في الدراسات الإنسانية كما هو الحال في الدراسات الإسلامية، ذلك أن الإنسان منذ قديم الزمان وهو يحاول أن يفهم ماهية العقل البشري في تركيبته وقدرته العظيمة على استخدام العمليات المعرفية المختلفة[1]، والذي لا يعادله في ذلك شيء من الآلات الحديثة في زمن تقدمت فيه وسائل المعرفة والتقنيات والاتصالات، حيث يذكر العتوم أنه "رغم كل التقدم الذي حدث في مجال التقنيات والاتصالات الحديثة، إلا أن هذه الآلات لم تنجح بعد بالقيام بدور العقل البشري، والوظائف العقلية المعقدة التي يقوم بها"[2]. وهذا من جلال عظمة الخالق سبحانه وتعالى في إحكامه في خلقه وصنيعه للإنسان، والتي لا يماثله فيها أحد، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين: 4).

وفي هذا الفصل ستُناقش الباحثة حفظ العقل وتنميته كما يفسرها علماء النفس في مبحثين، في الأول منهما ستدرس وسائل حفظ العقل لديهم. وأما في الثاني، فستُبين فيه أساليب تنمية العقل التي أشاروا إليها. لكن، توطئةً لذلك، لابد أن تعرف بعلم النفس المعرفي، حيث خصص علماء

---

(1) يُنظر: العتوم: عدنان، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، (عمان، دار المسيرة، ط3، 2012م)، ص 13.

(2) المرجع السابق، ص 25.

النفس فرعًا يُعنى بدراسة كلية العقل يُعَرفُ بعلم النفس المعرفي، وفيه برز مجموعة من العلماء الذين قدموا دراسات علمية تهتم بالجانب العقلي لدى الإنسان، وبنوا نظرياتهم المعرفية وفق حقائق علمية استدلوا عليها بالتجربة والمشاهدة، وقدَّموا من خلالها تفسيراتهم العلمية حول الطبيعة الكونية والعلمية التي يمر بها العقل، وينمو فيها، ويتقدم في نضجه وفهمه وإدراكه، والعوامل المؤثرة في نموه وحفظه، وأدرجوا مجموعة من الأساليب المساعدة في تنميته والرفع من قدرته وكفاءته على التفاعل والعطاء في العلم والعمل. ولقد استفاد منها العلماء والباحثون والمتخصصون في مجالاتهم العلمية والتعليمية المختلفة. وبناءً على ذلك، يمكن تعريف علم النفس المعرفي بأنه "علم دراسة العمليات المعرفية التي تتضمن استقبال المعلومات وتحليلها وتنظيمها وخزنها لوقت الحاجة، أو لتوجيه استجابة الأفراد المباشرة"[1].

ولقد سلك علماء النفس في دراسة المعرفة والعمليات المعرفية اتجاهات مختلفة، وتُعد الحركة البنائية التي سلكها فيلهلم فونت Wilhelm Wundt أولَ حركةٍ رئيسية في تحليل العمليات المعرفية في علم النفس، وتتمثل في الاتجاه الاستبطاني الذي يُخضع العمليات العقلية للفرد إلى الملاحظة الذاتية، فيتأمل الفردُ ما يدور بداخله من تلك العمليات ثم يصفها[2].

وانتقد بعض علماء النفس هذا الاتجاه، وحاولوا دراسة العمليات العقلية باستخدام أساليب موضوعية، فسلكوا المنهج التجريبي، أمثال هيرمان إبنجهاوس Hermann Ebbinghaus الذي يميل إلى أن المعرفة هي مجموعة من الارتباطات التي تكتسب عن طريق الخبرة،

---

(1) العتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص 23.

(2) الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص29 – 30.

والممارسة[1]، فاتخذ اتجاهًا جديدًا في دراسة الذاكرة[2]، و يُعرَفُ بالاتجاه المعرفي الترابطي[3]، حيث يهدف إلى قياس مدى قابلية المفردات سواءً كانت مثيرًا أو استجابة للتصور العقلي، وإحداث الترابط بينها، وتسهيل عملية تذكرها، مما فتح للعلماء المجال فيما بعد لإجراء عدة دراسات في الكشف عن قوانين التفكير من خلال تحليل العمليات الترابطية[4]. وظهرت في العقود الأولى من القرن العشرين اتجاهاتٌ أخرى حاولت أن تُنقص الاتجاه الاستبطاني والترابطي من خلال بحوثهم وتجاربهم، كالاتجاه الجشطالتي "الذي ركز على أهمية العمليات التنظيمية في الإدراك والتعلم وحل المشكلات"[5]. وترى النظرية "أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وأن خصائص الكل لا يمكن أن تنحصر أو تختزل في خصائص أجزائه"[6]، وأشارت إلى ثلاثة مبادئ تنظيمية تساعد الناس على تنظيم معلوماتهم المختلفة، وهي: قانون التقارب، وفيه يدرك الفردُ "الأشياء القريبة على أنها وحدة

---

(1) يُنظر: العتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص32؛ والزغول، **علم النفس المعرفي**، ص30.

(2) أشار الزغول إلى أن إبنجهاوس كان "أول عالم نفس تجريبي عمل على تصميم الخصائص الوظيفية للعمليات العقلية ومنها الذاكرة"؛ الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص31.

(3) يتمثل المنهج الترابطي في نموذج الترابط التسلسلي عند إبنجهاوس، وفيه "يكرر الفرد سلسلة من المقاطع أو المفردات عديمة المعنى، وكل مقطع يرتبط بالمقطع الذي يليه، والذي يسبقه على شكل سلسلة، يكون المقطع فيها مثيرًا واستجابة في نفس الوقت"، ونموذج الترابط التزاوجي عند Bower وفيه تتم "المزاوجة بين المقاطع أو المفردات بحيث يتم عرض المثيرات أزواجًا"؛ الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص33. ويُنظر: الشرقاوي: أنور محمد، **علم النفس المعرفي المعاصر**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 2003م)، ص30 – 31.

(4) يُنظر: الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص30 – 34.

(5) أورمرود: جيني أليس، **التعلم الإنساني**، ترجمة: خشاوي: فاضل محمود، وحواشين: مفيد نجيب، (عمان: دار الفكر، ط1، 2016م)، ص 217.

(6) الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص 34.

واحدة"، وقانون التشابه وفيه تُدرك "الأشياء على أنها وحدة تشبه بعضها بعضًا ماديًّا"، وقانون الإغلاق وفيه يتم "ملء القطع المفقودة لتشكيل صورة كاملة"[1].

هذا، وقد اتجه بعض علماء النفس إلى معارضة الاتجاه الاستبطاني في دراسة العمليات العقلية بسبب تعارض النتائج التي يصدرها المنهج الاستبطاني من مختبر إلى آخر، وعدم قدرته على فهم جميع العمليات العقلية، وتعذر تطبيقه في دراسة بعضها، مما أدى إلى ظهور الاتجاه السلوكي سنة 1920م. ويستند السلوكيون في معارضتهم للمنهج الاستبطاني إلى أن علم النفس يجب أن يهتم بدراسة السلوك الظاهري دون محاولة تحليل العمليات العقلية الكامنة خلف هذا السلوك[2]، ويرون أن المثيرات الخارجية هي التي تسبب السلوك، وليس العمليات المعرفية، فألغوا جميع المفاهيم المتعلقة بالإحساس والإدراك والتصور والتفكير والانفعال[3]، وبنوا دراساتهم في تفسير السلوك الإنساني بعيدًا عن تأثير العمليات العقلية الداخلية[4]. وفي حقيقة الأمر، إن نظريات البناء العقلي تساعد على فهم السلوك الإنساني بسهولة. وعدمُ فعاليةِ الاتجاه الاستبطاني لا يعني إلغاء دور العمليات المعرفية والمفاهيم المرتبطة بها، بل يستدعي البحث عن أساليب وإجراءات بحثية أخرى[5].

---

(1) أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص218 – 219.

(2) يُنظر: الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص 38.

(3) أشار العتوم: "جاء واطسون مؤسس الاتجاه السلوكي وركز على دراسة السلوكيات الخارجية الظاهرة فقط، واعتبر الشعور والعمليات المعرفية مصطلحات غير قابلة للتعريف أو الدراسة"؛ العتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص31 – 32؛ ويُنظر: الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص 38.

(4) يُنظر: الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص39.

(5) يُنظر: المرجع السابق.

ولذلك، اهتم عديد من العلماء في العلوم الإنسانية، وخاصة "علم النفس"، بعلم النفس المعرفي وموضوعاته في الخمسينات من القرن الماضي، وشهد تطورًا بسبب تأثره بعدد من العوامل[1] يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. **اتساع مجال علم النفس:** اتسعت دائرة مجالات البحث العلمي في علم النفس أثناء الحرب العالمية الثانية، حيث أثارت المشكلات التي واجهها العسكريون أثناء الحرب دافعية علماء النفس إلى البحث عن تفسير لها، وأساليب في معالجتها، ومن ذلك مشكلة الانتباه الموزع أثناء الطيران، وهو الموقف الذي يواجه الطيار أثناء الهبوط، ويتطلب منه أن يُوزع انتباهه بين العمل على أجهزة الهبوط، ومراقبة موضع الهبوط على أرض المطار، فقد استدعت هذه المشكلة خبرة علماء النفس، وأحدثت نقلة لهم في دراسة المشكلات من خلال تحليل المعرفة في المواقف الطبيعية[2].
2. **تقدم علم الحاسوب:** استخدم علماء النفس الحاسب الآلي أداة مساعدة في فهم العمليات العقلية المعقدة نظرًا لتقدم علم الحاسب وتطور صناعة الحواسيب، ومماثلة بعض الوظائف التي يقوم بها الحاسوب الآلي بوظائف العقل البشري[3]. ومهَّد ذلك فيما بعد إلى ظهور تخصص مشترك

---

(1) يُنظر: الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص 40.

(2) يُنظر: الشرقاوي، **علم النفس المعرفي المعاصر**، ص47 – 48.

(3) يُنظر: الشرقاوي، **علم النفس المعرفي المعاصر**، ص 55؛ والعتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص 33؛ والزغول، **علم النفس المعرفي**، ص 41.

بين علم النفس المعرفي وعلم الحاسوب يعرف بالذكاء الاصطناعي[1]، أدرجه علماء النفس ضمن موضوعات علم النفس المعرفي.

3. **تقدم علم اللغة:** لقد مهدت النظرية التحويلية التي أنشأها نعوم تشومسكي Noam Chomsky في تفسير طبيعة العمليات اللغوية إلى إثارة اهتمام علماء النفس في دراسة الاتجاه اللغوي، وتطور البحوث والدراسات في هذا المجال، وكان بداية لظهور علم نفس اللغة[2]. ونظرًا لارتباط اللغة بالتفكير، قام علماء النفس بإدراجها ضمن موضوعات علم النفس المعرفي[3].

4. **تقدم العلوم الفسيولوجية:** كان لتقدم علوم الفسيولوجيا والطب والتشريح الأثر البارز في فهم الأسس البيولوجية للسلوك عمومًا، والمعرفة خاصة، من خلال معرفة وظائف الدماغ والغدد والحواس والأجهزة الأخرى، وكيفية عملها، وأهميته في فهم العمليات المعرفية المختلفة كالانتباه والذاكرة والتنظيم ... لأجل ذلك، ربط علماء النفس العلوم الفسيولوجية بعلم النفس المعرفي في تفسير العمليات المعرفية[4].

5. **إصدار الكتب والدوريات:** لقد أصدر إلريك نيسر Alric Neisser أول كتاب في علم النفس المعرفي عام 1967م، وصدرت أول مجلة خاصة بعلم النفس المعرفي عام 1970م، بالإضافة

---

(1) يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه: "علم يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني من خلال تصميم برامج الحاسب الآلي القادر على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء"؛ بونيه: آلان، **الذكاء الاصطناعي**، ترجمة: علي صبري فرغلي، (الكويت: عالم المعرفة، د.ط، 1993م)، ص11.

(2) يُنظر: الشرقاوي، **علم النفس المعرفي المعاصر**، ص54 – 55؛ والعتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص 33؛ والزغول، **علم النفس المعرفي**، ص 42 .

(3) يُنظر: العتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص 312.

(4) يُنظر: الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص 33.

إلى مجلة العلم المعرفي التي صدرت عام 1976م، واهتمت بنشر الأبحاث المعرفية في علم النفس والفلسفة واللغويات والأعصاب والذكاء الاصطناعي[1].

(1) يُنظر: الزغول، **علم النفس المعرفي**، ص42 – 43.

المبحث الأول: حفظ العقل لدى علماء النفس

لقد صاغ علماء النفس بعض النظريات في النمو العقلي، وفسروا العوامل المؤثرة فيه، ووضعوا نموذجًا في الإرشاد المعرفي السلوكي، ويرشد ذلك إلى اتجاهاتهم حول كلية العقل من حيث حفظها، ومن خلالها ستدرس الباحثة حفظ العقل من جانب الوجود والعدم لدى علماء النفس، وذلك في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: حفظ العقل من جانب الوجود لدى علماء النفس:

يُقرر علماء النفس أن النمو العقلي للإنسان يعتمد على عمليات محددة في كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة، وأنه يتأثر في بنائه المعرفي بالتفاعل الاجتماعي، وأن ميوله المعرفية تتأثر بالعوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية. وفي بيان آثار ذلك في حفظ العقل من جانب الوجود يتفرع الآتي:

الفرع الأول: النمو العقلي في جانبه المعرفي:

تركز نظريات النمو العقلي في جانبها المعرفي على عملية النمو عينها، حيث يمثل النمو عنصرًا مهمًّا يؤخذ بالاعتبار في دراسة النظريات المعرفية للكشف عن المراحل التي يمر بها النمو العقلي، وتطور العمليات الإدراكية في كل مرحلة، فهو "المحتوى الأساسي لعملية انتقال الإنسان من مرحلة الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد، كما يعد المضمون الفعلي لنظرية المعرفة التي تعنى بالدرجة الأولى بتحول المعرفة من شكلها المحسوس والعياني والمادي، إلى شكلها المجرد

والمعمم"[1]. وعلى هذا الأساس، بنى كلٌّ من جان بياجيه [2] Jean Piaget وجيروم برونر Jerome Bruner[3] نظريتيهما في النمو العقلي، حيث قدمت نظريتهما تفسيرًا للتطور المعرفي للفرد في مراحل حياته المختلفة، والأساليب المعتمدة في تنمية المفاهيم، واكتساب المعرفة في كل مرحلة. وتفصيل ذلك فيما يأتي:

أولًا: النمو العقلي عند جان بياجيه Jean Piaget: ينمو الذكاء ويتطور حسب نظرية بياجيه Piaget من خلال تحقيق التوازن المعرفي[4] بين عمليتي التمثيل والمواءمة[5]، فالذكاء هو عملية توازن مستمرة وجهد مستمر لإدخال الجديد في البنية المعرفية[6] السائدة وإيجاد بنية جديدة أكثر

---

(1) منصور: علي، **علم النفس التربوي**، (دمشق: مطبعة خالد بن الوليد، ط2، 1991م)، ص70.

(2) ولد جان بياجيه في نوشاتيل في سويسرا عام 1896م. اهتم بالدراسات العلمية من الرياضيات والأحياء والمنطق، ثم العلوم الإنسانية من الفلسفة وعلم الاجتماع والتربية وعلم النفس. أنشأ المركز العالمي للإبستمولوجيا التكوينية الذي يهتم بالمعرفة الإنسانية، وتعد نظريته في التطور المعرفي للطفل من أبرز إسهاماته العلمية في مجال علم النفس المعرفي. ومن أهم مؤلفاته: كتاب الإبستمولوجيا التكوينية، وكتاب اللغة والفكر عند الطفل. يُنظر: بياجيه: جان، **الإبستمولوجيا التكوينية**، ترجمة: السيد نفادي، (دمشق: دار التكوين، د.ط، 2004م)، ص13-14.

(3) ولد جيروم برونر في نيويورك عام 1915م، ولقد أثرى علم النفس المعرفي بمجموعة من الأبحاث والدراسات المختصة بالعمليات المعرفية، والنمو العقلي، واللغة، وتعليم الأطفال، ومن أهم مؤلفاته في ذلك: كتاب عملية التربية، وحديث الطفل، والأفعال ذات المعنى. Bruner, J.S. and Goodman, C.C, (1947), "Value and need as organizing factors in perception", **Journal of Abnormal social psychology**, 42, 33-44.

(4) التوازن: "هو تحقيق الاتزان المتآزر والمتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان"؛ عبد الهادي: نبيل، وشاهين: يوسف، **تطور التفكير عند الطفل**، (عمان: مركز غنيم، د.ط، 1990م)، ص70.

(5) يقصد بالتمثيل: "هو عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد". ويقصد بالمواءمة: "هي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البنيات المعرفية فتتناسب مع ما يستجد من مثيرات"؛ زيتون: حسن، وكمال، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2003م)، ص 90.

(6) يقصد بالبنية المعرفية: هي "خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية، والوراثية، والبيولوجية من خلال نموه وتكيفه في مراحل عمره المختلفة"؛ العتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص 185.

تلاؤمًا مع مطالب البيئة الخارجية[1]. فالتوازن المعرفي هو الأساس الذي بنى بياجيهPiaget عليه تفسيره لمراحل النمو العقلي لدى الفرد، وكيفية ارتقاء مستوى التفكير لديه من مرحلة إلى أخرى[2]، فبيَّن أن تفكير الإنسان في المراحل الثلاث الأولى يعتمد على العمليات الحسية، ولكن بشكل متفاوت: ففي المرحلة الأولى "من الولادة إلى السنة الثانية" تعتمد القدرات العقلية للطفل على عمليات الحس الحركية بشكل رئيس[3]. وفي المرحلة الثانية "من الثانية إلى سبع سنوات" تكون اللغة هي الأداة التي يعبر بها الطفل عن أهدافه ورغباته[4]، ولكن يتجه الطفل إلى التمركز حول ذاته[5]، فلا يستطيع أن يُكِّون مفاهيم عن نفسه أو عن الآخرين، ولا تظهر قدرته على تصنيف الأشياء تحت مسمى واحد، ويعبر عن هذه المرحلة بمرحلة العمليات ما قبل العقلية[6]. وفي المرحلة الثالثة "من سبع سنوات إلى بلوغ الحادية عشرة سنة" تظهر قدرة الطفل على تصنيف الأشياء وفقًا لمجموعات خاصة، وترتيبها تحت مسمى واحد، وفهم العلاقات المكانية، والزمانية[7]، ويعبر عن هذه المرحلة بمرحلة العمليات المادية[8]. وفي المرحلة الرابعة "من الحادية عشرة سنة إلى بلوغ الرابع عشرة سنة" يرتقي المستوى المعرفي للفرد من التفكير الحسي إلى التفكير المنطقي، وتظهر

---

(1) يُنظر: سليم: مريم، **علم تكوين المعرفة**، (بيروت: د.ن، د.ط، 1985م)، ص195.

(2) يُنظر: يعقوب: غسان، **تطور الطفل عند بياجيه**، (د.م: الشركة العالمية للكتاب، ط2، 1994م)، ص69.

(3) يُنظر: لطيف: كمال زاخر، **أنت مسؤول عن ذكاء ابنك**، (القاهرة: دار الثقافة الجديدة، د.ط، 1990م)، ص26.

(4) يُنظر: المرجع السابق، ص26 – 27.

(5) يقصد بالتمركز حول الذات: "هو عدم القدرة على عرض المواقف من منظور شخص آخر"؛ أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص422.

(6) يُنظر: لطيف، **أنت مسؤول عن ذكاء ابنك**، ص26 – 27؛ وأورمرود، **التعلم الإنساني**، ص420.

(7) يُنظر: لطيف، **أنت مسؤول عن ذكاء ابنك**، ص27 – 28.

(8) يُنظر: أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص420.

قدرته على التفكير العلمي المبني على فرض الفروض والتجربة ومناقشة الآخرين واستخدام القواعد والقوانين العامة، ويصبح قادرًا على التفاعل مع الآخرين وتقبل آرائهم ومقترحاتهم بعد أن كان متمركزًا حول ذاته في المراحل السابقة[1]. ويُعبَّر عن هذه المرحلة بمرحلة العمليات العقلية المجردة[2].

هذا، وتتميز هذه المراحل على الرغم من تباينها بكونها متدرجة ومتتابعة في تكوين البنية المعرفية للفرد، فما يتعلمه الفرد في مرحلة لابد أن يربطه بالمرحلة الأخرى[3] ليحقق التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة التي تحصل له أثناء مروره بهذه المراحل[4].

ولقد أجرى الباحثون في مجال علم النفس المعرفي بعض الدراسات حول نظرية جان بياجيه Jean Piaget مستندين فيها إلى مبادئ نظريته، فاستخدم كل من عبو (2012م)، وأبو معوال (2011م)، وأوماي (2011م)، والشهري (2004م) نموذج النمو المعرفي أداة لقياس مستوى تفكير الأفراد في المراحل الدراسية المختلفة، وبيان مدى توافق المستوى المعرفي للفرد مع المرحلة الدراسية التي يمر بها، وارتباطه بالتحصيل الدراسي والتخصص[5]. وأشارت سحر عبد الكريم

---

(1) يُنظر: لطيف، **أنت مسؤول عن ذكاء ابنك**، ص28 – 29.
(2) يُنظر: أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص 420.
(3) يُنظر: يعقوب، **تطور الطفل عند بياجيه**، ص 12.
(4) يُنظر: بياجيه، **الإبستمولوجيا التكوينية**، ص 28.
(5) يُنظر: عبو، **علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة – دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه** –، رسالة دكتوراه، ص6؛ أبو معوال، **قياس مستوى التفكير المنطقي وفق نظرية بياجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص لدى عينة من طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمنطقة طرابلس**، رسالة ماجستير، ص127 – 131؛ أوماي، **مستوى التفكير المنطقي وفق نظرية بياجيه، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص (علمي– وأدبي) لدى عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة طرابلس**، رسالة ماجستير، ص99 – 116؛ الشهري، **تحديد مراحل النمو المعرفي وفقًا لنظرية بياجيه**

(2000م) إلى أن "التدريس وفقًا لنظرية بياجيه أتاح الفرصة للطالبات لبناء معرفتهن من خلال عملية نشطة يتفاعلن من خلالها مع الخبرات المحسوسة، والأدوات، والأشياء"[1].

ثانيًا: النمو العقلي عند جيروم برونر Jerome Bruner: يُعد "التمثيل" هو أساس نظرية نمو العمليات المعرفية للفرد عند برونر Bruner، ويقصد به: "الطريقة التي يترجم أو يرى فيها الفرد ما هو موجود في البيئة، حيث يمكن فهم التمثيل بمعرفة الطريقة المستخدمة فيها، ويدرك من خلالها البيئة ويتعامل معها"[2]. وينقسم التمثيل إلى ثلاثة أقسام، يشير كل قسم منها إلى مراحل تطور النمو العقلي للفرد، وهي كما يأتي:

أ- **التمثيل الحسي:** يعتمد الفرد في هذه المرحلة على حواسه في اكتشافه الأشياءَ المحيطةَ بما حوله، "حيث يتعامل مع الأشياء مباشرة مُستخدمًا حواسه عن طريق اللمس والعدد وقياس الشيء واستخدام الجسم والعضلات"[3].

لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية، رسالة ماجستير، ص ب.

(1) سحر عبد الكريم، "فعالية التدريس وفقًا لنظريتي بياجيه وفيغوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى الصف الأول الثانوي"، مؤتمر: **التربية العلمية للجميع**، ص 243.

(2) نوري: عباس، وخلف: علي حسين، "أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية"، **مجلة جامعة بابل**، ج 23، ع 4، ص 1929.

(3) المرجع السابق.

ب- **التمثيل الأيقوني:** ينتقل الفرد في هذه المرحلة من مجرد اعتماده على الحواس في فهم الأشياء واكتشافها إلى التعرف عليها "عن طريق الصور الحسية والبصرية التي تحصل عن طريق الوسائط الإدراكية والتخيلية التي تسهل حل المشكلة أو تكوين المفهوم"[1].

ج- **التمثيل الرمزي:** يصبح تفكير الفرد في هذه المرحلة أكثر مرونة في فهم الأشياء، وتظهر لديه القدرة على حل المشكلات، حيث يتمثل التفكير المجرد "بقدرة الفرد على استخدام التجريد الذي يعده أسلوبًا منظمًا ومرنًا ذا مستوى عالٍ، يكون قابلًا للتكيف مع المشكلة؛ لأنها تحرر من القيود المرتبطة بالأفعال، وبخاصة المستندة إلى الإدراكات الحسية والصور التخيلية"[2].

ولقد أشارت دراسة النوري وخلف (2015م) إلى فعالية نموذج "التمثيل" في التعليم من خلال تطبيقه في تدريس المفاهيم الفنية والتزيين، وقياس تأثيره في التحصيل العلمي لطلبة الصف الثاني في قسم التربية الفنية، حيث دفع الطلبة للمشاركة والتعليم الفعال والنشط، وعزز ثقتهم بأنفسهم في أخذ المسار الخاص بهم في بناء المعرفة، وحَسَّن من مستوى تحصيلهم العلمي[3].

تخلص الباحثة مما سبق، إلى أن حفظ العقل يتحقق في نظريتي جان بياجيه وجيروم برونر من خلال التدرج في بناء المعرفة ابتداءً من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، بالاعتماد على العمليات المعرفية المحددة لكل مرحلة. فالتطور المعرفي حسب تقسيم بياجيه وبرونر يبدأ بتأثر القدرات العقلية بالعمليات الحسية، ثم تتطور فتنتقل إلى استخدام الوسائل البصرية والعمليات

---

(1) نوري: عباس، وخلف: علي حسين، "أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية"، **مجلة جامعة بابل**، ج 23، ع 4، ص 1929.

(2) نوري: عباس، وخلف: علي حسين، "أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية"، **مجلة جامعة بابل**، ج 23، ع 4، ص 1929.

(3) المرجع السابق.

المادية، ثم ترتقي إلى التفكير المجرد. وهذا التقسيم من شأنه أن يخدم الآباء والمعلمين والتربويين في تحديد الأساليب المناسبة في تنمية العقل والتدرج في تنشئة الفرد وتوجيه سلوكه بناءً عليها.

ويتفق مع ما سبق عرضه من أطر نظرية في علم النفس المعرفي، في أن الإسلام قد راعى "سنة التدرج" في الدعوة وتشريع الأحكام للناس، وذلك لأجل تهيئة النفوس لقبول أحكام الله والعمل بها، ومن الأمثلة على ذلك: تحريم الخمر: ففي بداية الدعوة الإسلامية كان الناس يشربون الخمر ويبيعونه، حيث لم ينزل حكم شرعي فيه بعد، فلما جاءوا يسألون النبي صلى الله عليه وسلم عنه، نزل بيان من الله سبحانه وتعالى في آثار الخمر من حيث المفسدة والمنفعة، ودون توجيه الأمر باجتنابه، فقال تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا﴾ (سورة البقرة: 219)، "فلما نزلت هذه الآية تركها بعض الناس وقالوا: لا حاجة لنا فيما فيه إثم كبير، ولم يتركها بعض الناس، وقالوا: نأخذ منفعتها ونترك إثمها"[1] . فأنزل الله آية أخرى ينهى فيها عن الصلاة في حالة السكر، فقال عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ﴾ (سورة النساء: 43)، "فتركها بعض الناس وقالوا: لا حاجة لنا فيما يشغلنا عن الصلاة، وشربها بعض الناس في غير أوقات الصلاة"[2] . حتى نزل الأمر من الله باجتنابها، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (سورة المائدة: 90)، "فصارت حراماً عليهم، حتى صار يقول بعضهم: ما حرم الله شيئًا أشد من الخمر"[3] .

---

(1) القرطبي، **تفسير القرطبي**، ج 6، ص 286.
(2) المرجع السابق.
(3) المرجع السابق.

وبذلك يتبين، أن التدرج من خصائص المنهج الإسلامي، وينبغي العمل به في كل أمر ومن ذلك بناء المعرفة لدى الفرد من صغره حتى كبره. يقول الدكتور يوسف القرضاوي: "وهذه السنة الإلهية في رعاية التدرج، ينبغي أن تتبع في سياسة الناس، وعندما يراد تطبيق نظام الإسلام في الحياة، فإذا أردنا أن نقيم مجتمعاً إسلامياً حقيقياً، فلا نتوهم أن ذلك يتحقق بجرة قلم، أو بقرار يصدر من ملك أو رئيس...؛ إنما يتحقق ذلك بطريقة التدرج، أعني بالإعداد والتهيئة الفكرية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية... وهو نفس المنهج الذي سلكه النبي صلى الله عليه وسلم لتغيير الحياة الجاهلية إلى حياة إسلامية"[1].

الفرع الثاني: النمو العقلي في جانبه الاجتماعي:

تركز نظرية النمو العقلي في جانبها الاجتماعي على دور التفاعل الاجتماعي في النمو، ويعد المجتمع والثقافة واللغة والتفكير من مرتكزاتها الأساسية في تكوين بنية الفرد المعرفية[2]. وقد أكد رائد المعرفة الاجتماعية ليف فيغوتسكي Lev Vygotsky [3] أهمية الثقافة الاجتماعية في اكتساب المعارف، وأنه يمكن قياس مستوى التطور المعرفي للفرد من خلال الأنشطة والمهارات التي يستطيع أن يمارسها بمفرده، أو بتوجيهِ بالغٍ، أو تعاونِ أقرانٍ[4]. وتفصيل ذلك فيما يأتي:

---

(1) القرضاوي: يوسف، **مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**، (القاهرة: مكتبة وهبه، د.ط، د.ت)، ص 117.

(2) يُنظر: الداوهيدي، **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فايغوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى الطالبات في جامعة الاقصى**، رسالة ماجستير، ص 5.

(3) ولد ليف فايغوتسكي في بيلورسيا عام 1896م. اهتم بعلم اللغة وعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة والفنون. من أهم النظريات التي أنشأها في علم النفس المعرفي: نظرية الثقافة الاجتماعية. ومن أهم مؤلفاته: كتاب العقل والمجتمع، وكتاب التفكير واللغة. يُنظر: الداوهيدي، **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فايغوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى الطالبات في جامعة الاقصى**، رسالة ماجستير، ص 24.

(4) يُنظر: المرجع السابق، ص 25.

وأشار فيغوتسكي Vygotsky إلى أن ثقافة الفرد تنشأ أثناء تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وأن هذا التفاعل يظهر على مستويين: أما المستوى الأول، فهو التفاعل الجماعي. يحصل بين الفرد والأفراد المحيطين به في المجتمع. وأما المستوى الثاني، فهو التفاعل الفردي[1]، وفيه يعبر الفرد عن أفكاره الداخلية بالحديث الذاتي بينه وبين نفسه، ومن خلاله يتعلم توجيه سلوكه ذاتيًّا، ثم يتطور الحديث الذاتي لديه ليصبح حديثًا داخليًّا ساكنًا، وفيه يبقى تفكيره ساكنًا في داخله، ويستمر في توجيه سلوكه ذاتيًّا، ولكن بسكون دون التعبير بصوت[2].

وعلى أساس ذلك، اعتبر فيغوتسكي Vygotsky التفاعل الاجتماعي مقياسًا لقياس مستوى التطور المعرفي للأفراد، وصمم نموذجًا لذلك أسماه "منطقة النمو القريبة المركزية" Zone of Proximal Development "ZPD"، ويقصد بها: "المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي نشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة، وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ، أو التعاون مع الأقران"[3].

وينتقل أداء الفرد في هذه المنطقة بين أربعة مستويات، أدناها: "هو أداء الطفل المستقل الذي يعرفه الطفل ويعمل لوحده"[4]، وأعلاها: "هو الحد الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه الطفل بالمساعدة ويدعى: أداء المساعدة"[5]. وبيانها كما يأتي:

---

(1) يُنظر: الداوهيدي، **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فايغوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى الطالبات في جامعة الاقصى**، رسالة ماجستير، ص 25.

(2) يُنظر: أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص 451.

(3) الدواهيدي، **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فايغوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى الطالبات في جامعة الاقصى**، رسالة ماجستير، ص 26.

(4) المرجع السابق.

(5) المرجع السابق.

1. **مستوى الأداء السلوكي بمساعدة الخبرة:** يعتمد الفرد في هذه المرحلة على البالغين، أو الأقران الأكثر خبرة في أداء المهمة، وذلك فيما لا يستطيع كسبه بمفرده، مثل: القراءة والكتابة، أو اكتساب المعارف المختلفة، مثل: تعلم الحساب، والتعرف على أسماء الحيوانات والنباتات[1].
2. **مستوى الأداء السلوكي الذاتي والتوجيهي:** تصبح قدرة الفرد على تعلم المهارات والمعارف أكثر تقدمًا من المرحلة السابقة، حيث توفرت له القواعد والأساليب اللازمة لاكتساب ذلك كله، ولكن لا يكون مستقلًّا في أدائه السلوكي بشكل كامل، مثلًا: إذا تعلم الكتابة في البداية بمساعدة المعلم، فإنه يستطيع ممارسة الكتابة لاحقًا، لكن مع بعض التوجيهات المتعلقة بالخط والإملاء[2].
3. **مستوى الأداء السلوكي التلقائي:** يرتقي الأداء السلوكي للفرد في هذه المرحلة، ويصبح أكثر مرونة وتلقائية، حيث يستطيع القيام بالمهام بشكل مستقل ودون مساعدة، فمثلًا: بعد أن يتعلم الفرد كيفية الكتابة ويتم توجيهه فيها، فإنه يستطيع ممارستها لاحقًا بشكل مستقل[3].
4. **إعادة دورة منطقة النمو القريبة المركزية في تعلم مهارة جديدة:** تتصف منطقة النمو القريبة بالتكرار، حيث يستطيع الفرد إذا أراد أن يتعلم مهارة جديدة أن يعيد الدورة السابقة في المنطقة من أدناها إلى أعلاها، مثلًا: إذا رغب الفرد في تعلم قيادة السيارة، فإنه يبدأ التعلم بمساعدة شخص ذي خبرة، وبعد ذلك يمارس القيادة بمفرده لكن مع التوجيه، ويستمر في ذلك حتى يصبح أداؤه تلقائيًّا[4].

---

(1) يُنظر: الدواهيدي، **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فايغوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى الطالبات في جامعة الاقصى**، رسالة ماجستير، ص 28.

(2) المرجع السابق، ص 26.

(3) يُنظر: المرجع السابق، ص 29.

(4) يُنظر: المرجع السابق.

ولقد أجرى الباحثون في الدراسات النفسية بعض الأبحاث حول نظرية فيغوتسكي Vygotsky في المعرفة الاجتماعية مستندين فيها إلى مبادئ نظريته، ففي دراسة قطامي (2017م) كشفت النتائج عن مدى فعالية التدريب وفقًا لنظرية فيغوتسكي في تنمية قيمة الذات، ومهارات القيادة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي[1]؛ وأكدت دراسة الهذلي (2015م) أهمية التفاعل الاجتماعي المتمثل في منطقة النمو القريبة المركزية في تحسين أداء الأطفال، حيث إن "التفاعل الاجتماعي السطحي البسيط لا يؤدي إلى تغيير نوعي في التعلم، بل لابد أن تتضمن المواقف التعليمية تفاعلات اجتماعية عميقة تتطلب استخدام اللغة والوسائط لمساعدة الطفل على تحسين أدائه والتقدم في منطقة النمو القريبة المركزية"[2]. وأشارت ريان (2010م) إلى فعالية استراتيجية فيغوتسكي في تنمية المعرفة، وبقاء أثر التعلم لمدة أطول[3]. كما أشار المعيوف (2009م) إلى أن التدريس وفقاً لنظرية فيغوتسكي أسهم في تنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلبة، والقدرة على التفكير الإبداعي[4]. وبيَّنت سحر عبد الكريم (2000م) "أن التدريس وفقًا لنظرية فيغوتسكي (نموذج التعلم التوليدي) أتاح الفرصة للطالبات لبناء معرفتهن من خلال عملية نشطة

---

(1) يُنظر: قطامي، والربابعة، "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية فيغوتسكي في تنمية قيمة الذات ومهارات القيادة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي"، **دراسات العلوم التربوية – الجامعة الأردنية**، ج 44، ع 1، ص 297.

(2) الهذلي، "فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيغوتسكي الثقافة الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة"، **مجلة الطفولة العربية**، ج 16، ع 63، ص63.

(3) يُنظر: ريان، **فعالية استخدام استراتيجية فيغوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف السادس بغزة**، رسالة ماجستير، ص95، 99.

(4) يُنظر: المعيوف، "أثر التدريس وفق نظرية فيغوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية وتفكيرهم الإبداعي"، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، ج 8، ع 4، ص 253.

تتفاعل فيها كل طالبة مع المعلمة، ومع قريناتها من خلال العمل التعاوني، وتتواصل معهن من خلال التعبيرات واستخدام الكتابة واللغة الشفهية والتحاور وتبادل الآراء"[1].

تعقيبًا على ما سبق، فقد أشارت هذه الدراسات إلى مدى فعالية نظرية الثقافة الاجتماعية لفيغوتسكي Vygotsky في التدريب، واكتساب المهارات، وتحسين الأداء السلوكي، وتنمية المعارف، وبقاء أثر التعلم، وتنمية التفكير الإبداعي، والدفع إلى العمل التعاوني، ليصبح التعلم نشطًا. وأشارت أيضًا إلى أهمية تضمين المواقف التعليمية للأنشطة الجماعية، حيث تضطلع بدور مهم في بناء شخصية المتعلم الاجتماعية، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم، وتبادلها مع المعلم "شخص ذي خبرة"، وبين المتعلمين "الأقران"، وتحسين مهارات التحدث لديهم.

وتخلص الباحثة مما سبق، إلى أن حفظ العقل في نظرية فيغوتسكي Vygotsky يتحقق من خلال بناء المعرفة لدى الفرد بالاعتماد على التفاعل الاجتماعي، وتصميم نموذج "منطقة النمو القريبة المركزية" "Zone of Proximal Development "ZPD، لقياس مستوى التطور المعرفي من خلال المعارف والمهارات التي يستقل الفرد في اكتسابها بمفرده، أو بتوجيه ذوي الخبرة والاختصاص من المعلمين والأقران. وهو نموذج فاعل في التعلم الجماعي.

ويؤكد العلماء في الدراسات الإسلامية ما توصل إليه العلماء في علم النفس المعرفي على أن الفرد لا يستقل بذاته في تعلم بعض العلوم والمهارات، فعن سليمان بن موسى قال: " كان يقال:

---

(1) سحر عبد الكريم، "فعالية التدريس وفقًا لنظريتي بياجيه وفيغوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، مؤتمر: **التربية العلمية للجميع**، ص 244.

لا تأخذ القرآن من مُصْحَفِيٍّ، ولا العلم من صُحُفِيٍّ"[1]، أي لا تقرأ القرآن على من تعلم القرآن من المصحف، دون أن يقرأه على شيخ، فيُبين له الصواب من الخطأ، ولا تتلقَّ العلم ممن أخذه من الكتب دون أن يكون له معلم يوجهه ويؤصله[2].

(1) العسكري: أبو أحمد الحسن بن عبد الله، **شرح ما يقع في التصحيف والتحريف**، تحقيق: السيد محمد يوسف، (دمشق: مطبوعات اللغة العربية، د.ط، د.ت)، ج 1، ص9 – 10.

(2) يُنظر: عبد الله، بكر، **حلية طالب العلم**، (الرياض: دار العاصمة، ط1، 1416هـ)، ص 160.

الفرع الثالث: العوامل المؤثرة في النمو العقلي:

فسر علماء النفس أسباب تفاوت الأفراد في قدراتهم العقلية تفسيرًا علميًّا بقصد مساعدة الفرد على تحديد ميوله وتوجهاته العلمية والمهنية والاجتماعية بما يتناسب مع قدراته العقلية[1]. وأشاروا إلى أن التفاوت المعرفي إنما هو ناتج عن عوامل رئيسة مؤثرة في نمو العقل. أما جنسن Arthur Jensen، فقد فسرها بالوراثة، حيث يعتقد "أن حوالي 80% من الاختلافات بين الناس في درجات الذكاء يمكن تفسيرها بالفروق الوراثية"[2]. وأما ليون كامن Leon Kamin، فيرى أن تأثير البيئة أكثر من الوراثة[3]. وأقر العتوم وآخرون بأن النمو العقلي يتأثر بالعاملين معًا بالإضافة إلى العوامل البيولوجية[4].

وعلى أساس ذلك، فإن تفاوت القدرات العقلية بين الأفراد هو حصيلة تفاعل العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

---

(1) يُنظر: محمود: إبراهيم، **القدرات العقلية خصائصها وقياسها**، (القاهرة: دار المعارف، د.ط، 1985م)، ص1؛ رمضاني: عبد الله، "الفروق الفردية في كتاب الله"، **مجلة الوعي الإسلامي**، س50، ع569، ص82 – 83.

(2) العتوم: عدنان، وعلاونة: شفيق، والجراح: عبدالناصر، وأبو غزال: معاوية، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، (عمان: دار المسيرة، ط1، 1426هـ/2005م)، ص 159.

(3) العتوم، وعلاونة، والجراح، وأبو غزال، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ص160.

(4) يُنظر: العتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ص185؛ و**علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ص160؛ الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، (الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ط2، 2012م)، ص171 – 173.

أولًا: العوامل الوراثية:

يقصد بالوراثة: "العوامل الداخلية الموجودة في الكائن الحي من اللحظة التي تتم فيها عملية التلقيح للخلية الأنثوية بالخلية الذكرية، وهي تشمل كل الصفات التي تجعل منا أعضاء في الجنس البشري"[1]. وعرفت أيضًا بأنها "انتقال للسمات من الوالدين إلى أولادهما، أو من الوالد، أو الجد، أو السلالة إلى الجنين"[2]. وتعد الوراثة إحدى العوامل الداخلية التي تؤثر في تحديد السمات الخلقية والخُلقية والمعرفية للفرد.

ثانيًا: العوامل البيولوجية:

تتمثل العوامل البيولوجية في الجهاز الغدي والجهاز العصبي، ولها دور مهم في نمو الجسد بشكل عام، ونمو العقل بشكل خاص، حيث يسهم الجهاز الغدي في عملية أجهزة الجسم واكتمال وظائفها من خلال الهرمونات التي تفرزها[3].

أما الجهاز العصبي، فيظهر تأثيره من خلال تنظيمه للعمليات العقلية المختلفة، والمتمثلة "في الانتباه والإدراك وتعلم المهارات العقلية المعقدة، كالقدرة على التخطيط وحل المشكلات وغيرها، ويساهم في تطوير اللغة والكلام وتنظيم وضبط الانفعالات"[4].

---

(1) أناستازي وجون لي، **سيكولوجية الفرق بين الأفراد والجماعات**، ترجمة: السيد أحمد خيري وآخرين، ص31.

(2) زهران: حامد، **علم نفس النمو**، (د.م: د.ن، ط4، 1977م)، ص35.

(3) يُنظر: الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، ص 171.

(4) الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، ص 171.

ثالثًا: العوامل البيئية:

تعد البيئة مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد طوال فترة حياته، منذ بداية خلقه في رحم أمه إلى مماته[1]، وتنقسم إلى ما يأتي:

أ- **البيئة الرحمية:** وهي الفترة التي يكون الفرد فيها جنينًا في بطن أمه، وفيها يتأثر بجميع المثيرات الغذائية والانفعالية والصحية والبيئية التي تمر بها الأم أثناء الحمل، حيث إن نوعية التغذية التي تتناولها الأم تشكل عاملًا مؤثرًا في سلامة نمو الجنين وعدمها، إذ يؤدي سوء التغذية ونقصها وتناول المسكرات بأنواعها وممارسة التدخين إلى ولادة أطفال غير أصحاء، على خلاف ما إذا كانت هذه التغذية صحية. كما تؤثر الحالة النفسية والمزاجية للأم في تحديد السمات النفسية والمزاجية للجنين، فالضغوط النفسية التي تتعرض لها قد تؤدي إلى ولادة أطفال يتصفون بالعصبية وسوء التوافق[2]. بالإضافة إلى ذلك، فإن ارتفاع نسبة السموم البيئية "مثل: الزئبق والمبيدات الحشرية، يؤثر بشكل كبير في نمو الدماغ خلال فترة ما قبل الولادة وفي السنوات الأولى القليلة بعد الولادة"[3].

ب- **البيئة الأسرية:** تؤثر الأساليب التي تتبعها الأسرة بشكل كبير في تكوين الشخصية وبناء المعرفة وتوجيه السلوك، فهي المصدر الأول الذي يتلقى منه الفرد المعرفة، وبناءً على النمط الذي تتبعه في التربية والتعليم تتشكل البنية المعرفية للفرد[4]. وقد أكدت بعض الدراسات "أن الأسر التي توفر

---

(1) يُنظر: الشيخ: سليمان الخضيري، **الفروق الفردية في الذكاء**، (القاهرة: دار الثقافة، د.ط، 1989م/1990م)، ص 34.

(2) يُنظر: الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، ص 172.

(3) أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص 55.

(4) يُنظر: الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، ص 172.

الحاجات الأساسية، كالغذاء والأمان وتسود فيها علاقات المودة والرحمة والانسجام، فإن أفرادها يمتازون بقدرات عالية من التفكير والتكيف والقدرة على حل المشكلات، كما أن الأسرة التي توفر الخبرات الحسية الباكرة والمتنوعة تسهم في النمو الحسي والمعرفي بشكل سريع"[1].

ج- **البيئة التعليمية:** تؤثر الأساليب المعرفية التي تنتهجها البيئة التعليمية في بناء المعرفة وتكوين الشخصية العلمية والاجتماعية وتوجيه السلوك، فهي المصدر الثاني الذي يتلقى منه الفرد المعرفة. ويظهر تأثيرها في النمو العقلي للأفراد من خلال مساهمتها في تنمية وتطوير قدراتهم على التفكير وحل المشكلات والقدرة على التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات الاجتماعية وضبط الجوانب الانفعالية والسلوكية واكتساب الأفراد القيم الفاضلة وتجنب رذائل الأمور[2]. ويؤدي النمط الذي تتبعه في التربية والتعليم دورًا مهمًّا في تشكيل بنية الفرد المعرفية، وقد أشار الزغول (2012م) إلى أنه على حسب طبيعة البيئة التعليمية، يتأثر النمو سلبًا أو إيجابًا، فالبيئة التي توفر المثيرات المطلوبة للتحفيز على التعليم النشط والفعال، فإنها تؤدي إلى تكامل النمو، بينما البيئة التي تعتمد على التلقين وتتميز بالحزم والتسلط والشدة، فإنها تعيق النمو[3]. هذا، وينبغي أن تتناغم الأساليب التي تتبعها المدرسة مع أساليب الأسرة في توجيه أفرادها حتى يتحقق الاتزان المعرفي والسلوكي.

د- **البيئة الاجتماعية:** تتمثل البيئة الاجتماعية في العلاقات الاجتماعية التي تحصل خارج نطاق الأسرة، كبيئة الأقارب والجيران والأصدقاء في الأندية ودور العلم والمساجد، وفيها يتفاعل الأفراد فيما بينهم، ويكتسبون المعارف والخبرات والمهارات المختلفة[4].

---

(1) الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، ص 172.
(2) يُنظر: المرجع السابق، ص173.
(3) المرجع السابق.
(4) يُنظر: الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، ص173.

وتأثير البيئة الاجتماعية في الفرد واضح وقوي، فإن كانت البيئة صحيحة ساعدت الفرد على اكتساب العادات والقيم وأساليب الحياة السليمة. أما إذا كانت غير صحيحة، فإنها تؤثر سلبًا في النمو المعرفي، كما في حالة البيئة التي تتضمن مجموعة من رفقاء السوء[1].

وتخلص الباحثة مما سبق، إلى أن حفظ العقل في علم النفس يتحقق من خلال معرفة العوامل المؤثرة في النمو العقلي، ومراعاتها في العملية التعليمية والتربوية في توجيه الأفراد إلى التخصصات العلمية والمهنية والاجتماعية بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم العقلية، بالإضافة إلى أهمية مراعاتها في الإرشاد المعرفي السلوكي في توجيه الأفراد، والتعديل من أفكارهم ومعتقداتهم، وتحسين سلوكياتهم.

كما يتفق علماء مقاصد الشريعة بأن الإسلام قد راع في بعض تشريعاته أثر تفاعل العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية في نمو الإنسان، لذلك شرع الاختيار عند الزواج، وأجاز بعض الفقهاء الفحص الطبي قبل الزواج، واعتنى بالبيئة بأن تكون صحيحة وسليمة، حتى ينشأ الفرد فيها تنشئة دينية ونفسية وعلمية واجتماعية صحيحة، وحث على الصحبة الصالحة، ومجانبة الصحبة السيئة[2]، وهذا ما توصل إليه علماء النفس في المجال المعرفي والسلوكي والبحوث النفسية في أن العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية ذا أثر فعال في نمو الإنسان.

---

(1) الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، ص173.

(2) سيأتي تفصيل ذلك لاحقاً في التقويم المقاصدي.

المطلب الثاني: حفظ العقل من جانب العدم لدى علماء النفس:

تؤثر الإدراكات والمعتقدات التي تحتويها البنية المعرفية للفرد في سلوكه وانفعالاته المختلفة، فالسلوك يعكس ما في هذه البنية المعرفية من أفكار ومعتقدات، فباستقامتها يستقيم السلوك، وباضطرابها يضطرب. فإذا كانت هذه المعتقدات أقرب إلى العقلانية، فإن سلوكه يستقيم، وتصبح انفعالاته أكثر اتزانًا، بخلاف لو كانت هذه المعتقدات لاعقلانية، فإن سلوكه سيكون مضطربًا، وتصبح انفعالاته غير مستقرة.

وعلى أساس ذلك، أنشأ ألبرت أليس [1] Albert Ellis نظرية "الإرشاد العقلاني الانفعالي" بقصد درء الخلل الواقع أو المتوقع في العقل، واستخدامه في الإرشاد المعرفي والسلوكي للأفراد، ويُعرَّف بأنه نظرية في الإرشاد النفسي، تستخدم أساليب معرفية وانفعالية، لمساعدة الفرد المسترشد في التغلب على الأفكار والمعتقدات غير العقلانية واستبدالها بأفكار ومعتقدات صحيحة وسليمة تدحض عنه الاضطراب وتساعده على التوافق في المجتمع[2].

ويُبين أليس Ellis أن الإنسان يحتاج، أثناء مروره بمراحل النمو العقلي المختلفة، إلى توجيهات خاصة من شأنها أن تنظم مدركاته المعرفية، وتجعلها أقرب إلى المنطقية والعقلانية[3]،

---

(1) ولد ألبرت أليس في ولاية بنسلفانيا الأمريكية عام 1913م. من إسهاماته في علم النفس المعرفي: نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي. ومن مؤلفاته: كتاب الإرشاد السلوكي الانفعالي العقلاني. يُنظر:
Kandra Cherry, "Albert Ellis biography', Very well mind, Updated Septemper 16th, 2019:https://www.verywellmind.com/albert-ellis-biography-2795493

(2) يُنظر: المشاقبة: محمد، **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين**، (عمان: دار المناهج، د.ط، 2008م)، ص 143.

(3) يعرف التفكير العقلاني بأنه "موقف فكري وسلوكي تجاه قضايا الحياة الاجتماعية والمعرفية، ويتمثل في اعتبار العقل، وهو القيمة العليا في الحياة، ومعيار كل شيء ومصدر التوجيه، وأننا كأفراد يحكمنا نظام

وأبعد عن اللاعقلانية، مما يساعد في عملية نمو القدرات العقلية في إطار صحيح وسليم[1]، حيث إن الاضطرابات الانفعالية إنما تحصل نتيجة التفكير غير العقلاني للإنسان. وللحد منها، لابد من التخلص من أنماط التفكير الخاطئ وغير العقلاني[2]. ويُعرَّف التفكير اللاعقلاني بأنه "تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ المبالغ، والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانيات الفعلية للفرد"[3].

ولقد أجرى الباحثون في مجال علم النفس المعرفي بعض الدراسات حول نظرية ألبرت أليس Albert Ellis، مستندين فيها إلى مبادئ نظريته، ولقد أشار عبدالقوي (2013م) إلى فاعلية البرنامج الإرشادي لأليس في تغيير الأفكار غير العقلانية إلى أفكار عقلانية لدى المجموعة التجريبية، وخفض الضغوط النفسية، وتحسين مستوى الرضا عن الحياة[4]. وكشفت دراسة عاصلة (2013م) عن ارتباط الرهاب الاجتماعي بالأفكار غير العقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب

عقلي يقوم على مجموعة من المبادئ والمسلمات والقوانين الأولية التي تتفق عليها العقول السليمة"؛ الطريطري: عبد الرحمن، **العقل العربي وإعادة التشكيل**، (الدوحة: د.ن، ط1، 1984م)، ص 34.

(1) يُنظر: بلعسلة، وآيت حمودة، "الإرشاد العقلاني الانفعالي لأليس: مبادئه، وأسسه، وتطبيقاته في العملية الإرشادية"، **مجلة الباحث**، د.ج، ع 9، ص 40.

(2) يُنظر: مجلي، "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة – جامعة عمران"، **مجلة جامعة دمشق**، ج 27، د.ع، ص 203.

(3) عبد الله، وعبد الرحمن، "إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين"، **مجلة علم النفس**، س11، ع40، 41، ص 127.

(4) عبد القوي، "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك"، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، د.ج، ع11، ص 26.

نظرية أليس[1]. وبينت نتائج دراسة سايس (2012م) أهمية نظرية أليس في تقليل الضغوط النفسية، وتحسين أساليب التدبر لدى طلبة جامعة اليرموك[2]. وتوصل شاهين (2008م) في دراسته إلى وجود علاقة بين درجة التفكير غير العقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة، بالإضافة إلى تأثير نموذج الإرشاد المعرفي لأليس في خفض هذه الضغوط[3].

تعقيبًا على ما سبق، فقد أشارت هذه الدراسات إلى مدى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي أنشأه أليس Ellis في تعديل الانفعالات الفردية، وخفض الضغوط النفسية للفرد تجاه المواقف المختلفة من خلال توجيه معتقداته غير المنطقية التي تحتويها بنيته المعرفية.

وتخلص الباحثة مما سبق، إلى أن حفظ العقل في نموذج "الإرشاد العقلاني الانفعالي" يتحقق من خلال تعديل الاضطرابات النفسية والسلوكية عن طريق الكشف عما تحمله البنية المعرفية في العقل من معتقدات لا عقلانية تنشأ عنها انفعالات مضطربة، ومواجهة المرشد للفرد المسترشد بأفكاره اللاعقلانية، وتبصيره له بها، ومحاولة تغييرها وتبديلها بمدركات ومعتقدات أخرى عقلانية وواقعية، حتى يصل به إلى درجة من الاتزان المعرفي، والاستقرار الانفعالي والسلوكي.

وفي حقيقة الأمر؛ أن الإسلام لم يغفل عن جوانب النمو الإنساني الذي تطرق إليه علماء النفس في المجال المعرفي والسلوكي؛ ذلك أن أصل العقيدة الإسلامية هو العمل بمقتضاها، إذ

---

(1) يُنظر: عاصلة، **الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء نظرية ألبرت أليس**، رسالة ماجستير، ص 71.

(2) سايس، **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ألبرت أليس في التفكير العقلاني في مستوى الضغوط النفسية وأساليب التدبر فيها**، رسالة دكتوراه، ص ل.

(3) شاهين، وحمدي، "العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها"، **مجلة جامعة القدس**، د.ج، ع 14، ص 45.

تعمل على توجيه المؤمن معرفيًا وسلوكيًا وخلقيًا، وجاءت كثير من نصوص القرآن والسنة في بيان تأثير الإيمان في الاستقامة على طاعة الله وعبادته، ومراقبته سبحانه في السر والعلن، والعمل بالقرآن الكريم، وطاعة الرسول صلى الله عليه وسلم، والإهتداء بهديه، والالتزام بسنته، وحسن الخلق.

المبحث الثاني: أساليب تنمية العقل لدى علماء النفس

يتبع علماء النفس في تنمية القدرات العقلية للفرد مجموعة من الأساليب التي تفيد في العملية التعليمية وفي الممارسات الاجتماعية، وتساعد على استثمار الطاقات العقلية وتطويرها. وفي هذا المبحث، ستحاول الباحثة تبيين أهم أساليب تنمية العقل التي أشار إليها علماء النفس في الاتجاهين التعليمي والاجتماعي[1]، وذلك في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: الأساليب التعليمية في تنمية العقل:

تقوم العملية التعليمية على اكتشاف المعرفة وحفظها واسترجاعها والربط بينها وبين ما تحتويه البنية المعرفية للفرد المتعلم من مفاهيم وتنظيمها ثم توظيفها في واقع الحياة، مما يتطلب مجموعة من الأساليب المساعدة على تنمية قدرة المُتعلم على ذلك، وبيانها كما يأتي:

أولًا: التعلم بالاكتشاف:

يرى برونر Bruner أن المعرفة تقوم على تنمية القدرات العقلية للفرد المتعلم من خلال تعليمه كيفية اكتشاف الحقائق والتوصل إلى المعلومات باستخدام طاقاته العقلية، ولا تعد مجرد عملية تلقي للمعلومات وتخزينها. لأجل ذلك، دعا إلى التعلم القائم على الاكتشاف[2]، ويقصد به:

---

(1) خصصت الباحثة أساليب التنمية العقلية بالاتجاهين التعليمي، والاجتماعي بالدرس؛ لأن بعد اطلاعها رأت أن أغلب الأساليب التي أشار إليها علماء النفس تتجه نحو هذين الاتجاهين.

(2) يُنظر: خضير، وخلف، "أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية"، ص 1927.

أنه نموذج للتعليم يؤكد أهمية مساعدة المتعلم على فهم بنية المادة الدراسية ومفاهيمها لأجل اندماجه في عملية التعلم[1].

وأشار القرالة (2017م) والربيعي (2006م) والنعيمي (2005م) إلى مدى فعالية نموذج التعلم الاكتشافي لبرونر Bruner في تنمية قدرة المتعلمين على اكتشاف المفاهيم بالاعتماد على طاقاتهم العقلية، وتحسين عملية التعليم، ورفع مستوى التحصيل العلمي لديهم[2].

يتلخص من ذلك، أن التعلم بالاكتشاف هو أحد أساليب تنمية العقل في علم النفس، والذي يعمل على تحسين مهارات التفكير الفعال والنشط لدى الفرد المتعلم، من خلال تشجيعه على استثمار طاقاته العقلية في الكشف عن المعرفة، واختيار أفضل الأنماط المعرفية في معالجة المعلومات وتنظيمها وحفظها ثم توظيفها.

ولعل في مقاصد الشريعة، ومعاييرها ما يشير إلى كل ما سبق في أن الله سبحانه وتعالى قد دعا إلى إعمال الفكر من خلال التأمل والتدبر والنظر، حيث أنزل سبحانه الآيات وضرب الأمثال، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ آيَاتٍ مُّبَيِّنَاتٍ وَمَثَلًا مِّنَ الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلِكُمْ وَمَوْعِظَةً لِّلْمُتَّقِينَ﴾ (سورة النور: 34). وذلك لأجل أن يتفكر الإنسان فيها تفكراً يهتدي به إلى سبيل الحق والصواب، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى

---

(1) يُنظر: جابر: جابر عبد الحميد، **استراتيجيات التدريس والتعليم**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1999م)، ص 145.

(2) يُنظر: القرالة، **أثر نموذجي برونر وفراير في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية لطالبات الصف الخامس في لواء المزار الجنوبي**، رسالة ماجستير، ص74؛ الربيعي، والجبوري، "أثر نموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية"، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ج2، ع 4، ص 35؛ النعيمي، **أثر نمطين تعليميين وفق أنموذج برونر في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وميلهم نحو الفيزياء**، رسالة دكتوراه، ص ب.

الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ * وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ (سورة الغاشية: 17 – 20)، وقال سبحانه: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ (سورة محمد: 24)، وقال عز وجل: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْهُمْ وَأَشَدَّ قُوَّةً وَآثَارًا فِي الْأَرْضِ فَمَا أَغْنَىٰ عَنْهُم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ (سورة غافر: 82).

ثانيًا: تنظيم المحتوى المعرفي:

يُعد تنظيم المحتوى المعرفي طريقة "تتبع في تجميع أجزاء المحتوى أو البرنامج التعليمي وتركيبها وفق نسق معين"[1]، على نحو "يساعد المتعلم على فهم المعلومات واستيعابها وتخزينها في الذاكرة، وتسهيل عملية استرجاعها وتوظيفها والاستفادة منها في المستقبل"، ويساعد المعلم "على التدريس بطريقة منظمة ومتسلسلة"[2].

وقد اتجه علماء النفس إلى تبني نظريات معرفية خاصة بتصميم نماذج للتعليم، لعل من أهمها نظرية جانييه[3] Gagne الهرمية، ونظرية أوزبل[4] Ausubel المعرفية، ونظرية

---

(1) دروزة، "أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانييه الهرمية، والطريقة العشوائية على ثلاثة مستويات في التعلم: التذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق"، **مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ج 5، ع 2، ص 464.

(2) المرجع السابق، ص466.

(3) ولد روبرت جانييه في ولاية ماسوشيوتس عام 1916م. ولقد أسهم بتصميم نماذج للتعليم تنظم فيها العملية التعليمية، من أبرزها: نموذج جانييه الهرمي في التعليم. ومن أهم مؤلفاته: كتاب شروط التعلم، وكتاب مبادئ التصميم التعليمي. يُنظر:

University of Leicester:
https://www2.le.ac.uk/departments/doctoralcollege/training/eresources/teaching/theories/gagne

(4) ولد ديفيد أوزبل في نيويورك عام 1918م، ومن جهوده العلمية في علم النفس نظرية التعلم اللفظي القائم على المعنى، ومن أهم مؤلفاته: كتاب التعليم المدرسي، وكتاب اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها. يُنظر:

رايجلوثReigilut التوسعية[1]. وتتضمن نظرية جانييه Gagne الهرمية تصميم نموذج تعليمي ينقسم إلى ثمانية أنماط من التعلم متدرجة من البسيط إلى المعقد، وتنتظم في خمسة مستويات تتمثل في التعليم البسيط، والتعليم التمييزي، وتعليم المفاهيم والمبادئ، والقواعد، وحل المشكلات[2].وقد أكدت دراسات الخياط وبسيم (2010م) والجهمي (2008م) فعالية نموذج جانييه Gagne في اكتساب المفاهيم وتيسير عملية حفظ المعلومات واسترجاعها وتحسين مستوى التحصيل العلمي للأفراد المتعلمين[3].

وتضمنت نظرية أوزبل Ausubel عناصر أساسية في التعلم اللفظي ذي المعنى التي تقوم على أساس الربط بين المعلومات الجديدة التي يتلقاها الفرد المتعلم، مع ما تحتويه بنيته المعرفية من معلومات[4]، كما وضحا الأسس النظرية لأوزبل Ausubel بأن البنية المعرفية للفرد المتعلم منظمة تنظيمًا هرميًّا، وتتدرج المفاهيم والأفكار فيها من الخاص إلى العام، فتكون

Katja Michalak: "Schema cognitive", Britannica, oct 19th, 2019:
https://www.britannica.com/science/schema-cognitive#ref1232025

(1) يُنظر: برهوم، **أثر توظيف نظرية رايجلوث التوسعية على تنمية بعض المفاهيم والمهارات التكنولوجية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، ص3. ملاحظة: هناك عديد من النظريات اهتمت بتنظيم المحتوى المعرفي، ولكن اكتفت الباحثة بذكر أهمها في هذه الدراسة.

(2) دروزة، "أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانييه الهرمية، والطريقة العشوائية على ثلاث مستويات في التعلم: التذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق"، ص468 – 469.

(3) يُنظر: الخياط، وبسيم، "أثر استخدام نموذجي التعلم البنائي وجانييه الاستنتاجي في اكتساب واحتفاظ بعض مفاهيم طرائق تدريس التربية الرياضية"، **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**، ج 16، ع 4، ص 185؛ الجهمي، "أثر استخدام نموذج جانييه في تدريس مفاهيم تكنولوجيا الأجهزة الدقيقة في تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الصناعي ذوي السعات العقلية المختلفة"، مؤتمر: **مناهج التعليم والهوية الثقافية**، ص 122.

(4) يُنظر: شريف، "أثر استخدام المنظمات المسبقة والأسلوب المعرفي على التعلم في مستوياته المختلفة"، **رابطة التربية الحديثة – دراسات تربوية**، ج 4، ع 17، ص 116.

المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الهرم، بينما المفاهيم الأكثر تخصصًا في القاعدة. وبناءً عليه، ينتظم المحتوى المعرفي على أساس ذلك، فيبدأ الفرد بتعلم المفاهيم الأقل عمومية، ثم يبني عليها المفاهيم الأكثر عمومية[1].

كما أكدت دراسة الذارحي والعزمية (2017م) فاعلية نموذج أوزبل Ausubel في توجيه المتعلم نحو أساسيات المادة الدراسية، وتوسيع آفاقه المعرفية في الكشف عن أبعاد الموضوع المدروس، ومحاولة الربط بينه وبين ما تحتويه بنيته المعرفية من معلومات وتحليلها وتنظيمها[2]. وقد أُجريت بعض الدراسات للمقارنة بين نموذجي جانييه Gagne وأوزبل Ausubel، منها دراسة إبراهيم (2012م) التي أسفرت عن تفوق المجموعة التي استخدمت نموذج أوزبل على المجموعة التي استخدمت نموذج جانييه، وكذا على المجموعة التي بقيت على الطريقة العادية عند مستوى المعرفية كافة ومستوى التذكر والفهم والتطبيق[3]. أما دراسة العبدلي (2006م)، فقد بينت تساوي نموذجي جانييه وأوزبل في تحسين التحصيل المعرفي وحفظ المعلومات، وتفوق نموذج جانييه على أوزبل عند مستوى التطبيق العلمي للمفاهيم المكتسبة في مادة الأحياء[4].

---

(1) يُنظر: الزبيدي، "الاحتفاظ بالمادة المتعلمة في ضوء نظرية أوزبل"، **مجلة البحوث والدراسات العربية**، د.ج، ع 54، ص415 – 416.

(2) يُنظر: الذارحي، والعزمية، "أثر استخدام أنموذج التعلم ذي المعنى في تنمية مهارات التواصل الرياضي في مجال الرياضيات للصف الأول الثانوي في اليمن"، **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، ج 8، ع 4، ص 88.

(3) يُنظر: إبراهيم، "أثر استخدام أنموذجي جانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الأحياء والأرض"، **مجلة جامعة دمشق**، ج 28، ع 3، ص 91.

(4) يُنظر: العبدلي، **أثر استخدام نموذجي جانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء واحتفاظهم بالتعلم في محافظة أبين**، رسالة ماجستير، ص ز.

وفيما يتعلق بنظرية رايجلوث Reigiluth التوسعية، فقد وضع أسساً لنظرية شاملة في تنظيم المحتوى المعرفي على المستوى الموسع أسماها: النظرية التوسعية؛ وسميت بذلك لأنها لم تقتصر على تنظيم مستوى واحد من المحتوى التعليمي، بل اشتملت على المفاهيم والمبادئ والحقائق التي من شأنها أن تربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة في البنية المعرفية للفرد، وتقوم أسسها على أساس المدرسة الجشطالتية التي تتبنى مبدأ أن التعلم يأتي عن طريق الكل وليس الجزء[1]، وعلى أساس فكرة أوزبل وجانييه ونورمان وميرل[2]. ويُعدُ التوسعُ "مهارةً يجب تعلمها لمساعدة الفرد على فهم ما يقرؤه، وإدراك العلاقة التي تربط بين أجزاء المعرفة المختلفة"[3].

وقد أكدت دراسة كل من رجب (2017م) ورشوان (2015م) والسيد (2012م) وبرهوم (2012م) أن التعليم، بناءً على النظرية التوسعية، يساعد على تنمية المفاهيم بشكل مُوسع، ويُيسر عملية الفهم والاستيعاب للمحتوى المعرفي، والقدرة على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المتقدمة مما تحتويه البنية المعرفية، وتحسين مستوى التحصيل المعرفي للفرد المتعلم[4]. وأظهرت

---

(1) يُنظر: برهوم، **أثر توظيف نظرية رايجلوث التوسعية**، ص 20.

(2) سبق بيان فكرة أوزبل وفكرة جانييه في تنظيم المحتوى، فأما أفكار نورما فتدور حول "التعلم الشبكي التي تؤكد ضرورة تنظيم المفاهيم التي يتضمنها المحتوى التعليمي في صورة شبكة مفاهيمية توضح العلاقة التي تربط المفاهيم الأساسية بالمفاهيم الفرعية المتضمنة فيه، وأما أفكار ميرل فتدور حول "أسلوب تحليل المهمة، وأهمية تحديد الإجراء الرئيس، والعمليات الفرعية المتضمنة فيه، وكيفية تنظيم العمليات داخل الإجراء الرئيس". يُنظر: برهوم، **أثر توظيف نظرية رايجلوث التوسعية**، ص21، 22.

(3) المرجع السابق، ص20.

(4) يُنظر: رجب، "تنظيم محتوى وحدتي السياحة في مصر وظهور الإسلام بالصف الخامس الابتدائي وفقًا لنظرية رايجلوث التوسعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، د.ج، ع187، ص203؛ رشوان، "تصميم برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على النظرية التوسعية وقياس فعاليته في تنمية الوعي الاستهلاكي للمرأة المصرية"، **مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط**، ج31، ع5، ص343؛ السيد، "فعالية برنامج في مفاهيم الويب 2.0 قائم على نظرية رايجلوث التوسعية في التحصيل

نتائج دراسات كل من عبد الحميد (2016م) والعياني (2012م) وإبراهيم وشيبان (2011م) تَفَوُّقَ المجموعةِ التجريبية التي طبق عليها نظرية رايجلوث Reigiluth التوسعية على المجموعة الضابطة التي اتبعت الطريقة التقليدية[1].

تخلص الباحثة مما سبق، إلى أن تنظيم المحتوى المعرفي هو أحد الأساليب المهمة في تنمية وتدريب العقل وفقًا للمدرسة المعرفية، والتي تنمو فيه المعرفة والمهارات العلمية المختلفة من خلال تنظيم محتوى المادة الدراسية تنظيماً يتسم بالتدرج والتتابع والترابط على نحو علمي يتناسب مع بنية الفرد المعرفية، ويساعد على تيسير عملية الفهم وتخزين المفاهيم واسترجاعها والربط بينها وبين البنية المعرفية للفرد المتعلم ثم توظيفها في واقع الحياة. وهو أسلوب علمي له أثر فاعل ومهم في التعليم، وهذا ما دعا إليه العلماء في الدراسات الإسلامية إلى العمل به أيضاً، قال ابن عباس رضي الله عنه: «كُونُوا رَبَّانِيِّينَ»، ومعنى الرباني: "الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره"[2]، أي بالتدريج.

الدراسي والاتجاه لدى الطلاب والمعلمين"، **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، ع 79، ج2، ص72؛ برهوم، **أثر توظيف نظرية رايجلوث التوسعية**، ص91.

(1) يُنظر: عبد الحميد، وعبد السلام، وقرني، "فعالية استخدام نموذج التعلم الموسع في تنمية مهارات التفكير في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، **دراسات عربية في الشريعة وعلم النفس**، د.ج، ع 71، ص337؛ العلياني، **فاعلية برنامج محوسب في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير، ص ي؛ إبراهيم، وشيبان، "أثر مستوى التحصيل السابق والتعليم باستخدام نموذج رايجلوث في تحصيل بعض مفاهيم مادة الدراسات الاجتماعية"، **مجلة جامعة تشرين**، ج 33، ع 5، ص 181.

(2) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب العلم، باب العلم قبل القول والعمل، ج 1، ص24 .

ثالثًا: التفضيل المعرفي:

يتباين الأفراد المتعلمون فيما بينهم في الأساليب المعرفية التي يميلون إليها في معالجة المعلومات العلمية وتنظيمها والتعامل معها، ويعد ذلك مؤشرًا مهمًّا في بناء التراكيب لديهم، وفهم طريقة تفسيرهم للمفاهيم العلمية المختلفة، وتنظيم المعلومات، وهذا بدوره ينعكس على تحصيلهم العلمي[1]. وقد اهتم العاملون في الميادين التربوية بهذه الأساليب؛ "لأنها تعدّ بُعدًا مهمًّا في عملية تفسير كثير من الظواهر والإجراءات التدريسية وتطويرها"[2] بما يتناسب مع ميول الفرد المتعلم وتوجهاته المعرفية.

وعلى أساس ذلك يُعرف التفضيل المعرفي بأنه "الأسلوب الذي يفضله الفرد عند إدراكه أو تنظيمه لمكونات الموقف التعليمي"[3]. وتبرز أهميته فيما يأتي:

1. **الكشف عن الأسلوب المعرفي للفرد:** يكشف التفضيل المعرفي عن النمط المعرفي الذي يميل إليه المتعلم إن كان سطحيًّا أو معمقًا، فالمتعلم الذي ينظر إلى التعلم على أنه زيادة في المعرفة يتبع الأسلوب السطحي في التعليم ويعتمد على الحفظ، بخلاف المتعلم الذي ينظر إلى التعلم كبناء للمعنى والخبرة، فإنه يعتمد على الأسلوب التحليلي المعمق في التعليم[4].

ولقد أُجريت بعض الدراسات التي تقيس النمط المعرفي الذي يميل إليه الطلبة، منها دراسة Lunetta and Tamir (1977) التي قاما فيها بقياس نمط التفضيل المعرفي الذي يميل

---

(1) يُنظر: العبيدي: رقية، والسراي: حسين، **التفضيل المعرفي – رؤية في الأساليب المعرفية**، (عمان: دار الرضوان، ط1، 2018م)، ص 18.

(2) المرجع السابق، ص 19.

(3) إبراهيم: مجدي عزيز، **المنهج التربوي العالي**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، 2004م)، ص16.

(4) يُنظر: العبيدي، والسراي، **التفضيل المعرفي – رؤية في الأساليب المعرفية**، ص 24.

إليه طلبة المرحلة الثانوية العليا بالولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائج الدراسة عن ميل الطلبة إلى نمطي التساؤل الناقد والمبادئ، واتفقت نتائج دراسة cheng (1991) مع هذه الدراسة، حيث أبدى الطلبة في الصين تفضيلهم المعرفي لنمط التساؤل الناقد أيضًا[1] ، بينما لم تتفق دراسة شبر (1995م) مع الدراستين السابقتين، حيث كشفت النتائج أن الطلبة في مرحلة الثالث الثانوي العلمي يبدون تفضيلًا نحو نمط الاسترجاع[2].

2. **التخطيط للمناهج الدراسية وتقويمها:** يمكن للأطر التعليمية أن تتخذ التفضيل المعرفي معيارًا لها في التخطيط للمناهج الدراسية وتقويمها، من خلال التركيز على الشكل أو النمط الذي يفضله الطالب في التعامل مع المعرفة[3]. وقد بنى كل من Marks (1967)، و Tamir (1983)، و Yamamoto and Tamir (1977)، و Cohen and Tamir (1980) تقويمهم المناهجَ الدراسيةَ على هذا الأساس، وتوصلت الدراسات التي أجروها إلى نتائج إيجابية، حيث بينت مدى تأثير وفعالية التفضيل المعرفي كأداة تستخدم في تقويم المناهج وتشخيص النمط المعرفي للمتعلمين[4] .

---

(1) نقلاً عن شبر، "أنماط التفضيل المعرفي في مادة الكيمياء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في دولة البحرين"، **المجلة التربوية**، ج 10، ع 39، ص 36.

(2) يُنظر: المرجع السابق، ص 33.

(3) يُنظر: العبيدي، والسراي، **التفضيل المعرفي**، ص 24.

(4) يُنظر: Marks, R.L. (1967), "CBA high school chemistry and concept formation". **Journal of chemical education**, Vol.44, No.8, pp471 - 474.

Tamir, P. (1983), "Cognitive preferences of Jewish and Arab high school students who studied an inquiry oriented biology curriculum for several years", **Research in science and technological education**, 1(1): 17 - 27.

Cohen, S and Tamir, P. (1980), "factors that correlate with cognitive preferences of medical school teachers", **Journal of education research**, Vol.74, pp69 - 74.

Yamamoto, K. and Tamir, P, (1977) "the effects of the junior high 'fast' program on student achievement and preferences in high school biology", **Studies in educational evaluation**, Vol.3, No.1, pp7 - 17.

3. **استخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة:** يساعد التفضيل المعرفي على استعمال الاستراتيجيات التدريسية المراعية للفروق الفردية والمتناغمة مع التفضيلات المعرفية لدى الطلبة[1]. وقد أشار Kempa and Tamir (1978) إلى أن معرفة الفروق الفردية ومراعاتها في التعليم تُمكن المعلمين من تعليم الطلبة باستخدام الأساليب المناسبة لميولهم وقدراتهم المعرفية[2].

4. **مراعاة المستوى التعليمي للمتعلم:** يختلف الأسلوب المعرفي في التعلم من مرحلة إلى أخرى. لأجل ذلك، فإن تحديد الأنماط المعرفية السائدة في كل مرحلة يُعد خطوة مهمة في بناء المناهج الدراسية، إذ لا يتصور أن يتم تدريس المراحل المتقدمة من التعليم بمستوى لا يتناسب مع مستوى تفكيرهم العقلي[3].

وقد أشارت نتائج دراسات كل من ياماموتو وتامير وماكي، Mackey (1972)، و Yamamoto and Tamir (1977) إلى أن النمط المعرفي للفرد المتعلم يتغير في كل مرحلة يمر بها، وهو مؤشر إلى إمكانية تغيير أنماط الطلبة المعرفية من خلال التدريب وتطوير المناهج[4].

5. **التأثير في درجة التحصيل العلمي:** التحصيل العلمي هو "ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة المهارات ومعارف مختلفة"[5]، ومن ثم ينعكس النمط المعرفي

---

(1) يُنظر: العبيدي، والسراي، **التفضيل المعرفي**، ص25 – 26.

(2) يُنظر: Kempa, R.F, and Tamir, p. (1978), "Cognitive perferences styles across three science disciplines", **Science educational**, 62(2): 143 – 152.

(3) يُنظر: العبيدي، والسراي، **التفضيل المعرفي**، ص30.

(4) يُنظر: Mackay, L.D. (1972), "Changes in cognitive preferences during two years Of physics study in Victorian schools", **The Australian science teachers journal**, Vol.18, pp63 - 66.
Yamamoto, K. and Tamir, P. (1977), "the effects of the junior high 'fast' program on student achievement and preferences in high school biology", **Studies in educational evaluation**, Vol.3, No.1, pp7 – 17.

(5) العبيدي، والسراي، **التفضيل المعرفي**، ص31.

السائد عند كل فرد على درجة تحصيله العلمي، وهو ما أكدته الدراسات العلمية في ذلك، فقد أشارت نتائج دراسات كل من Tamir (1976)، و Duba and Kempa (1979) ، و Atwood (1968)، و Mcnaught (1982) إلى أن هناك علاقة بين التفضيل المعرفي والتحصيل العلمي، وأكدت أيضًا أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يميلون إلى نمط التذكر[1] . وبينت دراسة Duba & Kempa (1979) أن الطلبة ذوي التحصيل العالي يفضلون نمط التساؤل الناقد ونمط المبادئ[2]. وفي دراسة Tamir (1976) أبدى الطلبة ذوو التحصيل العالي تفضيلًا منخفضًا لنمطي الاسترجاع والمبادئ، وتفضيلًا مرتفعًا لنمط التساؤل الناقد[3].

هذا، وقد كان Heath أول من أسهم بالبحث في مجال الأنماط المعرفية التفضيلية، واقترح أربعة أنماط تفضيلية تختلف من فرد إلى آخر، وهي كما يأتي:

1. **نمط التساؤل الناقد:** هو "تفضيل الفرد لقبول المعلومات العلمية عن طريق إثارة بعض التساؤلات"[4].

---

(1) يُنظر: Tamir, P. (1976), "The relationship between achievement in biology and cognitive preference styles in high school students", **British Journal of education Psychology**, 46:57 - 67. Duba, G.E, and Kempa, R.F. (1979), "Cognitive prefence orientations in students of chemistry", **British Journal of educational psychology**, Vol.13, pp401 - 406. Atwood, R.K. (1968), "Chem - study Achievement among groups classified by cognitive preference scores", **Journal of research in science teaching**, Vol, No.2, pp154 - 159. Mcnaught, C. (1982), "Relationship between cognitive preferences and achievement in chemistry", **Jounral of research in science teaching**, Vol.19, No.2, p177 – 186.

(2) يُنظر: Duba, G.E, and Kempa, R.F. (1979), "Cognitive preference orientations in students of chemistry", **British Journal of educational psychology**, Vol.13, pp401 – 406.

(3) يُنظر: Tamir, P. (1976), "The relationship between achievement in biology and cognitive preference styles in high school students", **British Journal of education Psychology**, 46:57 – 67.

(4) العبيدي، والسراي، **التفضيل المعرفي**، ص 32.

2. **نمط المبادئ العلمية:** هو "تفضيل الفرد لقبول المعلومات العلمية التي توضح المفاهيم، والعلاقات بين الأشياء"[1].
3. **نمط التطبيقات:** هو تفضيل الفرد لقبول المعلوماتِ العلمية في ضوء الاستفادة منها ومدى قابليتها للتطبيق[2].
4. **نمط الاسترجاع:** هو "تفضيل الفرد لقبول المعلومات العلمية على علاتها، ودون مناقشة"[3].

يتلخص مما سبق، أن التفضيل المعرفي هو أحد الأساليب المهمة في تنمية العقل في علم النفس، حيث يُعد النمط المعرفي الذي يفضله الفرد المتعلم مُؤشرًا هامًّا في فهم كيفية تنظيمه المعلومات التي يتلقاها، وعند الكشف عن ذلك يُصبح من السهل تطوير القدرات العقلية لدى الأفراد، وجعلها أقرب إلى الأنماط المعرفية الأكثر كفاءةً في التعامل مع المعلومات. وفي ضوء الدراسات السابقة، فإن أكثر الأنماط كفاءة هو نمط التساؤل الناقد فالمبادئ فالتطبيق، وأقلُّها كفاءةً هو نمطُ الاسترجاع.

هذا، ومن المهم أن يعرف المعلم نمط التفضيل المعرفي لدى تلميذه، مما يساعده في تعليمه، وكذلك المربي في توجيهه، والشيخ في نصحه، والمفتي في إفتائه للمستفتي، يقول الإمام الغزالي (ت: 505هـ): "فكذلك الشيخ المتبوع الذي يطبب نفوس المريدين ويعالج قلوب المسترشدين ينبغي أن لا يهجم عليهم بالرياضة، والتكاليف في فن مخصوص وفي طريق مخصوص ما لم يعرف أخلاقهم وأمراضهم، وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم،

---

(1) العبيدي، والسراي، **التفضيل المعرفي**، ص 32.

(2) ينظر: المرجع السابق.

(3) عبد الرحمن، "التفضيل المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلبة وطالبات الصف الثاني ثانوي – دراسة ميدانية"، **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا**، د.ج، ع 7، ص213.

فكذلك الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم بل ينبغي أن ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنه ومزاجه وما تحتمله بنيته من الرياضة ويبني على ذلك رياضته"[1].

رابعًا: الخرائط الذهنية:

تُعد الخرائط الذهنية "إحدى الأدوات المعرفية التي تستخدم لإدارة المعرفة الشخصية، وتصنف أكاديميًّا تحت فئة تقنيات اكتشاف وتصور المعرفة"[2]، والذي وضع أسسها عالم النفس الأمريكي توني بوزان Tony Buzan [3] الذي أدرك مدى أهمية استخدام جانبي المخ الأيمن والأيسر معًا، وتوظيفهما في مختلف مجالات الحياة[4].

---

(1) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج 3، ص 61.

(2) صفر، والقادري، "الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية"، **مجلة العلوم الإنسانية – جامعة منتورى قسنطينة**، د.ج، ع 39، ص 53.

(3) ولد توني بوزان في لندن عام 1942م، ولقد اهتم بدراسة كيفية التفكير، والتعلم الأمثل، وكانت حصيلته أن ابتكر تقنية الخريطة الذهنية في التفكير، لتكون أداة مساعدة في تحسين الذاكرة، وخلق القدرة على التفكير الإبداعي، ومن أهم مؤلفاته: كتاب استخدم رأسك، والخريطة العقلية. يُنظر: بوزان، توني، وبوزان، باري، **خريطة العقل**، (الرياض: مكتبة جرير، ط6، 2010م)، ص1 – 9.

(4) الجانب الأيمن من المخ هو المسؤول عن الصور، والخيال، والعواطف، وأما الجانب الأيسر فهو المسؤول عن اللغة، والمنطق، والأرقام. يُنظر: رحاب، ومحمد، وأمين، "استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس اللغة العربية"، **مجلة العلوم التربوية – جامعة جنوب الوادي**، د.ج، ع 34، ص 92.

وتُعرف بأنها تقنية رسومية قوية تزود الفرد بمفاتيح تساعده على استثمار طاقاته العقلية، وتتمثل هذه المفاتيح في الكلمات والأرقام والصور التوضيحية والألوان المختلفة مرسومة على شكل خريطة تشبه خلايا المخ[1].

وأشار بوزان Buzan إلى أن أهم ما يميز هذه التقنية المعرفية هو قدرتها على تحسين العمليات العقلية، وجعلها أكثر فعالية وقدرة على أداء المهام المختلفة، حيث تيسر عملية حفظ المعلومات واسترجاعها والربط بين المفاهيم وتنمية مهارات التفكير المختلفة وتطويرها وتقوية الانتباه والنشاط الذهني وتنمية القدرة على الإنتاج[2].

ولقد أجرى الباحثون بعض الدراسات في قياس مدى كفاءة الخرائط الذهنية في تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى الكفاءة المعرفية لدى الأفراد، وأكدت نتائج دراسة المالكي (2017م) "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي"[3]؛ كما أكدت نتائج دراسة طه (2016م) فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية عمليات العلم، والاتجاه نحو مهنة التدريس[4]. وبينت نتائج دراسة حسن (2016م) أهمية أسلوب التدريس بالخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل المعرفي وأداء المهارات وتنمية الاتجاه نحو مقرر مسابقات الميدان

---

(1) يُنظر: بوزان، **خريطة العقل**، ص 105؛ سليمان، سناء، **التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته**، (القاهرة: عالم الكتب، د.ط، 2011م)، ص 389.

(2) يُنظر: بوزان، توني، **الكتاب الأمثل لخرائط العقل**، (الرياض: مكتبة جرير، ط1، 2009م)، ص6 – 9.

(3) المالكي، "استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**، ج 28، ع 110، ص 285.

(4) يُنظر: طه، "فعالية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية عمليات العلم والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة في ضوء بعض الأساليب المعرفية"، **مجلة كلية التربية – جامعة سوهاج**، ج 46، د.ع، ص 358.

والمضمار على المجموعة الأخرى[1]. وأكدت نتائج دراسة المطيري (2015م) مدى "فعالية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفقهية"[2]. كما أكدت نتائج دراسة إبراهيم (2015م) أن هناك فروقًا ذات أثر في التحصيل المعرفي لدى الطلبة الذين استخدموا تقنية الخرائط الذهنية، والذين استمروا على الطريقة التقليدية في مواد قانون كرة السلة[3]. وأشار علي وإبراهيم (2015م) إلى التأثير الإيجابي للخرائط الذهنية في تعلم المهارات الأساسية في رياضة الكاراتيه والملاكمة[4]. كما أشار غريب (2014م) إلى مدى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي، وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة[5].

تعقيبًا على ذلك، فإن هذه الدراسات أكدت أهمية وفاعلية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم، وتحسين التحصيل المعرفي للفرد المتعلم، وتنمية مهارات التفكير التحليلي والتأملي، وبينت مدى توسع دائرة استخدامها، وعدم اقتصار العمل بها في مجال معين، فهي تدخل في جميع المجالات الفقهية والفلسفية والرياضية والعلمية والتعليمية وغيرها.

---

(1) يُنظر: حسن، "فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل المعرفي والمستوى المهاري والاتجاه نحو مقرر مسابقات الميدان والمضمار"، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة – جامعة حلوان**، د.ج، ع 77، ص 274.

(2) المطيري، **فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي**، رسالة ماجستير، ص أ.

(3) يُنظر: إبراهيم، "الخرائط الذهنية وأثرها في تحسين مستوى التحصيل المعرفي لمواد قانون كرة السلة"، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة – جامعة حلوان**، د.ج، ع 75، ص 444.

(4) يُنظر: علي، وإبراهيم، "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية لتعلم بعض المهارات الأساسية لدى ناشئي بعض الرياضات الفردية"، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة – جامعة حلوان**، د.ج، ع 75، ص 448.

(5) غريب، أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، د.ج، ع 51، ص 249.

يتلخص مما سبق، أن الخرائط الذهنية هي أحد الأساليب المهمة في تنمية العقل في علم النفس التي تهتم بتطوير وتنمية القدرات العقلية في مختلف المجالات، عن طريق وسيلة إيضاحية، تستخدم لتلخيص المحتوى المعرفي وتصنيفه وترتيبه ثم تمثيله في رسمة توضيحية تشبه خلايا المخ بهدف تحسين المعرفة والعمليات العقلية، وجعلها تؤدي وظائفها بنظام ومرونة وكفاءة عالية[1].

المطلب الثاني: أساليب المعرفة الاجتماعية في تنمية العقل:

تتمثل أساليب المعرفة الاجتماعية في استراتيجيات التعلم الجماعي، ونموذج التعلم بالملاحظة. وبيانها فيما يأتي:

أولًا: استراتيجيات التعلم الجماعي:

تُعد استراتيجيات التعلم الجماعي مجموعة من أساليب التعليم الاجتماعية التي تقوم على تنظيم عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد المتعلمين، بهدف تنمية المعرفة والمهارات العلمية المختلفة. وقد صنفها علماء النفس إلى أربعة أنواع، وهي كما يأتي:

أ- **التعلم التبادلي:** هو استراتيجية تعليمية تعتمد على إقامة حوار بين المعلم والطلبة، أو الطلبة فيما بينهم، حول نص مقروء من خلال مراحل: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، لتنمية مهارات فهم النص المقروء[2].

---

(1) يُنظر: بيومي، فاعلية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية جامعة حلوان، **مجلة العلوم التربوية – جامعة القاهرة**، ج 23، ع 4، ص 387.

(2) يُنظر: الخوالدة، "فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية بالأردن"، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ج 1، ع 4، ص 130.

وقد أثبتت دراسات الرويلي (2016م)، والسنانية (2016م)، والعلاونة (2015م)، والشاذلي (2014م)، وعكور (2014م)، وساجت (2013م)، وحسن (2013م)، والحارثي (2012م) أن لاستراتيجية التعلم التبادلي أثرًا إيجابيًّا في تنمية المفاهيم المختلفة لدى الأفراد المتعلمين[1]. وذكر الخوالدة (2012م) "أن استراتيجية التدريس التبادلي فعالة للعمل مع ذوي صعوبات الفهم القرائي، حيث إنها تزيد من دافعية الطلبة للتعلم، وترفع مستوى المشاركة الجماعية، وتنمي القدرة على الحوار والمناقشة الفعالة"[2].

ب- **التعلم التعاوني:** هو استراتيجية تعليمية يعمل فيها المتعلمون في مجموعات صغيرة لإنجاز مهمة محددة من المهام الأكاديمية المختلفة، كمشروع بحث أو نشاط علمي[3].

---

(1) يُنظر: الرويلي، "أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الحديث"، **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**، ج27، ع106، ص26؛ السنانية، "فاعلية التعلم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ج24، ع2، ص18؛ العلاونة، **أثر استخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التبادلي لتدريس مادة التربية المهنية في تحسين مهارات التفكير العلمي والمهارات العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**، رسالة دكتوراه، ص ط؛ الشاذلي، "فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة في الدارسات الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – جامعة عين شمس**، د.ج، ع57، ص137؛ عكور، **أثر استراتيجية التدريس – التدريبي، والتبادلي– في تعلم مهارات الحركات الأرضية في الجمباز**، رسالة ماجستير، ص ي؛ ساجت، "أثر استخدام أسلوبي التبادلي والاكتشاف الموجه في تعلم مهارة التهديف من الحركة بكرة القدم"، **مجلة علوم التربية الرياضية – جامعة بابل**، ج6، ع2، ص372؛ حسن، "فاعلية برنامج تعليمي بالأسلوب التبادلي الثنائي والثلاثي باستخدام التغذية الراجعة السريعة على الحصائل المعرفية ومستوى الأداء في دفع الجلة"، **مجلة العلوم البدنية والرياضة – جامعة المنوفية**، د.ج، ع23، ص115؛ الحارثي، **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات القراءة النافذة لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، ص أ.

(2) الخوالدة، "فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي"، ص 140.

(3) أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص 484..

وقد أثبتت نتائج دراسات كلٌّ من سلامة وآخرين (2018م)، والعنزي (2012م)، وحماد (2012م)، والربابعة (2010م) فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات وتحسين مستوى التحصيل العلمي لدى الأفراد المتعلمين[1]. وذكر إبراهيمي (2012م) أن أهم ما يميز استراتيجية التعلم التعاوني هو قدرتها على تحفيز الأفراد المتعلمين على المشاركة الفعالة، والقدرة على استكشاف المعلومات، وتبادل الخبرات والأفكار والمهارات فيما بينهم[2].

ج- **التعلم التعاوني الإلكتروني:** هو استراتيجية تعليمية حديثة تعتمد على العمل الجماعي بين الأقران في مجموعات صغيرة من خلال المواقع الإلكترونية، مثل: البريد الإلكتروني، وغرف المحادثة عبر الإنترنت والألواح الإلكترونية، وموقع الجهة التعليمية، ومواقع التواصل الاجتماعي[3].

وقد أشارت دراسة كلٌّ من اليوسف (2018م)، وفتح الله (2014م) عن فعالية استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني[4].

---

(1) يُنظر: سلامة، والخميسي، وسعيد، "تحسين مستوى الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طالبات الدراسات العليا"، **المجلة العربية للبحوث التربوية والنفسية**، د.ج، ع3، ص52؛ العنزي، "أثر التعلم التعاوني في تعلم مبادئ المحاسبة المالية"، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، س38، ع147، ص19؛ حماد، "فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة"، **مجلة الإرشاد النفسي**، د.ج، ع32، ص137؛ الربابعة، "أثر التعلم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة أبحاث لسانية – جامعة محمد الخامس**، د.ج، ع28، 27، ص 149.

(2) إبراهيمي، "أثر استراتيجية التعلم التعاوني: لنتعلم معًا على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط"، **مجلة الباحث**، د.ج، ع 6، ص27 – 28.

(3) يُنظر: أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص 495.

(4) يُنظر: اليوسف، "أثر استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة قسم تقنيات التعليم بجامعة الملك فيصل"، **مجلة كلية التربية – جامعة**

وأكد فتح الله (2014م) أن التعلم الجماعي عن طريق المواقع الإلكترونية يتقدم على التعلم الفردي[1]. وبينت نتائج دراسة الجار الله (2016م) أهمية وفعالية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على الحوار والمناظرة[2]. وأسفرت نتائج دراسة خلف الله (2016م) عن أثر "تفوق المجموعة التي استخدمت التعلم التعاوني بالمنتديات الإلكترونية على المجموعة التي استخدمت التعلم التعاوني التقليدي في التحصيل والأداء العلمي"[3].

د- **تدريس الأقران:** هو استراتيجية تعليمية يقوم فيها المتعلمون الذين أتقنوا الموضوع بتعليم غيرهم من المتعلمين الذين هم أقل منهم عمرًا، أو أقل منهم تحصيلًا[4].

وقد أثبتت نتائج دراسات كلٍّ من الحربي (2017م)، وشواهنة (2017م)، والعجمي والطلاسي وهشام (2017م)، وبنو خالد (2016م)، وأحمد (2016م)، ورشوان وعبدالملك (2015م) مدى فعالية استراتيجيات تدريس الأقران في تعليم وتدريب وتأهيل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وزيادة تحصيلهم العلمي، وتنمية مهاراتهم[5]؛ كما بين التميمي

بنها، ج29، ع 113، ص71؛ فتح الله، "فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب الإلكترونية"، **مجلة التربية العلمية – جامعة بنها**، ج17، ع6، ص 181.

(1) يُنظر: فتح الله، "فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب الإلكترونية"، ص 181.

(2) يُنظر: الجار الله، "استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد"، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، ج 3، ع 169، ص 772.

(3) خلف الله، "أثر استخدام التعلم التعاوني بالمنتديات الإلكترونية والتعلم التقليدي في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ج 14، ع 3، ص 275.

(4) يُنظر: إبراهيم: مجدي، **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، (القاهرة: مكتبة أنجلو، د.ط، 2004م)، ص 869.

(5) يُنظر: الحربي، "فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن السعودية"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ج1، ع4،

(2017م) في نتائج دراسته أن استراتيجية تدريس الأقران مكنت الأفراد المتعلمين من بناء علاقات إيجابية بينهم، وأدت إلى تقدم مستواهم المعرفي بفضل المناقشات التي تتضمنها[1].

يتلخص مما سبق، أن استراتيجيات التعلم الجماعي هي أحد الأساليب المهمة في تنمية العقل في علم النفس، التي تعمل على تنظيم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد المتعلمين بهدف تنمية المعرفة والمهارات العلمية المختلفة وتعزيز دور التفاعل الاجتماعي وأهميته في تبادل الأفكار والمهارات والخبرات بين الأفراد وتطويرها.

ومما لا شك فيه أن لهذه الاستراتيجيات أثر في تطوير التعلم في الدراسات الإسلامية، ويمكن الوقوف عليها من خلال ملاحظة المنهج التعليمي والتربوي للنبي صلى الله عليه وسلم أثناء تفاعله مع المستفتين من زوجاته وأصحابه وعامة الناس[2].

ص36؛ شواهنة، "فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل"، **مجلة العلوم التربوية – جامعة القاهرة**، ج25، ع4، ص428؛ العجمي، والطلاسي، وهشام، "استراتيجية تدريس الأقران في إكساب مهارة التوجه والحركة للتلاميذ ذوي تعدد العوق بمعهد النور الرياض"، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ج6، ع21، ص1؛ بنو خالد، "فاعلية برنامج معتمد على تعليم الأقران في تنمية مهارات الرياضيات لدى عينة ذوي صعوبات التعلم"، **مجلة المعهد الدولي**، ج2، ع2، ص1؛ أحمد، "فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية الإدارات المهارية في التدريبات المهنية"، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، د.ج، ع2، ص50 – 51؛ رشوان، وعبد المالك، وسيد، "فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية"، **مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط**، ج31، ع1، ص272.

(1) يُنظر: التميمي، "أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني على تحصيل طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة حفر الباطن واتجاهاتهن نحوها"، **المجلة التربوية – جامعة الكويت**، ج 32، ع 125، ص 259.

(2) سيأتي تفصيل ذلك لاحقاً في التقويم المقاصدي.

ثانيًا: التعلم بالملاحظة:

إنّ التعلم بالملاحظة أحد أساليب المعرفة الاجتماعية التي تعدّ تبادل السلوك المعرفي عن طريق الاقتداء أحد مرتكزاتها الأساسية في بناء المعرفة. يحدث التعليم فيها بملاحظة الفرد المتعلم سلوك النموذج القدوة، واكتساب المعرفة والخبرة منه عن كيفية أداء السلوك، ثم اتباعه ومحاكاته في سلوكه عند أداء الأنشطة المختلفة[1]، ولقد قام ألبرت باندورا Albert Bandura[2] بريادة نظرية التعلم بالملاحظة، حيث يرى "أن معظم السلوك البشري يتم تعلمه من خلال ملاحظة الفرد النماذج السلوكية وتقليدها"[3].

والتعلم بالملاحظة يتم من خلال طريقتين: ففي الأولى يقوم فيها النموذج بتأدية السلوكيات أمام المتعلم مع تقديم التوجيهات اللفظية والبدنية، والتعزيز المناسب، وتسمى: الملاحظة الحية. وأما الثانية فتكون بمشاهدة المتعلم السلوكيات عن طريق الوسائل المرئية، كالفيديو والتلفاز والحاسوب والأجهزة الذكية، من دون أن يحصل على أية توجيهات لفظية أو تعزيز، وتسمى: الملاحظة الرمزية[4].

---

(1) يُنظر: محمد، "فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، د.ج، ع 56، ص 207.

(2) ولد ألبرت باندورا في كندا عام 1925م، وهو عالم نفس أنشأ نظرية المعرفة الاجتماعية، واشتهر بدراسة النمذجة. من مؤلفاته: كتاب نظرية التعلم الاجتماعي، وكتاب التعلم الاجتماعي وتطوير الشخصية. يُنظر: Jeannette L Nolen, "Alber Bandura american psycologist", Britannica: https://www.britannica.com/biography/Albert-Bandura

(3) التميمي، "أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني على تحصيل طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة حفر الباطن واتجاهاتهن نحوها"، **المجلة التربوية – جامعة الكويت**، ج 32، ع 125، ص 201.

(4) يُنظر: محمد، "فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا"، ص 207.

ويؤدي التعلم بالملاحظة إلى توعية الفرد بأنماط السلوك المناسبة وغير المناسبة، من خلال تعزيز السلوك بالثواب والعقاب، فعند ملاحظة أحد الأفراد وهو يُعزز على سلوك جيد، فإن ذلك يكون دافعًا له لتعلم هذا السلوك، أما عند رؤية فرد ما وهو يعاقب على سلوك غير مناسب، فإن ذلك يكون دافعًا له لتجنبه[1].

ولقد أجرى الباحثون في الدراسات النفسية بعض الأبحاث حول نظرية باندورا Bandura في التعلم بالملاحظة، مُستندين فيه إلى مبادئ نظريته، ففي دراسة عبد الكريم (2017م) أشارت نتائج دراسته إلى أن التعلم بالملاحظة يرفع من كفاءة المعلم في ممارسته مهنةَ التعليمِ، ويُيسر عملية الفهم وحفظ المعلومات واسترجاعها، والربط بين الجانب النظري والتطبيقي في التعليم[2]. وكذلك في نتائج دراسة عمايرة (2016م)، أدى التعليم بالملاحظة إلى خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتعزيز التخيل والتصور البصري لديهم، وتطوير كفاءة الطلبة في فهم واستيعاب الأحداث والمواقف[3]. وأشارت نتائج دراسة عبد الكريم (2015م) إلى أثر التعليم باستخدام الملاحظة العلمية في "تنمية الذاكرة البصرية العاملة، والتفكير التأملي لدى التلاميذ"[4]. وبينت نتائج دراستي كلٍّ من أحمد (2008م)، ومحمد (2007م) مدى أثر هذا

---

(1) عبد الكريم، "أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارة إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلومات العلوم أثناء الإعداد ذي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة"، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ج 20، ع 2، ص 99، 102.

(2) يُنظر: المرجع السابق.

(3) يُنظر: عمايرة، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية (باندورا) التعلم بالملاحظة في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن**، رسالة ماجستير، ص 112.

(4) عبد الكريم، "أثر الملاحظة العلمية على الذاكرة البصرية العاملة والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مصر"، **مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط**، ج 31، ع 4، ص 3.

النوع من التعليم في الطلبة ذوي المشكلات الذهنية في تحسين سلوكياتهم وانفعالاتهم، إضافة إلى تسهيل عملية التعلم والفهم لديهم[1]، حيث تُتيح المجال لهم "لرؤية المهارات السلوكية كما تحدث في بيئتها الطبيعية، وكيفية أداء السلوك، ثم محاولة تقليده"[2]. وبين محمد (2007م) تأثر الطلبة ذوي المشكلات الذهنية بأسلوبي الملاحظة الحية والرمزية، وميلهم إلى الملاحظة الرمزية بدرجة كبيرة، وفسر ذلك بأن التركيز فيها يكون مُحددًا على موضوع الدراسة دون أن يصاحبه شيء آخر من التوجيهات والتعزيزات، بخلاف الملاحظة الحية التي تكثر فيها التوجيهات والأنشطة الأخرى التي قد تؤدي إلى تشتت انتباههم، واتكالهم في الفهم على هذه التوجيهات، وصعوبة ممارستهم السلوك المراد تعليمه وحدهم[3].

تعقيبًا على ذلك، أكدت هذه الدراسات أهميةَ التعلم القائم على الملاحظة في تنمية المفاهيم، وتحسين عمليتي حفظ المعلومات واسترجاعها، وتنمية التفكير البصري والتأملي، وتوجيه المشكلات السلوكية والانفعالية، وتحسين أداء المعلم في ممارسة التعليم، بالإضافة إلى ملاءمته جميع الفئات بما في ذلك ذوي المشكلات الذهنية، فهي تشجع على التعلم النشط والفعال، وتطوير القدرات العقلية والسلوكية لدى جميع فئات المجتمع.

---

(1) يُنظر: محمد، "فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا"، ص 231؛ وأحمد، **أثر التعلم بالملاحظة في تعديل السلوك التوافيقي لدى الأطفال المعاقين عقليًا**، رسالة ماجستير، ص 108.

(2) يُنظر: محمد، **فعالية التعلم بالملاحظة**، ص231.

(3) يُنظر: المرجع السابق، ص236 – 237.

يتلخص مما سبق، أن نظرية التعلم بالملاحظة هي أحد الأساليب المهمة في تنمية العقل في علم النفس التي تساعد الأفراد على تنمية المعرفة والمهارات المختلفة[1]، والتوعية بأنماط السلوك المرغوب فيه كالخير والإحسان، وغير المرغوب فيه كالظلم والعدوان، من خلال متابعة نموذج يقوم بذلك. ولابد أن يختص النموذج بكفاءة معرفية واجتماعية عالية حتى يتأثر به الناس، وينبغي على الفرد حتى يكتسب خبرة النموذج أن يوجه انتباهه إليه، ويحفظ سلوكه، ثم يمارسه، ولابد أن يستثير هذا السلوك دافعيته ليقوم بعمله[2]. ولا يقتصر التعلم بالملاحظة على بيئة محددة، فقد يكون في المنزل مع الوالدين والإخوة، وفي دور العلم مع الأساتذة والمربين والأقران، وفي أماكن العمل، والأندية وغيرها.

هذا، ويُعد التعلم بالملاحظة من الأساليب التعليمية والتربوية التي دعا إليها الإسلام، حيث أمرنا الله سبحانه وتعالى بالتأسي بالأنبياء والصالحين من عباده، والاهتداء بهديهم، والتزام سنتهم، والتخلق بأخلاقهم، قال تعالى: ﴿أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾ (سورة الأنعام:90)، وقال سبحانه: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ (سورة الأحزاب:21)، وقال عز وجل: ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ﴾ (سورة الممتحنة: 4).

---

(1) يتعلم الأفراد من خلال الملاحظة المهارات الأكاديمية كالكتابة، والرسم، وحل مسائل الرياضيات. والمهارات الرياضية كركوب الخيل، وتمارين اللياقة البدنية. والمهارات المهنية كالإدارة، وتنسيق اجتماعات العمل، وتنظيم المؤتمرات.

(2) يُنظر: أورمرود، **التعلم الإنساني**، ص188 – 194.

الفصل الثالث: حفظ العقل وتنميته لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر

تمهيد

منهجية الدراسة

أدوات الدراسة

عينة الدراسة

تحليل البيانات

أسئلة الدراسة

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

بعد مناقشة الباحثةِ حفظَ العقلِ وتنميته لدى علماء النفس، تنتقل إلى جانب آخر من الدراسة، تنزل فيه إلى الواقع لتفحص أهمية حفظ العقل وتنميته كما يدركه العاملون في مجال المعرفة وتنمية الإنسان وعقله في دولة قطر، بما يقدم فهماً أدقَّ وأكثرَ تمحيصاً للموضوع.

وعلى أساس ذلك، استخدمت الباحثة المنهج النوعي من خلال إجرائها مقابلات مع مجموعة من العاملين في المجالات التعليمية والنفسية، في أماكن متنوعة ومختلفة في دولة قطر، مثل: وزارة التعليم والتعليم العالي، وجمعية أصدقاء الصحة النفسية وياك، وجامعة قطر، ومركز المتميزين للتدريب التربوي، وجمعت من خلالها مجموعة من البيانات النوعية، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة منهج البحث النوعي، وهو نوع من أنواع البحوث الاجتماعية، والعلمية التي تعتمد على دراسة السلوك والمواقف الإنسانية، وفي سبيل ذلك تجمع المعلومات والبيانات، من خلال مجموعة من الوسائل مثل المُقابلات، التي تتعامل مع مواد رمزية، وتفسرها وتحللها، وتُجيب على أسئلة ولا تختبر فرضيات، وتُجيب على سؤال كيف ولماذا الأشياء تحدث؟، بحيث يُعطينا فهماً أعمق للشيء المبحوث، وليس مجرد لمحة عابرة[1].

هذا، وقد قدمت الباحثة التفسيرات الشاملة لموضوع الدراسة الحالية، ولم تستخدم النتائج الإحصائية، أو الرقمية، وتمثلت النتائج في الجُمل التوضيحية وبعض الشروحات، وتحليلاً للبيانات التي حصلت عليها من خلال إجراء المقابلات، حيث عالجت أسئلة مفتوحة النهاية، وتهتم بالعملية والمعنى أكثر من الاهتمام بالسبب والنتيجة، بهدف فهم ما يدركه العاملون في مجالي التعليم والصحة النفسية في دولة قطر، وعلاقته بمقاصد الشريعة الإسلامية، وتحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل، مُراعية في ذلك الصدق العلمي، واحترام الثقافة المحلية، مع تقويمها من زاوية احترام القواعد التشريعية في إجراء البحوث من خلال استخراج التصاريح والالتزام بضوابطها.

---

(1) يُنظر:

Robert K.Yin, (2011), **"Qualitative research from start to finish"**, Guilford press, Inc. 72 spring street, New York, p7.

أدوات الدراسة

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات النوعية على إجراء المقابلة الشخصية، وهي أداة مهمة لجمع المعلومات في المنهج النوعي، وعن طريقها تعرَّفت الباحثة على وجهات النظر، والمشاعر، والأفكار، والتصورات حول موضوع: حفظ العقل وتنميته، وذلك بالنسبة للعاملين في بعض مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر. فأعدت عدداً من الأسئلة، وحُددت لها بعض الجهات في دولة قطر في مجالي التعليم، والصحة النفسية. وأجرت بعض الإجراءات للحصول على الموافقة لتطبيق المقابلات من خلال مكتب البحث والدراسات العليا بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر.

هذا، وبعد الانتهاء من إجراء المقابلات أفرغت الباحثة البيانات في ملفات، ورتبت كل مقابلة في ملف مستقل، ثم استخدمت طرقاً عدة لتصنيف الموضوعات التي لم يتسنَّ لها التَّعرُّف عليها عن طريق المعلومات التي تمتلكها، أو عن طريق الدِّراسات السابقة التي رجعت إليها. ثم استخدمت طريقة التبويب والتصنيف وتقسيم البيانات إلى مجموعات صغيرة يسهل التعامل معها، ومن ثَمَّ التَّعرُّف على الأمور والأجزاء المهمة ذات السياق نفسه، بالإضافة إلى أوجه الاختلاف. وكانت عملية التحليل الخاصة بالمقابلات تتسم بجمع كمٍّ كبيرٍ من البيانات، والتي أعتبرتها الباحثة مصدراً ثرياً للمعلومات، وذات أهمية كبيرة للإنطلاق إلى تفسير العلاقة من حيث إدراكها وتصورها لدى العاملين في المجال التعليمي والنفسي في المؤسسات، وعلاقتها بمقاصد الشريعة وعلم النفس، ومن ثَمَّ الوصول إلى النتائج المأمولة، والإجابات الشافية حول تساؤلات الدراسة النوعية.

عينة الدراسة

بناءً على الحصول على موافقة مكتب البحث والدراسات العليا بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، حُدد للباحثة عينة الدراسة، وذلك بطريقة انتقائية تقوم على اختيار أهم المؤسسات في دولة قطر التي تنحو منحى تعليمي وتنموي، ونفسي وتصحيحي، وهي كما يأتي:

1. وزارة التعليم والتعليم العالي.
2. جامعة قطر: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكلية التربية قسم العلوم النفسية.
3. جمعية أصدقاء الصحة النفسية وياك.
4. مركز المتميزين للتدريب التربوي.

تحليل البيانات

أجرت الباحثة المقابلات باللغة العربية، وعند كل مقابلة تُجريها تقوم بتسجيلها صوتياً، وبعد المقابلة تُعيد سماعها للتسجيل الصوتي حتى تفرغ البيانات النوعية كتابةً، ثم قامت بتحليل البيانات باستخراج الترميزات والمواضيع منها. وقد كان في المرحلة الأولى من الترميز كمٌّ هائلٌ من الترميزات في بداية العمل، فقامت الباحثة بمراجعتها مرات متعددة ومتكررة. وفي الدورة الثانية حذفت منها المتكرر وأدمجتها في عنوان واحد. وفي الدورة الثالثة أعادت مراجعة الترميزات للتأكد من صحة التحليل وجودته، ومدى ارتباطها بأسئلة المقابلة.

أسئلة الدراسة

1. ما مدى اهتمام المؤسسة بتنمية العقل الإنساني ضمن رؤيته؟
2. ما أساليب حفظ العقل كما يشرحها المسؤولون في المؤسسة؟
3. ما الخدمات التي تُقدمها المؤسسة لتنمية العقل الإنساني؟ وإلى أي مدى تؤدي هذه الخدمات إلى تطور الفرد معرفياً واجتماعياً وفقاً للمنظور الشرعي والنفسي؟
4. هل تُعدُّ مقاصدُ الشريعة الإسلامية، وعلم النفس مرجعاً للمؤسسة في تحقيق رؤيته؟
5. هل تحقق هذه الأساليب مقصد الشارع من حفظ العقل؟

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: العوامل المؤثرة في حفظ العقل وتنميته:

أ- تعليم القرآن الكريم:

ذكر م . س: "القرآن الكريم مرجع أصيل وأساس في تنمية الإنسان عقله، وفي كتاب "دليل الآباء لتنيمة عقول الأبناء" ذكرتُ أن من أساليب تدريب العقول: تعلم القرآن الكريم، وبينت أن ربنا سبحانه وتعالى في القرآن الكريم وجهنا إلى كل مهارات التفكير الحديثة سواء كانت مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة المقارنة والملاحظة، مهارة التلخيص" .

وذكر ر . خ: "القرآن هو كتاب العقل، ولذلك جعل كل التكاليف مبنية على العقل، يعني لا صلاة بلا عقل، ولا حج بلا عقل، ولا صوم بلا عقل، وربط الإيمان بالعقل، قال تعالى: ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾ (سورة البلد: 10)، واهتم بعرض المنهجية الفكرية، و بدعوة الناس إلى

التفكر والتدبر، وبالجانب الذي يغرس فيه مهارة التفكر والتدبر في العقل، فهو يربط الأحكام بالعلل، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (سورة البقرة: 183)، وهذا التعليل فيه احترام للعقل، وتوقير له، ودفعه ليكتشف القرآن الكريم".

وهذا يتفق مع دراسة صالح (2014م) في أن القرآن هو المصدر الفكري والتربوي الذي يحترم العقل، ويمنحه الحرية الفكرية، ويستمد الإنسان منه القوة الفكرية والإيمانية[1]. ودراسة مجدلاوي (2000م) في "أن القرآن الكريم حق لا لبس ولا شك ولا تعارض ولا اضطراب فيه، بل تدبر وإعمال للعقل يوصل إلى البغية والمقصد"[2].

ب- التعليم:

قال س . ش: "إن عوامل حفظ العقل تتضمن جوانب تعليمية، مثل: القراءة والمطالعة والبحث والاستقصاء والدقة في جمع المعلومات والتفكير، فالطفل لا تعطى المعلومة له مجردة أو جاهزة، وإنما نجعله يبذل درجة من الجهد للحصول على المعلومة، بحيث يبقى لها أثر في حياته لاحقاً".

وأكدت ر . م على حق كل إنسان في التعليم، وتنمية قدراته العقلية قائلة: "الأساس في أدوارنا في إعداد المعلمين في هذه الكلية (كلية التربية) قائم على فكرة أنه يمكن تعليم التفكير، يعني أن قدرة الإنسان ليست جامدة، وأنه حتى لو نشأ في بيئة بسيطة لم تدعم

---

(1) يُنظر: صالح، "أثر القرآن في بناء القدرات العقلية وتنميتها: البرمجة على عصرية تطبيقية دراسة اللغوية العصبية"، **دراسات دعوية**، د.م، ع27، ص163.

(2) مجدلاوي، **العقل ووسائل الحفاظ عليه في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية**، رسالة ماجستير، ص279.

تفكيره هو الآن في صرح أكاديمي يعمل على تنمية تفكيره، ونوصل لهم فكرة أننا لا نريد أن نقيس الذكاء إلا عند الحاجات والضرورات، فكل إنسان على وجه الأرض له حق في التعليم، وفي النمو العقلي حسب مستواه... نحن نتبنى فكرة أن القدرات العقلية قابلة للزيادة والتحسين والنمو".

وذكر م . س: "حفظ العقل بإشغاله بالتفكير في الأمور النافعة في الأمور التي فيها إنتاج، فما يحصل لكثير من الشباب في سن المراهقة هو ناتج عن عدم إشغال عقله، فيتجه اتجاهاً سلبياً في التفكير في أمور أخرى لا تحفظ عقله، مثل: المسكرات والتدخين، فهذه الأمور التي تذهب العقل تفسده، فالواجب أن نوجهه لأشياء أخرى ، مثل: القراءة والبحث والاطلاع، وغير ذلك مما يحفظ به الإنسان عقله".

يتبين من ذلك، أن المشاركين يؤكدون أهمية التعليم في حفظ العقل وتنميته، وهذا يتفق مع مقاصد الشريعة الإسلامية في الترغيب في طلب العلم، وبيان فضله، قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (سورة الزمر: 9).

ج- الصحة النفسية:

ذكرت ظ . ق: "نحن في جمعية أصدقاء الصحة النفسية، كان الهدف الرئيسي من إنشاء الجمعية هو: نشر الوعي فيما يتعلق بالصحة النفسية". ثم ذكرت الدور الذي يقوم به المرشد النفسي في حفظ العقل قائلة: "ويقوم المرشد النفسي أثناء الجلسات بمحاولة تصحيح المفاهيم الخاطئة التي ترسخت في ذهن الفرد المسترشد منذ زمن طويل، وقام بتعزيزها سواء عن نفسه، أو عن الأشخاص المحيطين به، ويضع له خطة علاجية كي يسير عليها، ويبدأ بمساعدته على تقبل نفسه والآخرين، وتقبل نوعية المشكلة التي يمر بها".

وذكرت ر . م: "وأما الجانب التصحيحي، فيتعلق بالصحة النفسية، حيث يتعرض الإنسان إلى ضغوطات في الحياة تؤدي إلى اضطرابه، وعندما يضطرب يصبح غير قادر على اتخاذ قرارات عقلانية. ودورنا نحن أن نخفف من مقدار هذه الضغوط أولاً، وثانياً تعليم الفرد كيفية التخلص من هذه الضغوط، للحفاظ على العقل". وذكرت بعض الأساليب في ذلك قائلة: "ومن أساليب تخفيف الضغوط: التوضيحُ للمتعلم كيفيةَ أداء الواجبات، وتخصيص ساعات مكتبية للمراجعة، وتقديم الدعم الأكاديمي، وتدريبهم على مهارات التنفس والاسترخاء وإدارة الوقت ووضع جداول. وتعليمُ هذه المهارات الدراسية تساعد المتعلمَ على العودة إلى حالة الاتزان، وتُحافظ على صحته العقلية".

يتبين من ذلك، أن الصحة النفسية تهتم بحفظ العقل من جانب تصحيحه، ويرتكز دورها على توجيه وتصحيح المعتقدات اللاعقلانية المترسخة في البنية المعرفية، وتخفيف الضغوط النفسية. ويُعدُّ الإرشاد المعرفي السلوكي من الأساليب الفعالة في هذا المجال، ويتفق مع نموذج "الإرشاد العقلاني الانفعالي" لألبرت أليس Albert Ellis، الذي أكدت دراسة عبدالقوي (2013م) وسايس (2012م) وشاهين (2008م) فاعليته في تغيير الأفكار غير العقلانية إلى أفكار عقلانية، وخفض الضغوط النفسية[1].

---

(1) يُنظر: عبد القوي، "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك"، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، د.ج، ع11، ص26؛ سايس، **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ألبرت أليس في التفكير العقلاني في مستوى الضغوط النفسية وأساليب التدبر فيها**، رسالة دكتوراه، ص ل؛ شاهين، وحمدي، "العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها"، **مجلة جامعة القدس**، د.ج، ع 14، ص45.

ثانياً: أساليب تنمية العقل:

أ- الكفايات التعليمية للمتعلم:

لقد أكد المشاركون في المقابلات أهمية الكفايات التعليمية في تنمية عقل المتعلم من خلال تنمية القدرة على التفكير الناقد والإبداعي، والتعبير اللغوي والعددي، والمشاركة في العمل الجماعي، والقدرة على التقصي والبحث، وحل المشكلات، حيث ذكرت خ . س: "يوجد مكونات أساسية في كل المواد، وكل مادة فيها خصائص مشتركة بينها وبين باقي المواد، وتوجد الكفايات. وهي تتعلق بالعقل، حيث عندنا سبع كفايات، وهي مطلوبة في الحياة في القرن الواحد والعشرين، إذ نريد من الطالب أن تكون عنده كفاية التفكير الإبداعي والناقد، وكفايات لغوية، وعددية، وكفاية التعاون والمشاركة، وكفاية التقصي والبحث، وكفاية حل المشكلات، فكل هذا يتعلق بالعقل". وأكد م . س: "ما تطرقت إليه وزارة التعليم مؤخراً في التعليم بالكفايات، فكرته هو أن نريد من الطالب أن يتعلم كيف يتعلم، وليس يتعلم ماذا يتعلم، هناك فرق كبير". وذكرت ر . م: "في كل موادنا توجد كفايتان يجب أن ننميها لدى طلبة الجامعة، وهما: كفاية التفكير الإبداعي والناقد".

وهذا يتفق مع دراسة الربيع (2018م) في "أن مهارات القرن الواحد والعشرين التي يحتاجها الطلاب هي: مهارات التجديد والإبداع، ومهارات التواصل، ومهارات التشارك، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد"[(1)]. ودراسة السالمي (2017م) في تضمن كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية كفايات الطالب الأساسية بنسب متفاوتة، وهي: كفاية العمل البنائي، وكفاية التواصل،

---

(1) الربيع، ""دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية"، **مجلة البحث العلمي في التربية –جامعة عين شمس**، ع 19، ج 12، ص 147.

وكفاية التفكير الناقد والإبداعي، وكفاية المواطنة، وكفاية التعاون[1]. ودراسة الخزيم والغامدي (2016م) في توفر مهارات القرن الواحد والعشرين في كتب الرياضيات في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بنسبة متوسطة، وموزعة على سبعة مجالات رئيسة، وهي: مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة المهنة والتعلم الذاتي، ومهارة الابتكار والإبداع، ومهارات ثقافة الاتصال والمعلومات والإعلام، ومهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة، ومهارة فهم الثقافات المتعددة، ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال[2]. ودراسة رضا (2013م) في "فاعلية استخدام البرمجيات الاجتماعية في تنمية المهارات الابتكارية، ومهارات التعاون، والعمل الجماعي، ومهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات"[3].

---

(1) يُنظر: السالمي، **مدى تضمن كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية لكفايات الطالب الأساسية بوكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير، ص119-121.

(2) يُنظر: الخزيم، والغامدي، "تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين"، **رسالة التربية وعلم النفس**، د.ج، ع 53، ص 61.

(3) رضا، "فعالية البرمجيات الاجتماعية في تنمية الوعي الصحي وبعض مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات جامعة جازان"، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ج 16، ع 3، ص 253.

ب- اعتبار الفروق الفردية:

أكدت خ . س اعتبارهم للفروق الفردية في العملية التعليمية من خلال مراعاة تباين القدرات العقلية لدى المتعلمين عند توزيع المهام، حيث قالت: "الأسئلة توزع على التلاميذ حسب المستويات، وينقسمون، بناءً عليه، إلى ثلاثة مستويات: دون المستوى، وضمن المستوى، وأعلى من المستوى".

وذكرت ر . م: "بداية في تصميم التدريس، أو في فلسفتي أصلاً في التعليم، آخذ المنحنى الكلي في التعامل مع الطالب كإنسان، إنسان عنده قدرات عقلية وجسدية واهتمامات وحاجات، وفي كل جانب من هذه الجوانب توجد فروق فردية بين كل طالب وآخر".

وأشارت ظ . ق إلى أنه في الإرشاد المعرفي السلوكي تربط دائما الفرد المسترشد بالبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، حيث قالت: "نحن لا ننظر للفرد أثناء إرشاده نظرة ذاتية منفصلة عن البيئة والمجتمع، بل دائماً نربطه بالمحيط، فهو نتاج هذا المحيط، وليس نتاج نفسه، لذلك نُخصص أول ثلاث جلسات في العلاج للحوار بهدف معرفة العوامل المؤثرة في حصول المشكلة، والخطة العلاجية سوف تكون له، لكن سنطلب منه أن يستعين بأشخاص من حياته في العلاج".

وهذا يتفق مع ما ذكره السمالوطي: "اكتشف الناس هذه الظاهرة الواضحة التي يطلق عليها علماء النفس (الفروق الفردية) في القدرات والميول والاستعدادات، ومعرفتنا بهذه الظاهرة تستوجب أن نستفيد منها بطريقة علمية في مختلف عمليات التوجيه المهني، والتوجيه

التربوي"[1]، ود. نجاتي: "توجد فروق فردية كثيرة بين الناس في ألوانهم وألسنتهم، وفي قدراتهم البدنية والعقلية، وفي قدرتهم على التعلم"[2] .

ج- **المراحل العمرية:**

أشارت ر . م إلى أهمية تعريف الطالب بمراحل النمو العقلي عند إعداده للتعليم ليصبح معلماً، وتبيين كيفية تدرج الطفل في التعلم من مرحلة الحس حركية إلى مرحلة التفكير المجرد، حيث قالت: "لنرجع إلى كيفية بناء الطالب عندنا ليصبح معلماً، وكيف نبنيه؟ أول شيء نبين له مراحل النمو العقلي عند الطفل، وكيف يتم النمو عنده، وما هي التطبيقات التربوية، وكيف يكون عند المعلم مجموعة من الأدوات تساعد الطفل على أن ينمو معرفياً وعقلياً، فنعطيه هذه الأدوات، والأنشطة، بأن يستخدم حواسه في البداية، والعمليات المادية، وبعد ذلك تقديم أنشطة التفكير المجرد" .

ويتبين من ذلك، أن في برنامج إعداد المعلمين لابد من بيان مراحل النمو العقلي أولاً، حتى يتعرف المعلم على المستوى المعرفي للمتعلم في مراحل عمره المختلفة، والعمليات المصاحبة لكل مرحلة، وهو ما أشار إليه جان بياجيه Jean Piaget، ويتفق مع دراسة عبو (2012م)، وأبو معوال (2011م)، وأوماي (2011م)، والشهري (2004م) في أن نموذج النمو المعرفي أداة لقياس مستوى تفكير الأفراد في المراحل الدراسية المختلفة، وبيان مدى توافق المستوى

---

(1) السمالوطي: نبيل محمد، **الإسلام وقضايا علم النفس الحديث**، (د.م: دار الشروق، ط2، 1984م)، ص162.

(2) نجاتي: محمد عثمان، **الحديث النبوي وعلم النفس**، (د.م: دار الشروق، د.ط، 2002م)، ص253.

المعرفي للفرد مع المرحلة الدراسية التي يمر بها، وارتباطه بالتحصيل الدراسي والتخصص[1].

ودراسة سحر عبد الكريم (2000م) في أن "التدريس وفقًا لنظرية بياجيه أتاح الفرصة للطالبات لبناء معرفتهن من خلال عملية نشطة يتفاعلن من خلالها مع الخبرات المحسوسة، والأدوات، والأشياء"[2].

د- التشجيع على التعلم بالاكتشاف:

قالت ر . م: "المعرفة يصنعها الطالب لا يتلقاها بشكل سلبي، هو الذي يصنع المعرفة، نعطيه الأدوات التي يستطيع من خلالها صناعة المعرفة واكتشافها، ويبني معارفه بنفسه".

وذكر س . ش: "أنا تصوري الشخصي، كأستاذ جامعي، أن الوظيفة الرئيسة هي في تحدي العقل كيفيةَ إعمالِ العقل في المعلومة، فلا آتي للطالب وأطلب منه أن يحفظ النص، وإنما أعطيه المعلومة لنتناقش فيها، ونتحاور حولها، لا أن يأخذ المعلومة على أنها مقدسة، حتى في النص المقدس نسمح للطالب بأن يتفكر ويتدبر، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ﴾، ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ﴾ كلها آيات تدعو إلى إعمال العقل".

---

(1) يُنظر: عبو، **علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة – دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه** –، رسالة دكتوراه، ص6؛ أبو معوال، **قياس مستوى التفكير المنطقي وفق نظرية بياجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص لدى عينة من طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمنطقة طرابلس**، رسالة ماجستير، ص127 – 131؛ أوماي، **مستوى التفكير المنطقي وفق نظرية بياجيه، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص (علمي- وأدبي) لدى عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة طرابلس**، رسالة ماجستير، ص99 – 116؛ الشهري، **تحديد مراحل النمو المعرفي وفقًا لنظرية بياجيه لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية**، رسالة ماجستير، ص ب.

(2) سحر عبد الكريم، "فعالية التدريس وفقًا لنظريتي بياجيه وفيغوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى الصف الأول الثانوي"، مؤتمر: **التربية العلمية للجميع**، ص243.

وذكر ر . خ: "البناء المنهجي لعقلية الطالب، فلا نعتمد نظام التلقين، بل نعتمد المحاورة والمفاكرة والتباحث والتفكر معهم، وإتاحة الفرصة له أن ينقد الفكر الذي يسمعه بصورة علمية فيها احترام للعقل، وليس فقط مجرد الاعتراض، نحن نعتمد نظام (فتح الشرارة، وليس نظام ملء الوعاء)، بمعنى إعمال العقل بصورة فيها إثارة، وفتح لمغاليق الأمور، وليس التعليم التقليدي القائم على التلقين، وحفظ المعلومات".

يتبين من ذلك، أن تدريب المتعلم على إعمال عقله في صناعة المعرفة، واكتشافها هو تطبيق لنموذج التعلم الاكتشافي لبرونر Bruner ، ويتفق مع دراسة القرالة (2017م) والربيعي (2006م) والنعيمي (2005م) التي أشاروا فيها إلى فعالية النموذج في تنمية قدرة المتعلمين على اكتشاف المفاهيم بالاعتماد على طاقاتهم العقلية، وتحسين عملية التعليم، ورفع مستوى التحصيل العلمي لديهم[1]. ويتفق مع نصوص القرآن الكريم التي تدعو إلى التدبر والتفكر والنظر، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (سورة محمد: 24)، وقال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الجاثية: 13)، وقال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَت﴾ (سورة الغاشية: 17).

---

(1) يُنظر: القرالة، **أثر نموذجي برونر وفراير في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية لطالبات الصف الخامس في لواء المزار الجنوبي**، رسالة ماجستير، ص74؛ الربيعي، والجبوري، "أثر نموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية"، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ج2، ع4، ص35؛ النعيمي، **أثر نمطين تعليميين وفق أنموذج برونر في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وميلهم نحو الفيزياء**، رسالة دكتوراه، ص ب.

ه- إعداد كتب في تنمية العقل:

ذكر م . س أن من الخدمات التي يقوم بها في تنمية العقل إعداد كتب في هذا المجال، لتكون دليلاً للآباء في بناء أبنائهم معرفياً، حيث قال: "أنا، بفضل الله عز وجل، لي ثلاثة مؤلفات في حفظ العقل وتنميته، المؤلف الأول: (دليل الآباء في تنمية عقول الأبناء)؛ المؤلف الثاني: (كيف أنمي التفكير الإبداعي عند الأطفال)؛ المؤلف الثالث: (كيف أنمي التفكير الناقد عند الأطفال)".

وذكر ر . خ: "إتاحة بعض المصادر والمراجع التي تعين على الاستبصار بقيمة العقل".

يستفاد من ذلك، أن المكتبة العلمية تحتاج إلى إثرائها بكتب تعلم مهارات وأساليب تنمية العقل، التي تفيد الآباء والتربويين في تنشئة الأطفال، وتنمية قدراتهم العقلية ومهارات التفكير المختلفة. وكتب أخرى تبصر الإنسان بقيمة العقل ومكانته وأهميته، مثل كتاب: "ماهية العقل ومعناه واختلاف الناس فيه" للمحاسبي، و"أدب الدنيا والدين" للماوردي، و"إحياء علوم الدين" لأبي حامد الغزالي.

و- تقديم الدورات التدريبية:

ذكر م . س: "من الخدمات التي نقدمها: دورات وورش تدريبية، وبرامج كاملة، وهذه البرامج تمتد لشهور وأحياناً لسنوات، مثل: برامج كيف نصنع طفلاً عبقرياً، وعباقرة قطر، والطالب المبدع، ونقدم في هذه البرامج سلسلة من التدريبات والأنشطة العملية التي تراعي قدرات الطفل، وذكائه، وسنه، وعمره العقلي، ونعمل اختباراً، أو مقياساً للذكاءات المتعددة لنتعرف على نوع الذكاء الذي يتمتع به الطالب، سواء كان ذكاء اجتماعياً أو ذكاء بصرياً أو ذكاء ذاتياً أو ذكاء حركياً".

وقالت ظ . ق: "عندنا برامج تدريبية وتطويرية نقوم بها في الجمعية بهدف تطوير الأشخاص وتوجيههم، وزيادة المهارات العقلية عندنا في التعامل مع الحالات، وأيضاً توجد دورات ننظمها للعامة عن الثقة بالنفس، والأنماط الوالدية وأثرها في تنشئة الأبناء بهدف التوعية بطرق التعامل

مع بعض للتخفيف من الضغوطات التي تنتج، وتؤثر بعد فترة وتصيب الإنسان باضطراب، أو بمرض قد يعجز عن أداء وظائفه الحياتية".

وهذا يتفق مع دراستي عوض (2005م) وبركات (2002م) في التأثير الإيجابي للدورات التدريبية التي يشارك فيها المعلمون قبل الخدمة وأثناءَها، ودورها في تدريبهم على طرق التدريس الحديثة[1].

ز- وسائل التواصل الاجتماعي:

أكد م . س أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في توعية الناس بكيفية تنمية العقل، حيث قال: "ومن الخدمات والأنشطة التي نقدمها رسائل نصية توعويةً لأولياء الأمور وللطلاب وللناس عموماً، عبارة عن تغريدات عن طريق التويتر، أو الواتس آب وغيرها. وأيضاً مجموعة من اللقاءات على مواقع التواصل الاجتماعي سواء في جمعية وياك للصحة النفسية، أو لغيرها من المؤسسات الخدمية في دولة قطر".

وقالت ظ . م: "نحن عادة في الجمعية عندنا مواقع التواصل الاجتماعي، وهي إحدى الوسائل التي ننمي فيها عقول الحالات التي تأتينا وكذلك التي لا تأتينا. دائماً لو دخلت على مواقع التواصل عندنا وخاصة التويتر، ستجدين دائماً نعرض فيها حالات واضطرابات، يعني الأعراض والمشكلات التي تنتج من هذه الأعراض، وآلية العلاج، سواء في الاضطرابات نفسها، أو في العلاقة مع الأشخاص، وهذه هي التوعية للعقل عن طريق وسائل التواصل".

---

(1) يُنظر: عوض، **درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية ودرجة ممارستهم للتدريس القائم عليها وأثرهما في تحصيل طلبتهم**، رسالة ماجستير؛ أبو هولا: مفضي رزق الله، وبركات: معتصم حسني، "درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية"، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ج11، ع1، ص190.

وهذا يتفق مع دراسة الحارثي (2016م) في "أن مضامين الخطاب التربوي في موقع التواصل الاجتماعي (تويتر) تناولت الجوانب الثلاثة التي تسعى التربية الحديثة إلى بنائها لدى المتلقين، وهي: البناء المعرفي، وتنمية المهارة، وتنمية القيم"[1] .

ح- التعلم التعاوني:

ذكر ر . خ من بين الخدمات التي يقدمها في تنمية العقل: "إتاحة الفرصة للعمل في فرق (فريق عمل)".

وهذا يتفق مع دراسة سلامة وآخرين (2018م) والعنزي (2012م) وحماد (2012م) والربابعة (2010م) في فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات وتحسين مستوى التحصيل العلمي لدى الأفراد المتعلمين[2]، ودراسة إبراهيمي (2012م) في أن أهم ما يميز استراتيجية التعلم التعاوني هو قدرتها على تحفيز الأفراد المتعلمين على المشاركة الفعالة، والقدرة على استكشاف المعلومات، وتبادل الخبرات والأفكار والمهارات فيما بينهم[3].

ط- تنوع المدارس الفكرية:

---

(1) الحارثي، "الخطاب التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة تحليلية ناقدة"، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، ج 40، ع 1، ص 15.

(2) يُنظر: سلامة، والخميسي، وسعيد، "تحسين مستوى الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طالبات الدراسات العليا"، **المجلة العربية للبحوث التربوية والنفسية**، د.ج، ع3، ص52؛ العنزي، "أثر التعلم التعاوني في تعلم مبادئ المحاسبة المالية"، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، س38، ع147، ص19؛ حماد، "فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة"، **مجلة الإرشاد النفسي**، د.ج، ع32، ص137؛ الربابعة، "أثر التعلم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة أبحاث لسانية – جامعة محمد الخامس**، د.ج، ع 28، 27، ص149.

(3) إبراهيمي، "أثر استراتيجية التعلم التعاوني: لنتعلم معًا على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط"، **مجلة الباحث**، د.ج، ع6، ص27 – 28.

ذكر ر . خ: "أدعوهم إلى الاستفادة من التنوع الموجود عند الأساتذة، فكل أستاذ في الجامعة من مدرسة فكرية مختلفة، هذا أزهري، وهذا من جامعة قطر، وهذا خريج جامعة الإمام، وهذا خريج جامعة الزيتونة، وهذا خريج القرويين، هذا كله تنوع فكري عند الأساتذة يصب بلا شك في مصلحة الطلاب".

يتبين من ذلك، أن جلوس المتعلم لتلقي المعرفة من نخبة من العلماء من مدارس فكرية مختلفة ومتنوعة، يؤدي إلى توسيع آفاقه المعرفية، والقضاء على الجمود الفكري والتعصب المذهبي عنده، ومرونته في تقبل رأي الآخر وإن خالفه، مما يتفق مع المقاصد الشرعية في الترغيب على الرحلة في طلب العلم، قال تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ (سورة التوبة: 122).

ثالثاً: أثر اعتبار مقاصد الشريعة وعلم النفس:

أشار المشاركون إلى نسبة اعتبارهم واعتمادهم على مقاصد الشريعة وعلم النفس ضمن خطة عملهم، ومدى ارتباط المنهجين ببعض، وبيان ذلك فيما يأتي:

أ- المنهج البنائي في التعليم:

ذكرت ر . م: "نحن في تصميم مناهجنا وأنشطتنا التعليمية نستخدم المنهج البنائي، والمقصود به: المعرفة يصنعها الطالب لا يتلقاها بشكل سلبي، هو الذي يصنع المعرفة، نعطيه الأدوات التي يستطيع من خلالها صناعة المعرفة واكتشافها، ويبني معارفه بنفسه، لذلك يصبح لكل شخص منظوماته المعرفية الخاصة به، بناءً على خبراته وتجاربه".

وهذا يتفق مع دراسة السعيدي (2012م) وبركات (2002م) في توظيف المعلمين مبادئَ النظرية البنائية أثناء تدريسهم[1]، ودراسة أبو شمالة (2016م) في "أن البرنامج المحوسب القائم على النظرية البنائية يحقق فعالية مرتفعة"[2]، ودراسة العزري (2008م) في أن "برنامج استخدام الأنشطة اللاصفية القائم على النظرية البنائية له أثر في تنمية مهارة التفكير الإبداعي"[3].

---

(1) يُنظر: السعيدي، **درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير، ص81؛ أبو هولا: مفضي رزق الله، وبركات: معتصم حسني، "درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية"، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ج 11، ع 1، ص168.

(2) أبوشمالة، **فاعلية برنامج محوسب قائم على النظرية البنائية لعلاج صعوبات تعلم البلاغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة**، رسالة ماجستير، ص82.

(3) العزري، **أثر استخدام برنامج للأنشطة اللاصفية قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان**، رسالة دكتوراه، ص200.

ب- أصالة الشريعة الإسلامية في حفظ الكليات:

لقد ذكرت ر . م أن كليات مقاصد الشريعة الإسلامية تمثل منظومة حياة متكاملة، لا يمكن أن نتناول أي موضوع دون التعرض لها. وأن ما أشارت إليه نظريات علماء النفس ذكرها الشرع منذ قرون، لكننا لم نقم بتنظيرها، حيث قالت: "في مجال علم النفس لا يعرفون أن الشريعة الإسلامية كان لها السبق في وضع هذه النظريات، أصلاً وضعتها ولكن لم تسميها نظرية".

وهذا يتفق مع دراسة العساف (2014م) في "سبق الشريعة الإسلامية علماء النفس في الالتفات إلى الحاجات النفسية، واعتبارها في تقرير الأحكام الشرعية، وفق الضوابط الشرعية، ليؤكد أن علوم النفس الدنيوية كاشفة لما سبقتها به التشريعات الربانية في ديننا الحنيف"[1].

ج- اعتبار التعليم شرعاً:

ذكر س . ش: "الأصل في عملنا هذا أنه يدور في فلك الشريعة، والعلم بحد ذاته غاية، الكل يسعى إليها، وإذا كان العلم يُوظف لخدمة العقل، أو الدين، أو النسل فهو كما يقولون شرف الوسيلة من شرف الغاية، فإذا كانت الغايات هي تحقيق المقاصد الخمسة، فكل وسيلة تصب في تحقيق هذه الغايات فهي لاشك وسيلة معتبرة، والتعليم بحد ذاته من وسائل حفظ العقل وتنميته".

---

(1) العساف، "الحاجات النفسية عند علماء النفس وأثرها في تقرير الأحكام الشرعية–دراسة تحليلية تطبيقية"، **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، ج11 ، ع 4، ص 491.

وهذا يتفق مع القاعدة الشرعية: "الوسائل لها أحكام المقاصد"، و"المراد بالوسائل: "الطرق التى يتوسل بها ويتوصل بها إلى أمور أخرى، هي مقصودة في نفسها، والوسائل ليست مقصودة إنما هي طرق إلى هذه المقاصد، فعندنا الوسيلة حسب القصد، فإن كان القصد واجباً كانت الوسيلة واجبة، وهكذا في المحرم والمستحب والمباح والمكروه، وقد جاء الشرع بإيجاب الطرق والوسائل إلى الأمور الواجبة، فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"[1].

فإذا كان حفظ العقل ضرورياً، فإن كل وسيلة كانت الغاية منها خدمة العقل بما يحقق حفظه ونماءَه، فهي وسيلةٌ واجبةٌ.

د- ارتباط العقل بالشريعة وعلم النفس:

أشار م . س إلى العلاقة الوطيدة بين الشريعة وعلم النفس والعقل، وارتكازه على الكل في بناء خطته الاستراتيجية في تنمية العقل، وخاصة القرآن الكريم، حيث قال: "هناك علاقة وطيدة بين علم النفس والشريعة والعقل، أو ما يسمى بعلم مهارات التفكير، هذا الثلاثي لا ينفلت ولا ينفصل عن بعض، وأحد أسس المرتكزات الذي أنا أشتغل عليها حتى في شغل التدريس والتدريب والمحاضرات هو إنما آخذ من القرآن الكريم، وأرتكز عليه".

يتبين من ذلك، أنه لابد عند دراسة العقل، وإعداد برامج متخصصة في تربيته وتعليمه، من الجمع بين الجانب الشرعي والنفسي، والمنهج في ذلك هو الرجوع إلى كتاب الله، ثم السنة النبوية الشريفة، ثم النظر في المراجع الأخرى من الدراسات الإسلامية، وعلم النفس؛ ذلك أن القرآن الكريم، والسنة من مصادر الدين الأصلية، وما دونهما فهو تابع لهما.

---

(1) الزامل: عبدالمحسن بن عبدالله، **شرح القواعد السعدية**، (الرياض: دار أطلس الخضراء، ط1، 1422هـ/2001م)، ص39.

٥- التدرج حسب مراتب المقاصد الشرعية:

ذكر ر . خ في توظيفه للمقاصد: "هذا يظهر بوضوح في التفسير التحليلي والموضوعي، نطبقها من ناحية الاعتماد على الكليات، وعدم الغوص في الجزئيات، بأن يكون التمدد والتعمق في الكليات على حساب الفرعيات الموجودة، فنبدأ بالأهم قبل المهم، وبالضروري قبل الحاجي، وبالحاجي قبل التحسيني، فتنضبط هذه مع موضوع المقاصد".

وهذا يتفق مع فقه الأولويات، نأخذ في البدء بالأهم فالمهم. وفي مقاصد الشريعة الإسلامية فإن الأولوية تكون للضروري فالحاجي فالتحسيني، يقول الإمام الشاطبي (ت 790هـ): "المقاصد الضرورية في الشريعة أصل للحاجية والتحسينية، فلو فرض اختلال الضروري بإطلاق، لاختلا باختلاله بإطلاق، ولا يلزم من اختلالهما اختلال الضروري بإطلاق"[1].

(1) الشاطبي، **الموافقات**، ج2، ص11-12.

رابعاً: أثر أساليب حفظ وتنمية العقل لدى المؤسسات في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل:

عبر المشاركون في المقابلات عن أثر أساليبهم في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل، حيث قالت خ . س: "إن شاء الله تحقق مقصد الشارع من حفظ العقل، توجد نتائج، بالعكس تغير مستوى الطلاب عن قبل، فقدرة الطلاب على التعبير، والكتابة ظهرت وهذا ما نسعى له، أن يعبر الطالب عما يريد ويفهم".

وقال س . ش: "طبعاً نسبياً، وليس نسبة مئة بالمئة، فعندما أقول للطالب ابتعد (عن التدخين والمخدرات وأنماط السلوك الخاطئة)، ابحث، اقرأ، ادرس، فأكيد بشكل، أو بآخر تؤثر في عملية تحقيق المقاصد".

وذكر م . س: "أنا مع الجميع، أنا لست مؤسسة كاملة إنما أنا جزء من مؤسسات المجتمع، نحن نتكامل جميعاً لتحقيق حفظ العقل، فإذا قمت بدوري في تنمية مهارات التفكير في استراتيجيات التدريس، أو التعليم، أو التدريب التي تنمي وتحفظ العقل، فأنا قمت بجزء كبير جداً، وعلى الباقيين أن يقوموا بدورهم، سواء كانت الصحة، أو المجتمع المدني، أو وزارة الإعلام، لو كل واحد كان مقصده حفظ عقول الناس لحفظنا العقل جميعاً".

وذكرت ظ . م: "الحالات التي تأتينا تظهر رغبة في العلاج دون ضغط من أحد، فتجدين بالفعل الخطة التي نضعها مع الحالة، يبتدئ هو نفسه يدرك بمنطقه العقلي: أنا بالفعل معاناتي لن تقل إلا لما أبدأ في تغير نمط حياتي، أنا لن أتحسن وأستجيب لأي علاج إلا عندما أبدأ بالتغير من نمط تفكيري".

وذكر ر . خ: "هذا جزء من الوسائل والأساليب التي يعتمد عليها الأستاذ الجامعي حتى يحقق المقاصد الشرعية، لكن هذا لا ينفي أن هناك وسائل أخرى يمكن أن يستفيد منها الأستاذ الجامعي من علم النفس والتربية، ومن المناهج، وطرق التدريس، والتلاقح الفكري بين العلوم".

يتبين مما سبق، أن الأساليب التي ذكرها المشاركون تنحو منحنيين: منحنى تنموي، ومنحنى تصحيحي. فأما التنموي، فيتمثل في: تعلم القرآن الكريم، وطلب العلم. وأما التصحيحي فيتمثل في: الصحة النفسية.

وتتجه أساليبهم في تنمية العقل اتجاهاً تعليمياً واجتماعياً، وتتمثل في: الكفايات التعليمية للمتعلم، واعتبار الفروق الفردية، والمراحل العمرية، والتشجيع على التعلم بالاكتشاف، وتأليف كتب، وتقديم دورات تدريبية في تنمية العقل، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التوعية، والتشجيع على التعلم التعاوني، والدعوة إلى تنوع التلقي من المدارس الفكرية.

ومن ثَمَّ، فإن لهذه الأساليب، على تعددها وتنوعها، دوراً نسبياً في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل.

الفصل الرابع: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر

تمهيد.

المبحث الأول: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس.

المبحث الثاني: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر.

تمهيد

بعد دراسة موضوع حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس، والمؤسسات بدولة قطر، ينتهي السؤال إلى: ما آثار أساليب علماء النفس في حفظ العقل وتنميته في الدراسات الإسلامية؟ وما المصالح التي تتضمنها أساليبهم؟ وهل توافق مقاصدَ الشريعةِ الإسلامية، وحكمةَ الشارعِ في تشريع الأحكام؟ وكيف لدولة قطر أن تحقق المصلحة العامة للرعية في حفظ العقل وتنميته؟ وما مظاهر عنايتها بكلية العقل؟ وما المصالح الشرعية التي تتضمنها؟

في واقع الحال، إن لحفظ العقل ولأساليب تنميته لدى علماء النفس آثاراً في الدراسات الإسلامية، وتتضمن مصالحَ جمة، وهناك من النصوص والآثار وأقوال العلماء ما يثبت صحتها وموافقتها للشريعة الإسلامية ومقاصدها وحكمة الشارع في تشريع الأحكام. وإن رؤية دولة قطر تقوم على ما فيه الصالح العام للشعب، فيما يتعلق بجميع مجالات الحياة، ومجال التعليم على الوجه الأخص من أهم المجالات التي ترتكز رؤية الدولة عليها؛ لأن النهضة الحقيقية للمجتمع تكون بالعلم والعمل، لا بالجهل والكسل، ومن خلال بعض أنظمتها وأجهزتها ومؤسساتها تحاول أن تحقق هذه الرؤية.

ولقد سلكت الباحثة في تقويمها المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس ومؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر منهجين مختلفين:

ففيما يتعلق بالنظريات المعرفية وأساليب تنمية العقل في علم النفس، فقد جمعت ما يوافقها في الدراسات الإسلامية من النصوص الشرعية وآثار الصحابة وأقوال العلماء، وفسرتها واستخلصت منها المقاصد والحكم الشرعية، وبينت مدى موافقة هذه النظريات والأساليب لها، ثم بينت المصالح التي تحققها حسب مراتب المقاصد: ضرورية وحاجية وتحسينية.

وأما التقويم المقاصدي لمؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر، فقد ركزت الباحثة فيه على موضوع المصلحة العامة، وقيام الدولة على تحقيقها فيما يتعلق بحفظ العقل وتنميته، وبينت مظاهر عناية الدولة بذلك، والمصالح الشرعية التي تتضمنها، ودعمت ذلك بأدلة من القرآن والسنة وأقوال العلماء.

وبناءً على ذلك، قسمت الباحثة هذا الفصل إلى مبحثين: أحدهما سيدرس التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس، والآخر سيدرس التقويم المقاصدي لمؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر.

المبحث الأول: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس

يدرس هذا المبحث التقويم المقاصدي لحفظ العقل وأساليب تنميته كما يفسرها علماء النفس من خلال بيان النظريات المعرفية وما يوافقها في الدراسات الإسلامية من الأدلة الشرعية والآثار، وبيان المقاصد التي تتضمنها في حفظ العقل وكيفية توظيفها في واقع الحياة. وتفصيل ذلك في المطالب الآتية:

المطلب الأول: التقويم المقاصدي لكلية العقل لدى علماء النفس:

قدم علماء النفس تفسيرًا لمراحل النمو العقلي، ودور التفاعل الاجتماعي في النمو، والعوامل المؤثرة فيه، وأهمية التوجيه العقلاني الانفعالي في تعديل السلوك. ولهذه التفسيرات ما يوافقها في الدراسات الإسلامية، وتتفق معها من وجه، وتختلف معها من وجه آخر، وتتضمن بعض المصالح في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل. وفي بيان ذلك يتفرع الآتي:

الفرع الأول: التقويم المقاصدي لمراحل النمو العقلي:

قسم جان بياجيه وجيروم برونر مراحل النمو العقلي حسب العمليات التي يعتمد عليها الفرد في إدراكه للأشياء في كل مرحلة، بدءًا من مرحلة الطفولة إلى البلوغ، وفَسَّرَا كيفية تدرج العقل في نموه وتطوره، حيث يبدأ الفرد بإدراك الأشياء من خلال استخدام حواسه، ثم الصور الحسية والبصرية مثل: المجلات، والأفلام المتحركة، والمسرحيات، ثم تتطور قدراته العقلية ويصبح قادرًا

على تصنيف الأشياء وفقًا لمجموعات خاصة، والتمييز بين الأحجام، وفهم العلاقات الزمانية والمكانية، ثم يرتقي في نموه المعرفي حتى يصبح تفكيره مجردًا[1] .

وهذا التفسير لمراحل النمو العقلي في علم النفس يوجد له تفسير جلي في الدراسات الإسلامية، ففي تصوير مراحل نمو الإنسان قال تعالى: ﴿ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ﴾ (سورة الحج:5). وجه الدلالة: عطف الله سبحانه وتعالى المرحلة الأولى من عمر الإنسان – وهي الطفولة – على المرحلة الأخرى من عمره – وهي بلوغ الأشد – باستخدام أداة العطف "ثم" الدالة على التراخي، مما يدل على أن الإنسان لا يبلغ أشده مباشرة، بل هناك مراحل أخرى تتوسط المرحلتين يمر بها حتى يبلغ كماله في القوة والعقل والتمييز[2]. وقد قام الأصوليون بذكر هذه المراحل عند تقسيمهم حالات الإنسان بالنسبة لأهلية الأداء[3]، وهي كما يأتي:

1. **دور الطفولة:** ويبدأ هذا الدور من الولادة إلى بلوغ سن التمييز، وهو على حسب تقدير الفقهاء يبدأ منذ بلوغ سبع سنوات من العمر، ويكون فيه الإنسان فاقداً أهلية الأداء لعدم اكتمال عقله، فلا

---

(1) يُنظر: الفصل الثاني: **حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس**، ص60-66.

(2) يُنظر: الأرمي: محمد الأمين بن عبد الله، **حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن**، (بيروت: دار طوق النجاة، ط1، 1421ه/2001م)، ج 18، ص 247.

(3) يُقصد بأهلية الأداء: صلاحية المكلف لصدور الفعل منه على وجه يُعتد به شرعًا؛ يُنظر: الفناري: سعد محمد بن حمزة، **فصول البدائع في أصول الشرائع**، تحقيق: محمد حسين إسماعيل، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1427هـ/2006م)، ج 1، ص 313.

تترتب آثار شرعية على أقواله ولا أفعاله[1]، فلا تجب عليه العبادات الخالصة بالبدن أو المال، ولا تُطبق عليه أحكام العقوبات مطلقاً، مثل: الحدود والكفارات[2] .

2. **دور التمييز:** ويبدأ هذا الدور من سبع سنوات إلى بلوغ الحلم[3]، ويصدق على الصبي المميز، وتكون أهلية الأداء عنده ناقصة[4]، فتصح منه بعض التصرفات بدون إذن وليه كقبول الهبة والصدقات، ولا تصح منه بعض التصرفات وإن أذن له وليه بإمضائها كالوصية، وتقف بعض تصرفاته على إذن وليه، فإن أجازها نفذت، وإن لم يجزها بطلت، كما في حالة البيع والإجارة[5].

3. **دور بلوغ الحلم:** وقد اختلف الفقهاء في التقدير الزمني لبداية هذا الدور، حيث قدرها أبو حنيفة بثمان عشرة سنة، فقد قال: "بلوغ الغلام بالاحتلام والإحبال والإنزال إذا وطئ، فإن لم يوجد ذلك فحتى يتم له ثمان عشرة سنة، وبلوغ الجارية بالحيض والاحتلام والحبل، فإن لم يوجد ذلك فحتى يتم لها سبع عشرة سنة"[6]، وقدرها الشافعي بخمس عشرة سنة[7]. وتكون أهلية الإنسان

---

(1) يُنظر: خلاف: عبد الوهاب، **علم أصول الفقه**، (الكويت: دار القلم، ط18، 1415هـ/1995م)، ص144؛ والزلمي: مصطفى إبراهيم، **أصول الفقه في نسيجه الجديد**، (بغداد: شركة الخنساء، ط5، 1999م)، ج 1، ص 290.

(2) يُنظر: الفناري، **فصول البدائع في أصول الشرائع**، ج 1، ص 318.

(3) يُنظر: الزلمي، **أصول الفقه في نسيجه الجديد**، ص 291.

(4) يُنظر: خلاف، **علم أصول الفقه**، ص 145.

(5) يُنظر: علاء الدين البخاري: عبدالعزيز بن أحمد بن محمد، **كشف الأسرار شرح أصول البزدوي**، (د.م: دار الكتاب الإسلامي، د.ط، د.ت)، ج4، ص254-259؛ الفناري، **فصول البدائع في أصول الشرائع**، ج 1، ص320-321.

(6) البابرتي: محمد بن محمد بن محمود، **العناية شرح الهداية**، (د.م: دار الفكر، د.ط، د.ت)، ج 9، ص 270.

(7) يُنظر: الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس، **الأم**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1410هـ/1990م)، ج 3، ص 220.

في هذا الدور كاملة إذا بلغ الحلم عاقلًا غير مصاب بعارض من عوارض الأهلية كالجنون والسفه والعته[1] . وتجب على المحتلم العاقل الحدود والأحكام بالإجماع، لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا﴾ (النور: 59)، وقال عز وجل: ﴿وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ﴾ (النساء: 6).

يُلاحظ في تقسيم الأصوليين لهذه الأدوار أن أهلية الأداء تعتبر في ميزان الشرع بأمرين: أحدهما هو أصل العقل، وبه تكون القدرة على فهم الخطاب الشرعي. والآخر هو قوة البدن، وبه تكون القدرة على العمل بالخطاب الشرعي[2]، حيث "لا يجوز إلزام الأداء على العبد في أول أحواله إذ لا قدرة له أصلا وإلزام ما لا قدرة له عليه منتف شرعاً وعقلاً، وبعد وجود أصل العقل، وأصل قدرة البدن قبل الكمال في إلزام الأداء حرج؛ لأنه يحرج للفهم بأدنى عقله ويثقل عليه الأداء بأدنى قدرة البدن والحرج منفي أيضا لقوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج: 78)"[3].

كما يُلاحظ وجود أوجه اتفاق واختلاف بين التقسيمين الشرعي والنفسي لمراحل النمو العقلي، حيث يتفق علماء النفس مع الأصوليين في أن العقل يبدأ بالنمو والتطور بدءًا من الطفولة إلى البلوغ، وأن القدرات العقلية للفرد تتفاوت من مرحلة لأخرى، وتتفاوت قدرته على العمل والكسب حسب تفاوتها، يقول الإمام الغزالي (ت 505هـ): "الغريزة فالتفاوت فيه لا سبيل إلى جحده، فإنه مثل نور يشرق على النفس، ويطلع صبحه، ومبادئ إشراقه عند سن التمييز، ثم لا يزال ينمو

---

(1) يُنظر: الفناري، **فصول البدائع في اصول الشرائع**، ج 1، ص 323.
(2) يُنظر: السرخسي، **أصول السرخسي**، ج 2، ص 340.
(3) الفناري، **فصول البدائع في أصول الشرائع**، ج 1، ص 313.

ويزداد نموًّا خفي التدريج إلى أن يتكامل بقرب الأربعين سنة"[1]، حيث إن التدريج في الإيجاد هو سنة الله التي اقتضاها في جميع خلقه، حتى في نمو القدرات العقلية وتطورها، فالطفل لا تظهر عنده جميع القوى والصفات دفعة واحدة، بل بالتدريج شيئًا فشيئًا[2]. يقول الإمام ابن قيم الجوزية (ت 751هـ): "ثم إنه اقتضت حكمته أن أخرجك من بطن أمك لا تعلم شيئًا، بل غبيًّا لا عقل، ولا فهم، ولا علم، وذلك من رحمته بك، فإنك على ضعفك لا تحتمل العقل، والفهم، والمعرفة، بل كنت تتمزق وتتصدع، بل جعل ذلك ينتقل فيك بالتدريج شيئًا فشيئًا"[3].

ويتفقان أيضًا في تصنيف مراحل النمو، حيث اتفق التقسيمان على أن دور الطفولة يبدأ من الولادة إلى بلوغ سبع سنوات، وكون قدرة الطفل على التمييز وتصنيف الأشياء ووزنها بموازينها تظهر من بلوغ سبع سنوات حتى الحادية عشرة سنة، وتبدأ علامات بلوغ الحلم بالظهور بعد الحادية عشرة سنة مع اختلاف بين الفقهاء في تقديرها الزمني.

بينما يختلف علماء النفس والأصوليون في القصد من تقسيم المراحل، فأما الأصوليون فقصدوا من تقسيمهم أدوارَ النموِّ بيانَ الزمنِ المعرفي المناسبِ لصلاحية المكلف لأن تقبلَ أقواله وأفعاله شرعًا، وأما علماء النفس فقصدوا من تقسيمهم بيانَ العمليات المعرفية التي يعتمد عليها الفرد في إدراكه الأشياءَ في مراحل نموه المختلفة. وبالجمع بين التقسيمين يتم التوصل إلى معرفة أدوار النمو العقلي، والآثار الشرعية المترتبة على كل دور، والعمليات المعرفية المناسبة لها، وإجمال ذلك في الجدول الآتي:

---

(1) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج 1، ص 104.
(2) يُنظر: المرجع السابق.
(3) ابن القيم، **مفتاح دار السعادة**، ج 1، ص 257.

الجدول رقم 1: أدوار النمو العقلي والآثار الشرعية المترتبة على الإنسان فيها والعمليات المعرفية المعتمدة في كل دور

أدوار النمو العقلي	الآثار الشرعية المترتبة على المكلف	العمليات المعرفية المعتمدة في الإدراك
دور الطفولة (من الولادة- إلى سبع سنوات)	لا يُعدُ الفرد في هذه المرحلة مكلفًا؛ لعدم أهليته العقلية، فلا تترتب على تصرفاته آثار شرعية.	يعتمد الفرد في أول سنتين من عمره على العمليات الحسية الحركية في إدراكه للأشياء، وبعد السنتين تظهر قدرته على الفهم من خلال استخدام العمليات البصرية.
دور التمييز (من سبع سنوات- إلى البلوغ)	يبدأ تكليف الفرد تكليفًا جزئيًّا وغير ملزم من هذه المرحلة، فيؤمر بالصلاة، قال صلى الله عليه وسلم: «مُرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالصَّلَاةِ وَهُمْ أَبْنَاءُ سَبْعِ سِنِينَ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا، وَهُمْ أَبْنَاءُ عَشْرٍ»[1]؛	يعتمد الفرد على العمليات المادية في إدراكهِ الأشياءَ.

(1) أخرجه أبو داود في **السنن**، كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام بالصلاة، ج1، ص133، رقم (495)؛ والحاكم في **المستدرك على الصحيحين**، كتاب الطهارة، حديث الثوري، ج1، ص311، رقم (708)،

		نظرًا لظهور قدرته العقلية على التمييز، كما تترتب آثار شرعية على بعض تصرفاته.
دور البلوغ (من إحدى عشرة سنة- إلى نهاية العمر)	تكون أهلية الفرد كاملة إذا بلغ عاقلًا، من غير أن يعترضه سفه، أو عته، أو جنون، وتترتب آثار شرعية على جميع تصرفاته.	يستقل الفرد في إدراكهِ الأشياءَ عن العمليات الحسية والبصرية والمادية، ويصبح تفكيره موضوعيًّا، وتظهر قدرته على حل المشكلات.

هذا، وتتدرج معرفة مراحل النمو العقلي، وما يناسب كل مرحلة يمر بها الفرد من الأساليب المعرفية ضمن المصالح الحاجية في حفظ العقل، حيث إذا علمت الأطر التربوية المتمثلة في الوالدين والمعلمين والتربويين أن مستوى القدرات العقلية تتفاوت من مرحلة إلى أخرى، وأن في كل مرحلة يعتمد الفرد على أساليب محددة في التعليم، فإنها ستأخذ ذلك في الحسبان في عمليتي التربية والتعليم، وتتدرج في بنائها المعرفي للأفراد بما يتناسب ومؤهلاتِهم العقلية، وسوف تعطي كل مرحلة ما يناسبها من الأساليب، فلن تكلف طفلًا دون سن التمييز بواجبات المميز، ولن تسلك

وصححه، لكنه تساهل في ذلك، لأن في سند الحديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، وأعلى ما يمكن الحكم به عليه هو: حسن.

مع المميز مسلك غير المميز، ولن تنزل من مستوى البالغ العاقل في التعليم والتوجيه التربوي إلى مستوى المميز أو دون التمييز، ولكنها ستبني قواعدها التربوية والتعليمية على أساس التدرج والتتابع والترابط في النمو المعرفي بما يتوافق مع المؤهلات العقلية، ذلك أن غايتها هو تنمية القدرات العقلية وتطويرها، فيلزمها أن تتوسط وتعتدل، وتنبذ التكلف؛ دفعًا للمشقة والحرج اللذين قد يصيبان الفرد المتعلم عند عدم مراعاة ذلك، قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (سورة البقرة: 286)، وقال عز وجل: ﴿مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ﴾ (سورة المائدة: 6).

الفرع الثاني: التقويم المقاصدي لنموذج فايغوتسكي (منطقة النمو القريبة المركزية):

يقيس نموذج "منطقة النمو القريبة المركزية" الذي صممه فايغوتسكي مستوى تطور القدرات العقلية للفرد، من خلال المهارات والأنشطة التي يستطيع أن يمارسها بمفرده، أو بتوجيه بالغ، أو بمساعدة الأقران، ليبين من خلاله كيفية التعلم واكتساب المهارات وتبادل الخبرات المختلفة عن طريق التفاعل الاجتماعي، والذي يعد من أهم العوامل المساعدة في نمو العقل وتطوره[1] .

ويُعد نموذج فايغوتسكي من أهم نماذج المعرفة الاجتماعية في علم النفس التي تحفز التعلم الجماعي؛ ذلك أن الناس يتفاوتون فيما بينهم في قدراتهم المعرفية، فيظل بعضهم بحاجة إلى بعض لتحقيق مصالحهم المختلفة، ومن بينها المصالح العلمية، وهذا يتفق مع الحكمة التي اقتضاها الله تعالى من المفاضلة بين الناس، حيث قال تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾ (سورة الزخرف:32). تُبين هذه الآية الكريمة أن الحكمة التي اقتضاها الله عز وجل من مفاضلة الناس في الدنيا في الرزق والرياسة والقوة والعقل والعلم هي أن يستخدم بعضهم بعضاً في تحقيق مصالحهم المختلفة، فيُسخر الغني للفقير، والرئيس للمرؤوس، والقوي للضعيف، والعاقل لمن هو دونه في العقل، والعالم للجاهل؛ ذلك أن كل صناعة، أو حرفة دنيوية يحسنها بعض الناس دون بعض، فجعلهم الله بحاجة بعضهم إلى بعض لتحقيق التوازن بينهم في متاع الدنيا[2].

هذا، وإن الفرد لا يستقل بذاته في تعلم بعض العلوم والمهارات، كتعلم القرآن وعلوم الحديث والفقه واللغة العربية وعلم الحاسب وقيادة السيارة وركوب الخيل والسباحة وغير ذلك، فكان لا بد

---

(1) يُنظر: الفصل الثاني: **حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس**، ص 66-71.

(2) يُنظر: الأرمي، **حدائق الروح والريحان**، ج 26، ص 242.

له ممن يوجهه، أو يعمل معه، أو يقترن به في تعلم ذلك، حتى يستقل بذاته في أدائها ثم يتقنها. لأجل ذلك، نهى العلماء المسلمون طلبة العلم والآخرين عن أخذ العلم من الكتب، فعن سليمان بن موسى قال: " كان يقال: لا تأخذ القرآن من مُصْحَفِيٍّ، ولا العلم من صُحُفِيٍّ"[1]، أي لا تقرأ القرآن على من تعلم القرآن من المصحف، دون أن يقرأه على شيخ، فيُبين له الصواب من الخطأ، ولا تتلقَّ العلم ممن أخذه من الكتب دون أن يكون له معلم يوجهه ويؤصله[2]؛ ذلك أن المتعلم لا يستقل بذاته في فهم كل هذه العلوم وإن قرأ كل الكتب المتعلقة بها، حيث إن العلم يقتضي العمل به، وحتى يتقن العمل به لابد له من موجه يلازمه ملازمة العلماء، ويأخذ عنهم، ويتخلق بأخلاقهم، وهكذا يستمر معهم في السماع عنهم والقراءة عليهم حتى يحصل على إجازة علمية منهم تفيد تلقيه العلم بالسماع عنهم، أو بالقراءة عليهم، فإن من مفاسد عدم التلقي عن العلماء: افتقادُ المتعلم من يقتدي به في طلب العلم[3]؛ لأن العلم للعمل، يقول الشاطبي (ت 790هـ) في المقدمة الثانية عشرة عند ذكره أنفع طرق طلب العلم: "أن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم؛ لأخذه عنهم، وملازمته لهم؛ فهو الجدير بأن يتصف بما اتصفوا به من ذلك، وهكذا كان شأن السلف الصالح"، بل ولا "تجد عالمًا اشتهر في الناس الأخذ عنه، إلا وله قدوة اشتهر في قرنه بمثل ذلك"[4]، ومن مفاسده أيضًا ضيق آفاقه العلمية؛ "لأنه سوف يبقى في إطار ما درسه في الصحف، غافلًا عما يمكن أن

---

(1) العسكري: أبو أحمد الحسن بن عبد الله، **شرح ما يقع في التصحيف والتحريف**، تحقيق: السيد محمد يوسف، (دمشق: مطبوعات اللغة العربية، د.ط، د.ت)، ج 1، ص9 – 10.

(2) يُنظر: عبد الله، بكر، **حلية طالب العلم**، (الرياض: دار العاصمة، ط1، 1416هـ)، ص 160.

(3) يُنظر: اقلاينة، المكي بن أحمد، **النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى**، (الرباط: مطبعة طوب بريس، ط1، 2002م)، ص 83.

(4) الشاطبي، **الموافقات**، ج 1، ص61 – 62.

يرفع من مستواه العلمي، سواء تعلق الأمر بالفن الذي يدرسه ذاته، أو بأمور أخرى تكون الثقافة العامة للطالب"[1].

يُلاحظ على ذلك، أن لنموذج "منطقة النمو القريبة المركزية" توافقًا واضحًا مع الدراسات الإسلامية، حيث بين الشارع الحكيم أن الحكمة التي اقتضاها من مفاضلة الناس بعضهم على بعض في الرزق والعقل والعلم وغير ذلك، هي أن يستخدم الناس بعضهم بعضاً في تحقيق مصالحهم المختلفة. وأكد علماء الإسلام أن الفرد لا يستقل بذاته في تحصيل المعرفة، بل لابد له من توجيه أهل العلم والاختصاص، واقترانه بهم في تأصيله العلمي إلى أن يستقل بذاته، وكل ذلك يُفيد أن تصميم نموذج يقيس النمو العقلي بناءً على المهارات والخبرات التي يستقل الفرد في ممارستها بمفرده، أو بالاقتران بذوي العلم والاختصاص، والاستفادة من خبراتهم وتوجيهاتهم، هو المنهج الصحيح والسليم الذي يستقيم مع حكمة الشارع في خلق الناس مختلفين، كما يتفق مع منهج علماء الإسلام في طلب العلم، ويحقق مصالح مختلفة بحسب قصد الناس من وراء المعرفة المراد تحصيلها. وبيان ذلك كما يأتي:

1. **ضروري:** قد يحقق النموذج مصلحة ضرورية إذا قصد الفرد المتعلم من تحصيل المعرفة رفع الجهالة عن نفسه، ذلك أن الجهل ضد العلم، والعلم ضروري في حفظ العقل من جانب الوجود، فإن حصل من الأساليب ما يُرفَعُ بها الجهلُ كان من الضروري الأخذُ بها، ويصدق ذلك في حالة الأمي الذي يريد تعلم القراءة والكتابة ليرفع الجهل عن نفسه، والأعجمي المسلم الذي يريد تعلم اللغة العربية ليرفع جهله باللغة ويتمكن من قراءة القرآن والكتب الإسلامية، والمتبحر في العلوم

---

(1) اقلاينة، **النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى**، ص 84.

الشرعية الذي يريد أن يصبح مجتهدًا ليرفع جهله بالقواعد اللازمة التي تؤهله للاجتهاد من خلال إحاطته بعلم أصول الفقه وعلوم القرآن وعلوم الحديث واللغة العربية وغيرها[1].

2. **حاجي:** قد يحقق النموذج مصلحة حاجية إذا لم يقصد الفرد المتعلم رفع الجهل عن نفسه، ولكن إذا لم يتعلم ذلك العلم أصابه الحرج، كالحرج الذي يصيب قارئ القرآن عند عدم علمه بأحكام التجويد، ودارس العلم الشرعي عند عدم علمه بأقسام الحديث الشريف، ودرجاته من حيث القبول والرد، فيُسلم بصحة كل حديث وينسبه إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وهذا مردود شرعًا، لقوله صلى الله عليه وسلم: «مَن كذَبَ عليَّ مُتعمِّدًا فليتَبَوَّأ مَقعَدَه من النار»[2]، والحرج الذي يصيب الأصولي عند عدم علمه بقواعد اللغة العربية، حيث لا يتمكن من استنباط الدلالات من ألفاظها في النص الشرعي، وغيرها من المحاذير.

3. **تحسيني:** قد يندرج النموذج ضمن المصالح التحسينية إذا لم يقصد الفرد المتعلم رفع الجهل عن نفسه، ولم يصبه حرج إذا فاته ذلك العلم، ولكن قصد من تحصيل المعرفة طلب مزيد من العلم، والرفع من الكفاءة العلمية، وإتقان العلوم والمهارات، وتنمية القدرات العقلية وتطويرها، كما في حالة الطالب الذي يلتزم بحضور المجالس العلمية طلبًا للاستزادة في المعرفة، والذي يبدع في مجال البحث العلمي، فينتج العديد من الأبحاث وينشرها ليرفع من كفاءته العلمية ويفيد الأمة، والذي

---

(1) يُنظر: ابن قدامة: عبد الله بن أحمد، **روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه**، (د.م: مؤسسة الريان، ط2، 1423هـ/2002م)، ج 2، ص334 – 337.

(2) متفق عليه، أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الجنائز، باب ما يكره من النياحة على الميت، ج2، ص80، رقم (1291)؛ ومسلم، باب التحذير من الكذب على رسول الله صلى الله عليه وسلم، ج1، ص10، رقم (3).

يتبحر في فن من الفنون ليتقنه، كعلم الحديث، ومن يحرص على المشاركة في الأنشطة العلمية كالندوات والمؤتمرات وغيرها؛ لينمي قدراته العقلية ويطورها.

الفرع الثالث: التقويم المقاصدي للعوامل المؤثرة في النمو العقلي:

يعمل علماء النفس على مراعاة العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية أثناء توجيه وإرشاد الأفراد في مجالات الحياة المختلفة؛ نظرًا لتأثيرها في تحديد الميول والتوجهات، وما ينبني في مراعاتها من مزيد حرصٍ في توجيه كل فرد بما يتناسب مع ميوله وقدراته العقلية، وتسخير هذه القدرات في مجالها المناسب[1].

والأثر الذي يُحدثه تفاعل العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية في القدرات العقلية هو حقيقة علمية تضمنتها بعض التشريعات الإسلامية ومقاصدها، حيث شرع الإسلام الاختيار عند الزواج، وذكر بعض المواصفات التي يُنكح بها الرجل، قال صلى الله عليه وسلم: «إِذَا أَتَاكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ خُلُقَهُ وَدِينَهُ فَزَوِّجُوهُ»[2]، وبعض المواصفات التي تُنكح بها المرأة، قال صلى الله عليه وسلم: «تُنْكَحُ الْمَرْأَةُ لِأَرْبَعٍ: لِمَالِهَا، وَلِحَسَبِهَا، وَلِجَمَالِهَا، وَلِدِينِهَا، فَاظْفَرْ بِذَاتِ الدِّينِ تَرِبَتْ يَدَاكَ»[3]، ومن مقاصد ذلك في حفظ العقل، الإحسان للنسل من خلال اختيار الأصل الحسن، حيث يرث الأبناء عن

---

(1) يُنظر: الفصل الثاني: **حفظ العقل وتنميته لدى علماء النفس**، ص 72-76.

(2) أخرجه الترمذي في **سننه**، أبواب النكاح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب إذا جاءكم من ترضون دينه فزوجوه، ج2، ص381، رقم (1085)، وقال فيه: "هذا حديث حسن غريب".

(3) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب النكاح، باب الأكفاء في الدين، ج7، ص7، رقم (5090)؛ ومسلم، كتاب الرضاع، باب استحباب نكاح ذات الدين، ج2، ص1086، رقم (1466).

والديهم صفاتهم الجسمية والعقلية والخُلُقية، ويكونون تبعًا لهما في دينهما[1]، قال صلى الله عليه وسلم: «كلُّ مَولودٍ يولَدُ على الفِطرةِ، فأبواهُ يُهَوِّدانِه أو يُنَصِّرانِه أو يُمَجِّسانه، كَمَثَلِ البَهيمَةِ تنتج البهيمةَ هل تَرى فيها جَدْعاءَ»[2]، لذلك وجب انتقاء الزوج الصالح عند النكاح؛ لتأثير الوراثة في تحديد خصائص الإنسان وطباعه وعقيدته.

ومن الوسائل الوقائية المعاصرة التي تؤخذ بالاعتبار عند الإقدام على الزواج وسيلة "الفحص الطبي قبل الزواج"، حيث يتضمن الفحص الطبي قبل الزواج مقاصد عدة، من أهمها: الكشف عن الأمراض الوراثية المحتملة، والوقاية منها، ومعرفة مدى توافق الأوعية الدموية لكل من الخاطبين، وأثره في ضمان إنجاب أبناء أصحاء وسالمين عقليًّا وجسديًّا[3]. ولا يختلف العلماء والباحثون في أن الأمراض المعدية والخطيرة هي محل البحث في هذه المسألة، وذلك مثل: التهاب الكبد الوبائي. والأمراض التي تنتقل عن طريق الاتصال الجنسي، أو نقل الدم، مثل: مرض نقص المناعة "الأيدز". والأمراض الوراثية المضرة التي تنتقل من خلال الجينات[4].

وفي مشروعية "الفحص الطبي قبل الزواج" يقول الأستاذ الدكتور علي القره داغي: "ينبغي أن يكون الحديث عن الفحص الطبي قبل الزواج في إطار أنه مشروع فقط وجائز من حيث المبدأ، فهو حق مشروع للراغبين في الزواج، حيث بإمكان كل منهما أن يطلب ذلك الفحص، أو لا يطلب،

---

(1) يُنظر: علوان: عبد الله ناصح، **تربية الأولاد في الإسلام**، (د.م: دار السلام، ط21، 1412هـ/1992م)، ج 1، ص 43.

(2) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، ج2، ص100، رقم (1385).

(3) العمري، **التدابير الشرعية للعناية بالجنين**، رسالة ماجستير، ص19 – 23.

(4) القره داغي: علي محيي الدين، والمحمدي: علي يوسف، **فقه القضايا الطبية المعاصرة**، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط2، 1427هـ/2006م)، ص281.

وأن الطرف الآخر يسعه الإجابة، أو الرفض، وهذا الفحص يدخل في باب الوقاية وحتى ليس من باب التداوي"[1] . فيجوز للراغبين بالزواج إجراء الفحوصات الطبية اللازمة، نظرًا لتأثير الوراثة في نمو الإنسان الجسدي والعقلي والنفسي.

واعتنت الشريعة الإسلامية بالإنسان من حيث البيئة التي يعيش فيها، ويتلقى منها احتياجاته الدينية والنفسية والصحية والعلمية والمادية والاجتماعية، وحرصت على أن تكون صحيحة وسليمة توفر له جميع احتياجاته حتى ينمو نموًّا صحيحًا ومستقيمًا. ففي أول بيئة يُخلق فيها الإنسان – وهي البيئة الرحمية – خصصت الشريعة للجنين حقوقًا، ومن أهمها في حفظ العقل: حقُّه في أن ينمو ويولد معافى من الأمراض، فتلزم المرأة بالمحافظة على صحتها أثناء فترة الحمل من خلال تناول الأغذية الصحية التي تمد الجنين بجميع العناصر الغذائية اللازمة للنمو، ومراجعة الطبيب باستمرار للتأكد من سلامة الحمل، وتجتنب تناول المسكرات، حيث "إن إدمان المرأة الحامل على شرب المسكرات يؤدي في الغالب إلى تشوه الجنين، وزيادة نسبة الإعاقة عقليًّا"، وتجتنب التدخين وتناول الأدوية دون استشارة الطبيب دفعًا للأضرار المحتمل حصولها[2]. والضرر

---

(1) القره داغي، والمحمدي، **فقه القضايا الطبية المعاصرة**، ص282.

(2) يُنظر: العمري، **التدابير الشرعية للعناية بالجنين**، رسالة ماجستير، ص77 – 90.

في الشرع مرفوع، قال صلى الله عليه وسلم: «لا ضرر ولا ضرار»[1]. وأن لا تتعرض للأشعة أثناء فترة الحمل، لثبوت أثرها في تعرض الجنين للاضطرابات العصبية والعقلية[2].

وبعد خروج الإنسان من ظلمات الرحم إلى الوجود ينتقل إلى البيئة الأسرية، وفيها أمرت الشريعة الإسلامية الوالدين بأداء حقوق تجاه الأبناء، ومن أهمها في حفظ العقل: حقُّ الوليد في الرضاع، قال تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ﴾ (سورة البقرة:231)، وقصد الله سبحانه وتعالى من تشريع الإرضاع للوليد هو مدُّه بأهم عنصر غذائي يحتاجه للنمو، وهو "حليب الأم"[3] المؤثر في حفظ النفس والعقل، حيث يُحَسِّن من أداء الأجهزة الجسدية، ويقي من الإصابة بالأمراض المُعدية، ويساعد على تطوير عمل الدماغ[4].

وحق الأبناء في تربيتهم على الصلاة منذ بلوغهم سن التمييز، قال صلى الله عليه وسلم: «مُرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالصَّلَاةِ وَهُمْ أَبْنَاءُ سَبْعِ سِنِينَ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا وَهُمْ أَبْنَاءُ عَشْرٍ»[5]، أراد النبي صلى

---

(1) أخرجه أحمد في **مسنده** مطولاً، ج3، ص267، رقم (2867)؛ وابن ماجه في **سننه**، أبواب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر به جاره، ج3، ص430، رقم (2340)؛ " وقال أبو عمرو بن الصلاح: هذا الحديث أسنده الدارقطني من وجوه، ومجموعها يُقوِّي الحديث ويُحسِّنه، وقد تقبَّله جماهير أهل العلم، واحتجوا به. وقولُ أبي داود: إنه من الأحاديث التي يدور الفقه عليها يشعر بكونه غيرَ ضعيفٍ، والله أعلم". ابن رجب الحنبلي: زين الدين عبد الرحمن بن أحمد، **جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط7، 1422هـ/2001م)، ج2، ص211.

(2) يُنظر: العمري، **التدابير الشرعية للعناية بالجنين**، ص 93.

(3) يقول العلماء في حليب الأم: "مبهِرٌ، ومدهِشٌ، تعجزُ عن تركيبِه بخصائصِه قُوى البشرِ، ولو اجتمعتْ، وتعجزُ عن صنعِه أضخمُ المعاملِ، ولو تظاهَرَتْ"، النابلسي: محمد راتب، **موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة**، (دمشق: دار المكتبي، ط2، 1426هـ/2005م)، ج 1، ص 102.

(4) يُنظر: المرجع السابق، ج 1، ص102 – 103.

(5) سبق تخريجه، ص 131.

الله عليه وسلم من ذلك أن يُعوَّدَ الإنسان منذ بلوغه سن التمييز على الصلاة، حتى إذا بلغ الحلم يسهل إلزامه بها.

ومواظبة الوالدين على تعلم القرآن وتعليمه لأبنائهم، قال صلى الله عليه وسلم: «وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللهِ، يَتْلُونَ كِتَابَ اللهِ، وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ، إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ، وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ وَحَفَّتْهُمُ الْمَلَائِكَةُ، وَذَكَرَهُمُ اللهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ»[1]، ومن مقاصد ذلك أن يهتدوا بهدي القرآن، وأن يكون منهجًا لهم في الحياة، لا يخرجون عنه في تدبير شؤونهم، ومدارستهم لسيرة النبي صلى الله عليه وسلم حتى يتعرفوا على معالم شخصيته عليه الصلاة والسلام وحياته ومواقفه المجيدة ويتخذوه قدوة لهم.

وأن يحرص الآباء على حسن اختيار البيئة التعليمية التي سيدرس فيها الابن ويتلقى فيها العلوم والمهارات اللازمة، ويتبادل العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ويُكَوِّن الصداقات، وأن تتميز المدرسة بحسن إدارتها وبرامجها التعليمية والتربوية وأنظمتها المحكمة ودقة انتقائها للأطر التعليمية والتربوية وتنظيمها للمناهج الدراسية وتوفيرها للأغراض والوسائل التعليمية اللازمة من الصفوف والمعامل والمختبرات والمقاعد الدراسية والكتب وتوفير العناية الغذائية والطبية والاجتماعية. ومن مقاصد ذلك أن يُحسن الآباء انتقاء من سيتلقى عنهم الأبناء التربية والتعليم؛ نظرًا لتأثير ذلك على تربيتهم العقلية والاجتماعية[2] من العلم والأدب وحسن التصرف، وهو منهج أمهات السلف الصالح،

---

(1) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، ج4، ص2074، رقم (2699).

(2) يُقصد بالتربية العقلية: "تكوين فكر الولد بكل ما هو نافع من العلوم الشرعية، والثقافة العلمية والعصرية"، ويُقصد بالتربية الاجتماعية: "تأديب الولد منذ نعومة أظافره على التزام آداب اجتماعية فاضلة، وأصول نفيسة، ونبيلة، تنبع من العقيدة الإسلامية الخالدة ... ليظهر الولد في المجتمع على خير ما يظهر به من

فعن ابن أبي أويس قال: سمعت خالي مالك بن أنس يقول: "كَانَتْ أُمِّي تُلْبِسُنِي الثِّيَابَ وَتَعُمِّمُنِي وَأَنَا صَبِيٌّ وَتُوَجِّهُنِي إِلَى رَبِيعَةَ بْنِ أَبِي عَبْدِ الرَّحْمَنِ وَتَقُولُ: يَا بُنَيَّ، ائْتِ مَجْلِسَ رَبِيعَةَ فَتَعَلَّمْ مِنْ سَمْتِهِ وَأَدَبِهِ قَبْلَ أَنْ تَتَعَلَّمَ مِنْ حَدِيثِهِ وفقهه"[1].

ويجب تعليمهم معايير الصحبة الصالحة، ومواصفات الصحبة السيئة، حتى يميزوا بين أصناف الناس، ويحسنوا اختيار أصدقائهم، ومن يجالسونهم ويخالطونهم من الناس أثناء تفاعلهم الاجتماعي، قال صلى الله عليه وسلم: «إِنَّمَا مَثَلُ الْجَلِيسِ الصَّالِحِ، وَالْجَلِيسِ السَّوْءِ كَحَامِلِ الْمِسْكِ وَنَافِخِ الْكِيرِ، فَحَامِلُ الْمِسْكِ: إِمَّا أَنْ يُحْذِيَكَ، وَإِمَّا أَنْ تَبْتَاعَ مِنْهُ، وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحًا طَيِّبَةً. وَنَافِخُ الْكِيرِ، إِمَّا أَنْ يُحْرِقَ ثِيَابَكَ، وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً»[2]. ومعنى الحديث أن الجليس الصالح له أثر طيب من حسن التصرف وأدب الحديث والحكمة في التفكير، يتأثر به من يجالسه تأثرًا طيبًا، على خلاف جليس السوء، فإن له أثرًا سيئًا من سوء التصرف والأدب وخبث التفكير، يؤثر فيمن يجالسه تأثيرًا سيئًا[3]. ومن مقاصد ذلك حفظ عقل الإنسان أثناء تفاعله الاجتماعي، فلا يتأثر

حسن التعامل، والأدب، والاتزان، والعقل الناضج، والتصرف الحكيم". علوان، **تربية الأولاد في الإسلام**، ج 1، ص353،255.

(1) ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله، **التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، تحقيق: مصطفى بن محمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري، (المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، د.ط، 1387هـ)، ج 3، ص 4.

(2) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب البر والصلة والآداب، باب استحباب مجالسة الصالحين، ومجانبة قرناء السوء، ج4، ص2026، رقم (2628).

(3) يُنظر: الصنعاني: محمد بن إسماعيل، **التنوير شرح الجامع الصغير**، تحقيق: الدكتور محمد بن إسحاق، (الرياض: مكتبة دار السلام، ط1، 1432هـ/2011م)، ج 4، ص 199.

بأفكار ومعتقدات الآخرين بما يختل به عقله، ويضطرب به تصرفه، قال صلى الله عليه وسلم:« الرجُلُ على دِينِ خَلِيلِهِ، فلينظر أحدُكُم من يُخالِلُ »[1].

يستنتج مما سبق أن العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية لها أثر في نمو الإنسان وتحديد خصائصه وطباعه وميوله، أكدته الدراسات النفسية، والدراسات الإسلامية في مقاصدها، وتتحقق في مراعاتها أثناء توجيه الأفراد مصالح مختلفة بحسب حالة كل فرد. وبيان ذلك فيما يأتي:

1. **ضروري:** قد يكون من الضروري مراعاة العوامل المؤثرة في النمو العقلي إذا كان الفرد يعاني من اضطراب فكري، أو سلوكي بسبب أمراض نفسية، أو عقلية ورثها من والديه عن طريق الجينات الوراثية، أو يتعرض لبعض المشكلات الاجتماعية، كأن يكون نشأ في بيئة غير سليمة، كما لو كان الوالدان منفصلين، أو منشغلين عن تربيته، أو تعرض للعنف الأسري[2]، أو يواجه في المدرسة بعض المشكلات كالتنمر[3] من قبل زملائه، أو عدم قدرته على التواصل الاجتماعي، أو يلقى صعوبة في التعلم وغير ذلك، فيَلْزَمُ من يوجهه مراعاةُ هذه العوامل عند

---

(1) أخرجه أبو داود في **سننه**، أول كتاب الأدب، باب من يؤمر أن يُجالس، ج7، ص204، رقم (4833)؛ والترمذي في **سننه**، أبواب الزهد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ج4، ص187، رقم (2378)، وقال فيه: "هذا حديث حسن غريب".

(2) يُقصد بالعنف الأسري: "أي اعتداء، أو إساءة حسية، أو معنوية، أو جنسية، أو بدنية، أو نفسية من أحد أفراد الأسرة أو الأقارب أو العاملين في نطاقها تجاه فرد آخر كالزوجة أو الأطفال ... بحيث يتضمن ذلك تهديدًا لحياتهم وصحتهم البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية وأموالهم وعرضهم"؛ اليوسف: عبد الله بن عبد العزيز، وآخرون، **العنف الأسري**، (الرياض: وزارة الشؤون الاجتماعية، د.ط، 2006م)، ص17.

(3) يُقصد بالتنمر المدرسي: أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ، أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر، بشكل متكرر، وطوال الوقت، وقد تكون بالكلمات كالتوبيخ، والشتم والتهديد، أو بالجسد كالضرب والركل والعبس بالوجه، بقصد السخرية منه، أو عزله عن المجموعة، وعدم الاستجابة لرغباته. يُنظر: السعدي، **التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير، ص 11.

دراسة حالته حتى يفهم أسباب ومسببات المشكلة التي يُعاني منها، ومن ثَم يستطيع أن يُرشده ويُقدم له الحلول المساعدة على معالجتها.

2. **حاجي:** قد يكون من الحاجي مراعاة العوامل المؤثرة في النمو العقلي إذا لم يكن الفرد يعاني من اضطرابات فكرية، أو سلوكية بسببها. لكن، قد يصاب بإحْباط عند فرض الوالدين، أو أحد المعلمين عليه تخصصًا علميًّا، أو مهنيًّا لا يناسب ميوله وقدراته العقلية، أو عند إجباره على الزواج بزوج لا يتفق معه فكريًّا، فلابد من مراعاة ذلك لرفع المعاناة عنه عند دخوله في مجال علمي، أو مهني لا يناسب ميوله وتوجهه المعرفي، قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (سورة البقرة: 286)، ودرءًا للمفاسد المحتملة عند زواجه بمن لا يميل قلبه إليها، وعقله لها، كوقوع الطلاق، أو فقدان المودة بين الزوجين.

3. **تحسيني:** قد تندرج مراعاة العوامل المؤثرة في النمو العقلي ضمن المصالح التحسينية إذا لم يكن الفرد يعاني من اضطرابات فكرية، أو سلوكية بسببها، ولم يصب بإحباط عندما تُفرض عليه تخصصات علمية، أو مهنية، أو اجتماعية لا تناسب ميوله وقدراته العقلية. ولكن بات القصد من مراعاتها هو الالتزام بالعادات والتقاليد والآداب والأخلاق الفاضلة التي تربى عليها، كما في حالة الزواج، وكان الزوجان من بيئتين مختلفتين في العادات والتقاليد، فينبغي من كليهما التعرف على عادات وتقاليد الآخر واحترامها، والتزام الوالدين في تربية الأبناء على الآداب والأخلاق التي تربيا عليها إذا كانت حسنة وطيبة، أما إذا كانت سيئة، أو خبيثة، فينبغي عليهما اجتنابها وتجنُّب تربية الأبناء عليها، قال تعالى: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ﴾ (سورة الإسراء: 15).

الفرع الرابع: التقويم المقاصدي لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

تشير نظرية "الإرشاد العقلاني الانفعالي" لألبرت أليس إلى أن الاضطراب السلوكي للفرد يحصل نتيجة الأفكار غير العقلانية المترسخة في بنيته المعرفية، وأن المنهج الأصح لتعديل السلوك يبدأ من خلال توجيه هذه الأفكار وتبديلها بأفكار ومعتقدات عقلانية يستقيم بها فكر الفرد وسلوكه، وهذه حقيقة علمية صحيحة، أي صحة تأثير الاعتقاد في السلوك، وقد أكدته الدراسات النفسية والإسلامية، حيث إن من مقاصد العقيدة الإسلامية العمل بمقتضاها، إذ تعمل على توجيه الإنسان معرفيًّا وسلوكيًّا وخُلُقيًّا، فإن صلحت صلح السلوك واستقام، وإن فسدت فسد السلوك واضطرب بسبب تلازم العقيدة مع العمل، بل إن حقيقة الإيمان العملُ به، فمن آمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره، فإن هذا الاعتقاد يدفع المؤمن إلى الاستقامة على طاعة الله وحسن عبادته، قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (سورة الأحقاف: 13)، ويُصبح مراقبًا نفسَه في السر والعلن، لعلمه أنه تعالى يعلم ما يخفي وما يعلن، قال تعالى ذكره: ﴿إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ وَمَا يَخْفَىٰ﴾ (سورة الأعلى: 7)، وأن هناك ملائكة تُدَوِّنُ سائرَ أعمالِه، قال تعالى ذكره: ﴿وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ * كِرَامًا كَاتِبِينَ * يَعْلَمُونَ مَا تَفْعَلُونَ﴾ (سورة الانفطار: 10 – 12). والعمل بالقرآن يهديه إلى أقوم سبيل، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ (سورة الإسراء: 9). كما أن الاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم واتباعَ سنته يُرشد المؤمن إلى السلوك الصحيح والعمل الصالح والخُلُق القويم، لذلك أمر الله باتباعه في قوله تعالى: ﴿وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا﴾ (سورة الحشر: 7)، وباتباعه له يصبح هو أيضًا على خلق عظيم لقوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (سورة القلم: 4)، إلى أن يُصبح إنسانًا متزنًا غير مضطرب، قال تعالى: ﴿إِنَّ الْإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا﴾ (سورة المعارج:

19). ولا يغتر بالخير، بل يشكر الله عليه، ولا ينهزم أمام الضراء، بل يصبر، وفي ذلك قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «عَجَبًا لِأَمْرِ الْمُؤْمِنِ، إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ، وَلَيْسَ ذَاكَ لِأَحَدٍ إِلَّا لِلْمُؤْمِنِ، إِنْ أَصَابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ، فَكَانَ خَيْرًا لَهُ، وَإِنْ أَصَابَتْهُ ضَرَّاءُ، صَبَرَ فَكَانَ خَيْرًا لَهُ»[1]. كما يدفعه إيمانه أيضًا إلى محاسبة نفسه على الدوام؛ ليقينه أنه سيأتي يوم سَيُجَازَى فيه المحسنون بما أحسنوا، والمسيؤون بما أساؤوا، قال تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ * وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾ (سورة الزلزلة: 7 – 8).

ولا يكتمل إيمان المؤمن إلا بحسن عمله، فقد دلت على ذلك مجموعة من الأحاديث. ففي دفع التباغض والتحاسد بين الإخوان، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لا يؤمنُ أَحدُكم حتَّى يحبَّ لأَخيهِ ما يحبُّ لنفسهِ»[2]. وفي النهي عن إيذاء الجار والحث على إكرام الضيف وحفظ اللسان، قال صلى الله عليه وسلم: «مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَاليَوْمِ الآخِرِ فَلاَ يُؤْذِ جَارَهُ، وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَاليَوْمِ الآخِرِ فَلْيُكْرِمْ ضَيْفَهُ، وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَاليَوْمِ الآخِرِ فَلْيَقُلْ خَيْرًا أَوْ لِيَصْمُتْ»[3].

---

(1) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب الزهد والرقائق، باب المؤمن أمره كله خير، ج4، ص2295، رقم (2999).

(2) متفق عليه، أخرجه البخاري في **صحيحه**، في كتاب الإيمان، باب من الإيمانِ أَن يحبَّ لأَخيهِ ما يحبُّ لنفسهِ، ج1، ص12، رقم (13)، ومسلم، كتاب الإيمان، باب الدليل على أن من خصال الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه من الخير، ج1، ص67، رقم (45).

(3) متفق عليه، أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الأدب، باب من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذِ جاره، ج8، ص11، رقم (6018)، ومسلم، كتاب الإيمان، باب الحث على إكرام الجار والضيف ولزوم الصمت إلا عن الخير وكون ذلك كله من الإيمان، ج1، ص68، رقم (47)، واللفظ عند مسلم: «أَوْ لِيَسْكُتْ».

وفي صلة الرحم، قال صلى الله عليه وسلم: «وَمَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَاليَوْمِ الآخِرِ فَلْيَصِلْ رَحِمَهُ»[1].

وفي حسن الخُلُق، قال عليه الصلاة والسلام: «أكمَلُ المؤمنين إيمانًا أحسنُهُم خُلُقًا»[2].

ويُعد منهج أليس في تصحيح السلوك من خلال توجيه العقل، منهجًا صحيحًا وسليمًا، ويحقق مصالح مختلفة بحسب حالة الفرد التي يُشرف عليها المُرشد المعرفي السلوكي. وبيانها كما يأتي:

1. **ضروري:** قد يحقق "الإرشاد العقلاني الانفعالي" مصلحة ضرورية إذا أدت الأفكار اللاعقلانية إلى خروج سلوك الفرد عن دائرة العقلاء وظهرت عليه علامات العته والجنون، فيكون من الضروري أن يُعرض على مرشد معرفي سلوكي ليقوم بما هو لازم لتصحيح فكره وسلوكه؛ ذلك أن كلية العقل تندرج ضمن كليات المقاصد الشرعية التي لابد من حفظها لاستقامة حياة الناس، فإن حصل من الأسباب ما يُفوت كلية العقل، كان من الضروري الأخذ بالأساليب التي تعمل على حفظها من الاختلال والضياع.

2. **حاجي:** قد يحقق "الإرشاد العقلاني الانفعالي" مصلحة حاجية إذا لم تؤدِّ الأفكار اللاعقلانية إلى خروج الفرد عن دائرة العقلاء. لكن، قد يصاب الفرد بالعنت والمشقة في ضبط سلوكه

---

(1) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الأدب، باب إكرام الضيف وخدمته إياه بنفسه، ج8، ص32، رقم (6138).

(2) أخرجه عن أبي هريرة كل من أحمد في **مسنده**، ج 12، ص364، رقم (7402)، وج16، ص114، رقم (10106)، وج16، ص478، رقم (10817)؛ وأبو داود عن شيخه الإمام أحمد في **السنن**، أول كتاب السنة، باب الدليل على زيادة الإيمان ونقصانه، ج7، ص70، رقم (4682)؛ والترمذي في **سننه**، أبواب الرضاع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في حق المرأة على زوجها، ج2، ص454، رقم (1162)، وقال فيه: "وفي الباب عن عائشة وابن عباس. حديث أبي هريرة هذا حديث حسن صحيح".

إذا لم يوجهه، فتكون الحاجة قائمة إلى استشارة أحد المرشدين في ذلك ليعمل على توجيهه بما يدرأ عنه الاختلال المتوقع حصوله.

3. **تحسيني:** قد يندرج "الإرشاد العقلاني الانفعالي" ضمن المصالح التحسينية إذا لم تؤد الأفكار اللاعقلانية إلى اختلال سلوك الفرد، ولم يُصِبِ الفردَ العَنَتُ والمشقَّةُ إذا لم يوجهها، وبات قصده من الإرشاد تنمية قدراتِه العقليةِ وتطويرها وتحقيق الاستقامة في سلوكه.

المطلب الثاني: التقويم المقاصدي لأساليب تنمية العقل لدى علماء النفس:

يُعد العلم أساس نمو العقل وتقويمه، وعلى الرغم من ذلك فإن العقل لا يتقدم في نموه، ولا تظهر قدرته على الإنجاز والإبداع والاستثمار إلا بوجود أساليب مساعدة على ذلك. ولقد بين علماء النفس مجموعة من الأساليب التعليمية والاجتماعية في تنمية القدرات العقلية للفرد، وذُكر في الدراسات الإسلامية من الأدلة والآثار وأقوال العلماء ما يقر بأهمية هذه الأساليب، ومن خلال دراستها يمكن الكشف عن المصالح التي تتضمنها في حفظ العقل. وتفصيل ذلك فيما يأتي:

الفرع الأول: التقويم المقاصدي للأساليب التعليمية في تنمية العقل:

بَيَّنَ علماء النفس مجموعة من الأساليب التعليمية التي تنمي قدرة الفرد المتعلم على اكتشاف المعرفة، وحفظها، واسترجاعها، والربط بينها وبين ما تحتويه البنية المعرفية للفرد المتعلم من مفاهيم وتنظيمها ثم توظيفها في واقع الحياة من خلال نموذج "التعلم بالاكتشاف" لبرونر، وتصميم نماذج في تنظيم المحتوى المعرفي للمواد الدراسية، كنموذج جانييه وأوزبل ورايجلوث، بالإضافة إلى أهمية التعرف على أنماط التفضيل المعرفي للفرد المتعلم، واستخدام تقنية الخرائط الذهنية.

وتتضمن هذه الأساليب مصالح جمة في حفظ العقل، أما التعلم بالاكتشاف فيُخرج المتعلم من حيز التلقين، وحفظ المعلومات دون فهمها، وتدبر معانيها، ويدفعه إلى السعي إلى التفكير والتدبر حتى يصل إلى الحقائق. ويتضمن ذلك مجموعة من المصالح دلت عليها النصوص الشرعية، منها معرفة الله عز وجل، والإيمان به لمن ينكر وجوده، من خلال النظر في مخلوقاته، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ * وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ (سورة الغاشية: 17 – 20). والمعنى: "أفلا ينظرون نظر التدبر والاعتبار إلى كيفية خلق هذه المخلوقات الشاهدة بحقيقة البعث والنشور؛ لإشعارها بأن خالقها متصف بصفات الكمال من القدرة والقوة والحكمة، ومنزه عن صفات النقصان من العجز والضعف والجهل، حتى يرجعوا عما هم عليه من الإنكار والنفور، ويسمعوا إنذارك، ويستعدوا للقاء الله تعالى بالإيمان والطاعة"[1].

وزجر المنافقين عن معصية الله ورسوله صلى الله عليه وسلم من خلال تدبر آيات القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ (سورة محمد: 24). والمعنى: "أفلا يتدبر هؤلاء المنافقون مواعظ الله التي يعظهم بها في آي القرآن الذي أنزله على نبيه عليه الصلاة والسلام، ويتفكَّرون في حُججه التي بيَّنها لهم في تنزيله، فيعلموا بها خطأ ما هم عليه مقيمون"[2]، ودعوة الكافرين إلى النظر في أحوال القوم الذين كذّبوا الرسل، وعاثوا في الأرض فساداً، كيف أهلكهم الله بذنوبهم على الرغم من كثرتهم وقوتهم؟ لعل تفكرهم في أحوالهم يزجُرُهُم

---

(1) الهرري، **حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن**، ج 31، ص385 .

(2) المرجع السابق، ج 27، ص 188.

عن تكذيب الله ورسله عليهم الصلاة والسلام[1]، قال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْهُمْ وَأَشَدَّ قُوَّةً وَآثَارًا فِي الْأَرْضِ فَمَا أَغْنَىٰ عَنْهُم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ (سورة غافر: 82).

كما يزيد التفكرُ المؤمنَ يقينًا وإيمانًا بالله عز وجل وقدرته، لذلك جمع سيدنا إبراهيم عليه الصلاة والسلام بين التفكر والإيمان، فعندما مر على دابة ميتة قد بليت وتَقَسَّمَتْهَا الطيور والسباع فتفرق لحمها في بطونها، أخذ ينظر في ذلك ويتفكر كيف لله أن يحييها؟! على الرغم من يقينه بأن الله قادر على أن يحيي الموتى، فسأل الله أن يبين له ذلك[2]؛ "ليرى ذلك عيانًا، فيزداد يقينًا برؤيته ذلك عيانًا إلى علمه به خبرًا"[3]، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي﴾ (سورة البقرة: 260).

والزجر عن المُحرمات يكون بتدبر مقاصد تحريمها، كما في قصة الشاب الذي جاء يستأذن النبي صلى الله عليه وسلم بالزنا، فأجابه النبي عليه الصلاة والسلام إجابة تفكر وتدبر للمقصد الذي أراده الشارع سبحانه من تحريم الزنا، ليكون سدًّا لشهوته، ورادعًا له عن اقتراف هذا الفعل الفاحش، فعن أبي أمامة قال: إن فتى شابًّا أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، ائذن لي بالزنا، فأقبل القوم عليه فزجروه، وقالوا: مه. مه. فقال: ادنه، «فدنا منه قريبًا». قال: فجلس قال: «أتحبه لأمك؟!» قال: لا، والله! جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لأمهاتهم». قال: «أفتحبه لابنتك؟!» قال: لا، والله! يا رسول الله، جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه

---

(1) يُنظر: الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، ج 21، ص 421.
(2) يُنظر: المرجع السابق، ج 5، ص 486.
(3) المرجع السابق، ج 5، ص 485.

لبناتهم». قال: «أفتحبه لأختك؟!» قال: لا، والله! جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لأخواتهم». قال: «أفتحبه لعمتك؟!» قال: لا، والله! جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لعماتهم». قال: «أفتحبه لخالتك؟!» قال: لا، والله! جعلني الله فداءك. قال: «ولا الناس يحبونه لخالاتهم» . قال: «فوضع يده عليه وقال: اللهم اغفر ذنبَه، وطهِّر قلبَه، وحَصِّنْ فرجَه»، قال: فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء[1]. وقد بين النبي صلى الله عليه وسلم أن المقصد من تحريم الزنا هو حفظ أعراض الناس وصيانتها، فكما أن الرجل لا يرضى أن يُدنَّس عِرْضُه وشرفُه، فكذلك الناسُ لا يرضون لأنفسهم مثلَ ذلك.

يتبين من ذلك أن التأمل والتفكر والتدبر والنظر من المفاهيم التي ذكرتها النصوص الشرعية، وتندرج ضمن مفهوم التعلم بالاكتشاف، وتحقق مصلحة في حفظ العقل من خلال إعمال الفكر الذي يُساعد الكافر على الاهتداء إلى الطريق الحق، ويزجُر العاصي عن معصيته، ويزيد المؤمن يقينًا وإيمانًا بالله وقدرته، ويزيد المتعلم فهمًا وعلمًا.

ويُعدُّ أسلوبا تنظيم المحتوى المعرفي والتعرف على الأنماط المعرفية للمتعلم من أهم الأساليب الواقعة في النظم التعليمية التي تُلزَم الأطرَ التعليميةَ بمراعاتها في التدريس، وتُحقق مصالحَ عديدة في حفظ العقل. أما التدرج في تصميم المناهج الدراسية من الخاص إلى العام، ومن

---

(1) أخرجه أحمد في **مسنده**، مسند الأنصار، ج36، ص545، رقم (22211)، قال فيه الهيثمي: "رواه أحمد والطبراني في الكبير، ورجاله رجال الصحيح". الهيثمي: أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان، **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق: حسام الدين القدسي، (القاهرة: مكتبة القدسي، د.ط، 1414هـ/1994م)، ج1، ص341. وقال فيه العراقي: "رواه أحمد بإسناد جيد، رجاله رجال الصحيح". العراقي: أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين، **المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، في تخريج ما في الإحياء من الأخبار**، (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1426هـ/2005م)، ج5، ص251.

البسيط إلى المعقد، ففيه مصلحة من حيث تيسير فهم المادة العلمية، وتقريبها إلى أذهان المتعلمين بما ييسر عليهم مذاكرتها، قال ابن عباس رضي الله عنه: «كُونُوا رَبَّانِيِّينَ»، ومعنى الرباني: "الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره"[1]، أي بالتدريج.

وأما فهم النمط المعرفي الذي يُفضله الفردُ المتعلمُ، ففيه مصلحةٌ في عدم تكليفه إلا بما تحتمله سعته العقلية من العلم. وفي تحقيق أهداف التعلم على جميع المتعلمين، يقول أبو العباس: "إن الناس في العلم ثلاث درجات: فواحد يُلْهَمُ فيتعلمُ فيصير مبدعًا، والآخر يتعلم ويُلهَم فهو يؤدي ما حفظ، والآخر يُجْمَعُ له بين أن يُلهم وأن يتعلمَ فيكونُ بقليلِ ما تعلم مُكثرًا بِقُوَّةِ ما يُلْهَمُ"[2]. وتوجيههم بما يتناسب مع قدراتهم ومؤهلاتهم، ذلك أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحدٍ لقتل أكثرَهم! كذلك الإطار التربوي والتعليمي، لو اتبع نمطًا واحدًا في التوجيه والتعليم لحمَّل المتعلمَ فوق طاقته، بل ينبغي أن ينظر في حاله من القوة والضعف، وعمره ومؤهلاته المعرفية ومزاجه ويبني على ذلك في توجيهه له[3].

كما تُعد تقنية الخرائط الذهنية من أحدث التقنيات المستخدمة في التدريس، وتتميز بصلاحية استخدامها في جميع المجالات، حيث استفاد منها العلماء والباحثون والدارسون في الدراسات الشرعية وغيرها، نظرًا لما فيها من مصلحةٍ من حيث تيسيرُ حفظِ المادة العلمية مهما بلغ حجمُها، واسترجاعُها عند اللزوم.

---

(1) ذكره البخاري في **صحيحه**، كتاب العلم، باب العلم قبل القول والعمل، ج 1، ص24 .

(2) التوحيدي: أبو حيان، **الإمتاع والمؤانسة**، تحقيق: عبد المنعم فريد، (بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم، د.ط، د.ت)، ج 1، ص 183.

(3) يُنظر: الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج 3، ص 61.

تخلص الباحثة مما سبق إلى أن الأساليب التعليمية في تنمية العقل تندرج ضمن المصالح الحاجية والتحسينية في حفظ العقل؛ ذلك أن العلم ضروري في نمو العقل وتقويمه، وبه يُدفع الجهل، فما يلحقه من أساليب تُساعد على تنمية العقل وتطويره فهي بمثابة المكمِّل له في حفظ العقل، حيث تعمل هذه الأساليب على دفع المشقة ورفع الحرج اللَّذَيْنِ قد يُصاب بهما الفرد أثناء تعليمه بما تُمَهِّد له مِنْ سُبلِ التيسير، والتخفيف في الفهم والإدراك والحفظ والاسترجاع والتطبيق العملي لما تعلمه، كالحرج الذي يقع فيه المسلم عندما يقف عند حدود النص الشرعي، ويعمل به دون تدبر معانيه، والبحث عن الغايات والحكم والمآلات التي يتضمنها، حيث لا يأمَن على نفسه من الوقوع في المعصية، فتكون الحاجة قائمة إلى التفكر والتدبر في النصوص الشرعية ومعانيها وأحكامها ومقاصدها، والمشقة التي تصيب المُعلم والمُتعلم عند عدم التدرج في تصميم المناهج الدراسية. فمن جهة المعلم، يشق عليه إفهام المتعلمين، ومن جهتهم يشق عليهم فهمُ المادة الدراسية واستيعابها، فتكون الحاجة قائمة إلى تنظيم المحتوى المعرفي بسبب الحرج الذي قد يقع للمعلم عند عدم تفريقه بين مستويات الطلبة من حيث القوةُ والضعفُ، فيتعامل معهم كأنهم عقلٌ واحدٌ مما يؤدي إلى أهمية التعرف على أنماط التفضيل المعرفي، واستخدام الخرائط الذهنية بقصد تيسير حفظ المادة الدراسية واسترجاعها.

كما تحسِّن هذه الأساليب من عمل العمليات العقليةِ وتطورُها لمن استخدمها بغير قصد التيسير ودفع الحرج والمشاق، كمن أراد أن يتفكر ويتدبر ليقوي إيمانه بالله تعالى، ومن أراد التوسع في علم محدد كالفقه، فبدأ يتدرج في القراءة من كتاب وجيز فوسيط ثم بسيط – أي واسع – في الفقه، وكحال المُعلم الذي يكشف عن الأنماط المعرفية للمتعلم بقصد تحسين قدراته المعرفية

وتطويرها، وكمن يستخدم الخرائط الذهنية بغرض التخطيط والتنظيم وتحسين عملية التذكر والاسترجاع.

الفرع الثاني: التقويم المقاصدي للأساليب الاجتماعية في حفظ العقل:

يُعد توظيف مبدأي التعاون والاقتداء في النظم التعليمية والتربوية من الأساليب المساعدة في تنمية القدرات العقلية، وتتضمن مصالح جمة في حفظ العقل، وبيانها كما يأتي:

أولًا: التعلم الجماعي: يقوم التعلم الجماعي على تنظيم عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد المتعلمين بقصد تنمية المعرفة، واكتساب المهارات العلمية المختلفة من خلال أربع استراتيجيات، وهي: التعلم التبادلي، والتعلم التعاوني الإلكتروني، وغير الإلكتروني، والتدريس الخصوصي للأقران.

وتتضمن هذه الاستراتيجيات مصالح عديدة في حفظ العقل، مثل التعلم التبادلي الذي يخلُق الحوار الفعال بين المعلم والمتعلم حول موضوع محدد، أو مسألة مطروحة، أو قضية ما، ويتضمن مصلحة في اختبار مدى سعة علم المتعلم، ومساعدته على استنتاج المعرفة ومعالجتها، وهو منهجٌ علميٌ سليم، كان النبي صلى الله عليه وسلم يمارسه مع أصحابه رضي الله عنهم، حيث كان عليه الصلاة والسلام يلقي السؤال ابتداءً على أصحابه حتى يختبرهم ويساعدهم على استنتاج المعرفة[1]، قالَ: رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «يَا أَبَا الْمُنْذِرِ، أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟» قَالَ: قُلْتُ: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قَالَ: «يَا أَبَا الْمُنْذِرِ، أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ

(1) يُنظر: الدويش، "تطوير التعليم الشرعي حاجة .. أم ضرورة؟"، **كتاب الأمة**، ع 158، د.ج، ص 70.

مَعَكَ أَعْظَمُ؟» قَالَ: قُلْتُ: ﴿اللهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ﴾ (سورة البقرة: 255). قَالَ: فَضَرَبَ فِي صَدْرِي، وَقَالَ: «وَاللهِ، لِيَهْنِكَ الْعِلْمُ أَبَا الْمُنْذِرِ»[1]، أي "ليكن العلم هنيئًا لك"[2].

وعند استفتاء بعض الصحابة له عليه الصلاة والسلام، كان يتحاور معهم في تقريب المعنى إلى أذهانهم حتى يستدرجهم إلى استنتاج الإجابة، وقد جاء في الحديث عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلًا أتى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: يا رسول الله، ولد لي غلام أسود، فقال: «هل لك من إبل؟» قال: نعم، قال: «ما ألوانها؟» قال: حُمْر، قال: «هل فيها من أوْرَق؟» قال: نعم، قال: «فأنّى ذلك؟» قال: لعله نزعه عِرْق، قال: «فلعل ابنك هذا نزعة»[3]، وعن ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا أَنَّ امْرَأَةً أَتَتْ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَتْ: إِنَّ أُمِّي مَاتَتْ وَعَلَيْهَا صَوْمُ شَهْرٍ، فَقَالَ: «أَرَأَيْتِ لَوْ كَانَ عَلَيْهَا دَيْنٌ، أَكُنْتِ تَقْضِينَهُ؟» قَالَتْ: نَعَمْ، قَالَ: «فَدَيْنُ اللهِ أَحَقُّ بِالْقَضَاءِ»[4].

وكانوا أيضًا رضي الله عنهم يُراجعون النبي صلى الله عليه وسلم في معالجة ما يتلقونه من معارف، عندما يلتبس عليهم المعنى، وكان عليه الصلاة والسلام يحاورهم في بيانها[5]، وقد جاء في الحديث أَنَّ عَائِشَةَ، زَوْجَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: كَانَتْ لاَ تَسْمَعُ شَيْئًا لاَ تَعْرِفُهُ إِلَّا

---

(1) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب فضل سورة الكهف وآية الكرسي، ج1، ص556، رقم (810).

(2) القاري: علي بن محمد، **مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح**، (بيروت: دار الفكر، ط1، 1422هـ/2002م)، ج 4، ص 1462.

(3) متفق عليه، أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الطلاق، باب إذا عرض بنفي الولد، ج7، ص53، رقم (5305)؛ ومسلم، كتاب الطلاق، باب انقضاء عدة المتوفى عنها زوجها، وغيرها بوضع الحمل، ج2، ص1137، رقم (1500).

(4) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب الصيام، باب قضاء الصيام عن الميت، ج2، ج804، رقم (1148).

(5) يُنظر: الدويش، "تطوير التعليم الشرعي حاجة .. أم ضرورة؟"، ص 73.

رَاجَعَتْ فِيهِ حَتَّى تَعْرِفَهُ، وَأَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «مَنْ حُوسِبَ عُذِّبَ»، قَالَتْ عَائِشَةُ: فَقُلْتُ: أَوَلَيْسَ يَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ (سورة الانشقاق: 8) قَالَتْ: فَقَالَ: «إِنَّمَا ذَلِكِ العَرْضُ، وَلَكِنْ: مَنْ نُوقِشَ الحِسَابَ يَهْلِكْ»[1]. وقال صلى الله عليه وسلم: «وَفِي بُضْعِ أَحَدِكُمْ صَدَقَةٌ»، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، أَيَأْتِي أَحَدُنَا شَهْوَتَهُ وَيَكُونُ لَهُ فِيهَا أَجْرٌ؟! قَالَ: «أَرَأَيْتُمْ لَوْ وَضَعَهَا فِي حَرَامٍ أَكَانَ عَلَيْهِ فِيهَا وِزْرٌ؟ فَكَذَلِكَ إِذَا وَضَعَهَا فِي الْحَلَالِ كَانَ لَهُ أَجْرٌ»[2].

يتبين من ذلك أن التحاور المتبادل بين المعلم والمتعلم يؤدي إلى حفظ العقل من خلال اختبار المتعلم فيما يعلم من علم، وإعمال عقله في التوصل للإجابة عند السؤال، وتشجيعه على المراجعة في توضيح بعض الأمور عندما تحتاج إلى بيان.

وتُعد استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني وغير الإلكتروني والتدريس الخصوصي للأقران من أهم الاستراتيجيات التي تُحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الأفراد المتعلمين في سبيل استثمار قدراتهم العقلية في إنجاز المهام والواجبات وإعداد المشاريع العلمية، وتتضمن مصالح عديدة في حفظ العقل؛ إذ تُساعد الأفراد ذوي صعوبات التعلم على تخطي بعض مشكلاتهم التعليمية، كمن يُواجه صعوبة في الحفظ والقراءة والاستيعاب والمشاركة وحل الواجبات، وتُيسر لهم مهمة التعليم من خلال العمل الجماعي، وهو المقصد الذي أراده عليه الصلاة والسلام في قوله:

---

(1) متفق عليه، أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب العلم، باب من سمع شيئًا فلم يفهمه فراجع فيه حتى يعرفه، ج1، ص32، رقم (103)؛ ومسلم، كتاب صفة القيامة والجنة والنار، باب إثبات الحساب، ج4، ص2204، رقم (2876).

(2) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب الزكاة، باب بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف، ج2، ص697، رقم (1006).

«مَن نَفَّسَ عن مؤمن كُرْبةً مِن كُرَبِ الدُّنيا، نَفَّسَ الله عنه كُرْبةً من كرب يوم القيامة»[1]. وجه الدلالة أن لفظ "كربة" تدل على الشدة والقوة[2]، وذكر مطلقًا دون قيد للدلالة على شموليته لأي شدة يواجهها المسلم في الدنيا تُحيل بينه وبين تحقيق مصالحه، ومن أعان أخاه المسلم على تفريجها، جزاه الله بتفريج إحدى كربات يوم القيامة عنه[3]، وتفريج الكربات من أسمى مقاصد التعاون في الإسلام.

هذا، وتنمي هذه الاستراتيجيات روح التعاون بين الأفراد المتعلمين في اكتساب المعارف ومعالجتها، والقدرة على الإنتاج العلمي، والتفكير الإبداعي، وإنجاز المشاريع العلمية التي لا تتحقق إلا بالعمل الجماعي، وهو من المقاصد التي أرادها النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: «إنَّ المؤمنَ للمؤمن كالبُنيانِ، يشُدُّ بعضُه بعضًا»[4]. وجه الدلالة: شبَّه النبيُّ صلى الله عليه وسلم المؤمنين في تعاضدهم وتآزرهم وتعاونهم بالبنيان المحكم في تركيبه، والمتماسك في شدته وقوته، وفيه إشارة إلى الحال التي ينبغي أن يكون عليه المؤمنون لتحقيق مصالحهم المختلفة[5]، وفي قوله صلى الله عليه وسلم: «يشُدُّ بعضُهُ بعضًا» إشارة إلى أهمية التعاون، وتعاضد الضعيف بالقوي ليشده إلى العمل الصالح المثمر.

---

(1) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن، ج8، ص71، رقم (2699).

(2) يُنظر: ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، (مادة: كرب)، ج 5، ص 174.

(3) يُنظر: الصنعاني، **سبل السلام**، (د.م: دار الحديث، د.ط، د.ت)، ج 2، ص 638.

(4) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الصلاة، باب تشبيك الأصابع في المسجد وغيره، ج1، ص103، رقم (481).

(5) يُنظر: ابن بطال: علي بن خلف، **شرح صحيح البخاري**، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، (الرياض: مكتبة الرشد، ط2، 1423هـ/2003م)، ج9، ص227؛ وابن رجب، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، ج 3، ص 420.

إضافة إلى ذلك، فإن تدريس الأقران يؤدي إلى حفظ العقل من خلال تسخير قدرات المتعلمين المتأهلين معرفيًّا في تعليم غيرهم ممن هم دونهم في التعليم، وهو يُوافق ما أراده النبي صلى الله عليه وسلم من جعل فداء أسرى بدر، ممن لا مال له ليدفعه، هو تعليم المسلمين الكتابة، فعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: "كان ناس من الأسرى يوم بدرٍ لم يكن لهم فداءٌ، فجعل رسول الله صلى الله عليه وسلم فداءَهم أن يعلموا أولادَ الأنصار الكتابةَ"[1].

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن التعلم الجماعي باستراتيجياته الأربع يحقق مصالح مختلفة في حفظ العقل، وذلك بحسب القدرات العقلية لكل فرد من الأفراد، وبيان ذلك كما يأتي:

1. **ضروري:** قد يكون التعلم الجماعي ضروريًّا، إذا واجه الفرد صعوبة في التعلم تستلزم أسلوبًا خاصًّا في التعامل معه، ذلك أنه يُعاني من قصور في القدرة على الاستماع والقراءة والكتابة والكلام وأداء العمليات الحسابية، وهذا القصور ناتج عن اختلال في العمليات العقلية لديه[2]. وهو لا يستطيع أن يدرأ هذا الاختلال بمفرده، بل من الضروري أن يُوجد شخص يعاونه على التعلم وبناء المعرفة حتى ينمو عقله ويتطور بشكل سليم.

2. **حاجي:** قد يندرج التعلم الجماعي ضمن المصالح الحاجية إذا لم يواجه الفرد صعوبة في التعلم، ولكن أصابه حرج ومشقة في الفهم والإدراك والعمل، كالمشقة التي تصيب الفرد عند عدم قدرته على أداء بعض الواجبات، وممارسة بعض المهارات بمفرده، كالحرج الذي قد يقع للمتعلم عند عدم قدرته على قراءة القرآن بالتجويد، وتعلم بعض اللغات والتحدث بها، مثل: اللغة الإنجليزية، فتكون

---

(1) أخرجه أحمد في **مسنده**، مسند بني هاشم، ج3، ص20، رقم (2216)، وقال شعيب الأرناؤوط: حسن.

(2) يُنظر: مرسي، "صعوبة التعلم عند الأطفال"، **مجلة الطفولة العربية**، ج 3، ع 9، ص 41.

الحاجة إلى استخدام إحدى استراتيجيات التعلم الجماعي لرفع الحرج، ودفع المشقة في التعلم، من خلال تبادل المعلم الحوار مع المتعلمين، وتخصيص العمل التعاوني لأداء بعض المهام والواجبات.

3. **تحسيني:** قد يندرج التعلم الجماعي ضمن المصالح التحسينية إذا لم يواجه الفرد صعوبة في التعلم، ولم يُصبه حرج ومشقة في فهم المواد الدراسية وإنجاز الواجبات. لكن، بات القصد من التعلم الجماعي تنمية مبدأ التعاون بين الأفراد المتعلمين في اكتساب المعرفة، والمهارات المختلفة، وتنظيم عملية التفاعل الاجتماعي بينهم من خلال تشجيعهم على المناقشة والحوار والنقد والتفكير الإبداعي وإنجاز المشاريع العلمية بالتعاون فيما بينهم.

ثانيًا: التعلم بالملاحظة: يُعد التعلم بالملاحظة أو الاقتداء، منهجًا علميًّا سليمًا في بناء العقل واكتساب الأنماط السلوكية، تتفق على فعاليته في التربية والتعليم الدراساتُ الإسلاميةُ والنفسية، حيث جاء ذكر مبدأ الاقتداء في القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾ (سورة الأنعام:90)، وقال تعالى في التأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ (سورة الأحزاب:21)، وقال عز وجل في التأسي بسيدنا إبراهيم عليه الصلاة والسلام، وبمن آمن معه: ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ﴾ (سورة الممتحنة: 4)، وقال سبحانه وتعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ﴾ (سورة الممتحنة: 6). وفي السنة النبوية الشريفة، قال عليه الصلاة السلام في حث الصحابة على الصلاة على طريقته: «ارْجِعُوا إِلَى أَهْلِيكُمْ، فَعَلِّمُوهُمْ وَمُرُوهُمْ، وَصَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي»[1].

(1) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الأدب، باب رحمة الناس والبهائم، ج8، ص9، رقم (6008).

ويحقق التعلم بالملاحظة مصالح في حفظ العقل، حيث إن اقتران المتعلم بالمعلم من الأمور المطلوبة في التعليم، فلابد أن يكون المعلم الذي يقترن به نموذجًا صالحًا له يُقتدى به، حتى يأخذ من علمه وأدبه وخُلقه ودينه، ويؤثر فيه تأثيرًا صحيحًا وسليمًا، يستقيم معه الفكر والسلوك. لأجل ذلك، أمر الله تعالى بالتأسي بالأنبياء والصالحين وبمن اهتدى به إلى يوم الدين، حيث جعل فيهم سبحانه وتعالى نموذجًا صالحًا في العلم والعمل، يقول ابْنُ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: «من كان منكم متأسيًا فليتأسَّ بأصحاب محمد صلى الله عليه وسلم؛ فإنهم كانوا أبَرَّ هذه الأمة قلوبًا، وأعمقَها علمًا، وأقلَّها تكلفًا، وأقومَها هديًا، وأحسنَها حالًا، قومًا اختارهم الله تعالى لصحبة نبيه صلى الله عليه وسلم، فاعرفوا لهم فضلَهم واتبعوهم في آثارهم؛ فإنهم كانوا على الهدى المستقيم»[1]. وهي قاعدة في التعليم ارتكز عليها السلف الصالح والتابعون والعلماء؛ لأنها تحقق مقاصد التربية والتعليم، يقول الإمام الشاطبي (ت 790هـ): "أن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم؛ لأخذه عنهم، وملازمته لهم؛ فهو الجدير بأن يتصف بما اتصفوا به من ذلك. وهكذا كان شأن السلف الصالح، فأول ذلك ملازمة الصحابة رضي الله عنهم لرسول الله صلى الله عليه وسلم، وأخذهم بأقواله وأفعاله ...، وصار مثل ذلك أصلًا لمن بعدهم؛ فالتزم التابعون في الصحابة سيرتهم مع النبي صلى الله عليه وسلم حتى فقهوا، ونالوا ذروة الكمال في العلوم الشرعية، وحسبك من صحة هذه القاعدة أنك لا تجد عالمًا اشتهر في الناس الأخذ عنه إلا وله قدوة واشتهر في قرنه بمثل ذلك"[2]. وذم العلماءُ من ترك هذه القاعدة عند طلبه العلمَ؛ إذ في تركه لها سببٌ في ضلاله

---

(1) ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن محمد، **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، (الرياض: دار ابن الجوزي، ط1، 1414هـ/1994م)، ج 2، ص 947.

(2) الشاطبي، **الموافقات**، ج 1، ص61 – 62.

وفساده، يقول الإمام الشاطبي (ت 790هـ): "قلما وجدت فرقة زائغة، ولا أحد مخالف للسنة إلا وهو مفارق لهذا الوصف، وبهذا الوجه وقع التشنيع على ابن حزم الظاهري، وأنه لم يلازم الأخذ عن الشيوخ، ولا تأدب بآدابهم"[1].

ولما كان في الاقتداء بالصالحين مصلحة في حفظ العقل، زجر الله الأقوام السابقة على وقوفهم على نهج آبائهم وأسلافهم، واقتدائهم بهم على الرغم من ضلال معتقدهم وفساده، وعدم استجابتهم لدعوة الرسل عليهم الصلاة والسلام، لما في ذلك من مفسدة في ضلال عقولهم، وفساد سلوكهم، قال تعالى: ﴿ وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ * قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ * فَانْتَقَمْنَا مِنْهُمْ فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ (سورة الزخرف: 23 – 25).

هذا، وتتفرع هذه المصالح إلى ضرورية وحاجية وتحسينية، بحسب الغاية من التعليم بالملاحظة أو الاقتداء، وبيان ذلك كما يأتي:

1. **ضروري:** قد يندرج التعلم بالملاحظة ضمن المصالح الضرورية في حفظ العقل عند اتخاذه منهجًا في التربية والتعليم في السنوات الأولى من عمر الإنسان إلى بلوغ الرشد، ومع أفراد ذوي صعوبات التعلم، وذوي المشكلات الذهنية؛ نظرًا لأهميته في نموهم العقلي واكتساب أنماط السلوك، حيث يرجع ما يكتسبه الطفل من سلوك مرغوب فيه، وغير مرغوب فيه إلى من اقتدى به في تربيته،

(1) الشاطبي، **الموافقات**، ج 1، ص 62.

وتعلُّمِه من الوالدين أو المعلمين، بالإضافة إلى مساعدته الأفراد الذين يعانون من صعوبة في التعلم، واضطراب ذهني في التعلم بفعالية، والتقليل من مشكلاتهم الانفعالية والسلوكية.

2. **حاجي:** قد يندرج التعلم بالملاحظة ضمن المصالح الحاجية في حفظ العقل عند اتخاذه منهجًا في تيسير الفهم والإدراك والعمل. ويصدق ذلك في حالة الوالدين عند تربية الابن على نمط سلوك محدد من خلال تمثيله إياه عيانًا أمام ناظره، مثل: القيامُ بمساعدة الآخرين، وإماطةُ الأذى عن الطريق، واحترام الكبير، والعطف على الصغير، والكف عن الكذب، وغير ذلك.

3. **تحسيني:** قد يندرج التعلم بالملاحظة ضمن المصالح التحسينية إذا كان القصد هو غرس القيم والمبادئ السامية في الفرد، والحث على مجانبة رذائل الأمور من خلال ممارسة أسلوب الثواب والعقاب أمام الفرد من قبل الوالدين أو المعلم. مثلًا: إذا رأى الفرد أخاه الأكبر وهو يُثاب على تأديته الصلاة في أول الوقت، فإن ذلك سيستثير دافعيته للمحافظة على الصلاة في وقتها، وإذا رأى زميله وهو يُعنَّف بسبب عدم حله الواجب، سيستثير ذلك دافعيته للمواظبة على دروسه وعدم إهمال واجباته. وكذا إذا بات القصد هو إتقان عمل محدد وتصحيح الأنماط السلوكية الخاطئة، كمن يرغب في ضبط أحكام التجويد، فيلازم الاستماع إلى شيخ اشتهر بالضبط في تلاوة القرآن، ويستمر بالقراءة على قراءته حتى يتقنها، ومن أراد أن يُحسن بعض أنماطه السلوكية الخاطئة، فينصحه المُرشد بمتابعة إحدى الشخصيات الناجحة في الحياة، واكتساب الأساليب المناسبة منه، ويبني عليها عند تصحيح سلوكه.

المبحث الثاني: التقويم المقاصدي لحفظ العقل وتنميته لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية بدولة قطر

تُمثل كليات مقاصد الشريعة الإسلامية العمود الفقري لحياة كل إنسان، وهو مُكلف بحفظها وصيانتها من الضياع والتعثر، ويجب على الدولة أيضاً مراعاة حفظها ضمن رؤيتها واستراتيجياتها وأنظمتها ومؤسساتها، لأجل تحقيق المصلحة العامة للشعب، قال صلى الله عليه وسلم: «كلُّكم راعٍ، وكلُّكُم مسؤُولٌ عنْ رَعِيَّتِهِ. الإمامُ راعٍ، ومسؤُولٌ عن رعيَّتِهِ»(1). ومن مسؤولية الإمام تُجاه رعيته أن يبني رؤيته على أساس جلب المنافع وتكميلها، ودفع المفاسد وتقليلها عن الرعية، وأن يسن القوانين المحققة لها، ويقدم الخدمات اللازمة بشأنها، ويشرع الوسائل اللازمة لأجل تحقيق هذه الغاية المباركة والمهمة، وحفظ العقل وتنميته، ودرء ما يضر به. كل ذلك من الأهداف التي تُلزم الدولة بتحقيقها من خلال جميع أجهزتها ووزاراتها ومؤسساتها، وأن تؤسس وتدعم المشاريع الخاصة التي تهتم بها، فلا دولة حقيقية متقدمة بلا عقول سليمة متقدمة.

ومن مظاهر مراعاة دولة قطر لحفظ العقل وتنميته ضمن رؤيتها واستراتيجياتها وأنظمتها: اهتمامُها بالتعليم والارتقاء به. ويبرز ذلك في دور وزارة التعليم والتعليم العالي في تنظيمها شؤونَ التعليمِ الذي يعدُّ أهمَّ عاملٍ في حفظ العقل وتنميته في الدرس المقاصدي والنفسي. وقيامُ الدولة برعايته يندرج ضمن المصالح الضرورية؛ إذ به تتحقق نهضة المجتمع، ويحصل التقدم المعرفي، ومنفعته لا تقتصر على الفرد، بل تعم لتشمل عموم الأمة، وعند إهماله يسود الجهل والتخلف،

---

(1) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، ج2، ص5، رقم (893).

ويترتب عليه مفاسد عظمى تعم الفرد والمجتمع. ولا يُعرف بلد بالنهضة والتقدم والحضارة إلا ويسوده نظام محكم وراقٍ من التعليم. ولا يوجد بلد متخلف في المستوى العلمي والاجتماعي والحضاري إلا وتفتقر بنيته للتعليم. ومن الحاجيات إنشاءُ الدولة جهةً تهتم بتنظيم شؤون التعليم لتيسيره على الأفراد، ودفعِ مشقة تحصيله عنهم. ومن التحسينيات أن تحرص على تنميته وتطويره، من خلال تبني الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وتوظيفها عند إعداد المناهج الدراسية، والكفايات التعليمية التي تقوم على فكرة تعليم المتعلم كيف يبني المعرفة، ويزدهر بها، تُعد من أهم مهارات القرن الواحد والعشرين، التي تسعى الوزارة، والأطر التعليمية في المدارس والجامعات إلى تنميتها وتطويرها، وتحقق مصالح جمة من إعمال العقل، وتوسيع آفاقه المعرفية، وتنمية قدرته على معالجة المشكلات، ونقد الأفكار، والتواصل مع الآخرين، والتعبير اللغوي، وإطلاق العنان للتفكير الإبداعي، مما يدحض الجمود الفكري، والتقليد الأعمى الذي يمنع من رؤية الحق، قال تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ*قَالُوا وَجَدْنَا آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ﴾ (سورة الأنبياء: 52-53)، "أي نعبدها تقليدا لأسلافنا"(1). ويُساعد في مجال الدعوة، في نقد الشبهات وردها، ومناظرة ومجادلة أهل الكتاب، قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (سورة النحل: 125). وتنمية القدرة على الخطابة، وتوظيف العمل الإبداعي في خدمة الدراسات الإسلامية، وغيرها من مجالات المعرفة.

---

(1) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، ج 11، ص 296.

كما ومن مظاهر اهتمام الدولة بحفظ العقل إنشائها مراكز خاصة لتحفيظ القرآن الكريم[1]، وهذا يُعد مظهراً من مظاهر عروبتها وإسلامها، إذ يجب أن لا تخلو أي دولة إسلامية من ذلك، والقرآن الكريم هو المنهج الأصح في تعلم أمور الدين والدنيا والآخرة، بعث الله نبيه صلى الله عليه وسلم به ليتلوه على الناس ويعلمهم إياه بقصد تصحيح معتقداتهم، وإقرار شريعة الله الخاتمة في الأرض، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ (سورة الجمعة: 2). ولكن تعلم القرآن الكريم وحده لا يكفي لحفظ العقل وتنميته، بل لابد أن يصحبه تدبر لمعانيه، يقول الدكتور علي القره داغي: "لا ينبغي أن يُكتفى بالحفظ، وإنما يجب توجيه الحفظة إلى التدبر والتفقه والتعلم والتحليل"[2] . لذلك، عندما وبَّخ الله المنافقين، قال سبحانه: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (سورة محمد: 24)، ولم يقل: "أفلا يتلون"، أو "يحفظون"، بل قال: "يتدبرون". وقال الإمام أحمد بن حنبل: "لو تدبر إنسان القرآن كان فيه ما يرد على كل مبتدع وبدعته"[3]. فتعقل المرء بآيات الله إنما يحصل بتدبره إياها، وليس بمجرد تلاوته وحفظه لها.

وكذا قيام بعض الأفراد في المجتمع القطري بإنشاء جمعية أهلية تطوعية تهتم بأغراض الصحة النفسية والتوعية بها مثل: جمعية أصدقاء الصحة النفسية وياك، يقع ضمن فروض الكفايات، إذا قامت به الدولة كفى، وإذا لم تقم به يقع الواجب على المجتمع في السعي لتحقيقه؛

---

(1) مثل: دار أروى بنت عدالمطلب لتحفيظ القرآن الكريم، ومركز موزة بنت محمد للقرآن والدعوة، ومركز عبدالله عبدالغني للعلوم القرآنية، ودار الحكمة للقرآن والدعوة.

(2) القره داغي: علي محيي الدين، مقابلة في الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، الدوحة، قطر، 6 أبريل، 2019م.

(3) الخلال: أحمد بن محمد بن هارون، **السنة للخلال**، تحقيق: عطية الزهراني، (الرياض: دار الراية، ط1، 1410هـ)، ج 3، ص 547.

ذلك أن الصحة النفسية من متطلبات الحياة الإنسانية؛ التي تساعد الإنسان على تحقيق التوازن العقلي والانفعالي، فقد خُلِق الإنسان في عناء ومشقة ونصب، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ﴾ (سورة البلد: 4)، فلا تخلو حياة الفرد الواحد من الضغوطات النفسية والاجتماعية والمهنية المختلفة، فهو عرضة لاضطراب التوازن العقلي والانفعالي في ظل هذه الضغوطات عند فقدانه الأساليبَ الصحيحةَ المساعدةَ على التخلص منها والتكيف معها. وإقامةُ مثل هذه الجهة في المجتمع، وتزويدها بالخبراء، وأهل الاختصاص بمجال الصحة النفسية يُحقق مصلحة عظمى في حفظ العقل وتنميته من جانب العدم؛ إذ يقوم المرشدون في الجمعية بدور كبير في توجيه الأفراد معرفياً وسلوكياً، ويحقق الإرشاد المعرفي السلوكي مصالح مختلفة بحسب حال كل فرد، من حيث نوعيةُ الاضطراب المعرفي الذي يمر به، فإن صعبت السيطرة عليه كان ضرورياً، وإن صاحبته مشقة اندرج ضمن الحاجيات، وإن لم يصحبه ذلك كله اندرج ضمن التحسينيات.

الخاتمة

توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. تُعد كلية العقل إحدى كليات مقاصد الشريعة الإسلامية التي يثبت التكليف بوجودها ويستقر، ويرتفع حالة انعدامها.
2. تُعد لكلية العقل أهمية بالغة من حيث: إيجاب التكليف عند حضورها، وسقوطه عند فقدانها، وارتباط صلاحها بصلاح الإنسان واستقامته، وصلاح سائر تصرفاته، وأهمية استثمارها بالعلم في تنمية المجتمع، ومنافع ذلك تعم الفرد والمجتمع.
3. تندرج كلية العقل ضمن الكليات التي اتفقت جميع الملل على المحافظة عليها، والراجح في ترتيبها أنها تتوسط كلية: الدين، والنفس، والنسل، والمال؛ نظراً لأهمية حضورها في درء المفاسد المحتملة عند فقدانها أو عدم توجيهها.
4. يُبنى العقل الإنساني ويُنمّى ويُقوَّم في الشرع من خلال الأمر باتباع الوحي، والترغيب في طلب العلم.
5. يدرأ الشرع الخلل الواقع والمتوقع عن العقل من خلال تحريم الخمر، والمخدرات والمفترات، وتحريم السحر.
6. يتحقق حفظ العقل من جانب البناء والنمو في الدرس النفسي بتأثير عوامل معرفية واجتماعية، تفسرها نظريات جان بياجيه Jean Piage ، وجيروم برونر Jerome Bruner، وفايغوتسكي Vygotsky.

7. ينبغي مراعاة العوامل المؤثرة في النمو العقلي في العمليات التعليمية والتربوية وفي الصحة النفسية، نظراً لأهميتها في حفظ العقل، والتي تختزل في تأثير: الوراثة، والجهاز الغدي والعصبي، والبيئة.
8. يفسر ألبرت أليس Albert Ellis أن الاختلال العقلي والاضطراب السلوكي لدى الإنسان يحصل بتأثير المعتقدات، والأفكار اللاعقلانية التي تختزنها بنيته المعرفية، ولدرء الاختلال وتصحيح السلوك لابد من توجيهها واستبدالها بمعتقدات عقلانية. ولذلك، صمم نموذج "الإرشاد العقلاني الانفعالي" ليكون وسيلة مساعدة على حفظ العقل من جانب التصحيح.
9. تتحقق تنمية القدرات العقلية في الدرس النفسي بتأثير الأساليب التعليمية والاجتماعية، فأما التعليمية فتنتظم في: التشجيع على التعلم بالاكتشاف، وتنظيم المحتوى المعرفي، والتعرف على أنماط التفضيل المعرفي، واستخدام الخرائط الذهنية. وأما الاجتماعية، فتنتظم في: التعلم الجماعي، والتعلم بالملاحظة.
10. جمع المشاركون من مؤسسات التعليم والصحة والنفسية بدولة قطر بين العوامل المؤثرة في حفظ العقل في الشريعة الإسلامية وعلم النفس، حيث أقروا بأهمية تعلم القرآن الكريم، وطلب العلم في حفظ العقل وتنميته، وأهمية الصحة النفسية في حفظه من جانب العدم.
11. تتجه أساليب تنمية العقل لدى مؤسسات التعليم والصحة النفسية اتجاهاً تعليماً واجتماعياً، وتتمثل في: الكفايات التعليمية للمتعلم، واعتبار الفروق الفردية، والمراحل العمرية، والتشجيع على التعلم بالاكتشاف، وتأليف الكتب، وتقديم دورات تدريبية في تنمية العقل، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التوعية، والتشجيع على التعلم التعاوني، والدعوة إلى تنوع التلقي من المدارس الفكرية.

12. يُعد القرآن الكريم منهجاً بنائياً وفعالاً في تعليم مهارات التفكير الحديثة.

13. تُعد الكفايات التعليمية من أحدث أساليب تنمية العقل في القرن الواحد والعشرين.

14. يُساعد تقرير المنهج البنائي في التدريس على تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم.

15. تؤثر وسائل التواصل الاجتماعي السمعية والبصرية والمقروءة في تشكيل العقول.

16. تؤثر أساليب مؤسسات التعليم والصحة النفسية في دولة قطر نسبياً في تحقيق مقصد الشارع من حفظ العقل.

17. يتحقق من الجمع بين التقسيم الشرعي والنفسي في معرفة أدوار النمو العقلي، معرفة الآثار الشرعية المترتبة على كل دور، والعمليات المعرفية المناسبة لها.

18. قد تندرج معرفة مراحل النمو العقلي والعمليات المعرفية المصاحبة لكل مرحلة التي فسرتها نظريتي بياجيه Jean Piage وبرونر Jerome Bruner ضمن المصالح الحاجية في حفظ العقل.

19. يُعد نموذج "منطقة النمو القريبة المركزية" لفيغوتسكي Vygotsky منهجاً صحيحاً وسليماً يستقيم مع الحكمة التي اقتضاها الشارع من خلق الناس مختلفين، ومع منهج علماء الإسلام في طلب العلم.

20. قد يندرج نموذج فيغوتسكي Vygotsky ضمن المصالح الضرورية والحاجية والتحسينية، وذلك بحسب قصد الناس من المعرفة المراد تحصيلها.

21. تتفق الدراسات النفسية مع الدراسات الإسلامية في تأثير العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية في نمو الإنسان، وتحديد خصائصه النفسية والجسدية والعقلية.

22. يشير نموذج "الإرشاد العقلاني الانفعالي" لألبرت أليس Albert Ellis إلى تأثير المعتقد على السلوك، مما يتفق مع الدراسات الإسلامية في تأثير العقيدة الإسلامية على السلوك.

23. قد يندرج نموذج ألبرت أليس Albert Ellis ضمن المصالح الضرورية والحاجية والتحسينية بحسب حالة الفرد التي يشرف عليها المرشد المعرفي السلوكي.

24. تندرج مفاهيم التأمل والتفكر والتدبر والنظر التي ذكرتها النصوص الشرعية ضمن مفهوم التعلم بالاكتشاف، ويحقق مصلحة في حفظ العقل من خلال إعمال الفكر.

25. تندرج الأساليب التعليمية في تنمية العقل لدى علماء النفس ضمن مكملات ضرورة طلب العلم.

26. يُوافق التعلم التبادلي منهج النبي صلى الله عليه وسلم في تعليم الصحابة، حيث يعمل على اختبار المتعلم فيما يعلم من علم، وإعمال عقله في التوصل للإجابة عند السؤال، وتشجيعه على المراجعة في توضيح بعض الأمور عندما تحتاج إلى بيان.

27. يُحقق التعلم التعاوني مقاصد الشريعة الإسلامية في تفريج الكربات، قال صلى الله عليه وسلم: «مَن نَفَّسَ عن مؤمن كُرْبةً مِن كُرَبِ الدُّنيا، نَفَّسَ الله عنه كُرْبةً من كرب يوم القيامة»(1). والتعاضد والتآزر في العمل، قال صلى الله عليه وسلم: «إنَّ المؤمنَ للمؤمن كالبُنيانِ، يشُدُّ بعضُه بعضًا»(2).

28. يؤدي تدريس الأقران إلى حفظ العقل من خلال تسخير قدرات المتعلمين المتأهلين معرفيًّا في تعليم غيرهم ممن هم دونهم في التعليم.

---

(1) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن، ج8، ص71، رقم (2699).

(2) أخرجه البخاري في **صحيحه**، كتاب الصلاة، باب تشبيك الأصابع في المسجد وغيره، ج1، ص103، رقم (481).

29. تُعد استراتيجية التعلم بالملاحظة لألبرت باندورا Albert Bandura من الاستراتيجيات المهمة، والفعالة في التربية والتعليم، التي سبقت الشريعة الإسلامية الدراسات الإنسانية في الإشارة إليها، بدلالة نصوص القرآن والسنة وأقوال العلماء عليها.
30. تُقيد فعالية استراتيجية التعلم بالملاحظة في حفظ العقل بصلاح النموذج القدوة واستقامته؛ لذلك ذم الله الأقوام السابقة التي وقفت على نهج آبائهم وأسلافهم واتخذوهم قدوة، ورفضوا اتباع الحق لما جاءهم من عند ربهم، لما في ذلك من مفسدة في ضلال عقولهم، وفساد سلوكهم.
31. قد تتدرج الأساليب الاجتماعية في تنمية العقل لدى علماء النفس ضمن المصالح الضرورية والحاجية والتحسينية، وذلك بحسب الغاية من توظيفها في التربية والتعليم.
32. تظهر عناية دولة قطر بحفظ العقل وتنميته من خلال اهتمامها بالتعليم، والسعي إلى تطويره، وإنشاء مراكز لحفظ القرآن الكريم، واهتمامها بالصحة النفسية بما يُحقق المصلحة العامة للشعب.

التوصيات:

توصي الباحثة بما يأتي:

1. قيام المختصين بإعداد مناهج التربية الإسلامية في وزارة التعليم والتعليم العالي بإضافة الدرس المقاصدي ضمن المواضيع المدروسة في مادة التربية الإسلامية، للطلبة من عمر 11-18 سنة.
2. عناية القائمين على الأطر التربوية والتعليمية في مجال الدراسات الإسلامية بإعمال المقاصد وتفعيلها في التدريس.

3. حرص القائمين على الأطر التعليمية في الجامعات بتبني فكرة الكفايات التعليمية، وتوظيفها في التدريس.
4. اهتمام الباحثين في الدراسات العليا بالتدريب على منهج التلاقح الفكري، الذي يقوم على فكرة التبادل بين معرفتين في إنتاج معرفة جديدة من خلالهما، وتوظيفه في البحث العلمي.
5. ضرورة الاستفادة من أبحاث كلية العقل، وإعمالها في المجالات التعليمية، والتربوية، والاجتماعية، والنفسية، والدينية.
6. ضرورة الدورات التدريبية للوالدين وبخاصة التي تهتم بتنمية عقل الأطفال.
7. ضرورة إضافة الباحثين في مقاصد الشريعة الإسلامية للأساليب التعليمية والاجتماعية والنفسية في حفظ العقل وتنميته المذكورة في هذه الدراسة، إلى الوسائل المعروفة في مقاصد الشريعة في حفظ كلية العقل، مع مراعاة جانب التنيمة والإصلاح.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم.

آل سعود: سيف الإسلام بن سعود، **تعاطي المخدرات في بعض دول مجلس التعاون الخليجي**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، (الرياض: جامعة الملك سعود، 1408هـ).

الآمدي: علي بن أبي علي بن محمد، **الإحكام في أصول الأحكام**، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، (بيروت–دمشق: المكتب الإسلامي، د.ط، د.ت).

إبراهيم: جمعة حسن، "أثر استخدام أنموذجي جانييه وأوزبل التعليمين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الأحياء والأرض"، **مجلة جامعة دمشق**، السلسلة 28، العدد 3، 2012م.

إبراهيم: مجدي عزيز:

- **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، (القاهرة: مكتبة أنجلو، د.ط، 2004م).
- **المنهج التربوي العالي**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، 2004م).

إبراهيم: هاشم، وشيبان: نورا، "أثر مستوى التحصيل السابق والتعليم باستخدام نموذج رايجلوث في تحصيل بعض مفاهيم مادة الدراسات الاجتماعية"، **مجلة جامعة تشرين**، المجلد 33، العدد 5، 2011م.

إبراهيم: هبة علي، "الخرائط الذهنية وأثرها في تحسين مستوى التحصيل المعرفي لمواد قانون كرة السلة"، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة–جامعة حلوان**، د.ج، العدد 75، 2015م.

إبراهيمي: سامية، "أثر استراتيجية التعلم التعاوني: لنتعلم معاً على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط"، **مجلة الباحث**، د.ج، العدد 6، 2012م.

أحمد بن حنبل، **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، (القاهرة: دار الحديث، ط1، 1416هـ/1995م).

أحمد: عبدالرؤوف، "النمو المعرفي عند الإمام الماوردي في كتاب أدب الدنيا والدين"، **دراسات علوم الشريعة والقانون**، المجلد 41، د.ع، 2014م.

أحمد: مرفت صالح محمد، "فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية الإدارات المهارية في التدريبات المهنية"، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، د.ج، العدد 2، 2016م.

أحمد: انتصار عوض الطاهر، **أثر التعلم بالملاحظة في تعديل السلوك التوافقي لدى الأطفال المعاقين عقلياً**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، (الخرطوم: جامعة النيلين، 2008م).

الأرمي: محمد الأمين بن عبدالله، **حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن**، (بيروت: دار طوق النجاة، ط1، 1421هـ/2001م).

الألوسي: محمود بن عبد الله الحسيني، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، تحقيق: علي عبد الباري عطية، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ).

أناستازي: جون فولي، **سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات**، ترجمة: السيد أحمد خيري، مصطفى سويف، وأحمد فؤاد فايق، (القاهرة: الشركة العربية للبحث والنشر، د.ط، 1959م).

أورمرود: جيني إليس، **التعلم الإنساني**، ترجمة: خشاوي: فاضل محمود، وحواشين: مفيد نجيب، (عمان: دار الفكر، ط1، 2016م).

أوماي، فوزية رجب محمد، **مستوى التفكير المنطقي وفق نظرية بياجيه، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص (علمي، وأدبي) لدى عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة طرابلس**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، (ليبيا: جامعة طرابلس، 2011م).

البابرتي: محمد بن محمد بن محمود، **العناية شرح الهداية**، (د.م: دار الفكر، د.ط، د.ت).

البخاري: محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، تحقيق: محمد بن زهير، (د.م: دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ).

البركتي: محمد عميم الإحسان، **التعريفات الفقهية**، (د.م: دار الكتب العلمية، ط1، 1424هـ/2003م).

برهوم: مجدي جمعة سلامة، **أثر توظيف نظرية رايجلوث التوسعية على تنمية بعض المفاهيم والمهارات التكنولوجية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (غزة: الجامعة العربية، 2012م).

البغوي: الحسين بن مسعود، **تفسير البغوي**، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 1420هـ).

أبو البقاء: أيوب بن موسى، **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، (بيروت: مؤسسة الرسالة، د.ط، د.ت).

بلعسلة: فتيحة، وآيت حمودة: حكيمة، "الإرشاد العقلاني الإنفعالي لأليس: مبادئه، وأسسه، وتطبيقاته في العملية الإرشادية"، **مجلة الباحث**، د.ج، العدد 9، 2014م.

بوزان: توني، **الكتاب الأمثل لخرائط العقل**، (الرياض: مكتبة جرير، ط1، 2009م).

بوزان: توني، وبوزان: باري، **خريطة العقل**، (الرياض: مكتبة جرير، ط6، 2010م).

بونيه: آلان، **الذكاء الاصطناعي**، ترجمة: علي صبري فرغلي، (الكويت: عالم المعرفة، د.ط، 1993م).

بياجيه: جان، **الإبستمولوجيا التكوينية**، ترجمة: السيد نفادي، (دمشق: دار التكوين، د.ط، 2004م).

البيضاوي: عبدالله بن عمر، **منهاج الوصول إلى علم الأصول**، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، (بيروت: دار بن حزم، ط1، 1429هـ/2008م).

بيومي: هند محمد، فاعلية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية جامعة حلوان، **مجلة العلوم التربوية–جامعة القاهرة**، المجلد 23، العدد 4، 2015م.

التاج: عبدالملك حسين علي، **الضروريات: حقيقتها، علاقتها، تأثيرها على الأفراد وسياسة الدول**، رسالة دكتوراه، كلية الشريعة والقانون، (السودان: جامعة أم درمان الإسلامية، 2009م).

الترمذي: محمد بن عيسى، **سنن الترمذي**، تحقيق: أحمد محمد شاكر (جـ 1، 2)، ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ 3)، وإبراهيم عطوة عوض (جـ 4، 5)، (مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1395هـ/1975م).

التميمي: إيمان محمد، "أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني على تحصيل طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة حفر الباطن واتجاهاتهن نحوها"، **المجلة التربوية–جامعة الكويت**، المجلد 32، العدد 125، 2017م.

التهانوي: محمد بن علي، **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: رفيق العجم، وعلي دحروج، (بيروت: مكتبة لبنان، ط1، 1996م).

التوحيدي: أبو حيان، **الإمتاع والمؤانسة**، تحقيق: عبدالمنعم فريد، (بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم، د.ط، د.ت).

ابن تيميه: أحمد بن عبد الحليم:

- **بغية المرتاد في الرد على المتفلسفة والقرامطة والباطنية**، تحقيق: موسى الدويش، (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ط3، 1415هـ/1995م).
- **الفتاوى الكبرى**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1408هـ/1987م).
- **مجموع الفتاوى**، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، (المدرينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، د.ط، 1416هـ/1995م).

جابر: جابر عبدالحميد، **استراتيجيات التدريس والتعليم**، (مصر: دار الفكر العربي، ط1، 1999م).

الجار الله: أمل صالح، "استخدام استراتجية التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد"، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، المجلد 3، العدد 169، 2016م.

الجرجاني: علي بن محمد، **التعريفات**، تحقيق: مجموعة من العلماء، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1403هـ/1983م).

الجهمي: الصافي يوسف شحاته، "أثر استخدام نموذج جانييه في تدريس مفاهيم تكنولوجيا الأجهزة الدقيقة في تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الصناعي ذوي السعات العقلية المختلفة"، مؤتمر: **مناهج التعليم والهوية الثقافية**، (القاهرة: جامعة عين شمس–الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 2008م).

ابن الحاجب: عثمان بن عمر، **مختصر منتهى السؤل والأمل في علمي الأصول والجدل**، تحقيق: نذير حمادو، (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1427هـ/2006م).

الحارثي: غزيل صالح عيد، **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات القراءة النافذة لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (الطائف: جامعة الطائف، 2012م).

الحارثي: فهد محمد، "الخطاب التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة تحليلية ناقدة"، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، المجلد 40، العدد 1، 2016م.

الحاكم: محمد بن عبد الله بن محمد، **المستدرك على الصحيحين**، تحقيق: د. ربيع هادي عمير المدخلي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1411هـ/1990م).

حجازي: عبدالحكيم ياسين، والهياجنة: وائل سليم، "حقوق الطفل التربوية في ضوء التربية الإسلامية والفلسفة البراجماتية –دراسة مقارنة"، **دراسات–العلوم التربوية**، المجلد 45، العدد 4، 2018م.

ابن حجر: أحمد بن علي بن محمد العسقلاني، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، تحقيق: الشيخ عبدالعزيز بن باز، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1410هـ/1989م).

ابن حجر الهيتمي: أحمد بن محمد:

تحفة المحتاج في شرح المنهاج، (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ط، 1357هـ/1983م).

الزواجر عن اقتراف الكبائر، (د.ب: دار الفكر، ط1، 1407هـ/1987م).

الحربي: سلطان هايف محمد، "فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن السعودية"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 1، العدد 4، 2017م.

حسن: إيمان النحاس، "فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل المعرفي والمستوى المهاري والاتجاه نحو مقرر مسابقات الميدان والمضمار"، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة– جامعة حلوان**، د.ج، العدد 77، 2016م.

حسن: عصام الدين شعبان، "فاعلية برنامج تعليمي بالأسلوب التبادلي الثنائي والثلاثي باستخدام التغذية الراجعة السريعة على الحصائل المعرفية ومستوى الأداء في دفع الجلة"، **مجلة العلوم البدنية والرياضة–جامعة المنوفية**، د.ج، العدد 23، 2013م.

حماد: أيمن عبدالعزيز سلامة، "فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة"، **مجلة الإرشاد النفسي**، د.ج، العدد 32، 2012م.

عبدالحميد: محمد كمال، وعبدالسلام: عبدالسلام مصطفى، وقرني: زبيدة محمد، "فعالية استخدام نموذج التعلم الموسع في تنمية مهارات التفكير في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، **دراسات عربية في الشريعة وعلم النفس**، د.ج، العدد 71، 2016م.

بنو خالد: حمزة عايد سلطان، "فاعلية برنامج معتمد على تعليم الأقران في تنمية مهارات الرياضيات لدى عينة ذوي صعبات التعلم"، **مجلة المعهد الدولي**، المجلد 2، العدد 2، 2016م.

الخالدي: أديب محمد، **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، (عمان: دار وائل، ط2، 2008م).

الخزيم: خالد بن محمد، والغامدي: محمد بن فهم، "تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين"، **رسالة التربية وعلم النفس**، د.ج، العدد 53، 2016م.

خطاطية: عدنان مصطفى إبراهيم، "مراحل النمو الإنساني وعوامله ومبادئه عند ابن القيم"، **دراسات–علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردنية**، المجلد 6، العدد 2، 2009م.

خلاف: عبد الوهاب، **علم أصول الفقه**، (الكويت: دار القلم، ط18، 1415هـ/1995م).

خلف الله: محمد جابر، "أثر استخدام التعلم التعاوني بالمنتديات الإلكترونية والتعلم التقليدي في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد 14، العدد 3، 2016م.

الخوالدة: ناجح علي، "فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية بالأردن"، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، المجلد 1، العدد 4، 2012م.

الخياط: ضياء قاسم، وبسيم: جمال شكري، "أثر استخدام نموذجي التعلم البنائي وجانييه الاستنتاجي في اكتساب واحتفاظ بعض مفاهيم طرائق تدريس التربية الرياضية"، **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**، المجلد 16، العدد 54، 2010م.

أبو داود: سليمان بن الأشعث السجستاني:

- **سنن أبي داود**، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، (صيدا–بيروت: المكتبة العصرية، د.ط، د.ت).
- **سنن أبي داود**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ومحمد كامل، (د.م: دار الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ/2009م).

دروزة: أفنان نظير، "أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانييه الهرمية، والطريقة العشوائية على ثلاثة مستويات في التعلم: التذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق"، **مجلة جامعة الملك سعود–العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، المجلد 5، العدد 2، 1993م.

الدواهيدي: عزمي عطية أحمد، **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فايغوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى الطالبات في جامعة الأقصى**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (غزة: الجامعة الإسلامية، 2006م).

الدوسي: حسن سالم مقبل، "العقل دراسة مقاصدية في المحافظة عليه من حيث درء المفاسد والمضار عنه في ضوء تحديات الواقع المعاصر"، **مجلة النشر العلمي**، المجلد 23، العدد 72، 2008م.

الدويش: محمد بن عبدالله، "تطوير التعليم الشرعي حاجة..أم ضرورة؟"، **كتاب الأمة**، السنة 33، العدد 158، ذو القعدة 1434هـ.

الذارحي: فاطمة يحيى، والعزمية: علال، "أثر استخدام أنموذج التعلم ذي المعنى في تنمية مهارات التواصل الرياضي في مجال الرياضيات للصف الأول الثانوي في اليمن"، **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، المجلد 8، العدد 14، 2017م.

الراغب الأصفهاني: الحسين بن محمد، **المفردات في غريب القرآن**، (دمشق–بيروت، دار القلم–دار الشامية، ط1، 1412هـ).

الربابعة: إبراهيم حسن محمد، "أثر التعلم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة أبحاث لسانية–جامعة محمد الخامس**، د.ج، العدد 27، 28، 2010م.

الربيع: حنان ونيس، ""دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية"، **مجلة البحث العلمي في التربية –جامعة عين شمس**، المجلد12، العدد 19، 2018م.

الربيعي: جمعة رشيد، والجبوري: فتحي طه مشعل، "أثر نموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية"، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، المجلد 2، العدد 4، 2006م.

رجب: أماني علي السيد، "تنظيم محتوى وحدتى السياحة في مصر وظهور الإسلام بالصف الخامس الابتدائي وفقاً لنظرية رايجلوث التوسعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، د.ج، العدد 187، 2017م.

رحاب: عبدالشافي أحمد، ومحمد: شفاء محمد، وأمين: عبدالرحيم عباس، "استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس اللغة العربية"، **مجلة العلوم التربوية–جامعة جنوب الوادي**، د.ج، العدد 34، 2018م.

رشوان: أحمد محمد، وعبدالمالك: هند مكرم، وسيد: عبدالوهاب هاشم، "فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية"، **مجلة كلية التربية–جامعة أسيوط**، المجلد 31، العدد 1، 2015م.

رشوان: إيمان محمد، "تصميم برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على النظرية التوسعية وقياس فعاليته في تنمية الوعي الاستهلاكي للمرأة المصرية"، **مجلة كلية التربية– جامعة أسيوط**، المجلد 31، العدد 5، 2015م.

رضا: حنان رجاء، "فعالية البرمجيات الاجتماعية في تنمية الوعي الصحي وبعض مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات جامعة جازان"، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، المجلد 16، العدد 3، 2013م.

رمضاني: عبدالله، "الفروق الفردية في كتاب الله"، **مجلة الوعي الإسلامي**، السلسلة 50، والعدد 569، 2012م.

الرويلي: صالحة بنت خلف، "أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الحديث"، **مجلة كلية التربية–جامعة بنها**، المجلد 27، العدد 106، 2016م.

ريان: سوزان خليل، **فعالية استخدام استراتيجية فيغوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف السادس بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (غزة: الجامعة الإسلامية، 2010م).

الريسوني: أحمد، **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**، (د.م: الدار العالمية للكتاب الإسلامية، ط2، 1412هـ–1992م).

الزامل: عبدالمحسن بن عبدالله، **شرح القواعد السعدية**، (الرياض: دار أطلس الخضراء، ط1، 1422هـ/2001م).

الزبيدي: طالب صليبي، "الاحتفاظ بالمادة المتعلمة في ضوء نظرية أوزبل"، **مجلة البحوث والدراسات العربية**، د.ج، العدد 54، 2011م.

الزبيدي: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق، **تاج العروس**، (الكويت: دار الهداية، ط2، 1424هـ).

الزركشي: محمد بن عبد الله بن بهادر، **تشنيف المسامع بجمع الجوامع**، تحقيق: سيد عبد العزيز، وعبد الله ربيع، (د.م: مكتبة قرطبة، ط1، 1418هـ/1998م).

الزغول: عماد عبدالرحيم، **مبادئ علم النفس التربوي**، (الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ط2، 2012م).

الزلمي: مصطفى إبراهيم، **أصول الفقه في نسيجه الجديد**، (بغداد: شركة الخنساء، ط5، 1999م).

زهران: حامد، **علم نفس النمو**، (د.م: د.ن، ط4، 1977م).

زيتون: حسن، وزيتون: كمال، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2003م).

ساجت: صالح شافي، "أثر استخدام أسلوبي التبادلي والاكتشاف الموجه في تعلم مهارة التهديف من الحركة بكرة القدم"، **مجلة علوم التربية الرياضية–جامعة بابل**، المجلد 6، العدد 2، 2013م.

السالمي: آمال موسى، **مدى تضمن كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية لكفايات الطالب الأساسية بوكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (غزة: الجامعة الإسلامية، 2017م).

سايس: روزانا جورج نجيب، **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ألبرت أليس في التفكير العقلاني في مستوى الضغوط النفسية وأساليب التدبر فيها**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، (عمان: جامعة اليرموك، 2012م).

ابن السبكي: تاج الدين أبو نصر عبدالوهاب، **الإبهاج في شرح المنهاج**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط3، 1416هـ/ 1995م).

السرخسي: محمد بن أحمد:

- **أصول السرخسي**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، د.ت).
- **المبسوط**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1414هـ/1993م).

السعدي: عبدالعزيز علي هلال، **التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، (عمان: جامعة عمان العربية، 2017).

السعيدي: حميد بن مسلم، **درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (مسقط: جامعة السلطان قابوس، 2012م).

سلامة: عبدالعزيز محمد، والخميسي: السيد سعد، وسعيد: أحمد محمد، "تحسين مستوى الرضا عن التعلم و التحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طالبات الدراسات العليا"، **المجلة العربية للبحوث التربوية والنفسية**، د.ج، العدد 3، 2018م.

سليم: مريم، **علم تكوين المعرفة**، (بيروت: د.ن، د.ط، 1985م).

سليمان: سناء محمد، **التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته**، (القاهرة: عالم الكتب، د.ط، 2011م).

السمالوطي: نبيل محمد، **الإسلام وقضايا علم النفس الحديث**، (د.م: دار الشروق، ط2، 1984م).

السنانية: لطيفة علي، "فاعلية التعلم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 24، العدد 2، 2016م

السنيكي: زكريا بن محمد بن أحمد ، **منحة الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق: سليمان بن دريع العازمي، (الرياض: مكتبة الرشد، ط1، 1426هـ/2005م).

السيد: مصطفى عبدالرحمن طه، "فعالية برنامج في مفاهيم الويب 2.0 قائم على نظرية رايجلوث التوسعية في التحصيل الدراسي والاتجاه لدى الطلاب المعلمين"، **مجلة كلية التربية–جامعة المنصورة**، العدد 79، المجلد 2، 2012م.

الشاذلي: عادل إبراهيم، "فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة في الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية–جامعة عين شمس**، د.ج، العدد 57، 2014م.

الشاطبي: إبراهيم بن موسى بن محمد، **الموافقات**، تحقيق: محمد عبدالقادر الفاضلي، (بيروت: المكتبة العصرية، د.ط، 1423هـ/2003م).

الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس، **الأم**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1410هـ/1990م)،

شاهين: محمد أحمد، وحمد: محمد نزيه، "العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها"، **مجلة جامعة القدس**، د.ج، العدد 14، 2008م.

شبر: خليل إبراهيم، "أنماط التفضيل المعرفي في مادة الكيمياء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في دولة البحرين"، **المجلة التربوية–جامعة الكويت**، المجلد 10، العدد 39، 1996م.

شبير: محمد عثمان، "موقف الإسلام من الأمراض الوراثية"، **مجلة الحكمة**، د.ج، العدد 6، 1995م.

الشرقاوي: أنور محمد، **علم النفس المعرفي المعاصر**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 2003م).

شريف: نادية محمود، "أثر استخدام المنظمات المسبقة والأسلوب المعرفي على التعلم في مستوياته المختلفة"، **دراسات تربوية– رابطة التربية الحديثة**، المجلد 4، الجزء 17، 1989م.

الشريفين: عماد عبدالله محمد، "نظرية التطور الإنساني عند ابن الجوزية"، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 6، العدد 3، أكتوبر 2009م.

أبوشمالة: إيمان صالح، **فاعلية برنامج محوسب قائم على النظرية البنائية لعلاج صعوبات تعلم البلاغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (غزة: الجامعة الإسلامية، 2016م).

الشمراني: نجلاء علي أحمد، "برنامج تدريبي لخفض الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال متلازمة داون"، **مجلة البحث العلمي في التربية–جامعة عين شمس**، المجلد 2، العدد 16، 2015م.

الشنقيطي: محمد الأمين بن محمد، **العذب النمير من مجالس الشنقيطي في التفسير**، إشراف: بكر بن عبدالله، (د.م: دار عالم الفوائد، ط2، 1426هـ).

الشهري، سعد ظافر غرم، **تحديد مراحل النمو المعرفي وفقاً لنظرية بياجيه لطلالب المرحلة الثانوية في مدينة جدة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 2004م).

شواهنة: عاكف، "فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل"، **مجلة العلوم التربوية–جامعة القاهرة**، المجلد 25، العدد 4، 2017م.

الشيخ: سليمان الخضيري، **الفروق الفردية في الذكاء**، (القاهرة: دار الثقافة، د.ط، 1989م/1990م).

الصابوني: عبدالرحمن، **أحكام الزواج في الفقه الإسلامي**، (الكويت: مكتبة الفلاح، ط1، 1418هـ/1987م).

صالح: حمزة سليمان، "أثر القرآن في بناء القدرات العقلية وتنميتها: البرمجة على عصرية تطبيقية دراسة اللغوية العصبية"، **دراسات دعوية**، د.م، ع27، 2014م.

الصاوي: أحمد بن محمد، **حاشية الصاوي على الشرح الصغير**، (د.م: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، 1372هـ/ 1952م).

الصنعاني: محمد بن إسماعيل:

- **التنوير شرح الجامع الصغير**، تحقيق: الدكتور محمد بن إسحاق، (الرياض: مكتبة دار السلام، ط1، 1432هـ/2011م).
- **سبل السلام**، (د.م: دار الحديث، د.ط، د.ت).

صفر: عمار حسن، والقادري: محمد عبدالقادر، "الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية"، **مجلة العلوم الإنسانية-جامعة منتوري قسنطينة**، د.ج، العدد 39، 2013م.

الطبري: محمد بن جرير، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد بن شاكر، (د.م: مؤسسة الرسالة، ط1، 1420هـ).

الطريطري: عبدالرحمن، **العقل العربي وإعادة التشكيل**، (الدوحة: د.ن، ط1، 1984م).

طه: محمود إبراهيم، ورحاب: شيماء نصر، "فعالية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية عمليات العلم والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة في ضوء بعض الأساليب المعرفية"، **مجلة كلية التربية-جامعة سوهاج**، المجلد 46، د.ع، 2016م.

ابن عابدين: محمد أمين بن عمر، **رد المحتار على الدر المختار**، (بيروت: دار الفكر، ط2، 1412هـ/1992م).

ابن عاشور: محمد الطاهر:

- **التحرير والتنوير**، (تونس: الدار التونسية، د.ط، 1984م).
- **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تحقيق: محمد الطاهر الميساوي، (عمان: دار النفائس، ط1، 1440هـ/2019م).

عاصلة: بشار زيدان محمد، **الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء نظرية ألبرت أليس**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، (عمان: جامعة عمان العربية، 2013م).

ابن عبدالبر: يوسف بن عبد الله بن محمد القرطبي:

- **التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، تحقيق: مصطفى بن محمد العلوي، ومحمد عبدالكبير البكري، (المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، د.ط، 1387هـ).
- **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، (الرياض: دار ابن الجوزي، ط1، 1414هـ/1994م).

عبدالحميد: أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، (د.ب: عالم الكتب، ط1، 1429هـ/2008م).

عبدالله: بكر، **حلية طالب العلم**، (الرياض: دار العاصمة، ط1، 1416هـ).

عبدالله: معتز سيد، وعبدالرحمن: محمد السيد، "إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين"، **مجلة علم النفس**، السلسلة 11، والعدد 40، 41، 1997م.

العبدلي: محمد صالح عبدالله، **أثر استخدام نموذجي جانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء واحتفاظهم بالتعلم في محافظة أبين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (عدن: جامعة عدن، 2006م).

عبو: شرفاوي حاج، **علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة –دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه–**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس، (الجزائر: جامعة وهران، 2012/2011م).

العبيدي: رقية، والسراي: حسين، **التفضيل المعرفي –رؤية في الأساليب المعرفية–**، (عمان: دار الرضوان، ط1، 2018م).

العتوم: عدنان، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، (عمان، دار المسيرة، ط3، 2012م).

العتوم: عدنان، وعلاونة: شفيق، والجراح: عبدالناصر، وأبو غزال: معاوية، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، (عمان: دار المسيرة، ط1، 1426هـ/2005م).

العجمي: ناصر سعد، والطلاسي: هشام عبدالله، "استراتيجية تدريس الأقران في اكساب مهارة التوجه والحركة للتلاميذ ذوي تعدد العوق بمعهد النور الرياض"، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، المجلد 6، العدد 21، 2017م.

ابن أبي العز: علي بن علي بن محمد، **التنبيه على مشكلات الهداية**، تحقيق: عبدالحكيم بن محمد شاكر، ونور صالح أبو زيد، (الرياض: مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 1424هـ/2003م).

العراقي: أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين، **المغني عن حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الإحياء من الأخبار**، (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1426هـ/2005م).

عبدالرحمن: عبدالملك طه، "التفضيل المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلبة وطالبات الصف الثاني ثانوي –دراسة ميدانية–"، **مجلة كلية التربية–جامعة طنطا**، د.ج، العدد 7، 1989م.

العزري: راشد بن سيف، **أثر استخدام برنامج للأنشطة اللاصفية قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، (الجيزة: جامعة القاهرة، 2008م).

العساف: تمام عودة، "الحاجات النفسية عند علماء النفس وأثرها في تقرير الأحكام الشرعية–دراسة تحليلية تطبيقية"، **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، المجلد 11، العدد 4، 2015م.

العسكري: أبو أحمد الحسن بن عبدالله، **شرح ما يقع في التصحيف والتحريف**، تحقيق: السيد محمد يوسف، (دمشق: مطبوعات اللغة العربية، د.ط، د.ت).

عشوي: مصطفى، **الإنسان في فكر ابن القيم الجوزية**، (الرياض: مكتبة المتنبي، ط1، 2004م).

عكور: رنا أمين، **أثر استراتيجية التدريس –التدريبي، والتبادلي– في تعلم مهارات الحركات الأرضية في الجمباز**، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، (اربد: جامعة اليرموك، 2014م).

علاء الدين البخاري: عبدالعزيز بن أحمد بن محمد، **كشف الأسرار شرح أصول البزدوي**، (د.م: دار الكتاب الإسلامي، د.ط، د.ت).

علاء الدين الحصكفي: محمد بن علي، **الدر المختار شرح تنوير الأبصار وجامع البحار**، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، (د.م: دار الكتب العلمية، ط1، 1423هـ/2002م).

العلاونة: محمد عمر فواز، **أثر استخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التبادلي لتدريس مادة التربية المهنية في تحسين مهارات التفكير العلمي والمهارات العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، (عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية، 2015م).

علوان: عبدالله ناصح، **تربية الأولاد في الإسلام**، (د.م: دار السلام، ط21، 1412هـ/1992م).

العلياني: سامية راشد، **فاعلية برنامج محوسب في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، (مؤتة: جامعة مؤتة، 2012م).

عليش: محمد بن أحمد، **منح الجليل شرح مختصر خليل**، (بيروت: دار الفكر، د.ط، 1409هـ/1989م).

علي: ناصف نمر خليفة، وإبراهيم: عمرو سعيد، "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية لتعلم بعض المهارات الأساسية لدى ناشئي بعض الرياضات الفردية"، **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة–جامعة حلوان**، د.ج، العدد 75، 2015م.

عمايرة: محمد عدنان خالد، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية (باندورا) التعلم بالملاحظة في خفض المشكلات السلوكية والإنفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، (عمان: جامعة عمان العربية، 2016م).

العمري: محمود علي محمد، **التدابير الشرعية للعناية بالجنين**، رسالة ماجستير، كلية الدرسات العليا، (عَمان: الجامعة الأردنية، 1992م).

العنزي: خالد عبدالله، "أثر التعلم التعاوني في تعلم مبادئ المحاسبة المالية"، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، السلسلة 38، العدد 147، 2012م.

عوض: أمجد محمد عبدالهادي، **درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية ودرجة ممارستهم للتدريس القائم عليها وأثرهما في تحصيل طلبتهم**، رسالة ماجستير، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، (عمان: الجامعة الهاشمية، 2005م).

غريب: ولاء أحمد، "أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، د.ج، العدد 51، 2014م.

الغزالي: أبو حامد محمد بن محمد:

- **إحياء علوم الدين**، (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 2005م).
- **شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل**، تحقيق: حمد الكبيسي، (بغداد: مطبعة الإرشاد، ط1، 1390هـ/1971م).
- **المستصفى**، تحقيق: محمد عبدالسلام الشافعي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ/1993م).
- **معيار العلم في فن المنطق**، تحقيق: سليمان دنيا، (القاهرة: دار المعارف، د.ط، 1961م).

– **المنخول**، تحقيق: محمد حسن هيتو، (بيروت–دمشق: دار الفكر المعاصر/ دار الفكر، ط3، 1419هـ/1998م).

الغزي: محمد صدقي بن أحمد، **الوجيز في إيضاح قواعد الفقة الكلية**، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط4، 1416هـ/1996م).

ابن فارس: أحمد زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، (د.م: دار الفكر، ط2، 1399هـ/1979م).

فتح الله: مندور عبالسلام، "فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب الإلكترونية"، **مجلة التربية العلمية–جامعة بنها**، المجلد 17، العدد 6، 2014م.

الفراهيدي: الخليل بن أحمد، **العين**، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، (د.م: دار ومكتبة الهلال، د.ط، د.ت).

ابن فرحون: إبراهيم بن علي، **تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام**، (د.م: مكتبة الكليات الأزهرية، ط1، 1406هـ/1986م).

الفيروزآبادي: محمد بن يعقوب:

– **القاموس المحيط**، تحقيق: محمد نعيم العرقسُوسي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، 1426هـ/2005م).

– **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – لجنة إحياء التراث الإسلامي، د.ط، 1412 هـ /1992 م).

الفناري: سعد محمد بن حمزة، **فصول البدائع في أصول الشرائع**، تحقيق: محمد حسين إسماعيل، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1427هـ/2006م).

القاري: علي بن محمد، **مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح**، (بيروت: دار الفكر، ط1، 1422هـ/2002م).

ابن قدامة: عبدالله بن أحمد، **روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه**، (د.م: مؤسسة الريان، ط2، 1423هـ/2002م).

القرافي: أحمد بن إدريس، **الفروق**، (د.م: دار الناشر، د.ط، د.ت).

القرالة: سوسن ياسين، **أثر نموذجي برونر وفراير في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية لطالبات الصف الخامس في لواء المزار الجنوبي**، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، (مؤتة: جامعة مؤتة، 2017م).

القرضاوي: يوسف، **مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**، (القاهرة: مكتبة وهبه، د.ط، د.ت).

القرطبي: محمد بن أحمد، **تفسير القرطبي**، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط2، 1384هـ/1964م).

قطامي: يوسف محمود، والربابعة: حمزة عبدالكريم، "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية فيغوتسكي في تنمية قيمة الذات ومهارات القيادة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي"، **دراسات العلوم التربوية –الجامعة الأردنية**، المجلد 44، العدد 1، 2017م.

اقلاينة: المكي بن أحمد، **النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى**، (الرباط: مطبعة طوب بريس، ط1، 2002م).

القره داغي: علي محيي الدين، والمحمدي: علي يوسف، **فقه القضايا الطبية المعاصرة**، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط2، 1427هـ/2006م).

عبدالقوي: رانيا الصاوي عبده، "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك"، **مجلة العلوم النفسية والتربوية– جامعة قاصدي مرباح**، د.ج، العدد 11، 2011م.

ابن قيم الجوزية: محمد بن أبي بكر بن أيوب:

- **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، (بيروت: دار الفكر، د. ط، د.ت).
- **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت).

ابن كثير: إسماعيل بن عمر، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، (د.م: دار طيبة، ط2، 1420هـ/1999م).

عبدالكريم: سحر محمد:

- "أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارة إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلومات العلوم أثناء الإعداد ذي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة"، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، المجلد 20، العدد 2، 2017م.
- "فعالية التدريس وفقاً لنظريتي بياجيه وفايغوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى الصف الأول الثانوي"، مؤتمر: **التربية**

العلمية للجميع، (الإسماعيلية: جامعة عين شمس–كلية التربية– الجمعية المصرية للتربية العلمية، 2000م).

عبدالكريم: سعد خليفة، "أثر الملاحظة العلمية على الذاكرة البصرية العاملة والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مصر"، **مجلة كلية التربية –جامعة أسيوط**، المجلد 31، العدد 4، 2015م.

لطيف: كمال زاخر، **أنت مسؤول عن ذكاء ابنك**، (القاهرة: دار الثقافة الجديدة، د.ط، 1990م).

ابن ماجه: محمد بن يزيد القزويني، **سنن ابن ماجه**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (د.م: دار إحياء الكتب العربية، د.ط، د.ت).

مالك بن أنس، **الموطأ**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (القاهرة: دار إحياء التراث العربي، د.ط، 1406 هـ/ 1985 م).

المالكي: عادل حميدي صالح، "استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، **مجلة كلية التربية–جامعة بنها**، المجلد 28، العدد 110، 2017م.

الماوردي: علي بن محمد:

- **الحاوي الكبير**، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ/1999م).
- **أدب الدنيا والدين**، (بيروت: دار إقرأ، ط4، 1985م).

مجدلاوي: محمد رضوان خليل، **العقل ووسائل الحفاظ عليه في ضوء مقاصد الشريعة**، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والقانون، (السودان: جامعة أم درمان الإسلامية، 1421هـ/2000م).

مجلي: شايع عبدالله، "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده–جامعة عمران"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية**، المجلد 27، د.ع، 2011م.

المحاسبي: الحارث بن أسد، **ماهية العقل ومعناه واختلاف الناس فيه**، تحقيق: حسن القوتلي، (بيروت: دار الكندي، ودار الفكر، ط2، 1398هـ).

محمد: جمال الدين عطية، " تكامل طرق معرفة المقاصد: مقصد اعتبار العقل نموذجاً"، **مجلة المسلم المعاصر**، المجلد 27، العدد 106، 2002م.

محمد: عبدالصبور منصور، "فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، د.ج، العدد 56، 2007م.

محمود: إبراهيم، **القدرات العقلية خصائصها وقياسها**، (القاهرة: دار المعارف، د.ط، 1985م).

محمود باي، **مقصد حفظ العقل عند الإمام الطاهر بن عاشور**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية قسم الشريعة، (الجزائر: جامعة الحاج لخضر– باتنة–، 1426هـ/1427هـ، 2005م/2006م).

مرسي: محمد، "صعوبة التعلم عند الأطفال"، **مجلة الطفولة العربية**، المجلد 3، العدد 9، 2001م.

المروزي: إسحاق بن منصور الكوسج، **مسائل أحمد بن حنبل وإسحاق بن راهويه**، تحقيق: مجموعة من العلماء، (المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي–الجامعة الإسلامية، ط1، 1425هـ).

المزني: إسماعيل بن يحيى، **مختصر المزني**، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1410هـ/1990م).

مسلم: أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري، **صحيح مسلم**، تحقيق: نظر بن محمد الفاريابي، (د.م: دار طيبة، ط1، 1427هـ/2006م).

المشاقبة: محمد، **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والاخصائيي النفسيين**، (عمان: دار المناهج، د.ط، 2008م).

المطيري: نوال مذكر، **فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (بريدة: جامعة القصيم، 2015م).

المعتق: مساعد، "الخمر في الشريعة الإسلامية"، **مجلة البحوث الإسلامية**، د.ج، العدد 9، 1984م.

أبو معوال، نجوى علي محمد، **قياس مستوى التفكير المنطقي وفق نظرية بياجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص لدى عينة من طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمنطقة طرابلس**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، (ليبيا: جامعة طرابلس، 2011م).

المعيوف: رافد بحر أحمد، "أثر التدريس وفق نظرية فيغوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية وتفكيرهم الإبداعي"، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، المجلد 8، العدد 4، 2009م.

المقبل: محمد بن مقبل بن ناصر، **مقاصد الشريعة عند الإمام أحمد بن حنبل وأثرها في المعاملات المالية**، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (الرياض: دار كنوز إشبيليا، ط1، 1439هـ/2017م).

المناوي: محمد عبد الرؤوف بن تاج العارفين، **فيض القدير**، (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ط1، 1356هـ).

منصور: علي، **علم النفس التربوي**، (دمشق: مطبعة خالد بن الوليد، ط2، 1991م).

منظمة الصحة العالمية، **الاستراتيجيات العالمية للحد من تعاطي الكحول على نحو ضار**، 2011م.

ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ).

الميداني: عبدالرحمن حسن حبنكة، **ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة**، (دمشق: دار القلم، ط14، 1436هـ/2015م).

النابلسي: محمد راتب، **موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة**، (دمشق: دار المكتبي، ط2، 1426هـ/2005م).

نجاتي: محمد عثمان، **الحديث النبوي وعلم النفس**، (د.م: دار الشروق، د.ط، 2002م).

النعيمي: عصام محمود علي، **أثر نمطين تعليميين وفق أنموذج برونر في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وميلهم نحو الفيزياء**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، (الموصل: جامعة الموصل، 2005م).

نوري: عباس، وخلف: علي حسين، "أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية"، **مجلة جامعة بابل**، المجلد 23، والعدد 4، 2015م.

النووي: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، **المجموع شرح المهذب**، (بيروت: دار الفكر، د.ط، د.ت).

عبد الهادي: نبيل، وشاهين: يوسف، **تطور التفكير عند الطفل**، (عمان: مركز غنيم، د.ط، 1990م).

الهذلي: إسراء عاطي محمد، "فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيغوتسكي الثقافة الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة"، **مجلة الطفولة العربية**، المجلد 16، العدد 63، 2015م.

أبو هولا: مفضي رزق الله، وبركات: معتصم حسني، "درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية"، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، المجلد 11، العدد1، 2005م.

الهيثمي: أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان، **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق: حسام الدين القدسي، (القاهرة: مكتبة القدسي، د.ط، 1414هـ/1994م).

وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، **الموسوعة الفقهية الكويتية**، (الكويت: دار السلاسل، ط2، 1404هـ/1427هـ).

يعقوب: غسان، **تطور الطفل عند بياجيه**، (د.م: الشركة العالمية للكتاب، ط2، 1994م).

اليوسف: إبراهيم يوسف، "أثر استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني في تنمية مستوى التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة قسم تقنيات التعليم بجامعة الملك فيصل"، **مجلة كلية التربية–جامعة بنها**، المجلد 29، العدد 113، 2018م.

المقابلات الشخصية:

القره داغي: علي محيي الدين، مقابلة في الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، الدوحة، قطر، 18 نوفمبر، 2018م، و 6 أبريل، 2019م.

المراجع باللغات الأجنبية:

Atwood, R.K. "Chem - study Achievement among groups classified by cognitive preference scores", **Journal of research in science teaching**, Vol.5, No.2, pp154-159, (1968).

Bruner, J.S. & Goodman, C.C. "Value and need as organizing factors in perception", **Journal of Abnormal social psychology**, (1947).

Cohen, S. and Tamir, p. "factors that correlate with cognitive preferences of medical school teachers", **Journal of education research**, Vol.74, No. 2, pp69-74, (1980).

Dube, G.E, and Kempa, R.F "Cognitive preference orientations in students of chemistry", **British Journal of educational psychology**, Vol.13, pp401-406, (1979).

Kempa, R.F, and Tamir, p. "Cognitive preferences styles across three science disciplines", **Science educational**, 62(2): 143-152, (1978).

Mackay, L.D. "Changes in cognitive preferences during two years of physics study in Victorian schools", **Australian science teachers journal**, Vol.18, pp 63-66, (1972).

Marks, R.L. "CBA high school chemistry and concept formation", **Journal of chemical education**, Vol.44, No.8, p471-474, (1967).

Mcnaught, C. "Relationship between cognitive preferences and achievement in chemistry", **Jounral of research in science teaching**, Vol.19, No.2, p177-186, (1982).

Robert K.Yin, (2011), **"Qualitative research from start to finish"**, Guilford press, Inc. 72 spring street, New York.

Tamir, P. "Cognitive preferences of Jewish and Arab high school students who studied an inquiry oriented biology curriculum for several years", **Research in science and technological education**, 1(1): 17-27, (1983).

Tamir, P. "The relationship between achievement in biology and cognitive preference styles in high school students", **British Journal of education Psychology**, 46:57-67, (1976).

Yamamoto, k. and Tamir, p. "The effects of the junior high "fast" program on student achievement and preferences in high school biology", **Studies in educational evaluation**, Vol.3, No.1, (1977).

مراجع شبكة الإنترنت:

Jeannette L Nolen, "Albert Bandura American psycologist", britannica:

https://www.britannica.com/biography/Albert-Bandura

Kandra Cherry, "Albert Ellis biography", Very well mind, Septemper 16th, 2019: https://www.verywellmind.com/albert-ellis-biography-2795493

Katja Michalak: "Schema cognitive", Britannica, October 19th, 2019:

https://www.britannica.com/science/schema-cognitive#ref1232025

University of Leicester:

https://www2.le.ac.uk/departments/doctoralcollege/training/eresources/teaching/theories/gagne

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الثلاثاء: 16/ 10 / 2018م

السادة/ وزارة التعليم والتعليم العالي، المحترمين.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

الموضوع: طلب مقابلة مع المختصين في الوزارة

نفيدكم علماً بأن الطالبة: مريم زايد هزاع، رقم قيدها الجامعي: 200763167، طالبة ماجستير في جامعة قطر، تخصص الفقه وأصوله، وقد سجلت رسالتها العلمية بعنوان: (كلية العقل: حفظها وتنميتها لدى علماء النفس ومراكز الاختصاص بدولة قطر—دراسة تقويمية مقاصدية-) وترغب بإجراء مقابلة مع الموظفين والمختصين بالوزارة، وبعد التواصل مع المشرف على رسالتها الأستاذ الدكتور صالح الزنكي أفاد بأن الطالبة بحاجة إلى هذه المقابلة.

وعليه نرجو منكم التعاون معنا والتكرم في تسهيل مهمتها.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

العميد المساعد لشؤون البحث والدراسات العليا

د. سلطان إبراهيم الهاشمي

تليفون: ٤٤٠٣ ٤٤٠٠ (٩٧٤+) فاكس: ٤٤٠٣ ٤٤٠١ (٩٧٤+) ص. ب: ٢٧١٣ - الدوحة - قطر
Tel.: (+974) 4403 4400 Fax: (+974) 4403 4401 P.O.Box: 2713, Doha - Qatar
E-mail : shariadean@qu.edu.qa www.qu.edu.qa