



مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية

العدد (٨)

رجب ١٤٤٢ هـ

مارس ٢٠٢١ م



ردمك ٧٧٢٣ - ١٦٥٨

www.UB.edu.sa

نحو مجتمع معرفي مبدع

Towards a creative, knowledge
based community



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة بيشة

مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة دورية علمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة بيشة

رقم الإيداع: ٨٧٧٨ / ١٤٣٨ - ردمد (النسخة الورقية): ٧٧٢٣ - ١٦٥٨ (النسخة الإلكترونية) ٨٥٨٤ - ١٦٥٨

العدد الثامن رجب ١٤٤٢ هـ - مارس ٢٠٢١ م

حقوق الطبع محفوظة: جامعة بيشة

تنويه

لا يجوز إعادة نشر أي من مواد المجلة بأي شكل كان

إلا بإذن مسبق من المجلة

حقوق الوصول الحر (Open Access)

مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية متاحة إلكترونياً ضمن نطاق الوصول الحر (Open Access)، وفقاً لترخيص المشاع الإبداعي CC-BY-NC التي تتيح الاستخدام العام (CC) مع الإلزام بذكر المصدر (BY)، وبدون استخدامها في الأغراض التجارية. (NC)

الآراء والمعلومات الواردة بالمجلة تعبر عن كاتبها

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة والجامعة

الهيئة الإدارية للمجلة:

- د. عامر بن مترك المعاوي - رئيس هيئة التحرير.
- د. عبدالفتاح محمد عادل - سكرتير التحرير: الأبحاث الإنسانية.
- د. جلال عيسى - سكرتير التحرير: الأبحاث التربوية.
- أ. ناصر الحواشي - الإدارة المالية.

هيئة تحرير المجلة:

- د. عامر بن مترك المعاوي - أستاذ مشارك - تقنيات التعليم - رئيساً
- أ. د. علي بن عبدالله الجفري - أستاذ - علوم الحركة والرياضة - عضواً
- أ. د. محمد بن سعيد الغامدي - أستاذ - النحو والصرف - عضواً
- أ. د. مفلح بن دخيل الأكلبي - أستاذ - المناهج وطرق تدريس - عضواً
- د. سعيد بن سعيد العضاضي - أستاذ مشارك - التسويق - عضواً
- د. عالية بنت صالح القرني - أستاذ مشارك - العقيدة - عضواً
- د. عبدالله بن فلاح الشهري - أستاذ مشارك - أصول التربية - عضواً
- د. علي بن عايض الشهري - أستاذ مشارك - اللغويات - عضواً
- د. فهد بن مرسي البقمي - أستاذ مشارك - الأدب والنقد - عضواً

تعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة بيشة

رؤية المجلة: -

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم الإنسانية والتربوية.

دورة صدور المجلة:

مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر كل ستة أشهر بصفة دورية، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

أهداف المجلة:

١. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع ورفقه.
٢. الإسهام في نشر المعرفة، وتعزيز التنوع، والتكامل، والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والتربوية.
٣. نشر البحوث، والمراجعات، والمقالات العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وملخصات الرسائل الجامعية.
٤. تشجيع الباحثين على البحث العلمي، والنشر في مجالات المجلة واختصاصاتها.

أوعية نشر المجلة: -

١. تنشر المجلة ورقياً في الأساس حسب المتبع في كافة المجالات المشابهة (ردمد النسخة الورقية: ٧٧٢٣ - ١٦٥٨)
٢. تُتاح الكترونياً بشكل مجاني؛ ليسهل استفادة الباحثين من المادة المنشورة بها، وإعطائها مزيداً من الانتشار بين كافة المؤسسات العلمية داخل المملكة وخارجها. (ردمد النسخة الإلكترونية: ٨٥٨٤ - ١٦٥٨)

يتم النشر بنظام النشر المستمر (CP: Continuous Publication)، وهو نظام معتمد في العديد من المجالات الدولية وتتزايد وتيرة استخدامه. هذا النظام يستفيد من إمكانيات النشر الإلكتروني في إتاحة الإنتاج العلمي بأسرع وقت فور انتهاء عمليات التحكيم والمراجعة مما يعني أن الباحث يصل بإنتاجه العلمي للقراء بسرعة ويطلع القراء على أحدث المنشورات دون انتظار لاكمال مادة العدد

قائمة محتويات العدد الثامن

ص	الموضوع
٩	افتتاحية العدد الثامن لرئيس هيئة التحرير د. عامر بن مترك
	البحوث العلمية
15	مستوى إلمام معلمى العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا واتجاهات طلابهم نحوها مسفر خفيل سني القرني
59	بلاغية حجج النقد على الشعراء من خلال كتاب الموشح للمرزباني بدر بن لافي بن رشيد الجابري
103	فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ياسين محمد عبده العذقي
137	التبادل بين جوابات الشرط في القرآن الكريم بدر عبدالعزيز عجر المرشدي
161	الاختلاف على الرواة في تحديد ليلة القدر في مسندي أنس بن مالك، وعبد الله بن عمر رضي الله عنهما في كتاب العلل للدارقطني، تخريجاً ودراسة حليمة عبد الله زيد الشبيخي الشمري
191	The Effectiveness of Metacognitive Strategies Training on Developing EFL Students' Language Skills in Arab Countries: A Meta-analysis Study مريومة بنت حجي ناوي العنزي
237	البُنيةُ الإيقاعيةُ في لاميةِ الضمدي في الاستِسقاء وفاء مباح سالم فواز العنزي
287	المفارقة الزمنية في رواية (القارورة) ليوسف المحميد: مقارنة إنشائية صالح بن عبد العزيز الحمود
343	النص الواقعي وظلاله التخيلية في مدائح عبدالله با شراحيل سعاد بنت فريح صالح النفقي
377	جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة بها عزيزه سعيد معيض القرني
421	درجة وعي معلمى العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية من وجهة نظرهم محمد زيدان عبدالله آل محفوظ
459	مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية مها إبراهيم محمد الكلثم
495	درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية سحر يحيى علي موسى

527	أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط غزيل بنت علي عبد الله آل عمرو
565	فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم أسماء بنت هلال عطية المالكي
601	درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية منيرة بنت عبدالعزيز الداود
633	المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية أحمد يحي محمد فقيهي
669	درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن سارة مفرح فاضل العمري
699	واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتفكير المحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له خالد بن مطلق المحي
737	دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير ١٢٢٩ - ١٣٣٧هـ / ١٨١٤ - ١٩١٨م: دراسة تاريخية تحليلية زهير بن عبدالله بن عبدالكريم الشهري
769	قراءة في ديوان ما وراء حنجرة المغنى ... دراسة وصفية تحليلية رجاء علي محمد علي
799	مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين الطلابيين في منطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات سعيد أحمد سعيد آل شويل
837	رجال وقد ثقيف الذين قدموا على النبي صلى الله عليه وسلم: دراسة في تاريخ السيرة رمضان ٩هـ / ديسمبر ٦٣٠م عابد بن عبدالرزاق بن عبدالله الغريبي النمري الثقفي
881	فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي محمد بن برجس بن مشعل الشهري
921	إدراك الطالبات للشخصية النرجسية والذكاء الاخلاقي لدى عضوات هيئة التدريس وعلاقته بتوافقهن الدراسي حنان محمد سيد إسماعيل

قائمة المحتوى الإلكتروني للعدد الثامن



الصفحة الرئيسية للعدد الثامن

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/-29>

افتتاحية العدد الثامن لرئيس هيئة التحرير - د. عامر بن مترك

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/00>



مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي واتجاهات طلابهم نحوها - مسفر خفير سني القرني

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/01>



بلاغية حجج النقاد على الشعراء من خلال كتاب الموشح للمرزباني - بدر بن لافي بن رشيد الجابري

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/02>



فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي - ياسين محمد عبده العديقي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/03>



التبادل بين جوابات الشرط في القرآن الكريم - بدر عبدالعزيز مجر المرشدي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/04>



الاختلاف على الرواة في تحديد ليلة القدر في مسندي أنس بن مالك، وعبد الله بن عمر رضي الله عنهما في كتاب العلل للدارقطني، تخريجاً ودراسة - حليلة عبد الله زيد الشيعي الشمراني

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/05>



The Effectiveness of Metacognitive Strategies Training on Developing EFL Students' Language Skills in Arab Countries: A Meta-analysis Study - مريم بنت حجي ناوي العنزي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/06>



البُنية الإيقاعية في لامية الضمدي في الاستشقاء - وفاء مياح سالم فواز العنزي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/07>



المفاخرة الزمنية في رواية (القارورة) ليوسف الخميميد: مقارنة إنشائية - صالح بن عبد العزيز الحمود

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/08>



النص الواقعي وظلاله التخيلية في مدائح عبدالله با شراحيل - سعاد بنت فريح صالح الثقفي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/09>



جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة بها - عزيزه سعيد معيض القرني

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/10>



درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية من وجهة نظرهم - محمد زيدان عبدالله آل محفوظ

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/11>



مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية - مها إبراهيم محمد الكلثم

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/12>



درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية - سحر يحيى علي موسى

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/13>



أثر استخدام إستراتيجية المخططات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط - غزيل بنت علي عبد الله آل عمرو

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/14>



فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم - أسماء بنت هلال عطية المالكي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/15>



درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في إدارة الأزمة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - منيرة بنت عبدالعزيز الداود

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/16>



المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية - أحمد يحيى محمد فقيهي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/17>



درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن - سارة مفرح فاضل العمري

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/18>



واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتفكير المحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له -خالد بن مطلق الملحي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/19>



دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير ١٢٢٩ - ١٣٣٧هـ/ ١٨١٤ - ١٩١٨م: دراسة تاريخية تحليلية -زهير بن عبدالله بن عبدالكريم الشهري

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/20>



قراءة في ديوان ما وراء حنجر المغني ... دراسة وصفية تحليلية -رجاء علي محمد علي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/21>



مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين الطلابيين في منطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات -سعيد أحمد سعيد آل شويل

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/22>



رجال وفد ثقيف الذين قدموا على النبي صلى الله عليه وسلم: دراسة في تاريخ السيرة رمضان ٩هـ / ديسمبر ٦٣٠م - عابد بن عبدالرزاق بن عبدالله الغريبي النمري الثقفي

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/23>



فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي -محمد بن برجس بن مشعل الشهري

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/24>



إدراك الطالبات للشخصية الترجسية والذكاء الاخلاقي لدى عضوات هيئة التدريس وعلاقته بتوافقهن الدراسي -حنان محمد سيد إسماعيل

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/25>

افتتاحية العدد الثامن

رئيس هيئة تحرير "مجلة جامعة بيشة للدراسات الإنسانية والتربوية"

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وكفى؛ أما بعد:

في العدد (الثامن) تقدم هيئة تحرير "مجلة جامعة بيشة للدراسات الإنسانية والتربوية" باكورة أعدادها في دورتها الثانية، مع تقديم وافر الشكر لأعضاء الدورة الأولى التي مهدت لانطلاقة المجلة ورسخت أقدامها ضمن مجال النشر العلمي بالمملكة، وقد شهدت إقبالاً متزايداً من الباحثين في مختلف مجالات المجلة. كما ترحب بأعضاء الهيئة في دورتها الثانية التي تضم مجموعة من القامات العلمية في التخصصات الإنسانية والتربوية من داخل الجامعة وخارجها. ويصدر هذا العدد وفق آليات النشر المطورة للمجلة المعتمدة من مجلس جامعة بيشة في ضوء نظام الجامعات الجديد. وتواصل المجلة إثبات وجودها على الساحة بتقدمها في مؤشر معاملات التأثير ومحركات البحث.

في هذا العدد نقدم لكم مجموعة متميزة ومتنوعة من الأبحاث لكوكبة من الباحثين والباحثات في مجالات إنسانية وتربوية متنوعة، حيث تم نشر عدد (٢٥) بحثاً بنظام النشر المستمر (CP: Continuous Publication)، وهو نظام معتمد في العديد من المجالات الدولية وتزايدت وتيرة استخدامه. هذا النظام يستفيد من إمكانيات النشر الإلكتروني في إتاحة الإنتاج العلمي بأسرع وقت فور انتهاء عمليات التحكيم والمراجعة مما يعني أن الباحث يصل بإنتاجه العلمي للقراء بسرعة ويطلع القراء على أحدث المنشورات دون انتظار لاكتمال مادة العدد. وقد بدأ النشر في العدد بداية من 22 ربيع الثاني ١٤٤٢ هـ (٧ ديسمبر ٢٠٢٠ م) حتى موعد صدور العدد في شكله الورقي الكامل كما هو بين أيديكم (العدد الثامن رجب ١٤٤٢ هـ - مارس ٢٠٢١ م).

يضم العدد مجموعة من الأبحاث في المجال التربوي شملت المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية وأصول التربية وعلم النفس التربوي.

في مجال المناهج وطرق التدريس تم نشر عدد (١٠) أبحاث في مختلف مجالات التعلم تميزت بجداثة وتنوع الاستراتيجيات محل الدراسة وتعدد مجالات التطبيق والمنهجيات المستخدمة وغزارة التوصيات التي استهدفت قطاعات كبيرة من البيئة التعليمية.

في مجال تعليم العلوم، استخدم بحث "مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا واتجاهات طلابهم نحوها" المنهج الوصفي؛ وتم تصميم اختبار لقياس مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا لدى عينة من معلمي العلوم الطبيعية. وهدف بحث "درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية" إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية تكونت من (١٨٥) معلمة من معلمات العلوم بمدينة أبها.

وفي مجال تعليم الرياضيات، استخدم الباحثان في بحث "أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط" المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة بهدف تعرف أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. أما بحث "فاعلية استراتيجية

سكامبر (SCAMPER) في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي" فقد اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف تعرّف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفي مجال تعليم القراءة، أستخدم المنهج شبه التجريبي، في بحث "فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بهدف معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. أما بحث "فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم" فقد اعتمد على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي الذي يقوم على مجموعة واحدة يُجرى عليها التطبيقان القبلي والبعدي للتعرف على فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وفي مجال تعلم الحاسب الآلي، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد أداة البحث الممثلة في مقياس التفكير في بحث "واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالملكة العربية السعودية للتفكير المحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له" لقياس واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالملكة العربية السعودية الجوانب المعرفية والمهارية للتفكير المحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له. أما بحث "المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية" فقد تم جمع البيانات من خلال بطاقة تحليل محتوى صممت في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لفرع المواطنة بهدف التعرف على مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية في عام ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ.

وفي مجال تعلم اللغة الإنجليزية، سعت الدراسة في بحث "The Effectiveness of Metacognitive Strategies Training on Developing EFL Students' Language Skills in Arab Countries: A Meta-analysis Study" إلى تقدير فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة على تطوير المهارات اللغوية للطلاب الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية حيث تلعب استراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً مهماً في نجاح متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وفي مجال تعلم العلوم الشرعية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في بحث "درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية من وجهة نظرهم" وتكونت العينة من (٥٠) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، طبقت عليهم استبانتين بهدف التعرف على درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.

كما يضم العدد (٣) أبحاث في الإدارة التربوية وأصول التربية منها في القيادة النسائية والإدارة بحث "مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية" الذي استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية، وتم إعداد استبانة مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. وفي الإدارة والتخطيط التربوي، هدف بحث "درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في كلية التربية بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية" إلى التعرف على درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارة الأزمة (مرحلة ما قبل الأزمة، مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة، مرحلة أثناء الأزمة، مرحلة ما بعد الأزمة)، وكذلك التعرف على معوقات ممارسة إدارة الأزمة. وفي أصول التربية الإسلامية، استخدم بحث "درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن" المنهج الوصفي لمعرفة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن. واستخدمت الدراسة، وتضمنت عينة الدراسة (٧) معلمات بدار التربية.

وفي علم النفس، تم نشر بحثين أحدهما في مجال الإرشاد النفسي بعنوان "مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين الطلابيين في منطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات" الذي استخدم المنهج الوصفي الاعتماد على مقياس (SoCQ) بهدف التعرف على مراحل اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد النفسي الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة البحث من (٢٤٣) مرشداً ومرشدة بمدارس منطقة الباحة التعليمية. وفي مجال الصحة النفسية، قامت الباحثة في بحث "إدراك الطالبات للشخصية الرجسية والذكاء الأخلاقي لدى عضوات هيئة التدريس وعلاقته بتوافقهن الدراسي" بإعداد ثلاثة مقاييس للتعرف على شخصية عضوة هيئة التدريس (الشخصية الرجسية)، و مقياس الذكاء الأخلاقي، ومقياس التوافق الدراسي بهدف التعرف على إدراك طالبات الجامعة لشخصية عضوة هيئة التدريس وذكائهن الأخلاقي و علاقة ذلك بتوافقهن الدراسي.

كما يضم العدد مجموعة من الأبحاث في المجالات الإنسانية شملت الدراسات الإسلامية واللغة العربية وآدابها والتاريخ لتضم اهتمامات بحثية متنوعة لمناقشة قضايا مختلفة.

يضم العدد (٦) أبحاث في اللغة العربية وآدابها تنوعت بين الدراسات اللغوية والبلاغية والأدب قديمه وحديثه.

في النحو والصرف، يقدم بحث "التبادل بين جوابات الشرط في القرآن الكريم" تحليلاً لتبادل جوابي شرط من الجملة الاسمية التي تفيد التحقق والتبوت إلى الجملة الفعلية التي تفيد التجدد والاستمرار والحدوث ومن الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية في سياق لغوي واحد، والوقوف على الفروق الدلالية والقيم التعبيرية الناتجة.

في مجال البلاغة، استهدف بحث "بلاغية حجج النقاد على الشعراء من خلال كتاب الموشح للمرزباني" ميدان علاقة علم البلاغة بالنقد الأدبي، من حيث استعمال النقد البلاغة كأداة في محاولته كشف جماليات وعيوب النصوص الأدبية على حد سواء، إلا أن الدراسة اختارت دور الفنون البلاغية في تتبع النقد لأخطاء الشعراء، واعتمدت في ذلك على كتاب الموشح للمرزباني.

وفي البلاغة والنقد رصد بحث "النص الواقعي وظلاله التخيلية في مدائح عبدالله با شراحيل" انعكاسات الواقع المعاش على النص الأدبي وما له من جاذبية لافتة شرط أن لا يفقد النص أدبيته وفنه، ولا يساوى بينه وبين الكتابات التاريخية التي تسجل الأحداث تسجيلاً حقيقياً يطغى فيه النظم على ما ينبغي أن يحمله النص من غايات وما يتشكّل فيه من خصائص فنية. أما بحث "قراء في ديوان ما وراء حجرة المغني ... دراسة وصفية تحليلية" فقد هدفت الدراسة إلى الوصول إلى مكان من مشاكسات النص وإبداع الدلالة في شعر جاسم

الصحيح ، الشاعر السعودي المعاصر ، من خلال محاولة للقراءة العميقة المتأنية في أحد دواوينه (ما وراء حنجرة المغني)؛ وقد تمت تلك المحاولة من خلال دراسة تصاعدية لمناحي ذلك الإبداع.

وفي الأدب القديم، اعتمد الباحث المنهج الأسلوبى الإحصائي في بحث "البُنية الإنشائية في لامية الضمدي في الاستشقاء" حيث يبدأ بترجمة موجزة عن حياة الضمدي، ثم القصيدة محل الدراسة موضحاً مناسبتها وموضوعها.

وفي السرد الحديث، أوضح بحث "المفارقة الزمنية في رواية (القارورة) ليويسف الخميميد: مقاربة إنشائية" إن المفارقة الزمنية من الأساليب البنائية المميزة للخطاب الروائي، وهي من التقنيات التي تلبي رغبة المبدع في التجريب والبحث عن الجديد في المبنى والمعنى؛ ذلك أنها تؤدي - في الآن نفسه - وظائف أسلوبية وجمالية وفكرية، تؤثر في قراءة النص وفهمه.

وبالعهد بحثان في الدراسات الإسلامية أحدهم يتناول جانب الفقه الطبي من خلال بحث "جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة بها" الذي يتناول جريمة الغش الدوائي. وقد بين المقصود بالغش الدوائي، وصوره، والأحكام الفقهية المتعلقة باستخدام المواد النجسة والحرمة أو القاتلة في تصنيع الدواء وإنتاجه للضرورة ولغير ضرورة، كما تم توضيح ضرورة وضع الرقابة على صناعة الأدوية والتقييد بالضوابط. وفي الحديث وعلومه، تناول بحث "الاختلاف على الرواة في تحديد ليلة القدر في مسندي أنس بن مالك، وعبد الله بن عمر رضي الله عنهما في كتاب العلل للدارقطني، تحريماً ودراسة" الاختلاف في الأسانيد على الرواة في تحديد ليلة القدر، وأوضح أن تخريج البخاري للحديث في صحيحه ووقف على تفصيل علل الأوجه المرجوحة.

أما التاريخ قديمه وحديثه فله بحثان بالعهد أحدهما في السيرة النبوية حيث يتتبع بحث "رجال وفد ثقيف الذين قدموا على النبي صلى الله عليه وسلم: دراسة في تاريخ السيرة رمضان ٩هـ/ ديسمبر ٦٣٠م" أسماء وفد ثقيف، وذكر زمن قدومهم، والترجمة لهم وتحرير الإشكالات الواقعة في أسمائهم، واعتمد البحث على ابن اسحاق في ذكرهم، ثم ابن سعد، ثم ابن حجر، ثم ذكرت الزيادات على الجميع . أما التاريخ الحديث والمعاصر فله بحث "دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير ١٢٢٩ - ١٣٣٧هـ/ ١٨١٤ - ١٩١٨م: دراسة تاريخية تحليلية" الذي يتناول دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير ويعرض مفهوم أعراف الضبط الاجتماعي ومصادرها في عسير ، ودور النظام القبلي في تطبيق هذه الأعراف اجتماعيًا.

نأمل أن نكون قد وفقنا في نشر نتاج علمي يسهم في تنمية الرصيد المعرفي ومعالجة قضايا المجتمع ومشكلاته، وبفضل سياسة النشر المتبعة بالمجلة ففي الوقت الذي ننشر فيه هذا العدد بشكلة الكامل جاري النشر على موقع المجلة لأبحاث العدد القادم.

رئيس تحرير المجلة

د. عامر بن مترك المعاوي

البحوث العلمية

العدد الثامن

رجب ١٤٤٢ هـ - مارس ٢٠٢١ م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة
الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي
واتجاهات طلابهم نحوها
مسفر خفير سني القرني*

جامعة بيشة



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/133>

*أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد لديه العديد من الأبحاث في مجالات
تعليم ستييم STEM والقضايا البيوأخلاقية والمعلوماتية الحيوية وتطبيقاتها في تعليم
وتعلم العلوم مهتم بالتربية العلمية وتطوير مناهج العلوم في ضوء مهارات التفكير
العليا والمستحدثات التكنولوجية، وإعداد وتدريب معلمي العلوم في ضوء متطلبات
التعلم الرقمي.

إيميل الباحث: mkalqarni@ub.edu.sa

كود البحث: 20001

تاريخ استقبال البحث: ٢٩ أكتوبر ٢٠٢٠

تاريخ النشر: ٧ ديسمبر ٢٠٢٠

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي واتجاهات طلابهم نحوها

مسفر خفير سني القرني

الملخص: استهدف البحث الكشف عن مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي واتجاهات طلابهم نحوها، وأستخدم المنهج الوصفي؛ وتم تصميم اختبار لقياس مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي لدى عينة من معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمدينة بيشة بلغت (٤٦) معلماً، ومقياس اتجاهات طلابهم نحوها على عينة بلغت (٤٦٠) طالباً؛ وقد أشارت نتائج اختبار (ت) للمجموعة الواحدة إلى انخفاض مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي، ووجود اتجاهات إيجابية لطلاب المرحلة الثانوية نحو تلك المفاهيم والتطبيقات، كما أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه Scheffe إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في اختبار مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي الفيزياء، ومتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة (١١) فأكثر؛ وفي ضوء النتائج قدم البحث تصور مقترح لتطوير مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي في صورة حقيبة تدريبية إلكترونية.

الكلمات المفتاحية: مستوى إلمام - مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي - معلمي العلوم الطبيعية - الاتجاهات.

Title: The Level of Acquaintance of Natural Science Teachers in the Secondary Stage with the Concepts and Applications of Nanotechnology and the Attitudes of their Students towards it

Abstract: The research aimed to reveal the acquaintance level of the natural science secondary stage teachers with the concepts and applications of nanotechnology and the attitudes of their students towards it. The descriptive approach was used; and a test was designed to measure the level of acquaintance with the concepts and applications of nanotechnology among a sample of natural science secondary stage teachers in Bisha city, which reached (46) teachers; and a measure of their students' attitudes toward it on a sample of (460) students. The results of the (T) test for one group indicated a low level of knowledge of natural sciences secondary stage teachers with concepts and applications of nanotechnology, and the existence of positive attitudes for secondary school students towards those concepts and applications. The results of the ANOVA and Scheffé test also indicated that there are statistically significant differences between the mean scores of the teachers in the test of the level of familiarity with the concepts and applications of nanotechnology due to the variable of specialization in favor of physics teachers and the variable of experience in favor of teachers with (11) years of experience and more. In light of the results, the research presented a proposed perception to develop the level of familiarity of natural sciences secondary stage teachers with concepts and applications of nanotechnology in the form of an electronic training package.

Key Words: Level of Acquaintance – Concepts and Applications of Nanotechnology – Natural Science Teachers – Attitudes

المقدمة والخلفية النظرية للبحث:

يعد إعداد معلم العلوم الطبيعية المتنور تكنولوجياً بالمرحلة الثانوية من الأمور المهمة التي تشغل أذهان المختصين وخبراء التربية في جميع دول العالم؛ وذلك من حيث نوع الإعداد الذي يتلقاه، والوعي بالأحداث الجارية وتطورها في ظل التقدم في مجال التكنولوجيا، ومن أهمها النانوتكنولوجيا Nanotechnology بما تتميز به من سرعة في الانتشار والتطور في كافة المجالات، والتي انبثقت عن العلوم المعروفة في صورة نانوية، مثل: النانو بيولوجي، والفيزياء النانوية، والكيمياء النانوية، والحاسبات النانوية، وهذا ينعكس على المناهج الدراسية بعامه، ومناهج العلوم الطبيعية بخاصة؛ لذلك أصبح من الضروري الاهتمام بمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية، وتحسين قدرتهم الأدائية فيما يتعلق بالإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا، وتحفيز طلابهم لممارسة مهارات التفكير العلمي واتخاذ القرارات المناسبة حيال القضايا التكنولوجية المعاصرة. وتغطي برامج إعداد معلم العلوم باهتمام الخطط التنموية في البلاد العربية بعامه، وفي المملكة العربية السعودية بخاصة؛ لأن تدريس العلوم لم يعد عملاً ميكانيكياً يقتصر على نقل المعرفة، بل يمثل الأداء الفعال في إنماء قدراتهم العقلية والاجتماعية والجسمية، ولكي ينجح معلم العلوم لا بد أن يعد إعداداً جيداً وفق ما تمليه الاتجاهات الحديثة التي تركز على نتائج الدراسات في بناء برامج إعداداته قبل الخدمة، ثم الاستمرار في تدريبه وتقييم عمله أثناء الخدمة؛ تلبية لمتطلبات العصر وما يفرضه من تقدم علمي وتكنولوجي (المعيلي، ٢٠١٤، ٥١).

وتعد تقنية النانو من المستحدثات التي تشترك فيها تخصصات أكاديمية، حيث يتعاون فيها الفيزيائيون مع علماء الأحياء، والكيمياء والمهندسون، وعلماء الحاسوب وعلماء البيئة؛ مما يؤكد أهمية مواكبة الطرق الجديدة في تدريس العلوم والتدريب على إزالة الحواجز بين التخصصات الأكاديمية؛ لتشكيل برامج تعليمية تضم في طياتها تخصصات مختلفة (دوتا، ٢٠١٢، ١٥).

وأصبح الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا من متطلبات التربية العلمية، وهدفًا من أهداف تدريس العلوم الطبيعية في المراحل التعليمية؛ مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها؛ بحيث تواكب التغيرات والمستجدات العلمية والتكنولوجية؛ لتنمية أفراد متنورين علمياً وتكنولوجياً، ويحملون اتجاهات إيجابية نحو تلك التقنيات وقادرين على استخدامها والحد من تداعيتها التي قد تحدث نتيجة الجهل بإدارتها وكيفية التعامل معها.

ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه الميهي (٢٠٠٨)، و (Shwell, 2009) من أن معرفة معلمي المستقبل ووعيهم بالمهارات والمفاهيم والقيم والمعلومات في التدريس شرط لاكتسابها، فإذا اكتسب المعلم المهارات التعليمية المطلوب تعلمها فإنه يعي الجوانب المختلفة التي تكون هذه المهارات والمفاهيم، كما يتعرف المواقف التي تستخدم فيها، ومنها مفاهيم النانوتكنولوجيا وتطبيقاتها؛ الأمر الذي قد ينعكس على طلابه من حيث القبول أو الرفض تجاه هذه التقنية، وعلى ضرورة

أن تسهم برامج إعداد الطلاب المعلمين علمياً في تطوير تدريس العلوم، والذي يتطلب إعادة صياغة برامج الإعداد لمعلم العلوم، بحيث يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات التي تسهم في مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، وتكوين عقول جديدة تستطيع التصدي لسلبات العلوم المختلفة التي تقتحم عالمنا المعاصر.

وقد أشار (Ghattas, Nadira & Jeffrey, 2012) إلى ضرورة تحديث مناهج العلوم من خلال دمج تكنولوجيا النانو في مناهج العلوم استجابة للتطور العلمي النانوي، ولتصبح مهمة المعلمين إثارة فضول الطلاب لتعلم تلك التقنيات.

ويرى دريكسلر وبيترسون وبرجاميت (٢٠١٦، ٧) أن أعظم التطورات في العلم تتحقق بتسخير الطبيعة حتى أصغر الأبعاد الممكنة؛ ومن هنا فإن فروع العلوم الطبيعية المختلفة بدأت تحل قصص الخيال العلمي لحقائق من خلال النفاذ إلى أدق أبعاد المادة التي لا تستطيع عين الإنسان رؤيتها، وتوصف تقنية النانو بأنها تقنية تشترك فيها جميع التخصصات الأكاديمية؛ لتغطي جميع العلوم الأساسية: الكيمياء والفيزياء والأحياء وفروعها، وأيضاً التخصصات الهندسية الميكانيكية والكيميائية والمدنية والكهربائية ومشتقاتها.

ومن خلال استقراء الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة في مجال تقنية النانو؛ تمثلت مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي ينبغي على معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية الإلمام بها؛ ليتمكنوا من مواكبة هذه التقنية واستيعاب كل جوانبها فيما يلي: (الصالح والضيوان، ٢٠٠٧؛ Alford & Binks, 2007؛ الحبشي، ٢٠٠٩؛ سلامة، ٢٠٠٩؛ الإسكندري، ٢٠١٠؛ سالم، ٢٠١١؛ محمد، ٢٠١٢؛ عبدالله، ٢٠١٢؛ عميش، ٢٠١٢؛ طه، ٢٠١٤؛ صالح، ٢٠١٥؛ Sakhni & Blonder, 2016؛ سلامة والحبشي والصادق، ٢٠١٧؛ الملاح وخضر، ٢٠١٧؛ السعداوي، ٢٠١٩؛ Schneider, et .al, 2019):

أولاً: المفاهيم الأساسية المرتبطة بالنانوتكنولوجي: المصطلحات المرتبطة بتقنية المواد متناهية الصغر ومنها: مفهوم النانو Nano ويدل على الشيء المتناهي الصغر ويمثل جزء من مليار جزء من الوحدة، والتكنولوجيا Technology هي التطبيق العملي للمعرفة في مجال معين، وعلم النانو هو العلم الذي يهتم بدراسة مواد النانو وتحديد خواصها الفيزيائية والكيميائية والميكانيكية، ودراسة الظواهر الناشئة عن تصغير أحجام المواد؛ وتطور النانوتكنولوجي ومراحلها وأجيالها، وغيرها من المفاهيم والمصطلحات الأساسية المرتبطة بها.

ثانياً: المواد النانوية: مواد ذات تركيب نانوي تتألف من مكون أو أكثر له بعد واحد على الأقل يتراوح ما بين ١-١٠٠ نانومتر، وتحتوي على جسيمات النانو وأنايب نانوية ومواد مركبة؛ ومنها: الفلورينات Fullerenes، والألياف النانوية Nano fibers وهي مواد نانوية من أشهرها الألياف المصنوعة من البوليمرات، والتي تتميز بأن عدد ذرات سطحها

كبير مقارنة بالعدد الكلي مما يكسبها خواص ميكانيكية كالصلابة والشدة تؤهلها لأن تستخدم كمرشحات في تنقية السوائل والغازات وفي التطبيقات العسكرية والطبية، والطلاءات Coatings، والحواس النانوية، وهي مواد تعمل على نقل المعلومات إلى المستوى المجهرى، ولها استخدامات في المجال الطبي، وغيرها من المواد النانوية التي ينبغي على معلمي العلوم الإلمام بها كضرورة في التخصص.

ثالثاً: أنابيب الكربون النانوية وخواصها: تتمثل في تركيبات نانوية أسطوانية الشكل نسبة طولها إلى قطرها تقدر بـ ١ : ١٠٠ مليون، وتظهر خواص استثنائية مثل القوة، والتوصيلية الكهربائية؛ ومنها: تقنية التبخر الليزرى Laser Ablation ، وأجهزة النانو اللاسلكية Nanotube Radio، والنانوبيوتك Nanobiotics، وحلقات غاديرى Ghadiri Rings.

رابعاً: التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية: منها: المجهر الضوئي Optical microscope، والمجهر الإلكتروني النافذ Transmission Electron Micro scop TEM، والطباعة النانوية بالقلم الغاطس Carbon Nanoparticle printing with submersible pen، وأنابيب الكربون عديدة الجدر Carbon pipes are numerous walls، وغيرها من التقنيات.

خامساً: تطبيقات النانوتكنولوجي: منها: الطبية من خلال روبوتات نانوية يمكن إرسالها إلى خلايا الجسم المريضة وعلاجها وإنتاج الإنزيمات والأدوية؛ ويتوقع العلماء ثورة في التصدي للجراثيم والفيروسات، وتستخدم تلك التقنية في صناعة المواد البتروكيميائية ومستحضرات التجميل، وفي المجال العسكري والفضاء، والاتصالات اللاسلكية، وإنتاج الغذاء، وتنقية المياه، والقضاء على التلوث، والسيطرة على عمليات الصدأ والتآكل الميكانيكي والكيميائي، والاستغناء عن مواد التزييت والتشحيم، والعمل على إطالة عمر الآلة.

سادساً: مخاطر النانوتكنولوجي: منها السمية النانوية التي تنشأ نتيجة صغر حجم المواد النانوية، فيمكن استنشاقها لتترسب في جميع أجزاء الجهاز التنفسي وقد تصل إلى نخاع العظام والكبد والطحال والقلب، كما يمكنها الدخول لجسم الإنسان بسهولة من خلال المسام فتتقرق الخلايا، وتسير داخل الأوعية الدموية؛ لتتجمع في الدماغ وخلايا الجسم، ومنها ما يتعلق بالتأثيرات السلبية على البيئة والمناخ والمياه والهواء والتربة والأسماك؛ فسمية الفلورينات التي تعنى توقف نمو الكائنات الأولية عند ملامسة الفلورينات للماء تعمل على تقليل معدل التنفس الهوائي، وغيرها من المخاطر التي ينبغي تناولها عند تدريس مجالات النانوتكنولوجي لطلاب المرحلة الثانوية؛ لتحقيق التنور العلمي والتكنولوجي.

مما سبق يمكن القول: إن إجراء الدراسات والأبحاث التي تتناول مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي أصبح ضرورة حياتية، وينبغي أن تتفاعل المؤسسات التعليمية مع تلك التقنية، وهنا يأتي دور المناهج بعامة والمناهج العلمية بخاصة (الكيمياء والفيزياء والأحياء)؛ مما يتطلب تقويم وتطوير أداء معلمي العلوم الطبيعية في هذا المجال.

ومن مظاهر الاهتمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي:

- اتخاذ المملكة قرارات لمواكبة العالم من خلال العديد من البرامج والمبادرات ومراكز الأبحاث المتخصصة؛ ومنها مبادرة الملك عبدالله عام ٢٠٠٦م وتبرعه بتجهيز معامل متخصصة في مجال تقنية "النانو" في ثلاث جامعات: الملك عبدالعزيز، والملك سعود، والملك فهد للبترول والمعادن؛ لتكون حجر الأساس لإنشاء معاهد متقدمة في الجامعات الثلاث لتطوير تقنيات النانو وتطبيقاتها (عبدالله، ٢٠١٢).

- توصية المؤتمر الدولي لتقنية النانو بجامعة الملك سعود عام ٢٠١٠م بإعداد برامج تدريبية للمعلمين وبرامج متخصصة حول تقنية النانو لمعلمي العلوم الطبيعية في الجامعات (الخالدي، ٢٠١١).

- توصية المؤتمر الخليجي الثاني بجامعة السلطان قابوس للتثقيف بتقنية النانو الذي عقد في ديسمبر ٢٠١٥م يتضمن تقنية النانو في مناهج التعليم، وإعداد المعلمين وتدريبهم لتدريسها، وتعزيز الابتكار لدى الطلاب (صحيفة الوطن، ٢٠١٥).

- توصيات مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات المنعقد بجامعة الملك سعود عام ٢٠١٥م بتقويم مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي، وتضمينها المناهج، والعمل على إعداد المعلمين للإلمام بها (حافظ وخجا والعتيبي والقرشي، ٢٠١٥).

ولأهمية مجال علوم النانو أجريت العديد من الدراسات والبحوث منها دراسة: (Mehta & Michal, 2004) في كندا التي اهتمت بتقويم مناهج العلوم في المدارس العليا في ضوء مفاهيم البيو تكنولوجي والاتجاه نحو تفعيل النانوتكنولوجي في البيولوجيا الجزيئية والتربية التكنولوجية، والسايح وهابي (٢٠٠٩) التي اهتمت بتقويم منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في مصر في ضوء بعض مفاهيم النانوتكنولوجي، والشهري (٢٠١٢) التي كشفت فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة لإكساب طلاب الصف الثاني الثانوي مفاهيم تكنولوجيا النانو واتجاهاتهم نحوها، ومختار ومهدى (٢٠١٣) التي كشفت فعالية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولبد (٢٠١٣) التي استهدفت إثراء موضوعات العلوم بتطبيقات النانوتكنولوجي وأثره على مستوى الثقافة العلمية لطلبة الصف الحادي عشر في غزة، وعبدالفتاح (٢٠١٣) التي استهدفت بناء وحدة مقترحة في النانوبيولوجي لتنمية المفاهيم النانوبيولوجية ومهارات حل المشكلة وتقدير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلبان والعرفج (٢٠١٥) التي أظهرت فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بعلم

النانو والاتجاهات نحوها لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وخضر (٢٠١٦) التي هدفت تعرف أثر استخدام حقبة تعليمية الكترونية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا النانو والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، وغياضة (٢٠١٦) التي هدفت تعرف متطلبات النانوتكنولوجيا المتضمنة في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها، ومبروك (٢٠١٦) التي استهدفت تعرف فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على تطبيقات النانوتكنولوجيا في الاقتصاد المنزلي لتنمية الثقافة العلمية وإدراك مفهوم التغير لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ومتولي (٢٠١٦) التي كشفت فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي بتطبيقات النانوتكنولوجيا في تنمية التنوير العلمي والتفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاههن نحو العلم وتقنية النانو، والتقيي (٢٠١٦) التي اهتمت ببناء وحدة في العلوم في ضوء النانوتكنولوجيا وفقاً لنموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارة حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية بليبيا، وحبيب (٢٠١٧) لتعرف فاعلية وحدة مقترحة في علوم وتكنولوجيا النانو لتنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو علوم وتكنولوجيا النانو لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعسكر (٢٠١٧) للكشف عن فاعلية وحدة مقترحة من منهج الكيمياء وفق مفاهيم النانوتكنولوجيا في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وسلامة والحبشي والصادق (٢٠١٧) التي اهتمت ببناء برنامج قائم على النانوتكنولوجيا لتنمية المفاهيم النانوبولوجية لدى طلبة كلية التربية، وسراج (٢٠١٨) لتعرف فاعلية وحدة إثرائية مقترحة في الكيمياء في ضوء التنمية المستدامة لتنمية الوعي بمفاهيم النانوتكنولوجيا وتطبيقاته وأوجه التقدير لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مما سبق تتضح أهمية تعليم وتعلم مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا وتنميتها لدى الطلاب من خلال بناء وحدات أو مقررات أو برامج في مختلف المستويات ومجالات العلوم؛ كدراسة: (Mehta & Michal, 2004) في العلوم لطالاب المدارس العليا، ودراسة: لبد (٢٠١٣)، وعبدالفتاح (٢٠١٣)، عليان والعرفج (٢٠١٥)، وغياضة (٢٠١٦)، وخضر (٢٠١٦)، وحبيب (٢٠١٧)، وعسكر (٢٠١٧)، وسراج (٢٠١٨) في الكيمياء والنانوبولوجي بالمرحلة الثانوية، ودراسة: السايح وهاني (٢٠٠٩)، ومختار ومهدى (٢٠١٣) في منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية، ودراسة: مبروك (٢٠١٦)، ومتولي (٢٠١٦) في الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الإعدادية؛ للتغلب على انخفاض مستوى اكتساب مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا لدى هذه الفئات المختلفة من المتعلمين.

واستناداً على سبق تتأكد أهمية إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا من خلال نتائج الدراسات والبحوث بهذا المجال؛ ومنها دراسة: (Christine, 2008) في أيرلندا التي كشفت أن ٦٤٪ من الطلاب المعلمين ليس لديهم معرفة مسبقة بتقنية النانو، وأنهم مهتمون بدرجة كبيرة بتعرف تقنية النانو والاستمتاع بمفاهيمها المستقبلية، وأدركوا أنها تقنية تمكينية وضرورية في حياتهم المهنية، و(Sohan, 2008) بجامعة ستانفورد التي قاست المعرفة

والاتجاهات والوعي بمفاهيم وتطبيقات البيوتكنولوجيا لدى عينة من طلاب الجامعة، وهاني (٢٠١٠) التي حددت مفاهيم البيولوجيا النانوية اللازم توافرها لإعداد مقرر لطلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية، وتعرف فاعليته في تنمية التحصيل والميل نحو البيولوجية النانوية، وعبداللطيف (٢٠١١) اهتمت بإعداد برنامج تدريبي لمعلمات العلوم لتنمية تحصيل بعض مفاهيم تقنية النانو والوعي بتطبيقاتها، والدريوش (٢٠١١) اهتمت بإعداد برنامج تدريبي لتنمية الوعي ببعض مفاهيم التقنيات متناهية الصغر "النانوتكنولوجيا" لدى معلمات العلوم في الجوف، وفي اليمن كشفت نتائج المعمرى (٢٠١٢) عن انخفاض مستوى الثقافة النانوية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، وأن هناك فرقاً في مستوى تلك الثقافة لدى المعلمين تعزى لصالح الذكور، ومتغير التخصص لصالح معلمي الفيزياء، وصالح (٢٠١٣) اهتمت بالكشف عن فاعلية برنامج في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم واتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة العلوم بكلية البنات، وطه (٢٠١٤) هدفت تعرف مستوى وعي الطلاب المعلمين بشعبة العلوم الزراعية بمفاهيم النانوتكنولوجيا وتطبيقاتها، وتوصلت إلى عدم وجود اختلاف في مستوى الوعي يعزى لمتغير التخصص، وأحمد (٢٠١٥) استهدفت تعرف فاعلية برنامج في النانوتكنولوجيا لتنمية المفاهيم النانوتكنولوجية والوعي بتطبيقاته لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية، والعطيات (٢٠١٦) اهتمت بالكشف عن مستوى فهم معلمات العلوم لمجالات تقنية النانو واتجاهات نحو تطبيقات تلك التقنية، وملكاوي (٢٠١٧) هدفت تقصى فاعلية دراسة مساق تكنولوجيا المواد النانوية في اكتساب أساسيات النانوتكنولوجيا والاتجاهات نحوها لدى طلاب الهندسة، وثبت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى معرفة الطلاب بأساسيات النانوتكنولوجيا واتجاهاتهم نحوها، ودريوش وأبو عمرة (٢٠١٨) استهدفت تقصى مستوى المعرفة بتطبيقات النانوتكنولوجيا لدى طلاب كلية التربية تخصص العلوم في جامعة غزة واتجاهاتهم نحوها، وتوصلت إلى أن المستوى المعرفي للطلاب في مفاهيم وتطبيقات النانو منخفض (٥٢٪)، والتميمي (٢٠١٨) هدفت تعرف مستوى وعي طلاب الدبلوم التربوي بجامعة حائل بمفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها المختلفة، وأوصت بضرورة إدراجها بالبرامج الدراسية، ومحمد (٢٠١٨) اهتمت ببناء برنامج في النانوتكنولوجيا قائم على المعمل الافتراضي، ومعرفة أثره في تنمية المفاهيم العلمية لطلاب كليات التربية، و (Neamah & Kadom, 2018) استهدفت معرفة العلاقة الارتباطية بين اكتساب مفاهيم النانوتكنولوجيا عند طلاب الكيمياء في كلية التربية للعلوم والوعي التكنولوجي لديهم، والسعداوي (٢٠١٩) استهدفت بناء مقرر في النانوتكنولوجيا وتعرف أثره في تنمية مفاهيمه واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية، و (Ipek et al, 2020) اهتمت بالبحث عن تأثير علم النانو وتقنيته (NSNT) في الاقتصاد والتعريف والوعي والأهمية والتطورات والفوائد والتطبيقات والمخاطر والقضايا الأخلاقية، من خلال آراء عينة من معلمي الأحياء في تعليم NSNT ، وأبدوا موافقتهم على دمج مواضيع تكنولوجيا النانو في المناهج الدراسية، وتوقعوا تأثيراً إيجابياً على

التفضيلات المهنية للطلاب، والقحطاني (٢٠٢٠) سعت إلى بناء تصور مقترح لتضمن مفاهيم تقنية النانو وما يرتبط بها من تطبيقات في عناصر الخبرة التعليمية والمعرفة الرياضية بمستوياتها: المفاهيمية، والإجرائية، وحل المشكلة الرياضية.

ومن خلال استقراء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

- لم يعد علم النانوتكنولوجي مقتصرًا على العلوم الطبيعية، إنما امتدت تطبيقاته في كافة التخصصات: الطب والزراعة والإلكترونيات والحواسيب وعلوم الفضاء وغيرها؛ الأمر الذي يتطلب إجراء المزيد من الاهتمام بتلبية متطلبات المرحلة القادمة في هذا المجال لمواكبة الثورة المستقبلية من خلال تطوير إداء معلمي العلوم الطبيعية في ضوء مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.

- أشارت الدراسات والبحوث السابقة إلى أن إعداد معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية وتنمية كفاياتهم في هذا المجال لم يلق اهتماماً كافياً؛ مما يُبرز أهمية قياس مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي لديهم وعلاقته باتجاهات طلابهم نحوها.

- اقتصرت الدراسات والبحوث السابقة على تقديم التوصيات في مجال النانوتكنولوجي مثل دراسة: السايح وهاني (٢٠٠٩) أوصت بتضمن مفاهيم النانوتكنولوجي في مراحل التعليم، والعمل على إكساب طلاب كليات التربية بشعب الكيمياء والفيزياء والأحياء مفاهيم النانوتكنولوجي، وعبدالفتاح (٢٠١٣) أوصت بضرورة إعداد برنامج لتدريب معلمي العلوم على استخدام التطبيقات النانوية الحديثة في التدريس، وهاني (٢٠١٠) أوصت بتطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم البيولوجيا النانوية، وطه (٢٠١٤) أوصت بإجراء دراسة تحليلية لتقويم مقررات برنامج إعداد معلمي العلوم في ضوء النانوتكنولوجي، والعمل على تضمينها بالبرامج الأكاديمية بكليات التربية، واحمد (٢٠١٥) اقترحت تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته المختلفة.

- اهتمت بعض الدراسات بتقديم تصور مقترح لتأهيل معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية منها دراسة: السعداوي (٢٠١٩) اهتمت بتطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي، والقحطاني (٢٠٢٠) اهتمت ببناء تصور مقترح لتضمن مفاهيم تقنية النانو وما يرتبط بها من تطبيقات في عناصر الخبرة التعليمية والمعرفة الرياضية بمستوياتها، ويلاحظ أن هذه الدراسات لم تتطرق إلى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية في مجال النانوتكنولوجي، وقد استفاد البحث منها في إعداد التصور المقترح لتطوير مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.

- اهتمت بعض الدراسات بمعلمي العلوم قبل الخدمة مثل دراسة: (Sohan,2008) طلاب كليات المعلمين، وهاني (٢٠١٠) شعبة الأحياء بكليات التربية، وطه (٢٠١٤) الطلاب المعلمين شعبة العلوم الزراعية، وملكاوي (٢٠١٧)

طلاب كلية الهندسة، وسلامة والحبشي والصادق (٢٠١٧) طلاب كلية التربية، ودرويش وأبو عمرة (٢٠١٨) طلاب كلية التربية تخصص العلوم، والتميمي (٢٠١٨) طلبة الدبلوم التربوي، ومحمد (٢٠١٨) لطلاب كليات التربية، و(Neamah & Kadom, 2018) طلاب الكيمياء في كلية التربية للعلوم.

- ندرة الدراسات التي اهتمت بمعلمي العلوم الطبيعية واتجاهات طلابهم منها اهتمام دراسة: عبداللطيف (٢٠١١) بإعداد برنامج تدريبي لمعلمات العلوم، والدرويش (٢٠١١) بإعداد برنامج تدريبي في تنمية الوعي لدي معلمات العلوم، والمعمري (٢٠١٢) بتقويم مستوى الثقافة النانوية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، والعطيات (٢٠١٦) بقياس مستوى فهم معلمات العلوم لمجالات تقنية النانو واتجاهاتهن نحو تطبيقات تلك التقنية؛ مما يستدعي القيام ببحوث تحتم بتطوير مستوياتهم المهنية في مجال النانوتكنولوجي كالبحت الحالي.
- أظهرت نتائج دراسة: السايح وهاني (٢٠٠٩)، ودرويش وأبو عمرة (٢٠١٨)، والسعداوي (٢٠١٩) أن اكتساب مفاهيم النانوتكنولوجي يساعد على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها؛ إلا أنه لا توجد دراسة اهتمت بالعلاقة الارتباطية بين مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية واتجاهات طلابهم نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي وهذا ما سعي إليه البحث.
- أوصت دراسة عسكر (٢٠١٧) بتضمين مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي محتوى مناهج العلوم الطبيعية، وربطها بمهارات البحث والاستقصاء والتفكير.
- أفادت البحوث والدراسات السابقة في إعداد قائمة بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي ينبغي الإلمام بها لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية وإعداد أدوات تقويم موضوعية: اختبار مستوى إلمامهم بها، ومقياس اتجاهات طلابهم نحوها، كما أفادت في إعداد التصور المقترح لتطوير مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بتلك المفاهيم والتطبيقات.
- وما سبق -وفي حدود علم الباحث- يتضح أنه لا توجد دراسة استهدفت قياس مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية في تخصصات الكيمياء والفيزياء والأحياء بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي وعلاقتها باتجاهات طلابهم نحوها.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتطلب ثورة المعلومات والتقنيات متناهية الصغر تقويم وتطوير أداء معلمي العلوم الطبيعية، لما عليهم من مسؤولية نحو تدريس مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاتها؛ وعليه نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يلي:

- توصلت دراسة حافظ وآخرين (٢٠١٥) إلى أن معظم مفاهيم تقنية النانو: العامة، والصناعية، والطبية، ظهرت بنسب منخفضة في كتب الأحياء، ففي الصف الأول الثانوي ظهرت في المجال العام بنسبة ٢٨,٦٪، والمجال الصناعي بنسبة ١٧,٧٪. أما المجال الطبي فلم تظهر، وفي الصف الثاني الثانوي ظهرت في المجال العام بنسبة ٤,٤٪ وفي المجال الطبي بنسبة ٦,٦٪. أما المجال الصناعي فلم تظهر، وفي الصف الثالث الثانوي فكانت في المجال العام بنسبة ٢٦,٦٪ والمجال الصناعي بنسبة ٢٠٪. والمجال الطبي بنسبة ٢٧,٧٪.
 - أوصت دراسة كل من: ملكاوي، ٢٠١٧؛ درويش وأبو عمرة، ٢٠١٨؛ التميمي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ Neamah & Kadom, 2018؛ السعداوي، ٢٠١٩، بأهمية امتلاك معلم العلوم الطبيعية لمفاهيم النانوتكنولوجي وفهم الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية لهذا المجال؛ فما يكتسبه المعلم من برامج التطوير أثناء الخدمة يؤثر على إدراكه لما يشعر بأهميته عند التدريس لطلابه.
 - من خلال ما تم عرضه من أدبيات وبحوث سابقة اهتمت بدراسة النانوتكنولوجي؛ تبين وجود قصور في تضمين مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاتها بالمقررات سواء في كليات العلوم أو كليات التربية، وكذلك في البرامج التدريبية أثناء الخدمة الأمر الذي يتطلب الكشف عن مستوى إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية ببعض مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاتها واتجاهات طلابهم نحوها؛ وتقديم تصور مقترح لتطوير مستوى إلمامهم بها.
 - لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على مناهج العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية ندرة تضمين موضوعات تهتم بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي بمقررات العلوم الطبيعية؛ بالرغم من أهميتها في بناء الثقافة العلمية والتنوير التكنولوجي لدى الطلاب، والتي تسهم في توجيه مساراتهم نحو التخصصات المستقبلية.
- واستناداً لما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:** "ما مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي واتجاهات الطلاب نحوها؟"
- ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
١. ما مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي ينبغي إلمام معلمي العلوم الطبيعية بها بالمرحلة الثانوية؟
 ٢. ما مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي؟
 ٣. ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي؟
 ٤. ما دلالة الفروق بين مستويات إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي تعزى لمتغير التخصص؟

٥. ما دلالة الفروق بين مستويات إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي تعزى لمتغير الخبرة؟
 ٦. ما التصور المقترح لتطوير مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي؟
- أهداف البحث:** سعى البحث الى تحقيق الأهداف التالية:
١. تحديد مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي ينبغي الإلمام بها لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية.
 ٢. الكشف عن مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
 ٣. الكشف عن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.
 ٤. الكشف عن دلالة الفروق بين مستويات إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي تعزى لمتغير التخصص.
 ٥. الكشف عن دلالة الفروق بين مستويات إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي تعزى لمتغير الخبرة.
 ٦. تقديم تصور مقترح لتطوير مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.

أهمية البحث:

- يعد استجابة للتوجهات الحديثة محلياً وعالمياً ومنسجماً مع برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة لتأهيلهم أكاديمياً لمواكبة التطورات التكنولوجية.
- تزويد القائمين على تطوير برامج إعداد معلمي العلوم بنتائج البحث فيما يتعلق بمستويات إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمفاهيم والتطبيقات النانوتكنولوجية الذي قد يفيد في تطوير البرامج المقدمة من الكليات العلمية لمسايرة الاتجاهات العالمية في المجال التكنولوجي.
- يقدم قائمة بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي؛ قد توجه مخططي ومطوري المناهج لتضمينها مناهج العلوم الطبيعية.
- يقدم اختباراً لقياس مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي ومقياساً لاتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحوها؛ الأمر الذي قد يفيد في تقويم المعلمين والطلاب في ضوءها.
- قد يتيح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مماثلة يمكن أن تكون مكملة للبحث الحالي في المراحل المختلفة.

- يقدم تصوراً مقترحاً لتطوير مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي في ضوء نتائج البحث قد يفيد المعلمين في تطوير أدائهم التدريسي في ضوء المستجدات النانوتكنولوجية.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود البشرية: ١- معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمكتب الوسط بإدارة تعليم بيشة.
- ٢- طلاب معلمي العلوم عينة البحث بالمدارس الحكومية بمكتب الوسط بإدارة تعليم بيشة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث بالفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠ / ١٤٤١هـ.
- الحدود الموضوعية: ١- قياس مستوى إلمام المعلمين بالمفاهيم والتطبيقات النانوتكنولوجية وفق القائمة التي تم تحديدها.

٢- قياس اتجاهات طلاب معلمي العلوم عينة البحث نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي بالمدارس الحكومية في أبعاده المحددة.

مصطلحات البحث:

■ **النانوتكنولوجي Nanotechnology.**

تُعرفه المبادرة الوطنية الأمريكية بأنه: تطور الأبحاث والتقنيات على مستوى الذرة والجزيء عند مستوى قياسات بين (١٠-١٠٠) نانومتر لشرح وفهم الظواهر، وسلوك المواد عند هذا المستوى النانوي؛ بهدف تخليق واستخدام تركيبات وأجهزة ونظم صغيرة الحجم تمتلك خصائص ووظائف جديدة (National Nanotechnology Initiative)، 2006، "NNI".

ويعرفه البحث الحالي إجرائياً بأنه: التقنية المتناهية الصغر، ويعد تطبيقاً علمياً يتولى إنتاج الأشياء عبر تجميعها من مكوناتها الأساسية؛ مثل: الذرة والجزيء، ويمكن الاستفادة من تطبيقاته التكنولوجية في مجالات علمية عديدة؛ بهدف الحصول على منتجات تتميز بخواص فريدة في كافة المجالات.

■ **مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي:**

يُعرف إجرائياً بأنه: مدى إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية المتخصصين في: الكيمياء والفيزياء والأحياء؛ بالقدر المناسب من المفاهيم والمعارف والمعلومات والتطبيقات النانوتكنولوجية في أبعادها المحددة: أساسيات النانوتكنولوجي، المواد النانوية وخواصها، التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية، تطبيقات النانوتكنولوجي، ومخاطرها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلم العلوم الطبيعية في الاختبار المعد لذلك.

■ الاتجاهات نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا:

يُعرف زيتون (٢٠٠٤، ٤٠١) الاتجاه بأنه: "شعور الفرد العام الثابت نسبياً الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين من القبول أو الرفض والتأييد أو المعارضة".

أما الاتجاه نحو النانوتكنولوجيا فتعرفه ملكاوي (٢٠١٧، ٣٣٢) بالشدة الانفعالية التي يبدوها الطلاب نحو رغبتهم بدراسة علوم وتكنولوجيا النانو واستمتاعهم بها ونحو تقدير قيمة وأهمية التطبيقات العملية لهذه التكنولوجيا في حل كثير من المشكلات التي يواجهها المجتمع الانساني، وكذلك مخاوفهم وحذرهم من الأخطار التي قد ترافق هذه التكنولوجيا الناشئة، ومعوقات وتحديات تعلمها وإنتاجها، ويعرفه درويش وأبو عمرة (٢٠١٧، ٢٠٧) بأنه: موقف الفرد الانفعالي من قضايا وتطبيقات النانوتكنولوجيا المطروحة، وكيفية الاستفادة من حيث القبول أو الرفض.

واستناداً لما سبق يُعرفه البحث الحالي إجرائياً بأنه: استجابات طلاب المرحلة الثانوية الانفعالي نحو المفاهيم والتطبيقات النانوتكنولوجية المطروحة بالقبول أو الرفض والمصاغة بعبارات في أبعاد محددة: الاتجاه نحو أساسيات النانوتكنولوجيا، الاستمتاع بدراسة موضوعات المواد النانوية، تقدير قيمة التقنيات المستخدمة في التعامل مع المواد النانوية، ومعلم العلوم الطبيعية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث: للإجابة عن أسئلة البحث تم اعتماد المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث؛ حيث يهتم هذا المنهج بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كمياً أو كيفياً.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من معلمي العلوم للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ والبالغ عددهم (٧٦) معلماً والطلاب البالغ عددهم (٣١١٧) بالمدارس الحكومية بمكتب الوسط بإدارة تعليم بيشة؛ وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية وبلغت (٤٦) في التخصصات الثلاثة (الكيمياء-الفيزياء-الاحياء)؛ بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي، وطلابهم في الصفوف الثلاثة بلغ (٤٦٠) طالباً بطريقة عشوائية بمعدل (١٠) طلاب لكل معلم كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١) عدد المعلمين والطلاب (عينة البحث) وفقاً لتخصصاتهم المختلفة

التخصص	عدد المعلمين	عدد الطلاب
الكيمياء	١٦	١٦٠
الفيزياء	١٦	١٦٠

التخصص	عدد المعلمين	عدد الطلاب
الأحياء	١٤	١٤٠
الإجمالي	٤٦	٤٦٠

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الأول: ما مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي ينبغي الإلمام بها لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية؟ قام الباحث بإعداد قائمة بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من القائمة: استهدفت القائمة تحديد المفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي ينبغي الإلمام بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.

إعداد الصورة الأولية للقائمة: تم إعداد الصورة الأولية لقائمة المفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والأدب التربوي في تقنية النانوتكنولوجي ذات الصلة بالبحث الحالي، مثل دراسة كل من: سلامة والحشبي والصادق، ٢٠١٧؛ الملاخ وخضر، ٢٠١٧؛ السعدوي، ٢٠١٩؛ Schneider, et al, 2019، وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية (٦) محاور تتضمن (١٨٠) مفهوماً وتطبيقاً تكنولوجياً.

٢- ضبط القائمة: تم عرض قائمة مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراءهم.

٣- الصورة النهائية للقائمة: تم تحديد أهم المفاهيم والتطبيقات النانوتكنولوجية المناسبة لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية والتي وصلت نسبة الأهمية ٧٥٪، فما فوق تبعاً لمتوسط استجابات المحكمين. وأصبحت القائمة في صورتها النهائية (٥) أبعاد، و (١٢٠) مفهوم وتطبيق؛ كما هو مبين بالجدول (٢).

جدول (٢) محاور النانوتكنولوجي وعدد المفاهيم والقضايا المرتبطة بها

م	البعد	عدد المفاهيم والتطبيقات
١	المفاهيم الأساسية للنانوتكنولوجي	٢٠
٢	المواد النانوية وخواصها	٤٠
٣	التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية	٢٠
٤	تطبيقات النانوتكنولوجي	٢٥
٥	مخاطر النانوتكنولوجي	١٥
المجموع		١٢٠

رابعاً: إعداد أداتي البحث:

- ١ - اختبار مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا.
- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار قياس مستوى إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا.
- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، عبارة عن موقف يليه أربع استجابات إحداها صحيح.
- وضع تعليمات الاختبار: تم كتابة تعليمات الاختبار، بدقة ووضوح وتضمنت ما يجب على المعلم اتباعه.
- إعداد الصورة الأولية للاختبار: تكون الاختبار في صورته الأولية من (٣٢) مفردة موزعة على خمسة أبعاد كما هو موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) مواصفات اختبار مستوى إلمام معلمي العلوم بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا

م	البعد	المفردات	عدد المفردات	النسبة المئوية
١	أساسيات النانوتكنولوجيا	٣٢-٣١-٣٠-٢٩-٢-١	٦	%١٨,٧٥
٢	المواد النانوية وخواصها	٢٦-١٧-١١-٩-٧-٤	٦	%١٨,٧٥
٣	التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية	-١٩-١٥-١٤-١٢-١٠ ٢٨	٦	%١٨,٧٥
٤	تطبيقات النانوتكنولوجيا	-٢٠-١٦-١٣-٦-٥ ٢٧-٢٣	٧	%٢١,٨٧
٥	مخاطر النانوتكنولوجيا	-٢٢-٢١-١٨-٨-٣ ٢٥-٢٤	٧	%٢١,٨٧
الإجمالي			٣٢	%١٠٠

- الصدق الظاهري للاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين المختصين في مجال القياس والتقييم، والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لتعرف كفاية التعليمات المقدمة للمعلمين للإجابة بطريقة صحيحة عن الاختبار، وصلاحيه المفردات علمياً، ولغوياً، ومناسبة المفردات لمعلمي العلوم الطبيعية، ومناسبة

كل سؤال للمستوى الذي وضع لقياسه، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، وبقي الاختبار في صورته الأولى مكوناً من (٣٢) مفردة.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم بيشة بلغ عددها (٣٠) معلماً من غير العينة الأصلية، وكان الهدف من تجربة الاختبار؛ التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ووضوح مفرداته، وتحديد زمن الإجابة عنه، وحساب صدق الاتساق الداخلي والثبات للاختبار، وبعد التطبيق على العينة الاستطلاعية، تبين وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته، وتحدد زمن الاختبار بـ (٤٥) دقيقة، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار وثباته على النحو التالي:

١- الصدق التكويني: تم التحقق من الصدق التكويني للاختبار من خلال الطرق التالية:

أ- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها المفردة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها المفردة، والجدول (٤) يوضح أن جميع معاملات الارتباط دالة، حيث كانت هناك مفردتين دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، و (٣٠) مفردة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها

رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد
١	**٠,٥٩١	أساسيات النانو	١٧	**٠,٥٧٩	المواد النانوية
٢	**٠,٥٨٧	أساسيات النانو	١٨	**٠,٧٨٨	مخاطر النانو
٣	**٠,٥٨٩	مخاطر النانو	١٩	*٠,٤٤٨	التقنيات
٤	**٠,٦٨٧	المواد النانوية	٢٠	**٠,٥٣٣	التطبيقات
٥	**٠,٧٣٧	التطبيقات	٢١	**٠,٥٦٥	مخاطر النانو
٦	**٠,٥٧٩	التطبيقات	٢٢	**٠,٤٦٦	مخاطر النانو
٧	**٠,٥٩٧	المواد النانوية	٢٣	**٠,٦٧٥	التطبيقات
٨	**٠,٧٢٩	مخاطر النانو	٢٤	**٠,٥٧٦	مخاطر النانو
٩	**٠,٦٦٤	المواد النانوية	٢٥	**٠,٧٥٨	مخاطر النانو
١٠	**٠,٦٦٨	التقنيات	٢٦	**٠,٦٩٨	المواد النانوية

رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد
١١	٠,٧٧٢**	المواد النانوية	٢٧	٠,٦٨٣**	التطبيقات
١٢	٠,٥٩١**	التقنيات	٢٨	٠,٦٥٥**	التقنيات
١٣	٠,٦٣١**	التطبيقات	٢٩	٠,٧١١**	أساسيات النانو
١٤	٠,٦٩٥**	التقنيات	٣٠	٠,٥٩١**	أساسيات النانو
١٥	٠,٧٦٦**	التقنيات	٣١	٠,٥٣٣**	أساسيات النانو
١٦	٠,٥٧٩**	التطبيقات	٣٢	٠,٤٣٥*	أساسيات النانو

**دالة عند مستوى (٠,٠١)، *دالة عند مستوى (٠,٠٥).

ب-الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار: تم حساب صدق أبعاد الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما هو مبين بجدول (٥).

جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار

البعد	أساسيات النانوتكنولوجي	المواد النانوية وخواصها	التقنيات المستخدمة	تطبيقات النانوتكنولوجي	مخاطر النانوتكنولوجي
معامل الارتباط	٠,٥٦٩**	٠,٧٢٩**	٠,٨٨١**	٠,٧٤٥**	٠,٥٤٩**

**دالة عند مستوى (٠,٠١)، *دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدولين (٤)، (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) مما يحقق صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٢- حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين:

أ- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وذلك لكل بعد من أبعاد الاختبار على حده، وكذلك للاختبار ككل، كما بالجدول (٦):

جدول (٦) معامل الثبات لاختبار مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي لدى معلمي العلوم

البعد	أساسيات النانوتكنولوجي	المواد النانوية وخواصها	التقنيات المستخدمة	تطبيقات النانوتكنولوجي	مخاطر النانوتكنولوجي	الاختبار ككل
معامل ألفا كرونباخ	٠,٧٩٥	٠,٧٥٠	٠,٧٠٧	٠,٧٥٢	٠,٧٥٨	٠,٨٦٤

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معامل الثبات للاختبار مرتفعة؛ مما يدل على ثبات الاختبار وإمكانية الوثوق في نتائجه.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تم تجزئة الاختبار إلى قسمين متكافئين أحدهما يمثل المفردات الفردية والآخر يمثل المفردات الزوجية، وتم حساب معامل الثبات كما بالجدول (٧):

جدول (٧) طريقة التجزئة النصفية للاختبار

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٦	٠,٦٧٤	٠,٨٩٥	٠,٩٤٤	٠,٩٣٧
الجزء الثاني	١٦	٠,٧٨٥			

يتضح من الجدول (٧) أن معامل ثبات الاختبار بمعادلة سبيرمان-براون بلغ (٠,٩٤٤)، وبمعادلة جتمان (٠,٩٣٧)، وهو معامل ثبات قوي يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، كما أنه يعطي درجة من الثقة عند استخدام الاختبار كأداة للبحث.

- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، أصبح في صورته النهائية مكوناً من (٣٢) مفردة، جميعها من نوع الاختيار من متعدد وكل مفردة عليها درجة واحدة، وبالتالي يكون مجموع درجات الاختبار (٣٢) درجة، وأصبح بذلك قابلاً للتطبيق.

٢- **مقياس الاتجاه نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي لطلاب المرحلة الثانوية:**

- **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف قياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.
- **صياغة عبارات المقياس:** تم صياغة عبارات المقياس في (٤٨) عبارة؛ منها (٢٦) عبارة إيجابية تعكس قبول الطلاب للمفهوم، و(٢٢) عبارة سلبية تعكس رفض المفهوم.
- **صياغة تعليمات المقياس:** تم كتابة تعليمات المقياس بدقة متضمنة ما يجب على الطالب اتباعه وكيفية الإجابة عن العبارات.

- إعداد الصورة الأولية للمقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كما بالجدول (٨):

جدول (٨) مواصفات مقياس اتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي

م	أبعاد المقياس	العبارات		عدد المفردات	النسبة المئوية
		الموجبة	السالبة		
١	الاتجاه نحو أساسيات النانوتكنولوجي	٣-٧-١٣-١٩ ٢٥-٣١	٥-١١-١٧-٢٤ ٣٣-٤٦	١٢	٢٥٪
٢	الاتجاه نحو الاستمتاع بدراسة موضوعات المواد الثانوية	٢-٦-١٥-٢٧ ٣٥-٤٣	٩-٢٠-٢٩-٣٧ ٤٨	١١	٢٣٪
٣	الاتجاه نحو تقدير قيمة وأهمية التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد الثانوية	١-١٤-٢٣-٣٠ ٣٨-٤٢-٤٥-٤٧	٨-١٨-٢٨-٣٩ ٤٤-٤١	١٤	٢٩٪
٤	الاتجاه نحو معلم العلوم الطبيعية	٤-١٢-٢٢-٣٢ ٣٤-٤٠	١٠-١٦-٢١-٢٦ ٣٦	١١	٢٣٪
الإجمالي		٢٦	٢٢	٤٨	١٠٠٪

- الصدق الظاهري للمقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس؛ لتعرف كفاية التعليمات المقدمة للطلاب للإجابة بطريقة صحيحة عن المقياس، وصلاحيته المفردات علمياً، ولغوياً، ومناسبة المفردات لطلاب المرحلة الثانوية، ومناسبة كل سؤال للمستوى الذي وضع لقياسه، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم، وبلغ عدد العبارات (٤٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة كما بالجدول (٨).

- الدراسة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق مقياس الاتجاه على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) طالباً غير العينة الأصلية؛ لتحديد الآتي:

- ١- الصدق التكويني: تم حساب الصدق التكويني لمقياس الاتجاه نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال حساب قيمة:

أ- معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبظهر الجدول (٩) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي له.

جدول (٩) معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

مفردات المقياس	معامل الارتباط	البعد	مفردات المقياس	معامل الارتباط	البعد
١	**٠,٧١٤	تقدير القيمة والاهمية	٢٥	**٠,٨٤٧	أساسيات النانوتكنولوجي
٢	**٠,٧٧٣	الاستمتاع بدراسة الموضوعات	٢٦	**٠,٧٦٠	معلم العلوم الطبيعية
٣	**٠,٨٦٧	أساسيات النانوتكنولوجي	٢٧	**٠,٨٣٠	الاستمتاع بدراسة الموضوعات
٤	**٠,٧٤٨	معلم العلوم الطبيعية	٢٨	**٠,٦١٦	تقدير القيمة والاهمية
٥	**٠,٩٨٩	أساسيات النانوتكنولوجي	٢٩	**٠,٧٠٣	الاستمتاع بدراسة الموضوعات
٦	**٠,٦٧١	الاستمتاع بدراسة الموضوعات	٣٠	**٠,٦١٨	تقدير القيمة والاهمية
٧	**٠,٧٧١	أساسيات النانوتكنولوجي	٣١	**٠,٩١٠	أساسيات النانوتكنولوجي
٨	**٠,٧١٨	تقدير القيمة والاهمية	٣٢	**٠,٧٢٦	معلم العلوم الطبيعية
٩	**٠,٦٥٠	الاستمتاع بدراسة الموضوعات	٣٣	**٠,٧٧٢	أساسيات النانوتكنولوجي
١٠	**٠,٦٦٨	معلم العلوم الطبيعية	٣٤	**٠,٦٩٢	معلم العلوم الطبيعية
١١	**٠,٨٧٦	أساسيات النانوتكنولوجي	٣٥	**٠,٧٨٣	الاستمتاع بدراسة الموضوعات
١٢	**٠,٤٩٠	معلم العلوم الطبيعية	٣٦	**٠,٨١٢	معلم العلوم الطبيعية
١٣	**٠,٥٧٤	أساسيات النانوتكنولوجي	٣٧	**٠,٧٢٩	الاستمتاع بدراسة الموضوعات
١٤	**٠,٧٧٦	تقدير القيمة والاهمية	٣٨	**٠,٥٦٢	تقدير القيمة والاهمية
١٥	**٠,٥٩٨	الاستمتاع بدراسة الموضوعات	٣٩	**٠,٦٧١	تقدير القيمة والاهمية
١٦	**٠,٧٨٤	معلم العلوم الطبيعية	٤٠	**٠,٤٧٢	معلم العلوم الطبيعية
١٧	**٠,٧٥٠	أساسيات النانوتكنولوجي	٤١	**٠,٧٥٨	تقدير القيمة والاهمية
١٨	**٠,٧٢٨	تقدير القيمة والاهمية	٤٢	**٠,٦٢٧	تقدير القيمة والاهمية
١٩	**٠,٧٩٨	أساسيات النانوتكنولوجي	٤٣	**٠,٨٠٢	الاستمتاع بدراسة الموضوعات
٢٠	**٠,٧٦٢	الاستمتاع بدراسة الموضوعات	٤٤	**٠,٧٤٠	تقدير القيمة والاهمية
٢١	**٠,٧١٦	معلم العلوم الطبيعية	٤٥	**٠,٥١٩	تقدير القيمة والاهمية
٢٢	**٠,٦٣٤	معلم العلوم الطبيعية	٤٦	**٠,٨٠٧	أساسيات النانوتكنولوجي
٢٣	**٠,٥٦٣	تقدير القيمة والاهمية	٤٧	**٠,٧٠٧	تقدير القيمة والاهمية
٢٤	**٠,٦٤٤	أساسيات النانوتكنولوجي	٤٨	**٠,٦١٠	الاستمتاع بدراسة الموضوعات

*دالة عند مستوى (٠,٠١)، *دالة عند مستوى (٠,٠٥).

ب-الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل: تم حساب معامل الارتباط بين درجة

كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (١٠) يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي

البعد	أساسيات النانوتكنولوجي	الاستمتاع بدراسة موضوعات المواد النانوية	تقدير قيمة وأهمية التقنيات المستخدمة	معلم العلوم الطبيعية
معامل الارتباط	**٠,٩٧١	**٠,٩٧٢	**٠,٩٦٤	**٠,٩٦٤

**دالة عند مستوى (٠,٠١)، *دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدولين السابقين (٩) و (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحقق الصدق التكويني للمقياس.

٢- حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك للمقياس ككل كما في الجدول (١١):

جدول (١١) معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي

البعد	أساسيات النانوتكنولوجي	الاستمتاع بدراسة موضوعات المواد النانوية	تقدير قيمة وأهمية التقنيات المستخدمة	معلم العلوم الطبيعية	المقياس ككل
معامل ألفا كرونباخ	٠,٨٤١	٠,٨٩٥	٠,٩٠٠	٠,٨٦٣	٠,٩٦٤

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معامل الثبات للاختبار مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في نتائجه.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تم تجزئة المقياس إلى قسمين متكافئين أحدهما يمثل المفردات الفردية والآخر يمثل المفردات الزوجية وتم حساب معامل الثبات كما بالجدول (١٢):

جدول (١٢) طريقة التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٢٤	٠,٩٥٥	٠,٩٤٦	٠,٩٧٢	٠,٩٧٢
الجزء الثاني	٢٤	٠,٩٤٣			

يتضح من الجدول (١٢) أن معامل ثبات الاختبار بمعادلة سبيرمان - براون ومعادلة جتمان يساوي: (٠,٩٧٢)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يعطي درجة من الثقة عند استخدام المقياس.

- ٣- حساب زمن المقياس: تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق مقياس الاتجاه عن طريق حساب المتوسط الحسابي للأزمنة التي استغرقها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات المقياس، وبناءً على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس (٤٥) دقيقة.
- تقدير درجة مقياس الاتجاه: تم تصحيح استجابات الطلاب على مقياس الاتجاه في ضوء مقياس ليكرت ذي التدرج الخماسي للعبارة الموجبة، والعبارة السالبة.
- الصورة النهائية للمقياس: بعد التأكد من صدق وثبات المقياس أصبح في صورته النهائية مكوناً من (٤) أبعاد و(٤٨) عبارة؛ وعليه تكون الدرجة الدنيا للمقياس (٤٨)، والعظمى (٢٤٠).

نتائج البحث: مناقشتها وتفسيرها

أولاً: للإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لحساب الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية ومقارنتها بالمتوسطات الفرضية المشتقة من الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وجدول (١٣) يوضح النتائج المتعلقة بهذا السؤال:

جدول (١٣) نتائج اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لحساب الفروق في اختبار مستوى مفاهيم وتطبيقات

النانوتكنولوجي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية

أبعاد الاختبار	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	عدد المعلمين (ن)	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
أساسيات النانوتكنولوجي	٢,٠٢	٣	٠,٩٩٧	٤٦	٤٥	٦,٧٩	٠,٠٠١
المواد النانوية وخواصها	٢,٠٤	٣	٠,٩٨٨			٦,٥٧	٠,٠٠١
التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية	٢,١٥	٣	١,٠٣٢			٥,٥٧	٠,٠٠١
تطبيقات النانوتكنولوجي	٢,٠٩	٣,٥	١,٠٥			٩,١٢	٠,٠٠١
مخاطر النانوتكنولوجي	٢,١٥	٣,٥	١,٢٩			٧,٩٩	٠,٠٠١
الاختبار ككل	١,٠٢٨	١٦	٤,٠٢			٩,٦٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$ وهذا يعني وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية لاختبار مستوى مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية والمتوسطات الفرضية للأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للاختبار وكانت جميع الفروق في اتجاه المتوسطات الفرضية مما يشير إلى انخفاض مستوى إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمفاهيم

وتطبيقات النانوتكنولوجي؛ وهذا الانخفاض يمكن تفسيره بأن برامج إعداد معلمي العلوم لا يتوافر بها مقررات خاصة بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي، وعدم تلقيهم دورات تدريبية أثناء الخدمة عن كيفية تدريس العلوم في ضوء مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي؛ مما انعكس على مهاراتهم والإلمامهم بالمعارف والمعلومات المرتبطة بتقنية النانو بمستوى منخفض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: السايح وهاني (٢٠٠٩)، وهاني (٢٠١٠)، وعبد اللطيف (٢٠١١)، والمعمري (٢٠١٢)، وطه (٢٠١٤)، والعطيات (٢٠١٦)، وملكاوي (٢٠١٧)، ودرويش وأبو عمرة (٢٠١٨)، والتميمي (٢٠١٨)، وبصورة جزئية مع دراسة: (Christine, 2008)، والسعداوي (٢٠١٩ ب).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثالث: ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي؟ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لحساب الفروق بين متوسط درجات طلاب المرحلة الثانوية في مقياس الاتجاهات ومقارنته بالمتوسط الفرضي من الدرجة الكلية للمقياس ككل، وجدول (١٤) يوضح النتائج المتعلقة بهذا السؤال. جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) للمجموعة الواحدة والمتوسطات والانحراف ومستوى الدلالة لاتجاهات الطلاب نحو

مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٤٦٠	١٩٣,٤٩	١٤٤	٢٧,٠٠١	٤٥٦	٣٨,٣١١	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٤) ان قيمة (ت) بلغت (٣٨,٣١١) وهي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq ٠,٠١$) وهذا يُشير إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم اتجاه ايجابي نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى نضج طلاب المرحلة الثانوية فيما يتعلق بالجديد والمستحدثات التكنولوجية والتطورات السريعة للنانوتكنولوجي يؤهلهم لزيادة الرغبة في التعرف وحب الاستطلاع ومعرفة التطبيقات المختلفة للنانوتكنولوجي ومحاطرها؛ وهذا يتفق مع الأدب التربوي الذي يشير إلى الجدل الذي يثيره مجال النانوتكنولوجي بمفاهيمه وتطبيقاته ومحاطره ليجذب انتباه الطلاب في هذه المرحلة العمرية على وجه الخصوص مما دفعهم لتكوين اتجاهات موجبة نحوها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: السايح وهاني (٢٠٠٩)، والشهري (٢٠١٢)، و طه (٢٠١٤)، وخضر (٢٠١٦)، والسعداوي (٢٠١٩ أ)، وهاني (٢٠١٠)، والعطيات (٢٠١٦)، ودرويش وأبو عمرة (٢٠١٨)؛ والتي أكدت على أن دراسة النانوتكنولوجي والمستحدثات التكنولوجية تساعد في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين، وتتفق مع الأدب التربوي الذي يشير إلى أهمية تبنى التطبيقات التكنولوجية للعلم لمردودها الإيجابي على عملية التدريس المتمثل في توضيح الدور الوظيفي للمفاهيم العلمية، مما يساعد على اكتسابها وتنميتها لدى الطلاب، وتبسيط المفاهيم المجردة مما

يسهل فهمها وتعلمها، وإثراء العلم بإبراز الصبغة التكنولوجية في محتواه، وتحسين اتجاهات الطلاب وتقديرهم للعلم والعلماء، وتنمي لدى الطلاب مهارات حل المشكلة، وتساعد على التكامل بين العلم وتطبيقاته التكنولوجية، كما تتفق هذه النتيجة بصورة جزئية مع نتائج دراسة عبدالفتاح (٢٠١٣) التي أشارت إلى فاعلية وحدة في النانويولوجي في تنمية أوجه التقدير للعلم والعلماء، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عليان والعرفج (٢٠١٥) جزئياً حيث أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائياً بين اتجاهات الطلاب قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي نحو القضايا المرتبطة بعلم النانو.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الرابع: ما دلالة الفروق بين مستويات إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي تعزى لمتغير التخصص؟ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، ويوضح الجدول (١٥) نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في اختبار مستوى الوعي بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي ككل وعند كل بعد من أبعاده الفرعية باختلاف التخصص (الكيمياء – الفيزياء – أحياء).

جدول (١٥) نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم على اختبار مستوى

الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي وفقاً لمتغير التخصص

بعد الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أساسيات النانوتكنولوجي	بين المجموعات	٢٠,٨٩	٢	١٠,٤٤	٢٠,٣٣٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٢,٠٩	٤٣	٠,٥١		
	المجموع	٤٢,٩٨	٤٥			
المواد النانوية وخواصها	بين المجموعات	١٦,٩٨	٢	٨,٤٩	١٣,٥٦١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦,٩٣	٤٣	٠,٦٣		
	المجموع	٤٣,٩١	٤٥			
التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية	بين المجموعات	١٦,١٣	٢	٨,٠٧	١٠,٩٠٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣١,٨٠	٤٣	٠,٧٤		
	المجموع	٤٧,٩٤	٤٥			
تطبيقات النانوتكنولوجي	بين المجموعات	١٥,٣٠	٢	٧,٦٥	٩,٥٧١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٤,٣٦	٤٣	٠,٨٠		
	المجموع	٤٩,٦٥	٤٥			
مخاطر النانوتكنولوجي	بين المجموعات	٢٩,٦١	٢	١٤,٨١	١٤,٠٣٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٥,٣٧	٤٣	١,٠٦		
	المجموع	٧٤,٩٨	٤٥			

بعد الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاختبار ككل	بين المجموعات	٤٨٢,٤٦	٢	٢٤١,٢٣	٤٢,٠١٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٤٦,٨٧	٤٣	٥,٧٤		
	المجموع	٧٢٩,٣٣	٤٥			

يوضح الجدول (١٥) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة لاختبار مستوى الإلمام ككل وعند كل بعد من أبعاده، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات درجات معلمي العلوم على اختبار مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا ككل وعند كل بعد من أبعاده يعزى لمتغير التخصص (الكيمياء – الفيزياء – أحياء)، وللتحقق من اتجاهات الفروق وإجراء مقارنات بعدية متعددة من أجل تحديد الفروق بين المتوسطات في اختبار مستوى الإلمام وفقاً للتخصص، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، ونتائج الجدول (١٦) تبين ذلك.

جدول (١٦) نتائج اختبار شيفيه Scheffe، بين متوسطات درجات معلمي العلوم في اختبار مستوى الإلمام للاختبار ككل وفي أبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التخصص

البعد	المجموعات	المتوسط	الكيمياء	الأحياء
أساسيات النانوتكنولوجيا	الفيزياء	٢,٩٤	*١,٢٩	*١,٥٠
	الكيمياء	١,٦٤		٠,٢١
	الأحياء	١,٤٤		
المواد النانوية وخواصها	الفيزياء	٢,٨٨	*١,٣٠	*١,٢٥
	الكيمياء	١,٥٧		٠,٠٥
	الأحياء	١,٦٢		
التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية	الفيزياء	٢,٩٤	*١,٠١	*١,٣٨
	الكيمياء	١,٩٣		٠,٣٧
	الأحياء	١,٥٦		
تطبيقات النانوتكنولوجيا	الفيزياء	٢,٨٨	*١,١٦	*١,٢٥
	الكيمياء	١,٧١		٠,٠٩
	الأحياء	١,٦٣		
مخاطر النانوتكنولوجيا	الفيزياء	٣,٠٦	*١,٤٩	*١,٨١
	الكيمياء	١,٥٧		٠,٣٢

البعد	المجموعات	المتوسط	الكيمياء	الأحياء
	الأحياء	١,٢٥		
اختبار مستوى الإلمام ككل	الفيزياء	١٤,٦٩	٦,٢٦*	٧,١٩*
	الكيمياء	٨,٤٣		٠,٩٣
	الأحياء	٧,٥٠		

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي الفيزياء ومعلمي الكيمياء لصالح معلمي الفيزياء، وكذلك وجود فرق بين متوسطات درجات معلمي الفيزياء ومعلمي الأحياء لصالح معلمي الفيزياء، وعدم وجود فرق بين متوسطات درجات معلمي الكيمياء ومعلمي الأحياء وذلك في بعد أساسيات النانوتكنولوجي، وفي الاختبار ككل وفي كل بعد من أبعاده، وجاء ترتيب المعلمين وفقاً لتخصصهم كالتالي: معلمي الفيزياء، معلمي الكيمياء، معلمي الأحياء على التوالي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعمري (٢٠١٢) حيث أشارت إلى انخفاض مستوى الثقافة النانوية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية وعن اتجاهات إيجابية بشكل مرتفع نحو النانو تكنولوجي وأظهرت النتائج وجود فرق في مستوى هذه الثقافة لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور ومتغير التخصص لصالح معلمي الفيزياء بما لديهم من خبرات سابقة اكتسبوها من خلال برنامج إعدادهم والذي يتضمن بعض المقررات التي تحتوي على بعض الموضوعات النانو فيزيائية بما فيها القياسات الدقيقة وبعض التطبيقات التكنولوجية بدون وجود مقرر خاص في النانوتكنولوجي، أما عدم وجود فرق بين معلمي الكيمياء والأحياء وترتيبهم في الانخفاض بعد معلمي الفيزياء قد يرجع إلى طبيعة برنامج الأعداد وخلو محتوى المقررات من موضوعات النانوتكنولوجي على الرغم من تعدد مجالاتها، وتختلف هذه النتيجة مع الأدب التربوي الذي يؤكد على وصول علم النانوتكنولوجي إلى العديد من المجالات المختلفة: كالفيزياء والكيمياء والأحياء، والاقتصاد المنزلي والاتصالات، والهندسة والتعدين، وغيرها.

رابعاً: للإجابة عن السؤال الخامس: ما دلالة الفروق بين مستويات إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي تعزى لمتغير الخبرة؟ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، ويوضح الجدول (١٧) نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في اختبار مستوى الوعي بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي ككل وعند كل بعد من أبعاده الفرعية باختلاف الخبرة (١-٥، ٦-١٠، ١١ فأكثر).

جدول (١٧) نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في اختبار مستوى

إلمامهم بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي وفقاً لمتغير الخبرة

بعد الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أساسيات النانوتكنولوجي	بين المجموعات	١٨,٥٦	٢	٩,٢٨	١٦,٣٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٤,٤٢	٤٣	٠,٥٧		
	المجموع	٤٢,٩٨	٤٥			
المواد النانوية وخواصها	بين المجموعات	٥,٩٧	٢	٢,٩٩	٣,٣٨	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٧,٩٤	٤٣	٠,٨٨		
	المجموع	٤٣,٩١	٤٥			
التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية	بين المجموعات	١٢,٣٢	٢	٦,١٦	٧,٤٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٥,٦٢	٤٣	٠,٨٣		
	المجموع	٤٧,٩٤	٤٥			
تطبيقات النانوتكنولوجي	بين المجموعات	١٥,٢٧	٢	٧,٦٣	٩,٥٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٤,٣٩	٤٣	٠,٨٠		
	المجموع	٤٩,٦٢	٤٥			
مخاطر النانوتكنولوجي	بين المجموعات	٢٣,٩٧	٢	١١,٩٨	١٠,١٠٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥١,٠١	٤٣	١,١٩		
	المجموع	٧٤,٩٨	٤٥			
الاختبار ككل	بين المجموعات	٣٦٢,٥٦	٢	١٨١,٢٨	٢١,٢٥٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٦٦,٧٧	٤٣	٨,٥٢		
	المجموع	٧٢٩,٣٣	٤٥			

يوضح الجدول (١٧) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة لاختبار مستوى إلمام معلمي العلوم ككل وعند كل بعد من أبعاده، مما يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات درجات معلمي العلوم في اختبار مستوى إلمامهم بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي ككل وعند كل بعد من أبعاده الفرعية تعزى لمتغير الخبرة، وللتحقق من اتجاهات الفروق وإجراء مقارنات بعدية متعددة من أجل تحديد الفروق بين المتوسطات في اختبار مستوى الإلمام وفقاً لمتغير الخبرة؛ تم استخدام اختبار شيفيه، ونتائج الجدول (١٨) تبين ذلك.

جدول (١٨) نتائج اختبار شيفيه Scheffe، بين متوسطات درجات معلمي العلوم في اختبار مستوى الإلمام للاختبار ككل وفي أبعاده الفرعية وفقاً لمتغير الخبرة

البعد	المجموعات	المتوسط	١٠-٦ سنوات	١١ فأكتر
أساسيات النانوتكنولوجيا	١-٥ سنوات	١,٤٠	٠,٠٧	*١,٣١
	٦-١٠ سنوات	١,٤٧		*١,٣٥
	١١ فأكتر	٢,٧١		
المواد النانوية وخواصها	١-٥ سنوات	١,٦٠	٠,٢٠	٠,٨٢
	٦-١٠ سنوات	١,٨٠		٠,٦٢
	١١ فأكتر	٢,٤٣		
التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية	١-٥ سنوات	١,٦٠	٠,١٣	*١,١١
	٦-١٠ سنوات	١,٧٣		*٠,٩٨
	١١ فأكتر	٢,٧١		
تطبيقات النانوتكنولوجيا	١-٥ سنوات	١,٥٠	٠,١٠	*١,٢١
	٦-١٠ سنوات	١,٦٠		*١,١١
	١١ فأكتر	٢,٧١		
مخاطر النانوتكنولوجيا	١-٥ سنوات	١,٢٠	٠,٢٠	*١,٥٦
	٦-١٠ سنوات	١,٤٠		*١,٣٦
	١١ فأكتر	٢,٧٦		
اختبار مستوى الإلمام ككل	١-٥ سنوات	٧,٣٠	٠,٧٠	*٦,٠٣
	٦-١٠ سنوات	٨,٠٠		*٥,٣٣
	١١ فأكتر	١٣,٣٣		

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة (١ - ٥)، (١١) فأكتر لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة (١١) فأكتر، وكذلك وجود فرق بين متوسطات درجات المعلمين وفقاً لسنوات خبرتهم (٦ - ١٠)، (١١ فأكتر) لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة (١١ فأكتر)، وعدم وجود فرق بين متوسطات درجات المعلمين وفقاً لسنوات خبرتهم (١ - ٥)، وذوي الخبرة (٦ - ١٠)، في اختبار مستوى الإلمام ككل وفي كل بعد من أبعاده، عدا بعد المواد النانوية وخواصها، حيث لا يوجد أي فرق بين المعلمين وفقاً لسنوات خبراتهم. وجاء ترتيب المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة: ١١ فأكتر، ١٠-٦ سنوات، ١-٥ سنوات؛ وقد يرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

- معلمو العلوم الطبيعية الأكثر خبرة مروا بخبرات في حياتهم المهنية من خلال البرامج التدريبية وفق خطط الإدارة التعليمية والمتعلقة بالمستحدثات التكنولوجية.
- معلمو العلوم الأكثر خبرة لديهم خبرة كافية في إدارة مراكز الوسائط التعليمية والدعم الفني يتيح لهم تعرف كل ما هو جديد في مجال التخصص وإعداد الأبحاث النوعية المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية.
- خامساً: للإجابة عن السؤال السادس: ما التصور المقترح لتطوير مستوى إلمام معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي؟ تم إعداد التصور المقترح وفق الخطوات التالية:
- ١- الهدف العام للتصور المقترح: تطوير مستوى إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.
- ٢- الأهداف الفرعية: بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي المقترح يتوقع أن يكون المعلم المتدرب قادراً على أن:
 - يعرف المفاهيم النانوية الواردة في محتويات موضوعات الحقبة بدقة.
 - يعدد أمثلة لبعض المفاهيم المرتبطة بكل تخصص فرعي (الأحياء-الكيمياء-الفيزياء).
 - يصمم أنشطة تعليمية إثرائية مفتوحة النهاية لكيفية تقديم المفاهيم في مجال النانو.
 - يصمم وسائل مبتكرة لتنمية مهارات الإبداع لدى الطلاب في بعض التطبيقات النانوتكنولوجية
 - يخطط لتوظيف المفاهيم والمعلومات النانوية في تعلم العلوم.
 - يعدد بعض تطبيقات النانو تكنولوجي في مجالات حياتية.
 - يعدد مخاطر النانوتكنولوجي في تخصص (الكيمياء والفيزياء والأحياء).
 - يخطط لاختيار استراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية التطبيقات النانوتكنولوجية
 - يعرض المفاهيم والتطبيقات التكنولوجية في صورة مشكلة تثير تفكير الطلاب.
 - ينفذ مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تنمية الإبداع لدى الطلاب من خلال تدريس مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.
 - يطبق أساليب التقويم المناسبة للموقف التعليمي.
- ٣- الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي: معلمو العلوم في تخصصات الكيمياء والفيزياء والأحياء بالمرحلة الثانوية.

- ٤- **مبررات التصور المقترح:** ينطلق من نتائج البحث التي أشارت إلى أن النسب المثوية لدرجات معلمي العلوم في اختبار مستوى الإلمام بمفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي ككل وفي كل بعد من أبعاده ن منخفضة، وأن النسب المثوية لدرجات طلابهم على مقياس الاتجاه نحو مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي ككل وفي كل بعد من أبعاده مقبولة مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية لطلاب المرحلة الثانوية نحو تلك المفاهيم والتطبيقات. وبناءً على ذلك أصبح من الضروري تقديم تصور مقترح في صورة حقيقية تدريبية إلكترونية لمعلمي العلوم الطبيعية حيث تعتمد على التعلم الذاتي لدرجة الإتقان وتعد من النظم التعليمية المتكاملة التي تتكون من مادة معرفية مرتبطة بأهداف إجرائية وتترابط فيها جميع الوسائط التعليمية من صوت وصورة ونصوص واختبارات قبلية ونهاية.
- ٥- **فلسفة تصميم التصور المقترح:** تم تصميم الحقبة الإلكترونية لتأهيل معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة من خلال تمكينهم بالمعارف والمفاهيم والمعلومات والتطبيقات النانوتكنولوجي لدرجة الإتقان المتضمنة القائمة التي تم التوصل إليها في البحث الحالي من خلال اتباع خطوات السير في الحقبة الإلكترونية. بالرجوع الى العديد من الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة كل من: (حجازي، ٢٠١٠؛ سالم، ٢٠١١؛ صبري، ٢٠١٤؛ عليان والعرفج، ٢٠١٥؛ خضر، ٢٠١٦؛ أحمد وآخرون، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠١٨؛ سراج، ٢٠١٨؛ البرناوي، ٢٠١٩).
- ٦- **إرشادات عامة لمعلمي العلوم:** ركزت الارشادات على كيفية تحقيق أهداف التصور المقترح من خلال الدليل الإرشادي.
- ٧- **الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح:** ينطلق من عدة أسس منها:
- مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي التي ينبغي إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بها، والتي تم التوصل إليها.
 - ترجمة هذه المفاهيم والتطبيقات والمهارات إلى أهداف تعليمية للبرنامج التدريبي؛ يؤدي تحقيقها إلى امتلاك هؤلاء المعلمين للمفاهيم والتطبيقات اللازمة لهم في تدريس التخصص.
 - طبيعة التخصص (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء) ومراعاة المفاهيم والتطبيقات والأنشطة المناسبة لكل تخصص عند عرض المحتوى داخل الحقبة التدريبية مدعم بالمثيرات الجذابة.
 - مراعاة التدرج في تقديم محتوى التصور المقترح لكل محور من محاور قائمة المفاهيم والتطبيقات.
 - تحديد أهداف التصور المقترح وصياغتها بدقة، وإمكانية ملاحظتها وقياسها.

- العمل على ايجابية المعلمين من خلال الأنشطة، والإجابة عن الأسئلة والقراءات الإضافية.
 - تعدد أساليب التدريب وطرائقه، حيث تخرج بين الجوانب النظرية والتطبيقية (محاضرات نظرية، حلقات نقاش، ورش عمل، تعلم تعاوني، تعلم ذاتي وغيرها).
 - التطوير المستمر للبرنامج من خلال تقويم البرنامج من وجهة نظر المعلمين والمشاركين فيه، ليكون مواكباً للتغيرات التي تحدث.
 - مراعاة الفروق بين المعلمين بحيث يتعلم كل منهم وفق إمكانياته وقدراته حتى درجة الاتقان.
 - التركيز على أداء المعلمين (المتدربين) أكثر من التركيز على معارفهم ومعلوماتهم.
 - تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة أثناء عملية التعلم.
- ٨- **محتوى التصور المقترح:** يعد اختيار المحتوى من أهم مراحل إعداد التصور المقترح، ويتم تحديده في ضوء الأهداف الخاصة، ويتضمن محتوى التصور المقترح ست وحدات رئيسة تتمثل في:
- الأولى: المفاهيم الأساسية للنانوتكنولوجي.
 - الثانية: المواد النانوية.
 - الثالثة: أنابيب الكربون النانوية وخواصها.
 - الرابعة: التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية
 - الخامسة: تطبيقات النانوتكنولوجي.
 - السادسة: مخاطر النانوتكنولوجي.

جدول (٢٠) قائمة محتويات التصور المقترح

م	العنوان
١	مقدمة.
٢	الهدف العام من التصور المقترح.
٣	الفئة المستهدفة.
٤	مدة لتنفيذ.

م	العنوان
٥	أدوات تقويم التصور المقترح وإجراءاته.
٦	أساليب التدريب والأجهزة والمواد التدريبية.
الإجراءات التدريبية.	
٧	الاختبار القبلي.
٨	التعريف بأهداف التصور المقترح.
٩	الوحدة التدريبية الأولى الجلسة التدريبية الأولى ■ المفاهيم الأساسية للنانوتكنولوجي والمرتبطة بتخصصات الكيمياء والفيزياء والأحياء ■ تطبيقات
١٠	الوحدة التدريبية الثانية: المواد النانوية والجسيمات النانوية الجلسة التدريبية الثانية ■ التركيب الإلكتروني للجسيمات النانوية ■ توزيع الذرات طباعة(تصوير) النانو. ■ تصنيع المواد النانوية من الأسفل إلى الأعلى. ■ طريقة ترسيب الأبخرة الكيميائية. ■ طريقة التفاعل في وسط سائل. ■ طريقة التركيب الميكانيكي. ■ الأغشية الرقيقة Thin films
١١	الوحدة الثالثة: أنابيب الكربون النانوية وخواصها الجلسة التدريبية الثالثة ■ الخواص الميكانيكية لأنابيب الكربون النانوية. ■ الخواص الحركية لأنابيب الكربون النانوية. ■ الخواص الكهربائية لأنابيب الكربون النانوية. ■ الخواص الحرارية لأنابيب الكربون النانوية. ■ تصنيع أنابيب الكربون النانوية. ■ استخدامات أنابيب الكربون النانوية.

م	العنوان	
١٢	الجلسة التدريبية الرابعة	الوحدة التدريبية الرابعة: التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية ■ المجهر الضوئي. ■ المجهر الإلكتروني. ■ المجهر الإلكتروني الماسح. ■ المجهر الإلكتروني النافذ. ■ مجهر قوة الرنين المغناطيسي. ■ المحرك الجزيئي الطباعة النانوية بالقلم الغاطس. ■ الطباعة باقتلاع الكرات النانوية.
١٣	الجلسة التدريبية الخامسة	الوحدة التدريبية الخامسة: التقنيات المستخدمة للتعامل مع المواد النانوية ■ العلاج الحراري وتكنولوجيا النانو وعلاج مرض السرطان. ■ المنظفات والضمادات الصحية النانوية. ■ الخلية النانوية. Nano cell جزيئات النانو الموصلة للأدوية. ■ جزيئات النانو الموصلة للأدوية. ■ النانوية للأمراض. ■ صناعة الملابس النانوية. الحواسيب المحمولة النانوية. ■ تكنولوجيا النانو والكمبيوتر الحواسيب المحمولة النانوية ■ الخلايا الشمسية النانوية. ■ تطبيقات النانو في صناعة السيارات. ■ تطبيقات النانو في الفضاء. ■ هواتف نانوية تعمل بالطاقة الشمسية. ■ الدوائر الإلكترونية النانوية. ■ تقنيات التصوير النانوية. ■ التصنيع الغذائي.

م	العنوان
١٤	الوحدة التدريبية السادسة: مخاطر النانوتكنولوجيا ■ السمية النانوية. Nano toxicity ■ سمية الفلورينات Fullerenes ■ سمية الجسيمات النانوية. The toxicity ■ مخاطر الاستخدامات العسكرية للنانو. Military Uses for Nanotechnology ■ مخاطر النانو على صحة الإنسان. The risks of nanotechnology to human health. ■ مخاطر النانو على البيئة. The risks of nanotechnology to the environment ■ مخاطر تقنية النانو عند تحلية المياه.
١٥	■ تطبيقات.
١٦	مراجع مساعدة يمكن الرجوع إليها.
١٧	الاختبار البعدي.
١٨	نماذج تقويم التصور المقترح. ■ نموذج (١) تقويم المتدرب لنفسه. ■ نموذج (٣) تقويم المتدربين.

توصيات البحث ومقترحاته

أولاً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي بما يلي:

- تضمين مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجيا في برامج إعداد معلمي العلوم.
- تفعيل استخدام البرامج الإلكترونية الإلكترونية في عرض المفاهيم والتطبيقات النانوتكنولوجية ومخاطرها.

- إعادة النظر في تصميم المناهج الحالية بما يساير الاتجاهات العالمية في تنظيم بنية المحتوى لتضمن المفاهيم والتطبيقات النانوتكنولوجية ببرامج كليات إعداد المعلم في التخصصات المختلفة.
 - عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم في كيفية تدريس المفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجية.
 - تطوير أهداف تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.
- ثانياً: المقترحات: في ضوء نتائج البحث الحالي؛ يُقترح القيام بالبحوث التالية:
- تطوير برنامج إعداد معلمي العلوم في ضوء مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي.
 - فاعلية مقرر الكتروني في النانوتكنولوجي في تنمية مهارات اتخاذ القرار حيال بعض القضايا المستحدثة.
 - فاعلية برنامج تدريبي محسوب في تنمية الوعي بتطبيقات النانوتكنولوجي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.
 - فاعلية وحدة مقترحة في النانوتكنولوجي قائمة على معايير العلوم للجيل القادم لتنمية مفاهيم وتطبيقات النانوتكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد، بسمة محمد وعبدالكريم، عصام ومحمد، افراج ياسين. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي-تعليمي وفقاً لمفاهيم الطاقة المتجددة والنانوتكنولوجي على التنور التكنولوجي عند طلبة قسم الكيمياء. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. ع ٥٥، ١٧٥-١٩٢.
- أحمد، شيماء أحمد محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح في النانوتكنولوجي لتنمية المفاهيم النانو تكنولوجية والوعي بتطبيقاته البيئية لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*. مع ١٨، ٦٤، الجزء الثاني، ٣٩-٧٤.
- الإسكندري، محمد شريف. (٢٠١٠). *تكنولوجيا النانو من أجل غد أفضل*. الكويت: عالم المعرفة.
- البرناوي، عبد الكريم صديق أوبكر. (٢٠١٩). *تصور مقترح لتطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم الطبيعية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المدينة العالمية.
- التقي، هدى على أحمد. (٢٠١٦). *وحدة في العلوم في ضوء النانوتكنولوجي وفقاً لنموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارة حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية بليبيا*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

- التميمي، عبد الرحمن بن ابراهيم الفريح. (٢٠١٨). مستوى الوعي بمفاهيم تقنية النانوتكنولوجي لدى الطلاب والطالبات المسجلين في الدبلوم التربوي بجامعة حائل. *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج. ع ١٤٨، ٤١-٥٧.
- حافظ، أفتان بنت محمد وخجاء، بارعة بنت بهجت والعتيبي، الجوهرة بنت مشعل والقرشي، شهيرة بنت عبد الرحمن. (٢٠١٥). تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم تقنية النانو. *مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول*، جامعة الملك سعود. ٥-٧ مايو، ٤٤-٤٥.
- الحبيشي، نهي علوي أبو بكر. (٢٠٠٩). ما هي تقنية النانو؟. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- حبيب، ناهد محمد عبدالفتاح. (٢٠١٧). فعالية وحدة مقترحة في علوم وتكنولوجيا النانو لتنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو علوم وتكنولوجيا النانو لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*. ع ٣١٢، ٣٤٣-٣٤٣.
- حجازي، أحمد. (٢٠١٠). *تكنولوجيا النانو الثورة التكنولوجية الجديدة*. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- الخالدي، عادي كريم. (٢٠١٢). مناهجنا الدراسية في عصر النانو. مجلة المعرفة، وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. فبراير ٢٠١٢، ع ١٩١٤. متاح على الموقع: <http://www.almarefah.net/>
- خضر، آيات جمال ياسين. (٢٠١٦). أثر استخدام حقيبة تعليمية إلكترونية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا النانو والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الجامعة الإسلامية، بغزة.
- درويش، عطا حسن وأبو عمرة، هالة حميد. (٢٠١٨). مستوى المعرفة بتطبيقات النانوتكنولوجي لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم في جامعات غزة واتجاهاتهم نحوها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٦ (١)، ٢٠٠-٢٢٩.
- دريكلر، بيترسون، وبرجاميت. (٢٠١٦). استشراف المستقبل ثورة التكنولوجيا النانوية. (ترجمة رؤوف وصفي). القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- الدريوش، عبير بنت محمد بن عبد اللطيف. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي ببعض مفاهيم التقنيات متناهية الصغر "النانوتكنولوجي" لدى معلمات العلوم في منطقة الجوف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- دوتا، جويديب. (٢٠١٢). المستقبل الواعد لتقنية النانو: تقنية الجسيمات متناهية الصغر. (ترجمة عقيد محمد عمر). *مجلة التنمية المعرفية*. ع ٥٤، ٩-٢١.
- راتر، مارك، وراتر، دانيال. (٢٠١٠). *الثقافة النانوية مقدمة مبسطة للفكرة العظيمة القادمة*. (ترجمة حاتم النجدي). المنظمة العربية للترجمة، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). *تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية*. القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، منير محمد. (٢٠١١). *طب النانو... الآفاق والمخاطر*. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، مج ١٠، ع ١٤، ٧٤-٩٨.

- السايح، السيد محمد وهاني، مرفت حامد محمد. (٢٠٠٩). تقويم منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية على ضوء بعض مفاهيم النانوتكنولوجي. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون "تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ج١، يوليو، ٢٠٥-٢٥٧.
- سراج، سوزان حسين. (٢٠١٨). فاعلية وحدة إثرائية مقترحة في الكيمياء في ضوء التنمية المستدامة لتنمية الوعي بمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته وأوجه التقدير لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا مج٧١، ع٣٤، يوليو، ٣٢٦-٤١١.
- السعداوي، رانيا عبد الفتاح محمد. (٢٠١٩ب). مقرر مقترح في النانوتكنولوجي وأثره في تنمية مفاهيمه واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع١١٠، ١-٣٧.
- السعداوي، رانيا عبدالفتاح محمد. (٢٠١٩أ). تطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- سلامة، صفات أمين. (٢٠٠٩). النانوتكنولوجي عالم صغير ومستقبل كبير. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- سلامة، مريم رزق سليمان والحبشي، فوزي أحمد محمد والصادق، خلة عبدالمعطي. (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على النانوتكنولوجي لتنمية المفاهيم النانويولوجية لدى طلبة كلية التربية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج٢٠، ع١١٤. ٢١١-٢٣٨.
- الشهري، محمد بن فايز عبد الرحمن. (٢٠١٢). فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في إكساب طلاب الصف الثاني الثانوي مفاهيم تكنولوجيا النانو واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- صالح، آيات حسن. (٢٠١٣). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلوم واتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة العلوم بكلية البنات. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج١٦، ع٤٤، ٥٣-١٠٦.
- صالح، محمود محمد سليم. (٢٠١٥). تقنية النانو وعصر علمي جديد. الرياض: مطابع مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.
- الصالح، محمد صالح والضويان، عبدالله صالح. (٢٠٠٧). مقدمة في تقنية النانو (Introduction To Nanotechnology). المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود.
- صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٤). من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا. الرياض، مكتبة الرشد.
- صحيفة الوطن. (٢٠١٥). بدء المؤتمر الخليجي الثاني للتحقيق بتقنية النانو بجامعة السلطان قابوس. متاح على الموقع: <http://alwatan.com/details/91902>
- طه، محمود إبراهيم عبدالعزيز. (٢٠١٤). وعي الطلاب المعلمين شعبة العلوم الزراعية بكليات التربية بمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاتها المتعددة (دراسة تشخيصية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين. مج١٥، ع٣٤، ٤١٧-٤٥١.

عبدالفتاح، محمد عبدالرازق. (٢٠١٣). وحدة مقترحة في النانوبيولوجي لتنمية المفاهيم النانوبيولوجية ومهارات حل المشكلة وتقدير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية مج ١٦، ٦٤، ٢٢٣-٢٦٢.

عبداللطيف، عبيد بنت محمد. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي ببعض مفاهيم التقنيات متناهية الصغر "النانوتكنولوجيا" لدى معلمات العلوم في منطقة الجوف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأميرة نورة.

عبدالله، علي محمد علي. (٢٠١٢). النانوتكنولوجيا بين الأمل والخوف. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. عسكر، أحمد عبده عبدالله. (٢٠١٧). فعالية وحدة مقترحة في منهج الكيمياء وفق مفاهيم النانوتكنولوجيا في تنمية التحصيل لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد. ٢٢٤، ٦٨١-٦٩٦.

العطيات، عالية محمد كريم. (٢٠١٦). مستوى فهم معلمات العلوم لمجالات تقنية النانو واتجاهات نحو تطبيقات تلك التقنية. مجلة العلوم التربوية. مج ٢٤، ١٤، ج ٢، ١٢٧-١٦٦.

عليان، شاهر رجي والعرفج، ماهر محمد. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي بالقضايا المرتبطة بعلم النانو والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الإحساء. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، اليمن. ع ٣، ٢٢-٢.

عميش، محمد غريب إبراهيم. (٢٠١٢). النانوبيولوجي عصر جديد من علوم الحياة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. غياضة، هديل نبيل سليم. (٢٠١٦). متطلبات النانوتكنولوجيا المتضمنة في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

القحطاني، عثمان علي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتضمين مفاهيم تقنية النانو في مناهج الرياضيات المطورة بمراحل التعليم العام. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج ٢٨، ٢٤، ١٧٤-٢٠١.

لبد، أمل إبراهيم. (٢٠١٣). إثراء بعض موضوعات منهاج العلوم بتطبيقات النانوتكنولوجيا وأثره على مستوى الثقافة العلمية لطلبة الصف الحادي عشر في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

مبروك، أحلام عبدالعظيم. (٢٠١٦). فعالية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على تطبيقات النانوتكنولوجيا في الاقتصاد المنزلي لتنمية الثقافة العلمية وإدراك مفهوم التغير لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. ع ١٧٨، ٢٢٥-٢٤٩.

متولي، شيماء هيج محمود. (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي بتطبيقات النانوتكنولوجيا على تنمية التنوع العلمي والتفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهات نحو العلم وتقنية النانو. مجلة العلوم التربوية، كليات الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة. مج ٢٤، ٣٤، ١١١-١٦٦.

محمد، عبير عبد الصمد توفيق. (٢٠١٨). برنامج مقترح في النانو تكنولوجي قائم على المعمل الافتراضي وأثره في تنمية المفاهيم العلمية لطلاب كليات التربية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع ١٩، ج ١٠، ٤٧١-٥٠١.

محمد، محمد هاشم البشير. (٢٠١٢). مخاطر تكنولوجيا النانو. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
مختار، هبة الله عدلي ومهدي، ياسر سيد حسن. (٢٠١٣). فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع ٣٣، ج ٣، ٢٠٧-٢٥٢.

المعمري، سليمان عبده أحمد. (٢٠١٣). ثقافة تكنولوجيا النانو والاتجاهات نحوها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة تعز، مجلة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية. امج ٩، ع ٢٤، ١-٢٩.

المعيلي، أحمد عبدالله إبراهيم. (٢٠١٤). أساليب وطرق تدريس العلوم. الدمام: مكتبة المتنبئ.
الملاح، تامر المغاوري وخضر، حنان محمد. (٢٠١٧). المستحدثات التكنولوجية "النانوتكنولوجي". القاهرة: دار السحاب.
ملكواوي، آمال رضا حسن. (٢٠١٧). فاعلية دراسة مساق "تكنولوجيا المواد النانوية" في اكتساب أساسيات النانو تكنولوجي والاتجاه نحوها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج ١٣، ع ٣٤، ٣٢٧-٣٣٨.

الميهي، رجب السيد عبد الحميد. (٢٠٠٨). توجهات تطوير برنامج الإعداد التخصصي لمعلم العلوم بكليات التربية. المؤتمر الدولي الأول - العلمي الخامس عشر "إعداد المعلم وتنميته. آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير". كلية التربية جامعة حلوان، إبريل، ع ٣، ١٠٩٧-١١١٢.

هاني، مرفت حامد محمد. (٢٠١٠). فاعلية مقرر مقترح في البيولوجيا النانوية في تنمية التحصيل والميل لطلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. ج ١٣، ع ٦٤، ٢٠٧-١٥٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alford, K, Calati, F & Binks, P. (2007). An integrated, Industry-linked approach to developing a nanotechnology curriculum for secondary students in Australia. **Nano Science and Technology Institute (NSTI)**, 1. 631-634. WWW.NSTI.org

Christine, H. (2008). Contextualizing Nanotechnology in Chemistry Education Connor, **Hugh Chemistry Education Research and Practice**, v9 n1 p35-42 2008

- Ghattas, Nadira I. & Jeffrey S. (2012). **Integrating Nanotechnology into School Education: A Review of the Literature**
- Ipek, Zeki; Atik, Ali Derya; Tan, Seref; Erkoç, Figen. (2020). Opinions of Biology Teachers about Nanoscience and Nanotechnology Education in Turkey International, **Journal of Progressive Education**, v16 n1 p205-222 .
- Mehta, Michal, D.(2004) . From biotechnology to nanotechnology: What can we learn from earlier technologies, **bulletin of Science Technology and Society**, 7 (24), 34-39.
- National Center for Learning and Teaching in Nano scale Scienceand Engineering (2008).National Nanotechnology Initiative "NNI". (2006).**What is nanotechnology**. <http://www.nano.gov>.
- Neamah, Q. & Kadom, I. (2018). The acquisitionof the concepts of nanotechnology by the students of chemistry in the college of Education for pure Sciences / Ibn Al – Haytham and its relation to their technological awareness, **Route Educational & Social Science Journal**, Volume 5 (14) , December 2018. pp 362- 389.
- Schneider, Elia M.; Bärtsch, Amadeus; Stark, Wendelin J.; Grass, Robert N.(2019). ntegrating Nanotechnology into School Education: **A Review of the Literature Journal of Chemical Education**, v96 n3 p540-545 Mar .
- Shwell, T.(2009). Learning theory – instructional theory and adaption. **Inupdate Learning and Instruction**, 1(2), 278-279.
- Sohan, d. (2008). The relationship of knowledge attitudes and perceptions regarding biotechnology in college students. Diss. Absst.In, A1(59) , 23-45.

بلاغية حجج النقاد على الشعراء من خلال كتاب الموشح للمرzbاني

بدر بن لافي بن رشيد الجابري*

جامعة الملك خالد



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/02>

* أستاذ مساعد بلاغة بجامعة الملك خالد - كلية العلوم والآداب بمحافل عسير -
مهتم بالجانب التطبيقي للبلاغة العربية في القديم والحديث.

إيميل الباحث: dr.badralfabri@gmail.com

كود البحث: 20006

تاريخ استقبال البحث: ١ نوفمبر ٢٠٢٠ م

تاريخ النشر: ١٣ ديسمبر ٢٠٢٠ م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

بلاغية حجج النقد على الشعراء من خلال كتاب الموشح للمرزباني

بدر بن لافي بن رشيد الجابري

الملخص: تصب هذه الدراسة في ميدان علاقة علم البلاغة بالنقد الأدبي، من حيث استعمال النقد البلاغة كأداة في محاولته كشف جماليات وعيوب النصوص الأدبية على حد سواء، إلا أن الدراسة اختارت دور الفنون البلاغية في تتبع النقد لأخطاء الشعراء، واعتمدت في ذلك على كتاب الموشح للمرزباني؛ لأنه من الكتب التي احتوت على آراء نقدية كثيرة جداً، ما يسمح بنظرة شاملة وكاشفة لتلك العلاقة، كما أن هذه الدراسة كشفت مدى وحجم الانطباعية التي كان النقد القديم يوسم بها، كما بينت غياب تلك الأخطاء البلاغية التي وقع فيها الشعراء عن كتب ومؤلفات البلاغيين من حيث التحليل والاستشهاد؛ والتي لو تم استثمارها لوضحت الكثير من القواعد البلاغية واستخداماتها الصحيحة

الكلمات المفتاحية: النقد البلاغي - موضوعات النقد في كتاب الموشح للمرزباني -- العلاقة بين علم البلاغة والنقد الأدبي - أخطاء الشعراء البلاغية

Title: Rhetoric in the Proofs of Critics on the Poets through the Book of Al-Muwashah by Al-Marzabani

Abstract: This study focuses on the relationship between rhetoric science and literary criticism. In terms of using literary criticism of rhetoric as a tool in its attempt to uncover the aesthetics and flaws of literary texts. However , the study chose the role of the rhetorical arts in tracking the critics' mistakes. I relied in that on the book of al-Muwashah by al-Marzabani ,because it is one of the books that contained very many critical opinions. This allows for a comprehensive and revealing view of that relationship. Also ,this study revealed the extent and size of impressionism that was branded by ancient criticism. It also showed the absence of those rhetorical errors that poets made in the books and writings of rhetoricians in terms of analysis and citation. Which ,if invested ,would explain many of the rhetorical rules and their correct uses.

Key Words: Rhetorical criticism-- Topics of criticism in the book Al-Muwashah by Al-Marzabani- The relationship between rhetoric and literary criticism-- Rhetorical mistakes of poets

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من اقتفى أثره واستن بسنته إلى يوم الدين.. وبعد

فإن أكثر ما يميز علم البلاغة المعيارية التي سعى البلاغيون إلى تحقيقها؛ عبر سلسلة طويلة من الدراسات النظرية والتطبيقية، قد نجحوا فيها نجاحاً منقطع النظير، وأظن أن لذلك أسباباً وجيهة؛ دفعت البلاغيين إلى محاولة تأطير علم البلاغة، من أهمها طبيعة هذا العلم، والذي نشأ مختلطاً بغيره من العلوم؛ كالنقد مثلاً، فكان من أولويات قدامى البلاغيين إخراج البلاغة من دوائر الاشتراك إلى دائرة الاستقلال، وما جهود الشيخ عبد القاهر الجرجاني ت ٤٧١هـ والسكاكي ت ٦٢٦هـ وبينهما الزمخشري ت ٥٣٨هـ؛ إلا دلالة قطعية على ذلك، ودور البلاغي ينتهي عند هذه المعيارية؛ ليبدأ دور الناقد، الذي يقيس النص الأدبي بتلك المعايير البلاغية، والبلاغي ناقد بطبعه ونشأته، لكن نقده جزئي بقدر بضاعته، بقدر بلاغيته، فنقده نقد بلاغي فقط، ومن هذا المنطلق كانت فكرة الدراسة (النقد البلاغي)، فكثر من الجهود النقدية التي استفادت من المقاييس البلاغية؛ واستندت عليها في حكمها على النص الأدبي، فالناقد عندما يتعرض للحكم على جملة مجازية استخدمها الأديب؛ فإن أدواته التي يستعين بها لتحليل تلك الجملة هي مبحث المجاز في الدرس البلاغي وما توصل فيه البلاغيون من قواعد وأصول تنظم هذا النوع من الكلام، وكذا المبالغة التي كثيراً ما يجنح إليها الأديب في كلامهم؛ فإن البلاغة هي التي نظمتهما وقسمتها إلى مقبول ومرفوض، والناقد قِيلَ ما قبلته البلاغة ورفض ما رفضته، وكذا التشبيه والاستفهام والإطناب وغيرها من الجهود البلاغية التي اتكأ عليها النقاد في إصدارهم مختلف الأحكام على الأعمال الأدبية؛ ولتبين تلك المنفعة أو العلاقة المتبادلة بين النقد والبلاغة؛ قامت هذه الدراسة على كتاب من أهم الكتب النقدية الحاوية لكثير من المسائل النقدية، ألا وهو كتاب (الموشح: مآخذ العلماء على الشعراء في عدة أنواع من صناعة الشعر) لأبي عبيد الله محمد بن عمران بن موسى المرزباني^(١)، وهو من العلماء الكثيرين من الرواية والسماع^(٢)، صاحب التصانيف المشهورة والمجاميع الغريبة، توفي -رحمه الله تعالى- سنة ٣٨٤هـ^(٣).

وقد عمدت لاستقراء ذلك الكتاب كاملاً، حتى يتم إخراج النقد البلاغي من غيره، وهو ما تم بفضل الله في هذه الدراسة، وهناك أمور أشير إليها:

(١) الأعلام (٣١٩/٦).

(٢) معجم المؤلفين (٥٦٩/٣).

(٣) شذرات الذهب (١١١/٣).

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ترفد مقولة استخدام النقد الأدبي للبلاغة في عملية إصدار الأحكام على مختلف الأعمال الأدبية؛ بالشواهد التي تدل على مرحلة عمرية مفصلية للبلاغة والنقد معاً؛ فلا زلنا نسمع بأن النقد استخدم مقاييس ومعايير البلاغة؛ وكانت هي بمثابة الذراع القوي له، لكن لم تُقدم الشواهد الكافية الدالة على ذلك.
- هذه الدراسة تتيح للنقاد فرصة إعادة النظر في ذلك النقد وتلك المآخذ؛ خاصة في ظل تطور النقد إلى نقد النقد، من خلال تقديم الناقد والمنقود في سياقٍ بحثيٍّ واحد؛ ما يكفل بنظرة مطمئنة إلى تلك الشواهد.
- هذه الدراسة لا تصب في حقل نقد النقد؛ إنما تتوقف عند حدوده، داعية إلى دراسة أخرى تقوم بذلك الغرض.
- اكتفيت بالعرض فقط؛ كي لا تخرج الدراسة من حدود البلاغة إلى النقد، ومنه إلى نقد النقد، لذلك تركت الخوض في حيثيات تلك المآخذ وتقييمها - قدر الإمكان -؛ لأن ذلك ما يهم الناقد أكثر من البلاغي.
- هذه الدراسة ترفد البلاغة بالعديد من الشواهد في كثيرٍ من المباحث؛ فكثيرٌ من البلاغيين يحذر من أخطاء بلاغية لكنه لا يقدم أمثلة وشواهد على تلك الأخطاء، لعل هذه الدراسة تفعل ذلك.
- تم توثيق نصوص ومواد هذه الدراسة من خلال كتابة رقم صفحة الشاهد من الكتاب المدرس (الموشح للمرزباني) بين قوسين في بداية كل شاهد في متن البحث.
- الدراسات السابقة: لم أجد - في حدود اطلاعي - دراسة خصّصت الجوانب البلاغية في كتاب الموشح للمرزباني واستخراجها وردّها إلى مواضعها من علم البلاغة، وتسميتها باصطلاحاتها التي استقر عليها البلاغيون، وتناولها على نحو ما قُدم في هذه الدراسة؛ إلا أنني وجدت دراسات كُتبت حول كتاب الموشح؛ هي:
 - النقد الأدبي ومصادره في كتاب الموشح للمرزباني للباحثة سعاد بنت فريح الثقفي.^(٤)

(٤) رسالة علمية (دكتوراه) نوقشت في كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى عام ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.

- كتاب الموشح للمرزياني بحث في آليات التأليف للدكتور بلقاسم مالكية.^(٥)
- دراسة نقدية تحليلية في كتاب الموشح للمرزباني للدكتور كرفاوي بن دومة.^(٦)
وكل تلك الدراسات لم تخصص لكشف البلاغة أو النقد البلاغي في الكتاب، وإن تُحدّث في بعضها عن بعض المسائل البلاغية بصفة عامة وبشكل موجز.

وقد بنيت الدراسة على:

- مقدمة

- المبحث الأول: مآخذ وحجج الفصاحة.

- المبحث الثاني: مآخذ وحجج علم المعاني.

- المبحث الثالث: مآخذ وحجج علم البيان.

- المبحث الرابع: مآخذ وحجج علم البديع.

- الخاتمة.

هذا وأسأله سبحانه وتعالى الإخلاص والقبول والمغفرة، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: مآخذ وحجج الفصاحة.

درج البلاغيون على مناقشة مسألة فصاحة الكلام؛ كمقدمة لعلم البلاغة، وأنها الدرجة الأولى من سُلّم البلاغة، لكنهم لم يتفقوا على مفهوم معيّن لهذه الفصاحة؛ كما يقول الخطيب القزويني^(٧)، وعدم الاتفاق على مفهوم موحد للفصاحة؛ لم يمنع البلاغيين من النظر في هذا المبحث الأولي للبلاغة، حيث قاد الفكر والتأمل الخطيب القزويني إلى استنباط القواعد والأصول المرعية في كلام العرب فيما يخص الفصاحة، إذ إنه تجاوز المفهوم والماهية إلى التقسيم والتنوع؛ حيث قسّم الفصاحة إلى ثلاثة أقسام: فصاحة الكلمة، وفصاحة الكلام، وفصاحة المتكلم، وتحت كل قسم من تلك الأقسام الاشتراطات المعتبرة؛ التي ينبغي على المتكلمين مراعاتها كي يحكم على كلامهم بأنه فصيح، مستشهداً على كل ذلك بشواهد عديدة وحجج كثيرة؛ تدعم ما قرّره في هذا الشأن^(٨).

(٥) <https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/01-2011/1702-2013-11-06-11-22-38>

(٦) <http://dspace.univ-eloued.dz/handle/123456789/2727>

(٧) الإيضاح ص ٧.

(٨) المرجع السابق ص ٧.

هذا فيما يخص التنظير^(٩)، أما التطبيق لتلك المعايير والاشتراطات فإنه سبق ذلك، فقد استخدمها العلماء في مأخذهم على الشعراء؛ محتجين بها على بعض ما جاء في النصوص والأعمال الأدبية؛ ويمكن سرد تلك الحجج البلاغية التي ذكرها المرزباني على النحو التالي:

أولاً/ التعقيد:

وهو عيبٌ يخرم فصاحة الكلام؛ من خلال تقديم وتأخير الألفاظ؛ مما يستغلّق معه فهم المعنى المراد^(١٠)، وقد أورد المرزباني بعضاً من العيوب التي وقع فيها الشعراء من هذه الجهة؛ منها:

قوله (ص٧): «...كما في قول عروة بن الورد:

فلو أنى شهدت أبا معاذٍ غداةً غداً بمهجته يفوقُ
فديثٌ بنفسه نفسي ومالي وما ألوک إلا ما أطيقُ

أراد أن يقول: فديث نفسه بنفسي، فقلب المعنى».

وقوله (ص٧): «...وكذا الخطيئة في قوله:

فلما خشيتُ الهُوْنَ والعِرُّ مملکٌ على رغبهِ ما أثبتَ الحبلَ حافِزُه

أراد: الحبل حافِزُه، فانقلب المعنى».

وقوله (ص١٢٨): «...والفرزدق:

وما مثله في الناس إلا مملکاً أبو أمّه حيٌّ أبوه يقارِبُه

و إنما أراد: وما مثله في الناس حيٌّ يقارِبُه إلا مملک أبو أمّه أبوه، فتعسّف هذا التعسّف الشديد، ووضع أشياء في غير مواضعها؛ وإنما مدح بهذا الشعر خال الخليفة هشام بن عبد الملك، فقال: ما في الناس حيٌّ يقارب خال هشام إلا هشام؛ الذي أبو أمّه أبوه، يعنى أن جدّ هشام لأمه هو أبو هذا الممدوح».

وقوله (ص٢٤٠): «وكذلك عيب على ذي الرّمة قوله:

كأنّ أصوات من إيغالهنّ بنا أواخر الميسرِ أصواتُ الفراريح

يريد: كأن أصوات آخر الميسر أصواتُ الفراريح من إيغالهنّ بنا».

(٩) ينظر: البلاغة والفصاحة للدكتور محمد قتيّاض ص ٦٩.

(١٠) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية للدكتور أحمد مطلوب (٢/٢٩٢).

فجميع تلك الحجج التي ساقها المرزباني تستند إلى ما حدث من تعقيد في معاني تلك الأبيات، وصعوبة فهمها؛ بسبب ما أحدثه شعراؤها من تقديم وتأخير في الألفاظ.

ثانياً/ الغرابة:

وهو عيبٌ يلحق بالكلام إذا أصبحت بعض مفرداته غير مفهومة ولا مستعملة في التخاطب، بأن تكون من الكلمات المهجورة الوحشية التي لا يظهر معناها^(١١)، وقد ذكر المرزباني بعض الأمثلة من مآخذ العلماء على الشعراء في هذا الشأن؛ كقول زهير بن أبي سلمى (ص ٥٠):

«فلست بمنلوج و لا بمُعْلَهج

قيل: المنلوج: البليد، و المَعْلَهج: الأحمق.

وقوله أيضاً:

بنهكة ذى قرى و لا بحقلد

والحقلد: السيئ الخلق، وقيل القصير الجبان».

وكقول أحمد بن جحدر الخراساني (ص ٤٣٩):

حلفت بما أرقلت نحوه همرجلة خلقتها شيطم

وما شبرقت من تنوفية بها من وحى الجن زيزم

فكلمة مثلوج ومعلهج وحقلد وهمرجلة.. تُعد من الألفاظ الغريبة المهجورة التي يقل استخدامها في اللغة، ما جعل ورودها في النصوص الشعرية عيباً أسقط الكلام من درج الفصاحة.

ثالثاً/ التناثر:

(١١) ينظر: بغية الإيضاح للصعدي (١٣/١).

وهو عيب يعتري الكلام؛ بسبب تعاقب وتناهي بعض الحروف فيه، مما يصعب معه النطق به، «والتنافر منه ما تكون الكلمات بسببه متناهية في الثقل على اللسان، وعسر النطق بها متتابعة... ومنه ما دون ذلك»^(١٢)؛ وقد ذكر المرزباني جملةً من المأخذ تصب في هذا الباب: كقول مسلم بن الوليد (ص ٣٦١):

سَلْتُ فُسَلْتُ ثُمَّ سُلَّ سَلِيلُهَا فَأَتَى سَلِيلُ سَلِيلِهَا مَسْلُولًا

وكقول إسحاق الموصلي (ص ٣٧٣):

يَا سَرَحَةَ الْمَاءِ قَدْ سُدَّتْ مَوَارِدُهُ أَمَا إِلَيْكَ طَرِيقُ غَيْرِ مَسْدُودِ

لِحَائِمِ حَامٍ حَتَّى لَا حَيَّامَ بِهِ مُحَلِّلاً عَنْ طَرِيقِ الْمَاءِ مَطْرُودِ»

وكقول محمد بن علقمة التيمي (ص ٤٣٩-٤٤٠):

أَفْرِخْ أَخَا كَلْبٍ وَأَفْرِخْ أَفْرِخْ أَخْطَأَتْ وَجْهَ الْحَقِّ فِي التَّطَخُّطِ

أَمَا وَرَبُّ الرَّاغِصَاتِ الرُّمُخِ يَخْرُجَنَّ مِنْ بَيْنِ الْجِبَالِ الشُّمُخِ

يُزْرَنْ بَيْتَ اللَّهِ عِنْدَ الْمَصْرُخِ لَتَمَطَّخَنَّ بِرِشَاءٍ مِمَطَّخِ

مَاءٌ سَوَى مَائِي يَا بَنَ الْفُنْشُخِ أَوْ لَتَجِيئَنَّ بَوْشَى بَخِ

مِنْ كَيْسٍ ذِي كَيْسٍ مَثْنٍ مَثْفَخِ قَدْ ضَمَّه حَوْلِينَ لَمْ يُسْنَخِ

ضَمَّ الصَّمَالِيخِ صَمَاحَ الْأَصْلَخِ

وكما ذكر المرزباني (ص ٤٥٤):

«حدثني علي بن يحيى، قال: حدثنا محمد بن العباس، قال: حدثنا عيسى تينة، قال: سمعت الأصمعي يقول: قال رجل:

تَرَاغَعَ الْعَزَّ بِنَا فَأَرْفَعَا

فقلت له: هذا لا يجوز، قال: فكيف جاز للعجاج أن يقول:

تَقَاعَسَ الْعَزُّ بِنَا فَأَقْعَنَسَا

و لا يجوز لي أنا أن أقول (فارفعنا)».

(١٢) ينظر: بغية الإيضاح للصعدي (١٧/١-١٨).

فكل تلك النصوص شاب بعض كلماتها ما شاب، من تنافر في حروفها؛ من خلال توالي وتتابع حربي السين واللام في قول مسلم بن الوليد، وحربي الحاء والميم في قول إسحاق الموصلي، وحروف الطاء والحاء والصاد في قول ابن علقمة التيمي، وحرف الفاء في (فَارْقُنْعَا)؛ ما جعل كل ذلك من الحجج والمآخذ على نقد ذلك الشعر.

رابعاً/ مخالفة القياس اللغوي:

من المعلوم أن المفردات العربية تسير وفق أوزان محددة؛ تحكمها في ذلك قواعد تضبط ذلك الميزان، إلا أن بعض الشعراء يكسر تلك القواعد؛ وهو ما عُدَّ من عيوب فصاحة الكلمة، ومخالفة القياس لا تكون محلة بفصاحة الكلمة إلا إذا اجتمع معها قلة استعمال الكلمة؛ على رأي بعض البلاغيين^(١٣)، وقد أورد المرزباني تنقفاً من الأشعار التي وُجِّه لها نقد من هذه الناحية؛ كقوله (ص ١٢٥): «وقد ضاعف الشاعر ما لا يجوز أن يضاعف في الكلام، قال قعنب:

مهلاً أعاذلَ قد جرّبت من خلّقي أني أجودُ لأقوامٍ وإن ضننوا

وقال الآخر:

الحمد لله العليّ الأجلل

وإنما الكلام: (ضننوا) و (العليّ الأجلل)؛ هذا بعض ما ذكره المرزباني، وهما شاهدا كثير من البلاغيين في مؤلفاتهم، إلا أنني وجدت أن المرزباني أورد بعض النقادات على مسائل كثيرة؛ يمكن أن ندرجها تحت هذا الباب (مخالفة القياس اللغوي) ونشره بها، بدلاً من انغلاق البلاغيين على (الأجلل) و (ضننوا)؛ من هذه النقادات والمآخذ:

قوله (ص ١٣٠-١٣١): «وقد أبدل الشاعر مكان الحرف المتحرك حرفاً لا تجري فيه الحركة؛ نحو قوله:

لها أثاريرُ من لحم تُنَمِرُهُ من التّعلي و وَخَزُ من أَرَانِيهَا

يريد الثعالب وأرانبها، فأبدل الياء من الباء.

و مثله قوله:

و منهل ليس به خوازقُ ولضفادي جِمْه نَقَائِقُ

يريد - (ب) (الضفادي) - : الضفادع».

وقوله (ص ١٢٤):

«وقد أسقط الشاعر ما هو ألزم وأثبت في بابه؛ من هذا، نحو قول النجاشي:

(١٣) كالسبكي؛ ينظر: عروس الأفراح (١/١٨٧).

فلست بآتيه ولا أستطيعه ولك اسقني إن كان مأوك ذا فضل

فحذف النون من (لكن) .

وقال الآخر:

دار لسعدى إذ ه من هواكا

فحذف الباء من (هي)».

وقوله (ص ١٢٢): «ومثله في المعنى قصر الممدود؛ يجوز في الشعر، و لا يجوز أن يمد المقصور؛ لأنه خروج عن الأصل، و

قصر الممدود هو ردّ الشئ إلى أصله؛ قال الشاعر:

بكت عيني و حق لها بكاه وما يُغني البكاء و لا العويل

فقصر البكاء و مدّه في بيت واحد، وأما مدّ المقصور فقد أنشدوا:

سيعيني الذي أغناك عني فلا فقر يدوم و لا غناء

و الوجه الأجود في هذا أن يكون أوله مفتوحاً، لأن معنى الغنى و الغناء واحد».

فكل تلك الظواهر اللغوية تدخل في باب مخالفة القياس؛ وإن كان بعضها يسير على جناح الشذوذ عن القاعدة، وقد يقع تحت مظلة المسموح، لكن لا بد وأن تحكم الفصاحة فيها حكمها، ونحاول أن نضيق من باب ضرورات الشعر التي لا تحكمها قاعدة مطردة.

المبحث الثاني: مآخذ وحجج علم المعاني:

علم المعاني هو العلم الذي يُعنى بتتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره؛ ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره^(١٤)، وهو ينحصر في ثمانية أبواب؛ هي: أحوال الإسناد الخبري، وأحوال المسند إليه، وأحوال المسند، وأحوال متعلقات الفعل، والقصر، والإنشاء، والفصل والوصل، والإيجاز والإطناب والمساواة^(١٥).

(١٤) مفتاح العلوم ص ١٦١.

(١٥) الإيضاح ص ١٧.

وعلم المعاني يتقاطع كثيراً مع علم النحو، وبشاركه في بعض الجوانب؛ إلا أن نظرة علم المعاني ومركزاته تختلف عن النحو؛ وإن تشابه معه في بعض الأبواب، فعلم المعاني يهتم بأثر تلك الأبواب في مطابقة الكلام لمقتضى الظاهر^(١٦)، وهو ما أكسبه أهمية بالغة في تحليل الخطاب، وتوجيهه نحو هدفه وغرضه، والمرزباني أورد كثيراً من أخطاء الشعراء في بعض مسائل علم المعاني؛ منها:

أولاً/ الاستفهام:

الاستفهام أحد أنواع الإنشاء الطلبي؛ بل هو من أهم أبواب الإنشاء، لذا قيل: «الاستفهام يحمل النفس على الانتشاء، والمشاعر على التوقد، والقلوب على اليقظة، والعواطف على الاستمتاع، والعقول على الاقتناع، ويريك المعاني في معارض مجلوة، وألوان زاهية، ومذاقات متفاوتة، فتصبح النفوس لوحة شديدة الإحساس تنعكس عليها تلك المعاني، فتقرأها الأسماع والقلوب قبل أن تقرأها الأبصار، ولهذا احتل درس الاستفهام عند البلاغيين والنقاد منزلة الثريا، البلاغيون يرصدون صوره، ويحددون أهدافه، ويقننون دلالاته ومعانيه، والنقاد يكشفون عن أثره في أجناس الأدب وفنون التعبير»^(١٧)، وقد شعر بعض النقاد باختلال الجمل الاستفهامية لدى بعض الشعراء؛ ما دفعهم على الاحتجاج عليهم، وقد ذكر المرزباني بعض تلك الحجاج والمآخذ في الآتي:

قوله (ص ١١٤): «وقوله - أي أبي ذؤيب الهذلي -:

عصاني إليها القلبُ إني لأمره سميعٌ فما أدري أرشدٌ طلائها؟

كان يحتاج أن يقول أغني أم رشد، فنقص العبارة؛ ولعل هذا المآخذ ليس في محله؛ فالمفهوم من البيت أن الشاعر يرى الاشتغال والتفكير في تلك المرأة من الغي، لكن قلبه عصاه في ذلك؛ مما دفعه إلى التساؤل هل ثمة رشد في ميل قلبه وتفكيره نحوها^(١٨).

(١٦) من قضايا البلاغة والنقد عند عبد القاهر الجرجاني ص ٨٨.

(١٧) التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الحكيم (٣/١).

(١٨) أثبت هنا إلى أن النقد الموجه إلى هذا البيت مبني على أحد رأيين ذكرهما النحاة؛ كابن هشام في المغني (١٨/١)، والسيوطي في شرح شواهد المغني (٢٨/١)، كما ذكر صاحب شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية (١٥٤/١) أن هذا البيت شاهد النحاة على حذف المعادل للهمزة؛ في قوله (أرشد طلائها) وكان ينبغي أن يتم الكلام فيقول (أم غي)، إلا أنه قال في آخر كلامه: «وقيل: لا حذف في الكلام؛ لصحة الكلام بدون تقديره»؛ وقد عزا البغدادي في شرح أبيات مغني اللبيب (٢٢/١) هذا الرأي إلى شراح مغني اللبيب؛ ولعله هو الصواب الذي يؤيد ما قلته.

وكقوله (ص ٢٤٥-٢٤٦): «يروى أنّ الأفيش دخل على عبد الملك بن مروان فذكر بيت نُصيب:

أهيمُ بدعد ما حييت وإن أمت فواحننا من ذا يهيمُ بها بعدي؟

فقال: والله لقد أساء قائل هذا البيت... لم تجد الرواة ومن يفهم جواهر الكلام لبيت نصيب هذا مذهباً حسناً». ذكر النقد في تقبيح هذا البيت أنه ما الذي يجنيه من معرفته من يهيم بدعد ويعشقها بعد موته^(١٩)، ويلاحظ هنا أن مأخذ النقد لم يتجه نحو الاستفهام بذاته وإنما إلى سياقه ونسقه الذي جاء فيه.

وكقوله (ص ٢٥٥): «أخبر الهيثم بن عدي، قال لي صالح بن حسان: هل تعرف بيتاً من الشعر نصفه أعرابي في شملة، والنصف الآخر... يتقصّف تقصّفاً؟ قلت: لا والله،... فقال: أف لك، قد كنت أحسبك أجود علماً مما أنت، قلت: وما هو؟ قال: أو ما سمعت قول جميل:

الا أيّها النّوّام ويحكمُ هُبّوا

أعرابيّ والله يهتف في شملة، ثم أدركه اللين وضرع الحب وما يدرك العاشق؛ فقال:

أسألكم هل يقتل الرجل الحبّ

كأنه والله من... العقيق يتفكك». فالملاحظ النقدي هنا على ألفاظ الجملة الاستفهامية وما تحمله من رقة وعذوبة؛ هي بغرض الغزل أخلق وأليق.

وكقوله (ص ٢٥٨): «قال أبو عمرو بن العلاء: عمر بن أبي ربيعة حجّة في العربية، وما تعلق عليه إلا بحرفٍ واحدٍ قوله:

ثم قالوا تحبها قلت بجرّاً عدد القطر والحصى والتراب

وكان ينبغي أن يقول: أحبها؛ لأنه استفهام»^(٢٠).

وكقوله (ص ٢٦١-٢٦٢): «قال ابن أبي عتيق لعمر بن أبي ربيعة في قوله:

بينما يَنْعَتْنِي أَبْصَرْتَنِي دون قيد الميل يَعْذُو بي الأغر

قالت: أتعرفنّ الفتى قلن: نعم قد عرفناه وهل يخفى القمر

^(١٩) ينظر: الكامل (١/١٤٧).

^(٢٠) أجاب عن ذلك الفزاز القيرواني في (ما يجوز للشاعر في الضرورة) ص ٣٣٣، والمظفر العلوي في (نضر الإغريض في نصرة القريض)

أنت لم تنسب بما، إنما نسبتَ بنفسك».

فكل تلك الاستفهامات وقعت ضمن مأخذ النقاد على الشعراء؛ حيث إن بعضها أخذ عليه من جهة التركيب ومخالفته لبناء الجملة الاستفهامية، وبعضها أخذ عليه نشوذه عن سياق الكلام، وعدم ملائمة للمقام، وبعضها أخذ عليه خلوه من الاستفهام مع تطلّب الموقف والسياق ذلك.

ثانياً/ الإطناب:

الإطناب نقيض الإيجاز، وهو «من الأمور النسبية التي يكون تعقلها بالقياس إلى تعقل شيء آخر، فإن الموجز إنما يكون موجزاً بالنسبة إلى كلام أزيد منه، وكذا المطنب إنما يكون مطنباً بالقياس إلى كلام أنقص منه»^(٢١)، إلا أن ذلك لا يعني بأنه غير محدود، حيث إن البلاغيين اشتراطوا في الإطناب شروطاً لا بد وأن تتوفر من أهمها: أن يكون الإطناب متضمناً فائدة وزيادة في المعنى؛ وإلا عُذ ذلك من العيوب، وهو ما أشار إليه النقاد في كثيرٍ من مآخذهم على الشعراء، وقد ذكرها المرزباني في التالي:

كقوله (ص ٢٦٣): «قال عبد الله بن المعتز: عابوا على الأعشى قوله:

وئبْتُ قيساً ولم آته وقد زعموا ساد أهل اليمن

فعابوه بهذا الشك، ويقال: إن قيساً أنكر ذلك عليه؛ فجعل مكان (وقد زعموا): (على تأيه)».

وكقوله (ص ١٠٨): «ومن عيوب الشعر التفصيل، وهو ألا ينتظم للشاعر نسق الكلام على ما ينبغي لمكان العروض،

فيفدّم ويؤخّر؛ كما قال دريد بن الصمة:

ويلغ غميراً إنْ عرضتْ ابنَ عامر فأئيُّ أخ في النائبات وطالب

ففرق بين غمير وابن عامر بقوله: إن عرضت».

وكقوله (ص ٢٩٧-٢٩٨): «ومن عيوب الشعر (الحشو)؛ وهو أن يحشى البيت بلفظ لا يحتاج إليه لإقامة الوزن؛ مثال

ذلك ما قال أبو عدي القرشي:

(٢١) المطول ص ٤٧٩.

نحن الرؤوس وما الرؤوس إذا سَمَتْ في المجد للأقوام كالأذنانِ
فَقوله (للأقوام) حشوٌ لا منفعة فيه، وقال مصقلة بن هبيرة:
أَلَكِّي إلى أهل العراق رسالةً وحُصَّ بها- حُيِّتْ- بكر بن وائل
فَقوله: (حييت) حشوٌ لا منفعة فيه».

وَقوله (ص ١١٧-١١٨): «ومن الأبيات المستكرهة الألفاظ، القلقلة القوافي، الرديئة النسخ ... قول أبي العيال الهذلي:
ذكرتُ أخي فعادوني صداع الرأس والوصب
فذكر الرأس مع الصداع فضلًا، وكقول أوس:
وهم لمقلّ المال أولادُ علّةٍ وإن كان مخضًا في العمومة مخولًا
فَقوله (المال) مع (مقلّ) فضلٌ ... وقول الآخر: الخطيئة:
ألا حَبَدًا هندٌ وأرضٌ بها هندٌ وهندٌ أتى من دوغها النَّأي والبُعدُ
فذكر البُعد مع ذكر النَّأي فضلًا».

وَقوله (ص ٢٩٧):
«ومن عيوب هذا الجنس عكس العيب المتقدم، وهو أن يزيد في اللفظ ما يفسد به المعنى، مثال ذلك قول بعضهم:
فما نطفةٌ من ماءٍ تُخَضُّ عُدَيَّةٌ تُنَمُّعُ من أيدي رُقاة ترومها
بأطيب من فيّها لو أنّك دُفَّتْه إذا ليلةً أسجّت وغارت نجومها
فَقول هذا الشاعر: (لو أنّك دُفَّتْه) زيادة تُوهِم أنه لو لم يذقه لم يكن طيبًا».

ثالثًا/ الحذف والإخلال:

الحذف من أساليب العرب في الكلام، ولا شك فيما يضيفه على الكلام من جمال وبهاء وحسن سبك؛ إذا تضمّن على اختصار في العبارة ووفاء في تأدية معناها، والحذف إذا افتقد هذه الصفة صفة تأدية المقصود؛ فإنه عندئذٍ يقع الإخلال والنقص، وهو الممنوع عند النقاد والبلاغيين، وهو ما رصده المرزباني في التالي:
قوله (ص ٢٩٦-٢٩٧): «ومن عيوب الشعر (الإخلال)؛ وهو أن يترك من اللفظ ما يتمّ به المعنى؛ مثال ذلك قول عبيد الله بن عبد الله بن عتبة بن مسعود:

أعاذلَ عاجلُ ما أشتهي أَحَبُّ من الأكثرِ الرائيث
فإنما أراد أن يقول: عاجلُ ما أشتهي مع القلة أحبُّ إليَّ من الأكثرِ المبطىء، فترك (مع القلة) وبه يتم المعنى.
ومثل ذلك قول عروة بن الورد:
عجبتُ لهم إذ يقتلون نفوسهم ومقتلهم عند الوغى كان أعذراً
فإنما أراد أن يقول: عجبتُ لهم إذ يقتلون نفوسهم في السلم، ومقتلهم عند الوغى أعذر، فترك (في السلم)، ومن هذا الجنس
قول الحارث بن جليزة:
والعيشُ خيرٌ في ظلالِ ل النَّوْكِ ممَّنْ عاش كدًّا
فأراد أن يقول: والعيشُ خيرٌ في ظلالِ النوكِ من العيشِ بكدٍّ في ظلالِ العقل، فترك شيئاً كثيراً، وعلى أنه لو قال ذلك
لكان في هذا الشعر خلل آخر؛ لأنَّ الذي يظهر أنه أراد هو أن يقول: إن العيش الناعم في ظلالِ النوكِ خيرٌ من العيش
الشاق في ظلالِ العقل، فأخلَّ بشيء كثير، ومن هذا الجنس نوع آخر، وهو كما قال بعضهم:
لا يَرْضُون إذا حرَّتْ مشافئهم ولا ترى منهم في الطعن مَيْلًا
وَيَفْشَلُونَ إذا نادى ربيُّهم ألا ارْكَبْ فقد آنستُ أبطالا
الرياء: الطليعة، فأراد أن يقول: (ولا يفشلون)، فحذف (لا)، فعاد المعنى إلى الضدّ.
وكقوله (ص ٢٩٨-٢٩٩): «ومنها (التثليم)، وهو أن يأتي الشاعر بأسماء يقصر عنها العروض؛ فيضطر إلى ثلمها والتقص
منها، مثال ذلك قول أُمَيَّة بن أَبِي الصَّلْت:
لا أرى مَنْ يُعِينِي في حياتي غَيْرَ نَفْسِي إِلَّا بني إِسْرَافِلَ
فالتثليم وقع في قوله (بني إِسْرَافِلَ)؛ أراد أن يقول (بني إِسْرَائِيلَ) إلا أن الوزن والقافية ألجما الشاعر ودفعاه إلى ثلم الكلمة
وحذف بعض حروفها.
... وقال علقمة بن عبدة:
كَأَنَّ إِبْرَيْقَهُمْ ظِيٌّ عَلَى شَرْفٍ مَفْدَمٌ بِسَبَا الْكَتَّانِ مَلْثُومٌ
أراد (بسبائب الكتان)؛ فحذف للعروض، وقال لبيد بن ربيعة:
درس المَنَا مِمَّا لَيْعُ فَبَابِ
أراد المنازل».

وكقوله (ص ٤٣١-٤٣٢): «أنكر على إسحاق قوله:

وليس العجاجة والخافقات تريك المنا برؤوس الأسئل

يريد (المنايا)؛ فلم يستو له في هذا البيت».

رابعاً/ إخراج الكلام خلاف مقتضى الظاهر:

من المعلوم أن لكل كلام مقاماً يجب على المتكلم مراعاته، ولكل مقام من هذه المقامات مقتضيات ظاهرة توجه تلك المراعاة، إلا أنه يحدث في بعض الأحيان أن ينتقل المتكلم من مراعاة تلك المقتضيات الظاهرة إلى مقتضيات أخرى أملاها عليه السياق والحال؛ «وهو باب واسع؛ يشمل كثيراً من الأمور التي يكون فيها تغيير للأسلوب عن مقتضى ظاهر المقام»^(٢٢)، ويكون إخراج الكلام خلاف مقتضى الظاهر في مسائل بلاغية كثيرة؛ من أشهرها: الالتفات، والقلب، والخير، والإظهار محل الإضمار، والإضمار محل الإظهار، والتعبير عن المستقبل بالماضي، وغيرها من المباحث البلاغية، وضابط كل ذلك أن يكون في إخراج الكلام على خلاف مقتضى الظاهر نكتة بلاغية؛ «لأن العدول عن مقتضى الظاهر من غير نكتة تقتضيه؛ خروج عن تطبيق الكلام لمقتضى الحال»^(٢٣)؛ وقد أورد المرزباني بعض الأخطاء التي ارتكبها الشعراء فيما يتصل بهذه المسألة؛ كالالتفات وهو من الظواهر البارزة في الكلام العربي؛ حيث إنه يركز على التنويع في أسلوب الكلام من خلال أنماطه الثلاثة - التكلم، الخطاب، الغيبة -، أو الانتقال من أسلوب إلى أسلوب آخر مباين له في سياق واحد، ولو بحثنا عن مادة هذا المصطلح لوجدناها «تدور في عمومها حول محور دلالي واحد؛ هو التحول أو الانحراف عن المؤلف من القيم أو الأوضاع أو أنماط السلوك»^(٢٤)، لذا يعد الالتفات «ظاهرة أسلوبية تعتمد على انتهاك النسق اللغوي المعروف، وتجاوزة معتمداً على الانزياح من خلال المطابقة، ومن أنواعها: الانتقال من المخاطب إلى المتكلم، ومن الجمع إلى المفرد، أو من زمن الماضي إلى الحاضر»^(٢٥)، ومن الأمثلة التي كررها المرزباني في كتابه حول هذه القضية؛ قوله (ص ٣٠٧): «حدثنا أبو عبد الله إبراهيم بن محمد بن عرفة النحوي، قال: لما أنشد جرير عبد الملك:

أَتَصْحُو بل فؤادك غير صاح

(٢٢) تلوين الخطاب لابن كمال باشا ص ٣١٢.

(٢٣) معاهد التنصيص (١/ ١٨٠).

(٢٤) أسلوب الالتفات في البلاغة العربية للدكتور حسن طبل ص ١١.

(٢٥) قراءات أسلوبية في الشعر الجاهلي للدكتور عبد الله خضر حد ص ٦٠.

قال: بل فؤادك». فقد التفت جرير من الحديث بأسلوب المتكلم إلى أسلوب الخطاب؛ فخطب نفسه على أنه إنسان آخر، ما أوقعه في خطأ سياقي مع الخليفة، فالإلقاء بين يدي الملوك لا يتحمل مثل تلك الأساليب، وإن كانت عربية أصيلة؛ فلكل مقام مقال.

وكالإظهار محل الإضمار وهو أحد الأساليب التي تأتي خلاف مقتضى الظاهر؛ وهو أن يؤتى في الكلام بالاسم الظاهر مع إمكانية حذفه والإضمار عنه^(٢٦)، ويكون مقبولاً إذا تضمن نكتة وفائدة؛ وإلا عُذَّ عيباً وخللاً في الكلام، كما رصده المرزباني؛ في قوله (ص ٤٢٩-٤٣٠): «أخبرني الصولي، قال: ما أحسن عندي أبو سعد المخزومي في قوله:

أشيب ولم أفض الشباب حقوقه ولم يمض من عهد الشباب قديم

لأنه ذكر الشباب في هذا البيت مرتين، وكان يجب أن يغير الأول أو الثاني، وتغيير الثاني أشبه؛ لأنَّ قوله: (ولم يمض من عهد الشباب) قول مَنْ لم يذكر الشباب في صدر بيته؛ ولم يتكلم الحدّاق في هذا إلا برّد ضميرٍ عليه؛ فيقال: ولم يمض منه أو له أو عليه؛ فلو قال: (من عهد عليه قديم) كان أشبه... وللبحتري مثله؛ وهو قوله:

صُنْتُ نفسي عما يُدَيِّسُ نفسي وترَفَعْتُ عن جدّا كلّ جَبَسٍ

حيث ذكر النفس في الموضع الثاني؛ والأمثل له أن يضمها فيقول (عما يُدَيِّسُها)».

المبحث الثالث: مآخذ وحجج علم البيان:

علم البيان أُلصق علوم البلاغة بالإبداع؛ إذ إنه القنطرة التي يجوز منها الأديب من الواقع إلى ساحة الخيال والإبداع، فمن خلاله يتفاوت الأدباء؛ ويتمايز بعضهم عن بعض، فالمعنى قد يكون واحداً؛ إلا أن لكل أديب نصيباً من الإبداع والإجادة، على قدر نصيبه من علم البيان ومهارته فيه، ولعلم البيان أركان ثلاثة: التشبيه، المجاز، الكناية.

أولاً/ التشبيه:

ساق المرزباني مجموعة من المآخذ والحجج التي احتج بها العلماء والنقاد على تشبيهات الشعراء، من حيث بُعد الصورة التشبيهية، وعدم مطابقة المشبه للمشبه به في الصفة التي أرادها الشاعر جامعة بينهما، ومخالفة بعض تلك التشبيهات للقيمة الدلالية لكلمات وألفاظ الصورة التشبيهية، بالإضافة إلى غيرها من الأخطاء التي يمكن عرضها في التالي:

(٢٦) ينظر: بغية الإيضاح (١/١٣٥).

قوله (ص ٤٥): «عيب على النابغة قوله في وصف النعام:

مثل الإماء الغواصي تحمل الحُزْمَا

قال: وقال الأصمعي: إنما توصف الإماء في هذا الموضع بالرواح لا بالغدو، لأنَّ يجئن بالخطب إذا رُحْنَ».

وكقوله (ص ٩٩): «مما يُعاب على قيس بن الخطيم قوله:

كأنها عودٌ بانهٍ قَصِفُ

لأن المرأة إنما تشبّه بالعود المتثني لا بالمتقصف».

وكقوله (ص ١١٠): «من التشبيهات البعيدة التي لم يلطف أصحابها فيها، ولم يخرج كلامهم في العبارة سلساً سهلاً قول

النابغة الذبياني:

تَحْدِي بِهِمْ أَدَمُ كَأَنَّ رِحَالَهَا عَلَقَتْ أُرَيْقَ عَلَى مَتُونِ صَوَارِ

شبّه الرحال الحمر التي على ظهور الإبل بعلق - وهو الدم - على متون بقر الوحش بسبب سهام الصائدين^(٢٧).

وقول زهير بن أبي سلمى:

فَزَلَّ عَنْهَا وَوَأَى رَأْسَ مَرْقَبَةٍ كَمَنْصَبِ الْعِزِّ دَمِي رَأْسَهُ التُّسْكُ

شبّه الشاعر هنا الصقر بعدما أخطأ صيد القطاة واستقر على رأس مكان مرتفع وعليه آثار دم؛ بحجر كان يُذبح عليه في

الجاهلية^(٢٨).

وقول خُفاف بن ثَدْبَةَ:

أَبْقَى لَهَا التَّعْدَاءُ مِنْ عَتَدَاتِهَا وَمَتُونُهَا كَخِيوطَةِ الْكَثَّانِ

والعتدات: القوائم. أراد أنَّ قوائمها دَقَّتْ حتَّى عادت كأنها الخيوط، وأراد ضلوعها، فقال: متونها».

وكقوله (ص ١١٢-١١٤): «ومن الأبيات التي قصّر فيها أصحابها عن الغايات ... قول عدي:

وَلَقَدْ عَدَّيْتُ دَوْسَرَةً كَعَلَاةِ الْقَيْنِ مَذْكَارَا

(٢٧) ينظر: ديوان النابغة الذبياني - شرح الطاهر ابن عاشور - ص ١٠٧.

(٢٨) ينظر: شعر زهير بن أبي سلمى للأعلم الشنتمري ص ٨٦.

والمذكّار: التي تلد الذكران، والميّنات عندهم أمّحد؛ وأراد مدكّرة فلم يتفق له».

وكقوله (ص ١١٧): «وقول المسيّب بن علس:

فَتَسَلَّ حاجَتُها إذا هي أعرضت بِحَمِيصَةٍ سُرْحَ البَدينِ وساع

وكانَ قنطرةً بموضع كُورها مَلَساءُ بين غوامضِ الأنساع

وإذا أَطَفَّتْ بِها أَطَفَّتْ بِكُلِّ نَبِيضِ الفرائصِ مُجَفَّرِ الأضلاع

فكيف تكون خبيصة وقد شبهها بالقنطرة؟ لا تكون إلا عظيمة، وقال: مُجَفَّرِ الأضلاع؛ فكل هذا ينقض ما ذكره من الخُصص».

وكقوله (ص ٣٨١): «وقلت لأبي تمام: أخبرني عن قولك:

كأنَّ بَنى نَبْهانَ يومَ وفاته نَجْومُ سماءِ خَرَّ من بينها البَدُرُ

أردت أن تصف حسن حالهم بعده أو سوء حالهم؟ قال: لا والله إلا سوء حالهم، لأنّ قمرهم قد ذهب؛ فقلت: والله ما تكون الكواكب أحسن ما تكون إلا إذا لم يكن معها قمر».

وكقوله (ص ٣٨٣-٣٨٤): «قال -أي أبو تمام- في مثل ذلك:

عَلَوْا بِجَنُوبٍ مَوْجِداتٍ كَأَنها جُنُوبٌ قُبُول ما لَهْنَ مضاجع

أراد أنهم لا يُغلبون ولا يُصرعون، كما أن القبيلة لا تضطجع، وهذا بعيد جداً من الإحسان».

وكقوله (ص ٤٠٤): «وعابوا قوله -أي أبي تمام-:

خُلِقَ كالمُدّامِ أو كَرَضابِ الـ مسك أو كالعَبير أو كالمَلاب

وقالوا: الناس يَقَعُون من الدُّون إلى الأعلى، وهذا من الأعلى إلى الدُّون، وجعل خلقه كالمُدّام أو المسك، ثم قال: أو كالعَبير أو كالمَلاب^(٢٩)».

(٢٩) المَلاب: الزعفران؛ ينظر: اللسان - مادة: لوب - (٧٤٥/١).

وكقوله (ص ٢٠٦): «أنشد رجل بشاراً وأنا حاضر قول الشاعر:

وقد جعل الأعداء يَنْتَقِصُونَا وَتَطْمَعُ فِيْنَا أَلْسُنٌ وَعِيُونُ

إِلَّا إِنَّمَا لَيْلَى عَصَا خَيْرَانَةٍ إِذَا غَمَزُوها بِالْأُكُفِّ تَلِينُ

قال: فقال بشار: والله لو جعلها عصا مَخَّ أو عصا زيد لما كان إلا مخطئاً مع ذكر العصا».

وكقوله (ص ٢٥٠): «أخبرني محمد بن أبي الأزهر، قال: حدثنا محمد بن يزيد النحوي، قال: حدثت أن الكميت بن زيد

أنشد نصيباً فاستمع له فكان فيما أنشده:

وقد رأينا بها حُوراً مَنْعَمَةً بيضاً تكامل فيها الدُّلُّ والشَّنْبُ

فتنى نصيب خنصره؛ فقال له الكميت: ما تصنع؟ قال: أحصي خطأك؛ تباعدت في قولك: (تكامل فيها الدُّلُّ والشَّنْبُ)؛

هَلَّا قلت كما قال ذو الرمة:

لمياء في شفتيها حُوءٌ لعس... البيت، ثم أنشده في أخرى:

كَأَنَّ الْعُطَامِطَ مِنْ جَزِيهَا أَرَا جِيزُ أَسْلَمَ تَهْجُو غِفَارَا

فقال له نصيب: ما هجئت أسلم غفاراً؛ فاستحيي الكميت وسكت».

وكقوله (ص ٢٦٧): «أنكر على الطرماح قوله يصف ناقه:

تَمْسُحُ الْأَرْضَ مَعْنُونَسٍ مِثْلَ مِثْلَةِ الْبِيَّاحِ الْقِيَامِ

معنونس: ذنب طويل، ومثلاة: واحدة المألي، وهي خرق تمسكها النساء بأيديهن إذا قُمْنَ لِلْبِيَّاحَةِ، والبياح: جمع نوح.

فأفصح بأنَّ الذَّنْبَ يَمَسُّ الْأَرْضَ، وأساء في التشبيه أيضاً».

وكقوله (ص ٢٧٢): «أخبرني محمد بن أبي الأزهر، قال: حدثنا محمد بن يزيد النحوي، قال: حدثت في إسناد متصل أنَّ

أبا النجم أنشد هشاماً:

والشمس قد صارت كَعَيْنِ الْأَحْوَلِ

وذهب عنه الرّوى في الفكر في عين هشام؛ فأغضبه، فأمر به فطرد».

وكقوله (ص ٢٧٥-٢٧٦): «عن الأصمعي أن العجاج دخل على الوليد بن عبد الملك ... فأأنشده:

وقد أراي للغواني مصنيداً ملاءوةً كأن فوقى جلدًا
فقال: مصنيداً وجلدًا! لم تصنع شيئاً... قوله: ملاءوة: مدة من الدهر، والجلد: أن يموت ولد الناقة فتمنع ذرّها فيؤخذ جلد
فصيل فيحشى تبناً- وهو البؤ- فيوضع بين يديها فتكره بعينها وترأمه بقلبيها؛ فتذرّ.

وكقوله (ص ٢٨٤): «وقال أئمن - بن حُرَيم- أيضاً في بشر - بن مروان-:
لو أعطاك بِشْرُ أَلْفِ أَلْفٍ رأى حقاً عليه أن يزيدا
وأعقب مدحتي سرجاً خلنجاً وأبيض جوزجائياً عقودا
فإنا قد وجدنا أمّ بشر كأمّ الأسد مذكاراً ولوداً
فجميع هذا المدح على غير الصواب، وذلك أنه أوماً إلى المدح بالتناهي في الجود أولاً، ثم أفسده في البيت الثاني بذكر
السرج وغيره، ثم ذكر في البيت الثالث ما هو إلى أن يكون ذمّاً أقرب؛ وذلك أنه جعل أمّه ولوداً والناس مجمعون على أنّ
نتاج الحيوانات الكريمة يكون أعسر، ومنه قول الشاعر:
يُعَاثُ الطير أكثرها فراخاً وأمّ الصقر مثلاًت نرور»

وكقوله (ص ٣٠٩): «قال أحمد بن عبيد الله بن عمار: قد سلك قومٌ من شعراء الأعراب الزلل والخطأ في أشعارهم، مع رقة
أذهانهم، وصحة قرائحهم، واقتدارهم على غريب الكلام. فقال رجل منهم يصف رأس بعيره:
ترى شئون رأسيه العواردا مضبورة شبا حدائدًا (٣٠)
ضبر براطيل جالامدا
قال: وما رأيت عالماً إلا وهو يذم هذا القول ويستقبح هذا النسخ».

وكقوله (ص ٢٩٦): «ومن عيوب المعاني أيضاً أن ينسب الشيء إلى ما ليس منه، كما قال خالد بن صفوان:
فإن صورة راقنتك فاخبر فيما أمر مذاق العود والعود أخضر
فهذا الشاعر بقوله: (ربما أمر مذاق العود والعود أخضر) كأنه يوصي إلى أنّ سبيل العود الأخضر في الأكثر أن يكون عذباً
أو غير مرّ؛ وهذا ليس بواجب؛ لأنه ليس العود الأخضر يطعم من الطعوم أولى منه بالآخر».

(٣٠) في كثير من المصادر يروى هذا الشعر هكذا: مضبورة إلى شبا حدائدًا؛ وهو الصواب.

وكقوله (ص ٣٠٢-٣٠٣): «قال محمد بن أحمد بن طباطبا العلوي: ينبغي للشاعر أن يتأمل تأليف شعره وتنسيق أبياته، ويقف على حسن تجاورها أو قبضه؛ فيلائم بينها لتنظم له معانيها، ويتصل كلامه فيها، كقول ابن هرمة: وإني وتركى ندى الأكرمين وقدحي بكفّي زناداً شحاحا كشاركة بيضها بالعراء ومُلبسةً بيضَ أخرى جَناحا وكقول الفرزدق:

وإنك إذ تحجو تقيماً وترتشي سراييلَ قيسٍ أو سُحوقَ العمائم
كُمُهريق ماءٍ بالفلاةِ وغرّةٍ سرابٌ أذاعته رياحُ السمائم
كان يجب أن يكون بيت لابن هرمة مع بيت للفرزدق، وبيت للفرزدق مع بيت لابن هرمة فيقال:
وإني وتركى ندى الأكرمين وقدحي بكفّي زناداً شحاحا
كُمُهريق ماءٍ بالفلاةِ وغرّةٍ سرابٌ أذاعته رياحُ السمائم
ويقال:

فإنك إذ تحجو تقيماً وترتشي سراييلَ قيسٍ أو سُحوقَ العمائم
كشاركةً بيضها بالعراء ومُلبسةً بيضَ أخرى جَناحا
حتى يصحَّ التشبيه للشاعرين جميعاً؛ وإلا كان تشبيهاً بعيداً غير واقع موقعه الذى أريد له».

وكقوله (ص ٣٣٤-٣٣٥): «ومن التناقض قول أبي نواس أيضاً يصف الخمر: كأَنَّ بقايا ما عفا من حباها تفاريقُ شيبٍ في سوادِ عذارٍ فشبهه حباب الكأس بالشيب، وذلك قول جاثق؛ لأن الحباب يشبه الشيب في البياض وحده لا في شيء آخر غيره، ثم قال:

تردّت به ثم انفرى عن أديمها تفريّ ليلٍ عن بياضِ نهارٍ
فالحياب الذى جعله في هذا البيت الثاني كالليل هو الذى في البيت الأول أبيض كالشيب، والخمر التي كانت في البيت الأول كسواد العذار هي التي صارت في البيت الثاني كبياض النهار؛ وليس في هذا التناقض منصرف إلى جهة من العُدْر؛ لأنَّ الأبيض والأسود طرفان متضادّان، وكلّ واحد منهما في غاية البعد عن الآخر، فليس يجوز أن يكون شيء واحد

يوصف بأنه أسود وأبيض؛ إلا كما يوصف الأذكن في الألوان بالقياس إلى كل واحد من الطرفين اللذين هو وسط بينهما؛ فيقال: إنه عند الأبيض أسود وعند الأسود أبيض؛ وليس فيما قاله أبو نواس حال توجب انصراف ما قاله إلى هذه الجهة».

ثانياً/ المجاز:

المجاز هو قسم الحقيقة في كلام العرب، وقد استخدمت العرب المجاز كثيراً، وذلك وفق طرق أشهرها: المجاز المرسل، والاستعارة، ومفهوم المجاز بقسميه يقوم على استخدام اللفظة في غير ما وضعت له من معنى^(٣١)، ويكون استخدام المجاز وفق قواعد وقوانين تنظم ذلك، وهو وإن بُعد عن الحقيقة إلا أنه يخضع لمعايير معينة؛ لا يُتسامح في خرمها، وهو ما حدث هنا؛ إذ ذكر المرزباني العديد من الأخطاء المجازية في مواضع كثيرة من كتابه؛ منها:

قوله (ص ٧٤): «عاب قومٌ على أوس بن حجر قوله:

وذا تَ هَدِمَ عارٍ نَواشِرُها تُصمِتُ بالماءِ تَوَلَّباً جَدِعا

لأنه أفسح الاستعارة بأن سَمَّى الصبيَّ تولباً؛ وهو ولد الحمار، ومثله قول الآخر:

وما رَقَدَ الولدانَ حتى رأيتُهُ على البكرِ يَمْرِيه بساقٍ وحافرٍ

فسمَّى رجلَ الإنسان حافرًا؛ وقالوا: وكل ما جرى هذا المجرى من الاستعارة قبيحٌ لا عذر فيه».

وكقوله (ص ١٢١): «ومن الحكايات الغلقة والإشارات البعيدة قول المثقّب في صفة ناقته:

تقول وقد درأتُ لها وَضِئِي أَهذا دينُه أبدأً وديني

أكلَ الدهرِ حلٌّ وارتحالٌ أما يُبقي عليّ ولا يقيني

فهذه الحكاية عن ناقته من المجاز المبعد للحقيقة، وإنما أراد الشاعر أن الناقة لو تكلمت لأعربت عن شكواها بمثل هذا القول».

وكقوله (ص ٢٨٥): «... لا كما قال ابن هرمة:

نراه إذا ما أبصرَ الضيفَ كلبُهُ يكلِّمه من حُبِّه وهو أعجمٌ

(٣١) ينظر: بغية الإيضاح (٤٥٩/٣).

فإنه أَقْنَى الكلب في قوله: إنه يكلمه، ثم أعدمه إياه عند قوله: إنه أعجم من غير أن يزيد في القول ما يدل على أنَّ ما ذكره إنما أجره على طريق الاستعارة».

وكقوله (ص ٣٤٠): «ذكر العتّابي أبا نواس فقال: هو والله شاعر ظريف، مليح الألفاظ، إلا أنه أفرط في طلب البديع حتى قال:

لَمَّا بدا تُعَلِّبُ الصدود لنا أرسلتُ كَلْبَ الوصال في طلبه»

وكقوله (ص ٣٥٦-٣٥٧): «اختلف أخي إبراهيم بن أبي محمد وابن أخي أحمد بن محمد بن أبي محمد في بيت أبي نواس، ونحن بمر، وكان أحمد مقارناً لعمه إبراهيم في السن، وهو:

رَسَمَ الكَرَى بين الجُفُونِ مُحِيلَ عَقَى عليه بُكَاً عليك طويل

فقال إبراهيم: والله ما هذا بكلام مطبوع ولا محسن، وقال أحمد: لقد أجاد في المعنى وأحسن، ففرضيا بمن يحكم بينهما، واتفقا على مسلم بن الوليد - وكان بمر - فسألاه؛ فقال مسلم: إن كان قول أبي الغدافر العمي:

باضَ الهوى في فؤادي وَفَرَحَ التذكار

حسناً، فإنَّ هذا حسن؛ فحكم لأخي».

وكقوله (ص ٣٨٣): «وقال -أي أبو تمام-:

شاب رأسي وما رأيتُ مشيب الرأسِ إِلَّا من فَضْلِ شَيْبِ الفؤاد

فيا سبحان الله! ما أقبح مشيب الفؤاد! وما كان أجره على الأسماع في هذا وأمثاله.

وكقوله (ص ٣٨٨): وأراد -أي أبو تمام- امتداح عبد الحميد بن جبريل فجعله طيباً في قوله:

شكوتُ إلى الزمانِ نحولَ جسمي فأرشدني إلى عبد الحميد»

وكقوله (ص ٤٠٣): «وقوله - أي أبي تمام -:

لا تسقني ماء الملام فإنني صَبَّ قد استعذبت ماء بكائي

وقالوا: ما معنى ماء الملام؟».

وكقوله (ص ٤٢٤): «وقال أبو تمام:

لو لم تفتّ مسن المجد مذ زمن بالبأس والجود كان المجد قد خرفا

فقال البحتري:

صحبوا الزمان الفرط إلا أنه هرم الزمان وعزّهم لم يهرم

وهذا شبيهه بذاك في قبحه؛ قول حبيب: خرف الزمان، وقول هذا: هرم».

وكقوله (ص ٤٤١): «أخبرني محمد بن يحيى، قال: كنت يوماً عند عبيد الله بن عبد الله بن طاهر، فذكرنا قصيدة ابن الرومي

في أبي الصقر التي أولها:

أَجْنَنْتُ لَكَ الْوَجْدَ أَغْصَانُ وَكُتُبَانُ

فقال عبيد الله: هي دار البطّيح؛ فضحك الجماعة».

وكقوله (ص ١١٦): «وقوله -أي الحطيئة-:

صفوف وما ذيّ الحديد عليهم وبيض كأولاد النعام كثيف

شبه البيض بأولاد النعام، أراد بيض النعام.

وقول لبيد:

ولقد أعوص بالخضم وقد أملأ الجفنة من شحم القل

أراد السنام، ولا يسمى شحماً».

ثالثاً/ الكناية:

الكناية كما هو مشهور؛ هي «لفظ أريد به لازم معناه مع جواز إرادة معناه»^(٣٢)، لكنها لا تخضع لهذا المعيار فحسب، بل إن هنالك جملة من المقاييس والاشتراطات التي نحكم من خلالها على حسن أو قبح الكناية، وتلك المقاييس تبيّن تفوّق نظرة الناقد على نظرة البلاغي؛ فكل الكنايات التي وُجّه لها نقد في كتاب (الموشح) كانت صحيحة من البنية البلاغية،

(٣٢) بغية الإيضاح (٥٣٨/٣).

فالجملة الكنائية فيها كاملة، إلا أنها لا تتلاءم مع سياقها الذي وردت فيه؛ وقد ذكر المرزباني العديد من الكنايات التي لا تتوافق مع السياق؛ مثل:

قوله (ص ٦٤): «قد عاب الناس قول طرفة:

أُسْدُ غَيْلٍ إِذَا مَا شَرَبُوا وَهَبُوا كُلَّ أُمُونٍ وَطَمَرٍ

فقليل: إنما يهبون عند الآفة التي تدخل على عقولهم»؛ فالكناية هنا قول طرفة (وهَبُوا كُلَّ أُمُونٍ وَطَمَرٍ) وهي كناية صحيحة عن الكرم؛ فأولئك القوم يعطون كل ما في أيديهم، لكن في حال شربهم وغياب عقولهم؛ وهو ما أخذه النقد على هذه الكناية، ولو أن الشاعر قال (... فإذا ما سئلوا وهَبُوا كُلَّ أُمُونٍ وَطَمَرٍ) لسلمت كنيائته من هذا النقد.

وقوله (ص ٧٩): «قد عاب بعضهم قول الشماخ:

إِذَا بَلَغْتَنِي وَحَمَلْتِ رَحْلِي عَرَابَةٌ فَاشْرِقِي بَدَمَ الْوَتِينِ

وقال: كان ينبغي أن ينظر لها مع استغنائها عنها؛ فقد قال رسول الله صَلَّى الله عليه وسلم للأَنْصَارِيَّةِ الْمَأْسُورَةُ بِمَكَّةَ، وقد نُجِتَ عَلَى نَاقَةٍ لَهُ، فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنِّي نَذَرْتُ أَنْ نُجُوتَ عَلَيْهَا أَنْ أَنْحَرَهَا، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى الله عليه وسلم: لَبِئْسَ مَا جَزَيْتَهَا؛ فقول الشماخ مخاطباً ناقته (فاشْرِقِي بَدَمَ الْوَتِينِ) كناية صحيحة عن نحرها؛ إلا أن النقد رأوا في ذلك سوء المكافأة، وجزاء الناقة جزاء سَنَمَارٍ، فكيف يقدم الشماخ على نحر ناقته بعد أن أوصلته إلى ممدوحه عَرَابَةٌ الْأَوْسِيِّ.

وقوله (ص ٦٣): «ومما استضعف من معانيه قوله -أي الأعشى-:

فَرَمِيْتُ غَفْلَةً عَيْنَهُ عَنْ شَاتِيهِ فَأَصْبَتُ حَبَّةَ قَلْبِهَا وَطَحَالَهَا

وقد عابه قوم بذلك، لأنهم رأوا ذكر القلب والفؤاد والكبد يتردد كثيراً في الشعر عند ذكر الهوى والمحبة والشوق، وما يجده المغمم في هذه الأعضاء من الحرارة والكرب، ولم يجدوا الطحال يستعمل في هذه الحال؛ إذ لا صنع له فيها، ولا هو مما يكتسب حرارة وحركة في حزن ولا عشق، ولا برداً وسكوناً في فرح أو ظفر؛ فاستهجنوا ذكره».

وقوله (ص ١٦٠): «ومما يعدّ على جرير قوله:

أَتَوَعَّدُنِي وَرَاءَ بَنِي رِيَّاحٍ كَذَبْتَ لَتَقْصُرَنَّ يَدَاكَ دُونِي

فقال له بنو كليب: ما هجانا أحد قط أشدّ مما هجوتنا به؛ حين استوى لك أن تقول وراء بني كليب، فرغبت عن آرائك إلى أعمامك»؛ فكناية جرير (لَتَقْصُرَنَّ يَدَاكَ دُونِي) كناية صحيحة عن جبن وضعف ذلك الرجل، وعدم استطاعته الوصول

إلى جرير فضلاً عن أن يؤذيه، إلا أنه أخذ على سياق تلك الكناية تجاوز الشاعر قومه ونسبه القريب (بني كليب) إلى نسبه البعيد (بني رياح) والافتخار بحمايتهم له من دون قومه.

وقوله (ص ١٧٨): «...مدحه الأخطل فقال:

نعم المجيز سماك من بني أسد بالمرج إذ قتلت جيرانها مضر
قد كنت أحسبه قيناً وأنبؤه فاليوم طير عن أثوابه الشرر

...فقال سماك: يا أخطل؛ أردت مدحى فهجوتني؛ كان الناس يقولون قولاً فحقيقته؛ فقول الأخطل (فاليوم طير عن أثوابه الشرر) كناية عن القوة والبأس؛ إلا أنه أفسدها بقوله (كنت أحسبه قيناً...) مؤكداً بذلك ما كان يشيع بين الناس من ضعف الممدوح وقلة حيلته؛ ما جعل الممدوح قبل النقاد يأخذ عليه ذلك الإقرار.

وقوله (ص ٢٧٠): «وفد عبد الله بن عمر العبلي على هشام بن عبد الملك فأجازه بمائتي دينار، ثم مرّ بالوليد بن يزيد وهو ولي عهد هشام فقال له:

يا بن الخليفة للخليفة والخليفة عن قليل

فبلغ هشاماً فغضب، وأرسل خلفه، فزّد من الطريق؛ فقول الشاعر (والخليفة عن قليل) كناية تحمل في طبائه بشرى الخلافة للوليد بن يزيد؛ إلا أنها أيضاً تحمل نعيّاً للخليفة هشام بن عبد الملك بقرب موته.

وقوله (ص ٢٩٤): «وفد ابن مطير الأسدي على معن بن زائدة لما ولي اليمن وقد مدحه، فلما دخل عليه أنشده:

أتيتك إذ لم يبق غيرك جابر ولا واهب يعطي الله والربائب

فقال له معن: يا أخا بني أسد؛ ليس هذا بالمدح؛ فقول الشاعر (يعطي الله والربائب) كناية عن كرم معن وكثرة ما يعطيه للمدحيين؛ إلا أن الشاعر ساق كنياته في مقام يشعر بفناء وانعدام الباذلين الذين لم يبق منهم سوى الممدوح، ولو أنه بقي منهم أحد لذهب إليه الشاعر دون الممدوح.

وقوله (ص ٣٨٨): «وقال -أي أبو تمام- في هذه القصيدة:

ولا تجعل جوائك فيه لي لا فأكتب ما رجوت على الجليل

وإنما مضى المثل بالكتابة على الماء، فلم يصنع في ذكر الجليد شيئاً؛ فأبو تمام أراد أن يعبر عن عدم انتفاعه بالرقم والكتابة على الماء؛ وهو مما تكيي العرب به في عدم حصول المنفعة وانعدام الفائدة، إلا أن أبا تمام استبدل الماء بالجليد ليساير قافية القصيدة؛ وهو ما أخذه النقد عليه.

المبحث الرابع: حجج علم البديع

يشتمل علم البديع على العديد من المحسنات الكلامية، وكل محسن منها يخضع لقاعدة معينة، وعلاقة ارتباط خاصة، وأي خطأ في هذه القاعدة أو تلك العلاقة؛ ينتج عنه عيبٌ يلحق بالكلام، فكم من ألفاظٍ جزلةٍ ومعانٍ شريفةٍ؛ أحالها سوء استخدام المحسن البديعي إلى كلامٍ رديٍّ مرفوض، وهذا الذي تهدف الدراسة الوقوف عليه هنا؛ من خلال ما ذكره المرزباني من احتجاج على بعضٍ من الصور البديعية؛ كالجناس، وهو أن تتفق ألفاظ الكلمتين ويختلف معناهما؛ سواء كان الاتفاق بين اللفظين تاماً أو غير تام^(٣٣)، وأفضل أنواع الجناس ما يرد عفو الخاطر دون تطلب أو تكلف؛ وإلا وقع الكلام في دائرة التصنع ومطاردة ذلك الجناس، مما يُعَدُّ عيباً من عيوب تأليف الكلام، وقد نبّه المرزباني إلى ذلك؛ كقوله (ص ٣٨٥): «فمن ابتداءاته المذمومة قوله -أي أبي تمام-:

خُشِنَتْ عليه أختُ بني حُشَيْن

وهذا الكلام لا يشبه خطاب النساء في مغازلتهم، وإنما أوقعه في ذلك محبته هاهنا للتجنيس، وهو بهجاء النساء أولى».

وكالطباق والمقابلة، وهما من المصطلحات البديعية التي تدور كثيراً في كتب البلاغة والأدب، والعلاقة التي يُنبِيان عليها هي التضاد؛ فالطباق أن ترد كلمة وضدها، والمقابلة أن ترد كلمتان فأكثر مع ما يضادها^(٣٤)، هذا هو الوجه الصحيح لإيراد الطباق والمقابلة، ولكن يحدث أحياناً بأن يُورد المتكلم ألفاظاً يظن أن بينهما تضاداً ومقابلة؛ فلا يتأتى له ذلك، ما يُلحق بالكلام عيباً وخللاً؛ وقد أشار المرزباني إلى ذلك؛ بقوله (ص ١٠٧): «ومن عيوب المعاني فساد المقابلات؛ وهو أن يضع الشاعر معنى يريد أن يقابله بآخر، إمّا على جهة الموافقة أو المخالفة، فيكون أحد المعنيين لا يخالف الآخر ولا يوافقه؛ مثال ذلك قول أبي عدي القرشي:

يا بَنَ خَير الأَخيار من عبد شمس أنت زين الدُّنيا وعَيْثُ الجنود

(٣٣) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية للدكتور أحمد مطلوب (٥١/٢).

(٣٤) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية للدكتور أحمد مطلوب (٦٦/٣)، (٢٨٤/٣).

فليس قوله: (غيب الجنود) موافقاً لقوله: (زين الدنيا) ولا مضاداً، وذلك عيب.

ومنه قول هذا الرجل أيضاً في مثل ذلك:

رحماء بذى الصلاح وضراً بُونُ قُدماً لهامة الصنديد

فليس للصنديد فيما تقدم ضد ولا مثل، ولعله لو كان مكان قوله الصنديد الشّرير كان ذلك جيداً، لقوله: ذو الصلاح.

وللعدول عن هذا العيب غير الرواة قول امرئ القيس:

فلو أنها نَفْسٌ تموت سَوِيَّةً ولكنها نفس تساقط أنفسا

فأبدلوا مكان سوية جميعه، لأنها - في مقابلة تساقط أنفسا - أليق من سوية».

وكحسن التعليل، وهو أن يكون هناك أمر وسبب معلوم لحدوث بعض الظواهر الطبيعية، لكن المتكلم يزعم لذلك سبباً

آخر من باب الظرافة^(٣٥)، وقد وقف المرزباني على ذلك بقوله (ص ٥٠): «قال: وعابوا عليه قوله -أي زهير- في الضفادع:

يُخْرِجْنَ من شَرِبَاتٍ ماؤَها طَحْلٌ على الجذوع يَخْفَنُ الغَمَّ والغرقا

لأن الضفادع لا تخرج من الماء لأنها تخاف الغم والغرق؛ وإنما تطلب الشطوط لتبيض هناك وتفرخ».

ونلاحظ هنا أن المرزباني لم يوفق في مأخذه هذا؛ وزهير خرج بالكلام مخرج حسن التعليل وقد أصاب في ذلك، إلا أن

المرزباني قاس الأمر بمقاييس الحقائق؛ وهو ما لا ينبغي في مثل هذا المقام، خاصة أنه يرد كثيراً في الأشعار.

وكالجمع والتقسيم، وهو جمع متعدد تحت حكم، ثم تقسيمه، أو تقسيمه ثم جمعه^(٣٦)، وهو من فنون البديع التي تكسب

الكلام ثراءً وإيضاحاً، وأكثر ما يُستخدم هذا النوع البديعي في الكلام المبهم والمطلق الذي يحتاج إلى شرح وتقييد، ولكن

يحدث أحياناً سوء تقدير في قسمة الكلام؛ ما حدا بالمرزباني إلى التنويه إلى ذلك؛ بقوله (ص ١٠٥): «ومن عيوب الشعر

فساد القسم؛ وذلك يكون إما أن يكررها الشاعر أو يأتي بقسمين أحدهما داخل تحت الآخر في الوقت الحاضر، أو يجوز

أن يدخل أحدهما تحت الآخر في المستأنف، أو أن يدع بعضها فلا يأتي به.

فأما التكرير فمثل قول هذيل الأشجعي:

(٣٥) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية للكتور أحمد مطلوب (٢٩٨/٢).

(٣٦) بغية الإيضاح للصعدي (٦٠٥/٤).

فما برحت تومي إليه بطرفها وتومض أحياناً إذا خصمها غفل
لأنّ تومض وتومي بطرفها متساويان في المعنى.
وأما دخول أحد القسمين في الآخر فمثل قول أحدهم:
أبادرُ إهلاكك مستهلك لمالي أو عبث العابث
فعبث العابث داخل في إهلاك مستهلك.
ومثل قول أمية بن أبي الصلت الثقفي:
لله نعمتنا تبارك ربنا ربّ الأنام وربّ من يتأبّد
فليس يجوز أن يكون أمية أراد بقوله من يتأبّد الوحش؛ وذلك أن (من) لا يقع على الحيوان غير الناطق؛ وعلى هذا فمن
يتوخش داخل في الأنام أيضاً.
وأما أن يكون القسمان مما يجوز دخول أحدهما في الآخر فمثل قول أبي عدي القرشي:
غير ما أن أكون نلت نوالاً من نداها عفو ولا مَهْيَباً
فالعفو قد يكون مَهْيَباً. والمهني قد يجوز أن يكون عفواً.
وقد ضحك من أنوك سأل مرة، فقال: علقمة بن عبدة جاهلي أو من بنى تميم؟
فلأنّ الجاهلي قد يكون من بنى تميم ومن بنى عامر؛ والتميمي يكون جاهلياً وإسلامياً؛ ما عيب وضحك به.
ومن ذلك قول عبد الله بن سليم الغامدي:
فهبطت غيثاً ما تفرّج وحشه من بين سِرْبِ ناوي وكنوس
ناوي: سمين؛ يقال: نوا أي سمن. والسمين يجوز أن يكون كانساً أو راتعاً، والكانس يجوز أن يكون سميناً أو هزياً.
وأما القسم التي يترك بعضها مما لا يحتمل تركه، فمثل قول جرير في بني حنيفة:
صارت حنيفة أثلاثاً فنلثهم من العبيد وثلث من موالها
وبلغني أنّ هذا الشعر أنشد في مجلس، ورجل من بني حنيفة حاضر فيه، فقبل له: من أيّهم أنت؟ فقال: من الثلث الملغى
ذكره».

والمبالغة، وهي أن يُدعى لوصف بلوغه في الشدة أو الضعف حداً مستحيلاً أو مستبعداً؛ لئلا يُظنّ أنه غير متناهٍ في الشدة
أو الضعف، وتتنحصر في: التبليغ، والإغراق، والغلو؛ لأن المدعى للوصف من الشدة أو الضعف إما أن يكون ممكناً في

نفسه أو لا، الثاني: الغلو، والأول إما أن يكون ممكناً في العادة أيضاً أو لا، الأول: التبليغ، والثاني: الإغراق^(٣٧)، فالبلاغيون قسموا المبالغة إلى: مقبولة، أو غير مقبولة وهي التي يتم فيها ادعاء أمر يستحيل وقوعه عقلاً وعادة؛ وهو ما رصده المرزباني لدى بعض من الشعراء، من ذلك:

قوله (ص٥٦): «أدركت الناس وهم يزعمون أن أكاذب بيت قالته العرب في الجاهلية قول أعشى بن قيس بن ثعلبة: لو أسندت ميتاً إلى نخرها عاش ولم يُنْقَل إلى قابر».

وقوله (ص٩٦): «أنكر قوم من أهل العلم على مهلهل قوله: فلولاً الريح أسمع أهل حَجْرٍ صليل البيض تُفَرِّع بالذكور وقالوا: هو خطأ وكذب من أجل أن بين موضع الوقعة التي ذكرها وبين حَجْرٍ مسافة بعيدة جداً. وكذلك يقولون في قول النمر بن تولب:

أبقى الحوادث والأيام من نمر أسبأ سيفٍ قديمٍ إثره باد
تَظَلُّ تَحْفَرُ عنه إن ضَرَبَتْ به بَعْدَ الدَّرَاعَيْنِ والسَّاقَيْنِ والهادي
وكذلك قول أبي نواس:

وأخفت أهل الشرك حتى إنه لتَهَابَكَ النُّطْفُ التي لم تُخْلَقِ
وكذلك بيت الأعشى:

لو أسندت ميتاً إلى نخرها عاش ولم يُنْقَل إلى قابر
وكذلك بيت أبي الطمّحان القيني:

أضاءت لهم أحسابهم ووجوههم دُجَى الليل حتى نظم الجزع ثاقبه».

وقوله (ص٩٨): «كنا نستشنع قول قيس بن الخطيم:

طعنن ابن عبد القيس طعنة ثائرٍ لها نقدٌ لولا الشُّعاعُ أضاءها

ملكنت بها كفي فأخترت فتَقَّها يُرى قائمٌ من خلفها ما وراءها
حتى أنشدني أبو عبيدة:

(٣٧) بغية الإيضاح للصعدي (٦١٢/٤).

ضربته في الملتقى ضربةً فزال عن منكبه الكاهلُ
فصار ما بينهما فجوةً يمشى بها الرامح والنابلُ
فكان هذا أعظم وصفاً. وحدثني عبد الله بن محمد بن أبي سعيد، وأحمد بن محمد المكي، ومحمد بن إبراهيم؛ قالوا: حدثنا أبو العيلاء، قال: سمعت الأصمعي يقول: أتيت شعبة بن الحجاج فأنشدني لقيس بن الخطيم:
طعنْتُ ابنَ عبد القيس طعنةً ثائرٍ
وذكر البيتين. وضحك شعبة، ثم قال: والله ما طعنه، ولكنه نقب في جنبه درباً».

وقوله (ص ١٣٨): «للفرزدق في شعره افتخار بعيد المعنى لا وجه له، من ذلك...:
ولو أنَّ أُمَّ الناسِ حواءَ حاربتُ تميمَ بن مُرٍّ لم تحُدْ من يُجيرِها
فينبغي أن يكون جرير حين سئل عن شعره فقال: كَذَّاب، إنما عني هذا من شعره وأشباهه. وقد قال ما يعلم أنه كذب:
أبت عامرُ أن يأخذوا من أسيركم مئيتَ من الأسرى لهم عند دارم
يعني بالأسير حاجب بن زرارة، أسره بنو عامر يوم جبلة ولم تأسر بنو دارم يومئذ منهم أحداً، وقد زعم أنهم مئون».

وقوله (ص ٣٣٤): «الفرق بين الممتنع والمتناقض أنَّ المتناقض لا يكون، ولا يمكن تصوّره في الوهم، والممتنع لا يكون ويجوز أن يتصوّر في الوهم. ومما جاء في الشعر- وقد وضع الممتنع فيه فيما يجوز وقوعه- قول أبي نواس:
يا أمينَ الله عِشْ أبداً دُم على الأيام والزمن
فليس يخلو هذا الشاعر من أن يكون تفاءل لهذا الممدوح بقوله: (عش أبداً) أو دعا له، وكلا الأمرين بما لا يجوز مستقيح. ولعل معترضاً أن يعترض هذا القول بأن يجعل هذا القول غلوّاً يلزمنا تجويزه كما أصلنا تجويز الغلوّ في الشعر واستجادته؛ فالفرق بين هذا الباب وباب الغلوّ أنَّ مخارج الغلوّ إنما هي على (يكاد)، وليس في قول أبي نواس: (عش أبداً) موضع يحسن فيه (يكاد)؛ لأنه لا يحسن على مذهب الدعاء أن يقال: يا أمين الله تكاد تعيش أبداً».

الخاتمة

انتهت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ من أهمها:

- معيارية البلاغة: حيث أثبتت أن كثيراً من المباحث البلاغية تمتلك معيارية واضحة للأديب قبل الناقد، ما يعطي الأديب فرصة كافية لمراعاة تلك القواعد البلاغية، كما أنها كشفت أمراً ملحوظاً لدى بعض النقاد؛ وهو أن شدة تمسكه بهذه المعيارية أفضت به إلى الانغلاق عليها، ومصادرة بعض جوانب الإبداع لدى الأدباء، وتخطئة كثير من الصور البلاغية التي تحتمل تأويلاً آخر غير الذي فهمه الناقد.

- هذه المادة تتيح وتسنع بدراسة تصب في حقل نقد النقد؛ وهو أشبه ما يكون بنقضٍ لأحكام النقاد التي أصدروها، ما يعني أن المجال يتسع لمراجعة تلك النقادات والمآخذ.

- تنوع النقد البلاغي في مادة الدراسة (كتاب الموشح).

- غياب شخصية المرزباني في كثير من الآراء النقدية واكتفاؤه في كثير من الأحيان بالنقل فقط.

- أهمية علم البلاغة باعتباره أحد أكثر الأدوات استخداماً من قبل النقاد؛ حيث احتلت البلاغة مساحة كبيرة في النقد الذي نقله المرزباني.

- لا تخلو بعض الآراء النقدية في الكتاب من الخطأ والذي يحتاج إلى تصويب؛ لأنه - كما يبدو - صدر وفق أهواء شخصية، وهو ما يعزز بدوره من فكرة الدعوة إلى دراسة نقد النقد في الموشح.

- غياب كثير من الأخطاء البلاغية التي وقع فيها الشعراء وذكرها المرزباني في كتابه الموشح عن المؤلفات البلاغية سواء على سبيل التحليل أم العرض والاستشهاد.

- كتاب (الموشح) للمرزباني موسوعة نقدية ضخمة، ذو قيمة علمية كبيرة؛ والمجال فيه يتسع للعديد من الدراسات: كدراسة النقد النحوي، والنقد الصرفي، والنقد العروضي.

المصادر والمراجع:

- ١- ابن كمال باشا، أحمد بن سليمان ت ٩٤٠هـ. (١٤٢١هـ). تلوين الخطاب. تحقيق: الدكتور عبد الخالق بن مساعد الزهراني. الجامعة الإسلامية. المدينة المنورة.
- ٢- الأنصاري، عبدالله بن يوسف بن هشام. (١٩٨٥م). مغني اللبيب عن كتب الأعراب. تحقيق: د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. ط ٦. دار الفكر. بيروت.
- ٣- البغدادي، عبد القادر بن عمر ت ١٠٩٣هـ. (١٣٩٣هـ). شرح أبيات مغني اللبيب. المحقق: عبد العزيز رباح؛ أحمد يوسف دقاق. ط ٢. دار المأمون للتراث. بيروت.
- ٤- التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر. (١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م). المطول. تحقيق: الدكتور عبد الحميد هنداي. ط ٣. دار الكتب العلمية. بيروت.
- ٥- الجناحي، حسن بن إسماعيل بن حسن بن عبد الرازق ت ١٤٢٩هـ. (١٤٠٢هـ - ١٩٨١م). من قضايا البلاغة والنقد عند عبد القادر الجرجاني. مركز النخب العلمية.
- ٦- حمد، الدكتور عبد الله خضر. (د.ت). قراءات أسلوبية في الشعر الجاهلي. شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع. الأردن.
- ٧- الحنبلي، عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري ت ١٠٨٩هـ. (١٤٠٦هـ). شذرات الذهب في أخبار من ذهب. تحقيق: تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، محمود الأرناؤوط. دار ابن كثير. دمشق.
- ٨- الذبياني، النابغة. (١٩٧٦م). ديوان النابغة الذبياني. جمع وتحقيق وشرح: الطاهر ابن عاشور. الشركة التونسية للتوزيع. تونس - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر.
- ٩- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس ت ١٣٩٦هـ. (٢٠٠٢م). الأعلام. ط ١٥. دار العلم للملايين. بيروت.
- ١٠- السبكي، أحمد بن علي بن عبد الكافي ت ٧٧٣هـ. (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م). عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح. تحقيق: الدكتور خليل إبراهيم خليل. ط ١. دار الكتب العلمية. بيروت.
- ١١- السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي. (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م). مفتاح العلوم. تحقيق: نعيم زرزور. ط ٢. دار الكتب العلمية. بيروت.
- ١٢- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر ت ٩١١هـ. (١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م). شرح شواهد المغني. تعليق: الشيخ محمد محمود ابن التلاميذ المركزي الشنقيطي. لجنة التراث العربي.

- ١٣- شُرَّاب، محمد بن محمد حسن. (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٧م). شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية. مؤسسة الرسالة. بيروت.
- ١٤- الشنتمري، الأعلَم. (١٣٩٠هـ - ١٩٧٠م). شعر زهير بن أبي سلمى. تحقيق: د. فخر الدين قبّابة. دار الآفاق الجديدة. بيروت.
- ١٥- الصعدي، عبد المتعال. (١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م). بغية الإيضاح للتلخيص المفتاح في علوم البلاغة. ط ١٧. مكتبة الآداب. القاهرة.
- ١٦- طبل، الدكتور حسن. (١٤١٨هـ - ١٩٩٨م). أسلوب الالتفات في البلاغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة.
- ١٧- العباسي، الشيخ عبد الرحيم بن أحمد ت ٩٦٣هـ. (١٣٦٧هـ - ١٩٤٧م). معاهد التنصيص على شواهد التلخيص. عالم الكتب. بيروت.
- ١٨- العلوي، المظفر بن الفضل ت ٦٥٦هـ. (د.ت). نضرة الإغريض في نصرة القريض. تحقيق: الدكتورة نعي عارف الحسن. مجمع اللغة العربية. دمشق.
- ١٩- قِيَّاض، محمد جابر. (١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م). البلاغة والفصاحة. ط ١. دار المنارة. جدة.
- ٢٠- القزويني، محمد بن عبد الرحمن بن عمر. (١٩٩٨م). الإيضاح في علوم البلاغة. ط ٤. دار إحياء العلوم. بيروت.
- ٢١- القيرواني، محمد بن جعفر القزاز ت ٤١٢هـ. (د.ت). ما يجوز للشاعر في الضرورة. حققه وقدم له وصنع فهرسه: الدكتور رمضان عبد التواب؛ الدكتور صلاح الدين الهادي. دار العروبة. الكويت.
- ٢٢- كحالة، عمر رضا. (١٤١٤هـ - ١٩٩٣م). معجم المؤلفين. ط ١. مؤسسة الرسالة. بيروت.
- ٢٣- المبرد، محمد بن يزيد ت ٢٨٥هـ. (١٤١٧هـ - ١٩٩٧م). الكامل في اللغة والأدب. المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط ٣. دار الفكر العربي. القاهرة.
- ٢٤- المرزباني، محمد بن عمران بن موسى ت ٣٨٤هـ. (د.ت). الموشح مآخذ العلماء على الشعراء في عدة أنواع من صناعة الشعر. تحقيق: علي محمد البجاوي. نخضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع. مصر.
- ٢٥- المطعني، عبد العظيم إبراهيم. (١٤٣٢هـ - ٢٠١١م). التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الحكيم. ط ٣. مكتبة وهبة. القاهرة.
- ٢٦- مطلوب، أحمد. (١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م). معجم المصطلحات البلاغية وتطورها. مطبعة المجمع العلمي العراقي.

ملحق (١)

الإحصاء الإجمالي للشواهد البلاغية

المسألة البلاغية	عدد الشواهد
التعقيد	٥
الغربة	٤
التنافر	١١
مخالفة القياس اللغوي	٨
الاستفهام	٧
الإطناب	٩
الحذف والإخلال	٩
إخراج الكلام خلاف مقتضى الظاهر	٣
التشبيه	٣٥
المجاز	١٦
الكناية	٩
المحسنات البديعية	٢٦

ملحق (٢)

الإحصاء التفصيلي للشواهد البلاغية

شواهد الفصاحة
التعقيد
فلو أني شهدت أبا معاذ غداة غدا بمهجته يفوق فديث بنفسه نفسي ومالي وما ألوک إلا ما أطيئ
فلما خشيت الموت والعجز ممسك على رغبه ما أثبت الجبل حافزه
وما مثله في الناس إلا مملكا أبو أمه حي أبوه يقاربه
كان أصوات من إياها بنوا أواخر الميس أصوات الفراريج
«فلمست بمتلوج و لا بمعلج
بنهكة ذي قرني و لا بحقلد
حلفت بما أرقلت نحوه هزجلة خلقتها شيطم
وما شبرقت من تنوينة بما من وحي الجن ززم
التنافر

سَلْتُ فَسَلْتُ ثُمَّ سَأَلْتُ سَلِيلَهَا فَأَتَى سَلِيلُهَا سَلِيلَهَا	يا سَرْخَةُ المَاءِ قَدْ سُدَّتْ مَوَارِدُهُ أَمَا إِلَيْكَ طَرِيقُ غَيْرِ مَسْدُودِ
لِحَائِمٍ خَامٍ حَتَّى لَا حَيَاةَ بِهِ نَحْنُ إِذْ عَنِ طَرِيقِ المَاءِ مَطْرُودِ	أَفْرِغْ أَخَاكَلْبٍ وَأَفْرِغْ أَفْرِغْ أَخْطَأْتُ وَجْهَ الْحَقِّ فِي التَّطَخُّطِ
أَمَّا وَرَبُّ الرَّاغِبَاتِ الْوُفْعُ يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الْجِبَالِ الشَّمْعُ	يُزْزِنُ بَيْتَ اللَّهِ عِنْدَ الْمُصْرَخِ لَتَتَطَخَّنَ بِرِشَاءٍ مِطْخِ
مَاءٌ سِوَى مَائِي يَا بَنَ الْفُنْشَخِ أَوْ لَتَجِيئَنَّ بُوْشَى بَخِ بَخِ	مِنْ كَيْسٍ ذِي كَيْسٍ مَتَوَّيْ مُتَفَخِ قَدْ ضَمَّهُ حَوْلِينَ لَمْ يُسْتَفَخِ
ضَمَّ الصَّمَالِيخِ صَمَاحَ الْأَصْلَخِ	تَرَاغَعَ الْعَرْزُ بِنَا فَأَرْفَقْنَا
تَقَاعَسَ الْعَرْزُ بِنَا فَأَقْعَنْسَسَا	مُخَالَفَةُ الْقِيَاسِ اللَّغْوِي
مَهْلًا أَعَادَلْ قَدْ جَرَبْتُ مِنْ خُلُقِي أَنِي أَحْوَدُ لَأَقْوَامٍ وَإِنْ ضَنَّوَا	الْحَمْدُ لِلَّهِ الْعَلِيِّ الْأَجَلِ
لَهَا أَشَارِيرُ مِنْ لَحْمٍ تَبَيَّرَهُ مِنَ التَّعَالِي وَوَحْزُ مِنْ أَرَانِيهَا	و مِنْهَلٍ لَيْسَ بِهِ خَوَازِئُ وَلِضَفَادِي جَمَّةٌ نَقَائِقُ
فَلَسْتُ بِبَاتِيهِ وَلَا أَسْتَطِيعُهُ وَلَكِ اسْقِنِي إِنْ كَانَ مَأْوُكَ ذَا فَضْلِ	دَائِرُ لِسْعَدَى إِذْهُ مِنْ هَوَاكََا
بَكَتْ عَيْنِي وَحَقَّقْ لَهَا بَكَاهَا وَمَا يُغْنِي الْبَكَاءُ وَلَا الْعَوِيلُ	سَيَغْنِيَنِ الذِّى أَعْنَاكَ عَنِي فَلَا فَقْرَ يَدُومُ وَلَا غِنَاءُ
الاستفهام	عَصَانِي إِلَيْهَا الْقَلْبُ إِنِّي لِأَمْرِهِ سَمِيعٌ فَمَا أَذْرِي أُرْشِدَ طِلَاحُهَا؟
أَهْيُمُ بِدَعْدٍ مَا حَبِيبٌ وَإِنْ أُمْتُ فَوَاحِزْنَا مَنْ ذَا يَهَيِّمُ بَهَا بَعْدِي؟	أَلَا أَيُّهَا النَّوَامُ وَبِحُكْمٍ هُبُوا
أَسْأَلُكُمْ هَلْ يَقْتُلُ الرَّجُلُ الْحُبَّ	ثُمَّ قَالُوا تَحْبِهَا قَلْتُ بَهْرًا عَدَدَ الْقَطْرِ وَالْحَصَى وَالتَّرَابِ
بَيْنَمَا يَنْعَتَنِي أَبْصَرْتَنِي دُونَ قَيْدِ الْمِلِّ يَغْدُو بِي الْأَغْرُ	قَالَتْ: أَتَعْرِفُنَ الْفَتَى قَلْنَ: نَعَمْ قَدْ عَرَفْنَاهُ وَهَلْ يَخْفَى الْقَمَرُ
الإطناب	

وَنُبْتُ قَيْسًا وَلَمْ آتِهِ وَقَدْ زَعَمُوا سَادَ أَهْلَ الْيَمَنِ
وَبَلَغَ نَمِيرًا إِنْ عَرَضْتَ ابْنَ عَامِرٍ فَأَيُّ أَخٍ فِي النَّاتِبَاتِ وَطَالِبِ
نَحْنُ الرُّؤُوسُ وَمَا الرُّؤُوسُ إِذَا سَمَتْ فِي الْمَجْدِ لِلْأَقْوَامِ كَالْأَذْنَابِ
أَلَيْكُنِي إِلَى أَهْلِ الْعِرَاقِ رِسَالَةٌ وَلِخَصٍّ بِهَا - حَيِّيتَ - بَكْرُ بْنُ وَائِلِ
ذَكَرْتُ أَخِي فَعَاوِذَنِي صَدَّاعَ الرَّأْسِ وَالْوَصْبِ
وَهُمْ لَمَقَلِّ الْمَالِ أَوْلَادُ عَلِيٍّ وَإِنْ كَانَ مَخْصَصًا فِي الْعُمُومَةِ مَخْوَلًا
أَلَا خَبَدًا هَنْدًا وَأَرْضًا بِهَا هَنْدٌ وَهَنْدٌ أَتَى مِنْ دَوْحِهَا النَّأْيُ وَالْبُعْدُ
فَمَا نَطْفَةٌ مِنْ مَاءٍ تُخْضِ عُذْبِيَّةً تُنَمِّعُ مِنْ أَيْدِي رُقَاةِ تَرُومِهَا
بِأَطْيَبِ مِنْ فِيْهَا لَوْ أَنَّكَ دَفَنْتَهُ إِذَا لَيْلَةٌ أَشْجَتْ وَغَارَتْ نَجُومُهَا
الحذف والإخلال
أَعَاذَلْ عَاجِلٌ مَا أَشْتَهِي أَحَبُّ مِنْ الْأَكْثَرِ الرَّائِثِ
عَجِبْتُ لَهُمْ إِذْ يَقْتُلُونَ نَفُوسَهُمْ وَمَقْتُلُهُمْ عِنْدَ الْوَعْيِ كَانَ أَغْدَرًا
وَالْعَيْشُ خَيْرٌ فِي ظِلَالِ لِ التَّوَكُّ مِمَّنْ عَاشَ كَدًّا
لَا يُرْمَضُونَ إِذَا حَزَّتْ مَشَافِرُهُمْ وَلَا تَرَى مِنْهُمْ فِي الطَّعَنِ مَيَّالًا
وَيَفْشَلُونَ إِذَا نَادَى رَبُّهُمْ أَلَا اِرْكَبُ فَقَدْ آنَسْتُ أَبْطَالًا
لَا أَرَى مَنْ يُعِينُنِي فِي حَيَاتِي غَيْرَ نَفْسِي إِلَّا بَنِي إِسْرَافِلَ
كَأَنَّ إِبْرِيْقَهُمْ ظِيٌّ عَلَى شَرَفٍ مَقْدَمٌ بِسَبَابِ الْكُثَّانِ مَلْثُومٌ
دَرْسُ الْمَنَّا بِمُتَالَعِ فَأَبَانَ
وَلَيْسَ الْعَجَاجَةُ وَالْخَافَقَاتُ تَرِيكَ الْمَنَا بِرُؤُوسِ الْأَسْنَانِ
إخراج الكلام خلاف مقتضى الظاهر
أَتَضَحُّوْا بِلِ فَوَازِكٍ غَيْرِ صَاحٍ
أَشْيِبَ وَلَمْ أَقْضِ الشَّبَابَ حَقُّوقَهُ وَلَمْ يَمُضْ مِنْ عَهْدِ الشَّبَابِ قَدِيمُ
صُنْتُ نَفْسِي عَمَّا يُدْرِسُ نَفْسِي وَتَرْفَعْتُ عَنْ جَدَاكِ كَلِّ جَبَسِ
التشبيه
مِثْلُ الْإِمَاءِ الْغَوَادِي تَحْمِلُ الْحَزْمَا
كَأَنَّهَا عَوْدٌ بَانَةٌ قَصِيفُ
تَحْدِي بِهَمْ أَدُمَ كَأَنَّ رَحَالَهَا عَلَقْتُ أُرَيْقَ عَلَى مَتُونِ صَوَارِ
فَزَلَّ عَنْهَا وَوَأَى رَأْسَ مَرْقَبَةٍ كَمَنْصِبِ الْعِثْرِ دَمِّي رَأْسَهُ الشُّشُكُ
أَبْقَى لَهَا التَّغْدَاءُ مِنْ عَتَدَاتِهَا وَمَتَوْنَهَا كَخِيُوطَةِ الْكُثَّانِ

ولقد عَدَّيْتُ دَوْسَرَةً كَعَلَاةِ الْقَيْنِ مَذْكَارَا
فَقَسَلْتُ حَاجَتَهَا إِذَا هِيَ أَعْرَضَتْ بِخَوِصَةٍ سُرَحَ الْيَدَيْنِ وَسَاعٍ وَكَانَ قَنْطَرَةً مَوْضِعَ كُورِهَا مَلَسَاءُ بَيْنَ غَوَامِضِ الْأُنْسَاعِ وَإِذَا أَطْفَتُ بِهَا أَطْفَتَ بِكَالْكَلِ نَبِيضُ الْفَرَائِصِ يُخْفِرُ الْأَضْلَاعَ
كَأَنَّ بَنِي نَبْهَانَ يَوْمَ وَفَاتِهِ نَجُومُ سَمَاءِ خَرٍّ مِنْ بَيْنِهَا الْبَذَرُ
عَلَوْا بِجَنُوبٍ مَوْجِدَاتٍ كَأَنَّهُا جَنُوبُ فُيُولَ مَا لَهَا مِنْ مَضَاجِعَ
خَلَقَ كَالْمُدَامِ أَوْ كَرِضَابِ الْإِسْكَ أَوْ كَالْعَبِيرِ أَوْ كَالْمَلَابِ
وَقَدْ جَعَلَ الْأَعْدَاءُ يَنْتَقِصُونَنَا وَتَطْمَعُ فِينَا أَلْسُنٌ وَعِيُونُ
إِلَّا إِنَّمَا لِيَلَى عَصَا خَيْرَانَةٍ إِذَا غَمَزُوهَا بِالْأَكْفِ تَلِينُ
وَقَدْ رَأَيْنَا بِهَا حُورًا مَنَعَمَةً بِيضًا تَكَامِلُ فِيهَا الدَّلُّ وَالشَّنَبُ
لِمَاءٍ فِي شَفَتَيْهَا حَوَّةٌ لَعَسَ
كَأَنَّ الْعُطَامِطَ مِنْ جَزْئِهَا أَرَاخِيزُ أَسْلَمَ تَهَجُّو غِفَارَا
تَمَسَّحُ الْأَرْضُ مُمْعَنُونَ مِثْلَ مِثْلَاةِ الْبِيَاحِ الْقِيَامِ
وَالشَّمْسُ قَدْ صَارَتْ كَعَيْنِ الْأَحْوَالِ
وَقَدْ أَرَانِي لِلْغَوَانِي مِصْبَدًا مِلَاوَةً كَأَنَّ فَوْقِي جَلْدَا
لَوْ أَعْطَاكَ بَشَرٌ أَلْفَ أَلْفٍ رَأَى حَقًّا عَلَيْهِ أَنْ يَزِيدَا
وَأَعْقَبَ مِدْحَتِي سَرَجًا خَلْنَجًا وَأَبْيَضَ جُوزْجَانِيًّا عَقُودَا
فَإِنَّا قَدْ وَجَدْنَا أُمَّ بَشَرٍ كَأَنَّ الْأَسَدَ مِذْكَارًا وَلُودَا
بُعَاثُ الطَّيْرِ أَكْثَرُهَا فَرَاخًا وَأُمُّ الصَّقْرِ مِثْلَاةٌ نَزُورُ
تَرَى شَفُونَ رَأْسِهِ الْعَوَارِدَا مَضْبُورَةً شَبًّا خَدَايَا
صَبْرٌ بَرَاطِيلَ جَلَامِيدَا
فَإِنْ صُورَةً رَاقَتْكَ فَاخْزُ فَرِيمَا أَمْرَ مَذَائِقِ الْعُودِ وَالْعُودُ أَخْضُرُ
وَإِنِّي وَتَرَكِي نَدَى الْأَكْرَمِينَ وَقَدْ حَيَّ بِكَفِّي زَنَادًا شَحَا
كَتَارَكَةَ بَيْضِهَا بِالْعَرَاءِ وَمُلْبَسَةً بِيضَ أُخْرَى جَنَاحَا
وَإِنَّكَ إِذْ تَحْجُو تَمِيمًا وَتَرْتَشِي سَرَابِيلَ قَيْسٍ أَوْ شُحُوقَ الْعِمَائِمِ
كَتُهُرِيْقِ مَاءٍ بِالْقَلَاةِ وَغَرَّةٍ سَرَابٍ أَذَاعَتْهُ رِيَاخُ السَّمَائِمِ
كَأَنَّ بَقَايَا مَا عَفَا مِنْ حَبَابِهَا تَفَارِيقُ شَيْبٍ فِي سَوَادِ عِذَارِ
تَرَدَّتْ بِهِ ثُمَّ انْفَرَى عَنْ أَدْعِمِهَا تَفَرِّي لَيْلٍ عَنْ بِيَاضِ نَهَارِ
الْجَازِ

وذاث هدم عارٍ نواشئها	نصمت بالماء ثولياً جدعاً
وما رقد الولدان حتى رأته	على البكر تمرية بساقٍ وحافرٍ
تقول وقد درأت لها وضيبي	أهذا دينه أبداً وديني
أكل الدهر حلٌّ وارتحالٌ	أما يُبقي عليّ ولا يقيني
نراه إذا ما أبصر الضيفَ كلُّبه	يكلمه من حُبِّه وهو أعجمٌ
لَمَّا بدا تُغلب الصدود لنا	أرسلتْ كَلْبَ الوصال في طلبه
رسم الكرى بين الجفون مُحيلٌ	عمى عليه بُكاً عليك طويلٌ
باحض الهوى في فوادي	وفرخ التذكار
شاب رأسي وما رأيت مشيب الرأس	إلا من فضل شيب الفؤاد
شكوت إلى الزمان نحولَ جسمي	فأرشدني إلى عبد الحميد»
لا تسقني ماء الملام فإنني	صب قد استعذبت ماء بكائي
لو لم تفت مسن المجد مذ زمن	بالأس والجود كان المجد قد خرفا
صحبوا الزمان الفرط إلا أنه	هرم الزمان وعزهم لم يهرم
أجنت لك الوجد أغصانٌ وكتبانٌ	
صفوف وما ذى الحديد عليهم	وبيض كأولاد النعام كثيف
ولقد أعوص بالخصم وقد	أملأ الجفنة من شحم القلل
الكناية	
أسدٌ غيل فإذا ما شربوا	وهبوا كل أمونٍ وطمر
إذا بلَّغْتَنِي وحملت رحلي	غراباً فاشرفي بدم الوتين
فرميت غفلة عينه عن شاته	فأصبت حبة قلبها وطحالها
أتوعذني وراء بني رباح	كذبت لتقصُرَنَ يداك دوني
نعم المجيرُ سماءك من بني أسد	بالمرج إذ قتلتَ جيراتها مُضرُ
قد كنتُ أحسبُه قتيلاً وأنبؤه	فاليوم طيرٌ عن أنوابه الشُرُرُ
يا بن الخليفة للخليفة والخليفة عن قليل	
أتيتك إذ لم يبق غيرك جابرٌ	ولا واهبٌ يعطي اللهى والרגائب
ولا تجعل جواتك فيه لي لا	فأكتب ما رجوت على الجليلد
الحسنات البديعية	
خشنت عليه أخت بني حشين	
يابن خير الأخيار من عبد شمس أنت زين الدنيا وعيث الجنود	

رحماء بذى الصلاح وضراً	بُونُ قُدْماً لَهَامَةِ الصَّبْدِيدِ
فلو أنها نَفْسٌ تَمُوتُ سَوِيَّةً	ولكنها نفس تساقطُ أنفسا
يَحْرُجْنَ من شَرَابَاتٍ ماؤها طَلَجٌ	على الجذوع يَحْفَنُ الغَمُّ والغرقا
فما برحت تومي إليه بطرفها	وتومض أحياناً إذا خصمها غفل
أبادرُ إهلاكك مستهلك	لمالي أو عبث العابث
لله نعمتنا تبارك ربنا	رب الأنام ورب من يتأبد
غير ما أن أكون نلت نوالاً	من نداها عقوا ولا مَهْنِيّاً
فهبطت غيثاً ما تفرّج وحشه	من بين سِرْبٍ ناوي وكنوس
صارت حنيفة أثلاثاً فتلثهم	من العبيد وثلث من موالها
لو أسندت مبتأ إلى نحرها	عاش ولم يُثَقِّلْ إلى قاير
فلولا الريح أسمع أهل خجّر	صليل البيض تُثَرِّجُ بالذكور
أبقى الحوادث والأيام من ثمر	أسبأ سيفٍ قدِيمٍ إثره باد
تَظَلُّ تُحْفِرُ عنه إن صرّنت به	بَعْدَ الدَّرَاعِينَ والساقين والمهادي
وأخفت أهل الشرك حتى إنه	لَتَهَابُكَ التُّطَفُ التي لم تُحَلِّقِ
أضاءت لهم أحسابهم ووجوههم	دُجَى الليل حتى نظم الجزع ثاقبه
طعنن ابن عبد القيس طعنة ثائرٍ	لها نَفَذٌ لولا الشُعاعُ أضاءها
ملكث بها كفي فأغرث فتثها	يُرى قائمٌ من خلفها ما وراءها
ضربته في الملتقى ضربةً	فزال عن منكبه الكاهلُ
فصار ما بينهما فجوة	يمشي بها الرامح والنابالُ
طعنن ابن عبد القيس طعنة ثائرٍ	
ولو أن أمّ الناس حواء حاربت	تميم بن مُرٍّ لم تجد من يُجِيرُها
أبت عامرُ أن يأخذوا من أسيركم	مِمينَ من الأسرى لهم عند دارم
يا أمين الله عيش أبداً	دُم على الأيام والزمن

فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ياسين محمد عبده العديقي*

كلية الجبيل الجامعية



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/03>

* أستاذ مساعد قسم الدراسات العامة بكلية الجبيل الجامعية. -مهتم بمناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. عضو مشارك في فريق بناء معايير لتعليم اللغة العربية من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية (٢٠١٧) عضو مشارك في إعداد المعجم اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (١٤٢٥)

إيميل الباحث: ethaigiy@ucj.edu.sa

كود البحث: 20018

تاريخ استقبال البحث: ٦ نوفمبر ٢٠٢٠ م

تاريخ النشر: ١٣ ديسمبر ٢٠٢٠ م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة

لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ياسين محمد عبده العديقي

—

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ ولتحقيق ذلك أستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وأعدّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختباراً لقياسها، كما صمم دليلاً للمعلم، ودليلاً للتلميذ وفق إستراتيجية مثلث الاستماع، وتوصلت الدراسة إلى تحديد عشر مهارات في القراءة الناقدة مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة ككل، وفي كل مهارة فرعية للقراءة الناقدة؛ مما يؤكد فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: القراءة الناقدة - إستراتيجية مثلث الاستماع

Title: The effectiveness of using the listening triangle strategy in developing critical reading skills among sixth grade students

Abstract: The study aimed to investigate the effectiveness of using the listening triangle in developing critical reading skills among sixth graders primary students. To achieve this, a quasi-experimental approach has been used. The sample of the study consisted of (56) students from the sixth grade primary. the students were divided into two groups, the first group is the experimental and the other is the control, the researcher prepared a list of critical reading skills, and a test to measure them. Also designed the teacher's guide and student guide according to the listening triangle strategy. The results of the study showed that the experimental group students outperformed the control group students in the dimensional measurement of the critical reading test as a whole, and in each sub-skill of critical reading skills, which confirms that the effectiveness of the listening triangle strategy in developing critical reading skills among sixth graders primary students

Key Words: critical reading – The listening triangle strategy

مقدمة الدراسة:

تنبؤاً القراءة في تعليم اللغة العربية مقاماً بالغ الأهمية، فهي الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغوية وتنميتها، وتعدُّ أساساً في عمليتي التعليم والتعلم.

وقد تطور مفهوم القراءة من مجرد كونها تعرف الرموز المطبوعة وفهمها، إلى كونها عملية نظر واستيعاب واستبصار تشمل: الرؤية بالعين مع الفكر والتدبر والفهم، وإدراك العلاقات بين أجزاء المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير والقدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج والنقد والتقويم في ضوء معايير علمية وموضوعية. (مذكور، ٢٠٠٢ م: ١١٢)

من هنا ظهر تحوّل جديد في مفهوم القراءة يركز على القراءة الناقدة التي تمكّن القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده، وإبداء الرأي فيه، والاتفاق والاختلاف مع ما يقرأ.

لذا أضحت القراءة الناقدة ضرورة للتلاميذ في هذا العصر؛ كي يصبحوا قادرين على التمييز بين النافع والضار، وبين الحقيقة والرأي، وتعمل على تنمية الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع، وعن طريقها يتشكل المواطن المنتج المستنير، فالدعوة إلى القراءة الناقدة هي دعوة للمشاركة الفعّالة والمواطنة المنتجة، وهي دعوة إلى إعمال العقل، وإبداء الرأي، والتفكير العلمي السليم. (شحاته، ٢٠١١ م: ٣).

وعلى الصعيد المحلي حظيت القراءة الناقدة باهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث نصت وثيقة أهداف تعليم اللغة العربية على ضرورة أن " تُنمي قدرة الطالب على التفكير السليم، والتحليل، والتفسير، والتذوق من خلال استخدام الأنشطة اللغوية المختلفة، وأن يتعرف المعاني العامة، والتفاصيل المهمة في المادة المقروءة، وأن يستنتج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وأن يحدد بدقة المعاني غير المألوفة من خلال السياق اللغوي. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٦هـ: ١٢)

وعلى الرغم من أهمية القراءة الناقدة إلّا أن واقع تدريسها ينطق بضعف واضح في اكتساب مهاراتها. إذ أكدت دراسة البلوشي وعثمان (٢٠١٣م) على ضعف مستوى الطلاب في مهارات القراءة الناقدة سواء على المستوى العام للمهارات الذي بلغ المتوسط الحسابي فيه (٤٨٪)، أم على مستوى كل مهارة على حده. وكشفت نتائج دراسة قاجة والشائب (٢٠١٦م) عن تدني مستوى الطلاب في القراءة الناقدة، حيث ابتعد متوسط أداء الطلاب المقدر بنسبة (٧٢,٤٦ ٪) عن معيار التمكن المحدد في الدراسة بـ (٨٠,٠٠٪).

وتعزى أسباب هذا الضعف إلى عدم إدراك المعلمين لأهمية القراءة الناقدة ومهاراتها، وعدم اهتمام المناهج الدراسية بالمحتوى القرائي الملائم لتنمية تلك المهارات، إضافة إلى استخدام المعلمين الطرق التقليدية في تدريس القراءة التي تركز على المعلم، ولا تجعل المتعلم محور العملية التعليمية. (السليتي، ٢٠١٢م: ١٨)

ومع تباين وجهات النظر، وتعدد الآراء في توضيح أسباب هذا الضعف غير أن هناك دلائل تشير بصورة كبيرة إلى مناهج تعليم القراءة.

إذ يرى شحاته (١٩٩٦م : ١١١) "أن مناهج القراءة الحالية لم تأخذ حتى الآن المفهوم الحديث للقراءة الذي يقوم على أربعة أبعاد هي: التعرف والنطق، والفهم، والنقد والمقارنة، وحل المشكلات؛ فهي ولاسيما في المرحلة الابتدائية لا تزال إلى حد ما عند المفهوم الأول للقراءة".

وانعكس هذا الواقع الموصوف فيما سبق على طبيعة التوصيات الواردة في الدراسات السابقة، فأوصت دراسة عبد الباري (٢٠١٦م)، وبصل (٢٠١٨م) باستخدام استراتيجيات حديثة تساعد التلاميذ على استثارة قدراتهم العقلية فيما يقرؤون. وتضمنت دراسة الحوامدة (٢٠١٥م) الدعوة إلى تطوير محتوى تعليم القراءة من خلال التنويع في إستراتيجيات التدريس بما يتناسب مع المحتوى القرائي، ولائم أنماط المتعلمين وحاجاتهم.

وتعدّ إستراتيجية مثلث الاستماع إحدى إستراتيجيات التعلم النشط، والتي صُممت لتكون جزءاً من الدرس، مما يؤدي إلى تعلم أفضل لدى الطلاب، وتعمل هذه الإستراتيجية على تحقيق التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وتكمن أهميتها - أيضاً - في شعور الطلاب أثناء تطبيق خطواتها بمسؤولية مشتركة لتحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس، وأن هذه المسؤولية تضيف إلى دافعية الطلاب مفهوم الالتزام؛ فيتوجب على الطالب القيام بدوره في مشاركة الآخرين. (أبو جادو، ونوفل، ٢٠٠٧م : ٢٦٢)

وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تحسين تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها، إذ أثبتت نتائج دراسة الذهبي (٢٠١٥م) وهاني (٢٠١٦م) وجمعة (٢٠١٧م) والزويني وتركبي (٢٠١٨م) والقاضي (٢٠١٨م) وأبي خوصة (٢٠١٩م) والزهيرى والشجيري (٢٠٢٠م) فاعليتها في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب مراحل التعليم العام.

وفي ضوء تلك النتائج أوصت دراستا الزويني وتركبي (٢٠١٨م) والقاضي (٢٠١٨م) بتجريب إستراتيجية مثلث الاستماع في تدريس القراءة وتنمية مهاراتها؛ مما عزّز لدى الباحث الحاجة البحثية للكشف عن فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

نالت القراءة الناقدة عناية في أدبيات مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ولكنها لم تنل في الواقع والممارسة العملية تلك العناية؛ مما نتج عن ذلك ضعف وقصور في اكتساب الطلاب لمهاراتها، وقد أكد ذلك عدد من الدراسات، ومنها:

دراسة الحوامدة (٢٠١٥م) وعبد الباري (٢٠١٦م) والتركي (٢٠١٧م) وبصل (٢٠١٨م) وقحوف (٢٠١٩م) وأبي صواوين (٢٠٢٠م) أن من أسباب ضعف القراءة الناقدة استخدام طرق التدريس التقليدية. وبناء على ما سبق، وفي ضوء أهمية إستراتيجية مثلث الاستماع، والاهتمام الذي حظيت به، إلا أنها - وفي حدود علم الباحث - لم تستخدم في تنمية مهارات القراءة الناقدة. من هنا تحددت مشكلة الدراسة التي يمكن التصدي لها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

- ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن السؤالين السابقين أختبرت الفروض التالية:

فروض الدراسة:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات التمييز بعد ضبط القياس القبلي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات الاستنتاج بعد ضبط القياس القبلي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات التقويم بعد ضبط القياس القبلي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تحديد قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تعرف فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في أن نتائجها قد تفيد:

- القائمين على إعداد المقررات اللغوية بتضمين مهارات القراءة الناقدة المحتوى اللغوي، وكذلك يمكن للمشرفين التربويين الاستفادة من نتائج الدراسة بتدريب المعلمين، وتطوير مهاراتهم وتشجيعهم على استخدام هذه الإستراتيجيات الحديثة بفاعلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة.
- تقدّم الدراسة أدوات بحثية، وأدلة إجرائية يمكن الاستفادة منها، وتوظيفها في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى في مجال تعليم القراءة الناقدة، واستهداف مستويات متقدمة من التفاعل مع المادة المقروءة في مراحل تعليمية مختلفة.

محددات الدراسة: تقتصر الدراسة على المحددات التالية:

- المحدد البشري:** تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وذلك لأنهم في نهاية مرحلة تعليمية، وعلى أعتاب مرحلة تعليمية أخرى، ويفترض أنهم وصلوا إلى مستوى من النمو اللغوي يؤهلهم لممارسة واكتساب مهارات القراءة الناقدة.
- المحدد الموضوعي:** بعض مهارات القراءة الناقدة التي حظيت بنسبة ٨٠,٠٪ فما فوق من موافقة آراء المحكمين عليها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- المحدد المكاني:** مدرسة هجر الابتدائية بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية.
- المحدد الزمني:** طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤١هـ - ٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية: تعرف بأنها مدى الإنجاز أو الأثر الذي تحدثه إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويقاس إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار الذي أعدته الدراسة.

مهارات القراءة الناقدة: يُقصدُ بها الأداء الذي يمارسه تلاميذ الصف السادس الابتدائي عند قراءة نص ما؛ والذي يتمثل في تمكنهم من التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في النص المقروء، والتمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء، والتمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص المقروء وغير المرتبطة به، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، واستنتاج

الفكرة الرئيسة للنص المقروء، واستنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص المقروء، واستنتاج الهدف من النص المقروء، والحكم على مناسبة عنوان النص المقروء لمضمونه، وإبداء الرأي حول شخصيات أو مواقف وردت في النص المقروء، وإصدار الحكم على الأفكار الواردة في النص المقروء. وتقاس بالدرجات التي يحددها اختبار القراءة الناقدة الذي أعدّه الباحث.

إستراتيجية مثلث الاستماع: يقصد بها إجراءات مجموعة من الخطوات المنظمة المتابعة التي يقوم بها المعلم أثناء تدريس النص القرائي، بحيث يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية، وإعطاء كل تلميذ في المجموعة دوراً محدداً، فالأول قارئ للنص، والثاني طارح للأسئلة حول النص لمزيد من التفاصيل وتوضيح الأفكار، والثالث مُدوّن ومُقدّم للتغذية الراجعة لهما بهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الإطار النظري:

١- القراءة الناقدة مفهومها وتنمية مهاراتها:

أ- مفهوم القراءة الناقدة:

عرفها لاني (٢٠١٢م : ١٩) بأنها: " عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيراً منطقياً بما يتضمنه من معارف". ويرى مارشال وديفز (Marschall & Davis, 2012 : 64) بأنها: "نوع من القراءة المركّزة المتعمقة، يستخدم فيها القارئ مجموعة من العمليات الذهنية النشطة، مستعيناً في ذلك بدمج خبراته السابقة بالخبرات الجديدة بالنص، ليتمكن من اشتقاق المعنى الضمني للنص ونقده، وتكوين رأي حوله، وتقرير ما يقتنع به من أجل فعله وتطبيقه في حياته". في ضوء ما سبق يتضح أن القراءة الناقدة تتطلب قارئاً يحتمك إلى معايير علمية وموضوعية عند تحليل، وتفسير، وتقويم المقروء مستنداً في ذلك خبراته السابقة وربطها بخبراته الجديدة ليتمكن من التعامل بإيجابية مع محتوى النص القرائي لبناء معرفة حوله.

ب- أهمية القراءة الناقدة:

تسهم القراءة الناقدة في تكوين الشخصية الواعدة، وفي إعداد القادة وأصحاب القرارات إعداداً سليماً بما تحقّقه من إشعال للخيال واتساع للمدارك ومعرفة طريقة التفكير السليم، ومن خلالها يعود الأفراد على تقبل وجهات النظر المتباينة، وحل مشاكلهم الاجتماعية، واختيار الحل الأمثل في ضوء معايير موضوعية للتقويم (شحاته، ٢٠١٦م : ٢٠٣). ويرى باتيسان (Patesan, 2014 : 63) أنها تسهم في تنمية تفكير الأفراد فتكسبهم القدرة على فهم هدف الكاتب،

وتقدير قوة أدلته، وإبراز المفاهيم المختلفة من خلال قراءاتهم للكلمة قراءة ناقدة؛ مما يساعدهم على الاستقلال الفكري والتحرر من التأثير من آراء الآخرين، ومن الانسياق الأعمى وراء الأفكار. وتعكس هذه الأهمية ضرورة توجه العملية التعليمية نحو الإسهام في إعداد الطلاب القادرين على نقد النص المقروء نقداً علمياً وموضوعياً ومنطقياً إذا ما أردنا لهم أن يعملوا ويؤدوا أدوارهم الحاضرة والمستقبلية على نحو فعال في مجتمع اليوم السريع تطوره.

ج - أسس وعمليات القراءة الناقدة:

يستند تعليم القراءة الناقدة على مجموعة من الأسس أوردها كل من شحاته (٢٠١٦ م : ٢١٠)، ومارشال وديفز (66 : 2012) (Marshall & Davis) على النحو التالي:

- تهيئة البيئة المناسبة للطلاب التي تساعدهم على التواصل الفكري مع النص المقروء، وربطه بخبراتهم السابقة، ونقده بعيداً عن التسلطية والفوضى.
- تعليم القراءة الناقدة في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظيفتها، وحتى يتم استثارة دوافع الطلاب وتحفيزهم، ويتكون لديهم الدافع النفسي للتحليل والنقد.
- إبداء الطلاب لآرائهم وعرض أفكارهم ومشاعرهم تجاه قضايا مجتمعاتهم بحرية دون خوف أو تحديد.
- تنوع موضوعات القراءة التي يتم تدريب الطلاب على تحليلها ونقدها، وذلك من حيث الحجم والنوع.
- اعتقاد المعلم بأن كل متعلم لديه القدرة على النقد، ويمكن تنميتها لديه.
- إشراك الطلاب في وضع أهداف محددة للقراءة، وطرح أسئلة حول محتوى النص القرائي، واختبار توقعاتهم حوله.
- تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة، والعمل بطريقة فردية وتعاونية، وتدوين الملاحظات حول مهام القراءة الناقدة.
- وفي السياق ذاته أشار طعيمة والشعبي (٢٠٠٦ م : ١٠٣) إلى عدد من العمليات التي يمارسها القارئ عندما تكون القراءة بهدف النقد يمكن إنجازها فيما يلي:
- التحليل:** عملية يتم فيها تقسيم النص إلى أجزائه، لفهم التفاصيل، ويستخدم التحليل لشرح مكونات النص كالمفاهيم، والحقائق، والأحداث، أو البيانات.
- التفسير:** يتم في هذه العملية فحص العلاقات بين أجزاء النص، والنص ككل.

التركيب: العملية التي يتم من خلالها الربط بين الأجزاء والكل، وعن طريق ذلك يصل القارئ إلى استنتاجات مقبولة حول العلاقات وتضميناتها.

التقويم: وفي هذه العملية يتوقع من القارئ الناقد أن يصدر حكماً على قيمة وجودة ما يقرأ، مستنداً في أحكامه إلى مجموعة من المعايير.

يتضح من عمليات القراءة الناقدة أنها تكاملية إذ يتطلب إصدار حكم على قيمة وجودة المقروء إتقان سابق لعمليات التحليل والتفسير والتركيب.

د - مهارات القراءة الناقدة:

أوردت الأدبيات عدة تصنيفات للقراءة الناقدة، وقد اختلفت تلك التصنيفات باختلاف نظرة الباحثين لأهداف وطبيعة القراءة الناقدة.

إذ اتفقت دراسات التركيبي (٢٠١٧م) وبصل (٢٠١٨م) وقحوف (٢٠١٩م) على تصنيف مهارات القراءة في ثلاث مهارات رئيسة، وهي: مهارات التمييز، وتتضمن: (التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين التعبير المجازي والحقيقي، والتمييز بين الأفكار المرتبطة بالموضوع الأساسي وغير المرتبطة به، والمقارنة بين عبارتين مقروءتين من حيث المضمون، والمقارنة بين عبارتين مقروءتين من حيث الأسلوب، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، والتمييز بين الأسباب والنتائج في الموضوع، والتمييز بين أوجه الشبه والاختلاف). ومهارات الاستنتاج، وتشمل: (استنتاج الفكرة الرئيسة للنص المقروء، واستنتاج الأفكار الثانوية للنص المقروء، واستنتاج بيئة النص المقروء من خلال أحداثه، واستنتاج الهدف من النص المقروء، واستنتاج أسلوب الكاتب للنص، واستنتاج المعاني الضمنية للنص، واستنتاج بعض العلاقات بين عناصر الموضوع، واستنتاج النتائج بناء على ما ورد من مقدمات. ومهارات التقويم وإصدار الأحكام، وتضم: (تقويم النص المقروء من حيث الاتساق والبعد عن التناقض، وتقويم النص المقروء من حيث خلوه من المبالغة، وتقويم الحجج والاستدلالات الواردة في النص، والحكم على لغة كاتب النص، والحكم على موضوعية كاتب النص من حيث التحيز أو التحامل، والحكم على مناسبة عنوان الموضوع المقروء لمضمونه، وإبداء الرأي في الموضوع المقروء، والحكم على فائدة المعلومات الواردة في الموضوع، والحكم على درجة تعبير الألفاظ والجمل والمعاني).

وأضافت دراسة عبد الباري (٢٠١٦م) مهارة رئيسة رابعة، وهي: مهارة مقاومة الدعاية، وتندرج تحتها المهارات الفرعية التالية: تحديد المعلومات التي تعتمد الكاتب حذفها، وتعرف الأفكار المنحازة في النص المقروء، وتحديد اتجاهات الكاتب.

وفي الاتجاه ذاته أوردت دراسات الحوامدة (٢٠١٥م) والياسين ومقابله (٢٠١٨م) وأبو صواوين (٢٠٢٠م) مهارات القراءة الناقدة بصورة منفردة دون تصنيف، ومن هذه المهارات: تحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج واستخلاص النتائج، واستنتاج هدف الكاتب، وإدراك العلاقات بين الأفكار، وإصدار أحكام على النص المقروء.

يتضح من العرض السابق أن مهارات القراءة الناقدة متعددة ومتنوعة الأمر الذي دعا الباحث على اختيار مجموعة من تلك المهارات بُعِثَ تدريب التلاميذ عليها وفق إستراتيجية مثلث الاستماع، مع الأخذ في الاعتبار مستوى التلاميذ، ونموهم اللغوي والعقلي، والمرحلة الدراسية، وطبيعة المحتوى الدراسي (النصوص القرائية).

٢- إستراتيجية مثلث الاستماع مفهومها وإجراءات تنفيذها:

أ- مفهوم إستراتيجية مثلث الاستماع:

يعرفها هانزي (Hancy, 2007: 85) بأنها: " إستراتيجية تدريس يقوم المعلم من خلالها بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحيث تتألف كل مجموعة من ثلاثة تلاميذ الأول يشرح الفكرة أو المفهوم لزميله، والثاني يطرح الأسئلة على التلميذ الأول، والثالث يكتب ما يقوله زميله، ويقدم لهما التغذية الراجعة." ويرى الشمري (١٤٣٣هـ: ٥٠) بأنها: "إستراتيجية يقسم المعلم من خلالها التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية مكونة من: مستمع، ومتحدث، ومراقب (مدوّن)، ويتم فيها بتبادل الأدوار."

مما سبق يخلص الباحث إلى أن هذه الإستراتيجية تقوم على التفاعل المباشر بين التلاميذ، وتؤكد على مشاركتهم في مجموعات صغيرة، وتحدّد دور كل تلميذ في المجموعة، والعمل على مراقبة النتائج أولاً بأول لضمان المشاركة الإيجابية بين تلاميذ المجموعة الواحدة.

ب- أهمية إستراتيجية مثلث الاستماع:

أورد عطية (٢٠٠٨م: ١٧٨) وقرني (٢٠١٣م: ١٩٩) وهاني (٢٠١٦م: ٨٥) عدداً من مميزات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

- تجعل التلاميذ أكثر نشاطاً من خلال إتاحة المشاركة للجميع بدلاً من الاقتصار على التلاميذ المتميزين.
- تدعم بعض عادات العقل المنتجة مثل: الاستماع بفهم، والتحكم في الاندفاع، والتفكير التعاوني.
- تكون اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية، وتساعد التلاميذ على بناء المعرفة من خلال المناقشة الجماعية.

- تبرز كثيراً من المواهب والقدرات اللغوية الفردية كالتحدث والكتابة والتلخيص.
 - توفر مناخاً إيجابياً للتفاعل بين التلاميذ فيتعلم بعضهم من البعض الآخر.
 - تساعد التلاميذ على النقد من خلال تقديمهم تغذية راجعة لبعضهم البعض.
- في ضوء ما سبق فإن هذه الإستراتيجية بما تتضمنه من مميزات تجعل التلميذ أكثر التزاماً وفهماً مما يزيد من فرص تعلمه للمعارف وإتقانه للمهارات.

ج- الأسس الفكرية لإستراتيجية مثلث الاستماع:

تستند إستراتيجية مثلث الاستماع إلى:

- ١- التعلم النشط: يركز التعلم النشط على قيام التلاميذ بتعليم بعضهم بعضاً، ومشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية، فهم يفكرون ويحللون ويتحدثون ويكتبون مما تعلموه، ويمارسون الأنشطة العملية مما يجعل تعلمهم أبقى أثراً. (سعادة وآخرون، ٢٠١١م: ٦١)
- ٢- نظرية فيجوتسكي: تولي نظرية فيجوتسكي الاهتمام لدور الثقافة والمجتمع في النمو المعرفي للتلميذ، وتؤكد على أن المحرك الأول للنمو العقلي هو الثقافة التي تشكل التفاعلات الاجتماعية، كما أنها تعتبر أن العامل اللغوي الاجتماعي أهم عامل للنمو المعرفي، وأن المعرفة بناء تعاوني يناسب كل الأفراد، وينسجم مع البنية الداخلية لهم. (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥م: ٣٧٧)

د- خطوات تنفيذ إستراتيجية مثلث الاستماع في العملية التعليمية:

- أوردت الأدبيات الخطوات الواجب على المعلم القيام بها أثناء تنفيذ درسه من خلال هذه الإستراتيجية، إذ يتفق الشمري (١٤٣٣هـ: ٥٠) وهاني (٢٠١٦م: ٨٠). على أن هذه الخطوات تتمثل فيما يلي:
- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية تتكون كل مجموعة من ثلاثة تلاميذ.
 - التمهيد للدرس من خلال أساليب التهيئة المناسبة والمتنوعة: عرض صورة، تقديم قصة قصيرة مشوقة، الاستماع إلى آية قرآنية، قراءة أبيات من نص شعري ...
 - كل تلميذ من تلاميذ المجموعة الثلاثية له دور محدد في هذه الإستراتيجية على النحو التالي:
- التلميذ الأول: يتحدث قارئ للنص، وشارح للدرس، أو الفكرة أو المفهوم أو الموضوع المراد تعلمه.
- التلميذ الثاني: مستمع جيد يطرح الأسئلة على التلميذ الأول للحصول على المزيد من التفاصيل عن الموضوع، وتوضيح الفكرة أو المفهوم.

- التلميذ الثالث: يستمع، ويراقب عملية التعلم، وسير الحديث بين زميليه، ويقدم تغذية راجعة كلما اقتضى الأمر ذلك، فهو يكتب ما يدور من نقاش بين التلميذين (الأول والثاني) عن طريق رصده للأسئلة التي تُطرح من قبل التلميذ (الثاني)، والشرح الذي يُقدم من قبل التلميذ (الأول) عن الدرس أو المفهوم أو الموضوع، ويكون أشبه بالمرجع داخل المجموعة الثلاثية فعندما يحين دوره في المجموعة يقرأ من خلال ما دونه من ملاحظات عن ما ذكر زميله.
- تبديل أدوار التلاميذ داخل المجموعة الواحدة في مواقف تعليمية أخرى، أو عند تناول موضوعات وأفكار ومفاهيم جديدة.
 - يقوم المعلم التلاميذ عمّا تم اكتسابه من مهارات.
- في ضوء العرض السابق لأسس إستراتيجية مثلث الاستماع، وإجراءات تنفيذها، فإنه يمكن الخروج بمجموعة من المتطلبات التي يمكن من خلالها إبراز العلاقة بين هذه الإستراتيجية وتعليم القراءة الناقدة، وصولاً إلى تنمية مهاراتها، ومن أبرز هذه المتطلبات ما يلي:
- صياغة مهام تعليمية، وأنشطة لغوية تقوم على تأكيد إيجابية التلميذ، ومشاركته الفعالة في الموقف التعليمي حسب دوره في إستراتيجية مثلث الاستماع لتحقيق الأهداف المنشودة
 - تنوع أنشطة القراءة الناقدة التي يتدرب من خلالها التلاميذ على تنفيذ خطوات هذه الإستراتيجية بما يتلاءم من مرحلتهم العمرية، ومستواهم المعرفي، ونموهم اللغوي، ويحقق التكامل بين هذه الخطوات، ويساعد على اكتساب مهارات القراءة الناقدة.
 - توفير مناخ إيجابي في بيئة التعلم، لإظهار التفاعل والمسؤولية المشتركة بين التلاميذ أثناء تطبيق هذه الإستراتيجية؛ وصولاً إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة.
 - تشكل هذه الإستراتيجية ثلاثة رؤوس لمثلث الاستماع بحيث يمثل كل تلميذ في مجموعته الثلاثية رأساً لهذا المثلث، وهي: (متحدث، مستمع، كاتب)، وهذا من شأنه أن يساعد على شد انتباه التلاميذ، ويوجه اهتمامهم نحو تعلم القراءة الناقدة، ويزودهم بمصيلة لغوية وعلمية وخبرة بمواقف الحياة التي يمارسون من خلالها مهارات النقد والتحليل، والتفسير، وإصدار الأحكام.
 - تتطلب هذه الإستراتيجية من التلميذ انتباهاً وتركيزاً سمعياً عالياً لما يلقى عليه من قبل زميليه، مما يزيد من فرص التفاعل اللفظي، ويدعم مهارة طرح التساؤلات حول الأفكار المتضمنة في النص المقروء، واستيعابها، والقدرة

على نقدها من خلال ما يقدم من تغذية راجعة من كل تلميذ بحسب دوره في مجموعته التعليمية. ويمكن لهذه المتطلبات أن تعزز من دافعية التلميذ نحو اكتساب مهارات القراءة الناقدة من خلال هذه الإستراتيجية، إذا ما أحسن المعلم توظيفها بشكل مناسب في الدرس اللغوي.

هـ- دور المعلم في إستراتيجية مثلث الاستماع:

يعدُّ المعلم في هذه الإستراتيجية منظماً لبيئة التعلم، ومصمماً للدرس وأنشطته، وموجهاً لإدارة للصف إدارة ذكية نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ومراعياً للفروق الفردية بين التلاميذ، ومشجعاً لبناء علاقات إيجابية بين التلاميذ، ومقدماً للتعزيز اللازم متى ما تتطلب الموقف التعليمي ذلك. (عطية، ٢٠١٦م: ١٧٨)

و - دور التلميذ في إستراتيجية مثلث الاستماع:

التلميذ محور التعلم، ومركز الاهتمام في ظل هذه الإستراتيجية، إذ يقوم بالمهام والأنشطة التي توكل إليه من قبل المعلم، فهو المسؤول عن عملية تعلمه ومشارك في إدارة التعلم وتقويمه، ومستمع ومتحدث وقارئ وملخص لما يدور من حوار بين زميليه. (أبو خوصة، ٢٠١٩م: ٣٨)

الدراسات السابقة:

١- الدراسات التي تناولت القراءة الناقدة تنمية وتقويماً:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ومن تلك الدراسات دراسة الحوامدة (٢٠١٥م)، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد تكون أفراد الدراسة من (١٠٩) طلاب وطالبات موزعين على مدرستين (ذكور وإناث)، تضمنت المجموعة التجريبية (٢٨) طالباً و (٢٦) طالبة، والمجموعة الضابطة (٢٨) طالب و (٢٧) طالبة، وطبق الباحث اختباراً في القراءة الناقدة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلاب في الاختبار لصالح أفراد المجموعة التجريبية. واستهدفت دراسة عبد الباري (٢٠١٦م) بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق الهدف السابق استخدم المنهج شبه التجريبي، وأعدَّ قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختباراً لقياسها، تم تطبيقه على عينة الدراسة المكوّنة من (٨٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٤٣) تلميذاً، ومجموعة ضابطة (٤٢) تلميذاً، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

وهدفت دراسة قاجة والشائب (٢٠١٦م) إلى معرفة مستوى تمكن الطلاب من مهارات القراءة الناقدة في المرحلة الثانوية بولاية الشلف بالجزائر، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، وطبق الباحثان اختبار مهارات القراءة الناقدة، وأظهرت الدراسة تدني مستوى الطلاب في مهارات القراءة الناقدة، حيث ابتعد متوسط أداء الطلاب المقدّر بنسبة (٧٢,٤٦ ٪) عن معيار التمكن المحدد في الدراسة بـ (٨٠,٠ ٪)، وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في مستوى مهارات القراءة الناقدة. وأجرى التركي (٢٠١٧م) دراسة هدف من خلالها إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم البنائي السداسية (بديودي PDEODE) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (٢٦) طالباً في كل مجموعة، وأعدّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختباراً لقياسها، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بصل (٢٠١٨م) إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي (المتوسط)، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (٣٥) تلميذاً في كل مجموعة، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختبار لقياسها، ودليل للمعلم، وكتاب للتلميذ، ودلت النتائج على فاعلية الإستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

واستهدفت دراسة ياسين ومقابلة (٢٠١٨م) تقصي أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في تدريس نصوص القراءة في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وبلغ مجموع عينة الدراسة (٥٣) طالبة تم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبية وعددها (٢٦)، وضابطة عدد أفرادها (٢٧) طالبة، وصمما اختباراً يقيس خمس مهارات للقراءة الناقدة، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة قحوف (٢٠١٩م) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية قائمة على الأنشطة المتدرجة لتنمية مهارات القراءة الناقدة والميول نحو تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واعتمد على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية وعددها (٤٧)، وضابطة وعددها (٤٥) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختباراً لقياسها، ودليلاً للمعلم، ومقياساً للميول نحو تعلم اللغة العربية،

وأُسفرت النتائج عن فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وميولهم نحو تعلم اللغة العربية.

وأجرى أبو صواوين (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى بيان أثر توظيف إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالباً قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (٤١) طالباً، ومجموعة ضابطة تضم (٤٠) طالباً، وأعدَّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختباراً لقياسها، وبعد تطبيق الاختبار بعداً دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد أثر الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

٢- الدراسات التي تناولت إستراتيجية مثلث الاستماع في تعليم اللغة العربية:

أجرى الذهبي (٢٠١٥م) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية تضم (٣٢) طالباً، وضابطة تضم (٣٦) طالباً، وأعدَّ اختباراً تضمَّن ثمانية موضوعات للتعبير، وأظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة هاني (٢٠١٦م) إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية وضابطة كل مجموعة تضم (٣٠) تلميذاً وتلميذة. وأعدت الباحثة قائمة بمهارات الفهم الاستماعي، واختباراً لقياسها، وصممت دليلاً للمعلم وفق إستراتيجية مثلث الاستماع، وأسفرت النتائج عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي.

وهدف دراسة جمعة (٢٠١٧م) إلى استقصاء فاعلية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً وزعوا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بالتساوي في العدد، وتمثلت أدوات الدراسة ببناء قوائم مهارات الاستماع والتحدث والقراءة، واختبار الاستماع والقراءة وبطاقة ملاحظة التحدث، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبارات الاستماع والتحدث والقراءة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن إستراتيجية مثلث الاستماع تتمتع بفاعلية كبيرة في تنمية تلك المهارات.

واستهدفت دراسة الزويني وتركبي (٢٠١٨م) الكشف عن أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؛ ولتحقيق ذلك استخدمنا المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (٣٤) تلميذة، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٢) تلميذة، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار لقياسها، ودليل لتدريس موضوعات القراءة وفق الإستراتيجية، وبعد تطبيق الاختبار بعدياً خلصت النتائج إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق إستراتيجية مثلث الاستماع.

وسعت دراسة القاضي (٢٠١٨م) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية الاستماع الناقد والقراءة الإبداعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي مع عينة مكونة من (١٣٢) طالباً وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبتين مكونة من (٦٧) طالباً وطالبة، ومجموعتين ضابطين مكونة من (٦٥) طالباً وطالبة، وأعدت الباحثة اختبارين أحدهما لقياس مهارات الاستماع الناقد، والآخر لقياس مهارات القراءة الإبداعية، كما تم تصميم مادة تعليمية في ضوء إستراتيجية مثلث الاستماع استمر تطبيقها ستة أسابيع، وبعد تطبيق الاختبارين بعدياً دلت النتائج على فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات الاستماع الناقد والقراءة الإبداعية.

وأجرت أبو خوصة (٢٠١٩م) دراسة استهدفت التعرف على أثر توظيف إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد العينة (٨٠) تلميذة وزعن بالتساوي بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد قائمتين: مهارات السرعة القرائية، ومهارات الفهم القرائي، واختبارين لقياسهما، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت النتائج على أن إستراتيجية مثلث الاستماع تتمتع بفاعلية مرتفعة.

وهدف دراسة الزهيري والشجيري (٢٠٢٠م) إلى التعرف على أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في الأدب والنصوص، وأعدا اختباراً تحصيلياً في الأدب والنصوص، تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (٦٢) طالبة وزعن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بإستراتيجية مثلث الاستماع.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- أكدت جميع الدراسات السابقة أهمية القراءة الناقدة، وحاجة الطلاب إلى التمكن من مهاراتها، وضرورة البحث عن إستراتيجيات تدريسية وبرامج تعليمية تسهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة.
 - ظهر من عرض الدراسات السابقة تعدد موضوعاتها، وتباين أهدافها بين تحديد المهارات، والبحث عن أساليب تنميتها، واقتراح البرامج والإستراتيجيات المناسبة لتدريسها.
 - اتفقت أغلب الدراسات على استخدام المنهج شبه التجريبي، وانفردت دراسة قاجة والشائب (٢٠١٦م) باستخدام المنهج الوصفي تبعاً لطبيعة موضوعها.
 - تنوعت عينات تلك الدراسات بدءاً بالمرحلة الابتدائية، وانتهاءً بالمرحلة الثانوية، واختلفت بيناتها؛ مما يؤكد أن مشكلة ضعف الطلاب في القراءة الناقدة ذات بعد محلي وإقليمي يستوجب مزيداً من الاهتمام والعلاج لذلك القصور.
 - لوحظ ندرة وحداثة الدراسات التي تناولت إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية المهارات اللغوية، والقراءة تحديداً، مما يعزز الحاجة لإجراء هذه الدراسة.
- وجمل القول: أن الباحث أفاد من الدراسات السابقة في بلورة الإطار النظري للدراسة ومشكلتها، وتعميق الوعي بإستراتيجية مثلث الاستماع، وإجراءاتها، فضلاً عن الإفادة منها في بناء أداة الدراسة، وإعداد دليل المعلم وكتاب التلميذ، والتعرف على المراجع التي تفيد الدراسة الحالية وتثريها، والأساليب الإحصائية المناسبة، وفي توصياتها التي كانت منطلقاً للدراسة الحالية، وفي مناقشة النتائج وتفسيرها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية؛ وذلك لقدرته على التحكم في المتغير المستقل (إستراتيجية مثلث الاستماع) وأثره على المتغير التابع (مهارات القراءة الناقدة). العساف (١٤٣١هـ: ٢٧٧).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس الجبيل الصناعية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها عشوائياً عن طريق القرعة، وهي: مدرسة هجر الابتدائية، واختير منها فصلان (أ - ب) ليمثل أحدهما المجموعة الضابطة، وبلغ عددهم (٢٨) تلميذاً، والآخر المجموعة التجريبية وبلغ عددهم (٢٨) تلميذاً.

أدوات ومواد الدراسة:

أولاً - قائمة مهارات القراءة الناقدة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، اعتماداً على أدبيات ودراسات تعليم القراءة، وللتحقق من صدق القائمة تم عرضها - بصورتها الأولية - على خمسة عشر محكماً في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها؛ للتأكد من اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة التي تنتمي إليها، ومناسبة تلك المهارات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وسلامة صياغتها اللغوية، وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة، أم المهارات الفرعية فقد أشاروا إلى تعديل بعضها، وحذف ما هو مكرر، وإضافة بعض المهارات. وللتحقق من ثبات القائمة تم تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسب الاتفاق بين المحكمين، وقد عدّت الدراسة المهارات التي حظيت بمتوسط اتفاق (٨٠,٠٪) فما فوق مهارات مناسبة لتلاميذ الصف السادس؛ استناداً إلى بعض الدراسات السابقة التي أخذت بهذه النسبة، مثل: دراسة عبد الباري (٢٠١٦م) وبصل (٢٠١٨م). وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الناقدة - في صورتها النهائية - مكونة من ثلاث مهارات رئيسة، وهي: التمييز، وتتضمن أربع مهارات، والاستنتاج، وتتضمن ثلاث مهارات، والتقويم، وتتضمن ثلاث مهارات.

ثانياً: اختبار القراءة الناقدة: أعدّ الباحث اختباراً لقياس مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم إعداده في ضوء الخطوات التالية:

صياغة مفردات الاختبار: تكوّن من نصين قرائيين من خارج المنهج المقرر على التلاميذ، وقد تلا هذين النصين عدد من الأسئلة الموضوعية صيغت من نوع الاختبار من متعدد؛ لكونها تغطي قدرأ أكبر من الصدق والثبات، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار الأسس التالية:

- أن تتجنب مفردات الاختبار الغموض، وتكون سهلة وواضحة.
 - أن يتناول السؤال الواحد فكرة محددة.
 - أن تغطي الأسئلة جميع المهارات، وينسب متناسوية، بحيث يخصص لكل مهارة سؤالان.
 - التوازن بين البدائل من حيث الطول والتركيب اللغوي.
 - توزيع الإجابة الصحيحة بطريقة غير منتظمة لتقليل فرص التخمين.
- صدق الاختبار:** للتحقق من صدقه تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار ومفرداته، فأشار بعض المحكمين إلى تعديل الصياغة في بعض الأسئلة، وتعديل ترتيب بعضها، وقد تم مراعاة الملاحظات التي أجمع عليها المحكمون، وبذلك تم التحقق من صدق الاختبار.
- تطبيق الاختبار استطلاعياً:** بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية - غير عينة الدراسة - تم اختيارها عشوائياً تكوّنت من (٣٠) تلميذاً من أفراد مجتمع الدراسة، وذلك لحساب ما يلي:

ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال معادلة كودر - ريتشاردسون ٢٠ (Cuder - Richardson 20)، وهذه المعادلة يصلح استخدامها مع الأسئلة التي تكون درجاتها (١ أو صفر). (محمد، ٢٠١٦م: ٥١٨)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥)، وهي قيمة مقبولة ومرضية، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز: تراوحت معاملات السهولة لاختبار مهارات القراءة الناقدة بين (٠,٣٧ : ٠,٥١)، ومعاملات الصعوبة بين (٠,٤٩ : ٠,٦٣) في حين كانت القدرة التمييزية بين (٠,٣١ : ٠,٦٠)، وهذا يعني أن مفردات الاختبار على درجة مقبولة من السهولة والصعوبة والتمييز، وهي قدرات تعطي مؤشراً لصلاحية الاختبار.

زمن الاختبار: بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول خمسة تلاميذ، وآخر خمسة تلاميذ للإجابة عن الاختبار تبين أن الزمن للاختبار هو (٥٠) دقيقة.

في ضوء الخطوات السابقة، أصبح الاختبار جاهزاً - في صورته النهائية - وقابلاً للتطبيق على عينة الدراسة (ملحق رقم (١)، الاختبار في صورته النهائية).

ثالثاً: دليل المعلم: اشتمل الدليل على مقدمة، وأهداف الدليل، وأهميته، وتوجيهات يمكن الاسترشاد بها، إستراتيجية مثلث الاستماع، وخطوات تنفيذها في التدريس، والوسائل والأدوات، والأنشطة التعليمية، والخطوة الزمنية لتدريس النصوص القرائية، وأساليب التقويم المتبعة، وبعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه على بعض المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبناء على رأي المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الدليل في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق (ملحق رقم (٢) دليل المعلم).

رابعاً: دليل التلميذ: تم إعداده لتدريب التلميذ على استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع لتنمية مهارات القراءة الناقدة، وقد تضمن: المقدمة والهدف من إعداده، والمهارات المستهدف تنميتها، ودور التلميذ في تنفيذ نشاطات التعلم في موضوعات القراءة وفق خطوات إستراتيجية مثلث الاستماع. وللتحقق من صلاحيته للتطبيق تم عرضه على بعض المختصين، وتم إجراء التعديلات على بعض الإجراءات التنفيذية للأنشطة، وأصبح بعد ذلك في صورته النهائية (ملحق رقم (٣) دليل التلميذ).

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، شرع الباحث في تطبيق الدراسة ميدانياً وفق الإجراءات التالية:

- الحصول على الأذن في تطبيق الدراسة على عينة الدراسة.
- اختيار صفين عن طريق القرعة من مدرسة هجر الابتدائية؛ ليمثل الصف السادس (أ) المجموعة الضابطة، والصف السادس (ب) المجموعة التجريبية.
- اختيار الباحث أحد المعلمين المتميزين؛ ليقوم بتطبيق تجربة الدراسة بعد أن تم تدريبه في خمس جلسات تدريبية، وتزويده بدليل المعلم وكتاب التلميذ.
- بدأ المعلم المتعاون في التطبيق الفعلي للتجربة، حيث استغرق التطبيق ستة أسابيع.
- أشرف الباحث بنفسه على سير تجربة الدراسة، وقام بإجراء الاختبارات القبليّة والبعديّة لمجموعتي الدراسة، وقد روعي أن يكون ذلك في الحصة الأولى؛ بحيث يكون التلاميذ في كامل نشاطهم.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للمقارنة بين درجات مجموعتي الدراسة في اختبار القراءة الناقدة، ومعادلة كوبر (Cooper)؛ لحساب ثبات قائمة المهارات، ومعادلة كودر - ريتشاردسون ٢٠ (Cuder - 20 Richardson -)؛ لحساب ثبات الاختبار، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ لتحديد الفروق بين المتوسطات البعدية لمجموعي الدراسة في مهارات القراءة الناقدة، ومربع إيتا؛ لحساب حجم تأثير الإستراتيجية.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولاً - نتائج الدراسة:

١- نتائج الإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ قام الباحث بإعداد قائمة أولية بمهارات القراءة الناقدة، وبعد ضبطها، تم التوصل إلى عشر مهارات للقراءة الناقدة، تنتمي إلى ثلاث مهارات رئيسة، يوضحها الجدول، جاءت على النحو الآتي:

جدول (١): مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
١- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في النص المقروء. ٢- التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء. ٣- التمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص المقروء وغير المرتبطة به. ٤- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.	التمييز
٥- استنتاج الفكرة الرئيسة للنص المقروء. ٦- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح لها الكاتب في النص المقروء. ٧- استنتاج الهدف من النص المقروء.	الاستنتاج
٨- الحكم على مناسبة عنوان النص المقروء لمضمونه. ٩- إبداء الرأي حول شخصيات أو مواقف في النص المقروء. ١٠- إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص المقروء.	التقويم

٢- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه: ما فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ تم اختبار الفروض التالية:

أ- نتائج اختبار الفرض الأول: لاختبار الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات التمييز بعد ضبط القياس القبلي". تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التمييز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
التغاير (الاختبار القبلي)	٣,٧٧٨	١	٣,٧٧٨	٠,١٥٠	٠,٧٠٠	٠,٠٠٣
الأثر التجريبي (المجموعة)	٦٩١,٦٩٧	١	٦٩١,٦٩٧	٢٧,٤٢٦	٠,٠٠١	٠,٣٤٥
الخطأ	١٣١١,٤٧٢	٥٢	٢٥,٢٢١			
المجموع	٢٠٣٦٩,٠٠	٥٤				

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (٢٧,٤٢٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) في القياس البعدي لمهارات التمييز، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً عملياً فقد بلغت قيمة مربع إيتا كمؤشر على حجم التأثير (٠,٣٤٥)، وهي قيمة كبيرة، وهذا يعني أن (٣٤,٠٪) من التباين المفسر من المتغير التابع (مهارات التمييز) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية مثلث الاستماع)، وهذا يقود إلى قبول الفرض الأول، والذي ينص على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات التمييز بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية. وحتى يقف الباحث على درجة مهارات التمييز لدى مجموعتي الدراسة، قام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة على حده، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التمييز لمجموعي الدراسة في الاختبار القبلي والبعدي

الضابطة				التجريبية				المجموعة
البعدي		القبلي		البعدي		القبلي		التطبيق
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	المهارات الفرعية
١,٣٠١	٤,٠٠	١,٩٧٤	٣,٠٣	١,٧٨٦	٥,٣٢	١,٥٨٦	٢,٩٧	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في النص المقروء
١,٣٤١	٣,٤٨	١,٧٧١	٢,٦٣	١,٨٩٤	٥,٤٣	١,٧٤٩	٢,٩٠	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء
١,٦٢١	٣,٣٧	١,٧٧٦	٣,١٣	٢,١٧٢	٥,١٤	١,٩٠٧	٢,٤٧	التمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص المقروء وغير المرتبطة به
١,٣٦٠	٣,٨١	١,٨٧٥	٣,٠٠	١,٦٧١	٥,٨٦	٢,١٣٣	٣,٠٠	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة
٣,٥٣٠	١٤,٦٧	٥,٧٣٢	١١,٨٠	٦,٠٥٩	٢١,٧٥	٦,٠٥٣	١١,٣٣	الدرجة الكلية لمهارات التمييز

يتضح من جدول (٣) أن جميع مهارات التمييز تمت نمواً ملحوظاً، ومرتفعاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط العام لمهارات التمييز في القياس البعدي (٢١,٧٥)، وانحراف معياري (٦,٠٥٩)، في حين كان متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة (١٤,٦٧)، وانحراف معياري (٣,٥٣٠)، مما يدل على التأثير الإيجابي لإستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات التمييز.

ب- نتائج اختبار الفرض الثاني: لاختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات الاستنتاج بعد ضبط القياس القبلي".

تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤)

جدول (٤): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعيدة لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الاستنتاج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
التغاير (الاختبار القبلي)	٢٠,١٧٤	١	٢٠,١٧٤	١,١٧٠	٠,٢٨٤	٠,٠٢٢
الأثر التجريبي (المجموعة)	٣٣٣,٢١٥	١	٣٣٣,٢١٥	١٩,٣٣٢	٠,٠٠١	٠,٢٧١
الخطأ	٨٩٦,٢٨١	٥٢	١٧,٢٣٦			
المجموع	١١٩٠,٢٠٠	٥٤				

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (١٩,٣٣٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) في القياس البعدي لمهارات الاستنتاج، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً عملياً فقد بلغت قيمة مربع إيتا كمؤشر على حجم التأثير (٠,٢٧١)، وهي قيمة متوسطة، وهذا يعني أن (٢٧,١٪) من التباين المفسر من المتغير التابع (مهارات الاستنتاج) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية مثلث الاستماع)، وهذا يقود إلى قبول الفرض الثاني، والذي ينص على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات الاستنتاج بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية. وللوقوف على درجة نمو مهارات الاستنتاج لدى مجموعتي الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة على حده، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستنتاج لمجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي

والبعدي

المجموعة		التجريبية		الضابطة	
التطبيق		القبلي		البعدي	
المهارات الفرعية		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
استنتاج الفكرة الرئيسة للنص المقروء		٢,٩٠	١,٩٨٩	٥,٧١	١,٩٧٩
استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح لها الكاتب في النص المقروء		٣,٨٧	١,٩٠٧	٥,٧٥	١,٣٧٨

استنتاج الهدف من النص المقروء	٢,٧٧	١,٤٠٦	٤,٨٢	٢,٢٩٤	٣,٢٠	٢,٤٦٩	٣,٤٤	١,٦٤٩
لدرجة الكلية لمهارات الاستنتاج	٩,٥٣	٤,٣٤٥	١٦,٢٩	٤,٨٩٨	١٠,٩٣	٥,١٣٩	١١,٤٨	٣,٢١٥

يتضح من جدول (٥) أن جميع مهارات الاستنتاج نمت نمواً ملحوظاً، ومرتفعاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط العام لمهارات الاستنتاج في القياس البعدي (١٦,٢٩)، وبانحراف معياري (٤,٨٩٨)، في حين كان متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة (١١,٤٨)، وانحراف معياري (٣,٢١٥)، مما يدل على التأثير الإيجابي لإستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستنتاج.

ج - نتائج اختبار الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث من فروض الدراسة ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات التقويم بعد ضبط القياس القبلي". تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦).

جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التقويم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
التغاير (الاختبار القبلي)	١,٦٩٨	١	١,٦٩٨	١,١٣٢	٠,٧٣٧	٠,٠٠٢
الأثر التجريبي (المجموعة)	٣٠٨,٩٤٩	١	٣٠٨,٩٤٩	٢٢,٣٧٤	٠,٠٠١	٠,٣٠١
الخطأ	٧١٨,٠٢٦	٥٢	١٣,٨٠٨			
المجموع	١٤٧٦٣,٠٠	٥٤				

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (٢٢,٣٧٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) في القياس البعدي لمهارات التقويم، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً عملياً فقد بلغت قيمة مربع إيتا كمؤشر على حجم التأثير (٠,٣٠١)، وهي قيمة كبيرة، وهذا يعني أن (٣٠,١٪) من التباين المفسر من المتغير التابع (مهارات التقويم) يعود

إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية مثلث الاستماع)، وهذا يقود إلى قبول الفرض الثالث، والذي ينص على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات التقويم بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية. ولوقوف على درجة نمو مهارات التقويم لدى مجموعتي الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة على حدة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التقويم لمجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة		التجريبية		الضابطة	
التطبيق		القبلي		البعدي	
المهارات الفرعية		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الحكم على مناسبة عنوان النص المقروء لمضمونه		٤,٣٧	١,٩٥٦	٦,١١	١,٨٣٣
إبداء الرأي حول شخصيات أو مواقف في النص المقروء		٣,٣٣	٢,٣٠٩	٥,٨٩	١,٥٩٥
إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص المقروء		٣,٥٠	١,٩٩٦	٦,١٤	١,٥٣٣
الدرجة الكلية لمهارات التقويم		١١,٢٠	٤,٩٩٢	١٨,١٤	٤,٠٦٢

يتضح من جدول (٧) أن جميع مهارات التقويم نمت نمواً ملحوظاً، ومرتفعاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط العام لمهارات التقويم في القياس البعدي (١٨,١٤)، وبانحراف معياري (٤,٠٦٢)، في حين كان متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة (١٣,٣٧)، وانحراف معياري (٣,٢٤٨)، مما يدل على التأثير الإيجابي لإستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات التقويم.

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها:

أثبتت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة ككل، وفي جميع المهارات الفرعية للقراءة الناقدة، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج عدة دراسات مثل دراسة الحوامدة

(٢٠١٥م)، وعبد الباري (٢٠١٦م)، والتركي (٢٠١٧م)، وبصل (٢٠١٨م)، وقحوف (٢٠١٩م)، وأبو صواوين (٢٠٢٠م) حيث أكدت هذه الدراسات على تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال برامج تعليمية وإستراتيجيات أتاحت الفرص أمام الطلاب لممارسة القراءة الناقدة، والتدرب على مهاراتها المختلفة.

أثبتت النتائج فاعلية استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج لعض الدراسات السابقة مثل دراسة جمعة (٢٠١٧م)، والزويني وتركلي (٢٠١٨م)، والقاضي (٢٠١٨م)، وأبو خوصة (٢٠١٩م)، والتي أكدت فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة وفهم المقروء.

وتتفق هذه النتيجة - أيضاً - مع دراسة الذهبي (٢٠١٥م)، وهاني (٢٠١٦م)، وتوفيق (٢٠١٩م)، والزهوري والشجيري (٢٠٢٠م)، والتي أكدت جميعها على فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها المختلفة.

وبشكل عام يمكن تفسير هذه النتائج وإرجاعها إلى أن استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع ساهم في:

- إيجابية دور التلميذ وإثارة دافعيته نحو التعلم، مما ساعد في تفاعلهم مع الموقف التعليمي، وزيادة قدرته على نقد المقروء.
- تدريب التلاميذ على خطوات إستراتيجية مثلث الاستماع أسهم في تدعيم مهارة طرح التساؤلات حول الأفكار المتضمنة في النص المقروء الأمر الذي رسخ مهارات القراءة الناقدة لديهم.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في مناقشة الأفكار وتنظيمها وتحليلها إلى أفكار رئيسة وفرعية، وإتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي، واستخدام الحوار والمناقشة، مما أدى إلى التفاعل في الموقف التعليمي، وزيادة قدرتهم على نقد المحتوى المقروء.
- زيادة وعي التلاميذ بخطوات إستراتيجية مثلث الاستماع مما انعكس إيجاباً على ممارستهم لمهارات القراءة الناقدة، والتفكير في محتوى المقروء، ومساعدتهم على التركيز في العناصر والأحداث والمعاني في الموضوع المقروء من خلال أنشطة الاستماع المتعددة، وما تم توظيفه من تدريبات تدعم القراءة الناقدة.

ملخص نتائج الدراسة:

تتلخّص نتائج الدراسة فيما يأتي:

- توصلت الدراسة إلى عشر مهارات للقراءة الناقدة مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، منها: أربع مهارات تتعلق بالتمييز، وثلاث مهارات تتعلق بالاستنتاج، وثلاث مهارات تتعلق بالتقويم.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة في مهارات التمييز، والاستنتاج، والتقويم، بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود دلالة عملية لتطبيق إستراتيجية مثلث الاستماع، حيث ثبت من اختبار حجم الأثر ارتفاع تأثير الإستراتيجية في تنمية كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الناقدة الرئيسة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توجيه نظر القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية وتطويرها إلى ضرورة تضمين المقررات اللغوية موضوعات قرائية تستثير تفكير التلاميذ، وتوسع آفاق عقولهم، وتنمي لديهم القدرات العليا في التحليل، والتفسير، والاستدعاء، والمقارنة، وإبداء الرأي.
- عقد دورات تدريبية، وورش عمل لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لتمكينهم من توظيف إستراتيجية مثلث الاستماع، وتهيئة البيئة التعليمية المرنة والمناسبة لخطوات هذه الإستراتيجية، والاسترشاد في ذلك بالدليلين المعدين في هذه الدراسة.
- الإفادة من اختبار القراءة الناقدة الذي قدّمته الدراسة الحالية في تطوير أساليب تقويم مهارات القراءة الناقدة، وتشخيص مستوى أداء التلاميذ في ضوءه.

مقترحات الدراسة: تقترح الدراسة الحالية القيام بالدراسات التالية استكمالاً لها:

- إجراء دراسات مماثلة لتعرف فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات لغوية أخرى على تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والتمكن من مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مراحل التعليم العام المختلفة.

المراجع:

أبو جادو، صالح محمد؛ نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧م). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان، الأردن: دار المسيرة.

أبو خوصة، هبة عويضة. (٢٠١٩م). أثر توظيف إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فرع غزة، فلسطين.
أبو صواوين، راشد محمد. (٢٠٢٠م). أثر توظيف إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، م ١٤، ع ١، ص. ص ٧١ - ٩١.

بصل، سلوى حسن. (٢٠١٨م). فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع ٢٠٦، ص. ص ٢٢١ - ٢٧١.
البلوشي، نوال سيف؛ عثمان، محمد الطاهر. (٢٠١٣م). مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، م ٤، ع ٢٨، ص. ص ٩٧ - ١١٠.

التركي، خالد إبراهيم. (٢٠١٧م). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم البنائي السادسة (بديودي PDEODE) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة المجمعة، ع ١١، ص. ص ١٤٣ - ١٧٩.

جمعة، نائل خميس. (٢٠١٧م). فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات التحدث والقراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، بمحافظة رفح رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٥م). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م ١١، ع ٢، ص. ص ١١٣ - ١٢٧.
الذهبي، أحمد عبد الله. (٢٠١٥م). أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

الزهيري، هدى عبد الكريم؛ الشجيري، ياسر خلف. (٢٠٢٠م). أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في الأدب والنصوص، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، ع ١، ص. ص ٣٧ - ١.

سعادة، جودت أحمد؛ عقل، فواز؛ اشتبه، جميل؛ أبوعقوب، هدى (٢٠١١م). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمان، الأردن: دار الشروق.

الزويني، ابتسام صاحب؛ تركي، أنمار حمزة. (٢٠١٨م). أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع ٤١، ص. ص ٩٨٦ - ١٠١٠.

السليبي، فراس محمود. (٢٠١٢م). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة، أريد، الأردن: عالم الكتب الحديث. شحاته، حسن. (١٩٩٦م). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. شحاته، حسن. (٢٠١١م). قراءات الأطفال، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. شحاته، حسن. (٢٠١٦م). المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد، القاهرة: دار العالم العربي. الشمري، محمد بن ماضي. (١٤٣٣هـ). إستراتيجية في التعلم النشط، الرياض: مطابع الحمضي. طعيمة، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء الدين. (٢٠٠٦م). تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٦م). بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الإعدادية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م ١٧، ع ٢، ص. ص ٤٤٣ - ٤٨٤.

العساف، صالح أحمد. (١٤٣١هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: دار الزهراء. عطية، محسن علي. (٢٠٠٨م). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، عمان، الأردن: دار المناهج. عطية، محسن علي. (٢٠١٦م). التعلم أنماط ونماذج حديثة، عمان، الأردن: دار صفاء. قاجا، كلثوم؛ الشايب، محمد الساسي. (٢٠١٦م). مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة (دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، م ٨، ع ٢٤، ص. ص ٣٥٥ - ٣٧٠.

القاضي، سمحة عادل. (٢٠١٨م). أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع الناقد والقراءة الإبداعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

قحوف، أكرم إبراهيم. (٢٠١٩م). إستراتيجية قائمة على الأنشطة المتدرجة لتنمية مهارات القراءة الناقدة والميول نحو تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، كلية التربية بجامعة سوهاج، ج ٦٥، ص. ص ٥٣ - ١٠٢.

قرني، زبيدة محمود. (٢٠١٣م) إستراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، المكتبة العصرية: القاهرة.

لافي، سعيد. (٢٠١٢م). القراءة وتنمية التفكير، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦م). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18، القاهرة: دار الفكر العربي.

مذكور، علي أحمد. (٢٠٠٢م). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

النجدي، أحمد؛ راشد، علي؛ عبد الهادي، هدى (٢٠٠٥م). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي

هاني، صفاء محمود. (٢٠١٦م). فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حمص، مجلة جامعة البعث، م ٣٨، ع ٣٧، ص. ٧٣ - ١٠٢.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٦هـ). وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الرياض: مركز التطوير التربوي.

البايسن، أمين يوسف؛ مقابلة، نصر محمد. (٢٠١٨م). أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، م ٤٥، ع ٢، ص. ٤٤٩ - ٢٦٦.

Hancy, H. (2007). Using triangle of listening strategy in an Elementary Research in classrooms, journal of Education, PP: 74 – 88.

Marschall, S. & Davis, C. (2012). A conceptual frame work for teaching critical Reading to Adult college students Adult Learning vol. 23, lusse 2

Patesan, M. (2014). Critical Reading, Revista Academies Fortelor Terestre vol. 11, Issue 2

التبادل بين جوابات الشرط في القرآن الكريم

بدر عبدالعزيز مجر المرشدي*

جامعة شقراء

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/04>



*أستاذ النحو والصرف المشارك جامعة شقراء، ووكيل كلية إدارة الأعمال للشؤون التعليمية. -عضو هيئة تدريس في جامعة شقراء له العديد من الاهتمامات البحثية في مجال تخصص النحو والصرف ودلالاتها النحوية والصرفية، وتحليل النصوص.

إيميل الباحث: balmorshdy@su.edu.sa

كود البحث: 20013

تاريخ استقبال البحث: ٣ نوفمبر ٢٠٢٠ م

تاريخ النشر: ٢٠ ديسمبر ٢٠٢٠ م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

التبادل بين جوابات الشرط في القرآن الكريم

بدر عبدالعزيز مجر المرشدي

—

الملخص: يحاول هذا البحث أن يقدم تحليلاً لتبادل جوابي شرط من الجملة الاسمية التي تفيد التحقق والثبوت إلى الجملة الفعلية التي تفيد التجدد والاستمرار والحدوث ومن الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية في سياق لغوي واحد، والوقوف على الفروق الدلالية والقيم التعبيرية الناتجة عن هذا التبادل، ومدى اتساقه مع القواعد المقررة عند النحاة، ولا شك أنَّ تبادلَ جوابين في تركيب شرط متجاورين يدل على قيمة تعبيرية عالية ومقصودة.

الكلمات المفتاحية: الشرط - الجواب - التبادل - الجملة الاسمية - الجملة الفعلية

Title: The Exchange between the Conditional Responses in the Holy Qur'an

Abstract: This study attempts to provide an analysis of the exchange between the conditional responses of nominal sentences that state validation and stability and the verbal sentences that demonstrate renewal, continuity and occurrence and the exchange from the verbal sentence to the nominal sentence in a single linguistic context. It also tries to identify the semantic differences and expressive values resulting from this exchange, and the extent to which it is consistent with the grammarians' established rules, and there is no doubt that the exchange of two answers in two adjacent conditional responses is an indication of a high and intentional expressive value.

Key Words: condition – answer – exchange – nominal sentence – actual sentence

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وسلم تسليماً كثيراً. فالقرآن الكريم هو دستور الله الخالد ومنهجه القويم وطريقه المستقيم، وحجة رسوله الكريم التي تحدى بها العرب والعجم والإنس والجن إلى أن يقوم الناس لرب العالمين، ومن ثم كان هذا الكتاب معيناً هذه الأمة الذي لا ينضب، ومنهل لغتها الذي لا ينفد، فلقد قامت العلوم اللغوية والنحوية والبلاغية والشرعية تدور في فلكه، وتستمد منه أدلتها وحججها، وتروم كشف مخبأته وأسراره، وتكشف النقاب عن بدائعه ونفائسه التي لا تنتهي. ومن العلوم التي نشأت في أحضان الكتاب العزيز علم البلاغة؛ ذلك العلم الذي يُعنى بكشف جمال أساليب القرآن الكريم، ويفصح عن آيات حسنه وجماله وجلاله.

ولا شك أن العلوم العربية والدينية لا تفتأ تتكامل وتتداخل في حياة العربي بصفة خاصة، والمسلم بصفة عامة، ويظهر تداخلها على المستوى النحوي والدلالي والبلاغي والتفسيري وقد أردت من خلال بحثي هذا (التبادل بين جوابات الشرط في القرآن الكريم) أن أسهم في هذا التداخل بين علم النحو وعلم الدلالة وعلم التفسير، وأن أقف على هذه الفروق الدلالية بين هذه الجوابات وآثارها الفنية التي استكنت فيها، وانطوت عليها.

وأعني بالتبادل بين جوابات الشرط هذا التناوب الذي يأتي عليه الجواب، واختلاف صورته في الموضوع الواحد، وتحليلها تحليلًا دلاليًا يكشف سرَّ التبادل فيها، وما يترتب عليه من معانٍ مقصودة تفيد في تجلية المراد من النص القرآني الكريم وبيانه.

ولا شك أن التبادل الذي يقع بين الجوابات في الموضوع الواحد أو الآية الواحدة لا يحصل اعتباطاً، وإنما يكون وراءه غرض دلالي مقصود لا يستقيم إلا بهذا التبادل، ولو تغير التركيب عن الصورة التي نزل القرآن عليها لاختل مضمون الكلام وهدفه؛ لأن أي اختلال في بناء الجملة يؤثر في دلالتها، وأي تغير في صورة الوظيفة النحوية الواحدة يتبعه بالضرورة - في النصوص اللغوية العالية - تغير في معناها.

وقد أردت من هذا البحث أن أكشف عن المعاني الدلالية التي تنتج عن التبادل المتاح في جوابات الشرط، وذلك من خلال اختيار بعض الآيات القرآنية التي تفي بغرض البحث، وإن لم أقف على مجموعها أو إحصائها.

ولن يتمكن الباحث من الوقوف على المعاني الدلالية الكامنة وراء تبادل الصور المتاحة لوظيفة جواب بالشرط إلا بتحليل هذه الجوابات تحليلًا تتعاور عليه فروع المعرفة العربية من نحو ودلالة وبلاغة وتفسير، وهذا هو المسلك الذي تنتهجه الألسنية الحديثة في معالجة النصوص.

وأسلوب الشرط من الأساليب التي يكثر دورانها في الكلام العربي بصفة عامة، وفي القرآن الكريم بصفة خاصة، ومن ثمَّ كان الداعي إلى الاستبصار بأسرار التبادل بين صور الجواب فيه أمراً ملحاً؛ لكشف الأهداف الفنية التي تحدو بالمتكلم إلى مخالفة هذا الأصل في تركيبه إلى غيره من الصور الفرعية التي تكون في محله الإعرابي؟.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة هذا البحث في كون مادته العلمية تحليلاً لجانب فني رائع من تركيب كلامي شائع في القرآن الكريم وهو (التركيب الشرطي) وتتبع صور جوابه؛ للوقوف على أسرار تبادلها، والقيم الدلالية التي تقف وراء هذا التبادل، وهذا بلا شك أمر يحتاج إلى دقة بالغة في تحليل وتعليل هذا التبادل، وهو أمر لم ينبّه عليه كثير من المفسرين، ومن ثمَّ فالواجب على صاحب البحث أن يلتمس علل هذا التبادل بما يتوافق مع السياق اللغوي الذي وردت فيه الآية التي تبادل فيها الجواب، وهذا أمر تشوبه بعض المحاذير التي تقلق الباحث في أن يقول في القرآن برأيه.

تساؤلات البحث:

- ١- هل يؤدي التبادل بين جوابي الشرط في الآية الواحدة إلى معانٍ مقصودة لا تظهر إلا بهذا التبادل؟
- ٢- ما العلل المعنوية الكامنة وراء التبادل بين مجيء الجواب فعلاً ماضياً، ثم مجيئه فعلاً مضارعاً؟
- ٣- لم يبادل الله - سبحانه وتعالى - بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية حين يجيبان في آية واحدة؟

أهمية البحث وأسباب اختياره:

- يرجع اختيار هذا الموضوع محلاً للدراسة إلى جملة أسباب، من أهمها:
- ١- أن البحث في التبادل بين جوابات الشرط يوقف الباحث على المعاني الدلالية المحتجبة في تراكيب أسلوب الشرط، والأهداف والغايات الناتجة عن هذا التبادل، وهذا بلا شك ملمح من ملامح إعجاز تراكيب القرآن.
 - ٢- أنَّ هذا البحث يربط بين ثلاثة علوم شريفة هي علم النحو وعلم الدلالة وعلم التفسير، وهذا بالضرورة يدل على تداخل العلوم العربية وتكاملها في الوصول إلى دلالات الكلام المرادة.
 - ٣- أنَّ مثل هذا الموضوع يُبين بجلاء عن منطق العربية في رعاية معانيها، ويؤكد على أنَّ ألفاظها وتراكيبها إنما هي خدوم لهذه المعاني وتابعة لها، وبدون هذا ما تفاضل كلام على كلام.
 - ٤- أنَّ البحث في تبادل جوابات الشرط يُعدُّ تعبيراً عن منطق اللغة التي لا تحكمها الصور الأساسية لتراكيبها النحوية، وإنما تبدو مرونتها وحريرتها في الاختلاف والبحث عن مقاصد المتكلم.

صعوبات البحث:

- ١- صعوبة رصد العلل والدلالات بين تبادل الجوابات المختلفة.

- ٢- تدخل العلوم وتشابكها في هذا الموضوع للوقوف على الفروق النحوية والدلالية بين جوابات الشرط المتبادلة.
- ٣- إغفال كثير من المفسرين التعليق على علة التبادل في جوابات الشرط.

الدراسات السابقة:

لا شك أنَّ أسلوب الشرط من الأساليب النحوية المنتشرة في النصوص بصفة عامة، وفي النص القرآني بصفة خاصة، ومن ثمَّ فقد غاصت فيه بعض الأقلام، وتعرض له كثير من الباحثين بالبحث والنظر، ولكي لم أقف على دراسة تعرضت لخصائص الجوابات وتبادلها والسمات الدلالية المميزة لجواب دون آخر، ومن الدراسات التي تناولت الشرط عموماً بالعناية والاهتمام ما يأتي:

- ١- الشرط في القرآن الكريم: رسالة ماجستير، إعداد. عبد العزيز على الصالح، كلية دار العلوم- جامعة القاهرة، ١٩٧٦م-١٣٩٦هـ.
- ٢- الجملة الشرطية عند النحاة العرب د. أبو أوس إبراهيم الشمسان الطبعة الأولى ١٤٠١هـ الموافق ١٩٨١م مطابع الدجوي - عابدين.
- ٣- العدول في البنية التركيبية (قراءة في التراث البلاغي) إعداد. د. إبراهيم بن منصور التركي، بحث محكم ضمن منشورات مجلة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المجلد ١٩ العدد ٤٠ ربيع الأول ١٤٢٨هـ.
- ٤- العلاقات التركيبية والدلالية في الجملة الشرطية (رؤية لسانية) د. عاطف فضل، د. حسين كتانة، بحث محكم ضمن منشورات مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر- الجزائر، العدد الثاني عشر ٢٠١٣م.

منهج البحث:

للوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها من وراء هذا البحث فسوف أسير في تناوله وعرض مادته داخل إطار المنهجين: الوصفي والتحليلي، وذلك بالعمد إلى تحليل جمل الجواب التي تبادلت في السياق الواحد، ووصفها؛ للوقوف على أغراض هذا التبادل، وما ترتب عليه من الدلالات الفنية.

وقد اقتصر هذا البحث على بعض الآيات التي تظهر من خلالها فكرته الرئيسة؛ وذلك نظراً لكثرة الآيات وتشابه صور الجواب فيها، الأمر الذي جعلني أقوم برصد صور الجوابات التي تبادل بعضها في السياق الواحد في القرآن الكريم، ومحاولة الوصول إلى أسرارها الدلالية من خلال كتب النحاة والبلاغيين والمفسرين، حتى تتضح الفكرة العامة من البحث.

خطة البحث:

وقد انتظم البحث في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وفهرس، للمصادر والمراجع.

المقدمة: وذكرت فيها التعريف بالموضوع، و مشكلة البحث، وتسؤلات البحث، وأهميته، وصعوباته، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطته الإجمالية.

المبحث الأول: تبادل جواب الشرط من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية.

المبحث الثاني: تبادل جواب الشرط من الجملة الاسمية إلى الجملة الفعلية.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

فهرس المصادر و المراجع:

توطئة

لا شك أنَّ التراكيب النحوية خاضعة لمقاييس وقوانين مقررة تعطيها الإفادة المرجوة والمعنى الابتدائي المراد، وقد فطن النحاة الأوائل عند تقعيدهم اللغة إلى الصور الأساسية للتراكيب النحوية، وإلى الصور التي قد تخرج إليها هذه التراكيب رعاية للموقف الكلامي والحدث اللغوي وفقا لما استقر عندهم من استقراء كلام العرب.

والوقوف على الصور الفرعية التي تخرج عن الصور الأصلية في أمر يكاد يكون شائعا في كل التراكيب النحوية، وقد فطن كبار النحاة إلى الأغراض التي تخرج بها التراكيب من الأصل إلى الفرع، والخواطر والمعاني التي تسكن وراء هذا الخروج، وهذا التبادل بين صور التراكيب، وهذا الأمر يعكس جانبا مهما من جوانب مرونة اللغة ورحابتها وعنايتها بأغراض المتكلمين ومحاولة إيصالها للسامعين بأوجز لفظ وأدق عبارة بصرف النظر عن أصل التركيب.

ودراسة دلالات صور التبادل بين الأصل والفرع في جوابات أسلوب الشرط هو مقصود هذا البحث وهدفه؛ وهو مسلک يقوم على رصد المعاني المستكنة وراء هذا التبادل، وبيان الخصائص الجمالية التي يخالف فيها الجواب الثاني الجواب الأول في تركيبين متشابهين تقريبا في سياق لغوي واحد، والوقوف على خصائص المعنى في التركيب اللاحق والتركيب السابق، والأحوال المقامية التي خالفت بينهما في التبادل من الجملة الاسمية إلى الفعلية، ومن الجملة الفعلية إلى الاسمية، وبخاصة في النص القرآني المعجز.

المبحث الأول

تبادل جواب الشرط من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية

تقوم فكرة التبادل بين جوابات الشرط؛ من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية على استكناه الدلالات الفنية التي تحول بها التركيب الشرطي - في الآية الواحدة، والسياق الواحد- من الجملة الفعلية الدالة على التجدد إلى الجملة الاسمية الدالة على الثبوت، والوقوف على سرّ هذا التبادل، ومن ذلك:

تبادل جواب الشرط من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية المقصورة بإنما قول الله تعالى: ﴿فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقُلْ أَسَلَّمْتُ وَجْهِي لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعَنِ وَقُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَسَلَّمْتُمْ فَإِنْ أَسَلَّمُوا فَقَدْ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاءُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ﴾^(١).

جاء في هذه الآية الكريمة ثلاثة جوابات كلها مقترنة بالفاء، أولها: جملة فعلية فعلها طلبي (فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقُلْ أَسَلَّمْتُ وَجْهِي لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعَنِ)، والثاني: جملة فعلية فعلها ماض مقترن بحرف التحقيق (قد)، (فَإِنْ أَسَلَّمُوا فَقَدْ اهْتَدَوْا) والثالث: جملة اسمية مؤكدة بالقصر والتخصيص (وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاءُ).

والناظر في الجوابات الثلاثة يرى أنَّ أداة الشرط في أفعالها جميعا واحدة وهي (إن) التي تفيد الاستقبال، ولا يكون الشرط معها مقطوعا بوقوعه^(٢).

كما أنَّ ورودها "يكون في الأمور المحتملة؛ المشكوك في وقوعها"^(٣).

وتبادل الجوابات في جل الشرط الواردة في الآية الكريمة مع تعلُّق الجمل الثلاثة بعضها ببعض أمرٌ يدعو إلى التماس الغرض الدلالي منهما.

فالجواب الأول: (فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقُلْ أَسَلَّمْتُ وَجْهِي لِلَّهِ) جاء فعل أمرٍ أمر الله به رسوله عند تولي أهل الكتاب عن دينه الذي أرسل به، ومجيء الجواب هنا فعلا أمريا فيه توجيه من الله لرسوله في قضية من أهم قضايا الإيمان وهي قضية

(١) سورة آل عمران : الآية ٢٠ .

(٢) الإيضاح في علوم البلاغة: لأبي المعالي جلال الدين القزويني محمد بن عبد الرحمن بن عمر (ت: ٧٣٩هـ)، تحقيق د. محمد عبد المنعم خفاجي، طبعة دار الجيل - بيروت، الطبعة الثالثة ٨٨/١، ومختصر المعاني لشرح تلخيص المفتاح: لسعد الدين مسعود بن عمر بن عبد الله التفتازاني (ت: ٧٩٣هـ) طبعة دار الفكر- بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ ص ٦٠.

(٣) الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: للعلوي يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم الحسيني (ت: ٧٤٥هـ) طبعة المكتبة العصرية- بيروت، الأولى ١٤٢٣هـ ٢٧٧/٣.

الاتباع، وإسلام الوجه، وأن كل ما يصدر من النبي - صلى الله عليه وسلم - من الأعمال فالوجه في الإتيان به هو عبودية الله والالتحاق لإلهيته وحكمه، وقيل: المراد من إسلام الوجه لله إسلام النفس، وليس في العبادة مقام أعلى من إسلام النفس لله؛ فيصير كأنه موقوف على عبادته، عادل عن كل ما سواه^(٤).

وأما الجواب الثاني: (فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدْ اهْتَدَوْا) فقد جاء فعلا ماضيا للدلالة على انقضاء الحدث وتحقيقه، وأن أهل الكتاب إن دخلوا في الإسلام فقد حصلت لهم الهداية، وعبر بصيغة الماضي المصحوب بقدر الدالة على التحقيق مبالغة في الإخبار بوقوع الهدى لهم وتحصيله، وخروجهم من الظلمة إلى النور، ويحتمل أن يكون المراد: فقد اهتدوا للفوز والنجاة في الآخرة إن ثبتوا عليه^(٥).

وأما الجواب الثالث: (وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ) فقد جاء جملة اسمية مصدرية (إنما) الموضوع "على أن تحيى الخبر لا يحمله المخاطب، ولا يدفع صحته"^(٦) ومنه قول الله تعالى: ﴿إِنَّمَا تُنذِرُ مَنِ اتَّبَعَ الذِّكْرَ وَخَشِيَ الرَّحْمَنَ الْبَاعِثَ فَبَشِّرْهُ بِمَغْفِرَةٍ وَأَجْرٍ كَرِيمٍ﴾ [يس: ١١].

ومجيء هذا الجواب جملة اسمية محصورة (إنما) فيه إلماح إلى ثبوت المعنى ورسوخه، وأن مهمة النبي - صلى الله عليه وسلم - الرئيسة هي البلاغ، وأنهم "إن تولوا فإنما عليه البلاغ، وأنهم لا يضررونه بتوليهم، وما عليه هو إلا تنبيههم بما يبلغه إليهم من طلب إسلامهم وانتظامهم في عبادة الله وحده"^(٧).

وأنهم إن تولوا وأعرضوا عن دعوته فليس عليه من إعراضهم تبعه؛ لأنه ليس عليه إلا البلاغ، وقد ذهب الطاهر ابن عاشور إلى أن قوله: (فإنما عليك البلاغ) ليس جواب الشرط، وإنما هو علة الجواب في المعنى وقع موقعه، وفي وقوعه موقع الجواب إيجاز بديع، والتقدير: لا تحزن، ولا تظن أن عدم اهتدائهم، وخيبتك في تحصيل إسلامهم، كان لتقصير منك؛ إذ لم تبعث إلا للتبليغ، لا لتحصيل اهتداء المبلَّغ إليهم^(٨).

(٤) مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) لفخر الدين الرازي أبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الملقب بخطيب الري (ت: ٦٠٦هـ)، طبعة دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٢٠هـ ١٣٧٧/٧.

(٥) البحر المحيط في التفسير: لأبي حيان أثير الدين محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الأندلسي (ت: ٧٤٥هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، طبعة دار الفكر - بيروت، الطبعة الرابعة ١٤٢٠هـ ٧٤/٣.

(٦) دلائل الإعجاز: لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الجرجاني (ت: ٤٧١هـ)، تحقيق الشيخ محمود محمد شاكر، طبعة مطبعة المدني - القاهرة، دار المدني - جدة، الطبعة الثالثة ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م ص ٣٣٣.

(٧) البحر المحيط: لأبي حيان ٧٤/٣.

(٨) التحرير والتنوير (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد) للشيخ محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت: ١٣٩٣هـ)، طبعة الدار التونسية للنشر - تونس ١٩٨٤هـ ٢٠٠٣.

ومن تبادل الجواب من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية المقترنة بالفاء، قول الله تعالى: ﴿وَالْوَزْنُ يَوْمَئِذٍ الْحَقُّ فَمَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾^(٩).

جاء جواب الشرط في هذه الآية (فأولئك هم المفلحون) جملة مؤكدة للمعنى المراد بثلاثة مؤكدات، الأول: اسمية الجملة التي تدل بأصل وضعها على ثبات المعنى واستقراره^(١٠)، والثاني: تعريف الطرفين؛ المفيد للقصر والتخصيص، وانحصار المخبر به في المخبر عنه^(١١)، الثالث: الإتيان بضمير الفصل الذي "يجمع أنواعاً من التبيين؛ فيؤكد الخبر للمخبر عنه، ويفصل الخبر من الصفة، فيعين ما بعده للإخبار لا للوصف"^(١٢) مع ما في ذلك من القصر والتخصيص^(١٣) ومنه قولك: (زيد هو المنطلق) من حيث كون الثاني لا يقبل التجوز والتوكيد، وإيجاب أن فائدة المسند ثابتة للمسند إليه دون غيره^(١٤). ومن خلال كل هذه المؤكدات التي تعاونت على جملة الجواب يتبين لنا بلاغة المعنى المراد، والاحتياط لتأديته على الوجه الذي لا يُنأتى معه اللبس أو الشبهة؛ وذلك أن الله تعالى أراد أن يبين لنا أنه لن يفلح في الآخرة يوم الحساب والعرض عليه إلا من ثقلت موازينه، وأشار بالمبتدأ (أُولَئِكَ) إلى اسم الشرط (مَنْ) باعتبار اتصافه بثقل الميزان، والجمعية فيه باعتبار معناه، كما أنه جمع الموازين لذلك (فمن ثقلت موازينه) وأما ضمير موازينه فراجع إليه باعتبار لفظه، وما فيه من معنى البعد؛ للإيدان بعلو طبقتهم وبُعد منزلتهم في الفضل والشرف؛ وأهم (هُمُ المفلحون) الفائزون بالنجاة والثواب وحدهم دون سواهم، كما أن في تعريف (المفلحون) دلالة على أنهم الناس الذين بلغك أنهم مفلحون في الآخرة، أو إشارة إلى ما يعرفه كل أحد من حقيقة المفلحين وخصائصهم^(١٥).

(٩) سورة الأعراف : الآية ٩ .

(١٠) الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: لجار الله أبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري (ت: ٥٣٨هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ - ١٩٩٧ م ٨٥/١، ودلائل

الإعجاز: لعبد القاهر الجرجاني ص ١٧٨ .

(١١) دلائل الإعجاز: لعبد القاهر الجرجاني ص ١٧٨ .

(١٢) اللباب في علل الإعراب والبناء: لحب الدين البغدادى أبي البقاء عبد الله بن الحسين ابن عبد الله العكبري (ت: ٦١٦هـ)، تحقيق غازي مختار طليعات، طبعة دار الفكر، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ - ١٩٩٥ م ٤٩٦/١ .

(١٣) الإيضاح في علوم البلاغة : لجلال الدين القزويني ص ٥٧ .

(١٤) الكشف : للزمخشري ٨٥/١ .

(١٥) إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (تفسير أبي السعود): لأبي السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (ت: ٩٨٢هـ)، طبعة دار إحياء التراث العربي - بيروت، (ط.د) (ت.د) ٢١٣/٣ .

وذهب الإمام ابن عاشور إلى أن التعريف في (المفلحون) للجنس أو العهد، ورجحه قائلا: "فأما إذا كان التعريف للجنس وهو الظاهر فتعريف المسند إليه مع المسند من شأنه إفادة الاختصاص غالبا لكنه هنا مجرد عن إفادة الاختصاص الحقيقي، ومفيد شيئا من الاهتمام بالخبر، فلذلك جلب له التعريف دون التنكير وهذا مثل قولهم: هو البطل الحامي، أي إذا سمعت بالبطل الحامي وأحطت به خبرا فهو فلان" (١٦).

ومن تبادل الجواب من الجملة الفعلية المقصورة بإنما إلى الجملة الاسمية المقترنة بالفاء، قول الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنْ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾ (١٧).

اشتملت هذه الآية على تركيبين شرط مختلف جوابهما؛ فجاء الأول جملة فعلية مقصورة بإنما (وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ)، وجاء الثاني جملة اسمية مؤكدة ب(إِنَّ) (وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ).

والملاحظ أنَّ فعل الشرط جاء في التركيب الأول فعلا مضارعا (ومن يشكر)، وجاء في التركيب الثاني فعلا ماضيا (ومن كفر) وفي هذا إشارة إلى أمرٍ هو أن الشكر ينبغي أن يتكرر في كل وقت لتكرر النعمة، فمن شكر ينبغي أن يكرر، وأما الكفر فينبغي أن ينقطع؛ فمن كفر ينبغي أن يترك الكفران، أو لأن الشكر من الشاكر لا يقع بكماله، بل لا بد أن يكون منه شيء في المستقبل لم يقع لأن المضارع يدلُّ على الحال والاستقبال، وأما الكفر فكل جزء يقع منه تاما ولذا جاء بصيغة الماضي (١٨).

أو لأن الشكر يتجدد وكل ما يتجدد يكثر بخلاف الكفر الذي يقع ابتداء ويبقى صاحبه عليه إلا إذا شاء الله، فالشكر عمل يومي متجدد بخلاف الكفر الذي هو الاعتقاد، والاعتقاد يقتضي الثبات والتحقق والفعل الماضي يدل على ذلك الثبات وهذا التحقق.

وأما تبادل جوابي الشرط في الآية فقد شكَّل ملمحا دلاليا عميقا وذلك أنه جاء في التركيب الأول جملة فعلية مقصورة ب(إنما) للدلالة على أنَّ من يشكر فإن شكره لا يكون إلا لنفسه، وهذه هي الحكمة التي آتاها الله لقمان، والتي هي شكره، وأن من يشكر الله فهو قصرا لا يشكر إلا لنفسه؛ إذ إنَّ شكر الشاكرين جميعا لا يعود عليه - سبحانه - بفائدة

(١٦) التحرير والتنوير : للطاهر بن عاشور ٣١/٨.

(١٧) سورة لقمان: الآية ١٢.

(١٨) مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) لفخر الدين الرازي ١١٩/٢٥.

تذكر؛ ولذا "أخبر أنه غني لا ينفعه إيمان مؤمن، ولا يزيد في ملكه، ولا يضره كفر كافر، ولا ينقص من ملكه" (١٩)، ولما كان ذلك كذلك أكد الله جواب الشرط في التركيب الأول بأداة القصر (إنما) المثبتة لما بعدها النافية لما سواه. ثم أتى بجواب الشرط في التركيب الثاني جملة اسمية مؤكدة بـ(إنَّ) (وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ)؛ وتأکید الجواب بأنَّ التي "يؤتى بها لتأكيد مضمون الخبر وتقريره" (٢٠) ومضمون الخبر هنا أنَّ "من كفر نعمة الله عليه إلى نفسه أساء لأن الله معاقبه على كفرانه إياه، والله غني عن شكره إياه على نعمه، لا حاجة به إليه، لأن شكره إياه لا يزيد في سلطانه، ولا ينقص كفرانه إياه من ملكه، ويعني بقوله: (حَمِيدٌ) محمود على كلِّ حال، له الحمد على نعمه، كفر العبد نعمته أو شكره عليها" (٢١).

ومن تبادل الجواب من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية المنسوخة بكان قول الله تعالى: ﴿وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ، وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَئُوسًا﴾ (٢٢).

اشتملت هذه الآية على تركيب شرطي تبادل جواهما؛ فجاء الأول جملة فعلية فعلها ماض عطف عليه مثله؛ لإفادة انقضاء الحدث وتحققه (أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ)، وجاء الثاني جملة اسمية منسوخة بـ(كان) (كان يئوساً). والملاحظ أنَّ أفعال الشرط والجواب في التركيبين جاءت ماضية للدلالة على انقضاء الحدث وتحققه مع مجيء الشرط بـ(إذا) الدالة على الأمور المتحققة والأمور كثيرة الوقوع، والأمور المقطوع بوقوعها، يقول الإمام السيوطي: "تختص (إذا) الظرفية إذا جاءت شرطاً بدخولها على المتيقن والمظنون والكثير الوقوع بخلاف (إنَّ) فإنها تستعمل في المشكوك والموهوم النادر؛ ولهذا قال الله: (إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا) ثم قال: (وإن كنتم جنباً فاطهروا) فأتى بـ(إذا) في الوضوء لتكرره وكثرة أسبابه، وبـ(إنَّ) في الجنابة لندرة وقوعها بالنسبة إلى الحدث، وقال: (فإذا جاءكم الحسنة قالوا لنا هذه وإنَّ

(١٩) تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة): لأبي منصور محمد بن محمد بن محمود الماتريدي (ت: ٣٣٣هـ)، تحقيق د. مجدي باسلوم، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م ١٣٩/٩.

(٢٠) شرح قطر الندى وبل الصدى: لجمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف بن هشام (ت: ٧٦١هـ)، تحقيق. محمد محيي الدين عبد الحميد، طبعة دار الخيزر- السعودية، الطبعة الأولى ١٤١٠- ١٩٩٠م ص ٢٠٥.

(٢١) تفسير الطبري ١٣٦/٢٠.

(٢٢) سورة الإسراء: الآية ٨٣.

تصيبهم سيئة يطيروا)، (وإذا أذقنا الناس رحمة فرحوا بها وإن تصيبهم سيئة بما قدمت أيديهم إذا هم يقنطون) أتى في جانب الحسنة بـ(إذا) لأن نعم الله على العباد كثيرة ومقطوع بها وبـ(إن) في جانب السيئة لأنها نادرة الوقوع^(٢٣).

فالمراد من مجيء فعل الشرط الأول ماضيا الإعلام بأن إنعام الله على الإنسان متحقق مقطوع به، وهو أيضا كثير الوقوع، وعلى الرغم من ذلك فإن إعراض الإنسان، ونأيه بجانبه عن طاعته وخضوعه له وشكره نعمته عليه - مع كثرة إنعام الله عليه - واقع متحقق، وإعراض الإنسان ونأيه تباعده عن الله بنفسه، وترك التقرب إلى الله بالدعاء^(٢٤).

وأما جملة الجواب في التركيب الثاني الذي جاء مصدرا بـ(إذا) والفعل الماضي أيضا (وَإِذَا مَنَّ اللَّهُ عَلَى عَبْدٍ لَوْ كَانُوا يَكُونُونَ) فقد أفادت ما أفادته الجملة الأولى من المعاني؛ وكأن الجملتين صارتا متوازيتين في التعبير عن المراد، من المفارقة بين حال الإنسان في الرخاء وحاله في الشدة، إلا أن الأولى جاءت فعلية، والثانية جاءت اسمية منسوخة بكان "معطوفة على ما تقدم، وجملة كان لا محل لها، واسم كان مستتر تقديره هو، ويؤوسا خبر كان"^(٢٥).

وأتى هنا بـ(كان) للدلالة على "رسوخ الفعل تعجبا من حال العبد وقت مس الضر إياه؛ لأن حالة الضرر أدعى إلى الفكرة في وسائل دفعه، بخلاف حالة الإعراض في وقت النعمة، فإنها حالة لا يستغرب فيها الازدهاء لما هو فيه من النعمة"^(٢٦).

وأرى أن كان هنا يمكن أن تكون التامة، وينتصب (يُؤُوسًا) على الحالية؛ لأن مس الشر ليس من عادة الله بالإنسان، وإنما الأصل فيه أن يتفضل الله عليه بالنعم والفضل ولكنه مع ذلك يعرض عن ربه، فإذا مسه الشر فحاله أن يئأس من روح الله، أما أن تكون هذه حالة - فأراه - غير موافق للمعنى في الآية.

فإن قيل: أليس لفظ (إذا) يفيد كثرة الوقوع؟ قلت: لفظ (إذا) يفيد كثرة الوقوع، كما يفيد القطع بوقوع الجواب، وعليه فيكون "المقصود بالإنسان المعرض المتكبر، لا مطلق الإنسان، ويكون لفظ (إذا) للتنبيه على أن مثل هذا المعرض يكون ابتلاؤه بالشر مقطوعا به"^(٢٧).

(٢٣) الإتيان في علوم القرآن: لجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت: ٩١١هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة، الطبعة الرابعة ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م ١٧٨/٢.

(٢٤) تفسير البغوي: ١٥٨/٣.

(٢٥) إعراب القرآن وبيانه: لحيي الدين بن أحمد مصطفى درويش (ت: ١٤٠٣هـ)، طبعة دار الإرشاد للشفون الجامعية، حمص - سورية ودار البمامة، دمشق - بيروت، ودار ابن كثير، دمشق - بيروت، الطبعة الرابعة ١٤١٥هـ ٤٩٤/٥.

(٢٦) التحرير و التنوير: للطاهر بن عاشور ١٥/١٩١.

(٢٧) الإتيان في علوم القرآن : للإمام السيوطي ١٧٨/٢.

ويؤيد هذا ما ذكره الزمخشري في تأويل (مسه الشر) حيث قال: "وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ مِنْ فَقْرٍ أَوْ مَرَضٍ أَوْ نَازِلَةٍ مِنَ النَّوَازِلِ كَانَ يُؤَسِّسًا شَدِيدَ الْيَأْسِ مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَبْتَاسُ مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ" (٢٨). ومن ثمَّ ندرك كيف أدى تبادل الجوابين إلى إثراء المعاني وتفاعلها مع المقامات التي وردت فيها، وتناغمها في مواضعها تناغما يقطع بأن كل تركيب يحمل في طياته سماته المميزة، وخصائصه الدالة على معانيه المرادة.

المبحث الثاني

تبادل الجواب من الجملة الاسمية إلى الجملة الفعلية

وقفنا في المبحث الأول على أسرار التبادل من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية في التركيب الشرطي في الآية الواحدة، وفي هذا المبحث سوف نتعرف على الأغراض الدلالية في التبادل من الجملة الاسمية إلى الجملة الفعلية، ومنه: تبادل الجواب من الجملة الاسمية المنسوخة بكان، إلى الجملة الفعلية، قول الله تعالى: ﴿يَخْلُقُونَ بِاللَّهِ مَا قَالُوا وَلَقَدْ قَالُوا كَلِمَةَ الْكُفْرِ وَكَفَرُوا بَعْدَ إِسْلَامِهِمْ وَهُمْ بِمَا لَمْ يَنَالُوا وَمَا نَقَمُوا إِلَّا أَنْ أَغْنَاهُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ مِنْ فَضْلِهِ فَإِنْ يَتُوبُوا يَكُ خَيْرًا لَهُمْ وَإِنْ يَتَوَلَّوْا يُعَذِّبُهُمُ اللَّهُ عَذَابًا أَلِيمًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمَا لَهُمْ فِي الْأَرْضِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾ (٢٩). اشتملت هذه الآية على تركيبين شرط تبادل جوابهما؛ فجاء الأول جملة اسمية منسوخة بكان، وجاء فعل الجواب مضارعاً للدلالة على الاستقبال، أو للشك في توبتهم، وبخاصة أنه صدر التركيب بأداة شرط تقتضي تعليق شيء، ولا تستلزم تحقق وقوعه، ولا إمكانه، بل قد يكون ذلك في المستحيل عقلاً كما في قول الله تعالى: (قل إن كان للرحمن ولد فأنا أول العابدين) [الزخرف: ٨١] أو في المستحيل عادة كما في قول الله تعالى: (فإن استطعت أن تبتغي نفقا في الأرض أو سلماً في السماء فتأتيتهم بآية) [الأنعام: ٣٥] (٣٠).

(٢٨) الكشف: للزمخشري ٦٨٩/٢.

(٢٩) سورة التوبة: الآية ٧٤.

(٣٠) الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: لأبي البقاء الكفوي أيوب بن موسى الحسيني القريني الحنفي (ت: ١٠٩٤هـ) تحقيق.

عدنان درويش - محمد المصري طبعة مؤسسة الرسالة - بيروت، (د.ط) (د.ت) ص ١٠٢١.

و قد نص النحاة على أنَّ المجازاة بـ(إنَّ) لا تكون إلا في المعاني المحتملة المشكوك في كونها؛ ولذلك فيح (إنَّ) احمرُّ البُسُرِ كان كذا^(٣١).

ومما حسن استعمالها الدلالي في هذه المعاني، ودلَّ على جودة هذه اللغة الشريفة ودقتها أنَّ (إنَّ) في الجزاء تكون مُبهمة، ولا تُستعمل إلا فيما كان مشكوكاً في وجوده، ولذلك كان بالأفعال المستقبلية؛ لأنَّ الأفعال المستقبلية قد توجد، وقد لا توجد؛ ولذلك لا تقع مجازاة بـ(إذا) وإن كانت للاستقبال لأنَّ الذاكر لها كالمعترف بوجود ذلك الأمر، كقولك: (إذا طلعت الشمسُ فأُتني)^(٣٢).

والتابع لسياق الكلام في هذه الآية الشريفة يدرك أنَّها نزلت في المنافقين الذين أعلنوا الإسلام وأبطنوا الكفر، على الرغم من أنَّ الله أغناهم من فضله ورسوله كذلك؛ ولذا فهو يحذرهم ويحذر منهم ويحذر رسوله - صلى الله عليه وسلم - أنَّ إيمان هؤلاء وتوبتهم أمر موهوم مشكوك في وقوعه منهم، ولذا أتى بـ(إنَّ) (فإنَّ يتوبوا بك خيراً لهم) الدالة على هذه المعاني.

والملاحظ أنَّ جواب الشرط في التركيب الأول جاء جملة اسمية منسوخة بكان (بك خيراً لهم) والمدقق في فعل الجواب هنا يجد أنه جاء مجزوماً، محذوف النون (بك) وقد ذكر النحاة أنَّ نون كان تحذف تخفيفاً لكثرة الاستعمال، بشرط أن يكون الفعل مجزوماً بالسكون وألا يليه حرف ساكن، وذكر ابن عقيل أنَّ هذا مذهب سيبويه ومن تابعه، وأنَّ القياس ترك حذف النون: "ولكنهم حذفوا النون تخفيفاً لكثرة الاستعمال؛ فقالوا لم يك وهو حذف جائز"^(٣٣).

وأرى والله أعلم أنَّ حذف النون هنا ليس لمجرد التخفيف كما ذكر النحاة، وإنما لغرض بلاغي يقتضيه المقام، ولو كان للتخفيف في الكلام العادي، فلا ينبغي أن يقال بذلك في القرآن الكريم، وإنما يبحث عن العلة من حذفه، وقد ذكر الإمام الزركشي علة لطيفة جداً لحذف النون في هذه المقامات التي تحذف منها فقال في فصل (في حذف النون): "ويلحق بهذا القسم حذف النون الذي هو لام فعل؛ فيحذف تنبيهاً على صغر مبدأ الشيء وحقارته، وأنَّ منه ينشأ ويزيد

(٣١) شرح المفصل للزمخشري: لأبي البقاء موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي الأسدي الموصللي، المعروف بابن يعيش وباين الصانع (ت: ٦٤٣هـ)، قدم له د. إميل بديع يعقوب، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١ م ١١٣/٥.

(٣٢) شرح المفصل: لابن يعيش ١١٣/٥.

(٣٣) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: لابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن الهمداني المصري (ت: ٧٦٩هـ)، تحقيق. محمد محيي الدين عبد الحميد، طبعة دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، الطبعة العشرون ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠ م ٢٩٩/١.

إلى ما لا يحيط بعلمه غير الله مثل (ألم يك نطفة) حذفت النون تنبيها على مهانة مبتدأ الإنسان وصغر قدره بحسب ما يدرك هو من نفسه^(٣٤).

وبهذا ندرك أن حذف النون من جواب الشرط هنا تنبيها على أن الله - عز وجل - فتح لهم باب التوبة رفقا بهم ولطفًا، وأنهم إن تابوا إلى الله وأتابوا يكن هذا المتاب خيرا لهم وإن قلَّ، فلو تابوا أقل توبة لكانت خيرا لهم، وفي هذا ترغيب لهم على العودة إلى صف المسلمين، والانضواء تحت لوائهم.

وقد جاء الجواب هنا جملة اسمية دالة على الثبوت للدلالة على أنهم إن تابوا ثبتت الخيرية لهم "وجيء بفعل (يك) في جواب الشرط دون أن يقال: فإن يتوبوا فهو خير لهم؛ لتأكيد وقوع الخير عند التوبة، والإيماء إلى أنه لا يحصل الخير إلا عند التوبة لأن فعل التكوين مؤذن بذلك"^(٣٥).

وأما جواب الشرط في التركيب الثاني فقد جاء فعلا مضارعاً جملة فعلية فعلها مضارع دال على التجدد والاستمرار والحدوث (وَإِنْ يَتَوَلَّوْا يُعَذِّبْهُمُ اللَّهُ عَذَابًا أَلِيمًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ)، وأسند الله الفعل إلى نفسه - سبحانه وتعالى - للإعلام بما ينتظرهم من سوء المصير في الدنيا والآخرة إن هم تولوا عن التوبة، قال الرازي:

"وإن يتولوا أي؛ عن التوبة يعذبهم الله عذاباً أليماً في الدنيا والآخرة، أما عذاب الآخرة، فمعلوم، وأما العذاب في الدنيا، فقليل: المراد به أنه لما ظهر كفرهم بين الناس صاروا مثل أهل الحرب؛ فيحل قتالهم وقتلهم وسي أولادهم وأزواجهم واغتنام أموالهم، وقيل: بما ينالهم عند الموت ومعاناة ملائكة العذاب، وقيل: المراد عذاب القبر"^(٣٦).

ويرى أبو حيان أن المراد من الفعل المضارع (يتولوا) هو مداومة التولي، وليس التولي نفسه؛ إذ هم متولون في الدنيا بإلحاقهم بالحربيين؛ إذ أظهروا الكفر، فيحل قتالهم وقتلهم، وسي أولادهم وأزواجهم، وغنم أموالهم، وقيل: ما يصيبهم عند الموت ومعاناة ملائكة العذاب"^(٣٧).

(٣٤) البرهان في علوم القرآن: لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: ٧٩٤هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، طبعة دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه - القاهرة، الطبعة الأولى ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م ١/٤٠٧.

(٣٥) التحرير و التنوير: للطاهر بن عاشور ١/٢٧١.

(٣٦) مفاتيح الغيب: للفخر الرازي ١٦/١٠٣.

(٣٧) البحر المحيط: لأبي حيان ٥/٤٦٤.

ومن تبادل الجواب من الجملة الاسمية المقترنة بالفاء، إلى الجملة الفعلية المنفية بلا قول الله تعالى: ﴿مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا، وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلُهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾ (٣٨).

الناظر في هذه الآية الكريمة يجد فيها أسلوبين شرط أداتهما واحدة (من)، وفعلاتها واحد (جاء) وهو فعل ماض مبني في محل جزم فعل الشرط، ومعلوم أن الأصل في الشرط أن يكون مضارعاً؛ وذلك لأن وقوع الجواب فيه متوقف على وقوع الشرط، ومن ثم كان الأصل فيه أن يكون للمستقبل، "وقد يستعمل الماضي في الشرط متحقق الوقوع نحو قولك: (أنت وإن أعطيت مالا بحيل) و(أنت وإن صرت أميراً لا أهابك)" (٣٩).

فمجيء الجائي بالحسنة ومجيء الجائي بالسيئة أمر مقطوع به متحقق الوقوع؛ إذ الخلق جميعهم مسلمهم وكافرهم لا يخلو واحد منهم من التلبس بأحد الحالين؛ إما المجيء بالحسنة، وإما المجيء بالسيئة، ولما كان ذلك كذلك جاء بالشرط ماضياً للدلالة على أن هذا أمر قد وقع وفُرج منه.

وأما مناط التعليق ففي جواب الشرط؛ حيث إن الأسلوبين تشابها في الأداة والفعل ولكنهما تبادلًا في الجواب، ومن ثم وجب البحث وراء مجيء الجواب في الجملة الأولى جملة اسمية تقدم فيها الخبر، ومجيء الجواب في الجملة الثانية جملة فعلية منفية بـ(لا)، وبيان ذلك على ما يأتي:

أن الجواب الأول الذي جاء جملة اسمية تفيد الثبوت والدوام جاء على هذه الصورة لطمأننة هذا الذي يعمل الصالحات، ويأتي بالحسنات على استقرار أجره وثبوته عند ربه الكريم حتى يقابل حسنته بعشر أمثاله تكريماً منه وفضلاً فله عشر أمثاله، أي "عشر حسنات أمثاله" (٤٠)، فحذف الموصوف، وأقام الصفة مقامه، وحذف الموصوف كثير في الكلام؛ "ولذا أتت لفظ (العشر)؛ لأن الأمثال هاهنا بالمعنى حسنات، ويحتمل أن الأمثال أتت لما أضيفت إلى مؤنث، وهو الضمير" (٤١) وإنما حسن التأنيث في (عشر أمثاله) لأن الإضافة إلى المؤنث إذا كان إياه في المعنى حسن فيه ذلك،

(٣٨) سورة الأنعام : الآية ١٦٠ .

(٣٩) شرح الرضي على كافة ابن الحاجب: لرضي الدين محمد بن الحسن الاسترابادي (ت: ٦٨٦هـ) تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي- ليبيا، الطبعة الثانية ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م ٢/٢٩٣.

(٤٠) تفسير البغوي (معالم التنزيل في تفسير القرآن) لحيي السنة؛ أبي محمد الحسين بن مسعود البغوي (ت: ٥١٠هـ) تحقيق: محمد عبد الله النمر، وعثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش طبعة دار طيبة للنشر والتوزيع- السعودية، الطبعة الرابعة ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م ٣/٢١١.

(٤١) تفسير ابن عطية (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز) لأبي محمد عبد الحق بن غالب بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت: ٥٤٢هـ)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ ٥/٢٠٦.

نحو (ذهبت بعض أصابعه)^(٤٢)، وهذه الزيادة التي تفضل الله بها على عباده هي "أقل ما وعد الله تعالى من الإضعاف، وقد وعد بالواحد سبعمائة، ووعد ثوابًا بغير حساب، ومضاعفة الحسنات فضل"^(٤٣).

وقد أتى بـ(اللام) التي تفيد الملك (فله) للدلالة على ثبوت ذلك الفضل لهذا الجائي بالحسنة، مع ما في الجملة من الثبوت و التقرر المقوي للمعنى نفسه.

وأما جواب الجملة الثانية؛ وهو جواب الجائي بالسبئية، المقابل للجائي بالحسنة، فقد اختلف تركيب جواب الشرط معه اختلافاً بيّناً؛ فجاء جملة فعلية فعلها مضارع منفي بـ(لا) (فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا) مبني لما لم يسم فاعله.

والملاحظ أن الجواب هنا يختلف عن جواب من جاء بالحسنة من جهة التركيب النحوي؛ حيث جاء الجواب الأول جملة اسمية لإفادة الثبوت، وجاء الجواب الثاني جملة فعلية لإفادة التجدد والحدوث؛ وكأن في هذا الإلماح إلى عظيم رحمة الله بعباده حيث أعطاهم فرصة للتراجع واستدراك ما فات من التقصير في عبادته وطاعته، ولو أنت الجملة هنا اسمية لأوجب الله لمن جاء بالسبئية النار من غير تردد، ولما أبقي له أملاً في العودة إلى ربه الرحمن الذي إن تاب العبد وأناب ورجع إليه قبله وغفر له، وبدل سيئاته حسنات.

ومن لطيف ما ورد في هذا الجواب أيضاً مجيء فعله (فَلَا يُجْزَى) مبني لما لم يسم فاعله؛ وذلك لأن الله تعالى لا يسند الشر إلى نفسه مطلقاً في الكتاب العزيز، ثم من رحمته بالعصاة أنه إن لم يعف عن السبئية لم يجعل عقابها إلا بمثلها، ولا يظلم ربك أحداً، وأكد هذا المعنى بالقصر الذي وسيلته (لا) و(إلا) للدلالة على أنه حكم لا محيد عنه، ولا رجعة فيه. وقد ذهب غير واحد من المفسرين إلى أن المراد بالحسنة والسبئية في الآية الكريمة هو الكفر والإيمان، أو قول لا إله إلا الله والشرك، وأن جزاء الحسنة الجنة، وجزاء السبئية النار^(٤٤).

ولكن الذي يبدو لي أن الآية تعم كلَّ جاءٍ بحسنة، عظمت كالإيمان بالله تعالى، أو صغرت كإمالة الأذى عن الطريق، وكذلك كل جاءٍ بسبئية عظمت كالكفر بالله تعالى، وهذا جزاؤه النار، ولا يظلم ربك أحداً، ومن ثمَّ فلن تنفع مع

(٤٢) تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن) لأبي عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد ابن أبي بكر بن فرح القرطبي (ت: ٦٧١هـ)، تحقيق.

أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، طبعة دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة الثانية ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م ١٥٠/٧.

(٤٣) الكشف: للزمخشري ٨٣/٢.

(٤٤) الجامع لأحكام القرآن: للقرطبي ١٥٠/٧، ومعالم التنزيل: للبغوي ٢١٠/٣، والتفسير الكبير: للرازي ١٨٩/١٤، والبحر المحيط: لأبي

حيان ٧٠٠/٤.

الكفر طاعة، وربما صغرت السيئة كسائر ما يقع من المؤمنين المكلفين من الذنوب والمعاصي التي إن لم يغفرها الله تعالى فإنه لن يجازي عليها إلا بمثلها تكراً منه وتفضلاً على عباده.

ومن لطائف الشرط في هذه الآية أنه قال في فعل الشرط مع الفريقين: (من جاء) ولم يقل: من عمل؛ ليُعلم أن النظر إلى ما حُتم به، وقبض عليه دون ما وجد منه من العمل؛ فكأنه قال: من ختم له بالحسنة له عشر أمثالها، ومن ختم له بالسيئة فلا يجزي إلا مثلها وهم لا يظلمون^(٤٥).

ويؤيد ما ورد في الجوابين قول النبي - صلى الله عليه وسلم - فيما رواه عنه أبو هريرة رضي الله عنه: قال: "إذا أحسن أحدكم إسلامه فكل حسنة يعملها تكتب له بعشر أمثالها إلى سبعمائة ضعف، وكل سيئة يعملها تكتب له بمثلها حتى يلقى الله عز وجل"^(٤٦).

وهذا يتضح لنا كيف تغيرت المعاني بالتبادل بين الجوابين، وكيف ارتبط اختيار الجواب بمعانٍ خفية طواها التركيب تحت عباءته السابعة.

ومن تبادل الجواب من الجملة الاسمية المقترنة بالفاء، إلى الجملة الفعلية المقصورة بإنما، قول الله تعالى: ﴿إِنَّمَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ لِلنَّاسِ بِالْحَقِّ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّٰ فإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ﴾^(٤٧). اشتملت هذه الآية على تركيبي شرط تبادل جوابهما فجاء الأول جملة اسمية حذف مبتدؤها (فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَلِنَفْسِهِ)، وجاء الثاني جملة فعلية مقصورة بـ(إِنَّمَا) (وَمَنْ ضَلَّٰ فإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا).

وقد جاء جواب الجملة الأولى جملة اسمية والتقدير فهذه لنفسه، ونفعه يعود إليه^(٤٨) وإنما أتى بالجملة الأولى اسمية دالة على الثبوت لطمأننة المهتدي على أجره وأنه لن يضيع منه شيء، وأن ما له مما ينفعه فبهداية الله وتوفيقه، وهذا حكم عام لكل مكلف، وابتدئ فيه بخطاب النبي - صلى الله عليه وسلم - لأنه إذا دخل تحته مع جلالة محله كان غيره أولى به^(٤٩).

(٤٥) البحر المحيط: لأبي حيان ٧٠١/٤.

(٤٦) صحيح مسلم (المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم): لأبي الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت: ٢٦١هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، طبعة دار إحياء التراث العربي - بيروت، (د.ط) (د.ت) باب (إذا هم العبد بحسنة كتبت، وإذا هم بسيئة لم تكتب) حديث رقم (١١٧/٢٠٥).

(٤٧) سورة الزمر: الآية ٤١.

(٤٨) مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) لفخر الدين الرازي ٤٥٥/٢٦.

(٤٩) البحر المحيط: لأبي حيان ٥٦٤/٨.

ثم أتى بجواب الشرط في الجملة الثانية جملة فعلية مقصورة بـ(إنما) الموضوع ما لا يجهله المخاطب أو ما ينزل منزلته، والتي تأتي إثباتاً لما يذكر بعدها، ونفياً لما سواه، ومثله قوله تعالى: (إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ) الذي معناه: ما حرم عليكم إلا الميتة^(٥٠)، وهذا يعني أن جواب الشرط لما جاء مصدراً بإنما أفاد التوكيد بأن من ضل فلن يضل إلا على نفسه^(٥١). ويرى الإمام ابن عاشور أنَّ صيغة القصر في قوله: (ومن ضل فإنما يضل عليها) "لتنزيل الرسول - صلى الله عليه وسلم - في أسفه على ضلالهم المفضي بهم إلى العذاب منزلة من يعود عليه من ضلالهم ضر، فخطوب بصيغة القصر، وهو قصر قلب على خلاف مقتضى الظاهر"^(٥٢).

ولذا ذُيِّل الآية كلها بجملة (وما أنت عليهم بوكيل) المعطوفة على جملة (فمن اهتدى فلنفسه)؛ أي لست مأموراً بإرغامهم على الاهتداء، فصيح هذا الخبر في جملة اسمية للدلالة على ثبات حكم هذا النفي^(٥٣).

وأرى - وعند الله العلم كله - أنَّ محيي جواب الشرط جملة اسمية دالة على الثبوت والاستقرار غير مقصورة في الجملة الأولى بل فيه ألمح إلى أنَّ أجر الهدى وفضله يكون للمهتدي من غير قصر أجره عليه؛ إذ ربما يشترك غيره معه في أجر هداة، بخلاف الظلال الذي لا يكون إلا على صاحبه نفسه، وذلك أن الحسنه بعشر أمثالها ويزيد الله لمن يشاء، والسيئة بمثلها وقد يغفو ربنا ويصفح تفضلاً منه وكرماً، والذي ألمح إلى هذا هو التبادل بين الجوابين بترك القصر في الأول والقصر في الثاني.

خاتمة البحث

لقد حاول هذا البحث أن يقدم تحليلاً لبناء أسلوب الشرط الذي تكررت فيه جملتنا شرط، عن طريق تبادل الجوابين في الجملتين، والفروق الدلالية بينهما، ومدى اتساق هذا التبادل مع القواعد المقررة عند النحاة، وقد تكشفنا في من خلال هذا البحث جملة نتائج أهمها ما يأتي:

(٥٠) الطراز: للعلوي ١٠٧/٢.

(٥١) البحر المحيط: لأبي حيان ٥٦٥/٨.

(٥٢) التحرير و التنوير ٢٤/٢٢.

(٥٣) المرجع السابق : نفسه.

- ١- أنَّ ثمة ارتباطاً وثيقاً بين جملة الجواب وجملة الشرط؛ إذ إنَّ كليهما مرتبطتان بالأخرى ومتعلقة عليهما، وهذا يعني أنَّ تبادلَ جوابين في تركيب شرط متجاورين يدل على مرونة القواعد النحوية واتساعها، كما يدل على قيم تعبيرية مقصودة.
- ٢- أنَّ التبادل بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية في جوابات الشرط يفيد ما تفيد دلالته الجملة المعبر عنها في الجواب، فلو كانت اسمية أفادت الثبوت في المحمل، ولو كانت فعلية أفادت التجدد في المحمل.
- ٣- أنَّ الموازنة بين جملي جواب الشرط يفيد اشتراكهما في معنى سياقي عام ومعنى تركيب خاص، وهذا يدل على المناسبة الدقيقة بين التركيب والعلاقات الدلالية التي تربطه بما قبله وما بعده.
- ٤- أنَّ الخروج عمّا يبدو أصلاً في التراكيب النحوية يتم بناء على اختيارات لغوية واعية، وراءها أهداف معنوية مقصودة.
- ٥- أنَّ تحليل التراكيب النحوية لا يقتصر على كتب النحو بل تشاركها فيه كتب الدلالة والبلاغة والتفسير.

المصادر والمراجع

- ١- الإتيان في علوم القرآن: لجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت: ٩١١هـ)، تحقيق. محمد أبو الفضل إبراهيم، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة، الطبعة الرابعة ١٣٩٤هـ- ١٩٧٤م
- ٢- إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (تفسير أبي السعود): لأبي السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (ت: ٩٨٢هـ)، طبعة دار إحياء التراث العربي- بيروت، (د.ط) (د.ت).
- ٣- إعراب القرآن وبيانه: محيي الدين بن أحمد مصطفى درويش (ت: ١٤٠٣هـ) طبعة دار الإرشاد للشئون الجامعية حمص- سورية ودار اليمامة، دمشق- بيروت، ودار ابن كثير، دمشق- بيروت، الطبعة الرابعة ١٤١٥هـ.
- ٤- الإيضاح في علوم البلاغة: لأبي المعالي جلال الدين القزويني محمد بن عبد الرحمن بن عمر (ت: ٧٣٩هـ)، تحقيق د. محمد عبد المنعم خفاجي، طبعة دار الجبل - بيروت، الطبعة الثالثة.
- ٥- البحر المحيط في التفسير: لأبي حيان أثير الدين محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الأندلسي (ت: ٧٤٥هـ)، تحقيق. صدقي محمد جميل، طبعة دار الفكر - بيروت، الطبعة الرابعة ١٤٢٠هـ.

- ٦- البرهان في علوم القرآن: لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: ٧٩٤هـ) تحقيق. محمد أبو الفضل إبراهيم، طبعة دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه- القاهرة، الطبعة الأولى ١٣٧٦هـ-١٩٥٧م.
- ٧- التحرير والتنوير (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد) للشيخ محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت: ١٣٩٣هـ) طبعة الدار التونسية للنشر- تونس ١٩٨٤هـ.
- ٨- تفسير ابن عطية (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز) لأبي محمد عبد الحق بن غالب بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت: ٥٤٢هـ)، تحقيق. عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.
- ٩- تفسير البغوي (معالم التنزيل في تفسير القرآن) لمحيي السنة؛ أبي محمد الحسين بن مسعود البغوي (ت: ٥١٠هـ) تحقيق. محمد عبد الله النمر، وعثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش طبعة دار طيبة للنشر والتوزيع- السعودية، الطبعة الرابعة ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.
- ١٠- تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن) لأبي عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد ابن أبي بكر بن فرح القرطبي (ت: ٦٧١هـ)، تحقيق. أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، طبعة دار الكتب المصرية- القاهرة، الطبعة الثانية ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م.
- ١١- تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة): لأبي منصور محمد بن محمد بن محمود الماتريدي (ت: ٣٣٣هـ)، تحقيق د. مجدي باسليم، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م.
- ١٢- دلائل الإعجاز: لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الجرجاني (ت: ٤٧١هـ) تحقيق الشيخ . محمود محمد شاكر، طبعة مطبعة المدني- القاهرة، دار المدني- جدة، الطبعة الثالثة ١٤١٣هـ- ١٩٩٢م.
- ١٣- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: لابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن الهمداني المصري (ت: ٧٦٩هـ)، تحقيق. محمد محيي الدين عبد الحميد، طبعة دار التراث- القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، الطبعة العشرون ١٤٠٠هـ- ١٩٨٠م
- ١٤- شرح الرضي على كافي ابن الحاجب: لرضي الدين محمد بن الحسن الاسترأبادي (ت: ٦٨٦هـ) تصحيح وتعليق. يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي- ليبيا، الطبعة الثانية ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م.
- ١٥- شرح قطر الندى وبل الصدى: لجمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد ابن عبد الله ابن يوسف بن هشام (ت: ٧٦١هـ) تحقيق. محمد محيي الدين عبد الحميد، طبعة دار الخيز السعودية، الطبعة الأولى ١٤١٠-١٩٩٠م.

- ١٦- شرح المفصل للزمخشري: لأبي البقاء موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي الأسدي الموصلي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع (ت: ٦٤٣هـ)، قدم له د. إميل بديع يعقوب، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م
- ١٧- صحيح مسلم (المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم): لأبي الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت: ٢٦١هـ) تحقيق. محمد فؤاد عبد الباقي، طبعة دار إحياء التراث العربي- بيروت، (د.ط) (د.ت)
- ١٨- الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: للعلوي يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم الحسيني الطالبي (ت: ٧٤٥هـ)، طبعة المكتبة العنصرية - بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ.
- ١٩- الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: لجار الله أبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري (ت: ٥٣٨هـ)، تحقيق. عبد الرزاق المهدي، طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- ٢٠- الكلبيات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: لأبي البقاء الكفوي أيوب بن موسى الحسيني القريشي الحنفي (ت: ١٠٩٤هـ) تحقيق. عدنان درويش - محمد المصري طبعة مؤسسة الرسالة - بيروت، (د.ط) (د.ت).
- ٢١- اللباب في علل الإعراب والبناء: لمحّب الدين البغدادي أبي البقاء عبد الله بن الحسين ابن عبد الله العكبري (ت: ٦١٦هـ)، تحقيق غازي مختار طليمات، طبعة دار الفكر، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.
- ٢٢- مختصر المعاني لشرح تلخيص المفتاح: لسعد الدين مسعود بن عمر بن عبد الله التفتازاني (ت: ٧٩٣هـ) طبعة دار الفكر- بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ.
- ٢٣- مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) لفخر الدين الرازي أبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الملقب بخطيب الري (ت: ٦٠٦هـ)، طبعة دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٢٠هـ.

الاختلاف على الرواة في تحديد ليلة القدر في مسندي
أنس بن مالك، وعبد الله بن عمر رضي الله عنهما
في كتاب العلل للدارقطني، تخريجاً ودراسةً

حليمة عبد الله زيد الشخي الشمراي*
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/05>



* أستاذ مساعد تخصص الحديث وعلومه في قسم الدراسات الإسلامية- كلية
الآداب- جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل- الاهتمامات البحثية: علل الحديث-
الحديث الموضوعي- تخريج الأحاديث والآثار- دراسة الأسانيد

إيميل الباحث: hali99sh@hotmail.com

كود البحث: 20015

تاريخ استقبال البحث: ٣ نوفمبر ٢٠٢٠ م

تاريخ النشر: ٢٠ ديسمبر ٢٠٢٠ م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الاختلاف على الرواة في تحديد ليلة القدر في مسندي أنس بن مالك، وعبد الله بن عمر رضي الله عنهما في كتاب العلل للدارقطني، تخریجاً ودراسةً

حليمة عبد الله زيد الشیخی الشمروانی

—

الملخص: تناول البحث الاختلاف في الأسانيد على الرواة في تحديد ليلة القدر، في مسندي أنس بن مالك، وعبد الله بن عمر، في كتاب العلل للدارقطني. وأوضح البحث أن الاختلاف في رواية مسند أنس بن مالك كان على حميد الطويل، فقد رواها الإمام مالك عن أنس مرفوعة، بينما خالفه غيره من تلاميذ حميد؛ فرووها عنه، عن أنس، عن عبادة، وتبين أنها الصواب، وأن الإمام مالك وَهَمَ في روايته عن أنس مرفوعاً، والصواب عن أنس عن عبادة بن الصامت رضي الله عنهما، كما ذكر ذلك الدارقطني. وأما الاختلاف في رواية مسند عبد الله بن عمر فكان على مصعب بن المقدام؛ فرواه حميد بن الربيع عن مصعب، عن الثوري، بينما رواه عدد من تلاميذ مصعب عنه، عن إسرائيل، وهي الصواب، كما قال الدارقطني، والخطأ في الوجه الأول الذي رواه حميد بن الربيع عن مصعب بن المقدام يقع على حميد؛ لضعفه، كما اتضح من دراسة حاله.

الكلمات المفتاحية: تخریج الحديث، دراسة الأسانيد، العلل، الوجه الراجح

Title: The Discrepancy (Among Scholars) on the Narrators in Determining The Night of Faith (Laylat Al-Qadr) in The Texts (Musnads) Anas Bin Malik and Abdullah Bin Omar, May God (ALLAH) Be Pleased With Them, in The Book of the Ill Narrations of Al-Dharqutni, Extraction

Abstract: This paper concerns with the discrepancy (among Scholars) on the narrators in determining the night of faith (Laylat al-Qadr) in the texts (Musnads) Anas bin Malik and Abdullah bin Omar, may God (ALLAH) be pleased with them, in the book of the ill narrations of Al-Dharqutni. The research indicated that the discrepancy in the narration of Musand Anas ibn Malik occurred in the narration of Anas ibn Malik on Humaid Al-Taweel. Imam Malik narrated it by Raising it directly to the prophet while other disciples of Humaid narrated it differently; form Humaid from Anas from Obadah which turned out to be the right narration as Al-Dharqutni mentioned. Imam Malik thought wrongly and narrated it directly raised to the Prphet. The discrepancy of the narration in Musand Abdullah bin Omar was in the narration of Ibn Omar on Musab bin Al-Muqdam. Humaid bin Al Rabee narrated it from Musab, from Al-Thouri; while a number of Musab's disciples narrated it from Musab from Israel, which is the right narration as Al-Darqutni said. The mistake came from Humaid because of his weak memory, as was found from his profile.

Key Words: Narration extraction, Narration study, Ill narrations, Authentic narration

المقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله. أما بعد:

إن علوم السنة من أشرف العلوم وأجلّها؛ وقد بذل الصحابة رضي الله عنهم جهودهم المستفيضة من أجل الحفاظ عليها، وبلغوها من بعدهم من التابعين، ثم بلغها التابعون من بعدهم، وهكذا نقلها العلماء الثقات قرناً بعد قرن، وقد قبل الأئمة الحديث من الرواة بشروط معينة، وصنّفوا مصنفات عديدة في علوم الحديث، وعلم الرجال، وعلم العلل الذي برز فيه كتاب علل الدارقطني الذي اهتم بالعلل الخفية بناء على الاختلاف على الرواة.

إن موضوع الاختلاف على الراوي له أهمية في تحليل الرواية، حيث يقف الباحث على العلل الخفية في الروايات المعلّة التي لا نعلم، إلا بعد جمع طرقها، والنظر في الاختلاف في أسانيد الرواة، قال العلائي^(١): "والاختلاف تارة يكون في السند وتارة يكون في المتن، فالذي في السند يتنوع أنواعاً: تعارض الوصل والإرسال، وتعارض الوقف مع الرفع، وتعارض الاتصال والانقطاع، وتعارض في شيخ الراوي، مثلاً: أن يروي الحديث قوم عن رجل عن تابعي عن صحابي، ويرويّه غيرهم عن ذلك الرجل عن تابعي آخر عن الصحابي نفسه، وزيادة رجل في أحد الإسنادين، وتعارض في اسم الراوي ونسبه إن كان متردداً بين ثقة وضعيف"^(٢).

الدراسات السابقة في الموضوع:

لم أقف على دراسة تناولت الروايات المعلّة في تحديد ليلة القدر في كتاب العلل للدارقطني^(٣). ويُعتبر هذا البحث في مسندي أنس بن مالك، وعبدالله بن عمر رضي الله عنهما تنمّة لما سبق لي بحثه في كتاب العلل للدارقطني

(١) صلاح الدين، أبو سعيد، خليل بن كيكليدي، الشافعي. ولد سنة أربع وتسعين وستمائة، ومات سنة إحدى وستين وسبعمائة. كان إماماً محدثاً حافظاً متقناً جليلاً فقيهاً أصولياً نحويّاً. ينظر: طبقات الحفاظ، السيوطي، (ص ٥٣٢-٥٣٣-٥٣٤ ت ١١٦٠).

(٢) النكت على ابن الصلاح، ابن حجر، (٢/٧٧٨).

(٣) كما تبين لي أن عدداً من الرسائل بحثت وسجلت في موضوع الاختلاف على الرواة في كتاب العلل للدارقطني في مجموعة من الجامعات، ولم تتعرض أي من الدراسات السابقة لما تمت دراسته في هذا البحث، وقد بلغ عدد الروايات التي قمت بجمعها في موضوعي ست روايات وقد سبقّت دراسة روايتان منها؛ في رسالتي دكتوراه الأولى: في مسند أبي هريرة رضي الله عنه أختلف فيها على الأعمش، بعنوان: الاختلاف على الأعمش في كتاب العلل للدارقطني تحريجاً ودراسة، والثانية في مسند عبدالله بن عمر رضي الله عنهما أختلف فيها على أبي إسحاق السبيعي وقد تمت دراستها في رسالة دكتوراه بعنوان: أحاديث أبي إسحاق السبيعي التي ذكر فيها الدارقطني اختلافاً في كتاب العلل تحريج ودراسة؛ لذلك استنتجتُهما من الدراسة.

في: مسندي علي بن أبي طالب، ومعاوية بن أبي سفيان رضي الله عنهما (حيث لم أستطع إكمالها في بحث واحد لالتزام المجلات بعدد معين من الصفحات)، وهو بحث منشور في مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية.

حدود الدراسة:

حصر الروايات التي صُرح فيها بالاختلاف على الرواة في تحديد ليلة القدر وصفاً أو وقتاً في كتاب العلل للدارقطني، وذلك بتتبعها في جميع مسانيد الصحابة رضوان الله عنهم.

أهداف البحث:

- ١- إبراز ما ورد في هذه الروايات من أوجه راجحة، والحكم عليها.
 - ٢- تفصيل العلل في الأوجه المرجوحة، حيث إن الدارقطني يشير إجمالاً للوجه الراجح، دون التعرض لتفصيل العلل في الوجه المرجوح.
 - ٣- الوقوف على العلل الخفية التي تقدح في أحاديث ظاهرها الصحة.
 - ٤- استنباط قرائن الترجيح التي تظهر بعد دراسة الروايات.
- خطة البحث:** يتكون البحث إجمالاً من: مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.
- المقدمة فيها:** أهمية الموضوع، وأهدافه، والدراسات السابقة، وخطة البحث ومنهجه.
- المبحث الأول:** نص السؤال الموجّه للدارقطني في مسند أنس بن مالك، وغريب الحديث، وتخرجه، ودراسة الأسانيد، وخلاصة الدراسة، والحكم على الحديث، وتحتة أربعة مطالب:
- المطلب الأول:** نص السؤال الموجّه للدارقطني، وغريب الحديث.
- المطلب الثاني:** تخريج الحديث.
- المطلب الثالث:** دراسة الأسانيد، وخلاصة الدراسة.
- المطلب الرابع:** الحكم على الحديث.
- المبحث الثاني:** نص السؤال الموجّه للدارقطني في مسند عبدالله بن عمر، وتخرجه، ودراسة أسانيد، وخلاصة الدراسة، والحكم على الحديث، وتحتة أربعة مطالب: **المطلب الأول:** نص السؤال الموجّه للدارقطني.
- المطلب الثاني:** تخريج الحديث.
- المطلب الثالث:** دراسة الأسانيد، وخلاصة الدراسة.

المطلب الرابع: الحكم على الحديث.

منهج البحث وطريقته:

١. سلكت منهج الاستقراء في جمع الروايات من جميع مسانيد الصحابة في كتاب العلل للدارقطني.
٢. أوردت نص الرواية كاملاً كما هو في كتاب العلل للدارقطني.
٣. تحت عنوان: تخريج الحديث حددت مدار الحديث، وأوجه الاختلاف على الرواة التي ذكرها الدارقطني، ثم خرجت الحديث من أوجهه المختلفة التي ذكرها الدارقطني.
٤. تحت عنوان: دراسة الإسناد، درست تحت حال رواية الأوجه، فأوردت في كل راو منهم: اسمه، وكنيته، ووفاته، وذكرت الأقوال في حاله جرحاً أو تعديلاً، ثم ختمت بخلاصة حال الراوي، واستثنت الثقات من الرواة من ذكر خلاصة حاله، فإن تكرر الراوي ذكرت خلاصة حاله فقط مع الإشارة إلى أنه تقدمت ترجمته.
٥. بعد دراسة الأسانيد أذكر خلاصة دراسة الأسانيد بذكر ترجيح الدارقطني وغيره من العلماء، ورجحت بين الأوجه الواردة في كل حديث بحسب حال روايتها وقرائن الترجيح التي وقفت عليها، ذاكرة أقوال أهل العلم في الحديث وطرقه.
٦. تحت عنوان: الحكم على الحديث، بينت الحكم على الحديث من وجهه الراجح.
٧. شرحت الغريب من الألفاظ.
٨. ضبطت المتشابه من الأسماء، والأنساب، والألقاب.

المبحث الأول

نص السؤال الموجه للدارقطني في مسند أنس بن مالك، وغريب الحديث، وتخريجه، ودراسة أسانيد، وخلاصة الدراسة، والحكم على الحديث،
وتحته أربعة مطالب:

المطلب الأول: نص السؤال الموجه للدارقطني، وغريب الحديث.

وسئل عن حديث حميد، عن أنس، خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم في رمضان، فقال: إني أريت هذه الليلة حتى تلاحي رجلان، فزفعت. فالتمسوها في التاسعة، والسابعة، والخامسة.
فقال: اختلف فيه على حميد:

فرواه مالك بن أنس، عن حميد، عن أنس، قال: خرج علينا رسول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ في رمضان. وتابعه أبو خالد الأحمر.

وقال معتمر: عن حميد، عن أنس: خرج رسول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ليخبر بليلة القدر. وقال في آخره: فقبل: يا أبا حمزة، سمعته من رسول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ؟ قال: حدثني به عبادة بن الصامت، عن رسول الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

وقال زهير بن معاوية، ويحيى بن سعيد القطان، ومحمد بن أبي عدي، وإسماعيل بن جعفر، وخالد الواسطي، وعبد الله بن بكر السهمي: عن حميد، عن أنس، عن عبادة. وكذلك قال حماد بن سلمة، عن ثابت، وحميد، عن أنس، عن عبادة. وهو الصحيح^(٤).

غريب الحديث:

تلاحي: يُقال: لحيت الرجل ألحاه لحياً، إذا لمته وعدلته، ولاحيته ملاحاةً ولحاء، إذا نازعته^(٥).
فَرَفَعَتْ: قال ابن عبد البر: الأظهر من معانيه أنه رفع علم تلك الليلة عنه فأنسيها بعد أن كان علمها، وكان سبب ذلك ما كان من تلاحي الرجلين. والله أعلم^(٦).

المطلب الثاني: تخريج الحديث:

مدار الحديث على حميد، وقد اختلف عنه على وجهين، كالتالي:

الوجه الأول: مالك بن أنس وأبو خالد الأحمر، عن حميد، عن أنس.

الوجه الثاني: معتمر وزهير بن معاوية، ويحيى بن سعيد القطان، ومحمد بن أبي عدي، وإسماعيل بن جعفر، وخالد الواسطي، وعبد الله بن بكر السهمي: عن حميد، عن أنس، عن عبادة. وكذلك هو من رواية حماد بن سلمة لكنه قرن ثابت وحميد في إسناديهما الحديث عن أنس، قال حماد بن سلمة: عن ثابت، وحميد، عن أنس، عن عبادة.
تخريج الوجه الأول: مالك بن أنس وأبو خالد الأحمر، عن حميد، عن أنس.

- أخرجه مالك في موطئه (١/٣٤٠) باب ما جاء في ليلة القدر حديث رقم (٨٨٥)، ومن طريقه الشافعي في السنن المأثورة (ص ٣١٣ حديث رقم ٣٢٥) والنسائي في سننه الكبرى (٣/٣٩٧) كتاب الاعتكاف - باب التماس ليلة القدر في التسع والسبع والخمس حديث رقم (٣٣٨٢) والبيهقي في معرفة السنن والآثار (٦/٣٨٧) كتاب الاعتكاف -

(٤) العلل، الدارقطني، مسند أنس بن مالك ١٢/٥٥-٥٦ (٢٤٠٧).

(٥) النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، مادة (لحا) ٤/٢٤٣.

(٦) الاستذكار، ابن عبد البر، ٣/٤١١.

باب الاعتكاف و ليلة القدر حديث رقم (٩٠٧٤)، وعبدالغني المقدسي في فضائل شهر رمضان (١/ ٨٦ في ليلة القدر حديث رقم ٦١). جميعهم يمثل متن الدارقطني، ولم أف على رواية أبي خالد الأحمر لهذا الوجه، إلا فيما ذكره الدارقطني في علله.

تخريج الوجه الثاني: معتمر، وزهير بن معاوية، ويحيى بن سعيد القطان، ومحمد بن أبي عدي، وإسماعيل بن جعفر، وخالد الواسطي، وعبد الله بن بكر السهمي: عن حميد، عن أنس، عن عبادة.

- أخرجه البخاري في صحيحه (كتاب صلاة التراويح- باب رفع معرفة ليلة القدر لتلاحي الناس ٤٧/٣ حديث رقم ٢٠٢٣)، والنسائي في سننه الكبرى (كتاب الاعتكاف- باب التماس ليلة القدر ٣٩٧/٣ حديث رقم ٣٣٨١)، كلاهما من طريق خالد بن الحارث.

- والبخاري في صحيحه (كتاب الأدب- باب ما ينهى من السباب واللعن ١٦/٨ حديث رقم ٦٠٤٩) من طريق بشر بن المفضل.

- والبخاري في صحيحه (كتاب بدء الوحي- باب خوف المؤمن من أن يحبط عمله وهو لا يشعر، ١٩/١ حديث رقم ٤٩)، وابن خزيمة في صحيحه (باب ذكر رجاء النبي صلى الله عليه وسلم وظنه أن يكون رفع علمه ليلة القدر خيراً لأمته من اطلاعهم على علمها إذ الاجتهاد في العمل ليلاً طمعاً في إدراك ليلة القدر أفضل وأكبر عملاً من الاجتهاد في ليلة واحدة خاصة ٣٣٤/٣ حديث رقم ٢١٩٨)، والنسائي في سننه الكبرى (كتاب الاعتكاف- باب التماس ليلة القدر ٣٩٦/٣ حديث رقم ٣٣٨٠)، والبخاري في شرح السنة (كتاب الصيام- باب ما جاء في ليلة القدر ٣٨٠/٦ حديث رقم ١٨٢١)، جميعهم من طريق إسماعيل بن جعفر.

- وابن أبي شيبه في مصنفه (٢٠١/٢ حديث رقم ٨٦٨٢)، والشافعي في السنن المأثورة (ص ٣١٤ حديث رقم ٣٢٩)، ومن طريقه البيهقي في معرفة السنن والآثار (كتاب الاعتكاف- باب الاعتكاف و ليلة القدر ٣٨٧/٦ حديث رقم ٩٠٧٥)، جميعهم من طريق عبد الوهاب الثقفي.

- وأحمد والبخاري في مسنديهما (مسند الإمام أحمد ٣٤٦/٣٧ حديث رقم ٢٢٦٧٢)، و(مسند البزار ١٢٧/٧ حديث رقم ٢٦٨٠)، كلاهما من طريق محمد بن أبي عدي.

- وأحمد في مسنده (٣٩٣/٣٧ حديث رقم ٢٢٧٢١) من طريق يحيى بن سعيد.

- وأحمد في مسنده (٣٤٠/٣٧ حديث رقم ٢٢٦٦٧) من طريق معتمر بن سليمان.

- والنسائي في سننه الكبرى من طريق يزيد بن زريع (كتاب الاعتكاف- باب التماس ليلة القدر ٣/٣٩٧ حديث رقم ٣٣٨١).
- والطحاوي في شرح معاني الآثار (٣/٨٩ حديث رقم ٤٦٣١) من طريق زهير بن معاوية.
- والدارمي في سننه (٢/١١١٨ حديث رقم ١٨٢٢)، والبيهقي في السنن الكبرى (كتاب الصيام- باب الترغيب في طلبها في السبع الأواخر من شهر رمضان ٤/٥١٢ حديث رقم ٨٥٥٠)، والبيهقي في فضائل الأوقات (ص ٢٢٩ حديث رقم ٩٢)، والشاشي في مسنده (٣/١٠٨ حديث رقم ١١٦٦)، كلهم من طريق يزيد بن هارون.
- والطبراني في المعجم الأوسط (٤/٣٥٢ حديث رقم ٤٤٠٩)، وفي مسند الشاميين (٣/٣٦١ حديث رقم ٢٤٦٨) من طريق إبراهيم بن عبد الحميد بن ذي حمية.
- والبيهقي في شعب الإيمان (٥/٢٦٤ حديث رقم ٣٤٠٥) من طريق محمد بن عبدالله الأنصاري.
- جميعهم: خالد بن الحارث، ويشر بن المفضل، وإسماعيل بن جعفر، وعبد الوهاب الثقفي، ومحمد بن أبي عدي، ويحيى بن سعيد، ومعتمر بن سليمان، ويزيد بن زريع، وزهير بن معاوية، ويزيد بن هارون، وإبراهيم بن عبد الحميد بن ذي حمية، ومحمد بن عبدالله الأنصاري، عن حميد به. وجميعهم رووه بنحو لفظ الدارقطني.
- ورواه حماد بن سلمة، عن ثابت، وحميد، عن أنس، عن عبادة. (هكذا مقرونان - ثابت وحميد - في الإسناد)
- أخرجه أبو داود الطيالسي في مسنده (١/٤٧٠ حديث رقم ٥٧٧)، ومن طريقه البيهقي في شعب الإيمان (٥/٢٦٥ حديث رقم ٣٤٠٦)، والبيهقي فضائل الأوقات (ص ٢٣٠ حديث رقم ٩٣)، والطحاوي في شرح معاني الآثار (٣/٨٩ حديث رقم ٤٦٣٢)، وجميعهم رووه بنحو لفظ الدارقطني.

المطلب الثالث: دراسة الأسانيد، وخلاصة الدراسة:

دراسة الوجه الأول: مالك بن أنس وأبو خالد الأحمر، عن حميد، عن أنس.

١. مالك بن أنس بن مالك الأصبحي، أبو عبد الله المدني. مات سنة تسع وسبعين ومائة. قال عنه الذهبي: الإمام. وقال ابن حجر: الفقيه، إمام دار الهجرة، رأس المتقنين، وكبير المتثبتين^(٧).

(٧) الكاشف، للذهبي، ٢/٢٣٤ (٥٢٤٠)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ١٠/٩-٣؛ وتقریب التهذيب، لابن حجر، ص ٥١٦ (٦٤٢٥).

٢. **أبو خالد الأحمر:** سليمان بن حيان، الأزدي، الكوفي. مات سنة تسع وثمانين ومائة. وثقه ابن سعد، وابن معين، والعجلي، وابن المديني، ووكيع. وقال ابن معين -في رواية الدوري عنه-، وأبو حاتم، وابن خراش، وابن حجر: صدوق وزاد ابن معين: وليس بحجة، وزاد ابن حجر: يخطئ، ونقل البزار اتفاق أهل العلم أنه لم يكن حافظاً. وقال ابن عدي: وأبو خالد الأحمر له أحاديث صالحة، ما أعلم له غير ما ذكرت مما فيه كلام ويحتاج فيه إلى بيان، وإنما أتى هذا من سوء حفظه فيغلط ويخطئ. وقال الذهبي: ثقة مخرج له في الكتب الستة. وقال أيضاً: صدوق إمام. وقال الذهبي بعد إيراده لكلام ابن معين السابق في رواية الدوري: الرجل من رجال الكتب الستة، وهو مكثر يهمل غيره^(٨).

خلاصة حاله: صدوق يخطئ، وقد فسّر ابن عدي خطؤه ونسبه إلى سوء حفظه، ونقل البزار اتفاق أهل العلم بأنه لم يكن حافظاً. والله أعلم.

٣. **حميد بن أبي حميد الطويل،** أبو عبيدة البصري. توفي سنة اثنتين وأربعين ومائة. وثقه ابن سعد، وابن معين، والعجلي، وأبو حاتم، والنسائي، وابن خراش، وزاد ابن سعد: إلا أنه ربما دلس عن أنس، وزاد ابن خراش: في حديثه شيء يقال إن عامة حديثه عن أنس إنما سمعه من ثابت، وذكره ابن حبان في الثقات ووصفه بالتدليس، وقال العلائي: فعلى تقدير أن يكون أحاديث حميد مدلسة فقد تبين الواسطة فيها وهو ثقة صحيح^(٩).

دراسة الوجه الثاني: معتمر، وهير بن معاوية، ويحيى بن سعيد القطان، ومحمد بن أبي عدي، وإسماعيل بن جعفر، وخالد الواسطي، وعبد الله بن بكر السهمي: عن حميد، عن أنس، عن عباد، وحمام بن سلمة، عن ثابت، وحميد، عن أنس، عن عباد. (هكذا مقرونان -ثابت وحميد- في الإسناد)

(٨) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٣٦٣/٦ (٢٧١١)؛ وتاريخ الثقات للعجلي، ص ٢٠١ (٦٠٧)؛ وتاريخ ابن معين رواية ابن محرز، ١، ٩٦؛ وتاريخ ابن معين برواية الدوري، ٢٧٨/٤ (٧٥٠)؛ وتاريخ ابن معين برواية الدارمي، ص ١٢٩ (٤١٠)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ١٠٧-١٠٦/٤ (٤٧٧)؛ والكامل في ضعفاء الرجال، لابن عدي، ٢٨٢/٤ (٧٥٠)؛ وتاريخ بغداد، ٢٤/٩ (٤٦١٥)؛ والكاشف، ٤٥٨/١ (٢٠٨٠)؛ والرواة الثقات المتكلم فيهم بما لا يوجب ردهم، ١٠١/١ (٣٩)؛ وميزان الاعتدال، ٢٠٠/٢ (٣٤٤٣)؛ وتهذيب التهذيب، ١٨٢-١٨١/٤ (٣١٣)؛ وتقريب التهذيب، ص ٢٥٠ (٢٥٤٧).

(٩) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ١٨٧/٧ (٣١٩٤)؛ وتاريخ الثقات للعجلي، ص ١٣٦ (٣٤٥)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٢١٩/٣ (٩٦١)؛ وميزان الاعتدال، للذهبي، ٦١٠/١ (٢٣٢٠)؛ والكاشف، للذهبي، ٣٥٢/١ (١٢٤٨)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٣٨/٣-٤٠ (٦٥)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ١٨١ (١٥٤٤).

١. **خالد بن الحارث بن عبيد، المجيمي، أبو عثمان البصري.** مات سنة ست وثمانين ومائة. ذكره ابن معين في مجموعة سماهم من أثبت شيوخ البصريين، وقال أحمد: إليه المنتهى في التثبت بالبصرة. ووثقه ابن سعد، وأبو حاتم، والترمذي، والنسائي، والدارقطني، وقال ابن حجر: ثقة ثبت^(١٠).
 ٢. **بشر بن المفضل بن لاحق الرقاشي مولاهم، أبو إسماعيل البصري.** مات سنة ست وثمانين ومائة. عدّه ابن معين في أثبت شيوخ البصريين، وقال أحمد: إليه المنتهى في التثبت بالبصرة، ووثقه ابن سعد، والعجلي، وأبو زرعة، وأبو حاتم، والبرار، والنسائي، وقال الذهبي: كان حجة. وقال ابن حجر: ثقة، ثبت، عابد^(١١).
 ٣. **إسماعيل بن جعفر بن أبي كثير الأنصاري، الزرقي مولاهم، أبو إسحاق القاري.** مات سنة ثمانين ومائة. وثقه ابن سعد، وابن معين، وأحمد، وابن المديني، وأبو زرعة، والنسائي. قال ابن خراش: صدوق. وقال الذهبي: من ثقات العلماء. قال ابن حجر: ثقة ثبت^(١٢).
 ٤. **عبد الوهاب بن عبد المجيد بن الصلت الثقفي، أبو محمد البصري.** مات سنة أربع وتسعين ومائة. وثقه ابن سعد، والعجلي، وزاد ابن سعد: وفيه ضعف. وقال ابن معين: اختلط بأخرة، وقال عمرو بن علي: قبل موته بستين أو ثلاث، وقال أبو داود: تغير، وذكره العقيلي فقال: تغير في آخر عمره. قال الذهبي: لكنه ما ضرَّ تغيره حديثه، فإنه ما حدَّث بحديث في زمن التغير، وقال ابن حجر: ثقة تغير قبل موته بثلاث سنين^(١٣).
- خلاصة حاله:** ثقة، تغيّر في آخر عمره. والله أعلم.

(١٠) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٣/٣٢٥ (١٤٦٠)؛ وتحيب التهذيب، لابن حجر، ٣/٨٢-٨٣ (١٥٥)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ١٨٧ (١٦١٩).

(١١) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٢/٣٦٦ (١٤١٠)؛ والثقات، لابن حبان، ٦/٩٧ (٦٨٨١)؛ والكاشف، للذهبي، ٢٦٩-٢٧٠ (٥٩٤)؛ وتحيب التهذيب، لابن حجر، ١/٤٥٨-٤٥٩ (٨٤٤)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ١٢٤ (٧٠٣).

(١٢) الطبقات الكبرى، ابن سعد، ٣/٢٣٧ (٣٤٧٤)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٢/١٦٢-١٦٣ (٥٤٦)؛ والكاشف، للذهبي، ص ٢٤٤ (٣٦٣)؛ وتحيب التهذيب، لابن حجر، ١/٢٨٧-٢٨٨ (٥٣٣)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ١٠٦ (٤٣١).

(١٣) الطبقات الكبرى، ابن سعد، ٧/٢١٢ (٣٣١٥)؛ والثقات، للعجلي، ٤/٣١٤ (١٠٤٧)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٦/٧١ (٣٦٩)؛ وميزان الاعتدال، للذهبي، ٢/٦٨٠-٦٨١ (٥٣٢١)؛ والكاشف، للذهبي، ٦٧٤-٦٧٥ (٣٥١٩)؛ وتحيب التهذيب، لابن حجر، ٦/٤٤٩-٤٥٠ (٨٣٧)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٣٦٨ (٤٢٦١).

٥. محمد بن إبراهيم بن أبي عدي، السلمي مولا، القسمل، أبو عمرو البصري. مات سنة أربع وتسعين ومائة. وثقه ابن سعد، وأبو حاتم، والنسائي. وقال أبو حاتم مرة: لا يحتج به، وقال الذهبي: بصري، ثقة، جليل، وقال ابن حجر: ثقة^(١٤).

خلاصة حاله: ثقة، ولم أقف على سبب قول أبي حاتم الآخر: لا يحتج به، ولعله حكم متعلق برواية معينة ليس حكماً عاماً. والله أعلم.

٦. يحيى بن سعيد بن فروخ القطان التميمي، أبو سعيد البصري، الأحول، الحافظ. مات سنة ثمان وتسعين ومائة. قال أحمد: كان إليه المنتهى في الثبوت بالبصرة. ووثقه العجلي وزاد: كان لا يحدث إلا عن ثقة، ووثقه أبو زرعة، وأبو حاتم، والنسائي. قال الذهبي: يحدث زمانه. وقال ابن حجر: ثقة متقن حافظ إمام قدوة^(١٥).

٧. معتمر بن سليمان التيمي، أبو محمد البصري. مات سنة سبع وثمانين ومائة. وثقه ابن سعد، وابن معين، والعجلي، وأبو حاتم، وقال يحيى القطان: إذا حدثكم المعتمر بشيء؛ فاعرضوه، فإنه سيء الحفظ، ونقل ابن دحية عن ابن معين قوله: ليس بحجة، وقال ابن خراش: صدوق يخطئ من حفظه، وإذا حدث من كتابه؛ فهو ثقة. وقال الذهبي: أحد الثقات الأعلام. وقال ابن حجر: ثقة^(١٦).

خلاصة حاله: ثقة إذا حدث من كتابه، ولعل خطأه؛ حين التحديث من حفظه دون كتابه، كما يظهر ذلك من قول ابن خراش، والقطان. والله أعلم.

٨. يزيد بن زريع العيشي، ويقال: التميمي، أبو معاوية البصري. مات سنة ثلاث وثمانين ومائة. قال أحمد: إليه المنتهى في الثبوت بالبصرة. ووثقه ابن سعد، وابن معين وعده من أثبت شيوخ البصريين، والقطان، وأبو حاتم، والنسائي، وقال ابن حجر: ثقة ثبت^(١٧).

(١٤) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ١٨٦/٧ (١٠٥٨)؛ والكاشف، ١٥٤/٢ (٤٧٠٠)؛ وميزان الاعتدال، ٦٤٧/٣ (٧٩٣٩)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ١٢-١٣ (١٧)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٤٦٥ (٥٦٩٧).
(١٥) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ١٥٠/٩ (١٥١)؛ والكاشف، ٣٦٦/٢ (٦١٧٥)؛ وميزان الاعتدال، ٣٨٠/٤ (٩٥٢٢)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٢٢٠-٢٢١/١١ (٣٥٩)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٥٩١ (٧٥٥٩).
(١٦) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٤٠٣-٤٠٢/٨ (١٨٤٥)؛ والكاشف، ٢٧٩/٢ (٥٥٤٦)؛ وميزان الاعتدال، ١٤٢/٤ (٨٦٤٨)؛ ولسان الميزان، ابن حجر، ٣٩٣/٧ (٤٨٨٥)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٢٢٧/١٠ (٤١٥)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٥٣٩ (٦٧٨٥).
(١٧) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٢٦٥-٢٦٦/٩ (١١١٣)؛ والكاشف، ٣٨٢/٢ (٦٣٠١)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٣٢٥/١١ (٨٣٢٨)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٦٠١ (٧٧١٣).

- ٩- **زهير بن معاوية** بن حديج بن الرحيل، أبو خيثمة الكوفي، الجعفي. مات سنة ثلاث وسبعين ومائة. وثقه ابن سعد، وابن معين، وأحمد، والعجلي، وأبو زرعة، وأبو حاتم، والبخاري، والنسائي. وقال الذهبي: ثقة حجة. وقال ابن حجر: ثقة ثبت، إلا أن سماعة عن أبي إسحاق بأخرة^(١٨).
- ١٠- **يزيد بن هارون** بن وادي، ويقال: زاذان السلمي مولاهم، أبو خالد الواسطي. مات سنة ست ومائتين. وثقه ابن سعد، وابن معين، وزاد ابن معين يُدَلِّس من أصحاب الحديث، ووثقه ابن المديني، وأحمد، ويعقوب بن أبي شيبة، والعجلي، وأبو حاتم، وابن قانع، وأبو بكر بن أبي شيبة. وقال عفان: أخذ يزيد عن حماد حفظاً. وقال ابن حجر: ثقة متقن عابد^(١٩).
- ١١- **إبراهيم بن عبد الحميد** بن ذي حمية الرحي، أبو إسحاق الجُرشي. قال ابن أبي حاتم سألت أبا زرعة عنه فقال: يشبه أن يكون حصياً ما به بأس. ذكره ابن حبان في الثقات. وقال الطبراني: كان من ثقات المسلمين^(٢٠).
- ١٢- **محمد بن عبد الله** بن المثنى الأنصاري، أبو عبد الله البصري. مات سنة خمس عشرة ومائتين. قال ابن سعد: كان صدوقاً. ووثقه ابن معين، وأبو حاتم. وقال أبو داود: تغير تغيراً شديداً، وقال النسائي: ليس به بأس، وقال ابن حجر: ثقة^(٢١).
- خلاصة حاله:** ثقة، متغير، ولم أقف على زمان تغيره. والله أعلم.

^(١٨) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٣٥٤/٦ (٢٦٤٩)؛ وتاريخ الثقات، العجلي، ص ١٦٦ (٤٦٥)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٥٨٨/٣-٥٨٩/٣ (٢٦٧٤)؛ وتهذيب الكمال، للمزي، ٤٢٠/٩-٤٢٥/٩ (٢٠١٩)؛ وتذكرة الحفاظ، للذهبي، ١٧١/١ (٢١٩)؛ والكاشف، للذهبي، ٤٠٨/١ (١٦٦٨)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٣٦٦/١-٣٩٦/١ (٦١٢)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٦٠٦ (٧٧٨٩).

^(١٩) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٢٢٨/٧ (٣٤٢٩)؛ وتاريخ الثقات، العجلي، ص ٤٨١ (١٨٥٩)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٢٥٩/٩ (١٢٥٧)؛ وتهذيب الكمال، للمزي، ٢٦١/٣٢-٧٠١/٦ (٧٠١٦)؛ والكاشف، للذهبي، ٣٩١/٢ (٦٣٦٥)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٣٦٦/١-٣٩٦/١ (٦١٢)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٦٠٦ (٧٧٨٩)؛ وبحر الدم فيمن تكلم فيه الإمام أحمد بمدح أو ذم، لابن عبد الهادي، ص ١٧٧ (١١٨٧).

^(٢٠) الثقات، لابن حبان، ١٣/٦ (٦٥٢٠)؛ والمعجم الصغير، للطبراني، ٢٣/١ (٢)؛ وتاريخ دمشق، لابن عساكر، ١٧/٧-١٩ (٤٣٦).

^(٢١) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٢١٦-٢١٥/٧ (٣٣٣٤)؛ وتاريخ ابن معين برواية الدارمي، ص ١٥٤ (٥٤١)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٣٠٥/٧ (١٦٥٥)؛ وتهذيب الكمال، للمزي، ٢٥/٥٣٩-٥٤٩ (٥٣٧٢)؛ والكاشف، للذهبي، ١٨٩/٢ (٤٩٧٣)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٢٧٦-٢٧٤/٩ (٤٥٥)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٤٩٠ (٦٠٤٦).

١٣- خالد بن عبد الله بن عبد الرحمن الطحان، أبو الهيثم، المزني، مولاها المواسطي. مات سنة اثنين وثمانين ومائة. وثقه ابن سعد، وأحمد، وأبو زرعة، وأبو حاتم، والترمذي، والنسائي. وقال الذهبي: ثقة عابد. وقال ابن حجر: ثقة ثبت (٢٢).

١٤- عبد الله بن بكر بن حبيب السهمي، الباهلي، أبو وهب البصري. مات سنة ثمان ومائتين. وثقه ابن سعد، وابن معين، وأحمد، والعجلي، والدارقطني، وابن قانع. وقال ابن معين -في رواية ابن أبي خيثمة عنه-، وأبو حاتم: صالح. وقال الذهبي: حافظ، ثقة. وقال ابن حجر: ثقة (٢٣). خلاصة حاله: ثقة. والله أعلم.

١٥- حميد: تقدمت ترجمته وهو: ثقة مدلس. والله أعلم.

- دراسة إسناد حماد بن سلمة، عن ثابت، وحميد، عن أنس، عن عبادة.

١- حماد بن سلمة بن دينار البصري، أبو سلمة. مات سنة سبع وستين ومائة. وثقه ابن معين والعجلي، والنسائي، والساجي، وابن سعد وزاد: وربما حدث بالحديث المنكر. وقدمه ابن المديني، وابن معين، وأحمد، وأبو حاتم في ثابت على غيره من أصحاب ثابت. وقال ابن معين، وأحمد: حماد بن سلمة أعلم الناس بحديث حميد. قال الذهبي: ثقة صدوق يغلط وليس في قوة مالك. قال ابن حجر: ثقة، عابد، أثبت الناس في ثابت، وتغير حفظه بأخرة (٢٤).

خلاصة حاله: ثقة، من أثبت الناس في ثابت وحميد الطويل، وقد تغير بأخرة. والله أعلم.

٢- ثابت بن أسلم البناي، أبو محمد البصري. مات سنة ثلاث وقيل سبع وعشرين ومائة. وثقه ابن سعد، وابن معين -في رواية ابن أبي خيثمة عنه- وأحمد، وأبو حاتم، والنسائي، وذكر أبو حاتم أنه من أثبت أصحاب أنس. وقال ابن عدي:

(٢٢) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٢٢٨/٧ (٣٤٢٣)؛ اللؤلؤ ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله، ٤٣٤/١ (٩٦٨)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٣/٣٤١-٣٤٠ (١٦٣٥)؛ وتهذيب الكمال، للمزي، ٨٨/٩٩-١٠٤ (١٦٢٥)؛ والكاشف، للذهبي، ١/٣٦٦ (١٣٣٣)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٣/١٠٠-١٠١ (١٨٧)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ١٨٩ (١٦٤٧).
(٢٣) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٧/٢٤١-٢٤٠ (٣٤٩٦)؛ والثقات، للعجلي، ص ٢٥١ (٧٨٥)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٥/١٦ (٧٢)؛ وسؤالات السلمى للدارقطني، ص ٢٠٢ (١٩٧)؛ وتهذيب الكمال، للمزي، ١٤/٣٤٤-٣٤٠ (٣١٨٥)؛ والكاشف، للذهبي، ١/٥٤١ (٢٦٥٠)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٥/١٦٢-١٦٣ (٢٧٦)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ٢٩٧ (٣٢٣٤).
(٢٤) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٧/٢٤١-٢٤٠ (٣٤٩٦)؛ واللؤلؤ، لابن المديني، ١/٧٢ (١٠٩)؛ وتاريخ ابن معين برواية الدوري، ٤/٢٩٧-٣١٢ (٤٤٨٣)؛ والثقات، للعجلي، ص ١٣١ (٣٣٠)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٣/١٤٠-١٤٢ (٦٢٣)؛ وتهذيب الكمال، للمزي، ٧/٢٥٣-٢٦٩ (١٤٨٢)؛ والكاشف، للذهبي، ١/٣٤٩ (١٢٢٠)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٣/١٦-١١ (١٤)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ١٧٨ (١٤٩٩).

كتب عنه الأئمة الثقات من الناس، أروى الناس عنه حماد بن سلمة، وأحاديثه مستقيمة إذا روى عنه ثقة، وما وقع في حديثه من النكرة إنما هو من الراوي عنه، لأنه قد روى عنه جماعة مجهولون ضعفاء. وقال ابن حجر: ثقة عابد (٢٥).

خلاصة حاله: ثقة عابد، من أثبت أصحاب أنس رضي الله عنه. والله أعلم.

٣- حميد: تقدمت ترجمته وهو: ثقة مدلس. والله أعلم.

خلاصة الدراسة:

تبين مما تقدم في تخريج الحديث والنظر في الاختلاف أن الوجه الراجح هو:

الوجه الثاني: معتمر وزهير بن معاوية، ويحيى بن سعيد القطان، ومحمد بن أبي عدي، وإسماعيل بن جعفر، وخالد الواسطي، وعبد الله بن بكر السهمي: عن حميد، عن أنس، عن عبادة، وحماد بن سلمة، عن ثابت، وحميد، عن أنس، عن عبادة. (هكذا مقرونان - ثابت وحميد - في الإسناد)

- من قرائن ترجيح هذا الوجه:

١- تصريح أنس رضي الله عنه بسماعه من عبادة بن الصامت رضي الله عنه. وترجيح الدارقطني له بقوله: وهو الصحيح (٢٦).

٢- تخريج البخاري - رحمه الله - لهذا الوجه في صحيحه (٢٧).

٣- إن هذا الوجه أيضاً من رواية جمع من ثقات أصحاب حميد، لاسيما حماد بن سلمة حيث إنه أعلم الناس بحديث حميد.

قال الإمام أحمد: حميد يختلفون عنه اختلافاً شديداً، قال: ولا أعلم أحداً أحسن حديثاً عنه من حماد بن سلمة، سمع منه قديماً (٢٨).

(٢٥) الطبقات الكبرى، لابن سعد، ١٧٣/٧ - ١٧٤ (٣١٤١)؛ والعلل ومعرفة الرجال، للإمام أحمد، ٩٥/٣ (٤٣٤٨)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٤٤٩/٢ (١٨٠٥)؛ وتهذيب الكمال، للمزي، ٣٤٢/٤ - ٣٤٩ (٨١١)؛ وتهذيب التهذيب، لابن حجر، ٤٢/٢ - (٢)؛ وتقريب التهذيب، لابن حجر، ص ١٣٢ (٨١٠).

(٢٦) العلل، الدارقطني، مسند أنس بن مالك ٥٦-٥٥/٦ (٢٤٠٧).

(٢٧) صحيح البخاري، (كتاب صلاة التراويح - باب رفع معرفة ليلة القدر لتلاحي الناس، ٤٧/٣ حديث رقم ٢٠٢٣).

(٢٨) تهذيب الكمال، للمزي، ٧/ ٢٦١ (١٤٨٢).

وهذا الوجه أيضاً من رواية حماد عن ثابت وهو أثبت الناس فيه. قال الإمام أحمد: ليس أحد أثبت في ثابت من حماد بن سلمة هؤلاء الشيوخ يتوهمون^(٢٩).

٤- رواية العدد الأكثر من أصحاب حميد لهذا الوجه وهم: خالد بن الحارث، وبشر بن المفضل، وإسماعيل بن جعفر، وعبد الوهاب الثقفي، ومحمد بن أبي عدي، ويحيى بن سعيد، ومعتمر بن سليمان، ويزيد بن زريع، وزهير بن معاوية، ويزيد بن هارون، وإبراهيم بن عبد الحميد بن ذي حمية، ومحمد بن عبد الله الأنصاري، وحماد بن سلمة.

٥- كما إن ذكر عبادة في الوجه المرجوح تفرد به الإمام مالك.

- العلة في الوجه المرجوح:

أما الوجه الأول: مالك بن أنس وأبو خالد الأحمر، عن حميد، عن أنس؛ فهو مُعلَّلٌ بوجه الإمام مالك حيث قال ابن أبي حاتم: "وسألت أبي، وأبا زُرْعَةَ عن حديث رواه مالك بن أنس، عن حميد الطويل، عن أنس، عن النبي صلى الله عليه وسلم في ليلة القدر. فقالا: إنما هو عن أنس، عن عبادة، عن النبي صلى الله عليه وسلم. قلت لهما: الوهم ممن هو؟ قالوا: من مالك"^(٣٠).

وقال الدارقطني: روى مالك في الموطأ عن حميد الطويل، عن أنس بن مالك قال: خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم في رمضان فقال: "إني رأيت هذه الليلة؛ فزُفِعَتْ، فالتمسوها في التاسعة، والسابعة، والخامسة". خالفه حماد بن سلمة، وأبو شهاب الحنات، وأبو ضمرة أنس بن عياض، وإسماعيل بن جعفر، ومحمد بن إسحاق، ويحيى بن أيوب، ويزيد بن هارون، وعبد الله بن بكر السهمي، وغيرهم، فرووه عن حميد، عن أنس، عن عبادة بن الصامت قال: "خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم..." وهو الصواب، ومالك قَصَّرَ به لم يذكر عبادة، ورواه قتادة وثابت البناني، عن أنس، عن عبادة بن الصامت، عن النبي صلى الله عليه وسلم نحو ذلك^(٣١).

قال ابن عبد البر: "هكذا روى مالك هذا الحديث عن أنس قال: خرج علينا رسول الله، وخالفه أصحاب حميد كأنهم قرؤوه عن حميد، عن أنس، عن عبادة بن الصامت قال: خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم أخبرنا سعيد بن نصر، قال حدثنا قاسم بن أصبغ، قال حدثنا بن وضاح، قال حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة، قال حدثنا عبد الوهاب، عن حميد، عن أنس، عن عبادة قال: خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يريد أن يخرجنا بلبلة القدر، فتلاحي رجالان، فقال: إني خرجت أن أخبركم بلبلة القدر، فتلاحي فلان وفلان ولعل ذلك أن يكون خيراً،

(٢٩) سؤالات أبي داود لأحمد، أحمد بن حنبل، ص ٣٤٢ (٥١٤).

(٣٠) علل الحديث، ابن أبي حاتم، ٣/ ٦٩-٧٠ (٦٩٦).

(٣١) الأحاديث التي خولف فيها مالك بن أنس، الدارقطني، ص ١٣٥-١٣٦ (٦٧).

فالتمسوها في التاسعة، والسابعة، والخامسة. وكذلك رواه يحيى القطان، وبشر بن المفضل، وابن أبي عدي، وحماد بن سلمة، وغيرهم، عن حميد عن أنس عن عبادة كلهم جعله من مسند عبادة. وقال علي بن المديني: وهم فيه مالك، وخالفه أصحاب حميد وهم أعلم به منه، ولم يكن له وحميد علم كعلمه بمشيخة أهل المدينة^(٣٢).

المطلب الرابع: الحكم على الحديث:

الوجه الرابع هو: الوجه الثاني: ما رواه معتمر، وزهير بن معاوية، ويحيى بن سعيد القطان، ومحمد بن أبي عدي، وإسماعيل بن جعفر، وخالد الواسطي، وعبد الله بن بكر السهمي: عن حميد، عن أنس، عن عبادة. وما رواه حماد بن سلمة، عن ثابت، وحميد، عن أنس، عن عبادة. (هكذا مقرونان - ثابت وحميد - في الإسناد). قال البغوي: هذا حديث صحيح أخرجه محمد، عن محمد بن المثنى، عن خالد بن الحارث، عن حميد، وأخرجه مسلم من رواية أبي سعيد الخدري^(٣٣).

قال مؤمل بن إسماعيل: عامة ما يرويه حميد عن أنس سمعه من ثابت يعني البناني عنه. وقال أبو عبيدة الحداد عن شعبة: لم يسمع حميد من أنس، إلا أربعة وعشرين حديثاً والباقي سمعها من ثابت وأوثبته فيها ثابت، قلت -أي العلائي-: فعلى تقدير أن يكون مراسيل قد تبين الواسطة فيها وهو ثقة محتج به^(٣٤).

وقال مؤمل عن حماد: "... وقال شعبة: كل شيء سمع حميد عن أنس خمسة أحاديث، وقال يحيى بن سعيد: كان حميد الطويل إذا ذهبت توقفه على بعض حديث أنس يشك فيه. وقال سفيان: كان عندنا شويب بصري يقال له درست فقال لي: إن حميداً قد اختلط عليه ما سمع من أنس ومن ثابت وقتادة عن أنس، إلا شيء يسير فكنت أقول له أخبرني بما شئت عن غير أنس، فأسأل حميداً عنها فيقول: سمعت أنساً، وقال يحيى بن يعلى المحاربي: طرح زائدة حديث حميد الطويل. وقال ابن عدي: له أحاديث كثيرة وقد حدث عنه الأئمة، وأما ما ذكر عنه أنه لم يسمع من أنس إلا مقدار ما ذكر وسمع الباقي من ثابت عنه؛ فأكثر ما في بابيه أن بعض ما رواه عن أنس يدلسه وقد سمعه من ثابت. وقال أبو بكر البردجي: وأما حديث حميد فلا يحتج منه، إلا بما قال حدثنا أنس. قلت -أي ابن حجر-: ورواية عيسى بن عامر المتقدمة أن حميداً إنما سمع من أنس أحاديث قول باطل؛ فقد صرح حميد بسماعه من أنس

(٣٢) الاستذكار، ابن عبد البر، ٤١١/٣ (٦٦٢).

(٣٣) شرح السنة، البغوي، ٣٨٠/٦.

(٣٤) جامع التحصيل، العلائي، ص ١٦٨ (١٤٤).

بشيء كثير، وفي صحيح البخاري من ذلك جملة، وعيسى بن عامر ما عرفته، وحكاية سفيان عن درست ليست بشيء؛ فإن درست هالك، وأما ترك زائدة حديثه؛ فذاك لأمر آخر لدخوله في شيء من أمور الخلفاء^(٣٥).
قال الحافظ ابن حجر: "وفي سؤالات أبي جعفر محمد بن الحسين البغدادي لأحمد بن حنبل سئل أبو عبد الله عن ثابت وحميد أيهما أثبت في أنس؟ فقال: قال يحيى القطان ثابت اختلط وحميد أثبت في أنس منه. وقال البردنجي: ثابت عن أنس صحيح من حديث شعبة، والحمادين، وسليمان بن المغيرة فهؤلاء ثقات ما لم يكن الحديث مضطرباً"^(٣٦).

قلت: في هذا الوجه من العلل ما يلي:

- ١- علة تدليس حميد، فإن كان دلّسه عن أنس؛ فالواسطة معروفة بينهما وهو ثابت البناني، وثابت ثقة.
- ٢- اختلاط عبد الوهاب الثقفي، إلا أن اختلاطه لم يضر حديثه حيث قال الحافظ الذهبي: ذكر أنه لم يحدث بحديث في زمن تغيره فلم يضر تغيره حديثه.
- ٣- وبالنظر لمتم الحديث ففي حديث عبادة لم ترد لفظة فُرِفِعَتْ، وهي لفظة محفوظة في هذا الحديث. قال ابن عبد البر: "في حديث مالك: فُرِفِعَتْ وليس في هذا فُرِفِعَتْ وهي لفظة محفوظة عند الحفاظ في حديث حميد هذا"^(٣٧).
وعلى ما سبق فالحديث صحيح بهذا الإسناد، والله أعلم.

المبحث الثاني

نص السؤال الموجه للدارقطني في مسند عبد الله بن عمر، وتخرجه،
ودراسة أسانيده، وخلاصة الدراسة، والحكم على الحديث، وتحتة أربعة مطالب:
المطلب الأول: نص السؤال الموجه للدارقطني:

وسئل عن حديث محارب بن دثار، عن ابن عمر، عن النبي صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قال: "التمسوا ليلة القدر في السبع الأواخر".

فقال: يرويه مصعب بن المقدم، واختلف عنه:

فرواه حميد بن الربيع، عن مصعب بن المقدم، عن الثوري، عن أبيه، عن محارب، عن ابن عمر.

(٣٥) تهذيب التهذيب، ابن حجر، ٤٠-٣٩/٣ (٦٥).

(٣٦) تهذيب التهذيب، ابن حجر، ٤-٣/٢ (٢).

(٣٧) التمهيد، ابن عبد البر، ٢٠٠/٢ (١٣).

وغيره يرويه عن مصعب، عن إسرائيل، عن سعيد بن مسروق. وهو الصواب.
حدثناه الحسين بن إسماعيل المحاملي، قال: حدثنا حميد بن الربيع، قال: حدثنا مصعب بن المقدم، قال:
حدثنا سفيان، عن سعيد بن مسروق، عن محارب بن دثار، عن ابن عُمر، عن النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. تفرد به
حميد.

حدثنا أحمد بن محمد بن الجراح الضراب، قال: حدثنا عبد الله بن محمد بن شاكر، قال: حدثنا مصعب
بن المقدم، قال: حدثنا إسرائيل، عن سعيد بن مسروق، عن محارب، عن ابن عُمر: قال رسول الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ
وسَلَّمَ: "التمسوا ليلة القدر في السبع الأواخر" (٣٨).

المطلب الثاني: تخريج الحديث:

مدار الحديث على مصعب بن المقدم، وقد اختلف عنه على وجهين، كالتالي:
الوجه الأول: حميد بن الربيع، عن مصعب بن المقدم، عن الثوري، عن أبيه، عن محارب، عن ابن عُمر.
الوجه الثاني: قال الدارقطني: وغيره -أي غير حميد بن الربيع- يرويه عن مصعب، عن إسرائيل، عن سعيد
بن مسروق عن محارب بن دثار، عن ابن عُمر، عن النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.
تخريج الوجه الأول: حميد بن الربيع، عن مصعب بن المقدم، عن الثوري، عن أبيه، عن محارب، عن ابن
عُمر.

لم أقف عليه، إلا فيما أخرجه الدارقطني في علله من طريق الحسين بن إسماعيل المحاملي، عن حميد به.
تخريج الوجه الثاني: قال الدارقطني: وغيره -أي غير حميد بن الربيع- يرويه عن مصعب، عن إسرائيل،
عن سعيد بن مسروق عن محارب بن دثار، عن ابن عُمر، عن النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.
- أخرجه ابن المقرئ في معجمه (ص ٨٥ حديث رقم ١٧٦) عن أبي البخري.
- والطبراني في معجمه الأوسط (٤/٢٤٤ حديث رقم ٤٠٩٥) من طريق عبد الله بن أبي زياد القطواني.
- كلاهما أبو البخري، وعبد الله بن أبي زياد القطواني، عن مصعب به، بمثل لفظ الدارقطني. وقال الطبراني: لم يرو
هذا الحديث عن سعيد بن مسروق، إلا إسرائيل تفرد به مصعب بن المقدم.
المطلب لثالث: دراسة الأسانيد، وخلاصة الدراسة:

(٣٨) العلل، الدارقطني، مسند عبد الله بن عمر رضي الله عنهما ٢٢٣/٧ - ٢٢٤ (٣١٢١).

دراسة الوجه الأول: حميد بن الربيع، عن مصعب بن المقدام، عن الثوري، عن أبيه، عن محارب، عن ابن عُمَر. تفرد به حميد.

١. حميد بن الربيع بن حميد الخزاز، أبو الحسن اللخمي، الكوفي. توفي سنة ثمان وخمسين ومائتين. وثقه أحمد، وعثمان بن أبي شيبة وزاد: شَرَّه يَدْلَس. قال ابن معين: كذاب خبيث، غير ثقة ولا مأمون، يشرب الخمر. وقال ابن أبي حاتم: سمعت منه ببغداد وتكلم الناس فيه؛ فتركت التحديث عنه. وقال النسائي: ليس بشيء. ذكره ابن حبان في الثقات وقال: ربما أخطأ. قال الدارقطني: تكلموا فيه بلا حجة. قال ابن عدي: ولحميد بن الربيع حديث كثير بعضه سرق من الثقات وبعض من الموقوفات الذي رفعه، وبعض زاد في أسانيده فجعل بدل ضعيف ثقة^(٣٩). خلاصة حاله: ضعيف؛ لتدليس، وسرقته الحديث، وخطئه، وقد أسقط ابن معين عدالته بنسبته للكذب وشربه الخمر. والله أعلم.

٢. مصعب بن المقدام الخثعمي مولاهم، أبو عبد الله الكوفي. مات سنة ثلاث ومائتين. قال ابن المديني: ضعيف. ووثقه ابن معين في رواية الغلابي عنه، والدارقطني. وقال ابن الجنيد عن ابن معين: ما أرى به بأساً. وقال أحمد بن حنبل: كان رجلاً صالحاً رأيت له كتاباً؛ فإذا هو كثير الخطأ، ثم نظرت في حديثه فإذا أحاديثه متقاربة عن الثوري. وقال أبو حاتم: صالح الحديث. وقال أبو داود: لا بأس به. وقال ابن حجر: صدوق له أوهام^(٤٠). خلاصة حاله: صدوق له أوهام، وكثير الخطأ في روايته عن غير الثوري. والله أعلم.

٣. سفيان بن سعيد بن مسروق الثوري، أبو عبد الله الكوفي. مات سنة إحدى وستين ومائة. وقال ابن حجر: ثقة، حافظ، فقيه، عابد، إمام، حجة، من رؤوس الطبقة السابعة، وكان ربما دلس^(٤١).

^(٣٩) الثقات، لابن حبان، ١٩٧/٨ (١٢٩٥٧)؛ والكامل في ضعفاء الرجال، ابن عدي، ٩٠/٣ (٩٢-٩٤٤)؛ وتاريخ بغداد وذيوله، الخطيب البغدادي، ١٥٩/٨ - ١٦١ (٤٢٦٩)؛ والضعفاء والمتروكون، لابن الجوزي، ٢٣٨/١ (١٠٢٥)؛ وميزان الاعتدال، ٦١٢-٦١١/١ (٢٣٢٧)؛ ولسان الميزان، ٢٦٣/٢-٢٦٤ (١٤٨٨).

^(٤٠) سؤالات أبي عبيد الآجري، أبو داود السجستاني، ص ١٣٧ (٩١)؛ والجرح والتعديل، ابن أبي حاتم، ٣٠٨/٨ (١٤٢٦)؛ وتاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، ١١١/١٣ - ١١٢ (٧٠٩٥)؛ وتهذيب الكمال، المزي، ٤٣/٢٨ - ٤٥ (٥٩٩٠)؛ والكاشف، الذهبي، ٢٦٨/٢ (٥٤٦٩)؛ وتهذيب التهذيب، ابن حجر، ١٠/١٦٦ - ٣١٢ (٣١٢)؛ وتقريب التهذيب، ص ٥٣٣ (٦٦٩٦).

^(٤١) تهذيب التهذيب، ١١١/٤ - ١١٥ (٢٠٠)؛ وتقريب التهذيب، ص ٢٤٤ (٢٤٤٥).

٤. سعيد بن مسروق الثوري الكوفي، مات سنة سبع وعشرين ومائة. وثقه ابن المديني، وابن معين، وأبو حاتم، والعجلي، والنسائي. وذكره ابن حبان في الثقات. وقال الذهبي، وابن حجر: ثقة^(٤٢).

٥. مُحَارِب بن دِثَار بن كردوس السدوسي. يكنى أبا المطرف. مات سنة ست عشرة ومائة. قال ابن سعد: له أحاديث ولا يحتاجون به، وكان من المرجئة الأولى الذين كانوا يُرجون علياً وعثمان، ولا يشهدون بإيمان ولا كفر. وثقه ابن معين، وأحمد، وأبو حاتم، وأبو زرعة، والنسائي، والدارقطني. وقال الذهبي: من جلة العلماء والزهاد. وقال ابن حجر: ثقة، إمام، زاهد^(٤٣).

دراسة الوجه الثاني: قال الدارقطني: وغيره -أي غير حميد بن الربيع- يرويه عن مصعب، عن إسرائيل، عن سعيد بن مسروق عن محارب بن دثار، عن ابن عُمر، عن النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

١- أبو البخترى، عبد الله بن محمد بن شاكر العنبري. مات سنة سبعين ومائتين. قال الدارقطني: ثقة صدوق. وذكره ابن حبان في الثقات، وقال: مستقيم الحديث. قال أبو حاتم: شيخ، وقال ابن أبي حاتم: سمعت منه مع أبي وهو صدوق^(٤٤).

خلاصة حاله: صدوق، مستقيم الحديث. والله أعلم.

٢- عبدالله بن الحكم بن أبي زياد القُطَواني، أبو عبد الرحمن، الكوفي. مات سنة خمس وخمسين ومائتين. قال أبو حاتم: كوفي، صدوق، وقال ابن أبي حاتم: ثقة. وذكره ابن حبان في الثقات. وقال الذهبي، وابن حجر: صدوق^(٤٥). خلاصة حاله: صدوق. والله أعلم.

٣- مصعب بن المقدام: سبقت ترجمته، وهو: صدوق له أوهام، وكثير الخطأ في روايته عن غير الثوري. والله أعلم.

^(٤٢) الطبقات الكبرى، ٣٠٧/٦ (٢٣٨٥)؛ وتاريخ الثقات، العجلي، ص ١٨٨ (٥٦٢)؛ والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٤١٦/٨-٤١٧ (١٨٩٩)؛ والثقات، ابن حبان، ٣٧١/٦ (٨١٥٠)؛ والكاشف، ٤٤٤/١ (١٩٥٧)؛ وتهذيب التهذيب، ٨٢/٤ (١٤٢)؛ وتقريب التهذيب، ص ٢٤١ (٢٣٨٩).

^(٤٣) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٦٦/٤ (٢٧٨)؛ والكاشف، ٤٤٣/٢ (٥٣٠٠)؛ وتهذيب التهذيب، ٥١-٤٩/١٠ (٨٠)؛ وتقريب التهذيب، ص ٥٢١ (٦٤٩٢).

^(٤٤) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ١٦٢/٥ (٧٤٨)؛ والثقات، ابن حبان، ٣٦٦/٨-٣٦٧ (١٣٩٠٥)؛ وتاريخ بغداد وذيوله، الخطيب البغدادي، ٨٢/١٠ (٥١٩٦).

^(٤٥) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٣٨/٥ (١٦٩)؛ والثقات، ابن حبان، ٣٦٥-٣٦٤/٨ (١٣٨٩٥)؛ والكاشف، الذهبي، ٥٤٦/١ (٢٦٩٠)؛ وتهذيب التهذيب، ١٩٠/٥ (٣٢٧)؛ وتقريب التهذيب، ص ٣٠٠ (٣٢٨١).

٤- إسرائيل بن يونس بن أبي إسحاق السبيعي، الحمداني، أبو يوسف الكوفي. مات سنة اثنين وستين ومائة. وثقه ابن سعد، وابن معين، وأحمد. وضعفه ابن المديني، وابن حزم. وقال أبو حاتم: ثقة صدوق، من أتقن أصحاب أبي إسحاق. وقال النسائي: ليس به بأس. وقال الذهبي: إسرائيل اعتمده البخاري ومسلم في الأصول، ولا يلتفت إلى تضعيف من وضعفه. وقال ابن حجر: ثقة تُكلم فيه بلا حجة^(٤٦).

٥- سعيد بن مسروق: سبقت ترجمته، وهو ثقة، ولم أقف على غير توثيقه. والله أعلم.

٦- محارب بن دثار: سبقت ترجمته، وهو ثقة، ولم أقف على غير توثيقه. والله أعلم.

خلاصة الدراسة:

تبين مما تقدم في تخريج الحديث، والنظر في الاختلاف أن الوجه الراجح هو: الوجه الثاني: قال الدارقطني: وغيره -أي غير حميد بن الربيع- يرويه عن مصعب، عن إسرائيل، عن سعيد بن مسروق عن محارب بن دثار، عن ابن عُمر، عن النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. وقد قال الدارقطني بعد ذكره لهذا الوجه: وهو الصواب. -
العلل في الوجه المرجوح:

أما الوجه الأول: حميد بن الربيع، عن مصعب بن المقدم، عن الثوري، عن أبيه، عن محارب، عن ابن عُمر؛ فقد ذكر الدارقطني أن الصواب في هذا السند هو مصعب بن المقدم عن إسرائيل، وليس عن الثوري. وكلام الدارقطني يُشعر بالخطأ في كونه من رواية مصعب بن المقدم عن سفيان الثوري. ومما يؤيد ذلك: تفرد حميد بن الربيع بروايته عن مصعب عن الثوري، وهو ضعيف؛ لتدليسه وسرقته الحديث، وخطئه، وقد أسقط ابن معين عدالته بنسبته للكذب وشربه الخمر.

المطلب الرابع: الحكم على الحديث:

الحديث من وجهه الراجح: قال الدارقطني: وغيره -أي غير حميد بن الربيع- يرويه عن مصعب، عن إسرائيل، عن سعيد بن مسروق عن محارب بن دثار، عن ابن عُمر، عن النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

- العلل في هذا الوجه:

^(٤٦) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ٢/ ٢٣٠-٢٣١ (١٢٥٨)؛ وتحذيب الكمال، المزني، ٢/ ٥١٥-٥٢٤ (٤٠٢)؛ والكاشف، الذهبي، ١/ ٢٤١ (٣٣٦)؛ وميزان الاعتدال، الذهبي، ص ٢٠٨-٢١٠ (٨٢٠)؛ وتحذيب التهذيب، ١/ ٢٦١-٢٦٣ (٤٩٦)؛ وتقريب التهذيب، ص ١٠٤ (٤٠١).

تفرد مصعب بن المقدم برواية هذا الوجه عن إسرائيل، ومصعب صدوق له أوهام، وكثير الخطأ في روايته عن غير الثوري.

قال الطبراني: "لم يرو هذا الحديث عن سعيد بن مسروق، إلا إسرائيل، تفرد به: مصعب بن المقدم" (٤٧).
فالحديث بهذا السند ضعيف؛ لتفرد مصعب بن المقدم بروايته، وهو ممن لا يُحتَمَل تفرده، حيث لم يتابعه أحد في روايته عن إسرائيل.

أما بقية الرواة، فلا إشكال في روايتهم، فقد رواه عن مصعب بن المقدم: أبو البختري، وعبدالله بن أبي زياد القطواني وكلاهما صدوقان. وأما شيخ مصعب فهو إسرائيل وهو ثقة، وقد روى إسرائيل هذا الإسناد عن سعيد بن مسروق، ومحارب بن دثار، وكلاهما ثقة.

- أما متن الحديث؛ فله طرق أخرى عن ابن عمر:
- ففي صحيح البخاري وصحيح ابن حبان وغيرهما: متن الحديث من رواية مالك، عن نافع، عن ابن عمر (٤٨).
- وفي صحيح البخاري وصحيح ابن حبان أيضاً وغيرهما: من رواية ابن شهاب عن سالم بن عبدالله عن أبيه عبدالله بن عمر (٤٩).
- وفي صحيح مسلم وسنن النسائي الكبرى وغيرهما: من رواية مالك، عن نافع وعبدالله بن دينار، عن ابن عمر (٥٠). والله أعلم.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين، وبعد:
بعد أن أنهيت هذا البحث في ميدان العلل، خرج البحث بعدة نتائج، أهمها:

-
- (٤٧) المعجم الأوسط للطبراني، ٢٤٤/٤ (٤٠٩٥).
- (٤٨) صحيح البخاري، كتاب صلاة التراويح- باب التماس ليلة القدر في السبع الأواخر، ٤٦/٣ (٢٠١٥)؛ وصحيح ابن حبان، ذكر الأثر بطلب ليلة القدر لمن أرادها في السبع الأواخر، ٤٣٢/٨ (٣٦٧٥)؛ وباب الترغيب في طلبها في السبع الأواخر من شهر رمضان، ٥١١/٤ (٨٥٤٤).
- (٤٩) صحيح البخاري، كتاب التعبير- باب التواطؤ على الرؤيا، ٣١/٩ (٦٩٩١)؛ وصحيح ابن حبان، باب الترغيب في طلبها في السبع الأواخر من شهر رمضان، ٥١١/٤ (٨٥٤٦).
- (٥٠) صحيح مسلم، كتاب الصيام- باب ليلة القدر، والحث على طلبها، وبيان محلها وأرجى أوقاتها، ٨٢٢/٢ (١١٦٥)؛ والسنن الكبرى للنسائي، كتاب الاعتكاف- باب التماس ليلة القدر في التسع والسبع والخمس، ٣٩٨/٣ (٣٣٨٥-٣٣٨٦).

- ١- دراسة الاختلاف على الراوي له أثره في إظهار علل الرواية الخفية، فمثلاً: قد يكون الإسناد مسلسلاً بالثقات، إلا أنه مُعلَّل بعلّة خفية يظهر منها أن ذلك السند وهمٌّ مثل: الوجه الأول من مسند أنس بن مالك: مالك: إمام ثقة، وحيد الطويل ثقة، ومع ذلك وَهَمَ الإمام مالك في روايته لسند هذا الوجه.
 - ٢- تبين لي من خلال دراسة أربع روايات في أربع مسانيد مختلفة في كتاب العلل للدارقطني (في مسندي: علي بن أبي طالب، ومعاوية بن أبي سفيان، في بحث سابق مقبول للنشر) وبحثي هذا (في مسندي: أنس بن مالك، وعبدالله بن عمر)؛ أن الدارقطني يبدأ بذكر الأوجه المرجوحة، ثم يذكر أخيراً الوجه الراجح للرواية.
 - ٣- لم يُفصِّل الدارقطني العلل في الوجه المرجوح أو سبب الخطأ، على الرغم أنه يذكر ألفاظاً مجملة تشير إلى ترجيح أحد الأوجه، كقوله: وهو الصحيح، أو وهو الصواب، وقد تبين لي في رواية أنس بن مالك في الوجه الذي رواه الإمام مالك، عن حميد أن الوهم فيه من الإمام مالك كما جاء ذلك عن علي بن المديني، وأبي زرعة، وأبي حاتم، والدارقطني في كتابه الأحاديث التي خولف فيها مالك. وأما في رواية ابن عمر في الوجه الذي رواه حميد بن الربيع عن مصعب بن المقدم عن الثوري، فقد تبين لي أن الخطأ فيه من حميد؛ لضعفه، وسوء حفظه.
 - ٤- لا يذكر الدارقطني أحياناً أسماءً صريحةً لتلاميذ مدار أحد الأوجه ويكتفي بالإشارة لذلك، وبتخريج ذلك الطريق تم معرفة رواته، كقوله في الرواية التي في مسند عبدالله بن عمر: وغيره يرويه عن مصعب...، وبعد التخريج اتضحت أسماء رواة هذا الوجه.
 - ٥- زاد بتخريج الحديث رواية عدد من تلاميذ المدار للأوجه لم يذكرهم الدارقطني لا تصريحاً ولا إشارةً، مثل رواية الوجه الثاني عن حميد في مسند أنس بن مالك، زاد بتخريج الحديث تلاميذ آخرون لحميد روى هذا الوجه عنه غير من ذكرهم الدارقطني.
 - ٦- من قرائن الترجيح التي استعان بها الباحث:
 - تخريج البخاري - رحمه الله - للحديث في صحيحه.
 - مكانة الراوي من شيخه لها أثرها في ترجيح روايته مثل: حماد بن سلمة أثبت الناس في ثابت.
 - رواية العدد الأكثر من تلاميذ مدار الإسناد لذلك الطريق عنه.
- كان ذلك أهم ما وصل اليه من نتائج. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبينا محمد، وآله وصحبه أجمعين.

قائمة المراجع

١. الأحاديث التي خولف فيها مالك بن أنس، الدارقطني، علي بن عمر، المحقق: رضا الجزائري، (ط١؛ الرياض: مكتبة الرشد- الرياض، ١٩٩٧م).
٢. الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، البستي، محمد ابن حبان، بترتيب الأمير علاء الدين بن بلبان الفارسي، المحقق: شعيب الأرناؤوط، ط١؛ بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ.
٣. الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار، ابن عبد البر القرطبي، يوسف بن عبد الله، تحقيق: سالم عطا، محمد معوض، (ط١؛ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ).
٤. بحر الدم فيمن تكلم فيه الإمام أحمد بمدح أو ذم، ابن عبد الهادي الحبلي، يوسف بن حسن، تحقيق: الدكتور روية السويقي، (ط١؛ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ).
٥. تاريخ ابن معين (رواية الدارمي)، البغدادي، يحيى بن معين، تحقيق: د. أحمد سيف، (دمشق: دار المأمون).
٦. تاريخ ابن معين (رواية الدوري)، البغدادي، يحيى بن معين، تحقيق: د. أحمد سيف، (ط١؛ مكة: مركز إحياء التراث، ١٣٩٩هـ).
٧. تاريخ الثقات، العجلي، أحمد بن عبد الله، (ط١؛ دار الباز، ١٤٠٥هـ).
٨. تاريخ بغداد وذووله، الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، تحقيق: مصطفى عطا، (ط١؛ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ).
٩. تاريخ دمشق، ابن عساکر، علي بن الحسن، تحقيق: عمرو العمري، (دار الفكر، ١٤١٥هـ).
١٠. تقريب التهذيب، ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، تحقيق: محمد عوامة، (ط١؛ سوريا: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ).
١١. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، ابن عبد البر القرطبي، يوسف بن عبد الله، تحقيق: مصطفى العلوي، محمد البكري، (المغرب: وزارة عموم الأوقاف، ١٣٨٧هـ).
١٢. تهذيب التهذيب، ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، (ط١؛ الهند: مطبعة دائرة المعارف، ١٣٢٦هـ).
١٣. تهذيب الكمال في أسماء الرجال، المزي، يوسف بن عبد الرحمن، تحقيق: بشار عواد، (ط١؛ بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ).
١٤. الثقات، البستي، محمد بن حبان، (ط١؛ حيدر آباد: دائرة المعارف، ١٣٩٣هـ).

١٥. جامع التحصيل في أحكام المراسيل، العلائي، خليل بن كيكلدي، تحقيق: حمدي السلفي، (ط٢؛ بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ).
١٦. الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم الرازي، عبدالرحمن بن محمد، "الجرح والتعديل"، (ط١؛ حيدر آباد: طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٢٧١هـ).
١٧. الرواة الثقات المتكلم فيهم بما لا يوجب ردهم، الذهبي، محمد بن أحمد، تحقيق: محمد الموصلي، (ط١؛ بيروت: دار البشائر، ١٤١٢هـ).
١٨. الروض الداني (المعجم الصغير)، الطبراني، سليمان بن أحمد، تحقيق: محمد أمير، (ط١؛ بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ).
١٩. سنن الدارمي، الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن، تحقيق: حسين أسد، (ط١؛ السعودية: دار المغني، ١٤١٢هـ).
٢٠. السنن الكبرى، النسائي، أحمد بن شعيب، حققه: حسن شلبي، (ط١؛ بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ).
٢١. السنن المأثورة للشافعي، المزني، إسماعيل بن يحيى، تحقيق: عبد المعطي قلعي، (ط١؛ بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ).
٢٢. سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في جرح الرواة وتعديلهم، ابن حنبل الشيباني، أحمد بن محمد، تحقيق: د. زياد منصور، (ط١؛ المدينة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٤هـ).
٢٣. سؤالات أبي عبيد الآجري أبا داود السجستاني في الجرح والتعديل، أبو داود السجستاني، سليمان بن الأشعث، تحقيق: محمد العمري، (ط١؛ المدينة: الجامعة الإسلامية، ١٤٠٣هـ).
٢٤. سؤالات السلمي للدارقطني، السلمي، محمد بن الحسين، تحقيق: فريق من الباحثين بإشراف د. سعد الحميد ود. خالد الجريسي، (ط١؛ ١٤٢٧هـ).
٢٥. شرح السنة، البغوي، الحسين بن مسعود، تحقيق: شعيب الأرناؤوط - محمد الشاويش، (ط٢؛ بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ).
٢٦. شرح معاني الآثار، الطحاوي، أحمد بن محمد، حققه: محمد النجار - ومحمد جاد الحق، (ط١؛ عالم الكتب، ١٤١٤هـ).
٢٧. شعب الإيمان، البيهقي، أحمد بن الحسين، حققه: عبد العلي حامد، (ط١؛ الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٣هـ).
٢٨. صحيح البخاري، البخاري، محمد بن إسماعيل، تحقيق: محمد الناصر، (ط١؛ دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ).
٢٩. صحيح مسلم، النيسابوري، مسلم بن الحجاج، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار إحياء التراث).

٣٠. الضعفاء والمتروكون، ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، تحقيق: عبد الله القاضي، (ط١؛ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ).
٣١. طبقات الحفاظ، السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، (ط١؛ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ).
٣٢. الطبقات الكبرى، الهاشمي، محمد بن سعد، تحقيق: محمد عطا، (ط١؛ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ).
٣٣. العلل الواردة في الأحاديث النبوية، الدارقطني، علي بن عمر، علّق عليه محمد الدباسي، (ط٣؛ لبنان: مؤسسة الريان، ١٤٣٢هـ).
٣٤. العلل ومعرفة الرجال، ابن حنبل الشيباني، أحمد بن محمد، تحقيق: وصي الله بن محمد عباس، (ط٢؛ الرياض: دار الخاني، ١٤٢٢هـ).
٣٥. العلل، ابن أبي حاتم الرازي، عبد الرحمن بن محمد، تحقيق: مجموعة من الباحثين، (ط١؛ مطابع الحميضي، ١٤٢٧هـ).
٣٦. علوم الحديث، ابن الصلاح الشهرزوري، عثمان بن عبد الرحمن، تحقيق: نورالدين عتر، (سوريا: دار الفكر، ١٤٠٦هـ).
٣٧. فضائل الأوقات، البيهقي، أحمد بن الحسين، تحقيق: عدنان القيسي، (ط١؛ مكة: مكتبة المنارة، ١٤١٠هـ).
٣٨. فضائل شهر رمضان، المقدسي، عبد الغني بن عبد الواحد، تحقيق: عمار بن سعيد الجزائري (ط١؛ الرياض: دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ).
٣٩. الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، الذهبي، محمد بن أحمد، تحقيق: محمد عوامة، (ط١؛ جدة: دار القبلة، ١٤١٣هـ).
٤٠. الكامل في ضعفاء الرجال، ابن عدي الجرجاني، أبو أحمد بن عدي، تحقيق: عادل عبدالموجود وآخرون، (ط١؛ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ).
٤١. لسان الميزان، ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، (ط٢؛ بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٣٩٠هـ).
٤٢. مسند أبي داود الطيالسي، الطيالسي، سليمان بن داود، تحقيق: الدكتور محمد التركي، (ط١؛ مصر: دار هجر، ١٤١٩هـ).
٤٣. مسند الإمام أحمد بن حنبل، ابن حنبل الشيباني، أحمد بن محمد، تحقيق: شعيب الأرناؤوط - وعادل مرشد، وآخرون، (ط١؛ مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ).

٤٤. مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار، البزار، أحمد بن عمرو العتكي، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله، وآخرون، (ط١؛ المدينة: مكتبة العلوم والحكم).
٤٥. المسند، الشاشي، الهيثم بن كليب، تحقيق: د. محفوظ الرحمن زين الله، (ط١؛ المدينة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٠هـ).
٤٦. مسند الشاميين، الطبراني، سليمان بن أحمد، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، (ط١؛ بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ).
٤٧. المصنف في الأحاديث والآثار، أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد، تحقيق: كمال الحوت، (ط١؛ الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ).
٤٨. المعجم الأوسط، الطبراني، سليمان بن أحمد، تحقيق: طارق عوض الله وعبد المحسن الحسيني، (القاهرة: دار الحرمين).
٤٩. معرفة السنن والآثار، البيهقي، أحمد بن الحسين، تحقيق: عبد المعطي قلعي، (ط١؛ باكستان: جامعة الدراسات الإسلامية، ١٤١٢هـ).
٥٠. موطأ الإمام مالك، الأصبحي، مالك بن أنس، تحقيق: بشار عواد- محمود خليل، (مؤسسة الرسالة: ١٤١٢هـ).
٥١. ميزان الاعتدال في نقد الرجال، الذهبي، محمد بن أحمد، تحقيق: علي البخاوي، (ط١؛ بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٢هـ).
٥٢. النكت على كتاب ابن الصلاح، ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، تحقيق: ربيع المدخلي، (ط١؛ المدينة: الجامعة الإسلامية، ١٤٠٤هـ).
٥٣. النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، المبارك بن محمد، تحقيق: طاهر الزاوي- محمود الطناحي، (بيروت: المكتبة العلمية، ١٣٩٩هـ).

**The Effectiveness of Metacognitive
Strategies Training on Developing EFL
Students' Language Skills in Arab Countries:
A Meta-analysis Study**

مريومة بنت حجي ناوي العنزي*

جامعة الحدود الشمالية



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/06>

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المساعد في قسم المناهج وتقنيات
التعليم بكلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية. قمت بنشر عدة أبحاث ولدي
اهتمامات بحثية بالمواضيع التالية:

Language Learning and Teaching, Educational Technology, Teacher
Education, Professional Development, Critical Thinking, Language
Assessment, Second Language Acquisition

إيميل الباحث: mrumah.alenzy@gmail.com

كود البحث: 20003

تاريخ استقبال البحث: ٢٩ أكتوبر ٢٠٢٠ م

تاريخ النشر: ٢٩ ديسمبر ٢٠٢٠ م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

The Effectiveness of Metacognitive Strategies Training on Developing EFL Students' Language Skills in Arab Countries: A Meta-analysis Study

مريومة بنت حجي ناوي العنزي

Abstract: Metacognition plays an important role in the success of English as a foreign language (EFL) learners. The current study aimed at estimating the effectiveness of metacognitive strategy training on developing the EFL students' language skills and identifying the significant moderators that affect their effectiveness. Therefore, 33 empirical refereed quantitative studies that addressed metacognitive strategies training in the Arab world between 2009 and 2019 were included in this meta-analysis. The study utilized a meta-analytic approach to examine the effect sizes of MS (meta-cognitive strategy) on EFL language skills by synthesizing empirical studies that provide quantitative data for effect size calculation. Effect sizes of Hedges' (g) were calculated, and data were coded according to three variables: School level, participants' gender, and duration of the intervention. The results showed very high effects of MS in EFL listening, writing, and reading with effect sizes on listening skill ranged (from 0.098 to 1.656), on writing skill ranged (from 0.518 to 4.10), and on reading skill ranged (from 0.347 to 2.43). Moreover, the calculated effect sizes showed that the duration of the intervention and participants' gender did significantly and largely affected EFL listening, reading, and writing skills. While grade level had significant differences in reading and writing, this variable showed no significance in listening. Suggestions for future research were provided.

Key Words: Metacognitive strategy training, Meta-analysis, English as a Foreign Language (EFL), Language skills, Effect size, Arab countries.

العنوان : فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الدول العربية: تحليل بعدي

الملخص: تلعب استراتيجيات ما وراء المعرفة دورًا مهمًا في نجاح متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد هدفت الدراسة إلى تقدير فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة على تطوير المهارات اللغوية للطلاب الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية وتحديد المتغيرات الهامة التي أثرت على فعالية المهارات. ولذلك تم تضمين ٣٣ دراسة كمية تجريبية محكمة تناولت التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في العالم العربي بين عامي ٢٠٠٩ و ٢٠١٩. استخدمت الدراسة منهج التحليل البعدي لمعرفة أحجام التأثير لاستراتيجية ما وراء المعرفة على مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من خلال توليف الدراسات التجريبية التي توفر بيانات كمية لحساب حجم التأثير. تم حساب أحجام التأثير باستخدام Hedges' (g) وتم ترميز البيانات وفقًا لثلاثة متغيرات: المرحلة الدراسية، وجنس المشاركين، ومدة التطبيق. وقد أظهرت النتائج تأثيرات عالية جدًا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستماع والكتابة والقراءة، وتراوحت أحجام التأثير على مهارة الاستماع (من ٠.٠٩٨ إلى ١.٦٥٦)، ومهارة الكتابة (من ٠.٥١٨ إلى ٤.١٠)، وتراوحت مهارة القراءة (من ٠.٣٤٧ إلى ٢.٤٣). علاوة على ذلك، أظهرت أحجام التأثير المحسوبة أن مدة التدخل وجنس المشاركين قد أثرت بشكل كبير على مهارات الاستماع والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. بينما كان للمستوى الدراسي فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة والكتابة، إلا أن هذا المتغير لم يظهر أي أهمية في الاستماع. وقد تم تقديم اقتراحات للبحوث المستقبلية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة، تحليل بعدي، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)، المهارات اللغوية، حجم التأثير، الدول العربية

1. Literature Review

1.1. Metacognitive Strategy Training

Definitions:

Metacognition or "thinking about thinking" is well established as an internal psychological process necessary for effective learning and problem-solving (Flavell, 1976). The concept of metacognition has been widely discussed and analyzed by different researchers. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) states that metacognition is "a second or higher-order thinking process which involves active control over cognitive processes" (Mevarech & Kramarski, 2014, p. 36). In this study, metacognition strategies training encompasses empowering EFL students with metacognitive strategies to promote language skills through experimenting on experimental groups by training them to use these strategies in language learning contexts.

Importance of MS training:

MS involve planning for learning and thinking about how the learning process takes place. By using these strategies, learners can monitor and evaluate their comprehension and learning. Advance organization, directed attention, selective attention, self- management, functional planning, self-monitoring, delayed production, and self- evaluation are all included in the MS (Al-Khaza'le, 2019). Moreover, Pintrich, Wolters, and Baxter (2000) point out three aspects of metacognition: Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and self-regulation. While metacognitive knowledge includes cognitive learning strategies that are important to control knowledge acquisition, metacognitive monitoring controls learning strategies and activities like planning, monitoring, evaluation, and overcoming difficulties. Self-regulation strategies control conditions for learning.

Oxford (1990) claims that teaching LLSs is essential for successful language learners. Many scholars focused on the processes involved in language learning and the usage factors affecting language learning, such as gender, educational background, and attitudes (O'Malley & Chamot, 1990). Therefore, the Metacognitive Learning Strategies (MLSs) appeared as a subset of the LLSs model

with a focus on strategies for thinking skills or learning to learn skills (Anderson, 2002). Filcher and Miller (2000) argue that teaching the MS prepared students with effective tools to enhance their success.

MS training in research

Research into this field started in the 1960s and focused on identifying the LLSs used by learners. Early studies about metacognition were descriptive in nature and focused on children's memory processes. Studies shifted to be empirical and addressed cognitive monitoring, cognitive regulation, and both (Anderson, 2002). Moreover, these empirical studies have advocated the application of MS training. According to Anderson (2002), many researchers investigated the effect of strategy training on the four skills: listening, speaking, reading, and writing (Anderson, 1991; Anderson, 1994; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, and Robbins, 1999; Cohen, 1990, 1998; Goh, 2008; Oxford, 1990, 2001; O'Malley & Chamot, 1990). These studies concluded that MS might promote learners to acquire L2 skills and apply them in their daily usage.

Many scholars claim that MS would raise learners' awareness of the learning process to achieve better performance. For example, Birjandi and Rahimi (2012) found that metacognitive training affected the listening performance of the students positively and improved their metacognitive knowledge, which helped them develop self-regulated learning and improve performance. Furthermore, Taheri and Zade (2018) highlighted the contribution of MS to EFL learners' listening comprehension performance and their metacognitive awareness. Metacognitive awareness was improved drastically in the experimental group after implementing the strategy training.

Regarding listening and speaking skills, He (2011) pointed out that metacognitive trainings could be effective in improving learners' pronunciation in a foreign language because the participants noticeably increased pronunciation proficiency. Moreover, Albazi and Shukri (2016) and Ismail and Tawalbeh (2015) identified the effectiveness of metacognitive reading strategies training on EFL students' reading comprehension and MS awareness. Al-Jarrah, Mansor, and Ab-Rashid (2018) investigated the influence of MS on Jordanian EFL learners' writing

performance. The results showed that the experimental group's writing performance was affected positively.

1.2. Meta-analysis of the metacognitive strategy in language learning

Definitions:

Meta-analysis is a quantitative approach that "combines findings from many different- yet related- studies to foster empirical knowledge about causal associations that are more trustworthy than those possible from any single study" (Matt, Brewer & Sklar, 2010, p.521). Kulik and Kulik (1989) argue that meta-analysis is critical in gathering data about the effectiveness of multiple experiments to reach a result of all the effect sizes. It is more systematic than other kinds of reviews to identify successful interventions (Borenstein, Hedges, Higgins, and Rothstein, 2011). In the current study, meta-analysis refers to the method that integrates quantitative analysis utilized to obtain the results of relevant studies about MS training in EFL contexts and calculate the overall effect size to identify the significant variables that affect the effectiveness of MS training in terms of school level, participants' gender, and training duration.

This method can transform the results of studies into a common metric that enables the comparison of the findings of different studies using various instruments and interventions and provide a more accurate overall effect of many studies than individual studies (van Ewijk, 2011).

Steps of meta-analysis

The meta-analysis method has five basic steps (Egger and Smith, 1997). First, defining the eligibility criteria for selecting the studies to be included. The second stage includes specifying the strategies to identify the related studies based on the research questions. In the third stage, the data should be assessed by independent observers to determine the accuracy and relevance of the collected data and exclude studies that do not meet the criteria. The fourth step is comparing the results by standardizing them homogenously using proper statistical methods. Finally, before presenting the findings and reporting the results, the researcher must calculate the overall effect size after combining the data.

Meta-analysis in MS training

Over the past decades, many meta-analyses systematically explored the effects of MS training. For instance, Ragosta (2010) conducted a meta-analysis to determine the effectiveness of interventions designed to help college students acquire self-regulated learning strategies. Studies published from 1983 to 2008 were included. The analysis included 55 primary studies, and 93 effect sizes were calculated and grouped into three outcome categories: Academic achievement, strategy use, and self-efficacy. The total sample consisted of 6,669 students. The overall weighted effect size (Hedges' g) for all studies was 0.335 (95% CI = 0.240, 0.431) with a significant small to medium effect. The interventions were coded based on their theoretical bases: Metacognitive, social-cognitive, motivational, or an integration of them. Interventions based on the social cognitive theory produced the largest effect sizes. Moderator analyses were conducted on several variables: Content area, group work, type of assessment instrument, computer-mediated training, type of college/university, randomization of subjects, and intervention length. These analyses showed differential effect sizes for some variables, although moderators accounted for some of the between-studies variations.

Lan, Lo, and Hsu (2014) presented findings from a meta-analysis of 17 studies of the effect on MS training on students' EFL reading comprehension in computerized reading contexts. The studies were published between 1979 and 2013. Overall, some instances of MS training tended to be more effective than others. The effects of the training seemed to vary based on the participants' characteristics. Drawing upon the findings of this meta-analysis, the researchers proposed recommendations for future research and practice.

In their meta-analysis, Jeon and Yamashita (2014) explored the overall average correlation between L2 reading comprehension and 10 reading component variables. Four (4) high-evidence correlates with 18 or more accumulated effect sizes: L2 decoding, L2 vocabulary, L2 grammar, L1 reading comprehension, and six low-evidence correlates with oral sub-skills, working memory, and metacognition. For the high-evidence correlates, a series of moderator analyses

were calculated to get the effects of age, L2 proficiency, L1–L2 script and language distance, and measurement characteristics. The findings showed that L2 grammar ($r = .85$), L2 vocabulary ($r = .79$), and L2 decoding ($r = .56$) were the three strongest correlates of L2 reading comprehension. The six low-evidence correlates had moderate-to-strong mean correlations, with L2 listening comprehension being the strongest correlate ($r = .77$) and metacognition ($r = .32$) being the weakest correlate. Age, some measurement characteristics, and L1–L2 language distance were found to be significant moderators for some reading components.

Nematollahi, Behjat, and Kargar (2017) conducted a meta-analysis on 33 research projects to investigate the usefulness of different strategies of vocabulary learning. The results showed that the students used these strategies in order: Determination, cognitive, memory, metacognitive, and social strategies. Moreover, guessing from context and using the dictionary were the most favored by proficient students. The relationship between context, treatment, and methodology by vocabulary learning strategy was studied. It was clear that learners from different contexts would prefer different strategies, and teachers used specific strategies according to their syllabus. It was advised to select a larger number of studies to train teachers to choose a suitable strategy of vocabulary learning to enhance their lexical knowledge.

de Boer, Donker, Kostons, and van der Werf (2018) examined the long-term effects of 48 MS training interventions on student academic performance. The studies were published between January 2000 and January 2017. The results showed a slight long-term increase of the effect when compared with the post-test effects. The training effect at the post-test increased from Hedges' $g = 0.50$ to 0.63 at the follow-up test. Moderator analyses showed that low SES students benefited the most in the long term. Furthermore, trainings including the cognitive strategy "rehearsal" had lower long-term effects compared with interventions without this component. Other specific strategies (within metacognitive, cognitive, management, or motivational categories) did not moderate the overall positive long-term effect of MS trainings. Particular

attributes of the intervention –subject domain, measurement instrument, duration, time between post- and follow-up tests, and cooperation – did not affect the follow-up effect either.

Kang, Sok, and Han (2018) sought to provide a snapshot of thirty-five years (1980-2015) of research on instructed L2. They examined 54 empirical studies to explore the effects of L2 strategy training, yielding an overall large effect size; $g = 1.06$, 95 % CI = 0.84-1.29. The findings showed factors that can modulate the efficacy of training. A minor difference was identified between explicit and implicit training. Additionally, statistically significant effects were found for modes of outcome measures, learners' onset L2 proficiency, research settings, and intensity of training.

Despite differences in the timing and sample size, these meta-analyses have proved the positive effects of metacognition training on language skills in EFL settings. The present meta-analysis sought to substantiate these findings by extending the timeline and identifying significant moderators that affect students' language skills in Arab countries.

2. The questions of the study

This analysis addressed the following questions:

- 1- What is the effectiveness of Metacognitive strategies training on developing EFL students' language skills in Arab countries?
- 2- To what extent does the effect of MS training on EFL students' language skills differ significantly based on the school level?
- 3- To what extent does the effect of MS training on EFL students' language skills differ significantly based on participants' gender?
- 4- To what extent does the effect of MS training on EFL students' language skills differ significantly based on training duration?

3. The objectives of the study

Many reviews and meta-analyses examined the effect of MS training on EFL students' language skills. However, this knowledge base has not yet provided information on the effectiveness of MS training on EFL students in Arab countries, which is the focus of the current study. The study aimed to identify the following:

4.1. The effectiveness of metacognitive strategies training on developing EFL students' language skills in Arab countries.

4.2. The effect of MS training on developing EFL students' language skills according to school level variable.

4.3. The effect of MS training on developing EFL students' language skills according to gender variable.

4.4. The effect of MS training on developing EFL students' language skills according to training duration variable.

4. The importance of the study

The findings of this meta-analysis may contribute to researchers in the Arab world with future implications and applications of MS training in EFL research field. Additionally, the findings offer a credible source of information about the effect size of MS in teaching each language skill and explore the effects of the school level, participants' gender, and training duration on these effect sizes. Determining the most effective type of school-level, participants' gender, and training duration is important to guide practitioners and researchers in Arab countries to enhance the language skills of EFL learners.

5. The method of the study

The study utilized a meta-analytic approach to examine the effect sizes of MS on EFL language skills by synthesizing empirical studies that provide quantitative data for effect size calculation. Included studies were independently coded for school level, participants' gender, and training duration. The researcher computed the effect size based on Hedge's g and corrected the bias effect (Hedges & Olkin, 1985). Hedges' (g) was used because when using small sample sizes, Hedges' (g) effect size provides a better estimate of the effect size in comparison to the Cohen's d effect size. When the effect size (g) is calculated, the variations are combined using $(n - 1)$. On the contrary, when the effect size (d) is calculated, the variations are combined using (n) (Grissom & Kim, 2005).

5.1. Data collection and inclusion criteria

Databases were searched for peer-reviewed articles, dissertations, and theses related to the literature. However, conference papers and proceedings, book chapters, book reviews, editorial materials, letters, and commentaries were out of the scope of this meta-analysis. Data were collected through online educational databases: Education Resources Information Center (ERIC), Science Direct, ResearchGate, ProQuest, Google Scholar, the Arab databases Dar Almandumah, and Shamaa database. Additionally, the researcher surveyed the articles issued by the following journals: Iraqi-refereed journals, Journal of Educational and Psychological Sciences at the University of Bahrain, the International Journal of Education at the United Arab Emirates University, the International Journal of Education at the University of Jordan, the Journal of Educational Studies at the University of Jordan, the Journal of Educational Sciences at King Saud University, the Journal of Psychology and Education at King Saud University, and the Journal of Education at King Khalid University.

The researcher conducted a search using the following keywords: "metacognition", "metacognitive strategies", "metacognitive training programs in EFL*", "metacognitive strategy training in EFL", "language skills*", "listening", "speaking", "reading", and "writing". This search resulted in 85 articles. After applying the inclusion criteria, the researcher narrowed down the number to 33 articles. To limit the results to the research questions, published articles before 2009 and after 2019 were not been included. The researcher also reviewed abstracts and keywords to select the relevant articles. To filter search results, the researcher applied the following criteria to include studies obtained by searching databases:

1. The studies should be quasi-experimental, include experimental and control groups, and have pre- and post-tests,
2. Only studies conducted in Arab countries were included,
3. The experimental group must undergo a training program for not less than two weeks,

4. The participants in the studies must be from an Arab background with the age range from 4 to 28 years,
5. The studies should contain data that help the researcher calculate effect size (means, standard deviations, "t" values, and "F" values),
6. The studies should be written in English,
7. The studies should be conducted in the EFL context,
8. The studies should be published between 2009 and 2019.

The researcher excluded studies that violated any of the inclusion criteria. For example, the studies that employed MS to develop language sub-skills, e.g. vocabulary and grammar were eliminated (Al-Lasamih, 2011; Mezied & Qishta, 2019). The researcher discarded 32 articles because no MS training was implemented. After screening the abstracts, 25 studies were deleted because they were not conducted in an EFL setting. After full manual search and thorough screening of the articles, 5 relevant articles were added. Figure (1) describes the process of data collection and identification of studies.

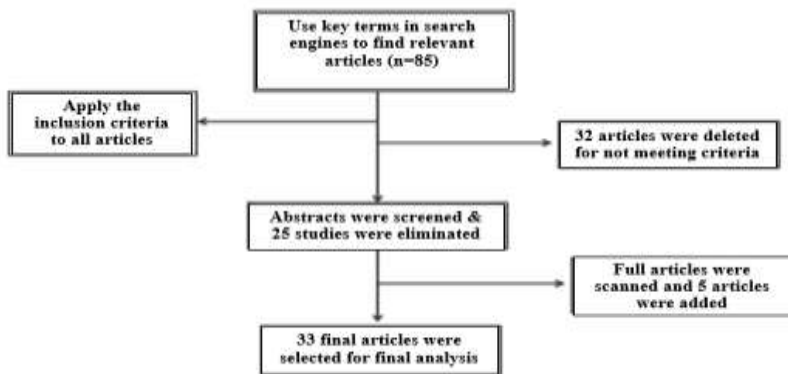


Fig 1. The process of data collection and filtration

5.2. Coding scheme

A coding scheme was created to record the characteristics of each identified study. The coding process went through initial and focused coding phases. While in the initial coding, the researcher reviewed the data and coded them by comparing data to data, data to code, and code with code, the main themes in the focused coding were identified and synthesized. An analytic table was created for the coding of the final included articles, which were coded under the following categories:

- School level: Participants were coded as elementary, preparatory, secondary, and college.
- Participants' gender: (males, females, both).
- Duration of the intervention coded in weeks (time between pre-test and post-test, coded in weeks).

The analytic table also includes data about the researchers, year of publication, countries involved, participants' school level and gender, and focus (see Appendix A). To examine the coding reliability, two coders coded each of the studies, and disagreements were discussed to reach a consensus.

6. Results

The analysis of results went through two types of analyses: descriptive and statistical.

6.1. A descriptive overview of the data

Research on MS training has seen a spike since 2009. About 30 % ($n = 10$) of the studies were published in 2017 and 16% ($n=5$) were published in 2018. The other half of the reviewed studies were published over the ten-year period, as depicted in figure 2. The number of empirical studies that tackled MS training increased significantly in the second half of the ten-year period (2015-2019) and reached a peak in 2017.

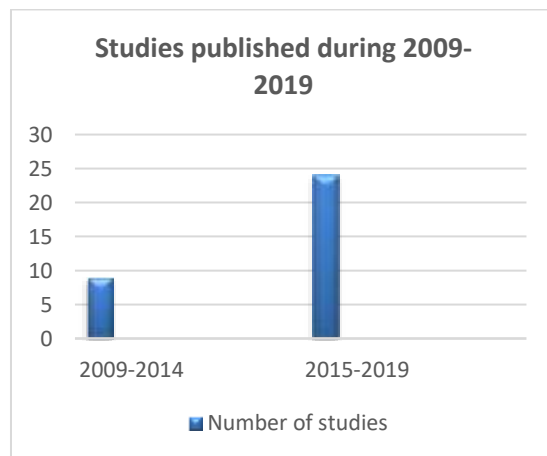


Fig 2. Studies published during 2009-2019

The target articles were conducted in countries whose participants are Arabic native speakers who study EFL. While 11 studies were published in Jordan, 22 studies were conducted in other Arab countries, such as Palestine (4), KSA (4), Egypt (4), Oman (4), Iraq (3), Algeria (1), Morocco (1), and Qatar (1). English was the language of training EFL students in these studies. According to the type of articles, 14 out of the 33 identified articles were journal articles and 19 were theses and dissertations defended in several universities in the Arab world.

As for the participants' gender, 27% (n=9) of the studies recruited only male students, 30% (n=10) recruited only females, whereas 42% (n=14) included both males and females. Concerning the school level, Figure 3 shows the percentage of EFL students involved in the reviewed studies.

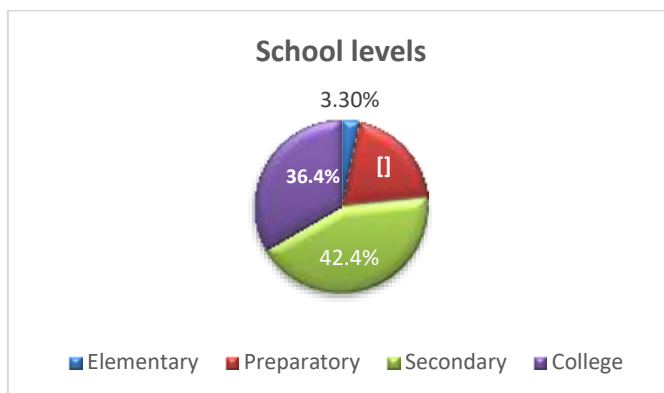


Fig 3. Studies percentage by school level

As displayed in figure 3, 20% of the studies (n=6) were conducted with the preparatory students, 42.4% (n=14) with secondary students, 36.4% (n=12) with college students, and only one study took place in the elementary stage. Furthermore, 15 studies addressed reading skills, 11 focused on writing skills, 7 studies tackled listening skills, and no studies addressed speaking. Only one study focused on reading and writing skills (Imari, 2019). Speaking about the intervention duration, all the included studies did experiments that lasted between 6 and 10 weeks.

6.2. Statistical analysis of data

The statistical analysis is presented and discussed considering the research questions.

6.2.1. The effect of Metacognitive Strategy on language skills

The studies about listening skills including the relevant statistics (Hedges g, standard error, variance, the upper and lower limits, z-value, and p-value) along with their graphic representations are introduced in table 1.

Table 1

Statistics of the Hedges g (effect size) on listening

model	Study name	Statistics for each study							Hedges's g and 95% CI				
		Hedges's g	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-0.250	-0.125	0.000	0.125	0.250
	Al farsi	0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.301	0.001					
	Manasrah20	1.575	0.293	0.086	1.001	2.148	5.382	0.000					
	Mokhtar	0.509	0.315	0.099	-0.109	1.127	1.615	0.106					
	AlJarwahan	0.319	0.312	0.097	-0.292	0.931	1.023	0.306					
	Mady2018	1.656	0.257	0.066	1.152	2.160	6.437	0.000					
	AlJarwani	0.098	0.189	0.036	-0.271	0.468	0.522	0.601					
fixed		0.702	0.099	0.010	0.508	0.896	7.095	0.000					
Random		0.792	0.269	0.072	0.264	1.319	2.941	0.003					

Table 1 illustrates that the effect sizes of the studies on listening skill ranged (from 0.098 to 1.656). The effect sizes of Al-Farsi (2009), Madi (2018), and Manasrah (2019) were statistically significant, whereas the effect sizes for the other studies were statistically insignificant. While the overall effect size of the fixed model was 0.70 that is significant at $P=0.01$, the random effect size was 0.79 that is significant at the 0.01 level.

As for the writing skills, Hedges g, standard error, variance, upper and lower limits, z-value, and p-value were calculated to collate the effect sizes on writing skill. Table 2 summarizes the studies about writing skills' statistics and graphic representations.

Table 2

Statistics of the Hedges g on writing

model	Study name	Comparison	Statistics for each study							Hedges's g and 95% CI				
			Statistics for each Hedges's g	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
	Iman 2019	More	1.735	0.213	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000					
	Hammad	More	2.009	0.314	0.099	1.394	2.624	6.398	0.000					
	Kalosa	More	2.205	0.282	0.079	1.653	2.758	7.825	0.000					
	Al_Zayoud	More	1.933	0.269	0.072	1.406	2.460	7.184	0.000					
	Alhommos	More	2.801	0.374	0.140	2.069	3.533	7.500	0.000					
	Sahli 2017	Less	0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	4.041	0.000					
	Amoush	More	1.677	0.348	0.121	0.995	2.360	4.816	0.000					
	Saed 2014	More	2.230	0.319	0.102	1.606	2.855	6.998	0.000					
	McMullen	More	0.941	0.166	0.028	0.616	1.267	5.673	0.000					
	Morsi 2015	More	4.106	0.408	0.167	3.306	4.907	10.053	0.000					
	Soliman	More	0.518	0.281	0.079	-0.032	1.069	1.845	0.065					
	Ahmed	More	0.604	0.261	0.068	0.093	1.115	2.317	0.021					
fixed			1.496	0.076	0.006	1.348	1.644	19.795	0.000					
Random			1.764	0.150	0.063	1.274	2.255	7.049	0.000					

Table 2 shows that the effect sizes of the studies on writing skill ranged (from 0.518 to 4.10). The effect sizes of all studies on this skill were statistically significant. The overall effect size for the fixed model was 1.496, which is significant at $P=0.01$. The random effect size model was 1.76 that is significant at the 0.01 level. Table 2 shows the results of the heterogeneity test values, df , and I -squared.

Relevant statistics (Hedges g, standard error, variance, upper and lower limits, z-value, and p-value) were calculated. Table 3 presents the effect sizes on reading skill.

Table 3

Statistics of the Hedges g on reading

model	Study name	Comparison	Statistics for each study							Hedges's g and 95% CI				
			Hedges's g	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
	Imari 2019	More	1.735	0.213	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000					
	Al_Awi	Less than10	1.013	0.271	0.073	0.481	1.544	3.735	0.000					
	Alkayumi	More than	1.072	0.314	0.099	0.457	1.687	3.414	0.001					
	Al_Baqer	More than	2.341	0.236	0.056	1.879	2.804	9.916	0.000					
	Alsharif	More than	1.952	0.218	0.048	1.524	2.380	8.944	0.000					
	Abu Nemer	More than	1.979	0.231	0.053	1.527	2.431	8.582	0.000					
	Kazandjan	Less than10	-2.215	0.392	0.154	-2.984	-1.447	-5.650	0.000					
	Atroc(2018)	Less than10	0.672	0.315	0.099	0.054	1.290	2.131	0.033					
	Alnefizi	More than	2.426	0.325	0.106	1.789	3.064	7.462	0.000					
	Al-safary	More than	0.840	0.198	0.039	0.453	1.228	4.246	0.000					
	Al-Ahmedi	More than	0.742	0.264	0.070	0.225	1.259	2.814	0.005					
	Mohamed	More than	0.553	0.278	0.078	0.007	1.099	1.986	0.047					
	Bani	More than	0.648	0.256	0.065	0.147	1.150	2.535	0.011					
	Al-Rageb	Less than10	1.838	0.344	0.118	1.164	2.512	5.346	0.000					
	Al-Ghazo	More than	-4.248	0.464	0.215	-5.158	-3.339	-9.155	0.000					
	Msaddek	More than	0.347	0.190	0.036	-0.025	0.718	1.829	0.067					
Fixed			1.060	0.065	0.004	0.933	1.187	16.378	0.000					
Random			0.768	0.302	0.092	0.175	1.361	2.540	0.011					

Table 3 illustrates that the effect sizes of the studies on reading skill ranged (from 0.347 to 2.43). Hedges g values of Al-Ghazo (2016) and Kazandjian (2017) were negative (-2.215/-4.248). All the effect size values were statistically significant

except for Msaddek (2016) whose effect size was statistically insignificant. While the overall effect size for the fixed model scored 1.060 that is significant at $P=0.01$ and the random effect size was 0.768 that is significant at the 0.01 level.

Table 4 shows the results of the heterogeneity test values, df , and I-squared on the three skills.

Table 4

Heterogeneity test values, df , and I-square on the three skills

Skills	Heterogeneity				Tau-squared			
	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared	Tau Squared	Standard Error	Variance	Tau
Listening	34.877	5	0.000	85.664	0.366	0.285	0.081	0.605
Writing	115.198	11	0.000	90.451	0.682	0.355	0.126	0.826
Reading	319.785	15	0.000	95.309	1.381	0.572	0.327	1.175

The results of the heterogeneity test indicated significance ($P = 0.00$). The value of Q was 34.877 at $df=5$, which exceeded the critical value 0.00 and 95% confidence intervals. The variance index $I^2 = 85.664$ showed considerable heterogeneity between studies. It indicated that studies shared a large effect size. Accordingly, the observed variation in the effect sizes of the studies was significant and differed significantly from the variance of the sampling error. The studies are not homogeneous. Hence, the effect of MS on listening skills is significant.

As for writing skill, the results of the heterogeneity test were significant at ($P = 0.00$), where the value of Q was 115.198 at $df=11$ that exceeded the critical value (0.00) and 95% confidence intervals. The homogeneity statistic indicated that the variation of the effect sizes was statistically significant ($Q = 115.198$; $df = 11$; $p < 0.000$), which proved that the strategy training shared a large effect size on writing skills. The variance of the true effect sizes was estimated at $T^2 = 0.682$.

The table also shows that the results of the heterogeneity test in the reading skill proved significant at ($P = 0.00$), wherein the value of Q was 319.785 at $df=15$ that exceeded the critical value (0.00) and 95% confidence intervals. The variance index $I^2 = 95.309$ showed considerable heterogeneity between studies. It indicated that studies share a joint effect size. The observed variation in the effect sizes of

the studies differed significantly from the variance of the sampling error. Therefore, the studies are homogeneous.

6.2.2. *The effect of metacognitive strategy on language skills based on the school level*

Effect sizes of MS on listening skill concerning the school level were calculated. The studies on listening skill were limited to the preparatory (middle) and secondary stages. Table 5 shows the effect size of MS on listening according to the school level.

Table 5

The effect size of MS on listening according to the school level

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Hedges's g	Statistics for each study						Hedges's g and 95% CI				
					Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
fixed Random	Middle	Al farsi	middle	0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.301	0.001					
	Middle			0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.301	0.001					
	Middle			0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.301	0.001					
	Second	Munirah20	second	1.575	0.293	0.086	1.001	2.148	5.382	0.000					
	Second	Mukhtar	second	0.509	0.315	0.099	-0.109	1.127	1.615	0.106					
	Second	Aljawakri	second	0.319	0.512	0.097	-0.292	0.931	1.023	0.306					
	Second	Mady2018	second	1.656	0.257	0.066	1.152	2.160	6.437	0.000					
	Second	Al-jabwari	second	0.098	0.189	0.036	-0.271	0.468	0.522	0.601					
	Second			0.725	0.115	0.013	0.499	0.951	6.292	0.000					
fixed Random	Second			0.627	0.350	0.123	0.141	1.514	2.362	0.018					
fixed	overall			0.702	0.099	0.010	0.508	0.896	7.095	0.000					
Random	overall			0.682	0.149	0.029	0.350	1.014	4.031	0.000					

As displayed in table 5, only one study took place at a middle school (Al-Farsi, 2009), while the other studies were carried out at secondary schools. The overall size effect for the middle school level on the fixed and random models was (0.638), whereas it reached (0.725) and (0.627) for the fixed and the random models at the secondary level, respectively.

Effect sizes of MS on writing skill according to school level were examined. The studies on writing skill were carried out at the primary, preparatory (middle), secondary, and university levels. Table 6 presents the effect size of MS on writing concerning the school level.

Table 6

The effect size of MS on writing according to the school level

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Hedges's g	Standard error	Variance	Statistics for each study				Hedges's g and 95% CI				
							Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
	Middle	Mora 2015	middle	4.106	0.408	0.167	3.306	4.907	10.053	0.000					
Fixed	Middle			4.106	0.408	0.167	3.306	4.907	10.053	0.000					
Random	Middle			4.106	0.408	0.167	3.306	4.907	10.053	0.000					
	Primary	Soliman	primary	0.518	0.281	0.079	-0.032	1.069	1.845	0.065					
Fixed	Primary		second	0.518	0.281	0.079	-0.032	1.069	1.845	0.065					
Random	Primary		second	0.518	0.281	0.079	-0.032	1.069	1.845	0.065					
	Second	Imari 2019	second	1.735	0.283	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000					
	Second	Kalouah	second	2.205	0.282	0.079	1.653	2.758	7.825	0.000					
	Second	Al_Zayoud	second	1.933	0.269	0.072	1.406	2.460	7.184	0.000					
	Second	Alhouman	second	2.801	0.374	0.140	2.069	3.533	7.500	0.000					
	Second	Saed 2014	second	2.230	0.319	0.102	1.606	2.855	6.998	0.000					
Fixed	Second			2.059	0.124	0.015	1.816	2.301	16.651	0.000					
Random	Second			2.110	0.168	0.028	1.780	2.440	12.546	0.000					
	Univ	Hammal	Univ	2.009	0.314	0.099	1.394	2.624	6.398	0.000					
	Univ	Sakla 2017	Univ	0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	4.041	0.000					
	Univ	Amoudh	Univ	1.677	0.348	0.121	0.995	2.380	4.816	0.000					
	Univ	McMullen	Univ	0.941	0.166	0.028	0.616	1.267	5.673	0.000					
	Univ	Ahmed	Univ	0.694	0.261	0.068	0.093	1.115	2.317	0.021					
Fixed	Univ			1.056	0.165	0.011	0.850	1.261	10.070	0.000					
Random	Univ			1.171	0.226	0.051	0.728	1.614	5.175	0.000					
Fixed	overall			1.496	0.076	0.006	1.348	1.644	19.755	0.000					
Random	overall			1.749	0.117	0.014	1.521	1.978	15.090	0.000					

Table 6 shows that the overall effect size for the primary school level on the overall fixed effect was (0.518) for the primary, (4.106) for the preparatory, (2.059) for the secondary, and (1.056) for the university levels. The overall random effect at the primary, preparatory, secondary, and university levels was 0.518, 4.106, 2.11, and 1.17, respectively.

Effect sizes of MS on reading skill according to the school level were calculated. The studies on reading skill were conducted at the preparatory (middle), secondary, and university levels. Table 7 presents the effect size of MS on reading regarding the school level.

Table 7

The effect size of MS on reading according to the school level

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Hedges' g	Standard error	Variance	Statistics for each study				Hedges' g and 95% CI				
							Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
Fixed	Middle	Al_Asu	middle	1.033	0.271	0.073	0.481	1.544	3.735	0.000					
	Middle	Al_Bagot	middle	2.341	0.236	0.056	1.879	2.804	9.916	0.000					
	Middle	Amoz(2018)	middle	0.672	0.315	0.099	0.054	1.290	2.131	0.033					
	Middle	Al_Safey	middle	0.840	0.198	0.039	0.453	1.228	4.246	0.000					
Fixed	Middle			1.251	0.122	0.015	1.012	1.490	10.251	0.000					
Random	Middle			1.225	0.194	0.155	0.453	1.996	3.111	0.002					
Fixed	Second	Inan 2019	second	1.735	0.213	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000					
	Second	Alsharif	second	1.952	0.218	0.048	1.524	2.380	8.944	0.000					
	Second	Abu Nemer	second	1.979	0.231	0.053	1.527	2.431	8.582	0.000					
	Second	Al-Aluadi	second	0.742	0.264	0.070	0.225	1.259	2.814	0.005					
	Second	Al-Ragrb	second	1.838	0.344	0.118	1.164	2.512	5.346	0.000					
Fixed	Second			1.685	0.109	0.012	1.472	1.898	13.499	0.000					
Random	Second			1.655	0.223	0.050	1.219	2.082	7.414	0.000					
Fixed	Univ	AlKistam	Univ	1.072	0.314	0.099	0.457	1.687	3.414	0.001					
	Univ	Karandjan	Univ	-2.215	0.392	0.154	-2.964	-1.447	-5.650	0.000					
	Univ	Almehi	Univ	2.426	0.325	0.106	1.789	3.064	7.462	0.000					
	Univ	Mohamed	Univ	0.553	0.278	0.078	0.067	1.099	1.986	0.047					
	Univ	Bani	Univ	0.648	0.256	0.065	0.147	1.150	2.535	0.011					
	Univ	Al-Ghazo	Univ	-4.248	0.464	0.215	-5.158	-3.339	-9.155	0.000					
	Univ	Maddek	Univ	0.347	0.190	0.36	-0.025	0.718	1.829	0.067					
Fixed	Univ			0.304	0.107	0.012	0.094	0.514	2.831	0.005					
Random	Univ			-0.189	0.622	0.387	-1.388	1.049	-0.272	0.787					
Fixed	overall			1.060	0.065	0.004	0.933	1.187	16.378	0.000					
Random	overall			1.399	0.185	0.034	1.036	1.761	7.559	0.000					

This figure illustrates that the overall effect size for the preparatory school level was 1.251, secondary 1.68, and university 0.30. The overall random effect at the

preparatory, secondary, and university levels were 1.251, 1.65, and 0.169, respectively.

To examine the differences in the effect size on the three skills, fixed and mixed-effect analyses were utilized, as shown in table 8.

Table 8

Fixed and mixed-effect analyses of three skills based on the school level

	Groups		Effect size and 95% confidence interval					Test of null (2-Tail)			Heterogeneity		
	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
Listening skill	Fixed effects analysis												
	Middle	1	0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.301	0.001	0.000	0	1.000	0.000
	second	5	0.725	0.115	0.013	0.499	0.951	6.292	0.000	34.726	4	0.000	88.481
	Total within									34.726	4	0.000	
	Total between									0.151	1	0.697	
	overall	6	0.702	0.099	0.010	0.508	0.896	7.095	0.000	34.877	5	0.000	85.664
	Mixed effects analysis												
	Middle	1	0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.301	0.001				
	second	5	0.827	0.350	0.123	0.141	1.514	2.362	0.018				
	Total between									0.224	1	0.636	
	overall	6	0.682	0.169	0.029	0.350	1.014	4.031	0.000				
Writing skill	Fixed effects analysis												
	Middle	1	4.150	0.413	0.170	3.341	4.959	10.053	0.000	0.000	0	1.000	0.000
	primary	1	0.526	0.285	0.081	-0.033	1.086	1.845	0.065	0.000	0	1.000	0.000
	second	5	2.077	0.125	0.011	1.833	2.322	16.644	0.000	7.249	4	0.123	44.822
	Univ	5	1.065	0.106		0.857	1.272	10.061	0.000	16.783	4	0.002	76.167
	Total within									24.033	8	0.002	
	Total between									91.165	3	0.000	
	overall	12	1.510	0.076	0.006	1.361	1.660	19.788	0.000	115.198	11	0.000	90.451
	Mixed effects analysis												

	Middle	1	4.150	0.413	0.170	3.341	4.959	10.053	0.000				
	primary	1	0.526	0.285	0.081	-0.033	1.086	1.845	0.065				
	second	5	2.133	0.173	0.030	1.795	2.471	12.362	0.000				
	Univ	5	1.185	0.230	0.053	0.734	1.635	5.153	0.000				
	Total between									63.132	3	0.000	
	overall	12	1.767	0.119	0.014	1.534	2.000	14.856	0.000				
	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	i-squared
Reading skill	Fixed effects												
	Middle	4	1.251	0.122	0.015	1.012	1.490	10.251	0.000	29.778	3	0.000	89.925
	second	5	1.685	0.109	0.012	1.472	1.898	15.499	0.000	16.166	4	0.003	75.256
	Univ	7	0.304	0.107	0.012	0.094	0.514	2.831	0.005	188.770	6	0.000	96.822
	Total within									234.713	13	0.000	
	Total between									85.072	2	0.000	
	overall	16	1.060	0.065	0.004	0.933	1.187	16.378	0.000	319.785	15	0.000	95.309
	Mixed effects												
	Middle	4	1.225	0.394	0.155	0.453	1.996	3.111	0.002				
	second	5	1.655	0.223	0.050	1.219	2.092	7.434	0.000				
	Univ	7	-0.169	0.622	0.387	-1.388	1.049	-0.272	0.785				
	Total between									7.881	2	0.019	
	overall	16	1.399	0.185	0.034	1.036	1.761	7.559	0.000				

Table 8 shows that the total within was $Q=34.726$, which proved the effectiveness of the fixed model in the listening skill. The total between value equaled (0.15), which was insignificant in showing an effect on listening skill based on the school level. The overall effect size, on the other hand, was statistically significant, and this showed differences in the effect sizes that were not affected by the school level. Therefore, the effect size of MS on listening skills did not indicate significant differences according to the school level.

As shown in table 8, the total within was $Q=24.033$, which showed the significance of the fixed model in the writing skill. The total between value scored

(63.132), which was significant in showing an effect on writing based on the school level, as indicated by the mixed effect analysis model. Hence, the effect size of MS on writing showed significant differences according to the school level.

It also shows that the total within on the reading skill was $Q=234.715$, which showed the significance of the fixed model in testing this question. The total between value was (7.881), which was significant in showing an effect on reading skill based on the school level.

6.2.3. The effect of metacognitive strategy on language skills based on gender

Effect sizes of MS on listening skills concerning gender were calculated. Table 9 shows the effect size of MS on listening according to participants' gender.

Table 9

The effect size of MS on listening according to gender

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Statistics for each study						p-value	Hedges's g and 95% CI				
				Hedges's g	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value		-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
fixed	Female	Al farsi	Female	0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.301	0.001					
	Female	Mukhtar	Female	0.509	0.315	0.099	-0.109	1.127	1.615	0.106					
	Female	Aljawahiri	Female	0.319	0.312	0.097	-0.292	0.931	1.023	0.306					
	Female	Aljawahiri	Female	0.098	0.189	0.036	-0.271	0.468	0.522	0.601					
	fixed	female		0.376	0.115	0.013	0.150	0.601	3.258	0.001					
	Random	female		0.380	0.141	0.020	0.103	0.657	2.690	0.007					
	male	Mnasrah 20	male	1.575	0.293	0.086	1.001	2.148	5.382	0.000					
	male	Mady2018	male	1.656	0.257	0.066	1.152	2.160	6.437	0.000					
fixed	male			1.620	0.193	0.037	1.242	1.999	8.387	0.000					

Rando m	male	1.620	0.193	0.037	1.24 2	1.99 9	8.38 7	0.00 0
fixed	overall	0.702	0.099	0.010	0.50 8	0.89 6	7.09 5	0.00 0
Rando m	overall	0.813	0.114	0.013	0.58 9	1.03 6	7.12 4	0.00 0

As illustrated in table 9, the overall effect of the fixed and random models for females was 0.37 and 0.38, respectively. As for males, the overall effect of the fixed model equaled (1.62) and the random model equaled (1.62). Thus, all the calculated effect sizes were significant. To find out the differences in the effect size based on gender, effect sizes of MS on writing skills according to gender were examined. Table 10 presents the effect size of MS on writing with regard to gender.

Table 10

The effect size of MS on writing according to gender

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Hedges's g	Standard error	Statistics for each study					P-value	P-value	Hedges's g and 95% CI				
						Variance	Lower limit	Upper limit	I ²	tau-squared			-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
Fixed	Both	Hamad	Both	2.008	0.314	0.099	1.394	2.624	0.398	0.000							
	Both	Sabri 2017	Both	0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	4.041	0.000							
	Both	McMullen	Both	0.941	0.166	0.028	0.618	1.267	5.673	0.000							
Random	Both			1.078	0.121	0.013	0.840	1.318	8.891	0.000							
	Both			1.222	0.296	0.084	0.641	1.802	4.128	0.000							
	Both																
Fixed	Female	Imani 2019	Female	1.735	0.213	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000							
	Female	Kaleeah	Female	2.205	0.282	0.079	1.651	2.758	7.825	0.000							
	Female	Alhomaidi	Female	2.801	0.374	0.140	0.089	3.551	7.500	0.000							
	Female	Amoudi	Female	1.677	0.348	0.121	0.995	2.360	4.816	0.000							
	Female	Saeed 2014	Female	2.230	0.319	0.102	1.666	2.855	6.998	0.000							
	Female	Mou	Female	4.108	0.408	0.167	3.306	4.907	10.013	0.000							
	Female	2015															
	Female			2.234	0.123	0.013	1.982	2.483	18.043	0.000							
Random	Female			2.418	0.519	0.110	1.744	3.044	7.582	0.000							
	Male	Al-Zayoud	male	1.953	0.269	0.072	1.406	2.469	7.184	0.000							
	Male	Soliman	male	0.518	0.381	0.079	-0.032	1.089	1.845	0.061							
Fixed	Male	Almusa	male	0.004	0.261	0.068	0.093	1.115	2.317	0.021							
	Male			1.023	0.156	0.024	0.718	1.329	6.568	0.000							
	Male			1.019	0.438	0.210	0.122	1.917	2.226	0.038							
Random	Overall			1.496	0.076	0.006	1.348	1.644	19.793	0.000							
	Overall			1.617	0.196	0.038	1.252	2.021	8.347	0.000							

As shown in table 10, studies recruited either females, males, or both. This shows that the overall effects for females were (fixed=2.22 & random=2.41), males (fixed=1.023 & random=1.019), and both (fixed=1.078 & random=1.22).

Effect sizes of MS on reading skills according to gender were examined. Table 11 presents the effect size of MS on this moderator.

Table 11
The effect size of MS on reading according to gender

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Hedges' g	Statistics for each study						Hedges' g and 95% CI				
					Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
	Both	Al-Bapor	Both	2.341	0.236	0.056	1.879	2.804	9.916	0.000					
	Both	Alkhatib	Both	1.952	0.218	0.048	1.524	2.380	8.944	0.000					
	Both	Kazandjian	Both	-2.215	0.192	0.154	-2.964	-1.447	-5.650	0.000					
	Both	Al-sabry	Both	0.840	0.198	0.059	0.453	1.228	4.246	0.000					
	Both	Bani	Both	0.648	0.256	0.065	0.147	1.150	2.535	0.011					
	Both	Al-Ghazo	Both	-0.248	0.464	0.215	-5.158	-3.339	-0.155	0.000					
	Both	Masdeh	Both	0.347	0.190	0.036	-0.025	0.718	1.829	0.067					
fixed	Both			0.757	0.002	0.000	0.577	0.937	8.740	0.000					
random	Both			0.001	0.612	0.374	-1.199	1.200	0.001	0.999					
	Female	Imari 2019	Female	1.755	0.213	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000					
	Female	Al-Awi	Female	1.013	0.271	0.073	0.481	1.544	3.735	0.000					
	Female	Atrou(2018)	Female	0.672	0.315	0.099	0.054	1.290	2.131	0.033					
fixed	Female			1.285	0.148	0.022	0.895	1.575	8.667	0.000					
random	Female			1.170	0.328	0.108	0.527	1.813	7.505	0.000					
	Male	Alkayum	male	1.072	0.314	0.099	0.457	1.687	3.414	0.001					
	Male	Abu nasser	male	1.979	0.291	0.053	1.527	2.431	8.582	0.000					
	Male	Almehi	male	2.426	0.325	0.106	1.789	3.064	7.462	0.000					
	Male	Al-Akamali	male	0.742	0.264	0.070	0.225	1.259	2.814	0.005					
	Male	Mohammed	male	0.553	0.278	0.078	0.007	1.099	1.986	0.047					
	Male	Al-Hagob	male	1.838	0.344	0.118	1.164	2.512	5.346	0.000					
fixed	Male			1.408	0.116	0.013	1.180	1.636	12.125	0.000					
random	Male			1.427	0.308	0.095	0.823	2.032	4.827	0.000					
fixed	Overall			1.090	0.063	0.004	0.953	1.187	16.378	0.000					
random	Overall			1.151	0.211	0.045	0.758	1.563	5.457	0.000					

This table illustrates that the overall effect size for females on the fixed model was 1.28 and the random model was 1.17. Concerning the overall effect for males, it was 1.408 and 1.427 on the fixed and random models, respectively. As for males and females, it equaled (fixed=0.757 & random=1.001).

To examine the differences in the effect size on the three skills, fixed and mixed-effect analyses were utilized, as shown in table 12.

Table 12
Fixed and mixed-effect analyses of the three skills based on gender

	Groups		Effect size and 95% confidence interval					Test of null (2-tail)		Heterogeneity			
	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
Listening skill	Fixed effects analysis												
	Female	4	0.370	0.116	0.014	0.151	0.608	3.256	0.001	4.222	3	0.238	28.947
	Male	2	1.639	0.193	0.038	1.256	2.022	8.388	0.000	0.055	1	0.846	0.000
	Total within									4.360	4	0.372	
	Total between									30.656	1	0.000	
	overall	6	0.710	0.100	0.010	0.512	0.905	7.092	0.000	34.916	5	0.000	85.660
	Mixed effects analysis												
	Female	4	0.585	0.143	0.021	0.104	0.665	2.685	0.007				
	Male	2	1.639	0.195	0.038	1.256	2.022	8.388	0.000				
	Total between									26.860	1	0.000	
Writing skill	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
	Fixed effects analysis												
	Both	3	1.078	0.121	0.015	0.840	1.316	8.891	0.000	10.596	2	0.000	90.761
	Female	6	2.224	0.123	0.015	1.982	2.465	18.043	0.000	31.354	5	0.000	94.053
	Male	3	1.023	0.156	0.024	0.718	1.329	6.568	0.000	17.244	2	0.000	98.462
	Total within									58.993	9	0.000	
	Total between									55.933	2	0.000	
	overall	12	1.406	0.076	0.006	1.348	1.644	19.795	0.000	114.928	11	0.000	90.429
	Mixed effects analysis												
	Both	3	1.222	0.290	0.098	0.641	1.802	4.128	0.000				
Reading skill	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
	Fixed effects analysis												
	Both	3	0.757	0.092	0.008	0.577	0.937	8.246	0.000	253.863	6	0.000	97.637
	Female	3	1.285	0.148	0.022	0.995	1.575	8.697	0.000	6.250	2	0.016	78.278
	Male	6	1.408	0.116	0.013	1.180	1.636	12.123	0.000	14.456	5	0.000	85.289
	Total within									267.969	13	0.000	
	Total between									22.216	2	0.000	
	overall	16	1.090	0.065	0.004	0.953	1.187	16.278	0.000	319.785	15	0.000	95.809
	Mixed effects analysis												
	Both	7	0.060	0.612	0.374	-1.199	1.200	0.003	0.999				
Speaking skill	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
	Fixed effects analysis												
	Both	3	1.170	0.328	0.108	0.527	1.813	5.565	0.000				
	Female	3	1.427	0.308	0.095	0.823	2.032	4.627	0.000				
	Male	6	1.151	0.211	0.045	0.738	1.565	5.457	0.000	4.540	2	0.114	
	Total within												
	Total between												
	overall	16	1.151	0.211	0.045	0.738	1.565	5.457	0.000				
	Mixed effects analysis												
	Both	7	0.060	0.612	0.374	-1.199	1.200	0.003	0.999				

As shown in table 12, the total within on the listening skill was $Q=4.260$, which showed the insignificance of the fixed model in testing this question. The total between value was $Q=30.656$, which was significant in showing an effect on listening skill based on gender.

The total within of the writing skill was $Q=58.993$, which showed the significance of the fixed model in testing this question. The total between value was $Q=9.797$, which was significant in showing an effect on writing skill based on gender.

Table 12 displays that the total of the reading skill within was $Q=297.569$, which showed the appropriateness of the fixed model and the existence of differences due to gender. However, the total between value was (4.340), which was insignificant in showing an effect on reading skill based on gender. The effect size of MS on reading skill showed significant differences according to gender.

6.2.4. The effect of metacognitive strategy on language skills based on training duration

Effect sizes of MS on listening skills with regard to training duration were calculated. Table 13 shows the effect size of MS on listening according to the duration of MS training.

Table 13
The effect size of MS on listening according to training duration

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Hedges's g	Statistics for each study						Hedges's g and 95% CI				
					Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
	Less than 10	Al farsi	Less than 10	0.638	0.193	0.037	0.259	1.017	3.501	0.001					
	Less than 10	Masoudi20	Less than 10	1.575	0.293	0.086	1.001	2.148	5.382	0.000					

Fixed	Less than 10	0.922	0.183	0.026	0.606	1.238	5.520	0.000				
Random	Less than 10	1.080	0.481	0.219	0.164	1.997	2.210	0.023				
	More than 10	0.509	0.315	0.099	-0.109	1.127	1.815	0.106				
	More than 10	0.319	0.323	0.097	-0.292	0.931	1.023	0.308				
	More than 10	1.656	0.257	0.066	1.152	2.180	6.437	0.000				
	More than 10	0.898	0.189	0.036	-0.271	0.468	0.522	0.601				
Fixed	More than 10	0.569	0.125	0.016	0.323	0.815	4.330	0.000				
Random	More than 10	0.644	0.376	0.141	-0.092	1.380	1.714	0.087				
fixed	overall	0.702	0.099	0.010	0.508	0.836	7.995	0.000				
Random	overall	0.815	0.293	0.056	0.241	1.389	2.783	0.005				

Table 13 shows that there were two durations (less than 10 weeks and more than 10 weeks). For the less than ten-week period, the overall effect of the fixed and random models was 0.922 and 1.080, respectively. As for the more than ten-week period, the overall effect of the fixed model equaled (0.56) and of the random model (0.644).

Effect sizes of MS on writing skill according to duration were examined. Table 14 presents the effect size of MS on writing with regard to duration.

Table 14

The effect size of MS on writing according to training duration

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Statistics for each study							Hedges's g and 95% CI				
				Hedges's g	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
	Less than 10	Sahli 2017	Less than 10	0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	-4.041	0.000					
fixed	Less than 10			0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	-4.041	0.000					
Random	Less than 10			0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	-4.041	0.000					

More	Inani 2019	More	1.735	0.213	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000				
More	Hammadi	More	2.609	0.314	0.099	1.394	2.624	6.398	0.000				
More	Kaloshi	More	2.205	0.282	0.079	1.853	2.758	7.825	0.000				
More	Al-zayyat	More	1.953	0.269	0.072	1.406	2.460	7.184	0.000				
More	Albennas	More	2.101	0.374	0.140	2.069	3.553	7.500	0.000				
More	Amrushi	More	1.677	0.348	0.121	0.995	2.560	4.816	0.000				
More	Saad 2014	More	2.250	0.319	0.102	1.606	2.855	6.998	0.000				
More	Mcintlen	More	0.941	0.166	0.028	0.616	1.267	5.673	0.000				
More	Morsi	More	4.108	0.408	0.167	3.306	4.907	10.053	0.000				
More	2015												
More	Soliman	More	0.518	0.281	0.079	-0.052	1.069	1.845	0.065				
More	ahmed	More	0.604	0.261	0.068	0.095	1.115	2.317	0.021				
Fixed	More		1.584	0.061	0.007	1.426	1.742	19.624	0.000				
Random	More		1.852	0.209	0.072	1.328	2.339	2.883	0.000				
Fixed	overall		1.496	0.076	0.006	1.348	1.644	19.795	0.000				
Random	overall		1.254	0.160	0.028	0.924	1.584	7.456	0.005				

Table 14 shows that the overall size effect for the less than ten-week period was 0.87 for both the fixed and random models. As for the more than ten-week period, the overall fixed effects were (1.58) and (1.85).

Effect sizes of MS on reading skill according to training duration were calculated. Table 15 summarizes the effect size of this moderator.

Table 15

The effect size of MS on reading according to training duration

model	Group by Comparison	Study name	Comparison	Hedges's g	Statistics for each study					Hedges's g and 95% CI					
					Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	Z-value	p-value	-1.00	-0.50	0.00	0.50	1.00
Less than 10		Al-ami	Less than 10	1.613	0.271	0.073	0.461	1.544	3.735	0.000					
Less than 10		kazandjian	Less than 10	-2.215	0.392	0.154	-2.964	-1.447	-5.650	0.000					
Less than 10		Ahmed(2011)	Less than 10	0.672	0.315	0.099	0.054	1.290	2.131	0.033					
Less than 10		Al-rageb	Less than 10	1.838	0.344	0.118	1.164	2.512	5.546	0.000					

Fixed	Less than 10		0.561	0.161	0.026	0.246	0.876	5.407	0.000				
Random	Less than 10		0.349	0.770	0.592	-1.168	1.848	0.442	0.000				
More	More	More	1.735	0.213	0.045	1.317	2.153	8.138	0.000				
More	More	More	1.072	0.314	0.099	0.487	1.687	3.414	0.000				
More	More	More	2.341	0.236	0.056	1.879	2.804	9.916	0.001				
More	More	More	1.952	0.218	0.048	1.524	2.380	8.944	0.000				
More	More	More	1.979	0.231	0.053	1.527	2.431	8.582	0.000				
More	More	More	2.426	0.325	0.106	1.789	3.064	7.462	0.000				
More	More	More	0.840	0.198	0.039	0.473	1.228	4.246	0.000				
More	More	More	0.742	0.264	0.070	0.225	1.259	2.814	0.003				
More	More	More	0.553	0.278	0.078	0.007	1.699	1.986	0.047				
More	More	More	0.648	0.256	0.065	0.147	1.150	2.535	0.011				
More	More	More	-8.248	0.464	0.215	-5.158	-3.339	-9.155	0.000				
More	More	More	0.347	0.190	0.056	-0.025	0.718	1.829	0.007				
Fixed	More		1.157	0.071	0.005	1.018	1.286	16.757	0.000				
Random	More		0.904	0.255	0.112	0.251	1.565	2.707	0.007				
Fixed	overall		1.060	0.065	0.004	0.933	1.117	16.774	0.000				
Random	overall		0.817	0.307	0.095	0.215	1.420	2.676	0.008				

This table shows that the overall effect sizes for the less than ten-week period were (fixed=0.56 & random=0.34), and for the more than ten-week period were (fixed=1.15 & random=0.908).

To examine the differences in the effect size on the three skills, fixed and mixed-effect analyses were utilized, as shown in table 16.

Table 16

Fixed and mixed-effect analyses on language skills based on training duration

	Groups		Effect size and 95% confidence interval					Test of null (2-Tail)			Heterogeneity		
	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
Usinging skill	Fixed effects analysis												
	Less than 10	2	0.922	0.161	0.026	0.606	1.238	5.720	0.000	7.138	1	0.008	85.991
	More than 10	4	0.569	0.125	0.016	0.323	0.815	4.539	0.000	24.752	3	0.000	87.880
	Total within									31.891	4	0.000	
	Total between									2.987	1	0.084	
	overall	6	0.702	0.099	0.010	0.508	0.896	7.095	0.000	34.877	5	0.000	85.664
	Mixed effects analysis												
	Less than 10	2	1.080	0.468	0.219	0.164	1.997	2.310	0.021				

	More than 10	4	0.644	0.376	0.141	-0.092	1.380	1.714	0.087				
	Total between									0.530	1	0.467	
	overall	6	0.815	0.293	0.086	0.241	1.389	2.783	0.005				
Writing skill	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
	Fixed effects analysis												
	Less than 10	1	0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	4.041	0.000	0.000	0	1.000	0.000
	More than 10	11	1.584	0.081	0.007	1.426	1.742	19.624	0.000	105.317	10	0.000	90.505
	Total within									105.317	10	0.000	
	Total between									9.611	1	0.002	
	overall	12	1.496	0.076	0.006	1.348	1.644	19.795	0.000	114.928	11	0.000	90.429
	Mixed effects analysis												
	Less than 10	1	0.871	0.215	0.046	0.448	1.293	4.041	0.000				
	More than 10	11	1.852	0.269	0.072	1.325	2.380	6.883	0.000				
	Total within									8.108	1	0.004	
	overall	12	1.254	0.168	0.028	0.924	1.584	7.456	0.000				
	Group	Number Studies	Point estimate	Standard error	variance	Lower limit	Upper limit	z-value	p-value	Q-value	df (Q)	p-value	I-squared
	Fixed effects analysis												
Reading skill	Less than 10	4	0.561	0.161	0.026	0.246	0.876	3.487	0.000	66.835	3	0.000	95.511
	More than 10	12	1.157	0.071	0.005	1.018	1.296	16.357	0.000	241.452	11	0.000	95.444
	Total within									308.287	14	0.000	
	Total between									11.498	1	0.001	
	overall	16	1.060	0.065	0.004	0.933	1.187	16.378	0.000	319.785	15	0.000	95.309
	Mixed effects analysis												
	Less than 10	4	0.340	0.770	0.592	-1.168	1.848	0.442	0.659				
	More than 10	12	0.908	0.335	0.112	0.251	1.565	2.707	0.007				
	Total within									0.457	1	0.499	
	overall	16	0.817	0.307	0.095	0.215	1.420	2.658	0.008				

As shown in table 16, the total within of the listening skill was $Q=31.891$, which showed the significance of the fixed model in testing this question. The total between value equaled $Q=2.987$, which was insignificant in showing an effect on listening skill based on duration. Thus, the effect size of MS on listening skill showed insignificant differences according to the intervention duration.

As shown in table 16, the total within of the writing skill was $Q=105.317$, which showed the significance of the fixed model in testing this question. The total between value was (9.611), which was significant in showing an effect on writing skill based on training duration, as indicated by the mixed effect analysis model among groups that showed $Q=8.108$. Hence, the effect size of MS on writing skill showed significant differences according to the training duration.

It was also found that the total within of the reading skill was $Q=308.28$, while the total between value was (11.49), which is significant in showing an effect on reading skill based on duration. The mixed-effect analysis for the total between groups was 0.4587, which was insignificant for duration period.

8. Discussion

Researching EFL language skills has been a topic for various studies e.g. Nejad & Mahmoodi-Shahrehabaki (2015); Meniado (2016); Msaddek (2016). A key obtained result is the general development of the three language skills (listening, reading and writing). This result highlights the value of meta-cognitive strategy in developing language learning, a result which agrees with other studies as Al-Alwan, Asassfeh & Al-Shboul (2013); Raoofi, et al (2014); Al-Ghazo (2016); Al-Jahwari, et al (2019). For instance, the result, generally, goes in accordance with the results obtained by Raoofi, et al (2014) who conducted a study to investigate empirical research on the role metacognition plays in second/ foreign language learning. Data from 33 studies published between 1999 and 2013 were coded based on a coding scheme adapted from previous systematic reviews. The results showed that the metacognitive interventions have the possibility to promote language performance.. The study concluded that metacognition appears to be a significant contributor to success in second language (SL) and foreign language (FL) learning.

The results indicated that MS are effective in developing EFL listening, writing, and reading skills. The magnitude of the effectiveness was decided according to Cohen's (1988) criteria: $d= .80$ is a large effect, $d= .50$ is a moderate effect, and $d= .20$ is a small effect. The results showed very high effects of MS in EFL listening, writing, and reading with effect sizes ranging from $g=.098$ to $g=1.65$. Moreover, the calculated effect sizes showed that the duration of the intervention and participants' gender do significantly and largely affect EFL listening, reading, and writing skills. While grade level had significant differences in reading and writing, this variable showed no significance in listening.

The results indicated that the effect sizes of MS on the listening, reading, and writing skills were large. The researcher attributes this result to the effectiveness of integrating metacognition trainings in classrooms in helping EFL learners become more efficient in their efforts to learn a foreign language. Learning MS improved their listening performance because they empower language learners with the skills of self-evaluation, planning, goal-setting, help-seeking, organizing, and problem-solving strategies (Birjandi & Rahimi, 2012; Taheri & Zade, 2018; Taghizadeh & Abady, 2016). This result is consistent with Al-Jahwari, et al (2019) who conducted a study to investigate the effect of metacognitive listening strategy instruction on EFL learners' listening. The sample of the study included two groups (experimental and control, n=112) from grade 11 students. The results of the study revealed that students in the experimental group outperformed their counterparts in the control group in the listening comprehension as a result of the metacognitive listening strategy instruction.

The results that the effect size of MS on EFL writing skills was high may be related to the fact that students develop an awareness of the contextual, stylistic, as well as language and expression structures of writing. This awareness also enables them to display what they can do in the writing process. Consequently, they can form and structure the text properly, and analyze, evaluate, and interpret the events/actions. Most importantly, they engage in self-regulatory academic behaviors. Utilizing MS also proved significant in the content, organization, word choice, and mechanics of writing (Al-Jarrah et al., 2018; Farahian & Avarzamani, 2018).

The results indicated that the effect size of MS on EFL reading skills was very high. These results are consistent with Chiu (1998) who indicated a moderate effect size of metacognitive interventions. Similarly, Dent and Koenka (2015) indicated a small effect size of the correlation between metacognitive processes and academic performance. MS provide EFL readers with valuable strategies, including evaluating reading materials, correcting miscomprehension, assessing understanding, analyzing text structure, accelerating reading speed, and self-questioning. The extremely high effect size of MS on reading skills may be

attributed to its ability to guide students in analyzing the reading task, making efficient plans for purposeful reading, and using appropriate strategies to enhance their ability to comprehend and reason from the text (Albazi & Shukri, 2016; Ismail & Tawalbeh, 2015).

Using meta-cognitive strategy had a very beneficial impact on developing reading skills. This result agrees with Nejad & Mahmoodi-Shahrehabaki (2015) who conducted a study to investigate the effect of metacognitive strategy training on developing reading skills of 111 intermediate EFL learners. The participants received five sessions of instruction on metacognitive strategies. The results revealed that there was a significant positive relationship between the students' metacognitive reading strategy use and their reading performance.

Moderator analysis indicated that grade level does significantly affect the effect size of MS in the reading and writing skills. This result corroborated the findings of Jeon and Yamashita (2014) and Lan et al. (2014) that revealed a significant effect of participants' characteristics on learners' performance. However, grade level does not significantly affect the effect size of MS in listening skill. This might be attributed to a lack of listening awareness of EFL students, especially at early grade levels.

Moderator analysis revealed that participants' gender does significantly affect the effect size of MS in the three skills. This result agreed with the findings of Kang et al. (2018), Lan et al. (2014), and Nematollahi et al. (2017). Additionally, moderator analysis revealed that training duration does significantly and highly affect the effect size of MS in the listening and writing skills and reading. This finding was in line with Donker, de Boer, Kostons, Dignath-van Ewijk, and van der Werf (2014) and Ragosta (2010) that found that interventions for long durations had higher effects than those which did not last for the same period. This result can be justified as some strategies might need longer periods before students master them. On the contrary, de Boer et al. (2018) found that intervention duration was not statistically significant for MS. To sum up, using meta-cognitive strategies training proved to be effective in developing EFL students' language skills.

9. Conclusion

In the current meta-analysis study, the researcher examined the effect size of MS in developing EFL student performance in listening, writing, and reading skills. This included 33 metacognition studies. When coding these interventions, the researcher identified the participants' gender, school level, and duration of the interventions. The results showed that MS are effective in developing these language skills. School level, duration of intervention, and participant gender did significantly influence the effect sizes of reading and writing skills. Gender and duration had a significant effect on listening, whereas school level did not significantly influence listening.

10. Recommendations for practices and further researches

This study provides several recommendations for researchers and practitioners who are interested in teaching MS in EFL contexts to Arab learners. First, teachers should train EFL students on using MS and overcome language learning barriers. Teachers should receive adequate training to teach MS and other effective strategies that foster students' learning and develop their language skills. Consequently, both teachers and students should receive longitudinal, continuing, and experiential opportunities to practice MS in school and real life.

Future studies of MS training programs must include large samples to produce more accurate estimates of effect sizes. Researchers should be cautious in interpreting the results because publication bias may lead to an overestimation of the effect sizes. Instead of conducting studies of metacognitive skills training programs using traditional untreated control groups, researchers shall minimize such studies to control the inflation of effect sizes, which many researchers fell prey to. The present analysis did not report any studies that tackled speaking skill. Thus, researchers should focus on teaching MS to enhance this vital skill. It is also trustworthy to investigate the effects of other variables that trace the MS effect on learning language skills. Since there is a dominance in the literature of MS training in non-Arab countries, with a small number of studies taking place in Arab

countries, future studies should focus on this area when teaching MS to EFL learners. Future studies must overcome the limitations of this study in terms of scope, variables, and period. Moreover, studies are recommended to investigate the computerized training of MS and its effect on language skills in this environment.

References:

- Abu Nemer, M. (2017). *The effectiveness of advance organizers in developing reading comprehension skills and reflective thinking skills among tenth graders'* (M.A. thesis). Faculty of Education, The Islamic University of Gaza, Palestine.
- Ahmed, Z. & Ali, A. (2019). The effect of metacognitive strategies on the writing performance of Iraqi advanced EFL learners. *Basrah Journal of Arts*, 9(8), 1-30.
- Al Kiyumi, O. (2017). *The effect of metacognitive strategies instruction on the reading comprehension of Omani EFL foundation-level students* (M.A. thesis). Sultan Qaboos University, Oman.
- Al-Ahmadi, K. (2010). *The effectiveness of using SQ3R strategy in developing the reading comprehension skills of secondary school students* (M.A. thesis) Taibah University, KSA.
- Al-Alwan, A., Asassfeh, S., & Al-Shboul, Y. (2013). EFL Learners' Listening Comprehension and Awareness of Metacognitive Strategies: How Are They Related?. *International Education Studies*, 6(9), 31-39. doi:10.5539/ies.v6n9p31
- Al-Assi, A., Abdel-Haq, E. & Al-Henawy, W. (2018). Using the strategic instruction model to enhance the English language reading metacognitive awareness of preparatory stage pupils with reading difficulties. *Journal of Faculty of Education*, 113(2), 1-34.
- Albazi, S. & Shukri, N. (2016). Evaluating the effect of metacognitive strategy training on reading comprehension of female students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(3), 172-183. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.172.

- Al-Bqoor, M. (2017). *The effect of teaching reading by using the metacognitive strategy in developing the reflective thinking skills and reading comprehension to the ninth-grade students in Jordan* (M.A. thesis). The World Islamic Science & Education University, Jordan.
- Al-Farsi, H. (2009). *Effect of a metacognitive reading strategy on Omani students' reading performance and attitudes* (M.A. thesis). Sultan Qaboos University, Oman.
- Al-Ghazo, A. (2016). The effect of explicit instruction of metacognitive learning strategies on promoting Jordanian language learners' reading competence. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 170-177.
- Al-Jahwari, M., Al-Mekhlafi, A., Al-Barwani, T., & Abdulraheim, A. (2019). The effect of metacognitive listening strategy instruction on Omani grade 11 EFL learners' listening comprehension and their metacognitive listening awareness. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(9), 256-275. doi.org/10.26803/ijlter.18.9.14.
- Al-Jarrah, T., Mansor, N., & Ab-Rashid, R.(2018). The impact of metacognitive strategies on Jordanian EFL learners' writing performance. *International Journal of English Linguistics*, 8(6), 328–339. doi:10.5539/ijel.v8n6p328
- Al-Khaza'le, B. (2019). Exploring language learning strategies of Saudi EFL learners at Shaqra University, Saudi Arabia. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 63-71.
- Al-Lasamih, W. (2011). *The effect of using a developed computerized program on EFL 10th graders' achievement in grammar in Al-Qasr Directorate of Education* (M.A. thesis). Mu'tah University, Jordan.
- Almelhi, A. (2017). The impact of employing computer-based concept mapping on enhancing reading comprehension in EFL college learners. *Journal of Arabic Studies in Education & Psychology*, 90(2), 575-585.
- Alonso, E. (1999). *A meta-analysis of the metacognition of gifted children* (Ph.D. dissertation). Caribbean Center for Advanced Studies, Miami Institute of Psychology, Florida.
- Al-Regeb, K. (2009). *The effect of semantic mapping and group discussion on Jordanian Secondary stage students' reading comprehension and verbal communication in English* (M.A. thesis). Amman Arabic University, Jordan.

- Alshurfat, Z. (2017). The effect of using metacognitive monitoring strategy on developing reading comprehension in English Language among tenth grade students in North Eastern Badiah Directorate of Education. *Jordanian Educational Association*, 2 (1), 1-25.
- Al-Zayoud, A. (2017). *The effect of mind mapping and graphic organizers strategies on Jordanian eleventh grade students' writing performance* (Ph.D. dissertation). Yarmouk University, Jordan.
- Amoush, K. (2016). *The impact of using brainstorming and concept mapping strategies on improving the writing performance and the critical thinking skills of English major students at Al-Balqa Applied University in Jordan* (Ph.D. dissertation). Al-Balqa Applied University, Jordan.
- Anderson, N. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Anderson, N. (2002). *The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Anderson, V. (1994). *Developing and applying collaborative strategy instruction during reading with adolescent severely delayed readers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Atrooz, N. (2018). *The effect of using metacognitive reading strategies on reading anxiety and its motivation among students of English Language* (M.A. thesis). Yarmouk University, Jordan.
- Bani-Salameh, L. (2010). *Designing an English instructional program based on semantic mapping and questioning reading strategies and measuring its effect on Hashemite University students' reading comprehension* (Ph.D. dissertation). Yarmouk University, Jordan.
- Birjandi, P. & Rahimi, A. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 495-517.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2011). *Introduction to meta-analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*: White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chiu, C. (1998). *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA, United States.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learners, instructors, and researchers*. Newbury House: HarperCollins.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- de Boer, H., Donker, A., Kostons, D., & van der Werf, G. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 98–115. doi:10.1016/j.edurev.2018.03.002.
- Dent, A. & Koenka, A. (2015). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 27(3),1-50. doi:10.1007/s10648-015- 9320-8.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231–264.
- Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, M. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. doi: 10.1016/j.edurev.2013.11.002.
- Egger, M. & Smith, G. (1997). Meta-analysis: Potentials and promise. *British Medical Journal*, 315(7119), 1371-1374.
- El-Safory, K. (2012). *Egyptian second grade preparatory EFL students' metacognitive reading strategies: Implementations for reading instruction* (M.A. thesis). Ain Shams University, Egypt.

- Farahian, M. & Avarzamani, F. (2018). Metacognitive awareness of skilled and less-skilled EFL writers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(10), 1-17. doi.org/10.1186/s40862-018-0052-4.
- Filcher, C. & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural Education*, 41 (1), 60-68.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*, 39(2), 188-213.
- Grissom, R. & Kim, J. (2005). *Effect sizes for research: A broad practical approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hammad, M. (2018). The effect of using brainstorming strategy in improving the skill of writing and critique of thinking at Iraqi EFL students. *Journal of Arts, Literature, and Humanities and Social Sciences*, 29(3), 366-380.
- He, L. (2011). Metacognition in EFL pronunciation learning among Chinese tertiary learners. *Applied Language Learning*, 21(1-2), 1-27.
- Hedges, L. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Massachusetts: Academic Press.
- Imari, A. (2019). *The effect of using mind mapping strategy on the tenth grade EFL students' productive skills and motivation in Iraq* (M.A. thesis). Faculty of Educational Sciences, Al-Albait University, Iraq.
- Ismail, N. & Tawalbeh, T. (2015). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers. *International Education Studies*, 8(1), 71-87.
- Jeon, E., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Journal of Research in Language Studies*, 64 (1), 160-212. doi: 10.1111/lang.12034.
- Kalosa, S. (2017). *The impact of using metacognitive strategies on improving eleventh graders' writing skills and attitudes towards English* (M.A. thesis). Islamic University in Gaza, Palestine.

- Kang, E., Sok, S., & Han, Z. (2018). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1–26. doi:10.1177/1362168818776671.
- Kazandjian, K. (2017). The effect of semantic mapping and lexical glossing on the reading comprehension of Egyptian EFL learners. *Hermes Journal*, 6(1), 43-96. doi: 10.21608/herms.2017.76966.(*)
- Kulik, J. & Kulik, C. (1989). The concept of meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 13(3), 227–340.
- Lan, Y., Lo, Y., & Hsu, Y. (2014). The effects of metacognitive training on students' reading comprehension in computerized reading contexts: A quantitative meta-analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 186–202.
- Madi, I. (2018). *The effect of utilizing some active learning strategies on developing tenth graders' listening comprehension skills in Gaza* (M.A.thesis). Faculty of Education, The Islamic University of Gaza, Palestine .
- Manasrah, M. (2019). The effect of using metacognitive strategy in developing listening skills of English language learners. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10 (2), 456-463.
- Matt, G., Brewer, A. & Sklar, M. (2010). External Validity. In P. Penelope, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.) (pp. 521-527). Amsterdam: Elsevier Science.
- McMullen, M. (2009). Using language learning strategies to improve writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System*, 37(3), 418–433. doi:10.1016/j.system.2009.05.001.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129.
- Mevarech, Z. & Kramarski, B. (2014). *Critical maths for innovative societies: The role of metacognitive pedagogies*. France: OECD Publishing. doi:10/1787/9789264223561-en.
- Mezied, S. & Qishta, W. (2019). The effectiveness of using metacognitive strategy in eight graders vocabulary learning and its retention. *IUG Journal of Education and Psychology Sciences*, 27 (3), 48-60.

- Mohamed, F., Abdel-Alhaq, E., & Sabry, H. (2010). Using K W L Plus Strategy for developing some reading comprehension skills among EFI freshmen. *Journal of Faculty of Education, Benha University*, 82(2), 1-38.
- Morsi, M., Seleim, S., & Nazir, W. (2015). The effect of mind maps on developing some summary writing skills in English for the second-year experimental preparatory school students. *Educational and Social Studies of Helwan University Journal*, 22(2), 1-32.
- Msaddek, M. (2016). The effect of metacognitive strategy instruction on Moroccan EFL learners' strategy use and reading achievement. *Arab World English Journal*, 7(3), 287-301. doi.org/10.2139/ssrn.2859256.
- Mukhtar, Z. (2015). *The effect of an instructional program based on metacognitive strategies on the listening comprehension of tenth grade students and their attitudes towards the program* (M.A. thesis). The University of Jordan, Jordan.
- Nejad, B., & Mahmoodi-Shahreabaki, M. (2015). Effects of metacognitive strategy instruction on the reading comprehension of English language learners through cognitive academic language learning approach (CALLA). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2). 133-164
- Nelson, T. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102-116. [doi:/10.1037/0003-066X.51.2.102](https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.102)
- Nematollahi, B., Behjat, F., & Kargar, A. (2017). A meta-analysis of vocabulary learning strategies of EFL learners. *English Language Teaching*, 10(5), 1-10.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L. & Russo, R. (1985). Learning strategy applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S.S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 35-55). Rotterdam: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Oxford, R. (2001). *Research on language learning strategies: Purpose, methods, issues*. Japan: Hokkaido University.

- Pintrich, P., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In: G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Ragosta, P. (2010). *The effectiveness of intervention programs to help college students acquire self-regulated learning strategies: A meta-analysis* (Ph.D. dissertation). The City University of New York.
- Raoofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., & Rashid, S. M. (2014). Metacognition and Second/Foreign Language Learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36-49.
- Saed, H. (2014). *The effectiveness of a proposed program based on a mind mapping strategy in developing the writing achievement of eleventh grade EFL students and their attitudes towards writing* (M.A. thesis). The University of Jordan, Jordan.
- Sahli, F. (2017). The role of metacognition and motivation in developing writing skill: The case of second year students of English at University "des Frères Mentouri" Constantine 1. University "des Frères Mentouri, 48 (B), 95-116.
- Soliman, M. (2017). *The effectiveness of using mind mapping strategy in developing writing skills for sixth year primary school students in Qatar* (M.A. thesis). Omdurman Islamic University, Sudan.
- Taghizadeh, M. & Abady, A. (2016). The effects of metacognitive strategy training on the listening comprehension and self-regulation of EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 4 (16), 37-54.
- Taheri, P. & Zade, M. (2018). The contribution of metacognitive strategies to EFL learners' listening comprehension task types. *Teaching English Language*, 12(2), 169–198.
- van Ewijk, C. (2011). Assessing students' acquisition of self-regulated learning skills using meta-analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 376–390). Milton Park: Taylor & Francis.

البنية الإيقاعية في لامية الضمدي في الاستسقاء

وفاء مياح سالم فواز العنزي*

جامعة الحدود الشمالية



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/07>

*أستاذ مساعد. وكلية قسم اللغة العربية بكلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، عضو في عدد من لجان الكلية والجامعة، مهتمة بالتطوير والتدريب، حضرت ما يقارب (٢٠) دورة تطويرية، عملت عدد من الأبحاث في الأدب القديم منشورة في عدد من المجلات في الجامعات السعودية.

إيميل الباحث: wfaaalanezi@hotmail.com

كود البحث: 20038

تاريخ استقبال البحث: ١٤، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (٢٩ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٢٢، جمادى الأولى، ١٤٤٢ هـ (٠٦ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الْبِنْيَةُ الْإِيقَاعِيَّةُ فِي لَامِيَّةِ الضَّمْدِي فِي الْاسْتِسْقَاءِ

وفاء مياح سالم فواز العنزي

الملخص: يدرس هذا البحث البنية الإيقاعية في لامية الضمدي في الاستسقاء، وقد اعتمد الباحث المنهج الأسلوبي الإحصائي لدراسة هذا الموضوع. وقد بدأ البحث بترجمة موجزة عن حياة الضمدي، ثم عرج المبحث الأول على القصيدة محل الدراسة موضعاً مناسباً وموضوعها، أما المبحث الثاني فقد حُصِّص لبيان البنية الإيقاعية في القصيدة؛ حيث ركزت الدراسة على المكونات الجزئية للبنية الإيقاعية الخارجية، والمتمثلة في الوزن والقافية، وكذلك الزخافات والعلل، أما البنية الداخلية فقد ركزت الدراسة فيها على عناصر، هي: جماليات الألفاظ وإيجاءاتها: والجناس، والتضاد، والطباق. وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج، تتمثل في تضافر مكونات البنية الإيقاعية الداخلية والخارجية لتشكيل الإيقاع الكلي للنص.

الكلمات المفتاحية: الضمدي - لامية - الاستسقاء - البنية - الإيقاعية

Title: The Rhythmic Structure in The Poem of Al-Damadee
About Invoking God for Rain

Abstract: This research studies the rhythmic structure in the poem of Al-damadee about invoking God for rain. The researcher has adopted the analytical descriptive method to study this topic.

The research began with an introduction about the life of Al-damadee. Then, in the first section, she talked about the occasion of the poem and its topic. In the second section, she clarified the manifestations of rhythmic structures in the poem. The study focused on the specific details of the external rhythmic structure, such as metre, poetic rhyme, and rhythmic adjustments. This study also focused on some components of the internal structure, such as the aesthetics and indications of words, homonym, contrariness and counterpoint.

The researcher concluded a set of results represented in the mixing of the internal and external components of the rhythmic structure to form the overall rhythm of the text.

Key Words: Al-damadee, poem, invoking God for rain, structure, rhythm

المقدمة

بأني الإيقاع عنصرًا فاعلاً من عناصر البنية الشعرية، فهو رافد جوهرى من روافد الشعرية في النص؛ بما يمنحه من فاعلية واسعة في التأثير والكشف، وهو ليس مجرد هندسة لفظية تُتيح للشاعر ممارسة سلطة الإبداع على أذن المتلقي، من خلال معطيات الإيقاع الصوتية والموسيقية، وإنما هو فوق ذلك عنصر ذو فاعلية دلالية، تحمل إلى المتلقي فضاء النفس وانفعالاتها، وحالاتها المتوترة لحظة الكتابة، من خلال المرجح والتفاعل بين قدرات الصوت، وظلال الدلالة، كما أن له فاعلية بنائية؛ بما يمنحه للقول الشعري من تماسك نصي يرفد القصيدة بقوة حضورية أكبر، ويزيد من تلاحم أجزاءها، وترابط عناصرها، وهو بجانب ذلك كُله يحمل النفس إلى آفاق متباينة، فيطر بها تارة، ويكيها تارة أخرى، ويجعلها ترق، وتشتاق، وترتاح، وتتشجع.. إلى غير ذلك من الأحاسيس والانفعالات المتولدة من الإيقاع في تجاوبه مع أغراض الشعر المختلفة، وتفاعله مع عناصر البنية الشعرية الأخرى ودلالاتها.

ومن هنا وقع الاختيار على هذا الجانب من جوانب الشعرية، وهو البنية الإيقاعية لمقاربة لامية الضمدي في الاستسقاء.

أسباب اختيار الموضوع:

ووقع الاختيار على هذه القصيدة؛ نظرًا لأسباب عدة، منها:

- ١- أهمية البنية الإيقاعية وأثرها الدلالي في شعر التضرع، ودورها في التماسك النصي واختيار المعجم الشعري الملائم لذلك.
- ٢- الكشف عن النظام الإيقاعي وما أحدثه من إحكام بناء القصيدة وتحفيز القصد الشعري واختيارات الشاعر وحركية الدلالة والسياق النظمي للقصيدة.
- ٣- تناول القصيدة بالدراسة والبحث يعطي لقائلها بعض حقه، بعد أن غبته الدارسون والباحثون، بعدم البحث عن نتاجه الأدبي، ومقاربة هذا النتاج، وتعريف قراء الأدب به، رغم ما لهذا الشاعر من مكانة أدبية شهد له بها من ترجموا له.

أهداف الدراسة:

- ١- يحاول البحث تناول البنية الإيقاعية شعر لامية الضمدي؛ وذلك لما تشكّله هذه البنية من أبعاد فنية وأسلوبية، تكشف عن جماليات النص الأدبي ومكوّناته.
- ٢- الكشف عن مكوّنات البنية الداخلية، وكذلك الخارجية، وتوظيفها في لامية الاستسقاء، وإسهام هذه البنى في إيقاعية القصيدة.

منهج الدراسة:

سأتبع في هذه الدراسة - إن شاء الله - منهجًا أسلوبياً، مدعماً بالمنهج الإحصائي. وسوف أتناول هذا الموضوع، من خلال تمهيد ومبحثين:
التمهيد: ترجمة موجزة عن حياة الضمدي.
المبحث الأول: القصيدة محل الدراسة - مناسبتها، وموضوعها.
المبحث الثاني: البنية الإيقاعية في القصيدة.

التمهيد: ترجمة موجزة عن حياة الضمدي

هو محمد بن علي بن عمر بن محمد بن يوسف الضمدي^(١) التهامي بدر الدين الفقيه من آل عمر^(٢)، ولد سنة ثلاث وثمانين وثمانمائة من الهجرة، في ضمد بالمخلاف السليماني^(٣) بتهامة^(٤).
بدأ من نشأته الأولى بحفظ القرآن وهو في حجر أبويه، ثم بلغ به الحب في طلب العلم إلى الرحلة إلى البلدان؛
لأخذ عن الشيوخ والعلماء، فرحل لطلب العلم إلى صعدة وصنعاء ومكة المكرمة؛ لينهل من معين العلماء^(٥)، ومن شيوخه

(١) نسبة إلى وادي ضمد، وهي بلدة من المخلاف السليماني، بالقرب من إمارة جيزان، وقعت تحت حكم آل سعود بعد سقوط حكم الأشراف الأدارسة، ظلت موضعاً باليمن بين اليمن ومكة.

ينظر: معجم البلدان، للشيخ الإمام شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي، تحقيق: فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م (٣/ ٤٦٢).

(٢) الملحق التابع للبدر الطالع بحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن محمد بن يحيى الصنعاني، دار المعرفة، بيروت، ٢٠١٠م (٢/ ٢٠٤).
(٣) المخلاف السليماني هو في تهامة، وكان يسمى فيما مضى مخلاف الحكم بن سعد العشيرة. ولكنه سُمي بالمخلاف السليماني نسبة إلى سليمان بن طرف الحكمي. ينظر: السلوك في طبقات العلماء والملوك، بماء الدين محمد بن يوسف بن يعقوب الجندي، تحقيق: محمد بن علي بن الحسين الأكوخ الحوالي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط (٢)، ١٩٩٥م (١/ ١٦١).

(٤) الديباج الحسرواني في أخبار أعيان المخلاف السليماني، المسمى: الذهب المسبوك فيمن ظهر في المخلاف السليماني من الملوك، الحسن بن أحمد عاكش الضمدي، تحقيق: إسماعيل محمد البشري، إصدارات دار الملك عبد العزيز، جامعة الملك عبد العزيز، جدة ص (٧١).

(٥) العقيق اليماني في حوادث ووفيات المخلاف السليماني (٣٤٩)، طبقات الزيدية الكبرى، إبراهيم بن القاسم بن الإمام المؤيد بالله، تحقيق: عبد السلام بن عباس الوجيه، مؤسسة الإمام زيد بن علي عليه السلام الثقافية، ط (١)، ٢٠٠١م (٢/ ١٠٣٩-١٠٤١).

الشيخ عبد الله بن يحيى الذويد⁽¹⁾، الفقيه سالم بن المرتضى⁽²⁾ ومحمد بن أحمد حابس⁽³⁾، محمد بن يحيى بهران⁽⁴⁾، والإمام شرف الدين⁽⁵⁾، أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي⁽⁶⁾، وقد نال إجازاتهم في كثير مما قرأ عليهم، ومن تلامذة الضمدي لم نجد سوى عبد العزيز بن محمد بن يحيى بهران⁽⁷⁾.

نال الضمدي ثناء شيوخه عليه، فقال عنه شيخه ابن حجر الهيتمي: هو الشيخ العلامة الهمام، والمفتي القمقام، والمتضلع بالعلوم الشرعية، والمتمكن من العلوم الآلية والأدبية والفقهية، وسألني إجازة له عامة، لتضم إلى مسانيد إقليمه بمسانيد المصريين والمكيين، وليكون جامعاً لطرائق المتقدمين والمتأخرين، فإن أمر بلاده قد انحصر فيه؛ لإحاطته بقوادم الخير وخوافيه، وليحيي ما اندرس من ذلك الفن الأكبر⁽⁸⁾.

وقال الحسن بن أحمد عاكش الضمدي: القاضي العلامة إمام المحققين في عصره عزّ الإسلام... كان من أئمة المعقول والمنقول، أوحدي زمانه في الفروع والأصول، وكان في وقته هو المرجع للمشكلات، والمعول عليه في حلّ المعضلات تخرج على جلة مشايخ عصره الذين يُشار إليهم في العلوم بالبنان، فتبحّر في جميع الفنون، وفاق بتحقيقه الأقران، وله في الأدب اليد الطولى، ولم لم يكن له إلا قصيدته التي مطلعها:

إن مسنا الضُرُّ، أو ضاقت بنا الحِيلُ فلنْ يَحْيِبَ لنا في ربّنا أمل^(٩)

(1) طبقات الزيدية الكبرى، لإبراهيم بن القاسم بن الإمام المؤيد بالله، تحقيق عبد السلام بن عباس الوجيه، مؤسسة الإمام زيد بن علي عليه السلام الثقافية ط ٢٠٠١م (١٠٣٩/٢).

(2) المصدر السابق.

(3) المصدر السابق.

(4) العقيق اليماني (٢١٧-٢١٩)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، لمحمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليماني، دار المعرفة، بيروت (٢٧٨/٢-٢٨٠).

(5) البدر الطالع (٢٧٨/١-٢٨٠).

(6) البدر الطالع (١٠٩/٢).

(7) طبقات الزيدية الكبرى (١٠٤٠/٢)، ملحق البدر الطالع (١٢٢/٢).

(8) طبقات الزيدية الكبرى (١٠٤٠/٢).

(٩) الديباج الحسرواني، ص (٧٠، ٧١).

وقال عبد الله بن علي النعمان الشقيري الضمدي: الشيخ الإمام العلامة الفقيه الفهامة... كان الفقيه غاية في علم المعقول والمنقول، إماماً محققاً، وله نظم فائق، ونثر رائق، وخط حسن، وله في الإنشاء اليد الطولى، وكان فيه من مكارم الأخلاق ما لا تسعه الأوراق، وفيه من السخاء ما لا يوجد في غيره^(١).
أما مصنّفاته فلم يصلنا منها سوى لامية الاستسقاء، وهي أشهر مصنّفاته، وله أيضاً منظومة في حبّ الوصي، عليها توشيح للسيد يحيى بن صلاح القطاري^(٢).
وقد تُوفي الشيخ الضمدي، على ما ذهب إليه إبراهيم بن القاسم بن الإمام المؤيد بالله، في طبقات الزيدية الكبرى، وابن زيارة سنة ثمانٍ وثمانين وتسعمائة^(٣)، وخالفهما من المؤرخين أمثال: النعمان^(٤) وعاكش^(٥)، فذكروا أنه تُوفي سنة تسعين وتسعمائة هجرية، ولعلّ هذا التاريخ هو الأرجح؛ لأن من ذكر ذلك من المؤرخين هم من بني جلدته، خاصة النعمان؛ فإنه من أحفاده.

المبحث الأول

القصيدة محل الدراسة - مناسبتها وموضوعها

الماء سر الحياة، به تحيا الأرض بعد موتها؛ كما قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيحَ فَثَبِّثُ سَحَابًا فَسُقْنَاهُ إِلَى بَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ كَذَلِكَ النُّشُورُ﴾^(٦).

فهذه الآية، وغيرها كثير من آيات القرآن الكريم التي تحدّثت عن الماء والمطر تؤكد أن الماء حياة وبعث، وهو أصل الموجودات الذي خلق منه كل شيء، وهو الرحمة، والطهور، والغيث، والبركة، به تنبت حدائق ذات بحجة، وثمرات مختلف ألوانها، وتصبح الأرض مخضرة.

(١) العقيق اليماني في حوادث ووفيات المخلاف السليماني (٣٤٨-٣٤٩).

(٢) له نسخة مخطوطة ضمن مجموع بمكتبة آل الهاشمي. وينظر: أعلام المؤلفين الزيدية، عبد السلام بن عباس الوجيه، مؤسسة الإمام زيد بن علي الثقافية، ط ١، ١٤٢٠هـ، (١٠٤١).

(٣) طبقات الزيدية (١٠٤١/٢)، وملحق التابع للبدر الطالع (٢٠٤/٢).

(٤) العقيق اليماني في حوادث ووفيات المخلاف السليماني (٣٤٨-٣٤٩).

(٥) الديباج الخسرواني (٧١).

(٦) سورة فاطر آية: ٩.

وإذا فُقدَ الماء وحُيِسَ المطر، حلَّ المِخلُ والفحل والجذب، وأحال حياة الناس شقاءً، وعذاباً، وجوعاً، وفقراً، وشحاً^(١)؛ ومن هنا كان أكثر الناس إحساساً بقيمة الماء والمطر هم الذين يعانون من قلة المياه؛ كما هو الحال في الجزيرة العربية التي تأتي مشكلة قلة الماء، وندرة الأمطار في مقدِّمة المشكلات التي عانى منها ساكنو هذه الجزيرة عبر العصور. فشبه الجزيرة العربية تبلغ مساحتها حوالي مليون وربع مليون ميل مربع، فهي رقعة شاسعة من الأرض، ومصادر المياه وتوزيع هذه المصادر فيها لا تتناسب مع اتساعها، بل إن هذه المصادر المائية مياه ضيقة المعين، لا يتسع صدرها لإرواء بقاع واسعة، كما هو الحال في الأنهار الكبيرة^(٢).

أضف إلى هذا أنه في حين إحاطة المياه بشبه الجزيرة العربية من ثلاث جهات؛ حيث البحر الأحمر في الغرب، والخليج العربي في الشرق، والمحيط الهندي في الجنوب، فإن البيئة الطبيعية لجزيرة العرب هي بيئة صحراوية جافة، لم تستطع هذه المسطحات المائية أن تُقلِّل من حدة الحرارة فيها^(٣).

هذه الظروف الطبيعية والمناخية جعلت حياة العرب في الجزيرة العربية تتسم بالصعوبة والقسوة، وجعلتهم يحرمون بالعديد من الفترات التي يعانون فيها الجذب، والقحط ويجدون أرضهم قد اكتست غبرة بعد خضرة، وليست شحوباً بعد نضرة، ويرون إبلهم ومواشيهم، بل أطفالهم - فلذات أكبادهم - يلقون مصرعهم، ويلفظون آخر أنفاسهم تحت وطأة الجذب، بعد أن منعت السماء درهماً، وهم فاقدو الحول والطول، قد أجبرهم الجوع على الاستكانة والخضوع؛ فرجفت الأكباد فزعاً، وزهلت الأبواب جزعاً.

وأمام هذا الوضع لا يكون أمام الناس سوى اللجوء إلى الله تعالى، فتجأر الحناجر بالدعاء، طالبة منه - سبحانه - أن ينشر رحمته، ويسيطر نعمته، ويزيح محنته، فيبعث الرياح لواقح، ويرسل الغمام سوافح، فيستهلّ جفن السماء فيدمع، ويسمح دمعها فيهمع، فتتغم القلوب بعد بؤسها، وتضحك الوجوه إثر عبوسها، تغدو آثار الجرع محوّة، وسُور الشكر متلوة^(٤).

(١) المطر في الشعر الجاهلي، د. أنور أبو سويلم، دار عمار، عمان، ودار الجبل، بيروت، ط (١)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ص (١٧-٢١).

(٢) ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، د. جواد علي، دار الساقى، ط (٤)، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م (٦/١٣).

(٣) ينظر: طقوس الاستمطار في الشعر الجاهلي، د. أحمد موسادي، وعباسية بن سعيد، مجلة مقاليد، العدد (١٠)، ٢٠١٦م، ص (١٣٥).

(٤) ينظر: نهاية الأرب في فنون الأدب، لأحمد بن عبد الوهاب بن محمد النويري، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط (١)، ١٤٢٣هـ (٨٥/١، ٨٦).

وهذا ما حدث في المخلاف السليماني^(١) بجنوب شبه الجزيرة العربية عام ٩٧٣هـ/١٥٦٥م؛ إذ اجتاحتها ((مجماعة ضارية، فتكت بالأغلب الأعم من سكانه، وعزّت الأقوات، بل لم يجد الناس ما يقتاتون به، فاضطر الأغلب من سكان البوادي إلى سحق العظام، وسفّها، وقلي الدم، وأكلت الميتة والأطفال))^(٢).

وفي هذه الجماعة يقول عبد الله بن علي الضمدي، وهو يسرد أحداث السنة الثالثة والسبعين وتسعمائة: ((حصل فيها غلاء عظيم، عمّ السهل والجبل، لا سبما المخلاف السليماني، كان ابتداءه في سنة اثنتين وسبعين وتسعمائة؛ حتى كادت عقود شعائر الإسلام أن تنخرم، وأركانها أن تدكدك وتنهدم، وأجّلت الناس عن أوطانها، وفنيت النفوس فضلاً عن الدواب، وتشهر هذه السنة ((أمّ العظام))؛ لأن الضعفاء كانوا يحرقون العظام، ويأكلونها - نعوذ بالله - وخرجت المخدرات من بنات الناس يتسولن في الأسواق، ويقلون الدم، ويأكلونه، فانقطعت السبل، والقوافل))^(٣).

ثم ضرب عبد الله بن علي الضمدي الأمثلة لأسعار بعض السلع في تلك السنة؛ ليوضح ما كان فيه من شدة الغلاء، وختم حديثه قائلاً: ((وضرب بهذه السنة الأمثال، وتعطلت من الأيدي المأكولات، والنفائس، والأموال، وأكلت الميتات، والدماء، والعظام، والأطفال، نسأل الله العافية في الدين، والدنيا، والآخرة))^(٤).

في هذه الظروف العصيبة التي مرّ بها المخلاف السليماني، خرج الناس لصلاة الاستسقاء، وبعد الصلاة أنشد شاعرنا الضمدي قصيدته التي نحن بصدد الحديث عن بنيتها الإيقاعية، فما كاد يتم إنشادها حتى مرّ الله - عزّ وجلّ - على أهل المخلاف السليماني بالمطر الغزير، حتى إن الشاعر لم يحمل من موضعه إلا على رقاب الرجال؛ لشدة ما وقع من المطر^(٥).

وقد قام الدكتور عبد الله بن محمد بن حسين أبو داهش بتحقيق هذه القصيدة^(٦)، ونشرها على النحو الآتي:

(١) المخلاف السليماني هو (جازان)، المعروف اليوم بـ (جيزان). ينظر: الأعلام، لخير الله الزركلي، دار العلم للملايين، ط (١٥)، ٢٠٠٢م (٢٩٨/٢) حاشية (١)، ومعجم قبائل المملكة العربية السعودية، حمد بن محمد الجاسر، نشر: النادي الأدبي في الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٠١هـ-١٩٨١م، ص (٢٩٥، ٧٤١).

(٢) تاريخ المخلاف السليماني، محمد بن أحمد العقيلي، ط (٣)، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م، ص (٣٠٨/١).

(٣) العقيق اليماني في حوادث ووفيات المخلاف السليماني، ص (٢٦٧، ٢٦٨).

(٤) العقيق اليماني في حوادث ووفيات المخلاف السليماني، ص (٢٦٨).

(٥) الديباج الحسرواني، ص (٧١).

(٦) لامية ابن عمر الضمدي في الاستسقاء، ص (١٩-٢٢).

إن مسننا الضُّرُّ، أو ضاقت بنا الحِيلُ فلنَّ يَحْيِبَ لنا في رَيْنَا أَمْلُ
وإن أناخت بنا البلوى فإن لنا ربًّا يُجَوِّها عَنَّا فتنتقلُ
اللهُ في كلِّ خَطبٍ حسبنا وكفى إليه نرفعُ شكوانا ونبتهلُ
من ذا نلوذُ به في كشف كربتنا ومن عليه سوى الرحمن نتكلُ
وكيفَ يُرجى سوى الرحمن من أحدٍ وفي حياضِ نداهُ النهلُ والعللُ
لا يُرتجى الخيرُ إلا من لديه، ولا لغيره يُتوقَّى الحادثُ الجللُ
خزائنُ الله تُعني كلَّ مفتقرٍ وفي يدِ الله للسُّؤال ما سألوا
وسائلُ الله ما زالت مسائلُهُ مقبولةً ما لها رَدُّ ولا مللُ
فافزع إلى الله واقرعَ بابَ رحمتهِ فهو الرجاءُ لمن أعيثَ به السُّبلُ
وأخسِنِ الظنَّ في مولاكَ وارضَ بما أولاكَ يخلُ عنك البؤسُ والوجلُ
وإن أصابك عُسرٌ فانتظرْ فرجًا فالعسرُ باليسرِ مقرونٌ ومتصلُ
وانظر إلى قوله: ادعوني استجب لكم فذاك قولٌ صحيحٌ ما له بدلُ

وكم أنال ذوي الآمال ما أملوا	كم أنقذ الله مضطراً برحمته
فما لنا بتوَيّ دفعه قبل	يا مالك الملك فادفع ما ألم بنا
عنا فأنفع شيء عندنا العجل	ضاق الخناق نفسي ضيقة عجلي
بضره عمت الأمصار والحلل	وحل عقدة تحل، حل ساحتنا
فما لها اليوم غير الله من يصل	وقطعت منه أرحام لشدته
أدنى وضائق على كل به السبل	وأهمل الخيل فيه حق صاحبه ال
أمسست مدامعه في الخد تنهمل	فرب طفل وشيخ عاجز هرم
وقلبه فيه ناز الجوع تشتعل	وبات يرمى نجوم الليل من قلبي
أحواله عندك التفصيل والجميل	أمسى يعج من البلوى إليك، ومن
يُرجى، وأمرك فيما شئت ممثّل	فأنت أكرم من يدعى، وأرحم من
إلا إليك لحيّ عنك مرثّل	فلا ملأ ولا ملجا سواك ولا
على الضرورة والشكوى قد اشمّلوا	فاشمّل عبادك بالخيرات إنهم

واسقِ البلادَ بغيثٍ مسيلٍ غدِّي	مباركٍ مُرجِحِ منزله هَطْلُ
سَحِّ عَمِيمٍ ملث القطر ملتعِي	لرعدِهِ في هوامي سُحبِهِ رَجْلُ
تُكسى به الأرضُ ألوانًا مُنمنمةً	بها تعود بها أحوالُها الأوَّلُ
وبصبحِ الروضِ مُخَضَّرًا ومبتسمًا	من النباتِ عليه الوُشْيُ والحُلُّ
وتخصبُ الأرضُ في شامٍ وفي يمنٍ	به وتحيا سهولُ الأرضِ والجبلُ
ياربِّ عطفاً فإنَّ المسلمينَ معًا	مما يقاسون في أكبادِهِم شُعْلُ
وقد شكوا كلَّ ما لاقوه من ضررٍ	إليك يا مالِكَ الأُملاكِ وابتهلوا
فلا يردك عن تحويلٍ ما طلبوا	جهلٌ لذاك ولا عجزٌ ولا بخلُ
يا ربِّ وانصر جنودَ المسلمينَ على	أعدائِهِم وأعنِهِم أينما نزلوا
وفُلقَ حدٌّ زمانٍ جارٍ حتَّى عَدا	يُذني الرَفِيعِ وَيَسْتَغْلِي بِهِ السَّفْلُ
يا ربِّ فارحم مسيئًا مذنبًا عظمت	منه المآثمُ والعصيانُ والزَّلُّ
قد أثقلَ الذنوبُ والأوزارُ عاتقه	وعن حميدِ المساعي عاقه الكسلُ

ولا تسوّد له وجهًا إذا غشيَتْ	وجوه أهل المعاصي من لظى ظللُ
أستغفرُ الله من قولي ومن عملي	إني أفرؤُ ساء مني القولُ والعملُ
ولم أقدمَ لنفسي قطُّ صالحةً	يحطُّ عني من وزري بها الثقلُ
يا خجلي من عتابِ الله يومَ غدٍ	إن قال خالفتَ أمري أيها الرجلُ
علمتَ ما علمَ الناجونَ واتصلوا	به إني ولم تعملْ بما عملوا
يا ربِّ فاغفر ذنوبي كلّها كرماً	فلاني اليومَ منها خائفٌ وجلُّ
واغفر لأهلٍ ودادي كلّ ما اكتسبوا	وحطُّ عنهم من الآثامِ ما احتملوا
واعمّمْ بفضلِكَ كلّ المؤمنين وثبُّ	عليهم وتقبّلْ كلّ ما فعلوا
وصلِّ ربِّ على المختارِ من مضرٍ	محمدٍ خيرٍ من يحفى وينتعلُ
وآلهِ العُزِّ والأصحابِ عن طرفٍ	فلأنهم عُزُّ الإسلامِ والحجلُ

المبحث الثاني

تجليات البنية الإيقاعية في القصيدة

اختلف مفهوم الإيقاع عند النقاد والباحثين ودارسي الأدب؛ فهناك من يحرص الإيقاع في الجانب الموسيقي، وهناك من يُوسِّع نطاقه؛ فيجعل الإيقاع شاملاً لكل شيء^(١)، ((فهناك إيقاعات الطبيعة والعمل وإيقاعات الإشارات الضوئية، وإيقاعات الموسيقى، وهناك - مجازاً - إيقاعات الفنون التشكيلية، والإيقاع - أيضاً - ظاهرة لغوية عامة))^(٢)، ويتجلى الإيقاع بوضوح في الحركة ((التي تؤدّيها الكواكب في مدارها كحركة الأرض حول نفسها وحول الشمس، وهي الحركة التي لو اختلفت لاختل النظام الذي يضمن الحياة على وجه البسيطة، فالخالق الذي أرسى قواعد الحياة على مبدأ الإيقاع هو خالق الإيقاع، فجعله قانوناً يضمن استمرار حركة الكون وبقائه))^(٣).

إذا كان تعريف الإيقاع يمثل إشكالية في الفكر النقدي والأدبي؛ فقد ((يكون أول طريق الخلاص في معالجة هذه الإشكالية هو العود إلى سنن علماء العربية في تبيان المعاني الاصطلاحية، حيث كانت المعاجم اللغوية هي نقطة انطلاقهم، والمصدر الذي ينهلون منه ويعلمون، فيمدّهم بطرف الخيط الذي يحلّ لغز المصطلح، ويكشف عن دلالته المركزية التي تدور حولها دلالاته الهامشية))^(٤).

وإذا سار الباحث على هذه السنته فإنه يجد أن معطيات المعجم العربي لفظة الإيقاع، تدور حول ألحان الغناء، وفي هذا يقول الأزهري: ((الإيقاع: ألحان الغناء، وهو أن يُوقَّع الألحان ويبينها))^(٥).

ويقول الخوارزمي: ((الإيقاع هو النقلة عن النغم في أزمنة محدودة المقادير))^(٦).

وجاء في المخصص لابن سيده أن ((الإيقاع حركات متساوية الأدوار، لها عودات متوالية))^(٧).

(١) ينظر: الإيقاع الموسيقي في الشعر الثوري (مفدي زكريا أنموذجاً) أحمد بزبو، رسالة دكتوراه، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة الحاج

لخضر - باتنة إن، الجزائر، ٢٠١٦/٢٠١٧م، ص (٩).

(٢) نظرية الأدب، رنية وليك وأوسن وآرن، تعريب د. عادل سلامة، دار المريح للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص (٢٢٠).

(٣) نظرية إيقاع الشعر العربي، محمد العياشي، المطبعة العصرية، تونس، ١٩٨٦م، ص (٤١).

(٤) الثقافة البصرية وأثرها في الشعر العربي المعاصر، ص (٦).

(٥) تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهري، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط (١)، ١٣٩٦هـ - ١٩٧٦م (٢٦/٣).

(٦) مفاتيح العلوم، محمد بن أحمد بن يوسف البلخي الخوارزمي، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط = ص (٢٦٦).

(٧) المخصص، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط (١)، ١٤١٧هـ -

١٩٩٦م (٩/٤).

ويقول السيوطي: ((الإيقاعات نقرات يقع بينها أزمنة محدودة، تشتمل على أدوار متساوية الكمية على أوضاع مخصوصة يدرك تساوي تلك الأدوار والأزمنة بالطباع المستقيمة))^(١). ومن هذا يتضح أن الإيقاع لغة هو نتاج صوتي يتولد من اللحن والغناء، في شكل دفعات يفصل بينها زمن محدد، وتشتمل على أدوار متساوية الكمية على أوضاع مخصوصة يتحسسها السامع ويتأثر بها. ومعنى هذا: أن عماد الإيقاع هو تكرار الأصوات، وترديدها على نسق معين يمنحها قدرة على التأثير في السامع أو المتلقي؛ فيستجيب لها، ويتفاعل معها. ولم تخرج التعريفات الاصطلاحية التي وردت عن القدماء في بيان ماهية الإيقاع عن هذه الدلالة اللغوية، حيث عرّفه الفارابي بأنه ((النقطة على النغم في أزمنة محدودة المقادير والنسب))^(٢). ويتسع هذا المفهوم للإيقاع الشعري كما يتسع للإيقاع اللحني، ومن ثم جاء ابن سينا ليفرق بين هذين النوعين من الإيقاع، فقال: ((الإيقاع - من حيث هو إيقاع - هو تقدير ما لزمان النقرات: فإن اتفق أن كانت النقرات منعمة، كان الإيقاع لحنيًا. وإن كانت النقرات محدثة للحروف المنتظم منها كلام، كان الإيقاع شعريًا، وهو بنفسه إيقاع مطلقًا))^(٣). وعلى نخج ابن سينا جرى العروضيون، فكان الإيقاع عندهم هو تقسيم الزمان بالحروف المسموعة، وفي هذا يقول ابن فارس: ((أهل العروض مجمعون على أنه لا فرق بين صناعة العروض وصناعة الإيقاع. إلا أن صناعة الإيقاع تقسم الزمان بالنغم، وصناعة العروض تُقسم الزمان بالحروف المسموعة))^(٤).

(١) معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أ. د محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط (١)، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م، ص (١٦٨).

(٢) الموسيقى الكبير، الفيلسوف أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان الفارابي، تحقيق وشرح: غطاس عبد الملك خشبة، مراجعة وتصدير: د. محمود أحمد الحفني، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧م، ص (٤٣٦)، وينظر: البنية الإيقاعية في شعر أبي تمام، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط (١)، ٢٠١١م، ص (١٨)، والبنية الإيقاعية في أبيات ابن حمد يس الصقلي، سعاد قواجيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - الجزائر، ١٤٣٦/١٤٣٧هـ - ٢٠١٥/٢٠١٦م، ص (١٣).

(٣) الشفاء - الرياضيات، جوامع علم الموسيقى، ابن سينا، تحقيق: زكريا يوسف، تصدير ومراجعة: أحمد فؤاد الأهواني، ومحمود أحمد الحفني، نشر وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للثقافة، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٥٦م، ص (٨١).

(٤) الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبي الحسين، محمد علي بيضون، ط (١)، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م، ص (٢١٢).

ويظهر من هذا أن مصطلح الإيقاع في رحلة تطوُّر مفهومه غداً مرادفًا للوزن العروضي فيما يتعلَّق بالإيقاع الشعري. بيد أنه مع استمرار مصطلح الإيقاع في تطوُّره، لم يعد الإيقاع الشعري مقصورًا على الأوزان العروضية القائمة على فكرة تكرار الأصوات والترديد الدوري لها، تلك التي تُمثِّل جوهر الإيقاع - كما كشفت عنه المعطيات المعجمية السابقة، وكما ساد في النظريات التقليدية للإيقاع، وإنما ظهرت نظريات أكثر شمولًا، يتَّسع فيها الإيقاع للوزن وغيره من أنساق الحركة، ولا تُقصر هذه النظريات الإيقاع على الشعر، بل تجعل للنثر إيقاعه، كما أن للشعر إيقاعه، وفي هذا يقول رنيه وليك وأوستن وآرن: ((يكفي لغرضنا أن نميز بين النظريات التي تستوجب الترداد الدوري (periodicity) كمتطلب ضروري للإيقاع، والنظريات الأكثر شمولًا في فهمها للإيقاع، والتي قد تدخل فيه أنساق الحركة التي لا تتكرَّر. والرأي الأول: يقطع بالتوحيد بين الإيقاع والوزن، ومن ثمَّ فإنه يرفض فكرة (إيقاع النثر) كنوع من التناقض أو المجاز.

أما الرأي الآخر الأكثر شمولًا، فقد لقي تدعيمًا قويًا ببحوث سيفرز (Sievers) حول الإيقاعات الفردية للكلام^(١).

وفي ظلِّ هذه النظريات الأكثر شمولًا للإيقاع غداً الإيقاع عنصرًا أساسيًا في جميع الفنون^(٢)، ويشمل الحركة اللفظية في الأدب، والحركة الصوتية في الموسيقى، والحركة البدنية في الرقص^(٣). والذي يهْمُ البحث هنا هو الإيقاع الناتج عن الحركة اللفظية في الشعر، وهو لا يمكن حصره في وزن القصيدة؛ بدليل أن كلَّ قارئٍ للشعر يعلم ((أن لكلِّ قصيدة وقعًا على قارئها يختلف عمَّا سواها من قصائد، وحتى وإن تماثل الوزن العروضي، ولو كان الوزن مصدر الإيقاع لتساوت القصائد التي على بحر الخفيف - مثلًا - في إيقاعها، وهذا افتراض غير وارد^(٤).

إذن لا ينحصر الإيقاع في الوزن العروضي، وإنما يحدث الإيقاع لمسببات أخرى غير الوزن، وقد تخفى هذه المسببات على القارئ، لكنه دائمًا يشعر بأثرها عليه^(٥)، ولهذا يُعَدُّ سعد مصلوح الإيقاع تصوُّرًا ذهنيًا من عمل المتلقي، وليس مجرد

(١) نظرية الأدب، ص (٢٢٠، ٢٢١).

(٢) مدخل إلى علم الأسلوب، شكري محمد عياد، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط (١)، ١٩٨٢م، ص (٥٣).

(٣) نظرية إيقاع الشعر العربي، ص (٤٠).

(٤) الخطيئة والتكفير من النبوة إلى التشريحية قراءة نقدية لنموذج معاصر، عبد الله محمد الغدامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط (٤)،

١٩٩٨م، ص (٣١٤).

(٥) المرجع السابق.

استجابة ميكانيكية للمثير الحسي الذي يصنعه الملقى^(١)؛ ومن ثم فإن فهم الإيقاع والإحساس به غير مقصور على الأذن وحدها؛ ((وإنما يفهمها- قبل الأذن والحواس- الوعي الحاضر والغائب.... إن الإيقاع ليس مجرد تكرار لأصوات وأوزان تكراراً يتناوب تناوباً معيناً.. وليس عدداً من المقاطع.. وليس قوافي تتكرر بعد مسافة صوتية معينة، لتشكل قراراً؛ هذه كلها عناصر إيقاعية، ولكنها جزء من كلاً واسع ملون متنوع))^(٢).

ويخلص البحث من ذلك إلى أن للإيقاع عناصر متعددة، تمثل سياقات جزئية داخل النص، هذه السياقات الجزئية تلتم داخل النص في سياق كلي جامع.

ووفقاً لهذه الرؤية يكون الإيقاع الشعري هو انتظام النص الشعري بأجزائه كافة، في سياق كلي جامع. وهذه السياقات الجزئية التي يتألف منها النظام الكلي الممثل لإيقاع النص الشعري، بعضها ظاهر في الوزن والقافية، وغيرهما من عناصر الموسيقى الخارجية الظاهرة في النص، وبعضها خفي يعي به المتلقي من خلال العلاقات النصية المختلفة^(٣).

وهذه العناصر الظاهرة والخفية - أو الخارجية والداخلية - للإيقاع تعمل متماسكة، تتعلق أجزاؤها بعضها ببعض، ويتعلق البعض بالكل^(٤)؛ وبهذا يكون الإيقاع الشعري جسداً واحداً، أو بنية واحدة من العلاقات الأساسية، وتكون أي ظاهرة إيقاعية محكومة بطبيعة هذه العلاقات، وفاعلة فيها في الوقت نفسه^(٥).

وهذا التماسك والتفاعل بين عناصر الإيقاع هو الذي يُحقق للإيقاع سمته وطبيعته؛ ويساعده على أداء دوره في النص؛ إذ لا يؤدي الإيقاع دوره في النص إلا بوصفه الكلي، أي: بوصفه نظاماً عاماً في النص، هذا النظام العام تقبل بنيته التجزئة في شكلها، ولكنها ترفضه في كليتها؛ بدليل أن المتلقي يتأثر بالإيقاع جملة، وليس بالوحدات المجزأة.

(١) دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة، د. سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، ط (١)، ١٩٦٩م، ص (١٣٧).

(٢) حركة الإبداع دراسات في الأدب العربي الحديث، د. خالدة سعيد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط (٣)، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م، ص (١٠٧).

(٣) القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، حساسية الانبثاق الشعرية الأولى جبل الرواد والستينات، د. محمد صابر عبيد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١م، ص (١٧).

(٤) الإيقاع في شعر الأعشى، بسمة نهي الشاوش، مركز النشر الجامعي، تونس، ٢٠٠٣م، ص (١٨).

(٥) جدلية الخفاء والتجلي دراسات بنوية في الشعر، كمال أبو ديب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط (٣)، فبراير، ١٩٨٤م، ص (١٠١، ١٠٢).

إذن فالإيقاع كلي لا يقبل التجزئة إلا في جانبه الشكلي الذي يُصار إليه من أجل تيسير الدرس والبحث للعناصر الإيقاعية؛ والبحث هنا في دراسته لتجليات البنية الإيقاعية في لامية الضمدي سيقسم هذه العناصر الإيقاعية قسمين أساسيين:

القسم الأول: البنية الإيقاعية الخارجية.

القسم الثاني: البنية الإيقاعية الداخلية.

أولاً: البنية الإيقاعية الخارجية:

تتجلى البنية الإيقاعية الخارجية للشعر بوجه عام في الحركة الصوتية الناشئة عن نسق معين بين العناصر الصوتية في النص الشعري، وينجم عن هذه الحركة الصوتية الإيقاع العام المميز للقصيدة، والذي من خلاله تترابط ألفاظها وتتألف؛ ومن ثم يُشكّل هذا الإيقاع نوعاً من التألف الكلي بين أجزاء النص الشعري وعناصره^(١)، ويصير بمثابة الإطار لهذا النص؛ ولذا يسمّى الإيقاع الخارجي بموسيقى الإطار^(٢)، أو إيقاع الإطار^(٣).

كما يسمّى الإيقاع الخارجي - أيضاً - بالموسيقى الخارجية، أو موسيقى العروض^(٤)؛ لأن الوزن والقافية هما الدعمان الأساسيتان اللتان يقوم عليهما هذا الإيقاع^(٥).

ولهذا يُعرّف الإيقاع الخارجي بأنه ((الموسيقى المتأنية من نظام الوزن العروضي والقوافي، الذي يشكل قواعد أصليّة عامة، يخضع لها جميع الشعراء في نظم قصائدهم))^(٦).

ولهذا النوع من الإيقاع أهمية كبيرة في الدراسات الأدبية والنقدية، لا سيّما المتعلقة بالقصائد العموديّة التي كان الإيقاع الخارجي ممثلاً في الوزن وما يتفرع عنه من زحافات، وعلل، وتصريح... إلخ، وكذلك القافية وما يتفرع عنها من روي، ووصل، وردف... إلخ - كان هذا الإيقاع الخارجي هو حجر الأساس لشعرية القصيدة العموديّة؛ ولذلك كانت التعاريف

(١) البنية الإيقاعية للمقاطع اللغوية في الشعر الجزائري الحديث خديجة بن شهدة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران أحمد بن بلة، الجزائر، ٢٠١٧/٢٠١٨م، ص (١٧).

(٢) عناصر الإيقاع ودلالاتها في قصيدة الانتفاضة لسميح القاسم، بهنام باقري، وعلي سليمي، مجلة إضاءات نقدية، السنة السادسة، العدد (٢٣)، أيلول، ٢٠١٦م، ص (٨٠).

(٣) أهمية دراسة الإيقاع في مقارنة النصوص الشعرية، رشيد بن قسمة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص (٣).

(٤) الفن ومذاهبه في الشعر العربي، شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط (١٢)، ص (٧٨).

(٥) بناء القصيدة في النقد العربي القديم (في ضوء النقد الحديث)، د. يوسف حسين بكار، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص (١٥٨).

(٦) بدر شاكر السياب دراسة أسلوبية لشعره، د. إيمان محمد أمين الكيلاني، دار وائل، الأردن، ط (١)، ٢٠٠٨م، ص (١٢٦).

العريّة القديمة للشعر تنطلق من هذا النوع من الإيقاع، وترتكز عليه، ومن ذلك - مثلاً - تعريف الشعر بأنه ((كلام موزون مقفى يدلّ على معنى))^(١)؛ وهذا يعني: أن عناصر الشعرية في القصيد تتمثل في أربعة أشياء، هي:

- اللفظ.
- المعنى.
- الوزن.
- القافية.

والإيقاع الخارجي شامل للوزن والقافية، فهو إذن شطر الشعرية، واللفظ والمعنى شطرها الآخر. وهذا كله يؤكد أهمية تسليط الضوء على الإيقاع الخارجي وتحليلاته في قصيدة الضمدي، بوصفها قصيدة عمودية، أنتجت في ظلّ هذا النسق الثقافي المعلي شأن الإيقاع الخارجي، والمتحيز للوزن والقافية. فضلاً عن ذلك، فإن الإيقاع الخارجي يجعل الصورة الموسيقية للنص الشعري أكثر اكتمالاً وتنظيماً من الناحية التشكيلية الخارجية، كما أنه يجعل الشعر أقوى في النفس، وأكثر التصاقاً بالذاكرة، وأخفّ على اللسان^(٢).

وفي هذا يقول ابن رشيق القيرواني، عن هذا النسق الثقافي المحتضن لشعرية الإيقاع الخارجي: ((كلام العرب نوعان: منظوم، ومنثور، ولكلّ منهما ثلاث طبقات: جيدة، ومتوسطة، وردية، فإذا اتفق الطبقتان في القدر، وتساوتا في القيمة، ولم يكن لإحدهما فضل على الأخرى، كان الحكم للشعر ظاهراً في التسمية؛ لأن كلّ منظوم أحسن من كلّ منثور من جنسه في معترف العادة، ألا ترى أن الدر، وهو أخو اللفظ ونسيبه، وإليه يقاس، وبه يشبه إذا كان منثوراً لم يؤمن عليه، ولم ينتفع به في الباب الذي له كسب، ومن أجله انتخب؛ وإن كان أعلى قدرًا وأعلى ثمنًا، فإذا نظم كان أصون له من الابتذال، وأظهر لحسنه مع كثرة الاستعمال، وكذلك اللفظ إذا كان منثوراً تبدّد في الأسماع، وتدرج عن الطباع، ولم تستقرّ منه إلا المفرطة في اللفظ، وإن كانت أجمل، والواحدة من الألف، وعسى ألا تكون أفضله، فإن كانت هي البيتة المعروفة، والفريدة الموصوفة؛ فكم في سقط الشعر من أمثالها ونظرائها لا يعبأ به، ولا ينظر إليه، فإذا أخذه سلك الوزن، وعقد

(١) سر الفصاحة، عبد الله بن محمد بن سعيد ابن سنان الخفاجي، دار الكتب العلمية، (د.ط)، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص (٢٨٦).

(٢) البنية الإيقاعية في بانيات ابن حمد يس الصقلي، سعاد قواجيل، ص (٢٤)، علم الأصوات اللغوية، عزوز أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر، ص (٢٥)، وشعرية الإنشاد عند محمود درويش، وفوزية عباس شتي، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة حسنية بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ٢٠٠٨م/٢٠٠٩م، ص (٨٢).

القافية؛ تألفت أشناته، وازدوجت فرائده وبناته، واتخذ اللابس جمالاً، والمدخر مالاً فصار قرطة الآذان، وقلائد الأعناق، وأمانى النفوس، وأكاليل الرؤوس، يقلب بالألسن، ويخبأ في القلوب، مصوناً باللب، ممنوعاً من السرقة والغصب^(١). ويستطرد ابن رشيق في بيان فضل الشعر على النثر، مُعلِّلاً هذه الأفضلية بميزة الوزن والقافية اللذين يسمو بهما الشعر على النثر، فتحفظه الأذهان، ويعلق بالقلوب، فيقول: ((وقد اجتمع الناس على أن المنشور في كلامهم أكثر، وأقل جيداً محفوظاً، وأن الشعر أقل، وأكثر جيداً محفوظاً؛ لأن في أدناه من زينة الوزن والقافية ما يقارب به جيد المنشور. وكان الكلام كله منشوراً، فاحتاجت العرب إلى الغناء بمكارم أخلاقها، وطيب أعراقها، وذكر أيامها الصالحة، وأوطانها النازحة، وفرسانها الأماجد، وسمحاتها الأجواد؛ لتنهز أنفسها إلى الكرم، وتدلل أبناءها على حسن الشيم، فتوهوا أعاريض جعلوها موازين الكلام، فلما تم لهم وزنه سموه شعراً؛ لأنهم شعروا به، أي: فطنوا. وقيل: ما تكلمت به العرب من جيد المنشور أكثر مما تكلمت به من جيد الموزون؛ فلم يحفظ من المنشور عُشره، ولا ضاع من الموزون عُشره^(٢))).

وبهذا أعربت الذائقة النقدية التراثية عن فضل الشعر، وعلو قدره على النثر، وأرجعت هذا العلو، وذلك الفضل، إلى ما للشعر من إيقاع خارجي يتمثل في الوزن والقافية، وهو ما يؤثر السؤال التالي: ما الدور الذي أداه عنصر الإيقاع الخارجي (الوزن والقافية) في إثراء قصيدة الضمدي في الاستسقاء.

أ - الوزن:

يؤدّي الوزن العروضي بما له من سلطة إيقاعية بارزة في مجال التنظيم والتوزيع الإيقاعي؛ دوراً مهماً في تشكيل البنية الإيقاعية في النص الشعري، وهو ما دفع جلّ النقاد القدماء، وكثيراً من المحدثين، إلى القول بأن الوزن هو الذي يميّز الشعر من النثر^(٣).

(١) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجليل، ط (٥)، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م (١٩/١، ٢٠).

(٢) العمدة في محاسن الشعر وآدابه (٢٠/١).

(٣) نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، مصر، ط (٣)، ص (١٧)، ونظرية النص المتجدد، عز الدين الأمين، القاهرة، ط (١)، ١٩٦٤م، ص (١٨)، والبنية الإيقاعية في بآيات ابن حمد يسن الصقلي، ص (٢٥).

ويمكن تفسير هذه السلطة الإيقاعية للوزن العروضي، بأنه هو السبب الكامن وراء كثير من الظواهر الإيقاعية؛ كالتوازي، والتجانس، والحذف والذكر، والتقديم والتأخير، والتنوع الصوتي والصرفي والنحوي الذي يعدُّ من أهمّ مصادر تشكيل الإيقاع الشعري بصفة عامة، والوزن العروضي بصفة خاصة^(١).

أضف إلى هذا أن الوزن — كما يقول ابن رشيق القيرواني: ((مشمتم على القافية، وجالب لها ضرورة))^(٢)، ومن ثمَّ عدَّ ابن رشيق الوزن أعظم أركان حدِّ الشعر^(٣).

ويمثّل الوزن الهيكل الأساسي للبناء الموسيقي^(٤)، والإيقاع في النص الشعري، ومن ثمَّ يشبهه بعض الباحثين: ((بالمهيكل العظمي للإنسان؛ لأنه يحدّد أبرز معالمه، كالطول، والعرض، والارتفاع، والحجم، وغيرها))^(٥).

ويُضفي الوزن على الشعر جماليّة تزيد من حسنه؛ فتطرب له الأفهام، وتقبل عليه النفوس، وفي هذا يقول ابن طباطبا العلوي: ((للشعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه، وما يرد عليه من حسن تركيبه، واعتدال أجزائه، فإذا اجتمع للفهم مع صحة وزن الشعر، صحة وزن المعنى، وعذوبة اللفظ، فصفا مسموعه ومعقوله من الكدر، تمَّ قبوله له، واشتماله عليه، وإن نقص جزء من أجزائه التي يكمل بها، وهي اعتدال الوزن، وصواب المعنى، وحسن الألفاظ — كان إنكار الفهم إيّاه على قدر نقصان أجزائه))^(٦).

ونظرًا لهذه الأهمية للوزن في البنية الإيقاعية للنص الشعري؛ ذهب محمد الهادي الطرابلسي إلى أن مصطلح الوزن قد ناب عن مصطلح الإيقاع في الدلالة على موسيقى الشعر في علم العروض؛ وذلك انطلاقًا من أن الإيقاع الشعري ظاهرة صوتيّة في جوهرها، والوزن أحد عناوانها^(٧).

(١) البنية الإيقاعية في لامية المتنبي، د. عاطف عبد الله أبو حمادة، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد (٢٣)، العدد (٢)، ٢٠١١-٢٠١٠.

يونيو ٢٠١٥م، ص (١٣، ١٤).

(٢) العمدة في محاسن الشعر وآدابه (١٣٤/١).

(٣) المرجع السابق.

(٤) البنية الإيقاعية في بائيات ابن حمد يس الصقلي، ص (٢٥).

(٥) الإيقاع الصوتي في لامية العرب، للشنفرى، دراسة أسلوبيّة إحصائيّة، د. محمود حسين عبيد الله العازمة، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الأول، العدد (٢)، رجب ١٤٣٥هـ - أيار ٢٠١٤م، ص (٤٩٧).

(٦) عيار الشعر، محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم طباطبا، الحسيني العلوي، تحقيق: عبد العزيز بن ناصر المنع، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص (٢١).

(٧) في مفهوم الإيقاع، محمد الهادي الطرابلسي، حويلات الجامعة التونسية، عدد (٣٢)، ١٩٩١م، ص (١٤).

والنظريات التي تستوجب الترداد الدوري كمتطلب ضروري للإيقاع، تقطع بالتوحيد بين الإيقاع والوزن^(١). ويخلص البحث من ذلك إلى أن الوزن يعدُّ في مقدِّمة العناصر الإيقاعيَّة، ومن أهم هذه العناصر؛ نظرًا لما له من دور بارز في ضبط النغم؛ نتيجة لتكرار وحداته الموسيقيَّة التي يُطلق عليها مصطلح (التفعيلات). وهذا ما يظهر في قصيدة الضمدي؛ حيث يبرز فيها النغم من خلال تكرار وحدتين موسيقيتين (تفعيلتين) مختلفتين في مداهما الزمني (طولهما) على النحو الآتي:

إِنْ مَسَّنَا الضُّرُّ أَوْ ضَاقَتْ بِنَا الْحِيلُ				فَلَنْ يَخِيبَ لَنَا فِي رَبِّنَا أَمَلُ			
إِنْ مَسَّنَا الضُّرُّ أَوْ	ضَاقَتْ بِنَا ل	حِيلُ	فَلَنْ يَخِيبَ	بَ لَنَا	فِي رَبِّنَا	أَمَلُ	
٥//٥/٥/	٥//٥/	٥//	٥//٥//	٥//	٥//٥/٥/	٥///	
مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	فَعِلُنْ	

وَأَنْ أُنَاحَتْ بِنَا الْبَلَوُ فَإِنَّ لَنَا				رَبَّنَا يُحَوِّلُهَا عَنَّا فَتَنْتَقِلْ			
وَأَنْ أُنَاحَتْ	حَتْ بِنَا	بَلَوُ فَإِنَّ	ن لَنَا	رَبَّنَا يُحَوِّلُهَا	عَنَّا فَتَنْتَقِلْ	تَقِلُّو	
٥//٥//	٥//٥/	٥//٥/٥/	٥//	٥//٥/٥/	٥//	٥//٥/٥/	٥///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ

(١) نظريَّة الأدب، ص (٢٢٠).

إِلَيْهِ تَرْفَعُ شَكُونَا وَنَبْتَهِلُ				اللَّهُ فِي كُلِّ خَطْبٍ حَسْبُنَا وَكَفَى			
تَهْلُو	وَانَا وَنَبْ	فَعْ شَكْ	إِلَيْهِ نَر	وَكَفَى	بِن حَسْبُنَا	كُلَالِ خَطْ	أَلَاهُ فِي
ه///	ه//ه/ه/	ه///	ه//ه//	ه///	ه//ه/ه/	ه//ه/	ه//ه/ه/
فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ

وَمَنْ عَلَيْهِ سَوَى الرَّحْمَنِ نَتَكِلُ				مَنْ ذَا نَلُوذُ بِهِ فِي كَشْفِ كُرْتِنَا			
تَكِلُو	رَحْمَانِ نَت	ه سَوْر	وَمَنْ عَلَيَّ	بَتْنَا	فِي كَشْفِ كُرْ	ذُ بَهِي	مَنْ ذَا نَلُو
ه///	ه//ه/ه/	ه///	ه//ه//	ه///	ه//ه/ه/	ه///	ه//ه/ه/
فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ

وَفِي حِيَاضٍ نَدَاهُ التَّهْلُ وَالْعَلْلُ !؟				وَكَيْفَ يُرْجَى سَوَى الرَّحْمَنِ مِنْ أَحَدٍ			
عَلْلُو	هُ نَهْلُ وَل	ضِ نَدَا	وَفِي حِيَا	أَحَدِنْ	رَحْمَانِ مِنْ	جَى سَوْر	وَكَيْفَ يُرْ
ه///	ه//ه/ه/	ه///	ه//ه//	ه///	ه//ه/ه/	ه//ه/	ه//ه//
فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعْلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ

فمن خلال هذا التقطيع العروضي لهذه الأبيات التي استهل بها الضمدي قصيدته في الاستسقاء؛ يتضح أن ضبط النغم في القصيدة قد اعتمد على نغمتين متفاوتتين في الطول:

النغمة الأولى: تتجلى في تفعيل سباعية الأحرف هي (مستفعن /هـ/هـ//هـ)، والتي قد تتحول في بعض المواضع إلى ستة أحرف؛ فتصير (متفعن //هـ//هـ)؛ على ما سيوضح في الحديث عن دور الزحافات والعلل في البنية الإيقاعية للقصيدة.

والنغمة الثانية: تتجلى في تفعيل خماسية الأحرف، هي (فاعن /هـ//هـ)، والتي قد تتحول في بعض المواضع إلى أربعة أحرف، فتصير (فعلن ///هـ).

وهاتان النغمتان تتناوبان تناوباً منتظماً، بدءاً بالنغمة الطويلة (مستفعن /هـ/هـ//هـ)، تليها النغمة القصيرة (فاعن /هـ//هـ)؛ وبهذا التناوب يشيع في القصيدة نغم البحر البسيط، وهو من الأنغام الفخمة الرصينة التي تصلح لمقاصد الجد^(١)؛ كهذا المقصد الذي قصد إليه الضمدي، وهو التضرع إلى الله تعالى؛ لطلب السقيا؛ لإنقاذ البلاد والعباد مما حلّ بها من الجفاف.

وهذه الصبغة الدينية التي اصطبغت بها قصيدة الضمدي في الاستسقاء، تجعل نغم البسيط هو النغم الأنسب لها؛ لأنه نغم شائع في الشعر الديني؛ نظراً لطواعيته للإنشاد؛ بما يعطيه من التموج والانسائية، وإيقاعه يعطي النفس حالة من حالات السمو والصفاء^(٢).

ولعلّ هذا يفسّر إعجاب المنشدين بهذه القصيدة، وتوجّه غير واحد منهم إلى إنشادها؛ كما فعل الشيخ رضوان آل إسماعيل، وظفر النيفات، وتركّي الهوعل، وطه الفهد، وعبد الواحد المغربي، وحسن صالح، وغيرهم من المنشدين الذين أبدعوا في إنشادها، وقد ساعدهم الإيقاع الناشئ عن نغم البسيط في تلوين هذا الإنشاد بألوان من النغم تتناسب مع صوت كلّ منشد، وإمكاناته الصوتية.

والنتيجة التي يمكن استنتاجها مما تقدّم هي أن الضمدي قد أحسن في تشكيل إيقاع هذه القصيدة، بأن اختار البحر الذي يتناسب مع غرضها، ويتلاءم مع مقصده، وهذا أمر له أهميته في النقد العربي؛ كما يتضح من قول حازم القرطاجي: ((لما كانت أغراض الشعر شتى، وكان منها ما يقصد به الجدُّ والرصانة، وما يقصد به الهزل والرشاقة، ومنها ما يقصد به البهاء والتفخيم، وما يقصد به الصغار والتحقير، وجب أن تحاكي تلك المقاصد بما يناسبها من الأوزان ويخيلها

(١) منهج البلغاء وسراج الأدباء، أبو الحسن حازم القرطاجي، تقديم وتحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس، ط (٣)، ٢٠٠٨م، ص (١٨٣).

(٢) دراسات في النص الشعري، العصر العباسي، عبده بدوي، دار الرفاعي، الرياض، ١٩٨٤م، ص (٧٢).

للفنوس. فإذا قصد الشاعر الفخر حاكي غرضه بالأوزان الفخمة الباهية الرصينة، وإذا قصد في موضع قصداً هزلئياً أو استخفافياً، وقصد تحقير شيء أو العبث به، حاكي ذلك بما يناسبه من الأوزان الطائشة القليلة البهاء، وكذلك في كل مقصد، وكان شعراء اليونان يُقَصِّرون لكل غرض وزناً يليق به، ولا يتعداه إلى غيره.

وهذا الذي ذكرته في تحليل الأغراض بالأوزان قد نبّه عليه ابن سينا في غير موضع من كتبه^(١). والضمدي هنا قد اختار الوزن الذي يليق بغرضه؛ فجاء بنغم البحر البسيط الذي يلائم أغراض الرصانة والجدّ، ويتناسب مع الموضوعات التي تحتاج إلى الجزالة والقوّة والجدّة^(٢)، ويتفق مع حالات الحزن الرفيع والانكسار المتعالي^(٣)، كهذه الحالة التي كان فيها الشاعر منكسراً وهو يتضرع، داعياً ربّه أن ينقذ الأمة مما هي فيه من الغمة، بعد أن حلّ بها الجفاف، وعمّ الجذب، الذي كاد يقضي على الأخضر واليابس، فانكسر الشاعر أمام ربّه، وهو انكسار لا عارَ فيه، بل انكسار متعالٍ متشرف؛ لأنه انكسار أمام الخالق الرازق الذي يشرف كل مخلوق بالتدلل إليه سبحانه. وقد أثّر الضمدي الإيقاع المتولّد عن نغم البسيط في القصيدة، باستخدام بعض التغيرات في تفعيلتي بحر البسيط؛ كما يتّضح مما يلي.

ب - الزحافات والعلل:

الزحاف - في اصطلاح العروضيين هو ((تغيير يلحق بثواني الأسباب)^(٤): إما بتسكين متحرك، أو حذفه، أو حذف الساكن^(٥)، ويسمى الجزء الذي يدخله الزحاف من البيت الشعري: (مزاحفاً)^(٦).

(١) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص (٢٣٩).

(٢) نظرة جديدة في موسيقى الشعر العربي، د. علي يونس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م، ص (١٠٥، ١٠٦).

(٣) دراسات في النص الشعري، ص (١٨٠).

(٤) بثواني الأسباب: أي بالجرف الثاني من السبب، والسبب في اصطلاح العروضيين ((مقطع عروضي يتألف من حرفين، إما: - متحركين، ويسمّى عندئذ: سبباً ثقيلاً، مثل: (لك //). - أولهما متحرك والثاني ساكن، ويسمّى عندئذ: سبباً خفيفاً مثل: (هل/ه). المعجم

المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر، إميل بدیع يعقوب، دار الكتب العلميّة، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ص (٢٧١).

(٥) العروض وإيقاع الشعر العربي محاولة لإنتاج معرفة علميّة، د. سيد البحراوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م، ص (٦٣، ٦٤).

(٦) القسطاس في علم العروض، جار الله الزمخشري، تحقيق د. فخر الدين قباوة، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط (٢)، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م، ص (٦٦).

والزحاف يجوز وقوعه في أي جزء من البيت، فهو يقع في حشو البيت؛ كما يقع في عروضه وضربه^(١)، وإذا وقع في جزء من البيت لا يجب أن يقع فيما بعده من الأجزاء^(٢).
أما العلة فهي تغيير يطرأ على الأعراض والأضرب فقط، ويجب إن وقع في عروض أو ضرب أن يقع فيما بعده من الأعراض والأضرب^(٣).

وقد أسفر التقطيع العروضي لقصيدة الضمدي—كما نشرها الدكتور عبد الله أبو داهش—عن عدم دخول شيء من العلل العروضية في القصيدة كلها، سوى علة واحدة هي علة القطع، وهو حذف آخر الوند المجموع^(٤)، وإسكان ما قبله^(٥)، وقد دخلت هذه العلة في البيت الخامس عشر الذي جاء تقطيعه العروضي على النحو الآتي:

ضاقَ الحِناقُ فَنَفْسِي ضَيْقَةً عَجَلَى				عنا فَأَنْفَعُ شَيْءٍ عِنْدَنَا الْعَجَلُ			
ضاقَ لِحِنا	ق فَتَفَ	سي ضَيْقَتَن	عَجَلَى	عَنَّا فَأَن	فَعُ شَي	نن عِنْدَنَل	عَجَلُو
٥//٥/٥/	٥///	٥//٥/٥/	٥/٥/	٥//٥/٥/	٥///	٥//٥/٥/	٥///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فاعل	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
سَالِمَةٌ	مُخَبَّوْنَةٌ	سَالِمَةٌ	مَقْطُوعَةٌ	سَالِمَةٌ	مُخَبَّوْنَةٌ	سَالِمَةٌ	مُخَبَّوْنٌ

(١) الضرب: اسم لآخر جزء في النصف الثاني من البيت. والعروض: اسم لآخر جزء في النصف الأول من البيت. والحشو: ما عدا العروض والضرب من أجزاء البيت. ينظر: الكافي في العروض والقوافي، الخطيب التبريزي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط (٣)، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م، ص (٢٠).

(٢) القواعد العروضية وأحكام القافية العربية، محمد بن فلاح المطيري، غراس للنشر والتوزيع، الكويت، ط (١)، ١٤٢٥هـ—٢٠٠٤م، ص (٢٨).

(٣) المرجع السابق.

(٤) الوند المجموع في علم العروض هو ما تألف من حركتين فساكن، مثل (إلى//هـ). ينظر: المعجم المفصل في علم العروض والقافية، ص (٤٥٧).

(٥) الدليل في العروض، سعيد محمود عقيل، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م، ص (١٠٩).

ويظهر من تقطيع البيت السابق، وغيره من الأبيات التي سبق تقطيعها، أن هذه القصيدة جاءت على بحر البسيط التام الذي يتكوّن البيت فيه من ثماني تفعيلات: أربع تفعيلات في صدر البيت، وأربع تفعيلات في عجز البيت^(١)، والبسيط متى جاء على هذه الصورة لا يجوز- في علم العروض- أن تأتي عروضه مقطوعة^(٢).

وعلى هذا يكون القطع في هذا البيت عدولاً عن النسق المعتاد في بحر البسيط التام، وهذا العدول جعل تفعيله العروض في هذا البيت صدئاً لصوت الشاعر المخنوق (ضاق الخناق فنفسى ضيقة) هذا الضيق الذي حلّ بالنفس جعلها حائرة، مترددة بين الخوف والرجاء، فجاء تواتر الحركة والسكون في العروض (عجلى ٥/٥) كاشفاً عن هذا التردد وتلك الحيرة.

كما أن موقع هذه العروض، وقد جاء في وسط القصيدة تقريباً، يعكس حدة الانفعال، وتساعد الحركة النفسية في تفاعلها مع الأزمة التي وصلت إلى ذروتها؛ فجعلت نفس الشاعر تتعجّل الخلاص، ولا خلاص لهم مما هم فيه إلا بالمطر، الذي يكون قوة للبقاء والتجدد والخصب.

وإذا كان العدول عن النسق الإيقاعي في هذا البيت قد حدث بتغيير التفعيلة عن أصلها (فاعلن ٥//٥) إلى (فاعل ٥/٥) المقطوعة - فإن عدولاً آخر قد وقع في القصيدة، ولكنه هذه المرة جاء بالعودة إلى الأصل (فاعلن ٥//٥) بدلاً من (فعلن ٥///) المخبونة التي جاءت عليها جميع أعاريض القصيدة، عدا الموضع السابق الذي جاءت فيه العروض مقطوعة، والموضع الآتي الذي جاءت فيه العروض صحيحة، وهو البيت الرابع والثلاثون الذي جاء تقطيعه على النحو الآتي:

وَقُلْ حَدَّ زَمَانٍ جَارَ حَتَّى عَدَا.....				يُذْنِي الرَّفِيعَ وَيَسْتَعْلِي بِهِ السَّفْلُ			
وَقُلْ حَدَّ	دَ زَمَا	نن جَارَ حَتَّ	تا عدا	يُذْنُ رَزْفِي	ع وَيْسَ	تَعْلِي بِهِ س	سَفْلُو
٥//٥//	٥///	٥//٥/٥/	٥//٥/	٥//٥/٥/	٥///	٥//٥/٥/	٥///

(١) الشافعي في العروض والقوافي، د. هاشم صالح مناع، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط (٤)، ٢٠٠٣م، ص (٨٩، ٩٠).

(٢) أهدى سبيل إلى علمي الخليل: العروض والقافية، محمود مصطفى شرح وتحقيق: سعيد محمد اللحام، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م، ص (٤٥، ٤٦).

مُتَفَعِّلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
مخبونة	مخبونة	سَالِمَةٌ	صحيحة	سَالِمَةٌ	مخبونة	سَالِمَةٌ	مخبون

ومجيء العروض في هذا البيت صحيحة (فاعلن ٥//٥)، زاد من طولها بالقياس إلى (فعلن ٥///)، وهذا الطول يوحي بطول المعاناة مع هذا الزمن الذي وصفه الشاعر بالجور، ووصل بجوره إلى الحد الذي أدنى الرفيع، واستعلى به السفلى. وما عدا هذين الموضعين جاءت أعاريض القصيدة جميعها مخبونة (فعلن ٥///)، كما يظهر في البيت الآتي^(١):

إِنْ مَسَّنَا الضُّرُّ أَوْ ضَاقَتْ بِنَا الْحِيلُ				فَلَنْ يَخِيبَ لَنَا فِي رَبِّنَا أَمَلُ			
إِنْ مَسَّنْضُ	ضُرُّ أَوْ	ضَاقَتْ بِنَا ل	حِيلُو	فَلَنْ يَخِي	بَ لَنَا	فِي رَبِّنَا	أَمَلُو
٥//٥/٥/	٥//٥/	٥//٥/٥/	٥///	٥//٥//	٥///	٥//٥/٥/	٥///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
سَالِمَةٌ	سَالِمَةٌ	سَالِمَةٌ	مخبونة	مخبونة	مخبونة	سَالِمَةٌ	مخبون

ومن هذا يظهر أن القصيدة جاءت على نمط البسيط الذي حُبِنَتْ عروضه، وضربه، والخبن هنا زحاف جار مجرى العلة^(٢)؛ لأنه لزم في كل أضرب القصيدة؛ وكذا جميع أعاريضها، سوى البيتين اللذين عدل فيهما الشاعر عن هذا النمط.

ويظهر من تقطيع أبيات القصيدة أن الخبن لم يقتصر على العروض والضرب فقط، بل دخل الحشو - أيضاً - فجاء كثير من التفعيلات في الحشو مخبونة؛ فتنحوّل (مستفعلن ٥//٥/٥/) إلى (متفعلن ٥//٥//)، وتنحوّل (فاعلن ٥//٥/) إلى (فَعِلُنْ ٥///)؛ كما يظهر في الأبيات الآتية:

عَلِمْتُ مَا عَلِمَ النَّاجُونَ وَاتَّصَلُوا	بِهِ إِلَيَّ وَلَمْ تَعْمَلْ بِمَا عَمِلُوا

(١) الخبن: هو حذف الحرف الثاني الساكن. ينظر: الدليل في العروض، ص (١٠٨).

(٢) الزحاف الجاري مجرى العلة هو الزحاف الذي يصيب العروض والضرب فيلتزم في القصيدة كلها. ينظر: المعجم المفصل في علم العروض والقافية، ص (٢٥٧).

علمت ما	علم ن	تاجون وث	تصلو	بهي إي	ي ولم	تعمل بما	عملو
ه//ه//	ه///	ه//ه//	ه///	ه//ه//	ه///	ه//ه//	ه///
مُتَفَعِّلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُتَفَعِّلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
مخبونة	مخبونة	سالمة	مخبونة	مخبونة	مخبونة	سالمة	مخبون
يا ربُّ فَاغْفِرْ ذُنُوبِي كُلَّهَا كَرَمًا				فَيَأْتِي الْيَوْمَ مِنْهَا خَائِفٌ وَجَلٌ			
يا رَبُّ فَعْ	فِرْ ذُنُو	بي كُلَّهَا	كَرَمِ	فَيَأْتِنِ ل	يَوْمَ مِنْ	ها خَائِفِ	وَجِلُو
ه//ه//ه//	ه//ه//	ه//ه//ه//	ه///	ه//ه//	ه//ه//	ه//ه//ه//	ه///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُتَفَعِّلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
سالمة	سالمة	سالمة	مخبونة	مخبونة	سالمة	سالمة	مخبون

واغفر لأهل وداي كلما اكتسبوا				وخط عنهم من الآثام ما احتملوا			
وغفر لأه	ل ودا	دي كللمك	تسبو	وخط عن	هم من ل	آثام مح	تملو
ه//ه//ه//	ه///	ه//ه//ه//	ه///	ه//ه//	ه//ه//	ه//ه//ه//	ه///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُتَفَعِّلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
سالمة	مخبونة	سالمة	مخبونة	مخبونة	سالمة	سالمة	مخبون

وَأَعْمُ بِفَضْلِكَ كُلِّ الْمُؤْمِنِينَ وَتُبْ				وَعَلَيْهِمْ وَتَقَبَّلْ كُلَّ مَا فَعَلُوا			
وَعْمُ بِفَضْ	لِكَ كُلِّ	لِلْمُؤْمِنِي	نَ وَتُبْ	عَلَيْهِمُو	وَتَقَبْ	بَلْ كُلُّمَا	فَعَلُوا
٥//٥/٥/	٥///	٥//٥/٥/	٥///	٥//٥//	٥///	٥//٥/٥/	٥///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
سَالِمَةٌ	مُحِبَّةٌ	سَالِمَةٌ	مُحِبَّةٌ	مُحِبَّةٌ	مُحِبَّةٌ	سَالِمَةٌ	مُحِبَّةٌ

وَصَلِّ رَبِّ عَلَى الْمُخْتَارِ مِنْ مُصَرِّ				مُحَمَّدٍ خَيْرِ مَنْ يَخْفَى وَيَنْتَعِلُ			
وَصَلِّ رَبِّ	بِ غَلِّ	مُخْتَارِ مِنْ	مُصَرِّنْ	مُحَمَّدِنْ	خَيْرِ مَنْ	يَخْفَى وَيَنْ	تَعِلُو
٥//٥//	٥///	٥//٥/٥/	٥///	٥//٥//	٥//٥/	٥//٥/٥/	٥///
مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
مُحِبَّةٌ	مُحِبَّةٌ	سَالِمَةٌ	مُحِبَّةٌ	مُحِبَّةٌ	سَالِمَةٌ	سَالِمَةٌ	مُحِبَّةٌ

وَأَلِهِ الْغُرِّ وَالْأَصْحَابِ عَنْ طَرَفِ				فَإِنَّهُمْ غُرُّ الْإِسْلَامِ وَالْحَجَلُ			
وَأَلِهِ لَ	غُرُّ وَلَ	أَصْحَابِ عَنْ	طَرَفِنْ	فَإِنَّهُمْ	غُرُّ لَ	إِسْلَامَ وَلَ	حَجَلُو
٥//٥//	٥//٥/	٥//٥/٥/	٥///	٥//٥//	٥///	٥//٥/٥/	٥///

مُتَفَعِّلُنْ	فَاعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ	مُتَفَعِّلُنْ	فَعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	فَعِلُنْ
مخبونة	سَالِمَة	مُتَفَعِّلُنْ	مُتَفَعِّلُنْ	مخبونة	مُتَفَعِّلُنْ	مُتَفَعِّلُنْ	مخبونة

ويظهر من هذه الأبيات شيوع الخبن في تفعيلات القصيدة؛ بحيث تكاد التفعيلات المخبونة التي جاءت على (متفعّلن // //)، و(فعلن // //) تتساوى مع التفعيلات السالمة من الزحافات والعلل التي جاءت على (مستفعّلن // //)، أو (فاعلن // //)، وإحصاء التفعيلات في القصيدة كلها يؤكد ذلك.

فقد اشتملت القصيدة على ثلاثمائة وثمان وستين تفعيلة، جاءت منها مائة وخمس وثمانون تفعيلة سالمة، بنسبة ٥٠,٢٧٪، وجاءت مائة وإحدى وثمانون تفعيلة مخبونة، بنسبة ٤٩,١٨٪، والنسبتان متقاربتان جداً؛ بما يؤكّد قيمة الخبن في تشكيل إيقاع القصيدة.

وكان شيوع الخبن في التفعيلة (فاعلن // //) التي تحوّلت إلى (فعلن // //) أكثر من الخبن في التفعيلة (مستفعّلن // //) التي تحوّلت إلى (متفعّلن // //)، إذ تكرّرت (فعلن // //) في القصيدة مائة وثلاثين مرة، بنسبة ٧١,٨٪ من إجمالي التفعيلات المخبونة في القصيدة وبنسبة ٣٥,٣٣٪ من إجمالي عدد تفعيلات القصيدة كلها، وتكرّرت التفعيلة (متفعّلن // //) إحدى وخمسين مرة، بنسبة ٢٨,٢٪ من إجمالي التفعيلات المخبونة في القصيدة، وبنسبة ١٣,٨٦٪ من إجمالي عدد تفعيلات القصيدة جميعها.

ومن هذا الإحصاء يتّضح أن الشاعر قد عمد إلى استثمار زحاف الخبن في إثراء إيقاع القصيدة بوصفه زحافاً جارياً مجرى العلة في عروض القصيدة وضربها، وبوصفه زحافاً غير لازم في حشو القصيدة؛ وهو ما يؤشّر إلى أن الضمدي في هذه القصيدة يصدر عن خبرة وتجربة، وبصيرة شعريّة تدرك مواضع الإيقاع من المعنى؛ ومن ثمّ تجد في الإفادة من الزحافات المتكرّرة في القصيدة خلخلة رتابة الإيقاع.

وفي هذا يقول الدكتور عز الدين إسماعيل: ((تحاشياً لرتابة الإيقاع الصارخ الذي يضيفه الوزن العروضي على موسيقى القصيدة— حاول الشعراء قديماً وحديثاً أن يدخلوا من التعديلات على الوزن، ما يكسر من حدة وقعه في الأذن؛ بما يُتيح للشاعر أن ينقل صورة موسيقية أقرب ما تكون إلى أحاسيسه، منها إلى النظام العروضي المفروض، وقد ظهر ذلك منذ وقت مبكر قبل أن يعرف الشعراء العروض في صورته المقننة. يدل على ذلك ظهور ما يسميه العروضيون بالزحافات

والعلل؛ ففي الشعر القديم نفسه ظهرت مثل هذه الزخافات والعلل، ولم يكن لها من مبرر إلا أن يوفق الشاعر بين حركة نفسه والإطار الخارجي^(١).

فالشاعر يعمد إلى الزخافات والعلل؛ ليوحد في القصيدة تنوعات موسيقية تخفف من سطوة النغمات ذاتها التي تتردد في إطار الوزن الواحد من أول القصيدة إلى آخرها^(٢)، وهذا ما حدث عندما تداخلت التفعيلات المخبونة مع التفعيلات السالمة في قصيدة الضمدي فأثرت إيقاع النص بتنوعات موسيقية، خففت من سطوة نغمي (مستعلن)، و(فاعلن)، لو أنهما تكررتا في إطار وزن البسيط من أول القصيدة إلى آخرها.

فجمالية الإيقاع الشعري إذن ليست وليدة المحافظة على الوزن النموذجي، بتفعيلاته السالمة من التغيير - سواء أكان زحافاً أم علة - وإنما تنأى من حسن الانتقاء للتفعيلات والتأليف بينها؛ لإحداث الأثر الإيقاعي المنشود؛ ولذلك فتح الخليل بن أحمد أبواب الزحاف في العروض؛ ليعدل الشعراء في إيقاعات الأوزان القديمة ونغماتها؛ وكأن هذه الزخافات كما يقول الدكتور شوقي ضيف: ((خروق في الرقم الموسيقية، وضعها الخليل؛ لينفذ منها الشعراء إلى التعديل في الأوزان التي كان يتطلبها الغناء))^(٣).

فأوزان البحور إذن ليست قوالب هندسية جامدة لا يحق للشاعر الخروج عليها أو التعديل فيها، بل له أن يعدل في هذه القوالب ((بما يُتيح له استخدام اللفظ الذي يُوفر للقصيدة عنصر الإيقاع))^(٤).

وإذا أجاد الشاعر توظيف هذه التعديلات كانت التفعيلة المعدلة - التي دخلها التغيير بالزحاف أو العلة - أطيب من التفعيلة الأصلية التي لم تغير؛ ((لأن في تعدد الزخافات تنوعاً في الموجات الصوتية التي يتلقاها المستمع... والتفعيلة الأصلية، مع الأخرى المزاخفة، مع حسن انتقاء الحروف والكلمات، تُحدث في نفس المستمع شعوراً جمالياً بروعة الشعر، دون أن يشعر بالاختلاف بين الزحاف، والتفعيلة الأصلية))^(٥).

وكما أفاد الضمدي من تشكيلات الوزن العروضي في إثراء إيقاع القصيدة، أفاد أيضاً من تشكيلات القافية على النحو الآتي:

ج - القافية:

(١) التفسير النفسي للآدب، د. عز الدين إسماعيل، مكتبة غريب، القاهرة، ط (٤)، ص (٧١-٧٢).

(٢) بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث، ص (١٧٢).

(٣) الفن ومذاهبه في الشعر العربي، شوقي ضيف، ص (٧٤).

(٤) بناء القصيدة في النقد العربي القديم، ص (١٧٣).

(٥) القواعد العروضية وأحكام القافية العربية، ص (٣٠).

القافية عنصر أساس من عناصر البنية الإيقاعية في القصيدة العمودية - كما هو الحال في قصيدة الضمدي - وقد جعلها ابن رشيق شريكة الوزن في الاختصاص بالشعر، فلا يسمّى الشعر شعراً - في رأيه ورأي من جرى على منواله من النقاد والبلغاء العرب، حتى يكون له وزن وقافية^(١).

وهذا يؤكد عناية الذوق العربي بعنصر القافية في البنية الإيقاعية للقصيدة؛ ومن أجل ذلك صار ما يبيده الشاعر من اقتدار على القافية، وبراعة في التصرف في قيودها ((من الأمور التي تمنحه مكانه الذي يعرفه له النقاد بين زملائه من الشعراء))^(٢).

والقافية اسم لعدد من الحروف ينتهي بها البيت الشعري، عددها الخليل بن أحمد بأنها ((من آخر حرف في البيت إلى أول ساكن يليه مع ما قبله))^(٣).

وعلى هذا تكون القوافي في أبيات قصيدة الضمدي على النحو الآتي:

البيت	القافية	البيت	القافية	البيت	القافية	البيت	القافية	البيت	القافية
	إملائيًا	عروضيًا		إملائيًا	عروضيًا		إملائيًا	عروضيًا	
١. نأ أنل	نأ أنلو	٢. تَنَقَّلْ	تَنَقَّلُو	٣. نُبْهَلْ	نُبْهَلُو	٤. تَكَلْ	تَكَلُو	عروضيًا	عروضيًا
٥. والعَلْلْ	والعَلُّو	٦. ثَ الجَلْلْ	ثَ لَجَلُّو	٧. ما سألوا	ما سألُو	٨. لا مَلْلْ	لا مَلُّو		
٩. هـ السُّبْلْ	هـ سبُّلُو	١٠. والوَحْلْ	ولوَحُّو	١١. مُثْصِلْ	مُثْصِلُو	١٢. هـ بَدَلْ	هُو بَدَلُو		
١٣. ما أنلوا	ما أنلو	١٤. هـ قَبْلْ	هـي قَبَلُو	١٥. نا العَجْلْ	نلعَجَلُو	١٦. والحَلْلْ	ولحَلُّو		
١٧. مَن يَصِلْ	مَن يَصَلُو	١٨. هـ السُّبْلْ	هـ سبُّلُو	١٩. تَنَهَمْلْ	تَنَهَمَلُو	٢٠. تَشْتَعْلْ	تَشْتَعَلُو		
٢١. والجَمَلْ	ولجَمَلُو	٢٢. مُثْمَلْ	مُثْمَلُو	٢٣. مُرْتَحَلْ	مُرْتَحَلُو	٢٤. دِ اشْتَمَلُو	دِ شَتَمَلُو		

(١) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ص (١٥١).

(٢) القافية في العروض والأدب، د. حسين نصار: مكتبة الثقافة الدينية، بورسعيد، مصر، ط (١)، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م، ص (١٢٣).

(٣) المعجم المفصل في علم العروض والقافية، ص (٣٤٧).

البيت	القافية		البيت	القافية		البيت	القافية		البيت	القافية	
	إملائيًا	عروضيًا		إملائيًا	عروضيًا		إملائيًا	عروضيًا		إملائيًا	عروضيًا
٢٥.	هُ هَطَلْ	هُ هَطَلُو	٢٦.	هِ زَجَلْ	هِ زَجَلُو	٢٧.	ها الأولْ	هاوَلُو	٢٨.	والخَلْ	ولخَلُو
٢٩.	والجَبَلْ	ولجَبَلُو	٣٠.	هِمْ شَعَلْ	هِمْ شَعَلُو	٣١.	وابْتَهَلُوا	ونْتَهَلُو	٣٢.	لا يَخَلْ	لا يَخَلُو
٣٣.	مَا نَزَلُوا	مَا نَزَلُو	٣٤.	هِ السَّفَلْ	هِ سَسْفَلُو	٣٥.	والزَّلَلْ	وززَلَلُو	٣٦.	هُ الكَسَلْ	لَكَسَلُو
٣٧.	ظَى ظَلَلْ	ظَى ظَلَلُو	٣٨.	والعَمَلْ	ولعَمَلُو	٣٩.	ها الثَّقَلْ	هتَثَقَلُو	٤٠.	ها الرَّجُلْ	هررجَلُو
٤١.	مَا عَمِلُوا	مَا عَمِلُو	٤٢.	فَ وَجَلْ	فن وَجَلُو	٤٣.	ما اِخْتَمَلُوا	مَحْتَمَلُو	٤٤.	ما فَعَلُوا	مَا فَعَلُو
٤٥.	يَنْتَعِلْ	يَنْتَعِلُو	٤٦.	والحِجَلْ	ولحِجَلُو						

ومن هذا الجدول يتضح أن القافية التي بنى عليها الضمدي قصيدته من النوع الذي يطلق عليه العروضيون (المتراكب)؛ لأنه اجتمع فيها بين آخر ساكنين ثلاثة متحركات^(١) (٥//٥)، فمثلاً في البيت الأول القافية (نا أملو) قد اجتمع فيها بين الساكن الأول وهو الألف من (نا)، والساكن الثاني وهو الواو في آخر القافية- ثلاثة متحركات هي الهمزة والميم واللام.

وفي قافية البيت الثاني (ولعلو) اجتمع بين ساكنيها- اللام الأولى، والواو الثانية- ثلاثة متحركات، هي العين، واللام الثانية واللام الثالثة.

(١) القواعد العروضية وأحكام القافية العربية، ص (١١٠).

والتقسيم المقطعي لهذه القوافي التي اشتملت عليها قصيدة الضمدي، يبرز أنها تتألف من مقطعين طويلين^(١)، بينهما ثلاثة مقاطع قصيرة^(٢)، (- ب ب ب -)، ومعنى هذا أن نسبة المقاطع القصيرة في قوافي القصيدة تفوق نسبة المقاطع الطويلة بمقدار (٣: ٢)؛ حيث جاءت المقاطع القصيرة بمقدار ثلاثة أخماس، وهو ما يعادل ٦٠٪ من إجمالي المقاطع الصوتية المكونة للقافية، وجاءت المقاطع الطويلة بمقدار خمسين، وهو ما يعادل ٤٠٪ من إجمالي المقاطع الصوتية المكونة للقافية في القصيدة.

وهذه النسبة تأتي على عكس النسبة المألوفة في كلام العرب؛ بحسب تقدير علماء الأصوات الذين قدروا نسبة شيوخ المقاطع القصيرة في كلام العرب ب(٤٥٪)، ونسبة المقاطع الطويلة ب(٥٥٪)^(٣).

وهذا التغير - أو الانزياح - عن المألوف في كلام العرب، في المقاطع الصوتية بقوافي قصيدة الضمدي، يأتي تصويراً لهذه الحالة غير المألوفة التي يمرُّ بها الشاعر وسامعو قصيدته، وهم يعانون من هذا الجذب الذي حلَّ بهم.

فإذا لوحظ مع ذلك - أيضاً - أن هذه القوافي يتوالى فيها ثلاثة متحركات، والذوق العربي - بوجه عام - ينفر من توالي الحركات في الكلمة الواحدة، وما يتنزل منزلتها^(٤)، ظهر أيضاً مدى انسجام نوع القافية التي عمد إليها الضمدي، مع حالة النفور التي يشعر بها الشاعر والمتلقي من هذه الظروف العسيرة، والأوضاع العصيبة التي يمرُّون بها، وهي الظروف التي احتضنت مخاض القصيدة، فتشكلت بنيتها الإيقاعية بما يجيئها، ويعبر عنها.

وبهذا يتجلى ارتباط الإيقاع في القصيدة بالمعنى والغرض الذي نظمت فيه، وهو ما يزيد من جماليات القصيدة؛ لأن قوافي الشعر شأنها شأن أوزانه وبحوره، يوجد بعضها في موضع، ويفضله غيره في موضع آخر؛ بدليل أن المتلقين للشعر

(١) المقطع الطويل يرمز له ب(-)، ويتكوّن من: صامت + صائت طويل، مثل (لا).

صامت + صائت قصير + صامت، مثل (أ).

= ينظر: العروض وإيقاع الشعر العربي، ص (١١٣).

(٢) المقطع القصير يرمز له ب(ب)، ويتكوّن من صامت + صائت قصير، مثل (ل، ل، ل). ينظر السابق، ص (١١٢، ١١٣).

(٣) السابق، ص (١١٣)، وخصائص الأسلوب في الشوقيات، محمد الهادي الطرابلسي، منشورات الجامعة التونسية، تونس، ١٩٨١م، ص (٣٤).

(٤) الكتاب لسيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م (٣/ ٣٤٢، ٣٤٣)، والمفصل في صنعة الإعراب، لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق: د. علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٩٩٣م، ص (٢١٩)، ونتائج الفكر في النحو، لعبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط (١)، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ص (٢٥٢).

يطربون لبعض القوافي دون بعض، والشاعر لو قال في الغرض نفسه قصيدتين على وزن واحد، وقافيتين مختلفتين، فإن القافية الغناء ستميل بالمتلقي إلى إثارةها على أختها^(١).

ولهذا كان أهل البصر بالشعر ونقده يُوجّهون الشعراء إلى ضرورة التناغم والتلاؤم بين المعنى والغرض الشعري وقافية القصيدة؛ كما يتضح مما جاء في كتاب الصناعتين، حيث قال: ((وإذا أردت أن تعمل شعراً فأحضر المعاني التي تريد نظمها في فكرك، وأخطرها على قلبك، واطلب لها وزناً يتأتى فيه إيرادها، وقافية تحتلها؛ فمن المعاني ما تتمكّن من نظمه في قافية، ولا تتمكّن منه في أخرى، أو تكون في هذه أقرب طريقاً، وأيسر كلفة منه في تلك؛ ولأن تعلو الكلام فتأخذه من فوق فيجيء سلساً سهلاً، ذا طلاوة ورونق، خير من أن يعلوك فيجيء كزاً فجاً ومتجعداً جلفاً))^(٢).

والقوافي التي استخدمها الضمدي في قصيدته، وإن كانت كلّ قافية منها تتألف من ستة أحرف، فإنه غير ملزم إلا بتكرار حرفين فقط من هذه الأحرف الستة، أما الحروف الأربعة الباقية، فله أن يُنوع فيهما كيفما يشاء.

والحرفان اللذان التزم الشاعر بتكرارهما هما:

١- حرف الروي: وهو الحرف الذي يُمثّل النبرة أو النغمة التي ينتهي بها البيت، ويلتزم الشاعر تكراره في كلّ أبيات القصيدة، وإليه تنسب القصيدة^(٣)، وهو حرف اللام في قصيدة الضمدي؛ لذا تُسمّى بـ(لاميّة الضمدي في الاستسقاء).

ومجيء اللام في روي هذه القصيدة أثرى إيقاعها؛ بما لصوت اللام من جمال الجرس، ولذة النغم، وسهولة التناول^(٤)، لا سيّما إذا كانت القافية مطلقة^(٥)، كما هو الحال في قصيدة الضمدي هنا.

وبهذا حقّق تكرار صوت اللام في القصيدة قيمة إيقاعيّة واضحة؛ بما يمتلكه من صفات صوتيّة تتّسم بالسهولة والعدوبة، وزاد من هذه السهولة والعدوبة تحريكه بالضمّ، ثم إشباع هذه الحركة لينتج عنها حرف الوصل، وهو الحرف الثاني الذي التزم الضمدي بتكراره، كما يتّضح مما يلي:

٢- حرف الوصل: هو حرف ملّ ناشئ عن إشباع حركة الروي، أو هاء ساكنة أو محرّكة تلي حرف الروي^(٦).

(١) القافية والأصوات اللغويّة، د. محمد عوني عبد الرؤوف، مكتبة الخانجي، مصر، ص (٩٤، ٩٥).

(٢) الصناعتين: الكتابة والشعر، لأبي هلال العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية، بيروت، ١٤١٩هـ، ص (١٣٩).

(٣) المعجم المفصل في علم العروض والقافية، ص (٣٥٢).

(٤) أصول النقد الأدبي، د. أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط (١٠)، ١٩٩٤م، ص (٣٢٥).

(٥) القافية المطلقة هي التي يكون رويها متحرّكاً. ينظر: الدليل في العروض، ص (٢٤).

(٦) الشافي في العروض والقوافي، ص (٣٥٢).

وبرز الوصل في قصيدة الضمدي في صوت الواو، الناتج عن إشباع ضمة الروي (اللام)؛ وصوت الواو هنا من أصوات اللين التي تمتاز بما لها من قوة ووضوح في السمع؛ نظرًا لأن الهواء عند النطق بها يندفع من الرئتين مارًا بالحنجرة، ثم يتخذ مجراه في الحلق والغم، في ممّر ليس به حوائل تعترضه، فتُضيق مجراه، أو تحبس النفس ولا تسمح له بالمرور^(١).

واجتماع هذه الواو (حرف الوصل) مع اللام (حرف الروي) في قافية قصيدة الضمدي، أعطى الإيقاع وضوحًا في السمع، ناتجًا عن الوضوح السمعي لحرف الوصل (الواو) من جهة، والوضوح السمعي لحرف الروي (اللام) من جهة أخرى؛ إذ من النتائج التي حققها المحدثون أن اللام من ((أكثر الأصوات الساكنة وضوحًا، وأقربها إلى طبيعة أصوات اللين))^(٢)؛ وبهذا شكل صوت اللام مع صوت الواو لازمة إيقاعية رائعة في أواخر أبيات القصيدة.

وبجانب هذين الحرفين اللذين التزم بهما الضمدي في كل أبيات القافية- حرف الروي، وحرف الوصل- تشتمل القافية على أربعة أحرف أخرى حرّة، يحقّق الشاعر أن يوجهها كيفما شاء، فتنوّعت هذه الحروف، واختلّفت من بيت لآخر، ففي البيت الأول- مثلاً- جاءت القافية (نا أملو) فاجتمع مع لام الروي، وواو الوصل أربعة أحرف هي النون، والألف، والهمزة والميم؛ وقد حلّ محلّ هذه الأحرف في قافية البيت الثاني (ولعللو) ثلاثة أحرف، هي الواو، والعين، واللام التي تكرّرت مرتين، وفي قافية البيت الثالث (ه سسبلو) جاء مجموعة جديدة من الأحرف هي الهاء والباء والسين التي تكرّرت مرتين، وهكذا في باقي الأبيات.

وبالتزام الضمدي بحرفي الروي والوصل، يتحقّق في القصيدة صفة التماثل والتكرار، وبحريته في باقي أحرف القافية، وتنوعه فيها، يتحقّق في القصيدة صفة التنوّع والاختلاف؛ الذي يكسر الرتابة التي يؤدّي إليها التماثل؛ فيزداد بذلك الإيقاع تناغمًا وبهاءً.

ثانيًا: البنية الإيقاعية الداخلية:

عندما يُحسّن الشاعر اختيار الألفاظ ونظمها في نسق خاصّ، وينوّع في تقنياته الشعرية تنوعًا قائمًا على التناسق مع الجوّ العامّ للنص، وتجربة القصيدة؛ بحيث يؤدي كلّ عنصر من عناصر النص وظيفته في إطار السياق الكليّ للنص، ينشأ عن ذلك إيقاع داخلي في القصيدة يتآزر مع إيقاعها الخارجي، في إثراء بنيتها الإيقاعية الكلية، وإبراز جمالياتها.

(١) الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة تحضة مصر، مصر، ص (٢٧).

(٢) السابق، ص (٢٨).

ومن هنا فإن أي مقارنة للبنية الإيقاعية، لا يمكن أن تحصر جهودها في مجرد دراسة الوزن والقافية، وما يتعلّق بها من بنية الإيقاع الخارجي، بل لا بدّ أن تمتدّ الدراسة لبيان حركة الإيقاع الداخلي التي تؤثر في الإيقاع الخارجي، وتمنحه مذاقه الخاص، وبسببها يختلف مذاق القصائد وإيقاعها، وإن جاءت على وزن عروض واحد^(١).

وبسبب الإيقاع الداخلي - أيضاً - يتميز الشعراء كما تتميز القصائد ((إذا كانت الموسيقى الخارجية المتمثلة في الوزن والقافية هي الجانب الذي يمكن أن يشترك في استخدامه كلّ الشعراء، على الرغم من خصوصيّة استخدامهم له، فإنّ الموسيقى الداخلية تبقى الطابع الخاص الذي يميز أسلوب شاعر عن آخر، إنها البصمة التي تطبع القصيدة بطابع الشاعر المتميز الذي لا يمكن أن يشترك معه شاعر آخر في صياغته وتشكيله، وذلك من خلال استخدامه المتميز وانتقائه لكلماته وحروفه التي تنسجم مع جوّ القصيدة، والتي تؤدّي دوراً فاعلاً في تكثيف المعنى وزيادة طاقاته التعبيرية))^(٢).

ومن أهمّ عناصر الإيقاع الداخلي التي قامت بهذا الدور في قصيدة الضمدي ما يلي:

١ - جماليات الألفاظ وإجاءاتها:

تفجر جماليات الألفاظ وإجاءاتها مكامن الإيقاع في القصيدة عن طريق الربط بين البناءين: الموسيقى والفكري للقصيدة، علاوة على شدّ انتباه المتلقي، وإيقاظ سمعه وإحساسه، وهو ما يشير إليه أبو هلال العسكري بقوله: ((ليس الشأن في إيراد المعاني؛ لأن المعاني يُعرفها العربي والعجمي والقروي والبدوي، وإنما هو في جودة اللفظ وصفائه، وحسنه وبهائه، ونزاهته ونقائه، وكثرة طلاوته ومائه مع صحة السبك والتركيب))^(٣).

وجلّ ألفاظ الضمدي وتراكيبه في القصيدة قد استوفت هذه الشرائط، فجاءت سهلة التناول، واضحة المدلول، مع جزالة ونزاهة وبهاء ونقاء يتناسب مع مقام التضرّع إلى الله تعالى؛ كما يظهر في قوله:

إن مسنا الضر أو ضاقت بنا الحيل فلن يخيب لنا في رنا أمل

وإن أناخت بنا البلوى فإن لنا ربا يحولها عنا فتنتقل

الله في كل خطب حسبنا وكفى إليه نرفع شكوانا ونبتهل

(١) الأسس الجماليّة للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، د. ابتسام أحمد حمدان، دار القلم العربي، حلب، سورية، ط (١)، ١٩٩٧م، ص (١٤).

(٢) عناصر الإيقاع ودلالاتها في قصيدة الانتفاضة، لسميح القاسم، ص (٩٩).

(٣) الصناعتين ص (٥٨).

وجلُّ أبيات القصيدة تسير على هذا النهج يتدفق إيقاعها بألفاظ واضحة المدلول، سريعة الوصول إلى المتلقي، تنقله إلى أجواء روحانية تفيض بمشاعر التعظيم للخالق، ومشاعر افتقار المخلوق واحتياجه إلى ربه، في إيقاع مطرد ينبئ عن صدق التجربة، وجودة التعبير.

وقد أثرى الضمدي هذه الأجواء بألفاظ وتراكيب موحية تزيد المعنى ثراءً، والإيقاع جمالاً؛ كما في لفظة (أمل) التي جاءت بصيغة الاسم في مطلع القصيدة في قوله: ((فلن يخيب لنا في ربنا أمل))، وبصيغة الفعل في قوله: كم أنقذ الله مضطراً برحمته وكم أنال ذوي الآمال ما أملوا

وهي لفظة توحى بقوة الرجاء في الله تعالى، وعدم اليأس أو القنوط من رحمته مهما اشتدت المحن، وعظمت الخطوب.

ودعم الشاعر هذه الإيحاءات بهذا الأسلوب الإنشائي غير الطلي المنبئ عن الكثرة من خلال (كم) الخبرية التي تكررت مرتين في البيت السابق موضحة عظم الأمل في الله تعالى، وكاشفة عن نفس ملأها التفاؤل رغم ما تعانیه من شدائد، وما تقاسيه من حرمان وفقر كاد يودي بها.

٢- الجناس:

من الظواهر الإيقاعية الجزئية التي أسهمت في تشكيل البنية الإيقاعية الكبرى للامية الضمدي في الاستسقاء إيقاع الجناس، وهو الإيقاع الناشئ عن تشابه اللفظين - أو الألفاظ - في النطق واختلافهما في المعنى^(١). وقد قسم البلاغيون الجناس قسمين:

أولهما: الجناس التام: وهو ما اتفق فيه اللفظان في أربعة أمور، هي: أنواع الحروف، وأعدادها، وهيئتها الحاصلة من الحركات والسكنات، وترتيبها^(٢).

وهذا النوع من الجناس لم يوظفه الضمدي في قصيدته، وهو ما يدل على رغبة الشاعر في الانطلاق في قصيدته وتضرعه بإيقاع لا تكلف فيه؛ لأنه مجال لا يليق به التكلف، ولا يحسن فيه أن ينشغل المرء كليةً بالألفاظ، فيصرفه ذلك

(١) البلاغة العربية، عبد الرحمن بن حسن حنيفة الميداني، دار القلم، دمشق، والدار الشامية، بيروت، ط (١)، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م، (٤٨٥/٢).

(٢) علم البديع، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص (١٩٧).

عن المعنى^(١)، ((والجناس التامُّ: مما لا يتَّفَقُ للبلبغ إلا على ندور وقَلَّة: فهو لا يقع موقعه من الحسن حتى يكون المعنى هو الذي استدعاه وساقه، وحتى تكون كلمته ما لا يتبغى الكاتب منها بدلاً، ولا يجد عنها حولًا))^(٢).

النوع الثاني: الجنس غير التام: وهو ما اختلف فيه للفظان، في أمر من الأمور الأربعة السابقة، المطلوب اتِّفاق اللفظين فيهما في الجنس التام، ولهذا النوع من الجنس أقسام عدَّة، فصلَّتها كتب البلاغة، ليس هنا محلُّ تفصيلها.

والذي يهْمُ البحث هنا أن الضمدي قد وظَّف هذا النوع من الجنس لإنثاء إيقاع القصيدة في مواضع متعدِّدة، والذي شاع من أقسام الجنس غير التام في قصيدة الضمدي هو جناس الاشتقاق، وهو أن يجتمع اللفظان اللذان تشابحت حروفهما في الاشتقاق^(٣)، كقوله تعالى: ﴿فَاقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ الْقَاسِمِ﴾^(٤)، حيث يجمع الاشتقاق بين لفظي (اقم)، (والقيم).

ومن المواضع التي ورد فيها جناس الاشتقاق في لامية الضمدي ما يلي:

- جائس الضمدي بين ألفاظ (السؤال - سألو - سائل - مسائل) في قوله:

خزائن الله تغني كل مفتقر وفي يد الله للسؤال ما سألوا

وسائل الله ما زالت مسائله مقبولة ما لها رد ولا ملل

- وجانس بين لفظي (الآمال - أملوا) في قوله:

كم أنقذ الله مضطرا برحمته وكم أنال ذوي الآمال ما أملوا

- وجائز بين لفظي (مالك - الملك) في قوله:

يا مالک الملک فادفع ما أَلَمَّ بنا فما لنا بتولى دفعه

ا

- وجائس بين ألفاظ (ضاق - ضيقة - عجلي - العجل) في قوله:

(١) بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، عبد المتعال الصعدي، مكتبة الآداب، ط (١٧)، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م (٦٤٣/٤) وما بعدها.

(٢) جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي، ضبط وتدقيق وتوثيق: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، ص. (٣٢٦).

(٣) بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح (٦٤٧/٤).

(٤) سورة الروم آية: ٤٣.

ضاق الخناق فنفسى ضيقة عجلي عنا فأنفع شيء عندنا العجل

- وجائس بين ألفاظ (حلّ - محلّ - حلّ - الحلل) في قوله:

وحل عقدة محل حل ساحتنا بضره عمت الأمصار والحلل

- وجانس بين لفظي (مالك - الأملاك) في قوله:

وقد شكوا كل ما لاقوه من ضرر إليك يا مالك الأملاك وابتهلوا

ومن أنواع الجناس الأخرى التي وظّفها الضمدي الجناس اللاحق^(١) في قوله:

وأحسن الظنّ في مولاك وارض بما أولاك ينحلّ عنك البؤس والوجل

فجائس بين لفظي (مولاك - أولاك) اللذين اتفقا في عدد الحروف، وهيئتها وترتيبها، واختلفا في نوعها، فبدأت

الأولى بالميم، والثانية بالهمزة والميم والهمزة حرفان غير متقاربين.

كما وظف الضمدي جناس القلب^(٢)، في قوله:

علمت ما علم الناجون واتصلوا به إلى ولم تعمل بما عملوا

فجائس بين لفظي (علم - عمل) اللذين اتفقا في أنواع الحروف، وعددها، وهيئتها، واختلفا في ترتيبها.

وهذه الألفاظ المتجانسة تُثري إيقاع القصيدة؛ بما تؤدي إليه من جذب انتباه المتلقي، وجعله أشدّ ميلاً إلى الإصغاء، والتلذذ بالنغم المتولّد من الأصوات المتشابهة؛ كما أن الجناس يجعل العبارة مستساغة، وسهلة على الأذن؛ فتجد في النفس القبول، ((وتتأثر به أيّ تأثير، وتقع في القلب أحسن موقع))^(٣).

٣- التضاد:

(١) الجناس اللاحق هو أن يختلف اللفظان المتشابهان في أنواع الحروف، ويكون الحرفان محل الاختلاف في اللفظين متباعدين في صفاتهما؛ نحو (شهيد، شديد) ينظر: بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح (٦٤٥/٤).

(٢) جناس القلب: هو أن يختلف اللفظان المتجانسان في ترتيب حروفهما، مثل: حنف، وفتح. ينظر: بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح (٦٤٥/٤).

(٣) البديع في ضوء أساليب القرآن، د. عبد الفتاح لاشين، دار المعارف، مصر، ط (٥)، ١٩٩٧م، ص (١٥٥).

بالإضافة إلى إيقاع الجناس، وجماليات الألفاظ وإحياءاتها، كان التضاد إحدى الظواهر الإيقاعية الجزئية التي أسهمت بوضوح في تشكيل البنية الإيقاعية الكلية في قصيدة الضمدي؛ حيث يمنح التضاد الإيقاع جماليات مؤثرة من خلال توارد اللفظة وضدها بشكل متقارب^(١)، و((تعمل الأضداد على متابعة النص، وما يتشكّل عنها من علاقات تتحرّك في تواتر متجاذب، وكأنها شبكة تتابع خيوطها، وتتبادل مواقعها، وتشابك تطريزاتها على جسد النص))^(٢).

ومن المواضع التي يبرز فيها اهتمام الضمدي بالتضاد؛ لإحداث الأثر الدلالي والإيقاعي ما يلي:

- التضاد بين (أناخت) و(تنتقل)، (يحولها) في قوله:

وإن أناخت بنا البلوى فإن لنا ربا يحولها عنا فتننتقل

- التضاد بين (النهل)، و(العلل) في قوله:

وكيف يرجى سوى الرحمن من أحد وفي حياض نداء النهل والعلل

- التضاد بين (مقبولة)، و(رد) في قوله:

وسائل الله ما زالت مسائله مقبولة ما لها ردٌ ولا ملل

- التضاد بين (عسر) و(يسر) في قوله:

وإن أصابك عسر فانتظر فرجاً فالعسر باليسر مقرون ومتّصل

- التضاد بين (قطعت)، و(يصل) في قوله:

وقطعت منه أرحام لشدته فما لها اليوم غير الله من يصل

- التضاد بين (طفل)، و(شيخ) في قوله:

فرب طفل وشيخ عاجز هَرم أمست مدامعه في الخدّ تنهملُ

- التضاد بين (التفصيل) و(الجمال) في قوله:

(١) عناصر الإيقاع ودلالاتها في قصيدة الانتفاضة، لسميح القاسم، ص (١٠٠).

(٢) ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، د. عصام عبد السلام شرتج، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ٢٠٠٥م، ص (٤٦).

أمسى يعجُّ من البلوى إليك ومن أحواله عندك التفصيل والجمالُ

- التضاد بين (شام) و(يمن)، وبين (سهول)، و(الجيل) في قوله:

وتخصب الأرض في شام وفي يمن به وتحيا سهول الأرض والجيلُ

- التضاد بين (يدني) و(يستعلي)، وبين (الرفيع)، و(السفل) في قوله:

وفل حد زمان جار حتى غدا يدني الرفيع ويستعلي به السفلى

- التضاد بين (القول) و(العمل) في قوله:

أستغفر الله من قولي ومن عملي إني امرؤ ساء مني القول والعمل

- التضاد بين (يحفى)، و(ينتعل) في قوله:

وصل رب على المختار من مضر محمد خير من يحفى وينتعلُ

وهذا الإلحاح من الضمدي على إيراد المتضادات في القصيدة، يُعبّر عن حركة نفسية متوهّجة، وصراع شديد في نفس الشاعر بين الوضع الكائن الراهن الذي يعيشه الشاعر، والناس من حوله، وهم في جذب وقحط وجوع، حتى كاد بعضهم يأكل بعضًا، وبين المأمول من تفريج الله كربهم، وتبديل عسرهم يسرًا، وتحويل ضيقهم فرجًا، فتخصب الأرض التي أجدبت، وتشبع البطون التي جاعت، وتحيا النفوس التي أوشكت على الممات. فإيقاع التضاد هنا يصوّر الهوة الواسعة بين الواقع المعيش، والمستقبل المأمول، وهو إيقاع يشفّ عن غليان داخلي، ناتج عن واقع معيش كله ألم، ويؤججه مستقبل منتظر كله أمل في الله تعالى. وهكذا تضافرت عناصر الإيقاع الداخلي، لتتناثر مع عناصر الإيقاع الخارجي، في تشكيل بنية إيقاعية كلية للقصيدة، تكشف عن معاناة الشاعر وقومه، وتبرز نبزات تضرعهم، ونغمات دعائهم، وتصوّر صراع الأمل الذي يغالب الألم في نفوسهم.

النتائج

في الختام توصلَ البحث إلى جملة من النتائج، منها:

- ١- أن هذه القصيدة قد انتزعت إعجاب الكثيرين، وأغرم بإنشادها عدد من المنشدين، ويطرب لسماعها كثير من المتلقين.
- ٢- أن تناول القصيدة بالدراسة والبحث يعطي لقائلها بعض حقّه، بعد أن غبته الدارسون والباحثون، بعدم البحث عن نتاجه الأدبي، ومقاربة هذا النتاج، وتعريف قراء الأدب به، رغم ما لهذا الشاعر من مكانة أدبيّة، شهد له بها من ترجموا له.
- ٣- أن الإيقاع لغة هو نتاج صوتي، يتولّد من اللحن والغناء، في شكل دفعات، يفصل بينها زمن محدّد، وتشتمل على أدوار متساوية الكميّة، على أوضاع مخصوصة، يتحسّسها السامع، ويتأثّر بها.
- ٤- الإيقاع ناتج عن الحركة اللفظيّة في الشعر، وهو لا يمكن حصره في وزن القصيدة؛ بل دليل أن كلّ قارئ للشعر، يعلم أن لكلّ قصيدة وقفاً على قارئها، يختلف عمّا سواها من قصائد.
- ٥- للإيقاع عناصر متعدّدة، تُمثّل سياقات جزئيّة داخل النص، هذه السياقات الجزئيّة تلتئم داخل النص في سياق كليّ جامع.
- ٦- الوزن يُعدّ في مقدمة العناصر الإيقاعيّة، بل أهمّ هذه العناصر؛ نظراً لما له من دور بارز في ضبط النغم؛ نتيجة لتكرار وحداته الموسيقيّة التي يُطلق عليها مصطلح (التفعيلات).

المصادر والمراجع

- الأسس الجماليّة للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، د. ابتسام أحمد حمدان، دار القلم العربي، حلب، سورّيّة، ط (١)، ١٩٩٧م.
- الأصوات اللغويّة، د. إبراهيم أنيس، مكتبة تحضة مصر، مصر.
- أصول النقد الأدبي، د. أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصريّة، مصر، ط (١٠)، ١٩٩٤م.
- أعلام المؤلفين الزيديّة، عبد السلام بن عباس الوجيه، مؤسّسة الإمام زيد بن علي الثقافية، ط (١)، ١٤٢٠هـ.
- الأعلام، خير الله الزركلي، دار العلم للملايين، ط (١٥)، ٢٠٠٢م.
- أهدى سبيل إلى علمي الخليل: العروض والقافية، محمود مصطفى شرح وتحقيق: سعيد محمد اللحام، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م.
- أهميّة دراسة الإيقاع في مقارنة النصوص الشعريّة، رشيد بن قسميّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- الإيقاع الصوتي في لاميّة العرب، للشنفرى، دراسة أسلوبيّة إحصائيّة، د. محمود حسين عبيد الله العازمة، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعيّة، المجلد الأول، العدد (٢)، رجب ١٤٣٥هـ-أيار ٢٠١٤م.

- الإيقاع الموسيقي في الشعر الثوري (مفدي زكريا أنموذجاً) أحمد بزبو، رسالة دكتوراه، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة الحاج لخضر - باتنة إن، الجزائر، ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- الإيقاع في شعر الأعشى، بسمة نهي الشاوش، مركز النشر الجامعي، تونس، ٢٠٠٣م.
- البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، دار المعرفة، بيروت.
- بدر شاكر السياب دراسة أسلوبية لشعره، د. إيمان محمد أمين الكيلاني، دار وائل، الأردن، ط (١)، ٢٠٠٨م.
- البدیع فی ضوء أساليب القرآن، د. عبد الفتاح لاشين، دار المعارف، مصر، ط (٥)، ١٩٩٧م.
- بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، عبد المتعال الصعيدي، مكتبة الآداب، ط (١٧)، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.
- البلاغة العربية، عبد الرحمن بن حسن حنبله المبداني، دار القلم، دمشق، والدار الشامية، بيروت، ط (١)، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.
- بناء القصيدة في النقد العربي القديم (في ضوء النقد الحديث)، د. يوسف حسين بكار، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- البنية الإيقاعية في بائيات ابن حمد يس الصقلي، سعاد قواجيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، ١٤٣٦/١٤٣٧هـ-٢٠١٥/٢٠١٦م.
- البنية الإيقاعية في شعر أبي تمام، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن، ط (١)، ٢٠١١م.
- البنية الإيقاعية في لامية المتنبي، د. عاطف عبد الله أبو حمادة، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد (٢٣)، العدد (٢)، ٢٠١٥-٢٠١٠ يونيو م.
- البنية الإيقاعية للمقاطع اللغوية في الشعر الجزائري الحديث، خديجة بن شهدة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران أحمد بن بلة، الجزائر، ٢٠١٧/٢٠١٨م.
- تاريخ المخلاف السليماني، محمد بن أحمد العقيلي، ط (٣)، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م.
- التفسير النفسي للأدب، د. عز الدين إسماعيل، مكتبة غريب، القاهرة، ط (٤).
- تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهري، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط (١)، ١٣٩٦هـ - ١٩٧٦م.
- الثقافة البصرية وأثرها في الشعر العربي المعاصر، د. محمد علي عبد الواحد عوض، رسالة دكتوراه، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ٢٠١٩م.
- جدلية الخفاء والتجلي دراسات بنيوية في الشعر، كمال أبو ديب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط (٣)، فبراير، ١٩٨٤م.
- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي، ضبط وتدقيق وتوثيق: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت.
- حركة الإبداع دراسات في الأدب العربي الحديث، د. خالدة سعيد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط (٣)، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
- خصائص الأسلوب في الشوقيات، محمد الهادي الطرابلسي، منشورات الجامعة التونسية، تونس، ١٩٨١م.

الخطبية والتكفير من النبوية إلى التشريعية، قراءة نقدية لنموذج معاصر، عبد الله محمد الغدامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط (٤)، ١٩٩٨م.

دراسات في النص الشعري، العصر العباسي، عبده بدوي، دار الرفاعي، الرياض، ١٩٨٤م.

دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة، د. سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، ط (١)، ١٩٦٩م.

الدليل في العروض، سعيد محمود عقيل، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.
الديباج الخسرواني في أخبار أعيان المخلاف السليماني، المسمى: الذهب المسبوك فيمن ظهر في المخلاف السليماني من الملوك، الحسن بن أحمد عاكش الضمدي، تحقيق: أ. د. إسماعيل بن محمد البشري، إصدارات: دار الملك عبد العزيز، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

سر الفصاحة، عبد الله بن محمد بن سعيد ابن سنان الخفاجي، دار الكتب العلمية، (د.ط)، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.
السلوك في طبقات العلماء والملوك، بهاء الدين محمد بن يوسف بن يعقوب الجندي، تحقيق: محمد بن علي بن الحسين الأكوخ الحوالي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط (٢)، ١٩٩٥م.

الشافي في العروض والقوافي، د. هاشم صالح مناع، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط (٤)، ٢٠٠٣م.
شعرية الإنشاد عند محمود درويش، وفوزية عباس شتي، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ٢٠٠٨م/٢٠٠٩م.

الشفاء - الرياضيات، جوامع علم الموسيقى، ابن سينا، تحقيق: زكريا يوسف، تصدير ومراجعة: أحمد فؤاد الأهواني، ومحمود أحمد الحفني، نشر وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للثقافة، المطبعة الأميرية بالقاهرة، ١٩٥٦م.
الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبي الحسين، محمد علي بيضون، ط (١)، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

الصناعتين: الكتابة والشعر، لأبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل ابن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية، بيروت، ١٤١٩هـ.

طبقات الزيدية الكبرى، إبراهيم بن القاسم بن الإمام المؤيد بالله، تحقيق: عبد السلام بن عباس الوجيه، مؤسسة الإمام زيد بن علي عليه السلام الثقافية، ط (١)، ٢٠٠١م.

طقوس الاستمطار في الشعر المجاهلي، د. أحمد موسادي، وعباسية بن سعيد، مجلة مقاليد، العدد (١٠)، ٢٠١٦م.

ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، د. عصام عبد السلام شرتح، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ٢٠٠٥م.

العروض وإيقاع الشعر العربي محاولة لإنتاج معرفة علمية، د. سيد البحراوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م.
العقيق اليماني في حوادث ووفيات المخلاف السليماني، عبد الله بن علي الضمدي، مخطوط بمكتبة جامعة الملك سعود، قسم المخطوطات، رقم (٧٧٠٨) ف ٢/١٤٨٨.

- علم الأصوات اللغوية، عزوز أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر.
- علم البديع، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- العمدة في محاسن الشعر وآدابه، لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط (٥)، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.
- عناصر الإيقاع ودلالاتها في قصيدة الانتفاضة لسميح القاسم، بتمام باقري، وعلي سليمي، مجلة إضاءات نقدية، السنة السادسة، العدد (٢٣)، أيلول، ٢٠١٦م.
- عيار الشعر، محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم طباطبا، الحسني العلوي، تحقيق: عبد العزيز بن ناصر المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- الفن ومذاهبه في الشعر العربي، شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط (١٢).
- في مفهوم الإيقاع، محمد الهادي الطرابلسي، حوليات الجامعة التونسية، عدد (٣٢)، ١٩٩١م.
- القافية في العروض والأدب، د. حسين نصار: مكتبة الثقافة الدينية، بورسعيد، مصر، ط (١)، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.
- القافية والأصوات اللغوية، د. محمد عوني عبد الرؤوف، مكتبة الخانجي، مصر.
- القسطاس في علم العروض، جابر الله الزمخشري، تحقيق د. فخر الدين قباوة، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط (٢)، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م.
- القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، حساسية الانبثاق الشعرية الأولى جيل الرواد والستينات، د. محمد صابر عبيد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١م.
- القواعد العروضية وأحكام القافية العربية، محمد بن فلاح المطيري، غراس للنشر والتوزيع، الكويت، ط (١)، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- الكافي في العروض والقوافي، الخطيب التبريزي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط (٣)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.
- الكتاب لسيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م.
- لامية ابن عمر الضمدي في الاستسقاء، القاضي محمد بن علي بن عمر الضمدي، تحقيق: د. عبد الله بن محمد بن حسين أبو داهش، من تراث علماء الجزيرة العربية، ضمد.
- المختص، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيدة، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط (١)، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.
- مدخل إلى علم الأسلوب، شكري محمد عياد، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط (١)، ١٩٨٢م.
- المطر في الشعر الجاهلي، د. أنور أبو سويلم، دار عمار، عمان، ودار الجيل، بيروت، ط (١)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

- معجم البلدان، للشيخ الإمام شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي، تحقيق: فريد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط ١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- المعجم المفصّل في علم العروض والقافية وفنون الشعر، إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.
- معجم قبائل المملكة العربيّة السعوديّة، حمد بن محمد الجاسر، النادي الأدبي، الرياض، المملكة العربيّة السعوديّة، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.
- معجم مقالات العلوم في الحدود والرسوم، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أ. د محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط (١)، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م.
- مفاتيح العلوم، محمد بن أحمد بن يوسف البلخي الخوارزمي، تحقيق: إبراهيم الإنباري، دار الكتاب العربي، ط (٢).
- المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام، د. جواد علي، دار الساقبي، ط (٤)، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.
- المفصّل في صناعة الإعراب، لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق: د. علي بو ملح، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٩٩٣م.
- الملحق التابع للبدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن محمد بن يحيى الصنعاني، دار المعرفة، بيروت، ٢٠١٠م.
- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، أبو الحسن حازم القرطاجي، تقديم وتحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، الدار العربيّة للكتاب، تونس، ط (٣)، ٢٠٠٨م.
- الموسيقى الكبير، الفيلسوف أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان الفارابي، تحقيق وشرح: غطاس عبد الملك خشبة، مراجعة وتصدير: د. محمود أحمد الحفني، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧م.
- نتائج الفكر في النحو، لعبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط (١)، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.
- نظرة جديدة في موسيقى الشعر العربي، د. علي يونس، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ١٩٩٣م.
- نظرية الأدب، زينة وليك وأوسن وآرن، تعريب د. عادل سلامة، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربيّة السعوديّة.
- نظرية النص المتجدد، عز الدين الأمين، القاهرة، ط (١)، ١٩٦٤م.
- نظرية إيقاع الشعر العربي، محمد العياشي، المطبعة العصريّة، تونس، ١٩٨٦م.
- نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، مصر، ط (٣).
- نهاية الأرب في فنون الأدب، لأحمد بن عبد الوهاب بن محمد النويري، دار الكتب والوثائق القوميّة، القاهرة، ط (١)، ١٤٢٣هـ

المفارقة الزمنية في رواية (القارورة) ليويسف الحيميد: مقاربة إنشائية

صالح بن عبد العزيز المحمود*

جامعة الإمام محمد بن سعود



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/08>

*أستاذ الأدب والنقد المشارك في كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود، مهتم بالأدب الحديث، والأدب السعودي على وجه الخصوص، والمناهج النقدية الحديثة، ونظرية الأدب، والدراسات المقارنة.

إيميل الباحث: salmahmod@hotmail.com

كود البحث: 20040

تاريخ استقبال البحث: ١٥، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (٣٠ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٢٨، جمادى الأولى، ١٤٤٢ هـ (١٢ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

المفارقة الزمنية في رواية (القارورة) ليوسف المحميد: مقارنة إنشائية

صالح بن عبد العزيز المحمود

الملخص: إن المفارقة الزمنية من الأساليب البنائية المميزة للخطاب الروائي، وهي من التقنيات التي تلي رغبة المبدع في التجريب والبحث عن الجديد في المبنى والمعنى؛ ذلك أنها تؤدي - في الآن نفسه - وظائف أسلوبية وجمالية وفكرية، تؤثر في قراءة النص وفهمه. ويتصدى هذا البحث لدراسة المفارقة الزمنية في الإنتاج الروائي السعودي، في مرحلة النضج والتطور (٢٠٠٠م وما بعدها)، متخذاً من رواية (القارورة) ليوسف المحميد أنموذجاً، والمحميد من أبرز الكتاب الروائيين في السعودية مواكبةً لحركة التجديد الروائي، واستجابةً للتحويلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بمجتمعه الذي ينطلق منه في كتابته؛ ساعياً إلى تحقيق معادلته الجمالية الفكرية الخاصة. وتعد تجربة يوسف المحميد في استعمال المفارقة الزمنية من التجارب السعودية المميزة في مجال تجديد الخطاب الروائي، فوعيه بجدلية الزمن جعل من الزمن مادة محورية في تشكيل عالمه السردي بما يتفق مع رؤيته لعلاقة الأزمنة بعضها ببعض، وعلاقتها بغيرها من عناصر الحكاية والخطاب، وهي العلاقة التي كانت المفارقة الزمنية عصبها ومنشأ بريقها، وقد ظهرت بأبهى صورها في روايته (القارورة)؛ إذ كان للمفارقة الزمنية - بصورتها الاسترجاع والاستباق - فيها خصوصية جاذبة لممكنات تلقي النص وقراءته وتأويله، وفي إطارها تفهم مختلف السياقات المرجعية المحيطة بالنص.

الكلمات المفتاحية: المفارقة الزمنية، القارورة، يوسف المحميد، الاستباق، الاسترجاع

Title: The Temporal Paradox in Yousef Al Muhaimid's Novel (Alqarourah): A Constructivist Approach

Abstract: The temporal paradox is one of the distinctive constructivist methods of narrative discourse, and it is one of the techniques that satisfy the creator's desire to experiment and search for novelty in the structure and meaning. This is because it performs, simultaneously, stylistic, aesthetic and intellectual functions that affect reading and understanding the text. This research addresses the study of the chronological paradox in Saudi fictional production, in the stage of maturity and development (2000 AD and beyond), using the novel (Alqarourah) by Yousef Al-Muhaimid as a model, and Al-Muhaimid is one of the most prominent novelist writers in Saudi Arabia in keeping with the movement of novelist renewal, and in response to the surrounding political, social, economic and cultural transformations. With his community from which he starts writing; Striving to achieve his own intellectual aesthetic equation. Youssef Al-Muhaimid's experience in using the chronological paradox is one of the distinguished Saudi experiences in the field of renewing the narrative discourse. The chronological paradox is its nerve and the origin of its luster, and it appeared in its best form in his novel (Alqarourah); As the temporal paradox – in its form of retrieval and anticipation – has an attractive specificity for the possibilities of receiving, reading and interpreting the text, and within its framework the various reference contexts surrounding the text are understood.

Key Words: The paradox, Alqarourah, Yusef Al-Muhaimid, anticipation, retrieval

● تقديم:

بسم الله، والحمد لله الذي أنعم علينا بعديد النعم، وأفضل الصلاة وأزكى التسليم على المبعوث رحمة وهدي للعالمين، خير البشر، نبينا محمد -صلى الله عليه وسلم- وبعد:

فقد استطاعت الرواية السعودية أن تصنع لنفسها مكانة خاصة، وتنزل في منزلة مهمة من تاريخ الرواية العربية، منذ نشأتها في ثلاثينيات القرن الميلادي الماضي حتى يومنا هذا، وقد تأتت هذا بعد مسيرة حافلة بالعقبات والتحديات، والانحسار والتمدد، والتجريد والتجريب، وهي أمور وتحولات ترافق عادة نشأة أي جنس أدبي، وتتحكم في مسيرته وتطوره بعد ذلك.

إن استجابة الرواية السعودية للتحولات والمتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومواكبتها لحركة التجديد الروائي في الوطن العربي، ووجود عدد من الروائيين والروائيات، جعل من الرواية السعودية علامة بارزة تستقطب الدارسين، وتحفز أدواتهم النقدية للخوض في غمارها.

ويأتي هذا البحث انطلاقاً من مواكبة التطور الذي يشهده الإنتاج الروائي السعودي، منذ العام ٢٠٠٠م وما بعده، وهي مرحلة خصبة في تاريخ الرواية السعودية في نوعها وفي عددها على حد سواء، وحملت رغبة الكتاب في التجريب والبحث عن الجديد في المبنى والمعنى.

وقد كان يوسف المحميد من هؤلاء الكتاب الساعين نحو الجديد والتوغل فيه؛ رغبة في تجريب آليات وتقنيات تحمل رؤاهم للعالم من حولهم بأكثر الوسائل جمالاً وتأثيراً، ومن هنا وقع الاختيار على إحدى روايات المحميد وهي رواية (القارورة) التي استطاع فيها أن ينفذ إلى أعماق خصوصية المجتمع السعودي دون أن يفصله عن فضائه العربي الواسع، مستعيناً بأحد أبرز الأساليب الإنشائية التي أسهمت في توليد المعنى، وهي **المفارقة الزمنية**.

ولخصوصية الزمن في هذه الرواية أهمية جمالية وفكرية مؤثرة في إمكانات تلقي النص، وقراءته، وتأويله، كما أنها مهمة في دراسة المفارقة الزمنية بوصفها السمة الأبرز التي أثرت في صناعة النص السردية؛ حكاية وخطاباً، ويُفهم في إطارها مختلف السياقات المرجعية المحيطة بالنص.

ولئن كانت المفارقة الزمنية نتاج تغيير الترتيب الزمني للأحداث؛ من أجل خلق تنافر بين ترتيبها في الخطاب وترتيبها في الحكاية، فإن **المفارقة الإنشائية** التي تنشغل بتبيين مقومات النص؛ حكايةً وخطاباً، من شأنها أن تساعد في فهم أعمق لذلك التنافر الفني، كما أنها تعين على وضعه في سياقه الفكري والجمالي، ومن أجل ذلك كانت الإنشائية منهجاً سائغاً وداعماً للدراسة.

أسأل الله تعالى أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن يكون إضافة إلى الدراسات التي تستهدف الحصيلة الإبداعية والثقافية التي ترقى بها الأمم وتزهو.

● تمهيد:

لم تكن الرواية السعودية في ظهورها متخلفة عن الحركة الروائية في الأقطار العربية؛ فالرواية الأولى تاريخياً (التوأمان) لعبدالقُدوس الأنصاري صدرت في عام ١٩٣٠م، وهي قريبة -زمنياً- من صدور أولى الروايات في العراق وتونس والمغرب، وغيرها^(١). وقد ظلت الرواية السعودية أسيرة البدايات المتعثرة لأكثر من عقدين من الزمان، يفصلان بين البداية التاريخية للرواية السعودية (التوأمان)، وما يمكن وصفه بالبداية الفنية للرواية السعودية (ثمن التضحية، لحامد دمنهوري، عام ١٩٥٩م)^(٢).

ويكاد نقاد الرواية السعودية يتفقون بشأن المراحل الزمنية التي مرت بها الرواية السعودية والخصائص المميزة لكل مرحلة^(٣)، وتبدأ بمرحلة النشأة، منذ بداية الثلاثينيات الميلادية حتى منتصف الخمسينيات، واتسمت بقلّة الإنتاج، والضعف الفني، والنسق التقليدي، والرؤية الإصلاحية المباشرة، ثم جاءت مرحلة التأسيس التي ابتدأت برواية (ثمن التضحية) لحامد دمنهوري الصادرة عام ١٩٥٩م حتى نهاية السبعينيات الميلادية، ومثلت هذه المرحلة فقرة فنية واحدة في صناعة الرواية، كما سجلت هذه المرحلة حضوراً نسبياً للرواية النسائية في الستينيات، ثم تأتي مرحلة الانطلاق التي مثلتها فترة الثمانينيات، وجاءت هذه المرحلة مواكبة للطفرة الاقتصادية والاجتماعية وبداية انفتاح المجتمع والتعليم والصحافة، وسجلت بدء تسارع إيقاع النتاج الروائي وتنوع موضوعاته وتطور تقنياته، ثم جاءت أخيراً مرحلة التحولات الكبرى في التسعينيات وبداية الألفية الثالثة، وهي مرحلة خصبة شهدت تفوق الرواية على الأجناس الأدبية الأخرى نوعاً وعدداً، إضافة إلى ظهور أسماء جديدة

(١) ينظر: فن الرواية في الأدب العربي السعودي المعاصر: ص ٤٣-٤٤، محمد الشنطي، النادي الأدبي في جازان، ط ١، ١٩٩٠م.

(٢) ينظر: البناء الفني في الرواية السعودية: ص ١٣، حسن الحازمي، مطابع الحمضي، الرياض، ط ١، ١٤٢٧هـ.

(٣) يُلاحظ أن تسمية المراحل وتقسيمها قد اختلفت من ناقد لآخر، دون أن يمس ذلك تعيين الحد الزمني وجوهر الخصائص المكونة لكل مرحلة؛ فالشنطي ينظر إلى الرواية السعودية من حيث التغيير والتحول من خلال قطبين أساسيين هما: المخاض العسير الذي تزامن مع ولادة المجتمع الجديد، وتشكل البنية الاجتماعية والاقتصادية، وفي طليعة الأعمال التي مثلت هذه المرحلة روايتا (ثمن التضحية) و(مرت الأيام) لحامد دمنهوري، أما القطب الآخر فهو جيل المعاناة من مشكلات الطفلة التي عبر عنها إبراهيم الناصر في روايته (غيوم الخريف)، ويذهب الشنطي إلى أن الأعمال الروائية قد تفاوتت في مداها، وتحولت من التوثيق والتسجيل إلى التحليل والنقد والاستشراف. ويرى الحازمي أن الرواية مرت بمراحل ثلاث: المرحلة الأولى مرحلة البدايات من سنة ١٩٣٠م حتى منتصف الخمسينيات، والمرحلة الثانية (١٩٥٩-١٩٧٩م)، وأبرز خصائصها تزايد الإنتاج وتنوعه، والتطور الفني، ورصد التحولات الاجتماعية فظهرت الرواية الواقعية والرواية التاريخية، والمرحلة الثالثة (١٩٨٠-١٩٩٨م) وتميزت بالازدهار الكمي، وظهرت أسماء جديدة، والميل نحو = = التجديد الفني، والطرح الجريء لقضايا ذات صلة بالمجتمع وتحولاته، وازدهار الحركة النقدية والإعلامية ومواكبتها لفن الرواية.

- ينظر: فن الرواية في الأدب العربي السعودي المعاصر: ص ٤٠-٤٢، محمد الشنطي، والبناء الفني في الرواية السعودية: ص ١٤-٢٣، حسن الحازمي.

أصبحت علامات بارزة في الحركة الروائية العربية، ومنها رجاء عالم، ولىلى الجهني، وعبد خال، وغازي القصبي، ويوسف المحميد، وغيرهم^(٤).

والرواية -بطبيعتها الفنية واتساع أفقها الرؤيوي- تُعد أكثر الأنواع الأدبية استجابةً للتحويلات وتفاعلاً معها؛ ولهذا ترتبط دلالاتها وتأثيراتها ارتباطاً وثيقاً بالبيئة التي أنتجت فيها، وطبيعة ظروفها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المؤثرة في تشكيل خطابات المجتمع^(٥).

وأبرز العوامل المؤثرة في الرواية السعودية هي الاستقرار السياسي والاقتصادي في المملكة، وازدهار التعليم والمؤسسات الثقافية والصحافة، وانحسار نتائج الطفرة في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات الميلادية، إضافة إلى حرب الخليج الثانية التي شكلت حدّاً فاصلاً بين مرحلتين (مرحلة ما قبل ١٩٩٠م، ومرحلة ما بعدها)، وأحداث الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١م في الولايات المتحدة وتغير النظرة إلى المجتمع السعودي^(٦).

ويضاف إلى هذه العوامل عوامل أخرى سابقة، ظهرت في الربع الأخير من القرن العشرين الميلادي وأثّرت في الرواية العربية بصورة عامة، وأهمها نكسة حزيران ١٩٦٧م، التي تعدّ الرافد الأبرز في ظهور الرواية العربية الجديدة، والحدّ الفاصل بين مرحلتين في مسيرة الرواية؛ إذ أسقطت الهزيمة قيماً كثيرة، وأحدثت خلخلة اجتماعية وحضارية ضربت جذور الأبنية ومنظومة القيم السائدة. يضاف إلى ذلك عوامل أخرى كالانفتاح على الثقافات الأجنبية الذي جاء بالتوازي مع الانفتاح على التراث العربي القديم^(٧).

وقد ظهر وعي الكتّاب السعوديين بتلك العوامل مجتمعة -فضلاً عن توقعهم إلى تجريب تقنيات الكتابة السردية الجديدة- فكانت كتاباتهم "الروائية محاولة من كل مبدع لبناء عالم يتحقق فيه التثامه، عبر رحلة من التشظي والقلق، ووجد المبدع أمامه العالم، فسار إلى اللحاق به واقتناصه، وانتقاده، وفض مشكلاته، فكانت هذه الملاحظة، وهذا الوعي بحركة العالم، والرغبة في إقامة عالم متوازن عبر حركة الكتابة السردية منبئة بتنوعات في البناء الروائي... مما جعل الروائي في حالة خلق متجدد لبنائه الروائي"^(٨).

(٤) ينظر: الرواية السعودية واقعها وتحولاتها: ص ١٩-٣٢، حسن النعمي، وزارة الثقافة والإعلام، الرياض، ١٤٠٩م.

(٥) جدلية المتن والتشكيل، الطفرة الروائية في السعودية: ص ٥٠، سحبي الهاجري، نادي حائل الأدبي، ١٤٠٩م.

(٦) ينظر: البناء الفني في الرواية السعودية: ص ١٨-١٩، حسن الحازمي، جدلية المتن والتشكيل، الطفرة الروائية في السعودية: ٤٥-٤٩، سحبي الهاجري.

(٧) ينظر: أنماط الرواية العربية الجديدة: ص ٨، شكري الماضي، سلسلة عالم المعرفة الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣٥٥، ٢٠٠٨م.

(٨) تحولات الرواية في المملكة العربية السعودية: ص ١٥، عالي القرشي، النادي الأدبي في الباحة، ٢٠١٣م.

وبالاستناد إلى الخصوصية الفنية والقيم الجمالية والتعبيرية يمكن أن يقسم الدارسُ الروايةَ السعودية إلى ثلاثة اتجاهات، هي: الاتجاه التقليدي، والاتجاه التجديدي، والاتجاه التجريبي، متسقاً في ذلك مع مسارات الرواية العربية^(٩). وبين إيقاعين ضبطا الرواية السعودية منذ الثلاثينيات حتى الألفية الثالثة، إيقاعٌ بطيء امتدّ من ١٩٣٠م حتى ١٩٨٠م، وآخر متسارع بدأ من ١٩٩٠م حتى ٢٠٠٩م، اختطت الرواية السعودية مسارها الخاص، وخاضت مراحل عديدة، وظل إيقاعها المتسارع حتى يومنا هذا، إلى أن وصلت إلى قمة الأجناس الأدبية تطوراً وانتشاراً، فباتت نصّ المستقبل الأدبي الوحيد القادر على استيعاب حراك المجتمع وتفاعلاته^(١٠).

● رواية القارورة، عتبة أولى:

برز اسم يوسف المحميد^(١١) في مسيرة الرواية السعودية مؤكباً لتسارع الإيقاع والنزوع نحو التجريب وهو ما يظهر جلياً منذ روايته الأولى (لغظ موتي)^(١٢) التي قدمت رؤى مختلفة في نسق فني جديد هو نسق (الميتاقص)^(١٣)، الذي يعد من أبرز مفرزات التطور وكسر رتابة الكتابة السردية التقليدية، واستطاع المحميد في هذه الرواية خلق عالم متداخل تتقاطع فيه العوالم الميتاقصية والعوالم العجائبية - حيث يتكلم الموتى - والعوالم المرجعية الواقعية، وقد هيا الكاتبُ القارئ لتقبل تلك العوالم من خلال العنوان المبني على مفارقة لفظية كانت فاتحة لنصّ توطّره التحديات والتناقضات في العالم الحقيقي المعيش^(١٤).

(٩) ينظر: البناء الفني في الرواية السعودية: ص ٢٥-٢٩، حسن الحازمي، وأنماط الرواية العربية الجديدة: ص ٨، شكري الماضي.

(١٠) ينظر: الرواية السعودية واقعا وتحولاتها: ص ١١، ١٥، ١٦، حسن النعمي.

(١١) هو يوسف بن إبراهيم المحميد (١٩٦٤م - ...) قاص وروائي وكاتب مقالة، يعدّ من رموز الرواية في السعودية، ومن منجزاته الروائية: (لغظ موتي) ٢٠٠٠م، و(فخاخ الراحنة) ٢٠٠٣م، و(القارورة) ٢٠٠٤م، و(الحمام لا يطير في بريدة) ٢٠٠٩م، وعُدّت أعماله من الأعمال الأكثر ترجمة إلى اللغات الأخرى.

(١٢) ينظر: قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية: ١٤٩٥/٣، مجموعة من المؤلفين، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ط ١، ١٤٣٥هـ.

(١٣) يراجع: لغظ موتي، يوسف المحميد، منشورات الجمل، ألمانيا، ط ١، ٢٠٠٣م.

(١٤) الميتاقصّ أو الميتاسرد مصطلح واسع، ومرن، ونماذجه متباعدة زمنياً، ومتباينة فنياً وفكرياً، ويتقاطع مع مفاهيم اصطلاحية عديدة، وهو في أبسط تعريفاته: اتخاذ السرد ذاته موضوعاً، وينطلق من كونه قصّاً واعياً بذاته، يهتم بالجانب الانطولوجي لتشكّل القصّ، وإطلاع القارئ على عنايته بتاريخ النوع الأدبي الذي ينطلق من أفقه محاوراً تقاليده وشروطه العامة، ومحيلاً بلغة العمل على العمل ذاته.

- ينظر: العوالم الميتاقصية في الرواية العربية: ص ٣٨-٣٩، أحمد خريس، دار الفارابي، بيروت، ٢٠٠١م.

(١٤) ينظر: المفارقة في الرواية السعودية المعاصرة، مقارنة في البنية والدلالة: ص ٦٧-٦٨، منصور البلوي، النادي الأدبي بالرياض، ط ١، ٢٠١٩م.

ويلي هذه الرواية نتاج روائي خصب ومتنوع جعل من يوسف المحميد علامةً من علامات الرواية السعودية المتميزة، ومنه روايته الثالثة (القارورة)^(١٥) الصادرة عام ٢٠٠٤م، ولئن كانت عتبة هذا النص الأولى - أعني العنوان - تسحب القارئ باتجاه المكان الضيق المغلق؛ فإن فاتحة الرواية "في صباح بارد من أواخر فبراير ١٩٩١م"^(١٦) تجذبه مباشرة نحو الزمان، في إحالة أولية على وشائج التواصل بين المكان والزمان، ومع التقدم في القراءة يُلحظ أن المكان في هذه الرواية يُفهم في إطار زمني مخصوص، وهو مكان يظهر "كأحيوة محددة بوصف سردي، لا يتكلف الإلحاح على تسميته بالرغم من استجلاء مشهده الاجتماعي ونظامه التعامل، وبرز الشخصيات كمواقف تؤكد وتشير إليه كمكان مغلق... أحيوة تكتنفها الفوضى ووطأة المسكوت عنه"^(١٧).

ولخصوصية الزمن في هذه الرواية أهمية جمالية وفكرية جاذبة لممكنات تلقي النص وقراءته وتأويله، وسأركز في هذا البحث على جانب من جوانب الزمن، هو المفارقة الزمنية بصفتها السمة الأبرز التي أثرت في صناعة النص السردي حكاية وخطاباً، ويُفهم في إطارها مختلف السياقات المرجعية المحيطة بالنص. ويحسن قبل الشروع في دراسة المفارقة الزمنية في نص (القارورة) أن أضع القارئ في الفضاء الكبير الذي اشتغلت فيه تلك المفارقة، وهو فضاء بني أساساً على حسن المفارقة.

● المفارقة في رواية (القارورة):

(١٥) يراجع: القارورة، يوسف المحميد، دار مدارك للنشر، دبي - بيروت، ط ٥، ٢٠١٢م، وهذه الطبعة هي التي اعتمدها هذا البحث مدونة له، على أن البحث عاد في مرة واحدة فقط إلى الطبعة الأولى الصادرة ٢٠٠٤م، عن المركز الثقافي العربي في بيروت، وذلك من أجل الإشارة إلى عتبة نصية كانت موجودة هذه الطبعة، ثم حُذفت في الطبعة الخامسة. وعليه، فكل إحالة في هذا البحث إلى القارورة هي إحالة إلى الطبعة الخامسة، إلا إن نصّ البحث على رقم الطبعة الأولى.

(١٦) القارورة: ص ٩، يوسف المحميد.

(١٧) قراءة في رواية (القارورة) ليوسف المحميد، محمد الديبسي، مقالة منشورة في المجلة الثقافية - صحيفة الجزيرة، العدد ١٠٥، الاثنين ٢٣ ربيع الأول - ١ ربيع الآخر ١٤٣٦هـ / ٢-٩ مايو ٢٠١٦م.

اختلف دارسو المفارقة — عرباً وغربيين — بشأن تعريفها وعناصرها وأنواعها^(١٨)، كما اختلف النقاد العرب بشأن ترجمة المصطلح، فمنهم من يعدها ترجمة لمصطلح (Irony) الذي يعني السخرية^(١٩)، ومنهم من يعدها ترجمة لمصطلح (Paradox) الذي يعني التناقض^(٢٠)، لكن الاتفاق لدى دارسيها في مجال السرديات كان في عدها مفهوماً أساسياً في نظرية السرد الحديثة الغربية، تتبلور مع جنس الرواية^(٢١)، وعنصراً مهماً في الكتابة العربية الجديدة، في الربع الأخير من القرن العشرين الميلادي، حيث تجاوز الكتاب في أعمالهم محاكاة الواقع ببناء المفارقة الذي مثل المبدأ التنظيمي الذي يحكم بنيات تلك الأعمال^(٢٢).

إن رواية (القارورة) تنتمي إلى نمط الكتابة السردية الجديدة، التي تعبر عن رؤية الكاتب لتنشيط الواقع المعيش، ومشاعل الذات الداخلية، والسياقات السياسية والاجتماعية والثقافية التي تحيط بها، في قالب جمالي يمزج الواقعي بالتخييلي، وذلك بتوظيف أنماط سردية عديدة؛ كتعدد الأصوات، والحكاية الشعبية والعجائبية، ولعل أكثر ما يلفت الانتباه في هذا النص هو بناء المفارقة (Paradox)^(٢٣)، الذي تسرب في النص كله، في صياغة الموضوع، وبناء الشخصيات الداخلي

(١٨) يراجع:

- المفارقة وصفاتها، دي. سي. ميويك، ضمن موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ١٩٩٣م.
- معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، جلال الدين سعيد، دار الجنوب للنشر، تونس، ط ١، (د.ت).
- فن القص، في النظرية والتطبيق، نبيلة إبراهيم، مكتبة دار غريب، القاهرة، (د.ت).
- المفارقة في القص العربي المعاصر، سيزا قاسم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤م.
- المفارقة القرآنية دراسة في بنية الدلالة، محمد العبد، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط ٣، ٢٠١٣م.
- لغة المفارقة، كلث بروكس، ترجمة: محمد منصور أبا حسين، بحث منشور في مجلة الدارة الصادرة عن دار الملك عبد العزيز، العدد ٢، السنة ١٦، الرياض، ١٤١١هـ.

(١٩) ينظر: المفارقة وصفاتها: ص ٢٥٨، دي. سي. ميويك، (مقدمة المترجم عبد الواحد لؤلؤة)، وفن القص في النظرية والتطبيق: ص ١٩٧، نبيلة إبراهيم، والمفارقة في القص العربي المعاصر: ص ١٤٤، سيزا قاسم، والمفارقة القرآنية، دراسة في بنية الدلالة: ص ١٣، محمد العبد، والمفارقة في النص الروائي، نجيب محفوظ نموذجاً: ص ١٩، حسن حماد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٥م.

(٢٠) ينظر: معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية: ص ٤٣٩، جلال الدين سعيد، والمعجم الفلسفي: ٤٠٢/٢، جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط ١، ١٩٨٢م، والمعجم الأدبي: ص ٢٥٨، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٢، ١٩٨٤م، ومعجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: ص ٣٧٦، مجدي وهيب وكامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، ط ٢، ١٩٨٤م.

(٢١) ينظر: المفارقة الروائية والزمن التاريخي دراسة مقارنة بين (التربية العاطفية) لفلوير و(البيضاء) ليوسف إدريس: ص ١٥٧، أمينة رشيد، بحث منشور في مجلة فصول، المجلد ١١، العدد ٤، القاهرة، ١٩٩٣م.

(٢٢) ينظر: المفارقة في القص العربي المعاصر: ص ١٤٣، سيزا قاسم.

(٢٣) اخترت هذه الترجمة؛ نظراً لعلو صوت التناقض في هذا النص، وهو الوقود الذي أشعل المفارقة في مختلف مستويات الحكاية والخطاب لدى المحييميد.

والخارجي، وبناء الأحداث، وبناء أمكنة الحكاية وأزميتها، وأساليب قصها وزمن خطابها، وهو ما يعني أن المفارقة لدى المحميد هي "نظرة إلى العالم، وموقف من حقيقة الأشياء" (٢٤).

واختيار بنية المفارقة لدى المحميد لم يكن خياراً عفويّاً؛ فطبيعة الموضوعات التي طرحها النص تستدعي بناء قادراً على صهر التناقضات والصراعات وازدواجية الحياة كما تراها الشخصيات الساردة، فالمفارقة تنشط في فضاء "المجالات التي يودع فيها أكبر رصيد عاطفي: الدين، الحب، الأخلاق، السياسة، التاريخ؛ وسبب ذلك بالطبع أن هذه المجالات تتميز بانطوائها على عناصر متناقضة: الإيمان والحقيقة، الجسد والروح، العاطفة والعقل، الذات والآخر، ما يجب وما هو واقع، النظرية والتطبيق، الحرية والحاجة" (٢٥).

وقد انطلقت أفكار الرواية من مجموعة قيم، توزعت على ثلاثة مستويات، هي: القيم الاجتماعية، ويندرج تحتها عدة موضوعات كالترحش الجنسي، والفقر، والطبقية، والقضايا المتعلقة بالمرأة (الشرف، اضطهاد المرأة، الطلاق، الوصاية) وغيرها، والقيم الدينية، وتتضمن: التعصب الديني، والجهاد وكرامات المجاهدين، والأفكار التحررية المتعلقة بالمرأة، والسحر، وغيرها، والقيم السياسية، ومنها: غزو العراق للكويت عام ١٩٩٠م، وموقف اليمن الداعم للعراق في هذا الغزو، وغيرها. (٢٦)

ويبدو أن تلك الموضوعات الشائكة دفعت المحميد إلى تسجيل العتبة النصية الثانية: "إن أي شبه بين أشخاص وأحداث هذه الرواية وبين أشخاص حقيقيين وأحداث حقيقية هو مجرد صدفة" (٢٧)، وهو التنويه الذي دفع سحمي الهاجري إلى عدّ (القارورة) من ضمن الأعمال التي عمدت إلى التشويش على سلطة الرقيب -على حدّ تعبيره- بأساليب عديدة منها "استخدام أساليب المناورة، مثل مختاتلة الواقع تارة، ومبارزته تارة أخرى" (٢٨)، وتذهب أسماء مغربي إلى أن معجم تلك المقدمة تشكّل من مفردة الخوف؛ خوف الكاتب من رد فعل المجتمع (٢٩).

إن تلك العتبة تُفهم إذا ما نزلت في سياقها الزمني؛ فالمحميد لم يكن بدعاً في ذلك، إذ سلك هذا الطريق عدد من الكتاب العرب عموماً في فترات زمنية مضت، وما زال بعضهم يلوذ بالفرار إليها، ومنهم من عزف عنها، بل إن المحميد

(٢٤) المفارقة الروائية والزمن التاريخي، دراسة مقارنة بين (التربية العاطفية) لفلوير و(الببضاء) ليوسف إدريس: ص ١٥٧، أمينة رشيد.

(٢٥) المفارقة وصفاتها: ص ١٩٤، دي. سي. ميوك.

(٢٦) ينظر: تنوّع القيم في رواية (القارورة) ليوسف المحميد: ص ١٥٢، ١٥٣، ١٦١، ١٦٣، ١٦٦، ١٦٧، عصام حسين أبو شندي، بحث منشور في المجلة الأكاديمية العالمية للغة العربية وآدابها، المجلد الأول، العدد الثاني، الأردن، ٢٠٢٠م.

(٢٧) القارورة: ص ٥. (الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٤م).

(٢٨) جدلية المتن والتشكيل، الطفرة الروائية في السعودية: ص ٧١، سحمي الهاجري.

(٢٩) ينظر: الرواية السعودية، مقاربات في الشكل: ص ٧١، مجموعة مؤلفين، ملتقى الباحة الثقافي الثالث، النادي الأدبي بالباحة، ط ١، ٢٠٠٩م.

نفسه حذفها من الطبعة الخامسة للرواية^(٣٠)، وفي تقديري لم يكن المحميد -ابتداء- بحاجة إلى مخالطة الواقع بتلك العبارة؛ لأن بنية المفارقة التي اعتمد عليها في تأسيس نصه كفلت له الابتعاد عن سلطة الرقيب بمحق، والتواري خلف معمار جمالي وفكري متميز، وثانياً لأنه فوّض الشخصيات بالسرد، وأسهم هذا التفويض في صناعة مسافة فكرية وجمالية بين النص ومنشئه، وهو ما ظهر منذ بداية النص، فحضور الراوي كان مقنناً؛ إذ أوكل إليه "تأطير الزمان والمكان والموقع الذي توجد فيه الشخصية ثم يتواري ليترك لها مجال ممارسة السرد والتبئير معاً بحرية مطلقة"^(٣١).

وإذا ما تأملنا موضوعات الرواية سنلاحظ أنها تدور في فلك الثنائيات الضدية، ولا شك أن عنصر التضاد من العناصر التي تحفز المفارقة^(٣٢)، ومنها الحب والكراهة، الحرب والسلام، الخاص والعام، الداخل والخارج، ويبدو أن إدراك المحميد للثنائيات الواردة في نصه كان مؤسساً على مزاجته بين الحب والحرب، وهو ما ظهر منذ العتبة النصية الثانية في الرواية، إذ تطالعنا مقولة نيتشه: "الحب، وسيلته الحرب، وخلفيته العميقة الحقد القاتل الذي يكته كل جنس للآخر"^(٣٣).

وينبغي لفت الانتباه إلى إشكال الخلط بين الثنائيات الضدية والمفارقة^(٣٤)، ف"الثنائيات الضدية أرض تنشط فيها المفارقات، دون أن يعني ذلك أن كل ثنائية ضدية هي بالضرورة مفارقة، وإنما هي فضاء رحب، يغري الكاتب بتجريب آليات المفارقة؛ لنقل أفكار تلك الثنائيات من المرجعي إلى التخيلي وصياغتها صياغة جمالية، بوصفها -أي الأفكار- لبنة أولى من لبنات المشروع المفارقي"^(٣٥)؛ إذ لا يمكن القول إن موضوع الحرب والسلام في نص المحميد -مثلاً- أفرز مفارقة

(٣٠) صدرت عن دار مدارك للنشر، عام ٢٠١٢م، وهي الطبعة التي اعتمدها في هذا البحث كما أسلفت.

(٣١) الرواية السعودية، مقاربات في الشكل: ص ٥٠، مجموعة من المؤلفين.

(٣٢) اختلف الدارسون بشأن عناصر المفارقة، ويمكن حصرها في الآتي: تضاد المظهر والمخير، وازدواج المعنى، وعنصر الإضحاك، وضحية المفارقة، والذات المفارقة، والخاصة الجمالية.

- ينظر: المفارقة وصفاتها: ص ٤٦-٥٨، دي. سي. ميويك، وفن القص في النظرية والتطبيق: ص ٢٠١-٢٠٢، نبيلة إبراهيم، وبناء المفارقة في المسرحية الشعرية: ص ٣٨-٨٠، سعيد شوقي، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١م.

(٣٣) القارورة: ص ٩، يوسف المحميد.

(٣٤) ذكرت سماح السميتر عدة أسباب لفشل بعض الدراسات النقدية في دراسة المفارقة، وجوهر هذه الأسباب يعود إلى الخلط بين المصطلحات، من ذلك الخلط بين المفارقة والثنائيات المتضادة.

- ينظر: المفارقة في الجهود النقدية الحديثة دراسة تحليلية: ص ٢٦٨-٢٧١، سماح السميتر، عالم الكتب الحديث للنشر، إربد، ط ١، ٢٠١٨م.

(٣٥) المفارقة في روايات الداخل الفلسطيني، مقارنة إنشائية تأويلية: ص ٧٠، أمينة حجاج، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) مقدمة إلى كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٤١هـ.

في جميع المواضع التي ورد فيها، ولعل أبرز الأمثلة على وجود الثنائية الضدية التي لم تنجب مفارقة، ما نجده في تكرار ذكر حدث حرب الخليج والصواريخ والمواد الكيماوية إلى جانب ذكر نهاية الحرب والهدوء والأمن عقب انتهائها.

أما وجود المفارقة في الثنائية الضدية فلنحظه في قوله: "كانت السماء بيضاء صافية، وخالية من ضجيج طائرات الإنذار" (٣٦)، في هذا المقطع الوصفي تجلّت مفارقة التنافر (٣٧)، التي ولدت من صلب ثنائية الحب والحرب - الحب والكراهة، الحرب والسلام - الضدية، في صورة متنافرة أحدثتها الحمام - رمز السلام - الذي وضع مخلفاته للرجة على أجهزة صفارات الإنذار - رمز إعلان الحرب -، وذات المفارقة تظهر في مقطع استرجاع وصفي آخر يُظهر السيارة التي تحمل الحبيين تتحرك في وحشة الليل في أثناء حظر التجول، تسير إلى جوار عربات الجيش التي تحمل الجنود! (٣٨)

ويظهر في المقطعين السابقين - وفي النص عامة - توظيف المحميد للوصف؛ لإشغال فتيل المفارقة منذ بداية الرواية، وبدا جلياً أن أغلب المقاطع الوصفية كانت تدور في فضاء ثنائي أيضاً (الحركة والسكون، العتمة والنور، الأعلى والأسفل، المغلق والمفتوح، الضيق والواسع، الاستقامة والاعوجاج، الحرارة والبرودة، وغيرها).

وفيما يلي أشرع في دراسة المفارقة الزمنية، وسأعتمد في خضم الدراسة إلى تناول بعض المفارقات التي ظهرت بناء الشخصيات والأحداث والوحدات الزمكانية وأساليب القص، وذلك في إطار ارتباطها بالمفارقة الزمنية.

● المفارقة الزمنية في رواية (القارورة):

لقد دخلت موجة التجديد التي ظهرت في الأقطار العربية في الربع الأخير من القرن العشرين الميلادي، في مختلف المجالات لا سيما مجالات الإبداع، وأسهمت عوامل متعددة في النزوع إلى التجديد، ومن ذلك الصراعات الإيديولوجية والتحويلات في تلك المرحلة، والتأثر بحركات التحديث في الثقافة الغربية، والانفتاح على التراث، وتعقّد واقع الحياة، وتراكم الخبرات، وتطور الوعي لدى المبدعين العرب (٣٩)، وأضحت محاولات الكتابة الروائية العربية الجديدة حصيلة وعي زمني ومكاني مدفوع برغبة الذات المبدعة في إثبات الوجود داخل فضاء مهزوم، تصصف به رياح عاتية من كل صوب (٤٠).

(٣٦) القارورة: ص ١١، يوسف المحميد.

(٣٧) هي التجاور الشديد بين قولين متناقضين أو صورتين متناقضتين دون تعليق من صاحب المفارقة.

- ينظر: المفارقة وصفاتها: ص ٨٧، دي. سي. موبيك.

(٣٨) القارورة: ص ١٤، يوسف المحميد.

(٣٩) ينظر: التجريب وفن القصّ في الأدب العربي الحديث في السبعينات والثمانينات: ص ٥، محمد ثابت، دار ابن زيدون للنشر، تونس، ط ١، ٢٠٠٥م، وأماط الرواية العربية الجديدة: ص ١٧، ١٤، شكري الماضي.

(٤٠) ينظر: زمن الرواية العربية، كتابة التجريب: ص ١٠٠-١٠١، مصطفى الكيلاني، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، ط ١، ٢٠٠٣م.

وقد تجلّت ملامح التجديد في ضرب جذور الأبنية ومنظومة القيم السائدة، ولجوء الكتاب إلى تفكيك النموذج التقليدي، والبعد عن التعميط، والبحث عن القوالب الإبداعية المختلفة التي تنهض بشكل أساس على رفض "كل القيم والجماليات التي كانت سائدة في كتابة الرواية، التي أصبحت توصف بالتقليدية؛ فإذا لا الشخصية شخصية، ولا الحدث حدث، ولا الحيز حيز، ولا الزمان زمان، ولا اللغة لغة، ولا أي شيء مما كان متعارفاً في الرواية التقليدية متألّفاً اغتدى مقبولاً في تمثّل الروائيين الجدد" (٤١).

وفي مستوى الزمن كانت الحاجة ماسة إلى مناهضة كل ما له صلة بالتتابع، وكسر التسلسل الخطي، وهو ما ظهر في الرواية الجديد، إذ "من الطبيعي أن يكون تعقد الزمن في الخطاب ودقة توظيفه أمراً أكثر ظهوراً في الأنواع السردية الحديثة المعرّبة - أساساً - عن تعقد الواقع والرؤى وبواطن الشخصيات وأفكار الكتاب، وذلك لتأدية روح العصر والتعبير عن تعدد روافد الثقافة وتداخلها، بخلاف الأنواع القصصية القديمة التي هي أميل إلى البساطة فكرياً ومحتوى وخطاباً ودلالة" (٤٢).

والنزوح إلى الجديد في تغيير النظام الزمني دفع إلى الاهتمام بالمقولات التي تُعنى بالعلاقة بين زمني الحكاية والخطاب، وهي: الترتيب والتواتر والمدة (٤٣). والذي يهمننا في هذا البحث هو الترتيب، فالأحداث في الخطاب لا ترد بنفس ترتيبها في الحكاية "باعتبار أن منشئ الخطاب متصرّف فيما ينقل، فقد يكون نظام خطابه مطابقاً لنظام المغامرة، وهذا أمر نادر يسميه جنات الدرجة الصفر (Le degre Zero)، وقد يبدأ خطابه من أي نقطة زمنية شاء، وقد يقبل نظام أعمال المغامرة في الخطاب قلباً تاماً، فيكون نظامه الزمني معكوساً في هذه الحالة" (٤٤).

ويُعنى الترتيب بمقارنة ترتيب الأحداث في الخطاب السردية بنظام تتابع الأحداث نفسها في الحكاية (٤٥)، وبه تُدرس الصّلات بين الترتيبين، وأكثر ما يلحظ في هذه الصّلات أن العلاقة بين ترتيب الأحداث في الحكاية وفي الخطاب

(٤١) في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد: ص ٤٨، عبد الملك مرتاض، سلسلة عالم المعرفة الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٤٠، ١٩٩٨م.

(٤٢) علم السرد، المحتوى والخطاب والدلالة: ص ٢٢٢-٢٢٣، الصادق قسومة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط ١، ٢٠٠٩م.

(٤٣) ينظر: معجم السرديات: ص ٨٧، ١٢٢، ٣٧٨، مجموعة مؤلفين، إشراف محمد القاضي، الرابطة الدولية للناشرين المستقلين، تونس ودول أخرى، ط ١، ٢٠١٠م.

(٤٤) علم السرد: المحتوى والخطاب والدلالة: ص ٢١٧، الصادق قسومة.

(٤٥) ينظر: خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٤٦، جيزار جنبيت، ترجمة: محمد معتمد وعبد الجليل الأزدي وعمر حلي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط ٢، ١٩٩٩م.

هي علاقة تنافر حتمية؛ ذلك أن "زمنية الخطاب أحادية البعد، أما زمنية الحكاية فمتعددة الأبعاد... وعلاقة التنافر بين ترتيب الأحداث والخطاب تكاد تكون ملازمة للنص السردى على الدوام" (٤٦).

وقد عي الدارسون بالتنافر الحاصل بين ترتيب الأحداث في الخطاب وترتيبها في الحكاية وقياسها، ومنهم (جيرار جنيت)، الذي أطلق مصطلح (المفارقة الزمنية) على هذا التنافر (٤٧)، وتتحدد هذه المفارقة من لحظة انقطاع زمن السرد عند نقطة زمنية حاضرة، وانحرافه باتجاه الماضي أو المستقبل (٤٨).

وتظهر هذه الانحرافات الزمنية في صورتين هما الاسترجاع والاستباق (٤٩)، و"يشكلان مركز التوجه الزمني في الرواية، ويمثلان عصب المفارقة الزمنية كما تظهر وتشتغل في الخطاب الروائي، فانطلاقاً من حاضر القصة، الذي يمكن اعتباره درجة الصفر للزمن السردى، تتم حركة إلى الوراء وحركة إلى الأمام، تقضي كلتاها بإيقاف التسلسل الخطي للأحداث، لاستعراض مراحل ماضية أو مقبلة من القصة" (٥٠).

وهاتان الحركتان تفترضان وعياً زمنياً، وعلاقات بين الحاضر والماضي والمستقبل لا لبس فيها (٥١)، وينعكس هذا الوعي في ترتيب الأحداث، وصنع نظام آخر يختلف عن نظامها في الحكاية، وهو "أمر فاعل في جودة الخطاب، ثم في تغيير المعنى والدلالة باعتبار أن اختلاف تركيب الأعمال من شأنه أن يؤدي إلى اختلاف نظامها، وبالتالي إلى اختلاف تأثيرها ومعناها ذاتة" (٥٢).

ودراسة المفارقة الزمنية في نص ما تستوجب أمرين: الأول تحديد مدى المفارقة الزمنية وسعتها، ويقصد بالمدى المسافة الزمنية التي يستغرقها الاسترجاع أو الاستباق؛ إذ يمكن أن تذهب المفارقة الزمنية "في الماضي أو في المستقبل، بعيداً كثيراً أو قليلاً عن اللحظة الحاضرة" (٥٣)، ويقاس المدى بالوحدات الزمنية كالسنوات والشهور والأيام، أما سعة المفارقة الزمنية فتطلق على الاتساع أو المساحة التي يشغلها الاسترجاع أو الاستباق من زمن السرد، وتقاس بالصفحات والفقر والسطور (٥٤).

(٤٦) معجم السرديات: ص ٣٩٩-٤٠٠، مجموعة مؤلفين.

(٤٧) ينظر: خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٤٧، جيرار جنيت.

(٤٨) ينظر: الزمن في الرواية العربية: ص ١٩٠، مها القصاروي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ٢٠٠٤م.

(٤٩) ينظر: خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٥٨، جيرار جنيت.

(٥٠) بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية: ص ١٤٣، حسن مجراوي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٩م.

(٥١) ينظر: خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٨٦، جيرار جنيت.

(٥٢) علم السرد، المحتوى والخطاب والدلالة: ص ٢٢٢، الصادق قسومة.

(٥٣) خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٥٩، جيرار جنيت.

(٥٤) ينظر: بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية: ص ١٢٢-١٢٥، حسن مجراوي.

الأمر الثاني هو تحديد موقع الاسترجاع أو الاستباق من الحقل الزمني للأحداث السردية الحاضرة في النص، وهما موقعان: الخارجي ويقصد به الاسترجاع أو الاستباق الذي يكون خارج الحقل الزمني للأحداث السردية الحاضرة في الرواية، أما الداخلي فيكون في مجال الحقل الزمني للأحداث السردية الحاضرة (٥٥).

إن المفارقة الزمنية في رواية (القارورة) ليوسف المحميد تعد ميزة مهمة من ميزات الخطاب في جوهر العمل الروائي عنده، وقد اضطلعت بتأدية عدة وظائف أسلوبية وجمالية وفكرية عديدة، وفيما يلي سأحاول تفصيل القول في صورتها؛ الاسترجاع والاستباق:

أولاً/ الاسترجاع:

يُعرّف الاسترجاع بأنه "كسر الخطية بالرجوع إلى الوراء، بإيراد حدث واقع في طور تم تجاوزه في الخطاب" (٥٦)، وهو "تقنية زمنية ذات وظيفة بنوية متعددة، تخدم السرد وتسهم في نمو أحداثه وتطورها" (٥٧). وتعد الرواية أكثر الأنواع الأدبية احتفاءً بالماضي واستدعائه، لتوظيفه بنائياً عن طريق الاستدكارات التي تأتي، دائماً، لتلبية بواعث جمالية وفنية خالصة في النص الروائي (٥٨).

بدأت عناية المحميد بالزمن البالغة ولافتة للنظر، ومع أن العنوان (القارورة) يشدنا نحو المكان؛ فإن النص منذ بدايته يفتح على الزمن، في تأكيد على أن المكان لا يفهم بمنأى عن الزمان، وقد لحظت عنايته بتحديد الزمن بدقة، وهو تحديد كشف الغطاء عن موضوعات وسياقات كبرى شائكة، سواء أكانت متعلقة بالحكاية الأساس (حكاية منيرة الساهي)، أم بما عرض له النص من خارج الحكاية الأساس (قضايا اجتماعية تتعلق بالمجتمع السعودي، بالمرأة خاصة، وسياسية كحرب الخليج، واجتماعية كالتحولات داخل المملكة، وثقافية ودينية).

وأذكر من أمثلة التحديد الدقيق للزمن، قوله: "في صباح بارد من أواخر شباط/ فبراير ١٩٩١م" (٥٩)، وقوله: "الذي أعادها إلى ما كانت عليه قبل آب/ أغسطس ١٩٩٠م" (٦٠)، وقوله: "زاوية (ورد في آنية) التي أكتبها كل ثلاثاء في جريدة المساء اليومية" (٦١)، وقوله: "إذا أردنا أن نؤرخ في المستقبل لحركة تحرير المرأة في المملكة، فالمظاهرة

(٥٥) ينظر: الزمن في الرواية العربية: ١٩٥-١٩٩، مها القصراوي.

(٥٦) علم السرد، المحتوى والخطاب والدلالة: ص ٢١٨، الصادق قسومة.

(٥٧) تقنيات السرد في النظرية والتطبيق: ص ٧١، أمانة يوسف، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط ١، ١٩٩٧م.

(٥٨) بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية: ص ١٢١، حسن بحراوي.

(٥٩) القارورة: ص ١١، يوسف المحميد.

(٦٠) المصدر السابق: ص ١٦.

(٦١) المصدر السابق: ص ٢٨.

التي حصلت عام ١٤١١هـ مساء الثلاثاء تعتبر قضية مهمة^(٦٢)، وقوله: "قضت منيرة الساهي سنتين ثقيلتين خانقتين في البيت"^(٦٣)، وقوله: "كان يتذكر أم كلثوم وهي تطوّح لساعات طويلة بمنديلها الشهير، يسأل نفسه كيف منعوا هذه الأشياء الحلوة بعد عام ١٩٨١م؟"^(٦٤)، وقوله: "ذاك المساء، الحادي والعشرون من شباط/ فبراير، كان مساء بارداً"^(٦٥)، وقوله: "في يوم الاثنين ١٢/٤/١٤١٢هـ حضر حسن بن عاصي"^(٦٦).

وتحديد الزمن أسهم في كشف النسق الزمني الذي اعتمد عليه الميميد في نصه منذ القسم الأول، وهو نسق دائري، فالقارورة "يبتدئ خطابها من النهاية المساوية التي انتهت إليها منيرة الساهي جراء تعطل زواجها من علي الدحال ... ويتقدم الخطاب تدريجياً عبر الاسترجاع للحديث عن كيفية حصول العلاقة بين منيرة وعلي، وتنتهي الرواية بملء كل الثغرات، وتفسير كل الأسباب التي أدت إلى إلغاء الزواج"^(٦٧).

والبداية من النهاية جعلت النص يفتح على الاسترجاع مبكراً؛ إذ يتحرك السرد باتجاه الماضي بعد انسحاب الراوي العليم تاركاً الشخصية الرئيسة (منيرة) لتسرد الحكاية، وإذا ما تأملنا توالي مقاطع الاسترجاع في النص، ألحظ -ابتداءً- أن اللحظة الحاضرة (في صباح بارد من أواخر شباط/ فبراير ١٩٩١م) هي المحفز على الاسترجاع^(٦٨)، وهي اليد التي سحبت الذات إلى الوراء، وأيقظت فيها حسّ الاستدكار، فبدأت مقاطع الاسترجاع تتوالى في أقسام الرواية، البالغة ثلاثة وأربعين قسماً، وهي لحظة ملتبسة تقاطعت فيها بداية حكاية منيرة ونهايتها ببداية حرب الخليج الثانية ونهايتها، وهي الحرب التي ظلت تُلحّ على ذاكرة منيرة، وتتسرب في مقاطع استرجاعها لأحداث حكايتها الخاصة. وسأعرض فيما يلي لبعض مقاطع الاسترجاع التي تواترت في النص، وشكّلت ركيزة مهمة في بناء المفارقة الزمنية.

(٦٢) المصدر السابق: ص ٩٥-٩٦.

(٦٣) المصدر السابق: ص ١٤٧.

(٦٤) المصدر السابق: ص ١٧٨.

(٦٥) المصدر السابق: ص ١٩٨.

(٦٦) المصدر السابق: ص ٢٢٧.

(٦٧) الرواية السعودية، مقاربات في الشكل: ص ٤٧، مجموعة مؤلفين.

(٦٨) أشارت مها القصاروي إلى وجود محفزات تدفع إلى استعادة الماضي، وحصرتها في ثلاثة أمور، هي: اللحظة الحاضرة، والحواس، واللغة، وذهبت إلى أن هذه المحفزات تسهم في تحقيق التلاحم النصي، وتمنح القارئ فرصة التنقل بين أبعاد الزمن في حركة تلقائية، دون الشعور بالانقطاع المفاجئ عند الانتقال بين الأزمنة.

- ينظر: الزمن في الرواية العربية: ص ٢٠٢-٢٠٣، مها القصاروي.

بدأت مقاطع استرجاع تفاصيل العلاقة بإعادة القارئ إلى تلك المكالمات التي تلقتها منيرة من علي الدخال القارئ المعجب بزوايتها (ورد في آنية)، تقول: "كنت أتمنى لو لم أبق وحدي في البيت ليلة الثالث عشر من تموز/ يوليو ١٩٩٠م... كنت أتمنى لو لم يرن جرس الهاتف ذاك المساء" (٦٩)، وهذا الاسترجاع الداخلي متوسط المدى (سنة أشهر) والسعة (ست صفحات) وشغل القسم الرابع كله (٧٠).

ومن هنا قولها في بداية القسم السادس: "كنت أفكر، وهل علي الدخال -وهذا اسمه الكامل- وقد طوّقي مساء الثالث عشر من تموز/ يوليو بإعجاب وقصائد وشوق، من هؤلاء؟" (٧١)، سعة استرجاع بعض تفاصيل تلك الليلة كانت صغيرة (سطران)، وهو استرجاع ورد داخل مقطع استرجاع آخر، حيث كانت الذات الساردة تستعيد شيئاً من قصة نبيلة التي كانت تعاني من تحرش زوج أمها المتكرر بها، وكادت أن تدخل في علاقة حب مع منيرة لولا إيقاف منيرة لها! وجاء هذا الاسترجاع في أربعة أسطر، علماً بأن تفاصيل قصة نبيلة سبق استرجاعها في القسم الخامس (٧٢).

وقولها في القسم السادس أيضاً: "حين شديني من يدي مساء الثالث عشر من تموز/ يوليو، واختار أن يحاورني في موضوعات زاوية (ورد في آنية)" (٧٣)، وجاء هذا الاسترجاع الذي شغل سطرين ونصف داخل مقطع استرجاع آخر، هو استرجاع اليوم الذي حضر فيه علي الدخال لخطبتها من والدها (نصف صفحة تقريباً)، إضافة إلى تنالي مقاطع الاسترجاع الداخلي التي تضمنت تفاصيل شخصية عن منيرة وعلاقتها بالصور، وتفاصيل عن ماضي والدها الهادئ المسالم الذي لا يعارض ولا يناقش (٧٤).

وقولها في القسم الثالث عشر: "كنت أعيش حتى الثالث عشر من تموز/ يوليو عام ١٩٩٠ فراغاً أسرياً وعاطفياً، بسبب عملي في دار الفتيات وانشغالي الكامل، إضافة إلى انهماكي ببحثي لدرجة الماجستير، وما يتطلبه ذلك من إعداد قوائم استبيانات..." (٧٥)، شغل هذا الاسترجاع الداخلي القسم الثالث عشر كله (خمس صفحات) (٧٦)، وفي إطار استرجاع تلك الليلة كانت الساردة ترتدّ إلى تفاصيل شخصيتها القوية؛ إذ كانت تواجه العشاق المزيّفين، وتمسح

(٦٩) القارورة: ص ٢٧، يوسف المحميد.

(٧٠) ينظر: المصدر السابق: ص ٢٧-٣٢.

(٧١) القارورة: ص ٣٩، يوسف المحميد.

(٧٢) ينظر: المصدر السابق: ص ٣٣-٣٧.

(٧٣) المصدر السابق: ص ٤١.

(٧٤) ينظر: المصدر السابق: ص ٤٠-٤٤.

(٧٥) المصدر السابق: ص ٨١.

(٧٦) ينظر: المصدر السابق: ص ٨١-٨٥.

بجذائها "... رجال بشوارب نبيلة وقذرة"^(٧٧)، وتستعيد بعض حكاياتها مع الرجال اللذين صدّتهم بقوة؛ لتصل بالقارئ إلى الفخّ الذي نصبه ابن الدّخال ووقعت فيه المرأة القوية المثقفة بسهولة!

وقولها في القسم الحادي والعشرين: "كيف اقتحم عزلي ومملكتي الخاصة ليل الثالث عشر من تموز/ يوليو لعام ١٩٩٠م -أي بعد سفر أخي بثلاث ليالٍ- جريئاً ووثاقاً"^(٧٨)، ويعدّ هذا المقطع من أهم مقاطع الاسترجاع الداخلي؛ لأنه ارتد إلى تفاصيل عن ماضي شخصية الرائد علي الدّخال، وبدء تشكل حبال الخديعة التي نصبها حول منيرة: "بصراحة صرت أغار من أخيك صالح، أتمنى لو أقابله! اللعنة على براعتك يا ابن الدّخال، كيف يتكلم بثقة عن أخي، كمن لا يعرفه أبداً، ولم يره أبداً، وهو الذي أفنى عمره كجندي مراسل، يقف عن باب مكتبه مثل كلب بلدي ... وصوت أخي في جهاز المناداة (السيكر) يزعق: يا جندي!"^(٧٩).

وقولها في القسم الثاني والثلاثين: "تذكر أنّها في مساء الثالث عشر من تموز/ يوليو، تلقت اتصالاً ليلياً ساخناً من قارئ! هل كان مجرد قارئ؟..."^(٨٠)، في هذا القسم كانت تستعيد حكاية محمد شقيقها المجاهد العائد من أفغانستان، وتحولات شخصيته انطلاقاً من ماضيه عوداً إلى حاضره، وذلك في خمس صفحات^(٨١).

وقولها: "بدأ حسن العاصي يسلك الخط السريع إلى قلب منيرة في الثالث عشر من تموز/ يوليو عام ١٩٩٠، أي قبل سبعة عشر يوماً من انطلاق المدرعات وناقلات الجند من البصرة صوب الكويت"^(٨٢)، في هذا الاسترجاع الذي شغل القسم الثالث والثلاثين كله^(٨٣)، تمزج الساردة بين حربها الشخصية والحرب العامة، وتزواج بينهما، وتتداعى في هذا القسم عدة استرجاعات داخلية تنقل القارئ إلى تفاصيل عمل الجندي الفقير حسن العاصي/ علي الدّخال مع رئيسه (الرائد صالح شقيق منيرة)، وتفاصيل عن عائلته وأطفاله، إلى جانب استرجاع تفاصيل تلك المكاملة التي لا تنفك منيرة عن الارتداد إليه، كما ألحظ الاسترجاع الخارجي صغير السعة لبعض أحداث حرب الخليج.

(٧٧) المصدر السابق: ص ٨١.

(٧٨) القارورة: ص ١٦، يوسف الخيميد.

(٧٩) المصدر السابق: ص ١١٥-١١٦.

(٨٠) المصدر السابق: ص ١٨٢.

(٨١) ينظر: المصدر السابق: ص ١٧٩-١٨٣.

(٨٢) المصدر السابق: ص ١٨٨.

(٨٣) ينظر: المصدر السابق: ص ١٨٥-١٨٩.

إن التأمل في المقاطع السابقة يقودني إلى تسجيل عدة ملحوظات حولها، منها أن زمناً واحداً يتكرر، حتى يكاد الفاتحة لأهم مقاطع الاسترجاع - سواء أكانت داخلية أم خارجية - وهو ليلة الثالث عشر من تموز/يوليو ١٩٩٠م، وقد تكرر ذكره غير مرة، محدداً بشكل دقيق، ولم يعد يخفى على القارئ أن هذا الزمن هو الحدّ الفاصل بين مرحلتين (ما قبل هذا التاريخ، وما بعده) في حياة منيرة الساهي، فهو الزمن الذي اقتحم فيه علي الدّحال حياتها، وقلبها رأساً على عقب، وخاضت بعده أشرس حروبها الخاصة، وهو أيضاً زمن حرب الخليج.

وينبغي الإشارة إلى أن مقاطع الاسترجاع في (القاورة) لم تكن جميعها متعلقة بليلة ١٣/٧/١٩٩٠م، غير أنني ركزت على مقاطع استرجاع أحداث تلك الليلة، وما دار في فلكها من استرجاع أحداث أخرى؛ لأهمية تلك المقاطع، وتميزها في مستويي البناء والدلالة، وثرائها الجمالي والفكري.

كما ألاحظ أن تلك المقاطع تراوحت بين الاسترجاع الداخلي والخارجي؛ إذ ظلت بعض المقاطع في مجال الحكاية الأساس (حكاية منيرة مع ابن الدحال)، وكان مدى الاسترجاع الداخلي محدداً بدقة (سنة أشهر) "كيف يمكن أن أعيش مع إنسان امتلك كل هذه المهارة في خداعي طوال ستة أشهر؟!!"^(٨٤)، وهي الأشهر التي بدأت منذ ليلة ١٣/٧/١٩٩٠م (بداية العلاقة) حتى ٢١/٢/١٩٩١م (اكتشاف الحقيقة).

وظهرت بعض مقاطع الاسترجاع الخارجي التي انعطفت بالسرد من اللحظة الحاضرة (فبراير ١٩٩١م) رجوعاً إلى ما يقرب من عقدين، وهي أزمّة لم يُصرّح بها، لكن أمكن إدراكها من استرجاع بعض الأحداث، كعودة محمد من أفغانستان في أيلول/سبتمبر ١٩٨٦م، وتكرار الحديث عن الجهاد، ونشاط حركة التكفير داخل المجتمع، وشيوع الفكر التكفيري، وازدهار دور الصحافة والتعليم، وذكر بعض التحولات التي كانت قبل عام ١٩٨١م، وتشكل الجمعيات النسائية، وعلو صوت قضايا المرأة، وقد وقفت مقاطع الاسترجاع على أهم القضايا، كحدث خروج مجموعة من النساء لقيادة السيارات في التسعينيات، والموقف من الصحافة عامة، وكتابة المرأة فيها خاصة، وموضوع تعليم المرأة، وقضية المحرم في السفر، والطلاق.

أيضاً يُلاحظ أن هذا التقاطع بين المسارين -الاسترجاع الداخلي والخارجي- جاء في إطار ثنائيات ضدية، كالتداخل بين الخاص والعام الذي تردد كثيراً في هذا النص، ومنه قوله: "في الثالث عشر من يوليو عام ١٩٩٠م، أي قبل سبعة عشر يوماً من انطلاق المدرعات وناقلات الجند من البصرة صوب الكويت"^(٨٥)، وقوله: "قال ذلك أول مرة في

(٨٤) القاورة: ص ٢٠٧، يوسف المحميد.

(٨٥) القاورة: ص ١٨٨، يوسف المحميد.

أواخر تموز/ يوليو، بينما كانت المدرعات والجنزرات العراقية تتأهب في أطراف البصرة، كانت عواطف ابن الدخال المدرعة تجهز ذخيرتها صوب روعي"^(٨٦)، وقوله: "غادر العسكر المدينة وغادر هو أيضاً حبيبته"^(٨٧).

كما ظهر التداخل بين ثنائية الداخل والخارج؛ إذ إن حسن الاستدكار -الذي أيقظته اللحظة الحاضرة- وانثيالات الماضي في النص جاء على هيئة أوراق تكتبها منيرة وتدسها داخل القارورة التي أعطتها إياها جدتها، ويبدو هذا التداخل جلياً في النص كله، داخل القارورة بمساحتها الضيقة التي استوعبت عقوداً من حياة منيرة وانكساراتها الداخلية وتحولات المجتمع العامة، وخارجها حيث منيرة المرأة القوية والعالم المرجعي المتسع المكتظ بالتناقضات، وفي كل مرة كانت تدسّ فيها منيرة الأوراق، كان صوت الجدة يتردد في داخلها "لا تضعي فيها الحي حتى لا يموت ... ضعني فيها الحكايات الميتة حتى تعيش!"^(٨٨).

وهذا التداخل -بين ثنائية الداخل والخارج- كشف عن علاقة الزمان بالمكان التي بنيت على أساس المفارقة الزمكانية، وهي المفارقة التي تنتج من التناقضات الحاصلة في بناء الزمان والمكان^(٨٩)، من أمثلة ذلك "كنت أفكر كيف لقارورة ناعمة، بنقوش هندية غامضة على سطحها، أن تزدهم بهذا العالم"^(٩٠)، و"كنت طوال الوقت لا أكفّ عن الكتابة في أوراق تزهر بالورود، وكأنما ينمو الزهر مع الحكايات، كنت أكتب وأنا أشعر أن الكلمات مثل أحجار أقذف بها ذاتي الغبية، وحين لا تعبّر الكلمات أبداً بالرسم على زوايا الورق ذي الورود الصغيرة، أرسم مرة دموعاً متساقطة من فراغ..."^(٩١)، و"كنت أفكر قبل أن أوقف قلبي عن نسج المأساة، كيف لقارورة أسراري أن تتسع لكل هذه الأحزان؟ كيف تستوعب ذلك من دون أن تنفجر وتتشظى؟ مسكينة أيتها القارورة، يا مستودع أسراري وأوراقي وحزني"^(٩٢).

ومن الملحوظ أن المحميد استعمل الوصف في بناء تلك المفارقة الزمكانية، وأوكل إليه مهمة إبراز التناظر بين الأزمنة والأمكنة في فضاء ضيق هو القارورة، وقد ذهب محمد الديبسي إلى أن البنية الجمالية للمكان، في الرواية بدت متوالية،

(٨٦) المصدر السابق: ص ١٥٩-١٦٠.

(٨٧) المصدر السابق: ص ١٢.

(٨٨) المصدر السابق: ص ٢٥.

(٨٩) ينظر: بناء المفارقة في المسرحية الشعرية: ص ١٦٢، سعيد شوقي.

(٩٠) القارورة: ص ١١، يوسف المحميد.

(٩١) المصدر السابق: ص ٢٣٥-٢٣٦.

(٩٢) القارورة: ص ٢٠٨، يوسف المحميد.

"عبر الوصف والحوار، في بعد إشاري إلى سلبية الكائن الأصلي في المكان، المتواري عن الفعل الحياتي الحيوي والبسيط، في تفاصيل وإشكالات اجتماعية وهموم ذاتية ومآزق علاقات حوار وتواصل وتفاهم عقلائي، يستتطق النص أغوارها، وتراكماتها النفسية ... حيث يتجزأ الوعي، عبر لغة الحوار، ويستبدل إفضاء البطلة بالوصف المشهدي واستجلاء قضايا المكان ونسيجه الاجتماعي" (٩٣).

وفهم الفضاء الخاص الذي صنعه المحميد جاء مكثفاً في آخر مقطع من القسم الأول، يقول: "تدخل غرفتها وتقفل بابها، وتقفل الستائر الوردية المزينة بورود بيضاء ضخمة، وتشعل شمعة برائحة الفلّ، ثم تسحب من أسفل السرير أوراقاً بيضاء منقوشة الحواف بنقوش وورود صغيرة، تكتب عليها بقلم أزرق ناشف، ثم تطوي الورق جيداً، كمن تعلّم أن يلف سجائر تبغ رخيص، فتدسّها في قم قارورة عتيقة، على سطحها نقوش هندية فضية، طار معظمها بفعل لمس يديها طوال سنوات بعيدة" (٩٤). ثم يتدبّر القسم الثاني بقول الجدة: "من تقصّ قصة حزينّة لها عندي هدية" (٩٥)،

وفي هذا القسم، وفي القسم الثالث، تتوالى مقاطع الاسترجاع، ويستمتع القارئ لحكايات الأخوات الثلاث (نورة ومنيرة ومنى) حين تنافسن في سرد الحزن؛ لتظفر منيرة بالهدية/ القارورة، هكذا تعرّف القارئ على ماضي القارورة التي أصبحت فيما بعد عالم منيرة وفضاء حزنها، عالمها الخفي الذي لا يمكن أن يُعرف إلا بتهشيم القارورة: "سيحاول أن يُخرج من قم القارورة الضيق بعض الأوراق من دون جدوى، سيقرر أن يهشم زجاجها ستتطاير شظاياها داخل سيارته، وسيقرأ سيرتي وهزائمي وخديعتي" (٩٦). وقارئ القسمين يلحظ تكثيف استعمال الوصف في سرد الحكايات العجيبة، وهي حكايات بنيت -أيضاً- على المفارقة والتناقضات التي تعيشها المرأة.

ولعل أبرز ما يميز حركة المرواحة بين مساري الاسترجاع الداخلي والخارجي -سواء أكانت محددة أم غير محددة- هو أن التنقل بينهما كان رشيقاً، لا تكاد القراءة السريعة تقف عنده، ما أضفى بعداً جمالياً على صناعة المفارقة الزمنية في هذا النص، كما أن بعداً فكرياً ظهر في أثناء هذه المرواحة التقنية والتداخل بين المسارين، وتوالد المقاطع من رحم بعضها، فهذا البناء الزمني المتشابك كشف عن قضايا شائكة مررها المحميد خلال دهشة القارئ أمام تفاصيل بناء المفارقة الزمنية في صورة الاسترجاع.

(٩٣) مقالة: قراءة في رواية (القارورة) ليويسف المحميد، محمد الديبسي.

(٩٤) القارورة: ص ١٧، يوسف المحميد.

(٩٥) المصدر السابق: ص ١٩.

(٩٦) المصدر السابق: ص ٢٤٣.

ولقد اضطلع الاسترجاع -في المقاطع السابقة- بعدة وظائف في النص؛ إذ أسهم إلى جانب الوظيفة الفنية الجمالية (ملء الفجوات التي يخلفها السرد)^(٩٧) في إظهار التناقض وعمق الهوة بين اللحظة الماضية المستعادة واللحظة الحاضرة، بين الخاص والعالم، بين الداخل والخارج، وقد ظهر ذلك في حرص المحميد على وضع القارئ في فضاء الحكاية الأساس (علاقة الحب التي جمعت بين منيرة وعلي) وفي فضاء السياقات الخارجية؛ السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية. وإضافة إلى توظيف الاسترجاع لتعريف القارئ بالشخصيات، فقد بدا المحميد حريصاً على تأسيس محيط النص، وبناء شخصياته، وتقديم معلومات عن ماضيها؛ ذلك أن توظيف هذه التقنية -التي تميل إليها الرواية الجديدة- يمكن الروائي من "الانفتاح على اتجاهات زمنية حكاية ماضية، تلعب دوراً أساسياً في استكمال صورة الشخصية والحدث وفهم مسارها"^(٩٨).

ولعل أبرز الأمثلة تجسداً لهذه الفكرة، هي مقاطع الاسترجاع التي ارتدت فيها منيرة إلى ما يقرب من ثلاثة عقود؛ إذ استعادت بعض الأحداث المتعلقة بها، وقد أثر استرجاع هذه الأحداث في فهم ماضي شخصية منيرة؛ المرأة الثلاثينية الحديدية، ومن ذلك استرجاع حدث اصطباذها حشرة ووضعها في القارورة وكانت وقتذاك في السابعة من عمرها، ولا يخفى ما يفسره استرجاع هذا الحدث طويل المدى الذي شغل صفحة من القسم الثالث، فهو يكشف ارتباط منيرة بالحكايات، خاصة الحزينة منها؛ فابنة السابعة حرصت على انتقاء حشرة تأكل العشب؛ ملء القارورة بالحكايات، مستحضرة مقولة جدتها: "العشب ينمو مع الحكايات الحزينة، فقلت لا بد أن معدة القَبُون ملأى بالعشب والحكايات الحزينة"^(٩٩).

أيضاً تفهقرت منيرة إلى سن الرابعة واسترجعت الأحداث التي تكشف معاناتها مع القلق، وشج النوم منذ طفولتها المبكرة، وحساسيتها المفرطة وهشاشة داخلها، وقد وظف المحميد هذا الاسترجاع لتفسير تعاطف منيرة -الثلاثينية- مع الفتاة القتلة في اللحظة الحاضرة، وبدا واضحاً أن آلية الاسترجاع في هذا المقطع كانت الذاكرة؛ ذاكرة والدتها^(١٠٠). وكان من اللافت أن مقاطع الاسترجاع في إطار كشفها لماضي الشخصيات، أسهمت بشكل رئيس في إبراز المفارقة في بناء الشخصيات، ويمكن القول إن المفارقة الزمنية في هذا النص كانت وقوداً يشعل مفارقة عدم اتساق الشخصية مع

(٩٧) ينظر: بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية: ص ١٢١، حسن بحراوي.

(٩٨) الزمن في الرواية العربية: ص ١٩٥، مها القصوراي.

(٩٩) القارورة: ص ٢٥، يوسف المحميد.

(١٠٠) ينظر: المصدر السابق: ص ١٢٣.

نفسها التي تتجلى في التناقض بين أقوال الشخصية وأفعالها، وبين داخلها وخارجها^(١٠١)، وهي أكثر أنواع مفارقة الشخصيات حضوراً في النص داخل إطار المفارقة الزمنية، ونجدها في صناعة عدة شخصيات، منها شخصية منيرة وعلي ومحمد، وسأكتفي بتناول المفارقة في بناء شخصية منيرة؛ ذلك أنها أكثر الشخصيات التي تعمقت فيها المفارقة شكلاً ومضموناً.

لقد بنيت تفاصيل شخصية منيرة على المفارقة، ابتداءً من الاسم (منيرة الساهي) وصولاً إلى أعماقها، فمنيرة التي كانت مضية انطفأت "لم أعد منيرة ... بل صرت منطفئة"^(١٠٢)، ومنيرة المرأة التي واجهت القبيلة والحياة بصلابة "كنت امرأة حديدية"^(١٠٣)، كانت هشة من الداخل، ومفرطة الحساسية "كنت لا أجد الأمن الوجداني، وأتعرض للإهمال والنسيان من جميع من في البيت ... لم أصدق أن أسمع شخصاً أو رجلاً يقول لي بصوت رخيم وملائكي: يا حبيبي يا عمري!"^(١٠٤)، منيرة الذكية، والمتقفة، والواعية، والأخصائية الاجتماعية الباحثة في مجال سلوك الفتيات و"ضبط انفعالات الفتيات الجانحات"^(١٠٥)، كانت -وهي المرأة الثلاثينية- صيداً سهلاً لأول رجل يغرقها بالحب والدفع، ولم تنفطن إلى تلك الشباك التي نصبها حولها، وهي التي كانت تراقب العنكبوت الذي استوطن غرفتها منذ الليلة الأولى التي سمعت فيها صوت ابن الدحال "وجدت دويبة صغيرة، اقتربت منها، فوجدتها عنكبوتاً يدرج تحت قماش الوسادة بثقة وهدوء. سألت نفسي آنذاك: ما الذي جاء به هنا، في غرفتي؟"^(١٠٦)، كانت ساهية عن تصرفات علي الدحال "بدأت منيرة الساهي تستعرض الوقائع العادية التي تعرضت لها مع الدحال، والتي قد تكتشف عبرها امرأة متوسطة الذكاء الشخصية الأخرى لهذا الرجل الخطر"^(١٠٧). ولم تكن منيرة وحدها الساهية، كانت عائلتها بأكملها اسماً على مسمى، ساهية عنها أولاً، وساهية عن تلك السلوكيات التي ظهرت من ابن الدحال، ولم يفتن لها الأب والأخ ثانياً. ومن يتأمل بناء شخصية منيرة يلحظ أن مفارقة عدم اتساق الشخصية نتج عنها مفارقة أخرى هي مفارقة الكشف عن الذات، وفيها تكون الشخصية ضحية تصديق توهمها الزائف عن نفسها، وتحتاج حينذاك -غالباً- إلى مؤثر خارجي

(١٠١) ينظر: بناء المفارقة في المسرحية الشعرية: ص ١٥٢، سعيد شوقي.

(١٠٢) القارورة: ص ٢٠٤، يوسف المحميد.

(١٠٣) المصدر السابق: ص ١٦١.

(١٠٤) المصدر السابق: ص ٨٧.

(١٠٥) المصدر السابق: ص ٢٧.

(١٠٦) القارورة: ص ٣٠-٣١، يوسف المحميد.

(١٠٧) المصدر السابق: ص ١٠٨.

أو مفارقة خارجية -وهو ما نجده في نص المحميد- تحز هذه الذات على نحو يكون له أثره في اكتشاف الصورة الزائفة لتلك الذات^(١٠٨)، وظهرت هذه المفارقة في بعض مقاطع الاسترجاع، التي استمع فيها القارئ إلى صوت منيرة الداخلي وهي تلوم نفسها بعد اكتشاف أمر الدحال، "لا، لم تكن أبله يا ابن الدحال! بل أنا البلهاء، كنت بالفعل امرأة خرقاء وبلهاء وساذجة، كنت أنا المسحورة ومحجوبة البصر والبصيرة"^(١٠٩).

أيضاً من الوظائف المهمة التي اضطلع الاسترجاع بتأديتها إظهار رؤية الذات لأحداث الماضي، خاصة إذا تكرر استرجاع الحدث نفسه أكثر من مرة، كما رأينا في تكرار استرجاع منيرة لليلة الثالث عشر من تموز ١٩٩٠م؛ إذ في كل مرة كانت اللحظة الحاضرة التي تعيد منيرة لاسترجاع أحداث تلك اليلة مختلفة ومشحونة بكثير من الأسى.

وفضلاً عن البعد الفني الجمالي في هذا التكرار، فإن استرجاع الحدث ذاته هو عملية "تكشف في جوهرها عن وعي الذات بالزمن، في ضوء تجربة الحاضر الجديدة، حيث تتخذ الوقائع الماضية مدلولات وأبعاداً جديدة؛ نتيجة لمرور الزمن. إن رؤية الإنسان للحدث الماضي في وقت لاحق، تتعرض لكثير من التغيرات؛ بفعل مرورها عبر بوتقة العقل، فحركة الزمن وما تحدثه من تغييرات جسدية ونفسية، تجعل رؤية الإنسان لأحداث مضت، تتغير مع تغير معطيات الحاضر وتطوره"^(١١٠). ولا يقتصر الأمر على إظهار وعي الشخصية بالزمن ووجهة نظرها، بل يتعدى ذلك إلى إظهار وجهات النظر المتناقضة لدى الشخصيات، في إطار تكرار سرد الحدث ذاته على لسان أكثر من شخصية، وفي نص المحميد جاء تعدد الأصوات بالاعتماد على تقنية الاسترجاع، من ذلك تكرار استرجاع حدث الكتابة في الصحافة؛ إذ استمع القارئ من وراء هذا التكرار إلى أربع وجهات نظر، جاء التكرار مرة على لسان منيرة الكاتبة الصحفية، ومرة ثانية على لسان مديرة الدار التي ترددت في قبول توظيف منيرة؛ لأنها تكتب في الصحف، وثالثة على لسان محمد شقيق منيرة المتشدد الرفض لنشاطها وكتابتها في الصحف، وفي أثناء الاستماع إلى صوت محمد ينصت القارئ إلى صوت والده المؤيد لكتابة ابنته في الصحف^(١١١).

ومع أن مقاطع استرجاع هذا الحدث - أعني كتابة المرأة في الصحف - بدت متساوية بين الرفض (محمد والمديرة) والقبول (منيرة والدةها) فإن صوت الرفض كان له السطوة؛ إذ علا على صوتي القبول: "كانت منيرة قد تركت الكتابة الصحفية أيضاً، بعد أن هاج أخوها العائد قبل سنوات من أفغانستان، وأرجع أسباب كل ما حدث لها من خديعة

(١٠٨) ينظر: المفارقة في النص الروائي، نجيب محفوظ نموذجاً: ص ١٦٤، حسن حماد.

(١٠٩) القارورة: ص ٢١٧، يوسف المحميد.

(١١٠) الزمن في الرواية العربية: ص ١٩٣، مها القصاروي.

(١١١) القارورة: ص ١٦، يوسف المحميد.

إلى كتاباتها الصحفية، في زاوية (ورد في آنية) التي تكتبها كل ثلاثاء في جريدة المساء اليومية، وحمل الأب مسؤولية عبثها، ورعونته وضعفه في لجمها وكسر أنفها: المرأة تحتاج كسر خشم!"(١١٢).

وبالعودة إلى تاريخ (١٣/٧/١٩٩٠م) المتكرر في النص، يظهر أنه قد أصبح مقياساً زمنياً تقيس به الشخصية الأحداث، تقول منيرة في القسم الثالث والعشرين: "وصلت ذات صباح -قبل الثالث عشر من تموز/ يوليو ١٩٩٠ بسنة كاملة تقريباً- لأجد عند بوابة الدار سيارة سوداء غريبة..."(١١٣)، وفي هذا القسم استعادت قصة ميثاء، إحدى نزيلات الدار التي قتلت زوجها، وهو استرجاع خارجي متوسط المدى والسعة، شغل سبع صفحات(١١٤)، وقد تميز هذا المقطع عن غيره من مقاطع الاسترجاع في أن آلية الاسترجاع(١١٥) فيه كانت مذكرات ميثاء التي قرأتها منيرة مرات عديدة، في حين أن أغلب مقاطع الاسترجاع سابقة الذكر جاءت في صورتين حوارات منيرة الداخلية واعتماد الشخصيات على الذاكرة في استثارة أحداث الماضي.

ومن ملامح حفاوة النص بليلة ١٣/٧/١٩٩٠م نلاحظ اهتمام المحميد بمقولة المدة، وهي من المقولات المهمة في دراسة "العلاقات بين زمن الحكاية وزمن الخطاب. وتقوم دراسة المدة على مقارنة الفترة الزمنية التي تستغرقها الأحداث في الحكاية بالمدة الزمنية التي تستغرقها روايتها في الخطاب"(١١٦). وقد وظفها المحميد لتعميق المفارقة الزمنية بصورة الاسترجاع، وبدا ذلك جلياً في (القارورة)، خاصة في المقاطع المتعلقة باسترجاع أحداث تلك الليلة؛ إذ إن بعض الأحداث المسترجعة استغرق سردها فترة زمنية أقل من زمنها في الحكاية أو العكس، ومن ذلك -على سبيل المثال- أن إحدى المكالمات استغرقت في زمن الحكاية ساعة واحدة(١١٧)، وفي زمن الخطاب استغرق استرجاعها مدة أطول، توزعت على مقاطع متفاوتة المدى والسعة، وامتدت على صفحات الرواية بأكملها (٢٦٢ صفحة).

أيضاً نلاحظ هذا في استرجاع البطلة لأحداث جرت في ستة أشهر، وهي مدة علاقتها بابن الدحال في زمن الحكاية، أما استرجاعها في زمن الخطاب فقد تراوح استغراقها أحياناً فترة زمنية طويلة تقاس بالسنوات -وهذا الغالب- ومدة قصيرة

(١١٢) المصدر السابق نفسه.

(١١٣) القارورة: ص ١٢٤، يوسف المحميد.

(١١٤) ينظر: المصدر السابق: ص ١٢٣-١٢٩.

(١١٥) أشارت مها القصاروي إلى الآليات التي يوظفها الكاتب لتقديم مقاطع الاسترجاع وربطها بمستوى الزمن السردي الحاضر، ومنها الاعتماد على الذاكرة، والمونولوج الداخلي، والحوار الخارجي، والمذكرات، والرسائل، والاعترافات.

- ينظر: الزمن في الرواية العربية: ص ٢٠٣، مها القصاروي.

(١١٦) معجم السرديات: ٣٧٨، مجموعة مؤلفين.

(١١٧) ينظر: القارورة: ص ٢٩، يوسف المحميد.

جدّاً تقاس بالثنائي أحياناً أخرى، نجد ذلك في مثال واحد: "ظَلَّتْ لُثْوَانٌ تتأمل أحداث الستة شهور، التي فاقت عمر الثلاثين عاماً"^(١١٨)، ويقف القارئ حائراً أمام هذا السطر، خاصة أنه ورد في القسم الأول، بعد أن فرغت من قراءة صكّ طلاقها؛ إذ تارة يشعر أن المدة (ستة أشهر) لا شيء في عمر الذات بحيث يمكن استرجاعها في ثوانٍ معدودات، وتارة أخرى يشعر أنها كل شيء؛ فقد فاقت سنوات عمرها الحالي، وهذا التفاوت اضطلع به القارئ لتقبل مقاطع استرجاع هذه الأحداث، وحفزه لاستقبال أحداث تلك الفترة.

وقد استغل المحميد - في إطار تلاعبه بالمدة - السعة، وأحسن توظيفها لخدمة المفارقة الزمنية في نصه؛ فبعض المقاطع شغلت مساحات صغيرة من الرواية (سطين إلى ثلاثة)، وبعضها احتل مساحة أكبر تصل إلى ملء أقسام بأكملها تقدر بالصفحات، "ولا شكّ في أن هذه المفارقة الفنية، تخلق في مستوى التأويل مفارقة نفسية في التقبل؛ فالقارئ يبحث عن سبب توظيف هذه اللعبة الفنية في النص، والبحث عن إجابة لسؤال مشروع، هو لماذا جعل الكاتب من سنة أو سنوات بعينها كلّ شيء، ومنحها مساحة مكانية كبيرة، في حين جعل من سنوات غيرها لا تقل أهمية عنها مساحة أقل؟"^(١١٩). ومتأمل نص المحميد يفطن إلى أجوبة تلك الأسئلة؛ إذ ثمة وعي واضح وعميق بالزمن، يظهر خلف هذه الفترات والمساحات غير المتكافئة التي توزعت عليها الأحداث المسترجعة، خاصة ما جاء في فضاء ليلة ١٣/٧/١٩٩٠م من أحداث خاصة وعامة، كما أن هناك قراءة تبدو واعية للسياقات المرجعية لهذا النص، ورؤية لما تشمله من قضايا، فكانت المساحة المتفاوتة حيلة يلتف بها المحميد على الموضوعات.

ثانياً/ الاستباق:

يُعرف الاستباق بأنه كسر الخطية "بإيراد حدث واقع في طور لم يبلغه الراوي بعد"^(١٢٠)، ويعد الاستباق من الأساليب التي اعتمدتها الرواية الجديدة؛ للتغلب على خطية الزمن، وكسر البناء الزمني التقليدي، ولكنه أقل تواتراً في السرد من الاسترجاع في الروايتين الغربية والعربية^(١٢١)، "وربما ترجع قلة الاستباق إلى أنه لا يتماشى كثيراً مع فكرة التشويق السردية التي تمثل هدفاً جمالياً أساسياً في النصوص القصصية"^(١٢٢).

(١١٨) المصدر السابق: ص ١٦.

(١١٩) المفارقة في روايات الداخل الفلسطيني: ص ٢٠٢، أمانة حجاج.

(١٢٠) علم السرد، المحتوى والخطاب والدلالة: ص ٢١٨، الصادق بن الناعس قسومة.

(١٢١) ينظر: خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٧٦، جزار جنبات، والزمن في الرواية العربية: ص ٢١٢، مها القصاروي.

(١٢٢) التقنيات السردية في الرواية السعودية المعاصرة: ص ٢٦٣، مها السحبياني، النادي الأدبي بالرياض، ط ١، ٢٠١٣م.

وللاستباق، من حيث طبيعة المهمة المسندة إليه في السرد، طريقتان، هما: الاستباق التمهيدي والاستباق الإعلاني، ويكون الاستباق التمهيدي في النسق الزمني "بمثابة تمهيد أو توطئة لأحداث لاحقة يجري الإعداد لسردها من طرف الراوي، فتكون غايتها في هذه الحالة هي حمل القارئ على توقع حدث ما أو التكهن بمستقبل إحدى الشخصيات" (١٢٣)، أما الاستباق الإعلاني فهو الإخبار "صراحة عن سلسلة الأحداث التي سيشهدها السرد في وقت لاحق" (١٢٤).

ويفرق (جيرار جنيت) بين الاستباقيين؛ فهو يرى أن الإعلاني يصرح بما سيأتي، أما التمهيدي فهو "بذرة غير دالة، بل خفية، لن تُعرف قيمتها البذرية إلا فيما بعد وبكيفية استعادية" (١٢٥). وبذلك يكون الكاتب في الاستباق الإعلاني ملزماً بتقدمه في وقت لاحق، سواء أكان الاستباق طويل المدى أم قصيره، في حين أن الكاتب في الاستباق التمهيدي يكون طليقاً مجرداً من كل التزام تجاه القارئ (١٢٦).

ومع أن الاستباق الإعلاني يسهم في خلق حالة انتظار في ذهن القارئ؛ فإن حالة الترقب والتشويق والمباغلة في الاستباق التمهيدي - خاصة إذا كان بضمير المتكلم - يبدو أبلغ جمالياً وفكرياً؛ لذا نجد أن الرواية الجديدة لا تحفل بالاستباق الإعلاني كثيراً، إذا ما قارناه باحتفائها بالتمهيدي (١٢٧) الذي يدل توظيفه "على وعي هؤلاء الكتّاب بأهمية الطرق الفنية الحديثة التي تعول على مساهمة القارئ وتحترم ذكاه الخاص، وتنتظر بالتالي إلى الإعلانات كمظهر من مظاهر تدخل المؤلف" (١٢٨).

وبالعودة إلى (القارورة) نجد أن مقاطع الاستباق قليلة بالنسبة إلى حضور الاسترجاع في النص، وسأعرض فيما يلي لأهم مقاطع الاستباق التي أثرت النص على مستويي البناء والمضمون.

يبتدئ الحميميد روايته بالاستباق الإعلاني، الذي نجده في قول الراوي العليم: "وحدها منيرة الساهي - البنت الثلاثينية - بقيت مستلقية في فراشها الوثير، عيناها مصوّبتان تجاه السقف، تنظر بعينين جامدتين تشبهان أعين الموتى، وهي تنأمل فضيحة البارحة، وتسأل روحها، لِمَ حدث كل ذلك؟ لِمَ مارس معها كلّ هذا الخداع؟ وأدار لعبة الزيف

(١٢٣) بنية الشكل الروائي: الفضاء، الزمن، الشخصية، حسن بحراوي، ص ١٣٢.

(١٢٤) المرجع السابق: ص ١٣٧.

(١٢٥) خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٨٤، جيرار جنيت.

(١٢٦) ينظر: بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية: ص ١٣٧، حسن بحراوي.

(١٢٧) ينظر: الزمن في الرواية العربية: ص ٢١٢، مها القصري.

(١٢٨) بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية: ص ١٣٧، حسن بحراوي.

طوال هذه الأشهر؟ كيف جاء باسم مزيف؟ ووظيفة مزيفة؟ وصفات وأهل وأصدقاء وعالم مخيف من المزيف؟^(١٢٩)، هذا المقطع هو الثاني من القسم الأول في الرواية، وفيه يعلن الراوي عن نشوء علاقة بين طرفين؛ طرف معلوم وحقيقي (منيرة البنت الثلاثينية)، وآخر مجهول ومزيف، وهذه العلاقة ذات مدى متوسط (أشهر)، بُنيت على الخداع، وانتهت بغضبة.

ويغلب أن تكون آلية الاستباق هي "المناجاة الداخلية والحوار المستفهم القائم على الأسئلة التي تتلمس ملامح الآتي من بعيد"^(١٣٠)، ومجيء الاستباق على هيئة أسئلة من شأنه أن يحفز القارئ لاستكشاف تفاصيل الحكاية والإجابة عن تلك الأسئلة، ولم يترك الراوي القارئ ينتظر طويلاً؛ ليعرف تفاصيل الحكاية؛ إذ سرعان ما توارى وأوكل لمنيرة -الطرف البارز في هذه العلاقة- تولي زمام السرد الذي جاء -في الغالب- سرداً استرجاعياً، ويكثر مجيء مقاطع الاسترجاع بعد الاستباق بشكل عام، ومرد ذلك -في الاستباق الإعلاني- إلى حتمية حدوثه؛ فالقارئ يقف وجهاً لوجه أمام أحداث تامة ومنتهية دون أن يعرف لماذا حدثت وكيف حدثت، فتأتي مقاطع الاسترجاع للكشف عن حقيقة الأحداث المعلن عنها وتقديم الإجابات^(١٣١).

وبالفعل تحققت الاستباقات جميعها عن طريق مقاطع الاسترجاع التي ذكرت سابقاً أنها تتواتر في النص منذ القسم الأول، ويمكن عدّ الفقرة السابقة بمنزلة ملخص لخارطة الاسترجاع في نص (القارورة)، فالتأمل يجد أن السرد يتحرك رجوعاً إلى الوراء وفقاً لتلك الخارطة، وينقل القارئ نحو الحكاية محمولاً على جناحي المفارقة الزمنية: الاسترجاعات والاستباقات التي ظل الكاتب ييشها في النص بين حين وآخر، إعلاناً تارة، وتمهيداً تارة أخرى، لكنها ظلت تدور في فضاء أكبر هو الاسترجاع.

أيضاً من الاستباقات الإعلانية قوله: "سنفتقدك رائد صالح! قال ذلك ابن العاصي وهو يعانقه لأول مرة وآخر مرة"^(١٣٢)، هذا الإعلان يخبرنا بانقطاع العلاقة بين طرفين (يعانقه لأول مرة وآخر مرة) دون معرفة السبب، الذي يتضح لاحقاً، فابن العاصي خطط للإيقاع بمنيرة وبدأ التنفيذ بعد سفر شقيقها الرائد صالح، وعبارة (آخر مرة) تخبر بانكشاف خدعته، مما سيؤدي بالضرورة إلى القطيعة بينه وبين رئيسه في العمل، وظلت منيرة عقب معرفتها بالأمر تجهل الحقيقة

(١٢٩) القارورة: ص ١١-١٢، يوسف الخيميد.

(١٣٠) التقنيات السردية في الرواية السعودية المعاصرة: ص ٢١٨، مها السحبياني.

(١٣١) ينظر: الزمن في الرواية العربية: ص ٢١٨، مها القصاروي.

(١٣٢) القارورة: ص ١٩١، يوسف الخيميد.

وتتساءل هل أوقع بها لينتقم من شقيقها ثم تحول الانتقام إلى حب؟ كل الذي كانت تعرفه بحق هو أنه نسج خطة محكمة للإيقاع بها، وقد كانت خطة عمادها الكذب والخداع^(١٣٣).

ومن الاستباقات التمهيدية، قول منيرة: "كنت أتمنى كثيراً لو بقيت منى معي في البيت، وتولّت كعادتها صخب الهاتف، من دون أن أضطر إلى هذا الدور، لأجيب على الرنين المتواصل، الذي كان مثل حبل طويل حاصر عنقي لأشهر متتالية، حتى خفتني"^(١٣٤)، وقولها: "فجأة فَرَ أي مغادراً على أن يزور خطيبي لاحقاً. يا ربي! كيف خرج أي بعد أن كان على مرمى حجر من الفضيحة! لو بقيت يا أي لدقائق أخرى، ودخلت عليه، لحسمنا الأمر باكراً، قبل ليلة الكارثة، أليس كذلك يا أي؟"^(١٣٥)، وقولها: "كم مَرَقَ اسمي، فلم أعد منيرة فيما تلا من ليال، بل صرت منطفئة إلى حدّ الهلاك"^(١٣٦)، وقولها: "ربما لو شاركت معهن، وفصلت من عملها ثلاث سنوات، وغضب أهلها ظانين أنها أوقعتهن في فضيحة، لكان أهون من فضيحة ليلة العمر"^(١٣٧).

لقد ارتكزت المقاطع السابقة -أساساً- على الاستباقات الداخلية؛ إذ انتظمت في سلسلة واحدة من أجل تهيئة القارئ لتلقي تفاصيل حكاية منيرة، واستكناه الشخصيات الأخرى المبنية على الهشاشة والقوة، وعلى الخير والشر من خلال علاقتها بالشخصية الرئيسة (منيرة).

ويلحظ أن السرد الاستباقي جاء بضمير المتكلم، وهو الضمير الأكثر "ملاءمة للاستشراف من أي حكاية أخرى، وذلك بسبب طابعها الاستعادي المصحح به بالذات، والذي يرخّص للسارد في تلميحات إلى المستقبل، ولاسيما إلى وضعه الراهن، لأن هذه التلميحات تشكل جزءاً من دوره نوعاً ما"^(١٣٨).

كما أن هذه الاستباقات جاءت -في الغالب- قصيرة المدى والسعة؛ إذ سريعاً ما كان يُتبع المقطع الاستباقي بمقطع استرجاعي يوضح تفاصيل ما ورد في الأول، وغالباً ما كان الاستباق يُفتح ويُغلق في الصفحة ذاتها، أو في الصفحات التي تليها مباشرة، وهنا أستحضر قول (جيرار جنيت): "يبدو أن كل الاستباقات هي في الواقع من النمط الجزئي، وغالباً ما

(١٣٣) ينظر: القارورة: ص ٩٣، يوسف الخيمي.

(١٣٤) المصدر السابق: ص ٢٧.

(١٣٥) المصدر السابق: ص ٤٢-٤٣.

(١٣٦) المصدر السابق: ص ٢٠٤.

(١٣٧) المصدر السابق: ص ١٠٨.

(١٣٨) خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٧٦، جيرار جنيت.

تُوَفِّف بكيفية صريحة، صراحة الكيفية التي كانت قد افْتُتِحَتْ بها^(١٣٩)، ومقولة (جنيت) هذه تأكيد على قِصَر الاستباقات في الغالب، واستعدادها في وعي الراوي لاستقبال استرجاعات تشرح تفاصيلها. وأستثني مما سبق استباقاً تمهيدياً واحداً، كان متوسط المدى والسعة؛ لأنه فُتِح ولم يغلق سريعاً كما هو الحال مع الاستباقات الأخرى، وهو المتعلق بحدث الفضيحة؛ فالذي يعلمه القارئ أن فضيحة ما قد وقعت، في إطار العلاقة بين منيرة وعلي، دون أن يدرك نوعية تلك الفضيحة، ولا تحديد ملامحها، ولم يكتشف حقيقتها إلا متأخراً، في قسمين متتاليين (الخامس والثلاثون والسادس والثلاثون^(١٤٠)). وهما القسمان اللذان قدما حدث الفضيحة التي وقعت في ليلة الزفاف، حين وصل "ابن الخالة ناصر الذي يعمل معه في الوزارة: حسن! صرخ دهباً وذاهلاً، وهو يرى الجندي المراسل زوجاً لابنة خالته، وباسم زائف، ووظيفة وشكل زائفين!"^(١٤١).

إن تكرار استباق وقوع الفضيحة في النص، تصريحاً وتلميحاً، اضطلع بتشويق القارئ وجذبه نحو النهاية، ممتلئاً بالتكهنات، وذلك بمراوغته عبر تقديم أفكار مبعثرة وتفاصيل غير مترابطة داخل النص، تأخذه باتجاهات متناقضة حول تلك الفضيحة إلى أن تتكشف بتفاصيلها الدقيقة، إضافة إلى أن تكرار الاستباق حافظ على حيوية المفارقة الزمنية ونشاطها في النص من خلال محاولة التقريب بين الماضي والمستقبل، والمراوحة الفنية بينهما انطلاقاً من المنتصف؛ من الحاضر. ولم يقتصر الحميد (في القارورة) على مقاطع الاستباق التي تحقق وقوعها - سواء أكانت إعلانية أم تمهيدية - بل لجأ أيضاً إلى الاستباقات التي لم تتحقق وظلت في إطار التطلعات أو الافتراضات، وهو في ذلك يتكئ على "أبرز خصيصة للسرد الاستشراقي هي كون المعلومات التي يقدمها لا تتصف باليقينية، فما لم يتم قيام الحدث بالفعل فليس هناك ما يؤكد حصوله، وهذا ما يجعل من الاستشراف - حسب فينريخ - شكلاً من أشكال الانتظار"^(١٤٢).

ولقد أفرد الحميد قسماً لهذه الاستباقات، بدأت بقول منيرة: "ستمر الأيام رتيبة وبطيئة، وسيأتي زميل ألي في سوق العود والسجاد، وهو يحمل مهري وأعوامه الستين، سيأخذني وأنا أسمع عزاء من حولي: أصلاً أنت الآن عانس، وعمرك فوق الثلاثين! سأقنع نفسي بذلك، وسأسكن فيلا جديدة في حي النخيل..."^(١٤٣)، شغل هذا الاستباق الداخلي القسم ما قبل الأخير كاملاً (خمس صفحات)، وهو استباق ذو مدى طويل؛ فقد أتى على تفاصيل مستقبل

(١٣٩) خطاب الحكاية، بحث في المنهج: ص ٨٥، جبرار جنيت.

(١٤٠) ينظر: القارورة: ص ١٩٧-٢٠٨، يوسف الحميد.

(١٤١) المصادر السابق: ص ٢٠٠.

(١٤٢) بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية: ص ١٣٢-١٣٣، حسن بحراوي.

(١٤٣) القارورة: ص ٢٣٩، يوسف الحميد.

منيرة وعائلتها لفترة زمنية غير محددة، يمكن تقديرها بأكثر من عشر سنوات، وملخص هذا المستقبل هو أنها تتزوج من رجل سيني لديه أكثر من زوجة، ستضع مولودة، ستحصل على وظيفة، ستعرف على مهندس ديكور شاب بعد ثلاث سنوات من زواجها، ستشأ بينهما علاقة، ستزور توقيع موافقة زوجها على سفرها؛ لتسافر عدة مرات مع حبيبها إلى دول أوروبية، ستترك ابنتها عند أمها، ستعود من سفرها لتجد أمها في غيبوبة، ستعذر من حبيبها بأدب وتنسحب من حياته، ستلتحق بدورة تحفيظ قرآن، ستتحول إلى داعية، ستلبس النقاب وقفازات وجوارب سوداء، ستدعو البنات الضالات إلى الهداية وتوزع الأشرطة الإسلامية، سيفرح شقيقها محمد بهذا التحول، ستلقي محاضرات عن الانحلال الأخلاقي وماديات المجتمعات الغربية، ستخلع لوحات الفنانين الكفار من غرفتها، ستعلق الآيات القرآنية، ستحاول أن تهدي أختها الضالة منى وستفشل، ستكتشف أن حبيبها بعد أن فشل في التواصل معها تعرّف إلى أختها منى المطلقة التي لديها ابن في السادسة، وتسكن قصرًا، ستقترح على منى أن تتزوج مهندس الديكور لتستر على نفسها، ستكتشف ذات صباح أن زوجها السيني أخذ القارورة ولم يعد، ستخيل أنه ظن القارورة مخزنًا للأعمال السحرية التي تبعده عن زوجته، سيحاول أن يخرج ما في جوف القارورة، سيفشل، سيقرر أن يهشمها، وسيقرأ سيرتها وهزائمها وفنائها، سيكي خديعته، سيقتني مسدسًا، سيراقبها، "سيقرر... إلخ. يا إلهي، ما هذه الحياة الشائكة! قالت ذلك منيرة الساهي وهي تتخيل حياتها المقبلة" (١٤٤).

ويلحظ أن إطار المستقبل لدى منيرة كان اللحظة الراهنة؛ إذ انطلقت من مأساوية حاضرها المليء بالظلم والخداع والزيف والتناقض، وهو إشارة واضحة إلى استمرارية الشكل الدائري الذي اختاره المحميد منذ بداية النص، كما يلحظ أن المفارقة الزمنية التي أحدثها هذا الاستباق غذّت مفارقة عدم الاتساق في شخصية منيرة، وأظهرت تناقضاتها الداخلية والخارجية.

● خاتمة:

إن مسيرة الأجناس الأدبية في المملكة العربية السعودية حافلة بالعقبات والتحديات التي أوصلتها إلى ما هي عليه من التطور والنضج، وتأتي الرواية على رأس هذه الأجناس؛ فقد مرت بمراحل عديدة حتى استقامت، واشتد عودها على النحو الذي نراه اليوم.

(١٤٤) المصدر السابق: ص ٢٤٣.

وقد برز اسم يوسف المحميد من بين أسماء كثيرة أسهمت في صنع تاريخ الرواية السعودية الجديدة، وهو تاريخ مهم يواكب تاريخ الرواية العربية، ويضع بصمته المميزة في ذاكرتها. وقد ظهرت عناية المحميد بأساليب الكتابة السردية الجديدة منذ روايته الأولى (لغظ موتي)، وظلّ في حالة تطوير دائم لأدواته الفنية، باحثاً عن القوالب البنائية والسياقات النصية التي يستطيع أن يستند عليها، ويحمّلها بمحمولة فكرية ثقيلة، ورؤية فلسفية لمختلف مجالات الحياة وسياقاتها.

استطاع المحميد بتوظيفه تقنية المفارقة، أن يصنع لنفسه خطأً يجمع فيه بين جمال البناء وعمق المضمون، وفي روايته (القارورة) ظهرت المفارقة بوصفها أساساً بني عليه النص بأكمله، وكان لتعدد أشكالها وطرق توظيفها أثر في قراءة النص وفهمه؛ ذلك أنّها تدخلت في صناعة الشخصيات والأحداث والإطار الزمكاني، كما وظفها في بناء الخطاب السردى لا سيما في زمن الخطاب.

ووعي المحميد بجدلية الزمن جعل من الزمن مادة أساس في تشكيل عالمه السردى بما يتفق مع رؤيته لعلاقة الأزمنة بعضها ببعض، وعلاقتها بغيرها من عناصر الحكاية والخطاب، وهي العلاقة التي كانت المفارقة الزمنية أساسها، وقد ظهرت بأبهى صورها في روايته (القارورة) التي كان للزمن فيها كلمة الفصل.

والمفارقة الزمنية في قارورة المحميد تعد ميزة مهمة من ميزات الخطاب، وقد اضطلعت بتأدية عدة وظائف أسلوبية وجمالية وفكرية، وذلك عبر توظيف صوري الاسترجاع والاستباق، وقد استأثر السرد الاسترجاعي بنصيب أكبر من النص، وتراوحت مقاطعه بين الاسترجاعات الداخلية والخارجية.

لقد اعتنى المحميد بمقولة المدة، مراهناً على أثرها الفاعل في تعميق المفارقة الزمنية بصورة الاسترجاع، خاصة أنه استعان بسعة المفارقة لصنع هذا الأثر الجمالي والفكري، فخلف هذه الفترات والمساحات غير المتكافئة ووعي واضح وعميق بالزمن، وقراءة للسياقات المرجعية لهذا النص، ورؤية لما تشتمل عليه من قضايا، فكانت المساحة المتفاوتة حيلةً يلتف بها المحميد على الموضوعات.

ومع أن الاستباق في الرواية العربية عموماً أقل تواتراً من الاسترجاع، فإن المحميد في قارورته قد خالف السائد؛ إذ حضر لديه الاستباق - بصورته التمهيد والإعلان - ولم يُخفِ الاسترجاعُ بريقه، فكان الاستباق عقداً بينه وبين القارئ، التزم بموجبه بتقديم أغلب الاستباقات التي تقدم ذكرها في الخطاب، ولم يلتزم بتقديم بعضها الآخر، في لعبة بنائية لطيفة ربما لا يستطيع القارئ العجل أن يدرك جمالياتها.

إن النتائج الروائي ليوسف المحميد مازال محتاجاً إلى مزيدٍ من الدراسات التي تحاول التوغل في أعماق تجربته الجمالية، مستثمرة المقاربة الإنشائية، ومركزة على تقنيات مختلفة، كالمفارقة بأنواعها، والعوالم الممكنة، والتغوير، والتضمين، وغيرها؛ ذلك أن روايات المحميد - إجمالاً - تراهن دائماً على المسافة الجمالية التي تقع بين النص ومتلقيه، ورهان الكاتب - كما

بدا لي - في قدرة المتلقي على قطع هذه المسافة، والوصول إلى بعض اللحظات الجمالية التي تستكنُّ في عمق تجربة المحميد الروائية.

• مسرد المصادر والمراجع:

أولاً/ الكتب المطبوعة:

- أنماط الرواية العربية الجديدة، شكري الماضي، سلسلة عالم المعرفة الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣٥٥، ط١، ٢٠٠٨م.
- البناء الفني في الرواية السعودية، حسن الحازمي، مطابع الحميضي، الرياض، ط١، ١٤٢٧هـ.
- بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، سعيد شوقي، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠١م.
- بنية الشكل الروائي: الفضاء، الزمن، الشخصية، حسن بحراوي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط٢، ٢٠٠٩م.
- التجريب وفن القصّ في الأدب العربي الحديث في السبعينات والثمانينات، محمد ثابت، دار ابن زيدون للنشر، تونس، ط١، ٢٠٠٥م.
- تحولات الرواية في المملكة العربية السعودية، عالي القرشي، النادي الأدبي في الباحة، ط١، ٢٠١٣م.
- تقنيات السرد: في النظرية والتطبيق، آمنة يوسف، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط١، ١٩٩٧م.
- التقنيات السردية في الرواية السعودية المعاصرة، مها السحيباني، النادي الأدبي بالرياض، ط١، ٢٠١٣م.
- جدلية المتن والتشكيل: الطفرة الروائية في السعودية، سحيمي الهاجري، نادي حائل الأدبي، ط١، ٢٠٠٩م.
- خطاب الحكاية: بحث في المنهج، جبرار جنيث، ترجمة: محمد معتمد وعبد الجليل الأزدي وعمر حلي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط٢، ١٩٩٧م.
- الرواية السعودية: مقاربات في الشكل، مجموعة مؤلفين، ملتقى الباحة الثقافي الثالث، النادي الأدبي بالباحة، ط١، ٢٠٠٩م.
- الرواية السعودية: واقعها وتحولاتها، حسن النعمي، وزارة الثقافة والإعلام، الرياض، ط١، ٢٠٠٩م.
- زمن الرواية العربية: كتابة التجريب، مصطفى الكيلاني، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، ط١، ٢٠٠٣م.
- الزمن في الرواية العربية، مها القسراوي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م.
- علم السرد: المحتوى والخطاب والدلالة، الصادق قسومة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط١، ٢٠٠٩م.
- العوالم الميثاقية في الرواية العربية، أحمد خريس، دار الفارابي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م.
- فن الرواية في الأدب العربي السعودي المعاصر، محمد الشنطي، النادي الأدبي في جازان، ط١، ١٩٩٠م.

- فن القص: في النظرية والتطبيق، نبيلة إبراهيم، مكتبة دار غريب، القاهرة، (د.ت).
 - في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد، عبد الملك مرتاض، سلسلة عالم المعرفة الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٤٠، ١٩٩٨م.
 - القارورة، يوسف المحميد، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م/ دار مدارك للنشر، دبي-بيروت، ط٥، ٢٠١٢م
 - قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية، مجموعة من المؤلفين، دار الملك عبدالعزيز، الرياض، ط١، ١٤٣٥هـ.
 - لفظ موتى، يوسف المحميد، منشورات الجمل، ألمانيا، ط١، ٢٠٠٣م.
 - المعجم الأدبي، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط٢، ١٩٨٤م.
 - معجم السرديات، مجموعة مؤلفين، إشراف محمد القاضي، الرابطة الدولية للناشرين المستقلين، تونس ودول أخرى، ط١، ٢٠١٠م.
 - المعجم الفلسفي، جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٨٢م.
 - معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبه وكامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، ط٢، ١٩٨٤م.
 - معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، جلال الدين سعيد، دار الجنوب للنشر، تونس، ط١، (د.ت).
 - المفارقة القرائية: دراسة في بنية الدلالة، محمد العبد، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط٣، ٢٠١٣م.
 - المفارقة في الجهود النقدية الحديثة: دراسة تحليلية، سماح السميرات، عالم الكتب الحديث للنشر، إربد، ط١، ٢٠١٨م.
 - المفارقة في الرواية السعودية المعاصرة: مقارنة في البنية والدلالة، منصور البلوي، النادي الأدبي بالرياض، ط١، ٢٠١٩م.
 - المفارقة في القص العربي المعاصر، سيزا قاسم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤م.
 - المفارقة في النصّ الروائي: نجيب محفوظ نموذجاً، حسن حماد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط١، ٢٠٠٥م.
 - المفارقة وصفاتها، دي. سي. ميويك، ضمن موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.
- ثانياً/ أوعية أخرى:
- تنوع القيم في رواية (القارورة) ليوسف المحميد، عصام حسين إسماعيل أبو شندي، بحث منشور في المجلة الأكاديمية العالمية للغة العربية وأدائها، المجلد الأول، العدد الثاني، الأردن، ٢٠٢٠م.
 - قراءة في رواية (القارورة) ليوسف المحميد، محمد الديبسي، مقالة منشورة في المجلة الثقافية-جريدة الجزيرة، العدد ١٠٥، الاثنين ٢٣ ربيع الأول-١ ربيع الآخر ١٤٢٦هـ/ ٢-٩ مايو ٢٠٠٦م.

- لغة المفارقة، كلنث بروكس، ترجمة: محمد منصور أبا حسين، بحث منشور في مجلة الدارة الصادرة عن دار الملك عبد العزيز، العدد ٢، السنة ١٦، الرياض، ١٤١١هـ.
- المفارقة الروائية والزمن التاريخي: دراسة مقارنة بين (التربية العاطفية) لفلوير و(البيضاء) ليوسف إدريس، أمينة رشيد، بحث منشور في مجلة فصول، المجلد ١١، العدد ٤، القاهرة، ١٩٩٣م.
- المفارقة في روايات الداخل الفلسطيني: مقارنة إنشائية تأويلية، آمنة حجاج، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) مقدمة إلى قسم الأدب في كلية اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٤١هـ.

النص الواقعي وظلاله التخيلية في مدائح عبدالله با شراحيل

سعاد بنت فريح صالح الثقفي*

جامعة أم القرى



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/09>

* أستاذ النقد الأدبي المشارك بجامعة أم القرى، الاهتمام بكل ما يستجد في قضايا النقد الأدبي وتحليل الخطاب الأدبي، الإشراف على ثلاث رسائل علمية، ومناقشة ست رسائل علمية في البلاغة والنقد الأدبي. حضور الندوات والملتقيات العلمية، حكمت عدد من البحوث في مجال النقد الأدبي بمجلات علمية.

إيميل الباحث: dr.souad16@gmail.com

كود البحث: 20023

تاريخ استقبال البحث: ٢٥، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (١١ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٠٩، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٢ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

النص الواقعي وظلاله التخيلية في مدائح عبدالله با شراحيل

سعاد بنت فريح صالح الثقفي

الملخص: رصد انعكاسات الواقع المعاش على النص الأدبي له جاذبية لافتة؛ شرط أن لا يفقد النص أديبه وفنه، ولا يساوى بينه وبين الكتابات التاريخية التي تسجل الأحداث تسجيلاً حرفياً يطغى فيه النظم على ما ينبغي أن يحمله النص من غايات وما يتشكّل فيه من خصائص فنية. تقوم هذه الدراسة على نقطتي ارتكاز؛ الأولى منهما تجعلنا نرصد العلاقة بين النص الأدبي من ناحية، والواقع الذي يكتنفه ويحيط به من ناحية أخرى، والثانية تتمثل في المنهج الذي يكشف عن الظواهر الفنية بالرصد والدرس والتحليل، ولا يقف كثيراً على الظروف، والملابسات التاريخية التي تحيط بالنص، والحق أن النص هو الذي يوجه الدارس إلى المداخل التي يسر غوره من خلالها، ويحدد له الأدوات مما يجعل التوجه صوب النص بمنهج تتحدد إجراءاته وفق ما يكشف عنه النص؛ لذا ستجمع الدراسة بين المنهج الوصفي، والمقاربة الأسلوبية التي تكشف الظلال التخيلية للنص، لتحقيق هدف الدراسة الذي يصف المنجز السعودي في مدائح با شراحيل، ويرصده نصاً واقعياً بأدوات تخيلية تكشف رؤية الشاعر ومنجزات الواقع. لذا يمكننا أن نقف على ما يحمله النص من رؤية تنكشف في ثنائية افتراضية يتمثل قطباها في عالم الواقع وأحداثه من جهة، والمنجز السعودي الذي احتفى به با شراحيل بمدائحه من جهة أخرى، متمثلاً في ديوان سيوف الصحراء كنموذج على نتاجه الشعري.

الكلمات المفتاحية: النص، الواقع، التخيل، مدائح، با شراحيل

Title: The Realistic Text and its Fictionalizing Shades in Ba shuraheel's Praises

Abstract: Observing the reflections of real life on the text has a striking appeal provided that the text should not lose its literary and artistic aspect ,nor equate it with historical writings that record events verbatim in which the style overwhelm the goals that the text should carry and the artistic characteristics that it depends on. This study is based on two axes: The first of them makes us observe the relationship between the literary text on the one hand and the reality that it contains and surrounds on the other hand. As for the other axis on which the study is based ,it is represented in the approach that makes it imperative to uncover artistic phenomena by monitoring ,studying and analyzing ,and it does not focus much on the historical circumstances surrounding the text. Also ,the text is the one that directs the learner to the approaches through which he explores its depth ,and identifies the methodological tools ,which makes the orientation towards the text a methodology whose procedures are determined according to what the text reveals .The study employs the descriptive approach and the stylistic approach that reveals the artistic shades of the text to achieve the goal of the study ,which describes the Saudi achievement in praises of Ba shuraheel and tracks it as a realistic text with imaginative tools that reveal the poet's vision and the achievements of the reality. Therefore ,we can see the vision in the text formed in a hypothetical duality whose poles are in the world of reality and its events and the Saudi achievement on the one hand represented in the Desert Swords' collection of poems as a model for his poetic output ,and the world of imagination on the other hand.

Key Words: text ,reality ,fiction ,praise ,Ba shuraheel

المقدمة:

تقوم كثير من الدراسات الأدبية في معرض تفسيرها للرؤى الشعرية بالاستناد إلى علاقة النص الشعري بينه التاريخي، وتتعدد التفسيرات قسم يرجعها إلى التكوين الفردي والنفسى لشخصية الأديب، وقسم يوجهها إلى التكوين الاجتماعي، وما يحيط به من أحداث وشخصيات، وسلسلة من الأحداث التاريخية المتعددة، والشاعر عبدالله با سراحيل^(١) يضرب بجذوره في تاريخ عريق، ويمتاز من بنايعة وكنوزه السخية، فيغني تجاربه ورؤاه بوسائل فنية، متوسلاً إلى وجدان الجمهور بما لمعطيات التراث، والتاريخ من قداسة في نفوس الجماهير، مستغلاً ما اكتسبته هذه المعطيات على مر العصور من طاقات إيجابية، وما يرتبط بها من دلالات.

وقد احتفى الشاعر بالمنجز السعودي في ديوان "سيوف الصحراء" بصفة خاصة، ورکز فيه على مدح شخصيات بارزة من أسرة آل سعود، ووصفهم في إطار ما اتسموا به من صفات خلقية عُرفوا بها بين الناس، وقد تميز أسلوبه بتجسيد رؤيته الشعرية وفق غرض المدح الذي كان أكثر ملاءمة للجانب الشعوري والفكري للآخر، فقد طوّح في أعماق الوجدان الجمعي بالانكاء على السمات الشخصية التي يمتلكها هؤلاء.

لذا تقوم **فرضية هذه الدراسة** على الإجابة عن تساؤل يدور حول مدى حضور النص التاريخي الواقعي كحدث في شعر باشراحيل، وهل كان الشاعر يعتمد على سرد الأحداث التاريخية، أم بلور التاريخ والمنجزات وفق رؤية فنية وظلال تخيلية تنقل المتلقي من عالم الواقع إلى عالم الأدب والجمال؟

حدود الدراسة: حدود الدراسة ستكون في ديوان "سيوف الصحراء" الذي يُعد أنموذجاً وافياً لمذائح الشاعر لشخصيات كانت لها بصمتها التاريخية، ومنجزها الحضاري.

محتوى ديوان سيوف الصحراء: نلاحظ في الديوان إحساس الشاعر بالصحراء وانتماءه إليها، حتى شكّل بعداً أساسياً من أبعاد رؤيته الشعرية، فقد كان السائد في الرؤى الشعرية إبراز قسوة الصحراء مقابل حنو المدينة وحضارتها، والقرية وبراءتها، لذا نجح في أن يجعل للصحراء رغم قسوتها سيوفاً مهابة بتوظيفه للكلمة كرمز دال على من حرروا الصحراء، وأحالوها إلى حضارة، وذلك بما أضفى عليها من دلالات وما فجّر فيها من طاقات إيجابية، وإشعاع فكانت الأسماء التاريخية التي ذكرها في الديوان هي المرتكز الذي أرسى عليه مدائحه بما حملوه من عناء النضال لتحقيق المنجز الحضاري في تاريخ المملكة.

(١) رئيس مجلس إدارة مجموعة الباشراحيل الإنمائية، المشرف العام على فروسية مكة، عضو مجلس مؤسسة الفكر العربي، له العديد من العضويات بمجالس القطاعات الحكومية، والقطاع الخاص، صدر له خمسة وعشرون ديواناً وخمسة كتب نثرية ونثر، انظر: اللآلي: عبدالله با سراحيل، ٥١٢-

الديوان من عنوانه يعثر فيه القارئ على الفكرة المركزية التي يقوم عليها، بما اشتمل عليه من قصائد تطوف بالمتلقي في إيوان البيت السعودي، فيوصل ما استقرّ في الذاكرة من أسماء الأسر، ويجسدها في تجربة شعرية صادقة، استقي مادتها الأصلية من معاصرتة لتلك الشخصيات، وإنجازاتها التاريخية، فكان الزمان الذي عاصروهم فيه عاملاً مهماً إضافة إلى المكان؛ فهو ابن أسرة مكّية لها تاريخ من العطاء، ومن الوجهاء الذين تربطهم علاقة مباشرة مع بعض آل سعود، ويستقي دلالة عنوان "سيوف الصحراء" من الجنود العميقة الضاربة في ذاكرة الموروث الجمعي الذي يعي أبعاد وعمق كلمتي: السيوف/الصحراء، فقد اختاره بشكل دقيق ومعبر، ونقلنا إلى آفاق نصوص الديوان تنتقل داخلها، وهو عالق بالذاكرة لا يسقط منها حتى نعود إليه بعد الانتهاء في حركة ذهنية دائرية.

وتكمن أهمية الديوان على الصعيد المعرفي في كونه وثيقة تاريخية هامة تدم المتلقي بجملة من الحقائق التي سجلها التاريخ لأسرة آل سعود بدءاً بالملك المؤسس وامتداداً للملوك الأبناء، والأمراء من الأحفاد؛ فالشاعر فيه (يوثق العلاقة بين الخطاب الشعري والخطابات المعرفية، فهو يرى أن من حق الشعر أن يؤرخ للأحداث والأشخاص، ويسجل حركة التاريخ وتحولات المجتمع في مناشطه الحياتية)^(٢)

وأدبياً يهتم بتسجيل تاريخ الملوك والأمراء وسمتهم الشخصي وفق رؤية شعرية في عالم في شبه واقعي تربطه علاقة جدلية مع محيطه الخارجي، وتمتلى بتجارب الأديب الفعلية، ولما كان المنجز التاريخي وفق الواقع الفعلي للبيت السعودي هو المحور، والقيمة الفنية المهيمنة في هذا الديوان الشعري، بدا لي أن تكون هذه القضية موضوعاً جديراً بالدراسة ويركّز فيه على أمرين:

١. علاقة الشعر بالتاريخ: نسعى إلى إبراز علاقة الشعر بالتاريخ، وربطه بالرؤية الذاتية للأديب، وقدرته على نقل الواقع إلى مخيلة المتلقي، وكيف كانت قصيدة المدح غرضاً استوعب التاريخ وفق الأسس، والقيم التي رسمها النقاد في القصيدة المدحية.

٢. المستويات الفنية التي نقلت التاريخ إلى الفن، وناقشها عبر عدة مستويات: المستوى اللفظي، المستوى التركيبي، الصورة، الإيقاع، وتجسد هذه المستويات الهيكل العام الذي بنيت عليه الظلال التخيلية.

المهدف من الدراسة: تقديم دراسة معرفية تقف عند العلاقة بين الشعر والتاريخ، وكيف تختفي الجدلية القائمة بين الشاعر والمؤرخ حول مادة أي منهما حين طوّعت تلك المادة التي تعد نصاً واقعياً تاريخياً بالصباغة الجمالية التخيلية، وتقف عند الأسس النقدية لقصيدة المدح، وتطبيقية على مدائح با شراحيل المتمثلة في ديوانه "سيوف الصحراء" "نموذجاً"، وذلك

(٢) جدلية الواقع والتخييل: محمد مريسي، ص ١٧.

لمعرفة ما أضافه النص الأدبي وفق رؤية الشاعر إلى فهم المتلقي و"مساعدتنا على النظر إلى الكيفية التي تشارك فيها النصوص الأدبية في تنقل الخطابات، وتشكل بها بواسطة الثقافة التي تنشأ منها، وبواسطة الثقافة التي تؤول بها"^(٣)، ووفق ذلك سيكون البحث قائماً على عدة محاور وهي:

- الشعر والتاريخ
 - قصيدة المدح الأسس والمفاهيم
 - الدراسة الفنية وتشمل: المستوى اللفظي والتركيب والإيقاع.
- الدراسات السابقة:** قامت الكثير من الدراسات حول شعر باسراحييل ومنها:

- الجملة المثبتة في وطنيات الشاعر عبدالله محمد با سراحيل، زين الخويسكي
- دراسات في الأدب السعودي : د. عباس عجلان، عبدالله سرور.
- شعراء من مكة المكرمة دراسات في الأدب :محمد مصطفى هداره.
- دراسات وآراء في ديوان "النبع الظامي، محمد مصطفى هداره.
- شعر عبدالله باسراحييل الدلالات الفنية والإنسانية، د. تغريد الشيخ
- جدلية الواقع والمتخيل قراءة في شعر با سراحيل محمد الحارثي التي تتناول قراءة عامة في شعر باسراحييل، ضمّت العناوين التالية: من ضوء القناديل، شاعرية مكة، تداخل الأزمنة في شاعرية مكة، تجليات العروبة في شعر با سراحيل.

ولم أصل إلى دراسة وقفت عند مدائح الشاعر، ودرست رؤيته الواقعية وكيف نقلها عبر الظلال التخيلية إلى المتلقي.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي لإبراز العلاقة بين الشعر والتاريخ، وتتبع مقومات القصيدة المدحية، والمقاربة الأسلوبية لكشف جماليات البناء ودلالاته.

الشعر والتاريخ:

المجتمع الإنساني يمر بتطورات تاريخية مذهلة، ويغني حاضره الذي يتحفز له نفسه بالمخزون المعرفي من أعماق الذاكرة، لذا كانت مهمة التاريخ حفظ الحقائق، ومهمة الشعر استنطاقها، وتصويرها بصورة مغايرة للأصل، أو مكبرة عدة مرات على ماهي عليه، أو ربما دُوِّبَ فليس لها أثر في الوجود الإنساني، فالشعر هو الطموح الحالم الذي يهدف دائماً إلى تحقيق الإرادة.

(٣) التاريخانية الجديدة والأدب، ترجمة: لحسن أحمامة، ص ١٦٧.

ومهمة الشاعر الحقيقية كما حددها أرسطو ليست رواية الأحداث كما وقعت فعلاً؛ بل رواية ما يمكن أن يقع " والأشياء ممكنة: إما بحسب الاحتمال أو بحسب الضرورة، ذلك أن المؤرخ والشاعر لا يختلفان في كون أحدهما يروي الأحداث شعراً، والآخر يرويها نثراً... ولهذا كان الشعر أوفر حظاً من الفلسفة، وأسمى مقاماً من التاريخ؛ لأن الشعر بالأحرى يروي الكلي، بينما التاريخ يروي الجزئي" (٤).

والشعر ينبغي أن يكون وقيلاً لا لحقائق جزئية بل للطبيعة العامة لعالمنا، ومن ثم كان أكثر فلسفة من التاريخ... وأن البشرية تلمس من شعر شعرائها أصواتها الخالدة التي تتجاوز حدود الزمان والمكان. (٥)

لذا فإن " النص الأدبي متداخل العلاقات، متجاوز للمستوى الجمالي الذي تعكسه طبيعة صياغته، إلى مستويات متفاعلة تملئها علينا قضية توثيق النص، وهي عملية تاريخية تظل مشدودة إلى مناسبة النص وظروف إبداعه، وأخبار الشاعر وتاريخ عصره... بالإضافة إلى حاجة مؤرخ الأدب وناقده إلى الإلمام بكل هذه المصادر الفكرية التي تنتهي إلى اعتبار النص الأدبي جزءاً صغيراً في بنيان أكبر" (٦).

هذه القراءة تستلزم قراءة النصوص الأدبية باعتبارها مكونات خطاب تاريخية توجد داخل النصوص فهي " أدوات ثقافية يسعى أن تقول لنا شيئاً عن تفاعل الخطابات، بماهي شبكة من المعاني الاجتماعية، تعمل في الزمان والمكان اللذين كتب فيهما النص" (٧).

في التاريخانية الجديدة (٨) "يكون التركيز على الكيفية التي يوظف بها العمل الأدبي نفسه كخطاب تاريخي متفاعل مع الخطابات التاريخية الأخرى: تلك الخطابات المتنقلة في الزمان، والمكان اللذين تأسس

فيهما النص، أو في لحظة صدوره، أو بعد ذلك خلال لحظة تلقيه، ذلك أن التاريخانية الجديدة لا تهتم بالأحداث التاريخية من حيث هي أحداث، وإنما بالطرق التي تم بها تأويل هذه الأحداث، وبالخطابات التاريخية، وبطرق رؤية العالم وصيغ المعنى بالفعل، وكما رأينا آنفاً، لا ينظر التاريخيون الجدد إلى الأحداث التاريخية كحقائق يتعين توثيقها؛ ولكن كـ "نصوص" يجب

(٤) ففن الشعر: ٢٦.

(٥) التركيب اللغوي للأدب: لطفي عبدالبديع، ٨٣.

(٦) حركة الشعر بين الفلسفة والتاريخ: عبدالله التطاوي، ص ١٢.

(٧) التاريخانية الجديدة والأدب: ص ١٥٠.

(٨) التاريخانية: نزعة ترمي إلى تفسير الأشياء في ضوء تصورها التاريخي، انظر: معجم المصطلحات الأدبية: علوش، ص ٥٦.

قراءتها...وعليه، فالنص الأدبي بحسب نقاد الأدب التاريخيين الجدد عبر تمثله للتجربة البشرية في زمان، ومكان معينين، هو تأويل للتاريخ...تشكّل تأويلاتنا للأدب وتشكّل من قبل الثقافة التي نعيش فيها" (٩)

هذا الحديث الموجز عن الشعر والتاريخ؛ لأن ما نجده في مدائح با شراحيل بصفة عامة، وفي ديوان "سيوف الصحراء" بصفة خاصة تسجيل تاريخي لشخصيات كانت لها بصمتها التاريخية، وسجلها الحافل بالأحداث، والمتغيرات السلمية في الوطن العربي، والعالم أجمع ومن هنا اتجه إلى مدحهم، وحفظ تاريخهم.

مقومات قصيدة المدح: اتجه الشاعر با شراحيل إلى غرض المدح وفق وعي بمجموعة من الأسس التي تضمن التجاوب مع نصه، أول أساس يبني في شق كبير منه "على مجموعة الافتراضات المسبقة تتعلق ببناء الافتراضات من لدن المبدع عادة بنظيره في العملية التواصلية أي المخاطب، أو المتلقي، وتتم هذه الصناعة في ضوء المحيط، فالشاعر لا يبني نصه في عزلة عن محيطه؛ بل يتحرى مراعاة هذا المحيط إلى أبعد الحدود" (١٠)

كما أن الشاعر يحقق في مدائحه المبدأ الذي أشار إليه البلاغيون حين قالوا " لكل مقام مقال"، والذي يقوم على تصور معين لنوعية المخاطب بمعنى أن الشاعر هو في النهاية متكلم " لا يبني كلامه في عزلة تامة عن العالم من حوله بصفة عامة، وعن مخاطبه بصفة خاصة، بل هو يفعل ذلك في ضوء الفرضيات التي يكون بناها مسبقاً عن شخصية هذا المخاطب." (١١) لذا كان الخطاب الشعري نسيجاً مركباً من التعبيرات والإشارات، والدلالات، المتداخلة التي تستوجب التحليل والفحص، وفق قناعة أن الخطاب الشعري مزيج بين الوعي واللاوعي والهدف منه الوصول إلى التأثير على المتلقي؛ لأن رؤية الشاعر موزعة إلى عالمين مختلفين: يمتاز أحدهما بالخصوصية، والآخر بالعمومية.

ففي الجانب الذاتي الخاص يتحدث عن عواطفه الخاصة وآماله، فيصبح الشعر ترديداً لصوت الشاعر وترجيحاً لنبراته، ومشاعره، فحين يعبر الشاعر عن عالمه الخاص معناه أن الذات تكون أكثر حضوراً في الشعر.

أما الشعر العام فيخف فيه صوت الذات الفردية، ويلوح من خلف السياق وجه نموذجي يجسد فيه رؤية عامة عبر عنها الشاعر وصاغها في قالب فني، ومن ثم يصبح معبراً عن منجز الآخر ومقاصده، مردداً لأفكارهم ومنجزاتهم، وبذلك نكون إزاء نموذج شعري هو وليد منطقة حباد ارتقى الخطاب الشعري فيه إلى مستوى التعميم ففي هذا النموذج عبر الشاعر عن نبراته الذاتية الخاصة، وأبرز الوجوه الأخرى التي تكمن وراء معجمه الدلالي.

(٩) التاريخانية الجديدة والأدب: ص ١٥٦، ١٥٧.

(١٠) تداولية النص الشعري: شير رحيمه، ص ٢٥٩.

(١١) التداوليات علم استعمال اللغة: حافظ إسماعيل: ١٣٣

ومن الأسس النقدية في بناء الأديب لعمله الأدبي المراوحة بين المعاني الخطابية التي تنقل الواقع، وبين التخيل الشعري، وقد أشار إلى هذا حازم في قوله: "ولما كانت النفوس تحب الافتنان في مذاهب الكلام، وترتاح للنقلة من بعض ذلك إلى بعض، ليتجدد نشاطها بتجدد الكلام عليها، وكانت معاونة الشيء على تحصيل الغاية المقصودة به بما يجدي في ذلك جدواه أدعى إلى تحصيلها من ترك المعاونة، كانت المراوحة بين المعاني الشعرية، والمعاني الخطابية أعود براحة النفس، وأعون على تحصيل الغرض المقصود، فوجب أن يكون الشعر المراوح بين معانيه أفضل من الشعر الذي لا مراوحة فيه" (١٢).

هذه المراوحة تتجلى بوضوح لدى با شراحيل في قصائده المدحية بين المعنى الخطابي الموجه، وبين الخيال الشعري الأخاذ الذي ينقلك إلى عالم أرحب بواسطة غرض شعري سيطر على الشعر العربي منذ نشأته إلى العصر الحديث، وشغل حيزاً مهماً لدى الشعراء العرب، ليحقق أهدافاً أخلاقية تصور المثل العليا التي يجب أن يتسم بها الفرد في سعيه تجاه الكمال في المجتمع العربي، وقبل النظر إلى الجوانب الإيجابية التي يفترض أن تغطيها القصيدة المادحة، لابد من النظر إلى أساس مهم ينبغي مراعاته قبل قول القصيدة، وهو مبدأ الكم، فقد عُذِّقَ قبول النص لدى المتلقي خاضعاً لهذا المبدأ الكمي، حتى أوجب النقاد على الشاعر "ألاً يطيل فيمل السامعين ولا يقطع وبالنفوس ظمأً للمزيد" (١٣).

وقد روي عن جرير أنه أوصى بنبيه فقال: "يا بني إذا مدحتهم فلا تطيلوا المادحة، فإنه ينسى أولها، ولا يُحفظ آخرها" (١٤)، تؤكد هذه الوصية على الإيجاز؛ لأن البلاغة الإيجاز، والخطاب الشعري مرهون بمراعاة هذا المبدأ؛ كي لا ينجي الشاعر على نفسه بالإطالة المملة التي تصرف ذهن المتلقي عن الرسالة الموجهة إليه، لاسيما إذا كان الممدوح ممن غلبت نعم الدنيا عليه من الملوك والأمراء.

ومن الأسس الهامة في قصيدة المدح أن يوجه الأديب اهتمامه إلى كيف فشعر المدح معني بتصوير الجوانب الإيجابية في شخصية الممدوح، لذلك أجوده وأفضله ما وصف الممدوح بالفضائل الأخلاقية، وهذا ما قرره قدامة بن جعفر في مقاييس جودة المدح، فقد أرجعها إلى أربع صفات هي جماع الفضائل عنده وهي: العقل، والشجاعة، والعدل، والعفة، وعلى الشاعر ألا يتجاوز هذه الصفات النفسية إلى ما سواها من الصفات الجسميّة؛ لأنه "لما كانت فضائل الناس من حيث هم ناس لا من طريق ما هم مشتركون فيه مع سائر الحيوان على ما عليه أهل الألباب من الاتفاق في ذلك إنما العقل، والعدل، والشجاعة، والعفة كان القاصد لمدح الرجال بهذه الخصال الأربع مصيباً، والمادح بغيرها مخطئاً" (١٥).

(١٢) منهاج البلاغة: ٣٦٠.

(١٣) الشعر والشعراء: ابن قتيبة (١٥/٢).

(١٤) العمدة: ٧٧/٢.

(١٥) نقد الشعر: ص ٩٦.

ويتفرع عن هذه الفضائل الأربع فضائل أخرى كثيرة "فمن أقسام العقل: ثقافة المعرفة، والحياء، والبيان، والسياسة، والكفاية، والصدع بالحجة، والعلم، والحلم عن سفاهة الجهلة، ومن أقسام الشجاعة الحماية والدفاع والأخذ بالثأر، والنكاية في العدو، والمهابة، وقتل الأقران، والسير في المهامه الموحشة، ومن أقسام العدل: السماحة، والتبرع بالنائل، وإجابة السائل، وقرى الأضياف" (١٦)

وأهمية ما سبق تبدو من دلالتها على سمات أخلاقية ونفسية لدى من يتصف بها ويكون المادح بهذه الفضائل الأخلاقية تأكيداً لها، ومدائح با شراحيل في ديوان سيوف الصحراء لا تخرج عن وصف ممدوحه بالفضائل النفسية ومتعلقاتها شأنه في ذلك شأن شعراء العربية في قصائدهم المدحية فلم تكن العطايا والهبات مثلاً تمتدح لذاتها؛ بل تمجده بمتدح السمات الأخلاقي في الممدوح فيذكر الدلالات المدائح، ويضيف إلى الخطاب الشعري سمات تشويقية بالنظر إلى طبيعة الممدوح، ويمنح النص نوعاً من الخصوصية إضافة إلى خصوصية رويها وقافيتها، وتخرج إلى المبالغة من زاوية قصدية لتأكيد تلك الصفات، ومحاولة الوصول إلى النموذج المتكامل للإنسان.

وينبغي أن يحرص الناقد جهده في تأثير النص الأدبي وليس في ما يعنيه؛ لأن خروجنا من هذه الدائرة خروج من "إحدى الأفكار المزعجة والمزمنة في التحليل النقدي، ألا وهي محاولة تعريف القصد الحقيقي للمؤلف.. فقصدية النص تكمن في الطريقة التي ينفصل فيها النص عن تلك الأنساق التي يرتبط بها، إذن، لا يوجد القصد في العالم الذي يشير إليه النص ولا هو شيء خيالي فقط، بل هو تهيئة لخاصية خيالية من أجل الاستعمال، وهو استعمال يظل معتمداً على الوضعية المعطاة التي ينبغي أن يطبق فيها" (١٧)

فالقصدية انتقال بالمتلقي من الواقع إلى الخيال "والواقع هو المظهر الأساسي والمكوّن لحدث ما، وقصدية النص حدث، بمعنى أنها لا تنتهي عند وصف الحقل المرجعية؛ بل تقسمها إلى أجزاء لكي تحول عناصرها إلى مادة تمثيلها الذاتي، فالواقع يكمن في الطريقة التي يمارس فيها الخيالي تأثيراً على الواقعي" (١٨)، لذا فالمقصدية العامة واسعة، وذات أهمية بالغة وبدرجة عالية من الصعوبة؛ لأنه الشاعر المادح يكون مطالباً بالمزاوجة الأدبية الجيدة بين الغائتين الجمالية، والنفعية في إطار وظيفة الشعر، ويضع بحسبانه شخصية الممدوح ومراعاتها معنوية وشعرية.

(١٦) المصدر السابق: ص ٩٨.

(١٧) التخيلي والخيالي من منظور الانطربولوجية الأدبية: ت: حميد حمداني، ص ١٣.

(١٨) المرجع السابق: ص ١٣.

وينبغي على الشاعر أن "يبني خطابه على افتراض مسبق بوجود إدراك جمعي للغة خطابه؛ ليستدل على المقاصد من خلالها فكل شخص " يشغل بوعي، أو دون وعي ببعض الأفكار المسبقة، والقوالب الاجتماعية الجاهزة التي تسهل عملية الاتصال... وهذه الأحكام الأولية ترتبط بتاريخ المجموعة، وانتماء الموضوع، وأيضاً ببعض العوامل الأخرى" (١٩)

والذي لا بد من استيعابه هو أن القصيدة المادحة عقد أدبي يقوم على عملية الخلق الشعري بين الأديب والمخاطب المتلقي المنتظر، فهي إذن (تفاعل بين مقصدية المتكلم، واجتماعيته في آن واحد) (٢٠)

ومن أصول هذا العقد الأدبي أن يقوم مدحه على مناسبة المقال للمقام، وهذا هو مبدأ العلاقة عند التداولين، والذي نجد أصوله لدى علماء النقد العربي، فابن طباطبا يؤكد على أن الشاعر يجب أن "يحضر لبّه عند كل مخاطبة ووصف، فيخاطب الملوك بما يستحقونه من جليل المخاطبات، ويتوقى حطها عن مراتبها، وأن يخلطها بالعامية، كما يتوقى أن يرفع العامة إلى درجة الملوك، وبعد لكل معنى ما يليق به، ولكل طبقة ما يشاكلها حتى تكون الاستفادة من قوله في تحسين نسجه وإبداع نظمه" (٢١)،

وفي ماسبق تحقيق للجانب الجمالي حين يوضع الكلام في مواضعه وينتج عنه تحسين نسجه، وفخامة نظمه، يقول أبو تمام في وصيته للبحرّي: (وإذ أخذت في مدح سيد ذي أياذ فأشهر مناقبه، وأظهر مناسبه، وابن معلمه، وشرّف مقامه، وتقاضى المعاني، واحذر المجهول منها) (٢٢)

لذا "يجب أن يُقصد في مدح صنف من الناس إلى الوصف الذي يليق به، وأن يعتمد في مدح واحد ممن يراد تقرّظه ما يصلح له من تلك الفضائل، وما تفرّع عنها... أنّ أمداح الخلفاء يجب أن تكون نمطاً واحداً ينحى بأوصافها أبداً نحو الإفراط، وأن أمداح الأمراء، والوزراء، والقضاة ومن جرى مجراهم من كبار العلماء ينبغي أن يكون كل واحد منها ثلاثة أنماط: ينحى بالنمط الأعلى منحى الإفراط، وينحى بالنمط الأدنى منحى الاقتصاف، وتكون أوصاف النمط الوسط اقتصادية مشوبة ببعض إفراط... على هذا الترتيب يجب أن يكون المدح، وأن يحافظ على ما يجب اعتماده في امتداح كل طبقة من الممدوحين، فلا يُسمى بها إلى الرتب التي فوقها، ولا يُنحطّ بها إلى ما دونها" (٢٣)

(١٩) انظر: خطاب الفرد، خطاب الطبقة: ص ٥٧

(٢٠) دينامية النص: محمد مفتاح، ص ٦٧.

(٢١) عيار الشعر: ٥٧.

(٢٢) العمدة: ابن رشيقي، (١١٤/٢)

(٢٣) منهاج البلغاء: ص ١٧١.

والخروج عن مناسبة المقام للمقال فيه خروج عن الطبيعة الشعرية، والشاعر لابد أن يوازن بين الطبع، والموقف ولا يختل أي ركن منهما في شعره.

وبناء على ما سبق نجد أن با شراحيل في ديوانه "سيوف الصحراء" يقدم لنا نماذج من أسرة آل سعود التي لها بصمتها التاريخية، فأصبحت نماذج للمجتمع تحده يمثل أعلى للاقتداء، فالأدب يعتمد على النمذجة والتعميم، وإذا ما تناول شخصية تاريخية فإنه يرتقي بها عبر التصوير الفني لصفاتها فينمذجها، والشعر بهذا المعنى لا يزول بزوال الشخصية، أو الأحداث التي عاصرها؛ بل يظل مرتبطاً ويأخذ صفة الديمومة والاستمرار، وأبرز الشخصيات التي وقف عندها من الملوك: الملك المؤسس، والملك خالد، والملك فهد، ومن الأمراء الأبناء: سلطان، ماجد، عبدالمجيد، نايف، أحمد، منصور، ومن الأحفاد: عبدالله وخالد الفيصل، فيصل ولسطان بن فهد، مشعل بن ماجد، فيصل بن ثامر .

ونؤكد على ما ورد سابقاً أنّ سر اختياره لآل السعود في مدائحه له مدلول راقٍ، فهو لم يركز على فرد واحد منهم بل نجده ينتقل بين شخوص عدّة، وهذا لا يعيبه؛ لأنّ ذلك يكشف توسع دائرة المبدع وعلاقاته الوجدانية وتفاعلاته الاجتماعية مع طبقات المجتمع العليا، والواقع أنّ من يتأمل الأسباب والعوامل التي أوجدت المدائح الشعرية التي طرفها الشعراء العرب بكثرة، لوجدنا تنبع من طبيعة الحياة الاجتماعية نفسها، فإذا ما كان هناك حاكم، أو أمير تحفو إليه أفئدة المجتمع بما فيهم الشعراء، ويتبارى الشعراء في إبراز محاسنه، فهي علاقة فرضها حضور تلك الشخصية وإنجازاتها، وليس لزاماً أن يكون وراء هذا الشعر ترف أو تملُّق، أو تكسُّب، فكثيراً ما تمتزج المدائح بالمشاعر الوطنية، وكثيراً ما تمثل الشخصية المدحوة قيمةً وفضائل يجد فيها الشعراء ضالّتهم.

وإذا كانت الهوية بناءً ثقافياً، فإن ثقافة السلطة الحاكمة الممثلة بالبيت السعودي ركزت على منظومة القيم المدحية مرتكزات هوية الإنسان العربي، من حيث هي مفهوم سيسوّغ كل ممارسات منجزهم التاريخي، ولعل ما يثبت ذلك عبارة الشاعر الاستهلاكية في ديوان سيوف الصحراء المتمثلة في الإهداء فقد كانت "إلى روح مؤسس المملكة العربية السعودية جلالة عبدالعزيز بن عبدالرحمن الفيصل آل سعود رحمه الله، وأسكنه فسيح جناته" (٢٤)، فالمرسل إليه شخص رفيع السمعة، والخطاب يركز على هوية الوجدان الجمعي الذي سيستقبل الرسالة، وسيساهم الأديب من خلالها في غرس الفضائل من خلال تأصيلها وذكرها في نصوصه الأدبية.

ويبقى ثبات مفهوم متضمنات القول في هذا الديوان خصوصاً مرهوناً بالمخاطب، وقدرته على استيعاب الرموز التاريخية وقضاياها في الخطاب، بالاستناد إلى السياق الذي اختاره الشاعر، وطاف بأشعة الشعر عوالم الانتماء الوطني، وخاض

بقلمه غمار المنجز التاريخي، فهو شاعر ملتزم بامتياز يوقظ في المتلقي الحس الوطني، ويجعل الروح تنبض بصدق الانتماء، كان فيها مقدماً في التعبير عن ملايين من أبناء الوطن بظلال شعرية.

وقد تناول الشاعر في المعاني المدحية ما يتسمون به من قيم نبيلة، وصفات حميدة تُجَلِّمُهم في المقام السامي من النفوس وتبوءهم المكانة العلية في القلوب، وقد استطاع الشاعر جعل هذه الصفات صوراً حية في نفوس الممدوحين بما استنبطه من معان بارعة في الكرم، والشجاعة، وشرف النفس، وعلو الهمة، وأبرز ما ذكر على سبيل المثال:

• في الكرم:

فانشر الفضل كاللآلئ واغمر بعطايك كل دانٍ وغاد
قد عرفناك بالمكارم تعلقو لا تبدلت يا كريم الأيادي^(٢٥)

• وفي الشجاعة يقول:

وماكنت هيباً إذا احتدم الوغى وكل الذي ترمي إليه مصيب
بمجدك أعناق الرجال تطاولت وعزك في حسم الأمور رهيب^(٢٦)

• وفي العدل يقول:

وهو من وُحِد البلاد وأمضى شرعة الله في الربا والمهاد
هُمُّه العدل في الخلائق يعلو دحر الظلم بالسنا والرشاد
فسرى الحب والأمان تجلّى فوق هام المدى وبين النجاد^(٢٧)
ويذكر الحكمة التي اتسم بها الملك فهد في قوله:
هو الحكيم وقد ذاعت مناقبه وما توارى بها سهل ولا جبل^(٢٨)
وذكر الوفاء بقوله:

أنت من علّم الوفاء لشعب فسما من وفائك اليوم عد^(٢٩)

^(٢٥) الديوان: ٦٩.

^(٢٦) المرجع السابق: ٣٢.

^(٢٧) السابق: ٦٧.

^(٢٨) نفسه: ٤.

^(٢٩) الديوان: ٢٨.

وفي القصيدة التي أُلقيت في حضرة سمو الأمير فيصل بن ثامر في الحفل المقام لسموه بدار الشاعر ومدحهم بالشمائل الكريمة التي اجتمعت في آل سعود:

عبدالعزیز ورب الـکون أیـده بحکمة العقل فيها حکمة الباری

وجاء من بعده رهطٌ شمائلهم للحق، والعدل، أخيارٌ لأخيار (٣٠)

ومما خلّد الشاعر في ديوانه تعلّق الشعب السعودي بأسرة آل سعود، ذلك التعلّق الذي ما فتى الشاعر عبدالله با شراحيل يعبر عنه في أكثر من قصيدة، مؤكداً عمق الحب بين الشعب، وآل سعود فيقول :

شعبٌ بناجيك في حبٍ ومكرمةٍ نسائم الحبّ في عينيك أنهارٌ

وجاءت الناس من بدوٍ وحاضرة إليك يجمعها حبٌ وإيثارٌ

جاءت تهنيك أنفاسٌ وأفئدة وأورقت بجديب العمر أشجارٌ (٣١)

ونلاحظ من الشاعر الإشادة بالمنجز السعودي الداخلي في شتى الميادين التي سيذكرها التاريخ لهم بكل اعتزاز نظراً لماجناته الوطن من الطمأنينة، والرخاء، وأشار الشاعر إلى أهم منجزاتهم وهو الأمن الذي تتمتع به البلاد، وقد أبرز با شراحيل هذا الوجه المشرق بإشارته إلى باني كيان البلاد بما نقله عن الزركلي "تعد ليلة ١٠-٥-١٣١٩هـ ١٥-١-١٩٠٢م التي دخل فيها الملك عبدالعزيز الرياض وأعلن استرداد ملك آبائه وأجداده نقطة فاصلة بين عهد الفوضى والخوف، وعهد الطمأنينة والأمن" (٣٢)

تلك هي المعاني القصدية لألفاظ الشاعر. ونعني بمقصديتها أنها تصور عبدالعزيز قوياً ذا صولة وجولة، وله شعب وأنصار همهم نصرته وتأيينه، فأبان الشاعر الصورة المشرقة للملك عبدالعزيز بقوله:

مسيرة الخير لا تحبو بوارقها عبدالعزيز له أيامها الأول

عبدالعزیز ضياء في مدائننا آثاره الغر فينا كيف ترتحل

صقر الجزيرة والتاريخ يذكره شدّ العزائم ما ضاقت به السبل

بيارق الحمد مازالت مرففة خضراء بالحب تزهو وهي تحتفل (٣٣)

(٣٠) السابق: ٤٥.

(٣١) نفسه: ١٠١.

(٣٢) شبه الجزيرة العربية في عهد الملك عبدالعزيز: الزركلي، (١/٩٤).

(٣٣) الديوان ٣٨.

ومن أبرز القصائد الممثلة للسمو والرفعة قصيدة بعنوان "درع الإسلام" قالها في الملك فهد بن عبدالعزيز (٣٤)، وفيها إشارة إلى لقب "خادم الحرمين الشريفين" الذي نسبته إلى نفسه الملك فهد رحمه الله حباً، يقول فيها:

أيا خادم البيتين بالحب والرضى وقبلك في تقوى الإله منيب
إذا كان ربُّ الناس أعطاك حبه فإنَّ نصير الله ليس يجيب (٣٥)

وأشار كذلك إلى ما تشهده البلاد من حركة تحضوية على مستويات متعددة، أكسبتهم مكانة رفيعة لدى الشعب، ففي قصيدة "فرحة اللقاء" يقول:

آل السعود على مر العصور لهم فضل عميمٌ وما ضنوا وما بخلوا
يقضون بالحق ما زاعت بصائرهم عن شرعة الله لا زيف ولا زلل
قد أتمنوا الناس من بدوٍ وحاضرة وصبروا العلم بالأخلاق بمثل (٣٦)
وتستوقفنا قصائد أخرى تعكس اهتمام آل سعود بالعلم والمعرفة:

الشباب الذي رعيت خطاهُ أصبح الآن في المناصب يعدو
يتبارون للمعارف دوماً وهم اليوم بالمهارة نُدُّ
يا شرع الأمان في كل قطرٍ من ديار السعود والعيش رغدٌ (٣٧)

وفي قصيدة "العهد والفهد" يصف الملك وما يتسم به من نفاذ البصيرة وحبه لشعبه ووطنه:

أُيِّها الساهر المعنى بشعبٍ نظر الحق في جبينك عهدُ
قد غفى المجهدون إلّاك عينٌ قد جفاها رقادها فهي سهْدُ
لك حمل الهموم فيما ابتلينا ولنا فيك بالفطانة سعدُ
أنت وجهُ الخيرات في كل ربيع يتباهى بها الحجاز ونجدُ (٣٨)

ولم يُغفل با شراحيل منجزاتهم الخارجية التي تتمثل في اهتمامهم بالقضايا العربية والإسلامية، ومساهماتهم المستمرة في لم شتات الأمة العربية، وإذابة أسباب الفارقة، والتنازع بين شعوبها، وأتى ذلك في قصيدة "فارس العرب" في قوله:

(٣٤) السابق: ١٣٤، ١٣٥

(٣٥) السابق: ص ٣٣.

(٣٦) نفسه: ٣٨

(٣٧) نفسه: ١٠٧.

(٣٨) الديوان: ٢٧.

كم تشتهي القدس والآمال تنظرها وكم يجوس بها غرٌ ومنكودٌ
يطوف الشرُّ في أنسحاء أمتنا ويستبيح دُم الأحرارِ عريد
تعاضمُ الهولُ نُسقى من مشاربهِ واستكبر الظلم والآمال تبديد
إخواننا في ذرى الشيطان تطرها نازُ الأعادي وما يبقى لها عود
وما تراءت لهم شمسٌ ولا قمُرُ وما تراءى لهم إلّاك صنييد
إليك ترنو شعوب شقَّها ألمٌ فكل فُطر من الإسلام مكبود^(٣٩)
وقوله في قصيدة درع الإسلام:

يا فلسطين وكم تذوي الأماني بين أتراح تنامث مستطابه
والدم (البوسني) ما أطهره من ترى سوغ للباغي شرابه
ونداءات الصبايا استصرخت شرف الأعراض يستخذي اغتصابه
كيف نستنجد من مُرِّ الأسى كيف والآمال قد أضحت مصابه^(٤٠)
كما أشار إلى المؤتمرات العربية والإسلامية التي حضرها الملوك فكانوا يتميزوا فيها بالصدارة والتفوق كقوله:

يا جامع الشمل بين العرب قاطبة بحكمة العقل لا يتباك الملل
فقد نظرت بعينٍ جدُّ ثاقبة إنَّ التفريق عن درب الهدى خطلُ
فكم تُضَيِّدُ آلاماً مبرحةً وأنت تلحظ أقواماً بها عللُ
مات السلام وليدأ في ضمائرهم كأثما الوهم عن آماننا بدَلُ
لكم سعى خادم البيتين في زمن هو المثالُ إن عزَّت به المثلُ
أعماله البيض ما تنفك تسبُّهُ مدادها النور تحزي كل من جهلوا^(٤١)

وكان الاحتفاء كذلك بالمنجزات الثقافية للأمرء خارجياً، فقد قال قصيدة "كبر الوسام"، لسمو الأمير عبدالله الفيصل بمناسبة حصوله على وسام باريس، وكذلك قصيدة "شموس الفكر" التي وجهها للأمير خالد الفيصل لحضوره تأسيس مؤسسة الفكر، وفيها يقول:

بيروت هذا أمير الفكر يعرفهُ زهر الحقول ويستهدي به الخالي

(٣٩) السابق: ١٥.

(٤٠) السابق: ٢٠.

(٤١) الديوان: ٣٩، ٤٠.

الخالدُ الفكرُ جاء اليوم في عددٍ من الكرام ومن أبناء أقيالٍ
أضناهُمُ الفكرُ يا سو في عروبتهُم وآثروا أُمَّةَ الأعجاذِ بالمالِ...
يا خالد الفكرِ نبضُ القلبِ تحمُّلهُ وأنت تقرن أقوالاً بأفعالٍ^(٤٢)

إن كل ما تقدّم يعزز القول بأن الشاعر نقل الواقع بشخصياته التاريخية التي رسمت بتاريخها لدى الشاعر المعاني المدحية، والمدح لديه ليس خلفية لتجارب شعورية خاصة به، أو أداة لانتزاع صور فنية؛ بل هي خطوط وجماليات تتواشج بخطوط المدح ومعانية تواشجاً كاملاً ليضفي ظلالاً فنية تحفز على الوقوف أمامها. وهذا ما يشجعنا على إجراء مقاربه فنية مع مدونته الشعرية التي تشكلت في إطار هذه المعطيات، والبحث في عدد من مستويات الخطاب الشعري في الديوان، وصولاً إلى أبرز ملامح الإبداع الشعري والظلال الفنية التي اختطها بخياله.

أولاً : المستوى اللفظي:

انتقاء الألفاظ لا تخضع لدى الشاعر لقوانين ثابتة، فهي عبارة عن مجموعة من الوحدات المعجمية التي تكون حقولاً دلالية من شأنها فتح المجال أمام المتلقي للوقوف على الوحدات الدلالية التي تتكون منها القصائد، والمكون الدلالي الذي يقوم عليه المتن الشعري، وانطلاقاً منها يمكن النظر إلى الديوان من خلال موضوعه الأساس المدح فنجدته يتركز في أغلبه حول:

• حقل المجتمع والقيم:

أشار بعض النقاد العرب إلى أن الشعر يكرس القيم الإيجابية ويدعو إلى التخلي عن القيم السلبية، فابن رشيق يروي نصوصاً يستفاد منها أن الشعر يعكس قيماً أخلاقية، ومنفعة فضلاً عن قيمته الفنية، ووصية عمر بن الخطاب رضي الله عنه لأبي موسى الأشعري توضح شيئاً من هذا القبيل؛ إذ يقول فيها: "مر من قبلك بتعلم الشعر، فإنه يدل على معالي الأخلاق، وصواب الرأي، ومعرفة الأنساب"^(٤٣)

وهذه الوصية يفهم منها أن الشعراء حين يقولون شعراً يقيمون الاعتبار للقيم، ويتخذونها وسيلة للحث على الأخلاق الكريمة، كالدفع بالجبان إلى القتال، أو حث الشحيح إلى البذل والكرم فالشعراء _بناء على هذه السمات المتشابهة_ يجمعهم "لاوعي" جمعي "واحد هو المسؤول عن توحيد وثبات قيمهم، تلك التي يتصرف في حدودها كل فرد، ويحرص كل شاعر سواء كان جاهلياً، أم أمويّاً أو عباسياً متأخراً، على التغني بها وتمجيدها والحفاظة على بقائها واستمرارها"^(٤٤)

^(٤٢) السابق: ١١٧، ١١٨.

^(٤٣) العمدة: (٢٨/١).

^(٤٤) الأسس الجمالية في النقد: عز الدين اسماعيل، ص ١٧٩.

ومفردات المعجم الشعري للغة الشاعر كما ذكرنا فرضتها موضوعات النصوص فأصبحت تشكل الخلفية الأساسية للديوان، وتحقق القيمة الفكرية والجمالية التي انتهجها الديوان، فيعطي صورة مشرقة للشخصيات التي يتناولها، لذا سيكون التركيز على حقل القيم الأخلاقية الذي تهمين عليه مجموعة من الألفاظ التي تعالج القيم سلباً، وإيجاباً نحو: الشجاعة، الكرم، البشاشة، الإمام، التقى، المكر، الشكوى، الظلم، التشريد، المجد والكرم، المروءة والتشريد، الصدق، الفضل، ماجد، عزيز، حقوق، عاجز، جبان، .. ونلاحظ في هذا الحقل تقابلات بين الأخلاق الإيجابية التي تنتمي إلى أخلاقيات العربي، وبين القيم الغير مرغوبة، ومن شأن هذا التقابل أن يوضح الحس الوطني عند باسراحيل، وقد يكون حرصاً منه على تثبيت قيمة ونفي أخرى، وذلك لما يراه من هيبة الأسرة الحاكمة رغم انحسار القوة والأخلاق والعادات عند العرب، وهيمنة العنصر الأجنبي على مختلف المستويات، وهذه الهيبة والقوة في الحكام وجميع أفراد الأسرة توجه توجيهاً تربوياً يدعو إلى القيم الإيجابية التي تنهض بالحضارة العربية، والإسلامية المنطمسة، وإلى كل ما من شأنه أن يقوي هوية الإنسان.

ونتيجة توافر هه القيم، وتلاحم الشعب مع قاداته، نجد الشاعر يبتث الألفاظ التي تحمل دلالات الرجاء والرهبة وتنتهي بها أكثر من قصيدة؛ تعبيراً للممدوح فيما يقدم من منجزات تاريخية، وما يحمل من قيم إيجابية، ومن ذلك: "صانك الله للأحباب دوماً، بارك الله دوحة تتسامى، غدً المسير وعين الله ناظرةً.

وتنتشر كذلك بشكل ملحوظ في مدائح الشاعر بالديوان دلالات السمو والرفعة: ومنها: فارس العرب، صقر الجزيرة، سنا الإسلام، درع الإسلام، يبارق المجد، جامع الشمل، أمير الطيب، أعلامنا في الذرى الشماء، درع الأباة، وجه الخيرات، رمز الصلابة، وكلها أوصاف تدل على السمو والرفعة والقوة، وتزيد مدلول العلو بما أشار إليه من صفة الفروسية، والقوة، فالقيادة إلهام باتباع الحق والخلق الكريم، تلك هي المعاني القصدية لألفاظ الشاعر ونعني بمقصديتها أنها تصور عبدالعزيز قوياً ذا صولة وجولة، وله شعب وأنصار همهم نصرته وتأييده، فأبان الشاعر الصورة المشرقة لمسيرة الخير في أكثر من موضع ومنها قوله:

مسيرة الخير لا تحبو بوارقها	عبدالعزيز له أيامها الأول
عبدالعزيز ضياء في مدائننا	آثاره الغر فينا كيف ترتحل
صقر الجزيرة والتاريخ يذكره	شد العزائم ما ضاقت به السبل
يبارق المجد مازالت مرفقة	خضراء بالحب تزهو وهي تحتفل ^(٤٥)

• حقل المكان:

(٤٥) الديوان ٣٨.

يعد المكان الميدان الرحب الذي يرسم الشاعر به صورة مشرقة للآخر بواسطة علاقات الحضور المكثف للأمكنة، فالشاعر يحرص على إثبات علاقة الملوك والأمراء بالمكان، بوصفه الفضاء الذي تشخص فيه الأدوار الإيجابية لمن توكل إليه مهام المنجز الحضاري والثقافي .

فبالنظر إلى دلالة انفتاح المكان وانغلاقه على الداخل يرسم الشاعر ما يثبت تركيزه على الأمكنة المفتوحة خارج حدود المملكة ممن أخذت قضاياهم حيزاً من التاريخ كالبوسنة، فلسطين، القدس، الشيشان، بيروت، ومن الداخل: "الحجاز، مكة، طيبة"؛ إيماناً منه بمكانتها الدينية والتاريخية، والرياض لمكانتها السياسية.

بالإضافة إلى شيوع مفردات المكان بصفة عامة، وارتباطها بشخص الممدوح، ومن تلك المفردات: "دوحة، وطن، الأرض، غابة، نهر، روضة، الحقول، القصر البلاد، أم القرى، المدينة، نجد، ديار، بحر، الجزيرة، سهل، جبل، الحواضر، البوادي، الروابي، باريس، بيروت. وتعامل الشاعر مع المكان على هذا النحو من الكثافة والتنوع، يعكس اتساع عالم الشاعر، وأثر شخصيات ممدوحه، التي تشي بالمنجز الحقيقي الذي تحقق، وما يصاحبها من أمن ورفاه، وهذا ما يؤكد ملفوظ خطاب الشاعر، ورغبته في تشخيص المنجزات التي حققها ممدوحه من خلال إبرازها في بعدها المكاني الذي يتحقق معه التأثير والإيحاء.

• حقل الزمان:

يدور هذا الحقل حول مجموعة من الدوال التي ترددت في الخطاب، سواء كان الزمن المطلق، نحو: "الأيام، الدهر، الزمان"، والزمن المقيد، نحو: "العيد، الغد، الصباح، المساء.."، والزمن المرتبط بظواهر الطبيعة، نحو: "الفجر، الليل، الربيع، الشتاء، الخريف...")، كما تعامل مع الزمان المرتبط بالتحويلات الوجودية، نحو: "الشباب، العمر...". ولاشك أن تعامل الشاعر مع الزمان على هذا النحو، يدل على احتفائه به في خطابه كاحتفائه بالمكان، ولا غرو، فالزمان والمكان، يشكلان ثنائية تكاملية في منظور الشاعر عن العالم من حوله.

ويتبع دال(الزمان) في خطاب باسراجيل، من خلال سياقاته نجد هذه الدوال مرتبطة غالباً بدوال ذات صفة إيجابية، منها مثلاً: "في لسان الدهر تغريد، يا رؤى الدهر..."، الشيء الذي يؤكد مصاحبة وصفاء الزمن للذات الشاعرة، وللشخصيات الممدوحة، حيث يقول:

واليوم تشرق أيامٌ مجددةٌ أنسامها بالمني تعلقو وتتصل (٤٦)

يمثل هذا البيت امتداداً لإيجابية الزمن في تسجيل المنجز السعودي، وإشراقة الأيام بالأعجاز المجددة.

والممعن في الديوان يجد أن الحقول الدلالية للألفاظ والمفردات تتعلق بفكرة إبراز الفضائل والصفات النفسية، والمنجزات للبيت السعودي حيث ظهرت واضحة ومتناسبة مع العناوين، والأفكار المركزية بالقصائد لتكسيبها التتابع الموضوعي والدلالي الذي يقوي انسجام الخطاب .

ولأرب أن توظيف هذه المفردات، وما تنتجه من دلالات إيجابية في التعبير عن القيم، والفضائل والمنجزات، مهدت لتكون المدونة مثلثة بالظلال الإيجابية، والصور المعنوية، وقد كان مقصوداً من قبل الشاعر لتوصيل الفكرة، والمواقف الشعرية، والشعورية إلى المتلقي وصولاً إلى خلق الوجدان المشترك معتمداً على الواقع، ورسم ما ينجز فيه من أعمال منحت النص إبداعاً وحيوية؛ لتخلق في كيان المتلقي رؤية عميقة، وانتماء كبير، حيث يكون للكلمة الجديدة لدى المتلقي صورة قوية وتداعياً غير متوقع، لتؤثر فيه تأثيراً قوياً.

ثانياً: على مستوى التركيب:

الضمان: لم يكن با شراحيل في قصائده الشعرية يصف المنجزات والأحداث برؤية فوقية بعيدة ؛ بل كان يصفها وفق رؤيته الداخلية، بمعنى أنه يبرز ذاته في إنشاء عالم شعري تطغى عليه نبرة فخريّة، وتشير ذاته إلى ذوات الآخرين حين يتوجه الشعر إليهم بالخطاب، لذا يعكس شعر با شراحيل رؤية مؤلفه بما تحمله من انفعالات عاطفية وشعورية، ومن ثم فهو يجسد صورة أيقونية لملامح الذات ومنحنياتها، فيطغى البعد التعبيري الذي يركز بالأساس على المرسل ونظرته الذاتية تجاه الموضوع الخارجي في كل ما نظم، وتنتقل هذه الحركة الداخلية إلى حركة خارجية تشي بعمق المكانة لهذه الأسرة، الأمر الذي يتطلب ضميراً جمعياً ينقلنا من الانسجام الداخلي إلى عالم خارجي يشترك فيه الناس فيأبى بصيغة الجمع: أميرنا، فارسنا، والضمير "نا" هنا يؤكد فاعلية الطرف الآخر وهم الشعب الذين ينشدون التلاحم والترابط مع الحكام.

وترتب على هذا التقابل بين ضمير المفرد، وضمير الجمع دلالة متوازنة استطاع الشاعر من خلالها أن يوازن بين الحركة الخارجية، وبين ما يوجع بداخله، وقد برز الضمير فيها كنقطة ارتكازية تجسد ذات المتكلم ولا يكاد يخلو من ذلك قصيدة شعرية في الديوان "أني، أنا" فهذا الانسجام والقيم الإيجابية التي يمتلئ بها الديوان يتطلب حضور الذات التي تتغنى بهذا الزهو الإيجابي في روح الشاعر، نحو: "ورودي، قائدي رائد المسيرة فهذه، منتهى عزتي وعمق فخاري، يا أميري وقصيدي فيك يسمو"، ووجود الضمير في النص وتحديثه عن ذاته يحيل إلى ذات أخرى تخرج من عقب الذات الأساسية، وحين يأتي بصيغة الجمع "أنحنأ، ركزنا" فكان الشاعر يستنهض الحس الجمعي، ليكون كل فرد جزءاً من المشهد الذي يتحدث عنه أو يروي قصته فيه.

إن البحث عن ملامح الآخر وهو الشخصية الممدوحة يقتضي أولاً معرفة المستوى التعبيري واللساني الذي استخدمه الشاعر للدلالة على هذه البنية، فما من قصيدة في الديوان إلا وتجدها حضوراً قوياً لضمير المخاطب "أنت"، و "كاف

الخطاب" ؛ فهو الأكثر وروداً على لسان الشاعر جاء في بصيغة المفرد متصلاً "إليك ترنو شعوبٌ شَفُّها أُمُّ، نظرتك، وجاء منفصلاً؛ لأن فيه احضار للمخاطب، وبث مضمون خطابه المدحي مباشرة، وذلك أبلغ في إيصال أفكاره، والوصول إلى شخصية الممدوح منها على صيغة الجمع "أنتم شمس، أنتم ولا مثل لكم"، ومنها قوله:

أنت يا فهد أيا رمز الصلابة أنت للإسلام درعٌ ومهابه

أنت من علّم الوفاء لشعبٍ فسمّا من وفائك لليوم عدُّ^(٤٧)

فمدائح الشاعر تعكس حضوراً للآخر غنياً بالظلال الإنسانية، والحالات النفسية والشعورية، ومما زاد قوة حضور الآخر في الديوان هو أن الشاعر يصور مدى قوة الصلة بينه وبين الشخص الذي يوجّه إليه الخطاب باعتبارهم قادة لهم خطوة ومنزلة بين شعبهم، إضافة إلى أنهم محط آمالهم "أنت للعرب آمال محلقة، وأنت نبعٌ إلى الأحباب مورود" وقد يكون المخاطب بصيغة الجمع "أنتم شمس أرضنا، أنتم مصاييح الدجى"، ويدأب في خطاب الآخر إلى التركيز على علاقة المخاطب بالقيم إيجاباً وسلباً، فالآخر مثلاً : لا يستكين إلى الوشاة، لا يخس القدر النبيل، لا يعين على الصدود.

ومما يُلاحظ أيضاً ضمير الغائب كان حاضراً في النصوص وهو يختلف عن سابقه في الدلالة؛ لأنّ دلالة ضمير المتكلم وضمير المخاطب حضوريةً آتيةً، أمّا دلالة الغائب مرجعيةً ذهن المتلقي؛ لكونه مذكوراً أو في حكم المذكور لقرائن الحال، فقد جاء ظاهراً منفصلاً "هو الذي يرعى التقى، هو آية الوطن البديع، هو المثال، هو الحكيم"، وجاء ضمير الغائب مستتراً نحو: "أعجاده تحدّرت، عبدالعزيز غرسه".

وليس الضمير وحده هو ما يرمز إلى الحس الجمعي والمشاركة في الشعر؛ بل يقف إلى جانبه صيغ تعبيرية أخرى تقوم بالدور نفسه. ويتمثل ذلك في أسلوب التوكيد الذي جاء بصيغة متكررة في الديوان "إنّ أمةً عظمت، إنّ أمةً صدقت، إنّ نشاطه محبته. أسلوبه يعبر عن الواقع الفعلي في عصره، فحين يضخم الوصف، فإنه كان يفتح عينه على الذات التي تعيش الواقع المجيد فتبرز الشخصية المثالية الموجودة في حس الشاعر، وفي خيال المتلقي نوعاً من الواقع فالذات الشاعرة هنا تستهدي بضميرها تجاه الواقع .

اسم الإشارة والاسم الموصول: يطلق النحاة عليهما اسماً خاصاً، هو "المبهمات، وذلك "لوقوعهما على كل شيء؛ من حيوان، أو نبات، أو جماد، وعدم دلالتها على شيء معين، مفصل، مستقل، إلا بأمر خارج عن لفظهما، فالموصول لا يزول إبهامه إلا بالصلة... واسم الإشارة لا يزول إبهامه إلا بما يصاحب لفظه من إشارة حسية"^(٤٨)، وقد ورد اسم الإشارة

(٤٧)الديوان: ١٩.

(٤٨)انظر مثلاً: النحو الوافي، عباس حسن، ص ٢٠٦، وما بعدها.

في الديوان في عدة مواضع، أكثرها الإشارة فيه للقريب، لذلك فهو يستخدم الإشارة لقرب المشار إليه تفخيماً لشأنه، وإشارة إلى مكارم الممدوح، ففي قصيدة "بندر الخير" تكرر اسم الإشارة "هنا" ست مرات "هنا غيوث المني، هنا الندى، هنا الحياة، هنا قلب الأنام"، و في هذا الاستخدام ما يوحي بقرب النفس من الشخص الممدوح، وإيصال تأثيره وكرمه في مجرى أعمال الخير .

واستخدم اسم الإشارة هذا في مواضع قليلة منها " هذا أريحك فَوَاح، هذا المصطفى" بما يتناسب مع الفضائل الروحية التي اتسم بها الممدوح.

أما الاسم الموصول فهو في المدونة من القلة، فأتى فقط: "الذي، ما"، منها مثلاً: (وهو الذي يرمى التقى"، وقد يكون تفسير القلة في استخدامها الميل إلى الإيجاز؛ لأن الاسم الموصول لا تتضح دلالته إلا بالصلة.

نظام الجملة:

راوح الشاعر في أسلوبه بين الجملة الفعلية، والاسمية سيراً على قانون الثبات والتجدد، فلا يخلو أكثر الأبيات من جملة فعلية أو أكثر؛ لأنها الأقدر على نقل المنجزات، وتتابعها تاريخياً، والأقدر على نقل ما يموج في نفس الشاعر من ذكر أخبار مرتبطة بأزماتها الماضية، والحاضرة معبرة بأجمعها عن شخصيات البيت السعودي، وما يتصل بهم .

تأتي قصيدة "البشرى" مرتكرة على الجملة الفعلية في مشهد يغلب عليه طابع التجدد في مدح الملك فهد رحمه الله وعهده، ويؤثر التعبير بعدد من الأفعال المضارعة التي تستند إلى القائد، ومنها: "تصَبَّحُكُ الأنسام، تَحَلَّتْ بالآمال، تقاضاك أمر الناس، تناديك من بعد، شربنا صفاء الحب، تغالبه الأوهام، تناجيك، يحرسك الديان، يفيض بها الود"، وفي كل جملة من هذه الجمل جانب من جوانب الصفات المدحية التي تعزز قيمة ومكانة الممدوح.

كذلك يجعل المتلقي أمام مشاهد حركية تصور شيئاً من الانجاز التاريخي، والحضاري فهو: "يغشى المعارك ضارباً، يعود بالنصر الحميد، يذود عن شرف الحمى، يعلي منارات الهدى"، جميعها أفعال تنقل الحدث ماثلاً أمام المتلقي ليشهد جمالها وسموها .

وتسير الجملة الاسمية على نحو من التجاذب مع الجملة الفعلية في قصيدة "كبر الوسام" بدأها بجملة فعلية تكررت ثلاث مرات في أول بيت في القصيدة "عرج على الشرق، اسمع رجع شاديه، قل هنيئاً، طابت أمانيه"، ويبدأ البيت الذي يليه بجملة اسمية: "الشاعر الفذ، الإعجاز غايته" وبعدها يعود إلى معاني التجدد والحدوث بالجملة الفعلية "رَقَّ النسيم، سارت لطلعتة، حارت في براعته"، وهكذا يجمع بين النسق الفعلي والاسمي في هذه القصيدة وغيرها من القصائد تسير في نسق متجاذب تنصدر الفعلية وتلقي بظلالها على النص، وتستمر في نسق متجاذب مع الإسمية حتى نهاية النص؛ وذلك لأن

الجملة الفعلية مفصلية مؤثرة لا تكاد تتخلف في بداية كل نص ومقطع، أو انتقال من وصف إلى وصف، وكلما كثرت الانتقالات كثرت الجملة الفعلية حسب السياق المدحي.

التقديم والتأخير:

قيمة التقديم والتأخير راجعة إلى ما يحدثه من أثر على المتلقي، وهو تأثير مرتبط بدوره الدلالي "فالكلمات المختلفة الترتيب يكون لها تأثيرات مختلفة"^(٤٩)، وكل ترتيب في الذكر على موجب ترتيب معاني في الفكر كما قال بذلك عبد القاهر الجرجاني، الذي عقد فصلاً له، وأشاد بجمالية التقديم والتأخير بقوله: "هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتر لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدم فيه شيء، وحول اللفظ عن مكان إلى مكان"^(٥٠) وأكد ذلك نقاد العصر الحديث، يقول الدكتور عبدالحكيم راضي "تقديم بعض الألفاظ، يعكس الاهتمام بها، والتبشير عليها، بناء على الطبيعة اللغوية المتكلم بها، وعلى مقصدية المتكلم"^(٥١)

واللافت للانتباه في القصائد المدحية عند باسرا حيل على سبيل المثال لا الحصر الخصوصية التركيبية الأكثر شيوعاً وهي تقديم الجار والمجرور، والظرف الذي يتوزع على أغلب نصوص الشاعر في الديوان، وفي ثنايا البيت الواحد ومنها "عيون الدهر تقرأه، بين ربوعها يزأر، فيه السعد يكتمل، في المناصب يعدو، كتاب الله علمنا، فيك يسمو، بالذكر يحيا، بالأخلاق يغريني".

والعناية تتجلى عند باسرا حيل ببعدها النفسي، فمن الواضح الجلي أن ظاهرة التقديم والتأخير عنده تأتي في إطار تلك العلاقة الوطيدة مع أصحاب المنجز السعودي، فجعل يكسر نظام الجملة ليصل إلى ظل جمالي أعلى من ظلال القول الجمالي الذي يجعل النصح يبين عن دلالات لا تتأتى بدونه.

أساليب الإنشاء:

الشعر عند حازم لا يقصد به بصفة عامة الإخبار، أو الإعلام، وإنما قد يكون استخباراً، أو طلباً، أو نخباً أو غيرها من الأساليب التي توجه إلى المخاطب، وتستوجب منه الرد؛ إذ يقول: "وهناك معاني آخر هي اتحاد التخاطب، مثلاً أن يكون

(٤٩) نظرية اللغة في النقد العربي، ص ٢١٣..

(٥٠) انظر: دلائل الإعجاز: ١٠٦.

(٥١) تحليل الخطاب الشعري: محمد مفتاح، ص ٧٤-٧٣.

المتكلم مخبراً، أو مستخبراً آمراً، أو ناهياً داعياً، أو مجيباً^(٥٢)، وهذا يدل على أنَّ "الكلام قد يوجه على شكل آخر غير الإخبار والسرد فيكون الخطاب استخبراً أو استعلاماً أو طلباً"^(٥٣) وأهم ما يبرز منها لدى باشرجيل الجمل الإنشائية التي تحمل طابع الحركة والانتقال بين المرسل، والمتلقي في حالة جدلية، وحوارية تفتح أفق التوقع لدى القارئ الذي ينتقل فيه من ظاهر البناء اللغوي إلى بواطنه وإيحائه وظلاله، وأبرز الأساليب الإنشائية في الديوان :

السداء: أسلوب النداء يملك طاقة هائلة في فتح النص حوارياً، ودرامياً، فهو يجعل من العبارة الشعرية عبارة مثيرة للانتباه المتلقي؛ لدلالاتها على أن ثمة أمراً دالاً بنادي إليه، ففي النداء طرف آخر (النادي) بحضوره يحضر طرف آخر داخل النص؛ ليكون بنية درامية، ولا تكاد تخلو منه قصيدة في الديوان يقوي به الموقف الإيجابي للشخصية، ويستحضر الصفات الجليلة بعد النداء ليكون أكثر قدرة على التفاعل الإيجابي مع ملامح الواقع الجميل بما يحمله من منجزات عظيمة (يا أيها الطود، يا دارة العز، يا سموح النفس،)، وقد قارب خمسين موضعاً في الديوان، والملاحظ في بعض القصائد أنه يمتد في أكثر من بيت نحو ما أتى في قصيدة (سيد الحب، بحار الآمال) مستخدماً "الباء" مكرراً لها كثيراً، ومن ذلك :

أَيُّهَا السَّاهِرُ الْمَعْنَى بِشَعْبٍ نَظَرُ الْحَقِّ فِي جَبِينِكَ عَهْدُ
يا ابن الأكارم كُلُّهُمْ عبدالعزيز بن السعوي^(٥٤)

ومما يسترعي الانتباه عند تتبع نظام الجملة في ديوان "سيوف الصحراء"، **أسلوب الاستفهام** باعتباره مفتاحاً من مفاتيح دراسة القصيدة المدحية؛ لأن سره الجمالي يكمن في دفع الذهن إلى التفكير والتأمل، فاستعمل الشاعر أدوات الاستفهام كافة، ونوع في أدواته، وهو ما يخلق تحاوياً مع أفكار الشاعر ودفعاً للأذهان للتأمل فيها، وذلك مثل الأبيات التالية:

ماذا أغنيك عبد الله في بلد أنسامه العُرُ بالإيمان تنهمل^(٥٥)
ماذا أغنيك كلُّ الأرض مزهرة تكاد تنطق سعداً وهي تكتحل^(٥٦)
فكم تُضَيِّدُ آلاماً مُبرَّحةً وأنتَ تلحظ أقواماً بمأ علل^(٥٧)

وقوله:

(٥٢) منهاج البلاغة: ١٤

(٥٣) نظرية المعنى عند حازم القرطاجي: فاطمة الوهيبي، ص ٢٤٤.

(٥٤) الديوان: ٥٥.

(٥٥) الديوان: ٥٢.

(٥٦) السابق: ٥٢.

(٥٧) السابق: ٥٢.

من سيّد الوطن الكبير — ر بوحة الشمل البديـ (٥٨)

من بدّل الجهل العصيّ برفعة العلم المجيـ (٥٩)

الاستفهام بـ "من" وتكرار هذا الاستفهام ليصل المتلقي إلى جوهر أفكار الشاعر عن طريق التأمل والتفكير باستشارة الذهن للإجابة عن هذه الأسئلة.

وتحضر "كم" أيضاً مكررة في أكثر من موضع، ومنها قوله:

كم تشتهي القدس والآمال تنظرها وكم يجوس بها غرّ ومنكود (٦٠)

فالاستفهام بـ "كم تشتهي" ليوضح طول شكواها التي لم يغفل قادة البيت السعودي عن الإحساس بها، مع الاستغراق في الآمال التي تنظر إليها من أهلها وغيرهم، وهذه الشكوى؛ لأن من يجوس بها غرّ، منكود، عاث فيها فساداً، وأكد ذلك فيما يليه من أبيات "يطوف بالشر، يستبيح دم الأحرار" ليؤكد الأمر الذي يرفضه الشاعر مطلقاً، ليستمر في سرده " تعظم المحول، استكبر الظلم" ليصل في النهاية إلى النقطة المضيفة في التاريخ التي ستصرهم وهو فارس العرب، وناصرهم والمنافح عن قضايهم.

وتبرز أساليب الأمر: بشكل يبلور بعداً جوهرياً على المستوى الكمي والكيفي، وذلك عبر صور عديدة لا يمكن القبض على المراد منها؛ إلا من خلال السياق وتداولية مضمون الخطاب التي تراعي حال المتكلم، أو منزلته في علاقته بالمخاطب "ومن المعلوم أن الطلب يسمى أمراً إذا صاحبه استعلاء المتكلم على المخاطب، ويسمى التماساً إذا تساوى المتكلم مع المخاطب، ويكون دعاء، أو سؤالاً إذا خضع المتكلم للمخاطب، فمنزلة المتكلم مقارنة بمنزلة المخاطب هي التي تصبغ "الطلب" بصيغة خاصة ويؤدي بها اللفظ غرضاً خطابياً خاصاً، ووظيفة تواصلية معينة" (٦١)

أسلوب الأمر هنا يتوخى منه الشاعر القيام بفعل يعطي للتاريخ وللمكان وهجه وحضارته ومحاسنه التي ستعززها أفعالهم، ومن أفعال الأمر التي ذكرها: "ارسم، شدّ، أقدم، انثر الفضل كاللآلئ واغمّر، قُل..."، خرج فيها أسلوب الأمر عن مقتضى دلالاته الظاهرة— التي هي الأمر— إلى صيغة الطلب، أو السؤال، أو الرجاء حسب ما يقتضيه مقام، أو حال المتكلم والمخاطب، وكما أشرنا سابقاً إلى أنه إذا كان مقام المتكلم دون مقام المخاطب، فإن وظيفة الخطاب والغرض منه لا يمكن أن يكون إلا سؤالاً وطلباً، وبذلك تكون كل وظائف أفعال الأمر هنا ذات صبغة خاصة القصد منها أن يطلب المتكلم

(٥٨) نفسه: ٤٠.

(٥٩) نفسه: ٤٠.

(٦٠) نفسه: ٤٠.

(٦١) التداولية عند العلماء العرب: مسعود صحراوي، ١٠٦.

الذي ناب مناب الجماعة متمثلة في الشعب السعودي الذين كانوا في حال ود واطمئنان، أما المخاطب فهم رجال أولو فضل، وهم عالية، يقول مثلاً :

عُدَّ المسيرَ وعينُ الله ناظرةً إلى جهودك في عونٍ وتمكينٍ (٦٢)
أشرقَ أميرُ التَّدَى بالنورِ تغمراً تطوفُ عندك بالأفكارِ أعطارُ (٦٣)
وكنْ لنا إن تنأى البوحُ في غدنا صوتُ يذودُ وتستعلي به الدارُ (٦٤)

إن السياق الذي وردت فيه كل أفعال الأمر في الديوان تؤكد رغبة المتكلم في إبراز ما يتسم به هؤلاء القادة من فضائل، ومكارم، وأعمال تغير حال الوطن والأمة، فلجأ إليهم لتعزيز النماء والازدهار والحضارة للوطن، وإصلاح الوضع، وتدارك الأمر وتغيير الحال من السلب إلى الإيجاب لقضايا الأمة، وذلك بحمل المخاطب أن يقوم بفعل معين في المستقبل، والحال؛ فوجهُ الأمر لدى الشاعر يعبر عن إرادة ورغبة وجهها إلى مخاطب معلوم حدد صفاته في النص الشعري للقيام بأعمال مستقبلية وهي النهوض بالأمة وتحقيق المنجزات الوطنية!

ومن خلال ما سبق نجد ثلاث أنواع من الإنشاء متباينة البنيات، والسياقات ولكنها تلتقي عند الشاعر في نسق واحد وهو إبراز الواقع لمن حملوا هم المنجز السعودي؛ لأنَّ من طبيعة تلك الأساليب أنها ذات صلة وثيقة بالانفعالات النفسية، والمواقف التي يغلب عليها مخاطبة الآخر، وكلها نتاج مواقف وأحداث تتلون بلون المنجز الحضاري والنهضوي للدولة السعودية، فجاءت قصائده قلائد فريدة تفصح عن ذات مادحه معتدَّة بواقع الشخصيات التي يمدحها. والجميل الإنشائية عموماً تقضي بنا إلى قدر غير يسير من تجليات المدح، فهي تشير إلى طرفين: الشاعر المادح ومشاعر الشعب السعودي، والطرف الآخر الممدوح المُنجز القادر على صناعة التاريخ والتأثير فيه وامتلاكه صفات تميزه عن غيره.

ثالثاً : على مستوى الصورة:

الصورة في تعريفها المعجمي هي " الباقية في النفس بعد غيبة المحسوس عنها، فإما أن تكون هذه الصورة تمثيلاً مادياً لشيء خارجي مدرك بحاسة البصر، كارتسام خيال الشيء في المرأة، أو تمثيلية بخطوط بيانية، وإما أن تكون تمثلاً ذهنياً لشيء مدرك بحاسة البصر، أو غيرها من الحواس" (٦٥)

(٦٢) الديوان: ٧٤.

(٦٣) السابق: ص ١٦٧.

(٦٤) الديوان: ١٠٠.

(٦٥) المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ٢/٥٤٦.

وقصيدة المدح تسعى دائماً إلى رسم الصورة المثالية للممدوح بتنميقها بالصور البلاغية التشبيهية حتى تكون صورة مرئية قائمة على التزيين والتحسين؛ لتزداد جمالاً في عين ناظرها، و"وظيفة التعبير عن السلطة بالصورة بتجسد في تحويلها إلى علامة، ورمز بعد أن كانت مجرد حركة ميكانيكية، وطاقة عشوائية تدل على القوة"^(٦٦) فإذا ما أراد إيصال صورة عملية للممدوح سلباً، أو إيجاباً فإنه لا يتسنى له ذلك إلا بواسطة التخييل الذي تقوم عناصره بتحويل السلطة إلى سلطان يسري أثره في المتلقي.

الصورة عند باسراحييل تحمل إلى جانب دلالة المدح دلالة سياسية أراد أن يظهر من خلالها قدرة هؤلاء القادة على توحيد الجزيرة، وإحلال الأمن، واستقرار الوطن، والنهوض به وبهموم الأمة الإسلامية، ولولا ذلك لما كانوا محط الأنظار لنصرة الإسلام والمسلمين في جميع القضايا، وتحمل الصورة كذلك دلالة إيجابية يحملها بعداً ذاتياً من ملامح الصورة الشعرية في الوصف فتتكافئ الانزياحات الدلالية فتأخذ بعداً تصويرياً يحمل جمالية الموصوفات وفنيتها.

والصورة كما نعلم تتفرع عنها جلّ محاسن الكلام (فكأنها أقطاب تدور عليها المعاني في متصرفاتها، وأقطار تحيط بها من جهاتها)^(٦٧)، وقد تمكّن الشاعر من توظيف الصورة بمالها من قدرة، وثراء في التعبير عن شخصيات البيت السعودي سواء بالصور الجزئية التي تنطوي على مشهد واحد، وتتمثل في الصورة التشبيهية أو الاستعارية أو الكناية، أو الصور الكلية التي تضم عدداً من الصور الجزئية التي تمتد بامتداد النص لتحتوي أكثر من مشهد، وأكثر من حالة في عدة عناصر مجتمعة من ناحية الصوت والحركة واللون، وننظر منها مثلاً قوله:

تَصَيَّرَ حُكَّ الْأَنْسَامِ وَالْبِشْرِ وَالْوَرْدُ وَطَالَعُ الْمَيْمُونُ أَضْوَاؤَهُ تَبْدُو
تَهَلَّتْ بِالْأَمَالِ وَالْحَبِّ وَالنَدَى عَلَى مَوْطِنٍ بِالْخَيْرِ .. لِلْحَبِّ مَبْتَدُ
تَقَاضَاكَ أَمْرُ النَّاسِ فِي كُلِّ خَفَقَةٍ تَبَاكَرَ مَسْؤُولَا وَيَصْحُو بِكَ الْجَهْدُ^(٦٨)

وتمثل الاستعارة تشاكلاً ظاهراً، وتبايناً مضمراً بسبب الجمع بين المتباعدات، والمتناقضات؛ لتحرر الكلام من الدلالة المباشرة وتدفعه له إلى فضاءات التأويل، تبدأ الصورة بعنصر الزمن محركاً لها فالصباح رمز الإشراق والبشر، وطالعه مضيء تبدو ألوانه متهللة بالأمال، ويتأزر مع الصورة صورة أخرى تشير إلى أهم الذي يتقاضاه من أمر الناس في حركات قلبه المتتابعة، في زمن ممتد من وقت البكور .

ومن الصور التشبيهية قوله مُرَحَّباً بِالْأَمِيرِ عَبْدِالْمَجِيدِ بْنِ عَبْدِالْعَزِيزِ:

(٦٦) مقاربات نقدية في الخطاب الشعري، حميد سمير، ٨٣.

(٦٧) أسرار البلاغة: ص ٢٧.

مرحى قدمت كأنسام البساتين يا ساكناً في جوار جد ميمون
شوقاً إلى طلعة كالفجر مشرقة طافت علينا بأنداء ونسرين
عبدالمجيد ووجه الخير أوله وماله آخر في الجهد والدين (٦٨)

تتضافر عناصر الصورة في الأبيات السابقة التي قالها بمناسبة عودة الأمير عبدالمجيد لأرض الوطن يشير فيها إلى أن مقدمه خفيفاً كأنسام البساتين في الخفة والرائحة الجميلة والانتشاء بما يقدمه إلى المكان الميمون "مكة"، ويبرز الشاعر مكانة الأمير بإحساس جميل فشوق الشعب لرؤيته كشوقه إلى طلعة الفجر المشرقة وهنا يحضر اللون ليشترك بالصورة التي لا يكتفي فيها بلون الفجر البهي بل يصحبها أنداء الرطبة، ونسرين أزهاره العبقرة التي تأخذ حركة الطواف الدائرية لمن يمر به، كيف لا وهو وجه الخير في الأول وليس له آخر ينقطع في جهده وفي دينه.

فالملاحظ أن الصورة الإيجابية للسلطة الحاكمة سادت خطاب الشاعر، فصور رموز السلطة والقوة والصفات الإيجابية، وأضفى عليهم من الصفات، والفضائل ما يجعل منه صورة مثلى تهدف إلى إبراز محاسنهم وتخليد أثرهم التاريخي. ومن ذلك أيضاً قصيدة بعنوان "عبدالمجيد في عيون مكة" أول ما يطالعنا فيها تشخيص مكة في رؤيا الشاعر كائناً حياً يدعو وتشتاق له أنظار محبيه، فبدأ بتشخيص المكان في المطلع ليسترسل بعدها ببناء صور متتالية في مدح الأمير عبدالمجيد، وتصوير العلاقة القوية بينه، وبين شعبه الذي يناجيه الحب، يستسقي مناهله، ويطلبه صوتاً تستعلي به الدار، ثم يعود لمكة فهي ليست مجرد كيان مادي في رؤيا الشاعر؛ بل لها ملامحها الروحية والشعورية، ومن ثم يلجأ الشاعر إلى مجموعة من الوسائل التصويرية الذي يقوم على تحويل المحسوسات إلى دلالات شعورية وروحية، وفكرية مجردة فمكة أنجبت للدهر معجزة، ومكة النور تطوف حولها الأيام مباركة أنداء وأثمار، ومكة باسمه ببشائر السعد وهي في عيون المجد أبكار، وفي موضع آخر يقول: "أم القرى أشرقت للكون أجمعه"، فأخذ المكان فعل الإشراق بدلاً من الشمس، وفي قوله: "يا مكة النور تيهي بالندى أملاً، فمكة تتبه بالندى، وتستمطر الحب، "استمطر الحب غيثاً رجعه هطلاً"، وقصيدته التي تليها مباشرة "العودة" تمتاز فيها الصور بكل متناقضاتها فتتصهر في وهجها الخلاق.. فنسمع للتاريخ أصواتاً وأصداء، والمجد سامق، ومناهل المجد تسقيهم، كأنها البرق في مسرى الشرايين، واعشوشب له الدهر، وقد عزّه المجد تروينا هائله، وأشرق الدهر، البشر أورك، نرعى مودتك، فتحولت الدلالة الحسية إلى معاني مجردة.

وقصائد الديوان تمثل نفساً شعرياً واحداً يمتاز بتكثيف الصور تكثيفاً شديداً يتوازي مع تكثيف الإحساس الجارف بحب الوطن، فكما كان التصريح بمدح آل سعود ستمتاً ظاهراً، وملحاً خاصاً بديوان "سيوف الصحراء" كان التكثيف التصويري

موازياً له فتعادل الفن مع الفكرة المباشرة، ولم ينحرف الشاعر وراء الفكرة التقريرية الخطابية؛ بل نجد روح الفن مهيمنة معتمداً في ذلك على مشاعره الوطنية الموزونة .

مستوى الإيقاع:

قاد الشاعر انتقاء أوزان قصائد الديوان على النهج العروضي الذي يتناسب وطبيعة الخطاب السياسي بعناية، فمن البحور التي كتب قصائده على إيقاعها: بحر البسيط التام: فارس العرب، بحر الرمل: درع الإسلام، البحر الطويل: نصير الله، بحر الكامل: سيد الحب، أمير القلوب، بحر مجزوء الكامل: صدى الحب، الحب المذاب، بحر البسيط: بندر الخير، شمس الفكر، ومن تام البسيط: فرحة اللقاء، وقد أبان حازم القرطاجني عن قيمة البحر الطويل، والبسيط بقوله: "فالعروض الطويل تجد فيه أبداً بهاء وقوة، وتجد للبسيط سبابة وطلاوة، وتجد للكامل جزالة وحسن اطراد"^(٦٩)

ومن مجزوء الرجز: بحار الآمال، ومن مجزوء الوافر قصيدة "تحية للماجد"، يقول حازم "الشاعر القوي المتن الكلام إذا صنع الشعر على الوافر اعتدل كلامه، وزال عنه ما يوجد فيه مع غيره من الأعارض القوية من قوة العارضة وصلابة النبع"^(٧٠) وهذا الاعتدال في الوزن الشعري، هو ما يتسم به با شراحيل في سمته الشعري في هذا الديوان، فالالتزام بالوزن والقافية في التجربة الشعرية عنده مرهون بالتزامه بالشعر العمودي، فجاء شعر المدح في تجربته مثلاً لذلك المبدأ. أما القافية فقد التزم بأشراحيل بتقاليد القصيدة العربية القديمة، فكان لكل نص قافية واحدة، كما التزم أيضاً بما يسمى "التصريع"، وهو: "أن يقصد لتصيير مقطع المصراع الأول في البيت الأول من القصيدة مثل قافيتها"^(٧١) ويكون عروض البيت فيه تابعة لضربه تنقص وتزيد بزيادته ونقصه، والذي يهمننا هو الحرف الأخير "حرف الروي".

وفيما يلي قوافي المدونة:

القافية	حركاتها	عدد النصوص	القافية	حركاتها	عدد النصوص
الذال	الضم	٣	النون	الكسر	٣
الهاء	السكون	١	الراء	السكون	٢
الباء	الضم	١	الراء	الضم	١
اللام	الضم	١	الهاء	الكسر	١
الذال	الكسر	٣	اللام	الكسر	١

^(٦٩) منهاج البلغاء: ص ٢٦٩.

^(٧٠) منهاج البلغاء: ١٧١.

^(٧١) معجم المصطلحات البلاغية: مطلوب (٢/٢٤٥).

القافية	حركاتها	عدد النصوص	القافية	حركاتها	عدد النصوص
النون	الفتح	١	الفاء	الكسر	١
الراء	الكسر	١	الدال	السكون	١

أما ما يتصل بالإيقاع الداخلي، فإننا نجد تناغم القيم الصوتية في ديوانه بدءاً بتكرار الحرف، فتكرار الكلمة، فتكرار الجمل التي يؤلفها إحساس الشاعر العميق بتجاوز الحروف، وتكرار الكلمات التي تصنع صدى عذباً ينفذ إلى الأعماق، ويهدهد في رفق إثارة الإحساس الوطني، ومن المعلوم أن لغة الشعر "يتم فيها التركيز على رمزية الأصوات وجرس الكلمات وإيقاعها، وذلك قصد تعضيد البنية الحضرية للنص الشعري، وإبراز معانيها اللفظية، حتى تكون أقرب إلى الحس والإدراك. وهذا يعني أن الدال ينعزل عن مدلوله، والشكل عن مضمونه للدلالة على المعنى عن طريق آثار يتركها الصوت أو الصورة" (٧٢) ودلالة رمزية الصوت وجرس الكلمات تحدث عنها ابن جني في "باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني بقوله: "توهما صوت الجندب استطالة وتقطيعاً ومدّاً، فقالوا في صرّ صرّصر... المصادر التي جاءت على الفعلان تحيء للحركة والاضطراب، الغليان" (٧٣) ولا يقتصر الأمر على الجرس الصوتي والرمزية الجمالية المعبرة، وإنما يضاف إلى ذلك تقوية المعنى وتوكيده.

وفي ديوان بأشراحيل يهتم بالجرس الصوتي بدءاً من انتقاء حروف القافية، وتكرار الحروف في ثنائيات الأبيات، أو تكرار الكلمات بما يناسب المقام ويثير انتباه السامع فيكرر الأسماء في الأبيات المتتالية "عبدالعزیز يهاب الظلم طلعت، عبدالعزیز عيون الدهر تقرأه، وفي بيت واحد يكرر اسم فهد" نراه في الفهد تسقيناً خلائقه، وحكمة الفهد علم فيه مشهود، فهد ووعد إلى العلياء"، وقصيدة "صدى الحب" تكرر اسم الأمير سلطان "سبع مرات" سلطان يا عرف الشذى، سلطان يا فخر الرجال، سلطان يا درع الأمان، سلطان يا وجه الربيع، سلطان غيبني الأسى"، وفي قصيدة عبدالمجيد في عيون مكة، يتكرر اسم عبدالمجيد في أكثر من موضع في القصيدة "عبدالمجيد ودار الحق، عبدالمجيد وميلاد يجددنا"، تكرار الاسم بهذه الكثافة في كل موضع فيه دلالة، وتأكيد على مكانة هذه الشخصيات بالنسبة للشاعر، وليصل بالمتلقي إلى فريدة تلك الشخصيات وتميزها عن غيرها.

وتكرار كلمة "مرحى" في قصيدة "العودة" في مطلع كل مقطع لتشكيل جرساً صوتياً لافتاً "مرحى قدمت" تكررت خمس مرات إشارة إلى أهمية هذا القدوم، وفرحته به .

ومن المؤكد أن الشاعر استطاع عبر الصيغ التعبيرية المكررة التي تدل على الحركة، والنمو، والتوثب بحيث تشكل بناءً درامياً ساهم في التعبير عن الوجدان الذاتي والجمعي، وكشف عن آمال وطموحات الشاعر الموزعة بين حالتي الفخر والانتماء،

(٧٢) النص وظله: حميد سمير، ص ٥٠.

(٧٣) الخصائص: (١٥٢/٢)

وجسّد بشكل بارع الشعور بالقوة المنطوية على النظر للمستقبل، فجاء هذا التكرار حاملاً في تضاعيفه أبعاداً إيجابية، وإنسانية تتلاحم مع الموقف الذي يعيشه الشاعر وهو الشعور بالفخر، والانتماء للمنجز السعودي.

الخاتمة: وبعد، لعلي أقول إن هذه الوقفة مع ديوان "سيوف الصحراء" مقياساً لصدق القول بأنّ الشعر تعبير عن موقف، وقد سجّل الشاعر با سراحيل موقفه المادح لشخصيات تاريخية عرفها المجتمع السعودي بتعبير شعري متزن، وتصوير فني لشخصية الممدوح في موقفه الفكري، وإطاره النفسي الذي انطبع به في أذهان المجتمع والمحيطين به، فيُقدّم شخصية خبرها الناس، وعرفوا آثارها ومواقفها من القضايا على مستوى الداخل والخارج.

ويرتكز با سراحيل في تقديم رؤيته الشعريّة على الجانب التاريخي والديني، والحاضر الاجتماعي، والماضي المشرق بكل حيثياته، وشكّل تضاريسه الشعرية في عدة مستويات: المعجمي، التركيبي، والتصويري، والإيقاعي لنصل إلى نتيجة مفادها أن الشاعر قدّم لنا مدائح تُعد وثيقة تاريخية، وأدبيّة هامة في تاريخ الدولة السعودية كنص واقعي رسم فيه قادة البيت السعودي منجزهم التاريخي متمثلاً في ديوان "سيوف الصحراء" بظلال تخيلية بارعة.

المصادر والمراجع:

- أسرار البلاغة: عبد القاهر الجرجاني، تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- أسس النقد الأدبي: أحمد بلوي، مكتبة نضفة مصر، ١٩٦٤م.
- الأسس الجمالية في النقد الأدبي "عرض وتفسير ومقارنة": عز الدين إسماعيل، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م
- تحليل الخطاب الشعري "استراتيجية التناسل": المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط٤، ٢٠٠٥م
- التاريخانية الجديدة والأدب، ترجمة: حسن أحمامة، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ٢٠١٨م.
- التخيلي والخيالي من منظور الانثروبولوجية الأدبية: ترجمة: حميد الحمداني، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٨م.
- تداولية النص الشعري في جمهرة أشعار العرب أمّوغدجا: شير رحيمة، رسالة دكتوراة، جامعة الحاج لخضر باتنة، ٢٠٠٩م.
- التداوليات علم استعمال اللغة: حافظ إسماعيل علوي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١١م.
- التداولية عند العلماء العرب "دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.
- التركيب اللغوي للأدب، لطفي عبد البديع "بحث في فلسفة اللغة والاستطيقا"، مكتبة لبنان، ط١، ١٩٩٧م
- جدلية الواقع والتخيّل قراءة في شعر باسراحيل: محمد مريسي، دار المؤلف، ط٢، ١٤٣٤هـ.
- حركة الشعر بين الفلسفة والتاريخ: عبدالله التطاوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١ (بدون)، ١٩٩٢م.
- الخصائص: أبو الفتح عثمان ابن جني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢١هـ.

- دلائل الإعجاز: عبدالقاهر الجرجاني، تحقيق: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٢، ١٤١٠هـ.
- دينامية النص "تنظير وإنجاز": محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي.
- السلطة والمجتمع والأدب "المدح في عصر المرينيين نموذجاً"، عز الدين سلاوي.
- سيوف الصحراء، عبدالله باسراجيل، دار الانتشار العربي، ط١، ٢٠٠١م.
- شبه الجزيرة العربية في عهد الملك عبدالعزيز: خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين.
- شعريات "مقاربة نقدية في الخطاب الشعري": حميد سمير، نادي الحدود الشمالية، ط١، ١٤٣٤هـ.
- الشعر والشعراء، ابن قتيبة، تحقيق وشرح: أحمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- العمدة في صناعة الشعر ونقد: ابن رشيق، تح: محمد عبد الحميد، دار الجليل، بيروت.
- عيار الشعر، ابن طباطبا العلوي، تحقيق: عبدالعزيز المانع، مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- فن الشعر، أرسطوطاليس، ترجمة: عبدالرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٣م.
- معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة: سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٨٥م.
- معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: أحمد مطلوب، مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٤٠٦هـ.
- مناورات شعرية، محمد عبدالمطلب، دار الشروق، القاهرة، ط٢، ١٤١٧هـ.
- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجني، تح: محمد الحبيب خوجة، دار الغرب الإسلامي، ط٥، ٢٠١٤م.
- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف بمصر، ط٥، ت: بدون.
- النص وظله "الشاعر وقرينته في خطاب المتنبي الشعري، حميد سمير، نادي نجران الأدبي الثقافي، ط١، ٢٠١٣م.
- نظرية المعنى عند حازم القرطاجني، فاطمة الوهبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٢م.
- نقد الشعر: قدامة بن جعفر: تح: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، لبنان.

جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة بها

عزيزه سعيد معيض القرني*

جامعة بيشة



<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/10>

*أستاذ مساعد في الفقه بجامعة بيشة. مهتمة بنشر البحوث العلمية في مجال الفقه الطبي، تم نشر خمسة بحوث في الفقه الطبي وهي: ١. المسؤولية الطبية لإخطاء الطبيب المهنية في ضوء الشريعة الإسلامية ٢. أحكام إزالة شعر المرأة بالليزر. ٣. إيقاف أجهزة الإنعاش عن المتوفى دماغياً ٤. التطعيم دراسة فقهية. ٥. صناعة الدواء دراسة فقهية.

إيميل الباحث: Nebras.1434@hotmail.com

كود البحث: 20014

تاريخ استقبال البحث: ١٨، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (٠٤ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٠٩، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٢ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة بها

عزيزه سعيد معيض القرني

الملخص: هذا البحث حول جريمة الغش الدوائي، وقد بينت فيه المقصود بالغش الدوائي، وصوره، والأحكام الفقهية المتعلقة باستخدام المواد النجسة والمحرمة أو القاتلة في تصنيع الدواء وإنتاجه للضرورة ولغير ضرورة، كما تم توضيح ضرورة وضع الرقابة على صناعة الأدوية والتقيد بالضوابط الشرعية الخاصة بالرقابة؛ لأهمية ضمان جودة وسلامة الدواء خاصة في عصر قلت فيه الذمم. وقد دلت الأدلة الشرعية على أهمية الرقابة في جميع الأمور الحياتية، كما تم بيان المسؤولية الشرعية في الغش الدوائي التي تُلقَى على عاتق الأفراد والشركات المصنعة للأدوية المغشوشة، ابتداءً بتصنيعه وانتهاءً بتصديره، وأنها توجب المسؤولية الطبية التي هي أثر جنائي نتيجة تصنيع هذه الأدوية المغشوشة

الكلمات المفتاحية: جريمة - الغش - الدوائي

Title: The Pharmaceutical Fraud Crime and its Related Jurisprudential Rules

Abstract: This research deals with the Pharmaceutical fraud crime and aims to clarify what is meant by Pharmaceutical fraud, examples and jurisprudential related to the use of impure and forbidden substances in the manufacture and production of medicine in case of necessity and unnecessary. And to clarify the necessity of controlling the pharmaceutical industry and clarifying the legal controls and evidence indicating it in all life matters. And state the legal and medical responsibility for pharmaceutical fraud that is imposed on individuals and companies that manufacture Fraudulent drugs, starting with its manufacture and ending with its export, and it has a criminal effect as a result of manufacturing these Fraudulent drugs.

Key Words: crime – fraud – Pharmaceutical

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، أما بعد:
فإن الله تعالى وضع الداء، ووضع له الدواء، فعن أبي هريرة -رضي الله عنه- عن النبي صلى الله عليه وسلم قال:
"ما أنزل الله داء إلا أنزل له شفاء"^(١).

وتعدُّ مهنة الصيدلة من المهن ذات الاختصاص الفني، مع كونها مهنة ذات طابع أخلاقي، كما أنها من العلوم الإنسانية التي تلتصق التصاقاً كبيراً بجسم الإنسان^(٢)؛ فالطب والصيدلة كلاهما علم شريف بشرف موضوعه وهو الإنسان، إلا أن الدواء الذي ينتجه علم الصيدلة لم يخلُ على مر العصور من الغش والتزوير، ولكن بنسب مختلفة تبعاً لنسبة فساد الذمم في العصور المختلفة، والآن في العصر الحالي أصبح الغش الدوائي مهنة ضعاف النفوس، ولم يقتصر هذا الغش على الأفراد بل تعدى ذلك إلى الشركات العالمية المصنعة لهذه الأدوية.

أهمية الموضوع:

١- أن جريمة الدواء المغشوش من أهم القضايا العلمية المعاصرة التي تحتاج إلى دراسة وتأصيل وتفصيل في أحكامها، والصيدلة -علم الدواء- علم شريف بشرف موضوعه وهو الإنسان، ولم يخلُ هذا الدواء على مر العصور من الغش وتزايد الغش في الوقت الراهن.

٢- بيان مخاطر الدواء المغشوش على الفرد والمجتمع.

٣- حاجة الموضوع إلى التأصيل الفقهي والتفصيل في أحكامه.

أهداف الموضوع:

١- بيان الحكم الشرعي المتعلق بجريمة الغش الدوائي.

٢- بيان الحكم الشرعي للرقابة على صناعة الأدوية المغشوشة .

٣- توضيح مسؤولية الصيدلي في الغش الدوائي .

الدراسات السابقة:

لم أقف في حدود اطلاعي على من تحدث عن جريمة الغش الدوائي إلا بعضاً من المقالات المتنوعة: علمية، وأخرى قانونية، وأما الشرعية فلم يتطرق جميع ما تم تناوله إلى موضوع هذا البحث، وهذه المقالات هي:

(١) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطب، باب بدء الوحي، ١٥٨/٧، حديث رقم ٥٦٧٨.

(٢) ينظر : المسؤولية المدنية للصيدلي عن الخطأ الدوائي، د. عمر عريقات، ص ١٣.

أولاً: المسؤولية الجنائية عن تصنيع الأدوية المغشوشة في النظام السعودي: دراسة مقارنة بالقانون الأردني، سارة بنت سعد بن محمد، رسالة ماجستير - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العدالة الجنائية، قسم الشريعة والقانون، ٢٠١٧.

ثانياً: غش الأدوية جريمة مكتملة الأركان، د. عماد عبد الحميد. مجلة البيان، الإمارات العربية المتحدة. ثالثاً: نظام المنظمة العالمي لترصد المنتجات الطبية المتدنية النوعية والمغشوشة ورصدها، منظمة الصحة العالمية ٢٠١٨م (WHO)، جنيف (ملخص تنفيذي). رابعاً: استبصار ماهدات الأمن الدوائي (الأدوية المغشوشة)، أ.د. علي أحمد مصطفى، أستاذ علم الأدوية والعلاج بمدينة الملك فهد الطبية بالرياض.

خامساً: الأدوية المغشوشة تقتل بصمت (غذاء ودواء، مجلة تصدر عن الهيئة العامة للغذاء والدواء). سادساً: الحماية القانونية للمستهلك من الغش الدوائي، د. جابر مهنا شبل، بحث منشور في مجلة كلية المأمون بالعراق، العدد الخامس والعشرين، عام ٢٠١٥ م. سابعاً: جريمة غش المستلزمات الطبية والعقوبة المقررة لها في الفقه الإسلامي، د. شاكر علي حسن جبل، الطبعة الأولى، الإسكندرية.

ثامناً: الأمن الدوائي ومخاطر الأدوية المغشوشة، د. ناصر حمد، مجلة الوعي الإسلامي بالكويت. تاسعاً: تجارة الأدوية المزيفة، إبراهيم علي أبو رمان، صحيفة الرأي ١٤/١٢/٢٠١٦م. ولكن لم تتطرق للموضوع الذي تم بحثه؛ حيث إن بعضها مقالات علمية طبية وأخرى قانونية لا تختص ببيان الأحكام الشرعية، أما الدراسة السابعة فهي تتحدث عن المستلزمات الطبية من الأدوات والأجهزة، ولم تفصل في الأدوية الطبية.

ويختلف البحث المقدم عنها بما يأتي:

١. بيان المراد بجريمة الغش الدوائي وصوره.
 ٢. التفصيل في الحكم الشرعي المتعلق بالغش الدوائي.
 ٣. التفصيل في بيان الرقابة الشرعية على الغش الدوائي.
 ٤. بيان المسؤولية الشرعية لجريمة الغش الدوائي.
- عاشراً: المقارنة بين بحث جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة بها مع بحث جريمة الغش الدوائي: دراسة فقهية مقارنة" للدكتور: عادل موسى عوض، بحث منشور بمجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية - دمنهور ٢٠١٦ م.

أولاً : أوجه الاتفاق بين بحث جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة بها مع بحث جريمة الغش الدوائي: دراسة فقهية مقارنة" للدكتور :عادل موسى عوض، بحث منشور بمجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية - دمنهور ٢٠١٦ م .

- ١ . تعريف الغش لغة واصطلاحاً.
 - ٢ . الألفاظ ذات الصلة تم ذكرها في بحثي مع التعريفات الاصطلاحية.
 - ٣ . بيان جزء من الحكم الشرعي للغش الدوائي مع دليل واحد فقط .
- ثانياً : أوجه الاختلاف بين بحثي جريمة الغش الدوائي والأحكام الفقهية المتعلقة به وهو ما تم ذكره في بحثي ولم يذكر لدى الباحث .

- ١ . منهج البحث تصوير موضوع البحث والمسائل المتعلقة به من الناحية العلمية في بداية البحث بذكر تعريف جريمة الغش الدوائي وصورة وأنواعه والاضرار المترتبة عليه ثم بعد ذلك بيان الأحكام الشرعية للبحث فالقاعدة الفقهية تنص على أن الحكم على الشيء فرع عن تصوره .
- ٢ . استيفاء الأدلة على موضوعات البحث ما أمكن ذلك .
- ٣ . اعتمد الباحث في أغلب فروع البحث و أثناء طرح الموضوعات على نصوص الفقهاء في الاستدلال على الأحكام الشرعية بينما اعتمدت في بحثي على المنهج الاستقرائي بالاعتماد على المصادر التشريعية بذكر الأدلة الشرعية من الكتاب والسنة والاجماع والقياس والقواعد الفقهية ما أمكن ذلك ثم نصوص الفقهاء (إن رأيت ذلك) .

- ٤ . تعريف الجريمة لغة واصطلاحاً وفي القانون.
- ٥ . حكم الرقابة على صناعة الدواء مع ذكر الأدلة الشرعية على الرقابة.
- ٦ . ضوابط الرقابة على صناعة الدواء مع ذكر الأدلة الشرعية عليها.
- ٧ . تعريف المسؤولية لغة واصطلاحاً.
- ٨ . المراد بالمسؤولية القانونية للصيدي وأنواعها.
- ٩ . تخريج المسألة على حد الحراية إذا كان الهدف من الغش الدوائي الإفساد العام وقياس ذلك على نظيرتها وهو حكم نقل الأمراض المعدية كمرض الإيدز مع ذكر الأدلة على ذلك.
- ١٠ . ذكر الأدلة الدالة على حكم إلحاق الضرر بالآخرين أفراد أو جماعات.
- ١١ . تخريج المسألة على القتل بالسلم فقد اكتفى الباحث بذكر قولين من الأقوال ومن قال بها من الفقهاء وأقوالهم وذكر الترجيح ومسوغ الترجيح دون ذكر القول الثالث وأدلته ودون ذكر الأدلة الشرعية الدالة على القتل بالسلم

لكل قول من الأقوال بينما تم ذكرها في ثنايا بحثي كما تم ذكر الأدلة الشرعية ومناقشتها والإجابة على المناقشة ثم ذكر الترجيح ومسوغاته.

١٢. تم ذكر الأدلة الدالة على المسؤولية الشرعية المترتبة على الغش الدوائي ووجوب الضمان لما تم إتيانها في النفس أو ما دون النفس أو المال إذا كان لم يقصد الاتلاف، أما البحث المقارن فقد ذكر نصوص للفقهاء في وجوب الضمان دون ذكر الأدلة الشرعية التي توجب الضمان.

١٣. تم ذكر بعض التعريفات المهمة في ثنايا البحث تعريف القصاص والقتل العمد وشبه العمد والخطأ وضوابطه وكذلك تعريف الدية لغة واصطلاحاً، والضمان لغة واصطلاحاً تعريف الحراية لغة واصطلاحاً.

١٤. أهمية الدواء، تم ذكر الباحث لها ولم يتم ذكرها في ثنايا بحثي.

١٥. الحكمة من تحريم الغش الدوائي في الفقه الإسلامي. تم ذكر الباحث لها ولم يتم ذكرها في ثنايا بحثي.

١٦. أسباب الغش الدوائي تم ذكر الباحث لها ولم يتم ذكرها في ثنايا بحثي.

مشكلة البحث: تتجلى مشكلة البحث فيما يأتي:

١. كثرة الغش في الأدوية والرواح لها خاصة في الدول الفقيرة وفي الأواني الأخيرة
٢. ما المراد بجريمة الغش الدوائي ؟
٣. لماذاكثر الغش الدوائي خاصة في الآونة الأخيرة ؟
٤. ما هي العقوبة المترتبة على من غش الدواء، سواء مات المجني عليه أم لم يموت؟
٥. من المسؤول عن رقابة الغش الدوائي؟

منهج البحث:

يتبين منهج البحث في الآتي:

- ١ - أصور المسألة المراد بحثها تصويراً دقيقاً قبل بيان حكمها، ليتضح المقصود من دراستها.
- ٢ - إذا كانت المسألة من مواضع الاتفاق أذكر حكمها بدليلها، مع توثيق الاتفاق من مظانه المعتمدة.
- ٣ - إذا كانت المسألة من مسائل الخلاف أتبع ما يأتي:
- أ - تحرير محل الخلاف، إذا كانت بعض صور المسألة محل خلاف، وبعضها محل اتفاق.
- ب - ذكر الأقوال في المسألة، وبيان من قال بها من أهل العلم، على أن يكون عرض الخلاف حسب الاتجاهات الفقهية.

ج - الاقتصار على المذاهب الفقهية المعتمدة مع العناية بذكر ما تيسر الوقوف عليه من أقوال السلف الصالح،

وإذا لم أقف على المسألة في مذهب ما، فأسلك بها مسلك التخريج؛ أما إذا كانت المسألة من النوازل فإني أذكر الأقوال، ومن قال بها من المجامع الفقهية، والهيئات الشرعية، والعلماء والباحثين.

د - توثيق الأقوال من كتب أهل المذهب نفسه.

هـ - استقصاء أدلة الأقوال، مع بيان وجه الدلالة، وذكر ما يردُّ عليها من مناقشات، وما يُجَابُّ به عنها إن كانت، والترجيح مع بيان سببه، وذكر ثمره الخلاف إن وجدت.

٤ - الاعتماد على أمهات المصادر والمراجع الأصلية في التحرير والتوثيق والتخريج والجمع.

٥ - التركيز على موضوع البحث، وتجنب الاستطراد.

٦ - العناية بضرب الأمثلة، خاصة الواقعية.

٧ - تجنب ذكر الأقوال الشاذة.

٨ - العناية بدراسة ما جدَّ من القضايا، مما له صلة واضحة بالبحث.

٩ - ترقيم الآيات، وبيان سورها.

١٠ - تخريج الأحاديث، وبيان ما ذكره أهل الشأن في درجتها إن لم تكن في الصحيحين، أو أحدهما، فإن كانت كذلك، فأكتفي حينئذ بتخريجها.

١١ - تخريج الآثار من مصادرها الأصلية، والحكم عليها.

١٢ - التعريف بالمصطلحات وشرح الغريب.

١٣ - العناية بقواعد اللغة العربية، والإملاء، وعلامات الترقيم.

١٤ - الخاتمة عبارة عن ملخص للبحث، وتعطي فكرة واضحة عما تضمنه البحث، مع إبراز أهم النتائج.

١٥ - اتباع البحث بفهرس المصادر والمراجع .

خطة البحث:

يتكون البحث من: المقدمة، و ثلاثة مباحث ، وخاتمة ، وفهرس للمراجع .

المقدمة : وتشتمل على:

أهمية الموضوع ، أهداف الموضوع ، الدراسات السابقة ، مشكلة البحث ، منهج البحث وتقسيماته .

المبحث الأول : المراد بجريمة الغش الدوائي وصوره ، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: المراد بالجريمة لغة واصطلاحاً، وفيه ثلاث مسائل :

المسألة الأولى: المراد بالجريمة لغة.

- المسألة الثانية: المراد بالجريمة اصطلاحًا.
- المسألة الثالثة : المراد بالجريمة في القانون.
- المطلب الثاني : المراد بالغش لغة واصطلاحًا، وفيه مسألتان:
- المسألة الأولى: المراد بالغش لغة.
- المسألة الثانية: المراد بالغش اصطلاحًا.
- المطلب الثالث: المراد بجريمة الغش الدوائي وصوره، وفيه ثلاث مسائل:
- المسألة الأولى: المراد بالغش الدوائي.
- المسألة الثانية: المراد بجريمة الغش الدوائي.
- المسألة الثالثة: صور الغش الدوائي.
- المبحث الثاني:** الحكم الشرعي المتعلق بالغش الدوائي والرقابة عليه، وفيه مطلبان:
- المطلب الأول: الحكم الشرعي المتعلق بالغش الدوائي.
- المطلب الثاني: الرقابة على صناعة الدواء.
- المبحث الثالث:** المسؤولية القانونية والشرعية المترتبة على الغش الدوائي ، وفيه مطلبان:
- المطلب الأول: المراد بالمسؤولية لغة واصطلاحًا، وفيه ثلاث مسائل:
- المسألة الأولى: المراد بالمسؤولية لغة.
- المسألة الثانية: المراد بالمسؤولية اصطلاحًا.
- المسألة الثالثة: المسؤولية القانونية للصيدي عن الغش الدوائي .
- المطلب الثاني: المسؤولية الشرعية المترتبة على الغش الدوائي ، وفيه أربع مسائل :
- المسألة الأولى: أن يكون الغش في الدواء على سبيل الإفساد العام .
- المسألة الثانية: ألا يؤدي تناول هذا الدواء المغشوش إلى موت المحني عليه .
- المسألة الثالثة: أن يكون الهدف من صناعة الدواء المغشوش القتل العمد .
- المسألة الرابعة : قيمة الدواء المغشوش .
- الخاتمة :** وفيها أهم نتائج البحث .
- فهرس المصادر والمراجع.**

المبحث الأول

المراد بجريمة الغش الدوائي وصوره، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: المراد بالجريمة لغة واصطلاحاً

المسألة الأولى: المراد بالجريمة لغة:

الجيم والراء والميم أصل واحد يرجع إليه الفروع، فالجرم: القطع^(١)، جرمه يجرمه جرماً أي: قطعه^(٢).

وجرم يجرم واجترم، أي: كسب، من باب ضرب، وقد أطلق هذا في كلام العرب على كل كسب مكروه، ولا يكاد يقال في عامة كلامهم للكسب المحمود^(٣).

وقيل: الجرم: الذنب، والمجرم: المذنب، وهو بوجه عام كل أمر إيجابي أو سلبي يعاقب عليه القانون، سواء أكانت مخالفة أم جنائية أم غيرها، وهذا هو الأقرب في تعريف الجريمة لغة أنها بمعنى الذنب^(٤).

المسألة الثانية: المراد بالجريمة اصطلاحاً.

الجريمة اصطلاحاً:

محظورات شرعية زجر الله تعالى عنها بحذٍ أو تعزيز، ولها عند التهمة حال استبراء تقتضيه السياسة الدينية، ولها عند ثبوتها وصحتها حال استيفاء توجبه الأحكام الشرعية^(٥).

المسألة الثالثة: المراد بالجريمة في القانون

الجريمة في القانون:

هي كل سلوك إرادي يخالف به مرتكبه تكليفاً يحميه جزاء جنائي^(٦).

المطلب الثاني

المراد بالغش لغة واصطلاحاً، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: المراد بالغش لغة.

(١) ينظر: معجم مقاييس اللغة، ٣٩٧/١.

(٢) ينظر: لسان العرب، ٩٠/١٢.

(٣) ينظر: المفردات في غريب القرآن، ص ٨٩-٩٠.

(٤) ينظر: المعجم الوسيط، ١١٨/١.

(٥) ينظر: الأحكام السلطانية والولايات الدينية، ص ٢١٩.

(٦) ينظر: الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون، ص ٤٣.

الغش في اللغة:

الغين والشين أصول تدل على ضعف الشيء واستعجال فيه، ومن ذلك الغش^(١). والغش نقيض النصح، وهو مأخوذ من العَشَشَ المشرب الكدر، ومنه الغش في البياعات، وقد غشه غشًا ولم يحضه النصيحة، وشيء مغشوش ورجل غشَّ غاش^(٢)، واغتشه: ظن به الغش.

المسألة الثانية: المراد بالغش اصطلاحًا.

الغش في الاصطلاح:

أن يكتم البائع عن المشتري عيبًا في المبيع لو اطلع عليه لما اشتراه بذلك الثمن^(٣). والغش هو: نقيض النصح، وتغطية الحق، ويطلق عليه الخديعة^(٤). ولعل التعريف الأول هو المناسب لموضوع البحث، وهو كتمان العيب داخل الدواء . من الألفاظ ذات الصلة بالغش^(٥):

التدليس، وهو العلم بالعيب وكتمان^(٦).

والتزوير: ويكون العلم بالعيب وكتمان بالقول والفعل، وفي السلعة المباعة، وغيرها. فالتدليس أخص من التزوير؛ لأنه خاص بكتمان العيب في السلعة المباعة، أما التزوير فهو أعم؛ لأنه يكون بالقول والفعل، وفي السلعة المباعة، وغيرها^(٧).

العلاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي

لا يخرج المعنى اللغوي عن المعنى الاصطلاحي في أن معنى الغش هو إخفاء وكتمان العيب في السلعة المباعة مع

(١) ينظر: معجم مقاييس اللغة، ٣٠٦/٤، مادة (غش).

(٢) ينظر: لسان العرب، ٣٢٣/٦.

(٣) وهذا هو مضمون كلام الفقهاء -رحمهم الله- عن الغش والتدليس.

ينظر: العناية شرح الهداية، ٧١/٩، البيان والتحصيل، ٣١١/٨، الثمر الداني في تقريب المعاني لابن أبي زيد القيرواني، ٥٠١/١، الأم،

١٠٦/٧، الحاوي الكبير، ٥٩٠/٥، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ٢٢٦/٤، المغني، ٢٤٥/٤.

(٤) ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر، ١٦٢/١.

(٥) ينظر: الموسوعة الفقهية الكويتية، ٢٥٥/١١.

(٦) ينظر: كشف القناع عن معن الإقناع، ٥١٦-٥١٥/٢.

(٧) ينظر: الموسوعة الفقهية الكويتية ٢٥٥/١١.

علم البائع به .

المطلب الثالث

المراد بجريمة الغش الدوائي وصوره، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى : المراد بالغش الدوائي.

المراد بالغش الدوائي:

عرف بعدة تعريفات:

١- هو إضافة صفة الجودة لمنتج غير جيد، مثال: استخدام مواد خام غير المتفق عليها مع العميل، أو تغيير تاريخ صلاحية المنتج^(١).

٢- والدواء المزيف حسب تعريف منظمة الصحة العالمية:

هو واحد من الأدوية التي يتم إنتاجها عمداً بطريقة احتيالية ووضع اسم وهوية ومصدر مزيف عليه، والتقليد يمكن أن ينطبق على كل من المنتجات ذات العلامات التجارية والمنتجات العامة والمقلدة، والمنتجات المقلدة قد تتضمن منتجات تحتوي على مكونات صحيحة أو مكونات خاطئة، بدون وجود للمكونات النشطة على الإطلاق، أو يوجد قليل، أو غير كاف لها، مع تعبئة وتغليف مزيف^(٢).

٣- ومصطلح الأدوية المزيفة، حسب قاموس "بلاك للقانون":

يستخدم لوصف الدواء الذي ينتجه شخص آخر أو هيئة غير الشركة المصنعة الأصلية، عن طريق نسخ أو تقليد المنتج الأصلي من دون سلطة أو حق بغرض الخداع أو الغش، ومن ثم تسويق نسخ مزورة أو مقلدة للدواء للأصلي^(٣). ولعل التعريف المختار هو تعريف منظمة الصحة العالمية لشموله وعمومه معنى الدواء المغشوش.

المسألة الثانية: المراد بجريمة الغش الدوائي

هي الأفعال غير المشروعة الصادرة بفعل عمدي وبإرادة إجرامية مخالفة للأصول العلمية والمعايير والقياسات المشروطة في استخدام المواد الداخلة في تصنيع الدواء وإنتاجه، وعدم اتباع متطلبات التصنيع الدوائي الجيد، والتزويج والدعاية، والإعلان والبيع بوسائل الخداع، والقيام بعمليات التزوير والتقليد، ويمكن لهذا الفعل العمدي أن ينتقص من فائدة

(١) ينظر: أخلاقيات الصناعات الدوائية من منظور إسلامي - الغش محوّرًا، ص ٤.

(٢) ينظر: استبصار مهددات الأمن الدوائي (الأدوية المغشوشة)، ص ٥.

(٣) ينظر: مقال: تجارة الأدوية المزيفة، إبراهيم علي أبو رمان، صحيفة الرأي ١٤/٢/٢٠١٦م.

السلعة، أو يقلل من خواصها المطلوبة أو يخفي عيوبها مما يسبب ضرراً بالإنسان والحيوان^(١).

المسألة الثالثة: صور الغش الدوائي

يصنف علماء الصيدلة المستحضرات الدوائية المغشوشة في إطار فئات متعددة، وهي:

- الفئة الأولى:

مستحضرات تحتوي نفس المادة أو المواد الدوائية الفعالة التي يحتويها الدواء الأصلي، ولكن بكميات أو تركيزات ذات هامش أمان منخفض، وقد تكون هذه المكونات منتهية الصلاحية، وممكن الخطورة في هذه المستحضرات أن المريض المتعاطي لها لا يستفيد منها على الإطلاق، وإذا تمادى في تعاطيها تسبب له مضاعفات جانبية خطيرة، كما هو الحال في أدوية مثل (الديجوكسين) المقوي للقلب، أو (الوارفارين) المميع للدم، أو (الكلوزاين) المضاد لانتفاخ الشخصية؛ حيث إن العبث بالمادة الفعالة له عواقب كارثية على المريض^(٢).

- الفئة الثانية:

المستحضرات التي تحتوي على مادة أو مواد فعالة، ولكنها بديلة عن المادة أو المواد التي يتكون منها المنتج الأصلي، وعادة يضاف إليها مسحوق الألومنيوم كمادة مألوفة (حشوة)، وهذه إذا أضيفت بكمية تفوق الحد المسموح به تصيب المريض بمضاعفات خطيرة، ويمكن أن تؤدي إلى الوفاة في غضون أيام قليلة^(٣).

الفئة الثالثة:

المستحضرات التي تخلو من أي مادة فعالة، وهذه لا تستنزف المريض مادياً وكفى، بل تجعله فريسة للوهم بأن المواظبة على التعاطي ستحقق في النهاية الشفاء من مرضه، وبدلاً من ذلك فهي تفاقم من حالته الصحية، وتزيد أوجاع مرضه الذي يتطور ويتدهور بشكل متسارع^(٤).

(١) ينظر: الحماية القانونية للمستهلك من الغش الدوائي، ص ١٧٣.

(٢) ينظر: الأدوية المغشوشة تقتل بصمت، ص ٢٦-٢٨، جريمة غش المستلزمات الطبية والعقوبة المقررة لها في الفقه الإسلامي، د. شاكِر علي حسن، الطبعة: الأولى، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، ٢٠١٣ م، ص ٣٨.

(٣) ينظر: الأدوية المغشوشة تقتل بصمت، ص ٢٦-٢٨، جريمة غش المستلزمات الطبية والعقوبة المقررة لها في الفقه الإسلامي، د. شاكِر علي حسن، ص ٣٨، استبصار مهددات الأمن الدوائي (الأدوية المغشوشة)، أ. د. علي أحمد مصطفى، ص ٣٦، توصيات المؤتمر الدولي الثاني لمكافحة التزوير في الصناعات الدوائية - الكويت، ديسمبر ٢٠١٤.

(٤) ينظر: الأدوية المغشوشة تقتل بصمت، ص ٢٦-٢٨، جريمة غش المستلزمات الطبية والعقوبة المقررة لها في الفقه الإسلامي، د. شاكِر علي حسن، ص ٣٨.

– الفئة الرابعة:

المستحضرات التي يتم ترخيصها في بعض الدول، والتي لا تمتلك هيئات متطورة للرقابة على جودة الأدوية، ويكون الترخيص على أساس أنها مستحضرات عشبية خالصة، بينما قد يتم غشها بإضافة مادة كيميائية دوائية فعالة أخرى كما هو الحال في غش المستحضرات الدوائية النباتية المخصصة لعلاج البدانة بالمستحضر الدوائي (سيبوترامين)، وغش المقويات النباتية بالمادة الدوائية المعروف باسم (سيلدينافيل)، أو مشابهاً مما لها عواقب وخيمة على الصحة إذا تمادى المريض في تعاطيها.

وعادة ما يتم تصنيع المستحضرات الدوائية المغشوشة في أماكن غير نظامية أو غير مرخصة، ولا تتوفر فيها اشتراطات ومعايير الإنتاج الجيد^(١).

– الفئة الخامسة:

ممارسة الغش، والتضليل، والتدليس، وإخفاء حقيقة المواد المكونة للمواصفات المعتمدة في الأدوية^(٢).

الفئة السادسة:

بيع أو عرض أو الإعلان عن أدوية لم يدوّن على أغلفتها مكونات الدواء والتحذيرات المطلوبة، والتأثيرات الجانبية للدواء، وكيفية تلافيها إن حدثت، وكذلك عدم ذكر تاريخ بدء وانتهاء صلاحية مفعول تلك الأدوية^(٣).

– الفئة السابعة:

إعادة تغليف الأدوية التالفة أو المنتهية الصلاحية بعبوات وأغلفة تحمل صلاحية مغايرة للحقيقة ومضللة للمستهلك^(٤).

^(١) ينظر: الأدوية المغشوشة تقتل بصمت، ص ٢٦-٢٨، جريمة غش المستلزمات الطبية والعقوبة المقررة لها في الفقه الإسلامي، د. شاكِر علي حسن، ص ٣٨.

^(٢) ينظر: الأمن الدوائي ومخاطر الأدوية المغشوشة، د. ناصر حمد، مجلة الوعي الإسلامي بالكويت العدد ٢، ص ٥٤٧، الحماية القانونية للمستهلك من الغش الدوائي، العدد (٢٥)، ص ١٧٣-١٧٤.

^(٣) ينظر: الأمن الدوائي ومخاطر الأدوية المغشوشة، د. ناصر حمد، مجلة الوعي الإسلامي بالكويت، العدد ٢، ص ٥٤٧، الحماية القانونية للمستهلك من الغش الدوائي، العدد (٢٥)، ص ١٧٣-١٧٤.

^(٤) ينظر: الأمن الدوائي ومخاطر الأدوية المغشوشة، د. ناصر حمد، مجلة الوعي الإسلامي بالكويت العدد ٢، ص ٥٤٧، الحماية القانونية للمستهلك من الغش الدوائي، العدد (٢٥)، ص ١٧٣-١٧٤.

– الفئۃ الثامنۃ:

استبدال الأدوية الأصلية المصنعة في شركات عالمية رصينة، بأدوية أقل كفاءة مصنعة لدى مصانع أخرى ذات أسعار قليلة، إلا أنها تحمل نفس العلامة التجارية ومواصفاتها على الأغلفة بحيث لا يمكن تمييزها بسهولة؛ وذلك لأغراض الكسب المادي غير المشروع^(١).

المبحث الثاني

الحكم الشرعي المتعلق بالغش الدوائي والرقابة عليه، وفيه مطلبان:

المطلب الأول:

الحكم الشرعي المتعلق بالغش الدوائي

لقد جاء الإسلام بصلاح الأرواح، وصلاح الأبدان، فأباح لها الطيبات، وحرم عليها الخبائث، واعتنى العلماء بالتطبيب وعلاج الأبدان من الأمراض منذ القدم، وارتبط تطور الطب بتطور صناعة الأدوية، ولكن لم تخلُ صناعة هذه الأدوية من الغش؛ فقد يحتوي هذا الدواء المغشوش على مواد فعالة بنسبة خاطئة تقل أو تزيد عن الجرعة العلاجية المضبوطة، أو التي تظهر على نحو كاذب، عن عمد وعن احتيال في هويتها أو تركيبها أو مصدرها^(٢)، وهذا هو ما يسمى في الفقه الإسلامي بالغش أو التدليس أو التزوير في الدواء تصنيفاً وتسويغاً أو استغلالاً اقتصادياً أو انحرافاً أخلاقياً بوجود الكذب والخيانة وعدم الأمانة، وهي من الأمور المحرمة شرعاً، وقد دل على تحريمها ما يأتي:

١- قال الله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ ۝ ١ الَّذِينَ إِذَا أَكَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ۝ ٢ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ۝﴾ [المطففين، ١-٣].

وجه الدلالة من الآية:

دلت الآية الكريمة على أن المراد بالتطفيف هنا هو: البخس في المكيال والميزان، إما بالازدياد إن اقتضى من الناس، وإما بالنقصان إن قضاهم، فقد توعد المولى -عز وجل- هؤلاء بالخسار والهلاك وهو الويل^(٣)، والغش الدوائي كما

(١) ينظر: الأمن الدوائي ومخاطر الأدوية المغشوشة، د. ناصر حمد، مجلة الوعي الإسلامي بالكويت العدد ٢، ص ٥٤٧، الحماية القانونية

للمستهلك من الغش الدوائي، العدد (٢٥)، ص ١٧٣-١٧٤.

(٢) ينظر: نظام المنظمة العالمي لرصد المنتجات الطبية المتدنية النوعية والمغشوشة ورصدها، منظمة الصحة العالمية ٢٠١٨، ص ١.

(٣) ينظر: تفسير القرآن العظيم، ٣٤٦/٨.

في بعض الفئات السابقة داخل في دلالة التطفيف المتوعد عليه بالهلاك^(١).

٢- ما رواه أبو هريرة -رضي الله عنه- قال: إن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: "من حمل علينا السلاح فليس منا، ومن غشنا فليس منا"^(٢).

وجه الدلالة:

دل الحديث على الردع والزجر عن الوقوع في الغش؛ فهو ليس على طريقة الإسلام، ولا سنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم-^(٣)، والغش في الحديث لفظ عام يشمل جميع أنواع الغش، ومنها الغش في الدواء .

٣- ما رواه عبدالله بن عمر -رضي الله عنهما- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "المسلم أخو المسلم لا يظلمه، ولا يسلمه ... الحديث"^(٤).

وجه الدلالة:

دل الحديث على أن المسلم أخو المسلم، وهي أخوة الإسلام، وأن ظلم المسلم للمسلم حرام^(٥)، ومن ضمن ظلمه له خداعه بالسلعة الكاذبة، والدواء المغشوش سلعة كاذبة، فعليه أن يجتنب الغش فيه بكافة أشكاله وأساليبه.

٤- ما رواه أبو هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- مرّ على صبرة من طعام، فأدخل يده فيها، فنالت أصابعه بللاً، فقال: "يا صاحب الطعام، ما هذا؟". قال: أصابته السماء يا رسول الله! قال: "أفلا جعلته فوق الطعام حتى يراه الناس، من غشنا فليس منا"^(٦).

وجه الدلالة:

دل الحديث عند أهل العلم على الردع والزجر عن الوقوع في مثل ذلك -أي الغش^(٧)، والغش محرم بكافة صورته وأشكاله، ومن ذلك الغش في الدواء ، لما يترتب عليه من الضرر البالغ على حياة وصحة الإنسان التي جاءت الشريعة بحمايتها.

(١) سبق ذكر هذه الفئات سابقاً.

(٢) سبق ترجمته ص ٨.

(٣) ينظر: المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، ٦١/٣، ٦١/١٢.

(٤) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب بدء الوحي، باب لا يظلم المسلم المسلم، ولا يسلمه، ١٦٨/٣، حديث رقم ٢٤٤٢.

(٥) ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر، ٩٧/٥.

(٦) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: "من غشنا فليس منا"، ٦٩/١، حديث رقم ٢٩٥.

(٧) ينظر: المفهم لما أشكل من تلخيص مسلم، ٦٣/٢.

٥- ما رواه أنس بن مالك -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: "أكبر الكبائر: الإشراك بالله، وقتل النفس، وعقوق الوالدين، وقول الزور، أو قال: شهادة الزور"^(١).
وجه الدلالة:

دل الحديث على تحريم قول الزور وشهادة الزور، وفي معناه كل ما كان زوراً من تعاطي المرء ما ليس له أهلاً^(٢)، فهو محرم، والزور هو الغش قولاً أو فعلاً، ويمكن القول بأن هذا ينطبق على الغش والتزوير في الدواء لكون التزوير له صلة بالغش، فالتزوير العلم بالعيب وكتمانه بالقول والفعل في السلعة المبعة وغيرها.
وعلى هذا يتضح لنا أن صناعة الدواء المغشوش محرم؛ وذلك لدلالة الأدلة السابقة على حرمة الغش قولاً أو فعلاً، وأنه من أكبر الكبائر^(٣). وسواء كان هذا الدواء بالإضافة عليه دواء مغشوشاً أو محرماً أو قاتلاً، أو ترويح هذه الأدوية أو العقاقير المغشوشة باستعمال اسم تجاري لها لرواجها أو إعلانات تجارية أو غيرها .

المطلب الثاني:

الرقابة على صناعة الدواء

تعدُّ الرقابة^(٤) على صناعة الأدوية من أهم ما يجب العناية به حتى لا يدخل هذه الأدوية التزييف، أو تكون منتجات ذات جودة مشكوك فيها وتحمل معلومات مغلوطة، أو تسعيرها بأعلى الأسعار، سواء كانت هذه الصناعات للأدوية في المجالات الحكومية أو الخاصة، كما يتطلب الرقابة على تصنيع الأدوية أيضاً الرقابة بعد التصنيع، وذلك عند تسويقها واستخدامها ومعرفة الآثار الجانبية التي أحدثتها هذه الأدوية^(٥).
فصناعة الدواء والرقابة عليه أمر بالغ الأهمية لضمان جودة وسلامة الدواء خاصة في عصر قلت فيه الذمم. وقد دلت الأدلة الشرعية على مشروعية الرقابة في جميع الأمور الحياتية، ومنها ما يأتي:

(١) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب بدء الوحي، باب قوله تعالى (ومن أحياءها)، ٤/٩، حديث رقم ٦٨٧١.

(٢) ينظر: فتح الباري، ابن حجر، ٢٦٣/٥.

(٣) ينظر : كتاب الكبائر للإمام الذهبي، ص ٧٩

(٤) الرقابة لغة: هي مصدر رقب، والرقب هو الله، وهو الحافظ الذي لا يغيب عنه شيء. ينظر: تاج العروس من جواهر القاموس، ٥١٣/٢ واصطلاحاً: هي الرعاية والحفظ والانتظار. ينظر: أثر الرقابة الشرعية، واستقلاليتها على معاملات البنك الإسلامي، ص ٤.

(٥) ينظر: أخلاقيات البحوث الإكلينيكية من منظور إسلامي، محمد نعيم ياسين، بحث مقدم إلى مؤتمر (أخلاقيات صناعة الدواء من منظور إسلامي)، المنعقد في دولة الكويت ضمن بحوث المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية، ٩-١١ ديسمبر ٢٠١٨ م.

١- قوله تعالى: ﴿كَيْفَ وَإِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ لَا يَرْقُبُوا فِيكُمْ إِلَّا وَلَا ذِمَّةً﴾ [التوبة: ٨].

وجه الدلالة:

دلت الآية على وصف الله - عز وجل - للكافرين بأنهم لا يرقبون الله ولا غيره^(١)، ولا يخافونه، ويخونون العهد، ومن ضمن خيانتهم للعهد خيانتهم في الالتزام بمواصفات صناعة الدواء بالغش فيه والخيانة في مستلزماته.

٢- قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء: ١].

وجه الدلالة:

دلت الآية على أن الله لم يزل عليكم رقيباً حفيظاً على أعمالكم وأحوالكم يعلمها ويعرفها^(٢)، ومن جملة ما أمر الله به هو تقوى الله - عز وجل - في كل الأمور الحياتية، ومنها الرقابة في صناعة الدواء بعدم التدليس والغش فيه .

٣- ما رواه أبو هريرة - رضي الله عنه - قال: كان النبي - صلى الله عليه وسلم - بارزاً يوماً للناس فأتاه جبريل فقال: "ما الإيمان؟ قال: أن تؤمن بالله وملائكته، وبلقائه ورسله، وتؤمن بالبعث. قال: ما الإسلام؟ قال: الإسلام أن تعبد الله ولا تشرك به، وتقيم الصلاة، وتؤدي الزكاة المفروضة، وتصوم رمضان. قال: ما الإحسان؟ قال: أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك ... الحديث"^(٣).

وجه الدلالة:

دل الحديث على أصل عظيم من أصول الدين وأعلامها وهو الإحسان ومعرفة ومراقبة الله - عز وجل -، والحث على كمال الإخلاص في العبادة ونهاية المراقبة فيها؛ لأن الله - عز وجل - يراك^(٤)، وأنه لا يخفى عليه خافية، فيراقب الله - عز وجل -، وذلك بعدم غشه في الدواء وتدليسه بأي صورة من صور الغش فيه .

ومن أهم ضوابط الرقابة على صناعة الدواء:

١- الإخلاص لله تعالى، واستشعار العبودية له سبحانه، وهذا من أهم ما يجب أن يتصف به المراقب

لصناعة الدواء، وقد دل على ذلك ما يأتي:

- قوله تعالى ﴿وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ﴾ [البينة: ٥].

(١) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، ١٤/٤٦١.

(٢) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، ٧/٥٢٣، تفسير القرآن العظيم، ٢/٢٠٦.

(٣) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب بدء الوحي، باب سؤال جبريل عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة ٢٧/١، حديث رقم ٥٨.

(٤) ينظر: عمدة القاري شرح صحيح البخاري، ٢/٢٧٠.

وجه الدلالة:

هذا دليل على وجوب النية في العبادات، والإخلاص من عمل القلب، وهو الذي يراد به وجه الله تعالى لا غيره^(١).

- ما رواه عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- قال: سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: "إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى ... الحديث"^(٢).

وجه الدلالة:

أن هذا الحديث أصل عظيم من أصول الدين، وقاعدة من قواعد الشرع تدل على إخلاص النية في الأعمال^(٣)، ومن ضمن هذه الأعمال المراقبة على صناعة الدواء.

٢- من أهم ما يتصف به أيضاً المراقب على الدواء الأمانة؛ فهو مؤتمن على صحة النفس والبشرية، وهي أثمن ما لدى الإنسان.

وقد دل على ذلك قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمْتِنَتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رِعُونَ﴾ [المؤمنون: ٨].

وجه الدلالة:

دلت الآية على وصفه -عز وجل- للمؤمنين بالأمانة، والتزامهم بالعهد والعقود التي عاقدوا الناس عليها، فهم حافظون لها لا يضيعونها، ولكنهم يوفون بها، والمراقب المسلم يجب عليه أن يتحلى بهذه الصفة^(٤).

٣- من أهم ما يتصف به المراقب على صناعة الدواء الصدق؛ لأنه يكتب التقارير بشأن هذا الدواء وما يمكن أن يترتب على تعاطي الدواء من آثار جانبية وغيرها، وقد دل على ذلك حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "المستشار مؤتمن"^(٥).

٤- مراقبة معايير النظافة أثناء صناعة الدواء: ويمكن أن يستدل له بما رواه سعيد بن المسيب قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: إن الله طيب يحب الطيب، نظيف يحب النظافة، كريم يحب الكرم، جواد يحب

(١) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، ٢٠/١٤٤.

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، ٢/١، حديث رقم ١.

(٣) ينظر: عمدة القاري شرح صحيح البخاري، ١/٤٢.

(٤) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، ١٣/١٧.

(٥) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الطب، باب في المشورة، ٣٣٣/٤، حديث رقم ٥١٢٨، والحديث روي بعدة طرق، وهو (حديث صحيح من رواية أبي هريرة) صححه الألباني. ينظر: الجامع الصغير وزيادته، للألباني ٢/ ١١٣٦.

الجود؛ فنظفوا -أراه قال:- أفنيتكم، ولا تشبهوا باليهود..."^(١).

٥- احترام الأنظمة: من واجب المراقب على صناعة الدواء أن يحترم الأنظمة التي تنظمها الدولة في شأن الصيدلة والأوامر والقواعد التي تنظم مهنته.

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِيَ الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾ [النساء: ٥٩].

إن الرقابة على جودة الأدوية قبل وبعد إصدار ترخيص التسويق أمر بالغ الأهمية لضمان جودة وسلامة الدواء. ولذلك يجب على المختص بالتسجيل الدوائي الوصول إلى معمل مراقبة الجودة. والواقع أن قدرة المختصين بالتسجيل الدوائي على إجراء مراقبة الجودة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالقدرة التشغيلية لمعمل مراقبة الجودة. وتسمح نتائج التقييم المعملية لعينات الأدوية المسوقة للسلطة التنظيمية بتقييم الجودة الفعلية للمنتجات المستخدمة في البلد وتحديد المشاكل المتعلقة بجودة الدواء. وبذلك، فإنه يقلل من كمية الأدوية دون المستوى والمواد الخام المتداولة.

وبصفة عامة، قد يكون حتى المعمل الصغير والبسيط رادعاً كافياً ضد ممارسات التصنيع والتجارة التي لا ضمير لها. كما قد يشجع على إدخال تحسينات على مستوى التصنيع المحلي، حيث يمكن تشجيع المصنعين على تحديث مواقع إنتاجهم، على سبيل المثال، عن طريق إمكانية إجراء تقييم مستقل لجودة منتجاتهم.^(١) والذي أراه أنه يجب وضع رقابة على صناعة الأدوية منذو البدء بتصنيعها وانتهاء بتصديرها نظراً أن هذا الأدوية وما تنشقه من ضرر متعلق بحياة وأرواح الناس صغاراً وكباراً بل وحتى الحيوانات بالإضافة إلى الخسائر المادية التي يمكن أن تلحق الفرد والمجتمع من هذه الأدوية

المبحث الثالث

المسؤولية القانونية والشرعية المترتبة على الغش الدوائي ، وفيه مطلبان:

المطلب الأول:

المراد بالمسؤولية لغة واصطلاحاً

^(١) أخرجه الترمذي في سننه، كتاب الأدب، باب ما جاء في النظافة، ١١١/٥، حديث رقم ٢٧٩٩. والحديث حديث حسن. ينظر :

مشكاة المصابيح، للتبريزي ٥١٦ / ٢ برقم ٤٤٨٧

(١) ينظر : تطوير وتنفيذ اللوائح الخاصة باستخراج تراخيص الأدوية أمان وفاعلية الدواء، بحث مقدم إلى مؤتمر (أخلاقيات صناعة الدواء من

منظور إسلامي)، المنعقد في دولة الكويت ضمن بحوث المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية، ٩-١١ ديسمبر ٢٠١٨م.

المسألة الأولى : المراد بالمسؤولية لغة.

سأل: السين والهمزة واللام كلمة واحدة. يقال: سأل يسأل سؤالاً ومسألة. ورجل سؤلة: كثير السؤال، وهنا بمعنى الطلب^(١).

والمسؤولية مأخوذة من سأل، فهو مسؤول، وهو: إلزام شخص بضمان الضرر الواقع بالغير نتيجة لتصرف قام به^(٢).

و تطلق في القانون على الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقاً للقانون^(٣).

المسألة الثانية: المراد بالمسؤولية اصطلاحاً.

لم يستعمل الفقهاء الأقدمون لفظ المسؤولية^(٤)، وإنما ورد ما يدل على معنى المسؤولية وهو التعبير بلفظ الضمان للدلالة على مسؤولية الشخص تجاه غيره، وما يلتزم به في ذمته من مال أو عمل^(٥).

المسألة الثالثة: المسؤولية القانونية للصيدي عن الغش الدوائي.

تنقسم المسؤولية بشكل أساس إلى قسمين:

– المسؤولية الأدبية.

– المسؤولية القانونية.

فالمسؤولية الأدبية يتجلى معيارها في ضمير الإنسان ووجدانه والوازع الداخلي، فهي تقوم على أساس ذاتي، فهي مسؤولية أمام الله وضمير الإنسان^(٦).

أما المسؤولية القانونية فهي: حالة الشخص الذي يخالف قاعدة من قواعد القانون، وترتب على مخالفتها حصول ضرر للشخص المتضرر، فهنا تدخل هذه المسؤولية في دائرة القانون، ويترتب عليها جزاء قانوني مدني أو جنائي^(٧).

(١) ينظر: معجم مقاييس اللغة، ١٢٤/٣، مادة (سأل)، المعجم الوسيط، للمؤلف إبراهيم مصطفى وآخرين ١/ ٤١١.

(٢) ينظر: القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، ص ٢١٤.

(٣) ينظر: المعجم الوسيط، للمؤلف إبراهيم مصطفى وآخرين ١/ ٤١١.

(٤) ينظر: المسؤولية المدنية للصيدي عن الخطأ الدوائي، د. عمر عريقات، ص ١٠٤.

(٥) ينظر: الفقه الإسلامي وأدلته، ١٩٦/١، الفقه على المذاهب الأربعة، ٧٩/٣، نظرية الضمان في الفقه الإسلامي، ص ٦٤٨.

(٦) ينظر: مسؤولية الصيدي المدنية عن أخطائه المهنية (دراسة مقارنة)، ص ٩١.

(٧) ينظر: المسؤولية المدنية للصيدي عن الخطأ الدوائي، ص ١٠٣-١٠٤.

وتنقسم المسؤولية القانونية إلى قسمين:

أولاً: المسؤولية الجنائية: هي التي تتحقق عندما يرتكب الشخص فعلاً يشكل جرمًا يعاقب عليه القانون، فتقوم هذه المسؤولية على اعتبار أن هنالك ضرراً أصاب المجتمع، إضافة إلى ضرر أصاب الفرد من جراء ارتكاب هذه الجريمة^(١). ثانياً: المسؤولية المدنية: وهي التزام شخص بتعويض الضرر الذي لحق بالغير جراء إخلاله بالالتزام العقدي. أي: تتحقق المسؤولية عند امتناع المدين عن تنفيذ التزام عقدي، أو تنفيذه على وجه معيب ألحق ضرراً بالدائن^(٢)، أو إخلاله بالالتزام القانوني، وهو الالتزام بعدم الإضرار بالغير^(٣).

المطلب الثاني:

المسؤولية الشرعية المترتبة على الغش الدوائي

يعدُّ الغش الدوائي من المسؤولية التي تُلقى على عاتق الأفراد والشركات المصنعة للأدوية المغشوشة، ابتداءً بتصنيعه وانتهاءً بتسديده، ويمكن الاستدلال بالأدلة الشرعية التي توجب المسؤولية بشكل عام، ومنها وجوب المسؤولية الطبية التي هي أثر جنائي نتيجة تصنيع هذه الأدوية المغشوشة، وهذه الأدلة هي:

- ١- قوله تعالى: ﴿فَمَنْ أَعَدَّى عَلَيْكُمْ فَأَعِدُّوا عَلَيْهِ يَمْثِلْ مَا أَعَدَّى عَلَيْكُمْ﴾ [البقرة: ١٩٤].
- ٢- وقوله تعالى: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا﴾ [الشورى: ٤٠].
- ٣- وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَاً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَّةٌ مُسْلِمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ﴾ [النحل: ١٢٦].
- ٤- وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ﴾ [النساء: ٩٢].

وجه الدلالة من الأدلة:

دلت الآيات بمنطوقها على مشروعية مجازاة المعتدي والمسيء، وأنه محل للعقوبة والمجازاة بمثل جنايته^(٤)، كما دلت

(١) ينظر: المرجع السابق، ص ١٠٦.

(٢) ينظر: الخطأ في المسؤولية الطبية المدنية، دراسة مقارنة، ص ٤٤.

(٣) ينظر: المسؤولية المدنية للصيدي عن الخطأ الدوائي، ص ١٠٦.

(٤) ينظر: أحكام القرآن، الرازي، ١/١٦٠، الجامع لأحكام القرآن، ٣٦٠/٢.

على وجوب الضمان^(١) وإزالة الضرر عن المتضرر، وذلك بحسب التلف الحاصل له^(٢). وبناء على ذلك فإن الضرر الحاصل بسبب الأدوية المغشوشة يوجب العقوبة وفق الأدلة الشرعية واللوائح والأنظمة القانونية. فما أخذه من المال كقيمة للدواء المغشوش -سواء كان للأفراد أو الشركات والصيدليات أو من يقوم بتسويقه وترويجه علماً بالغش- فإنه يجب عليه الضمان، لأنه لم يسوقه إلا بتغريز وتدليس.

٥- ما رواه عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده -رضي الله عنهما- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، قال: "من تطب ولم يعلم منه طب فهو ضامن"^(٣).
وجه الدلالة من الحديث:

دل الحديث بنصه على وجوب الضمان على الطبيب الجاهل، وتضمنه ما حصل من تلف تحت يده، سواء كان هذا التلف لنفس أو عضو أو منفعة^(٤). وهذا متمثل في غش الدواء وما يترتب عليه من آثار جانبية في النفس أو ما دون النفس، ومن أجل مقاصد الشريعة الإسلامية أنها جاءت بحفظ النفس البشرية، فإذا وقع خلاف ذلك فهو ضرر يستوجب العقوبة من صانع الدواء المغشوش؛ لأن الضرر بالآخرين أمر محرم شرعاً.

٥- أجمع العلماء -رحمهم الله- على أن المعالج إذا تعدى كان ضامناً، وهذا مضمون كلام العلماء -رحمهم الله- في وجوب الضمان على الطبيب المتعدي؛ فيمكن قياس جريمة الغش الدوائي على ذلك. فالصيادلة إذا تم أخذهم مال الدواء المغشوش -سواء من الأفراد أو الشركات أو من يقوم بتسويقه وترويجه علماً بالغش- فإنه يجب عليهم الضمان، لأنه لا يسلم من وجود تلف حاصل من هذا الدواء المغشوش. قال ابن المنذر -رحمه الله-: "وأجمعوا على أن قطع الخائن إذا أخطأ ففقطع الذكر والحشفة أو بعضها فعليه ما أخطأ به يعقله عند العاقلة"^(٥).

وقال ابن رشد الحفيد -رحمه الله-: "وأجمعوا على أن الطبيب إذا أخطأ لزمته الدية، مثل أن يقطع الحشفة في

(١) الضمان لغةً: الضاد والميم والنون أصل صحيح، وهو جعل الشيء في شيء يحويه، وضمنت الشيء أضمنته ضماناً، فهو ضامن. والضمان:

الكفالة والالتزام، وضمنه إياه: كفله، والضامن: الكفيل أو الملتزم أو الغارم.

الضمان اصطلاحاً: التزام ما وجب على غيره مع بقاءه، وما قد يجب جزيه فيهما.

(٢) ينظر: الفقه الإسلامي وأدلته، ٥٦٥/٦، الموسوعة الفقهية الكويتية، ٢٣٩/٣١.

(٣) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الديات، باب: فيمن تطب بغير علم فأعتت، ص ٥٠١، حديث رقم ٤٥٨٦. والحديث (حسن). ينظر

: الجامع الصغير وزيادته، للألباني ١١١٠/١

(٤) ينظر: المسائل الطبية، والمعاملات المالية المعاصرة، للمشتيق، ٢٢/١.

(٥) الإجماع، لابن المنذر ص ٧٤.

الختان وما أشبه ذلك؛ لأنه في معنى الجاني"^(١).

وقال الخطابي -رحمه الله-: "لا أعلم خلافاً في المعالج إذا تعدى قتل المريض كان ضامناً، والمتعاطي علماً لا يعرفه متعد"^(٢).

وعلى هذا يمكن القول بأن مضمون حديث العلماء -رحمهم الله-: وجوب الضمان على الطبيب المتعدي، فكذلك وجوب المسؤولية بضمان ما تم إتلافه في عضو أو منفعة بسبب الغش الدوائي، والصيدالة ومن في حكمهم إذا تم أخذهم لمال الدواء المغشوش أو تسويقهم وترويجهم له فإنه يجب عليهم الضمان ، لأنه لا يسلم من وجود تلف حاصل من هذا الدواء المغشوش بجامع التعدي العمد في كل منها.

فبعد الطبيب ومن في حكمه من الصيدالة وغيرهم مؤتمنين على حياة الناس -والمريض بوجه خاص-، والغالب في الأطباء الأمانة، وكذلك ومن يقوم بصناعة الأدوية من الأفراد وغيرهم، فإذا تعدد الطبيب أو الصيدلي أو من يقوم بتصنيع الأدوية القيام بفعل يوجب الضرر بالمريض كالقتل أو العاهة المستديمة أو أي ضرر صحي مع علمه بالآثار المترتبة على فعله سواء كان ذلك بفعله عمداً وعدواناً أو بتدليسه على المريض أو إيهامه بوجوب تناول هذا الدواء وأن فيه شفاء، فإذا بيّن الصيدلاني خيانه للأمانة التي أؤتمن عليها في مجال صناعته للأدوية، وغش في هذا الدواء بأي صورة من صوره، كأن يحتوي هذا الدواء المغشوش على مواد فعالة بنسبة خاطئة تقل أو تزيد عن الجرعة العلاجية المضبوطة، أو التي تظهر على نحو كاذب بالاحتتيال في هويتها أو تركيبها أو مصدرها أو أسلوب من أساليب الغش الدوائي السابق ذكرها، وتعدى حدوده بوجود القرائن والدلائل التي تثبت تعدد جنائته، ففي هذه الحالة لا يخلو من وجود ضرر بالفرد أو المجتمع ، ويمكن بيان ذلك في المسائل الآتية:

المسألة الأولى: أن يكون الغش في الدواء على سبيل الإفساد العام.

صورته: أن يتعمد الغش في الدواء لعامة المسلمين؛ وذلك بهدف إيذاء المسلمين وقتلهم وسلب أموالهم وتعمد

(١) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لابن رشد ٥١١/٢.

(٢) معالم السنن ، للخطابي ، ٣٦٧/٦.

الإضرار بهم^(١)، وذلك يعدُّ نوعاً من أنواع الفساد في الأرض، ويمكن أن يطبق عليه حد الحراية^(٢).

١- قال تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِّنْ خَلْفٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾^(٣).

وجه الدلالة: المحاربة: هي المضادة والمخالفة، وهي صادقة على الكفر وعلى قطع الطريق وإخافة السبيل، وكذا الإفساد في الأرض يطلق على أنواع من الشر^(٤).

فمن سعى في الإفساد في الأرض بنشر الأدوية المغشوشة بين المسلمين وإيهام الناس بفعالية هذا الدواء المغشوش، فإنه يحكم عليه بإحدى هذه العقوبات: إما القتل، أو القتل والصلب، أو تقطيع الأيدي والأرجل من خلاف، أو النفي من الأرض والإبعاد قياساً على الأمراض المعدية التي يهدف المصاب بها إلى نشرها بين أفراد المجتمع بهدف الإفساد^(٥). وهذا بحسب جريمة الغش التي أحدثها، وسعيه في نشر هذه الأدوية بين الناس، وخطورتها، وأثرها، فإن كان القصد هو قتل الناس واستنزاف أموالهم بالباطل، فعمله هذا يعد نوعاً من أنواع الحراية والإفساد في الأرض، ويستوجب إحدى العقوبات المنصوص عليها في آية الحراية.

٢- القياس على مرض الإيدز، فتعمد نقل العدوى بمرض نقص المناعة المكتسب (الإيدز) إلى السليم بأي صورة من صور التعمد عمل محرم، ويعد من كبائر الذنوب والآثام، كما أنه يستوجب العقوبة الدنيوية، وتتفاوت هذه العقوبة

(١) تم استنباط ذلك من خلال التعريف بهذه الجريمة وصور الغش الدوائي في الفئات التي يمكن حدوث الغش فيها، وما يحدثه هذا الغش من خسائر بشرية ومادية على الأفراد والمجتمع.

(٢) الحراية في اللغة: مصدر حرب، الحاء والراء والباء أصل واحد بمعنى الحرب وهو نقيض السلم، وقد حاربه محاربةً وحراًباً وتحاربوا واحتربوا وحاربوا أي: أخذ جميع ماله واشتد غضبه. ينظر: لسان العرب، لابن منظور، ٣٠٢/١، مادة (حرب)، المحكم والمحيط الأعظم، للمرسي، ٣١٢/٣، مادة (حرب).

الحراية اصطلاحاً: هو كل فعل يقصد به أخذ المال على وجه يتعذر معه الاستغاثة عادة من رجل أو امرأة، أو حر أو عبد، أو مسلم أو ذمي أو مستأمن. ينظر: تبصرة الأحكام في أصول الأحكامية ومناهج الأحكام، لابن فرحون، ٢٠٥/٥.

(٣) سورة المائدة، الآية: ٣٣.

(٤) ينظر: تفسير القرآن العظيم، لابن كثير، ٩٤/٣.

(٥) ينظر: قرارات وتوصيات مجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي بجدة ٢١٣٢/٩، الدورة التاسعة، المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت في الفترة ٢٣-٢٥، جمادى الآخرة ١٤١٤هـ، ٦-٨ ديسمبر ١٩٩٣م.

بقدر جسامة الفعل وأثره على الأفراد وتأثيره على المجتمع^(١). فكذلك الغش الدوائي بجامع أن كلاً منهما يؤدي إلى الفتك و الإضرار بالفرد والمجتمع .

المسألة الثانية :

ألا يؤدي تناول هذا الدواء المغشوش إلى موت المجني عليه:

إذا لم يؤدِّ تناول الدواء المغشوش إلى موت المجني عليه ففي هذه الحالة يجب في حقه التعزير^(٢)، ويرجع تقدير التعزير في ذلك إلى الإمام، أو من يقوم مقامه، فحينئذ يعزر المتسبب بما يناسب جُرمه^(٣)، وذلك لما يأتي:

دلالة الأدلة الشرعية على تحريم إلحاق الضرر بالآخرين أفراداً أو جماعات:

١- قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بَغْيٍ مَا أَكْتَسَبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا﴾^(٤).

وجه الدلالة: دلت الآية على الوعيد الذي يلحق من آذى المؤمن، فإن الله يحوطه، ويغضب له^(٥)، وعلى هذا فإن إلحاق الأذى بالناس أفراداً أو جماعات، كل ذلك محرم في شريعة الله، والأذى: كل ما يؤذي الإنسان، ولارب أن الدواء المغشوش نوع من أنواع الأذى الذي يتحمله الصيدلي .

(١) ينظر: المؤتمر الإسلامي الذي عقد في مدينة (أبو ظبي) في الإمارات العربية المتحدة عام ١٤١٥ هـ، قرارات وتوصيات مجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي بمدة ١٣٢/٩م.

(٢) التعزير: مأخوذ من العزر، فيقال: عَزَرَ وعَزَّر، والعزر: اللوم، وعزره يعزره عزراً وعزره: رده، والتعزير ضرب دون الحد لمنع الجاني من المعاودة، وردعه عن المعصية، والتعزير يأتي بمعنى التأديب؛ لأنه يمنع من إتيان القبيح من الأفعال والأشياء، ويطلق أيضاً على التوقيف والتعظيم. ينظر: مقاييس اللغة، لابن فارس، ٢٥٣/٤، مادة (عزر)، مختار الصحاح، للرازي، ص ٤٦٧، مادة (عزر)، لسان العرب، لابن منظور، ٥٦١/٤، مادة (عزر).

التعزير اصطلاحاً: عرف بتعريفات عدة، لعل أنسبها وأكثرها شمولية هو: التأديب على معصية لا حد فيها ولا كفارة. ينظر: تحفة الفقهاء، للسمرقندي، ١٤٨/٣، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، للدسوقي، ٤٨٧/١٧، نهاية المحتاج، للرملي، ١٩/٨، أخصر المختصرات، لمحمد بن بدر الدمشقي، ص ٢٥١.

(٣) ينظر: البحر الرائق، للزيلعي، ٤٤/٥، الدر المختار، للحصكفي، ٦٧/٤، الذخيرة، للقراقي، ١١٨/١٢، حاشية الدسوقي، ٤٨٧/١٧، الأم، للشافعي، ١٧٣/٦، الفتاوى الكبرى الفقهية، للأنباري، ٢٣٤/٤، أخصر المختصرات، لمحمد بن بدر الدمشقي، ص ٢٥١، الكافي، لابن قدامة، ١١٢/٤.

(٤) سورة الأحزاب، من الآية: ٥٨.

(٥) ينظر: جامع البيان في تفسير القرآن، للطبري، ١٨٠/١٩.

٢- قوله تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أَلْيَتُهُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخَنَازِيرِ وَمَا أَهْلَ لَغَيْرِ اللَّهِ يَدُهُ وَالْمُنْخَفَقَةُ وَالْمَوْفُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ﴾^(١).

وجه الدلالة من الآية: يخبر الله - عز وجل - عباده خبراً متضمناً النهي عن تعاطي هذه المحرمات من الميتة، وهي: ما مات من الحيوان حتف أنفه من غير ذكاة ولا اصطياد، وما ذاك إلا لما فيه من المضرة من الدم المحتقن، فهي ضارة للدين وللبدن، فلها حرمة الله - عز وجل -^(٢). والدواء المغشوش يلحق الأذى بمن يتناوله إما في تلف نفس أو منفعة؛ فوجب في حق الصيدلي التعزير .

٣- ما رواه عبدالله بن عمرو - رضي الله عنهما - قال: قال النبي - صلى الله عليه وسلم -: "المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، والمهاجر من هجر ما نهي الله عنه"^(٣).

وجه الدلالة: دل هذا الحديث على حصر المسلم فيمن سلم المسلمون من لسانه ويده، والمراد بذلك المسلم من الإسلام، فمن لم يسلم المسلمون من لسانه ويده فإنه ينتفي عنه كمال الإسلام الواجب؛ فإن سلامة المسلمين من لسان العبد ويده واجبة، فإن أذى المسلم حرام باللسان وباليدين، فأذى اليد الفعل، وأذى اللسان القول^(٤). والدواء المغشوش أذى بالفعل يرتكبه الصيدلي؛ لأنه يلحق بالآخرين الضرر أفراداً وجماعات، وإلحاق الأذى أمر محرم شرعاً.

٤- ما رواه أبو صرمة صاحب النبي - صلى الله عليه وسلم - عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: "من ضارَّ أضرَّ الله به، ومن شاقَّ شاقَّ الله عليه"^(٥).

وجه الدلالة: دل الحديث على أن من أدخل على مسلم مضرة في ماله أو نفسه أو عرضه بغير حق أضرَّ الله

(١) سورة المائدة، من الآية: ٣.

(٢) ينظر: تفسير القرآن العظيم، لابن كثير، ١٤/٣.

(٣) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب بدء الوحي، باب الانتهاء من المعاصي، ١٢٧/٨، حديث رقم ٦٤٨٤.

(٤) ينظر: فتح الباري، لابن رجب، ٣٣/١.

(٥) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الأقضية، باب في القضاء، ٣٥١/٣، حديث رقم (٣٦٣٧)، والترمذي في سننه، كتاب البر والصلة عن الرسول صلى الله عليه وسلم، باب الخيانة والغش، ٣٣٢/٤، حديث رقم ١٩٤٠، وابن ماجه في سننه، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، ٤٣٢/٣، حديث رقم (٢٣٤٢). والحديث "حديث حسن"، ينظر: صحيح الجامع الصغير وزيادته، للألباني ١٠٨٩/٢.

به^(١)، ولا ريب أن الدواء المغشوش يعدُّ في حكم الضرر بالمسلمين في المال والنفس.

٥- ما رواه عبدالله بن عباس -رضي الله عنهما- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "لا ضرر ولا ضرار"^(٢).

حصول الضرر بالدواء المغشوش أمر ثابت لا ريب فيه، والنهي عن الدواء المغشوش ومنعه إنما شرع لوقاية النفس من الضرر، فقد يؤدي ذلك إلى أمراض أو عاهة مستديمة لها تأثير على الفرد وعلى المجتمع .
- قال شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله-: "اتفق العلماء على أن التعزير مشروع في كل معصية لا حد فيها ولا كفارة"^(٣).

٦- القواعد الفقهية الدالة على نفي الضرر، ومنها:

- الضرر يدفع بقدر الإمكان^(٤).

- درء المفاسد أولى من جلب المصالح^(٥).

- الضرر يزال.

المسألة الثالثة: أن يكون الهدف من صناعة الدواء المغشوش القتل العمد.

صورته:

أن يكون الهدف من صناعة الدواء المغشوش القتل العمد للأفراد أو الجماعات، ولا يخفى ما يمكن أن يسببه الدواء المغشوش من موت أو عاهة مستديمة، والفقهاء -رحمهم الله- لم يذكروا هذه المسألة بنصّها لكونها من النوازل المعاصرة، ولكن يمكن تخريج هذه المسألة على مسألة القتل الخفي كالقتل بالسّم؛ لكون القتل فيهما قتل بسبب وليس بمباشرة.

اختلف الفقهاء -رحمهم الله- في ذلك على ثلاثة أقوال:

(١) ينظر: عون المعبود شرح سنن أبي داود، للعظيم آبادي، ٥٢٠/٩.

(٢) أخرجه ابن ماجه في سننه، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، ٥٣٤/٢، حديث رقم ٢٣٤١، والحديث مرسل. ينظر:

المستدرک، للحاكم، ٦٦/٢.

(٣) ينظر: مجموع الفتاوى، لابن تيمية، ٢٣/٣٠.

(٤) ينظر: شرح الكوكب المنير، لابن النجار، ٤٤٣/٤.

(٥) ينظر: الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص ٣٥.

القول الأول:

أن من سقى غيره سماً فمات به فهو من قبيل القتل العمد^(١) يجب به القصاص.
وهي إحدى الروایتین عند الحنفية، ومذهب المالكية، والرأي الراجح عند الشافعية، ومذهب الحنابلة^(٢).
أدلتهم:

١- ما رواه أبو هريرة -رضي الله عنه- قال: كان رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقبل الهدية ولا يأكل الصدقة، فأهدت إليه يهودية بخير شاة مصلية سمّتها، فأكل الرسول -صلى الله عليه وسلم-، وأكل القوم منها، فقال: "ارفعوا أيديكم فإنها أخبرتني بأنها مسمومة"، فمات بشر بن البراء بن معرور الأنصاري، فأرسل إلى اليهودية: "ما حملك على الذي صنعت؟"، قالت: إن كنت نبياً لم يضرك الذي صنعت، وإن كنت ملكاً أرحت الناس منك. فأمر بها الرسول -صلى الله عليه وسلم- فقتلت ثم قال في وجعه الذي مات فيه: "ما زلت أجد من الأكلة التي أكلت بخير، فهذا أوان قطعت أجهري"^(٣).
وجه الدلالة:

أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قتل اليهودية التي دسّت السم قصاصاً لمقتل بشر بن البراء -رضي الله عنهما- لما روي أنه أمر بها الرسول -صلى الله عليه وسلم- فقتلت. وقد دل على ذلك ما رواه ابن كعب بن مالك عن أبيه أن أمّ مبشر قالت للنبي -صلى الله عليه وسلم- في مرضه الذي مات فيه: ما يُتَّهم بك يا رسول الله، فإني لا أتهم بابي شيئاً إلا الشاة المسمومة التي أكل معك بخير، وقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: وأنا لا أتهم بنفسي إلا ذلك، فهذا أوان قطعت

(١) القتل العمد: هو أن يقصد القتل بسلاح أو ما أجزى مجرى السلاح في تفريق الأجزاء كالسيف والسكين والرمح وغيرها. ينظر: بدائع الصنائع، للكاساني، ٢٧٥/١٦، الحاوي الكبير، للماوردي، ٦٧/١٢، المغني، لابن قدامة، ٣٢٢/٩.

(٢) ينظر: الدر المختار شرح تنوير الأبصار، للحصكفي، ٥٤٢/٦، المبسوط، للسرخسي، ٢٨٠/٢٦، الجوهرة النيرة، للزبيدي، ٤٧٨/٤، البيان والتحصيل، للقرطبي، ٦٢/١٦، التاج والإكليل، للمواق، ٤١٣/١١، الذخيرة، للقرافي، ٣١٧/٣، الأم، للشافعي، ٤٢/٦، الحاوي الكبير، للماوردي، ١١٨/١٢، أسنى المطالب، للأنصاري، ٣٨/٤، نهاية المحتاج، للرملی، ٢٣٥/٢٤، المغني، لابن قدامة، ٣٢٢/٩، شرح منتهى الإرادات، للبهوتي، ٢٩١/١٠، الإنصاف، للمرداوي، ٣٤١/٩.

(٣) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الديات، باب فيمن سقى رجلاً سماً أو أطعمه فمات، ٢٩٦/٤، حديث رقم ٤٥١٤، قال الألباني: والحديث حسن صحيح. ينظر: صحيح وضعيف سنن أبي داود، ١٢/١٠.

أُجري^(١)، وقد روي أنه دفعها لأولياء بشر بن البراء، وكان أكل منها فمات، فقتلوه^(٢)، والدواء المغشوش قد يؤدي إلى موت المجني عليه حالاً أو مآلاً.

ويمكن القول:

بأن فيه دلالة على وجوب القتل لمن قتل بالسم.

ونوقش من وجهين:

الأول: أن الحديث حديث مرسل^(٣)؛ فلا يحتج به.

ورّد:

بأن الحديث يروى مرة مرسلًا فيكتبونه، ويحدثهم مرة موصولًا^(٤) به فيسندونه فيكتبونه، وكلاهما صحيح^(٥).

الثاني: أن النبي -صلى الله عليه وسلم- لم يقتلها لأنها سمّت لهما، وإنما قتلها لكونها لها ذمة فنقضتها^(٦).

ورّد من وجهين:

الأول: أن أهل الحديث أجمعوا على أن الرسول -صلى الله عليه وسلم- قتلها؛ وأنه لم يقتلها في بداية الأمر، فلما مات بشر بن البراء أمر بها فقتلها^(٧).

الثاني: أنه لو ثبت أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قتلها لنقض العهد لقتلها منذ أقرت بفعلها، وقد ثبت أن النبي -صلى الله عليه وسلم- دفعها إلى أولياء بشر فقتلوه^(٨).

٢- أن سقي السم ووضعه في الطعام سبب يقتل غالبًا، فيوجب القصاص^(٩).

(١) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الديات، باب فيمن سقى رجلاً سماً أو أطعمه فمات، أبقاد منه؟، ١٧٣/٤، حديث رقم ٤٥٠٨، الحديث

حسن صحيح. ينظر: صحيح وضعيف سنن أبي داود، للألباني، ١٢/١٠.

(٢) ينظر: إكمال المعلم شرح صحيح مسلم، للقاضي عياض، ٤٦/٧.

(٣) - الحديث المرسل: هو الذي يرويه المحدث بأسانيد متصلة إلى التابعي، فيقول التابعي قال رسول الله صلى الله عليه وسلم. ينظر: معرفة علوم الحديث للحاكم، النيسابوري، ص ٦٧.

(٤) الحديث الموصول: هو ما اتصل بإسناده سواء أكان مرفوعاً أم موقوفاً. ينظر: المنع في علوم الحديث، لابن الملقن، ص ١١٢.

(٥) ينظر: سنن أبي داود، للسجستاني، ١٧٣/٤.

(٦) ينظر: إكمال المعلم شرح صحيح مسلم، للقاضي عياض، ٤٦/٧.

(٧) ينظر: السنن الكبرى، للبيهقي، ٤٨/٨، حديث رقم ١٦٤٣٥.

(٨) ينظر: الفروع، لابن مفلح، ٤٠٦/١٠.

(٩) ينظر: المغني، لابن قدامة، ٢٨٧/١٨.

٣- لو لم يُقَلَّ بوجوب القصاص في القتل بالسم أو غيره مما يقتل غالبًا من الأمور الخفية التي لا يعلمها المجني عليه، لأدى ذلك إلى انتشار القتل بالسم لكل من أراد الانتقام أو الاقتصاص لنفسه من الآخرين، فالقول بسد الذريعة^(١) في هذه الأمور أولى لكون السم مما يقتل غالبًا^(٢)، وكذلك في الدواء المغشوش .

القول الثاني:

أن من سقى غيره سمًا فتناوله فمات منه فهو قتل شبه العمد^(٣)، وهذا هو الأظهر عند الشافعية^(٤).

دليلهم:

أن الأكل أكل باختياره من غير إكراه حسي أو شرعي، والقصاص يُدْرَأُ بالشبه، ويجب عليه الدية؛ لأنه وضع السم وغيره، ولم يقصد المتناول إهلاك نفسه^(٥).

ويمكن أن يناقش:

أن المجني عليه لو علم بأن الطعام المقدم إليه به سم لما أقدم على تناوله.

القول الثالث:

(١) ينظر: الأشباه والنظائر، للسبكي، ١/١٣٦.

(٢) ينظر: مطالب أولي النهى، للرحبياني، ١٧/١٨٦.

(٣) شبه العمد: هو أن يقصد ضرب الشخص وإصابته بما لا يقتل غالبًا كالسوط الصغير أو العصا الصغيرة؛ فيموت بسببه، فهو عامد للفعل

قاصد إياه، ولكنه لم يكن مخطئًا في القصد، فلم يقصد القتل. ينظر: البحر الرائق، للزيلعي، ٨/٣٢٧، تحاية المحتاج إلى شرح المنهاج، للرملي، ٢٤/٢١٩، المحرر في الفقه، لابن تيمية الحراني، ٢/١٢٤، الكافي، لابن قدامة، ٣/٢٥١.

(٤) ينظر: الوسيط، للغزالي، ٦/٢٦٠، روضة الطالبين وعمدة المفتين، للنووي، ٩/١٣٠، أسنى المطالب، للأَنْصَارِي، ٤/٥.

(٥) ينظر: روضة الطالبين وعمدة المفتين، للنووي، ٩/١٣٠.

أن من سقى غيره سماً فتناوله بنفسه فمات، فلا قصاص^(١) عليه ولا دية^(٢)، ولكنه يعزّر على ذلك حسب ما يراه الإمام. وهو مذهب جمهور الحنفية، والمالكية، وإحدى الروايتين عن الشافعية والحنابلة^(٣). أدلتهم:

١- ما رواه أنس بن مالك -رضي الله عنه- أن يهودية أتت النبي -صلى الله عليه وسلم- بشاة مسمومة، فأكل منها فجاء بها فقتل: ألا تقتلها؟ قال: لا، فما زلت أعرفها في لهوات رسول الله -صلى الله عليه وسلم-

^(١) القصاص لغة: القاف والصاد أصل صحيح يدل على تتبع الشيء، ومن ذلك قولهم: اقتصصت الأثر: إذا تتبعته، ومن ذلك اشتقاق القصاص في الجراح، وذلك أن يفعل به مثل فعله بالأول، فكانه اقتص أثره، قصص القطع يقال: قصصت ما بينهما أي: قطعت، والمقص: ما قصصت به، أي: قطعت، والقصاص: الجراح، مأخوذة من هذا إذا اقتص له منه، يجرحه مثل جرحه إياه أو قتله، وضربه فأقصه: أدناه من الموت، والقود القصاص. ينظر: لسان العرب، لابن منظور، ٣٧/٧، المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون، ٧٤٠/٢، مادة (قص).

القصاص شرعاً: تعددت العبارات في تعريف القصاص إلا أن الجميع يتفق على أن القصاص إنما هو نتيجة للجرم والذنوب والجناية التي ارتكبتها الجاني في حق المجني عليه، فهي: العقوبة المقدرة شرعاً في القتل العمد العدوان، وذلك في قتل القاتل بدل القتل. ينظر: البحر الرائق، للزيلعي، ٣٢٧/٨، بدائع الصنائع، للكاساني، ٢٢/١٥، التاج والإكليل، للمواق، ٣٢٧/١١، التلخين، للبغدادي، ١٨٢/٢، الوسيط، للغزالي، ٢٥٣/٦، أسنى المطالب، للأنصاري، ٢/٤، الكافي، لابن قدامة، ٢٥٧/٣، عمدة الفقه، لابن قدامة، ١٢٩/١. شروط القتل العمد العدوان:

١- كون القاتل قد تعمد تعمدًا محضًا الجناية. ٢- كونه مختارًا. ٣- كونه مباشرًا للفعل بأي طريقة تؤدي للقتل. ٤- أن يكون المقتول معصوم الدم. ٥- كونه عاقلًا بالغًا.

ينظر: البحر الرائق، للزيلعي، ٣٢٨/٨، البيان والتحصيل، للقرطبي، ٨/١٠، حاشية الدسوقي، للدسوقي، ٣٤/١٨، الأم، للشافعي، ٤/٦، أسنى المطالب، للأنصاري، ٢/٤، العدة شرح العمدة، للمقدسي، ١١٨/٢.

^(٢) الدية في اللغة: ودية القتل أدبت الدية: إذا أعطيت ديته، واتدبت أي: أخذت ديته، ودبت القتل: أدبت ديته، واتدى ولي القتل: أخذ ديته. ينظر: لسان العرب، لابن منظور، ٣٨٣/١٥، المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون، ١٠٢٢/٢.

الدية اصطلاحاً: المال الواجب بالجناية، وهو بدل النفس أو ما في حكمها. ينظر: فتح القدير، لابن همام، ٣٤٢/٢٣، مغني المحتاج، للشربيني، ٥٣/٤.

^(٣) ينظر: الجوهرة النيرة، للزبيدي، ٤٧٨/٤، الدر المختار شرح تنوير الأبصار، للحصكفي، ٥٤٢/٦، منح الجليل، لمحمد عlish، ١٢٥/٩، الذخيرة، للقراني، ٣١٧/٣، الحاوي الكبير، للماوردي، ١١٨/١٣، أسنى المطالب، للأنصاري، ٣٨/٤، مطالب أولي النهى، للرحبياني، ١٨٧/١٧، شرح منتهى الإرادات، للبهوتي، ٢٩١/١٠.

(١).

وجه الدلالة من الحديث:

أن النبي -صلى الله عليه وسلم- لم يقتل اليهودية، ولم يأذن بقتلها، مع أن النبي -صلى الله عليه وسلم- أكل منها، مما يدل على عدم وجوب القصاص بالسم^(٢).

ونوقش:

بأن النبي -صلى الله عليه وسلم- لم يقتلها، ولم يأمر في الحديث بقتلها؛ لأنه لا يوجد في الحديث ما يدل على أن أحداً مات من السم^(٣).

ورُدَّ من وجهين:

الأول: يحتمل أن الرسول -صلى الله عليه وسلم- لأنه كان لا ينتقم لنفسه، أو لكونها أسلمت^(٤).
الثاني: أنه ثبت في بعض الروايات أن بشر بن البراء عندما مات من آثار أكل الشاة المسمومة، أمر بالقصاص منها؛ لأن بموته تحقق وجوب القصاص بشرطه^(٥).

٢- القياس:

قياس من أكل طعاماً قدم إليه فأكله باختياره على من قدّم له سكين فطعن نفسه بأنه لا شيء على مقدم الطعام، بجامع أنه هو المتسبب والأكل هو المباشر للقتل^(٦).

نوقش:

بأن هذا قياس مع الفارق؛ لأن السكين لا تقدم إلى الإنسان ليقتل بها نفسه، إنما تقدم إليها لينتفع بها وهو عالم بمضرتها ونفعها، فأشبه ما لو قدّم إليه السم وهو عالم به^(٧).

(١) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب بدء الوحي، باب قبول الهدية من المشركين، ٢١٤/٣، حديث رقم ٢٦١٧، واللفظ له، ومسلم في

صحيحه، كتاب الآداب، باب: السم، ١٤/٧، حديث رقم ٥٨٣٤.

(٢) ينظر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر، ٤٩٧/٧.

(٣) ينظر: المرجع السابق.

(٤) ينظر: المرجع السابق.

(٥) ينظر: المرجع السابق.

(٦) ينظر: مطالب أولي النهي، للرحبياني، ١٨٧/١٧.

(٧) ينظر: المغني، لابن قدامة، ٣٢٢/٩.

الراجع:

الراجع -والله أعلم- القول بوجوب القصاص ممن تعمد القتل بالسم، وذلك لما يأتي:

١- قوة ما استدل به أصحاب هذا القول.

٢- حفظاً للدماء التي جاءت الشريعة الإسلامية بتعظيمها وصيانتها.

٣- سداً للذريعة حتى لا يعتمد ضعفاء النفوس الانتقام والقتل بهذه الوسيلة.

وعلى هذا يمكن قياس جريمة الغش الدوائي على القتل بالسم أو على الأمراض المعدية المعاصرة كمرض الإيدز بجامع أن كلاهما قاتل للشخص في أغلب الأحيان، ويؤدي إلى الفتك بالمجتمع بأكمله.

وقد جاء نص قرار ندوة المنظمة الصحية للعلوم الطبية - رؤية إسلامية للمشاكل الاجتماعية لمرض الإيدز ما

نصه:

"تعتمد نقل العدوى بمرض نقص المناعة المكتسب (الإيدز) إلى السليم منه بأي صورة من صور التعمد عمل محرم، ويعد من كبائر الذنوب والآثام، كما أنه يستوجب العقوبة الدنيوية، وتتفاوت هذه العقوبة بقدر جسامة الفعل وأثره على الأفراد وتأثيره على المجتمع..."

وهو أيضاً ما نص عليه قرار المشاركين في مؤتمر مجلس الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي في دورته التاسعة.

وعلى هذا فإن جريمة الغش الدوائي يمكن أن تقاس على جميع الأمراض المعدية أو على القتل بالسم، ويعطى حكمها وإن اختلفت طرق ذلك، فالنظر يعطى حكم النظر، والمثيل يعطى حكم مثيله، لقوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا خُذُوا حِذْرَكُمْ﴾^(١).

إذ إن الحفاظ على النفس البشرية من مقاصد الشريعة الإسلامية الأساسية، قال تعالى: ﴿أَنَّهُ مَن قَتَلَ نَفْسًا يَغَيِّرْ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾^(٢).

(١) سورة النساء، من الآية: ٧٠.

(٢) سورة المائدة، من الآية: ٣٢.

كما أن تعدد الغش في الدواء جرمۃ يعاقب عليها ولي الأمر الذي يأمر باتخاذ كافة الاحتياطات في صناعة الدواء، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِيَ الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾^(١).

المسألة الرابعة : قيمة الدواء المغشوش

صورته: يعتبر صنع الدواء من الصناعات ذات العائد المادي لصانعه، سواء كانت أفراد أو شركات، والدواء المغشوش أيضًا من ضمن أهدافه العائد المادي ، ولكن ما أخذه البائع من مال كقيمة لهذا الدواء المغشوش سواء للأفراد أو الشركات أو الصيدليات أو من يقوم بتسويقه وترويجه عالمًا بالغش، فما الذي يجب عليه في هذه الحالة إذا أتلّف النفس أو ما دون النفس أو ما لحقه من خسائر مادية تضرر بها المشتري لهذا الدواء ؟ يجب عليه الضمان؛ لأنه لم يسوقه إلا بتغريز وتدلّيس، وقد دلت الأدلة على وجوب الضمان، وهي :

- ١- قول الله تعالى: ﴿وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَاً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَّةٌ مُسَلَّمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِ﴾^(٢).
- ٢- قوله تعالى: ﴿فَمَنْ أَعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَأَعْتَدُوا عَلَيْهِ يَمْلِكِ مَا أَعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ؕ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾^(٣).

٣- قوله تعالى: ﴿إِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ﴾^(٤).

٤- قوله تعالى: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا﴾^(٥).

وجه الدلالة من الآيات: دلت الآيات بمفهومها على وجوب الضمان وإزالة الضرر عن المتضرر، إما بالتعويض المالي كالدية أو جزء منها، أو بحسب التلف الحاصل، والواجب في الضمان الاقتراب من الأصل بقدر الإمكان تعويضًا للضرر^(٦). فما أخذه من المال كقيمة للدواء المغشوش سواء للأفراد أو الشركات والصيدليات أو من يقوم بتسويقه وترويجه عالمًا بالغش فإنه يجب عليه الضمان ؛ لأنه لم يسوقه إلا بتغريز وتدلّيس.

(١) سورة النساء، من الآية: ٥٩.

(٢) سورة النساء، من الآية: ٩٢.

(٣) سورة البقرة، من الآية: ١٩٤.

(٤) سورة النحل، من الآية: ١٢٦.

(٥) سورة الشورى، من الآية: ٤٠.

(٦) ينظر: الفقه الإسلامي وأدلته، د. وهبه الزحيلي ٥/٦٠٦، الموسوعة الفقهية الكويتية ٣١/٢٣٩.

٥- ما رواه عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "من تطيب ولم يعلم منه طب فهو ضامن"^(١).

وجه الدلالة: دل الحديث بنصه علي وجوب الضمان على الطبيب الجاهل وتضمنه ما حصل من تلف تحت يده، سواء كان هذا التلف لنفس أو عضو أو منفعة^(٢). فكذاك الصيادلة إذا تم أخذهم مال الدواء المغشوش سواء من الأفراد أو الشركات أو من يقوم بتسويقه وترويجه عالمًا بالغش فإنه يجب عليه الضمان ؛ لأنه لا يسلم من وجود تلف حاصل من هذا الدواء المغشوش .

٦- الأثر:

ما ورد عن عمر بن الخطاب، وعلي بن أبي طالب -رضي الله عنهما- أنهما قالوا: "إن من تطيب على أحد من المسلمين، ولم يكن بالطب معروفًا فأصاب نفسًا فما دونها فعليه دية ما أصاب"^(٣).

وجه الدلالة: دل الأثر بمنطوقه على أن الطبيب الجاهل يضمن، وبمفهومه على أنه إذا كان عالماً فلا ضمان عليه^(٤). فكذاك الصيادلة ومن في حكمهم إذا تم أخذهم مال الدواء المغشوش أو تسويقهم وترويجه له فإنه يجب عليه الضمان ؛ لأنه لا يسلم من وجود تلف حاصل من هذا الدواء المغشوش .

٧- الإجماع:

أجمع الفقهاء على وجوب الضمان على الطبيب الجاهل الذي تعدى فنشأ عن فعله ضرر^(٥). فكذاك كل ضرر نشأ عن غش دواء أو غيره .

ويمكن القول بأن:

الغش الدوائي جريمة معتمدة، كما أن الشركات والأفراد المصنعين للأدوية يعلمون علم اليقين بالآثار المترتبة على استخدام الأدوية المغشوشة، وأنها يمكن أن تؤدي إلى تلف النفس أو ما دون نفس، وذلك محرم بأصل التشريع والأدلة الشرعية الدالة على ذلك.

الخاتمة

^(١) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الديات، باب: فيمن تطيب بغير علم فأغنت، ص ٥٠١ ، حديث رقم ٤٥٨٦ .

^(٢) ينظر: المسائل الطبية والمعاملات المالية، د. خالد المشيقح ٢٢/١ .

^(٣) مصنف عبد الرزاق ٤٧٠/٩ .

^(٤) ينظر: المسائل الطبية والمعاملات المالية، د. خالد المشيقح ٢٢/١ .

^(٥) ينظر: الإجماع، لابن المنذر ص ١٥١ .

- الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، ويسرني في ختام هذا البحث أن أدون أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث:
- الجريمة شرعاً: محظورات شرعية زجر الله تعالى عنها بحدّ أو تعزير.
 - الجريمة في القانون: كل سلوك إرادي يخالف به مرتكبه تكليفاً بحميه جزاء جنائي.
 - الغش اصطلاحاً هو: أن يكتم البائع عن المشتري عيباً في المبيع لو اطلع عليه لما اشتراه بذلك الثمن.
 - جريمة الغش الدوائي هي: الأفعال غير المشروعة الصادرة بإرادة إجرامية مخالفة للأصول العلمية والمعايير والقياسات المشروطة في استخدام المواد الداخلة في تصنيع الدواء وإنتاجه.
 - هناك أنواع مختلفة لصور الغش الدوائي تتجلى في عدم اتباع متطلبات التصنيع الدوائي الجيد.
 - الدواء المغشوش بكافة الصور والأشكال محرم؛ وذلك لدلالة الأدلة على حرمة الغش قولاً أو فعلاً.
 - تحتاج صناعة الأدوية إلى رقابة وضوابط خاصة بها؛ لأهمية ضمان جودة وسلامة الدواء خاصة في عصر قلت فيه الدم، وقد دلت الأدلة الشرعية على أهمية الرقابة في جميع الأمور الحياتية.
 - المسؤولية عند الفقهاء هي الضمان للدلالة على مسؤولية الشخص تجاه غيره، وما يلتزم به في ذمته من مال أو عمل.
 - يعدّ الغش الدوائي من المسؤولية التي تُلقى على عاتق الأفراد والشركات المصنعة للأدوية المغشوشة، ابتداءً بتصنيعه وانتهاءً بتصديره، والتي توجب المسؤولية الطبية التي هي أثر جنائي نتيجة تصنيع هذه الأدوية المغشوشة.
 - الراجح في جريمة الغش الدوائي أن تعمد القتل بهذا الدواء المغشوش لشخص أو أشخاص يُعدّ من قبيل القتل العمد قياساً على القتل بالسم .
 - أن تعمد الغش الدوائي بكافة صورة وأشكاله من أجل الإضرار بالفرد والمجتمع والقتل بهم مادياً وجسدياً يُعدّ نوعاً من أنواع الحراية؛ لأنه نوع من الإفساد في الأرض.
 - يعتبر الغش الدوائي جريمة متعددة، كما أن الشركات والأفراد المصنعين للأدوية يعلمون علم اليقين بالآثار المترتبة على استخدام الأدوية المغشوشة، والشرعية الإسلامية حرمت تحريماً قاطعاً الإضرار بالآخرين، سواء في النفس أو المال أو غيرها.

فهرس المصادر والمراجع

- أثر الرقابة الشرعية واستقلاليتها على معاملات البنك الإسلامي، د. فراس أبو معمر، البنك الإسلامي الأردني.

- الإجماع، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري، تحقيق: فؤاد عبدالمعظم أحمد، دار المسلم، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ.
- الأحكام السلطانية والولايات الدينية، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري الماوردي، طبعة مصطفى الحلبي.
- الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية و القانون، د. عبدالفتاح مصطفى الصيفي، دار النهضة، القاهرة، ٢٠٠١م.
- أحكام القرآن، أحمد بن علي المكني بأبي بكر الرازي الجصاص الحنفي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- أخصر المختصرات في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، محمد بن بدر الدين بن بلبان الدمشقي، تحقيق: محمد ناصر العجمي، دار البشائر الإسلامية.
- أخلاقيات البحوث الإكلينيكية من منظور إسلامي، د. محمد نعيم ياسين، بحث مقدم إلى مؤتمر (أخلاقيات صناعة الدواء من منظور إسلامي)، المنعقد في دولة الكويت ضمن بحوث المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية، ٩-١١ ديسمبر ٢٠١٨م.
- أخلاقيات الصناعات الدوائية من منظور إسلامي - الغش محوذاً، الشيخ عجيل جاسم النشمي، بحث مقدم للمؤتمر العالمي حول أخلاقيات الصناعات الدوائية من منظور إسلامي، المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت، ٩-١١ ديسمبر ٢٠١٨م.
- الأدوية المغشوشة تقتل بصمت (غذاء ودواء، مجلة تصدر عن الهيئة العامة للغذاء والدواء، العدد (الأول) محرم ١٤٣٦هـ، نوفمبر ٢٠١٤م).
- استبصار مهددات الأمن الدوائي (الأدوية المغشوشة)، أ.د. علي أحمد مصطفى، أستاذ علم الأدوية والعلاج بمدينة الملك فهد الطبية بالرياض.
- أسنى المطالب في شرح روض الطالب، شيخ الإسلام زكريا الأنصاري، تحقيق: د. محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
- الأشباه والنظائر، تاج الدين عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي السبكي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.
- الأشباه والنظائر، عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٠٣ - ١٩٨٣م.
- إكمال المعلم شرح صحيح مسلم، أبو الفضل عياض اليحصبي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- الأم، محمد بن إدريس الشافعي أبو عبدالله، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٣هـ.
- الأمن الدوائي ومخاطر الأدوية المغشوشة، د. ناصر حمد، مجلة الوعي الإسلامي بالكويت، العدد ٢٥٤٧.
- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان المرادوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ.
- البحر الرائق شرح كنز الدقائق، زين الدين بن إبراهيم بن نجم الحنفي، دار المعرفة، بيروت.
- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، الطبعة الرابعة.
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني علاء الدين (ت: ٦٨٧هـ)، دار المعرفة، بيروت - لبنان.

- البيان والتحصیل، أبو الولید محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، تحقیق: د. محمد حجي وآخرین، دار الغرب الإسلامي، بیروت - لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبدالرزاق الحسيني، أبو الفيض، الزبيدي، تحقیق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
- التاج والإكليل لمختصر خليل، أبو عبدالله بن محمد بن يوسف العبدري الشهير بالمواق، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- تحفة الفقهاء، علاء الدين السمرقندي، دار الكتب العلمية، بیروت، ١٤١٥هـ - ١٩٨٤م.
- تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، تحقیق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة، الطبعة الثانية، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- التلقتين في الفقه المالكي، أبو محمد عبدالوهاب بن علي بن نصر البغدادي المالكي، تحقیق: أبي أويس محمد بو خيرة الحسني، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- الثمر الداني في تقريب المعاني لابن أبي زيد القيرواني، صالح بن عبدالسميع الأزهری، المكتبة الثقافية، بیروت.
- جامع البيان في تأويل القرآن، محمد جریر بن كثير الطبري، تحقیق: أحمد محمد شاکر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- الجامع الصحيح المسمى بصحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، دار الجليل، بیروت - دار الآفاق الجديدة، بیروت.
- الجامع الصحيح، المسمى بصحيح البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبدالله (ت: ٢٥٦هـ)، دار الشهب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
- الجامع لأحكام القرآن، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري القرطبي، تحقیق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة.
- جريمة غش المستلزمات الطبية والعقوبة المقررة لها في الفقه الإسلامي، د. شاکر علی حسن جبل، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، الطبعة الأولى، ٢٠١٣م.
- الجريمة في الفقه الإسلامي، الشيخ محمد أبو زهرة، طبعة دار الفكر العربي.
- الجوهرة النيرة، أبو بكر علي بن محمد الحدادي العبادي اليمني الزبيدي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، محمد بن أحمد الدسوقي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- الحاوي الكبير، أبو الحسن علي بن محمد البصري الماوردي، طبعة دار الفكر، بیروت.
- الحماية القانونية للمستهلك من الغش الدوائي، د. جابر مهنا شبل، قسم القانون، مجلة كلية المأمون الجامعة، العدد الخامس والعشرون، ٢٠١٥م.

- الخطأ في المسؤولية الطبية المدنية، دراسة مقارنة، د. الجميلي، دار الثقافة - عمان، الطبعة الأولى.
- الدر المختار شرح تنوير الأبصار، محمد بن علاء الدين بن علي الحصكفي، دار الفكر، بيروت.
- الذخيرة، شهاب الدين أحمد بن إدريس القراني، تحقيق: محمد حجي، دار العرب.
- روضة الطالبين وعمدة المفتين، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، المكتب الإسلامي، بيروت.
- سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت
- سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، دار الكتب العربي، بيروت.
- سنن الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرين، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- السنن الكبرى وفي ذيله الجوهر النقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، مؤلف الجوهر النقي: علاء الدين علي بن عثمان المارديني الشهير بابن الترمكاني، تحقيق: مجلس دائرة المعارف النظامية، الهند - حيدر آباد.
- سنن النسائي الكبرى، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي، تحقيق: حسن بن عبد المنعم حسن، مؤسسة الرسالة.
- شرح الكوكب المنير، نقي الدين أبو البقاء محمد بن أحمد بن عبدالعزيز الفتوحي ابن النجار، تحقيق: محمد الرحيلي، ونزيه حماد، مكتبة العبيكان.
- شرح منتهى الإرادات، منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- صحيح الجامع الصغير وزيادته، محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
- صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، دار الجليل، بيروت، دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- صحيح وضعيف سنن أبي داود، محمد ناصر الدين الألباني، إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.
- العدة شرح العمدة، عبد الرحمن بن إبراهيم بن أحمد، أبو محمد بهاء الدين المقدسي، تحقيق: صلاح محمد عويضة، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، ١٤٢٦هـ.
- عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بدر الدين العيني الحنفي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- العناية شرح الهداية، محمد بن محمد الباقر، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- عون المعبود شرح سنن أبي داود، أبو الطيب محمد شمس الحق العظيم آبادي، تحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، المكتبة السلفية، المدينة المنورة، الطبعة الثانية، ١٣٨٨هـ-١٩٦٨م.
- الفتاوى الكبرى الفقهية، شهاب الدين أحمد بن محمد بن علي بن حجر السعدي الأنصاري، دار الفكر.
- فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، دار المعرفة، بيروت، ١٣٧٩م.
- فتح القدير، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي ابن الهمام، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- الفروع، محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبدالله، شمس الدين المقدسي الراميني، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- الفقه الإسلامي وأدلته، د. وهبه الزحيلي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.

- الفقه على المذاهب الأربعة، عبدالرحمن الجزيري، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، أبو حبيب، دار الفكر، دمشق - سوريا، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ.
- قرارات وتوصيات مجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي بجدة، الدورة التاسعة.
- الكافي في فقه الإمام أحمد بن حنبل، عبدالله بن قدامة المقدسي، أبو محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ.
- الكبائر للإمام محمد بن عثمان الذهبي، دار الندوة الجديدة - بيروت .
- كشف القناع عن متن الإقناع، منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، تحقيق: محمد أمين الضناوي، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ١٤١٧هـ.
- اللباب في الفقه الشافعي، أبو الحسن أحمد بن محمد بن أحمد الضبي، تحقيق: عبدالكريم بن صنيان العمري، دار البخاري، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت.
- المبسوط، شمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل السرخسي، تحقيق: خليل محيي الدين الميس، دار الفكر، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.
- مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم ابن تيمية الحراني، تحقيق: أنوار الباز، عامر الجزار، دار الوفاء، الطبعة الثالثة، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.
- المحرر في الفقه، عبدالسلام بن عبدالله بن الخضر بن محمد ابن تيمية الحراني، أبو البركات، مجد الدين، مكتبة المعارف، الرياض، الطبعة الثانية.
- المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسين علي بن إسماعيل بن سيده المرسى، تحقيق: عبدالحميد هندواوي، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠م.
- المسائل الطبية والمعاملات المالية المعاصرة، د. خالد بن علي المشيقح، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- المسائل الطبية، والمعاملات المالية المعاصرة، د. خالد المشيقح، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث (١٤٢٥هـ).
- المستدرك على الصحيحين، أبو عبدالله الحاكم (ت: ٤٠٥هـ)، الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ.
- مسؤولية الصيدلي المدنية عن أخطائه المهنية (دراسة مقارنة)، عباس علي محمد الحسيني، دار الثقافة للنشر، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م.
- المسؤولية المدنية للصيدلي عن الخطأ الدوائي، د. عمر محمد عودة عريقات، الدار العلمية الدولية، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، ١٤٣٧هـ.
- مشكاة المصابيح، المؤلف محمد بن عبدالله الخطيب التبريزي، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي - بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م .
- مصنف عبدالرزاق، أبو بكر عبدالرزاق بن همام الصنعاني، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ.

- مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، مصطفى بن سعيد السيوطي الرحيباني، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- معالم السنن، أبو سليمان بن أحمد بن محمد الخطابي، المطبعة العلمية، حلب، الطبعة الأولى، ١٣٥١هـ.
- المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون، دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.
- معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، اتحاد الكتاب العرب، ١٤٢٣هـ.
- معرفة علوم الحديث، الحاكم أبو عبدالله محمد بن عبدالله الحافظ النيسابوري، تحقيق: زهير شفيق الكبي، دار إحياء العلوم.
- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، الشيخ شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني، دار المعرفة، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.
- المغني، عبدالله بن أحمد بن قدامة المقدسي، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ.
- المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد بن الفضل الملقب بالراغب الأصفهاني، طبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، ١٣٢٤هـ.
- المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، الشيخ أبو حفص عمر بن إبراهيم بن الحافظ القرطبي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- مقال تجارة الأدوية المزيفة، إبراهيم علي أبو رمان، صحيفة الرأي ١٤/١٢/٢٠١٦م، <https://alrai.com>
- مقال غش الأدوية جريمة مكتملة الأركان، عماد عبدالحميد شيرين فاروق، ٣/ أبريل ٢٠١٧، مجلة البيان، الإمارات العربية المتحدة: www.albayan.ae
- منح الجليل شرح مختصر الخليل، محمد عليش، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية الكويت في الفترة ٢٣-٢٥ جمادى الآخرة ١٤١٤هـ / ٦-٨ ديسمبر ١٩٩٣م.
- الموسوعة الثقافية الكويتية، الصادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت، دار السلاسل، الكويت، الطبعة الثانية، ١٤٠٤هـ.
- موقع منظمة الصحة العالمية على شبكة الإنترنت: www.who.int
- نظام المنظمة العالمي لترصد المنتجات الطبية المتدنية النوعية والمغشوشة ورصدها، منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٨ (WHO)، جنيف.
- نظرية الضمان في الفقه الإسلامي، د. محمد فوزي فيض الله، مكتبة دار التراث الإسلامي، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ.
- نهایة المحتاج إلى شرح المنهاج، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة شهاب الدين الرملي، المكتبة الشاملة، الإصدار الثالث.
- الوسيط في المذهب، محمد بن محمد بن محمد الغزالي أبو حامد، تحقيق: أحمد بن محمود إبراهيم، ومحمد محمد ثامر، دار السلام.

درجة وعي معلمي العلوم الشرعية
بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير
بالمعايير المهنية من وجهة نظرهم

محمد زيدان عبدالله آل محفوظ*

جامعة الملك خالد

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/11>



*أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة الملك خالد - أستاذ المناهج وطرق
التدريس المشارك بجامعة الملك خالد - وكيل كلية التربية

إيميل الباحث: almahfud@kku.edu.sa

كود البحث: 20004

تاريخ استقبال البحث: ١٣، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (٣٠ / ١٠ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٤، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٧ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية من وجهة نظرهم

محمد زيدان عبدالله آل محفوظ

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٥٠) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، طبقت عليهم استبانتيْن الأولى: للتعرف على درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية للمعلم بالمملكة، وتضمنت ثلاثة مجالات يندرج تحتها عشر معايير ينبثق منها (٤٠) معيارًا فرعيًا، والاستبانة الثانية للتعرف على درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية لمعلمي العلوم الشرعية، وتضمنت أربع معايير رئيسية يندرج تحتها (٣٠) معيارًا فرعيًا، وأسفرت النتائج عن: اتفاق أفراد عينة البحث نحو وعي معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمجالات المهنية للمعلم مرتبة على النحو التالي (المجال الثالث الخاص بتقويم أداء التلميذ، المجال الثاني الخاص بالمعرفة المهنية، المجال الأول الخاص بالقيم والمسؤوليات المهنية)، كما أسفرت النتائج عن: اتفاق أفراد عينة البحث نحو وعي معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية لمعلمي العلوم الشرعية وفق الترتيب التالي: المعيار الثالث الخاص بتبيان أهم الأحكام في فقه العبادات، ويدرب التلاميذ على أدائها، يليه المعيار الأول الخاص بتعظيم كتاب الله، وتلاوته دون لحن عن فهم ودراية، وتعليم أحكام التجويد للتلاميذ وتصحيح تلاوتهم، ثم المعيار الثاني الخاص بتعريف منهج أهل السنة والجماعة والالتزام به، وبعد ذلك المعيار الرابع الخاص بتعريف أهم أحكام المطعم والملبس.

الكلمات المفتاحية: معلمي العلوم الشرعية - المعايير المهنية

Title: Awareness Degree of Islamic Teachers at the Elementary Stage in Asir Region of the Professional Standards From Their Point of View

Abstract: The study aimed to identify the teachers' awareness degree of Sharia at the elementary stage according to the professional standards of Islamic education teachers. Descriptive-analytical method was used and a sample of teachers included (50) teachers among elementary school teachers. Two questionnaires were applied on them: The first questionnaire was to identify the teachers' awareness degree of Sharia at the elementary stage according to professional standards of Islamic education teachers in Saudi Arabia ,it included three fields under which ten standards were included ,under which (40) sub-standards were sprung off. The second questionnaire was to identify the teachers' awareness degree of Sharia at the elementary stage according to the professional standards of Islamic education teachers , it included four main standards under which (30) sub-standards were sprung off. The research results were as follows: The research sample showed the teachers' awareness of Sharia at the elementary stage including teachers' professional fields that were arranged as follows: (The third field for evaluating a student's performance ,the second field for professional knowledge ,the first field for professional values and responsibilities). The research sample showed the teachers' awareness of professional standards that were arranged as follows: The third standard training students to perform followed by the first standard for the glorification of the Holy Quran and reciting it without errors. The second standard for defining the Sunnis approach and adhering to it ,the fourth standard for defining the most important rulings for having foods and clothing.

Key Words: Professional standards– Islamic teachers

مقدمة:

تمثل المعايير المهنية حاليًا محورًا مهمًا في العملية التربوية والتعليمية، وذلك بهدف الرفع من مستوى التعليم الذي أصبح هاجسًا لكل الأمم، وازداد هذا الهاجس حدةً في العقود الأخيرة بسبب إدراك المجتمعات لقيمة التعليم وضرورة الاهتمام به، إذ لا تتحقق رفعة الأمم إلا بالتعليم الجيد الرفيع المستوى، ولقد أصبحت المعايير المهنية، سمة العصر الحديث في كافة مجالات الحياة بغرض اختيار الأطر البشرية الفاعلة، وازداد الاهتمام بالمعايير المهنية عندما أصبح النظام التعليمي في كل دول العالم مواجهًا بثورة المعرفة والمعلومات التي كشفت عن التغير السريع في المعرفة وقابليتها للتغيير والتجديد وأصبحت المحرك الرئيس لكثير من التحولات العالمية.

ويعد معلم المرحلة الابتدائية ركيزة أساسية لتطوير العملية التعليمية بها، ويكاد يتفق التربويون على أنه مهما بذلت من جهود علمية في إعداد المنهج الدراسي، ومهما استخدم في العملية التعليمية من مستحدثات تكنولوجية وتربوية وتقنية، فإن الحاجة تبقى ماسة إلى وجود معلم كفء يمكنه التعامل مع عناصر هذه العملية، بأبعادها المختلفة بفعالية هادفة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، وانطلاقًا من الدور المهم للمعلم وتطور حركة إعداداته وتأهيله، ظهرت مداخل عدة ونماذج كثيرة تهدف إلى تطويره والحكم على أدائه (Abu Shraikh & Saleh, 2014).

ولأهمية دور معلم العلوم الشرعية في تحقيق أهداف المجتمع، وتنمية عقول أفرادها والحفاظ على عقيدته وتراثه فلا بد من الاهتمام بإعداداته، لينهض بهذه المهمة التي أنيطت به، وذلك بتحديد المعايير والكفايات المهنية والأدائية والانتاجية اللازمة للأداء التدريسي، فقد أصبح من الأهمية بمكان أن يكون لدينا معايير مهنية للمعلمين تمكنهم من تعليم التلاميذ؛ وذلك لأثر تلك المعايير على التلاميذ وأولياء أمورهم، وامتلاك المعلمين لتلك المعايير يساعد على نجاحهم (البدر، ١٤٣٠، ٤).

حيث تحقق المعايير المهنية للمعلم فوائد كثيرة على مستوى كل من المعلم والتلميذ، فهي تساعد المعلم على استخدام النواتج التعليمية المحددة كدليل لاستخدام محتوى المنهج، ووضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التعليمي، وحث قدرات المعلم والتلميذ على تحقيق عدد من النواتج محددة سلئًا، تساعد المعلم على تحديد مستوى تلاميذه والتخطيط للتعليم المستقبلي بثقة (طعيمه، ٢٠٠٦، ٤٥)، وحتى تحقق المعايير فوائدها، وتحاكي التجارب العالمية التي تفوقت في هذا المجال، ينبغي أن تبنى المعايير على مجموعة من الأسس مثل الشمولية، والموضوعية، والمرونة والاستمرار في التطوير، والدعم المجتمعي، والأخلاقي.

وتكمن أهمية المعايير المهنية في أنها تؤسس لمهنة التعليم بهدف تطوير وتحسين العملية التعليمية، من خلال ما تحده من خصائص مهنية يؤدي الالتزام بها والحفاظ عليها إلى الارتقاء بالمعلم وتطوير قدراته، مما يحسن من ممارساته

المهنية وقدراته المعرفية، وبالتالي يتحقق التطور المهني المنشود للمعلم، كما تعد المعايير المهنية محكاً يستند إليه في الحكم على جودة أداء المعلم في ضوء ما تتضمنه من وصف للسلوك، أو ممارسات قابلة للملاحظة والقياس، ما يعني أن هذه المعايير تمثل إطاراً إرشادياً للحكم على مستوى أداء المعلم (الزامل، ٢٠١٦، ١٧٥).

واستلزم ذلك إجراء تحديثات شاملة ومستمرة في كافة جوانب المنظومة التربوية بشكل منتظم، لمواجهة المستجدات، لتشمل بذلك المعلم من حيث تدعيمه بالكفايات والمعايير اللازمة أثناء الخدمة، وما يستلزمه ذلك من تطوير لأساليب التقويم والتي يجب أن تشمل معايير محددة وواضحة يقاس في ضوءها أداء المعلم لتقدير مدى كفاءته، وبالتالي يمكن التمييز بين المعلمين الذين يحتاجون إلى تدريب ومتابعة، والذين يحتاجون إلى إثراء وتوجيه (السلامات والشهري، ٢٠١٦، ١١٢).

وتحقيقاً لذلك فقد سعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، إلى إطلاق مشروع اختبارات وأدوات تقويم المعلمين لتحقيق عدة أهداف من أهمها بناء معايير مهنية للمعلمين، وبناء اختبارات لمزاولة مهنة التعليم (الباز، ٢٠١٦، ١٧٨).

وإنماً بدور المعلم في التغيير والتقدم جاء مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، الذي أعده المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التطوير في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ يخدم عدة أغراض لعل من أهمها التحقق من المعارف والمهارات التي يجيدها المعلمون الجدد المتقدمون لمهنة التعليم، والإسهام في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلم يمكن الاستفادة منها على نحو مؤسسي أو ذاتي لتحديد الحاجات المهنية والتعليمية وتطويرها، فضلاً عن تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة، ومساعدتها على إعداد معلمين قادرين على تحقيق تلك المتطلبات (المعايير المهنية الوطنية، ٢٠١٢).

ولما كانت مناهج التربية الإسلامية لها قدراً عظيماً من التأثير على أجيال المجتمع، فإن مراكز إعدادهم وتربيتهم -المدارس- التي أولاها المجتمع مسؤولية تربية الأبناء وتنشئتهم وإعدادهم، تولى جانب التربية الإسلامية أهمية كبرى، ولذا فإنها تحرص على أن تختار من المربين والمعلمين لتدريس مناهج التربية الإسلامية من تتوافر فيهم الكفاءة المناسبة في جميع الجوانب للقيام بهذه المهمة، من خلال التزامهم بالمعايير المهنية التخصصية (الغامدي، ٢٠١٠، ٣).

مشكلة البحث:

أثبتت العديد من الدراسات السابقة والبحوث أهمية التزام المعلمين بالمعايير المهنية في مختلف المراحل التعليمية، علاوة على قصور وعيهم بها مثل دراسة على (٢٠١٦)، المسعودين والعليمات (٢٠١٧)، المؤمني، والسعيدة (٢٠١٩).

وتأسيساً على ما سبق واستناداً إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والبحوث وتوصياتها، فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في تدني مستويات وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية. ولذلك فقد سعى هذا البحث إلى تحديد درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية من وجهة نظرهم؟ ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
- ما درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم؟

مصطلح البحث:

المعايير المهنية (Professional Standards):

تعرف بأنها "ما يجب على المعلم معرفته والقيام به من معارف ومهارات وقيم، ينبغي عليه أن يتقنها، وتعد أساسية للقيام بمهامه المهنية بكفاءة واقتدار، وتركز على مهارات أدائية ومخرجات يتوقع إتقانها من قبل المعلمين، وتتبنى منحى التعليم المتمركز حول الطالب الذي أصبح حجر الأساس في الأنظمة العالمية الحديثة والهيئات التربوية الفاعلة" (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٢، ٨).

كما تعرف بأنها "المعايير المهنية الوطنية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام" (الراوي، ٢٠١٨، ٤٨٨).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "مجموعة من المحددات الأساسية الفعالة التي تستخدم للحكم على جودة أداء معلم العلوم الشرعية وذلك أثناء تدريسه".

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

إعداد قائمة بالمعايير المهنية التي ينبغي أن يكون معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية على وعي بها (إعداد الباحث).
تحديد درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.

أهمية البحث: يستمد البحث الحالي أهميته من خلال:

من حادثة الموضوع والحاجة إليه، خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت موضوع المعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون حسب علم الباحث. الاستفادة من نتائج البحث في تطوير برامج إعداد معلم قبل الخدمة وأثناءها. يفتح البحث المجال لعمل العديد من الأبحاث الأخرى من خلال تناول المعايير المهنية لمعلم التربية الإسلامية والعلوم الشرعية في مختلف المراحل التعليمية.

حدود البحث:

الترم الباحث في إجراء البحث الحالي بالحدود التالية:
الحد الموضوعي: المعايير المهنية لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
الحد البشري: معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية.
الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢١ / ١٤٢٢ هـ.
الحد المكاني: مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية (مدارس: أبها - خميس مشيط).

الإطار النظري والدراسات السابقة

لعل المتتبع للمعايير التربوية المهنية يلاحظ ما حصل عليها من تغييرات من زمن لآخر، ويرى سرعة استجابتها لما ثبتت فاعليته في مجالات الحياة الأخرى، إذ أنها اعتمدت في وضع نظرياته وبناء برامجها وتطوير مناهجها على الأهداف التعليمية، وحركة التربية القائمة على الكفايات المهنية، ومن ثم توجهت إلى التمرکز حول المتعلم تمهيداً لظهور حركة نواتج التعلم، فبدأت التربية تستجيب لفكرة المعايير التي استثمرتها المجالات الحياتية الأخرى، وأثبتت فاعليتها في تطوير نواتجها، فحركة المعايير التربوية حركة حديثة في اصطلاحها وفي آلياتها التي تفرضها لتطوير الجوانب التربوية والتعليمية، وفي جهود الأخذ بها وفي اعتمادها، وهي أساس التطوير التربوي في الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة (الزهراني، ٢٠٠٩، ٤٢).

أهمية المعايير المهنية للمعلم:

في ظل الدور الهام والأساسي للمعلم تكون الحاجة ماسة إلى تقويمه بصورة مستمرة؛ لرفع كفاءته وزيادة فاعليتها، وذلك لتنمية جميع إمكاناته، وتشخيص نواحي القوة والضعف عنده، وفي تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة بما يعين على تحقيق الأهداف في تطوير أدائه إلى أفضل صورة ممكنة، ولكي يكون تطوير أداء المعلم فعالاً، لابد أن يتم وفقاً لمعايير محددة، يتم من خلالها معرفة ما يمكن أن يعرفه المعلم، وما يستطيع عمله خلال مراحل التدريس، ومن ثم تبني عليها أدوات تقويم مناسبة تستخدم نتائجها في تحسين وتطوير قدرات المعلمين (علي، ٢٠١٦، ٨٧).

فوجود معايير مهنية واضحة تعد بمثابة المحك الذي يقاس في ضوئه مستوى أداء المعلم ودليل للبعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء، وتعطي المعلم حافز للوصول إلى الصورة في أدائه، كما أن هذه المعايير تسهل في بناء برنامج النمو المهني الذي يحتاجه المعلم، وتساعد في المحافظة على الجودة في التعليم، وذلك لارتباط مستوى أداء التلاميذ بمستوى أداء المعلم (الرويثي، الرويثاء، ٢٠١٢)، تتلخص أهمية المعايير المهنية للمعلمين فيما يلي:

- تساعد المعلم على تغيير كل ما يطرأ على أدائه وأداء تلاميذه في ضوءها، وتقديم كل عروضه مسترشداً بها، ومعرفة مدى اقترابه من المستوى المطلوب.
- تعمل على تحقيق ثقة المعلم في تدريسه، لأنها تتيح له معرفة درجة سيره بأدائه في الطريق الصحيح.
- تقويم المعلم في ضوء المعايير المهنية يمكن من خلاله الارتقاء بالممارسات التدريسية الفعالة، خاصة وأن هذه المعايير تطورها الأنظمة المتقدمة والمنظمات العالمية من خلال محصلة سنوات طويلة من الخبرة.
- تؤسس لمهنة التعليم، إذ أنها تساعد على اتباع طرق منظمة في إدارة الأداء وتحدد آليات تقويم ذاتي تساعد المعلمين في تحديد احتياجاتهم ودعمهم في تبيان الطرق التي تساعدكم في إثراء وتعميق خبراتهم (ربابعة، زكرانة، ٢٠١٦، ١١٢٤-١١٢٥)، (Zionts, 2006).

خصائص المعايير المهنية:

- أشار كلوث وستروت (kluth & Straut, 2005)، إلى أن المعايير المهنية للمعلم ينبغي أن تتصف بمجموعة من الخصائص، تتمثل فيما يلي:
- تتصف المعايير بالتحديد والدقة وبألفاظ ذات مدلول واحد.
 - القابلية للقياس نظرًا لكونها مرجعًا قياسيًّا.
 - القابلية للحصول بمعنى أن تكون في مقدور الأفراد تحقيقها وتحصيلها.
 - واقعية تلبي الحاجة القائمة أو المتوقعة في المنظور القريب للاحتياجات.

المعايير المهنية للمعلم بالملكة العربية السعودية:

وهي معايير عامة لمعلمي كل المواد، تتضمن ثمانية معايير مترابطة، مصنفة في ثلاث مجالات مترابطة لمهنة التعليم، وهي مجال القيم والمسؤوليات المهنية ويندرج تحته معياران، ومجال المعرفة المهنية، وينبثق منه ثلاثة معايير، ومجال الممارسة المهنية ويندرج تحته ثلاثة معايير، ويضم كل معيار من المعايير الثمانية مجموعة من نقاط التركيز التي تصف الصفات

الأساسية لمهنة التدريس، ثم تقدم كل نقطة تركيز وصفاً يمتد على أربعة مستويات للأداء من خلال التوصيفات التي تحدد ملامح جودة التدريس في كل مستوى (هيئة تقويم التعليم، ١٤٣٧، ١٤ - ١٥).

المعايير التخصصية لمعلم العلوم الشرعية:

وهي المعايير التخصصية التي ينبغي على معلم العلوم الشرعية معرفتها والقدرة على ممارستها، وتطبيق مجموعة من طرق التدريس الخاصة، والتحلي بالقيم المتوقعة من المعلم، وتمثل المعايير المهنية التخصصية بالمملكة العربية السعودية فيما يلي:

المعيار الأول: يعظم المعلم كتاب الله تعالى، ويتلوه دون لحن عن فهم ودراية، ويعلم طلبته أحكام التجويد ويصحح تلاوتهم.

المعيار الثاني: يعرف المعلم منهج أهل السنة والجماعة ويلتزم به.

المعيار الثالث: يبين المعلم أهم الأحكام في فقه العبادات، ويدرب التلاميذ على أدائها.

المعيار الرابع: يعرف المعلم أهم أحكام المطعم والملبس (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٨، ١٣ - ١٥).

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالي من حيث هدفها، ومنهجها، وعينتها، وأدائها، وأهم نتائجها، والتعليق عليها:

- استهدفت دراسة السلامة والشهري (٢٠١٦) التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، من خلال إعداد بطاقة ملاحظة، وتكونت العينة من (٢٩) معلماً بالمرحلة الابتدائية، وأسفرت النتائج عن أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم كان متوسطاً على الأداة الكلية، وكذلك مجالاتها.

- وقامت دراسة الشمراني، والحربي (٢٠١٧) بالتعرف على مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي الأحياء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين، وبلغت العينة (١٧٦) مشرفاً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة بنيت على المعايير التخصصية المهنية لمعلمي الأحياء، وتوصلت النتائج إلى توافر المعايير مستوى عال لدى المعلمين، وأن عينة البحث ترى ثلاث معايير بمستوى عال جداً، وأربع معايير بمستوى عال، وأربع معايير بمستوى متوسط لدى المعلمين، كما اتضح أن المعايير المرتبطة بعلم الأحياء تتوافر بدرجة

أعلى من المعايير المرتبطة بتدريس الأحياء، كما أن هناك فرق دال إحصائياً بين آراء المشرفين والمشرفات، تبعاً لجنسهم في المتوسط العام لتوافر المعايير، وذلك في ستة معايير، كلها لصالح المشرفات.

- وتقصت دراسة شيخ خميس، وأبو حمود (٢٠١٨) فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي مقرر التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس اللاذقية في ضوء المعايير الوطنية في تحسين أدائهم، وتكونت العينة من جميع معلمي ومعلمات مقرر التربية المهنية بمحافظة اللاذقية وعددهم (١٥) معلماً ومعلمة، وانتهج البحث المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وقام الباحثان ببناء برنامج تدريبي لمعلمي مقرر التربية المهنية على تدريس أنشطة المادة في ضوء المعايير المهنية الوطنية، واختباراً تحصيلياً من نوع الاختبار من متعدد يتكون من (٣٨) فقرة، وبطاقة ملاحظة تضمنت (١٤) معياراً رئيسياً، و(٨٢) مؤشراً يمكن ملاحظتها في أداء معلمي مقرر التربية المهنية، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المقترح في ضوء المعايير الوطنية في تحسين أدائهم المهني.

- ركزت دراسة الخالدي (٢٠١٩) على التعرف على درجة تطبيق معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى الأساسية للمعايير المهنية العالمية في لواء البادية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم، وتم تطوير استبانة مؤلفة من (٣٦) فقرة موزعة على ستة مجالات، وتكونت العينة من (١٣٠) معلماً، واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتطبيق المعايير المهنية العالمية كانت كبيرة، وجاءت كبيرة جداً في كل من مجال التخطيط للتدريس، وفهم وتنظيم محتوى تعلم التلاميذ، وتهيئة بيئة التعلم الفعالة، وكبيرة في مجال إشراك ودعم تعلم التلاميذ، ومتوسطة في كل من مجال تقييم تعلم التلاميذ، والنمو المهني، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس جاءت لصالح (الإناث)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تم عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وهدفت بعضها إلى تحديد مستوى المعرفة بالمعايير المهنية مثل دراسة السلامة والشهري (٢٠١٦)، علي (٢٠١٦)، الشمراي، الحربي (٢٠١٧)، الخالدي (٢٠١٩)، وتناول البعض الآخر تقويم أداء المعلمين على ضوء المعايير المهنية الوطنية أو العالمية مثل دراسة الشيخ خميس وأبو حمود (٢٠١٨).

أجمعت جميع الدراسات السابقة على أهمية الالتزام بالمعايير المهنية، وأكد البعض منها على ضرورة الالتزام بها في المراحل التعليمية المختلفة.

في حدود علم الباحث لم تتطرق أي دراسة إلى تحديد وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.

اعتمدت كافة الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة عدا دراسة الشيخ خميس وأبو حمود (٢٠١٨) حيث اعتمدتا المنهج شبه التجريبي، واعتمدت دراسة علي (٢٠١٦) المنهج الارتباطي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على وعي معلمي المرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، لذا تبني البحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لهذه الدراسات.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي المرحلة الابتدائية وعددهم (١٣٠) معلماً بمدينتي أبها وخميس مشيط التابعة لإدارة تعليم منطقة عسير.

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالية على (٥٠) معلماً ومعلمة للعلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بواقع (٢٦) معلماً، (٢٤) معلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، بواقع (٢٥) معلماً ومعلمة بمدينتي أبها التعليمية التابعة لإدارة تعليم منطقة عسير، و(٢٥) معلماً ومعلمة خميس مشيط التعليمية التابعة لإدارة تعليم منطقة عسير.

أدوات البحث:

أولاً: استبانة للتعرف على درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية:

الهدف من الاستبانة: تم تصميم الاستبانة بهدف التعرف على درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير.

مصادر اشتقاق الاستبانة: الدراسات العربية والكتابات المتخصصة في المعايير المهنية للمعلمين، وكذلك الاستبانات التي تناولت المعايير المهنية للمعلمين، التي تناولتها بعض الدراسات السابقة.

وصف الاستبانة: وتضمن الاستبيان جزأين أولهما يتعلق بالبيانات الشخصية، وثانيهما يتكون من محاور الدراسة التي اشتملت على ثلاثة مجالات يندرج تحتها عشر معايير رئيسة يتفرع عنها عدد (٤٠) معياراً فرعياً، وصممت الاستبانة وفق تدرج ليكرات الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة).

صدق الاستبانة: بعد الانتهاء من تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في ميدان المناهج وطرق التدريس وأساتذة علم النفس، للتأكد من: دقة وسلامة أبعادها، ومدى ملائمة واتساق المعايير الفرعية

لمجالاتها الرئيسية، ومدى مناسبتها للهدف التي صممت من أجله، حذف أو إضافة بعض المفردات التي تفتقرها الاستبانة، هذا وقد أبدى المحكمون إعجابهم بالاستبانة مع إجراء بعض التعديلات، التي تمثلت في تعديل صياغة بعض المعايير الفرعية، إلى أن وصلت إلى صورتها النهائية، وللتحقق من صدق وثبات الاستبانة، تم حساب ما يلي:

نتائج صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل معيار فرعي والدرجات الكلية للمجال الذي ينتمي إليه المعيار الفرعي، كما هو مبين بالجدول (١)

جدول (١) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل معيار فرعي والدرجات الكلية للمجال الذي ينتمي إليه المعيار الفرعي.

المجالات	المعايير	رقم المعيار الفرعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
المجال الأول	المعيار الأول	١	٠,٦٣	٠,٠١	دال
		٢	٠,٥٠	٠,٠١	دال
		٣	٠,٥٨	٠,٠١	دال
		٤	٠,٧٨	٠,٠١	دال
	المعيار الثاني	٥	٠,٨٨	٠,٠١	دال
		٦	٠,٨٨	٠,٠١	دال
	المعيار الثالث	٧	٠,٨٦	٠,٠١	دال
		٨	٠,٨٥	٠,٠١	دال
		٩	٠,٥٦	٠,٠١	دال
المجال الثاني	المعيار الأول	١	٠,٧٥	٠,٠١	دال
		٢	٠,٦٧	٠,٠١	دال
		٣	٠,٧٤	٠,٠١	دال
		٤	٠,٥٤	٠,٠١	دال
		٥	٠,٥٩	٠,٠١	دال
		٦	٠,٥٣	٠,٠١	دال
		٧	٠,٤٧	٠,٠١	دال
		٨	٠,٦٦	٠,٠١	دال
		٩	٠,٦٥	٠,٠١	دال

١٠	٠,٦٨	٠,٠١	دال
١١	٠,٦١	٠,٠١	دال
١٢	٠,٧٦	٠,٠١	دال
١٣	٠,٥٧	٠,٠١	دال
١٤	٠,٥٦	٠,٠١	دال
١٥	٠,٤٩	٠,٠١	دال
١٦	٠,٤١	٠,٠٢٦	دال
١٧	٠,٤١	٠,٠٢٦	دال
١٨	٠,٥٥	٠,٠١	دال
١٩	٠,٤٦	٠,٠١	دال
٢٠	٠,٥٠	٠,٠١	دال
١	٠,٦٣	٠,٠١	دال
٢	٠,٥١	٠,٠١	دال
٣	٠,٧٥	٠,٠١	دال
٤	٠,٧٥	٠,٠١	دال
٥	٠,٥٤	٠,٠١	دال
٦	٠,٤١	٠,٠٢٤	دال
٧	٠,٤٨	٠,٠١	دال
٨	٠,٤٧	٠,٠١	دال
٩	٠,٥١	٠,٠١	دال
١٠	٠,٥٤	٠,٠١	دال
١١	٠,٥٤	٠,٠١	دال
١٢	٠,٥٠	٠,٠١	دال
١٣	٠,٤٨	٠,٠١	دال
١٤	٠,٧٧	٠,٠١	دال
١٥	٠,٦٢	٠,٠١	دال

يبين جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات كل معيار فرعي والدرجات الكلية للمجال الذي ينتمي إليه المعيار الفرعي، حيث تراوحت ما بين (٠,٤١ - ٠,٨٨)، وجميعها علاقتها موجة وقوية، مما يدل على أن المعايير الفرعية صادقة لما وضعت لقياسه.

نتائج الصدق البنائي للاستبانة:

وللتحقق من الصدق البنائي للاستبانة، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مجال والدرجات الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي في جدول (٢).

جدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مجال والدرجات الكلية للاستبانة.

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
المجال الأول	٠,٨٨	٠,٠١	دال
المجال الثاني	٠,٩٦	٠,٠١	دال
المجال الثالث	٠,٨٦	٠,٠١	دال

يبين جدول (٢) معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مجال والدرجات الكلية للاستبانة حيث تراوحت ما بين (٠,٨٦ - ٠,٩٦)، وجميعها دالة إحصائية، مما يدل على صدق وتجانس الأداة.

نتائج ثبات الاستبانة:

وللتحقق من الثبات استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ كما في جدول (٣).

جدول (٣) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة.

المجالات	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول	٩	٠,٨٨
المجال الثاني	٢٠	٠,٨٩
المجال الثالث	١٥	٠,٨٥
الاستبانة ككل	٤٤	٠,٩٤

يبين جدول (٣) معاملات الثبات للاستبانة ومجالاتها حيث تراوحت ما بين (٠,٨٥ - ٠,٨٩)، للمجالات وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٤)، وهي نسبة ثباته ومقبولة.

إجراءات التطبيق الميداني:

قام الباحث بتوزيع استبانة البحث على (٧٥) معلماً من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية، بدأ بيد خلال بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١ - ١٤٤٢ هـ، واستغرقت عملية جمع البيانات أربعة أسابيع، وبلغ عدد المسترد منها (٥٠) استبانة.

نتائج الاستبانة ومناقشتها:

- لتفسير النتائج وللإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على " ما درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية للمعلمين بالملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟" تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار "كا²" ومستوى الدلالة، وذلك على النحو التالي:

النتائج الاحصائية للمجال الأول: القيم والمسئوليات المهنية:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو معايير المجال الأول.

المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	الترتيب
المعيار الأول	٤,٧٧	٠,٥٦	٪٩٥,٤٠	أوافق بشدة	١
المعيار الثاني	٤,٤٢	٠,٩٤	٪٨٨,٤٠	أوافق بشدة	٣
المعيار الثالث	٤,٤٤	٠,٩٧	٪٨٨,٨٠	أوافق بشدة	٢
المجال الأول	٤,٥٨	٠,٨٢	٪٩١,٦٤	أوافق بشدة	

يوضح جدول (٤) مستويات الآراء نحو معايير المجال الأول الخاص بالقيم والمسئوليات المهنية؛ حيث وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير ما بين (٤,٧٧ - ٤,٤٢) والأوزان النسبية لها ما بين (٪٨٨,٤٠ - ٪٩٥,٤٠)، أما بالنسبة للمجال الأول ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٥٨) ووزن نسبي (٪٩١,٦٤)، وعليه تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العلي (٢٠٠٧)، ودراسة الزهراني (٢٠٠٨)، ودراسة علي (٢٠١٦)، ولذا فإن الالتزام بممارسة معايير هذا المجال تساعد على الالتزام باللوائح التعليمية والهوية الثقافية الإسلامية، وكذلك تطوير الأداء المهني للمعلم كما يتضح اتفاق أفراد عينة البحث نحو وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بالقيم والمسئوليات المهنية على النحو التالي: المعيار الأول الخاص بالالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة، ثم المعيار الثالث الخاص بالتفاعل المهني مع التربويين والمجتمع، وبعد ذلك المعيار الثاني الخاص بتطوير المهني المستمر، والجداول (١-٥)، (٢-٥)، (٣-٥)، ونتائجها تفسر نتائج جدول (٥):

النتائج الاحصائية للمعيار الأول: الالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة:

جدول (١-٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الأول

المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار "كا ² "		المتوسط الحسابي
					مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	
الالتزام بالقيم الإسلامية.	٤,٨٨	٠,٣٣	٩٧,٦٠٪	وافق بشدة	٢٨,٨٨	٠,٠٠١	١
تعزيز الهوية الثقافية الإسلامية والتنوع الثقافي.	٤,٨٢	٠,٤٨	٩٦,٤٠٪	وافق بشدة	٦٢,٦٨	٠,٠٠١	٢
الالتزام بأخلاق المهنة والسياسات واللوائح التعليمية.	٤,٧٦	٠,٥٩	٩٥,٢٠٪	وافق بشدة	٥٧,٧٦	٠,٠٠١	٣
الالتزام بالسياسات واللوائح التعليمية.	٤,٦٢	٠,٧٥	٩٢,٤٠٪	وافق بشدة	٤٥,٦٤	٠,٠٠١	٤
المعيار الأول	٤,٧٧	٠,٥٦	٩٥,٤٠٪	وافق بشدة			

يوضح جدول (١-٥) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة وبخاصة الالتزام بالقيم الإسلامية، وتعزيز الهوية الثقافية الإسلامية والتنوع الثقافي. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الأول الخاص بالالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة، حيث جاءت جميع قيم "كا²" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "وافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية؛ حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٦٢ - ٤,٨٨) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩٢,٤٠٪ - ٩٧,٦٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الأول ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "وافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٧٧) ووزن نسبي (٩٥,٤٠٪).

النتائج الاحصائية للمعيار الثاني: التطوير المهني المستمر:

جدول (٢-٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني

المعايير الفرعية	الانحراف المعياري	اختبار "كا ² "	المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	مستوى الدلالة	مستوى
٤,٥٠	٠,٨٤	٩٠,٠٠٪	أوافق بشدة	٣٥,٥٦
٤,٣٤	١,٠٤	٨٦,٨٠٪	أوافق بشدة	٤٤,٨٨
٤,٤٢	٠,٩٤	٨٨,٤٠٪	أوافق بشدة	

يبين جدول (٥-٢) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالتطوير المهني المستمر وبخاصة وضع خطة لتطوير الأداء المهني والتخطيط لتحقيقها، ثم تطوير الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني جاءت جميع قيم "ك²" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" للمعايير الفرعية؛ حيث بلغت المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية (٤,٥٠ ، ٤,٣٤) وبلغت الأوزان النسبية (٩٠٪ ، ٨٦,٨٠٪) على الترتيب، أما بالنسبة للمعيار الثاني ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٤٢) ووزن نسبي (٨٨,٤٠٪).

النتائج الاحصائية للمعيار الثالث: التفاعل المهني مع التزيين والمجتمع:

جدول (٥-٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الثالث

المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار "ك ² "	مستوى الدلالة
١. التفاعل مع أولياء الأمور.	٤,٤٢	١,٠٧	٨٨,٤٠٪	أوافق بشدة	٦٤,٤٠	٠,٠٠١
٢. التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني.	٤,٤٠	١,٠٣	٨٨,٠٠٪	أوافق بشدة	٥٤,٠٠	٠,٠٠١
٣. التفاعل مع المجتمع المحلي.	٤,٥٠	٠,٧٩	٩٠,٠٠٪	أوافق بشدة	٢٧,١٦	٠,٠٠١
المعيار الثالث	٤,٤٤	٠,٩٧	٨٨,٨٠٪	أوافق بشدة		

يبين جدول (٥-٣) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالتفاعل المهني مع التزيين والمجتمع وبخاصة التفاعل مع المجتمع المحلي، ثم التفاعل مع أولياء الأمور، يلي ذلك التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثالث جاءت جميع قيم "ك²" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في

مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٤٠ - ٤,٥٠) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٨٨٪ - ٩٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الثالث ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٤٤) ووزن نسبي (٨٨,٨٠٪).

النتائج الاحصائية للمجال الثاني: المعرفة المهنية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو معايير المجال الثاني.

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	الترتيب
المعيار الأول	٤,٤٣	٠,٩٤	٨٨,٥٢٪	أوافق بشدة	٣
المعيار الثاني	٤,٣٢	٠,٦٧	٨٦,٤٠٪	أوافق بشدة	٤
المعيار الثالث	٤,٨٣	٠,٤٧	٩٦,٦٠٪	أوافق بشدة	١
المعيار الرابع	٤,٧٥	٠,٦٠	٩٥,٠٠٪	أوافق بشدة	٢
المجال الثاني	٤,٥٩	٠,٨١	٩١,٧٦٪	أوافق بشدة	

يبين جدول (٦) مستويات الآراء نحو معايير المجال الثاني الخاص بالمعرفة المهنية، حيث وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير ما بين (٤,٤٣ - ٤,٨٣) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٨٦,٤٠٪ - ٩٦,٦٠٪)، أما بالنسبة للمجال الثاني ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٥٩) ووزن نسبي (٩١,٧٦٪)، يتماشى ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة محمد (٢٠١١)، ودراسة السلامة والشهري (٢٠١٦)، ودراسة الزامل (٢٠١٦). كما يتضح وجود اتفاق بين أفراد عينة البحث نحو الوعي والمعرفة المهنية على النحو التالي: المعيار الثالث الخاص بالمعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه، ثم المعيار الرابع الخاص بالمعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة، يليه المعيار الأول الخاص بالإلمام بالمهارات المهنية والكمية والرقمية، ويلى ذلك المعيار الثاني الخاص بالمعرفة بالتلميذ وكيفية تعلمه، والجداول (١-٦)، (٢-٦)، (٣-٦)، (٤-٦)، ونتائجها تفسر نتائج الجدول (٦).

النتائج الاحصائية للمعيار الأول: الإلمام بالمهارات المهنية والكمية والرقمية:

جدول (١-٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الأول

المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار "كا ² "	
					مستوى الدلالة	مستوى
١. استيعاب النص المسموع والمقروء.	٤,٥٠	٠,٨١	٪٩٠,٠٠	أوافق بشدة	٣١,٠٠	٠,٠٠١
٢. التعبير الكتابي السليم.	٤,٥٠	٠,٨٤	٪٩٠,٠٠	أوافق بشدة	٣٥,٥٦	٠,٠٠١
٣. مراعاة الكتابة الإملائية السليمة	٤,٦٨	٠,٧١	٪٩٣,٦٠	أوافق بشدة	٥٤,٠٤	٠,٠٠١
٤. التحدث بلغة صحيحة وسليمة.	٤,٥٨	٠,٧٨	٪٩١,٦٠	أوافق بشدة	٤٢,٠٤	٠,٠٠١
٥. القراءة بلغة صحيحة وسليمة.	٤,٦٢	٠,٧٥	٪٩٢,٤٠	أوافق بشدة	٤٥,٦٤	٠,٠٠١
٦. بنية الأعداد والعمليات الحسابية.	٤,٤٦	٠,٧٣	٪٨٩,٢٠	أوافق بشدة	١٧,٠٨	٠,٠٠١
٧. مفاهيم القياس وأساليبه.	٤,٢٨	١,١١	٪٨٥,٦٠	أوافق بشدة	٥٢,٥٦	٠,٠٠١
٨. جمع البيانات وتنسيقها.	٤,٢٠	١,١١	٪٨٤,٠٠	أوافق بشدة	٣٢,٨٨	٠,٠٠١
٩. دراسة البيانات وتحليلها وتفسيرها	٤,١٦	١,١٨	٪٨٣,٢٠	أوافق	٣٧,٢٠	٠,٠٠١
١٠. تقنية المعلومات والمهارات الرقمية.	٤,٢٨	١,٠٧	٪٨٥,٦٠	أوافق بشدة	٤١,٠٤	٠,٠٠٠
المعيار الأول	٤,٤٣	٠,٩٤	٪٨٨,٥٢	أوافق بشدة		

يبين جدول (٦-١) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالمهارات المهنية والكمية والرقمية وبخاصة مراعاة الكتابة الإملائية السليمة، والقراءة بلغة صحيحة وسليمة والتحدث بلغة صحيحة وسليمة واستيعاب النص المسموع والمقروء. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الأول جاءت جميع قيم "كا²" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لمعظم المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٢٠ - ٤,٦٨) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٨٤٪ - ٩٣,٦٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الأول ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٤٣) ووزن نسبي (٨٨,٥٢٪).

النتائج الاحصائية للمعيار الثاني: المعرفة بالتلميز وكيفية تعلمه:

جدول (٦-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني

المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي			اختبار "كا ² "	

مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	النسبة درجات الموافقة	الوزن (%)	الانحراف المعياري		
٣	٠,٠٠١	٢٥,٤٨	أوافق بشدة	٨٤,٤٠%	٠,٧٠	٤,٢٢
٢	٠,٠٠١	٥٨,٩٦	أوافق بشدة	٨٩,٢٠%	٠,٩٧	٤,٤٦
٤	٠,٠٠١	٤٨,٢٤	أوافق	٧٧,٦٠%	٠,٩٨	٣,٨٨
١	٠,٠٠١	٤٩,١٢	أوافق بشدة	٩٤,٤٠%	٠,٦١	٤,٧٢
			أوافق بشدة	٨٦,٤٠%	٠,٦٧	٤,٣٢

يبين جدول (٦-٢) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالتلميذ وكيفية تعلمه وبخاصة كيفية تعلم التلميذ، وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصائص النمو وأثارها في التعلم. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني جاءت جميع قيم "ك٢" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لمعظم المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٢٢ - ٤,٧٢) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٨٤,٤٠% - ٩٤,٤٠%)، أما بالنسبة للمعيار الثاني ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٣٢) ووزن نسبي (٨٦,٤٠%).

النتائج الاحصائية للمعيار الثالث: المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه:

جدول (٦-٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار

الثالث

مستوى الدلالة	اختبار "ك٢"		النسبة درجات الموافقة	الوزن (%)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعيار الفرعية
	مستوى الدلالة	"ك٢"					
١	٠,٠٠١	٣٥,٣٦	أوافق بشدة	٩٧,٢٠%	٠,٤٥	٤,٨٦	١. محتوى التخصص.
٢	٠,٠٠١	٩٤,٣٢	أوافق بشدة	٩٦,٠٠%	٠,٤٩	٤,٨٠	٢. طرائق التدريس الخاصة بالتخصص.
			أوافق بشدة	٩٦,٦٠%	٠,٤٧	٤,٨٣	المعيار الثالث

يبين جدول (٦-٣) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بمحتوى التخصص وطرق تدريسه وبخاصة محتوى التخصص وطرائق التدريس الخاصة بالتخصص. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثالث الخاص بالمعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه، جاءت قيم "ك٢" دالة احصائياً للمعايير الفرعية، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" للمعايير الفرعية، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي لها (٤,٨٠، ٤,٨٦) وبلغت

الأوزان النسبية (٩٧,٢٠٪، ٩٦٪) على الترتيب، أما بالنسبة للمعيار الثالث ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٨٣) ووزن نسبي (٩٦,٦٠٪).

النتائج الاحصائية للمعيار الرابع: المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة:

جدول (٤-٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الرابع

المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	الدرجة النسبية الموافقة	اختبار "س٢"		الترتيب
					مستوى الدلالة	مستوى	
١. المداخل العامة للتدريس.	٤,٧٨	٠,٥٨	٩٥,٦٠٪	أوافق بشدة	٣٢,٣٢	٠,٠٠١	٢
٢. المناهج الدراسية وتقييمها.	٤,٦٨	٠,٦٥	٩٣,٦٠٪	أوافق بشدة	٢٢,٢٨	٠,٠٠١	٤
٣. طرق التدريس العامة.	٤,٧٠	٠,٦٨	٩٤,٠٠٪	أوافق بشدة	٢٩,٦٠	٠,٠٠١	٣
٤. مصادر وتقنيات التعليم.	٤,٨٤	٠,٤٧	٩٦,٨٠٪	أوافق بشدة	٣٢,٠٨	٠,٠٠١	١
المعيار الرابع	٤,٧٥	٠,٦٠	٩٥,٠٠٪	أوافق بشدة			

يبين جدول (٤-٦) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالمنهج وطرق التدريس العامة وبخاصة مصادر وتقنيات التعليم، والمداخل العامة للتدريس، وطرق التدريس العامة، والمناهج الدراسية وتقييمها. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الرابع جاءت جميع قيم "س٢" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٦٨ - ٤,٨٤) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩٣,٦٠٪ - ٩٦,٨٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الرابع ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٧٥) ووزن نسبي (٩٥٪).

النتائج الاحصائية للمجال الثالث: المهارات المهنية:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو معايير المجال الثالث.

المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	الترتيب
المعيار الأول	٤,٥٨	٠,٨٤	٩١,٦٨٪	أوافق بشدة	٣
المعيار الثاني	٤,٦٠	٠,٨٢	٩٢,٠٨٪	أوافق بشدة	٢

المعيار الثالث	٤,٦٦	٠,٧٧	%٩٣,١٢	أوافق بشدة	١
المجال الثالث	٤,٦١	٠,٨١	%٩٢,٢٩	أوافق بشدة	

يبين جدول (٧) مستويات الآراء نحو معايير المجال الثالث الخاص بالمعرفة المهنية، حيث وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير ما بين (٤,٥٨ - ٤,٦٦) وتراوح الأوزان النسبية لها ما بين (%٩١,٦٨ - %٩٣,١٢)، أما بالنسبة للمجال الثالث ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٦١) ووزن نسبي (%٩٢,٢٩)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة علي (٢٠١٦)، ودراسة أبو ثنتين (٢٠١٨)، كما يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالمهارات المهنية على النحو التالي: المعيار الثالث الخاص بتقويم أداء التلميذ، ثم المعيار الثاني الخاص بتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتلميذ، وأيًا بعد ذلك المعيار الأول الخاص بتخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها، والجداول (٧-١) و(٧-٢) و(٧-٣) ونتائجها تفسر نتائج الجدول (٧)

النتائج الإحصائية للمعيار الأول: بتخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها:

جدول (٧-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الأول.

المعيار الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	النسبة المئوية الموافقة	اختبار "ك"٢	
					مستوى الدلالة	مستوى
١. تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية.	٤,٥٢	٠,٩٥	%٩٠,٤٠	أوافق بشدة	٦٩,٣٦	٠,٠٠١
٢. التنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس.	٤,٧٨	٠,٥٨	%٩٥,٦٠	أوافق بشدة	٦٢,٤٤	٠,٠٠١
٣. استخدام مصادر التعلم وتقنيات التعلم.	٤,٥٨	٠,٨١	%٩١,٦٠	أوافق بشدة	٦٥,٠٤	٠,٠٠١
٤. تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج.	٤,٣٠	١,٠٧	%٨٦,٠٠	أوافق بشدة	٤٥,٥٢	٠,٠٠١
٥. تطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي.	٤,٧٤	٠,٦٣	%٩٤,٨٠	أوافق بشدة	٥٧,٨٨	٠,٠٠١
المعيار الأول	٤,٥٨	٠,٨٤	%٩١,٦٨	أوافق بشدة		

يبين جدول (٧-١) اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالتخطيط والأنشطة وتنفيذها والتنوع في استخدام استراتيجيات التدريس، وتطوير مهارات التفكير الناقد الإبداعي، واستخدام مصادر التعلم وتقنيات التعلم، وتخطيط الوحدات والأنشطة. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الأول جاءت جميع قيم "ك"٢ دالة، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوح المتوسطات لهذه المعايير الفرعية

ما بين (٤,٣٠ - ٤,٧٨) وتراوح الأوزان النسبية لها ما بين (٨٦٪ - ٩٥,٦٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الأول ككل وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٥٨) ووزن نسبي (٩١,٦٨٪)

النتائج الاحصائية للمعيار الثاني: بتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتلميذ:

جدول (٧-٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني

المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة النسي الموافقة	اختبار "س٢"		الترتيب
					مستوى	الدالة	
١. وضع توقعات أداء عالية للتلاميذ.	٤,٥٢	٠,٨١	٩٠,٤٠٪	أوافق بشدة	٣٤,٧٢	٠,٠٠١	٤
٢. إدارة سلوك التلاميذ بإيجابية.	٤,٥٢	٠,٩١	٩٠,٤٠٪	أوافق بشدة	٦٤,٢٤	٠,٠٠١	٥
٣. تهيئة بيئة تعلم آمنة وجاذبة.	٤,٨٠	٠,٥٣	٩٦,٠٠٪	أوافق بشدة	٦٢,٤٤	٠,٠٠١	١
٤. استخدام وقت التدريس بفاعلية.	٤,٦٤	٠,٨٥	٩٢,٨٠٪	أوافق بشدة	٨٦,٦٤	٠,٠٠١	٢
٥. بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم.	٤,٥٤	٠,٩١	٩٠,٨٠٪	أوافق بشدة	٦٩,٥٢	٠,٠٠١	٣
المعيار الثاني	٤,٦٠	٠,٨٢	٩٢,٠٨٪	أوافق بشدة			

يبين جدول (٧-٢) اتفاق أفراد عينة البحث نحو وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتلميذ وبخاصة تهيئة بيئة تعلم آمنة وجاذبة، واستخدام وقت التدريس بفاعلية، وبناء ثقافة تواصل معززة للتعلم، ووضع توقعات أداء عالية للتلاميذ. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني جاءت جميع قيم "س٢" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٥٢ - ٤,٨٠) وتراوح الأوزان النسبية لها ما بين (٩٠,٤٠٪ - ٩٦٪)، أما بالنسبة للمعيار الثاني ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٦٠) ووزن نسبي (٩٢,٠٨٪).

النتائج الاحصائية للمعيار الثالث: تقوم أداء التلميذ:

جدول (٧-٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الثالث

المعايير الفرعية	الانحراف المعياري	اختبار "س٢"	الترتيب

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	"س٢"	مستوى الدلالة	
٤,٧٤	٠,٦٠	٩٤,٨٠٪	٥٣,٣٢	٠,٠٠٠	٢
٤,٨٨	٠,٤٤	٩٧,٦٠٪	٧٧,٤٤	٠,٠٠٠	١
٤,٤٨	٠,٩٥	٨٩,٦٠٪	٦٤,٨٨	٠,٠٠٠	٥
٤,٥٦	٠,٩٣	٩١,٢٠٪	٨١,٦٨	٠,٠٠٠	٤
٤,٦٢	٠,٧٥	٩٢,٤٠٪	٤٥,٦٤	٠,٠٠٠	٣
٤,٦٦	٠,٧٧	٩٣,١٢٪	وافق بشدة		

يبين جدول (٧-٣) اتفاق أفراد عينة البحث نحو وعى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بتقويم أداء التلميذ وبخاصة تطبيق أدوات التقويم والقياس التربوي، وإعداد أدوات التقويم والقياس التربوي، وإعداد تقارير التقويم، وتوظيف نتائج التقويم. مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثالث الخاص بتقويم أداء التلميذ؛ حيث جاءت جميع قيم "س٢" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٤٨ - ٤,٨٨) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٨٩,٦٠٪ - ٩٧,٦٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الثالث ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٦٦) ووزن نسبي (٩٣,١٢٪).

النتائج الاحصائية للتقييم الكلي للمجالات المهنية لمعلمي التربية الإسلامية:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو التقييم الكلي للمجالات المهنية

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	الترتيب
المجال الأول	٤,٥٨	٠,٨٢	٩١,٦٤٪	أوافق بشدة	٣
المجال الثاني	٤,٥٩	٠,٨١	٩١,٧٦٪	أوافق بشدة	٢
المجال الثالث	٤,٦١	٠,٨١	٩٢,٢٩٪	أوافق بشدة	١

يبين جدول (٨) مستويات الآراء نحو التقييم الكلي للمجالات المهنية لمعلمي التربية الإسلامية؛ حيث وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المجالات، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المجالات ما بين (٤,٦١ - ٤,٥٨) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩١,٦٤٪ - ٩٢,٢٩٪)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة محمد (٢٠١١)، ودراسة علي (٢٠١٦)، ودراسة السلامات والشهري (٢٠١٦)، دراسة أبو ثنتين (٢٠١٨).

من جدول (٨) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالمجالات المهنية لمعلمي التربية الإسلامية على النحو التالي: المجال الثالث الخاص بتقويم أداء التلميذ، ثم المجال الثاني الخاص بالمعرفة المهنية، يليه المجال الأول الخاص بالقيم والمسؤوليات المهنية، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على "ما درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية للمعلمين بالملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟"

ثانياً: تصميم استبانة للتعرف على درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية:

الهدف من الاستبانة: تم تصميم استبانة لتعرف درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.

مصادر اشتقاق الاستبانة: الدراسات العربية والكتابات المتخصصة في المعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية، وكذلك الاستبانات والقوائم التي تناولت المعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية، التي تناولتها بعض الدراسات السابقة.

وصف الاستبانة: تم إعداد استبانة بالمعايير المهنية المتخصصة لمعلمي التربية الإسلامية، واشتملت على أربع معايير رئيسية، يندرج تحتها عشر معايير رئيسية، يتفرع عنها (٣٠) معياراً فرعياً، وصممت الاستبانة وفق تدرج ليكارت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة).

صدق الاستبانة: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأساتذة علم النفس، للتأكد من: دقة وسلامة معاييرها، مدى ملائمة واتساق المعايير الفرعية للمعايير الرئيسية، مدى مناسبتها للهدف منها، حذف أو إضافة بعض الأبعاد التي تفتقرها، هذا وقد أبدى المحكمون إعجابهم بها مع إجراء بعض التعديلات، التي تمثلت في تعديل صياغة بعض المعايير الفرعية، إلى أن وصلت إلى صورتها النهائية، وللتحقق من صدق وثبات الاستبانة تم حساب ما يلي:

نتائج صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل معيار فرعي والدرجات الكلية للمعيار الرئيسي الذي ينتمي إليه المعيار الفرعي، وجاءت النتائج كما هو مبين بجدول (٩):

جدول (٩) يوضح معاملات الارتباط

بين درجات كل معيار فرعي والدرجات الكلية للمعيار الرئيسي الذي ينتمي إليه المعيار الفرعي.

المعيار	رقم المعيار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة		رقم المعيار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
المعيار الأول	١	٠,٥٩	٠,٠١	دال	المعيار الثالث	١	٠,٧٠	٠,٠١	دال
	٢	٠,٦٨	٠,٠١	دال		٢	٠,٥٥	٠,٠١	دال
	٣	٠,٧٣	٠,٠١	دال		٣	٠,٥٠	٠,٠١	دال
	٤	٠,٨١	٠,٠١	دال		٤	٠,٥٥	٠,٠١	دال
	٥	٠,٥٢	٠,٠١	دال		٥	٠,٦٣	٠,٠١	دال
	٦	٠,٧٠	٠,٠١	دال		٦	٠,٦٧	٠,٠١	دال
	٧	٠,٦٢	٠,٠١	دال		٧	٠,٦٤	٠,٠١	دال
	٨	٠,٧٢	٠,٠١	دال		٨	٠,٦٨	٠,٠١	دال
	٩	٠,٧٠	٠,٠١	دال		٩	٠,٦٠	٠,٠١	دال
	١٠	٠,٥٩	٠,٠١	دال		١٠	٠,٧٧	٠,٠١	دال
المعيار الثاني	١	٠,٥٩	٠,٠١	دال	المعيار الرابع	١	٠,٧٣	٠,٠١	دال
	٢	٠,٦٦	٠,٠١	دال		٢	٠,٨٢	٠,٠١	دال
	٣	٠,٧٨	٠,٠١	دال		٣	٠,٦٤	٠,٠١	دال
	٤	٠,٧٢	٠,٠١	دال		٤	٠,٨٦	٠,٠١	دال
	٥	٠,٥٨	٠,٠١	دال		٥	٠,٦٤	٠,٠١	دال
	٦					٦	٠,٨٣	٠,٠١	دال

يبين جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات كل معيار فرعي والدرجات الكلية للمعيار الرئيسي الذي ينتمي إليه المعيار الفرعي، حيث تراوحت ما بين (٠,٥٠ - ٠,٨٦) وجميعها دالة إحصائية، ويدل ذلك على أن المعايير الفرعية صادقة لما وضعت لقياسه.

نتائج الصديق البنائي للاستبانة:

وللتحقق من الصدق البنائي للاستبانة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل معيار رئيسي والدرجات الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في جدول (١٠).

جدول (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل معيار رئيسي والدرجات الكلية للاستبانة.

المعايير الرئيسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
المعيار الأول	٠,٧٨	٠,٠١	دال
المعيار الثاني	٠,٨٧	٠,٠١	دال
المعيار الثالث	٠,٨٩	٠,٠١	دال
المعيار الرابع	٠,٧٦	٠,٠١	دال

يبين جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل معيار رئيسي والدرجات الكلية للاستبانة، حيث تراوحت ما بين (٠,٧٦ - ٠,٨٩) وجميعها دالة إحصائية، مما يدل على صدق وتجانس المعايير الرئيسية للاستبانة. نتائج ثبات الاستبانة.

وللتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ كما في جدول (١١).

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة.

المعايير	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المعيار الأول	٨	٠,٨٢
المعيار الثاني	٦	٠,٧٦
المعيار الثالث	١٠	٠,٨٣
المعيار الرابع	٦	٠,٨١
الاستبانة ككل	٣٠	٠,٩٢

يبين جدول (١١) معاملات الثبات للاستبانة والمعايير الرئيسية حيث تراوحت ما بين (٠,٧٦ - ٠,٨٣) للمعايير الرئيسية وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٢)، وهي نسبة ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحث لنتائج تطبيق الاستبانة. النتائج الاحصائية وتفسير النتائج:

المعيار الأول: يعظم كتاب الله عز وجل، ويتلوه دون لحن عن فهم ودراية، ويعلم تلاميذه أحكام التجويد ويصحح تلاوتهم:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعيار الأول.

الفرع	اختبار "كا ² "		الوزن النسبي درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعايير الفرعية
	مستوى الدلالة	"كا ² "				
١	٠,٠٠١	٧٢,٢٨	أوافق بشدة ٩٧,٢٠%	٠,٤٥	٤,٨٦	١. يتلو القرآن الكريم دون لحن جلي أو خفي، ملتزماً آداب التلاوة.
٢	٠,٠٠١	٣٨,٧٢	أوافق بشدة ٩٨,٨٠%	٠,٢٤	٤,٩٤	٢. يحفظ جزأي عمّ وتبارك عن ظهر قلب.
٣	٠,٠٠١	٦٢,٦٨	أوافق بشدة ٩٦,٤٠%	٠,٤٨	٤,٨٢	٣. يشرح أحكام النون الساكنة والتنوين، والميم الساكنة، والميم والنون المشددين.
٤	٠,٠٠١	٦٧,٧٢	أوافق بشدة ٩٧,٢٠%	٠,٤٠	٤,٨٦	٤. يميز بين أنواع المدود وأسبابه ومقداره وحالات الوجوب والجواز بينها.
٥	٠,٠٠١	٤٦,٠٨	أوافق بشدة ٩٩,٦٠%	٠,١٤	٤,٩٨	٥. يشرح أحكام الاستعاذة والبسملة ومواضعهما.
٦	٠,٠٠١	٣٥,٢٨	أوافق بشدة ٩٨,٤٠%	٠,٢٧	٤,٩٢	٦. ينوع في طرق تصحيح تلاوة التلاميذ وأساليبها.
٧	٠,٠٠١	٤٩,٤٨	أوافق بشدة ٩٣,٢٠%	٠,٧٢	٤,٦٦	٧. يشرح قصص القرآن الكريم بما يناسب مستوى التلاميذ، ويدربهم على استنباط الدروس والعبر منها.
٨	٠,٠٠١	٦٢,٤٤	أوافق بشدة ٩٤,٨٠%	٠,٧٥	٤,٧٤	٨. يبين المعنى الإجمالي للآيات التي يجمعها موضوع واحد، ويستخرج قدرًا من الأحكام والحكم والفوائد من الآيات
			أوافق بشدة ٩٦,٩٥%	٠,٤٨	٤,٨٥	المعيار الأول

يبين جدول (١٢) مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الأول الخاص بتعظيم كتاب الله عز وجل وتلاوته وتعليم التلاميذ أحكام التجويد وتصحيح تلاوتهم، حيث جاءت جميع قيم "كا²" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٦٦ - ٤,٩٨) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩٣,٢٠% - ٩٩,٦٠%)، أما

بالنسبة للمعيار الأول ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٨٥) ووزن نسبي (٩٦,٩٥%).

من جدول (١٢) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بتعظيم كتاب الله عز وجل وتلاوته وتعليم التلاميذ أحكام التجويد وتصحيح تلاوتهم وبخاصة: شرح أحكام الاستعادة والبسملة ومواضعهما، وحفظ جزأي عمّ وتبارك عن ظهر قلب، والتنوع في طرق تصحيح تلاوة التلاميذ وأساليبها، والتميز بين أنواع المدود وأسبابها ومقدارها وحالات الوجوب والجواز فيها، وعليه تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الكساسبة (٢٠٠٣)، ودراسة الفقيه (٢٠٠٦)، الغامدي (٢٠٠٩).

النتائج الاحصائية للمعيار الثاني: يعرف منهج أهل السنة والجماعة والالتزام به:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني.

المعيار الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار "٢١"	
					مستوى الدلالة	اختبار "٢٢"
١. يوضح أهم المصطلحات المستخدمة في مجال العقيدة.	٤,٧٦	٠,٥٦	٩٥,٢٠%	أوافق بشدة	٥٣,٥٦	٠,٠٠١
٢. يبين أهمية العقيدة الصحيحة وعظم حاجة الناس إليها.	٤,٨٢	٠,٤٤	٩٦,٤٠%	أوافق بشدة	٥٨,٨٤	٠,٠٠١
٣. يشرح مسائل الإيمان بأدلتها التفصيلية.	٤,٨٢	٠,٥٢	٩٦,٤٠%	أوافق بشدة	٦٧,٢٤	٠,٠٠١
٤. يشرح مسائل التوحيد وأنواعه ويستدل عليها	٤,٩٢	٠,٣٤	٩٨,٤٠%	أوافق بشدة	٨٢,٨٤	٠,٠٠١
٥. يوضح أصالة التوحيد وسلامة الفطرة وكيفية نشوء الشرك.	٤,٨٨	٠,٣٩	٩٧,٦٠%	أوافق بشدة	٧٢,٥٢	٠,٠٠١
٦. يقرب المفاهيم العقدية المجردة للتلاميذ بما يناسب إدراكهم.	٤,٧٢	٠,٦٤	٩٤,٤٠%	أوافق بشدة	٥٣,٣٢	٠,٠٠١
المعيار الثاني	٤,٨٢	٠,٤٩	٩٦,٤٠%	أوافق بشدة		

يبين جدول (١٣) مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثاني الخاص بتعرف منهج أهل السنة والجماعة والالتزام به، حيث جاءت جميع قيم "٢١" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٧٢) -

٤,٩٢) وتراوح الأوزان النسبية لها ما بين (٩٤,٤٠٪ - ٩٨,٤٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الثاني ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٨٢) ووزن نسبي (٩٦,٤٠٪).

من جدول (١٣) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالتعريف بمنهج أهل السنة والجماعة والالتزام به وبخاصة: شرح مسائل التوحيد وأنواعه ويستدل عليها، وتوضيح أصالة التوحيد وسلامة الفطرة وكيفية نشوء الشرك، وتبيان أهمية العقيدة الصحيحة وعظم حاجة الناس إليها، وشرح مسائل الإيمان بأدلتها التفصيلية، وعليه تتماشى نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة والبحوث مثل دراسة عيسى والناق (٢٠٠٩)، ودراسة السهيلي (٢٠١٢).

النتائج الاحصائية للمعيار الثالث: يبين أهم الأحكام في فقه العبادات، ويدرب التلاميذ على أدائها:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الثالث.

المعيار الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة موافقة	اختبار "كا"		مستوى الدلالة	الترتيب
					كا	مستوى الدلالة		
١. يوضح مكانة العبادات في الإسلام وفضلها والحكمة من بشروعتها وما يتعلق بها من أحكام.	٤,٩٦	٠,٢٠	٩٩,٢٠٪	أوافق بشدة	٤٢,٣٢	٠,٠٠١	٢	
٢. يوضح معنى الحَذَث فقهيًا وأقسامه وما يترتب عليه.	٤,٨٢	٠,٤٤	٩٦,٤٠٪	أوافق بشدة	٥٨,٨٤	٠,٠٠١	١٠	
٣. يبين عناية الإسلام بالطهارة والنظافة من خلال شرح أحكام الطهارة والوضوء ونواقضه، وخصال الفطرة.	٤,٩٤	٠,٢٤	٩٨,٨٠٪	أوافق بشدة	٣٨,٧٢	٠,٠٠١	٣	
٤. يوضح أحكام التيمم والمسح على الخفين.	٤,٨٨	٠,٤٤	٩٧,٦٠٪	أوافق بشدة	٧٧,٤٤	٠,٠٠١	٧	
٥. يميز بين أنواع النجاسات وأحكام إزالتها.	٤,٨٨	٠,٣٩	٩٧,٦٠٪	أوافق بشدة	٧٢,٥٢	٠,٠٠١	٦	
٦. يبين شروط الصلاة وترتيبها من حيث الأولوية وأحكام بقائها.	٤,٩٠	٠,٣٦	٩٨,٠٠٪	أوافق بشدة	٧٧,٥٦	٠,٠٠١	٥	
٧. يشرح صفة الصلاة مميزًا بين أركانها وواجباتها وسننها، ومبطلاتها ومكروهاتها.	٤,٨٨	٠,٤٤	٩٧,٦٠٪	أوافق بشدة	٧٧,٤٤	٠,٠٠١	٧	مكرر
٨. يدرب التلاميذ على كيفية الطهارة والصلاة.	٤,٩٨	٠,١٤	٩٩,٦٠٪	أوافق بشدة	٤٦,٠٨	٠,٠٠١	١	
٩. يبين منزلة الصلاة، وينمي لدى التلاميذ العناية بها.	٤,٨٨	٠,٤٤	٩٧,٦٠٪	أوافق بشدة	٧٧,٤٤	٠,٠٠١	٧	مكرر
١٠. يشرح صفة صلاة الجمعة والعيد وأهم أحكامهما.	٤,٩٠	٠,٣٠	٩٨,٠٠٪	أوافق بشدة	٣٢,٠٠	٠,٠٠١	٤	
المعيار الثالث	٤,٩٠	٠,٣٥	٩٨,٠٤٪	أوافق بشدة				

يبين جدول (١٤) مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الثالث الخاص بتبيان أهم الأحكام في فقه العبادات، وتدريب التلاميذ على أدائها، حيث جاءت جميع قيم "كا²" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٨٢ - ٤,٩٨) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩٦,٤٠٪ - ٩٩,٦٠٪)، أما المعيار الثالث ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٩٠) ووزن نسبي (٩٨,٠٤٪).

من جدول (١٤) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بتبيان أهم الأحكام في فقه العبادات، وتدريب التلاميذ على أدائها وبخاصة: تدريب التلاميذ على كيفية الطهارة والصلاة، وتوضيح مكانة العبادات في الإسلام وفضلها والحكمة من مشروعيتها وما يتعلق بها من أحكام، وتوضيح عناية الإسلام بالطهارة والنظافة من خلال شرح أحكام الطهارة والوضوء ونواقضه، وخصال الفطرة، ويشرح صفة صلاة الجمعة والعبدن وأهم أحكامهما، وبذلك تتفق نتائج هذه نتائج بعض الدراسات السابقة والبحوث مثل دراسة الكساسبة (٢٠٠٣)، ودراسة السهلي (٢٠١٢).

النتائج الاحصائية للمعيار الرابع: يُعرف أهم أحكام المطعم والملبس:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعايير الفرعية للمعيار الرابع.

المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	اختبار "كا ² "	
					كا ²	مستوى الدلالة
١. يبين أهم أحكام الأطعمة، ويصنفها حسب أنواعها في الحل والحل.	٤,٦٤	٠,٦٩	٩٢,٨٠٪	أوافق بشدة	٤٠,٩٦	٠,٠٠١
٢. يبين معنى العورة وحدودها لدى المكلفين وغيرهم.	٤,٦٦	٠,٧٢	٩٣,٢٠٪	أوافق بشدة	٤٩,٤٨	٠,٠٠١
٣. يوضح معنى الحجاب للمرأة وما يتعلق به من أحكام.	٤,٦٤	٠,٧٢	٩٢,٨٠٪	أوافق بشدة	٤٥,١٦	٠,٠٠١
٤. يعدد ضوابط اللباس المشروع، وآدابه.	٤,٥٦	٠,٧٩	٩١,٢٠٪	أوافق بشدة	٣٧,٩٦	٠,٠٠١
٥. يشرح أهم أحكام التشبه، وبين الحكم الشرعي في العادات الوافدة المتعلقة باللباس والزينة.	٤,٦٢	٠,٩٠	٩٢,٤٠٪	أوافق بشدة	٨٦,٨٠	٠,٠٠١
٦. يربي التلاميذ على الستر والفضيلة والخشمة.	٤,٨٨	٠,٤٤	٩٧,٦٠٪	أوافق بشدة	٧٧,٤٤	٠,٠٠١

المعيار الرابع	٤,٦٧	٠,٧٢	%٩٣,٣٣	أوافق بشدة

يبين جدول (١٥) مستويات الآراء نحو المعايير الفرعية للمعيار الرابع الخاص بتعرف أهم أحكام المطعم والملبس، حيث جاءت جميع قيم "كاً" دالة احصائياً، مما يدل على الفروق المعنوية بين مستويات الآراء، وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير الفرعية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير الفرعية ما بين (٤,٥٦ - ٤,٨٨) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩١,٢٠٪ - ٩٧,٦٠٪)، أما بالنسبة للمعيار الرابع ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي (٤,٦٧) ووزن نسبي (٩٣,٣٣٪).

من جدول (١٥) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالتعريف بأهم أحكام المطعم والملبس وبخاصة: تربية التلاميذ على الستر والفضيلة والحشمة، وبين معنى العورة وحدودها لدى المكلفين وغيرهم، وبين أهم أحكام الأطعمة، ويصنفها حسب أنواعها في الحلال والحرمة، كما يوضح معنى الحجاب للمرأة وما يتعلق به من أحكام، وبذلك تتماشى نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة والبحوث مثل دراسة السلمي (٢٠٠٩) التي استهدفت تحديد كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توافرها لدى المعلمين.

النتائج الاحصائية للتقييم الكلي للمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو التقييم الكلي للمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية.

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة الموافقة	الترتيب
المعيار الأول	٤,٨٥	٠,٤٨	%٩٦,٩٥	أوافق بشدة	٢
المعيار الثاني	٤,٨٢	٠,٤٩	%٩٦,٤٠	أوافق بشدة	٣
المعيار الثالث	٤,٩٠	٠,٣٥	%٩٨,٠٤	أوافق بشدة	١
المعيار الرابع	٤,٦٧	٠,٧٢	%٩٣,٣٣	أوافق بشدة	٤

بين جدول (١٦) مستويات الآراء نحو التقييم الكلي للمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية، حيث وقعت الآراء في مستوى "أوافق بشدة" لجميع المعايير، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المعايير ما بين (٤,٦٧ - ٤,٩٠) وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩٣,٣٣٪ - ٩٨,٠٤٪)، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص

على "ما درجة وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم؟"

من جدول (١٦) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الوعي بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية على النحو التالي: المعيار الثالث الخاص بتبيان أهم الأحكام في فقه العبادات، ويدرب التلاميذ على أدائها، يليه المعيار الأول الخاص بتعظيم كتاب الله عز وجل، وتلاوته دون لحن عن فهم ودراية، وتعليم أحكام التجويد للتلاميذ وتصحيح تلاوتهم، ثم المعيار الثاني الخاص بتعريف منهج أهل السنة والجماعة والالتزام به، وبعد ذلك المعيار الرابع الخاص بتعريف أهم أحكام المطعم والملبس، وتماشياً مع نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة والبحوث مثل دراسة الكساسبة (٢٠٠٣)، ودراسة الفقيه (٢٠٠٦)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة السهلي (٢٠٠٩).

وقد ترجع أسباب وعي معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بالمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وكذلك وعيهم بالمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية إلى ما يلي:

اهتمام وزارة التعليم بعقد دورات تدريبية تتناول معايير الجودة في التدريس. توظيف التقويم التربوي بشكل مستمر باعتباره جزءاً أساسياً من عمليتي التعليم والتعلم.

وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التعليمي، وحث قدرات المعلم والتلميذ على تحقيق عدد من النواتج محددة سلفاً، ساعدت المعلم على تحديد مستوى تلاميذه الحالي والتخطيط للتعليم المستقبلي بكل ثقة.

محاكاة التجارب العالمية التي تفوقت في هذا المجال، والتي تبنت المعايير على مجموعة من الأسس مثل الشمولية، والموضوعية، والمرونة والاستمرار في التطوير، والدعم المجتمعي، والأخلاقي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

العمل على رفع كفاءة الأجهزة الفنية والإدارية التي تتابع أداء معلم العلوم الشرعية في ضوء المعايير المهنية.

الترخيص الدوري لممارسة مهنة التعليم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين.

ضرورة تبني كليات التربية للتدريب القائم على أساس المعايير المهنية للمعلم أثناء التحاق المشرفين التربويين بدورات الإشراف التربوي.

بعث الرغبة الذاتية لدى المعلمين للتطوير والنمو الذاتي المهني في ضوء المعايير المهنية من خلال نظام الحوافز والمكافآت.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

تقديم دراسة بعنوان "تقييم مدى امتلاك الطلاب المعلمين بكليات التربية للمعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية".

تقديم دراسة بعنوان "تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية على ضوء المعايير المهنية للمعلمين العالمية المعاصرة".
تقديم دراسة بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية التخصصية للمعلمين لتنمية الوعي بها".

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- البدر، عبد العزيز بن إبراهيم (١٤٣٠). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الخالدي، (٢٠١٩). درجة تطبيق معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى الأساسية للمعايير المهنية العالمية في لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم أنفسهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل، الأردن، عدد (٤٣)، ٣٠٥ - ٣٢١.
- الراوي، جميلة مشيب (٢٠١٨). تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، عدد (٥١)، مصر، ٤٨١ - ٥١٤.
- ربابعة، سائد وركارنة، سناء (٢٠١٦). درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم، دراسة حالة. مديرية تربية قباطية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد ٣٠ (٦)، ١٢٢٤ - ١٢٥٨.
- الرويثي، إيمان والرويساء، ثنائي (٢٠١١). تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس منهج العلوم للصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود.
- الزامل، محمد بن عبد الله (٢٠١٦). المعايير المهنية لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، كلية التربية، جامعة طيبة، المجلد ١١ (٢)، ١٧٥ - ١٩٨.
- الزهراني، محمد مفرح (٢٠٠٨). واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم القرى.
- السلامات، محمد خير، والشهري، خالد محمد (٢٠١٦). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق، ١٤ (٢)، ١١٠ - ١٣٨.
- السلمي، ثامر (٢٠٠٩). كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توافرها لدى المعلم من وجهة نظر مشرفي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السهلي، عبد الله منيف (٢٠١٢). مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.

الشمراي، سعيد محمد، والحرثي، فهد عوض (٢٠١٧). مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي الأحياء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١١(٢)، ٣٧٠-٣٨٩.

العلي، ريم (٢٠٠٧). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عيسى، حازم والناقة، علي (٢٠٠٩). تقويم الكفاءات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة. المؤتمر التربوي الثاني، دور التعليم العالي في التنمية الشاملة، الجامعة الإسلامية، غزة، ١٨-١٩ نوفمبر.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١١). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، عدد (٧٦)، الجزء الثاني، مايو، مصر، ٣٣٢-٣٨٠.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٣ (٤)، ٣٦٣-٤٠٤.

الغامدي، عادل بن مشعل (١٤٣٠). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الغامدي، عادل بن مشعل (٢٠٠٩). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الفقيه، زياد محمد (٢٠٠٦). درجة ممارسة مهارات التدريس لدى معلمي التربية للمرحلة الثانوية بالأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

الكساسبة، محمد يوسف (٢٠٠٣). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية وبناء نموذج تدريبي لتطويره. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات، مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.

المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٨). المعايير المهنية لمعلمي الصفوف الأولية، مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم.

المسعودين، أيمن عيد جراد، والعليمات، حمود محمد (٢٠١٧). درجة التزام معلمي المرحلة الأساسية في الأردن بالمعايير الوطنية في بناء اختبارات التحصيل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

المؤمني، محمد عمر، والسعايدة، منعم عبد الكريم (٢٠١٩). درجة توافر المعايير المهنية لدى معلمي التربية المهنية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومديريهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٧(٤)، ٥٤٤-٥٦٩.

شيخ خميس، فاطمة الزهراء، وابو حمود، هيثم ٢٠١٨، فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي مقرر التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس اللاذقية الرسمية في ضوء المعايير الوطنية في تحسين أدائهم المهني، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث النفسية والاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة، العدد ٣، ص ٢٧-٤٥.

هيئة تقويم التعليم العام بالسعودية (١٤٣٧). المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abu Shraikh, Shaheer & Atoom, Mohammad Saleh (2014). The Degree of Teachers' Commitment to the National Teacher Professional Standards in the Provinces in Jarash and Ajloun, from the Perspective of Schools Principals. Journal of Education and Practice, 5, (15), 106 – 118.
- Kluth, Paula and Straut, Diana. (2005). Making Standards Work: Association for Supervision Development. pp. 43- 46.
- Zions, T; Shellady, S & Zions, P. (2006). Teachers Perceptions of Professional Standards: Their Importance and ease of Implementation. Preventing School Failure, 50 (3) 5-12.

مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية

مها إبراهيم محمد الكلثم*

جواهر عبد الرحمن ناصر العمر**

جامعة المجمعة

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/12>



*أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك-مهتمة بالبحث في التعليم والتعلم وطرائق
التدريس والقيادة النسائية والمسؤولية الاجتماعية.
** أستاذ إدارة الأعمال المساعد-الاهتمامات البحثية والاستشارية وإدارة المسؤولية
الاجتماعية واخلاقيات العمل وإدارة الاعمال

إيميل الباحث: m.alkaltham@mu.edu.sa

كود البحث: 20007

تاريخ استقبال البحث: ١٦، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (٠٢ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٤، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٧ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية

مها إبراهيم محمد الكلثم
جواهر عبد الرحمن ناصر العمر

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: مدى مشاركة القيادات النسائية على مستوى القسم، مدى مشاركة القيادات النسائية على مستوى الكلية أو العمادة، ومدى مشاركة القيادات النسائية على مستوى الجامعة. وبلغت عينة الدراسة (١١٦) من القيادات النسائية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى أن مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة متوسطة بوجه عام، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت الباحثتان عدداً من التوصيات أبرزها: التأكيد على أهمية وزيادة مشاركة القيادات النسائية في صنع القرار على جميع مستويات القيادة الدنيا والمتوسطة والعليا؛ حيث يقع على عاتقهن تنفيذ تلك القرارات في أقسام الطالبات، وأيضاً تقديم برنامج تدريبي يؤهل القيادات النسائية لاتخاذ القرارات على جميع المستويات.

الكلمات المفتاحية: تمكين المرأة - إدارة التعليم العالي - الجامعات السعودية - المرأة السعودية - القيادة

Title: Women Leaders' Participation in Decision-making in the Kingdom of Saudi Arabia's Emerging Universities

Abstract: This study aimed to identify the extent to which women leaders participate in decision-making in the Kingdom of Saudi Arabia's emerging universities. In order to answer the research questions underpinning this study, a descriptive analytical method was adopted. The researchers consequently used a questionnaire as a tool to collect the necessary data for addressing the research questions. This questionnaire consisted of 49 items across three dimensions: the participation of women leaders at departmental level, the participation of women leaders at college/deanship level, and the participation of women leaders at university level. The sample consisted of 116 female leaders from emerging universities in the Kingdom of Saudi Arabia. The study concluded that the degree of participation in decision-making experienced by women leaders in the selected context was generally moderate. In light of these study findings, the researchers presented a number of recommendations, the first of which emphasized the importance of increasing female participation in decision-making at top, middle, and lower levels of leadership, where women leaders are responsible for implementing decisions in the female sections of their universities. Moreover, it was recommended that training programs be provided to prepare women leaders for decision-making at all levels.

Key Words: Empowerment of women – Higher Education Administration – Saudi universities – Saudi women – leadership

مقدمة:

شكلت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، بداية جديدة للمجتمع السعودي عامه وللمرأة السعودية على وجه الخصوص؛ إذ جعلت منها شريكاً في تحقيق التنمية بالوطن وإحدى ركائز التطوير؛ للقيام بدورها الفعال في جميع المجالات، وفي ظل هذه التغيرات المتسارعة في المملكة، وصدور العديد من القرارات التي تعزز من تمكين المرأة وتسهل وصولها للمراكز القيادية العليا؛ ومنها مناصب قيادية في الجامعات السعودية، تحتم عليها أن تكون على قدر المسؤولية، وأن تشارك في صنع القرار، لكونه جوهر العملية الإدارية، وهو السبيل الأمثل لتحقيق أهداف المنظمة التعليمية.

بل إن نجاح الجامعة الناشئة كمنظمة تعليمية يتوقف على جودة صناعة القرار فيها، ولا تنحصر القرارات في العمليات التعليمية والإدارية فقط، بل تمتد من التخطيط إلى التنظيم والمتابعة، وتشمل جميع مستويات الإدارة في الجامعة الناشئة. وهذا الدور الحيوي في صنع القرار تشارك فيه المرأة مع الرجل كقادة مكملين ومدعمين لبعضهم البعض في الجامعات الناشئة، حيث تشغل العديد من النساء مناصب قيادية كوكيلات جامعة لشؤون الطالبات، وعميدات، ووكيلات كليات ووكيلات عمادة ورئيسات أقسام.

وإشراك المرأة على قدم المساواة مع الرجل في اتخاذ وصنع القرار ضرورة أساسية تستدعيها التنمية (Jamian,2011). إذ يرى الراوي أن الإدارة بشكل عام عملية صنع قرارات، لذا فإن نجاح الإدارة يتوقف على مدى سلامة ورشد القرارات التي يتم اتخاذها؛ باختيار البديل الأفضل من بين مجموعة البدائل الممكنة (١٩٩٧م، ص ٢٥١). ولم تعد عملية صنع القرار فردية كما كانت، بل أصبح القادة يسألون الرأي والمشورة ويتبادلون الرأي قبل أن يصدروا قراراتهم، لتتم كافة الأنشطة في إطار المنظمات، فعملية اتخاذ القرار قلب الإدارة النابض، إذا توقفت تجمد معها العمل (حرز الله، ٢٠٠٧، ص ٢).

وتعد المشاركة في صنع القرار عملية يحصل بموجبها الفرد على حرية أكبر في صنع القرارات في مجال عمله (Poutsma,2001). وهي أيضاً مشاركة الرؤوسين في اتخاذ القرارات، كعلاقة تعاون متبادلة بين القادة والعاملين بهدف تحقيق زيادة إنتاجية، وتخفيف حدة الصراع بينهما (عقيلي، ١٩٨١م). وزيادة مستوى الرضا الوظيفي (الرباعي، ٢٠٠٩م). كما أن المشاركة في اتخاذ القرارات تحسن من العلاقات الإنسانية بين العاملين والقيادات بما يزيد فعالية الاتصالات الإدارية ومن جودة القرارات (العربي، ٢٠١٤م).

وبينت السبيعي (2010) أن ضعف التمكين والتحديات الشخصية من أهم العقبات التي تواجه المرأة في المناصب القيادية وصناعة القرارات في التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك، ضعف معايير القيادة، مثل عدم كفاية الإرشادات وضعف الوصف الوظيفي، بالإضافة إلى تعدد الرؤساء الرجال والنساء لإدارة الأقسام، مما يؤدي إلى مشاكل في التواصل وسوء التنسيق

والاختلاف (Alsubaie and Jones, 2017). وتتفق أغلب الدراسات في أن الافتقار إلى التمكين يمثل تحدياً جوهرياً يواجه القيادات النسائية، وهو ما ينعكس في عدم قدرتها على التأثير في عملية صنع القرار وتحقيق الأهداف التنظيمية (Hodges, 2017).

وتعد جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض أول مؤسسة تعليمية في المملكة العربية السعودية تتمتع فيها النساء بحرية اتخاذ القرارات الرئيسة على مستويات القرارات العليا في إدارة الجامعة، إلا أنه بالمقابل في الجامعات الأخرى التي تضم قسمين للطلاب والطالبات غالباً ما يتم استبعاد النساء في المراكز القيادية من عميدات ووكيلات من اتخاذ القرارات وحضور الاجتماعات الهامة، وهذا ما أثبتته دراسات عديدة ركزت على القيادة النسائية بالجامعات السعودية (Almansour and Kempner, 2016).

ومن ضروريات عملية صنع القرار الاسترشاد برأي الآخرين في مختلف المستويات الإدارية؛ فلا يوجد من هو خبير في كل شيء، فإسهام المرؤوسين في اتخاذ القرارات الإدارية بأشكال ودرجات متفاوتة يعد مشاركة في صنع القرار (السفباني، ٢٠١٢، ص ٢٨).

ويشير الشقصي إلى أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ومعاونة ورأي الآخرين، سواء أكانوا رؤساء أم زملاء أم مرؤوسين، بغض النظر عن التعليم ومستوى النضج؛ فلا يمكن له أن يحيط بكل جوانب المشكلات التي يواجهها، سواء على المستوى الفردي، أم على مستوى التنظيم، وبهدف إيجاد حلول لتلك المشكلات لابد من مشاركة الآخرين، وعليه فإن المشاركة من أهم الأسس التي تقوم عليها الإدارة (٢٠٠٥، ص ٤٨).

ففي حالة صنع القرار فإن الرئيس هو الذي يتخذ القرار، كما أن الأفراد المشاركة قد لا يجتمعون معاً لمناقشة آرائهم، وإنما ينحصر دورهم في إمداد الرئيس بالمعلومات التي تساعد على تحديد المشكلة أو تحديد بدائل الحل أو تقييم تلك البدائل (الصحن وشريف وسلطان، ٢٠٠٢، ص ١٣٦).

وترى عبيد (٢٠١٥، ص ٣٤-٣٥) أن صناعة القرار تمر بخمس خطوات هي:

١- تحديد المشكلة: وهي القدرة على المعرفة الدقيقة للمشكلة المواجهة من حيث طبيعتها ودرجة تعقيدها وأهميتها.
٢- تحليل البدائل: وهي القدرة على التمييز بين مزايا وعيوب كل بديل من البدائل المتاحة ومعرفة تفاصيله من حيث التكلفة والمساهمة والإمكانية.

٣- تقييم البدائل المختلفة: وهي القدرة على تحديد النفع المترتب عن اختيار كل بديل من البدائل المتاحة.

٤- اختيار أفضل البدائل: وهي القدرة على اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المطروحة للتطبيق العملي والمادي.

٥- الرقابة والمتابعة: وهي القدرة على معرفة وقياس الآثار المترتبة على القرار المتخذ ومدى فاعليته وجدواه.

وهذه المراحل يمكن تنفيذها من المرأة التي تتميز بالأسلوب والمنهجية العلمية، وهما من أوليات قطاع التعليم العالي الذي تلعب به المرأة دورًا هامًا (Bishaw, 2014).

ويشير الطبيب محمد (٢٠١٢م) أن تصنيف القرار أمر عائد لاختلاف الغرض منه أو بحسب اختلاف الأشخاص المخولين باتخاذها، ويمكن إجمال هذه الأنواع كالآتي:

- القرارات المبرمجة: روتينية متكررة ولا تحتاج إلى تحليل طويل وتقتضي سرعة، وتعتمد على الخبرات والتقديرات الشخصية.
- القرارات غير المبرمجة: وتتخذ لمعالجة المشكلات ذات الأثر على نشاط المنظمة للمدى الطويل ويصعب تغييرها، وتتخذ في ظل التأكد والمخاطرة وعدم التأكد.
- القرارات التنظيمية: وهي التي يصنعها المدبرون بموجب أدوارهم الإدارية الرسمية، وذلك مثل تبنيهم للإستراتيجيات ووضع الأهداف والموافقة على الخطط وغيرها.
- القرارات الفردية: وتتعلق بالمدير كفرد وليس باعتباره عضوًا في المنظمة مثل قراره بالتقاعد مثلاً.
- القرارات الأساسية: تشمل التزامات طويلة الأجل وصرف مبالغ كبيرة، مما يعني أن أي خطأ يحدث في مثل هذه القرارات قد يعرض المنظمة للخطر.
- القرارات الروتينية: وهي متكررة بطبيعتها وذات تأثير يسير على المنظمة (ص ٢٤).

ومن مزايا المشاركة في صنع القرار إنضاج فكرة القرار، ورفع معنويات العاملين من خلال الحس بالمساهمة في إدارة المنشأة، وتوفير ضمان أعلى لنجاح تنفيذ القرار، فالمعنون بالتنفيذ مقتنعون مسبقًا بالقرار، بل ومتحمسون له (الحميري، ٢٠١٠م، ص ٧٤).

ولضمان نجاح المشاركة في صنع القرار يفضل إشراك العاملين في الموضوعات التي تدخل في نطاق عملهم، والتي يملكون قدرات ومهارات تمكنهم من المساهمة فيها، وتهيئة المناخ الصالح والملائم من الصراحة والتفاهم، وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة؛ حتى يتمكن الأفراد من دراستها وتحليلها وتحديد البدائل على أساسها، وإعطاء فرصة مناسبة بالأخذ بالآراء التي يدلي بها الأفراد إذا كانت ملائمة، وذات فائدة عملية ويترب على تطبيقها نتائج إيجابية (عبوي، ٢٠١٠م، ص ٢٤٨).

كما يعد موضوع تمكين المرأة والقيادة الإدارية النسائية من المواضيع الجاذبة للباحثين، وتزايد الاهتمام به مع زيادة تمثيل المرأة في عدد من القيادات في المجالات المختلفة على المستوى الوطني، وزيادة عدد النساء الحاصلات على شهادات علمية عالية، ذوات الخبرة الإدارية التي تؤهلن للوصول إلى المناصب القيادية أسوة بالرجل (الربيعه والحديثي، ١٤٤٠هـ، ص ٥٦).

وتؤكد الدراسات أنه ينظر للمرأة بأنها أقل كفاءة من الرجل في صنع القرار، لذا تواجه تحديات وتشكيكاً في قدراتها، هذا الحلل في التوازن بين الجنسين في المناصب القيادية له تبعاته على المرأة والمنظمات على حد سواء (Gino,2017). إلا أن التطورات الأخيرة التي شهدتها المملكة العربية السعودية تشير إلى توجه إستراتيجي واضح اتخذته الحكومة نحو تعزيز دور المرأة في الحياة العامة ورفع مستواها في مواقع صنع القرار، مما يعكس تقدم المجتمع باعتباره ركيزة أساسية للتنمية (الدغير، ٢٠١٨م، ص ٢٢).

قد تناولت الأدبيات الحديثة مجال القيادة النسائية، ومنها دراسة قامت بها أبو العلا (٢٠١٤م) هدفت إلى وضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور القيادة النسائية السعودية في صناعة القرار التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبينت النتائج أن القيادة النسائية تشارك بدرجة متوسطة في صناعة القرار التربوي، في حين تشارك بدرجة عالية في تنفيذ القرار ومتابعته وجمع المعلومات اللازمة وتحليلها.

وذكرت دراسة الصايغ (٢٠١٣م) التي هدفت إلى وضع إستراتيجية مقترحة لمشاركة المرأة السعودية في صناعة القرار، وتكونت العينة من (٣٨٦) من قيادات الوسط النسائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نتائج منها: وضع الإستراتيجية المقترحة، وأن المرأة السعودية تجد نفسها مازالت بعيدة عن المواقع الفاعلة والصانعة للقرار واتخاذها.

بينما هدفت دراسة السبيعي (٢٠١٠م) إلى وضع تصور مقترح لمعايير يمكن من خلالها قياس جودة صنع واتخاذ القرار التربوي، وبالتالي العمل على تطويره، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) قيادياً في وزارة التعليم، وأعضاء مجلس الشورى، وتوصلت الدراسة إلى أن الخبراء اتفقوا على تحديد مجموعة من الخصائص التي لها علاقة بصناعة القرار واتخاذها. وهدفت دراسة قامت بها ثابا (Thapa,2009) إلى التعرف على كيفية تأثير النوع الاجتماعي في صناعة القرار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأفصحت نتائج الدراسة عن ضرورة تغيير الأيدولوجيات التقليدية التي تحافظ على أحد الجنسين تابعا للآخر، والتي تعتبر أن وجود المرأة في صنع القرار لا يضمن مساهمتها في هذا المجال، وأنه يجب تمكين المرأة لتقليص الفجوة القائمة بين الجنسين في صناعة القرار.

أما دراسة المجنوبي (٢٠٠٣م) فهدفت إلى التعرف على درجة الإداريات بجماعي أم القرى بمكة المكرمة والمملك عبد العزيز بمكة في اتخاذ أنواع القرارات، والتعرف على درجة مشاركتهن في اتخاذ أنواع القرارات وفقاً لمغيرات الدراسة: (المؤهل العلمي، مسمى الوظيفة الإدارية، عدد سنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) من عضوات هيئة التدريس والموظفات

الإداريات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج: أن مشاركة الإداريات في القرارات اليومية كانت متوسطة، بينما مشاركتهن في القرارات التكتيكية كانت منخفضة.

ومن العرض السابق يتضح اتفاق دراسة أبي العلا (٢٠١٤م)، ودراسة الصايغ (٢٠١٣م) على وضع إستراتيجيات مقترحة لتفعيل مشاركة المرأة السعودية في صناعة القرار، بينما سعت دراسة السبيعي (٢٠١٠م) إلى وضع معايير لقياس جودة صنع واتخاذ القرار التربوي، واهتمت دراسة ثابا (٢٠٠٩م) بمعرفة تأثير النوع الاجتماعي في المساهمة بصناعة القرار، أما دراسة المجنوبي (٢٠٠٣م) فركزت على درجة مشاركتهن في اتخاذ أنواع القرارات، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالسعي لمعرفة مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.

وتركز الدراسة الحالية على مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية، والتي قد تعني كما يذكر كنعان دعوة الرئيس مرؤوسيه والالتقاء بهم لمناقشة مشكله الإدارية التي تواجهه، وتحليلها ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، مما يخلق الثقة لديهم (٢٠٠٣م، ص ٢٠٨).

ورغم أن المرأة السعودية عملت في مجال التعليم منذ زمن بعيد وتبوأت مناصب إدارية عالية خلال العشرين سنة الأخيرة إلا أنها عمومًا لا تشترك في اتخاذ القرار النهائي (Fallatah and Syed, 2018; Rawaf, 1990).

كما اكدت Abalkhail (2017) أن النساء في المملكة بشكل عام لديهن فرص محدودة للمشاركة في اتخاذ القرارات الإستراتيجية، وذلك يرجع إلى أن اتخاذ القرارات تكون مركزية وأيضًا إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة للقائدات.

بالإضافة إلى ذلك فإن عدد النساء الحاصلات على تعليم عالٍ في المملكة العربية السعودية في ازدياد (Hodges, 2017; Alsubaie and Jones, 2017)، وهي أحد مجالات العمل التي حققت فيها النساء تقدمًا قويًا وملحوظًا في مجال العمل في التعليم العالي (Alsubaie and Jones, 2017).

وتشكل النساء نسبة جيدة- إلى حد معقول- من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، حيث إن التعليم مفصولٌ حسب الجنس إلى أقسام طلاب وطالبات، وهذا من شأنه أن يخلق فرصًا كبيرة للنساء اللاتي يتطلعن إلى مناصب قيادية في التعليم العالي، وخاصة في الجامعات المخصصة للإناث (Alomair, 2015). ومع ذلك غالبًا ما تشغل الأكاديميات القيادات مناصب أدنى/أقل من الذكور، وغالبًا ما يكون الرئيس رجلًا (Alsubaie and Jones, 2017). ولكن هذا الأمر بدأ بالتغير في ظل القيادة الرشيدة وتوجهات المملكة وتحديداً عام ٢٠٠٩م عندما أصدر الملك عبد الله بن عبد العزيز - رحمه الله- في ٢٣ فبراير ٢٠٠٩م، قرارًا يسمح للمرأة السعودية أن تتولى المناصب القيادية. وفي إطار التأكيد على التزام الملك بتطوير القيادة النسائية وتحديداً دور المرأة في القيادة التربوية، حيث تم تعيين الدكتورة الفايز كأول نائبة لوزير التعليم (Borger, 2009).

بعد ذلك بدأت جميع السياسات الحكومية بتضمين النساء في مناصب عليا وقيادية. ومن الأمثلة الريادية للتمكين ما حدث في عهد الملك عبد الله - رحمه الله - عام ٢٠١٣م تم تعيين (٣٠) امرأة عضوًا في مجلس الشورى لتمثل المرأة ما نسبته ٢٠٪ من أعضاء المجلس (BBC, 2013). وأيضًا في عام ٢٠١٥م ولأول مرة في تاريخ المملكة شاركت المرأة في انتخابات المجالس البلدية؛ حيث قدمت تسع مائة امرأة نفسها في الانتخابات وحصلن على (٣٧) مقعدًا على مستوى البلديات (Al-Sudairy 2017).

وترى الباحثتان؛ مما سبق يتضح أن هناك تركيزًا ودعمًا للمرأة السعودية باعتبارها عنصرًا هامًا في البناء والتطوير؛ إذ تشكل نحو ٥٠٪ من إجمالي مخرجات التعليم الجامعي، وهذا التوجه دعمته الرؤية ٢٠٣٠، من خلال توفير أفضل الفرص للمرأة في صنع القرار. وتأتي الدراسة الحالية ضمن هذا السياق؛ حيث تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

رغم التقدم الذي حققته المرأة في مجال المساواة بالرجل في عمليات صنع القرار على كافة المستويات؛ فإن تقدم المرأة في هذا المجال بطيء، حيث لا تظهر المرأة على مستويات صنع القرار الثلاثة العليا والمتوسطة والدنيا بالشكل المتوقع (أبو حمدان، ٢٠١٤، ص ٣٢٦). فهناك تعدد في المسميات وعدم وضوح في طبيعة عمل المسميات الإدارية (مشرفة، مساعدة، نائبة المشرف، نائبة القسم...)، ويظهر ذلك ضعفًا في التمثيل النسائي في اللجان الأكاديمية والإدارية بالجامعات المسؤولة عن اتخاذ القرار؛ مما يعكس ضعف إشراكهن في اتخاذ القرار، بالإضافة إلى وجود تباين في التمثيل النسائي في الإدارة العليا واللجان المعنية وقصور الصلاحيات المالية والإدارية الممنوحة للنساء، وانعكس ذلك ليجعل من القيادات النسائية المدربة نادرة مقارنة بالرجال (طه والأحمدي، ٢٠١٧م، ص ١٩١).

وتبقى إنجازاتها مغمورة وغير مقدرة، ولا بد من عمل المزيد ليس للإسراع بإشراك المرأة في هيئات صنع القرار الرسمية فحسب، بل لزيادة تأثيرها على عملية صنع القرار (تقرير مؤسسة المرأة العربية، ٢٠١٠م). ورغم حصول المرأة السعودية على مؤهلات عالية إلا أن فرصة العمل بمناصب قيادية محدودة، وإن أصبحت قيادية هناك محدودية في إشراكهن باتخاذ القرار؛ حيث إن تأثيرهن على عملية صنع القرار وتحقيق الأهداف التنظيمية ضعيف (Hodges, 2017).

وبناء على ما تقدم ومن خلال عمل الباحثتين في مناصب قيادية بالجامعات تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ١س: ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى القسم؟
- ٢س: ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى الكلية أو العمادة؟
- ٣س: ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى الجامعة؟
- ٤س: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشاركة في صناعة القرار تعزى لاختلاف الجامعة الناشئة؟

أهداف الدراسة:

رمت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى القسم.
- ٢- التعرف على مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى الكلية أو العمادة.
- ٣- التعرف على مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى الجامعة.
- ٤- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشاركة في صناعة القرار تعزى لاختلاف الجامعة الناشئة.

أهمية الدراسة:

- يؤمل أن تساند هذه الدراسة متخذي وصناع القرار في الجامعات الناشئة بمعرفة مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.
- الإسهام في رفع مستوى الوعي في أوساط الجامعات الناشئة بأهمية مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على التالي:

الحدود الموضوعية: التعرف على مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية. الحدود المكانية: الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية وعددها (١٧) جامعة وهي: جامعة حائل، وجامعة جازان، وجامعة الجوف، وجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، وجامعة الباحة، وجامعة تبوك، وجامعة نجران، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للبنات، وجامعة الدمام سابقاً، الإمام عبد الرحمن بن فيصل حالياً، وجامعة سلمان بن عبد العزيز سابقاً، سطاتم بن عبد العزيز حالياً، وجامعة شقراء، وجامعة المجمعة، والجامعة السعودية الإلكترونية وجامعة حفر الباطن، وجامعة جدة، وجامعة بيشة.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادات النسائية: ويقصد بها في هذه الدراسة: الوظائف القيادية الأكاديمية وتشمل: (رئيسة قسم - وكييلة كلية - وكييلة عمادة - عميدة كلية - عميدة عمادة - مستشارة عمادة - وكييلة جامعة).

صناعة القرار: ويعرفها جيتو (٢٠١٩م) بأنها: "عملية ديناميكية تتضمن العديد من الإجراءات المترابطة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي باتخاذ القرار بإسهام من العاملين في المنظمة" (ص ٢٧٥).

أما الدراسة الحالية فتعرفها بأنها: عملية الوصول إلى الخيار المناسب من بين كل البدائل المطروحة بمشاركة العاملين في الجامعة بالرأي أو المعلومات ذات العلاقة.

الجامعات الناشئة: وعرفها (الشمري، ٢٠١٧م) بأنها: "الجامعات السعودية التي أنشئت حديثاً من عام ١٤٢٦هـ إلى ١٤٣٥هـ، وترتبط تنظيمياً بوزارة التعليم، وتتمتع باستقلال إداري ومالي (ص ٣٢٥).

وعرفتها الدراسة الحالية: أنها الجامعات السعودية التي أنشئت من عام ١٤٢٦هـ إلى ١٤٣٥هـ، وعددها (١٧) جامعة وهي: أربع جامعات أنشئت عام ١٤٢٦هـ جامعة حائل، جامعة جازان، جامعة الجوف، وجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية. ثم ثلاث جامعات أنشئت عام ١٤٢٧هـ جامعة الباحة، جامعة تبوك، وجامعة نجران. وجامعتان عام ١٤٢٨هـ جامعة الحدود الشمالية، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للبنات. وخمس جامعات عام ١٤٣٠هـ جامعة الدمام سابقاً، الإمام عبد الرحمن بن فيصل حالياً، جامعة سلمان بن عبد العزيز سابقاً، سطاتم بن عبد العزيز حالياً، وجامعة شقراء، وجامعة المجمعة، والجامعة السعودية الإلكترونية. ثم أنشئت ثلاث جامعات جامعة حفر الباطن، جامعة جدة، وجامعة بيشة (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣هـ).

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف وتفسير الظاهرة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، ٢٠٠٦م)، وذلك للتعرف على مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات النسائية في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية وعددهن (٨١٢).

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (١١٦) من القيادات النسائية في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، وهن المستجيبات للدراسة.

جدول (١) توزيع العينة وفقاً للمنصب القيادي

النسبة	العدد	المنصب القيادي
33.6	39	رئيسة قسم
29.3	34	وكيلة كلية
6.9	8	وكيلة عمادة
6.9	8	مساعدة وكيل
13.8	16	رئيسة وحدة
3.4	4	عميدة كلية
0.9	1	عميدة عمادة
5.2	6	وكيلة جامعة
100%	116	المجموع

وأوضحت بيانات جدول (١) توزيع العينة بين العديد من المناصب القيادية، فقد بلغت نسبة عينة رئيسات الأقسام ما يقترب من ثلث العينة (٣٣,٦٪) وعينة وكيلات الكليات (٢٩,٣٪)، وعينة رئيسات الوحدات (١٣,٨٪)، وعينة وكيالات العمادات (٦,٩٪)، وعينة مساعدات الوكلاء (٦,٩٪)، وعينة عميدات الكليات (٣,٤٪)، وعينة وكيالات الجامعات (٥,٢٪)، وهذا مؤشر لتمثيل العينة مستويات القرار الثلاثة.

أداة وإجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم استبانة مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة لتكون أداة للدراسة، وقد مر بناء الاستبانة بعدة مراحل:

- أ- استخدمت الباحثة استبانة مفتوحة لمجموعة من المتخصصين لتحديد مجالات صناعة القرار ومحاورة.
- ب- تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وتضمنت مقدمة توضيحية لعضو هيئة التدريس المحكم، بالإضافة إلى قسمين: الأول: يحتوي بيانات عامة للقيادات النسائية، والثاني: يحتوي على متغيرات الدراسة، وهي ثلاثة محاور و (٤٩) عبارة موزعة كالآتي: المحور الأول: مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار على مستوى القسم، واشتمل على (٢١) عبارة، المحور الثاني: مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار على مستوى الكلية، واشتمل على (١٦) عبارة، المحور الثالث: مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار على مستوى الجامعة، واشتمل على (١٢) عبارة.
- ج- تم عرض الاستبانة على محكمين متخصصين في الإدارة العامة، وبعض القيادات في الجامعات العريقة، لتصبح الاستبانة أداة جيدة صالحة لتطبيق الدراسة وجمع وتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بها.
- د- استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي: (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة)، وتم إعطاء الأوزان المتدرجة من الوزن (٣) للاستجابة بدرجة عالية إلى الوزن (١) للاستجابة بدرجة منخفضة، ثم حسب طول الفترة المستخدمة (٣/٢) أي ٠,٦٧. وحسب المتوسط المرجح على أساس الفئات التالية:

من ١ إلى ١,٦٦ (بدرجة منخفضة)	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ (بدرجة متوسطة)	من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠ (بدرجة عالية)

للتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية، وفق قيم المتوسطات.

هـ - صدق الاستبانة الظاهري: واعتمدت الباحثة في صدق المحتوى أو صدق المحكمين من أهل الخبرة العلمية والعملية، عندما عرضت عليهم الاستبانة في صورتها الأولية، وتم التعديل وفق ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم.

و- ثبات الاستبانة من خلال العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) استبانة وزعت على (٣٠) من القيادات في الجامعات الناشئة، ولحساب معدل ثبات أداة الدراسة فقد طبق معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بلغ معامل الثبات للعينة الاستطلاعية (٠,٩٦)، وهي درجة مرتفعة تدل على أن الأداة صالحة للتطبيق.

جدول (٢) معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لمقاييس الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا)
المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم.	21	0.94
المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة.	16	0.95
المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة.	12	0.94
إجمالي المقاييس	49	0.96

جدول (٢) يبين معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لمقاييس الدراسة. ويتضح ارتفاع قيمة معامل ألفا لهذه المقاييس، فقد بلغت قيمة هذا المعامل ٩٤٪ في حالة المقياس الأول (المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم)، وبلغت ٩٥٪ في حالة المقياس الثاني (المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة)، كما بلغ معامل الثبات (ألفا) للمقياس الثالث (المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة) ٩٤٪، وعلى مستوى إجمالي مقياس المشاركة في صنع القرار بلغ معامل ألفا ٩٦٪. وبالتالي تشير بيانات هذا الجدول إلى درجة مرتفعة من الثبات لمقاييس الدراسة.

ز- ثبات أداة الدراسة: يقصد بالثبات درجة دقة القياس واتساقه الداخلي، أي أن يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيق المقياس على نفس المجتمع أكثر من مرة في ظروف مماثلة. ولحساب معدل ثبات أداة الدراسة فقد طبقت الباحثان معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٢)، وهي درجة عالية تدل على أن الأداة صالحة للتطبيق.

جدول (٣) صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدراسة

المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة		المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة				المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم			
الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
**0.68	1	**0.76	13	**0.76	1	**0.54	13	**0.68	1
**0.76	2	**0.76	14	**0.78	2	**0.72	14	**0.72	2
**0.62	3	**0.83	15	**0.79	3	**0.78	15	**0.39	3
**0.75	4	**0.84	16	**0.64	4	**0.73	16	**0.63	4
**0.80	5			**0.74	5	**0.79	17	**0.56	5
**0.71	6			**0.72	6	**0.75	18	**0.39	6
**0.77	7			**0.63	7	**0.76	19	**0.50	7
**0.79	8			**0.77	8	**0.70	20	**0.61	8
**0.71	9			**0.65	9	**0.69	21	**0.55	9
**0.73	10			**0.57	10			**0.55	10
**0.59	11			**0.53	11			**0.72	11
**0.71	12			**0.71	12			**0.65	12

وأوضحت بيانات الجدول (٣) صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدراسة. ومن هذه البيانات يتضح أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠.٠٠١. فقد تراوحت هذه القيم في حالة المقياس الأول (المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم) بين ٩٣٪ في حالة حذف أي من العبارتين الثالثة أو السادسة إلى ٧٨٪ في حالة حذف العبارة الخامسة عشرة. كما تراوحت قيم معامل الارتباط في حالة المقياس الثاني (المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة) بين ٥٣٪ في حالة حذف العبارة الحادية عشرة إلى ٨٤٪ في حالة حذف العبارة السادسة

عشرة. وفي حالة المقياس الثالث (المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة) تراوحت قيم الاتساق الداخلي بين ٥٩٪ في حالة حذف العبارة الحادية عشرة إلى ٨٠٪ في حالة حذف العبارة الخامسة. ومن ثم تشير هذه البيانات إلى ارتفاع مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدراسة بالدرجة التي تسمح بإجراء التحليل الإحصائي دون حذف أي عبارة.

ح- تقدمت الباحثتان إلى لجنة أخلاقيات البحث العلمي، وعمادة البحث العلمي بجامعة المجمعة للحصول على خطاب أخلاقيات البحث العلمي وتسهيل مهمة الباحثتين بتطبيق الدراسة، ومن ثم التوجه للجامعات الناشئة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية:

بعد أن تم جمع الاستبانات ومراجعتها تمت عملية تفرغ البيانات في الحاسب الآلي، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وفي ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، تم الاعتماد على التحليلات الإحصائية التالية:

- ١) التكرارات والنسب المئوية البسيطة والمركبة لمتغيرات الدراسة.
- ٢) المتوسط الحسابي (المرجح) والانحراف المعياري لعبارات مقياس الدراسة.
- ٣) معامل ألفا كرونباخ في حساب الثبات لعبارات مقياس الدراسة وإجمالي كل مقياس.
- ٤) معامل الارتباط الخطي (بيرسون) في حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- ٥) اختبار تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة الفروق في مدى المشاركة في صنع القرار وفقاً للجامعة والمنصب القيادي.

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

يتناول هذا الجزء من الدراسة، عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها من خلال، تفرغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛

إجابة السؤال الأول والذي نصه: ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى القسم؟

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لعبارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم

العبارات					
درجة عالية		درجة متوسطة		درجة منخفضة	
ك	%	ك	%	ك	%
69	59.5	34	29.3	13	11.2

1. أشارك في صنع القرار بناء على المعلومات المتوافقة مع أهداف القسم.

العبارة		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة منخفضة	
	ك	%	ك	%	ك	%	
2. أقود صنع القرار داخل القسم.	68	58.6	33	28.4	15	12.9	
3. أحدد أوجه الصرف المالي لسلفة القسم.	27	23.3	27	23.3	62	53.4	
4. أفتح مجالاً لمناقشة القرار الذي أتخذه مع ذوي العلاقة.	93	80.2	11	9.5	12	10.3	
5. العمل بروح الفريق يساعدني في صنع القرار داخل القسم.	95	81.9	15	12.9	6	5.2	
6. أستشير كل عضوة وموظفة في المهام التي ستوكل إليها.	100	86.2	10	8.6	6	5.2	
7. أفضل اتخاذ القرار الجماعي في القسم.	107	92.2	6	5.2	3	2.6	
8. أقدم مقترحات وتوصيات لصالح العمل بالقسم.	110	94.8	3	2.6	3	2.6	
9. اقترح المخطط الدراسية والكتب المقررة والمراجع في القسم.	64	55.2	21	18.1	31	26.7	
10. أقر بنفسي ما هو الأفضل للقسم.	48	41.4	28	24.1	40	34.5	
11. أطرح آرائي المتعلقة بصنع القرارات داخل القسم بثقة.	88	75.9	20	17.2	8	6.9	
12. أعترض على تنفيذ بعض القرارات التي لا تحقق أهداف القسم.	66	56.9	32	27.6	18	15.5	
13. أشارك في كتابة تقارير القسم.	78	67.2	26	22.4	12	10.3	
14. يتبنى القسم إسهامي في دعم لجانة العضوية والتطوير.	81	69.8	26	22.4	9	7.8	
15. أمنح فرصة من القسم لتحديد المشاكل.	75	64.7	29	25.0	12	10.3	
16. أعطى فرصة لإعادة ترتيب الأولويات استجابة للمستجدات.	78	67.2	26	22.4	12	10.3	
17. أشارك في صياغة قرارات القسم.	61	52.6	37	31.9	18	15.5	
18. أشارك بتحليل المعلومات والبيانات اللازمة لصناعة القرار.	74	63.8	28	24.1	14	12.1	
19. أمنح فرصة تحديد الأسس العلمية لتحليل المعلومات.	64	55.2	31	26.7	21	18.1	
20. يتابع تنفيذ القرار دون تمييز للنوع الاجتماعي.	77	66.4	20	17.2	19	16.4	
21. تعتمد توصياتي لتحسين فعالية قرارات القسم.	74	63.8	27	23.3	15	12.9	

وأوضحت بيانات الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لعبارة مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم. ومن هذه البيانات يتضح مؤشرات هذه المشاركة، من خلال استجابات العينة على عبارة هذا المقياس. ويمكن تقسيم هذه الاستجابات على ثلاث فئات. تتمثل الأولى في أكثر العبارات التي استجابت لها العينة "بدرجة

عالية" والتي تتضمن: أقدم مقترحات وتوصيات لصالح العمل بالقسم (٩٤,٨٪)، أفضل اتخاذ القرار الجماعي في القسم (٩٢,٢٪)، أستاذ كل عضوة وموظفة في المهام التي ستوكل إليها (٨٦,٢٪)، العمل بروح الفريق يساعدني في صنع القرار داخل القسم (٨١,٩٪)، أفتح مجالاً لمناقشة القرار الذي أتخذه مع ذوي العلاقة (٨٠,٢٪)، أ طرح آرائي المتعلقة بصنع القرارات داخل القسم بثقة (٧٥,٩٪).

وتتمثل المجموعة الثانية من المؤشرات في تلك العبارات التي استجابت لها العينة "بدرجة متوسطة"، والتي تتضمن: أشارك في صياغة قرارات القسم (٣١,٩٪)، أشارك في صنع القرار بناء على المعلومات المتوافقة مع أهداف القسم (٢٩,٣٪)، أقود صنع القرار داخل القسم (٢٨,٤٪)، أعترض على تنفيذ بعض القرارات التي لا تحقق أهداف القسم (٢٧,٦٪)، أمنح فرصة تحديد الأسس العلمية لتحليل المعلومات (٢٦,٧٪)، أمنح فرصة من القسم لتحديد المشاكل (٢٥,٠٪)، أقر بنفسي ما هو الأفضل للقسم (٢٤,١٪)، أشارك بتحليل المعلومات والبيانات اللازمة لصناعة القرار (٢٤,١٪)، أحدد أوجه الصرف المالي لسلفة القسم (٢٣,٣٪)، تعتمد توصياتي لتحسين فعالية قرارات القسم (٢٣,٣٪).

كما تتمثل المجموعة الثالثة في تلك العبارات التي استجابت لها العينة بدرجة ضعيفة، والتي تعكس مؤشر ضعف المشاركة في أنشطة الأقسام العلمية، وتتضمن: اقترح الخطط الدراسية والكتب المقررة والمراجع في القسم (٢٦,٧٪)، اقترح الخطط الدراسية والكتب المقررة والمراجع في القسم (٢٦,٧٪)، أتابع تنفيذ القرار دون تمييز للنوع الاجتماعي (١٦,٤٪)، أعطى فرصة لإعادة ترتيب الأولويات استجابة للمستجدات (١٠,٣٪)، أشارك في كتابة تقارير القسم (١٠,٣٪).

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لعبارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
1. أشارك في صنع القرار بناء على المعلومات المتوافقة مع أهداف القسم	2.48	0.69	14	بدرجة عالية
2. أقود صنع القرار داخل القسم.	2.46	0.71	15	بدرجة عالية
3. أحدد أوجه الصرف المالي لسلفة القسم.	1.70	0.83	21	بدرجة متوسطة
4. أفتح مجالاً لمناقشة القرار الذي أتخذه مع ذوي العلاقة.	2.70	0.65	5	بدرجة عالية
5. العمل بروح الفريق يساعدني في صنع القرار داخل القسم.	2.77	0.53	4	بدرجة عالية
6. أستاذ كل عضوة وموظفة في المهام التي ستوكل إليها.	2.81	0.51	3	بدرجة عالية
7. أفضل اتخاذ القرار الجماعي في القسم.	2.90	0.38	2	بدرجة عالية
8. أقدم مقترحات وتوصيات لصالح العمل بالقسم.	2.92	0.35	1	بدرجة عالية

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
9. اقترح الخطط الدراسية والكتب المقررة والمراجع في القسم.	2.28	0.86	19	بدرجة متوسطة
10. أقر بنفسي ما هو الأفضل للقسم.	2.07	0.87	20	بدرجة متوسطة
11. أطرح آرائي المتعلقة بصنع القرارات داخل القسم بثقة.	2.69	0.60	6	بدرجة عالية
12. أعترض على تنفيذ بعض القرارات التي لا تحقق أهداف القسم.	2.41	0.75	16	بدرجة عالية
13. أشارك في كتابة تقارير القسم.	2.57	0.68	9	بدرجة عالية
14. يتبنى القسم إسهامي في دعم لجانته بالعضوية والتطوير.	2.62	0.63	7	بدرجة عالية
15. أمنح فرصة من القسم لتحديد المشاكل.	2.54	0.68	10	بدرجة عالية
16. أعطى فرصة لإعادة ترتيب الأولويات استجابة للمستجندات.	2.57	0.68	8	بدرجة عالية
17. أشارك في صياغة قرارات القسم.	2.37	0.74	18	بدرجة عالية
18. أشارك بتحليل المعلومات والبيانات اللازمة لصناعة القرار.	2.52	0.70	11	بدرجة عالية
19. أمنح فرصة تحديد الأسس العلمية لتحليل المعلومات.	2.37	0.77	17	بدرجة عالية
20. يتابع تنفيذ القرار دون تمييز للنوع الاجتماعي.	2.50	0.76	13	بدرجة عالية
21. تعتمد توصياتي لتحسين فعالية قرارات القسم.	2.51	0.72	12	بدرجة عالية
المتوسط العام = 2.51 (بدرجة عالية)				

وتشير بيانات الجدول (٥) إلى المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لعبارة مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم. ومن هذه البيانات يتضح أن الاتجاه العام لاستجابات عينة الدراسة يقع في فئة الاستجابة "بدرجة عالية"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المقياس ٢,٥١ درجة. وهو ما يشير إلى ارتفاع نسبة موافقة عينة الدراسة على عبارات هذا المقياس.

وتتضح أهم مؤشرات المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم، من خلال ترتيب استجابة العينة (بدرجة عالية) على عبارات المقياس وفقاً للمتوسط المرجح، وتشمل العبارات الأولى في الترتيب وفقاً لاستجابات العينة، وتشمل: تقديم مقترحات وتوصيات لصالح العمل بالقسم، وجاءت في الترتيب الأول، بمتوسط مرجح (٢,٩٢) وانحراف معياري (٠,٣٥)، وتفضيل اتخاذ القرار الجماعي في القسم، وجاءت في الترتيب الثاني، بمتوسط (٢,٩٠) وانحراف معياري (٠,٣٨)، واستشارة كل عضوة وموظفة في المهام التي ستوكل إليها، وجاءت في الترتيب الثالث، بمتوسط مرجح (٢,٨١)، وانحراف

معياري (٠,٥١)، والعمل بروح الفريق يساعدني في صنع القرار داخل القسم، وجاءت في الترتيب الرابع، بمتوسط مرجح (٢,٧٧) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وفتح مجال لمناقشة القرار الذي أتخذه مع ذوي العلاقة، وجاءت في الترتيب الخامس، بمتوسط مرجح (٢,٧٠) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وطرح آرائي المتعلقة بصنع القرارات داخل القسم بثقة، وجاءت في الترتيب السادس، بمتوسط مرجح (٢,٦٩) وانحراف معياري (٠,٦٠)، وتبني القسم إسهامي في دعم لجانه بالعضوية والتطوير، وجاءت في الترتيب السابع، بمتوسط (٢,٦٢) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وإعطاء فرصة لإعادة ترتيب الأولويات استجابة للمستجدات، وجاءت في الترتيب الثامن، بمتوسط مرجح (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦٨)، والمشاركة في كتابة تقارير القسم، وجاءت في الترتيب التاسع بمتوسط (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦٨)، ومنح فرصة من القسم لتحديد المشاكل، وجاءت في الترتيب العاشر بمتوسط (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٦٨).

وإذا كانت المؤشرات السابقة تشير إلى قوة المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم، فإن هناك مجموعة أخرى من المؤشرات التي تشير إلى قوة المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم بدرجة متوسطة، وتتضمن العبارات التي جاءت في المراتب الأخيرة من استجابات العينة، وأهمها: أحدد أوجه الصرف المالي لسلفة القسم (متوسط ١,٧٠، وانحراف معياري ٠,٨٣)، أقر بنفسي ما هو الأفضل للقسم (متوسط ٢,٠٧، وانحراف معياري ٠,٨٧)، أقترح الخطط الدراسية والكتب المقررة والمراجع في القسم (متوسط ٢,٢٨، وانحراف معياري ٠,٨٦).

وترى الباحثان أن صناعة القرار على مستوى القسم يُمثل القرارات التنفيذية التي تتخذ في المستويات الإدارية الدنيا، وتعادل صناعة القرار على مستوى الأقسام، والتي أعطت نتائج تتراوح ما بين الدرجة المتوسطة والعالية، وجاء في المراتب الأخيرة على التوالي؛ أقترح الخطط الدراسية والكتب المقررة والمراجع في القسم، وأقر بنفسي ما هو الأفضل للقسم، وأحدد أوجه الصرف المالي لسلفة القسم، مما يشير إلى ضعف الصلاحيات المتعلقة بالقرارات على المستوى التخطيطي والمالي. وبالنظر إلى هذه النتائج فإنها تتفق - إلى حد ما - مع دراسة المجنوبي (٢٠٠٣م) التي أظهرت أن مشاركة الإداريات في القرارات اليومية كانت متوسطة.

إجابة السؤال الثاني والذي نصه: ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى الكلية أو العمادة؟

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لعبارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية

أو العمادة

العبارة	بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة منخفضة	
	ك	%	ك	%	ك	%
1. أشارك في صنع أدلة الكلية أو العمادة التعريفية.	62	53.4	28	24.1	26	22.4
2. أسهم في صياغة قرارات الكلية أو العمادة.	51	44.0	37	31.9	28	24.1
3. أشارك في رسم سياسات العمل المتعلقة بالكلية أو العمادة.	54	46.6	33	28.4	29	25.0
4. أقترح تعيين أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين وإعازتهم وندهم وترقياتهم بالكلية أو العمادة.	37	31.9	28	24.1	51	44.0
5. أضع الخطط التنفيذية اللازمة للكلية أو العمادة.	42	36.2	33	28.4	41	35.3
6. أقوم بعمل تقويم مستمر لأداء الموظفين تحت إشرافي.	69	59.5	28	24.1	19	16.4
7. أعمل على تصحيح مسار العمل فور انحرافه عما خطط له.	82	70.7	20	17.2	14	12.1
8. أتبني وأدعم تنفيذ الأفكار والمبادرات التطويرية بالكلية أو العمادة.	78	67.2	20	17.2	18	15.5
9. أشارك الأشخاص الذين يعملون تحت قيادي في عملية صنع القرار كلٌّ فيما يخصه.	97	83.6	9	7.8	10	8.6
10. أفضل اتخاذ القرار الجماعي في الكلية أو العمادة.	98	84.5	6	5.2	12	10.3
11. أحدد أوجه الصرف للسلفة المالية المناسبة لأهداف الكلية أو العمادة.	38	32.8	22	19.0	56	48.3
12. أشارك في صنع خطة النشاط اللامنهجي للكلية.	68	58.6	23	19.8	25	21.6
13. أبدي رأيًا في الأمور الطلابية التي تدخل مجلس الكلية أو العمادة.	62	53.4	25	21.6	29	25.0
14. يحظى تقييمي للبدائل المطروحة قبولا من زملائي.	67	57.8	28	24.1	21	18.1
15. تدعم الكلية أو العمادة القرار الذي أتخذه.	61	52.6	28	24.1	27	23.3
16. أشارك في عملية تطوير صناعة القرارات المستقبلية.	70	60.3	22	19.0	24	20.7

كما أوضحت بيانات الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لعبارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة، ومن هذه البيانات تتضح مؤشرات هذه المشاركة من خلال استجابات العينة على عبارات المقياس والتي يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات تعكس درجة المشاركة، بحيث تعكس الاستجابة "بدرجة عالية" المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة بدرجة كبيرة، في حين تعكس الفئة الثانية مشاركة العينة في صنع القرار على

مستوى الكلية أو العمادة بدرجة متوسطة، في حين تعكس الفئة الثالثة ضعف هذه المشاركة على مستوى الكلية أو العمادة.

وتتضمن الفئة الأولى (قوة المشاركة) مجموعة المؤشرات التالية: أفضل اتخاذ القرار الجماعي في الكلية أو العمادة (٨٤,٥٪)، أشارك الأشخاص الذين يعملون تحت قيادي في عملية صنع القرار كل فيما يخصه (٨٣,٦٪)، أعمل على تصحيح مسار العمل فور انحرافه عما خطط له (٧٠,٧٪)، أتبني وأدعم تنفيذ الأفكار والمبادرات التطويرية بالكلية أو العمادة (٦٧,٢٪)، أقوم بعمل تقويم مستمر لأداء الموظفين تحت إشرافي (٥٩,٥٪).

وتتضمن الفئة الثانية (المشاركة بدرجة متوسطة) العبارات التالية: أسهم في صياغة قرارات الكلية أو العمادة (٣١,٩٪)، أشارك في رسم سياسات العمل المتعلقة بالكلية أو العمادة (٢٨,٤٪)، أضع الخطط التنفيذية اللازمة للكلية أو العمادة (٢٨,٤٪)، أشارك في صنع أدلة الكلية أو العمادة التعريفية (٢٤,١٪).

في حين تتضمن المجموعة الثالثة (ضعف المشاركة) المؤشرات التالية: أحدد أوجه الصرف للسلفة المالية المناسبة لأهداف الكلية أو العمادة (٤٨,٣٪)، أقترح تعيين أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين وإعارتهم وندهم وترقياتهم بالكلية أو العمادة (٢٤,١٪)، أبدي رأياً في الأمور الطلابية التي تدخل مجلس الكلية أو العمادة (٢٥,٠٪)، تدعم الكلية أو العمادة القرار الذي اتخذه (٢٣,٣٪). أشارك في صنع خطة النشاط اللا منهجي للكلية (٢١,٦٪)، يحظى تقييمي للبدائل المطروحة قبولاً من زملائي (١٨,١٪).

جدول (٧) المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لعبارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
1. أشارك في صنع أدلة الكلية أو العمادة التعريفية.	2.31	0.82	9	بدرجة متوسطة
2. أسهم في صياغة قرارات الكلية أو العمادة.	2.20	0.80	13	بدرجة متوسطة
3. أشارك في رسم سياسات العمل المتعلقة بالكلية أو العمادة.	2.22	0.82	12	بدرجة متوسطة
4. أقترح تعيين أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين وإعارتهم وندهم وترقياتهم بالكلية أو العمادة.	1.88	0.87	15	بدرجة متوسطة
5. أضع الخطط التنفيذية اللازمة للكلية أو العمادة.	2.01	0.85	14	بدرجة متوسطة
6. أقوم بعمل تقويم مستمر لأداء الموظفين تحت إشرافي.	2.43	0.76	5	بدرجة عالية
7. أعمل على تصحيح مسار العمل فور انحرافه عما خطط له.	2.59	0.70	3	بدرجة عالية

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
8. أتبني وأدعم تنفيذ الأفكار والمبادرات التطويرية بالكلية أو العمادة.	2.52	0.75	4	بدرجة عالية
9. أشارك الأشخاص الذين يعملون تحت قيادتي في عملية صنع القرار كلَّ فيما يخصه.	2.75	0.60	1	بدرجة عالية
10. أفضل اتخاذ القرار الجماعي في الكلية أو العمادة.	2.74	0.63	2	بدرجة عالية
11. أحدد أوجه الصرف للسلفة المالية المناسبة لأهداف الكلية أو العمادة.	1.84	0.89	16	بدرجة متوسطة
12. أشارك في صنع خطة النشاط اللامنهجي للكلية.	2.37	0.82	8	بدرجة عالية
13. أبدي رأياً في الأمور الطلابية التي تدخل مجلس الكلية أو العمادة.	2.28	0.84	11	بدرجة متوسطة
14. يحظى تقييمي للبدائل المطروحة قبولاً من زملائي.	2.40	0.78	7	بدرجة عالية
15. تدعم الكلية أو العمادة القرار الذي أتخذه.	2.29	0.82	10	بدرجة متوسطة
16. أشارك في عملية تطوير صناعة القرارات المستقبلية.	2.40	0.81	6	بدرجة عالية
المتوسط العام = 2.32 (بدرجة متوسطة)				

وتناولت بيانات الجدول (٧) المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لعبارة مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة. ومن هذه البيانات يتضح أن الاتجاه العام لاستجابات عينة الدراسة يقع في فئة الاستجابة "بدرجة متوسطة"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المقياس ٢,٣٢. وهو ما يشير إلى طبيعة استجابات العينة على عبارات المقياس.

ومن بيانات هذا الجدول و اتضح أن أهم المؤشرات؛ المشاركة على مستوى الكلية أو العمادة، وأهمها: مشاركة الأشخاص الذين يعملون تحت قيادتي في عملية صنع القرار كلَّ فيما يخصه، وجاءت في الترتيب الأول بمتوسط (٢,٧٥)، وانحراف معياري (٠,٦٠)، وتفضيل اتخاذ القرار الجماعي في الكلية أو العمادة، وجاءت في الترتيب الثاني بمتوسط (٢,٧٤) وانحراف معياري (٠,٦٣)، والعمل على تصحيح مسار العمل فور انحرافه عما خطط له، والتي جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط (٢,٥٩) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وتبني ودعم تنفيذ الأفكار والمبادرات التطويرية بالكلية أو العمادة، وجاءت في الترتيب الرابع بمتوسط (٢,٥٢) وانحراف معياري (٠,٧٥)، والقيام بعمل تقويم مستمر لأداء الموظفين تحت إشرافي، وجاءت في الترتيب الخامس بمتوسط (٢,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧٦).

وفي الترتيب السادس؛ جاءت الاستجابة الخاصة بالمشاركة في عملية تطوير صناعة القرارات المستقبلية، بمتوسط (٢,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨١). وفي الترتيب السابع أفادت العينة بأنه يحظى تقييمي للبدائل المطروحة قبولاً من زملائي،

بمتوسط (٢,٤٠) وانحراف معياري (٠,٧٨). وفي الترتيب الثامن جاءت الاستجابة "أشارك في صنع خطة النشاط اللامنهجي للكلية" بمتوسط (٢,٣٧) وانحراف معياري (٠,٨٢).

وثمة مجموعة أخرى من المؤشرات التي استجابت لها العينة بدرجة متوسطة، والتي جاءت في المراتب الأخيرة بين عبارات المقياس، وشملت: أشارك في صنع أدلة الكلية أو العمادة التعريفية (متوسط ٢,٣١ وانحراف معياري ٠,٨٢)، تدعم الكلية أو العمادة القرار الذي أتخذه (متوسط ٢,٢٩ وانحراف معياري ٠,٨٤)، أشارك في رسم سياسات العمل المتعلقة بالكلية أو العمادة (متوسط ٢,٢٢ وانحراف معياري ٠,٨٢).

وترى الباحثان أن صناعة القرار على مستوى الكلية أو العمادة يمثل القرارات التكتيكية التي تتخذ في المستويات التنفيذية الوسطى في الهرم الإداري، وتعادل صناعة القرار على مستوى الكلية أو العمادة، والتي أعطت نتائج تتراوح ما بين الدرجة المتوسطة والعالية، وجاء في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي؛ أضع الخطط التنفيذية اللازمة للكلية أو العمادة، أقترح تعيين أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين وإعازتهم وندبهم وترقياتهم بالكلية أو العمادة، أحدد أوجه الصرف للسلفة المالية المناسبة لأهداف الكلية أو العمادة، مما يشير إلى ضعف الصلاحيات المتعلقة بالقرارات على المستوى التخطيطي والمالي على مستوى الكلية أو العمادة في صناعة القرار، وقد يرجع ذلك إلى أن اتخاذ القرارات تكون مركزية وأيضاً إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة للقائدات.

وبالنظر إلى هذه النتائج فإنها تتفق مع دراسة (Abalkhail, 2017) التي أشارت إلى مشاركة القيادات النسائية بشكل متوسط في اتخاذ القرارات التكتيكية، وتختلف مع دراسة المجنوبي (٢٠٠٣م) التي أظهرت أن مشاركة القيادات النسائية في القرارات التكتيكية كانت منخفضة.

إجابة السؤال الثالث والذي نصه: ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية على مستوى الجامعة؟

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لعبارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة

العبارات	بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة منخفضة	
	ك	%	ك	%	ك	%
1. أشارك في اتخاذ القرار بناء على المعلومات المتوافقة مع أهداف الجامعة.	57	49.1	28	24.1	31	26.7
2. أتخذ قرارات تتعلق بجهات داخل وخارج الجامعة.	33	28.4	27	23.3	56	48.3
3. أفضل اتخاذ القرار الجماعي في مجلس الجامعة.	52	44.8	15	12.9	49	42.2

العبارة		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة منخفضة	
		ك	%	ك	%	ك	%
4.	أقدم مقترحات وتوصيات لتطوير العمل بالجامعة.	53	45.7	20	17.2	43	37.1
5.	أسهم في صياغة قرارات الجامعة.	29	25.0	20	17.2	67	57.8
6.	أقترح إنشاء كليات ومعاهد وأقسام ومراكز بحث وعمادات مساندة أو تعديل أسمائها أو دمجها أو إلغائها.	34	29.3	23	19.8	59	50.9
7.	أعطي رأياً في خطط النشاط اللامنهجي للجامعة.	38	32.8	20	17.2	58	50.0
8.	أشارك في وضع اللوائح الداخلية للجامعة مما لا يرتب مزايا مالية أو وظيفية.	27	23.3	22	19.0	67	57.8
9.	أحدد المبالغ التي تخصص لكل كلية ومعهد وعمادة مساندة ومركز بحث مستقل للإنفاق منها في حدود اللائحة المالية.	12	10.3	14	12.1	90	77.6
10.	أشارك في مناقشة التقرير السنوي تمهيداً لعرضه على مجلس التعليم العالي.	19	16.4	18	15.5	79	68.1
11.	أنظر في الموضوعات التي يحيلها وزير التعليم العالي أو مدير الجامعة	38	32.8	18	15.5	60	51.7
12.	تعتمد توصياتي على تحسين فعالية القرار في الجامعة.	37	31.9	19	16.4	60	51.7

وتعكس بيانات الجدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لعبارة مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة، ومنها يتضح بعض المؤشرات التي تعكس قوة المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة، مثل: أشارك في اتخاذ القرار بناء على المعلومات المتوافقة مع أهداف الجامعة (٤٩,١٪)، أقدم مقترحات وتوصيات لتطوير العمل بالجامعة (٤٥,٧٪)، أفضل اتخاذ القرار الجماعي في مجلس الجامعة (٤٤,٨٪).

وثمة مجموعة أخرى من المؤشرات التي تعكس المشاركة بدرجة متوسطة في صنع القرار على مستوى الجامعة، وتتضمن: أتخذ قرارات تتعلق بجهات داخل وخارج الجامعة (٢٣,٣٪)، أقترح إنشاء كليات ومعاهد وأقسام ومراكز بحث وعمادات مساندة أو تعديل أسمائها أو دمجها أو إلغائها (١٩,٨٪).

في حين كشفت بيانات الجدول عن عدة مؤشرات تعكس ضعف المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة، مثل: أحدد المبالغ التي تخصص لكل كلية ومعهد وعمادة مساندة ومركز بحث مستقل للإنفاق منها في حدود اللائحة المالية (٧٧,٦٪)، أشارك في مناقشة التقرير السنوي تمهيداً لعرضه على مجلس التعليم العالي (٦٨,١٪)، أشارك في وضع اللوائح الداخلية للجامعة مما لا يرتب مزايا مالية أو وظيفية (٥٧,٨٪)، أسهم في صياغة قرارات الجامعة (٥٧,٨٪)، تعتمد توصياتي على تحسين فعالية القرار في الجامعة (٥١,٧٪)، أنظر في الموضوعات التي يحيلها وزير التعليم العالي أو مدير الجامعة (٥١,٧٪)، أعطي رأياً في خطط النشاط اللامنهجي للجامعة (٥٠,٠٪).

جدول (٩) المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لعبارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
1. أشارك في اتخاذ القرار بناء على المعلومات المتوافقة مع أهداف الجامعة.	2.22	0.85	1	بدرجة متوسطة
2. أتخذ قراراتٍ تتعلق بجهات داخل وخارج الجامعة.	1.80	0.86	7	بدرجة متوسطة
3. أفضل اتخاذ القرار الجماعي في مجلس الجامعة.	2.03	0.94	3	بدرجة متوسطة
4. أقدم مقترحات وتوصيات لتطوير العمل بالجامعة.	2.09	0.91	2	بدرجة متوسطة
5. أسهم في صياغة قرارات الجامعة.	1.67	0.85	9	بدرجة متوسطة
6. أقتراح إنشاء كليات ومعاهد وأقسام ومراكز بحث وعمادات مساندة أو تعديل أسمائها أو دمجها أو إلغاؤها.	1.78	0.87	8	بدرجة متوسطة
7. أعطي رأياً في خطط النشاط اللامنهجي للجامعة.	1.83	0.90	4	بدرجة متوسطة
8. أشارك في وضع اللوائح الداخلية للجامعة مما لا يرتب مزايا مالية أو وظيفية.	1.66	0.84	10	بدرجة منخفضة
9. أحدد المبالغ التي تخصص لكل كلية ومعهد وعمادة مساندة ومركز بحث مستقل للإلتفاق منها في حدود اللائحة المالية.	1.33	0.66	12	بدرجة منخفضة
10. أشارك في مناقشة التقرير السنوي تمهيداً لعرضه على مجلس التعليم العالي.	1.48	0.76	11	بدرجة منخفضة
11. أنظر في الموضوعات التي يحيلها وزير التعليم العالي أو مدير الجامعة.	1.81	0.90	5	بدرجة متوسطة
12. تعتمد توصياتي على تحسين فعالية القرار في الجامعة.	1.80	0.90	6	بدرجة متوسطة
المتوسط العام = 1.79 (بدرجة متوسطة)				

وتشير بيانات الجدول (٩) إلى المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لعببارات مقياس مدى المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة. ومن هذه البيانات يتضح أن الاتجاه العام لاستجابات عينة الدراسة يقع في فئة الاستجابة "بدرجة متوسطة"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المقياس ١,٧٩. وهو ما يشير إلى طبيعة استجابة عينة الدراسة على عبارات هذا المقياس.

ومن بيانات هذا الجدول تتضح أهم مؤشرات المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة من خلال استجابات العينة "بدرجة متوسطة"، على النحو التالي:

- أشارك في اتخاذ القرار بناء على المعلومات المتوافقة مع أهداف الجامعة، بمتوسط (٢,٢٢) وانحراف معياري (٠,٨٥).

- أقدم مقترحات وتوصيات لتطوير العمل بالجامعة، بمتوسط (٢,٠٩) وانحراف معياري (٠,٩١).
- أفضل اتخاذ القرار الجماعي في مجلس الجامعة، بمتوسط (٢,٠٣) وانحراف معياري (٠,٩٤).
- أعطي رأياً في خطط النشاط اللامنهجي للجامعة، بمتوسط (١,٨٣) وانحراف معياري (٠,٩٠).
- أنظر في الموضوعات التي يحيلها وزير التعليم العالي أو مدير الجامعة، بمتوسط (١,٨١) وانحراف معياري (٠,٩٠).
- تعتمد توصياتي على تحسين فعالية القرار في الجامعة، بمتوسط (١,٨٠) وانحراف معياري (٠,٩٠).
- أتخذ قرارات تتعلق بجهات داخل وخارج الجامعة، بمتوسط (١,٨٠) وانحراف معياري (٠,٨٦).
- أقترح إنشاء كليات ومعاهد وأقسام ومراكز بحث وعمادات مساندة أو تعديل أسمائها أو دمجها أو إلغائها، بمتوسط (١,٧٨) وانحراف معياري (٠,٨٧).

كما أشارت عينة الدراسة بوجود مجموعة أخرى من المؤشرات والتي جاءت في الترتيب الأخير من استجابات العينة، وشملت العبارات التي استجابت لها العينة "بدرجة منخفضة"، وهي: أشارك في وضع اللوائح الداخلية للجامعة مما لا يرتب مزايا مالية أو وظيفية (متوسط ١,٦٦ وانحراف معياري ٠,٨٤)، أشارك في مناقشة التقرير السنوي تمهيداً لعرضه على مجلس التعليم العالي (متوسط ١,٤٨ وانحراف معياري ٠,٧٦)، أحدد المبالغ التي تخصص لكل كلية ومعهد وعمادة مساندة ومركز بحث مستقل للإنفاق منها في حدود اللائحة المالية (متوسط ١,٣٣ وانحراف معياري ٠,٦٦).

وترى الباحثان أن صناعة القرار على مستوى الجامعة يمثل القرارات الإستراتيجية التي تتخذ في المستويات الإدارية العالية، وتعادل صناعة القرار على مستوى الجامعة، والتي أعطت نتائج متفاوتة ما بين الدرجة الضعيفة والمتوسطة والعالية، وجاء في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي: أشارك في وضع اللوائح الداخلية للجامعة مما لا يرتب مزايا مالية أو وظيفية، أشارك في مناقشة التقرير السنوي تمهيداً لعرضه على مجلس التعليم العالي، وأحدد المبالغ التي تخصص لكل كلية ومعهد وعمادة مساندة ومركز بحث مستقل للإنفاق منها في حدود اللائحة المالية، مما يشير إلى ضعف الصلاحيات المتعلقة بالقرارات على المستوى التخطيطي والإستراتيجي والمالي على مستوى الجامعة في صناعة القرار، وقد يرجع ذلك إلى أن الرجل سبق المرأة في تولي المناصب الإدارية العليا، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة للقيادات النسائية في هذا المستوى، كونها تتعامل مع السياسات في الجامعة، والمشاكل المعقدة وغير الروتينية.

وبالنظر إلى هذه النتائج فإنها تتفق مع دراسة (Abalkhail, 2017) التي أشارت إلى مشاركة القيادات النسائية بشكل محدود في اتخاذ القرارات الإستراتيجية.

إجابة السؤال الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشاركة في صناعة القرار تعزى لاختلاف الجامعة الناشئة؟

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي بين مقاييس الدراسة ومتغير الجامعة التي يعمل بها المبحوث

المقاييس	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة
المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم.	بين المجموعات	4	254	**3.36	0.01
	داخل المجموعات	111	75		
	المجموع	115			
المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة.	بين المجموعات	4	213	*2.80	0.03
	داخل المجموعات	111	76		
	المجموع	115			
المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة.	بين المجموعات	4	21	0.36	0.84
	داخل المجموعات	111	58		
	المجموع	115			

وأشارت بيانات الجدول (١٠) إلى نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمقاييس الدراسة مع متغير الجامعة التي يعمل بها المبحوث. ومن هذه البيانات يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى هذا المتغير فيما يتعلق باستجابة العينة على المقاييس التالية:

- المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم، فقد بلغت قيمة (F) ٣,٣٦ وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، ووفقاً لمقياس أقل فرق ممكن (LSD) كانت هذه الفروق لصالح عينة جامعة جازان. وهو ما يشير إلى أن عينة الدراسة من هذه الجامعة أكثر اهتماماً بالمشاركة في صنع القرار على مستوى القسم.
 - المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة، فقد بلغت قيمة (F) ٢,٨٠ وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥، ووفقاً لمقياس شيفيه كانت هذه الفروق لصالح عينة جامعة جازان، وهو ما يؤكد النتيجة السابقة من حيث إن العينة في هذه الجامعة تختلف في استجاباتها على عبارات هذا المقياس عن عينة الجامعات الأخرى.
 - ولم تكن هناك فروق ذات دلالة معنوية تعزى إلى متغير الجامعة التي يعمل بها المبحوث فيما يتعلق باستجابات العينة على مقياس المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة. حيث لم تكن قيم (F) دالة عند أي مستوى للمعنوية.
- إجابة السؤال الرئيس للدراسة والذي نصه: ما مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية؟

جدول (١١) تحليل التباين الأحادي بين مقاييس الدراسة ومتغير المنصب القيادي

المقاييس	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة
المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم.	بين المجموعات	5	213	*2.81	0.02
	داخل المجموعات	110	76		
	المجموع	115			
المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة.	بين المجموعات	5	480	**7.66	0.00
	داخل المجموعات	110	63		
	المجموع	115			
المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة.	بين المجموعات	5	168	**3.26	0.01
	داخل المجموعات	110	52		
	المجموع	115			

كما أشارت بيانات الجدول (١١) إلى نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمقاييس الدراسة مع متغير المنصب القيادي. ومن هذه البيانات يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى هذا المتغير فيما يتعلق باستجابة العينة على المقاييس التالية:

- المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم، فقد بلغت قيمة (F) ٢,٨١ وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥، ووفقاً لمقياس أقل فرق ممكن (LSD) كانت هذه الفروق لصالح عيني: وكلاء العمادة، ورؤساء الوحدات. وهو ما يشير إلى أن هذه العينة أكثر اهتماماً بالمشاركة في صنع القرار على مستوى الأقسام العلمية.
- المشاركة في صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة، فقد بلغت قيمة (F) ٧,٦٦ وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، ووفقاً لمقياس شيفيه كانت هذه الفروق لصالح عيني: وكلاء العمادة، ووكلاء الكلية، وهو ما يؤكد أن هذه العينة تختلف في استجاباتها على عبارات هذا المقياس عن عينة القيادات الأخرى.
- المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة، فقد بلغت قيمة (F) ٣,٢٦ وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، ووفقاً لمقياس شيفيه كانت هذه الفروق لصالح عيني: رؤساء الوحدات، والقيادات الأخرى.

وترى الدراسة الحالية أن مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية يأتي بدرجة متوسطة بشكل عام، وإن كانت تلك المشاركة لصالح المشاركة في صنع القرار على مستوى القسم، ثم المشاركة في

صنع القرار على مستوى الكلية أو العمادة، وأخيراً تأتي المشاركة في صنع القرار على مستوى الجامعة في المرتبة الأخيرة، وإن اتفقت كلها على محدودية الصلاحيات فيما يتعلق بصناعة القرارات التخطيطية والمالية. وبالنظر إلى هذه النتائج فإنها تتفق مع دراسة أبي العلا (٢٠١٤م) التي بينت أن القيادة النسائية تشارك بدرجة متوسطة في صناعة القرار، في حين تشارك بدرجة عالية في تنفيذ القرار ومتابعته وجمع المعلومات اللازمة وتحليلها، ودراسة الصايغ (٢٠١٣م) التي درست وضع إستراتيجية مقترحة لمشاركة المرأة السعودية في صناعة القرار على (٣٨٦) من قيادات الوسط النسائي، وتوصلت إلى أن المرأة السعودية تجد نفسها مازالت بعيدة عن المواقع الفاعلة والصانعة للقرار واتخاذ، ودراسة ثابا (Thapa, 2009) التي أشارت في نتائجها إلى ضرورة تغيير الأيدولوجيات التقليدية التي تحافظ على أحد الجنسين تابعاً للآخر، والتي تعتبر أن وجود المرأة في صنع القرار لا يضمن مساهمتها في هذا المجال، وأنه يجب تمكين المرأة لتقليص الفجوة القائمة بين الجنسين في صناعة القرار، ودراسة المجنوبي (٢٠٠٣م) التي ورد في نتائجها أن مشاركة الإداريات في القرارات اليومية كانت متوسطة، بينما مشاركتهن في القرارات التكتيكية كانت منخفضة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٠م) التي قاست جودة صنع واتخاذ القرار، والعمل على تطويره، على (٩٠) قياديًا في وزارة التعليم، وأعضاء مجلس الشورى، وحددوا مجموعة من الخصائص التي لها علاقة بصناعة القرار واتخاذ، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالسعي لمعرفة مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية، والتي تعني دعوة الرئيس لرؤوسيه والالتقاء بهم لمناقشة مشاكله الإدارية التي تواجهه، وتحليلها ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، مما يخلق الثقة لديهم.

التوصيات:

- انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يلي:
- إعداد المرأة السعودية للأدوار القيادية المتوقعة منها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، عن طريق استشراف تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.
- توفير مناخ تنظيمي داعم لمشاركة القيادات النسائية مع منحهن المزيد من الصلاحيات في صناعة القرار بالجامعات الناشئة.
- تشجيع وتحفيز عضوات هيئة التدريس في الجامعات الناشئة من خلال ترشيحهن للحصول على دورات مهنية وتدريبية في كيفية تنمية مهارات القيادة في صناعة القرار، التي تساهم بشكل مباشر في زيادة خبرتهن ومعرفتهن وبالتالي مشاركتهن في صنع القرار.

- تهينة صف ثاني من القيادات النسائية في الجامعات الناشئة من خلال نشر ثقافة صناعة القرار وتوعيتهن بالأنظمة واللوائح التي تسمح وتؤيد مشاركتهن في صنع القرار، بدلاً من تركيز السلطة الذي يقتصر بمحدودية صناعة القرار وتزايد الضغوط عليهن.
- جمع خبرات القيادات النسائية في الجامعات الناشئة السعودية في مجالات مختلفة والإشادة بها ونشرها علناً.
- إبراز الحاجة إلى إنشاء شبكة وطنية في مجال "المرأة السعودية وصنع القرار في الجامعات الناشئة السعودية"، وذلك من أجل تبادل المعلومات والخبرات، وتشجيع برامج البحث العلمي، التي تسلط الضوء على هذا المجال، وكذلك تطوير المشاركة النوعية والكمية للمرأة في صنع القرار على جميع المستويات وفي جميع المجالات.

المقترحات:

تقترح الباحثتان بناء على ضوء نتائج الدراسة إجراء البحوث التالية:

- مدى مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار التربوي بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.
- جودة مشاركة القيادات النسائية في صناعة القرار بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.
- دراسة نوعية بأدوات مختلفة مثل المقابلات، بحيث تركز الدراسة على تجارب القيادات النسائية السعودية في صناعة القرارات في الجامعات الناشئة.

المراجع:

- أبو حمدان، ماجد ملحم (٢٠١٤م). تفعيل دور المرأة السورية في التنمية الشاملة، مجلة دمشق، مجلد (٣٠)، العدد (١٤)، ص ٣١٣ - ٣٤٨.
- أبو العلا، ليلي محمد حسني (٢٠١٤م). إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور القيادة النسائية السعودية في صناعة القرار التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (٣)، العدد (١٠) ص ١٢٣ - ١٤٦.
- تقرير مؤسسة المرأة العربية السنوي (٢٠١٠م). واقع مشاركة المرأة العربية في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. مؤسسة غير حكومية للأبحاث والبرامج تعنى بتنمية دور المرأة العربية في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والرياضية: دبي.
- حرز الله، أشرف (٢٠٠٧م). مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية "، فلسطين: غزة.
- الحميري، باسم (٢٠١٠م). مهارات إدارية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- جيتو، عبد الحق بن خالد (٢٠١٩م). المشاركة في صناعة القرار التربوي وآليات تفعيلها في المؤسسات التعليمية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.
- الدغير، وفاء محمد (٢٠١٨م). التمكين الإداري وعلاقته بالتحديات التي تواجه القيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٧)، العدد (٨)، آب، ص ١٨ - ٣٠.
- الراوي، حكمت أحمد (١٩٩٧م). نظم المعلومات المحاسبية والمنظمة. عمان: دار المسيرة للنشر.
- الرباعي، خولة إبراهيم (٢٠٠٩). درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقتها برضاهم الوظيفي واثماتهم المهني. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الربيع، البندري إبراهيم، وهدي عبد الله الحديني (١٤٤٠هـ). تقييم تجربة المرأة السعودية في المناصب القيادية بالأجهزة الحكومية: دراسة ميدانية. مركز البحوث والدراسات، معهد الإدارة العامة. الرياض.
- السبيعي، عزة هاضل حزام (٢٠١٠م). تطوير صنع واتخاذ القرار لدى القيادات النسائية في إدارة التربية والتعليم بجدة في ظل معايير إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، قسم الإدارة التربوية.
- السفياي، ماجد سفر (٢٠١٢م). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.
- الشقصي، حمد هلال (٢٠٠٥م). مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات في جامعة السلطان قابوس وأثرها على أدائهم. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، عمان.
- الشمري، غري بن مرجي (٢٠١٧م). دور البحث المؤسسي في دعم اتخاذ القرارات بالجامعات السعودية الناشئة: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ١٢٤، الجزء الأول، سبتمبر، ص ٣٢١ - ٣٥٤.
- الصائغ، نجاة محمد سعيد (٢٠١٣م). إستراتيجية مقترحة لمشاركة المرأة السعودية في صناعة القرار. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٧)، الجزء الثاني، مايو، ص ١٣ - ٥٦.
- الصحن، محمد فريد، وعلي شريف، ومحمد سلطان (٢٠٠٢م). مبادئ الإدارة. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- طه، ايناس محمد، وعائشة الأحدي (٢٠١٧م). جهود جامعة طيبة في مجال تمكين المرأة ومدى الوعي بها لدى الأكاديميات والإداريات بالجامعة. جامعة الجوف، مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ص ١٩٠ - ٢٠٦.
- الطيب محمد، النوار (٢٠١٢م). دور إدارة الموارد البشرية في الإبداع الإداري. معهد البحوث والدراسات الإستراتيجية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- عبوي، زيد منير (٢٠١٠م). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- عبيد، غادة إسماعيل (٢٠١٥م). أبعاد إدارة المعرفة وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار. جامعة الأزهر - غزة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، قسم إدارة الأعمال.
 - العربي، بنداد (٢٠١٤). المشاركة في اتخاذ القرارات والعلاقات الإنسانية من ركائز الاتصال الفعال في المؤسسة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد ١٦، ص ص ١٦٧-١٨٠.
 - العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان.
 - عقيلي، عمر وصفي (١٩٨١م). فلسفة الإدارة. مطبوعات جامعة حلب: حلب.
 - كنعان، نواف (٢٠٠٣م). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. الإصدار الخامس، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
 - المجنوبي، بسمة عبد المحسن (٢٠٠٣م). مشاركة الإداريات مجامعي: أم القرى بمكة المكرمة، والملك عبد العزيز بجدة في اتخاذ أنواع القرارات. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
 - وزارة التعليم العالي (١٤٣٣هـ). مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. إدارة المعلومات: الرياض.
- المراجع الأجنبية:

- Alsubaie, A. and Jones, K. 2017. An overview of the current state of women's Leadership in higher education in Saudi Arabia and a proposal for future research directions. Administrative Sciences, 7 (4). 36. ISSN 2076-3387. Available at: <http://centaur.reading.ac.uk/73114/> (Accessed: 1/6/2019)
- Al-Sudairy, Hend T. 2017. *Modern Woman in the Kingdom of Saudi Arabia: Rights, Challenges and Achievements*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- BBC, 2013. *Saudi Arabia's king appoints women to Shura Council*. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-20986428> (Accessed: 30/6/2019)
- Bishaw, Alemayehu. (2014). The impact of education on rural women's participation in political and economic activities. International Journal of

- Educational Administration and Policy Studies, Vol. 6(2), pp. 23-31, February.
- Borger, J. 2009. Saudi Arabia appoints first female minister. *The Guardian*. 16 Feb 2009. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2009/feb/16/saudi-cabinet-woman-minister> [Accessed on 13/6/2019]
 - Hodges, J., 2017. Cracking the walls of leadership: women in Saudi Arabia, *Gender in Management: An International Journal*, 32 (1), pp.34-46
 - Fallatah, R.M and Syed, J. 2018. *Employee Motivation in Saudi Arabia: An Investigation into the Higher Education Sector*. Palgrave Macmillan, Cham
 - Gino, Francesca. (2017). Women May Find Management Positions Less Desirable Research suggest new approaches to increasing gender diversity. Scientific American. May, 2017.
 - Jamian, leele & Sidhu, Gurnam & Aperapar, Parmjit (2011) . A CONCEPTUAL FRAMEWORK: Managerial Decision-Making Styles and Organizational Effectiveness Among Deans of Malaysian Public Universities, University Teknologi MARA Malaysia.
 - Jouharah M. Abalkhail, (2017) "Women and leadership: challenges and opportunities in Saudi higher education", *Career Development International*, Vol. 22 Issue: 2, pp.165-183.
 - Poutsma, E. Recent trends in employee financial participation in the European union. (2001). Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Available from. <http://WWW.eurofound.ie>. 44. Pyman, A., Cooper, 2001.

- Rawaf, M. 1990. The changing status of women in management in the public administration of Saudi Arabia. *Public Administration and Development*, 10(2), 209-19
- Thapa, G. Shrestha. (2009). How Gender Affects Decision Making- A Case Study of Tibeto- Burmese Women in Kobang VDC, Mustang, Nepal. Thesis Submitted in the partial fulfilment of requirements for the Master's in Resources and Human Adaptations, Department of Geography, University of Bergen.

درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية

سحر يحيى علي موسى*

جامعة الملك خالد

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/13>



*أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بجامعة الملك خالد- الباحثة من المهتمين
بالأبحاث البينية في التربية العلمية كأحدث توجه في الميدان التربوي

إيميل الباحث: Syma0262@hotmail.com

كود البحث: 20028

تاريخ استقبال البحث: ٠٢، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (١٧ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٥، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٨ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية

سحر يحيى علي موسى

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية؛ ولتحقيق هذا الهدف استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية تكونت من (١٨٥) معلمة من معلمات العلوم بمدينة أبها، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، وتمت المعالجة الإحصائية بحساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والرتب وتحليل التباين أحادي الاتجاه. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية منخفضة؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٦٥)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة تعزى للمتغيرات التالية: (التخصص الدقيق، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؛ حيث بلغت قيم الدلالة على التوالي: (٠,١١) (٠,٥٨) (٠,٣١) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وفي ضوء ذلك تم تقديم بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: معلمات العلوم، القيادة الريادية، مجتمعات التعلم المهنية

Title: The degree of practicing science teachers for the dimensions of entrepreneurial leadership in professional learning communities

Abstract: The present study aimed to define the degree of practicing science teachers for the dimensions of entrepreneurial leadership in professional learning communities. To achieve this goal, the descriptive analytical approach was used. A questionnaire was applied on a stratified random sample of (185) science teachers in Abha city, during the first semester of the academic year (2020_2021). The statistical treatment was done by calculating means, relative weights, ranks, and one-way analysis of variance. The results of the study found that the degree of practicing science teachers for the dimensions of entrepreneurial leadership in professional learning communities is low. According to the results, the general average reached (1.65), and the results showed that there are no statistically significant differences among the sample members due to the following variables: (specialization, years of experience, school stage). The significance values were respectively: (0.11) (0.58) (0.31), which is not a function at the level of (0.05). In light of this, some recommendations were made.

Key Words: female science teachers, entrepreneurial leadership, professional learning communities

مقدمة الدراسة:

تهدف التوجهات التربوية الحديثة إلى تطوير منظومة التعليم والتعلم بما يواكب تغيرات المجتمع ويلي متطلباته؛ ونظرًا لما يمثله معلم العلوم من أهمية كبيرة في المنظومة، فقد اهتمت الجهود المبذولة بتبني أحدث الطرق المستخدمة في تحسين كفاءة أدائه وتعزيز دوره في الإصلاح التعليمي، من خلال التوجه نحو ما يعرف بمجتمعات التعلم المهنية.

وتبرز أهمية مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي العلوم في كونها الحاضنة للثقافة المشتركة التي تشمل أفضل الممارسات الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية، كما تعد الأداة التي تحول المعلومات النظرية لنتائج الدراسات إلى ممارسات يومية في إطار عمل المدرسة وتعمل على اختبار صحتها وجدواها، ومن ثم إعادة رفد الدراسات والأبحاث بالتغذية الراجعة، بالإضافة إلى دورها المحوري في تأمين الخبرات الخاصة بكل فرد وإتاحة مشاركتها للجميع (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٦).

ويشير ريشارد (Richard, 2015) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية ذات أثر كبير على التنمية المهنية استنادًا على قاعدة ٧٠:٢٠:١٠؛ فالمعلمون يكتسبون ٧٠٪ من خبراتهم المهنية من خلال التجربة وأداء المهام ومعالجة المشكلات في بيئة العمل و٢٠٪ من خلال التفاعل الاجتماعي مع الزملاء والتغذية الراجعة، بينما يحصلون على ١٠٪ بالتدريب الرسمي، كما يرى فوسين (Vossen, 2020) أنها تسهم في تطوير المعرفة العلمية ذاتيًا؛ حيث يعمل معلمو العلوم على بناء قاعدة معرفية جماعية ومتجددة.

ونظرًا لأثرها الإيجابي على عناصر المنظومة التعليمية ومن ضمنها معلم العلوم؛ فقد عملت وزارات التعليم في أغلب دول العالم على تبني هذه الثقافة؛ حيث قامت بتحويل المدارس لجميع المراحل التعليمية إلى مجتمعات تعلم مهنية ومنها: المملكة العربية السعودية التي وضعت خطة إستراتيجية ضمن المشروع الوطني لتطوير مدارس التعليم العام، كما أجرى عدد من الباحثين الدراسات والأبحاث الداعمة لهذا التحول كدراسة: (زيد، ٢٠١٧؛ المطيري والدغيم، ٢٠١٨؛ Li & Tu, 2018; Moulakdi & Bouchamma, 2020; Zheng, 2016; Zhu, 2019).

ويرى أصلان (٢٠١٨) أن تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني يتوقف على مدى توفر النمط القيادي الفاعل الذي يعمل على تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين ويشركهم في عملية صنع القرار؛ من خلال أدائهم للأدوار المختلفة، وحثهم على التعلم بصور جماعية تعاونية كأعضاء مؤثرين في فرق العمل.

وتمثل القيادة الريادية أحد صور القيادة الفاعلة التي يمكن الاستناد عليها في بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث تعمل وفق مبدأ التفرد الجمعي الذي يوجه معلمي العلوم نحو قيادة عجلة التنمية المهنية بكفاءة؛ من خلال مشاركة الخبرات، ومعالجة المشكلات وتلبية الاحتياجات وتحسين المخرجات ومواكبة التطورات.

وتجدر الإشارة إلى أن ظهور مفهوم القيادة الريادية نتج عن سياسة المنظمات المتقدمة التي تتطلع إلى تحقيق الميزة التنافسية، وغدا ضمن الموضوعات الأكثر حداثة وتأثير، وسمي بقائد القرن الحادي والعشرين (الدوسري، ٢٠١٦). لذا حظي باهتمام بالغ من الباحثين، لا سيما في الألفية الثالثة حين تبلور مفهوم القيادة الريادية وبرزت انعكاساته الإيجابية على تحسين الأداء وتعزيز القدرات التنافسية للعنصر البشري، واقترن نموه بالتطورات المتسارعة في شتى الميادين، ودعت الحاجة إلى رفع شعار الريادية في البيئات والمجتمعات المختلفة ومنها التعليمية بأساليب تخرج عن نطاق المؤلفين إلى الإبداع والاستباقية والتنافسية (معوض والضويان، ٢٠٢٠).

وننتج عن ذلك عدد من الدراسات التي تناولته بالبحث والتقصي ومنها دراسة: (السعيد، ٢٠١٩؛ القحطاني والمخلافي، ٢٠١٩؛ معوض والضويان، ٢٠٢٠؛ Martin, 2018; Mars & Torres, 2018; Jeffers, 2018).

وتنطلق الدراسة الحالية من كون مجتمعات التعلم المهنية ينبغي أن تقوم على أساس قيادي فاعل يوجه معلمي العلوم نحو ممارسات ريادية بارزة ذات أثر إيجابي ومستدام يحو النمطية السائدة ويحقق الأهداف الإستراتيجية بكفاءة؛ ومن هنا برزت الحاجة للتعرف على درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء التوجهات العالمية الحديثة في مجال إصلاح تعليم العلوم، وما أشارت إليه بعض المؤتمرات من ضرورة تطوير الأداء المهني لمعلم العلوم بما يلي متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومنها: المؤتمر الثاني للتميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات (٢٠١٧) والمؤتمر الدولي الأول لإعداد معلم المستقبل (٢٠١٩)، بالإضافة إلى ما اعتمدته هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧) من إقرار تفعيل مجتمعات التعلم المهنية كأحد المسؤوليات المهنية لمعلمي العلوم، واستنادًا على ما أشارت إليه دراسة برينجر وبورتمان (Prenger & Poortman, 2019) من أن ممارسات المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية القائمة تقليدية وتلقينية وذات كفاءة منخفضة، وما أكدته دراسة سفانبيجورنسدوتير وماكدونالد وفريمانسون (Svanbjornsdottir, Macdonald & Frimannsson, 2016) من وجود معوقات تواجه مجتمعات التعلم المهنية وتمثل في عدم قيام المعلمين بممارسات جديدة فاعلة في هذه المجتمعات، وما لاحظته الباحثة خلال إشرافها على طالبات التدريب العملي من قيام معلمات العلوم بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية من خلال ممارسات محدودة كالزيارات التبادلية والحوارات البسيطة؛ ونظرًا لندرة الدراسات - في حدود علم الباحثة - التي تناولت ذلك؛ فقد تحددت مشكلة الدراسة في تعرف درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمتغيرات التالية: (التخصص الدقيق، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟

فرض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفرض التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمتغيرات التالية: (التخصص الدقيق، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية.
٢. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمتغيرات التالية: (التخصص الدقيق، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها:

١. تعد استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم بما يلائم متطلبات القرن الحادي والعشرين ويلبي الاحتياجات النوعية.
٢. تنثري الأبحاث العلمية والأدبيات التربوية التي تتناول تطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم من خلال مجتمعات التعلم المهنية.
٣. تقدم تصور للممارسات الفاعلة التي ينبغي إقرارها في مجتمعات التعلم المهنية؛ الأمر الذي يدعم القائمين على تطوير برامج إعداد وتطوير معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة.
٤. تبصر مشرفات العلوم بمراجعة الممارسات القائمة في مجتمعات التعلم المهنية واتخاذ إجراءات تصحيحية قائمة على أسس علمية حديثة.
٥. تساعد معلمات العلوم بالتعليم العام في ريادة مجتمعات التعلم المهنية من خلال تقديم قائمة توضح الممارسات المطلوب أدائها.

٦. توجه الباحثين إلى إجراء الأبحاث والدراسات فيما يخص مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي العلوم بما يواكب التوجهات التربوية الحديثة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- حدود موضوعية: تضمنت ممارسة أبعاد القيادة الريادية التالية: (الرؤية الإستراتيجية، الاستباقية، الإبداع، التواصل) في مجتمعات التعلم المهنية.
- حدود زمانية: التنفيذ في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).
- حدود مكانية: مدارس التعليم العام للبنات بالمملكة العربية السعودية بمدينة أبها.
- حدود بشرية: عينة من معلمات العلوم بمدارس التعليم العام في مدينة أبها للمرحلة: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

في ضوء الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، تم تحديد المصطلحات التالية:

١. القيادة الريادية Entrepreneurial Leadership:

تعرف إجرائيًا بأنها: قدرة معلمات العلوم على أداء الممارسات التالية: الرؤية الإستراتيجية، الاستباقية، الإبداع، التواصل في مجتمعات التعلم المهنية، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

٢. مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities:

تعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من معلمات العلوم اللاتي يشكلن فرق عمل مهنية يمارسن فيها أبعاد القيادة الريادية التالية: الرؤية الإستراتيجية، الاستباقية، الإبداع، التواصل؛ بهدف تطوير أدائهن المهني.

الإطار النظري:

أولاً: القيادة الريادية:

- مفهوم القيادة الريادية:

يتضمن الأدب التربوي العديد من التعريفات التي تناولت القيادة الريادية حيث يعرفانها راشيد وإسينايل (Rashid & Isinail, 2014) بأنها: القدرة على التأثير في الأفراد من خلال الرؤية الواضحة والإبداع غير المألوف والاستباقية والتنافس والمخاطرة ومعرفة الفرص واستغلالها في بيئة العمل.

ويعرفها رينكو وطرابيشي وكارسرود وبرانباك & Renko, Tarabishy, Carsrud, (55: 2015, Brannback) بأنها: "مصطلح مستحدث يدمج بين المهارات القيادية وروح المبادرة ويوجه نحو تحقيق الأهداف التنظيمية من خلال التأثير على أداء الأفراد".

ويعرفها الدوسري (٢٠١٦: ٣٣٣) بأنها: "سلوك منظم واع وهادف تتوفر فيه روح المبادرة والجرأة على الغير المؤلف والاستعداد لتحمل المخاطر وتقديم الحلول المبتكرة للصعوبات المتوقعة وغير المتوقعة".

ويعرفها الطروانة (٢٠١٩) بأنها: تنظيم مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك؛ من خلال الابتكار وتحسين المخاطر والاستفادة من الفرص المتاحة وتحمل المسؤولية الشخصية وإدارة البيئة التنظيمية الديناميكية. في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول أن القيادة الريادية بما تتضمنه من مفاهيم بيئية يمكن أن تشكل أساس إستراتيجي مؤثر وفعال يصقل أداء معلمي العلوم في مجتمعات التعلم المهنية ويوجههم نحو التنافسية والتميز.

– أبعاد القيادة الريادية:

اختلفت وجهات نظر الباحثين والمختصين في أبعاد القيادة الريادية؛ حيث يحددها زيجلسترا Zijlstra, (2014) في التالي: المبادرة، الابتكار، المخاطرة، الاستقلالية، الاستباقية، اتخاذ القرارات، حل المشكلات، كما يشير داي وإيسمر (Dayi & Esmer, 2016) إلى اقتناص الفرص وخلقها والابتكار والإنتاج والرؤية الإستراتيجية وإدارة المخاطر، ويرى روتان (Ruttan, 2019) أن الرؤية والاستباقية والإبداع والمخاطرة تعد أبعاد رئيسة للقيادة الريادية في أي مجال؛ كونها تحقق التأثير المثالي والدافع الملهم والتحفيز الفكري والوعي بالذات، كما تحتم بالاعتبارات الفردية، بينما يؤكد كل من عبدالحليم ومرسال (٢٠١٩) على أن الإلهام والثقة والتواصل إلى جانب الرؤية أبعاد أساسية للقيادة الريادية في البيئة الاجتماعية، وقد تناولت دراسة معوض والضويان (٢٠٢٠) بعض الأبعاد المشار إليها مسبقاً بمنظور تفصيلي؛ حيث تضمنت الرؤية: إدراك الأهداف، فهم قواعد العمل، سياساته، التخطيط ودراسة الأولويات، صنع واتخاذ القرار، بينما تضمن بعدا الإبداع والمبادأة بعد دمجهما: إبداء الأفكار المبدعة، التفاعل الإيجابي وتبادل الخبرات، إدارة الخلاف والابتكارية، حل المشكلات، التغذية الراجعة، كما تضمن بعدا الثقة واستثمار الفرص: استخدام التقنية، الحاجة للإنجاز وتطوير الذات، الاستقلال، التعلم من الأخطاء، تحمل المسؤولية، ويعزى الاختلاف بين الباحثين في تحديد أبعاد القيادة الريادية إلى المجال الذي تم تناوله فيه والهدف من دراستها.

وفي ضوء ما سبق تم استخلاص الأبعاد الضرورية لمجتمعات التعلم المهنية وهي:

١. الرؤية الإستراتيجية: تعد الحارطة التي يتم من خلالها تحويل المستقبل الواعد إلى واقع، وتتضمن رسم السياسات، دراسة الأولويات، تحديد الأهداف، إدارة إجراءات العمل، صنع القرار واتخاذ.

٢. الاستباقية: هي الاستجابة القبلية للتغيرات المستقبلية واتخاذ الإجراءات اللازمة لمواكبة التطورات والتهيئة لها من خلال نمذجة وتبني المستحدثات، اكتشاف الفرص واستثمارها وصنعها.
٣. الإبداع: يتضمن تنفيذ أفكار وطرق جديدة غير مألوفة تمتاز بالأصالة والطلاقة والمرونة؛ لتلبية الاحتياجات ومعالجة المشكلات وتحقيق الأهداف.
٤. التواصل: يعتمد على العمل ضمن فريق من خلال تقبل وجهات النظر، التعاون، المناقشات البناءة، تبادل الخبرات، التغذية الراجعة، طلب المشورة.

- أهمية القيادة الريادية:

- تعد القيادة الريادية مطلب أساسي في المؤسسات التي تسعى إلى المنافسة؛ وهي بذلك تحتل أهمية كبيرة من حيث قدرتها على القيام بعدة أمور يحددها ليتش وفولري (Leitch & Volery, 2017) في:
١. توفير مناخ عمل إيجابي وبيئة جاذبة تحفز على الإنتاج.
 ٢. تدعيم الأفكار الإبداعية والحرص على استمراريتها وتحديثها.
 ٣. تشجيع الأفراد على إطلاق المبادرات النوعية وتسهيل إجراءات تنفيذها.
 ٤. توجيه المنظمة بجميع مستوياتها وأفرادها نحو تحقيق الأهداف وفق أحدث التوجهات.
- ويرى بلج (Peleg, 2012) أن أهمية القيادة الريادية في المؤسسات التعليمية تكمن في كونها قادرة على القيام بالتالي:

١. تجويد وتطور الإجراءات والآليات والسياسات اللازمة لإنجاز المهام.
 ٢. إعداد الخطط الإستراتيجية الفاعلة والداعمة للعملية التعليمية بجميع عناصرها.
 ٣. توجيه جهود العاملين وتعزيز قدراتهم والحد من المعوقات التي تؤثر على الأداء.
 ٤. إشراك منسوبي التعليم في تخطيط وتنفيذ وتقييم وتطوير رؤية المؤسسة وتطلعاتها المستقبلية.
- وفي هذا السياق يمكن القول أن القيادة الريادية ذات أهمية بالغة في مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي العلوم؛ حيث تصيغ الرؤية الإستراتيجية وتوصل الثقافة الاستباقية وتنمي الفكر الإبداعي وتطوع التحديات وتطور الإمكانيات والمهارات وتستثمر الفرص؛ للارتقاء بمنظومة تعليم العلوم.

- القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية:

تتطلب مجتمعات التعلم المهنية فرق عمل نوعية قادرة على المشاركة في جميع مراحل البناء بما يضمن الاستدامة والتميز، ويعتمد نجاح هذه الفرق بالدرجة الأولى على ممارسة كل عضو في الفريق للقيادة الفاعلة في إطار جمعي تكاملي.

وتؤثر ممارسة المعلمين للقيادة الريادية إيجابيًا على مهارات التواصل وإستراتيجيات التعلم والتعليم، بالإضافة إلى الممارسات القائمة في مجتمعات التعلم المهنية، ويرتبط ذلك بكفاءتهم الذاتية (Zheng, Yin & Li, 2019). وفي هذا الصدد يشير كل من مسا وبرينغل (Mesa & Pringle, 2019) إلى أن قيام معلمي العلوم بممارسات ريادية في مجتمعات التعلم المهنية يساعدهم على تقييم وتوجيه التعلم المهني الخاص بهم، ويعالج قضايا طلابهم ويعزز المعرفة بتدريس العلوم وفق أحدث المعايير والتوجهات الوطنية والدولية، وبذلك تُحقق الغاية من إنشاء هذه المجتمعات.

ثانيًا: مجتمعات التعلم المهنية:

وقد تناولتها الأدبيات التربوية من عدة جوانب فيما يلي عرض بعض منها:

- مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

تعددت الآراء التي تناولت مفهوم مجتمعات التعلم المهنية واختلفت باختلاف أسسها المرجعية حيث يعرفها كل من كانسوي وبارلار (Cansoy & Parlar, 2017: 16) بأنها: "ممارسات مهنية منظمة تهدف إلى التطوير المستمر للمعلمين بصورة تعاونية وتتمركز حول تحسين تعلم الطلاب". ويعرفها كل من هاريس وجونس (Harris & Jones, 2017: 23) بأنها: "فرق عمل مهنية مسؤولة عن قيادة المعرفة والبحث والتقصي والتحليل والإبداع والابتكار والتطوير؛ بهدف تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلاب؛ من خلال ممارسة عدد من الأنشطة التعاونية الفعالة والقيام بأدوار متكاملة وتشاركية في صنع القرارات وتحمل المسؤوليات". ويعرفها كل من الصالحية والهاشم (٢٠١٨: ٤٥٢) بأنها: "ممارسات مهنية تقوم على أسس منهجية تهدف إلى بناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التي تتضمن استمرارية عملية تطوير الأداء المهني من خلال العمل كفريق واحد، من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق الجودة في التعليم". ويعرفها العصيلي (٢٠١٩) بأنها: المجتمعات التي تجمع معلمي المدرسة حول رؤية مشتركة تركز على تعلم الطلاب، وتحقق عبر تنمية مهنية تعاونية تدمج التعلم بالعمل اليومي، وتأخذ شكل دورة مستمرة من التقييم والتعلم والتجريب.

استنادًا على ما سبق يمكن القول أن تحسين تعلم الطلاب هدف إستراتيجي تسعى مجتمعات التعلم المهنية لتحقيقه؛ ويتطلب تطوير مهني ذاتي ومستدام لمعلمي العلوم؛ يقوم على التعلم بالعمل التعاوني في بيئة نوعية نشطة وفعالة، تعتمد على الاحتياجات التعليمية وتوجه نحو تحديد السياقات الملائمة للممارسات المهنية.

- بناء مجتمعات التعلم المهنية:

يشير ميللر (Miller, 2020) إلى أن بناء مجتمعات التعلم المهنية يتم في شكل دورة متكاملة تبدأ بمرحلة تحليل البيانات تشاركياً، يليها تحديد الأهداف ثم تعلم أعضاء الفريق بشكل فردي وجماعي، وتنتهي بتنفيذ وتعديل الممارسات القائمة لتلبية احتياجات جميع المتعلمين.

ويشترط هليل (٢٠١٤) توفر أربعة عناصر لبناء مجتمعات التعلم المهنية وهي:

- القيادة الداعمة للتعلم وتتضمن: (الرؤية المؤثرة، الهيكل التنظيمي المرن).
 - التعلم التنظيمي ويتضمن: (تعدد أنماط التعلم، ثقافة التعلم الإيجابية).
 - إدارة المعرفة وتتضمن: (البنية البشرية المؤهلة، الثقافة التنظيمية الداعمة).
 - تقنيات التعليم وتتضمن: (اليقظة التقنية، ثقافة التمكين).
- وتقترح الباحثة لتطوير أداء مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي العلوم أن تبنى وفق الخطوات التالية:
- تشكيل فريق العمل وتأهيله.

- دراسة الواقع لتحديد الاحتياجات التعليمية للمعلمين والتعلمية للطلاب.
- إعداد خطة العمل بصور تشاركية وفي ضوء التوجهات الحديثة.
- استشارة ذوي الخبرة من خارج البيئة المدرسية.
- التنفيذ التجريبي للخطة.
- التقييم والتطوير المستمر.

- مزايا مجتمعات التعلم المهنية:

تُعد مجتمعات التعلم المهنية من أكثر طرق التنمية المهنية التشاركية تميزاً لمعلمي العلوم؛ كونها تقوم على تدوير الخبرات الشخصية وتوجيه الممارسات الفعلية وتقنين الآراء المقترحة وتوحيد الرؤى المتباينة وتخفيف الإبداعات الكامنة، كما أنها بيئة ملائمة لتطبيق المستحدثات التربوية ومناقشة مدى جدواها.

ويشير البرنامج الوطني لتطوير المدارس (٢٠١٦) إلى عدد من المزايا لمجتمعات التعلم المهنية ومنها:

- سرعة النمو المهني للمشاركين وفعاليتهم.
- اكتساب أعضاء الفريق المهارات القيادية وممارستها عملياً.
- إيجاد بيئة عمل إيجابية في المدارس تؤثر على تحسين السلوك والتعلم.
- الملكية العامة للخبرات والممارسات التعليمية وأدوات وإستراتيجيات التعلم والتعليم.

- الإسهام في تخفيف الأعباء عن مدير المدرسة؛ حيث يتم توزيع المسؤوليات والصلاحيات. كما يضيف تراش (Trach, 2019) بعض المزايا؛ كتعزيز التعاون الشخصي والإبداع في العمل من خلال الشراكة مع محترفين، ودعم الروح المعنوية الإيجابية وغرس ثقافة التغيير لدى أعضاء الفريق، ووضع عمليتي التعليم والتعلم تحت الملاحظة والتقييم، بالإضافة إلى غدجة التجارب والدروس المميّزة والناجحة.

- التحديات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية:

يمكن أن يؤدي تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كمفهوم حديث في مجال التنمية المهنية لمعلمي العلوم إلى ظهور بعض العوائق، ويشير ليفين (Levine, 2019) إلى جملة من التحديات الشائعة التي تم تحديدها أثناء مراقبة مجتمعات تعلم المعلمين عن كتب وهي:

- عدم الاتساق في التعلم المهني.
 - العزلة المهنية التي ألفها المعلمون.
 - الفردية والاستقلالية في التدريس.
 - المشاركة غير المتكافئة في إنجاز المهام.
 - قلة الانسجام بين أعضاء فريق العمل.
- ويعرض المطيري والدغيم (٢٠١٨) وجهة نظر معلمات العلوم حول المعوقات التي تحد تفعيلهن لمجتمعات التعلم

المهنية وهي:

- كثرة الأعباء التدريسية والإدارية.
 - عدم توفر الإمكانيات اللازمة في المدرسة.
 - مقاومة التغيير والتطوير من قبل بعض المعلمات.
 - الكثافة الطلابية في الفصول الدراسية مما يعيق العمل المشترك.
 - عدم الفهم الواضح لمجتمعات التعلم المهنية من قبل المعلمات.
 - قلة البرامج التدريبية ذات العلاقة بتنفيذ مجتمعات التعلم المهني.
- وتعد مشاركة معلمي العلوم في تقييم مجتمعات التعلم المهنية أحد مسؤوليتهم المهنية التي توجههم نحو إيجاد الحلول الإبداعية لتجاوز المعوقات، كما أنها تدعم الباحثين في إجراء مزيداً من الدراسات التطويرية.

- ممارسات المعلم في مجتمعات التعلم المهنية:

يعد المعلم أحد الركائز الأساسية في مجتمعات التعلم المهنية؛ لكنه مازال يمارس دورًا تنفيذيًا موجهًا ذا أثر محدود، يشار إليه ضمانيًا في الأبعاد الرئيسة لمجتمعات التعلم المهنية، وهي كما ذكرها دوغان وتاتيك ويورتسفن Dogan, (Tatyk & Yurtseven, 2017):

١. القيادة الداعمة والمشاركة.
 ٢. الرؤى والقيم المشتركة.
 ٣. التعلم والتطبيق الجماعي.
 ٤. الممارسات الشخصية المشتركة.
 ٥. الظروف المساندة.
- وتنحصر ممارساته وفقًا لذلك كما يشير كلٌّ من إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) في:

- العمل في فرق متعاونة.
 - القيام بالزيارات المتبادلة.
 - تطبيق المعرفة ومشاركتها.
 - المشاركة في الحوارات الهادفة.
 - أداء المهام والمسؤوليات الموكلة.
 - تقديم الملاحظات والمقترحات.
- وبما أن الهدف الأساسي من إنشاء مجتمعات التعلم المهنية لمعلم العلوم هو تطوير أدائه من خلال إشراكه في عملية التنمية المهنية؛ لذا فإن ممارساته المؤثرة والمحفزة ضرورة ملحة تدعم تحقيق النتائج المستهدفة.
- الدراسات السابقة:**

فيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية وصنفت في محورين:

الخور الأول: دراسات تناولت القيادة الريادية:

تناولت دراسة جفرز (Jeffers, 2018) الكشف عن ميول مرشدي المجتمع نحو القيادة الريادية بجامعة أريزونا؛ حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الميول كأداة للدراسة، وتناولت الأبعاد التالية: الأنشطة الفعالة، التكيف، الإبداع، الحس الاستراتيجي، التعاون، المرونة، صنع واتخاذ القرار، تحمل المخاطر، وطبقت الدراسة

على عينة تكونت من (١٠٣) مرشدين، وكشفت نتائجها أن درجة توفر الميول نحو القيادة الرياضية لدى أفراد العينة منخفضة.

وهدفت دراسة مارس وتورس (Mars & Torres, 2018) إلى الكشف عن أثر القيادة الرياضية القائمة على المشاريع على ميول الطلاب نحو قيادة التغيير؛ حيث اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي، واستخدمت مقياس الميول كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٢) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي للقيادة الرياضية لدى أفراد العينة؛ حيث أظهرت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وأجرى مارتين (Martin, 2018) دراسة للكشف عن العلاقة بين القيادة الرياضية والابتكار لدى معلمي العلوم بالتعليم العام في نيويورك، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس القيادة الرياضية واختبار الابتكار كأداتين للدراسة، وتناولت مهارات التفكير المنطقي والاستدلالي كأبعاد للقيادة الرياضية، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي العلوم، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الرياضية والسلوك الابتكاري لدى أفراد العينة.

كما أجرى السعيد (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت للقيادة الرياضية وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتناولت الأبعاد التالية: العلاقة مع المعلم، العلاقة مع الطالب، العلاقة مع المجتمع، الإبداع الإداري، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٣٤) معلمًا، وقد توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة الرياضية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا وسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الرياضية والتميز المؤسسي.

بينما تعرف القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) في دراستهما على واقع أبعاد القيادة الرياضية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل؛ حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتناولت الأبعاد التالية للقيادة الرياضية: الرؤية الإستراتيجية، الإبداع الريادي، الاستباقية، تحمل المخاطر، استثمار الفرص، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢٨) قائدًا أكاديميًا، وكشفت نتائجها عن توافر أبعاد القيادة الرياضية بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو المرتبة العلمية أو الموقع الإداري أو سنوات الخبرة.

وتقصت دراسة معوض والضويان (٢٠٢٠) دور فرق العمل الأكاديمية في تنمية القيادة الريادية ومعوقات ذلك لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتناولت الأبعاد التالية للقيادة الريادية: الرؤية، الإبداع والمبادأة، الثقة واستثمار الفرص، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢٤٦) طالبة، وتوصلت النتائج إلى تحقق دور فرق العمل الأكاديمية في تنمية القيادة الريادية بدرجة عالية وتوفر المعوقات بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور ومعوقات فرق العمل الأكاديمية في تنمية القيادة الريادية لدى الطالبات تعزى لاختلاف التخصص والمعدل الدراسي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

المحور الثاني: دراسات تناولت مجتمعات التعلم المهنية:

سعى تشنغ (Zheng, 2016) إلى دراسة أثر الممارسات القيادية على مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بجنوب غرب الصين؛ حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتناولت الأبعاد التالية: الإحساس المشترك بالهدف، التعاون، التركيز الجماعي على تعلم الطلاب، الممارسات الشخصية، الحوارات التأملية، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢١٥) معلمًا، وتوصلت نتائجها إلى وجود آثار إيجابية لممارسات القيادة على مجتمعات التعلم المهنية.

وتقصي زيد (٢٠١٧) في دراسته تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية في اليمن حول التطور المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث اعتمد المنهج الوصفي، واستخدم مقياس التصورات كأداة للدراسة، وتناولت الدراسة الأبعاد التالية: الدرس المبحوث، مجال الأصدقاء النقاد، الممارسات الشخصية والمشاركة، المجموعات التعاونية، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٧٦) معلمًا، وتوصلت النتائج إلى أن تصورات أفراد العينة جاءت بدرجة عالية.

بينما تناول كل من لي وتو (li & Tu, 2018) العوامل المؤثرة على تقييم مجتمع التعلم المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمدارس الثانوية في الصين؛ حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتناولت الأبعاد التالية: القيادة الداعمة، والرؤية المشتركة، الخصائص التنظيمية، الممارسة الشخصية، التعلم والتطبيق الجماعي، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٤٢٢) معلمًا، وقد كشفت نتائجها عن توفر الخصائص التنظيمية والممارسة الشخصية والتعلم والتطبيق الجماعي في مجتمعات التعلم المهني بدرجة متوسطة، وعدم توفر القيادة الداعمة والرؤية المشتركة، كما أشارت النتائج إلى أن السياق الثقافي ومراحل التطور الوظيفي للمعلم والضغوط المهنية تؤثر بدرجة عالية على تقييمه لمجتمعات التعلم المهني.

وهدفت دراسة المطيري والدغيم (٢٠١٨) إلى الكشف عن واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم ومتطلبات ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهن، حيث اعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٨٤) معلمة، وتوصلت نتائجها إلى توفر مجتمعات التعلم المهنية بدرجة عالية، كما أشارت إلى توفر المتطلبات والمعوقات بدرجة عالية، وكشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية: التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة.

في حين تعرف تشو (Zhu, 2019) على العلاقة بين القيادة التمكينية والسلوك الابتكاري للمعلمين في مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الصينية؛ حيث اعتمد المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وطبق الدراسة على عينة تكونت من (٥٠٧) معلمين، وتوصلت نتائجها إلى أن للقيادة التمكينية علاقة إيجابية بالسلوك الابتكاري للمعلمين.

وأجرى مولاكدي وبوشاما (Moulakdi & Bouchamma, 2020) دراسة هدفت إلى تعرف أثر مجتمعات التعلم المهنية على تعلم طلاب المرحلة الابتدائية بالكامبون؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة التجريبية والضابطة، واستخدمت الاختبارات التحصيلية كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٤٠٤١) طالبًا في مقررين أساسيين هما اللغة الفرنسية والرياضيات، وكشفت نتائجها عن وجود أثر إيجابي لمجتمعات التعلم المهنية على تعلم الطلاب؛ حيث أظهرت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

تعميقًا على الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسات المحور الأول في تناولها للقيادة الريادية ومع دراسات المحور الثاني في تفصيلها لمجتمعات التعلم المهنية، كما تتفق مع جميع الدراسات السابقة للمحورين في استخدامها للمنهج الوصفي ما عدا دراسة مارس وتورس (Mars & Torres, 2018) ودراسة مولاكدي وبوشاما (Moulakdi & Bouchamma, 2020) حيث تناولتا المنهج شبه التجريبي، وتتفق مع دراسة كلٍّ من: (السعيد، ٢٠١٩؛ القحطاني والمخلافي، ٢٠١٩؛ المطيري والدغيم، ٢٠١٨؛ معوض والضويان، ٢٠٢٠؛ li & Tu, 2018; Zheng, 2016; Zhu, 2019) في أداة الدراسة وهي الاستبانة، بينما تختلف في ذلك مع دراسة زيد (٢٠١٧) التي تناولت مقياس التصورات، ودراستي جفرز ومارس وتورس (Mars & Torres, 2018; Jeffers, 2018) التي تناولتا مقياس الميول، ودراسة مارتين (Martin, 2018) التي تناولت مقياس القيادة الريادية واختبار الابتكار، ودراسة مولاكدي وبوشاما (Moulakdi & Bouchamma, 2020) التي تناولت الاختبارات التحصيلية، وتتفق مع دراسة المطيري والدغيم (٢٠١٨) في اختيار مجتمع وعينة الدراسة وهن معلمات العلوم بالملكة

العربية السعودية؛ لكنها تختلف عنها في المرحلة الدراسية والحدود المكانية؛ حيث تناولت دراسة المطيري والدغيم (٢٠١٨) المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم بينما تناولت الدراسة الحالية جميع مراحل التعليم العام بمدينة أبها، كما تختلف مع دراسة تشنغ (Zheng, 2016) التي تناولت معلمي المرحلة الابتدائية بالصين، ودراسة زيد (٢٠١٧) التي تناولت معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية في اليمن، ودراسة لي وتو (li & Tu, 2018) التي تناولت معلمي اللغة الإنجليزية بمدارس المرحلة الثانوية في الصين، ودراسة تشو (Zhu, 2019) التي تناولت معلمي المرحلة الأساسية بالصين، ودراسة مولاكدي وبوشاما (Moulakdi & Bouchamma, 2020) التي تناولت طلاب المرحلة الابتدائية بالكاميزون، ودراسة جفزر (Jeffers, 2018) التي تناولت المرشدين بجامعة أريزونا، بالإضافة إلى دراسة مارس وتورس (Mars & Torres, 2018) التي تناولت الطلاب الجامعيين، ودراسة مارتين (Martin, 2018) التي تناولت معلمي العلوم بمدارس التعلم العام في نيويورك، ودراسة السعيد (٢٠١٩) التي تناولت معلمي المرحلة الثانوية بالكويت، ودراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) التي تناولت القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ودراسة معوض والضويان (٢٠٢٠) التي تناولت طالبات كلية التربية بجامعة القصيم.

نلاحظ مما سبق وجود أوجه اتفاق واختلاف جزئي؛ ولكن يتضح تفرد الدراسة الحالية في تقصيها درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه يهدف إلى جمع المعلومات من الواقع وتحليلها ووصفها والتعبير عنها كمياً وكيفياً، وهذا يتلاءم مع الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم بمدينة أبها لعام (٢٠٢٠-٢٠٢١) م والبالغ عددهن (٢٥٦) معلمة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (٢٠٠) معلمة، بما يمثل نسبة (٧٨,١٢٪) من المجتمع الأصلي، موزعة كالتالي:

١. حسب المرحلة التعليمية: (٣٣٪) من معلمات المرحلة الابتدائية و(٣٣٪) من معلمات المرحلة المتوسطة و(٣٤٪) من معلمات المرحلة الثانوية.

٢. حسب التخصص: (٣٣٪) من تخصص الكيمياء و(٣٣٪) من تخصص الفيزياء و(٣٤٪) من تخصص الأحياء.

أداة الدراسة:

تضمنت الدراسة استبانة وقد هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية.

إجراءات الدراسة:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات والمشاريع والمؤتمرات ذات العلاقة - تمت الإشارة إليها سابقاً.
٢. إعداد قائمة تتضمن ممارسات معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية؛ بالرجوع إلى الدراسات التي تناولت أبعاد القيادة الريادية، ومنها: دراسة جفرز (Jeffers, 2018) التي تناولت الأنشطة الفعالة والتكيف والإبداع والحدس الإستراتيجي والتعاون والمرونة وصنع واتخاذ القرار وتحمل المخاطر، ودراسة مارتين (Martin, 2018) التي تناولت مهارات التفكير المنطقي والاستدلالي، ودراسة السعيد (٢٠١٩) التي تناولت العلاقة مع المعلم والعلاقة مع الطالب والعلاقة مع المجتمع والإبداع الإداري، ودراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) التي تناولت الرؤية الإستراتيجية والإبداع الريادي والاستباقية وتحمل المخاطر واستثمار الفرص، ودراسة معوض والضويان (٢٠٢٠) التي تناولت الرؤية والإبداع والمبادأة والثقة واستثمار الفرص.

وبتحليل هذه الدراسات تبين وجود تباين في تحديد أبعاد القيادة الريادية، وعليه استخلصت الأبعاد التي تتناسب مع طبيعة مجتمعات التعلم المهنية وهي: (الرؤية الإستراتيجية، الاستباقية، الإبداع، التواصل)، وأدرجت مجموعة من الممارسات لكل بعد (ملحق ١).

٣. إعداد الصورة الأولية للأداة وقد تكونت من (٤) أبعاد تفرعت منها (٢٤) عبارة لكلٍ منها (٣) خيارات (عالية، متوسطة، منخفضة)، وقُدِّرَت درجة الممارسة رقمياً بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية في الأداة وفقاً للجدول التالي:

جدول (١):

التقدير الرقمي والمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أفراد العينة لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية

م	درجة الممارسة	التقدير الرقمي	المتوسطات الحسابية
١	عالية	٣	$\leq (2,33)$
٢	متوسطة	٢	$> (2,33)$
٣	منخفضة	١	$> (1,66)$

٤. حساب الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية العلمية والإدارة التربوية؛ لإبداء آرائهم حول: الصحة العلمية واللغوية للأداة ومناسبتها للهدف وأهميتها ومدى ارتباطها بأبعاد القيادة الريادية، بالإضافة إلى اقتراح

إضافة أو حذف أو تعديل للعبارة، وقد تم إجراء التعديلات وفق آراء المحكمين، والتي اقتصر على إعادة ترتيب بعض العبارات وفقاً للتسلسل المنطقي.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة؛ من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة تكونت من (٣٠) معلمة، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى درجة كل بعد والدرجة الكلية للأداة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٥ - ٠,٩٢) مما يدل على أن الأداة على درجة من الصدق.

٥. حساب ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة تكونت من (٣٠) معلمة، وباستخدام معامل ألفا كرونباخ اتضح أن معامل الثبات يساوي (٠,٩٥) وهذا يدل على أن الأداة على درجة من الثبات.

٦. إخراج الأداة بصورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها، حيث تضمنت (٤) أبعاد يندرج منها (٢٤) ممارسة (ملحق ٢).

٧. تطبيق الأداة على أفراد العينة وقد أرسلت إلكترونياً وكان العائد (١٨٥) استبانة مما يمثل نسبة (٩٢,٥٪) من العينة.

٨. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً من خلال حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والرتب وتحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أ- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه "ما درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية؟"، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والرتب، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٢):

نتائج حساب درجة ممارسة أفراد العينة لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية

م	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسطات الحسابية	الأوزان النسبية	الرتب
١	الرؤية الاستراتيجية	٦	١,٥	٥٠٪	٢
٢	الاستباقية	٦	١,٤	٤٦,٦٪	٣
٣	الإبداع	٦	١,٥	٥٠٪	٢

م	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسطات الحسابية	الأوزان النسبية	الرتب
٤	التواصل	٦	٢,٢١	٧٣,٦٦٪	١
	النتيجة الكلية	٢٤	١,٦٥	٥٥٪	

يشير الجدول السابق إلى أن درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية منخفضة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (١,٦٥) بوزن نسبي كلي مقداره (٥٥٪)، ويتضح أن التواصل جاء في الرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي (٢,٢١) ووزن نسبي مقداره (٧٣,٦٦٪)، يلي ذلك الرؤية الإستراتيجية والإبداع في الرتبة الثانية بدرجة ممارسة منخفضة ومتوسط حسابي (١,٥) ووزن نسبي مقداره (٥٠٪)، بينما احتلت الاستباقية الرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة منخفضة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٤) بوزن نسبي مقداره (٤٦,٦٪).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة لي وتو (Li & Tu, 2018) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة التعلم والتطبيق الجماعي متوسطة، كما أن درجة ممارسة الرؤية المشتركة منخفضة، وقد تعزى هذه النتائج وفقاً لما اشارت إليه دراسة المطيري والدغيم (٢٠١٨) إلى توفر المعوقات بدرجة عالية في مجتمعات التعلم المهنية، بالإضافة إلى ما ذكرته دراسة جفرز (Jeffers, 2018) من انخفاض درجة توفر الميول نحو القيادة الريادية، ويمكن تفسير ذلك بالتالي:

١. محدودية المشاركة في إعداد الرؤية الإستراتيجية؛ لأسباب تتعلق بتدني الكفاءة الإستراتيجية لدى معلمات العلوم، بالإضافة إلى المركزية المتبعة لدى بعض قائدات مجتمعات التعلم المهنية.

٢. حداثة بُعد الاستباقية كممارسة مهنية في التربية العلمية؛ حيث يغلب الاهتمام بما هو قائم.

٣. انخفاض مستوى التفكير الإبداعي على اعتبار أن درجة ممارسة الإبداع مرتبطة بمستوى التفكير الإبداعي لدى معلمات العلوم؛ مما يعكس التقليدية على أغلب الممارسات المهنية.

٤. قلة الوعي بالممارسات الفاعلة في مجتمعات التعلم المهنية والاقتصار على التواصل المهني كإجراء متعارف على كفايته في هذه المجتمعات.

ب- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمتغيرات التالية: (التخصص الدقيق، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟"، تم اختبار فرض الدراسة ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0,05$ بين متوسط درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمتغيرات التالية: (التخصص

الدقيق, سنوات الخبرة, المرحلة الدراسية), من خلال استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه, والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٣):

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أفراد العينة

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم (ف)	قيم الدلالة
١	التخصص الدقيق	بين المجموعات	١٠٠٩,٩٠	٢	٥٠٤,٩٥	٢,١٧	٠,١١
		داخل المجموعات	٤٢٢٢٨,٤٤	١٨٢	٢٣٢,٠٢		
		الإجمالي	٤٣٢٣٨,٣٤	١٨٤			
٢	سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢٥٠,٥٦	٢	١٢٥,٢٨	٠,٥٣	٠,٥٨
		داخل المجموعات	٤٢٩٨٧,٧٧	١٨٢	٢٣٦,١٩		
		الإجمالي	٤٣٢٣٨,٣٤	١٨٤			
٣	المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٥٤٣,٧٣	٢	٢٧١,٨٦	١,١٥	٠,٣١
		داخل المجموعات	٤٢٦٩٤,٦١	١٨٢	٢٣٤,٥٨		
		الإجمالي	٤٣٢٣٨,٣٤	١٨٤			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمتغيرات التالية: (التخصص الدقيق, سنوات الخبرة, المرحلة الدراسية)؛ حيث بلغت قيم ف على التوالي: (٢,١٧) (٠,٥٣) (١,١٥) بقيم دلالة (٠,١١) (٠,٥٨) (٠,٣١) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥), وفي ضوء هذه النتائج يمكن قبول فرض الدراسة.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة السعيد (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة, بينما تتفق مع دراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمُتغير سنوات الخبرة, كما تتفق مع دراسة معوض والضويان (٢٠٢٠) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية, بينما تختلف معها في وجود فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف التخصص, ويمكن تفسير ذلك بالتالي:

١. التكاملية التي تمتاز بها مناهج العلوم سواء كان ذلك بين التخصصات أو داخل التخصص الواحد.

٢. الخبرة المحدودة لدى معلمات العلوم فيما يتعلق بالمستحدثات المهنية، وما تتطلبه من ممارسات نوعية.
٣. غياب الاحتياجات المرحلية في برامج التطوير المهني لمعلمات العلوم بالرغم من تباين المراحل الدراسية من حيث الشمول والعمق والتي تفرض تمايز في الممارسات المهنية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:
١. عقد دورات تدريبية وورش عمل تستهدف تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى معلمات العلوم.
 ٢. تطبيق قائدات مجتمعات التعلم المهنية للأنماط القيادية الداعمة والقائمة على تمكين معلمات العلوم من المشاركة في الرؤية الإستراتيجية.
 ٣. تبني الاستباقية في جميع برامج الإعداد والتطوير المهني لمعلمات العلوم المقدمة من وزارة التعليم.
 ٤. تأصيل الفكر الإبداعي لدى معلمات العلوم من خلال التدريب المستمر على أنماط التفكير العليا.
 ٥. توسيع مدى التواصل من خلال إنشاء علاقات بين أكثر من مجتمع تعلم مهني للعلوم بالاتساق مع بقية الممارسات والتي تُحدد في ضوء الأسس المرجعية لكل مجتمع.
 ٦. دمج مجتمعات التعلم المهنية متعددة التخصصات في تنظيم تكاملي بما يشكل أساس قوي وداعم لعملية إصلاح تعليم العلوم.
 ٧. اعتماد الخبرة المعاصرة كميّار متقدم لتقويم جودة الأداء المهني لدى معلمات العلوم.
 ٨. استهداف الاحتياجات المرحلية ذات الطبيعة المتباعدة في برامج التطوير المهني لمعلمات العلوم.

مقترحات الدراسة:

- تنبثق من الدراسة الحالية بعض الدراسات المقترحة، منها:
١. دراسة تهدف إلى تعرف تصورات معلمات العلوم قبل الخدمة حول ممارسة أبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية.
 ٢. دراسة تهدف إلى تعرف الممارسات المثلى لمعلمات العلوم في مجتمعات التعلم المهنية.
 ٣. دراسة تهدف إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في ضوء أبعاد القيادة الريادية.
 ٤. دراسة تهدف إلى تعرف معوقات ممارسة معلمات العلوم لأبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، حسام الدين؛ المرزوقي، أحمد سعيد (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٢٩)، ٣٠٦-٣٣٧.
- أصلان، أئمن السيد (٢٠١٨). مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٨ (٢)، ٦٨٧-٧٤٢.
- البرنامج الوطني لتطوير المدارس (٢٠١٦). مجتمعات التعلم المهنية، السعودية، شركة تطوير للخدمات التعليمية.
- الدوسري، صالح محمد (٢٠١٦). تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء مدخل القيادة الريادية أمودجا. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٦٣ (٣)، ٣٢١-٣٧٣.
- زيد، عبدالله صالح (٢٠١٧). تصورات معلم العلوم للمرحلة الأساسية للتطور المهني من خلال مجتمعات التعلم المهني. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني للتميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات. الرياض: السعودية.
- السعيد، عبداللطيف فهد (٢٠١٩). القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل بيت، الأردن.
- الصالحية، فاطمة محمد؛ الهاشم، نور حياقي (٢٠١٨). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٧)، ٤٤٧-٤٧٢.
- الطروانة، دعاء قتيبة (٢٠١٩). القيادة الريادية وأثرها على بناء القدرات التنظيمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.
- عبد الحليم، تغريد عوض؛ مرسل، منى النبل (٢٠١٩). أثر القيادة الريادية على المسؤولية الاجتماعية. المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية، (٨)، ٢٨٧-٣٠٨.
- العصيلي، ليلي إبراهيم (٢٠١٩). دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية.
- القحطاني، عبيد حسن؛ المخلافي، محمد سرحان (٢٠١٩). واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٤٠)، ٢١٦-٢٢٣.
- المطيري، هياء عمر؛ الدغيم، خالد إبراهيم (٢٠١٨). واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، السعودية.
- معوض، فاطمة عبدالمعزم؛ الضويان، حصة عبدالحسن (٢٠٢٠). فرق العمل الأكاديمية ودورها في تنمية القيادة الريادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٧ (١)، ٧٥-٩٦.

المؤتمر الثاني للتميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات (٢٠١٧). المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود بالرياض، في الفترة ٩-١١ مايو، متاح على شبكة الإنترنت: <https://ecsme.ksu.edu.sa/ar/node/1244>, تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠-٣-١.

المؤتمر الدولي الأول لإعداد معلم المستقبل (٢٠١٩). المملكة العربية السعودية، جامعة الملك خالد بأبها، في الفترة ٤-٥ ديسمبر، متاح على شبكة الإنترنت: <https://ssat.kku.edu.sa/ar/content/288>, تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠-٣-٩.

هلال، شعبان أحمد (٢٠١٤). مجتمعات التعلم مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية، الإسكندرية، مكتبة بستان المعرفة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Cansoy, R.; & Parlar, H. (2017). Examining the Relationships between the Level of Schools for Being Professional Learning Communities and Teacher Professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 13-27.
- Dayi, F.; & Esmer, Y. (2016). Entrepreneurial Leadership. *Paper presented at the International Academic Conference*. Paris.
- Dogan, S.; Tatyk, S.; & Yurtseven, N. (2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation, Internal Validity and Multidimensional Model Testing in Turkish Context. *Journal of Educational Sciences*, 17 (4), 1203-1229.
- Harris, A.; & Jones, M. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement. *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38.
- Jeffers, A. (2018). Examining the Entrepreneurial Leadership Propensities of Extension Educators. *Journal of Extension*, 56 (6), 1-10.
- Leitch, C.; & Volery, T. (2017). Entrepreneurial leadership: Insights and directions International. *Small Business Journal*, 35(2), 147-156.

- Levine, H. (2019). *Tools Overcome 5 PLC challenges*. From: <https://learningforward.org/journal/learning-better-by-learning-together/overcome-5-plc-challenges>, Retrieved on: 5 - 7 - 2020.
- Li, Y.; & Tu, C. (2018). Research on the Influencing Factors of High School English Teacher Professional Learning Community Evaluation in Changchun China. *English Language Teaching*, 11 (5), 104-115.
- Mars, M.; & Torres, M. (2018). Developing Collegiate Student Proclivities to Entrepreneurial Leadership. *Journal of Leadership Education*, 17 (4), 110-129.
- Martin, M. (2018). Effectual Reasoning and Innovation among Entrepreneurial Science Teacher Leaders. *Science Education Journal*, 48 (6), 1297-1319.
- Mesa, J.; & Pringle, R. (2019). Change from within: Middle School Science Teachers Leading Professional Learning Communities. *Middle School Journal*, 50 (5), 5-14.
- Miller, A. (2020). *Creating Effective Professional Learning Communities*. From: <https://www.edutopia.org/article/creating-effective-professional-learning-communities>, Retrieved on: 11 - 6 - 2020.
- Moulakdi, A.; & Bouchamma, Y. (2020). Elementary Schools Working as Professional Learning Communities: Effects on Student Learning. *Journal of International Education Studies*, 13 (6), 1-13.
- Peleg, S. (2012). The Role of Leadership in the education system. *Education Journal*, 1 (1), 5-8.
- Prenger, R.; Poortman, C.; & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70 (5), 441- 452.

- Rashid, W.; & Isinail, K. (2014). The Role of Entrepreneurial Leaders Towards Commercialization of University Research. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(9), 482-492.
- Renko, M.; Tarabishy, A.; Carsrud, A.; & Brannback, M. (2015). Understanding and Measuring Entrepreneurial Leadership Style. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 54-74.
- Richard, B. (2015). *The 70/20/10 rule and considerations for teacher growth and development*. From: <https://richardbruford.com/2015/12/15/the-702010-rule-and-considerations-for-teacher-growth-and-development/>, Retrieved on: 10 - 5 - 2020.
- Ruttan, S. (2019). *Entrepreneurial Leadership: An Emerging Theory University of Guelph*. From: https://first.fanshawec.ca/ir_staffpublications/1/, Retrieved on: 3 - 6 - 2020.
- Svanbjornsdottir, B.; Macdonald, A.; & Frimannsson, G. (2016). Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 90-109.
- Trach, E. (2019). *The Benefits of Professional Learning Communities*. From: <https://www.schoology.com/blog/benefits-professional-learning-communities-how-leverage-them>, Retrieved on: 11 - 5 - 2020.
- Vossen, T. (2020). The Knowledge Development of STEM Teachers in a Professional Learning Community. *International Journal of Technology and Design Education*, 30 (2), 295-320.
- Zheng, X. (2016). Effects of Leadership Practices on Professional Learning Communities: the mediating role of trust in colleagues. *Journal of Education*, 17 (3), 521-532.
- Zheng, X.; Yin, H.; & Li, Z. (2019). Exploring the Relationships among Instructional Leadership Professional Learning Communities and Teacher

Self-Efficacy in China. *Journal of Educational Administration and Leadership*, 47 (6), 843-859.

Zhu, J. (2019). Linking Empowering Leadership to Innovative Behavior in Professional Learning Communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Journal of Educational*, 20 (4), 657-671.

Zijlstra, P. (2014). *When is Entrepreneurial leadership most effective*. Unpublished research, University of Twente.

ملحق (١):

قائمة بممارسات أبعاد القيادة الريادية في مجتمعات التعلم المهنية:

البعد الأول: الرؤية الإستراتيجية ويتفرع منها:

١. المساهمة في رسم سياسات العمل.

٢. دراسة الأولويات المهنية.

٣. المشاركة في تحديد الأهداف.

٤. إدارة إجراءات العمل.

٥. دعم عملية صنع القرارات.

٦. المشاركة في اتخاذ القرارات.

البعد الثاني: الاستباقية ويتفرع منها:

٧. نمذجة التجارب العالمية الرائدة في المجال.

٨. تطوير الأداء المهني ذاتيًا وفق متطلبات المستقبل.

٩. تبني ممارسات مهنية منبثقة من الدراسات العلمية الحديثة.

١٠. تقويم الأداء المهني ذاتيًا في ضوء المعايير الوطنية.

١١. التفرد بممارسات مهنية متقدمة.

١٢. توظيف أحدث أدوات التقنية في إنجاز المهام المهنية.

البعد الثالث: الإبداع ويتفرع منه:

١٣. إجراء أبحاث تطبيقية أصيلة.

١٤. إطلاق مبادرات مهنية نوعية.

١٥. بناء معرفة مهنية تشاركية محدثة باستمرار.

١٦. اقتراح خيارات عديدة لتلبية الاحتياجات المهنية.

١٧. استخدام طرق متنوعة لمعالجة المشكلات المهنية.

١٨. استحداث أساليب فعالة لتحقيق الأهداف.

البعد الرابع: التواصل ويتفرع منه:

١٩. تقبل وجهات نظر فريق العمل.

٢٠. التعاون في عمليات التعلم والتدريب المهني.

٢١. المناقشة البناءة للقضايا المهنية.

٢٢. تبادل الخبرات المهنية الشخصية.

٢٣. تقديم تغذية راجعة للممارسات المهنية.

٢٤. استشارة خبراء التربية من ذوي الاختصاص.

٢٠	التعاون في عمليات التعلم والتدريب المهني.		
٢١	المناقشة البناءة للقضايا المهنية.		
٢٢	تبادل الخبرات المهنية الشخصية.		
٢٣	تقديم تغذية راجعة للممارسات المهنية.		
٢٤	استشارة خبراء التربية من ذوي الاختصاص.		

أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية
في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات
لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

غزيل بنت علي عبد الله آل عمرو*

وزارة التعليم

سعود بن عائض الشهري**

جامعة بيشة

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/14>



*باحثة في تعليم الرياضيات-بكالوريوس في التربية والآداب تخصص في علم
الرياضيات

** أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة بيشة-أستاذ مساعد مناهج
وطرق تدريس الرياضيات، مهتم بتدريس الرياضيات والأبحاث في مجال طرق وتدريس
الرياضيات.

إيميل الباحث: gzi186852@gmail.com

كود البحث: 20029

تاريخ استقبال البحث: ٠٢، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (١٧ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٥، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٨ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

أثر استخدام إستراتيجية المخطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

غزيل بنت علي عبد الله آل عمرو
سعود بن عائض الشهرياني

الملخص: هدف البحث الحالي إلى التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية المخطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلي والبعدى، وتم بناء اختبار مهارات التفكير البصري وتطبيقه قبلًا وبعديًا على عينة البحث التي اختيرت عشوائيًا، وتكونت من (٦٢) طالبةً، مقسّمة إلى: (٣٢) طالبةً في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبةً في المجموعة الضابطة، وذلك في عام ٢٠١٩م، وأظهر البحث وجود فرق ذي دلالة عالية ($p < 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في كلٍ من: التمييز البصري، وربط وإدراك العلاقات في الشكل، وتحليل المعلومات، وتفسير المعلومات، واستنتاج المعنى لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج البحث كان من أبرز التوصيات: تدريب معلمي الرياضيات على كيفية استخدام إستراتيجية المخطات العلمية في تدريس الرياضيات بالمرحلة التعليمية المختلفة، والاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصري، واستخدامها كأداة فعالة لدعم الكفاءة الكلية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: المخطات العلمية، التفكير البصري، مهارات التفكير البصري، رياضيات، الصف الثاني المتوسط.

Title: The Effect of Using the Scientific Stations Strategy in Developing Visual Thinking Skills in Mathematics Among Second-Grade Intermediate Students

Abstract: The research aims to identify the effect of using the scientific stations strategy in developing visual thinking skills in mathematics among second-grade intermediate students. To achieve this goal, the two researchers used the experimental approach based on the design of the control group with a pre-and post-measurement. The visual thinking skills test was built and applied before and post research on a sample which was randomly selected and consisted of (62) female students divided into (32) female students in the experimental group and (30) female students in the control group, during the academic year of 2019. One of the most important findings of the research is the existence of a significant Statistical difference at a high level of ($p < .001$) between the mean scores of the students of the experimental group and the students of the control group in the post-application of the test of visual thinking skills as a whole in favor of the students of the experimental group. Also, there was a statistically significant between the mean scores of the experimental group and the control group students in the post-application in the test of visual thinking skills in each of visual discrimination, linking, and perception of relationships in form, analysis of information, interpretation of information, deduction of meaning, in favor of the experimental group students. In light of the results, the most prominent recommendations included training math teachers on how to use scientific stations strategy in teaching math at different educational stages, and to pay attention to develop visual thinking skills to use it effectively as a tool to support overall efficiency of learners.

Key Words: Scientific Stations, Visual Thinking, Visual Thinking Skills, Mathematics, Second Intermediate Grade

المقدمة:

أحدثت التقنيات الحيوية المتقدمة تأثيراً كبيراً في المجتمعات، وشملت مجالات الحياة المختلفة، ولاسيما التعليم، إذ أسهمت في تحول مفهوم التقدم الإنساني من مجرد امتلاك القوة والثروة إلى امتلاك العقول المفكرة، وتغير المفاهيم التقليدية الموروثة بشأن التعليم والتدريس.

ولهذا أصبح الاعتقاد السائد هو التحول من الاهتمام بالمعرفة كغاية في حد ذاتها إلى تنمية عقول الطلاب ليصبحوا قادرين على مواجهة المشكلات التي تعترض مجتمعاتهم، وإيجاد الحلول المناسبة، وبالتالي تحقيق التوازن بين معاصرة العولمة والقدرة على التفكير واستخدام كل طاقات العقل البشري (الديب، ٢٠١٥).

والملاحظ أن تنمية التفكير صارت من أولويات المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين، إذ أصبح من الضروري أن يتضمن كل مقرر دراسي عناصر تشجع المتعلم على اكتساب مهارات التفكير، لتكون مهارة حياتية يومية لديه. ولما كان لكل منهج أهدافه الخاصة التي يسعى لتحقيقها، فإن من أهم أهداف تدريس الرياضيات تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين.

وقد برز التوجه إلى التفكير البصري لما له من أهمية فهو أداة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية، سواء تم ذلك فردياً أو بتفاعل المجموعات، إذ يساعد على تسجيل الأفكار والمعلومات بوضوح، وتنظيم المعلومات المعقدة (محمد بن محمد، ٢٠١٦م).

وتكمن أهميته في أن أكثر من ٧٥٪ من المعرفة التي تصل إلى الإنسان تأتي عن طريق حاسة البصر، التي تعمل على تشكيل الصور العقلية ومعالجتها في الحياة العادية (أبو مصطفى، ٢٠١٠).

ويعد امتلاك المتعلمين مهارات التفكير البصري مؤثراً على التنبؤ بقدرتهم على النجاح في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، فلقد أكدت دراسة فرينا وبوتينو (Freina and Bottino 2016) أن المتعلمين الذين لديهم قدرات مكانية جيدة ومستوى التفكير البصري لديهم أعلى من المتوسط، هم أكثر عرضة للانخراط في دراسات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM).

وتتحكم مهارات التفكير البصري بمستوياتها المختلفة في استخدام العمليات العقلية المرتبطة بالتفكير البصري بصورة تحليلية، عن طريق إجراء مقارنات جزئية، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات والأشكال البصرية اعتماداً على الانتقال من جزء إلى جزء، كما تُجرى المقارنات وتُحدّد أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات والأشكال البصرية بصورة كلية عن طريق تكوين فكرة عامة عن الرسومات أو الرموز البصرية المطلوب تحديدها، وذلك بربط المعلومات المعطاة والمستنتجة من رموز بصرية لتكوين رموز وأشكال بصرية أخرى (عمّار والقبّاني، ٢٠١١).

ويتطلّب تعليم التفكير وتعلمه ممارسة الطلبة عمليات المقارنة والملاحظة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات والبحث عن الافتراضات والانفعال في حلّ مشكلات حقيقية، بوضعهم في مواقف تتطلب منهم ممارسة نشاط التفكير، وعلى المعلم أن يُغيّر من أنماط التفاعل الصفّي التقليدية، بأن يهيئ لطلّبه فرصاً للنقاش ويشجّعهم على المشاركة وفحص البدائل واتخاذ القرار، حتى يقوم الطلبة أنفسهم بتوليد الأفكار بدلاً من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار المعلم (خضر، ٢٠١١).

ومن الإستراتيجيات التي تتميز بتنوع الأنشطة التعليمية المقدمة للمتعلمين بما يساهم في انخراطهم في التعلم بكلّ حواسهم إستراتيجية المخططات العلمية Scientific Station Strategy، إذ يقوم المتعلمون في مجموعات عمل صغيرة بالتنقل في أثناء الدرس من محطة إلى أخرى، بعضها يعتمد على التعلم الذاتي والبعض الآخر يعتمد على التعلم التعاوني. وتعد إستراتيجية المخططات العلمية التي صمّمها دينس جونز Denise J., Jones من أساليب وطرق التدريس التي تدعم التنوع والتعدد، ويتحول فيها شكل الفصل من الشكل التقليدي إلى مراكز للتعلم (محطات) يتنقل بينها المتعلمون وفقاً لنظام محدد، وفيها تُزوّد كلّ محطة تعليمية بأدوات ومواد تعليمية وأوراق عمل لممارسة مهمة تعليمية كنوع من أنواع الأنشطة التعليمية المختلفة (Jones, 2007).

ويؤكد سميث (2014) Smith أن لمخططات الرياضيات تأثيراً إيجابياً في الاحتفاظ بالمعلومات واكتساب المعرفة، ما رفع الكفاءة الكلية للمتعلمين في الرياضيات في التحصيل والانخراط في تعلم الرياضيات، واقترح بأن تكون المخططات بديلاً فعالاً في تدريس الرياضيات في مجموعات تعلم.

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على المخططات العلمية في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وتطوير وتحسين عملية التعلم في مختلف المواد التعليمية، كدراسة أوكاك (Ocak, 2010) في تدريس العلوم، والدراسات: (خاجي ورشيد، ٢٠١٦؛ هبة بنت محمد، ٢٠١٧) في تدريس الرياضيات، إلا أنه لا توجد -في حدود علم الباحثين-، دراسة محلية تناولت إستراتيجية المخططات العلمية ودورها في تنمية مهارات التفكير البصري في مقرر الرياضيات، الأمر الذي دفع الباحثين إلى تطبيق إستراتيجية المخططات العلمية في تدريس مقرر الرياضيات للتعرف إلى أثرها في تنمية بعض مهارات التفكير البصري.

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصري أصبح ضرورة ملحة في العصر الحالي لحل المشكلات، إذ يُشكل المتعلمون ذوو أسلوب التعلم البصري حوالي (٦٥٪) من كلّ فصل دراسي تقليدي مصمم للتدريس، تجذّبهم السبورة، والسبورة الذكية، والعروض التقديمية، والنشرات، والرسوم البيانية، والمخططات الرسومية (Roell, 2019). وعلى الرغم

من الجهود المبذولة والتطوير المستمر لمناهج الرياضيات المدرسية في المملكة العربية السعودية، فإن الدراسات أشارت إلى وجود ضعف في امتلاك المتعلمين مهارات التفكير البصري، فلقد أثبتت دراسة (موكلي، ٢٠١٣) تديني مستوى التصور البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة عمومًا، وأكدت وجود فروق بين الطلاب في مستوى التصور البصري باختلاف المراكز التعليمية. ويؤكد زنفور (٢٠١٣، ص ٣٥) " تديني مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط في مهارات التفكير البصري".

ولا تزال درجات إنجاز المتعلمين متدنية في توظيف التفكير البصري لحل المسائل الرياضية، إذ توصلت دراسة (حكيمي، ٢٠١٩) إلى تديني مستوى التصور البصري المكاني لدى طلاب المرحلة المتوسطة عمومًا في الرياضيات. وبذلك تحدت مشكلة البحث في ضعف مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة التمييز البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٢. ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٣. ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة تحليل المعلومات في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٤. ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة تفسير المعلومات في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٥. ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة استنتاج المعنى في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
٦. ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في أنه:

- ١- يُقدم دليلاً لمعلمي الرياضيات يوضح كيفية بناء خطط الدروس وتنفيذها باستخدام إستراتيجية المحطات العلمية، كما يمكن الاسترشاد به في تصميم أدلة أخرى وإعدادها.
- ٢- يُوجه اهتمام القائمين على تدريس الرياضيات ومصممي المناهج ومطورها إلى إستراتيجية المحطات العلمية، وكيفية تدريس الرياضيات وفقاً لها، ومن ثم تدريب المعلمين عليها.
- ٣- يُفيد مصممي المناهج وذلك بتضمين المحتويات الرياضية أشكالاً هندسية قائمة على التفكير البصري.
- ٤- يُقدم أداة تقوم تتمثل في اختبار مهارات التفكير البصري في فصل (الهندسة والاستدلال المكاني)، يمكن للمعلمين الاستفادة منها عند تقويم هذا الجانب من جوانب التعلم والاسترشاد بها في إعداد أدوات مماثلة.

حدود البحث:

اقتصرت البحث الحالي على تدريس فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) بمقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط، لعينة عشوائية من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدرسة المتوسطة السابعة في مدينة بيشة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

- (١) **مهارات التفكير البصري:** تُعرف الشوبكي (٢٠١٠) مهارات التفكير البصري بأنها: "مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التمييز البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصوّراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول إلى لغة" (ص٣٦). وعرفها الباحثان إجرائياً بأنها منظومة من العمليات (التمييز البصري، وربط وإدراك العلاقات في الشكل، وتحليل المعلومات، وتفسير المعلومات، واستنتاج المعنى) التي تثير عقل طالبة الصف الثاني المتوسط في أثناء تعلم مادة الرياضيات، باستخدام مثيرات بصرية تتمثل في مهام وأنشطة ومساائل في فصل (الهندسة والاستدلال المكاني)، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لذلك الغرض.
- (٢) **إستراتيجية المحطات العلمية:** تعرفها هبة بنت محمد (٢٠١٧) بأنها "أسلوب أو إستراتيجية في التدريس، ويتم التعلم بها تعاونياً بين التلاميذ بالعمل في مجموعات، إلى جانب توافر عنصر الحركة في التنقل بين المحطات المختلفة" (ص٥٦). وعرفها الباحثان إجرائياً بأنها إستراتيجية تدريسية تضم مجموعة متنوعة من الأنشطة العلمية المخطط لها مسبقاً من قِبل المعلمة داخل الغرفة الصفية، وتقوم طالبات الصف الثاني المتوسط بالمرور بمجموعة

من المحطات (الصورية- السمع/ بصرية- الإلكترونية- الاستشارية)، والعمل في مجموعات صغيرة (٤-٦) بهدف دراسة فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) وممارسة بعض مهارات التفكير البصري وتنميتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التفكير البصري Visual Thinking:

التفكير البصري سمة من سمات الممارسة الرياضية في العديد من المجالات وعلى مستوياتٍ عدة، فهو يشمل التفكير مع تمثيلات بصرية خارجية كالرسوم البيانية، ورموز المصفوفات، وصور الحاسب الآلي المتحركة، وأيضاً التفكير باستخدام الصور البصرية الداخلية، وغالباً ما يستخدم التفكير البصري في الرياضيات جنباً إلى جنب مع التفكير غير البصري، بل ربما دائماً يستخدم الاثنان معاً (Giaquinto, 2015).

ويشير بارك وبرانون (2013) Park and Brannon إلى أن التعلم الفعال يحدث عندما نستخدم مناطق مختلفة من الدماغ، فعندما يتعامل المتعلمون مع الرموز فقط فإنهم يستخدمون منطقة مختلفة من الدماغ مقارنة بالعمل عند استخدام المعلومات البصرية والمكانية، إذ كان الأداء في الرياضيات أفضل عندما يتواصل مجالا الدماغ في الحالة الثانية. فالمعلومات البصرية تساعد الدماغ البشري على معالجة المحتوى أسرع بـ (٦٠٠٠) مرة من المعلومات المقدمة في النص العادي (Gangwer, 2009).

ويعرف هوو (2016) Huh التفكير البصري بأنه عملية نشطة لحل المشكلات، وعملية تحليلية لإدراك الرسائل البصرية وتفسيرها وإنتاجها، والتفاعل بين الرؤية والتصوير والرسم. ويعرفه البحث الحالي بأنه: نشاط عقلي يحدث نتيجة لتحفيز المثيرات البصرية بهدف إدراك وتفسير العلاقات بين عناصر الشكل البصري ومعالجتها بالخبرات السابقة لحل مشكلاتها.

ولهذا النوع من التفكير مهارات مُتعلّدة، قسّمتها الأدبيات إلى أقسام عدة، إذ يذكر كل من عمّار والقبّاني (٢٠١١) أن للتفكير البصري مهارات ثابتة على اختلاف الحضارات والأزمان، تناوبت في الظهور بحسب الحاجة إليها، وهي كالآتي:

- مهارة الترجمة البصرية.
- مهارة التمييز البصري.
- مهارة التصور البصري.
- مهارة التحليل البصري.
- مهارة إنتاج نماذج ومواقف بصرية.

في حين تتفق الزعيزع (٢٠١٥) مع سطوحى (٢٠١١) في أن مهارات التفكير البصري تنقسم إلى ثلاث مهارات رئيسة لكل منها مهارات فرعية كالآتي:

- الملاحظة البصرية، وتتضمن: جمع المعلومات (توصيف، وتفسير).
 - المقارنة البصرية، وتتضمن: التحليل، والمقارنة، والتصنيف.
 - التخيل البصري، وتتضمن: الاستنتاج مع التبرير.
- وتُشير الأغا (٢٠١٧) وأبو دان (٢٠١٣) إلى أن للتفكير البصري خمس مهارات هي:
- مهارة التعرف إلى الشكل ووصفه.
 - مهارة تحليل الشكل.
 - مهارة ربط العلاقات في الشكل.
 - مهارة إدراك الغموض وتفسيره.
 - مهارة استخلاص المعاني.

كما أن العديد من الدراسات تؤكد هذه المهارات الخمس للتفكير البصري، كدراسة (محمد بن محمد، ٢٠١٦؛ وكري، ٢٠١٦؛ والسهي، ٢٠١٧؛ والحري، ٢٠١٨؛ وإسحق، ٢٠١٨)، ولكن قد يختلف المعنى المراد لكل مهارة تبعاً لاختلاف الهدف من الدراسة.

واستناداً إلى ما سبق، فقد حُدِّدت مهارات التفكير البصري كالآتي:

١. التمييز البصري: وتشير إلى قدرة المتعلم على التعرف على الشكل الهندسي وخصائصه، وأن الشكل يمثل المعلومات التي وُضع من أجلها.
 ٢. ربط وإدراك العلاقات في الشكل: وتشير إلى قدرة المتعلم على الربط بين عناصر الشكل الهندسي ورؤية العلاقات في الشكل وتصنيفها.
 ٣. تحليل المعلومات: وتشير إلى قدرة المتعلم في التركيز على التفاصيل الدقيقة وتحديد البيانات الكلية والجزئية.
 ٤. تفسير المعلومات: وتشير إلى قدرة المتعلم على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات والأشكال وتقريب العلاقات بينها.
 ٥. استنتاج المعنى: وتشير إلى قدرة المتعلم على استخلاص معاني علمية من خلال الشكل أو الصورة، مع مراعاة تضمن هذه الخطوة الخطوات السابقة.
- ذلك أنها أكثر ملاءمةً لمحتوى فصل (الهندسة والاستدلال المكاني)، والفئة العمرية المختارة.

وتؤكد العديد من الدراسات مثل: (Newcombe, 2010; Uttal & Cohen, 2012; Sorby, 2009) أن التفكير البصري يؤدي دورًا حيويًا ليس في جميع مراحل التعليم العام ومُعظم المواد الدراسية الأكاديمية كالرياضيات والهندسة والتكنولوجيا فقط، ولكن إلى أبعد من ذلك كالمهن الجديدة التي تتطلب الابتكار وتطوير الإمكانيات المتاحة وتقديم حلول تقنية مبتكرة.

كما يرى المعلمون أن التفكير البصري عنصر حيوي في التفكير الرياضي الناجح للمتعلمين وحل المشكلات، ومع الاهتمام الزائد بالنمو في التفكير البصري أُعلن كأحد الأهداف الرئيسة لتعليم الرياضيات في جميع أنحاء العالم، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المستوى الجامعي (Cheng & Mix, 2014).

ويشير الباحثان إلى أن أهمية التفكير البصري تكمن في أنه: يساعد في توليد أفكار وحلول أفضل للمشكلة، ويعزز الفهم والاحتفاظ بمحتوى التعلم، كما يعمل على تبسيط الأفكار المعقدة، ويستغرق وقتًا أقل في حل المشكلات. وتزداد الحاجة في عصرنا الحالي إلى دمج المزيد من المساعدات البصرية في تعليم الرياضيات وذلك لأسباب عدة نذكر منها:

(١) يؤكد التربويون أن التفاعل الواضح بين الرياضيات والوسائل التقنية الحديثة يُحتم على المؤسسات التعليمية وضع خطط وإستراتيجيات لتسهيل تدريس الرياضيات، والتغلب على مشكلات تعلمها. (Aldalalah, Ababneh, Bawaneh, & Alzubi, 2019)

(٢) يُعد المتعلمون الآن جيلاً جديداً نشأ واعتماد استخدام مُختلف الأساليب البصرية، فهُم متعلمون من الناحية التقنية، لذلك يلزم تطوير الممارسات التدريسية داخل غرفة الصف وتضمن عادات تعليمية أعمق.

(٣) تؤكد الدراسات أن المفكر والمخترع والمبدع (من يرى الفرص بدلاً من المشكلات)، جميعهم متعلمون بصرياً (Golon, 2017)، لذلك يلزم إنشاء بيئة تعلم جاذبة لتنمية جوانب الإبداع لديهم.

(٤) تأخى المعرفة مع التقنيات المرئية الحديثة في التعليم يقودنا إلى مستويات أعلى من الكمال في عمليات التعليم والتعلم (Gilakjan & Ahmadi, 2011).

وتكون الحاجة إليها أكثر في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة، نظراً لوجود الكثير من مهارات التفكير البصري في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة، شملت معرفة الشكل البصري ووصفه وتحليله وربط العلاقات وإدراك وتفسير الغموض واستخلاص المفاهيم (شويهي، ٢٠١٦).

وقد تناولت العديد من الدراسات التفكير البصري وكيفية تنميته وقياس مهاراته، فلقد حظي باهتمام الباحثين في المجالات المعرفية المختلفة ولاسيما الرياضيات، ومع ذلك فإن هذه الدراسات تستخدم أساليب مختلفة لتحقيق هذا الهدف.

فهدت دراسة الزعيم (٢٠١٥) إلى تفصي فاعلية نموذج مقترح قائم على المدخل البصري وبرنامج GeoEnzo وحل المشكلات في تنمية التفكير البصري (الهندسي) لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، واعتمدت الدراسة الجمع بين المنهجين: الوصفي في إعداد الإطار النظري والأدوات، وشبه التجريبي في تطبيق النموذج وأدوات الدراسة، وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج المقترح القائم على المدخل البصري وبرنامج GeoEnzo وحل المشكلات في تنمية التفكير البصري (الهندسي) لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة.

في حين هدفت دراسة كبري (٢٠١٦) إلى تعرف أثر برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في بناء مادة الدراسة وأداتها، إضافة إلى المنهج شبه التجريبي، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكلا الاختبارين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو حلبة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة الرياضيات، واستخدمت لتحقيق هذا الهدف المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة اخترن عشوائياً من مدينة الرياض، وتكونت الأداة من اختبار في التفكير البصري، وأثبتت الدراسة فاعلية هذه الإستراتيجية في تحقيق تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطالبات.

ولقد هدفت دراسة الأغا (٢٠١٧) إلى التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية المنظم الشكلي في تنمية التفكير البصري وحل المسألة الهندسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغرة، واستخدمت المنهج التجريبي، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في كلٍّ من مهارات التفكير البصري وحل المسألة الهندسية.

أما دراسة إسحاق (٢٠١٨) فكان الهدف منها الكشف عن فاعلية استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام البرنامج وتأثيره الكبير في تنمية مهارات التفكير البصري ورفع التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

وهدفت دراسة عبد القادر (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية كلٍّ من مهارات التفكير البصري ومهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، واستخدمت لتحقيق الهدف المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارات التفكير البصري واختبار

التواصل الرياضي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ودراسة **عبد الرحمن (٢٠١٨)** هدفت إلى تنمية بعض مهارات التفكير البصري والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير البصري والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

ومن هذه الدراسات أيضًا دراسة **ينجر (Younger, 2018)** التي هدفت إلى تقصي أثر دمج أنشطة المهارات المكانية في مجموعة أدوات معلمي الرياضيات بالمدرسة المتوسطة على مهارات التعلم والتفكير الرياضي لدى المتعلمين، وكيف يتغير تدريس المعلمين عند استخدام هذه الإستراتيجية، واستخدم البحث المنهج المختلط بتصميم تقييم متعدد المراحل (يبدأ بنهج نوعي صارم ثم يتقدم إلى نهج مختلط يركز على النوعية ويقدم التحليل الكمي من خلال الاختبار القبلي والبعدي، فينتهي بملخصات إحصائية تفري البيانات النوعية)، وأظهرت النتائج أن دمج أنشطة المهارات المكانية في دروس الرياضيات كان له تأثير إيجابي في كلٍّ من: خبرة المعلمين وتفكيرهم، ومهارات التعلم لدى الطلاب، كما كان هناك بعض التحسن في التفكير الرياضي.

ثانيًا: إستراتيجية المخطات العلمية (Scientific Station Strategy):

الأساس الفكري لإستراتيجية المخطات العلمية:

بالنظر إلى طبيعة إستراتيجية المخطات العلمية نلاحظ أنها بالإجمال وحسب تصميم **جونز Jones**، تركز على ثلاثة اتجاهات فكرية:

- نظرية بياجيه: التي كان تأثيرها واضحًا في حركة التربية وإصلاح المناهج، وخاصةً مناهج وطرق تعليم العلوم والرياضيات، إذ يرى بياجيه أن النمو المعرفي هو نتيجة طبيعية للتفاعل بين الفرد وبيئته وفق عوامل النضج والخبرة، فالتعلم مشارك نشط في تطوير نفسه وليس كائنًا حيًا سلبياً تعمل البيئة على تشكيله، فالتفاعل وفرص التعلم النشط أمور حيوية في تطوره، لذلك من الضروري تزويد المتعلم بيئة غنية بالمتغيرات العقلية، واستخدام طرق التدريس التي تركز على إتاحة الفرص للتعلم للاكتشاف والوصول إلى المعارف والمعلومات بنفسه، وتشجيعه على ممارسة التفكير بأساليب التحليل والاستنتاج واكتشاف العلاقات (العنوم، الجراح، والحموري، ٢٠١٧).

- نظرية برونر: إذ يحدث التعلم نتيجة معالجة المتعلم للمعلومات بالتحليل وإعادة التركيب، فتحول إلى معلومات جديدة باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام المشاهدة أو أية طريقة أخرى، فالتعلم يكتشف الأفكار والحلول

بنفسه، ما يولد لديه شعورًا بالرضا والرغبة في مواصلة التعلم، ويتيح له اكتشاف أفكار وحلول جديدة للمشكلات بنفسه (العتوم وآخرون، ٢٠١٧).

- نظرية فيجو تسكي: التي تفترض أن التفاعل الاجتماعي أمر أساسي للتنمية المعرفية، بمعنى أن القدرات المعرفية تُوجّه وتُبنى اجتماعيًا، وبذلك فإن الثقافة السائدة في المجتمع هي بمثابة وسيط لتشكيل وتطوير قدرات محددة، مثل التعلم والذاكرة والانتباه وحل المشكلات، كما تؤدي الأدوات الخاصة بالثقافة دورًا أساسيًا في التطور المعرفي والفكري، هذه الأدوات قد تشمل مختلف ما صنعه الإنسان، بدءًا من الكتب وأجهزة الحاسب الآلي إلى التقاليد الثقافية، فهي بذلك أحدثت تغييرًا في النظم التعليمية، فالتعلم من منظورها قد يحدث بمساعدة أقران أكثر مهارة، أو بالتفاعل مع الكبار أو المواقف المختلفة أو المعتقدات الثقافية، كل ذلك يساهم في اكتساب المتعلم المعرفة والمهارات الجديدة (Dade, 2011).

والتعلم في إستراتيجية المخطات العلمية يتعلم عن طريق بناء فهمه ومعرفته بالمفاهيم بمعالجته للمعلومات، ويتم هذا البناء على معرفته السابقة بدمج المعرفة الجديدة فيها، مستخدمًا في ذلك التعلم التعاوني مع الأقران (أفراد مجموعة التعلم) أو التعلم من الكبار (المعلم) أو التعلم الذاتي، كذلك يستخدم الأدوات المتاحة في المجتمع كالحاسب الآلي والصور، والثقافة السائدة في المجتمع (مقاطع الفيديو).

وللمخطات العلمية أنواع مختلفة كما وضحها سعيدي والبلوشي (٢٠٠٩)، تعتمد في تصميمها على طبيعة كل درس، فمنها: المخطات الاستكشافية، والمخطات الاستقصائية، والمخطات الصورية، ومخطات السمع / بصرية، والمخطات الاستشارية، والمخطات القرائية، ومخطات النعم واللا، ومخطات متحف الشمع. وهناك أسئلة يضعها المعلم ينبغي أن يجيب عنها المتعلمون عند تواجدهم في كل محطة، واستخدم الباحثان المخطات الآتية:

١. **المحطة الصورية:** تتميز هذه المحطة بوجود مجموعة من الصور أو الرسومات تخدم الدرس، يتصفحها المتعلمون ويحيون عن عدد من الأسئلة المتعلقة بها. وتساعد هذه النوعية من المخطات على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة لأذهان المتعلمين.
٢. **المحطة السمع / بصرية:** وفيها يوضع حاسب آلي يُعرض بواسطته فيديو تعليمي صوتي وبصري يشرح مادة علمية من الدرس.
٣. **المحطة الإلكترونية:** وفيها يوضع جهاز ذكي يتضمن أحد البرامج القارئة لـ Barcode ، ويشاهد المتعلمون عن طريقه عرض PowerPoint يتناول مادة علمية من الدرس.

٤. **الخطوة الاستشارية:** وفيها يكلف المعلم متعلم أو أكثر بقراءة مادة علمية من الدرس، أو يقف المعلم خلف المحطة ويبدأ المتعلمون عندما يصلون للمحطة بطرح الأسئلة المكتوبة في ورقة عمل، أو أية أسئلة يقترحونها تتعلق بالدرس.

وفي نهاية كل محطة يمارس المتعلمون حل تدريبات كراسة الأنشطة الخاصة بالمحطة إما فردياً أو جماعياً حسب الإرشاد الموضح في كل تمرين. ولقد تم اختيار هذه المحطات لكونها أكثر ملاءمةً لمحتوى الفصل المختار، ولعمر المتعلمين الزمني.

وعتماداً على ما اقترحه جونز (Jones, 2007)، و(سعيدى والبوشي، ٢٠٠٩) يضع الباحثان الخطوات الآتية لتطبيق إستراتيجية المحطات العلمية في غرفة الصف الدراسي:

١. يُقسّم المتعلمون إلى مجموعات تعلم تعاوني غير متجانسة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (٥-٦) متعلمين.
٢. يبين المعلم المطلوب من المجموعات القيام به عند تجوالها على المحطات العلمية (محطتان كل منهما مكررة ثلاث مرات) وكيفية ترتيب الانتقال بين المحطات، ويحدد الزمن المستغرق في كل محطة (١٠-١٥) دقيقة.
٣. يُعلن المعلم بدء مدة المكوث في المحطة وانتهاءها، ويطلب من المجموعات التحرك إلى المحطة التالية.
٤. بعد الانتهاء من التجوال بين المحطات يتسلم المعلم أوراق الإجابة، ويُصحّحها لاحقاً، ويُقدّمها للمتعلمين في اليوم التالي.
٥. يُناقش المعلم الملاحظات العامة على أداء مجموعات التعلم، ثم يقوم بغلق الدرس وإبراز أهم عناصره، وإعلان الواجب المنزلي.

ولقد حظيت إستراتيجية المحطات العلمية باهتمام الكثير من الباحثين في مختلف التخصصات لأهداف عدة، لكن البحث الحالي اهتم بتناول الدراسات الحديثة التي عُنيت بالرياضيات، فكانت هذه الدراسات: دراسة (حسن، ٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية في حل المسائل الرياضية والميل نحو المادة لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في محافظة ديالى بالعراق أيضاً، وخُصّصت النتائج إلى فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية في الميل نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي.

في حين هدفت دراسة سميت (Smith 2014) إلى التعرف إلى أثر تنفيذ المحطات في منهج الرياضيات على تحصيل المتعلمين ومشاركتهم في الرياضيات، واستخدم الباحث لتحقيق ذلك تصميم البحث الإجرائي باستخدام مقاييس كمية ونوعية متعددة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية المحطات في تحسين تحصيل المتعلمين في الرياضيات وتحقيق فهم أكبر للمفاهيم الرياضية في سنٍّ مُبكرة.

في حين هدفت دراسة **خاجي ورشيد (٢٠١٦)** إلى تعرف أثر إستراتيجتي المحطات العلمية وويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق ذلك طُبق المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي الذي يتضمن ثلاثة مجاميع، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٥)، لصالح المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات.

بينما هدفت دراسة **هبة بنت محمد (٢٠١٧)** إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف السادس المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وأُتبع لتحقيق ذلك المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلي والبعدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بمستوياته (الأول- الثاني- الثالث) والمستويات ككل لصالح المجموعة التجريبية، كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بمهاراته (التفكير العليا- التواصل- الثقافة الرقمية- العمل والإنتاج) والمهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة **زيدان (٢٠١٩)** إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في اكتساب المفاهيم الهندسية والاتجاهات نحو الهندسة لدى المتعلمين في الصف السابع الأساسي في إحدى المدراس التابعة لمحافظة الزرقاء بالأردن، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة ذو القياس القبلي والبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات المتعلمات في المجموعة التجريبية ومتوسط علامات المتعلمات في المجموعة الضابطة في كلٍّ من اختبار المفاهيم الهندسية، ومقياس الاتجاهات نحو الهندسة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية المحطات العلمية.

في حين هدفت دراسة **فضل و براينت (2019) Fazal and Bryant** إلى تعرف فاعلية التعلم المدمج باستخدام المحطات في الرياضيات على تحصيل المتعلمين بالمرحلة المتوسطة، واتبعت الباحثة لذلك المنهج المقارن الكمي للمقارنة والتحقيق في الاختلافات بين مجموعتين مستقلتين موجودتين مسبقاً في المدارس التابعة لولاية تكساس بالولايات المتحدة؛ إحداهما درست باستخدام المحطات في الرياضيات، والأخرى درست بالطريقة المعتادة، وأظهرت النتائج فاعلية التعلم المدمج باستخدام المحطات في الرياضيات في زيادة التحصيل وخاصةً للمتعلمين المتأخرين عن أقرانهم في التعلم.

وهدف دراسة **اللازي (٢٠١٩)** إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، واتبعت الباحث لذلك المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلي والبعدي، إذ تكونت العينة من (٥١) طالباً من إعدادية القرطبي التابعة لمحافظة ديالى بالعراق، قُسمت

إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية وعددها (٢٦) طالبًا، والأخرى ضابطة وعددها (٢٥) طالبًا، وتبني الباحث مقياسًا للاتجاه مؤلفًا من (٣٠) فقرة، وخُصصت نتائج البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير التحصيل في الرياضيات.

من العرض السابق يتضح أن دراسات هذا المحور تنوعت في الغرض من استخدام المحطات العلمية، فقد اهتم بعضها بالتحقيق فيما إذا كان لهذه الإستراتيجية أثر في زيادة التحصيل لدى المتعلمين في الرياضيات كدراسات (هبة بنت محمد، ٢٠١٧؛ Fazal & Bryant, 2019)، وبعضها الآخر اهتم بتقصي أثرها في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات كدراستي (حسن، ٢٠١٣؛ اللازي، ٢٠١٩)، واتفقت الدراستان (Smith, 2014؛ خاجي ورشيد، ٢٠١٦) في التعرف إلى أثر هذه الإستراتيجية في تحصيل المتعلمين في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها، في حين تفردت دراسة اللازي (٢٠١٩) بالتعرف إلى أثر هذه الإستراتيجية في اكتساب المفاهيم الهندسية والاتجاهات نحو الهندسة.

وعلى الرغم من هذه المجموعة الزائدة من الدراسات التي تناولت المحطات العلمية، التي اتفقت جميعها على جدوى استخدام هذه الإستراتيجية في تحقيق أهداف عدة في الرياضيات لدى المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، فإنه لا تزال هناك حاجة لتجريب إستراتيجية المحطات العلمية لمعرفة أثرها في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى المتعلمين، إذ لم تتناول أيٌّ من الدراسات السابقة (الحلية) هذين المتغيرين معًا في الرياضيات -في حدود علم الباحثين-، ما يعني أهمية تناوُلها بالدراسة والتحقيق. لذلك اهتم البحث الحالي بدراسة أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، والذي يمكن عده إضافة علمية وامتدادًا لنتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بالتفكير البصري ومهاراته وتنميته لدى متعلمي المرحلة المتوسطة.

فرضيات البحث:

من نتائج الدراسات السابقة، وللإجابة عن أسئلة البحث اخترت فرضيات البحث الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة التمييز البصري.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل.
٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تحليل المعلومات.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات.
٥. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة استنتاج المعنى.
٦. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري ككل.

منهج البحث وإجراءاته:

(١) منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلي والبعدي، واختير هذا التصميم لأنه يتحكم في جميع مهتدات الصدق الداخلي والصدق الخارجي تقريبًا (Gay, Mills, & Airasian, 2012).

(٢) مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي يدرسن بالمدارس الحكومية التابعة لمكتب تعليم وسط بيشة للفصل الدراسي الأول من عام (١٤٤٠-١٤٤١هـ)، والبالغ عددهن (١٢٤٣) طالبة، كما جاء في الإحصائيات التي وردت من قسم التخطيط والتقنية في إدارة التعليم بمحافظة بيشة.

(٣) عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية عنقودية، ذلك أن اختيار العينات العنقودية مفيد للباحثين التربويين حيث لا يمكنهم في كثيرٍ من الأحيان تحديد وتعين المشاركين الأفراد (Gay et al., 2012). وأخذ بالعينات متعددة المراحل كالآتي: العينة الأولى: تكونت من مجموعة المدارس الحكومية التابعة لمكتب تعليم وسط بيشة وعددها (٣٥) مدرسة إجمالي (١٢٤٣) طالبة، والعينة الثانية: تكونت من مجموعة المدارس الحكومية الداخلية التابعة لمكتب تعليم وسط بيشة وعددها عشرٌ مدارس بمتوسط فصلين لكل مدرسة وإجمالي (٦٠٣) طالبات، والعينة الثالثة: تكونت من الصفوف الدراسية بالمتوسطة السابعة والتي اختيرت عشوائيًا بالاقتراع، وبلغ عدد أفرادها (٦٣) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدرسة المتوسطة السابعة بواقع فصلين (تم التحقق من إدارة المدرسة بأن الطالبات وُزِعْنَ توزيعًا عشوائيًا). وبالاقتراع اختير الفصل (١/٢) ليمثل المجموعة التجريبية بواقع (٣٢) طالبة، والفصل (٢/٢) ليمثل المجموعة الضابطة بواقع (٣١) طالبة.

(٤) إعداد المواد التعليمية وأداة البحث:

- لتحقيق أهداف البحث أعدَّ دليل المعلم، وكراسة الأنشطة للمتعلم، وذلك على النحو الآتي:
- أ. **إعداد دليل المعلم:** وفي إعداده تم مراعاة أن يشمل صورة متكاملة لأدوار المعلم ومسؤولياته في أثناء تطبيق تجربة البحث، وقد تضمن الآتي: الأهداف العامة للفصل -أهداف التعلم الخاصة بكل درس - عرض خطة الدروس اليومية لفصل الهندسة والاستدلال المكاني وفقًا لإستراتيجية المحطات العلمية.
- ب. **إعداد كراسة الأنشطة:** أعدَّت كراسة أنشطة للمتعلم تضمنت أوراق عمل متنوعة لكل درس، إذ شملت نوعين: الأول: يهدف إلى تقديم الموضوعات الجديدة وفهم الموضوع الذي يجب تعلمه. الثاني: يهدف إلى تحسين أداء المتعلمين وتعرف حاجتهم إلى مزيد من التعليمات. وتنوعت الأنشطة ما بين التعلم الفردي والتعلم التعاوني وفقًا لنوعية الأسئلة المقدمة، وقد عُرض كلٌّ من دليل المعلم وكراسة الأنشطة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وأُجري بعض التعديلات في ضوء ما أوصى به المحكمون من ملاحظات ومقترحات.
- ت. **إعداد أداة البحث:** لما كان الهدف من البحث الحالي هو تعرف أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، فقد تم بناء اختبار لمهارات التفكير البصري وفقًا لجدول مواصفات أعدّه الباحثان، وهو جدول ثنائي البعد يربط بين محتوى فصل الهندسة والاستدلال المكاني ومهارات التفكير البصري المتضمنة فيه، فكان الاختبار في صورته الأولية مكونًا من (٤١) فقرة، من نوع أسئلة الاختيار من متعدد بحيث يلي كل فقرة أربعة بدائل للإجابة، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، تم اتباع ما يأتي:

١- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين:

يُشير مُوهَجان (2017) Mohajan إلى أنه لا يوجد اختبار إحصائي لتحديد ما إذا كانت الأداة تشمل جميع جزئيات المحتوى المستهدف أم لا، لذلك يُعتمد عادة في تحقيق صدق المحتوى على حكم الخبراء في المجال؛ حيث يمكن تعديل الأسئلة غير الواضحة أو الغامضة، كما يمكن تجاهل الأسئلة غير الفعالة في ضوء توجيهات المحكمين. وللتحقق من صدق محتوى اختبار مهارات التفكير البصري فقد عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم غُيِّلت بعض مفرداته، وحذفت الفقرات (٥، ٨، ٩)، ليكون الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٣٨) فقرة.

٢ - تطبيقه على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط وعددهن (٣٠) طالبة بإحدى المدارس المتوسطة التابعة لمحافظة بيشة، فتبين الآتي:

(١) متوسط الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار: تم حساب متوسط الزمن المستغرق لتطبيق الاختبار في أثناء إجراء التجربة على عينة التحقق من الخصائص السيكمترية، ووجد أنه مساوٍ لـ (٤٥) دقيقة.

(٢) معاملات الصعوبة والتمييز: تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، فكانت معاملات الصعوبة تتراوح بين (٣٣،-٧٠)، وهي نسب معتدلة وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، كما أن معاملات التمييز مرتفعة حيث تراوحت بين (٢٧،-٨٠)، أي أن فقرات الاختبار قادرة على فرز المتعلمين القادرين من أولئك الأقل قدرة، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار.

(٣) ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار اعتمدت طريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا- كرو نباخ، فكان معامل الثبات العام للاختبار مرتفعاً، إذ بلغ (٩٠)، لإجمالي فقرات الاختبار، ومن ثم يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانولي Nunnally الذي اعتمد (٧٠)، كحد أدنى للثبات العام (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007).

وبعد إعداد مواد وأداة البحث في صورتها النهائية، واعتمادها والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، تم اتباع بعض الإجراءات التي من شأنها استحصال الموافقات الأصولية، ومن ثم قام أحد الباحثين بتطبيق التجربة وفقاً للخطوات الآتية:

أ. تطبيق الاختبار قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة أفراد عينة البحث بإحدى المدارس المتوسطة التابعة لمكتب الوسط في محافظة بيشة، في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤٠-١٤٤١هـ)، وذلك قبل تدريس فصل "الهندسة والاستدلال المكاني" للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، وتم رصد درجات كل مجموعة على حدة ومن ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، والتي بينت تكافؤ المجموعتين، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

تكافؤ مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير البصري باستخدام اختبار "ت"

المهارة	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
مهارة التمييز البصري	التجريبية	٣٢	٣,٣٨	١,٤٥	-٠,٢٤٤	غير دالة
الضابطة	٣٠	٣,٤٧	١,٥٠			إحصائياً

المهارة	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل	التجريبية	٣٢	٢,٦٩	٠,٩٩	٠,٠٧٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	٢,٤٥	١,٥٣		
مهارة تحليل المعلومات	التجريبية	٣٢	٣,٣٤	٢,٣٦	١,٠٩٨	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	٢,٨٠	١,٣٧		
مهارة تفسير المعلومات	التجريبية	٣٢	٢,٤١	١,٣٩	١,٥٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	١,٩٣	١,٠١		
مهارة استنتاج المعنى	التجريبية	٣٢	٢,١٩	١,٤٩	-٠,١٣٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	٢,٢٣	١,٢٢		
اختبار مهارات التفكير البصري	التجريبية	٣٢	١٤	٣,٨٨	١,١٤٤	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	١٢,٩٠	٣,٦٨		

القبلي

ملحوظة. قيمة "ت" الجدولية عند درجة الحرية (٦٠) وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ٢,٠٠.

ب. تنفيذ المعالجة التجريبية وفقاً لإستراتيجية المحطات العلمية للمجموعة التجريبية وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.

ت. تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية: بعد جمع البيانات وللتحقق من صحة فرضيات البحث قام الباحثان بإدخال البيانات وترميزها إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات والنسب المئوية لدرجات المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات التفكير البصري.
- اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين.
- استخدام مربع إيتا Eta-squared لحساب حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن أسئلة البحث تم اختبار صحة الفرضيات، وذلك بحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ثم حساب حجم التأثير كقدرة كلية وقدرات فرعية، وفيما يأتي توضيح ذلك:

السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة التمييز البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟"، صيغ الفرض الآتي: (لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة التمييز البصري).

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت"؛ لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة التمييز البصري للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة التمييز البصري وحجم تأثير الإستراتيجية

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	قيمة η^2	حجم التأثير
			م	ع		P			
مهارة التمييز	التجريبية	٣٢	٥,٧٥	١,٩٢	٣,٣٧	٠,٠١	رفض	١٦	كبير
البصري	الضابطة	٣٠	٤,٠٧	٢,٠٢					

يتضح من الجدول (٢): أن طالبات المجموعة التجريبية ($m = 5.75$ ، $E = 1.92$) أظهرن فرقًا إحصائيًا في الأداء مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة ($m = 4.07$ ، $E = 2.02$) فكانت ($t = 3.37$) ، بقيمة احتمالية ($p = 0.01$)، وهذا يعني حدوث نمو في مهارات التفكير البصري في مهارة التمييز البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن فصل (المهندسة والاستدلال المكاني) وفقًا لإستراتيجية المحطات العلمية، وعليه تم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

وللكشف عن تأثير المتغير المستقل "إستراتيجية المحطات العلمية" والطريقة المعتادة في المتغير التابع "مهارات التفكير البصري" كقدرة كلية أو كقدرات فرعية استخدمت معادلة مربع إيتا. ويوضح الجدول (٣) تصنيف حجم الأثر لمربع إيتا (2) كما حدده كوهين (Watson, 2019) :

جدول (٣)

جدول تحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقياس مربع إيتا

حجم التأثير		
صغير	متوسط	كبير
٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (2) تساوي (٠,١٦) وهي أكبر من (٠,١٤) ما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل في مهارة التمييز البصري كان كبيراً، أي أن لإستراتيجية المحطات العلمية أثراً كبيراً في تنمية مهارة التمييز البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثان هذا الأثر إلى أن إستراتيجية المحطات العلمية توفر بيئة تعليمية جاذبة تُعزز التعلم باستثارة الحاسة البصرية لدى الطالبات بأدوات متنوعة، فهي تدمج التقنية مع التدريس المباشر وجهاً لوجه، فتسمح بمشاركة المعلم والتفاعل مع المتعلمين وتوجيه المناقشات، وتدعم التعاون بين المتعلمين، أي أنها تتيح التفاعل الاجتماعي في أثناء التعلم والذي أكدت نظريات التعلم إسهاماته في إيجابية تعلم المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارة التمييز البصري، كالدراسات: (الزعينع، ٢٠١٥؛ كيري، ٢٠١٦؛ إسحاق، ٢٠١٨) التي استخدمت الحاسب الآلي، والدراسات التي أكدت فعالية استخدام الصور في نمو مهارة التمييز البصري مثل: (الأغا، ٢٠١٧؛ عبد القادر، ٢٠١٨؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨).

السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟" صيغ الفرض الآتي: (لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل).

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت"؛ لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل وحجم تأثير الإستراتيجية

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	قيمة η^2	حجم التأثير
			م	ع		P			
مهارة ربط	التجريبية	٣٢	٤,٢٨	١,٨٤	٣,٤٠	٠,٠٠١	رفض	١٦	كبير
وإدراك	الضابطة	٣٠	٢,٧٠	١,٨٢					
العلاقات في الشكل									

يتضح من الجدول (٤): أن طالبات المجموعة التجريبية ($m = 4,28$ ، $E = 1,84$) أظهرن فرقاً إحصائياً في الأداء مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة ($m = 2,70$ ، $E = 1,82$) فكانت ($t = 3,40$) ، بقيمة احتمالية ($p = 0,001$)، وهذا يعني حدوث نمو في مهارات التفكير البصري في مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) وفقاً لإستراتيجية المحطات العلمية، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وللكشف عن حجم التأثير للمتغير المستقل (إستراتيجية المحطات العلمية) في المتغير التابع (مهارات التفكير البصري في مهارة ربط وإدراك العلاقات المكانية) كقُدرة فرعية، يتضح من جدول (٤) أن قيمة (η^2) تساوي (١٦)، وهي أكبر من (١٤)، ما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل على مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل كان كبيراً، أي أن لإستراتيجية المحطات العلمية أثراً كبيراً في تنمية مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثان هذا الأثر إلى أن إستراتيجية المحطات العلمية تتطلب تنظيم المحتوى في أجزاء صغيرة، الأمر الذي يُساعد

التعلمين على فهم المحتوى العلمي موضوع المحطة، وطرح التساؤلات ومناقشتها، ومن ثم المشاركة في حل أوراق العمل والأنشطة والاتفاق على الحل المنطقي المقبول.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل كالدراسات الآتية: (كيري، ٢٠١٦؛ الأغا، ٢٠١٧؛ إسحاق، ٢٠١٨؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨؛ Younger, 2018).

السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة تحليل المعلومات في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟"، صيغ الفرض الآتي: (لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تحليل المعلومات).

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت"؛ لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تحليل المعلومات للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات

التفكير البصري في مهارة تحليل المعلومات وحجم تأثير الإستراتيجية

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	قيمة η^2	حجم التأثير
			م	ع		P			
مهارة تحليل	التجريبية	٣٢	٤,٨٤	٢,١٠	٤,٠٠	< ٠,٠٠١	رفض	٢١	كبير
المعلومات	الضابطة	٣٠	٢,٧٣	٢,٠٥					

يتضح من الجدول (٥): أن طالبات المجموعة التجريبية ($m = 4.84$ ، $E = 2.10$) أظهرن فرقاً إحصائياً في الأداء مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة ($m = 2.73$ ، $E = 2.05$) فكانت ($t(60) = 4.00$ ، بقيمة احتمالية $(p < 0.001)$ ، وهذا يعني حدوث نمو في مهارات التفكير البصري في مهارة تحليل المعلومات لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) وفقاً لإستراتيجية المحطات العلمية، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وللكشف عن حجم التأثير للمتغير المستقل (إستراتيجية المحطات العلمية) في المتغير التابع (مهارات التفكير البصري في مهارة تحليل المعلومات) كقُدرة فرعية، يتضح من جدول (٥) أن قيمة (2) تساوي (٢١)، وهي أكبر من (١٤)، ما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل في مهارة تحليل المعلومات كان كبيراً، أي أن إستراتيجية المحطات العلمية أثراً كبيراً في تنمية مهارة تحليل المعلومات لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثان هذا الأثر إلى أن إستراتيجية المحطات العلمية تستخدم مبدأ التغذية الراجعة لتقوم وتعزيز مسار التعلم في الوقت المناسب، فهي تؤكد دور المعلم في توجيه وإدارة المناقشات إذا تطلب الأمر، كما أنه مرشد وميسر لعملية التعلم، يُجيب عما استصعب فهمه، ويُساند من لديهم ضعف في بعض المهارات، ويقدم بعض المعلومات في بعض الأحيان والتي تُعد ضرورية لإثارة نشاط المتعلمين وتفاعلهم من جديد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارة تحليل المعلومات كالدراسات: (أبو جلبة، ٢٠١٧؛ إسحاق، ٢٠١٨؛ عبد القادر، ٢٠١٨؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨؛ Younger, 2018)، والدراسات التي أكدت أهمية دور المعلم في إكساب المتعلم مهارة تحليل المعلومات وتنميتها مثل: (الزعينع، ٢٠١٥؛ كريري، ٢٠١٦؛ الأغا، ٢٠١٧).

السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة تفسير المعلومات في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟"، صيغ الفرض الآتي: (لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات).

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت"؛ لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات

التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات وحجم تأثير الإستراتيجية

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	قيمة η^2	حجم التأثير
			م	ع		P			
مهارة تفسير	التجريبية	٣٢	٣,٤٤	١,٢٧	٤,٦٦	<,٠٠١	رفض	٢٧,٠	كبير
المعلومات	الضابطة	٣٠	١,٨٠	١,٤٩					

يتضح من الجدول (٦): أن طالبات المجموعة التجريبية ($m = 3, 44$ ، $n = 1, 27$) أظهرن فرقاً إحصائياً في الأداء مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة ($m = 1, 80$ ، $n = 2, 05$) فكانت ($t(60) = 4, 66$)، بقيمة احتمالية ($p < 0, 01$)، وهذا يعني حدوث نمو في مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) وفقاً لإستراتيجية المحطات العلمية، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وللكشف عن حجم التأثير للمتغير المستقل (إستراتيجية المحطات العلمية) في المتغير التابع (مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات) كقُدرة فرعية، يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (η^2) تساوي (٢٧)، وهي أكبر من (١٤)، ما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل على مهارة تفسير المعلومات كان كبيراً، أي أن لإستراتيجية المحطات العلمية أثراً كبيراً في تنمية مهارة تفسير المعلومات لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثان هذا الأثر إلى أنها إستراتيجية تستند في أسسها الفكرية إلى النظرية البنائية (بياجي) والنظرية الاجتماعية الثقافية (فيجو تسكي) والنظرية المعرفية (برونر)، فتدمج بذلك بين أبرز نقاط التأثير في العلم محاولة الارتقاء بالمتعلم للوصول إلى فهم عميق للمحتوى واستدامة للمعرفة، بإنشاء بيئة جاذبة تتضمن أنشطة مختلفة في موضوع واحد، وتسمح للمتعلم بالتعرف على الموضوع في صورة أجزاء صغيرة موزعة في المحطات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارة تفسير المعلومات كالدراسات الآتية: (الزعزع، ٢٠١٥؛ كريري، ٢٠١٦؛ أبو جلبة، ٢٠١٧؛ الأغا، ٢٠١٧؛ إسحاق، ٢٠١٨؛ عبد القادر، ٢٠١٨؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨).

السؤال الخامس: للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: "ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارة استنتاج المعنى في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟"، صيغ الفرض الآتي: (لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0, 05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة استنتاج المعنى).

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت"؛ لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مهارة استنتاج المعنى وحجم تأثير الإستراتيجية

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	قيمة η^2	حجم التأثير
			م	ع		P			
مهارة	التجريبية	٣٢	٣,٥٩	١,٣٦	٢,٧٨	,٠٠٧	رفض	,١١	متوسط
استنتاج	الضابطة	٣٠	٢,٥٣	١,٦٣					
المعنى									

يتضح من الجدول (٧): أن طالبات المجموعة التجريبية ($m = 3,59$ ، $E = 1,36$) أظهرن فرقاً إحصائياً في الأداء مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة ($m = 2,53$ ، $E = 1,63$) فكانت ($t = 2,78$)، بقيمة احتمالية ($p = ,007$)، وهذا يعني حدوث نمو في مهارات التفكير البصري في مهارة استنتاج المعنى لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) وفقاً لإستراتيجية المحطات العلمية، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وللكشف عن حجم التأثير للمتغير المستقل (إستراتيجية المحطات العلمية) في المتغير التابع (مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات) كقُدرة فرعية، يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (η^2) تساوي (,١١)، وهذه القيمة محصورة بين (٠,٠٦ - ١,٤)، ما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل على مهارة استنتاج المعنى كان متوسطاً، أي أن لإستراتيجية المحطات العلمية أثراً متوسطاً في تنمية مهارة استنتاج المعنى لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثان هذا الأثر إلى تنوع الخبرات المعرفية المقدمة للطالبات وتعلمهم في مجموعات، ما ساهم في حدوث تعلم فعال ومشاركة إيجابية من خلال تبادل الآراء والمعارف. كما يعزوان حجم التأثير المتوسط الناتج عن استخدام إستراتيجية المحطات العلمية على مهارة استنتاج المعنى في اختبار مهارات التفكير البصري إلى أنه قد يعود إلى قصر الفترة الزمنية التي طُبِّقت فيها إستراتيجية المحطات العلمية، وحاجة تنمية مهارة استنتاج المعنى لوقتٍ أطول لتدريب الطالبات على التفكير البصري وكيفية استنتاج المعنى، وتقديم برامج إثرائية أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارة استنتاج المعنى كالدراسات الآتية: (الزعيزع،

٢٠١٥؛ كزيري، ٢٠١٦؛ الأغا، ٢٠١٧؛ إسحاق، ٢٠١٨؛ عبد القادر، ٢٠١٨؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨).

السؤال السادس: للإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: "ما أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري ككل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟"، صيغ الفرض الآتي: (لا يوجد فرق

دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري ككل).

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت"؛ لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري ككل وحجم تأثير الإستراتيجية

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	قيمة η^2	حجم التأثير
			م	ع		P			
المجموع الكلي	التجريبية	٣٢	٢١,٩١	٤,٩٤	٥,٤٨	< 0.001	رفض	٣٣	كبير
لاختبار	الضابطة	٣٠	١٣,٨٣	٦,٦٠					
مهارات التفكير البصري									

يتضح من الجدول (٨): أن طالبات المجموعة التجريبية ($M = 21.91$ ، $E = 4.94$) أظهرن فرقًا إحصائيًا في الأداء مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة ($M = 13.83$ ، $E = 6.60$) فكانت ($t = 5.48$)، بقيمة احتمالية ($p < 0.001$)، وهذا يعني حدوث نمو في مهارات التفكير البصري ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) وفقًا لإستراتيجية المحطات العلمية، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وللكشف عن حجم التأثير للمتغير المستقل (إستراتيجية المحطات العلمية) في المتغير التابع (مهارات التفكير البصري ككل) كقدرة كلية، يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (η^2) تساوي (٣٣)، وهي أكبر من (١٤)، ما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل في مهارات التفكير البصري كان كبيرًا، ويُمكن تفسيره بأن إستراتيجية المحطات العلمية لها القدرة على تنمية مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين. ويعزو الباحثان هذا الأثر إلى أن إستراتيجية المحطات العلمية تُعد من إستراتيجيات التعلم النشط، والتي تجعل الطالبة محورًا للعملية التعليمية، فهي مشاركة نشطة تعتمد على ذاتها في اكتساب

المعارف والمهارات، وتتيح للطالبة مصادر التعلم المتنوعة. كما أنها تخلق بيئة تعاونية، فتكتسب بذلك إيجابيات إستراتيجيات التعلم التعاوني والتي من أبرزها: تنمية مهارات التفكير والمهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات، كما يعزو الباحثان هذه النتائج لكون فصل (الهندسة والاستدلال المكاني) الذي تمت دراسته في أثناء التجربة يتضمن موضوعات ثلائم إستراتيجية المحطات العلمية، إذ يحتوي على العديد من الأشكال الهندسية والصور والرسومات الهندسية، والتي تمثل بدورها أدواتٍ للتفكير البصري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير البصري، مستخدمةً في ذلك إستراتيجيات التدريس والتعلم الإلكتروني الرقمي كالدراسات: (الزعيرع، ٢٠١٥؛ أبو جلبة، ٢٠١٧؛ إسحاق، ٢٠١٨؛ عبد القادر، ٢٠١٨)، والدراسات: (كيري، ٢٠١٦؛ الأغا، ٢٠١٧؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨؛ Younger, 2018) التي تدعم التعلم النشط.

ملخص نتائج البحث:

- ١- وجود فرق ذي دلالة عالية ($p = ,001$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة التمييز البصري لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- ٢- وجود فرق ذي دلالة عالية ($p = ,001$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة ربط وإدراك العلاقات في الشكل لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- ٣- وجود فرق ذي دلالة عالية ($p < ,001$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تحليل المعلومات لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- ٤- وجود فرق ذي دلالة عالية ($p < ,001$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة تفسير المعلومات لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- ٥- وجود فرق ذي دلالة عالية ($p = ,007$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري في مهارة استنتاج المعنى لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- ٦- وجود فرق ذي دلالة عالية ($p < ,001$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي البحث بالآتي:

- تدريب معلمي الرياضيات على كيفية استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تدريس الرياضيات بالمرحلة التعليمية المختلفة.
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصري، واستخدامها كأداة فعالة لدعم الكفاءة الكلية لدى المتعلمين.
- تهيئة بيئة تعليمية جاذبة تسمح بتفاعل المتعلمين مع أقرانهم ومع مصادر التعلم، وذلك لأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في إيجابية التعلم والاحتفاظ بالعلم.

مُقترحات البحث:

- استكمالاً لما وصل إليه البحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:
- دراسة للتعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير البصري في مرحلة دراسية مختلفة.
- دراسة للتعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تدريس الرياضيات في متغيرات تابعة أخرى مثل: مهارات التفكير الإبداعي أو الرياضي، والاستيعاب المفاهيمي.
- دراسة تجريبية مقارنة بين إستراتيجية المحطات العلمية في تدريس الرياضيات مع إستراتيجيات تدريسية أخرى.
- دراسة لتحديد المعوقات التي تعوق تطبيق إستراتيجية المحطات العلمية في مراحل التعليم المختلفة، وكيفية التغلب عليها.

المصادر والمراجع:

- أبو جلبة، نورة بنت شبيب بن شايح (٢٠١٧). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest) في تنمية التفكير البصري في مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١(٥)، ٣٨ - ٥٦.
- أبو دان، مريم عبد محمود (٢٠١٣). أثر توظيف النماذج المحسوسة في تدريس وحدة الكسور على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، فلسطين).
- تم الاسترجاع من موقع
https://iugspace.iugaza.edu.ps/bitstream/handle/٢٠,٥٠٠,١٢٣٥٨/١٩٢٧١/fi_le_١.pdf?sequence=١&isAllowed=y

أبو مصطفى، سهيلة سليمان (٢٠١٠). العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث (رسالة ماجستير). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص ٥٤١٦٧٤)

إسحاق، حسن بن عبدالله (٢٠١٨). فاعلية استخدام برنامج الجيوجبرا (GeoGebra) في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٩٩)، ٣١٥-٢٦٧. تم الاسترجاع من موقع <http://www.mandumah.com>

الأغا، ولاء محفوظ جودت (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية المنظم الشكلي في تنمية التفكير البصري وحل المسألة الهندسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير). تم الاسترجاع من موقع <http://hdl.handle.net/٢٠,٥٠٠,١٢٣٥٨/١٩٤٠٣>

الحري، فيصل بن غنيم بن مناور (٢٠١٨، يوليو). أثر إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير البصري بمقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، تم الاسترجاع من موقع <http://www.mandumah.com>

الديب، نضال ماجد حمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام إستراتيجية (فكر، زواج، شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن بغزة (رسالة ماجستير). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص ٦٩٥٥٠٢)

حسن، وردة يحيى. (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية المخطات العلمية في حل المسائل الرياضية والميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي (رسالة ماجستير). متاح على قاعدة معلومات شعبة. رقم المستخلص (٢٣٤٨٤) حكيمي، يحيى أحمد حسين (٢٠١٩). قياس مستوى مهارة التصور البصري المكاني لطلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، (١٥)، ٣٣-١. تم الاسترجاع من موقع <https://www.mecsjs.com>

خاجي، ثاني حسين ورشيد، محمد عبد الكريم (٢٠١٦). أثر إستراتيجتي المخطات العلمية وويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاههم نحوها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٢)، ٢٦١-٢٧٤. تم الاسترجاع من موقع <http://www.mandumah.com>

خضر، بدر (٢٠١١). تكوين التفكير. دمشق، سوريا: دار نينوى.

الزعيزع، هدى عبد الله (٢٠١٥). فاعلية نموذج مقترح قائم على المدخل البصري وبرنامج *GeoEnzo* وحل المشكلات في تنمية التفكير البصري (الهندسي) لدى طالبات المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير). تم الاسترجاع

من موقع <https://www.taibahu.edu.sa>

زنقور، ماهر بن محمد بن صالح (٢٠١٣). أثر برمجية تفاعلية قائمة على المحاكاة الحاسوبية للأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التفكير البصري والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الثاني المتوسط لدى طلاب الباحة.

مجلة تربويات الرياضيات، ١٦، (٢)، ٣٠-١٠٤. تم الاسترجاع من موقع

<http://www.mandumah.com>

زيدان، هداية زيدان أمين (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في اكتساب المفاهيم الهندسية والاتجاهات نحو الهندسة لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة.

(رقم المستخلص ١٠٢٩١٠٩)

سطوحي، منال فاروق (٢٠١١). مقرر في الهندسة قائم على التكامل مع التراث الفني والمعماري المصري لتنمية التفكير البصري الهندسي والوعي بأهمية الرياضيات المصرية وقيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. دراسات في

المناهج وطرق التدريس، (١٧٠)، ١٠٥-١٦١. تم الاسترجاع من موقع

<http://www.mandumah.com>

سعيد، عبد الله بن خميس أمبو؛ البلوشي، سليمان بن محمد (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم. عمان: دار المسيرة. السهي، مريم بنت سالم بن سليم (٢٠١٧). أثر استخدام نموذج التعلم السداسي (*PDEODE*) في اكتساب المفاهيم

الهندسية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي (رسالة ماجستير). متاح على

قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص ٩٦٤٨٢٦)

الشويكي، فداء محمود (٢٠١٠). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الحادي عشر (رسالة ماجستير). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص ٦٩٢٧٠٤)

شويهي، حاسر حسن محمد (٢٠١٦). تقويم محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير البصري.

المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٢(٥)، ١٨٠-١٩١. تم الاسترجاع من موقع

<https://ajsrp.com/vol٢-issue٥.html>

عبد الرحمن، مريم عبد العظيم عبد الرحيم (٢٠١٨). فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص ٩٤٦٩٩٤)

عبد القادر، أيمن بن مصطفى بن مصطفى (٢٠١٨). فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١(٩)، ١٢٣-١٩١. تم الاسترجاع من موقع <http://www.mandumah.com>

العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ الحموري، فراس أحمد (٢٠١٧). نظريات التعلم. عمان، الأردن: دار المسيرة.

عمار، محمد عيد حامد والقباني، نجوان حامد (٢٠١١). التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.

كريري، إبراهيم بن علي بن علي (٢٠١٦). أثر برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (رسالة دكتوراة). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص ٨١٣٥٢١)

اللازي، محمد عبد الكريم (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الأدبي (رسالة ماجستير). متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (رقم المستخلص ٩٩٧٧١٧)

محمد، محمد فايز منصور (٢٠١٦). أثر استخدام الفصل التفاعلي في تدريس الهندسة على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير البصري والرضا الوجداني لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٩ (٢)، ٨٤-١٤٦. تم الاسترجاع من موقع <http://www.mandumah.com>

محمد، هبة محمد عبد النظير (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠ (١٠)، ٤٨-٩١. تم الاسترجاع من موقع <http://www.mandumah.com>

موكلي، فهد بن إبراهيم أحمد (٢٠١٣). مستوى التصور البصري المكاني لدى طلاب المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير). تم الاسترجاع من مكتبة جامعة أم القرى. (رقم توثيق الرسالة ١٦٨٢٦)

- Aldalalah, O., Ababneh, Z., Bawaneh, A., & Alzubi, W. (٢٠١٩). Effect of augmented reality and simulation on the achievement of mathematics and visual thinking among students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, ١٤(١٨), ١٦٤-١٨٥.
- Cheng, Y. L., & Mix, K. S. (٢٠١٤). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, ١٥(١), ٢-١١. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED٥٨٠٩٠٥>
- Dade, P. (٢٠١١). Encyclopedia of Child Behavior and Development. Retrieved from <https://link.springer.com/referencework/١٠,١٠٠٧/٩٧٨-٠-٣٨٧-٧٩٠٦١-٩>
- Fazal, M., & Bryant, M. (٢٠١٩). Blended learning in middle school math: The question of effectiveness. *Journal of Online Learning Research*, ٥(١), ٤٩-٦٤. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Freina, L., & Bottino, R. (٢٠١٦, October). A visual thinking skill training in support of STEM education. In *١٠th European Conference on Games Based Learning: ECGBL ٢٠١٦* (pp. ٢٢٤-٢٣١). Academic Conferences and publishing limited. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Gangwer, T. (Ed.). (٢٠٠٩). *Visual impact, visual teaching: Using images to strengthen learning*. Corwin Press. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (٢٠١٢). Overview of qualitative research. *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Retrieved from <http://englishlangkan.com>

- Giaquinto, M. (٢٠١٥). The epistemology of visual thinking in mathematics. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-visual-thinking>
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, S. M. (٢٠١١). Paper title: The effect of effect of visual, auditory, and kinaesthetic learning styles on language teaching. *In International conference on social science and humanity (Vol. ٥, pp. ٤٦٩-٤٧٢)*. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Golon, A. (٢٠١٧). *Visual-spatial learners: Diffèrentiation strategies for creating a successful classroom*. Sourcebooks, Inc.
- Huh, K. (٢٠١٦). Visual Thinking Strategies and Creativity in English Education. *Indian Journal of Science and Technology*, ٩, ١-٦. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Jones, D. (٢٠٠٧). *The Nook STEM Station*. Mathematics Teaching, (٢٤٥), ١٥-١٧. Retrieved from <http://proxycu.wrls.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=١٠٨٤٧١٩١٨&site=ehost-live>
- Mohajan, H. K. (٢٠١٧, December). Two Criteria for Good Measurements in Research: Validity and Reliability [Supplemental material]. *Annals of Spiru Haret University*, ٣, ٥٩-٨٢. Doi: ١٠,٢٦٤٥٨/١٧٤٦. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Newcombe, N. S. (٢٠١٠). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, ٣٤(٢), ٢٩.
- Ocak, G. (٢٠١٠). *The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students*. The New

- Educational Review, ٢١(٢), ١٤٦-١٥٧. Retrieved from <https://scholar.google.com>
- Park, J., & Brannon. E. M. (٢٠١٣). Training the approximate number system improves math proficiency. *Psychological science*, ٢٤(١٠), ٢٠١٣-٢٠١٩. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC٣٧٩٧١٥١/>
- Ponterotto, J. G., & Ruckdeschel, D. E. (٢٠٠٧, December). An overview of coefficient alpha and a reliability matrix for estimating adequacy of internal consistency coefficients with psychological research measures. *Perceptual and motor skills*. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/١٠,٢٤٦٦/pms.١٠٥,٣,٩٩٧-١٠١٤>
- Roell, K. (٢٠١٩, August١٥). The Visual Learning Style. *Thoughtco*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com>
- Smith, M. S. (٢٠١٤). *The effects of implementing math stations in a first-grade classroom* (Order No. ١٥٦٦٢٤٦). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (١٦١٩٥٧٢٣٤٤). Retrieved from <http://proxycu.wrlc.org/login?url=https://searchproquest.٩٩٤.?accountid=١٦١٩٥٧٢٣٤٤com.proxycu.wrlc.org/docview1>
- Sorby, S. A. (٢٠٠٩). Educational research in developing ٣-D spatial skills for engineering students. *International Journal of Science Education*, ٣١(٣), ٤٥٩-٤٨٠. Retrieved from <https://doi.org/١٠,١٠٨٠/٠٩٥٠٠٦٩٠٨٠٢٥٩٥٨٣٩>
- Uttal, D. H., & Cohen, C. A. (٢٠١٢). Spatial thinking and STEM education: When, why, and how? . In *Psychology of learning and motivation* (Vol. ٥٧, pp. ١٤٧-١٨١). Academic Press. Retrieved from

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978012394293700042>

Younger, M. (٢٠١٨). *Spatial Skills Activities in the Middle School Mathematics Teachers' Toolkit: The Impact of Spatial Skill Activities on Mathematical Thinking* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca>

Watson, P. (٢٠١٩). Rules of thumb on magnitudes of effect sizes. Retrieved from <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize>

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط
المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى
التلميذات ذوات صعوبات التعلم

أسماء بنت هلال عطية المالكي*

وزارة التعليم

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/15>



*ماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة تبوك.

إيميل الباحث: asmk77@gmail.com

كود البحث: 20034

تاريخ استقبال البحث: ١٠، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (٢٥ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٥، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٨ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

أسماء بنت هلال عطية المالكي

الملخص: هدف البحث تعرف فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، واعتمد على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي الذي يقوم على مجموعة واحدة يُجرى عليها التطبيقان القبلي والبعدي. تكوّن مجتمع البحث من جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، واختيرت العينة بالطريقة القصدية وبلغ عددها (١٠) تلميذات، وتم استخدام بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية، ومقياس لتحديد أنماط المتعلمين. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث تعرف الأنماط المفضلة لدى المتعلمين أفراد العينة، وتصنيفهم كالتالي: نمط التعلم الحسي الحركي (٧٠٪)، ونمط التعلم البصري (٣٠٪)، ونمط التعلم السمعي (١٠٪)، كما أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً وارتفاعاً في متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي القائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: : فاعلية؛ برنامج تعليمي؛ أنماط المتعلمين؛ مهارات القراءة الجهرية؛ صعوبات التعلم.

Title: The Effectiveness of a Proposed Educational Tutorial Based on The Patterns of Learners to Develop Oral Reading Skills Among Female Students with Learning Disabilities

Abstract: The current research aimed at identifying the effectiveness of a proposed educational program based on the different styles of learners in order to develop the loud reading skills among female students with learning disabilities. This study adopted the descriptive and quasi-experimental methodologies, which relied on the principal of applying the experiment on one group in the pre and post stages. The research community consisted of all female students with learning disabilities in the elementary stage in Tabuk region. The sample was intentionally selected among female students in the sixth elementary grade, and their number was (10) students. As a research tool, the note card was used to measure oral reading skills, and a scale was applied to identify the styles of learners, The most important findings of the research includes the following: determining the preferred patterns of learners in the sample, and classify them as follows: Kinesthetic learning style (70%), visual learning style (30%), auditory learning style (0%). Moreover, the findings revealed a significant improvement and an increase in the average scores of the sample in the post application of the note card tool. Accordingly, this emphasizes the effectiveness of the educational program in developing the skills of oral loud reading among students with learning disabilities.

Key Words: Effective, Educational program, The Patterns of Learners, Oral Reading Skills, Learning Disabilities

مقدمة

نتيجة لتطور برامج التعليم والتدريس، واعتمادها على أن يكون المتعلم نشطاً بدلاً من أن يكون متلقياً، جاء الاهتمام بالبرامج التعليمية لتطويرها ككونها أحد عناصر المنهج ومكوناته الأساسية بما تحتويه من طرق ووسائل وأنشطة، وانطلاقاً من اهتمام المملكة بالتعليم وتطويره يأتي الاهتمام بالبرامج التعليمية الحديثة التي تدعم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم وتموهم وتطورهم.

ذكر الموسى (٢٠٠٨) أن مجال التربية الخاصة يعد أحد المجالات التربوية الحديثة التي تعنى بتربية الأطفال غير العاديين الذين يختلفون عن أقرانهم إما في قدراتهم العقلية، أو الحسية، أو الجسمية، أو الأكاديمية، أو السلوكية والانفعالية، أو التواصلية، اختلافاً يوجب إجراء تعديلات ضرورية في المتطلبات والبرامج التعليمية التي من شأنها أن تمكن هؤلاء الأطفال من الاستفادة من البيئة التربوية الطبيعية.

ومن فئات التربية الخاصة الأكثر انتشاراً والتي يتم إعداد البرامج التعليمية التربوية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لهم، ذوو صعوبات التعلم في مختلف المراحل الدراسية، حيث أشار الرحيل (٢٠١٣) في دراسته إلى أن هناك تزايداً مستمراً في نسبة انتشار التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم.

وعند الحديث عن التدريس لذوي صعوبات التعلم يظهر دور المعلم في قدرته على معاملة كل تلميذ على أنه وحدة فريدة؛ باستعداداته العقلية والمزاجية وظروفه وخبراته في بيئة معينة جعلت منه شخصية معينة وعلمته أنماطاً خاصة من السلوك والاستجابات لمختلف المواقف التعليمية (جابر، ٢٠٠٥).

ومن انعكاسات تلك الفكرة في الميدان التعليمي للتربية الخاصة، الاهتمام بالبرامج التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم للاستفادة من نواحي القوة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعرف أنماطهم المفضلة للتعلم، والكشف عن قدراتهم واستثمارها.

في السياق نفسه تطرق يوسف وخطاب (٢٠١٨) إلى تقديم المهارات للمتعلمين وفقاً لأنماط تعلمهم المفضلة، خاصة أنهم يختلفون في أنماط تعلمهم؛ لذلك من المهم معرفة الأنماط المفضلة لدى المتعلمين ومراعاتها وتوظيفها.

وبناءً على ما سبق ذكره نشأت فكرة البحث الحالي لتقديم برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، يراعي أنماط المتعلمين المختلفة ويلبي احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم أثناء التعلم، من خلال إعداد برنامج تعليمي مقترح قائم في فكرته وبناء أنشطته على أنماط المتعلمين، وقد أهتم البحث الحالي بتنمية مهارات القراءة الجهرية كونها إحدى أهم الصعوبات لديهم وأكثرها انتشاراً، ولأن القراءة هي الأساس في التحصيل الدراسي لبقية المواد الأكاديمية، إذ إن القصور في مهارات القراءة المختلفة قد تكون سبباً في ضعف التحصيل الدراسي في مواد أخرى،

ويتفق مع ذلك العلوان (٢٠١١) في دراسته بأن مهارات القراءة الجهرية تعد المهارة الأكثر أهمية، إضافة إلى أنها الأساس في التحصيل الدراسي في مجالات كثيرة. وأشارت دراسة كل من (العايد، ٢٠٠٨) و(طلافة، ٢٠١٠) و(الظفيري، ٢٠١٤) إلى وجود تدني في مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل عام.

مشكلة البحث

على الرغم من أهمية القراءة الجهرية لذوي صعوبات التعلم والاهتمام بها كمهارة أساسية، فإن هناك تدنيًا في هذه المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تبين ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة، فقد أوضحت دراسة كل من (العايد، ٢٠٠٨) و(طلافة، ٢٠١٠) و(الظفيري، ٢٠١٤) وجود تدني في مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم، وجميع هذه الدراسات تناولت ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. ومن خلال خبرة الباحثة في التدريس للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، لاحظت الحاجة إلى برامج تعليمية تراعي الفروق الفردية وتوظف أنماط المتعلمين في اكتساب المهارات؛ لتحقيق الأهداف التعليمية واستثمار جوانب القوة لدى ذوي صعوبات التعلم. كما تؤكد الإحساس بمشكلة البحث الحالي مما يأتي:

أولاً: مقابلة الباحثة لبعض معلمات المرحلة الابتدائية والمشرفات التربويات المتخصصات في صعوبات التعلم، اللاتي بلغ عددهن (٩) معلمات ومشرفات، وسؤالهن فيما يخص مشكلة البحث الحالي عن المستوى الفعلي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلق بمهارات القراءة الجهرية، وهل توجد مشكلة في تعلم تلك المهارات واكتسابها لدى التلميذات؟ وقد أكدن جميعاً وجود ضعف في مستوى القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وأن أبرز مظاهر الضعف كانت لمهارات الفهم القرائي.

ثانياً: أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على جميع المعلمات المتخصصات بالتدريس في برامج صعوبات التعلم بمدينة تبوك، والبالغ عددها ٢٥ معلمة في المرحلة الابتدائية بإرسال استبانة إلكترونية، وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

- أجمع ٩٧,١٪ من المعلمات على وجود تدني في مهارات القراءة الجهرية بشكل عام لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- أجمع ٦٢,٩٪ من المعلمات على وجود تدني في مهارات سلامة النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

- أجمع ٨٨,٦٪ من المعلمات على وجود تدبّر في مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- أجمع ٩٧,١٪ من المعلمات على وجود تدبّر في مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وبناء على ما سبق؛ فإن مشكلة البحث تكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟
٢. ما البرنامج التعليمي المقترح القائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟
٣. ما أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟
٤. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟
٥. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟
٦. ما فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

أهداف البحث

١. حصر مهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٢. إعداد برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٣. تعرف أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٤. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٥. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٦. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية البحث

١. تقديم برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٢. تزويد المعلمين والمعلمات والتربويين بنماذج عملية لتدريس القراءة الجهرية باستخدام أنماط المتعلمين، والتي يتضمنها البرنامج التعليمي المقترح القائم على أنماط المتعلمين.
٣. تزويد المعلمين والمعلمات والتربويين بمقياس لأنماط المتعلمين معد لفئة ذوي صعوبات التعلم، للكشف عن الأنماط المفضلة لديهم للتعلم.
٤. هذا البحث قد يكون مرجعاً للباحثين بفتح المجال لإجراء بحوث تستخدم أنماط المتعلمين لتنمية مهارات مختلفة لدى ذوي صعوبات التعلم.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: أنماط المتعلمين (حسب نموذج فاك VAK: البصري، والسمعي، والحسي الحركي)؛ ومهارات القراءة الجهرية ضمن المحاور الثلاثة: (سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة)؛ وصعوبات تعلم القراءة الديسلوكسيا (Dyslexia).

الحدود المكانية: طُبِّق البرنامج في ابتدائية الأبناء السابعة للبنات في مدينة تبوك.

الحدود الزمانية: طُبِّق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ / ٢٠٢٠م.

الحدود البشرية: التلميذات ذوات صعوبات التعلم القرائية في الصف السادس الابتدائي.

مصطلحات البحث

البرنامج التعليمي:

يعرّف إجرائياً بأنه برنامج تعدّه الباحثة لتحقيق هدف البحث الحالي، يقوم على أنماط المتعلمين ويستند في بنائه إلى نموذج (VAK) لأنماط المتعلمين، والذي يقوم على ثلاثة أنماط رئيسية: (البصري، والسمعي، والحسي الحركي)؛ لتنمية مهارات القراءة الجهرية المتمثلة في سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة، لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي في مدينة تبوك.

أنماط المتعلمين:

تعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصلن عليها التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مدينة تبوك على مقياس أنماط المتعلمين، والتي تحدد مجموعة الصفات التي تمثل نمطاً معيناً تتبعه التلميذة وتفضله في التعلم.

مهارات القراءة الجهرية:

تعرف إجرائيًا بأنها قائمة مهارات القراءة الجهرية من إعداد الباحثة، والتي تشتمل على مهارات سلامة النطق ومهارات الفهم القرائي ومهارات السرعة في القراءة.

التلميذات ذوات صعوبات التعلم:

يعرفن إجرائيًا بأنهن التلميذات المنتحقات ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة تبوك.

الإطار النظري

أولاً: أنماط المتعلمين

يكون التعلم أفضل عندما تكون الأساليب المطبقة متوافقة مع أنماط المتعلمين المفضلة لديهم، لذلك تعتبر أنماط المتعلمين من ضمن الفروق الفردية التي ينبغي مراعاتها والاعتراف بها، حيث إن لكل متعلم طريقة خاصة في فهم واستيعاب المعلومات واكتساب المهارات (الظفيري، ٢٠١٤).

فإذا كانت الفروق الفردية مطلبًا ينبغي مراعاته والاعتراف به لدى الطلاب العاديين، فهي مطلب ينبغي تحقيقه عند تدريس ذوي صعوبات التعلم.

ذكر المغربي (٢٠١٨) أن نمط التعلم ليس ما يتعلمه الطالب بل كيف يتعلم هذا الطالب، حيث إن أنماط المتعلمين تساعدنا في تفسير لماذا يمكن لطالب أن يتعلم الحروف بعد قراءتها في كتاب، وطالب آخر يتعلمها أثناء اللعب، في حين طالب ثالث يتعلمها بغناء أغنية.

ووضح (Cassidy, 2004) أن التعلم عملية له علاقة مباشرة بأنماط المتعلمين، فطرق التعلم المفضلة بين الأفراد تعبر عن أنماط تعلمهم.

لذلك فإن فهم أنماط المتعلمين يساعد المعلم في تحقيق مبدأ التعليم المتميز، ويراعي الفروق الفردية من خلال تقديم التعليم بصورة تلائم نمط كل تلميذ، خاصة عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتشير المحتسب (٢٠١٣) إلى أن صعوبة إدراك الطلاب مضامين التعلم تنتج في الغالب عن الاختلاف بين نمط التعلم السائد لدى الطلبة ونمط التعليم الذي يستخدمه المعلم، وعليه يعد استكشاف الأنماط مطلبًا لتكييف بيئة التعلم الصفية ومواقف التعلم والأنشطة الصفية المناسبة.

ويمكن القول إن للمتعلمين أنماطًا مختلفة يفضلون التعلم من خلالها، واستقبال المعلومات عن طريقها والتفكير بها، وأن لكل متعلم أسلوبًا مميزًا في استخدام نمطه المفضل، فهو أسلوب فردي لدى المتعلم، ولذلك فإن أنماط المتعلمين

هي أحد أوجه الفروق الفردية لديهم، وعلى ضوء ذلك ينبغي مراعاتها عن طريق تكييف المناهج وتقديمها بصورة تراعي أنماط المتعلمين مع تعزيز وعي التلاميذ بأنماطهم المفضلة واستخدامها في أثناء التعلم.

نماذج أنماط المتعلمين

في ضوء الاختلافات وحتمية الفروق الفردية تباينت النظريات التربوية في تناولها أنماط المتعلمين المفضلة لديهم، حيث اتجهت بعض النظريات إلى التركيز على طريقة المتعلم في استقبال المعلومات ومعالجتها، واتجه بعضها إلى التركيز على سمات شخصيته، واتجه البعض الآخر للتركيز على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضلهُ المتعلم في أثناء استقبال الخبرات التعليمية (عباس، ٢٠١٧).

وتناول البحث الحالي أنماط المتعلمين بناءً على نموذج (VAK) لأنماط المتعلمين المعتمدة على الوسيط الحسي الإدراكي لمناسبتها للمرحلة العمرية للعبية وخصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وقد أشارت (Marcy, 2001) إلى أهمية هذا النموذج كونه الأكثر شيوعاً في أدبيات الموضوع لسهولة تطبيقه وتحليل نتائجه، ووضوح فئاته، وتركيزه على المعالجات الإدراكية للطلبة، وعليه اعتمد هذا النموذج ثلاثي الفئات أيضاً في بناء مقياس البحث الحالي.

وعلى ذلك يقوم البحث الحالي على نموذج (VAK) لأنماط المتعلمين لشيوعها ووضوحها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولكونها الأكثر ملاءمة لتلاميذ صعوبات التعلم لأنها تستهدف منافذ الحس والإدراك لديهم، حيث إن النموذج قد صنف المتعلمين حسب ميولهم وتفضيلاتهم الحسية الإدراكية.

أنماط المتعلمين حسب نموذج (VAK)

يعتمد هذا النموذج على الأنماط الثلاثة الرئيسة كما أوردها (المغربي، ٢٠١٨):

١. نمط التعلم البصري (Visual)
 ٢. نمط التعلم السمعي (Auditory)
 ٣. نمط التعلم الحسي الحركي (Kinesthetic)
- يرى (جابر وقرعان، ٢٠٠٤) أن نمط التعلم البصري هو طريقة التعلم التي تقوم على توظيف حاسة البصر، ويعرّف التعلم البصري بأنه التفكير في الأشياء بصرياً عن طريق التصور، مع امتلاك القدرة على تعديل هذا التصور المرئي في الذهن قبل أن يترجمه الشخص إلى واقع.
- يرى (Sloon, 2004) أن نمط التعلم السمعي هو طريقة التعلم التي تقوم على توظيف حاسة السمع، وتجعل الفرد يفضل التعلم عن طريق الاستماع والمحاضرات أو التسجيلات الصوتية.

وذكر فليمنج (Fleming, 2004) أن المتعلم ذا النمط الحركي يعتمد على الإدراك اللمسي العملي والتعلم باستخدام الأيدي من خلال العمل اليدوي؛ كعمل التصاميم والنماذج والجسمات والأنشطة الحركية المتنوعة، إلى غير ذلك من ممارسات عملية.

ثانياً: القراءة الجهرية

تعد القراءة عملية أساسية في التعلم والتعليم، ومهارة أساسية للنمو المعرفي، وهي من أولى المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة (الحربي، ٢٠١٧).

ويرى الكحالي (٢٠١١) أن القراءة ليست بالعملية البسيطة السهلة، بل صعبة ومعقدة وتتجاوز التعرف إلى الحروف ونطقها إلى الربط بالخبرات السابقة للفرد وتفاعله مع المقروء، وتحليله ونقده للتوصل للمعاني والأفكار التي تضمنها النص المقروء.

كما أن القراءة لها تأثير واضح في المواد الأخرى، فمن لا يحسن القراءة لا يستطيع التمكن من المواد الدراسية الأخرى، فالقراءة وسيلة تحصيل (جلس، ٢٠١٥).

وتعتبر القراءة الجهرية المهارة الأكثر أهمية من بين المهارات اللغوية التي تُعَلَّم في المدارس، وهي القاسم المشترك في التحصيل الدراسي في مجالات كثيرة من المنهج (العايد، ٢٠٠٨).

مما سبق ذكره تتضح أهمية القراءة وتأثيرها على المتعلمين بعديها وسيلة تحصيل، وهي عملية معقدة تتضمن عدة مهارات مختلفة حسب أنواع القراءة ومحاورها، ولعله ليس مستغرباً أن يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بعض المشكلات في إتقان مهارات القراءة وخصوصاً القراءة الجهرية.

وعلى أساس ما تُؤَصِّل إليه سابقاً من أهداف ومهارات القراءة الجهرية من خلال البحث في الأدبيات واستعراض دليل المهارات الصادر عن وزارة التعليم، ونظراً لوجود العديد من المهارات بعضها متشابهة وبعضها تتناول جوانب مختلفة، وهذا يرجع إلى اختلاف محاور القراءة الجهرية ومهاراتها وخصائص التلاميذ الموجهة لهم والمرحلة الدراسية، كان اهتمام الباحثة في البحث الحالي بمهارات القراءة الجهرية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتحديداً الصف السادس الابتدائي.

محاور القراءة الجهرية

قامت الباحثة بتصنيف مهارات القراءة الجهرية تحت ثلاثة محاور:

١. سلامة النطق:

يعرفها (السميري، والشدادى، ٢٠١٣) بأنها نطق الكلمات بشكل سليم وعدم حذف بعض الأصوات أو إبدالها بأصوات أخرى.

٢. الفهم القرائي:

ويعرّف (الكحالي، ٢٠١١) الفهم القرائي بأنه التفاعل بين التعرف إلى الكلمة وفهمها، والربط الصحيح بين الرمز المكتوب والمعنى، فعملية الفهم هي تفسير المعنى في ضوء السياق.

٣. السرعة في القراءة:

تعرف السرعة في القراءة بأنها: القراءة الدقيقة الخالية من الأخطاء لنص بمستوى صف الطالب أو أقل (الوقفي، ٢٠٠٨).

ويعرفها (الحري، ٢٠١٧) بأنها: عدد الكلمات التي يقرأها التلميذ في الدقيقة خلال القراءة الجهرية نسبة إلى عدد الكلمات التي يجب أن يقرأها تلميذ متقن من نفس الصف.

وبناءً على ما سبق يستهدف البحث الحالي مهارات القراءة الجهرية من خلال المحاور السابقة، وذلك لتجزئة مهارات القراءة الجهرية المتعددة وتصنيفها تحت ثلاثة محاور؛ مما يسهل عرضها من خلال البرنامج التعليمي المقترح وربطها بأنماط المتعلمين المفضلة لديهم وتحديد الأساليب المناسبة لعرضها.

ثالثاً: صعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia)

تعد القراءة من الصعوبات الأساسية عند التلميذ ذي صعوبات التعلم، وقد تؤثر في نواح أخرى فتضعف التحصيل الأكاديمي بشكل عام (معوض، ٢٠٠٤).

ويضيف (الوقفي، ٢٠٠٨) أن ذوي عسر القراءة يمكن أن يتعلموا القراءة والكتابة ولكن بأساليب مختلفة عما يتعلم بها العاديون.

ويعرّف المعهد الدولي للصحة (National Institute Of Health (NIH, 2019) عسر القراءة بأنها نوع من صعوبات التعلم التي تضعف بشكل خاص قدرة الشخص على القراءة، حيث إن الأفراد المصابين بها يقرؤون عادةً بمستويات أقل بكثير من المتوقع على الرغم من وجود ذكاء طبيعي، ويختلف شدة الاضطراب من شخص لآخر ويظهر من خلال صعوبة في المعالجة الصوتية (التحدث ونبرة الأصوات)، والإملاء، والاستجابة اللفظية السريعة.

بالنظر إلى ما تقدّم يمكن القول بأن صعوبات التعلم اللغوية تنحصر في مجالين: القراءة والكتابة، بما يتضمنه كل مجال من مهارات وأهداف تتعلق بفهم اللغة واستخدامها، وتعدّ القراءة خصوصاً مهارة أساسية من المهارات اللغوية، إذ إن إتقان القراءة جيداً هو الطريق نحو إتقان الكتابة أيضاً، لذلك فإن تدني التحصيل الأكاديمي للمواد الأخرى قد يكون

بسبب صعوبات القراءة في أحيان كثيرة، لهذا تعد تنمية المهارات القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم أمراً مهماً قد يساهم في الحد من بعض الصعوبات الأخرى عن طريق تحسين تلك المهارات لدى التلاميذ مع مراعاة أن تُعلّم بأساليب تناسب قدراتهم وسرعتهم في التعلم.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت أنماط المتعلمين

دراسة لعجمال (٢٠١٥)؛ هدفت للكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ والتفكير ودافعية الإنجاز وفحص دلالة الفروق بين المتفوقين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واختبروا عن طريق العينة القصدية، واستخدمت الباحثة في دراستها اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، ومقياس دافعية الإنجاز، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين النمط المتكامل والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والتفكير ودافعية الإنجاز، وأيضاً توصلت إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس أنماط التعلم والتفكير في النمط الأيمن لصالح ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والنمط المتكامل لصالح المتفوقين دراسياً في مادة الرياضيات.

وفي دراسة أجراها الظفيري (٢٠١٤)؛ هدفت لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الباحث من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث المتوسط، اختيروا من مركز الموهوبين في محافظة حفر الباطن، وقسم الباحث الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (٥٠) طالباً وطالبة في كل مجموعة، وطور الباحث برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى أنماط التعلم، ومقياساً لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، واختباراً للطلبة في اللغة العربية، ودلت نتائج الدراسة على وجود أثراً لفاعلية البرنامج التدريبي في ضوء أنماط التعلم بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودلت نتائج الدراسة على عدم وجود تفاعل بين مفهوم الذات الأكاديمية والجنس، وبين التحصيل الدراسي والجنس.

دراسة (Kalpana & Mridula, 2007)؛ التي هدفت للكشف عن أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً من الصف الثامن بالمرحلة المتوسطة، وطبق الباحثان في

الدراسة اختبار أنماط التعلم والتفكير كأداة للدراسة، وبينت النتائج وجود فروق في أنماط التعلم والتفكير ومفهوم التفضيل بين النصف الأيمن والأيسر المسيطر فيما يتعلق بكلتا الجنسين.

وأجرت (Angela, 2007) دراسة هدفت لتقييم أنماط المتعلمين للطلبة البالغين الذين يعانون صعوبات التعلم؛ حيث استخدمت الباحثة نموذج (VAK)، ووجدت أن ٣٤٪ من الطلبة يفضلون النموذج البصري، و ٣٤٪ من الطلبة يفضلون النموذج السمعي، و ٢٣٪ يفضلون النموذج الحركي، و ٩٪ يفضلون النموذج المتعدد.

ثانياً: دراسات تناولت القراءة الجهرية

دراسة القحطاني (٢٠١٩)؛ التي هدفت للتحقق من فعالية برنامج حاسوبي مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة الذين يدرسون ببرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عددها (٩) تلاميذ ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٩) تلاميذ من الصف الرابع الابتدائي تربية فكرية بمدينة خميس مشيط بمنطقة عسير، وكأدوات للدراسة صمّم الباحث برمجية حاسوبية لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ، واختباراً لقياس مهارات القراءة الجهرية لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين التطبيق القبلي والبعدى للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لتعرضهم للبرنامج الحاسوبي، وكذلك وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة شريف (٢٠١٤)؛ التي هدفت لمعرفة أثر استراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واقتصرت عينتها على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المكونة من (١٦) تلميذاً، وكأدوات للدراسة استخدمت الباحثة نصّاً من كتاب القراءة مكوناً من (٨٤) كلمة لقياس مهارات القراءة الجهرية، وأعدت مقياساً للسلوك الفوضوي لتلاميذ التربية الخاصة، واختباراً لقياس المهارات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات القراءة الجهرية (صحة القراءة، وسرعة القراءة)، وتعديل السلوك الفوضوي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (hayward & Janzen, 2007) التي هدفت للتحقق من فاعلية برامج تجديدية لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الذين يعانون من صعوبات في القراءة بغرب كندا، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذاً وتلميذة قُسموا إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وطُبّق البرنامج على المجموعة التجريبية الأولى طوال العام الدراسي، وعلى المجموعة الثانية خلال الفصل الدراسي الأول فقط، وقد قُدِّر التحسن في القراءة عن طريق تقييم الوعي الفونولوجي، والتسمية السريعة، والقراءة، والقدرة المعرفية، وقد أظهرت

المجموعات التجريبية تقدماً ملحوظاً وفقاً لمقاييس القراءة، وقد تفوقت المجموعة التي خضعت للبرنامج طوال العام الدراسي على المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج خلال النصف الأول فقط من العام الدراسي.

ودراسة (Gloria, 2000)؛ التي هدفت لاستكشاف تعليم القراءة باستخدام تفضيلات أسلوب التعلم لطلاب التربية الخاصة بالصف الأول، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (١٢٥) طالباً، وكأداة للدراسة ابتكرت الباحثة تجربة قراءة تكملية بعد المدرسة من خلال تجميع الأطفال بحسب تفضيلات أسلوب التعلم وتعيينهم في مجموعات تدعم التدريس المتميز، وبينت نتائج الدراسة مقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تبين فيها أفضلية أسلوب التعلم لتعليم القراءة، والذي يعد شكلاً فعالاً للتمايز لتعليم القراءة للمجموعات الصغيرة.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة استهدافها لأنماط المتعلمين لدى عينات مختلفة من الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، كما يتبين وجود اختلاف في النماذج التي استخدمت فيها، وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإحاطة بالإطار النظري، وفي إعداد أدوات الدراسة، ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في توظيفه لأنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

جمع البحث الحالي بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي الذي يقوم على مجموعة واحدة يُجرى عليها التطبيقان القبلي والبعدي، حيث استُخدم المنهج الوصفي في التوصل إلى مهارات القراءة الجهرية وفي أساسيات بناء البرنامج التعليمي القائم على أنماط المتعلمين؛ واستُخدم المنهج شبه التجريبي في اختيار التصميم المناسب وتنفيذه وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية، ومقياس لتحديد أنماط المتعلمين، وتطبيق محتوى البرنامج التعليمي المقترح.

مجتمع البحث

تكوّن المجتمع من جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي في مدينة تبوك والبالغ عددهن (١٢) تلميذة، وفق إحصائية إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

عينة البحث

تمثل العينة كل مجتمع البحث حيث تألفت العينة من (١٠) تلميذات من ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي باستثناء طالبين لوجودهما في مدرسة أخرى، وتمثل العينة التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات التعلم في القراءة، والمنضمات لبرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، واختيرت العينة بالطريقة القصدية لتحقيق هدف البحث؛ لقلّة عدد أفراد العينة ولصعوبة جمع جميع أفراد مجتمع العينة الموزعين على مدرستين في مدرسة واحدة.

أدوات البحث وإعدادها

أولاً: قائمة مهارات القراءة الجهرية

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة حول موضوع البحث الحالي كدراسة (داود، ٢٠١٣) و(طلافة، ٢٠١٠)؛ وبالاطلاع على دليل مهارات اللغة العربية الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية حرصت الباحثة المهارات المتعلقة بالقراءة الجهرية لبناء النسخة الأولية لقائمة مهارات القراءة الجهرية، وبعد حصرها وُضعت في قائمة تحوي ثلاثة محاور (سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة)، وقد تكونت الصورة الأولية لقائمة المهارات من (١٧) مهارة موزعة على المحاور الثلاثة.

ضبط وتحكيم قائمة المهارات

للتحقق من الصدق الظاهري لقائمة المهارات قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرة محكمين من فئات مختلفة تتمثل في:

- أساتذة متخصصين في اللغة العربية.
- أساتذة متخصصين في التربية الخاصة.
- مشرفي صعوبات التعلم في إدارة التعليم.
- خبراء الميدان من معلمي اللغة العربية ومعلمي برامج صعوبات التعلم ممن تجاوزت خدمتهم في مجال التدريس (٢٠) عامًا.

وذلك بقصد الاستفادة من خبراتهم في التعديل أو الحذف أو الإضافة؛ ما يجعل القائمة أكثر دقة وموضوعية.

ثانياً: مقياس أنماط المتعلمين للتلميذات ذوات صعوبات التعلم

أُعِدَّ مقياس لتحديد أنماط المتعلمين المفضلة لديهم بما يناسب عينة البحث ويراعي خصائصها العمرية والمرحلية، ويحقق الهدف منه، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٣٠) فقرة موزعة بالتساوي على أنماط التعلم الثلاثة (البصري، والسمعي، والحسي الحركي)، ودُرِجت فئات الاستجابة للمقياس باستخدام سلم ليكرت (Likert) رباعي التدرُّج (دائمًا،

غالبًا، أحيانًا، أبدًا)، بحيث أعطيت رقميًا الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) ويتم تحديد الأنماط من خلال المقياس وفقًا لملف فتح التصحيح المعتمد له بحيث تُجمع الدرجات لكل نمط من الأنماط ويكون النمط المفضل للمتعلم هو الأعلى درجة.

صدق المقياس

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بإعداد استمارة تحكيم للمقياس ثم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم تسعة محكمين، متخصصين في التربية الخاصة والقياس النفسي والتقويم التربوي ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لمعرفة رأيهم حول صحة الفقرات ووضوح صياغتها وارتباطها بالموضوع المراد دراسته، وانتماء الفقرة لنمط التعلم الذي تقيسه، وإبداء التعديلات والملاحظات، أو المقترحات لتحقيق الهدف المرجو من إعداد المقياس.

صدق الاتساق الداخلي: تُحقّق من تجانس مقياس أنماط المتعلمين داخليًا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي؛ وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث أُوجد معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تندرج تحته، والجدول رقم (١) يوضح نتائج ذلك.

جدول (١) معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط المتعلمين والبعد الذي تندرج تحته

الأبعاد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	مع الارتباط مع البعد
نمط التعلم البصري	1	0.542**	0.885**	6	0.610**	0.855**
	2	0.665**	0.784**	7	0.582**	0.697**
	3	0.358*	0.648**	8	0.668**	0.688**
	4	0.444**	0.506**	9	0.518**	0.809**
	5	0.406*	0.400*	-	-	-
نمط التعلم السمعي	10	0.576**	0.791**	15	0.636**	0.797**
	11	0.590**	0.655**	16	0.800**	0.841**
	12	0.562**	0.646**	17	0.762**	0.803**
	13	0.681**	0.727**	18	0.534**	0.661**

الأبعاد	رقم	الارتباط مع الدرجة الكلية الفقرة	الارتباط مع البعد	رقم	الارتباط مع الدرجة الكلية الفقرة	الارتباط مع البعد
	14	0.608**	0.532**	19	0.619**	0.688**
نمط التعلم الحسي الحركي	20	0.667**	0.599**	26	0.546**	0.676**
	21	0.701**	0.681**	27	0.796**	0.802**
	22	0.661**	0.711**	28	0.866**	0.815**
	23	0.589**	0.628**	29	0.589**	0.721**
	24	0.821**	0.591**	30	0.498**	0.533**
	25	0.680**	0.588**		-	-

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) ** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يُظهر الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تندرج تحته كانت دالة إحصائية ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس أنماط المتعلمين قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠) أفراد من خارج عينة البحث، ثم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية نفسها، وذلك بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل الارتباط بين مرّتي التطبيق، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات المقياس، وكذلك المستوى الكلي، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس أنماط المتعلمين

المجال	Test-Re Test
نمط التعلم السمعي	0.83
نمط التعلم البصري	0.90
نمط التعلم الحسي الحركي	0.92
الكلي	0.91

تُظهر النتائج في الجدول (٢) أن معاملات ثبات المقياس قد تراوحت للأبعاد بين (٠,٨٣-٠,٩٢) وللأداة ككل (٠,٩١)، وتُعدُّ مثل هذه القيم من الثبات مقبولة لأغراض البحث الحالي.

ثالثاً: بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات صعوبات التعلم

لقياس مستوى أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة الجهرية أُعدَّت بطاقة ملاحظة تحقق هدف البحث واعتمدت الباحثة في بناء بطاقة الملاحظة على قائمة مهارات القراءة الجهرية السابق إعدادها وتحكيمها، إضافةً إلى دليل مهارات اللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وقد احتوت البطاقة في صورتها الأولى على (١٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي (سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة).

صدق البطاقة

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة قامت الباحثة بإعداد استمارة تحكيم ثم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين، متخصصين في التربية الخاصة، والقياس النفسي والتقويم التربوي، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس العامة، لمعرفة رأيهم حول وضوح صياغة المهارات بالنسبة للمُلاحظين، وأنها لا تعطي أكثر من استجابة، ولا تحتوي على مهارات مركبة، وإبداء التعديلات والملاحظات، أو المقترحات لتحقيق الهدف المرجو من إعداد البطاقة

صدق الاتساق الداخلي: تُحقَّق من تجانس مقياس بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث أُوجد معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٣) معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية

الأبعاد	رقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الأبعاد	رقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد
سلامة النطق	1	0.47*	0.43*	الفهم القرائي	11	0.60*	0.72*
	2	0.50*	0.80*		12	0.72*	0.61*
	3	0.80*	0.63*		13	0.81*	0.74*
	4	0.66*	0.55*		14	0.55*	0.49*

أسماء المالكي: فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية

0.60*	0.69*	15	السرعة في القراءة	0.36*	0.39*	5
0.40*	0.35*	16		0.62*	0.50*	6
0.47*	0.44*	17		0.68*	0.82*	7
0.52*	0.47*	18		0.49*	0.40*	8
				0.48*	0.51*	9
				0.79*	0.77*	10

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يُظهر الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط لمقياس بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية كانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)؛ ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لها.

ثبات البطاقة

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠) أفراد من خارج عينة البحث، ثم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية نفسها، وذلك بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل الارتباط بين مرّتي التطبيق، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وكذلك المستوى الكلي، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٤) معاملات ثبات مقياس بطاقة الملاحظة

المجال	Test-Re Test
سلامة النطق	0.90
الفهم القرائي	0.88
السرعة في القراءة	0.81
الكلي	0.91

تُظهر النتائج في الجدول (٤) أن معاملات ثبات بطاقة الملاحظة قد تراوحت للأبعاد بين (٠,٨١-٠,٩٠) وللأداة ككل (٠,٩١)، وتعدّ مثل هذه القيم من الثبات مقبولة لأغراض البحث الحالي.

مواد البحث وإعدادها

أولاً: البرنامج التعليمي

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد برنامج تعليمي يستند في تصميمه وإستراتيجياته وبناء أنشطته إلى نموذج (VAK) لأنماط المتعلمين، وهو ما يقوم عليه البحث الحالي، مع مراعاة طبيعة العينة وخصائصها والمرحلة الدراسية، وقد استعانت الباحثة بمجموعة من المصادر لإعداد البرنامج وهي:

- الدراسات والبحوث السابقة في مجال البرامج التعليمية والتربية الخاصة.
- دليل مهارات اللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- مقرر لغتي، كتاب الطالب للصف الثاني الابتدائي، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وتضمن البرنامج العناصر الآتية:

- مقدمة تحوي تعريفًا بالبرنامج وعناصره، وتعريفًا بأنماط المتعلمين التي يقوم عليها.
- الهدف العام للبرنامج، ومهارات القراءة الجهرية.
- ملخص محتوى البرنامج.
- الخطة الزمنية للبرنامج.
- استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التي يحتوي عليها البرنامج.
- أساليب القياس المستخدمة في البرنامج.
- الفئة المستهدفة.
- دور المعلمة.
- تخطيط الدروس.
- النصوص القرائية.

ضبط وتحكيم البرنامج التعليمي

بعد إعداد البرنامج بصورته الأولية عُرض على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم سبعة محكمين، متخصصين في التربية الخاصة، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومشرفي صعوبات التعلم بإدارة التعليم، للاسترشاد بأرائهم حول وضوح الصياغة، وملاءمة الأنشطة لموضوع القراءة الجهرية، وأي تعديلات أو مقترحات أخرى لتحقيق هدف البحث.

ثانياً: كراسة التلميزة

اعتمدت الباحثة كراسة بهدف تقديم المحتوى المادي للتلميذة، وهي تحتوي على النصوص القرائية للدروس التي تضمنها البرنامج، والتي سبق تحكيمها، إضافةً إلى الصور والرسومات وبعض التدريبات القرائية.

إجراءات وخطوات تطبيق البحث

إجراءات ما قبل التطبيق

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بما يأتي:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة حول موضوع البحث الحالي، إضافةً للاطلاع على أدلة المهارات وأدلة معلمي صعوبات التعلم، وذلك لغرض جمع المهارات وحصرها.
- بناء قائمة مهارات القراءة الجهرية بصورتها الأولية ثم عرضها على المحكمين والتحقق من صدقها الظاهري.
- بناء مقياس أنماط المتعلمين للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بصورته الأولية ثم عرضه على المحكمين والتحقق من صدقه الظاهري.
- بناء بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية بصورتها الأولية ثم عرضها على المحكمين والتحقق من صدقها الظاهري.
- بناء البرنامج التعليمي وعرضه على المحكمين لضبطه والتحقق من صدقه الظاهري.
- تطبيق المقياس وبطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم للتأكد من صدقها وثباتها.
- مخاطبة الجهات المعنية لغايات تطبيق البحث.
- تحديد عينة البحث والتي بلغت (١٠) تلميذات، اخترن بالطريقة القصدية من الصف السادس الابتدائي.

إجراءات في أثناء التطبيق

بعد إعداد أدوات ومواد البحث كاملةً والتحقق من صدقها وثباتها قامت الباحثة بما يأتي:

- إجراء التطبيق القبلي للملاحظة.
- تطبيق مقياس أنماط المتعلمين قبل البدء في تطبيق البرنامج.
- البدء في تطبيق البرنامج التعليمي المقترح على العينة.
- إجراء التطبيق البعدي للملاحظة.
- تحليل البيانات واستخراج النتائج.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة هي من قامت بتطبيق أدوات البحث والبرنامج التعليمي، مراعاةً لوجود أفراد العينة وعددهم، إضافةً إلى عدم توافر العدد الكافي للعينة في مدارس أخرى.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة على أسئلة البحث قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

- للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي فقد استخدم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو من طرق الإحصاء اللامعلمي لصغر حجم العينة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وحساب الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار وحساب معامل الارتباط بين مرّتي التطبيق.
- استخدام مربع إيتا لحساب حجم الأثر.

نتائج البحث ومناقشتها

عرض نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟.

للإجابة عن هذا السؤال أُعدّت قائمة بمهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والجدول رقم (٥) يوضح تلك المهارات في صورتها النهائية.

جدول (٥) قائمة مهارات القراءة الجهرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

المحور الأول: سلامة النطق	
م	المهارة
١.	قراءة الكلمات بحسب أصوات حروفها الساكنة والمتحركة ومقاطعها الصوتية قراءة جهرية سليمة بوضوح تام.
٢.	التمييز الصحيح بين الحروف المتقاربة في النطق في أثناء القراءة الجهرية.
٣.	قراءة كلمات النص المتضمنة للتاء والهاء المربوطتين والتاء المفتوحة قراءة جهرية صحيحة.

٤.	قراءة كلمات النص المتضمنة للام الشمسية واللام القمرية قراءة جهرية صحيحة.	
٥.	قراءة كلمات النص المتضمنة لأنواع التنوين قراءة جهرية صحيحة.	
المحور الثاني: الفهم القرائي		
٦.	قراءة النصوص قراءة جهرية مع مراعاة سلامة النطق وصحة الوصل والوقف.	
٧.	قراءة النصوص قراءة جهرية متممة بجودة الأداء وتلوين الصوت تبعًا لأساليب المقروء وتمثيل المعنى.	
المحور الثالث: السرعة في القراءة		
٨.	الانطلاق في القراءة الجهرية دون تردد أو خوف أمام المستمعين.	
٩.	القدرة على الموازنة بين السرعة والدقة في أثناء القراءة الجهرية.	
المحور الثالث: السرعة في القراءة		
١٠.	إنهاء القراءة الجهرية للنص نهاية طبيعية تدريجية لا يُفاجأ بها المستمع.	
للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما البرنامج التعليمي المقترح القائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟. للإجابة عن هذا السؤال أُعدَّ برنامج تعليمي قائم على أنماط وكانت النتيجة برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين بالاستناد إلى نموذج (VAK) لأنماط المتعلمين وتحديد المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج بثلاثة أسابيع. للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟. قامت الباحثة بتطبيق مقياس أنماط المتعلمين على أفراد عينة البحث، وبعد حصر الإجابات صُنِّفت التلميذات على الأنماط الثلاثة للمتعلّمين التي تضمّنها المقياس (السمعي، والبصري، والحسي الحركي) وفقًا لمفتاح التصحيح المعتمد للمقياس، والجدول رقم (٦) يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لأنماطهم المفضلة في التعلم. جدول (٦) أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم		
نمط المتعلم	العدد	النسبة المئوية
النمط السمعي	٠	٠

النمط البصري	٣	٣٠٪
النمط الحسي الحركي	٧	٧٠٪
الكلية	١٠	١٠٠٪

يظهر من الجدول (٦) أن تخط المتعلمين السائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم هو النمط الحسي الحركي، حيث بلغت نسبة التلميذات ضمن هذا النمط (٧٠٪) في حين أن (٣٠٪) من التلميذات ذوات صعوبات التعلم يفضلن النمط البصري، ولم يكن من ضمن التلميذات من يفضلن النمط السمعي. للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

نظرًا لصغر حجم العينة وعدم ملاءمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية فقد استُخدم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفرق بين القياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والجدول رقم (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات النطق

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الترتيب	ن للترتيب	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
قبلي	8.40	5.38	سالبة	0	0	0	2.805	0.00*	88.70%
بعدي	27.90	3.57	موجبة	10	5.5	55			
-	-	-	تساوي	0					

*دالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

تظهر البيانات في الجدول (٧) وجود فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين القياس القبلي لمهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدلالة قيمة (Z) ومستوى الدلالة المرافقة لها، حيث بلغ متوسط الأداء في القياس القبلي (٨,٤٠) وللقياس البعدي (٢٧,٩٠)؛ ما يشير إلى أن الفرق لصالح القياس البعدي، كما يظهر

حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (٠.٨٨٧٠)، والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

نظرًا لصغر حجم العينة وعدم ملاءمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية فقد استُخدم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفرق بين القياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والجدول رقم (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الترتيب	ن للترتيب	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
قبلي	2.300	2.87	سالبة	0	0	0	2.816	0.00*	89.05%
بعدي	15.90	1.97	موجبة	10	5.5	55			
-	-	-	تساوي	0					

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

تظهر البيانات في الجدول (٨) وجود فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين القياس القبلي لمهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدلالة قيمة (Z) ومستوى الدلالة المرافقة لها، حيث بلغ متوسط الأداء في القياس القبلي (٢,٣٠) وللقياس البعدي (١٥,٩٠)؛ ما يشير إلى أن الفرق لصالح القياس البعدي، كما يظهر حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (٠.٨٩٠٥)، والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

للإجابة عن السؤال السادس والذي نصه: ما فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

نظرًا لصغر حجم العينة وعدم ملاءمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية فقد استُخدم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفرق بين القياس القبلي والبعدي

للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات السرعة في القراءة

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الترتيب	ن للرتب	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
قبلي	2.20	1.23	سلبية	0	0	0	2.82	0.00*	89.18%
بعدي	5.30	0.82	موجبة	10	5.5	55			
-	-	-	تساوي	0					

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

تظهر البيانات في الجدول (٩) وجود فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين القياس القبلي لمهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدلالة قيمة (Z) ومستوى الدلالة المرافقة لها، حيث بلغ متوسط الأداء في القياس القبلي (٢,٢٠) وللقياس البعدي (٥,٣٠)؛ ما يشير إلى أن الفرق لصالح القياس البعدي، كما يظهر حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (٨٩,١٨٪)، والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج وتفسيرها

لمناقشة النتائج وتفسيرها حللت الباحثة نتائج الأسئلة الإحصائية المتعلقة بالسؤال الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، على النحو الآتي:

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، والذي نصه: ما أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى أن نمط المتعلمين السائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم هو النمط الحسي الحركي، والذي احتل الترتيب الأول بنسبة بلغت (٧٠٪)، في حين أن النمط البصري احتل الترتيب الثاني بنسبة بلغت (٣٠٪)، أما النمط السمعي فلم يكن من ضمن الأنماط المفضلة لديهم (٠٪).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشورة (٢٠١٢) في أن النمط الحسي الحركي في المرتبة الأولى، ويلي النمط البصري، في حين أن النمط السمعي كان الأقل شيوعاً. واتفقت أيضاً مع دراسة (Angela, 2007) حيث بلغت نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يفضلون النمط البصري من خلال استخدام نموذج (VAK) (٣٤٪)، وهي نسبة مقارنة لما توصلت إليه نتيجة البحث الحالي والتي بلغت (٣٠٪).

وتعلل الباحثة هذه النتيجة لأكثر الأنماط تفضيلاً لعدة أسباب، منها: خصائص العينة لكونها من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، إضافةً إلى طبيعة المرحلة العمرية حيث إن العينة التي تناولها البحث الحالي من المرحلة الابتدائية وهم يفضلون النمط الحسي الحركي لما يكون فيه من تفاعل بين المادة التعليمية والتلميذة، مع شيوع النمطين السمعي والبصري بنسب متفاوتة، ومن خلال تحديد نمط المتعلم المفضل لكل تلميذة أصبح أكثر إدراكاً لأنماطهن المفضلة في التعلم، وهذا الوعي الذاتي جعلهن أكثر إدراكاً لأهميتها وبناء توجه ذاتي إيجابي نحوها كطريقة للتعلم من خلال توظيف الحاسة الأكثر تأثيراً لدى كل واحدة منهن، وهذا ما كان له تأثير واضح في تنمية المهارات المستهدفة في البرنامج التعليمي المقترح، وانعكاسه إيجابياً على أداء التلميذات، ويؤيد ذلك ما ذكره (Honigsfeld & Dunn, 2006) بضرورة تعزيز وعي الطلبة بأنماطهن المفضلة في التعلم بعدها مصدر قوة لتعلمهم.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، والذي نصه: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات النطق ككل، حيث بلغ المتوسط (٢٧,٩٠) وارتفاع حجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٨,٧٠٪)، وهذا يشير إلى تفوق التلميذات في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي الذي بلغ متوسط درجاته (٨,٤٠). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Gloria, 2000) التي توصلت إلى فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تحسين مهارات التعرف إلى الكلمات والمفردات وتحسين القراءة. وتتفق كذلك مع دراسة عبد المانع (٢٠٠٧) في تحسين مهارات التعرف إلى الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويعزى التحسن في مستوى النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى ما تميّز به البرنامج من اشتماله على عناصر الصوت والصورة والحركة واللون، والوسائل المحسوسة المتنوعة للنصوص القرائية، إضافةً للتطبيقات التفاعلية التي

استخدمت خلال البرنامج مثل (Tiny Cards) و(Chatter Kid)، لتلبي وتراعي الاحتياجات المختلفة لأنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات، إضافةً إلى وعي التلميذات بأنماطهن المفضلة واستخدامها وتوظيفها في أثناء التعلم، وكذلك الأساليب المتبعة لمراعاة اختلاف أنماط المتعلمين كما وردت في البرنامج كان لها أثر كبير في تحسن مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال تقديمه بصورة تلائم نمط كل تلميذة، ما يكشف عن فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم لتنمية مهارات النطق لدى التلميذات، ويؤيد ذلك ما ذكره الوقفي (٢٠٠٨) أن ذوي عسر القراءة يمكن أن يتعلموا بأساليب مختلفة عما يتعلم بها العاديين.

وعندما كانت أساليب التعلم متوافقة مع أنماط التلميذات المفضلة لديهن كان التعلم فعالاً بالنسبة لهن.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، والذي نصه: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات الفهم القرائي ككل، حيث بلغ متوسط الأداء (١٥,٩٠)، وهذا يشير إلى ارتفاع درجات التلميذات في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي الذي بلغ متوسط درجته (٢,٣٠٠)، وارتفاع حجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩,٠٥٪) والتي تدل على وجود أثر كبير للبرامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Gloria, 2000)، ودراسة عبد المانع (٢٠٠٧) التي أثبتت فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تحسين مهارات الفهم القرائي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي ساعد التلميذات على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهن من خلال مراعاة أنماطهن المفضلة وتوظيفها للتعلم بشكل أفضل، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً للأساليب المتنوعة التي أتبعت في البرنامج لتحقيق تقديمه بصورة تلائم النمط المفضل لكل تلميذة، إضافة لكون التلميذات عينة البحث قد اظهرن تفاعلاً إيجابياً مع المادة المقررة خلال تقديمها بأساليب تراعي الأنماط المختلفة لديهن، وربط المادة القرائية بمدلولاتها الحسية قد ساهم بدرجة كبيرة في تعلم المهارات وإتقانها، وهذا يتفق مع ما ذكره (الظفيري، ٢٠١٤) أن مراعاة أنماط المتعلمين المفضلة عند الطلاب أمر مهم للحصول على تعليم فعال.

ويتفق كذلك مع ما ذكره (Heffler, 2001) أن الطلبة يتعلمون بصورة أفضل حين تكون أساليب التعلم متوافقة مع أنماط تعلمهم المفضلة.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها، والذي نصه: ما فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟.

شارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى أن متوسط الأداء لمهارات السرعة في القراءة لدى مجموعة التلميذات ذوات صعوبات التعلم على بطاقة الملاحظة لمهارات السرعة في القراءة ككل في القياس البعدي قد بلغ (٥,٣٠) مقارنةً بالقياس القبلي الذي بلغ (٢,٢٠)؛ ما يشير إلى أن الفروقات لصالح القياس البعدي، وارتفاع حجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩,١٨٪) والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى أفراد العينة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Gloria, 2000) التي أثبتت فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تنمية مهارات السرعة في القراءة وتحسين مهارات القراءة الجهرية.

ويعزى التحسن في مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى أن البرنامج التعليمي القائم على أنماط المتعلمين الذي أُعدَّ بما يتضمنه من أنشطة متنوعة وممتعة، ومن خلال عرض المادة المقروءة بشكل يراعي أنماط التلميذات المفضلة في التعلم ويراعي اهتماماتهن وميولهن، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تركيز البرنامج على تقديم المادة المقروءة لكل تلميذة بما يراعي نمطها المفضل في التعلم، إضافة إلى تفاعلها مع ما يعرض بأساليب تراعي الأنماط الأخرى لديهم وتنوع مصادر التعلم المقدمة للتلميذات بما يناسب تنوع أنماط المتعلمين المفضلة لديهم، وهذا ما يحقق الافتراض الذي تقوم عليه نظرية أنماط المتعلمين كما ذكرها الزيات (٢٠٠٤) بأن التعلم يكون أكثر فاعلية وديمومة إذا كان عرض الخبرات التعليمية متوافقاً مع نمط المتعلم المفضل، وأن نمط المتعلم ينعكس في تفضيله لوسيط من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات ومعالجتها.

ملخص نتائج البحث

١. إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
٢. إعداد برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين.
٣. التعرف إلى الأنماط المفضلة لدى المتعلمين أفراد العينة، وتصنيفهم حسب الأنماط التي تضمنها المقياس (السمعي، والبصري، والحسي الحركي)، وترتيبها حسب النسبة المئوية كالاتي:
أ- نمط التعلم الحسي الحركي، الأكثر تفضيلاً بنسبة بلغت (٧٠٪).
ب- نمط التعلم البصري (٣٠٪).

- ج- نمط التعلم السمعي، والذي لم يكن من ضمن أنماط المتعلمين المفضلة (٠٪).
٤. فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق، ومهارات الفهم القرائي، ومهارات السرعة في القراءة، لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وقد كانت النتائج كالآتي:
- ارتفاع متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات النطق حيث بلغ (٢٧,٩٠)، وحجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٨,٧٠٪).
- ارتفاع متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات الفهم القرائي حيث بلغ (١٥,٩٠)، وحجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩,٠٥٪).
- ارتفاع متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات السرعة في القراءة حيث بلغ (٥,٣٠)، وحجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩,١٨٪).

أهم التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تُقدِّم الباحثة بعض التوصيات كما يأتي:
١. الاهتمام بتشخيص أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وحث المعلمين والمعلمات على مراعاة أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلاميذ.
 ٢. ضرورة الاهتمام بتنوع الأنشطة المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتشمل أنماط المتعلمين المختلفة.
 ٣. الاستفادة من نتائج هذا البحث والبرنامج التعليمي في برامج صعوبات التعلم التي تضم نسبة كبيرة من التلاميذ وتتبع نظام التدريس الجماعي لذوي صعوبات التعلم، أو تتبع نظام المعلم المتحول.

الدراسات المقترحة

- استنادًا إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن اقتراح عدد من الدراسات كالآتي:
١. دراسة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.
 ٢. دراسة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات الإملاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل مختلفة.

٣. دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نمط التعلم الحسي الحركي في تنمية مهارات التآزر الحركي البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

المراجع

- جابر، ليانا؛ وقرعان، مها (٢٠٠٤). أنماط التعلم النظرية والتطبيق. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- جابر، وليد (٢٠٠٥). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها التربوية (ط. ٢). عمان: دار الفكر.
- الحري، سلطان هايف (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الاقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن بالسعودية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١(٤)، ٢٣-٣٨.
- حلس، داود (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في طرائق تعليم اللغة العربية لتلامذة الصفوف الأولية. غزة: مكتبة آفاق.
- الرحيل، سهام (٢٠١٣). أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام الألواح التفاعلية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة أردنية. رسالة دكتوراه. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- الزيات، فتحى مصطفى (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي (ط. ٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السميري، ياسر عايد؛ والشدادى، محمد طليحان (٢٠١٣). التعاريف المرجعية لمصطلحات التربية الخاصة وفق المراجع العربية والأجنبية. الرياض: الناشر الدولي.
- شريف، غصون (٢٠١٤). أثر استراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة [دراسة متخصصة]. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. ١(١٤)، ٩٤-٩٧.
- الشويرة، زيد (٢٠١٢). أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية، الأردن.
- طلافة، عبد الحميد (٢٠١٠). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية، الأردن.
- الظفيري، جزاع (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم. رسالة دكتوراه. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- العايد، يوسف محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

- عباس، رشيد (٢٠١٧). أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا. دار الخليج للصحافة والنشر.
- عبد المانع، نجاة (٢٠٠٧). صعوبات تعلم مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتطبيق برنامج ارشادي لعلاجها. رسالة ماجستير. جامعة المرقب، ليبيا.
- العنوان، منذر (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية، الاردن.
- القحطاني، علي سعد (٢٠١٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٨(٣)، ١١١-١٢٧.
- الكحالي، سالم ناصر (٢٠١١). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. سلطنة عُمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- لعجال، سعيدة (٢٠١٥). الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
- المحتسب، سميرة (٢٠١٣). التفكير العلمي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، المجلة التربوية. ٢٧(١٠٦)، ٢٨٣-٣٤٢.
- معوض، ريم نشابة (٢٠٠٤). الولد المختلف تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة. بيروت: دار العلم للملايين.
- المغربي، نبيل (٢٠١٨). أبعاد التعلم. فلسطين: عمادة البحث العلمي جامعة القدس المفتوحة.
- الموسى، ناصر (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٨). الديسلكسيا صعوبات التعلم في اللغة. عمان: كلية الأميرة ثروت.
- يوسف، عطية عبد المقصود؛ وخطّاب، عصام محمد (٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات وأثره في تنمية الحصيلّة اللغوية لديهم. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس. ١(١٩٩)، ٢١٧-٢٧٨.
- يوسف، عطية عبد المقصود؛ وخطّاب، عصام محمد (٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات وأثره في تنمية الحصيلّة اللغوية لديهم. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس. ١(١٩٩)، ٢١٧-٢٧٨.

- Angela Mary Lisle (2007) Assessing Learning Styles of Adults with Intellectual Difficulties, **Journal of Intellectual Disabilities**.1.(11), 23-45.
- Cassidy, s. (2004). Learning styles: an overview of theories, models and measures, **educational psychology**.24(4),419-444.
- Fleming, n.d (2004). **How do I learn best**. Retrieved on July 23, 2019, from: <http://vark-learn.com/product/how-do-i-learn-best/>.
- Hayward. D, das. J & Janzen. T (2007). Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: a remediation study of Canadian first nation, **journal of learning disabilities**.40(5),443-457.
- Heffler, b. (2001). Individual learning style and the learning style inventory, **educational studies**.27(3),307-316.
- Honigsfeld, a. & dunn, r. (2006). **Learning style characteristics of adult learners**. Delta kappa gamma bulletin.72(2), 14-31.
- Kalpana Vengopal & Mridula. K (2007) Styles of Learning and Thinking, **Journal of The Indian Academy of Applied Psychology**.33(1), 111-118.
- King, Gloria Mattox (2000) **Improving Reading Skills Through Identifying and Utilizing Students' Learning Styles**, Thesis, Phd, The Fielding Institute.
- Marcy, v. (2001). Adult learning styles: how the vark learning style inventory can be used to improve student learning. Perspective on physician assistant education. **Journal of the association of physician, assistant programs**.12(2). Retrieved on July 10,2019 From: https://www.researchgate.net/publication/276114040_Adult_Learning_Styles_How_the_VARKC_Learning_Style_Inventory_Can_Be_Used_to_Improve_Student_Learning

- National Institute of Health (2019): **Definition of dyslexia**. Retrieved on July 16, 2019, from: <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page#disorders-r1>
- Sloon, tinal. (2004). Learning style of elementary preservice teachers. **College student journal**.38(3) 494-501.

درجة ممارسة الرقافة التنظيمية في إدارة الأمانة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

منيرة بنت عبدالعزيز الداود*

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/16>



*أستاذ مشارك-إدارة وتخطيط تربوي-تدريس الطالبات في مرحلة الماجستير والبيكالوريوس، والإشراف والإرشاد ومناقشة الرسائل لطالبات الدكتوراه، والإشراف والمناقشة على طالبات الماجستير. مهتمة بالأبحاث التربوية، والإطلاع على كل جديد في مجال الإدارة.

إيميل الباحث: moneerah.d@hotmail.com

كود البحث: 20005

تاريخ استقبال البحث: ١٤، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (٣١ / ١٠ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٩، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠١ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في إدارة الأزمة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

منيرة بنت عبدالعزيز الداود

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارة الأزمة (مرحلة ما قبل الأزمة، مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة، مرحلة أثناء الأزمة، مرحلة ما بعد الأزمة)، وكذلك التعرف على معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي (بأسلوبه المسحي)، ووزعت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس وعددهم (٢٣٠) عضواً، وتم استرداد (٢٠٠) استبانة، وأظهرت النتائج أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ممارسة الرقابة في مراحل إدارة الأزمة بمتوسط (٣,٤٤ من ٥)، وأن أبرز الممارسات تتمثل في مرحلة بعد الأزمة بمتوسط (٣,٨٤ من ٥)، يليه بعد الممارسة أثناء الأزمة بمتوسط (٣,٤٥ من ٥)، يليه بعد الاستعداد لإدارة الأزمة بمتوسط (٣,٤٣ من ٥)، وأخيراً بعد ما قبل الأزمة بمتوسط (٢,٨٦ من ٥)، كما أنهم موافقون بشدة على معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية، ومن أبرزها: ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لمواجهة الأزمات، وقلة المخصصات المالية الكافية لإدارة الأزمة، وعدم وجود قاعدة معلومات دقيقة لتحديد الأوضاع الحالية، وتم تقديم عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الرقابة التنظيمية، إدارة الأزمة، كلية التربية

Title: The Degree of Practicing the Organizational Agility in The Faculty of Education at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract: This study aims to recognize the degree of practicing the organizational agility in the Faculty of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the Stages of Crisis Management (pre-crisis stage, stage of preparation for crisis management, during crisis stage, post-crisis stage), and also to recognize obstacles. The descriptive approach was used (survey method), and the questionnaire was distributed among the faculty members, (230) faculty members, and (200) questionnaires were retrieved; the results showed that the study population – at high degree –agreed with practicing the agility in the stages of crisis management with an average of (3.44 out of 5); the most prominent practices are represented in the post-crisis stage with an average (3.84 out of 5), followed by practice during the crisis with an average (3.45 out of 5), followed by after preparing to manage the crisis with an average (3.43 out of 5), and finally the pre-crisis practice with an average of (2.86 out of 5), and they strongly agree with the obstacles to practicing organizational agility, the most prominent of which are: weak organizational culture in support of facing crises, lack of adequate financial allocations to manage the crisis, and lack of an accurate information base to determine the current situation; a number of recommendations were presented.

Key Words: Organizational Agility, Crisis Management, Faculty of Education

مقدمة:

يشهد العالم مجموعة من التحديات، أبرزها التغيير بشكل متسارع، وأحياناً بشكل غير متوقع، مما يجعل من الصعب على أي مؤسسة تعليمية تحديد حجم التحديات التي تواجهها بدقة، وقد تكون هذه التغييرات سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو تقنية، وتتفاوت المؤسسات في قدرتها على الاستجابة لهذا التغيير حسب الأساليب المتبعة في العمل، وحتى تستطيع أي مؤسسة التنافس في بيئة العمل، عليها أن تكون قادرة على استشعار التغيير القادم، والاستعداد له، وقراءة التغييرات الموجودة في البيئة المحيطة بها، والتنبؤ بما هو قادم من خلال وجود رأس مال بشري، يتمتع برشاقة في مواجهة التحديات والمتغيرات البيئية المختلفة، واتخاذ القرار المناسب، وهو ما يعرف بالرشاقة التنظيمية (Nafei, 2016)، حيث تعتمد على الاستجابة السريعة للأحداث والتغيرات، وعلى ردة الفعل على التحديات التي تهمين على بيئة العمل، والسعي لتحقيق النجاح، من خلال استغلال الفرص المحتملة في بيئة مضطربة، آخذة في الاعتبار قدراتها وكفاءتها، ولذلك على الجامعة بشكل عام، وكلية التربية بشكل خاص تطوير جهازها الإداري، والاستفادة من مدخل الرشاقة التنظيمية، لتحقيق الأهداف المأمولة، والمساعدة على تحديد الرؤية، وتحسين قدرتها على احتواء ومواجهة التغيير الذي يزخر به العصر الحالي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الجامعات أحد المجالات المهمة لتقدم المجتمع ورفقه، فهي المجال الذي يعد أبناء المجتمع لتحمل مسؤولية وطنهم، ومن الضروري أن تواكب النظم التعليمية التطورات الحديثة، وأن تواجه التحديات المحلية والعالمية، وأن تتعامل مع التغيير برشاقة حتى تتمكن من السير في ركب النظم التعليمية، وقد ذكرت دراسة طيفور (٢٠١٨) إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة لإدارة الأزمات في جامعة حائل جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت دراسة الخويطر (٢٠١٩) إلى أن مستوى أداء القيادات في جامعة الأمير سطام كان بدرجة متوسطة، كما أوضحت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى أن دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري جاء بدرجة متوسطة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بشكل عام، وكلية التربية بشكل خاص، ليست بعيدة عما يحدث للمؤسسات الأخرى حيث تقع على عاتقها المساهمة بفاعلية في مواجهة التحديات العالمية أولاً، والتحديات الواقعة في محيط الجامعة ثانياً، مما يتطلب من كلية التربية تحسين أدائها الإداري، وتنمية قدراتها ومهاراتها الذاتية التي تمكنها من التعامل بإيجابية مع الظروف والأزمات العالمية والمحلية، ولذلك أصبحت الرشاقة التنظيمية ضرورة لتمييز المؤسسات التعليمية ونجاحها، من حيث تحويلها إلى مؤسسات رشيقة قادرة على التغيير ومواجهة الأزمات، والانتقال من حالة السكون إلى حالة الحركة والتقدم، ونظراً لأهميتها في العملية الإدارية لمواجهة التغيرات المستمرة، والأزمات التي تحدث في البيئة الخارجية أو الداخلية وتؤثر على العمل الإداري، جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

-أسئلة الدراسة:

-ما درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في كلية التربية في إدارة الأزمة (مرحلة ما قبل الأزمة, الاستعداد لإدارة الأزمة, أثناء الأزمة, بعد الأزمة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
-ما معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في كلية التربية في مراحل إدارة الأزمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في إدارة الأزمة في كلية التربية, كما تهدف إلى التعرف على معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في إدارة الأزمة.

-أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تقدم الدراسة إطاراً فكرياً للرقابة التنظيمية, وكيفية إدارة الأزمة والحد من آثارها, واستثمارها كفرصة للنجاح, وتحقيق عوائد أعلى, من خلال إدراك الأزمة, وأخذ التدابير اللازمة لإدارتها, كاستجابة منطقية لتحديات العصر ومتطلباته, وبيان فاعلية العملية الإدارية من خلال هذا الأسلوب الحديث.
الأهمية التطبيقية: من المؤمل أن تسهم الدراسة في توضيح بعض الأسس والمرتكزات التي يمكن الاعتماد عليها لتحسين الواقع التنظيمي في كلية التربية, وزيادة قدرتها على التكيف مع المتغيرات, بالإضافة إلى تجويد العمل الإداري من خلال استخدام مدخل الرقابة التنظيمية.

-حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في إدارة الأزمة وهي: مرحلة ما قبل الأزمة, مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة, مرحلة أثناء الأزمة, مرحلة بعد الأزمة, كما تقتصر على معرفة معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على كلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الجامعي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

-مصطلحات الدراسة:

الرقابة التنظيمية:

التعريف الاصطلاحي: هي قدرة المؤسسة على استشعار التغيرات البيئية والاستجابة لها بفاعلية (Prince&Kay, 2003, 17).

التعريف الإجرائي: مقدرة العاملين في كلية التربية على التعامل مع التغيرات المفاجئة والاستجابة لمتطلبات الأعمال والمستجدات بفاعلية.

-الأزمة:

التعريف الاصطلاحي : مجموعة من الظروف والأحداث التي تهدد الوضع الحالي للمؤسسة وينجم عنها ضرر للمؤسسة (المغير وآخرون، ٢٠١٨، ٢٧).

-التعريف الإجرائي: حالة من التوتر ونقطة تحول يجب أن يتخذ فيها قراراً يؤدي إلى واقع جديد يؤثر على جميع الأطراف المعنية.

-إدارة الأزمة:

التعريف الاصطلاحي: ذكرت الخويطر (٢٠١٩) أنها تطبيق الإستراتيجيات المعدة بشكل خاص لتقديم المساعدة للمنظمات التي طرأ فيها حدث سلبي وبشكل مفاجئ.

التعريف الإجرائي: طريقة التعامل مع الأزمات التي تحدث بشكل مفاجئ، من أجل تفادي أضرارها من خلال التخطيط المبكر لتجنب المخاطر قدر الإمكان، وإجراء التحضيرات اللازمة للأزمات التي يمكن التنبؤ المستقبلية بحدوثها.

-الإطار النظري:

-المحور الأول:

الرشاقة التنظيمية: يعد مدخل الرشاقة التنظيمية من المداخل الحديثة التي ظهرت في بداية التسعينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، ففي عام ١٩٩٠م تم اكتشاف ضعف في قدرة المؤسسات في المجال الصناعي على المنافسة أمام مثيلاتها في أسواق العمل، فقرر الكونجرس اتخاذ التدابير اللازمة لمواجهة الأمر، وذلك بإنشاء لجنة للبحث عن الأسباب، والتي انتهت بإصدار تقرير لاهاي، والذي بين ازدياد معدل التغيرات بنسبة أعلى من المعدلات المتطلبة للتنافس، ودعا لتبني نظم وأساليب عمل جديدة تمكنهم من المنافسة، فظهر مفهوم الرشاقة التنظيمية والذي أخذ يتطور بشكل متسارع على صعيد المؤسسات العلمية (Oosterhout, Waarts, 2007, 30).

-أهمية الرشاقة التنظيمية: تكمن أهمية الرشاقة التنظيمية في مواجهة التغير السريع في المؤسسات التعليمية، كما أنها مفتاح النجاح في البيئة السريعة، وتمكن من تحقيق الكثير من الأهداف بدقة عالية، كما أنها تمنح المؤسسة إطار عمل مرن يمكنها من التفوق والمنافسة، وتبرز أهمية الرشاقة التنظيمية من خلال ما يلي: (الياسر وآخرون، ٢٠١٤، ٤٨): تعمل على توفير كم هائل من البدائل قبل ظهور الحاجة إليها، وتحسين قاعدة المعلومات والبيانات الهامة وتطويرها، كما تساعد الرشاقة

على الانتقال من منظمة لأخرى دون تكلفة في الوقت والجهد، كما أن امتلاك المنظمة للرقابة يساعدها على زيادة قدرتها على تلبية التحولات والتغيرات المتسارعة التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية.

-مميزات المنظمات الرشيقة: تعتمد المنظمات الرشيقة على دمج التقنية، والأفراد، والعمليات، بطريقة منسقة ومرنة بحيث تكون قادرة على سرعة الاستجابة للأحداث والتغيرات، كما تقيم المنظمات الرشيقة أداء الموظفين باستمرار داخل الحدود التنظيمية، كما يوجد فريق عمل كفؤ ومتعاون ويعتمد على اتخاذ القرار بصورة جماعية (المعاينة، ٢٠١٩، ١٦).

-مقومات تحقيق الرقابة التنظيمية: تمثل الرقابة مستقبل المنظمات الرائدة، وحتى تكون المنظمة قادرة على المنافسة لابد أن تكون قادرة على التكيف باستمرار مع التغيرات ويرى (Holsapple, 2008, 82) أن من أهم مقومات تطبيق الرقابة:

-تشجيع التنافسية: وذلك من خلال العمل تحت مظلة الأخلاق، حيث أن المؤتمرات العلمية تؤكد على ضرورة وجود صياغة عملية لتطبيق الأبعاد الأخلاقية في استراتيجيات تنفيذ داخل العمل، ويمكن القول أن قدرة المؤسسة على العمل في أوضاع متغيرة وبدرجة من المرونة، يعني وصول المؤسسة إلى تحقيق الرقابة التنظيمية المطلوبة.

-تلبية احتياجات التطوير التنظيمي: إن ما يدعو المؤسسات إلى التغيير ليس البيئة الخارجية فقط، وإنما هناك جانب يخص المؤسسة من الداخل مثل: الهيكل التنظيمي، تخطيط الوظائف وغيرها من الأساليب، وبالتالي فقد تكون المؤسسة رشيقة في مستوى معين أكثر من المستويات الأخرى، وهذا يعتمد على مدى مشاركة العاملين في إدارة المنظمة، واستعدادهم لتغيير العلاقات الاجتماعية.

-التطور في تقنية المعلومات: تؤدي التقنية دوراً مهماً في البيئات التنظيمية، حيث تقوم بمعالجة المعلومات، والتكيف مع التغير الخارجي، وتحقيق الأداء العالي من خلال تبادل المعرفة، كما تقود إلى التغيير في العمليات، وتحقيق الاتصال الفعال بين جميع المستويات مما يمكنها من الاستجابة السريعة للتغيرات الحادثة حولها، واتخاذ القرار المناسب.

-أبعاد الرقابة التنظيمية: تعددت وجهات نظر الباحثين عن الأبعاد فهناك من يراها بأنها الاستجابة والمقدرة والمرونة والسرعة، وهناك من يراها الاستشعار والممارسة واتخاذ القرار، وهناك من يراها التركيز والسرعة والمرونة، والكفاءة التنظيمية (المعاينة، ٢٠١٩، ١٩).

-أخو الثاني الأزمات: يعتبر علم إدارة الأزمات من العلوم الحديثة نسبياً، حيث أن أغلب ما كُتب عنه كان في أواخر الثمانينات وما بعدها، وقد ازدادت أهميته في عصرنا الحاضر والذي شهد العديد من المتغيرات.

-مفهوم إدارة الأزمات: يرى درويش (٢٠٠٨) بأنها "العلم الذي يختص بالتنبؤ والتوقعات المفاجئة، وبناء الحلول السريعة للتخفيف من الآثار الناجمة، ومعرفة الأسباب والتخلص منها" (٢٩)، وترى (Lusia, 2013) بأنها "تطبيق الإستراتيجيات

المعدة بشكل خاص لتقديم المساعدة للمنظمات التي طرأ فيها حدث سلبي وبشكل مفاجئ، نتيجة لظروف لا يمكن توقعها مما يستدعي اتخاذ قرارات بسرعة فائقة" (٥٨).

-**مراحل الأزمات:** يرى سلام (٢٠٠٢) بأن الأزمة تمر بخمس مراحل وهي :

-الأزمة في مرحلة الميلاد: حيث يكون هناك شيء ما ينذر بموقف غير محدد المعالم، ويرجع هذا لغياب كثير من المعلومات حول أسباب وقوعها، وتتمثل أهمية هذه المرحلة باستشراف العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى الأزمة والاستعداد لها، بما يكفل الحيلولة دون وقوعها.

-الأزمة في مرحلة النمو والانتعاش: حيث يغفل متخذ القرار بأهمية خطورة الأزمة في المرحلة السابقة، أو عدم قدرته على التعامل معها مما يجعل الأزمة تتعاضد وتتسع بتهديداتها.

-الأزمة في مرحلة الانفجار: والتي تنذر بخطر على المؤسسة، حيث تصل إلى أقصى قوتها وتنفجر مولدة طاقة ذات أبعاد مختلفة، ويصعب حصرها مما يجعل متخذ القرار ينهار ويفقد الثقة في قدراته واللجوء إلى الارتجال العشوائي.

- مرحلة انحسار الأزمة: وذلك بعد تفتيتها من خلال المواجهة والصدام فتفقد جزءاً من قوتها وتبدأ في الانحسار.

- مرحلة اختفاء الأزمة: وذلك بعد فقدانها لكامل قوتها، وينتهي الاهتمام بها، فتقوم المؤسسة بعد ذلك بإعادة التوازن إلى الحالة التي كانت عليها قبل الأزمة، أو على نحو أفضل مع اتخاذ مزيد من الإجراءات الوقائية للحيلولة دون وقوعها مستقبلاً (٣٣).

-**أسباب حدوث الأزمات:**

يرى كثير من الباحثين أن أسباب حدوث الأزمات يرجع إلى أسباب إدارية، أو اقتصادية، أو مالية، أو اجتماعية، ويرى العنزي (٢٠١٩) أن أهم الأسباب تكون في:

-عدم وجود آلية للتنبؤ، ويمكن معالجة ذلك بتوفير أنظمة الإنذار المبكر، وتوفير تقييماً شاملاً لكافة التوقعات.

-عدم وجود استعدادات مسبقة لمواجهة الأزمة وقت حدوثها، ويمكن مواجهة ذلك من خلال توفير المخصصات المالية لمواجهة الحالات الطارئة، وتدريب كوادر مؤهلة من العاملين.

-قصور التخطيط عن تصور المستقبل، حيث يجب أن يكون هناك تخطيط جيد وإعداد مسبق في نطاق برامج معدة خصيصاً لإدارة الأزمات المتوقعة، والتي تحدد كيان المؤسسة.

-تأجيل حل المشكلات أو تجاهلها مما يسبب بتراكمها عبر الزمن، ويصعب اتخاذ القرار السريع والناجح للسيطرة عليها.

-متطلبات نجاح إدارة الأزمات: أن أي أزمة قد تواجهها المؤسسة التعليمية تتطلب معالجة سريعة وفاعلة ويتمثل ذلك كما ذكرها المعاينة (٢٠١٩):

- تنمية وتحسين الأداء الإداري واعتماد الأساليب العلمية في أداء الوظائف.
- اختيار القيادات ذات الكفاءة العالية ومهارتها وتفاعلها مع الأحداث.
- تطوير نظم المعلومات والاتصال حيث هي الأساس في صنع واتخاذ القرار.
- تكوين فريق لإدارة الأزمات وتدريبه وتحديثه باستمرار, وعمل الفرضيات المسبقة لكيفية مواجهة الأزمات.
- وضوح الواجبات والمسؤوليات والوظائف الخاصة بالأزمة.
- دعم الإدارة العليا واعتماد وحدة الأمر.(٣٤).
- **أبعاد إدارة الأزمات للدراسة الحالية:**
- مرحلة ما قبل الأزمة: وتتمثل في اتخاذ إجراءات وقائية للحيلولة دون وقوعها مثل تحليل المخاطر المحتملة, وتقدير الإمكانات المتاحة, والتخفيف ما أمكن من آثارها(شعلان, ٢٠٠٢, ٤٥), ويذكر أبو زيتونة (٢٠١٦) بعض التدابير الوقائية كجمع المعلومات وتحليلها, ووضع الخطط البديلة, وتحديد الجهات التي تشارك في الأزمة, وتعتبر هذه المرحلة هي المرحلة الأساسية لعملية إدارة الأزمة حيث سيجنب المؤسسة الكثير من المخاطر.
- مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة: يرى ماهر(٢٠١٢) أن هناك مجموعة من المراحل فأولها مجابهة الأزمة, وهذه تعتمد على الاستعداد والتحضير, وتوفير المعلومات, واتخاذ الإجراءات المناسبة تجاهها, وتحديد الأولويات, والإجراءات الوقائية, وبعد ذلك تأتي مرحلة احتواء الأضرار حيث يتم إعداد الخطط والبرامج الكفيلة للمواجهة, وكبح توسعها(٥٠).
- أثناء الأزمة: وهي الاختبار الحقيقي للمؤسسة لأن التخطيط الجيد في المرحلتين السابقتين سيؤدي للنجاح في إدارة الأزمة.
- مرحلة بعد الأزمة: وهي علاج الآثار الناجمة عنها, وإعادة البناء ووضع خطط لمنع التكرار من خلال استعادة النشاط بوضع خطط قصيرة وطويلة الأجل, لإعادة الوضع كما كان, والاهتمام بالأطراف التي تأثرت بالأزمة, وأيضاً التعليم المتواصل والمستمر وتطوير ما تم انجازه مسبقاً, ويرى بركات(٢٠١٨) أن بعد الأزمة تبدأ المؤسسة بتحليل الموقف الحالي, وتحديد استراتيجيات جديدة للمنظمة وربما تؤدي إلى تعديل في رسالتها أو تغييرها(٦٩).
- **الدراسات السابقة:** سيتم التعرض للدراسات التي تناولت الرقابة التنظيمية, والدراسات التي تناولت إدارة الأزمات وفق التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث: هدفت دراسة العنزي(٢٠١٩) للكشف عن العلاقة بين مستوى الرقابة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الكويت وعلاقتها بالقدرة التنافسية, وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي, ووزعت الاستبانة على(٤٠٥) عضو من أعضاء هيئة التدريس, وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الرقابة جاء بدرجة مرتفعة, وأيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرقابة والقدرة التنافسية, كما هدفت دراسة العازمي(٢٠١٩) إلى معرفة درجة ممارسة الرقابة الاستراتيجية وإعادة هندسة العمليات الإدارية لدى مديري المناطق التعليمية في دولة الكويت, والعلاقة الارتباطية بينهما,

وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، ووزعت على (٣٢٠) من العاملين في المناطق التعليمية، وتوصلت إلى أن المديرين يمارسون الرشاقة الاستراتيجية بدرجة متوسطة، وإعادة هندسة العمليات بدرجة مرتفعة، كما أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بينهما، وقد أوصت بضرورة استخدام التقنيات الحديثة، والتركيز من السياسات التي تعزز من جودة التعليم، كما هدفت دراسة محمد (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع ممارسة الإدارة بالتجوال وأثرها على أبعاد الرشاقة التنظيمية بالجامعات الحكومية بإقليم جنوب الصعيد، وتم استخدام المنهج الوصفي الاستنتاجي، ووزعت الاستبانة على (٢١٣) فرداً، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين ممارسة الإدارة بالتجوال والمتمثلة في اكتشاف الحقائق، وتحسين الاتصالات، والتحفيز، والتطوير والإبداع على الرشاقة التنظيمية بأبعادها المتمثلة في بعد رشاقة الاستشعار، واتخاذ القرار، والممارسة، أيضاً دراسة المطيري (٢٠١٩) والتي هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة الرشيقية في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي، ووزعت الاستبانة على (١٣٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن دور الإدارة الرشيقية جاء بدرجة متوسطة، كما هدفت دراسة منصور (٢٠٢٠) إلى تحديد متطلبات تطوير الأداء الإداري بكلية التربية بجامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، وتم استخدام المنهج الوصفي، ووزعت الاستبانة على (٧٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن تقييم الأعضاء لعمل العميد، ووكلاء الكلية، ورئيس القسم جاء بدرجة متوسطة، كما جاءت الموافقة على المعوقات بدرجة كبيرة، وتم تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري للقادة في الكلية.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت إدارة الأزمات فقد جاءت دراسة الخويطر (٢٠١٩) للتعرف على واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام في إدارة الأزمات، والتعرف على المعوقات التي تواجههم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت الاستبانة على (١٧٤) قائداً، وتوصلت الدراسة إلى أن الواقع جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك موافقة بدرجة عالية على احتياجات القيادات والدور المقترح لهم، كما جاءت دراسة طيفور (٢٠١٩) إلى التعرف على كيفية إدارة الأزمات بكلية جامعة حائل من خلال تحديد مصادرها، والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها، واستخدم المنهج الوصفي، ووزعت الاستبانة على (٣٧) من القيادات الأكاديمية، وتوصلت إلى أن الدرجة الكلية لمصادر الأزمات جاءت بدرجة كبيرة، كما أن الدرجة الكلية للاستراتيجيات جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت دراسة المعاينة (٢٠١٩) للتعرف على أثر الرشاقة التنظيمية على إدارة الأزمات في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي، ووزعت الاستبانة على (٢٧٢) مديراً ونائباً، وتوصلت الدراسة إلى أن الرشاقة بأبعادها لها علاقة بالأزمة في مراحلها المختلفة.

-**التعليق على الدراسات السابقة:** تتشابه هذه الدراسة مع أغلب الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي (المسحي)، ولكنها تختلف مع دراسة العنزي (٢٠١٩)، ودراسة العازمي (٢٠١٩) في استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي)، ودراسة محمد (٢٠١٩) في استخدام المنهج الوصفي (الاستنتاجي)، كما تتشابه مع جميع الدراسات في استخدام الاستبانة أداة للدراسة، كما تختلف مع أغلب الدراسات في الهدف الرئيسي ماعدا دراسة المعاطة (٢٠١٩) في معرفة أثر الرقابة على إدارة الأزمات، ولكن تختلف معها في المجتمع حيث أن الدراسة الحالية طبقت على أعضاء هيئة التدريس، بينما الدراسة السابقة طبقت على القطاع الخاص.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)؛ باعتباره المنهج العلمي المناسب لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (٢٣٠) خلال فترة إجراء الدراسة من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤١هـ، ولصغر حجم المجتمع تم استخدام أسلوب الحصر الشامل، ووزعت الاستبانات عليهم وبلغ العائد الصالح للتحليل (٢٠٠) استبانة.

- **أداة الدراسة:** تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها.

بناء أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود جمعها.

القسم الثاني: ويتكون من (٣٤) عبارة، موزعة على محورين أساسيين، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	العدد	المجموع
درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة	٦	٢٤ عبارة
	٦	
	٦	
	٦	
معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة	١٠	١٠ عبارات
محويرين		٣٤ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مجتمع الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة / عالية جداً - موافق / عالية - محايد / متوسطة - غير موافق / منخفضة - غير موافق بشدة / منخفضة جداً)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للتالي: موافق بشدة/ عالية جداً (٥) درجات، موافق / عالية (٤) درجات، محايد / متوسطة (٣) درجات، غير موافق / منخفضة (٢) درجتان، غير موافق بشدة / منخفضة جداً (١) درجة واحدة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	موافق بشدة / عالية جداً	٤,٢١	٥,٠٠
٢	موافق / عالية	٣,٤١	٤,٢٠
٣	محايد / متوسطة	٢,٦٤	٣,٤٠
٤	غير موافق / منخفضة	١,٨١	٢,٦٠
٥	غير موافق بشدة / منخفضة جداً	١,٠٠	١,٨٠

-صدق أداة الدراسة:

ويعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت له , وتم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

-الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، وقد طُلب منهم تقييم جودة الاستبانة، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية .

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للبعد

المحور الأول				
(درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة	١	**٠,٩٤٨	٤	**٠,٨٢٨
	٢	**٠,٩٣٠	٥	**٠,٩٠٥
	٣	**٠,٧٩٥	٦	**٠,٨٠٩
درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة	١	**٠,٧٩١	٤	**٠,٩١٥
	٢	**٠,٨٨٨	٥	**٠,٦٩٨
	٣	**٠,٨٩٧	٦	**٠,٥٦٩
درجة ممارسة الرقابة التنظيمية أثناء الأزمة	١	**٠,٨٠٩	٤	**٠,٩٢٩
	٢	**٠,٨٨٣	٥	**٠,٨٢٦
	٣	**٠,٩١٣	٦	**٠,٨١٤
درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة	١	**٠,٩٥٩	٤	**٠,٩٢٤
	٢	**٠,٦٨٩	٥	**٠,٩٣٦
	٣	**٠,٨٦٣	٦	**٠,٨١٤

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول.

الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني			
(معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٩٤٥	٦	**٠,٩٥٥
٢	**٠,٩٠٤	٧	**٠,٩٤٧
٣	**٠,٩٦١	٨	**٠,٨٨٧
٤	**٠,٨٨٩	٩	**٠,٨٤٣
٥	**٠,٩٥٣	١٠	**٠,٩٠٢

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني.

- ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة	درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة	٦	٠,٩٣٦
	درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة	٦	٠,٧٩٠
	درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية أثناء الأزمة	٦	٠,٩١٩
	درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية بعد الأزمة	٦	٠,٩٢١
معوقات ممارسة الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة		١٠	٠,٩٧٢
الثبات العام		٣٤	٠,٩٨٠

يتضح من الجدول أن معامل الثبات العام عالي حيث بلغ (٠,٩٨٠)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، تم تطبيقها ميدانياً على مجتمع الدراسة.

-أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات مجتمع الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور.

المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مجتمع الدراسة عن المحاور الرئيسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة ؟

لتحديد درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة ، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة ، والجدول (٦) يوضح النتائج العامة لهذا المحور:

جدول رقم (٦) استجابات مجتمع الدراسة على درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد	
٤	١,٠٩٤	٢,٨٦	درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة	١
٣	٠,٧٣٥	٣,٤٣	درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة	٢
٢	٠,٨٤٠	٣,٤٥	درجة ممارسة الرقابة التنظيمية أثناء الأزمة	٣
١	٠,٨٢٧	٣,٨٤	درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة	٤
-	٠,٨٣٢	٣,٤٤	درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة بمتوسط (٣,٤٤ من ٥) ، ويتضح من النتائج أن أبرز ممارسات الرقابة التنظيمية تمثلت في بُعد ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة بمتوسط (٣,٨٤ من ٥) ، يليه بُعد ممارسة الرقابة التنظيمية أثناء الأزمة بمتوسط (٣,٤٥ من ٥) ، يليه بُعد ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة بمتوسط (٣,٤٣ من ٥) ، وأخيراً جاء بُعد ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة بمتوسط (٢,٨٦ من ٥).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البعد الأول: درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧) استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٦	التعاون مع فريق إدارة الأزمات بوضع خطط لكيفية التعامل مع الأزمات الطارئة	ك	٥٢	١٢٤	—	٢٠	٤	٠,٩١٩	٤,٠٠	١
		%	٢٦,٠	٦٢,٠	—	١٠,٠	٢,٠			
٥	تشكيل فريق إدارة الأزمات على معايير خاصة كالخبرة والمؤهلات العلمية	ك	٤٨	٩٤	—	٣٦	٢٢	١,٣٢٥	٣,٥٥	٢
		%	٢٤,٠	٤٧,٠	—	١٨,٠	١١,٠			
٣	توفير الأدوات اللازمة لتدقيق المعلومات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرار	ك	٣٢	٩٧	٥	٥٤	١٢	١,٢١٢	٣,٤٢	٣
		%	١٦,٠	٤٨,٥	٢,٥	٢٧,٠	٦,٠			
٤	القدرة على التنبؤ بحدوث الأزمات قبل وقوعها بفترة مناسبة	ك	٢٠	٣٢	٩	١١٦	٢٣	١,١٨٥	٢,٥٥	٤
		%	١٠,٠	١٦,٠	٤,٥	٥٨,٠	١١,٥			
٢	تشكيل فريق متخصص لإعداد خطط لإدارة الأزمة	ك	١٤	٣٥	١٠	١٠٤	٣٧	١,١٨٠	٢,٤٢	٥
		%	٧,٠	١٧,٥	٥,٠	٥٢,٠	١٨,٥			
١	تحديد العاملين وفقاً للاختصاص لتسهيل عملية التعامل مع الأزمة	ك	١٧	٣٨	—	٩٠	٥٥	١,٢٩٦	٢,٣٦	٦
		%	٨,٥	١٩,٠	—	٤٥,٠	٢٧,٥			
المتوسط العام										
									٢,٨٦	١,٠٩٤

يتضح في الجدول أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة بمتوسط (٢,٨٦ من ٥,٠٠)، ويتضح أيضاً أنهم موافقون بدرجة عالية على ثلاثة من الممارسات تتمثل في العبارات رقم (٦، ٥، ٣) التي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي: جاءت العبارة (٦) وهي: "التعاون مع فريق إدارة الأزمات بوضع خطط لكيفية التعامل مع الأزمات الطارئة" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,٠٠ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن هناك حاجة للاستفادة من جميع الجهود الوقائية من الأزمات، من خلال التعاون مع الفريق بوضع خطط لكيفية التعامل مع الأزمات الطارئة، كما جاءت العبارة (٥) وهي: "تشكيل فريق إدارة الأزمات على معايير خاصة بالخبرة والمؤهلات العلمية" بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٣,٥٥ من ٥)، وهو ما يعني ضرورة أن يتم اختيار أعضاء الفريق وفق معايير محددة وتتفق في ذلك مع نتيجة المعاينة (٢٠١٩)، كما جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "توفير الأدوات اللازمة لتدقيق المعلومات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرار" بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (٣,٤٢ من ٥)، وهو ما يدل على ضرورة توفير قنوات اتصال فعالة تساعد على توفير المعلومات في الوقت المناسب، وهذا ما أكدت عليه دراسة العنزي (٢٠١٩)، ويتضح من النتائج أنهم موافقون بدرجة منخفضة على ثلاثة من الممارسات تتمثل في العبارات (٤، ٢، ١) التي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي: جاءت العبارة (٤) وهي: "القدرة على التنبؤ بحدوث الأزمات قبل وقوعها بفترة مناسبة" بالمرتبة الرابعة وبمتوسط (٢,٥٥ من ٥)، والعبارة (٢) وهي: "تشكيل فريق متخصص لإعداد خطط لإدارة الأزمة" بالمرتبة الخامسة وبمتوسط (٢,٤٢ من ٥)، و العبارة (١) وهي: "تحديد مهمات العاملين وفقاً للاختصاص لتسهيل عملية التعامل مع الأزمة" بالمرتبة السادسة وبمتوسط (٢,٣٦ من ٥)، وهذا يدل على عدم وجود فريق مختص داخل الكلية يستطيع التنبؤ بالأزمات قبل وقوعها، ويستطيع التعامل معها بفاعلية حال حدوثها، وتتفق مع نتيجة طيفور (٢٠١٩)، والخويطر (٢٠١٩) في حصولها على درجة منخفضة.

البعد الثاني: درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة.

جدول (٨) استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	تحديد الأهداف بدقة عند مواجهة الأزمة مما يسهل التعامل معها	ك	٥٣	١٣٧	٣	٧	-	٤,١٨	٠,٦٢٤	١
		%	٢٦,٥	٦٨,٥	١,٥	٣,٥	-			
٢	إعادة توزيع المسؤوليات لمعالجة فرص نجاح الأزمة	ك	٣٣	١٢٠	٧	٢٥	١٥	٣,٦٥	١,١٢٤	٢
		%	١٦,٥	٦٠,٠	٣,٥	١٢,٥	٧,٥			
٤	الكشف عن الفرص والتهديدات في آثار الأزمة على المستفيدين	ك	٢٥	١١٦	٦	٤٣	١٠	٣,٥٢	١,١١٢	٣
		%	١٢,٥	٥٨,٠	٣,٠	٢١,٥	٥,٠			
٣	وضع خطة تشغيلية مبنية على سرعة الاستجابة لإدارة الأزمة	ك	٢٧	١١٨	٤	٣٤	١٧	٣,٥٢	١,١٧٣	٤
		%	١٣,٥	٥٩,٠	٢,٠	١٧,٠	٨,٥			
٦	منح الصلاحيات للعاملين لاتخاذ القرارات الإبداعية للتعامل مع الأزمة	ك	٢١	٦٦	٩	٧٤	٣٠	٢,٨٧	١,٣٠٨	٥
		%	١٠,٥	٣٣,٠	٤,٥	٣٧,٠	١٥,٠			
٥	تطوير مؤشرات لقياس النتائج المتوقعة لإدارة الأزمة	ك	١٦	٨٩	١٨	-	٧٧	٢,٨٤	١,٥١٣	٦
		%	٨,٠	٤٤,٥	٩,٠	-	٣٨,٥			
المتوسط العام										
								٣,٤٣	٠,٧٣٥	

يتضح في الجدول أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة بمتوسط (٣,٤٣ من ٥,٠٠)، وتتضح موافقتهم بدرجة عالية على أربعة من العبارات تتمثل في (١، ٢، ٤، ٣) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب الموافقة كالتالي: جاءت العبارة (١) وهي: "تحديد الأهداف بدقة عند مواجهة الأزمة مما يسهل التعامل معها" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,١٨ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن تحديد الأهداف بفترة سابقة وبدقة عالية يسهل التعامل مع الأزمات بصورة واضحة، وهو ما تعمل عليه الكلية بصفة مستمرة من خلال تحديد أهدافها، ورؤيتها،

ورسالتها، كما جاءت العبارة (٢) وهي: "إعادة توزيع المسؤوليات لمعالجة فرص نجاح الأزمة" بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٣,٦٥) من (٥)، حيث أن الأزمة تستوجب إعادة توزيع المهام والمسؤوليات استجابة لمتطلبات الوضع الراهن وضرورة إحداث التغيير السريع، وهو ما أكدته نتيجة دراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠)، وجاءت العبارة (٤) وهي: "الكشف عن الفرص والتهديدات في آثار الأزمة على المستفيدين" بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (٣,٥٢) من (٥)، والعبارة (٣) وهي: "وضع خطة تشغيلية مبنية على سرعة الاستجابة لإدارة الأزمة" بالمرتبة الرابعة وبمتوسط (٣,٥٢) من (٥)، وهو ما يدل على ضرورة التغيير في المهام عند حدوث الأزمة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للكلية، ووضع الخطط للتخفيف من آثار الأزمة، ويتضح أيضاً أنهم موافقون بدرجة متوسطة على اثنتين من ممارسات الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة تتمثلان في العبارتين (٦، ٥)، فقد جاءت العبارة (٦) وهي: "منح الصلاحيات للعاملين لاتخاذ القرارات الإبداعية للتعامل مع الأزمة" بالمرتبة الخامسة وبمتوسط (٢,٨٧) من (٥)، والعبارة (٥) وهي: "تطوير مؤشرات لقياس النتائج المتوقعة لإدارة الأزمة" بالمرتبة السادسة وبمتوسط (٢,٨٤) من (٥)، وهو ما يدل على ضرورة إشراك العاملين عند اتخاذ القرارات لمواجهة الأزمة حتى يمكنهم من تنفيذ الخطة بفاعلية، وكذلك وضع مؤشرات لمعرفة مدى التقدم في الخطة والنتائج المتوقعة منها، وهو ما أكدته دراسة أبو الوفا (٢٠١٩) بضرورة إشراك الجميع عند اتخاذ القرار.

البعد الثالث: درجة ممارسة الرقابة التنظيمية أثناء الأزمة:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات درجة ممارسة الرقابة التنظيمية أثناء الأزمة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩) استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة الرقابة التنظيمية أثناء الأزمة

م	العبارات	النسبة %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
٦	تقديم المشورة والمساعدة من قبل فريق الأزمات للسيطرة على الأزمة	ك	٥١	١٢	٣	٤	-	٤,٢٠	١
		%	٢٥,٥	٧١,٠	١,٥	٢,٠	-		
٥	إصدار القرارات المتعلقة بالأزمة بكل وضوح وشفافية	ك	٢٣	١٥٩	٣	١٣	٢	٣,٩٤	٢
		%	١١,٥	٧٩,٥	١,٥	٦,٥	١,٠		
٣		ك	٥٠	١٠٤	٤	٣٢	١٠	٣,٧٦	٣

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
			النسبة %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة				منخفضة جداً
٤	التشاور مع جميع الأطراف المشتركة في الأزمة لاتخاذ القرارات المناسبة	%	٢٥,٠	٥٢,٠	٢,٠	١٦,٠	٥,٠	٣,٤٥	١,٢٤٧	٤	
			ك	٣٤	١٠٠	٦	٤٢				١٨
٢	المرونة في تغيير الاستراتيجيات عند حدوث الأزمة	%	٢٥,٠	٥٢,٠	٢,٠	١٦,٠	٥,٠	٣,٠٣	١,١٨٤	٥	
			ك	١٣	٨٨	٥	٧٩				١٥
١	القدرة على التعامل مع المتغيرات التي تطرأ بشكل مباشر	%	٢٥,٠	٥٢,٠	٢,٠	١٦,٠	٥,٠	٢,٣١	٠,٩٤٤	٦	
			ك	١٠	٢٣	١	١٥٢				١٤
المتوسط العام			٥,٠	١١,٥	٠,٥	٧٦,٠	٧,٠	٣,٤٥	٠,٨٤٠		

يتضح في الجدول أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ممارسة الرشاقة التنظيمية أثناء الأزمة بمتوسط (٣,٤٥ من ٥,٠٠)، ويتضح أيضاً أنهم موافقون بدرجة عالية على أربعة من الممارسات تتمثل في العبارات (٦، ٥، ٣، ٤) التي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي: جاءت العبارة (٦) وهي: "تقديم المشورة والمساعدة من قبل فريق الأزمات للسيطرة على الأزمة" بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٤,٢٠ من ٥)، كما جاءت العبارة (٥) وهي: "إصدار القرارات المتعلقة بالأزمة بكل وضوح وشفافية" بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٣,٩٤ من ٥)، وجاءت العبارة (٣) وهي: "التشاور مع جميع الأطراف المشتركة في الأزمة لاتخاذ القرارات المناسبة" بالمرتبة الثالثة وبمتوسط (٣,٧٦ من ٥)، وجاءت العبارة (٤) وهي: "المرونة في تغيير الاستراتيجيات عند حدوث الأزمة" بالمرتبة الرابعة وبمتوسط (٣,٤٥ من ٥)، وهذه العبارات جميعها تدل على ضرورة تعاون فريق الأزمات مع الأطراف المشتركة في الأزمة، وإطلاعهم على كل ما يستجد من تطورات وبكل وضوح، حتى يكون الجميع على علم بما يجري داخل الكلية، وحتى يكون التنفيذ من قبلهم وفقاً لما حُطّط له، وهو ما ذكرته دراسة طيفور (٢٠١٨)، ودراسة الخويطر (٢٠١٩)، ويتضح أيضاً أنهم موافقون بدرجة منخفضة على واحدة من الممارسات تتمثل في العبارة (١) وهي:

الاستعانة بخبراء مختصين للتقليل من حدة الأزمة " بمتوسط (٢,٣١ من ٥) وهو ما يدل على حاجة الكلية لوجود مثل هذا الفريق المؤهل للتعامل مع الأزمات الطارئة.

البعد الرابع: درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة:

للتعرف على درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة

م	العبارات	النسبة %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٢	معرفة نقاط الضعف من أجل تحسين الأداء بعد الأزمة	ك	٧٤	١٢٣	-	٣	-	٠,٥٦٢	٤,٣٤	١
		%	٣٧,٠	٦١,٥	-	١,٥	-			
٦	وضع معايير رقابية محددة لضمان استعادة النشاط بعد الأزمة	ك	٢٩	١٥٧	١	١٣	-	٠,٦٤٢	٤,٠١	٢
		%	١٤,٥	٧٨,٥	٠,٥	٦,٥	-			
٤	إعداد سيناريوهات مستقبلية لمواجهة حدوث الأزمات	ك	٢٨	١٤٤	٣	١٨	٧	٠,٨٩٩	٣,٨٤	٣
		%	١٤,٠	٧٢,٠	١,٥	٩,٠	٣,٥			
٥	مراقبة الآثار المترتبة على الأزمة	ك	٣٠	١٣٨	٢	٢٢	٨	٠,٩٦٢	٣,٨٠	٤
		%	١٥,٠	٦٩,٠	١,٠	١١,٠	٤,٠			
٣	تحليل البيئة الداخلية للتعرف على مؤثرات الأزمة وأبعادها	ك	٥١	٨٧	٨	٣٢	٢٢	١,٣٢١	٣,٥٦	٥
		%	٢٥,٥	٤٣,٥	٤,٠	١٦,٠	١١,٠			
١	تقييم الخطط السابقة لتطويرها من أجل التعامل مع الأزمات	ك	٢٩	١١٥	٦	٢٦	٢٤	١,٢٣٦	٣,٤٩	٦
		%	١٤,٥	٥٧,٥	٣,٠	١٣,٠	١٢,٠			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
			النسبة %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة				منخفضة جداً
	المستقبلية بفاعلية أكبر										
المتوسط العام											

يتضح في الجدول أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة بمتوسط (٣,٨٤ من ٥,٠٠)، ويتضح أنهم موافقون بدرجة عالية جداً على واحدة من الممارسات تتمثل في العبارة (٢) وهي: "معرفة نقاط الضعف من أجل تحسين الأداء بعد الأزمة" بمتوسط (٤,٣٤ من ٥) حيث أن هذه المعرفة سوف تُجنب الكلية تكرار حدوث الأزمات بصورة فجائية، ويتضح من النتائج أنهم موافقون بدرجة عالية على خمسة من الممارسات تتمثل في العبارات (٦، ٤، ٥، ٣، ١) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب الموافقة عليها كالتالي:

جاءت العبارة (٦) وهي: "وضع معايير رقابية محددة لضمان استعادة النشاط بعد الأزمة" بالمرتبة الثانية وبتوسط (٤,٠١ من ٥)، والعبارة (٤) وهي: "إعداد سيناريوهات مستقبلية لمواجهة حدوث الأزمات" بالمرتبة الثالثة وبتوسط (٣,٨٤ من ٥)، والعبارة (٥) وهي: "مراقبة الآثار المترتبة على الأزمة" بالمرتبة الرابعة وبتوسط (٣,٨٠ من ٥)، والعبارة (٣) وهي: "تحليل البيئة الداخلية للتعرف على مؤثرات الأزمة وأبعادها" بالمرتبة الخامسة وبتوسط (٣,٥٦ من ٥)، والعبارة (١) وهي: "تقييم الخطط السابقة لتطويرها من أجل التعامل مع الأزمات المستقبلية بفاعلية أكبر" بالمرتبة السادسة وبتوسط (٣,٤٩ من ٥)، وتفسر نتيجة هذه العبارات أنه بعد خروج الكلية من الأزمة يستلزم عليها مراجعة خططها، من حيث إعداد الخطط قصيرة وطويلة المدى، حيث أن الخطط القصيرة تساعد على تأمين الحد الممكن من إعادة النشاط إلى وضعه الطبيعي، أما الخطط طويلة المدى فتتمدد لفترة حسب تأثير الأزمة، كذلك في هذه المرحلة يتم استعادة كل ما فقد خلال الأزمة، والاهتمام بالأطراف الخارجية التي تأثرت بها، والواقع أن التغذية العكسية تساعد على تحديد سياسات واستراتيجيات جديدة للكلية، وهو ما أكدت عليه دراسة المعاينة (٢٠١٩)، ودراسة العازمي (٢٠١٩) بضرورة الاستفادة من الأزمات بإصلاح الوضع الحالي.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١) استجابات مجتمع الدراسة حول معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٩	ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لمواجهة الأزمات	ك	١٦٠	٣٦	-	٤	-	٠,٥٥١	٤,٧٦	١
		%	٨٠,٠	١٨,٠	-	٢,٠	-			
٨	قلة المخصصات المالية الكافية لإدارة الأزمة	ك	١٥٢	٣٧	-	١١	-	٠,٧٤٩	٤,٦٥	٢
		%	٧٦,٠	١٨,٥	-	٥,٥	-			
١٠	عدم وجود قاعدة معلومات دقيقة لتحديد الأوضاع الحالية	ك	١٠٤	٨٩	٤	٣	-	٠,٦١٧	٤,٤٧	٣
		%	٥٢,٠	٤٤,٥	٢,٠	١,٥	-			
٤	الافتقار إلى مؤشرات واضحة لإدارة الأزمة	ك	١٠٦	٨٧	-	٧	-	٠,٦٧٩	٤,٤٦	٤
		%	٥٣,٠	٤٣,٥	-	٣,٥	-			
٧	قصور مهارات العاملين على الاستجابة الرشيدة لمستجدات الأزمة	ك	١١٧	٦٨	٢	٩	٤	٠,٨٨٢	٤,٤٣	٥
		%	٥٨,٥	٣٤,٠	١,٠	٤,٥	٢,٠			
١	ضعف البنية التقنية التي تدعم عمليات إدارة الأزمة	ك	١٠٢	٨٣	-	١٥	-	٠,٨٢٧	٤,٣٦	٦
		%	٥١,٠	٤١,٥	-	٧,٥	-			
٦	ضعف قنوات الاتصال مع المستفيدين وأصحاب العلاقة	ك	١٠١	٨٤	١	١٠	٤	٠,٨٨٢	٤,٣٤	٧
		%	٥٠,٥	٤٢,٠	٠,٥	٥,٠	٢,٠			
٥	ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات خلال إدارة الأزمة	ك	٩٥	٧٥	٤	٢٠	٦	١,٠٦٩	٤,١٦	٨
		%	٤٧,٥	٣٧,٥	٢,٠	١٠,٠	٣,٠			
٣		ك	٩٧	٦٦	٧	١٨	١٢	١,١٩١	٤,٠٩	٩

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
			النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق			
	ضعف عمليات التقويم والشفافية خلال وبعد الأزمة	%	٤٨,٥	٣٣,٠	٣,٥	٩,٠	٦,٠			
٢	الافتقار إلى الوضوح والشفافية عند اتخاذ القرارات	ك	٩١	٥٢	٥	٤٨	٤	٣,٨٩	١,٢٧١	١٠
		%	٤٥,٥	٢٦,٠	٢,٥	٢٤,٠	٢,٠			
المتوسط العام										
								٤,٣٦	٠,٨٠٦	

-أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ممارسة الرقابة التنظيمية في إدارة الأزمة بمتوسط (٣,٤٤ من ٥)، وأن أبرز ممارسات الرقابة التنظيمية في هذه المراحل تتمثل في بُعد ممارسة الرقابة التنظيمية بعد الأزمة بمتوسط (٣,٨٤ من ٥)، حيث تتضح موافقتهم بدرجة عالية جداً على واحدة من الممارسات تتمثل في: "معرفة نقاط الضعف من أجل تحسين الأداء بعد الأزمة"، وأيضاً موافقتهم بدرجة عالية على خمسة من الممارسات تتمثل في: وضع معايير رقابية محددة لضمان استعادة النشاط بعد الأزمة، وإعداد سيناريوهات مستقبلية لمواجهة حدوث الأزمات، ومراقبة الآثار المترتبة على الأزمة، وتحليل البيئة الداخلية للتعرف على مؤثرات الأزمة وأبعادها، كذلك تقييم الخطط السابقة لتطويرها من أجل التعامل مع الأزمات المستقبلية بفاعلية أكبر.

وجاء بُعد ممارسة الرقابة التنظيمية أثناء الأزمة بمتوسط (٣,٤٥ من ٥)، حيث تتضح موافقتهم بدرجة عالية على أربعة من الممارسات تتمثل في: تقديم المشورة والمساعدة من قبل فريق الأزمات للسيطرة على الأزمة، وإصدار القرارات المتعلقة بالأزمة بكل وضوح وشفافية، والتشاور مع جميع الأطراف المشتركة في الأزمة لاتخاذ القرارات المناسبة، والمرونة في تغيير الاستراتيجيات عند حدوث الأزمة، كما أنهم موافقون بدرجة منخفضة على واحدة من الممارسات تتمثل في: الاستعانة بخبراء مختصين للتقليل من حدة الأزمة".

يليه بُعد درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة بمتوسط (٣,٤٣ من ٥)، وأن موافقة مجتمع الدراسة جاءت بدرجة عالية على أربعة من الممارسات تتمثل في: تحديد الأهداف بدقة عند مواجهة الأزمة مما يسهل التعامل معها، وإعادة توزيع المسؤوليات لمعالجة فرص نجاح الأزمة، والكشف عن الفرص والتهديدات في آثار الأزمة على المستفيدين، ووضع خطة تشغيلية مبنية على سرعة الاستجابة لإدارة الأزمة.

وأخيراً جاء بُعد درجة ممارسة الرقابة التنظيمية في مرحلة ما قبل الأزمة بدرجة متوسطة وبمتوسط (٢,٨٦ من ٥)، وأن الموافقة جاءت بدرجة عالية على ثلاثة من الممارسات تتمثل في: التعاون مع فريق إدارة الأزمات بوضع خطط لكيفية التعامل مع الأزمات الطارئة بمتوسط (٤,٠٠ من ٥)، وتشكيل فريق إدارة الأزمات على معايير خاصة بالخبرة، والمؤهلات العلمية بمتوسط (٣,٥٥ من ٥)، وتوفير الأدوات اللازمة لتدقيق المعلومات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرار بمتوسط (٣,٤٢ من ٥).

كما يتضح أنهم موافقون بدرجة منخفضة على ثلاثة من الممارسات تتمثل في: القدرة على التنبؤ بحدوث الأزمات قبل وقوعها بفترة مناسبة، وتشكيل فريق متخصص لإعداد خطط لإدارة الأزمة، وتحديد مهمات العاملين وفقاً للاختصاص لتسهيل عملية التعامل مع الأزمة.

- أيضاً مجتمع الدراسة موافق بشدة على معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة بمتوسط (٤,٣٦ من ٥)، وتتضح موافقتهم بشدة على سبعة من المعوقات تتمثل في : ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لمواجهة الأزمات، وقلة المخصصات المالية الكافية لإدارة الأزمة، وعدم وجود قاعدة معلومات دقيقة لتحديد الأوضاع الحالية، والافتقار إلى مؤشرات واضحة لإدارة الأزمة، وقصور مهارات العاملين على الاستجابة الرشيدة لمستجدات الأزمة، وضعف البنية التقنية التي تدعم عمليات إدارة الأزمة، وضعف قنوات الاتصال مع المستفيدين وأصحاب العلاقة.

- توصيات الدراسة:

- العمل على تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لمواجهة الأزمات من خلال عقد الدورات التدريبية.
- الاهتمام بتوفير وزيادة المخصصات المالية الكافية لإدارة الأزمة وذلك بإيجاد مصادر تمويل مختلفة.
- إنشاء قاعدة معلومات دقيقة لتحديد الأوضاع الحالية .
- العمل على وضع مؤشرات واضحة لإدارة الأزمة .
- الاهتمام بتحسين مهارات العاملين على الاستجابة الرشيدة لمستجدات الأزمة .
- الاهتمام بتحسين البنية التقنية التي تدعم عمليات إدارة الأزمة .
- العمل على تفعيل قنوات الاتصال مع المستفيدين وأصحاب العلاقة .

- مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات ممارسة الرقابة التنظيمية في الجامعات الناشئة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول دور الرقابة التنظيمية في تحسين الأداء الإداري للقيادات في الجامعات.
- إجراء دراسات مستقبلية حول إدارة الأزمات في ضوء مدخل الرقابة التنظيمية.

- المراجع

المراجع العربية:

- ابن منظور، (د)، *لسان العرب*، الجزء ٣٦، القاهرة: دار المعارف.
- أبو الوفاء، جمال، ودراج، لمياء، وشعلان، عبد الحميد (٢٠١٩). الرقابة الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية: دراسة تحليلية، *مجلة المعرفة التربوية*، مج ٧، ع ١٤٢، ١٤٦-١٦١.
- أحمد، كمال (٢٠١٦). تحسين الأداء الإداري بكلليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرقابة التنظيمية. *مجلة الإدارة التربوية*، ع (١٥)، ٨٠-١١٦.

- أحمد، منار، تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية في جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرقابة التنظيمية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع ٢١، ج ٤، ١-٤٥
- الخويطر، ذكرى (٢٠١٩). تطوير دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في إدارة الأزمات، المجلة العربية للتربية النوعية، ع ١٠، مصر، ١٩٩-٢٢٦.
- طيفور، هيفاء (٢٠١٨). إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل: المصادر والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مع ٣٧، ع ١٧٨، ج ١، ٣٥٣-٣٨١
- العامري، هاني، والصريرة، خالد (٢٠١٩). الرقابة الاستراتيجية لدى مديري المناطق التعليمية في دولة الكويت وعلاقتها بإعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر العاملين، (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الأردن
- العنزي، سعيد، وخليفات، عبدالفتاح (٢٠١٩). مستوى الرقابة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالقدرة التنافسية، (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الأردن
- عيد، هالة (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مع ٣، ع (١)، ٣٣٩-٣٨٥
- محمد، ياسر (٢٠١٩). واقع ممارسة الإدارة بالتجوال وأثرها على الرقابة التنظيمية بالجامعات الحكومية العاملة بإقليم جنوب الصعيد: دراسة تطبيقية، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، جامعة كفر الشيخ، كلية التجارة
- المصري، مروان (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مع (٤٠)، ع (٢)، ٢٥٧-٣٤١
- المطيري، مطيرة (٢٠١٩). دور الإدارة الرشيدة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة القدس للدراسات والبحوث والدراسات التربوية والنفسية، مع ١١، ع ٢٩، ٨٣-٩٥
- المعاينة، سلام، وأبو حسين، الحارث (٢٠١٩). أثر الرقابة التنظيمية على إدارة الأزمات في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن، (رسالة ماجستير)، جامعة عمان العربية، الأردن.
- مغاوري، هالة (٢٠١٦). الرقابة التنظيمية مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم الجامعي المصري، مجلة الإدارة التربوية، س ٣، ع ١٠، ١٣٣-١٧٤
- منصور، أحمد (٢٠٢٠). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية، جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرقابة التنظيمية. مجلة البحث العلمي في التربية، ج ٤، ع (٢١)، ١-٤٥.

Arabic references :

Ibn Manzoor, (d, c) *Lisan Al-Arab*, Part 36, Cairo: Dar Al Maarif.

- Abu Al-Wafa, Jamal; Daraj, Lamia; Shaalan, Abdul Hamid (2019). The Strategic Agility of the Educational Institution: An Analytical Study, *Journal of Educational Knowledge*, 7, (14) 42- 161
- Abu Zaitounah, Hassan (2016). *Creative Leadership and Crisis and Disaster Management in Civil Defense Directorates in the North Region*, (published master's thesis), Amman Arab University, Amman
- Ahmed, Kamal (2016). Improving Administrative Performance in Jazan University Colleges in light of organizational agility approach. *Journal of Educational Administration* (15), 8-116
- Ahmed, Manar, Development of the Administrative Performance of Leaders in the Faculty of Education at Mansoura University in light of the Organizational Agility Approach, *Journal of Scientific Research in Education*, 4, (21), 1-45.
- Barakat, Jamal (2018). *Crisis Management Methods and Models*, Amman, Dar Al-Nabaa for publication and distribution
- AlKhwaiter, Zekra (2019). Developing the Role of Academic Leaders at Prince Sattam bin Abdulaziz University in Crisis Management, *Arab Journal of Specific Education*, (10), 199-226
- Darwish, AbdelKarim (2008). Training: a Practical and Scientific Perspective, *Arab Journal of Training*, 1, (2), 5- 15
- Salam, Imad (2002): *Crisis Management in Arab and International Stock Exchanges and Continuous Development*, Dubai
- Tayfour, Haifa (2018). Crisis Management in the Faculties of Hail University: Sources and Strategies used to deal with them from the Viewpoint of Academic Leaders, *Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University*, 37, (178), 353-381.
- Al-Azmi, Hayef; Al-Sarayra, Khaled (2019); *Strategic Agility among Educational Directorates Managers in Kuwait and its relationship to re-*

- engineering the administrative processes from the workers' viewpoint* (unpublished master's thesis), Mutah University, Jordan
- Al-Anzi, Saeed; Khalifat, AbdelFattah (2019). *The Level of Organizational Agility of Academic Leaders at Kuwait University and its Relationship to Competitiveness*, (unpublished master's thesis), Mutah University, Jordan
- Eid, Hala (2020). Developing the University Leaders Performance in light of the twenty-first century challenges. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3 (1), 339– 385
- Maher, Ahmed (2011). *Crisis Management*, University House, Alexandria.
- Muhammad, Yasser (2019). The Reality of Roaming Management Practice and its impact on Organizational Agility in Public Universities working in the Southern Upper Egypt Region an applied study, *Journal of Contemporary Business Studies*, Kafir El-Sheikh University, Faculty of Commerce, (8), 1–53
- Mukhtar, Ahmed (2008). *Dictionary of Contemporary Arabic Language*, World of Books, Cairo.
- Al-Masry, Marwan (2016). A Proposed Strategy to improve Organizational Agility in High Schools in Gaza Governorates. *Journal of Faculty of Education in Educational Sciences*, 40, (2), 257–341
- Al-Mutairi, Matira (2019). The Role of Agile Management in the Quality of Administrative Performance Outputs at Kuwait University from the viewpoint of faculty members, *Al-Quds University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, 11, (29), 83– 95
- Al-Ma'aytah, Salam, and Abu Hussein, Al-Harith (2019), *The Impact of Organizational Agility on Crisis Management in Information Technology Companies in Jordan*, Amman Arab University, Jordan, 1– 123
- Maghawri, Hala (2016). Organizational Agility, an introduction to improving institutional capacity in Egyptian University Education *Journal of Educational*

Administration, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, (10), 133-174.

Al-Mughair, Mohammed; Al-Attar, Mohammed; Basha, Heba (2018). The reality of Higher Management of Crises and Disasters in Gaza Strip *Journal of, the Islamic University for Economic and Administrative Studies*, 26, (2), 1-35

Mansour, Ahmad (2020). Developing the Administrative Performance of Leaders at Faculty of Education, Mansoura University, in light of organizational agility approach. *Journal of Scientific Research in Education*, 4, (21), 1-45.

Al-Yasser, Akram; AlKhaldi, Awad; AlHamiri, Bashar, (2014). The Impact of Strategic Flexibility on Banking Performance: A survey of opinions of a sample of managers in a number of private commercial banks in Iraq. *Babylon University Journal*, 1, (3), 1-37.

-المراجع الأجنبية:

Alhadid, A, & Abu-Rumman, A (2015). "Effective Determinations on Organization Agility practices: Analytical study on Information Technology Organization in Jordan", In International Review of Management and Business Research, Vol, 4, Issue 1.

Chen, j & Wang, D, and Pan, S, (2011). Understanding Organizational Agility Development for Government-A Process Model of Resource Configuration, In Pacific Asia Conference on Information Systems, Association for Information Systems.

المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية

احمد يحي محمد فقيهي* (جامعة جازان)

ريم عبدالحسن العبيكان** - محمد جمعة العنزي*** (جامعة الملك سعود)

نورة عبدالرحمن الخليفة**** - مشاعل صالح الجويعد***** (وزارة التعليم)

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/17>



*أستاذ مساعد تقنيات التعليم. مهتم بالتعليم الإلكتروني وأخلاقيات استخدام التقنية الرقمية.

**أستاذ التربية وعلوم الحاسب المشارك، لها عدد من الأبحاث في مجال تعليم الحاسب والتعلم المدمج وأخلاقيات البحث العلمي.

***أستاذ مشارك هندسة حاسب، تشمل اهتماماته البحثية، تصميم وتنفيذ وتحليل الشبكات المرنة والقابلة للبقاء، وتقييم أداء شبكات الاتصال.

**** معلمة بوزارة التعليم مهتمة بمناهج الحاسب وتطويرها في ضوء المعايير.

***** مشرفة تربوية، مناهج وطرق تدريس الحاسب مهتمة بدراسة وتحليل وتطوير مناهج الحاسب والاطلاع على كل ما يتعلق بالمعايير والموضوعات والاتجاهات الحديثة في تدريسها وأدوات تقييمها.

إيميل الباحث: afagehi@jazanu.edu.sa

كود البحث: 20036

تاريخ استقبال البحث: ١١، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (٢٦ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٢١، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية

احمد يحي محمد فقيهي

ريم عبدالمحسن العبيكان - محمد جمعة العنزي

نورة عبدالرحمن صالح الخليفة - مشاعل صالح علي الجويد

الملخص: تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية في عام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ. وقد تم جمع البيانات من خلال بطاقة تحليل محتوى صممت في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لفرع المواطنة الرقمية في المملكة العربية السعودية، حيث تضمنت ٥٨ معيار أداء قسمت إلى ١٣٥ ناتج تعلم موزعة على ٤ أفكار رئيسية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى النتائج التالية: انخفاض النسبة العامة لتحقيق المعايير الوطنية للتقنية الرقمية (فرع المواطنة الرقمية) في كتب الحاسب وتقنية المعلومات المعتمدة في المملكة العربية السعودية للمرحلتين المتوسطة والثانوية للعام ١٤٣٩/ ١٤٤٠ هـ ونسبة بلغت ٣٠٪. وقد تفاوتت درجة تحقق الأفكار الرئيسة للمواطنة الرقمية وفقاً لما يلي: أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية (١٠٪)، الأمان والخصوصية (٣٤٪)، الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات (٤٢٪)، التقنيات في الحياة اليومية (٤٩٪). وتقدم الدراسة عدداً من التوصيات منها تطوير كتب الحاسب وتقنية المعلومات لتضمن المواطنة الرقمية وفقاً للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية، المعايير الوطنية للتقنية الرقمية، الحاسب وتقنية المعلومات

Title: Digital Citizenship in Computer and Information Technology Textbooks in Light of the National Standards of Digital Technology in Saudi Arabia

Abstract: This study aims to identify the degree of inclusion of digital citizenship standards in the Computer and Information Technology textbooks in Saudi Arabia. The data collection method was developed in the light of the National Standards of Digital Technology in Saudi Arabia. The tool consisted of 58 performance standards which are divided into 135 learning outcomes representing 4 main ideas. Interpretive Description methodology was employed in this study. The main findings show low percentage (30%) of the standards of digital citizenship inclusion in the Computer and Information Technology textbooks for intermediate and secondary stages in 1439/1440H. The degree of the inclusion of digital citizenship for the main ideas are: (10%) for ethics of using digital application and systems, (34%) privacy and security, (42%) for digital property and information authenticity, (49%) technologies in daily life. Thus, the study suggests developing the Computer and Information Technology curriculum to include digital citizenship based on the National Standards for Digital Technology.

Key Words: digital citizenship, national standards for digital technology, computer and information technology

مقدمة

في ظل ثورة الاتصالات وتقنية المعلومات، تزايدت نسبة المستخدمين للتقنية الرقمية وتطبيقاتها لأغراض مختلفة تشمل التعلم والبحث والتسليم والتواصل والتجارة الإلكترونية والخدمات العامة. وقد سهلت التقنية الحديثة بأدواتها المختلفة التواصل والتعارف والتعلم والتعاون وتبادل الأفكار والمعلومات في أي زمان ومن أي مكان، وأصبحت المجتمعات بثقافتها وأديانها وقيمها المختلفة منفتحة على بعضها البعض (Chayko, 2008). كما أتاحت التقنية وصولاً سريعاً وسهلاً إلى مصادر المعلومات الرقمية وهيأت فرصاً لاكتساب معارف ومهارات متنوعة وجديدة لم تكن متاحة دون التقنيات الحديثة (العيان، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من الفوائد المتعددة للتقنيات الحديثة، كشفت العديد من الدراسات عن أوجه مختلفة لسوء استخدام التقنية الرقمية ومخاطر عديدة تواجه المستخدمين (Lyons, 2012؛ Ribble, et al., 2004؛ حسين، ٢٠١٦). حيث شجعت بعض خصائص التقنية، مثل التخفي خلف الأسماء المستعارة، البعض على التصرف بغير مسؤولية دون خوف أو خجل. وبات العديد من المستخدمين عرضة للجرائم السيبرانية مثل الابتزاز والتمر والخداع والاستغلال (الصبان والحري، ٢٠١٩). كما تتعرض الخصوصية في كثير من الأحيان للانتهاك وذلك بسبب جهل المستخدم بالإعدادات التقنية المناسبة لحماية الخصوصية وكذلك ضعف الوعي بما يمكن مشاركته وما لا يمكن مشاركته من معلومات في العالم الافتراضي (Başarmak et al., 2019). وأصبحت كذلك قضية تقييم المعلومات وجودتها من القضايا المهمة لمستخدمي التقنية في ظل الكم الهائل من المعلومات المتوفرة من مصادر متعددة موثوقة وغير موثوقة (Chayko, 2008). كما أتاحت التقنية طرقاً متعددة لكسر القوانين سواء عن علم أو دون علم من المستخدم مما يجعله عرضة للمساءلة القانونية. فانتهاك حقوق الملكية الرقمية على سبيل المثال، واستخدام مواد رقمية محمية بحقوق الطبع ومشاركتها أو التعديل عليها من القضايا الشائعة في المجتمعات الرقمية (Suppo, 2013). وتعد العزلة الاجتماعية وتفكك العلاقات الأسرية التقليدية من أبرز السلبيات التي تواجه مستخدمي التقنيات الحديثة (ناصف، ٢٠١٤).

وبرز مفهوم المواطنة الرقمية ليحدد الأسس والمحاور الهامة للاستخدام الأخلاقي والقانوني والأمن للتقنية. وعرف ريبيل (Ribble, 2015) المواطنة الرقمية بأنها قواعد الاستخدام السليم والمسؤول للتقنية، واعتبرها الإطار الأمثل لتعزيز قيم المواطنة في هذا العصر والذي باتت فيه التقنية مهيمنة على جميع مفاصله. وأصبح لزاماً على الأنظمة التعليمية الاستجابة للمتغيرات والتحديات التي تواجه مستخدمي التقنية الرقمية خصوصاً فئة الطلبة. وعليه اتجهت العديد من الدول ومنها الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وأستراليا إلى تضمين المواطنة الرقمية في مناهجها حيث لم يعد يقتصر تعليم التقنية

الرقمية للمتعلمين على تعليم مهارات الاستخدام أو ما يعرف بالثقافة الرقمية بل تجاوز ذلك ليشمل أبعاداً أخرى تتعلق بأخلاقيات استخدام التقنية وكيفية تجنب المخاطر في الفضاء السيبراني (Jones & Mitchell, 2016). وقد أكدت الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (International Society for Technology in Education [ISTE], 2016) في معاييرها الخاصة باستخدام الطلبة للتقنية على أهمية الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي للتقنية الرقمية ووعي الطلبة بحقوقهم ومسؤوليتهم وفرصهم في العيش والتعلم والعمل في العالم الرقمي. كما شددت الجمعية على أهمية إدارة الطالب لهويته وسمعته في العالم الرقمي حيث تحتفظ الذاكرة الرقمية بجميع أقواله وأفعاله. كما أكدت على احترام الملكية الفكرية، وإدارة البيانات الشخصية في العالم الافتراضي للمحافظة على الخصوصية والأمن والسلامة.

ونظراً للتحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية المعاصرة من تغيرات اجتماعية واقتصادية وتطور علمي وتقني، أصبح الإصلاح التربوي حاجة ملحة لرفع كفاءة هذه الأنظمة. ويعد نظام التعليم المبني على المعايير توجهاً حديثاً حاز على اهتمام التربويين في دول عدة؛ كونه يستند على رؤية واضحة وإجراءات محددة للتغيير والتطوير. وأشار السعدوي والشمراني (٢٠١٦) إلى أن الإصلاح التربوي القائم على المعايير يعمل على توحيد الجهود وتوجيهها نحو أهداف محددة لتجويد مخرجات النظام التربوي. وتمثل مناهج التعليم العام إحدى الركائز الأساسية المهمة في مكونات أي نظام تربوي، لذا فإن صياغة معايير خاصة بهذه المناهج تحدد ما يجب أن يتعلمه الطالب من أهم عوامل الإصلاح المنشود.

ولم تكن المملكة العربية السعودية بمنأى عن حركة الإصلاح التربوي، فقد قدمت هيئة تقويم التعليم والتدريب المعايير الوطنية للتقنية الرقمية، وذلك بالتعاون مع وزارة التعليم وبمشاركة عدد من الخبراء في المجال، وحددت ما يجب أن يتعلمه الطالب ويكون قادراً على أدائه في مجال التقنية الرقمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩). وأكدت وثيقة المعايير لمجال التقنية الرقمية على مفهوم المواطنة الرقمية وأن يكتسب الطالب المهارات اللازمة لاستخدام التقنية مع مراعاة قواعد وأخلاقيات وقوانين الاستخدام الآمن والمسؤول للتقنية الرقمية.

ولكون الكتاب المدرسي أحد عناصر المنهج الرئيسة فقد برزت أهمية دراسة محتواه في ضوء المعايير الوطنية للتعرف على درجة تحقق المعايير الخاصة بالمواطنة الرقمية، والتي نصت عليها وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية، في كتب الحاسب وتقنية المعلومات المطبقة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

تعد المملكة العربية السعودية من الدول المتقدمة في البنى التحتية للتقنية الرقمية والخدمات الإلكترونية. وعليه انتشر استخدام الأجهزة الإلكترونية والتطبيقات الرقمية بمختلف أنواعها بين كافة شرائح المجتمع (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٩). وأظهرت إحصائية من وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات أن هناك تنامي في أعداد مستخدمي تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي حيث تجاوز عدد المستخدمين ١٨ مليون نسمة يشكلون ما نسبته ٥٨٪ من إجمالي عدد سكان المملكة العربية السعودية. وبلغ معدل استخدام هذه التطبيقات ٢٦٠ دقيقة يومياً (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢٠). ويقضي فئة الطلبة أوقاتاً طويلة في استخدام الأجهزة والتطبيقات الرقمية مصححاً ذلك سوء استخدام لها (Ribble et al., 2004). كما تزايدت المخاطر والتهديدات التي تعترض مستخدمي التقنية وخاصة الأطفال والمراهقين مثل التنمر، والابتزاز وانتحال الشخصية، وسرقة البيانات والمعلومات (طوالة، ٢٠١٧). وكشفت دراسة المسلماني (٢٠١٤) التي أجريت على عينة من طلبة المرحلة الثانوية عن ضعف وعيهم بمعايير الاستخدام الأمثل والأمن للتقنية الرقمية، حيث أظهرت النتائج تعرض الطلبة لمخاطر التهديد، والعزلة الاجتماعية، والسرقات، والانشغال عن الدراسة. وتؤكد الدراسات على الحاجة إلى زيادة وعي المستخدمين بأساليب الاستخدام الأمثل للاستفادة القصوى من الإمكانيات التي توفرها التقنيات الرقمية وتجنب المخاطر المترتبة على استخدامها. وتعد المواطنة الرقمية أحد المفاهيم المهمة لإعداد الطلبة في هذا الشأن (الراشد، ٢٠١٩). ونظراً لدور مناهج التقنية الرقمية في إكساب المتعلمين المهارات التقنية، فقد أوصت العديد من الدراسات بتضمين المواطنة الرقمية في مناهج التعليم العام (الخليفة والعبيك، ٢٠١٩؛ السحيم والبراهيم، ٢٠١٩؛ ISTE, 2016). وأكد طوالة (٢٠١٧) أن تضمين المواطنة الرقمية في التعليم العام سيسهم في زيادة وعي المستخدمين بالاتجاهات والقيم والمعارف المتعلقة بالاستخدام الأمثل والمسؤول للتقنية الرقمية. وعليه تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على مدى تضمين المواطنة الرقمية في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات المطبقة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما معايير المواطنة الرقمية المتضمنة في وثيقة المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية؟
ما مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية؟

هل هناك اختلاف في درجة تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات وفقاً للمستويات والصفوف الدراسية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

تحديد معايير المواطنة الرقمية المتضمنة في وثيقة المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية. الكشف عن مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية التي نصت عليها وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في جميع المراحل الدراسية، في محتوى كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات المطبقة في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الكشف عن الفروق في درجة تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات وفقاً للمستويات والصفوف الدراسية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

مساعدة صناع القرار والقائمين على تطوير مناهج الحاسب وتقنية المعلومات في اكتشاف جوانب القصور في تضمين المواطنة الرقمية في المناهج بما يتفق مع المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية. توجيه الأبحاث والدراسات إلى الاهتمام بالمعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية وتضمينها في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات. الاستجابة للتوصيات التربوية العالمية والمحلية التي تدعو إلى التحليل والتقييم المستمر للمناهج بهدف تطويرها في ضوء المعايير.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت عينة التحليل في الدراسة على تحليل محتوى كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات (كتاب الطالب، والتدريبات العملية) للمرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية عام ١٤٣٩-١٤٤٠، في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لفرع المواطنة الرقمية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ.

مصطلحات الدراسة

المواطنة الرقمية (Digital Citizenship):

اصطلاحاً: "الاستخدام الآمن والأخلاقي للتقنية الرقمية؛ وتشمل أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية، وفهم دور وأثر التقنيات في الحياة اليومية والقدرة على تقويم صحة المعلومات المتوفرة على شبكات الإنترنت ودقتها، والاستفادة منها بشكل صحيح، مع مراعاة التوثيق السليم لمصادر المعلومات، وحقوق الملكية الفكرية الرقمية، والمحافظة على الأمن والسلامة" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩أ).

ويقصد بها إجرائياً: القواعد واللوائح المنظمة للاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي للتقنية الرقمية وفقاً لما حددته هيئة تقويم التعليم والتدريب في تعريفها للمواطنة الرقمية المضمنة في المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية.

المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية (The National Standards of Digital Technology):

اصطلاحاً: هي معايير مجال التقنية الرقمية المعتمدة في المملكة العربية السعودية، التي تتكوّن في بنيتها من الآتي: معايير المحتوى (Content Standards): وصف عام لما يجب أن يعرفه المتعلم ويفهمه، ويستطيع أدائه بعد دراسة مجال التقنية الرقمية في المستويات المختلفة، وتهدف إلى توجيه عمليات التعليم والتعلم، وبناء المواد التعليمية ومصادر التعلم، وعمليات تقويم الأداء (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩أ، ص. ١٤).

معايير الأداء (Performance Standards): وصف محدد لمستوى الإنجاز المتوقع من المتعلم بعد دراسة مجال التقنية الرقمية، وفق معايير المحتوى في الصفوف الدراسية، وتعدّ محكات نوعية تُحدّد المستوى المتوقع لتعلم كل متعلم وفهمه، وقدرته على الأداء وفق مقاييس محددة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩أ، ص. ١٤).

يقصد بها إجرائياً: المعايير التي حددها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية وتستهدف مجال التقنية الرقمية وتتضمن معايير المحتوى ومعايير الأداء.

كتب الحاسب وتقنية المعلومات (Computer and Information Technology Textbooks):

الكتب المقررة في المملكة العربية السعودية لتدريس الحاسب للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وتشمل ستة كتب للمرحلة المتوسطة (ثلاثة كتب للطالب وثلاثة كتب للتدريبات)، بينما تشمل كتابين للمرحلة الثانوية (كتاب حاسب (١) وكتاب حاسب (٢)).

أدبيات الدراسة

المواطنة الرقمية

تعددت تعريفات المواطنة الرقمية منذ أن بدأ الاهتمام بهذا المفهوم خلال العقد الماضي. فعدد من الأبحاث ربطت مفهوم المواطنة الرقمية بسهولة الوصول إلى الإنترنت والتطبيقات الرقمية الحديثة وامتلاك المهارات اللازمة لاستخدامها، وأبرز مفهوم الفجوة الرقمية بين أولئك الذين يمتلكون القدرة لاقتنائها والتعامل معها وبين أولئك الغير قادرين (Jørring, 2018). وأكد سيمسك وسيمسك (Simsek & Simsek, 2013) على أهمية مهارات استخدام التقنية وأنه لا يمكن عزلها عن مفهوم المواطنة الرقمية، حيث أن مفهوم المواطنة الرقمية ظهر نتيجة للتطور في التقنية وأن أولئك الذين لا يملكون المهارات اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة لا يمكن أن يتصرفوا كمواطنين رقميين فاعلين في هذا العصر.

وفي المقابل تؤكد العديد من الدراسات على أن مفهوم المواطنة الرقمية يدور حول السلوك المرتبط باستخدام التقنية الرقمية. وعرف سنايدر (Snyder, 2016) المواطنة الرقمية بأنها الاستخدام الأخلاقي والمسؤول للتقنيات بهدف ضمان سلامة النفس والمجتمع. وأكد جونز وميتشل (Jones & Mitchell, 2016) على ضرورة التمييز بين مفهومي الثقافة الرقمية والمواطنة الرقمية؛ فالثقافة الرقمية تُعنى بمهارة استخدام الحاسوب والإنترنت مثل طرق البحث الفعال، إعدادات الخصوصية، استخدام التطبيقات، إنشاء كلمات مرور آمنة، بينما تركز المواطنة الرقمية على اكتساب وتطبيق المهارات الاجتماعية في العالم الافتراضي وتجنب مخاطر الفضاء السيبراني مثل التنمر الرقمي. وعرفها ريبيل (Ribble, 2015) والذي يمكن اعتباره أحد المؤسسين لمفهوم المواطنة الرقمية بأنها قواعد السلوك المناسب والمسؤول المرتبط باستخدام التقنيات الرقمية. وأكد كُرن وريبيل (Curran & Ribble, 2017) أن المواطنة الرقمية ليست مجرد تسمية لمجموعة محدودة من القواعد المرتبطة باستخدام التقنيات الرقمية، ولا تهدف الى وضع قيود للاستخدام بل تعتبر من التوجهات الحديثة في التعليم والتي تهدف لإعداد مواطنين قادرين على التفاعل مع العالم الرقمي بفاعلية ومسؤولية من خلال اكتسابهم المعارف اللازمة بذلك.

وحدد ريبيل (Ribble, 2015) تسعة محاور يتشكل منها مفهوم المواطنة الرقمية وهي: التواصل (تبادل المعلومات إلكترونياً)، الآداب والأخلاقيات (معايير السلوك الملائم في العالم الرقمي)، الثقافة الرقمية (القدرة على استخدام التقنية الرقمية وتوظيف أدواتها بطريقة مناسبة)، الوصول (المشاركة الإلكترونية في قضايا المجتمع)، التجارة الإلكترونية (شراء

وبيع البضائع إلكترونياً)، الحقوق والمسؤولية (الحرية في استخدام التقنية الرقمية والالتزام بالسلوك الملائم عند الاستخدام)، القوانين الرقمية (مراعاة الحقوق والقيود القانونية التي تحكم استخدام التقنية الرقمية)، الصحة والسلامة الرقمية (عناصر الصحة البدنية والنفسية المتعلقة باستخدام التقنية الرقمية)، الأمن الرقمي (إجراءات الوقاية والحماية للنفس والممتلكات في العالم الرقمي). وأكد ريبيل وآخرون (Ribble et al., 2004) أنه من خلال تزايد حالات سوء استخدام التقنية، أصبح التركيز على المواطنة الرقمية بكافة محاورها في الأنظمة التعليمية أمراً حتمياً لمعالجة الظواهر السلبية التي تصاحب استخدام التقنية الرقمية. ويمكن أن تكون هذه المحاور هي نقطة الانطلاق وأن تساعد في إنشاء أطر خاصة بتعليم المواطنة الرقمية في الأنظمة التعليمية، ولا يجب أن ينظر لهذه المحاور بمعزل عن بعضها البعض. كما يمكن للأنظمة التعليمية ترتيب أولوياتها فيما يجب تعليمه من عناصر المواطنة الرقمية (Ribble, 2015). وشدد بعض المهتمين بالمواطنة الرقمية على المسؤولية والاحترام والوعي والسلامة كعناصر مهمة للمواطنة الرقمية (Greenhow & Robelia, 2009; Jones & Michel 2016)

وعليه ينبغي التركيز على المواطنة الرقمية في المراحل التعليمية كافة كمظلة لإعداد المتعلمين لإتباع السلوكيات الملائمة لاستخدام التقنية والحد من المخاطر المترتبة على استخداماتهم المتزايدة للتطبيقات الرقمية المختلفة. فالتنمر الرقمي، وعدم احترام الآخرين، والتصرف بغير مسؤولية في البيئة الافتراضية من القضايا التي يمكن الحد منها من خلال التركيز على مفاهيم المواطنة الرقمية. وأكد كُرْن وريبيل (Curran & Ribble, 2017) على أهمية أن يبدأ تدريس المواطنة الرقمية منذ مراحل مبكرة في التعليم، وأن تتحمل الأسر توعية أبنائها بقواعد السلوك الملائمة لاستخدام التقنية منذ بداية استخدام الطفل للتقنيات الرقمية، وأن يكونوا نموذجاً للاستخدام الأمثل لها. كما أن ربط مفهوم المواطنة الرقمية بمنظومة التعليم يساعد المعلمين والتربويين على فهم ما يجب على الطلبة معرفته من أجل استخدام التقنية بشكل مناسب، وهي وسيلة لإعداد الطلبة للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة البناءة في المجال الرقمي (خليل، ٢٠٢٠؛ الموزان، ٢٠٢٠).

المعايير الوطنية للتقنية الرقمية

أعدت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية معايير المناهج لتحقيق تطلعات الدولة في النهوض بالعملية التعليمية، حيث يعد التعليم والتعلم المبني على المعايير أحد التوجهات الحديثة لتطوير الأنظمة التعليمية. وبمساهمة العديد من الخبراء والشراكة مع عدة جهات ومنها وزارة التعليم، شرعت هيئة تقويم التعليم والتدريب في إعداد المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية على عدة مراحل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩أ). حيث شملت المرحلة الأولى إعداد الإطار الوطني المرجعي لمناهج التعليم العام. وفيه تم تقسيم المراحل الدراسية في التعليم العام إلى أربعة مستويات وهي مستوى

التأسيس (الصفوف من ٣-١)، مستوى التعزيز (الصفوف ٤-٦)، مستوى التوسع (الصفوف ٧-٩)، مستوى التركيز (الصفوف ١٠-١٢). وحددت مجالات التعلم الرئيسة في التعليم العام لتشمل مجال التقنية الرقمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩ ب).

وفي المرحلة الثانية تم إعداد الإطار التخصصي لمجال التقنية الرقمية وتضمن تعريفاً بالمجال وبنيته وأهدافه والمبادئ التوجيهية لبناء المعايير. وفي المرحلة الأخيرة تم إعداد معايير التقنية الرقمية لتحديد ما يجب على المتعلم تعلمه والقيام به من الصف الأول وحتى نهاية المرحلة الثانوية. وصدرت النسخة الأولى من وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في عام ٢٠١٩ وشملت الوثيقة التعريف بمجال التقنية الرقمية وبنيتها والتي تكونت من ثلاثة فروع متكاملة وهي المفاهيم والتطبيقات الرقمية، والتفكير الحوسبي والبرمجة، والمواطنة الرقمية. ويشمل كل فرع مجموعة من الأفكار المحورية وهي الموضوعات الكبرى والشاملة التي يتعلمها المتعلمون عبر جميع الصفوف (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩ أ).

ويتكون فرع المواطنة الرقمية من فكرتين محورتين وهما: الأخلاقيات والمسؤوليات الرقمية، والأمن والسلامة الرقمية، ويتفرع منهما أربعة أفكار رئيسة: أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية، التقنيات في الحياة اليومية، الأمان والخصوصية، والملكية الرقمية ومصادقية المعلومات (انظر جدول ١).

جدول ١

توزيع الأفكار الرئيسة للمواطنة الرقمية في المراحل الدراسية في التعليم العام.

الفكرة المحورية	الفكرة الرئيسة	الصفوف من ٣-١	الصفوف من ٤-٦	الصفوف من ٧-٩	الصفوف من ١٠-١٢
الأخلاقيات والمسؤوليات الرقمية	أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية	✓	✓	✓	✓
	التقنيات في الحياة اليومية		✓	✓	✓
الأمن والسلامة الرقمية	الأمان والخصوصية	✓	✓	✓	✓
	الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات		✓	✓	

وتم تنظيم المعايير في وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في جداول حيث يشمل كل جدول مسمى الفرع والفكرة المحورية والفكرة الرئيسة المشتقة منها، ثم معيار المحتوى المرتبط بالفكرة الرئيسة والذي يحدد ما ينبغي أن يتعلمه الطالب في نطاق المستوى أو المرحلة الدراسية بالكامل. ثم معايير الأداء والتي تحدد ما ينبغي أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في كل صف من الصفوف الدراسية. وتتميز معايير التقنية الرقمية بترابط الأفكار وتتابعها عبر الصفوف وبما يتناسب مع الخصائص العمرية للمتعلمين، وتكاملها مع مجالات التعلم الأخرى (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩أ).

وأكدت وثيقة المعايير على أهمية المواطنة الرقمية في ظل الاستخدام المتزايد للتقنية من جميع شرائح المجتمع بما يؤدي إلى تحقيق استخدام رقمي أخلاقي وآمن ومسؤول. وتُعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩أ) الأخلاقيات والمسؤوليات الرقمية بأنها: "القواعد والسلوكيات الملائمة المصاحبة لاستخدام التقنية" (ص. ٩١)، كما أكدت على ضرورة تعزيز وعي الطلبة بالاستخدام الأخلاقي والمسؤول منذ سنوات التعليم الأولى. حيث تشير دراسة (المسلماني، ٢٠١٤) إلى أن الطلبة تنقصهم معايير السلوك المقبول والمربط باستخدام التقنية، كما توصلت نتائج دراسة ليونز (Lyons, 2012) إلى أن الطلبة يجهلون قواعد المواطنة الرقمية ويمارسون التنمر الرقمي على الإنترنت. كما تؤكد الدراسات على أن تسليح طلبة التعليم العام بقواعد وسلوكيات المواطنة الرقمية تساهم في تحسين سلوكهم على الإنترنت وتعزيز استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وغيرها من التقنيات الحديثة بأسلوب أكاديمي ومسؤول (Snyder, O'Brien & Stavert, 2011)، وعليه ركزت وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية على إدراج معايير (أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية) في جميع المراحل الدراسية.

وحظيت الفكرة الرئيسة (الأمان والخصوصية) بدرجة الاهتمام ذاتها حيث تظهر معاييرها في جميع المراحل الدراسية في التعليم العام. وتُعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩أ) الأمان والخصوصية بأنها: "الإجراءات الوقائية المتبعة من مستخدمي التقنية الرقمية؛ لضمان سلامتهم، وحماية بياناتهم الشخصية، والحفاظ على أمن شبكاتهم" (ص. ٨٨). فالطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية في استخدام التقنية الرقمية يميلون لحماية ذاتهم وحماية الآخرين (Al-Zahrani, 2015)، وهناك حاجة للحفاظ على الخصوصية على الإنترنت وما يتبعها من حفاظ على الهوية والبصمة الرقمية لما لها من تأثير على خيارات الأفراد الاجتماعية والوظيفية في الوقت الحالي (Hazari & Brown, 2013).

وأولت وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية أهمية بالغة بتقييم صحة ودقة المعلومات المتوفرة على شبكات الإنترنت والاستفادة منها بشكل صحيح مع مراعاة التوثيق السليم لمصادر المعلومات والحرص على حقوق الملكية الفكرية الرقمية والحفاظة على أمن المعلومات. وتُعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩أ) الملكية الرقمية بأنها: "كل البيانات المتاحة

في الإنترنت على هيئة رقمية، والملوكة لأفراد أو مؤسسات، مثل: البرامج، وألعاب الفيديو، والكتب الإلكترونية، والبيانات الخاصة، وحسابات مواقع التواصل الاجتماعي" (ص.٩٢). وقد أدى توافر المصادر العلمية الرقمية على الشبكة العنكبوتية إلى الحاجة الملحة للاهتمام بالأمانة العلمية الرقمية (العبيكان والسَميري، ٢٠١٦). وتبدأ معايير (الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات) بالظهور من الصف الرابع وتمتد إلى نهاية المرحلة المتوسطة.

كما تركز وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية على اكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنية الرقمية حيث تعد تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية عاملاً مهماً في استخدام التقنية وتوظيفها في جميع مناشط الحياة. لذلك حظيت الفكرة الرئيسة (التقنيات في الحياة اليومية) بحيز من الاهتمام في وثيقة المعايير حيث يبدأ ظهور معاييرها من الصف الرابع وتمتد الى المرحلة الثانوية.

تحليل المناهج

تعد الكتب الدراسية من أهم مكونات المناهج لما تحتويه من مفاهيم ومهارات وحقائق وتوجهات وقيم وأهداف، وتعد عملية تحليلها من أبرز طرق تقويمها وتحسينها. حيث تشخص عملية تحليل المحتوى وفق معايير محددة القصور في مكونات المحتوى، كما تبرز كذلك جوانب الاتساق مع هذه المعايير (Glatthorn, 1999). وأكد جتندرا وآخرون (Jitendra et al., 2010) أن عملية تحليل المنهج وتقويمه، تُعنى بدراسة الاتساق بين محتوى المناهج والمعايير بهدف تشخيص نقاط القوة والضعف والكشف عن درجة التباين والتوافق بينهما.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تحليل المناهج في ضوء مفاهيم المواطنة الرقمية للكشف عن درجة تضمين هذه المفاهيم في الكتب الدراسية. حيث أجرت الخليفة والعبيكان (٢٠١٩) دراسة للتعرف على مدى تضمين أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة (Common Sense Education) في مناهج المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية. حيث تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للبحث وحصر ٦٠ مؤشراً للمواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة (Common Sense Education) تم توزيعها على ثمانية أبعاد (السلامة الرقمية، الأمن والخصوصية، التواصل والعلاقات، التنمر والدراما الرقمية، السمعة والبصمة الرقمية، الهوية والصورة الشخصية، الثقافة المعلوماتية، الاعتماد الإبداعي وصدق التأليف والنشر). وأظهرت النتائج توفر أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة (Common Sense Education) في مناهج المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية بنسبة منخفضة جداً بلغت ١٠,٨٪.

وأجرى الحارثي والمطيري (٢٠١٩) دراسة لتقويم محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير المواطنة الرقمية وفق المحاور التسعة التي حددها ريبيل (٢٠١٥) وهي الوصول الرقمي، التجارة الرقمية، التواصل الرقمي، محو الأمية الرقمية، الأخلاقيات والسلوكيات الرقمية، المسؤولية القانونية الرقمية، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي. وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق غاية الدراسة حيث تم إعداد قائمة بمؤشرات المواطنة الرقمية وتم توزيعها على تسعة محاور وتم تحليل محتوى الكتب الدراسية للصف الثاني المتوسط للتأكد من تحقق هذه المعايير بها. وخلصت النتائج إلى أن متوسط تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات منخفض جدا (١١,١٪).

وأجريت دراسة للطوالة (٢٠١٧) هدفت إلى الكشف عن مدى توافر مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية. واستخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى كأداة للبحث وحصر قائمة بمفاهيم المواطنة الرقمية مصنفة في تسعة محاور. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف كبير في درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية.

وهدف دراسة دوابة (٢٠١٨) إلى تحليل مقررات التقنية للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء قيم المواطنة الرقمية وقدمت تصورا مقترحاً لإنرائها. وقد ضمنت الدراسة قيم المواطنة الرقمية في محور التعليم ومحور الاحترام ومحور الحماية وكشفت النتائج عن تفاوتاً في نسبة التحقق. وقد كانت نسبة التحقق للمحاور في الصف العاشر: محور الاحترام (٨٠,٠٪)، محور التعليم (١٨,٠٪)، محور الحماية (٠,٢٪). بينما كانت نسبة التحقق في الصف الحادي عشر: محور الاحترام (٦٧,١٢٪)، محور التعليم (٢٦,٤٤٪)، محور الحماية (٦,٤٤٪). وأظهرت النتائج نسبة التحقق في الصف الثاني عشر للمحاور كما يلي: محور الاحترام (٥١,٧٠٪)، محور التعليم (٣٦,٩٣٪)، محور الحماية (١١,٣٦٪). وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية بشكل مدروس في مناهج التقنية في المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة باسرماك وآخرين (Başarmak, et.al., 2019) إلى التعرف على مدى تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في جميع المقررات الإجبارية والاختيارية في المرحلة الثانوية في تركيا. حيث تم تحليل محتوى الكتب الدراسية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية، وأظهرت النتائج أن مستوى التضمين لمحاور أخلاقيات استخدام التقنية الرقمية والمسؤولية الرقمية كان محدودا في مقرر علوم الحاسب وبرغم كونه أكثر المقررات تضميناً لمفاهيم المواطنة الرقمية مقارنة بالمقررات الأخرى التي كان مستوى التضمين فيها ضعيفا جداً.

وتتفق الدراسات السابقة على ضعف درجة تضمين المواطنة الرقمية في الكتب الدراسية، إلا أنها تنوعت في المناهج التي تم دراستها والمراحل الدراسية والمعايير التي تم تحليل هذه الكتب في ضوئها. وتعد كتب الحاسب وتقنية المعلومات من المصادر التعليمية التي يمكن أن تلعب دوراً هاماً في اكساب المتعلمين مهارات استخدام التقنية ورفع درجة الوعي الرقمي من خلال تطبيق قواعد السلوك الذي تنص عليه محاور المواطنة الرقمية. وعليه يعد أمر تحليلها في ضوء معايير معتمدة ضرورة لكشف جوانب القوة والضعف بها. وذلك هو غاية الدراسة الحالية في الكشف عن مدى تضمين معايير المواطنة الرقمية التي نصت عليها وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات المطبقة في المملكة العربية السعودية في العام ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من نوع تحليل المحتوى لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها والتي تتمثل في تحليل محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لفرع المواطنة الرقمية. ويستخدم المنهج الوصفي المسحي في تحليل الكتب الدراسية، للحكم على مدى جودتها في الإخراج والطباعة، والأسلوب واللغة وكذلك كفاية ودقة المضمون العلمي لتلك الكتب (شحاته وآخرون، ٢٠٠٣).

مجتمع الدراسة وعينتها

تألفت عينة الدراسة من جميع كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية والمعتمدة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ، علماً بأنه لا تتوفر كتب دراسية للمرحلة الابتدائية والتي تشمل الصفوف من ١ إلى ٦. واستخدم أسلوب الحصر الشامل لاختيار عينة الدراسة حيث طبقت أداة الدراسة على مجتمع الدراسة كاملاً. ويوضح جدول (٢) وصفاً لخصائص عينة الدراسة، حيث تضمنت (١٠) كتب دراسية تشمل كتاب الطالب والتدريبات، بواقع ٦ كتب في المرحلة المتوسطة (الصفوف من ٧-٩) و ٤ كتب في المرحلة الثانوية (الصفوف من ١٠-١٢) وتحتوي هذه الكتب على (٤٤) وحدة دراسة و ١٤٧٢ صفحة.

جدول ٢

خصائص عينة الدراسة.

الصف	الكتاب	الطبعة	عدد الكتب	عدد الفصول	عدد الصفحات
٧	الفصل الدراسي الأول (الطلاب والتدريبات العملية)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٣	١١٢
	الفصل الدراسي الثاني (الطلاب والتدريبات العملية)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٣	١١٢
٨	الفصل الدراسي الأول (الطلاب والتدريبات العملية)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٣	٩٦
	الفصل الدراسي الثاني (الطلاب والتدريبات العملية)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٢	١٠٠
٩	الفصل الدراسي الأول (الطلاب والتدريبات العملية)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٣	١٢٦
	الفصل الدراسي الثاني (الطلاب والتدريبات العملية)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٢	١٢٤
١٠، ١١، ١٢	حاسب (١) (كتاب الطالب)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٧	١٥٨
	حاسب (١) (كتاب التدريبات)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٧	٢٤٤
	حاسب (٢) (كتاب الطالب)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٧	١٨٤
	حاسب (٢) (كتاب التدريبات)	١٤٣٩/١٤٤٠ هـ	١	٧	٢١٦

أداة الدراسة

تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى والمصممة في ضوء معايير المواطنة الرقمية المستخلصة من وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية. وتتوزع معايير المحتوى والأداء لفرع المواطنة الرقمية في وثيقة المعايير على جميع الصفوف وفي أربعة أفكار رئيسية: أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية، والتقنيات في الحياة اليومية، والأمان والخصوصية، والملكية الرقمية ومصداقية المعلومات. ويُسهل هيكل معايير المحتوى والأداء في وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية استخلاص المعايير المستهدفة. حيث يتضمن جدول المعايير تحديداً لفرع المحتوى، والفكرة الرئيسية، ومعايير المحتوى، ومعايير الأداء التي تتبعه، وكيفية امتدادها عبر الصفوف الدراسية. ويوضح جدول (٣) عدد المعايير ونواتج التعلم للمواطنة الرقمية وفقاً للمراحل الدراسية.

جدول ٣

عدد المعايير ونواتج التعلم للمواطنة الرقمية وفقاً للمراحل الدراسية.

المستوى	عدد معايير الأداء	عدد نواتج التعلم
المرحلة الابتدائية (الصفوف ١-٣)	٩	١٤
المرحلة الابتدائية (الصفوف ٤-٦)	١٦	٣٧
المرحلة المتوسطة (الصفوف ٧-٩)	٢١	٥٤
المرحلة الثانوية (الصفوف ١٠-١٢)	١٢	٣٠
المجموع	٥٨	١٣٥

تصميم بطاقة تحليل المحتوى

تم تصميم بطاقة تحليل المحتوى بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لتشمل المكونات التالية:

معايير المواطنة الرقمية: وهي المعايير المنصوص عليها في وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية وفقاً للصفوف الدراسية. حيث تحتوي بطاقة تحليل المحتوى على معايير المحتوى لكل صف متبوعة بمعايير الأداء، ونواتج التعلم المشتقة منها. حيث تم تحليل معايير الأداء إلى نواتج تعلم تتسم بالوضوح والقابلية للقياس بحيث يسهل تتبعها في محتوى الكتب الدراسية المستهدفة بالتحليل.

فئات التحليل: وهي عبارة عن مؤشرات للحكم على مدى تحقق نواتج التعلم في كتب الحاسب وتقنية المعلومات، وتشمل التالي:

هدف، أو ناتج تعلم، أو فكرة رئيسة.

محتوى مباشر، قد يكون: فقرة شارحة، أو مثالاً، أو تعريفاً، أو توجيهاً.

منظم بصري، وقد يكون: خريطة، أو جدولاً، أو رسماً، أو صورة.

أنشطة تقييمية، قد تكون: أنشطة تشخيصية، أو تكوينية، أو ختامية.

مستوى التحقق: ويعني مستوى تحقق ناتج التعلم في كتب الحاسب وتقنية المعلومات وفقاً لمقياس رباعي (كلي، متوسط، منخفض، وغير متحقق).

ملاحظات: وتشمل جميع الملاحظات التي تواجه محللي الكتب الدراسية أثناء عملية التحليل، سواء كانت الملاحظات تتعلق بالمعايير أو نواتج التعلم أو الشواهد (ملحق ١).

إجراءات الدراسة

استخلاص جميع المعايير الخاصة بالمواطنة الرقمية في جميع المراحل الدراسية من وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية وتفرغها في بطاقات التحليل.

تحليل معايير أداء المواطنة الرقمية إلى نواتج تعلم، ومراجعتها من قبل متخصصين في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات.

البحث عن مؤشرات تحقق ناتج التعلم في جميع الكتب الدراسية بغض النظر عن الصف أو المرحلة الدراسية.

الحكم على مدى تحقق ناتج التعلم من خلال توافر مؤشرات التحقق بشكل صريح في كتب الحاسب وتقنية المعلومات.

حيث يكون مستوى التحقق "كلي" في حال توافرت جميع المؤشرات. ويكون مستوى التحقق "متوسط" في حال توافر ٢

أو ٣ مؤشرات. وفي حال توفر مؤشر واحد فقط يكون مستوى التحقق "منخفض". وإذا لم يتوافر أي مؤشر فيكون مستوى

التحقق "غير متحقق". كما تم إعطاء درجة رقمية لكل مستوى منها، وفقاً للآلية الموضحة في جدول (٤).

جدول ٤

آلية الحكم على مستوى تحقق نواتج التعلم

مستوى التحقق	التوصيف الإجرائي	الدرجة الرقمية
كلي	إذا ورد ناتج التعلم في جميع فئات التحليل.	٤

متوسط	إذا ورد الناتج في اثنتين من فئات التحليل.	٣-٢
منخفض	إذا ورد الناتج في واحد من فئات التحليل فقط.	١
غير متحقق	إذا لم يرد الناتج في أيٍّ من فئات التحليل.	٠

صدق وثبات أداة التحليل

تم التحقق من صدق أداة التحليل من خلال صدق المحتوى (Content Validity) حيث يظهر صدق محتوى بطاقات التحليل من خلال الارتباط الوثيق بين محتواها ومحتوى المعايير الوطنية للتقنية الرقمية، والتي تم إعدادها بواسطة العديد من خبراء المجال وبالشراكة مع عدد من المؤسسات وخضعت للعديد من إجراءات المراجعة والتنقيح. كما تم عرض بطاقة التحليل على عدد من المتخصصين في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات، لتقويم مدى مناسبتها للدراسة. وللتأكد من ثبات التحليل، تم إعادة التحليل لفكرتين رئيسيتين من فرع المواطنة الرقمية (الأمان والخصوصية، وأخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية) بعد فترة زمنية من التحليل الأول. باستخدام معادلة هولستي (Holisty) التي تحسب معامل الثبات بعد تحديد نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين التحليلين على النحو التالي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد الفئات المتفق عليها}}{\text{مجموع الفئات التي حلت}} \times 2$$

وقد بلغ الاتفاق بين التحليلين ٩٩٪. وتعتبر هذه النسبة مرتفعة للثقة في ثبات التحليل.

الأساليب الإحصائية

تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائياً، وذلك باختيار الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أهداف الدراسة، وهي: المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية؛ وذلك لتحديد مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات المطبقة في المملكة العربية السعودية عام ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ.

تحديد مستوى تحقق نواتج التعلم في كتب الحاسب وتقنية المعلومات بناءً على مستوى توافر المؤشرات. ويوضح الجدول (٥) معيار التحليل المستخدم في هذه الدراسة.

جدول ٥

حساب درجة التحقق والنسب المئوية.

درجة التحقق	قيمة المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
مرتفعة	(٣ - ٢,٢٥)	(٧٥٪ - ١٠٠٪)
متوسطة	(١,٥ - أقل من ٢,٢٥)	(٥٠٪ - أقل من ٧٥٪)
منخفضة	(٠,٧٥ - أقل من ١,٥)	(٢٥٪ - أقل من ٥٠٪)
منخفضة جداً	(أقل من ٠,٧٥)	(أقل من ٢٥٪)

نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول: ما معايير المواطنة الرقمية المتضمنة في المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية؟ للإجابة على هذا السؤال تم الحصول على وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية - (الإصدار الأول، ٢٠١٩) - وتم إعداد قائمة بمعايير المواطنة الرقمية الواجب توافرها في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات (ملحق ٢). حيث تم استخلاص المعايير التي تتبع فرع المواطنة الرقمية والتي تتوزع على أربعة أفكار رئيسة وهي أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية، والتقنيات الرقمية في الحياة اليومية، والأمان والخصوصية، والملكية الرقمية ومصادقية المعلومات. وتم اشتقاق نواتج تعلم من هذه المعايير ومراجعتها من قبل مجموعة من المختصين في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات. ويوضح جدول (٦) عدد معايير المواطنة الرقمية المستخلصة من وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية ونواتج التعلم المشتقة منها وتوزيعها على الأفكار الرئيسية والمراحل الدراسية.

جدول ٦

عدد المعايير ونواتج التعلم للأفكار الرئيسية للمواطنة الرقمية وفقاً للمراحل الدراسية.

الفكرة الرئيسية	المرحلة الابتدائية (الصفوف ١-٣)	المرحلة الابتدائية (الصفوف ٤-٦)	المرحلة المتوسطة (الصفوف ٧-٩)	المرحلة الثانوية (الصفوف ١٠-١٢)
معايير	نواتج	معايير	نواتج	معايير
الأداء	التعلم	الأداء	التعلم	الأداء
٣	٥	٣	٤	١٢
٨	٣	٨	٤	١٢
٠	٠	٦	٥	١٢
١٧	٦	١٧	٦	١٧

أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية.

التقنيات الرقمية في الحياة اليومية.

الفكرة الرئيسة	المرحلة الابتدائية (الصفوف ٣-١)	المرحلة الابتدائية (الصفوف ٦-٤)	المرحلة المتوسطة (الصفوف ٩-٧)	المرحلة الثانوية (الصفوف ١٠-١٢)
	معايير الأداء	معايير التعلم	معايير الأداء	معايير التعلم
الأمان والخصوصية.	٦	٩	٦	١٦
الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات.	٠	٤	٦	١٤
المجموع	٩	١٤	٢١	٣٠

تحتوي المرحلة الابتدائية (الصفوف ٣-١) على ٩ معايير أداء موزعة على فكرتين رئيسيتين وهما أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية (٣ معايير) والأمان والخصوصية (٦ معايير). في حين لا توجد معايير أداء للفكرتين الرئيسيتين التقنيات الرقمية في الحياة اليومية، والملكية الرقمية ومصادقية المعلومات في هذه المرحلة. في حين بلغ عدد معايير المواطنة الرقمية في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (الصفوف ٦-٤) ١٦ معيار أداء. وتعد الفكرة الرئيسة الأمان والخصوصية الأعلى في عدد المعايير (٦ معايير) يليها الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات (٤ معايير) ثم أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية والتقنيات الرقمية في الحياة اليومية بواقع ٣ معايير لكل فكرة. وفي المرحلة المتوسطة (الصفوف ٩-٧) بلغ عدد معايير الأمان والخصوصية والملكية الرقمية ومصادقية المعلومات ٦ معايير لكل فكرة بينما بلغ عدد معايير أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية ٤ معايير، والتقنيات الرقمية في الحياة اليومية ٥ معايير. وفي المرحلة الثانوية (الصفوف ١٠-١٢) انخفض عدد المعايير مقارنة بالمرحلة المتوسطة حيث بلغ إجمالي المعايير في هذه المرحلة ١٢ معيار. وحظيت الفكرة الرئيسة التقنيات الرقمية في الحياة اليومية بالنصيب الأكبر من الاهتمام بواقع ٦ معايير يليها أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية والأمان والخصوصية بواقع ٣ معايير لكل فكرة. فيما لم يكن هناك معايير للفكرة الرئيسة الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات في هذه المرحلة. وتعد المرحلة المتوسطة هي الأعلى في عدد المعايير بواقع ٢١ معيار، فيما تعد الفكرة الرئيسة الأمان والخصوصية الأعلى كذلك في عدد المعايير. وظهرت معايير أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية، ومعايير الأمان والخصوصية في جميع المراحل الدراسية. فيما يبدأ تدريس معايير التقنيات في الحياة اليومية ابتداءً من الصف الرابع وتمتد إلى المرحلة الثانوية. بينما تمتد معايير الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات من الصف الرابع إلى نهاية المرحلة المتوسطة.

السؤال الثاني: ما مستوى تحقق المواطنة الرقمية في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ؟

للكشف عن مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية في محتوى كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات المطبقة في المملكة العربية السعودية في العام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، تم تحليل محتوى كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات باستخدام بطاقة تحليل صُممت في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية، وتم التحقق من صدقها وثباتها وتم حساب المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لتحقيق المعايير في كل مستوى. ويوضح جدول (٧) نسب ومستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية وفقاً للأفكار الرئيسة في كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية حيث لا يوجد كتب دراسية للمرحلة الابتدائية.

جدول ٧

نسبة ومستوى تحقق معايير الأفكار الرئيسة للمواطنة الرقمية في كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات.

الأفكار الرئيسة للمواطنة الرقمية	عدد معايير الأداء	عدد نواتج التعلم	مستوى التحقق	نسبة التحقق	مستوى التحقق
أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية	١٣	٣٣	٣٠	١٠%	منخفضة جداً
الأمان والخصوصية	٢١	٤٤	١,٠٢	٣٤%	منخفضة
التقنيات في الحياة اليومية	١٤	٣٥	١,٤٦	٤٩%	منخفضة
الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات	١٠	٢٣	١,٢٥	٤٢%	منخفضة
النسبة الإجمالية لتحقيق المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لفرع المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات.				٣٠%	منخفضة

وأظهرت النتائج أن معايير المواطنة الرقمية المنصوص عليها في وثيقة المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية تحتوي على ٥٨ معيار أداء تشمل جميع الصفوف الدراسية (الصفوف من ١-١٢) وأن النسبة العامة لتحقيق هذه المعايير في محتوى كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات المعتمدة في المملكة العربية السعودية للمرحلتين المتوسطة والثانوية للعام ١٤٣٩ هـ/ ١٤٤٠ هـ منخفضة وبنسبة بلغت ٣٠٪. وتظهر النتائج انخفاض مستوى تحقق جميع الأفكار الرئيسة للمواطنة الرقمية وبدرجات متفاوتة. حيث تعد الفكرة الرئيسة (أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية) الأقل تحققاً في محتوى كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات وبنسبة بلغت ١٠٪ فقط. فيما كانت نسبة تحقق الفكرة الرئيسة (الأمان والخصوصية) منخفضة وبنسبة ٣٤٪. أما الفكرة الرئيسة (الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات) فقد تحققت بنسبة منخفضة بلغت ٤٢٪. وحصلت الفكرة الرئيسة (التقنيات في الحياة اليومية) على نسبة تحقق بلغت ٤٩٪ وعلى الرغم من انخفاض هذه النسبة إلا أنها تعد الفكرة الرئيسة الأكثر تحققاً في كتب الحاسب وتقنية المعلومات.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الخليفة والبيكان (٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة في كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. حيث أظهرت النتائج ضعف تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في هذه الكتب. وكانت نتائج هذه الدراسة قد أظهرت درجة منخفضة في تضمين أبعاد المواطنة الرقمية التالية: الأمن والخصوصية، الاعتماد الإبداعي وحقوق التأليف والنشر، السمعة والبصمة الرقمية، التنمر والدراما الرقمية، السلامة الرقمية والهوية والصورة الشخصية، حيث تتوافق هذه الأبعاد مع المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لفرع معايير المواطنة الرقمية. كما تتفق كذلك مع نتائج دراسة الحارثي والمطيري (٢٠١٩) والتي كشفت عن ضعف تضمين محاور المواطنة الرقمية في كتب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. ويمكن أن يُعزى ضعف تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب مناهج الحاسب وتقنية المعلومات إلى عدم الاتساق بين بداية تدريس مناهج الحاسب وتقنية المعلومات، والتي تبدأ من المرحلة المتوسطة في التعليم الحكومي بالمملكة العربية السعودية، وبين المعايير الوطنية للتقنية الرقمية والتي تستهدف الصفوف (من ١ إلى ١٢). حيث أدى تدريس التقنية في المرحلتين المتوسطة والثانوية فقط دون المرحلة الابتدائية إلى تقليص فرص التوسع في الموضوعات والتركيز من قبل المختصين في إعداد محتوى مناهج الحاسب وتقنية المعلومات على طبيعة التقنية، ومفاهيمها، ومكوناتها، وتطبيقاتها الأساسية. فيما تركز وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية على تعليم التقنية من مراحل مبكرة تبدأ من الصف الأول الابتدائي مما خلق فرصة أكبر

لتضمن أفكار وموضوعات جديدة، وحظيت المواطنة الرقمية بحيز كبير من الاهتمام حيث تشكل فرعاً رئيساً من فروع مجال التقنية الرقمية.

ويشير ريبيل (Ribble, 2012) إلى أن عدم التركيز على تعليم المواطنة الرقمية في المدارس يعود إلى تشعب هذا المصطلح وحساسية الموضوعات التي يتطرق لها خصوصاً ما يتعلق بالقضايا الأخلاقية، وأنه لا يُنظر إلى سوء استخدام التقنية على أنها قضية تستحق التركيز عليها في المناهج، وهو ما قد يفسر سبب تدني نسبة تحقق المعايير الخاصة بأخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية. وعلى الرغم من انخفاض مستوى تحقق معايير الفكرة الرئيسة "التقنيات في الحياة اليومية" إلا أنها تعد الأعلى تحققاً من بين الأفكار الرئيسة الأخرى، ويمكن تفسير ذلك بحرص معدي المناهج على تنمية اتجاهات إيجابية نحو التقنية الرقمية من خلال إيضاح دور التقنية وأهميتها في الحياة اليومية والأعمال.

إن أعداد الطلبة ليكونوا مواطنين رقميين فاعلين وضمان مشاركتهم واندماجهم في المجتمعات الرقمية واستفادتهم من الخدمات والإمكانيات التي توفرها التقنيات الحديثة لا يتم فقط من خلال اكسابهم مهارات استخدام التقنية، بل من المهم أن يتم تعزيز هذه المهارات بما يتماشى مع المسؤوليات والأخلاقيات وضمان الصحة والسلامة الرقمية. فقد أدى التزايد في أعداد المستخدمين للتقنية الرقمية خصوصاً من فئة الطلبة إلى ظهور تحديات عديدة وسلبات مختلفة مثل إدمان التقنية، وانتهاك حقوق الملكية الرقمية، التنمر الإلكتروني، وانتهاك الخصوصية مما يحتم على مناهج الحاسب وتقنية المعلومات تسليط الضوء عليها (Curran & Ribble, 2017). إلا أن نتائج الدراسة تشير إلى ضعف التركيز على جميع الأفكار الرئيسة المتعلقة بالمواطنة الرقمية والمنصوص عليها في وثيقة معايير التقنية الرقمية وهي أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية، الأمان والخصوصية، الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات، والتقنيات في الحياة اليومية، مما يتطلب من معدي المناهج إعادة النظر فيما يجب أن تحتوي عليه كتب الحاسب وتقنية المعلومات في مراحل التعليم العام المختلفة.

السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في درجة تحقق معايير المواطنة الرقمية في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات وفقاً للمستويات والصفوف الدراسية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لتحقيق معايير المواطنة الرقمية في كل صف ومستوى دراسي، حيث تم البحث عن توفر شواهد تحقق معايير كل صف في جميع الكتب الدراسية المقررة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. ويوضح جدول (٨) نسب ومستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية.

جدول ٨

درجة تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات وفقاً للمستويات والصفوف الدراسية

معايير المواطنة الرقمية حسب الصفوف	عدد نواتج التعلم	عدد معايير الأداء	متوسط التحقق	نسبة التحقق	مستوى التحقق
١	٥	٣	١,٢٠	%٤٠	منخفضة
٢	٤	٣	١,٧٥	%٥٨	متوسطة
٣	٥	٣	١,٦٠	%٥٣	متوسطة
(الصفوف ١-٣)	١٤	٩	١,٥٠	%٥٠	متوسطة
٤	١١	٤	١,١٨	%٣٩	منخفضة
٥	١١	٥	١,٠٠	%٣٣	منخفضة
٦	١٥	٧	٠,٥٣	%١٨	منخفضة جداً
(الصفوف ٤-٦)	٣٧	١٦	٠,٨٦	%٢٩	منخفضة
٧	١٦	٦	٠,٦٩	%٢٣	منخفضة جداً
٨	١٤	٦	٠,٢٩	%١٠	منخفضة جداً
٩	٢٤	٩	١,٠٠	%٣٣	منخفضة
(الصفوف ٧-٩)	٥٤	٢١	٠,٧١	%٢٤	منخفضة جداً
المسار المشترك	٢٢	١٠	٠,٥٥	%١٨	منخفضة جداً
مسار العلوم الطبيعية	لا توجد معايير للمواطنة الرقمية في مسار العلوم الطبيعية				
مسار العلوم الإنسانية والشرعية	٨	٢	٢,٠٠	%٦٧	متوسطة
(الصفوف ١٠-١٢)	٣٠	١٢	٠,٩٣	%٣١	منخفضة
جميع المستويات	١٣٥	٥٨	٠,٨٩	%٣٠	منخفضة

وأظهرت نتائج الدراسة أن معايير المواطنة الرقمية للصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية (الصفوف ١-٣) وعددها تسعة معايير أداء قد تحققت في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات المطبقة في المملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة ونسبة بلغت ٥٠٪. فيما بلغت درجة تحقق معايير الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الصفوف ٤-٦) وعددها ١٦ معيار أداء ٢٩٪ (منخفضة). أما معايير المرحلة المتوسطة (الصفوف ٧-٩) وعددها ٢١ معيار أداء فقد تحققت بنسبة منخفضة جدا بلغت ١٨٪ وهي النسبة الأقل بين كل المستويات، فيما بلغت نسبة تحقق معايير الأداء في المرحلة الثانوية (الصفوف ١٠-١٢) من ١٢-١٠) وعددها ١٢ معيار ٣١٪ (منخفضة). وتشير النتائج إلى انخفاض عام في تحقق معايير المواطنة الرقمية في جميع المستويات باستثناء مستوى التأسيس والذي تحقق بدرجة متوسطة ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن تدريس الحاسب وتقنية المعلومات ابتداءً من المرحلة المتوسطة أدى إلى عدم تناول الموضوعات بعمق مما جعل طبيعة محتوى الكتب الدراسية بسيطة ومتوافقة مع مستوى معايير الصفوف الدنيا للمرحلة الابتدائية (الصفوف ١-٣). حيث تعد المرحلة المتوسطة والتي يبدأ فيها تدريس الحاسب وتقنية المعلومات مرحلة تأسيس وينصب التركيز فيها على الثقافة الرقمية (Digital Literacy) من خلال أكساب المتعلم المهارات الأساسية لاستخدام الحاسب وتطبيقات الإنتاجية وتنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين بأهمية التقنية ودورها في الحياة اليومية مما يقلص من فرص تناول الموضوعات بعمق أكبر في المرحلة الثانوية. وقد أشار الحربي والمحمدي (٢٠١٨) في استطلاعهما لآراء معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة إلى عدم ملائمة الموضوعات التي يتم تدريسها لطالبات المرحلة المتوسطة للخصائص العمرية للطالبات وأنها أقل من مستواهن العمري ولا تلبي احتياجاتهن.

كما يمكن أن يعزى انخفاض درجة تحقق معايير الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (الصفوف ٤-٦) والمرحلة المتوسطة (الصفوف ٧-٩) والمرحلة الثانوية (الصفوف ١٠-١٢) إلى أن آلية بناء معايير التقنية الرقمية تم بشكل مترابط، حيث تتدرج المعايير في عمقها وتعقيدها من البسيط إلى المركب حسب الصفوف والمستويات، بينما يظهر أن محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات عبارة عن موضوعات متفرقة لا يوجد هناك ترابط وامتداد واضح لهذه الموضوعات بين الصفوف والمستويات، حيث يظهر موضوع في صف ويتخفي في الصفوف التالية. وعليه فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد على ضرورة تطوير مناهج الحاسب وتقنية المعلومات ومعالجة انخفاض مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية، من خلال تضمين المواطنة الرقمية في جميع المستويات وهذا ما أوصت به الدراسات السابقة (دوابة، ٢٠١٨؛ الحارثي والمطيري، ٢٠١٩؛ الخليفة والعبيكان، ٢٠١٩).

التوصيات

من خلال نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بالتالي:

تضمن المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات وفقاً للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية، وتنظيمها عبر الصفوف بما يتسق مع المعايير الوطنية لمناهج التقنية الرقمية والخصائص العمرية للطلبة، مع التركيز على أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية ومعايير الأمان والخصوصية.

تطوير مناهج للحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الابتدائية تتضمن المواطنة الرقمية بما يتسق مع المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية.

نشر ثقافة المواطنة الرقمية وأهمية تضمينها في المناهج بين معلمي ومشرفي الحاسب والقائمين على المناهج. عقد دورات تدريبية وتعريفية لمعلمي ومعلمات الحاسب عن المواطنة الرقمية، وكيفية تعزيزها لدى الطالب، وأن يكون المعلم نموذجاً للاستخدام الأمثل للتقنية الرقمية وتطبيقاتها المختلفة.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحثون إجراء الدراسات التالية:

دراسات حول درجة تضمين معايير المواطنة الرقمية في جميع مقررات التعليم العام وفقاً للمستويات الدراسية. دراسة عن طرق التدريس المقترحة لتدريس المواطنة الرقمية في التعليم العام من وجهة نظر الخبراء التربويين. دراسة عن التحديات التي تواجه تدريس المواطنة الرقمية في التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

المراجع العربية

- الخارثي، سارة، والمطيري، مؤمنة. (٢٠١٩). تقييم محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير المواطنة الرقمية. مجلة كلية التربية، ٣٥ (١٢)، ٥٦٤-٥٣٣.
- حسين، هالة حجاجي. (٢٠١٦). التنشئة الأسرية للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٣٨-٥١٧، (٧٥).
- الحري، بشاير، والمحمدي، نجوى. (٢٠١٨). تحليل محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء معايير الجودة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، ١٠ (٣٣)، ١٣٣-١٦٦.
- الخليفة، نورة، والبيكان، رم. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة Common Sense Education. رسالة الخليج العربي، (١٥١)، ٣٧-٥٦.
- خليل، سحر عيسى. (٢٠٢٠). دور أتمتة التعليم الثانوي في تأصيل قيم المواطنة الرقمية لدى طلابه. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٥٩٣-٥٤١، (٧٣).

- دوابة، أحمد سعيد. (٢٠١٨). تحليل مقررات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية في ضوء قيم المواطنة الرقمية وتصور مقترح لإثرائها. [رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة]. المكتبة المركزية https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=136736
- الراشد، خولة رشي. (٢٠١٩). تصور مستقبلي مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢٣)، ٢٢-١.
- السعدوي، عبدالله، والشمراني، صالح. (٢٠١٦). التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظرية. مكتب التربية العربي لدول الخليج. شحاته، حسن، النجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- الصبان، عبير محمد، والحري، سماح عيد. (٢٠١٩). إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفس ي والتورط في الجرائم السيبرانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ٦(٢)، ٢٦٧-٢٩٣.
- طوالة، هادي. (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية: دراسة تحليلية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١٣(٣)، ٢٩١-٣٠٨.
- العبيكان، ريم عبدالحسن، والسميزي، لطيفة صالح. (٢٠١٦). اتجاهات طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود نحو الأمانة العلمية الرقمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٧(١)، ٤١-٦٤.
- العليان، نرجس قاسم. (٢٠١٩). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٤٢(٤)، ٢٧١-٢٨٨.
- المسلماني، ليمياء إبراهيم. (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. مجلة عالم التربية. ١٥(٤٧)، ١٥-٩٤.
- الموزان، أمل بنت علي. (٢٠٢٠). تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدججة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى طالبات الجامعات. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٢(٢)، ١٥-١٤٠.
- ناصر، سعيد أمين. (٢٠١٤). تأثير التكنولوجيا الرقمية على كفاءة وأداء الأسرة تحليل سوسيولوجي لتأثيرات استخدام الإنترنت. الفكر الشرطي، ٢٣(٩٠)، ٢٧٥-٢٩٨.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩أ). وثيقة معايير مجال التقنية الرقمية. مكتبة الملك فهد.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩ب). الإطار التخصصي لمجال التقنية الرقمية. مكتبة الملك فهد.
- وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠١٩). التقرير السنوي لعام ٢٠١٩. https://www.mcit.gov.sa/sites/default/files/ltqrqr_lsnwy_2019.pdf
- وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠٢٠). إحصائيات المركز الإعلامي بالوزارة. <https://www.mcit.gov.sa/ar/media-center/news/92952>
- المراجع الأجنبية

- Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: Examining factors affecting participation and involvement in the Internet society among higher education students. *International Education Studies*, 8(12), 203–217.
- Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., & Kuş, Z. (2019). Analysis of digital citizenship subject contents of secondary education curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(1), 26–51.
- Chayko, M. (2008). *Portable communities: The social dynamics of online and mobile connectedness*. State University of New York Press.
- Curran, M. & Ribble, M. (2017). P-20 model of digital citizenship. *New Directions for Student Leadership*, (153), 35–46.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Curriculum leadership*. Glenview, IL. Scott: Foresman
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009.). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119–140.
- Hazari, S., & Brown, C. (2013). An empirical investigation of privacy awareness and concerns on social networking sites. *Journal of Information Privacy and Security*, 9(4), 31–51.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2016). ISTE Standard for Students. <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Jitendra, A., Griffin, C., & Xin, Y. (2010). An evaluation of the intended and implemented curricula's adherence to the NCTM standards on the mathematics achievement of third grade students: A case study. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(2), 33
- Jones, L. M, & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*. 18(9), 2063–2079.
- Jørring, L. (2018). Mapping a changing field: A literature review on digital citizenship. *Digital Culture & Society*, 4(2), 11–37.
- Lyons, R. (2012). Investigating student gender and grade level differences in digital citizenship behavior [Doctoral dissertation, Walden

- University]. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2014&context=dissertations>
- O'Brien, T., & Stavert, B. (2011). Creating good digital citizens. Education in a technological world: Communicating current and emerging research and technological efforts, Badajoz: Formatex Research Center, 115-119.
- Ribble, M. (2012). Digital citizenship for educational change. Kappa Delta Pi Record, 48(4), 148-151.
- Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Ribble, M.S, Bailey, G.D., & Ross, T.W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate behavior. Learning & Leading with Technology, 32(1), 6-9.
- Simsek, E., & Simsek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. Contemporary Educational Technology, 4(2), 126-137.
- Snyder, S. (2016). Teachers' perceptions of digital citizenship development in middle school students using social media and global collaborative projects [[Doctoral dissertation, Walden University]. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=3607&context=dissertations>
- Suppo, C. A. (2013). Digital citizenship instruction in Pennsylvania public schools: School leaders expressed beliefs and current practices (UMI No. 3558235) [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest LLC.

ملحق (1)

أدوات الدراسة

نموذج (١) بطاقة تحليل

مستوى التحقق	ملاحظات	فئات التحليل										المعايير	
		أنشطة تقويم (أسئلة تقويمية أو أنشطة)			منظم بصري				محتوى مباشر				هدف أو ناتج
		ختامي	تكويني	قبلي	صورة	شكل	جدول	خريطة	مثال	تعريف	فقرة شارحة		
													مقيار المحتوى (١)
													مقيار الأداء (١)
													نواتج التعلم
													مقيار الأداء (٢)
													مقيار الأداء (٣)
تكتب ملاحظات حول المعالجة في محتوى الكتاب من حيث التوازن، والترابط، والتكامل والاتساق، والشمول لتقديم الشواهد ورقم الصفحة يكتب مقترح التطوير													

ملحق (٢)

قائمة معايير المواطنة الرقمية المستخلصة من وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية

الفكرة الرئيسة		أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية.
معايير الأداء/ يكون المتعلم قادرًا على:		
الصف (١)	الصف (٢)	الصف (٣)
تحديد القواعد الأخلاقية المدرسية الخاصة بالدخول على المواقع الإلكترونية، وتطبيقها عمليًا.	تطبيق القواعد الأخلاقية المدرسية اللازم مراعاتها عند استخدام الأجهزة الرقمية والمواقع الإلكترونية.	شرح القواعد الأخلاقية؛ لاستخدام أدوات التواصل والمشاركة الرقمية، وتطبيقها عمليًا.
الصف (٤)	الصف (٥)	الصف (٦)
_____	شرح معنى التنمر عبر الإنترنت، وتوضيح أشكاله، وتأثيره، وطرق التعامل معه.	التمييز بين سلوكيات التواصل الاجتماعي من النواحي الأخلاقية، ومناقشة آثار مشاركة المعلومات الشخصية في برامج التواصل الاجتماعي.
_____	_____	شرح مفهوم الهوية الرقمية، وأهمية التمثيل الذاتي المناسب عند التواجد على شبكة الإنترنت، ونتائج الظهور بطرق مختلفة، مثل: الظهور بعمر أو جنس مختلف، أو ثقافة مختلفة.
الصف (٧)	الصف (٨)	الصف (٩)
شرح الآثار المترتبة على حدوث التنمر على الإنترنت، واستنتاج المزايا والمخاطر المحتملة من الصداقات والعلاقات عبر الإنترنت، والتمييز بين السلوكيات السليمة وغير السليمة المتعلقة باستخدام الشبكات الاجتماعية.	استنتاج المزايا والمخاطر المحتملة من الصداقات والعلاقات عبر الإنترنت، والتمييز بين السلوكيات السليمة وغير السليمة المتعلقة باستخدام الشبكات الاجتماعية.	تطبيق القواعد القانونية والأخلاقية لاستخدام أدوات التواصل، وتوضيح عواقب سوء استخدامها.
_____	_____	شرح مفهوم البصمة الرقمية، والعلاقة بينها وبين الهوية الرقمية، وتوضيح تأثير ذلك في الفرص المستقبلية.
المرحلة الثانية (الصفوف ١٠ - ١٢)		
تحليل بعض القضايا القانونية والأخلاقية عند استخدام المعلومات والتقنيات، وتوضيح عواقب إساءة استخدامها.		
شرح قضايا توزيع موارد الحوسبة في مجتمع عالمي، مثل: الإنصاف، والوصول، والفجوة الرقمية.		

استنتاج الآثار الإيجابية والسلبية للشهرة عبر الإنترنت على الفرد والمجتمع، وشرح أهمية تنمية الحضور الإيجابي والمسؤولية الاجتماعية والمدنية للآخرين على شبكة الإنترنت.		
الفكرة الرئيسة		التقنيات الرقمية في الحياة اليومية.
معايير الأداء/ يكون المتعلم قادرًا على:		
الصف (١)	الصف (٢)	الصف (٣)
لا توجد معايير لهذا الصف	لا توجد معايير لهذا الصف	لا توجد معايير لهذا الصف
الصف (٤)	الصف (٥)	الصف (٦)
ذكر بعض التقنيات الرقمية الشائعة المستخدمة في الحياة اليومية والمهن المختلفة، وتوضيح فوائد استخداماتها.	مقارنة بعض تطبيقات التقنيات الرقمية الشائعة في الحياة اليومية في مجال معين، وتقييمها وفقًا لمعايير محددة مسبقًا، مثل: سهولة الاستخدام وغيرها.	تحليل الآثار الإيجابية والسلبية الناتجة عن استخدام ابتكارات التقنية الرقمية في مجالات الحياة المختلفة، ومناقشة مشكلة في مجال محدد، واقتراح حلول رقمية لها.
الصف (٧)	الصف (٨)	الصف (٩)
شرح مفهوم تقنيات التعليم، وذكر أمثلة عليها، واستنتاج أثرها في التعليم، وطرق استخدامها لدعم التعلم مدى الحياة.	وصف المهن الخاصة بالحاسب وتقنية المعلومات الحالية، وتوقع مهن مستقبلية في هذا المجال.	شرح مراحل تطور التقنيات من الأجهزة التقليدية إلى الأجهزة متعددة المهام.
		شرح مفهوم الإعلام الرقمي ودوره في الحياة، ووصف الأشكال المختلفة للإعلانات الرقمية على شبكة الإنترنت.
الصفوف (١٠-١٢) المعايير المشتركة بين مسار العلوم الطبيعية ومسار العلوم الإنسانية والشرعية		
توضيح أثر التقنيات في الأعمال والتجارة، واقتراح أعمال تجارية يمكن تنفيذها باستخدام تطبيقات على شبكة الإنترنت.		
شرح أثر التقنيات في حياة ذوي الإعاقة.		
تحديد الخدمات الحكومية الرقمية، وتوضيح مزاياها ومتطلباتها.		
شرح مفهوم مجتمعات الإنترنت، وطريقة بناء المجتمعات والمنظمات الحقيقية والافتراضية.		
لا توجد معايير لمسار العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية		
معايير العلوم الإنسانية والشرعية في المرحلة الثانوية		
شرح مفهوم التجارة الإلكترونية وأنواعها، واستنتاج فوائدها وخصائصها، والمتاجر الإلكترونية، وكيفية عملها.		
وصف الأعمال التجارية التي يمكن مزاولتها باستخدام تطبيقات على شبكة الإنترنت، وتطبيق مبادئ الممارسات المسؤولة والأخلاقية للتجارة الإلكترونية.		
الفكرة الرئيسة		الأمان والخصوصية.
معايير الأداء/ يكون المتعلم قادرًا على:		
الصف (١)	الصف (٢)	الصف (٣)

وصف بعض المخاطر الصحية التي يسببها الاستخدام الخاطئ للأجهزة الرقمية، مثل: احمرار العين وآلام الظهر، وتطبيق طرق الوقاية منها.	تطبيق بعض الممارسات السليمة والأمنة؛ لاستخدام الأجهزة الرقمية، مثل: التعامل مع الأجهزة برفق، وإغلاق الأجهزة تمامًا عند عدم استخدامها، وتخزين الأجهزة في الحاوية المناسبة، وفصل الأجهزة عن طريق سحب القابس بدلاً من السلك.	وصف نخط الحياة الصحي الذي يحقق التوازن بين الوقت المستهلك في استخدام الأجهزة، والتطبيقات الرقمية والنشاط الحركي.
ذكر بعض الممارسات للبقاء آمنًا على شبكة الإنترنت، ومنها: الرجوع إلى الوالدين، أو من ينوب عنهما عند استخدام الإنترنت.	تحديد بعض المعلومات التي يجب عدم مشاركتها على الإنترنت، والمخاطر المترتبة على إفشائها، وذكر بعض طرق الحفاظ على الخصوصية، ومنها: استخدام كلمة مرور جيدة وعدم مشاركتها.	شرح بعض المخاطر الناتجة عن استخدام الإنترنت والتطبيقات الرقمية، وطرق الوقاية منها.
الصف (٤)	الصف (٥)	الصف (٦)
شرح التهديدات الشائعة التي يمكن تلقيها من خلال رسائل البريد الإلكتروني، مثل: (SPAM)، برامج التجسس والتصيد والفيروسات، وتوضيح طرق الوقاية منها، مثل: كلمات المرور القوية، وعوامل تصفية الرسائل غير المرغوب فيها.	شرح معنى سرقة الهوية، ووصف طرق الحماية من التعرض لسرقة المعلومات الشخصية.	شرح طرق التحدث الآمن عبر الإنترنت، والتمييز بين أصدقاء الإنترنت والأصدقاء في الحياة الواقعية.
وصف أعراض الإدمان على الإنترنت، والمشاكل الصحية والاجتماعية والنفسية المترتبة على ذلك.	وصف بعض المشاكل الاجتماعية المترتبة على استخدام الأجهزة الرقمية، واقتراح الحلول المناسبة لها.	وصف التأثير السلبي لنفايات التقنية في البيئة، والاجتماعية والنفسية المترتبة على ذلك.
الصف (٧)	الصف (٨)	الصف (٩)
شرح مفهوم "الجرائم السيبرانية" والمصطلحات ذات الصلة، وعرض بعض "الجرائم السيبرانية"، وعواقبها، وكيفية الحماية منها.	شرح آثار الاستخدام المكثف للأجهزة الرقمية على الصحة البدنية والنفسية والعقلية، مثل: نوعية النوم، ومستويات التوتر، والصحة العقلية، والاكتئاب والأرق، واقتراح طرق الوقاية منها.	شرح مفهوم البرامج الضارة وأنواعها، من حيث التأثير في أجهزة وبرمجيات الحاسب والبيانات المخزنة والمعلومات الشخصية، وتحديد أدوات وبرامج مختلفة لحماية تلك البيانات.
وصف مظاهر احترام خصوصية الآخرين عبر الإنترنت، وإعطاء أمثلة واقعية لاحترام الخصوصية وانتهاكها، والتمييز بين المعلومات القابلة للمشاركة وغير القابلة للمشاركة مع الجميع عبر الإنترنت.	تحليل المخاطر المحتملة لإجراء عملية شراء عبر الإنترنت، واقتراح طرق الوقاية منها.	تحليل المخاطر المحتملة لإجراء عملية شراء عبر الإنترنت، واقتراح طرق الوقاية منها.
وصف القوانين المتعلقة باستخدام التقنيات، مثل: النظام السعودي لمكافحة الجرائم		

المعلوماتية، وتحليل تأثير هذه القوانين في الخصوصية الرقمية والأمن، وذكر عواقب انتهاكها.		
المرحلة الثانوية (الصفوف ١٠ - ١٢)		
شرح مفهوم سياسة الاستخدام لعدد من المواقع والتطبيقات، وتوضيح أهميتها.		
وصف ممارسات بعض الشركات في جمع بيانات المستخدمين، واقتراح الحلول للحماية من أضرارها.		
استنتاج تأثير الحوكمة في الأمان والخصوصية.		
الفكرة الرئيسة		الملكية الرقمية ومصادقية المعلومات.
معايير الأداء/ يكون المتعلم قادرًا على:		
الصف (١)	الصف (٢)	الصف (٣)
لا توجد معايير لهذا الصف	لا توجد معايير لهذا الصف	لا توجد معايير لهذا الصف
الصف (٤)	الصف (٥)	الصف (٦)
شرح مفهوم ملكية المواد الرقمية وأهميتها، ونسب المواد الرقمية لمالكها.	التمييز بين مواقع الويب المزيفة والموثوقة، وشرح طرق الوقاية من سرقة المحتوى الرقمي.	تمييز مواقع الويب التجارية الموثوقة عند شراء منتج عبر الإنترنت.
		شرح مفهوم الحقوق الفكرية للمنتجات الرقمية وضوابط تحميلها ومشاركتها، وتعديلها، والعواقب المحتملة لانتهاك قوانينها.
الصف (٧)	الصف (٨)	الصف (٩)
شرح مفهوم الانتحال الرقمي والقوانين المتخذة ضد مجرمي الانتحال الرقمي.	تقويم مصادر الإنترنت والمعلومات المستقاة منها وفق معايير محددة، مثل: الدقة والمصادقية والنزاهة والملاءمة والصلة والشمولية، وذكر أمثلة لمصادر المعلومات الموثوقة.	شرح مفهوم قرصنة البرمجيات، والآثار الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بها، وتوضيح القوانين واللوائح المنظمة لاستخدام البرمجيات وتطويرها.
تمييز المنتجات الرقمية مفتوحة المصدر، والجمانية، والمحمية بموجب حقوق النشر.	تطبيق قوانين حقوق النشر عند استخدام النصوص والصور ومقاطع الفيديو والمصادر الرقمية الأخرى، والتوثيق السليم لهذه المصادر.	تحليل مزايا العمل الجماعي وعيوبه؛ لإنشاء محتوى رقمي، وتحليل الجوانب الإبداعية والأخلاقية؛ لتعديل الصور الرقمية.
لا توجد معايير للمرحلة الثانوية (الصفوف ١٠ - ١٢)		

درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية
بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط
بعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم
من وجهة نظر معلماتهن

سارة مفرح فاضل العمري*

وزارة التعليم

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/18>



*معلمة حاصلة على الماجستير من جامعة الملك خالد، وحاصلة على العديد من الدورات التدريبية من وزارة التعليم.

إيميل الباحث: Sarah.road@hotmail.com

كود البحث: 20019

تاريخ استقبال البحث: ٢١، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (٠٧ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٢٢، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠٤ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن

سارة مفرح فاضل العمري

الملخص: هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتضمنت عينة الدراسة (٧) معلمات بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط، طبق عليهن استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه: يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات اليتيمات بأدب الالتزام باللباس الشرعي. يوجد مستوى كبير من التزام الطالبات اليتيمات بأدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب. يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات اليتيمات بأدب الاستقامة. يوجد مستوى كبير من التزام الطالبات اليتيمات بأدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب. يوجد مستوى كبير من التزام الطالبات اليتيمات بأدب الشورى وطلب النصيحة في المشاكل. يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات اليتيمات بأدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح. يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.

الكلمات المفتاحية: الطالبات اليتيمات - المرحلة الثانوية - دار التربية الاجتماعية - الآداب التربوية - القرآن الكريم

Title: The degree of adherence of orphan students in the secondary stage at the Social Education House in Khamis Mushait to some educational ethics deduced from the Holy Quran from the point of view of their teachers

Abstract: The aim of the current research is to find out the degree of commitment of orphan students (Females) in the secondary stage at the Social Education House in Khamis Mushait adhere to some educational etiquette derived from the Holy Quran from the point of view of their teachers. The study used the descriptive method. The sample of the study included (7) teachers at the Social Education House in Khamis Mushait, on whom a questionnaire was applied to the extent of the commitment of orphan students at the Social Education House in Khamis Mushait to some educational ethics deduced from the Holy Qur'an from the point of view of their teachers. The results of the study indicated that: There is a medium level of commitment of orphan students to the etiquette of adherence to Islamic dress. There is a high level of commitment of orphan students to Politely good-talking with foreign men. There is a medium level of commitment of orphan students to the ethics of integrity. There is a large level of commitment of orphan students to the literature of trust in God while taking the reasons. There is a great level of commitment of orphan students to the literature of honesty and patience. There is a high level of commitment of orphan students to the literature of consultation and seeking advice on problems. There is a medium level of commitment of orphan students to politely admit a mistake when it occurs, apologize and try to correct it. There is a medium level of commitment of orphan students in the secondary stage at the Social Education House in Khamis Mushait with some educational ethics deduced from the Holy Quran from the point of view of their teachers.

Key Words: Orphan Students – Secondary Stage – Social Education House – Educational Ethics –Holy Quran

مقدمة البحث:

المرأة عماد المجتمعات والركيزة الكبرى التي بها تزدهر الأمم وترقى، وعليها تعول الجهود وبها تعقد الآمال، وبعنائها وتربيتها الصالحة تولد الأجيال المعمرة للأرض، وفق فطرة الله الحقة، ولذا أوصى الله سبحانه وتعالى بحسن الرعاية للفتاة والتوجيه والرعاية لها، وجعل في ذلك ثواباً عظيماً، وذلك لعدم قدرها في الحياة وعظم مسؤولياتها وواجباتها، وتناول القرآن الكريم المرأة في مواضع متفرقة من أهمها خصوصية المرأة، وبطلان المعتقدات الجاهلية حولها، كونها سبب خروج آدم من الجنة، حيث برأها الله تعالى من ذلك وذكر سبحانه وتعالى في الآية الكريمة: (فَأَكَلَا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصَى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى) (سورة طه: الآية ١٢١).

كما حرم سبحانه وتعالى الوأد وسلب المرأة حياتها لمعتقدات باطلة ضالة، كما ذكر الله سبحانه وتعالى أحوالها الأسرية كاملة، وحث على المودة والرحمة والإحسان إليها، وفصل سبحانه في أحوال الطلاق والزواج، ومنح المرأة حق الاختيار والرفض، وأعطاهما المسؤولية الكاملة عن حياتها وسلوكها واستقلالها المادي، وسن الجزاء لكل الطرفين من ذكر أو أنثى على حد سواء، قال سبحانه: (مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) (سورة النحل: الآية ٩٧).

واعتنى كذلك بعمق العلاقة الأسرية والحفاظ عليها في إطار من الستر والعفاف والصبر والرحمة، واهتمت الآيات الكريمة ببيان الوسائل والطرق للوقاية من الأزمات والمشكلات، التي قد تعترض الحياة الأسرية، كنشوز أحد الزوجين أو حدوث الشقاق بينهما، وذلك بحصر المشكلات وعلاجها على أضيق نطاق من حكماء العائلتين، كما اهتم القرآن الكريم بالدور والرسالة الحياتية السامية للمرأة، دعوة وسمواً في بناء مجتمعهما، فتحدث عنها مؤمنة، تعمل على نشر الخير في مجتمعهما، فتتال أجراً مساوية للرجل، قال تعالى: (فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُم مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْثَىٰ بَعْضُكُمْ مِّن بَعْضٍ) (سورة آل عمران: الآية ١٩٥) وذكر قصصاً على نساء مجاهدات مصلحات، أمثال مريم وملكة سبأ وامرأة فرعون كنماذج يُقتدى بها، (الحيسن، ٢٠٠٨، ٧-٢٠) ومن ذلك تتضح عظمة الإسلام وعدالة الرحمن.

فيدرك أن لكل منا رسالته في الحياة، وأن علاقتنا مع الله تعالى علاقة حققة تعبدية في الجزئيات والكلديات، وأن طاعة الله تأتي معها اللطف الحب والرعاية والمعية والأمان، وأن ما نلاقه في الحياة الدنيا هو جراء كسبنا المادي، حتى يدرك المسلم الحي ألا يكون عبداً لهواه، قال تعالى: (أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهُهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ) (سورة الجاثية : الآية).

ويعلم أن الحياة تعني التخفيف من التعلق بالناس والماديات وأن من حولنا يتركبنا عند أجل محدد وذلك لحكمة عنده سبحانه حتى يتعلق الإنسان بالله وحده الحي الذي لا يموت، القوي الذي تنزه عن الضعف، وأن كرامتنا كبشر هي

هية منحنا الله إياها مهما حاول البشر سلبها منا، قال سبحانه: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَرْدِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا) (سورة الإسراء : الآية ٧٠) وهذا هو الإنسان الحي رجلاً أو امرأة، يستمتع بكل شيء حتى أخطائه وصوابه، مرتدياً لباس التقوى، قال تعالى: (وَلِبَاسُ التَّقْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَكَّرُونَ) (سورة الأعراف : الآية ٢٦) لأن في ذلك التحصين و الأمان التام من الحفيظ سبحانه، فالمسلم الحي مشغول بنفسه عن انشغاله بالآخرين، يركز على العمل احساناً وعطاءً. (العثيم، ١٤٤٠، ٢٢-٢٦).

وقد اهتم الإسلام باليتيم، فقد قال صلى الله عليه وسلم "أنا وكافل اليتيم في الجنة كهذا". وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما شيئا (البخاري، ١٤٢٣، ٥٣٠٤). لذا فالاهتمام بتربية اليتيم مما حث ورغب فيه الإسلام، لا سيما الاهتمام بالآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم.

لذا جاء البحث لبحث درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.

مشكلة البحث:

حال المرأة المسلمة اليوم وما تمر به من تقلبات ثقافية وحضارية، تجعلها عرضة للتردد والحيرة، بين ما تتطلبه شريعة الإسلام، وبين ما تراه في عالم اليوم، من دعاوى مزعومة لتحرير المرأة، ومنحها حقوقها، هو ما يدعو إلى توضيح المكانة السامية للمرأة في شريعة الإسلام، وما تحتاجه هي للقيام بشؤون حاضرها ومستقبلها.

وقد قدمت دراسة مطر (٢٠١٨م) عددا من الأساليب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم في غرس العقيدة الإسلامية ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمراحل الأساسية العليا في محافظة المفرق. كما قدمت دراسة الشديفات، (٢٠١٨م) الأساليب التربوية المستنبطة من قصص المرأة في القرآن الكريم ودرجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لها في محافظة المفرق. وهاتان الدراستان قدما نموذجا لدور المعلم في الأساليب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم.

وبحثت المعلمة عن دور الطالب من وجهة نظر معلمه، لا سيما الطالبات اليتيمات في دور الرعاية الاجتماعية. لذا قامت الباحثة بدراسة استطلاعية مبدئية لاستطلاع درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن. فقامت بعمل مقابلة، وسؤال ثلاثة من معلمات دار التربية الاجتماعية بخميس مشيط خلال المقابلة، عن الطالبات، ودرجة التزامهن بأدب الالتزام باللباس الشرعي، وأدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب، وأدب الاستقامة والمحافظة على الفروض،

وأدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب أدب الصدق والصبر، وأدب النصح في المشاكل، وأدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح بين بعضهن.

وكانت نتيجة هذه الدراسة الاستطلاعية المبدئية تشير إلى أنه توجد جوانب قصور لدى الطالبات من وجهة نظر معلماتهن في جميع هذه الجوانب بشكل عام. حيث أشارت معلمتان منهن (أي بنسبة ٦٧٪ من العينة الاستطلاعية المبدئية) إلى وجود قصور شامل في الجوانب السابق ذكرها. مما دفع الباحثة إلى محاولة بناء استبانة توضح هذه الآداب في فقرات يتم من خلالها قياس درجة هذا الالتزام من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن:

- ما أهم الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم، والأشد ارتباطا باليتميمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط؟
- ما درجة التزام الطالبات اليتميمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بالآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن؟

أهداف البحث:

- الكشف عن بعض الفوائد التربوية والآداب المستنبطة من كتاب الله تعالى، ودرجة الانتفاع بها لتحقيق رضا الله سبحانه وتعالى. وتمثل أهداف البحث في:
- الكشف عن أهم الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم، والأشد ارتباطا باليتميمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط.
 - الكشف عن مستوى التزام الطالبات اليتميمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بالآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.

أهمية البحث:

اهتم الشرع المطهر بالمرأة وتحقيق مكانتها ورفعته، من خلال توضيح حقوقها وواجباتها كفرد مستقل في مجتمعها بما دورها السامي الذي به تسعى إلى تحقيق رضا الله سبحانه، وتكمن أهمية البحث في تحقيق رؤية نظرية وتطبيقية لأبرز الآداب التربوية الخاصة بالمرأة والمستنبطة من كتاب الله عز وجل.

وتتمثل أهمية البحث في فائدة معرفة مستوى التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بالآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن، هذه الفائدة تتمثل في تحديد مستوى التزامهن، ومحاولة تحسين الجانب الأدنى من هذه الآداب.

مصطلحات البحث:

- الاستنباط: عملية التفكير التي ينتقل فيها المرء من العام إلى الخاص باستخدام قواعد محددة للمنطق، وهي طريقة لتنظيم المعلومات من أجل الوصول إلى خلاصات، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق استخدام المنطق الجدلي. (أبو علام، ١٤٢٧،

١٢)

الآداب:

أَدَبٌ فلان أَدَبًا : راض نفسه على المحاسن، وأدبَه : راضه على محاسن الأخلاق، والأدب : رياضة النفس بالتعليم والتهديب. (المعجم الوسيط، ١٤٢٥ هـ. ٩)

الآداب التربوية:

تعرف الباحثة الآداب التربوية بأنها الأخلاق والعادات الحسنة، التي حث الإسلام عليها، وقد وردت بالقرآن الكريم دار التربية الاجتماعية:

تعرف الباحثة دار التربية الاجتماعية بأنها هيئة اجتماعية تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية بغرض تربية الأطفال والمراهقين -الذين فقدوا آباءهم وأمهاتهم- حتي يبلغوا سن ارشد

حدود البحث:

حدود موضوعية: يقتصر البحث على بعض الآداب التربوية التي تستفاد من كتاب الله تعالى، والمختصة بالمرأة المسلمة وسبل تعزيزها.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٢ هـ

حدود مكانية: دار التربية الاجتماعية بخميس مشيط.

إجراءات البحث ومنهج البحث:

منهج البحث: كل دراسة تحتاج إلى منهج ليكون البحث دقيقاً وليصل إلى النتائج المطلوبة، والمنهج المستخدم في البحث هو:

المنهج الاستنباطي: قامت الباحثة باستنباط بعض الآداب التربوية من القرآن الكريم، والاستنباط هو عملية التفكير التي ينتقل فيها المرء من العام إلى الخاص باستخدام قواعد محددة للمنطق، وهي طريقة لتنظيم المعلومات من أجل الوصول إلى خلاصات ويمكن تحقيق ذلك عن طريق استخدام المنطق الجدلي. (أبو علام، ١٤٢٧، ١٢)

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة باستعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت بعض جوانب موضوع هذا البحث، وتم عرضها من حيث الموضوع ومنهج الدراسة وأهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسات:

- ناقشت ملحم (١٤١٧هـ). في رسالتها الصفات التربوية للمرأة المسلمة في القرآن الكريم، واستخدمت المنهج التحليلي الاستنباطي، وكان هدف الدراسة استنباط الصفات التربوية للمرأة المسلمة في القرآن الكريم وضرورة الالتزام بها، وأثر هذا الالتزام على نفسها وأسرتها ومجتمعها، وتوصلت الباحثة إلى نتائج منها: أن هناك صفات تربوية عديدة في القرآن يجب على المرأة المسلمة الالتزام بها ومن أهمها الحياء والعفة، وأن هناك العديد من الأمور التي تساعد المرأة المسلمة على الالتزام بها كمجالسة الصالحات واستشعار رقابة الله تعالى، وأن هناك آثار تربوية عميقة على المرأة والمجتمع إن هي التزمت بآداب وأخلاق القرآن الكريم، ومن هذه الآثار صحة الضمير في نفس المرأة المسلمة، وأن القرآن الكريم اعتمد العديد من الوسائل التربوية لغرس الصفات الحميدة ومن ضمنها أسلوب ضرب الأمثال والقصة والترغيب والترهيب، وذكرت أنه لا صلاح للبشرية إلا بتربية امرأة المسلمة تربية صحيحة معتمدة على القرآن الكريم، وأنه لا مناص للمرأة إذا أرادت تحقيق سعادتها إلا بالرجوع إلى منهج الله في نظام حياتها، وأن المرأة الملتزمة بآداب القرآن و أخلاقه هي امرأة راقية مهذبة تعرف واجباتها نحو ربها ونفسها ومجتمعها.

- تحدثت منشي (١٤١٨هـ). في رسالتها عن أصول تربية المرأة المسلمة المعاصرة، واستخدمت المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، وكان هدف الدراسة: إبراز أهمية البحث في أصول تربية المرأة المسلمة، وتوضيح الأصول العقدية والاجتماعية والتاريخية لتربية المرأة المسلمة المعاصرة، والتعرف على واقع تربية المرأة المسلمة المعاصرة، وتوصلت إلى نتائج من أهمها: أن تدعيم التوحيد في نفس المرأة المسلمة يحررها من التبعية للضغنيات بمختلف أشكالها، ويساعدها على الصبر على البلاء وتحقيق رضا الله، وأن تشويه معنى الولاية في فكر المرأة المسلمة، ساعد على انسحابها من الحياة الاجتماعية والخضوع للفهر والاستغلال، وأن إخراج عنصر الإيمان من مركز الاجتماع البشري إلى ميدان المقولات الغيبية، التي لا صلة لها بالواقع، تسبب في غفلة النساء المسلمات، والبعد عن آيات الله والوحي، والانجراف خلف الدجل والشعوذة، وأن مسلمات اليوم غرقن في تلبية مطالب الدنيا من مأكّل ومشرب وملذات، مما أدى بهن إلى البعد عن الله والغفلة عن الذكر، ومن ثم الإصابة

بالقلق والتوتر، وأن جهاد النفس قيمة يمكن غرسها في نفس المرأة المسلمة، منذ الطفولة في الأسرة، بالتربية على تحمل المسؤوليات والثقة بالنفس، والتحلي بمكارم الأخلاق.

- وتناول الحازمي (١٤٢٤هـ). في رسالته موضوع تربية المرأة عند ابن الجوزي، ومدى الاستفادة منها في الواقع التربوي المعاصر، واستخدم المنهج التاريخي، وهدفت الدراسة إلى التعرف على جوانب حياة ابن الجوزي وأبرز آراءه التربوية في تربية المرأة وكيفية الاستفادة منها في الواقع، وتوصل الباحث إلى نتائج: منها أن الملجأ الحقيقي الذي يحمي الأمة الإسلامية ويعيد لها حضارتها هو القرآن الكريم، وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، وهدى السلف الصالح وآراء العلماء الربانيين في جميع مناهي الحياة، وأن ابن الجوزي اعتمد على القرآن والسنة في آرائه التربوية حول تربية المرأة، وقد استعان بتجربته وخبرته في الحياة مما جعل آرائه محل تقدير واحترام، وذكر أن المنهج الصحيح لتكوين شخصية المرأة المسلمة هو المنهج المتكامل الذي يراعي الروح والجسد، وأن ميدان تربية المرأة في العصر الحديث يحتاج إلى تكاتف الجهود بين جميع المؤسسات التربوية. وتطرق دراسة الشريف (١٤٢٥هـ). إلى القيم الخلقية المستنبطة من قصص النساء في القرآن الكريم. وكان منهج الدراسة الاستقرائي والاستنباطي وتحليل المحتوى، وهدفت الدراسة إلى استنباط القيم الخلقية من قصص النساء في القرآن الكريم، وتطبيقها في الأسرة، وتوصلت الباحثة إلى نتائج منها: أن هناك تنوع وتباين في القصص القرآنية في القيم الخلقية والتنوع في الشخصيات، وأن هناك اتفاق في كل قيمة خلقية في جميع قصص النساء مما يؤكد ثبات القيم الإسلامية الخلقية، وحددت أهم القيم الخلقية التي يجب اكسابها للفتاة في الأسرة المسلمة، وأن هناك عوامل داخلية تتعلق بالنمو الخلقي تؤثر في اكتساب الفتاة للقيم الخلقية، واستغلاها من قبل الأسرة يسهل اكتساب الفتاة لتلك القيم.

- وبينت دراسة المصري (١٤٢٦هـ). العديد من الأمور في موضوعها: دور التربية الإسلامية في مواجهة بعض أساليب عولمة المرأة المسلمة المعاصرة، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع المرأة المسلمة بين التخلف الاجتماعي والانحراف الوافد، وبين الخطاب الإسلامي للمرأة، والتعرف على أساليب عولمة المرأة المسلمة المعاصرة، ومحاولة إبراز دور التربية الإسلامية في مواجهة تحديات أساليب العولمة للمرأة المسلمة المعاصرة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن البعدين الثقافي والاجتماعي أهم تنفذ العولمة من خلالهما إلى حياة المرأة المسلمة، وأن مؤثرات هيئة الأمم المتحدة جعلت مطية لنقل أفكار عولمة المرأة، من خلال برامجها في التعليم والإعلام، وأن الأسرة هي القلعة الحصينة لحماية القيم والأخلاق، وأن غرس عقيدة الولاء والبراء في نفس المرأة المسلمة منذ الصغر، يزيد من تماسكها بدنيها وتشبثها بهويتها الإسلامية.

- وتحدث الطراد (٢٠٠٥). عن تربية المرأة المسلمة في الأحاديث النبوية الشريفة، واستخدمت المنهج الاستقرائي التحليلي، وهدفت الدراسة إلى استنباط أهم المبادئ في تربية المرأة المسلمة في ضوء الأحاديث النبوية في الصحيحين المتعلقة

بالجوانب التعبدية والأخلاقية والاجتماعية، وإبراز الآثار التربوية المترتبة عليها في حياة المرأة المسلمة ومجالات تطبيقها، وكان من أهم النتائج: اشتمال الأحاديث النبوية في الصحيحين على كثير من المبادئ التربوية التي تسهم في تربية المرأة المسلمة، وكشفت الأحاديث النبوية عن أهمية متابعة المرء لمن هم تحت يده، لتسيخ ما تعلموه، وليسهل تطبيقه عليهم، وإرساء الأحاديث النبوية في الصحيحين لمبادئ وقواعد الحياة الزوجية، وأن جميع هذه المبادئ من تعبدية وأخلاقية واجتماعية هي عبارة عن سلوكيات تتحلى بها المرأة.

وأوضحت دراسة المحسن (٢٠٠٨ م). الخصائص النفسية للمرأة في القرآن الكريم، واستخدمت المنهج الاستقرائي التحليلي، وهدفت الدراسة إلى: توضيح مدى توافق التشريعات الإسلامية مع طبيعة المرأة ونفسيته، بشكل يكشف عن الحكمة من هذه التشريعات. وتوصلت الدراسة إلى أن الدلالة النفسية في القرآن، موضوع جديد يحتاج إلى مزيد من البحث والتطبيق على النماذج البشرية المختلفة في القرآن الكريم حتى يصل إلى مستوى التأصيل العلمي لعلم النفس الإسلامي، وذكرت أن الجانب النفسي والعاطفي لدى المرأة أمر معتبر في الشريعة الإسلامية، ويظهر ذلك بوضوح من خلال التشريعات التي راعت خصوصية المرأة الجسدية والنفسية والعقلية، وأشارت إلى أهمية إدراك المرأة لخصوصيتها ومعرفة الجوانب التي تميزها عن الرجل، وأن ذلك يساعدها على معرفة دورها في الحياة وما يناسبها من أعمال، وذكرت ما تعانيه المرأة المثقفة اليوم من أزمات لتبنيها العلم والثقافة بدلاً عن الزواج والأمومة، وأن ذلك بسبب قتل الفطرة الربانية، وأن لابد من التوازن في كل أمور الحياة، وذكرت أن الأزمة الحقيقية التي تعاني منها المرأة تكمن في القيم المادية للمجتمع، التي تقيم الأعمال وفقاً لمردودها المادية، ولا تقدر الأمور المعنوية. فالأدوار التي تقوم بها المرأة في المجتمع في غالبها أدوار معنوية، فهي تربي الأيدي العاملة والعقول الاقتصادية، إلا أن المجتمع يراها مستهلكة أكثر منها منتجة، ومثل هذه النظرة تشعر المرأة بالدونية، وبال الحاجة إلى منافسة الرجل في عمله لإعادة الاعتبار لقدراتها، وأن ما تحتاجه النساء هو تقدير أكثر من المجتمعات للأدوار الطبيعية التي تقوم بها، كما تحتاج إلى فهم الرجل لخصوصيتها وطبيعتها، اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم الذي كان من هديه: "المرأة كضلع" أي أنها مختلفة، فعلى الرجل مراعاة ذلك، فالله خلقنا من نفس واحدة، لنكون في مستوى واحد من المطالبة برعاية بعضنا البعض، وتكون مطالبتنا بأداء واجباتنا على درجة واحدة.

- وتحدثت دراسة مكي (١٤٣١ هـ) عن الخطاب التربوي للمرأة في القرآن الكريم مع تصور مقترح للتطبيق في التعليم الجامعي، واستخدمت المنهج الوصفي والاستقرائي والاستنباطي، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الخطاب التربوي من حيث مفهومه وأنواعه، وبيان مكانة المرأة المسلمة في ضوء الخطاب التربوي الموجه لها في القرآن الكريم، وتحديد ملامح هذا الخطاب والاستفادة منه في توجيه خطاب تربوي مؤثر للمرأة في التعليم الجامعي، وتوصلت الباحثة إلى نتائج منها: أن

الخطاب القرآني أثبت قدرة المرأة على التغلب على نقاط ضعفها وتجاوزها إذا آمنت بالحق وتمسكت به، وأن الخطاب القرآني مع المرأة بني على أسس قوية أثرت على استجابة المرأة للتكاليف الموجهة إليها.

- أشارت النبيان (١٤٣٢ هـ). في رسالتها إلى التربية الجمالية للمرأة المسلمة المستنبطة من القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والاستنباطي والتحليلي، وهدفت الدراسة إلى: التعرف على مفهوم التربية الجمالية وأهميته في حياة المرأة وأبعاد هذا المفهوم، وكيفية تطبيق أبعاد مفهوم التربية الجمالية في القرآن الكريم في المؤسسات التربوية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: كثرة الآيات القرآنية التي أكدت على الجمال الباطني بشتى صوره التعبدية والخلقية وغيرها مقارنة بالآيات التي تحدثت عن الجمال الظاهري، وفي هذا تأكيد على أهمية الجمال الباطني، وأشارت إلى أن لدى المرأة حب غريزي يدفعها أن تظهر بالمظهر الجميل الحسن، وهذا الأمر يستلزم منها المعالجة الصحيحة وفق الأطر الإسلامية بلا إفراط ولا تفريط، كما أكدت أن الجمال الظاهري تابع للجمال الباطني، بمعنى أن الأساس هو جمال الباطن ولا قيمة لجمال المظهر مع قبح الباطن والطوية.

- أشارت دراسة مضواح (١٤٣٦ هـ). إلى موضوع المنهج النبوي في تربية المرأة المسلمة وتطبيقاته في المؤسسات التربوية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستنباطي والاستقرائي، وهدفت الدراسة إلى: معرفة المنهج النبوي الذي اتبعه الرسول صلى الله عليه وسلم، في تربيته للمرأة المسلمة، مع ذكر أبرز الأساليب التي اتبعها وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التربوية، وتوصلت إلى نتائج منها: اشتمال المنهج النبوي على كثير من الجوانب التربوية التي تسهم في تربية المرأة المسلمة وتكوين شخصيتها بصورة شاملة، وإعدادها للقيام بواجبها في إطار مفهوم العبودية لله تعالى، حرص الرسول صلى الله عليه وسلم في منهجه على ترسيخ الجوانب التعبدية والعقدية عند المرأة وغرس القيم والفضائل لديها، لتبني جيلا معتزا بالإسلام، وتنوعت أساليب الرسول صلى الله عليه وسلم في تربية المرأة المسلمة، وجاءت مناسبة لكل الفئات العمرية، وأن جميع الجوانب التعبدية والأخلاقية والاجتماعية هي عبارة عن سلوكيات تتحلى بها المرأة المسلمة.

-دراسة المطيري (١٤٣٨) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأولويات التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية، ومعرفة تطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة. واعتمدت الدراسة على المنهج الاستنباطي. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

-أن نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية زاخرة بالأولويات التي لها حق التقديم على غيرها، والتي ينبغي أن ينتبه إليها المؤمن ويراعيها.

-أن تربية النشء على عقيدة التوحيد الخالصة والبعد عن الانحرافات وكل ما يشوه عقيدته من أهم أولويات التربية.

-أن العمل للأخرة أولى من عمل الدنيا؛ لأنها دار فناء، ونعيمها زائل، وثواب الآخرة خير وأعظم وأبقى.

- أن تربية الإنسان على تقوى الله، وتنمية الخير في داخله أولى من الاهتمام ببيئته ومظهره.
- أن ترك المنهيات واجتناب ما حرم الله بالكف عنها جميعها أولى من فعل الطاعات المستحبة.
- ينبغي على المربين في الأسرة والمدرسة توجيه الأولاد لتدبر الأولويات الواردة في نصوص القرآن والسنة في هذه الدراسة وغيرها من الأولويات، والحث على اتباعها، والنهي عن تجاوزها.

الإطار النظري:

المحور الأول: مكانة المرأة في الإسلام:

إن المتدبر للقرآن الكريم يراه قد خص المرأة بمحدث المستفيض فصل فيه سبحانه حقوقها واجباتها، ووضح أن لها كرامتها الإنسانية التي وهبها الله لبني آدم ذكوراً وإناثاً، وسأوى بينهما في المسؤولية والالتزامات، وكذلك في الجزاء والعواقب، وفقاً للكسب المادي في الحياة الدنيا، حيث أقر سبحانه وتعالى أن المرأة والرجل من أصل واحد، قال سبحانه: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا رَحِيمًا) (سورة النساء : الآية ١)

وجعل أساس التفاضل في التقوى والصدق وحسن الصلة بالله تعالى، قال عز وجل: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (سورة الحجرات : الآية ١٣) ووعد سبحانه أنه لن يضيع عمل عامل، رجلاً أو امرأة، حين الإخلاص لله سبحانه وتعالى القائل: (فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّمَّنْ ذَكَرْتُ أَوْ أُنْثَىٰ ۖ بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ) (سورة آل عمران: الآية ١٩٥) واحتقر سبحانه الفكر الجاهلي في تهوين قدر المرأة والتقليل من شأنها، أو سلب خصوصيتها أو تحاليل رأيها، وجرم وهول المرأة على سلبها حياتها التي وهبها سبحانه وتعالى لها، قال عز وجل: (وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ * بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ) (سورة التكاوير : الآيتان ٨-٩) وأهان هذا الفكر الجاهلي الذي يرى في الفتاة عاراً وصغاراً لأهلها، قال سبحانه: (وَإِذَا بُيِّنَ لَهُمُ الْأُنْثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ) (سورة النحل : الآية ٥٨) وأوضح أن الذكور والإناث جميعاً نعمة من نعم الله سبحانه وتعالى، وزينة للحياة الدنيا، وأنه سبحانه يهب ما يشاء لمن يشاء، لحكمة معينة عنده سبحانه، قال عز وجل: (لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ ۚ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاثًا وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذُّكُورَ) (سورة الشورى : الآية ٥٤) فهو الملك سبحانه وتعالى على خلقه وليس لأحد عنده استقلال عن أقداره، كما أمر رسوله الكريم أن يخصص وقتاً للنساء للبيعة وتعليمهن أمور دينهن، والتكاليف الشرعية و شرح المسائل الفقهية لهن، والسماع لمطالبهن، واحتياجاتهن، حيث ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ قَالَتْ النِّسَاءُ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : غَلَبَنَا عَلَيْكَ الرِّجَالُ ، فَاجْعَلْ لَنَا

يَوْمًا مِنْ نَفْسِكَ ، فَوَعَدَهُنَّ يَوْمًا لَقِيَهُنَّ فِيهِ ، فَوَعَظَهُنَّ وَأَمَرَهُنَّ ، فَكَانَ فِيْمَا قَالَ هُنَّ : مَا مِنْكُمْ امْرَأَةٌ تُقَدِّمُ ثَلَاثَةً مِنْ وَلَدِهَا ، إِلَّا كَانَ لَهَا حِجَابًا مِنَ النَّارِ فَقَالَتِ امْرَأَةٌ : وَائْتَنَيْنِ ؟ فَقَالَ : وَائْتَنَيْنِ (البخاري، ١٤٢٣ ، ٣٨)

ولهذا بعث الله سبحانه الرسالات وأرسل الرسل لإحياء العلم والنور وإيقاد التفكير والتدبير وإعمال العقل والابداع، حتى يعمر الانسان الأرض كما أراد الله للبشرية عدلاً ونوراً وسعادة، وذلك حين اتباع أوامره سبحانه، فهو خالق الخلق والعالم بما يصلح شأنهم في الدنيا والآخرة، (الغزالي، ١٩٩١م، ٤٤-٦٠) ولذا امتدح الله أمة الإسلام لسعيها إلى العلم والنور وإنقاذ البشرية من الضياع والجهل، قال تعالى: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ) (سورة آل عمران: الآية ١١٠) ولن يسمو لأمة الإسلام شأن إلا بالعلم والفكر الناضج والوعي الحق والشرع المطهر، وحسن إكرام النساء والفتيات والعناية بتربيتهن، حينها يزهر مجتمعنا رجالاً ونساءً، وصدق حافظ إبراهيم حين قال:

مَنْ لِي بِتَرْبِيَةِ النِّسَاءِ فَإِنَّهَا	فِي الشَّرْقِ عَلَّةٌ ذَلِكَ الْإِخْفَاقُ
الْأُمُّ مَدْرَسَةٌ إِذَا أَعَدَّتْهَا	أَعَدَّتْ شُعْبًا طَيِّبَ الْأَعْرَاقِ
الْأُمُّ رَوْضٌ إِنْ تَعَهَّدَهُ الْحَبَا	بِالرِّيِّ أَوْ رَقِيَ أَيْمًا بِإِيرَاقِ
الْأُمُّ أَسَاتُذُ الْأَسَاتِذَةِ الْأُولَى	شَعَلَتْ مَاثِرُهُمْ مَدَى الْأَفَاقِ

(سورة إبراهيم : الآية ٢٨٢)

لذا فالمرأة إنسان مستقل بحياتها واختياراتها، ولها حقها المادي الخاص، ولها كسبها، في الميراث، قال سبحانه: (لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا) (سورة النساء: الآية ٧) ولقريبها الرجل زيادة في الوارث ضعف نصيبها، لما له من المسؤولية في الإنفاق على قريباته من النساء، وفي هذا تكليف لا تشريف، لا يزيد درجته عند الله ولا ينقصها، إلا بعمله الصالح، شأنه شأن المرأة، لأنهما شريكان في الحياة، مكملان لبعضهما البعض، بتنوع أدوارهما، ليقوما بالرسالة التي أرادها الله سبحانه و تعالى القائل: (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ) (سورة الروم : الآية ٢١).

اخور الثاني: أهداف الخطاب التربوي للمرأة في القرآن الكريم:

خاطب القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة المرأة بالعديد من الخطابات التربوية عامة أو خاصة، فالخطاب العام تشترك فيه مع الرجل، والخاص بما يناسب طبيعتها، وقد تنوعت هذه الخطابات لتشمل الجوانب الإيمانية والأخلاقية والاجتماعية والأسرية وغيرها، وتمثل هذه الأهداف في عدة جوانب:

١- تنمية الجانب الإيماني لدى المرأة المسلمة:

حيث يركز الخطاب التربوي الموجه للمرأة على أمر الإيمان وتعزيزه في نفوس النساء المؤمنات، فالأعمال بدون إيمان كأغصان شجرة قطع أصلها، ومن خلال هذا الهدف تتحقق الطمأنينة للمرأة المسلمة، وبه يحصل التصديق الذي تبنى عليه الشعائر التعبدية. قال تعالى: (وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ۚ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُبِينًا) (سورة الأحزاب: الآية ٣٦)

٢- تنمية الجانب التعبدي للمرأة المسلمة:

فالتربية الإسلامية تخرص على غرس مفهوم العبادة في نفس المرأة المسلمة، لذا أثنى الله سبحانه وتعالى على مريم عليها السلام لقبامها بالعبادات، ودوام القنوت، قال تعالى: (وَإِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَى نِسَاءِ الْعَالَمِينَ) (سورة آل عمران: الآية ٤٢) وامتدح الله سبحانه وتعالى المؤمنات المسلمات القانتات له سبحانه، (إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا) (سورة الأحزاب: الآية ٣٥)

٣- تنمية الأخلاق الفاضلة في نفوس النساء:

حرصت التربية الإسلامية على غرس الأخلاق الفاضلة في نفوس النساء، ففي قصه موسى عليه السلام، امتدح الله سبحانه خلق الحياء لدى بنات شعيب، حين ورد موسى ماء مدين، وفي هذا حث ودليل على أهمية خلق الحياء واجتناب مواجهة الرجال الأجانب إلا الحاجة. قال تعالى: (وَلَمَّا رَزَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِنَ النَّاسِ يَسْتَقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمْ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأُبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ) (سورة القصص: الآية ٢٣)

٤- تنمية الجانب الاجتماعي لدى المرأة:

تعد المرأة عناصر الإصلاح في المجتمع وهي التي تعد الجيل القادم للقيام بمهامه الإصلاحية، فهي تتعاون مع أفراد مجتمعها لنشر الخير و العلم النافع وعمارة الأرض قال تعالى: (وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ ۚ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) (سورة التوبة: الآية ٧١) وقد نالت خديجة رضي الله عنها شرفاً عظيماً بخدمتها للنبي صلى الله عليه وسلم وبخدمتها لمجتمعها ها ودعمها للدعوة في أول أيامها. (السهيمي، ١٤٣٧، ١٣٠-١٣٤)

٥- تنمية الجانب العقلي لدى المرأة:

وذلك لأن العقل من أعظم نعم الله سبحانه وتعالى، وأفضل القوى الفطرية التي أودعها الله سبحانه وتعالى فيه، وهو الذي يعطي الإنسان قيمته في الحياة و يرشده إلى غاية الخلق والسعادة في الدارين وحسن تدبير حياته، وصحة الاندماج

مع الحياة والكون، وقد وجه الله سبحانه وتعالى كل البشر إلى أهمية التفكير والتدبر، قال تعالى: (هَذَا بَلَاغٌ لِلنَّاسِ وَلِيُنذَرُوا بِهِ وَلِيَعْلَمُوا أَنَّمَا هُوَ إِلَهٌُ وَاحِدٌ وَلِيَذْكُرُوا أُولُو الْأَلْبَابِ) (سورة إبراهيم : الآية ٥٢) وأثنى سبحانه على عقل بلقيس في حسن التصرف ومشاورتها لمن حولها في أمر ما أتاها، قال تعالى: (قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ) (سورة النمل : الآية ٣٢) وفي النباهة والفطنة حين رأت عرشها متغيراً فظنت أنه هو، قال تعالى: (فَلَمَّا جَاءَتْ قِيلَ أَهَكَذَا عَرْشُكَ ۖ قَالَتْ كَأَنَّهُ هُوَ ۖ وَأَوْتَيْنَا الْعِلْمَ مَنْ قَبْلُهَا وَكُنَّا مُسْلِمِينَ) (سورة النمل : الآية ٤٢) وفي اتباع الحق وتجنب العناد والجهل وترك الميل للهوى، حين آمنت برسالة الحق، قال تعالى: (قَالَتْ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي وَأَسْلَمْتُ مَعَ سُلَيْمَانَ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (سورة النمل : الآية ٤٤)

وامتدح سبحانه كذلك راحة عقل امرأة فرعون في تصديق رسالة الله الحق، وترك متاع الدنيا الزائل وثرواتها، والصبر على جبروت ظلم الزوج ومصاعب التعذيب، قال تعالى موضحاً حالها: (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِنْ فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ) (سورة التحريم : الآية ١١) وفي هذه الأمثلة والخطابات المتنوعة في القرآن الكريم، لعموم بني آدم من رجال ونساء، مساحة حث فيها الخالق سبحانه على التفكير والتدبر وإعمال العقل في الكون واستشعار عظمة الخالق والسلوك القويم للنجاة في الدارين. (عطية، ٢٠١٣م، ٥٠-٥١)

٦- تنمية الوضوح والاختصار في الحديث مع الرجال الأجانب:

وبهذا أمر الله سبحانه وتعالى النساء المسلمات بالاختصار وتجنب الإطالة في الكلام أو الخوض في أحداث لا طائل من ورائها عند التعامل مع الرجال الأجانب، وأن يكون الحديث للحاجة فقط، صيانة لها من القلوب المريضة لدى بعض الرجال، ممن يتبع هواه، أو يترصد لهذه المرأة الأجنبية، أو يسير في طريق إيذائها، قال تعالى: (إِنْ اتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَحْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَعْرُوفًا) (سورة الأحزاب: الآية ٣٢) (مكي، ١٤٣١، ٢١٨)

الخور الثالث : أهمية رعاية الأيتام في الإسلام:

حث الإسلام ورغب في الاهتمام باليتيم، لا سيما الاهتمام بالأداب التربوية المستنطة من القرآن الكريم. اهتم الإسلام باليتيم، فقد قال صلى الله عليه وسلم "أنا وكافل اليتيم في الجنة كهذا". وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما شيئا (البخاري، ١٤٢٣، ٥٣٠٤). لذا فلاهتمام بتربية اليتيم شيء مهم في الأدب الإسلامي.

وقد اهتم الإسلام بمال اليتيم وحذر من الاقتراب منه فقد قال الله تعالى في كتابه الكريم:

وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ لَا تُكَلِّفُوا نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ (سورة الأنعام: الآية ١٥٢)

وقال تعالى: وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا (سورة الإسراء: الآية ٣٤)

كما قد اهتم الإسلام بإكرام اليتيم، فقد قال تعالى: كَلَّا بَلْ لَا تُكْرَمُونَ الْيَتِيمَ (سورة الفجر: الآية ١٧)
وقد نهي الإسلام عن قهر اليتيم وظلمه فقد قال تعالى: فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ (سورة الضحى: الآية ٩)
كما حث على عدم إهانة اليتيم فقد قال تعالى: أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالْإِيمَانِ (١) فَذَلِكَ الَّذِي يَدْعُ الْيَتِيمَ (٢) (سورة الماعون: الآيتان ١، ٢)

ومع اهتمام الإسلام باليتيم، وتربيته، كان يجب لزاماً على المجتمع أن يهتم بالآداب التربوية لدى اليتيم التي حث عليها الإسلام، وعنى بها. لذا جاء البحث لبحث درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.

الخور الرابع: الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم:

خلق الله سبحانه وتعالى الرجل والمرأة وأناط بكل منهما دوره للقيام بمهمة الاستخلاف في الأرض وإعمارها بما يتلاءم مع الطبيعة الفطرية التي خلق الله سبحانه وتعالى البشر عليها، ومن هنا جاءت الأحكام الشرعية والآداب العامة موضحة دور كل من الرجل والمرأة، مؤكدة أهمية المسؤوليات المناطة على عاتقهما على حد سواء، فالمرأة ركن أساسي من أركان المجتمع المسلم في حاضره ومستقبله، وهي أداة رئيسية لإعادة إنتاج القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع وللأمة بأسرها، سواء من خلال دورها كأم أو من خلال أدوارها العامة ومشاركتها في المجتمع. والمرأة بحكم قيامها على عملية التنشئة الاجتماعية، ودورها الكبير في البناء الأسري والاجتماعي، فهي مدخل عظيم الأهمية للتغيير والإصلاح والبناء للأمة وطاقته عقلية وعملية هائلة، يمكن أن تسهم بدورها في العمران والتنمية للمجتمعات المسلمة، من هنا كان للمرأة مكانة واضحة مستقلة في القرآن الكريم، في صلب التشريعات والآداب الإسلامية مكانة محورية، انعكس تأثيرها على مختلف الإسهامات التي شاركت بها المرأة المسلمة على مختلف الأصعدة الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. (العلواني، ٢٠٠٦، ٥-٦)

ولأن هذه الآداب التي تصوغ شخصية المرأة المسلمة مشرعة من الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم، كان لزاماً تسليط الضوء عليها بغية تصحيح المسار التربوي في ضوء النهج الإسلامي القويم، وإعادة التركيز عليها وتعزيزها لدى الفتيات المسلمات تسهيل إتياناً وتعبداً وإخلاصاً، حتى تتحقق الغاية من رسالة الإسلام، وتعيد للمرأة المسلمة مكانتها الصحيحة في بناء الأمة وإعمار الحياة الدنيا.

الأداب التربوية المستنبطة:

١- أدب الالتزام باللباس الشرعي:

قال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلَابِيبِهِنَّ) ذَلِكَ أَذْنَى أَنْ يُعْرِضْنَ فَلَا يُؤْذِينَ ۖ وَكَانَ اللَّهُ عَفُوًّا رَحِيمًا) (سورة الأحزاب : الآية ٥٩) وفي الآية الكريمة التي تسمى آية الحجاب، يأمر الله سبحانه وتعالى النساء عموماً ونساء النبي صلى الله عليه وسلم خصوصاً أن ينزلن الثياب من خمار ورداء لتغطية الوجه والصدر، و دلت الآية على أن الحجاب هذا فيه سبيل الحماية من الأذى، حتى تحمي المرأة نفسها من في قلبه مرض، ولهذا جعل الله سبحانه وتعالى الحجاب وسيلة الحفاظ وقطع الطريق أمام الرجال الأجانب. (السعدي، ١٤٢٢، ٦٧٢) ولهذا وجه الله تعالى الخطاب إلى المرأة ذاتها باعتبارها شخصاً مستقلاً مسؤولاً، تقود حياتها وسلوكها، وترك لها أمر التصرف ونهج المنهج القويم وطاعته سبحانه في الستر والترقي بأخلاقها ونفسها وحماية ذاتها ورفع قدرها عن الخلق.

الفوائد المستنبطة من الآية:

- مسؤولية المرأة الشخصية عن ذاتها في الالتزام بشرع التستر والتحجب عن الرجال الأجانب.
- وجوب التستر الشامل للمرأة عن الرجال الأجانب حين اللقاء بهم.
- تحريم الخلوة مع الرجال الأجانب.
- حماية المجتمع المسلم وتعزيز سموه الخلقي والسلوكي للرجل والمرأة بتطبيق شرع الله سبحانه وتعالى في الحجاب والستر.

٢- أدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب:

قال تعالى: (إِنْ اتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَعْرُوفًا) (سورة الأحزاب : الآية ٣٢) حيث حث الله سبحانه وتعالى المرأة وأمرها في خطاب موجه لنساء النبي صلى الله عليه وسلم خاصة، والمؤمنات عموماً، إلى أدب الحديث مع الرجل الأجنبي، حيث أمرها بالكلام المعتدل البعيد عن طبيعتها الناعمة في الحديث، فطبع المرأة أن يكون كلامها وصوتها رقيقاً، ولكن الله وجهها أن تغير ذلك حين الحديث مع الأجنبي، حيث تغير صوتها معهم، حتى لا يحرك الشيطان مكاناً في قلب الرجل، لذا أمرها بإغلاظ القول لهم، حتى تقطع سبل الشيطان وتحمي نفسها من شر من في قلبه سوء، فلا يؤذيها أو يسعى لها بسوء خلقه. (السعدي، ١٤٢٢، ٦٦٣-٦٦٤)

الفوائد المستنبطة من الآية:

- درء المفاسد حين الحاجة لخطاب الرجل الأجنبي.
- أهميه إغلاظ الكلام واختصاره عند الحديث مع الرجال الأجانب.
- تزكية النفس للمرأة المسلمة حين تحديد أسلوبها وقت الحديث مع الرجل الأجنبي.

٣- أدب الاستقامة والمحافظة على الفروض:

قال تعالى: (وَأَقِمْنَ الصَّلَاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ وَأَطِعْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ ؕ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا) (سورة الأحزاب : الآية ٣٣) وفي الآية أمر الله تعالى نساء النبي وعموم النساء المسلمات، بالتقوى والاستقامة على شرع الله تعالى، و المحافظة على الصلاة التي هي من أجل العبادات والطاعات، إرضاءً لله تعالى، وأمر سبحانه بطاعته في كل ما أمر وطاعة رسوله صلى الله عليه وسلم، وذكر سبحانه أن في الاستقامة والورع والتقوى والتوجه إلى الخير، تزكية للروح، وغسل لرجس النفس وشرها وخبثها، وتطهير للروح وسمو بها إلى أرقى درجات التهذيب والخير، كما أمر سبحانه بالحمد والشكر على شرعه المطهر، لأن ما أمر الله تعالى به إنما هو في صالح البشر رجالاً ونساءً وليس في الدين حرج أو مشقة، وإنما شرعت الأحكام لخير الإنسان روحاً وجسداً وراحةً ذهنيةً. كما أمر سبحانه و تعالى بذكره وتلاوة كتابه الكريم، وتدبر معانيه وغاياته ومعرفة عظيم لطفه سبحانه، وخبرته بخلقه جل وعلا. (السعدي، ١٤٢٢، ٦٦٤)

الفوائد المستنبطة من الآية:

- أثر التقوى على تهذيب السلوك البشري.
- السمو الروحي والأخلاقي أمر مكتسب من خلال السلوكيات القويمة التي وضعها شرع الله.
- تحقق الراحة النفسية والذهنية حين الالتزام بأوامر الله.
- وجوب المحافظة على الصلوات في أوقاتها واتباع أوامر الله.
- وجوب الامتنان والحمد لله تعالى على نعمه، لما في ذلك من زيادة النعم وتحقيق الاستقرار الذهني والنفسي.

٤- أدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب:

قال تعالى: (فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِلَى جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًّا مَّسِيًّا * فَدَاوَاهَا مِنْ تَحْتِهَا أَلًا تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا * وَهَئِي إِلَيْكَ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقُطُ عَلَيْكَ رُطْبًا غَنِيًّا) (سورة مريم : الآيات ٢٣ - ٢٥) وفي هذه الآية الكريمة يتضح أنها خطاب الله سبحانه وتعالى إلى مريم عليها السلام، ساعة عسرها وولادتها، فهي مع ما تكابده من مشاق الولادة والوحدة والخوف، أمرها الله سبحانه وتعالى بهز جذع النخلة حتى يتساقط عليها الرطب وتأكله لتقوي جسدها على الولادة وتحمل مشاقها. (السعدي، ١٤٢٢، ٤٩٢) وهو سبحانه قادر على أن يسقط عليها الرطب بدون جهد منها ولا حيلة، ولكنه سبحانه وتعالى يعطيها درساً لها ولنساء الأرض جميعاً، أن المرأة مأمورة ببذل الأسباب والعمل وإيجاد الحلول حتى في أشد الظروف صعوبة، لما للتصرف والعمل وبذل الأسباب من دور في تقوية النفس والروح لدى المرأة في أوقات الحزن والتردد والحيرة، وهي رسالة عظيمة من الله سبحانه وتعالى للنساء عموماً ألا تستسلم مهما

كانت الظروف معقدة، أو كانت الأوضاع محبطة، بل عليها العمل والتحرك بما يصلح وضعها بما تستطيع، مع التوكل على الله سبحانه وتعالى، لأن في العمل والتحرك تحسین من وضعها الفكري والنفسي والروحي وصحتها الجسدية، وهي ومضة حكیمة، أن المرأة قوية وقادرة على التغلب على مصاعب الحياة بالاستعانة بالله سبحانه وتعالى.

- الفوائد المستنبطة من الآية:

-أهمية التوكل على الله سبحانه وتعالى والتعلق به في كل حين.

-ضرورة الأخذ بالأسباب المتاحة لحل المشكلات المطروحة أمام المرأة مع التوكل على الله سبحانه وتعالى.

-أهمية العمل ومحاولة التغيير في كل مشكلة تعاني منها المرأة.

-المسؤولية الشخصية للمرأة عن كل ما تعيشه.

هـ-أدب الصدق والصبر:

قال تعالى: (إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا) (سورة الأحزاب : الآية ٣٥) وفي الآية الكريمة قرن الله سبحانه وتعالى التكليف للرجل والمرأة في مجموعة من الأوامر والشرائع المفترضة عليهم، حيث أمرهم الله سبحانه وتعالى بالإيمان والقنوت وهو الطاعة لله تعالى والصدق والصبر والخشوع في الصلوات، وقرن الله تعالى بين الصدق والصبر لأهميتهما في تيسير حياة المسلم والمسلمة، وهو السبيل إلى تحقيق رضا الله سبحانه وتعالى في الدارين، ذكر الله سبحانه أنه أعد لمن التزم بهذه الصفات من أعمال القلوب والجوارح، بالمغفرة والرحمة والأجر العظيم، الذي لا يعرف قدره إلا الله تعالى مما لاعتين رأيت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر. (السعدي، ١٤٢٢، ٦٦٥)

الفوائد المستنبطة من الآية:

-وجوب الامتثال لأوامر الله سبحانه وتعالى وطاعته.

-أهمية التحلي بالصبر والصدق طاعة لله تعالى، ولعظم هاتين الصفتين وارتباطهما قرن الله سبحانه وتعالى بينهما.

-عظيم الثوب عند الله تعالى لمن التزم بما أمر به سبحانه من سلوكيات ومعتقدات ومن أهمها الصبر والصدق.

٦-أدب الشورى وطلب النصيحة في المشاكل:

قال تعالى: (قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَأْمُورُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ) (سورة النمل : الآية ٣٢) وفي الآية الكريمة ذكر الله سبحانه وتعالى قصه ملكة سبأ وما كانت عليه من حال وأمر، وذكر أنها حين وصول الخطاب إليها من النبي سليمان عليه السلام، برغم ذكائها وسعة عقلها دعت من حولها من المستشارين وأولي الرأي والبصيرة، وطلبت منهم

النصح والمشورة، في الأمر الذي عرض عليها، وشرحت أنها لن تستبد برأيها. (السعدي، ١٤٢٢، ٦٠٤) ومن هذا المنهج تستنبط المرأة المسلمة ما للمشاورة وطلب النصح من أهمية، على أن يكون الطلب من أهل الرأي والعقل والاختصاص، وهو وسيلة للنجاح وتحسين الأوضاع وتطوير الذات مع إعمال العقل والتدبر في تصريف الأمور.

-الفوائد المستنبطة من الآية:

- وجوب البحث عن المشورة الصادقة من أهل الاختصاص.
- وجوب إعمال العقل في كل ما يعترض حياة المسلمة من مشكلات أو خيارات، والبحث والتدبر والتفكير.
- أهمية اللجوء الى الله سبحانه وتعالى في كل شؤون الحياة ومشاكلها.

٧-أدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح:

قال تعالى: (قَالَتْ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي وَأَسْلَمْتُ مَعَ سُلَيْمَانَ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (سورة النمل : الآية ٤٤) وهنا ذكر الله سبحانه وتعالى حالة بلقيس ملكة سبأ بعد إعمالها لفكرها واتباعها للحق والصواب والرسالة الإلهية، وتجنبها العناد والاستمرار على الخطأ، لما وهبه الله لها من ذهن وقاد وذكاء، دفعها للتراجع عن رفضها وموقفها واللجوء الى التوبة والإنابة لله تعالى، والخلوص من الشرك وتوحيد الله سبحانه وتعالى، ومن هنا نستنبط أهمية الرجوع عن الخطأ ومنح النفس والعقل فرصة اتباع الحق والاعتذار عما بدر منا، وإصلاح الأمور قدر المستطاع، واجتناب اتباع الهوى والضلال والعناد على الخطأ.

الفوائد المستنبطة من الآية:

- وجوب إعمال العقل فيه ما يعترض الإنسان ومحاولة التفريق بين الخطأ والصواب.
- وجوب الإقلاع عن الخطأ وتجنب الاستمرار فيه مهما بلغ الإنسان المسلم فيه من التوغل.
- التوبة والإنابة إلى الله سبحانه وتعالى من كل الذنوب والأخطاء.
- وجوب الاعتذار عن الأخطاء ومحاولة إصلاحها قدر المستطاع، ليتحقق التطهير للنفس المؤمنة.

الإطار الميداني للدراسة:

المحور الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: منهج الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى دراسة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بمخيم مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن؛ لذا فالمنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المعلمات بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط. وعددهن (٧) معلمات، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ / ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على جميع مجتمع الدراسة من المعلمات المتواجدات بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط. وعددهن (٧) معلمات

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- المتوسط الفرضي لحساب متوسط التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن
- معامل ألفا لحساب الثبات.
- معاملات الارتباط لحساب ثبات الاتساق الداخلي
- اختبار "ت" لحساب مستوى التزام الطالبات اليتيمات ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.

رابعا: أداة الدراسة: تشتمل أداة الدراسة على استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.

وقامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة (استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن) على شكل استبانة الكترونية من خلال (Google Drive)، وقامت الباحثة بإرسال رابط الاستبانة إلى المعلمات عبر الواتساب. وبعد تفرغ البيانات من الاستبانة الالكترونية؛ اشتملت عينة الدراسة على (٧) معلمات. ونظرا لقلّة مجتمع البحث، اعتبرت الباحثة هذا المجتمع كعينة استطلاعية وأساسية للبحث. وفيما يلي عرض لهذه الاستبانة.

صدق استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن:

صدق الأداة:

قامت الباحثة بعرض استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن على عدد (٥) أساتذة متخصصين في أصول التربية؛ بهدف التأكد من صدق الاستبانة. وتم اعتبار العبارات التي حصلت على موافقة ٨٠ % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

ثبات الأداة:

ثبات العبارات: قامت الباحثة بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد السبعة لاستبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (٠,٧١) ، (٠,٧٧).

ثبات الأبعاد: قامت الباحثة بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة، ويوضح جدول (١) هذه المعاملات.

جدول (١)

معاملات ثبات أبعاد استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن ودرجته الكلية.

م	المتغير	معامل الثبات
١.	أدب الالتزام باللباس الشرعي	٠,٩١
٢.	أدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب	٠,٩٣
٣.	أدب الاستقامة والمحافظة على الفروض	٠,٩٣
٤.	أدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب	٠,٩٣
٥.	أدب الصدق والصبر	٠,٩٣

م	المتغير	معامل الثبات
٦.	أدب الشورى وطلب النصح في المشاكل	٠,٩٣
٧.	أدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح	٠,٩٢
	الدرجة الكلية	٠,٩٤

من خلال جدول (١) يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأن معامل ألفا للاستبانة ككل يساوي (٠,٩١) وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد الاستبانة. أي أن حذف أي بعد يقلل من ثبات الاستبانة، مما يدل على ثبات الأبعاد. كما أن جميع معاملات ألفا للعبارات - في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد- أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات والأبعاد ثابتة.

الصدق الذاتي: يندرج هذا النوع من الصدق تحت ما يعرف بالصدق الإحصائي، ويتم التأكد من الصدق الذاتي بحساب الجذر للتربيعي لمعامل ثبات الاستبانة، فكان معامل ألفا لثبات الاستبانة ككل يساوي (٠,٩٤) ومعامل الصدق يساوي (٠,٩٧).

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٨٠)، (٠,٩١)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مفردات استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن. كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة. ويوضح جدول (٢) هذه المعاملات.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.

م	البعد	معامل الارتباط
١	أدب الالتزام باللباس الشرعي	٠,٩٨**
٢	أدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب	٠,٨١*
٣	أدب الاستقامة والحفاظة على الفروض	٠,٩٦**
٤	أدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب	٠,٨٧*

م	البعد	معامل الارتباط
٥	أدب الصدق والصبر	٠,٨٣*
٦	أدب الشورى وطلب النصح في المشاكل	٠,٨٦*
٧	أدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاوله الإصلاح	٠,٩٨

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن؛ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات الاستبانة. مما سبق يتضح للباحث مما سبق صدق استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن وثباته.

وصف الأداة:

تتكون استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن من (٢٨) عبارة تتوزع على سبعة أبعاد. وتصحح الاستبانة بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافقة بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافقة"، وثلاث درجات للاستجابة "محايدة"، ودرجتان للاستجابة "غير موافقة"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافقة بدرجة كبيرة". وتتراوح الدرجة الكلية للاستبانة بين (٢٨ - ١٤٠) درجة. ويوضح جدول (٣) توزيع عبارات استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن بصورته النهائية على أبعادها. ويوضح ملحق (١) استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن في صورتها النهائية.

جدول (٣) توزيع عبارات استبانة درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن بصورته النهائية على أبعادها

م	البعد	أرقام العبارات
١	أدب الالتزام باللباس الشرعي	من (١) إلى (٤)

م	البعد	أرقام العبارات
٢	أدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب	من (٥) إلى (٧)
٣	أدب الاستقامة والمحافظة على الفروض	من (٨) إلى (١٢)
٤	أدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب	من (١٣) إلى (١٦)
٥	أدب الصدق والصبر	من (١٧) إلى (٢٠)
٦	أدب الشورى وطلب النصح في المشاكل	من (٢١) إلى (٢٣)
٧	أدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح	من (٢٤) إلى (٢٨)
مجموع العبارات		٢٨ عبارة

المحور السادس: نتائج الدراسة وتفسيرها:

ينص فرض الدراسة على أنه "يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن ودرجتها الكلية للعينة الأساسية (عدد ٧ معلمات). ويتضح ذلك من خلال جدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن ودرجتها الكلية.

درجة التزام الطالبات اليتيمات ببعض الآداب التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	متوسط عبارات البعد*	المتوسط الفرضي	قيمة ت	مستوى الدلالة	مستوى البعد
أدب الالتزام باللباس الشرعي	١٥,٧١	٢,٣٦	٤	٣,٩٢	١٠,٤	٥,٩٥	٠,٠٥٦	متوسط
أدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب	١٢	١,٧٣	٣	٤	٧,٨	٦,٤١	٠,٠١	كبير
أدب الاستقامة والمحافظة على الفروض	١٨	٤,٧	٥	٣,٦	١٣	٢,٧٥	٠,٠٣	متوسط

درجة التزام الطالبات التيتمات ببعض الآداب التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	متوسط عبارات البعد*	المتوسط الفرضي	قيمة ت	مستوى الدلالة	مستوى البعد
أدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب	١٦,٢٨	٢,٣٦	٤	٤,٠٧	١٣,٦	٣,٠١	٠,٠٢	كبير
أدب الصدق والصبر	١٦,٤٢	١,٦١	٤	٤,١٠	١٣,٦	٤,٦٢	٠,٠١	كبير
أدب الشورى وطلب النصح في المشاكل	١١,٢٨	٣,٥٤	٣	٣,٧٦	٧,٨	٢,٦٠	٠,٠٤	كبير
أدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح	١٨,٥٧	٣,٥٠	٥	٣,٧١	١٣	٤,٢٠	٠,٠١	متوسط
الدرجة الكلية	١٠٨,٢٨	١٨,٢١	٢٨	٣,٨٧	٧٢,٨	٥,١٦	٠,٠١	متوسط

*مدى مستوى كبير جداً يمتد من ٤,٢٠ إلى ٥، ومدى مستوى كبير يمتد من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠، ومدى مستوى متوسط يمتد من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠، ومدى مستوى ضعيف يمتد من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠، ومدى مستوى ضعيف جداً يمتد من ١ إلى أقل من ١,٨٠، من خلال الجدول السابق يتضح أنه:

- يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات بالتيتمات بأدب الالتزام باللباس الشرعي.
- يوجد مستوى كبير من التزام الطالبات بالتيتمات بأدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب.
- يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات بالتيتمات بأدب الاستقامة والحفاظة على الفروض.
- يوجد مستوى كبير من التزام الطالبات بالتيتمات بأدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب.
- يوجد مستوى كبير من التزام الطالبات بالتيتمات بأدب الصدق والصبر.
- يوجد مستوى كبير من التزام الطالبات بالتيتمات بأدب الشورى وطلب النصح في المشاكل.
- يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات بالتيتمات بأدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح.
- يوجد مستوى متوسط من التزام الطالبات بالتيتمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن.

يتضح من خلال جدول (٤) أن درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن ؛ ذوو مستوى متوسط؛ مما يحقق صحة فرض الدراسة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بكون الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط يتلقين العناية من معلمتهن ويتعلمن الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن. والمستوى الكبير من التزام الطالبات اليتيمات بأدب حسن الحديث مع الرجال الأجانب، والتزام الطالبات اليتيمات بأدب التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب، والتزام الطالبات اليتيمات بأدب الصدق والصبر، والتزام الطالبات اليتيمات بأدب الشورى وطلب النصح في المشاكل. والتزام الطالبات اليتيمات بأدب الاعتراف بالخطأ حين وقوعه والاعتذار ومحاولة الإصلاح، يدل على بذل الجهد من قبل المعلمات في تحسين مستوى التزام الطالبات اليتيمات بالآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم، مع استجابة الطالبات لهذا الجهد.

أما المستوى المتوسط من التزام الطالبات اليتيمات بأدب الالتزام باللباس الشرعي، والمستوى المتوسط من التزام الطالبات اليتيمات بأدب الاستقامة والمحافظة على الفروض، فهذا دليل على بذل الجهد من قبل معلمتهن ومتابعتهن هن، لكن هناك بعض القصور من الطالبات في الالتزام باللباس الشرعي، والمحافظة على الفروض. وهذه أشياء يومية قد تخطأ وتنسى فيها الطالبات.

بينما المستوى المتوسط من التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلمتهن، يدل على متابعة المعلمات لطالبتهن بالشكل الذي يؤدي إلى تحديد جوانب القصور لديهن.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ملحم (١٤١٧هـ). حيث أشارت نتائجها إلى أن هناك صفات تربوية عديدة في القرآن يجب على المرأة المسلمة الالتزام بها ومن أهمها الحياء والعفة، وأن هناك العديد من الأمور التي تساعد المرأة المسلمة على الالتزام بها.

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة الطراد (٢٠٠٥). حيث أشارت نتائجها إلى اشتغال الأحاديث النبوية في الصحيحين على كثير من المبادئ التربوية التي تسهم في تربية المرأة المسلمة.

توصيات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام بتنمية بأدب الالتزام باللباس الشرعي؛ باعتباره أحد أبعاد درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.
- الاهتمام بتنمية بأدب الالتزام بالمحافظة على الفروض؛ باعتباره أحد أبعاد درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن.
- تدريس متغير درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم؛ ضمن مقررات أصول التربية الإسلامية بكلليات التربية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط بحيث تساعدهم على تنمية التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم.
- درجة التزام الطالبات اليتيمات في المرحلة الثانوية بدار التربية الاجتماعية بخميس مشيط ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم من وجهة نظر معلماتهن وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- درجة التزام الطالبات اليتيمات ببعض الآداب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم لدى طالبات الجامعة في ضوء متغيرات التخصص والنوع.

المراجع:

- إبراهيم، حافظ، ديوان حافظ إبراهيم. دار العودة، لبنان، ٢٠٠١
- إبراهيم، زكريا، سيكولوجية المرأة، مكتبة مصر.
- أبو علام، رجاء محمود، ١٤٢٧، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، ١٤٢٣، الطبعة الأولى، دار ابن كثير للنشر، دمشق، سوريا.
- السعدي، عبدالرحمن ناصر. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. الطبعة الأولى ١٤٢٢. مكتبة العبيكان. السعودية.
- السهمي، خضران عبدالله. الخطاب التربوي للمرأة، مركز البيان للبحوث والدراسات، ١٤٣٧

- الشديفات، الاء احمد، الأساليب التربوية المستنبطة من قصص المرأة في القرآن الكريم ودرجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لها في محافظة المفرق. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المعهد العالي للدراسات الإسلامية، الأردن، ٢٠١٨م.
- العثيم، سلطان، صاحب السعادة، الطبعة الرابعة، الدار العربية للعلوم، لبنان، ١٤٤٠
- العلواني، رقية طاهر، دور المرأة المسلمة في التنمية دراسة عبر المسار الأخلاقي. ٢٠٠٦- <https://download-date-history-pdf-ebooks.com/46079-free-book>
- الغزالي، محمد- طنطاوي، محمد سيد- هاشم، أحمد عمر. المرأة في الإسلام. مطبوعات أخبار اليوم. مصر. ١٩٩١
- المحيسن، هند أمين، الخصائص النفسية للمرأة في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٨
- المطيري، جملا بنت ناجم بن لافي، الأولويات التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٨.
- الوسيط، المعجم الوسيط، ١٤٢٥، صادر من مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية ، مصر.
- شيبه الحمد، عبدالقادر. حقوق المرأة في الإسلام. الطبعة الأولى ١٤٣١
- عطيه، عماد محمد. التربية الإسلامية مصادرها وتطبيقاتها. مكتبة الرشد، الرياض، ٢٠١٣م.
- مطر، سعدية محمد سحاب، الأساليب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم في غرس العقيدة الإسلامية ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمراحل الأساسية العليا في محافظة المفرق. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المعهد العالي للدراسات الإسلامية، الأردن، ٢٠١٨م.
- مكّي، رحاب عبدالسلام. الخطاب التربوي للمرأة في القرآن الكريم مع تصور مقترح للتطبيق في التعليم الجامعي. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى، ١٤٣١.

واقع امتلاك معلمي التعليم العام
بالمملكة العربية السعودية للتفكير المحوسب
واستراتيجيات التدريس المعززة له

خالد بن مطلق الملحي*

جامعة الملك سعود

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/19>



*أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي، الاهتمامات البحثية في المجالات
التالي: التحول الرقمي، تدريس التقنية الرقمية، مناهج التقنية الرقمية، التدريس
الرقمي

إيميل الباحث: kalmalhy@ksu.edu.sa

كود البحث: 20039

تاريخ استقبال البحث: ١٥، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (٣٠ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٢٦، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠٨ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتفكير المحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له

خالد بن مطلق الملحي

الملخص: استهدف البحث الحالي قياس واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية الجوانب المعرفية والمهارية للتفكير المحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد أداة البحث المتمثلة في مقياس التفكير المحوسب، تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٧٧٩) من معلمي ومعلمات التعليم العام السعودي، لتطبيق المقياس. أظهرت النتائج نقص في الجانب المعرفي والمهاري واستراتيجيات التدريس المعززة لمجال التفكير المحوسب لدى كل التخصصات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح تخصص الحاسب الآلي والتخصصات العلمية في الجوانب المعرفية والمهارية واستراتيجيات التدريس بالمقارنة مع التخصصات الإنسانية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد العينة تعزى للخبرة الوظيفية، والجنس. أوصى البحث بضرورة الاهتمام بعقد الدورات والورش التدريبية للمعلمين في جميع التخصصات في مجال تعزيز مهارات التفكير المحوسب كمهارات أساسية لجميع التخصصات، مع ضرورة تبني المناهج والمقررات التي تعزز تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: التفكير المحوسب، التعليم العام، التطوير المهني، استراتيجيات التدريس، التفكير المحوسب للجميع

Title: The Reality that Saudi General Education Teachers have Computational Thinking and Teaching Strategies that Enhance its skills

Abstract: The current research aimed to measure the reality of possessing the knowledge and skill aspects of computational thinking (CT) and teaching strategies that enhance these skills amongst general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this goal, the descriptive survey method was used, research tool represented by Computational Thinking Scale, A random sample of (977) male and female Saudi general teachers was selected to apply the scale, The results showed an insufficient of knowledge and skills, in addition to enhancing teaching strategies in the field of computational thinking in all disciplines, The results showed that there were statistically significant differences at level (0.05) in favor of computer science teachers in the scientific majors in knowledge, skill, and teaching strategies that enhance CT skills in compared with humanities majors, on another hand, there were no statistically significant differences at level (0.05) between the sample members due to job experience and gender. The research recommended the need to pay attention to training courses and workshops for teachers in all disciplines in the field of enhancing computational thinking skills as basic skills for all disciplines, with the need to adopt courses and curriculum that enhance its application.

Key Words: Computational Thinking, General Education, Professional Development, Teaching strategies, Computational Thinking for all

مقدمة:

على مدى العقود القليلة الماضية، اكتسب التفكير الحوسبي Computational thinking اهتمامًا واسع النطاق واعتُبر أحد المهارات الأساسية لأولئك الذين نشئوا في عصر التقدم الرقمي لرعاية الجيل القادم ليصبح مفكر ومبدع في حل المشكلات، مما أوجد حاجة متزايدة لتصميم التعليم وفق متطلبات التفكير الحوسبي Computational Thinking (CT) في المناهج الدراسية، وفي عصر التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتغيير الكبير في المشهد الاقتصادي والمنافسة المتصاعدة؛ يركز المخططون التربويون جهودهم الدؤوبة في تزويد جيل الشباب بمهارات واقعية تسهم في التغلب على تحديات المستقبل، ومن هذا المنطلق، يمكن القول بأنه من الواضح أن التفكير الحوسبي سيلعب دورًا محوريًا ومهمًا في هذا المجال.

الجدير بالذكر أن مصطلح التفكير الحوسبي computational thinking ظهر على نطاق واسع كمصطلح شائع خلال الثمانينيات من القرن الماضي، وهو يشير إلى مجموعة من الأفكار الحاسوبية التي يكتسبها الأشخاص في تخصصات الحاسب من خلال عملهم في تصميم البرامج والحسابات التي تقوم بها أجهزة الحاسب (Tedre, Denning, 2016)، في حين يعتمد التفكير الحوسبي على المفاهيم الأساسية للحوسبة وعلوم الحاسب، فإنه يشمل أيضاً ممارسات مثل تمثيل المشكلات، والتجريد، والتحليل، والمحاكاة، والتحقق، والتنقيح (Sengupta et al., 2013)، وهذه الممارسات بدورها أساسية أيضاً في وضع النماذج، والأسباب وحل المشكلات في عدد كبير من التخصصات العلمية والرياضية (National Research Council, 2010).

طورت جانيت وينج (Wing, 2006) مفهوم التفكير الحوسبي Computational Thinking عندما دعت إلى مناقشة بشأن دور "التفكير الحوسبي" في جميع التخصصات، أظهرت هذه المشاركة عدد من الاستفسارات حول ما هي علوم الحاسب التي قد تساهم بشكل فعال في حل المشكلات المتعلقة بالإنسان، وأكدت وينج بأن التقدم في الحوسبة يسمح للباحثين في جميع التخصصات بتصور استراتيجيات جديدة لحل المشكلات واختبار حلول جديدة في كل من العالم الافتراضي والواقعي، وقد حققت الحوسبة قفزات عميقة من الابتكار والخيال لأنها تسهل جهودنا لحل المشكلات الملحة، فعلى سبيل المثال: الوقاية من الأمراض أو علاجها، والقضاء على الجوع في العالم (Barr, Stephenson, 2011).

أعتقد البعض أن التفكير الحوسبي سيكون مهارة أساسية تكمل القراءة والكتابة والحساب للجميع وتمثل مهارة قابلة للتطبيق عالمياً، لكن دينينج (Denning, 2017, p.13) أعاد صياغة تعريف التفكير الحوسبي على أنه "عمليات التفكير المتضمنة في صياغة المشكلات بحيث يتم تمثيل حلولها كخطوات حسابية وخوارزميات يمكن تنفيذها

بشكل فعال بواسطة عامل معالجة المعلومات"، فيقول بار وآخرون (Barr et al, 2011, p.20) أن " التفكير المحوسب هو مهارة أساسية للجميع، وليس فقط لعلماء الحاسب . بل إنه مثل القراءة والكتابة والحساب. يجب أن يضيف وينمي القدرة التحليلية لكل طفل".

ونظرا لإدراك الباحثون لأهمية مهارات التفكير المحوسب في المناهج الدراسية وخاصة في مرحلة التعليم العام، بدأت الأبحاث حول تضمين التفكير المحوسب ومهاراته في التعليم العام K-12 في العديد من الموضوعات (e.g., Aman et al, 2016; Calao et al, 2015; Dong et al, 2019; Park & Jeon, 2016; 2020; 2021). فقد اقترحت بعض الأبحاث أن الطلاب المعرضين لمهارات التفكير المحوسب يظهرون تحسناً أكثر في مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي من نظرائهم الذين لم يتعرضوا لمهارات التفكير المحوسب (Aman et al, 2016). كما أفادت دراسة أجراها كالواو وآخرون (Calao et al, 2015) أن دمج مهارات التفكير المحوسب في مادة الرياضيات في الصف السادس حسن بشكل كبير فهم الطلاب للعمليات الرياضية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لمهارات التفكير المحوسب في ذات المقرر.

ويعتقد المعلمون أن استيعاب التفكير المحوسب في سن مبكرة سيساعدهم على تعزيز مهارات حل المشكلات، وتحسين التفكير المنطقي وتعزيز القدرة التحليلية - السمات الرئيسية للنجاح في القرن الحادي والعشرين - (Riley & Hunt 2014). كما يتوافق التعلم بهذه الطريقة مع الثقافة الصفية المناسبة التي تشجع على دمج مهارات التفكير المحوسب في المناهج الدراسية لجميع المواد (Wing, 2006). وأضاف بارك وجيون أنه يتم تدريجياً تعميق إدراج المهارات الحاسوبية ولا يُعتبر مجرد أدوات بديلة بل مورداً تعليمياً مركزياً في المشهد التعليمي، لذا يجب أن يتم إدخال مفاهيم التفكير المحوسب في العديد من المبادئ التوجيهية التعليمية للعديد من الموضوعات بما في ذلك العلوم (Park & Jeon, 2015, p. 180).

الإحساس بالمشكلة:

أصبحت التقنيات الحاسوبية جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية وحتى في العمل، فمن المهم للطلاب تطوير مهارات التفكير المحوسب في وقت مبكر مع تكافؤ الفرص من أجل إعدادهم لحياتهم المهنية في المستقبل، لذلك، فإن هذا الأمر يوجهنا إلى ضرورة تدريب المعلمين بشكل فعال ليكونوا قادرين على إدراك مفاهيم ومهارات التفكير المحوسب، وتحديد مكوناته في دروسهم، وتعزيز عقلية التفكير المحوسب بين طلابهم (Dong et al, 2019). وفي هذا الصدد يشير كلا من بار وستيفنسون (Barr & Stephenson, 2011) إلى أن الدمج الناجح لمفاهيم التفكير المحوسب في مناهج

التعليم العام K-12 يتطلب بذل جهود في اتجاهين: الأول هو تغيير السياسة التربوية، والثاني هو التغلب على عقبات البنية التحتية الكبيرة، ناهيك عن إقناع المعلمين في مرحلة التعليم العام بالتفكير المحوسب وتوفير الموارد والأمثلة المناسبة لهم ولأعمارهم مع إتاحة الانترنت بشكل دائم (العباسي وقصار، ٢٠١٨).

وفي مجتمع قائم على المعلومات بشكل متزايد، أصبحت مهارات التفكير المحوسب أساسية للجميع، ولضمان تطوير قدرات الطلاب وامتلاكهم هذه المهارات، من المهم تزويد المعلمين بالمعرفة الكافية حول مهارات التفكير المحوسب وكيفية دمجها في التدريس (صيام ومهند، ٢٠٢٠). وتظهر النتائج أن إدخال مهارات التفكير المحوسب في برامج إعداد المعلمين يمكن أن يؤثر بشكل فعال على فهم المعلمين قبل الخدمة وإدراكهم التام لهذه المهارات (Yadav et al, 2014)، لذا فإن عملية إعداد المعلمين لتدريس التفكير المحوسب والحوسبة بشكل عام هو تحدٍ كبير في عصرنا، كما يُعد تخصص غير مألوف لكثير من المعلمين ولم يسبق لهم أن تلقوا أي تعليم رسمي بخصوصه، ناهيك عن التدريس حول كيفية تعزيز مهاراته (Voogt et al., 2015).

ويشير كاليجو وآخرون (Kalelioglu et al, 2016) إلى أن الأدبيات في مجال التفكير المحوسب لم تتجاوز عشر سنوات وأن معظم الأوراق في مرحلة الأفكار، وبالتالي فإن معظم الأوراق تفتقر إلى الخلفيات النظرية أو المفاهيمية، كما أنها تفتقر إلى تصاميم بحوث رصينه. وبالتالي لا توجد أبحاث متعمقة حول مفهوم التفكير المحوسب ولا مناقشات حول القيمة العلمية له. كما أن هناك عدد قليل من المنظمات والباحثين الذين يحاولون تحديد المفهوم وتوفير إطار للمعلمين والطلاب.

التفكير المحوسب هو الكفاية المطلوبة لجميع المجالات، ليس فقط لعلوم الحاسب، ومع ذلك، بناءً على نتائج دراسة إليك (Ilic, 2018)، التي استعرضت ٩٦ دراسة عن التفكير المحوسب، أن غالبية الدراسات ركزت حول التفكير المحوسب في الأدبيات على التعليم والتكنولوجيا، علاوة على ذلك، أظهرت نتائج الدراسة نفسها التي تمت مناقشتها في الغالب بناءً على تقنيات الحاسب، تم اعتبار أن هذه النتيجة كانت بسبب انخفاض مستوى الإدراك لأهمية التفكير المحوسب في المجالات الأخرى، وأشار بوندي (Bundy, 2007) إلى أن مفاهيم التفكير المحوسب قد استخدمت في تخصصات أخرى عن طريق تقنيات حل المشكلات، وأن القدرة على التفكير حاسوبياً أمر ضروري لكل تخصص، على سبيل المثال، يمكن تضمين مفاهيم التفكير المحوسب الأساسية في الدراسات الاجتماعية من خلال تحديد الاتجاهات في البيانات السكانية (التحليل) واستخراج المبادئ العامة من الحقائق (التجريد) (Barr & Stephenson, 2011). وبالمثل، يمكن تطبيق التفكير المحوسب على فنون اللغة من خلال قيام الطلاب بتحليل لغوي للجمل وتحديد وتمثيل الأنماط لميكال الجمل المختلفة (Yadav et al, 2014).

هناك عدد قليل من الدراسات التي تؤكد على تضمين التفكير المحوسب في مجالات المحتوى الأساسية لمحو الأمية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية في مستوى التعليم الأساسي (Yadav et al, 2014)، بالإضافة إلى أن التفكير المحوسب غير مرتبط بمعلمي الحاسب الآلي فقط، بل وأن بعضهم قد يفتقد لها أيضًا (الأسمرى وشريف، ٢٠١٩)، بل نحن بحاجة لربط المقررات الدراسية ببعضها، فهناك العديد من المواضيع المشتركة والمتداخلة بين المقررات المختلفة، لذلك، فالتفكير المحوسب يُمكن ويساعد المعلمين على استكشاف هذا الربط والتداخل بشكل أكبر، إن تجميع المهارات من مجالات مختلفة لتطوير فهم أفضل للأفكار الرئيسية هو طريقة أفضل لوضعها في سياقها والاحتفاظ بها، خاصة مع التكنولوجيا التي تتغلغل في عالم طلابنا، والتي يمكن أن توفر لنا طريقة سهلة لفهم التداخل والتكامل بين المواضيع المتعددة بطريقة أفضل (آل كباس، ٢٠١٦).

اتضح من العرض السابق أن التفكير المحوسب Computational Thinking أصبح شائعًا في السنوات الأخيرة وتم الاعتراف به كمهارة أساسية للجميع، كأعضاء في العصر الرقمي، وقد حاول العديد من الباحثين تحديد مهارات التفكير المحوسب وأجريت دراسات عدة حول هذا الموضوع (e.g., Barr & Stephenson, 2011; Bower, et al, 2017; Bundy, 2007; Ilic, 2018; Kalelioglu et al, 2016; Yadav et al, 2014; الفارس وإسماعيل ٢٠١٧؛ آل كباس، ٢٠١٦؛ العباسي، ٢٠١٨؛ المشهراوي، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٠). ومع ذلك، فإن الأدبيات في هذا المجال في مرحلة مبكرة من النضج، وهو أبعد ما يكون عن شرح ما هو التفكير المحوسب، أو كيفية تعليم وتقييم هذه المهارة، كما أن معظم الدراسات تناولت مدى امتلاك معلمي الحاسب الآلي لهذه المهارة (على سبيل المثال: فارس وإسماعيل ٢٠١٧؛ آل كباس، ٢٠١٦؛ العباسي، ٢٠١٨؛ الطاهر والفرشيشي، ٢٠١٧؛ المشهراوي، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٠) دون غيرهم من المعلمين في مختلف التخصصات، وهذه الفجوة الذي يحاول البحث الحالي معالجتها وجمع معلومات مفصلة ودقيقة عنها.

مشكلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق، اتضح أن العالم يتجه بشكل سريع إلى دمج مهارات التفكير المحوسب في جميع التخصصات كونها مهارات مهمة لجميع التخصصات وليس فقط المتخصصين في مجال الحاسب الآلي وقد قامت مجموعة من المنظمات الدولية المتخصصة بإعداد معايير متخصصة لهذا المجال مثل جمعية المعايير الدولية لتقنية التعليم ISTE وجمعية معلمي علوم الحاسب الآلي CSTA لذا يركز هذه البحث على قياس واقع امتلاك المعلمون للجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بمجال التفكير المحوسب ومدى استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المعززة له، لمساعدة متخذي القرار في العمل على

الاحتياجات التدريبية اللازمة لتعزيز تلك المهارات الهامة وكذلك متخصصي المناهج لدمج تلك المهارات في المقررات ذات العلاقة.

استنادًا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتفكير الحوسب ومدى استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المعززة له؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمعارف المرتبطة بالتفكير الحوسب؟
- ٢- ما واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمهارات المرتبطة بالتفكير الحوسب؟
- ٣- ما واقع استخدام معلمي التعليم العام السعودي للاستراتيجيات التدريسية المعززة للتفكير الحوسب؟
- ٤- ما أثر المتغيرات الديموغرافية (التخصص الأكاديمي، التخصص العلمي، الخبرة الوظيفية، الجنس) على امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمعارف والمهارات المرتبطة بالتفكير الحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- تحديد واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمعارف المرتبطة بالتفكير الحوسب.
- ٢- تحديد واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمهارات الأساسية المرتبطة بالتفكير الحوسب.
- ٣- تحديد واقع استخدام معلمي التعليم العام السعودي للاستراتيجيات التدريسية المعززة للتفكير الحوسب.
- ٤- تحديد تأثير المتغيرات الديموغرافية (التخصص الأكاديمي، الخبرة الوظيفية، الجنس) على امتلاك معلمي التعليم العام للمعارف والمهارات المرتبطة بالتفكير الحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في الآتي:

- ١- تفعيل توجهات وتوصيات الأدبيات والمؤتمرات في مجال الحاسب الآلي وتقنيات التعليم، التي تتعلق بضرورة توظيف مهارات التفكير الحوسب في التعليم والاستفادة من إمكانياته ومميزاته لتحقيق نواتج التعلم المرغوبة.
- ٢- مساعدة متخذي القرار في التوصل إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لتعزيز الجانب المعرفي والمهاري المرتبط بالتفكير الحوسب لدى معلمي التعليم العام السعودي باختلاف تخصصاتهم.

٣- توفير رؤية واقعية لدى مصممي المناهج الدراسية عن مدى امتلاك معلمي التعليم العام للاستراتيجيات التدريسية المرتبطة بالتفكير المحوسب؟

٤- إثراء المكتبة العربية والأدبيات بموضوع التفكير المحوسب نظراً لندرة البحوث العربية - في حدود علم الباحث- التي تتناول هذا المجال من الجانب الذي يركز عليه هذا البحث.

٥- يُعدّ البحث الحالي الأول من نوعه - بحسب ما توفر للباحث من معلومات ومصادر - الذي يتناول موضوع التفكير المحوسب لدى جميع معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية في جميع التخصصات وليس معلمي الحاسب الآلي فقط.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث في الآتي:

أولاً: الحدود الموضوعية: موضوع التفكير المحوسب والمعارف والمهارات واستراتيجيات التدريس المرتبطة به.

ثانياً: الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ الموافق ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.

مصطلحات البحث:

فيما يلي تعريف لأهم المصطلحات الواردة في البحث الحالي:

التفكير المحوسب Computational Thinking: وضعت وينج (Wing, 2006,p.1)

التعريف الأساسي للتفكير المحوسب كوسيلة "حل المشكلات وتصميم النظم وفهم السلوك البشري من خلال الاستفادة من مفاهيم علوم الحاسوب".

ويُعرف التفكير المحوسب إجرائياً في البحث الحالي بأنه: الطريقة التي يمكن أن يفكر ويعمل ويدرس بها المعلم في مرحلة التعليم العام والتي تشبه الحاسب الآلي من حيث طريقة معالجة البيانات والتعامل معها والتي تشمل عدة معارف ومفاهيم متعلقة بالحاسب الآلي وأيضاً مهارات مثل التحليل والنقد والاستقصاء والاستنتاج والترتيب والتعميم، التي تسهل عمل المعلم في التعامل مع المشكلات وطريقة حلها وتنفيذ استراتيجيات التفكير العليا بطريقة متسلسلة ومنظمة أثناء تدريس المقرر الدراسي لطلابه داخل الصف.

الجوانب المعرفية للتفكير المحوسب: تُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: المعارف النظرية والمفاهيم

والمصطلحات المرتبطة بالتفكير المحوسب التي يمتلكها معلمو التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الجوانب المهارية للتفكير المحوسب: تُعرّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: الجوانب الأدائية المرتبطة بحل المشكلات وخطوات تنفيذها وممارسة الأنشطة المرتبطة بالألعاب والمحاكاة والنمذجة والمرتبطة بالتفكير المحوسب التي يمتلكها معلمو التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

استراتيجيات التدريس المعززة للتفكير المحوسب: تُعرّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: الأنشطة والممارسات التدريسية المتعلقة بالتفكير المحوسب والتي يمارسها معلمو التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

نظرًا لأن البحث الحالي يتناول واقع امتلاك معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بمجال التفكير المحوسب ومدى استخدامهم للاستراتيجيات المعززة لتلك المهارات، فقد تم تناول الإطار النظري للبحث في المحاور الآتية:

الأول: ماهية التفكير المحوسب (التعريف والأهمية).

الثاني: مهارات التفكير المحوسب.

الثالث: تدريس التفكير المحوسب.

أولاً: ماهية التفكير المحوسب.

أدخلت فكرة التفكير المحوسب لأول مرة على يد بيرت (Papert, 1996) وهو المعروف على نطاق واسع في مجال البرمجيات. أما بالنسبة لمفهوم التفكير المحوسب هناك حالة من عدم الاتفاق حول تقديم تعريف محدد للتفكير المحوسب بين الباحثين (Wing, 2011) أدى عدم الاتفاق هذا إلى عملية ارتباك بين الباحثين في عملية تقييم بنية التفكير المحوسب نفسها. لذا نادى عدد من الباحثين (e.g., Hadad & Lawless, 2014; Haseski et al., 2018; Yadav, Good, Voogt, & Fisser, 2017) إلى ضرورة تقديم تعريف واضح للتفكير المحوسب. يتفق هذا التعريف مع المجالات المتعددة التي يمكن أن يطبق فيها. لذا فإنه من الصعب التوصل إلى فهم شامل للمفهوم مع هذه الحالة من عدم الاتفاق وخاصة مع اختلاف المواضيع التي يمكن أن تشتمل عليها عمليات التفكير وكيفية تقييم الطلاب لامتلاك هذه المهارات (Tang, et al, 2020).

ويتضمن التفكير المحوسب مجموعة من الأدوات العقلية التي تعكس اتساع مجال علوم الحاسب. فالتفكير المحوسب يستخدم التجريد والتحليل في محاولة حل مشكلة معقدة أو تصميم نظام معقد بطريقة مناسبة. لذلك ترجح وينج wing أن يكون التفكير المحوسب متأصلاً وموجود لدى الجميع، فعندما تصبح مترادفات مثل الخوارزمية algorithm والشروط المسبقة precondition جزء من مفردات المجتمع، عندها سيكون التفكير المحوسب جزءاً

من مجموعه مهارات ليس للعلماء فقط ولكن متاح للجميع (Wing, 2006). وقد تناولت فارس وإسماعيل (٢٠١٧) التفكير المحوسب على أنه تلك المهارات التي تتعلق بالقدرة على استخدام الخوارزميات ومفردات البرمجة من أجل تحقيق أقصى استفادة من إمكانيات جهاز الحاسب الآلي.

وفي عام ٢٠١١، تكاثفت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) ورابطة معلمي علوم الحاسب (CSTA) لوضع تعريف عملي للتفكير المحوسب يمكن أن يوفر إطاراً ومجموعة من المصطلحات لجميع المعلمين (ISTE, 2011). فيصفوا عملية التفكير المحوسب بأنها عملية حل المشكلات التي تشمل صياغة المشكلة، وتنظيم البيانات منطقياً، وقياس البيانات من خلال التجريدات، وأتمتة الحلول، والتفكير في كفاءة الحلول الممكنة، وتعميم هذه العملية ونقلها إلى مجموعة متنوعة من المشكلات المشابهة.

أهمية التفكير المحوسب كمهارة ضرورية من مهارات القرن الحادي والعشرين:

تدرك البلدان في جميع أنحاء العالم بما في ذلك المملكة المتحدة وسنغافورة وأستراليا أهمية التفكير المحوسب وتتخذ تدابير سريعة لإدخاله في السنوات الأولى من مناهجها الدراسية. هناك اعتراف واسع النطاق بأهمية مهارات التفكير المحوسب للازدهار الاقتصادي في المستقبل (Power et al, 2015). ويشير العديد من صانعي السياسات التعليمية إلى كلا من التفكير المحوسب (CT) Computational Thinking والكفايات الرقمية Digital Competency (DC) على أنها مهارات مهمة في القرن الحادي والعشرين (عواشرية، ٢٠١٠). وقد روج مركز العلوم التابع للمفوضية الأوروبية The European Commission Science Hub للتفكير المحوسب وأطلق إطار الكفايات الرقمية ٢٠٠ (DigCom) في بوابته. في الوقت الحاضر التفكير المحوسب والكفايات الرقمية هي المهارات الأساسية وينبغي على جيل الشباب تعلمها مدى الحياة (Juškevičienė, Dagienė, 2018, p.266).

ويعتقد العديد من العلماء مثل وينج Wing بأن التفكير المحوسب هو مفهوم أساسي تعليمي أصيل، كما هو القراءة والكتابة (Alfayez & Judy, 2019). فيعتبر التفكير المحوسب أحد المهارات الأساسية للطلاب في الوقت الحاضر، فيساعد التفكير المحوسب الطلاب على إتقان العديد من المواد مثل الرياضيات والتكنولوجيا والعلوم STEM. فالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات هي التخصصات الأكثر أهمية لتحقيق متطلبات القرن الواحد والعشرين، ويتطلب ذلك تغيير المنظومة بالكامل والتي تشتمل على إشراك المعلمين، وتعليم الطلاب.

لذا، يجب على المدارس أن تبذل قصارى جهدها من أجل تطوير مهارات التفكير المحوسب للطلاب، والذي يلعب فيه المعلمون دوراً كبيراً سواء في عملية التعليم أو التعلم وتوظيف طرق التدريس التي تدعم وتعزز مهارات التفكير المحوسب داخل الصف (Abuhussain, 2018). فقد وجدت موريل وجيونر (Morreale & Joiner,

(2011) أن إدخال المفاهيم الحاسوبية لمعلمي علوم الحاسب في المدارس الثانوية غير تصوراتهم لعلوم الحاسب كأداة تعلم يمكن استخدامها لحل المشكلات المعقدة. وتشير هذه النتائج إلى أن تعريف المعلمين بالتفكير المحوسب يمكن أن يغير مواقفهم تجاه الحوسبة وكذلك زيادة فهمهم للتفكير المحوسب كمدخل لحل المشكلات. غير أن هذه الجهود تحتاج إلى إشراك معلمي المواد الدراسية المختلفة بالتكامل والترابط مع معلمي علوم الحاسب (Yadav et al, 2014).

أهمية التفكير المحوسب لغير معلمي علوم الحاسب في التعليم العام:

يُعدّ اقصار مهارة التفكير المحوسب على معلمي الحاسب فقط، اقصار خاطئ. فالتفكير المحوسب "مهارة أساسية للجميع" (Wing, 2006, p. 33). لذا ذكر المجلس الوطني للبحوث أن التفكير المحوسب هو مجموعة من المهارات المعرفية التي "يتوقع أن يمتلكها الشخص العادي في المجتمع الحديث" (National Research Council, 2010, p. 13). وقد أثبت الباحثون أن التفكير المحوسب مهم لجميع التخصصات (Alfayez & Judy, 2019). يقدم التفكير المحوسب العديد من التطبيقات والاستراتيجيات الممكن تنفيذها في مجموعة واسعة من التخصصات. ولقد أشار بندي (Bundy, 2007) إلى أن التفكير المحوسب قد استخدم في مختلف التخصصات من خلال طرق حل المشكلات، ومن الضروري أن يكون الأفراد قادرين على التفكير حاسوبياً في كل تخصص.

بدأت الدراسات حول تضمين مفاهيم التفكير المحوسب في مراحل التعليم العام في الظهور، واقترحت أن الطلاب المعرضين لمفاهيم التفكير المحوسب سوف تظهر عليهم تحسناً كبيراً في مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد (Yadav et al., 2017). على سبيل المثال، ذكر كالاو ورفاقه (Calao et al, 2015) أن دمج مفاهيم التفكير المحوسب في مادة الرياضيات للصف السادس أدى إلى تحسن كبير في فهم الطلاب للعمليات الرياضية. وقد أثر التفكير المحوسب بالفعل على جدول أعمال البحوث لجميع التخصصات العلمية والهندسية. بدءاً من استخدام النمذجة والمحاكاة modeling and simulation، من خلال استخدامه في استخراج البيانات والتحليل الكمي لكميات هائلة من البيانات. لذلك، يُعدّ التفكير المحوسب الركيزة الثالثة للعلوم بالتكامل مع الإطار النظري والتجريبي. فقد أثار التسلسل المعجل للجينوم البشري من خلال "الخوارزميات Algorithms" اهتمام مجال الاحياء بالمفاهيم الحاسوبية والإنتاجية العالية لبرمجيات التفكير المحوسب ليس فقط العتاد والأجهزة، بل يتعدى ذلك إلى مستويات اعظم تتعلق بعمليات التفكير. فحجم ومعدل جمع العلماء للبيانات في عصرنا الراهن أصبح هائل من خلال تجارب المحاكاة وآليات تحليل البيانات. تمثل هذا الكم من خلال التفكير المحوسب شجع الباحثين والعلماء على توظيف آليات عمل التفكير المحوسب في العديد من التخصصات، على سبيل المثال مجالات الدراسة النشطة في الطب الخوارزمي والاقتصاد المحوسب والتمويل المحوسب والقانون

المحوسب والعلوم الاجتماعية المحوسبة وعلم الآثار الرقمي والفنون الرقمية والعلوم الإنسانية الرقمية والصحافة الرقمية (Wing, 2014).

ثانيًا: مهارات التفكير المحوسب.

تتعد مهارات التفكير المحوسب وتشمل الآتي:

- **تصميم الخوارزمية Algorithm**: يعرف التفكير الخوارزمي بأنه هو وسيلة للوصول إلى حل من خلال تعريف واضح للخطوات (Bocconi et al, 2016). كما يتم من خلال تطوير التعليمات خطوة بخطوة لحل مشكلة ما أو مشكلات أخرى مشابهة (Dong et al, 2019). فالتفكير الخوارزمي هو وسيلة للوصول إلى حل من خلال خطوات منظمة ومتسلسلة بشكل واضح. عن طريق الحل المتكرر للمشكلات يتم اكتساب خبرة كافية للتعامل مع مشكلات أخرى مماثلة وتطبيق نفس الخطوات عليها بسهولة. على سبيل المثال، يمكن تصنيف عمليات الضرب أو القسمة في المدرسة كخوارزمية تعلم وذلك من خلال اتباع قواعد بسيطة بدقة من قبل جهاز حاسب أو شخص، بحيث يمكن العثور على حل لأي عملية ضرب أو قسمة. فبمجرد فهم الخوارزمية، لا يتطلب أن يتم العمل عليها من الصفر أو البداية لكل مشكلة جديدة (Csizmadia et al, 2015).

- **التجريد Abstraction**: التجريد هو عملية جعل الأشياء المعقدة إلى حد ما أكثر قابلية للفهم من خلال تقليل التفاصيل غير الضرورية. مهارة التجريد هي اختيار التفاصيل غير الضرورية وإخفاءها بحيث تصبح المشكلة أسهل، دون أن تفقد أي شيء مهم أو أساسي (Csizmadia et al., 2015, p. 7). ويمكن تعريف التجريد على أنه عملية تكوين شيء ما يتسم بالبساطة من شيء آخر معقد وذلك من خلال عزل أو إقصاء التفاصيل غير المهمة، فعلى سبيل المثال: تعد الخوارزمية تجريدًا لعملية تتضمن مدخلات، وتنفيذ سلسلة من الخطوات، والوصول إلى نواتج أو مخرجات تعمل على تحقيق هدف منشود (Wing, 2014, p.2). وتعد مهارة التجريد بمثابة عملية التفكير الأكثر أهمية والأعلى مستوى في التفكير المحوسب.

- **التحليل Decomposition**: التحليل هو طريقة للتفكير بشأن الأجزاء المكونة للمشكلات، والخوارزميات، والأدوات، والعمليات، والأنظمة الحاسوبية المختلفة. وهو ما يساعد الفرد على فهم ما تتضمنه المشكلات من أجزاء ومكونات، وحلها، وتطويرها وتقييمها كل على حدة، كما يجعل المشكلات المعقدة أسهل في الحل. ويتضمن التحليل قدرة الفرد على تحديد الجوانب الهامة للمشكلة والتركيز عليها، والقدرة على تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية، والقدرة على تحديد العمليات الحاسوبية التي يمكن استخدامها في حل المشكلة، والتكامل بين هذه العمليات لتصميم الخوارزميات (Csizmadia et al., 2015, p. 8; Dong et al, 2019).

- **التقييم Evaluation**: التقييم هو عملية التأكد من أن الحل، سواء كان خوارزمية أو نظام أو عملية، هو حل جيد: أنه مناسب للغرض. فهناك خصائص مختلفة من الحلول تحتاج إلى تقييم، بحيث تشتمل على الإجابة عن التساؤلات الآتية: هل الحل صحيح؟ هل تمت عملية التقييم بسرعة؟ هل يسهل القيام بعملية التقييم من جانب أفراد آخرين؟ وينبغي إجراء عملية التقييم باستمرار لاكتشاف نقاط الضعف ومعالجتها، مع تجربة حلول بديلة، إذ نادراً ما يوجد حل مثالي وحيد لجميع المشكلات. (Csizmadia et al., 2015, p. 7).

- **التعميم Generalization**: يرتبط التعميم بتحديد الأنماط وأوجه التشابه والروابط واستغلال تلك الملامح. التعميم وسيلة سريعة لحل مشاكل جديدة على أساس الحلول السابقة. فمهاراة التعميم تساعد على الإجابة عن استفسارات محددة، على سبيل المثال "هل هذه المشكلة مشابه لمشكلة تم حلها بالفعل؟" وكيف يكون الأمر مختلفاً بين هاتين المشكلتين؟" (Csizmadia et al., 2015, p. 8).

- **المحاكاة Simulation**: ويطلق عليها أيضاً بناء النماذج، وهي عرض للخوارزميات وتتضمن تصميم وتطبيق نماذج الحاسوب استناداً إلى الخوارزميات التي تم تصميمها (Wing, 2006).

المدبر بالذكر أن التفكير الحوسبي يرتبط بعدد من النواحي الاجتماعية والوجدانية الهامة، فعلى سبيل المثال من المهارات الاجتماعية للتفكير الحوسبي: التعاون والتنسيق أو المنافسة أثناء مراحل حل المشكلات، وبناء الخوارزميات، وتصحيح الأخطاء، والمحاكاة. أما النواحي الوجدانية فعلى سبيل المثال نذكر: ثقة الفرد في قدرته على التعامل مع التعقيد، والإصرار على العمل على حل المشكلات الصعبة، والقدرة على التعامل مع الغموض، والقدرة على التعامل مع المشكلات المفتوحة، ومعرفة الفرد بنقاط قوته وضعفه عند العمل مع الآخرين.

ثالثاً: تدريس التفكير الحوسبي.

في السنوات الأخيرة، تم ألحُث على استخدام التفكير الحوسبي Computational Thinking (CT) والمفاهيم والمهارات المتعلقة به (مثل الترميز والبرمجة والتفكير الخوارزمي) من جانب متخذي القرار في التعليم كمهارة أساسية مثل باقي المهارات الأخرى الأساسية للجميع كتعليم الحساب ومحو الأمية (Bocconi, 2016).

ومن بين المداخل الشائعة في كثير من البلدان لتدريس التفكير الحوسبي، والتي أطلقها مجموعة من الباحثين بجامعة كانتربري في نيوزيلاندا بالشراكة مع شركة قوقل Google مشروع لإنتاج دروس تعليمية لتدريس التفكير الحوسبي في التعليم ما قبل الجامعي، ويعرف بمدخل "علوم الحاسب الغير مترابطة" CS Unplugged (الطاهر و الفرشيشي، ٢٠١٧). حيث يتم تدريس الحوسبة دون استخدام جهاز الحاسب الآلي (Curzon et al., 2014). وتشمل أنشطة

لحل المشكلات من أجل تحقيق هدف ما، وفي هذه العملية يتم التعامل مع المفاهيم الأساسية لعلوم الحاسب ودمج النشاط البدني في هذه الأنشطة مما يجعل الموقف التعليمي مفعما بالحياة والمشاركة والنشاط (Bell et al., 2012). ويعتبر أحد الأسباب المحتملة التي يعاني منها المعلمون والطلاب على حد سواء في تدريس التفكير المحوسب هو الفهم الخاطئ أو عدم الإدراك الجيد لآلية عمل أجهزة الحاسب، أو أن لديهم عدم معرفة كافية بكيفية عمل الآلات "notional machines" (Bower & Falkner, 2015). لذا من الممكن أن يكون المعلمين قبل الخدمة أو أثناء الخدمة ليس لديهم الوعي الكافي بالتفكير المحوسب، لكن عملية التدريب المستمر لهم على مهارات التفكير المحوسب واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لتوظيف هذه المهارات و دمجها مع أهداف التعلم في عدة مجالات هو الخطوة الأساسية للتمكن من الاستفادة من التفكير المحوسب من قبل المعلمين (Black, et al., 2013).

وهناك العديد من المحاولات من جانب الباحثين لفهم طبيعة التفكير المحوسب وكيفية تطبيقه من جانب المعلمين. فقد قام باور ورفاقه (Bower et al, 2015) بتقديم تقرير واسع ومتعمق لفهم طبيعة مواقف التفكير المحوسب في عدة مجالات تدريسية لدى عدد مختلف من المعلمين. كما قدم بارك وجيون (Park & Jeon, 2015) بمسح لإيجاد علاقة بين ممارسات تدريس العلوم في الصف الخامس وتسعة مفاهيم للتفكير المحوسب. أظهرت نتيجة المسح أن مدرسي العلوم ومعلمي الحاسب كانوا يتقاسمون رؤى مماثلة من حيث أهمية مفاهيم التفكير المحوسب في الممارسات التعليمية للصف الخامس.

كما أشارت دراسة أبو حسين (Abuhussain, 2018) إلى أن المعلمين في مرحلة التعليم العام غير مجهزين بشكل عام لفهم المهارات الحاسوبية ذات الترتيب الأعلى، ناهيك عن تعليمهم لطلابهم. وعادة ما تركوا تدريس المهارات الحاسوبية لمعلمي التكنولوجيا أو الحاسب في مدارسهم. ومع ذلك، تشير الاتجاهات في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM، وكذلك الدراسات الاجتماعية إلى أن تعليم البرمجة والتفكير المحوسب أصبحا مكونين أساسيين للمراحل التعليمية العام. لذلك يجب على المعلمين إتقان هذه المهارات، ليصبحوا بارعين فيها ومن ثم يكونوا قادرين على تدريسها لطلابهم.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لموضوع وأهداف البحث وإجراءاته، لأن هذا الأسلوب يجمع بين مميزات الدراسات الكيفية والكمية، ويتجنب عيوبهما (أبو النصر، ٢٠٠٤). ويعتمد على جمع بيانات عن ظاهرة أو مشكلة معينة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة والقياس من خلال أداة قياس مصممة لهذا الغرض وتقديم وصف منظم وتفسير منطقي لها بناء على تحليل النتائج.

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من معلمين ومعلمات التعليم العام السعودي في جميع المراحل التعليمية وجميع التخصصات، والذي يبلغ عددهم تقريباً (٤٧٥٩٠٣) حسب الإحصائيات الموجودة على موقع وزارة التعليم السعودي.

العينة: عينة عشوائية مقدارها (٧٧٩)، تتكون من عدد (٢٥٠) معلم، وعدد (٥٢٩) ومعلمة من معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارها بناء على عدد الاستجابات العشوائية التي تم تلقيها بعد رفع المقياس على الانترنت، ويوضح جدول (١) الوصف الديموغرافي لعينة البحث.

جدول (١) الوصف الديموغرافي لعينة البحث

المتغيرات	العدد	النسبة
التخصص	علمي	37.1%
	إنساني	41.8%
	أخرى	21.1%
المجموع	779	100%
الجنس	معلم	32.1%
	معلمة	67.9%
المجموع	779	100%

أداة البحث:

تم بناء وتصميم مقياس مهارات التفكير المحوسب بالرجوع لعدد من الأدبيات المهمة بمجال التفكير المحوسب وتم الاعتماد بصورة أساسية على استبيان التفكير المحوسب لكلا من الجويعد والعبيكاني (٢٠١٨) ومقياس (2019) Adams, Cutumisu& Lu. تم تكيف المقياس بما يتماشى مع أهداف والغرض من البحث الحالي، حيث سعى البحث لتحديد واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمعارف والمهارات واستراتيجيات التدريس المرتبطة بالتفكير المحوسب، حيث تم صياغة عباراته، واستخدام مقياس ليكرت خماسي التدرج وكانت البدائل على النحو الآتي: عالية جداً- عالية- متوسطة- منخفضة- لا تتوافر، وقد أُعطي لهذه البدائل أوزان (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب، صيغت التعليمات الخاصة بالمقياس لمساعدة المعلمين والمعلمات على التعرف على الغرض من المقياس وطريقة الإجابة على مفرداته،

وتم التأكيد على أفراد العينة بأن جميع البيانات سرية وتستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، وفيما يلي عرض للخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.

● **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٥) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تقنيات التعليم والحاسب الآلي لأخذ وجهات نظرهم والاستفادة من آرائهم في تعديل مقياس مهارات التفكير المحوسب والتحقق من مدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية والعلمية لل فقرات لمقياس واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي لمهارات التفكير المحوسب، ومدى شمول المقياس لمشكلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم اعتماد أداة الدراسة.

● **الاتساق الداخلي:** لحساب الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل مجال وجاءت النتائج كما يلي في جدول (٢):

جدول (٢): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس مهارات التفكير المحوسب بالدرجة الكلية للمجالات

المجال المعرفي للتفكير المحوسب		المجال المهاري للتفكير المحوسب				الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب	
الفقرة	الفقرة مع المجال	الفقرة	الفقرة مع المجال	الفقرة	الفقرة مع المجال	الفقرة	الفقرة مع المجال
١	.598**	١١	.773**	٢٢	.831**	٢٧	.833**
٢	.631**	١٢	.791**	٢٣	.771**	٢٨	.869**
٣	.728**	١٣	.815**	٢٤	.822**	٢٩	.863**
٤	.756**	١٤	.807**	٢٥	.788**	٣٠	.874**
٥	.773**	١٥	.784**	٢٦	.731**	٣١	.842**
٦	.771**	١٦	.732**			٣٢	.866**
٧	.771**	١٧	.771**			٣٣	.888**
٨	.745**	١٨	.778**			٣٤	.892**
٩	.778**	١٩	.812**			٣٥	.851**
١٠	.745**	٢٠	.854**			٣٦	.829**
		٢١	.803**			٣٧	.864**

** دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للمجال تراوحت بين (0.8290 & 0.888)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن مجالات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين مجالات استبانة مهارات التفكير المحوسب بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المجال المعرفي للتفكير المحوسب	المجال المهاري للتفكير المحوسب
المجال المعرفي للتفكير المحوسب	.884**		
المجال المهاري للتفكير المحوسب	.951**	.763**	
الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب	.922**	.721**	.825**

** دال عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لها جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة بين (0.721 & 0.825) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن مقياس مهارات التفكير المحوسب يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

• ثبات مقياس مهارات التفكير المحوسب: للتحقق من ثبات مقياس مهارات التفكير المحوسب قام الباحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول (٤)، يوضح نتائج معاملات الثبات لكل مجال على حدة كالتالي:

جدول (٤): معامل ثبات ألفا لمقياس مهارات التفكير المحوسب

المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المجال المعرفي للتفكير المحوسب	0.95
المجال المهاري للتفكير المحوسب	0.96
الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب	0.97

يتضح من الجدول (٤) أن معامل ثبات ألفا للمجال الأول لمقياس مهارات التفكير المحوسب "المجال المعرفي للتفكير المحوسب" بلغ (0.9٥)، وهو معامل ثبات عالي، وفيما يتعلق بثبات المجال الثاني "المجال المهاري للتفكير المحوسب"

فقد بلغ (0.96)، وهو معامل ثبات عالي، وفيما يتعلق بثبات المجال الثالث "الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب" فقد بلغ (0.97)، وهو معامل ثبات عالي، وهذا يؤكد على أن مجالات مقياس مهارات التفكير المحوسب تتمتع بمؤشرات ثبات عالية.

- **طريقة تصحيح المقياس:** تم استخدام خمسة مستويات للحكم، وطول فئته (0.80)، بحيث تم الاعتماد على المعادلة الآتية: المدى = أعلى قيمة في البدائل - أقل قيمة في البدائل، وبذلك نحتاج خمسة مستويات من المعلوم إلى العالي جداً، بقسمة $\frac{4}{5} = 0.80$ ، ويوضح جدول (5) هذه المستويات كالآتي:

جدول (5): مستويات الحكم على مقياس التفكير المحوسب

المستوى	من ١ إلى ١,٨	من ١,٨١ إلى ٢,٦	من ٢,٦١ إلى ٣,٤	من ٣,٤١ إلى ٤,٢	من ٤,٢١ إلى ٥
الفئة	لا تتوافر	منخفض	متوسط	عالي	عالي جداً

خطوات إجراء البحث:

- للإجابة على أسئلة البحث اتبع الباحث الخطوات الآتية:
- الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، للإفادة منها في إعداد الإطار النظري، وإعداد أداة البحث.
- إعداد أداة البحث، المتمثلة في مقياس مهارات التفكير المحوسب.
- عرض أداة البحث على المحكمين، وضبط المتغيرات.
- تطبيق أداة البحث على أفراد العينة.
- معالجة النتائج إحصائياً باستخدام برنامج spss الإصدار 21.0.
- تفسير النتائج ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء النتائج.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

بعد تطبيق المقياس الخاص بالبحث، تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً وتحليلها للوصول إلى نتائج البحث التي يتم من خلالها الإجابة عن أسئلته، وفيما يلي عرض مفصل لذلك:

(١) - الإجابة على السؤال الأول الذي ينص على: "ما واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمعارف المرتبط بمجال التفكير المحوسب؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (المجال المعرفي للتفكير المحوسب)، ولمعرفة واقع امتلاك معلمي التعليم العام للمعارف المرتبطة بمجال التفكير المحوسب عن طريق استجابتهم. وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦) كآتي:

جدول (٦): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لفقرات المجال المعرفي للتفكير الحاسبي

رقم الفقر ة	درجة امتلاك المعرفة					الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
	لا تتوافر	منخفضة	متوسط ة	عالية	عالي جدا			
١	42	129	359	149	100	3.1	1.02	متوسط
	5.4	16.6	46.1	19.1	12.8	7	8	
٢	48	143	338	148	102	3.1	1.06	متوسط
	6.2	18.4	43.4	19.0	13.1	5	0	
٣	189	258	202	79	51	2.4	1.15	منخفض
	24.3	33.1	25.9	10.1	6.5	2	1	
٤	237	257	191	53	41	2.2	1.11	منخفض
	30.4	33.0	24.5	6.8	5.3	3	4	
٥	251	227	202	66	33	2.2	1.11	منخفض
	32.2	29.1	25.9	8.5	4.2	3	7	
٦	262	247	184	43	43	2.1	1.12	منخفض
	33.6	31.7	23.6	5.5	5.5	8	3	
٧	264	235	189	54	37	2.1	1.12	منخفض
	33.9	30.2	24.3	6.9	4.7	8	0	
٨	270	231	149	69	60	2.2	1.23	منخفض
	34.7	29.7	19.1	8.9	7.7	5	4	
	157	238	252	83	49			منخفض

رقم الفقرة	درجة امتلاك المعرفة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
	لا تتوافر	منخفضة	متوسطة	عالية				
٩	20.2	30.6	32.3	10.7	6.3	2.52	1.116	٤
١٠	117	204	286	118	54	2.73	1.104	٣
	15.0	26.2	36.7	15.1	6.9			

يتضح من الجدول (6) أن استجابات أفراد العينة على " المجال المعرفي للتفكير المحوسب " جاءت في المستوى (المنخفض)، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العينة (2.51)، وانحراف معياري قدره (0.924)، ويظهر من النتائج أن هناك تفاوت بسيط بين أفراد عينة الدراسة من معلمي التعليم العام في واقع امتلاكهم للمعارف المرتبطة بالتفكير المحوسب، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (٢,١٨ & ٣,١٧)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية، والثالثة، من المقياس والتي تشير إلى (منخفضة/ متوسطة) على أداة البحث، مما يوضح التفاوت في وجهة نظرهم؛ حيث احتلت العبارة رقم (١) المرتبة الأولى والتي تنص على: " أملك معرفة بأهمية التفكير المحوسب في مجال تخصصي "، بمتوسط (٣,١٧)، فيما جاءت بالمرتبة العاشرة والأخيرة العبارة رقم (٦) والتي تنص على: " أملك معرفة بمفهوم التقسيم Decomposition في التفكير المحوسب " بمتوسط بلغ (٢,١٨).

ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة نظراً لحدثة مجال التفكير المحوسب، وبالتالي فالمعارف والحقائق حوله غير مألوفة بالنسبة لكثير من المعلمين. بالإضافة إلى نقص الموارد والدعم والخبرات السابقة والتي تتعلق بالتفكير المحوسب. مما أدى إلى قصور في إدراك المعارف والمفاهيم المتعلقة به. أو أن لديهم عدم معرفة كافية بكيفية عمل الآلات نظرياً كما أشار إلى ذلك باور وفالكتر (Bower & Falkner, 2015) وهذه النتيجة تتفق مع كل من Voogt et al, 2015؛ آل كباس، ٢٠٢٠؛ الأسمرى و شريفي، ٢٠١٩).

(٢) - الإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على: ما واقع امتلاك معلمي التعليم العام السعودي

للمهارات المرتبط بمجال التفكير المحوسب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات (المجال المهاري للتفكير المحوسب)، ولمعرفة واقع امتلاك معلمي التعليم العام للمهارات المرتبطة بمجال التفكير المحوسب عن طريق استجاباتهم، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧) كآتي:

جدول (٧): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لفقرات المجال المهاري للتفكير الحاسبي

رقم الفقرة	درجة استخدام استراتيجيات مهارات التفكير الحاسبي					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستخدام	الرتبة
	لا تتوفر	منخفضة	متوسطة	عالية	عالي جدا				
١١	92	167	307	141	72	1.110	2.92	متوسط	٨٨
	11.8	21.4	39.4	18.1	9.2				
١٢	64	133	331	184	67	1.037	3.07	متوسط	٥٥
	8.2	17.1	42.5	23.6	8.6				
١٣	88	189	306	130	66	1.088	2.87	متوسط	٩٩
	11.3	24.3	39.3	16.7	8.5				
١٤	63	147	356	155	58	1.005	3.00	متوسط	٧٧
	8.1	18.9	45.7	19.9	7.4				
١٥	44	133	346	183	73	0.994	3.14	متوسط	٢٢
	5.6	17.1	44.4	23.5	9.4				
١٦	38	112	325	226	78	0.984	3.25	متوسط	١١
	4.9	14.4	41.7	29.0	10.0				
١٧	45	140	351	170	73	0.996	3.11	متوسط	٤٤
	5.8	18.0	45.1	21.8	9.4				
١٨	48	125	348	191	67	0.990	3.13	متوسط	٣٣
	6.2	16.0	44.7	24.5	8.6				
١٩	140	225	290	82	42	1.068	2.56	منخفض	١١١
	18.0	28.9	37.2	10.5	5.4				
٢٠	118	204	331	88	38	1.026	2.65	متوسط	١١٠
	15.1	26.2	42.5	11.3	4.9				
٢١	172	224	274	74	35	1.073	2.46	منخفض	١١٤
	22.1	28.8	35.2	9.5	4.5				
٢٢	159	234	266	87	33	1.066	2.49	منخفض	١١٣
	20.4	30.0	34.1	11.2	4.2				
٢٣	222	251	215	60	31	1.076	2.26	منخفض	١١٦
	28.5	32.2	27.6	7.7	4.0				
٢٤	149	235	283	76	36	1.052	2.51	منخفض	١١٢
	19.1	30.2	36.3	9.8	4.6				
٢٥	191	234	245	75	34	1.089	2.39	منخفض	١١٥
	24.5	30.0	31.5	9.6	4.4				
٢٦	68	154	309	180	68	1.062	3.03	متوسط	٦٦

رقم الفقرة	درجة استخدام استراتيجيات مهارات التفكير الحاسبي					الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
	لا تتوفر	منخفضة	متوسطة	عالية	عالي جدا			
	8.7	19.8	39.7	23.1	8.7			

تبين من الجدول (7) أن استجابات أفراد العينة على "المجال المهاري للتفكير المحوسب" جاءت في المستوى (المتوسط)، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العينة (2.80)، وانحراف معياري قدره (0.827)، ويظهر من النتائج أن هناك تفاوت بسيط بين أفراد عينة الدراسة من معلمي التعليم العام في واقع امتلاكهم للمهارات المرتبطة بالتفكير المحوسب، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.26 & 3.25)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية، والثالثة، من المقياس والتي تشير إلى (منخفضة/ متوسطة) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في وجهة نظرهم؛ حيث احتلت العبارة رقم (١٦) المرتبة الأولى والتي تنص على: "لدي القدرة على التركيز على جوهر المشكلة وترك التفاصيل والمعلومات غير المهمة"، بمتوسط (3.25)، فيما جاءت المرتبة السادسة عشرة والأخيرة العبارة رقم (٢٣) والتي تنص على: "لدي القدرة على تطبيق مهارات التفكير المحوسب باستخدام بيئات برمجة مرئية (مثل Alice, Scratch,.... الخ)"، بمتوسط بلغ (2.26).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى افتقار معلمي مرحلة التعليم العام السعودي إلى التطوير المهني المتعلق بمجال التفكير المحوسب وانهم لم يتلقوا تدريب من قبل على آلية توظيفه أثناء عمليات التعليم والتعلم. وقد يرجع ذلك إلى حداثة المفهوم وأنه غير متعارف عليه بالنسبة إلى الكثير من معلمي التعليم العام، الذي يمكن ان نستثني منهم معلمي الحاسب نظرا لتعاملهم من قبل مع برمجيات وآليات تستخدم مفهوم التفكير المحوسب بشكل أو بآخر. وتتفق هذه النتيجة مع كل من (Voogt et al, 2015; Bower & Falkner, 2015). آل كباس، ٢٠٢٠؛ الأسمرى وشريفى، ٢٠١٩؛ الطاهر والفرشيشي، ٢٠١٨؛ فارس وإسماعيل، ٢٠١٧)

(٣) - الإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على: "ما واقع استخدام معلمي التعليم العام السعودي للاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب)، ولمعرفة واقع استخدام معلمي التعليم العام للاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب عن طريق استجاباتهم، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٨) كالآتي:

جدول (٨): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لفقرات مجال الاستراتيجيات التدريسية المعززة

لمهارات التفكير الخوسب

الرتبة	درجة الاستخدام		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير الخوسب				رقم الفقرة
				عالي جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	لا تتوفر	
١١	متوسط	1.091	2.82	61	121	318	177	102	٢٢٧
				7.8	15.5	40.8	22.7	13.1	
٣٣	متوسط	1.058	2.79	51	114	339	171	104	٢٢٨
				6.5	14.6	43.5	22.0	13.4	
٢٢	متوسط	1.088	2.81	58	119	324	171	107	٢٢٩
				7.4	15.3	41.6	22.0	13.7	
٨٨	منخفض	1.104	2.51	46	71	284	210	168	٣٣٠
				5.9	9.1	36.5	27.0	21.6	
١١٠	منخفض	1.099	2.35	34	68	245	221	211	٣٣١
				4.4	8.7	31.5	28.4	27.1	
٥٥	متوسط	1.142	2.63	53	107	270	198	151	٣٣٢
				6.8	13.7	34.7	25.4	19.4	
٩٩	منخفض	1.093	2.43	37	72	268	216	186	٣٣٣
				4.7	9.2	34.4	27.7	23.9	
٦٦	منخفض	1.098	2.55	42	86	295	195	161	٣٣٤
				5.4	11.0	37.9	25.0	20.7	
٤٤	متوسط	1.128	2.72	54	124	277	194	130	٣٣٥
				6.9	15.9	35.6	24.9	16.7	
١١٠	منخفض	1.108	2.35	35	73	234	226	211	٣٣٦
				4.5	9.4	30.0	29.0	27.1	
٧٧	منخفض	1.088	2.54	37	89	295	194	164	٣٣٧
				4.7	11.4	37.9	24.9	21.1	
	منخفض	0.947	2.59						

يتضح من الجدول (8) أن استجابات أفراد العينة على مجال " الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير الخوسب " جاءت في المستوى (المنخفض)، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العينة (2.59)، وانحراف معياري قدره

(0.947)، ويظهر من النتائج أن هناك تفاوت بين أفراد عينة الدراسة من معلمي التعليم العام في واقع استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (٢,٣٥ & ٢,٨٢)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية، والثالثة، من المقياس والتي تشير إلى (منخفضة/متوسطة) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في وجهة نظرهم؛ حيث احتلت العبارة رقم (٢٧) المرتبة الأولى والتي تنص على: "كمعلم استخدم التقنيات المناسبة لتدريس التفكير المحوسب كبرامج المخططات الانسيابية وبرامج تصميم وحل المشكلات"، بمتوسط (٢,٨٢)، فيما جاءت بالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة العبارة رقم (٣٦) والتي تنص على: "كمعلم أُدرّس مهارات التفكير المحوسب باستخدام برمجية التطبيقات (مثل AppMachine, NSBAISC.....الخ)" بمتوسط بلغ (٢,٣٥).

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى افتقار معلمي مرحلة التعليم العام إلى المعارف والمهارات الأساسية المرتبطة بالأساس بمجال التفكير المحوسب، وبالتالي فإن استراتيجيات التدريس المعززة لاستخدام التفكير المحوسب غير موجودة أو أنها تمارس بشكل غير منظم أو غير مقصود. ونظرًا لعدم وجود تدريب مسبق أو جهد موجود من قبل لدمج مهارات التفكير المحوسب واستراتيجيات تدريسه في العملية التدريسية أفقد المعلمين القناعة أو الاهتمام باستخدام استراتيجيات التدريس التي تدعم مجال التفكير المحوسب، وهذا يتفق مع ما أشار إليه بار وستيفنسون (Barr & Stephenson, 2011, p.49) إلى أن الدمج الناجح لمفاهيم التفكير المحوسب في المناهج يتطلب بذل جهود في اتجاهين: الأول هو تغيير السياسة التربوية والثاني هو التغلب على عقبات البنية التحتية الكبيرة، ناهيك عن إقناع المعلمون بأهمية التفكير المحوسب وتوفير الموارد والإمكانات المناسبة لهم.

(٤) - الإجابة على السؤال الرابع الذي ينص على: ما أثر المتغيرات الديموغرافية على امتلاك معلمي التعليم العام السعودي للمعارف والمهارات المرتبطة بالتفكير المحوسب واستراتيجيات التدريس المعززة له؟

٤,١- الفروق بحسب متغير التخصص: للتحقق من الفروق بين استجابات أفراد العينة في مقياس مهارات التفكير المحوسب وفقاً لمتغير التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA، وجاءت النتائج موضحة كالآتي:

جدول (٩): نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" لمقياس التفكير الحوسبي لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد

عينة الدراسة وفق متغير التخصص

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة p
المجال المعرفي	بين المجموعات	7957.48	8	994.69	13.11	0.000
	داخل المجموعات	58420.77	770	75.87		
	المجموع	66378.26	778			
المجال المهاري	بين المجموعات	10788.50	8	1348.56	8.28	0.000
	داخل المجموعات	125478.47	770	162.96		
	المجموع	136266.97	778			
الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير الحوسبي	بين المجموعات	6892.57	8	861.57	8.56	0.000
	داخل المجموعات	77516.17	770	100.67		
	المجموع	84408.74	778			

يتضح من الجدول (٩)، فيما يتعلق بالمجال المعرفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص حيث ($F^{8:778}=13.11, p=0.000$)، ويتضح كذلك فيما يتعلق بالمجال المهاري وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص، حيث ($F^{8:778}=8.28, p=0.000$) ويتضح كذلك فيما يتعلق بمجال الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير الحوسبي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص، حيث ($F^{8:778}=8.56, p=0.000$). وقد تم إجراء الاختبار البعدي شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة بين التخصصات المختلفة للتحقق من اتجاه الفروق، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) اتجاه الفروق بين متوسطات مجالات مقياس التفكير الحوسبي وفقاً لمتغير التخصص

نوع التخصص	علوم	رياضيات	حاسوب	إسلامية	الاجتماعيات	تربية خاصة	اللغة العربية	تربية فنية	أخرى
المجال المعرفي	9.908*	10.447*	-	10.906*	8.507*	10.691*	9.054*	10.612*	8.979*

نوع التخصص	علوم	رياضيات	حاس ب	إسلامية	الاجتماعيات	تربية خاصة	اللغة العربية	تربية فنية	أخرى
المتوسط	23.75	23.21	33.66	22.75	25.15	22.96	24.6	23.04	24.68
الجال المهاري	10.59 1*	12.33 6*	-	11.89 8*	7.165	13.02 1*	9.90 1*	14.11 7*	10.21 3*
المتوسط	43.79	42.04	54.38	42.48	47.21	41.36	44.48	40.26	44.16
الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب	8.733*	10.84 8*	-	9.083*	4.904	8.233	7.17 9*	8.994	7.294*
المتوسط	27.00	24.89	35.73	26.65	30.83	27.5	28.55	26.74	28.44

* تعني أنها دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) فيما يتعلق بالجال المعرفي أن الفروق كانت بين تخصص الحاسب مع بقية التخصصات لصالح تخصص الحاسب بمتوسط بلغ (33.66)، ولم تظهر أي فروق بينية بين بقية التخصصات، وفيما يتعلق بالجال المهاري توجد فروق بين تخصص الحاسب مع بقية التخصصات ما عدا تخصص الاجتماعيات لصالح تخصص الحاسب بمتوسط بلغ (54.38)، ولم تظهر أي فروق بينية بين بقية التخصصات، وفيما يتعلق بمجال الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب وجدت فروق بين تخصص الحاسب مع بقية التخصصات ما عدا تخصص الاجتماعيات، والتربية الخاصة، والتربية الفنية وكانت الفروق لصالح تخصص الحاسب بمتوسط بلغ (35.73)، ولم تظهر أي فروق بينية بين بقية التخصصات.

٤,٢- الفروق بحسب متغير نوع التخصص: للتحقق من الفروق بين استجابات أفراد العينة في مجالات مقياس مهارات التفكير المحوسب وفقاً لمتغير نوع التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA ، وجاءت النتائج موضحة كالآتي:

جدول (١١): نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" لمقياس التفكير الخوسب لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد

العينة وفق متغير نوع التخصص

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة p
الجال المعرفي	بين المجموعات	1226.20	2	613.10	7.30	0.001
	داخل المجموعات	65152.06	776	83.96		
	المجموع	66378.26	778			
الجال المهاري	بين المجموعات	1304.85	2	652.42	3.75	0.024
	داخل المجموعات	134962.12	776	173.92		
	المجموع	136266.97	778			
الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير الخوسب	بين المجموعات	135.51	2	67.76	0.62	0.536
	داخل المجموعات	84273.23	776	108.60		
	المجموع	84408.74	778			

يتضح من الجدول (١١)، فيما يتعلق بالجال المعرفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير نوع التخصص، ($F_{2:778}=7.30, p=0.001$)، ويتضح كذلك فيما يتعلق بالجال المهاري وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير نوع التخصص، حيث ($F_{2:778}=3.75, p=0.024$)، وفيما يتعلق بالاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير الخوسب لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير نوع التخصص. وقد تم إجراء الاختبار البعدي شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة بين أنواع التخصصات المختلفة للتحقق من اتجاه الفروق، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (١٢) اتجاه الفروق بين متوسطات مجالات مقياس التفكير الخوسب وفقاً لمتغير نوع التخصص

نوع التخصص	المتوسط	علمي	إنساني
الجال المعرفي	علمي	26.65	
	إنساني	23.86	2.792*
	أخرى	24.68	1.977
			0.815

المجال المهاري	علمي	46.51	
	إنساني	43.69	2.812*
	أخرى	44.16	2.341
			0.471

* تعني أنها دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٢) فيما يتعلق بالمجال المعرفي أن الفروق كانت بين التخصص العلمي والإنساني لصالح التخصص العلمي بمتوسط بلغ (26.65)، وفيما يتعلق بالمجال المهاري كذلك وجدت فروق بين التخصص العلمي والإنساني لصالح التخصص العلمي بمتوسط بلغ (46.51).

٤,٣- الفروق بحسب متغير الخبرة الوظيفية: للتحقق من الفروق بين استجابات أفراد العينة في مجالات مقياس مهارات التفكير المحوسب وفقاً لمتغير الخبرة الوظيفية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova ، وجاءت النتائج موضحة كالآتي:

جدول (١٣): نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" لمقياس التفكير المحوسب لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة

وفق متغير الخبرة الوظيفية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة p
المجال المعرفي	بين المجموعات	6.80	2	3.40	0.04	0.961
	داخل المجموعات	66371.46	776	85.53		
	المجموع	66378.26	778			
المجال المهاري	بين المجموعات	9.71	2	4.86	0.03	0.973
	داخل المجموعات	136257.25	776	175.59		
	المجموع	136266.97	778			
الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب	بين المجموعات	28.90	2	14.45	0.13	0.876
	داخل المجموعات	84379.84	776	108.74		
	المجموع	84408.74	778			

يتضح من الجدول (١٣)، فيما يتعلق بالمجال المعرفي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية حيث (F "2: 778" = 0.٠٤ , P = 0.961)، ويتضح كذلك فيما يتعلق بالمجال المهاري عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، حيث (F "2: 778" = 0.٠٣ , P = 0.973)، ويتضح كذلك فيما يتعلق

بمجال استخدام استراتيجيات التعزيز عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، حيث $(F(2: 778) = 0.13, P = 0.876)$.

٤,٤- الفروق بحسب متغير الجنس: لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مجالات مقياس مهارات التفكير المحوسب وفقاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٤): نتائج اختبار $t-test$ لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة وفق

متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجال المعرفي	معلم	250	25.20	9.568	0.27	466.42	0.784
	معلمة	529	25.01	9.085			
المجال المهاري	معلم	250	44.69	13.373	-0.21	482.16	0.836
	معلمة	529	44.90	13.180			
الاستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارات التفكير المحوسب	معلم	250	28.46	10.438	-0.08	487.57	0.937
	معلمة	529	28.52	10.416			

يتضح من الجدول (١٤) وفيما يتعلق بالمجال المعرفي للتفكير المحوسب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل تعزى لمتغير الجنس، حيث $(t=0.27, df=466.42, p=0.784)$ ، وفيما يتعلق بالمجال المهاري يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، حيث $(t=-0.21, df=482.16, p=0.836)$ ، وفيما يتعلق بمجال استخدام استراتيجيات التعزيز يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، حيث $(t=0.08, df=487.57, p=0.937)$. مما يعطينا مؤشر على أنه بالرغم من كبر حجم عينة العلامات (تقريباً الضعف) إلا أنها لم تتفوق وذلك يدل على قوة اختيار العينة وتمثيلها الحقيقي لمجتمع البحث ككل.

يمكن للباحث تفسير النتائج المتعلقة بالمتغيرات الديمغرافية المختلفة وأثرها على الجانب المعرفي والمهاري واستراتيجيات التدريس المعززة لاستخدام التفكير المحوسب في الآتي:

- تعزى تفوق معلمي الحاسب في الجانب المعرفي والمهاري واستراتيجيات تدريس التفكير المحوسب نظراً لطبيعة عملهم وتعاملهم مع البرمجيات الحاسوبية التي تتناول الخوارزميات وحل المشكلات. ناهيك عن استخدامهم لبرامج المحاكاة والواقع المعز و النماذج وغيرها. كما أن التفكير المحوسب يرتبط بعلوم الحاسب من الأساس، لذلك فمعلمي الحاسب هم

الأكثر تعاملًا مع التفكير المحوسب عن غيرهم من التخصصات الأخرى وهذا يتفق مع كل من (الأسمرى وشريفي، ٢٠١٩؛ فارس، وإسماعيل، ٢٠١٧، الزهراني، ٢٠٢٠؛ Ilic, 2018; Abuhussain, 2018; Voogt, et al, 2015) - قد يرجع تفوق التخصصات العلمي على باقي التخصصات لما يتميز به التخصص العلمي من ارتباط وثيق بطريقة البحث العلمي والمنهجي في اكتشاف الظواهر والتعامل معها واكتشاف الحقائق وتفسيرها باستخدام خطوات محددة ومسلولة وهي قريبة الشبه بالتفكير المحوسب الذي يتبع نفس الخطوات فمعلمي العلوم والحاسب يتقاسمون رؤية مماثلة من حيث أهمية مفاهيم التفكير المحوسب وأهمية تطبيقها لخدمة العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع (Park & Jeon, 2015).

ملخص نتائج البحث:

- يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصل لها البحث في الآتي:
- أظهرت النتائج نقص في الجانب المعرفي والمهاري واستراتيجيات التدريس المعززة لمجال التفكير المحوسب لدى كل المعلمين في كل التخصصات.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح تخصص الحاسب الآلي والتخصصات العلمية في الجوانب المعرفية والمهارة واستراتيجيات التدريس بالمقارنة مع التخصصات الإنسانية.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد العينة تعزى للخبرة الوظيفية، والجنس.

توصيات البحث:

- بناء على نتائج البحث الحالي، تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات أهمها:
١. إقامة الدورات التدريبية للمعلمين في جميع التخصصات في مجال التفكير المحوسب.
 ٢. ضرورة تضمين مهارات التفكير المحوسب في محتوى مناهج التعليم العام باختلاف التخصصات.
 ٣. تقديم مقرر دراسي عام لجميع التخصصات حول التفكير المحوسب واستراتيجيات تدريسه ضمن البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية.
 ٤. إقامة ورش عمل دولية للمعلمين لاستعراض خبرات خارجية ودولية في مجال تعزيز مهارات التفكير المحوسب في التدريس.

مقترحات لأبحاث مستقبلية:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج، يمكن اقتراح بعض البحوث المستقبلية كالآتي:

١. دراسات لقياس تأثير التفكير المحوسب على نواتج مختلفة للتعليم كمهارات حل المشكلات ومهارات التفكير النقدي.
٢. إجراء دراسة مسحية تتعلق بمعوقات تطبيق مجال التفكير المحوسب في المدارس السعودية من الناحية التقنية.
٣. دراسات تتعلق بتأثير بيئات العمل التكيفية أو الشخصية على تحسين مهارات التفكير المحوسب واستراتيجيات تدريسه.

المراجع العربية:

- آل كباس، عزة علي. (٢٠١٦). دور مقررات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمحافظة ينبع. ورقة بحثية في ملتقى تطوير مهارات مشرفي الحاسب الآلي في مجال البرمجة- المملكة العربية السعودية.
- الجويعد، مشاعل والبيكان، ريم (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمات الحاسب لاستخدام واستخدام وتدريب مهارات التفكير الحوسبي، *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، جامعة الامارات، المجلد (٤٢)، العدد (٣). ص ٢٣٧-٥٨٤.
- الزهراني، ماجد بن معيلي محمد (٢٠٢٠). أثر اختلاف أنماط تصميم المقررات الالكترونية وفق معايير (QM) كواليتي مارتز على تنمية مهارات البرمجة والتفكير الحاسوبي لدى طلاب جامعة أم القرى، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الطاهر، مرقح والفرشيشي، أحمد. (٢٠١٧). مقارنة التفكير الحاسوبي ومنهجية الصلة الثنائية والخوارزميات. *المؤتمر الدولي للحادي عشر لعلوم وهندسة الحاسوب*. أغسطس، السودان، الخرطوم.
- العباسي، دانية وقصار، جمانة (٢٠١٨). واقع تطبيق فعالية "ساعة برمجة" ودورها في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي والبرمجة لدى المتعلمين في مرحلة التعليم العام من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحوها، *المؤتمر الدولي لتقويم التعليم*، (٢)، ٥ ديسمبر ٢٠١٨، جامعة الملك سعود.
- عواشرية، السعيد. (٢٠١٠). مناهج إعداد المعلمين في ظل تحديات القرن الحادي والعشرون بين الواقع والطموح. *المؤتمر العلم في الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة)* - الأردن (الصفحات - ٦٣ - ٧٩). الاردن جرش: كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية.
- فارس، نجلاء محمد و إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٧). استخدام نظم التعلم الذكية القائمة على التعلم المنظم ذاتياً وأثرها على تنمية مهارات التفكير المحوسبة لدى طلال تكنولوجيا التعليم. *المجلة التربوية*، العدد (٤٩)، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- الأسمرى، علي بن محسن و شرفي، هشام بن مصطفى (٢٠١٩). مدى تمكن معلمي الحاسب الآلي من تدريس مقررات الحاسب الآلي المطورة في ضوء معايير CSTA من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي (بنين) بمدينة الرياض.

- مدحت أبو النصر. (٢٠٠٤). قواعد ومراحل البحث العلمي. القاهرة: مجموعة النيل العربية، ص ص ١٣١-١٣٢.
- المشهراوي، حسن سلمان و صيام، مهند يوسف (٢٠٢٠). مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في مقرر البرمجة للصف السابع الأساسي بفلسطين، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مجلد (١٥)، العدد (١).

المراجع الأجنبية:

- Alfáyez, A. A. & Judy, L. (2019): Exploring Saudi Computer Science Teachers' Conceptual Mastery Level of Computational Thinking Skills, *Computers in the Schools*, DOI: 10.1080/07380569.2019.1639593
- Abuhussain, W. T. M. A. (2018). Training Teachers in the Use of Programming and Computational Skills in the Classroom. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(9).149-160.
- Adams, C., Cutumisu, M. & Lu, C. (2019). Measuring K-12 Computational Thinking Concepts, Practices and Perspectives: An Examination of Current CT Assessments. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 275-285). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved November 11, 2020 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/207654/>.
- Alan Bundy. (2007). Computational thinking is pervasive. *J. Sci. Pract. Comput.* 1, 67-69.
- Aman, Y, Hai, H & Chris, S. (2016). Computational Thinking for All: Pedagogical Approaches to Embedding 21st Century Problem Solving in K-12 Classrooms, *TechTrends* 60:565-568.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Bell, T., Rosamond, F., & Casey, N. (2012). Computer Science Unplugged and Related Projects in Math and Computer Science Popularization. In H. L. Bodlaender, R. Downey, F. V. Fomin, & D. Marx (Eds.), *The Multivariate Algorithmic Revolution and Beyond*, 398-456.
- Black, J., Brodie, J., Curzon, P., Myketiak, C., McOwan, P.W., Meagher, L.R.(2013) Making computing interesting to school students: Teachers' perspectives *Annual*

Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE, 255-260.

- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory Education-Implications for policy and practice* (No. JRC104188). Joint Research Centre (Seville site).
- Bower, M., & Falkner, K. (2015, January). Computational Thinking, the Notional Machine, Pre-service Teachers, and Research Opportunities. In *ACE*, 37-46.
- Bower, M., Lister, R., Mason, R., Highfield, K., & Wood, L. (2015). Teacher conceptions of computational thinking: implications for policy and practice. *Australian Journal of Education*.
- Bower, M., Wood, L. N., Lai, J. W., Howe, C., Lister, R., Mason, R., Highfield, K., & Veal, J. (2017). Improving the Computational Thinking Pedagogical Capabilities of School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3).
- Calao, L. A., Moreno-Le 'on, J., Correa, H. E., & Robles, G. (2015). Developing mathematical thinking with scratch an experiment with 6th grade students. In *Design for teaching and learning in a networked world* (pp. 17-27). Springer International Publishing.
- Cszimadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). Computational thinking-A guide for teachers. *Computing At School*. Retrieved 20 July, 2020, from: <https://www.computingschool.org.uk/computationalthinking>
- CSTA& ISTE .(2011) . *Operational Definition of Computational Thinking* . Retrieved 26 may 2020, from: [http://www.iste.org/docs/ctdocuments/computational-thinking-operational- definitionflyer.pdf](http://www.iste.org/docs/ctdocuments/computational-thinking-operational-definitionflyer.pdf).
- Curzon, P., McOwan, P. W., Plant, N., & Meagher, L. R. (2014). Introducing Teachers to Computational Thinking Using Unplugged Storytelling. In *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp. 89-92). New York, NY, USA: ACM.
- Denning, P. J. (2017). Computational thinking in science. *American Scientist*, 105(1), 13-17.

- Dong, Y., Catete, V., Jocius, R., Lytle, N., Barnes, T., Albert, J., ... & Andrews, A. (2019, February). PRADA: A practical model for integrating computational thinking in K-12 education. In *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 906-912).
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12. A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43. Retrieved 28 May, 2020, from: <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Hadad, R., & Lawless, K. (2014). Assessing computational thinking. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 1568-1578). Hershey, PA: IGI Global.
- Haseski, H. I., Ilic, U., & Tugtekin, U. (2018). Defining a new 21st century skill- computational thinking: Concepts and trends. *International Education Studies*, 11(4), 29-42.
- Ilic, U., Haseski, H. I., & Tugtekin, U. (2018). Publication Trends over 10 Years of Computational Thinking Research. *Contemporary Educational Technology*, 9(2), 131-153.
- Juškevičienė, A., & Dagienė, V. (2018). Computational thinking relationship with digital competence. *Informatics in Education*, 17(2), 265-284.
- Kalelioglu, F., Gulbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic J. Modern Computing*, 4(3), 583-596.
- Morreale P. & Joiner D. (2011). Changing perceptions of computer science and computational thinking among high school teachers. *J. Comput. Sci. Colleges* 26, 6, 71-77.
- National Research Council's , (2010). *Report of a Workshop on The Scope and Nature of Computational Thinking*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), 95-123.
- Park, S., & Jeon, Y. (2015). Teachers' perception on computational thinking in science practices. *International Journal of Education and Information Technologies*, 9(1), 180-185.

- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z., & Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34, 77-89. Retrieved 25 July, 2020, from: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.04.005>.
- Sengupta, P., Kinnebrew, J. S., Basu, S., Biswas, G., & Clark, D. (2013). Integrating computational thinking with K-12 science education using agent-based computation: A theoretical framework. *Education and Information Technologies*, 18(2), 351-380. Retrieved 13 Aug, 2019, from: <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9240-x>
- Stevens, T., Aguirre-Munoz, Z., Harris, G., Higgins, R., & Liu, X. (2013). Middle level mathematics teachers' self-efficacy growth through professional development: Differences based on mathematical background. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4).
- Tang, X., Yin, Y., Lin, Q., Hadad, R., & Zhai, X. (2020). Assessing computational thinking: A systematic review of empirical studies. *Computers & Education*, 148(2020), 103798.
- Tedre, M., & Denning, P. J. (2016). The long quest for computational thinking. In *Proceedings of the 16th Koli Calling Conference in Computing Education Research, Koli, Finland*, (pp. 120-129).[Google Scholar](#)
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2014). Computational thinking benefits society. *40th Anniversary Blog of Social Issues in Computing*, 2014, 26.
- Yadav, A., Good, J., Voogt, J., & Fisser, P. (2017). Computational thinking as an emerging competence domain. In *Competence-based vocational and professional education* (pp. 1051-1067). Springer.
- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), 1-16.

دور أعراف الضبط الاجتماعي
في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير
١٢٢٩ - ١٣٣٧هـ / ١٨١٤ - ١٩١٨م:
دراسة تاريخية تحليلية

زهير بن عبدالله بن عبدالكريم الشهري*
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/20>



*أستاذ مشارك بقسم التاريخ والحضارة. باحث متخصص في التاريخ الحديث
السعودي ، وكذلك الفكري والاستراتيجي المرتبط بالقضية الفلسطينية

إيميل الباحث: Zheer.alshehri@gmail.com

كود البحث: 20022

تاريخ استقبال البحث: ٢٣، ربيع الأول، ١٤٤٢هـ (٠٩ / ١١ / ٢٠٢٠م)

تاريخ النشر: ٣٠، جمادى الثانية، ١٤٤٢هـ (١٢ / ٠٢ / ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير ١٢٢٩ - ١٣٣٧هـ/ ١٨١٤ - ١٩١٨م: دراسة تاريخية تحليلية

زهير بن عبدالله بن عبدالكريم الشهري

الملخص: يتناول هذا البحث : دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير خلال الفترة ١٢٢٩ - ١٣٣٧هـ/ ١٨١٤ - ١٩١٨م "دراسة تاريخية تحليلية" فيعرض لمفهوم أعراف الضبط الاجتماعي ومصادرها في عسير ، ودور النظام القبلي في تطبيق هذه الأعراف اجتماعيًا واقتصاديًا ، كما يبرز هذا البحث محاصيل الحبوب في عسير ومقوماتها ومميزاتها ، ويتتبع هذا البحث بالتحليل العلمي دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي في كل الخطوات المرتبطة بمجالات إنتاج الحبوب المختلفة مثل : ملكية الأراضي الزراعية ، ونظم الري ، والانتاج ، والتخزين والحفظ ، كما يستقصي دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي في أوقات الأزمات من خلال الدلائل المادية والتاريخية ، ودور الانسان في التفاعل مع هذه الأعراف الاجتماعية الضابطة وتحقيق أهدافها الفردية والجمعية.

الكلمات المفتاحية: عسير ، الحبوب ، الأعراف ، الضبط الاجتماعي ، الأمن الغذائي

Title: The Role of Social Control Norms in Achieving Grains Food Security in Asir during the period 1229–1337 AH / 1814–1918 AD: An Analytical Historical Study

Abstract: This research deals with: The role of social control norms in achieving food security from grains in Asir during the period 1229–1337 AH / 1814–1918 AD, an "analytical historical study", presenting the concept of norms of social control and their sources in Asir, and the role of the tribal system in applying these norms socially and economically. This research highlights cereal crops in Asir and their constituents and characteristics. This research traces, by scientific analysis, the role of social control norms in achieving food security in all steps related to the various fields of cereal production such as: agricultural land ownership, irrigation systems, production, storage and conservation, as well as the role of control norms. Social in achieving food security in times of crisis through material and historical evidence, and the human role in interacting with these controlling social norms and achieving their individual and collective goals.

Key Words: Asir, grain, norms, social control, food security

مقدمة :

حرصت المجتمعات منذ نشأتها على إيجاد مجموعة من المعايير والقيم والقوانين في التكيف مع المقومات والظروف وتتضمن قواعد السلوك التي يتوجب على الأفراد الالتزام بها وتطبيقها في شتى جوانب حياتهم لتحقيق نوعاً من الانسجام والعدالة ورفع درجة التنظيم والانضباط بين أفراد المجتمع ، وتُعد منطقة عسير من أهم المجتمعات القبلية التي اعتمدت على الأعراف ، وقد كان لهذه الأعراف في عسير تجربة تاريخية طويلة وظروف وآليات خاصة إلى جانب قيم وفاعلية لا يزال أثرها حتى اليوم وتركز الدراسة على الفترة الممتدة من عام ١٢٢٩هـ/١٨١٤م وهو تاريخ قدوم قوات محمد علي باشا لغزو واخضاع عسير المؤيدة للدولة السعودية الأولى في تلك الفترة وحتى عام ١٣٣٧هـ/١٩١٨م وهو تاريخ نهاية الوجود العثماني في منطقة عسير بعد الحرب العالمية الأولى حيث تعاقب حكم المنطقة عدد من القوى في ظل صراعات مستمرة بين قوى محلية أو خارجية ، وغياب للمؤسسات الإدارية والتنظيمية وبرز خلال هذه الفترة دور أعراف الضبط الاجتماعي في خدمة المجتمع وتسيير حياة الأهالي لا سيما ما يتعلق بالأمن الغذائي خاصة من الحبوب التي تعد أهم المحاصيل ، والأكثر تحقيقاً لهذا الأمن ؛ ونظراً لأهمية أعراف الضبط الاجتماعي في جوانب الحياة المختلفة ركزت هذه الدراسة على دورها في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب وتهدف هذه الدراسة الى ما يأتي :

أولاً : التعريف بأعراف الضبط الاجتماعي في عسير من حيث المفهوم والمصادر وتطبيقاته التنظيمية والاجتماعية والاقتصادية.

ثانياً : تتبع دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب من خلال كافة الخطوات المرتبطة بها والتي من أبرزها : ملكية الأراضي الزراعية ، والزراعة ، ونظم الري و ، التخزين والحفظ وغيرها.

ثالثاً : استقصاء أثر أعراف الضبط الاجتماعي وفاعليته على المجتمع ومساعدته في تحقيق الأمن الغذائي أوقات الرخاء أو الأزمات.

منهج الدراسة :

يعتمد البحث على المنهج البحثي الوصفي التحليلي التاريخي باستخدام المصادر الوثائقية والمراجع والمقابلات الشخصية ، وهو محاولة وصف وتحليل دور أعراف الضبط الاجتماعي في كل خطوات وممارسات تحقيق الأمن الغذائي في عسير وتحديد الأثر الفاعل لهذه الأعراف اعتماداً على الحالات والمواقف والتجربة التاريخية في المنطقة خلال الفترة التي حددتها الدراسة.

- الضبط الاجتماعي :

تُعد من العمليات القديمة التي ظهرت بظهور المجتمعات وتطورت وسائلها واساليبها بتطورها ، كما ارتبطت هذه العملية بمجموعة من الأبعاد الثقافية والدينية والقانونية ، كما تعد أحد عمليات التنشئة الاجتماعية التي تتضمن مجموعة من الآليات التي من شأنها إلزام افراد المجتمع بقواعده وقوانينه وأعرافه التي ارتضاها وجمع عليها ، وليس من العجب أن يكون هناك ترابط بين الأعراف الاجتماعية والدين السائد لدى الجماعة في المجتمعات التقليدية والمعقدة^(١).

ويقصد بها الأعراف القبلية التي يتم استخدامها لحكم أفراد القبيلة وضمان عدم خروجهم عن القيم والسلوك المتعارف عليها بين أفراد القبيلة ، وهو ما يمكن أن نطلق عليه (الحكم القبلي) وعلى هذا يشتمل مفهوم الحكم القبلي على مصطلحين هما الضبط الاجتماعي : (Social Control) والقانون العرفي (Customary Law)^(٢).

ويشمل الضبط الاجتماعي : "كل العمليات التي تؤدي الى حمل أعضاء الجماعة سواء عن طريق الإقناع أو الإكراه على التوافق والتوافق مع الأوضاع العامة السائدة في المجتمع ومع قيم الحياة العامة"^(٣).

وعبر التاريخ عُرف لكل مجتمع قواعده التي تمثل قانوناً خاصاً له ، وتتضمن هذه القواعد الوسائل والاجراءات التي تمارس بها - وكذلك - الاجراءات والوسائل التي يتم من خلالها مواجهة من يفكر في مخالفتها والخروج عليها عبر نظام قانوني يتضمن مجموعة من الجزاءات والالتزامات القانونية التي يحددها العرف وتقرها التقاليد وتفرض على المجتمع ، وهذه الأمور تكون ما يعرف بالقانون العرفي ، ويحدد ويقر بقوة الأعراف والتقاليد ، ومن ثم هذا المصطلح أشبه بالتشريعات القانونية ، ويكون له في كثير من الأحيان قوة هذه التشريعات وفعاليتها^(٤).

وقد تعددت تعريفات العلماء والباحثين للضبط الاجتماعي وذلك بسبب اختلاف توجهاتهم ومداخلهم النظرية ، واقرب هذه التعريفات : عملية الضبط الاجتماعي بأنها "كل مظهر من مظاهر ممارسة المجتمع للسيطرة على سلوك الأفراد المنتمين إليه وما يتخذه المجتمع من الوسائل التي تكفل تكيف سلوك الناس تكيفاً يتلاءم مع ما اصطلحت عليه الجماعة من قواعد وقوالب للتفكير والعمل تعريف جوزيف روسي للضبط الاجتماعي على انه " مفهوم شامل يشير إلى العمليات

(١) القيسي ، رياض ، علم أصول القانون ، بيت الحكمة ، ط ١ ، بغداد ، ٢٠٠٢ م ، ص ١٣٣-١٤٣ ؛ سالم ، مختار ، الضبط الاجتماعي

والمجتمع : دور العرف والدين كقيم اجتماعية في ضبط المجتمع ، جامعة الزيتونة ، ٢٠١٣ م ، ص ١٣١.

(٢) أبو زيد ، أحمد ، البناء الاجتماعي : مدخل لدراسة المجتمع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٢ ، ج ٢ ، ١٣٩٩ هـ / ١٩٧٩ م ، ص ١٧٤.

(٣) أبو زيد ، المرجع السابق ، ص ١٧٤.

(٤) أبو زيد ، المرجع السابق ، ص ٣٤٤ - ٣٤٥.

المخططة وغير المخططة التي تعمل على تعليم الأفراد كيف يمثلون لممارسات وقيم حياة الجماعة او على أفعائهم بالامتثال أو اجبارهم عليها" وهناك تعريف آخر يرى بأنه "مجموعة القيم والمعايير التي من خلالها وبواسطتها يمكن تسوية الصراعات التي تنشأ بين الافراد حتى يمكن تحقيق التماسك بين الجماعات وتسهيل إجراءات التواصل بينها"^(١). ومن الواضح أن هناك تلاقي بين هذه التعريفات في أن أعراف الضبط الاجتماعي تتمثل في مجموعة القيم والمعايير الخاصة بالجماعات، بينما تتباين في دور هذه المعايير في جوانب الضبط والمعالجة في المجتمعات اعتماداً على ظروف كل مجتمع الاجتماعية والإدارية والاقتصادية.

- النظام القبلي وأعراف الضبط الاجتماعي :

تأثرت العادات والتقاليد في عسير بتعاليم الشريعة الاسلامية الى جانب العادات والتقاليد العربية الأصيلة حيث عُرف أن أغلب سكان المنطقة يحافظون على القيم الاسلامية في كافة مجالات حياتهم ، يؤكد هذا الأمر أن الكثير منهم كانوا يقرؤون القرآن في ما كان يُعرف بـ"المعلامة" - الكتائب - والتي كانت منتشرة في قرى المنطقة^(٢).

كما أن نظم أعراف الضبط الاجتماعي تمثل عادات أصيلة متوارثة فرضها وعززها ظروف المنطقة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية فالمتجمع يعد مجتمعاً قَبلياً من الدرجة الأولى ، ودور القبيلة يشمل الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية لسكان مستقرين تمثل نسبة البادية فيهم أقل من الخمس وتحكمهم نظم دقيقة ومتوارثة تتمثل في التسلسل الهرمي للفئات المنتخبة من كل قرية أو مجموعة قرى ، بحيث يكون أمير القبيلة أو الشيخ على رأس ذلك الهرم ، وكل القوى السياسية التي تعاقبت على حكم عسير كانت تراعي هذا التوزيع المتوارث^(٣).

وكانت القبيلة في عسير ذات كيان مؤثر ، فكل قبيلة تنقسم إلى عدة بطون يرأس كل بطن شيخ أو أمير وتنقسم هذه البطون إلى فخذ وتنقسم الفخذ إلى عشائر ، وتسكن هذه العشائر الحضرية منها قرية أو أكثر من قرية ، ويرأس كل قرية نائب وتكون كل قرية ما يشبه حكومة مصغرة يرأسها النائب ويساعده عدة أشخاص ، وغالباً ما يمثلون الأسر

(١) سالم ، المرجع السابق ، ص ١٣٢-١٣٣.

(٢) الألمي ، يحي ابراهيم ، رحلات في عسير : نصوص وانطباعات ووصف ومشاهدات ، ج ١ ، مطابع دار الاصفهاني ، جدة ، د.ت ، ص ٨٤.

(٣) آل زلفة ، محمد : دراسات في تاريخ عسير الحديث ، ط ١ ، مطابع الشريف ، الرياض ، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م ، ص ١٥٢.

الكبيرة في القرية ويسمون خمسة الجماعة أو ستة الجماعة أو سبعة الجماعة ، وهؤلاء يشكلون "مجلس عُقال القرية" برئاسة النائب ، ووظيفة هذا المجلس حل كل ما يستجد في القرية من مشكلات وإصدار التشريعات التي تخدم مصالح القرية^(١). وفي الغالب فإن الشيخ لا يستطيع أن ينفرد بالقرارات في قبيلته ؛ لأن أفرادها هم الذي اختاروه ورأيهم سيكون له تأثير عليه ، ثم إن أبناء القبائل الأصلية اشتهروا بالإباء والشمم مما يجعلهم يأفنون من الظلم والذل ويعملون ما في وسعهم للجهر بالحقيقة ومعارضة الشيخ فيما يعتقدون أنه باطل ، وعلى أي حال فقد اشتهر أبناء القبائل بإخلاصهم وتقديرهم لشيخوهم^(٢).

يجتمع مجلس القرية حسب الطوارئ وعادة ما يكون الاجتماع بعد صلاة الجمعة مباشرة ، ويتم التنويه إلى الاجتماع بعد فراغ الإمام من الصلاة داخل المسجد ، ويعقد الاجتماع في الساحة القريبة منه ، والدعوة إلى الاجتماع تتم إما بناءً على رغبة النائب إذا كان الأمر يهم الجميع أو بناءً على رغبة أي فرد من أفراد القرية . وإذا تم الاجتماع فهو لا يقتصر على أعضاء مجلس القرية أو كبارها وإنما يكون اجتماعاً عاماً يحضره كل أفراد القرية ، وللتناقش والتداول أصول نظمها العرف وحدد العقوبات لمن أساء أدب المناقشة مع ضمان حرية إبداء الرأي ، فإذا استعصى أمر على النائب رفعه إلى أمير القبيلة الذي من صلاحياته الأمر بالسجن أو فرض العقوبة التعزيرية كالجلد فقط ، أما الأمور الشرعية فمردها إلى القاضي حسب قوانين ونظم حددها القانون العربي^(٣). أما مجلس القبيلة فيدعو إليه شيخ القبيلة للتشاور في أي أمر يهم القبيلة ، وغالباً ما يكون انعقاد هذا المجلس في منزل الشيخ أو سوق القبيلة ، وهذا المجلس له صلاحية سن القوانين الخاصة بالأسواق وعلاقة القبيلة مع القبائل المجاورة في حالة إبرام سلم أو إعلان حرب على مستوى القبائل المجاورة^(٤). أما مجلس القبيلة فيدعو إليه شيخ القبيلة للتشاور في أي أمر يهم القبيلة ، وغالباً ما يكون انعقاد هذا المجلس في منزل الشيخ أو سوق القبيلة وهذا المجلس له صلاحية سن القوانين الخاصة بالأسواق وعلاقة القبيلة مع القبائل المجاورة في حالة إبرام سلم أو إعلان حرب على مستوى القبائل المجاورة^(٥).

(١) آل زلفه : المرجع السابق ، ص ١٥٣ .

(٢) عسيري ، علي : عسير من ١٢٤٩ هـ / ١٨٣٣ م إلى ١٢٨٩ هـ / ١٨٧٢ م ، دراسة تاريخية إصدارات نادي أمها الأدبي ، شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م ، ص ١٠٧ .

(٣) آل زلفه : المرجع السابق ، ص ١٥٤ .

(٤) نفس المرجع ، ص ١٥٤ .

(٥) نفسه ، ص ١٥٤ .

وتمكينًا لأعراف الضبط الاجتماعي كان الأهالي يعتقدون ويدونون عقود ووثائق عُرفت باسم (القواعد) والقاعدة هي اتفاق بين جماعة أو قبيلة أو أكثر لتنظيم علاقة القبيلة أو الجماعة مع بعضها البعض أو مع الآخرين ويدون في هذه القاعدة ما يتفق عليه من أمور تنظيمية أو حالات وتدرج فيها أسماء ممثلي فروع القبيلة وأسماء القبلاء (الضماناء) الخاصين أو الداخلين (الحضناء) للاتفاق بحيث يُختار رجل أو أكثر كضامن لجماعته أو قبيلته أو قريته لتنفيذ الاتفاق ، كما يُختار ضامنان عامان أو خارجيان (قبلاء) لضمان الاتفاق ككل وتودع القواعد لدى قبيل الوسط وهو الضامن العام للاتفاقية ، وكان لهذه القواعد قدسية وهيبه لدى القبائل ، فكان التهديد يكون بالرجوع اليها عندما يشتد الخلاف بين أطراف القبيلة ، ولا يُطَّلَع عليها الا بحضور القبلاء فتقرأ على القبيلة بدون أن تسلم لهم ، وعند اللجوء الى القواعد يتطلب حضور القبلاء وما يصاحب ذلك من تكاليف مادية لضيفانهم ودفع أجور أتعابهم التي تسمى (حفاوة) وإذا أراد أحد الأشخاص أن يطلع على ما في القواعد بشكل منفرد فعليه أن يقوم بدفع مبلغ مالي لأمين القواعد ، والقواعد القبلية تنطلق من الاحتياجات التي يواجهها المجتمع فهي تهدف بشكل عام الى تنظيم الحياة العامة للقبيلة إلا أنها تختلف بعضها عن بعض بحسب اختلاف الحاجات والمتطلبات والظروف التي تواجهها كل قبيلة ، وتتجه القواعد القبلية التي المعتمدة على الأعراف والعادات والتقاليد المتوارثة تتجه نحو الثبات ، وعلى الرغم من مرور السنين وتغير الأحوال العامة للسكان ، وتستوجب تغيير بعض بنود القواعد التي تحكم حياة القبيلة من كبار السن ومشايخ القبائل لأي تغييرات جذرية في القواعد القبلية^(١).

وللأعراف القبلية في عسير عدد من الأسس أو المراكز الثابتة لضمان تنفيذها ودعمتها ومنع اختراقها وفصل منازعاتها أو مخالفتها مثل : القبالة^(٢)، والتقاضسي والتحكيم^(٣)، والعدول^(٤)، ومقطع الحق أو العارف^(٥) ، كما كانت تُقرض

(١) للمزيد انظر : آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٢٣٢-٢٦٥.

(٢) القبالة : هي ضمانات تنفيذ الاتفاق حيث يقوم أشخاص مختارون من فرد أو أفراد أو قبيلة مستفيدون من الاتفاق بضمان الاتفاق ، وهي مرتبطة بمسألة الشرف والكرامة والمكانة الاجتماعية حيث يحرص على تنفيذ الالتزام ؛ لأن الفشل يحط من قدر القبيل. آل حامد ، عبدالرحمن ، العادات والتقاليد والأعراف في إقليم عسير " دراسة وثائقية موازنة ، إصدارات نادي أبها الأدبي ، ١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٥ م ، ص ٥٥٥-٥٥٧.

(٣) التحكيم : يتضمن الاعتماد على رجل من القبيلة أو غيرها يملك المعرفة بالأعراف والتقاليد العربية والقدرة على اصدار أحكام صحيحة وعادلة ، واشتهر بأنه يتمتع بالنزاهة والانصاف والفطنة وعمق التجربة. آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٥٦٣-٥٦٤.

(٤) العُدُول : هم أصحاب الخبر والمعروفين بالبرغبة في الإصلاح بين الناس حيث يكلف شيخ القبيلة العدول لحل الخلافات أو قد يُختار ذلك أطراف الخصام ، حيث يقوم كل طرف باختيار شخص ، يسمى (عدلاً) يمثل وجهة نظره ويجتهد في تحقيق مطالبه. آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٥٧٥ - ٥٧٧.

(٥) مقطع الحق أو العارف : يعني العارف بالعادات وإجراءات المصالحة القبلية ، لديه قدرات وصفات كحفظ الثقافة الصليحية لفض المنازعات والإجراءات التي تتكون من فكر الجماعة وتراثها غير المكتوب ؛ لذا اطلق عليه عارف تقديراً لموسوعيته الثقافية المتمثلة في معرفته الدينية والحكم والأبيات الشعرية والأمثال الشعبية التي يحفظها وتتردد بين الناس ويؤثر بها في الخصوم عن طريق المداواة والافتناع لقبول الصلح. الفحطاني ،

عقوبات على من يثبت مخالفته لأعراف القبيلة أو التعدي على حقوق الآخرين المادية أو المعنوية ، وتبناين العقوبات بحسب المخالفة المرتكبة ومدى تأثيرها ومن أهم العقوبات التي كانت تمارس ضد المخالفين : النكال^(١) ، والبركة^(٢) ، والسجن^(٣) ، والمقاطعة والأبعاد^(٤) ، ورفع السوداء^(٥) وغيرها.

ويحرص الفرد أن يكون لبنة صالحة في مجتمعه يحبه الجميع ويحترمونه عندما يتمسك بقوانين القبيلة وعاداتها ، فنجده متمسكاً بقيبلته لا يستطيع مخالفة ما يجمع عليه غالبية أفرادها فهو معهم في الخير والشر ؛ لأنه يشعر في النهاية بأنها هي التي تحميه وتساعد على مواجهة المحن والنوائب^(٦).

وكانت هذه القبائل تدير حياتها الاقتصادية وشؤونها الاجتماعية بحكم ذاتي يمثل ديمقراطية الحكم بكل معانيه ، ولم تكن القوى السياسية المتعاقبة قبل الحكم السعودي لا تتدخل إلا وقت القضايا الكبرى.

- مشيب بن سعيد ، السلطة القبلية في الصلح القبلي "دراسة سوسولوجية على قبيلة عبيدة بجنوب المملكة ، قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في علم الاجتماع ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، ١٤٢٢/١٤٢٣هـ ، ص ٩.
- (١) النكال : قد يسمى كذلك غرامة أو جزاء أو عزازه ويمثل غرامة أو عقوبة على من يخالف القواعد والأعراف المتفق عليها بين الأفراد أو الجماعات وتحدد بقدر المخالفة ، وقد تكون هذه العقوبة مادية أو عينية بقدر ينكل المخالف بدفع ثمن أو بقرعة أو شاء. آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٥٩٩-٦٠٨ ، الشهري ، زهير بن عبدالله ، مالية أهما في عهد الملك عبدالعزيز ١٣٣٨-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٠-١٩٥٣ م -دراسة وثائقية عن الأوضاع الاقتصادية والتنظيمات المالية في جنوب المملكة العربية السعودية ، الجمعية التاريخية السعودية ، جامعة الملك سعود ، الإصدار الحادي عشر ، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣ م ، الرياض ، ص ٢٦٩-٢٧٢.
- (٢) البركة : وتتمثل في أن يستضيف المخالف للأعراف المتضرر أو من وقع عليه الخطأ وذبح شاة أو بقرعة أو أكثر بحسب المخالفة المرتكبة. آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٦٠٨.
- (٣) السجن : كان لدى كل شيخ قبيلة سجن خاص في منزله ، وكانت تقع عقوبة السجن على المخالفين للأعراف والعادات المتعارف عليها. آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٦١٠-٦١٢.
- (٤) المقاطعة والأبعاد : تنفذ هذه العقوبة على الشخص الذي اتبعت معه كافة وسائل الاتباع والعقوبات واستمر في مخالفاته للأعراف والقواعد القبلية وتعد من أشد العقوبات ولا تنفذ إلا في حالات نادرة وقد تكون العقوبة جزئية أو كلية وتزول بزوال سببها. آل زلفة ، دراسات من تاريخ عسير ، ص ١٣٩.
- (٥) رفع السوداء : يعد من الأمور المعنوية حيث كانت تُرفع الراية البيضاء في الأسواق وأماكن تجمع الناس ، بينما تُرفع الراية السوداء لمن يخالف الأعراف القبلية والعادات والتقاليد من باب التشهير ، ومن النادر رفع هذه الراية لأن الفرد يخشى على سمعته وكان التلويح بهذه العقوبة يمثل رادعاً مهماً في إخضاع المخالف للحق. آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٦١٦ - ٦٢٠.
- (٦) عسيري : المرجع السابق ، ص ١٠٩ ، ١١٠.

وتمثل دور القبيلة الإداري أو التنظيمي من الناحية الزراعية في سنن الأعراف والاتفاقات المتعلقة بالزراعة والعمل على تنفيذها ، ومنها ما يتعلق بملكية الأراضي وزراعتها وريها وحصادها وتوجيه محاصيلها. ومما سبق يتضح أن أعراف الضبط الاجتماعي في عسير اعتمدت على القيم الإسلامية والعادات والتقاليد العربية الأصلية متكيفة مع الظروف الطبيعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وتحولت في ظل التجربة المتراكمة والتربية والتعويد إلى ضبط داخلي لا شعوري حتى أصبحت هذه الأعراف جزء من شخصية الإنسان في عسير واسلوب حياته ، وامتداداً لتغلغل هذه الممارسات وتجربتها تنمو سلطة الفرد الذاتية ومقاومته لبواغث الخروج عن هذه الأعراف الضابطة ويمثل كذلك الرأي العام في العشيرة أو القبيلة أهم الوسائل الموجهة لسلوك الأفراد فكل شخص يسعى أن يكون ملتزماً بكل ما تنبئه جماعته حيث يمثل هذا الالتزام جزءاً مهماً من قيمته وسمعته بينهم ، وإلى جانب هذا الضبط الفردي الداخلي كان في عسير ما يمكن تسميته الضبط الخارجي الخاص بالعشيرة أو القبيلة والذي يتولى السيطرة والردع بالجزاء أو العقوبات المتعارف عليها.

٢ - الحبوب والأمن الغذائي في عسير :

اقتصرت الزراعة في عسير وبشكل كامل على انتاج الحبوب حيث اشتهر هذا الإقليم منذ القدم بإنتاجه الوافر من الحبوب ذات الجودة الفريدة ، وكانت مناطق نجد والحجاز واليمن تعتمد على ما يرد إليها من تلك المنتوجات^(١).

(١) أبوداهش ، عبدالله : الحياة الفكرية والأدبية في جنوب البلاد السعودية (١٢٠٠-١٣٥١هـ / ١٧٨٥-١٩٣٢م) ، ط ٣ ، نادي أبها الأدبي ، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م ، ص ٢٩ . للاستزادة عن تاريخ المنطقة في إنتاج الحبوب . انظر : خسرو ، أبو معين ناصر : سفر نامة " رحلة ناصر خسرو " ترجمه من الفارسية : أحمد خالد البدلي (الرياض : عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود ، ١٩٨٣م) ، ص ١٥٤ ؛ وابن جبير ، محمد : رحلة ابن جبير (بيروت : دار الكتب ، د.ت). ص ٩٨-٩٩ ؛ وابن الجاور ، جمال الدين يوسف : صفة بلاد اليمن ومكة وبعض الحجاز ، المسمى تاريخ المستبصر . تحقيق أو . لوفغرين ، ج ١ ، (لیدن : مطبعة بريل ، ١٩٥١-١٩٥٤م) ، ص ٢٧ ؛ وابن بطوطة ، محمد بن عبدالله : رحلة ابن بطوطة : تحقيق : علي المنتصر الكتاني ، ج ١ ، (بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م) ، ص ١٨٣ .

والمناطق السروية^(١) كلها صالحة لزراعة الحبوب ؛ بسبب مناخها المعتدل وخصوبة أراضيها^(٢)، وأهم محاصيلها من الحبوب : القمح ، والشعير ، والعدس ، والذرة ، والدخن^(٣).
أما أراضي تامة فتتميز تربتها بقدرتها الكبيرة على الإنبات والنمو^(٤)، وفيها تحصد الأرض مرتين في الربيع وفي الصيف ثلاث مرات في بعض الفترات^(٥)، فالذرة تنتج البذرة الواحدة من ثلاث الى خمس حصdates تسمى : ١- الشَّب ٢- الحَلَف ٣- خلف الخلف ٤- خلف الجنيَّة^(٦).

- (١) هي مناطق المرتفعات الممتدة من ظهران الجنوب الى بلاد غامد وزهران ويزيد ارتفاعها عن ٣٠٠٠ م عن سطح البحر وتشتهر بمياهها وخصوبة أرضها وإنتاجها الزراعي الوفير. وللمزيد عن جغرافية عسير : الهمداني ، الحسن بن أحمد : صفة جزيرة العرب ، تحقيق محمد علي الأكوع ، منشورات دار اليمامة ، الرياض ، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م ؛ الحربي ، علي ، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية "منطقة عسير" ، مطابع خليفة ، لبنان ، بيروت ، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م ، ثلاثة أجزاء.
- (٢) العقيلي ، محمد بن أحمد ، مذكرات سليمان شفيق باشا ، ط ١ ، منشورات ، نادي أبها الأدبي ، دار البلاد للطباعة والنشر ، جدة ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٥.
- (٣) فؤاد ، حمزة : في بلاد عسير ، مكتبة النصر الحديثة ، الرياض ، ط ٢ ، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م ، ص ١١٢.
- (٤) العقيلي : المرجع السابق ، ص ١٦ ، ١٧.
- (٥) وهبة ، حافظ : جزيرة العرب في القرن العشرين ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م ، ص ٣٥ ، ٣٨.
- (٦) رحلة ولفرّد تسيجر في تامة وعسير والحجاز ، ترجمة وتعليق: الزيلعي ، أحمد بن عمر ، مجلة الدارة ، السنة الرابعة عشرة ، العدد الأول (شوال) ، ذو القعدة ، ذو الحجة ١٤٠٨هـ/ مايو ، يونيو ، يوليو ١٩٨٨م ، ص ١٠٠ ، ١١٦ ؛ وهبة ، حافظ ، جزيرة العرب في القرن العشرين ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م ، ص ٣٥ ، ٣٨.

وأهم محاصيل تامة من الحبوب : الدخن ، والسّمسم ، والقطن ، كما يزرع السّمسم والذرة على التلال والسهول الواسعة المرتفعة خلال الشتاء ، أما المحاصيل الصيفية فأشهرها : القمح ، والشعير ، والعدس^(١)، ويزرع البُن في بعض الجبال المنخفضة نسبياً في جبال: وثريان^(٢)، وهادا^(٣)، وأثرب^(٤).
وتُعد بيشة مصدراً مهماً للحبوب في إقليم عسير ، ولم نجد أرقاماً حول إنتاجها السنوي ، إلا أنه كمثال على غزارة إنتاجها ما ذكره الرحالة تميمية الذي شارك في الحملة المصرية على عسير عام ١٢٤٩هـ / ١٨٣٣م بأن قائد الحملة أرغم شيوخ بيشة على تقديم الطعام للعسكر كل يوم ، فقدم أهل بيشة للجيش أثناء مرابطته في ديارهم كميات كبيرة من القمح والدقيق^(٥). وكان يتم تصدير القمح ، والدخن ، والذرة ، والسّمسم إلى الخارج وبشكل رئيس إلى الحجاز وخاصة في موسم الحج^(٦).

(١) عسيري : المرجع السابق ، ص ٤٠٤.

(٢) ثريان : جبل ضخم يقع جزء منه في محافظة العرضيات التابعة لمنطقة مكة المكرمة ، والجزء الشمالي منه في بلاد بلقرن ، وباقي أجزائه في محافظة المجاردة ، ويمتاز بكثرة عيونه وأشجاره ونباتاته الطبيعية. النعمي ، هاشم : عسير في الماضي والحاضر ، صدر بمناسبة مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية ، دار الملك عبدالعزيز ، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م ، ص - ص ٣٠-٣٥ : القرني ، سعد بن عبدالله ، المعجم الجغرافي لبلاد بلقرن ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م ، ص ٦٦.

(٣) هادا : جبل يقع إلى الشمال الشرقي من محافظة محايل عسير في تامة مركز بللسمر ، ويصل ارتفاع الجبل إلى ١٩٢٧م فوق مستوى سطح البحر ويُشتهر بزراعة البُن ، النعمي ، المرجع السابق ، ص - ص ٣٠-٣٥ : الحربي ، المرجع السابق ، ج ١ ، ص ٤٧.

(٤) أثرب : أحد المعالم الجبلية في محافظة بارق ، ويصل ارتفاعه إلى ١٨٠٠م فوق مستوى سطح البحر ، وهي سلسلة تمتد من وادي بقرة جنوباً حت وادي خاط شمالاً ، ويشتهر هذا الجبل بكثرة الحقول الزراعية. النعمي ، المرجع السابق ، ص - ص ٣٠-٣٥ : آل شيبلي ، محمود ، الشارق في تاريخ وجغرافية بلاد بارق ، دار البلاد للطباعة والنشر ، جدة ، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م ، ص ٧٣.

(٥) ذكر تميمية أن أهل بيشة قدموا للجيش ١٠٠٠ إردب من القمح و ٢٠٠٠ إردب من الدقيق وأرى في هذا مبالغة ؛ لأن بيشة كانت تستورد الحبوب في ذلك الوقت . انظر : تميمية ، مويرس ، رحلة في بلاد العرب ، الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـ / ١٨٣٤م ، ترجمة وتعليق د . محمد آل زلفة ، ط ١ ، مطابع الشريف ، الرياض ، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م ، ص ١٦٢.

(٦) Cornwallis , Sirkinahan : Asir Before World War 1.A Hand Book Cambridge

.England, P, 15

وكان للحبوب دور في تحقيق الأمن الغذائي بشكل غير مباشر ، من خلال مقايضة الأهالي لمنتجاتهم من الحبوب في الأسواق خاصة الأسبوعية بسلع أخرى مثل : التمر ، والقهوة ، والأرز ، والسكر ، والشاي ، والكبروسين ، اعتماداً على ما تعارف عليه الناس في المعاملات التجارية^(١).

أعراف الضبط الاجتماعي في ملكية الأراضي الزراعية :

تمثل الأراضي الزراعية ثروة أهالي المنطقة الثمينة مادياً ومعنوياً والتي لا يتفوق عليها شيء آخر ، وهي في الغالب مقسمة على نسبة العائلات بالتساوي بقدر الإمكان فليس هناك من يستبد بامتلاك الأراضي الزراعية^(٢)؛ ومما لا شك فيه أن هذا الواقع ساعد على وجود أعراف ضبط اجتماعي تسعى نحو تحقيق العدالة لأن الجميع وبشكل كبير يتساوى في ملكية الأراضي وفي ما يمكن أن تستثمر فيه اعتماداً على هذه الأعراف ويأتي في مقدمتها الأمن الغذائي الفردي والجماعي.

وتمثل الأراضي الزراعية مجال العمل والتفاعل والقيمة المادية والمعنوية وأهم مصادر العيش لدى الأهالي بل كانت أهم ما كان يملكه الانسان ، وقد تنوعت ملكية الأراضي الزراعية بين الملكية الفردية الخاصة إما بالإرث عن الآباء أو الأقارب أو بالشراء أو الملكيات العامة أو المشاعة والقريبة مما تمتلكه القبيلة وتسمى بالحاجر أو الأحمية ، وتعود ملكيتها للقبيلة ، وهي عبارة عن مناطق شجرية وغابات وأحراش يستفاد منها للرعي والاحتطاب ومصادر لمياه السيول^(٣).

ومن أعراف الضبط الاجتماعي المرتبطة بملكية الأراضي الزراعية والداعمة لإنتاج محاصيل الحبوب وتحقيق الأمن الغذائي أن الأرض هي أساس الحياة العامة للإنسان يتفانى من أجلها ويعتز بها ويناله من العار والسقوط الاجتماعي إذا ما فرط فيها بالإهمال أو البيع ، والذي يُعد من أشد ما يمكن أن يرتكبه الإنسان من عار لا يستره إلا الموت أو الهجرة إلى مكان آخر خارج الإقليم^(٤)؛ وفي الحالات النادرة لمحاولة بيعها فإنه لا يجرؤ أحد على شراء أرض غيره علناً وإذا حدث

(١) للمزيد عن أعراف التجارة والأسواق في عسير انظر : آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٨٢٩ - ٩١٧.

(٢) العقيلي ، المرجع السابق ، ص ١٧.

(٣) آل زلفة : المرجع السابق ، ص ١٥٦.

(٤) آل زلفة : دراسات من تاريخ عسير الحديث ، ص ١٥٥.

فإنه يتم في غاية السرية حتى أنه يبقى طيء الكتمان فترة من الزمن^(١).

ومن الأعراف أن يتولى ملاك أو أصحاب الأراضي الزراعية خدمتها بشكل دائم وعدم إهمالها فيمكن القول أنها تزرع وتخدم هذه الأراضي طوال العام فيحرص الأهالي على نظافتها من الأحجار أو الأشجار الضارة ، كما أن جدران المدرجات الزراعية أو ما يُعرف محلياً بـ "الثمائل" يتم اصلاح ما تخدم منها حتى لا تتجرف تربة المزارع ، إلى جانب صيانة ونظافة مصادر المياه خاصة قبل مواسم الأمطار مثل : الآبار ، والغيول^(٢) ، والكظام^(٣) ، والمسافي أو الأشراب التي توجه المياه عبر منحدرات الجبال الى المزارع حتى لا يتأثر ري المزارع ، ويتعاون ويتكامل الأهالي في تنفيذ هذه الأعمال لا سيما أصحاب المزارع المتجاورة ، وعادة ما يتعرض من يهمل مزارعه وخدمتها الى النقد واللوم من المجتمع اعتماداً على قيمة الأراضي الزراعية وأهميتها في حياتهم ومنها الأمن الغذائي^(٤).

وعُرف في عسير أراضي الوقف وهي في غالبيتها زراعية وهي التي أوصى بها صاحبها قبل وفاته وتخصيصها لأعمال الخير بحيث ينفق دخلها على الفقراء والمحتاجين ، وبناء المساجد والعناية بها ، أو النفقة على من لم يستطع الى الحج سبيلاً ، ويطلق على أراضي الوقف كذلك "السبل" جمع "سبل" ، وتستغل هذه الأراضي في زراعة بعض المحاصيل وبخاصة الحبوب ، فكان من الأعراف المرتبطة بالأمن الغذائي أن يتولى أحد أبناء القرية المعدمين زراعتها والعيش على انتاجها من الحبوب ، وفي حالة وجودها وسط أملاك خاصة فان من المتعارف أن يتم زراعتها من مالك الأرض الزراعية

(١) البشري ، إسماعيل : إقليم عسير في عهد الملك عبدالعزيز ١٣٣٨ - ١٣٧٣ هـ / ١٩١٦-١٩٣٥ م دراسة في التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة لقسم التاريخ والحضارة بكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر ١٤٠٣ هـ / ١٩٨٢ م ، ص ١٨١.

(٢) مفردا غيل وهو الماء الصافي الذي يتشكل في الأودية مع غزارة السيول وتكرار حدوثها في بعض المواسم ويستفاد منها في ري المزارع حسب الأعراف والعادات: مقابلة شخصية مع الأستاذ محمد بن عبدالله بن غفطان ولد عام ١٣٧٣ هـ عمل في مجال التعليم قرابة ٣٥ عامًا له اهتمامات تربوية واجتماعية وثقافية ، وهو رئيس لجنة التنمية الاجتماعية ببني زرام الى جانب أنه عضو في لجنة اصلاح ذات البين. تاريخ المقابلة ١٤٤٢/٥/٣هـ.

(٣) مفردا كظام والكظام لفظ عربي صحيح ومعناها في معاجم اللغة : قناة في باطن الأرض يجري فيها الماء ، وقد جاءت هذه الكلمة من الفعل كظم بمعنى حبس ، وكان الأهالي في عسير يستفيدون من الكظام التي يمكن القول أنها تشبه السد الصغير حيث يتم حبس أو كظم الماء بالحجارة والأتربة والاستفادة منها في ري المزارع وفق أعراف وتنظيمات من أهل المزارع القريبة منها .مقابلة شخصية مع الأستاذ سليمان بن سعد آل مسفر : مقابلة سبق ذكرها.

(٤) مقابلة شخصية مع الأستاذ سليمان بن سعد آل مسفر : مقابلة سبق ذكرها.

المجاورة حتى لا تكون طريقاً للناس وللماشية الى الأراضي المجاورة ، ويخصص انتاجها من الحبوب صدقة للفقراء والمحتاجين^(١).

ومن الواضح أن في أعراف الأهالي الاجتماعية الحرص الشديد على تفعيل الأوقاف من الأراضي الزراعية لأهميتها في تحقيق الأمن الغذائي خاصة للفقراء والمحتاجين يؤكد هذا الأمر احدى الوثائق المحلية التي تشير الى استنكار قرية البدلة الواقعة على ضفاف وادي أبها وشكواهم الى أحد القضاة من تعطيل وقف قريتهم ومدى حاجتهم اليه في خدمة المساجد ومساعدة المحتاجين^(٢).

ويمكن القول أن هذه القيمة الفريدة للأرض تعود الى فعاليتها وأهميتها في حياة كل انسان فلها قيم مادية ومعنوية فهي مصدر قوت الانسان وأمنه الغذائي ، ومثل قيم معنوية كبيرة بين أفراد قبيلته فتكاد تكون مصدر الفخر الأول وهي ما يعتمد عليه عند حدوث الأزمات والنوائب.

أعراف الضبط الاجتماعي في زراعة الحبوب :

تكيفاً مع الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمنطقة فإنه يمكن القول أن كافة الخطوات المرتبطة بالزراعة يتم تشريعها وتنفيذها محلياً فمن خلال الخبرة وتراكم التجربة كان للأهالي في عسير أعراف وعادات وتقاليد لمعرفة المواسم وأزمنتها ومواقيتها فيستدلون بها على بداية مواسم البذر والحراثة فلكل محصول زراعي وقته المناسب فمثلاً : يطلق على نجم سهيل (نجم ثريا الخريف) وأحياناً يسمى السبع لأنه يتألف من سبعة نجوم وعند ظهوره تبدأ زراعة الذرة التي يسميها البعض بـ (الخريف) وهناك من يسمي أحد النجوم بـ (نجم الذراع) وعند رؤيته يعتقدون حلول موسم زراعة الذرة البيضاء ، وعند بعض الأجزاء التهامية يسمون وقت زراعة الصيف بـ (سعد السعود) والخريف بـ (نجم السهيل) والشتاء بـ (الشب)^(٣) . ويحرص الأهالي على الالتزام بالمواقيت والأزمنة الخاصة بالزراعة عند البذر أو الحصاد لكافة المحاصيل لأهمية هذا الالتزام في الانتاج من محاصيل الحبوب كمأ ونوعاً.

وقد واجهت زراعة الحبوب في عسير الكثير من التحديات منها : الأيدي العاملة ، وأدوات الزراعة والري المختلفة فظلت الزراعة بطريقتها التقليدية المعتمدة على المحراث الخشبي وغيره من أدوات الزراعة ، ويعتمد الحرث على الحيوانات

(١) حيدر ، أحمد محمد ، الجغرافيا الزراعية لمنطقة عسير ، مطبوعات نادي أبها الأدبي ، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م ، ص١٥٨.

(٢) انظر نص الوثيقة في : ابو داهش ، عبدالله بن محمد ، مجلة حوليات حباشة ، ع ١٧ ، س ١٧ ، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م ، ص٢١٢-٢١٥.

(٣) جريس ، غيثان ، عسير : دراسة تاريخية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية (١١٠٠-١٤٠٠هـ/١٦٨٨-١٩٨٠م) ، ط١، دار البلاد ، جدة ، ١٤١٥هـ / ١٩٩٣م ، ص١٢٢.

المدرية من بقر ، وجمال ، وحجير ، حيث تحرث الأرض وتسوى ثم تقسم إلى قنوات ومجار للماء ، وتسقى من الآبار على ظهور البقر والجمال بواسطة السواني المصنوعة محلياً من الجلود^(١).

وفي ظل هذه الامكانيات والمساحات الزراعية الواسعة والاعتماد شبه الكلي على الزراعة والحاجة الكبيرة الى الأيدي العاملة فقد برزت عادات وأعراف مهمة مثل ما يُعرف بـ"التَفْعَة" أو "العائَة" ولها أسماء متعددة كذلك وتمثل في أن الفرد يعتمد في غالب أعماله لا سيما التي تحتاج الى جهود كبيرة في المزارع على عشيرته وأفراد قريته أو القرى المجاورة مثل : حصاد المزارع الواسعة (الصريم) أو إعمار المزارع عند تدهمها بفعل السيول الجارفة ، فعند احتياج الشخص الى جماعته لمساعدته فانه يلتقي بهم في مكان تجمعهم خاصة بعد صلاة الجمعة ويبين لهم حاجته والعدد المطلوب وموعد تنفيذها ، وعندما يحين الموعد المتفق عليه يجتمع أهل القرية منذ الصباح الباكر ، وفي العادة أنه لا يتأخر أي شخص دون عذر أو دون إرسال بديل له ، وإلا عرض نفسه لغرامات مالية وسمعة غير طيبة ، ويحضر كل شخص ومعه افطاره والذي في الغالب يتكون من الخبز والتمر حتى لا تزيد التكاليف على صاحب العمل ، وينفذ العمل بحماس وجماعية ورغبة في الانجاز متضمناً أهازيج شعبية تسمى (زَمَلَة) تضاعف من همة وحماس المشاركين ، ويقوم صاحب العمل بإعداد وجبة الغداء للمشاركين والتي تتألف من الخبز والتمر والقهوة وفي حالة استمرار العمل لأكثر من يوم فانه يُعد كذلك وليمة العشاء بذبح ثوراً أو عدداً من الأغنام ورغم الاجهاد الا أن ليلهم قد يشهد بعض الألعاب الشعبية^(٢).

كما كانت كافة الخطوات المرتبطة بالزراعة لإنتاج الحبوب ينفذها أفراد المجتمع المحلي كما هو الحال مع أدوات : الحراثة ، والحصاد ، والطحن ، والحفظ والتي يتم انتاجها من مصنوعات حديدية ، أو خشبية ، أو جلدية ، أو من سعف النخل ، وكافة هذه الأدوات يتم صناعتها وصيانتها محلياً^(٣).

(١) مقابلة شخصية مع الأستاذ محمد بن عبدالله بن عفتان : مقابلة سبق ذكرها.

(٢) آل حامد ، ص ٥٢٤ - ٥٢٥.

(٣) جريس ، المرجع السابق ، ص ١٣٣ - ١٤٢ ، وللمزيد عن صناعة وأشكال هذه الأدوات ومقاساتها انظر: دوستال ، والتر ، ملامح من الثقافة التقليدية لمنطقة عسير (دراسة اتوغرافية) ، ترجمة : يوسف مختار الأمين ، وسعد بن عبدالعزيز الراشد ، مؤسسة التراث ، الرياض ، ٢٠٠٢م ، ص ٤٤ - ٤٨.

ب- أعراف نظم الري :

تُعد مرتفعات عسير من المناطق التي تهطل عليه الأمطار بانتظام^(١)، وفي تمامة تعتمد الزراعة على عاملين مهمين الأول : نزول الأمطار ، والثاني : سيول المياه المنحدرة من الجبال إلى البحر الأحمر ، وفي مجرى أغلب الوديان الكبيرة تقام السدود لحجز المياه وتوجيهها للأراضي الزراعية^(٢).

وتختلف كمية سقوط الأمطار سواء في الجبال أو المناطق التهامية أو الشرقية من البلاد فهي تسقط بغزارة على السروات المرتفعة ثم تتناقص تدريجياً كلما اتجهنا نحو الأجزاء التهامية أو الشرقية ، ومن الأمطار تتشكل أودية المياه الجارية التي تتجه نحو الشرق والغرب فيجري بعضها طوال العام أو تتسرب في باطن الأرض فيتم استخراجها عن طريق الآبار^(٣).

وبما أن الري في عسير يمثل عاملاً مهماً في زراعة الحبوب فإن المزارع من حيث الري تنقسم الى نوعين : السقي : وهي القطع الزراعية التي يتم ريها عن طريق الآبار أو ما كان يعرف بالكطائم^(٤).

وكلمة الكظامية من الكلمات التي ارتبطت بوجود الماء على سطح الأرض وهو يتدفق عبر مجاريه الطبيعية بين الجبال والمزارع والصخور ، وهي مكان حبس الماء أو بمعنى هي بمثابة سد صغير جداً للماء ، والكظامية مصدرها عيون الماء والينابيع فيتم وضع جسر صغير من الحجارة والطين لحبس الماء ومنعه من الجريان في الوادي حيث يتم وضع فتحة صغيرة في زاوية الكظامية تسمى خرزة ومن ثم سدها بالحجارة والتراب حتى لا يتسرب منها الماء حيث يتم غلقها مع غياب شمس كل يوم حتى الفجر ثم يحضر من عليه دور السقاية ليجد الكظامية ممتلئة بالمياه فيعمل على فك الحابس لينساب الماء في مسار محدد بمحاجز ترابية يسمى (القايد) أو الساقية لنقله الى المزرعة^(٥).

العثري : وهي القطع الزراعية التي تعتمد في ريها على مياه الأمطار عن طريق المياه التي تنحدر عبر سلاسل الجبال المجاورة للمدرجات عبر مسارب خاصة تحفر أو ترصف من الحجارة من رؤوس الجبال القريبة والمجاورة للمزارع وتعرف بـ "أشرب" أو "مسافي" بحيث يتم توجيهها للمزارع.

(١) العقيلي : المرجع السابق ، ص ١٥ .

(٢) وهبه : المرجع السابق ، ص ٣٥ ، ٣٨ .

(٣) جريس ، المرجع السابق ، ص ٢٧ .

(٤) مقابلة شخصية مع الأستاذ / سليمان بن سعد آل مسفر ، يبلغ من العمر ٧٥ عاماً ، وهو أحد رجال التعليم في منطقة عسير لفترة عمله التي تقترب من أربعين عاماً ومن المهتمين بتاريخ وتراث المنطقة. تاريخ ومكان المقابلة ١٣/٩/١٤٣٥ هـ - محافظة تنومة.

- انظر خريطة معدل الأمطار السنوي في منطقة عسير في ملحق الخرائط .

(٥) مقابلة شخصية مع الأستاذ سليمان بن سعد آل مسفر: مقابلة سبق ذكرها.

ومن أعراف الضبط الاجتماعي في مجال الري أن القطع الزراعية "السقي" غالباً ما تكون البئر أو "الكظامه" التي تعتمد عليها هذه المزارع مشتركة بين مجموعة من السكان وهذا يحتاج الى تنظيم خاص فكان يتم وضع آلية خاصة لري هذه المزارع فيخصص لكل واحد يوم أو نصف يوم حسب المزرعة ومساحتها وقربها أو بعدها من المصدر المائي ، الى جانب أن هذه الآلية قد تختلف بحسب غزارة المصدر المائي أو نضوبه ولدى الأهالي العديد من الوثائق المنظمة لهذه الأعراف التنظيمية ، كما أن المساقى أو الأشراب لها أهمية خاصة لدى الأهالي بل وقيمة كبرى لأن المزارع تعتمد عليها في تجميع المياه وتوجيهها اليها فأصبح من المتعارف بين الناس مسقى كل قطعة زراعية وعدم هدمه أو قطعه عن طريق الفعل أو المواشي كما عرف بعض المساقى المشتركة التي تنحدر من أعالي الجبال وفي منطقة معينة تنقسم الى اتجاهين حتى تخدم المزارع المستهدفة وسواء أكان الاتجاه الى قطعة زراعية أخرى لنفس المالك أو شخص آخر^(١).

وعُرف كذلك في أنظمة الري "الدبول" ومفردها "دبل" وهو عبارة عن مسار مائي مبني بالحجارة من جهاته الأربعة ويعبر من أسفل القطع الزراعية لا سيما الواقعة في الأودية الواقعة بين جبلين حيث تنحدر المياه من الجهتين فيعتمد على هذه الدبول في تصريف المياه.

ومن الأعراف بين الناس أن يتولى كل شخص تنظيف الدبول الخاصة بمزارعه الى جانب مراقبة هذه الدبول وتفعيل وظيفة التصريف الخاصة بها من خلال فتح أو اغلاق فتحاتها في الوقت المناسب الذي لا يضر مزارعه أو المزارع المجاورة له^(٢). ومن الأعراف المتداولة في مجال الري أنه في حالة نقص المياه فإن المزارعون يتقاسمون الماء الموجود في أقرب بئر لهم ، بحيث يتم معالجة هذا النقص في المياه من خلال تخصيص نوبات متكررة بشكل يومي أو عدة أيام بينهم بحيث يتم تداولها حسب الاحتياج المعتمد على مساحات المزارع وكميات المياه المتوفرة ونوعية المحصول ، وتسمى كل مرة "طوف"^(٣). وتشير إحدى الوثائق المحلية الى تعامل الأهالي مع الأعراف المنظمة للري كما هو الحال مع الوثيقة التي كانت تسوية أو معالجة لقاعدة الأمير طامي بن شعيب^(٤).

(١) مقابلة شخصية مع الأستاذ سليمان بن سعد آل مسفر: مقابلة سبق ذكرها.

(٢) مقابلة شخصية مع الأستاذ سليمان بن سعد آل مسفر: مقابلة سبق ذكرها.

(٣) البشري ، المرجع السابق ، ص ١٨٣.

(٤) طامي بن شعيب : ولد في طبب شمال غرب مدينة أبها وينحدر من أسرة آل المتحمي شيوخ ربيعة ورفيدة ، ويُعد أشهر أمراء القرن الثالث عشر في عهد الدولة السعودية الأولى ، تولى إمارة الإقليم بعد وفاة ابن عمه عبد الوهاب بن عامر "أبو نقطة" المتحمي سنة ١٢٢٤هـ/١٨٠٧م ، كان أشهر القادة في عهد الدولة السعودية الأولى حيث شارك في معاركها ضد العثمانيين مع الجيوش السعودية في الحجاز وعسير ، قبضت عليه جيوش محمد علي وأعدم في الأستانة سنة ١٢٣٠هـ/١٨١٥م. للمزيد انظر : آل فائع ، أحمد يحيى ، دول آل المتحمي في مد نفوذ الدولة

والتي تضمنت تنظيم الري للبئر بين أهل "ام ثَقَلَة" في قرية طبب^(١) بحيث تكون على عشرة أيام خمسة لورثة طامي وخمسة لباقي الأهالي كما حددت الأيام والأعضاء المستفيدين من الأهالي بشكل دقيق بوجود القبلاء على هذا الاتفاق الذي تم في شوال من عام ١٢٧٩هـ/١٨٦٢م^(٢).

ويتبين من خلال هذه الوثيقة بشكل واضح أنه رغم وجود قواعد وأعراف ثابتة في تنظيم الري إلا أن المجتمع كان لديه المرونة في التعامل مع الحالات والظروف المستجدة من الأفراد أو من المصادر المائية والظروف الطبيعية المؤثرة عليها. كما كانت تعقد بعض حالات الصلح في نظم الري أو في توزيع مياه الآبار وأنصبتها بين الأهالي على العادات المتوارثة كما تثبتت عدد من الصكوك وأوراق الصلح كما هو الحال مع الوثيقة المحلية التي تضمنت الصلح بين أهل الملاحه^(٣) وبنو رزام^(٤) في الغيل الجاري في منطقتهم حيث كلف الأمير عائض بن مرعي^(٥) شخصين للإصلاح بينهم حيث تضمن هذا الصلح أن الغيل يستمر في الجريان لمدة يومين ويستفيد منه كل من احتاج للري ، وبعد هذين اليومين يقوم أهل

السعودية الأولى في عسير وما جاورها ١٢١٥ - ١٢٣٣هـ/١٨٠٠-١٨١٨ م ، مطابع الحميضى ، الرياض ، ط ١ ، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م ، ص ٢٤٧ - ٢٩٣ .

(١) طبب : تقع الى الشمال الغربي من أبها على ضفاف وادٍ يسمى باسمها وهي قرى عسير من منازل ربيعة وفيدة ، وكانت مركزاً لحكم ربيعة وفيدة(أي بلاد أبو نقطة) وإنها مقر السلطة القبلية في عسير للمزيد انظر : رفيع ، محمد عمر ، قي ربوع عسير ، مكتبة المعارف ، الطائف ، ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م ، ص ١٨٢ ؛ النعمي ، هاشم بن سعيد ، تاريخ عسير بين الماضي والحاضر ، بدون معلومات نشر ، ص ١٣١ ؛ آل فائع ، المرجع السابق ، ص ١٤٥ .

(٢) وثيقة محلية تنظم الري على بئر أهل "ام ثَقَلَة" في قرية طبب في شهر شوال من عام ١٢٧٩هـ وأصلها لدى الأستاذ عبدالعزيز المنحني .

(٣) الملاحه : إحدى قرى قبيلة بني رزام شمال مدينة أبها . للمزيد انظر : الحربي ، المرجع السابق ، ج ٣ ، ص ١٦٣ .

(٤) بني رزام : إحدى أكبر قبائل بني مالك عسير الواقعة شمال مدينة أبها وتتألف من عدد من القرى ، وبها الكثير من المزارع والمباني الأثرية . وللمزيد عن هذه القبيلة انظر : عفتان ، عبدالله بن علي ، بنو رزام تاريخ وحضارة ، إصدارات نادي أبها الأدبي ، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م .

(٥) من أسرة آل يزيد من بني مغيد ، يُعد مؤسس إمارة آل عائض تولى إمارة عسير عام ١٢٤٩هـ/١٨٣٣م ، بذل الكثير من الجهود العسكرية الداخلية ومع العثمانيين حتى أصبح عهده أكثر قوة واستقراراً ، توفي عام ١٢٧٣هـ/١٨٥٧م وخلفه ابنه محمد ، وللمزيد انظر : عسيري ، علي أحمد ، عسير من ١٢٤٩هـ/١٨٣٣م إلى ١٢٨٩هـ/١٨٧٢م "دراسة تاريخية" ، (د.ط) ، إصدارات نادي أبها الأدبي ، شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م .

ذمالة^(١) بتحويل جزء من الغيل الى قريتهم مع المكان المحدد بطول ذراع وعرض ذراع^(٢).

ـ أعراف الضبط الاجتماعي في الأزمات :

يمكن القول أن محاصيل الحبوب هي ما يعتمد عليه وبشكل كبير عند حدوث الأزمات من قحط أو حروب أو أوبئة فكان الناس من خلال أعرافهم الضابطة لا ينتظرون الأزمات حتى تحدث في ظل هذه المحاصيل الموسمية بل كانوا يمارسون سلوكيات احترازية تستشرف الأزمات وتوقعها وتضع الأعراف الضابطة وتنفذها بشكل دوري ومن أهم هذه الأعراف المرتبطة بالحبوب ما يأتي :

- العَشر أو العَشيرة :

كان لكل قرية أو مجموعة تنتمي إلى عشيرة واحدة بيت مال خاص يحتوي على موارد عُشر الإنتاج الزراعي وعُشر الثروة الحيوانية للقرية أو مجموعة القرى ، ويختار أعضاء مجلس القرية واحداً منهم أو يختارونه من سكان القرية للقيام بمهمة جباية العشور ويسمى العَشَّار ، ويشترط فيه أن يكون من المشهود لهم بالعدل والأمانة ، وهذا العشر لا علاقة له بالزكاة التي فرضها الدين الإسلامي الخفيف ، وكذلك هناك شخص آخر يُختار بنفس الطريقة التي اختير بها العَشَّار يسمى "المدول" مهمته توزيع الجبايات الاجتماعية داخل القرية^(٣)، ويستغل هذا العَشر في دفع الديات وكفالة الأرامل وشراء السلاح ومساعدة الفقراء^(٤).

وحسب الأعراف المتعارف عليها في نظام العَشر فإن (العَشَّار) تتم مكافأته بمقدار العَشر مقابل أعماله المتمثلة في : جمع العَشر من أفراد القرية أو العشيرة وحفظه والاهتمام به وصرفه في الوجوه المتعارف عليها ، ويمكن القول أن هذا العَشر يمثل صندوق مادي عام يُصرف منه في الحالات والمواقف العامة الخاصة بالعشيرة أو القرية مثل : تجهيز الشوكة ، واغاثة المحتاج من أهل القرية ، وتقديم القروض وغيرها ، وتمتد أعراف الضبط الاجتماعي في هذا الشأن الى آلية جمع

(١) ذمالة : احدى قرى قبيلة بني رزام بني مالك الواقعة شمال مدينة أبها وتشتهر بمزارعها ومبانيها الأثرية. مقابلة شخصية مع الأستاذ : محمد بن عبدالله بن عفتان : مقابلة سبق ذكرها.

(٢) وثيقة محلية أصلها -دون تاريخ - في فترة اماره عائض بن مرعي لدى الأستاذ عبدالعزيز المتحمي.

(٣) آل زلفة : المرجع السابق ، ص ١٥٣ ، ١٥٤.

(٤) أرباب ، محمد إبراهيم ، الأسواق الدورية في منطقة عسير ، إصدارات مركز البحوث بكلية التربية ، جامعة الملك سعود ، فرع أبها ، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م ، ص ١٩.

العُشَر حيث عادة ما يؤخذ من انتاج المزارع في الصيف أو الشتاء ، ويتولى مرشحين من القبيلة تقدير العُشَر ولا يحق للمالك المزرعة تخزين الحبوب قبل أن يتم تقدير العُشَر ، كما أن في الأعراف ضمناً لحل الخلافات ان حدثت^(١). ومن الواضح أن هذا النظام لم يكن الهدف منه التكافل الاجتماعي وحسب بل يمتد الى أهداف كبرى تعزز التضامن والمصير المشترك في كل الأحوال فهذا الاستقطاع الموسمي يؤكد أن المجتمع بحاجة ماسة بل وشديدة للادخار في اطار جماعي منظم ولم تتم معالجة هذا السلوك بتشجيع الادخار وممارسته وحسب بل يمتد كذلك الى كل الخطوات الممكنة التي تزيد الانتاج الزراعي الذي بدوره سيعزز الادخار ويرفع نسبته. كما هو الحال عندما أشارت بعض الوثائق في عسير الى أن العُشَر سيؤخذ من صاحب المزرعة نصف العُشَر ولو في حالة عدم قيامه بالزراعة في أحد المواسم ، الى جانب أن هذا النظام يعزز ملكية وقيمة الأرض أو المزرعة فعندما يقوم أحد سكان القرية ببيع مزرعته فانه لا يعفى من دفع عشرين في كل موسم زراعي^(٢).

والمالك من خارج القرية أو العشيرة مطالب كذلك بتأدية واجباته المالية ومنها العُشَر ، واکرام الضيف ، وقد يتفق أهل القرية والنازل بينهم على أن يعطيهم احدى مزارعه مقابل اعفائه من العُشَر كلياً^(٣).

- أعراف حفظ وتخزين الحبوب :

ينتشر في كل قرى عسير ما يُعرف باسم القصبات أو الحصون تمثل احتياج وضرورة المرحلة التاريخية قبل الحكم السعودي للتصدي للأخطار المحيطة بكل عشيرة فكانت ذات دور في تحقيق الأمن الاجتماعي والغذائي من الحبوب وبعضها تعود ملكيتها الى أفراد أو أسر معينة وبعضها تملكها العشيرة أو القرية وتسمى "قصبه الجماعة" أو قصبه العشيرة ؛ لأن كل فرد من أهل القرية يُخرج عشر محصوله من الحبوب ويتم تخزينه فيها فينتج عن ذلك مخزون احتياطي لأهل القرية أوقات الأزمات وغالباً ما يكون للقصبه مفتاح واحد مصنوع من حديد يسمى "المدلى" يكون في حوزة أمين أو كبير العشيرة ، ويخزن في القصبه حبوب : القمح (البر) ، والذرة ، والشعير ، والبلسن "العُش" ، وعادة ما تتراوح أعداد الغرف بين ٥ - ١٠ غرف وتتسع كل غرفة لأكثر من ثلاثة أصناف من الحبوب ، وفي أرضية كل غرفة حواجز طينية تقسم الغرفة الى ثلاثة مربعات حتى لا تختلط أنواع الحبوب ، وتغطي الحبوب بطبقة رملية مخصصة تسمى "النيس" لحفظها من الرطوبة

(١) آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٥٢٠.

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٢٠.

(٣) نفسه ، ص ٥٢٠.

ومن الطيور والحشرات ، وتوفر مداميك الطين مناخاً معتدلاً ومناسباً للحبوب ، وبعض القصبات أو الحصون بما مدافن تحت الأرض محفور في الصخر لتخزين الحبوب^(١).

كما هو الحال مع المدافن التي في قرية آل خلف في بلاد بني بشر بقحطان والتي هي عبارة عن خزانات أرضية على شكل دائرة محفورة في الصخر وتأخذ الشكل البيضاوي من الداخل ولها فتحات صغيرة تغلق بصخرة دائرية وعلى نباتها يتم وضع الاحجار الصغيرة واللبن ومن الداخل نجد ان المدفن مطلي بالجنص (القضاض) وهو من نوع الطين المحروق المزيج بالماء وهو ما يشبه اليوم الاسمنت ويوجد بالقرية ما يقارب من الثلاثين الى الخمسين مدفناً كانت تستخدم لحفظ الحبوب^(٢). وفي وسط قرية تمنية مبنى (ساحة قديمة) كانت بمثابة مركز لاستقبال الضيوف ومناقشة أمور قريتهم وفي طابقها السفلي توجد المدافن وهي أشبه بالخزن الاستراتيجي للقرية حيث تخزن فيه الحبوب من العشر المعروف والمفروض على كافة أفراد القرية أو مما يقدمه المقتدرين حيث يتم تسليمه لأمين القرية ويحفظ في هذه المدافن التي تمتاز بدرجة حرارة ملائمة لحفظها ويتم اخراجها عند الضرورة خاصة في أوقات القحط والحروب^(٣).

ويحرص الأهالي على حفظ الحبوب بشكل يمنع اصابها بالضرر من مياه الأمطار أو الرطوبة الأرضية من طمر الحبوب في المدافن في جوف الأرض وما دامت الحبوب في منطقة جافة عند التخزين وخالية من النمل الأبيض (السوس) فإنها تبقى سليمة من الاصابة بالحشرات أو التعفن^(٤).

ويمكن القول أن المنطقة خلال فترة الدراسة مرت بعدد من الأزمات لا سيما القحط أو الحروب أو الأوبئة لكن اعتماد المنطقة على الانتاج المحلي خاصة من الحبوب جعل الأهالي قادرين على مواجهة هذه الأزمات والتكيف معها فبالسنوات التي تهطل فيها بالأمطار بغزارة يزيد إنتاجها الزراعي فتتخفض الأسعار ، وعكسياً ترتفع الأسعار عند شح الأمطار وقتلتها . وقد تعرض هذا الإقليم خلال فترة الدراسة

لفترات من القحط والغلاء يشير إليها تقرير القنصل البريطاني المستر توماس - الذي كان متواجداً في جدة سنة ١٣٠٠هـ / ١٨٨١م والذي بعث به إلى إيرل دوفرين سفير بريطانيا في إستنبول واصفاً له الأوضاع الاقتصادية في شبه

(1) صحيفة الوطن ، الأربعاء ٣ يناير ٢٠١٨م.

(2) صحيفة الجزيرة ، الاثنين ٤ يونيو ٢٠٠٠م.

(3) صحيفة الوطن ، الاثنين ١ أغسطس ٢٠١٦م

(4) مقابلة شخصية مع الأستاذ سليمان بن سعد آل مسفر: مقابلة سبق ذكرها.

الجزيرة العربية فذكر أنها شحت الأمطار في تلك السنة ، وأن الذرة ، والدخن ، والقمح ، والشعير ، والحيوانات أصبح من الصعب الحصول عليها في الأسواق وأن أسعارها ترتفع كل يوم سواء في الحجاز أو تهامة عسير أو اليمن^(١). كما أن الثورات والحروب كان لها أثرها الكبير على الأمن الغذائي حيث تؤدي الى الاضطراب في الأمن وضعف في الأنشطة الاقتصادية وهذا ما يؤدي حتماً إلى ارتفاع الأسعار ، ويدل على هذا ما وصفه البركاتي^(٢) في رحلته مع جيش الشريف الحسين بن علي^(٣) أمير مكة لفك حصار الإدريسي عن أهل للحياة المعيشية في عسير في أواخر العقد الثالث من القرن الرابع عشر الهجري ، فذكر أن الأسعار مرتفعة وغير مستقرة ففي تنومة^(٤) كان سعر تسعة (٩) أمداد من البر بريال فرنسي ، وثلاثة (٣) أمداد من الشعير بريال فرنسي ، وثمانية (٨) أمداد من العدس بريال فرنسي^(٥). بينما كان سعر إردب البر قبل الحصار يبلغ (٣) ريال فرنسي وإردب الشعير (٢) ريال فرنسي وإردب العدس (٢) ريال فرنسي^(٦). كما أثرت هذه الحروب على أسعار الحبوب في أهل حينما دخلها الشريف الحسين بن علي أمير مكة في

- (١) المعبدى ، مبارك ، بعض ملامح أسواق تهامة خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦-١٣٣٥ هـ / ١٨٤٠-١٩١٦ م ، (د.م.ن) ، ص ٢٢.
- (٢) البركاتي : هو شرف بن عبدالمحسن بن حازم البركاتي ولد سنة ١٢٨٣ هـ/ ١٨٦٤ م ، جده الشريف بركات الثالث بن محمد ، يُعد من أهم الأشراف في إمارة الشريف حسين بن علي في مكة المكرمة ، عُرف ببحرته على قراءة التاريخ والأدب ، تولى العديد من المناصب منها قائم مقام الإمارة في مكة ، ومعتمد وكيل الوكالة العربية الهاشمية في القاهرة سنة ١٣٣٧ هـ/ ١٩٥٧ م ، ونائباً لوكالة الخارجية سنة ١٣٣٨ هـ/ ١٩٥٨ م ، وفي عهد الملك عبدالعزيز عين في هيئة المراقبة الإدارية التي تحولت الى لجنة التحقيق والتفتيش سنة ١٣٤٩ هـ/ ١٩٣٠ م ، ومن أشهر مؤلفاته : الرحلة اليمنية ، وتوفي سنة ١٣٥٨ هـ/ ١٩٣٩ م في مكة المكرمة. البركاتي ، المصدر السابق ، ص ١٠.
- (٣) الحسين بن علي بن محمد بن عبدالمعين بن عون ولد سنة ١٢٧٠ هـ/ ١٨٥٤ م في إسطنبول يعد مؤسس المملكة الحجازية ، وأول من نادى باستقلال العرب عن الدولة العثمانية وقاد الثورة العربية الكبرى ، تخلى عن العرش لابنه الأكبر علي بعد دخول الملك عبدالعزيز الى الحجاز ، وتوفي سنة ١٣٥٠ هـ/ ١٩٣١ م في الأردن. الريحاني ، أمين ، ملوك العرب ، دار الجيل ، بيروت ، ١٩٨٨ م ، ط ٨ ، ج ١ ، ص ٦٧.
- (٤) تنومة : بلدة كبيرة وقديمة في سرية بني شهر وبها وادي تنومة أحد روافد وادي ترحس المنحدر من جبال وشعاف تنومة ويتجه للشرق حتى يفيض في وادي ترحس ثم ترج الكبير. الحربي ، المرجع السابق ، ج ١ ، ص ٣١٥.
- (٥) البركاتي : شرف عبدالمحسن: الرحلة اليمنية ، ط ٢ ، (د.م.ن.ب.ت) ، المكتب الإسلامي ، دمشق ، ص ٧٣ ، ٧٥.
- (٦) نفس المصدر ، ص ٧٣ ، ٧٥.

١٩/٧/١٣٢٩هـ-١٦/٧/١٩١١م لفك حصار الإدريسي عنها وحيث كان يبلغ سعر مد البر جنية عثماني وريال فرنسي^(١)، بينما أصبح سعر خمسة أمداد من البر بعد الحصار بريال فرنسي فقط^(٢).
وأثناء الحرب العالمية الأولى عانى الأهالي من توقف السلع التجارية التي كانت ترد عبر موانئ البحر الأحمر مثل : السكر والأرز والشاي والكبروسين ؛ مما جعلهم يعتمدون على المحاصيل المحلية ومن أهمها الحبوب لا سيما القمح الى جانب التمور ؛ ولذلك لم يحدث أزمة غذائية بسبب انقطاع هذه الواردات^(٣) ؛ بينما مثل في نفس الوقت مخزوناً استراتيجياً له وللحواضر المجاورة من الحبوب ، فأثناء توقف واردات العالم الخارجي عن الحجاز عبر البحر طلب حاكم مكة الشريف الحسين بن علي في رسالة بعثها إلى قبائل زهران وغامد وقبائل عسير في ١٥ / ٧ / ١٣٣٤هـ ١٨/٥/١٩١٦م إرسال ما يفيض لديهم من حبوب ، مقابل أثمان شرائها ونقلها^(٤).
كما أشارت إلى هذا الغلاء الوثائق العثمانية المتعلقة بولاية اليمن ومتصرفية عسير ومنها المراسلات العاجلة والهامة التي كانت تصدر عن قيادة الجيش العثماني في عسير وتطالب بالإسراع في تأمين النقود والمؤن وتحذر من وقوع المجاعة والهلاك^(٥). وفي عام ١٣٣٦هـ / ١٩١٧م ونتيجة لقلّة الأمطار في ذلك العام على عسير فإن القمح والشعير أصبح من الصعب الحصول عليه في الأسواق وأصبحت الأسعار
تزيد كل يوم^(٦). وزاد الأمر سوءاً إتلاف الجراد للمحاصيل مما أدى إلى ندرة الموارد في عسير^(٧).

- (١) البركاتي : المصدر السابق ، ص ٧٣ ، ٧٥ ؛ والريال الفرنسي من العملات التي اشتهرت وتم تداولها بشكل واسع في المنطقة ، وكان يسك في مصر وفي أوروبا وغيرها ، واشتهر باسم "ماريا تيزا" وعرف محلياً باسم الريال الفرنسية ، وقيمته في بعض الأحيان اثنا عشر قرشاً عثمانياً ، وهو عبارة عن قطعة نقدية من الفضة ضربت في النمسا عام ١١٩٥هـ / ١٧٨٠م ، ووجد من هذه العملة فئة أبو طاقة وقيمتها عشرون قرشاً مع بعض الريالات الفرنسية المسماة بـ "أبي طيرة" وهو يعادل عشرة قروش مصرية. للمزيد انظر : عبدالرحيم ، عبدالرحمن ، الدولة السعودية الأولى ، القاهرة ، ١٣٩٦هـ / ١٩٧٦م ، ص ٢٥٠ ؛ عسيري ، المرجع السابق ، ص ٤٠٧.
- (٢) نفس المصدر ، ص ٧٣ ، ٧٥.
- (٣) آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٨٨٧.
- (٤) السلوك ، علي بن صالح : وثائق من التاريخ ، ط ١ ، ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م ، ص ٢١٣
- (٥) وثيقة الأرشيف العثماني الصادرة من قيادة الجيش برقم YA Res 126/80b بتاريخ ٦ حزيران ١٣٢٠ هـ .
- (٦) الريحاني أمين : ملوك العرب ، ط ٨ ، دار الجبل ، بيروت ، ١٩٨٨م ، ج ١ ، ص ١٧٦.
- (٧) العارف ، يوسف بن حسن : العثمانيون وحكومة الأدارسة في عسير (١٣٢٥-١٣٣٧هـ / ١٩٠٧-١٩١٨م) ، دار أبو المجد للطباعة ، جدة ، ط ١ ، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م ، ص ٢٨٥.

ويمكن القول كذلك أن من عادات الضبط الاجتماعي المعززة للأمن الغذائي من الحبوب في عسير هو النمط الاستهلاكي فالمجتمع فبناءً على النمط الانتاجي الثابت والمعتمد بشكل كبير على الحبوب كان له كذلك نمط استهلاكي شبه ثابت فهو مجتمع غير مترف ينتج السلع الأساسية ولا يستورد إلا الضروريات ويحرص على الادخار وعلى سبيل المثال : كان قيام الشخص بشراء سلع الترفيه أو الكماليات يقابل بالانتقاد من المجتمع ؛ لأن ذلك يخالف أحد مبادئ المجتمع المتمثل في مقت الإسراف والتركيز على الادخار ، وبعض الأعراف كانت لا تفضل بعض أنماط السلوك الاستهلاكي مثل شراء اللحم من أماكن الجزارة في الأسواق ، وكان الرجل يستعيب أن يرى وهو يشتري اللحم من الأسواق ؛ لأن من واجباته أن يقتني الماشية ويكتفي بمنتجاتها^(١).

ويمكن القول أن وعموماً فقد كان للعوامل السياسية المضطربة خلال فترة الدراسة دورها في ترسيخ ولاء الأهالي للقبيلة وأعرافها ، خاصة ما يتعلق بالأمن الغذائي والمتمثلة في تعزيز سلوك الإنسان الإنتاجي والاستهلاكي ، كما كان لهذه الأعراف دور في بناء وتفعيل شخصية ملتزمة ومنتجة على مستوى الأداء الفردي والجمعي فكان هذا الانسان محور كل هذه العمليات الاجتماعية الضابطة من خلال تكييفه مع كافة الظروف وبناء وتنفيذ كل ما يحقق الأمن الغذائي في الرخاء أو الشدة ويعمق مادي ومعنوي توارثته الأجيال.

الخاتمة

تناول هذا البحث دور أعراف الضبط الاجتماعي في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب في عسير خلال الفترة ١٢٢٩ - ١٣٣٧هـ/ ١٨١٤ - ١٩١٨م ، واعتماداً على منهج البحث التاريخي التحليلي وعلى عدد من المصادر العلمية المتنوعة خرجت هذه الدراسة بعدد من النتائج من أهمها :

أولاً : أن أعراف الضبط الاجتماعي في عسير مصدرها القيم الاسلامية والعادات الأصيلة ، والتي مثلت مجموعة من المعايير والقيم والقوانين التي تم توظيفها وتكييفها مع ظروف المنطقة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وكان للنظام القبلي دور في تطبيق هذه الأعراف اجتماعياً واقتصادياً ، كما كان للعوامل السياسية المضطربة خلال فترة الدراسة دورها في تفاعل وترسيخ ولاء الأهالي للقبيلة وأعرافها.

ثانياً : تميزت منطقة عسير بعدد من المقومات الطبيعية المتمثلة في الموقع الجغرافي وتنوع المناخ والتضاريس ، والمقومات البشرية المتمثلة في الاستقرار السكاني ، حيث ساعدت هذه العوامل على استثمار قدرات الانسان وفاعليته وخصائصه

(١) آل حامد ، المرجع السابق ، ص ٩٦٤ - ٩٦٥.

الاجتماعية وعاداته وامكاناته في الانتاج الاقتصادي والتنوع والتكامل في المحاصيل ومنها الحبوب بشكل حقق الأمن الغذائي.

ثالثاً : كان لأعراف الضبط الاجتماعي دور فاعل في تحقيق الأمن الغذائي من الحبوب حيث تم توظيف هذه الأعراف في كافة الممارسات في حياة الناس وفي التنفيذ الفردي أو الجماعي في كل الخطوات أو الأعمال المرتبطة بالإنتاج الزراعي من الحبوب في عسير مثل : ملكية الأراضي الزراعية ، ونظم الري ، والانتاج ، والتخزين والحفظ ، كما كان لهذه الأعراف دور في تحقيق الأمن الغذائي في أوقات الأزمات مثل : الحروب ، والقحط ، والجوائح .

رابعاً : كان للدواء الفردي والجماعي للأهالي في عسير دور في تفعيل هذه الأعراف الاجتماعية الضابطة وتحقيق أهدافها من خلال كافة العمليات الاجتماعية الضابطة والمرتبطة بإنتاج الحبوب مما أوجد سلوك انتاجي واستهلاكي مثالي استطاع التكيف مع كافة الظروف الطبيعية والسياسية والادارية واستثمار طاقاته ومقوماته في تحقيق الأمن الغذائي في أوقات الرخاء أو الشدة.

مصادر البحث ومراجعته

أولاً : الوثائق المحلية :

- وثيقة محلية توضح أعراف الري على بئر أهل "ام نَقْلَة" في قرية طب في شهر شوال من عام ١٢٧٩هـ وأصلها لدى الأستاذ عبدالعزيز المتحمي.
- وثيقة محلية توضح أعراف الري في قرى بني رزام - د.ت في عهد الأمير عائض بن مرعي وأصلها لدى الأستاذ عبدالعزيز المتحمي.

ثانياً : وثائق الأرشيف العثماني :

- وثيقة الأرشيف العثماني الصادرة من قيادة الجيش برقم YA Res 126/80b بتاريخ ٦ حزيران ١٣٢٠هـ .

ثالثاً : الكتب :

- _____ : مذكرات سليمان شفيق باشا ، ط ١ ، منشورات ، نادي أمها الأدبي ، دار البلاد للطباعة والنشر ، جدة ، ١٤٠٥ هـ.
- ابن الجاور ، جمال الدين يوسف : صفة بلاد اليمن ومكة وبعض الحجاز ، المسمى تاريخ المستبصر . تحقيق أو . لوفغرين ، ج ١ ، (ليدن : مطبعة بريل ، ١٩٥١-١٩٥٤م) .

- ابن بطوطة ، محمد بن عبدالله : رحلة ابن بطوطة : تحقيق : على المنتصر الكتاني ، ج ١ ، (بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م).
- ابن جبير ، محمد : رحلة ابن جبير (بيروت : دار الكتب ، د.ت).
- أبو زيد ، أحمد ، البناء الاجتماعي : مدخل لدراسة المجتمع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٢ ، ج ٢ ، ١٩٧٩م.
- أبوداهش ، عبدالله : الحياة الفكرية والأدبية في جنوب البلاد السعودية (١٢٠٠-١٣٥١هـ / ١٧٨٥-١٩٣٢م) ، ط ٣ ، نادي أهما الأدبي ، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م .
- أرباب ، محمد إبراهيم ، الأسواق الدورية في منطقة عسير ، إصدارات مركز البحوث بكلية التربية ، جامعة الملك سعود ، فرع أهما ، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م.
- آل حامد ، عبدالرحمن : العادات والتقاليد والأعراف في إقليم عسير " دراسة وثائقية موازنة ، إصدارات نادي أهما الأدبي ، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م .
- آل زلفة ، محمد : دراسات في تاريخ عسير الحديث ، ط ١ ، مطابع الشريف ، الرياض ، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م.
- الألعي ، يحيى إبراهيم ، رحلات في عسير : نصوص وانطباعات ووصف ومشاهدات ، ج ١ ، مطابع دار الاصفهاني ، جدة ، د.ت
- البركاتي : شرف عبدالمحسن: الرحلة اليمانية ، ط ٢ ، (د . م ، د . ن ، ب ، ت) ، المكتب الإسلامي ، دمشق .
- تاميزي ، موريس : رحلة في بلاد العرب : الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـ / ١٨٣٤م ، ترجمة وتعليق د . محمد آل زلفة ، ط ١ ، مطابع الشريف ، الرياض ، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م .
- تاميزي ، موريس : رحلة في بلاد العرب : الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـ / ١٨٣٤م ، ترجمة وتعليق د . محمد آل زلفة ، ط ١ ، مطابع الشريف ، الرياض ، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م .
- جريس ، غيثان : عسير : دراسة تاريخية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية (١١٠٠-١٤٠٠هـ / ١٦٨٨-١٩٨٠م) ، ط ١ ، دار البلاد ، جدة ، ١٤١٥هـ / ١٩٩٣م .
- الحربي ، علي ، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية "منطقة عسير" ، مطابع خليفة ، لبنان ، بيروت ، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م ، ج ١ .
- حيدر ، أحمد محمد ، الجغرافيا الزراعية لمنطقة عسير ، مطبوعات نادي أهما الأدبي ، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م .
- خسرو ، أبو معين ناصر : سفر نامة " رحلة ناصر خسرو" ترجمه من الفارسية : أحمد خالد البدي (الرياض : عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود ، ١٩٨٣م).
- دوستال ، والتر ، ملامح من الثقافة التقليدية لمنطقة عسير (دراسة انثوغرافية) ، ترجمة : يوسف مختار الأمين ، وسعد بن عبدالعزيز الراشد ، مؤسسة التراث ، الرياض ، ٢٠٠٢م

- رحلة ولفردي تسيجر في تامة وعسير والحجاز ، ترجمة وتعليق: الزيلعي ، أحمد بن عمر ، مجلة الدارة ، السنة الرابعة عشرة ، العدد الأول (شوال ، ذو القعدة ، ذو الحجة ١٤٠٨هـ/ مايو ، يونيو ، يوليو ١٩٨٨ م .
- الريحاني أمين : ملوك العرب ، ج ١ ، ط ٨ ، دار الجيل ، بيروت ، ١٩٨٨ م .
- السلوك ، علي بن صالح : وثائق من التاريخ ، ط ١ ، ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م .
- آل شيلبي ، محمود ، الشارح في تاريخ وجغرافية بلاد باري ، دار البلاد للطباعة والنشر ، جدة ، ط ١ ، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م .
- الشهري ، زهير بن عبدالله ، مالية أبها في عهد الملك عبدالعزيز ١٣٣٨-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٠-١٩٥٣م -دراسة وثائقية عن الأوضاع الاقتصادية والتنظيمات المالية في جنوب المملكة العربية السعودية ، الجمعية التاريخية السعودية ، جامعة الملك سعود ، الإصدار الحادي عشر ، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م ، الرياض .
- العارف ، يوسف بن حسن : العثمانيون وحكومة الإدارة في عسير (١٣٢٥-١٣٣٧هـ/ ١٩٠٧-١٩١٨م) ، دار أبو المجد للطباعة ، جدة ، ط ١ ، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م .
- عبدالرحيم ، عبدالرحمن ، الدولة السعودية الأولى ، القاهرة ، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م .
- عسيري ، علي : عسير من ١٢٤٩ هـ / ١٨٣٣ م إلى ١٢٨٩ هـ / ١٨٧٢ م ، دراسة تاريخية لإصدارات نادي أبها الأدبي ، شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م .
- العقيلي ، محمد أحمد : تاريخ المخلاف السليماني ، جزأين ، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ط ٢ ، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م .
- العقيلي ، محمد بن أحمد ، مذكرات سليمان شفيق باشا ، ط ١ ، منشورات ، نادي أبها الأدبي ، دار البلاد للطباعة والنشر ، جدة ، ١٤٠٥ هـ .
- القرني ، سعد بن عبدالله ، المعجم الجغرافي لبلاد بلقرن ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م .
- فابع : أحمد آل فابع : دور آل المتحمي في مد نفوذ الدولة السعودية الأولى في عسير وما جاورها ١٢١٥- ١٢٣٣هـ/ ١٨٠٠-١٨١٨م_ ، ط ١ ، مطابع الحميضي ، الرياض ، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م .
- فؤاد ، حمزة : في بلاد عسير ، مكتبة النصر الحديثة ، الرياض ، ط ٢ ، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٨م .
- القيسي ، رياض ، علم أصول القانون ، بيت الحكمة ، ط ١ ، بغداد ، ٢٠٠٢م ، ص ١٣٣-١٤٣ ؛ سالم ، مختار ، الضبط الاجتماعي والمجتمع : دور العرف والدين كقيم اجتماعية في ضبط المجتمع ، جامعة الزيتونة ، ٢٠١٣م .
- الهمداني ، الحسن بن أحمد : صفة جزيرة العرب ، تحقيق محمد علي الأكوخ ، منشورات دار اليمامة ، الرياض ، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م .

- مبارك ، المعبدي : بعض ملامح أسواق تامة خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦-١٣٣٥ هـ / ١٨٤٠-١٩١٦ م ، (د.م.ن) .
- النعمي ، هاشم : عسير في الماضي والحاضر ، صدر بمناسبة مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية ، دار الملك عبدالعزيز ، ١٤١٩ هـ / ١٩٩٩ م .
- وهبة ، حافظ: جزيرة العرب في القرن العشرين ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، ١٤٢٠ هـ / ٢٠٠٠ م .

رابعاً : الرسائل العلمية :

- البشري ، إسماعيل : إقليم عسير في عهد الملك عبدالعزيز ١٣٣٨ - ١٣٧٣ هـ / ١٩١٦-١٩٣٥ م دراسة في التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة لقسم التاريخ والحضارة بكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر ١٤٠٣ هـ / ١٩٨٢ م .
- القحطاني ، مشيب بن سعيد ، السلطة القبلية في الصلح القبلي "دراسة سوسيولوجية على قبيلة عبيدة بجنوب المملكة ، قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في علم الاجتماع ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، ١٤٢٣/١٤٢٢ هـ

خامساً : الدوريات والصحف :

- ابو داهش ، عبدالله بن محمد ، مجلة حوليات حباشة ، ع ١٧ ، س ١٧ ، ١٤٣٢ هـ / ٢٠١١ م .
- صحيفة الجزيرة ، الاثنين ٤ يونيو ٢٠٠٠ م .
- صحيفة الوطن ، الاثنين ١ أغسطس ٢٠١٦ م
- صحيفة الوطن ، الأربعاء ٣ يناير ٢٠١٨ م .

سادساً : المراجع الاجنبية :

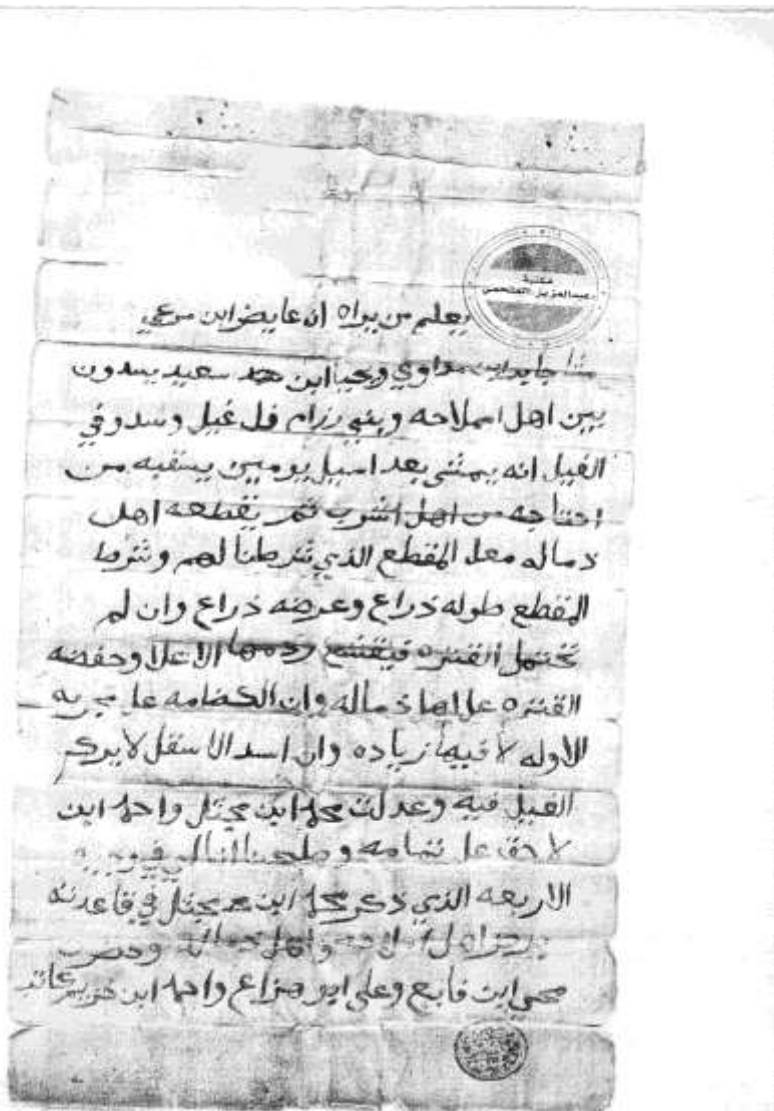
- Cornwallis , Sirkinahan : Asir Before World War 1.A Hand Book , Cambridge .England .

سابعاً : المقابلات الشخصية :

- مقابلة شخصية مع الأستاذ أحمد بن عبدالله بن عفتان : تاريخ ومكان المقابلة : ٣ / ٥ / ١٤٤٢ هـ - مدينة أبها .
- مقابلة شخصية مع الأستاذ سليمان بن سعد آل مسفر: تاريخ ومكان المقابلة ١٣ / ٩ / ١٤٣٧ هـ - محافظة تنومة .

ملحق الوثائق





قراءة في ديوان "ما وراء حنجرة المغني" دراسة وصفية تحليلية

رجاء علي محمد علي*
جامعة بيشة

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/21>



*باحثة وشاعرة وناقدة وأستاذ مساعد في البلاغة والنقد والأدب المقارن

إيميل الباحث: ramohammed@ub.edu.sa

كود البحث: 20016

تاريخ استقبال البحث: ٢٠، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (٠٦ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٠، رجب، ١٤٤٢ هـ (٢٢ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

قراءة في ديوان "ما وراء حنجرة المغني"

دراسة وصفية تحليلية

رجاء علي محمد علي

الملخص: تهدف الدراسة إلى الوصول إلى مكان من مشاكسات النص وإبداع الدلالة في شعر جاسم الصحيح ، الشاعر السعودي المعاصر ، من خلال محاولة للقراءة العميقة المتأنية في أحد دواوينه (ما وراء حنجرة المغني)؛ وقد تمت تلك المحاولة من خلال دراسة تصاعدية لمناحي ذلك الإبداع بدءاً من دراسة أصغر الوحدات المعجمية في نصوصه ؛ حيث تمت دراسة دلالة الأصوات من حيث المحاكاة الصوتية والموسيقى الداخلية ، ثم الوزن والإيقاع . ومن الدلالة الصوتية تم الانتقال إلى دلالة الألفاظ : حيث حاولت الدراسة رصد الأبعاد الدلالية للألفاظ التي استخدمها الشاعر ، سواء تلك الدلالات الكامنة في ذاتها أو المنبعثة من علاقتها بغيرها من الألفاظ الأخرى داخل السياق النصي . ثم جاءت دراسة دلالة التراكيب من خلال محاولة اختراق حجب التجربة ، والكشف عن الانزياحات الكامنة في تراكيبها الشعرية ، والبعد الدلالي لتلك الانزياحات

الكلمات المفتاحية: الإشكالية الشعرية - جاسم الصحيح - دراسة وصفية- دلالات التراكيب

Title: A Reading in “Beyond the Singer's Throat”: An Analytical Descriptive Study

Abstract: This study is a journey into the poetic problem. It aims to reach the vexations of the text and create connotation in the poetry of Jassim Al-Sahih, the contemporary Saudi poet, through an attempt to carefully read in one of his books (Beyond the Singer's Throat) This attempt was made through an upward study of the aspects of that creativity, starting with studying the smallest lexical units in its texts. The significance of sounds was studied in terms of onomatopoeia, internal music, weight and rhythm. From the phonemic connotation, it was moved to the semantic of the expressions: where the study tried to monitor the semantic dimensions of the expressions used by the poet, whether those connotations inherent in themselves or emanating from their relationship with other words within the textual context. Then came the study of the significance of the compositions by attempting to penetrate the obscurity of the experience, revealing the inherent shifts in their poetic structures, and the semantic dimension of those shifts.

Key Words: Poetic Problem – Jassim Al-Sahih – Descriptive Study – significance of the compositions

المقدمة

تكمن الإشكالية الشعرية كما ذهب جون كوين في الأثر الجمالي الذي تحدّثه القصيدة^(١)؛ فالانفعال الاستطائقي الذي يشعر به المتلقي هو الذي يكشف عن مدى جودة النص الشعري، ويتجلى ذلك من خلال شبكة العلاقات الدينامية الكائنة بين الدال والمدلول، والكيفية التي تتجلى بها للمتلقي من أجل إحداث ذلك الأثر؛ فالصفة التي تثير بداخلنا الانفعال الجمالي كما يقول كلايف بل "هي الشكل الدال"، والشكل الدال هو الكيف الذي يميز الأعمال الفنية، وهو نمط تنظيم العلاقات الحسية للعمل الفني، ونعني به جميع العناصر التي تدخل في تنظيم الشكل، مثل الألوان، والخطوط، وعناصر اللمس، والصوت والسمع والحركة، وكل عمل فني يمثل تشكيلاً فريداً تنبثق جمالياته من العلاقات الدينامية بين عناصره أثناء التجربة الجمالية"^(٢)

وجاسم الصحيح الشاعر السعودي المعاصر حالة فريدة، وكيان إبداعي نابض تثير أعماله الشعرية تساؤلات متعددة؛ فهو يمتلك قدرة غير عادية على تطويع اللغة والخروج بها من مضيق المعباري والمألوف، إلى آفاق الدهشة والإبحار في قصائده بصورة تجعلنا نتساءل أي شياطين الشعر تلك التي حاورها في وادي عبقر حتى خرج بهذا الأبداع؟

و قد كانت هناك عدة أسباب لاختياري أبداع الشاعر جاسم الصحيح بوصفه موضوعاً للدراسة أهمها:

- ١- على الرغم من المكانة الإبداعية التي يحتلها جاسم الصحيح على خارطة الإبداع العربي بصورة عامة والخليجي بصورة خاصة؛ فإن إبداعه لم يحظ بدراسة تناسب تلك المكانة المتميزة؛ فقد لفت انتباهي تلك المثريات الأسلوبية والعلامات التي ترسلها نصوصه إلى المتلقي بغية تأويلها والوقوف على أسرارها؛ لذا سأحاول فك شفراتها وإنتاج دلالتها.
- ٢- إن بلاد الخليج العربي لها خصوصية تاريخية وجغرافية يتجلى تأثيرها في إبداع شعرائها بصورة تحتاج إلى وقفة تأمل متأنية؛ لمعرفة مدى التأثير ومظاهره.

وكان اختياري لديوان (ما وراء حنجرة المغني)^(٣) بصفة خاصة؛ راجعاً إلى:

- ١- عدم الرغبة في الإطالة أو التكرار الذي يمكن أن يفقد تلك الرحلة جمالها وإثارتها؛ لأن تجربة جاسم الصحيح تتسم بالتناسل الدلالي حيث إن جميع الوحدات اللغوية المكونة للمعنى حبلى بالدلالات؛ ولا تستطيع دراسة واحدة الإلمام بهذا الثراء الدلالي.

^(١) ينظر جون كوين، بناء لغة الشعر، ترجمة د/ أحمد درويش، ط ٤، سنة ١٩٨٥م، ص ٢٩

^(٢) كلايف بل، كتاب الفن، ترجمة د/ عادل مصطفي، مراجعة د/ ميشيل ميثياس، دار رؤية للنشر والتوزيع، ط ١، سنة ٢٠١٣م، ص ١٢-

١٣

^(٣) ما وراء حنجرة المغني، ديوان شعر، جاسم الصحيح، الدار الوطنية الجديدة، ط ١، سنة ١٤٣١هـ - ٢٠٠٩م.

٢- ما وجدته من حبك ملحوظ لقصائد هذا الديوان التي اتسمت بتلاحم قوي سواء بين مكونات القصيدة الواحدة ، أو في علاقتها بغيرها من القصائد ؛ حتى أنني لاحظت عند إخضاع ظواهره الشعرية للفحص والتحليل بأن ثمة رؤية شعرية واحدة تتمحور حولها قصائده - إلا استثناءات بسيطة - حيث تبدو جميعها في حمة واحدة .

وديوان ما وراء حنجرة المغني هو الديوان الثامن للشاعر بعد توقف استمر عدة أعوام ، ويحتوي على ثلاثين قصيدة تضم العديد من الموضوعات التي تعبر عن ذات الشاعر وأفكاره وتأملاته ، وقد بدأه الشاعر بمقدمة نثرية قدم فيها لذاته شارحاً ما يعتمل بداخلها من خلال لغة شعرية عميقة (١)

وقد استوفني للوهلة الأولى العنوان الذي يعد في ذاته علامة تحيل القارئ إلى البحث عما وراء حنجرة المغني ، واكتشاف ما بداخلها من أسرار ، فهو شبكة دلالية تؤسس لنقطة الانطلاق في النص (٢) .

● الدراسات السابقة :

وبالطبع لم تكن دراستي هي الأولى ؛ فهناك عديد من الدراسات التي تناولت إبداع جاسم الصحيح مثل :

*الرسائل العلمية :

دراسة بعنوان (العتبات في شعر جاسم الصحيح دراسة إنشائية) (٣) لنورة بنت علي القحطاني ؛ وفي هذه الدراسة تناولت الباحثة دلالات العتبات في إبداع الشاعر ، وروافدها ودورها في الكشف عن التصاعد الكامن في تجربته الشعرية .

*الكتب العلمية والأوراق البحثية :

أ- كتاب بعنوان (جاسم الصحيح بين الشاعر والأسطورة) (٤) : للناقد : يحيى عبد الهادي عبد اللطيف : وتعد الفكرة الرئيسية التي تدور حولها محاور الكتاب هي التحليل النفسي لما أسماه الناقد بشعر جاسم الصحيح المناسباتي .

(١) ينظر المصادر السابق ، من ص ٨ إلى ص ٢٢٠

(٢) ينظر شعيب حلفي ، هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل ، دار رؤية للنشر والتوزيع ، ط ١ ، سنة ٢٠١٥م ، ص ١١

(٣) نورة بنت علي القحطاني ، (العتبات في شعر جاسم الصحيح) ، دراسة إنشائية ، رسالة ماجستير ، جامعة الإمام ، قسم الأدب ، سنة ١٤٣٥-١٤٣٦هـ

(٤) يحيى عبد الهادي العبد اللطيف (دكتور) ، (جاسم الصحيح بين الشاعر والأسطورة) ، دراسة لشعر الصحيح المناسباتي ، دار المحجبة البيضاء ، سنة ١٤٣٢هـ .

ج - دراسة بعنوان (القصيدة السعودية المعاصرة في ظل المتغيرات الحديثة جاسم الصحيح نموذجاً)^(١) : للدكتورة / لمياء باعشن ، : وفي هذه الدراسة تتناول الباحثة التأثيرات السياسية والاجتماعية على إبداع جاسم الصحيح .
ومما لا يدع مجالاً للشك أن هذه دراسات جادة وقوية في النص الشعري عند جاسم الصحيح ، لكن ما تسعى إليه هذه الدراسة بإذن الله هو :

أ - سأقوم بمحاولة جادة لإنتاج الدلالة الشعرية عند الشاعر من خلال تحليل عميق لنصوصه الشعرية ، واكتشاف أسرارها ، وتأويل علاماتها والتوصل إلى مواضع المشاكسة فيها ، وكيفية محاوراتها ومراوغاتها للمتلقي .
ب - سأجمع بين دراسة الإشكالية الشعرية والبنية الدرامية للنصوص في هذا البحث.
وانطلاقاً من أن النص هو القائل وهو المنطلق الذي تتحدد من خلاله أبعاد الدراسة ؛ ستقوم دراستي على المنهج التحليلي الوصفي ؛ لأنه أكثر المناهج مناسبة لطبيعة التجربة ، لتمحوره حول مركز واحد هو لغويات النص .
ومن أجل تحقيق تلك الغاية : سأذكر في التمهيد نبذة تعريفية مبسطة عن الشاعر ذاته ؛ كي يعرف القارئ عن تنوع الدراسة.
ثم سأقوم بدراسة (الدلالة الصوتية) في المبحث الأول ، من خلال عدة محاور أهمها :

١ - المحاكاة الصوتية : (الأولوية والثانوية)^(٢)

٢ - الموسيقى الداخلية : (التكرار ، الجناس)

٣ - الإيقاع العمودي

٤ - إيقاع التفعيلة

في المبحث الثاني : سأتناول (دلالة الألفاظ) ، ويتضمن :

١ - مفارقة الحقول الدلالية

٢ - الطباق .

٣ - التورية

في المبحث الثالث : سوف أقوم بدراسة (دلالة التراكيب) ، وأحاول إيضاح ما بها من انزياحات ومجازات ، وأثر ذلك على إنتاج الدلالة الشعرية ، وذلك من خلال دراسة :

١ - التقديم والتأخير (انزياح الموضوعي)

^(١) ينظر لمياء باعشن (دكتورة) ، دراسات في الشعر السعودي ، كرسي الأدب السعودي ، العدد ٥ ، جامعة الملك سعود ، سنة

٢٠١٥م ، ص ١١٧ إلى ١٢٨

^(٢) سيتم تعريف هذه المصطلحات في مكانها من البحث ، وكذا جميع المصطلحات الخاصة بالمحاور الأخرى

٢ - الحذف (انزياح اختزالي)

٣- الاستثناء الذي لم يحقق وظيفته (انزياح دلالي) .

ولكن ثمة صعوبات يمكن مواجهتها ومحاولة التغلب عليها وهي :

١ - أن الإشكالية الشعرية في إبداع جاسم الصحيح تحتاج أبحاثاً طويلة وأعماراً مديدة ، كي يمكن الإلمام بجمالياتها جميعاً ؛ فإشكاليته الشعرية أدت إلى أزمة نقدية لدينا ؛ لأن ما يكتب نقداً لا بد أن يكون على المستوى ذاته من التميز ؛ في حين أن ثمة التزاماً بعدد محدود من الصفحات .

٢ - صعوبة التوثيق لبعض المراجع خاصة تلك التي تتعلق بالدراسات السابقة ؛ الأمر الذي يحتاج إلى بحث مضمّن ؛ للحفاظ على المصداقية والأمانة العلمية .

وختاماً أتمنى أن تكون دراستي إضافة حقيقية للدرس النقدي؛ والله موفق والمستعان ؛ فهو نعم المولى ونعم النصير .

التمهيد

إن إنتاج المعنى الشعري يتطلب تأويلاً للعلامة اللغوية الحاملة له ؛ فدلالة النص تكمن في طرائقه التعبيرية وأدواته الفنية (١) ، ومنذ ظهور الألسنية الحديثة على يد دوسوسير جنحت المذاهب النقدية التي انبثقت عنها إلى دراسة النص اللغوي من خلال الوحدات المكونة له ، والكشف عن قوانينها الداخلية ؛ حيث ذهب هذا اللغوي إلى أن " اللغة نظام (system) ، من الأشارات أو العلامات العشوائية التي يستخدمها الناس طبقاً لقواعد معينة تجعل لكل إشارة منها معني " (٢) .

ومن أبرز الذين تأثروا بهذا التوجه اللغوي العالم الأسلوبي ياكوبسون ؛ حيث أخذ على عاتقه تطوير آراء دوسوسير ؛ فواصل أبحاثه في العلامات ، وتوصل إلى أن ميزة النظام اللغوي هي أن له وظيفتين هما الإبلاغ والتواصل (٣) ، وتوصل إلى أن تصنيف المنظومة العلاماتية التي يستخدمها الإنسان يجب أن يكون وفقاً لعدة معايير منها العلاقة بين الدال والمدلول ، ومن هذا المنطلق قام بوضع منهج توصيلي في التحليل الأسلوبي ، وجاءت دراسته لأعمال الشاعر خلينبكوف دعوة صريحة لإخضاع النص الأدبي للدراسة الألسنية (٤) .

(١) ينظر صلاح فضل (دكتور) ، إنتاج الدلالة الأدبية ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، ط٢ ، سنة ٢٠٠٢م ، ص ٥

(٢) ينظر إبراهيم محمود خليل (دكتور) ، النقد الأدبي من المحاكاة إلى التفكيك ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٤ ، سنة ٢٠١١م ، ١٤٣٢هـ ، ص ٨٨ .

(٣) ينظر المرجع سابق ، ص ٩٠

(٤) ينظر محمد عزام ، الأسلوبية منهجاً نقدياً ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، سنة ١٩٨٩م ، ط١ ، من ص ١١٥ إلى ص ١١٩ .

أما العالم السيميائي بورس فقد ذهب إلى استنتاج مهم هو أن "كل علامة لغوية تتشكل من صوتيات (فونيمات) ولواصق صرفية (مورفيمات)، ووحدات معجمية (لكسيمات)، وهذه جميعاً تتفاعل في شئٍ أوسع هو الجمل أو العبارات، وهذه الجمل أو العبارات تتحد معاً في قطاع يسمى سياقاً، وهذا السياق هو الذي يجعل من تلك العلاقات علامات قابلة للفهم" (١)؛ وهذا يحيلنا إلى تأويل مهم هو اعتقاد بورس بأهمية دراسة جميع جوانب العلامة اللغوية حتى يتم التوصل إلى المغزي أو المدلول الكامن في كل عنصر من العناصر الجزئية المكونة لتلك العلامة، ثم الربط بينها؛ حتى يتم من خلال ذلك الوصول إلى الدلالة الكلية للنص.

واللافت للنظر هو أن ثمة تشابهاً في العديد من جوانب المذاهب النقدية التي تمخضت عن هذا الاتجاه الألسني السويسري؛ بيد أن الميزة التي تتسم بها السيميائية هي اهتمامها بإنتاج الدلالة وتأثيرها في المتلقي؛ فكل نص أدبي لدى السيميائيين ينطوي على إمكانات متعددة للتأويل واستخلاص المتلقي لأنواع غير محدودة من الدلالات والمعاني (٢)

والجدير بالذكر أيضاً أن هذه السمة التي اتسم بها المنهج السيميائي قد أدت إلى التفاف كثير من البنيويين حوله، واستعانهم به؛ حيث اهتم رولان بارت بما قدمته السيميائية من ملاحظات حول ما أسماه لعبة الدلائل النصية، والتي أراد بها "أن النص هو آلة لغوية ليس من السهل التحكم بها، وإنما علينا أن نترك لأجزاء النص وما فيه من علامات متسعاً من الحوار والجدل والتفاعل الداخلي الذي يكشف عن وجود طرق مختلفة للإبلاغ والتوصيل والتعبير" (٣)؛ ومن هذا المنطلق فإنني ألاحظ تشابهاً بين مصطلحي المثير الأسلوبي؛ والعلامة اللغوية؛ فالمثير الأسلوبي يتمحور حول القوة الضاغطة التي تؤثر على القارئ؛ محدثة ذبذبة وتوتراً مشدوداً بينه وبين النص (٤)؛ في الوقت ذاته فإن تأويل العلامة اللغوية يؤدي إلى إحداث التأثير ذاته عند المتلقي؛ وعند إمعان النظر نجد أن العلامة اللغوية تعد في ذاتها مثيراً أسلوبياً، والمثير الأسلوبي علامة تحتاج إلى تأويل.

وجاسم الصحيح هو ابن الأحساء السعودي الذي ولد عام ١٣٨٤هـ، ونشأ بين النخيل والبيداء، وعاش فيهما مراحل حياته المختلفة؛ فتشكلت ملامح عالمه الداخلي متأثرة بهذين المتناقضين؛ حيث تأثر منذ طفولته بالمراسم والاحتفالات التي كانت تعقد في قريته، ومع هذه المراسم التي تحطف القلب في قرية الجفر حيث الأهازيج والمواويل

(١) ينظر النقد الأدبي من المحاكاة إلى التفكيكية، السابق، ص ١٠٥

(٢) ينظر المرجع السابق، ص ١٠٥

(٣) ينظر بسام قطوس، سيمياء العنوان، وزارة الثقافة، عمان، ١، سنة ٢٠٠١م، ص ٦

(٤) محمد احمد الطويل (دكتور)، الأسلوبية والخطاب الشعري، الشريف الرضي نموذجاً، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط ١، سنة ٢٠٠٦م،

والرقصات الشعبية ؛ كان هناك المسجد القديم والقيود الدينية والاجتماعية التي لا سبيل إلى تجاوزها (١)؛ فكانت القصيدة هي الملاذ والملاجئ لتلك الذات المعذبة بتناقضاتها ؛ حيث تجلت أبجديات هذا التأثير بشكل واضح في قصائده الشعرية ، التي انبعثت من مصدر شعوري واحد رغم تنوع موضوعاتها ؛ فكان الوطن والمحبة والغربة من أهم الموضوعات التي تغني شاعرنا بها ولها ؛ الأمر الذي سيتم إيضاحه في موقعه من البحث بإذن الله .

المبحث الأول : الدلالة الصوتية : (الصورة السمعية)

عند التأمل في شعر جاسم الصحيح نلاحظ أن ثمة قدرة للصوت اللغوي على التعبير عن المعنى وتحسينه تجسيدا حياً أمام المتلقي لمشاركته في إنتاج دلالة النص ، والوصول إلى مكان الجمال في تشكيلاته الصوتية وإيحاءاتها ، من خلال عديد من المؤثرات الصوتية (sound effects) التي كان أبرزها :

١- المحاكاة الصوتية (onomatopoeia) : وهي تلك القدرة التي تتسم بها الأصوات اللغوية على عرض المعنى والإيحاء به وتصويره (٢) ؛ حيث تكمن القيمة الجمالية للمحاكاة في قدرتها على الإيحاء بالدلالة التي تحملها الوحدات اللغوية ، وتحسينها .

واللافت للنظر أن ثمة قدرة واضحة للقصيدة الشعرية عند جاسم الصحيح على توظيف هذه المؤثرات الصوتية بمهارة واضحة ، واستثمار إيحاءات الأصوات وخصائصها ، واستغلال إمكاناتها في رسم صورة سمعية للمعاني والأحداث ؛ حتى تستقر في ذهن المتلقي ، وتحرك وجدانه وشعوره وانفعالاته ؛ لإحداث التأثير المطلوب ونجاح الإرسالية التواصلية التي تسهم في إنتاج الدلالة الصوتية ؛ التي تعد بدورها رافداً من روافد الدلالة الكلية للنص ، وذلك من خلال نمطين من أنماط المحاكاة هما :

أ - المحاكاة الصوتية الأولية (Primary Onomatopoeia) : وتتجلى داخل النص إذا اشتملت الكلمة على صوت يحاكي الحدث (٣) .

ب - المحاكاة الصوتية الثانوية : (Second Onomatopoeia) : وتتجلى من خلال القدرة التي تتمتع بها بنية الكلمة على الإيحاء بالمعنى المطلوب كالتضعيف والتكرار وغيرها من الوسائل الإيحائية التي تتسم بها الألفاظ اللغوية ، إلى جانب القيمة الرمزية للصوائت (٤) .

(١) ينظر جاسم الصحيح بين الشاعر والأسطورة ، مرجع السابق ، ص ١٥

(٢) ينظر محمد العبد (دكتور) ، إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي مدخل لغوي اسلوبي، دار المعارف ، ط ١ ، سنة ١٩٨٨ م ، ص ١٤ .

(٣) السابق نفسه ، ص ١٦

(٤) ينظر محمد أحمد الطويل (دكتور) ، الأسلوبية والخطاب الشعري ، نموذجاً ، مرجع سابق ، ص ٨٣

وفي شعر جاسم الصحيح يتكامل الرافدان من أجل تقديم صورة سمعية مركبة توحى برؤية الشاعر وتحسد معاناته ؛ كما في قصيدة الخلاص^(١) التي تقول :

أري الكون
يسري للمكون مدجلاً
ولست سوي حاد بأفلاكه يحدو
ويأسرني جند من الشوق
لا ترى
ومن قال إن الشوق
ليس له جندٌ
تشردت
ما بين الأشارات حائراً
وطوح بي
في كل إيماء بعدُ

في هذه اللوحة الشعرية التي يتحدث فيها الشاعر عن شقاء رحلته في البحث عن ذاته ؛ نلاحظ سيمفونية صوتية ؛ تجلت من خلال عديد من الصور السمعية الجزئية التي تحاكي أحداث النص وتنميتها ، وتداعب أذن المستمع لتحيله - من خلال الطاقات الإيحائية الكامنة في خصائصها - إلى تأويل فعال يسهم في بناء العملية التواصلية بينه وبين النص؛ فكل صوت لغوي يعد علامة لها مدلولها الذي يحتاج إلى يقظة دائمة للاستماع والاستنتاج والاستمتاع أيضاً، والمشاركة الوجدانية والذهنية التي بدأت من حاسة السمع وانتقلت إلى جميع حواس المتلقي وكيانه ؛ وذلك من خلال عدة ظواهر صوتية منها :
المحاكاة الصوتية الأولية التي تجلت من خلال :

أ- تكرار صوت لغوي واحد داخل عدة كلمات من خلال (صورة سمعية مفردة تحاكي الأحداث وتعادل القيم الشعورية ، مثل .):

^(١) قصيدة الخلاص ، ما وراء حجرة المغني ، المصدر السابق ، ص ٥٤

- صوت السين : الذي تكرر في كلمات (يسري - لست - سوى - ياسرني - ليس) ، والمعروف أن السين من أصوات الصغير وهو حرف مهموس رخو^(١) ، يتناسب في تقديري مع حالة الأسر والنفي التي يعانيها الشاعر ، ويتعبير أدق حالة الصير وقلة الحيلة والاستكانة التي اتسم بها حيال هذه الأزمت .
- صوت الشين : الذي تكرر عدة مرات في كلمات (الشوق - تشردت - الإشارات) ؛ فالشين ذات قيمة تصويتية (Stimmungswert) ، وهو من الأصوات المهموسة التي توجي بالانتشار والتفشي والضعف ، حيث يجري الصوت فيه جرياناً واضحاً ، كما يتسم بطول الفترة الزمنية التي يستغرقها الحرف عند النطق به ، فهو أطول زمنياً من الحروف البينية والشديدة^(٢) ، الأمر الذي يحاكي عند تدقيق النظر ازدياد الشوق وانتشاره في داخل الشاعر، كما يتناسب مع حالة التشرد التي تحمل دلاليات معاني الضياع والتشتت والفرقة وطول المعاناة .
- من ناحية أخرى فإن صفة الهمس تتناسب مع حالة الضعف التي يشعر بها المغترب والمشتاق أيضاً ، أما تحلي صوت الشين من خلال كلمة (الإشارات) ؛ فترى الدراسة أنه قد نجح في تأكيد البعد الدلالي الذي تحمله الكلمة ، وأتي بصورة سمعية جزئية ؛ كي تتلاحم مع العناصر والصور الصوتية الأخرى ، وتقدم للمتلقي صورة كلية مركبة عن حالة الضياع التي يعيشها الشاعر ؛ فالتفشي والكثرة قد تمظهرها معاً ليوحيا بكثرة الإشارات التي مر بها الشاعر ، والتي تعد في ذاتها علامة واضحة على اتساع مساحة غريته ، إلى جانب أن المدى الزمني للصوت قد حمل بعداً دلاليات مهماً ومكماً لمنظومة المعني ؛ حيث جاء ليجسد اتساع المدى الزمني للغربة والتشرد والشوق ، الأمر الذي تلاحم مع اتساع المدى المكاني الكائن في صوت الشين الذي يوجي بالانتشار ؛ فالتناغم والتلاحم واضحان في هذه اللوحة الرائعة على مستوى الأصوات والألفاظ أيضاً ؛ ولا ننسى أن الإنسان المغترب يزداد شوقه للوطن والحبيب ، والمحب يهيم على وجهه متشرداً في الطرقات لمناجاة الحبيب الغائب .
- لكن اللافت للنظر أنه رغم اتفاق صوتي السين والشين معاً في بعض الخصائص الصوتية كالهمس والرخاوة ؛ فإن المقابلة بين الأسر (القيد) ، والتشرد (الضياع) يمثلان مفارقة مهمة لا يمكن إغفالها عند تأويل هذه الصور السمعية التي تحيل إلى تجسيد معاناة الشاعر وإنتاج دلالتها ؛ حيث تعد هذه المقابلة علامة مهمة على تعدد صنوف العذاب واختلافها

^(١) ينظر في ذلك كلا من ، إيمان فلاحه ، لآليء القرآن بين التجويد والبيان ، دار الطرفين للنشر والتوزيع ، ط ١ ، ١٤٣٢هـ ، ص ١٤٤ ، وكامل بشر (دكتور) ، علم الأصوات اللغوية ، دار غريب للنشر ، ط ١ ، سنة ٢٠٠٠م ، ص ٢٨

^(٢) ينظر لآليء القرآن ، السابق ، ص ١٦٣

ب- تكرر عدة أصوات من مجموعات صوتية مختلفة لمحاكاة الجو العام للحدث (المفارقة الصوتية) : وقد تجلّى ذلك الفرع من فروع المحاكاة الأولية عند الشاعر في هذه القطعة الشعرية من خلال المقابلة بين صوتي السين والشين المهموسين من ناحية ، وصوت الجيم الذي تكرر في لفظ (الجند) من ناحية أخرى ؛ فالجيم من الأصوات الانفجارية المجهورة ، وهو من حروف القلقل (١) ؛ حيث يكتسب الصوت سمة الجهر حينما ينحبس جريان النفس عند النطق به بسبب ضيق مجري الهواء (٢) ؛ الأمر الذي يحاكي حالة الأسر الواقعة على الذات الشاعرة ، كما أن قوة الحرف وصفاته من حيث القلقل والشدة تجسد ببراعة شدة تعامل الجند مع الأسرى والمساجين ، والأثر النفسي لذلك على نفوسهم التي تزلزلها هذه القوة .

وقد سبق ابن جني غيره من اللغويين المعاصرين في اكتشاف هذه الظاهرة ودورها في إنتاج الدلالة منذ عدة قرون حين قال " فأما مقابلة الأصوات بما يشاكل أصواتها من الأحداث فنهج عظيم واسع عند عارفيه مأموم ؛ وذلك لأنهم كثيراً ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر بها عنها " (٣)

المحاكاة الصوتية الثانية: وقد تلمّظت تلك الظاهرة الصوتية في القطعة السابقة من خلال :

أ - البنية الصرفية لبعض الكلمات وقدرتها على محاكاة المعنى : مثل التضعيف ؛ فالفعل المضعف (طَوَّح) قد استطاع أن يحاكي ببراعة حالة الإقصاء الواقعة على الذات الشاعرة مسلوقة الإرادة ، فالتطويح من الأفعال الخاصة بجراحة اليد ، والتي تحمل معاني القوة (٤) ، ومعنى (طَوَّح الشيء) أي ألقاه بعيداً ، والطائح المشرف على الهلاك (٥) ، فالأبعاد الدلالية للكلمة تمحورت جميعها حول الإقصاء العنيف ؛ ثم جاءت بنية التضعيف التي تحمل معاني الشدة والتكرار والتكثير أيضاً (٦) ؛ لتؤكد تلك الأبعاد الدلالية وتجسدها وتحاكيها .

ب - المحاكاة من خلال تكرير حركة لغوية بشكل واضح (محاكاة الصوائت) :

(١) ينظر المرجع السابق، ص ١٥٣، ١٥٥

(٢) ينظر السابق نفسه، ص ١٥٥

(٣) ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د.ت، ج ٢، ص ١٥٧-١٥٨

(٤) ينظر محمد محمد داود (دكتور)، الدلالة والحركة، دراسة لأفعال الحركة في العربية المعاصرة، في إطار المناهج الحديثة، دار غريب للنشر والتوزيع، ط ١، سنة ٢٠٠٢م، ص ٤٧٥

(٥) ينظر لسان العرب، لابن منظور، باب الحاء، فصل الطاء، تحقيق عبد الله علي الكبير، دار المعارف، سنة ١٩٨١م.

(٦) ينظر محمود عكاشة (دكتور)، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، ص ٢٨٥.

لقد لعبت الضمة دوراً مهماً في هذه المنظومة الموسيقية ، وأسهمت بإيقاعها الفعّال في الإيحاء بحالة الحزن والانكسار التي تعيشها هذه الذات المشردة ؛ وكأنها خلفية إيقاعية لهذه الصور الصوتية التي تقابلت وتماست لتنسج ما أسميه صورة سمعية مركبة؛ تترجم المعاناة صوتاً ؛ بصورة تخاطب كل حواس المتلقي وعقله ، وتحيط به إيحاءها كي يصبح عنصراً فاعلاً في إنتاج دلالة النص ، وقد تجلي ذلك في أواخر الأسطر الشعرية كما في (يحدو - جند - بعد) .

والضمة هي ثاني الحركات العربية في القوة (١) ، وهي مع قوتها لديها قدرة على الإيحاء بالانكسار والوجع الطويل والممتد ؛ وذلك من خلال خصائصها الصوتية ؛ حيث إنها أصعب الحركات نطقاً ، ويحتاج نطقها إلى مد للشفيتين إلى الأمام مع استدارتهما وتكورها (٢) ؛ وإذا أمعنا النظر وجدنا أن تلك الخصائص تتناسب مع صعوبة الغربة وامتدادها ؟ فامتداد الشفتين بالضمة بامتداد المعاناة عند الشاعر ؟ ألم تحسد صعوبة النطق بها صعوبة المعاناة ؟ أليس من الممكن أن توحى استدارة الشفتين عند النطق بها بصورة السحن وإطباقه المحكم على المأسورين ؟

وهذا البعد الإيحاء للعلامات اللغوية الذي تجلي من خلال الصورة السمعية يحتاج من المتلقي ألا يقف متفرجاً سلبياً بل عليه وظيفة مهمة لاكتمال العملية التواصلية للإبداع - كما ذهب الدكتور محمد حماسة - وهي " تفسير العلاقات اللغوية بين الصوت المنتج والمعني المراد " (٣) ؛ وهذا يقتضي أن يظل النص في مشاكسة مستمرة مع المتلقي بصورة تجعله في حالة لهاث دائمة خلف الدلالة الكامنة في هذه الأصوات التي تلاحت لتشكّل صورة سمعية متكاملة نجحت في التعبير عن المعاني المرادة ، حيث لجأ الشاعر إلى " استغلال إمكانات الأصوات وقدرتها على الإيحاء بالمعنى ومحاكاته ؛ فالملاحظ أن المعنى دائماً يعظم شأنه ويرقى إذا ما صاحبه المؤثرات الصوتية " (٤).

٢- الموسيقى الداخلية :

في شعر جاسم الصحيح تجلّت عديد من الوسائل الإيقاعية الداخلية التي أسهمت في بناء الدلالة الصوتية ؛ الأمر الذي يمكن إيضاحه على النحو التالي:

أ- بنية التكرار :

في القطعة السابقة تجلّت بنية التكرار بصورة واضحة حيث تكرر التركيب (جند من الشوق) ، مرتين متواليتين بصورة أسهمت من خلال إيقاعها الصوتي في تجسيد لوعته ومعاناته .

(١) ينظر كمال زعفر علي (دكتور) ، فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي ، مكتبة المتنبي ، ط ١ ، سنة ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م ، ص ٣٠ .

(٢) ينظر إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي ، السابق ، ص ٣٠ .

(٣) محمد حماسة (دكتور) ، النحو والدلالة ، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي ، دار الشروق ، ط ٢ ، سنة ١٩٨٣م ، ص ١٥ .

(٤) ستيفن أولمان ، دور الكلمة في اللغة ، ترجمة د/ كمال بشر ، دار غريب للنشر ، ط ١٢ ، ص ٩٥ .

ب- الجنس الناقص :

من بواعث الموسيقى الداخلية في النص تجلّى الجنس الناقص بشكل واضح ، فالجناس هو اتفاق وحدتين صوتيتين (لفظين) في الإيقاع واختلافهما في المعنى ؛ من حيث : نوع الحروف وعددها وترتيبها وهيئتها و حركاتها وسكناتها ، وهذا ما يطلق عليه الجنس الناقص ، ولكن في الجنس الناقص يكون هناك اختلاف بين الوحدتين في واحد من الأمور الأربعة (١) في هذه القطعة الشعرية تجلّى الجنس الناقص من خلال الألفاظ (كون - مكون) (حاد - مجدو) وهذا التكرار يعد وسيلة إيقاعية تسهم بشكل كبير في التعبير عما يجيش في ذات الشاعر الذي استثمر التنغيم الكائن في تكرار الحروف وتأثيره على أذن المستمع ؛ ليعكس من خلاله رؤيته المتشائمة النابعة من ذات مشردة .

٣ - الوزن والإيقاع :

للوزن قيمة دلالية مهمة في القصيدة الشعرية ، لا تقتصر على كونه قالباً موسيقياً يصوغ فيه الشاعر تفعيلاته " فالإيقاع صورة نفسية قبل أن يكون نغماً وأصواتاً " (٢)

والالفت للنظر هو جنوح جاسم الصحيح إلى استخدام البحور غير المركبة في القالبيين معاً (الحر - والتفعيلة) ؛ فلم يركن إلى استخدام البحور المركبة إلا في حدود ضيقة - وكان بحر البسيط أكثرها بروزاً - وكأن معاناته تتطلب منه الابتعاد عن البحور المركبة التي تحتاج جهداً كبيراً في نظمها ، في حين أنه كان مشغولاً بسبيل الشعور الجارف الذي اجتاحه ، ورغبته في صياغته شعراً وتقديمه لملتقيه ؛ فالوجع يحتاج إلى سرعة البوح ؛ لذا فقد وجد ضالته في البحور غير المركبة التي تسهم بإيقاعها ، وتكرار تفعيلاتها في تجسيد تجربته المتمحورة حول تكرار المعاناة .

ويعد بحر الكامل من أهم البحور التي تظهرت في شعر جاسم الصحيح ؛ الأمر الذي يمكن إيضاحه على النحو التالي:

أ - استخدام الإيقاع العمودي :

في قصيدة (الوطن بأبجدية ثانية) (٣) ، تجلّى إيقاع الكامل بحركاته المتكاملة ؛ ليجسد من خلال إيقاعه الصوتي المكثف حالة الوله التي يحسها الشاعر حيال وطنه ؛ حيث انسابت حركاته وتفعيلاته عبر أبيات القصيدة كما في قوله :

هم علقو / ك على السحاب شعارا وأنا غرس/تك في التراب بذارا
 ٥//٥// ٥//٥// ٥//٥// ٥//٥// ٥//٥// ٥//٥//

(١) عزة جدوع (دكتور) ، البديع دراسة في البنية والدلالة ، مكتبة الرشد ، ط ٢ ، سنة ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م ، ص ١٧١

(٢) عزة جدوع (دكتور) ، المستوى الصوتي ، مدخل لدراسة جماليات النص الشعري ، ط ٢ ، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م ، ص ١٧

(٣) الوطن بأبجدية ثانية ، ما وراء حنجره المغني ، السابق ، ص ١٧١

... وطني وما/ زال الغري	اب بداخلي	في التيه يف/ تض الدرو/ب عذارى
٥//٥//	٥//٥/	٥//٥/
٥//٥//	٥//٥/	٥//٥/
في أي بي/ر ألتقي/ك فلم أزل		في رحلتي/ أنسقط ال/أبارا ؟
٥//٥/	٥//٥/	٥//٥//
٥//٥/	٥//٥/	٥//٥/
		٥/٥/

فالواضح أن الشاعر يصور هذه المعاناة مستعيناً بالتدفق والتكثيف الإيقاعي الكائنين في الكامل التام ؛ ليصور سعيه الدؤوب ومحاولاته المتكررة للالتحام بوطنه ؛ وتحسيد الإيقاع السريع والمستمر لتلك المحاولات ، ثم تقديمها للمتلقي مشاركته في إنتاج الدلالة الأدبية الكامنة في هذا الاستخدام .

ويستوفني في اختيار إيقاع هذا البحر لإنتاج الدلالة عدة أمور أهمها :

- في البيت الأول جاء التصريع بين صدر البيت وعجزه مما أوحى بتواز موسيقي أسهم بدوره في الإيجاء بالتقابل بين الشعارات التي يطلقها بعض المستفيدين ، والانتماء الحقيقي الذي يستوطن في نفس الشاعر .
- في تفعيلية الضرب تجلّى الآتي :

*زحاف الإضممار" وهو تسكين الثاني المتحرك ؛ حيث تتحول التفعيلة من متفاعِلن ٥//٥// إلى متفاعِلن ٥//٥/٥/ (١) ، وربما كان ذلك التغيير يحمل دلالة مهمة يمكن إيجازها في حالة الإعياء والتعب واليأس التي تصيب الساعي أحياناً أثناء سعيه للحصول على ضالته المنشودة فيستكين مرة ويستسلم ، ثم يعود لمواصلة المسيرة .
*علة القطع " وهو حذف ساكن الوند المجموع وتسكين ما قبله ؛ فتتحول التفعيلة من متفاعِلن (٥//٥//) إلى متفاعِل (٥//٥//) (٢) ؛ وترى الدراسة أن ثمة بعداً دلاليّاً لهذه العلة وهي رغبة الشاعر في قطع كل السبل واختصارها من أجل لقائه المأمول مع وطنه ، والذي يسعى إليه بكيانه كله ؛ فقد قطع الدرب قطعاً لكي يصل إلى ضالته المنشودة

من ناحية أخرى نلاحظ أن استخدام حرف الراء التكراري بوصفه رويّاً متحركاً يتناسب مع تكرار محاولاته الجادة في هذا اللقاء المنتظر ، أما الوصل (بالألّف) فمن وجهة نظري أن إطالة زمن النطق به قد جاء ليكمل الدلالة الكلية المتمحورة حول جدية المسعى وتجده وتكراره .

(١) عزة محمد جدوع (دكتور) ، موسيقا الشعر العربي بين القديم والجديد ، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط ٥ ، سنة ٢٠١١ م . ص ٧٤

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٤

ب - إيقاع التفعيلة :

وعلى ذات النهج جاء استخدام الشاعر لإيقاع الكامل في قصيدة (خيمة من الهواجس على رابية الأربعين)^(١)، وتوظيفه بصورة متحررة من قيود القالب العمودي الذي يقتضي عدداً محدوداً من التفعيلات في كل بيت كما في قوله :

العمر كل العمر موسم هجرة

العمر ك/ للعمر مو/ سمو هجرتن

٥//٥/٥/ - ٥//٥/٥/ - ٥//٥///

وأنا برغم الأربعين من التشرد ما اتفقت مع الطريق

وأنا برغ/ مالأربعي/ تمتشتر

٥//٥/٥/ - ٥//٥/٥/ - ٥//٥///

رد ما تفق/ تمعططريق

٥//٥/٥/// - ٥//٥///

متفاعلان

فوضاي خارطتي ولم أر صدفه

فوضاي خا/ رطتي ولم

٥//٥/٥/ ٥//٥///

أر صدفتن/ كالحب إن

٥//٥/٥/ ٥//٥///

ن الحب يس/ قط في الحشا/ سهواً كأن

٥//٥/٥/ ٥//٥/// ٥//٥/٥/

ن السهو من/ بتهولعريق

٥//٥/٥/ - ٥//٥/٥///

متفاعلاتن

^(١) خيمة من الهواجس على رابية الأربعين ، ما وراء حنجرة المغني ، السابق ، ص ٦١

واللافت للنظر هنا هو ظهور علة الترفيل في نهاية كل سطر شعري ، حيث زيد سبب حفيف على الودت المجموع في آخر التفعيلة (١) ، وربما جاءت هذه الزيادة لتناسب مع حالة الوجد الممتدة التي تتوغل بداخل الذات الشاعرة وتتشعب في عوالمها ، فزيادة التفعيلة تنسجم مع تزايد المعاناة ، لكن الأمر لم يقتصر على ذلك حيث إن الروي قد جاء مقيداً ، ولذلك دلالات مهمة ؛ فالقاف صوت انفجاري من أصوات القلقلة (٢) ينسجم مع الوجد المكتوم والمتجدد ؛ والنابع من تكرار المحاولات للاتفاق والتوافق ، ولكنها جميعاً تبوء بالفشل ، وكأن القاف صرخة مروعة نابعة من خيبة الأمل التي يطلقها الشاعر بعد كل محاولة فاشلة وبعدما ينهكه التعب ؛ فتنجس أنفاسه كما تنجس عند النطق بالقاف ، ثم يأتي الروي المقيد ليكتم صرخته تماماً ، وفي ذلك الربط بين قوة الحركة وتقييدها بتجسيد موسيقي بارع للمعاناة التي يتكبدنها الشاعر ؛ حيث الصراع بين المأمول والواقع .

المبحث الثاني : دلالة الألفاظ

في شعر جاسم الصحيح تتجلى قدرة واضحة على ابتكار لغة جديدة من رحم معاناته ، لا تلتزم بالمعايير المألوفة للغة المعيارية ؛ فالشاعر لديه قدرة رائعة على اختيار الألفاظ اللغوية الحبلية بالدلالات ؛ ثم توظيفها في سياقات غير مألوفة بحيث تشكل مع غيرها من الوحدات المعجمية الأخرى داخل السياق النصي شبكة من العلاقات الدلالية . وقد أطلق ستيفن أولمان على هذه الإمكانيات الإبداعية (الحيل التعبيرية) ، وقام بتقسيمها إلى ثلاثة فروع هي : الاختيار ، والإيثار ، والابتكار (٣) ، كما ذهب جون كوين إلى أن الظاهرة الشعرية هي " متوسط التردد لمجموعة من المجاوزات التي تحملها اللغة الشعرية بالقياس إلى لغة النثر " (٤)

وفي قصائد جاسم الصحيح تعددت هذه المجاوزات من خلال عدة ظواهر هي :

١ - مفارقة الحقول الدلالية :

مفارقة الحقول الدلالية هي " انتقال اللفظ من حقله الدلالي المعروف له في أصل الاستخدام إلى حقل دلالي آخر ؛ بحيث يقيم مع لفظ آخر داخل الاستعمال اللغوي علاقة دلالية جديدة من نوع التضاد أو التخالف لغاية انتقادية " (٥) :

(١) ينظر موسيقا الشعر ، السابق ، ص ٧٤

(٢) ينظر علم الأصوات اللغوية ، السابق ، ص ١٢٨

(٣) ينظر شكري محمد عباد (دكتور) ، اتجاهات البحث الأسلوبي ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، ط ٢ ، سنة ١٩٨٥ م ، ص ٨٦

(٤) ينظر بناء لغة الشعر ، السابق ، ص ٣٧

(٥) محمد العبد (دكتور) ، المفارقة القرآنية دراسة في بنية الدلالة ، دار الفكر العربي ، ط ١ ، سنة ١٩٩٤ م ، ص ٧٢

وفيما وراء حنجرة المغني تكمن العديد من مفارقات الحقول الدلالية التي تحتاج إلى تأمل عميق لألفاظ النص من أجل استخراج الأبعاد الدلالية الكامنة وراء انزياحاتها وابتكاراتها .
في قصيدة خيمة من الهواجس على رابية الأربعين ^(١) ، تجلت مفارقة الحقول الدلالية من خلال حديث الشاعر عن ذاته واختياراته غير المتوقعة كما في قوله :

جربت أختار الوسيلة في عناق الموت

حين اخترت موتاً شاعرياً

واحتربت ومضغتي

إن القصيدة لم تكن إلا غنيمة حربنا

أنا مع أنا

ودماؤنا هي ما نريق

وعند القراءة المتأنية لتلك اللوحة واجهتني عدة تساؤلات هي ؟ هل يتم اختيار الموت ؟ وهل يتم عناقه ؟ وهل هناك موت شاعري وآخر غير شاعري ؟ والإجابة عن تلك التساؤلات تعد في ذاتها علامة يحيلنا تأويلها إلى الكشف عن العديد من مفارقات الحقول الدلالية .

● فاختيار الموت بوصفه وسيلة للخلاص ____ مفارقة أولى

● وعناق الموت - مفارقة ثانية ؛ لأن الموت هو هادم اللذات الذي يفر منه البشر ؛ حيث تتمظهر المفارقة من خلال الجمع بين لفظ (العناق) الذي يجسد كل معاني الاحتواء والرحمة ، ولفظ (الموت) بكل ما يحمله من معاني الرهبة والوحشة في مركب إضافي واحد بصورة تخدم كل المسلمات المستقرة في ذهن المتلقي .

● ونعت الموت بالشاعري ----- مفارقة ثالثة ؛ لأنه ليس هناك موت شاعري ، وآخر غير شاعري ، وهذه المفارقات جميعها تؤكد أن الشاعر قد استطاع رغم ضياعه أن تكون لديه الإرادة التي جعلته يهزم موته ، ويختار من أصنافه ما يشاء ؛ فتحول الفاعل إلى مفعول به لا حيلة له ، والمفعول إلى فاعل قادر على الاختيار حتى وهو يموت ؛ فانتقال كل لفظ منهما من حقله الدلالي الذي يحمل سمات دلالية معروفة داخل المجال الدلالي، إلى حقل دلالي جديد ، والجمع بينه وبين لفظ آخر يحمل سمات دلالية مناقضة قد أدى إلى حدوث مفارقة بارعة استطاعت أن تحرك ذهن المتلقي وتخرق أفق توقعاته ، بل وتدفعه دفعاً إلى معرفة السر الكامن وراء هذا الانزياح الدلالي

^(١) خيمة من الهواجس علي رابية الأربعين ، ما وراء حنجرة المغني ، السابق ، ص ٦٨

ولم يقتصر الأمر على ذلك ؛ فعلى حين كان العناق للموت الشعاري ، كان الاحتراب مع الذات ، وفي ذلك مفارقة جديدة ؛ فالمقابلة واضحة والمفارقات كأنها خلايا تدور في فلك واحد .

وتستوقفني استثمار البنية الصرفية للمصدر (عناق) الذي يدل على ثبوت الحدث واستقراره عند التعامل مع الموت ، في مقابل البنية الصرفية المخالفة للقياس اللغوي في الفعل (احتربت) ؛ الذي أضفى على اللوحة حركة وحياة ، وعند أمعان النظر نجد أن القلب المكاني لأصواته قد جاء ليدل على المغايرة الكائنة وغير المألوفة في العلاقة بين عناصرها ، كما أعطي إيجاءً بعنف الحرب بين الذات ومضغتها ؛ لتتولد مفارقة جديدة من خلال قول الشاعر (احتربت ومضغتي) ، وكأن الاحتراب مع المضغعة كان من أهم اختيارات الموت الشعاري ؛ فكان العناق للموت والاحتراب للمضغعة .

أما المفارقة الأخيرة فقد صنعتها مفردات التركيب (دماؤنا هي ما نريق) ، الذي أسهم في حبك واضح لتلك اللوحة الفنية ؛ فحين يريق الإنسان دماؤه ؛ ويتأكد لدي المتلقي أن من أراق ومن أريقته دماؤه شخص واحد ، تتولد مفارقة الحقول الدلالية بقوة داخل النص .

٢- الطباق:

يتجلى الطباق في شعر جاسم الصحيح بوصفه ظاهرة شعرية جديدة تمخضت عن التناقض الكائن في طبيعة التجربة الشعرية وصاحبها الذي يمتلك قدرة بارعة على انتقاء ألفاظه ، وخلق علاقات غير مألوفة بينها ؛ للإيجاء بالدلالة الشعرية التي يتبعها .

والطباق في أبسط تعريف له هو الجمع بين لفظين متضادين في الجملة الواحدة ، وقد تجملت تلك الظاهرة الشعرية في قصيدة لجوء جمالي^(١) ؛ كما يقول الشاعر :

كلي هناك ولكني مقيم هنا	حتى متي وأنا أشكو غياب أنا
تأتي لكي نلتصقي فيها وأنا	وما القصيدة إلا لحظة / أبد
فيا إلهي هبني القوة الوهنا	أنا المجدد في جيش يقاتلني
وما وجدت لروحي في المدي سكنا	أسكنت بالأمس في هذا المدي بدني

في القطعة السابقة تتجلى اللقطة المحورية التي بنيت عليها القصيدة وهي اغتراب الشاعر عن ذاته مما أدى إلى صراع نفسي واضح بينهما ، ؛ بصورة فتحت آفاقاً واسعة للتناقضات التي أدت بدورها إلى تمظهر واضح للطباق بمختلف أنماطه ، فكان على النحو التالي:

^(١) ينظر عبد المتعال الصعيدي (دكتور) ، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة ، مكتبة الآداب ، ط ٤ ، سنة ٢٠٠٩ م ، ص ٥٧٢

• طباق الإيجاب بين لفظين من نوع واحد :

أ- على مستوى المكان (هناك - هنا)

ب- على مستوى الزمان : القصيدة : لحظة / أبد

• الطباق بين لفظين من نوعين مختلفين :

وكان ذلك بين اسم المفعول (المجدد) ، والفعل (يقاتلني) ، وترى الدراسة أن لهذا الطباق قيمة دلالية خاصة في

إيضاح عمق المأساة ؛ لأن اسم المفعول هنا يحمل بعددين دلاليين مهمين هما :

أ- ثبوت الصفة واستمراريتها

ب- الإبقاء بفقدان الذات المجندة لإرادتها ، والتأكيد عن أن ذلك التجنيد كان رغماً عنها و في المقابل جاء

الفعل المضارع (يقاتلني) ليحمل معاني التجدد والاستمرارية ؛ فالاستمرار في القتال يقابله استمرار في الوقوع تحت وطأة

التجنيد للذات ضد الذات ؛ فجاء دعاء الشاعر لله بأن يهبه المتناقضين معاً (القوة - الوهن) ؛ ليكشف عن طباق

جديد.

٣- التورية :

التورية أو الإيهام هي " أن يطلق لفظ له معنيان ، قريب وبعيد ، ويراد البعيد منهما " (١)

وفي قصيدة ما وراء حنجره المغني (٢) نلاحظ جنوح الشاعر إلى استخدام التورية في التعبير عما يجيش في صدره من

معاناة ووحدانية واغتراب ، ولكنه يحاول الالتحام مع من حوله ، ومنحهم حياته وحبه كما في قوله :

فيلتقي في فؤادي كون أفئدة

لما وراء خطوط الطول صومعتي

لو ينقل العمر في صندوق شاحنة

أسجل الأرض من أفراد عائلتي

بالخلق أروع ما في الحب من صلة

مرفوعة بمعانتي وتضحيتي

وحدي ولكن أشطي وحدتي بشراً

صليت للخلق .. كل الخلق واتسعت

... أهدي حيايتي إلى من لا حياة لهم

الحب يشهد أمني في وثائقه

واو المعصية لا تكفي لتوصلني

الحب يحتاج أفعالاً مضارعة

(١) المرجع السابق ، ص ٥٨٥

(٢) ما وراء حنجره المغني ، ص ٧٩

الواضح في هذه القطعة بأن الرغبة في إفناء الذات من أجل الآخرين هي التي شكلت أبجديات تلك اللوحة الشعرية ومعالمها ؛ حيث جنح الشاعر إلى منح الحب للجميع بلا استثناء ، ليولد النقيض من رحم نقيضه ، حيث كان حرمانه من أهم بواعث منحه ؛ وقد ترتب على ذلك ظهور التورية ؛ حين استخدم الشاعر عدة ألفاظ نحوية ، وقام بتوظيفها لتجسيد رؤيته والتعبير عنها ؛ فلم تكف واو المعية لتواصله ، بل احتاج أيضاً إلى أفعال مضارعة .

وقد تعددت أنماط التورية في هذه الكلمات ؛ ففي الجملة الشعرية (واو المعية لا تكفي لتوصلني بالخلق) نلاحظ التجلي الأول للنوع الأول من التورية ؛ وهي التورية المجردة التي تفهم من السياق المؤكد لاستحالة المعنى القريب^(١) ، وهو المعنى النحوي ؛ حيث تستحيل استقامة الدلالة مع المعنى القريب للكلمة .

أما في البيت الشعري التالي (الحب يحتاج أفعالاً مضارعة مرفوعة بمعانتي وتضحيتي) ؛ فقد لاحظنا تجلياً للنوع الثاني من التورية وهو التورية المرشحة ؛ حيث يحمل الكلام قرينة تدل على المعنى الموري به^(٢) وهو نعت الأفعال المضارعة بالرفوعة ؛ مما يجعل المتلقي في حاجة إلى بقطة ذهنية حتى يتوصل إلى إنتاج الدلالة " وفي هذا يكمن التفاعل بين النص ومتلقيه " .^(٣)

المبحث الثالث : دلالة التراكيب

استكمالاً لمنظومة الانزياحات التي اتسم بها إبداع جاسم الصحيح ، نلاحظ اتساع دائرتها من الألفاظ المفرد حتى التراكيب والجمل وصولاً إلى تفرغ الصيغ من دلالتها ، وفي هذه الابتكارات جميعها يتشكل إدراك المتلقي الذي لا بد أن يكون واعياً للتلاعب الذي يحدث داخل النص بين الألفاظ الدلالية في علاقتها ببعضها البعض ، وموقعها داخل النسق التركيبي .

في قصيدة (غربات)^(٤) تجلت عديد من الانزياحات المختلفة ؛ لذا سأحاول دراستها من خلال تحليلي لهذه القصيدة المحكمة المحبوكة بغية إبراز مناحي تلك الانزياحات وأبعادها الدلالية ؛ على النحو التالي :

١- التقديم والتأخير (انزياح موضعي) :

^(١) ينظر بغية الإيضاح ، السابق ، ص ٩٦

^(٢) ينظر المرجع السابق ، ص ٩٦

^(٣) محمد عبد المطلب (دكتور) ، البلاغة والأسلوبية ، مكتبة لبنان ، ناشرون ، ط ١ ، سنة ١٩٩٤ م ، ص ٧٢

^(٤) قصيدة غربات ، ما وراء حنجرة المغني ، السابق ، ص ١٥١

إن التلاعب في ترتيب الوحدات اللغوية المكونة للنص ، والخروج عن النسق المألوف للغة المعيارية لا يأت اعتباراً عند الشعراء، بل إن ترتيب الوحدات المعجمية داخل النص يتجلى طبقاً لأهميتها من ناحية ، ورغبة من الشاعر في استثمار هذه اللعبة اللغوية لجذب انتباه المتلقي ومشاركته في إنتاج دلالة النص من ناحية أخرى .
ولتقديم المسند على المسند إليه عديد من الأبعاد الدلالية مثل : التعجيل بالمسرة أو المساءة، والتفاؤل ، وأهمية المتقدم ، والتخصيص ، وتقوية الحكم وتقريره ^(١).

في قصيدة (غربات) سابقة الذكر جاء تقديم المسند على المسند إليه ؛ليحمل هذه الدلالات مجتمعة ، حيث يطالعا الشاعر بتلاعب واضح في ترتيب جملة بصورة تتناسب مع القيم الشعورية المتمركزة في كيانه ، والتي يود أن ينقلها إلى متلقيه بصورة مغايرة للمألوف من اللغة المعيارية حتى يتمكن من المشاركة في إنتاج دلالة تراكمية ، كما تقول القصيدة :

متشرد أنا خارج الأحساء	كالأبجدية بعد حرف الياء
متشرد حد اشتباه دمائي	متشرد حد التباس هويتي
ذنباً بحجم مساحة الصحراء	همي بحجم الروح لم أر هكذا
في الأرض آنيـة بغير غطاء	بشر بلا جلد أنا وحقيقي

ويستوقفني مفتتح القصيدة الذي جاء بصورة فنية تحمل بعداً رمزياً موازياً لحالة الشاعر بشكل يدفع قارئه دفعاً إلى الانتباه للمغزى الكامن في دلالات الألفاظ ، فليست هناك أبجدية بعد حرف الياء ، إنما هي صورة رمزية جاء بها الشاعر بوصفها معادلاً لتشرده ، الأمر الذي يعد بدوره مهدداً لعملية التقديم والتأخير التي جاءت حين تقدم (المسند) الخبر (متشرد) على (المسند إليه) المبتدأ (أنا) داخل الجملة الأسمية ، والواضح هنا أن هذا الانزياح الموضوعي للوحدات اللغوية يحمل عديداً من الأبعاد الدلالية ، فالشاعر قد استطاع أن يقذف بأسباب مأساته في وجه المتلقي منذ بداية القصيدة ، كذلك ترى الدراسة أن هذا التقديم يحمل ملامح الاستنكار والتعجب الذي يعد قرينة معنوية تفسر إتيان الشاعر المتعجب المنكر لحالته بالخبر قبل المبتدأ وتقديمه عليه لأهميته ولاختصاصه به؛ للتأكيد على نسبة تلك الصفة لذاته ، واستنكاره لذلك .

وتستوقفني البنية الصرفية والصوتية لاسم المفعول (متشرد) الذي يحمل على المستوى الدلالي كل معاني التششت ، والضياع ، وفقدان الهوية ، والشعور بالأمان ، كما يحمل في مكوناته الدلالية إيحاءاً بقلة الحيلة لمن اتصف بتلك الصفة ، ودليلاً على أن هذه الحالة قد فرضت على الموصوف فرضاً ، ولم يكن له ذنب فيها .

^(١) ينظر بغية الإيضاح ، السابق ، ص ١٠٩

أما الانزياح الموضوعي الآخر فكان من خلال جملة (بشر بلا جلد أنا) ، وأصلها (أنا بشر بلا جلد) والمتأمل لهذه المجازة يتأكد من أن بينها وبين سابقتها علاقة تكامل وترابط ، لأن الشاعر الذي شرده الدروب قد وصل شعوره بالانسلاخ عن الوطن والجماعة إلى الانسلاخ من ذاته فرأى نفسه خارج وطنه عارياً حتى من جلده فكان ذلك من أهم أسباب الانزياح التركيبي الذي تقدم فيه المسند على المسند إليه؛ للاعتراف بمدى الانحدار وعمق الأزمة التي يستشعرها الشاعر، فالانزياح الأخير جاء مكماً لما قبله ومؤكداً له حتى تكتمل الصورة في ذهن المتلقي بما يمكن تسميته بتناسل الانزياحات النابع من تناسل الدلالات على المستوى التركيبي ، وبعبارة أدق يمكن القول بأن ترتيب الكلمات داخل السياق جاء مناسباً لتدرج شعور الذات الشاعرة بأزمته وتناسب معه تناسباً طردياً ، فكانت الصدارة للكلمات على مستوى السياق تعكس ترتيب الأزمات والآلام داخل الشاعر " ومن ثم فإن فلسفة سياقات التقديم والتأخير تقوم على تحديد المراد من هذا اللعب في محتويات الجملة أو إعادة ترتيب ألفاظها سعياً وراء إحراز الدلالة المطلوبة " (١)

٢- حذف المسند إليه (انزياح اختزالي):

لم يقتصر الانزياح في قصيدة جاسم الصحيح على خلخلة ترتيب الكلمات داخل نسقها ، بل لقد أدي شعور الذات المتشردة بمأساتها إلى اختزال بعض من مكونات الجملة ، تاركة للمتلقي إكمال ما قد نقص في انسجام رائع بين التصاعد المستمر في درجات الشعور ، وتأثير ذلك على تراكيب الجمل " وأصل البلاغة في هذه الوجازة أنها تعتمد على ذكاء القارئ أو السامع وتعمل على إثارة حسه وبعث خياله وتنشيط نفسه ، حتى يفهم بالقرينة ويدرك اللمحة ، ويفطن إلى معاني الألفاظ التي طواها التعبير " (٢)، فبعد تقديم الشاعر للأهم في جملة ، قام بحذفه تماماً بما يناسب ضيق المقام الذي يروي فيه مأساته ، ووصله حداً من التأزم وافتقاد القدرة إلا على رواية الجديد والمهم كما في قوله :

متشرد حد التباس هويتي	متشرد حد اشتباه دمائي
...بشر بلا جلد أنا وحقيقي	في الأرض أنيسة بغير غطاء
شلت يد الإغراء وهي تشير لي	كي أشترى قمراً يبيع سمائي
عاص على الإملاء منذ تدرجت	عينا في كرامة الإملاء

فعلى حين جاء اعتراف الشاعر في بداية لوحته الشعرية بحالة تشرده وفقدانه لهويته التي وصلت إلى الانسلاخ من الجلد ، جاء حذفه للمسند إليه لضيق المقام عن التكرار ، وعدم قدرته على البوح التي تصاعدت مع تصاعد حدة الأزمة وشعوره

(١) مختار عطية (دكتور) ، التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية ، دار الوفاء ، ط ١ ، سنة ٢٠٠٥م ، ص ٥٩

(٢) محمد أبو موسي (دكتور) ، خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني ، مكتبة وهبة ، ط ٢ ، د.ت ، ص ١١١

بما وتناميها عبر النص ، لتضفي على اللوحة الشعرية حالة من حالات التداعي السريع والتشظي للوحدات الجزئية الصغيرة المكونة لها ، لذا جاء البيت التالي (متشرد حد التباس هويتي ، متشرد حد اشتباه دمائي) ليجسد حدود التشرد وحجمه عند الذات الشاعرة ؛ ويكشف أنها متناهية ، والتقدير (أنا متشرد) ، والمعروف أن أصعب درجات المعاناة وأقساها هي تلك التي لا يستطيع المرء الإفصاح عنها ؛ فالإنسان حينما يفيض به الكيل لا يستطيع البوح .

وعلى امتداد اللوحة توالى اعترافات الشاعر وإضافاته التي أشارت إلى تعدد جوانب المأساة وتشعبها بصورة منسجمة مع كيفية توظيفه للمسند إليه ؛ تاركاً للمتلقي ملء الفراغات الكائنة داخل النص ؛ للوصول إلى الدلالة المطلوبة ، ثم جاء الاختزال التالي في قفلة القطعة من خلال الجملة الشعرية (عاص على الإملاء منذ تدرجت عينا في كراسة الإملاء) ، والتقدير (أنا عاص) لكن الانتقال من صفة التشرد في ذاتها إلى صفة العصيان دليل على وصول الشاعر قمة تمردته التي جاءت متناسبة مع اختزال أحد أركان الجملة بصورة تدل على لهائه خلف الاعتراف والبوح المتمرد ، مع عدم قدرته إلا على إبراز الجديد والمهم من هذا البوح ، وهذا أيضاً لضيق المقام ، وربما كان حذف المسند إليه يتناسب مع شعوره بالتمهيش وفقدان الهوية والوطن ، حتى أنه قد حذف ذاته من بين السطور ، كما حذفته الأقدار والظروف وشردته خارج حدود وطنه .

ويستوقفني العدول عن استخدام اسم المفعول في (متشرد) إلى اسم الفاعل في (عاص) الذي يتناسب مع التدرج في أحوال الذات الشاعرة من الاستسلام إلى التمرد .

وحين يستخدم الشاعر هذه الانزياحات في قصائده فهو يهدم النظام المألوف ليشكل نظاماً جديداً مبتكراً ، فهو يهدم لبني ، ويكسر ليجمع من جديد ما كسره ، ويعيد تركيبه بطريقة خاصة (١) .

ومن أحوال المسند إليه انتقل الشاعر إلى نمط جديد من أنماط الانزياح في اللوحة الثالثة من خلال تفرغ الصيغ من دلالاتها المعهودة ، واستخدامها بوصفها وسيلة جديدة من وسائل تصوير معاناته من خلال :

٣ - الاستثناء الذي لم يحقق وظيفته :

من المسلّم به أن الوظيفة الأساسية لصيغة الاستثناء في الجملة العربية هي إخراج ما بعد أداة الاستثناء من حكم ما قبلها ؛ فالاستثناء في الاصطلاح النحوي هو : الإخراج بإلا أو إحدى أحوالها لما كان داخلًا في الحكم السابق عليها (٢) .

ويقوم الانزياح في هذه الصيغة على مخالفة هذه الوظيفة النحوية التي تعد المصوغ الرئيسي لاستخدامها ، وسبب وجودها في الجملة العربية أصلاً ، وذلك من خلال بث الخلل في تلك الوظيفة وإفقادها دورها داخل السياق على المستوى

(١) ينظر محمد حماسة (دكتور) ، الجملة في الشعر العربي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط ١ ، عام ١٩٩٠م ، ص ٢٢

(٢) ينظر شرح ابن عقيل علي ألفية ابن مالك ، تحقيق محمد محي الدين ، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت ، ط ١ ، سنة ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م ،

الدلالي؛ ويكون ذلك عند المساواة في الحكم بين العناصر اللفظية الموجودة قبل أداة الاستثناء وبعدها ، أو إفقادها دورها في استثناء شيء من شيء آخر ، حتى ولو لم يكن كلاهما متساويين في الحكم ، بل قد يتبع ذلك أحياناً إفقادها دورها على المستوى النحوي ، والخروج بها عن البناء الأصلي للجملة بما يطلق عليه العدول عن النسق أو المعيار المألوف إلى نسق آخر (١) ، وما يترتب على ذلك من إثارة ذهنية للمتلقي نابعة من عنصر المفاجأة المزدوجة التي تحدث داخل النص الشعري ، وقد تجلي ذلك في قوله :

حق سمعت بها لهاث حذائي
منهم سوي ظلي يسير ورائي
أفلست قبل النفس من أشيائي

لم أكتشف أن الطريق طويلة
وهممت أشكو للرفاق فلم أجد
أفلست من نفسي وأحسب أنني

إن الشاعر في هذه اللوحة قد أخذ يتحدث عن التفاصيل الأخيرة لرحلته بعد معاناة طويلة وصل من خلالها إلى حالة من حالات الإفلاس ، حتى أنه قد فقد القدرة على الكشف أو الاكتشاف ، فلم يكتشف الشاعر أن طريقه طويلة ، وأنه ضل هدفه الرئيسي في البحث عن (الذات . الحقيقة . الوطن) إلا بعدما سمع بها لهاث حذائه ؛ فاللهاث كان هو المؤشر على التعب ، وإن لُثت الجماد فما بالنا بالكائن الحي ؟ ، وكذا هو الإنسان حينما يزيد عليه التعب والمعاناة يفقد القدرة أحياناً على الإدراك أو التمييز ؛ فالبؤرة المهيمنة في هذه اللوحة هي تجسيد الذات بعد تجربها من كافة مراكز القوى لديها ، وتعبير أدق بعد خسارتها في حربها من أجل البقاء والصمود ؛ فجاءت مرحلة الشكوى واجترار الذكريات . ويستوقفني الفعل (هممت) الذي يحمل في ظني عديداً من الدلالات التي تعد في ذاتها علامات وإشارات تخيلنا إلى كثير من التأويلات ؛ الأمر الذي يمكن إيضاحه على النحو التالي :

- ١ - أن البنية الصرفية للفعل المضعف (هم) المسند إلى تاء الفاعل العائدة على الذات الشاعرة تحمل في ذاتها معنيين متناقضين هما قوة السعي ، ووهن الساعي ؛ فالهم قد أصبح للشكوي ولا شيء غيرها .
- ٢ - أن (الهم) في ذاته يعد بداية للسعي نحو فعل ما ، وليس بالضرورة القيام به ؛ فالهم هو بداية المسعى ، وليس المسعى ذاته .

(١) ينظر كلا من محمد حماسة (دكتور) ، بناء الجملة العربية ، دار الشروق ، ط ١ ، سنة ١٩٩٦ م ، ص ٣٨ ، ومحمد عبد المطلب (دكتور) ، البلاغة والأسلوبية ، السابق ، ص ٥٥ .

وهذه الدلالات مجتمعة جاءت بمثابة تمهيد للتلاعب الذي قام به الشاعر في صيغة الاستثناء ، وذلك من خلال قوله (همت أشكو للرفاق فلم أجد منهم سوي ظلي يسير ورائي) ؛ فالشاعر قد أفقد التركيب وظيفته الرئيسية حينما أحدث الخلل في وظيفة الاستثناء ، فلم نجد مستثنى داخل التركيب ؛ الأمر الذي يمكن إيضاحه على النحو التالي:

همت أشكو للرفاق فلم أجد منهم ----- المستثنى منه هو الرفاق

لم أجد منهم سوي --- نتيجة الشكوي بنية خادعة تدفع المتلقي إلى ترقب المستثنى من هؤلاء الرفاق الذين أراد الشاعر أن يشكو إليهم

ظلي يسير ورائي --- انزياح واضح من خلال إحداث الخلل في المستثنى بصورة تؤدي إلى صدمة التلقي حينما يعلم أنه لا يوجد مستثنى أصلاً ، حيث كان المستثنى هو (الظل) ، والظل هو الخيال والوهم ، ونسبته للشاعر دليل على انعدام وجود رفاق أصلاً ، أو أن الرفاق قد تخلوا عن دورهم وتركوا هذا المغرب دونما يشعر حتى أنه خدع قبل أن يخدع المتلقي بتراكيبه وانزياحاته

الخاتمة

هذه الرحلة في شعر جاسم الصحيح ، كانت شاققة وممتعة في الوقت ذاته ؛ فقد حاولت ولوج العوالم الشعرية عند الشاعر والكشف عن مواضع مشاكساتها ، وإنتاج دلالاتها ؛ فقسمت البحث إلى تمهيد وأربعة مباحث :

في التمهيد تناولت أهم التيارات التي تمخضت عن الألسنية الحديثة التي أرسى دعائمها فرديناند دوسوسير ؛ وهي (البنيوية - الأسلوبية - الألسنية) ، واكتفيت بالإشارة إلى أهم مبادئها ، وأبرز روادها ، كما أوضحت حيثيات اختيارها في دراستي ، ثم قمت بالتعريف بالشاعر في نبذة سريعة ، وأهم المؤثرات التي شكلت عالميه الداخلي والخارجي ؛ حتى يتاح للقارئ اكتشاف الشاعر الذي تتم دراسة أعماله

في المبحث الأول : قمت بدراسة الدلالة الصوتية في شعر جاسم الصحيح ؛ فتناولت أبرز الظواهر الصوتية التي شكلت الدلالة الشعرية لديه وأوحت بها ، بدءاً من أصغر الوحدات الصوتية التي لها معنى (الفونيمات والمورفيمات) ، ثم الموسيقى الداخلية حتى الإيقاع العروضي ، وحاولت استنتاج الدلالة الكامنة في تلك التوظيفات .

والجدير بالذكر أنني في **المبحثين الأول والثاني** بصورة خاصة قمت بدراسة أجزاء من القصائد الشعرية والتركيز على المقطوعات التي تحمل الظاهرة موضوع الدراسة و **في المبحث الثالث (دلالة التراكيب)** : حاولت التركيز على أبرز الانزياحات والمجازات التي تجلت في الأنساق والتراكيب الشعرية في قصائد جاسم الصحيح ، مثل التقديم والتأخير ، والحذف ، وتفرغ الصبغ من دلالاته .

- وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها :
- ١ - قدرة جاسم الصحيح على استثمار إحاءات الأصوات وخصائصها واستغلال إمكاناتها في رسم صورة سمعية للمعاني والأحداث .
 - ٢ - للشاعر قدرة واضحة على التلاعب بالعناصر اللغوية على مستوى الألفاظ والتراكيب ؛ و الجنوح بلغته عن المعايير اللغوية المألوفة ؛ فليده انزياح واضح بألفاظه الجبلى بالدلالة ، وتراكيبه غير المألوفة . حيث نجد أن ثمة تغييرات متعددة في تراكيب جملة ، تحمل كل منها أبعاد دلالية ثرية ، تحتاج إلى تأمل عميق .
 - ٣ - جاسم الصحيح من أهم من أنجبت الشعرية العربية ، وتحتاج إبداعاته إلى عمق في التناول ؛ فلا نرى أن ثمة مبالغة إن قلنا إن جاسم الصحيح لم يحظ بالدراسات العلمية التي تتناسب وتميزه الإبداعي ، بل إن طموحات البحث تمتد إلى أهمية وضع قصائد الشاعر خاصة الوطنية في مجال المقررات التدريسية ، والله الموفق

ثبت المصادر والمراجع

أولاً : المصادر

ما وراء حنجرة المغني ، ديوان شعر ، جاسم الصحيح ، الدار الوطنية الجديدة ، ط ١ ، سنة ١٤٣١ هـ - ٢٠٠٩ م .

ثانياً الرسائل العلمية :

نورة بنت علي القحطاني ، (العتبات في شعر جاسم الصحيح) ، دراسة إنشائية ، رسالة ماجستير ، جامعة الإمام ، قسم الأدب ، سنة ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ .

ثالثاً : المراجع

- ١ - إبراهيم محمود خليل (دكتور) ، النقد الأدبي من المحاكاة إلى التفكيك ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط ٤ ، سنة ٢٠١١ م ، ١٤٣٢ هـ .
- ٢ - ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ، د.ت ، ج ٢ .
- ٣ - إيمان فلاحه ، لآليء القرآن بين التجويد والبيان ، دار الطرفين للنشر والتوزيع ، ط ١ ، ١٤٣٢ هـ .
- ٤ - بسام قطوس ، سيمياء العنوان ، وزارة الثقافة ، عمان ، ط ١ ، سنة ٢٠٠١ م .
- ٥ - جون كوين ، بناء لغة الشعر ، ترجمة د/ أحمد درويش ، ط ٤ ، سنة ١٩٨٥ م .
- ٦ - ستيفن أولمان ، دور الكلمة في اللغة ، ترجمة د/ كمال بشر ، دار غريب للنشر ، ط ٢ .
- ٧ - شعيب حلفي ، هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل ، دار رؤية للنشر والتوزيع ، ط ١ ، سنة ٢٠١٥ م .
- ٨ - شكري محمد عباد (دكتور) ، اتجاهات البحث الأسلوبي ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، ط ٢ ، سنة ١٩٨٥ م .
- ٩ - صلاح فضل (دكتور) ، إنتاج الدلالة الأدبية ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، ط ٢ ، سنة ٢٠٠٢ م .

- ١٠- عبد المتعال الصعدي (دكتور) ، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة ، مكتبة الآداب ، ط ٤ ، سنة ٢٠٠٩ م .
عزة جدوع (دكتور) :
- ١١- البديع دراسة في البنية والدلالة ، مكتبة الرشد ، ط ٢ ، سنة ١٤٣٣هـ- ٢٠١٢ م .
- ١٢- المستوى الصوتي ، مدخل لدراسة جماليات النص الشعري ، ط ٢ ، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١ م .
- ١٣- موسيقا الشعر العربي بين القديم والجديد ، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط ٥ ، سنة ٢٠١١ م .
- ١٤- كلايف بل ، كتاب الفن ، ترجمة د/ عادل مصطفى ، مراجعة د/ ميشيل ميتياس ، دار رؤية للنشر والتوزيع ، ط ١ ، سنة ٢٠١٣ م .
- ١٥- كمال بشر (دكتور) ، علم الأصوات اللغوية ، دار غريب للنشر ، ط ١ ، سنة ٢٠٠٠ م ،
- ١٦- كمال زعفر علي (دكتور) ، فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي ، مكتبة المتنبي ، ط ١ ، سنة ١٤٣٢هـ- ٢٠١١ م .
- ١٧- محمد أبو موسى (دكتور) ، خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني ، مكتبة وهبة ، ط ٢ ، د.ت
- ١٨- محمد أحمد الطويل (دكتور) ، الأسلوبية والخطاب الشعري ، الشريف الرضي نموذجاً ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، ط ١ .
محمد حماسة (دكتور) .
- ١٩- الجملة في الشعر العربي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط ١ ، عام ١٩٩٠ م .
- ٢٠- بناء الجملة العربية ، دار الشروق ، ط ١ ، سنة ١٩٩٦ م .
- ٢١- النحو والدلالة ، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي ، دار الشروق ، ط ٢ ، سنة ١٩٨٣ م .
محمد العبد (دكتور) :
- ٢٢- إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي مدخل لغوي أسلوبي ، دار المعارف ، ط ١ ، سنة ١٩٨٨ م
- ٢٣- *المفارقة القرآنية دراسة في بنية الدلالة ، دار الفكر العربي ، ط ١ ، سنة ١٩٩٤ م
- ٢٤- محمد عبد المطلب (دكتور) ، البلاغة والأسلوبية ، مكتبة لبنان ، ناشرون ، ط ١ ، سنة ١٩٩٤ م
- ٢٥- محمد عزام ، الأسلوبية منهجاً نقدياً ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، سنة ١٩٨٩ م ، ط ١
- ٢٦- محمد محمد داود (دكتور) ، الدلالة والحركة ، دراسة لأفعال الحركة في العربية المعاصرة ، في إطار المناهج الحديثة ، دار غريب للنشر والتوزيع ، ط ١ ، سنة ٢٠٠٢ م .
- ٢٧- مختار عطية (دكتور) ، التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية ، دار الوفاء ، ط ١ ، سنة ٢٠٠٥ م
- ٢٨- يحيى عبد الهادي (دكتور) ، (جاسم الصحيح بين الشاعر والأسطورة) ، دراسة لشعر الصحيح المناسباتي ، دار المحبة البيضاء ، سنة ١٤٣٢هـ .

الدوريات العلمية :

لمياء باعشن (دكتورة) ، دراسات في الشعر السعودي ، كرسي الأدب السعودي ، العدد ٥ ، جامعة الملك سعود ، سنة ٢٠١٥ م .

المعاجم

لسان العرب ، ابن منظور ، باب الحاء ، فصل الطاء ، تحقيق عبد الله علي الكبير ، دار المعارف ، سنة ١٩٨١ م

مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني
لدى المرشدين الطلابيين في منطقة الباحة
في ضوء بعض المتغيرات

سعيد أحمد سعيد آل شويل*

جامعة الباحة

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/22>



*أستاذ مساعد توجيه وإرشاد نفسي بكلية التربية قسم التربية وعلم النفس -مهتم
بالبحث في علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في الإرشاد النفسي، مهتم ببحث مشكلات
الأطفال في المراحل الدراسية المختلفة.

إيميل الباحث: sashwel@bu.edu.sa

كود البحث: 20047

تاريخ استقبال البحث: ٢٨، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (١٣ / ١٢ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٨، رجب، ١٤٤٢ هـ (٠٢ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين الطلابيين في منطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات سعيد أحمد سعيد آل شويل

الملخص: هدف البحث إلى التعرف على مراحل اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد النفسي الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات. واستخدم المنهج الوصفي في البحث، وتكونت عينة البحث من (٢٤٣) مرشداً ومرشدة بمدارس منطقة الباحة التعليمية، تم الاعتماد على مقياس (SoCQ) لنموذج تبني الابتكار المبني على الاهتمام the Concerns Based Adoption Model (CBAM) (George,et al.,2013) وقام الباحث بمؤامته مع طبيعة الإرشاد النفسي الإلكتروني، و التحقق من خصائص المقياس السيكمومترية، واعتمد التحليل على دليل التصحيح الخاص بالنموذج. وكان من أبرز النتائج أن نمط المرشدين والمرشدات الطلابيين يقع ضمن (نمط غير المستخدمين للإرشاد الإلكتروني). وظهر أن أعلى مراحل الاهتمام (المخاوف) هي مرحلة الاهتمام الذاتي (الوعي، المعلومات، والشخصية) بمئينيات (٩٠، ٨٧، ٨٦) على التوالي، ثم مرحلة الإدارة بمئين (٨٤) وأقل مرحلة من الاهتمامات والمخاوف فكانت مرحلة (النتيجة) بمئين (٦٢)، ثم أخذ ذيل البروفایل بالارتفاع وسجلت مرحلة التعاون وإعادة التركيز ارتفاعاً بمئينيات (٧٨، ٨٢) على التوالي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مرحلة الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين والمرشدات تبعاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، مكتب التعليم).

الكلمات المفتاحية: مرحلة الاهتمام؛ الإرشاد النفسي الإلكتروني؛ منطقة الباحة

Title: Stages of concern of electronic counseling for counselors in Al-Baha region in Light of Some Variables

Abstract: The research aims to identify the stage of concern of electronic psychological counseling by student counselors in light of some variables. The descriptive method was used, the sample consisted of (243) male and female counselors in Al-Baha educational region schools. (SoCQ) The Concerns Based Adoption Model (CBAM) scale by (George et al., 2013) was relied on, and the researcher adjusted it with psychological counseling. The scale psychometric features were verified. The analysis was based on correction evidence for (Hall & Hord, 2015). The findings are: the type of student counselors are (the type of non-users of electronic counseling). The highest stage of concern (concerns) was the stage of self-interest (awareness, information, and personality) with percentages (90, 87, 86), respectively, then the stage of management with a percentile (84) and the lowest stage of concerns and fears, so the stage (outcome) was with a percentile (62), then the height of the profile was taken, and the cooperation and refocusing phase was recorded with an increase in percentages (78, 82), respectively. There are no differences in the stage of interest in e-counseling among student counselors according to the variables (gender, educational stage, education office).

Key Words: stages of concern; electronic psychological counseling; Al-Baha region

مقدمة:

جاءت الثورة الرقمية لتعيد ترتيب أولويات التنمية والبنى التحتية للمجتمع، وتمنح فرصاً وتشكل تحديات جديدة في جميع المجالات وخاصة مجال التعليم؛ كما أدى النمو الكبير في سرعات الإنترنت وتطور الأجهزة وإمكاناتها، وتوفرها لدى الطلبة في مرحلة نمائية من الطفولة إلى المراهقة المتأخرة فرصة كبيرة للوصول للمعرفة، وتطوير المهارات، والانفتاح على العالم؛ وبذا فرضت التقنية نفسها على مجال التعليم حيث يعد الطلاب في مراحل التعليم العام والجامعي أكبر مستهلك لمنتجات التقنية.

وهذه الإمكانيات يجب التعامل معها على أنها وجدت لتبقى ولا بد من استغلالها في البنية التعليمية بكامل جوانبها (Samaha & Hawi, 2016)، وقد وفرت التقنيات الحديثة العديد من الحلول للنظام التعليمي مثل إدارة الفصول الدراسية، وعمليات التدريس، ومنصات التدريس عن بعد مثل إدارة الفصول الدراسية (Anni, 2018) وتفاعلت الحكومات إيجابياً مع الثورة الرقمية حيث أصبح تعزيز التكامل التقني مع المجال التربوي أحد سياسات التعليم الرئيسة في جميع أنحاء العالم (Chen & Jang, 2014). ووفرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية منصة مدرستي، (Blackboard) وتطبيقات عقد اللقاءات المفتوحة مثل منصة Zoom و Teams وغيرها .

وعلى الرغم من مزايا التقنية إلا أنها توفر بيئة مساعدة لظهور مشكلات نفسية متنوعة، كالإدمان على الإنترنت و الهواتف الذكية والألعاب الإلكترونية، والاكتئاب والقلق والتوتر السيبراني وغيرها (الشهري والعشري، ٢٠٢٠). وذكر Bucci, Schwannauer, Berry (2019) أن الثورة الرقمية المتسارعة أدت إلى التأثير على الصحة النفسية للبشر سواء من ناحية الرفاه أو الاضطرابات النفسية خاصة أن تفاعل الصحة النفسية الرقمية لم يكن بالتسارع نفسه، سواء من ناحية حجم الانتشار أو التكلفة المادية للاضطرابات النفسية؛ وقد قدرت منظمة الصحة العالمية عام (٢٠١٤) تكلفة اضطرابي (القلق والاكتئاب فقط) بواحد تريليون دولار في السنة، و بينما يدمج الطلاب التقنية في حياتهم اليومية فإن على المرشدين المدرسين أن يجدوا الطرق لاستخدام التقنية في الوصول إلى الطلاب فلم تعد الطرق التقليدية كافية لإقناع الطلاب بطلب خدمة الإرشاد النفسي (Glasheen, Campbell & Shochet, 2013).

وأشار Ardi (2019) إلى أن عملية الإرشاد النفسي للطلاب تعد جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم المدرسي، وقد دخلت الحلول التقنية في مجال الإرشاد المدرسي مثل المناقشات الإلكترونية، وتقديم جلسات الإرشاد الفردي والجماعي عبر الفيديو، وجميع تطبيقات التراسل (Anni, 2018)، وظهرت برامج خاصة بالإرشاد النفسي المدرسي والإرشاد المهني مثل برنامج (NAVIANC) وهو نظام إرشاد مهني يستخدمه طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في بعض الولايات الأمريكية للتخطيط المهني والمالي لمرحلة الجامعة عبر الإنترنت (Deslonde & Becerra, 2018).

وقد عرف (مديني و الراشدي، ٢٠١٨) الإرشاد الإلكتروني بأنه : وسيلة للتواصل بين المرشد والمسترشد عبر الإنترنت ، وبين (Gamble, Boyle& Morris, 2015) أن علم النفس الإلكتروني ليس أداة علاجية محددة ولكنه يشير إلى استخدام التقنية لتقديم الخدمات النفسية لعملاء ليسوا في الموقع الفعلي نفسه للمرشد أو الطبيب النفسي، واكتسب الإرشاد النفسي الإلكتروني الكثير من الحماس في مجتمع الإرشاد والعلاج النفسي (singer, 2020)، ويرجع هذا الحماس للمزايا العديدة للإرشاد الإلكتروني والتي تتعزز يوماً بعد آخر نتيجة تسارع إمكانات التقنية ، ومن تلك المزايا التي رفعت أهمية الإرشاد الإلكتروني: المساهمة بفعالية في القضاء على وصمة العار الاجتماعي المرتبطة بتلقي العلاج والاستشارة لقلة درجة كشف الهوية. التقليل من التحيز ضد العرق، الجنس، السن، المظهر الجسدي وأيضاً تكون سبباً في زيادة مصداقية وصلاحية الاستشارة، مساعدة العميل المنشغل وغير القادر على الذهاب إلى مراكز الإرشاد بالاستفادة من الإرشاد الإلكتروني خاصة غير المتزامن، كما أنه غير مكلف مادياً، ويتجاوز حواجز المكان والزمان وغيرها كثير من المزايا التي تدفع لتبني الإرشاد الإلكتروني. (الحياني، ٢٠١٦).

وعلى المستوى المحلي فإن خدمة التوجيه والإرشاد النفسي الإلكتروني بدأت ببرنامج (إرشاد) وكان متوافقاً مع برنامج معارف المدرسي وتم تحديثه عدة مرات، وبعد إلغاء برنامج معارف واستبداله ببرنامج نور ضُمن أيضاً خدمات للإرشاد، وكلا البرنامجين تم استخدامهما كبرامج للتوثيق والتدريب وزيادة معارف المرشد أكثر من كونها برامج إرشادية تفاعلية، وبحسب مقابلة هاتفية مع مدير التوجيه والإرشاد الطلابي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة أجريت في ١٩/٣/١٤٤٢ هـ فإن وزارة التعليم تعمل حالياً على تطوير برنامج للإرشاد النفسي الإلكتروني التفاعلي متزامن وغير متزامن ، وهذا التوجه يأتي استجابة لأحد مبادرات رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي نصت على "التوسع في الخدمات الإلكترونية المقدمة ليشمل الخدمات الصحية والتعليمية مع تحسين جودة الخدمات المقدمة حالياً" (المنصة الوطنية الموحدة، <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main>)، ويتطلب دمج التقنية في العمل الإرشادي المدرسي تدريباً تقنياً خاصاً به ويعد هذا الأمر من أخلاقيات الإرشاد النفسي (Gamble, Boyle& Morris, 2015) (Asri, Zainudin, Othman, ;Stoll, Maller,Jonas&Trachsel,2020; 2015) (Hassan, Ahmad, Talib& Yusop,2020) ، ومن الدراسات المحلية التي أوصت بإنشاء منصات إرشاد إلكترونية في التوجيه والإرشاد الطلابي وتدريب المرشدين عليها واعتماد الإرشاد الإلكتروني رديفاً للإرشاد وجهاً لوجه دراسة (هلاي، ٢٠٢١).

وفي ظل جائحة كورونا لم يعد تبني التقنية في مجالات التعليم ومن بينها الإرشاد المدرسي ترفاً وإنما ضرورة فرضتها الجائحة، التي عمقت الإحساس بالحاجة إلى سرعة تقديم خدمات الإرشاد النفسي المدرسي عن بعد ؛ إلا أن هذا التحول

يحتاج إلى استثمارات مالية ضخمة وسيؤدي ذلك إلى تغيير نمط حياة المستخدمين (وهم المرشدون الطلابيون) وتغيير حياة المستفيدين (وهم الطلاب والطالبات)؛ لذلك فآثار الفشل لو حصلت ستكون كبيرة حيث ذكر Sharma, & Mishra (2014) أن هذا الفشل الأولي قد يحدث كما سبق أن صاحب نشر أنظمه ملفات الصحة الإلكترونية في الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك التجارب الأولى للحوسبة السحابية؛ لذلك فان تبني التقنية لا يتعلق بالجوانب التقنية وحدها و لكنه يتضمن أبعاد سلوك المستخدم، وشخصيته، وتأثيره الاجتماعي، والثقة في النفس.

مشكلة البحث:

رغم الفوائد العديدة للإنترنت: من سهولة الوصول إلى المعلومات وتسهيل التواصل بين الافراد والمجموعات ودخول الهواتف الذكية وتطبيقاتها ضمن تفاصيل حياتنا اليومية جميعاً إلا أن المشكلة تبقى في طبيعة الاستخدام وسياقه، حيث إن الاستخدام غير الحكيم للتقنية يؤدي إلى ما يسمى بالإدمان على الإنترنت، والإدمان على الهواتف الذكية، وقد تسبب أضراراً واسعة منها ما ذكره Montag, Wegmann, Sariyska, , Demetrovics, & Brand (2019) انخفاض ضبط الذات، فرط الحركة، نقص الانتباه، ضعف الانتاج الأكاديمي، التمر السيرياني وانخفاض النشاط البدني وغيرها؛ لذلك فالمرشد المدرسي يواجه تحدياً لإيجاد طرق مبتكرة لدعم طلابه من خلال وضعه الاتصال المفضلة لديهم، الوضع الذي يلح على المرشدين بدمج التقنية في نموذجهم للإرشاد المدرسي لتحقيق أقصى قدر من فعاليتهم وكفاءتهم في ظل انتشار استخدام الطلاب للإنترنت (Foon, Zainudin, Yusop & Othman, 2020)؛ الشهري والعشري، ٢٠٢٠)، وقد أوضحت Golden (2017) أنه بسبب التقدم التقني الكبير أصبحت الاستشارة عبر الإنترنت خياراً قابلاً للتطبيق لمختلف الأفراد (ومنهم طلاب المدارس)، ولكن واقع استخدام الإرشاد النفسي الإلكتروني أقل بكثير من هذا التقدم وأرجعت هذه الفجوة إلى وجود مخاوف لدى المرشدين المدرسين من المجهول، ومخاوف قانونية، وأخلاقية، ونقص التدريب حول التقنية في الإرشاد، وذلك على الرغم من تقبل الطلاب للاستفادة من الخدمات والدعم عن طريق الإنترنت إلا أنهم محرومون هذه الخدمة لعدم استخدام المرشدين المدرسين لها، وقد اثبتت العديد من الدراسات رغبة الطلاب في تلقي الدعم النفسي من خلال الإنترنت (Glasheen, Campbell, Shochet, 2015)؛ (Ardi, Sukmawati, Ifdil, Afdal, Rangka & Bird, Chow & Yang, 2020, Suranata, 2018

وقد وجدت بعض الدراسات اتجاهات سلبية لدى المرشدين المدرسين نحو تطبيق الإرشاد الإلكتروني مثل دراسة (Glasheen, Campbell & Shochet, 2013) ودراسة (Tanrikulu, 2009) وفي دراسة (Cipolletta & Mocellin, 2018) في منطقة فينيتو الإيطالية أن نسبة (62,6%) يفضلون الإرشاد عن

طريق الإنترنت ولكن لديهم تحفظات عديدة حول التشخيص والتدخلات العلاجية عبر الإنترنت وفي دراسة نوعية قام بها (Glasheen, Campbell & Shochet, 2015) عن اتجاهات المرشدين المدرسين والطلاب نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني كان المرشدون مترددون في استخدام الإرشاد عبر الإنترنت وغير مقتنعين بفاعليته أما الطلاب فقد كانوا إيجابيين نحو الإرشاد الإلكتروني، وفي دراسات أخرى أفاد المرشدون بحماسة نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني وتفضيلهم له كدراسة اللحياي (2016) ودراسة عبد الحميد (2018) ودراسة golden (2017).

مما سبق يلاحظ وجود تعارض بين نتائج هذه الدراسات نحو الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني والاهتمام به حيث وصل (Foon et al, 2020) إلى خلاصه مفادها ضرورة معالجة مخاوف المرشدين المدرسين حول الإرشاد الإلكتروني من وقت لآخر، ودعمهم عن طريق زيادة كفاءتهم التقنية بالتدريب وإشعارهم بالفائدة من استخدام التقنية في الإرشاد النفسي؛ وذكر (Pelden, & Banham (2020 أنه عندما حدث الإغلاق الكامل في أستراليا خلال جائحة كورونا في العام ٢٠٢٠ تم توجيه التعليم في جميع المراحل بتقديم جميع الخدمات من خلال الانترنت بصورة إجبارية، وتم اكتشاف وجود فجوة بين برامج إعداد الإرشاد النفسي والصحة النفسية في الجامعات وواقع طالبي الخدمة حيث لم تكن الجامعات مهيأة لتقديم تدريب للدارسين في التخصصات النفسية عن بعد (p.3)؛ وهذا يدل على عمومية المشكلة في جميع الدول بما فيها المتقدمة في مجال إعداد المرشدين المدرسين والأخصائيين النفسيين؛ حيث لازال تكامل التقنية مع الإرشاد النفسي متأخراً عن واقع المجتمعات سواء على مستوى التأهيل في الجامعات أو على مستوى التطبيق في المدارس، ويأتي لمحاولة سد هذه الفجوة البحثية على المستوى المحلي حيث لم يجد الباحث أي دراسة سابقة لقياس مراحل اهتمام المرشدين الطلابيين لتبني الإرشاد الإلكتروني؛ لذلك فقد جاء هذا البحث للتعرف على واقع تكامل الإرشاد الطلابي في مدارس منطقة الباحة مع الإرشاد النفسي الإلكتروني، وذلك من خلال دراسة درجة اهتمام المرشدين والمرشدات الطلابيين في منطقة الباحة بالإرشاد النفسي الإلكتروني واستكشاف موقفهم منه باستخدام نموذج (CBAM) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مرحلة اهتمام المرشدين الطلابيين في منطقة الباحة بالإرشاد الإلكتروني؟
- ٢- هل توجد فروق في متوسط درجة مرحلة اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد الإلكتروني في منطقة الباحة تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور / إناث)؟
- ٣- ما مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني الأكثر شيوعاً بين المرشدين في منطقة الباحة؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة مرحلة الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى أفراد العينة تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية، مكتب التعليم) ؟

أهداف البحث:

- ١- التعرف على مرحلة اهتمام المرشدين الطلابيين في منطقته الباحثة بالإرشاد الإلكتروني
- ٢- تحديد مرحلة الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني الأكثر شيوعاً بين المرشدين الطلابيين في منطقته الباحثة.
- ٣- الكشف عن الفروق في مرحلة الاهتمام في الإرشاد الإلكتروني لدى أفراد العينة والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة التعليمية، المكتب التعليمي).

أهمية البحث:

- ترجع أهمية البحث إلى أهمية الإرشاد النفسي للطلاب، وموقعه في منظومه التعليم، ودوره في إشباع حاجات الطلاب النفسية في مراحل نموهم المختلفة، واكتشاف مشكلاتهم والعمل على التعامل الإيجابي معها.
- يعد هذا البحث من أوائل الأبحاث على مستوى المملكة العربية السعودية التي يخضع فيها متغير درجة اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد الإلكتروني للبحث والدراسة، والأول على مستوى منطقته الباحثة على حد علم الباحث.
- زياده الحاجة لخدمات الإرشاد الإلكتروني في ظل زياده الظروف الداعية لخدمات الإرشاد النفسي مثل عزوف كثير من الطلبة عن طلب الإرشاد النفسي خوفاً من الوصمة، أو لوجودهم في مناطق نائية (Glasheen et al, 2015)، ولمناسبته لعدد من الاضطرابات النفسية أيضاً، كذلك في ظروف عدم القدرة على الوصول إلى المرشدين النفسيين كما هو الوضع حالياً في ظل الإغلاقات الجزئية أو الكاملة بسبب جائحه كورونا Covid-19 ، وأيضاً ما هو متوقع من أزمات صحية وغيرها من الظروف والجوائح التي تستدعي خدمات الإرشاد الإلكتروني (Stoll, Maller & Trashel, 2020).

- مناسبه الإرشاد الإلكتروني لخطط وزارة التعليم ومبادراتها للتوافق مع برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ولتحقيق رؤيه المملكة ٢٠٣٠ للتحول الرقمي (المنصة الوطنية الموحدة، <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main>).

مصطلحات البحث:

الإرشاد الإلكتروني Electronic Counseling

هو تقديم اختصاصي في الصحة النفسية والعلاج النفسي للمشورة الإرشادية مع عميل موجود عن بعد باستخدام التقنية (Singer, 2020).

وعرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) العلاج النفسي الإلكتروني بأنه شكل من أشكال العلاج النفسي عن بعد، تقدم فيه الخدمات التي تقدم في العلاج النفسي وجها لوجه ويمكن أن يكون متزامناً أو غير متزامن (VandenBos, 2013, p.216).

مرحلة الاهتمام:

تشير مرحلة الاهتمام إلى: "التمثيل المركب للمشاعر والانشغال والأفكار والاعتبارات حول قضيه معينه، والدوافع والتصورات والمواقف والمشاعر التي يخبرها المعلمون (المُرشدون الطلابيون) فيما يتعلق بتنفيذ الابتكار (الإرشاد الإلكتروني) (Hall & George, 1979)، ويمكن تعريف مرحلة الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المرشد الطلابي تبعاً للمقياس المستخدم في البحث (SoCQ) وتعتبر عن درجة اهتمامه بتنفيذ الإرشاد الإلكتروني والذي يقيس سبع مراحل من الاهتمام وهي (الوعي، المعلوماتية، الشخصية، الإدارة، النتيجة، التعاون وإعادة التركيز).

حدود البحث:

يتحدد بموضوع البحث وهو الكشف عند مرحلة اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد الإلكتروني في منطقة الباحة.

الحدود الزمنية: تم إجراء البحث الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠ / ١٤٤١ هجرية.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق البحث على المرشدين والمرشدات الطلابيين المفرغين وغير المفرغين في منطقته الباحة وفي جميع مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن تبني (تقنية جديدة) من المجالات البحثية الناضجة ويفسرها العديد من النظريات؛ وذلك لما يمثله تبني أسلوب عمل تقني جديد من إحداث نقله نوعية لدى مستخدميها والمستفيدين منها، كذلك للاستثمارات المالية الضخمة التي تضخ من أجل اعتماد أسلوب عمل جديد في تقديم الخدمة تقنياً (Sharma& Mishra, 2014).

ولا يتعلق تبني التقنية الحديثة في الصحة والعلاج النفسي والتعليم والأعمال بجوانب التقنية وحدها، ولكنها عملية أكثر تعقيداً وتتضمن أبعاد سلوك المستخدم وشخصيته واتجاهاته نحو التقنية Venkatesh, Sykes& (Venkatraman, 2014).

وهناك العديد من النظريات والنماذج التي تفسر تبني وانتشار استخدام التقنية في الميدان التعليمي على وجه الخصوص من قبل الهيئة التعليمية من المعلمين ومديري المدارس والمرشدين المدرسين ومن هذه النماذج نموذج قبول التقنية (TAM) Venkatesh & Davis (2000) وهو نموذج يوضح الكيفية التي يصل بها مستخدم التقنية لقبول واستخدام التقنية. ويقوم على مبدأ تصور سهولة استخدام التقنية، وتصور فائدتها والنية أو القصد من الاستخدام.

ومن النظريات التي تفسر تبني الابتكارات نظرية انتشار الابتكار لصاحبها (Evert Rogers) حيث يرى Rogers (2003) أن هناك أربعة عناصر تؤثر في انتشار أي فكره جديده وهي: الابتكار في حد ذاته، قنوات الاتصال، الزمن المتاح، والنظام الاجتماعي. وتتكون عملية الانتشار من خمس مراحل بالتسلسل التالي: المعرفة، الإقناع، القرار، التنفيذ، والتأكيد. وينتج عنها ست فئات من المستخدمين، وهم: المبتكرون، المتبنون الأوائل، الأغلبية المبكرة، الأغلبية المتأخرة، المتقاعسون، القافزون. ومن النظريات المفسرة أيضاً لقبول واستخدام التقنية النظرية الموحدة لقبول واستخدام التقنية *the United Theory of Acceptance and Use of Technology* (UTAUT)؛ حيث قام كل من Morris, Davis, and Davis Venkatesh, عام ٢٠٠٣ بتجميع عدد من النماذج في نموذج موحّد به أربعة عوامل رئيسة وهي (الإدواء المتوقع، الجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي، والظروف المسيرة) وأربعة عوامل وسيطة هي (العمر، الجنس، الخبرة، والمبادرة التطوعية) وهي متعلقة بالتنبؤ بالقصد السلوكي لاستخدام التقنية والاستخدام الفعلي لها (Venkatesh, Sykes&Venkatraman,2014; Venkatesh,Thong&Xu,2016,p.328)

نموذج تبني الابتكار المعتمد على الاهتمام (المخاوف) Concern Based Adoption Model

يعد نموذج تبني الابتكار المبني على الاهتمام (the Concern Based Adoption Model) والمعروف باسم (CBAM) ذو الأساس النظري والتجريبي الأكثر قوة لتبني تنفيذ الابتكارات التقنية في المجال التعليمي وهو مطبق على نطاق واسع في شمال أمريكا وأوروبا وأستراليا من الباحثين والممارسين في التعليم (Matar, 2017)، في عام ١٩٦٩ اقترح فرنسيس فولر- وهو استشاري في علم النفس في جامعه تكساس أوستن- فكره استدعاء مشاعر الفرد ومخاوفه واهتماماته لقياس نهج التغيير في المدارس مع التركيز على تبني الابتكارات الإلكترونية وقدم نموذج تبني الابتكار المعتمد على الاهتمامات (CBAM)، (Hall & Hord,2015).

ويعد مفهوم (Concern) الاهتمام أو المخاوف أو الانشغالات هو المحور الذي يستند إليه هذا النموذج وقد عرفه Hall, George & Rutherford (١٩٧٩) بأنه: "مركب للمشاعر والانشغال والتفكير والاعتبار حول قضية محددة أو مهمه محدده". وأكد Hall & Hord (2015) على أن التغيير الناجح يبدأ على المستوى الفردي، على مستوى: المشاعر، الانفعالات، والتصورات المختلفة، والمخاوف التي تشكل لدى الأفراد. و في شرح هذا المفهوم ذكر المؤلفون أن الاهتمام أو المخاوف التي تتكون لدى الفرد حول قضية معينه هو أمر شخصي للغاية يختلف من شخص لآخر، ويعتمد على التكوين الشخصي والمعارف والخبرات السابقة (Hall, George & Rutherford,1979) ويبيّن Hall & Hord (2015) أن التغيير له عدة مبادئ ومن أهمها:

أن التغيير هو عملية تعلم، وأنه عملية مستمرة، وليس حدثاً طارئاً. والتغيرات في التعليم تستغرق من ثلاث إلى خمس سنوات. كما أن التغيير يبدأ وينتهي عند المستوى الفردي، وهي عملية شخصية للغاية تتأثر بخصائص شخصية كل فرد، ويؤثر فيها النمو المعرفي، والمشاعر، والانفعالات والمهارات. وقد وصف (Fuller, 1969) نموذج التبني القائم على الاهتمام بأنه: "تسلسل نمائي متصل من المخاوف حول الذات إلى الاهتمام بالمهمة الجديدة في التدريس ثم التأثير على وضع الطلاب (p.219). وعلى جهود (Fuller) بنى الباحثون في مركز البحث والتطوير التربوي بجامعة تكساس أوستن نموذج (CBAM) في سبع مراحل من الانشغالات والمخاوف أو الاهتمامات للمعلمين حول تطبيق الأمور التقنية الحديثة في عملهم، وتبنيها، عوضاً عن الأساليب التقليدية ووضعت هذه المخاوف في (٣٥) بنداً تمثل استبانة مراحل الاهتمام لتبني الابتكار ويمكن اختصارها في الجدول التالي:

جدول (١) التعبير عن الاهتمام حول الإرشاد النفسي الإلكتروني في مراحل الاهتمام السبعة.

مجال الاهتمام	الدرجة	مرحلة الاهتمام	كيف يفكر كل فرد في هذه المرحلة.
التأثير	٦	إعادة التركيز	(المُرشد الطلابي) في هذه المرحلة يركز على استكشاف طرق جديدة لتطبيق الأسلوب الجديد (الإرشاد الإلكتروني) بما في ذلك إجراء تغييرات كبيرة أو الانتقال لبدائل أقوى.
	٥	التعاون	ينسق ويتعاون مع الآخرين من (المُرشدين) والإدارة والمعلمين في أفضل السبل لاستخدام الابتكار (الإرشاد الإلكتروني).
	٤	النتيجة	يركز (المُرشد الطلابي) على تأثير (الإرشاد النفسي الإلكتروني) على الطلاب المستفيدين من خدمات (الإرشاد الإلكتروني) والتغيرات اللازمة لتحسين استفادة الطلاب.
المهمة	٣	الإدارة	يركز (المُرشد الطلابي) على عمليات ومهام استخدام الابتكار (الإرشاد الإلكتروني) وأفضل استخدام للمعلومات والموارد وهنا تبرز أهمية القضايا المتعلقة بالكفاءة والتنظيم وجدوله المهام.
الذات	٢	الشخصية	(المُرشد الطلابي) غير متأكد من متطلبات (الإرشاد الإلكتروني) ومدى كفايته لتلبية تلك المتطلبات أو مدة القيام بدوره في (الإرشاد الإلكتروني) ويقوم بتحليل دوره ومدى استفادته، وقدرته على صنع القرار، ومن المشكلات التي قد يسببها له هذا النظام الجديد (الإرشاد الإلكتروني) وقد تشمل المخاوف الآثار المالية عليه وعلى زملائه.

مجال الاهتمام	الدرجة	مرحلة الاهتمام	كيف يفكر كل فرد في هذه المرحلة.
	١	المعلوماتية	(المُرشد الطلابي) يظهر في هذه المرحلة وعياً عاماً بـ (الإرشاد الإلكتروني) ويهتم بمعرفة المزيد من التفاصيل ولا يظهر قلقاً شخصياً حول (الإرشاد الإلكتروني) بمعنى آخر اهتماماته موضوعيه وليست شخصية.
	٠	غير مهتم	يظهر (المُرشد الطلابي) القليل من الاهتمام أو لا يشارك نهائياً في الإرشاد الإلكتروني

منقول بتصرف من: (George, Hall, & Stiegelbauer, 2013)

حيث تركز المراحل الثلاث الأولى على الأمور الشخصية والمرحلة المتوسطة تركز على الإدارة أي اتقان المهام إلى الدرجة التي تصبح روتيناً يومياً، أما المراحل العليا من مستويات الاهتمام فتتركز على نتائج وتأثير التغيرات على المستفيدين.

الإرشاد الإلكتروني E-Counseling :

يعرف الإرشاد الإلكتروني بأنه: تقديم خدمات إرشادية لا يتواجد فيها المرشد والمسترشد في المكان نفسه فعلياً عبر الفضاء السيبراني عن طريق استخدام التقنيات القائمة على الحاسب الآلي. (Richards & Viganó, 2013) واستخدمت العديد من المصطلحات للتعبير عن الإرشاد والعلاج الإلكتروني مثل: Online counseling, (Ostrowski & Collins, 2016) Online therapy, E-counseling, Remote therapy وغيرها من المصطلحات.

وقد تبدو فكره الإرشاد النفسي عن بعد جديدةً بالمعنى الذي يتبادر إلى الذهن، الغريب أن الذي بدأها هو رائد التحليل النفسي سيجموند فرويد (Freud) فقد كان يتابع مرضاه و يتشاور مع زملائه المعالجين حولهم عن طريق البريد (Bucci et al. 2019). ثم أتت بعدها مرحلة الاستشارات الهاتفية المتزامنة في الخمسينات، وظهرت في لوس أنجلوس الخطوط الساخنة للوقاية من الانتحار (Singer, 2020)، ومع بداية ظهور الإنترنت استخدم نموذج الاستشارة عن طريق الفيديو في معهد نبراسكا للطب النفسي، وفي عام ١٩٨٦ قدمت جامعه كورنيل خدمه (أسأل العم عزرا) مجاناً عن طريق نظام اتصالات إلى داخل الحرم الجامعي، وفي التسعينات بدأت خدمه العلاج من خلال الرسائل الفوريه (Bucci, et al. 2019)، في عام ١٩٩٥ أنشأ المعالج Johon Grrohol موقع Psych.central للاستشارات النفسية، (Green, 2006, p12). وتوالت بعدها المواقع النفسية وشركات تقديم العلاج النفسي عبر الإنترنت، ثم ظهرت العيادات الإلكترونية مقابل رسوم وانتشرت حول العالم في عام ١٩٩٧ أنشئت الجمعية الدولية للصحة

العقلية عبر الإنترنت www.ismho.org ، وصدرت العديد من المجالات المتخصصة في العلاج النفسي عبر الإنترنت (Skinner & Zack2004). أما الوضع الحالي في الإرشاد النفسي الإلكتروني فهو يتعامل مع تقنيات الواقع الافتراضي وتطبيقات الهواتف الذكية ومقاطع الفيديو بزاوية ٣٦٠ درجة (Wiederhold,2020) ، ويخدم ذلك تقنيات 5G وبدأ يستعد العالم لتجارب الـ 6G . وتطورات أجيال الويب التي وصلت إلى انترنت الأشياء 4.0.wep . ويمثل الإرشاد الإلكتروني حلاً لكثير من الأشخاص والبيئات والظروف التي يصعب فيها تقديم خدمة الإرشاد النفسي وجهاً لوجه، حيث تتزايد أعداد من يعاني من الاضطرابات النفسية من المراهقين ولا يجدون الخدمة النفسية المناسبة، وقد ذكرت دراسة (Glasheena, Shochetb & Campbell,2016) أن ٢٠٪ فقط من المراهقين الذين صنفوا أنفسهم على أنهم يعانون من مشكلات نفسية حصلوا على مساعدة نفسية، كما أن عدداً منهم أحجم عن طلب الخدمة خوفاً من الوصمة، أو لوجودهم في أماكن نائية، وبعض الشباب خاصة الذكور يشعرون بالخرج من الحديث وجهاً لوجه في القضايا الحساسة، وركزت العديد من الدراسات على فوائد الإرشاد النفسي الإلكتروني ومن ذلك: أن الحدود بين المرشد والمسترشد أصبحت أكثر مرونة، وأتاحت الفرصة للمسترشد للحصول على معلومات واسعة عن النظريات النفسية والعمليات العلاجية، كمرجع ثابت يمكن العودة له، تسريع عمله العلاج من خلال تحريض العملاء للعلاج على الواقع الافتراضي، قدره المسترشد على إخفاء هويته عن المرشد وهو ما يخفف المقاومة والشعور بالوصمة والرهبة من المرشد (Green,2006). كما أنه مفيد في حالات الطوارئ والأزمات مثل حالات التفكير في الانتحار، وله مزايا اقتصادية واسعة، حيث يوفر التواصل المتزامن وغير المتزامن قدراً من الراحة والرضا والقبول وعدم وجود حواجز (Chan,2020;stoll et al.2020) كما أنه مناسب للمرحلة الحضارية التي يعيشها العالم من سيطرة استخدام الهواتف النقالة وتطبيقاتها وزيادة سرعة الإنترنت و سرعة الوصول إلى الخدمات (Asri et al,2020; Bucci et al.2019). وقد أثبت الإرشاد النفسي عن بعد فعاليته ونجاحه خلال جائحة كورونا والإغلاق التام والجزئي للمدارس والعيادات النفسية حول العالم (Bierbooms, Haaren, IJsselsteijn, Kort, Feijt & (Bongers,2020; Moreno et al.2020) بل إنها أصبحت ممارسه قياسيه تجنباً لمخاطر العدوى في فترة الجائحة (Woo, Dondanville, Jang,Na & Jang,2020)، إن التوجه نحو اعتماد الإرشاد الإلكتروني يعد توجهاً استراتيجياً لمجابه ارتفاع التكاليف المادية العالية للاضطرابات النفسية؛ حيث بلغت الأعباء الاقتصادية لاضطرابي القلق والاكتئاب فقط حسب منظمه الصحة العالمية لعام ٢٠١٤ حوالي ١ تريليون دولار (Bucci,et al.2019) كما أنه حل لمواجهة حالات التسرب من متابعة خدمات الصحة النفسية، حيث يعد التسرب من المشكلات الجوهرية

التي يعاني منها المعالجون والمرشدون النفسيون؛ فقد وصلت نسبة التسرب إلى ٣٠٪ في الدول الغنية ٤٥٪ في الدول الفقيرة (Fernández et al.2020).

إن سرد فوائد الإرشاد النفسي الإلكتروني لا يعني عدم وجود بعض المحاذير والتحفظات من استخدام التقنية عن بعد في الإرشاد النفسي، كثير من علماء النفس يؤكد على أهمية التواصل المباشر لنقل المشاعر الحقيقية ولغة الجسد ودورها في إحداث العلاج، وهناك من يرى أن إخفاء الهوية قد يؤدي إلى التثبيط وعدم الانفتاح في مناقشة القضايا العاطفية، كذلك هناك مخاوف بشأن السرية والأمان، ومدى كفاءة المعالج وقدرته على استخدام التقنية المناسبة ودافعيته لها، (Blumer, Hertlein & VandenBosch,2015; DuPont,2019;Foon et al.2020) ولعل التحفظ الأخير وهو مدى كفاءة المعالج وقدرته ودافعيته لاستخدام التقنية كان حافزاً لعدد كبير من العلماء والباحثين للبحث في عوامل قبول وانتشار التقنية في العمل خاصة في مجال التعليم؛ حيث حظي تبني المعلمين للتدريس الإلكتروني على العدد الأكبر من الأبحاث مقارنة بأبحاث تبني المرشدين المدرسين للتقنية في مجال الإرشاد ويعد البحث الحالي من الأبحاث القليلة في هذا الجانب التي استخدمت نموذج تبني الابتكار المعتمد على المهام أو المخاوف (CBAM).

وفي دراسة تصف واقع الأبحاث في مجال تكامل التقنية مع الإرشاد النفسي أجرى (Woo et al.2020) دراسة تحليل محتوى لـ (٢١) مجلة في الإرشاد النفسي تابعة للجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي (ACA) تغطي الفترة من عام ٢٠٠٠ وحتى عام ٢٠١٨ وخلصت الدراسة إلى أن التسارع الكبير في استخدام التقنية في حياتنا اليومية لا يقارن مع عدد الأبحاث التي تدرس تكامل التقنية مع الإرشاد النفسي حيث بلغت الأبحاث أقل من ٣٪ من الأبحاث المنشورة الفترة المحددة في جميع المجالات التي تقع تحت مظلة الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي.

وقد أجرى (Bluhm & Kishner (1988) بحثاً بهدف تحديد درجة اهتمام المرشدين المدرسين في استخدام الحاسب الآلي على عينه من (١٣٠) مرشداً مدرسياً من ولاية يوتا الأمريكية، باستخدام نموذج تبني الابتكار المعتمد على المهام (CBAM) حيث خلصت الدراسة إلى تصنيف العينة ضمن مرحله غير المستخدمين للإرشاد النفسي الإلكتروني. (وتعد هذه الدراسة الوحيدة التي تقيس الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني باستخدام أداة (SoCQ) التي استخدمها الباحث الحالي في بحثه التي استطاع الباحث الوصول إليها، وهذا يدل على ندرة الأبحاث التي درست تبني الإرشاد النفسي الإلكتروني ليس فقط في البيئة العربية باستخدام هذا النموذج.

كما قام (Glasheen et al.2015) بدراسة لتحديد الاتجاهات وتصورات المرشدين المدرسين وطلاب المدارس تجاه الاستشارة عبر الإنترنت على عينه مكونة من (١٦) من المرشدين في مجموعتين في صورة مقابلات جماعية مركزة، وست مجموعات من طلاب المرحلة الثانوية بمجموع (٢٨) طالباً وكان من أبرز نتائج الدراسة تردد المرشدين في

استخدام الإرشاد الإلكتروني لعدم اقتناعهم بفاعليته ولأنهم قلقون من كونهم غير مؤهلين بما يكفي للتعامل مع المشكلات القانونية المختلفة، أما الطلاب فعلى العكس كانوا إيجابيين تجاه تقبل الاستشارة عن بعد.

وهدف دراسة (Lazuras& Dokou, 2016) إلى بحث درجة تقبل المرشدين النفسيين للإرشاد الإلكتروني وفق نموذج (TAM) على عينه من (٦٣) مرشداً ومرشدة، وتبين وجود اتجاه عالٍ نحو تقبل الإرشاد الإلكتروني مع وجود فروق في التقبل لصالح الإناث. أما دراسة اللحياي (٢٠١٦) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاه (١٠٠) من العاملين في مجال إرشاد المهنيين نحو الإرشاد الإلكتروني بمحافضة جدة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود اتجاه مرتفع جداً نحو الإرشاد الإلكتروني ولم توجد فروق ترجع إلى النوع لصالح الإناث.

أما دراسة عبد الحميد (٢٠١٨) فهدفت إلى الكشف عن الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينه من (٢٦٢) مرشداً ومرشدة طلابية في منطقة جازان وكان من أبرز نتائج الدراسة ذات العلاقة وجود اتجاه إيجابي نحو الإرشاد الإلكتروني، ولم توجد فروق في الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني ترجع إلى النوع و مكان العمل . وأجرى (Astro, 2018) دراسة نوعية استخدمت التحليل الاستقرائي لتجربة (١١) مرشداً مهنياً لهم خبرة أربع سنوات في استخدام الفيسبوك (Facebook) وتوصلت الدراسة إلى نتيجة خلاصتها أن فيسبوك على وجه الخصوص ووسائل التواصل الاجتماعي الأخرى غير مفيدة في تقديم الإرشاد المهني وأنه من الممكن أن تكون مفيدة في حال تغيرت الإجراءات والوسائل بصورة جوهرية.

وهدف دراسة (Cipolletta & Mocellin, 2018) إلى التحقق من اتجاه المرشدين النفسيين الإيطاليين نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني بأدواته المختلفة وكانت عينه (٢٨٩) من الاختصاصيين في علم النفس المرخصين سواء في التعليم أو الصحة في منطقته فينيتو بإيطاليا، وكان من أبرز النتائج (١٨٪) فقط لديهم خبرة بالإرشاد الإلكتروني عن طريق الإنترنت و (٦٢,٦٪) يفضلون الإرشاد عن طريق الإنترنت ولكن لديهم تحفظات حول مسائل قانونية وأيضاً حول مستوى التأهيل التقني المتخصص للإرشاد النفسي ولم توجد فروق بين الذكور والإناث وأفاد (٤٢,٦٪) برغبتهم في تفعيل الإرشاد إلكترونياً من خلال وسائل التواصل الاجتماعي كما توصلت الدراسة إلى أن اتجاه المرشدين السليبي نحو الإرشاد الإلكتروني يؤثر بشدة على تقبل العملاء لهذا النوع من الإرشاد (p.3).

وانتهت دراسة كل من (Deslonde & Becerra, 2018) إلى بحث الموضوع بمنهج مختلط نوعي وكمي حيث أجريا دراسة على عينه من (٣٨) مرشداً مدرسياً من مدارس الجنوب الغربي الأمريكي واستخدمت الدراسة مقياس قبول التقنية (TAM) كما استخدمت المقابلات وجها لوجه وذلك لقياس مدى تقبل المرشدين المدرسين لاستخدام نظام (NAVIANC) وهو نظام إرشادي مهني يستخدم في المدارس المتوسطة والثانوية بغرض التخطيط المهني

والمالي لمرحلة الجامعة عبر الإنترنت وتوصلت إلى أن (٧٩٪) من المرشدين يحملون اتجاهًا إيجابيًا قويًا نحو استخدامه وأنه عزز إنتاجية وكفاءة ممارسات الإرشاد المدرسي، وكان مفيداً وسهل الاستخدام.

وهدف دراسة (Anni, 2018) للكشف عن عزم المرشدين المدرسين استخدام التقنية في دعم الإرشاد المدرسي على عينه من (١٢٥) مرشداً من جاوة بإندونيسيا (٧٤,٨٪) منهم إناث، باستخدام نموذج قبول التقنية (TAM) وأثبتت الدراسة أن لديهم تقبلاً واسعاً للإرشاد الإلكتروني لأنهم وجدوه سهلاً ومفيداً في سياق تقديم الاستشارة النفسية في المدارس ولم يكن هناك فرق بين الذكور والإناث في تقبل الإرشاد النفسي في المدارس.

كما هدفت دراسة (Foon, et al., 2020) إلى التعرف على العوامل التي تدفع المرشدين المدرسين في إحدى مقاطعات ماليزيا لتبني الإرشاد الإلكتروني على عينه من (٦٦) مرشداً منهم (٨٣٪) من الإناث وجميعهم لديهم خبرات سابقة في الإرشاد الإلكتروني حيث أظهر المرشدون اتجاه إيجابياً نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني شرط توفر بنية تحتية تقنية وتدريب تقني مناسب للإرشاد الإلكتروني، والمرشدات المدرسيات كن أكثر رغبة في استخدام الإرشاد الإلكتروني. ومن الدراسات في مجال تقبل الإرشاد النفسي الإلكتروني وتحديد اتجاه المرشدين نحوه دراسة (Maurya, Bruce & Therthani, 2020) على عينة من (١٩٣) مرشداً نفسياً (٢٥٪) يعملون في مجال التعليم والبقية في القطاعات الصحية العامة والخاصة منهم (١٦١) إناث وذلك بهدف قياس مدى استخدام المرشدين والأخصائيين النفسيين للإرشاد الإلكتروني واستخدم نموذج (UTAUT) لقبول واستخدام التقنية ووجد أن (٨٠,٨٪) لم يقدموا الخدمة الإرشادية الإلكترونية مطلقاً أو نادراً و (١٠٪) فقط قدموا الإرشاد الإلكتروني بشكل متكرر وأفاد (٦٢,٧٪) أنه في حال كان الإرشاد الإلكتروني ضرورياً كظرف جائحة كورونا أو وجود المسترشد في مكان ناء فيفضلون الإرشاد الإلكتروني.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يمكن أن نخلص إلى الملاحظات التالية :

يوجد تعارض بين نتائج الدراسات فيما يتعلق باتجاه واهتمام المرشدين بالإرشاد الإلكتروني حيث اتضح من نتائج دراسة (Bluhm & Kishner (1988 أن نمط أفراد العينة هو نمط غير المستخدمين كذلك دراسة (Glasheen, et al., 2015) و (Cipolletta & Mocellin, 2018) و (Maurya, Bruce & Therthani, 2020) حيث بينت هذه الدراسات وجود احجام لدى المرشدين عن تقديم خدمات الإرشاد إلكترونياً، في حين أشارت نتائج دراسة كل من (Lazuras & Dokou (2016 و (الحباني (٢٠١٦) و عبد الحميد (٢٠١٨) و (Deslonde & Becerra (2018) و (Foon, et al., 2020) إلى وجود درجة مرتفعة من الاتجاه الإيجابي نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني.

كذلك يظهر عدم اتفاق في نتائج الدراسات حول الفروق بين المرشدين والمرشدات في درجة تقبل الإرشاد الإلكتروني حيث أشارت نتائج دراسة (Lazuras & Dokou, 2016) و دراسة (Foon, et al., 2020) إلى إن المرشدات لديهن اتجاه أكثر ايجابية من المرشدين كما يجدون أن تقديم الإرشاد الإلكتروني يتصف بالسهولة، في حين أظهرت نتائج دراسة اللحياي (٢٠١٦) ودراسة عبد الحميد (٢٠١٨) و (Anni, 2018) , عدم وجود فروق بين الجنسين. وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتفسير النتائج وبناء منهج البحث ويتميز البحث الحالي بأنه البحث الأول على مستوى الوطن العربي الذي استخدم مقياس (SoCQ) لنموذج تبنى الابتكار المبني على الاهتمام the Concerns Based Adoption Model (CBAM) ل (George, et al., 2013) لقياس مراحل الاهتمام لتبني الإرشاد الإلكتروني .

إجراءات البحث :

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي كونه يحقق أهداف البحث ويجيب عن أسئلته.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع المرشدين والمرشدات المفرغين وغير المفرغين في مدارس منطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ وبعدد (٣٥٠) مرشداً ومرشدة (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة ١٤٤٢هـ)، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (243) مرشداً ومرشدة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية عن طريق إدارة التعليم حيث تم إرسال نسخة إلكترونية من المقياس إلى مجموعات مشرفي الإرشاد الطلابي في مكاتب التعليم الخمسة وهم بدورهم أرسلوها للمرشدين والمرشدات الطالبين في المدارس الحكومية بمنطقة الباحة بالمرحلة التعليمية المختلفة. ويتضح من الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات البحث:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات

م	المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
١	الجنس	ذكور	٩٠	٣٧,٠٣٪
		إناث	١٥٣	٦٢,٩٦٪
٢	مكتب التعليم	الوسط	٧٦	٣١,٢٧٪
		بلجرشي	٥٩	٢٤,٢٧٪
		المندق	٤٦	١٨,٩٣٪
		العقيق	٣١	١٢,٧٥٪

م	المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
		القرى	٣١	١٢,٧٥%
٣	المرحلة	ابتدائي	١٢٠	٤٩,٤٠%
		متوسط	٥٧	٢٣,٥٠%
		ثانوي	٦٦	٢٧,٢٠%

أداة البحث (مقياس الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني):

وصف المقياس:

لصياغة فقرات المقياس تم الاطلاع على مقياس هول وهورد (Hall & Hord,2015) لمرحلة اهتمام المعلمين بتنفيذ التعليم الإلكتروني، وتم صياغة الفقرات بما يتفق مع الإرشاد الإلكتروني. وتم إعداد الفقرات وفقاً للأبعاد نفسها والتي تشمل: الوعي أو الإدراك ويتضمن الفقرات (٣٠,٢٣,٢١,١٢,٣)، والمعلوماتية الفقرات (٣٥,٢٦,١٥,١٤,٦)، والشخصية الفقرات (٣٣,٢٨,١٧,١٣,٧)، والإدارة الفقرات (٣٤,٢٥,١٦,٨,٤)، والنتيجة أو العاقبة الفقرات (٣٢,٢٤,١٩,١١,١)، والتعاون أو المشاركة الفقرات (٢٩,٢٧,١٨,١٠,٥)، وإعادة التركيز الفقرات (٣١,٢٢,٢٠,٩,٢). يعبر المرشدون عن آرائهم ومشاعرهم وسلوكهم على مقياس يتراوح ما بين (صفر-٦)، والاستجابة التي مقدارها (صفر) تدل على اهتمام منخفض جداً، والاستجابة التي مقدارها (٦) تدل على اهتمام عالٍ جداً، والاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) ذي السبع نقاط وبالتالي، "غير موافق بشدة" ستعطي (صفر)، "موافق بشدة" ستعطي (٦) درجات، وتقيس أسئلة المقياس سبع مراحل تعبر عن اهتمام المرشد تجاه تطبيق الإرشاد الإلكتروني، كما أشار إليها (George, Hall, & Stiegelbauer, 2013) وتم توضيحها بما يتوافق مع الإرشاد الإلكتروني في جدول رقم (١)، وبالرجوع إلى المقياس الأصلي تبين أن معدي المقياس قاما بحساب قيمة معامل الاتساق الداخلي لمراحل المقياس وتراوحت قيمته للمراحل السبعة ما بين (٠,٦٦) إلى (٠,٨٣)، أما ثبات المقياس باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار ما بين (٠,٦٥) إلى (٠,٨٣) (Hall & Hord,2015,p.93).

كما تم تطبيق المقياس في البيئة العربية في عدة دول ومن ذلك بحث (Alshammari, 2000) في الكويت، و (Alaa, N. (2019) في المملكة العربية السعودية وفي عدد من الدول العربية ولكن جميع الأبحاث التي اطلع عليها الباحث كانت عن مراحل اهتمام المعلمين بدمج التعلم الإلكتروني وأما البحث الحالي فبحث في مراحل اهتمام المرشدين الطلابيين بتبني الإرشاد الإلكتروني وفق نموذج (CBAM) وهو مما يتفرد به البحث الحالي.

صدق المقياس:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم ترجمة مقياس مراحل تبني الابتكار المبني على الاهتمام (SoCQ) من النسخة الإنجليزية للمقياس (George, Hall, & Stiegelbauer, 2013) وتم عرض الترجمة على متخصصين في اللغة الإنجليزية وفي علم النفس من الدارسين في التخصص باللغة الإنجليزية وتم عرض الترجمة على مختص في اللغة العربية وبعد التأكد من صحة الترجمة والاستفادة من ترجمة المقياس من دراسة (Alshammari, 2000) على وجه الخصوص تم عرض المقياس على ثمانية من المحكمين المختصين في علم النفس والمقياس النفسي بهدف التأكد من مناسبة الأداة لما أعدت من أجله، وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها للبعد الذي وضعت فيه، وتم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق (90%) فأكثر ولم يتم حذف أي فقرة .

صدق البناء: تم التحقق من صدق المقياس من خلال تطبيق مقياس (SoCQ) على عينة استطلاعية بلغت (٣٥) مرشداً ومرشدة ، وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وتوضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

أرقام الفقرات	البعد	معامل الارتباط	أرقام الفقرات	البعد	معامل الارتباط
١	الوعي	** .662	٢١	النتيجة	** .681
٢		** .646	٢٢		** .815
٣		** .547	٢٣		** .752
٤		** .624	٢٤		** .847
٥		** .717	٢٥		** .809
٦	المعلوماتية	** .660	٢٦	التعاون	** .902
٧		** .817	٢٧		** .920
٨		** .768	٢٨		** .914
٩		** .694	٢٩		** .915
١٠		** .810	٣٠		** .537
١١	الشخصية	** .774	٣١	إعادة التركيز	** .904
١٢		** .504	٣٢		** .889
١٣		** .860	٣٣		** .924

**812		٣٤	**886		١٤
**916		٣٥	**865		١٥
			**735		١٦
			**928		١٧
			**927	الإدارة	١٨
			**908		١٩
			**911		٢٠

** دالة عند مستوي 0.01 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.504-0.928) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوي 0.01. وتم التحقق من صدق البناء من خلال حساب العلاقة بين الأبعاد وبعضها البعض، وتتضح معاملات الارتباط من الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني

الأبعاد	الوعي	المعلوماتية	الشخصية	الإدارة	النتيجة	التعاون	إعادة التركيز
الوعي	--	**734	**665	**520	**583	**536	**506
المعلوماتية		--	**757	**734	**739	**731	**658
الشخصية			--	**820	**798	**807	**774
الإدارة				--	**831	**849	**788
النتيجة					--	**873	**775
التعاون						--	**871
إعادة التركيز							--

** دالة عند مستوي 0.01 .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.520-0.873) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوي 0.01. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتتضح النتائج من الجدول التالي:
جدول (4) نتائج تحليل كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	البعد	عدد الفقرات	كرونياخ ألفا
١	الوعي	٥	,٦٣٥
٢	المعلوماتية	٥	,٨٠٥
٣	الشخصية	٥	,٧٤١
4	الإدارة	٥	,٩٢٧
5	النتيجة	٥	,٨٣٧
6	التعاون	٥	,٨٤٠
7	إعادة التركيز	٥	,٩٣٤
الأداة ككل		٣٥	,٩٦٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الأبعاد الفرعية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٣٥ - ٠,٩٣٤) وجميعها معاملات ثبات جيدة، وقد وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٦٥) وهو معامل ثبات جيد، ومما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تبرر استخدامه في البحث الحالي.

الأسلوب الإحصائي:

تم الاعتماد على دليل التصحيح لتفسير مقياس (SoCQ) لـ (George, et al., 2013) لتفسير النتائج و تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واستخراج الدرجات الكلية والمئينيات، وتمت إضافة إجراء اختبار ت، واختبار تحليل التباين المتعدد لتعميق التحليل الإحصائي والتأكد من قياس الفروق.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على " ما مرحلة اهتمام المرشدين الطلابيين في منطقته الباحة

بالإرشاد الإلكتروني؟

تم استخراج الدرجات الكلية والمئينيات لكل مرحلة من مراحل الاهتمام بالاستعانة بدليل تصحيح الاستبانة لـ (George et al, 2013) ولفهم مرحلة اهتمام المرشدين بالإرشاد الإلكتروني تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والانحراف المعياري كما في جدول (٦) وتم تحليل النمط العام لاهتمام المرشدين بالإرشاد الإلكتروني من خلال رسم (بروفایل الاهتمام) شكل (١) الذي عبر عن المراحل المختلفة لاهتمام المرشدين بالإرشاد الإلكتروني، وتوضح النتائج من الجدول التالي:

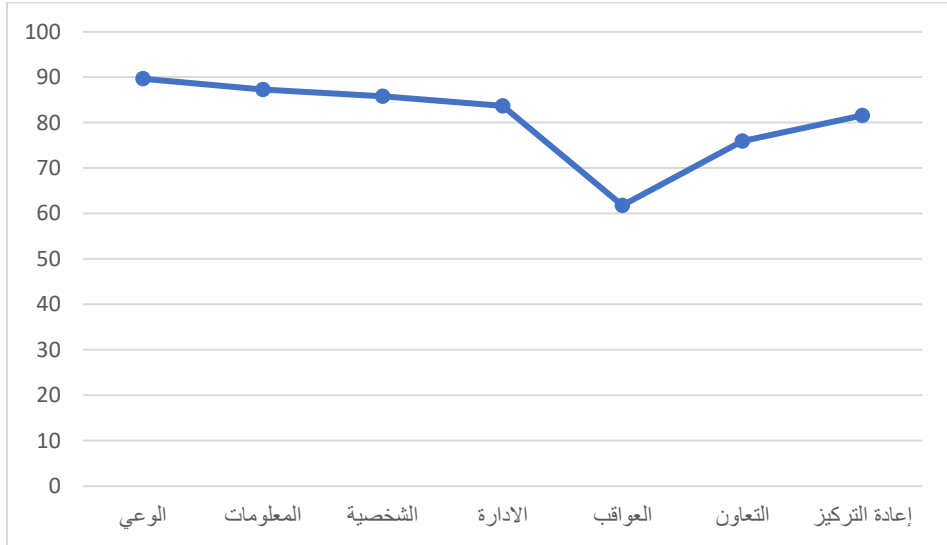
جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مراحل اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد

الإلكتروني (ن=243)

مجال الاهتمام	الدرجة	مرحلة الاهتمام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسطات
الذات	0	الوعي	20.95	7.03	7
	1	المعلومات	26.70	7.44	3
	2	الشخصية	27.52	7.91	1
المهمة	3	الإدارة	24.69	7.14	6
التأثير	4	النتيجة	26.40	7.84	4
	5	التعاون	27.51	7.86	2
	6	إعادة التركيز	25.92	6.84	5

يوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة (ن=243) في كل مرحلة من مراحل الاهتمام. أظهرت النتائج أن مرحلة (الوعي) جاءت بأقل متوسط حسابي بلغ (20.95) وانحراف معياري مقداره (٧,٠٤)، بينما جاءت مرحلة (الشخصية) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٢٧,٥٢) وانحراف معياري مقداره (٧,٩١). ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن المرشد الطلابي لديه اهتمامات شخصية ورغبة عالية في تبني الإرشاد الإلكتروني ولكنه غير متأكد من متطلبات الإرشاد الإلكتروني ومدى كفايته لتلبية تلك المتطلبات أو مدة القيام بدوره في الإرشاد الإلكتروني، بالإضافة إلى قيامه بتحليل دوره ومدى استفادته وقدرته على صنع القرار، بالتزامن مع مخاوفه من وجود مشكلات قد يسببها له هذا النظام الجديد (الإرشاد الإلكتروني) والتي قد تشمل المخاوف والآثار المالية عليه وعلى زملائه. ويضاف إلى ذلك أن المرشدين الطلابيين ليس لديهم معلومات كافية عن الإرشاد الإلكتروني كمفهوم وكمارسة وأنهم في حاجة شديدة لتنمية معلوماتهم في هذا الجانب، كذلك فإنهم مهتمون بتأثير الإرشاد الإلكتروني على مسؤولياتهم وواجباتهم واهتمامهم بالتغيرات الشخصية التي يحدثها لهم الإرشاد الإلكتروني، وهذا الاهتمام يعبر عن الرغبة في مزيد من الوعي والإدراك للتغير نفسه.

كما تم تمثيل المئينيات تبعاً لدليل تصحيح الاستبانة لـ (George et al, 2013) في أشكال بيانية بحسب مرحلة الاهتمام لتوضيحها بشكل أدق وذلك وفق دليل تفسير استبانة نموذج تبني الاهتمامات (CBAM).



شكل (١) مئينيات درجات أفراد العينة (الذكور والإناث معاً) بحسب كل مرحلة (بروفایل مراحل الاهتمام).

يمثل شكل (١) مئينيات استجابات أفراد العينة التي تقع على المحور العمودي في الشكل بينما تقع درجات الاهتمام على المحور الأفقي للشكل. أظهرت النتائج : أن المراحل (١، ٢، ٣) وهي (الوعي والمعلومات والشخصية) أو ما يسمى بمراحل الاهتمام الذاتي قد جاءت ضمن أعلى المئينات (٨٧، ٨٦، ٨٤) على التوالي، بينما جاءت المرحلة (٤) وهي (الإدارة) وهي تقع ضمن ما يسمى بمرحلة المهام ضمن مئينات أقل (٨٤)، أما المرحلة (٥) (النتيجة) من مرحلة اهتمام المرشدين بالإرشاد الإلكتروني فهي أقل المئينات (٦٢)، ثم بدأ ذيل المنحنى بالصعود حيث جاءت المرحلة (٥) مرحلة التعاون بمئين ترتبه (٧٨) كذلك أظهرت النتائج أن المرحلة (٦) وهي (إعادة التركيز) جاءت ضمن المئين (٨٢) مرتفعاً أيضاً عن المرحلة السابقة، وبالنظر إلى الشكل: نلاحظ أن صعود المرحلة السابعة للأعلى وبذلك فإن هذا البروفایل ذو الذيل المرتفع يدل على رغبة أفراد العينة بإعادة توجيه الاهتمام نحو الإرشاد الإلكتروني.

وبذلك يظهر أن مرحلة العواقب (النتيجة) هي الأقل في تسجيل المخاوف والقلق بمئين قدره (٦٢) وهذا يشير لاعتقاد المرشدين الجازم بأن الطلاب والطالبات في هذه المرحلة العمرية وهم جيل الألفية والجيل الرقمي أنهم سابقين للمرشدين في تمكنهم من التقنية سواء على مستوى مهارات استخدام الأجهزة أو تطبيقات الويب المختلفة، وبالتالي فهم

متيقنون من استفادة الطلاب واستمتاعهم بالإرشاد الإلكتروني الذي يتوافق مع شغفهم باستخدام التقنية ويتوافق مع نمط التواصل المفضل لديهم من خلال الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي التي يتعاملون بها (Foon et al.,2020) وفي حال تطبيقه فهم متمرسون على أدائها التقنية .

إذن النمط السائد للمرشدين الطلابيين فيما يتعلق بالإرشاد الإلكتروني في مدارس منطقة الباحة هو نمط (غير المستخدم) حيث جاءت المرحلة (صفر) مرحلة الوعي مرتفعة المخاوف ، والمرحلة (١)مرحلة المعلومات، مرتفعة أيضاً والمرحلة (٢) مرحلة الشخصية مرتفعة أيضاً وأقل المراحل هي مرحلة رقم (٤) مرحلة النتيجة، ثم بدأ الصعود من جديد في مرحلة رقم (٥) التعاون وصعود أيضاً في مرحلة رقم (٦) مرحلة إعادة التركيز. وهذا النمط كما يشرح ذلك دليل استبيان مراحل الاهتمام (George et al, 2013) يشير إلى مخاوف مرتفعة في مرحلة الوعي والمعلوماتية والشخصية إلى أن القلق والمخاوف منصبية حول قلة المعلومات عن الإرشاد الإلكتروني؛ حيث يرغب المرشدون في معرفة المزيد عن آليات الإرشاد الإلكتروني وخصائصه واستخداماته، أو ربما ليس لديهم أي معلومات على الإطلاق كما تشير إلى أن لديهم اهتمامات أخرى عدا الإرشاد الإلكتروني، فيبدو أن الحرص على استكمال البيانات الورقية المطالبين بها من قبل مشرفي الإرشاد بإدارات التعليم له الأولوية على تطبيق الإرشاد الإلكتروني كأسلوب حديث لتقديم خدمة الإرشاد الطلابي وإن اقتنع المرشدون والمرشدات بأهميته، ويتساءلون كيف يمكن أن يؤثر عليهم هذا الأسلوب الجديد؛ فلديهم عدم يقين حول مهاراتهم وقدراتهم على الوفاء بمتطلبات هذا التجديد؛ وبحسب الدليل فإذا كانت المرحلة (١)(المعلومات)، والمرحلة(٢)(الشخصية) مرتفعتين فإن المستجيب لديه أفكاره الخاصة حول ما يجب القيام به (حول الإرشاد الإلكتروني)، كما يدل على أن المرشدين لديهم حالة من مقاومة تنفيذ الإرشاد الإلكتروني لعدم حصولهم على التدريب التقني المتخصص للإرشاد عن بعد . أما معاودة ارتفاع المنحنى في مرحلة (٥) وهي مرحلة (التعاون) ووصلت (٧٨) وهي تعد مرتفعة نوعاً ما وذلك لعدم وجود تنظيم مؤسسي يضمن وجود تعاون بين المرشدين يجعلهم ينقلون تجاربهم وخبراتهم خاصة في مجال الإرشاد الإلكتروني تجاه بعض وبحسب الدليل (George et al, 2013,p.54) فإن الارتفاع في المرحلة الخامسة (التعاون) مع وجود ارتفاع في المرحلة الأولى(المعلومات) يدل على الرغبة في معرفة ماذا يفعل الآخرون من المرشدين وكيف يتعاملون مع الإرشاد الإلكتروني أكثر من رغبتهم في المبادرة وقيادة التعاون ويمثل ذلك صورة من صور مقاومة التغيير، كما يلاحظ معاودة الارتفاع في مرحلة (٦) وهي مرحلة إعادة التركيز وهو دليل على الرغبة في إعادة التركيز على الإرشاد الإلكتروني ويقينهم بأن الإرشاد الإلكتروني يجب الاهتمام به واستخدامه وأن ذلك أمر حتمي وهو ما سيحدث في المستقبل وبحسب الدليل معاودة صعود ذيل البروفایل في مرحلة (٦) تدل أيضاً على أن المرشدين لديهم اقتراحات قوية حول كيفية

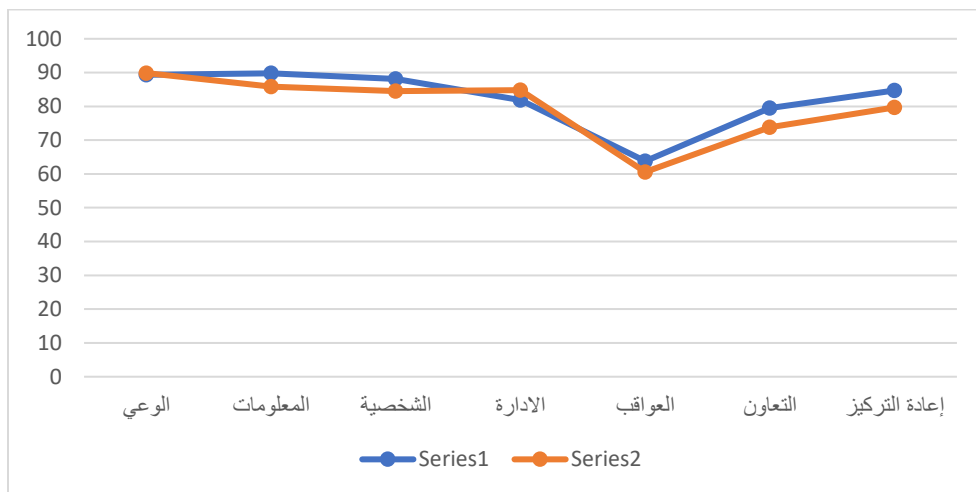
أداء (عملية الإرشاد) ولكن بطريقة مختلفة وقد يكون لهذا الموقف دلالة إيجابية ولكنها غالباً ما تدل على موقف سلبي من التجديد واستخدام الإرشاد الإلكتروني؛ وهذا بسبب القلق الكبير حول نقص المعلومات حول نموذج الإرشاد الإلكتروني . ونمط غير المستخدم أو الإحجام عن استخدام الإرشاد الإلكتروني التي خلص إليها البحث الحالي كوصف للمرشدين الطلابيين في منطقة الباحة يتفق مع دراسات (Maurya et al.2020; Cipolletta & Mocellin,2018) ، ودراسة (Bluhm & Kishner ,1988) التي صنفت المرشدين المدرسين في مرحلة غير المستخدمين. وتتفق ضمناً مع نتائج دراسة (Glasheen, Campbell & Shochet, 2013) ودراسة (Tanrikulu,2009) والتي أوضحت وجود إحجام لدى المرشدين عن تقديم خدمات الإرشاد إلكترونياً. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اللحاني (٢٠١٦) و (Foon et al. 2020; Anni,2018; Deslonde & Becerra,2018; Lazuras & Dokou, 2016)

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على "هل توجد فروق في متوسط درجة مرحلة اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد الإلكتروني في منطقة الباحة تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور / إناث)؟"

تم تحويل السؤال إلى فرض بحثي وتم اختباره:

لا توجد فروق في متوسط درجة مرحلة اهتمام المرشدين الطلابيين بالإرشاد الإلكتروني في منطقة الباحة تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور / إناث).

نظراً لأهمية متغير النوع وتمييزه عن بقية متغيرات البحث فقد أفرد له الباحث سؤالاً مستقلاً وللإجابة عليه تم استخراج الدرجات الكلية والمئينيات لكل مرحلة من مراحل الاهتمام بالاستعانة بدليل تصحيح المقياس لـ (George et al, 2013) ولبيان الفروق بصورة أوضح تم تمثيل المئينيات في بروفایل مراحل الاهتمام شكل رقم (٢)



شكل (٢) مئينيات درجات أفراد العينة بحسب كل مرحلة (بروفایل الاهتمام)

الذكور اللون الأزرق والإناث اللون البرتقالي.

أظهرت النتائج أن درجات الاهتمام والانفعالات لكل من الذكور والإناث كانت الأقل في مرحلة النتيجة (العواقب)، بينما كانت أعلى درجات الاهتمام (المخاوف، الانفعالات) تقع في المرحلة الأولى (الوعي أو الإدراك) تليها في المرتبة الثانية (المعلومات). كذلك أظهرت النتائج أن درجات الذكور كانت أعلى من الإناث في جميع المراحل عدا المرحلة الرابعة (الإدارة) فقط، وهذا يتناسب مع القدرات الإدارية للمرشدين الذكور لإدارة مهام الإرشاد بصورة أفضل والإناث لديهن قلق مرتفع بشأن إدارة الوقت وتوفير الدعم المناسب في الوقت المناسب أثناء تطبيق الإرشاد الإلكتروني، ولكن الصورة الشاملة تظهر زيادة مشاعر القلق في تبني الإرشاد الإلكتروني في جميع المراحل عدا المرحلة الرابعة مرحلة الإدارة كانت مخاوف المرشدين أعلى وكانت الفروق ظاهرية لصالح الذكور في ستة مراحل، ويدل ذلك على أن الاهتمامات والمخاوف المتعلقة بنتائج الإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين كانت بدرجة أفضل من الإناث.

وللتأكد من كون الفروق دالة بين الذكور والإناث تم استخدام اختبار ت كما يتضح من خلال الجدول (٦)

جدول (٦) يوضح نتيجة اختبار (ت) للفروق بين الجنسين في أبعاد مرحلة الاهتمام

المتغير	المرشدين			المرشدات			الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد			
الوعي أو الإدراك	٢٣,٠٣	٦,٤٨	٩٠	٢١,٩٢	٦,١٤	١٥٣	٢٤١	١,٢٥	0,21
المعلوماتية	٢٦,٠٨	٦,٣٧		٢٥,٣٥	٧,١٢			0,75	0,46
الشخصية	٢٦,٢٥	٦,٧٤		٢٥,٣٥	٦,٣٩			0,98	0,33
الإدارة	٢٨,٥٦	٦,٦٢		٢٧,٤٦	٧,٩٣			١,٠٥	0,3
النتيجة أو العاقبة	٢٦,٣٥	٦,٣٧		٢٥,٩٥	٦,٩٤			0,42	0,67
التعاون أو المشاركة	٢٦,٩١	٧,٠١		٢٦,٢٤	٧,١٨			0,68	0,5
إعادة التركيز	٢٧,٠٨	٧,٦١		٢٦,٦٨	٨,٠٧			0,36	0,72

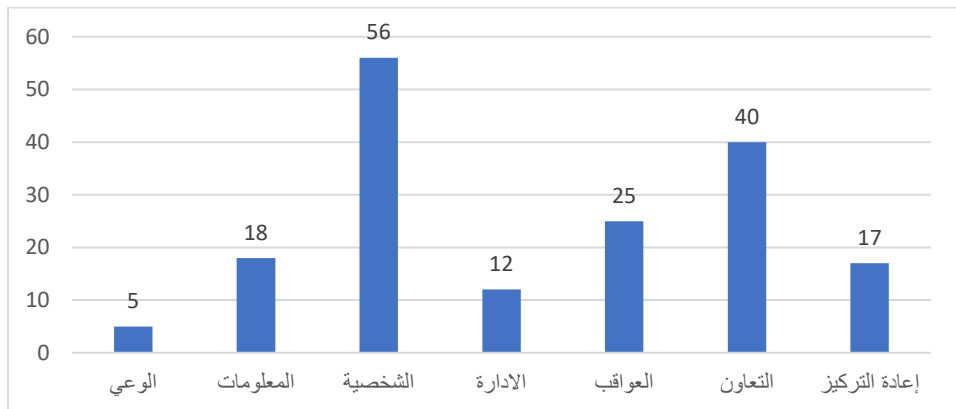
يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في أبعاد مرحلة الاهتمام، وتتفق هذه النتيجة مع كل من (Anni,2018; Cipolletta & Mocellin,2018) وكذلك تتفق مع دراسة (الحياني,٢٠١٦) وتختلف مع نتائج دراسة (foon, et al.2020; Lazuras & Dokou, 2016) و(عبدالحميد, ٢٠١٨) والتي اتضح منها أن المرشدات لديهن اتجاه أكثر إيجابية من المرشدين كما يجدون أن تقديم الإرشاد الإلكتروني يتصف بالسهولة. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن المرشدين والمرشدات الطلابيين ينتمون إلى بيئة متجانسة وتعرضوا للتأهيل نفسه وتقدم له ويتلقون الأسلوب نفسه من التدريب والتأهيل على رأس العمل ولا يوجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في هذا المجال. كما أن شروط التعيين على وظيفة الإرشاد أو التحويل من معلم مرشد طلابي متطابقة. كذلك يشير الشكل (٢) إلى تراجع درجات الإناث في المرحلة السابعة مقارنة بالذكور مما يدل على وجود مقاومة أعلى لديهن للإرشاد الإلكتروني وإن كانت بصورة ظاهرية وغير دالة إحصائياً.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على "ما مراحل الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني الأكثر شيوعاً

بين المرشدين في منطقة الباحة؟"

تم تسجيل تكرارات درجات كل مرحلة من مراحل الاهتمام لاستخراج مرحلة الاهتمام الأكثر شيوعاً لدى المرشدين.

كما يتضح من شكل (3)



شكل (٣) تكرارات مراحل اهتمام المرشدين بالإرشاد الإلكتروني

يعد تكرار مراحل الاهتمام مؤشراً مهماً لفهم مراحل اهتمام أفراد العينة بالإرشاد الإلكتروني، ويوضح شكل (3) أن (56) من أفراد العينة من أصل (243) وبنسبة (23%) كانوا الأعلى تكراراً في المرحلة (٢) وهي (الشخصية)، بينما كان الأقل تكراراً في المرحلة (٠) (الوعي) والمرحلة (٣) (الإدارة) بنسبة بلغت (2%) و(5%) على التوالي. كذلك أظهرت النتائج أن أعلى اهتمام لأفراد العينة كان في المراحل (2، ٤، ٥) وهي (الشخصية، والنتيجة(العواقب)، والتعاون، ويدل ذلك على أن أفراد العينة يقعون ضمن ما يسمى بنمط اهتمام الأفراد غير المستخدمين للإرشاد الإلكتروني. كذلك تشير درجة اهتمام أفراد العينة في المرحلة (٥) (التعاون) فتأتي في الرتبة الثانية وهو يدل على ارتفاع القلق والاهتمام في هذه المرحلة وبنسبة تكرار بنسبة (١٦%) مما يشير إلى رغبة في التعرف على سبل الاستفادة التنسيق مع الآخرين وسؤالهم في أفضل السبل لممارسة الابتكار الجديد.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة

مرحلة الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى أفراد العينة تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية، مكتب التعليم)؟"

تم تحويل السؤال إلى فرض بحثي وتم اختباره:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مرحلة الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى أفراد العينة تعزى

للمتغيرات (المرحلة التعليمية، مكتب التعليم) .

تم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA للمقارنة بين متوسطات متغيرات الدراسة، كما يتضح من

الجدول التالي:

جدول (٧) تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات الدراسة على مقياس الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني (ن=٢٤٣)

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مرحلة الاهتمام	مصدر التباين
.625	.470	24.783	2	49.566	الوعي	المرحلة التعليمية
.986	.014	.794	2	1.587	المعلومات	
.911	.093	5.827	2	11.653	الشخصية	
.727	.320	17.032	2	34.063	الإدارة	
.881	.127	7.842	2	15.684	العواقب	
.920	.083	5.331	2	10.661	التعاون	
.895	.111	5.445	2	10.889	إعادة التركيز	
.818	.387	20.393	4	81.571	الوعي	مكتب التعليم
.793	.421	24.240	4	96.960	المعلومات	
.809	.399	24.959	4	99.835	الشخصية	
.948	.182	9.680	4	38.718	الإدارة	
.758	.470	29.001	4	116.002	العواقب	
.717	.526	33.798	4	135.193	التعاون	
.966	.143	7.010	4	28.042	إعادة التركيز	
		52.683	201	10589.322	الوعي	الخطأ
		57.598	201	11577.107	المعلومات	
		62.549	201	12572.367	الشخصية	
		53.249	201	10703.071	الإدارة	
		61.689	201	12399.439	العواقب	
		64.228	201	12909.817	التعاون	
		48.885	201	9825.866	إعادة التركيز	
			243	118568.000	الوعي	المجموع
			243	186689.000	المعلومات	
			243	198951.000	الشخصية	
			243	160488.000	الإدارة	
			243	184211.000	العواقب	
			243	198818.000	التعاون	
			243	174552.000	إعادة التركيز	

يتضح من نتائج الجدول (٧) عدم وجود فروق قوية ترقى لدرجة الدلالة إحصائياً في مرحلة الاهتمام بالإرشاد الإلكتروني لدى المرشدين والمرشدات تبعاً لمتغيرات (المرحلة التعليمية، مكتب التعليم). وظهر أن مرحلة اهتمام المرشدين والمرشدات بالإرشاد الإلكتروني لا تختلف باختلاف المرحلة التعليمية، مكتب التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحميد (٢٠١٨) ويمكن تفسير ذلك بتشابه ظروف أفراد العينة من حيث الخلفية الاجتماعية والثقافية والتعليمية، كذلك هناك دورات موحدة على مستوى الإدارات التعليمية في المجالات التقنية والإرشادية لهم، حيث ولد هذا التشابه اهتمام إيجابياً مشتركاً بالإرشاد الإلكتروني في جميع القطاعات وجميع المراحل التعليمية حتى ولم يصل إلى درجة الاستخدام ولكن هناك رغبة في معرفة المزيد من المعلومات عن الإرشاد الإلكتروني (، وتختلف جزئياً مع دراسة Maurya, Bruce & Therthani, 2020) التي بينت أن المرشدين يفضلون استخدام الإرشاد الإلكتروني بشدة إذا كان المستفيدون في أماكن نائية .

توصيات واقتراحات:

- يتضح من نتائج البحث أن نمط المرشدين الطلابيين في منطقة الباحة هو نمط (غير المستخدم) لذلك لا بد من تطوير برنامج إرشادي ذو فعالية عالية يلبي تطلعات واحتياجات جيل الألفية ويتواصل معهم بالطريقة المفضلة لديهم من خلال تطبيقات الهواتف الذكية ولعل البداية تكون مع تطبيق مشابه لبرنامج (NAVIANC) وهو نظام إرشاد مهني فعال تفتقده المدارس السعودية .
- يتضح من ارتفاع القلق في مراحل (الوعي، المعلومات، والشخصية، والإدارة) إلى مدى الحاجة إلى التدريب على البرامج الإرشادية الإلكترونية وأن نقص التدريب يدفع إلى الإحجام عن المبادرة في تفعيل الإرشاد الإلكتروني وإن كان التوجه نحوه إيجابياً.
- رغم وجود مستوى مقبول في المرحلة (٥) وهي (التعاون) إلا أن تحسين الإداء من خلال التعاون مع الزملاء ذو فعالية عالية يجعل الباحث يوصي بأن تكون الاستفادة من أداء الأقران وخبراتهم من المرشدين والمرشدات ضمن نظام يؤسس لنقل الخبرة وللتعاون، وعدم الاكتفاء بالحث والتوصية بالتعاون.
- إجراء مزيد من الأبحاث التي تتوسع في تطبيق أدوات (CBAM) وعلى مناطق تعليمية أخرى وبمتغيرات مستقلة أكثر ويقترح الباحث تبني تطبيق أدوات الـ (CBAM) على مستوى الوزارة وبفريق بحثية متكاملة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية :

- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة. (١٤٤٢هـ). احصائية رسمية بعدد المرشدين والمرشدات المفرغين وغير المفرغين للإرشاد الطلابي بمدارس الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة .
- الشهري، أمل والعشري، ولاء (٢٠٢٠). إدمان الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية والقلق لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية . ٢٨(٢). ٤٤٤-٤٧٣
- عبد الحميد، أحمد محمد. (٢٠١٨). التنبؤ بالاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني في ضوء متغيري وجهة الحياة المهنية والتوافق المهني لدى مرشدي الطلاب بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*, ٣٤(٣). ١-٧٦
- الليحاني، ملاك عايش. (٢٠١٦). الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني لدى عينة من العاملين على رعاية الموهوبين والموهوبات للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*, ٣(١٠). ١-٣١
- مديني، منال إبراهيم و الراشدي، عائشة مناحي. (٢٠١٨). الإرشاد الإلكتروني وعلاقته بجودة العمل لدى مرشحات المرحلة الثانوية بجدة. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية*. ٥(١٤). ١٨٠-٥٥.
- المنصة الوطنية الموحدة (<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main>)، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٠/٣/١٢.
- هلال، ممدوح سعد. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية للمرشدين للطلاب في ضوء تحديات الرقمنة من وجهة نظرهم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية*. ٢٢(١). ١٦-٢٥.

المراجع الأجنبية:

- Alaa, N. (2019). *Applying the Stages of Concern Theory to Understanding of Faculty Perceptions of Online Teaching*. Doctoral dissertation, University of Toledo.
- Alshammari, B. S. (2000). *The developmental stages of concern of teachers toward the implementation of the information technology curriculum in Kuwait*. Doctoral dissertation University of North Texas.
- Anni, C. T. (2018). School Counselors' Intention to Use Technology: The Technology Acceptance Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(2), 120-124.
- Ardi, Z. (2019). The analysis of education principle implementation in an online counseling approach: a preliminary study based on analysis from a Rasch modeling perspective. *Journal of Counseling and Education*, 4(2), 59-68.

- Ardi, Z; Sukmawati, I; Ifdil, I; Afdal, A; Rangka, I B; Suranata, K (2018). Exploring the acceptability of internet-based mental health mobile app services using network psychometrics analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 1114(), 012106-. doi:10.1088/1742-6596/1114/1/012106
- Asri, A. S., Zainudin, Z. N., Othman, W. N. W., Hassan, S. A., Ahmad, N. A., Talib, M. A., & Yusop, Y. M. (2020). E-COUNSELLING PROCESS AND SKILLS: A LITERATURE REVIEW. *Journal of Critical Reviews*, 7(13), 629-643.
- Bierbooms, J. J., van Haaren, M., IJsselsteijn, W. A., de Kort, Y. A., Feijt, M., & Bongers, I. M. (2020). Integration of Online Treatment Into the “New Normal” in Mental Health Care in Post-COVID-19 Times: Exploratory Qualitative Study. *JMIR Formative Research*, 4(10), e21344.
- Bird, M. D., Chow, G. M., & Yang, Y. (2020). College students’ attitudes, stigma, and intentions toward seeking online and face-to-face counseling. *Journal of Clinical Psychology*, 76(11), 1775-1790
- Bluhm, H. P., & Kishner, S. (1988). The concerns and attitudes of school counselors toward computers. *School Counselor*, 36(1), 47-53
- Blumer, M.K., Hertlein, K.M., & VandenBosch, M.L. (2015). Towards the development of educational core competencies for couple and family therapy technology practices. *Contemporary Family Therapy*, 37(2), 113-121. <https://doi.org/10.1007/s10591-015-9330-1>
- Bucci, S., Schwannauer, M., & Berry, N. (2019). The digital revolution and its impact on mental health care. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(2), 277-297.
- Chan, G. H. (2020). A Comparative Analysis of Online, Offline, and Integrated Counseling among Hidden Youth in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 105042.
- Chen, Y. & Jang, S. (2014). Interrelationship between Stages of Concern and Technological, Pedagogical, and Content Knowledge: A study on Taiwanese senior high school in-service teachers. *Computers in Human Behavior* 32 : 79-91.

- Cipolletta, S., & Mocellin, D. (2018). Online counseling: An exploratory survey of Italian psychologists' attitudes towards new ways of interaction. *Psychotherapy research*, 28(6), 909-924.
- Deslonde, V., & Becerra, M. (2018). The Technology Acceptance Model (TAM): Exploring School Counselors' Acceptance and Use of Naviance. *Professional Counselor*, 8(4), 369-382.
- DuPont, C. S. (2019). *The Relationship Between Counselor Educator Technology Self-Efficacy and Distance Counseling Skills Education*. doctoral dissertation. Walden University
- Fernández, D., Vigo, D., Sampson, N., Hwang, I., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., . . . Haro, J. (2020). Patterns of care and dropout rates from outpatient mental healthcare in low-, middle- and high-income countries from the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *Psychological Medicine*, 1-13. doi:10.1017/S0033291720000884
- Foon, L., Zainudin, Z., Yusop, Y., & Othman, W. (2020). E-Counselling: The Intention, Motivation and Deterrent among School Counsellors. *Universal Journal of Educational Research* 8(3C): 44-51.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. doi:10.3102/00028312006002207
- Gamble, Nicholas; Boyle, Christopher; Morris, Zoe A (2015). Ethical Practice in Telepsychology. *Australian Psychologist*, 50(4), 292-298. doi:10.1111/ap.12133
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: SEDL.
- Glasheen, K., Campbell, M. A., & Shochet, I. (2013). Opportunities and Challenges: School Guidance Counsellors' Perceptions of Counselling Students Online. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(02), 222-235. doi:10.1017/jgc.2013.15
- Glasheen, K., Shochet, I., & Campbell, M. (2016). Online counselling in secondary schools: would students seek help by this medium?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(1): 108-122.

- Glasheen, Kevin; Campbell, Marilyn; Shochet, Ian (2015). School Counsellors' and Students' Attitudes to Online Counselling: A Qualitative Study. *Journal of Relationships Research*, 6, e12-. doi:10.1017/jrr.2015.8
- Golden, S. (2017). *Factors that Influence School Counselors' Intent to Use Online Counseling*. PHD Walden University College of Counselor Education & Supervision.
- Green, D. (2006). *Ground rules in online psychotherapy* (Doctoral dissertation, City University London).
- Hall, G. E., & George, A. A. (1979). *Stages of Concern About the Innovation: The Concept, Initial Verification and Some Implications*. 1st Draft.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Pearson Education, Inc
- Hall, G. E., George, A., & Rutherford, W. L. (1979). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC Questionnaire* (Report No. 3032). The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education. Retrieved from ERIC database.
- Lazuras, Lambros; Dokou, Anna (2016). Mental health professionals' acceptance of online counseling. *Technology in Society*, 44(), 10–14. doi:10.1016/j.techsoc.2015.11.002
- Matar, N. (2017). Presenting Structured Evaluation Framework Towards E-Learning Adaption In Jordanian Universities-The Use Of Cbam-Soc Framework". *Journal Of Theoretical And Applied Information Technology*, 95(5), 1008.
- Maurya, R. K., Bruce, M. A., & Therthani, S. (2020). Counselors' Perceptions of Distance Counseling: A National Survey. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 10(2).1–22
- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., & Brand, M. (2019). How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with "smartphone addiction"? *. Journal of behavioral addictions*. DOI: 10.1556/2006.8.2019.59
- Moreno, C., Wykes, T., Galderisi, S., Nordentoft, M., Crossley, N., Jones, N., ... & Chen, E. Y. (2020). How mental health care should change as a consequence of the COVID-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*.

- Ostrowski, J., & Collins, T. P. (2016). A Comparison of Telemental Health Terminology Used Across Mental Health State Licensure Boards. *Professional Counselor*, 6(4).387–396
- Pelden, S., & Banham, V. (2020). Counselling Placements Caught up in the Mismatch of Standards And Realities: Lessons From COVID-19. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(4), 12.
- Richards, Derek; Viganó, Noemi (2013). Online Counseling: A Narrative and Critical Review of the Literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 994–1011. doi:10.1002/jclp.21974
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press. New York, 551.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321–325.
- Sharma, R., & Mishra, R. (2014). A review of evolution of theories and models of technology adoption. *Indore Management Journal*, 6(2), 17–29.
- Singer, A. (2020). *The Lived Experiences of Online Therapists Maintaining Ethical Boundaries 2020*. PHD Walden University College of Social and Behavioral Sciences.
- Skinner, A., & Zack, J. S. (2004). Counseling and the Internet. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 434–446.
- Stoll, Julia; Maller, Jonas Adrian; Trachsel, Manuel (2020). Ethical Issues in Online Psychotherapy: A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry*, 10(), 993–. doi:10.3389/fpsyt.2019.00993
- TANRIKULU, İbrahim.(2009).Counselors-in-training students' attitudes towards online counseling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1.1: 785–788.
- VandenBos, G. R. (2013). *APA dictionary of clinical psychology*. American Psychological Association.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186–204.

- Venkatesh, V., Sykes, T. A., & Venkatraman, S. (2014). Understanding e-Government portal use in rural India: role of demographic and personality characteristics. *Information Systems Journal*, 24(3), 249-269.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2016). Unified theory of acceptance and use of technology: A synthesis and the road ahead. *Journal of the association for Information Systems*, 17(5), 328-376.
- Wiederhold, Brenda K. (2020). How Virtual Reality Is Changing the Reality of Aging. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(3), 141-142. doi:10.1089/cyber.2020.29176.bkw
- Woo, H., Dondanville, A., Jang, H., Na, G., & Jang, Y. (2020). A Content Analysis of the Counseling Literature on Technology Integration: American Counseling Association (ACA) Counseling Journals between 2000 and 2018. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(3), 319-333.

رجال وفد ثقيف الذين قدموا على النبي ﷺ:

دراسة في تاريخ السيرة

رمضان ٩هـ / ديسمبر ٢٠٢٠م

عابد بن عبدالرزاق بن عبدالله الغريبي النمري الثقيفي*

جامعة بيشة

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/23>



* أستاذ مساعد قسم التاريخ. حصل على الماجستير والدكتوراة من جامعة أم القرى.
شارك بعدة فعاليات ومناقشة رسائل علمية. وله عدة أبحاث منشورة.

إيميل الباحث: Abed.7397@gmail.com

كود البحث: 20041

تاريخ استقبال البحث: ١٦، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (٠١ / ١٢ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٩، رجب، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

رجال وفد ثقيف الذين قدموا على النبي ﷺ:

دراسة في تاريخ السيرة

رمضان ٩هـ / ديسمبر ٢٠٢٠م

عابد بن عبدالرزاق بن عبدالله الغريبي النمري الثقيفي

الملخص: هذا البحث يتتبع أسماء وفد ثقيف، وذكر زمن قدومهم، والترجمة لهم وتحرير الإشكالات الواقعة في أسمائهم، واعتمد البحث على ابن اسحاق في ذكرهم، ثم ابن سعد، ثم ابن حجر، ثم ذكرت الزيادات على الجميع . و قد تضمن البحث مقدمة بينت فيها أهمية البحث وخطته، وتمهيداً عرّفت فيه بوفد ثقيف، ومبحثين من عدة مطالب. المبحث الأول: عدد وفد ثقيف وزمن قدومهم . المبحث الثاني: رجال الوفد، وعناية العلماء بتتبع أسمائهم، وخاتمة ذكرت فيها نتائج البحث؛ ومنها : ١ - الاختلاف في زمن قدوم الوفد، والمشهور والصواب أنه كان في رمضان من السنة التاسعة من الهجرة النبوية. ٢ - تعدّد وفادة ثقيف على النبي صلى الله عليه وسلم ٣ - اختلاف الروايات في عدد الوفد ٤ - من كان في ثبوت وفادته أو صحبته نظر، فقد ذكرت ذلك في موضعه . التوصيات : ١ - دراسة بقية الوفود التي وفّدت على النبي صلى الله عليه وسلم ٢ - دراسة مواطن الوفود القديمة والحديثة. ٣ - دراسة أثر فتح مكة على قدوم وفود القبائل إلى المدينة المنورة؛ لإعلان إسلامها. ٤ - استعمال تقنية الخرائط الحديثة لقياس المسافات بين مواطن الوفود والمدينة المنورة.

الكلمات المفتاحية: وفد - ثقيف - المدينة - ابن اسحاق - ابن سعد - ابن حجر

Title: Thaqif Delegation to the Prophet (PBUH): A Prophetic Biographical Study

Abstract: This study traces the names of the Thaqif delegation, their arrival time, their names, their biographies, and editing the problems in their names, and the study relied on Ibn Ishaq, then Ibn Saad, then Ibn Hajar to mention them then the increases were mentioned to everyone. The study includes an introduction with its importance and its plan. The prelude is introducing Thaqif delegation. The study includes two chapters with several topics, the first chapter: Number of Thaqif delegation and their arrival time. The second topic: the men of the delegation and the care of scholars tracing their names. Finally, conclusion includes the results such as: The difference in the arrival time of the delegation is well known and correct that it was in Ramadan in the ninth year of the Prophet's migration. Arrival multiplicity of Thaqif delegation to the Prophet, may Allah bless and peace him. The different narrations regarding the number of the delegation. Whoever is proven to delegating or accompanying him, I have already mentioned. Recommendations: Study the rest of the delegations that came to the Prophet, may Allah bless and peace him. Study the homes of ancient and modern delegations. Study the impact of the conquest of Mecca declare and convey the arrival of tribal delegations to Islam in Medina. Using modern map technology to measure distances between delegations' homes and Medina.

Key Words: Delegation – Thaqif – Medina – Ibn Ishaq – Ibn Saad – Ibn Hajar

المقدمة

الحمد لله على آلائه، والشكر له على توفيقه وامتنانه، وصلاة من الله وسلاماً على خاتم رسله وأنبيائه، وبعد، كانت السنة التاسعة للهجرة سنة تاريخية في مسيرة دعوة الإسلام، ومنعطفاً مهماً في مسار التاريخ الإسلامي والإنساني، ففيها كانت القبائل العربية قد استوعبت الواقع الجديد الذي رسم خارطته وحدد معالمه نبي الإسلام محمد ﷺ، وصار قوة فاعلة لا يمكن تجاوزها والوقوف في وجهها؛ فقد بات من شأنها القدرة على مواجهة دول الظلم الكبرى في أطراف الجزيرة العربية كفارس في الشرق، والروم من جهة الشام التي عاد منها جيش الإسلام في رمضان من تلك السنة. بعد مرور اثنين وعشرين عاماً من انطلاق دعوة الإسلام أقبلت الوفود من مختلف الممالك والقبائل العربية صوب مدينة رسول الله ﷺ لإعلان الإسلام والولاء لدين الله ودولته، حتى عرف ذلك العام بعام "الوفود"؛ لكثرة الوفود التي قدمت المدينة المنورة، التي زادت على سبعين وفداً^(١)، وقيل بلغت قرابة المئة وفداً^(٢).

اهتم العلماء المسلمون بهذه الوفود، فدونوا أحداثها، وأحصوا أعدادها، وتبعوا أسماء الرجال فيها، وكان من أشهر هذه الوفود، وفد ثقيف، الذي كان محطاً اهتمام وعناية العلماء؛ نظراً لطبيعتها علاقتهم بالدعوة الإسلامية حدثاً ومكاناً، فلا نكاد نجد كتاباً من كتب السيرة المطولة يخلو من ذكر وفد ثقيف وأشهر رجاله، هذا إجمالاً، أما على جهة التفصيل فإننا لا نجد - في حد علم الباحث - كتاباً استقصى أسماء جميع رجال هذا الوفد، بل كانت المراجع تشير إلى أهم رجال هذا الوفد، وبقية الأسماء جاءت مفرقة في كتب التراجم، على خلاف في بعض الأسماء.

أهمية الموضوع :

وتبرز أهميته كونه يتعلق بإلقاء الضوء على هذه الشخصيات غير البارزة من الصحابة الكرام، والبحث في أحوالهم وأنسابهم ومنتهى أخبارهم، وهو يدخل في نوع من علوم الحديث، منها : معرفة الصحابة، ومعرفة الأنساب والكنى والألقاب والمؤتلف والمختلف، وضبط الأسماء وغير ذلك.

أسباب اختيار الموضوع :

السبب الرئيس في اختيار الموضوع هو البحث في تحرير زمن قدومهم، وعدتهم، والتعريف بين ما التبس منهم ببعض، وتصحيح الأوهام الواقعة في كل ذلك.

(١) - الرحيق المختوم، صفى الرحمن المباركفوري (ت: ١٤٢٧هـ) دار الهلال - بيروت، الطبعة: الأولى، ص. ٤٠٨.

(٢) - سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، محمد بن يوسف الصالحي الشامي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط. ١، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م، ج ٦، ص. ٢٦١ - ٤٤١.

أهداف البحث :

ولعل الجديد في هذا البحث هو ١- تحرير زمن قدوم الوفد ٢- جمع رجال الوفد في موضع واحد. ٣- تحرير التراجم، والإضافة عليها من غير المظان. ٤- ألحقت بالبحث ملحقين هما : أ. مسرد للوفد , وفائدته استحضار الأسماء متصلة في مكان واحد ب. خريطة جغرافية تبين موطن وفد ثقيف وغيرها من الوفود في الجزيرة العربية

تساؤلات الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلات عدّة مُهمّة في هذا الجانب :

- ١- متى قدم وفد ثقيف على النبي صلى الله عليه وسلم ؟
- ٢- كم كان عدد رجال وفد ثقيف الذين قدموا على النبي صلى الله عليه وسلم ؟
- ٣- ما أبرز المصادر التي ترجمت لرجال ثقيف ؟
- ٤- هل يوجد مسرد لأسماء رجال الوفد ؟
- ٥- هل يوجد خارطة تحدّد موطن ثقيف ؟

المنهج والإجراءات :

قام هذا البحث على منهج الاستقراء والتتبع للمصادر , وكتب تراجم الصحابة وغيرها من المظان. وسلك في مسلك التوثيق المباشر من المصادر الأصلية قدر الإمكان , واستعنت في ذلك بعددٍ من كُتِب : الحديث , والأنساب , والمؤتلف والمختلف , واللغة .

و ستكون خطة البحث على النحو الآتي :

المبحث الأول : عدد وفد ثقيف وزمن قدومهم

- المطلب الأول : وفادة عروة بن مسعود - رضي الله عنه - .
- المطلب الثاني : وفد ثقيف الكبير .
- المطلب الثالث : زمن قدوم وفد ثقيف .
- المطلب الرابع : وصول الوفد إلى المدينة المنورة ومحريات التفاوض .

المبحث الثاني : رجال الوفد وعناية العلماء بتتبع أسمائهم .

- المطلب الأول : من ذكرهم ابن إسحاق في كتاب السيرة .
- المطلب الثاني : من ذكرهم ابن سعد في كتاب الطبقات .

- المطلب الثالث: ذكر زيادات ابن حجر في الإصابة في تمييز الصحابة.
- المطلب الرابع: ذكر الزيادات على ابن إسحاق وابن سعد وابن حجر.
- المطلب الخامس: رجال سبقوا الوفد.

الملاحق:

الخاتمة.

تمهيد

التعريف بوفد ثقيف

أولاً: تعريف الوفد

الوَفْدُ: اسْمٌ لِلْجَمْعِ، وَقِيلَ جَمَعَ؛ وَالْوُفُودُ فَجَمَعَ وَافِدٌ^(١).

والوفد: هم القوم يجتمعون ويردون البلاد، وأحدهم: وافد.

وقيل الوفد: الجماعة المختارة من القوم؛ ليتقدمهم في لقي العظماء والمصير إليهم في المهمات، واحدهم وافد^(٢).

وقيل: الوَفْدُ: الركبُ المَكْرُمُونَ^(٣). قَالَ اللَّهُ جَلَّ وَعَزَّ: { يَوْمَ نَخْشِرُ الْمُتَّقِينَ إِلَى الرَّحْمَنِ وَفْدًا } [مَرْيَم: ٨٥].

وقال عليه السلام: « وَفْدُ اللَّهِ ثَلَاثَةٌ: الْغَازِي، وَالْحَاجُّ، وَالْمُعْتَمِرُ »^(٤)، وقال أيضاً: « أَجِيزُوا الْوَفْدَ بِنَحْوِ مَا كُنْتُ أَجِيزُهُمْ »^(٥).

ثانياً: التعريف بثقيف

(١) - لسان العرب، ابن منظور، دار صادر - بيروت، ط: الثالثة - ١٤١٤ هـ، ٤٦٤/٣.

(٢) - المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، النووي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط: الثانية، ١٣٩٢ هـ، ١٨١/١.

(٣) - تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط: الأولى،

٢٠٠١م، ١٤٠/١٤، ولسان العرب، ابن منظور، ٤٦٤/٣.

(٤) - السنن الصغرى، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي، تحقيق: أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب،

ط: الثانية، ١٤٠٦ - ١٩٨٦م، رقم الحديث: ٢٦٢٥.

(٥) - صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه) محمد بن إسماعيل أبو

عبدالله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، تقيم محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ، رقم

الحديث: ٣٠٣٥.

ثقيف قبيلة عربية أصيلة، وهي بطن مُتَسِّعٌ من هوازن، اشتهروا باسم أبيهم، ثقيف -ويسمى قَسِيٌّ- بن منبه بن بكر بن هوازن بن مُنْصُور بن عكرمة بن حَصَفَة بن قيس بن عيلان، ويقال: ثقيف بقية إِياد، وقيل: من بقايا هود عليه السلام^(١)

وتسكن ثقيف منطقة الطائف^(٢)، التي سُمِّيت بسبب الطَوْف - السور - الذي أحاطه عليها قَسِيٌّ^(٣)، وكانت من المدن المشهورة بالرخاء قبل الإسلام؛ لوفرة المنتجات الزراعية فيها، كما اشتهر بها ثالث أسواق العرب المشهورة، وهو سوق عكاظ^(٤).

وثقيف تنقسم إلى فرعين رئيسين هما: الأحلاف، وبني مالك^(٥) وقد سادت بينهم الصراعات والحروب حتى جاء الإسلام. وثقيف أهل فصاحة ونباهة، وبأس وشدة في الحرب مشهودة.

ثالثاً: موقف ثقيف من دعوة الإسلام

اتسمت مواقف ثقيف بالصلاية والعناد نحو دعوة الإسلام منذ مطلع الدعوة حتى وفودهم على رسول الله ﷺ، ولعل أبرز موقف اشتهر عن ثقيف كان في السنة العاشرة للبعثة، حين خرج إليهم ﷺ لدعوتهم وطلباً لنصرتهم، فقبول بالسخرية والاستهزاء، وتحريض السفهاء والعبيد ضده، حتى اضطر للعودة سريعاً إلى مكة في واقعة مشهورة^(٦).

(١) - يُنظر: جل من أنساب الأشراف، البلاذري، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، دار الفكر، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م،

٢٥/١-٢٦، ومعجم قبائل العرب القديمة والحديثة، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي (ت: ١٤٠٨ هـ) مؤسسة

الرسالة، بيروت، الطبعة: السابعة، ١٩٩٤ م، ١٤٨/١.

(٢) - وقيل: أن اسمها الأول هو "وج" نسبة إلى "وج بن عبد الحي" من العماليق.

(٣) - البلدان، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن إسحاق الهمداني المعروف بابن الفقيه تحقيق: يوسف الهادي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة: الأولى،

١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م، ٧٩.

(٤) - يُنظر: معجم البلدان، الحموي، ١٤٢/٤.

(٥) - أسد الغابة، ابن الأثير، ٣٥٥/٤.

(٦) - للمزيد يُنظر: السيرة النبوية، ابن هشام، ٤٣١/١ - ٤٣٥، وأيضاً: دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، أبو بكر البيهقي، دار

الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤٠٥ هـ، (المقدمة: ص ٦٦ - ٦٨)، والروض الأنف، للسبيلي، ٣٠ - ٢٥/٤.

وبعد أن فتح رسول الله مكة، دبَّ الخوف في قلوب أهل ثقيف؛ فتحالفوا مع هوازن^(١)، ونصر^(٢) وجشم^(٣)، وسعد بن بكر، وناس من بني هلال.. ورأت هذه البطون من نفسها عزاً وأنفةً أن تقابل هذا الانتصار بالخضوع، فاجتمعت إلى مالك بن عوف النصري^(٤)، وقرروا المسير إلى حرب المسلمين، ومهاجمتهم قبل أن يسيروا إليهم^(٥).

واستعدوا للمناجزة المسلمين، وعلم النبي ﷺ بأمرهم فسار إليهم^(٦)، والتقى الجيشان في وادي حنين^(٧)، في بداية المعركة انكسر المسلمون نتيجة الكمائن وكثرة السهام من قبل كفار ثقيف وهوازن، لكن النبي ﷺ ثبت ومعه أصحاب السَّيْئَرَةِ^(٨)، فشددوا على جموع ثقيف وهوازن حتى حُلَّتْ بهم هزيمة ساحقة، ففرت فلولهم -ومعهم قائدهم مالك بن

(١) - قبيلة هوازن بطن من قيس بن عيلان، من العدنانية، وهم بنو هوازن بن منصور بن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان بن مضر بن نزار

بن معد بن عدنان. له أخذ كثيرة، يجمعهم ثلاثة أجرام، كلهم لبكر بن هوازن، وهم: بنو سعد بن بكر، وبنو معاوية بن بكر، وبنو منبه بن بكر، كانوا يقطنون في نجد مما يلي اليمن. ومن أوديتهم: حنين [معجم قبائل العرب القديمة والحديثة: عمر بن رضا كحالة دمشق، ٢٣١/٣].

(٢) - وهم بطن من هوازن، من قيس بن عيلان، من العدنانية، وهم: بنو نصر بن معاوية بن بكر بن هوازن. كان فيهم كثرة، منهم دهمان، وبنو نسان. كانوا يقطنون وادي لية شرقي الطائف [معجم قبائل العرب القديمة والحديثة: عمر بن رضا كحالة دمشق، ١٨٩/١].

(٣) - بطن من بكر ابن هوازن، من العدنانية، وهم: بنو جشم ابن معاوية بن بكر بن هوازن بن منصور ابن عكرمة بن خصفة بن قيس بن عيلان بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان [معجم قبائل العرب القديمة والحديثة: عمر بن رضا كحالة دمشق، ١١٨١/٣].

(٤) - هو مالك بن عوف بن سعد بن يربوع بن وائلة بن دهمان بن نصر بن معاوية بن بكر بن هوازن، أبو علي النصري، كان رئيس المشركين يوم حنين، فَلَمَّا أَحْرَمَ الْمُشْرِكُونَ يَوْمَ حُنَيْنٍ، لَحِقَ مَالِكٌ بِالطَّائِفِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "لَوْ أَنَّنِي مَالِكٌ مُسْلِمًا لَرَدَدْتُ إِلَيْهِ أَهْلَهُ وَمَالَهُ"، فَلَبِغَهُ ذَلِكَ، فَلَحِقَ بِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقَدْ خَرَجَ مِنَ الْجِعْرَانَةِ، فَأَسْلَمَ، فَأَعْطَاهُ أَهْلُهُ وَمَالَهُ، وَأَعْطَاهُ مِائَةً مِنَ الْإِبِلِ كَمَا أُعْطِيَ سَائِرَ الْمُؤَلَّفَةِ، وَكَانَ مَعْدُودًا فِيهِمْ ثُمَّ حَسُنَ إِسْلَامُهُ، وَاسْتَعْمَلَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى مَنْ أَسْلَمَ مِنْ قَوْمِهِ وَمِنْ قِبَائِلِ قَيْسِ عِيلَانَ !! [ينظر: أسد الغابة، ج ٥/ص ٣٨، و: الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. ١، ١٤١٥هـ، ٥/٥٥٠].

(٥) - يُنظر: الرحيق المختوم، المباركفوري، ص ٣٨٠

(٦) - غادر رسول الله ﷺ مكة يوم السبت - ٦ شوال سنة ٨ هـ، وانتهى الجيش الإسلامي إلى حنين ليلة الثلاثاء لعشر خلون من شوال، [الرحيق المختوم، ٣٨١-٣٨٤]

(٧) - كانت على الأرجح في ١٠ شوال من السنة الثامنة للهجرة.

(٨) - أي الذين بايعوا تحت الشجرة يوم الحديبية.

عوف - نحو مدينة الطائف ليحتموا بها، بعد أن قُتل من ثقيف وحدها نحو سبعين رجلاً، بينما صارت طائفة أخرى إلى نخلة^(١)، وثالثة إلى أوطاس^(٢).

لم يرجع النبي ﷺ بعد الانتهاء من غزوة حنين إلى مكة، بل أرسل الغنائم والسبي إلى الجعرانة^(٣)، وتوجّه نحو الطائف مباشرة، وضرب عليها الحصار، فكان الحصار امتداداً لمعركة حنين ومواصلة لها.

وقد اختلفت الروايات في مدة الحصار، فعند مسلم: أن مدة حصارهم كانت أربعين يوماً^(٤)، وعند أهل السيرة أنه حاصرها شهراً^(٥). وقيل: بضعا وعشرين ليلة - وفي رواية أخرى سبع عشرة ليلة^(٦). وقيل: ثمانية عشر يوماً، وقيل: تسعة عشر يوماً، وقيل: خمسة عشر يوماً^(٧).

وفي مدة الحصار وقعت تراشقات بالسهم والنبال، وقُتل من المسلمين اثنا عشر رجلاً، حتى قال بعضهم: يا رسول الله أخرجتْنَا - وفي رواية أُخرى قَتَلْنَا - نبال ثقيف فادع الله عليهم. قال: «اللَّهُمَّ أَهْدِ ثَقِيفًا»^(٨).

(١) - واد يصب فيه يدعان وبه مسجد لرسول الله، صلى الله عليه وسلم، وبه عسكرت هوازن يوم حنين، ويجتمع بوادي نخلة الشامية في بطن مرّ

وسبوحه واد يصب باليمامة على بستان ابن عامر (معجم البلدان لياقوت ٢٧٧/٥)

(٢) - وأوطاس واد في ديار هوازن بين مكة والطائف، حيث عسكر فيه عوف بن مالك ومن تحالف معه من ثقيف، وغيرهم. وللمزيد عن المعركة يُنظر: سيرة بن هشام، ٤٣٧/٢ - ٤٥٥.

(٣) - كانت الغنائم: السبي ستة آلاف رأس، ومن الإبل أربعة وعشرون ألفاً، ومن الغنم أكثر من أربعين ألف شاة، وأربعة آلاف أوقية فضة، أمر رسول الله ﷺ بجمعها، ثم حبسها بالجعرانة، وجعل عليها مسعود بن عمرو الغفاري.

(٤) - صحيح مسلم، كتاب الكسوف، باب: باب إعطاء المؤلف قلوبهم على الإسلام وتصبر من قوي إيمانه، رقم الحديث: ١٠٥٩.

(٥) - مغازي الواقدي، ٩٣٦/٣، وشرف المصطفى، الخركوشي، دار البشائر مكة، ٨٥/٢.

(٦) - السيرة النبوية، عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي مصر، الطبعة: الثانية، ١٣٧٥هـ - ١٩٥٥ م، ٤٨٢/٢.

(٧) - يُنظر: مغازي الواقدي، محمد بن عمر بن واقد السهمي، تحقيق: مارسدن جونس، دار الأعلمي - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٩٨٩/١٤٠٩، ٩٢٧/٣، وأيضاً: فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني، دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩، ٤٥/٨، والذي يظهر أن المدة ١٥ يوماً أو قريباً منها؛ لأن النبي صلى الله عليه وسلم اعتمر في ذي القعدة وغادر مكة قبل دخول ذي الحجة.

(٨) - سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، الطبعة: الثانية، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م، رقم الحديث: ٣٩٤٢، وابن أبي شيبه، رقم: ٣٢٤٩٦، ومسند أحمد، رقم: ١٤٧٠٢.

وبعد مدة من ضرب الحصار استشار الرسول ﷺ أصحابه في أمر الحصار، فترجَّح رفع الحصار والرحيل إلى المدينة^(١).

وانتهت بذلك فصول المواجهة والصراع مع ثقيف، لتبدأ مرحلة الدخول في دين الله ونصرته.

المبحث الأول

عدة وفد ثقيف، وزمن قدومهم.

جرت العادة عند ذكر وفد ثقيف أن يقتصر الحديث على الوفد الجماعي، والمتأمل في أحداث ومواقف ثقيف مع النبي ﷺ يدرك أن وفادة رائدهم الأول، عروة بن مسعود الثقفي وإسلامه مثلاً فأتجَّه خيرٍ لثقيف، وسبباً من أسباب دخولهم في دين الله تعالى.

المطلب الأول: وفادة عروة بن مسعود - ﷺ -

لحق عروة^(٢)، بالنبي ﷺ بعد انصرافه من حصار الطائف، فتتبع عروة أثره حتى أدركه قبل أن يصل إلى المدينة المنورة؛ فأسلم وبايع.

"خرج عروة وما شعر به أحد حتى قدم المدينة على رسول الله ﷺ، فسُرَّ به، وأسلم، ثم إن عروة استأذن رسول الله في الخروج إلى قومه، فقال الرسول: إنهم إذا قاتلوك.

فقال: يا رسول الله أنا أحبُّ إليهم من أبكار أولادهم، ولو وجدوني نائماً ما أيقظوني، فقال: إن شئت فاخرج. فقدم على قومه عشاءً فدخل منزله، فأنكر قومه دخوله منزله قبل أن يأتي الرؤبة^(٣)، ثم دعاهم إلى الإسلام، فاتهموه واستغشوه، فخرجوا من عنده يأتمرون كيف يصنعون به، حتى إذا طلع الفجر أوفى على غرفة له فأذن بالصلاة، فرماه رجل منهم^(٤)، فأصاب أكحله فلم يرقأ دمه.

(١) - يُنظر: المغازي، الواقدي، ٣/٣٧، وعيون الأثر في فنون المغازي والشمال والسير، ابن سيد الناس، تعليق: إبراهيم محمد رمضان، دار القلم - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٤/١٩٩٣م، ٢/٢٥١.

(٢) - هو: عروة بن مسعود بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن ثقيف الثقفي، وأمّه سبيعة بنت عبد شمس بن عبد مناف أخت أمية، كان أحد الأكابر من قومه، وقيل: إنه أحد المراد بقوله: {عَلَى رَجُلٍ مِنَ الْقُرَيْشِيِّ عَظِيمٍ} [الزخرف: ٣١]. [تفسير القرطبي، ١٦/٨٣] وكان صاحب قريش يوم الحديبية، وحضر إلى النبي ﷺ، فلما رجع إلى قريش، قال: إن هذا الذي عرض عليكم خطة رشد فاقبلوها. [معرفة الصحابة لأبي نعيم، ٤/٢١٨٨].

(٣) - الربة. صنم ثقيف، صنم معروف اسمه المشهور هو: اللات. ويسمى: الطاغية، يُنظر: سيرة ابن هشام، ج ٢، ص. ٥٤٠.

(٤) - يقال أنه وهب بن جابر من الأحلاف، ويقال: رماه أوس بن عوف من بني مالك. [مغازي الواقدي، ج ٣/ص ٩٦١]

وذكر ابن إسحاق: "أَنَّ عروة حين سألوه عن ذِمِّهِ بَعْدَ مَا رُمِيَ، فَقَالَ: كَرَامَةُ أَوْ كَرَمِي اللَّهُ بِهَا وَشَهَادَةُ سَاقَهَا اللَّهُ إِلَيَّ، فَلَيْسَ بِي إِلَّا مَا فِي الشُّهَدَاءِ الَّذِينَ قُتِلُوا مَعَ رَسُولِ اللَّهِ، قَبْلَ أَنْ يَرْحَلَ عَنْكُمْ، فَأَذِنُونِي مَعَهُمْ، فَدَفَنُوهُ مَعَهُمْ" (١).
وحيث علم رسول الله ﷺ بخر استشهاده، قال: «مثل عروة مثل صاحب يس، دعا قومه إلى الله فقتلوه» (٢).
ولا شك أن إسلام عروة ثم استشهاده، كان له أثره الكبير على ثقيف، فهو ليس فرداً عادياً حتى تمضي حادثتي إسلامه واستشهاده مرور الكرام.

وبعد مقتل عروة وفد على رسول الله ﷺ ولده أبو المليلح بن عروة وقارب بن الأسود بن مسعود، فأسلموا (٣).

المطلب الثاني: وفد ثقيف الكبير

اختلفت الروايات في عدد الوفد، فذكر الواقدي (٤) وابن كثير (٥)، أحم ستة، ويؤكد ذلك العدد ابن كثير العدد في البداية والنهاية، بقوله: "ثم أجمعوا على أن يرسلوا رجلاً منهم، فأرسلوا عبد يا ليل بن عمرو بن عُمَيْرٍ ومعه اثنان من الأحلاف وثلاثة من بني مالك، وهم الحُكَمُ بْنُ عَمْرِو بْنِ وَهَبٍ بْنُ مُعْتَبٍ، وَشُرَحْبِيلُ بْنُ غَيْلَانَ بْنِ سَلَمَةَ بْنِ مُعْتَبٍ، وَغُثْمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ، وَأَوْسُ بْنُ عَوْفٍ أَخُو بَنِي سَالِمٍ، وَمُكَيْرُ بْنُ حَرْشَةَ بْنِ رَبِيعَةَ" (٦).
وهو ما رجَّحه قبل ذلك ابن عبد البر في الاستيعاب (٧).

بينما أورد البيهقي أن عدد الوفد كان بضعة عشر رجلاً، قال: "وَأَقْبَلَ بَعْدَ قَتْلِهِ - عروة بن مسعود - مِنْ وَفْدٍ ثَقِيفٍ بِضْعَةَ عَشَرَ رَجُلًا هُمْ أَشْرَفُ ثَقِيفٍ فِيهِمْ" (٨)، وإلى ذلك ذهب ابن شُبَّة في تاريخ المدينة (٩)، وهو رواية عن ابن كثير (١٠).

(١) - سيرة ابن هشام، ٥٣٧/٢، والطبقات الكبرى ابن سعد، ٢٢٧/١، ودلائل النبوة البيهقي، ٢٩٩/٥.

(٢) - دلائل النبوة، للأصبهاني، ٥٣١/١، وأيضاً: ٩٦٠-٩٦١.

(٣) - يُنظر: مغازي الواقدي، ج ٣، ص. ٩٦٢. وسيرة ابن هشام، ج ٢، ص. ٥٤٢.

(٤) - المغازي، الواقدي، ٩٦٣/٣.

(٥) - الفصول في السيرة، ابن كثير، ص ٢١٣.

(٦) - البداية والنهاية، دار إحياء التراث، ٣٥/٥.

(٧) - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، ابن عبد البر، تحقيق: علي محمد الجوالي، دار الجليل، بيروت، ط. ١، ١٤١٢ هـ - ١٩٩٢ م، ج ٣، ص. ١٠٠٧.

(٨) - دلائل النبوة، ٢٩٩/٥.

(٩) - تاريخ المدينة لابن شُبَّة، عمر بن شُبَّة (ت: ٢٦٢ هـ)، حققه: فهمي محمد شلتوت، جدة، ١٣٩٩ هـ، ٥٠١/٢.

(١٠) - البداية والنهاية، ٣٦/٥، دار إحياء التراث.

وإلى هذا القول يذهب ابن أبي خَيْثَمَةَ في تاريخه، حيث قال - بسنده - : وَأَقْبَلُ وَقَدْ تَقَيَّفَ بَضْعَةُ عَشْرَ رَجُلًا هُمْ أَشْرَافُ تَقَيَّفٍ^(١).

وأما عند ابن سعد فروايتان:

الأولى: أن عدد الوفد بلغ سبعين رجلاً، قال: "فخرج عبد ياليل وابناه كنانة وربيعة وشرحبيل بن غيلان بن سلمة والحكم بن عمرو بن وهب بن معتب وعثمان بن أبي العاص وأوس بن عوف وغير بن خرشة بن ربيعة فساروا في سبعين رجلاً وهؤلاء الستة رؤسائهم^(٢).

وأورد في الطبقات: "عن أوس بن حذيفة. قال: خرجنا من الطائف سبعين رجلاً من الأحلاف وبنو مالك..^(٣).

الثانية: أن عددهم بضعة عشر، قال: وقال بعضهم: كانوا جميعاً بضعة عشر رجلاً. وهو أثبت^(٤)

ويمكن الجمع بين هذه الروايات على أحد هذه الاحتمالات والأوجه:

- ١ - أن الستة هم الذين تم اختيارهم عنوة للمهمة، بعد أن اشترط ذلك كنانة بن عبد ياليل،^(٥).
- ٢ - أن الستة أو البضعة عشر، كانوا أشرف ثقيف، والبقية تبع لهم، بدليل ما جاء في الروايات السابقة بلفظ: "وَأَقْبَلُ وَقَدْ تَقَيَّفَ بَضْعَةُ عَشْرَ رَجُلًا هُمْ أَشْرَافُ تَقَيَّفٍ".
- ٣ - أنه خرجت دفعةً من ثقيف، هم الوفد الأول وعددهم ستة الذين تم اختيارهم بطلب من كنانة بن عبد ياليل، وانضم إليهم طوعية من أشرفهم وسادتهم ما بلغ بالعدد بضعة عشر رجلاً، ثم انطلقوا فتابعتهم دفعات من عامة الناس رغبوا في الحضور وإعلان إسلامهم حتى بلغوا السبعين رجلاً، بدليل ما رواه أبو نعيم: عن مُخَيَّرِ بْنِ خُرَشَةَ، وَكَانَ أَحَدَ الْوَفْدِ الْأَوَّلِ مِنْ تَقَيَّفٍ، قَالَ: «أَذَرَكْنَا رَسُولَ اللَّهِ ﷺ بِالْجُحْفَةِ، فَاسْتَبَشَرَ النَّاسُ

(١) - التاريخ الكبير - السفر الثاني، أبو بكر أحمد بن أبي خيثمة، تحقيق: صلاح بن قحى هلال، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر - القاهرة، ط. ١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ج ١، ص. ١٥٥. ويُنظر:

دلائل النبوة، للبيهقي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط. ١، ١٤٠٥هـ، ج ٥، ص. ٣٠٠.

(٢) - الطبقات الكبرى، ابن سعد، ٢٣٧/١

(٣) - الطبقات الكبرى، ابن سعد ٥٠/٦

(٤) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ٢٣٧/١-٢٣٨

(٥) - سيرة بن هشام، ج ٢، ص ٥٣٩. والروض الأنف للسيهلي، ج ٧، ص ٤١٦.

يُقْدُومَنَا، فَأَمَرَهُمْ بِالْقُدُومِ مَعَهُ»^(١). ويؤكد ما جاء في إفناد ثقيف لوهب بن قيس، يخبر رسول الله ﷺ بخبر إسلام ثقيف^(٢).

٤- وأقرب الاحتمالات أن الوفد الأول كان في بداية منطلقه ستة أو بضعة عشر، ثم تتابعوا حتى إذا كانوا بأطراف المدينة وعلم الناس بمقدمهم انضم إليهم من كان قد سبقهم، أمثال: الشريد بن سويد الثقفي، والمغيرة بن شعبة الثقفي، وأبو مليح بن عروة، وقارب بن سويد، ومضر بن سفيان؛ فكان وصولهم إلى مسجد الرسول ﷺ، وقد قاربوا السبعين رجلاً.

وعد بعض العلماء قارب بن الأسود في الوفد رغم أنه سبق مجيئه قدوم وفد ثقيف، يقول ابن عبد البر في ترجمة قارب: "وَهُوَ مَعْرُوفٌ مشهور. من وجوه ثقيف، ومعه كانت راية الأحلاف أيام قتال رَسُولُ اللَّهِ ﷺ ثقيفاً، وحصاره لهم، ثُمَّ وَفَدَ فِي وَفْدٍ ثَقِيفٍ فَأَسْلَمَ"^(٣). وقد وافقه صلاح الدين الصفدي^(٤) وشمس الدين أبو المحاسن^(٥) وابن حجر^(٦).

وسبب اعتبارهم عند البعض من وفد ثقيف تقارب مدة القدوم على رسول الله ﷺ، وتماشياً مع وصف مَنْ كَانَ يَأْتِي عَلَى النَّبِيِّ ﷺ مُغْلِبًا إسلامه بالوفد، وخاصة في العام التاسع الهجري، الذي سمي بعام الوفود، ويُعزَّرُ هذا أن من تم إحصاؤه بِمَنْ نَصَّ عَلَى أَنَّهُ فِي الْوَفْدِ لَا يَلْغُو السَّبْعِينَ، والله أعلم بالصواب.

المطلب الثالث: زمن قدوم وفد ثقيف

الراجح أنه كان في رمضان السنة ٩هـ بعد عودته ﷺ من تبوك؛ لتضافر الأدلة والروايات على ذلك، قال ابن إسحاق: وَحَجَّ النَّاسُ تِلْكَ السَّنَةَ عَلَى مَا كَانَتْ الْعَرَبُ تَحْجُّ عَلَيْهِ، وَحَجَّ الْمُسْلِمِينَ تِلْكَ السَّنَةَ عَتَابُ بْنُ أُسَيْدٍ، وَهِيَ سَنَةٌ ثَمَانٍ، وَأَقَامَ أَهْلُ الطَّائِفِ عَلَى شُرْكَهُمْ وَأَمْتِنَاعِهِمْ فِي طَائِفِهِمْ، مَا بَيْنَ ذِي الْقَعْدَةِ إِذْ أَنْصَرَفَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِلَى شَهْرِ رَمَضَانَ مِنْ سَنَةِ تِسْعٍ"^(٧).

(١) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٥، ص. ٢٦٨٩. ويُظن: أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٥، ص. ٣٣٩. والإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٦، ص. ٣٧٣.

(٢) - الدُّنْيَات، لابن حبان، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند، ط. ١، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م، ج ٣، ص. ٤٢٧.

(٣) - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ٣، ص. ١٣٠٣.

(٤) - الوافي بالوفيات، لصلاح الدين خليل الصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وزكري مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م، ج ٢٤، ص. ٨١.

(٥) - الإكمال في ذكر من له رواية في مسند الإمام أحمد من الرجال، شمس الدين أبو الحسن محمد بن علي، تحقيق: د عبد المعطي أمين قلعجي، منشورات جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي - باكستان، ص. ٣٤٥.

(٦) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٥، ص. ٣٠٧.

(٧) - سيرة ابن هشام، ٥٠٠/٢، طبعة السقا.

قال ابن إسحاق: وقدم رسول الله ﷺ المدينة من تبوك^(١) في رمضان، وقدم عليه في ذلك الشهر وفد ثقيف"، ورجح ذلك الطبراني^(٢)، والبيهقي^(٣)، وابن الأثير^(٤)، والحافظ ابن كثير^(٥)، ويؤيد ذلك روايات عند أبي نعيم في معرفة الصحابة^(٦).

المطلب الرابع: وفد ثقيف في المدينة المنورة

أولاً: وصول الوفد إلى المدينة

وصل الوفد مشارف المدينة، وكان أول من رآهم المغيرة بن شعبه^(٧)، فلما رآهم وعلم بسبب مجيئهم، ذهب يشتد لِيُسَبِّحَ رسول الله ﷺ بقدومهم، فلقيه الصديق، فأخبره أن ركب ثقيف قدموا يريدون البيعة والإسلام، فقال أبو بكر للمغيرة: أقسمت عليك لا تسبقني إلى رسول الله حتى أكون أنا أحدته، ففعل المغيرة، فدخل أبو بكر فأخبر رسول الله ﷺ بقدومهم، ثم خرج المغيرة راجعاً فأخبرهم ما قال لهم رسول الله، وبَشَّرَهُمْ وَعَلَّمَهُمْ كيف يُحْيُونَ رسول الله ﷺ، فكل ما أمرهم المغيرة فعلوا إلا التحية، فأنهم قالوا: أنعم صباحاً! ودخلوا المسجد^(٨).

ثانياً: اهتمام النبي ﷺ بوفد ثقيف وحسن تعامله معهم

- (١) - كان خروج النبي لغزوة تبوك في رجب سنة ٩ هـ. [سيرة ابن هشام، ج ٢/ص ٥١٥]
- (٢) - المعجم الكبير، للطبراني تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار النشر: مكتبة ابن تيمية - القاهرة، الطبعة: الثانية. رقم الحديث، ٦٤٠١، ومغازي الواقدي، ٩٦٨/٣.
- (٣) - دلائل النبوة، ٢٩٩/٥، ومغازي الواقدي، ٩٦٢/٣، والطبقات الكبرى، ابن سعد، ٤٦/٤.
- (٤) - الكامل في التاريخ، ابن الأثير، ١٥٩/٢.
- (٥) - البداية والنهاية، ابن كثير ٢٩ / ٥ (ط: دار الفكر).
- (٦) - معرفة الصحابة لأبي نعيم، ١٣٠٠/٣، رقم الحديث: ٣٢٦٢، والأحاديث والمثاني، أبو بكر بن أبي عاصم وهو أحمد بن عمرو بن الضحاک بن مخلد الشيباني، تحقيق: د. باسم فيصل أحمد الجوابرة، دار الراجية - الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤١١ - ١٩٩١م، رقم: ١٥٨٦.
- (٧) - المغيرة بن شعبه بن أبي عامر بن مسعود بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن قيس الثقفي، أبو عيسى أو أبو محمد كَتَبَ أبا عبد الله، قال: وكان ضخماً القامة، عبل الذراعين، بعيد ما بين المنكبين، أصهب الشعر جعدة وكان لا يفرقه، أسلم قبل عمرة الحديبية، وشهدها وبيعة الرضوان، وحدث عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم. روى عنه أولاده. عروة، وعقار، وحزمة ومولاه، كان من دهاة العرب، قال عنه قبيصة بن جابر: صحبت المغيرة، فلو أن مدينة لها ثمانية أبواب لا يخرج من باب منها إلا بالمكر لخرج المغيرة من أبوابها كلها، وولاه عمر البصرة، ففتح ميسان وهذان وعدة بلاد إلى أن عزله لما شهد عليه أبو بكر ومن معه، كان أول من وضع ديوان البصرة، م ولده عمر الكوفة، وأقره عثمان ثم عزله، فلما قتل عثمان اعتزل القتال إلى أن حضر مع الحكمين، ثم بايع معاوية بعد أن اجتمع الناس عليه، ثم ولاه بعد ذلك الكوفة فاستمر على إمرتها حتى مات سنة خمس^(٨) [الإصابة في تمييز الصحابة، ١٥٧/٦]
- (٨) - مغازي الواقدي، ٩٦٤/٣، وسيرة ابن كثير، ٥٣/٤.

اهتم النبي ﷺ بوَفْدِ ثَقِيفٍ فَأَنْزَلَهُمُ الْمَسْجِدَ، وَبَنَى لَهُمْ فِيهِ الْخِيَامَ يَرَوْنَ النَّاسَ حِينَ يُصَلُّونَ، وَيَسْمَعُونَ الْقُرْآنَ^(١). وقد كانت الخيام من نصيب بني مالك يبيتون فيها داخل المسجد، وأما الأحلاف، فقد نزلوا عند المغيرة بن شعبة^(٢). وكان رسول الله ﷺ يجري لهم الضيافة في دار المغيرة^(٣).

وفي يوم وصولهم "أَخَّرَ النبي ﷺ صلاة العشاء الآخرة، حتى مضى ساعة من الليل"^(٤). أحسن النبي ﷺ ضيافتهم، ولم يُذَكِّرْهُمْ بشيءٍ مما آذوه به يوم ذهب إليهم، أو بما فعلوه أثناء حصارهم وقتلهم لبعض المسلمين، ولم يغضب عليهم أو ينتقم منهم، إنما أخذ يشرح لهم الإسلام بأسلوب حسن فيه رحمة ورفق وحكمة^(٥).

ثالثاً: مفاوضاتهم وإسلامهم

قراية خمسة عشر يوماً والوفد يختلفون إلى رسول الله ﷺ، وهو يدعوهم إلى الإسلام ويُبَيِّنُ لهم معاملته ومبادئه وأحكامه، وخلال تلك الفترة جرت المفاوضات، اشترطوا لأنفسهم شروطاً، منها ما وافق عليها النبي ﷺ ومنها ما رفضها^(٦).

استحضر الوفد خلال فترة مكوثهم ومفاوضاتهم سجل الأحداث بينهم وبين رسول الله ﷺ، وحضرت أمام ناظرهم مشاهد الهدي النبوي النبيل عند استقبالهم وفي تعامله معهم ومع غيرهم، فأسلموا وكان أولهم إسلاما عثمان بن أبي العاص^(٧).

قال المغيرة: فدخلوا في الإسلام فلا أعلم قوماً من العرب بني أب ولا قبيلة كانوا أصحَّ إسلاماً ولا أبعد أن يوجد فيهم غش لله ولكتابه منهم^(٨).

(١) - مصنف ابن أبي شيبة، رقم: ١٦٢٢.

(٢) - مصنف ابن أبي شيبة، رقم: ٨٥٨٣.

(٣) - مغازي الواقدي، ٩٦٢/٣.

(٤) - تاريخ المدينة لابن شَيْبَةَ، ٥١١/٢.

(٥) - ينظر: مصنف ابن أبي شيبة، رقم: ٨٥٨٣.

(٦) - ينظر: مغازي الواقدي، ٩٦٦-٩٦٧، والطبقات الكبرى، ابن سعد، ٢٨٥/١.

(٧) - سنن أبي داود، ص ١٩ وما بعدها.

(٨) - الطبقات الكبرى، ابن سعد، ٢٣٨/١.

المبحث الثاني

رجال الوفد، وعناية العلماء بتتبع أسمائهم

حظي وفد ثقيف بعناية كبيرة من قِبَل العلماء والمؤرخين، فاعتنوا بتتبع أسماء الوفد وتحري عددهم والتثبت منهم، على جهة العموم، وأما على جهة التفصيل، فلا نجد - في حد علم الباحث - كتاباً استقصى أسماء جميع رجال هذا الوفد، بل المراجع تشير إلى أهم رجال هذا الوفد، وبقيّة الأسماء جاءت مفرقة في كتب التراجم، على خلاف في بعض الأسماء.

وسأتناول هنا عدداً مِمَّنْ تَبَعَ أسماء الوفد وأحوالهم، وذلك في المطالب الآتية:

المطلب الأول: من ذكرهم ابن إسحاق في كتاب "السيرة"

لم يأتِ ذكرُ لوفد ثقيف في كتاب السيرة لابن إسحاق^(١)، في حين جاءت روايات عنه في كتب السيرة الأخرى التي اعتمدت على مرويّاته.

يقول ابن هشام، قال ابن إسحاق - عن ثقيف -: "وَأَجْمَعُوا أَنْ يُرْسَلُوا إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ رَجُلًا، كَمَا أُرْسِلُوا غُرُورًا^(٢)، فَكَلَّمُوا عَبْدَ يَالِئِلَ بْنَ عَمْرِو بْنِ عُمَيْرٍ، وَكَانَ سِنُ غُرُورَ بْنِ مَسْعُودٍ، وَعَرَضُوا ذَلِكَ عَلَيْهِ، فَأَبَى أَنْ يَفْعَلَ، وَخَشِيَ أَنْ يُصْنَعَ بِهِ إِذَا رَجَعَ كَمَا صُنِعَ بِغُرُورٍ. فَقَالَ: لَسْتُ فَاعِلًا حَتَّى تُرْسَلُوا مَعِيَ رَجُلًا فَأَجْعُوا أَنْ يَبْعَثُوا مَعَهُ رَجُلَيْنِ مِنَ الْأَحْلَافِ، وَثَلَاثَةٍ مِنْ بَنِي مَالِكٍ، فَيَكُونُونَ سِتَّةً، فَبَعَثُوا مَعَ عَبْدِ يَالِئِلِ الْحَكَمَ بْنَ عَمْرِو بْنِ وَهَبٍ بْنِ مَعْتَبٍ، وَشَرْحَبِيلَ بْنَ غِيلَانَ بْنِ سَلَمَةَ بْنِ مَعْتَبٍ، وَمِنْ بَنِي مَالِكٍ عُثْمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ بْنِ بَشَرَ بْنِ عَبْدِ دِهْمَانَ، أَخَا بَنِي يَسَارٍ، وَأَوْسُ بْنُ عَوْفٍ، أَخَا بَنِي سَالِمٍ بْنِ عَوْفٍ وَغَيْرِ بْنِ خَرِشَةَ بْنِ رَبِيعَةَ، أَخَا بَنِي الْحَارِثِ فَخَرَجَ مَعَهُمْ عَبْدِ يَالِئِلِ، وَهُوَ نَابِ الْقَوْمِ وَصَاحِبُ أَمْرِهِمْ^(٣)". ومن هذه الرواية يذكر لنا ابن إسحاق أسماء ستة رجال، هم:

(١) - عَبْدُ يَالِئِلَ بْنِ عَمْرِو بْنِ عَمِيرٍ - بَنُ عَوْفٍ - بَنُ عَقْدَةَ - بَنُ غَيْرَةَ - بَنُ عَوْفٍ - بَنُ ثَقِيفٍ. وكان رأس وفد ثقيف الذين قَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَأُسْلِمُوا^(٤).

(١) - كتاب السيرة لابن إسحاق جمع بعض مرويّات ابن إسحاق في السيرة ولم يجمع كل مرويّاته، وقد جاءت مرويّاته متفرقة بين عدد من كتاب السيرة النبوية.

(٢) - وهذه العبارة عكس ما سبق وتواتر من أن ذهاب عروة كان بدون علم أو تكليف من أحد.

(٣) - السيرة النبوية، لابن هشام، ج ٢، ص. ٥٣٩. ويُظنر: السيرة النبوية لابن كثير، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت - لبنان، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م، ج ٤، ص. ٥٤.

(٤) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٧.

قال ابن حجر: "ذكره ابن حبان في الصحابة^(١)، وقال: كانت له صحبة، وكان من الوفد. وأمه خالدة بنت سلمة"^(٢).

وهو أحد الثلاثة الذين عرض عليهم رسول الله ﷺ دعوته حين خرج إلى الطائف في العهد المكي، وقد رفضوا دعوته في ذلك الوقت، وحرصوا عليه سفاءهم فأذوه ورموه بالحجارة^(٣).

(٢) - الْحَكَمُ بْنُ عَمْرٍو: بْنِ وَهَبِ بْنِ مُعْتَبِ بْنِ مَالِك. وكان في وفد ثقيف الذين قَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فأسلموا^(٤). قال ابن حبان: "الحكم بن عمرو بن وهب كان من الوفد الذين وفدوا على رَسُولِ اللَّهِ ﷺ مَاتَ فِي خِلَافَةِ عمر بْنِ الْخَطَّابِ وَأُمُّهُ ثَقْفِيَّةٌ"^(٥).

(٣) - شُرَحْبِيلُ بْنُ غَيْلَانَ: بْنِ سَلَمَةَ بْنِ مُعْتَبِ الثَّقَفِيِّ. وكان في الوفد الذين قَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ ومات شريحيل سنة ستين^(٦). وهو من الأحلاف، أحد أشرف ثقيف^(٧)، وأمه رائطة بنت وهب بن معتب^(٨).

(٤) - عُثْمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ:

وقد كان أصغر رجال الوفد سنًا؛ إلا أنه الأشهر بينهم عند أصحاب التراجم والسير. قال عنه ابن سعد: "عُثْمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ بْنِ بَشْرِ بْنِ عَبْدِ دُهْمَانَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ هَمَامِ بْنِ أَبَانَ بْنِ يَسَارِ بْنِ مَالِكِ بْنِ حَطِيطِ بْنِ جَثْمِ بْنِ ثَقِيفٍ.

قدم عثمان مع وفد ثقيف وكان أصغر الوفد سنًا. فكانوا يخلفونه على رحالهم يتعاهدها لهم، فإذا رجعوا مِنْ عِنْدِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ وناموا وكانت الهاجرة، أتى عثمان رسول الله ﷺ؛ فأسلم قبلهم سِرًّا منهم، وكنتمهم ذلك. وجعل يَسْأَلُ رَسُولَ اللَّهِ عَنْ الدِّينِ ويستقرئه القرآن. فقرأ سُورًا مِنْ فِي رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، وكان إذا وجد رسول الله نائمًا عَمَدَ إِلَى أَبِي بَكْرٍ، فسأله واستقرأه. وإلى أَبِي بَنِ كَعْبٍ فسأله واستقرأه، فأعجب بِهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وأحبه.

(١) - الثقات، لابن حبان، ص. ٣٠٥.

(٢) - الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر، ج ٥، ص. ١٩٢.

(٣) - يُنظر: سيرة ابن هشام، ج ١، ص. ٤١٩. وأيضًا: تاريخ الرسل والملوك، لابن جرير الطبري، دار التراث، بيروت، ط. ٢، ١٣٨٧هـ، ج ٢، ص. ٣٤٤.

(٤) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٦.

(٥) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص. ٨٥.

(٦) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٧.

(٧) - السيرة الحلبية، لعلي بن إبراهيم الحلبي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط. ٢، ١٤٢٧هـ، ج ٣، ص. ٣٠٣.

(٨) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص. ١٨٧.

فلما أسلم الوفد وكتب هُؤْمَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ الكتاب الذي قاضاهم عليه وأرادوا الرجوع إلى بلادهم قالوا: يا رسول الله أَمَرُ عَلَيْنَا رَجُلًا مِنَّا. فَأَمَرَ عَلَيْهِمَ عَثْمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ وهو أصغرهم لَمَّا رَأَى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ من حرصه على الإسلام. قَالَ مُحَمَّدُ بْنُ عُمَرَ: فَلَمْ يَزَلْ عَثْمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ عَلَى الطَّائِفِ حَتَّى قُبِضَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، وَخِلَافَةُ أَبِي بَكْرٍ الصِّدِّيقِ وَخِلَافَةُ عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ، ثُمَّ وَلَاهُ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ الْبَحْرَيْنِ^(١).

ومات في البصرة في خلافة معاوية، قيل: سنة خمسين. وقيل: سنة إحدى وخمسين. وكان من أشهر مواقف التي خدم بها دين الله تعالى أنه منع ثقيفاً عن الردة، فقد خطب فيهم، فقال: كنتم آخر الناس إسلاماً، فلا تكونوا أولهم ارتداداً^(٢).

(٥) - أَوْسُ بْنُ عَوْفٍ: بْنُ جَابِرِ بْنِ سُفْيَانَ بْنِ عَبْدِ الْبَلِيلِ بْنِ سَالِمِ بْنِ مَالِكِ بْنِ حَطِيطِ بْنِ جِشْمِ بْنِ ثَقِيفٍ، كَانَ فِي الْوُفْدِ الَّذِينَ قَدَّمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، أُمُّهُ فَاطِمَةُ بِنْتُ عَمْرِو بْنِ مُرْدَاسِ بْنِ عَمْرِو بْنِ رَبِيعَةَ بْنِ عَبْدِ الْبَلِيلِ^(٣). وهو الذي رمى عروة بن مسعود الثقفي فقتله. ثم قدم بعد ذلك في وفد ثقيف على رسول الله ﷺ فأسلم، ومات أوس بن عوف سنة تسع وخمسين^(٤).

وقد حصل عند أبي نعيم لبس بينه وبين (أوس بن حذيفة)، فقال هما شخص واحد، وهذا غير صحيح، يقول ابن حجر: "وزعم أبو نعيم أنه هو أوس بن حذيفة، نُسِبَ إلى عوف أحد أجداده^(٥). قلت: وليس كذلك لاختلاف النسبين^(٦)".

(٦) - ثُمَيْرُ بْنُ حَرْشَةَ: بْنُ رَبِيعَةَ بْنِ الْحَارِثِ بْنِ حَبِيبِ بْنِ الْحَارِثِ بْنِ مَالِكِ بْنِ حَطِيطِ بْنِ جِشْمِ بْنِ ثَقِيفٍ الثَّقَفِيِّ، وَفَدَّ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ فَأَدْرَكَهُ بِالْجُحْفَةِ وَأَسْلَمَ مَعَ مَنْ كَانَ مَعَهُ مِنَ الْوُفْدِ الَّذِينَ قَدَّمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ. أُمُّهُ: أَمْنَةُ بِنْتُ جَابِرِ بْنِ جُنْدُبِ بْنِ حَارِثِ بْنِ مَالِكِ بْنِ حَطِيطِ بْنِ جِشْمِ بْنِ ثَقِيفٍ^(٧).

- (١) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٨. ويُنظر: معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٤، ص. ١٩٦٢. و: سير أعلام النبلاء، للذهبي، مؤسسة الرسالة، ط. الثالثة، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ج ٢، ص. ٣٧٤ - ٣٧٥.
- (٢) - يُنظر: الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٤، ص. ٣٧٤.
- (٣) - الثقات لابن حبان، ج ٣، ص. ٩.
- (٤) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٩.
- (٥) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ١، ص. ٣١٤.
- (٦) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ١، ص. ٣٠٥.
- (٧) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص. ٤١٩.

ويروي لنا البخاري حديثاً عن غير بن خرشة يثبت فيه وفادته على رسول الله ﷺ في وفد ثقيف، فيقول: -بسنده-
عَنْ عَبْدِ الْعَزِيزِ بْنِ الْقَاسِمِ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ، عَنْ مُيَرِّ بْنِ خَرْشَةَ؛ كُنْتُ فِي وَفْدِ ثَقِيفٍ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ (١).
وروى البغوي بسنده: عَنْ عَبْدِ الْعَزِيزِ بْنِ الْقَاسِمِ بْنِ عَامِرِ بْنِ مُيَرِّ بْنِ خَرْشَةَ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ، وَكَانَ، أَخَذَ الْوَفْدَ
الْأَوَّلَ مِنْ ثَقِيفٍ، قَالَ: «أَذْرَكْنَا رَسُولَ اللَّهِ ﷺ بِالْجُحْفَةِ، فَاسْتَبَشَرَ النَّاسُ بِقُدُومِنَا، فَأَمَرَهُمْ بِالْقُدُومِ مَعَهُ» (٢).
وهو الذي دفع إليه رسول الله ﷺ كتابه إلى ثقيف، قال ابن سعد: "وَكَتَبَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لِقَيْفٍ كِتَابًا أَنَّ هُمْ ذِمَّةُ اللَّهِ
وَذِمَّةُ مُحَمَّدٍ ﷺ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ عَلَى مَا كَتَبَ هُمْ. وَكَتَبَ خَالِدُ بْنُ سَعِيدٍ وَشَهِدَ الْحُسَيْنُ وَالْحُسَيْنُ. وَدَفَعَ النَّبِيُّ ﷺ الْكِتَابَ إِلَى مُيَرِّ
بْنِ خَرْشَةَ" (٣).

(٧) - كنانة بن عبد ياليل: بَنِ عَمْرٍو بَنِ عَمِيرٍ بَنِ عَوْفٍ بَنِ عَقْدَةَ بَنِ غَيْرَةَ بَنِ عَوْفٍ بَنِ ثَقِيفٍ.
ذكره ابن إسحاق فيمن وفد على رسول الله ﷺ في وفد ثقيف (٤). وقال عنه ابن سعد: "كان شريفاً وقد أسلم مع
وفد ثقيف" (٥).

وجزم موسى بن عقبة أن رئيس الوفد كنانة بن عبد ياليل، وليس والده عبد ياليل بن عمرو (٦).
ويؤكد ابن شبة في تاريخه هذه الرواية عن موسى بن عقبة، عَنِ ابْنِ شِهَابٍ قَالَ: أَقْبَلَ وَقَدْ ثَقِيفٍ بَعْدَ قَتْلِ عُرْوَةَ بِنِ
مَسْعُودٍ بَضْعَةَ عَشَرَ رَجُلًا هُمْ أَشْرَافُ ثَقِيفٍ، فِيهِمْ كِنَانَةُ بْنُ عَبْدِ يَالِيلٍ، وَهُوَ رَأْسُهُمْ يَوْمَئِذٍ وَفِيهِمْ عُنْثَمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ بْنِ
بَشِيرٍ وَهُوَ أَصْغَرُ الْوَفْدِ... (٧).

في حين أثبت ابن سعد في الطبقات قدوم عبد ياليل بن عمرو وولديه: كنانة وربيعة (٨).

- (١) - التاريخ الكبير، للبخاري، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن، ج ١، ص. ٣٨٩.
- (٢) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٥، ص. ٢٦٨٩.
- (٣) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ١، ص. ٢١٧.
- (٤) - يُنظر: البداية والنهاية، لابن كثير، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط. ١، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م، ج ٧، ص. ٦٥. وَ: الوافي
بالوفيات، لصلاح الدين خليل الصفدي، ج ٢٤، ص. ٢٧٩.
- (٥) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٧.
- (٦) - دلائل النبوة، للبيهقي، ج ٥، ص. ٣٠٠. وَيُنظر: أسد الغابة، لابن الأثير، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب
العلمية، ط. ١، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، ج ٤، ص. ٤٧٣.
- (٧) - تاريخ المدينة، لابن شبة، ج ٢، ص. ٥٠١. وَيُنظر: الاستيعاب، لابن عبد البر، ج ٣، ص. ١٣٣٠. وَ: أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٤،
ص. ٤٧٣. وَ: سير أعلام النبلاء، للذهبي، ج ٢، ص. ١٧٨. وَ: السيرة النبوية، لابن كثير، ج ٤، ص. ٥٥.
- (٨) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ١، ص. ٢٣٧.

وممن روى قدوم كنانة وإسلامه في وفد ثقيف غير ابن إسحاق وموسى بن عقبة: أَبُو عُمَرَ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ (١) وَابْنُ الْأَثِيرِ (٢)، وَغَيْرُ وَاحِدٍ (٣).

وسجلت لنا كتب السيرة الحوار الذي دار بين رسول الله ﷺ وبين وفد ثقيف أنه ورد على لسان كنانة بن عبد ياليل " (٤).

ويذكر المدائني أن كنانة لم يدخل في الإسلام (٥)، قال ابن حجر العسقلاني: "ويقوي كلام المدائني ما حكاه ابن عبد البر في ترجمة حنظلة بن أبي عامر الراهب (٦).

ويذكر ابن هشام أن كنانة بن عبد ياليل قد خرج مع أبي عامر الراهب إلى هرقل في الشام، لكنه لا يذكر إسلامه أو ارتداده عن الإسلام (٧).

وهناك روايات أخرى، تذكر أنه ارتد في أيام عمر بن الخطاب رضي الله عنه، والتحق بالروم، ثم عاد إلى الإسلام (٨).

والذي أراه يترجح من وجه نظري هو: أن كنانة أسلم مع وفد ثقيف، وثبت على الإسلام، وهو ما يرويه جمهور أهل السيرة والتاريخ (٩).

وهؤلاء السبعة هم الذين ذكركم الروايات عن ابن إسحاق في وفد ثقيف على رسول الله ﷺ.

المطلب الثاني: من ذكرهم ابن سعد في " الطبقات "

اعتنى ابن سعد بأسماء الصحابة كثيرا، ومن ضمنهم تراجم الذين وفدوا على النبي ﷺ من ثقيف، وقد ذكر السبعة الذين ذكرهم ابن إسحاق، وزاد عليهم في طبقاته الآتي:

- (١) - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ٣، ص. ١٣٣٠.
- (٢) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٤، ص. ٤٧٣.
- (٣) - البداية والنهاية، لابن كثير، ج ٧، ص. ٦٥.
- (٤) - تاريخ المدينة، لابن شبة، ج ٢، ص. ٥٠٢ - ٥٠٥.
- (٥) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٤، ص. ٤٧٣. و: الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٥، ص. ٤٩٦. و: الأعلام، للزركلي، دار العلم للملايين، ط. ١٥، ٢٠٠٢م، ج ٥، ص. ٢٣٤.
- (٦) - يُنظر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ١، ص. ٣٨٠، الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٥، ص. ٤٩٦.
- (٧) - السيرة النبوية، لابن هشام، ج ١، ص. ٥٨٦.
- (٨) - المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، د. جواد علي، دار الساقية، ط. ٤، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ج ١٢، ص. ٣٦.
- (٩) - يُنظر: الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٧، و: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ٣، ص. ١٣٣٠، و: أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٤، ص. ٤٧٣، و: البداية والنهاية، لابن كثير، ج ٧، ص. ٦٥.

(١/٨) - ربيعة بن عبد ياليل:

بُنْ عَمْرُو بْنُ عُمَيْرٍ بْنِ عَوْفٍ بْنِ عُقْدَةَ بْنِ غَيْرَةَ بْنِ عَوْفٍ بْنِ ثَقِيفٍ (١). قال عنه: "فَلَمَّا رَأَتْ ذَلِكَ ثَقِيفٌ مَشَوْا إِلَى عَبْدِ يَالِيلٍ وَأَمَرُوا بِئِنَّهُمْ أَنْ يَبْعَتُوا إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ نَفَرًا مِنْهُمْ وَقَدْ أ. فَخَرَجَ عَبْدُ يَالِيلٍ وَإِنْبَاهُ كِنَانَةُ وَرَبِيعَةُ، وَشَرْحَبِيلُ بْنُ غِيلَانَ بْنِ سَلَمَةَ، ... (٢)، فقد زاد في هذه الرواية على ما رواه ابن إسحاق ربيعة بن عبد ياليل بن عمرو.

يقول الدكتور جواد علي: "وبنو ثقيف حزبان: الأحلاف ومنهم: "غيلان بن سلمة" و"كنانة بن عبد ياليل" و"الحكم بن عمرو بن وهب بن معتب"، و"ربيعة بن عبد ياليل" و"شرحبيل بن غيلان بن سلمة" و"عثمان بن أبي العاص" و"أوس بن عوف" و"نمير بن خرشة بن ربيعة"، وقد ذهب هؤلاء إلى الرسول وأسلموا، فاستعمل عليهم "عثمان بن أبي العاص" (٣).

(٢ / ٩) - أوس بن حذيفة الثقفي:

ويقال له: أوس بن أبي أوس الثقفي ذكره ابن سعد في الصحابة الذين وفدوا على رسول الله من ثقيف، وروى عنه بإسناده أنه قال: "قَدِمْنَا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فِي وَفْدٍ ثَقِيفٍ، فَنَزَلَ الْأَخْلَافِيُّونَ عَلَى الْمُغِيرَةِ بْنِ شُعْبَةَ وَأَنْزَلَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ الْمَالِكِيَّ فِي قُبَّتِهِ". (٤). وقد روى هذه الرواية عن أوس بن حذيفة والتي - تُنَبِّئُ بجيئه في وفد ثقيف - عددٌ من العلماء غير ابن سعد؛ منهم: أبو داود الطيالسي، والإمام أحمد بن حنبل، والبخاري (٥).

(١) - حصل تقديم وتأخير في نسب عبد ياليل في بعض كتب السيرة، واعتمدنا هذا النسب من سيرة ابن هشام. يُنظر: السيرة النبوية، لابن هشام، ج ١، ص. ٤١٩.

(٢) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ١، ص. ٢٣٧.

(٣) - المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، لجواد علي، ج ٧، ص. ١٥٠.

(٤) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ٤٩ - ٥٠.

(٥) - يُنظر: مسند أبي داود الطيالسي، تحقيق: الدكتور محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر، مصر، ط. ١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م، رقم الحديث: ١٣٩٣، ج ٢، ص. ٥٥، (ط. المكتبة العصرية بيروت) و: مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط. ١، ١٤٢١هـ، ٢٠٠١م، ج ٢٦، ص. ٨٨ - ٨٩، حديث رقم: ١٦١٦٦. و: التاريخ الكبير، للبخاري، ج ٢، ص. ١٦.

وقال عنه أبو نعيم: "وأوس بن خديفة الثقفي قيل: هو أوس بن خديفة بن ربيعة بن أبي سلمة بن غيرة بن عوف، ثوبى سنة تسع ومئتين" (١).

وقال عنه ابن حبان: "أوس بن خديفة يُقال إنه: بن أبي عمرو بن وهب بن عمرو بن عامر بن يسار بن مالك بن حطيظ بن جشم بن ثقيف الثقفي، ... وفد إلى النبي ﷺ في وفد ثقيف عداده في أهل الطائف، وأم أوس: عاتكة بنت أنس بن أبي سعيد" (٢).

وتنقل لنا كتب التراجم خلطاً واضطراباً عند ذكر اسم هذا الصحابي، فهم يخلطون بينه وبين: أوس بن أوس الثقفي، وأوس بن أبي أوس الثقفي، وأوس بن عوف، ويمكن تلخيص هذا الاضطراب على هذا النحو:

الفريق الأول: يرى أن هذه الأسماء الثلاثة لشخص واحد، ومن هؤلاء العلماء: ابن معين (٣)، والبخاري (٤) وابن حبان (٥).

الفريق الثاني: أن أوس بن خديفة هو أوس بن عوف، وهو قول أبي نعيم (٦).

الفريق الثالث: يرى أن أوس بن أوس، هو نفسه أوس بن أبي أوس، وأن أوس بن خديفة، شخص ثانٍ (٧).

الفريق الرابع: يرى أنهما شخصان فقط، الأول منهما هو أوس بن خديفة، وهو نفسه أوس بن أبي أوس، والثاني منهما هو الصحابي "أوس بن أوس الثقفي"، وعلى هذا القول عدد من العلماء، منهم: خليفة بن خياط (٨)، وأحمد بن

(١) - معرفة الصحابة لأبي نعيم، ج ١، ص. ٣٠٥.

(٢) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص. ١٠.

(٣) - نقله عنه هذا القول عدد من العلماء في كتبهم، يُنظر على سبيل المثال: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ١، ص. ١١٩.

- ١٢٠.

(٤) - التاريخ الكبير، للبخاري، ج ٢، ص. ١٥ - ١٦.

(٥) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص. ١٠.

(٦) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ١، ص. ٣١٤.

(٧) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ١، ص. ٣٠٥.

(٨) - الطبقات، لخليفة بن خياط، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م، ص. ٥٠٧.

حنبل(١)، وابن عبد البر(٢)، وابن الأثير(٣)، والمزي(٤)، وابن حجر العسقلاني(٥)، ومن المتأخرين أبو الحسن المباركفوري(٦)، وغيرهم. وهذا القول هو الصحيح.

(٣/١٠) - سفيان بن عبد الله بن أبي ربيعة بن الحارث بن حطيظ بن جشم الثقفي الطائفي.

أسلم مع الوفد، وسأل النبي ﷺ عن أمر يعتصم به، فقال: «قل ربّي الله، ثم استقم»(٧).

قال عنه ابن سعد: "سفيان بن عبد الله الثقفي. وكان قد ولي الطائف. وكان في الوفد أيضاً الذين قدّموا على رسول الله ﷺ"(٨).

ويروي الطبراني - وغيره - ما ثبت وفادته على رسول الله ﷺ، فعن علقمة بن سفيان بن سفيان بن عبد الله الثقفي، عن أبيه، قال: كُنَّا فِي الْوَفْدِ الَّذِينَ قَدَّمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، فَضَرَبَ لَنَا قُبَّتَيْنِ عِنْدَ دَارِ الْمُغِيرَةِ بْنِ شُعْبَةَ..."(٩).

وأخرج حديثه مسلم والنسائي والترمذي، واستعمله عمر على صدقات الطائف، ووقع في رواية مرسله لابن أبي شيبه أن النبي ﷺ استعمله على الطائف.

وروى عنه أولاده: عاصم، وعبد الله، وعلقمة، وعمرو، وأبو الحكم، وغيرهم"(١٠).

وسفيان هو الذي رد على عبد ياليل حين قال بعد مفاوضاتهم مع رسول الله: "وبحكم! نرجع إلى قومنا بتحريم هذه الحصال الثلاث! والله، لا تصبر ثقيف عن الخمر أبداً، ولا عن الزنا أبداً".

(١) - مسند أحمد بن حنبل، ج ٢٦، ص ٧٧.

(٢) - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ١، ص ١١٩ - ١٢٠.

(٣) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ١، ص ٣١٦.

(٤) - تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن المزي، تحقيق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٤٠٠هـ.

- ١٩٨٠م، ج ٣، ص ٣٨٨.

(٥) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ١، ص ٢٩٧.

(٦) - مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، أبو الحسن عبيد الله بن محمد المباركفوري، إدارة البحوث العلمية والدعوة والإفتاء - الجامعة السلفية - بنارس الهند، ط ٣، ١٤٠٤هـ - ١٩٩٤م، ج ٧، ص ٢٤٢.

(٧) - الإصابة، ابن حجر، ج ٢، ص ١٠٤.

(٨) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص ٥٢.

(٩) - المعجم الكبير، للطبراني، ج ٧، ص ٧٠، حديث رقم: ٦٤٠٠. ويُنظر: دلائل النبوة، للبيهقي، ج ٥، ص ٣٠٥. و: سير أعلام النبلاء،

للذهبي، ج ٢، ص ١٧٨.

(١٠) - الإصابة، لابن حجر، ج ٢، ص ١٠٤.

فقال سفيان ابن عبد الله: أيها الرجل، إن يُرِدَ الله بها خيرا تصبرُ عنها! قد كان هؤلاء الذين معه على مثل هذا، فصبروا وتركوا ما كانوا عليه، مع أنا نخاف هذا الرجل، قد أوطأ الأرض غلبةً ونحن في حصن في ناحية من الأرض، والإسلام حولنا فاشٍ، والله لو قام على حصننا شهرا لمتنا جوعاً، وما أرى إلا الإسلام، وأنا أخاف يوماً مثل يوم مكة!"(١).

(١١/٤) - عبد الرحمن بن أبي عقيل بن مسعود بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن قيسٍ (٢).

قال عنه أبو نعيم: "عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ أَبِي عَقِيلٍ الثَّقَفِيُّ وَقَدْ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، يُعَدُّ فِي الْكُوفِيِّينَ، حَدِيثُهُ عِنْدَ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ عُلْفَمَةَ" (٣)، ووافقه ابن الأثير (٤).

وقد روى ابن سعد وغيره عن عبد الرحمن بن أبي عقيل ما يثبت وفادته على رسول الله ﷺ، يقول ابن سعد: "أَخْبَرَنَا أَحْمَدُ بْنُ يُونُسَ - بسنده - عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ أَبِي عَقِيلٍ قَالَ: انْطَلَقْتُ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فِي وَفْدٍ فَأَتَيْنَا بِالْبَابِ. مَا فِي النَّاسِ أَبْعَضَ إِلَيْنَا مِنْ رَجُلٍ تَلَجَّ عَلَيْهِ. فَمَا خَرَجْنَا حَتَّى مَا فِي النَّاسِ رَجُلٌ أَحَبُّ إِلَيْنَا مِنْ رَجُلٍ دَخَلْنَا عَلَيْهِ.." (٥).

(١) - مغازي الواقدي، ٩٦٧/٣.

(٢) - معجم الصحابة، لأبي الحسين عبد الباقي بن قانع، تحقيق: صلاح بن سالم المصراحي، مكتبة الغرباء الأثرية - المدينة المنورة، ط. ١، ١٤١٨ هـ،

ج ٢، ص. ١٧٠. وأيضاً: الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٤، ص. ٢٨٢.

(٣) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٤، ص. ١٨٤٣.

(٤) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٣، ص. ٤٣٣.

(٥) - الطبقات الكبرى، لابن سعد، ج ٦، ص. ١١٣ - ١١٤.

وقد روى هذا الحديث عدد من علماء السيرة والتراجم، منهم: ابن أبي شيبه في مسنده^(١)، والبخاري في تاريخه^(٢)، وابن شبة في تاريخه^(٣)، وابن أبي خيثمة^(٤)، وأبي نعيم^(٥)، والبغوي^(٦)، وابن حجر^(٧). وقال ابن عبد البر: له صحبة صحيحة. وقد روى عنه أيضا هشام بن المغيرة. وأخرج البخاري والحارث بن أبي أسامة، وابن مندة من طريق عون بن أبي جحيفة، عن عبد الرحمن... الحديث^(٨).

وقد خلط ابن مندة، وتبعه أبو نعيم وابن عساكر، ترجمته بترجمة عبد الرحمن بن عبد الله بن أبي عقيل عثمان بن عبد الله بن ربيعة بن الحارث بن حبيب بن الحارث بن مالك الثقفي ثم المالكي، والفرق بينهما ظاهر، فعبد الرحمن بن أبي عقيل صحابي وفد على الرسول ﷺ، وأما عبد الرحمن بن عبد الله بن أبي عقيل فهو تابعي^(٩).
المطلب الثالث: ذكر زيادات ابن حجر في "الإصابة في تمييز الصحابة"
ذكر ابن حجر زيادة على ما ذكره ابن إسحاق وابن سعد، وهم:

(١٢/١) - خفاف بن نضلة:

هو: خُفَّافُ بْنُ نَضْلَةَ بْنِ عَمْرِو بْنِ بَهْدَلَةَ الثَّقَفِيِّ، ذكر وفادته على رسول الله ﷺ ابن منده^(١٠)، وأثبت له ذلك ابن الأثير^(١١)، وابن حجر^(١٢) أيضاً.

- (١) - مسند ابن أبي شيبه، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي وأحمد بن فريد المزيدي، دار الوطن - الرياض، ط. ١، ١٩٩٧م، ج ٢، ص. ١٥٥، حديث رقم: ٦٤٢.
- (٢) - التاريخ الكبير، للبخاري، ج ٥، ص. ٢٤٩.
- (٣) - تاريخ المدينة، لابن شبة، ج ٢، ص. ٥١٢.
- (٤) - تاريخ ابن أبي خيثمة، ج ٣، ص. ٣١، حديث رقم: ٣٧٠٦.
- (٥) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٤، ص. ١٨٤٣.
- (٦) - معجم الصحابة، للبغوي، تحقيق: محمد الأمين بن محمد الجكني، مكتبة دار البيان - الكويت، ط. ١، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ج ٤، ص. ٤٦١.
- (٧) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٤، ص. ٢٨٢ - ٢٨٣.
- (٨) - الإصابة، في تمييز الصحابة، لابن حجر ج ٤، ص ٢٨٢ - ٢٨٣، وينظر: أسد الغابة، ٣/٣٧٢، والثقات ابن حبان، ج ٣، ص ٢٥٧،
- (٩) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٥، ص. ٣٤.
- (١٠) - معرفة الصحابة، لابن منده، ص. ٥٢٥.
- (١١) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٢، ص. ١٧٩.
- (١٢) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٢، ص. ٢٨٣.

روى أبو نعيم بسنده عن ذابل بن طفيل بن عمرو الدوسي، «أن النبي ﷺ قعد في مسجده، فقدم عليه خفاف بن نضلة بن بحدلة الثقفي»، في حديث طويل^(١)
 وقال فيه أبو نعيم: "خَفَافُ بْنُ نَضْلَةَ بْنِ عَمْرِو بْنِ بَهْدَلَةَ الثَّقَفِيِّ، وَقَدْ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ، رَوَى عَنْهُ ذَيْلُ بْنُ طَفِيلٍ، ذَكَرَهُ بَعْضُ الْمُتَأَخِّرِينَ، وَلَمْ يَزِدْ عَلَى مَا حَكَيْتُ عَنْهُ، وَلَا يُعْرِفُ لَهُ رِوَايَةٌ وَلَا ذِكْرٌ"^(٢).
 وروي عن نائل بن طفيل بن عمرو الدوسي أن النبي ﷺ قعد في مسجده منصرفه من الأباطل فقدم عليه خفاف بن نضلة بن عمر بن بحدلة الثقفي فأنشد رسول الله ﷺ أبياتاً استحسنتها رسول الله ﷺ، وقال: إن من البيان لسحرا، وإن من الشعر كالحكم"^(٣).

(٢/١٣) - ربيعة الأجذم:

أثبت وفادته على رسول الله ﷺ ابن الأثير وابن حجر وغيرهما.
 قال ابن الأثير: "ربيعة بزيادة هاء هو ربيعة الأجذم الثقفي، ذكر أبو معشر، عن يزيد بن رومان، ومحمد بن كعب القرظي، والمقبري، عن أبي هريرة، وأسانيد أخر، فيما ذكروا من الوفود، قالوا: وكان في وفد ثقيف رجل من بني مالك بن الحارث، يقال له: ربيعة الأجذم، وكان مجذوماً، فكانوا يبائعون النبي ﷺ ويمسحون على يديه، فلما بلغ ربيعة ليبياعه، قال له: "قد بايعناك" فرجع. وبنو مالك، يقولون: لم يكن بربيعة جذام، ولكن جذمت أصابعه في الجاهلية. أخرجه أبو موسى^(٤).
 وذكر ابن حجر في الإصابة نفس كلام ابن الأثير^(٥)، ذكره ابن شاهين، وأخرج من طريق أبي معشر، عن رجاله بأسانيد كذلك^(٦).
 وجاء في صحيح مسلم عن عمرو بن الشريد، عن أبيه، قال: كان في وفد ثقيف رجل مجذوم، فأرسل إليه النبي ﷺ «إننا قد بايعناك فارجع»^(٧).

(١) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٢، ص ١٠٤٠،

(٢) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٢، ص ٩٨٦.

(٣) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٢، ص ٢٢٨، ويُنظر: في تاريخ دمشق، لابن عساکر، ج ٣، ص ٤٤٥.

(٤) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٢، ص ٢٥٧. والإصابة في تمييز الصحابة، ٢/٢٥٧.

(٥) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٢، ص ٢٩٨.

(٦) - الإصابة، ابن حجر، الإصابة، ١/٣٩٨.

(٧) - صحيح مسلم، رقم: ٢٢٣١.

(٣/١٤) - موهب بن عبدالله:

هو موهب بن عبد الله بن خرسة، قال عنه ابن الأثير وابن حجر: "ذكره ابن شاهين، وروي بإسناده عن أبي معشر، عن يزيد بن رومان ورجال المدائني قال: كان في وفد ثقيف موهب بن عبد الله - يعني ابن خرسة - فقال النبي ﷺ: أنت موهب أبو سهل. أخرجه أبو موسى" (١).

(٤/١٥) - خرسة الثقفي:

قال عنه ابن حجر: "ذكره السهيلي في الروض، وقال: إنه وفد فأسلم" (٢). ولم يزد على ذلك. ولم أجد له ذكراً في كتاب الروض الأنف للسهيلي.

(٥/١٦) - عبيد الله الثقفي:

قال ابن حجر: "عبيد الله الثقفي: والد حرب. ذكره ابن السكن، والباوردي وغيرهما في الصحابة، وأخرجوا له من طريق أبي حمزة السكري، عن عطاء بن السائب، عن حرب بن عبيد الله الثقفي، أخبره أن أبانا أخبره أنه وفد على رسول الله ﷺ فسأله عن الصدقة... الحديث، وفيه: «إنما العشور على اليهود والنصارى». وهكذا قال السكري" (٣). وفي هذا الحديث اضطراب شديد، فبعض الرواة يرويه عن خال حرب بن عبيد الله وليس والده، يقول ابن الأثير: "أخبرنا أبو ياسر بإسناده عن عبد الله، حدثني أبي، أخبرنا ابن دكين، أخبرنا سفيان، عن عطاء، عن حرب بن عبيد الله الثقفي، عن خاله، قال: أتيت رسول الله ﷺ فذكرت لها أشياء، فسأله فقال: "أعشرها؟"، فقال: "إنما العشور على اليهود والنصارى، ليس على المسلمين عشور" (٤).

وبعض العلماء يجعل رواية حرب بن عبيد الله الثقفي عن جده عمير الثقفي (٥)، والله أعلم بالصواب. (٦)

(١) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٤، ص. ٥٠٨ (ط/ دار الفكر). والإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٦، ص. ١٨٧.

(٢) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٢، ص. ٢٣٥.

(٣) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٤، ص. ٣٣٧.

(٤) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٦، ص. ٣٥٦.

(٥) - تهذيب الكمال في أسماء الرجال، للمزي، ج ٣٥، ص. ٦٩ - ٧٠.

(٦) - ولزيد من التفصيل ينظر: التاريخ الكبير، للبخاري، ج ٣، ص. ٦٠.

(٦/١٧) تميم بن جراشة

الثقفي - بضم الجيم - ذكره: مطين (١) في الصحابة. وروي من طريق أبي إسحاق بن سمعان الأسلمي، عن عبد العزيز بن الهيثم، عن أبيه، عن جده، عن تميم بن جراشة، قال: **قدمت في وفد ثقيف على رسول ﷺ فأسلمنا، وسألناه أن يكتب لنا كتابا فيه شروط... الحديث** إسناده ضعيف، وأبو إسحاق هو إبراهيم بن محمد بن أبي يحيى، وأبو يحيى هو سمعان. (٢) ونقل خبر وفادته أيضا ابن الأثير في أسد الغابة، ذكر ابن ماكولا (٣) أنه وفد على النبي عليه السلام، وروى عنه، أنه قال: **قدمت على النبي ﷺ في وفد ثقيف، فأسلمنا وسألناه أن يكتب لنا كتابا فيه شروط، فقال: اكتبوا ما بدا لكم، ثم اثنوني به، ...**" (٤).

وجاء في توضيح المشتبه لابن ناصر الدين قوله: "لم يذكره ابن منده ولا أبو نعيم ولا ابن عبد البر في الصحابة واستدرك عليه، واستدركه أبو موسى المديني على ابن منده في "التتمة"، ثم ذكر عن أبي زكريا ابن منده حديثه مُعلِّقا من طريق أبي جعفر محمد بن عبد الله بن سليمان الحضرمي هو الحافظ مطين، عن عبد العزيز بن الهيثم، عن أبيه، عن جده، عن تميم بن جراشة رضي الله عنه، قال: **قدمت في وفد ثقيف على رسول الله ﷺ، فأسلمنا، وسألناه أن يكتب لنا كتابا فيه شروط، فقال: "اكتبوا ما بدا لكم، ثم اثنوني به" وذكر بقيته** (٥).

وضَعَّف ابن حجر إسناده هذا الحديث، فقال في الإصابة: "ذكره مطين في الصحابة. وروي من طريق أبي إسحاق بن سمعان الأسلمي، الحديث إسناده ضعيف، وأبو إسحاق هو إبراهيم بن محمد بن أبي يحيى، وأبو يحيى هو سمعان" (٦).

(٧/١٨) سالف بن عثمان: بن عامر بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن ثقيف الثقفي.

(١) - الشَّيْخُ، الحافظُ، الصَّادِقُ، مُحَدِّثُ الْكُوفَةِ، أَبُو جَعْفَرٍ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ سُلَيْمَانَ الْحَضْرَمِيِّ، الْمَلْقَبُ بِمُطَيِّنٍ، وَقَالَ الْخَلِيلِيُّ: نَفْثَةُ حَافِظٍ، تُوُوِي فِي رَبِيعِ الْآخِرِ، سَنَةٌ سَبْعٌ وَتِسْعِينَ وَمِائَتَيْنِ. [سير أعلام النبلاء، ١١/٢٨].

(٢) - الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر، ٤٨٩/١.

(٣) - سعد الملك، أبو نصر علي بن هبة الله بن جعفر بن ماكولا (المتوفى: ٤٧٥هـ) صاحب الإكمال في رفع الازتياب عن المؤلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب.

(٤) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ١، ص. ٤٢٩.

(٥) - توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكنابهم، لحمد بن عبد الله (أبي بكر) بن محمد بن أحمد بن مجاهد القيسي، الشهير بابن ناصر الدين، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط. ١، ١٩٩٣م، ج ٢، ص. ٢٧٦.

(٦) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ١، ص. ٤٨٩.

روى ابن شاهين من طريق المدائني، عن أبي معشر، عن يزيد بن رومان، وعن رجال المدائني، قالوا: لما قدم وفد ثقيف على النبي ﷺ سألوه أن يتركهم على دينهم، فذكر القصة، وفيها: فلما أسلموا استعمل من الأحلاف سالف بن عثمان على صدقة ثقيف. (١).

(٨/١٩) عطية بن سفيان بن ربيعة الثقفي

أثبت ابن الأثير وفادته على رسول الله عليه السلام، فقال فيه: "سفيان بن عطية بن ربيعة الثقفي، وقال ابن أبي خيثمة: هو عطية بن سفيان. وهو طائفي، قدم مع وفد ثقيف على رسول الله، روى محمد بن إسحاق، عن عيسى بن عبد الله، عن سفيان بن عطية بن ربيعة الثقفي، قال: وفدنا من ثقيف على رسول الله ﷺ فضرب لهم قبة، فأسلموا في النصف من رمضان، فأمرهم فصاموا ما استقبلوا منه، ولم يأمرهم بقضاء ما فاتهم" (٢).

وفي التاريخ الكبير، عن محمد بن إسحاق، قال: حدثني عيسى بن عبد الله بن مالك، عن عطية بن سفيان بن عبد الله، عن بعض وفدهم؛ قال: كان يلا يأتينا بفطرتنا وسحورتنا من عند النبي ﷺ ونحن في قبة قد ضربت لنا في المسجد فيأتينا وإننا لنقول: إنا لنتمارى في وقوع الشمس. (٣)

وذهب ابن حبان أن له صحبة، فقال: "عطية بن سفيان بن عبد الله الثقفي له صحبة" (٤).

وهكذا هو اسمه عند الجمهور من العلماء (٥).

(٩/٢٠) عبد الرحمن بن علقمة:

ويقال ابن أبي علقمة الثقفي.

قال ابن حبان: يقال له صحبة. وقال الخطيب: ذكره غير واحد من الصحابة. وقال أبو عمر: في سماعه من النبي ﷺ نظر. وقد ذكره قوم في الصحابة ولا يصح له صحبة.

(١) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٢، ص ٣٨٢. والإصابة في تمييز الصحابة، ج ٣، ص ٧.

(٢) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٢، ص ٤٩٧.

(٣) - تاريخ البخاري، رقم: ١٤٣٩.

(٤) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص ٣٠٧.

(٥) - يُنظر على سبيل المثال: التاريخ الكبير، للبخاري، ج ٧، ص ١٠. والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ج ٦، ص ٣٨٢. و: البداية والنهاية،

لابن كثير، ج ٧، ص ٢١٢.

وأخرج حديثه النسائي، وإسحاق بن راهويه، ويحيى الحماني في مسنديهما، من طريق أبي حذيفة عبد الملك بن محمد بن بشير، عن عبد الرحمن بن علقمة، قال: قدم وفد ثقيف على النبي ﷺ ومعهم شيء، فقال: «أصدقة أم هدية؟ فإن الصدقة يبتغى بها وجه الله والهدية يبتغى بها وجه الله والرسول...» الحديث (١).

وأخرجه أبو داود الطيالسي في مسنده من هذا الوجه.

وذكره البخاري من طريق أبي حذيفة المذكور، ووقع في التهذيب للمزي: قال ابن أبي حاتم، عن أبيه: ليست له صحبة. وفيما قاله نظر؛ لأن ابن أبي حاتم ذكر ثلاثة كل منهم عبد الرحمن بن علقمة، وقال هذا الكلام في الثالث، ولكنه سماه عبد الله بن علقمة، فالأول هو صاحب الترجمة، قال فيه عبد الرحمن بن علقمة الثقفي، روى عن النبي عليه السلام أن وفد ثقيف قدموا ومعهم هدية. وروى عنه عبد الملك بن بشير. والثاني قال فيه: عبد الرحمن بن علقمة. ويقال ابن أبي علقمة. روى عن النبي ﷺ مراسلا، وروى عن ابن مسعود. والثالث عبد الرحمن بن أبي عقيل، روى عنه جامع بن شداد، وعون بن أبي جحيفة.

قلت لأبي: أدخل يونس بن حبيب هذا في مسند الوحدان؟ فقال: هو تابعي ليست له صحبة. انتهى. وهذا الأخير الذي روى عنه أبو جحيفة هو عبد الرحمن بن علقمة، وروى عن عبد الرحمن بن أبي عقيل الثقفي المذكور قبل هذا بترجمة، وهو عندي الذي روى عن ابن مسعود. وقد ذكر البخاري روايته عن ابن مسعود من عدة طرق. والله أعلم. فهما اثنان لا ثلاثة: صحابي، وتابعي. والله أعلم (٢).

قال عنه البخاري: "عبد الرحمن بن علقمة الثقفي، له صحبة" (٣). وقال أبو نعيم: "ويقال: ابن أبي علقمة، أخذ من وفد من ثقيف في وفدهم على رسول الله ﷺ" (٤).

وقال ابن الأثير: "عبد الرحمن بن علقمة وقيل ابن أبي علقمة الثقفي روى عن: النبي ﷺ، وذكر أن وفد ثقيف قدموا على النبي ﷺ وهو أحدهم" (٥).

وأذكر ابن عبد البر وجماعة أن يكون عبد الرحمن بن علقمة من الصحابة، بل عدوه في التابعين (٦).

(١) - الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر، ٢٨٣/٤ - ٢٨٤.

(٢) - الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر، ٢٨٣/٤ - ٢٨٤.

(٣) - التاريخ الكبير، للبخاري، ج ٥، ص. ٢٥٠.

(٤) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٤، ص. ١٨٤٠.

(٥) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٣، ص. ٤٧٢.

(٦) - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ٢، ص. ٨٤٢.

روى عنه عبد الملك بن محمد بن بشير، أنه قال: قدم وفد ثقيف على النبي عليه السلام ومعهم هدية، فقال: " ما هذه؟ " قالوا: صدقة، قال: " إن الصدقة يبتغي بها وجه الله تعالى، وأن الهدية يبتغي بها وجه رسول الله ﷺ وقضاء الحاجة "، فقالوا: لا، بل هدية، فقبلها منهم^(١).

والذي يترجح أنه صحابي... والله أعلم^(٢).

(١٠/٢١) مسعود بن عبد ياليل:

بْنِ عَمْرِو بْنِ عَمِيرِ بْنِ عَوْفِ بْنِ عَقْدَةَ بْنِ غَيْرَةَ بْنِ عَوْفِ بْنِ ثَقِيفٍ.

أشار إلى ذلك ابن حجر ولم يترجم له، بل أورده في معرض ترجمة عبد ياليل بن عمرو بن عمير الثقفي فقال: "تقدم ذكره في ترجمة أخيه حبيب، وذكر ابن إسحاق أنه كان ممن وفد على رسول الله ﷺ في وفد ثقيف. والذي قال غيره: إن الوافد فيهم مسعود بن عبد ياليل^(٣).

ويرى عدد من العلماء أن مسعود بن عبد ياليل هو الذي حضر، وليس والده، يقول ابن الأثير في ترجمة عبد ياليل بن عمرو: "كذا قال ابنُ إِسْحَاقَ: عَبْدُ يَالِيلٍ. وَقَالَ غَيْرُهُ: مَسْعُودُ بْنُ عَبْدِ يَالِيلٍ، قَالَهُ مُوسَى بْنُ عَقْبَةَ وَابْنُ الْكَلْبِيِّ وَأَبُو عُبَيْدٍ وَغَيْرُهُمْ. قَالَ أَبُو عَمْرٍ: وَهُوَ الصَّحِيحُ"^(٤).

(١١/٢٢) - أبو زهير الثقفي:

ذكر ابن حجر وفادته على رسول الله ﷺ نقلا عن ابن حبان في الثقات، فقال: "أَبُو زُهَيْرِ بْنُ مَعَاذِ الثَّقَفِيِّ وَالِدُ أَبِي بَكْرِ بْنِ أَبِي زُهَيْرٍ، كَانَ فِي الْوُقْدِ"^(٥).

وسماه أبو نعيم "معاذاً" فقال: "مُعَاذُ أَبُو زُهَيْرٍ الثَّقَفِيُّ، رَوَى عَنْهُ ابْنُهُ أَبُو بَكْرٍ، سَمَّاهُ الْبُحَارِيُّ، وَمُسْلِمٌ بْنُ الْحَجَّاجِ: مُعَاذًا، وَقِيلَ: مُعَاذُ بْنُ رَبَاحٍ"^(٦).

(١) - أسد الغابة، ٤٧١/٣

(٢) - الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر، ٢٨٣/٤-٢٨٤

(٣) - الإصابة، في تمييز الصحابة، ٣٢٠/٤

(٤) - أسد الغابة، لابن الأثير، ج ٣، ص. ٤٠٨. ذكر مثل هذا الكلام ابن حجر، فسكت ولم يرجح شيئاً، يُنظر: الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٤، ص. ٣٢٠.

(٥) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص. ٤٥٧.

(٦) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٥، ص. ٢٤٤٣.

وقال ابن حجر موضحاً الخلط والالتباس على بعض الرواة في اسمه: "قال ابن حبان في الصحابة: كان في الوفد. قال البغوي: سكن الطائف، بلغني اسمه معاذ (١).".

وقال ابن ماكولا: **وفد على النبي ﷺ**، وفرق أبو أحمد في الكنى بين أبي زهير بن معاذ وبين أبي زهير الثقفي، فقال في الثقفي: اسمه عمار بن حميد، وهو والد أبي بكر بن أبي زهير (٢).
قال ابن حبان في الصحابة: كان في الوفد. قال البغوي: سكن الطائف.

وحديث أبي زهير عند أحمد وابن ماجة والدارقطني في الأفراد بسند حسن غريب، من طريق نافع بن عمر الجمحي، عن أمية بن صفوان، عن أبي بكر بن أبي زهير، عن أبيه، عن النبي ﷺ، قال: خطبنا رسول الله بالتبوة من أرض الطائف، فقال: «يوشك أن تعرفوا أهل الجنة من أهل النار». قالوا: بم يا رسول الله؟ قال: «بالتناء الحسن، والتناء السيء»، أنتم شهداء بعضكم على بعض».

وزاد المزني اسماً رابعاً في هذا الخلاف، فقال: "أبو زهير الثقفي، والد أبي بكر بن أبي زهير، له صحبة. قيل: إنه أبو زهير بن معاذ بن رباح، وقيل: اسمه معاذ ابن رباح، وقيل: عمار بن حميد، وقيل: إنه عمارة بن ربيعة الثقفي" (٣).

المطلب الرابع: ذكر الزيادات على ابن إسحاق وابن سعد وابن حجر

تتبع أسماء رجال الوفد غير من سبق من العلماء والمؤرخين، فزادوا على ما ذكره ابن إسحاق، وابن سعد، وابن حجر، عدداً من الأسماء، البعض ورد بأنه كان ضمن الوفد، والبعض الآخر ذكر أنه كان له وفادة أخرى مستقلة عن ذلك الوفد، وهم كالآتي:

(١/٢٣) - وهب بن قيس:

قال عنه ابن حبان: "وهب بن قيس بن أبان الثقفي الطائي وفد إلى النبي ﷺ لما أسلمت ثقيف" (٤).
والصحيح أنه وفد مع أخيه سفيان على رسول الله ﷺ بعد رجوع قومه ثقيف، فهذا البخاري يروي في تاريخه أنه وفد إلى رسول الله ﷺ وكان معه أخوه سفيان بن قيس رضي الله عنه، فيقول: "قال لي أبو خفص بن علي: حدثنا أبو عاصم،

(١) - يُنظر: معجم الصحابة، للبغوي، ج ٥، ص. ٢٨٠.

(٢) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٧، ص. ١٣٠.

(٣) - تهذيب الكمال في أسماء الرجال، للمزي، ج ٣٣، ص. ٣٢٩.

(٤) - الثقات، لابن حبان، ج ٣، ص. ٤٢٧.

قَالَ: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، قَالَ: أَخْبَرَنِي عَبْدُ رَئِيهِ بْنُ الْحَكَمِ، قَالَ: أَخْبَرَنِي أُمِّي أُمِّيمَةُ بِنْتُ رُفَيْقَةَ، عَنْ أُمِّهَا رُفَيْقَةَ، أَنَّهَا أَخْبَرَتْهَا، قَالَتْ لَهَا: جَاءَ النَّبِيُّ ﷺ يَتَّبِعِي النُّصْرَةَ بِالطَّائِفِ، فَدَخَلَ عَلَيْهَا، فَأَمَرَتْ لَهُ بِشَرَابٍ مِنْ سَوِيْقٍ (١)، فَشَرِبَ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: يَا رُفَيْقَةُ، لَا تَعْبُدِي طَاغِيَتَهُمْ، وَلَا تُصَلِّي لَهَا، فَقَالَتْ: إِذَا يَقْتُلُونِي، قَالَ: فَإِذَا قَالُوا لَكَ ذَلِكَ فَقُولِي: رَبِّي رَبُّ هَذِهِ الطَّائِفَةِ، فَإِذَا صَلَّيْتُ فَوَلَّيْتُهَا ظَهْرَكَ، ثُمَّ خَرَجَ النَّبِيُّ ﷺ مِنْ عِنْدِهِمْ. قَالَتْ ابْنَةُ رُفَيْقَةَ: فَأَخْبَرَنِي أَخَوَايَ سُفْيَانَ، وَوَهَبَ، ابْنَا قَيْسِ بْنِ أَبَانَ، قَالَا: لَمَّا أَسْلَمْتُ ثَقِيفٌ خَرَجْنَا إِلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالَ: مَا فَعَلْتَ أُمُّكُمَا؟ قُلْنَا: هَلَكْتَ عَلَى الْحَالِ الَّذِي تَرَكْتَهَا عَلَيْهِ، قَالَ: لَقَدْ أَسْلَمْتَ أُمُّكُمَا إِذَا (٢).

(٢٤ / ٢) - أبو محجن الثقفي:

قال عنه ابن عبد البر: "اختلف في اسمه، فقليل: اسمه مالك بن حبيب. وقيل عَبْدُ اللَّهِ بْنُ حَبِيبِ بْنِ عَمْرِو بْنِ عَمِيرِ بْنِ عَوْفِ بْنِ عَقْدَةَ بْنِ غَيْرَةَ بْنِ عَوْفِ بْنِ قَسِي - وَهُوَ ثَقِيف - الثقفي. وقيل اسمه كنيته. أسلم حين أسلمت ثقيف، وسمع من النَّبِيِّ ﷺ، وروى عنه. حَدَّثَ عَنْهُ أَبُو سَعْدِ الْبُقَالِ، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: أَخَوْفُ مَا أَخَافَ عَلَى أُمِّي مِنْ بَعْدِي ثَلَاثُ: إِيْمَانٍ بِالنُّجُومِ، وَتَكْذِيبِ الْقَدَرِ، وَحَيْفِ الْأُئِمَّةِ" (٣). ونقل لنا الإمام الذهبي وفادته على رسول الله ﷺ مع وفد ثقيف، فقال عنه: "أبو محجن الثقفي: في اسمه أقوال. قدم مع وفد ثقيف فأسلم، ولا رواية له، وكان فارس ثقيف في زمانه" (٤).

(٢٥ / ٣) - عمرو بن أوس الثقفي:

قال عنه أبو نعيم: "عَمْرُو بْنُ أَوْسٍ الثَّقَفِيُّ نَزَلَ الطَّائِفَ قَدِمَ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، رَوَى عَنْهُ ابْنُهُ عُمَانُ، وَقِيلَ: عَنْ عُمَانَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَوْسٍ، عَنْ عَمْرِو بْنِ أَوْسٍ، عَنْ أَبِيهِ، وَقَدْ تَقَدَّمَ فِيمَا ذَكَرَهُ، وَلَمْ يَرِدْ عَلَيْهِ، وَالصَّوَابُ: عَمْرُو بْنُ أَوْسٍ، عَنْ أَبِيهِ.

(١) - مَا يَتَّخِذُ مِنَ الْخَيْطَةِ وَالشَّعِيرِ. وَيُقَالُ: السَّوِيْقُ الْمَثَلُ الْحَيُّ. [لسان العرب، ابن منظور، ١٧٠/١٠]

(٢) - التاريخ الكبير، للبخاري، ج ٨، ص. ١٦٢. ويُنظر: معجم الصحابة، لابن قانع، ج ٣، ص. ١٨٨. و: معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٥، ص. ٢٧١٩، حديث رقم: ٦٤٩١.

(٣) - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ٤، ص. ١٧٤٧.

(٤) - سير أعلام النبلاء، للذهبي، ج ٢، ص. ٤٤٨.

ثم أورد بسنده، عَنْ عَثْمَانَ بْنِ عَمْرٍو بْنِ أَوْسٍ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَدِمْتُ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي وَفْدٍ ثَقِيفٍ، فَكَانَ يُخْرِجُ إِلَيْنَا مِنَ اللَّيْلِ فَيُحَدِّثُنَا، فَأَبْطَأَ ذَاتَ لَيْلَةٍ، فَقَالَ: «طَالَ عَلَيَّ جُرْئِي فَكِرْهُتُ أَنْ أَخْرُجَ حَتَّى أَفْرَغَ مِنْهُ» (١).

ووافقه ابن الأثير في هذا الكلام، وساق نفس الحديث في كتابه أسد الغابة (٢).

(٢٦/٤) علقمة بن سفيان

هو: علقمة بن سفيان بن عبد الله بن ربيعة الثقفي سكن البصرة، روى عنه ابنه سفيان وغيره (٣).
ورد في التاريخ الكبير لأبي خيثمة رواية عن سَعِيدِ بْنِ سُلَيْمَانَ، -بسنده- عن عَلَقْمَةَ بْنِ سُفْيَانَ: قَالَ: كُنْتُ فِي الْوَفْدِ الَّذِينَ قَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَضْرَبَ لَنَا قُبَّةً عِنْدَ دَارِ الْمُغِيرَةِ فَكَانَ بِلَالٌ يَأْتِينَا بِفَطْرِنَا فِي رَمَضَانَ وَنَحْنُ مُسْفِرُونَ جَدًّا، كَذَا قَالَ: عَلَقْمَةُ بْنُ سُفْيَانَ (٤).

وعند أبي نعيم: -بسنده- عن عَبْدِ الْكَرِيمِ الْبَصْرِيِّ قَالَ: حَدَّثَنِي عَلَقْمَةُ بْنُ سُفْيَانَ، قَالَ: «كُنْتُ فِي الْوَفْدِ الَّذِينَ قَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَضْرَبَ لَنَا قُبَّةً عِنْدَ دَارِ الْمُغِيرَةِ، فَكَانَ بِلَالٌ يَأْتِينَا بِفَطْرِنَا فِي رَمَضَانَ، وَنَحْنُ مُسْفِرُونَ جَدًّا» (٥).
وقد اضطربوا في اسمه مع عطية بن سفيان، وعلقمة بن سهيل الثقفي، في هذه الرواية.

فَقِيلَ: رَوَاهُ إِبْرَاهِيمُ بْنُ سَعْدٍ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْحَاقَ، عَنْ عِيسَى بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَالِكٍ، عَنْ عَطِيَّةِ بْنِ سُفْيَانَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ رِبِيعَةَ الثَّقَفِيِّ، عَنْ بَعْضِ وَقْدِهِمْ. وَقَالَ زَيْدُ الْبَكَّائِيُّ: عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْحَاقَ، عَنْ عِيسَى، عَنْ عَلَقْمَةَ بْنِ سُفْيَانَ، وَرَوَى حَاتِمُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ، عَنِ الضَّحَّاكِ بْنِ عَثْمَانَ، عَنْ عَبْدِ الْكَرِيمِ، فَقَالَ: عَنْ عَلَقْمَةَ بْنِ سَهْلٍ الثَّقَفِيِّ (٦).

يقول ابن حجر: قال يونس بن بكير في زيادات المغازي: حدثني إسماعيل بن إبراهيم الأنصاري، حدثني عبد الكريم، حدثني علقمة بن سفيان، قال: كنت في الوفد من ثقيف، فَضْرَبْتُ لَنَا قُبَّةً، فَكَانَ بِلَالٌ يَأْتِينَا بِفَطْرِنَا مِنْ عِنْدِ النَّبِيِّ

(١) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٤، ص. ٢٠٢١، حديث رقم: ٥٠٧٧، وأسَدُ الْغَابَةِ فِي تَمْيِيزِ الصَّحَابَةِ، لابن الأثير، ٤/٨٨٣.

(٢) - أسَدُ الْغَابَةِ، لابن الأثير، ج ٤، ص. ١٨٣.

(٣) - أسَدُ الْغَابَةِ، لابن الأثير، ج ٤، ص. ٨١.

(٤) - التاريخ الكبير، لأبي خيثمة، ج ١، ص. ٤٠١.

(٥) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٤، ص. ٢١٧٦، حديث رقم: ٥٤٥٧، ويُظَنَّرُ: أسَدُ الْغَابَةِ، لابن الأثير، ج ٤، ص. ٤٢، حديث رقم: ١٠٥٥.

(٦) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ج ٤، ص. ٢١٧٦، حديث رقم: ٥٤٥٧، ويُظَنَّرُ: أسَدُ الْغَابَةِ، لابن الأثير، ج ٤، ص. ٤٢، حديث رقم: ١٠٥٥.

... الحديث، ... رواه البزار من رواية الضحاك بن عثمان، عن عبد الكريم، فقال: عن علقمة بن سهيل الثقفي، وقال: لا نعلم غيره. ورواه ابن إسحاق، فقال ابن عبد البر: اضطربوا فيه.

قلت: ورواه زياد البكائي عن ابن إسحاق، عن عيسى، عن عطية بن سفيان.

ورواه إبراهيم بن المختار عن ابن إسحاق، عن عيسى، عن سفيان بن عطية، فقلبه.

وقال أحمد بن خالد الوهبي: عن ابن إسحاق، عن عيسى، عن عطية: حدثنا وفدنا.

أخرجه ابن ماجة، ورواية أحمد بن خالد أشبه بالصواب، فإن عطية بن سفيان تابعي معروف، ولم أقف في شيء من طرقه على تسمية والد سفيان، وقد نسب ابن مندة وغيره، فقالوا: علقمة بن سفيان بن عبد الله بن ربيعة الثقفي، وهذا هو نسب عطية التابعي.

قلت: قول الضحاك بن عثمان: علقمة بن سهيل أولى من قول إسماعيل علقمة بن سفيان، فإن علقمة في رواية ابن إسحاق مُحَرَّف من عطية بخلاف رواية عبد الكريم^(١).

وأبو نُعَيْم يُؤَكِّد ثبوتها عن علقمة بن سفيان^(٢).

والرواية وردت عن والده، أخرج الطبراني عن العباس بن الفضل الأسفاطي -بسنده- عن علقمة بن سفيان بن عبد الله الثقفي، عن أبيه، قال: كنا في الوفد الذين وفدوا على رسول الله ﷺ، فضرب لنا قُبَّتَيْنِ عند دار المغيرة بن شعبة، .. الحديث^(٣).

وفي التاريخ الكبير للبخاري أن علقمة روى عن أبي أيوب الأنصاري وعقبة بن عامر رضي الله عنهما^(٤). والله أعلم بالصواب

المطلب الخامس: رجال سبقوا الوفد

ومن الأسماء التي يمكن أن تضاف إلى وفد ثقيف، أبو الملبح بن عروة، وقارب بن الأسود، فقد قدما على

رسول الله ﷺ، وأسلما، وبقيتا حتى وصل وفد ثقيف، فدخلوا معهم، وعادوا مع الوفد إلى ثقيف.

(١/٢٧) أبو مُلَيْح بن عروة بن مسعود

(١) - الإصابة في تمييز الصحابة، لابن حجر، ج ٤، ص. ٤٥٤.

(٢) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، رقم: ٥٥٤٢، ج ٤، ص ٢١٧.

(٣) - المعجم الكبير للطبراني، رقم: ٦٤٠٠.

(٤) - التاريخ الكبير للبخاري، ج ٦، ص ٤٧٩.

يقول الواقدي في مغازيه: "فَلَمَّا قُتِلَ عُرْوَةُ، قَالَ ابْنُهُ أَبُو مُلَيْحٍ بَنُ عُرْوَةَ بَنُ مَسْعُودٍ، وَإِبْنُ أَخِيهِ قَارِبُ بْنُ الْأَسْوَدِ بَنِ مَسْعُودٍ لِأَهْلِ الطَّائِفِ: لَا تُجَامِعُكُمْ عَلَى شَيْءٍ أَبَدًا، وَقَدْ قَتَلْتُمْ عُرْوَةَ. ثُمَّ حَقًّا بِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَأَسْلَمُوا، فَقَالَ لَهُمَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: تَوَلَّيَا مِنْ شَيْئِنَا. قَالَا: نَتَوَلَّى اللَّهَ وَرَسُولَهُ. قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: وَخَالِكُمَا أَبُو سُفْيَانَ بَنُ حَرْبٍ، خَالِفَاهُ. فَفَعَلَا، وَتَزَلَا عَلَى الْمُغِيرَةِ بِنِ شُعْبَةَ، وَأَقَامَا بِالْمَدِينَةِ حَتَّى قَدِمَ وَقَدْ ثَقِيفٌ فِي رَمَضَانَ سَنَةَ تِسْعٍ" (١).

(٢/٢٨) - قارب بن الأسود الثقفي بن مسعود بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن ثقيف، وقد عدّه أبو عمر بن عبد البر من وفد ثقيف، فقال عنه: "هُوَ قَارِبُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْأَسْوَدِ بْنِ مَسْعُودِ الثَّقَفِيِّ، هُوَ جَدُّ وَهَبِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ قَارِبٍ، لَهُ صَحْبَةٌ وَرَوَايَةٌ، رَوَى عَنْهُ ابْنُهُ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ قَارِبٍ حَدِيثَهُ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ: رَحِمَ اللَّهُ الْمُخْلِقِينَ. قَالَ فِيهِ الْحَمِيدِيُّ، عَنْ ابْنِ عُيَيْنَةَ، عَنْ إِبْرَاهِيمَ بْنِ مَيْسَرَةَ، عَنْ وَهَبِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ قَارِبٍ أَوْ مَارِبٍ - هَكَذَا عَلَى الشَّكِّ - عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ، وَلَا أَحْفَظُ هَذَا الْحَدِيثَ مِنْ غَيْرِ رَوَايَةِ ابْنِ عُيَيْنَةَ. وَغَيْرِ الْحَمِيدِيِّ يَرَوِيهِ قَارِبٌ مِنْ غَيْرِ شَكٍّ. وَهُوَ الصَّوَابُ، وَهُوَ مَعْرُوفٌ مَشْهُورٌ. مِنْ وَجْهِ ثَقِيفٍ، وَمَعَهُ كَانَتْ رَايَةُ الْأَحْلَافِ أَيَّامَ قِتَالِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ ثَقِيفًا، وَحَصَارَهُ لَهُمْ، ثُمَّ وَفَدَ فِي وَفْدِ ثَقِيفٍ فَأَسْلَمَ" (٢).

وقال أبو عمر: كانت مع قارب راية الأحلاف لما حاصر النبي ﷺ الطائف، ثم قدم في وفد ثقيف فأسلم. قال سفيان: وجدت في كتابي عن إبراهيم بن ميسرة، عن وهب بن عبد الله بن مارب، وحفظي قارب، والناس يقولون قارب كما حفظت، فأنا أقول مارب وقارب. وقال البخاري في «تاريخه»: قال علي بن أبي عيينة، عن وهب بن عبد الله بن قارب، عن أبيه، عن جده، فذكره، قال سفيان: وجدت عندي مارب، فقالوا لي هو قارب... قلت: وهذه الطريق الأخيرة قد قدمتها في ترجمة عبد الله، وفيه اختلاف آخر أورده ابن مندة عن ابن الأعرابي، عن الحسن بن محمد بن الصباح، عن ابن قتيبة، عن إبراهيم، عن وهب بن عبد الله بن قارب، قال: حججت مع أبي... فذكره. وأورده في ترجمة وهب، وهكذا رواه أبو الحسن بن سفيان في مسنده (٣).

(٣/٢٩) - وحشي بن حرب الحبشي

(١) - المغازي، للواقدي، ج ٣، ص. ٩٦٢.

(٢) - الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، ج ٣، ص. ١٣٠٣.

(٣) - الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر، ٣٠٦/٥-٣٠٧.

أبو دسمة مولى جبير بن مطعم بن عدي بن نوفل، قاتل حمزة، أسلم بعد الفتح، فقدم مع وفد ثقيف إلى المدينة، وشهد اليمامة ورمى مسيلمة الكذاب هو والأنصاري، وقتل مسيلمة من ضربتهما، ثم تحوّل إلى الشام فسكن حمصاً، ومات بها، حديثه عند جعفر بن عمرو بن أمية، وعند أولاده، الحبشي مولى جبير بن مطعم كان يكنى أبا دسمة (١). وفي رواية أخرى تبين أن وفادة وحشي كانت لاحقة للوفد، يقول وحشي: "فلما خرج وفد ثقيف إلى رسول الله ضاقت علي الأرض بما رحبت قلت ألحق بالشام أو اليمن أو ببعض البلاد، فوالله إني لفي ذلك مفكراً، إذ قال لي قائل ويحك الحقّ بمحمد، فوالله ما يقتل أحداً دخل في دينه وتشهد بشهادته، قال: فخرجت، حتى قدمت على رسول الله ﷺ المدينة، فلم يرعه إلا وأنا قائم على رأسه أشهد بشهادة الحق، ... القصة" (٢).

الخاتمة

الحمد لله بدءاً وختاماً، وصلاةً على رسوله وسلاماً، وبعد فقد تم جمع ما أمكن الوقوف عليه من رجال وفد ثقيف وجاءت نتيجة هذه الدراسة على النحو الآتي: اختلفوا في زمن قدوم الوفد، والمشهور أنه كان في رمضان من السنة التاسعة من الهجرة النبوية. لم يكن ذلك الوفد هم الذين اقتضرت عليهم الوفاة إلى النبي ﷺ بل سبقتهم وفادة أحد قادتهم وهو عروة بن مسعود الثقفي، الذي كانت وفادته ثم استشهاده أحد محركات تقدم ثقيف نحو دين الله تعالى. جاء في عددهم روايات، فرواية تقول أنهم: (سنة)، وفي رواية (بضعة عشر)، وفي رواية (سبعون)، وقد حاول شراح الحديث استقصاء عددهم، فذكر منهم ابن إسحاق فيما روي عنه (سبعة) فقط، وأضاف ابن سعد في طبقاته زيادة على من عند ابن إسحاق (أربعة)، ثم جاء ابن حجر في الإصابة في تمييز الصحابة وزاد (أحد عشر رجلاً)، ووصل بذلك عدد الوفد إلى: (اثنتين وعشرين رجلاً)، وبعد بحث وتحري عن الزيادات عند غيرهم، وقفت على ما ذكره الواقدي وأبو نعيم وابن الأثير وابن حبان والواقدي، فبلغ مجموع ما وقفت عليه إجمالاً (ثلاثين رجلاً)، بما فيهم عروة بن مسعود، وابنه أبو مليح، وقارب بن الأسود، ووحشي الحبشي. ومن كان في ثبوت وفادته أو في صحبته نظر، فقد ذكرت ذلك في موضعه.

نتائج البحث؛ ومنها :

١ - الاختلاف في زمن قدوم الوفد، والمشهور والصواب أنه كان في رمضان من السنة التاسعة من الهجرة النبوية.

(١) - معرفة الصحابة، لأبي نعيم، ٢٧٣٣/٥. وتاريخ دمشق، ٤٠٤/٦٢.

(٢) - الأحاد والمثاني، لابن أبي عاصم، رقم الحديث: ٤٨٣، ج ١، ص ٣٦٠، وتاريخ دمشق، ج ٦٢، ص ٤٠٧.

٢ - تعدُّ وفادة ثقيف على النبي صلى الله عليه وسلم

٣ - اختلاف الروايات في عدد الوفد

٤ - من كان في ثبوت وفادته أو صحبته نظر، فقد ذكرت ذلك في موضعه .

التوصيات :

١ - دراسة بقية الوفود التي وفَّدت على النبي صلى الله عليه وسلم

٢ - دراسة مواطن الوفود القديمة والحديثة.

٣ - دراسة أثر فتح مكة على قدوم وفود القبائل إلى المدينة المنورة؛ لإعلان إسلامها.

٤ - استعمال تقنية الخرائط الحديثة لقياس المسافات بين مواطن الوفود والمدينة المنورة .

قائمة المصادر والمراجع

- ١- الأحاد والمثاني، أبو بكر بن أبي عاصم وهو أحمد بن عمرو بن الضحاك بن مخلد الشيباني، تحقيق: د. باسم فيصل أحمد الجوابرة، دار الراية - الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤١١هـ.
- ٢- الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لأبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر القرطبي، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجليل، بيروت، ط. ١، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.
- ٣- أسد الغابة في معرفة الصحابة، لابن الأثير، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، ط. ١، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.
- ٤- الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة: الأولى - ١٤١٥هـ.
- ٥- الأعلام، للزركلي، دار العلم للملايين، ط. ١٥، ٢٠٠٢م.
- ٦- الإكمال في ذكر من له رواية في مسند الإمام أحمد من الرجال، شمس الدين أبو المحاسن محمد بن علي، تحقيق: د عبد المعطي أمين قلعجي، منشورات جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي - باكستان. د. ط.
- ٧- البداية والنهاية، لابن كثير، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط. ١، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- ٨- البلدان أبو عبد الله أحمد بن محمد بن إسحاق الهمداني المعروف بابن الفقيه تحقيق: يوسف الهادي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.
- ٩- تاريخ الرسل والملوك للطبري، دار التراث، بيروت، ط. ٢، ١٣٨٧هـ.
- ١٠- التاريخ الكبير - السفر الثاني، أبو بكر أحمد بن أبي خيثمة، تحقيق: صلاح بن فنجي هلال، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر - القاهرة، ط. ١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

- ١١- التاريخ الكبير، للبخاري، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن.
- ١٢- تاريخ المدينة لابن شبة، عمر بن شبة (ت: ٢٦٢هـ)، حققه: فهمم محمد شلتوت، جدة، ١٣٩٩هـ، ٥٠١/٢.
- ١٣- تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن المزني، تحقيق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط. ١، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.
- ١٤- تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، أبو منصور، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط: الأولى، ٢٠٠١م.
- ١٥- توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، لمحمد بن عبد الله (أبي بكر) بن محمد ابن أحمد بن مجاهد القيسي الدمشقي الشافعي، الشهير بابن ناصر الدين، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط. ١، ١٩٩٣م.
- ١٦- الثقات، لابن حبان، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند، ط. ١، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م.
- ١٧- جمل من أنساب الأشراف، أحمد بن يحيى بن جابر بن داود البلاذري، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، دار الفكر، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.
- ١٨- جوامع السيرة النبوية، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: بدون.
- ١٩- دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى، أبو بكر البيهقي، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤٠٥هـ.
- ٢٠- دلائل النبوة، لأبي نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني، تحقيق: الدكتور محمد رواش قلعه جي، عبد البر عباس، دار النفائس، بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
- ٢١- الرحيق المختوم، صفى الرحمن المباركفوري (ت: ١٤٢٧هـ) دار الهلال - بيروت، الطبعة: الأولى.
- ٢٢- الروض الأنف في شرح السيرة النبوية، لابن هشام أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي تحقيق: عمر عبد السلام السلامي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- ٢٣- سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، محمد بن يوسف الصالحي الشامي، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط. ١، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
- ٢٤- سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سؤدة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر وآخرون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، الطبعة: الثانية، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م.
- ٢٥- السنن الصغرى للنسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب، ط: الثانية، ١٤٠٦ - ١٩٨٦م.
- ٢٦- سير أعلام النبلاء، للذهبي، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

- ٢٧- سير أعلام النبلاء، للذهبي، مؤسسة الرسالة، ط. الثالثة، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- ٢٨- سير السلف الصالحين، لإسماعيل بن محمد الأصبهاني، تحقيق: د. كرم بن حلمي بن فرحات بن أحمد، دار الراجية للنشر والتوزيع، الرياض.
- ٢٩- السيرة الحلبية، علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الثانية - ١٤٢٧هـ .
- ٣٠- السيرة النبوية، لابن كثير، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت - لبنان، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م.
- ٣١- السيرة النبوية، عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي مصر، الطبعة: الثانية، ١٣٧٥هـ - ١٩٥٥م.
- ٣٢- شرف المصطفى، عبد الملك بن محمد بن إبراهيم النيسابوري الخزكوشي، أبو سعد، دار البشائر الإسلامية - مكة، الطبعة: الأولى - ١٤٢٤هـ.
- ٣٣- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ.
- ٣٤- صحيح مسلم، مسند الصحيح، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت .
- ٣٥- الطبقات الكبرى، أبو عبد الله محمد بن سعد البغدادي المعروف بابن سعد، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- ٣٦- الطبقات الكبرى، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي المعروف بابن سعد، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- ٣٧- الطبقات، خليفه بن خياط، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
- ٣٨- عيون الأثر في فنون المغازي والشمال والسير، ابن سيد الناس، تعليق: إبراهيم محمد رمضان، الناشر: دار القلم - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٤/١٩٩٣م.
- ٣٩- فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩.
- ٤٠- الفصول في السيرة، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي، تحقيق: محمد العيد الخطراوي، مؤسسة علوم القرآن، الطبعة: الثالثة، ١٤٠٣هـ.
- ٤١- الكامل في التاريخ، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكرم الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.
- ٤٢- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر - بيروت، ط: الثالثة - ١٤١٤هـ.

- ٤٣ - مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن، لابن الجوزي، تحقيق د/ مصطفى محمد حسين الذهبي، دار الحديث، القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م.
- ٤٤ - مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، أبو الحسن عبيدالله بن محمد المباركفوري، إدارة البحوث العلمية والدعوة والإفتاء - الجامعة السلفية - بنارس الهند، ط. ٣، ١٤٠٤ هـ - ١٩٩٤ م.
- ٤٥ - مسند ابن أبي شيبه، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي وأحمد بن فريد المزيدي، دار الوطن - الرياض، ط. ١، ١٩٩٧ م.
- ٤٦ - مسند أبي داود الطيالسي، تحقيق: الدكتور محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر، مصر، ط. ١، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م.
- ٤٧ - مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط. ١، ١٤٢١ هـ، ٢٠٠١ م.
- ٤٨ - معجم البلدان، الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، دار صادر، بيروت، الثانية، ١٩٩٥ م.
- ٤٩ - معجم الصحابة، لأبي الحسين عبد الباقي بن قانع، تحقيق: صلاح بن سالم المصري، مكتبة الغرياء الأثرية - المدينة المنورة، ط. ١، ١٤١٨ هـ.
- ٥٠ - معجم الصحابة، للبيغوي، تحقيق: محمد الأمين بن محمد الجكي، مكتبة دار البيان - الكويت، ط. ١، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.
- ٥١ - المعجم الكبير، سليمان بن أحمد بن أيوب، أبو القاسم الطبراني، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار النشر: مكتبة ابن تيمية - القاهرة، الطبعة: الثانية.
- ٥٢ - معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة: السابعة، ١٩٩٤ م.
- ٥٣ - معرفة الصحابة، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق الأصبهاني، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، دار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة: الأولى ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.
- ٥٤ - مغازي الواقدي، محمد بن عمر بن واقد السهمي، تحقيق: مارسدن جونز، الناشر: دار الأعلمي - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٩٨٩/١٤٠٩.
- ٥٥ - المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط: الثانية، ١٣٩٢ هـ.
- ٥٦ - النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن الأثير، المكتبة العلمية - بيروت، ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي.
- ٥٧ - الوافي بالوفيات، لصلاح الدين خليل الصفدي، تحقيق: أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.

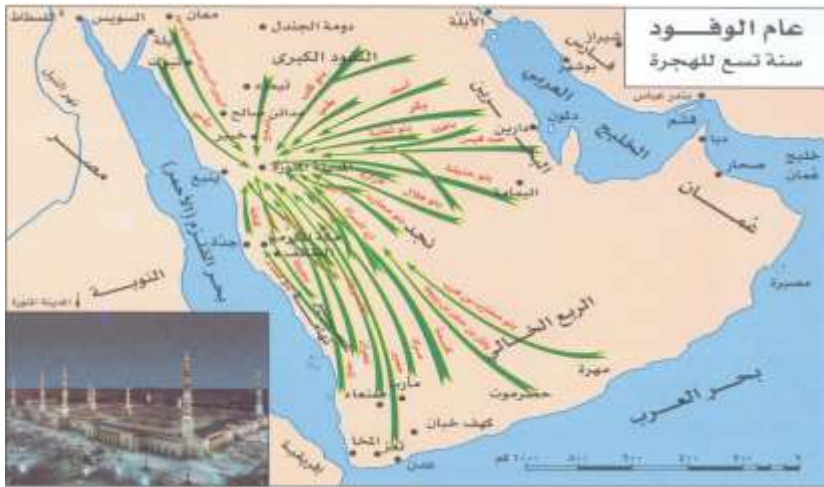
الملاحق

أولاً: رجال الوفد الوارد ذكرهم على ترتيب الأسماء المعجمية

م	الاسم
١	عروة بن مسعود الثقفي (وافد ثقيف الأول)
٢	أبو زهير الثقفي (١١/٢٢)
٣	أبو محجن الثقفي (٢/٢٤)
٤	أبو مريح بن عروة بن مسعود (١/ ٢٦)
٥	أوس بن حذيفة الثقفي (٢/ ٩)
٦	أَوْسُ بْنُ عَوْفٍ (٥)
٧	تميم بن جُرَاشَة (٦/١٧)
٨	الحَكَمُ بْنُ عَمْرٍو (٢)
٩	خَرْشَة الثقفي (٤/١٥)
١٠	خفاف بن نضلة (١/١٢)
١١	ربيعة الأجدم (٢/١٣)
١٢	ربيعة بن عبد ياليل (١/٨)
١٣	سالف بن عثمان بن عامر (٧/١٨)
١٤	سفيان بن عبدالله الثقفي (٣/١٠)
١٥	شُرَحْبِيلُ بْنُ غَيْلَانَ (٣)
١٦	عبد الرحمن بن أبي عقيل (٤/١١)
١٧	عبد الرحمن بن علقمة (٩/٢٠)
١٨	عَبْدُ يَالِيلِ بْنِ عَمْرٍو (١)
١٩	عبيد الله الثقفي (٥/١٦)
٢٠	عُثْمَانُ بْنُ أَبِي الْعَاصِ (٤)
٢١	عطية بن سفيان بن ربيعة الثقفي (٨/١٩)
٢٢	علقمة بن سفيان بن عبدالله (٤/٢٦)
٢٣	عمرو بن أوس الثقفي (٣/ ٢٥)
٢٤	قارب بن الأسود الثقفي (٢/٢٧)
٢٥	كثانة بن عبد ياليل (٧٢)
٢٦	مسعود بن عبد ياليل (١٠/٢١)

م	الاسم
٢٧	موهب بن عبدالله بن خرشة (٣/١٤)
٢٨	مُثير بن خرشة (٦)
٢٩	وحشي بن حرب الحبشي (٣/٢٨)
٣٠	وهب بن قيس (١/٢٣)

ثانيا: خريطة تبين موطن وفد ثقيف وغيرها من الوفود



ثالثا: خريطة تبين موقع قبيلة ثقيف



فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

محمد بن برجس بن مشعل الشهري*

علي علي محمد قعشوش**

جامعة بيشة

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/24>



*أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الرياضيات. التدريس والإشراف على طلاب الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس الرياضيات. عضو في بعض الجمعيات العلمية.
** أستاذ مساعد تخصص المناهج وطرق التدريس. الإشراف على طلاب التربية الميدانية بقسم الرياضيات والعلوم والاشتراك في لجان تخصصية لمناقشة الخطط البحثية المقدمة من طلاب وطالبات الماجستير.

إيميل الباحث: qashuosh@ub.edu.sa

كود البحث: 20021

تاريخ استقبال البحث: ٠٠، —، ٠٠٠٠ هـ (٠٩ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٩، رجب، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

محمد بن برجس بن مشعل الشهري

علي علي محمد قعشوش

الملخص: هدف هذا البحث تعرّف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكوّنت عينة البحث من (٥٤) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي قسموا عشوائياً إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية وعددها (٢٧) طالباً درسوا وحدة الأشكال الرباعية في مقرر الرياضيات للصف الأول الثانوي وفقاً لاستراتيجية سكامبر والأخرى ضابطة عددها كذلك (٢٧) طالباً درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وتمثلت مواد وأدوات البحث في دليل للمعلم وكتاب نشاط للطلاب وفق استراتيجية سكامبر، واختبار في مهارات حل المشكلات الهندسية. وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارة تحديد المعطيات، ومهارة تحديد المطلوب، ومهارة تنفيذ خطة حل المشكلة الهندسية، ومهارة التحقق من الحل، وفي مهارات حل المشكلات الهندسية جميعها. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بعدد من التوصيات أهمها: عقد دورات تدريبية للمشرفين والمعلمين على توظيف استراتيجية سكامبر في حل المشكلات الهندسية والرياضية بشكل عام، وتضمن هذه الاستراتيجية في برامج إعداد معلمي الرياضيات في كليات التربية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية سكامبر، مهارات حل المشكلات الهندسية.

Title: The Effectiveness of SCAMPER Strategy in Developing Geometrical Problem-Solving Skills among First Grade Secondary Students

Abstract: This research aimed to know the effectiveness of the Scamper Strategy in developing geometric problem-solving skills of the first grade secondary students. To achieve this aim, the researchers adopted the experimental method with the quasi-experimental design that was based on the control and experimental groups. The research sample consisted of (54) first-grade secondary students who were divided randomly into two groups; the first is an experimental group that consists of (27) students who studied the unit of quadrilaterals in the mathematics course of the first grade secondary according to Scamper Strategy. The other is a control group which consists of (27) students who studied the same unit in the usual way of teaching. The research materials and tools were represented in a teacher's guide, an activity booklet for the student according to the Scamper Strategy, and a test in geometric problem-solving skills. The findings of the research indicated the existence of statistically significant differences at the level of ($\alpha=0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups students, in the post-application of the test of geometric problem-solving skills in favor of the experimental group, in the skill of determining the data, the skill of determining the required, the skill of implementing the plan to solve the geometric problem, the skill of verifying the solution, and in the skills of geometric problem-solving as a whole. In light of the results of the research, the researchers recommended that: Holding training courses for supervisors and teachers on employing the Scamper strategy to solve geometric and mathematical problems in general, as well as including this strategy in programs for training mathematics teachers in colleges of education.

Key Words: Scamper Strategy, Geometric Problem Solving Skills

مقدمة:

إن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون وما نتج عن ذلك من إحداث تغيرات وتطورات ومشكلات في شتى المجالات، يفرض على التعليم بصفة عامة، وتعليم الرياضيات على وجه الخصوص ضرورة تنمية قدرات الطلاب على التفكير في حل المشكلات الرياضية؛ والذي يعد أحد المحاور الرئيسة لمعايير الرياضيات المدرسية، وأحد المكونات الأساسية للرياضيات في القرن الحادي والعشرين، بل والسبب الرئيس لدراساتها.

وقد تطوّرت أهداف تعليم الرياضيات من مجرد التركيز على الدقة والسرعة في إجراء العمليات الحسابية، إلى التركيز على الفهم والقدرة على حل المشكلات التي تمثل أحد الأهداف الأساسية لتعليم الرياضيات؛ ولهذا فقد احتلت قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين في مجال تدريس الرياضيات في العديد من الدول فضلاً عن العديد من المجالس والهيئات التي تعنى بتدريس الرياضيات، كالمركز الوطني للعلوم والرياضيات (National Science and Mathematics Center : [NMSI]) في بريطانيا، والمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics) بالولايات المتحدة الأمريكية (حمزة، ٢٠١٥، ٣). حيث إن حل المشكلات هي الطريق الطبيعي لممارسة التفكير بوجه عام، فليس هناك رياضيات بدون تفكير، وليس هناك تفكير بدون مشكلات (الكبيسي وعبد الله، ٢٠١٤، ٤٨).

وتعد تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات الهندسية هدفاً أساسياً من أهداف تدريس الهندسة بالمراحل التعليمية على اختلافها؛ بل إن حل المشكلات الهندسية بالنسبة للهندسة كمكانة القلب بالنسبة للجسم (بشاي، ٢٠١٦، ٩٤).

تُعد تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات الهندسية، من أهم الأهداف التعليمية في مادة الرياضيات بصفة عامة، حيث لا يقتصر النجاح بها على تمكين الطلاب من إجراء العمليات الحسابية، وحل المعادلات الرياضية، أو إجراء مجموعة من البراهين الهندسية فحسب؛ بل تمتد آثارها إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم لحل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية والعملية. وهذا يتطلب تخفيف الأعباء المعرفية التي تعيق الطلاب عند حل المشكلات الهندسية (الشامي، ٢٠١٧، ٤٨٥).

وقد برزت أهمية تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية من خلال ما نادت به تقارير العديد من الهيئات المحلية والإقليمية والعالمية. ففي تقرير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (NCTM, 2000) تم التأكيد على أن تكون تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية محورياً أساسياً لبرامج تعليم الهندسة؛ وعده أحد معايير تعلّمها في مختلف المراحل الدراسية، كما قدّم المجلس الوطني لمشرفي الرياضيات (NCSM: National Council, 2000).

(of Supervisors of Mathematics) ما أسماه بالمكونات الأساسية للرياضيات في القرن الحادي والعشرين وذكر في مقدمتها حل المشكلات الهندسية (العكة، ٢٠١٤، ٢).

وحل المشكلات الهندسية عملية مركبة تتطلب من الطالب تحليل المشكلات إلى عناصرها، واستخراج ما هو معطى وما هو مطلوب. وبناءً استراتيجية ذهنية للتوصل إلى الحل. وفي كثير من الأحيان لا يكون حل المشكلات الهندسية التي تواجه الطالب جاهزاً في ذهنه، وما يمتلكه من معلومات وأفكار لا تمكنه من الحل مما يولد عبثاً معرفياً وضغطاً نفسياً على الطالب قد يدفعه في بعض الأحيان إلى الهروب من الموقف المشكل، أو الحكم بأن المشكلات الهندسية صعبة ولا يمكنه حلها. (بشاي، ٢٠١٦، ٩٦).

وحتى يتمكن المعلمون من تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى الطلاب لابد من الاهتمام بأساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات في القرن الحادي والعشرين والتي تسهم في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير وربط ما يتم تعليمه وتعلمه بالحياة (حمدان، ٢٠٠٥، ١١).

وفي سبيل البحث عن طرائق واستراتيجيات حديثة تشجع الطلاب على إثارة التساؤلات والتفكير وحل المشكلات وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة تأتي استراتيجية سكامبر واحدة من الاستراتيجيات الفعالة في توليد الأفكار وحل المشكلات، والتي تعتمد على استخدام مجموعة من التوجيهات والأسئلة التي تحفز الأفكار من أجل إضافة مكونات جديدة لأشياء موجودة بالفعل أو تعديلها، وتستثير استراتيجية سكامبر الأسئلة المحفزة للأفكار التي تساعد الطلاب في التغلب على أي تحديات قد تواجههم فهي سهلة الاستخدام وفعالة في الوقت نفسه في تحقيق كثير من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

وتتميز استراتيجية سكامبر باهتمامها بتنمية التفكير الإنتاجي الذي يمثل نموذجاً آخر لنموذج حل المشكلات المقترحة من قبل (جليفورد)، الذي يتكون من تعاقب مجموعة من العمليات المتفاعلة مع تخزين الذاكرة بهدف توعية الطلاب للاتجاهات المعرفية في عملية حل المشكلات (صبري، ٢٠١٣، ٣٣).

وقد أشار ليتمند (Litemind, 2009, 33) وسيرت (Serrat, 2009, 2) إلى فاعلية استراتيجية سكامبر في حل المشكلات، من خلال تحديد المشكلة المراد حلها، أو الفكرة المراد تطويرها، أو المنتج أو العملية المراد تحسينها ثم الاعتماد على الأسئلة المحفزة للأفكار الخاصة بقائمة سكامبر لإنتاج أفكار جديدة، وبالتالي مساعدة الطالب لابتكار الحلول الجديدة للمشكلات؛ وهو ما يسهم في زيادة وعي الطالب بقدراته، وثقته بنفسه، والتغلب على مشاكل الحياة في المستقبل، والتي تمثل هدف التربية الأسمى.

مشكلة البحث:

تنبأت مشكلة هذا البحث في ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في امتلاك مهارات حل المشكلات الهندسية والمتمثلة في (تحديد معطيات المشكلات، وتحديد المطلوب، وتنفيذ خطة الحل، والتحقق من الحل) مما يترتب عليها عدم تمكنهم من كتابة حلول صحيحة لحل المشكلات الهندسية فقد يكون أحد أسبابه طرائق التدريس المستخدمة في العملية التعليمية، وهذا ما لاحظته الباحثان من خلال إشرافهما على مقرر التربية الميدانية لطلاب الدبلوم التربوي تخصص الرياضيات في المرحلة الثانوية حيث وجد إن بعض الطلاب يجدون صعوبة في مهارات حل المشكلات الهندسية. وهو ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة منها: دراسة (البناء، ٢٠٠٧؛ وبشاي، ٢٠١٨؛ وتركي، ٢٠١٧؛ ودياب، ٢٠١١؛ والزعبي، ٢٠٠٧؛ والشامي، ٢٠١٧؛ والشمام؛ والعبيدي، ٢٠١٩؛ وعبد الهادي، ٢٠١٣؛ والغامدي، ٢٠١٣؛ Syarifudin, 2019).

ويؤكد ذلك انخفاض نتائج اختبارات TIMSS لطلاب المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات في دورة (٢٠١٥) وحصولهم على المركز الأخير ضمن (٣٩) دولة شاركت في تلك الاختبارات، علماً بأن تلك الاختبارات شملت الأشكال الهندسية والقياسات وكانت النتيجة (٢٠٪) (هيئة تقويم التعليم العام السعودية، ٢٠١٦). مما عزز ذلك ضرورة إجراء دراسات لتعرف عوامل الضعف في مثل هذه الاختبارات.

ولعلاج ذلك حاول هذا البحث تقصي فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تحديد المعطيات في المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٢. ما فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تحديد المطلوب لحل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٣. ما فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تنفيذ خطة حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٤. ما فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة التحقق من حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٥. ما فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية ككل لدى طلاب الصف الأول

الثانوي؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١. تعرّف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تحديد المعطيات في المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف

الأول الثانوي.

٢. تعرّف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تحديد المطلوب لحل المشكلات الهندسية لدى طلاب

الصف الأول الثانوي.

٣. تعرّف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تنفيذ خطة حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف

الأول الثانوي.

٤. تعرّف على فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارة التحقق من حل المشكلات الهندسية لدى طلاب

الصف الأول الثانوي.

٥. تعرّف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية ككل لدى طلاب الصف الأول

الثانوي.

فروض البحث:

سعى البحث للتحقق من صحة الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المعطيات في المشكلات الهندسية.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المطلوب في المشكلات الهندسية.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تنفيذ حل المشكلات الهندسية.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة التحقق من حل المشكلات الهندسية.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

١. مساهمة الاتجاهات الحديثة في تعلم وتعليم الرياضيات والتي أكدت على أهمية توظيف الاستراتيجيات التي تركز على تفعيل دور الطالب في عملية التعلم.
٢. مواكبة مشروع تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتحسين أداء الطلاب في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا.
٣. قد يفيد القائمين على تطوير المناهج في تضمين أدوات سكامبر في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها؛ بما يساهم في تنمية مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات الرياضية بشكل عام والهندسية على وجه الخصوص.
٤. قد يفيد المشرفين التربويين في تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس الرياضيات.
٥. تقديم دليل للمعلم قد يساهم في مساعدة المعلمين على توظيف استراتيجية سكامبر في تدريس موضوعات أخرى في الرياضيات.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على طلاب الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية بمحافظة بيشة المنتظمين في المدارس الحكومية خلال بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ).
- **الحدود الموضوعية:**
 - أ. اقتصر البحث على وحدة الأشكال الرباعية من كتاب الرياضيات-(٢) الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية (طبعة: ١٤٤١هـ - ٢٠١٩م). لاحتواء موضوعاته على الكثير من المشكلات الهندسية.
 - ب. اقتصر هذا البحث على مهارات حل المشكلات الهندسية (مهارة تحديد المعطيات، ومهارة تحديد المطلوب، ومهارة حل المشكلات الهندسية، ومهارة التحقق من الحل).

- الحدود المكانية: تم تطبيق تجربة البحث في مدرسة الملك عبد الله الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ تجربة البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٠هـ / ١٤٤١هـ) حيث تدرس الوحدة موضوع المختارة في هذا الفصل.

مصطلحات البحث:

استخدم البحث المصطلحات التالية:

استراتيجية سكامبر SCAMPER:

عرّفها هاني (٢٠١٣، ٢٣٦) بأنها "مجموعة الإجراءات التي تستخدم لمساعدة الطلاب على توليد أفكار جديدة أو بديلة من خلال دعم التفكير الإبداعي والمتشعب لديهم بطرح العديد من الأسئلة التي تتطلب من التلاميذ التفكير المتعمق وفق خطوات محدد".

وعرفها موتايل وفلي (Motyl & Filippi, 2014, 23) بأنها "طريقة لحل المشكلات، تهدف إلى المساعدة في توليد أفكار إبداعية، حيث تستخدم قائمة من الأسئلة الموجهة والمحفزة للأفكار بهدف اقتراح بعض الإضافات، أو التعديلات لشيء موجود بالفعل".

أما الحناوي (٢٠١٩، ٦) فقد عرفها بأنها "مجموعة من الخطوات الإجرائية، تعتمد الأسئلة المختصرة والمقصودة، التي عادة ما تسفر عن أفكار جديدة، من خلال مجموعة من الخطوات، ومن ثم تنمية وتطوير هذه الأفكار وتحسينها، عن طريق التعامل مع بعض مهاراته (الاستبدال، الحذف، التكيف، التعديل التكبير/التصغير، الاستخدام في أغراض أخرى، الإلغاء أو القلب، إعادة الترتيب، الجمع أو الجمع)".

ويعرّف الباحثان استراتيجية سكامبر إجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات، والخطوات، والممارسات الصفية التي يستخدمها معلم الرياضيات بمشاركة طلاب الصف الأول الثانوي في تدريس موضوعات وحدة "الأشكال الرباعية"، وفقاً للخطوات التالية: الاستبدال، والتجميع، والتكيف، والتعديل، والاستخدامات الأخرى، والحذف، والعكس وإعادة الترتيب؛ وتوظيفها لتنمية مهارات حل المشكلات الهندسية.

مهارات حل المشكلات الهندسية:

عرّفها الرياشي والباز (٢٠٠٠، ١٠) بأنها "قدرة الطالب على إدراك عناصر المشكلات أو الموقف المعروض عليه والعلاقات الموجودة بين تلك العناصر، وإدراك العلاقة بين المعطيات والمطلوب، وترجمة الألفاظ إلى رموز بحيث يصل في النهاية إلى خطة محكمة لحل المشكلات الهندسية التي هو بصدها ومن ثم يقوم بتنفيذها ليصل إلى حل لها، ويتأكد من مدى دقة الحل وملاءمته".

وعرفها بشاي (٢٠١٦، ١١١) بأنها: تتمثل في العمليات التي تتضمن مهارات ومعلومات يستخدمها المتعلم للوصول إلى حل المشكلة التي تواجهه، وهذه المهارات كما حددها غودج بوليا هي: مهارة فهم وتحليل المشكلة وتتضمن استخراج المعطى، واستخراج المطلوب؛ ومهارة تكوين خطة الحل وتتضمن ترجمة المسألة اللفظية إلى صيغة هندسية؛ ومهارة تنفيذ خطة الحل وتتضمن ترتيب خطوات الحل واستخدام استراتيجيات مناسبة، وإيجاد النواتج العددية للحل؛ ومهارة مراجعة وتقويم خطة الحل وتتضمن الإجابة عن سؤال المشكلة والتأكد من صحة الحل أو الناتج وتقييم استراتيجية الحل المستخدمة.

ويعترف الباحثان مهارات حل المشكلات الهندسية إجرائياً بأنها: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي "عينة البحث" لتحديد المعطيات وتحديد المطلوب وتنفيذ حل المشكلات الهندسية، والتحقق من الحل في وحدة الأشكال الرباعية الواردة في مقرر كتاب رياضيات-(٢)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات حل المشكلات الهندسية، والذي قام بإعداده الباحثان لأغراض هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: استراتيجية سكامبر:

تعد استراتيجية سكامبر كما تشير العديد من الأدبيات التربوية إحدى الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات فهي تساعد على توليد معظم الحلول الممكنة لمشكلة ما. وتشير الحروف السبعة الإنجليزية لسكامبر SCAMPER إلى الحرف الأول من الكلمات، أو الجمل التي تمثل مهارات، أو مكونات، أو خطوات، أو عمليات التفكير المكونة لقائمة سكامبر لتوليد الأفكار، أو الأسئلة المحفزة لطرح الأفكار ويمكن تلخيصها في الجدول التالي: (أبو جمعة، ٢٠١٥؛ بحيري وعبد الفتاح، ٢٠١٩؛ الحسيني، ٢٠٠٧؛ محمد، ٢٠١٦؛ الهيلات، ٢٠١٥؛ ١٩٩٧، Eberel؛ ٢٠٠٨؛ Michalko،):

جدول (١) يوضح حروف استراتيجية سكامبر SCAMPER ومدلول كل حرف وما يشير إليه والأسئلة الإجرائية

التي يمكن توجيهها.

الحرف	المدلول	ما يشير إليه	الأسئلة الموجهة
S	الاستبدال Substitute	الاستبدال أو التبدل وهو يعنى التفكير في استبدال جزء من المسألة او المشكلة أو الموقف أو العملية بشيء آخر من خلال البحث عن	وإجرائياً يمكن إثارة الأسئلة الآتية: ✓ هل يمكن تغيير بعض القوانين والقواعد في هذا الشيء؟ ما الذي يمكن إبداله؟ ولماذا؟ هل يمكن تغيير بعض العناصر أو

الحرف	المدلول	ما يشير إليه	الأسئلة الموجهة
		بدائل أفضل تهدف لتطوير الأداء والتواصل لأفكار جديدة .	المكونات أو المواد في الموضوع؟ هل يمكن تغيير بعض الخطوات أو الاجراءات؟ هل يمكن تغيير المكان؟ هل يمكن تغيير طريقة التعامل؟ ما الذي يمكن وضعه في المكان الخالي في هذا الجزء؟
C	التجميع Combine	الدمج أو التجميع: هو التفكير في دمج أو ربط اثنين أو أكثر من أجزاء المسألة أو المشكلة أو العملية أو بإضافة بعض الأشياء لتكوين منتج أو شيئا وذلك بالربط جديداً مختلف في خصائصه بين الأفكار التي ليس لها علاقة ببعضها لإنتاج أفكار جديدة.	واجرائياً يمكن إثارة الأسئلة الآتية: ✓ هل يمكن الربط بين هذا وذاك؟ كيف سيكون الناتج لو تم الربط بين تلك الأشياء؟ ما الأفكار التي يمكن دمجها معاً؟ هل يمكن دمج تنسيق الأهداف مع بعضها؟ ماذا لو أعدنا تنسيق أو تشكيل بعض الأشياء؟ ماذا لو دمجنا بعض الوحدات والأشياء الأخرى؟ ما الأشياء التي يمكن دمجها معاً؟
A	- التكيف _ Adapt Adjust	التكيف هو التفكير في تعديل أو تكيف بعض أجزاء المشكلة أو الموقف لتلائم هدف مطلوب، أو ظرف محدد وذلك من خلال تغيير الشكل أو إعادة ترتيبه أو الإبقاء عليها كما هو، حيث إن كثيراً من الأفكار لا تعمل في ظروف معينه وإدخال تعديلات عليها يجعلها أكثر فاعلية، من الأسئلة المناسبة.	واجرائياً يمكن أن يتمثل في مجموعة من الأسئلة الابداعية منها: ✓ ما الشيء الآخر الذي يشبه هذا الشيء؟ ما الأفكار التي يمكن اقتراحها؟ ما الشيء الذي يمكن استنتاجه؟ ما الفكرة التي يمكن إدماجها؟ ما العمليات التي يمكن أن أكيفها و أعيد النظر فيها؟ ما الأنماط التي يمكن أن أعبر عن فكري من خلالها ؟
M	التعديل أو التحوير (التكبير أو التصغير) Modify	التعديل أو التحوير أو التكبير أو التصغير هو التفكير في تغيير الشكل أو النوع أو اللون باستخدام ألوان أخرى أو حركة أخرى أو البحث عن طريق لتكبير الفكرة أو تصغيرها، فقد يؤدي	واجرائياً يمكن أن يتمثل التعديل أو التحوير والتكبير والتصغير في مجموعة من الأسئلة الابداعية منها:

الحرف	المدلول	ما يشير إليه	الأسئلة الموجهة
		تكبير الفكرة أو أجزاء منها إلى زيادة قيمتها وأهميتها وتركيز الانتباه حول الأشياء الأكثر أهمية، وقد يكون التكبير أو التصغير في حجم الشكل من خلال الإضافة إليه أو التقليل منه وجعله أكثر ارتفاعاً أو أقل، أو أكثر قوة أو أخف، أو أكثر سمكاً أو أقل	✓ ما الذي يمكن تغيير حجمه أو لونه؟ ما الذي يمكن إضافته بحيث يصبح أكثر طولاً أو أصغر حجماً أو أعلى صوتاً؟ ماذا لو تم تصغير أو تكبير هذا الشيء؟ ماذا يحدث لو زادت عدد المرات أو الأشكال؟ ما طرق العرض الأخرى لهذه الفكرة؟ هل يمكن تقسيم الشكل إلى أجزاء مختلفة؟
P	الاستخدامات الأخرى to other uses Put	هو التفكير في كيفية استخدام الشيء أو الشكل لأغراض أخرى غير تلك التي وضعت من أجلها أصلاً، أو باستخدام فكرة ما قد نجحت في حل مشكلة ما في حل مشكلة أخرى، حيث أن الفكرة قد تزيد أهميتها عند تطبيقها بشكل مختلف عن الاستخدام الأول	واجرائياً يمكن أن يتمثل في مجموعة من الأسئلة الإبداعية منها: ✓ ما الاستخدامات الجديدة؟ ما الأماكن الأخرى التي يستخدم فيه هذا الشيء؟ متى يستخدم؟ وكيف يستخدم؟ ما الاستخدامات الأخرى لهذه الفكرة؟ هل من استخدامات أخرى بعد تحويل الفكرة؟ ما الشيء الذي يمكن صنعه من هذه الفكرة؟ هل من توسعات أخرى؟
E	الحذف Eliminate	الحذف أو الإلغاء أو المسح هو التفكير فيما يحدث إذا حذفت أجزاء من الشكل أو العملية، وتدارس ما يمكن حدوثه في ذلك الموقف، أو يعنى التخلص من إزالة بعض الخصائص أو الصفات الغير ضرورية من الشكل أو الفكرة والتي لا تؤثر على قيمتها	✓ ما الذي يمكن ازالته أو التخلص منه؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟ ماذا لو تم تصغير هذا الشيء؟ ما الذي يبنى على حذفه؟ هل يمكن تقسيمه أو فصله عن بعض إلى عدة أجزاء؟ هل يمكن ضغطه أو تكثيفه أو اختزاله إلخ؟ هل يمكن طرحه أو حذفه؟ ما الشيء غير الضروري والذي يمكن الاستغناء عنه؟

الحرف	المدلول	ما يشير إليه	الأسئلة الموجهة
R	العكس أو إعادة الترتيب Reverse or Rearrange	العكس أو إعادة الترتيب هو التفكير في إعادة ترتيب عناصر الفكرة أو العملية أو إعادة تنظيمها لاستخدامها في وظيفه جديدة، أو التفكير فيما إذا كان جزءاً من المشكلة يعمل بالعكس أو العمل بترتيب مختلف ويتم هنا قلب الشيء أو جعله في وضع مناقض.	وإجرائياً يمكن أن يتمثل في مجموعة من الأسئلة الابداعية منها: ✓ هل يمكن إعادة تشكيّل أو ترتيب مكونات الفكرة؟ هل هناك سياق أو ترتيب آخر للفكرة؟ كيف يمكن إعادة ترتيب هذه الأفكار؟ هل يمكن عكس أدوار مكونات الفكرة؟ كيف يمكن إعادة ترتيب المكونات وتغيير العلاقات؟

وتشير العديد من الأدبيات التربوية ومنها (الأعسر، ٢٠٠٧؛ قطامي، ٢٠١٠؛ الحسيني، ٢٠٠٧؛ محمد، ٢٠١٦؛ الهيلات، ٢٠١٥؛ OzdoGan, 2011; Eberel, 2008) إلى أن استراتيجية سكامبر تهدف إلى توليد الأفكار عن طريق طرح قائمة من الأسئلة المحفزة على التفكير والبحث المتعلل للإجابة عنها والمتضمنة داخل أنشطة سكامبر، وذلك من خلال التفكير بشكل مختلف نحو المشكلة، مما يتيح الفرصة لتنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد، ويشجع الطلاب على أن يكون لديهم أفكاراً أصيلة في حل المشكلة.

وعند استخدام استراتيجية سكامبر فإن الطالب يقوم ببناء معرفته بنفسه، حيث يكون دوره توليد الأفكار والحلول الإبداعية من خلال الأسئلة الموجهة، وفرض الفروض واختبار صحتها، من خلال البحث والاستقصاء، وجمع المعلومات، والمشاركة في العمل الجماعي وتبادل الأفكار والمعلومات، والتواصل الفعال مع معلمه وزملائه، وتقبل آرائهم، ونقد الحلول في الوقت المناسب.

وتقوم استراتيجية سكامبر على فلسفة مؤداها إن كل شيء جديد ما هو إلا تعديل لشيء موجود بالفعل، وتساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على توليد الأفكار الجديدة أو البديلة، وهذا يتطلب طرح العديد من الأسئلة حول كل مبدأ وفي ضوءها يتم القيام بالأنشطة المختلفة بالإضافة إلى تدريب الطلاب على الخيال، وإجراء معالجات ذهنية بوساطة قائمة توليد الأفكار التي تسهم في تنمية الخيال الإبداعي. (Eberel, 2008)

ويلخص أبو لبن (٢٠١٦) وساروفوم (Sarauphim, 2002) خطوات تطبيق استراتيجية سكامبر في النقاط

الآتية:

- **تحديد المشكلة (الموضوع) ومناقشتها:** وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بمشاركة الطلاب بتحديد المشكلة أو المنتج المرغوب بإنتاجه عن طريق تجميع المعلومات والحقائق عن المشكلة المختارة من خلال الوسائل المسموعة، أو المرئية، أو المقروءة، وذلك للتأكد من إلمام الطلاب جميعهم وفهمهم المشكلة المختارة.
 - **إعادة بلورة المشكلة وصياغتها:** يتم في هذه الخطوة إعادة صياغة المشكلة المختارة بتحديددها بشكل يمكن البحث عن حلول لها، ويمكن الاستعانة بالوسائل الكفيلة بذلك: كالأفلام الوثائقية، والرسوم، والصور حول المشكلة.
 - **عرض الأفكار والحلول:** تعد هذه الخطوة الجزء الرئيس في الدرس وتتم بناء على المخطط المعروض أمام الطالب باستخدام الأسئلة التحفيزية المنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات، وإبداعات، والتأكيد على أنه ليس بالضرورة استخدام كافة مكونات سكامير في النشاط الواحد حيث يعتمد ذلك على طبيعة الموقف أو المشكلة.
 - **استمطار الأفكار وتقويمها:** يطلب المعلم من الطلاب في هذه الخطوة كتابة الأفكار والحلول التي تم التوصل إليها واختيار أفضلها: وفقاً لمعايير معينة تتفق عليها المجموعة (كالأصالة، والتكلفة، وإمكانية التطبيق، والقبول الاجتماعي ...) على أن يقوم المسجل بتدوينها في لوحة الفصل ليسهل تداولها.
- وتمثل إبداع المعلم في التدريس باستراتيجية سكامير في قدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عملياً في مجال تخصصه والقدرة على التجديد في طريقة عرضه للدروس وتنفيذها وتقويمها، وتصميم الوسائل التعليمية المبتكرة، والمبادأة لإيجاد حلول ومقترحات للقضايا، أو المشكلات التي تواجهه، ولذا يكون دور المعلم مراقباً، ومنظماً، وميسراً ومسهلاً، ومتفقدًا لعمل المجموعات للتأكد من مشاركة كل عضو في المناقشة والحوار، والمحافظة على الانضباط الصفي.

مهارات حل المشكلات الهندسية:

عرّفها الكبيسي وعبد الله (٢٠١٤) بأنها موقف رياضي أو حياتي يتعرض له الطالب ويتطلب حله استخدام المعلومات الرياضية السابقة، ومن الضروري أن تكون المشكلات الهندسية التي يتعرض لها الطالب متنوعة وشاملة للمواقف التي تتطلب تطبيقاً للمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، كما ويجب أن تشمل هذه المشكلات الهندسية على مواقف حياتية تستخدم المعرفة الرياضية المكتسبة في حلها.

وتمثل مهارات حل المشكلة الرياضية بصفة عامة والمشكلات الهندسية بصفة خاصة في العمليات التي تتضمن مهارات ومعلومات يستخدمها الطالب للوصول إلى حل المشكلة التي تواجهه وتبدأ هذه المهارات بتحديد المشكلة

وتنتهي بملها، وتندرج هذه المهارات ضمن المراحل الأربع لنموذج "بوليا Polya" وهي: فهم المشكلة، وضع خطة الحل، وتنفيذ خطة الحل، ومراجعة الحل(بنشاي، ٢٠١٦، ١١١).

ويعدّ حل المسألة الرياضية بصفة عامة والمشكلة الهندسية على وجه الخصوص من أهم الموضوعات التي شغلت ولا زالت تشغل العاملين والمختصين في مجال تدريس الرياضيات والمهتمين بها وبطرق تدريسها، والمسألة عبارة عن "موقف جديد ومميز يواجه الطالب ولا يكون له حل جاهز لدى الطالب في حينه(أبو زينة، ٢٠١١، ٢٠١).

ويرتبط حل المسألة أو المشكلة الهندسية بشكل مباشر بمكونات المعرفة الرياضية الأخرى، حيث إن حل المسألة الرياضية إجراء يتم من خلاله اختيار المفاهيم والتعميمات المناسبة، ورسم الخطط، واستخدام المهارات المكتسبة سابقاً في محاولة الوصول إلى هدف محدد قد يتمثل في الوصول إلى إثبات أو برهان رياضي. (إبراهيم، ٢٠٠٠، ١٣٧).

وعملية حل المسألة أو المشكلة الهندسية ليست ببساطة تطبيق المعارف والمفاهيم أو الخبرات السابقة، فهو أبعد من ذلك بكثير، فهي تتضمن تنسيق أو تطوير معظم أو كل العوامل السابقة لينتج من قبل لدى الطالب الذي يقوم بالحل، عن ذلك شيء من الإبداع، والذي لم يكن موجوداً وبذلك يتضح إن حل المسألة عملية معقدة، أي أن لها العديد من الجوانب ويؤثر فيها العديد من العوامل منها السلوكي ومنها المعرفي (الصادق، ٢٠٠١، ٢٤٤).

وتتفق الكثير من الأدبيات التربوية في تدريس الرياضيات ومنها (أبو سكران، ٢٠١٢؛ رشيد، ٢٠١٢؛ السواعي، ٢٠٠٤؛ الشافعي، ٢٠١٠؛ العالول، ٢٠١٢؛ العكة، ٢٠١٤؛ المصري، ٢٠٠٣) على تحديد مهارات حل المشكلات الهندسية في: مهارة تحديد المعطيات، ومهارة تحديد المطلوب، ومهارة رسم المشكلة، ومهارة وضع خطة لحل المشكلة، ومهارة تنفيذ خطة الحل، مهارة مراجعة الحل، حيث تنفذ هذه المهارات حسب الخطوات الأربع التي وضعها جورج بوليا في كتابه "البحث عن الحل؟ (How To Solve it?):

الخطوة الأولى فهم المشكلة: يعد الخطوة الأولى في عملية حلها إذ إنه من الخطأ الإجابة عن سؤال لا تفهمه ففهم المشكلة ووضوحها شرط ضروري قبل التفكير في حله ، ويمكن للمعلم التأكد من فهم الطلاب للمشكلة من خلال توجيه عدد من الأسئلة لهم ويتم من خلالها التأكد من فهمهم المشكلة وإدراكها، ويتحقق ذلك من خلال التأكد من قدرة الطالب على القيام بما يلي: قراءة المشكلة، إعادة صياغة المشكلة بلغة الطالب الخاصة، فهم وإدراك المدلولات الرياضية للألفاظ والرموز الواردة في المشكلة، وتحديد المعطيات والمطلوب والشروط، ورسم شكل للمشكلة التي تتطلب رسماً، وتوضيح المعطيات والمطلوب عليه، وتحديد مدى كفاية المعلومات المعطاة لحل المشكلة، وتحديد المعلومات الزائدة ، أو غير الضرورية.

الخطوة الثانية وضع خطة لحل المشكلة (ابتكار خطة الحل): تعد هذه الخطوة أهم خطوات حل المشكلة، فالجزء الرئيس في حل المشكلة هو الوصول إلى فكرة أو خطة الحل. ويمكن أن يسبق الوصول إلى فكرة الحل بعض المحاولات الفاشلة. وتعد خطوة ابتكار الخطة أصعب الخطوات على الطالب، ولذلك ينبغي للمعلم أن يساعده ليتوصل إلى فكرة الحل بنفسه دون إقحام أو فرض خطة لا يفهمها ولا يدرك سبب اختيارها، ومن الأسئلة التي يمكن أن يوجهها المعلم للطالب في هذه الخطوة لمساعدته على ابتكار الخطة ما يلي: هل رأيت مشكلة ماثلة لهذه المشكلة من قبل؟ هل تعرف مشكلة ذات صلة أو علاقة بالمشكلة الحالية؟، هل يمكن تبسيط هذه المشكلة؟ انظر إلى المجهول وحاول أن تتذكر مشكلة مألوفة لك ولها نفس المجهول أو مجهول مشابه له، وهل يمكن تعديل المجهول ليصبح في صورة أخرى قريبة من المعطيات؟ وهل يمكن تعديل المعطيات لتصبح في صورة قريبة من المجهول؟ وهل تعرف نظرية أو قانوناً أو نموذجاً أو أسلوباً يمكن استخدامه لحل المشكلة؟ إذا لم تستطع حل هذه المشكلة فحاول أن تحل مشكلة ذات علاقة بها؛ أهمل مؤقتاً بعض الشروط وحقق الشروط الأخرى، هل استخدمت كل المعطيات وكل الشروط؟

الخطوة الثالثة تنفيذ الخطة: بعد أن أدرك الطالب فكرة الحل ورسم الخطة يكون قد قطع شوطاً طويلاً في طريق حل المشكلة، فتنفيذ الخطة يعدّ من الأمور السهلة على الطالب وخاصة عند ما يكون قد توصل إلى فكرة الحل بنفسه أو قام بدور فعال في وضع الخطة، بينما يكون احتمال نسيان الطالب لخطة الحل كبيراً، إذا كانت قد فرضت عليه من المعلم. وما يقوم به الطالب في هذه الخطوة عبارة عن عمليات وخوارزميات واضحة، ولكن يجب أن يتأكد من أن كل خطوة يقوم بها صحيحة، ويمكن تبريرها أو إثبات صحتها، وأن الحسابات والعمليات سليمة.

الخطوة الرابعة مراجعة الحل (التحقق من صحة الحل): يهمل كثير من الطلاب حتى الجيدين هذه الخطوة لأنهم يعتقدون إن حل المشكلة ينتهي بمجرد الوصول إلى الحل، وهذا يفقد الطلاب جوانب مهمة وأكثر فائدة في حل المشكلة، ولذلك فإنه ينبغي للمعلم تشجيع الطلاب على إعادة النظر في النتيجة التي توصلوا إليها وفحصها، والتمعن في الخطوات التي أدت إليها، وبذلك تزداد معلومات الطلاب تركيزاً، وتزداد قدرتهم على حل المشكلات، ومن الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعلم على الطالب في هذه الخطوة ما يلي: هل يمكن أن تتحقق من صحة النتيجة؟ وهل الحل يحقق شروط المشكلة؟، وهل الناتج معقول ويتفق مع طبيعة المشكلة؟ وهل تم استخدام جميع المعلومات؟ وهل يمكن الوصول للنتيجة بطريقة أخرى (هل يمكن حل المشكلة بطريقة أخرى)؟، وهل يمكن استخدام هذه الطريقة أو الاستراتيجية في حل مشكلات أخرى؟.

أهداف حل المشكلات الهندسية:

حدد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM,2000) الأهداف الآتية لحل المشكلات الهندسية:

- تطوير طرق وأساليب حل المشكلات التي بدونها لا يكتمل التعلم.
- تعليم قراءة الرياضيات، وتطوير طرق وأساليب التفكير الخلاق.
- معرفة الطلاب الموهوبين.
- إبداع نماذج لأشكال ثلاثية الأبعاد يدوياً والتوصل إلى تعميمات ذات الصلة بالأشكال.
- توصّل الطلاب لاكتشاف براهين أخرى وعلاقات وتطوير فروض حدسية.
- وترى آل عامر، (٢٠٠٩) أن أهداف حل المشكلات الهندسية تتمثل فيما يلي:
- تحسين مهارة الطلاب في تنظيم المعلومات وجدولتها والاستفادة منها في الحل.
- تطوير بعض الطرق للاستفادة من التمثيلات الهندسية في إنتاج معلومات حل المشكلة.
- تعويد الطلاب على إعطاء تقديرات عددية للحل وتحسين مهارة تنظيم المعلومات وجدولتها.
- تطوير المرونة لدى الطلاب في طريقة المعالجة والشروع في حل المشكلات.

أهمية تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية:

تتجلى أهمية حل المشكلات الهندسية في درجة الاهتمام العالمي بهذا المكوّن المعرفي الرياضي حيث أكدت وثيقة المعايير العالمية الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM,2000) بأن حل المشكلات الهندسية يجب أن يكون بؤرة الرياضيات المدرسية، وأكد المجلس على أنه ينبغي على برامج الرياضيات التدريسية أن تركز على المشكلة جزءاً من فهم الرياضيات، وقد أفردت الوثيقة معياراً خاصاً لحل المشكلات الهندسية ضمن معايير العمليات حيث يساعد الطالب على:

- بناء رياضيات جديدة من خلال حل المشكلات الهندسية.
 - حل المشكلات الهندسية.
- ويتطلّب حل المشكلات الهندسية من الطالب أمور ثلاثة هي التكيف للمشكلة الهندسية، واستحضار المادة الفكرية المتعلقة بها، واختبار فرضيات الحل أو الحلول المقترحة.
- وقد أورد صالح (٢٠١٢) بعض الإرشادات التي يمكن اتباعها لتنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات الهندسية من أهمها ما يلي:
- مساعدة الطلاب على التكيف للمشكلات الهندسية.

- تشجيع الطلاب على إعادة المشكلات الهندسية بالكلام وتوضيحها بالأشكال وتمثيلها أو إنشاء نموذج يوضحها.
- مساعدة الطلاب على استحضار المزيد من المادة الفكرية والمعلومات.
- تشجيع الطلاب على حل المشكلات بأكثر من طريقة واحدة.
- مساعدة الطلاب على تحسين قدراتهم في اختبار الفرضيات وتشجيعهم على المضي في الاستقراء والاستقصاء.

دور المعلم في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية:

ذكر كل من المليجي (٢٠٠٦)، وبدوي (٢٠٠٧)، وأبو زينة (٢٠١٠)، والهويدي (٢٠١٠)، والمحيميد (٢٠١٦) إن المعلم يؤدي دوراً كبيراً في توفير الخبرات التي تمكن الطلاب من التعلم خلال حل المشكلة الهندسية؛ وذلك عندما يوفر مناخاً صفيّاً إيجابياً يدمج فيه خبرات حل المشكلة في كافة أجزاء الدرس ويمكن للمعلم أن يجعل الطلاب قادرين على حل المشكلة الهندسية بطريقة جيدة من خلال ما يلي:

- تزويد الطالب بمشكلات هندسية مناسبة وتحدي تفكيره.
- مساعدة الطالب على قراءة وفهم المشكلة الهندسية وتحديد المعطيات والمطلوب، وشرحها بلغته الخاصة.
- مساعدة الطالب على توضيح المشكلة الهندسية باستخدام الرسوم، أو الأشكال الهندسية، أو النماذج وذلك لتسهيل الحل.
- تشجيع وتوقع استراتيجيات الطلاب الخاصة في حل المشكلة الهندسية.
- التعليم الواضح لاستراتيجيات حل المشكلة الهندسية.
- استخدام التفكير بصوت مسموع لنمذجة عمليات واستراتيجيات حل المشكلة الهندسية.
- مساعدة الطالب على التفكير في أكثر من اتجاه، وتجريب أكثر من حل للم مشكلة الهندسية.
- تشجيع الطلاب على طرح المشاكل الهندسية لديهم.

أسباب الصعوبات التي تواجه الطلاب في حل المشكلات الهندسية:

- يواجه معظم الطلاب صعوبات في حل المشكلات الهندسية، وترجع هذه الصعوبات الى العديد من الأسباب أوردها كل من أحمد (٢٠١٥)، وأبو زينة (٢٠١١)، وعريفج وسليمان (٢٠١٠) ويمكن تلخيصها في التالي:
- ضعف قدرات الطلاب القرائية وضعف قدرتهم على التفسير، ووجود عادات سيئة في القراءة بالإضافة إلى ضعف المفردات اللغوية ذات الصلة بالمشكلة الهندسية لدى الطالب.

- ضعف التمكن من المبادئ والقوانين والمفاهيم والعمليات والمهارات الأساسية.
- الإخفاق في استيعاب المشكلة الهندسية، وعدم القدرة على تمييز الحقائق الكمية والعلاقة المتضمنة في المشكلة وتفسيرها، أي ضعف القدرة على تحليل المشكلة الهندسية.
- ضعف القدرة على التخمين والتقدير من أجل الحصول على جواب سريع.
- الصعوبة في اختيار الخطوات التي ستتبع في حل المشكلة الهندسية.
- عدم القدرة على تحويل المشكلة الهندسية إلى رسم تخطيطي.
- عدم القدرة على تحديد المعطيات والمطلوب في المشكلة الهندسية.
- عدم القدرة على اختيار الأساليب المناسبة للحل.
- ضعف خطة حل المشكلة الهندسية، وعدم تنظيمها.

المحور الثالث: الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية سكامبر في تدريس الرياضيات:

أجرت البدري (٢٠١٤) دراسة هدفت تعرف أثر استراتيجية توليد الأفكار (SCAMPER) في التحصيل في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، وللتحقق من هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ والتصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، ودلت النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل. وفي السياق ذاته أجرى بشاي (٢٠١٨) دراسة للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPR) في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الجانبي واتخاذ القرار الإبداعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للوصول إلى نتائج الدراسة وكشفت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPR) في تنمية مهارات التفكير الجانبي واتخاذ القرار الإبداعي، وأوصى الباحث بضرورة توظيف استراتيجية سكامبر في تدريس موضوعات الرياضيات. كما قام حسن (٢٠١٨). بإجراء دراسة هدف منها تعرف فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPR) في تنمية المعرفة البيداغوجية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية شعبه الرياضيات، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية المعرفة البيداغوجية، ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية شعبه الرياضيات. وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات. وأجرى الشبيدي (٢٠١٨) دراسة هدف منها معرفة أثر استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPR) في تنمية التحصيل في مادة الرياضيات والتفكير الابتكاري لدى طالبات الصف التاسع في سلطنة عُمان ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم

وجود أثر دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) لاستخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPR) في تنمية التحصيل (المعرفة، والتطبيق) في تدريس مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة الاعتيادية باستثناء الاستدلال (حل المشكلات)، فإن الأثر كان متوسطاً، ووجود أثر كبير دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) لاستخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPR) في تنمية التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) في تدريس مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة الاعتيادية. كما أجرى عبد الواحد (٢٠١٨) دراسة هدف منها تعرّف فاعلية استراتيجية سكامبر لتنمية مهارات الإبداع الرياضي، واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ووظّف الباحث المنهج التجريبي واقتصر البحث على وحدتي القياس والتحويلات الهندسية المقررة على طلاب الصف الخامس. وتوصّل البحث إلى وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإبداع الرياضي، ولمقياس اتخاذ القرار، واختبار التحصيل في الرياضيات البعدي باستخدام سكامبر لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات التي يمكن الأخذ بها في تدريس الرياضيات. وفي السياق نفسه قام بحري، وعبدالفتاح (٢٠١٩) بإجراء دراسة هدفاً منها تنمية مهارات التفكير الجاني واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعتيادية باستخدام برنامج قائم على سكامبر في تدريس الرياضيات وأظهرت النتائج إن البرنامج القائم على سكامبر أدى إلى تنمية مهارات التفكير الجاني (كقدرة كلية، أو كقدرات فرعية) ومهارات اتخاذ القرار (كقدرة كلية، أو كقدرات فرعية) لدى الطلاب عينة البحث، كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود ارتباط موجب وقوي دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.01$) بين التفكير الجاني واتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تجربة الدراسة. كما قامت الحناوي (٢٠١٩) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPR) في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي البعدي واختبار التحصيل البعدي في الرياضيات لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة باستخدام استراتيجية سكامبر في تدريس الرياضيات. كما قام الشام والعبيدي (٢٠١٩) بإجراء دراسة هدفاً منها تعرّف أثر استخدام استراتيجية سكامبر في أكساب طالبات الصف الرابع العلمي مهارات حل المسألة الرياضية، واعتمد الباحثان المنهج التجريبي وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية سكامبر ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في مهارات حل المسألة الرياضية ككل لصالح المجموعة الضابطة.

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية سكامبر في تدريس الرياضيات يتضح بأنها اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج التجريبي كما تتفق في المتغير المستقل (نموذج سكامبر) وتختلف معها في المتغير التابع حيث إن بعضها تناول التحصيل الدراسي كدراسة البدري (٢٠١٤) والشيدي (٢٠١٨) والحناوي (٢٠١٩) وبعضها تناول مهارات التفكير بمختلف جوانبه حيث تناولت دراسة بشاي (٢٠١٨) التفكير التباعدي وتناولت دراسة الشيدي (٢٠١٨) التفكير الابتكاري وتناولت دراسة عبدالفتاح (٢٠١٩) التفكير الجاني وتناولت دراسة الحناوي (٢٠١٩) التفكير الرياضي وتناولت دراسة حميد التفكير البصري. وقد اشتركت دراسة كل من بشاي (٢٠١٨) وحسن (٢٠١٨) وعبدالواحد (٢٠١٨) وعبدالفتاح (٢٠١٩) في تناول مهارات اتخاذ القرار ولعل أقرب دراسة للدراسة الحالية هي دراسة الشامام والعبدي (٢٠١٩) حيث تناولت مهارات حل المسألة الرياضية، كما إن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في العينة فالدراسة الحالية في المرحلة الثانوية ولا يوجد في الدراسات السابقة دراسة في هذه المرحلة وعلى حد علم الباحثين فقد يكون هذا البحث هو الأول في هذه المرحلة في المملكة العربية السعودية التي تستهدف تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية باستخدام استراتيجية سكامبر وهو ما ميز هذا البحث وبرز القيام به.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الخطوط العريضة للبحث الحالي، وبناء أدواته، وصياغة فرضياته، ومعرفة أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة، وعرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات، وذلك في ضوء الأسئلة التي حاول البحث الإجابة عنها فضلاً عن أنها ساعدت في تكوين تصور كامل لدى الباحثين عن استراتيجية سكامبر، ودورها في تحسين المخرجات التعليمية وما يرتبط بها من مشكلات.

إجراءات البحث:

١- منهج البحث: اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة لتعرف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي حيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية سكامبر والضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

٢- متغيرات البحث:

أ- المتغير المستقل: اشتمل هذا البحث على المتغير المستقل استراتيجية سكامبر (SCAMPER).
ب- المتغير التابع: لهذا البحث متغير تابع واحد هو مهارات حل المشكلات الهندسية (تحديد المعطيات، واستخراج المطلوب، وتنفيذ خطوات حل المشكلة، والتحقق من الحل).

٣- **مجمع البحث:** طلاب الصف الأول الثانوي بمكتب تعليم وسط محافظة بيشة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٠/١٤٤١هـ).

٤- **عينة البحث:** تم اختيارها بطريقة عنقودية عشوائية على النحو التالي:

أ- تم اختيار مكتب تعليم الوسط عشوائياً من بين المكاتب التعليمية الأخرى التابعة لإدارة التعليم في محافظة بيشة.

ب- تم اختيار ثانوية الملك عبد الله عشوائياً من ضمن المدارس التابعة لمكتب التعليم بوسط بيشة التي تتضمن أكثر من فصلين للصف الأول ثانوي.

ج- في المدرسة فصلين في الصف الأول الثانوي تم الاختيار العشوائي بينهما ليكون أحدهما مجموعة تجريبية عددها (٢٧) طالباً والأخرى مجموعة ضابطة عددها (٢٧) طالباً.

٥- مواد البحث:

تمثلت مواد البحث التعليمية في دليل المعلم، وكراسة أنشطة للطالب. وقد تم إعادة صياغة وحدة الأشكال الرباعية من كتاب رياضيات-(٢) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية طبعه (١٤٤٠/١٤٤١هـ)، بناءً على خطوات استراتيجية سكامير وقد تم اختيار هذه الوحدة لتوفّر عدد من مهارات حل المشكلات الهندسية التي يمكن توظيفها وفق استراتيجية سكامير، وقد اشتمل الدليل على العناصر الآتية:

أ. تحليل محتوى الوحدة وتحديد المشكلات الهندسية الموجودة ضمن دروسها.

ب. تحديد أهداف الوحدة في ضوء دليل المعلم الصادر من وزارة التعليم بما يتماشى مع خطوات استراتيجية سكامير

ج. دروس الفصل التي تم تصميمها وفق استراتيجية سكامير.

د. تضمين تعريف مختصر باستراتيجية سكامير في الدليل.

هـ. توجيهات خاصة للمعلم بكيفية استخدام استراتيجية سكامير في التدريس.

و. مجموعة من المراجع التي يمكن أن يستفيد منها المعلم.

ز. الخطة الزمنية لتدريس الوحدة: والتي قدرت بـ (١٨ حصة).

كما تم إعداد كتاب نشاط للطلاب في وحدة "الأشكال الرباعية" وفق استراتيجية سكامير، وقد تضمنت مجموعة متنوعة من الأنشطة، والمشكلات الهندسية. وقد تم عرض دليل المعلم وكتاب النشاط الطالب على مجموعة من المحكمين، وقد أبدوا بعض الملاحظات حول بعض المشكلات الهندسية والأنشطة المتضمنة، وتم التعديل في ضوءها، ومن ثم تم إعداد الدليل وكراسة الأنشطة في الصورة النهائية.

٦ - أداة البحث.

تمثلت أداة الاختبار في اختبار مهارات حل المشكلات هندسية حيث قام الباحثان ببناء الاختبار بما يتناسب مع محتوى وحدة "الأشكال الرباعية" من مقرر رياضيات-(٢) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ومستوى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد مر بناء الاختبار بالخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف العام من الاختبار: حيث يهدف لقياس مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في وحدة (الأشكال الهندسية) من مقرر رياضيات ٢ المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٠-١٤٤١هـ).

ب - تحليل محتوى وحدة الأشكال الرباعية وتحديد مهارات حل المشكلات الهندسية المتضمنة في دروسها.
ب - التأكد من صدق التحليل من خلال عرضة على مجموعة المتخصصين في طرق تدريس الرياضيات وتعديل ما يلزم في ضوء ملاحظاتهم.

ج - التأكد من ثبات التحليل من خلال الثبات عبر الأفراد حيث قام الباحثان بتحليل الوحدة كل منهما على حدة وبلغت نسبة الثبات (٨٥٪) وهي نسبة ثبات مقبولة.

د - احتساب الوزن النسبي للدروس حسب مهارات حل المشكلات الهندسية الواردة فيها.
هـ بناء الصورة الأولية للاختبار حيث تكون من "سبع" مشكلات هندسية.
و- للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات للتحقق من مدى صحة الصياغة اللغوية ومدى وضوحها ومناسبتها لقياس المهارات المطلوبة ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

ز - للتأكد من ثبات الاختبار تم استخدام معادلة (كيودر — ريتشاردسون الصيغة ٢٠) (Kuder-Richardson formula 20).

حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠,٧٦)، وتدلل هذه النتيجة على أن الاختبار يتصف بدرجة جيدة من الثبات.

ح - لتحديد زمن الاختبار تم تطبيقه استطلاعياً على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي (سبق دراستهم للوحدة) عددهم (١٠) طلاب وكان متوسط الزمن لجميع الطلاب (٦٠) دقيقة.
ط - تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية وزود الاختبار بصفحة تعليمات تضمنت تعريف الطالب بالهدف من الاختبار ومثالاً يوضح كيفية الإجابة عن الاختبار، وزمن الإجابة عنه.

٧- الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات الخاصة بالبحث استخدم الباحثان البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (SPSS-18)، بهدف الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فرضياته، وذلك بالطرق الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية: Means. والانحرافات المعيارية: Standard deviations اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين: (Independent) Samples T – Test، ومربع إيتا (η^2).

٨- تنفيذ تجربة البحث:

نفّذت تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٤١هـ)، واستغرق ذلك ثلاثة أسابيع إجمالي (١٨) حصة، وقد مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات الآتية:

١. قام الباحثان بأخذ خطاب تسهيل مهمة باحث من الكلية، وتم تقديمه لإدارة التعليم بوسط بيشة، وأصدر في ضوءها خطاباً للمدرسة.

٢. تم اللقاء مع المعلم المنفذ بوساطة قائد المدرسة ووكيلا المدرس. وبعد ذلك تم الجلوس معه بالمدرسة وشرح له خطوات التجربة للتأكيد على استخدام (استراتيجية سكامبر) للمجموعة التجريبية، (استخدام الطريقة المعتادة) للمجموعة الضابطة، وقد عهد الباحثان بتطبيق البحث الميداني لهذا المعلم لما يمتلكه من خبرة، ولضمان الحياد عند التنفيذ.

٣. تزويد الطلاب بالأدوات الهندسية من أجل تسهيل تعلمهم.

٤. تطبيق أدوات البحث قبلياً:

تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات الهندسية قبلياً على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين؛ وذلك بحساب قيمة (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار حل المشكلات الهندسية ككل وفي كل مكون من مكوناته، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (2) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار حل المشكلات الهندسية ككل وفي كل مكون من مكوناته.

المهارة	البيان	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)
مهارة تحديد المعطيات	التجريبية	27	2.00	.679	-0.26	-	.657-	.514	غير دال
	الضابطة	27	2.26	1.933					
مهارة تحديد المطلوب	التجريبية	27	1.96	.518	-0.26	-	.662-	.511	غير دال
	الضابطة	27	2.22	1.968					
مهارة حل المشكلات الهندسية	التجريبية	27	2.33	1.271	0.70	1.311		.196	غير دال
	الضابطة	27	1.63	2.483					
مهارة التحقق من الحل	التجريبية	27	0.37	0.492	0.04	.243		.809	غير دال
	الضابطة	27	0.33	0.620					
مهارات حل المشكلات الهندسية ككل	التجريبية	27	6.67	2.112	0.23	.208		.836	غير دال
	الضابطة	27	6.44	5.132					

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية ككل، وفي كل مكون من مكوناته، مما يدل على تكافؤ طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلات الهندسية ككل.

٥- تطبيق تجربة البحث:

قام المعلم المنفذ لتجربة البحث للمجموعة التجريبية باستراتيجية سكامبر وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة للتدريس.

٦- التطبيق البعدي لأداة البحث:

بعد الانتهاء من عملية التدريس تم إعادة تطبيق أداة البحث (اختبار مهارات حل المشكلات الهندسية) بعدياً على طلاب مجموعتي البحث في اليوم نفسه، وصححت إجاباتهم، وتم رصد درجاتهم تمهيداً لعرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.

عرض نتائج البحث في ضوء فروضه: فيما يلي عرض لنتائج البحث وفقاً لفروضه:

الفرضية الأولى:

نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المعطيات في المشكلات الهندسية". ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المعطيات في المشكلات الهندسية.

البيان المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)	η^2
مهارة تحديد المعطيات	التجريبية	27	7.44	1.928	3.370	6.275	.000	دالة إحصائية	.656
	الضابطة	27	4.07	2.018					

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المعطيات، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستراتيجية سكامبر) التي حصلت على متوسط (٧,٤٤) بانحراف معياري (١,٩٢٨) في حين حصلت المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على متوسط (٤,٠٧) بانحراف معياري (٢,٠١٨) وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المعطيات في المشكلات الهندسية لصالح المجموعة

التجريبية". وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (η^2) قد بلغت (٠,٦٥٦) وهى أعلى من القيمة المحكية (٠,١٤)، مما يعني وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تحديد المعطيات في المشكلات الهندسية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استراتيجية سكامبر من خلال خطواتها التي تشمل مجموعة من العمليات العقلية التي تسهم في مرونة التفكير بحيث يشمل تحليل المشكلات الهندسية من جميع جوانبها وتحديد الأفكار الرئيسة ومن ضمنها المعطيات.

الفرضية الثانية:

نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المطلوب في المشكلات الهندسية". ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (٤):

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المطلوب في المشكلات الهندسية.

البيان المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)	η^2
مهارة	التجريبية	27	8.48	1.868	2.259	3.131	.003	دالة إحصائية	.398
تحديد المطلوب	الضابطة	27	6.22	3.250					

كشف الجدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المطلوب في المشكلات الهندسية، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستراتيجية سكامبر) التي حصلت على متوسط (٨,٤٨) بانحراف معياري (١,٨٦٨) في حين حصلت المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على متوسط (٦,٢٢) بانحراف معياري (٣,٢٥٠) وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تحديد المطلوب في المشكلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية". كما يتضح من الجدول أن حجم الأثر (η^2) قد بلغت (٠.398) وهي أعلى من القيمة المحكية (٠.١٤) مما يعني وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارة تحديد المطلوب في المشكلات الهندسية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن استراتيجية سكامبر ومن خلال خطوة التجميع تساعد في ربط أجزاء المشكلات الهندسية مع بعضها، وهذا لا يأتي إلا من تحليل الطالب للمشكلات الهندسية وفهمها بشكل كامل وبالتالي الربط بين المعطيات والمطلوب من المشكلات الهندسية

الفرضية الثالثة:

نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تنفيذ حل المشكلات الهندسية". ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تنفيذ حل المشكلات الهندسية.

البيان المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)	η^2
مهارة حل المشكلات هندسية	التجريبية	27	13.07	6.944	4.111	2.328	.024	دالة إحصائية	.307
	الضابطة	27	8.96	5.997					

تشير بيانات الجدول (٥) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تنفيذ حل المشكلات الهندسية، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستراتيجية سكامبر) التي حصلت على

متوسط (١٣,٠٧) بانحراف معياري (٦,٩٤٤) في حين حصلت المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على متوسط (٨,٩٦) بانحراف معياري (٥,٩٩٧) وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=٠,٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة تنفيذ حل المشكلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية". وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (η^2) قد بلغت (0.307) وهي أعلى من القيمة المحكية (٠,١٤)، مما يعني وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارة حل المشكلات الهندسية.

ويتزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استراتيجية سكامبر تساعد الطالب على وضع خطة من خلال استخدام ما هو موجود من عناصر لتوليد أفكار جديدة أو استخدام أفكار نجحت في حل مشكلات معينة وقد تسهم في إيجاد حلول لمشكلة هندسية جديدة، إضافة إلى التخطيط للحل بشكل منظم.

الفرضية الرابعة:

نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=٠,٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة التحقق من حل المشكلات الهندسية". ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة التحقق من صحة حل المشكلات الهندسية.

البيان المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة ($\alpha=٠,٠٥$)	η^2
مهارة التحقق من صحة الحل	التجريبية	27	2.00	.920	.926	3.792	.000	دالة إحصائية	.465
	الضابطة	27	1.07	.874					

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=٠,٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة التحقق من حل

المشكلات الهندسية، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستراتيجية سكامبر) التي حصلت على متوسط (٢,٠٠) بانحراف معياري (٠,٩٢٠) في حين حصلت المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على متوسط (١,٠٧) بانحراف معياري (٠,٨٧٤)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية في مهارة التحقق من حل المشكلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية". وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (η^2) قد بلغت (0.465) وهي أعلى من القيمة المحكية (٠,١٤)، مما يعني وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارة التحقق من حل المشكلات الهندسية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن توظيف استراتيجية سكامبر تساعد الطالب على تنمية التفكير الناقد من خلال تحديد العناصر الضرورية في المشكلة الهندسية كذلك تساعد على التفكير الإبداعي واقتراح البدائل لحل المشكلات بالتعاون مع زملاءه وإصدار الحكم على البدائل المناسبة وبالتالي يساعد ذلك على التحقق من صحة الحلول المقترحة.

الفرضية الخامسة

نتائج الفرضية الخامسة والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية ككل". ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسائية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية ككل.

البيان المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية	مستوى الدالة ($\alpha=0,05$)	η^2
مهارات حل المشكلات الهندسية ككل	التجريبية	27	31.00	9.763	11.741	4.492	.000	دالة إحصائية	.529
	الضابطة	27	19.26	9.440					

تشير بيانات الجدول (٧) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستراتيجية سكامبر) التي حصلت على متوسط (٣١,٠٠) بانحراف معياري (٩,٧٦٣) في حين حصلت المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على متوسط (١٩,٢٦) بانحراف معياري (٩,٤٤٠) وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الهندسية ككل لصالح المجموعة التجريبية". وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (η^2) قد بلغت (٠.529) وهي أعلى من القيمة المحكية (٠,١٤)، مما يعني وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية ككل.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما تتضمنه استراتيجية سكامبر من خطوات فعالة تساعد الطلاب على فهم المشكلات الهندسية وتحديد عناصرها والربط بين المعطيات التي تحتاجها متطلبات الحل وتحديد المعلومات الزائدة وإنتاج معلومات جديدة تساهم في اقتراح الحلول بطرق متعددة وابداعية وتحفيز التفكير الجماعي، وحرية التعبير وطرح الأفكار.

مناقشة نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث إلى فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية ككل وفي كل مهارة من تلك المهارات (تحديد المعطيات، وتحديد المطلوب، وتنفيذ خطة الحل للمشكلات، والتحقق من الحل) كل على حدة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن إجراءات التدريس باستراتيجية سكامبر والمتمثلة في التصريح بالمشكلات وتحديداتها وبالتالي البحث عن الأسئلة المحفزة للأفكار الخاصة بالاستراتيجية قد ساعدت على التوصل إلى حلول للمشكلات، كما أن توفير عدد من الأنشطة التي تثير المشكلات وتتحدى قدرات الطلاب الفكرية، قد ساعدت أيضاً على تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن الأسئلة المحفزة للتفكير والتي كانت متضمنة في أنشطة استراتيجية سكامبر في الفصل موضع التجريب في هذا البحث قد ساعدت الطلاب على التفكير والبحث المتعلقة بالإجابة عن تلك الأسئلة مما أتاح الفرصة لتنمية مهارات التفكير لديهم وشجعهم على توليد أفكار أصلية وحلول إبداعية للمشكلات، وهو ما أدى إلى تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى طلاب المجموعة التجريبية في هذا البحث.

وإذا ما وضع في الحسبان ما ورد في بعض الأدبيات لitemind,2009) و سيرت (Serrat,2009) وصيري (٢٠١٣، ٣٣) من أن استراتيجية سكامبر تعد من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية التفكير الإنتاجي وحل

المشكلات بصفه عامة، وما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة ابريليني وسوينتو وروشماد (٢٠١٧) والشمام والعبيدي (٢٠١٩) من أن استراتيجية سكامير لها أثر فعال في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية، والمشكلات الهندسية حالة خاصة من المشكلات الرياضية.

ومن التفسيرات الممكنة أيضاً لهذه النتيجة هو أنه قد يكون هناك اتساق بين متغيري البحث المستقل (استراتيجية سكامير)، والتابع (مهارات حل المشكلات الهندسية) لتشابهما في كثير من إجراءاتهما الأمر الذي قد يكون قد زاد من فاعلية تأثير استراتيجية سكامير في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية تأثيراً له دلالة إحصائية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسات كلاً من: الغامدي (٢٠١٣)، والبدري (٢٠١٤)، و ابريليني وسوينتو وروشماد (priliani Rochmad and Suyitno,2017)، وبشاي (٢٠١٨)، وحسن (٢٠١٨)، وعبد الواحد (٢٠١٨)، وبحيرى، وعبدالفتاح (٢٠١٩)، والحناوي (٢٠١٩)، والشمام، والعبيدي (٢٠١٩) والتي أشارت جميعها إلى فاعلية استراتيجية سكامير في التحصيل في الرياضيات، والتفكير الرياضي، ومهارات حل المسألة الرياضية، ومهارات الإبداع الرياضي، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات التفكير الجانبي، والتفكير البصري، والحل الإبداعي للمشكلات الرياضية.

وفي المقابل فإن نتيجة هذا البحث قد اختلفت مع نتائج دراسة الشيدي (٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر إحصائياً لاستراتيجية سكامير في تنمية التحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع في سلطنة عُمان.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصى بما يلي:

- 1- عقد دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي الرياضيات لتدريبهم على مهارات حل المشكلات الهندسية باستخدام استراتيجية سكامير التي تجمع بين الفكر النظري والممارسات العملية مع ملاحظة ضرورة تكيف الاستراتيجية وفقاً للمستوى العمري للطلاب.
- 2- تشجيع الطلاب على استخدام استراتيجية سكامير عند حل المشكلات الهندسية.
- 3- حيث المعلمين على استخدام الخطوات الأربع (أفهم، وخطط، وحل، وتحقق) عند حل المشكلات الهندسية خاصة وحل المسائل الرياضية اللفظية بشكل عام.
- 4- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على التدريس باستخدام استراتيجيات متنوعة وحديثة ومنها استراتيجية سكامير.

- 5- إعادة تنظيم محتوى مناهج الرياضيات بحيث تسمح للطلاب بممارسة مهارات حل المشكلات الهندسية وتساعد المعلم وتوجهه للتدريس من أجل تنمية هذه المهارات.
- 6- تضمين مقررات طرق تدريس الرياضيات خلفية نظرية عن استراتيجية سكامبر وعن مهارات حل المشكلات الهندسية.

مقترحات البحث:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة عن فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- 2- وضع تصور مقترح تطويري لمحتوى مناهج الرياضيات في ضوء إجراءات استراتيجية سكامبر للمرحلة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).
- 3- إجراء دراسة عن فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- 4- إجراء دراسة مسحية للكشف عن مستوى معرفة واستخدام معلمي الرياضيات لأفكار استراتيجية سكامبر.

المراجع

- إبراهيم، أسامة إسماعيل (٢٠٠٠). توظيف أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية المتضمنة في مقرر الرياضيات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢ (٢٣)، ١٣٧ - ١٨٢.
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). موسوعة التدريس. عمان: المسيرة دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو جمعة، نهي عبد الكريم (٢٠١٥). مدخل إلى برنامج سكامبر للتفكير الإبداعي. عمان: ديونو، للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو زينة، فريد وعبانية، عبد الله (٢٠٠٧). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو زينة، فريد وعبانية، عبد الله (١٩٨٢). الرياضيات: مناهجها وأصول تدريسها. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- أبو زينة، فريد كامل وعبانية، عبد الله (٢٠١٠). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمان: دار وائل للنشر.
- أبو زينة، فريد وعبانية، عبد الله (٢٠١١). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. عمان: مكتبة الفالح للنشر والتوزيع.

أبو سكران، محمد نعيم العبد (٢٠١٢). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية والاتجاه نحو الهندسة لدى طالب الصف الثامن الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة]. دار المنظومة.

أبو لبن، وجيه المرسى إبراهيم (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (٧١)، ٢٩٥-٢٥١.

أحمد، بلال زاهر إسماعيل (٢٠١٥). أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية في الهندسة الفراغية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة. [رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة]. دار المنظومة.

الأعسر، صفاء (٢٠٠٧). الإبداع في حل المشكلات. (ط٢). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
آل عامر، حنان بنت سالم عبد الله (٢٠٠٩). نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تـرـنـز TRNZ. عمان: ديونو للنشر.
بحيرى، مها السيد، وعبد الفتاح، ابتسام عزالدين محمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على سكامبر في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الجانبي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ (٥)، ٣٢٣-٢٥١.

البدري، هند عبد الرزاق ناجي (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار (S.C.A.M.P.E.R) في التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. [رسالة ماجستير]. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. بغداد. [كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. ٢٣ (٩٩)

بدوي، رمضان مسعد (٢٠٠٧). تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى السادس الابتدائي دليل للمعلمين والآباء ومخططي المناهج. عمان: دار الفكر.

بشاي، زكريا جابر حناوي (٢٠١٦). فاعلية السقالات التعليمية في تنمية حل المشكلات الهندسية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، ١٩ (٨)، ١٣١-٩١.

بشاي، زكريا جابر حناوي (٢٠١٨). استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الجانبي واتخاذ القرار الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١ (١١)، ٩٤-٤٤.

البنّا، جبر عبد الله (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المسألة الهندسية في تنمية القدرة على حل المسألة الهندسية وعلى التفكير الرياضي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية. كلية العلوم التربوية. الأردن. عمان.

- تركى، محمد عبد المرضى (٢٠١٧). أثر استخدام التعلم النشط في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية [رسالة ماجستير غير منشور]. كلية التربية، جامعة المنوفية. مصر.
- حسن، إبراهيم محمد (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية المعرفة البيداغوجية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١ (٣)، 157-204.
- الحسيني، عبد الناصر الأشعل (٢٠٠٧). تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية باستخدام برنامج سكامبر SCAMPER. [رسالة ماجستير غير منشور]. جامعة الخليج العربي، البحرين.
- حمدان، فتحي خليل (٢٠٠٥). أساليب تدريس الرياضيات. عقان: دار وائل للنشر.
- حمزة، حمزة حسني (٢٠١٥). أثر استخدام بعض استراتيجيات حل المسألة الرياضية في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وأرائهم فيها في مدارس محافظة طولكرم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
- الحناوي، نعيمة كبيح سايب (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي [رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن]. دار المنظومة.
- دياب، رضا أحمد عبد المجيد (٢٠١١). فاعلية استخدام نموذج بوليا لحل المشكلات في تدريس الهندسة في اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية مهارات البرهان الرياضي وتنمية التفكير الهندسي [رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة المنيا، مصر]. دار المنظومة.
- رشيد، رائدة محمد (٢٠١٢). الرياضيات مناهجها واستراتيجيات تدريسها وتقويمها. الدمام. مكتبة المتنبي.
- الرياشي، حمزة، والباز، عادل إبراهيم (٢٠٠٠). استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى تتمكن لتتبع الإبداع الهندسي واختزال قلق حل المشكلة الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، ٣، ٦٥-٢٠٧.
- الزعي، علي محمد علي (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٣)، ١٤٣-١٦٤.
- السواحي، عثمان نايف (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين. الإمارات العربية: دبي: دار القيم للنشر.
- عبد الهادي، رباب طه السيد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية حل المشكلات الهندسية والميل نحو المادة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية [دكتوراه غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.
- الشافعي، لمياء رشي محمد (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على المنشآت لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف التاسع بغزة [رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة]. دار المنظومة.
- الشماسي، حمدان ممدوح إبراهيم (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي في حل المشكلات الهندسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر. ٣ (١٧٥). ٤٨٥-٥٢٥.

الشماس، عاصم أحمد والعبيدي، ولاء وعد الله (٢٠١٩). أثر استراتيجيات سكامبر في إكساب طالبات الصف الرابع العلمي مهارات حل المسألة الرياضية. جامعة الموصل. كلية التربية للعلوم الانسانية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٥ (٣)، ١٢٧-١٦٠.

الشبيدي، خالد بن جمعة بن خميس (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجيات سكامبر (*Scamper*) في تنمية التحصيل في مادة الرياضيات والتفكير الابتكاري لدى طالبات الصف التاسع في سلطنة عُمان [رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط]. دار المنظومة.

الصادق، إسماعيل محمد (٢٠١١). طرق تدريس الرياضيات- نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر. صالح، ماجدة محمود (٢٠١٢). الاتجاهات المعاصرة في تعلم الرياضيات (ط.٢). الأردن: عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع. صبري، ماهر والرويثي، مرم (٢٠١٣). فاعلية برنامج سكامبر لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكار لدى الطالبات الموهوبات للمرحلة الابتدائية للمدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، السعودية، ٣٣ (١)، ١١-٤٤

العالول، رنا فتحي محمد (٢٠١٢). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين. عبد الهادي، شدى بسام نديم (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في التحصيل وقلق الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا. نابلس. فلسطين.

عبد الواحد، أحمد عبده أحمد (٢٠١٨). استخدام سكامبر لتنمية مهارات الإبداع الرياضي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.

عريفج، سامي سلطان وسليمان، نايف (٢٠١٠). طرق تدريس الرياضيات والعلوم. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. عفانة، عزو إسماعيل سالم (١٩٩٦). أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات. الجامعة الإسلامية بغزة. العكة، أحمد أمين كامل (٢٠١٤). فاعلية التدريس بدورة التعلم الخماسية والقبعات الست في تنمية مهارات حل المسائل الهندسية لدى طلاب الصف الثامن بغزة [رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين]. دار المنظومة. الغامدي، منى بنت سعد (٢٠١٣). تصميم دروس وحدة الأشكال الهندسية وأنشطة مصاحبة باستخدام أدوات سكامبر واختبار التفكير التباعدي لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية. مجلة التربية، كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر، ٢ (١٥٦)، ٥٩٣-٦٢٥.

قطامي، نايفة (٢٠١٠). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الكبيسي، عبد الواحد حميد، وعبد الله، مدركة صالح (٢٠١٤). القدرات العقلية والرياضيات. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

- محمد، أحمد عمر أحمد (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر SCAMPER لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط*، ٣٢ (٣)، ٤١٩-٤٧٩.
- هاني، مرفت حامد محمد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامع ةحلوان*، ١٩ (٢)، ٢٢٧-٢٩٢.
- الحيميد، فاطمة محمد صالح (٢٠١٦). فاعلية النمذجة بالشرط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣٥ (١٧٠)، ج ٢، ٥٠٣-٥٤٠.
- المصري، ماجد ذياب (٢٠٠٣). أثر استراتيجية بوليا في تدريس المسألة الرياضية الهندسة في مقدرة طلبة الصف التاسع الأساسي على حلها في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة جنين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- المليجي، رفعت محمد حسن (٢٠٠٦). طرق تعليم الرياضيات (النظرية والتطبيق). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- الهويدي، زيد (٢٠١٠). أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- هيئة تقويم التعليم العام السعودية، (٢٠١٦م). حقائق وأرقام الاختبارات الدولية لتحصيل طلاب المرحلة المتوسطة.
- الهيلات، مصطفى قسم (٢٠١٥). برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي - النظرية والتطبيق. عمان: ديونو للنشر.
- Animasahum, R. (2014) Effects of SCAMPER creativity training in the prevention of social problems among selected inmates in Nigeria prisons. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and policy Studies (JETERAPS)*, 5(3), 301-305.
- Eberel, B, (2008). Scamper Creative Games and Activities (Letyour) "Cooperation and competition," Edina, M., N., Interaction Book Company 1(33).
- Fawcett, L & Cartan, A., (2005): The effect of peer collaboration on children's problem solving Ability, *British Journal of Educational psychology*, 75(5), 157-169.
- Litmind (2009). Creative Problem Solving with SCAMPER, Available, Retrived November, (2011) from: <http://litmind.com/scamper/>.
- National Council of Teachers of Mathematics.(2000).The Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics Reston,VA,The Council.
- Mayer, W. & Richard, E. (2002): Thinking problem solving cognition 2nd Edition freeman and company, New York. Michalko, M.
- Michalko, M. (2008). Four steps toward creative thinking. *Futurist*, 34(3), 18-21.

- OzdoGan, D. (2011). Usage of scamper teaching method in early childhood education. International Conference on New Horizons in Education, Guarda, Portugal, June 5-7, 939- 945.
- Sarauphim, K. (2002) Internal structure of Discover: A performance - based assessment, Journal for the Education of the Gifted, 23(3), 327-341.
- Serrat, Olivier. (2009). The SCAMPER Technique. Cornell University ILR School. Digital Commons@ILR.
- Syarifudin, Purwanto, Irawan, E.B., Sulandra, I.M., & Fikriyah, U.(2019). Student Verbal Interaction in Geometry Problem-Solving Through Cognitive Activities. International Journal of Instruction. 12(3), 167-182

إدراك الطالبات للشخصية النرجسية
والذكاء الاخلاقي لدى عضوات هيئة التدريس
وعلاقته بتوافقهن الدراسي

حنان محمد سيد إسماعيل*

جامعة المجمعة

<https://www.ub.edu.sa/web/dsr/08/25>



*أستاذ الصحة النفسية المشارك. لها عدة أبحاث منشورة

إيميل الباحث: h.esmaeil@mu.edu.sa

كود البحث: 20035

تاريخ استقبال البحث: ١١، ربيع الثاني، ١٤٤٢ هـ (٢٦ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٩، رجب، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

إدراك الطالبات للشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي لدى عضوات هيئة التدريس وعلاقته بتوافقهن الدراسي

حنان محمد سيد إسماعيل

الملخص: هدفت الدراسة الحالية للتعرف إدراك طالبات الجامعة لشخصية عضوه هيئة التدريس وذكائها الأخلاقي وتوافقهن الدراسي، ولذلك قامت الباحثة بإعداد ثلاثة مقياس للتعرف على شخصية عضوه هيئة التدريس (الشخصية النرجسية)، و مقياس الذكاء الأخلاقي ، ومقياس التوافق الدراسي ، وتم تطبيقهم على عينة قوامها ١٩٠ طالبة من طالبات كلية التربية بالمجموعة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين المتغيرات الثلاثة مما يدل على تأثير كل من الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي لعضوه هيئة التدريس على التوافق الدراسي للطالبة ، واتضح وجود علاقة عكسية بين الشخصية النرجسية و الذكاء الأخلاقي حيث أنه بزيادة النرجسية يقل الذكاء الأخلاقي ، وأنه توجد علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي ، ولا يوجد علاقة مباشرة الشخصية النرجسية والتوافق الدراسي للطالبات ، وتستنتج الدراسة وجود تأثير غير مباشر للشخصية النرجسية على التوافق الدراسي للطالبات من خلال التأثير ذو الدلالة الإحصائية السالب على الذكاء الأخلاقي.

الكلمات المفتاحية: الشخصية النرجسية – الذكاء الأخلاقي – التوافق الدراسي

Title: The female students 'perception of narcissism and moral intelligence among university faculty members on their academic adjustment

Abstract: The current study aimed to identify the university students 'awareness of the faculty member's personality and their moral intelligence on their academic adjustment. Therefore, the researcher prepared three measures to identify the personality of his faculty member (narcissistic personality), the moral intelligence scale, and the academic adjustment scale, and they were applied to a sample of its consistency 190 female students from the College of Education in Al-Majmaah, and the results resulted in the existence of a relationship between the three variables, which indicates there is a inverse relationship between the narcissistic personality and the moral intelligence of the faculty member on the student's academic adjustment, and it was evident that there is an adverse effect of the narcissistic personality on moral intelligence as the increase in narcissism decreases intelligence Moral, and that there is a direct relationship between moral intelligence and academic adjustment, and there is no direct relationship between the narcissistic personality and the academic adjustment of the students, and the study concludes that there is an indirect effect of the narcissistic personality on the students' academic adjustment through the negative statistical effect on moral intelligence..

Key Words: narcissistic personality- moral intelligence – academic adjustment

مقدمة

شخصية الإنسان مزيج من: الدوافع، العادات- الميل- العقل- العواطف- الاستعدادات- الآراء والعقائد والأفكار- القدرات- المشاعر والأحاسيس- والسمات البيولوجية الموروثة، كل هذه المكونات يمتزج ليكون شخصية الإنسان الطبيعية، بمعنى آخر تتشكل شخصية الفرد من السمات البيولوجية للشخص والسلوك العام والخاص في المواقف المختلفة. والاصل في الشخصية أن تكون طبيعية، الا اذا حدث خلل ما في احد او بعض هذه المكونات فنصاب الشخصية باضطراب مرضي لينتج طيفا واسعا من الانماط البشرية التي يصعب علينا إيجاد تفسير لبعض تصرفاتها، ويعرف اضطراب الشخصية بأنه نمط من الشخصية غير المرنة وغير المتكيفة وينشأ عنها فشل اجتماعي أو وظيفي أو معاناة ذاتية.

وتلعب المؤسسات دوراً هاماً في تنمية شخصية الطلاب باعتبارها البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل فيها نموه في جميع جوانب شخصيته ، الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية من أجل بناء جيل متوافق مع ذاته ، حيث وتسعى المؤسسات التربوية لتلبية حاجات الطلبة ومساعدتهم على تخطي المشكلات والصعوبات التي تواجههم في البيئة التعليمية من أجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي (ميدون وأي مولد، ٢٠١٤)

والتوافق الدراسي أحد فروع التوافق التي تتعلق بمجال الدراسة والتحصيل ، ويمثل التوافق الجيد مؤشرا إيجابيا يدفع الطالب إلى التحصيل من ناحية ويرغبهم في المؤسسة التعليمية ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ، بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة . (حسين، ٢٠١٣)

وشخصية المعلم ذات أثر كبير في التأثير على قدرة الطالب على التوافق الدراسي ومن أحد السمات في شخصية المعلم هي الذكاء الأخلاقي وهو من المفاهيم الحديثة في علم النفس وأقلها شيوعاً ، حيث أن الذكاء كان ومازال مجال اهتمام علماء النفس الفارق في تناولهم لظاهرة الفروق الفردية وقياسها ، وقد طور (gardner، 1983، p.20) نظرية الذكاءات المتعددة التي وضع فيها أن هناك سبعة أنواع للذكاء ، وأضاف جاردر (Gardner، 1999، p. 30) ثلاث أنواع جديدة هي : الذكاء الطبيعي ، والذكاء الوجداني والذكاء الروحي ، ومؤخراً قدم (جاردر ، ٢٠٠٥ ، ٧) أحدث أنواع الذكاءات ألا وهو " الذكاء الأخلاقي " . فهو بمثابة القابلية على فهم الصواب من الخطأ، وهو يعني أن يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية يعمل عليها بحيث يتسنى له أن يتصرف بالطريقة الصائبة ، وتضم هذه القابلية السمات الحياتية الجوهرية كالقدرة على إدراك الألم لدى الآخرين ، وردع الذات عن القيام ببعض النوايا غير الطيبة، والسيطرة على الدوافع ، وتأخير الإرضاء ، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم ، وقبول الفروق الفردية وتقديرها ، وتمييز الخيارات غير الأخلاقية ، والوقوف ضد الظلم ، ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام .

والسمة الثانية التي تهتم بها الدراسة الحالية هي النرجسية وهي سمة من سمات الشخصية متواجدة عند جميع الأفراد لكن بدرجات مختلفة تبرز جيداً في مرحلة المراهقة باعتبارها خاصية مهمة في المرحلة ، كما تعد ضرورية لنمو الفرد في جميع مراحله ، تظهر في شكل : (استعراضية ، غرور ، التفوق ، السلطة ، الاستغالية) ، قد تكون سوية تساعد الفرد في زيادة ثقته بنفسه وتقديره لذاته ، وقد تكون نرجسية مرضية يظهر فيها حب الذات غير طبيعي والتمركز حول الأنا بشكل مبالغ فيه وتستمر مع الفرد لما بعد الرشد كنموذج شامل للعظمة في السلوك ، أو الخيال ، والحاجة إلى إعجاب الآخرين؛

ونقص المشاركة الوجدانية، ويبدأ الاضطراب في مرحلة الرشد (بظاظو ، ٢٠١١ ، ٥٨) . وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن النرجسيين يعانون من نقص في المتعة ، ومن توافق نفسي سيء (Wink, 1996, p.159)

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحثة في التعامل مع الطالبات في المرحلة الجامعية كانت تشكو من عدم التوافق الدراسي (عدم القدرة على استيفاء متطلبات التعليم) مع أنها تقر بأنها كانت متفوقة في المرحلة الثانوية ولكنها لا تدري ما سبب فشلها في الدراسة وعدم الراحة النفسية في حضور بعض المحاضرات. ومن خلال اقوال بعض الطالبات أن عضوات هيئة التدريس يؤكدون أن المقررات صعبة وأن لا أحد يستطيع تدريس المقرر إلا هي مما يوحي للطالبات الجدد أن بعدم قدرتهم على الاستمرار بالدراسة.

وأشارت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين أن معدل انتشار سمة النرجسية المرضية بين سكان العالم بلغ (١%) من مجموع سكان العالم (Dobbert, 2007, p. 94)

وكذلك الذكاء الأخلاقي للمعلم من الصفات المهمة التي تساعد على التوافق الدراسي لدى طلابه، وصاغت ميشيل بوربا (Borba, 2003) نظرية الذكاء الأخلاقي ؛ عندما لاحظ التدني الأخلاقي في المجتمعات الغربية وما أطلقت عليه التآكل الأخلاقي ؛ فقد انتشر الفساد ليس فقط في المجتمع الأمريكي بل أيضاً أصبح سمة بارزة في معظم المجتمعات الأوروبية . وتتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ١ - هل توجد علاقة بين متغيرات الدراسة الذكاء الأخلاقي والنرجسية و التوافق الدراسي؟
- ٢ - ما أثر كل من الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي لعضوات هيئة التدريس على التوافق الدراسي للطالبات الجامعيات ؟
- ٣ - هل تؤثر الشخصية النرجسية لدى عضوه هيئة التدريس على التوافق الدراسي لدى طالباتها؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتبع أهمية الدراسة من

- تناول شخصية عضو هيئة التدريس وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطلاب حيث أنه من أهم العوامل للتوافق الدراسي للطلاب .
- كما تبرز أهمية الدراسة من خلال الاهتمام بفئة مهمة من المجتمع وهي طالبات الجامعة
- وكذلك من خلال المكانة المهمة التي تحتلها الجامعة في المجتمع.
- كما ترجع أهمية الدراسة النظرية إلى توفير قدر من الأدبيات عن الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي
- كذلك تبين العلاقة بين الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي لعضو هيئة التدريس بالتوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة ولم تتطرق الدراسات السابقة لشخصيات عضوات هيئة التدريس بالجامعة من قبل في حدود علم الباحثة.

الأهمية التطبيقية

تسهم هذه الدراسة بعدد من التوصيات من شأنها

- تحقيق الفائدة لطالبات الجامعة لمعرفة الأسباب التي تشعرهم بالتوافق أو عدم التوافق بالجامعة ، حيث أن لهم حرية اختيار عضوة هيئة التدريس واختيار المقررات.
- كما تساعد على صحة اختيار أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، من قبل المسؤولين والقائمين بالتعيين في اعتبارهم لشخصية عضو هيئة التدريس بالإضافة إلى الناحية العلمية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن العلاقة بين شخصية النرجسية لعضوات هيئة التدريس والتوافق الدراسي لدى طالباتهن .
- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والشخصية النرجسية لدي عضوات هيئة التدريس.
- الكشف عن أثر كلا من إدراك الطالبات للشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي لعضوات هيئة التدريس على توافقهن الدراسي .

حدود الدراسة

الحدود المكانية : كلية التربية بالمجمعة

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢ هـ

الحدود البشرية : يتمثل الحدود البشرية في عينة الدراسة وهن ١٩٠ طالبة من كلية التربية جامعة المجمعة.

مصطلحات الدراسة

الشخصية الترجسية: هي نمط شامل من السلوك الذي يتسم بالإحساس بالعظمة والرغبة في اكتساب رغبة الآخرين والافتقار إلى التمثيل الوجداني (Widger، Costa، Bagbly، Ryder& Marshall، 2005، 156) التعريف الاجرائي : هو الدرجة الناتجة عن رأي المفحوصين في عضوات هيئة التدريس من خلال الاجابة على مقياس الشخصية الترجسية.

الذكاء الأخلاقي: هو القدرة على توظيف القناعات الأخلاقية للفرد في التمييز بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي ، و اتباع السلوك السليم بون توجيه.(جاردنر ، ٢٠٠٥، ٧)

التعريف الإجرائي : هو الدرجة الناتجة من خلال الاجابة على مقياس الذكاء الاخلاقي **التوافق الدراسي:** حالة تبدو من الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها ، لتحقيق المواءمة بينه وبين البيئة الدراسية ، ومكوناتها الأساسية المعلمين والزملاء والأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة.(بيكر وسيرك ، ٢٠٠٢، ٤)

التعريف الاجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال الاجابة على مقياس التوافق الدراسي

الإطار النظري

اضطراب الشخصية الترجسية — إحدى الأنواع المتعددة لاضطرابات الشخصية — هي حالة نفسية يملك المريض بها شعور مبالغ فيه بأهميتهم فضلاً عن حاجة عميقة إلى زيادة الاهتمام والإعجاب، واضطراب العلاقات، وانعدام التعاطف مع الآخرين. ولكن خلف هذا القناع من الثقة المبالغ فيها، تكمن ثقة هشّة بالنفس تجعله عرضة لأقل قدر من الانتقاد. وانعدام التعاطف مع الآخرين هو مكون أساسي للذكاء الاخلاقي بالإضافة إلى الضمير، وضبط النفس، واحترام الآخرين، واللفظ، والتسامح، والعدل. فهو القدرة على فهم ما هو صائب وما هو خاطئ، والتصرف بناءً على القيم التي يُعتقد أنها صائبة. لذا ترى الباحثة أن هناك ارتباط بين الذكاء الاخلاقي والشخصية الترجسية وكلاهما يؤثر على علاقة الفرد بالآخرين ومن العلاقات الهامة هي علاقة عضوة هيئة التدريس بطالباتها مما يؤثر على التوافق لدى الطالبات وخصوصاً التوافق الدراسي.

الشخصية النرجسية

تعرف (جودة ٢٠١٢، ٥٥٢) النرجسية بأنها إحدى سمات الشخصية التي ترتبط بالعظمة والتطلع الدائم للسلطة والتعالي على الآخرين، والإحساس غير الواقعي بالصدارة، والافتقار إلى التعاطف مع الآخرين واستغلالهم لتحقيق المآرب الشخصية.

ويعرفها (العاسمي، ٢٠١٥، ص: ١) بأنها حالة نفسية تتجسد لدى الفرد بعشق الذات وتضخيمها، لدرجة تجعله يشعر أن العالم كله مسخر لخدمته سواء أكان العالم كله موضوعاً إنسانياً (الأهل والأصدقاء) أم مادياً ويقول روزنثال Rosenthal، (2005) أن النرجسي يحتقر الآخرين ويستخف بهم ولديه حساسية مفرطة تجاه النقد، ويعتقد أن لديه قوة خارقة ويتحدث عن ذاته بالتباهي والمفاخرة والمغالاة، ويعتقد أنه شخص عظيم، عبقر، مخترع، وعندما يتحدث النرجسي عن نفسه يحول الأعمال التي يقوم بها إلى إنجازات عظيمة كما أن النرجسي له سحر وحضور خاص، لبق في الحدث وله أسلوب خاص يجذب من حوله ينغمس في المزاح وإن كان سطحياً. وتتميز الشخصية النرجسية بخمس سلوكيات ظاهرية هي:

- تظهر مجموعة من الاتجاهات الشخصية تتجه نحو الذات مشتملة على حب الذات والإعجاب بها وتنظيمها.
- مجموعة من المخاوف تخص تقدير الذات والتي تشتمل على الخوف من فقد الحب والخوف من الفشل.
- التوجه الدفاعي العام ويشتمل على جنون العظمة والانغلاق والإسقاط والإنكار.
- الدافعية ليكون محبوباً ومحاولة فينفس الوقت للحصول على الكفاية الذاتية والكمال.
- علاقات الشخصية النرجسية مع الآخرين تتميز بالاستعراضية ومشاعر التفخيم مشتملة على التوقع لتمييزه على الآخرين والميل إلى اعتبار مشاعر الآخرين امتداداً لمشاعره الذاتية وأفكار مصاحبة للسيطرة على الآخرين وضبط سلوكياتهم. (باطة، ٢٠٠٠)
- وأشار وينك Wink، (1991) إلى شكلين للنرجسية وقد اختص كل منهم بسمه، حيث اختص النرجسية الظاهرة بالعظمة، والاستعراضية Exhibit - Gramdiosity، والنرجسية الخفية بالحساسية القابلة للإنجرار Vulnerability - sensitivity.
- أوضح بيرري وبيري (Perry & Perry)، (2004) إلى أن الأفراد ممن يتصفون بالنرجسية الظاهرية لديهم استياء من الإحباط الذي يسببه الآخرون، وفيه يعتقد هؤلاء أن الآخرين ليس لهم الحق في وضع قرارات أو عقوبات عليهم، بل يعتقدون أنهم قادرين على فعل ما يريدونه وقت ما يشاءون.

- ويشير وينك (wink)، 1991، (591 أن الشخص ذوو النرجسية الخفية لديه نضوب في العاطفة، ويتسم بالاكنتاب، حيث أن الاكنتاب هو الاستجابة الأولية له، فبعد الجرح النرجسي، يتجنب الشخص ذوو النرجسية الخفية التعاطف، ويشعر بالاكنتاب والحزي بدلاً من مواجهة مشكلاته، ولغياب الحماس والقلق والخجل و لعدم الأمن وهذا كله عندما لا يتلقون الاهتمام. إلا أن هذا الشكل يشترك مع النرجسية الظاهرة في خصائص مثل الشعور بالاستحقاق، الرغبة في الاستغلال وينظر للنرجسية كاضطراب في الشخصية من مناظير مختلفة كالتالي:
- المنظور الديناميكي : من المنظور السيكو ديناميكي فإن الغرور والعجرفة والتمركز حول الذات ترتبط باضطراب الشخصية النرجسية لتمثل أي جهد دفاعي في مواجهة مشاعر عميقة من النقص (Hansell & Damour، 2008، 435)
- ويؤكد كيرنبرك (Kernberg) من أن الغرض من النشاط العقلي للمصابين باضطراب الشخصية النرجسية، هو الحفاظ على وجهة نظر إيجابية للذات، إذ إن الواقع المشوه لهؤلاء المرضى يعمل على حماية وجهة نظرهم الهشة للذات، وبالتالي نجدهم يشاهدون أنفسهم على أنهم مميزون وفريدين من نوعهم، وأهم يمتلكون قدرات مميزة، أنهم يبالغون في إنجازاتهم وينكرون عيوبهم ويتبنون اتجاه التفوق على الآخرين (Critelli،Gabriel، 1994، &Ee، 143)
- المنظور السلوكي المعرفي : ويرى أصحاب هذا المنظور إن إستراتيجية اضطراب الشخصية النرجسية هي عمل كل شيء من أجل زيادة وضعها المتفوق، وأن تأخذ الذات سبيلها نحو الذروة، أن أسلوبها المعرفي هو (أنا مميز)، وهؤلاء المرضى يرون أنفسهم أشخاصاً مميزين وفريدين، ويشعرون بالتفوق ويعتقدون بأنهم أولى من الآخرين بأي امتيازات خاصة، بشكل رئيسي أنهم يسعون للحصول على إعجاب الآخرين من أجل تحقيق إحساسهم بالعظمة، ومن معتقداتهم الأساسية إنهم يستحقون إعفاءات وامتيازات خاصة لأنهم مميزون، ويشعرون بأنهم متفوقون على الآخرين وفوق القانون (Derksen، 1995، 149)
- نظرية التعلم الاجتماعي: يرى ميلن أن المصابين باضطراب الشخصية النرجسية تعلموا زيادة اللذة وتجنب الانزعاج، من خلال رؤية أنفسهم حصراً على أنهم مصدر لهذه الحالات وهم يمتلكون صورة متفوقة للذات ناتجة عن خلفية من إعجاب الوالدين، ويمثلون النمط السلبي، طالما أنهم تعلموا أن يحصلوا على كل شيء يحتاجون إليه (Derksen، 1995، 166)

الذكاء الأخلاقي

اختلف الباحثين في مفهومهم للذكاء الأخلاقي نتيجة للزاوية التي تناولوه منها . فمنهم من عرف الذكاء الأخلاقي كقدرة أو مجموعة قدرات مثل "هاس" (Hass, 1998، 2) فعرفه على أنه القدرة على إتباع الصوت الداخلي للقرارات التي تخدم الآخرين وليس الفرد فقط ولكن المحيطين به أيضاً . ومنهم من عرف الذكاء الأخلاقي كوسيلة مثل "بوس" (Boss, 1994، 1) فعرفه بأنه وسيلة وأداة للذكاء الاجتماعي بوصفه مؤشراً للنمو الخلقى ، حيث يعد التفكير الخلقى والسلوك الخلقى بمثابة القاعدة الأساسية للذكاء الأخلاقي . ومنهم من عرف الذكاء الأخلاقي كمهارة أو مجموعة مهارات مثل "لينيك و كيل" (Lennick & Kiel, 2005، 304) فعرفه بأنه مجموعة من المهارات الموجهة نحو فعل الخير ، حيث يقوم الذكاء الأخلاقي بتوجيه القدرات العقلية المتعددة للقيام بما هو صواب.

وينظر كولبرج إلى الذكاء الأخلاقي على أنه أحد مكونات أو إحدى مراحل الاستدلال الخلقى ، مما يتطلب التركيز على دراسة الأمزجة والنوايا والاهتمامات والدوافع (حسين، ٢٠٠٣ ب ، ٧٤-٧٥)

وقد حدد (جاردرنر ، ٢٠٠٥، ٨٠) خصائص ذوي الذكاء الأخلاقي فيما يلي : لديهم القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين ، ويتمتعون بالقدرة على ردع النفس عن القيام ببعض الأعمال غير الأخلاقية ، ولديهم المهارة في الإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم ، ويتمتعون بالقدرة على الوقوف بوجه الظلم ، ويتعاملون مع الآخرين بحب واهتمام وتقبل الاختلافات واحترامها.

واتفق (حسين ، ٢٠٠٣ أ، ٣٣٥) مع ما ذكره جاردرنر سابقاً في أن الذكاء الأخلاقي ما هو إلا : القابلية لفهم الصواب من الخطأ ، وهو أن تكون لدينا قناعات أخلاقية بحيث يتسنى لنا أن نتصرف بالطريقة الأخلاقية الصحيحة ، بمعنى :

- القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين .

- القدرة على ردع النفس عن القيام ببعض الأعمال غير الأخلاقية .

- القدرة على السيطرة على الدوافع .

وعرضت "بوربا" (Borba, 2003، 1) مكونات الذكاء الأخلاقي في سبعة أبعاد أساسية هي: التعاطف، والضمير، وضبط النفس، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة.

التوافق الدراسي

عرفه (الشربيني وبلقيفه، ١٩٩٨، ٧) بأنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناء بين الطالب من جهة ومحيطه الدراسي من جهة أخرى بما يساهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي .

- أما(الصباطي، ١٩٩٧، ٢٣٥) فعرفه بأنه حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها ، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البنية المدرسية ومكوناتها الأساسية المتضمنة لما يلي : الأساتذة ، والمزلاء ، وأوجه النشاط الاجتماعي ،ومواد الدراسة والنجاح فيها ، وطريقة الاستذكار ، والوقت في صوره المختلفة ، كما عرفه (راشد، ٢٠١١) بأنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التوأمة بينه وبين بيئة التعليم ومكوناتها الأساسية من الأساتذة ، والمزلاء ، والأنشطة الاجتماعية والرياضية ، ومواد الدراسة ، والتحصيل الدراسي.
- وذكر (محمد، ٢٠٠٨) أن التوافق يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها ، وتهيئة الظروف المناسبة لنمو الطلبة معرفياً وانفعالياً واجتماعياً مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن الطلبة.
- ويتوقف التوافق الدراسي على قدرة الفرد على تحمل تبعات التعليم والتعلم ومواءمة الجو الدراسي بما فيه من مقررات وأفرد وإدارة ولوائح وقوانين ووسائل وطرق تدريس وتقييم مما يجعله أكثر قدرة على النجاح والتفوق (أحمد وعلي، ٢٠١٨)
- ويرجع التوافق الدراسي في أصله إلى التوافق النفسي - الاجتماعي ، بل إن التوافق الدراسي هو توافق نفسي - اجتماعي داخل البيئة التعليمية، فشعور المتعلم بالارتياح في أجواء البيئة التعليمية من شأنه أن ينعكس على تحصيله الدراسي ونمو شخصيته وكذلك على حياته الاجتماعية ككل، ويشمل محاولة الطالب التفاعل والتواصل داخل المؤسسة التعليمية مع جوانب العملية التعليمية من أساتذة ، و جماعة الأقران ومناهج دراسية ، ونظام اختبارات (أسعد ، ٢٠١٠)
- يتميز الطالب المتوافق دراسيا ببعض الخصائص والسمات مجتمعه أو منفردة
- السمات والخصائص العقلية: مستوى إدراكي عقلي مناسب، و قوة الذاكرة وسهولة تذكر الأشياء، والقدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز، و لديه حصيلة لغوية، وقدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء.
 - السمات الجسمية: صحة جسمية، و تغذية سليمة، و سلامة السمع والبصر.
 - السمات والخصائص النفسية: الثقة بالنفس ، والتركيز أثناء الدرس، والقدرة على التحمل ، والنشاط وعدم التهاون.
 - السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية: التكيف مع المواقف الجديدة ، و الانبساطية وتكوين علاقات اجتماعية
 - العادات والاتجاهات الدراسية: إنجاز الأعمال، وتقبل المواقف التربوية، قادر على تكوين عادات دراسية جديدة (المصري، ٢٠١١)

وهناك بعض العوامل التي تساعد على التوافق الدراسي منها تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة من التعلم بأكبر قدر ممكن ، وعدالة الفرص وتكافؤها وإثارة الدوافع : أي حث الطلاب على التعلم وإثارة الهمة للإقبال على الدرس وهنا فإن العمل على أن ينبع الدافع للتعلم من داخل الطالب كرهبته في المعرفة والفهم والاستطلاع والاكتشاف يساعده ذلك لكي ينمو ولديه الحس الشخصي والاتجاه الإيجابي تجاه المؤسسة التعليمية والتعليم . وتشجيع التعاون والعمل الجماعي في إنتاج مشروع أو عمل مشترك تفكر جماعة من الطلاب ويخطط له ، ويبحثون له عن وسائل العمل ومواد الأداء ثم يشتركون في تنفيذه ويتحملون مسؤولية عمله من نجاح أو فشل ويتدربون على حياة المجتمع الكبير من تشاور وديمقراطية وتحمل المسؤولية والإيثار والتضحية (الزهراني، ٢٠١٩).

وأكد على ذلك (يونس، ٢٠٠٩، ١٢٩) بأن سوء التوافق الدراسي هو حالة نفسية معينة تبدو على الطالب غير المتوازن وغير المنسجم مع بيئته المدرسية بما فيها من علاقات وزملاء وأساتذة وأن ينمي اتجاهات سالبه نحو المواد الدراسي والنشاط الاجتماعي داخل المؤسسة الدراسية وسوء التخطيط لأوقات الفراغ وعدم إتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار. ويختبر التوافق النفسي من خلال خمسة أبعاد رئيسة هي علاقة الطالب بزملائه، علاقته بأساتذته، مشاركته في الأنشطة و اتجاهه نحو المواد الدراسية وتنظيمه لوقته فإذا كانت هذه الأبعاد جميعها سلبية يكون الفرد غير متوافق دراسياً (أحمد و علي، ٢٠٠٨)

الدراسات السابقة

ومن الدراسات السابقة في مجال الشخصية النرجسية دراسة (باطة، ٢٠٠٠) والتي هدفت لدراسة الأبعاد النفسية المرضية والسوية لدى الشخصية النرجسية على قائمة الشخصية الأساسية ، وأجريت الدراسة على (٧٠) طالب وطالبة من الحاصلين على درجة مرفوعة على قائمة الشخصية النرجسية (NPI) من طلاب الدراسات العليا وتنقسم إلى (٣٥) طالب ، (٣٥) طالبة . ومتوسط العمر الزمني لمجموعة الذكور (٢٦,٢) عاماً ومتوسط العمر الزمني لمجموعة الإناث (٢٤,٥) عاماً، وأظهرت النتائج تميز الشخصية النرجسية ببعض الأبعاد النفسية السوية التعبير الاندفاعي والاعتراض، وبعض الأبعاد النفسية المرضية الإنكار واضطراب التفكير والقلق وتوهم المرض.

ودراسة (سليم و العبيدي، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى معرفة الشخصية النرجسية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية جامعة الموصل ، واهتمت الدراسة بمعرفة أثر متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) و الدرجة العلمية (مدرس مساعد - مدرس - أستاذ مساعد - أستاذ) وتكونت عينة الدراسة من ١٩٧ تدريسي من كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل بواقع (١٢٠) تدريسي و (٧٧) تدريسية ، وكانت النتائج عدم ظهور سمات الشخصية النرجسية لدى التدريسين بكلية التربية الأساسية فضلاً عن عدم وجود فروق تعزي لاختلاف الجنس أو التخصص أو الدرجة العلمية

وهناك دراسات اهتمت بعلاقته الشخصية النرجسية وأحد مكونات الذكاء الاخلاقي مثل دراسة (Delic et al, 2011) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين النرجسية وكل من الذكاء الوجداني ، والاجتماعي ، والتعاطف لدى عينة قوامها (٣٠٦) تراوحت أعمارهم بين ١٩ - ٢٦ عاماً استجابوا على مقاييس الشخصية النرجسية وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط سالب دال بين النرجسية والتعاطف

كما قام (Groarke, 2013) بتطبيق مقاييس الشخصية النرجسية والتعاطف على عينة قوامها (١٣٨) منهم ٤٧ ذكور ، تراوحت أعمارهم (١٨ - ٥٥) بمتوسط عمري ٢٧ عاماً بكلية دبلن للأعمال بأيرلندا ، وتوصل إلى وجود ارتباط سالب دال بين النرجسية والتعاطف

كما هدفت دراسة سن را و تشا وهان وي (Hyun& Bae, Cha,Ra, 2013) بحث العلاقة بين النرجسية العلنية والخفية والتسامح لدى عينة قوامها (٢٨٦) منهم ١٠٠ ذكور (متوسط أعمارهم ٢١,٥٩ عاماً من طلبة جامعة تشونغ أنج في سيول بكوريا الجنوبية ، وبينت النتائج وجود ارتباط سالب دال بين النرجسية الخفية والتسامح.

أما دراسة (أحمد ، ٢٠١٠) فهدفت لدراسة مكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٧) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظات السويس بطريقة عشوائية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف والضمير وضبط الذات والعطف والعدالة من مكونات الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي في حين أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين كل من الاحترام والتسامح وبين التحصيل الدراسي .

ودراسة (العنبر ، ٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على أثر أبعاد الذكاء الأخلاقي والمتمثلة (التمثل العاطفي، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة) في سمعة الجامعات الاردنية الخاصة من وجهة نظر أفراد العينة، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة في إقليم الشمال وهي (جامعة اربد الاهلية الخاصة، جامعة جدارا، جامعة جرش الاهلية الخاصة، جامعة عجلون الوطنية الخاصة، جامعة فيلادلفيا الخاصة)، بلغت العينة (١٠٤٨) موظف وموظفة، كما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات (٧٧٧) عضو هيئة تدريس، وبعد إجراء التحليل الاحصائي توصلت الدراسة للمجموعة من النتائج كان أبرزها: أن هناك مستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي في الجامعات الخاصة الاردنية في إقليم الشمال من وجهة نظر العاملين فيها، كما بينت أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء الأخلاقي على سمعة الجامعات الخاصة الأردنية في إقليم الشمال.

وهناك دراسات قدمت برنامجاً لتنمية الذكاء الاخلاقي لخفض سمة النرجسية لدى المراهقين العدوانيين مثل دراسة (شاهين ، ٢٠١٨) والتي قامت بتجريب برنامج تنمية الذكاء الاخلاقي علي مجموعة تجريبية قوامها (١٠) من طلاب الصف الثاني

الثانوي في حين لم تطبق علي (١٠) آخرين هم المجموعة الضابطة ، وأثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج وبعده على نتائج المجموعة التجريبية

ومن الدراسات السابقة في التوافق الدراسي دراسة (الزهراني، ٢٠١٩) والتي اهتمت بدراسة التوافق الدراسة لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة والذين تم تصنيفهم ضمن برنامج موهبة بعد اجتياز اختبار موهبة معد من قبل مركز قياس بالتعاون مع مركز الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين وهم (١٢٠) طالب وطالبة ، وأجريت الدراسة على الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة للمرحلة المتوسطة، والثانوية، والطلاب العاديين. واعتمدت على المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التوافق الدراسي لدى الطلبة الموهوبين بشكل عام كانت متوسطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق الدراسي بين الطلاب والطالبات، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات التوافق الدراسي تعزى للمرحلة التعليمية.

و دراسة (أحمد و علي، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى علاج الاكتئاب الناجم عن سوء التوافق النفسي والدراسي وسط طالبات الأقسام النظرية بجامعة نجران باستخدام الإرشاد النفسي الديني ، بلغ حجم العينة (٧٢) طالبة مثلث (١٦٪) من مجتمع البحث البالغ (٤٥٠) طالبة ، قام البحث على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي كمنهج للبحث كما استخدمت الباحثتان لاستبانة المقتبسة من اختبار مينيسوتا متعدد الأوجه والمترجم الجزء الخاص بعلاج الاكتئاب وسوء التوافق النفسي ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاكتئاب الناجم عن سوء التوافق الدراسي وسط طالبات جامعة نجران قبل وبعد التدريب على البرنامج الإرشادي النفسي الديني لصالح القياس البعدي.

ودراسة (المصري، ٢٠١١) والتي هدفت للتعرف على التوافق النفسي والدراسي لدي طلبة الشيخ عبد الله البدري التقنية من الحفظه وغير الحفظه، والتعرف على الفروق في التوافق النفسي والتوافق الدراسي لدى طلبة كلية الشيخ عبد الله البدري التقنية البدري التقنية تبعاً لمتغير حفظه القرآن الكريم وغير الحفظه. وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي والتوافق الدراسي لدى طلبة كلية الشيخ عبد الله التقنية ، وتكون مجتمع الدراسة من (١٨٤) طالب وعينة الدراسة (٧٠) طالب عبارة عن (٣٥) حافظاً للقرآن الكريم و(٣٥) طالب غير حافظ ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والتوافق الدراسي ، ووجود فروق في التوافق النفسي والدراسي لصالح الطلبة الحفظه ، ولا توجد فروق في التوافق الدراسي للطلبة الحفظه تبعاً للفرقة

ودراسة (الصباطي، ١٩٩٧) وهدفت الدراسة للكشف عن أثر الثقافة والجنس في أبعاد التوافق الدراسي بين عينة سعودية وأخرى مصرية من طلاب الجامعة ، وتم تطبيق مقياس التوافق الدراسي على مائة طالب وطالبة من جامعة

الملك فيصل بالسعودية ومائة طالب وطالبة من طلاب جامعة الأزهر بمصر ، وانتهت النتائج إلى تفوق أفراد العينة المصرية في أبعاد التوافق الدراسي المختلفة على أفراد العينة السعودية .

كما توجد دراسات سابقة جمعت بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي منها دراسة (الأنصاري، ٢٠١١) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي ، وبلغت عينة الدراسة (٥٠٠) تلميذ وتلميذة و من تلاميذ تربية الكرخ الثانية بمدينة بغداد ، وباستخدام مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس التوافق الدراسي ، تم التوصل إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلامذة السادس الابتدائي.

تعليق عام على الدراسات السابقة : من الملاحظ أن العديد من الدراسات أجريت على الطلاب والطالبات في أعمار الجامعات والمدارس ولا يوجد إلا أقل القليل الذي أجرى على أعضاء هيئة التدريس أو المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وحتى هذه الدراسة لم تجرى على أعضاء هيئة التدريس أنفسهم وإنما هي آراء الطلبة فيهم ، كما وجدت الدراسات التي ربطت بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي في حين لا توجد دراسات تجمع بين الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي ولكن درست أحد مكونات الذكاء الأخلاقي كالتسامح والتعاطف مع الشخصية النرجسية ، وبالرغم من عدم وجود دراسات في العلاقة بين الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي إلا أنه يوجد اعتراف ضمني بذلك بدليل استخدام برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي في خفض سمة النرجسية أما العلاقة بين النرجسية والتفوق الدراسي فلم يتطرق إليها الباحثين إلى الآن في حدود علم الباحثة

إجراءات الدراسة

باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، طبقت الباحثة مقياس الدراسة الثلاثة على (١٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية بالجمعة ، وأعمارهن تتراوح بين ٢٠ - ٢٢ عاماً بمتوسط ٢١ عاماً وتم حساب صدق وثبات المقياس، وكان هذا العدد هم عينة أدوات الدراسة (العينة الاستطلاعية) ، ثم تلى ذلك تطبيق المقياس على عينة أخرى هم عينة الدراسة وعددها (١٩٠) طالبة ولجمع البيانات تم توزيع المقياس الكترونياً علي الطالبات ولها الحرية في أن تجيب أو لا وبذلك نضمن أن تكون العينة عشوائية ، وللتحقق من تساؤلات الدراسة ، تم إجراء كاي^٢ وتحليل الانحدار لاستخلاص نتائج الدراسة

أدوات الدراسة

- ١ - مقياس الشخصية النرجسية إعداد الباحثة
- ٢ - مقياس الذكاء الأخلاقي إعداد الباحثة
- ٣ - مقياس التوافق الدراسي إعداد الباحثة

أولاً: مقياس الشخصية الترجسية

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة وعلى العديد من المقاييس، مقياس الترجسية (الشدفان، ٢٠١١) ومقياس الترجسية (شحادة، ٢٠١١) مقياس مستوى الترجسية (بن جديدي، ٢٠١٦)، تم إعداد مقياس للشخصية الترجسية يتكون من 24 عبارة في ثلاثة أبعاد هي (التخيل غير المحدد للنجاح، الإستعراضية وجذب انتباه الآخرين، العظمة والإحساس بقيمة الآخرين).

الصدق العاملي

استخدمت الباحثة صدق التحليل العاملي اعتمدت الباحثة علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن ثلاثة عوامل بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣) كانت النتائج كالتالي

جدول (١) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس الشخصية الترجسية

العبارة	العامل الأول	العبارة	العامل الثاني	العبارة	العامل الثالث
١	٠,٤٤٨	٩	٠,٤٨١	٧	٠,٤٩٤
٢	٠,٥٠٩	١٠	٠,٦٧١	٨	٠,٧٤٨
٣	٠,٦٧١	١١	٠,٤٤٧	١٦	٠,٧٠٨
٤	٠,٥٩٧	١٢	٠,٦٧٦	١٧	٠,٦٢٢
٥	٠,٤٦٦	١٣	٠,٧٥٤	١٨	٠,٦٦٥
٦	٠,٥١٩	١٤	٠,٦٣٨	٢١	٠,٨٠١
١٩	٠,٤٤٤	١٥	٠,٧٢١	٢٣	٠,٧٨٤
٢٠	٠,٧٥٥			٢٤	٠,٦٣١
٢٢	٠,٤٣٦	الجذر الكامن	٦,٩٤١	التباين	٤٩,٨٦٥
مقياس جودة العينة kmo ٠,٨٣٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠					

يتضح لنا أن جودة العينة عالية وتحقق القياس الجيد حيث أنها أعلى من ٠,٦. وعند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وقيمة الجذر الكامن وهو مجموع مربعات اسهامات كل المتغيرات على كل عامل على حده وهي ٦,٩٤١٦ وهي أكبر من الواحد الصحيح فتقبل، ونسبة التباين التراكمي تفسير حوالى ٤٩,٨٦٥ من التباينات في درجات العينة.

تفسير العوامل

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي

عامل الأول : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٩) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٤) مفردة وهي المفردات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤٤٤) (للمفردة (١٩) إلي (٠,٧٥٥) للمفردة (٢٠) وهذا العامل هو التخیل غير المحدد للنجاح

عامل الثاني : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٤) مفردة وهي المفردات (٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤١٨) (للمفردة (٩) إلي (٠,٧٥٤) للمفردة (١٣) وهذا العامل هو الاستعراضية و جذب انتباه الآخرين

عامل الثالث : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٨) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٤) مفردة وهي المفردات (٧، ٨، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٤) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤٩٤) (للمفردة (٧) إلي (٠,٨٠١) للمفردة (٢١) وهذا العامل هو العظمة والإحساس بقيمة الآخرين

ثبات المقياس

بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية (١٠٠) طالبة وباستخدام طريقة ألفا كرنباخ تبين أن مستوى ثبات المقياس ٠,٨٨ وباستخدام التجزئة النصفية كان معدل الثبات ٠,٧٤ مما يعطي الثقة في المقياس للقدرة علي قياس النرجسية

تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس علي الأساس التالي (تنطبق = ٣ أحياناً = ٢ لا تنطبق = ١)

تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة الشخصية النرجسية ونظراً لأن المقياس يتكون من (٢٤) عبارة فإن مدي الدرجات يتراوح بين (٢٤ - ٧٢) درجة الصورة النهائية لمقياس وتتحدد علي النحو التالي: من ٢٤ - ٤٠ درجة منخفض، ومن ٤١ - ٥٦ درجة متوسط ومن ٥٧ - ٧٢ درجة مرتفع)

ثانياً : مقياس الذكاء الاخلاقي

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة وعلى العديد من المقاييس للذكاء الأخلاقي مثل مقياس الذكاء الأخلاقي (مومني، ٢٠١٥) ومقياس السلوك الأخلاقي (الصمادي، ٢٠١٩)، تم إعداد مقياس الذكاء الأخلاقي يتكون من ٢٦ عبارة في خمسة أبعاد هي (التمثل العاطفي ، الضمير ، ضبط النفس ، الاحترام ، التسامح).
الصدق العملي

استخدمت الباحثة صدق التحليل العملي اعتمدت الباحثة علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريمكس وأسفر التحليل عن خمسة عوامل بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣) كانت النتائج كالتالي

جدول (١) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس الذكاء الأخلاقي

العبارة	العامل الأول	العبارة	العامل الثاني	العبارة	العامل الثالث	العبارة	العامل الرابع	العبارة	العامل الخامس
٣	٠,٦٧٥	٤	٠,٥٩٩	١	٠,٧٦٦	٧	٠,٧٣٠	٢	٠,٧١٧
٨	٠,٦١١	٥	٠,٤٦٧	١٤	٠,٣٦٨	١٨	٠,٣٨٩	٩	٠,٥١٠
١٠	٠,٥٢٦	٦	٠,٦٥٤	٢٢	٠,٣٤٩	٢٤	٠,٣٩٣	٢٦	٠,٣٣٠
١١	٠,٧٥١	١٥	٠,٥٤٧	٢٣	٠,٦٤٩				
١٢	٠,٦٨٤	١٦	٠,٧١٣	٢٥	٠,٣٣٠				
١٣	٠,٦٨٤	٢٠	٠,٥٥٤						
١٧	0.577 ٠,٥٧٧	الجذر الكامن		١١,٩٨٤					
١٩	0.736 ٠,٧٣٦	نسبة التباين التراكمي		٦٦,٨٦٤					
٢١	0.715	جودة العينة KMO		٠,٩٢٩		بمستوى دلالة ٠,٠٠٠			

يتضح لنا أن جودة العينة عالية وتحقق القياس الجيد حيث أنها أعلى من ٠,٦ وعند مستوي دلالة أقل من ٠,٠٠٥ وقيمة الجذر الكامن وهو مجموع مربعات إسهامات كل المتغيرات على كل عامل على حده وهي ١١,٩٨٤ وهي أكبر من الواحد الصحيح فتقبل، ونسبة التباين التراكمي تفسر حوالي ٦٦,٨٦٤ من التباينات في درجات العينة.
تفسير العوامل

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي

عامل الأول : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٩) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٦) مفردة وهي المفردات (٣، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٧، ١٩، ٢١) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٥٢٦) للمفردة (١٠) إلي (٠،٧٣٦) للمفردة (١٩) وهذا العامل هو الضمير

عامل الثاني : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٦) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٦) مفردة وهي المفردات (٤، ٥، ٦، ١٥، ١٦، ٢٠) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٥٤٧) للمفردة (١٥) إلي (٠،٧١٥) للمفردة (١٦) وهذا العامل هو ضبط النفس

عامل الثالث : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٥) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٦) مفردة وهي المفردات (١، ١٤، ٢٢، ٢٣، ٢٥) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٣٣٠) للمفردة (٢٥) إلي (٠،٧٦٦) للمفردة (١) وهذا العامل هو التسامح

عامل الرابع : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٦) مفردة وهي المفردات (٧، ١٨، ٢٤) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٣٨٩) للمفردة (١٨) إلي (٠،٧٣٠) للمفردة (٧) وهذا العامل هو الاحترام

عامل الخامس : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٦) مفردة وهي المفردات (٢، ٩، ٢٦) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧١٧) للمفردة (١) إلي (٠،٣٣٠) للمفردة (٩) وهذا العامل هو التمثل العاطفي

ثبات المقياس

بتطبيق المقياس على عينة الدراسة (١٠٠) طالبة وباستخدام طريقة ألفا كرنباخ تبين أن مستوى ثبات المقياس ٠،٧٥ وباستخدام التجزئة النصفية كان معدل الثبات ٠،٧٤ مما يعطي الثقة في المقياس للقدرة علي قياس الذكاء الأخلاقي

تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس علي الأساس التالي (تنطبق = ٣ أحياناً = ٢ لا تنطبق = ١)

تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة الذكاء الأخلاقي ونظراً لأن المقياس يتكون من (٢٦) عبارة فإن مدي الدرجات يتراوح بين (٢٦ - ٧٨) درجة الصورة النهائية لمقياس وتتحدد علي النحو التالي: من ٢٦ - ٤٣ درجة منخفض، ومن ٤٤ - ٦١ درجة متوسط-ومن ٦٢ - ٧٨ درجة مرتفع)

ثالثاً: مقياس التوافق الدراسي

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة وعلى العديد من المقاييس للتوافق الدراسي مثل مقياس التوافق الدراسي (دفع الله ، ٢٠١١) ومقياس التوافق الدراسي (المصري، ٢٠١١) ومقياس التوافق الدراسي (صالح، ٢٠١١) ومقياس التوافق الدراسي (الزهراني، ٢٠١٩) ، تم إعداد مقياس التوافق الدراسي يتكون من ٣٤ عبارة في خمسة أبعاد هي (التوافق مع الزميلات ، التوافق مع الأساتذات ، الاشتراك بأنشطة الجامعة، الاتجاه نحو الكلية، طريقة الاستذكار وتنظيم الوقت).

الصدق العاملي

استخدمت الباحثة صدق التحليل العاملي اعتمدت الباحثة علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن خمسة عوامل بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣) كانت النتائج كالتالي

جدول (٣) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس التوافق الدراسي

العبرة	العامل الأول	العبرة	العامل الثاني	العبرة	العامل الثالث	العبرة	العامل الرابع	العبرة	العامل الخامس
١	٠,٤٠٩	٧	٠,٦٥١	١٤	٠,٦٦٥	٢١	٠,٣٤٨	٢٨	٠,٤٥١
٢	٠,٤٣٥	٨	٠,٦١٩	١٥	٠,٧٦٥	٢٢	٠,٤٦٥	٢٩	٠,٥٦٦
٣	٠,٦٠٣	٩	٠,٦٨٦	١٦	٠,٦٧٤	٢٣	٠,٦٣٩	٣٠	٠,٦٨٠
٤	٠,٦٣١	١٠	٠,٦٢٦	١٧	٠,٧٨٧	٢٤	٠,٧٠١	٣١	٠,٥٩٠
٥	٠,٦٤٧	١١	٠,٧٥٤	١٨	٠,٧٨٧	٢٥	٠,٩٦٦	٣٢	٠,٧٥٧
٦	٠,٦٩٤	١٢	٠,٤٢١	١٩	٠,٧٦٠	٢٦	٠,٦٦٨	٣٣	٠,٤٤٨
٢٧	٠,٣٥٦	١٣	٠,٤٥٨	٢٠	٠,٧٣١			٣٤	٠,٦٠٥
الجذر الكامن		٨,٠٥٠		نسبة التباين التراكمي		٥٠,١٠٣			
جودة العينة KMO ٠,٧٦٨				عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠					

يتضح لنا أن جودة العينة عالية وتحقق القياس الجيد حيث أنها أعلى من ٠,٦ وعند مستوي دلالة أقل من ٠,٠٠٥ ، وقيمة الجذر الكامن وهو مجموع مربعات إسهامات كل المتغيرات على كل عامل على حده وهي ٨,٠٥٠ هي أكبر من الواحد الصحيح فتقبل ، ونسبة التباين التراكمي تفسير حوالى ٥٠,١٠٣ من التباينات في درجات العينة.

تفسير العوامل

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي

عامل الأول : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ١٩ ، ٢٧) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٣٥٦ ، للمفردة (٢٧) إلي (٠،٦٩٤) للمفردة (٦) وهذا العامل هو التوافق مع الزملاء.

عامل الثاني : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (٧، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٤٢١ ، للمفردة (١٢) إلي (٠،٧٥٤) للمفردة (١١) وهذا العامل هو التوافق مع الأساتذة.

عامل الثالث : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (34) مفردة وهي المفردات (١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٦٦٥ ، للمفردة (١٤) إلي (٠،٧٨٧) للمفردة (١٧) وهذا العامل هو الإشتراك بأنشطة الجامعة.

عامل الرابع : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٦) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٣٤٨ ، للمفردة (٢١) إلي (٠،٧٠١) للمفردة (٢٤) وهذا العامل هو الاتجاه نحو الجامعة.

عامل الخامس : بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٤٤٨ ، للمفردة (33) إلي (٠،٧٥٧) للمفردة (٣٢) وهذا العامل هو طريقة الاستذكار وتنظيم الوقت.

ثبات المقياس

بتطبيق المقياس على عينة الدراسة (١٠٠) طالبة وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ تبين أن مستوى ثبات المقياس ٠،٧٤ وباستخدام التجزئة النصفية كان معدل الثبات ٠،٧٧ يعطي الثقة في المقياس للقدرة علي قياس التوافق الدراسي

تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس علي الأساس التالي (موافق = ٣ محايد = ٢ غير موافق = ١)

تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة التوافق الدراسي ونظراً لأن المقياس يتكون من (٣٤) عبارة فإن مدي الدرجات يتراوح بين (٣٤ - ١٠٢) درجة الصورة النهائية لمقياس وتحدد علي النحو التالي: من ٣٤ - ٥٦ درجة منخفضة، ومن ٥٧ - ٧٩ درجة متوسطة - ومن ٨٠ - ١٠٢ درجة مرتفعة)

نتائج الدراسة ومناقشتها

في البداية ولمعرفة أي أنواع الإحصاء التي ستطبق (بارامتري أم لا بارامتري) على درجات العينة على المقاييس الثلاثة نستخدم اختبار كولوموجروف وسميرنوف

جدول (٤) يوضح إعتدالية توزيع درجات المقاييس

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			
مستوى الدلالة	df	إحصاء	مستوى الدلالة	Df	إحصاء	
٠,٠٢٠	١٨٨	٠,٩٨٣	٠,٠٢١	١٨٨	٠,٠٧١	إختبار الترجسية
٠,٠٠٠	١٨٨	٠,٩١٣	٠,٠٠٠	١٨٨	٠,١٤٥	الذكاء الأخلاقي
٠,٠٠٠	١٨٨	٠,٩٥٦	٠,٠٠٢	١٨٨	٠,٠٨٥	التوافق الدراسي

ويتضح من الجدول أن نتائج اختبار كولوموجروف وسميرنوف للثلاثة مقاييس وكذلك اختبار شابيرو وويلك عند مستوي دلالة أقل من ٠,٠٥، لذا فهي لا تتبع التوزيع الطبيعي مما يؤدي إلى إستخدام الإحصاء اللابارامتري ١ - هل توجد علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتجسية و التوافق الدراسي؟ للإجابة عن التساؤل الأول نستخدم الباحثة اختبار كاي^٢ لمعرفة ما إذا كانت المتغيرات مستقلة أم غير مستقلة

جدول (٥) إختبار كاي^٢

الشخصية الترجسية	الذكاء الأخلاقي	التوافق الدراسي	
٧٧,٠٦٣	١٢٥,٢١٣	٨٧,٨٥٧	كاي ^٢
٣٣	٤١	٣٧	درجات الحرية
٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	مستوى الدلالة

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن المتغيرات الثلاثة ليست مستقلة أي أن هناك علاقة تأثير وتأثر فيما بينها. ولمعرفة الارتباط بين المتغيرات الثلاثة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان

جدول (٦) يوضح الارتباطات للمتغيرات الثلاثة باستخدام معادلة سبيرمان

التوافق الدراسي	الذكاء الأخلاقي	الشخصية النرجسية		
٠,٠٢٣	٠,٦٣٢ -	١,٠٠٠	معامل الارتباط	الشخصية النرجسية
٠,٧٥٦	٠,٠٠١		مستوى الدلالة	
٠,٣٦٥	١,٠٠٠		معامل الارتباط	الذكاء الأخلاقي
٠,٠٠٠			مستوى الدلالة	
١,٠٠٠			معامل الارتباط	التوافق الدراسي
			مستوى الدلالة	

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي ولم توجد دراسات سابقة لدراسة العلاقة بين النرجسية والذكاء الأخلاقي ولكن كانت الدراسات عن علاقة النرجسية بمكونات الذكاء الأخلاقي كل على حدة مثل دراسته كل من (Delic et al, 2011) و (Groarke, 2013) اللتان أثبتتا الارتباط السالب بين النرجسية والتعاطف، ودراسة (Sunn et al, 2013) التي أثبتت الارتباط السالب بين النرجسية والتسامح وهو أحد مكونات الذكاء الأخلاقي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي وقد أكدت دراسة (الانصاري، ٢٠١١) على وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي مع اختلاف العينة، ودراسة (أحمد، ٢٠١٠) التي أكدت على العلاقة الإيجابية بين الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية

٢- ما أثر كل من الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي لعضوات هيئة التدريس على التوافق الدراسي للطالبات الجامعيات؟ للإجابة عن التساؤل الثاني تستخدم الدراسة تحليل الإنحدار المتعدد

جدول (٧) لتحليل الانحدار لمعرفة تأثير كل من الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي على التوافق الدراسي

Model	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	F	مستوى الدلالة
الإنحدار	١٥٤٩,١٨٩	٢	٧٧٤,٥٩٥	٨,٧١١	٠,٠٠٠
البواقي	١٦٤٤٩,٧٢٦	١٨٩	٨٨,٩١٧		
الكل	١٧٩٩٨,٩١٥	١٨٧			

ويتضح من الجدول أن الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي تؤثران مجتمعان على التوافق الدراسي حيث أن قيمة F تساوي ٨٠٧١١ عند مستوى دالة أقل من ٠,٠٠٥. ولكن هذه النتائج لا تجزم أن كل من النرجسية والذكاء الأخلاقي يؤثران بنفس التأثير على التوافق الدراسي ولكن هما مجتمعان لهما أثر على التوافق الدراسي ومن هنا جاءت أهمية الاجابة على السؤال التالي

٣- هل تؤثر الشخصية النرجسية لعضوه هيئة التدريس على التوافق الدراسي لدى طالباتها؟
الجدول التالي يوضح ما إذا كان كل من الشخصية النرجسية والذكاء الأخلاقي أو أحدهما يؤثر على التوافق الدراسي

جدول (٨) المعاملات coefficients لتحليل الانحدار المتعدد

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري			
ثابت	٦٥,٤٢١	٦,٥٣٢		١٠,٠١٦	٠,٠٠٠
الشخصية النرجسية	٠,١٣٢	٠,٠٨٢	٠,١١٨	١,٦٠٢	٠,١١١
الذكاء الأخلاقي	٠,٢٥٣	٠,٠٦١	٠,٣٠٥	٤,١٥٤	٠,٠٠٠

من الجدول السابق يتضح عدم وجود تأثير مباشر على التوافق الدراسي حيث أن قيمة t بلغت ٠,١ وهي أكبر من ٠,٠٥. ولكن يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للذكاء الأخلاقي لعضوه هيئة التدريس على التوافق الدراسي للطالبة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥. ويمكن كتابة معادلة الانحدار كالتالي :

$$\text{التوافق الدراسي} = ٦٥,٤٢١ + ٠,٢٥٣ \times \text{الذكاء الأخلاقي}$$

ومن هنا تكون الإجابة على السؤال الثالث أن الشخصية النرجسية ليس لها تأثير مباشر على التوافق الدراسي للطالبات. ولكن الزيادة في سمات الشخصية النرجسية يقلل من الذكاء الأخلاقي وبالتالي يؤثر سلباً على التوافق الدراسي ونستخلص من ذلك وجود علاقة تأثير غير مباشر للشخصية النرجسية لعضوه هيئة التدريس على التوافق الدراسي للطالبات. وفي دراسة (سليم والعبودي ، ٢٠١٩) أثبتنا أن أحد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الاساسية بجامعة الموصل يعاني من الشخصية النرجسية لذا فلم تدرس أي تأثير للشخصية النرجسية ، وفي الدراسة الحالية أثبتت أن الذكاء الأخلاقي

لأعضاء هيئة التدريس يؤثر في التوافق الدراسي للطلاب أضافت دراسة (العنبر ، ٢٠١٨) أن الذكاء الاخلاقي يساهم في سمعة الجامعات الأهلية (الخاصة) ، وحاولت دراسة (شاهين ، ٢٠١٨) خفض سمّة الرجسية باستخدام برنامج لتنمية الذكاء الاخلاقي وهذا اعتراف ضمني على العلاقة الارتباطية السالبة بين الذكاء الاخلاقي والشخصية الرجسية وهذا يؤكد نتائج الدراسة الحالية ، وبينما أشارت الدراسة الحالية أن التوافق الدراسي يتأثر بالذكاء الأخلاقي لعضو هيئة التدريس أشارت دراسات أخرى أن التوافق الدراسي يتوقف على عوامل منها الثقافة والجنس كما في دراسة (الصباطي ، ١٩٩٧) وحفظ القرآن كما في دراسة (المصري ، ٢٠١١) وعلى العكس أثبتت دراسة (الزهراني ، ٢٠١٩) أن الموهبة ليس لها علاقة بالتوافق الدراسي واستخدمت دراسة (أحمد و علي ، ٢٠١٨) الارشاد النفسي الديني لعلاج سوء التوافق الدراسي.

توصيات الدراسة

توصي الدراسة بالاهتمام بانتقاء عضوات هيئة التدريس بالجامعة وعدم الاهتمام فقط بالجانب الأكاديمي حيث أن الجانب النفسي له تأثيره البالغ على التوافق الدراسي لدى الطالبات فما يدرسه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة هو ما يسمى بالمنهج الظاهر أما تأثير شخصياتهم على طلابهم فهذا ما يسمى بالمنهج الخفي ولكي نضمن جودة المنهج الظاهر والخفي لابد من الاهتمام باختيار أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ونفسياً

مقترحات الدراسة

- الشخصية العصابية لعضو هيئة التدريس وأثرها على التفوق الدراسي
- الذكاءات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس بالجامعة
- دراسة بعض العوامل الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالتوافق الدراسي

المراجع

- أحمد ، أسماء عبد المتعال و علي ، سحر عبد المحسن .(٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي نفسي ديني في علاج بعض مشكلات الاكتئاب الناتجة عن سوء التوافق النفسي والدراسي . *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج ، (٥٣)، ٤٦٦-٤٨٨ .
- أحمد ، مروة أحمد علي . (٢٠١٠). مكونات الذكاء الأخلاقي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية* ، جامعة السويس ، (٢) ، ٧٩-٩٦ .
- الشمري ، صاحب أسعد ويس .(٢٠١٠). التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة ، *مجلة سر من رأى للدراسات الانسانية* ، ٢٠ (٦) ، ١٩١-٢١٠ .

- الأنصاري، سهام عزيز محسن سحاب. (٢٠١١). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٣١)، ٧٤-٩٦.
- باطة، آمال عبد السميع. (٢٠٠٠). الأبعاد النفسية المرضية لدى الشخصية النرجسية على قائمة الشخصية الأساسية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧(١٠)، ٢٥-٦٢.
- بظاظو، أنسام مصطفى السيد. (٢٠١١). *برامج علاجية لاضطراب الشخصية النرجسية*، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث، بن جديدي، سعاد. (٢٠١٦). علاقة مستوى النرجسية بالإدمان على شبكة التواصل الاجتماعي " الفيس بوك" لدى المراهق الجزائري. أطروحة لنيل الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة محمد خيضر - بسكرة.
- بيكر، روبرت و سيرك، يوهان. (٢٠٠٢). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية. ترجمة: علي عبد الباسط. ط. ١، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- جارندر، هوار. (٢٠٠٥). *الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: عبد الحكيم أحمد الخزامي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- جودة، آمال عبد القادر. (٢٠١٢). النرجسية وعلاقتها بالعصاوية لدى عينة من طلبة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠(٢)، ٥٤٩-٥٨٠.
- حسين، بكر محمد السيد (٢٠١٣). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف، *مجلة الإرشاد النفسي*، ع ٣٦، ١-٧٢.
- حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٣). *تربويات المخ البشري*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٣). *قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- دفع الله، الشيخ الطيب. (٢٠١١). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري: دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمديتي حلف الجديدة ونصر عطيرة قطاع حلفا الجديدة بولاية كسلا*. رسالة ماجستير، كلية التربية، السودان: جامعة أم درمان الإسلامية.
- راشد، محمد. (٢٠١١). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (٢٧)، ملحق، ٧٠١-٧٤٠.
- الزهراني، يحيي سعيد أحمد. (٢٠١٩). التوافق الدراسي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسبوط*، ٣٥ (٩)، ٦٣٥-٦٥٧.
- سليم، رنا رشيد محمد و العبيدي، رحمة زهير طه. (٢٠١٩). الشخصية النرجسية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية جامعة الموصل، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ١٦(١)، ٣٥١-٣٨٠.

- شاهين ، هيام صابر صادق (٢٠١٨) . فاعلية برنامج قائم على تنمية الذكاء الأخلاقي في خفض سمة النرجسية لدى المراهقين العدوانيين ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٠٠ (٢٨) ، ٤٦٩ - ٥١٨ .
- شحادة ، أنس محمد . (٢٠١٦) . التعاطف والنرجسية وعلاقتهما بالرضا المهني لدى عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق الرسمية . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، سوريا: جامعة دمشق .
- الشدفان ، محمد أحمد . (٢٠١١) . النرجسية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل . رسالة ماجستير ، عمادة الدراسات العليا ، فلسطين : جامعة القدس .
- الشرييني ، زكريا ، وبلفيقة ، نجيب . (١٩٩٨) . مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة . القاهرة ، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية .
- صالح ، إخلاص عبد الله محمد . (٢٠١١) . الشعور بالمسؤولية وعلاقته بالصحة النفسية والتوافق الدراسي : دراسة ميدانية لدى طلاب الشهادة العربية بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، السودان: جامعة أم درمان الإسلامية .
- الصباطي، إبراهيم سالم محمد . (١٩٩٧) . التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين : دراسة مقارنة ، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٤٥ (١٢) ، ٢٦٠ - ٢٣٣ .
- الصمادي ، ولاء زايد . (٢٠١٩) . القدرة التنبؤية للهوية الأخلاقية والذكاء الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، الأردن: جامعة اليرموك .
- العاسمي ، رياض . (٢٠١٥) . علم النفس الإيجابي . الجزء الثاني ، عمان : دار الإحصار .
- المصري ، أزهة حسن . (٢٠١١) . التوافق النفسي والدراسي لحفظة القرآن الكريم : دراسة مقارنة بين الطلبة الحفظة وغير الحفظة بكلية الشيخ عبد الله البدري التقنية - بربر . رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، السودان: جامعة أم درمان الإسلامية .
- العنبر، عبد الحميد سليمان محمود . (٢٠١٨) . أثر الذكاء الأخلاقي على سمعة الجامعات الأردنية الخاصة ، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية ، جامعة آل البيت، الأردن .
- محمد ، جاسم . (٢٠٠٨) . سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام . ط ١ ، عمان، الأردن: دار الثقافة .
- ميدون ، مباركة و أبي مولد ، عبد الفتاح . (٢٠١٤) . الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، ودراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر ، (١٧) ، ١١٨ - ١٠٥ .
- مومني، ميس شاهر . (٢٠١٥) . العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسلوك التكيفي لدى طلبة جامعة اليرموك . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الأردن: جامعة اليرموك .

يونس، ربيع شعبان. (٢٠٠٩). الصحة النفسية والإرشاد النفسي (الأطفال والمراهقين والكبار).

الرياض: مكتبة المتنبي.

المراجع الأجنبية

- Bagbly, R., Costa, P., Widger, T., Ryder, A.& Marshall, M. (2005). Dsm-Iv personality disorders and the five-factor model of personality : A multi- method examination of domain ad facet-level predictions ,*European journal of personality*, 19(4), 307- 324..
- Borba, M.(2003). Tips for building moral intelligence in students, *Curriculum review*, 42(7),1-3.
- Boss,E. (1994). The anatomy of Moral intelligence, *international theory*, 44(4),399- 416.
- Delic , L., Novak, p., Kovacic, J.,& Avsec, A.(2011). Self- reported emotional and social intelligence and empathy as distinctive predictors of narcissism , *psychological topics*, 20(3), 477- 488.
- Derksen , J. (1995). *Personality Disorders :Clinical and Social Perspectives:Assessment and treatment Based on DSM-IV and ICD-10*. Chichester,ur: John Wiley & Sons.
- Dobbert, D. (2007). *Understanding personality disorders: an introduction*. An imprint of Greenwood Publishing Group, Inc.
- Gabriel ,M.T., Critelli, J. W. ,&Ee, J.S.(1994):Narcissistic illusions in self – evaluations of intelligence and attractiveness . *Journal of Personality* , 62,143- 153.
- Gardner, H.(1983). *Frames of Mind (The Theory of emotional intelligence)*, New York: Basic Books.
- Gardner, H.(1999). *Intelligence reframed :Multiple intelligence for the 21 Century* , New York: Basic Books.

- Groarke, A. (2013). *An investigation into the relationship between narcissism , empathy and the personality traits of agreeableness and consciousness*, the Higher Diploma in Arts (psychology) at DBS school of Arts , Dublin.
- Hansell ,J. &Damour, L. (2008):*Abnormal Psychology* .2nd edition ,USA: John Wiley &Sons ,Inc. .
- Hass, A(1998). *Doing the right thing, cultivating your moral intelligence* , Atria books , available at https://www.goodreads.com/book/show/1334188.Doing_the_Right_Thing
- Lennick, D. & Kiel, F.(2005). Moral intelligence : enhancing business performance and leader ship success. Available at : http://www.Smumn.Edu/Images/Mba_powertrak/events/moral_intelligence_review.pdf
- Perry, J.D. & Perry, J.C. (2004). Conflicts, defenses and stability of narcissistic personality features. *Journal Of Psychiatry*, 67(4), 310–330.
- Ra, Y.S., Cha , S. Y., Hyun, M. , Bae, S. M.(2013). The mediating effects of attribution styles on the relationship between overt–covert narcissism and forgiveness, *Social behavior personality an international journal*,41(6),881–892. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.881>.
- Rosenthal, S.A. (2005). *the fine line between confidence and arrogance: investigation the relationship of self-esteem to Narcissism*. In partial fulfillment of requirements for the degree of Doctor of philosophy in the subject of psychology, Harvard university.
- Wink ,P.(1996). *Narcissism .In C. G. Costello(Ed.),Personality Characteristics of the Personality Disordered* .New York ,John Wiley &Sons .
- Wink, P. (1991). Two faces of Narcissism. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 61(4), 590–597.

آلية النشر

اعتمد مجلس جامعة بيشة بجلسته الخامسة للعام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١ هـ بتاريخ ١٤٤١/٠٨/٠٦ هـ بالتوصية رقم (٤١/٤٠/٥/٢) آلية نشر الأبحاث في ضوء نظام الجامعات الجديد.

آلية النشر: -

- ١- يطلع الباحث/الباحثون على ضوابط النشر على موقع المجلة (www.ub.edu.sa/web/dsr/20) والالتزام بما ورد فيها.
- ٢- يقوم الباحث/الباحث المراسل بإرسال البحث للمجلة عبر البريد الإلكتروني
 - الأبحاث في التخصصات التربوية على البريد (jbe@ub.edu.sa)
 - الأبحاث في التخصصات الإنسانية على البريد (jbh@ub.edu.sa)
- ٣- المرفقات:
 - ١) نص البحث من نسختين: ملف (word) و (pdf)، يشمل العنوان باللغتين العربية والإنجليزية، ملخص البحث (لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة) باللغتين العربية والإنجليزية، دون أي إشارة إلى هوية الباحث مع الالتزام بباقي ضوابط النشر بالمجلة.
 - ٢) نموذج بيانات البحث والتعهد (تحميل النموذج).
 - ٣) نموذج بيانات الباحث/الباحثين والتعهد (تحميل النموذج).
- ٤- يصل للباحث خلال ٥ أيام عمل من تاريخ الإرسال فاتورة سداد مبلغ ٥٠٠ ريال سعودي رسوم تحكيم أولي غير قابلة للاسترداد (يتم السداد من خلال البنوك السعودية: نظام فواتير رسوم-٩٠١).
- ٥- يقوم الباحث بسداد الفاتورة وإرسال صورة إيصال الإيداع ورقم آي بان الحساب الذي تم الإيداع منه واسم صاحب الحساب على بريد المجلة.
- ٦- عند وجود ملاحظات فنية تستدعي التعديل يتم التواصل مع الباحث للتعديل والرد خلال أسبوع.
- ٧- يتم الرد خلال أسبوع عمل من تاريخ الإرسال بشأن صلاحية البحث للتحكيم وفاتورة سداد مبلغ ١٠٠٠ ريال سعودي رسوم التحكيم غير قابلة للاسترداد (يتم السداد من خلال البنوك السعودية: نظام فواتير رسوم-٩٠١).
- ٨- يقوم الباحث بسداد الفاتورة وإرسال إيصال الإيداع ورقم آي بان الحساب الذي تم الإيداع منه واسم صاحب الحساب على بريد المجلة.
- ٩- تستغرق عملية التحكيم من (٦) إلى (٨) أسابيع من بدء التحكيم، يتم بعدها الإفادة بصلاحية أو عدم صلاحية البحث للنشر.
- ١٠- عند وجود ملاحظات للمحكمين تستدعي التعديل يتم التواصل مع الباحث للتعديل والرد خلال أسبوعين مع استكمال نموذج التعديل.
- ١١- بعد استلام النسخة النهائية من البحث في نسختين: ملف (word) و (pdf) وفق نموذج التسليم النهائي يتم الفحص النهائي للبحث وقد يتطلب المزيد من التعديلات من الباحث.
- ١٢- بعد انتهاء الفحص النهائي يتم النشر الفوري للبحث ضمن العدد قيد النشر بنظام النشر الإلكتروني المستمر (CP).

تعليمات مهمة للباحثين

أولاً: صيغة ملفات المادة المراد نشرها:

- ١- يتم إرسال البحث على هيئة ملف نصي تم كتابته باستخدام برامج مثل (MS-Word) أو (Rich Text) ولا تقبل الملفات بأي صيغة أخرى.
- ٢- ترسل الملفات التي امتدادها (.doc, .docx, .txt).
- ٣- ترفق نسخة أخرى من البحث بصيغة (pdf).
- ٤- يتجنب الباحث استخدام خطوط غير المستخدمة في أنظمة التشغيل (Windows).
- ٥- في حالة تطلبت المادة المرسلة استخدام ملفات بصيغ أخرى يتم التواصل مع إدارة المجلة مسبقاً.

ثانياً: حجم المادة المعدة للنشر:

- ٦- يجب ألا تزيد عدد كلمات البحث المقدم للنشر عن (١٠,٠٠٠) كلمة متضمنة العنوان والمخلصين (العربي والإنجليزي)، والمراجع.
- ٧- يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة.
- ٨- يلي المخلصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على ست كلمات، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في "التكشيف"

ثالثاً: تحرير المادة المعدة للنشر:

- ٩- لا تسجل بيانات الباحث في بداية البحث ويكتفى فقط بعنوان البحث . وعند النشر النهائي يتم إدراج البيانات المطلوبة مع البحث.
- ١٠- لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستخدم بدلاً من ذلك كلمة "الباحث" أو "الباحثين".
- ١١- يتأكد الباحث من سلامة لغة بحثه، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية قبل إرساله.
- ١٢- لا توضع مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامات الترقيم المزدوجة لحصر ما بينها مثل: القوسين (-) والشولتين " - " والشرطتين - - ، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.
- ١٣- تُستخدَم اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً، مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، %، الخ.
- ١٤- يفضل أن يستخدم الباحث في الكتابة والتوثيق نظام APA ، ولا يمنع من استخدام أنظمة أخرى قد تكون أكثر مناسبة لبعض التخصصات.

قواعد النشر بالمجلة

لغة النشر في المجلة:

- ١٣- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ١٤- يرفق عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- ١٥- يرفق عنوان البحث وملخصه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

أوعية نشر المجلة:

تنشر المجلة إلكترونياً على الموقع الرسمي بنظام النشر المستمر (Continuous Publication) وتطبع أعداد محدودة وفق الاحتياج.

قواعد عامة للنشر بالمجلة:

- ١- المستند النظامي لإنشاء المجلة: اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات السعودية، المواد من (41-48) :
- ٢- عدم تعارض المادة العلمية المقدمة للنشر مع الدين الإسلامي، وكذلك معايير النشر العالمية.
- ٣- تنشر المجلة البحوث الأصلية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو بالإنجليزية، والتي تناقش قضايا وموضوعات في الآداب والعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية والشرعية، والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في مجال المجلة واختصاصاتها.
- ٤- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستأً من رسالة أو كتاب.
- ٥- يعد تسجيل الباحث لبياناته على الموقع الإلكتروني، وإرساله البحث عن طريق الموقع -بالإضافة إلى التعهد -موافقةً على جميع ضوابط المجلة وإجراءاتها.
- ٦- تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء مؤلفيها وما توصلوا إليه من نتائج واستنتاجات؛ حيث إن المواد المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي جامعة بيشة.
- ٧- هيئة تحرير المجلة حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- ٨- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.
- ٩- لا تنشر البحوث والمقالات في المجلة إلا بعد أن يجيز صلاحيتها للنشر محكمان متخصصان، على أن يكون أحدهما على الأقل من خارج الجامعة.
- ١٠- يُرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه، فإن اختلف رأيهما، أُرسِل إلى ثالث ويكون رأيه حاسماً.
- ١١- البحوث التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها مشفوعة بملاحظات المحكمين؛ لإجراء التعديلات.
- ١٢- في حالة عدم قبول هيئة التحرير للبحث أو المادة المراد نشرها، تُرسل إدارة المجلة خطاب اعتذار عن عدم النشر، مع أحقيتها في عدم إبداء الأسباب.

- ١٣- لا يجوز إعادة نشر الأبحاث المنشورة في المجلة أو المقبولة للنشر، في أي منفذ نشر آخر -ورقي أو إلكتروني- إلا بإذن كتابي من رئيس تحرير المجلة بجامعة بيشة.
- ١٤- لا تقبل البحوث المطلوبة على أعمال دعائية، أو التي لا تتبع الأسلوب العلمي، أو التي تتناول مواقف شخصية غير مقبولة نظاماً.
- ١٥- الباحث مسؤول مسؤولية كاملة عن صحة النقل من المراجع المستخدمة كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسؤولة عن أية سرقة علمية تتم في هذه البحوث.
- ١٦- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث أو الباحثين صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- ١٧- تبلغ إدارة المجلة الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر، أو عدم صلاحيته خلال ثمانية أسابيع على الأكثر من تاريخ بدء التحكيم.
- ١٨- لا تُلزم المجلة بإعطاء الباحث نسخ ورقية من بحثه أو العدد الذي صدر فيه بحثه، ويكتفى في ذلك بإرسال النسخ الإلكترونية.

مواد النشر في المجلة:

البحث علمي: وهو العمل الذي يندرج تحت تخصص المجلة ومجالاتها، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله