المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة بيشة

جامعة بيشة
UNIVERSITY OF BISHA

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

العدد (٩)
محرم ١٤٤٣هـ
سبتمبر ٢٠٢١م
ردمد ١٦٥٨-٧٧٢٣

www.UB.edu.sa
نحو مجتمع معرفي مبدع
Towards a creative, knowledge based community

UB J. for Humanities and Education Issue (9) Sep. 2021
مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية العدد (٩) محرم ١٤٤٣هـ

للتواصل مع المجلة

الموقع الإلكتروني http://ejournal.ub.edu.sa
الصفحة الرئيسية www.ub.edu.sa/web/dsr/-20
حساب تويتر @UB_journal_EH

البريد الإلكتروني jb@ub.edu.sa
هاتف / فاكس ٠١٧٦٢٣٨٤٤٨ / ٠١٧٦٢٣٨٤٤٩
العنوان البريدي بيشة ٦١٩٢٢ ص.ب ١٣٠١

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة بـيشة

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 التاسع محرم ١٤٤٣ هـ – سبتمبر 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) ، وفقا 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 كتابها

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 الشهراني - أستاذ مشارك - أصول التربية - عضواً

د. علي بن عايض الشهراني - 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 ورقيه.

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 المجلات المشابهة (ردمد النسخة الورقية: ٧٧٢٣ – ١٦٥٨)

٢. تُتاح الكترونياً بشكل مجاني؛ ليسهل استفادة الباحثين من المادة المنشورة بها، وإعطائها مزيدًا 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 المجلات 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 لاكتمال مادة العدد

قائمة محتويات العدد التاسع

الموضوع	ص
افتتاحية العدد التاسع لرئيس هيئة التحرير د. عامر بن مترك	9
البحوث العلمية	
تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية "تصور مقترح" مشعل بن سليمان العدواني العنزي	15
التحصين النبويَّ: أثرهُ على حياة المسلم (دراسة حديثية) ابتهاج الطيب النيل الطيب	57
تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة سهيل بن أحمد بن عوض الزهراني	81
درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم سلطان ناصر العريفي	113
أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها (دراسة في نماذج من ألفاظ تهامة منطقة الباحة) مكين بن حوفان بن مكين آل محسن القرني	149
معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية (SMT) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات تهاني بنت عبد الرحمن المزيني	179
العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عبد الله بن محمد علي العامري	213
فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها عائشة ناصر عبد الله شتوي الجهمي	255
الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة على الذات لدي المطلقات بمدينة الرياض ندى راشد محمد الرشود	299
جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩) وأثرها على المجتمع السعودي طالب بن أحمد بن سالم الهمامي	335
رثائية " الهجر الطويل" لبهاء الدين زهير – قراءة أسلوبية – سعدة طفيف مبارك الدعدي	371
الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية عبير محفوظ محمد آل مداوي	401
سياسة المماليك في مواجهة الحظر البابوي لرحلات الحج الأوروبية وآثارها (القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي) عبدالعزيز عبدالله محمد أبوداهش	439

العدالة التنظيمية ودورها في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم هيلة منديل محمد التويجري	475
الأدوات النحوية في لغة الإعلام محمد بن سعد بن محمد الشقيران	525
أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران زينب طاهر توفيق أبو الحمد	573
إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي (الواقع والمعوقات، ومقترحات التطوير) عبدالله بن محمد بن صالح الغدوني	609
تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة:(كورونا أنموذجاً) سلطان بن رجاءالله سلطان السلمي	649
درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة تماضر فرح محمد ادريس	687
الرُّوَاةُ الَّذِينَ أَخْرَجَ لَـهُمْ الإِمَامُ البُخَارِي فِـي غَيْـرِ الْـجَامعِ الصَّحِيْحِ وَحَكَمَ عَلَيْهِم ابْنُ حَجَرٍ فِـي التَّقريبِ بِقَوْلِهِ:"لَيِّـنٌ"؛ دِرَاسَةٌ حَدِيثِيَّةٌ نَقْدِيَّةٌ تَطْبِيْقِيَّةٌ. زكرية بنت أحمد بن محمد زكري	715
مبدأ سيادة الشريعة وأهمية تدريسه في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية حازم بن عبد الرحمن بن عبد الله البسام	759
فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين عبدالعزيز بن درويش بن عابد المالكي	783
خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بين الحجية والواقعية (١٢٦ هـ / ٧٤٤ م) صالح بن عبدالله بن محمد الزهراني	811
واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) والاتجاه نحوه في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩" أسماء ميرغني حسين علي	839
صيغ الإيجاب في سورة لقمان (دراسة أصولية تطبيقية) أحمد بن سعيد يحيى عسيري	875

قائمة المحتوى الإلكتروني للعدد التاسع

الصفحة الرئيسية للعدد التاسع

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/-30

افتتاحية العدد التاسع لرئيس هيئة التحرير – د. عامر بن مترك

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/00

تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية "تصور مقترح"

مشعل بن سليمان العدواني العنزي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/01

التحصين النبويّ: أثرهُ على حياة المسلم (دراسة حديثية)

ابتهاج الطيب النيل الطيب

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/02

تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة

سهيل بن أحمد بن عوض الزهراني

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/03

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم

سلطان ناصر العريفي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/04

أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها (دراسة في نماذج من ألفاظ تهامة منطقة الباحة)

مكين بن حوفان بن مكين آل محسن القرني

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/05

معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية (SMT) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات

تهاني بنت عبد الرحمن المزيني

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/06

العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عبد الله بن محمد علي العامري

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/07

فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها

جلال جابر محمد عيسى

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

الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة على الذات لدي المطلقات بمدينة الرياض

ندى راشد محمد الرشود

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/09

جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩) وأثرها على المجتمع السعودي

طالب بن أحمد بن سالم الهمامي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/10

رثائية " الهجر الطويل" لبهاء الدين زهير – قراءة أسلوبية –

سعدة طفيف مبارك الدعدي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/11

الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

عبير محفوظ محمد آل مداوي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/12

سياسة المماليك في مواجهة الحظر البابوي لرحلات الحج الأوروبية وآثارها (القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي)

عبدالعزيز عبدالله محمد أبوداهش

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/13

العدالة التنظيمية ودورها في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم

هيلة منديل محمد التويجري

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/14

الأدوات النحوية في لغة الإعلام

محمد بن سعد بن محمد الشقيران

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/15

أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران

زينب طاهر توفيق أبو الحمد

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/16

إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي (الواقع والمعوقات، ومقترحات التطوير)

عبدالله بن محمد بن صالح الغدوني

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/17

تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة:(كورونا أنموذجاً)

سلطان بن رجاءالله سلطان السلمي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/18

درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة

تماضر فرح محمد ادريس

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/19

الرُّوَاةُ الَّذِينَ أَخْرَجَ لَهُمْ الْإِمَامُ البُخَارِي فِي غَيْرِ الْجَامِعِ الصَّحِيْحِ وَحَكَمَ عَلَيْهِم اِبْنُ حَجَرٍ فِي التَّقرِيبِ بِقَوْلِهِ:"لَيِّنٌ"؛ دِرَاسَةٌ حَدِيثِيَّةٌ نَقْدِيَّةٌ تَطْبِيْقِيَّةٌ.

زكرية بنت أحمد بن محمد زكري

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/20

مبدأ سيادة الشريعة وأهمية تدريسه في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية

حازم بن عبد الرحمن بن عبد الله البسام

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/21

فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين

عبدالعزيز بن درويش بن عابد المالكي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/22

خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بين الحجية والواقعية (١٢٦ هـ / ٧٤٤ م)

صالح بن عبدالله بن محمد الزهراني

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/23

واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) والاتجاه نحوه في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩"

أسماء ميرغني حسين علي

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/24

صيغ الإيجاب في سورة لقمان (دراسة أصولية تطبيقية)

أحمد بن سعيد يحيى عسيري

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/25

افتتاحية العدد التاسع

رئيس هيئة تحرير "مجلة جامعة بيشة للدراسات الإنسانية والتربوية"

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

في العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م) من "مجلة جامعة بيشة للدراسات الإنسانية والتربوية" 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 المجلات 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 للمستفيدين بسهولة، ويطلع القراء على أحدث المنشورات دون انتظار لاكتمال مادة العدد. وقد بدأ النشر في العدد بداية من غرة شهر شعبان ١٤٤٢ هـ (١٤ مارس ٢٠٢١ م) حتى موعد صدور العدد في شكله الورقي الكامل كما هو بين أيديكم (العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م).

يضم العدد مجموعة من الأبحاث في المجال الإنساني شملت الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، وآدابها، والتاريخ:

ففي مجال الدراسات الإسلامية يدور بحث "صيغ الإيجاب في سورة لقمان (دراسة أصولية تطبيقية)" حول مسائل التكليف والحكم التكليفي وتطبيقها على المصادر التشريعية وأهمها القرآن الكريم؛ وهو من أهم الواجبات المنوطة بالباحثين في علوم الشريعة وأصولها، لذلك تناول هذا البحث المختصر صيغ الإيجاب كجزء من الحكم التكليفي، وتعرض لجزئياتها بالتفصيل، مستعرضاً أقوال العلماء واختلافاتهم، ثم تطبيقها على سورة لقمان. وفي بحث "التحصين النبويَّ: أثرهُ على حياة المسلم (دراسة حديثية)" بيان للمنهج النبوي في الطريق الذي ينبغي للمسلم أنْ يسلكه في تحصين نفسه ومجتمعه من المخاطر؛ لأن المسلم يتعرّض في حياته لمواقفٍ تستدعِي أن يُحصِّن نفسه بالدعاء، واتبع الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي. أما بحث "الرُّوَاةُ الَّذِينَ أَخْرَجَ لَهُمْ اَلإمَامُ البُخَارِي فِي غَيْرِ الْجَامِعِ الصَّحِيْحِ وَحَكَمَ عَلَيْهِم ابْنُ حَجَرٍ فِي التَّقريبِ بِقَوْلِهِ:"لَيِّنٌ"؛ دِرَاسَةٌ حَدِيثِيَّةٌ نَقْدِيَّةٌ تَطْبِيْقِيَّةٌ." فقد شملت الدراسةُ (تِسْعَة) رُواةٍ؛ أخرج لهم الإمام البخاري في غير الجامع الصحيح، قال فيهم ابن حجر: " لين"، (ستةٌ) منهم في "الأدب المفرد"، وواحد في " القراءة خلف الإمام" و(راويان) في "خلق أفعال العباد". ويُعنى بحث "مبدأ سيادة الشريعة وأهمية تدريسه في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية" بالتأكيد على مبدأ سيادة الشريعة، وإظهارِ أثره العملي، وإبرازِ أهم عناصره التي يحتاج طالبُ القانون معرفتها، ويهدف إلى المساهمة في انضباط المنهجية وترشيد المفاهيم والتصورات لدى طلاب القانون في المملكة العربية السعودية مستخدماً المنهج الوصفي المستند على الاستقراء والتحليل. في حين يركز بحث "جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩) وأثرها على المجتمع السعودي" على جائحة فايروس كورونا – كوفيد ١٩- باعتبارها أخطر الأوبئة التي مرت على العالم في العصور المتأخرة، وأعجزت كل مقدرات الدول الكبرى أن تتصدى لها مما كان له أثر خطير في جميع المجالات في المجتمعات العالمية، والمملكة العربية السعودية إحدى هذه الدول التي اجتاحها هذا الوباء. وتركز هذه الدراسة على جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩)، وأثرها على المجتمع السعودي من خلال التعريف بمصطلحات الدراسة، وجهود علماء السلف الدعوية في زمن الأوبئة، والجهود الدعوية للعلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا وأثرها على المجتمع السعودي.

وفي مجال اللغة العربية وآدابها يدور بحث "رثائية " الهجر الطويل" لبهاء الدين زهير – قراءة أسلوبية –" حول البهاء زهير أحد الشعراء الذين يتسمون بصفاء النتاج الشعري وجودته، ويمثِّل حالةً شعريةً متميزةً لغةً وأسلوبًا. ورثائيته (الهجر الطويل) تُعد واحدة من القصائد الجياد ذات السبك اللغوي المتْقن في مجالها من رثاء الأبناء، وهي على جودتها لم تنلْ حظًّا من جهود الباحثين؛ لذا سعتْ هذه الدراسة إلى معالجتها لاستجلاء ما فيها من سمات أسلوبية، ولطائف لغوية بما يتواءم مع المنهج الأسلوبي وفق منظور نقدي حديث، وذلك بما يتعلّق بالمستوى الدلالي، والمستوى التركيبي، والمستوى الإيقاعي. وانتهت الدراسة إلى خاتمة تتضمن أهم النتائج. أما بحث "الأدوات النحوية في لغة الإعلام" فيرى أن الهدف الأوّل والأسمى للمتحدِّث في الوسائل الإعلاميَّة، إنما هو إفادة من يسمعونه، أو يرونه. وكلَّما كانت لغة المتحدِّث سليمة من الأخطاء النحوية، واللغوية، والأسلوبية، والتركيبية، كانت أبلغ في الإفادة. وكلَّما بعدت عن ذلك، ضعف تأثيرها في المتلقِّي. وهذا البحث سعى الباحث فيه إلى أن يجمع ما استطاع من الأخطاء. وركَّز على الأخطاء التي تكون في الأدوات النحوية، ذلك أنَّ بعضاً من مستخدمي الأدوات النحوية، من الإعلاميين، والخطباء، والوعَّاظ، والملقين، والكتبة، يخطئون في إيراد هذه الأدوات الإيراد الصحيح المأثور عن العرب. و يتناول بحث "أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها (دراسة في نماذج من ألفاظ تهامة منطقة الباحة)" أثر تغير معنى الكلمة بالنقل من مجال إلى آخر في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، بالتطبيق على أمثلة من واقع الاستعمال في الحياة اليومية في تهامة منطقة الباحة، وإعادة اللفظ المتغير معناه بسبب النقل المجازي إلى أصله بلطف، مع التدليل والتعليل ما أمكن. وقد اتبع البحث من أجل تحقيق هذه الأهداف المنهج الوصفي.

وفي مجال التاريخ الإسلامي يهدف بحث "سياسة المماليك في مواجهة الحظر البابوي لرحلات الحج الأوروبية وآثارها (القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي)" إلى مناقشة موقف دولة سلاطين المماليك من الحظر البابوي على رحلات الحج الأوروبية بعد سقوط إمارة عكا الصليبية عام (٦٩٠هـ/١٢٩١م)، وكيف كان هذا الحظر أداة عقابية للمماليك لكنها طالت أطرافًا أوروبية أخرى تضررت منه. وكيف استثمر المماليك هذا لاتخاذ إجراءات دبلوماسية كان لها أكبر الأثر في تحقيق أهدافهم، فضلًا عن مناقشة الآثار الاقتصادية التي ترتبت على نجاح جهود المماليك لاستئناف رحلات الحج الأوروبية، سواء على المستويين الرسمي أو الشعبي. بينما يتناول بحث "خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بين الحجية والواقعية (١٢٦ هـ / ٧٤٤ م)" خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بن عبدالملك الخليفة الثاني عشر من خلفاء بني أمية، والتي ألقاها بعد أن أقدم على تنحية ابن عمه الخليفة الوليد بن يزيد بن عبدالملك الخليفة الحادي عشر بالقوة وقام بقتله، كما يعالج البحث مشكلة شائكة عند المؤرخين متعلقة بمقتل الخليفة الوليد على يد الخليفة يزيد والحجج التي أوردها والواقع الذي حدثت فيه هذه الظروف، وآثار هذه الأحداث على الساحة السياسية وتبعاتها .

كما يضم العدد مجموعة من الأبحاث في المجال التربوي شملت أصول التربية، والمناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، والقيادة التربوية وعلم النفس:

في مجال أصول التربية والقيادة التربوية هدف بحث "درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية" للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من أربعة مجالات هي: الحرية الأكاديمية في البحث العلمي، والحرية الأكاديمية التدريس، والحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع، والمحور الرابع تناول مقترحات تطويرها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠)

عضو هيئة تدريس بجامعة شقراء، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية الكلية على مجالات أداة الدراسة بلغت (٣,٥٤)، وبدرجة ممارسة متوسطة. ويهدف بحث "تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية "تصور مقترح"" إلى التعرُّف على واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، وتحديد المتطلبات اللازمة لذلك، وتقديم تصور مقترح لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية بالجامعات السعودية، ولتحقيق هذه الأهداف: تم اختيار عينة من القادة الأكاديميين من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، بلغ عددها (٣٣٤) فردًا، منهم (٦٩) عميدًا، و(٢٦٥) رئيس قسم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت استبانة تضمّنت (٣١) عبارة، موزَّعة على أربعة أبعاد، ليتوصل الباحث إلى تصور مقترح لتطبيق الرشاقة الاستراتيجية في الجامعات السعودية.

واشتمل بحث "العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بأبعادها (بيئة العمل الوظيفي، والثقافة والمناخ التنظيمي المؤسسي، وبناء العلاقات والتعاون مع الزملاء، وبرامج التدريب والتنمية المهنية، ونظم الرواتب والمكافآت، والمرافق اللوجستية للبنية التحتية) بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة ممثلة لمجتمع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حفر الباطن، بلغت (٢٦٦) عضوًا، خلال الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤١)، وأظهرت النتائج أهم هذه العوامل. أما بحث "العدالة التنظيمية ودورها في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم" فهدف لمعرفة دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم، وقد استخدمتِ المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؛ وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البالغ قوامها (١٨٧) فردا.

وفي بحث "الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية" هدف الباحث التعرف على مستوى السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين للأبعاد: العدالة التنظيمية، العلاقة مع الرؤساء، الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين ، والكشف عن مستوى الاستغراق الوظيفي ، وتحديد الفروق لمتغيري السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي نسبة إلى متغيرات: العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وتوضيح العلاقة الارتباطية بين السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي، ثم الكشف عن الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لأفراد العينة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة على عينة بلغت(٢٥٦) من الموظفين الإداريين (ذكوراً وإناثا) بجامعة الملك خالد. وفي بحث "تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة:(كورونا أنموذجاً)" هدفت الدراسة إلى تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات، وتوضيح المعوقات التي تحول دون قيام التعليم الجامعي بدوره في ذلك، ووضع المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى طلبته، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى إلى متغيري: الكلية، المرتبة العلمية، في معرفة دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات، وذلك من خلال المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، حيث قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة، وعشرين عبارة فرعية بهدف تفعيل دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات.

وفي مجال تقنيات التعليم قدم بحث "فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها" تصوراً مقترحاً لبرمجية تعليمية، وقياس أثرها في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي، وقياس اتجاهات طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي القائم على التصميم (القبلي-البعدي)، وقد اعتمدت الباحثة على تصميم المجموعة الواحدة وذلك لظروف جائحة كورونا، وطبقت الدراسة على مجموعة تكونت من (٤٦) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط بمحافظة بيشة، كما أعدت الباحثة عدداً من المواد والأدوات، وهي: إعداد تصوّر مقترحٍ لتصميم برمجية تعليمية، واختبار تحصيلي لمفاهيم الأمن المعلوماتي المتضمنة بوحدة (أشارك العالم)، ومقياس اتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي.

وفي مجال علم نفس هدف بحث "الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة على الذات لدى المطلقات بمدينة الرياض" إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال الخجل، والتسامح، لدى المطلقات حديثًا بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مطلقة حديثًا -تم الطلاق منذ خمس سنوات على الأكثر- متوسط أعمارهن ٣٣,٢ ± ٢,٠٦، حيث تم تطبيق مقياس الخجل (إعداد الباحثة)، ومقياس التسامح (إعداد الباحثة) ومقياس الشفقة بالذات (إعداد الباحثة) بعد التأكد من صلاحيتهما سيكومتريًا، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائيّة بين الخجل والتسامح وبين الخجل والشفقة ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين التسامح والشفقة لدى عينة المطلقات حديثًا، وأشارت النتائج إلى إسهام الخجل والتسامح في التنبؤ بالشفقة بالذات لدي المطلقات حديثًا.أما بحث "واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) والاتجاه نحوه في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩"" فحاول الكشف عن واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد- ١٩)، والكشف عن معوقات استخدام عينة الدراسة للبلاك بورد في ظل الجائحة، وتحديد أثر متغيري التخصص والمستوى التعليمي لعينة الدراسة على اتجاهات الطالبات نحو استخدام البلاك بورد ومعوقاته، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق الاستبيان بعد التأكد من صدقه وثباته على العينة التي بلغ عددها(٣٨١) طالبة، وكانت أهم نتائجه:استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل للبلاك بورد في ظل جائحة كوفيد-١٩ جاء بدرجة متوسطة، واتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام البلاك بورد جاءت بدرجة كبيرة، ومعوقات استخدام أفراد عينة الدراسة للبلاك بورد جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في محور استخدام البلاك بورد تعزى إلى المستوى التعليمي لصالح المستوى الرابع، وعدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى المستوى التعليمي في محوري الاتجاهات والمعوقات.

وفي مجال المناهج وطرق التدريس بحث "معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية (SMT) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات" الذي هدف إلى التعرّف على معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، وبيان أثر كلّ من: المؤهل العلمي، ونوع المؤهل، وسنوات الخبرة، والدروات التدريبية في معتقداتهن نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. ولتحقيق أهداف الدراسة وظّف فيها المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (٣٨٩) معلمة من معلمات العلوم بمدينة الرياض، وقد طُبق عليهن مقياس معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. أما بحث "فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية

في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين" هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين, واستخدم المنهج شبه التجريبي, وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين الملتحقين بالدراسة في فصول الموهبة بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، وجرى اختيار العينة بالطريقة القصدية من مدرستين، مثلت إحداهما المجموعة الضابطة وتكونت من (٢٥) تلميذاً دُرست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى مثلت المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٠) تلميذاً، دُرست باستخدام أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية. وكانت أداة الدراسة اختبارًا في مهارات الإبداع في الرياضيات.

في حين أن بحث "درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة" سعى إلى معرفة درجة امتلاك اعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية جامعة بيشة للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م . ولتحقيق هدف الدراسة اتبع البحث المنهج الوصفي في أدبياته وأدواته ومناقشة نتائجه وقامت الباحثة ببناء استبيان مكون من (٢٧) فقرة تم توزيعها في ثلاثة محاور هي: مهارة الإعداد والتخطيط، مهارة التنفيذ، ومهارة التقويم والتغذية الراجعة. أما بحث "أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران" فهدف إلى تعرف أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية، ومهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة نجران؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج التجريبي، حيث تم تصميم وحدة "الإحصاء الواقعي" القائمة على مدخل البيانات الواقعية، وإعداد دليل المعلم, وأوراق عمل للطالبات. تكونت أدوات البحث من اختبار للمفاهيم الإحصائية المتضمنة في الوحدة، بالإضافة إلى اختبار الحس الإحصائي. وتكونت عينة البحث من (٧٤) طالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام مدخل البيانات الوقعية، وأخرى ضابطة درست بطريقة المحاضرة.

وفي بحث "إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي (الواقع والمعوقات، ومقترحات التطوير)" هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت أداة الاستبانة، وقد أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ على معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة في منطقة القصيم، واشتملت عينة الدراسة على نسبة (٢٦٪) من مجتمع الدراسة. بينما بحث "تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة" فقد هدف البحث إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالمجالات التالية: كتابة المحتوى وتنظيمه، اللغة والأسلوب، الشكل التنظيمي، التوثيق. وبناء تصور مقترح لتضمين هذه المهارات في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة.

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

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

البحوث العلمية

العدد التاسع

محرم ١٤٤٣هـ – سبتمبر ٢٠٢١م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية "تصور مقترح"

مشعل بن سليمان العدواني العنزي*
جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/01

*أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك في كلية التربية قسم الإدارة والتخطيط التربوي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –باحث أكاديمي يهتم بكل ما يخص الإدارة والتخطيط التربوي بشقيه العام والعالي، وله اهتمام بحثي نحو أبرز الاتجاهات الإدارية الحديثة وكيفية تطبيقها في الميدان التربوي

إيميل الباحث: dr.meshaal1@gmail.com

كود البحث: 210018
تاريخ استقبال البحث: ١٥، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٨ / ٠١ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ٠١، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (١٤ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة

للعلوم الإنسانية والتربوية

تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية "تصور مقترح"

مشعل بن سليمان العدواني العنزي

الملخص: يهدف البحث إلى التعرُّف على واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، وتحديد المتطلبات اللازمة لذلك، وتقديم تصور مقترح لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية بالجامعات السعودية، ولتحقيق هذه الأهداف: تم اختيار عينة من القادة الأكاديميين من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، بلغ عددها (٣٣٤) فردًا، منهم (٦٩) عميدًا، و(٢٦٥) رئيس قسم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت استبانة تضمّنت (٣١) عبارة، موزَّعة على أربعة أبعاد، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى التالي: أن عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وجاءت بدرجة متوسطة على أبعاد الرشاقة الإستراتيجية التالية: (الحساسية الإستراتيجية، المقدرات الجوهرية، وضوح الرؤية والتوجّه الاستراتيجي)، بينما جاءت بدرجة (عالية) على بُعد الالتزام الجماعي، وأن درجة متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية (عالية)، وقدّمت الدِّراسة تصورًا مقترحًا يهدف إلى تحسين تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة الإستراتيجية، المقدرات الجوهرية، وضوح الرؤية، التوجّه الإستراتيجي، الالتزام الجماعي

Title: **Applying Strategic Agility in Saudi Universities (A Proposal)**

Abstract: The research aims to identify the reality of applying strategic agility in Saudi universities from the point of view of academic leaders in Saudi universities, determine the requirements for that, and present a proposed vision for the implementation of strategic agility in Saudi universities, To achieve these goals, a sample of academic leaders was selected from King Saud Islamic University, King Abdulaziz University, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Al-Jouf University and Imam Abdul Rahman Al-Faisal University. Their number reached (334)individuals, of whom(69)were brigadiers and(265) department heads ,and used the Descriptive survey syllabus , A questionnaire was applied that included(31)word, divided into four dimensions, The results of the study reached the following: the sample of the study agrees with a degree (medium) on the reality of applying strategic agility in Saudi universities from the point of view of the academic leaders ,And it came with a medium degree on the following strategic agility dimensions ,(Strategic sensitivity, core capabilities, clarity of vision and strategic orientation),While it came with a(high) degree on the dimension of collective commitment, and that the degree of requirements for applying strategic agility in Saudi universities is "high", The study presented Visualize a proposal aimed at improving the application of strategic agility in Saudi universities

Key Words: Strategic agility, core capabilities, vision and vision, strategic direction, strategic planning

مقدِّمة

تُعدّ الجامعة من المؤسسات المهمة التي تُمثِّل الواجهة الحضارية للمجتمع بأسره، وهي التي تستطيع توجيه المجتمع والأفراد نحو الإنجاز، والتميز والإبداع، وهي التي تهتم بتطوير جميع مجالات الحياة المختلفة، كما أنها تُسهم في تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع وطموحاته، وحتى يتحقَّق ذلك لا بد من وجود قيادة جامعية تتميَّز بالكفاءة العالية، والفعالية، وتهتم بإنجاز وظائف الجامعة وتحقيق أهدافها، والوصول بها إلى مستويات متقدِّمة، تكون قادرة على المنافسة والتميُّز بين الجامعات الأخرى، من خلال استخدام أساليب إدارية حديثة في قيادة الجامعة.

وقد برز مفهوم الرشاقة بالصبغة الإستراتيجية مع اتساع أفق المنظمات وتطور توجهاتها المستقبلية، بما يخدم توجهاتها الإستراتيجية، ويعدّ مفهوم الرشاقة الإستراتيجية من المفاهيم المعاصرة في علم الإدارة، والذي يعبِّر عن السمات التي تميِّز المنظمة عن غيرها من المنظمات، وقدرتها على الاستمرارية في تحديد الفرص واغتنامها بصورة سريعة؛ للتغلب على المنافسين (عبد الله وعميرة، ٢٠١٩، ٣٠٣).

وتعدّ الرشاقة الإستراتيجية من الأساليب الإدارية الحديثة التي تستخدمها الجامعات في مواجهة التغيُّرات والتطوُّرات السريعة في هذا العصر، والتي قد تؤثِّر سلبًا على قدرتها على تحقيق أهدافها بكفاءة عالية، أو تقلل من تميزها وتمكينها من المنافسة، حيث تمكِّن الرشاقة الإستراتيجية من إكساب العاملين مهارات وقدرات تمكِّنهم من القيام بمهام عملهم على أكمل وجه (مسن، ٢٠١٩، ٨١).

وقد ازداد الاهتمام الكبير بتطبيق الرشاقة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن؛ لأنها تعدّ أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تسهم في تحسين استجابة الجامعات للتغيُّرات والتطوُّرات الحديثة؛ لأن الرشاقة الإستراتيجية تعمل على إيجاد منظومة تنظيمية في الجامعة، مرتبطة بمجموعة من الكفايات والقدرات والمتطلبات والأسس والأبعاد اللازمة؛ لتمكين الجامعة من تحقيق التوافق والاستجابة السريعة والدقيقة للتغيُّرات البيئية، وما قد يرافقها من مواقف متغيِّرة ومفاجئة وغير متوقَّعة، والتكيُّف معها بدرجة عالية من السرعة والمرونة والتوازن (المصري، ٢٠١٦، ٢٦٩).

ولأهمية الارتقاء بمستوى الجامعات السعودية، فقد أشار المؤتمر الدولي السابع للتعليم العالي (٢٠١٧) في أول محاوره إلى تحويل الجامعات إلى مؤسسات عملاقة، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأكّد على أن أكثر ما يواجهها هو تحقيق الجودة، وحاجتها إلى أساليب إدارية حديثة تساعدها على إيجاد اقتصاد سعودي متنوّع، من خلال توفير الكوادر المؤهلة، وتحويل مخرجات التعليم العالي إلى منتجات اقتصادية، تُسهم في تحقيق الريادة، وتعزيز التنافسية للجامعات.

وللرشاقة الإستراتيجية عدة أبعاد، أورد أويديجو عددًا منها، وهي: بعد الحساسية الإستراتيجية: وتشير إلى مزيج من البصيرة والتبصر والانفتاح على قدر كبير من المعلومات، والاهتمام بالتطورات الاستراتيجية. وبعد المقدرات الجوهرية: وتشير

إلى الموجودات الفريدة ونقاط القوة التي تمتلكها المنظمة وتأخذها القيادة بعين الاعتبار عند صياغة إستراتيجيتها الكلية للمنظمة. وبعد وضوح الرؤية والتوجُّه الإستراتيجي: وهي تسهم في توضيح أهداف المنظمة التي يجب على القيادات والعاملين فيها العمل على تحقيها معًا. وبُعْد الالتزام الجماعي: وهو يعبِّر عن الالتزام الجماعي باتخاذ القرارات من خلال المشاركة مع فريق الإدارة، بما يقود كافة أعضاء الفريق إلى النجاح الجماعي بدلًا من القرارات الفردية (Oyedijo, 2012,p. 288).

مشكلة البحث

تواجه الجامعات السعودية في هذا العصر تحدّيات متزايدة؛ نتيجة للتغيرات السريعة، والتطوُّرات الهائلة التي تشهدها بيئتها الداخلية والخارجية، ولحاجة الجامعات إلى أساليب إدارية حديثة قادرة على مواجهة تلك التحدّيات، والتي من بينها قدرتها على المنافسة والتميُّز بين الجامعات العالمية، ومواكبة التطوُّرات الحديثة، فإن تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات يُسهم في زيادة قدرتها على القيام بدورها في مواجهة التحدِّيات الداخلية والخارجية، ويساعدها على الاستجابة السريعة للتطورات التي تشهدها الجامعات المعاصرة.

ولوجود العديد من التحدِّيات التي تواجه تَقدُّم الجامعات وتميّزها في الوقت الحالي، ترتّب عليها القيام بمحاولات جادة؛ لتعديل الأساليب الإدارية التقليدية وتغييرها، والتي كانت تتبعها إلى استخدام أساليب إدارية حديثة، وقادرة على الاستجابة للمتغيّرات والتطوُّرات بسرعة ومرونة، ومن أهم تلك الأساليب الإدارية التي يمكن تطبيقها: تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.(Ordanini and Rubera, 2010,p. 61)

وعلى الرغم من أهمية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات، إلا أن العديد من الدراسات أوضحت أن واقع تطبيقها في الجامعات دون المأمول، ومن بين هذه الدراسات: دراسة الضمور (٢٠١٧)، التي توصَّلت إلى أن واقع ممارسة الرشاقة الإستراتيجية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة، كما توصَّلت دراسة عبد العال (٢٠١٩) إلى أن درجة ممارسة الرشاقة الإستراتيجية في جامعة سوهاج المصرية جاءت متوسطة، ولم يجد الباحث –حسب اطلاعه– أي دراسة تناولت واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، لذا يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: ما واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

أسئلة البحث

سوف يجيب البحث عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
٢. ما متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
٣. ما التصوُّر المقترح الذي يهدف إلى تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرُّف على واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
٢. متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
٣. تقديم تصور مقترح يهدف إلى تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.

أهمية البحث

يمكن تناول أهمية هذا البحث من خلال محورين رئيسين، هما:

أولًا – الجانب النظري:

- يستمد هذا البحث أهميته من الموضوع الذي يتناوله، وهو موضوع الرشاقة الإستراتيجية، وأهميتها ومبادئها وأبعادها.
- يُقدِّم هذا البحث مجموعة من المعلومات والمفاهيم المتعلقة بموضوع الرشاقة الإستراتيجية والمرتبطة به.
- ثانيًا – الجانب العملي:
- يُقدِّم هذا البحث للمسؤولين في الجامعات السعودية معلومات حول واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، مما يُسهم في تحسين ممارسات العاملين في الجامعات لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية، من خلال تطوير قدراتهم ومهاراتهم على ذلك.
- يُقدِّم هذا البحث عددًا من متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية التي يمكن توفيرها في الجامعات؛ لكي تُسهم في تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.
- يؤمل أن يُسهم هذا البحث في تغيير بعض جوانب العمل الإداري في الجامعات السعودية بما يحقق أهدافها وقدرتها على مواجهة التغيرات والتطوُّرات السريعة، من خلال استخدام الرشاقة الإستراتيجية.

- يُقدِّم هذا البحث تصوُّرًا مقترحًا، يهدف إلى تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، مما سيكون له أثر إيجابي على قدرة الجامعة على مواجهة التغيُّرات والتطوُّرات بسرعة ومرونة.

حدود البحث

تم تحديد البحث الحالي بحدود موضوعية ومكانية وزمانية كالتالي:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، وأبرز المتطلبات التي تساهم في تطبيق الرشاقة الإستراتيجية، وصولًا لتقديم تصوُّر مقترح، يهدف إلى تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤١هـ).

مصطلحات البحث

أولًا: الرشاقة الإستراتيجية: تُعرَّف الرشاقة الإستراتيجية بأنها: "القدرة والسرعة على اغتنام الفرص، وتغيير الاتجاه، والحصول على الإيجابيات والمزايا التي توفِّرها بيئة العمل، والمساعدة على مواجهة التحدِّيات والمعوقات التي تواجه المنظمة، من خلال استخدام الإستراتيجيات المناسبة؛ للتغلب عليها" (مسن، ٢٠١٩، ص٨٣).

وتُعرَّف الرشاقة الإستراتيجية إجرائيًا بأنها: قدرة القيادات الأكاديمية على سرعة الاستجابة للحساسية الإستراتيجية، والمقدرات الجوهرية، ووضوح الرؤية والتوجه الإستراتيجي، والالتزام الجماعي، وعلى مواجهة التحدِّيات والمعوقات التي تواجه الجامعة، من خلال استخدام الإستراتيجيات المناسبة؛ للتغلب عليها.

ثانيًا: القيادات الأكاديمية: وهم جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية وعمداء الكليات بالجامعات السعودية المنوطة بهم المسؤولية، ولديهم القدرة على الإقناع والتأثير في العاملين معهم؛ من أجل قبول الأفكار والعمل على تنفيذها.

الإطار النظري

تعدّ الرشاقة الإستراتيجية من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة الذي يشير إلى التطوُّر السريع في تقديم الأفكار المتميزة، والتي يتم تنفيذها في ضوء الهياكل الرشيقة للمنظمة التي تعتمد على الموارد البشرية المؤهَّلة، والقادرة على أداء العليات الداخلية والخارجية للمنظمة بسرعة وإتقان بالتعاون مع جميع العاملين أصحاب العلاقة (Oyedijo, 2012: 25).

بينما يُعرِّف هنية (٢٠١٦، ص٨) الرشاقة الإستراتيجية بأنها: "القدرة على مواجهة التغيُّرات في بيئة الأعمال، من خلال تصميم نظام استراتيجي ذي مرونة عالية للمنظمات ومؤسسات التعليم؛ من أجل الاستجابة السريعة للتغيرات، وعدم التعرض للمخاطر والأزمات".

وذكر القرشي (القرشي، ٢٠١٧) أن الرشاقة الإستراتيجية هي السرعة والمرونة التي تمكِّن المنظمة من تغيير خدماتها أو تعديلها؛ استجابة إلى التطوُّرات والتغيرات التي تحدث في مجال عملها؛ بهدف مواجهة التحدِّيات التي تواجهها (ص٧)، أما مسن (٢٠١٩) فيُعرِّفها بأنها: "القدرة والسرعة على اغتنام الفرص، وتغيير الاتجاه، والحصول على الإيجابيات والمزايا التي توفِّرها بيئة العمل في الجامعات؛ للمساعدة على مواجهة التحدِّيات والمعوقات التي تواجه الجامعة، باستخدام إستراتيجيات فاعلة، تمكّنها من التغلب على كل الصعوبات التي تواجهها" (ص٨٣).

ويشير الضمور (٢٠١٧) إلى أن هناك اختلافًا في مسمى الرشاقة الإستراتيجية بين الباحثين وفي تعريف مفهوم الرشاقة الإستراتيجية، ومع ذلك توصّل الباحث إلى وجود اتفاق بينهم في العناصر الأساسية التي تميِّز هذا المفهوم عن غيره، والتي من بينها التالي:

١. أن الرشاقة الإستراتيجية هي قدرة المنظمة على توقُّع التغيير والاستجابة له.
٢. تتطلب الرشاقة الإستراتيجية موارد بشرية قادرة على استخدام التقنيات الحديثة.
٣. تساعد الرشاقة الإستراتيجية على فهم التغيُّرات البيئية المعقَّدة التي تؤثّر على المنظمة.
٤. تهدف الرشاقة الإستراتيجية إلى تحقيق التفوُّق في العمل، والمحافظة على القدرة التنافسية (ص١٣).

وفي هذه الدراسة يُعرِّف الباحث الرشاقة الإستراتيجية بأنها: قدرة القيادات الأكاديمية في الجامعات على سرعة الاستجابة، واغتنام الفرص، وتغيير الاتجاه على مواجهة التحدِّيات والمعوقات التي تواجه الجامعة، من خلال استخدام الإستراتيجيات المناسبة؛ للتغلب عليها.

أهمية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية

شهدت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في بداية القرن الحادي والعشرين تطوُّرات وتغييرات جذرية، مثل: زيادة سرعة التغيُّرات التكنولوجية، وتغيُّر طبيعة احتياجات الطلبة، والتغيُّرات في المنافسة مع الجامعات ومراكز البحوث الأخرى، مما أوجد ضعفًا في الأساليب الإدارية المتبعة، وحاجة ماسة لاستخدام أساليب حديثة قادرة على مواجهة تلك التحدِّيات، لذا كان لا بد من التحرُّك نحو إنشاء مؤسسات لها السرعة والمرونة في الاستجابة لاحتياجات البيئة المتغيرة، والتي من بينها تطبيق الرشاقة الإستراتيجية التي من خلالها يمكن إيجاد الحلول المناسبة لبقاء الجامعات، وتطوير مخرجاتها (أحمد، ٢٠١٦، ص١٧).

ويرى المصري (٢٠١٦) أن الرشاقة الإستراتيجية تعدّ في إدارة المؤسسات التربوية سمة تنظيمية مرتبطة بمجموعة من الكفايات والقدرات والمتطلبات والأسس والأبعاد اللازمة؛ لتمكين التنظيم التعليمي من تحقيق الكفاءة والاستجابة السريعة والدقيقة للتغيرات البيئية، وما يرافقها من مواقف متغيرة ومفاجئة وغير متوقَّعة، والتكيُّف معها بدرجة عالية من السرعة والمرونة والتوازن (ص٢٦١).

وتضيف هالة مغاوري (٢٠١٦) أن الجامعات الرشيقة هي تلك الجامعات التي تهتم بالاستجابة السريعة نحو التغييرات في أقصر وقت، وبأقل تكلفة ممكنة، وتقتنص الفرص وسط تلك التغييرات وتغتنمها؛ لتحويلها إلى مزايا تنافسية تؤدي إلى ازدهارها وتطوير خدماتها؛ لتلبي احتياجات الطلاب الفعلية (ص١٥٠).

ويرى فارلي (Varley, 2012) أن أهميّة الرّشاقة الإستراتيجية تكمن من خلال قدرتها على مساعدة المنظمات على العمل بشكل أسرع وأكثر فعالية، وتساعد على توفير مزيد من الانفتاح مع المجتمع، وتعزيز تبادل المعرفة بين جميع فرق العمل (ص٨).

ويتضح أهمية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات من خلال العديد من المميزات التي تحققها الجامعات الرشيقة، والتي من بينها التالي (Harraf & Others, 2015):

١. أصبحت الرشاقة الإستراتيجية مطلبًا حيويًا وضروريًا؛ لزيادة قدرة الجامعات على الاستجابة السريعة لمتطلبات التطوُّرات والمتغيِّرات البيئية المتسارعة التي تواجهها.

٢. تساعد الرشاقة الإستراتيجية الجامعات على بلورة استراتيجية متكاملة؛ للتعامل مع التغييرات، واستغلال الفرص الناتجة عنها، كما تساعد على تحسين قدرات الجامعات على ترتيب الهيكل التنظيمي لها، مما يساعدها على تحقيق أهدافها وزيادة قدرتها على المنافسة.

٣. الرشاقة التنظيمية تعدّ مدخلًا لتعزيز القدرة التنافسية للجامعات، وهي سمة وخاصية يمكن من خلالها التمييز بين الجامعات الناجحة.

٤. تعدّ الرشاقة الإستراتيجية ميزة تنافسية شاملة، تتعلق بجميع مكونات الجامعة، مثل: الرشاقة التكنولوجية، ورشاقة الموارد البشرية، ورشاقة العمليات الداخلية والخارجية للجامعة، أو الرشاقة التشغيلية، ورشاقة اتخاذ القرار، والرشاقة التنظيمية للجامعة.

٥. تساعد الرشاقة الإستراتيجية على تحسين الأداء التنظيمي وزيادة سرعته داخل الجامعة، من خلال: تحسين أداء العمليات في الجامعة، وتقييم الأنشطة، وتحسين الكفاءة التنظيمية، وتحقيق الاستقرار التنظيمي، وزيادة قدرة الجامعة وسرعتها للاستجابة السريعة لاحتياجات الطلاب، وبالتالي التقدُّم السريع نحو تحقيق الأهداف.

من خلال العرض السابق تتضح أهمية الرشاقة الإستراتيجية التي تعدّ ذات أهمية حاسمة في تحقيق ميزة تنافسية مستدامة بالنسبة لجميع المنظمات بشكل عام، والجامعات بشكل خاص، كما أنها تعدّ من العناصر الأساسية لمواكبة التطوُّرات العلمية والتقنية في جميع المجالات التي تتميز بها الجامعات المتقدِّمة على مستوى التصنيف العالمي، كما تظهر حاجة الجامعات السعودية لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية في العصر الحاضر خصوصًا مع وجود التطوُّرات المتسارعة والمعقَّدة التي تواجه الجامعات، وقدرتها على التنافس والتميُّز بين جامعات العالم، وتقليل الأخطاء التي تعيق تحقيق أهدافها، وزيادة قدرتها على استغلال الفرص المتاحة لها؛ لتحقيق التنافسية والتميز.

مبادئ أساسية للرشاقة الإستراتيجية

ذكر أحمد (٢٠١٦) خمسة مبادئ أساسية للرشاقة الإستراتيجية، وهي:

- **الإدراك**: ويعني الاعتقاد بضرورة تغيير جميع المفاهيم القديمة التي تعيق عملية التطوير، وهذا يساعد على الوقوف على جميع المخاطر التي تهدد المنظمة، ويساعد على تلبية احتياجات العمل في أسرع وقت ممكن.
- **الانضباط**: يصبح الانضباط مطلوبًا بدرجة عالية عندما تكون المنظمة في حالة تطوُّر سريع، ويتطلب الانضباط من فرق الرشاقة الإستراتيجية العمل جنبًا إلى جنب مع فرق إدارة الخدمة بالمنظمة؛ لتحقيق ثلاثة أهداف، تتضمن: تلبية الاحتياجات المحددة، وتحقيق التوافق السريع، والحفاظ على سلامة التشغيل، وتتحمل فرق التطوير وهندسة العمليات المسؤولية المشتركة لتحقيق هذه الأهداف.
- **الشمولية**: وترتبط الشمولية بالانضباط؛ إذ لا يمكن تحقيق أهداف الانضباط إلا بعد الانتقال من الفردية إلى الشمولية، بما يساعد في البحث عن فرص؛ لبناء فرق عمل متكاملة تركِّز على صناعة القرارات المتعلقة بحل مشكلات المنظمة، وإيجاد فهم مشترك لدى جميع العاملين بالمنظمة، من خلال التواصل والتنسيق، وإيجاد مستوى من الالتزام المشترك والتفاهم والتعاطف بين جميع العاملين.
- **إعادة التوازن**: تركِّز بعض المنظمات التقليدية على الوثائق والأساليب المحافظة، مما يضر بالرشاقة الإستراتيجية، ويبطئ من درجة الاستجابة للتغيرات، عندئذ تصبح المنظمة بحاجة إلى التدخل وإلقاء نظرة فاحصة على هذه العمليات وإعادة التوازن لها، من خلال إعادة تصميم وتبسيط العمليات، وإزالة العديد من عناصر التحكم التي تعيق العمل والإنجاز.

- **التكرار**: يجب أن تعمل المنظمات الرشيقة على مواكبة التطوُّرات التقنية، وتكنولوجيا المعلومات، حيث تحتاج المنظمات إلى العمل في إطار منهجية تطويرية محددة، تشمل تفويضًا مناسبًا، وهو ما يعود إلى مفهوم إيجاد الثقة وتبادلها بين العاملين (ص٢٩).

بناء على ما سبق يمكن القول: إن المبادئ الأساسية للرشاقة الإستراتيجية متداخلة مع بعضها بعضًا، لذلك على الإدارات العليا في الجامعات التأكُّد من الالتزام بجميع مبادئ الرشاقة الإستراتيجية؛ حتى تتمكن من تحقيق رؤيتها، وتمكينها من الاستجابة السريعة للتغيُّرات والتطوُّرات التي تشهدها في هذا العصر.

أبعاد الرشاقة الإستراتيجية

للرشاقة الإستراتيجية عدة أبعاد، تشكِّل في مجموعها الرشاقة الإستراتيجية، وتتمثَّل هذه الأبعاد في التالي:

البُعد الأول: الحساسية الإستراتيجية: يُعَدّ هذا البعد مزيجًا من البصيرة والتبصُّر والبحث، وتُعرَّف الحساسية الإستراتيجية بأنها: "وحدة التصوُّر وشدة الوعي والاهتمام بالتطوُّرات الإستراتيجية التي تحدث، وتعني أيضًا الانفتاح على قدر كبير من المعلومات وتوظيف الذكاء والإبداع، من خلال الحفاظ على تنمية العلاقات مع الأفراد والمنظمات الأخرى؛ من أجل الحصول على المعلومات، واغتنام الفرص بأسرع وقت ممكن" (Liu, 2010,p. 5).

البُعد الثاني: الالتزام الجماعي: يتمثَّل الالتزام الجماعي باتخاذ القرارات، من خلال المشاركة مع فريق الإدارة. إن وجود استراتيجية واضحة وطويلة المدى، تتحدد فيها رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، وأهم الغايات والأهداف الإستراتيجية التي تسعى لتحقيقها؛ ليس كافيًا لكي تحقِّق الرشاقة الإستراتيجية بها، بل من المهم إيجاد تعاون بين القيادات الجامعية والعاملين فيها من: أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والموظفين في وضع تلك الإستراتيجية، وأن تتيح لهم الفرصة للمشاركة الفاعلة في بنائها، والأخذ بالآراء الصائبة، وتشجيع الأفكار الإبداعية والاستعانة بها؛ لأن ذلك يضمن سعي العاملين نحو العمل والإنجاز، وتفاعلهم وتعاونهم مع القيادات الجامعية نحو تحقيق تلك الإستراتيجية بعد إقرارها، كما أن مشاركة العاملين في تحديد الإستراتيجية يساعدهم على معرفة نواحي القوة ومواطن الضعف لدى المؤسسة التعليمية، وفهم الفرص المتاحة أمامها، والاستفادة منها، وتحديد التهديدات في بيئتها الخارجية وتحويلها إلى فرص حقيقية (Harraf & Others, 2015,p. 678).

البُعد الثالث: المقدرات الجوهرية: تُعرَّف المقدرات الجوهرية بأنها: "الموجودات المميَّزة، ونقاط القوة التي تمتلكها المنظمة وتأخذها القيادة بعين الاعتبار عند صياغة الاستراتيجيات النهائية للمنظمة، وتتضمن: الأفراد الماهرين، والمعرفة والتقنيات التكنولوجية الحديثة التي يمكن استخدامها لتطوير العمل، حيث تعدّ التكنولوجيا العامل الأساسي لقدرة المنظمة على

مواجهة التحدِّيات والمخاطر البيئية، وكذلك استغلال الفرص المتاحة. والمنظمات التي تتمتع بمستوى عال من الكفاءة التكنولوجية تكون أكثر قدرة على الاستشعار، وأكثر قدرة على الاستجابة للتغيير" (المصري، ٢٠١٦، ص٢٩٩).

كما تتعلق المقدرات الجوهرية بضمان تطابق الرؤية والقيم والموارد والطاقة والأولويات؛ لتحقيق الحلول الناجحة والوصول إلى الأهداف المنشودة، ولذلك يجب العمل على الاستفادة القصوى من المقدرات الجوهرية من خلال القيام بما يلي (عبد الله وعميرة، ٢٠١٩، ص٣٤١):

- المواءمة: وهي عملية مطابقة كل من الرؤية مع القيم والغايات الكبرى للمنظمة بما يتماشى مع أولويات العاملين وسلوكياتهم، والوقت المتاح للإنجاز.
- لا تركِّز على عمليات التركيز والتقييم المستمر للعاملين؛ لأن ذلك لا يعتبر ميزة أساسية للمنظمات الرشيقة.
- الاهتمام بالسلوك القيادي؛ لأنه يعدّ عنصرًا بالغ الأهمية فيما يتعلق بكيفية تأثير المواءمة على ثقة المنظمة، وعلاقتها بالعملاء.
- الاهتمام بقواعد السلوك الأخلاقي؛ لأن المؤسسات الرشيقة تقوم بإعداد قواعد للسلوك المرغوب فيه، وإصداره لقادتها وموظفيها، ولجميع أصحاب المصلحة.

البُعد الرابع: وضوح الرؤية والتوجه الاستراتيجي: تعدّ الرؤية المحددة الواضحة عاملًا مهمًا في نجاح المنظمة؛ لأنها تزود القيادات والعاملين بهدف شامل يسعون لتحقيقه معًا وبشكل ثابت، ويزيد الثبات في المنهج والوظائف من رشاقة المنظمة، ووجود الرؤية لا يجعل المنظمة أكثر رشاقة، ولكن التواصل والالتزام والتركيز على تحقيق الرؤية هو ما يميز المؤسسات الرشيقة عن غيرها من المؤسسات غير الرشيقة (Bunton, 2017,p. 11).

ويضيف رضوان (٢٠١٤) أن وضوح الرؤية وإدراك التوجُّه الاستراتيجي للمنظمة بشكل جيد يسهمان في تحقيقها للسرعة والاستقرار المطلوبين لتحقيق الرشاقة الإستراتيجية، الذي يساعدها على التكيف والسرعة والمرونة مع التغيُّرات والتطوُّرات التي تحدث في مجال عملها (ص٧).

كما أن وضوح التوجُّه الاستراتيجي يساعد المنظمة على الاستجابة بطريقة فعالة ورشيقة للتغيرات التي تحدث، عبر تأسيس النظام التوجيهي للقرارات التي تتجاوب مع العوامل الخارجية والداخلية للمنظمة. وبهذا يكون التجاوب مع البيئة الخارجية يحدث بطريقة مركزة، وبشكل يتوافق مع التوجُّه الاستراتيجي الذي وضعته المنظمة سابقًا (Harraf & Others,p.680).

من خلال ما سبق يمكن القول: إن أبعاد الرشاقة الإستراتيجية تتكامل مع بعضها؛ لكي تشكِّل منظومة متكاملة تحدد فيه عوامل نجاح العمل في المنظمة، وتسهم في وضوح الرؤية للمنظمة، والتركيز على السرعة اللازمة لاستثمار كل الفرص ذات العلاقة حال حدوثها؛ للتعامل مع التغيُّرات والتطوُّرات التي تشهدها المنظمة، كما أن أبعاد الرشاقة الإستراتيجية تركِّز على الالتزام الجماعي في تحقيق الأهداف، والمشاركة الواسعة في اتخاذ القرارات، والتركيز على نقاط القوة التي تتوفر للمنظمة؛ من أجل تحقيق رؤيتها وأهدافها بكفاءة عالية.

الدراسات السابقة

فيما يلي بعض الدراسات التي تناولت الرشاقة الإستراتيجية، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحداث حسب سنة نشرها.

هدفت دراسة يونغ (Young, 2013) إلى تحديد تأثير القيادة على ممارسات الرشاقة التنظيمية، واستهدفت قادة وموظفين من ثلاث منظمات (جامعتان، مؤسسة مالية واحدة)، متبعة المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة المختلطة. استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلات؛ لجمع البيانات حول توجُّهات القيادة التنظيمية والشخصية وأنماطها، ودرجة الرشاقة في المنظمة، وأثر تلك التوجُّهات والأنماط على الرشاقة التنظيمية، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن توجُّهات القيادة وأنماطها تختلف باختلاف المتطلبات الخاصة بالصناعة والتنظيم، ويمكن أن تتحقّق الرشاقة التنظيمية في المنظمات المختلفة، وأنّ تبنّي التركيز على المدى الطويل، وممارسة السلوكيات القيادية الرشيدة في جميع أنحاء المنظمة، قد يعزز من الرشاقة التنظيمية.

بينما هدفت دراسة مورونجي (Murungi, 2015) إلى تحديد تأثير الرشاقة الإستراتيجية على القدرة التنافسية للجامعات الخاصة الكينية، والتعرُّف إلى درجة ممارساتها. ولتحقيق ذلك: اختيرت عينة من (٢٤) جامعة خاصة في كينيا، واعتمد على المنهج الوصفي التتبُّعي، والاستبانة المغلقة والمفتوحة أداةً لجمع البيانات النوعية والكمية، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن الجامعات الخاصة في كينيا تتبنّى سرعة الاستجابة كممارسة للرشاقة الإستراتيجية إلى حدّ كبير، وأنه الأكثر تأثيرًا على القدرة التنافسية، كما أن معرفة مدى ملاءمة جهود التغيير تحفِّز الموظفين على بذل جهودهم الكاملة في العمل الإداري، وخلصت الدراسة إلى أن أبعاد الرشاقة الإستراتيجية لها تأثير على القدرة التنافسية للجامعات الخاصة.

وهدفت دراسة الضمور (٢٠١٧) إلى استقصاء العلاقة بين الرّشاقة الإستراتيجية لدى القادة الأكاديميين والتّميُّز التّنظيمي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدِمَت استبانتان؛ الأولى: للرشاقة الإستراتيجية، والثانية: للتميز التنظيمي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٠) عضو هيئة تدريس، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة الرّشاقة الإستراتيجية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات

الأردنية تراوحت ما بين (٣,٠٧-٣,٢٨)، وبدرجة ممارسة متوسطة لجميع المجالات، بينما تراوحت درجة ممارستهم للتّميُّز التّنظيمي بين (٢,١٩-٢,٢٥) وبدرجة ممارسة منخفضة لجميع المجالات، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الرّشاقة الإستراتيجية والتّميز التّنظيمي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس. كما أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الرّشاقة الإستراتيجية لدى القادة الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس تُعزَى لمتغيرات: (الجنس، والتخصص) لصالح الإناث والكليات الإنسانية على التوالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمتغيرات: (الرّتبة الأكاديميّة، وسنوات الخبرة، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وصفة الجامعة).

وأما دراسة بونتون (Bunton, 2017) فقد هدفت إلى التعرُّف على العلاقة بين الرشاقة التنظيمية ومفهومي القيادة المرتكزة على الابتكار والمركزية التنظيمية، والعلاقة بين الرشاقة التنظيمية وسرعة تبنِّي التكنولوجيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينتها من (٨٢٢) موظفًا من العاملين في مؤسسات تكنولوجيا معلومات التعليم العالي داخل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، والتي تضمَّنت ستة أبعاد للرشاقة التنظيمية وهي: (الإدراك، المعالجة، الاستجابة، المواءمة، التعلُّم، والكفاءات، الاستشعار)، وثمانية مجالات لسرعة تبنِّي التكنولوجيا، وكشفت النتائج أن القيادة المرتكزة على الابتكار ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالمكونات الستة المحددة للرشاقة التنظيمية، وسرعة تبنِّي التكنولوجيا، ولم تقدِّم الدراسة أيَّ دليل يؤيِّد أن المركزية التنظيمية ترتبط بالرشاقة التنظيمية، وسرعة تبنِّي التكنولوجيا في مؤسسات التعليم العالي.

وهدفت دراسة منال الفقيه (٢٠١٨) إلى تسليط الضوء حول دور الرشاقة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، من خلال اختبار أبعاد الرشاقة الإستراتيجية التالية: (الحساسية الإستراتيجية، المقدرات الجوهرية، وضوح الرؤية، المسؤولية المشتركة، سرعة الاستجابة، اختيار الأهداف الإستراتيجية). ولتحقيق هذا الهدف: اختيرت عينة تكونت من (١٢٤) فردًا من العاملين بالجامعات اليمنية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وتوصَّلت الدراسة إلى أن الرشاقة الإستراتيجية بجميع أبعادها لها دور إيجابي في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، وأنها تحسِّن من سرعة استجابتها وتكيُّفها مع مستجدات العصر، مما يساعدها على تحقيق ميزتها التنافسية.

بينما هدفت دراسة عبد الله وعميرة (٢٠١٩) إلى التعرُّف على مستوى علاقة الرشاقة الإستراتيجية وتأثيرها في التفوق التنظيمي في الكليات الأهلية العراقية. ولتحقيق هذا الهدف: اختيرت عينة من الكليات الأهلية العراقية تكوّنت من (٥٠) موظفًا، واستعمل البحث الاستبانة للحصول على المعلومات، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. توصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان أهمها: وجود علاقة ارتباطية طردية بين أبعاد الرشاقة الإستراتيجية المتمثلة في السياسية

الإستراتيجية والالتزام الجماعي، والمقدَّرات الجوهرية، وبين التفوُّق التنظيمي، وأن الحساسية الإستراتيجية والمقدَّرات الجوهرية يؤثّران بشكل أكبر على التفوق التنظيمي.

وأما دراسة عبد العال (٢٠١٩) فقد هدفت إلى التعرُّف على متطلبات تكنولوجيا المعلومات؛ لتحقيق الرشاقة الإستراتيجية بجامعة سوهاج. ولتحقيق أهداف الدراسة: استُخِدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، والاستبانة كأداة للدراسة ولجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (١١٢) موظفًا من العاملين بجامعة سوهاج المصرية. توصَّلت نتائج الدراسة إلى توافر جوانب الرشاقة الإستراتيجية بجامعة سوهاج المصرية بنسب متوسطة، وعلى جميع أبعاد الرشاقة الإستراتيجية، وأن هناك حاجة لمتطلبات تكنولوجيا المعلومات؛ لتحقيق الرشاقة الإستراتيجية وبدرجة عالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- من خلال العرض السابق يتضح أهمية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات، وعلى الرغم من أهميتها إلا أن هناك عددًا من الدراسات السابقة توصَّلت إلى وجود ضعف في تطبيقها، كدراسة الضمور (٢٠١٧) التي توصَّلت إلى أن واقع ممارسة الرشاقة الإستراتيجية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة عبد العال (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أن درجة ممارسة الرشاقة الإستراتيجية في جامعة سوهاج المصرية جاءت متوسطة.
- وتوصَّلت دراسة منال الفقيه (٢٠١٨) إلى أن الرشاقة الإستراتيجية بجميع أبعادها لها دور إيجابي في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات، وهذا يتفق مع دراسة مورونجي (Murungi, 2015) التي توصَّلت إلى أن أبعاد الرشاقة الإستراتيجية لها تأثير على القدرة التنافسية للجامعات الخاصة.
- وقد اتّفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي والاستبانة في جمع البيانات، مثل: دراسة مورونجي (Murungi, 2015)، ودراسة الضمور (٢٠١٧)، ودراسة عبد العال (٢٠١٩).
- وقد اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج، مثل دراسة يونغ (Young, 2013)، التي استخدمت دراسة الحالة.
- وقد اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار عينتها من القيادات الأكاديمية، مثل: دراسة الضمور (٢٠١٧) التي كانت عينتها من أعضاء هيئة التدريس، ودراسة بونتون (Bunton, 2017) التي كانت عينتها من العاملين في مؤسسات تكنولوجيا المعلومات.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري المرتبط بموضوع الرشاقة الإستراتيجية، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير الدراسة الميدانية التي تم التوصُّل إليها، ومقارنتها بها، كما استفادت منها في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) واختيار محاورها.
- تميَّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ كونها الدراسة الأولى التي سوف يتم تطبيقها على الجامعات السعودية، متناولة بذلك القيادات الأكاديمية محل الدراسة –حسب علم الباحث–، كما أن الدراسة الحالية تتميَّز عن الدراسات السابقة في تناولها؛ كونها ستقدم تصوُّرًا مقترحًا؛ لتحسين تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفيّ، وهو المنهجُ الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًا وتعبيرًا كميًّا.

مجتمع البحث وعينته:

أولًا: مجتمع البحث: يتكوّن مجتمع البحث من جميع القادة الأكاديميين في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، والبالغ عددهم (٦١١) قائدًا أكاديميًا، للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ، حسب مواقع الجامعات الرسمية. والجدول (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية

الجامعة	عمداء	رؤساء الأقسام	المجموع
جامعة الملك سعود	٣١	١٢٠	١٥١
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٤٠	٧٣	١١٣
جامعة الجوف	١٨	٤٢	٦٠
جامعة الملك عبد العزيز	٢٥	١٦٥	١٩٠
جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	١٩	٧٨	٩٧
المجموع الكلي لمجتمع الدراسة	١٣٣	٤٧٨	٦١١

تظهر النتائج الواردة في الجدول (١) أن مجموع أفراد مجتمع الدراسة بلغ (٦١١) قائدًا، وأن عدد العمداء بلغ (١٣٣) عميدًا، بينما بلغ عدد رؤساء الأقسام (٤٧٨) فردًا.

ثانيًا: عينة البحث: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من القادة الأكاديميين في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل والبالغ، وقد بلغ عددهم (٣٣٤) فردًا، منهم (٦٩) عميدًا، و(٢٦٥) رئيس قسم للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ. وذلك حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة

بنيت استبانة موجَّهة للقادة الأكاديميين في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل؛ بهدف التعرُّف على واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، وتكوّنت الاستبانة من (٤٠) عبارة موزعة على محورين، هما: المحور الأول: واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، وتكوّن من (٣١) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي: البعد الأول: الحساسية الإستراتيجية، وتكوّن من (١٠) عبارات، البعد الثاني: وضوح الرؤية والتوجّه الاستراتيجي، وتكوّن من (٤) عبارات، البعد الثالث: المقدرات الجوهرية، وتكوّن من (٨) عبارات، البعد الرابع: الالتزام الجماعي، وتكوّن من (٩) عبارات.

المحور الثاني: متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، وتكوّن من (٩) عبارات.

صدق أداة البحث:

تم التأكُّد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال قيام الباحث بالإجراءات التالية:

أولًا: صدق المحكِّمين للاستبانة: بعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية عُرضت على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد بلغ عددهم (١١) محكِّمًا؛ للتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وقد أجريت التعديلات والاقتراحات المناسبة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للاستبانة: بعد التأكُّد من صدق المحكمين للاستبانة، تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددهم (٣٠) فردًا، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (٢) يوضِّح معامل ارتباط بيرسون على محور واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الحساسية الإستراتيجية		المقدرات الجوهرية		وضوح الرؤية والتوجه الاستراتيجي		الالتزام الجماعي	
١	٠,٧١٢**	١	٠,٧٨٨**	١	٠,٦٧٢**	١	٠,٧٣٣**
٢	٠,٧٣٣**	٢	.٦٨٠**	٢	٠,٥٤٣*	٢	٠,٧٠٩**
٣	٠,٧٣٧**	٣	٠,٧٣٧**	٣	٠,٦٥٩**	٣	٠,٧١٣**
٤	٠,٧٦٠**	٤	.٧٥٤**	٤	٠,٥٣٥*	٤	٠,٧٠٤**
٥	.٧٥٥**	٥	٠,٦٦٥**			٥	٠,٧٦٦**
٦	٠,٦٦٢**	٦	٠,٥٤١*			٦	٠,٦٢٧**
٧	٠,٥٤٤*	٧	٠,٥٣٥*			٧	٠,٥٦١*
٨	٠,٧٥٥**	٨	٠,٧٢٢**			٨	٠,٦٦٩**
٩	٠,٦٨٠**					٩	٠,٧٠١**
١٠	٠,٧٠٧**						

*** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على جميع أبعاد واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على محور متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٣٤*	٤	٠,٨٨٢**	٧	٠,٧٥٨**
٢	٠,٤٤٣*	٥	٠,٨٣٩**	٨	٠,٧٤٠**
٣	٠,٧٩٣**	٦	٠,٨٩٦**	٩	٠,٧٣٩**
* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١					

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين بين كل عبارة والدرجة الكلية على محور متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثبات الاستبانة

تم التأكُّد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل محور من محاور الاستبانة على حِدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة، والجدول (٤) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (٤) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور وأبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية	٠,٨٩
بُعد الحساسية الإستراتيجية	٠,٨٨
بُعد وضوح الرؤية والتوجه الإستراتيجي	٠,٨٤
بُعد المقدرات الجوهرية	٠,٨٧
بُعد الالتزام الجماعي	٠,٨٦
متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية	٠,٨٥
الثبات العام للاستبانة	**٠,٩٠**

تشير النتائج الواردة في الجدول (٤) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت معاملات الثبات على محور واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية (٠,٨٩)، في حين بلغت على محور متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية (٠,٨٥)، بينما بلغت ألفا كرونباخ على الثبات العام للاستبانة (٠,٩٠).

نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل عبارة من عبارات أبعاد هذا المحور كما هي موضحة في الجدول (٥).

جدول (٥) جميع أبعاد واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الحساسية الإستراتيجية	٣,٠٥	٠,٩٩	متوسطة	٤
وضوح الرؤية والتوجّه الإستراتيجي	٣,٣١	٠,٨٤	متوسطة	٢
المقدرات الجوهرية	٣,٢٣	٠,٨٩	متوسطة	٣
الالتزام الجماعي	٣,٤٦	٠,٨٨	عالية	١
الدرجةُ الكليةُ لجميعِ الأبعادِ	**٣,٢٦**	**٠,٨٦**	**متوسطة**	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول (٥) إلى أن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بلغ (٣,٢٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا المتوسط يقع في المستوى الثالث من درجات الموافقة، أي: بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد جاء بالترتيب الأول بُعد الالتزام الجماعي بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، وبانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة موافقة (عالية)، بينما جاء في الترتيب الثاني بُعد وضوح الرؤية والتوجّه الإستراتيجي بمتوسط حسابي (٣,٣١)، وبانحراف معياري (٠,٨٤)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث بُعد المقدرات الجوهرية بمتوسط حسابي (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٩)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء بالترتيب الأخير بُعد الحساسية الإستراتيجية بمتوسط حسابي (٣,٠٥)، وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وفيما يلي توضح مفصل لنتائج هذه الأبعاد:

النتائج المتعلقة بالبُعد الأول: الحساسية الإستراتيجية (كما هي موضحة في الجدول (٦))

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبعد الحساسية الإستراتيجية

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تحرص إدارة الجامعة على استخدام التقنيات الحديثة.	١٤١	١١٦	٥٧	٨	١٢	٤.٠٩	٠,٩١	١
لدى إدارة الجامعة قدرة على معالجة الثغرات التي تحدث في تقديم الخدمات للطلاب.	١٣٧	٧٠	٨٤	٣٦	٧	٣.٨٣	٠,٩٩	٢
لدى إدارة الجامعة قدرة على التعامل مع المشكلات الحالية والمستقبلية.	٦٧	٨٨	١٣٩	١٦	٢٤	٣.٤٦	٠,٩٨	٣

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تمتاز إدارة الجامعة بقدرتها على اكتشاف مواطن الضعف في العمل.	٦٢	٧٤	٩٦	٥٢	٥٠	٣.١٣	٠,٩٢	٤
لدى إدارة الجامعة المرونة والسرعة للاستجابة للتغيرات التي تحدث في بيئة الجامعة.	٦٠	٧٣	٩٨	٥٢	٥١	٣.٠٨	٠,٩٧	٥
لدى إدارة الجامعة قدرة على التنبُّؤ بالاحتياجات المستقبلية لتطوير العمل بالجامعة.	٥٧	٧٨	٨٦	٣٢	٨١	٢.٩٩	٠,٩٤	٦
تشكِّل إدارة الجامعة فرقًا متخصصة لاستشعار مصادر قوى التغيير الداخلية أو الخارجية في الجامعة.	٥٠	٧٨	٨٨	٣٢	٨٦	٢.٩٢	٠,٩٦	٧
لدى إدارة الجامعة أنظمة استشعار توفِّر تدفُّق المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات السليمة.	١٢٠	٧٤	٩٠	٢٨	٢٢	٢.٧٢	٠,٩٥	٨
تعمل إدارة الجامعة على إجراء تقييم شامل للتغيُّرات التي يمكن أن تؤثِّر على الجامعة.	٤٢	٤٠	٩٢	٨٨	٧٢	٢.٦٧	١,٠١	٩
توفِّر إدارة الجامعة مستشارين متخصصين بالتحليل الإستراتيجي.	٤١	٤١	٩٢	٨٧	٧٣	٢.٦٤	١,٠٦	١٠
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام			
٣,٠٥	متوسطة				٠,٩٩			

من خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (٦) يتضح أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بُعد الحساسية الإستراتيجية بلغ (٣,٠٥)، وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبيَّن من الجدول السابق حصول (٣) عبارات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٧) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى ذلك إلى أن تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية ما يزال دون المأمول من وجهة نظر القادة الأكاديميين على بعد الحساسية الإستراتيجية؛ بسبب حداثة الرشاقة الإستراتيجية كمفهوم إداري حديث. وقد اتّفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الضمور (٢٠١٧)، التي توصَّلت إلى أن واقع ممارسة الرشاقة الإستراتيجية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة على بُعْد الحساسية الإستراتيجية، كما توصَّلت دراسة عبد العال (٢٠١٩) إلى أن درجة ممارسة الرشاقة الإستراتيجية في جامعة سوهاج المصرية جاءت متوسطة على بُعْد الحساسية الإستراتيجية.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة: "تحرص إدارة الجامعة على استخدام التقنيات الحديثة"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤,٠٩) من أصل (٥,٠). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعات حريصة على تطوير العمل الجامعي، من خلال الاستفادة من جميع الوسائل المعينة على ذلك، والتي من بينها استخدام التقنيات الحديثة، وتكنولوجيا المعلومات،

سواء في مجال التواصل بين إدارة الجامعة والعاملين فيها وبين الطلبة ومؤسسات المجتمع، أو سواء في تنفيذ العمل الإداري والفني.

بينما جاءت في المرتبة الثانية عبارة: "لدى إدارة الجامعة قدرة على معالجة الثغرات التي تحدث في تقديم الخدمات للطلاب"، بمتوسط حسابي (٣,٨٣) من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (عالية). وربما يكون سبب ذلك أن النظام في الجامعة يعتمد على تقييم الخدمات التي تقدِّمها الجامعة للمستفيدين، مما ينتج عنه تحديد لمواطن الضعف ومواطن القوة، مما يساعد إدارة الجامعات على تطوير خدماتها للطلاب، من خلال معالجة مواطن الضعف والثغرات التي نتجت عن عملية التقييم، ولذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة (عالية).

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على هذا البُعد عبارة: "توفِّر إدارة الجامعة مستشارين متخصصين بالتحليل الإستراتيجي"، بمتوسط حسابي (٢,٦٤) من أصل (٥,٠)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في توفير المستشارين المتخصصين بالتحليل الإستراتيجي لعمليات الجامعات الداخلية والخارجية، خاصة من العاملين فيها، ولذلك من المهم استقطاب مستشارين متخصصين بالتحليل الإستراتيجي.

النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: وضوح الرؤية والتوجّه الإستراتيجي (كما هو موضح بالجدول (٧))

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبُعد وضوح الرؤية والتوجّه الإستراتيجي

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تعمل إدارة الجامعة على توضيح رؤيتها لجميع العاملين فيها.	١٢٠	٧٠	٩١	٤٤	٩	٣.٧٣	٠,٧٧	١
تنفذ إدارة الجامعة برامج إستراتيجية؛ لتحسين موقع الجامعة في التصنيفات العالمية.	٦٥	١٢٦	٩٣	٢٨	٢٢	٣.٥٥	٠,٨٣	٢
تستخدم إدارة الجامعة سياسات تنظيمية جديدة؛ للاستجابة السريعة والفعالة للتغييرات في بيئة العمل.	١٥٩	١٣٤	٣٥	٦	٠	٣.٣٣	٠,٨٥	٣
تستطيع إدارة الجامعة استخدام التحولات الإستراتيجية بسرعة عالية.	١٠	٥٤	١٣٢	٧٤	٦٤	٢.٦٥	٠,٧٦	٤
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٣١	متوسطة					٠,٨٤		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بُعد وضوح الرؤية والتوجّه الإستراتيجي، بلغ (٣,٣١)، وبانحراف معياري (٠,٨٤)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبيَّن من الجدول السابق وجود عبارتين حصلتا على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت عبارتان على درجة موافقة (متوسطة). وربما يعود سبب هذه النتيجة؛ لأن بُعد وضوح الرؤية والتوجّه الإستراتيجي من أبعاد الرشاقة الإستراتيجية التي ما تزال ممارستها من الأمور الحديثة في الجامعات السعودية، والتي تحتاج إلى مزيد من الوقت؛ لكي تتطور ويتم تطبيقها بدرجة عالية، كما أن هناك حاجة إلى تأهيل العاملين بالجامعات وتدريبهم؛ لكي تصبح الرؤية والتوجّه الإستراتيجي بالجامعة واضحين. وقد اتّفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الضمور (٢٠١٧)، التي توصَّلت إلى أن واقع ممارسة الرشاقة الإستراتيجية جاء بدرجة متوسطة لبُعد وضوح الرؤية والتوجّه الاستراتيجي، ومع دراسة عبدالعال (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أن درجة ممارسة جامعة سوهاج المصرية لبُعد وضوح الرؤية والتوجه الاستراتيجي جاءت متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد وضوح الرؤية والتوجه الإستراتيجي عبارة: "تعمل إدارة الجامعة على توضيح رؤيتها لجميع العاملين فيها"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣) من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (عالية). وربما يكون سبب ذلك أن الجامعات السعودية حريصة على توضيح رؤية كل جامعة ونشرها لتصل إلى جميع المستفيدين منها سواء داخل الجامعة أو خارجها، ويتم ذلك من خلال تحديد رؤيتها في موقع الجامعة، وفي جميع المنشورات التي تصدرها الجامعة، إضافة إلى توضيحها من خلال الاجتماعات التي يشارك فيها العاملون في الجامعة.

وجاءت في المرتبة الثانية عبارة: "تنفّذ إدارة الجامعة برامج إستراتيجية لتحسين موقع الجامعة في التصنيفات العالمية"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥٥) من أصل (٥,٠). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة حريصة على تحسين ترتيبها العالمي بين الجامعات العالمية، وهو إحدى أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠)، بحيث تصبح خمس جامعات سعودية ضمن أول (٢٠٠) جامعة في العالم، لذلك تسعى الجامعات إلى تحسين موقع الجامعة في التصنيف العالمي، فتقوم الجامعات بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر البحوث في المجلات المحكمة العالمية، وتتعاون مع جهات عالمية ومحلية لإقامة البرامج الهادفة؛ بهدف تحسين ترتيبها العالمي بين الجامعات العالمية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "تستطيع إدارة الجامعة استخدام التحولات الإستراتيجية بسرعة عالية"، بمتوسط حسابي (٢,٦٥) من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود صعوبة في استخدام التحولات الإستراتيجية بسرعة عالية؛ بسبب قلة المستشارين العاملين في الجامعات المتخصصين بالتحليل الإستراتيجي الذي يمكِّنهم من الاستفادة من التحولات الإستراتيجية واستخدامها بسرعة عالية، وهذا يتفق مع نتيجة بُعد الحساسية

الإستراتيجية، حيث جاءت عبارة: "توفِّر إدارة الجامعة مستشارين متخصصين بالتحليل الإستراتيجي" بدرجة متوسطة وفي الترتيب الأخير.

النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث: المقدرات الجوهرية (كما هي موضحة بالجدول (٨))

جدول (٨) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبُعد المقدرات الجوهرية

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تشجِّع إدارة الجامعة على إجراء البحوث العلمية التي تلبِّي حاجات المجتمع وتطلعاته.	١٥٨	٨٤	٦٠	٢٢	١٠	٤.٠٧	٠,٨٥	١
تقوم إدارة الجامعة على وضع الخطط المناسبة لمتطلبات سوق العمل.	١٢٢	٨٦	١١٠	١٢	٤	٣.٩٢	٠,٨٦	٢
تتبنَّى الجامعة الإستراتيجيات التي تزيد حصتها في السوق مقارنة بالمنافسين الآخرين.	٩٢	٨٤	٥٦	٦٠	٤٢	٣.٣٧	٠,٨٣	٣
تعمل إدارة الجامعة على تبنِّي استراتيجيات منافسة؛ لمواجهة التحدِّيات الداخلية والخارجية.	٨٠	٧٢	١٠٠	٤٦	٣٦	٣.٣٤	٠,٩٢	٤
تعمل إدارة الجامعة على تحليل معطيات البيئة الخارجية.	٦٠	٧٢	٩٦	٥٢	٥٤	٣.٠٩	٠,٨٢	٥
تدعم إدارة الجامعة الأفكار الإبداعية باستمرار بعد التأكُّد من فعاليتها.	١٢١	٧٤	٩١	٢٧	٢١	٢.٧٧	٠,٨٨	٦
تعمل إدارة الجامعة على تقديم خدمات ذات قيمة مضافة للمستفيدين من حيث الجودة والسرعة.	٤٣	٤١	٩٢	٨٧	٧١	٢.٧١	٠,٨١	٧
تعزِّز إدارة الجامعة استعداد العاملين للتعلم من بعضهم بعضًا؛ لنقل الخبرة الناجحة واكتساب المعرفة.	١٠	٥٣	١٣٢	٧٥	٦٤	٢.٦٣	٠,٩٧	٨
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٢٣	متوسطة					٠,٨٩		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات بُعد المقدرات الجوهرية بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٩)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبيَّن من الجدول السابق حصول (٣) عبارات على درجة موافقة عالية، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى سبب ذلك إلى أن ممارسة الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات في بُعدها المقدرات الجوهرية ما يزال دون المأمول، وما يزال بحاجة إلى الاهتمام بتنميته والتدريب

على تطبيقه في مجال العمل. وقد اتّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العال (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أن درجة ممارسة جامعة سوهاج المصرية لبُعد المقدرات الجوهرية جاءت متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة: "تشجِّع إدارة الجامعة على إجراء البحوث العلمية التي تلبِّي حاجات المجتمع وتطلُّعاته"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٤,٠٧) من أصل (٥,٠). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعات السعودية حريصة على تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على إجراء البحوث العلمية التي تلبِّي حاجات المجتمع، وتواكب مستجدات العصر، من خلال مراكز البحوث المختلفة في الجامعات السعودية، لذلك جاءت هذه العبارة في الترتيب الأول على هذا البُعد.

بينما جاءت في المرتبة الثانية عبارة: "تقوم إدارة الجامعة على وضع الخطط المناسبة لمتطلبات سوق العمل" بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (عالية). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعات السعودية تسعى إلى تطوير ممارستها التعليمية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، ولذلك تعمل على وضع الخطط المناسبة لمتطلبات سوق العمل؛ لمواجهة التغيرات التي تحدث في سوق العمل السعودي، بما يوفّر متطلبات السوق من المهن والتخصصات التي يحتاجها؛ نتيجة لتوطين كثير من المهن في القطاع الخاص.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "تعزِّز إدارة الجامعة استعداد العاملين للتعلم من بعضهم بعضًا لنقل الخبرة الناجحة واكتساب المعرفة"، بمتوسط حسابي (٢,٦٣) من أصل (٥,٠)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في تعزيز إدارة الجامعة في التنسيق لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة بين العاملين بالجامعة، لذلك فإن مستوى الاستفادة من العاملين المميزين بالجامعات ما يزال دون المأمول، خاصة في غياب برنامج مخطط له لتعزيز نقل الخبرة الناجحة واكتساب المعرفة بين العاملين في الجامعة، لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأخير.

النتائج المتعلقة بالبُعد الرابع: الالتزام الجماعي (كما هي موضحة بالجدول (٩))

جدول (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبُعد الالتزام الجماعي

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تتعاون إدارة الجامعة مع جميع أصحاب العلاقة في التعامل مع المشكلات.	١٢٤	١١٨	٥٨	٢٤	١٠	٣.٩٦	٠,٨٥	١
تتعاون إدارة الجامعة مع العاملين فيها في اتخاذ القرارات المهمة في الجامعة.	١١٤	١٢٠	٧٨	١٥	٧	٣.٩٥	٠,٩٠	٢

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تتعاون إدارة الجامعة مع القيادات الأكاديمية في تطوير العملية التعليمية.	١٢٦	٨٤	٩٨	٢٦	٠	٣.٩٢	٠,٩٦	٣
تتبنَّى إدارة الجامعة نظام حوافز يعتمد على فاعلية المشاركة.	٧٠	١١٨	٩٦	٢٨	٢٢	٣.٥٥	٠,٨٤	٤
تشارك إدارة الجامعة المستفيدين في عمليتي التخطيط والتنفيذ لدعم أدوارهم؛ للمساهمة في الوصول إلى أفضل النتائج.	٥٦	٨٦	١٤٨	٢٠	٢٤	٣.٣٨	٠,٨٥	٥
تركِّز إدارة الجامعة على التعاون في تحسين أساليب العمل وتقييمها.	٦٥	٨٩	١٠٢	٦١	١٧	٣.٣٧	٠,٨٨	٦
تعزِّز إدارة الجامعة ثقة العاملين بالتعامل مع أخطاء العمل؛ باعتبارها فرصًا للتعلم.	٦٠	٧٢	٩٦	٥٢	٥٤	٣.٠٩	٠,٨٧	٧
تركِّز إدارة الجامعة على العمل الجماعي أكثر من العمل التنافسي الفردي في التعامل مع المستجدات الحديثة في مجال العمل.	٥٧	٧٩	٨٥	٣٢	٨١	٣.٠١	٠,٩٤	٨
تعتمد إدارة الجامعة على الحوار الإستراتيجي لتحسين مخرجات العمل.	٥٠	٧٩	٨٧	٣٢	٨٦	٢.٩٠	٠,٩٠	٩
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام			
٣,٤٦	عالية				٠,٨٨			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لجميع بُعد الالتزام الجماعي بلغ (٣,٤٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٨)، وهي موافقة بدرجة (عالية). وتبيَّن من الجدول السابق حصول (٤) عبارات على درجة موافقة عالية، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى سبب ذلك إلى وجود اهتمام كبير من إدارة الجامعات السعودية على تنمية الالتزام الجماعي في الجامعة، وتنمية روح التعاون بين العاملين، وتوظيف أسلوب الحوار، وإتاحة الفرصة لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تواجه العمل.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة: "تتعاون إدارة الجامعة مع جميع أصحاب العلاقة في التعامل مع المشكلات"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٣.٩٦) من أصل (٥,٠). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة تهتم بمعالجة المشكلات التي تحدث وتعيق القيام بالعمل في الجامعة، ولذلك فهي تحرص على حل تلك المشكلات، من خلال إشراك جميع أصحاب العلاقة وتعاونهم؛ لأنهم أقدر على إيجاد الحلول المناسبة لها، ولذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأول وبدرجة موافقة

(عالية). وقد اتّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العال (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أن درجة ممارسة جامعة سوهاج المصرية لبُعد المقدرات الجوهرية جاءت متوسطة.

بينما جاءت في المرتبة الثانية عبارة: "تتعاون إدارة الجامعة مع العاملين فيها في اتخاذ القرارات المهمة في الجامعة"، بمتوسط حسابي (٣,٩٥) من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (عالية). وربما يكون سبب ذلك وجود اهتمام من قبل إدارة الجامعات السعودية على مشاركة أكبر عدد ممكن من العاملين في الجامعة في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير العمل في الجامعة؛ لما له من فوائد كبيرة ينعكس أثره على تحقيق رؤية الجامعة وأهدافها، ولأهمية مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات المهمة في الجامعة جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة عالية على هذا البُعد.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "تعتمد إدارة الجامعة على الحوار الإستراتيجي لتحسين مخرجات العمل"، بمتوسط حسابي (٢,٩٠) من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود ضعف في تأهيل بعض العاملين في الجامعة على ممارسة الحوار الإستراتيجي؛ من أجل تحسين مخرجات العمل في الجامعة، لذلك جاءت هذه الفقرة بدرجة موافقة متوسطة، وبالترتيب الأخير على هذا البُعد.

ثانيًا: مناقشة السؤال الثاني وتحليل نتائجه: ما متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات أبعاد هذا المحور كما هي موضحة في الجدول (١٠).

جدول (١٠) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية العاملين فيها

العبارة	درجة الموافقة: عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
تحديد الأهداف الإستراتيجية الداعمة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية.	١٥٦	٩٨	٦٨	٩	٣	٤.١٨	٠,٩٣	١
إكساب العاملين في الجامعة مهارات التقنية الحديثة.	١٣٢	١١٦	٧٠	١١	٥	٤.٠٧	٠,٩١	٢
سرعة استجابة القيادات الأكاديمية للتغيرات السريعة في بيئة العمل.	١٤٤	٨٤	٧٨	٢٨	٠	٤.٠٢	٠,٩٥	٣

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
توفير بيئة عمل محفِّزة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية.	١١٦	١٤٤	٤٥	١٣	١٦	٣.٩٩	٠,٩٨	٤
تشجيع العاملين في الجامعة على طرح الأفكار الإبداعية في مجال العمل.	١٣٦	٩٨	٦٤	٣٠	٦	٣.٩٨	١,٠٢	٥
منح القيادات الأكاديمية مزيدًا من الصلاحيات المناسبة لتطوير العمل.	١٣٦	٦٦	٩٢	٣٢	٨	٣.٨٦	٠,٩٩	٦
تشجيع القيادات الأكاديمية على المشاركة في اتخاذ القرارات المهمة.	١٢٦	٧٢	٨٨	٤٠	٨	٣.٨٠	١,١١	٧
وعي القيادات الأكاديمية بأهمية التغيير وتطوير العمل.	٨٧	٧٢	٩٨	٤٤	٣٣	٣.٤٤	١,٠٨	٨
بناء شراكات إستراتيجية مع مؤسسات المجتمع.	٦٦	٨٨	٩٢	٧٠	١٨	٣.٣٤	١,٠٥	٩
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام			
٣.٨٥	عالية				١,٠١			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات محور متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بلغ (٣,٨٥)، وبانحراف معياري (١,٠١)، وهي موافقة بدرجة (عالية). وتبيَّن من الجدول السابق حصول (٩) متطلبات على درجة موافقة عالية، بينما حصل متطلب واحد على درجة موافقة (متوسطة). ويُعزَى سبب ذلك إلى أهمية المتطلبات الواردة في هذا المحور لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، حيث تعدّ هذه المتطلبات من الأمور المهمة لتطوير أداء العاملين وتحفيزهم للعمل، مما يُسهم في تعزيز تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.

وجاء في المرتبة الأولى متطلب: "تحديد الأهداف الإستراتيجية الداعمة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (٤.١٨) من أصل (٥,٠). ويُعزَى سبب ذلك إلى أهمية التخطيط، ووضع الأهداف الإستراتيجية الداعمة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية، فالأهداف تحدد إجراءات العمل وأنشطته، مما يُسهم في تجويد العمل وتحقيق أهدافه، وبذلك يتم تعزيز تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، ولأهمية تحديد الأهداف الإستراتيجية الداعمة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية جاء هذا المتطلب في الترتيب الأول.

بينما جاء في المرتبة الثانية متطلب: "إكساب العاملين في الجامعة مهارات التقنية الحديثة"، بمتوسط حسابي (٤,٠٧) من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (عالية). وربما يكون سبب ذلك أهمية إتقان العاملين في الجامعات السعودية للمهارات المتعلقة بالتقنيات الحديثة في تحقيق أهداف الجامعات وإتقان العمل، ومواجهة التطوُّرات الحديثة، مما يسهم في تعزيز تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، وقد اتفق هذا المتطلب مع دراسة عبد العال (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أن متطلبات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الرشاقة الإستراتيجية بجامعة سوهاج جاءت بدرجة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة متطلب: "بناء شراكات إستراتيجية مع مؤسسات المجتمع"، بمتوسط حسابي (٣,٣٤) من أصل (٥,٠)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن بناء الشراكات الإستراتيجية مع مؤسسات المجتمع لتحقيق أهداف الجامعة وأهداف المجتمع وتطلعاته ما تزال دون المأمول، لذلك جاءت هذه العبارة في الترتيب الأخير.

ثالثًا: مناقشة السؤال الثالث وتحليل نتائجه: ما التصوُّر المقترح الذي يهدف إلى تحسين تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية؟

تم اقتراح تصور يهدف إلى تحسين تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، وفيما يلي توضيح هذا التصوُّر:

المقدّمة

تشهد الجامعات السعودية تحولات كبيرة، فرضتها عليها التغيرات والتطوُّرات الخارجية المتعلقة بالتطور التقني والمعرفي، واحتياجات ومتطلبات المستفيدين من الخدمات المُقدَّمة لهم، إضافة إلى قدرتها على المحافظة على مكانتها وتميزها محليًا وعالميًا، من خلال تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة لتحقيق ذلك، والتي من بينها الرشاقة الإستراتيجية.

مبررات التصوُّر المقترح

هناك حاجة فعلية من قبل الجامعات السعودية للاستفادة من تطبيق الأساليب الحديثة، والتي من بينها الرشاقة الإستراتيجية للأسباب التالية:

١. متابعة التغيرات والتطوُّرات الهائلة التي تشهدها الجامعات العالمية بشكل عام، والجامعات السعودية بشكل خاص.

٢. تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ بأن تكون خمس جامعات سعودية على الأقل ضمن أفضل جامعة عالمية بحلول ٢٠٣٠.

٣. نتائج الدراسة الحالية التي توصَّلت إلى أن واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة في الأبعاد التالية: (بُعد الحساسية الإستراتيجية، بُعد وضوح الرؤية والتوجّه الاستراتيجي، بُعد المقدرات الجوهرية).

٤. الخطة الإستراتيجية العشرية لوزارة التعليم العالي ١٤٣٠–١٤٤٠هـ، والتي كان أبرزها: "سرعة الاستجابة لمواجهة التحدِّيات والمستجدات مع التحديث المستمر للسياسات والأنظمة والخطط والبرامج" (الخطة الإستراتيجية العشرية لوزارة التعليم العالي، ١٤٣٠–١٤٤٠، ص١١).

٥. نتائج المؤتمرات الدولية للتعليم العالي؛ ومنها المؤتمر الدولي السابع للتعليم العالي (٢٠١٧)، ومؤتمر دور الجامعات في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٧)، والمؤتمر الدولي الثامن للتعليم العالي (٢٠١٩) بعنوان: "تحول الجامعات السعودية في عصر التغيير"، التي كان من توصياتها: تحويل الجامعات إلى مؤسسات عملاقة، بحلول رؤية المملكة ٢٠٣٠ وحاجتها إلى أنظمة متخصصة تمكِّنها من إيجاد اقتصاد سعودي متنوّع، وتعزيز التنافسية بين الجامعات، والارتقاء بمعاييرها وتصنيفها العالمي.

أهداف التصوُّر المقترح

يسعى التصوُّر المقترح إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحسين سرعة الجامعة إلى الاستجابة للتغيرات المتسارعة في خدماتها.
٢. تحسين واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية.
٣. تعريف إدارة الجامعات بأهمية تطبيق الرشاقة الإستراتيجية؛ لدعم تميزها وتطوير خدماتها.
٤. مساعدة الجامعات على التميز، وتمكينها من التنافس مع الجامعات العالمية الأخرى.
٥. التركيز على المستفيدين والعاملين وأصحاب المصلحة في الجامعات السعودية.

مراحل تطبيق التصوُّر المقترح

المرحلة الأولى: التشخيص والتهيئة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية:

في هذه المرحلة يتم تشخيص الوضع الراهن للجامعة، وتحديد الفجوات التي سيتم استهدافها بالتركيز في تطبيق الرشاقة الإستراتيجية، من خلال تحديد التغيرات في احتياجات المستفيدين ومدى تلبية الجامعة لها، وتحديد مستوى تأثير كل من هذه التغيرات، ودرجة تسارعها، كما يتم في هذه المرحلة تشخيص مستوى الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات باستخدام مقياس لممارسات الرشاقة الإستراتيجية؛ وذلك لجمع المعلومات بشكل دقيق، ومعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف المتعلقة بممارسات الرشاقة الإستراتيجية، ثم بعد ذلك يتم القيام بما يلي:

- تحليل نتائج التشخيص والتهيئة.
- بناء مقياس للرشاقة الإستراتيجية، ونموذج لمقابلة العاملين في الإدارة العليا بالجامعة.
- تطبيق مقياس الرشاقة الإستراتيجية على العاملين في الجامعة.

المرحلة الثانية: مرحلة التصوُّر والتخطيط لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية:

ويتم ذلك من خلال القيام بما يلي:

أولًا: تحليل نتائج التشخيص والتهيئة: يتم في هذه الخطوة عقد ورش عمل؛ لمناقشة نتائج المرحلة الأولى؛ ليكون التصوُّر المطلوب عن الرشاقة الإستراتيجية جاهزًا للتطبيق، ويتم خلال ورش العمل القيام بما يلي:

- الحصول على نتائج مقياس الرشاقة الإستراتيجية، وتحليل تلك النتائج.
- تحديد أفضل ممارسات الرشاقة الإستراتيجية المتوائمة مع الخطة الإستراتيجية للجامعة، وتقييم مستوى كل بُعد وأهميته من حيث صلته باستراتيجية الجامعة.
- إجراء المقابلات الفردية مع المسؤولين في الجامعات، وتحليل نتائج تلك المقابلات.
- تحديد نقاط القوة، والفجوات بين الوضع الحالي، وأفضل الممارسات للرشاقة الإستراتيجية، وتحديد السبب الرئيس والجوهري للفجوات الرئيسة.

ثانيًا: اختيار فريق العمل وفق معايير محددة: يتم تشكيل الفِرق المسؤولة عن تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعة، ويجب اختيار أعضاء الفريق بعناية فائقة، وفق خصائص تُسهم في نجاحهم في تأدية مهام عملهم.

ثالثًا: وضع إجراءات وآليات لتطبيق التصوُّر المقترح لرشاقة الإستراتيجية في الجامعة، كما يتم تحديد العناصر الأساسية التي ستقود الجامعة نحو تطبيق الرشاقة الإستراتيجية المطلوبة والمناسبة لإمكانات الجامعة وتوجّهاتها، والمتوائمة مع نتائج تشخيصها لممارسات الرشاقة الإستراتيجية وقدراتها، والتغيرات المحيطة بها.

المرحلة الثالثة: تنفيذ ممارسات الرشاقة الإستراتيجية وتطبيقها:

وفي هذه المرحلة يدخل التصوُّر المقترح الذي تم وضعه حيز التنفيذ، حيث تشمل هذه المرحلة على التالي:

- تعزيز نشر مبادئ الرشاقة الإستراتيجية، وتعزيزها بين العاملين في الجامعة.
- تدريب العاملين على تكوين فرق العمل القادرة على تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.
- تطبيق ممارسات الرشاقة الإستراتيجية في العمليات الداخلية والخارجية للجامعة، وتحديد التوجه الاستراتيجي للجامعة الذي يوضِّح عوامل النجاح في التعامل مع التغيرات الداخلية والخارجية.

- توفير بيئة عمل تعزِّز التفكير الإبداعي، ووضع إجراءات؛ للاستفادة منه بشكل فعَّال.
- تسريع إنجاز المهام وتحسين خدمة المستفيدين.
- منح القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعة الصلاحيات اللازمة لتنفيذ الأفكار المبتكرة، وتطوير إجراءات العمل وتجويده.
- العمل على سرعة الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية للجامعة، وتشمل الاستعداد للتغيير، والمرونة في اتخاذ القرارات السريعة والمناسبة.

المرحلة الرابعة: التحسين والاستدامة لمستوى الرشاقة الإستراتيجية في الجامعة:

وفي هذه المرحلة يتم الاحتفاظ بمستوى الرشاقة الإستراتيجية الذي تم الوصول إليه في الجامعة، وتتضمن هذه المرحلة القيام بما يلي:

– **التقويم والتحسين المستمر**: تشمل عمليات التقويم والتحسين المستمر جميع ممارسات الرشاقة الإستراتيجية، وتتم عملية التحسين باستخدام أدوات ووسائل القياس المناسبة؛ للتأكد من تحديد مواطن القوة والضعف في عملية التقويم، وفي هذه المرحلة يتم تقويم كل من التالي:

١- **تقويم أداء العاملين في الجامعة**: لتحديد مستوى الأداء ودرجة ممارسة الرشاقة الإستراتيجية، وأثره على إنجاز العمل وتحسينه، وتحديد مستوى كفاءة العاملين.

٢- **تقويم العمليات الإدارية في الجامعة**: من تخطيط وتنظيم وتنسيق والعمليات التشغيلية، إضافة إلى مخرجات هذه العمليات من تسريع لإنجاز المهام والأعمال، بحيث تلبِّي احتياجات المستفيدين، وتوقعات المعنيين بمصالح العمل في مشاريع الجامعة وخططها التطويرية.

٣- **تقويم كفاءة الأنظمة التقنية في الجامعة**: ومن خلال عملية التقويم تظهر كفاءة الأنظمة التقنية من حيث سرعة إنجاز المهام، مقارنة بتكلفة إنشائها، وتتم عملية تقويم الأنظمة التقنية من خلال تحديد مؤشرات أدائها وانطباعات المستفيدين وأصحاب المصلحة والعاملين.

٤- **تقويم الثقافة التنظيمية في الجامعة**: ينعكس مستوى الثقافة التنظيمية للجامعة في السلوك التنظيمي المؤسسي للجامعة وللقيادات والعاملين في جميع المستويات، الذي يُسهم في تحقيق مبادئ الرشاقة الإستراتيجية وأبعادها وقيمها، ويمكن قياس مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعة من خلال تحديد مستوى نشر أفضل الممارسات وتبادلها، والتطبيقات في العمل مع الجهات المماثلة محليًا ودوليًا.

متطلبات نجاح تطبيق التصوُّر المقترح :

هناك عدد من المتطلبات التي يجب توافرها لنجاح تطبيق التصوُّر المقترح؛ لتحسين تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، من بينها:

أولًا: متطلبات إدارية: إيجاد هيكل تنظيمي داعم للرشاقة الإستراتيجية، وفق التالي:

- التقليل من المركزية، والتخلص من قيود البيروقراطية.
- إنشاء فريق عمل يعمل على رصد التغيرات الناتجة عن تطبيق الرشاقة الإستراتيجية، ودراستها ومن ثم الاستجابة لها.
- تقييم أداء الجامعات وإنتاجيتها، واعتماد مبادئ الجودة في جميع أعمالها.
- دعم الأفكار الإبداعية، وتحويلها إلى برامج لدعم الرشاقة الإستراتيجية في الجامعة.
- توضيح الأهداف والمهام لكل موظف في الجامعة، وإعطاء الصلاحيات لفرق العمل؛ لاتخاذ القرار وتحقيق الأهداف.

ثانيًا: متطلبات بشرية: وتتمثَّل في تدريب العاملين في الجامعة وتطوير مهاراتهم في الرشاقة الإستراتيجية، واستقطاب الموارد البشرية المميزة من ذوي الكفاءات العالية التي تُسهم في تحقيق أهداف الرشاقة الإستراتيجية، ومشاركة جميع العاملين في وضع إجراءات العمل وتحسينها، وصنع القرار؛ لتعزيز الثقة التنظيمية.

ثالثًا: متطلبات تقنية: وتتمثَّل في تفعيل استخدام التقنية والتحول الرقمي في جميع العمليات الداخلية والخارجية للجامعة، وتسهيل إجراءات المعاملات الإلكترونية للمستفيدين والعاملين، واستخدام أنظمة تقنية في موقع الجامعة؛ لتقييم خدمات الجامعة لتسريع ردود الفعل تجاه التغيرات، ودعم جميع كليات التقنية وكليات الحاسب، من خلال استقطاب العاملين المميزين.

- **متطلبات مالية**: وتتمثل في تحديد الموارد الذاتية للجامعات واستثمارها وتنميتها وتطويرها، تأسيس وحدات استثمارية لإدارة البرامج الاستثمارية والمحافظ الاستثمارية في الجامعات، ترشيد عمليات الإنفاق والمحاسبية، ودمج بعض الجهات؛ لتوفير الجهد والعبء المالي على الجامعة.

صعوبات تطبيق التصوُّر المقترح

بناء على مراجعة الإطار النظري، ونتائج الدراسة الحالية فيما يخصّ أهم الصعوبات التي تحول دون تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية؛ فقد يُواجَه تطبيق النموذج المُقْتَرَح بعض الصعوبات، والتي من بينها التالي:

أولًا: الصعوبات المتعلقة بالتقنية:

- ضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات التي تدعم تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.

– ضعف المهارات التَّقَنِيَّة لدى بعض العاملين في الجامعة.

ثانيًا: الصعوبات الإدارية:

– الافتقار إلى بيئة عمل محفِّزة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية.

– ضعف تحديد الأهداف الإستراتيجية الداعمة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية.

– صعوبة تغيير الهيكل التنظيمي في الجامعات؛ لتحقيق متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.

رابعًا: الصعوبات البشرية:

– خوف القيادة العليا من المخاطرة في الاستجابة للتغييرات والتطوُّرات السريعة.

– الحاجة إلى بناء خطة للتطوير المهني لتأهيل العاملين في الجامعات على مهارات التَّقَنِيَّة الحديثة.

– مقاومة التغيير لدى بعض العاملين في الجامعة.

توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، تم التوصل إلى عدد من التوصيات على النحو التالي:

– العمل على إعادة النظر في التوجّهات الإستراتيجية للجامعات السعودية، وصياغتها على نحو يمكِّن إدارة الجامعة من استخدام التحولات الإستراتيجية بسرعة عالية.

– أن تعمل الجامعات السعودية على استقطاب المستشارين المتخصصين بالتحليل الإستراتيجي؛ لمساعدتها على تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.

– أن تعزِّز إدارة الجامعة العاملين للتعلم من بعضهم بعضًا؛ لنقل الخبرة الناجحة واكتسابهم المعرفة ومهارات التقنية الحديثة؛ ليصبحوا قادرين على تطبيق الرشاقة الإستراتيجية.

– أن تعتمد إدارة الجامعة على الحوار الإستراتيجي؛ لتحسين مخرجات العمل وتجويده.

– على إدارة الجامعة تحديد الأهداف الإستراتيجية الداعمة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية في عملياتها الداخلية والخارجية.

– تبنّي الجامعات السعودية نموذج الدراسة المُقْتَرَح لتطبيق الرَّشَاقَة الإستراتيجية؛ بهدف تحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية، وتطوير أداء العاملين فيها، وتحقيق رؤيتها وأهدافها المنشودة.

مقترحات البحث

- إجراء دراسة حول واقع الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية، تتناول أبعادًا أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية، مثل: (سرعة الاستجابة، اغتنام الفرص، تغيير الاتجاه، مواجهة التحدِّيات).

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد، كمال. (٢٠١٦). تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. **مجلة الإدارة التربوية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، ٣(٨)، ١٥ -١١٦.

رضوان، طارق. (٢٠١٤). أثر محددات الرشاقة الإستراتيجية على التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية على قطاع الاتصالات في مصر. **مجلة التجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا**، مصر، ع٣، ١ - ٤٤.

الضمور، محمد. (٢٠١٧). **الرشاقة الإستراتيجية لدى القادة الأكاديميين وعلاقتها بالتميز التنظيمي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم التّربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبد العال، عنتر. (٢٠١٩). متطلبات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الرشاقة الإستراتيجية بالجامعات المصرية. **المجلة التربوية**، (٥٩)١، ٢٥٦ –٢٧٨.

عبد الله، حيدر وعميرة، عراك (٢٠١٩). دور الرشاقة الإستراتيجية في تحقيق التفوق التنظيمي "بحث ميداني لعينة من الكليات الأهلية العراقية". **مجلة الدنانين العراقية**، (١٥)١، ٣٢١- ٣٩٦.

الفقيه، منال. (٢٠١٨). **دور الرشاقة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة إب اليمنية.

القرشي، ياسر. (٢٠١٧). **تأثير الرشاقة الإستراتيجية في الأداء المؤسسي المستدام (دراسة حالة في مديرية كهرباء الكربلاء مع استطلاع لعينة من المديرين)**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة القادسية، بغداد.

مسن، فهد. (٢٠١٩). أثر الرشاقة الإستراتيجية في الفاعلية التنظيمية دراسة تطبيقية على عينة من الشركات الصناعية بمحافظة ظفار بسلطنة عمان. **مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصص**، (٣)٥، ٨٠-١٠٤.

المصري، مروان. (٢٠١٦). إستراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، ٤٠(٢)، ٢٥٧ -٣٤١.

مغاوري، هالة. (٢٠١٦). الرشاقة التنظيمية مدخل لتحسين القدرة المؤسسية بالتعليم الجامعي المصري. مجلة الإدارة التربوية، **الجمعية المصرية للتربية المقارنة**، مصر، ٣(١٠)، ١٣٣ — ١٧٤.

المؤتمر الدولي السابع للتعليم العالي. (٢٠١٧). الجامعات السعودية ورؤية ٢٠٣٠: **المعرفة وقود المستقبل**. (١)١، ١-٢٣.

هنية، محمد. (٢٠١٦). **مدى ممارسة الرشاقة الإستراتيجية وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي لدى قطاع الصناعات الغذائية في قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bunton .T.E.(2017). **Agility Within Higher Education IT Organizations**: **a Loosely Coupled Systems Perspective**, A Published (PHD Theses) Philosophy in Communication. University of Wisconsin-Milwaukee.

Harraf, A., Wanasika, I., Tate, K., & Talbott, K. (2015). Organizational agility. **Journal of Applied Business Research**, 31(2), 675-686.

Krejcie, R & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement ,30 , 607-610.

Liu, Yang. (2010). " **Implementing Sustainable Competitive Advantage for Proactive Operations in Global Turbulent Business Environments**", Master Thesis, Faculty of Technology Department of Production, University of Vaasa.

Murungi, A. M. (2015). **Influence of Strategic Agility on competitive capability of Private Universities in Kenya**. Unpublished MBA Thesis, University of Nairobi.

Ordanini, A., Rubera, G. (2010) How Does The Application Of An IT Service Innovation Affect Firm Performance? A Theoretical Framework and Empirical Analysis on Ecommerce, **Journal of Information & Management**, 47(1), 60–67.

Oyedijo, A. (2012). "Strategic Agility and Competitive Performance in the Nigerian Telecommunication Industry" Ph.D., **American International Journal of Contemporary Research**, 2(3), 23-37.

Varley, C. (2012). "**International Workshop "Strategic Agility for Strong Societies and Economies" Summary and issues for further debate**, 10 November ,OECD Conference Centre, Paris , pp. 1-28.

Young, A. G. (2013). **Identifying The Impact Of Leadership Practices On Organizational Agility , A Published (Master Theses)**.(Graziadio School of Business and Management ,Pepperdine University).

الملاحق

– استبانة الرشاقة الإستراتيجية –

الأخ القائد الأكاديمي........................ حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "تصور مقترح لتحسين تطبيق الرشاقة الإستراتيجية بالجامعات السعودية"، وسوف يتم تطبيق هذه الدراسة على القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، ويسعدني أن أتقدَّم إليكم بالشكر الجزيل مسبقًا على الوقت الذي ستخصصونه للإجابة عن فقرات هذه الاستبانة، أرجو منكم التكرم بالاطلاع على أبعاد الاستبانة والإجابة عن جميع الفقرات بكل دقة وموضوعية؛ لما لذلك من أثر بالغ في تحقيق أهداف الدراسة. علمًا بأن إجاباتكم ستكون موضع ثقة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وسوف يعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي وفق النموذج التالي:

العبارة	درجة الموافقة				
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا
تشجِّع إدارة الجامعة العاملين فيها على توليد الأفكار الإبداعية.	√				

تعني الموافقة عالية جدًّا في أن إدارة الجامعة تشجِّع العاملين فيها على توليد الأفكار الإبداعية دائمًا، وهي تشير إلى أعلى درجات الموافقة على هذه الفقرة.

الباحث

د. مشعل بن سليمان العدوني العنزي

فقرات الاستبانة:

المحور الأول: واقع تطبيق الرشاقة الإستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يعبّر عن رأيك أمام كل عبارة من العبارات التالية:

م	العبارة	درجات الموافقة				
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
البُعد الأول: الحساسية الإستراتيجية						
١	تمتاز إدارة الجامعة بقدرتها على اكتشاف مواطن الضعف في العمل.					
٢	لدى إدارة الجامعة قدرة على معالجة الثغرات التي تحدث في تقديم الخدمات للطلاب.					
٣	لدى إدارة الجامعة قدرة على التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية لتطوير العمل بالجامعة.					
٤	توفّر إدارة الجامعة مستشارين متخصصين بالتحليل الإستراتيجي.					
٥	تعمل إدارة الجامعة على إجراء تقييم شامل للتغيرات التي يمكن أن تؤثّر على الجامعة.					
٦	لدى إدارة الجامعة قدرة على التعامل مع المشكلات الحالية والمستقبلية.					
٧	لدى إدارة الجامعة المرونة والسرعة للاستجابة للتغيرات التي تحدث في بيئة الجامعة.					
٨	تحرص إدارة الجامعة على استخدام التقنيات الحديثة.					
٩	لدى إدارة الجامعة أنظمة استشعار توفّر تدفق المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات السليمة.					
١٠	تشكل إدارة الجامعة فرقًا متخصصة لاستشعار مصادر قوى التغيير الداخلية أو الخارجية في الجامعة.					
البُعد الثاني: وضوح الرؤية والتوجّه الاستراتيجي						
١	تعمل إدارة الجامعة على توضيح رؤيتها لجميع العاملين فيها.					
٢	تستخدم إدارة الجامعة سياسات تنظيمية جديدة للاستجابة السريعة والفعالة للتغييرات في بيئة العمل.					
٣	تستطيع إدارة الجامعة استخدام التحولات الإستراتيجية بسرعة عالية.					
٤	تنفّذ إدارة الجامعة برامج إستراتيجية لتحسين موقع الجامعة في التصنيفات العالمية.					
البُعد الثالث: المقدرات الجوهرية						

١	تعمل إدارة الجامعة على تحليل معطيات البيئة الخارجية.					
٢	تدعم إدارة الجامعة الأفكار الإبداعية باستمرار بعد التأكُّد من فعاليتها.					
٣	تعمل إدارة الجامعة على تقديم خدمات ذات قيمة مضافة للمستفيدين من حيث الجودة والسرعة.					
٤	تعزِّز إدارة الجامعة استعداد العاملين للتعلم من بعضهم بعضًا لنقل الخبرة الناجحة واكتساب المعرفة.					
٥	تعمل إدارة الجامعة على تبنِّي استراتيجيات منافسة؛ لمواجهة التحدِّيات الداخلية والخارجية.					
٦	تشجِّع إدارة الجامعة على إجراء البحوث العلمية التي تلبِّي حاجات المجتمع وتطلعاته.					
٧	تتبنَّى الجامعة الإستراتيجيات التي تزيد حصتها في السوق مقارنة بالمنافسين الآخرين.					
٨	تقوم إدارة الجامعة على وضع الخطط المناسبة لمتطلبات سوق العمل.					
البُعد الرابع: الالتزام الجماعي						
١	تتعاون إدارة الجامعة مع العاملين فيها في اتخاذ القرارات المهمة في الجامعة.					
٢	تعتمد إدارة الجامعة على الحوار الإستراتيجي؛ لتحسين مخرجات العمل.					
٣	تتعاون إدارة الجامعة مع جميع أصحاب العلاقة في التعامل مع المشكلات.					
٤	تتبنَّى إدارة الجامعة نظام حوافز يعتمد على فاعلية المشاركة.					
٥	تتعاون إدارة الجامعة مع القيادات الأكاديمية في تطوير العملية التعليمية.					
٦	تركِّز إدارة الجامعة على العمل الجماعي أكثر من العمل التنافسي الفردي في التعامل مع المستجدات الحديثة في مجال العمل.					
٧	تعزِّز إدارة الجامعة ثقة العاملين بالتعامل مع أخطاء العمل باعتبارها فرصًا للتعلم.					
٨	تركز إدارة الجامعة على التعاون في تحسين أساليب العمل وتقييمها.					
٩	تشارك إدارة الجامعة المستفيدين في عمليتي التخطيط والتنفيذ لدعم أدوارهم؛ للمساهمة في الوصول إلى أفضل النتائج.					

أيّ إضافات أخرى مناسبة ....

....

المحور الثاني: متطلبات تطبيق الرشاقة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية العاملين فيها.

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يعبِّر عن رأيك أمام كل عبارة من العبارات التالية:

م	العبارة	درجات الموافقة				
		عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا
١	تحديد الأهداف الإستراتيجية الداعمة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية.					
٢	توفير بيئة عمل محفِّزة لتطبيق الرشاقة الإستراتيجية.					
٣	بناء شراكات إستراتيجية مع مؤسسات المجتمع.					
٤	وعي القيادات الأكاديمية بأهمية التغيير وتطوير العمل.					
٥	إكساب العاملين في الجامعة مهارات التقنية الحديثة.					
٦	منح القيادات الأكاديمية مزيدًا من الصلاحيات المناسبة لتطوير العمل.					
٧	سرعة استجابة القيادات الأكاديمية للتغيرات السريعة في بيئة العمل.					
٨	تشجيع القيادات الأكاديمية على المشاركة في اتخاذ القرارات المهمة.					
٩	تشجيع العاملين في الجامعة على طرح الأفكار الإبداعية في مجال العمل.					

أيّ متطلبات أخرى مناسبة ....

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

التحصين النبويّ: أثرُه على حياة المسلم
(دراسة حديثية)

ابتهاج الطيب النيل الطيب*
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/02

*أستاذ مساعد لحديث وعلومه–أستاذ مساعد لحديث وعلومه بقسم الدراسات الإسلامية –كلية الآداب– جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. الاهتمام البحثي القيم الحضارية في السنة النبوية، والرد على الشبهات حول السنة.

إيميل الباحث: Ebtihajeltyb@yahoo.com

كود البحث: 210007
تاريخ استقبال البحث: ٠٤، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (١٧ / ٠١ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ٠٧، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٠ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة

للعلوم الإنسانية والتربوية

التحصين النبويَّ: أثرهُ على حياة المسلم

(دراسة حديثية)

ابتهاج الطيب النيل الطيب

الملخص: التحصين النبويَّ أثرهُ على حياة المسلم (دراسة حديثية) إلى بيان المنهج النبوي في الطريق الذي ينبغي للمسلم أنْ يسلكه في تحصين نفسه ومجتمعه من المخاطر؛ لأن المسلم يتعرّض في حياته لمواقفٍ تستدعِي أن يُحصِّن نفسه بالدعاء. اتبعتُ المنهج الاستقرائي التحليلي. جاء البحثُ في مقدمةٍ وتمهيدٍ وتسعة مباحثٍ، وخاتمة اشتملت على نتائج وتوصيات. النتائج: شمول التحصين النبوي للمسلمين دنيا وآخره، وهو سبب في زيادة قوة الإيمان بالله تعالى في قلب المسلم والنجاة من مخاوف الدنيا والآخرة، وكما أن الوقاية أيسر من العلاج. وتمنعُ من الجن والشياطين ووساوسهم. وأدعيةُ تحصين النفس من أفضل ما ندعو الله به ليتحقّق السلم النفسي والمجتمعي. ثم المداومة على أدعية التحصين يزيل عن النفس ما يطرأُ عليها من قلق واضطراب؛ فيكسبها السُّرور والطمأنينة. التوصيات: المداومة على الذكر مع استحضار عظمته وعظمة مَنْ أمر به. وتعليم المسلمين كيفية تحويل عبادة الذكر إلى طاقة إيجابية، والنجاح في الحياة، بدلاً من السلبية والاستسلام لليأس. والحرص على إحياء هذه السُّنَّة المباركة.

الكلمات المفتاحية: الآخرة – الأوبئة – الدعاء –الشيطان – آفات الليل

Title: **Prophetic Immunization and its effect on a Muslim's life** (**A hadith Study**)

Abstract: Prophetic immunization and its effect on a Muslim's life (A hadith Study) to show the prophet method in the way it should be for a Muslim to behave to immunize himself and his community against the hazards that he faces in his daily life, which leads to immunize himself by Duaa. In this research I followed the conductive and Annalistic method . The research has come in to an Introduction. Preface and nine topics, and conclusion which has included some results and recommendations: Results: The Prophet's Immunization is comprehensive for life time and the life hereafter for the Muslims, also it a cause to Increase the power of Iman of the Almighty Allah in the heart of the Muslim and it also keeps him away from fears of this life and the life of hereafter, as protection is easier than cure. In addition to that it protects from the jin (seitan) and the devils and their whispers. The Duaa of self immunization is the best thing to protect yourself with and to achieve the self and social peace. It worth saying that one of the best ways to keep yourself immunized against Confusion and psychological disorder is to continue on saying the immunizing supplications which will also give to the sole the pleasure and security.

Key Words: Life hereafter, Pandemics, Supplication, Temptations, lesion of night.

مقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد: فإن من نعم الله على هذه الأمة أن أنزل عليها أعظم كتاب وشرفها بأعظم رسول وأعظم دين، فالله أسأل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم وأن يوفقنا للقول النافع والعمل الصالح

إن الله سبحانه وتعالى بعث نبيه محمداً –صلى الله عليه وسلم– معلماً، ومبشراً ونذيراً، فالحكمة مِنْ بَعْث النبي –صلى الله عليه وسلم– أن يعلِّم الناس ويزكيهم، ويبشرهم وينذرهم، ولذا كانت حياته –صلى الله عليه وسلم– كلها تربية وتعليم وتزكية، فحرص النبي صلى الله عليه وسلم على تعليم أمته أدعية التحصين التي يجب أن يحرص عليها المسلم، فينبغي لكل مؤمن ومؤمنة الإتيان بها في أوقاتها ، والمحافظة عليها ، وهما مطمئنان ، وواثقان بربهما سبحانه وتعالى؛ لأنّه القادر على كل شيء، وبيده التصرف والمنع والضر والنفع ، ولذا جاءت التّعاليم النّبوية بضرورة المداومة على الذكر؛ لأنه مفتاح السعادة والطمأنينة، وحياة القلوب ويقظتها، وتورث أصحابها حالة من الرضا والأنس وهدوء البال، يقول تعالى: ''الَّذِينَ آمَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللهِ أَلاَ بِذِكْرِ اللهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ''.(١)

تحصين المسلم لحياته ليس فقط للاستشفاء من الأمراض الجسدية وقضاء الأغراض الدنيوية، بل هو عام كما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللهُ عنْهُ قَالَ: كَانَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم يَقُولُ: "اللَّهُمَّ أَصْلِحْ لِي دِينِي الَّذِي هُوَ عِصْمَةُ أَمْرِي، وَأَصْلِحْ لِي دُنْيَايَ الَّتِي فِيهَا مَعَاشِي، وَأَصْلِحْ لِي آخِرَتِي الَّتِي إِلَيْهَا مَعَادِي، وَاجْعَلِ الحَيَاةَ زِيَادَةً لِي فِي كُلِّ خَيْرٍ، وَاجْعَلِ الموْتَ رَاحَةً لِي مِنْ كُلِّ شَرٍّ"(٢)

وفي هذا البحث نستعرض معًا نماذجَ من النصوص التي تحقق السعادة في الدنيا والآخرة.

موضوع البحث وحدوده: يأتي البحث في السياق أعلاه وسيقتصرُ على بعض الأحاديث التي اشتملت على الأذكار المأثورة، وفوائدها وآثارها على الفرد والمجتمع.

أهمية البحث: تنبع أهمية الموضوع من أهميّة الأذكار للمسلم، ولعناية أصحاب الصحاح والسُنن بها بتخصيص كتُبٍ وأبوابٍ لها ضمن مروياتهم.

(١) (الرعد:٢٨).

(٢) أخرجه مسلم في صحيحه ٤ / ٢٠٨٧ح٢٧٢٠

أسباب اختيار الموضوع:

١- معرفة الأذكار التي تحقق السعادة في الدنيا والأخرة.

٢- تحصين المسلم من الآفات؛ لأن الله يدفع عنه بدعائه البلاء وينجيهم من المصائب.

٣- لإبراز اهتمام النبي صلى الله عليه وسلم بحماية المسلم من الفتن.

مشكلة البحث: الإنسان يتعرّض في حياته إلى مواقفٍ تستدعِي أن يُحصِّن نفسه بالدعاء؛ فهو معرَّض لمخاطر كثيرة في دينه ودنياه، وللأدعية المأثورة عن النبي صلى الله عليه وسلم فوائدٍ ينبغي للمسلم أنْ يداوم عليها في حياته.

أهداف البحث :

١- بيان المنهج النبوي في تحصين المسلم عند وقوع الفتن وكيفية التعامل معها عند حلولها.

٢- تجديد النظر في الأحاديث النبوية الخاصة بالذكر لله، لضمان النجاة والسلامة في الدين والدنيا.

٣- إظهار فضائل الدعاء وممارسته في كل أحوال المسلم.

منهج البحث وإجراءاته:

اتبعتُ في هذا البحث المنهج الاستقرائي التحليلي.

أمّا اجراءاته تنحصرُ في الآتي:

١. عزوت الأحاديث إلى من خرجها، فاكتفيت بذكر شـــهرة المؤلف ثم أســـم الكتاب والجزء والصـــفحة ورقم الحديث.

٢. إن كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بهما؛ فإن لم أجده فيهما خرّجته من كتب السنن الأربعة ثم المسانيد ثم المعاجم.

٣. بيان درجة الحديث أن لم يكن في الصحيحين أو أحدهما.

٤. اعتمدت في أحاديث الباب المصادر على حسب الافضلية (البخاري ثم مسلم ثم أبوداود ثم الترمذي ثم ابن ماجه) وان كان الحديث خارج الكتب الستة اعتمدت على أقدم المصادر.

٥. أشرح الغامض من العبارات.

الدراسات السابقة

من خلال المطالعة في المكتبات والموقع على الشبكة الالكترونية تم العثور على دراسات في أهمية وفوائد ذكر الله، والضمانات النبوية المكفولة للذاكرين في ضوء السنة.

الدراسة: الضمانات النبوية المكفولة للذاكرين في ضوء السنة، مجلة البحوث الإسلامية، المؤلف: نوال بنت عمر بن عبد الله باسعد، عام ٢٠١٦م.

التشابه: تناول الضمانات النبوية المكفولة للذاكرين في ضوء السنة في الدنيا والآخرة، وكذلك بحث التأمين النبوي.

الاختلاف: تناول الضمانات النبوية القولية، وتناول بحث التأمين أثرهُ على حياة المسلم (دراسة حديثية) القولية والفعلية، ومع اختلاف في الشواهد والأدلة.

خطة البحث:

قسمت البحث إلى: مقدمةٍ وتمهيد وثمان مباحث وخاتمة كالتالي:

مقدمة تحتوي على: فكرة موضوع وأهميته، وأسباب اختياره، ومشكلته، وأهدافه، وحدوده، ومنهجه وإجراءاته، والدراسات السابقة فيه وخطة البحث.

المبحث الأول: التحصين على الدنيا والآخرة

المبحث الثاني: التحصين ضد الشيطان

المبحث الثالث: التحصين ضد الإصابة بالأمراض والأوبئة

المبحث الرابع: التحصين ضد آفات الليل

المبحث الخامس: التحصين عند النوم

المبحث السادس: التحصين على الأموال

المبحث السابع: التحصين على المكان

المبحث الثامن: التحصين عند الدعاء.

المبحث التاسع: التحصين ضد الفتن

وختمتُ البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج المستخلصة من البحث

ثمّ جعلت قائمة بأهمّ مصادر ومراجع البحث.

التمهيد

تعريف التحصين:

لغة: مشتق من حصن: حصن المكان يحصن حصانة، فهو حصين: منع، والحصن: كل موضع حصين لا يوصل إلى ما في جوفه، والجمع حصون. وحصنت القرية إذا بنيت حولها سوراً، وتحصن العدو. المحصن: القصر والحصن. وتحصن إذا دخل الحصن واحتمى به. (٣)

(أحصن) الرجل إذا تزوج فهو (محصن) و (أحصنت) المرأة عفت، وأحصنها زوجها فهي (محصنة) و (محصنة). (٤)وقرئ: {فإذا أحصن}(٥)

وفي قصة داود عليه السلام قال الله عزَّ وجلَّ: (وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِتُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ)(٦).

وفي الحديث قَالَ الشَّافِعِيُّ: «وَإِذَا تَحَصَّنَ الْعَدُوُّ فَلَا بَأْسَ أَنْ يُرْمُوا بِالْمَجَانِيقِ، وَالْعَرَّادَاتِ، وَالنِّيرَانِ، وَغَيْرِهَا».)(٧).

نستنتج من التعريفات اللغوية والنصوص أن التحصين نوعان مادي ومعنوي. المادي هو تحصين البيئة المادية المحيطة بالفرد، وأما المعنوي حصانة منيعة تبعد عن الفرد الوقوع في الزلل.

التحصين في الشرع: وهو تحصين المسلم نفسه بالمواظبة على الأذكار الشرعية وفعل الطاعات التي تحميه من فجائع الدنيا، ومصائبها، وحوادثها المروعة، ويكون من روعات يوم القيامة، وهو أعظم الأمرين(٨).كما جاء في الحديث عَنِ ابْنِ عُمَرَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا- قَالَ: "لَمْ يَكُنْ رَسُولُ اللهِ -صلى الله عليه وسلم- يَدَعُ هَؤُلَاءِ الكَلِمَاتِ حِينَ يُمْسِي وَحِينَ يُصْبِحُ: اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ العَافِيَةَ فِي دِينِي، وَدُنْيَايَ، وَأَهْلِي، وَمَالِي، اللَّهُمَّ اسْتُرْ عَوْرَاتِي، وَآمِنْ رَوْعَاتِي، وَاحْفَظْنِي مِنْ بيْنِ يَدَيَّ، وَمِنْ خَلْفِي، وَعَنْ يَمِينِي، وَعَنْ شِمَالِي، وَمِنْ فَوْقِي، وَأَعُوذُ بِعَظَمَتِكَ أَنْ أُغْتَالَ مِنْ تَحْتِي"(٩)

---

(٣) لسان العرب (١٣ / ١١٩)

(٤) مختار الصحاح (ص: ٧٥).

(٥) النساء: ٢٥.

(٦) سورة الأنبياء: ٨٠

(٧) أخرجه البيهقي في معرفة السنن والآثار (١٣ /٢٤٠ح ١٨٠٤١).

(٨) توضيح الأحكام من بلوغ المرام (٧ / ٥٦٦).

(٩) أخرجه أبو داود في سننه ٤/ ٣١٨ح٥٠٧٤، والنسائي في السنن الكبرى ،٩ / ٢١٠ح١٠٣٢٥، و ابن ماجه في سننه ، ٢ / ١٢٧٣ح٣٨٧١.

المبحث الأول

التحصين على الدنيا والآخرة

الحديث الأول: قال مسلم في الصحيح عنَ جُنْدَبَ بْنَ عَبْدِ اللهِ، يَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ صَلَّى الصُّبْحَ فَهُوَ فِي ذِمَّةِ اللهِ، فَلَا يَطْلُبَنَّكُمُ اللهُ مِنْ ذِمَّتِهِ بِشَيْءٍ فَيُدْرِكَهُ فَيَكُبَّهُ فِي نَارِ جَهَنَّمَ» (١٠).

الفوائد الحديثية:

(في ذمة الله) قيل الذمة هنا الضمان وقيل الأمان (١١)، ومعنى الحديث: أن من صلى الفجر فقد أخذ من الله ذماما فلا ينبغي لأحد أن يؤذيه بظلم، فمن ظلمه فإن الله يطالبه بذمته (١٢).

الحديث الثاني : قال النسائي في السنن الكبرى عن مُوسَى بْنَ وَرْدَانَ، يَقُولُ: أَتَيْتُ أَبَا هُرَيْرَةَ أُوَدِّعُهُ فَقَالَ: أَلَا أُعَلِّمُكَ يَا ابْنَ أَخِي شَيْئًا عَلَّمَنِيهِ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَقُولُهُ عِنْدَ الْوَدَاعِ؟ قُلْتُ: بَلَى، قَالَ: قُلْ: «أَسْتَوْدِعُكَ اللَّهَ الَّذِي لَا تَضِيعُ وَدَائِعُهُ»(١٣)

الفوائد الحديثية:

أَسْتَوْدِعُكَ اللَّهَ الَّذِي لَا تَضِيعُ وَدَائِعُهُ لهذه العبارة لها فضل كثير وسحر عظيم فما من شيء نودعه في أمانة الله إلا وحفظه بقدرته ورحمته، ومعناها أي الذي إذا استحفظ وديعة لا تضيع فإنه تعالى إذا استودع شيئا حفظه الوديعة التخلي عن الشيء وتركه وإذا تخلى العبد عن الشيء وتركه لله واستحفظه إياه فقد تبرأ من الحول والقوة ورفض الأسباب فحصل له الحفظ والعصمة ويندب لكل من المتوادعين أن يقول للآخر ذلك وأن يزيد المقيم زودك الله التقوى وغفر ذنبك

---

(١٠) أخرجه مسلم في صحيحه ١/٤٥٤ ح٢٦١.

(١١) شرح النووي على مسلم (٥ / ١٥٨)

(١٢) كشف المشكل من حديث الصحيحين (٢ / ٤٩).

(١٣) أخرجه النسائي في السنن الكبرى (٩ / ١٨٩ح١٠٢٦٩) من طريق: يُونُسُ بْنُ عَبْدِ الْأَعْلَى، حَدَّثَنَا ابْنُ وَهْبٍ، أَخْبَرَنِي اللَّيْثُ، وَابْنُ أَبِي أَيُّوبَ به، وابن ماجه في سننه (٢/٩٤٣) ح ٢٨٢٥ من طريق :هِشَامُ بْنُ عَمَّارٍ قَالَ: حَدَّثَنَا الْوَلِيدُ بْنُ مُسْلِمٍ قَالَ: حَدَّثَنَا ابْنُ لَهِيعَةَ، به. و(اللَّيْثُ، وَابْنُ أَبِي أَيُّوبَ وابْنُ لَهِيعَةَ) من طريق الْحَسَنِ بْنِ ثَوْبَانَ، به، بنحوه. والإسناد حسن فيه موسى ابن وردان العامري مولاهم أبو عمر المصري مدني الأصل صدوق ربما أخطأ وعليه مدار الحديث. فانظر تهذيب الكمال في أسماء الرجال (٢٩ / ١٦٣) وتقريب التهذيب (ص: ٥٥٤). والحديث حسن.

ووجهك للخير حيثما كنت.[١٤] ويُكتفي بذكر هذه الجملة مرة واحدة فقط من أجل أن تنال عناية الله وحفظه لجميع الأمور التي تتركها.

الحديث الثالث : قال أبو داود في السنن عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: " إِذَا خَرَجَ الرَّجُلُ مِنْ بَيْتِهِ فَقَالَ بِسْــمِ اللَّهِ تَوَكَّلْتُ عَلَى اللَّهِ، لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ، قَالَ: يُقَالُ حِينَئِذٍ: هُدِيتَ، وَكُفِيتَ، وَوُقِيتَ، فَتَتَنَحَّى لَهُ الشَّيَاطِينُ، فَيَقُولُ لَهُ شَيْطَانٌ آخَرُ: كَيْفَ لَكَ بِرَجُلٍ قَدْ هُدِيَ وَكُفِيَ وَوُقِيَ؟ " [١٥]

الفوائد الحديثية:

المسلم يخرج من بيته لإداء أعمال وواجبات؛ تتعلق بعضها بالكسب ومسئوليات البيت ومتطلَّباته وواجبات رحمه، وأخرى بالمجتمع الذي يعيش فيه، وعند خروجٍ من البيت يُقدِم المسلم على تعاملاته مع الناس؛ لهذا كان من هدي رسول الله صلى الله عليه وسلم الاستعانة والتوكل على الله في جميع الأمور، قبل أن يُقدِم على تعاملاته مع الناس، وإذا استعان العبد بالله وباسمه المبارك هداه الله وأرشده وأعانه في الأمور الدينية والدنيوية، ومعنى «لا حول ولا قوّة إلا بالله»، أي: لا حول عن المعاصي إلا بعصمة الله. ولا قوّة على الطاعات إلا بالله.[١٦]

---

(١٤) فيض القدير (١ / ٥٠٢).

(١٥) أخرجه أبو داود في سننه (٤ / ٣٢٥ ح٥٠٩٥) والنسائي في سننه (٩ / ٣٩ح٩٨٣٧) عَنْ طريق حَجَّاجٍ به. والترمذي في سننه (٥ / ٤٩٠ ح ٣٤٢٦) عن طريق سَعِيدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ الأُمَوِيُّ قَالَ: حَدَّثَنَا أَبِي به، كلاهما عن طريق (حجاج بن محمد ويحي بن سعيد)عبد الملك بن عبد العزيز بن جريج، بنحوه .الإسناد ضعيف فيه عبد الملك بن عبد العزيز بن جريج الأموي مولاهم المكي ثقة فقيه فاضل وكان يدلس ويرسل، مشهور بالعلم والثبت كثير الحديث وصفه النسائي وغيره بالتدليس قال الدارقطني شر التدليس تدليس بن جريج فإنه قبيح التدليس لا يدلس الا فيما سمعه من مجروح، من المرتبة الثالثة. وعليه مدار الحديث روى عند أبي داود والنسائي بالعنعنة فانظر تهذيب الكمال في أسماء الرجال (١٨ / ٣٣٨)، وتقريب التهذيب (ص: ٣٦٣) طبقات المدلسين (ص: ٤١) . وفي إسناد الترمذي يحي بن سعيد بن أبان بن سعيد بن العاص الأموي أبو أيوب الكوفي نزيل بغداد لقبه الجمل صدوق يغرب فانظر تهذيب الكمال في أسماء الرجال (١١ / ١٠٤) ، فانظر تقريب التهذيب (ص: ٥٩٠) .وسعيد بن يحي بن سعيد بن أبان بن سعيد بن العاص الأموي أبو عثمان البغدادي ثقة ربما أخطأ انظر تهذيب الكمال في أسماء الرجال (١١ / ١٠٤) ، وتقريب التهذيب (ص: ٢٤٢) . والحديث حسن لغيره بشواهده.. الشَّاهدُ من هذا الحديثِ، أخرجه أبو داود في سننه (٤ / ٣٢٥ ح٥٠٩٤) عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ، قَالَتْ: مَا خَرَجَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ بَيْتِي قَطُّ إِلَّا رَفَعَ طَرْفَهُ إِلَى السَّمَاءِ فَقَالَ: «اللَّهُمَّ أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَضِلَّ، أَوْ أُضَلَّ، أَوْ أَزِلَّ، أَوْ أُزَلَّ، أَوْ أَظْلِمَ، أَوْ أُظْلَمَ، أَوْ أَجْهَلَ، أَوْ يُجْهَلَ عَلَيَّ»

(١٦) تطريز رياض الصالحين (ص: ٧٧) .

وإذا خرج رجل من بيته، فقال: باســم الله، توكلت على الله، لا حول ولا قوة إلا بالله، يقال له حينئذ: أي: يناديه ملك يا عبد الله هديت: أي طريق الحق وكفيت: أي: همك ووقيت: أي: حفظت من الأعداء (١٧)

الحديث الرابع : قال أبوداود في الســنن: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ الْمُصَــفَّى، حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي فُدَيْكٍ، قَالَ: أَخْبَرَنِي [ص:٣٢٢] ابْنُ أَبِي ذِئْبٍ، عَنْ أَبِي أَسِــيدٍ الْبَرَّادِ، عَنْ مُعَاذِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ خُبَيْبٍ، عَنْ أَبِيهِ، أَنَّهُ قَالَ: خَرَجْنَا فِي لَيْلَةِ مَطَرٍ، وَظُلْمَةٍ شَدِيدَةٍ، نَطْلُبُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِيُصَلِّيَ لَنَا، فَأَدْرَكْنَاهُ، فَقَالَ: أَصَلَّيْتُمْ؟ فَلَمْ أَقُلْ شَيْئًا، فَقَالَ: «قُلْ» فَلَمْ أَقُلْ شَيْئًا، ثُمَّ قَالَ: «قُلْ» فَلَمْ أَقُلْ شَيْئًا، ثُمَّ قَالَ: «قُلْ» فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا أَقُولُ؟ قَالَ: «قُلْ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ وَالْمُعَوِّذَتَيْنِ حِينَ تُمْسِي، وَحِينَ تُصْبِحُ، ثَلَاثَ مَرَّاتٍ تَكْفِيكَ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ» (١٨)

الفوائد الحديثية:

الحديث يدل على استحباب قراءة سورة الإخلاص والمعوذتين في الصباح والمساء، ثلاث مرّات (يَكْفِيكَ كُلَّ شَيْءٍ") أي المكاره، يعني أن ملازمة قراءة هذه السور صباحًا ومساء ثلاثًا يدفع كلّ مكروه. أي: تَحْفظُك مِن كلِّ شرٍّ وتَقيك من كلِّ سوءٍ. شَيْءٍ» (١٩)

المبحث الثاني

التحصين ضد الشيطان

الحديث الخامس: قال مسلم في الصحيح عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللهِ، أَنَّهُ سَمِعَ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: " إِذَا دَخَلَ الرَّجُلُ بَيْتَهُ، فَذَكَرَ اللهَ عِنْدَ دُخُولِهِ وَعِنْدَ طَعَامِهِ، قَالَ الشَّيْطَانُ: لَا مَبِيتَ لَكُمْ، وَلَا عَشَاءَ، وَإِذَا دَخَلَ، فَلَمْ يَذْكُرِ اللهَ عِنْدَ دُخُولِهِ، قَالَ الشَّيْطَانُ: أَدْرَكْتُمُ الْمَبِيتَ، وَإِذَا لَمْ يَذْكُرِ اللهَ عِنْدَ طَعَامِهِ، قَالَ: أَدْرَكْتُمُ الْمَبِيتَ وَالْعَشَاءَ " (٢٠)

الفوائد الحديثية:

(١٧) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (٤ / ١٦٩٥).

(١٨) أخرجه أبوداود في سننه (٤/ ٣٢١ح٥٠٨٢) وسنن الترمذي في سننه (٥ / ٥٦٧ح٣٥٧٥) عن طريق محمد ابن إسماعيل ابن مسلم ابن أبي فديك به، والنسائي في السنن الكبرى (٧ / ٢٠٢ح٧٨١١) عن طريق أبو عاصم به، بلفظه. الحديث حسن فيه أسيد ابن أبي أسيد البراد أبو سعيد المديني صدوق واسم أبيه يزيد وهو غير أسيد ابن على من الخامسة مات في أول خلافة المنصور، عليه مدار الحديث فانظر تهذيب الكمال في أسماء الرجال (٣ / ٢٣٦) وتقريب التهذيب (ص: ١١١).

(١٩) ذخيرة العقبى في شرح المجتبى (٣٩ / ٣٨٣) .

(٢٠) أخرجه مسلم في صحيحه (٣ / ١٥٩٨) ح١٠٣.

(إذا دخل الرجل بيته، فذكر الله عند دخوله وعند طعامه) ذكر "الرجل" ليس للاحتراز، فكذلك المرأة، والمراد من ذكر الله التسمية، إذا أشرف الرجل على دخول بيته، فسمى الله تعالى عند دخوله، وإذا أشرف على طعامه فسمى الله تعالى عند مد يده إليه.

(قال الشيطان: لا مبيت لكم ولا عشاء)، ذلك لأن الإنسان ذكر الله وذِكر الله -تعالى- عند دخول البيت أن يقول: "بسم الله ولجنا، وبسم الله خرجنا، وعلى الله ربّنا توكلنا، اللهم إني أسألك خير المولج وخير المخرج"، (٢١) كما جاء في حديث في إسناده انقطاع، وأما الذكر عند العشاء فأن يقول: "بسم الله". فإذا ذكر الله عند دخوله البيت، وذكر الله عند أكله عند العشاء، قال الشيطان لأصحابه وأعوانه من الشياطين: "لا مبيت لكم ولا عشاء"؛ لأن هذا البيت وهذا العشاء حُمِيَ بذكر الله -عز وجل- "وإذا دخل فلم يذكر الله عند دخوله، قال الشيطان: أدركتم المبيت، وإذا لم يذكر الله عند طعامه، قال: أدركتم المبيت والعشاء" يدل على أن ذكر الله عند الدخول يمنع الشيطان من الدخول، فيمنعه من المبيت في البيت من باب أولى، ويمنعه من الاشتراك في الطعام في داخل البيت من باب أولى، وعدم التسمية عند الدخول، مع عدم التسمية عند الطعام تشرك الشيطان صاحب البيت في المبيت.

فإذا قيل: ما فائدة التسمية عند الطعام لمن سمى عند الدخول؟ قلنا: إنما لمنع الشياطين الموجودين في البيت قبل الدخول، وإذا قيل: ما فائدة التسمية عند الدخول مادام البيت قبله مشتملاً على شياطين؟ قلنا: إنه من قبيل تضييق دائرة الفساد والإفساد. والله أعلم.

الحديث السادس: قال البخاري في الصحيح عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «يَعْقِدُ الشَّيْطَانُ عَلَى قَافِيَةِ رَأْسِ أَحَدِكُمْ إِذَا هُوَ نَامَ ثَلاَثَ عُقَدٍ يَضْرِبُ كُلَّ عُقْدَةٍ عَلَيْكَ لَيْلٌ طَوِيلٌ، فَارْقُدْ فَإِنِ اسْتَيْقَظَ فَذَكَرَ اللَّهَ، انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ، فَإِنْ تَوَضَّأَ انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ، فَإِنْ صَلَّى انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ، فَأَصْبَحَ نَشِيطًا طَيِّبَ النَّفْسِ وَإِلَّا أَصْبَحَ خَبِيثَ النَّفْسِ كَسْلاَنَ»" (٢٢)

الفوائد الحديثية:

(على قافية رأس أحدكم) أي قفاه ومؤخره وقيل وسطه (ثلاث عقد) جمع عقدة والمراد بها عقد الكسل أي يحمله الشيطان عليه، استعارة عن تسويل الشيطان وتحبيبه النوم إليه والدعة والاستراحة والتقييد بالثلاث للتأكيد أو لأن الذي ينحل به عقدته ثلاثة أشياء الذكر والوضوء والصلاة» (٢٣)

(٢١) أخرجه أبو داود في سننه (٤ / ٣٢٥ ح٥٠٩٦) .

(٢٢) أخرجه البخاري في صحيحه (٢ / ٥٢ ح ١١٤٢) ومسلم في صحيحه (١ / ٥٣٨ح٢٠٧) بلفظه.

(٢٣) شرح النووي على مسلم (٦ / ٦٧) وعون المعبود وحاشية ابن القيم (٤ / ١٣٤).

يدل الحديث على أن الغفلة والركون عن الطاعات هو من فعل الشيطان وتزيينه؛ لأن الشيطان يَسعى لِيُثَبط المؤمن عن فعل الخير، وفيه الحث على الذكر والدعاء والصلاة في الليل.

المبحث الثالث

التحصين ضد الإصابة بالأمراض والأوبئة

الحديث السابع : قال مسلم في الصحيح :عَنْ عَبْدِ اللهِ بْنِ عُمَرَ، قَالَ: كَانَ مِنْ دُعَاءِ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «اللهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ زَوَالِ نِعْمَتِكَ، وَتَحَوُّلِ عَافِيَتِكَ، وَفُجَاءَةِ نِقْمَتِكَ، وَجَمِيعِ سَخَطِكَ». (٢٤)

الفوائد الحديثية:

اللهم إني أعوذ بك من زوال نعمتك أي: نعمة الإسلام والإيمان ومنحة الإحسان والعرفان، (وتحول عافيتك) فمعنى زوال النعمة ذهابها من غير بدل، وتحول العافية إبدال الصحة بالمرض والغنى بالفقر (وفجاءة نقمتك) المكافأة بالعقوبة والانتقام بالغضب والعذاب، وخصها بالذكر لأنها أشد (وجميع سخطك) أي: ما يؤدي إليه أو جميع آثار غضبك.(٢٥)

الالتِجاءُ إلى اللهِ مطلب ايماني؛ فهو يُجيرُ ويَحْمي مِن كلِّ سوءٍ، ويبين الحديث أن الإسلام لا يهمل الجانب الروحي في علاج المريض، ولا يأمر بترك الدعاء له بالشفاء، ولكنه يختلف عن غيره من الأديان في أنه لا يقبل بإهمال العلاج على حساب الدعاء، بل يضع كلا منهما في منزلته ومكانه، كما جاء في الحديث عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: " الشِّفَاءُ فِي ثَلاَثَةٍ: شَرْبَةِ عَسَلٍ، وَشَرْطَةِ مِحْجَمٍ، وَكَيَّةِ نَارٍ، وَأَنْهَى أُمَّتِي عَنِ الكَيِّ " رَفَعَ الحَدِيثَ وَرَوَاهُ القُمِّيُّ، عَنْ لَيْثٍ، عَنْ مُجَاهِدٍ، عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «فِي العَسَلِ وَالحَجْمِ»(٢٦)

الحديث الثامن: قال البخاري في الصحيح عَنْ نُعَيْمٍ المُجْمِرِ، قَالَ: رَقِيتُ مَعَ أَبِي هُرَيْرَةَ عَلَى ظَهْرِ المَسْجِدِ، فَتَوَضَّأَ، فَقَالَ: إِنِّي سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ «إِنَّ أُمَّتِي يُدْعَوْنَ يَوْمَ القِيَامَةِ غُرًّا مُحَجَّلِينَ مِنْ آثَارِ الوُضُوءِ، فَمَنِ اسْتَطَاعَ مِنْكُمْ أَنْ يُطِيلَ غُرَّتَهُ فَلْيَفْعَلْ»(٢٧)

الفوائد الحديثية:

(٢٤) أخرجه مسلم في صحيحه (٤ / ٢٠٩٧) ح٩٦.

(٢٥) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (٤ / ١٧٠٧).

(٢٦) أخرجه البخاري في صحيحه (٧ / ١٢٢) ح٥٦٨٠

(٢٧) أخرجه البخاري في صحيحه (١ / ٣٩) ح١٣٦ومسلم في صحيحه (١ / ٢١٦) ح٢٤٦.

ففي هذا الحديث الشريف يرشد النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أمته للمحافظة على الوضوء؛ وما له من فوائد ظاهرة وباطنة، فمن اسـتطاع منكم أن يطيل غرته –، يعنى يديمها، فالطول والدوام بمعنى متقارب، أي من اسـتطاع أن يواظب على الوضـوء لكل صـلاة فإنه يطيل غرته، أي يقوِّي نوره، ويتضـاعف بهاؤه، فَكَنَّى بالغرة عن نور الوجه يوم القيامة. [٢٨] «من آثار الوضوء» بفتح الواو، وهو الماء الذي وصل إلى أعضاء المتوضئ،[٢٩]

أهتم الدين الإسلامي بنظافة المسلم من الوجوه، والأيدي والأقدام.؛ لذا جعلها عبادة يتقرب بها المسلم إلى ربه. فقال تعالى ﴿ : يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّـلَاةِ فَاغْسِـلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَـحُوا بِرُءُوسِـكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ ﴾[٣٠]. فغســل الأعضــاء المذكورة في الآية يحقق لها النظافة والتخلص من الجراثيم يقول الدكتور الطبيب حامد الغوابي " :الأمراض تنتقل للإنسان بإحدى طرق ثلاث إما عن طريق الفم أو الاستنشاق ، أو عن طريق الجلد وما الوضوء إلا الطريق الذي يطهر هذه المواضع كلها . "[٣١]

المبحث الرابع

التحصين ضد آفات الليل

الحديث التاسع: قال البخاري في الصحيح عَنْ أَبِي مَسْعُودٍ الأَنْصَارِيِّ، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «الآيَتَانِ مِنْ آخِرِ سُورَةِ البَقَرَةِ مَنْ قَرَأَ بِهِمَا فِي لَيْلَةٍ كَفَتَاهُ» [٣٢].

الفوائد الحديثية:

هذه الحديث يحثنا على العناية بالقرآن والاستكثار من قراءته، ولاسيما الآيات المخصوصة والسور المخصوصة بشـيء من الفضـل. ومن قرأ الآيتين من آخر سـورة البقرة كفتاه، ومن قرأ آية الكرسـي كان عليه من الله حافظ ولا يقربه

---

(٢٨) شرح صحيح البخاري لابن بطال (١ / ٢٢٢).

(٢٩) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (١ / ٣٥٠)

(٣٠) المائدة: الآية٦

(٣١) https://www.alifta.gov.sa/Ar/Magazine/Pages/issues.aspx?cultStr=ar&View=Page&PageID=10480&PageNo=1&BookID=2

(٣٢) أخرجه البخاري في صحيحه (٦ / ١٩٤) ح٥٠٤٠ هـ ومسلم في صحيحه (١ / ٥٥٤) ح ٢٥٥ بدايته قصة.

شيطان حتى يصبح، فما ظنك بمن قرأها كلها من كفاية الله له وحرزه وحمايته من الشيطان وغيره،[٣٣] من قرأ بهما في ليلة كفتاه قيل معناه كفتاه من قيام الليل وقيل من الشيطان وقيل من الآفات ويحتمل من الجميع[٣٤]

فهل بعد كل هذا الفضل يزهد مسلمٌ في قراءة هاتين الآيتين في كل ليلة؟!

المبحث الخامس

التحصين عند النوم

الحديث العاشر: أخرجه البخاري في الصحيح (٣ / ١٠١) ح ٢٣١١ وَقَالَ عُثْمَانُ بْنُ الهَيْثَمِ أَبُو عَمْرٍو، حَدَّثَنَا عَوْفٌ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ سِيرِينَ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: وَكَّلَنِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِحِفْظِ زَكَاةِ رَمَضَانَ، فَأَتَانِي آتٍ فَجَعَلَ يَحْثُو مِنَ الطَّعَامِ فَأَخَذْتُهُ، وَقُلْتُ: وَاللَّهِ لَأَرْفَعَنَّكَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: إِنِّي مُحْتَاجٌ، وَعَلَيَّ عِيَالٌ وَلِي حَاجَةٌ شَدِيدَةٌ، قَالَ: فَخَلَّيْتُ عَنْهُ، فَأَصْبَحْتُ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «يَا أَبَا هُرَيْرَةَ، مَا فَعَلَ أَسِيرُكَ البَارِحَةَ» ، قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، شَكَا حَاجَةً شَدِيدَةً، وَعِيَالًا، فَرَحِمْتُهُ، فَخَلَّيْتُ سَبِيلَهُ، قَالَ: «أَمَا إِنَّهُ قَدْ كَذَبَكَ، وَسَيَعُودُ» ، فَعَرَفْتُ أَنَّهُ سَيَعُودُ، لِقَوْلِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِنَّهُ سَيَعُودُ، فَرَصَدْتُهُ، فَجَاءَ يَحْثُو مِنَ الطَّعَامِ، فَأَخَذْتُهُ، فَقُلْتُ: لَأَرْفَعَنَّكَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: دَعْنِي فَإِنِّي مُحْتَاجٌ وَعَلَيَّ عِيَالٌ، لاَ أَعُودُ، فَرَحِمْتُهُ، فَخَلَّيْتُ سَبِيلَهُ، فَأَصْبَحْتُ، فَقَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «يَا أَبَا هُرَيْرَةَ، مَا فَعَلَ أَسِيرُكَ» ، قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ شَكَا حَاجَةً شَدِيدَةً، وَعِيَالًا، فَرَحِمْتُهُ، فَخَلَّيْتُ سَبِيلَهُ، قَالَ: «أَمَا إِنَّهُ قَدْ كَذَبَكَ وَسَيَعُودُ» ، فَرَصَدْتُهُ الثَّالِثَةَ، فَجَاءَ يَحْثُو مِنَ الطَّعَامِ، فَأَخَذْتُهُ، فَقُلْتُ: لَأَرْفَعَنَّكَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ، وَهَذَا آخِرُ ثَلاَثِ مَرَّاتٍ، أَنَّكَ تَزْعُمُ لاَ تَعُودُ، ثُمَّ تَعُودُ قَالَ: دَعْنِي أُعَلِّمْكَ كَلِمَاتٍ يَنْفَعُكَ اللَّهُ بِهَا، قُلْتُ: مَا هُوَ؟ قَالَ: إِذَا أَوَيْتَ إِلَى فِرَاشِكَ، فَاقْرَأْ آيَةَ الكُرْسِيِّ: {اللَّهُ لاَ إِلَهَ إِلَّا هُوَ الحَيُّ القَيُّومُ} [البقرة: ٢٥٥] ، حَتَّى تَخْتِمَ الآيَةَ، فَإِنَّكَ لَنْ يَزَالَ عَلَيْكَ مِنَ اللَّهِ حَافِظٌ، وَلاَ يَقْرَبَنَّكَ شَيْطَانٌ حَتَّى تُصْبِحَ، فَخَلَّيْتُ سَبِيلَهُ، فَأَصْبَحْتُ فَقَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَا فَعَلَ أَسِيرُكَ البَارِحَةَ» ، قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، زَعَمَ أَنَّهُ يُعَلِّمُنِي كَلِمَاتٍ يَنْفَعُنِي اللَّهُ بِهَا، فَخَلَّيْتُ سَبِيلَهُ، قَالَ: «مَا هِيَ» ، قُلْتُ: قَالَ لِي: إِذَا أَوَيْتَ إِلَى فِرَاشِكَ فَاقْرَأْ آيَةَ الكُرْسِيِّ مِنْ أَوَّلِهَا حَتَّى تَخْتِمَ الآيَةَ: {اللَّهُ لاَ إِلَهَ إِلَّا هُوَ الحَيُّ القَيُّومُ} [البقرة: ٢٥٥] ، وَقَالَ لِي: لَنْ يَزَالَ عَلَيْكَ مِنَ اللَّهِ حَافِظٌ، وَلاَ يَقْرَبَكَ شَيْطَانٌ حَتَّى تُصْبِحَ - وَكَانُوا أَحْرَصَ شَيْءٍ عَلَى الخَيْرِ - فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَمَا إِنَّهُ قَدْ صَدَقَكَ وَهُوَ كَذُوبٌ، تَعْلَمُ مَنْ تُخَاطِبُ مُنْذُ ثَلاَثِ لَيَالٍ يَا أَبَا هُرَيْرَةَ» ، قَالَ: لاَ، قَالَ: «ذَاكَ شَيْطَانٌ» [٣٥]

(٣٣) شرح صحيح البخاري لابن بطال (١٠ / ٢٤٧).

(٣٤) شرح النووي على مسلم (٦ / ٩٢) .

[٣٥] أخرجه البخاري في صحيحه (٤ / ١٢٣) ح٣٢٧٥ مختصر.

الفوائد الحديثية:

كثير من الناس يشــكو الأحلام المفزعة في نومه، ويصــاحبه التوتر والأرق والتعب، وجاء العلاج في هدي النبي صلى الله عليه وسلم قراءة آية الكرسي عند نومنا، فلا يقربنا الشيطان ليلتنا .

الشاهد (إِذَا أَوَيْتَ إِلَى فِرَاشِكَ، فَاقْرَأْ آيَةَ الكُرْسِيِّ: {اللَّهُ لاَ إِلَهَ إِلَّا هُوَ الحَيُّ القَيُّومُ} [البقرة: ٢٥٥] ، حَتَّى تَخْتِمَ الآيَةَ، فَإِنَّكَ لَنْ يَزَالَ عَلَيْكَ مِنَ اللَّهِ حَافِظٌ، وَلاَ يَقْرَبَنَّكَ شَيْطَانٌ حَتَّى تُصْبِحَ) وهي أن تقرأ إذا ذهبت إلى فراش نومك قبل أن تنام آية الكرسي، فإنك إذا فعلت ذلك، وكّل الله بك ملكاً يحرسك من شر الجن والإنس، والإنسان والحيوان طول ليلك.(٣٦)

المبحث السادس

التحصين على الأموال

الحديث الحادي عشر: قال البخاري في الصحيح عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " مَا مِنْ يَوْمٍ يُصْــبِحُ العِبَادُ فِيهِ، إِلَّا مَلَكَانِ يَنْزِلاَنِ، فَيَقُولُ أَحَدُهُمَا: اللَّهُمَّ أَعْطِ مُنْفِقًا خَلَفًا، وَيَقُولُ الآخَرُ: اللَّهُمَّ أَعْطِ مُمْسِكًا تَلَفًا " (٣٧)

الفوائد الحديثية:

معنى هذا الحديث: الحض على الإنفاق في الواجبات، كالنفقة على الأهل وصــلة الرحم، ويدخل فيه صــدقة التطوع، والفرض، ومعلوم أن دعاء الملائكة مجاب، بدليل قوله: (فَإِنَّهُ مَنْ وَافَقَ تَأْمِينُهُ تَأْمِينَ المَلاَئِكَةِ غُفِرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ) (٣٨) ومصداق الحديث قوله تعالى: (وما أنفقتم من شيء فهو يخلفه) (٣٩) يعنى ما أنفقتم في طاعة الله.(٤٠)

قال النووي: قال العلماء هذا في الإنفاق في الطاعات ومكارم الأخلاق وعلى العيال والضيفان والصدقات ونحو ذلك، بحيث لا يذم ولا يسمى سرفاً، والإمساك المذموم هو الإمساك عن هذا.

(٣٦) منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري (٣ / ٣٢٣).

(٣٧) أخرجه البخاري في صحيحه (٢ / ١١٥) ح١٤٤٢ ومسلم صحيحه (٢ / ٧٠٠) ح١٠١٠.

(٣٨) أخرجه البخاري في صحيحه (١ / ١٥٦) ح٧٨٠

(٣٩) سبأ: ٣٩.

(٤٠) شرح صحيح البخاري لابن بطال (٣ / ٤٣٩) .

وقال القرطبي: هو يعم الواجبات والمندوبات، لكن الممسك عن المندوبات لا يستحق هذا الدعاء، إلا أن يغلب عليه البخل المذموم، بحيث لا تطيب نفسه بإخراج الحق الذي عليه لو أخرجه.[٤١]

الحديث فيها الحثّ على النَّفقة والجود وما يترتب عليه من تأمين جلب الرزق وطرح البركة فيه.

المبحث السابع

التحصين على المكان

الحديث الثاني عشر: قال مسلم في الصحيح عن سَعْدَ بْنَ أَبِي وَقَّاصٍ، يَقُولُ: سَمِعْتُ خَوْلَةَ بِنْتَ حَكِيمٍ السُّلَمِيَّةَ، تَقُولُ سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: " مَنْ نَزَلَ مَنْزِلًا ثُمَّ قَالَ: أَعُوذُ بِكَلِمَاتِ اللهِ التَّامَّاتِ مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ، لَمْ يَضُرَّهُ شَيْءٌ، حَتَّى يَرْتَحِلَ مِنْ مَنْزِلِهِ ذَلِكَ "[٤٢]

الفوائد الحديثية:

حث رسول الله صلى الله عليه وسلم أُمَّتَه إلى الاستعاذة النافعة في قوله صلى الله عليه وسلم أعوذ بكلمات الله التامات قيل معناه الكاملات التي لا يدخل فيها نقص ولا عيب وقيل النافعة الشافية وقيل المراد بالكلمات هنا القرآن.[٤٣]

الحديث يبين فضل هذا الدعاء مع اختصاره. فإنه يدفع بها كل محذور يخافه المسلم عندما ينزل بقعة من الأرض سواء في سفر بل عام في كل موضع جلس فيه، أو نام، وكذلك لو قالها عند خروجه للسفر، أو عند نزوله للقتال الجائزة.

وشرط نفع ذلك الحضور والنية، وهي استحضار أنه - صلى الله عليه وسلم - أرشده إلى التحصن به، وأنه الصادق المصدوق، فلو قاله أحد، واتفق أنه ضره شيء، فلأنه لم يقله بنية وقوة يقين، وليس ذلك خاصا بمنازل السفر.[٤٤]

---

[٤١] فتح الباري لابن حجر (٣ / ٣٠٥) .

[٤٢] أخرجه مسلم في صحيحه (٤ / ٢٠٨٠) ح٥٤.

[٤٣] شرح النووي على مسلم (١٧ / ٣١).

[٤٤] شرح الزرقاني على الموطأ (٤ / ٦١٨) .

المبحث الثامن

التحصين عند الدعاء.

الحديث الثالث عشر: قال مسلم في الصحيح (٤ / ٢٠٩٤) ح٨٨ حَدَّثَنَا إِسْحَاقُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ، أَخْبَرَنَا عِيسَى بْنُ يُونُسَ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الْمَلِكِ بْنُ أَبِي سُلَيْمَانَ، عَنْ أَبِي الزُّبَيْرِ، عَنْ صَفْوَانَ وَهُوَ ابْنُ عَبْدِ اللهِ بْنِ صَفْوَانَ، وَكَانَتْ تَحْتَهُ الدَّرْدَاءُ، قَالَ: قَدِمْتُ الشَّامَ، فَأَتَيْتُ أَبَا الدَّرْدَاءِ فِي مَنْزِلِهِ، فَلَمْ أَجِدْهُ وَوَجَدْتُ أُمَّ الدَّرْدَاءِ، فَقَالَتْ: أَتُرِيدُ الْحَجَّ الْعَامَ، فَقُلْتُ: نَعَمْ، قَالَتْ: فَادْعُ اللهَ لَنَا بِخَيْرٍ، فَإِنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَقُولُ: " دَعْوَةُ الْمَرْءِ الْمُسْلِمِ لِأَخِيهِ بِظَهْرِ الْغَيْبِ مُسْتَجَابَةٌ، عِنْدَ رَأْسِهِ مَلَكٌ مُوَكَّلٌ كُلَّمَا دَعَا لِأَخِيهِ بِخَيْرٍ، قَالَ الْمَلَكُ الْمُوَكَّلُ بِهِ: آمِينَ وَلَكَ بِمِثْلٍ " [٤٥]

الفوائد الحديثية:

يؤكد الحديث أن دعوة المسلم لأخيه بظهر الغيب مستجابة؛ لأن هذا الدعاءَ خالصٌ لله تعالى، وليس لرياءٍ ولطمعِ عوضٍ، وما كان لله يكون مقبولًا.

المسلم عند رأسه ملك موكل، كلما دعا لأخيه بخير قال الملك الموكل به: آمين، ولك بمثل، قوله: " بظهر الغيب " أي وهو غائب، وذكر الظهر تأكيد للغيبة ونفي للحضور. وإنما كانت دعوة المسلم لأخيه بظهر الغيب مستجابة لأنه لم يثرها سوى الدين، فكانت لذلك خالصة، إذ ليس عنده بحاضر فيقال: تملقه، والخالص لا يرد. ولما وقعت المناسبة بين الملك والمسلم في التدين والتعبد أوجبت نيابة الملك عن المسلم، فهو يقول: " ولك بمثل " أي بمثل ما دعوت.[٤٦]

فلنطَبِّق هذه السُّنَّة الرائعة، فليدعو المؤمنين بعضهم لبعض حال الغيبة بما نتوقَّع أنهم يحتاجه، فيستجيب الله عز وجل لدعائهم؛ فيخرج المؤمنون من أزماتهم.

وكان بعض السلف إذا أراد أن يدعو لنفسه يدعو لأخيه المسلم بتلك الدعوة ليدعو له الملك بمثلها فيكون أعون للاستجابة . [٤٧]

---

[٤٥] أخرجه مسلم في صحيحه (٤ / ٢٠٩٤) ح٨٨.

[٤٦] كشف المشكل من حديث الصحيحين (٢ / ١٦٣) .

(٤٧) عون المعبود وحاشية ابن القيم (٤ / ٢٧٦) .

المبحث التاسع

التحصين ضد الفتن

الحديث الرابع عشر قال البخاري في الصحيح عَنْ حُذَيْفَةَ، قَالَ: قَالَ عُمَرُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، مَنْ يَحْفَظُ حَدِيثًا عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي الفِتْنَةِ؟ قَالَ حُذَيْفَةُ أَنَا سَمِعْتُهُ يَقُولُ: «فِتْنَةُ الرَّجُلِ فِي أَهْلِهِ وَمَالِهِ وَجَارِهِ، تُكَفِّرُهَا الصَّلاَةُ وَالصِّيَامُ وَالصَّدَقَةُ» ، قَالَ: لَيْسَ أَسْأَلُ عَنْ ذِهِ، إِنَّمَا أَسْأَلُ عَنِ الَّتِي تَمُوجُ كَمَا يَمُوجُ البَحْرُ، قَالَ: وَإِنَّ دُونَ ذَلِكَ بَابًا مُغْلَقًا، قَالَ: فَيُفْتَحُ أَوْ يُكْسَرُ؟ قَالَ: يُكْسَرُ، قَالَ: ذَاكَ أَجْدَرُ أَنْ لاَ يُغْلَقَ إِلَى يَوْمِ القِيَامَةِ، فَقُلْنَا لِمَسْرُوقٍ: سَلْهُ أَكَانَ عُمَرُ يَعْلَمُ مَنِ البَابُ؟ فَسَأَلَهُ فَقَالَ: نَعَمْ، كَمَا يَعْلَمُ أَنَّ دُونَ غَدٍ اللَّيْلَةَ(٤٨)

الفوائد الحديثية:

دل الحديث على أنَّ الطَّاعاتِ كفَّارةٌ للخطيئاتِ. (فتنة الرجل) أصـل الفتنة في كلام العرب الابتلاء والامتحان والاختبار وفتنة الرجل في أهله وماله وولده ضـروب من فرط محبته لهم وشـحه عليهم وشـغله بهم عن كثير من الخير أو لتفريطه بما يلزم من القيام بحقوقهم وتأديبهم وتعليمهم فإنه راع لهم ومسئول عن رعيته وكذلك فتنة الرجل في جاره من هذا فهذه كلها فتن تقتضي المحاسبة ومنها ذنوب يرجى تكفيرها بالحسنات (التي تموج موج البحر) أي تضطرب ويدفع بعضها بعضا وشبهها بموج البحر لشدة عظمها وكثرة شيوعها (٤٩).

الحديث الخامس عشر: قال مسلم في الصحيح عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «مَنْ حَفِظَ عَشْرَ آيَاتٍ مِنْ أَوَّلِ سُورَةِ الْكَهْفِ عُصِمَ مِنَ الدَّجَّالِ»(٥٠)

الفوائد الحديثية:

العصمة: المنع والدجال: من يكثر منه الكذب والتلبيس، وقد اشتهر عند الإطلاق بالذي يخرج في آخر الزمان. فتنة الدجَّال من أعظم الفتن التي ستمرُّ بالأرض، من حفظ عشر آيات من أول سورة الكهف عصم من الدجال قيل سبب ذلك ما في أولها من العجائب والآيات فمن تدبرها لم يفتتن بالدجال، وما أرسل الله من نبي إلا حذره قومه (٥١)

الحديث السادس عشر: قال أبو داود في السنن حَدَّثَنَا عن أَبَانَ بْنَ عُثْمَانَ، يَقُولُ: سَمِعْتُ عُثْمَانَ يَعْنِي ابْنَ عَفَّانَ، يَقُولُ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «مَنْ قَالَ بِسْمِ اللَّهِ الَّذِي لَا يَضُرُّ مَعَ اسْمِهِ شَيْءٌ، فِي الْأَرْضِ،

(٤٨) أخرجه البخاري في الصحيح (٣ / ٢٥ح١٨٩٥) ومسلم في صحيحه (٤ / ٢٢١٨ح ٢٦).

(٤٩) شرح النووي على مسلم (٢ / ١٧٠) .

(٥٠) أخرجه مسلم في صحيحه (١ / ٥٥٥) ح٢٥٧

(٥١) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (٤ / ١٤٦٥) وشرح السيوطي على مسلم (٢ / ٤٠٣).

وَلَا فِي السَّمَاءِ، وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ، ثَلَاثَ مَرَّاتٍ، لَمْ تُصِبْهُ فَجْأَةُ بَلَاءٍ، حَتَّى يُصْبِحَ، وَمَنْ قَالَهَا حِينَ يُصْبِحُ ثَلَاثُ مَرَّاتٍ، لَمْ تُصِبْهُ فَجْأَةُ بَلَاءٍ حَتَّى يُمْسِيَ» ، وَقَالَ: فَأَصَابَ أَبَانَ بْنَ عُثْمَانَ، الْفَالِجُ، فَجَعَلَ الرَّجُلُ الَّذِي سَمِعَ مِنْهُ الْحَدِيثَ يَنْظُرُ إِلَيْهِ، فَقَالَ لَهُ: «مَا لَكَ تَنْظُرُ إِلَيَّ؟ فَوَاللَّهِ مَا كَذَبْتُ عَلَى عُثْمَانَ وَلَا كَذَبَ عُثْمَانُ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَلَكِنَّ الْيَوْمَ الَّذِي أَصَابَنِي فِيهِ مَا أَصَابَنِي غَضِبْتُ فَنَسِيتُ أَنْ أَقُولَهَا»(٥٢).

الفوائد الحديثية:

(بسم الله) قيل الباء متعلقة الاستعاذة المقدرة أي: أعوذ باسم الله، وقيل متعلّقة هو أصبحنا وأمسينا حسبما يقتضيه المقام أو متعلقة أستعين أو أتحفظ أي: أستعين أو أتحفظ من كل مؤذ باسم الله. المعنى أذكر اسمه على وجه التعظيم والتبرك (الذي لا يضر مع اسمه) أي: مع ذكره باعتقاد حسن ونية خالصة(٥٣).

قال القرطبي – رحمه الله – عن هذا الحديث " :هذا خبر صحيح وقول صادق علمناه دليله دليلا وتجربة، فإني منذ سمعته عملت به فلم يضرني شيء إلى أن تركته، فلدغتني عقرب بالمدينة ليلا، فتفكرت فإذا أنا قد نسيت أن أتعوذ بتلك الكلمات." (٥٤)

---

(٥٢) أخرجه أبو داود في سننه (٤ / ٣٢٣) ح ٥٠٨٨ عن طريق أبو مودود والترمذي في سننه (٥ / ٤٦٥) ح٣٣٨٨ ، وابن ماجه في سننه (٢ / ١٢٧٣) ح٣٨٦٩ عن طريق أَبِي الزِّنَادِ به كلاهما(أبو مودود وأَبِي الزِّنَادِ) عن طريق أبان بن عثمان به، بنحوه «هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ غَرِيبٌ» إسناد أبي داود ضعيف فيه عبد العزيز ابن أبي سليمان الهذلي مولاهم أبو مودود المدني القاص مقبول من السادسة د ت انظر تهذيب الكمال في أسماء الرجال (١٨ / ١٤٢)، وتقريب التهذيب (ص: ٣٥٧).

إسناد الترمذي وابن ماجه ضعيفان فيه عبد الرحمن ابن أبي الزناد عبد الله ابن ذكوان المدني مولى قريش صدوق تغير حفظه لما قدم بغداد وكان فقيها من السابعة ولي خراج المدينة فحمد مات سنة أربع وسبعين وله أربع وسبعون سنة خت م كان يضعف لروايته عن أبيه. انظر تقريب التهذيب (ص: ٣٤٠)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال (١٧ / ٩٥). الطبقات الكبرى ط العلمية (٧ / ٢٣٥) . أبو الزناد وقد توبع عليه: ابْنِ أَبِي فُدَيْكٍ قَالَ: حَدَّثَنِي يَزِيدُ بْنُ فِرَاسٍ، عَنْ أَبَانَ بْنِ عُثْمَانَ، عَنْ أَبِيهِ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: مَنْ قَالَ حِينَ يُصْبِحُ: " بِسْمِ اللهِ الَّذِي لَا يَضُرُّ مَعَ اسْمِهِ شَيْءٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ، وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ، لَمْ يُصِبْهُ فِي يَوْمِهِ فَجْأَةُ بَلَاءٍ، وَمَنْ قَالَهَا حِينَ يُمْسِي لَمْ، يَعْنِي: يُصِبْهُ فِي لَيْلَتِهِ فَجْأَةُ بَلَاءٍ " أخرجه النسائي في السنن الكبرى (٩ / ١٣٧ح١٠١٠٧). محمد ابن إسماعيل ابن مسلم ابن أبي فديك بالفاء مصغر الديلي مولاهم المدني أبو إسماعيل [وقد ينسب إلى جد أبيه] صدوق من صغار الثامنة مات سنة مائتين على الصحيح ع انظر تقريب التهذيب (ص: ٤٦٨) .

(٥٣) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (٨ / ١٣٠) .

(٥٤) تطريز رياض الصالحين (ص: ٧٩٧) .

والسنة في هذا الذكر أن يقال ثلاث مرات كل صباح ومساء، كما أرشد النبي صلى الله عليه وسلم إلى ذلك. هذا تحصين شامل ضد مخاطر الحياة وشرورها ومن المصائب الفجائية. وصحة الترغيب في ذلك عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأن ذلك سبب للسلامة من كل سوء. وهذه الأذكار والتعوذات من أعظم الأسباب في اتقاء شر السحر وغيره من الشرور لمن حافظ عليها بصدق وإيمان وثقة بالله واعتماد عليه وانشراح صدر لما دلت عليه.

الخاتمة

قد اهتمت الشريعة الإسلامية اهتماماً بالغاً بكل الوسائل التي تحفظ الإنسان سليماً، واتخذت السبل لتحقيق هذا المقصد؛ وقد خَلُصَ البحث إلى النتائج والتوصيات الآتية:

النتائج:

١. شمول التحصين النبوي للمسلمين دنيا وآخره.

٢. سبب في زيادة قوة الإيمان بالله تعالى في قلب المسلم والنجاة من مخاوف الدنيا والآخرة.

٣. الوقاية أيسر من العلاج؛ لذا أمرنا بالدعاء ﴿وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ ﴾(٥٥) .

٤. تمنعُ من الجن والشياطين ووساوسهم.

٥. أدعيةُ تحصين النفس من أفضل ما ندعو الله به كي يحفظنا وأهلنا من كل سوء وشر. ولا يضر المؤمن بعدها شيء إن شاء الله، فالله أمرنا بالدعاء ووعدنا بالإجابة.

٦. المداومة على أدعية التحصين يزيل عن النفس ما تشعر به من قلق واضطراب، ويكسب القلب الفرح، والسرور، ويورثه الطمأنينة، وراحة النفس، وانشراح الصدر؛ غاية يسعى إليها الكثير من الناس.

التوصيات:

١- المداومة على الذكر مع استحضار عظمته حتى لا تتحوّل إلى كلماتٍ لا معنى.

٢- تعليم المسلمين كيفية تحويل عبادة الذكر إلى طاقة إيجابية والنجاح في الحياة، بدلاً من السلبية والاستسلام لليأس، من خلال المحافظة على الأذكار، وفهم دلالة أحاديث الأدعية التي نرددها، والحكمة منها، واستشعار المعاني بالقلب والعقل معًا، وحسن الظن بالله.

(٥٥) سورة غافر الآية: ٦٠

٣- الحرص على إحياء هذه السُّـنَّة المباركة، بتطبيقها، وحثّ الناس عليها، حتى ننال ما يترتب عليها من فضائل، وننال أجر إحياء سنة من سنن المصطفى صلى الله عليه وسلم، لا يدعو المسلم إلا بالمشروع الوارد من القرآن والسنة وليحذر من الأدعية البدعية.

المصادر

١. تطريز رياض الصالحين، فيصل بن عبد العزيز بن فيصل ابن حمد المبارك الحريملي النجدي (المتوفى: ١٣٧٦هـ)، المحقق: د. عبد العزيز بن عبد الله بن إبراهيم الزير آل حمد، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م

٢. تعريف اهل التقديس بمراتب الموصـوفين بالتدليس، المؤلف: أبو الفضـل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسـقلاني (المتوفى: ٨٥٢هـ) المحقق: د. عاصـم بن عبدالله القريوتي الناشـر: مكتبة المنار - عمان الطبعة: الأولى، ١٤٠٣ - ١٩٨٣

٣. تقريب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: ٨٥٢هـ)، المحقق: محمد عوامة، دار الرشيد — سوريا، الطبعة: الأولى، ١٤٠٦ — ١٩

٤. تهذيب الكمال في أسماء الرجال، المؤلف: يوسـف بن عبد الرحمن بن يوسـف، أبو الحجاج، جمال الدين ابن الزكي أبي محمد القضاعي الكلبي المزي (المتوفى: ٧٤٢هـ)، المحقق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة — بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٠ — ١٩٨٠

٥. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ

٦. الديباج على صحيح مسلم بن الحجاج، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ)، حقق أصله، وعلق عليه: أبو اسحق الحويني الأثري، دار ابن عفان للنشر والتوزيع - المملكة العربية السعودية — الخبر،الطبعة: الأولى ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦م

٧. سنن ابن ماجه المؤلف: ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى: ٢٧٣هـ)تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي

٨. سنن أبي داود المؤلف: أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: ٢٧٥هـ) المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد الناشر: المكتبة العصرية، صيدا - بيروت

٩. سنن الترمذي المؤلف: محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: ٢٧٩هـ) تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ ١، ٢) ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ ٣) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (جـ ٤، ٥) الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر الطبعة: الثانية، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م

١٠. السنن الكبرى المؤلف: أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (المتوفى: ٣٠٣هـ)المحقق: حسن عبد المنعم شلبي الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م

١١. شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك، محمد بن عبد الباقي بن يوسف الزرقاني المصري الأزهري تحقيق: طه عبد الرءوف سعد، مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة ، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م

١٢. شرح سنن النسائي المسمى «ذخيرة العقبى في شرح المجتبى».، محمد بن علي بن آدم بن موسى الإثيوبي الوَلَّوِي، دار المعراج الدولية للنشر ، الطبعة: الأولى، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م

١٣. شرح صحيح البخارى لابن بطال المؤلف: ابن بطال أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (المتوفى: ٤٤٩هـ) تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم دار النشر: مكتبة الرشد - السعودية، الرياض الطبعة: الثانية، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م

١٤. الطبقات الكبرى، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي المعروف بابن سعد (المتوفى: ٢٣٠هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م

١٥. عون المعبود شرح سنن أبي داود، ومعه حاشية ابن القيم: تهذيب سنن أبي داود وإيضاح علله ومشكلاته، محمد أشرف بن أمير بن علي بن حيدر، أبو عبد الرحمن، شرف الحق، الصديقي، العظيم آبادي (المتوفى: ١٣٢٩هـ) ،دار الكتب العلمية – بيروت، الثانية، ١٤١٥ هـ

١٦. فتح الباري شرح صحيح البخاري ،أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب

١٧. فيض القدير شرح الجامع الصغير، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: ١٠٣١هـ)، المكتبة التجارية الكبرى – مصر، الطبعة: الأولى، ١٣٥٦

١٨. لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: ٧١١هـ)، دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ

١٩. كشف المشكل من حديث الصحيحين، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: ٥٩٧هـ)، علي حسين البواب، دار الوطن – الرياض

٢٠. مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: ٦٦٦هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا، الطبعة: الخامسة، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م

٢١. مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (المتوفى: ١٠١٤هـ)، دار الفكر، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م

٢٢. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم المؤلف: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ) المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت

٢٣. معرفة السنن والآثار، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: ٤٥٨هـ)، المحقق: عبد المعطي أمين قلعجي ، دار قتيبة (دمشق -بيروت)، الطبعة: الأولى، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م

٢٤. معالم السنن، وهو شرح سنن أبي داود، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي المعروف بالخطابي (المتوفى: ٣٨٨هـ)، المطبعة العلمية – حلب، الطبعة: الأولى ١٣٥١ هـ - ١٩٣٢ م

٢٥. منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري المؤلف: حمزة محمد قاسم راجعه: الشيخ عبد القادر الأرناؤوط عني بتصحيحه ونشره: بشير محمد عيون الناشر: مكتبة دار البيان، دمشق - الجمهورية العربية السورية، مكتبة المؤيد، الطائف - المملكة العربية السعودية عام النشر: ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م

٢٦. المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثانية، ١٣٩٢

٢٧. وضِيحُ الأحكَامِ مِن بُلوُغ المَرَام، أبو عبد الرحمن عبد الله بن عبد الرحمن بن صالح بن حمد بن محمد بن حمد بن إبراهيم البسام التميمي (المتوفى: ١٤٢٣هـ)، مكتَبة الأسدي، مكّة المكرّمة، الطبعة: الخامِسَة، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة

سهيل بن أحمد بن عوض الزهراني*
جامعة بيشة

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/03

*أستاذ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها المساعد كلية التربية: جامعة بيشة: المملكة العربية السعودية، مهتم بتوظيف التقنية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية وخاصة في تعليم مهارات الكتابة

إيميل الباحث: Sazhrani@ub.edu.sa

كود البحث: 210016
تاريخ استقبال البحث: ٠٩، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٢ / ٠١ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ١١، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٤ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة

سهيل بن أحمد بن عوض الزهراني

الملخص: هدف البحث إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالمجالات التالية: كتابة المحتوى وتنظيمه، اللغة والأسلوب، الشكل التنظيمي، التوثيق. وبناء تصور مقترح لتضمين هذه المهارات في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة. وتمثلت مشكلة البحث في عدم إدراك بعض الجامعات السعودية أهمية تضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في برامجها حيث لا تقدم للطلاب -خاصة في السنة الأولى- مقررات أو تدريبا عليها وبالتالي لايزال وعي الطلاب في هذه المرحلة بأهميتها ودورها في تحقيق النجاح الأكاديمي منخفضا جدا؛ مما انعكس على ممارستهم لها، كما أن خلو مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة من مقرر يتعلق بالكتابة الأكاديمية شجع الباحث إلى تحديد المهارات اللازمة للكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب وبناء تصور مقترح لتضمينها ضمن مقررات السنة الأولى. وقد تكونت عينة البحث من عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي حيث أعد الباحث استبانة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب وبعد التأكد من صدقها وثباتها عرضها على العينة لتحديد درجة أهميتها ثم بنى الباحث تصورا مقترحا لتضمينها في مقرر مهارات الاتصال. وأسفرت نتائج البحث عن تحديد درجة أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة وترتيبها وفقا لدرجة الأهمية، وبناء تصور منهجي لتضمينها في مقرر مهارات الاتصال.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح - مهارات الكتابة الأكاديمية - جامعة بيشة

Title: **A Proposed Perception to Embed the Academic Writing Skills in the Courses of the First Year at University of Bisha**

Abstract: The research aimed to determine the academic writing skills needed for students at the University of Bisha from the viewpoint of the teaching staff related to the following areas: writing and organizing content, language and style, organizational form, documentation, as well as building a proposal to embed these skills in the first-year courses at the university of Bisha. The research problem was that some Saudi universities did not realize the importance of including academic writing skills in their programs as they do not offer students - specially in the first-year - courses or training, and thus students' awareness of this level and its importance and role in achieving academic success is low; which reflected on their practice of it. The absence of the first-year courses at the University of Bisha of a course related to academic writing encouraged the researcher to determine the necessary skills for academic writing necessary for students. The research sample consisted of a stratified random sample of the teaching staff at the University of Bisha. The research used the descriptive-analytical approach, where the researcher prepared a questionnaire with the academic writing skills needed for students, and after making sure of its validity and reliability, it was presented to the sample to determine the degree of its importance. Then the researcher constructed a proposed perception to embed the skills in the communication skills course. The findings of the research resulted in determining the degree of importance of the necessary academic writing skills, arranging them according to the degree of importance, and building a systematic perception for embedding them in the communication skills course.

Key Words: Proposed Perception - Academic Writing Skills - University of Bisha

المقدمة:

يعد استخدام اللغة لأغراض أكاديمية من المهارات الأساسية التي يتوجب على الطالب في المرحلة الجامعية إتقانها حيث هي وسيلتهم للتواصل العلمي مع المجتمع الأكاديمي أو مع بيئات الأعمال، ويركز هذا المجال على توظيف مهارات اللغة في خدمة السياق العلمي حيث يحتاج الطالب الجامعي إلى إنجاز مهامه الأكاديمية ككتابة التقارير أو الأوراق العلمية أو القراءة في المصادر المتخصصة وفهم اللغة والمصطلحات العلمية، كما أنه يحتاج إلى تقديم العروض والشرح العلمي بالإضافة إلى الاستماع إلى المحاضرات العلمية ومحاولة فهمها وتلخيصها وغير ذلك من الأنشطة الأكاديمية القائمة على اللغة، حيث يشير Aydm & Baysan (2018) إلى أن هناك ضرورة ملحة لتعزيز قدرات الطلاب في توظيف اللغة أكاديميا.

والطالب في المرحلة الجامعية يحتاج إلى توظيف مهارات الكتابة في التعبير عن ذاته وتلبية احتياجاته الشخصية اليومية والاتصال مع الأساتذة داخل الجامعة أو خارجها، وأداء الاختبارات وكتابة التقارير والمحاضرات وتلخيصها والتعبير عن ذاته وغيرها من الأنشطة القائمة على الكتابة، ليس ذلك فحسب بل إنها مؤشر على مدى إتقان الطالب لعمليات التفكير العلمي واستيعابه مصطلحات العلم الذي يكتب فيه(الشهراني،٢٠٠٩). وهذا النمط من الكتابة يعرف بالكتابة الأكاديمية Academic Writing

والكتابة الأكاديمية بوصفها نمطا كتابيا مستقلا تركز على امتلاك الطالب مهارات الكتابة الأكاديمية حيث يعبر عن المعارف والنظريات والمهارات العلمية المتعلقة بالتخصص بلغة علمية تعتمد على الحجج والبراهين والأدلة المستندة إلى الاقتباسات الموثقة (Hay,1996). وهي بهذا الوصف متطلب أساسي للقبول في العديد من الجامعات التي أدرجت شرط إتقان الطالب لمعايير الكتابة الأكاديمية ضمن شروط القبول (مصطفى،٢٠٠٨).

ومما سبق: يتضح أن الكتابة الأكاديمية نمط كتابي يختلف عن أنماط الكتابة الأخرى مثل الكتابة التعبيرية أو الكتابة الإقناعية أو الكتابة الأدبية، حيث تتشابه مع الكتابة في المهارات الأساسية للكتابة وكذلك عمليات الكتابة كالتخطيط والصياغة والتحرير والنشر، وتنفرد ببعض المهارات الخاصة مثل مهارات الاقتباس والتوثيق والتوقعات العلمية ومناقشة الأدلة وطريقة بناء الفكرة وتطويرها(يونس،٢٠٠٥).

وتكمن أهمية الكتابة الأكاديمية في أنها تساعد الطالب في التعبير العلمي الدقيق عن أفكاره وتجاربه بلغة علمية رصينة تظهر فيها السمات والخصائص التي ينشدها القارئ العلمي المتخصص كالدقة والموضوعية والعقلانية والتعقيد والتنظيم المنهجي وغيرها من السمات. ولا يتأتى ذلك إلا بإدراك من الطالب أولا لطبيعة العمل الذي يقوم به وفهمه جيدا لأسلوب الكتابة الأكاديمية وامتلاكه المهارات التي تساعده في إنجاز الأعمال الأكاديمية.

ونظرا لأهمية امتلاك الطالب الجامعي مهارات الكتابة الأكاديمية فقد تم اعتمادها معيارا من معايير قبول الطلاب في الجامعات مثل جامعتي تورنتو وكاليفورنيا(مصطفى ،٢٠٠٨) وبالتالي فقد اهتمت البرامج التعليمية قبل المرحلة الجامعية بتزويد الطلبة بمهارات الكتابة الأكاديمية.

أما على الصعيد المحلى فقد أولت وزارة التعليم اهتماما بالغا بتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب بالجامعات السعودية حيث أكدت في معايير تعليم الكتابة على ضرورة تمكن الطالب من أصول الكتابة العلمية (الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٢)، وتلبية لذلك المعيار بدأت الجامعات السعودية تقديم مهارات الكتابة الأكاديمية ضمن برامجها؛ فجامعة جازان كما يذكر حسين(٢٠٢٠) تقدم لطلابها في السنة التحضيرية مقرر مهارات الدراسة ومن ضمن مفرداته الكتابة الأكاديمية، وكذلك جامعتي أم القرى والملك عبدالعزيز إذ يدرس الطلاب في أقسام اللغة الإنجليزية مقررا مختصا بالكتابة الأكاديمية.

وعلى الرغم من الاهتمام العالمي والمحلي إلا أن مهارات الكتابة الأكاديمية لازالت لا تحظى بالاهتمام التطبيقي داخل أروقة الجامعات السعودية وخاصة للطلاب في السنة التحضيرية (الأولى) حيث يجد المتتبع لجهود الجامعات تفاوتا كبيرا في تنمية مهارات الكتابة الاكاديمية لدى طلابها، فالجامعات الناشئة تفتقد إلى برامج خاصة، كما أن الكتابة الأكاديمية ليست من متطلبات القبول الأساسية للجامعات السعودية، فعلى سبيل المثال تقدم جامعة بيشة برنامجا عاما للسنة الأولى تُقدم فيه العديد من المقررات والمهارات، والتي ليس من ضمنها مهارات الكتابة الأكاديمية حيث يدرس الطلاب برنامجا مكثفا في اللغة الإنجليزية وكذلك مقرر مهارات التعلم والتفكير، ومقرر مهارات الاتصال، ومقرر المهارات اللغوية وإن وردت فيها بعض الإشارات نحو مهارات الكتابة الأكاديمية إلا أنها غير ذات فائدة فمهارات الكتابة الاكاديمية تحتاج إلى مقرر مستقل أو جزء منه لتنميتها لدى الطلاب.

مشكلة البحث:

نظرا لأهمية الكتابة الأكاديمية بالنسبة للطالب في المرحلة الجامعية إلا أنه لاتزال بعض الجامعات المحلية لا تقدم لطلابها –خاصة في السنة الأولى– مقررات مستقلة أو تدريبا خاصا عليها؛ وبالتالي لايزال وعي الطلاب في هذه المرحلة بأهميتها ودورها في تحقيق النجاح الأكاديمي منخفضا جدا مما انعكس على ممارستهم لها حيث تتم في أضيق الحدود ونتيجة لذلك تتزايد الشكوى من أساتذة الجامعات في عدم امتلاك الطلاب مهارات الكتابة الأكاديمية وعدم اهتمامهم بهذا النمط من الكتابة وقلة ممارستهم له وضعف إنتاجهم العلمي ولجوء بعض الطلاب للمكتبات التجارية لأداء المهام الكتابية الأكاديمية، كما أن خلو مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة من مقرر أو مفردات تتعلق بالكتابة الأكاديمية دفع الباحث إلى تحديد

مهارات للكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب وبناء تصور منهجي لتضمينها ضمن مقررات السنة الأولى، وسيحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٣. ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٤. ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- بناء تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية ضمن مقررات السنة الأولى في جامعة بيشة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. التأصيل العلمي للكتابة الأكاديمية باعتبارها نمطا كتابيا مستقلا.
٢. يسهم البحث الحالي في بناء قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية حيث يمكن للدراسات اللاحقة الاستفادة منها.
٣. يسهم البحث في بناء تصور منهجي لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية ضمن مقررات السنة الأولى مما يساعد في تدريب الطلاب عليها بشكل منظم يحقق لهم التمكن من هذه المهارات.
٤. إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء دراسات تجريبية أو وصفية حول مهارات الكتابة الأكاديمية.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بالمحددات التالية:

١. مهارات الكتابة الأكاديمية التي حظيت بنسبة قبول ٨٠٪ حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة ضمن المجالات الفرعية الأربعة وهي: كتابة المحتوى وتنظيمه، الأسلوب واللغة، الشكل التنظيمي، التوثيق.
٢. أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة.
٣. مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في السنة الأولى أو برامج البكالوريوس المختلفة.
٤. مقرر مهارات الاتصال: وهو أحد مقررات السنة الأولى المقدمة للطلاب بجامعة بيشة.

مصطلحات البحث:

تصور مقترح:

عرف زين الدين (٢٠١٣) التصور المقترح بأنه: تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية يهدف إلى بناء إطار فكري عام.

ويعرف الباحث التصور المقترح إجرائيا بأنه: ما يقترحه الباحث من خطوات وإجراءات منهجية متناسقة بحيث ترسم صورة واضحة لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقرر مهارات الاتصال المقدم للطلاب في السنة الأولى بجامعة بيشة.

الكتابة الأكاديمية:

عرف الأحول (٢٠١٥) الكتابة الأكاديمية بأنها: نمط من أنماط الكتابة تستخدم في التعبير عما حصله المتعلم من معرفة في مجال تخصصه.

ويعرف الباحث الكتابة الأكاديمية إجرائيا على أنها: كتابات الطلاب في السنة الأولى أو برامج البكالوريوس بجامعة بيشة التي تتعلق بمجالات تخصصاتهم المختلفة والتي تظهر في أدائهم الأعمال الكتابية كالتلخيص، وكتابة التقارير العلمية، والأبحاث، وإجابة ورقة الامتحان.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

للتأطير العلمي لموضوع البحث تم تناول المباحث التالية:

المبحث الأول: الكتابة الأكاديمية

طبيعة الكتابة:

تعد الكتابة مهارة لغوية معقدة تتضمن جوانب عقلية ونفسية ولغوية لإنتاج نصوص مقروءة، كما أنها وسيله لأداء المهارات الحياتية والتفاعل مع البيئة المحيطة حيث ترتبط بجميع مجالات الحياة الدينية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية، وهذا التنوع في المجالات خلق -بدون شك- ما يعرف بأنماط الكتابة حيث أصبح لكل مجال من مجالات الحياة نمط كتابي يتناسب معه سواء من حيث الأسلوب أو المفردات أو طريقة الكتابة نفسها، إذ يشير طعيمة(٢٠٠٤) إلى أنه يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط من الكتابة، وهي:

١. الكتابة التعبيرية: وهي التي يعبر فيها الفرد عن الأفكار وفقا لذاته ورؤيته الخاصة.
٢. الكتابة الإقناعية: ويهدف إلى إقناع القارئ بقضية ما ويعتمد على أسلوب المحاجة وأدوات الإقناع.
٣. الكتابة الوظيفية: ويهدف إلى خدمة الأغراض الحياتية للأفراد ككتابة الرسائل والتعامل مع النماذج.

وبالتالي فالكتابة الأكاديمية تنتمي للكتابة الإقناعية، وتستمد طبيعتها الخاصة من كونها في الأساس تشكل نصا علميا (حسين،٢٠١٨) وقد نشأ هذا النمط نظرا لحاجة العلماء والمختصين للتعبير عن المعارف والنظريات في شتى مجالات العلوم المختلفة بلغة علمية تتناسب مع طبيعة العلم وخصائصه.

مفهوم الكتابة الأكاديمية

بداية يجب التفريق بين مصطلحين أساسيين هما: البحث العلمي Scientific Research والكتابة الأكاديمية Academic Writing حيث يوجد خلط بين المفهوم والمهارات، فالبحث العلمي منظومة متكاملة تشمل الكثير من العمليات والمهارات كالقراءة والاستماع والتفاعل مع المختصين وتسجيل الملاحظات والمقارنات، بينما الكتابة الأكاديمية: نمط التعبير وذلك لتحويل كل المعارف لدى الباحث حول موضوع بحثه إلى نصوص علمية تتسم بالتعقيد والموضوعية.

وهذا يقود أيضا للتفريق بين مصطلح الكتابة العلمية Scientific Writing والكتابة الأكاديمية Academic Writing حيث تختص الأولى بالبحث العلمي والتعبير عنه وقد تجمع أنماطا متعددة من أنماط الكتابة كالكتابة الوظيفية والأكاديمية وغيرهما، وهي تراعي معايير النشر العلمي بالإضافة لمعايير اللغة نفسها، وترتبط مهاراتها بمهارات البحث العلمي. بينما يختص مصطلح الكتابة الأكاديمية بالممارسات الكتابية للطلاب في المرحلة الجامعية حيث

يُدَرَّب الطالب في هذه المرحلة على المهارات اللازمة للإجابة عن أسئلة الاختبارات، وكتابة التلخيص، وإعداد التقارير، وغير ذلك(إمام،٢٠١٨؛ حسين ،٢٠٢٠).

وبناء على ما سبق يمكن تعريف الكتابة الأكاديمية بأنها: "كتابة العلماء المتخصصين لزملائهم" (Hogue, 2008, p.210) ، ويشير Swales & Feak (2005) إلى أنها: "تركيب لغوي له بناؤه ودلالاته يستخدم لكتابة البحوث العلمية والأطروحات وغيرها".(p. 62)، كما عرفها يونس (٢٠٠٥) بأنها: "نوع من الكتابة يمارس في المؤسسات الأكاديمية بهدف الحصول على درجات عليا في تخصص معين وتستخدم للبرهنة على صدق فرضية علمية"(ص. ٩٨)، كما ذكر الأحول (٢٠١٥) بأن الكتابة الأكاديمية: نمط من أنماط الكتابة تستخدم في التعبير عما حصله من معرفة في مجال تخصصه.

ويتفق كل من (Sinclair, 2005; Ferris,2001; Bailey, 2003; Nordquist,2011 على أن الكتابة الأكاديمية مهارة أساسية للطلاب في الجامعات، وهي نمط من الكتابة يحمل الطابع العلمي يستخدمها الطلاب بهدف تحقيق مهمة أكاديمية.

وبناء على ما تم إيراده يمكن القول بأن الكتابة الأكاديمية: نمط كتابي يستخدمه الطلاب في الجامعات للتعبير عن معلوماتهم وخبراتهم العلمية بأسلوب لغوي يتسم بالدقة والموضوعية.

أهمية الكتابة الأكاديمية

نظرا لأهمية الكتابة الأكاديمية فقد اتُخِذت معيارا لقبول الطلاب في الجامعات الأمريكية والأوروبية؛ وذلك لحاجة الطالب في هذه المرحلة لإتقانها فهي أداته للقيام بالمهام الأكاديمية، وتكمن أهميتها في أنها: (العبداللات،٢٠١٧؛مصطفى،٢٠٠٨؛الأحول،٢٠١٥؛Stevens, 2005; Mullen,2006)

- تساعد في إيجاد الحلول للمشكلات والتساؤلات التي تؤرق البشرية.
- تشجع على التعلم الذاتي.
- تساعد في بناء الشخصية الأكاديمية لدى المتعلم.
- تنمي مهارات العلم والعمل.
- تنمي مهارات الاتصال لدى الطلاب.
- أداة من أدوات التفوق العلمي.
- مهارة أساسية من مهارات الدراسة الجامعية.
- جزء لا يتجزأ من مهارات التعليم العالي.

- ضرورة للاستعداد الوظيفي.

خصائص الكتابة الأكاديمية

تتميز الكتابة الأكاديمية بخصائص تجعلها متميزة عن غيرها من الأنماط ومن تلك المميزات ما يلي: (الشهراني، ٢٠٠٩)

الموضوعية: حيث لا تتدخل الذاتية والعواطف الشخصية في العمل المكتوب أو تؤثر عليه.

الوضوح: فاللغة المستخدمة في الكتابة الأكاديمية لغة صريحة وواضحة لا تحتمل معاني متعددة ولا تركن إلى البلاغة للتأثير، كما أن الأفكار مرتبة ومتسلسلة بشكل صريح والعلاقات فيما بينها واضحة أيضا.

التعقيد: ويعني الطريقة الخاصة بتطوير الأفكار والعلاقات فيما بينها، حيث يجب أن تتسم بالتعقيد والبعد عن السطحية، ومما يجعل الكتابة الأكاديمية تتسم بالتعقيد هو طبيعة الموضوعات التي تتناولها كالنظريات والقوانين والنقاشات العلمية.

الرسمية: ويقصد بها اختيار اللغة الفصيحة وليس الهجينة أو اللهجات.

عدم الانحياز: ويقصد بذلك أن تكون اللغة محايدة وخاصة عند مناقشة الأفكار بحيث لا يشعر القارئ بأن الكلمات أو العبارات توحي له بالانتماء لرأي معين وتوجيهه له.

الدقة: وتعني استخدام المصطلحات بشكل دقيق وفق معانيها الإجرائية والبعد عن التعبيرات الدارجة والدقة في النقل من الآخرين أو تفسير النتائج.

التوثيق العلمي: يعد التوثيق العلمي خاصية تميز الكتابة الأكاديمية حيث تنتشر داخل النص الاقتباسات العلمية الموثقة والإشارة إلى المصادر الأولية أو الثانوية.

اتخاذ القرارات العلمية: لا تخلو لغة النص في هذا النمط من اتخاذ قرارات علمية ويتمثل ذلك في عملية الترجيح العلمي للآراء وقوة في بناء الحجج والدفاع عنها أو ردها (مصطفى،٢٠٠٨).

الأسلوب اللغوي: يشيع الاعتماد على المبني للمجهول وضمير الغائب، والابتعاد عن الكلمات التي تحمل في معناها التعميم، أو استخدام المحسنات البلاغية، ويفضل استخدام الجمل الخبرية (Crème & lea,1997).

مهارات الكتابة الأكاديمية

تعد عملية تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية الخطوة الأولى الصحيحة نحو تدريب الطلاب عليها، كما أن السيطرة عليها يعني إتقان الطالب(شحاته،٢٠٠٤)؛ ولهذا فقد حددت العديد من الدراسات قوائم لمهارات الكتابة الأكاديمية كدراسة (العبداللات،٢٠١٧) ودراسة (الدمرداش،٢٠١٤) ودراسة (الأحول،٢٠١٥) ودراسة (إمام،٢٠١٨) ودراسة

(حسين، ٢٠٢٠) ودراسة (Scotl,1996) ودراسة (Crème & Lea,1997) وبعضها يخلط بين المهارات العامة للكتابة ومهارات الكتابة الأكاديمية. كما أن هنالك صعوبة في الفصل بين مهارات الكتابة الأساسية والكتابة الأكاديمية أن بعضها يجمع بين مهارات البحث العلمي والكتابة الأكاديمية إذ يشير الأحول (٢٠١٥) إلى أن ذلك نتيجة الخلط المفاهيمي بينهما، ويمكن القول إن المهارات الخاصة بالكتابة الأكاديمية يمكن تصنيفها في أربعة جوانب وهي:

١. مهارات متعلقة بالمحتوى: وهي المهارات المتعلقة بموضوع البحث ومحتواه العلمي، ومن المهارات الفرعية ما يلي:
   - كتابة الأفكار الرئيسة والفرعية والربط بينها.
   - كتابة الأدلة والشواهد والأمثلة.
   - سلامة المحتوى من الأخطاء العلمية.
   - التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.

٢. مهارات متعلقة باللغة والأسلوب: وهي المهارات المتعلقة بطبيعة المفردات ومدى مناسبتها لموضوع البحث وصحة المفردات والجمل من الناحية اللغوية، ومن المهارات الفرعية ما يلي:
   - استخدام أدوات الربط بين الجمل والأفكار.
   - اختيار المفردات المناسبة.
   - سلامة المحتوى من الأخطاء الكتابية.
   - سلامة تركيب الجملة.
   - عدم استخدام التعميم.
   - استخدام المصطلحات العلمية.

٣. مهارات متعلقة بالشكل التنظيمي: وهي تلك المهارات المتعلقة بتنسيق الكتابة والتسلسل المنطقي للبحث والإخراج والعلاقة بين العناوين والفقرات، ومن المهارات الفرعية مايلي:
   - كتابة المقدمة.
   - كتابة الخاتمة.
   - توظيف علامات الترقيم.
   - استخدام نظام الفقرات بدقة.
   - التنسيق المناسب.
   - كتابة العناوين.

٤. مهارات متعلقة بالتوثيق: وهي تلك المهارات المتعلقة بتوثيق المعلومات المنقولة من مصادر أخرى، ومن المهارات الفرعية ما يلي:

- التوثيق الصحيح للمعلومات.
- ارتباط النص الموثق بموضوع البحث.
- الإشارة إلى أماكن الاقتباس.
- كتابة قائمة للمراجع.

المبحث الثاني: تصور مقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى للطلاب في جامعة بيشة

أولا- تمهيد

تعد مهارات الكتابة الأكاديمية من المهارات الأساسية في التعليم الجامعي حيث تكمن أهميتها في أنها تمكن الطالب من التعبير اللغوي السليم عن أفكاره والمعلومات التي لديه في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة بحيث تتسم كتابته العلمية بالسمات التي ينشدها القارئ العلمي المتخصص كالدقة والموضوعية والعقلانية والتعقيد والتنظيم المنهجي، ولا يتأتى ذلك إلا بإدراك الطالب طبيعة العمل الذي يقوم به وفهمه أسلوب الكتابة الأكاديمية وامتلاكه المهارات التي تساعده في إنجاز الأعمال الأكاديمية، كما أنها تساعده على فهم السياق اللغوي للعلوم المختلفة، وعلى سهولة التواصل العلمي مع العلماء والمختصين، وتمكنه من النشر العلمي بيسر وسهولة.

ونظرا لعدم احتواء مقررات السنة الأولى بجامعة بيشة على مهارات الكتابة الأكاديمية في أي من مقرراتها فقد رأى الباحث ضرورة إدراجها ضمن تلك المقررات، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال وضع تصور علمي يأخذ في الاعتبار المقرر المناسب لطبيعة مهارات الكتابة الأكاديمية وكونها تنتمي لعلمين مختلفين وهما اللغة كون المهارات تتعلق بالكتابة والكتابة مهارة أساسية من مهارات اللغة والتخصص الآخر هو البحث العلمي حيث يجب أن تتسم اللغة في شكلها ومعناها بسمات البحث العلمي مثل: الموضوعية، الوضوح، الدقة، وغيرها من سمات اللغة العلمية.

وبناء على ما سبق فإن تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية يعد الخطوة الأولى لإدراجها ضمن مقررات السنة الأولى للطلاب، كما أنه بعد الاطلاع على خطط المقررات في السنة الأولى تم اختيار مقرر مهارات الاتصال ١٠١نهج وذلك لأن هذا المقرر يقدم وحدة خاصة بمهارات الإرسال (مهارات الكتابة) وبالتالي سوف يسهل من خلال هذه الوحدة التطرق لمهارات الكتابة الأكاديمية.

ثانيا- الهدف من التصور المقترح

يهدف هذا التصور المقترح إلى:

١. إدراج مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في المرحلة الجامعية –التي سبق تحديدها– ضمن مقرر مهارات الاتصال المقدم لطلاب وطالبات السنة الأولى بجامعة بيشة.
٢. اقتراح المحتوى العلمي لمهارات الكتابة الأكاديمية.
٣. اقتراح التطبيقات العملية لمهارات الكتابة الأكاديمية.
٤. تحديد متطلبات تحقيق هذا التصور العلمي سواء في مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

ثالثا– مبررات التصور المقترح

هناك العديد من المبررات الداعمة لتكوين فكرة التصور المقترح، ومن أهم هذه المبررات ما يلي:

١. رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ والتي أكدت على فكرة المجتمع الحيوي كأحد مرتكزات الرؤية وحتى نقيم مجتمعا حيويا لابد من تعلم لغة العلم وتوظيفها لخدمة المعرفة حيث إن تعلم مهارات الكتابة الأكاديمية يعد أداة فعالة لتكوين مجتمع معرفي قادر على التعامل مع المعرفة.
٢. ما أسفر عنه تحليل مقررات السنة الأولى بجامعة بيشة ووضوح خلوها من مهارات الكتابة الأكاديمية وبالتالي يستلزم هذا ضرورة إدراج مهارات الكتابة الأكاديمية ضمن تلك المقررات أسوة بالجامعات السعودية التي بادرت بإدراجها كجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة جازان.
٣. اعتماد النشر العلمي للطلاب في الجامعات كمؤشر على التنافسية بين الجامعات، وبالتالي يجب التأكد من إتقان الطلاب في جامعة بيشة لمهارات الكتابة الأكاديمية وجودة الأبحاث التي يكتبونها واتصافها بصفات وخصائص الأبحاث العلمية، وبدون مقررات أو مواد تلبي ذلك لن يستطيع الطلاب تحقيق هذه الرؤية وبالتالي لن يكونوا قادرين على المنافسة مع الطلاب الآخرين.

رابعا– مصادر إعداد التصور المقترح

تم إعداد هذا التصور المقترح من خلال أربعة مصادر أساسية، وهي:

١. الإطار النظري المقدم في هذا البحث والذي شمل العديد من المباحث المتعلقة بالكتابة الأكاديمية مثل:

مفهوم الكتابة الأكاديمية، أهمية الكتابة الأكاديمية، خصائص الكتابة الأكاديمية، مهارات الكتابة الأكاديمية

٢. قائمة مهارات الكتابة الأكاديمية التي توصل إليها هذا البحث: وتحتوي هذه القائمة على خمس مهارات أساسية يندرج تحتها مهارات فرعية وفق التفصيل التالي:

- **مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالمحتوى وتنظيمه وعدد المهارات الفرعية (١٢مهارة)**
- **مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب وعدد المهارات الفرعية (١٠مهارات)**

- **مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي وعدد المهارات الفرعية (٦مهارات)**
- **مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق وعدد المهارات الفرعية (٥مهارات)**

٣. طبيعة تعليم مهارات الكتابة: حيث إن الكتابة مهارة ولا يتم تعلم المهارات إلا من خلال التدريب القائم على المعرفة، وبالتالي فقد حرص التصور المقترح على إثراء الوحدة المخطط لها من خلال المحتوى النظري والعملي حتى يتناسب ذلك مع طبيعة تعلم مهارات الكتابة.

٤. الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الأكاديمية.

خامسا- محتوى التصور المقترح (وحدة دراسية ضمن مقرر مهارات الاتصال)

١. عنوان الوحدة

- الكتابة الأكاديمية : المهارات الأساسية

٢. الأهداف العامة للوحدة

- تمكين المتعلمين من كتابة المقالات والأبحاث العلمية بكفاءة وفق المهارات المناسبة لمرحلتهم التعليمية.

٣. الأهداف الإجرائية للوحدة

بعد دراستك هذه الوحدة ستكون قادرا على أن:

- تحدد مفهوم الكتابة الأكاديمية.
- تحدد أهمية الكتابة الأكاديمية.
- تميز أسلوب الكتابة الأكاديمية عن غيره من الأساليب الكتابية الأخرى.
- تحلل نصوصا أكاديمية في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية.
- تكتب مقدمة مقال أكاديمي تتوافر فيها خصائص الكتابة الأكاديمية.
- تكتب أفكار مقال أكاديمي تتوافر فيها خصائص الكتابة الأكاديمية.
- تكتب خاتمة مقال أكاديمي تتوافر فيه خصائص الكتابة الأكاديمية.
- تمارس كتابة الأبحاث العلمية.

٤. المهارات المستهدفة

تم استهداف المهارات الفرعية ذات الرتب من ١-٤ في كل مهارة أساسية من مهارات الكتابة الأكاديمية كمرحلة أولى في هذه الوحدة المقترحة وفق التصور التالي:

جدول رقم(١) يوضح المهارات المضمنة في التصور المقترح

المهارة الأساسية	المهارات الفرعية
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالمحتوى وتنظيمه	كتابة الفكرة الرئيسة للموضوع
	كتابة أفكار واضحة
	كتابة الأفكار الفرعية للموضوع
	سلامة المحتوى من الأخطاء العلمية
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب	الربط بين أفكار الموضوع
	الدقة في استخدام المصطلحات
	عدم استخدام المحسنات البلاغية
	سلامة المحتوى من الأخطاء الكتابية
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي	كتابة عنوان الموضوع بشكل واضح
	كتابة مقدمة مناسبة للموضوع
	كتابة خاتمة مناسبة للموضوع
	كتابة الموضوع في شكل فقرات منظمة
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق	التوثيق الصحيح للمعلومات
	الإشارة إلى أماكن الاقتباس
	ارتباط النص الموثق بموضوع البحث
	كتابة قائمة للمراجع

٥. المحتوى النظري

- مفهوم الكتابة الأكاديمية
- أهمية الكتابة الأكاديمية
- خصائص الكتابة الأكاديمية
- بناء المقال الأكاديمي من الفكرة إلى الخاتمة.
- كيف توثق المعلومات.

٦. التطبيقات العملية

- تحليل نصوص أكاديمية في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية.
- كتابة مقدمة مقال أكاديمي تتوافر فيها خصائص الكتابة الأكاديمية.
- كتابة أفكار مقال أكاديمي تتوافر فيها خصائص الكتابة الأكاديمية.

- كتابة خاتمة مقال أكاديمي تتوافر فيه خصائص الكتابة الأكاديمية.
- كتابة بحث علمي تتوافر فيه خصائص الكتابة الأكاديمية

٧. جدول التوزيع الزمني للمحتوى النظري والتطبيقات العملية لتدريس مهارات الكتابة الأكاديمية ضمن مقرر مهارات الاتصال:

جدول رقم(٢) يوضح التوزيع الزمني للمحتوى النظري والتطبيقات العملية

المحتوى النظري و التطبيقات العملية	ساعات التقديم
• مفهوم الكتابة الأكاديمية • أهمية الكتابة الأكاديمية • خصائص الكتابة الأكاديمية • بناء الموضوع من الفكرة إلى الخاتمة • أساليب توثيق المعلومات	٢
• تحليل نصوص أكاديمية في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية • كتابة مقدمة مقال أكاديمي تتوافر فيها خصائص الكتابة الأكاديمية.	٢
• كتابة أفكار مقال أكاديمي تتوافر فيها خصائص الكتابة الأكاديمية. • كتابة خاتمة مقال أكاديمي تتوافر فيه خصائص الكتابة الأكاديمية.	٢
• كتابة بحث علمي تتوافر فيه خصائص الكتابة الأكاديمية	٢

ساسا- متطلبات تنفيذ التصور المقترح

١. التخطيط

ضرورة تشكيل اللجان العامة والخاصة التي ستعمل على بناء خطة منهجية متكاملة لإدراج مهارات الكتابة الأكاديمية ضمن مقرر مهارات الاتصال وذلك يستوجب الآتي:

- تعديل توصيف مقرر مهارات الاتصال بعد إضافة مهارات الكتابة الأكاديمية.
- دراسة مفردات مقرر مهارات الاتصال الحالية وإعادة تنظيمها بعد إضافة مهارات الكتابة الأكاديمية.
- إعادة بناء الخطة الزمنية للمقرر وإضافة مهارات الكتابة الأكاديمية.
- التخطيط لبرنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس على الوحدة الجديدة

٢. التنفيذ

ضرورة الاستعداد الجيد لتنفيذ المقرر بعد التعديلات التي أجريت عليه وذلك وفق الخطوات التالية:

- عقد جلسة تدريب لأعضاء هيئة التدريس على الوحدة الجديدة

- متابعة تنفيذ المحاضرات الخاصة بالكتابة الأكاديمية

٣. التقويم

- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس
- تقويم أداء الطلاب والطالبات في مهارات الكتابة الأكاديمية
- توزيع استبانات على أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتحقق من جودة العملية التعليمية.
- بناء خطة لتطوير مقرر مهارات الاتصال وفق نتائج التطبيق.

الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بمهارات الكتابة الأكاديمية

توجد العديد من الدراسات التي أصلت للكتابة الأكاديمية، منها دراسات تجريبية حاولت اكتشاف أثر استراتيجيات أو نماذج تدريسية في تنمية مهاراتها، وأيضا وصفية حاولت الكشف عن مهاراتها سواء من وجهة نظر الطلاب أو الأساتذة، كما أنها تعاملت مع عينات مختلفة تشمل طلاب الدراسات العليا أو طلاب الجامعة أو الطلاب في السنة الأولى أو الطلاب في المرحلة الثانوية. وبناء على ما سبق سيناقش الباحث الدراسات المتعلقة بمهارات الكتابة الأكاديمية للطلاب في المرحلة الجامعية ذات المنهج الوصفي فقط؛ لأنها الأقرب لمنهج هذا البحث وأهدافه.

أجرى حسين (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر طلاب السنة التمهيدية حول أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية وقياس مستوى أدائهم فيها واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي حيث اختارت الدراسة عينة تكونت من ١٥١ طالبا من الطلاب الذكور في السنة التمهيدية بجامعة جازان خلال العام الأكاديمي٢٠١٦ كما صممت الدراسة استبانة لاستقصاء وجهة نظر عينة البحث حول أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية واشتملت الأداة على المهارات التالية: مهارات كتابة الفكرة، مهارات التنظيم، مهارات اللغة والأسلوب، مهارات التوثيق. كما أعدت الدراسة اختبارا لقياس المهارات السابقة. من أهم نتائج الدراسة أكدت العينة على أهمية مهارات التوثيق، كما أن أشارت إلى عدم أهمية مهارات اللغة والأسلوب بالنسبة للطلاب ،وجاء أداؤهم أقل من المتوسط، وهذا يفسر التناسق بين تدني أهمية مهارات اللغة والأسلوب وتدني مستوى أداء الطلاب، كما لاحظت الدراسة اهتمام الطلاب بمهارات التوثيق حيث حظيت بأكبر نسبة أهمية، بينما كان أداؤهم في الاختبار متدنيا في هذه المهارة.

أجرى مصطفى (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في كلية التربية من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث اختارت الدراسة عينة تكونت من جميع أساتذة كليات التربية في مصر. صممت الدراسة استبانة للتعرف على مهارات الكتابة

الأكاديمية اللازمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ومن أهم نتائجها استطاعت الدراسة أن تحدد قائمة بالمهارات اللازمة للطلاب في كلية التربية، وقد اشتملت على ٧ مهارات رئيسة وهي: مهارات تنظيم النص، مهارات وحدة النص، مهارات الأفكار، مهارات التتابع، مهارات الإخراج، مهارات اللغة والأسلوب، مهارات التوثيق.

أجرى علي(٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في مرحلة الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتقويم الخطط البحثية في ضوء المهارات المحددة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث اختارت عينة تكونت من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة المنصورة وكذلك ٢٥ خطة بحثية للطلاب في شعبة اللغة العربية في تخصص المناهج وطرق التدريس في الكلية ذاتها، وصممت الدراسة قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في مرحلة الماجستير شملت ٣٥ مهارة في المحاور التالية: كتابة العنوان، كتابة المقدمة البحثية، تحديد المشكلة ومصادرها، كتابة متغيرات البحث، كتابة الإجراءات، المراجعة اللغوية. كما وظفت الدراسة استمارة لتحليل الخطط البحثية للطلاب. أهم نتائج الدراسة: تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب، تمكن الطلاب بنسبة ضعيفة من مهارات الكتابة الأكاديمية، أهمية تضمين مقررات مرحلة الماجستير مقررا لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب.

أجرى Sajid & Siddiqui (2015) دراسة هدفت إلى تعزيز قدرة الطلاب في جامعة Hamdard , Karachi في كتابة البحوث العلمية وفق معايير الكتابة العلمية. لتحقيق هذا الهدف درس الباحثان مشكلات الطلاب في الكتابة الأكاديمية وخاصة المبتدئين في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من خلال تحليل أخطائهم في الكتابة العلمية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. حيث اختارت الدراسة عينة تكونت من ٤٠ بحثا من أبحاث طلاب كليتي العلوم الطبية والعلوم الاجتماعية، وتطبيق أداة تحليل النصوص لاستخراج الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: أسفرت الدراسة عن تحديد ترتيب الأخطاء في الكتابة العلمية وفق الترتيب التالي: الأخطاء اللغوية، أخطاء متعلقة باختيار المصطلحات العلمية، أخطاء التنسيق والترقيم.

أجرى Chokwe (2013) دراسة وصفية هدف إلى الكشف عن صعوبات الكتابة العلمية لدى الطلاب في السنة الأولى بجامعة جنوب أفريقيا سواء المحليين أو الدوليين. اتبعت الدراسة المنهج الكيفي حيث تم دراسة المشكلة من وجهة نظر نقدية للعوامل التي يمكن أن تكون سببا للمشكلة. خلصت الدراسة النقدية إلى أنه يمكن الإشارة إلى أربعة أسباب من شأنها إضعاف مستوى الطلاب في مهارات الكتابة الأكاديمية على النحو التالي: التدريس غير الفعال، القضايا الاجتماعية الاقتصادية، والقراءة غير الكافية، ومستوى المدرسة.

أجرى (Aydm & Baysan (2018 دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب في جامعة Adnan Memderes University حول تعلم مهارات الكتابة الأكاديمية ومعرفة آراء الطلاب حول جودة كتاباتهم الأكاديمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان أداة المقابلة حيث تم مقابلة ١٠٠ طالب وطالبة خلال العام الأكاديمي ٢٠١٧/٢٠١٨ كما استخدمت الدراسة الاستبيان المفتوح لمعرفة رأي العينة في كفاية مهارات الكتابة الأكاديمية لديهم. وكشفت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو تعلم مهارات الكتابة الأكاديمية إيجابية، وأنهم يرون امتلاكهم مهارات مناسبة لأداء الأبحاث والتقارير العلمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحث أنها هدفت إلى تحديد مهارات الكتابة المناسبة للطلاب في المرحلة الجامعية وتحديدا الطلاب في السنة الأولى عدا دراسة (Chokwe (2013 ودراسة Sajid & Siddiqui (2015) فقد هدفتا إلى الكشف عن صعوبات الكتابة العلمية للطلاب، أما دراسة Aydm & Baysan (2018) فقد هدفت إلى تعرف اتجاهات الطلاب حول تعلم مهارات الكتابة الأكاديمية، وبالتالي كان المنهج الوصفي التحليلي هو المناسب، أما البحث الحالي فقد هدف للكشف عن مهارات الكتابة الأكاديمية للطلاب في السنة الأولى. تعاملت الدراسات السابقة مع عينات مختلفة حيث كانت العينة في دراسة (حسين،٢٠٢٠) ودراسة(Chokwe,2013) ودراسة (Sajid & Siddiqui ,2015) ودراسة (Aydm & Baysan,2018) من طلاب الجامعة في مرحلة البكالوريوس. أما دراسة (مصطفي،٢٠٠٨) ودراسة (علي،٢٠١٧) فقد اختارت عينة من أعضاء هيئة التدريس. والبحث الحالي يتوافق مع الدراسات التي كانت عينتها من أعضاء هيئة التدريس. ومن الاختلافات بين الدراسات السابقة والبحث الحالي ما يتعلق بمجال مهارات الكتابة الأكاديمية حيث ركزت دراسة (حسين، ٢٠٢٠) ودراسة (Chokwe, 2013) ودراسة (Aydm & Baysan, 2018) على المهارات العامة المناسبة للطلاب في مرحلة البكالوريوس؛ لتعاملها مع السنة التمهيدية، أما دراسة (مصطفي،٢٠٠٨) ودراسة (علي، ٢٠١٧) ودراسة (Sajid & Siddiqui ,2015) فقد كانت تتعامل مع مهارات الكتابة العلمية بما يتناسب مع المراحل المتقدمة وخاصة للطلاب في مرحلة الماجستير وبالتالي ركزت على مهارات البحث العلمي.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء قائمة مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في جامعة بيشة وبناء الاستبانة لتحديد درجة أهمية المهارات المضمنة فيها.

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث تم تحليل ما تناولته الدراسات السابقة حول مهارات الكتابة الأكاديمية وبناء قائمة المهارات الأكاديمية وتوظيف ذلك في إعداد الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة ومن ثم بناء التصور المقترح لتضمين مهارات الكتابة الأكاديمية في مقررات السنة الأولى للطلاب في جامعة بيشة.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة البالغ عددهم ١٢٢٧ عضو هيئة تدريس في العام الدراسي ١٤٤٢هـ وينتمون لـ ١٥ كلية وفق التوزيع التالي:

جدول رقم(٣) مجتمع الدراسة وأعداد أعضاء هيئة التدريس في كل كلية وفق المسارات

المسار الأكاديمي	العدد
الكليات الإنسانية	٦٨٣
الكليات الطبية والصحية	١٥٩
الكليات العملية والهندسية	٢١٧
الكليات الادارية	٦٨
المجموع	١٢٢٧

ثالثًا: عيّنَة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من كل كلية حيث تم السحب من كل طبقة عددا يتناسب مع نسبة العدد الكلي للطبقة للمجتمع وفق الجدول التالي:

جدول رقم(٤) توزيع عينة الدراسة ونسبة العينة للمجتمع الأصلي

الكلية	العدد الكلي	نسبة العينة للمجتمع الأصلي	عدد أفراد العينة
الكليات الإنسانية	٦٨٣	٦٠,٦٠	٤١٤
الكليات الطبية والصحية	١٥٩	١٤,١٠	٢٢
الكليات العلمية والهندسية	٢١٧	١٩,٢٥	٤١
الكليات الادارية	٦٨	٦,٠٥	٤
المجموع	١١٢٧	٪١٠٠	٤٨١

وبالتالي بلغ عدد أفراد عينة البحث ٤٨١ عضو هيئة تدريس حيث يشكلون نسبة ٤٢،٦٧٪ من مجتمع البحث الكلي.

رابعا: أدوات البحث

للإجابة عن أسئلة الدراسة صمم الباحث استبانة للكشف عن درجة أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في جامعة بيشة وتحتوي على تقدير خماسي لدرجة الأهمية (كبيرة جدا ،كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، منعدمة)

أ- الهدف من الاستبانة

يهدفُ بناء الاستبانة إلى الكشف عن درجة أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في جامعة بيشة

ب- مصادر بناء الاستبانة

- راجع الباحث العديد من الدراسات التي حددت مهارات الكتابة الأكاديمية مثل دراسة (إمام، ٢٠١٨) ودراسة (الشهراني، ٢٠٠٩) ودراسة (الأحول، ٢٠١٥) ودراسة (حسين، ٢٠٢٠) ودراسة (العذيقي، ٢٠١٩)
- طبيعة الكتابة الأكاديمية حيث تم التفريق بين مهارات الكتابة الأكاديمية ومهارات البحث العلمي.

ت- وصف الاستبانة في صُورَتِهَا الأولية

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من خمس مهارات أساسية وهي:

- مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى: وفيها ست عشرة مهارة فرعية
- مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتتابع: وفيها سبع مهارات فرعية
- مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب: وفيها ثلاث عشرة مهارة فرعية
- مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي: وفيها أحدى عشرة مهارة فرعية
- مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق: ويندرج تحتها سبع مهارات فرعية

وبالتالي تكونت القائمة في صورتها الأولية من أربع وخمسين مهارة. تمت صياغتها في صورة وصفية.

ث- صدق الاستبانة

اعْتمدَ الباحثُ على صدق المحكَّمِين للتحقق من صدق الاستبانة حيثُ عُرِضَت على تسعة عشر محكَّمًا في تخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والبحث العلمي وذلك لإبداء رأْيِهِم في مناسبة المهارات للطلاب في المرحلة الجامعية، ومدى انتماء المهارات الفرعِية للمهارة الرئيسة المتضمنة فيها وضوح الصِّياغة اللغوية، حيث اعتبر الباحث المهارات

التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت٨٠ % عبارات مناسبة للطلاب ومنتمية للمهارة الرئيسية المتضمنة فيها.

وقد أبدى المحَكَّمُون آراءَهم العلميَّة حول الاستبانة، ومن أهمِّ النُّقاط الأساسِيَّة التي تمَّ تعديل القائمة بناءً عليها ما يلي: اقترح أغلب المحكمين دمج إحدى مهارات الكتابة الأكاديمية الرئيسة وهي المهارات المتعلقة بالتتابع ودمج مهاراتها الفرعية مع المهارات المتعلقة بكتابة المحتوى وذلك؛ لأن التتابع هو طريقة تنظيم المحتوى وبالتالي يمكن أن تشمل مهارة كتابة المحتوى كلا من المهارات الفرعية المتعلقة بكتابة المحتوى أو تنظيمه بعد أن يتم تعديل اسمها إلى المهارات المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه، وبالرجوع للدراسات السابقة لاحظ الاختلاف بينها في هذه الفكرة وبالتالي رأى الباحث أن يدمج بينهما في مهارة رئيسية واحدة وهي مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه، ومن الدراسات التي دمجت بينهما دراسة (إمام، ٢٠١٨) ودراسة (الأحول، ٢٠١٥) ودراسة (حسين، ٢٠٢٠) ودراسة (علي، ٢٠١٧).

كما اقترح بعض المحَكِّمِين بعض التعديلات على الصياغة اللغوية، وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين والأخذ بها تم التأكد من صدق القائمة ومناسبتها وتم كتابتها في صورتها النهائية حيث تكونت من ثلاث وثلاثين مهارة.

جدول رقم(٥) يوضح أعداد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية

المهارات الرئيسة للكتابة الأكاديمية	عدد الفقرات
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالمحتوى وتنظيمه	١٢
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب	١٠
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي	٦
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق	٥
المجموع الكلي	٣٣

ج- ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الأداة إلى قسمين متكافئين وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة سبيرمان براون لحساب معامل الارتباط.

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة

جدول رقم(٦) يوضح معامل الثبات لمحاور الاستبانة

المحاور الرئيسة للاستبانة	معامل الثبات
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالمحتوى وتنظيمه	٠,٨١

مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب	٠,٧٥
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي	٠,٨٤
مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق	٠,٧٧
معامل الثبات الكلي	٠,٧٩

وتعد جميع معاملات الارتباط السابقة مناسبة وتدل على ثبات عالي للاستبانة

إجراءات تطبيق الدراسة

تم أخذ موافقة عمادة البحث العلمي بجامعة بيشة للبدء في توزيع أداة الدراسة على العينة وقد بلغ عدد الاستجابات (٤٨١) وتم مواءمتها مع النسبة الخاصة بكل كلية، كما اعتمد الباحث طريقة تصحيح الاستبانات وتحويلها إلى قيم رقمية وفق مايلي: (كبيرة جدا=٥درجات)، (كبيرة=٤درجات)، (متوسطة=٣درجات)،(قليلة=درجتان)، (منعدمة=درجة واحدة). كما تم تفسير المتوسط الحسابي وفق التوزيع التالي:

جدول رقم(٧) فئات المتوسطات الحسابية لمستويات التقدير الخماسي

فئة المتوسط الحسابي	التقدير
٤,٢١ – ٥,٠٠	كبيرة جدا
٣,٤١ – ٤,٢٠	كبيرة
٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
١,٨١ – ٢,٦٠	قليلة
١,٠ – ١,٨٠	منعدمة

عرض نتائج الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها:

١. عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللتعرف على درجة أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالمحتوى وتنظيمه اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هينة التدريس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على المهارات الفرعية وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في المهارات الفرعية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم المهارة	مهارات الكتابة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	كتابة الفكرة الرئيسة للموضوع	٤,٧٦٦	٠,٤٨٣	١	كبيرة جدا
٥	كتابة أفكار واضحة	٤,٧٢٣	٠,٤٨١	٢	كبيرة جدا
٢	كتابة الأفكار الفرعية للموضوع	٤,٧٠٦	٠,٥٨٦	٣	كبيرة جدا
٧	سلامة المحتوى من الأخطاء العلمية	٤,٦٣٦	٠,٦٥٣	٤	كبيرة جدا
٣	عرض الأفكار بشكل متسلسل	٤,٥٩٧	٠,٦١٧	٥	كبيرة جدا
٤	عرض الأدلة والشواهد والأمثلة الداعمة للأفكار	٤,٥٦٤	٠,٦٤٦	٦	كبيرة جدا
١٢	جودة التلخيص عقب كل جزء من الموضوع	٤,١٢٢	١,٠٨٦	٧	كبيرة
٦	عدم التحيز في عرض الأفكار	٤,١٢٤	١,١٦٣	٨	كبيرة
٨	التسلسل في عرض النتائج العلمية	٣,٩٢٦	١,٢١٣	٩	كبيرة
٩	توظيف الجداول والرسوم البيانية لخدمة أفكار الموضوع	٣,٣٤٦	١,٣٢٦	١٠	كبيرة
١٠	توظيف الإحصاءات العلمية لخدمة أفكار الموضوع	٢,٦١٢	١,٤٢٣	١١	متوسطة
١١	التعقيب وإبداء الرأي الشخصي للكاتب	٢,٥٩١	١,٤٦٨	١٢	قليلة

يوضح الجدول السابق نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه حيث إن مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالمحتوى وتنظيمه قد تراوحت بين ٤,٧٦٦ و ٢,٥٩١، حيث حصلت المهارات التالية: كتابة الفكرة الرئيسة للموضوع، كتابة أفكار واضحة، كتابة الأفكار الفرعية للموضوع، سلامة المحتوى من الأخطاء العلمية، عرض الأفكار بشكل متسلسل، عرض الأدلة والشواهد والأمثلة الداعمة للأفكار حصلت على درجة أهمية كبيرة جدا تراوحت متوسطاتها بين ٤,٧٦٦ و ٤,٥٦٤. بينما حصلت المهارات التالية على درجة أهمية كبيرة وهي: جودة التلخيص عقب كل جزء من الموضوع، عدم التحيز في عرض الأفكار، التسلسل في عرض النتائج العلمية، توظيف الجداول والرسوم البيانية لخدمة أفكار الموضوع، حيث تراوحت متوسطاتها بين ٤,١٢٢ و ٣,٣٤٦. كما حصلت مهارة واحدة على درجة أهمية متوسطة وهي: توظيف الإحصاءات العلمية لخدمة أفكار الموضوع حيث بلغ متوسطها: ٢,٦١٢. كما حصلت مهارة واحدة على درجة أهمية قليلة وهي: التعقيب وإبداء الرأي الشخصي للكاتب، حيث بلغ متوسطها: ٢,٥٩١.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (حسين، ٢٠٢٠) ودراسة (مصطفى، ٢٠٠٨) ودراسة (علي، ٢٠١٧) ودراسة (Sajid & Siddiqui,2015) ودراسة (Chokwe, 2013) ودراسة (Aydm & Baysan ,2018) في التأكيد على أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بكتابة المحتوى وتنظيمه حيث كشفت دراسة حسين (٢٠٢٠) أن

أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية هذه المهارات بنسبة كبيرة جدا، كما كشفت دراسة (Sajid & Siddiqui, 2015) عن كثرة أخطاء الطلاب في الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالمحتوى وطريقة تنظيمه.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالمحتوى العلمي واعتقاد الكثير منهم بأن المحتوى العلمي للموضوع يأتي في المرتبة الأولى حيث إنهم يدرسون المحتوى العلمي لتخصصاتهم ويركزون على تعلمه ويختبرون الطلاب والطالبات في مدى اتقانهم واستيعابهم له وبالتالي كانت درجة أهمية تسع مهارات في هذا المحور كبيرة جدا أو كبيرة. كما أنه يمكن تفسير حصول مهارة التعقيب وإبداء الرأي الشخصي للكاتب على درجة أهمية قليلة على عدم اهتمامهم بأن يبدي الطالب رأيه العلمي إما لعدم قدرته العلمية أو لصعوبة وتعقيد الموضوعات التي يُسْتكتبون فيها.

٢. عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللتعرف على درجة أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هينة التدريس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على المهارات الفرعية وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في المهارات الفرعية المتعلقة باللغة والأسلوب مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم المهارة	مهارات الكتابة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	الربط بين أفكار الموضوع	٤,٦٣٨	٠,٦٣٧	١	كبيرة جدا
٣	الدقة في استخدام المصطلحات	٤,٥٨٩	٠,٧٣١	٢	كبيرة جدا
٨	عدم استخدام المحسنات البلاغية	٤,٣٥٦	٠,٩٤٨	٣	كبيرة جدا
٦	سلامة المحتوى من الأخطاء الكتابية	٤,٢٦٨	١,١٠٣	٤	كبيرة جدا
٤	توحيد المصطلحات المستخدمة في الموضوع	٤,١٣٨	١,٠٨٦	٥	كبيرة
٧	سلامة تركيب الجملة من الناحية اللغوية	٤,١٢٦	١,٢٤٦	٦	كبيرة
٢	اختيار المفردات المناسبة	٣,٩٧٢	١,٣٣١	٧	كبيرة
٩	ملاءمة الأسلوب للجمهور المستهدف	٣,٨٩٨	١,٢١٢	٨	كبيرة

١٠	عدم استخدام أسلوب التعميم	٣,٣٩٨	١,٢٢٧	٩	متوسطة
٥	تجنب استخدام الكلمات ذات الطابع الشخصي	٣,٣١٨	١,٣٠٣	١٠	متوسطة

يوضح الجدول السابق نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب حيث إن مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب قد تراوحت بين ٤,٦٣٨ و ٣,٣١٨، حيث حصلت المهارات التالية: الربط بين أفكار الموضوع الدقة في استخدام المصطلحات عدم استخدام المحسنات البلاغية سلامة المحتوى من الأخطاء الكتابية ،على درجة أهمية كبيرة جدا تراوحت متوسطاتها بين ٤,٦٣٨ و ٤,٢٦٨. بينما حصلت المهارات التالية على درجة أهمية كبيرة وهي: توحيد المصطلحات المستخدمة في الموضوع، سلامة تركيب الجملة من الناحية اللغوية، اختيار المفردات المناسبة، ملاءمة الأسلوب للجمهور المستهدف. حيث تراوحت متوسطاتها بين: ٤,١٣٨ و ٣,٨٩٨، بينما حصلت مهارتان على درجة أهمية متوسطة وهما: عدم استخدام أسلوب التعميم، تجنب استخدام الكلمات ذات الطابع الشخصي، حيث بلغ متوسطاهما: ٣,٣٩٨ و ٣,٣١٨ على التوالي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (مصطفى، ٢٠٠٨) ودراسة (علي، ٢٠١٧) ودراسة (Sajid & Siddiqui,2015) ودراسة (Chokwe, 2013) ودراسة (Aydm & Baysan ,2018) في التأكيد على أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة باللغة والأسلوب حيث كشفت دراسة (Sajid & Siddiqui,2015) على كثرة أخطاء الطلاب في الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالأسلوب الكتابي مما يستلزم تدريب الطلاب أكثر في هذا الجانب وتنمية مهاراتهم الكتابية.

بينما تختلف النتيجة المتعلقة باللغة والأسلوب مع النتائج التي توصلت لها دراسة (حسين، ٢٠٢٠) حيث جاءت أهمية مهارات اللغة الأسلوب بدرجة متوسطة بينما في دراسة حسين (٢٠٢٠) جاءت بدرجة ضعيفة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الاهتمام الكبير من قبل أعضاء هيئة التدريس باللغة العربية بشكل عام ولغة البحث العلمي بشكل خاص حيث حصلت سبع مهارات على درجة أهمية كبيرة، بينما حصلت مهارتان على درجة أهمية متوسطة، كما أن الطلاب في المرحلة الجامعية يفترض منهم اتقان هذه المهارات لأن أغلبها تتعلق باللغة وبالتالي يرى أعضاء هيئة التدريس أن مهارات هذا المحور لها أهمية كبيرة.

٣. عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللتعرف على درجة أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على المهارات الفرعية وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في المهارات الفرعية المتعلقة بالشكل التنظيمي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم المهارة	مهارات الكتابة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	كتابة عنوان الموضوع بشكل واضح	٣,٣٢٦	١,٣٠٧	١	متوسطة
٢	كتابة مقدمة مناسبة للموضوع	٣,٣٢٣	١,٣٠١	٢	متوسطة
٣	كتابة خاتمة مناسبة للموضوع	٣,٣١٧	١,٣٠٣	٣	متوسطة
٤	كتابة الموضوع في شكل فقرات منظمة	٣,٣٠٥	١,٢٨٠	٤	متوسطة
٦	كتابة العناوين الفرعية بشكل مناسب	٣,٢٩١	١,٣٠٣	٥	متوسطة
٥	استخدام التنسيق المناسب	٣,٢٨٦	١,٣٠٧	٦	متوسطة

يوضح الجدول السابق نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي حيث إن مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي قد تراوحت بين ٣,٣٢٦ و ٣,٢٨٦، حيث حصلت جميع المهارات في هذا المحور على درجة أهمية متوسطة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة حسين (٢٠٢٠) ودراسة مصطفى (٢٠٠٨) ودراسة علي (٢٠١٧) ودراسة Chokwe (2013) ودراسة Aydm & Baysan (2018) في التأكيد على أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالشكل التنظيمي، كما تتفق أيضا مع دراسة(Sajid & Siddiqui (2015 التي وضحت ضعف أداء الطلاب في مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتنظيم مما يؤكد على ضرورة تنمية قدرات الطلاب في هذا الجانب.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الكتابة الأكاديمية بشكل عام لا تختلف في الشكل التنظيمي عن أي نمط كتابي آخر حيث تسير أغلب أنماط الكتابة سواء باللغة العربية أو بغيرها وفق نمط شائع وهو كتابة المقدمة وعرض الموضوع ومن ثم كتابة الخاتمة؛ ولما كانت أغلب المهارات في هذا المحور تدور حول هذا النمط رأى أعضاء هيئة التدريس أن هذه المهارات يجب أن تحظى بدرجة أهمية متوسطة.

٤. عرض نتائج الإجابة عن السؤال الرابع :

نص السؤال الرابع على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللتعرف على درجة أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق اللازمة للطلاب في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هينة التدريس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على المهارات الفرعية وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في المهارات الفرعية المتعلقة بالتوثيق مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم المهارة	مهارات الكتابة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	التوثيق الصحيح للمعلومات	٢,٩٠٢	١,٢٦٦	١	متوسطة
٣	الإشارة إلى أماكن الاقتباس	٢,٩٠٢	١,٢٦٠	٢	متوسطة
٢	ارتباط النص الموثق بموضوع البحث	٢,٨٤٤	١,٢٢٩	٣	متوسطة
٥	مراعاة الأمانة العلمية	٢,٨٣٢	١,٢٣٢	٤	متوسطة
٤	كتابة قائمة للمراجع	٢,٨١٣	١,٢٤٢	٥	متوسطة

يوضح الجدول السابق نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق حيث إن مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق قد تراوحت بين ٢,٩٠٢ و٢,٨١٣، حيث حصلت جميع المهارات في هذا المحور على درجة أهمية متوسطة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (مصطفى، ٢٠٠٨) ودراسة (علي، ٢٠١٧) ودراسة (Sajid & Siddiqui,2015) ودراسة (Chokwe, 2013) ودراسة (Aydm & Baysan ,2018) في التأكيد على أهمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق العلمي، كما تتفق أيضا مع دراسة (Sajid & Siddiqui, 2015) التي وضحت ضعف أداء الطلاب في مهارات الكتابة الأكاديمية المتعلقة بالتوثيق.

في الجانب المقابل تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت لها دراسة (حسين، ٢٠٢٠) إذ كشفت عن أن مهارات التوثيق تحظى بأهمية كبيرة جدا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الأهمية العلمية التي يحظى بها توثيق الكتابات العلمية في المجال الأكاديمي بشكل عام حيث يحرص أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بالتوثيق العلمي لكل كتاباتهم وهذا الالتزام أثر بشكل واضح على رأيهم

بأن من الضروري أن يلتزم الطلاب بالتوثيق العلمي في كتاباتهم حيث حصلت المهارات في هذا المحور على درجة أهمية متوسطة.

توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة تضمين مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في مقررات السنة الأولى بجامعة بيشة.
- أهمية إكساب أعضاء هيئة التدريس المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مهارات الكتابة الأكاديمية.
- توظيف الأنشطة غير المنهجية والأنشطة الطلابية المتعلقة بالبحث العلمي في تدريب الطلاب على مهارات الكتابة الأكاديمية.

مقترحات البحث

في ضوء الهدف من هذا البحث والنتائج التي أسفر عنها فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات التالية:

- دراسة للكشف عن مستوى أداء الطلاب بجامعة بيشة في مهارات الكتابة الأكاديمية.
- دراسة للكشف عن اتجاهات الطلاب في جامعة بيشة نحو مهارات الكتابة الأكاديمية.
- دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الكتابة الأكاديمية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب في جامعة بيشة.

مراجع البحث:

الأحول، أحمد سعيد. (٢٠١٥). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٦٤) ٨٥-١٤٥.

الدمرداش، نعمت محمد. (٢٠١٤). برنامج تدريبي في الثقافة اللغوية لتنمية بعض مهارات القراءة للدراسة ومهارات الكتابة الأكاديمية للطبة المعلمين غير المتخصصين. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، (١٦)، ٤٦١-٤٨١.

الشهراني، سعد علي. (٢٠٠٩). *الكتابة الأكاديمية: خصائصها ومتطلباتها اللغوية*. المملكة العربية السعودية، جامعة نايف.

العبداللات، ليث محمد. (٢٠١٧). *أثر استخدام الرحلات المعرفية في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية في مادة الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع في مديرية تربية وتعليم السلط*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العذيقي، ياسين محمد. (٢٠١٩). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مهارات الكتابة الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية*، ٢(٦)، ٥٨٧-٦٣٥.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٢). *المعايير الأكاديمية لمحتوى برامج اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي*. الرياض: المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

حسين، عايدة فاروق. (٢٠١٨). فاعلية موقع إليكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الإسكندرية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٩٦)، ٢٢-٨٠.

حسين، عبدالعزيز محمد. (٢٠٢٠). وجهة نظر طلاب السنة التمهيدية بالجامعة ومستواهم في مهارات الكتابة الأكاديمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢٠)، ١٥-٤٠.

زين الدين، محمد مجاهد. (٢٠١٣). *أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية*. استرجع في ١٧ أكتوبر ٢٠٢٠ من الرابط: https://www.academia.edu/32402102/%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1_%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A7%D9%84%D8%84_%D99%84%82%D8% 84%D% 88%A9

شحاته، حسن سيد. (٢٠٠٤). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. (ط٦). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

إمام، هدى محمد. (٢٠١٨). أنموذج تدريسي لتنمية مهارات الكتابة العلمية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة القصيم في ضوء مدخلي عمليات الكتابة والوظيفي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٣٥)، ١٠٠-١٤٩.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، إبراهيم محمد. (٢٠١٧). مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية وتقويم خططهم البحثية في ضوئها. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٧(٣)، ٣٩٥-٤٣١.

مصطفى، ريحاب محمد. (٢٠٠٨). مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب كليات التربية: دراسة تحليلية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٨٣)، ٢٠٤-٢٢٤.

يونس، فتحي علي. (٢٠٠٥). *الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية*. كلية التربية، جامعة عين شمس.

Hay,I. (1996). *Communicating in Geography and environmental Sciences, Geography's own specialist writing text.* Melbourne: Oxford University Press.

Sinclair, P. (2005). The effects of Explicit Instruction on the Structure of Urban Minority. Children's Academic Writing. , PH, D, the

Crème,P., Lea, M. (1997). Writing at university. Buckingham, open University Press.

Scotl, M. (1996). Context as text : A course for Student Writing in higher education. Amsterdam University Press.

Bailey,S. (2003). Academic Writing : A Practical Guide For Students Cheltenham , Nelson Thornes.

Nordquist, R. (2011). Guide About Academic Writing. Review on: 24,October,2020. Available at: http://grammar.about.com/od/ab/g/academicwritingterm.htm

Stevens, B. (2005). What communication skills do employers want? Silicon valley recruiters respond. Journal of Employment Counseling, 42(1),2-9.

Mullen, C. (2006). Best writing practices for graduate students: Reducing the discomfort of the blank screen. Kappa Delta Pi Record, 43(1), 30-35.

Chokwe, J. (2013). Factors Impacting Academic Writing Skills of English Second Language Students. Mediterranean Journal of Social Sciences, (4)14, 377-383.

Aydm, G., Baysan,S. (2018). Perceptions of postgraduate student on academic writing skills: A metaphor analysis study. Journal of Language and Linguistic Studies, 14(2), 212-239.

Sajid, M., Siddiqui, J. (2015). Lack of Academic Writing Skills in English Language at Higher Education Level in Pakistan: Causes, Effects and Remedies. International Journal of Language and Linguistics. (2)4,174- 186.

Swales, J., Feak, C. (2005.) Academic Writing for graduate student: Essential tasks and skills (2nd Ed) The Electronic Journal for English as a second language. 8(4), 120-163

Ferris, D.(2001). Teaching Writing for academic purposes. Cambridge University Press.

Hogue, A. (2008). First step in academic writing (1st ed.) white plainsperson Longman

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية

سلطان ناصر العريفي*
جامعة شقراء

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/04

*استاذ مشارك اصول التربية /كلية العلوم والدراسات الانسانية /القويعية/ جامعة شقراء.

إيميل الباحث: s-alarifi@su.edu.sa

كود البحث: 210032
تاريخ استقبال البحث: ٠٢، رجب، ١٤٤٢ هـ (١٤ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ١١، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٤ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم

سلطان ناصر العريفي

الملخص: هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من أربعة مجالات هي: الحرية الأكاديمية في البحث العلمي، والحرية الأكاديمية التدريس، والحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع، والمحور الرابع تناول مقترحات تطويرها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) عضو هيئة تدريس بجامعة شقراء، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية الكلية على مجالات أداة الدراسة بلغت (٣,٥٤)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية متوسطة في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع في حين كانت مرتفعة في مجال التدريس، ووجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور عموما ولمتغير الجنسية لصالح أعضاء هيئة التدريس السعوديين ،لايوجد فروق في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية وتعزى لمتغيري نوع الكلية والرتبة الأكاديمية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء وتنميتها خصوصاً في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة شقراء

Title: **The Degree to Which Faculty Members Practice Academic Freedom At Shaqra University n The Kingdom Of Saudi Arabia And Proposals For Developing It From Their Point Of View**

Abstract: The study aimed to identify the degree to which faculty members practice academic freedom at Shaqra University in the Kingdom of Saudi Arabia and proposals for developing it from their point of view. The study used the descriptive approach, and to achieve the aims of the study, a questionnaire was prepared consisting of four areas: academic freedom in scientific research, academic freedom of teaching, academic freedom in the field of community service, and the fourth axis dealt with proposals for its development. The study sample consisted of (220) faculty members at Shaqra University, and the results showed that the degree of practicing total academic freedom over the fields of the study tool reached (3.54), with a moderate degree of practice. The faculty members 'estimates of the degree of their exercise of academic freedom were moderate in the fields of scientific research and community service, while it was high in the field of teaching, and the presence of statistically significant differences in the study members' estimates of the degree of practicing academic freedom due to the gender variable in favor of males in general and the nationality variable in favor of the Saudi faculty members There are no differences in the degree of practicing academic freedom due to the variables of college type and academic rank. The study recommended the necessity of enhancing and developing the academic freedom of faculty members at Shaqra University, especially in the fields of scientific research and community service.

Key Words: academic freedom, faculty members, Shaqra University

المقدمة:

تعد الجامعة أحد المؤسسات القيمة والمهمة في الحضارة العالمية، وهي أيضاً مركز إشعاع ثقافي لكل جديد من الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطوير، إضافة إلى ما تزودهم به من معارف وخبرات تعينهم على تأمين عيشهم ومستقبلهم وتعزيز وعيهم بالكون والحياة ومواكبة التغير السريع والتفجر المعرفي الهائل ومواكبة التكنولوجيا الحديثة في عصر ليس للجاهل مكان فيه ومن هنا كان لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها.

وتعتبر الحرية الأكاديمية أحد الأركان الأساسية التي تقوم عليها الجامعة، ومطلباً أساسياً لاستمرارها ونموها، للوفاء برسالتها على أكمل وجه، ومنذ القرون الأولى لنشأة الجامعات وحتى وقتنا الحاضر ومفهوم الحرية الأكاديمية يعد من الدعامات الرئيسة التي تعتمد عليها الجامعات في أداء رسالتها كمنبع للفكر والحياة العلمية المرنة المنفتحة على العالم (الزيدي، ٢٠١٤). فالحرية مطلباً ضرورياً لا غنى عنه في الحياة الجامعية حيث ينمو في ظلها الفكر وتزدهر الثقافة وتبرز المواهب، ويترعرع الإبداع والابتكار، وبدونها يصعب على الجامعة أن تؤدي رسالتها على أكمل وجه (قمبر، ٢٠١٣). والحرية مهمة في جميع جوانب الحياة لأنها تختص بالإبداع والتطوير والابتكار والفكر البناء والعمل على الإثراء الثقافي والمادي (Keith, 2015).

ويمكن القول إنَّ تعزيز بنية ومخرجات العمل في الجامعات يساهم في بناء قاعدة صلبة من الدراسات النظرية والتطبيقية والإحصائية المتكاملة والدقيقة، تنعكس إيجاباً على عملية التنمية وبرامجها على كافة المستويات سواء الحكومية أو القطاع الخاص وعلى تحقيق متطلبات الاستغلال الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة حيث سارت العديد من الدول المتقدمة بخطى متسارعة نحو تعزيز وتفعيل العلاقة بين القطاع الخاص والجامعات، تبلورت هذه الخطى في إنشاء مراكز تقنية متطورة تعرف بمراكز التميز (العثمان، ٢٠١٠).

ولا شك أن المملكة العربية السعودية تشهد اليوم حراكًا جادًا ومبادرات وبرامج موجهة لدعم وتحديث بنائها المعرفي وتمكين مؤسساتها العلمية من الانتقال من مرحلة استهلاك المعرفة إلى مرحلة توليدها وإنتاجها ونشرها. فرؤية (٢٠٣٠) التي أطلقها سمو ولي العهد حفظه الله لتطوير التعليم بالمملكة وكذلك السياسة الوطنية للعلوم والتقنية التي أقرها مجلس الوزراء والمبادرات المتوالية لوزارة التعليم لتطوير التعليم بالجامعات هي من ركائز استراتيجيات المملكة الحديثة للانطلاق نحو التحول إلى مجتمع المعرفة.

وانعكاسا لتلك التوجهات والاستراتيجيات الطموحة، فقد أكدت نتائج دراسات محلية كدراسة الرويلي (٢٠١٩)، والبرجس والزبون (٢٠٢٠) بأن الحريات الأكاديمية حظيت بنصيب وافر من اهتمام الجامعات السعودية لدورها في تحقيق رسالة الجامعات وأهدافها وتمكينها من المساهمة النشطة في التوليد المعرفي ونقل التقنيات الحديثة وتوطينها، مما دفع بالعجلة خطوة نحو الأمام؛ حيث بدأت تلك الجامعات والمؤسسات البحثية إلى تبنى مشروعات رائدة تسهم في حل مشكلات

المجتمع، وتحقيق متطلبات التنمية الشاملة، وتبتعد بعض الشيء عن البحوث العلمية المجردة التي تناقش قضايا نظرية لا تمت للواقع بصلة.

ويرى الباحث أن من فوائد الجامعات هو تكريس جهودها في تعزيز الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الأساسية والتقليدية. وأن أهمية الحريات تزداد بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الذين يتواجدون في قمة الهرم الجامعي؛ لما لهذه الحرية من تأثير في توضيح الخطوط العريضة، التي يتوجب عليهم السير على هديها، عند ممارسة العمل الأكاديمي والبحثي وخدمة المجتمع، واتخاذ القرارات الخاصة بمعالجة المشكلات، والمواقف المختلفة، وتحديد الأهداف التنظيمية، واختيار الوسائل المناسبة لاتخاذ القرار، بهدف رفع مستوى إنتاجيته العلمية من البحوث وقيامه بواجباته المهنية نحو طلابه وزملائه ومجتمعه.

مشكلة الدراسة:

تمثل الجامعات عنصرًا أساسيًا في هيكل المجتمع المعاصر، حيث إنها تعتبر معاقل أساسية للعلم والفكر والثقافة، وبها تتلاقح الأفكار وتطرح الآراء وتدور الحوارات وتنجز البحوث والدراسات وتتسامى المبادئ والقيم (الزبيدي، ٢٠١٤).

وتعتبر حرية عضو هيئة التدريس مصدرًا للحراك الفكري والتقدم العلمي للجامعات مما ينعكس أثره، على المجتمع بشكل عام تطورًا وتنمية إن لم يكن أساس التطور والتنمية. ويرى الباحث من خلال عمله كعضو هيئة تدريس وكوكيل للكلية للتطوير والجودة بجامعة شقراء، ومن خلال تواصله بعدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وغيرها من الجامعات السعودية أنه وعلى الرغم من الدور الحيوي الذي تلعبه الجامعات السعودية في مجال الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس إلا أنها لا زالت تعاني العديد من المشكلات التي تؤثر بدورها على فعالية هذا الموضوع، حيث تواجه الحرية الأكاديمية كأي نشاط علمي يتطلب رصد مختلف الموارد عديداً من المشاكل والعقبات التي قد تحد من انطلاقاته، وتحقيق أهدافه (الشمري، ٢٠١٨).

وجدير بالذكر أن هذه المعوقات تتباين بين مجتمع وآخر والمتمثلة في انخفاض مستوى البحوث العلمية بالإضافة إلى قلة الاهتمام بالحرية الأكاديمية، وانخفاض مستوى الجودة النوعية للتعليم العالي (الرويلي، ٢٠١٩).

ولا شك بأن تقليص الحريات الأكاديمية في الجامعات السعودية له أكبر الأثر في ذلك، حيث يؤدي إلى انخفاض الجودة النوعية للجامعة، وزيادة العبء التدريسي على عضو هيئة التدريس، مما ينعكس أثره على التعليم الجامعي ككل وحتى تستطيع الجامعات تحقيق أهدافها وتتجاوز العديد من مشكلاتها فإن عليها أن تضمن في قوانينها وأنظمتها ما يكفل الحرية لأعضائها، ولن يتحقق ذلك إلا في ظل جامعة تتمتع بحريتها واستقلاليتها إداريًا وأكاديميًا وماليًا (البرجس والزبون، ٢٠٢٠).

فحرية الجامعة تعني التكامل بين هذه المجالات الثلاثة، ونظرًا لأن مفهوم الحرية الأكاديمية ومجالاتها تختلف باختلاف العصور والمجتمعات، فلا بد من إجراء مزيد من البحوث والدراسات حولها على مختلف المجتمعات، لذا فإن مشكلة الدراسة تركزت في الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات.

وتجيب الدراسة عن الاسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية بجامعة شقراء من وجهة نظرهم؟.

٢. ما الفروق بين متوسطات المستجيبين في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية بجامعة شقراء من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية والجنسية)؟

٣. ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء لتطوير ممارساتهم للحرية الأكاديمية؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء من وجهة نظرهم، إضافة لمعرفة الفروق بين متوسطات المستجيبين في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية بجامعة شقراء من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية والجنسية). كما تهدف إلى معرفة مقترحات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء لتطوير ممارساتهم للحرية الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

تستند الدراسة الحالية في أهميتها على الآتي:

أ- الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الدور الذي تقوم به الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة شقراء تحديداً باعتبارها إحدى أهم المؤسسات في المجتمع، وهي المنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين ورواد الإصلاح والتطوير، وهي مؤسسات اجتماعية ومركز إشعاع حضاري تؤثر في البيئة الاجتماعية المحيطة وتتأثر بها. وكما أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من الموضوع الذي تعالجه والأهداف التي تحاول تحقيقها لفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تربط ما بين واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية. وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك من خلال النتائج التي يمكن أن يتم التوصل إليها وتقديم معلومات حول الحريات الأكاديمية في الجامعات السعودية، وكذلك ستساعد هذه الدراسة على رفد الأدب التربوي بمزيد من الدراسات التي تتعلق بمثل هذا النوع من الدراسات.

ب- الأهمية التطبيقية: تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من إفادة العاملين في وزارة التعليم وخاصة في مجال تضمين ممارسة الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم الجامعي ، حيث أنها يمكن اعتبارها من الدراسات الهامة من نوعها في الجامعات السعودية حول ممارسة الحريات الأكاديمية في جامعة شقراء ومقترحات تطويرها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تناول درجة ممارسة الحريات الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، ومقترحات تطويرها.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

الحرية الأكاديمية: أشار (Taha, 2018) إلى أن الحرية هي حرية الأفراد في أن يعبروا بحرية عن آرائهم في المؤسسة أو النظام الذي يعملون فيه، وفي أداء وظائفهم دون تمييز أو خوف، وفي المشاركة في الهيئات المهنية أو التمثيلية، وفي التمتع بكل حقوق الإنسان المعترف بها دولياً والمطبقة على الأفراد الآخرين في نفس الاختصاص. ويعرف الباحث الحرية الأكاديمية إجرائياً بأنها: حرية أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء في مجال البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع، ويتم قياسها من خلال استجابة أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة المعدة لاغراض هذه الدراسة.

- أعضاء هيئة التدريس: يقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة الأعضاء الذين يمارسون العملية التعليمية والأكاديمية في التخصصات العلمية المختلفة المعينين على درجة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء مراجعة للأدبيات النظرية المتعلق بالحرية الأكاديمية. كما يتضمن استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري:

تحتل الحياة الجامعية مكاناً مهماً في حياة المجتمعات لاسيما في المجتمعات العربية فهي تمثل الأرضية الهامة لصنع الأجيال المتعلمة والمتحصنة بالعلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون، والتي ستساهم في بناء هذه المجتمعات وفق المرتكزات التي يرتكز عليها بناء الحضارة الإنسانية والتي يمتلك التاريخ العربي الإسلامي موروثاً هائلاً في تأسيس وتشريع قوانين التربية

والعلوم والثقافة. وبارتباط مفهوم الحرية والتحرر بحياة الإنسان وحضارته، أصبحت الحرية حقاً من حقوقه الأساسية، لتكون له المرجعية في الإرادة والاختيار في المعتقدات الدينية والسياسية، والسلوك الإنساني (أبو خليل، ٢٠١١).

ويلعب التعليم العالي باعتباره قمة النظام التعليمي دوراً مهماً في تهيئة الأفراد للتعامل مع هذه المتغيرات ومجابهة تحدياتها وبناء الوعي الإنساني بحقيقة هذه الحرية وأهميتها في بناء الإنسان حاضراً ومستقبلاً، فالجامعات لا ينحصر دورها في مواجهة التحديات الآتية فقط، بل أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبؤ بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها (البواردي، ٢٠٠٩).

فالتعليم العالي يعد الأفراد ليكونوا عناصر منتجة إذ يساعدهم على زيادة مستوى الإنتاجية المستقبلية وتحسين مستوى الأداء عن طريق تطوير مهاراتهم المختلفة، كما يؤدي التعليم العالي ممثلاً بالجامعات والكليات دوراً مهماً في تحريك عملية التنمية الشاملة (صقر، ٢٠١٢).

من هنا لا يخفى على أحد أهمية دور الأستاذ الجامعي في إعداد هؤلاء المتعلمين الإعداد الجيد والملائم باعتباره المفكر وصاحب القرار، وقارئ المستقبل، والمعبر عن هموم وتطلعات هؤلاء الأفراد. ولكي يكون الأستاذ الجامعي خلاقاً ومعطاءً في العملية التعليمية التعلمية وبما ينتجه من دراسات وبحوث، فلا بد أن يتوفر له قدر من الحرية التي تتيح له التحرك بحرية معقولة دون قيود تعيق عمله (الزيدي، ٢٠١٤).

مما سبق يتضح أن الحرية تعد مطلباً ضرورياً لا غنى للحياة الجامعية عنها؛ ففي ظلها ينمو الفكر وتزدهر الثقافة وتبرز المواهب، وبدونها يصعب على الجامعة أن تؤدي رسالتها على الوجه الاكمل.

والحرية في اللغة كما جاء في لسان العرب: حر يحر إذا صار حراً والاسم حرية وحرره: أعتقه. وتحرير الولد أن يفرده لطاعة الله عز وجل وخدمة المسجد والحر من الناس: أخيارهم وأفاضلهم، وحرية العرب: أشرافهم والحر الفعل الحسن والحرة من النساء الكريم وسحابة حرة: كثيرة المطر (ابن منظور، ١٩٩٠). أما معنى الحرية اصطلاحاً فيعرفها الخطيب (٢٠١٤) بأنها قدرة الإنسان على اختيار أفعال، أي أن يكون الفاعل مختاراً بحيث إن شاء فعل وإن شاء لم يفعل .

ولقد أخذ تطور مفهوم الحرية في عصرنا مناحي ثلاثاً: التوسع في مفهومها وافقها، والغموض في إعلانها، وعدم الاستقرار في ثبوتها ونفاذها، لوجود ظاهرة الازدواج بين النظرية والواقع. وفي الماضي كانت الحرية الشخصية معدومة: ففي عهد اليونان: ظلت المساواة والحرية التي نادى بها (بركليس) محصورة في مدينة أثينا، ولا حظ للأجنبي فيها، ولا حق للعبد أن يتمتع بها. وكان الرومان: يستعبدون الناس الذين يعجزون عن دفع ديونهم، ثم قامت ثورة في روما بين الأشراف ورجال الشعب، أدت على أن الشعب طالب بالمساواة، لأن حب المساواة أمر طبيعي في دم كل إنسان. ثم قررالرومان حرية الاعتقاد (الطنبور، ٢٠١٣).

وأشار محافظة (٢٠١٤) إلى أن بوادر الحرية الأكاديمية بدأت بالظهور بتأسيس جامعة لايدن Leiden في هولندا سنة 1575 م حيث منحت المعلمين والطلبة شيئا من الحرية الأكاديمية في بداية نشأتها وتم الإعتراف – لأول مرة – بحق الأساتذة كأفراد في ممارسة البحث والتدريس دون قيود. ويعرفها العجلوني (٢٠١٦) على أنها حق الجامعة والطلبة للحصول على المعرفة دون خوف من الملاحقة ودون تمييز على أساس الخليقة أو الاتجاه وهذا الحق يتضمن الحق في التعبير أي الحق في الكلام.

ويبقى الهدف فيما تحققه الحرية الأكاديمية من فائدة، وفيما تقدمه من دعم فعال للمهام التدريسية والتربوية والممارسات العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والعاملين للقيام بأدوارهم بشكل جيد هو المكسب الرئيسي للمؤسسة التعليمية العليا. وقد تطور مفهوم الحرية الأكاديمية واتسع نطاقه في القرنين السابع عشر والثامن عشر في الجامعات الألمانية ولاسيما جامعتي لايبتسغ Leipzig وجامعة غوتنجن Goettingen وبإنشاء جامعة برلين سنة 1811 م تحت رئاسة الفيلسوف الألماني يوهان غوتليب فيخته أصبحت الحرية تعني حرية التعليم والتعلم (الصاوي، ٢٠١٥).

ويذكر خلف (٢٠١٧) إلى أنه في الولايات المتحدة الأمريكية نصت – نشرة الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات American Association University professors (AAUP)الصادرة في مطلع القرن التاسع عشر على حق الأساتذة الجامعيين في أن يناقشوا المادة الدراسية التي يعرضونها في الصف الدراسي بالطريقة التي يرونها مناسبة على أن يكونوا حذرين في العرض والنقاش لكي لا يقعوا في هفوات، واعتبرت الجمعية الأستاذ مواطناً وعضواً في جمعية المحترفين، فإذاتكلم أو كتب فهو مواطن حر من الرقابة الجامعية، تمنحه الديمقراطية في التعليم الجامعي قدرة كبيرة على المشاركة في صنع القرار والمناقشة الحرة في العمل الأكاديمي والمكانة المرموقة في أوساط المجتمع المحلي.

وتعتبر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس قيمة أساسية من قيم الجامعة يستحيل في غيابها إزدهار الفكر والإبداع ويذكر صالح (٢٠١٦) أن الحرية الأكاديمية للأستاذ تعني حريته في متابعة بحوثه للوصول إلى نتائج سليمة، وعرض نتائج بحوثه على طلابه، ونشر نتائج بحوثه بحيث يستفيد منها زملاؤه وينتقدونها، واختيار الكتب المقررة للمواد التي يدرسها، واختيار طريقة التدريس التي يراها مناسبة، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالأمور الأكاديمية في مجال التخصص، والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار القيادات على مستوى الكلية وعلى مستوى الجامعة.

ويضيف رضا (٢٠١٦) أن الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعني حقهم في رسم مناهجهم في البحث والتدريس وتحديد الوسائل التي تحقق ذلك أو حقهم في الإستقلال في التفكير والعمل سعياً وراء الحقيقة والتماسها.

والحرية الأكاديمية فكر وسلوك وقناعة تحكمها بعض المبادئ وذكر منه جعنيني (٢٠٠٨) المسؤولية والصدق العلمي الملتزم بقيم البحث العلمي والأمانة العلمية: المتصلة بتقديم المعرفة والتزام قيم العملية التعليمية وأهدافها المرجوة والموضوعية

العلمية والأدبية: المتصلة بتقديم وجهة نظره أو عرض وجهة نظر أخرى وبأن لا يعارضها أو يقدمها على أساس قطعي وأنها الأفضل إلا من خلال عرض شامل وتقديم واف لكل وجهات النظر والآراء والأفكار ذات العلاقة بما يقدمه أو يعرض له الأستاذ الجامعي. والشجاعة العلمية: وتتصل بالجرأة التي ينبغي أن يتحلى بها الأكاديميون بممارستهم العلمية في سياق التدريس والبحث والعلاقة العلمية. والانضباط الذاتي والجمعي ويقصد به أن يظهردائماً فكراً ومسلكاً بتطابق واضح بين ما يؤمن ويمارس.

ويرى الصاوي (٢٠١٥) أن للحرية الأكاديمية أبعاد ومقومات منها: حرية التفكير: وتتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره بصوت مسموع بأمانة وإخلاص وصدق دون قيود والوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها.

وحرية الاختيار: قدرة الفرد وتمتعه بدرجة كاملة من الاستقلالية في الاختيار وصنع قراراته من بين الإمكانيات والبدائل التي يتوصل إليها والتي تتاح له عبر مسيره حياته.

وحرية التعبير عن الرأي: قدرة الفرد على إبداء وجهة نظره حيال موضوع معين وإطلاق قواه الخلاقة المبدعة وحقه في المناقشة والحوار والنقد البناء دون تحيز أو تعصب وهذه الحرية تضبطها حدود وتحكمها قيود. وحرية البحث العلمي: وهي حق الأساتذة والعلماء في الجامعات والأكاديميات في الكلام والتعبير والتفكير والمناقشة والمجادلة والمشاركة واختيار البحوث العلمية وإجرائها وحرية نشر نتائج هذه البحوث بصورة صريحة ونقلها للمجتمع بدون حذف أو تعديل.

وقد أشار الغريب (٢٠١٦) إلى أن أهم مظاهر الحرية الأكاديمية تتمثل في حرية كل من عضو هيئة التدريس والطالب والعامل في أن يبحث عن الحقيقة، وأن ينشر ما يتوصل إليه منها، وكذلك حرية إعطاء أفكاره ومعلوماته في ميدان التخصص دون التعرض لأي ضغوطات وحرية التعبير عن أفكاره وآرائه، وحرية الإسهام في النشاطات والخدمات التطوعية في المجتمع المحلي.

فالمجتمع يستفيد من الحرية الأكاديمية بصورة مباشرة وعاجلة عن طريق تأثيرات ومنافع العلوم الطبيعية وتدريب الكوادر التقنية وتربية قادة المستقبل، وبصورة غير مباشرة وعلى المدى الطويل بالحفاظ على نواتج المعرفة ومنع تخريبها أو تشويهها لأسباب أيدولوجية مهما كانت تطبيقاتها الحالية غير مقبولة (الشمري، ٢٠١٨).

وقد أوضح الدوسرى (١٤٣٤) أن حق أعضاء هيئة التدريس فى حرية التعبير عن وجهات نظرهم وأفكارهم وأختيار مضامين المواد الدراسية بحرية وكذلك إختيار مواضيع البحث وحرية المشاركة فى صنع القرار دون تدخل أو ضغط من أى جهة كانت وذلك بما لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية. كما تعرف بأنها "حق أعضاء الهيئات التدريسية القيام بأعمالهم والتعبير عن آرائهم فى مختلف المواضيع الأكاديمية، وذلك بإعطائهم الشعور بالأمن لتدريس طلبتهم وإجراء بحوثهم العلمية بحرية ولا تعنى الإنفلات من إرث المجتمع وتجاوز الضوابط المجتمعية , والتعالى على القيم، بل مراعاتها بشكل واع يخدم متطلبات مصالح المجتمع ككل" (خطابية والسعود ، ٢٠١١، ٣٣).

ويرى الباحث في ضوء ما تم استعراضه في الإطار النظري أن الحرية الأكاديمية حق من حقوق الإنسان، وإذا كانت حقوق الإنسان حقوق عامة، فالحرية الأكاديمية هى حرية خاصة لأعضاء المجتمع الأكاديمى، وقد يرى البعض تناقض فى ذلك، ولكن الحرية الأكاديمية ليست امتيازا، لأنها ضمن متضمنات التراث الفكرى والدستورى والقانونى لحقوق الإنسان، فهى رغم أنها دعوة جديدة إلا أن مقاصدها موجودة فى مبادئ ومواثيق حقوق الإنسان. وقد كثرت محاولات تقنين الحرية الأكاديمية أى تأصيلها، وإيجاد سند لها فى مبادئ ومواثيق حقوق الإنسان، واهم مرجعية قانونية للحرية الأكاديمية هو الحق فى التعليم، وأيضا إلى عدد من الحقوق المتفرقة فى المواثيق الدولية، خصوصا تلك التى تتضمن الحق فى حرية الفكر والرأى والتعبير.

نبذة عن جامعة شقراء:

تعد جامعة شقراء من أحدث الجامعات السعودية التي صدر القرار السامي الملكي بإنشائها، حيث صدر المرسوم الملكي الكريم رقم (٧٣٠٥/م ب وتاريخ ١٤٣٠/٩/٣هـ) بإنشاء جامعة شقراء ، انطلاقا من حرص حكومة المملكة وخادم الحرمين الشريفين – حفظه الله – على النهضة بمجال التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة، وتتطلع الجامعة مع باقي الجامعات إلى تحقيق أهدافها العامة، المتمثلة في إعداد وتنمية القوى البشرية الوطنية، وتوفير الكوادر المؤهلة والمدربة للوفاء بمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وإثراء حركة البحث العلمي وتطوير الدراسات العليا لتلبي قضايا المجتمع واحتياجات التنمية وتحقيق برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠، وقد أرست جامعة شقراء رؤيتها ورسالتها وأهدافها من خلال منهجية رصينة وعريقة فوضعت خطتها الاستراتيجية لتواكب التقدم المتسارع في مجال التعليم مع الاخذ في عين الإعتبار معايير التميز والريادة وجودة الأداء. وتتطلع الجامعة بالتوسع في قبول طلاب الثانوية ما أمكنها ذلك، وتطبيق الأنماط المختلفة من التعليم. وستفتتح أيضاً المزيد من الكليات العلمية خلال الخطة التاسعة لتلبية حاجة التنمية من القوى الوطنية المؤهلة. وتضم الجامعة حالياً (٢٤)كلية موزعة في عدة محافظات ومراكز غرب وشمال مدينة الرياض، وهي: شقراء، وحريملاء، والقويعية، والدوادمي، وساجر، وضرماء، وعفيف، والمزاحمية، وثادق والمحمل.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قام الباحث باستعراض بعض الدراسات ذات الصلة حول موضوع الحرية الأكاديمية، ولوحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة تنوعها على المستوى الجامعي والتعليم العام. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات متسلسلة من الأحدث للأقدم.

أجرى الشمري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى قياس واقع الحرية الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالسعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة

من (٣١) فقرة، وجرى توزيعها على عينة بلغت (٥٥١) عضو هيئة تدريس من جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن تقديرات افراد العينة لواقع الحرية الأكاديمية في البحث العلمي في جامعة حائل كانت متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس لواقع الحرية الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية والخبرة التدريسية.

دراسة جودل (Goodell, 2017) وهدفت إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وهل يعتبرون الحرية الأكاديمية مظهراً هاماً من مظاهر التعليم العالي، إضافة إلى التعرف على مدى وجود أي تهديدات تهدد حريتهم الأكاديمية، وعن مدى وجود علاقة بين الحرية الأكاديمية والتثبيت في الخدمة، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وقد تمت مقابلة ثلاثين عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بجامعة فيرجينا كومنولث لعشر سنوات فأكثر في تخصصات (علم الاجتماع، علم النفس، علم الأجناس، العلوم السياسية، الدراسات الحضرية، العدالة الجنائية، دراسات المرأة، الدراسات الأفريقية – الأمريكية، وتشير النتائج إلى أن: أعضاء هيئة التدريس يختلفون في مدركاتهم العامة حول الحرية الأكاديمية على الرغم من أن بعض أفراد العينة اتفقوا على أن الحرية الأكاديمية قد وفرت الحماية للبحث والتدريس.

وأجرى سينبسون (Sainpson, 2016) دراسة بهدف الكشف عن أنواع السياسات والإجراءات والممارسات السائدة بحرم كلية المجتمع بولاية كاليفورنيا المستخدمة للحد من الحديث الصفي لأعضاء هيئة التدريس، وتقرير ما إذا كانت القيود المؤسساتية متفقة مع المبادئ الدستورية والقانونية الحالية ومبادئ الحرية الأكاديمية المطبقة بالتعليم العالي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي والوصفي والنوعي، وتضمنت عينة الدراسة تسع كليات مجتمع من ضمن (١٠٩) كليات مجتمع بكالفورنيا بالولايات المتحدة الامريكية، وكان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي ان الإجراءات المتبعة للحد من الأحاديث الصفية لأعضاء هيئة التدريس تعتبر غير متوافقة مع المبادئ الدستورية ومبادئ الحرية الأكاديمية، وذلك ناجم عن أحد الأسباب التالية: عدم رغبة المدراء في اقتحام سياسة هيئة التدريس، وعدم حصول مدراء الكليات على التدريب الملائم لذلك، والقلق بشأن اتخاذ إجراءات غير مناسبة نظراً للإشكاليات المتعلقة بمبادئ الحرية الأكاديمية.

وأجرى العجلوني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة مكونة من (٤١) تم توزيعها على عينة بلغت (١٧٠) عضو هيئة تدريس، وتبين من خلال نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية كانت متوسطة في مجالات البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع والتعبير عن الرأي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى للجنس لصالح الذكور، في حين لم تظهر النتائج اية فروق دالة احصائيا في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيري نوع الكلية والرتبة.

وأجرى الخطايبة والسعود (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقة ذلك بإنجازهم البحثي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بلغت عينة الدراسة (٥١٠) أعضاء تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولغايات جمع البيانات تم تطوير استبانة لتعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية في مجالات اتخاذ القرار وخدمة المجتمع والبحث العلمي قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي تعزى لنوع الجامعة ولصالح الجامعات الرسمية، ونوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، والرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ، والخبرة الجامعية ولصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة الممتدة من (٥- ١٠) سنوات.

وأجرى براون (Browyn, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية التعامل مع التغيرات الثقافية والإدارية الحاصلة في الجامعات الأمريكية في مجال إطلاق الحرية الأكاديمية لدى المدرس في التعبير عن أفكاره وآرائه، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من عدد من المدرسين الذين شاركوا في الإجابة على أسئلة حول الدراسة حيث كان لديهم تصور مناسب حول الأمور المطروحة. حيث استخدم الباحث أسلوب المقابلة وأخذ الملاحظات حول المشاركين لفهم الظاهرة قيد الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: قدم المشاركون مقترحات متعددة لتعزيز الحرية الأكاديمية ومنها إتاحة الحرية الأكاديمية الكافية لكي تعمل على تجسير الهوة الثقافية بين المؤسسة وبين الأستاذ الجامعي بحيث يكون هناك احترام للحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أن تحقيق مبدأ استقلالية أعضاء هيئة التدريس سيعمل على تعزيز الحرية الأكاديمية لدى الفرد بحيث يستطيع تقبل التغيير بشكل مباشر.

وأجرت اليزالادا (Elizalada, 2014) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على مفهوم الحرية الأكاديمية أو حرية إقامة الجامعات والمؤسسات التربوية خلال فترة الجنرال فرانكو الإسباني، واستخدم الباحث طريقة دراسة وتحليل الوثائق المرتبطة بالدراسة من فترة (١٩٣٦-١٩٧٥) لدراسة مدى ممارسة الحرية الأكاديمية في إقامة المؤسسات في عهده، كما تم دراسة عدد من المؤسسات التربوية الحكومية لمعرفة مدى ممارسة الحرية الأكاديمية فيها، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في تبني مفهوم الحرية الأكاديمية لدى القوانين الإسبانية ولدى المؤسسات الجامعية التي تم إنشاؤها في هذه الفترة بحيث تحتاج إلى التعزيز خلال تلك الفترة الدراسية.

أما دراسة بولاند (Boland, 2014) فقد هدفت إلى بيان مدى علاقة الحرية الأكاديمية بمفهوم التعبير عن الرأي حيث أن هناك تدخلات خارجية كبيرة تفرض على المؤسسات التعليمية، واستخدم الباحث المنهج النوعي من خلال طريقة المقابلة الرسمية لعينة بلغت (١٨) عضو هيئة تدريس بحيث كان هناك طرح الأسئلة حول موضوع الحرية الأكاديمية

في مجال حرية التعبير عن الرأي لدى المؤسسات التعليمية الأمريكية وانعكاس ذلك على المنهج الدراسي المبني في تلك المؤسسات الأكاديمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدخلات الخارجية في مؤسسات التعليم أصبحت كثيرة في الآونة الأخيرة بسبب بعض الظروف السياسية السائدة في تلك الفترة حيث عملت على تعزيز أو إضعاف الحرية الأكاديمية.

وأجرى الشبول (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٤٤) فقرة وتم توزيعها على عينة بشكل عشوائي، وبلغت العينة (٨٥٢) من أعضاء الهيئة التدريسية، و(١٠٨٧) من الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال اتخاذ القرار على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة للحرية الأكاديمية وجاءت الفروق لصالح الذكور، وعدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، ووجود فروق ذات دلالة تعزى للرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الجامعية لصالح الأفراد الذين تقل خبرتهم عن (٥) سنوات.

وأجرى البلعاسي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الرسمية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٠) عضو هيئة تدريس موزعين على خمس جامعات تم اختيارها بواقع جامعة لكل منطقة جغرافية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٥٦) فقرة. وتوصلت الدراسة للآتي: أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكادميين في كليات التربية متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الأكاديميين في كليات التربية للحرية الأكاديمية تعزى للخبرة ولصالح الأكاديميين من ذوي الخبرة الممتدة من (٥-١٠) سنوات، ولمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ.

وهدفت دراسة ابو حميد (٢٠١٢) إلى التعرف على مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والتعرف على الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، واستخدم المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة حيث تم تطبيق الاستبانة على (٤٩١) عضواً من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس السعوديين ذكوراً وإناثاً من جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وكان عدد الاستبانات المكتملة (٤١٢) استبانة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: كانت تقديرات افراد الدراسة للحرية الأكاديمية الممارسة في مجالات التدريس والبحث العلمي واتخاذ القرار متوسطة، في حين كانت تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعوامل التي من شأنها تطوير الحرية الاكاديمية عالية من وجهة نظرهم، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية.

أما دراسة رتش (Rich, 2012) فقد هدفت إلى التركيز على حرية التعبير والممارسة من قبل المدرسين لدى المؤسسات التربوية الحكومية الأمريكية حسب الحرية الأكاديمية، اتبعت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلة عدد من المدرسين من الكليات الجامعية بحيث يكون لديهم تصور واضح حول هذه الدراسة من خلال ذلك وبلغ عددهم (٢٠). أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدت الدراسة على الحالات الدراسية لديها بحيث يتم التركيز على بعض العناصر في مثل هذه الحالة مثل الحرية الأكاديمية ومدى ممارستها والمسؤوليات الملقاة على عاتق المدرس، ومدى اهتمام المدرس بهذا الحق الذي يكون لديه، وتوصلت الدراسة إلى أن الحرية الأكاديمية والممارسة من قبل المدرسين كانت من خلال نقاش المواضيع المرتبطة بها، كما أن المدرس يدرك مدى الحماية المسؤولة لحريته في التعبير لكن ضمن حدود المسؤولية بحيث يكون هناك تعزيز للأمور الدراسية من خلال ذلك.

وأجرى الطراونة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومقوماتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية والخاصة. واسخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة مكونة من (٦١) فقرة تقيس درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، واستبانة مكونة من (٣٣) فقرة تقيس معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى الآتي: أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية عالية، وأن درجة معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الحكومية منخفضة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية.

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يجد أن جميع ما جاء في تلك الدراسات، يؤكد على أهمية دراسة موضوع الحرية وبالتحديد الأكاديمية وعلاقتها بالعملية التربوية؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لتؤكد على الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية. ونلاحظ من استعرض الدراسات ما يلي: أن بعض الدراسات تضمنت دراسة الحرية الأكاديمية بشكل عام كما في دراسة كل من الشمري (٢٠١٨) والشبول (٢٠١٤)، والبلعاسي (٢٠١٤)، وأبو حميد (٢٠١٢)، وقد أكدت جميعها على أهمية ممارسة مبادئ الحرية الأكاديمة وقيمها من قبل أعضاء هيئة التدريس، والذي ينعكس أولاً وأخيراً على تعلم وتعليم الحرية في الجامعات، وجعل المناخ التربوي مناخاً ديمقراطياً، وبما أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء يقومون بتنفيذ السياسة التربوية المنبثقة عن فلسفة التعليم العالي وأهدافه، فإن الدراسة التي قام بها الباحث والتي تهدف إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية بجامعة شقراء ومقترحات تطويرها. تشكل إطاراً مرجعياً يتكامل مع نتائج الدراسات الأخرى. ونتيجة لتميز النطاق الجغرافي لجامعة شقراء واتساعه ضمن (٩) محافظات

فإنه يمكن الاستفادة من نتائج دراسة الباحث ونتائج الدراسات الأخرى في إعادة النظر في الحريات الأكاديمية في جامعة شقراء وخصوصاً أن نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى ضعف في بعض جوانب الحريات الأكاديمية.

وتتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في الآتي: أن مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، واستخدامها للاستبانة كأداة لجمع البيانات وتميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها ستتناول الحريات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة بتحديد محاور الدراسة، والتعرف على المنهج العلمي المناسب، وتحديد أفراد العينة ومجتمع الدراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة، وتحديد الأهداف والتساؤلات تبعا لنتائج تلك الدراسات، والتعرف على الأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء وصفا للإجراءات التي تم تنفيذها من حيث تحديد منهج الدراسة ووصف مجتمع الدراسة وعينتها وخطوات تصميم الأداة وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي بخطواته العلمية لتماشيه وتناسبه مع طبيعة هذا البحث وملاءمته لأهدافه حيث أنه الأسلوب المناسب لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء والبالغ عددهم (١٨١١) عضو هيئة تدريس موزعين على كافة كليات الجامعة. وفقاً للإحصائيات الواردة من عمادة شؤون الموظفين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٩/٢٠٢٠. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

جدول رقم (١) توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	١٣٠٣
	أنثى	٥٠٨
المجموع		١٨١١
نوع الكلية	علمية	١١٨٢
	إنسانية	٦٢٩
المجموع		١٨١١

الرتبة الأكاديمية	أستاذ	٤٨٩
	استاذ مشارك	٨٧٩
	استاذ مساعد	٤٤٣
المجموع		١٨١١
الجنسية	سعودي	١٤٧٩
	غير سعودي	٣٣٢
المجموع		١٨١١
المجموع الكلي		١٨١١

عينة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على طريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث تم اختيار عينة مكونة من (٢٢٠) عضو هيئة تدريس بنسبة مئوية بلغت (٢٣٪) تقريباً من المجموع الكلي وهذا يتفق مع النسب المعتمدة للعينة العشوائية الطبقية. والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات.

جدول رقم (٢) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	١٤٠
	أنثى	٨٠
المجموع		٢٢٠
نوع الكلية	علمية	١٢٠
	إنسانية	١٠٠
المجموع		٢٢٠
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	٤٠
	استاذ مشارك	٨٠
	استاذ مساعد	١٠٠
المجموع		٢٢٠
الجنسية	سعودي	١٢٠
	غير سعودي	١٠٠
المجموع		٢٢٠
المجموع الكلي		٢٢٠

أداة الدراسة :

نظرا لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، فقد استخدم الباحث الاستبانة لتحقيق اهداف الدراسة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة بالموضوع ومنها دراسة الرويلي (٢٠١٩) والشمري (٢٠١٨)، وفيما وصف لبناء الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها.

بناء الاستبانة:

تكونت الاستبانة من (٣٨) فقرة، موزعة على محاور الدراسة الرئيسة وجاءت على النحو التالي: المحورالأول وتناول: الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي وتكون من (١٤) فقرة، أما المحور الثاني فتناول مجال الحرية الأكاديمية في مجال التدريس وتكون من (٩) فقرات. في حين بلغ عدد فقرات المحور الثالث الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع (٧) فقرات. أما المحور الرابع فتكون من (٨) فقرات تقيس مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتطوير ممارساتهم للحرية الأكاديمية. ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة =٥، موافق =٤، محايد =٣، غير موافق =٢، غير موافق بشدة =١) وجرى تقسيم استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض وذلك بتقسيم مدى الأعداد من ١-٥ في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي ١,٣٣ = ١-٥ وعليه تكون المستويات كالآتي: درجة منخفضة من الاستجابة من (١-٢,٣٣)، ودرجة متوسطة من الاستجابة من (٢,٣٤-٣,٦٧)، ودرجة مرتفعة من الاستجابة من (٣,٦٨-٥) (الصمادي، ٢٠١٢).

صدق أداة الدراسة :

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على (١١) محكماً من ذوي الاختصاص والخبراء في مجال أصول التربية، وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث صلاحية الفقرات وانتماؤها للمجال المراد قياسه، واقتراح أي تعديلات يرونها، وقد أجريت التعديلات بناءً على آراء المحكمين. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين, تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها, وتم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على إجراء تعديلات عليها وبنسبة ٨٠٪. وخلصت هذه المرحلة إلى تعديل ما يلي: تم تعديل مجموعة من الفقرات من حيث الإضافة والحذف شملت جميع محاور الاستبانة، بعد أن أشار المحكمين إلى ضرورة إضافتها أو حذف بعضها أو التعديل. تم التصويب اللغوي لبعض الفقرات. وبقيت الاستبانة مكونة من (٣٠) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام طريقة الاتساق الداخلي والتي تصنف أحياناً ضمن الطرائق المتبعة في دراسة الصدق، حيث طبقت الاستبانة على عينة مؤلفة من (٢٠) فرداً من خارج عينة الدراسة ومن ثم تم إعادة تطبيق الاستبانة على ذات العينة بعد مرور أسبوعين واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون في حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالاتها حيث بلغت (٠,٩٠).

خطوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات السابقة في موضوع مشكلة الدراسة.
- إعداد استبانة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب السابق والدراسات ذات الصلة.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
- قام الباحث معظم الوقت بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء بنفسه وأجاب على استفساراتهم.
- تفريغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. ومناقشة النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة: شملت الدراسة المتغيرات التالية :

- المتغيرات المستقلة

١- النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).

2- نوع الكلية: ولها مستويان (علمية، إنسانية).

3- الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاث مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

4- الجنسية: ولها مستويان (سعودي، غير سعودي).

-المتغير التابع:

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء ومقترحات تطويرها.

الأساليب الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها تم استخدام المقاييس الاحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية: لحساب متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة.

- الانحرافات المعيارية: للتعرف على مدى تشتت درجات استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطات استجاباتهم.
- اختبار (ت) لمتغيرات النوع الاجتماعي ونوع الكلية والجنسية. وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

عرض ومناقشة النتائج:

في هذا الجزء، ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي، تمت الإجابة على أسئلة الدراسة، وعرض ومناقشة النتائج ومحاولة تفسيرها من خلال أدبيات الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء من وجهة نظرهم بشكل عام ولكل مجال من مجالات الدراسة. كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	٣,٧٦	١,٠١	مرتفعة
٢	٣	الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع	٣,٥٤	٠,٦٦	متوسطة
٣	١	الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	٣,٣٣	٠,٦٦	متوسطة
الأداة ككل			**٣,٥٤**	**٠,٧٧**	**متوسطة**

يشير الجدول (٣) أعلاه بأن المتوسط الحسابي للأداة ككل هو (٣,٥٤)، وهو يعتبر ذو درجة ممارسة للحرية الأكاديمية متوسطة، وقد بلغ أعلى متوسط حسابي لمجال الحرية الأكاديمية في مجال التدريس حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٧٦)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي بمتوسط حسابي (٣,٣٣). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي حسب ما وردت في أداة الدراسة.

1- ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي:

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٨	توفر الجامعة قاعدة بيانات الكترونية للبحث العلمي.	٦٤.٣	.٥٠	١	متوسطة
٩	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالحصول على الدعم المالي من جهات حكومية وخاصة لإجراء البحوث.	٤٨.٣	.٥٢	٢	متوسطة
١٠	تقدم الجامعة ميزانية مناسبة للبحث العلمي.	٣٧.٣	.٧٢	٣	متوسطة
١٣	يختار أعضاء هيئة التدريس المشكلات الواجب التصدي لها عند اختيار البحث بحرية.	٣٦.٣	.٦٦	٤	متوسطة
3	تعطي إدارة الجامعة الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس لإجراء البحوث في موضوعات يحددها بنفسه.	٣٥.٣	.٧٣	٥	متوسطة
4	توفر إدارة الجامعة الحرية الأكاديمية المسؤولة لعضو هيئة التدريس في نشر أبحاثه.	٢٨.٣	.٧٧	٦	متوسطة
5	تدعم إدارة الجامعة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً.	٢٧.٣	.٦٢	٧	متوسطة
١	تشجع إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس الاطلاع على الأعمال البحثية لزملائهم.	٢٦.٣	٦١.	٨	متوسطة
٢	توفر إدارة الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس للاطلاع على المجلات العلمية والدوريات العلمية المتخصصة المناسبة لبحوثهم.	٢٥.٣	٧١.	٩	متوسطة
١١	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في تقييم البحوث العلمية.	١٠.٣	٨٨.	١٠	متوسطة
١٢	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالتفرغ العلمي.	٠٨.٣	٨٩.	١١	متوسطة
١٤	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس بوضع معايير ثابتة للبحث العلمي.	٠٥.٣	٩٣.	١٢	متوسطة
٦	تعمل إدارة الجامعة على توفير مجلات متخصصة في حقول المعرفة المختلفة.	٠١.٣	٧٢.	١٣	متوسطة
٧	تضع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس معايير عادلة للترقية الأكاديمية.	٠٠.٣	٩١٢.	١٤	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٣٣	٠,٦٦	متوسطة	

يتضح من جدول(٤) ما يلي: أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء يرون أن درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي كانت متوسطة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (٣,٠٠-٣,٦٤). وجاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على " توفر الجامعة قاعدة بيانات الكترونية للبحث العلمي." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤) وانحراف معياري (٠,٥٠)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٩) والتي تنص على "تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالحصول على الدعم المالي من جهات حكومية وخاصة لإجراء البحوث." بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٥٢). في حين جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " تضع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس معايير عادلة للترقية الأكاديمية." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠). ويعزو الباحث ذلك إلى عدة عوامل منها عدم وجود لوائح خاصة بتنظيم الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، حيث لا يوجد لوائح خاصة بتنظيم حرية البحث العلمي، ويعتبر ذلك من العوامل التي تحد من حرية البحث بدرجة كبيرة، حيث إن مفهوم حرية البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس تشكل بشكل فردي وممارسة حرية البحث داخل الجامعات يتم وفق الاجتهادات الشخصية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى الضعف العام الذي تعاني منه الجامعات السعودية والعربية في مجال الحرية الاكاديمية في البحث العلمي، كما يمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن اختيار المجلات العلمية والدوريات وأوعية النشر للبحوث التي يجريها أعضاء هيئة التدريس يكون وفق اهتمامات المجلات العلمية نفسها، وبالاعتماد على السرعة في النشر العلمي وأن ما يهم الجامعة أن تكون المجلات محكمة، وتصدر عن جهات جامعية، أو مراكز بحثية ذات سمعة طيبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشمري (٢٠١٨) والعجلوني (٢٠١٦)، والخطايبة والسعود (٢٠١٥)، وأبو حميد (٢٠١٢) التي توصلت جميعهم إلى أن تقديرات افراد الدراسة للحرية الأكاديمية الممارسة في مجال البحث العلمي كانت متوسطة.

٢- ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢٣	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة لهم.	٣,٨٨	١,٠٣	١	مرتفعة
٢٢	تسمح الجامعة بالحرية لعضو هيئة التدريس بأداء أعمال إضافية إلى نصابه التدريسي.	٣,٨٥	١,٠٧	٢	مرتفعة

١٩	يتوفر حرية اختيار اسلوب التدريس المناسب للمقررات الأكاديمية التي يقوم العضو بتدريسها.	٣,٨٢	١,٠٠	٣	مرتفعة
٢٠	يتاح اختيار المقررات الأكاديمية التي يقوم بتدريسها عضو هيئة التدريس بكل حرية.	٣,٨٠	١,٠٠	٤	مرتفعة
٢١	يقوم عضو هيئة التدريس بتفسير الحقيقة العلمية ضمن نطاق معرفته الأكاديمية ومن خلال قراءاتي الخارجية للآخرين.	٣,٧٧	١,٠١	٥	مرتفعة
١٦	يتم تقييم أداء الطلبة وتسجيل الدرجات الحقيقة دون ممارسة ضغوط .	٣,٧٥	٠,٨٩	٦	مرتفعة
١٥	يتم توزيع مفردات المقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس بالشكل الذي يراه مناسباً له وبما يتوافق وخطة المقرر.	٣,٧١	٠,٩٧	٧	مرتفعة
١٧	يتاح تبادل الحديث والنقاش في الموضوعات ذات العلاقة بموضوع المادة التي يقوم العضو بتدريسها.	٣,٧٠	١,٠٣	٨	مرتفعة
١٨	تُحدد المصادر العلمية للمقررات الأكاديمية التي تدرس بكل حرية.	٣,٦٨	١,٠٣	٩	مرتفعة
الدرجة الكلية		٣,٧٦	١,٠١	مرتفعة	

يتضح من جدول رقم (٥) ما يلي: أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء يرون أن درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في مجال التدريس كانت مرتفعة، ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها ضمن التقديرات المرتفعة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (٣,٦٨-٣,٨٨)، وجاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على " يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة لهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) وانحراف معياري (١,٠٣)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على " تسمح الجامعة بالحرية لعضو هيئة التدريس بأداء أعمال إضافية إلى نصابه التدريسي " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥) وانحراف معياري (١,٠٧). في حين جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على" تُحدد المصادر العلمية للمقررات الأكاديمية التي تدرس بكل حرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨). قد يعود السبب في ذلك لعدد من العوامل منها: قناعة الإدارة العليا بالكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فليس هناك من قيود أو شروط تجبر أعضاء هيئة التدريس على اتباع أسلوب معين في التدريس، كما أن أسلوب التدريس بحد ذاته يعتمد على عدة أمور كطبيعة المادة الدراسية ولموضوع ومستوى الطلاب وغيرها؛ فمن الطبيعي أن لا يتم تقييدها وحصرها بأسلوب معين، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العجلوني (٢٠١٦) وأبو حميد (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن تقديرات افراد الدراسة للحرية الأكاديمية الممارسة في مجال التدريس متوسطة.

٣- ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع .

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢٥	يشارك عضو هيئة التدريس في الندوات وورش العمل في المجتمع المحلي.	٣,٦٧	١,٠٦	١	متوسطة
٢٧	يمارس عضو هيئة التدريس أنشطة العمل التطوعي داخل الجامعة.	٣,٦٢	١,٢١	٢	متوسطة
٢٨	يتاح لعضو هيئة التدريس تأسيس جمعيات علمية في ميدان تخصصه الذي يعمل به.	٣,٦٠	١,٠٢	٣	متوسطة
٢٤	ينضم عضو هيئة التدريس إلى هيئات العمل التطوعي خارج الحرم الجامعي دون وجود عوائق.	٣,٥٨	٠,٩٦	٤	متوسطة
٢٦	يتاح لعضو هيئة التدريس التواصل مع المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بتخصصه الاكاديمي	٣,٥١	١,٠١	٥	متوسطة
٢٩	يشارك عضو هيئة التدريس في عضوية مؤسسات المجتمع.	٣,٤٤	١,٠٠	٦	متوسطة
٣٠	يقدم عضو هيئة التدريس الاستشارات والخبرات للمجتمع المحلي.	٣,٤١	٠,٩٢	٧	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٥٤	٠,٦٦		متوسطة

يتضح من جدول رقم (٦) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء يرون أن درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع كانت متوسطة، ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (٣,٤١-٣,٦٧). وجاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على "يشارك عضو هيئة التدريس في الندوات وورش العمل في المجتمع المحلي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,٠٦)، في حين جاءت الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على "يقدم عضو هيئة التدريس الاستشارات والخبرات للمجتمع المحلي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن خدمة المجتمع تحكمه أنظمة أخرى خارج الجامعة، وقد يعود السبب لعدة أسباب منها: البيروقراطية والروتين الإداري في أنظمة الجامعة، حيث تعتبر البيروقراطية والروتين الإداري في أنظمة الجامعة عاملاً يحد من الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، وتعيق البيروقراطية والروتين معظم مجالات خدمة المجتمع. وتتفق مع نتائج دراسة العجلوني (٢٠١٦)، والخطايبة والسعود (٢٠١٥) التي بينت أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية كانت متوسطة في مجال خدمة المجتمع.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما الفروق بين متوسطات المستجيبين في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية بجامعة شقراء من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجنسية)؟

١- **متغير النوع الاجتماعي:** وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالنوع الاجتماعي تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير النوع الاجتماعي والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	ذكر	١٤٠	33.22	7.257	2.015	٠,٠٠٤
	أنثى	٨٠	32.65	7.760		
الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	ذكر	١٤٠	28.70	6.740	2.103	٠,٠١١
	أنثى	٨٠	27.82	5.634		
الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع	ذكر	١٤٠	34.82	8.317	2.233	٠,٠٠٢
	أنثى	٨٠	34.62	8.058		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (٧) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور في جميع مجالات الدراسة، وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد أعضاء هيئة التدريس الذكور بأن المساحة التي تتاح لهم من الحرية أكبر من المساحة التي تتاح للعضوات بسبب الوضع الاجتماعي والعادات والتقاليد التي جعلت الأناث أكثر تبعية للذكور حتى في إطار العمل داخل الجامعة. وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة الشبول (٢٠١٤)، ودراسة أبو حميد (٢٠١٢)، ودراسة الطراونة (٢٠١١) التي توصلت نتائجهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى للجنس.

٢-**متغير نوع الكلية:**

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بنوع الكلية تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير نوع الكلية والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير نوع الكلية

المجالات	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	كلية علمية	١٢٠	32.64	8.358	١,٢٤٦	٠,٣٥١
	كلية إنسانية	١٠٠	33.71	4.626		
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	كلية علمية	١٢٠	27.70	6.746	١,٢٩	٠,٤١٢
	كلية إنسانية	١٠٠	29.76	4.234		
ممارسة الحرية الأكاديميةفي مجال خدمة المجتمع	كلية علمية	١٢٠	35.20	8.967	١,١٩	٠,٣٠١
	كلية إنسانية	١٠٠	37.09	5.377		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (٨) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير نوع الكلية في جميع مجالات الدراسة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الحرية الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء متشابه، وأن هذا المفهوم لا يختلف باختلاف نوع الكلية، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً حول درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، فهم يرون أن الحرية ارتبطت بحياتهم وأصبحت مبادىء الحرية الأكاديمية نبراساً يدعو إليها الجميع فهي حق من حقوق الإنسان، لذا فإنهم يرون أنها ركن أساسي من أركان نظام الحياة الحديثة خاصة في زمن العولمة، وأنها ضرورة ماسة للأستاذ الجامعي، كما يعزى السبب إلى أن السلوك الأخلاقي للحرية الأكاديمية لا يختلف بين كلية علمية وإنسانية لوجود عوامل مشتركة في الفكر والثقافة والتعليم لأعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العجلوني (٢٠١٦)، وابو حميد (٢٠١٢) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير نوع الكلية.

٣- **متغير الرتبة الأكاديمية:** وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالرتبة الأكاديمية تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تُعزى لمُتَغيَر الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي					

بين المجموعات	217.662	2	108.831	1.9	.145
داخل المجموعات	14239.578	٢١٧	٦٥،٦٢٠		
الكلي	14457.240	٢١٩			
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس					
بين المجموعات	204.040	2	102.020	2.6	.071
داخل المجموعات	10050.472	٢١٧	٤٦،٣١٥		
الكلي	10254.511	٢١٩			
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع					
بين المجموعات	230.013	2	115.007	1.7	.179
داخل المجموعات	17481.400	٢١٧	٨٠،٤٨١		
الكلي	17711.414	٢١٩			

أشارت النتائج الواردة في الجدول (٩) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وقد يعزى السبب في ذلك لكون أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء وبغض النظر عن الرتبة الأكاديمية فإنهم يعملون في ظل أنظمة وقوانين جامعية واحدة، ويعيشون في (٩) محافظات متشابهة الى حد كبير في الظروف الاقتصادية والاجتماعية، حيث تطبق عليهم ذات اللوائح والأنظمة ذات الصلة بالحرية الأكاديمية، ويتبعون لجهة إدارية واحدة ممثلة في جامعة شقراء، مما يجعل نظرتهم إلى مفهوم الحرية الأكاديمية متشابه تقريباً، وأن هذا المفهوم لا يختلف باختلاف الرتبة الأكاديمية، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً حول درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. وتتفق النتائج مع نتائج دراسة العجلوني (٢٠١٦)، وأبو حميد (٢٠١٢) والطراونة (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وتختلف عن نتائج دراسة الشبول (٢٠١٤) والبلعاسي (٢٠١٤) التي أكدت نتائجهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ.

٤- **متغير الجنسية**: وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالجنسية تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير الجنسية والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنسية

المجالات	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي	سعودي	١٢٠	33.65	7.257	2.015	٠٠١.٠
	غير سعودي	١٠٠	32.22	7.760		
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال التدريس	سعودي	١٢٠	28.70	6.740	2.103	٠,٠٠٠
	غير سعودي	١٠٠	27.12	5.634		
ممارسة الحرية الأكاديمية في مجال خدمة المجتمع	سعودي	١٢٠	35.82	8.317	2.33	٠,٠٠٠
	غير سعودي	١٠٠	35.62	8.058		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (١٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنسية لصالح أعضاء هيئة التدريس السعوديين في جميع مجالات الدراسة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس السعوديون هم أساتذة معينون على الكادر الوظيفي للجامعة وبالتالي فهم يشعرون بنوع من الامان الوظيفي والحماية القانونية لوظيفتهم، وبالتالي فهم يعبرون عن أفكارهم وآرائهم دون قيد أو خوف أو تدخل خارجي، في حين أن أعضاء هيئة التدريس غير السعوديون معينون على حساب العقود السنوية أو أساتذة غير متفرغين للعمل في الجامعة، وبالتالي فهم يشعرون بأن عملهم في هذه الجامعات غير مستقر؛ وبالتالي يقل ممارستهم للحرية الأكاديمية، إلا في أطار المسموح لهم به كتعاقدين.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء لتطوير ممارساتهم للحرية الأكاديمية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على محور مقترحات تطوير ممارسة الحرية الأكاديمية. والجدول (١١) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتطوير ممارساتهم للحرية الأكاديمية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير للمقترحات
٣٥	تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية المتعلقة بالقسم الذي ينتمون إليه.	٣,٩١	١,٠١	١	مرتفعة
٣٦	إنشاء عمادة خاصة بأعضاء هيئة التدريس تهتم بالشؤون الأكاديمية وتكون حلقة وصل بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.	٣,٩٠	١,١٢	٢	مرتفعة
٣٨	وضع نوع من الحصانة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لضمان حقوقهم الخاصة.	٣,٨٨	١,٠٥	٣	مرتفعة
٣١	العمل على رفع الوعي بأهمية الحرية الاكاديمية في تحقيق أهداف الجامعة ورفع كفاءتها.	٣,٨١	١,٠٠	٤	مرتفعة
٣٢	تحري الدقة في اختيار أعضاء هيئة التدريس لتجنب إساءة استخدام الحرية الأكاديمية.	٣,٧٩	١,٠١	٥	مرتفعة
٣٧	إعادة النظر في بعض النصوص القانونية من نظام الجامعات السعودية لتمكين الحرية الاكاديمية فيها.	٣,٧٦	٠,٨٩	٦	مرتفعة
٣٣	تشكيل لجنة خاصة لتنظيم الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية.	٣,٧٥	٠,٩٧	٧	مرتفعة
٣٤	تشجيع إصدار المجلات العلمية من أجل تنشيط الحركة الفكرية.	٣,٧٠	١,٠١	8	مرتفعة
الدرجة الكلية		٣,٨٢	١,٠٤		مرتفعة

يتضح من جدول رقم (١١) ما يلي: أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء للمقترحات التي تطور من ممارستهم للحرية الأكاديمية كانت مرتفعة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها ضمن التقديرات المرتفعة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (٣,٧٠-٣,٩١). وجاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على " تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية المتعلقة بالقسم الذي ينتمون إليه " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١) وانحراف معياري (١,٠١)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٣٦) والتي تنص على " إنشاء عمادة خاصة بأعضاء هيئة التدريس تهتم بالشؤون الأكاديمية وتكون حلقة وصل بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠) وانحراف معياري (١,١٢). في حين جاءت الفقرة رقم

(٣٤) والتي تنص على" تشجيع إصدار المجلات العلمية من أجل تنشيط الحركة الفكرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠). وقد يعود السبب في ذلك لعدد من العوامل منها: أن أفراد الدراسة يؤمنون بأهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات لأنهم هم الأجدر والأعلم بأقسامهم، ويملكون من الخبرة والكفاءة ما يمكنهم من دعم هذه القرارات، إضافة إلى أن مشاركتهم في اتخاذها تعني أن تكون هذه القرارات أقرب إليهم، وبالتالي يميلون لتنفيذها بارتياح وقناعة أكبر من لو كانت مفروضة عليهم من قبل الإدارة الجامعية دون أن تؤخذ آراؤهم في هذه القرارات، كما يرى أفراد الدراسة أهمية العمل على تشجيع إصدار المجلات العلمية من أجل تنشيط الحركة الفكرية، حيث إن ذلك يسهم في تفعيل حرية البحث العلمي التي تعتبر من أهم مجالات الحرية الأكاديمية، وتساهم هذه المجلات العلمية في نشر البحوث العلمية وسهولة الوصول إليها من قبل الباحثين، كما يمكن أن يعزى السبب لاعتقاد أعضاء هيئة التدريس أن ممارستهم للحرية الأكاديمية تحتاج لبعض الضمانات، يقابلها عدد من الالتزامات التي ينبغي عليه الالتزام بها باعتباره عضواً في المجتمع الأكاديمي، واعتبر أفراد الدراسة تحري الدقة في اختيار أعضاء هيئة التدريس لتجنب إساءة استخدام الحرية الأكاديمية أحد المقترحات التي من شأنها تفعيل الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، حيث إن من أهم خصائص الحرية الأكاديمية أنها امتياز خاص بأعضاء المجتمع الأكاديمي ممثلة بأعضاء هيئة التدريس، وبالتالي فإنه متى ما توفرت لديهم الكفاءات والإمكانات والخبرات الأكاديمية تصبح الجامعات مجالاً خصباً يتمتع بالحرية الأكاديمية ويحسن استخدامها، والعكس صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة براون (Browyn, 2015) التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة قدموا مقترحات متعددة لتعزيز الحرية الأكاديمية ومنها إتاحة الحرية الأكاديمية الكافية لكي تعمل على تجسير الهوة الثقافية بين المؤسسة وبين الأستاذ الجامعي، بحيث يكون هناك احترام للحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أن تحقيق مبدأ استقلالية أعضاء هيئة التدريس سيعمل على تعزيز الحرية الأكاديمية لدى الفرد بحيث يستطيع تقبل التغيير بشكل مباشر، كما اتفقت مع نتائج دراسة أبو حميد (٢٠١٢) التي أكدت أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعوامل التي من شأنها تطوير الحرية الاكاديمية كانت عالية من وجهة نظرهم.

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٣٠) فقرة جرى توزيعها على عينة مكونة من (٢٢٠) عضو هيئة تدريس. وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الاكاديمية كانت متوسطة بشكل عام، حيث كانت درجة ممارسة الحرية الاكاديمية في مجال التدريس مرتفعة، في حين كانت التقديرات لدرجة ممرسة الحرية الاكاديمية

متوسطة في مجالي خدمة المجتمع والبحث العلمي. كما بينت النتائج وجود فروق في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مجال التدريس فقط ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مجالي خدمة المجتمع والبحث العلمي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية في جميع مجالات الدراسة. في حين وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنسية في جميع المجالات لصالح السعوديين.

التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي توصلت اليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

١- ضرورة تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء وتنميتها خصوصاً في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع.

٢- تهيئة الظروف لممارسة الحرية الأكاديمية من خلال تشجيع أعضاء هيئة التدريس عليها في تدريسهم واهتماماتهم البحثية وخدماتهم المجتمعية لتنمية المجتمع المحلي.

٣- تشجيع ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من الإناث.

٤- عقد ندوات او مؤتمرات حول تعزيز وممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

٥- تشجيع عضو هيئة التدريس على الانتساب في عضوية بعض مؤسسات المجتمع المحلي.

٦- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم الاستشارات والخبرات للمجتمع المحلي.

٧- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية بحيث تتناول متغيرات وعينات غير تلك التي وردت في هذه الدراسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

– ابن منظور، أبو الفضل (١٩٩٠). **لسان العرب** (ج٤)، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.

-أبو حميد، ندى (٢٠١٢). **الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

-أبو خليل، علي (٢٠١١). **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية**، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي حول الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية المنعقدة في العاصمة الأردنية عمان. ٢٧-٢٨.

– البرجس، عبد الرحمن والزبون، محمد (٢٠٢٠). واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات**، ٦(٢)، ٤٣٢-٤٦٦.

-البلعاسي، حمد (٢٠١٤). **درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الرسمية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

-البواردي، فيصل (٢٠٠٩). **معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في معهد الإدارة العامة**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

-الدوسري، أشواق (١٤٣٤هـ). **الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعلاقتها بالإبداع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

-جعنيني، نعيم (٢٠٠٨). .نحن والديمقراطية منظور تنويري، **مجلة عالم الفكر، الأردن**. ٩(٣)، ١٤٣-١٦٩.

-خطابية محمد والسعود، راتب (٢٠١١). تصورات أعضاء الهيئة التدريسية فى الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية علاقتها بإنجازهم البحثى. **مجلة جامعة دمشق** , ٢٧ (١ – ٢)، ٥٦٥ - ٦٠٠.

-الخطيب، أحمد (٢٠١٤). **تجديدات تربوية وإدارية**، عمان: دار وائل للنشر.

-خلاف، عمر (٢٠١٧). ديمقراطية التعليم العالي في الدول العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ٣ (٢)، ٣٥٩ — ٣٨٢.

-رضا، محمد (٢٠١٦). الجامعات العربية المعاصرة من الغربة إلى الاغتراب، مجلة **المستقبل العربي**، ٣ (١٨٢)، ١٢-٣٥.

- الرويلي، سعود (٢٠١٩). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كما يراها أساتذة الجامعات السعودية الناشئة الحكومية والأهلية. **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، ١٦٣(٣)، ٨٠١-٨٣٨.

-الزيدي، مفيد (٢٠١٤). **التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي والحرية الأكاديمية نموذجًا**. بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ١٢-١٤ صفر/١٨-١٦ أيار ٢٠١٤.

-الشبول، محمد (٢٠١٤). **واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الاردنية الرسمية والخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

-الشمري، صالح (٢٠١٨). **واقع الحرية الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالسعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حائل، السعودية.

-صالح، أحمد (٢٠١٦). **محددات الحرية الأكاديمية في الجامعة المصرية**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الحرية الفكرية والأكاديمية في مصر، مركز البحوث العربية بالتعاون مع المجلس الأفريقي لتنمية البحوث الاجتماعية، القاهرة.

-الصاوي، محمد (٢٠١٥). الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية: دراسة ميدانية، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، ٩ (٩)، ٧٣-١٢٣.

-صقر، عبد الله (٢٠١٢). **تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الصمادي، يحيى (٢٠١٢). **مناهج البحث العلمي**. عمان: دار وائل للنشر.

-الطراونة، محمد (٢٠١١). **درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومقوماتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

-الطنبور، أيوب (٢٠١٣). **الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبير زيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تاثرها بالمتغيرات الديمغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.

-العاني، وجيه (٢٠١٥). **درجة الممارسات الديمقراطية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة كلية التربية**، مجلة كلية التربية ١(٣)، ١٤-٣٦.

-العثمان، عبد الله (٢٠١٠). **الشراكة المجتمعية في البحث العلمي من واقع تجربة جامعة الملك سعود كراسي البحث أنموذجاً**، ورقة عمل مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية , خلال الفترة (٢٥-٢٦/٥/٢٠١٠). الرياض .

-**العجلوني، محمد** (٢٠١٦). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الاردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ١٢(٤)، ٤٧٩-٥٠٢.

-الغريب، شبل (٢٠١٦). الحرية الأكاديمية في المواثيق الدولية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية. ٢٢(١)، ٣٣-٦٩.

-قمبر، محمود (٢٠١٣).**الحريةالأكاديمية في الجامعات العربية**.الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

-محافظة، سامح (٢٠١٤). **مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة**. ورقة عمل قدمت في مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟ عمان، الاردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

-Boland, M. (٢٠١٤). **Academic Freedom and Struggle for the subject of composition**, **PhD**. The University of Rocheter.

-Browyn, A. (2015). **How faculty make sense administrative method and motives for change**: Syracuse University.

-Elizalade, M. (2014). A cademic Freedom and Freedom to Establish Universities. **The Journal of Legal Medicine**, ٢٠(3), 310-336.

-Goodel, Z. (2017). **Faculty Perceptions of Academic Freedom at a Metropolitan University**. **A case study**, a dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University.

-Keith, K., (2015) **Faculty Attitudes Toward Academic Freedom at Private Universities**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL, March.

-Rich, A. (2012). "**Historical Study of Public College and University**", (PhD), The floridan State University. U.S.A.

-Simpson, K. (2016). **Teaching and Academic Freedom in Higher Education**. **A policy Review of how Selected California Community Colleges Regulate Faculty classroom speech**, a dissertation presented to the faculty of the Rossiar

School of Education, University of Southern California, in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

-Taha, T. (2018). **Academic Freedom in Arab Universities**. Non-published PhD dissertation, University of New Orleans.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها (دراسة في نماذج من ألفاظ تهامة منطقة الباحة)

مكين بن حوفان بن مكين آل محسن القرني*
جامعة الباحة

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/05

*يعمل الباحث أستاذاً مشاركاً في تخصص اللغويات، ومهتم بفقه اللغة ومعجماتها وعلم الدلالة واللهجات، وله كتاب (اللسانيات قضايا وتطبيقات)، وتسعة عدة أبحاث منشورة، وله مشاركات بحثية في مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، وعضو مجمع اللغة الافتراضي عبر تويتر

إيميل الباحث: makeen.h@hotmail.com

كود البحث: 210021
تاريخ استقبال البحث: ٢٤، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠٦ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ١٣، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٦ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة

للعلوم الإنسانية والتربوية

أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها (دراسة في نماذج من ألفاظ تهامة منطقة الباحة)

مكين بن حوفان بن مكين آل محسن القرني

الملخص: يتناول هذا البحث أثر تغير المعنى بالنقل المجازي في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، بالتطبيق على نماذج من ألفاظ تهامة منطقة الباحة. ومن أبرز أهداف البحث: بيان أثر تغير معنى الكلمة بالنقل من مجال إلى آخر في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، بالتطبيق على أمثلة من واقع الاستعمال في الحياة اليومية في تهامة منطقة الباحة، وإعادة اللفظ المتغير معناه بسبب النقل المجازي إلى أصله بلطف، مع التدليل والتعليل ما أمكن. وقد اتبع البحث من أجل تحقيق هذه الأهداف المنهج الوصفي. ومن أبرز النتائج: أن المجاز يُثري اللغة ويُجري الحياة في عروقها، وله أثر ظاهر في إحداث الفجوة بين معنى الكلمة المستعملة في زماننا ومعاني جذرها، وأن إيجاد العلاقة بين المعنى المتغيِّر والمتغيَّر إليه يحتاج إلى دُرْبة وتَمَرُّس، وأنه ينبغي تصحيح بعض الأحكام المُخطِئة الناتجة عن الغفلة عن قوانين التطور الدلالي. التوصيات: يوصي البحث بالمزيد من الدراسات الراصدة لتطور الدلالة بالنقل المجازي في ألفاظ الناس اليوم، وإعادة تلك الألفاظ إلى جذورها اللغوية بلطف دون تعسف أو تَكَلُّف، وليس ذلك من قبيل الدعوة إلى إحياء العامية، بل إنه من قبيل خدمة العربية بإعادة معاني مفرداتها المتطورة إلى موادها اللغوية.

الكلمات المفتاحية: تغير الدلالة – النقل – الفجوة الدلالية – الجذر – المجاز

Title: **The impact of changing the meaning by figurative communication in the widening of the semantic gap between the word and its origin (A study on examples of Tihamah words in Al-Baha region)**

Abstract: The present research investigates the impact of changing the meaning by figurative communication in the widening of the semantic gap between the word and its origin, by applying it to examples of Tihamah words in Al-Baha region. Among the most prominent objectives of the research: To demonstrate the impact of changing the meaning of a word by moving from one domain to another in the widening of the semantic gap between the word and its root, by applying examples from the reality of use in daily life in Tihamah of Al-Baha region, and returning the changed word in its meaning due to figurative communication to its origin gently along with demonstration and explanation as possible. In order to achieve these aims, the research followed the descriptive approach. Among the most prominent conclusions: that metaphor enriches the language and makes it literally applicable, and has an apparent effect on creating the gap between the meaning of the word used in our time and the meanings of its origin, and that finding the relationship between the changed meaning and the original meaning needs training and practice, and that some erroneous judgments resulting from negligence must be corrected regarding the laws of semantic development. Recommendations: The research recommends more studies that monitor the development of significance by figurative communication in the vocabulary of people today, and returning those expressions to their linguistic roots gently without arbitrariness or pretension, and this is not a call to revive the colloquial, but rather it is like serving the Arabic by returning the meanings of its advanced vocabulary to its Linguistic origins.

Key Words: semantic change - communication - semantic gap - origin - metaphor

مقدمة:

الحمد لله ذي الجلال والإكرام، والصلاة والسلام على خير الأنام محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه، ومن سار على نهجه واقتفى هداه، أما بعد:

فإن معاني المفردات مما يتجلى فيها التطور والتغيُّر عبر الأزمان، وكثيراً ما نسمع مفردات بمعانٍ معينة في بيئة معينة، ثم نبحث عن معانيها فلا نجدها ضمن معاني المادة اللغوية التي تنتمي إليها، فنحسبها مما فات جامعي اللغة الأوائل، أو نعدُّها من الانحرافات الدلالية الجارية على ألسنة العامة، وقد يُعْذَر غير المتخصص حينما لا يستطيع معرفة التطور أو التغيُّر الجاري فيها، لكن اللغوي المُتمرِّس لا يَخفى عليه أنها منتمية إلى مادتها اللغوية، ولكنها تغيَّرتْ تغيُّراً بعلاقة مقبولة عند البيان والإيضاح عنها.

وفي بحث سابق درست أثر الإبدال في تنافي معاني المادة المعجمية بالتطبيق على نماذج من المفردات المستعملة في تهامة منطقة الباحة، وأثناء البحث كنت أصادف مفردات متغيرة المعاني، وكان ربطها بموادها اللغوية في حاجة إلى إعمال فكر، وإلى اطِّلاع على علم المعنى وطرق التغيُّر أو التطور الدلالي.

ولعل الكلمة الشرارة التي أشعلت الرغبة في إجراء هذا البحث هي كلمة (الغَزْلَة)، وهي كلمة مشتهرة في منطقة الباحة، ومعناها الجنون أو خفة العقل، وهو المعنى الذي لم تثبته معجمات اللغة في مادة (غزل)؛ وذلك لأن فيها تطوراً أو تغيُّراً دلالياً يعود إلى مظهر من مظاهر التطور أو التغير الدلالي، ألا وهو نقل مجال الدلالة نقلاً مجازياً.

وغير المتمرِّس قد يحكم بعدم انتماء معاني بعض المفردات إلى موادها اللغوية، وما ذلك إلا للغفلة عن طريقة تغير المعنى فيها؛ ولذا جاء هذا البحث ليُعيد بعض الأمثلة إلى موادها اللغوية ببيان كيفية تغير المعنى فيها، وما سيرد من مفردات من قبيل التمثيل لا الحصر.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى بيان أثر تغير معنى الكلمة بالنقل من مجال إلى آخر في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، بالتطبيق على أمثلة من واقع الاستعمال في الحياة اليومية في تهامة منطقة الباحة في عصرنا الراهن، وإعادة اللفظ المتغير معناه بسبب النقل المجازي إلى أصله بلطف، مع التدليل والتعليل ما أمكن.

منهج البحث:

اتَّبع البحث من أجل تحقيق أهدافه المنهج الوصفي، واعتمد ثلاث طرق لجمع الألفاظ التي كان لتغير المعنى فيها أثر مؤدٍّ إلى اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، وهي: المراقبة الشخصية، وإجراء المقابلات، والاطلاع على ما كُتِبَ عن لغة منطقة الباحة.

وقد رتبت المفردات الواردة في البحث ترتيباً ألفبائياً، حسب نطقها في الاستعمال المحلي، لا حسب مادتها، وهذا الترتيب يأخذ بالحرف الأول من الكلمة بغض النظر عن كونها مجردة أو مزيدة، ويراعي ما بعده من الحروف في الترتيب.

الدراسات السابقة:

لم أعثر –في حدود ما اطلعت عليه– على دراسة تناولت أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، لا في البيئة موطن هذه الدراسة، ولا في بيئة أخرى، وهناك جهود سابقة جمعت مفردات الحياة اليومية في منطقة الباحة أبرزها وأقربها من حيث التناول كتاب أ.د. عبد الرزاق بن حمود الزهراني (الفصاحة في منطقة الباحة: معجم بالكلمات الفصيحة المستعملة في الحياة اليومية)، وهو معجم ثريٌّ، وللباحث فيه جهد ملموس؛ وهو من أبناء منطقة الباحة وأستاذ في علم الاجتماع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكان تناوله تناولاً معجمياً، وقد وقفت على آراء له في بعض الكلمات التي مثلت بها في هذا البحث ووجدته يعزوها إلى الفَوَات حيناً، ويؤولها حيناً آخر تأويلات تربطها بجذورها، لكنها لا تخلو من تعسُّف، إلا أنه يُعذر في السهو عن طريقة نقل المعنى في بعضها؛ لتخصصه في علم الاجتماع.

وكان اطلاعي على ما كتبه عن (الغَزْلة) من الدوافع إلى بحثها وبحث غيرها، وبيان سبب خفاء ارتباط معناها بجذرها اللغوي، وقد التزمت في هذا البحث بالإشارة إلى رأيه ومناقشته إن كان وارداً في معجمه، ثم بيان طريق تغير المعنى من وجهة نظر البحث. وعليه فإن كتابه معجم يبين فيه فصاحة الكلمات في الاستعمالات اليومية في منطقة الباحة، وبحثي يدرس أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، ويبين أن الغفلة عن معرفة طريقة تغيُّر معاني الألفاظ قد يكون سبباً في إطلاق أحكام غير دقيقة، فهو –بذلك– يُكمِل تلك الجهود، ويزيد عليها ببيان طريقة تغير المعنى المتَّفِقَة والبحث الدلالي الحديث.

خطة البحث:

يأتي البحث في مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، يليهما خاتمة تتضمن أبرز النتائج وأهم التوصيات، يتلوها قائمة بثبت المصادر والمراجع.

وفي المقدمة: بيان مشكلة البحث، ودوافعه، وأهدافه، ومنهجه، والدراسات السابقة، والخطة.

وفي التمهيد: حديث موجز عن تهامة منطقة الباحة، وعن التغير الدلالي بنقل المعنى.

وفي المبحث الأول: بيان أثر تغير المعنى بعلاقة المشابهة في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها.

وفي المبحث الثاني: بيان أثر تغير المعنى بعلاقة غير المشابهة في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها.

والله –جل في علاه– المسدد والموفق، وهو الهادي إلى سواء السبيل.

تمهيد:

يحسن في التمهيد لهذا البحث التعريف الموجز ببيئته (تهامة منطقة الباحة)، وإيراد خلفية معرفية عن التغير الدلالي بنقل المعنى، وفق الآتي:

أولاً: تعريف موجز بتهامة منطقة الباحة:

تُعَد تهامة الباحة جزءاً مهماً من منطقة الباحة، الواقعة في الجنوب الغربي من المملكة العربية السعودية، وتضم تهامة منطقة الباحة أربع محافظات، هي: محافظة الحجرة، ومحافظة قلوة، ومحافظة المخواة، ومحافظة غامد الزناد.

ويسكن في محافظتي قلوة والحجرة وتوابعهما قبائل زهران، وفي محافظة المخواة وتوابعها قبائل بَني عُمَر وزهران وغامد، وفي محافظة غامد الزناد وتوابعها قبائل غامد(١). وهذه القبائل من القبائل الأزدية التي هاجرت من مأرب عاصمة المملكة السبئية في اليمن، إثر تهدُّم سد مأرب، واستوطنت ما يُعرَف – اليوم – بمنطقة الباحة.

وهم من أزد شنوءة، وأزد شنوءة من أعظم بطون الأزد، وقد عَدَّهم الخليلُ بن أحمد الفراهيدي وأبو عمرو بن العلاء والمبرِّد من أفصح الناس لغة(٢)، وأشاد الخليل بن أحمد بنسبهم، وذكر أنهم من أصح الأزد فرعاً وأصلاً(٣).

وفي العصر الحديث أرجع الشيخ حمد الجاسر فصاحة القبائل الأزدية إلى البُعْد عن الاختلاط بمن ليس عربياً(٤)، وعد فؤاد حمزة لهجاتهم –مع غيرهم من القبائل الواقعة جنوبي الحجاز وشمالي اليمن– من أفصح اللهجات وأقربها إلى الفصحى، وذكر أنهم يستعملون ألفاظاً يُظَن في الأقطار العربية المُتمدِّنة أنها مهملة ومتروكة، ولكنهم هم يستعملونها على البداهة(٥).

وذكر جواد على –معقِّباً على ما أورده فؤاد حمزة– أن بعض اللهجات الفصيحة لا تزال باقية على ألسنة أولئك الناس، وحث علماء العربية في العصر الحاضر على توجيه العناية إلى دراستها قبل انقراضها وزوالها(٦).

ثانياً: التغير الدلالي بنقل المعنى:

(١) ينظر: موقع إمارة منطقة الباحة، الرابط: www.albaha.gov.

(٢) ينظر: المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، **الفاضل في اللغة والأدب**، تحقيق عبد العزيز الميمني، القاهرة: دار الكتب، ١٩٥٦م، ص ١١٣.

(٣) ينظر: الفراهيدي، الخليل بن أحمد، **العين**، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (شنأ ٦/٢٨٧).

(٤) ينظر: الجاسر، حمد، **في سراة غامد وزهران**، الرياض: منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ط٢، ١٣٩٧هـ، ص ٤٨٦.

(٥) ينظر: حمزة، فؤاد، **قلب جزيرة العرب**، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط٢، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م، ص ١٠٧.

(٦) ينظر: علي، جواد، **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧١م، (٨/٥٩١-٥٩٢).

يتفق البحث الدلالي على أن للتغيُّر الدلالي ثلاث طرق، هي: تخصيص الدلالة أو تضييقها، وتعميم الدلالة أو توسيعها، ونقل المعنى من مجال إلى آخر. ومستند الاتفاق أن دلالة الكلمة أما أن تنكمش إذا استعمل لفظ الكل في الجزء، وأما أن تتسع باستعمال الجزء معبراً عن الكل، وأما أن تنتقل من مجال إلى آخر، دون احتمال آخر يضاف إليها[٧]. ويُدرج بعض المنظرين للتغيُّر الدلالي رقي الدلالة أو انحطاطها ضمن أشكال انتقال المعنى[٨]. ويُعَد نقل المعنى أهم أشكال تغير المعنى؛ لتنوُّعِه، واشتماله على أنواع المجازات التي تقوم على التخيلات[٩].

ويَعنينا في هذا البحث نقل المعنى من مجال إلى آخر، وبالتحديد ما يُسمَّى بالنقل المجازي، إذْ "يَنتقل اللفظ من مجال دلالته إلى مجال دلالة أخرى لعلاقة المشابهة أو غير المشابهة بين الدلالتين"[١٠]. وهذه المجازات –وفق هذه العلاقة أو المناسبة– تُنْسَى مع كثرة الاستعمال والشيوع، وتُصبِح معانيها حقيقية، وذلك ما يُسَمَّى بالمجازات المَنْسِيَّة؛ لأن المجاز متى كثر استعماله يصير حقيقة عُرْفاً[١١].

ولا شك أن رُقي التفكير يجنح إلى استخراج الدلالات المجردة وتوليدها، والاعتماد عليها في الاستعمال؛ وفيه تنتقل الدلالة من مجال المحسوس إلى مجال الدلالات المجردة، وهو مجاز ليس كالمجاز البلاغي لدى أهل الأدب، فلا يكاد يثير في ذهن السامع دهشة ولا غرابة؛ لأن المراد منه ليس إثارة العاطفة أو انفعال النفس، بل هدفه الأساس الاستعانة على التعبير والمعاني المجردة[١٢]. والمجاز المعني هو المجاز اللغوي لا العقلي؛ لأن المجاز العقلي يكون في الإسناد، أي في إسناد الفعل أو ما في معناه إلى غير ما هو له؛ أما المجاز اللغوي، فيكون في نقل الألفاظ من حقائقها اللغوية إلى معان أخرى بينها صلة ومناسبة[١٣]، وهو نوعان:

---

(٧) ينظر: الداية، فايز، **علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق**، دمشق: دار الفكر، ط٥، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص ٣٧٩.

(٨) ينظر: عمر، أحمد مختار، **علم الدلالة**، القاهرة: عالم الكتب، ط٥، ١٩٩٨م، ص ٢٤٨.

(٩) ينظر: **السابق** ، ص ٢٤٩.

(١٠) الحاوي، عثمان محمد أحمد، **علم الدلالة تأصيلاً ودراسة وتطبيقاً**، الدمام: مكتبة المتنبي، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص ١٠٥.

(١١) ينظر: السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق فؤاد علي منصور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٨م، (١/٢٩١).

(١٢) أنيس، إبراهيم، **دلالة الألفاظ**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣، ١٩٧٦م، ص ص ١٦١-١٦٢.

(١٣) ينظر: عتيق، عبد العزيز، **علم البيان**، بيروت: دار النهضة العربية، ط١، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ص ١٤٣.

الأول: الاستعارة، وهي من سَنَن العرب في كلامها، بأن "يَضَعوا الكلمة للشيء مُستعارة من موضع آخر"(١٤)، وذلك حين تكون العلاقة بين المدلولين هي المشابهة، مثل استخدام كلمة (القِلادة) لدى أهل الأندلس في معنى (الحِزام)، وهي ما يحيط بالعنق، وبين المدلولين تشابه، فالحزام يحيط بالوسط، كما تحيط القلادة بالعنق(١٥). وكذلك كلمة (القطار) كانت تدل على قافلة الإبل، ثم تغيرت دلالتها بالنقل فأصبحت تدل على مجموعة من العربات التي تقودها قاطرة، وهو انتقال سببه علاقة المشابهة؛ فهناك وجه شبه بين تتابع الإبل وراء حاديها وتقاطر العربات وراء القاطرة(١٦).

الثاني: المجاز المرسل، وذلك حين تكون العلاقة بين المدلولين شيئاً غير المشابهة، وله علاقات كثيرة، منها: السببية، والمُسَبَّبِيَّة، والكُلِيَّة، والجزئيَّة، والآلية، والحَالِّيَّة، والمحلِيَّة، والمجاورة المكانية، والمجاورة الزمانية، واللَّازِميَّة، واعتبار ما كان، واعتبار ما سيكون(١٧)، ومن أمثلته: "الذّقْن" تعني مجتمع عظام اللحيين من الفك، ثم انتقلت لتدل على اللحية بعلاقة المجاورة(١٨).

ويذهب ابن جني إلى أن العرب تعدل عن الحقيقة إلى المجاز "لمعان ثلاثة: الاتساع، والتوكيد، والتشبيه"(١٩)؛ وما ذاك إلا لأن المجاز مُعين على تصوير المعنى بدقة أعلى وبصورة أكثر تأثيراً، فهو وسيلة لغوية لمسايرة تقدم البشرية ومواكبة رقي الحياة العقلية لدى الإنسان، وهو ما يقتضي تغير الدلالات وتطورها(٢٠).

وليس من شك في أن المجاز يُثري اللغة، وله دور كبير في سد حاجات العلوم وما يَجد في حياة الناس، وليس أدل على ذلك من أن الألفاظ الإسلامية كالصلاة والزكاة والصيام والحج وغيرها؛ منقولة من معانيها اللغوية إلى معانيها الشرعية على سبيل المجاز؛ ولهذا فإن المذهب القائل إنه لا يُباح نقل لفظ من معنى إلى معنى لم ينقله إليه العرب وإن كان بين المعنيين علاقة أو مناسبة؛ مذهب ساقط بنفسه، ولا نظير له بين علماء لغةٍ يجري في عروقها دم الحياة(٢١).

---

(١٤) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تحقيق محمد علي بيضون، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص ص ١٥٤-١٥٥.

(١٥) ينظر: مطر، عبد العزيز، **لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة**، دار المعارف، ١٩٨١م، ص ٣٧٠.

(١٦) ينظر: مجاهد، عبد الكريم، **الدلالة اللغوية عند العرب**، عمّان، دار الضياء، (د . ط)، (د . ت)، ص ١٤٤.

(١٧) ينظر: القزويني، الخطيب، **الإيضاح في علوم البلاغة**، مراجعة وتصحيح الشيخ بهيج غزاوي، بيروت: دار إحياء العلوم، ط٢، ١٤١٢هـ/١٩٩٣م، ص ص ٢٥٦-٢٥٩.

(١٨) ينظر: عبد التواب، رمضان، **التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه**، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٣، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م، ص ١٩٩.

(١٩) ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٣٧٤هـ، (٢/٤٤٢).

(٢٠) ينظر: مجاهد، **الدلالة اللغوية عند العرب**، ص ١٥٣.

(٢١) ينظر: حسين، محمد الخضر، **المجاز والنقل وأثرهما في حياة اللغة العربية**، القاهرة: مجلة مجمع اللغة العربية، مج١، ١٩٣٤م، ص ص ٢٩٣-٢٩٤.

والذي عليه جمهور العلماء أن "مدار صحة المجاز على تحقق ما كان يراعيه العرب من نوع العلاقات، فلا نقف عند حَدِّ الألفاظ التي استعملوها في غير ما وضعت له، كالأسد والقمر والغيث، فإذا رأيناهم قد نقلوا اسم شيء إلى آخر لعلاقة السببية –مثلاً– جرينا على أثرهم، وصاغ لنا أن نتصرف في الألفاظ تصرفهم، فننقل اسم كل سبب إلى المعنى الذي ينشأ عنه... وقد جرى على هذا المذهب أئمة الأدب، فما كانوا ليتوقفوا في الأخذ بسبيل المجاز إلا على تحقق نوع العلاقة، دون أن يبحثوا عن اللفظ بعينه، ليتعرفوا هل سلك به العرب مسلك المجاز"(٢٢).

ولغة العرب ليست حكراً على القدامى منهم، فباب القياس في المجاز مفتوح، وللعربي المعاصر أن يُطوِّر دلالات الألفاظ بالمجاز والنقل، شريطة أن تكون على سمت كلام الأوائل، وأن تحظى بقبول المجتمع.

المبحث الأول: أثر تغير المعنى بعلاقة المشابهة في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها:

من المعلوم أن الصلة اللفظية بين الجذر ومشتقاته لازمة، أما الصلة المعنوية فقد لا تبدو ظاهرة في بعض المشتقات وجذورها، وهذا يُفَسَّر بأن الكلمة لا تنتمي إلى ذلك الجذر، أو بأن الكلمة أصاب معناها تغيُّر أبعده عن معنى الجذر العام(٢٣)، أو بأن معاني الجذر تعددت وتوسعت، كما في بعض الجذور الأصول في مقاييس اللغة لابن فارس.

والتغير الكبير في المعنى قد يُوهم بأن الكلمة لا تنتمي إلى جذرها، ولذا قال محمود السعران: "يحدث التطور الدلالي تدريجياً في أغلب الأحوال، ولكنه قد ينتهي آخر الأمر بتغيُّر كبير في المعنى"(٢٤).

والعربية لغة مُحْكَمة، ويمكن فيها إرجاع استعمالات المادة اللغوية إلى معنى واحد، فإن "تباعد شيء من ذلك عنه رُدَّ بلطف الصنعة والتأويل إليه"(٢٥)، والإعادة إلى المعنى الأصل الذي تدور عليه الاستعمالات لها قيمة دلالية لم يغفل عنها المتقدمون ولا المحدثون، يقول محمد جبل عنه: إنه "عمل يحدد المعنى اللغوي الذي تدور عليه كل استعمالات المادة اللغوية، وهذا يمكننا من ضبط معاني تلك الاستعمالات وتحريرها .... والتأصيل يمكن من حسم الخلافات والأقوال الكثيرة المتوارثة في تحديد معاني الألفاظ، وتطبيقه في اللغة كلها يبرهن ارتباط كل مادة بمعنى من المعاني تدور حوله، وهذه خطوة ضرورية في البرهنة على إحكام اللغة وعدم جزافيتها"(٢٦).

---

(٢٢) **السابق**، ص ٢٩٤.

(٢٣) ينظر: طرزي، فؤاد حنا، **الاشتقاق**، مكتبة لبنان، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م، ص: ٧٨.

(٢٤) السعران، محمود، **علم اللغة**، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص: ٢٨٨.

(٢٥) ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، بيروت: عالم الكتب، (١٣٤/٢).

(٢٦) جبل، محمد حسن حسن، **المعنى اللغوي دراسة نظرية تطبيقية**، طنطا: مطبعة التركي، ١٩٨٩م، ص ١١٧.

والمقصود في هذا المبحث إيراد أمثلة تُبَيّن أثر تغير المعنى بعلاقة المشابهة في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، وليس القصد الحصر وتكثير الأمثلة، بل إن المقصد إماطة اللثام عن أمثلة من واقع الاستعمال اليومي في منطقة الباحة، تبدو معانيها غير منتمية إلى معاني جذورها اللغوية ظاهرياً، في حين أن اللغوي المكين قد يلحظ تغير المعنى بالنقل المجازي فيها بشيء من الجهد، ومن هذه الأمثلة ما يأتي:

١ــ أحوى:

يقولون: أحوى فلان علينا، أي تأخر، ولا تحوِ علينا، أي لا تتأخر، وما ورد في المعجمات عن مادة (حوى) ليس فيه النص على معنى التأخر، والذي ورد فيها معنى احتواء الشيء والبقاء فيه، وربما كان هو المقصود في اللهجة، فشُبّه بالحَوِيّ والحَوِيَّة، قال الأزهري: "حَوى فلانٌ مالَه حَيّاً وحَوَايةً: إذا جمعه وأَحْرزه. واحْتَوَى عَلَيْهِ. قَالَ: والْحَوِيُّ استدارةُ كل شيءٍ كَحوِيّ الحيّة، ... والحَوِيُّ الحُوَيْضُ الصَّغِير يسويه الرجلُ لبعيره يسْقِيه فِيهِ وَهُوَ المرْكُوّ، يُقَال قد احتويت حَوِيّاً. وأمّا الحَوَايَا الَّتِي تكون فِي القِيعانِ والرِياض، فَهِيَ حفائرُ ملتوِيةٌ يملؤُها ماءُ السيلِ فَيبقى فِيهَا دهْراً؛ لأنّ طين أَسْفَلها عَلِكٌ صُلْبٌ يُمْسِكُ الماءَ، واحدتها حَوِيَّةٌ. وَقد تسميها الْعَرَب الأَمْعاء تَشْبِيهاً بحوايا البطْن"(٢٧). فكأن من يتأخر ينطوي في مكانٍ ويتلبَّث فيه مجتمِعاً، فهو كالحَوِي المستدير المجتمع في مكانه، كما تنطوي الحيَّات ونحوها.

وبهذا يصح المعنى في مادة (حوى) بعلاقة المشابهة، وهو مما لا يخفى على اللغوي المُدقِّق، إلا أن غير المُتدبِّر قد يُبعِد في التأويل أو يحمل ذلك على الفَوات؛ لغفلته عن النقل المجازي الحادث فيه.

٢ــ بُرَيْهَة:

اسم للأرنب في منطقة الباحة تهامةً وسراة، وهو من التسميات الغريبة التي صادفتها، وقد وجدت عبد الرزاق الزهراني في كتابه (الفصاحة في منطقة الباحة) يُورِد أن كلمة (أرنب) لم تكن معروفة عندهم، فاسمها المعروف المتداول في بيئتهم (بُرَيْهة)، ورأى أنها مما أهملته المعجمات، وأنها قد تكون مشتقة من البُرْهَة؛ لسرعتها، وأنها لا يمكن أن تُرى إلا بُرْهة قصيرة(٢٨). وهو اجتهاد نقدره للمؤلف، إلا أن البحث يرى التسمية آتية من علاقة المشابهة؛ لأن (بُرَيْهة) تأتي تصغيراً لـ(بَرَهْرَهَة)، "والبَرَهْرَهَةُ: الجاريةُ البيضاء، وبَرَهُها: تَرارتُها وبَضاضتُها"(٢٩)، وقد نص الخليل بن أحمد على تصغيرها، بقوله:

---

(٢٧) الأزهري، محمد بن أحمد، **تهذيب اللغة**، تحقيق محمد عوض مرعب، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠١م، (حوى ٥/١٨٩).

(٢٨) ينظر: الزهراني، عبد الرزاق بن حمود، **الفصاحة في منطقة الباحة (معجم بالكلمات الفصيحة المستعملة في الحياة اليومية)**، بيروت: مؤسسة الانتشار العربي، ط١، ٢٠١٣م، ص ٧٠.

(٢٩) الفراهيدي، **العين**، (بره ٤/٤٩).

"وتصغير البَرَهْرَهة: بُرَيْهَةٌ، ومَنْ أتمَّها قال: بُرَيْرِهةٌ، وأما بُرَيْهِرهة فقبيحة قلّما يُتَكَلَّمُ بها"(٣٠). وزاد الأزهري: امرأة بَرَهْرَهة، أي تارَّة تكاد تُرعَد من الرطوبة، أو التي لها بريق من صفائها، أو رقيقة الجلد كأن الماء يجري فيها من النعمة(٣١).

وهذه الصفات التي أوردها المعجميون للمرأة البَرَهْرَهَة، من بياض وصفاء وبريق ورقة وامتلاء جسم ولين ونعومة؛ جلها في الأرنب، وربما سُميت الأرنب بُرَيْهَة في منطقة الباحة لمشابهتها المرأة البَرَهْرَهة، وتصغيرها (بُرَيْهَة) ناسب صغر الأرنب.

وقد يَخفى تغير المعنى بالنقل المجازي على غير المتأمِّل فيرى (بُرَيْهَة) بمعنى الأرنب غير منتمية إلى الجذر (بره)، وحينئذ يحكم بعدم انسجامها معه أو بفواتها على المعجميين، أو يذهب بها إلى تأويل بعيد؛ في حين أن ملحظ التسمية جاء من المشابهة للمرأة البَرَهْرَهة، التي تصغيرها (بُرَيْهَة).

٣ــ حاض:

يأتي الفعل (حاض) في استعمال بعض سكان تهامة منطقة الباحة لمعنى يبدو غريباً، بعيداً عن (الحيض) بمعنى سيلان الدم، يقولون: فلان حاض، وفلانة حاضَتْ، إذا ذهب عقله وعقلها نتيجة مرض أو صدمة، بموت قريب ونحوهما.

ولم يرد في مادة (حيض) هذا المعنى، وقد يحكم المتعجِّل بعدم انتمائه إليها، والبحث يذهب إلى أن (حاض) تغيَّر تغيُّراً دلالياً بالنقل المجازي بعلاقة المشابهة؛ لأن الفعل حاض حيضاً يأتي لسيلان دم المرأة، وسيلان صمغ شجرة السَّمُر(٣٢)، قال ابن فارس: "الْحَاءُ وَالْيَاءُ وَالضَّادُ كَلِمَةٌ وَاحِدَةٌ. يُقَالُ حَاضَتِ السَّمُرَةُ إِذَا خَرَجَ مِنْهَا مَاءٌ أَحْمَرُ. وَلِذَلِكَ سُمِّيَتِ النُّفَسَاءُ حَائِضًا، تَشْبِيهًا لِدَمِهَا بِذَلِكَ الْمَاءِ"(٣٣).

فابن فارس يرى حيض المرأة مشبَّها بحيض السَّمُرة، ويرى ابن سيده العكس، فيكون حيض السَّمُرة مشبَّهاً بحيض المرأة، إذ قال: "وحاضَت السَّمُرَة: خرج مِنْهَا الدودم، وَهُوَ شَيْء شِبْه الدَّم، وَإِنَّمَا ذَلِك على التَّشْبِيه"(٣٤).

---

(٣٠) **السابق**، (بره ٤/٤٩).

(٣١) ينظر: الأزهري، **تهذيب اللغة**، (بره ٦/١٥٨)، وابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ، (بره ١٣/٤٧٦).

(٣٢) ينظر: ابن القوطية، محمد بن عمر بن عبد العزيز، **كتاب الأفعال**، تحقيق علي فودة، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٩٣م، ص ٢١٣.

(٣٣) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، **مقاييس اللغة**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م، (حيض ٢/١٢٤).

(٣٤) ابن سيده، علي بن إسماعيل، **المحكم والمحيط الأعظم**، تحقيق عبد الحميد هنداوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، (حيض ٣/٤١٨).

ويرى البحث أنه كما شُبِّه سيلان صمغ السَّمُرة بسيلان دم الفرج أو العكس، فإن قولهم: حاض فلان أو حاضت فلانة، بمعنى ذهاب العقل؛ تشبيه بحيض المرأة والسمرة، فكأن العقل ماعَ وسال من هول الصدمة أو من مرض ونحوه، وإذا سال ومَاعَ فَقَدَ إدراكَه، وهي استعارة لطيفة فيما أحسب. ويؤيد ذلك تعبيرهم عن ارتجاج العقل بقولهم: ماع عقلي من فعل فلان، أي سال وفقد تركيزه وتماسكه.

٤_ الحَمِيْل:

الحَمِيْل في تهامة الأزد: ولي المرأة من النسب، كالأبِ والأخ ونحوهما، يقولون: فلان حميل فلانة، أي حامل ولايتها وقرابتها، فهو الذي تؤوي إليه متزوجة أو غير متزوجة. ويقولون: فلانة حميلة فلان، أي محمولته ولايةً وقرابة.

ولم يرد (الحَمِيْل) في المعجم العربي لمعنى ولي أمر المرأة، ومَن يستعرض مادة (حمل) في معجمات العربية يجدها دالة على أن الحميل: ما يحمله السيل من غُثاء، والغريب الذي يُؤتَى به من بلد إلى آخر، والكفيل الضامِن أو الغارِم؛ لكونه حاملاً الحق عمن عليه الحق، والرجل الدَّعِيّ، والولد في بطن أمه إذا أُخِذَتْ من بلاد الشرك إلى بلاد الإسلام، والمَنْبوذ يحمله قوم فيُربُّونه، والسحاب كثير الماء؛ لكونه حاملاً الماء[٣٥].

والحَمِيْل بمعنى ولي المرأة ينتمي إلى مادة (حمل)؛ لأنها محمولة على وليِّها المنسوبة إليه، فهو حامل نسبِها، وهي مُشبَّهة بما يُحمَل ويُحرَز ويُصان، ويؤيده أن كل مَحْمول حَمِيْل كما يورد ابن منظور[٣٦]، والحَمِيْل بمعنى الوَلي فعيل بمعنى فاعل، فهو حامل ولاية قريبته، وهي محمولة عليه، فكأنه تَعلَّقها في حوزته.

٥_ ذَعْف:

الذَّعْف في استعمال اللهجة المحلية في تهامة الباحة: ما يُسببه الحر الشديد من رائحة غير مقبولة نتيجة خروج العَرَق من الأبدان، يقولون: في المكان الفلاني ذَعْف، أي حر شديد، ومرادهم ما يَنتج عن شدة الحر من روائح كريهة، وفلان مُذعِف، أي له رائحة مُقزِّزة، وفلان أذعفنا، أي كاد يقتلنا بكراهة رائحته، واندعفنا، أي أصابنا الحر الشديد.

(٣٥) ينظر: الفراهيدي، **العين**، (حمل ٣/٢٤١)، والأزهري، **تهذيب اللغة**، (حمل ٥/٦٠)، وابن منظور، **لسان العرب**، (حمل ١١/١٧٨-١٨٠).

(٣٦) ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (حمل ١١/١٧٨).

وليس من معاني مادة (ذعف) في معجمات العربية الرائحة الكريهة، والذَّعْف فيها والذُّعاف: السُّم القاتل[٣٧]، ويأتي (أَذْعَفَ) بمعنى قتل، قال ابن دريد: "وأذعفَ الرجلُ الرجلَ، إذا قَتَله قتلاً سَرِيعاً"[٣٨]، والموت الذُّعاف: السريع المُعَجِّل بالقتل[٣٩]، كما ورد (انْذَعَفَ) بمعنى: انبهر وانقطع فؤاده، من شَدَّة العَدْوِ ونحوه[٤٠].

ويتضح للباحث المدَقِّق أن معنى (الذَّعْف) نُقِل من السُّمِّ إلى ما يَنتج عن شدة الحر من روائح كريهة بسبب العَرَق، وأن العلاقة هي المشابهة، فكأن الرائحة الكريهة المنبعثة من الأبدان نتيجة الحر؛ سمٌّ قاتل.

٦ــ رَهَج:

سمعتهم في محافظة غامد الزناد يُطلقون (الرَّهَج) على ما يسبق المطر من رشٍّ خفيفٍ، وينطقونه منُكَّراً بالتنوين (رَهَجٍ)، وفي معجمات العربية: الرَّهْجُ والرَّهَجُ: الْغُبَارُ[٤١]، ومن معانيه السحاب الرقيق على التشبيه بالغبار، قال ابن سيده: "والرَّهَجُ: السَّحَابُ الرَّقِيقُ، كأنه غُبَارٌ"[٤٢]، وقال ابن منظور: "وأَرْهَجَتِ السَّمَاءُ إِرْهاجاً، إذا هَمَّتْ بِالْمَطَرِ"[٤٣]. ويدل على التشبيه بالغبار قول مَلِيحِ الْهُذَلِيِّ[٤٤]:

فَفِي كُلِّ دارٍ مِنْكِ للقَلْبِ حَسْرَةٌ يكونُ لَهَا نَوْءٌ، مِنَ العينِ، مُرْهِجُ

"أَراد شِدَّةَ وَقْعِ دُمُوعِهَا حَتَّى كأَنها تُثِيرُ الْغُبَار"[٤٥].

---

(٣٧) ينظر: ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن، **جمهرة اللغة**، تحقيق رمزي منير بعلبكي، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٨٧م، (ذعف ٦٩٧/٢).

(٣٨) **السابق**، (ذعف ٦٩٧/٢).

(٣٩) ينظر: الجوهري، إسماعيل بن حمّاد، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين، ط٤، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، (ذعف ١٣٦١/٤).

(٤٠) ينظر: الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، (ذعف ٣١٦/٢٣).

(٤١) ينظر: ابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، (رهج ١٦٣/٤)، وابن منظور، **لسان العرب**، (رهج ٢٨٤/٢).

(٤٢) ابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، (رهج ١٦٣/٤).

(٤٣) ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (رهج ٢٨٤/٢).

(٤٤) ينظر البيت في: ابن سيده: **المحكم والمحيط الأعظم**، (رهج ١٦٣/٤)، وابن منظور، **لسان العرب**، (رهج ٢٨٤/٢).

(٤٥) **السابق**، (رهج ٢٨٤).

وعليه فإن (الرَّهَج) في أصله الغبار، إلا أنه أطلق على الرَّشِّ في أول المطر، تشبيهاً له بالغبار، وقد يكون السبب في إطلاق الرَّهَج على الرَّشِّ الخفيف في أول المطر ما يثيره أول المطر من غبار عندما يقع على الأرض المُجدِبة، فيكون مجازاً علاقته السببية؛ لأن الغبار (الرَّهج) مُتَسبِّبٌ عن أول المطر.

٧_ الغَزْلة:

وتعني في منطقة الباحة: الجنون، أو خفة العقل وضعفه، والتصرف المشين غير اللائق، ومنها اشتقوا: المغزول، على وزن مفعول، وهو لا يعني الخيوط الممدودة المفتولة؛ إذْ معناه: مجنون أو خفيف العقل، يقولون: حِلْ بالغَزْلة يا مغزول، وفلان غَزَّل بي، أي: جنَّني، أو أذهب عقلي.

ولعل أقرب المعاني إليها ما أورده المعجميون من أن (الغَزِل) في مثل قولهم: غَزِل الكلبُ، وهو أن يطلب الغزال حتى إذا أدركه وثغا من الخوف انصرف عنه وفتر وضعف[٤٦]، ويُقال للضعيف الفاتر عن الشيء غَزِل، ومنه رجل غَزِل لصاحب النساء؛ لضعفه عن غير ذلك[٤٧].

ولا أرى حمل ضعف العقل والإدراك على الفتور عن الشيء والضعف عنه، ولا أنها من أغزل من الحُمَّى، إذا تكررت واعتادته كأنها عاشقة له متغزِّلة به[٤٨]، فأدت به إلى الهذيان المُشْبِه هذيان المصاب في عقله، وفق ما ذهب إليه صاحب كتاب الفصاحة في منطقة الباحة[٤٩].

ويرى البحث أن (الغَزْلَة) مأخوذة من (الغزال)، وللغزال صفات كثيرة، منها: الجمال، وخفة الحركة، والسرعة، والرشاقة.

وإطلاق (المغزول) على (خفيف العقل) له علاقة بالغزال في خفة حركته وسرعته، لكن الخفة نُقِلت من فعل الغزال إلى فعل العقل؛ باندفاع صاحبه دون تأنٍ، أو بمسارعته إلى فعل غير محمود.

والمغزول بذلك لفظ رشيق موحٍ ينسجم مع مادة (غزل)؛ ولدلالته الإيحائية اختاره عبد العزيز مشري –رحمه الله– عنواناً لآخر أعماله (رواية المغزول).

---

(٤٦) ينظر: الجوهري، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، (غزل ١٧٨١/٥).

(٤٧) ينظر: الأزهري، تهذيب اللغة، (غزل ٧٧/٨)، وابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، (غزل ٤٤٥/٥)، وابن منظور، **لسان العرب**، (غزل ٤٩٢/١١).

(٤٨) ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (غزل ٤٩٢/١١).

(٤٩) ينظر: الزهراني، **الفصاحة في منطقة الباحة**، ص ٤٦٢.

ويؤيد ما قلته عن أخذ الغَزْلة والمغزول من خفة حركة الغزال ما ذهب إليه دركزللي في (الغزَل والغزْل)، من أنه قد تبدو العلاقة بينهما وبين مادة (غ ز ل) منقطعة، إلا أن اللغوي يعرف بأن الغزَل مشتق من الغزال؛ لأنه أجمل حيوان في البيئة الصحراوية، ولذا شُبِّهت مفاتن المرأة ببعض محاسن الغزال، وللغزْل بسكون الزاي علاقة بذلك؛ لأن الغزَل بفتح الزاي ثناء على المرأة لغرض الوصال والقرب، والغزْل بسكون الزاي جمع ووصل بين الخيوط المتناثرة، شأنه شأن الغزَل الذي هدفه الجمع بين الحبيبين، وبناء على ذلك فإن المادة التي كانت تشتمل على معنى أساس حسي واحد في الأصل اكتسبت معاني جديدة ودلالات إضافية، ومع مرور الزمن تَقطَّعت الأسباب بينها ظاهرياً، وإن كان اللغوي الحصيف قادراً على استنباط أسرارها وإماطة اللثام عنها(٥٠).

وبذا يكون الغزَل والغزْل مأخوذين من الغزال في جماله وحسنه، وتكون الغزْلة والمغزول من الغزال في سرعته وخفة حركته. والعلاقة علاقة مشابهة، ويؤيده في الغزَل قول السمين الحلبي: "وكُنِّي بالغزَل والمُغازَلة عن مناقشة المرأة التي كأنها غزال"(٥١)، وكذلك في الغزْلة التي عُبِّر بها عن خِفَّة العقل، الشبيهة بخفة الغزال.

٨_ قَشَّبني:

يستعمل الناس (قشَّب) بتضعيف العين في تهامة منطقة الباحة بمعنى وسَّخ، يقولون: لا تقشِّبْني، أي لا توسّخْني، وفلان قَشَّب ثيابي، أي وسَّخها. والقَشْب له معنيان كما يورد ابن فارس؛ فالأول: "خَلْطُ الشَّيْءِ بِالطَّعَامِ، وَلَا يَكَادُ يَكُونُ إِلَّا مَكْرُوهًا، مِنْ ذَلِكَ الْقِشْبُ، هُوَ السُّمُّ الْقَاتِلُ... وَالْأَصْلُ الْآخَرُ: الْقَشِيبُ: الْجَدِيدُ مِنَ الثِّيَابِ وَغَيْرِهَا"(٥٢). والفعل (قَشَّب) ورد استعماله بمعنى سَمَّ، فقد نُقِل "أن رجلاً يمر على جسر جهنَّم، فَيَقُول: يَا ربِّ قَشَّبني رِيحها، مَعْنَاهُ: سَمَّني رِيحُها"(٥٣).

---

(٥٠) ينظر: دركزللي، عبد الرحمن، **الظواهر اللغوية الكبرى في العربية**، حلب: دار الرفاعي للنشر – دار القلم العربي، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص ١٤٢.

(٥١) السمين الحلبي، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، **عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ**، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م، (١٦١/٣).

(٥٢) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (قشب ٨٩/٥-٩٠).

(٥٣) الأزهري، **تهذيب اللغة**، (قشب ٢٦٣/٨).

ودلالة (قشب) -في اللهجة- على ما يلحق الثياب من وسخ مأخوذة من المعنى الأول (خلط شيء بشيء)، وربما كان الأصل السمّ يخلط بالطعام ونحوه فيفسده، ثم استُخدِم مجازاً، فقيل: "رجل مقشّب النسب، وقشّبه: عابه واغتابه. وقَشَبه بسوء: لطخه به"(٥٤).

والبحث يرى أن استخدام (القَشْب) بمعنى الوسخ من نقل المعنى بعلاقة المشابهة، إذ إن ما يُخالط الثياب من وسخ أشبه بالسم يخالط الطعام، والجامع بينهما الإفساد.

٩_ لُطْلُوْط:

يقولون فلان يلَطْلِط في المكان الفلاني، فهو لُطْلُوْط، إذا كان يلزم القيام بأعمال غير لائقة، في مكان ما، مُتَخفِّياً. وتأتي (لِطْلِط) -الواردة ضمن مادة (لطط)- لمعان، منها: العجوز الكبيرة، وغليظ الأسنان، والناقة الهرمة(٥٥).

وليس من ضمن هذه المعاني ما يدل على الفعل الدنيء بدلالة مباشرة، ويرى البحث أن (اللُطْلُوْط) من (لَطْلَط)، فيكون أصله من (لطَّ)، ضُعِّف فأصبح (لطَّط)، ثم ثقل بهذا التضعيف، ففُكَّ تضعيفه بحرف من جنس الحرف الأول في الكلمة وهو اللام فصار (لَطْلَط)، وبنوا منه (فُعْلُوْل)، فقالوا: (لُطْلُوْط).

ويدل على هذا الفك (لِطْلِط) المعجمية، وقد علل ابن فارس دلالة (اللِطْلِط) على العجوز الكبيرة، بقوله: "واللِطْلِطُ: الْعَجُوزُ الْكَبِيرَةُ؛ لِأَنَّهَا مُلَازِمَةٌ لِمَكَانِهَا، لَا تَكَادُ تَبْرَحُ"(٥٦).

واللُطْلُوْط -كذلك- يُلازِم مكانه لممارسة الدناءة، وهو -بهذه الحالة- شبيه بالعجوز الكبيرة، بجامع ملازمة المكان، مع اختلاف سبب الملازمة؛ فاللِطْلِط عجوز تلازم مكانها عَجْزاً، و(اللُطْلوط) رجل يلازم مكانه لممارسة أفعال غير لائقة.

١٠_ مُسَهِّم:

يقولون في تهامة منطقة الباحة: فلان مُسَهِّم، إذا كان شارد الذهن، أو مستغرقاً في التفكير أو ساهياً، ولم يرد هذا المعنى في مادة (سهم)؛ لأن أجلى معاني (السَّهْم): النصيب، وواحد النبل، والقدح الذي يُقارَع به، والبُرْد المُسَهَّم: المُخطَّط، والسُّهوم: عبوس الوجه وتغيره من الهَمّ(٥٧).

---

(٥٤) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، **أساس البلاغة**، تحقيق محمد باسل عيون السود، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، (قشب ٢/٧٨).

(٥٥) ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (لطط ٧/٣٩١).

(٥٦) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (لطَّ ٥/٢٠٦).

(٥٧) ينظر: الفراهيدي، **العين**، (سهم ٤/١١-١٢).

ويرى البحث أن (المُسهِّم) -بمعنى شارد الذهن، أو مُشَتَّت التفكير- ينتمي إلى مادة (سهم)، ولعله آتٍ من السَّهْم بمعنى واحد النبل، فعندما تُرسَم السهام على الثياب تكون تلك الثياب مُسَهَّمة، أي تُشْبِهُ خطوطُها أفاويقَ السَّهْم[٥٨]، أو تُصَوَّر على شكل السِّهام[٥٩].

وشارد الذهن يُطلِق نظره المُتَّصِل بفكره في اتجاه آخر بعيد عن مُحدِّثه، وكأن نظره ينطلق في خطوط كالسهام بعيدة عمَّن حوله، وذلك على سبيل نقل المعنى من المحسوس إلى المعنوي بعلاقة المشابهة؛ فسهام النظر المُصَوَّبة في اتجاه مُعَيَّن -ليس في اتجاه الحَضْرَة- شُبِّهت بخطوط البُردة الموشَّاة لانسجامها في اتجاه محدد، فالمُسَهَّم من الثياب ما وقع عليه التسهيم، وهو رسم السهام، اسم مفعول من (سُهِّم). والمُسَهِّم من الناس ما وقع منه التسهيم، فهو اسم فاعل من (سَهَّم)، لكن ليس برسم السهام، بل بإطلاق التفكير وتركيزه في اتجاه آخر بعيد عمَّن حوله، وذلك على سبيل المجاز بعلاقة المشابهة.

المبحث الثاني: أثر تغير المعنى بعلاقة غير المشابهة في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها:

١_ الجِعال:

يستعمل الناس في نواح من منطقة الباحة التهامية (الجِعال) بمعنى المَلابِس، يقولون في (نيرا) غرب جبل شدا: انتظرني أَلبسُ جِعالي، أي ملابسي، والبَسْ جِعالَك، أي ملابسك، وهي مستخدمة في نواح أخرى من منطقة الباحة – كما ورد في الفصاحة في منطقة الباحة- بمعنى القطعة القديمة من القماش يُتَوقَّى بها من حرارة أواني الطبخ[٦٠]، وقد وردت (الجِعال) في المعجم العربي بمعنى الخرقة يُنزَل بها القدر، ولم ترد بمعنى الملابس، ففي العين: "والجِعالُ والجِعالة: خِرْقَةٌ تُنزَلُ بها القِدْرُ عن رأس النارِ، يُتَّقَى بها من الحر"[٦١]. ومن شواهدها قول الراجز[٦٢]:

(كمُنزِلٍ قِدْراً بِلَا جِعالِها ...)

(٥٨) ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل، **المخصص**، تحقيق خليل إبراهيم جفال، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م، (٣٨٢/١).

(٥٩) ينظر: الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، (سهم ٤٤٢/٣٢).

(٦٠) ينظر: الزهراني، **الفصاحة في منطقة الباحة**، ص ١١١.

(٦١) الفراهيدي، **العين**، (جعل ٢٢٩/١)، ويُنظر: ابن دريد، **جمهرة اللغة**، (جعل ٤٨٢/١).

(٦٢) الرجز بلا نسبة في **العين** (جعل ٢٢٩)، **وجمهرة اللغة** (جعل٤٨٢/١)، وينظر: يعقوب، إميل بديع، **المعجم المفصل في شواهد العربية**، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م، (٣٩٥/١١).

ونُقِل عن الكسائي: "أجعلتُ الْقدر إجعالاً، إِذا أنزلتَها بالجِعال"(٦٣)، والجِعال بذلك: ما يُتَّقى به من خرقة قماشية من حرارة القدر، عند إنزالها عن الأثافي ونحوها من المواقِد.

وتسمية الملابس جِعالاً متصلة بمعنى الجِعال المعجمية عند التدقيق؛ لوجود علاقة قائمة على غير المشابهة، فما يُنزَل به الطعام خرقة من القماش، أي جزء منه، والملابس من الأقمشة، فيكون ذلك من باب المجاز المرسل بعلاقة الجزئية، أي تسمية الشيء باسم جزئه.

وقد تكون العلاقة باعتبار ما كان، إذ إن الخرقة التي يُستعان بها على إنزال القدر ونحوها؛ تكون قديمة غالباً، وقد كانت قبل استعمالها في إنزال القدر لباساً، فلما بلي هذا اللباس واهترأ استخدمَ خرقة لإنزال قدر الطعام. وبذلك تكون من باب المجاز المرسل بعلاقة اعتبار ما كان، وهو الأقرب فيما أحسب؛ لأن الجاري في عُرْفنا وعُرْف آبائنا أن هذه الخرقة المستخدمة لاتِّقاء حرارة القدر، لا تكون إلا من الملابس القديمة التي لم تعُد صالحة للاستعمال.

وبذا تكون (الجِعال) بمعنى الملابس منضوية تحت الجذر (جعل)، ولا يُدرك ذلك إلا متأمل فَقُه طرق نقل المعنى بالمجاز، وجذر (جعل) يندرج تحته كلمات بمعان غير مُنقاسة أو لا يُشبه بعضُها بعضاً،كما يَذكر ابن فارس(٦٤). وهذا الجذر يمكن أن يكون معناه العام تحويل الشيء أو نقله إلى وضع أو هيئة معينة(٦٥)، ومنه نقل قماش اللباس البالي إلى جِعال يُتّقى بها حر قدور الطبخ.

٢_ خَاتِمَة:

وتستخدم في منطقة الباحة في الخصومات، بمعنى الصلح (إنهاء القضية بإعطاء الحق لطالبه)، وقد تكون هذه الخاتمة يميناً (حلفاً)، أو عيناً كالنقود، أو غير ذلك كالاعتذار ونحوه. وهي "جزء من النظام الاجتماعي في منطقة الباحة؛ لإنهاء الخلافات وديّاً"(٦٦)، يقولون: خَتَّمَ فلان لفلان، أي أعطاه اليمين على شيء، وأخذ فلان خاتمة من فلان، أي أخذ مقابلاً حسيًّاً أو معنوياً.

(٦٣) الأزهري، **تهذيب اللغة**، (جعل ١/ ٢٤٠).

(٦٤) ينظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (جعل ١/ ٤٦٠).

(٦٥) ينظر: جبل، محمد حسن حسن، **المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم**، **القاهرة**: مكتبة الآداب، ط١، ٢٠١٠م، (٣١٦/١).

(٦٦) الزهراني، **الفصاحة في منطقة الباحة**، ص ١٧٧.

ويرى البحث أن تسمية ما تُنهى به الخصومات (خَاتِمة) من مادة (ختم)، وإن لم يُضمِّن هذا المعنى المعجميون؛ لأن خاتمة كل شيء نهايته وآخره[٦٧]، والصلح يُنهي الخصومات فيكون خاتمة لها. والخاتمة –هنا– بمعنى الخَتْم، أي تمام الشيء وقطع فعله وعمله[٦٨]، قال ابن فارس: "الْخَاءُ وَالتَّاءُ وَالْمِيمُ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وَهُوَ بُلُوغُ آخِرِ الشَّيْءِ. يُقَالُ خَتَمْتُ الْعَمَلَ، وَخَتْمَ الْقَارِئُ السُّورَةَ"[٦٩].

وأرى استخدام الخاتمة للصلح في الخصومات من المجاز المرسل الذي علاقته البَدَلِيَّة؛ فالمذكور –وهو الخاتمة– بدل من الصلح، وقبول الخاتمة في الخصم هو قبول الصلح.

وقد تكون العلاقة علاقة مشابهة، فتكون من باب الاستعارة؛ لأن الخاتمة عاقبة الشيء ونهايته، والصلح هو إنهاء الخصومات؛ ولهذا فإن المعنى الأصلي للخَتْم هو "التغطية على الشَّيْء والاستيثاق من أَلا يدْخلهُ شَيْء"[٧٠]، فكأنه لا يترك فرصة لتسرب شيء إليه، أو زيادة شيء عليه[٧١].

وعلى أيٍّ من الرأيين فإن استخدام (الخاتمة) لمعنى الصلح وإنهاء الخصومة مجاز؛ وذلك داخل في كل عمل أُتِمّ وفُرِغ منه، كختم القرآن، والختم بالشمع على العسل، وختم الكتاب[٧٢].

٣_ الخَزْمَة:

تأتي (الخَزْمة) في استعمال الناس في منطقة الباحة بمعنى الرغبة في الشيء واشتهائه، يقولون: بفلان خرمة للقهوة، أي رغبة وشهوة، والوصف منها (خَزْمان)، فيُقال: فلان خرمان للقهوة أو الشاهي أو الدخان ونحوها، وأغلب ما تكون الخَزْمة للمنبهات.

ويرى البحث أنها آتية من أحد الطريقين الآتيين:

---

(٦٧) ينظر: الحميري، نشوان بن سعيد، **شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم**، تحقيق حسين بن عبد الله العمري وآخرَين، بيروت: دار الفكر المعاصر، دمشق: دار الفكر، ط١، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م، (١٧١٣/٣).

(٦٨) ينظر: العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، **الفروق اللغوية**، تحقيق محمد إبراهيم سليم، القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، ص ٧٢.

(٦٩) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (ختم ٢/٢٤٥).

(٧٠) ابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، (ختم ١٥٥/٥).

(٧١) ينظر: جبل، **المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم**، (ختم ٥٣١/١).

(٧٢) ينظر: الزمخشري، **أساس البلاغة**، (ختم ٢٣١/١).

الأول: الخَرَمة، وهي بمنزلة الاسم من نعت الأَخْرَم، وهي موضع الخَرْم من الأنف[٧٣]، وربما عُدَّتْ (الخَرْمَة) موضع شَمِّ الطعام، فتكون مُحرِّضة على اشتهائه والرغبة فيه. وبناء على ذلك يكون استعمالها في معنى الشهوة إلى الشيء والرغبة فيه، من باب المجاز المرسل بعلاقة الآلية؛ لأن خرمة الأنف تكون -بذلك- آلة شَمِّ الشيء، ثم اشتهائه والرغبة في تناوله.

الثاني: أن تكون مأخوذة من نبتة (الخُزَّم)، وهي نبتة بنفسجية اللون، عبر عنها المعجميون بأن شَمَّها والنظر إليها مُفرّح جداً، وأن مَنْ أمسكها معه أحبه كل ناظر إليه[٧٤]، فكأنها تضفي على حاملها الجاذبية والجمال. وعليه فإن (الخَرْمة) بمعنى اشتهاء الشيء تكون مأخوذة من (الخُزَّمة) الباعثة على اشتهاء الشيء وحبه والرغبة فيه، فيكون المجاز فيها مجازاً مرسلاً، فهي من باب تسمية الشيء باسم أصله، فيما أحسب.

والرأيان كلاهما مُحتَمَل وسائغ، على الرغم من أن المعجميين لم يوردوا معنى اشتهاء الشيء والرغبة فيه في مادة (خرم)، إلا أن اللغوي يلمح المجاز فيها، ويُخرِّجها على المجاز المرسل بعلاقة الآلية في الرأي الأول، أو تسمية الشيء باسم أصله في الرأي الثاني.

٤_ زُقْلة:

تأتي الزُّقْلَة -في استعمال الناس في تهامة منطقة الباحة- بمعنى الشيء القليل من الأكل ونحوه، ولم يرد هذا المعنى في مادة (زقل)، وهي مادة فقيرة في المعجم العربي، وحملها بعض المعجميين على العُجْمة، قال ابن دريد: "والزَّقْل لَا أَحْسبهُ عَرَبياً مَحْضاً، وَمِنْه اشتقاق الزَّواقيل، قوم بِنَاحِيَة الجزيرة وَمَا حولها"[٧٥]. وورد الزُّقْل بمعنى الجنب، قال الشيباني: "الزُّقلان: الجنبان، تقول: رضع حتى امتلأ زقلاه"[٧٦]. وألمس في زُقْلِ الرَّضِيْع -بمعنى جنبه- الاستدارة والصِّغر.

---

(٧٣) ينظر: الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط٨، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م، (خرم ١١٠٠).

(٧٤) ينظر: الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، (خرم ٣٢/٧٠).

(٧٥) ابن دريد، **جمهرة اللغة**، (زقل ٨٢٢/٢).

(٧٦) الشيباني، أبو عمرو إسحاق بن مرّار، **الجيم**، تحقيق إبراهيم الأبياري، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م، (٨٣/٢).

وقد وردت (الزُّقْلَة) لدى الزبيدي في تاج العروس، إذ قال عنها: "الزُّقْلَةُ، بالضَّمِّ: شَيْءٌ يُجْعَلُ فِي فَمِ اللِّصِّ إِذا أُمْسِكَ بِهِ لِئَلاَّ يَتَكَلَّم"(٧٧). وهي في المعجم الحديث بمعنى حوصلة الطائر(٧٨).

ولعل استعمال (الزُّقْلَة) -بمعنى اللقمة أو الأكل القليل- آتٍ من ورودها بمعنى ما يُجعَل في فم اللص لئلا يتكلم، وهي شيء يملأ فاه، فتكون الزقلة -بمعنى ما يملأ الفم من الطعام- من باب المجاز المرسل الذي علاقته المكانية؛ لأن (الزُّقْلَة) مكانها فم اللص؛ لقفله عن الكلام، وهو ما يُرجِّحه البحث.

وقد تكون (الزُّقلة) -بمعنى الأكل القليل أو ما يملأ الفم- من باب الاستعارة، فتكون العلاقة علاقة مشابهة، فهي شبيهة في صغرها بجنب الرضيع وحوصلة الطائر.

٥_ السَّلِيْلَة:

تستعمل (السليلة) في تهامة منطقة الباحة للبطحاء الناعمة الممتدة في مجاري المياه الضيقة غالباً، ولم ترد في معجمات العربية للبطحاء الناعمة أو دُقاق الحصى، وهي –عند التحقيق- منتمية لمادة (سلل)، لكنها محمولة على المجاز، وقبل بيانه أوضح أن المعنى الأصل لهذه المادة، هو "مَدُّ الشَّيْءِ فِي رِفْقٍ وَخَفَاءٍ"(٧٩). ووردت السليلة لمعان، أهمها:

١_ السليلة: الشعر يُنفَش ثم يُطوى ويُشَد، ثم تَسُل منه المرأة الشيء بعد الشيء؛ من أجل ضمه وغزله(٨٠).

٢_ السليلة: ما استطال من لحم المتن(٨١).

٣_ السليلة: سمكة طويلة، لها منقار طويل(٨٢).

٤_ السليلة: بنت الرجل من صلبه(٨٣).

---

(٧٧) الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، (زقل ١٢٨/٢٩).

(٧٨) ينظر: دوزي، رينهارت بيتر، **تكملة المعاجم العربية**، ترجمة محمد سليم النعيمي وجمال الخياط، الجمهورية العراقية: وزارة الثقافة والإعلام، ط١، ١٩٧٩-٢٠٠٠م، (٣٤٠/٥).

(٧٩) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (سلل ٥٩/٣).

(٨٠) ينظر: ابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، (سلل ٤١١/٨)، وابن منظور، **لسان العرب**، (سلل ٣٣٩/١١).

(٨١) ينظر: ابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، (سلل ٤١١/٨).

(٨٢) ينظر: الصغاني، الحسن بن محمد بن الحسن، **التكملة والذيل والصلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق إبراهيم إسماعيل الأبياري، القاهرة: مطبعة دار الكتب، ١٩٧٧م، (سلل ٣٩٨/٥).

(٨٣) ينظر: الأزهري، **تهذيب اللغة**، (سلل ٢٠٦/١٢).

وهذه المعاني جميعها فيها معنى الامتداد والاستطالة في رفق ولطف، ولا شك أن البطحاء الناعمة تنسل في استطالة ورفق في المجاري الضيقة، فتُسَمَّى حينئذ السليلة.

والعلاقة تحتمل المشابهة، فكأن البطحاء الناعمة المستطيلة في المجاري الضيقة تنسل كما تنسل الشعرة من العجين، وكما سُلَّ الإنسان من طين، وكما سُلَّ الابن من صلب أبيه. وقد تُحمَل على المجاز المرسل؛ لأن السُّلَّان جمع سليل جاءت بمعنى الأودية[٨٤]، فالسليلة منشعبة منها، إلا أن بطحاءها سُلَّت من الحصى حتى خلصت، فتكون العلاقة من باب تسمية الشيء بما أخذ منه أو بأصله، وقد سمت العرب المَسِيْل في مضيق الوادي السَّالّ، "كَأَنَّ الْمَاءَ يَنْسَلُّ مِنْهُ أَوْ فِيهِ انْسِلَالًا"[٨٥]. وحملها على المجاز المرسل أو على الاستعارة متساوٍ في نظر البحث.

٦_ الصَّدَّة:

الصَّدَّة اسم مُشتهِر في منطقة الباحة بمعنى اجتماع الناس في مناسبات الفرح (الزواج)، ومادته في معجمات العربية (صدّ)، ودلالته الأصليه الإعراض والعدول[٨٦]. وقد يأتي بمعنى الضج فيكون ناتجاً عن اجتماع الناس؛ ولذا قال ابن فارس: "وَمِمَّا هُوَ صَحِيحٌ وَلَيْسَ مِنْ هَذَا الْبَابِ، قَوْلُهُمْ: صَدَّ يَصِدُّ، وَذَلِكَ إِذَا ضَجَّ"[٨٧]. وعليه فإن العلاقة بين الصدَّة واجتماع الفرح هي المُسَبَّبِيَّة، فالصَدُّ: الضَّجُّ، ثم كثر فصار اجتماع الناس للفرح ضَجَّاً؛ لأن اجتماع الناس في مناسبات الفرح مُسَبِّبَة لارتفاع الأصوات وضجيجها.

٧_ القَحْم:

يُطلق (القَحْم) في تهامة الباحة على الرجل كبير السِّن، وعلى الزوج صغيراً كان أو كبيراً، ولا يُقال للمرأة قَحْمة، بل يُقال كهلة، وكهلة فلان: زوجته، كبيرة كانت أم صغيرة.

وقد وجدتهم في بيئات أزدية مجاورة -في محافظة العرضيات وما حولها- لا يُطلقون القحم والقحمة إلا على المسن والمسنة من المعز والضأن ونحوها، وأما كبير السن من الإنسان فالكهل والكهلة.

---

(٨٤) ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (سلل ١١/٣٤١). قال الجوهري: "السليل الوادي الواسع يُنبِت السَّلَم والسَّمُر"، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، (سلل ٥/١٧٣١).

(٨٥) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (سلل ٣/٦٠).

(٨٦) ينظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (صد ٣/٢٨٢).

(٨٧) **السابق** (صد ٣/٢٨٢).

ويبدو أن إطلاق القحم على كبير السن من الرجال مبنيٌّ على المشابهة، ويؤيده ما أورده الأزهري، إذْ قال: "القَحْمُ الْكَبِيرُ مِنَ الإبل، وَلَوْ شُبِّهِ بِهِ الرَّجُلُ كَانَ جَائِزًا"(٨٨)، والقَحْم: الشيخ الكبير(٨٩).

وليست القضية في القحم بمعنى الشيخ الكبير الهَرِم بنقله من حقل الإبل إلى حقل الإنسان بعلاقة المشابهة، فهي بَيّنة ظاهرة، لكن القضية في إطلاق القحم على الزوج وإن كان صغيراً في العمر، وإطلاق الكهلة على الزوجة وإن كانت صغيرةَ سِنٍّ، فقد تقول الفتاة لزوجها الشاب: (قحمي)، وهو يقول لها: كهلتي، وذلك مسموع في محافظة قلوة بتهامة منطقة الباحة وما حولها. وكأنه مُقْحَم من سنٍّ كان فيها خالياً بلا امرأة إلى سنٍّ يقترن فيه بامرأة لتكوين أسرة؛ ولهذا فإن العرب تُطلق (القَحْم) على البعير الذي يُثني ويُربع في سنة واحدة، أي يُقْحِم سِنًّاً على سِنٍّ قبل وقتها(٩٠)، فيكون بذلك إطلاق القحم على الزوج من باب التشبيه بالبعير الذي يُقْحِم سناً على سن.

والأقرب –فيما أحسب– أن يكون إطلاق القَحْم على الزوج –وإن كان صغير السن– من باب رَفْعِه فوق سِنِّه لكونه أضحى رجلاً كبيراً حين تزوج وكَوَّن أسرة، فيكون النقل عن طريق المجاز المرسل بعلاقة اعتبار ما سيكون.

وجدير بالتنبيه أنه في بيئات أزدية مختلفة يغلب ألا يُنادي الزوج زوجته باسمها والعكس، فيُكنِّي أو يأتي بلفظ عام، كأن تقول له: يا مخلوق، ويقول لها: يا مخلوقة. أو تقول له: قحمي، ويقول لها: كهلتي، وإن كانا صغيرين عُمراً. أو تقول له: يا ولد، ويقول لها: يا بنت أو يا صبية وإن كانا كبيرين عمراً. أو تقول له: يا رجال، ويقول لها: يا مَرَة أو يا حرمة.

وجميع ما تقدم ألفاظ عامة يُكنَّى بها عن اسم الزوج والزوجة، وتنتمي إلى حقل الإنسان، فهو مخلوق، قد يكون من حيث الجنس ولداً أو بنتاً، رجلاً أو امرأة. ومن حيث العمر قد يكون صبياً أو صبية، أو كهلاً وقحماً أو كهلة وقحمة.

وهذا يدل دلالة واضحة على أن النطق باسم الزوج الزوجة من قبيل المُحرَّم اللغوي في الثقافة الاجتماعية، فيُلجَأ إلى المجاز والكناية؛ لتحاشي أن يُسَمِّي كلٌّ منهما الآخرَ باسمه الصريح.

ولعل السر في هذه التكنية أو التعمية في التسمية يعود إلى صون الاسم، وإحاطته بالحُرْمة، وهو ما يُبَيِّن "ما استقر في ذهن الإنسان منذ القدم من الربط بين اللفظ ومدلوله ربطاً وثيقاً"(٩١)، فكأن ذكر اسم الزوجة أمام الآخرين يستحضرها ويجعلها ماثلة أمامهم، وهو ما يرفضه العُرْف في الثقافة العربية؛ ولذا ذكر الثعالبي أن"العرب تكني عن المرأة

(٨٨) الأزهري، **تهذيب اللغة**، (قحم ٤/٥٠)، وينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (قحم ١٢/٤٦٢).

(٨٩) ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (قحم ١٢/٤٦٢).

(٩٠) ينظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (قحم ٥/٦١).

(٩١) أنيس، إبراهيم، **دلالة الألفاظ**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣، ١٩٧٦، ص ١٤٤.

بالنعجة، والشَّاة، والقَلوص، والسَّرْحة، والحَرْث، والفِرَاش، والعَتَبة، والقارورة ..... وإنما تقع هذه الكناية عمَّن لا يجسرون على تسميتها، أو يتغيَّمون من التصريح بها"(٩٢)، كما ذكر أن بلغاء العصر وأفراد الدهر، كابن العميد والصاحب ابن عباد وغيرهما؛ كانوا يُكنّون عن "البنت بالكريمة، وعن الصغيرة بالريحانة، وعن الأم بالحُرَّة والبَرَّة، وعن الأخت بالشقيقة، وعن الزوجة بكبيرة البيت، وعن الحُرَم بمن وراء السِّتر، وعن الزِّفاف بتآلف الشمل واتصال الحبل"(٩٣).

٨_ لَويَّة:

تأتي (لَويَّة) في الاستعمال المحلي في منطقة الباحة بمعنى الفداء(٩٤)، فهم يقولون: جعلني لِويَّتَك، كقولهم: جعلني فِداك، ولم ترد (اللَويَّة) لهذا المعنى في معجمات اللغة، وقد أورد الجوهري أن "اللَوِيَّة: ما خبأته لغيرك من الطعام"(٩٥)، واستشهد لهذا المعنى بقول أَبي جُهَيْمَةَ الذُّهَلِيّ(٩٦):

قُلْتُ لِذاتِ النُّقْبةِ النَّقِيَّهْ: قُومي فَغَدِّينا مِنَ اللَّوِيَّهْ

وذكرها ابن فارس بالمعنى ذاته، وحملها على إمالة الشيء، في قوله: "وَاللَّوِيَّةُ: مَا ذُخِرَ مِنْ طَعَامٍ لِغَيْرِ الْحَاضِرِينَ، كَأَنَّهُ أُمِيلَ عَنْهُمْ إِلَى غَيْرِهِمْ"(٩٧).

ولعل قصدهم باللَويَّة في اللهجة ما يُدَّخر لك ويُخفى لأجلك، ويكون طوع يديك تفعل به ما تشاء، ومادة (لوى) تدور حول عطف الشيء بعضه حول بعض أو حول غيره(٩٨)، ومن لوازمه خفاء ما التوى عليه، وبذلك يكون قولهم: جعلني لَوِيَّتك مجازاً مرسلاً، علاقته اللازمية.

٩_ المَخْوَاة:

تُطلق في تهامة الباحة على ثلاثة أمكنة، أحدها عامر بالسكان، وهو (محافظة المخواة)، والآخران وهدتان تجتمع فيهما سيول شعاب متجاورة، في الطريق إلى الحَصْحَص غرب جبل شدا الأعلى، وهما: (المَخْوَاة العليا، والمَخْوَاة

---

(٩٢) الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، **الكناية والتعريض**، تحقيق عائشة حسين فريد، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م، ص ص ٧-٩.

(٩٣) **السابق**، ص ١٧.

(٩٤) ينظر: الزهراني، **الفصاحة في منطقة الباحة**، ص ٥٨٥.

(٩٥) الجوهري، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، (لوي ٦/٢٤٨٦).

(٩٦) ينظر البيت في **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، (لوي ٦/٢٤٨٦)، **ولسان العرب** (لوي ١٥/٢٦٥).

(٩٧) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (لوي ٥/٢١٨).

(٩٨) ينظر: جبل، **المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم**، (لوى ٤/١٩٣٨).

السفلى). وفي ثلاثتها التقاء سيول الشعاب والأودية، فكأنها التقت فترابطت برابطة الأخوة، وذلك من باب المجاز المرسل بعلاقة الملزومية؛ لأن المخواة من مادة (أخو)، وأصلها من الآخيَّة، وهي الحبل "الَّذِي يُدْفَن فِي الأَرض مَثْنِيّاً ويَبْرُز طَرفاه الْآخَرَانِ شِبْهَ حَلْقَةٍ وَتُشَدُّ بِهِ الدَّابَّةُ"[٩٩]، فمن لازم الربط في الحبل استعملت (المخواة) لالتقاء سيول الشعاب والأودية وتآخيها في الجريان في مسيل واحد، وهي بذلك كالأخوة في النسب لما فيها من ترابط[١٠٠]، وما حُمِل عليها من الأخوة في الدين والصداقة ونحوهما.

ولم أجد (المَخْواة) في معجمات العربية، وقد يَذهب غير المُتمرِّس إلى حملها على مادة لغوية أخرى غير (أخو)، كـ(خوي)، فيراها من خلو الشيء، والفراغ بين شيئين، كخَوَّى فلان عند جلوسه، أي أبقى بينه وبين الأرض خواء، ومن المجاز فيه: خوى النوء وخوت النجوم، أي خلت من المطر[١٠١]. والواقع أن ملحظ التسمية آت من تآخي مجاري المياه في مجرى واحد، لا من خواء المكان وخلوه، وهو مجاز مرسل على ما سلف، لكن هذا المجاز تُنوسي وأصبح كالحقيقة.

١٠_ هَيْلَة:

ترد هذه الكلمة في استعمال الناس في تهامة منطقة الباحة بكثرة، وتأتي في سياق النفي والإثبات، لكن ورودها في سياق الإثبات أقل، يقولون: مزرعة فلان هيلة، أي طيبة مُستجادة، فهي تقال في مقام الاستحسان في الإثبات. وتأتي لعدم الاستحسان في النفي كثيراً، كقولهم: ما شَيْ هَيْلَة، بحذف الهمزة من (شيء)، وهو تركيب مُشتهِر في منطقة الباحة، ومعناه: قلة الفائدة في الشيء أو منه، كأن يُسأل عن جودة الشيء، فيُقال إن كان غير جيد: ما شَيْ هَيْلَة.

ومادة الكلمة (هـ ي ل) ومصدرها (هَيْل)، "والهَيْل: الهائل من الرَّمْل، لا يثبت مكانه حتى يَنْهالَ فيسقُط. وهِلْتُه أهيلُه فهو مَهيل"[١٠٢]، ومنه قوله تعالى: ﴿يَوْمَ تَرْجُفُ ٱلْأَرْضُ وَٱلْجِبَالُ وَكَانَتِ ٱلْجِبَالُ كَثِيبًا مَّهِيلًا﴾ [المزّمل:١٤].

والمعنى العام لقولهم (ما شَيْ هَيْلَة): لا يوجد زائد عطاء، وربما كان أصله: ما يوجد شيء مَهِيْل، فأقاموا المصدر (هَيْل) مقام الاسم (مَهِيْل) وألحقوه التاء. ويؤيد الدلالة على كثرة العطاء ما أورده ابن فارس، من قولهم: "جَاءَ بِالْهَيْلِ وَالْهَيْلُمَانِ،

---

(٩٩) ابن منظور، **لسان العرب**، (أخا ١٤/٢٣).

(١٠٠) ينظر: فلمبان، فريحة محمد جوهر، **المجاز اللغوي وأثره في إثراء اللغة العربية**، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة (سابقاً)، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، قسم اللغة العربية، ١٤٠٠-١٤٠١هـ/ ١٩٨٠-١٩٨١م، ص ١٤٥.

(١٠١) ينظر: الزمخشري، **أساس البلاغة**، (خوي ١/٢٧٢).

(١٠٢) الفراهيدي، **العين**، (هيل ٤/٨٩).

أَيِ الشَّيْءِ الْكَثِيرِ"(١٠٣)، وما ذكره ابن سيده في محكمه، إذ قال: "وَجَاء بالهَيْلِ، والهَيْلَمانِ، والهَيْلُمانِ، أَي المَال الْكثير، الْأَخِيرَة عَن ثَعْلَب، وضعُوا الهَيْلَ الَّذِي هُوَ الْمصدر مَوضِع الِاسْم، أَي بالمَهِيلِ، شُبِّهَ بالرمل فِي كثرته"(١٠٤).

ويتضح أن (الهَيْل): انصباب الشيء واسترساله، وربما كان أصله للرمل، ثم جُعِل في كل شيء يُهال، قال الجوهري: "هِلْتُ الدقيق في الجراب: صببته من غير كَيْلٍ. وكلُّ شئ أرسلته إرسالاً، من رمل أو تراب أو طعامٍ ونحوه، قلت: هلته أهيله هيلاً، فانهال، أي جرى وانصب"(١٠٥).

ويرى البحث في كلمة (هَيْلَة) مجازين: الأول علاقته التشبيه، إذ شُبِّه العطاء بالرمل لكثرته، والثاني مجاز مرسل علاقته اشتقاقية؛ إذ أُقيمت صيغة المصدر (هَيْل) مقام اسم المفعول (مَهِيْل)، وهما مجازان متلازمان فيما أحسب.

الخاتمة:

في ختام هذه الرحلة مع دراسة أثر تغير المعنى بالنقل في اتساع الفجوة الدلالية بين الكلمة وجذرها، بالتطبيق على نماذج من ألفاظ تهامة منطقة الباحة؛ يمكن إيجاز أهم النتائج التي وصل إليها البحث، وإيراد أهم التوصيات:

أولاً: أهم النتائج:

١ــ تطور الألفاظ بالنقل المجازي مظهر من مظاهر حياة اللغة، وهو متاح لأبناء العربية في كل العصور، شريطة أن يكون ذلك على سمت الكلام الأول، وأن يتحمَّله المجتمع ويقبله.

٢ــ للمجاز أثر بارز في وجود الفجوة الدلالية بين بعض المفردات المستعملة في بعض البيئات وموادها المعجمية، وشواهد هذا الأثر كثيرة جداً، وما الكلمات الواردة في هذا البحث إلا أمثلة على ذلك.

٣ــ نقل المعنى بالمجاز في الأمثلة الواردة في هذا البحث يُؤَكِّد أهمية المجاز في إثراء المواد المعجمية، ويُعيد المفردات المدروسة إلى موادها بلطف دون تعسُّف، وهو ما ينبغي أن يقوم به أبناء العربية تجاه لغتهم، بدلاً من حمل ذلك على الانحراف الدلالي والاستعمال العامي دون بحث وتعمُّق.

٤ــ لم يخرج تغير المعنى بالنقل -في استعمال الناس في تهامة منطقة الباحة- عن مجالاته المألوفة، بل ظَلَّ يدور حول علاقة المتغيِّر بالمتغيَّر إليه.

---

(١٠٣) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، (هيل ٦/٢٦).

(١٠٤) ابن سيده، **المحكم والمحيط الأعظم**، (هيل ٤/٣٨٢).

(١٠٥) الجوهري، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، (هيل ٥/١٨٥٥).

٥ــ صَحَّحَ هذا البحث بعض الآراء التي حملت المعنى اللهجي لبعض الكلمات على معان بعيدة، أو حَكَمتْ بفواتها على جامعي اللغة الأوائل، بينما هي في الحقيقة من صميم موادها، بعلاقة مجازية يُدركها اللُّغوي المُتمرِّس.

ثانياً: التوصيات:

ينبغي أن ينهض البحث اللغوي الجاد إلى رصد التطور الدلالي بنقل المعنى من مجال إلى آخر في استعمال الناس في زماننا، وربط الألفاظ المتطورة بموادها اللغوية الأصيلة، وبيان علاقة النقل. وليس ذلك من قبيل الدعوة إلى إحياء العامية، بل إنه من قبيل خدمة العربية بإعادة معاني مفرداتها المتطورة إلى موادها اللغوية دون تكلُّف أو تعسُّف. ولا يتأتى ذلك إلا للمتخصصين في علوم العربية، المتمرِّسين بأساليبها، العارفين بقوانين تطور مفرداتها.

ثبت المصادر والمراجع:

١. ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٣٧٤هـ.

٢. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن، **جمهرة اللغة**، تحقيق رمزي منير بعلبكي، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٨٧م.

٣. ابن سيده، علي بن إسماعيل، **المحكم والمحيط الأعظم**، تحقيق عبد الحميد هنداوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

٤. ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل، **المخصص**، تحقيق خليل إبراهيم جفال، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

٥. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تحقيق محمد علي بيضون، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

٦. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، **مقاييس اللغة**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

٧. ابن القوطية، محمد بن عمر بن عبد العزيز، **كتاب الأفعال**، تحقيق علي فودة، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٩٣م.

٨. ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ.

٩. الأزهري، محمد بن أحمد، **تهذيب اللغة**، تحقيق محمد عوض مرعب، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠١م.

١٠. أنيس، إبراهيم، **دلالة الألفاظ**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣، ١٩٧٦م.

١١. الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، **الكناية والتعريض**، تحقيق عائشة حسين فريد، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

١٢. الجاسر، حمد، **في سراة غامد وزهران**، الرياض: منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ط٢، ١٣٩٧هـ.

١٣. جبل، محمد حسن حسن، **المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم**، **القاهرة**: مكتبة الآداب، ط١، ٢٠١٠م.

١٤. جبل، محمد حسن حسن، **المعنى اللغوي دراسة نظرية تطبيقية**، طنطا: مطبعة التركي، ١٩٨٩م.

١٥. الجوهري، إسماعيل بن حمّاد، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين، ط٤، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

١٦. الحاوي، عثمان محمد أحمد، **علم الدلالة تأصيلاً ودراسة وتطبيقاً**، الدمام: مكتبة المتنبي، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

١٧. حسين، محمد الخضر، **المجاز والنقل وأثرهما في حياة اللغة العربية**، القاهرة: مجلة مجمع اللغة العربية، مج١، ١٩٣٤م، ص ص ٢٩١-٣٠٢.

١٨. حمزة، فؤاد، **قلب جزيرة العرب**، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط٢، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

١٩. الحميري، نشوان بن سعيد، **شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم**، تحقيق حسين بن عبد الله العمري وآخرَين، بيروت: دار الفكر المعاصر، دمشق: دار الفكر، ط١، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

٢٠. الداية، فايز، **علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق**، دمشق: دار الفكر، ط٥، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

٢١. دركزللي، عبد الرحمن، **الظواهر اللغوية الكبرى في العربية**، حلب: دار الرفاعي للنشر – دار القلم العربي، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

٢٢. دوزي، رينهارت بيتر، **تكملة المعاجم العربية**، ترجمة محمد سليم النعيمي وجمال الخياط، الجمهورية العراقية: وزارة الثقافة والإعلام، ط١، ١٩٧٩-٢٠٠٠م.

٢٣. الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية.

٢٤. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، **أساس البلاغة**، تحقيق محمد باسل عيون السود، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

٢٥. الزهراني، عبد الرزاق بن حمود، **الفصاحة في منطقة الباحة (معجم بالكلمات الفصيحة المستعملة في الحياة اليومية)**، بيروت: مؤسسة الانتشار العربي، ط١، ٢٠١٣م.

٢٦. السعران، محمود، **علم اللغة**، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

٢٧. السمين الحلبي، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، **عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ**، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

٢٨. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق فؤاد علي منصور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٨م.

٢٩. الشيباني، أبو عمرو إسحاق بن مرّار، **الجيم**، تحقيق إبراهيم الأبياري، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية،

١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

٣٠. الصغاني، الحسن بن محمد بن الحسن، **التكملة والذيل والصلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق إبراهيم إسماعيل الأبياري، القاهرة: مطبعة دار الكتب، ١٩٧٧م.

٣١. طرزي، فؤاد حنا، **الاشتقاق**، مكتبة لبنان، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.

٣٢. عبد التواب، رمضان، **التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه**، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٣، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

٣٣. عتيق، عبد العزيز، **علم البيان**، بيروت: دار النهضة العربية، ط١، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

٣٤. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، **الفروق اللغوية**، تحقيق محمد إبراهيم سليم، القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

٣٥. علي، جواد، **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧١هـ.

٣٦. عمر، أحمد مختار، **علم الدلالة**، القاهرة: عالم الكتب، ط٥، ١٩٩٨م.

٣٧. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، **العين**، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.

٣٨. فلمبان، فريحة محمد جوهر، **المجاز اللغوي وأثره في إثراء اللغة العربية**، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة (سابقاً)، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، قسم اللغة العربية، ١٤٠٠-١٤٠١هـ/ ١٩٨٠-١٩٨١م.

٣٩. الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط٨، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

٤٠. القزويني، الخطيب، **الإيضاح في علوم البلاغة**، مراجعة وتصحيح الشيخ بهيج غزاوي، بيروت: دار إحياء العلوم، ط٢، ١٤١٢هـ/١٩٩٣م.

٤١. المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، **الفاضل في اللغة والأدب**، تحقيق عبد العزيز الميمني، القاهرة: دار الكتب، ١٩٥٦.

٤٢. مجاهد، عبد الكريم، **الدلالة اللغوية عند العرب**، عمّان، دار الضياء، (د . ط)، (د . ت).

٤٣. مطر، عبد العزيز، **لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة**، دار المعارف، ١٩٨١م.

٤٤. يعقوب، إميل بديع، **المعجم المفصل في شواهد العربية**، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية (SMT) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات

تهاني بنت عبد الرحمن المزيني*
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/06

* أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك كلية التربية جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الاهتمامات تعليم وتعلم العلوم في مراحل التعليم العام، النمو المهني للمعلم.

إيميل الباحث: dr.tmuzaini@gmail.com

كود البحث: 210008
تاريخ استقبال البحث: ٠٤، رجب، ١٤٤٢ هـ (١٦ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ٠٨، شعبان، ١٤٤٢ هـ (٢١ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية (SMT) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات

تهاني بنت عبد الرحمن المزيني

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرّف على معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، وبيان أثر كلّ من: المؤهل العلمي، ونوع المؤهل، وسنوات الخبرة، والدروات التدريبية في معتقداتهن نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. ولتحقيق أهداف الدراسة وظّف فيها المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (٣٨٩) معلمة من معلمات العلوم بمدينة الرياض، وقد طُبق عليهن مقياس معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي من أهمها: ارتفاع مستوى المعتقدات الإيجابية لمعلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في معتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف كلّ من: المؤهل العلمي (بكالوريوس/ دراسات عليا)، ونوع المؤهل (تربوي/ غير تربوي)، وعدد سنوات الخبرة. كما أن متوسط درجات معلمات العلوم اللاتي حصلن على دورات تدريبية في التكامل من حيث المعتقدات حول (متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية) والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل أعلى بدلالة إحصائية من نظائرهن معلمات العلوم اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في معتقدات معلمات العلوم حول كلّ من: (أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، ومهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية)، باختلاف الدورات التدريبية في التكامل.

الكلمات المفتاحية: معتقدات معلمات العلوم، التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية

Title: **Beliefs of Female Science Teachers about the Integration of Science, Mathematics and Technology (SMT) and its Relation to Some Variables**

Abstract: The study aimed to identify the beliefs of female science teachers about the integration of science, mathematics and technology, as well as the impact of degree, type of degree, years of experience and training courses in integration on their beliefs. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive-survey methodology was used. The study sample consisted of 389 female science teachers in Riyadh. The 'Beliefs of Science Teachers about the Integration of Science, Mathematics and Technology Scale' has been applied to them. The study reached a set of conclusions. The most important of which were the high level of positive beliefs of female science teachers about the integration of science, mathematics and technology and that the beliefs of female science teachers about the integration of science, mathematics and technology do not vary according to degree (bachelor's/postgraduate degree), type of degree (qualified in education / unqualified), and number of years of experience. The average score of the beliefs about 'the requirements for the integration of science, mathematics and technology' of the female science teachers who have received training courses on integration and the overall score of their beliefs about integration had higher statistical significance than their counterparts of female science teachers who have not received training courses. The beliefs of female science teachers about 'the foundations of the integration of science, mathematics and technology', 'the skills of the integration of science, mathematics and technology', and 'the trends of female science teachers towards integration' do not vary according to the different training courses received on integration.

Key Words: the beliefs of female science teachers, the integration of science, mathematics and technology

مقدمة:

يعد التكامل من الاتجاهات الحديثة للمناهج، ويقوم على مبدأ تعلم وتعليم المعرفة على نحو مترابط غير مجزأ، بحيث يبرز وحدة المعرفة بمجالاتها المختلفة. هذا وتعد العلوم والرياضيات من المعارف المهمة في عصرنا الحاضر لمواكبة التطورات الحديثة، حيث تعد مهارات العلوم والرياضيات كلًّا لا يتجزأ، وهي مهارات مترابطة ومكملة لبعضها بعضًا.

ونتيجة لذلك، خطت التربية خطا سريعة لمواكبة الاتجاهات الحديثة التي نادت بأهمية التكامل والترابط بين العلوم، وهذا يتطلب تعليم الطلاب كيفية التعامل مع المعارف والمهارات بدلًا من تدريسها منفصلة (الصباغ، ٢٠٠٨). ويؤكد (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤) أنّ الرياضيات هي اللغة الرئيسة للعلوم؛ لأنها تمدها بالقوانين والقواعد والمعادلات التي تستخدم في تحليل الأفكار والبيانات العلمية بطريقة دقيقة. كما يؤكد أنّ طبيعة العلوم تقتضي التعبير عن الخصائص التي تقيسها كمًّا ثم معالجتها من أجل التوصل إلى علاقات جديدة.

ويؤكد منهج المواد المتكاملة عند تناول الموضوعات والمشكلات على تلافي التكرار الذي ينشأ عند دراسة فروع العلوم المنفصلة، كما أن هذا المنهج لا يعترف بالحواجز التقليدية المصطنعة بين المواد الدراسية، حيث أنه يصعب تجزئة المشكلات الحياتية أو ردها إلى مجال دراسي واحد أو مجموعة من المجالات بصورة منفصلة؛ لذا من الطبيعي تكامل هذه المناهج فيما بينها من أجل الانطلاق في دراسة القضايا والمشكلات برؤية شاملة (القصراوي، ٢٠١٤).

ومع ظهور حركة العلوم والتقنية والمجتمع (STS) في العقدين الماضيين اكتسبت المناهج التكاملية وضوحًا في برامج إعداد المعلم، حيث يسعى المنهج التكاملي إلى تأكيد الربط بين الأجزاء المتفرقة من المعلومات وبين خبرات المتعلمين عبر تطوير المواد العلمية المتداخلة، وتبلورت فكرة تكامل الرياضيات والتقنية في تعليم العلوم في أواخر الثمانينيات عبر مشروع ٢٠٦١، الذي كان مدعومًا من الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) American Association for the Advancement of Science؛ بهدف إصلاح تعليم العلوم والرياضيات والتقنية بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، ووصولًا إلى المرحلة الثانوية (American Association for the Advancement of Science, 1989, P3).

كما ظهرت مبادرة أخرى اهتمت بتكامل التقنية في المناهج الدراسية، وتمثّلت في مشروع إطار وتسلسل علوم المدارس الثانوية Scope, Sequence, and Coordination (SSC)، حيث قدّم هيكلًا لمطوري مناهج العلوم، وطوّر المشروع مجموعة متنوعة من النماذج الخاصة بالمناهج المختلفة، في حين أن دمج التقنية في المناهج الدراسية كان هدفًا واضحًا لمشروع ٢٠٦١ الذي يهدف إلى تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية من أجل التشجيع على الابتكار وحل المشكلات والتفكير التقاربي وهو قائم على مجموعة من التحديات والمشكلات التي تُدرس عبر التعلم التعاوني

(Laporte, Sanders, 2005). وبدأت المؤسسة الوطنية الأمريكية للعلوم National Science Foundation (NSF) في أوائل التسعينيات مشروع تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، الذي يهدف إلى نمو الوعي بأهمية التقنية، وبيان دورها عبر ارتباطها بالعلوم والرياضيات، وزيادة قدرة المتعلم على تطبيق مفاهيم العلوم والرياضيات في مواقف العالم الحقيقي (loepp, 1991)، (حسن، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من تعدد المبادرات والأفكار والآراء حول تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، والأهمية الكبيرة التي حظيت بها هذه العلوم، فإنّ واقعنا التعليمي يظهر الفصل التام بين العلوم والرياضيات وبُعدها عن التكامل في العملية التعليمية حتى بعد دخول التقنية في عملية التدريس واستمرارها عن بعد، فقد استخدمت التقنية في تدريس العلوم والرياضيات كلّ على حدة.

وتؤكد دراسة نيكولوبولو وديامانتيديس (Nikolopoulou & Diamantidis, 2014) أهمية التكامل بين العلوم والرياضيات وتماشيهما مع التكنولوجيا، حيث حسّن التكامل دافعية طلاب المرحلة الثانوية نحو تعلم العلوم والرياضيات. كما أظهرت دراسة خيري وكابتان (kiray, kaptan, 2012) أن التكامل بين العلوم والرياضيات يزيد من تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة. كذلك أكّدت الثقافة العلمية أيضاً على أهمية استخدام التقنية والرياضيات في تحسين الاستقصاء عند تدريس العلوم، كما أكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (٢٠٠٠)، والمجلس القومي للبحوث (١٩٩٦)، والرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (١٩٩٣) أهمية إعداد الطلاب للإلمام بالرياضيات والعلوم والتقنية. ويؤكد جونسون أنه لا يمكن الفصل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا في عملية التدريس لجميع المراحل الدراسية (Johnson, 1989).

مما سبق يتضح أهمية التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، كما أن الاهتمام بتكاملها بدأ قديمًا، وكان التركيز على تطوير منهج يدعم فكرة التكامل بتوظيف مشاريع متنوعة يهدف إلى إصلاح تعليم العلوم والرياضيات من منطلق النظرة الشمولية في تقديم المعرفة العلمية، وإزالة الفواصل بين المناهج المتكاملة عبر تأكيد الوحدة الأساسية للفكرة العلمية، كما امتد هذا الاهتمام أيضًا إلى الاعتناء ببرامج إعداد المعلمين.

وقد حظي موضوع المعتقدات باهتمام كبير من الباحثين والمختصين؛ فمعتقدات المعلمين تنطوي عليها ممارساتهم وأفكارهم، وكذلك تعكس الإجراءات التي تتم داخل الصف الدراسي تعكس معتقدات المعلمين بالدرجة الأولى، وهذه المعتقدات تعكس خبراتهم الشخصية (Cabello & Burstein, 1995). ويذكر موستوفو (Mostofo, 2013) أن معتقدات المعلمين تبنى وتتشكل في مرحلة إعدادهم وعليها تعتمد مهاراتهم، وأنّ الكشف المبكر عن هذه المعتقدات يسهم في رفع كفاءتهم واستعداداتهم ومهاراتهم.

وتشكل دراسة معتقدات المعلمين جزءًا من عملية فهم كيفية تصوّر المعلمين عملهم الذي يعد مهمًّا لفهم ممارسات المعلمين وقراراتهم في الفصل الدراسي، حيث تشير ألكلين (Açıkalın, 2009) أنّ معتقدات المعلمين تتشكل في وقت مبكر، وتميل إلى الاستمرار والديمومة. كما تؤدّي المعتقدات المعرفية دورًا رئيسًا في تفسير المعرفة ومراقبتها، وأنّ معتقدات المعلمين تؤثر بشدة في سلوكهم، وهذه المعتقدات لا يمكن ملاحظتها أو قياسها على نحو مباشر، ولكن يمكن استنتاجها مما يقوله المعلمون ويقصدونه ويفعلونه.

هذا وقد أجريت دراسات عديدة حول معتقدات المعلمين، وجاءت نتائجها متباينة حول تكامل العلوم والرياضيات، فقد توصلت دراسة (العمري، ٢٠١٥) إلى أن مستوى تصوّرات معلمي العلوم الأساسية عن دمج التكنولوجيا في تدريس العلوم كانت عالية. وبيّنت دراسة (فقيهي، ٢٠١٩) أنّ تصوّرات المعلمين نحو التكامل بين العلوم والرياضيات كانت بدرجة كبيرة. وعلى الجانب الآخر كشفت دراسة (إبراهيم والجزائري، ٢٠١٤) عن كون معتقدات معلمي العلوم حول تكامل العلوم والرياضيات سلبية تجاه التكامل بينهما. كما أشارت دراسة (الزبون والصالح، ٢٠١٨) إلى ارتفاع تقديرات المعلمين للمعوقات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية حول توظيف التكنولوجيا داخل الصف. كما أظهرت دراسة (العتيبي، ٢٠١٨) أنّ تصورات معلمي ومعلمات العلوم كانت عالية نحو توجه (STEM). وأجرى (العنزي والجبر، ٢٠١٧م) دراسة حول معلمي العلوم، وتوصلت إلى ارتفاع مستوى تصوراتهم حول المعرفة بتوجه (STEM)، ومتطلبات تدريسه. أما دراسة (السلامات، ٢٠١٩) فقد هدفت إلى استقصاء تصورات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية حول منحى التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة، وأظهرت النتائج وجود تصورات كبيرة لدى معلمي العلوم حول هذا المنحى. وتناولت دراسة (الشناق، ٢٠٢٠) تصورات معلمي العلوم والرياضيات حول منحى العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وأظهرت النتائج أنّ تصوّرات (٦٦ %) من معلمي العلوم والرياضيات كانت إيجابية حول منحى العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة. وأوصت دراسة كلّ من: (المنشاوي، ٢٠١٦)، و(فقيهي، ٢٠١٩)، و(أمبوسعيدي، ٢٠١٤) بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول معتقدات معلمي العلوم.

مما سبق نجد تباين الدراسات السابقة في معتقدات المعلمين حول التكامل. هذا وقد أدّت أهمية المعتقدات وأثرها المباشر في المتعلمين عند مباشرتهم العملية التعليمية إلى استرعاء اهتمام الباحثين في مجال التربية العلمية؛ للكشف عنها، وسدّ النقص في الدراسات المتوافرة والمتباينة في هذا الجانب، خاصة في نطاق المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

إنّ أحد الأهداف الرئيسة للجامعات هو توليد معرفة جديدة عمليًّا. وسواء أدمجت تخصصات التقنية والعلوم والرياضيات تمامًا أم شرع المعلمون المعنيون في تكامل المحتوى ببساطة في الفصول التي يدرّسونها، فإن تغيير نمط التعليم المهني للمعلمين

أمر ضروري. ويرى بارك (Park, 2006) أهمية الترابط بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا بما يبرز وحدة الموضوعات، حيث يدرك الطلاب ذلك إدراكًا أفضل عندما ينخرطون في ممارسة نشاطات التعلم التي تجعلهم يطبقون مفاهيم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا حسب معارفهم، وذلك في أثناء البحث عن حلول لمشكلات واقعية واجهتهم.

وتؤكد ألكلين في دراستها أن الاختلافات في المعتقدات المعرفية أثرت في التدريس داخل الفصل، حيث إنّ المعلمين الذين يحملون معتقدات ومعارف بنائية في التعلم ويركزون على المفاهيم البديلة للمتعلمين لديهم مخزون غنى من إستراتيجيات التدريس، ويستخدمونها في تفعيل العملية التدريسية، وتحفيز المتعلّمين وتشجيعهم على تغيير مفاهيمهم مقارنة بالمعلمين الذين لا يحملون معتقدات بنائية (Açıkalın, 2009). وهذا يؤكد أهمية دارسة معتقدات المعلمين؛ لتأثيرها المباشر في ممارساتهم التدريسية.

وعلى الرّغم من أهمية تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، فإنّ عددًا من الدراسات التي أشارت إلى افتقار المعلمين إلى معرفة المحتوى والمهارات الأساسية لتكامل العلوم والرياضيات، ومنها دراسة (فقيهي، ٢٠١٩) التي أشارت إلى افتقاد المعلمين الأساليب والمهارات التدريسية المناسبة للتكامل، وكذلك انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية نحو النشاطات التكاملية بين العلوم والرياضيات، وعدم امتلاك المعلّمين الكفايات اللازمة والاستعداد المهني لتنفيذ التكامل.

وتشير عدد من الدارسات السابقة إلى وجود اتجاهات سلبية للمعلمين نحو التكامل، وأن المعلمين الذين طبقوا التكامل لم يتمكنوا من إجرائه على الوجه المطلوب؛ مما أدى إلى شعورهم بالإحباط، بل كوّن لديهم اتجاهات سلبية نحوه، كدراسة (Berlin and White, 2011)، ودراسة (إبراهيم والجزائري، ٢٠١٤).

وبالرغم من أهمية التكامل، فإنّنا نجد أن بعض الدراسات تناولت معتقدات معلمات العلوم واتجاهاتهن قد بيّنت أنّ معتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية لم تلق الاهتمام نفسه؛ بالإضافة إلى قلة الدراسات التي أعدّت عن معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. ومع ذلك فقد أوصت دراسة كلّ من: (المومني، ٢٠٠٤)، و(حسن، ٢٠٠٧)، و(الشهراني، ٢٠١٣) بضرورة إعداد وحدات في العلوم والرياضيات، وكذلك الاهتمام باستخدام التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية كمدخل تدريسي في جميع المراحل التدريسية، وتدريس مقررات العلوم والرياضيات في كليات التربية عند تأهيل المعلمين تأهيلًا تكامليًّا. كما أوصت دراسة (الزدجالي وأمبوسعيدي، ٢٠٠٦) بأهمية إجراء مزيد من الدراسات حول معتقدات المعلمين.

ومما يساعد على فهم أداء المعلمين معرفة معتقداتهم؛ لذا يعدّ موضوع المعتقدات موضوعًا يستحق الدراسة والبحث؛ فتحديد معتقدات المعلمين يساعد على تطوير طرق إعدادهم (Schommer & Hutter, 2002). وجاءت هذه الدراسة

لإلقاء الضوء على معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. **ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتيين:**

١. ما معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية؟

٢. ما مدى اختلاف معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف المؤهل العلمي، ونوعه، وسنوات الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على:

١. معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية والتي تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، ونوعه، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

وتكمن في النقاط الآتية:

١. محاولة مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال استخدام التكامل في المقررات الدراسية.

٢. التماشي مع رؤية عام ٢٠٣٠م؛ لتحقيق الأهداف المتعلقة بالتنمية المستدامة، وتلبية الخطط التنموية المرتبطة باحتياجات سوق العمل.

٣. تزويد القائمين على العملية التعليمية ومطوّري المناهج بمعتقدات معلمات العلوم نحو التكامل.

٤. تحديد العوامل التي تؤثر في معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

حدود الدراسة:

تمثلت الحدود المكانية والزمانية للدراسة الحالية في الآتي:

١. الاقتصار على دراسة معتقدات معلمات العلوم بمدينة الرياض نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

٢. طبّقت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدّراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة: وتشمل الآتي:

معتقدات:

ويقصد بها: " الآراء والأعراف التي تشكلت لدى الفرد خلال ما مر به من خبرات وما تداخل من أفكار خلال عملية التعلم " (Ford, 1994, p315).

معتقدات معلمات العلوم

تعرّف إجرائيًّا بأنها: الأفكار والقناعات التي تحملها معلمات العلوم في مدينة الرياض نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها معلمات العلوم بمدينة الرياض عند الاستجابة للمقياس.

التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية

عرّف التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية بأنه: "تنظيم محتوى الدراسة حول سلسلة من المشروعات كالأحداث بالغة الأهمية التي يتطلب دراستها وفهمها تطبيق واجتماع سلسلة من نتائج التعلم في الموضوعات الثلاثة المتكاملة" (Rose, 1998).

ويعرّف بأنه "مدخل بيني تكاملي لتكامل محتوى مناهج العلوم والرياضيات والتقنية، ويركز على العلاقات التفاعلية بين كلّ من: العلوم والرياضيات والتقنية، وذلك من خلال تنظيم محتوى الدراسة حول قضايا أو مشاكل عامة في الحياة، تزيل الحواجز بين العلوم والرياضيات والتقنية عند دراستها" (حسن، ٢٠٠٧، ١٩١).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: منهجية علمية قائمة على تنظيم أهداف ومحتوى ونشاطات مناهج العلوم والرياضيات والتقنية بمراحل التعليم تنظيمًا متكاملًا مترابطًا، وتقديمها للمتعلمين على نحو يسمح لهم باكتساب المعارف والمهارات اكتسابًا تكامليًّا في جميع الموضوعات، وتخطي الحواجز بين المواد الدراسية.

الإطار النظري:

المعتقدات:

إنّ بناء معلم القرن الحادي والعشرين لا يقتصر على تنمية معارفه ومهاراته التدريسية؛ فالفهم التكاملي لتكوين المعلم وتدريبه يستدعي التركيز على تنميه مداركه ومعتقداته نحو جميع مكونات العملية التعليمية، بما تتضمنه من تشكيل الأفكار وتنمية القيم والاتجاهات (إبراهيم، ٢٠٠٣). وتؤدي المعتقدات دورًا مهمًّا في العملية التعليمية؛ فالقناعات الراسخة ومعتقدات المعلم حول مدخلات التعليم تسهم في توجيه سلوكه وفق طرائق معينة تتفق معها، وتعد في الوقت ذاته من المحددات الأساسية في تشكيل علاقته بالمتعلمين عبر أدائه المهني والتربوي (هارون وآخرون، ٢٠١٧).

ويعدّ المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، ولكل معلم معتقداته الخاصة حول عملية التعليم والتعلم، وهذه المعتقدات تساعده على بناء إستراتيجياته التعليمية، ونجاح هذا النظام يرتبط ارتباطًا مباشرً بمدى وعي المعلم وفهم دوره في التدريس، وكذلك مدى قدرته على تحقيق التكامل والتطوير المستمر؛ فالعصر الحالي هو عصر التطور والانفجار المعرفي والتقني (عدس، ١٩٩٨).

وجدير بالذكر أنّ للمعتقدات تأثيرًا كبيرًا في القرارات التي يتخذها المعلم، وفي سلوكياته؛ لذا فإن دراستها من الأمور المهمّة في تطوير العملية التعليمية، وتطوير أداء المعلم. كما تعد دراسة معتقدات المتعلمين نحو المواد الدراسية المختلفة مهمّة في معرفة كيفية تشكيل هذه المعتقدات اتجاهات المتعلم نحو التعلم. كذلك تتضمن التقويمات الإيجابية والسلبية التي يقوم بها المتعلمون نحو الأشخاص والأفكار والمواقف إزاء إبداء الآراء ووجهات نظر حول شيء معين Schommer & Hutter, 2002).

وتشير المعتقدات المعرفية إلى مفاهيم المعلمين حول طبيعة المعرفة، وكيفية اكتسابها، وتختلف باختلاف تجارب المعلمين وخبراتهم، وتشمل أربعة مكونات أساسية هي: طبيعة المعرفة، ومصدرها، ويقينيتها، وثباتها؛ فمعتقدات المعلمين تحدد اختيار مداخل التعلم، وإستراتيجياته، ومهامه، حيث المعلم الذي يحمل معارف دقيقة يعتقد أن المعرفة معقدة وغير محددة، ويمكن تعلمها تدريجيًّا عن طريق التفكير والتعلم الذاتي (Hofer, 2004).

أهمية دراسة معتقدات المعلمين:

إنّ دراسة المعتقدات في العملية التعليمية لها أهمية بالغة، حيث إنّ هذه المعتقدات تحدد مدى إدراك المعلم كلّ ما يجري حوله، فهي تحدد ما يوجد لدى المعلم من معلومات وأفكار حول موضوع معين، ومن ثمّ إسهام هذه المعلومات والأفكار في تحديد سلوكه تجاه هذا الموضوع. كما أنّ لها دورًا رئيسًا في تفسير المعرفة والتحكم بها (الزدجالي وأمبوسعيدي، ٢٠٠٦).

ويؤكد الأدب التربوي أن معتقدات المعلمين تؤثر في ممارستهم التدريس، وأن المعلمين الذين يمتلكون النظرة التقليدية للعلم يميلون إلى تبني الأساليب التقليدية في التدريس، حيث يركّزون على أهمية نقل المحتوى العلمي. كما أنّ تجاربهم الشخصية هي المسؤولة عن تشكيل معتقداتهم حول عمليتي التعليم والتعلم. ويؤكد الأدب التربوي أيضًا أنّ تصوّرات المعلمين حول استخدام التقنية في تدريس العلوم تعتمد على معتقداتهم حول التقنية وتجاربهم السابقة فيها (العمري، ٢٠١٥). كذلك أكّدت دراسة (السيد، ٢٠٠٩) أنّ للمعتقدات تأثيرات قوية وفعالة في كل القرارات التي يتخذها المعلم، وفي كل اختياراته وسلوكياته، وأن الأفراد يفسّرون المعلومات عبر المعتقدات المعرفية، ويضعون الأهداف والمعايير استنادًا إليها.

مما سبق يتضح أنّ للمعتقدات دورًا مهمًّا في تشكيل فكر المعلم نحو العملية التدريسية وتوجيه سلوكياته، وقرارته التدريسية، ومن ثمّ يؤدّي اختلاف معتقدات المعلمين إلى اختلاف أدائهم التدريسي، وقيمهم، ومفاهيمهم، وأساليبهم التدريسية، وقدرتهم على مساعدة تلاميذهم في عملية التعلم.

التكامل:

يعد المنهج التكاملي أحد سلاسل تنظيمات المنهج، ويقوم على مبدأ تعلم وتعليم المحتوى الدراسي على نحو ترابطي غير مجزأ للمعرفة، شريطة أن يتم التعليم والتعلم على نحو نشط ومتعدد المصادر في سياق شخصي واجتماعي له صلة بحياة المتعلمين (زيتون، ٢٠١٠).

وأدى تكامل تعليم العلوم والرياضيات والتقنية إلى توجيه معلمي العلوم إلى البدء في تطوير معايير العلوم في أوائل التسعينيات بدعم من المجلس القومي للبحوث، وشكّلت لجنة وطنية لمعايير تعليم العلوم وتقويمها، وبدأ بتطوير سلسلة من "أوراق العمل" في محاولة لتطوير مجموعة جديدة من المعايير الخاصة بتعليم العلوم، وتشير لغة هذه المعايير إلى الروابط بين العلم والتكنولوجيا، وذلك على الرغم من أن اللجنة لم تصل إلى وصف أي شيء محدد للغاية في هذا الصدد (National Research Council، 1992a).

ويشير (البغدادي، ١٩٩٩) إلى وجود انشقاق واضح وغير مبرر بين علمي الأحياء والرياضيات، ويعد التقارب بين مفاهيمهما أمرًا لا يمكن تجاهله، ويؤكد أن علاقة الرياضيات بالأحياء علاقة مزدوجة، حيث إنّ البيانات والمشكلات البيولوجية تخلق ظروفًا يمكن عبرها تعلم الأساليب والمفاهيم الرياضية، ومن ثمّ يكون أمر تكاملهما مهمًّا لإدراك الخصائص، والوقوف عند المفاهيم العميقة التي تحتاج إلى فكرة بيولوجية، وتعريف رياضي. وتوصّلت دراسة (المومني، ٢٠٠٤) إلى أن العلاقة بين الرياضيات والأحياء علاقة قوية، لكنها غير مدعومة ومرسخة في مناهجنا. وأمّا دراسة (عبد القادر، ٢٠٠٩) فرأت أنّ مناهج العلوم المتكاملة لا تؤمن بالفصل بين العلوم داخل المدرسة والمشكلات خارجها، كما لا تؤمن بالتقسيم بين فروع العلوم المختلفة، وأنّ مناهج العلوم المتكاملة تهتم بالمشكلات الواقعية.

أهمية التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية

تطالب المنظمات المهنية والمعايير الوطنية بالتركيز على العلاقة بين العلوم والتقنية، ودمج الفروع العلمية مع بعضها بعضًا. كما تطالب بالتركيز على ربط الرياضيات بفروع العلوم المدروسة في المدارس الثانوية، وتوفير جميع الفرص للمتعلمين؛ لتطبيق مهاراتهم الرياضية في حل المشكلات العلمية، مع استخدام التقنية في تدريس العلوم؛ إذ يعدّ ذلك فرصة لدمج الرياضيات وإشراكها في برامج العلوم (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤).

ويعد المنهج المتكامل أكثر واقعية وأكثر ارتباطًا بمشكلات الحياة، حيث إن أي مشكلة يواجهها المتعلم في حياته غالبًا ما يتطلب حلها استخدام المعارف التي تعلّمها باختلاف ألوانها. كما أن ارتباط المنهج بالحياة والبيئة يحفز المتعلم ويزيد من ميله إلى دراستها، ومن ثمّ نماء ميوله واتجاهاته. هذا وتعمل المناهج المتكاملة على التخلص من عملية التكرار التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة؛ ممّا يوفر وقتًا وجهدًا لكل من المعلم والمتعلم، ولا يثير الملل والسآمة لديهما، ويكون أكثر اقتصادًا

في الجهد والمال. كما أن المعرفة كلّ لا يتجزأ، ولا يمكن تحصيلها إلا بمنهج تكامل العلوم والتخصصات، وتداخلها، وتكاملها في الأثر والنتيجة (الجراح، ٢٠٠٠، ٤٣).

وتتمثل الرؤية التي توجه تكامل العلوم والرياضيات والتقنية في إشراك الطلاب في نشاط يؤدي إلى تطوير نماذج رياضية وعلمية بإطار معرفي متماسك، يمثل الانتقال من الاكتشاف غير الرسمي إلى أكثر النماذج رسمية، بحيث يكون هذا الانتقال انتقالًا حقيقيًّا بين المعرفة الاستكشافية للطالب والمعرفة النظرية للخبير (Flores, 2016).

ولتحقيق رؤية تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، لا بدّ أن يوضع في الحسبان أنّ كيفية تدريس المحتوى لا تقل أهمية عن المحتوى نفسه. وتعدّ كيفية استخدام التقنية أمرًا بالغ الأهمية، إذا كانت ستساعد المتعلمين حقًّا في نموهم المعرفي، وفهمهم المفاهيم والمصطلحات الرياضية والعلمية. ويذكر (loepp, 1991) أنّ التقنيات المعرفية لها هدف منها: العمل على إشراك الطلاب في نشاط البحث الرياضي والعلمي، وهذا ما يجعل معنى للمشاركة، ويشعر الطلبة بامتلاكهم ناصية ما تعلّموه من الرياضيات والعلوم. كما تُشرك التقنيات الطلبة في نشاط علمي ورياضي أقوى بطريقة لا يمكن التعامل معها بدونها. كذلك تضع التقنيات أمام الطلبة بعض الأدوات المتاحة التي تمكّنهم من التركيز على صياغة المشكلة والنمذجة.

أسس المنهج التكاملي:

يقوم المنهج التكاملي على مجموعة من الأسس أهمها: (الخليفة، ٢٠١٤)

١. تكامل المعرفة: فالمنهج التكاملي يكسب المتعلمين المعرفة بصورة كلية شاملة.
٢. تكامل الخبرة: حيث يهتم المنهج التكاملي بالخبرة المتكاملة ذات النشاطات المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والاتجاهات.
٣. تكامل الشخصية: إذ يهدف المنهج التكاملي إلى بناء شخصية متكاملة عبر إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم من أجل التكيف مع البيئة والمجتمع.
٤. مراعاة الميول والاهتمامات: فالمنهج التكاملي يضع في حسبانه ميول المتعلمين ورغباتهم عند اختيار المقررات وحين تنفيذها.
٥. مراعاة الفروق الفردية: حيث يهتم المنهج التكاملي بتوفير المواد الدراسية الاختيارية المتنوعة لمواجهة الفروق الفردية وتفاديها.
٦. الاهتمام بالنشاطات المتنوعة: فالمنهج التكاملي يهتم بنشاط المتعلم، حيث يعده أساس العملية التعليمية.
٧. التعاون والعمل الجماعي: إذ يركز المنهج التكاملي على التعاون بين أفراد العملية التعليمية

أهداف المنهج التكاملي:

إنّ الهدف من تطبيق المنهج التكاملي في العملية التعليمية هو مساعدة المعلم على استخدام طرق مختلفة في التعليم: كالعمل في مجموعات، وممارسة النشاطات العملية، بالإضافة إلى إثراء موضوعات الكتاب، وتطوير الروابط بين المباحث المختلفة، كذلك التفاعل مع أفكار المتعلمين بتنوعها واختلافها، والقدرة على التخطيط لأعمال المتعلمين وتقويمها، مع تعليمهم طرق القيام بالتقويم الذاتي. كما يهدف أيضًا إلى تدريب المتعلمين على تحمل المسؤولية وأعباء العمل الجماعي، والاحترام المتبادل بين المتعلمين، واحترام القوانين والأنظمة، كذلك القدرة على التواصل مع الآخرين وتقويم أعمالهم، والعمل مع المعلمين كفريق عمل يعمل على نحو فعّال (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤).

هذا وتوجد مداخل ومحاور متنوعة لتنظيم محتوى المنهج التكاملي، حيث يبنى على أساسها محتوى المنهج التكاملي، ولعل أبرزها:

أ- مدخل الموضوع Topic Approach: وفيه ينظم محتوى المنهج التكاملي في شكل موضوعات كبرى، تتكامل فيها المعارف المختارة من مجالات دراسية متنوعة.

ب- مدخل المشكلات problem Approach: وفيه ينظم محتوى المنهج حول عدد من المشكلات ذات البعدين الشخصي والاجتماعي، ويتطلب دراستها وتعلمها الإلمام بمعارف ومهارات تتجاوز حدود مجال معرفي دراسي واحد وصولًا إلى عدد من المجالات المعرفية.

ج- مدخل المشروع project Approach: وفيه ينظم محتوى المنهج حول عدد من المشروعات التي يتطلب إنجازها توظيف معارف ومهارات تتجاوز حدود المجال المعرفي الواحد وصولًا إلى عدد من المجالات (الخليفة، ٢٠١٤).

ويدرّس المنهج التكاملي وفق طرق تعلم وتعليم تسهم في التكامل بين التعلم عبر ممارسة النشاط والتعلم في مجموعات، ومنها: حل المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء الجماعي، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، وتمثيل الأدوار. ويستخدم التدريس الفريقي Team Teaching في تدريس المنهج التكاملي، وتتنوع مصادر التعلم المستخدمة في هذا المنهج. كما تقوّم عملية تعلم الطلاب المنهج باستخدام أساليب متعددة تتكامل فيما بينها، وتعطي صورة متكاملة عن تقويم جوانب التعلم المعرفي والمهاري والوجداني كافة، وكذلك الكشف عن قدرة الطلاب على توظيف المعارف والمهارات توظيفًا كليًّا من أجل التعامل مع المشكلات والقضايا (الصباغ، ٢٠١٥)، (زيتون، ٢٠١٠).

وترى الباحثة أنّ المنهج التكاملي يشمل الخبرات التي يمر بها المتعلم، ويهدف إلى تحقيق النمو الشامل في شخصيته؛ لارتباطه بواقع حياة المتعلم، وقدرته على حلّ مشكلات الحياة التي يواجهها، حيث يسير المنهج التكاملي من الكل إلى الجزء، وهذا يتوافق مع نظرية أوزوبل التي ترى أنّ البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم من الأكثر شمولًا إلى الأقل شمولًا،

وتنظم المادة الدراسية من العموميات إلى الخصوصيات، أي: تسير من العام إلى الخاص (المومني، ٢٠٠٤)، (الزدجالي وامبوسعيدي، ٢٠٠٦). معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ للتعرف على اعتقادات معلمات العلوم بمدينة الرياض حول تكامل العلوم والرياضيات والتقنية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمات اللاتي يدرّسن في التعليم العام بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٣٨٠٠) معلمة. أمّا عينتها فتكوّنت من (٣٨٩) معلمة من معلمات العلوم، ومعظمهن من ذوات المؤهل العلمي بكالوريوس (٣٠٧ بكالوريوس، ٨٢ دراسات عليا ماجستير، دكتوراه). أمّا من حيث نوع المؤهل فمعظمهن كنّ من حاملات المؤهل التربوي (٢٩٥ تربوي، ٩٤ غير تربوي).

وقد اعتمد على هذا الحجم من العينة لتمثل تمثيلًا تامًّا مجتمع معلمات العلوم بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض؛ وذلك في ضوء معادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية لكيرجسي ومورجان (Morgan & Kergcie, 1970) التي تحدد حجم العينة التي تمثل المجتمع، وتشير إلى أن عينة قوامها (٣٨٤) تمثل تمثيلًا تامًّا مجتمع بحث حجمه يبلغ عشرات الآلاف (حسن، ٢٠١٦، ٥٣٤).

أداة الدراسة:

صمّمت الباحثة مقياس معتقدات معلمات العلوم في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، وهو يهدف إلى التعرف على معتقدات معلمات العلوم حول التكامل، ويحتوي على تعليمات خاصّة به، ثم تليه عباراته البالغ عددها (٥٢) عبارة، وخصّصت لتقيس ثلاثة محاور هي:

١. أسس تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية: ويتكون من (١٥ عبارة).
٢. متطلبات تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية: ويتكون من (١٨ عبارة).
٣. مهارات تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية: ويتكون من (١٩ عبارة).

ويستجاب على عبارات المقياس بإحدى الاستجابات الثلاث الآتية: (موافق، محايد، غير موافق)، حيث تأخذ هذه الاستجابات الثلاث الدرجات الثلاث الآتية: (٣، ٢، ١) على الترتيب. وقد اتبعت الخطوات الآتية للتحقق من مدى ثبات هذا المقياس وصدقه، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) معلمة علوم اخترن اختيارًا عشوائيًّا.

أولًا: ثبات المقياس:

(١) **حسب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:**

(أ) حساب معامل معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لكل محور فرعي على حدة (بعدد عبارات كل محور فرعي)، وفي كل مرة تحذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمحور الفرعي.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي له العبارة.

(٢) **حساب الثبات الكلي لمحاور المقياس وللمقياس كلّه** بطريقتين هما: طريقة معامل معادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/ براون Spearman-Brown.

ثانيًا: صدق المقياس

(١) حسب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تقيسه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تقيسه، وذلك من منطلق جعل بقية عبارات المحور الفرعي محكًّا للعبارة (حسن، ٢٠١٦، ٥١٩).

(٢) حسب صدق المحاور عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية:

جدول ١

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية (ن = ١٢٠)

المحور	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالمحور (ثبات)	معامل الارتباط بالمحور في حالة حذف درجة العبارة من المحور (صدق)
أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية معامل ألفا العام للمحور = ٠,٨٧٠ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = ٠,٨٩٩	١	٠,٨٦٨	٠,٤٧**	٠,٣٨**
	٢	٠,٨٦٥	٠,٥٥**	٠,٤٥**
	٣	٠,٨٦١	٠,٦١**	٠,٥٣**
	٤	٠,٨٦٢	٠,٥٨**	٠,٥٢**
	٥	٠,٨٦٤	٠,٥٤**	٠,٤٧**
	٦	٠,٨٧٠	٠,٣٨**	٠,٣١**

المحور	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالمحور (ثبات)	معامل الارتباط بالمحور في حالة حذف درجة العبارة من المحور (صدق)
معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للمقياس = ٠,٧٦**	٧	٠,٨٦٥	٠,٥١**	٠,٤٤**
	٨	٠,٨٥٤	٠,٧٣**	٠,٦٧**
	٩	٠,٨٥٧	٠,٦٧**	٠,٦٠**
	١٠	٠,٨٥٤	٠,٧٣**	٠,٦٦**
	١١	٠,٨٥٦	٠,٧٠**	٠,٦٢**
	١٢	٠,٨٥٩	٠,٦٥**	٠,٥٧**
	١٣	٠,٨٥٥	٠,٧٢**	٠,٦٥**
	١٤	٠,٨٦٥	٠,٥٥**	٠,٤٦**
	١٥	٠,٨٦٧	٠,٤٥**	٠,٣٨**
متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية معامل ألفا العام للمحور = ٠,٨٩٦ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = ٠,٩٢٥ معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للمقياس = ٠,٨٠**	١٦	٠,٨٩٣	٠,٥٣**	٠,٤٦**
	١٧	٠,٨٨٨	٠,٦٨**	٠,٦٣**
	١٨	٠,٨٩١	٠,٦٠**	٠,٥٣**
	١٩	٠,٨٩١	٠,٦١**	٠,٥٥**
	٢٠	٠,٨٨٩	٠,٦٦**	٠,٦٠**
	٢١	٠,٨٨٩	٠,٦٧**	٠,٦٢**
	٢٢	٠,٨٨٩	٠,٦٦**	٠,٦١**
	٢٣	٠,٨٨٧	٠,٧٠**	٠,٦٥**
	٢٤	٠,٩٠٠	٠,٣٨**	٠,٢٩**
	٢٥	٠,٨٩٣	٠,٥٣**	٠,٤٦**
	٢٦	٠,٨٩١	٠,٦١**	٠,٥٦**
	٢٧	٠,٨٩١	٠,٦١**	٠,٥٧**
	٢٨	٠,٨٩٠	٠,٦٢**	٠,٥٦**
	٢٩	٠,٨٩٢	٠,٦١**	٠,٥٣**

المحور	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالمحور (ثبات)	معامل الارتباط بالمحور في حالة حذف درجة العبارة من المحور (صدق)
	٣٠	٠,٨٨٩	٠,٦٦**	٠,٥٩**
	٣١	٠,٨٨٨	٠,٦٨**	٠,٦٣**
	٣٢	٠,٨٩٠	٠,٦٥**	٠,٦٠**
	٣٣	٠,٨٩٥	٠,٥١**	٠,٤٢**
	٣٥	٠,٩٤١	٠,٦٧**	٠,٦٤**
	٣٦	٠,٩٤١	٠,٧١**	٠,٦٨**
	٣٧	٠,٩٤٠	٠,٧٢**	٠,٦٨**
	٣٨	٠,٩٤٠	٠,٧٥**	٠,٧١**
	٣٩	٠,٩٤١	٠,٧١**	٠,٦٧**
	٤٠	٠,٩٣٨	٠,٨١**	٠,٧٨**
	٤١	٠,٩٤١	٠,٧١**	٠,٦٧**
	٤٢	٠,٩٣٩	٠,٧٧**	٠,٧٣**
	٤٣	٠,٩٤٠	٠,٧٤**	٠,٧٠**
	٤٤	٠,٩٤٠	٠,٧٥**	٠,٧١**
	٤٥	٠,٩٤٠	٠,٧٤**	٠,٧٠**
	٤٦	٠,٩٤٠	٠,٧٦**	٠,٧٣**
	٤٧	٠,٩٣٨	٠,٨٣**	٠,٨٠**
	٤٨	٠,٩٤٠	٠,٧٢**	٠,٦٨**
	٤٩	٠,٩٤١	٠,٧٠**	٠,٦٦**
	٥٠	٠,٩٤٤	٠,٤٨**	٠,٤٣**
	٥١	٠,٩٤٢	٠,٦٣**	٠,٥٨**
	٥٢	٠,٩٤٢	٠,٦٤**	٠,٥٩**
معامل ألفا العام للمقياس كلّه = ٠,٩٥٠				
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس كلّه = ٠,٩٧٠				

** دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن معامل معادلة ألفا كرونباخ لكل محور فرعي في حالة حذف درجة كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمحور الفرعي الذي تقيسه العبارة، أي: أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات المحور الفرعي، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى إسهام كل عبارة في الثبات الكلي للمحور الذي تقيسه؛ مما يدل على أن جميع العبارات ثابتة (حسن، ٢٠١٦، ٥١٧).

أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للمحور الفرعي) دالة إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات المقياس.

أن جميع معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تقيسه) دالة إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع عبارات المقياس.

أن معاملات الثبات الكلي لمحاور المقياس وللمقياس كلّه بطريقتي معامل معادلة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لسبيرمان/ براون مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي لمحاور مقياس معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع محاور المقياس.

وباتباع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من ثبات المقياس وصدقه، وصلاحيته لقياس معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

نتائج البحث

لتفسير نتائج البحث، استخدم الأسلوب الآتي في تحديد مستوى الإجابة عن الأسئلة المضمّنة في جميع عبارات المقياس، حيث أعطيت ثلاثة أوزان للبدائل الثلاثة: (موافق، محايد، غير موافق)، وتأخذ هذه البدائل الأوزان الآتية على التوالي: (٣، ٢، ١). كما حوّلت درجة كل معلمة على محاور المقياس إلى ثلاث درجات لكل محور، وذلك عن طريق القسمة على عدد عبارات المحور، ثم بعد ذلك صنّفت تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات أو فئات متساوية في المدى عبر المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر وزن – أقل وزن) ÷ عدد بدائل المقياس = (٣–١) ÷ ٣ = ٠,٦٧؛ لنحصل على التصنيف الموضح في الجدول الآتي:

جدول ٢

مدى الاستجابة وفق التدريج المستخدم في المقياس

الاستجابة	مدى الاستجابة	مستوى ونوع المعتقدات المقابل لمدى الاستجابة
موافق	من ٢,٣٣ إلى ٣	مرتفع (إيجابي)
محايد	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٣	متوسط (محايد)
غير موافق	من (١) إلى أقل من ١,٦٧	منخفض (سلبي)

وفيما يلي نتائج البحث التي يمكن تناولها عبر الإجابة عن الأسئلة الآتية:

نتائج السؤال الأول

للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على: ما معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية؟ استخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة One Sample T-Test؛ لدراسة الفرق بين متوسط العينة على كل محور من محاور المقياس والقيمة (٢,٣٣) التي تشير إلى الحد الأدنى لمدى الاستجابة (موافق)، فكانت النتائج موضّحة في الجدول الآتي:

جدول ٣

نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة عند دراسة الفرق بين متوسط العينة على كل محور من محاور المقياس والقيمة (٢,٣٣) التي تشير إلى الحد الأدنى لمدى الاستجابة (موافق) (ن = ٣٨٩)

م	المحاور (المعتقدات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط الحسابي	مستوى المعتقد ونوعه	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٤١	٠,٤٩	٪٨٠,٣١	مرتفع (إيجابي)	٣,١٧	٠,٠١
٢	متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٦٣	٠,٣٩	٪٨٧,٧٨	مرتفع (إيجابي)	١٥,٤١	٠,٠١

م	المحاور (المعتقدات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط الحسابي	مستوى المعتقد ونوعه	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٣	مهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٠	٠,٥٠	٪٨٣,٣٢	مرتفع (إيجابي)	٦,٧٤	٠,٠١
	الدرجة الكلية لمعتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٢	٠,٣٧	٪٨٤	مرتفع (إيجابي)	١٠,١٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق دال إحصـائيًّا (عند مسـتوى ٠,٠١) بين متوسـطات درجات عينة الدراسـة من معلمات العلوم على جميع المحاور والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية والقيمة (٢,٣٣) التي تشير إلى الحد الأدنى لمدى الاستجابة (موافق)، وذلك لصالح متوسطات درجات عينة الدراسة في جميع الحالات، أي: أن متوسطات درجات عينة الدراسـة من معلمات العلوم على جميع المحاور والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل أعلى بدلالة إحصـائيّة من القيمة (٢,٣٣) التي تشـير إلى الحد الأدنى لمدى الاسـتجابة (موافق)، وهذا يشـير إلى ارتفاع مسـتوى معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

تراوحت نسبة متوسط عينة الدراسة من معلمات العلوم على المحاور والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضـيات والتقنية ما بين ٨٠,٣١ % إلى ٨٧,٧٨ %، وهي نسـب تشـير إلى ارتفاع مسـتوى المعتقدات الإيجابية لمعلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضـيات والتقنية. ويمكن تفسـير ذلك بأنّ امتلاك معلمات العلوم المعرفة العلمية المناسـبة والملائمة في أثناء إعدادهن أسـهم في تشـكيل تلك المعتقدات الإيجابية حول التكامل بين العلوم والرياضـيات والتقنية، حيث درست المعلمات في مرحلة الإعداد مقررات دراسية تخصـصية، وأخرى تربوية وتقنية. كما تتميز معلمات العلوم بحرصـهن على التطوير المهني، الحصـول على ما ينفعهنّ في هذا الجانب، ولديهن وعي كبير بأهمية التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية في أثناء مباشرة العملية التعليمية، بالإضافة إلى فهمهنّ أهداف تعليم العلوم التي من ضـمنها فهم العمليات الحسـابية واسـتخدامها، والتحليل الرياضـي وتوظيفه في تعليم العلوم، مع تأكيد أهمية المعرفة العلمية والتقنية للمعلم للقيام بمسؤولياته التدريسية. وترى الباحثة أن قيام تدريس العلوم على إجراء التجارب العلمية التي تعتمد في كثير من الأحيان على استخدام المعلمات الأجهزة التقنية قد سهّل عليهن تطبيق عملية التكامل؛ مما أدّى إلى ارتفاع مستوى معتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع المستوى العلمي للعينة، حيث لحظ أن (٢١٪) من العينة يحملن شهادة الدراسات العليا، ومن ثمّ ارتقاع مستوى إدراكهن العلمي، وكذلك إدراكهن لأهداف التكامل؛ مما يؤثر في معتقداتهن. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (العمري، ٢٠١٥م) التي أشارت إلى أنّ مستوى تصوّرات معلمي العلوم عملية دمج التكنولوجيا في تدريس العلوم كانت عالية. كما تتفق مع ما خلصت إليه دراسة (فقيهي، ٢٠١٩م)، ودراسة (النجدي، ١٩٩٧م) اللتين توصلتا إلى أن تصوّرات معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات موجبة نحو التكامل بين العلوم والرياضيات. كما تتفق أيضا مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٨) و(العنزي والجبر، ٢٠١٧) و(السلامات، ٢٠١٩) و(أمبوسعيدي وآخرون، ٢٠١٥) في ارتفاع تصورات عينة الدراسات نحو توجه (STEM). وتتفق أيضا مع دراسة (الشناق، ٢٠٢٠) في إيجابية تصورات معلمي العلوم والرياضيات لمنحى العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة. في حين تختلف هذه النتيجة عمّا أسفرت عنه دراسة (إبراهيم والجزائري، ٢٠١٤م) التي توصلت إلى أن معتقدات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساس حول التكامل كانت أدنى من المتوسط. ومن الجدول السابق يمكن ترتيب المعتقدات الإيجابية لمعلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية ترتيبًا تنازليًّا وفق الترتيب الآتي:

١. معتقدات معلمات العلوم حول متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية.
٢. معتقدات معلمات العلوم حول مهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية.
٣. معتقدات معلمات العلوم حول أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية.

نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على ما يلي: ما مدى اختلاف معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف المؤهل العلمي، ونوعه، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في التكامل؟ استخدم اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، فكانت النتائج موضّحة في الجداول الآتي:

جدول رقم ٤

نتائج اختبار (ت) لبحث الفروق في معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية التي تعزى للمؤهل العلمي

م	المحاور (المعتقدات)	بكالوريوس (ن= ٣٠٧)		دراسات عليا (ن = ٨٢)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٤٣	٠,٤٥	٢,٣٣	٠,٦٣	١,٧٤	غير دالة
٢	متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٦٢	٠,٣٧	٢,٦٧	٠,٤٧	٠,٩٤	غير دالة
٣	مهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٠	٠,٤٨	٢,٤٨	٠,٥٧	٠,٣٥	غير دالة
	الدرجة الكلية لمعتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٢	٠,٣٤	٢,٥٠	٠,٤٧	٠,٤٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) وذوات المؤهل العلمي (دراسات عليا) ضمن عينة الدراسة من معلمات العلوم على جميع المحاور والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، أي: أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات ذوات المؤهلات العلمية المختلفة فيما يتعلق بجميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. وهذا يشير إلى عدم اختلاف معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس/ دراسات عليا).

نلحظ أنّ برامج الدراسات العليا تركز على الجانب التربوي تركيزًا كبيرًا، وكذلك دراسة مقررات في المناهج وأخرى في طرق التدريس، دون التركيز على مناهج العلوم والرياضيات تركيزًا دقيقًا؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المعلمات ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) وذوات المؤهل العلمي (دراسات عليا). كما تعزى هذه النتيجة إلى دور الدورات التدريبية التي حصلت عليها معلمات العلوم في رفع معتقداتهن تجاه التكامل، حيث حصلت (٤٠ %) من المعلمات عينة الدراسة على دورات تدريبية في المدخل التكاملي؛ مما أثر في معتقداتهن تأثيرًا إيجابيًّا. ويعزى ذلك أيضًا إلى الجهود التي تبذلها الوزارة في تطوير التعليم؛ إذ اعتمدت الوزارة ممثلة بالمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي مشروع برامج التطوير المهني التعليمي للمعلمين، وهو مشروع اهتمّ بفئة المعلمين والمعلمات، وأعطى للتقنية جانبًا كبيرًا في برامجه التدريبية. مما أدّى إلى عدم اختلاف معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف المؤهل العلمي.

وحيث أنّ معتقدات المعلمات ذاتية، وتعتمد اعتمادًا كبيرًا على وعيهن؛ فيرى موستوفو (Mostofo, 2013) في هذا الصّدد أن معتقدات المعلمين تبنى وتتشكل في مرحلة إعدادهم، وعليها تعتمد مهاراتهم، ويؤكد أنّ الكشف المبكر عن هذه المعتقدات يسهم في رفع كفاءتهم واستعداداتهم ومهاراتهم واتساع ثقافتهم، وربما يفتقر كلا البرنامجين في البكالوريوس والدراسات العليا في محتوى مقرراتها وموضوعاتها إلى التكامل في العلوم. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة (شهاب، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي حول تصوّرات معلمي العلوم نحو التعلم المدمج. كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما خلصت إليه دراسة (إبراهيم والجزائري، ٢٠١٤)، ودراسة (النجدي، ١٩٩٧)، ودراسة (الشناق، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي في معتقدات المعلمين حول التكامل. لكنها تختلف مع دراسة (السلامات، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيا لمتغير المؤهل الدراسي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة الدراسات العليا.

جدول رقم ٥

نتائج اختبار (ت) لبحث الفروق في معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية التي تعزى لنوع المؤهل.

م	المحاور (المعتقدات)	تربوي (ن = ٢٩٥)		غير تربوي (ن = ٩٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	أسس تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية	٢,٤٣	٠,٤٣	٢,٣٣	٠,٦٥	١,٧٠	غير دالة
٢	متطلبات تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية	٢,٦٣	٠,٣٥	٢,٦٥	٠,٤٩	٠,٤٤	غير دالة
٣	مهارات تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية	٢,٥٠	٠,٤٧	٢,٥١	٠,٥٦	٠,٢٦	غير دالة
	الدرجة الكلية لمعتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٢	٠,٣٢	٢,٥١	٠,٥٠	٠,٢٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات ذوات المؤهل (تربوي) وذوات المؤهل (غير تربوي) ضمن عينة البحث من معلمات العلوم على جميع المحاور والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية،

أي: أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات ذوات المؤهلات التربوية وغير التربوية فيما يتعلق بجميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. وهذا يشير إلى عدم اختلاف جميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف نوع المؤهل (تربوي/ غير تربوي).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ معلمات العلوم على اختلاف مؤهلهن (تربوي، غير تربوي) قد التحقن بدورات تدريبية في مجالات عدّة منها التقنية من خلال مشروع المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي وهذا بدوره أدّى إلى زيادة اهتمامهن بالتقنية وأهمية تكاملها في تدريس العلوم، كما أن كتب العلوم الحديثة (سلسلة ماجروهيل) تقدم أمثلة تطبيقية في دروس العلوم على ربط العلوم بالرياضيات وربط العلوم بالتقنية. وترى الباحثة أن معلمات العلوم على اختلاف مؤهلهن تلقين بعض المقررات في برامج إعدادهن في الرياضيات والتقنيات مما يؤثر على معتقداتهن إيجابيا نحو التكامل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (إبراهيم والجزائري، ٢٠١٤) التي أشارت إلى عدم وجود أثر دال إحصائيًّا لأي عامل من عوامل: الجنس أو الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي على معتقدات المعلمين حول تكامل العلوم والرياضيات، في حين تختلف هذه النتيجة عمّا أسفرت عنه دراسة (شهاب، ٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فرق لمتغير نوع المؤهل في تصوّرات معلمي العلوم نحو التعليم المدمج.

جدول رقم ٦

نتائج اختبار (ت) لبحث الفروق في معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية التي تعزى لسنوات الخبرة في التدريس

م	المحاور (المعتقدات)	أقل من ١٠ سنوات (ن = ١٤٦)		١٠ سنوات فأكثر (ن = ٢٤٣)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٣٨	٠,٥٠	٢,٤٣	٠,٤٩	٠,٩٤	غير دالة
٢	متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٦٦	٠,٣٧	٢,٦٢	٠,٤٠	١,٢٠	غير دالة
٣	مهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٠	٠,٤٩	٢,٤٩	٠,٥٠	٠,١٣	غير دالة

م	المحاور (المعتقدات)	أقل من ١٠ سنوات (ن = ١٤٦)		١٠ سنوات فأكثر (ن = ٢٤٣)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
	الدرجة الكلية لمعتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٢	٠,٣٧	٢,٥١	٠,٣٧	٠,١٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات ذوات سنوات الخبرة التي (أقل من ١٠ سنوات) وذوات سنوات الخبرة التي تبدأ من (١٠ سنوات فأكثر) ضمن عينة البحث من معلمات العلوم على جميع المحاور والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، أي: أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات ذوات سنوات الخبرة المختلفة فيما يتعلق بجميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. وهذا يشير إلى عدم اختلاف جميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف عدد سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ معتقدات جميع معلمات العلوم -على اختلاف سنوات الخبرة لديهن- كانت إيجابية؛ مما يدل على أن امتلاك الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) أدّى إلى اكتسابهن معتقدات إيجابية عبر الممارسات التدريسية والنظرة التكاملية للمادة الدراسية. أما المعلمات ذوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) فلديهن مهارة جيدة بالتقنية وكيفية دمجها في تعليم العلوم؛ لذا لم يكن لعامل الخبرة أثر في المعتقدات. كما أنّ تبني وزارة التربية والتعليم سلسلة جديدة في تدريس العلوم التي بدأت عام ٢٠٠٣م قد ساعد على نمو معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل، حيث تؤكد هذه السلسلة أهمية ربط محتوى العلوم بغيره من المقررات الدراسية، وكذلك توظيفه المعلومات التي تربط المتعلم بالتقنية والمواقع الإلكترونية المختلفة المرتبطة بتعليم العلوم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (رويدي، ٢٠٠٨) التي بيّنت وجود عوامل أقوى وأهم من الخبرة التدريسية تؤثر في معتقدات المعلم، مثل: توافر معامل دراسية مجهزة، ودعم الإدارة المدرسية، وتوجيه المشرف التربوي للمعلم اعتمادًا على التطوير المهني وتوظيفه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة كلّ من: (إبراهيم والجزائري، ٢٠١٤)، و(الزدجالي وأمبوسعيدي، ٢٠٠٦) و(النجدي، ١٩٩٧)، و(العنزي والجبر، ٢٠١٧)، و(أمبوسعيدي وآخرون، ٢٠١٥) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير الخبرة التدريسية في معتقدات المعلمين نحو التكامل، في حين تختلف هذه النتيجة عمّا أسفرت عنه دراسة (شهاب، ٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فرق لمتغير نوع المؤهل في تصوّرات معلمي العلوم نحو التعليم المدمج. لكنها تختلف مع دراسة

(السلامات، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين الذين يحملون خبرة أكبر تجاه منحى التكامل (STEM).

جدول رقم ٧

نتائج اختبار (ت) لبحث الفروق في معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية التي تعزى للدورات التدريبية في التكامل

م	المحاور (المعتقدات)	هل سبق أن حصلت على دورات تدريبية في التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية؟ نعم (ن = ١٥٨) المتوسط	نعم (ن = ١٥٨) الانحراف المعياري	لا (ن = ٢٣١) المتوسط	لا (ن = ٢٣١) الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٤٥	٠,٥٢	٢,٣٨	٠,٤٧	١,٢٩	غير دالة
٢	متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٧٢	٠,٣٧	٢,٥٨	٠,٣٩	٣,٥٩	٠,٠١
٣	مهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٢	٠,٥٦	٢,٤٩	٠,٤٥	٠,٦٨	غير دالة
	الدرجة الكلية لمعتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية	٢,٥٦	٠,٤٠	٢,٤٩	٠,٣٤	٢,٠٦	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمات العلوم اللاتي حصلن على دورات تدريبية في التكامل ومتوسط درجات معلمات العلوم اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية في التكامل، وذلك في كلّ من: محور متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية والدرجة الكلية لمعتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية لصالح متوسط درجات معلمات العلوم اللاتي حصلن على دورات تدريبية في التكامل في الحالتين، أي: أن متوسط درجات معلمات العلوم اللاتي حصلن على دورات تدريبية في التكامل من حيث المعتقدات حول متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية أعلى بدلالة إحصائيّة من نظائرهما لدى معلمات العلوم اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية في التكامل بين الرياضيات والعلوم والتقنية. وتعزى هذه

النتيجة إلى أهمية الدورات التدريبية وتفعيل المعلمات لها وحرصهن على تطبيق ما تعلمنه في البرامج التدريبية، كما يعود ذلك إلى قناعة المعلمات بالمتطلبات وفهمهن لها، حيث اتّضح ذلك عبر الدورات التدريبية المأخوذة، لكن هذه الدورات لم تصل إلى حد الكفاية في الأسس والمهارات؛ إذ إنّ المهارات تحتاج إلى وقت لإتقانها. ويتماشى هذا الرأي مع ما أكد عليه خبراء التربية على أهمية البرامج التدريبية في النمو المهني للمعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة (العمري، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًّا لتقديرات أفراد العينة يعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الأفراد المشتركين في الدورات.

كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات معلمات العلوم اللاتي حصلن على دورات تدريبية في التكامل وبين متوسط درجات معلمات العلوم اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية في التكامل، وذلك في كلّ من محوري: (أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، ومهارات تكامل الرياضيات والعلوم والتقنية)، أي: أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات معلمات العلوم اللاتي حصلن على دورات تدريبية واللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية في التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، وذلك فيما يتعلق بمعتقداتهن حول المحورين.

وهذا يشير إلى عدم اختلاف معتقدات معلمات العلوم حول كلّ من: (أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، ومهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية) باختلاف الدورات التدريبية في التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن موضوع أسس ومهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية يعدّ من الموضوعات التي تحتاج إلى بذل جهد كبير، وإعطاء وقت كاف؛ لكي تدركها المعلمة وتكتسبها اكتسابًا كافيًا، بالإضافة إلى حاجتها إلى دراسة المهارة دراسة جيّدة في أثناء التدريس والتطبيق. وبما أنّ مهارات التكامل ليست ضمن المهارات التي تُقوّم عليها معلمة العلوم في أدائها التدريسي من جهة المشرفة التربوية؛ فقد أدى ذلك إلى عدم الاهتمام بتطبيقها، ومن ثمّ لا يوجد اختلاف في المعتقدات بين المعلمات اللاتي حصلن على دورات تدريبية واللاتي لم يحصلن عليها في أسس ومهارات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من

ومن إجمالي النتائج المستخلصة من الإجابة عن السؤال الثاني يتضح ما يلي:

- عدم اختلاف جميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس/ دراسات عليا).
- عدم اختلاف جميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف نوع المؤهل (تربوي/ غير تربوي).

- عدم اختلاف جميع معتقدات معلمات العلوم حول التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.
- أن متوسط درجات معلمات العلوم اللاتي حصلن على دورات تدريبية في التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية من حيث المعتقدات حول (متطلبات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية) والدرجة الكلية لمعتقداتهن حول التكامل بينها أعلى بدلالة إحصائيّة من نظائرهن لدى معلمات العلوم اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية في التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.
- عدم اختلاف معتقدات معلمات العلوم حول كلّ من: (أسس تكامل العلوم والرياضيات والتقنية، ومهارات تكامل العلوم والرياضيات والتقنية) باختلاف الدورات التدريبية في التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

التوصيات:

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يلي:

١. تدريب معلمات العلوم على التخطيط للدروس والوحدات على نحو تكاملي بين العلوم والرياضيات والتقنية.
٢. تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تضمّ إليها مقررات دراسية في التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.
٣. ضرورة مواجهة جميع التحديات والمعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين والمعلمات مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

المقترحات:

تقترح الدراسة في ضوء نتائجها وتوصياتها بإعداد الدراسات الآتية:

٤. دراسة حول معوقات تطبيق التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية لدى معلمات العلوم في مختلف المراحل التعليمية.
٥. دراسة قائمة على بناء وحدات تعليمية في ضوء التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية وبيان أثرها بالتطبيق على عدة متغيرات.
٦. دراسة حول معتقدات معلمي ومعلمات العلوم وعلاقتها بالممارسات التدريسية.

قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم، محمد. (٢٠٠٣). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. عمان: دار الفكر.

إبراهيم، هاشم، والجزائري، خلود. (٢٠١٤). اعتقادات معلمي الصف حول تكامل الرياضيات والعلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جنوب سوريا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٣ (١٢)، ١٠-٣١.

البغدادي، محمد. (١٩٩٩). توظيف معلم العلوم للرياضيات في تدريس العلوم، *مجلة التربية*، ٢٨ (١٢٨)، ٢٤٤-٢٩٦.

امبوسعيدي، عبد الله. (٢٠١٤). آراء معلمي العلوم بسلطنة عمان عن مبادئ تسريع التعلم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٢ (١٢)، ٧٤-٩٤.

امبوسعيدي، عبد الله، والحارثي، أمل، والشحيمية، أحلام. (٢٠١٥، مايو ٦-٧). *معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عمان نحو منحى العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات (stem) وعلاقتها ببعض المتغيرات* (بحث مقدم). مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول "توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (stem)"، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض.

تروبريج، لسلي، وبيبي، روجر، وبأول، جانيت. (٢٠٠٤). *تدريس العلوم في المدارس الثانوية: استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية*. (ترجمة: محمد عبد الحميد وآخرون). الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الجراح، ضياء. (٢٠٠٠). *تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النموذجية الرياضية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، القاهرة: جامعة عين شمس.

حسن، إبراهيم. (٢٠٠٧). تصور مقترح لتطوير منظومة مناهج الرياضيات في ضوء مدخل تكامل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا. *مجلة كلية التربية*، ١ (٢)،١٨٢-٢٢٤.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الخليفة، حسن. (٢٠١٤). *المنهج المدرسي المعاصر مفهومه، اسسه، مكوناته*. الرياض: مكتبة الرشد.

رويدي، تهاني. (٢٠٠٨). *معتقدات معلمي علوم المرحلة الثانوية في مدينة القدس حول استخدام التجربة في تعليم العلوم ومعوقات استخدامها*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، فلسطين: جامعة بيرزيت.

الزبون، محمد، والصالح، هشام. (٢٠١٨). تصورات معلمي المرحلة الأساسية حول معيقات التوظيف لتكنولوجيا التعليم في الغرفة الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم. *مجلة جامعة النجاح*، ٩ (٣٢)، ١٧١٩-١٧٥٢.

الزدجالي، أحلام، وامبوسعيدي، عبد الله. (٢٠٠٦). *معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية وعلاقتها بالممارسات الصفية*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، عمان.

زيتون، حسن. (٢٠١٠). *مدخل إلى المنهج الدراسي*. الرياض: الدار الصولتية.

السلامات، محمد. (٢٠١٩). تصورات معلمي علوم المرحلة الثانوية حول منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (stem) وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات في العلوم التربوية*، ١ (٤٦)، ٧٤٣-٧٦١.

السيد، وليد. (٢٠٠٩). *طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الشناق، مأمون. (٢٠٢٠). تصورات معلمي الرياضيات والعلوم لمنحى العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات في العلوم التربوية*، ١ (٤٧)، ١٩٥-٢٠٩.

شهاب، عبد الله. (٢٠٢٠). تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيرات المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظرهم. *مؤتة للبحوث والدراسات*، ٥(٣٥)، ٢٤٧-٢٧٦.

الشهراني، فهد. (٢٠١٣). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

الصباغ، حمدي. (٢٠١٥). مداخل تحقيق التكامل بين مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات، *مجلة التربية*، *جامعة الازهر*، ٤(١٦٢)، ٣٨٥-٤٢٩.

عبد القادر، عبد القادر. (٢٠٠٩). *تصور مقترح لمناهج الرياضيات والعلوم بسلطنة عمان وفق فكرة التكامل بين المواد الدراسية* (بحث مقدم). المؤتمر القومي السنوي السادس عشر، التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.

العتيبي، أريج. (٢٠١٨). تصورات معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية نحو التعلم عن طريق مدخل stem في محافظة عفيف. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٢ (٤١)، ١-٢٤.

عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٨). *علم النفس التربوي نظرة معاصرة*. عمان: دار الفكر.

العمري، وصال. (٢٠١٥). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (٣٧)، ١٠٧-١٤٨.

العنزي، عبد الله، والجبر، جبر. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (stem) وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة العلمية*، *كلية التربية*، *جامعة أسيوط*، ٢ (٣٣)، ٦١٢-٦٤٧.

فقيهي، يحيى. (٢٠١٩). التصورات والفاعلية الذاتية نحو التكامل بين العلوم والرياضيات لدى المعلمين بمنطقتي نجران وجازان في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٣٠)، ٢٢-٤٤.

القصراوي، عماد. (٢٠١٤). *التدريس في عصر الكوكبية*. القاهرة: عالم الكتب.

المنشاوي، عادل. (٢٠١٦). التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٢٤٧-٢٩٧.

المومني، أمل. (٢٠٠٤). *أثر طريقة التدريس بالتكامل بين العلوم والرياضيات على التحصيل في العلوم والرياضيات على لطلبة الصف الثامن الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

النجدي، أحمد. (١٩٩٧). *العلاقة بين اعتقادات المعلمين حول التكامل بين العلوم والرياضيات والاتجاهات نحو تدريسهما والثقافة العلمية والرياضية* (بحث مقدم). المؤتمر العلمي الخامس التعليم من اجل مستقبل عربي أفضل، كلية التربية، جامعة حلوان، ٣، ٣٩٤-٤٦٣.

هارون، نعمت، وعبد العال، محمد، وعلي، غادة، ومحمود، يوسف. (٢٠١٧). الأهمية النظرية والوظيفية للمعتقدات المعرفية للمعلم عن التلميذ الموهوب. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، المؤتمر العلمي الرابع عشر "تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل"، ٢٩٩-٢٥٠.

American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all Americans: A Project 2061 report on literacy goals in science, mathematics, and technology*. Washington, DC: Author.

The American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for Science Literacy.*1st Ed. New York: Oxford University Press.

Açıkalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 1*(10), 12-43.

Berlin, D, & White, A. (2011). Attitudes toward Integration as Perceived by Preservice teachers Enrolled in an Integrated Mathematics, Science, and Technology Teacher Education Program. *Science Educator, 1*(11), 32-40.

Cabello, B, & Burstein, N. (1995). Examining Teachers Beliefs about teaching in Culturally Diverse classrooms, *Journal of teacher Education, 4*(46), 285-286.

Flores, A. (2016). *Integration of Technology, Science, and Mathematics in the Middle Grades: A Teacher Preparation Program.* . Retrieved 10/9/2020 from https://citejournal.org/volume-2/issue-1-02/mathematics/integration-of-technology-science-and-mathematics-in-the-middle-grades-a-teacher-

Ford, M. (1994). Teacher's beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. *School science and Mathematics, 6*(94), 314-322.

Hofer, B. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist, 1*(39), 43-55.

Johnson, J. R (1989). *Technology: Report of the Project 2061 Phase I Technology Panel. Washington*, DC: American Association for the Advancement of Science.

kiray, A, & kaptan, F. (2012). The effectiveness of an integrated science and mathematics programme: Sciencecentred mathematics-assisted integration. *Energy education science and technology, 2*(4), 943-956.

LaPorte, J, & Sanders, M. (2005). The T/S/M Integration Project: Integrating technology, science, and mathematics in the middle school. *The Technology Teacher, 6*(52), 17-21.

Loepp, F. (1991). *Integrated math, science, and technology. Unpublished project proposal submitted to the National Science Foundation*. Normal, IL: Illinois State University.

Mostofo, J. (2013). *Using Lesson Study with Preservice Secondary Mathematics Teachers: Effects on Instruction, Planning, and Efficacy to Teach Mathematics*. (A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education). Retrieved 10/9/2020 from http://www.cpedinitiative.org/files/Mostofo.pdf

National Research Council. (1992a, October). *National science education standards: A working paper of the National Commiuee on Science Education Standards and Assessment*. Washington, DC: Author.

NRC. (1996). *National Research Council*, Washington DC. Retrieved From: https://www.feedipedia.org/node/4846

NCTM. (2000). *Principles & Standards For School Mathematics*. Retrieved From: https://www.nctm.org/

Nikolopoulou, K, & Diamantidis, D. (2014). Integrating Mathematics and Science With Ict: A Problem-centering Strategy in A greek Secondary School. *Educational & Social Sciences (EPESS), 1*(24), 62-67.

NRC. (1996). *National Research Council*, Washington DC.

Park, H. (2006). Development of a mathematics, Science, and Technology Education Integrated Program for A maglev. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2*(3), 88-101.

Rose, J. (1998). Integratinh Mathematics Science and Technology: Effects on Students. *International Journal of science education, 9*(20), 1119-1135.

Schommer-Aikins, M, & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology, 1*(136), 108-124.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عبد الله بن محمد علي العامري*
جامعة حفر الباطن

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/07

*أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بجامعة حفر الباطن–باحث في قضايا الإدارة والتخطيط التربوي مهتم بأبحاث القيادة الأكاديمي والسلوك التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي، وأبحاث تدويل التعليم العالي في مجالاته التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتبادل الموارد البشرية الدولية.

إيميل الباحث: dralameri@uhb.edu.sa

كود البحث: 210036
تاريخ استقبال البحث: ٢١، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ١٠، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٣ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عبد الله بن محمد علي العامري

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بأبعادها (بيئة العمل الوظيفي، والثقافة والمناخ التنظيمي المؤسسي، وبناء العلاقات والتعاون مع الزملاء، وبرامج التدريب والتنمية المهنية، ونظم الرواتب والمكافآت، والمرافق اللوجستية للبنية التحتية) بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة ممثلة لمجتمع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حفر الباطن، بلغت (٢٦٦) عضوًا، خلال الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤١)، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (S.P.S.S) و كَشَفَتِ الدراسة عن النتائج التالية: جاءت العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بدرجة متوسطة، وجاء تأثير بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء في جودة حياة العمل في الترتيب الأول بدرجة عالية، وجاء تأثير نُظُم الرواتب والمكافآت في جودة حياة العمل في الترتيب الثاني بدرجة عالية، وجاء تأثير الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في جودة حياة العمل في الترتيب الثالث بدرجة متوسطة، وجاء تأثير بيئة العمل الوظيفي في جودة حياة العمل في الترتيب الرابع بدرجة متوسطة، وجاء تأثير المرافق اللوجستية للبنية التحتية في جودة حياة العمل في الترتيب الخامس بدرجة متوسطة، وجاء تأثير برامج التدريب والتنمية المهنية في جودة حياة العمل في الترتيب السادس بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا حول درجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل تبعًا لمتغيرات الجنس، ومَقَرّ العمل، والرتبة الأكاديمية. بينما توجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنسية لصالح غير السعوديين، وقد أوصت الدراسة بالعمل على تعزيز وتحسين مجموعة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن.

الكلمات المفتاحية: حياة العمل – جودة حياة العمل - الجامعات السعودية

Title: **Factors Influencing Quality of Work Life at University of Hafr Al Batin from the Perspective of Its Faculty Members**

Abstract: This study aimed to identify the factors influencing quality of work life at University of Hafr Al Batin Dimensions (Work Environment, Organization Culture & Climate, Relation & Co-operation, Training & Professional Development, Compensation & Rewards, Infrastructure Facilities) from the perspective of its faculty members. In order to accomplish his study desired goals, the researcher employed the descriptive-analytical method using a survey questionnaire as a data collection tool administered to a representative sample of KSA-based University of Hafr Al Batin faculty members' population numbering a total of (266) participant faculty members during the first semester of the academic year 1441-1442 AH. Following data statistical analysis using SPSS software, the researcher concluded the following major results, namely: Proposed factors influencing quality of work life were, overall, significant at a medium degree; , Relation and co-operation with colleagues was top-ranked as a first significant factor influencing quality of work life at a high degree; Compensation and rewards came second as a significant factor influencing quality of work life at a high degree Organization culture and climate was ranked third as a significant factor influencing quality of work life at a medium degree; Work environment came fourth as a significant factor influencing quality of work life at a medium degree; Infrastructure facilities was ranked fifth as a significant factor influencing quality of work life at a medium degree; Training and professional development came sixth as a significant factor influencing quality of work life at a medium degree; and There is no significant difference between the influencing factors of quality of work life in light of such variables as gender, workplace and academic rank, however, there's significant difference according to nationality in favor of non-Saudis. Finally, it's against such backdrop that the researcher concluded his study recommending exerting more efforts to maximize the identified set of quality of work life influencing factors at University of Hafr Al Batin.

Key Words: Work Life - Quality of Work Life - Saudi Universities

أولاً: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تخوض الجامعات في القرن الواحد والعشرين غمار المنافسة المحلية والعالمية، والتي جاءت نتيجة تداعيات العولمة، الأمر الذي يجعلها تعمل على أن تمتلك مجموعة الخصائص ذات المستوى المتميز عالمياً، وتعمل على جذب أفضل العناصر من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين، وذلك يستدعي ضرورة إعادة النظر في الأساليب الإدارية التي تتبعها عن طريق تطبيق اتجاهات إدارية حديثة، تمكنها من مجابهة تلك المتغيرات والتحديات.

فالجامعة التي تهدف إلى تحقيق مزايا تنافسية يجب أن تهتم بشكل أكبر بقضية رفع مستويات أداء العاملين، من خلال سعيها المستمر لتحديد العوامل الرئيسة المؤثرة في الارتقاء بمستويات أدائهم، فالموارد البشرية الأكاديمية من أهم العناصر التي تمتلكها الجامعات؛ ذلك لأن العنصر البشري الأكاديمي هو المنفذ والمسؤول عن تحقيق الأهداف المرجوة التي تنشدها الجامعات، ولا يكون ذلك إلا من خلال إيجاد بيئة عمل مشجعة تُشْعِر عضو هيئة التدريس بالانتماء والأمان، وتتصف بالجودة والتحسين المستمرَّين لكل عناصرها (بورزق، ٢٠١٨).

ومن هذا المنطلق بدأت المؤسسات المعاصرة بما فيها الجامعات، كما أشار Periman (2006) تنظر لجودة حياة العمل Quality of Work Life (QWL) بجميع عناصرها، كعامل رئيس ومؤثر في تمكينها من إنجاز الأهداف المحددة لخططها الإستراتيجية، والتشغيلية المنشودة مستقبلاً. وفي ذات الوقت يوجد شبه إجماع في الأدبيات الإدارية والتنظيمية ذات الصلة على أن جودة حياة العمل (QWL) عامل رئيسي مؤثر في الارتقاء بمستويات أداء العاملين، بالمؤسسات التنظيمية المختلفة في ظل النظر إليها كبنية منظومية متعددة الأبعاد، تتضمن في إطارها مجموعة متنوعة من العناصر والأبعاد الرئيسية، والعوامل المؤثرة. (Swamy et al., 2015).

وتمثل جودة حياة العمل كما أكد Hosseini & Jorjatki (2010) واحدة من أهم وأبرز أدوات تحفيز الدافعية، والارتقاء بالإثراء الوظيفي. ذلك أن الحصول على الرواتب العادلة، وإتاحة الفرص للنمو المهني، والترقية المستمرة تُسْهِم في تحسين العمل؛ بما ينعكس بدوره إيجابًا في زيادة معدلات أداء العاملين. كما أن الإنجاز، والرضا، والتوازن الوظيفي تمثل دائمًا العوامل والمتغيرات الرئيسية المؤثرة في ارتفاع مستويات جودة حياة العمل، من جانبٍ آخر أَكّدَ Sadique (2003) أن جودة حياة العمل عادةً ما تلعب دورًا محوريًّا بارزًا في إعداد عاملين أكثر صحة ورضا وإنتاجية، بما يسهم في الوصول بمؤسساتهم التنظيمية إلى أعلى المستويات، من الجودة والكفاءة والفاعلية.

وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات هم الثروة التي تسعى الجامعات إلى استقطابهم وتدريبهم، بما يَزيد من فاعلية أدائهم؛ ذلك أن أداء أعضاء هيئة التدريس عنصر مهم في المنظومة الجامعية، ويتأثر هذا الأداء سلبًا وإيجابًا بمجموعة من

العوامل التنظيمية والإدارية، التي تُمثِّل في جميع مكوناتها جودة حياة العمل (QWL)، وأي خلل أو قصـــور في هذه العوامل يؤدي إلى قصــور في أداء أعضـــاء هيئة التدريس، والذي يُعَدُّ تحديًا من التحديات التي تواجه الجامعات للارتقاء بمســتويات الأداء (الحربي والشــقران، 2018). الأمر الذي يَجعل الحاجة مَاسّــة للمزيد من الدراســات في مجال الإدارة التربوية؛ للتعرف على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل من وجهة نظر أعضـــــاء هيئة التدريس؛ للعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية منها ومعالجة جوانب القصور السلبية؛ بما يُحقِّق التكامل المنشود بين جودة حياة العمل وجودة الأداء.

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات الســعودية حديثة النشــأة جملة من التحديات، تؤثر على أدائها، وتنعكس بالآثار الســلبية على بيئة عملها الأكاديمية والإدارية! حيث كَشَــفتِ المراجعة المتعمقة للدراســـات ذات العلاقة بواقع الجامعات الناشــئة في السعودية، وجودَ العديد من التحديات تقف عائقًا أمام تحقيق أهدافها؛ فعلى سبيل المثال أكدت نتائج دراسة الغامدي (2019) وجود تحديات تواجه الجامعات الناشـئة ومنها المعوِّقات التي تؤثر على جودة حياة العمل مثل: ضَـعْف البنية التحتية، وضَـعْف المحفزات لاسـتبقاء واسـتقطاب الكوادر والكفاءات المميزة. وفي سـياق متصـل أكدت نتائج دراسـة الشمري (2017) أن الجامعات الناشئة تُواجه جملة من التحديات ترتبط بالبنية التحتية، وتؤثر على جودة حياة العمل، ومنها: عدم اكتمال البنية التحتية المناسِـبة للعمل الأكاديمي والإداري، وعدم توافر متطلبات الأمن والسـلامة، وتَشـتُّت المباني الجامعية داخل المدينة وخارجها، وصعوبة المعيشة في المنطقة بالشكل الذي يحد من استقطاب الكفاءات المميزة.

وعلى العكس من ذلك فإن الجامعات قديمة النشــــأة تتميز بتوافر كافة متطلبات البيئة التنظيمية الداعمة للتميز والإبداع، خاصة ما يتعلق بالبنية التحتية، واكتمال هياكلها التنظيمية واستقرار كوادرها الأكاديمية، فضلًا عن وجود تلك الجامعات في المدن الكبيرة التي تتوافر فيها كافة الخدمات الحياتية المناسِـبة لأعضـاء هيئة التدريس. وبالرغم من ذلك فقد أظهرت نتائج بعض الدراســـات أن جودة حياة العمل لدى أعضــــاء هيئة التدريس في تلك الجامعات- جاءت دون المستوى المأمول! حيث كَشَـفَتْ دراسـة الحربي والشـقران (2018) أن مسـتوى جودة حياة العمل لدى أعضـاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى- جاء بدرجة متوســطة. كما كَشَــفَتْ نتائج دراســة Alqarni (2016) عن أنَّ رضــا أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز عن جودة حياة العمل- كان بدرجة متوسـطة. مما يدل على وجود عوامل أخرى تؤثر على شعور أعضاء هيئة التدريس بجودة حياة العمل.

من جانبٍ آخر تواجه المنظمات بصفة عامة والجامعات بصـفة خاصـة مُعوِّقات تقف في وجه تحسـين معدلات جودة حياة العمل؛ منها على سـبيل المثال ما كشـفته نتائج دراسـة Ellis & Pompli (2002) والتي تتضـمن: ضَعْف وقصور بيئات العمل، والاتجاهات السلبية السائدة في المجتمع نحو العمل الوظيفي، وضَعْف معدلات المشاركة في

عمليات صنع واتخاذ القرار، والشعور بالعزلة المهنية، وغياب نُظُم التقدير والمكافآت، وضَعْف العلاقات مع المشرفين الإداريين/الزملاء من العاملين الآخرين، وتَضارُب أدوار العمل، وعدم توافر الفرص المناسِبة لتعلم المهارات الجديدة. وعليه، فإن وجود مثل هذه التحديات في بيئة العمل الأكاديمية والإدارية- يؤدي إلى انخفاض الرُّوح المعنوية لدى الكوادر الأكاديمية، وانخفاض معدلات الإنتاجية، والشعور بالإحباط والمِلَل، وانخفاض الولاء والإلتزام التنظيمي، فضلًا عن زيادة نيات التسرب الوظيفي أو النقل إلى جامعات أخرى.

وفي سياق متصل كَشَفَتْ المراجعة للدراسات السابقة تركيزها على قياس مستوى جودة حياة العمل في المؤسسات التنظيمية المختلفة، حيث هدفت دراسة صالح (2013) إلى التعرف على واقع جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. وهدفت دراسة الحربي والشقران (2018) إلى التعرف على مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. ومن جانب آخر، هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة حياة العمل وبعض المتغيرات، مثل: الثقة التنظيمية في دراسة موسى وإسماعيل (2008)، والولاء العاطفي في دراسة السويطي (2017)، والإبداع الإداري في دراسة الأعمى والشركسي (2017)، وممارسات إدارة الموارد البشرية في دراسة القرشي والقحطاني (2018).

وعلى الرغم من أهمية تحديد العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل لدى العاملين في المؤسسات التنظيمية المختلفة، إلا أن هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت هذه العوامل، حيث أظهرت نتائج البحث في قواعد المعلومات أن دراسة عبد الرزاق (2015) هي الدراسة الوحيدة- على حد علم الباحث- التي تناولت العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، حيث هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في جودة الحياة الوظيفية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمؤسسات التعليمية. في حين هدفت أغلب الدراسات التي تم الاطلاع عليها إلى معرفة واقع جودة حياة العمل، أو دراسة العلاقة الارتباطية بين جودة حياة العمل وبعض المتغيرات. وعليه، جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية المعرفية، حيث تتبلور مشكلة الدراسة في سعيها للتعرف على أهم العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما درجة تأثير بيئة العمل الوظيفي في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. ما درجة تأثير الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣. ما درجة تأثير بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤. ما درجة تأثير برامج التدريب والتنمية المهنية في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٥. ما درجة تأثير نظم الرواتب والمكافآت في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٦. ما درجة تأثير المرافق اللوجستية للبنية التحتية في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٧. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq .05)$ بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، يمكن أن تُعْزَى للمتغيرات التالية: (الجنس، والجنسية، ومَقَر العمل، والرتبة العلمية)؟

أهمية الدراسة:

من الناحية العلمية تُركِّز الدراســـة الحالية على تطوير المعرفة المتعلقة بالعوامل المؤثرة في جودة حياة، العمل حيث تعمل على سد الفجوة المعرفية وإثراء الدراسات السابقة التي تناولت العوامل المؤثر في جودة حياة العمل. ويأمل الباحث أن تُســهِم نتائج هذه الدراســة في تحديد أكثر العوامل تأثيرًا في جودة حياة العمل؛ للوصــول لتعميق المعرفة النظرية حول هذه العوامل، وإثراء المكتبة العربية بشكل عام وتخصص الإدارة والتخطيط التربوي بشكل خاص. كما يأمل الباحث أن تُسهِم نتائج هذه الدراسة في إضافة المزيد من الأدلة على ارتباط العوامل التنظيمية والمادية واللوجستية بتحقيق جودة حياة العمل.

ومن الناحية التطبيقية يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراســة متخذي القرار في الجامعات الســعودية بشــكل عام، وفي جامعة حفر الباطن بشـــكل خاص؛ لاتخاذ إجراءات عملية تطبيقية لتحســـين العوامل المؤثر في جودة حياة العمل؛ بما يُســهِم في خلق بيئة عمل داعمة ومُحفِّزة، وبناء ثقافة تنظيمية تســاعد على رفع مســتوى أداء أعضــاء هيئة التدريس، وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يُســهِم في بناء العلاقات الإيجابية، من خلال فِرَق العمل المتجانســـة، وبناء نُظُم للرواتب والمكافآت، مع التركيز على برامج التنمية المهنية لتنمية مهارات وتطوير خبرات أعضـــاء هيئة التدريس بالجامعة،

وتحسين البيئة المادية والبنية التحتية للمَرافق اللوجستية بما يُسهِم في تحسين جودة حياة العمل، وتحسين مستويات أداء أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ويتفرع منه الأهداف التالية:

١. تحديد درجة تأثير بيئة العمل الوظيفي في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. تحديد درجة تأثير الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٣. تحديد درجة تأثير بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٤. تحديد درجة تأثير برامج التدريب والتنمية المهنية في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٥. تحديد درجة تأثير نُظُم الرواتب والمكافآت في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٦. تحديد درجة تأثير المرافق اللوجستية للبنية التحتية في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٧. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $(\alpha \geq .05)$ بين استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، يمكن أن تُعْزَى للمتغيرات التالية: (الجنس، والجنسية، ومَقَر العمل، والرتبة العلمية).

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: وتتمثل في العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، وتشمل: بيئة العمل الوظيفي، والثقافة والمناخ التنظيمي المؤسسي، وبناء العلاقات والتعاون مع الزملاء، وبرامج التدريب والتنمية المهنية، ونُظُم الرواتب والمكافآت، والمرافق اللوجستية للبنية التحتية.

٢. الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على جامعة حفر الباطن، في المقر الرئيس في مدينة حفر الباطن، وفي فروعها في (الخفجي) و(النعيرية) و(القرية العليا).
٣. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول، لعام (1441 – 2019).
٤. الحدود البشرية: تمثلت في أعضاء هيئة التدريس بجامعة حفر الباطن، من الذكور والإناث، السعوديين وغير السعوديين، بالرُّتب العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر/ معيد).

مصطلحات الدراسة

جودة حياة العمل: عرف Islam & Siengthai (2009) جودة حياة العمل بأنها: "مجموعة متكاملة من الأنشطة المؤسسية، التي تستهدف توفير ظروف وأوضاع وبيئات عمل إيجابية، مُناسِبة للارتقاء بامتيازات ورفاهية العاملين" (ص.5). ويمكن تعريف جودة حياة العمل إجرائيًا بأنه: البيئة التنظيمية بجامعة حفر الباطن، الشاملة والمتكاملة والمحفِّزة بطرق إيجابية وفاعلة، والتي تُزوِّد أعضاء هيئة التدريس بالمستوى المطلوب من التقدير والمكافآت، والأمان الوظيفي، والفرص المناسِبة للنمو المهني، بما ينعكس بدوره إيجابًا على تمكينهم من الوفاء باحتياجاتهم الشخصية المختلفة ذات الصلة بعملهم الوظيفي.

العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل: وتُعَرَّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: عناصر البيئة التنظيمية الإيجابية بجامعة حفر الباطن، والتي تشمل: بيئة العمل الوظيفي، والثقافة والمناخ التنظيمي المؤسسي، وبناء العلاقات والتعاون مع الزملاء، وبرامج التدريب والتنمية المهنية، ونظم الرواتب والمكافآت، والمرافق اللوجستية للبنية التحتية، التي تُسهِم في تحقيق جودة حياة العمل كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

التطور التاريخي لمفهوم جودة حياة العمل Quality of Work Life

تاريخيًّا تعود الجذور الأولى لنشأة وتطور المنظور المعاصر لمفهوم جودة حياة العمل (Quality of Work Life) وأبعاده المختلفة، إلى بدايات ظهور الإرهاصات الأولى لنظريات الإدارة المعاصرة، خلال العقود الأولى من القرن العشرين؛ بفضل إسهامات الباحث الأسترالي إلتون مايو (Elton Mayo) الذي يُعَدُ من أوائل الباحثين الإداريين والتنظيميين، الذين استخدموا للمرة الأولى مصطلح "جودة حياة العمل" Quality of Work Life (QWL) في الإشارة إلى معناه، ومضامينه المعاصرة، في كتابه المنشور في عام (١٩٣٣) بعنوان "المشكلات الإنسانية للحضارة الصناعية" The Human Problems of an Industrial Civilization (Bagtasos, 2011).

وقد أُدْخِلَ مصطلح جودة حياة العمل في المجالات البحثية- كما تشير دراسة Adhikari (2010)- في عام (١٩٧٢) خلال المؤتمر الدولي لعلاقات العمل(International Labor) (Relation Conference الذي عُقِد لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كان التركيز الأساسي لهذا المصطلح يَنْصَبّ حول أثر العمل على صحة العاملين، والتعرف على جودة أداء الأفراد أثناء العمل. كما نال هذا المفهوم اهتمامًا كبيرًا بعد أن قامت مؤسسات (United Auto Workers and General Motors) ببرامج لتحسين وإصلاح العمل.

من جانبٍ آخَر أشار الزروق (2016) إلى أن مفهوم جودة حياة العمل (QWL) (Quality of Work Life) جاء كأحد الإفرازات الحتمية التي نتجت عن ظهور مفهوم جودة الحياة بشكل عام، مع نهاية الخمسينيات من القرن العشرين في أمريكا، حيث كان يُقصَد به المستوى المعيشي الجيد، من حيث توفر المسكن اللائق، ووفرة الخدمات وجودتها فيما يخص الاستهلاك والصحة والتعليم. ثم تَطوَّر المفهوم تدريجيًّا بمساهمة مختلف الاختصاصات في مجال الصحة وعلم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد والسياسة. وبالمقابل، مع هذا التطور التدريجي لمفهوم جودة الحياة بشكل عام من جهة، وظهور الحاجة إلى تنمية وتطوير الموارد البشرية من جهة أخرى، كان الواقع في عالم العمل يَطرح ضرورة مُلِحّة للتوجه نحو تحليل حاجات العاملين؛ بهدف توفير حياة مهنية من شأنها رفع استغراقه الوظيفي. ومنذ ذلك الحين برز مفهوم جودة حياة العمل.

مفهوم جودة حياة العمل (Quality of Work Life):

يأتي الاهتمام بجودة حياة العمل لما يشكله العمل من أهمية في حياة الإنسان، وخصوصًا إذا كان ينتاب الفردَ العامل شعور بالرضا الوظيفي، والشعور بالإشباع بالعمل؛ لذلك فلا بد من العناية بتحقيق جودة الحياة بالعمل، وذلك تَبَعًا لنواحٍ متنوعة ذات صلة بدوافع وظروف وطبيعة العمل. (شيخي، ٢٠١٤). ونتيجة الاهتمام بجودة حياة العمل توجد العديد من التعاريف التي وَضَعها الباحثون لتوضيح ماهية ذلك المفهوم، وهذه التعريفات وإن كانت متشابهة في بعضها إلا أنها تختلف في البعض الآخَر؛ نظرًا لاختلاف وجهة النظر حول جودة حياة العمل، ومن تلك التعاريف ما يلي:

تُعَرَّف جودة حياة العمل بأنها: ظروف عمل، وإشراف ومرتبات ومزايا ومكافآت جيدة، وقَدْر من الاهتمام والتحدي بالوظيفة، وتتحقق جودة حياة العمل من خلال فلسفة علاقات العاملين التي تُشجِّع استخدام جهود الحياة الوظيفية لإعطاء العاملين فرصًا أكبر للتأثير على وظائفهم، والمساهمة الفعالة على مستوى المنظمة ككل. (Werther & Davis, 2002)، من جانبٍ آخَر، يرى جاد الرب (٢٠٠٨) أن جودة حياة العمل: مجموعة من العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة، التي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية والشخصية للعاملين،

الأمر الذي يُسهِم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة وللعاملين فيها، وفي ذات الوقت، يشير Koonmee, et al (2010) إلى أنها مصطلح يتألف من ستة أبعاد، تتمثل في الصحة والسلامة المهنية، والاحتياجات العائلية، والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية، والأمان الوظيفي، والحاجة إلى المعرفة، وحاجات الاحترام وتحقيق الذات، بينما يرى Gupta & Sharma (2010) أن جودة حياة العمل مصطلح واسع النطاق، يشمل مجموعة متنوعة وهائلة من البرامج والتِّقنيات والنظريات، والأساليب الإدارية، التي يَتم من خلالها تصميم الوظائف؛ لمنْح العاملين مزيدًا من حرية العمل وتَحمُّل المسئولية والسلطة. وفي سياق متصل، عَرَّفها ماضي (٢٠١٤) بأنها: مجموعة من الأنظمة والبرامج المرتبطة بتحسين وتطوير مختلف الجوانب الخاصة برأس المال البشري للمنظمة، والتي من شأنها أن تؤثر على الحياة الوظيفية للأفراد وبيئتهم الاجتماعية والثقافية والصحية، وهو ما ينعكس بدوره إيجابيًّا على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين بالمنظمة. بينما يرى Kelbiso, et al (2017) أن جودة حياة العمل عبارة عن عملية يَتم بموجبها امتلاك موظفي المنظمات وأصحاب المصلحة نظرة ثاقبة حول كيفية العمل معًا، بشكل أفضل لتحسين نوعية الحياة للموظفين، والفعالية التنظيمية في وقت واحد. وفي سياق متصل، عَرَّف Swamy, et al (2015) مفهوم جودة حياة العمل بأنه: "مدى شعور العامل بالرضا عن إشباع احتياجاته الشخصية والوظيفية، من خلال المشاركة الفعالة في أنشطة بيئة العمل، بالتوازي مع السعي الدَّؤوب لإنجاز الأهداف المؤسسية المنشودة، عَبْر الاستعانة بعدة تدخلات وإستراتيجيات فعالة في زيادة مستويات جودة حياة العمل، مثل: المرونة الزمنية، والإثراء الوظيفي، وتوسيع نطاق أداء المهام المطلوبة، ونَشْر ممارسات ثقافة العمل المستقل والجماعي في إطار فريق" (ص3).

مما تَقَدَّم من تعاريف حول جودة حياة العمل يتضح مدى شمولية ذلك المفهوم وتعدد أبعاده، والتي تتمثل في الصحة والسلامة المهنية للعاملين بأي منظمة، والاحتياجات العائلية والاجتماعية والاقتصادية لهؤلاء العمال، وظروف العمل الآمنة، وتحقيق حاجاتهم إلى الاحترام وتحقيق ذواتهم. كما يتبين أن جودة حياة العمل تُركِّز وبشكل ملحوظ على قدرة المنظمة أو المؤسسة على توفير بيئة مشجعة على العمل، من خلال توفيرها للثقافة التنظيمية للعاملين بها، وإمداداهم بالمعرفة التي تُسهِم في تطوير وتحسين قدراتهم، بالإضافة إلى توفير المنظَّمة للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية والمِنح التعويضية، التي تنمي لدى أفرادها مشاعر الولاء والانتماء إلى المنظَّمة، وهو ما يُحقِّق في النهاية الدرجة المرغوبة في الجودة، سواء للمُنظَّمة أو للأفراد العاملين بها، الأمر الذي يُبيِّن مدى أهمية جودة حياة العمل وتطبيقها في مختلف المنظمات والمؤسسات.

أهمية جودة حياة العمل:

تَلعب جودة حياة العمل دورًا مهمًّا ورئيسًا بتأثيرها على عناصر العمل الوظيفي، حيث تُسهِم- كما يرى الهيتي (٢٠٠٣)- في الارتقاء بمستويات الرضا الوظيفي، وتُعتبَر مؤشرًا يُميِّز المنظَّمة عن غيرها من المنظمات الأخرى. كما أن توفرها يعود بنتائج ملموسة على المؤسسة بالنمو والازدهار، والتكيف مع متطلبات واحتياجات البيئة والمجتمع؛ حيث إن توفرها يُطْلِق الطاقات الكامنة للعاملين؛ مما يؤدي إلى تحسن وزيادة الإنتاج. وفي سياق متصل يشير كل من (ماجدة عبد الرحمن، ٢٠١٣؛ والمغربي، ٢٠٠٤) إلى أن أهمية جودة حياة العمل تتمثل في: تحقيق أهداف المؤسسة والمصالح المتعلقة بالعاملين وكل من له صلة بالمؤسسة، وتحقيق عنصر المشاركة المتكاملة لجميع الإدارات داخل المؤسسة، وذلك فيما يتعلق بصنع القرار وحل المشكلات مما يُدعِّم الرضا الوظيفي بين العاملين داخل هذه المؤسسة، وتمثل أنشطة مخططة قصيرة وطويلة المدى تتميز بالاستمرارية، وتُعَدّ جزءًا من ثقافة وأخلاقيات التعامل بين العاملين في المؤسسة، وتُوفِّر الدافعية والولاء للعاملين بالمؤسسة، وتؤثر إيجابيًّا في تنمية الموارد البشرية والتدريب، وانتقاء فِرَق العمل، وتحسن من القدرات التسويقية للمؤسسة، وتحسن الوضع التنافسي للمؤسسة، وتوفير ظروف عمل ذات معنويات عالية؛ مما يؤدي إلى تحسين بيئة العمل.من جانبٍ آخَر، يَذكر Khan (2011) أن أهمية جودة حياة العمل تتمثل في أنها: تساعد على تطبيق السياسات والإجراءات التي تجعل العمل أقل روتينية، وتُحقِّق الرضا لدى العاملين؛ لأن العمل يصبح مجزيًا بالنسبة لهم، وتساعد على تحقيق الاستقلال الذاتي داخل المؤسسة، وتَعمل على تحقيق التقدير والانتماء للمؤسسة، وتساعد على تحقيق التطوير المستمر والتقدم المنشود للمؤسسة. ويضيف Chrm (2011) إلى أهمية جودة حياة العمل بعض النقاط، فبالإضافة إلى سعادة العاملين واتخاذ أفضل القرارات، والمساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة، فإن جودة حياة العمل تَعمل على: جذب المواهب الشابة للعمل بالمؤسسة، والاحتفاظ بالمواهب والخبرات داخل المؤسسة، وتحقيق تأثير معنوي للعاملين بالمؤسسة.

العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل:

1- بيئة العمل الوظيفي (Work Environment):

تُعَدّ بيئة العمل الوظيفي بمكوناتها الاجتماعية والمهنية والصحية من أهم العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل؛ حيث أَكَّدَتْ دراسة.Swamy et al (2015) بأنها البيئة التي يُفترَض تواجد العاملين فيها، وتفاعلهم بها مع عدد من الأفراد الآخرين، بحيث يؤدون مهام العمل المناطة بهم، على نحو متناغم ومتكامل مع بقية العاملين الآخرين. من جانبٍ آخَر، أشارت دراسة .Winter et al (2000) إلى أن توافر ظروف وأوضاع العمل الصحية والآمنة- على درجة كبيرة من الأهمية لضمان تَمتُّع العاملين بالصحة الجيدة، واستمرارهم في تقديم الخدمات المطلوبة، وتقليص العلاقات السلبية التي تربطهم بالإدارة المؤسسية. وفي ذات السياق، أشارت نتائج دراسة عبد الرزاق (2015) إلى أن العوامل

المرتبطة بظروف العمل تؤثر على جودة الحياة الوظيفية بدرجة متوسطة، كما أكدت على ضرورة أن يكون هناك اهتمام واضح من جهة الإدارة، بتوفير بيئة عمل مُناسِبة يسودها جو من الود والتعاون والألفة بين العاملين، والسعي نحو حل المشكلات التي تواجه العاملين؛ حيث يؤدي ذلك كله إلى زيادة الشعور بالرضا الاجتماعي بين العاملين، وهذا ينعكس بالإيجاب على المؤسسة ككل.

٢- الثقافة، والمناخ المؤسسي السائد (Organization Culture & Climate):

تمثل الثقافة المؤسسية كما جاء في Certo (2004) مجموعة متكاملة من السمات، والخصائص المميزة للمؤسسة التنظيمية. بينما يشير المناخ المؤسسي السائد بدوره إلى السلوك الجمعي الصادر عن الأفراد من العاملين المنتسبين إلى هذه المؤسسة، بحيث يشكلون جزءًا أساسيًّا من نسيج مكونات قِيمها السائدة، ورؤيتها المستقبلية، ومعاييرها المقننة. وحين تتكامل الثقافة التنظيمية والمناخ المؤسسي- كما أشارت دراسة.Swamy et al (2015)- يصبح بمقدور العاملين تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية المرغوب فيها، منها: زيادة معدلات جودة حياة العمل، بالتوازي مع تقليص معدلات نيات التسرب الوظيفي. من جانبٍ آخَر، أوصت دراسة شميلان (2019) بضرورة الاهتمام بالمناخ الوظيفي الملائم للعمل، وضرورة الاهتمام بالجوانب المادية، والعناية بالجوانب النفسية الخاصة بالموظف.

٣- بناء العلاقات، والتعاون مع العاملين الآخرين (Relation & Co-operation):

تقوم عملية بناء العلاقات والتعاون مع العاملين الآخرين- كما أشار .Swamy et al (2015)- على عملية اتصال ذات طابع تفاعلي بحت بين العاملين والإدارة المؤسسية، يتم خلالها التركيز على صنع واتخاذ القرارات، ومواجهة الصراعات، وحل مشكلات بيئة العمل، وعادةً ما تَخضع أنشطة العمل الوظيفي لأُطُر عمل المؤسسات الاجتماعية في المجتمع، بحيث تتحول طبيعة العلاقات الشخصية التي يَتم بناؤها مع الآخرين بمرور الوقت؛ لتصبح أحد الأبعاد الأساسية الهامة لجودة حياة العمل. وفي سياق متصل، أكد Kaushik & Tonk (2008) أهمية أن يتقبل العاملون زملاءهم دون أي تمييز في المعاملة؛ والأخذ بعين الاعتبار توافر قدر من التلاحم والتماسك الاجتماعي ببيئة العمل؛ لزيادة الشعور بالولاء، والانتماء للمؤسسة التنظيمية. حيث، يشير برويس (٢٠١٨) إلى أن العلاقات الإنسانية تؤثر على الإنتاجية ومستويات الأداء؛ ومِن ثَم فإن العلاقات الاجتماعية مثل: الاحترام المتبادل، والتعاون، والانتماء للجماعة، والإيمان بالهدف العام- مهمة بالنسبة لجودة العمل.

٤- برامج التدريب، والتنمية المهنية (Training & Professional Development):

تمثل برامج التدريب والتنمية المهنية- كما أشار Ballou & Godwin (2007)- أحد الأبعاد الرئيسية المؤثرة في زيادة مستويات جودة حياة العمل لدى العاملين، من منسوبي المؤسسات التنظيمية المختلفة. من جانبٍ آخَر،

أكدت دراسة .Swamy et al (2015) أن "برامج التدريب والتنمية المهنية تمثل في جوهرها أنشطة تنظيمية فعالة، تهدف إلى تحسـين، وتطوير أداء الأفراد، ومجموعات وفِرق العمل المختلفة. ومن هنا ترتكز جودة حياة العمل بقوة على دعائم الفرص المتاحة أمام العاملين لتنمية أدائهم الوظيفي، فضلًا عن التشجيع الذي تقدمه لهم إداراتهم المؤسسية؛ بهدف تمكينهم من أداء مهام عملهم المطلوبة على الوجه الأكمل" (ص ٢٨٥).

٥- نُظُم الرواتب، والمكافآت (Compensation & Rewards):

تُمثِّل نُظُم الرواتب والمكافآت عوامل أساسية هامة لتحفيز دافعية العاملين، حيث يشير برويس (2018) إلى الأهمية الكبرى للأجور والرواتب في تحديد أداء الموظفين وتوجيهه، فالعلاقة بين زيادة الدافعية والأجور والرواتب قوية للغاية، وتؤثر بشكل فعال في مستوى النتائج المتوقع تحقيقها على مستوى المؤسسة، وعليه فإن الفرد داخل المؤسسة لا بد أن يَشعر بأن الأجر الذي يتقاضاه يُؤَمِّن له الاستقرار النفسي والمعنوي. من جانبٍ آخر، يشير .,Drobnič et al (2010) إلى أن نُظُم الرواتب والمكافآت تُمثِّل عوامل أساسية هامة لتحفيز دافعية العاملين. ويعود السبب في ذلك إلى أن العاملين الذين يصلون إلى أفضل المستويات المنشودة من الأداء- يَحصلون بالتالي على التقدير والمكافآت، بما ينعكس بدوره إيجابًا على تشجيعهم على بذل الجهد، وتذليل العقبات، وخوض غمار المنافسة، والعمل الجاد، والمثابرة على تحقيق الأهداف الفردية والتنظيمية المنشودة على كافة المستويات.

٦- المرافق اللوجستية للبنية التحتية Infrastructure Facilities:

تُسهِم المرافق اللوجستية للبنية التحتية- كما أشار Kanten & Sadullah (2012)- بدور رئيس في إنجاز الأهداف الرئيسية والفرعية المنشودة للعاملين، عَبْر المساهمة إيجابًا في إشباع احتياجاتهم البدنية والوجدانية والمادية المختلفة. وفي سياق متصل، أشارت جملة من الدراسات، مثل دراسة (برويس، 2018؛ Swamy et al., 2015؛ الزيادي، 2015؛ عبد العالي، 2019) إلى قائمة أبرز المرافق اللوجستية للبنية التحتية المؤثرة بقوة في الارتقاء بجودة حياة العمل، وتشمل: خدمات توفير الأطعمة والمشروبات، والنقل والمواصلات، ونُظُم الأمن، وتزويد العاملين ببيئات عمل بديلة ومتطورة تَسمح لهم بالتمتع بالمرونة في تحديد ساعات العمل، والقرب الجغرافي من مَقَرّ الإقامة، وتقليل عدد ساعات السفر للذَّهاب إلى العمل يوميًّا، فضلًا عن تدشين بيئات العمل الآمنة، والخالية من كافة صور المخاطر والتهديدات. ومن هنا يجب على المؤسسات المختلفة السعي الدَّؤوب نحو تزويد العاملين بمرافق لوجستية، وبنية تحتية مُناسِبة لأداء مهام العمل المطلوبة؛ بهدف زيادة معدلات إنتاجيتهم، ورَفْع رُوحهم المعنوية.

الدراسات السابقة

أســفرت عملية البحث في قواعد المعلومات عن بروز اتجاه في الأدبيات ذات العلاقة بأبحاث الإدارة يتناول جودة حياة العمل ومنها:

دراسـة المغربي (2004) والتي هدفت إلى التعرف على درجة تأثير عوامل جودة حياة العمل على الاسـتغراق الوظيفي للعاملين بالمراكز الطبية المتخصصـة، بجامعة المنصورة. وقد استَخدم الباحث المنهج الوصـفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، واعتمد على الاســتبانة كأداة لجَمْع البيانات من عينة تكونت من الفئات الثلاث (الإداريين، والأطباء، والفنيين) في المراكز الطبية المتخصصة، بجامعة المنصورة، وعددهم (318) عضوًا. ثم تم تحليل البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (S.P.S.S) وكَشَفَتِ الدراسـة عن النتائج التالية: (1) وجود انخفاض نسـبي في مستوى جودة حياة العمل في المراكز الطبية المتخصـصـة، بجامعة المنصـورة. (2) وجود تأثير معنوي لعوامل جودة حياة العمل في الاسـتغراق الوظيفي، وكانت العلاقة طردية. (3) تُسهِم عوامل جودة حياة العمل في تفسـير (71%) من التغيرات التي تحدث في الاسـتغراق الوظيفي.

دراسـة موسـى وإسماعيل (2008) والتي هدفت الى تحديد دور الثقة التنظيمية في تحسـين جودة حياة العمل لدى أعضــاء هيئة التدريس وأعضــاء الهيئة المعاوِنة، في جامعة مدينة الســادات. واعتَمد البحث على المنهج الوصــفي الاسـتقرائي، وقد كان مجتمع البحث (٤٢٣) عضـوًا من هيئة التدريس، و(٢٦٩) عضـوًا من أعضـاء الهيئة المعاوِنة. وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج، كان من أهمها: وجود تمايز جوهري بين أعضاء هيئة التدريس وأعضاء الهيئة المعاوِنة، من حيث مســتوى جودة حياة العمل. وجود علاقة طردية قوية جدًّا ذات دلالة إحصــائية بين متغيرات الثقة التنظيمية لدى أعضــاء هيئة التدريس وأعضــاء الهيئة المعاوِنة في جامعة مدينة الســادات، وبين مسـتوى جودة حياة العمل لديهم مأخوذًا بشكل إجمالي.

دراسـة صـالح (2013) والتي هدفت إلى التعرف على واقع جودة حياة العمل لدى أعضــاء هيئة التدريس، بكليات التربية، بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجَمْع البيانات من عينة بلغت (90) عضــوًا من أعضــاء هيئة التدريس، بكليات التربية، ثم تمت معالجة البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (S.P.S.S).وقد اتضح من تحليل النتائج وتفسيرها ما يلي: (1) أن مستوى الشعور بجودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، بكليات التربية بجامعة الأمير سطام– متوسط. (2) لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة جودة حياة العمل، تُعْزَى لمتغيرات التخصص والدرجة العلمية.

دراســـة عبد الرزاق (2015) والتي هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في جودة الحياة الوظيفية للأخصـــائيين الاجتماعيين العاملين بالمؤسسات التعليمية، وقد استَخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وعددهم (220) أخصائيًّا. وبعد معالجة البيانات إحصائيًّا، تم التوصل للنتائج التالية: (1) أن العوامل المرتبطة بنظام الأجور والمكافأة تؤثر على جودة الحياة الوظيفية بدرجة متوسـطة. (2) أن العوامل المرتبطة بنظام الترقيات تؤثر على جودة الحياة الوظيفية بدرجة متوســطة. (3) أن العوامل المرتبطة بظروف العمل تؤثر على جودة الحياة الوظيفية بدرجة متوسطة. (4) أن العوامل المرتبطة بجماعات العمل تؤثر على جودة الحياة الوظيفية بدرجة قوية.

دراســة Swamy et al. (2015) والتي هدفت إلى تصـميم وتقنين اسـتخدام مقياس مقترح لجودة حياة العمل، يتمتع بمسـتويات مرتفعة من الثبات والصـدق. واعتمدت منهجيةُ الدراسـة على اسـتخدام أحد أدوات البحوث الكمية، وهو: المنهج الوصـفي- التحليلي، مسـتعينين في ذلك بعينة عشـوائية مؤلفة من (١٠٩٢) مشـاركًا من العاملين بالشـركات الصـغيرة، والمتوسـطة لمجال الصـناعات الميكانيكية، بولاية (كارناتاكا) بجنوب غرب الهند. وتم جمع البيانات اللازمة لإجراء الدراســة عبر تطبيق اســتبيان مســحي "مقياس جودة حياة العمل" Quality of Work Life Scale (QWLS) يتألف من خمسـين مفردة سـؤال مغلقة النهاية، مصـممة وَفقًا لطريقة تصـميم اسـتبيان "ليكرت" الخماسي النقاط، تندرج إجمالًا تحت تسعة أبعاد رئيسية متنوعة، ثم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (S.P.S.S). وَكَشَفَتِ النتائج عن تمتع المقياس المقترح لجودة حياة العمل بكافة أبعاده التسع بمستويات مرتفعة، وذات دلالة إحصائية من الثبات (Reliability)، والصدق (Validity) فمثلًا: أبرزت نتائج الدراسة بوضوح تمتع المقياس المقترح بمعدل ثبات إجمالي مرتفع، بلغ (٠,٨٢) وَفقًا لطريقة حساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha.

دراســة Alqarni (2016) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير جودة حياة العمل في الارتقاء بمســتويات مشاركة العاملين في الجامعات السعودية. وقد استَخدم الباحث المنهج الوصـفي بأسلوبيه المسـحي والارتباطي، واعتَمد على الاســتبانة كأداة لجَمْع البيانات من عينة مختارة من أســاتذة جامعة الملك عبد العزيز، بمدينة جدة، بَلَغ عددهم (299) عضوًا. ومِن ثَم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (S.P.S.S). وَكَشَفَتِ النتائج النهائية للدراســة عما يلي: (١) أن رضــا أعضــاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز عن جودة حياة العمل- كان بدرجة متوسطة. (٢) وجود علاقة ارتباطية بين جودة حياة العمل، ومستوى مشاركة العاملين بجامعة الملك عبد العزيز.

دراسة السويطي (2017) والتي هدفت إلى التعرف على واقع جودة حياة العمل، وعلاقة جودة حياة العمل بالولاء العاطفي. وقد استَخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتَمد على الاستبانة كأداة لجَمْع البيانات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (221) مديرًا عامًّا، ومديرًا، ورئيس قســم، في خمس وزارات فلســطينية، تم اختيارهم بطريقة العينة

العشوائية بنسبة (10%). وقد تم تحليل البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (S.P.S.S) وقد كَشَفَتِ الدراسة عن النتائج التالية: (١) أن واقع جودة حياة العمل لدى الموظفين في الوزارات الفلسطينية- جاء بدرجة متوسطة. (٢) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين جودة حياة العمل بأبعادها المختلفة، والولاء العاطفي في الوزارات الفلسطينية.

دراسة الأعمى والشركسي (2017) والتي هدفت إلى التعرف على أثر جودة حياة العمل على الإبداع الإداري في الجامعة الأسمرية الإسلامية، من وجهة نظر العاملين فيها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدا على الاستبانة كأداة لجَمْع المعلومات، وقد بَلَغ حجم العينة (45) عاملًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (S.P.S.S) وكَشَفَتِ الدراسة عن النتائج التالية: (١) أن المستوى العام لجودة حياة العمل لدى العاملين بالجامعة الأسمرية الإسلامية- جاء مرتفعًا. (٢) وجود تأثير دال إحصائيًّا لآراء المبحوثين لجودة حياة العمل على الإبداع الإداري.

دراسة أبو سيف (2018) والتي هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط لجودة حياة العمل في العلاقة بين رأس المال النفسي ومستوى الالتزام التنظيمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف. وقد استَخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، واعتَمد على ثلاث استبانات كأدوات لجَمْع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (51) عضو هيئة تدريس بكلية التربية. وبعد معالجة البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (S.P.S.S) كَشَفَتِ الدراسة عن النتائج التالية: (١) أن مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية بجامعة الطائف- جاء بدرجة متوسطة. (٢) توجد علاقة طردية بين رأس المال النفسي ومستوى شعور أعضاء هيئة التدريس بجودة حياة العمل. (٣) توجد علاقة طردية بين جودة حياة العمل ومستوى الالتزام التنظيمي.

دراسة القرشي والقحطاني (2018) والتي هدفت إلى تحديد أثر جودة حياة العمل على ممارسات إدارة الموارد البشرية في مستشفى القوات المسلحة، بجنوب المملكة العربية السعودية. وقد استَخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدتا على الاستبانة كأداة لجَمْع المعلومات من عينة الدراسة، التي تكونت من الموظفين الإداريين بمستشفى القوات المسلحة بالجنوب، وعددهم (233) موظفًا. وقد عولجت البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (S.P.S.S) وكَشَفَتِ الدراسة عن النتائج التالية: (١) أن مستوى جودة حياة العمل بمستشفى القوات المسلحة بالجنوب، من وجهة نظر الموظفين الإداريين- عالٍ.(٢) أن هناك تأثيرًا إيجابيًّا ومباشرًا لجودة حياة العمل في ممارسات إدارة الموارد البشرية.

دراسة الحربي والشقران (2018) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، بجامعة أُم القُرى. وقد استَخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستعانا بالاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة تكونت من (686) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، في جامعة أُم القُرى، خلال الفصل الدراسي الأول من العام

الجامعي (1437 / 1438). وبعد معالجة البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (S.P.S.S) كَشَفَتِ النتائج النهائية للدراسة عن: (١) أن مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أُم القُرى- جاء بمستوى متوسطًا. (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا حول مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، في جامعة أُم القُرى، تُعْزَى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص).

دراسة خوقير (٢٠١٨) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين، في جامعة الملك عبد العزيز بجدة. واستَخدمت الباحثة مدخلين من مداخل منهج البحث الوصفي التحليلي، هما: المدخل الوثائقي ومدخل المسح الاجتماعي بالعينة. وأعدت الباحثة استبانة لقياس مستوى جودة الحياة الوظيفية استجاب لها (٢١٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس والإداريين. وقد تم تحليل البيانات عبر برنامج (S.P.S.S) وكَشَفَتِ الدراسة عن النتائج التالية: (١) المستوى المرتفع لجودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين، بجامعة الملك عبد العزيز. (٢) الإسهامات المرتفعة لمكونات الحياة الوظيفية في جودتها من منظور عينة البحث. (٣) جاء توفير بيئة عمل صحية وآمنة في مقدمة المكونات التي أسهمت في جودة الحياة الوظيفية. بينما جاء بعد تبني الجودة في الترتيب الأخير. (٤) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة البحث في صالح الذكور، ولصالح الأساتذة المشاركين.

دراسة عبد العالي (2019) والتي هدفت إلى التعرف على جودة حياة العمل، وعلاقتها بتميز الأداء المنظمي، بالمعهد التِّقني بنِينَوَى. وقد استَخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، واعتَمد على الاستبانة كأداة لجَمْع المعلومات من عينة الدراسة التي تكونت من (30) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية بالمعهد، اختارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد تمت معالجة البيانات عبر برنامج التحليل الإحصائي (S.P.S.S) وكَشَفَتِ الدراسة عن النتائج التالية: (١) أن مستوى جودة حياة العمل جاء بدرجة مرتفعة. (٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة حياة العمل والأداء المنظمي. (٣) وجود تأثير معنوي لجودة حياة العمل في تميز الأداء.

دراسة Boas & Morin (2019) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي وجودة حياة العمل في مؤسسات التعليم العالي بالبرازيل. وقد استَخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستكشافي، واعتَمدا على الاستبانة كأداة لجَمْع البيانات من عينة من أساتذة الجامعات في (16) جامعة برازيلية؛ بعدد (1038) عضوًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (S.P.S.S) وكَشَفَتِ النتائج النهائية للدراسة عما يلي: (١) هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الذكاء العاطفي وعوامل جودة حياة العمل. (٢) أن الزيادة في مستوى الذكاء العاطفي تؤدي إلى تَحسُّن في إدراك جميع عوامل جودة حياة العمل.

دراسة شميلان (2019) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير جودة الحياة الوظيفية على أداء القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية، والتعرف على المتغيرات الشخصية المؤسسية، ودورها في تحسين جودة الحياة الوظيفية. كما هدفت إلى التعرف على أفضل الممارسات التي تقوم المؤسسات الحكومية بالمملكة العربية السعودية بتطبيقها؛ لتحسين جودة الحياه الوظيفية، وأثر ذلك على أداء العاملين فيها. وقد استَخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف الى توفير البيانات والحقائق عن المشكلة. وتَكَوَّنَ مجتمع البحث من ثلاث مؤسسات حكومية، هي وزارة العدل وجامعة الملك فيصل، والهيئة المَلَكية بالجبيل. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج، منها: أن العمل الوظيفي في القطاع الحكومي يعوقه الكثير من المعوقات. وأنه توجد مشكلات خاصة ببيئة العمل، تتمثل في سوء الإدارة وكيفية التعامل مع المرؤوسين.

دراسة حمادنة (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة ،التدريس، في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة استَخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتم تطوير استبانة تكونت من (٣٥) فقرة، موزعة على ستة مجالات، تم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من .عضوًا من أعضاء هيئه التدريس، خلال الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٨/ ٢٠١٩) (٤٢٠) وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات، كانت أهم نتائج الدراسة: أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس، في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية- كان كبيرًا جدًّا في جميع مجالات الدراسة. ووجود فروق دالة إحصائيًّا تُعْزَى إلى متغير الجنس في جميع مجالات الدراسة لصالح الإناث، باستثناء مجال الاستقرار ومجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية. وجود فروق دالة إحصائيًّا، تُعْزَى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لجميع مجالات الدراسة لصالح (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

التعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من الدراسات السابقة التي تم استعراضها أهمية جودة حياة العمل، باعتبارها عاملًا رئيسًا من العوامل التي تُسهِم في تحقيق الأهداف المنشودة في مؤسسات التعليم العالي، وفي الوقت الذي هدفت فيه الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، بجامعة حفر الباطن، فقد هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى جودة حياة العمل، مثل: (دراسة حمادنة، 2019) و(دراسة خوقير، 2018) و(دراسة الحربي والشقران، 2018) و(دراسة صالح، 2013). من جانبٍ آخَر هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أثر أو علاقة جودة حياة العمل ببعض المتغيرات، مثل: (دراسة Boas & Morin, 2019) و(دراسة عبد العالي، 2019) و(دراسة القرشي والقحطاني، 2018) و(دراسة أبو سيف، 2018). وفي سياق متصل هدفت دراسة

"سوامي وزملائه" (Swamy et al., 2015) إلى بنا وتقنين مقياس لجودة حياة العمل. ومن حيث المجال المؤسسي للتطبيق، فقد طُبقت الدراسة الحالية على جامعة حكومية، وتتفق في ذلك مع بعض الدراسات، مثل: (دراسة حمادنة،2019) و(دراسة Boas & Morin, 2019) و(دراسة خوقير، ٢٠١٨) و(دراسة الحربي والشقران، 2018) و(دراسة أبو سيف، 2018) و(دراسة الأعمى والشركسي، 2017) و(دراسة Alqarni, 2016) و(دراسة عبد الرزاق، 2015) و(دراسة صالح، 2013) و(دراسة موسى وإسماعيل، 2008) و(دراسة المغربي، 2004).وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، والصياغة العلمية لأهمية الدراسة، وبناء الإطار النظري، وتحديد منهج الدراسة المناسب. وكذلك وظفت الدراسات السابقة في بناء الاستبانة، ورَبْط النتائج وتفسيرها. هذا، وقد تميزت الدراسة الحالية بكونها تُركِّز على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، والتي أظهرت نتائج البحث في قواعد المعلومات العربية ندرة الدراسات التي تناولت هذه العوامل؛ مما يدل على وجود فجوة بحثية معرفية. وتسعى الدراسة الحالية لسد النقص وإثراء المكتبة العربية بدراسة علمية، تتناول العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، في مؤسسات التعليم العالي.

ثالثاً: إجراءات الدراسة المنهجية

منهج الدراسة:

تنتمي الدراسة الحالية بناء على أهدافها للدراسات الوصفية، حيث يهدف المنهج الوصفي إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء، وجَمْع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووَصْف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع (طارق عبد الرحمن، 2013). وبِناء عليه، فإن المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي؛ للتعرف على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع وعينة الدراسة

تَكَوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حفر الباطن، ذكورًا وإناثًا، وبجميع الرُّتَب العلمية (أستاذ مشارك فأعلى، أستاذ مساعد، مُحاضِر، معيد) ومن جميع الجنسيات (سعودي، غير سعودي) في المَقَر الرئيس للجامعة، بمحافظة حفر الباطن، وبكليات الفروع في محافظات (الخفجي، النعيرية، قرية العليا) خلال الفصل الدراسي الثاني، للعام الجامعي (1441) والبالغ عددهم (867) عضوًا، حَسَب الإحصائية التي تَحصَّل عليها الباحث من الإدارة العامة للموارد البشرية، بجامعة حفر الباطن. ولتحديد حجم العينة، استعان الباحث بالحاسبة الإلكترونية في موقع النُّظُم

العلمية، حيث تم احتســاب العينة بنســبة ثقة (95%) وقد بلغت العينة (266) عضــوًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراســة والإجابة عن تســاؤلاتها، تم الاســتعانة بالاســتبانة كأداة لجَمْع البيانات من مجتمع أعضـاء هيئة التدريس، بجامعة حفر الباطن، حيث تم بناء الاستبانة بعد مراجعة الأدبيات السـابقة ذات العلاقة بالعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، ومراجعة الأدوات والمقاييس الســابقة، مثل مقياس دراســة عبد الرزاق (2015) ، ومقياس دراســة Swamy et al (2015) لبناء أبعاد وفقرات الاســتبانة، والتي تكونت من جزأين: الأول: وتَمَثَّل في البيانات الأســاســية، وتمثلت في (النوع الاجتماعي، الرتبة العِلمية، والجنســية، ومَقَرّ العمل). والثاني: وتَكوَّن من العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بعدد (35) عبارة، في ســتة أبعاد، وهي: (بيئة العمل الوظيفي، والثقافة والمناخ التنظيمي المؤســســي، وبناء العلاقات والتعاون مع الزملاء، وبرامج التدريب والتنمية المهنية، ونُظُم الرواتب والمكافآت، والمرافق اللوجســتية للبنية التحتية).

صدق وثبات أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

الأولى: صِــدق المحتوى، وذلك بعرض الأداة على خبراء من أســاتذة الإدارة والتخطيط التربوي في الجامعات السعودية، وعددهم (13) خبيرًا، تم استطلاع آرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث الصياغة اللُّغوية، وانتماء العبارات للأبعاد، وأهميتها وقابليتها للقياس. وبِناء على اتفاق ملاحظات الخبراء، تم حذف (4) عبارات، إما لعدم انتمائها للبعد أو لعدم أهميتها أو لعدم قابليتها للقياس. كما تم تعديل صــياغة عدد (3) عبارات. وبذلك تم اعتماد عدد (31) عبارة في الصــورة النهائية للاســتبانة. والطريقة الثانية: طريقة الاتســاق الداخلي لعبارات الاســتبانة، ومن خلال حســاب معامل الارتباط بيرســون (Pearson) وذلك بعد تطبيق الاســتبانة على عينة من أعضــاء هيئة التدريس، بجامعة حفر الباطن، بَلَغ حجمها (30) عضوًا

جدول (1)

معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) لعبارات أداة الدراسة (N=30)

بيئة العمل الوظيفي		الثقافة والمناخ التنظيمي المؤسسي		بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء		برامج التدريب والتنمية المهنية		نظم الرواتب والمكافآت		المرافق اللوجستية للبنية التحتية	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.78**	6	0.72**	12	0.75**	17	0.86**	21	0.77**	26	0.75**
2	0.82**	7	0.79**	13	0.78**	18	0.84**	22	0.74**	27	0.72**
3	0.77**	8	0.86**	14	0.72**	19	0.78**	23	0.78**	28	0.77**
4	0.73**	9	0.84**	15	0.79**	20	0.85**	24	0.84**	29	0.83**
5	0.84**	10	0.76**	16	0.83**			25	0.81**	30	0.79**
		11	0.81**							31	0.80**

يتبين من جدول (1) أن معاملات الارتباط لعبارات أداة الدراسة- قد تراوحت بين (0.86 -0.72) وجميعها دالة عند (0.000) وتُعتبَر معاملات ارتباط عالية ومقبولة في الدراسات التربوية، وتَعكس صدق الأداة وبأنها تقيس فعلًا العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل.

من جانبٍ آخر، تم استخدام معامل الثبات "ألفاكورنباخ" (Cronbach Alpha) وذلك لقياس ثبات أداة الدراسة. وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (2)

معاملات "ألفاكورنباخ" Cronbach Alpha لقياس ثبات أداة الدراسة (N=30)

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: بيئة العمل الوظيفي	5	0.91**
البعد الثاني: الثقافة والمناخ التنظيمي المؤسسي	6	0.87**
البعد الثالث: بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء	5	0.93**
البعد الرابع: برامج التدريب والتنمية المهنية	4	0.94**
البعد الخامس: نظم الرواتب والمكافآت	5	0.92**
البعد السادس: المرافق اللوجستية للبنية التحتية	6	0.90**
الثبات الكلي لأداة الدراسة	31	0.96**

يتبين من جدول (2) أن معامل "ألفا كورنباخ" (Cronbach Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة الكلي- قد بَلَغ (0.96) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند (0.000)، وقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد الأداة بين (0.87 -0.94) وجميعها دالة إحصائيًّا عند (0.000) وجميعها معاملات ثبات عالية، وتعطي ثقة في الأداة، وتدل على صلاحيتها لأغراض البحث العلمي، وقياس العوامل المؤثر في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن.

خصائص عينة الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة، حيث تم إرسال الاستبانة عبر البريد الإلكتروني الجامعي الرسمي، لعدد (266) عضوًا، استجاب منهم (252) يمثلون عينة الدراسة الإحصائية. وجاءت خصائصهم كما يلي:

جدول (3)

خصائص أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	107	42 %	252
	أنثى	145	58 %	
الجنسية	سعودي	111	44 %	252
	غير سعودي	141	56 %	
مقر العمل	المركز الرئيس	195	77 %	252
	فروع الجامعة	57	23 %	
الرتبة العلمية	أستاذ/ أستاذ مشارك	24	9 %	252
	أستاذ مساعد	138	55 %	
	محاضر/ معيد	90	36 %	

الأساليب الإحصائية:

استَخدم الباحث برنامج النُّظُم الإحصائية (S.P.S.S) لتحليل البيانات واستخراج النتائج، وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة فيما يلي:

الإحصاء الوصفي:(١) حساب التكرارات (Frequencies) والنِّسَب المئوية لوصف عينة الدراسة. (٢) إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس صدق الاتساق الداخلي. (٣) إيجاد معادلة "ألفا كورنباخ" (Cronbach Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة. (٤) حساب المتوسط الحسابي (Mean) لحساب

متوسطات استجابات عينة الدراسة لكل عبارة، ولكل مجموعة من العبارات، تُمَثِّل بُعدًا من أبعاد أداة الدراسة. (٥) حساب الانحراف المعياري (Deviation) لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي.

الإحصاء الاستدلالي: (١) اختبار (ت) (T-test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية فيما يتعلق بمتغير (الجنس، والجنسية، ومَقَرّ العمل). (٢) تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وَفْق متغير (الرتبة العلمية). (٣) اختبار (L.S.D) (Least Significant Difference) للمقارنات البعدية؛ لتحديد مصدر الفروق بين متوسطات الاستجابات، في حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وذلك لمتغير (الرتبة العِلمية).

معيار الحكم على نتائج الدراسة:

جدول (4)

حدود فئات معيار نتائج الدراسة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط من	فئة المتوسط إلى
٥	عالٍ جدًّا	٤,٢٠	٥
٤	عالية	٣,٤٠	أقل من ٤,٢٠
٣	متوسطة	٢,٦٠	أقل من ٣,٤٠
٢	منخفضة	١,٨٠	أقل من ٢,٦٠
١	منخفضة جدا	أقل من ١,٨٠	

رابعاً: تحليل وتفسير نتائج الدراسة

تحليل وتفسير نتائج السؤال الأول:

نَصَّ السؤال الأول على: ما درجة تأثير بيئة العمل الوظيفي في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير بيئة العمل الوظيفي في جودة حياة العمل

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	تتميز بيئة العمل بالجامعة بأنها بيئة محفزة.	3.09	1.05	متوسطة	4
2	تسود بالجامعة ظروف عمل مناسبة؛ لأداء مهام أعضاء هيئة التدريس.	3.36	1.34	متوسطة	1
3	تحرص الجامعة على تزويد منسوبيها بقدر من المعلومات يمكنهم من القيام بمسئولياتهم المختلفة.	3.02	1.05	متوسطة	5
4	تُمَكِّن طبيعة عمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الاستغلال الأمثل لمهاراتهم.	3.20	1.06	متوسطة	3
5	تُوفِّر الجامعة قنوات اتصال فعالة لتبادل المعلومات بين منسوبيها.	3.23	1.12	متوسطة	2
	المتوسط الكلي	**3.18**	**0.933**	**متوسطة**	

يتبين من جدول (5) أن درجة تأثير بيئة العمل الوظيفي في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جاءت (متوسطة) بمتوسط (3.18) وبانحراف معياري (0.933). وقد جاءت جميع عبارات هذا البعد بدرجة متوسطة وَفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطاتها بين (3.36 – 3.02). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن الجامعة بصفتها جامعة ناشئة تفتقد لمقومات البيئة التنظيمية المناسِبة والمحفِّزة للعمل، حيث تُركِّز جهودها في بناء الخطط الإستراتيجية، وتطوير البرامج والعمل على تحقيق الاستقرار الأكاديمي؛ بسبب التغيرات المستمرة في بنيتها التنظيمية والأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرزاق (2015) التي جاء فيها تأثير ظروف العمل بدرجة متوسطة.

تحليل وتفسير نتائج السؤال الثاني:

نَصَّ السؤال الثاني على: ما درجة تأثير الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في جودة حياة العمل

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
6	يسود مناخ من التعاون بين كافة إدارات الجامعة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.	3.40	0.979	عالية	1
7	تَمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس الحرية لتقديم الملاحظات والمقترحات ذات الصلة بتطوير العمل.	3.32	1.02	متوسطة	2
8	يشارك أعضاء هيئة التدريس في عمليات صنع/ اتخاذ القرارات المؤثرة في منظومة العمل بالجامعة.	2.98	1.07	متوسطة	6
9	تتبنى الجامعة سياسات تحد مِن تَعرُّض أعضاء هيئة التدريس للتمييز بسبب الجنس/ الجنسية.	3.27	1.22	متوسطة	3
10	تتبنى الجامعة سياسات لتحديد الأجور والمكافآت المالية لأعضاء هيئة التدريس.	3.15	1.19	متوسطة	4
11	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس قدرًا من المرونة في تحديد أوقات وساعات العمل.	3.05	1.13	متوسطة	5
	المتوسط الكلي	**3.20**	**0.863**	**متوسطة**	

يتبين من جدول (6) أن درجة تأثير الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جاءت (متوسطة) بمتوسط (3.20) وبانحراف معياري (0.863)، وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة عالية، بينما جاءت بقية العبارات بدرجة متوسطة، وَفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطاتها بين (3.40 – 2.98). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى محدودية تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عمليات صنع واتخاذ القرار من خلال المجالس واللجان العلمية بالجامعة. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة شميلان (2019) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالمناخ الوظيفي الملائم للعمل، وضرورة الاهتمام بالجوانب المادية الخاصة.

تحليل وتفسير نتائج السؤال الثالث:

نَصَّ السؤال الثالث على: ما درجة تأثير بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتأثير بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء في جودة حياة العمل

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
12	يرتبط أعضاء هيئة التدريس بعلاقات جيدة مع زملائهم في العمل.	4.07	0.785	عالية	2
13	يسود لدى أعضاء هيئة التدريس شعور بالولاء للجامعة.	3.82	1.19	عالية	3
14	تسود علاقات إيجابية بين أعضاء هيئة التدريس، وبين القيادات الأكاديمية بالجامعة.	3.70	1.11	عالية	4
15	يرتبط أعضاء هيئة التدريس بعلاقات إيجابية مع طلابهم في الجامعة.	4.19	0.764	عالية	1
16	يتلقى أعضاء هيئة التدريس دعمًا جيدًا من القيادات الأكاديمية بالجامعة.	3.48	1.08	عالية	5
	المتوسط الكلي	**3.85**	**0.770**	**عالية**	

يتبين من جدول (7) أن درجة تأثير بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جاءت (عالية) بمتوسط (3.85) وبانحراف معياري (0.770) وقد جاءت جميع العبارات بدرجة عالية وَفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطاتها بين (4.19 – 3.48). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى سيادة رُوح التعاون، والعمل برُوح الفريق الواحد، واستشعار أعضاء هيئة التدريس أهمية العمل الجماعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرزاق (2015) التي أكدت أن العوامل المرتبطة بجماعات العمل تؤثر على جودة الحياة الوظيفية بدرجة قوية. كما تتفق مع ما أشار إليه Kaushik & Tonk (2008) حول أهمية الأخذ بعين الاعتبار توافر قدر من التلاحم والتماسك الاجتماعي ببيئة العمل؛ لزيادة الشعور بالولاء والانتماء للمؤسسة التنظيمية. كما تتفق مع ما أشار إليه برويس (٢٠١٨) من أن العلاقات الاجتماعية، مثل: الاحترام المتبادل، والتعاون، والانتماء للجماعة، والإيمان بالهدف العام- مهمة بالنسبة لجودة حياة العمل.

تحليل وتفسير نتائج السؤال الرابع:

نَصَّ السؤال الرابع على: ما درجة تأثير برامج التدريب والتنمية المهنية في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير برامج التدريب والتنمية المهنية في جودة حياة العمل

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
17	تُقَدِّم الجامعة برامج تدريبية تساعد أعضاء هيئة التدريس في اكتساب المهارات المطلوبة لأداء العمل.	2.57	1.06	منخفضة	4
18	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصًا كافية للتدريب، تمكنهم من أداء المهام بكفاءة.	2.70	1.09	متوسطة	1
19	تُقَدِّم الجامعة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، بشكل دوري منتظم.	2.65	1.09	متوسطة	2
20	تُقَدِّم الجامعة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ بهدف تنمية العلاقات الاجتماعية بينهم.	2.60	1.19	متوسطة	3
	المتوسط الكلي	**2.63**	**1.05**	**متوسطة**	

يتبين من جدول (8) أن درجة تأثير برامج التنمية المهنية في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت (متوسطة) بمتوسط (2.63) وبانحراف معياري (1.05). وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة منخفضة، وجاءت بقية العبارات بدرجة متوسطة، وَفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطاتها بين (2.70 – 2.57). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى قلة فرص التدريب والتنمية المهنية التي تتيحها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Swamy et al. (2015) التي أكدت على أن جودة حياة العمل ترتكز بقوة على دعائم الفرص المتاحة أمام العاملين لتنمية أدائهم الوظيفي.

تحليل وتفسير نتائج السؤال الخامس:

نَصَّ السؤال الخامس على: ما درجة تأثير نُظُم الرواتب والمكافآت في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير نظم الرواتب والمكافآت في جودة حياة العمل

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
21	يَحصل أعضاء هيئة التدريس على أجور ورواتب مالية عادلة، وملائمة لِما يقومون به من عمل.	3.39	1.11	متوسطة	3
22	تَدفع الجامعة الأجور والرواتب المالية لأعضاء هيئة التدريس، في الوقت المحدد نهاية كل شهر.	4.35	1.10	عالية جدا	1
23	تَربط الجامعة المكافآت الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس بأدائهم الأكاديمي.	2.77	1.13	متوسطة	5
24	تُطبِّق الجامعة سياسات عادلة؛ لترقية أعضاء هيئة التدريس.	3.59	1.06	عالية	2
25	يجد أعضاء هيئة التدريس التحفيز المعنوي من القادة الأكاديميين، عند تأدية العمل على الوجه الأمثل.	3.11	1.28	متوسطة	4
	المتوسط الكلي	**3.44**	**0.824**	**عالية**	

يتبين من جدول (9) أن درجة تأثير نُظُم الرواتب والمكافآت في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جاءت (عالية) بمتوسط (3.44) وبانحراف معياري (0.824). وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة عالية جدًّا، وعبارة واحدة بدرجة عالية، وجاءت بقية العبارات بدرجة متوسطة وَفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطاتها بين (4.35 – 2.77). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى وجود نظام مُميِّز للأجور والرواتب في جامعة حفر الباطن، يشتمل على البدلات التي تُسهِم في رفع الرُّوح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، مثل بدل الجامعة الناشئة، وبدل التخصصات النادرة، وبدل التدريس الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة برويس (2018) من الأهمية الكبرى للأجور والرواتب في شعور العاملين بجودة حياة العمل، وتأثيرها بشكل فعال في مستوى الإنتاج والنتائج المتوقع تحقيقها على مستوى المؤسسة، وكذلك على مستوى الخدمة التي تقدمها. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرزاق (2015) التي أكدت أن العوامل المرتبطة بنظام الأجور والمكافآت تؤثر على جودة الحياة الوظيفية بدرجة متوسطة.

تحليل وتفسير نتائج السؤال السادس:

نَصَّ السؤال السادس على: ما درجة تأثير المرافق اللوجستية للبنية التحتية في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير المرافق اللوجستية للبنية التحتية في جودة حياة العمل

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
26	تتوفر في الجامعة تجهيزات جيدة للبنية التحتية.	3.20	1.20	متوسطة	3
27	تُوفِّر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مرافق سكنية مُناسِبة.	3.78	1.27	عالية	1
28	تُوفِّر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس وسائل مُناسِبة للنقل والمواصلات.	2.88	1.28	متوسطة	5
29	تُطبِّق الجامعة تدابير للوفاء بمعايير الأمن والسلامة.	3.46	1.19	عالية	2
30	تُوفِّر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مرافق رياضية/ اجتماعية؛ لقضاء أوقات فراغهم.	2.39	1.21	منخفضة	6
31	تُزوِّد الجامعة أعضاء هيئة التدريس بقدر كافٍ من الموارد اللازمة؛ لتيسير أداء مهامهم.	3.08	1.12	متوسطة	4
	المتوسط الكلي	**3.13**	**1.03**	**متوسطة**	

يتبين من جدول (10) أن درجة تأثير المرافق اللوجستية للبنية التحتية في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جاءت (متوسطة) بمتوسط (3.13) وبانحراف معياري (1.03) وقد جاءت عبارتان بدرجة عالية، وعبارة واحدة بدرجة منخفضة، وجاءت بقية العبارات بدرجة متوسطة وَفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطاتها بين (3.78 – 2.39). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى حداثة الجامعة، وعدم اكتمال بنيتها التحتية ومرافقها اللوجستية. وتختلف هذه النتيجة مع جملة من الدراسات، مثل (دراسة برويس، 2018؛ Swamy et al., 2015) و(الزيادي، 2015) و(عبد العالي، 2019) التي أشارت إلى أن المرافق اللوجستية للبنية التحتية تؤثر بقوة في الارتقاء بمستويات جودة حياة العمل، ويجب على المؤسسات المختلفة السعي الدَّؤوب نحو تزويد العاملين بمرافق لوجستية وبنية تحتية مُناسِبة؛ لأداء مهام العمل المطلوبة؛ بهدف زيادة معدلات إنتاجيتهم ورَفْع رُوحهم المعنوية.

إجمالًا، نَصَّ السؤال الرئيس للدراسة على: ما العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	البُعد الأول: بيئة العمل الوظيفي	3.18	0.933	متوسطة	4
2	البُعد الثاني: الثقافة والمناخ التنظيمي السائد.	3.20	0.863	متوسطة	3
3	البُعد الثالث: بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء.	3.85	0.770	عالية	1
4	البُعد الرابع: برامج التدريب والتنمية المهنية.	2.63	1.05	متوسطة	6
5	البُعد الخامس: نُظُم الرواتب والمكافآت.	3.44	0.824	عالية	2
6	البُعد السادس: المرافق اللوجستية للبنية التحتية.	3.13	1.03	متوسطة	5
	المتوسط الكلي	**3.24**	**0.782**	**متوسطة**	

يتبين من جدول (11) أن درجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جاءت (متوسطة) بمتوسط (3.24) وبانحراف معياري (0.782)، وتراوحت متوسطات أبعاد العوامل المؤثرة في جودة حياة العامل، بين (3.85 – 2.63).ويعزو الباحث السبب في تفاوت درجة تأثير العوامل في جودة حياة العمل، إلى أن الجامعة وبحكم حداثة نشأتها- لم تكتمل فيها البنى التنظيمية والبنى التحتية للمرافق اللوجستية، الأمر الذي جَعَل الجامعة تهتم بعوامل أخرى تَكُون جاذبة، مثل: بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء، ونُظُم الرواتب والمكافآت، مما جَعَل لها التأثير الأعلى، وتُسهِم في سد الفجوة التي تنتج عن ضعف العوامل الأخرى.

تحليل وتفسير نتائج السؤال السابع:

نَصَّ السؤال السابع على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq .05$) بين استجابات أفراد عينة الدراســـة، حول تقديرهم للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، يمكن أن تُعْزَى للمتغيرات التالية: (الجنس، والجنسية، ومَقَرّ العمل، والرتبة العلمية)؟ وجاءت النتائج كما يلي:

أ. **متغير الجنس (ذكر/ أنثى):**

جدول (12)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل تبعا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العوامل المؤثرة	ذكور	107	3.28	0.759	250	0.529	0.598
	إناث	145	3.22	0.792			

يتبين من جدول (12) لنتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، تبعًا لمتغير الجنس- عَدَمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور العوامل المؤثرة، حيث بَلَغَتْ قيمة (ت) (0.529) عند مستوى دلالة (0.598) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى توجه الجامعة نحو تحقيق بعض عوامل جودة حياة العمل المناسبة، ومنها توفير السكن المناسب للذكور والإناث، وتمكين المرأة من خلال التكليف بمناصب قيادية عليا في الجامعة، والتمثيل بالمساواة في المجالس العلمية واللجان الدائمة وغيرها. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمادنة (٢٠١٩) التي كانت الفروق فيها لصالح الإناث.

ب. متغير الجنسية (سعودي/ غير سعودي):

جدول (13)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل تبعا لمتغير الجنسية

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العوامل المؤثرة	سعودي	111	2.75	0.497	250	-11.138	0.000** دالة
	غير سعودي	141	3.62	0.749			

يتبين من جدول (13) لنتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، تبعًا لمتغير الجنسية- وجودُ فروق دالة إحصائيًّا في محور العوامل المؤثرة، حيث بَلَغَتْ قيمة (ت) (-11.138) عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيًّا. وقد جاءت الفروق لصالح غير السعوديين. ويعزو الباحث السبب في ذلك للسياسات والأنظمة واللوائح التي تطبقها الجامعة، وتَضْمَن تحقيق العدالة، وحصول غير السعوديين على كامل حقوقهم المادية والأكاديمية.

ج. متغير مقر العمل (المركز الرئيس/ الفروع):

جدول (14)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل تبعا لمتغير مقر العمل

المحور	مقر العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العوامل المؤثرة	المركز الرئيس	195	3.19	0.769	250	-1.864	0.063 غير دالة
	الفروع	57	3.41	0.807			

يتبين من جدول (14) لنتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن تبعا لمتغير مقر العمل؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في محور العوامل المؤثرة حيث بلغت قيمة (ت) (-1.864) عند مستوى دلالة (0.063) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى الدعم المادي واللوجستي لجميع فروع الجامعة دون تمييز للمركز الرئيس عن الفروع.

د. متغير الرتبة العلمية (أستاذ وأستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر ومعيد)

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن تبعا لمتغير الرتبة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العوامل المؤثرة	بين المجموعات	0.534	2	0.267	0.434	0.648 غير دالة
	داخل المجموعات	153.122	249	0.615		
	الإجمالي	153.655	251			

يتبين من جدول (15) لنتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم لدرجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، تبعًا لمتغير الرتبة

العلمية- عَدَمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور العوامل المؤثرة، حيث بَلَغَتْ قيمة (ف) (0.434) عند مستوى دلالة (0.648) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى حصول اتفاق بين جميع الرُّتَب على العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل؛ لعَدَم التمييز بين أعضاء هيئة التدريس على أساس الرتبة العلمية؛ نتيجة التزام الجامعة بتطبيق اللوائح والأنظمة، وتقديم الخدمات والمرافق اللوجستية للجميع دون استثناء. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صالح (2013)، بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة حمادنة (2019) التي كان الفرق فيها لصالح أستاذ مشارك وأستاذ مساعد.

ملخص النتائج:

(١) أن درجة العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- (متوسطة) بمتوسط حسابي بَلَغ (3.24).

(٢) أن درجة تأثير بيئة العمل الوظيفي في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- (متوسطة) بمتوسط حسابي بَلَغ (3.18).

(٣) أن درجة تأثير الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- (متوسطة) بمتوسط حسابي بَلَغ (3.20).

(٤) أن درجة تأثير بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- (عالية) بمتوسط حسابي بَلَغ (3.85).

(٥) أن درجة تأثير برامج التنمية المهنية في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- (متوسطة) بمتوسط حسابي بَلَغ (2.63).

(٦) أن درجة تأثير نُظُم الرواتب والمكافآت في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- (عالية) بمتوسط حسابي بَلَغ (3.44).

(٧) أن درجة تأثير المرافق اللوجستية للبنية التحتية في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- (متوسطة) بمتوسط حسابي بَلَغ (3.13).

(٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، تبعًا لمتغير الجنس.

(٩) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، تبعًا لمتغير الجنسية، وكانت الفروق لصالح غير السعوديين.

(١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، تبعًا لمتغير مَقَرّ العمل.

(١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقديرهم للعوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، بجامعة حفر الباطن، تبعًا لمتغير الرتبة العلمية.

التوصيات والمقترحات:

(١) العمل على تحسين بيئة العمل الوظيفي بجامعة حفر الباطن، من خلال تحسين البيئة الاجتماعية والمهنية، وظروف وأوضاع العمل الصحية والآمنة، بما يُسهِم في الارتقاء بمستويات جودة حياة العمل في الجامعة.

(٢) العمل على تحسين الثقافة والمناخ التنظيمي السائد بجامعة حفر الباطن، من خلال نشر ثقافة الإبداع والتميز، وزيادة معدلات المشاركة في عمليات صنع واتخاذ القرار، وفَتْح قنوات اتصال مُناسِبة تُسهِم في تقديم التعليقات والتوصيات والمقترحات التطويرية.

(٣) العمل على تعزيز ودعم بناء العلاقات والتعاون مع الزملاء بجامعة حفر الباطن، من خلال توفير قدر مناسب من التلاحم والتماسك الاجتماعي ببيئة العمل، وتنمية الشعور بالولاء والانتماء للجامعة.

(٤) العمل على تطوير برامج التنمية المهنية بجامعة حفر الباطن، من خلال تنويع الفرص المتاحة أمام أعضاء هيئة التدريس؛ لتنمية أدائهم الوظيفي، وتهيئة أفضل الظروف والأوضاع والبيئات المناسِبة؛ لزيادة معدلات قدرتهم على صَقْل المهارات المطلوبة، والشعور بالتمكين الشخصي.

(٥) تعزيز العمل بنُظُم الرواتب والمكافآت بجامعة حفر الباطن، من خلال ربط الرواتب والمكافآت الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس بمقدار العمل الذي يتم أداؤه عمليًّا، فضلًا عن مهاراتهم الفردية، والأدوار وطبيعة الأدوار والمسئوليات الملقاة على كاهلهم، ومنجزاتهم الحقيقية المتحققة فعليًّا في العمل.

(٦) العمل على تحسين المرافق اللوجستية للبنية التحتية بجامعة حفر الباطن، من خلال المرونة في تحديد ساعات العمل، وتوفير السكن المناسب، والمرافق الترفيهية والأندية الاجتماعية والرياضية، وبيئات العمل الآمنة والخالية من كافة صور المخاطر والتهديدات.

(٧) إجراء المزيد من الدراسات، باستخدام أساليب بحثية كمية أو نوعية؛ لمعرفة العلاقة بين جودة حياة العمل والفاعلية التنظيمية في الجامعات. والمزيد من الدراسات لمعرفة تأثير العوامل النفسية والاجتماعية في جودة حياة العمل في الجامعات. والمزيد من الدراسات لمعرفة العلاقة بين جودة حياة العمل وبعض عناصر السلوك التنظيمي، مثل: الثقة التنظيمية، والمواطَنة التنظيمية، والعدالة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، والسعادة التنظيمية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو سيف، محمود (2018): دور جودة حياة العمل في العلاقة بين رأس المال النفسي ومستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية في جامعة الطائف، بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، (مج 1)، (ع 4)، (ص: 109 – 181).
- الأعمى، محمد والشركسي، أبو بكر (2017): جودة حياة العمل وأثرها على الإبداع الإداري: دراسة ميدانية على الجامعة الأسمرية الإسلامية، مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، الجامعة الأسمرية الإسلامية، كلية الاقتصاد والتجارة، العدد (9)، يونيو (2017)، (ص: 184 – 223).
- برويس، وردة (٢٠١٨). أبعاد جودة حياة العمل وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات الإدارية بالمؤسسة، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (٥)، (٢٢٣-٢٤٤).
- بورزق، يوسف. (٢٠١٨). واقع جودة الحياة في العمل لدى أساتذة التعليم الثانوي، في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة، (٣٣)، (٦٨٣-٦٩٢).
- جاد الرب، سيد. (٢٠١٧). جودة الحياة الوظيفية في منظمات الأعمال العصرية. ط (٢)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحربي، سميرة والشقران، رامي إبراهيم بن عبد الرحمن. (٢٠١٨). مستوى جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أُم القُرى، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٢)، (٢١٥- ٢٨٥).
- خوقير، مها (٢٠١٨): جودة الحياة الوظيفية في جامعة الملك عبد العزيز، من منظور أعضاء هيئة التدريس والإداريين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا (مج 69)، (ع 1)، (ص: ٦٧٠ - ٧٠٠).
- الزروق، فاطمة الزهراء. (٢٠١٦). جودة حياة العمل والصحة الجسدية والنفسية للعمال، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٥)، (٧٤-٨٣).
- الزيادي، مها (2015): نموذج مقترح لأثر رأس المالي الفكري وجودة الحياة الوظيفية على تعزيز القدرات التنافسية للموارد البشرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس.
- السويطي، شلبي (2017): جودة حياة العمل وعلاقتها بالولاء العاطفي لدى موظفي الوزارات الفلسطينية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، جامعة القدس المفتوحة، (مج 2)، (ع 8)، (ص 130 – 150).
- الشمري، عادل (2017): تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (41) الجزء (2)، (ص61- 117).
- شيخي، مريم. (٢٠١٤). طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة، دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

- صالح، أماني (2013): واقع جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، بكليات التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (ع 39)، (ج 2)، (ص: 158 – 189).
- عبد الرازق، شيماء حسين ربيع. (٢٠١٥). العوامل المؤثرة في جودة الحياة الوظيفية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمؤسسة التعليمية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، (٥٤)، (٤٣- ٦٨).
- عبد الرحمن، طارق (2013): دليل تصميم وتنفيذ البحوث في العلوم الاجتماعية، منهج تطبيقي لبناء المهارات البحثية، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- عبد الرحمن، ماجدة محسن. (٢٠١٣). جودة حياة العمل وتأثيرها في الأسبقيات التنافسية- دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في معمل متين، في محافظة دهوك، مجلة تنمية الرافدين، (١١٢) (٣٥).
- عبد الرزاق، شيماء (2015): العوامل المؤثرة في جودة الحياة الوظيفية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمؤسسات التعليمية، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، (ع 54)، (ص 43 – 68).
- عبد العالي، نشوان محمد. (٢٠١٩). جودة حياة العمل وأثرها على الأداء المنظمي، دراسة استطلاعية في المعهد التقني- نينوى، مجلة تنمية الرافدين، جامعة الموصل، (٣٨) (١٢١)، (٤٩-٧٠).
- الغامدي، حمد (2019): تحسين القدرة التنافسية للجامعات الناشئة وَفْق متطلبات خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: تَصوُّر مقترح، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (8)، العدد (9)، ص (84 – 97).
- القحطاني، محمد. (٢٠١٥). إدارة الموارد البشرية (نحو منهج إستراتيجي متكامل)، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- القرشي، سوزان والقحطاني سامية (2018): أثر جودة حياة العمل على ممارسات إدارة الموارد البشرية: دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين في مستشفى القوات المسلحة، بجنوب المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، المركز القومي للبحوث، غزة، (مج 2)، (ع 5)، (ص: 117 – 136).
- ماضي، خليل إسماعيل. (٢٠١٤). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة قناة السويس.
- حمادنة، همام (2019): مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، (مج 12)، (ع 39)، ص (103 – 130).
- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (٢٠٠٤). جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي، مجلة البحوث التجارية، (٢٦) (٢)، (٢٥١- ٣١٨).
- موسى، أحمد، وإسماعيل، عمار (٢٠١٥): دور الثقة التنظيمية في تحسين جودة حياة العمل، دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس وأعضاء الهيئة المعاوِنة، في جامعة مدينة السادات، بجمهورية مصر العربية، المجلة العلمية للبحوث التجارية، جامعة المنوفية، كلية التجارة، (س ٢)، (ع ٢،١)، ص (١١١- ١٨٦).

- شميلان، عبد الوهاب (2019): كيفية تحسين جودة الحياة الوظيفية بالقطاع الحكومي السعودي، وقياس أثرها على اداء العاملين. المجلة العربية للإدارة. (مج ٣٩)، (ع٢) المنظمة العربية للتنمية الإدارية، (ص 215 – 235).
- الهيتي، خالد عبد الرحيم. (٢٠٠٣). إدارة الموارد البشرية، عَمَّان: دار وائل للنشر.

المراجع الأجنبية:

- Adhikari, .R. In addition, Gautama, K. (2010), Labor legislations for improving quality of work life in Nepal. *International Journal of Law and Management, 52*(1), 40-53.
- Alqarni, S.A.Y. (2016). Quality of work life as a predictor of work engagement among the teaching faculty at King Abdulaziz University. ***International Journal of Humanities and Social Science***, 6 (8), 118-135.
- Bagtasos, M.R. (2011). Quality of work life: A review of literature. ***DLSU Business and Economics Review***, 20 (2), 1-8.
- Ballou, B., & Godwin, N.H. (2007). Quality of "work life": Have you invested in your organization's future?. ***Strategic Finance***, 25 (3), 41-45.
- Boas, A.A.V. and Morin, E.M. (2019) Emotional Intelligence and Quality of Working Life at Federal Institutions of Higher Education in Brazil. Open Journal of Social Sciences, 7, 255-274. https://doi.org/10.4236/jss.2019.72020
- Certo, S.C. (2004). ***Modern Management: Quality, Ethics and the Global Environment***. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Community of Human Resource Management (CHRM),(2011). *Quality of Work Life*,(http://www.chrmglobal.com)
- Drobnič, S., Behan, B., & Präg, P. (2010). Good job, good life?: Working conditions and quality of life in Europe. ***Social Indicators Research***, 99 (2), 205-225.
- Ellis, N., & Pompli, A. (2002). ***Quality of Working Life for Nurses***. Canberra, Australia: Commonwealth Department of Health and Ageing.

- Gupta, M., & Sharma, P. (2010). Factor credentials boosting Quality of Work Life of BSNL employees in Jammu Region. *Asia Pacific Journal of Research in Business Management*, *1*(2), 110-118.
- Hosseini, S.M., & Jorjatki, G.M. (2010). Quality of Work Life (QWL) and its relationship with performance. ***Advanced Management Science***, 1 (2), 559-562.
- Islam, M.Z., & Siengthai, S. (2009). Quality of work life and organizational performance: Empirical evidence from Dhaka Export Processing Zone. ***Paper Presented at the Proceedings of the Conference of the International Labour Organization (ILO'2009) on Regulating for Decent Work***, Geneva-Switzerland.
- Kaushik, N., & Tonk, M.S. (2008). Personality and quality of work life. ***ICFAI Journal of Organizational Behavior***, 7 (3), 34-46.
- Kelbiso, L., Belay, A., & Woldie, M. (2017). Determinants of quality of work life among nurses working in Hawassa town public health facilities, South Ethiopia: A cross-sectional study. *Nursing Research and Practice*, *2017*.
- Khan. Mohammed Emran. (2011). *Quality of Work Life, Community of Human Resource Management*, (http://www.chrmglobal.com).
- Koonmee, K., Singhapakdi, A., Virakul, B., & Lee, D. J. (2010). Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of human resource managers in Thailand. *Journal of business research*, *63*(1), 20-26.
- Periman, S.L. (2006). Human resource innovators, integrating quality of work life into organizational performance. ***Global Journal of Management and Business Research***, 12 (189), 7-16.
- Sadique, Z. (2003). Quality of work life among white collar and blue collar employees. ***Journal of the Institute of Bangladesh Studies***, 26 (2), 169-174.

- Swamy, D.R., Nanjundeswaraswamy, T.S., & Rashmi, S. (2015). Quality of work life: Scale development and validation. ***International Journal of Caring Sciences***, 8 (2), 281-300.
- Werther Jr, W. B., & Davis, K. (2002). *Personnel management and human resources,* New York: Mc Graw Inc.
- Winter, R., Taylor, T., & Sarros, J. (2000). Trouble at mill: Quality of academic work life issues within a comprehensive Australian university. ***Studies in Higher Education***, 25 (3), 279-294.
- Kanten, S., & Sadullah, O. (2012). An empirical research on relation-ship quality of work life and work engagement. ***Journal of Social and Behavioral Sciences***, 62 (4), 360-366.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها

عائشة ناصر عبد الله شتوي الجهمي*

التربية والتعليم

جلال جابر محمد عيسى**

جامعة بيشة

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

** باحثة تقنيات تعليم.

*أستاذ تقنيات التعليم والتعلم الالكتروني المساعد–أستاذ تقنيات التعليم والتعلم الالكتروني المساعد مستشار عمادة البحث العلمي

إيميل الباحث: yoshi.yoo@hotmail.com

كود البحث: 210078

تاريخ استقبال البحث: ١٩، رجب، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ١٠، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٣ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)، ص ص ٢٥٥- ٢٩٨

فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها

عائشة ناصر عبد الله شتوي الجهمي

جلال جابر محمد عيسى

الملخص: هدفت الدراسة الحالية تصميم تصورٍ مقترحٍ لبرمجية تعليمية، وقياس أثرها في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي، وقياس اتجاهات طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي القائم على التصميم (القبلي-البعدي)، وقد اعتمد الباحثان على تصميم المجموعة الواحدة وذلك لظروف جائحة كورونا، وطبقت الدراسة على مجموعة تكونت من (٤٦) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط بمحافظة بيشة، كما أعد الباحثان عدداً من المواد والأدوات، وهي: إعداد تصوّر مقترحٍ لتصميم برمجية تعليمية، واختبار تحصيلي لمفاهيم الأمن المعلوماتي المتضمنة بوحدة (أشارك العالم)، ومقياس اتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها: الوصول إلى تصوّر مقترح للبرمجية التعليمية المقترحة، يتضمن الأهداف العامة، وما ينبثق عنها من أهداف تفصيلية وإجراءات تنفيذية، وظهر أن هناك أثر إيجابي فاعل للبرمجية التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات الصف الثاني متوسط، وأن هناك أثر إيجابي فاعل للبرمجية التعليمية المقترحة في اتجاه طالبات الصف الثاني متوسط نحو استخدامها لتنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي، وفي ضوء ما سبق قدمت الدراسة الحالية عدداً من التوصيات، أبرزها: زيادة الاهتمام باستخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: برمجية تعليمية، مفاهيم الأمن المعلوماتي، الاتجاه.

Title: **The Effectiveness of a Proposed Educational Program in Developing Information Security Concepts Among Intermediate Students School and their Attitudes towards it in Bisha governorate**

Abstract: The present study aimed to design a proposed scenario for an educational program, and to measure its impact on the development of information security concepts, and to measure the attitudes of intermediate school in Bisha governorate towards the proposed educational program. To this end, an experimental approach with quasi-experimental design based on one group were employed for the conditions of Corona Virus pandemic. The study has been applied to 46 second-grade intermediate students in Bisha governorate. The researcher has set up a number of materials and tools, including (1) a proposed scenario for an educational program, (2) an achievement test to measure the information security concepts at (Share the World) unit, and (3) a measure of attitudes towards the information security concepts. The findings indicate that a suggested scenario for an educational program which includes general objectives and sub-detailed objectives, and executive procedures has been constructed. There was a positive impact for a suggested educational program in improving the development of information security concepts among second-grade intermediate school in Bisha governorate. There was a positive impact of the proposed educational program on the attitudes of second-grade intermediate students towards using it to develop information security concepts. The study has provided several of recommendations and the most notable one is to augment attention of utilizing educational program in developing information security concepts for other intermediate schools' students.

Key Words: Educational program, information security concepts, attitude

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراتٍ هائلةً وسريعةً في جميع المجالات، وأصبح العنصر الغالب فيها هو التقدم العلمي والتكنولوجي، ويعد الحاسب الآلي عاملاً أساسياً من عوامل التقدم والتطور، حيث إن له تأثيره الخاص بصورةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ على مختلف مجالات الحياة، يساعده في ذلك انتشاره الواسع بين الدول المتقدمة والنامية؛ مما استلزم قيام المؤسسات التعليمية في مختلف مراحلها بإعداد الطلبة، وتهيئتهم علمياً وعملياً للانخراط والاندماج في الثقافة الحاسوبية، بدءا من العقد الماضي الذي كان ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسب التعليمي، واستمر استخدام الحاسب الآلي في مجال التربية والتعليم يزداد يوماً بعد يوم، متخذاً أشكالا عدة، فمن الحاسوب في التعليم، إلى استخدام الإنترنت في التعليم، وظهور مصطلح التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة.

وعلى الرغم من الدور الفاعل للإنترنت في مجتمعنا المعاصر، إلا أنها في الوقت نفسه قد حملت الكثير من التأثيرات الجانبية، التي تتصل بمسألة الأمن المعلوماتي على مستوى الأفراد والمجتمعات؛ فانفتاح عوالم من المعرفة والمعلومات على مصراعيها، زادت معه المطالبة بالرقابة، ووضع القيود، والانتباه إلى أهمية تحديد المفاهيم الأمنية، والتوعية بحاجة الإنسان إلى الأمن، وإدراج ذلك في مناهج التعليم، وبالتالي يتم التكامل المطلوب بين الأجهزة الأمنية والمؤسسات التعليمية، ولما كان من الضروري مسايرة العملية التعليمية لتلك التغيرات؛ كان من الواجب تكاتف الجهود التربوية لمواجهة هذا الانفجار المعرفي التقني، وإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلات والصعوبات الناتجة عنه (المعيذر والقحطاني، ٢٠١٨).

وبغض النظر عن التطورات في صناعة تقنيات المعلومات ومجالاتها الكثيرة، فإن هناك الكثير من المهددات في مجال جرائم المعلومات الحالية التي تزداد يومياً صعوبة وتعقيداً، وهذا يعني أن العالم يتغير بسرعة، ويتعرض لمخاطر أمنية متعلقة بحماية المعلومات، وسلامتها من التخريب والتعطيل أو السرقة، لذا ينبغي السعي لحل هذه المشكلة، وذلك ليس فقط من خلال إيجاد برمجيات مضادة للفيروسات، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى تثقيف المجتمع، وتدريب مؤهلين يقومون بهذا الدور (الجثعمي،٢٠١٧، ص٣٥٩).

وفي ضوء ذلك، فقد كشفت نتائج دراسة القحطاني ودووسن ولوك (Alkahtani, Dawson & lock,2013): أن الهجمات الأمنية أمر لا مفر منه، وأنها تصبح أكثر تعقيداً وتطوراً، فيجب سد هذه الفجوة بالتأهيل والوعي الأمني. وأشارت دراسة تكيريك وتكيريك (Tekerek &Tekerek,2013): أن التوعية في مجال المعلومات، وأمن الكمبيوتر والأنشطة ذات الصلة غير كافية، حيث إن لدى الطلاب مستوى وعي منخفض تجاهها. كما

أوصت دراسة الجثعمي (٢٠١٧) بضرورة رفع مستوى الوعي بأمن المعلومات والقضايا المتعلقة به لدى الطلاب عموماً، وطالبات المرحلة الثانوية عينة الدراسة خصوصاً، وإيجاد برامج توعية تدريبية فعالة في هذا الجانب.

إن التسارع العالمي المستمر في استخدام تقنيات التعليم يضع مسؤولي التربية والتعليم أمام تحدٍ كبير يظهر في معرفة درجة وعي مستخدمي تقنيات التعليم بقضايا أمن المعلومات، والمخاطر المتوقعة إزاء هذا الاستخدام، وكيفية التعامل معها، وما تتطلبه من حماية المعلومات والخصوصية. ومن خلال ذلك تظهر جليةً الحاجة إلى تبني وسائل تقنية جذابة ومؤثرة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي بدلاً من الطرق التقليدية وتوظيفها بطرقٍ مثلى في عمليتي التعليم والتعلم.

مشكلة البحث:

استشعر الباحثان مشكلة البحث من خلال ما يشهده وقتنا الحالي من تطورات كبيرة في مختلف مجالات الاتصالات، وتقنية المعلومات وتطبيقاتها؛ ويقود هذا التطور ما بات يعرف بالتحول الرقمي، الذي يؤثر على مختلف نواحي حياة الإنسان أينما كان، وقد كشف التقرير الإحصائي عن التهديدات والمخاطر الإلكترونية للربع الأول من العام ٢٠١٨ الصادر من مركز الأمن الإلكتروني للملكة العربية السعودية (NCSC،٢٠١٨) بإن هناك زيادة في عدد الهجمات، والتهديدات الإلكترونية مقارنة بالربع الرابع من العام ٢٠١٧م بنسبة ١٣.٥٪ وقد مثلت البرمجيات الخبيثة، ومحاولات الاختراق معظم التهديدات الإلكترونية، مما يشير إلى رغبة المهاجمين البقاء داخل شبكات الجهات المتضررة أطول فترة ممكنة .

وأوضحت هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (CITC،٢٠١٩): في تقاريرها السنوي عن وضع تقنية المعلومات بالمملكة العربية السعودية، بازدياد نسبة انتشار خدمات الإنترنت، بمعدلات عالية خلال السنوات الماضية بشكلٍ ملحوظٍ حيث ارتفعت من ٦٤٪عام ٢٠١٤إلى حوالي ٩٥,٧٪ بنهاية العام ٢٠١٩ (للفئة العمرية ما بين ١٠- ٧٤ عام).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية تعريف الطالبات بمفاهيم الأمن المعلوماتي، وحماية المعلومات، والحد من حصول الاعتداءات في الانترنت، وللحفاظ على خصوصية المعلومات السرية، وعدم تعرضها للضياع والسرقة.

وفي دراسة استطلاعية قام بها الباحثان لمعرفة مستوى الطالبات التحصيلي، ومدى امتلاكهن لمفاهيم الأمن المعلوماتي، وكانت النتائج كما يلي:

- ٨١.٨٪ من الطالبات لا يعلمن ما المقصود بضعف أمن المعلومات.
- ٧٦.٧٪ من الطالبات لا يدركن ماهي وسائل الاعتداءات المعلوماتية.
- ٦٠٪ من الطالبات لا يدركن المقصود بالنسخ الاحتياطي.

- ٨٦.٦٪ من الطالبات لا يمتلكن مفهوم التحديث التلقائي.
- ٧٠٪ من الطالبات لا يدركن المقصود بأمن المعلومات.
- ٧٦.٧٪ من الطالبات ليس لديهن فكرة عن آليات عمل الإنترنت.

من خلال ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في ضعف مفاهيم الأمن المعلوماتي، وفي ضعف التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في بيشة.

وانطلاقاً من المبررات السابقة، ولقلة الدراسات على حد إطلاع الباحثان التي تناولت تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي، وجد الباحثان أن هناك حاجةً لتوظيف برمجيةٍ تعليميةٍ مقترحةٍ في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة، ومعرفة اتجاهاتهن نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي في مادة الحاسب الآلي، ومدى تحسّن مستواهن التحصيلي.

أسئلة البحث: حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها؟

وتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما التصور المقترح لتصميم برمجية تعليمية في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها؟

٢-ما فاعلية تصميم برمجية تعليمية في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

٣-ما اتجاه طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي؟

فرضيات البحث:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للطالبات مجموعة البحث في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للطالبات مجموعة البحث في مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث: هدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-تصميم برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها بمحافظة بيشة.

٢-قياس فاعلية البرمجية التعليمية المقترحة في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة.

٣-قياس اتجاهات طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي.

أهمية البحث: تمثلت أهمية البحث في أنه:

- يعد استجابة للتوجهات الحديثة في مجال تقنية المعلومات والاتصال وتطبيقاتها في الميدان التربوي.
- قد يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات في مقرر الحاسب الآلي.
- قد يسهم برفع مستوى الأمن المعلوماتي لدى الطالبات.
- قد يسهم في فتح أفاقٍ جديدةٍ للاستفادة من البرمجية التعليمية في تدريس المقررات الأخرى.
- قد تساعد نتائجه المسؤولين في وزارة التعليم في وضع خطط مستقبلية، تساهم في تصميم المناهج باستخدام البرمجيات التعليمية، وتحسين تدريس مقرر الحاسب الآلي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على الوحدة الأولى أشارك العالم (شبكات الحاسب والإنترنت) من مقرر الحاسب الآلي – الفصل الدراسي الأول للصف الثاني متوسط.

الحدود الزمانية: عام ١٤٤٢ هـ-١٤٤٣ هـ.

الحدود المكانية: مدرسة المتوسطة العاشرة للبنات في مكتب وسط محافظة بيشة.

الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني متوسط.

مصطلحات البحث: يتناول البحث المصطلحات التالية:

- **الفاعلية:**

عرف الجندي (٢٠١٧، ص ٧٨): مصطلح الفاعلية بأنها: "الكفاءة التي يوصف بها فعل معين، وهي تعكس استخدام أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف محدد، ولا تمثل خاصة فطرية في أي فعل من الأفعال، بل تتحدد عن طريق العلاقة بين الوسائل المتعددة، والأهداف وفقاً لترتيب أولويتها".

ويعرف الباحثان الفاعلية إجرائياً بأنها: معرفة أثر التغير الذي أحدثه التدريس باستخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها في محافظة بيشة.

- **البرمجية التعليمية:**

تعرف بأنها:" إدخال بيانات، وذلك من خلال استخدام إحدى لغات البرمجة، وتتم معالجة هذه البيانات داخل الحاسوب للحصول على النتائج والمعلومات المطلوبة"(الهرش وآخرون،٢٠١٢، ص٧٠).

ويعرف الباحثان البرمجية التعليمية إجرائياً بأنها: إحدى وحدات منهج الحاسب الآلي للصف الثاني متوسط في محافظة بيشة، مصممة من قبل الباحثين باستخدام تقنية الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي؛ حيث يتم عرض الدرس من خلال التجسيد البصري والتفاعلي للمعلومات أو الأفكار لفهمها واستيعابها بوضوح وبسرعة، لتنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واتجاهاتهن نحوها.

- **الأمن المعلوماتي:**

هو "المفاهيم، والتقنيات، والتدابير التقنية والإدارية المستخدمة لحماية أصول المعلومات من الوصول غير المأذون به عمداً، أو سهواً، أو حيازتها أو الأضرار بها، أو كشفها، أو التلاعب بها، أو تعديلها، أو فقدها أو إساءة استخدامها"(القحطاني،٢٠١٥، ص ٥٩).

يعرف الباحثان الأمن المعلوماتي إجرائياً بأنه: حماية المعلومات وعناصرها من الوصول الغير مسموح به لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة.

- **الإنفوجرافيك:**

أوضحت آرشامبولت (٢٠١٦، ص ٤) Archambault: بأن الإنفوجرافيك "عبارة عن صور مرئية لتمثيل البيانات بسرعة، وبشكلٍ واضحٍ، وهو عادة ما يجمع بين المعلومات، والنصوص لتسليط الضوء على الحقائق، أو الإحصاءات والوقائع، ويجب أن تكون المعلومات المهمة بارزة بشكل واضح".

يعرف الباحثان الإنفوجرافيك إجرائياً بأنه: تمثيلات بصرية وتفاعلية لمفاهيم الأمن المعلوماتي، حيث يتم إنتاجها باستخدام برامج مختصة في تصميم الإنفوجرافيك من أجل زيادة الوعي بأمن المعلومات ومعرفة مصطلحاته، بطريقة تجعلها ممتعة وسهلة وواضحة، وتحسّن عملية الإدراك لطالبات الصف الثاني متوسط في محافظة بيشة.

- **الاتجاه:**

ويعرف الداهري (٢٠١٠، ص١٩) الاتجاه بأنه: "استعدادات وجدانية مكتسبة تحمل الفرد على أن يتعلق بموضوعاتٍ أو أشخاصٍ فيميل إليها ويحبها أو بالعكس ينفر منها ويبتعد عنها".

ويعرف الباحثان الاتجاه إجرائياً بأنه: نوع من استجابة الطالبة فيما يتعلق بمفاهيم الأمن المعلوماتي، وقد تكون هذه الاستجابات إيجابية أو سلبية، وتنشأ من خلال مرور الطالبة بخبرةٍ معينةٍ بحيث توجه سلوك الطالبة نحو السلوك الإيجابي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: البرمجيات التعليمية:

مميزات وعيوب البرمجيات:

للبرمجيات التعليمية مميزات عديدة تجعلها من طرائق التعليم الفاعلة التي أثبتت نجاحها في مجال التعليم خاصة المحوسب منها والتي تؤدي إلى تفضيل استخدامه، حيث أشار مرعي والحيلة (٢٠١٧، ص٢٢١) إلى عدة مميزات منها:

- يضمن مرور البرمجية في مراحل تجريبية متعددة، وتعديلها بما يتلاءم مع مستوى المتعلمين، ويؤدي إلى الاستفادة التامة من وقت المتعلم، وبذلك يختصر وقت التعلم اللازم.
- يعرض المفهوم في البرمجية بعددٍ كبيرٍ من الأمثلة، وبأشكالٍ لغويةٍ متعددةٍ؛ وذلك بهدف تأكيد التعلم، وبلوغه أقصى درجةٍ ممكنةٍ.
- التعرف على خصائص المتعلمين، خاصة الخلفية العلمية، والخبرات السابقة التي يبنى عليها تعلم المادة الجديدة، ومراعاة الفروق الفردية.
- تنمية عادة الاعتماد على النفس، حيث إن المتعلم مطالب بأن يكتشف بنفسه الكلمة، أو الكلمات المناسبة، حتى يتم المعنى.
- أثبتت البرمجية التعليمية فاعليتها في التعليم العلاجي، ويمكن استخدامها كمعلم خصوصي لذوي التحصيل المنخفض، خصوصاً في الصفوف المزدحمة.
- تطبيقات البرمجية التعليمية صالحة لكل المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية، حيث يتم عن طريقه تعليم مقرر كامل أو جزء من هذا المقرر.

ووضّح نصر (٢٠١١، ١٧١ص) أن هناك نواحي قصور للبرمجيات التعليمية، يمكن تلخصيها فيما يلي:

- تعتبر فعّالة في تحقيق الأهداف المهارية، إلا أنه يصعب الاعتماد عليها لتحقيق الأهداف الوجدانية المرتبطة بالعواطف والأحاسيس والانفعالات.
- قد تصيب المتعلمين بالملل نظرا لكثرة خطواتها وإطاراتها، التي لابد أن يمر بها المتعلم وخصوصاً البرمجية الخطية.
- يتطلب إعدادها الكثير من الجهد حتى تصل البرمجية إلى صورتها النهائية التي تحقق الأهداف بدرجةٍ جيدةٍ.
- قد تتحول إلى عملٍ آلي ميكانيكي يركز فيه المتعلم على حل الإطارات، بحيث لا تدرك أهمية الموضوع ككل.

الإنفوجرافيك

أنواع الإنفوجرافيك:

يشير شلتوت (٢٠١٨، ص ١١٢) بأن الإنفوجرافيك ينقسم من حيث طريقة العرض إلى ثلاثة أنواع:

1- الإنفوجرافيك الثابت: وهو عبارة عن تصميمات ثابتة، تكّون معلومات عن موضوع معين، يختار محتواها المصمم، في شكل صور، ورسومات يسهل فهمها، ولها عدة أوجه؛ كالمطبوعة، أو بشكل تصميمات تنشر على صفحات الإنترنت.

2- الإنفوجرافيك المتحرك: وهو نوعان: تصوير فيديو عادي (بداخله إنفوجرافيك): عند إعداده يكتب له سيناريو إخراجي، يراعي فيه تناول معلومات، وبيانات توضيحية، تظهر بالفيديو متحركة لإظهار بعض الحقائق والمفاهيم في أثناء عرض الفيديو بنسخته النهائية. تصميم متحرك (موشن جرافيك): يقصد به تصميم المعلومات، والتوضيحات، والبيانات، تصميماً متحركاً كاملاً، ويتطلب هذا النوع من المصمم كثيراً من الإبداع من حيث اختيار حركات معبرة تساعد في إخراجه بطريقة ممتعة شيقة، وهذا أكثر الأنواع استخداماً وانتشاراً الآن.

3- الإنفوجرافيك التفاعلي: حيث يكون التحكم فيه للمشاهد عن طريق بعض أدوات التحكم من أزرار، وبرمجة معينة تكّون موضوعة.

توظيف الإنفوجرافيك في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي:

أدى انتشار الحاسب الآلي والإنترنت إلى ظهور العديد من التهديدات الإلكترونية والإجرامية المستحدثة التي تهدد مصالح الفرد والمجتمع، وتحتاج إلى حماية قانونية؛ مما استلزم مساعدة الطالبات على اكتساب مفاهيم الأمن المعلوماتي، وتوظيفها بفاعلية، ومن ذلك: برمجية تعليمية قائمة على الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي.

حيث أشارت دراسة دور Dur (٢٠١٤) إلى إن الإنفوجرافيك أداة قوية للإقناع والتوجيه، حيث تقدم المعلومات بشكل منهجي، وتكشف عن الأنماط المخفية، وأثر الإنفوجرافيك على الطلاب بشكل إيجابي من خلال امتلاكهم لمهارات متعددة: مثل القدرة على تنظيم المعلومات بشكل صحيح، واستخدام التصميم المرئي الإبداعي والتكنولوجي بفاعلية والتفكير المنهجي المنظم، وأن إدراج الإنفوجرافيك في العملية التعليمية سيكون مساهمة مهمة لتلبية متطلبات عصر المعلومات.

وبما أن مفاهيم الأمن المعلوماتي تقوم في مضمونها على عدد من المصطلحات المعقدة؛ لهذا فإن الإنفوجرافيك بما يعرضه من صور، ورسوم، يعمل على جذب اهتمام الطالبات، وتمييزهن للمفاهيم المختلفة نحوها، وإيصال المعلومات بفاعلية أكثر من الطرق التقليدية. ويضيف رينالدوز Reynolds (٢٠١٢، ص١٨٥) " التصميم مهم، لكنه لا يتعلق

بالزخرفة. التصميم يدور حول جعل التواصل سهلاً وواضحاً للجمهور قدر الإمكان. حيث تذكر الجمهور للصور كان أفضل من النص المكتوب. وايضاً اسأل نفسك دائماً عن الاستخدام الامثل للصور وذلك لتحسين طريقة سردك للمعلومات".

وقد أشار مدين (٢٠١٤، ص٢٢٠) Medina إلى أن " حاسة البصر تعتبر إلى حد الآن الأكثر سيطرة وهيمنة من باقي الحواس الأخرى، حيث تستهلك نصف موارد المخ، ونتعلم ونتذكر بشكل أفضل من خلال الصور، وليس من خلال الكلمات المكتوبة أو المنطوقة".

ومن ثم فإن تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي باستخدام بيئة التعلم القائمة على الإنفوجرافيك تعطي الطالبات الفرصة للاتصال والتفاعل بينهن وبين المادة التعليمية أكثر من أي طريقة أخرى، وبذلك يمكنها أن تنمي المفاهيم والاتجاهات لديهن.

الدراسات التي تناولت البرامج التعليمية وعلاقتها بالإنفوجرافيك:

دراسة العدلي (٢٠١٩)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر تقديم نمطي الإنفوجرافيك (الثابت/ المتحرك) على التحصيل لبعض مفاهيم الإنترنت، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأداة القياس المتمثلة في اختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالباً من كلية التربية بجامعة الباحة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات ذلالة إحصائية لصالح المجموعة إلى التجريبية التي درست بالتصميم القائم على الإنفوجرافيك الثابت.

دراسة الشاووش (٢٠١٩)، التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الإنفوجرافيك على تنمية التحصيل الدراسي في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة، وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بلغ عددها ٦٠ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج الأثر الكبير في استخدام الإنفوجرافيك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة الصمداني (٢٠١٩)، هدفت استقصاء أثر بيئة تعلم متنقلة قائمة على استخدام الإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وطبّقت على عينة تكونت من ٧٦ طالباً من طلاب اللغة الإنجليزية الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى الذين يدرسون مقرر طرق تدريس اللغة الإنجليزية (٢)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاستيعاب السمعي لصالح المجموعة التجريبية، حيث تؤكد على وجود أثر فعال للإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى الطلاب.

دراسة ترخوفا وآخرون (٢٠٢٠) .Tarkhova et al، هدفت إلى تحسين فعالية العملية التعليمية باستخدام محتوى إنفوجرافيك تفاعلي، وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي، أجريت الدراسة على مدى السنوات الثلاث الماضية شملت ٥٧٨ طالباً من قسم المعلوماتية التابع للمؤسسة التعليمية الفيدرالية التابعة لجامعة أوفا الحكومية التقنية للطيران، وقسم الميكانيكا والرسومات الهندسية التابع لمعهد الدولة الفيدرالي التعليمي للتعليم العالي بجامعة بشكير الحكومية الزراعية. وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن زيادة فعالية محتوى الإنفوجرافيك المستخدم في أنظمة التعلم الإلكتروني بشكل كبير من خلال جعله تفاعليًا حيث اختار ٨٦٪ من الطلاب تقنية العمل مع المحتوى الإنفوجرافيك التفاعلي أثناء دراستهم. وكشفت الدراسة بأن استخدام الإنفوجرافيك التفاعلي ساهم في تحسين فهم وتعلم المواد التعليمية المعقدة (في المتوسط بنسبة ٢٠-٢٥٪) وأنها إحدى الوسائل الفعالة لتحسين جودة التعليم في تدريب المتخصصين.

دراسة الشربيني (٢٠٢٠)، هدفت إلى تنمية مهارات التعلم السريع والقدرة المكانية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الإنفوجرافيك أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين، وتمثلت عينة البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة دمياط بمدينة دمياط. وتوصلت الدراسة إلى إن استخدام الإنفوجرافيك قد ساعد التلاميذ على استقبال معلومات دروس الوحدة بشكل فعال والتعامل معها، الأمر الذي أدى إلى تبسيط هذه المعلومات، وتثبيتها في أذهان التلاميذ، ومن ثم ساعد على تنمية مهارات التعلم السريع لدى تلاميذ الصف الخامس، إن الأنشطة المصاحبة للوحدة القائمة على الإنفوجرافيك كان لها تأثير كبير في استيعاب التلاميذ للصور والأشكال، وزيادة مستوى فهمهم لمحتوى موضوعات دروس الوحدة، مما أسهم في تنمية مهارات التعلم السريع.

التعليق على الدراسات التي تناولت البرامج التعليمية وعلاقتها بالإنفوجرافيك:

جاءت دراسات هذا المحور بشكل عام لتشمل في أهدافها أثر استخدام الإنفوجرافيك بشكل عام كما في دراسة الشاووش (٢٠١٩) ودراسة الشربيني (٢٠٢٠) أما بقية الدراسات فقد ركزت على الإنفوجرافيك التفاعلي كما في دراسة الصمداني (٢٠١٩) ودراسة ترخوفا وآخرون (٢٠٢٠) .Tarkhova et al، وجاءت دراسة العدلي (٢٠١٩)، لمعرفة تأثير الفرق بين أنواع تصميم الإنفوجرافيك الثابت مقابل المتحرك.

اتفقت أغلب الدراسات في عينتها في هذا المحور على فئة الطلاب في مختلف المراحل الدراسية كما في دراسة الشاووش (٢٠١٩) ودراسة الشربيني (٢٠٢٠) ودراسة الصمداني (٢٠١٩) ودراسة العدلي (٢٠١٩).

من ناحية أخرى، اتفقت جميع الدراسات السابقة على استخدام المنهج شبه التجريبي (المتبع في الدراسة الحالية)، وقد تنوعت أدوات جمع البيانات وكان من أهمها الاستبانة والاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء، واكتف الباحثان في الدراسة الحالية بتطبيق أداتين هما (الاختبار التحصيلي – مقياس الاتجاه).

لم تتفق أي من الدراسات السابقة (التي حصل عليها الباحثان) مع الدراسة الحالية في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها، وإنما كان أكثر التركيز فيها على قياس أثر الإنفوجرافيك في التحصيل الدراسي لمختلف المقررات، وتفردت الدراسة الحالية بالتركيز على تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي واتجاهاتهن من خلال برمجية تعليمية مقترحة (الإنفوجرافيك الثابت/ الإنفوجرافيك المتحرك/ الإنفوجرافيك التفاعلي).

المحور الثاني: المعلومات والأمن المعلوماتي:

أهمية أمن المعلومات:

مع ما يشهده العصر الحالي من تطورات للخدمات الإلكترونية، ظهرت طرق جديدة لارتكاب الجرائم، وعلى المجتمع بأفراده ومؤسساته اتخاذ التدابير اللازمة لمواجهتها، فهي لن تتوقف، بل ستتطور.

فأصبحت الحاجة إلى أمن المعلومات ضرورة ملحة، وأشار كل من وايتمان وماتورد (٢٠١٢، ص ص ٤١-٤٢) Whitman and Mattord إلى الأسباب التالية:

١- حماية الأصول المعلوماتية الحرجة، والمحافظة على استمراريتها، وبقائها متاحة، متوافرة في جميع الأوقات.

٢- حاجة أعمال المنشآت، وأنشطتها إلى ذلك؛ حيث أصبحت المعلومات تشكل ثروة حقيقة للمنشآت، ومورداً مهماً من مواردها كالتجارة الإلكترونية.

٣- حاجة المستفيدين من الخدمات الإلكترونية إلى حماية معلوماتهم من كل ما يضر بها.

٤- انتشار الخدمات الإلكترونية عن بعد، مما يسمح للفرد أن ينهي جميع إجراءاته، من خلال توفير الحماية اللازمة للمعلومات، ولجميع الأنظمة، والتجهيزات التي تخزنها، أو تعالجها، أو تنقلها لدى كل من مقدم الخدمة، والمستفيد على حد سواء.

٥- الحاجة إلى معرفة إمكانيات المنشآت، ومدى قدرتها على حماية معلوماتها، ومعرفة التهديدات التي تواجهها.

٦- كثرة التهديدات المعلوماتية وتنوعها، وتعدد مصادرها.

٧- انتشار الهجمات الإلكترونية، باختلاف أنواعها، وما تحدثه من اختراق للشبكات، وتدمير للأنظمة، فهو أحد أهم الأسباب الرئيسة للحاجة إلى أمن المعلومات.

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها دراسة بن تاج وسليمان (٢٠١٨): إن الشبكات المعلوماتية لعبت دورا محوريا كقناة اتصال وساهمت في ظهور الجرائم الإلكترونية والغش التجاري الإلكتروني، وإن الاهتمام بالأسس الصحيحة لأخلاقيات الأعمال يقود إلى تحقيق منافع عديدة على الأفراد والمؤسسات، وتوصي الدراسة بضرورة تطوير المعايير الفنية، والمزاولة الجيدة لمسألة أمن المعلومات، والاستعانة بما هو متطور عالمياً.

وصنف الزعبي وآخرون (٢٠١٨، ص ص ٥١٠-٥١٢) التهديدات الأمنية من المواقع على شبكة الإنترنت إلى:

١- الفيروسات: تسبب الفيروسات مشكلة أمنية كبيرة لمستخدمي الإنترنت، حيث ينتقل الفيروس عند تحميل الملفات من مواقع مشبوهة، وايضاً عند تصفح المواقع سيئة السمعة دون وجود برامج مضادة للفيروسات.

٢- البرامج الضارة: وهي اختصار لكلمتين هما "Malicious Software " وهي مجموعة من البرامج التي تلحق الاضرار بأجهزة الحاسوب المتصلة بشبكة الإنترنت دون علم المستخدم او رغبته.

٣-برامج التجسس: هي برامج تثبت خلسة على أجهزة الحاسوب للتجسس على المستخدمين ومن دون علمهم. وتراقب هذه البرامج السلوك، وتجمع مختلف المعلومات الشخصية، وترصد المواقع التي تمت زيارتها. كما يمكن لهذه البرامج أن تسيطر على الحاسوب وتتحكم به.

٤- الاحتيال: عند استخدام بطاقات الائتمان لتسديد ثمن البضاعة عند التسوق عبر شبكة الإنترنت، قد تتعرض للاحتيال، فلا يمكن التأكد من أن البطاقة الائتمانية المستعملة غير مسروقة أو مزورة، ولا يمكن التأكد من أن البائع هو البائع الأصلي للسلعة، وقد لا تستلم السلعة أبداً، فالبائع والمشتري يمكن أن يتواجدا في أي مكان في العالم.

٥-الدعائيات: تقوم الشركات والأفراد بشراء لوائح عناوين البريد الالكتروني من شركات التسويق او من نماذج التسجيل التي تم تعبئها مسبقاً على شبكة الإنترنت، لا يمكنك منع أي شخص من أن يرسل لك أي بريد الكتروني متطفل على الإنترنت.

مبادئ الأمن المعلوماتي:

لحماية المصالح الحيوية للأفراد، والمجتمع، والدولة، في مجال المعلوماتية، أشار صالح (٢٠١٩، ص ص ٤٦-٤٩) إلى أن الأمن المعلوماتي يعتمد على المبادئ التالية:

1 - يجب أن تشجع نشاطات الدول وغيرها من الأطراف الدولية في مجالات المعلوماتية الدولية التطور الاجتماعي، والاقتصادي، وفقاً لمتطلبات الحفاظ على الاستقرار والأمن العالمي، ومراعاة حقوق وحريات الإنسان دون تدخل بالشؤون الداخلية للدولة، حيث يجب أن تحظى أي دولة بحق المساواة لحماية الموارد المعلوماتية الهامة من الاستخدامات غير القانونية، أو التدخل المعلوماتي المخالف للقانون، وأن تعتمد على دعم المجتمع الدولي من خلال استعمالها لهذا الحق.

2 - امتناع الدول من استخدام وسائل للتأثير، أو إلحاق الأضرار بالموارد المعلوماتية، ونظم الدول الأخرى، كإثارة الحروب المعلوماتية، ونشر الأنباء المضللة والمختلقة؛ بهدف زعزعة الأوضاع النفسية والمعنوية في المجتمع، والتدخل المعلوماتي والسيطرة على البنية التحتية للمعلوماتية لغيرها من الدول، ومنعها عن العمل، وأداء وظيفتها على الساحة المعلوماتية الدولية.

3 - توفر منظمة الأمم المتحدة، وأجهزتها المختصة الظروف للتعاون الدولي، في مجال منع تهديدات الأمن في مجالات الساحة المعلوماتية الدولية، ووضع القواعد القانونية اللازمة من أجل إعداد إجراءات للتعاون المشترك في مجال تبادل المعلومات، ومن أجل منع ومحاربة الجريمة في المجالات المعلوماتية.

4 - تحمل الدول وغيرها من أطراف العلاقات الدولية المسؤولية الدولية لقاء نشاطات في المجالات المعلوماتية تقوم بها، أو يقوم بها الغير تحت غطائها القانوني، أو ترعاها منظمات دولية تنتسب إليها.

5 - تسوية الخلافات الناشئة بين الدول أو بين أطراف العلاقات الدولية، من خلال القواعد الدولية، وبالإجراءات السلمية المعترف بها دولياً.

الدراسات التي تناولت المعلومات والأمن المعلوماتي:

دراسة الزين (٢٠١٩)، هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعية على فاعلية الذات الأكاديمية وتعزيز مفهوم الأمن المعلوماتي، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، شملت العينة ٣٤ طالبة من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتم قياس مستوى تعزيز مفهوم الأمن المعلوماتي من خلال التدريس بالفصول الافتراضية عن طريق تطبيق اختبار قبلي وبعدي على أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن التدريس بالفصول الافتراضية أدى إلى ارتفاع مستوى تعزيز مفهوم الأمن المعلوماتي.

دراسة الشوابكة (٢٠١٩)، هدفت إلى التعرف على دور إجراءات الأمن المعلوماتي في الحد من مخاطر أمن المعلوماتي في جامعة الطائف، استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي، والميداني التحليلي، وشملت عينة الدراسة ١٢٩ موظفاً في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإجراءات الأمنية في الحد من مخاطر التي يتعرض إليها نظم المعلومات في الجامعة

عالية، وتساهم إجراءات الأمن المعلوماتي في الحد من المخاطر الداخلية والخارجية والطبيعية التي يتعرض لها النظام في الجامعة.

دراسة العبيد (٢٠١٩)، هدفت إلى التعرف على مطالب الأمن المعلوماتي الواجب تضمينها في كتب الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية، والمطبقة بمدارس تعليم الكبار، والتعرف على مدى توفر هذه المطالب في كتب الحاسب الآلي في هذه المرحلة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على الوصف الكمي للظاهرة المدروسة، حيث تألف مجتمع البحث من كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية نظام المقررات (حاسب ١، حاسب ٢، حاسب ٣) طبعة عام ١٤٣٩، وتعد العينة هي ذات المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر مطالب أمن المعلومات تحققا في كتب الحاسب هو مطلب " الخصوصية والسرية" بنسبة (١٤.٨٪) ، يليها مطلب " التوعية بأمن المعلومات" بنسبة (١٠.٨٪)، ومطلب " التقيد بالأمن المعلوماتي والتقني" بنسبة (٩.٤٥٪)، ومطلب " منع الغش والتبليغ عن المخلفات" ، ومطلب " الاستخدام الامن لشبكات الحاسب الالي" بنسبة (٥.٤٪)، ومطلب " التعامل مع الوسائط المتعددة" ومطلب " الاستخدام الامن لشبكات الحاسب الالي" بنسبة(٢.٧٪).

دراسة الشورى (٢٠٢٠)، هدفت إلى التعرف على فاعلية أمن المعلومات، وأثره في تحسين جودة اتخاذ القرار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على أداة الاستبانة، تم إجراء الدراسة في المديرية العامة لوزارة المالية بمحافظة كفر الشيخ لعام ٢٠١٨. تكونت عينة الدراسة من ٦٥ موظفاً من العاملين في دائرة الدعاية العقارية، وكان بعضهم من دائرة الضرائب العامة العقارية ودائرة الضرائب العقارية بكفر الشيخ، وتوصلت الدراسة بأن هناك تأثير لأمن المعلومات على تحسين جودة اتخاذ القرار. وأوصت الدراسة بضرورة فهم طبيعة التهديدات، والمخاطر والاعتداءات التي تؤثر على أمن المعلومات.

دراسة الذنيبات وآخرون (٢٠٢٠)، هدفت إلى الكشف عن واقع مساهمة وحدات إدارة الموارد البشرية في تحقيق الأمن المعلوماتي في الجامعات الحكومية السعودية من خلال فحص مدى التزامها بضوابط المواصفة العالمية لنظام إدارة أمن المعلومات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث في مدراء ومختصي الموارد البشرية ومختصي أمن المعلومات في جامعتي الجوف وتبوك، وكشفت الدراسة عن التزام الجامعات المشاركة بنسب متفاوتة تراوحت بين المتوسط والمرتفع في تطبيق بنود المواصفة العالمية، وكشفت أيضاً عن وجود تقصير فيما يتعلق بتعريف الموظف بمسؤوليته الأمنية قبل تكليفهم بالمهام التي تمس أمن المعلومات، وكذلك قصرت كلا الجامعتين موضوع تدريب الموظفين على مسائل أمن المعلومات.

التعليق على الدراسات التي تناولت محور المعلومات والأمن المعلوماتي:

تمثلت أهداف الدراسات السابقة في محور أمن المعلومات في دراسة أهمية الوعي بالأمن المعلوماتي وتنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي، وهو الهدف الذي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه. ومن ناحية أخرى، اتفقت أغلب الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي المسحي، باستثناء دراسة الزين التي استخدمت المنهج الشبه تجريبي (المتبع في الدراسة الحالية)، وجاءت دراسة الشورى (٢٠٢٠) ودراسة العبيد (٢٠١٩) مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت دراسة الشوابكة (٢٠١٩) المنهج الوصفي والميداني التحليلي.

وجاءت أغلب الدراسات في هذا المحور لتركز على الموظفين من مختصين ومدراء وإداريين كما في دراسة الشورى (٢٠٢٠) ودراسة الشوابكة (٢٠١٩) ودراسة الذنيبات وآخرون (٢٠٢٠)، جاءت دراسة العبيد (٢٠١٩) لتشمل على عينة من كتب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية نظام المقررات (حاسب ١، حاسب ٢، حاسب ٣) طبعة عام ١٤٣٩هـ. بينما ركزت دراسات أخرى على فئة الطلاب كما في دراسة الزين (٢٠١٩) وهي بذلك تلتقي مع الدراسة الحالية في اختيار مجتمع البحث من الطلاب وليس الموظفين.

لم تتطرق الدراسات (التي حصل عليها الباحثان) إلى استخدام تقنية الإنفوجرافيك (الثابت/ والتفاعلي) من خلال برمجية تعليمية مقترحة لتنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وهذا ما تميزت به الدراسة.

المحور الثالث: الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي:

مكونات الاتجاه:

إن تكون أي اتجاه لدى الفرد قائم على مقومات ثلاثة تعبر بمجملها عن الاتجاه، حيث أشار الدوجان (٢٠١٠، ص ٢٦٠) بأن الاتجاه ينطوي على ثلاثة مكونات أساسية هي:

١- المكون المعرفي: يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، حيث تتوافر لدى الفرد مجموعة من المعارف والمعلومات حول موضوع معين قد يتقبلها دون تمحيص وتدقيق أحياناً، وهذه المعلومات تشكل لديه موقفا من هذا الموضوع، كلما زاد توافر المعارف، والمعلومات عن هذا الشيء زاد ميله إليه أو عنه، فتعد المعرفة العقلية هي المكون الأول للاتجاه.

٢- المكون العاطفي: يشير هذا المكون إلى أسلوبٍ شعوري عام، يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، حيث يؤدي توافر المعلومات، والمعارف لدى الفرد عن موضوع ما إلى تحديد نوع المشاعر التي تسيطر على الفرد ولكنها لوحدها لا تعبر عن محدد للسلوك ما لم تعبر عنه حالة من المشاعر

بالقبول أو الرفض للمثير أو الموضوع، وتتنوع هذه المشاعر بحسب طبيعة المعارف والمعلومات التي توافرت للفرد.

٣- المكون السلوكي: يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، فهذه الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث يعد الاتجاه تكوين فرضي ليس له كينونة مادية ملموسة، وإنما يمكن الاستدلال عليه، ويدلل على وجوده عن طريق ما يصدر عن الفرد من جانب سلوكي يعبر عن وجود هذا الاتجاه، فالاتجاه الإيجابي يعبر الفرد عنه بالتقرب والود ومشاعر الرضا من موضوع الاتجاه، والاتجاه السلبي يعبر عنه بالتجنب والابتعاد والعدوان.

خصائص الاتجاهات:

أشار كل من الداهري (٢٠١٠، ص١٢٣) وأبو جادو (٢٠٠٢، ص ص١٩١-١٩٢) والعنزي (٢٠٠٦، ص٢٦) كما ورد في الزهيري (٢٠١٧، ص ص ٣٨٢-٢٨١) إلى خصائص عدة للاتجاهات، هي:

١. تكون الاتجاهات مكتسبة، ويمكن تدعيمها أو إطفائها.
٢. تكون أكثر ديمومة من الدافع الذي ينتهي عندما يتم إشباعه.
٣. يمكن قياس الاتجاهات والتنبؤ بها.
٤. تكون قابلة للتغيير والتعديل.
٥. تتأثر بعامل الخبرة.
٦. يتسم الاتجاه بالثبات والاستقرار النسبي.
٧. الاتجاه من موجهات السلوك.
٨. تمثل الاتجاهات علاقة الشخص بموضوع معين.
٩. تكون الاتجاهات قوية أو ضعيفة نحو موضوع معين.

١٠- مكتسبة أو متعلمة وليست فطرية.
١١- الاتجاه ينمو ويتطور عند الفرد من خلال تفاعله مع البيئة.
١٢- تكون ثلاثية الأبعاد أي لها أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية.
١٣- يتأثر الاتجاه بخبرة المرء، ويؤثر فيها وهو نتاج الخبرة وعامل توجيه فيها قابل للتغيير والتطور تحت ظروف معينة.

١٤- لا تتكون الاتجاهات في فراغ، ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.

١٥- تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.

الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي:

دراسة حسونة (٢٠١٧)، هدفت إلى التعرف على أثر التعلم بالإنفوجرافيك في بيئة التعلم الشخصية المقترحة في تنمية التحصيل الأكاديمي، والاتجاه نحو استخدمها لدى طلبة جامعة الأقصى، استخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي ذي التصميم المجموعة الواحدة بالقياس القبلي والبعدي، وكانت عينة الدراسة عينة قصدية شملت ٧٩ طالب وطالبة من كلية التربية في جامعة الأقصى، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للتعلم بالإنفوجرافيك، وأنها زادت من تعزيز التحصيل الأكاديمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام بيئة التعلم الشخصية القائمة على الإنفوجرافيك، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث في فاعلية توظيف الإنفوجرافيك في التخصصات المختلفة والمساقات التعليمية المختلفة.

دراسة بيسين و بهشتي (٢٠١٧) Bicen & Beheshti، هدفت إلى التحقيق في تصورات الطلاب حول استخدام الإنفوجرافيك في التعليم، وزيادة الوعي بالفرص التي يلبيها الإنفوجرافيك في عملية التعليم لدى عينة تكونت من ١٦٣ طالباً جامعياً شاركوا من أربعة أقسام مختلفة من كلية التربية في جامعة الشرق الأدنى شمال قبرص، استخدمت الدراسة كدراسة كمية وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال نهج التحليل الوصفي، وتوصلت هذه الدراسة أن جميع الطلاب تقريبًا لديهم رأي إيجابي حول الإنفوجرافيك من أجل زيادة معرفتهم ومهاراتهم التعليمية بكفاءة، وهذه الطريقة أدت إلى زيادة إتقان مهارات التعلم والتحفيز والإبداع لديهم، لذلك فضلوا الدراسة باستخدام بالإنفوجرافيك بدلاً من الكتب أو أنواع أخرى من المواد التقليدية.

دراسة يورك وآخرون (٢٠١٩) .Yuruk et al، هدفت إلى معرفة آراء طلاب الدراسات العليا فيما يتعلق بتصميم الإنفوجرافيك في عمليات التعلم الخاصة بهم لمقرر "التصميم التعليمي"، وشملت عينة الدراسة ١٥ طالبًا من طلاب الدراسات العليا من قسم تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم في إحدى جامعات شرق الأناضول في تركيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تكون أراء إيجابية حيث أن الإنفوجرافيك ساهم بشكل فعال في تسهيل إدارة عمليات التعلم الخاصة بهم، حيث ساعدهم على فهم المفاهيم، وعلى الاحتفاظ بالمعلومات في أذهانهم.

دراسة عبد الغني (٢٠١٩)، هدفت إلى التعرف على أثر توظيف الإنفوجرافيك على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مبحث العلوم، والكشف عن اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً وطالبة من الصف السابع الأساسي من مدرسة السرمد الأهلية في محافظة اربد، وتوصلت الدراسة

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين اتجاهات طلبة الصف السابع نحو تعلم مبحث العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي:

جاءت دراسات هذا المحور لتشمل الفترة الزمنية بين ٢٠١٧ و٢٠١٩، وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير لتنوعها الزمني والجغرافي. اتفقت دراسات هذا المحور على هدف مشترك وهو معرفة اتجاه الطلاب نحو التعلم بالإنفوجرافيك.

واستخدمت الدراسات السابقة المنهج التجريبي ذي المجموعتين باستثناء دراسة حسونة (٢٠١٧) التي استخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة وتلتقي بذلك مع المنهج المتبع في الدراسة الحالية، بينما شملت المنهج الكمي الوصفي والمنهج التحليلي الوصفي دراسة بيسين وبهشتي (٢٠١٧) Bicen & Beheshti.

وقد اتفقت جميع الدراسات في هذا المحور في التركيز على فئة الطلاب لمعرفة اتجاهاتهم نحو التعلم بواسطة الإنفوجرافيك، وهي بذلك تلتقي مع الدراسة الحالية في اختيار مجتمع البحث من الطلاب.

مما لا شك فيه إن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من دراسات في النواحي التالية:

1 - في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها.
2 - في الوصول للمنهج الملائم لإجراء الدراسة.
3 - في اختيار العينة المناسبة لإجراء الدراسة.
4 - في انتقاء وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.
5 - في تحديد واختيار أدوات الدراسة المناسبة.
6 - مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج.
7 - في إثراء الإطار النظري وإخراج الدراسة في شكلها النهائي.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وفرضياتها استخدم الباحثان في دراستها المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وذلك لملائمته لطبيعة البحث.

مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني متوسط في مدارس مكتب تعليم وسط بيشة للعام الدراسي ١٤٤١هـ-١٤٤٢هـ، (والبالغ عددهم ١١٦٦) حسب أحدث إحصائية بإدارة تعليم محافظة بيشة.

عينة البحث: تم اختيار فصل واحد من الصف الثاني متوسط عشوائياً من مدرسة المتوسطة العاشرة، وكان عدد الطالبات في هذا الفصل (٤٦) طالبة.

مادة المعالجة البرمجية: أعد الباحثان تصوراً مقترحاً لبرمجية تعليمية للوحدة الأولى " أشارك العالم" من كتاب الحاسب الآلي للصف الثاني المتوسط- الفصل الدراسي الأول، وذلك لتنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي المتضمنة بها، وفقاً للخطوات الآتية تم إعداد:

1 - **قائمة معايير تصميم وإنتاج الإنفوجرافيك الثابت/ المتحرك/ التفاعلي**: قام الباحثان بإعداد تلك القائمة من خلال الإجراءات التالية:

أ- **إعداد القائمة في صورتها الأولية:**

شملت القائمة في صورتها الأولية على (١٠) معايير، تضم (٤٢) مؤشراً.

ب- **ضبط قائمة معايير تصميم وإنتاج الإنفوجرافيك الثابت/ المتحرك/ التفاعلي المقترحة:**

تم ضبط قائمة معايير تصميم وإنتاج الإنفوجرافيك الثابت/ المتحرك/ التفاعلي، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، بعد إجراء كافة التعديلات في ضوء أراء المحكمين، اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (١٠) معايير، و (٤٣) مؤشراً، لذا قام الباحثان بإعداد الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي المناسب للوحدة (أشارك العالم)، ورفعها على منصة Edpuzzle، تم بناء البرمجية التعليمية وتصميمها في ضوء النموذج كما يلي:

2 - **تصميم وبناء البرمجية التعليمية المقترحة**: تم تصميم البرمجية التعليمية المقترحة في ضوء النموذج العام الموضح في الشكل التالي:

شكل (٢) النموذج العام (ADDIE)

وفيما يلي عرض لمراحل التصميم التعليمي المتبع:

١ – مرحلة التحليل: وتشمل الخطوات التالية:

أ–تحليل الهدف التعليمي للبرمجية التعليمية المقترحة

ب– تحليل احتياجات الطالبات

ج–تحليل خصائص الطالبات: وشملت: الخصائص العامة، الخصائص الشخصية، وخصائص متعلقة باستخدام الأجهزة والإنترنت.

د– تحليل البيئة التعليمية.

ذ–تحليل المحتوى التعليمي.

وفيما يلي استعراض لمحتوى البرمجية في وحدة أشارك العالم:

جدول (٢) محتوى البرمجية في وحدة أشارك العالم

الدرس	المفهوم	تحليل المفهوم
1- شبكات الحاسب	شبكات الحاسب	هي اتصال جهازي حاسب أو أكثر لتبادل البيانات والاشتراك في المصادر.
	أنواع الشبكات من حيث نوع التوصيل	– وسائل سلكية. – وسائل لاسلكية.
	أنواع الشبكات بحسب اتساعها المكاني	– شبكة الحاسب الشخصية. – شبكة الحاسب المدنية. – شبكة الحاسب الموسعة. – شبكة الحاسب المحلية.
	أجهزة توصيل شبكات الحاسب	– المبدل. – المودم.
2- الإنترنت	الإنترنت	شبكة تربط بين شبكات وأجهزة الحاسب في العالم.
	آلية عمل الإنترنت	تعتمد الأجهزة المرتبطة بالإنترنت على إرسال البيانات واستقبالها عن طريق عنوان خاص يسمى IP.
	IP address	يحدد موقع الجهاز على الإنترنت لمبدلات الشبكة عند الإرسال من جهاز إلى آخر.

	مزايا الشبكات والإنترنت	- الاشتراك في المصادر. - سهولة التواصل مع الآخرين. - تعدد اللغات المستخدمة في الشبكة. - تعدد الاستخدامات. - سهولة الوصول للمعلومات وتحديثها. - زيادة الاعتمادية. - انخفاض التكلفة وسهولة الارتباط بالشبكة.
	أضرار استخدام الإنترنت	- وجود المواقع السيئة. - ضعف أمن المعلومات. - إدمان الإنترنت. - ضعف الدقة في المعلومات. - تلف الأجهزة والبرمجيات.
3- أمن المعلومات	أمن المعلومات	هو الحفاظ على سرية المعلومات وسلامتها وعدم تعرضها للسرقة والضياع.
	أهمية أمن المعلومات	- الحفاظ على خصوصية المعلومات السرية. - حفظ المال عن السرقة. - تسهيل وصول المستخدمين إلى المواقع.
	وسائل الاعتداءات المعلوماتية	- انتحال الشخصية. - التنصت. - الاختراق. - البرامج الضارة.
	آليات أمن المعلومات	- تشفير المعلومات. - جدار الحماية. - النسخ الاحتياطي. - التحديث التلقائي.

٢- مرحلة التصميم: وتشمل الخطوات التالية:

أ- تحديد الأهداف التعليمية:

ب- تحديد المحتوى التعليمي.

ج- تحديد الأنشطة التعليمية.

د- تحديد الوسائط التعليمية المناسبة.

في هذه المرحلة تم اختيار الوسائط التعليمية المناسبة لأهداف الدراسة، وفيما يلي توضيح للوسائط:

أ- **الإنفوجرافيك الثابت.**

ب- **الإنفوجرافيك المتحرك.**

ت- **الإنفوجرافيك التفاعلي.**

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير: وتشمل الخطوات التالية:

أ- **إعداد المحتوى التعليمي.**

ب- **إعداد دليل الطالبة.**

ث- **إعداد بيئة التعلم الالكترونية (صفحات التفاعل للبرمجية التعليمية المقترحة).**

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ:

يقصد بعملية التنفيذ الاستخدام الفعلي للبرمجية التعليمية التي تم تصميمها وإنتاجها، فتبدأ عملية تحميل المادة التعليمية (الإنفوجرافيك المتحرك والتفاعلي) لمنصة Edpuzzle (وهي منصة تعليمية جاهزة مفتوحة المصدر تم الاستعانة بها لرفع المحتوى التعليمي، حيث تم استخدامها لغرض تجربة البحث)، ثم تبدأ عملية عرض تلك البرمجية التعليمية على لطالبات في شكل إنفوجرافيك متحرك وتفاعلي؛ لتنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي، حيث تتفاعل معها الطالبات حسب الجدول الزمني المخطط.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم:

وقد أشاد معظم المحكمين بالبرمجية التعليمية المقترحة، كما تم إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون.

وفي ضوء ما سبق من تعديلات، تم التوصل إلى الصورة النهائية للبرمجية التعليمية المقترحة.

أدوات البحث:

1 - **إعداد الاختبار التحصيلي**: في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي للبرمجية التعليمية المقترحة تم إعداد وتصميم الاختبار التحصيلي، وقد مرت عملية إعداده بالمراحل الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار**: استهدف الاختبار قياس تحصيل عينة البحث من طالبات الصف الثاني متوسط لمفاهيم الأمن المعلوماتي.

ب- **تحديد نوع مفردات الاختبار، وصياغتها**: تم وضع الاختبار التحصيلي بحيث يغطي مفاهيم الأمن المعلوماتي الخاصة بالوحدة الأولى (أشارك العالم) بالفصل الأول من الفصل الدراسي الأول للصف الثاني متوسط، وبلغت عدد أسئلته سؤال واحد رئيس مكون من اختياري، ومفرداته ٤١ مفردة.

ج- **إعداد جدول مواصفات الاختبار**: تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في ضوء الأهمية النسبية للدروس طبقاً لعدد الحصص والصفحات التي يشغلها الدرس، والوزن النسبي للأهداف التعليمية والوزن النسبي للأسئلة وتوزيعها على محتوى الدروس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) مواصفات الاختبار التحصيلي

الدرس	عدد الأسئلة						المجموع	الوزن النسبي لأسئلة كل درس
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
مفهوم شبكة الحاسب	٤	٦	٢	٤	-	-	١٦	٣٩٪
مفهوم الشبكة العالمية (الإنترنت)	٤	٦	-	١	-	-	١١	٢٦,٩٪
أمن المعلومات	٥	٧	-	٢	-	-	١٤	٣٤,١٪
المجموع	١٣	١٩	٢	٧	٠	٠	٤١	١٠٠٪
نسبة الأسئلة في كل مستوى	٣١,٧٪	٤٦,٣٪	٤,٩٪	١٧,١٪	٠	٠	١٠٠٪	
الوزن النسبي لأسئلة كل مستوى	٨٣٪			١٧٪			١٠٠٪	

خ- **وضع تعليمات الاختبار**: تم صياغة تعليمات الاختبار، بحيث صارت واضحة ومحددة ودقيقة.

د- **طريقة تصحيح الاختبار**: تم تخصيص درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبذلك تصبح الدرجة الكلية مساوية لعدد مفرداته وهي واحد وأربعون درجة.

ذ- **التأكد من صدق الاختبار**: قام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين وهما:

أ- **صدق المحكمين(الظاهري)**:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس، وبناء على توجيهات ومقترحات السادة المحكمين قام الباحثان بتعديل أسئلة الاختبار، حتى توصلت إلى الصورة النهائية له؛ ليصبح قابلاً للتطبيق.

ر- **إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:** أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة مكونة من (٣٠) طالبة في الصف الثاني متوسط (من غير الطالبات مجموعة البحث)، وذلك خلال العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

ز- **حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي**

- **حساب معامل السهولة والصعوبة Facility and Difficulty Indices**

بعد حساب معاملات السهولة، ظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٥) التالي:

جدول (٥) معامل السهولة والصعوبة

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٢٢	٨	٠,٧٣	٠,٢٧	١٩	١٦	١٤	٠,٥٣	٠,٤٧
٢	١٥	١٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٢٠	١٣	١٧	٠,٤٣	٠,٥٧
٣	١	٢٩	٠,٠٣	٠,٩٧	٢١	١٣	١٧	٠,٤٣	٠,٥٧
٤	٢٨	٢	٠,٩٣	٠,٠٧	٢٢	٢١	٩	٠,٧٠	٠,٣٠
٥	١٠	٢٠	٠,٣٣	٠,٦٧	٢٣	١٥	١٥	٠,٥٠	٠,٥٠
٦	٢٦	٤	٠,٨٧	٠,١٣	٢٤	٢١	٩	٠,٧٠	٠,٣٠
٧	٢٩	١	٠,٩٧	٠,٠٣	٢٥	١٢	١٨	٠,٤٠	٠,٦٠
٨	١٢	١٨	٠,٤٠	٠,٦٠	٢٦	٢٢	٨	٠,٧٣	٠,٢٧
٩	١١	١٩	٠,٣٧	٠,٦٣	٢٧	١٨	١٢	٠,٦٠	٠,٤٠
١٠	١٠	٢٠	٠,٣٣	٠,٦٧	٢٨	١٤	١٦	٠,٤٧	٠,٥٣
١١	٦	٢٤	٠,٢٠	٠,٨٠	٢٩	١٨	١٢	٠,٦٠	٠,٤٠
١٢	١١	١٩	٠,٣٧	٠,٦٣	٣٠	٢٢	٨	٠,٧٣	٠,٢٧
١٣	٢٣	٧	٠,٧٧	٠,٢٣	٣١	١٥	١٥	٠,٥٠	٠,٥٠

١٤	١٩	١١	٠,٦٣	٠,٣٧	٣٢	١٦	١٤	٠,٥٣	٠,٤٧
١٥	١٤	١٦	٠,٤٧	٠,٥٣	٣٣	٨	٢٢	٠,٢٧	٠,٧٣
١٦	١١	١٩	٠,٣٧	٠,٦٣	٣٤	٧	٢٣	٠,٢٣	٠,٧٧
١٧	٦	٢٤	٠,٢٠	٠,٨٠	٣٥	٧	٢٣	٠,٢٣	٠,٧٧
١٨	٨	٢٢	٠,٢٧	٠,٧٣	٣٦	٩	٢١	٠,٣٠	٠,٧٠
الدرجة الكلية للاختبار	عدد الإجابات الصحيحة		عدد الإجابات الخطأ		معامل السهولة			معامل الصعوبة	
	٥٢٩		**٥٥١**		**٠,٤٩**			**٠,٥١**	

ومن الجدول السابق يتضح أن معاملات السهولة والصعوبة مقبولة في معظمها، حيث بلغ معامل السهولة الكلي (٠,٤٩)؛ بينما بلغ معامل الصعوبة الكلي (٠,٥١)، ممّا يبين اقتراب المعاملات من (٠,٥٠) وهي المعبرة عن مناسبة مفردات الاختبار اعتماداً على أن القيمة السابقة هي قيمة متوسطة تعبر عن التوازن في فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

- **تحديد زمن الاختبار**: تم حساب الزمن اللازم لإداء الاختبار التحصيلي عن طريق حساب الوسط الحسابي، وذلك بعد توحيد توقيت البدء في الإجابة على الاختبار، وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار يعادل ٤٥دقيقة تقريباً.
- **وضع الاختبار في صورته النهائية**: اشتمل الاختبار التحصيلي في صورته النهائية ملحق (٤)، على (٣٦) مفردة.

2 – **إعداد مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي**: وقد مرت عملية إعداده بالمراحل الآتية:

أ– **تحديد الهدف من مقياس الاتجاه**: استهدف المقياس تحديد الاتجاهات لطالبات الصف الثاني متوسط من الطالبات مجموعة البحث نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي.

ب– **تحديد الأداءات التي تضمنها المقياس**: اشتمل المقياس على ٤٠ مفردة، وقد روعي ترتيب المفردات ترتيباً منطقياً، والبساطة والسهولة قدر الإمكان، حتى تكون مفهومه لدى عينة البحث.

ت– تحديد نظام تقدير درجات الاستجابة للمقياس: استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي لتحديد الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي، وتم إعداده في ضوء خمس خيارات للاستجابة

هي: (موافقة بشدة – موافقة – محايدة – غير موافقة – غير موافقة بشدة)، ولغرض المعالجة فقد تم توزيع درجات التقييم لمستويات الاستجابة وفق التقدير الآتي:

جدول (٦) التقدير الكمي لمستويات الاستجابة في مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي

مستوى الاستجابة للمفردات الإيجابية				
موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
٥	٤	٣	٢	١
مستوى الاستجابة للمفردات السلبية				
موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١	٢	٣	٤	٥

ويتم تسجيل أداء الطالبة بوضع علامة (√) أمام مستوى الاستجابة التي تناسبها، وبتجميع هذه الدرجات يمكن تحديد الاتجاهات نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي.

ث- **إعداد تعليمات مقياس الاتجاه:** تمت صياغة تعليمات مقياس الاتجاه، بحيث تكون واضحة ومحددة ودقيقة.

ج- **إعداد الصورة الأولية لمقياس الاتجاه:**

اشتمل المقياس في صورته الأولية، على ٤٠ مفردة، منها ١٨ مفردة سلبية، و٢٢ مفردة إيجابية.

ح- **ضبط مقياس الاتجاه:** بعد وضع الصورة الأولية لمقياس الاتجاه ووضع التعليمات اللازمة لاستخدامها، تم ضبطها للتأكد من سلامتها وصلاحيتها للتطبيق، وذلك من خلال:

- **التأكد من صدق مقياس الاتجاه:** للتأكد من صدق المقياس تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، وقد تم إجراء كافة التعديلات التي أشار إليها المحكمون، ومن ثم تم التأكد من صدق مقياس الاتجاه.
- **صدق مقياس الاتجاه:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحثان بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة (من غير الطالبات مجموعة البحث)، للتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق ، وبعد تجميع الاستمارات قام الباحثان بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام

برنامج الحزم الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي لمقياس الاتجاه وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٢**	**١٦**	٠,٥٩٥**
٢	٠,٥٩٣**	**١٧**	٠,٦٩٦**
٣	٠,٥٠٨**	**١٨**	٠,٦٣٧**
٤	٠,٥٨٨**	**١٩**	٠,٦٢٥**
٥	٠,٦٤٧**	**٢٠**	٠,٦٥٧**
٦	٠,٥١٤**	**٢١**	٠,٦٦٧**
٧	-٠,١٦٨	**٢٢**	٠,٦٢٦**
٨	٠,٦٣٠**	**٢٣**	٠,٦٠٣**
٩	٠,٦٣٧**	**٢٤**	٠,٦١٨**
١٠	٠,٦٠٧**	**٢٥**	٠,٦٢٢**
١١	٠,٦٨١**	**٢٦**	٠,٦٨٤**
١٢	٠,٦٨٣**	**٢٧**	٠,٦٦٨**
١٣	٠,٥٨٤**	**٢٨**	٠,٦٣٤**
١٤	٠,٦١٥**	**٢٩**	٠,٦٤٤**
١٥	٠,٥٧٨**	**-**	-

** **دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل** * **دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل**

يتبين من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو ٠,٠٥ فأقل، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، وارتباط البعد بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس، ما عدا المفردة رقم (٧) والتي يتبين أن ارتباطها بالمقياس غير دال وبالسالب، لذلك قام الباحثان بحذفها ليصبح عدد مفردات مقياس الاتجاه (٢٨) مفردة بدلاً من (٢٩) مفردة.

- **حساب ثبات مقياس الاتجاه:**

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي) استخدم الباحثان طريقتين وهما (التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient)، معامل الثبات ألفا كرو نباخ ((Cronbach's Alpha (α))، والجدول التالي يوضح ثبات مقياس الاتجاه بالطريقتين:

جدول (٩)

معاملات الثبات لمقياس الاتجاه

	عدد الفقرات	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
العينة الاستطلاعية	٢٩	٠,٨٥٣	٠,٧٧١

من خلال استعراض النتائجِ الموضَّحة بالجدول السابق، يتبين أن معاملات الثبات لمقياس الاتجاه مرتفعةٌ؛ حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرو نباخ للعينة الاستطلاعية (٠,٨٥٣)، أما معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغ (٠,٧٧١) للعينة الاستطلاعية، وجميعها قيمٌ موجبةٌ؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدِرَاسَة.

س- **الصورة النهائية لمقياس الاتجاه:** بعد الانتهاء من ضبط مقياس الاتجاه، أصبحت الأداة في صورتها النهائية، وصالحة لتحديد الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات مجموعة البحث، وقد اشتملت في صورتها النهائية، على ٢٨ مفردة.

سادساً: تنفيذ تجربة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من فروضها، وبعد أن تم إعداد أدواتها، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق كما سبق، مرت تجربة البحث بمجموعة من الخطوات التالية:

1 - لقاء الباحثين بطالبات مجموعة البحث من خلال المايكروسوفت تيمز؛ لإعطائهم دورة تدريبية عن طبيعة منصة Edpuzzle، وطريقة التسجيل في المنصة، وخطوات دراسة وحدة (أشارك العالم) من خلاله، وخطوات تنفيذ البرمجية التعليمية، كما أرفقت نسخ من دليل الطالبة عن منصة Edpuzzle.

2 - تطبيق أداتي البحث (الاختبار التحصيلي – مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي) على الطالبات مجموعة البحث قبل تطبيق البرمجية التعليمية.

3 - قام الباحثان بتطبيق البرمجية التعليمية المقترحة على الطالبات مجموعة البحث، وتم ذلك أيضاً وفقاً للخطة الدراسية المعتمدة.

4 - تطبيق أداتي البحث (الاختبار التحصيلي- مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي) على الطالبات مجموعة البحث بعد تطبيق البرمجية التعليمية.

5 - جمع البيانات وتحليلها إحصائياً بالطرق المناسبة.

6 - التوصل إلى نتائج البحث، ومناقشتها وتفسيرها.

سابعاً: انطباعات الباحثان على تجربة البحث:

1 – صرحت بعض طالبات مجموعة البحث أن التدريس باستخدام البرمجية التعليمية المقترحة مكنهن من فهم واستيعاب المفاهيم الأمنية، وربطها بمواقف الحياة اليومية، وزادت ثقتهن بأنفسهن.

2 – لاحظ الباحثان شغف طالبات مجموعة البحث بالبرمجية التعليمية المقترحة، والمنافسة بينهم.

ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة استخدم الباحثان بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصاراً بالرمز (SPSS)، ومن أبرز تلك الأساليب:

١. التكرارات والنسب المئوية.

٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean: لتحديد الفروق في المتوسطات بين المجموعة الاختبار القبلي والبعدي.

٣. تم استخدام الانحراف المعياري " Standard Deviation " للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة البحث.

٤. معامل ارتباط بيرسون(person): للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداتي البحث.

٥. معامل الثبات ألفا كرو نباخ ((Cronbach's Alpha (α) - التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient): لقياس مدى ثبات أداتي البحث، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

٦. اختبار (ت) "Paired Samples Statistics " للدلالة على الفروق بين مجموعتين مترابطتين (الاختبار القبلي والبعدي لنفس المجموعة).
٧. مربع إيتا (η 2): يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، كما يحدد حجم التأثير، في حالة إذا ثبت أن هناك فروق بين الاختبار القبلي والبعدي.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث والذي نص على الآتي: ما التصور المقترح لتصميم برمجية تعليمية في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها؟

تم الحصول على التصور المقترح للبرمجية التعليمية طبقاً للإجراءات التي تم اتباعها في الفصل الثالث والذي استهدف: الوصول لبرمجية تعليمية، وأثرها في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات الصف الثاني متوسط، وقد أسفرت نتيجة هذا التساؤل عن تصميم برمجية تعليمية لتقديم مفاهيم الأمن المعلوماتي للصف الثاني متوسط بمحافظة بيشة ؛ لتحقيق الهدف الأول والذي نص على " تصميم برمجية تعليمية"، وقد تم إعداد قائمة بمعايير وقابلية استخدام البرمجية التعليمية، وتم عرضها على الخبراء والمحكمين، وتم التعديل عليها للوصول إلى الصورة النهائية ، للتصور المقترح للبرمجية التعليمية، وفي ضوئها تم إعداد التصور من خلال إنفوجرافيك ثابت ومتحرك وتفاعلي، وقد اقتصر الباحثان على الوحدة الأولى لمقرر الحاسب الآلي للصف الثاني متوسط، حيث تم إعداد قائمة بالمفاهيم المتواجدة في الوحدة المختارة، والتي تم عرضها وتحكيمها من قبل الخبراء والمختصين، حيث تم تصميم البرمجية التعليمية المقترحة وفقاً للإنفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي، في ضوء النموذج العام .A.D.D.I.E ، وقد تم ذكرها مسبقاً في قسم المنهجية (أنظر ص ٢٠ - ٢٤).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته والذي نص على الآتي: ما فاعلية تصميم برمجية تعليمية في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

للتحقق من فاعلية تصميم برمجية تعليمية في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة قام الباحثان بالتحقق من صحة فرضية البحث الأول والذي نص على الآتي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للطالبات مجموعة البحث في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدمت اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في تحصيل

مفاهيم الأمن المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي، واستخدمت أيضاً مربع إيتا لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، كما يحدد حجم التأثير والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للطالبات مجموعة البحث في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي

تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	قبلي	٤٦	٠,٤٨	٠,٠٨٢	–	٤٥	٠,٠٠٠**	٠,٦٣٤
	بعدي	٤٦	٠,٨٨	٠,٠٤٧	٢٧,٠٩٢			

* **دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.**

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للطالبات مجموعة البحث في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠)، مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وتأكيداً لتلك النتائج قام الباحثان بحساب الدلالة العملية للنتائج من خلال تطبيق مقياس مربع إيتا (η 2) الذي يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، كما يحدد حجم التأثير، وقد بلغت قيمة (η 2) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للطالبات مجموعة البحث في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي، (٠,٦٣٤)، وهذه القيمة تدل على وجود أثر كبير ومهم تربوياً لتصميم البرمجية التعليمية في تحصيل مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وتُشير النتائج السابقة إلى فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها في محافظة بيشة.

كما يعزى الباحثان هذه النتيجة إلى إن استخدام البرمجية التعليمية قد أسهم في رفع مستوى الطالبات التحصيلي، مما يعد مؤشراً إيجابياً على فاعلية استخدام وتوظيف البرمجيات التعليمية في العملية التعليمية، وهو ما يعزز من استخدامها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العدلي (٢٠١٩)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتصميم القائم على الإنفوجرافيك الثابت، مما يدل على وجود أثر تقديم نمطي الإنفوجرافيك (الثابت/ المتحرك) على التحصيل لبعض مفاهيم الإنترنت، واتفقت مع نتائج دراسة حسونة (٢٠١٧)، والتي كشفت عن وجود أثر إيجابي للتعلم بالإنفوجرافيك، وأنها زادت من تعزيز التحصيل الأكاديمي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام بيئة التعلم الشخصية القائمة على الإنفوجرافيك، دراسة الشربيني (٢٠٢٠)، إن الأنشطة المصاحبة للوحدة القائمة على الإنفوجرافيك كان لها تأثير كبير في استيعاب التلاميذ للصور والأشكال، وزيادة مستوى فهمهم لمحتوى موضوعات دروس الوحدة، مما أسهم في تنمية مهارات التعلم السريع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته والذي نص على الآتي: ما اتجاه طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي؟

لمعرفة اتجاه طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي قام الباحثان بالتحقق من صحة فرضية البحث الثاني والذي نص على الآتي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للطالبات مجموعة البحث في مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدمت اختبار "ت" للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للطالبات مجموعة البحث في مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي، واستخدمت أيضاً مربع إيتا لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، ويحدد حجم التأثير. والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١)

اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي

للطالبات مجموعة البحث لمقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي

مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	قبلي	٤٦	٣,٢٧	٠,٣١٦	–	٤٥	٠,٠٠٠**	٠,٧٥١
	بعدي	٤٦	٣,٥٢	٠,٢٥٩	٣,٨٦٦			

* **دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.**

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للطالبات مجموعة البحث على مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠)، مما يدل على وجود فرق دال احصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وتأكيداً لتلك النتائج قام الباحثان بحساب الدلالة العملية للنتائج من خلال تطبيق مقياس مربع إيتا (2 η) الذي يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، كما يحدد حجم التأثير، وقد بلغت قيمة (η 2) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للطالبات مجموعة البحث في مقياس الاتجاه نحو البرمجية التعليمية (٠,٧٥١)، وهذه القيمة تدل على وجود أثر كبير ومهم تربوياً لتصميم البرمجية التعليمية في مقياس الاتجاه نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ويعزي الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أن البرمجية التعليمية تساهم عن طريق توفير وسائل لتيسير عملية تنظيم واستيعاب كميات كبيرة من المعلومات، من خلال تمثليها باستخدام الإنفوجرافيك الذي يسمح بعرض الأفكار بشكلٍ سريعٍ، وترتيبها بصرياً، وعرض الروابط بين العناصر الأساسية، ورؤية المعلومات بطريقة مختلفة وأكثر وضوحاً.

كما اتفقت مع نتائج دراسة الشاووش (٢٠١٩)، التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج الأثر الكبير في استخدام الإنفوجرافيك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كما قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاه طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (١٢)

اتجاه طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة نحو البرمجية التعليمية المقترحة في مفاهيم الأمن المعلوماتي

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة				
١	أرى أن مفاهيم الأمن المعلوماتي ضرورية بالنسبة لي.	ك	١٥	٣٠	١	٠	٠	٤,٣٠	٠,٥١١	٢	موافقة بشدة
		٪	٣٢,٦	٦٥,٢	٢,٢	٠	٠				
٢	تساعدني معرفة مفاهيم الأمن المعلوماتي في مواجهة الهجمات الإلكترونية.	ك	١٨	٢٤	٣	١	٠	٤,٢٨	٠,٦٨٨	٣	موافقة بشدة
		٪	٣٩,١	٥٢,٢	٦,٥	٢,٢	٠				
٣	توسع مفاهيم الأمن المعلوماتي مداركي نحو تجنب المخاطر الرقمية.	ك	١٢	٢٤	٨	٢	٠	٤,٠٠	٠,٧٨٩	١٠	موافقة
		٪	٢٦,١	٥٢,٢	١٧,٤	٤,٣	٠				
٤	أثق أن مفاهيم الأمن المعلوماتي تنمي الفكر التوعوي والأمني للمعلومات لدي.	ك	١٥	٢٥	٦	٠	٠	٤,٢٠	٠,٦٥٤	٦	موافقة
		٪	٣٢,٦	٥٤,٣	١٣	٠	٠				
٥	أؤمن أن مفاهيم الأمن المعلوماتي مهمة في الحياة المعاصرة.	ك	٢٠	٢١	٥	٠	٠	٤,٣٣	٠,٦٦٨	١	موافقة بشدة
		٪	٤٣,٥	٤٥,٧	١٠,٩	٠	٠				
٦	أعتقد أن مفاهيم الأمن المعلوماتي مفاهيم ثانوية غير أساسية.	ك	١	٤	١٠	٢٤	٧	٣,٧٠	٠,٩١٦	١٧	غير موافقة
		٪	٢,٢	٨,٧	٢١,٧	٥٢,٢	١٥,٢				
٧	أفضل تنمية معلوماتي في أي مجال غير مجال الأمن المعلوماتي.	ك	٢	١٠	١٧	١٥	٢	٣,١١	٠,٩٤٨	٢٢	محايدة
		٪	٤,٣	٢١,٧	٣٧	٣٢,٦	٤,٣				
٨		ك	٤	١٠	٨	١٨	٦	٣,٢٦	١,٢٠١	٢٠	محايدة

	أشعر بالخوف والرهبة عندما أتعامل مع النظم الرقمية.	٪	٨,٧	٢١,٧	١٧,٤	٣٩,١	١٣				
٩	أرى أن تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي مضيعة للوقت.	ك	٠	٥	٦	٢٣	١٢	٣,٩١	٠,٩١٥	١٣	**موافقة**
		٪	٠	,٩	١٣	٥٠	٢٦,١				
١٠	أجد أن مفاهيم الأمن المعلوماتي تجعلني على وعي تام فيما يدور من حولي من مخاطر	ك	٠	٢	٤	٢١	١٩	١,٧٦	٠,٧٩٤	٢٨	موافقة بشدة
		٪	٠	٤,٣	٨,٧	٤٥,٧	٤١,٣				
١١	أحب مناقشة زميلاتي في مفاهيم الأمن المعلوماتي.	ك	٩	٢٢	١١	٣	١	٣,٧٦	٠,٩٢٣	١٦	**موافقة**
		٪	١٩,٦	٤٧,٨	٢٣,٩	٦,٥	٢,٢				
١٢	دراسة مفاهيم الأمن المعلوماتي تجذب انتباهي.	ك	٩	٢٢	١٢	٢	١	٣,٧٨	٠,٨٩٢	١٥	**موافقة**
		٪	١٩,٦	٤٧,٨	٢٦,١	٤,٣	٢,٢				
١٣	أشعر بأهمية مفاهيم الأمن المعلوماتي	ك	١٣	٢٤	٥	٤	٠	٤,٠٠	٠,٨٦٩	١١	**موافقة**
		٪	٢٨,٣	٥٢,٢	١٠,٩	٨,٧	٠				
١٤	أتمنى إقامة ندوة في مدرستي للمتخصصين في الأمن المعلوماتي.	ك	١١	١٩	١٤	١	١	٣,٨٣	٠,٩٠٢	١٤	**موافقة**
		٪	٢٣,٩	٤١,٣	٣٠,٤	٢,٢	٢,٢				
١٥	أتجنب البحث عن أية معلومات تنمي مفاهيم الأمن المعلوماتي لدي.	ك	٠	٤	٨	٢٨	٦	٢,٢٢	٠,٧٨٦	٢٥	غير موافقة
		٪	٠	٨,٧	١٧,٤	٦٠,٩	١٣				
١٦	أحرص على تطوير مفاهيم الأمن المعلوماتي لدي باستمرار.	ك	٦	٢٩	٧	٤	٠	٢,٢٠	٠,٧٧٨	٢٦	موافقة
		٪	١٣	٦٣	١٥,٢	٨,٧	٠				
١٧	أحرص على الالتحاق بالدورات التي تنمي مفاهيم الأمن المعلوماتي.	ك	٧	١٥	١٦	٧	١	٣,٤٣	١,٠٠٣	١٩	**موافقة**
		٪	١٥,٢	٣٢,٦	٣٤,٨	١٥,٢	٢,٢				
١٨	أحب أن أكون متخصصة في الأمن المعلوماتي بعد تخرجي.	ك	٤	١٥	١٥	٧	٥	٣,١٣	١,١٢٨	٢١	محايدة
		٪	٨,٧	٣٢,٦	٣٢,٦	١٥,٢	١٠,٩				

١٩	تكامل الوعي بمفاهيم الأمن المعلوماتي تقلل من المخاطر الالكترونية	ك	١٦	٢٦	٣	١	٠	٤,٢٤	٠,٦٧٣	٥	موافقة بشدة
		٪	٣٤,٨	٥٦,٦	٦,٥	٢,٢	٠				
٢٠	أساعد زميلاتي اللاتي لديهن صعوبات في تنميتهن لمفاهيم الأمن المعلوماتي.	ك	١٢	٣٢	١	١	٠	٤,٢٠	٠,٥٨٢	٧	موافقة
		٪	٢٦,١	٦٩,٦	٢,٢	٢,٢	٠				
٢١	عدم إدراكي لمفاهيم الأمن المعلوماتي تزيد من مشكلة الاختراقات والهجمات الإلكترونية.	ك	١٩	١٨	٦	٣	٠	٤,١٥	٠,٨٩٤	٩	موافقة
		٪	٤١,٣	٣٩,١	١٣	٦,٥	٠				
٢٢	إدراكي المعرفي لمفاهيم الأمن المعلوماتي تجعلني أكثر أماناً عند تصفح مواقع الويب على الشبكة.	ك	١٧	٢٤	٤	١	٠	٤,٢٤	٠,٧٠٥	٤	موافقة بشدة
		٪	٣٧	٥٢,٢	٨,٧	٢,٢	٠				
٢٣	تكسبني مفاهيم الأمن المعلوماتي التعامل الصحيح في العالم الرقمي.	ك	١٦	٢٣	٧	٠	٠	٤,٢٠	٠,٦٨٧	٨	موافقة
		٪	٣٤,٨	٥٠	١٥,٢	٠	٠				
٢٤	أشعر بالملل عند دراسة مفاهيم الأمن المعلوماتي.	ك	٢	٤	١٤	٢٢	٤	٢,٥٢	٠,٩٣٧	٢٣	غير موافقة
		٪	٤,٣	٨,٧	٣٠,٤	٤٧,٨	٨,٧				
٢٥	تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي أقل أهمية من المفاهيم التقنية الأخرى.	ك	٠	٣	١٧	٢٢	٤	٣,٥٩	٠,٧٤٨	١٨	غير موافقة
		٪	٠	٦,٥	٣٧	٤٧,٨	٨,٧				
٢٦	أشعر بالمتعة عند دراسة مفاهيم الأمن المعلوماتي.	ك	٦	٢٥	١٠	٤	١	٢,٣٣	٠,٨٩٦	٢٤	موافقة
		٪	١٣	٥٤,٣	٢١,٧	٨,٧	٢,٢				
٢٧	أحب أن أتعلم أكثر عن مفاهيم الأمن المعلوماتي.	ك	٨	٢٨	٩	١	٠	٣,٩٣	٠,٦٨٠	١٢	موافقة
		٪	١٧,٤	٦٠,٩	١٩,٦	٢,٢	٠				
٢٨	المعلومات التي ندرسها في مفاهيم الأمن المعلوماتي قليلة الأهمية.	ك	١٦	٢٣	٥	٢	٠	١,٨٥	٠,٧٨٨	٢٧	موافقة
		٪	٣٤,٨	٥٠	١٠,٩	٤,٣	٠				
المتوسط الحسابي العام								٣,٥٢	٠,٢٥٩	موافقة	

*يلاحظ العبارات رقم ٦- ٧-٨ -٩-١٠-١٦-٢٥-٢٦-٢٨ عبارات سلبية

تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أن طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة يتجهن بدرجة عالية نحو استخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية نحو لمفاهيم الأمن المعلوماتي، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٥٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافقة، مما يدل على أن طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة موافقات على استخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية نحو لمفاهيم الأمن المعلوماتي.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات طالبات مجموعة البحث على العبارات المتعلقة باتجاه طالبات المرحلة المتوسط بمحافظة بيشة نحو مفاهيم الأمن المعلوماتي؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (١,٧٦ إلى ٤,٣٣)، حيث يتبين من النتائج أن مفردات طالبات مجموعة البحث موافقات ٦ فقرات منهم ٥ فقرات إيجابية وهم (٥-١-٢-٢٢-١٩).

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى إن تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي باستخدام بيئة التعلم القائمة على البرمجية التعليمية المقترحة كالإنفوجرافيك تعطي الطالبات الفرصة للاتصال والتفاعل بينهن وبين المادة التعليمية أكثر من أي طريقة أخرى، وبذلك يمكنها أن تنمي المفاهيم والاتجاهات لدى الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سكرتي وسيتاواتي (٢٠١٩) Sukerti and Sitawati، التي أسفرت عن تكون أراء إيجابية نحو استخدام الإنفوجرافيك في العروض التقديمية، حيث ساعدت الطلاب على تدفق أفكارهم بشكل منهجي، وحسنت من مهارات اللغة الإنجليزية لديهم، وبالتالي تقديم عروض تقديمية أكثر جودة. كما اتفقت مع نتائج يورك وآخرون (٢٠١٨) Yuruk et al.، التي توصلت إلى تكوين أراء إيجابية، حيث إن الإنفوجرافيك ساهم بشكل فعال في تسهيل إدارة عمليات التعلم الخاصة بهم، مما ساعدهم على فهم المفاهيم، وعلى الاحتفاظ بالمعلومات في أذهانهم.

نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

التوصيات:

١. ضرورة التنسيق بين المؤسسات التربوية والتعليمية والفنية والبرمجية للاستفادة من استخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
٢. نشر الوعي بين معلمات وطالبات المرحلة المتوسطة بأهمية استخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى الطالبات.

٣. تشجيع وتحفيز طالبات المرحلة المتوسطة على استخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي.
٤. زيادة الاهتمام باستخدام البرمجية التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لمراحل التعليم الأخرى.

مقترحات البحث المستقبلية:

١. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على طالبات المرحلة الثانوية، للوقوف على فاعلية البرامج التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي.
٢. إجراء دراسة للتعرف على التحديات التي تواجه تفعيل البرمجية التعليمية المقترحة.
٣. إجراء دراسة حول سبل تعزيز فعالية البرمجية التعليمية المقترحة.
٤. فاعلية أمن المعلومات وأثره في تحسين جودة اتخاذ القرار.

المراجع

المراجع العربية:

-بن تاج، لحمر عباس؛ وسليمان، يحياوي. (٢٠١٨). *أخلاقيات الأعمال الالكترونية وتحديات الأمن المعلوماتي في ظل الاقتصاد الرقمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير.

-الجثعمي، مها بنت دخيل الله. (٢٠١٧). مستوى الوعي بقضايا أمن المعلومات الدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٤٧)*، ٣٥٥-٤٠٠.

- الجندي، محمد عادل محمود. (٢٠١٧). *قاموس علم النفس*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

- حسونة، إسماعيل عمر. (٢٠١٧). فعالية تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على الإنفوجرافيك في التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،١٨ (٤)، ٥٧٦-٥٤٣.

-الداهري، صالح حسن أحمد. (٢٠١٠). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم*. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

- الدوجان، خالد إبراهيم. (٢٠١٠). *الوجيز في علم النفس التربوي*. (ط٢). مكتبة الرشد.

-الذنيبات، معاذ يوسف؛ الشوابكة، عدنان عواد؛ والبقور، خيرو خلف. (٢٠٢٠). دور عمليات إدارة الموارد البشرية في تحقيق الأمن المعلوماتي: دراسة تطبيقية على الجامعات الحكومية السعودية. *مجلة بحوث الإدارة والاقتصاد*، ٢ (٣)، ١-٢٣.

- الزعبي، محمد بلال؛ الشرايعة، أحمد؛ عبد الله، سهير؛ الزعبي، خالدة محمد. (٢٠١٨). *الحاسوب والبرمجيات الجاهزة المهارات الأساسية*. زمزم ناشرون وموزعون.

- الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن. (٢٠١٧). *مبادئ علم النفس التربوي*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

-الزين، حنان أسعد هاشم. (٢٠١٩). أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعية على فاعلية الذات الأكاديمية وتعزيز مفهوم الأمن المعلوماتي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذات الأكاديمية. مجلة *رسالة الخليج العربي*، العدد (١٥٣)، ٧٩-٩٩.

- الشاووش، محمد عبد الله. (٢٠١٩). أثر استخدام الإنفوجرافيك على تنمية التحصيل الدراسي في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١* (٣)، ٦١-٧٦.

-شتلوت، محمد. (٢٠١٨). *الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج* (ط٢). وكالة أساس للدعاية والإعلان.

-الشربيني، داليا فوزي. (٢٠٢٠). استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلم السريع والقدرة المكانية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة التربوية*، *٧٥* (٢)، ٦٧٣- ٧٣٧.

-الشوابكة، عدنان عواد. (٢٠١٩). دور إجراءات الامن المعلوماتي في الحد من مخاطر أمن المعلومات في جامعة الطائف. *مجلة دراسات وأبحاث*، ١١ (٤)، ١٦٤-١٨٧.

-الشورى، عمرو إبراهيم عوض. (٢٠٢٠). فاعلية أمن المعلومات في تحسين جودة اتخاذ القرار. *المجلة العلمية للدراسات المحاسبية*، ٢ (١)، ١٦٥-١٩٨.

-صالح، عصام الدين مصطفى. (٢٠١٩). *الإعلام الأمني الدولي في الأزمات*. دار الفكر الجامعي.

-الصمداني، هاشم أحمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام بيئة تعلم متنقلة قائمة على الإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٢)*، ٧٢-٩٨.

-العبيد، منيرة أحمد محمد. (٢٠١٩). مطالب الأمن المعلوماتي في كتب الحاسب الآلي في مدارس تعليم الكبار الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، العدد (١)، ١١-٣٠.

-العدلي، عبد الله. (٢٠١٩). أثر تقديم نمطي للإنفوجرافيك في تنمية مفاهيم الإنترنت لدي طلاب العرب بجامعة الباحة: دراسة تجريبية. *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*،العدد (١٧)، ٤٦٥-٤٩٢.

-القحطاني، ذيب عايض. (٢٠١٥). *أمن المعلومات*. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

-القحطاني، هند؛ داوسون، راي؛ ولوك، رسل. (٢٠١٣). *أثر الثقافة في المملكة العربية السعودية على نظم أمن المعلومات* [رسالة ماجستير، كلية علوم الحاسب الالي، جامعة لوبورو]. مستودع الأصول الرقمية لأطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير، فيجشير.
https://repository.lboro.ac.uk/articles/The_impact_of_culture_on_Saudi_Arabian_information_systems_security/9405434

-مرعي، توفيق احمد؛ والحيلة، محمد محمود. (٢٠١٧). *تفريد التعليم* (ط٣). دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.

-مركز الأمن الالكتروني. (٢٠١٨). التقرير الإحصائي للربع الأول لعام ٢٠١٨. تم الاسترجاع بتاريخ ٢١/١٠/١٤٤٠هـ من:
/ https://www.ncsc.gov.sa/wps/portal/ncsc/home/Reports

-المعيذر، ريم عبد الله؛ القحطاني، أمل سفر. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المستوى الجامعي، *مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٩٦)*، ٤٩-٨٦.

-نصر، حسن أحمد محمود. (٢٠١١). *تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها* (ط٢). خوارزم العلمية.

-الهرش، عايد حمدان؛ الغزاوي، محمد ذيبان؛ مفلح، محمد خليفة؛ وفاخوري، مها محمود. (٢٠١٢). *تصميم البرمجيات التعليمية وانتاجها وتطبيقاتها التربوية* . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠١٩). *تقرير الأفراد والأسر*. المملكة العربية السعودية. المركز الإعلامي.
https://www.citc.gov.sa/ar/researchs-studies/Studies/Pages/default.aspx

-عبد الغني، رشا يوسف. (٢٠١٩). *أثر توظيف الإنفوجرافيك في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مبحث العلوم واتجاهاتهم نحو تعلم العلوم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة اليرموك.

المراجع الاجنبية:

- Archambault, Susan Gardner. (2016, April). Telling Your Story: Using Dashboards and Info graphics for Data Visualization, *Computer in Libraries*, **36**, (**3**), **4–7**.

- Bicen, Huseyin & Beheshti, Mobina. (2017). The Psychological Impact of Infographics in Education. *Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience, 8* (4), 99-108.
http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/733

-Dur, Banu Inanc Uyan. (2014). Data Visualization and Infographics in Visual Communication Design Education at The Age of Information. *Journal of Arts and Humanities, 3* (5), 39-50.

-Medina, John J. (2014). *Brain Rules* (2nd.ed.). Pear Press.

-Reynolds, Garr. (2012). *Presentation Zen: Simple Ideas on Presentation Design and Delivery* (2nd ed.). New Riders.

-Tarkhova, L.;Tarkhov, S.; Nafikov, M.; Akhmetyanov, I.; Gusev, D.; & Akhmarov, R. (2020). Infographics and Their Application in the Educational

Process. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(13), 63-80.
-Tekerek, A., & Tekerek, M. (2013). *A Research on Students' Information Security Awareness* (Publication No. ED593953)[Master's thesis, Gazi University-Turkey] . ERIC, Institute of Education Sciences.
-Whitman, M, & Mattord, H. (2012). *Principles of Information Security* (4th ed.). Course Technology.
-Yuruk, S. E.; Yilmaz, R. M.; & Bilici, S. (2019). An examination of postgraduate students' use of infographic design, metacognitive strategies and academic achievement. *Journal of Computing in Higher Education, 31*(3), 495-513. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s12528-018-9201-5

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة على الذات لدي المطلقات بمدينة الرياض

ندى راشد محمد الرشود*

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/09

*أستاذ مساعد في علم النفس الارشادي بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية – مهتمة بالأبحاث العلمية في مجال التخصص وعضوه في جمعية اسر التوحد الخيرية وجمعية مرضى الفصام (احتواء) قدمت لهم العديد من ورش العمل وطبقت برامج ارشادية في كلا الجمعيتين انبثق منها ثلاثة أبحاث.

إيميل الباحث: nadaalrushood@gmail.com

كود البحث: 210048

تاريخ استقبال البحث: ٠٤، رجب، ١٤٤٢ هـ (١٦ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ٠٨، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢١ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة على الذات لدي المطلقات بمدينة الرياض

ندى راشد محمد الرشود

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال الخجل، والتسامح، لدى المطلقات حديثًا بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مطلقة حديثًا -تم الطلاق منذ خمس سنوات على الأكثر- متوسط أعمارهن ٣٣,٢ ± ٢,٠٦، حيث تم تطبيق مقياس الخجل (إعداد الباحثة)، ومقياس التسامح (إعداد الباحثة) ومقياس الشفقة بالذات (إعداد الباحثة) بعد التأكد من صلاحيتهما سيكومتريًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائيَّة بين الخجل والتسامح لدى عينة المطلقات حديثًا، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائيَّة بين الخجل والشفقة بالذات لدى عينة المطلقات حديثًا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيَّة بين التسامح والشفقة بالذات لدى عينة المطلقات حديثًا، وأشارت النتائج إلى إسهام الخجل والتسامح في التنبؤ بالشفقة بالذات لدي المطلقات حديثًا.

الكلمات المفتاحية: الخجل- التسامح - الشفقة بالذات

Title: **Shyness and Tolerance as Indicators of Self-Compassion among Divorced Women in Riyadh**

Abstract: The current study aimed to uncover the relationship between shyness, tolerance, and self-compassion among a sample of newly divorced women. The study sample consisted of (100) newly divorced women who were divorced five years ago at most, their average age was 33.2 ± 2.06, where the measure of shyness was applied (researcher preparation). The tolerance scale (the researcher's preparation) and the pity scale in particular (the researcher's preparation) after verifying their validity is psychometric, and the study reached several results, the most important of which were the following: There is a negative statistically significant correlation between shyness and tolerance in the sample of recently divorced women. The existence of a negative statistically significant correlation between shyness and pity in the sample of recently divorced women. The existence of a positive statistically significant correlation between tolerance and pity in the very sample of divorced women. The results indicated the contribution of shyness and tolerance in predicting self-pity among newly divorced women. key words: Shyness -Forgiveness-Compassion.

Key Words: Shyness - Tolerance - Self-Compassion

المقدمة:

تقوم الأسرة في المجتمع الإسلامي على الزواج، ومن خلاله تنظم العلاقات وتحفظ الأنساب، وهذه العلاقة إن لم تقم على أساس قويم تعرضت للتفكك والضياع، ومن أخطر مظاهر تفكك الأسرة ظاهرة الطلاق.

وتُعَدُّ ظاهرة الطلاق مشكلة اجتماعية؛ إذ يترتب عليها تصدُّع للمجتمع والأسرة معًا إضافة إلى ما تتعرض له المرأة المطلقة من النظرة السلبية لها، الأمر الذي قد يؤدي بها إلى حالة من الخجل وعدم التسامح مع الآخر والشعور بالذنب (Markman et al., 2010; Moghadam et al., 2016)

كما يُعدُّ الطلاق حادثًا سيءً للأشخاص الذين يشملهم، كما يُعَدُّ مؤشرًا واضحًا لفشل نسق الأسرة Asanjarani (et al., 2017)

وتُعدُّ خبرة الطلاق خبرة قاسية تسبب العديد من الأعراض الدالة على معاناة المطلقات هذا، ويكاد معظم الباحثين يتفقون على أن مفهوم الخجل أحد المفاهيم التي استعارها الباحثون في العلوم النفسية ومن الكلمات التي يستخدمها عامة الناس لوصف الشخصية، وتشير الدراسات إلى أن أكثر من ٤٠٪ من الناس يعانون من الخجل، وإلى أن أكثر من ٢٠٪ منهم يرون أن الخجل يمثل لهم مشكلة كبيرة تستوجب عمل شيئا ما للتخلص منها، وتشير الدراسات إلى أن الكثير من المجتمعات تعاني من انتشار الخجل بنسب متفاوتة إلى حد ما، ويلاحظ أن الدراسات العربية التي تناولت الخجل قليلة، على الرغم من وجود احتمالية أن نسبة انتشاره في بعض المجتمعات العربية تفوق مثيلاتها في المجتمعات الغربية (زهران، ٢٠٠٥).

وقد حظيت معاناة المطلقات وآلامهن النفسية باهتمام كبير من جانب عديد من الباحثين على سبيل المثال: Asanjarani et al., 2017; Hasanvandi et al., 2013; Sarah et al., 2006; Sharma,) 2011). وذلك في محاولة للكشف عن معاناة ما بعد الطلاق للنساء المطلقات.

وقد اتفقت بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة بين الطلاق والعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية للمطلقات (- (Rajani et al., ،(pooja, .& Pachauri, 2018 2016)، والاكتئاب (Noroozi et al. ,2018)، وسوء التوافق النفسي (عبدالفتاح، ٢٠١٨).

ويؤثر الشعور بالخجل على جميع الجوانب الحياتية للمطلقات، فقد يؤدي إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، وانخفاض تقدير الذات لديهن، وتدني الإقبال على الحياة وارتفاع النظرة اللا إيجابية نحو المستقبل، وقد يتطور الأمر لتصبح المطلقة أكثر عدوانية لمحاولة إخفاء خجلها ولسخرية الأخرين من ردود أفعالها الخجولة، وقد يتطور الأمر لديها أكثر لتصبح شخصية سيكوباتية معادية للمجتمع نتيجة ذلك الشعور المتزايد بالتدني وعدم الأهمية وسط الآخرين، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل (سيد ،٢٠١٠؛ بدران ،٢٠١١، Eslami et al., 2016) أن الشخص الخجول يحتاج إلى تنمية ثقته

بنفسه وإكسابه مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة ومواجهه مشكلات وضغوطات الحياة، مما يساعد الفرد على تحقيق ذاته، وتمتعه بالصحة النفسية، والاتزان الانفعالي والشعور بالرضا عن النفس، وبالتالي يكون أقل خجلاً في ردود أفعاله.

ويُركز الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي على دراسة وتحليل مواضع القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل: التسامح مع الآخر، وذلك بهدف تعزيز السعادة للإنسان في ممارساته وأنشطته وشؤون حياته اليومية لتحسين صحة وإنتاجية الأفراد، ولتحسين نوعية الحياة بصفة عامة. ولعل البحث في المفاهيم الإيجابية ذوو أهمية كبيرة للمطلقات وذلك لأن ضغوط الحياة التي يعيشنها تتجه غالباً نحو المفاهيم السلبية والتي تؤدي للقلق والاكتئاب. (عزت باشا، عبد الستار، ٢٠١٥).

ويُعد التسامح مع الآخر من المتغيرات التي يهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي، حيث إن التسامح مع الآخر يؤثر على حياة الإنسان مما يؤدي إلى شعور الإنسان بحالة من الانسجام الداخلي بدلًا من مشاعر الاستياء resentment، فالشخص المتسامح مع الأخر هو المستفيد أكثر من الشخص الأخر، مما يساعد على شفاء النفس من المشاعر السيئة وعدم تذكر المواقف المؤلمة، ويمنح الشخص الطاقة، والقوة لتحقيق الأهداف، والطموحات؛ بل والقدرة على مواجهة الحياة بكل صعوباتها. (الحربي، ٢٠١٤).

ويعتبر أيضا مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الإيجابية للصحة النفسية، فإنّه بلا شك يمكن أن يكون عاملاً مهماً في التعرُّف على سمات الشخصية لدى الأفراد المشفقين بأّنفسهم عن غيرهم من الأفراد الذين لا يرحمون أنفسهم في مواقف الشدة، أو عندما يواجهون خبرات مؤلمة، فهؤلاء يوجهون إلى أنفسهم النقد اللاذع، ويعيشون في حالة من العزلة. (Neff, 2011).

وتشمل الشفقة بالذات كون المرء متأثراً ومنفتحاً على معاناته الشخصية بدلاً من تجنبها والابتعاد عنها، ممَّا يولَد الرغبة في تخفيف حدة معاناة المرء ومعالجة ذاته بالشفقة والعطف، وشفقة الذات أيضاً تشمل توفير فهم غير مبنى على الحكم لآلام الذات والظروف غير الملائمة وحالات الفشل بحيث يدرك المرء خبراته باعتبارها جزء من خبرات إنسانية أكبر (Neff, 2003)

وبمراجعة التراث النظري المرتبط بالعلاقة بين الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة بالذات لدى النساء المطلقات حديثًا وجدت الباحثة ندرة في هذه البحوث والدراسات سواء العربية منها أم الأجنبية مما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من عدة روافد شخصية بحثية ميدانية حيث اهتمام الباحثة بقضايا التفكير الإيجابي وإدراكها لأهمية الخجل والتسامح في علاقتهما بالشفقة بالذات لدي المطلقات حديثًا.

هذا، وتتزايد معدلات الطلاق يومًا بعد يوم، وكشفت إحصاءات الطلاق بالمملكة العربية السعودية أن النسبة الكبرى من هذه الحالات تقع بين المتزوجين حديثًا. (العبدلي، ٢٠١٩)

وبعد مراجعة الدراسات السابقة اتضح للباحثة أنه على الرغم من اهتمامها بسلوك الخجل والتسامح إلا أنه لا توجد دراسة في حدود إطلاع الباحثة اهتمت بالكشف عن العلاقة بين الخجل والتسامح والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا، ومدى إمكانية التنبؤ بالشفقة بالذات لدى العينة في ضوء كل من الخجل والتسامح، مما جعل الباحثة تسعى لدراسة هذا الموضوع. وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

١-هل توجد علاقة ارتباطية بين الخجل والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا؟

٢-هل توجد علاقة ارتباطية بين الخجل والتسامح لدى المطلقات حديثًا؟

٣-هل توجد علاقة ارتباطية بين التسامح والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا؟

٤-هل يمكن أن يسهم كل من الخجل والتسامح في التنبؤ بالشفقة بالذات لدي المطلقات حديثًا؟

أهداف الدراسة:

يمكن صياغة أهداف الدراسة إجرائيًا على النحو الآتي:

١-الكشف عن العلاقة بين الخجل والشفقة بالذات لدي المطلقات حديثًا.

٢-الكشف عن العلاقة بين الخجل والتسامح لدي المطلقات حديثًا.

٣-الكشف عن العلاقة بين التسامح والشفقة بالذات لدي المطلقات حديثًا.

٤-التنبؤ بالشفقة بالذات لدي المطلقات حديثًا من خلال الخجل والتسامح.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. أهمية الكشف عن متغيرات الدراسة (الخجل – التسامح – الشفقة بالذات) لدى المطلقات حديثًا لأنهم يمثلون قطاعًا مهمًا من قطاعات المجتمع السعودي.
٢. أهمية الظاهرة موضوع الدراسة وارتفاع معدلات انتشارها وفقًا لما جاءت به الإحصائيات.

٣. وفرت هذه الدراسة مقياساً جديداً للخجل ومقياساً جديداً للتسامح ومقياساً جديداً للشفقة بالذات.

٤. تأتي هذه الدراسة في ضوء توصيات دراسات سابقة مثل: (Akl, & Mullet, 2010; Akin, & Akin, 2014) وما انتهت إليه من التأكيد على أهمية الجوانب الإيجابية في حياة الإنسان، وخاصة التسامح والشفقة بالذات والعلاقة بينهما وأهمية دراستهما ومعرفة العوامل المنبئة به.

ثانيًا الأهمية التطبيقية:

١. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الإرشاد والعلاج النفسي للمطلقات حديثًا من خلال المقاييس التي أعدتها الباحثة.

٢. توجيه الباحثين نحو أهمية وضع برامج لتنمية التسامح، وأهمية وضع برامج لتنمية الشفقة بالذات وتخفيف حدة الخجل لدى المطلقات حديثًا، وذلك لما لها من تأثيرات إيجابية وفعّالة للمطلقة والمجتمع على حد سواء.

مصطلحات الدراسة:

١- **الخجل shyness** : عرفه يانج وأخرون (Yang et al.,2019) الخجل بأنه حالة بسيطة من حالات سوء التكيف مع المحيط الاجتماعي؛ حيث لا يستطيع الخجول مواجهة المجتمع البشري والتفاعل معه، وهكذا يظهر الخجل كأزمة تكيف اجتماعي.

وتعرف الباحثة الخجل اجرائيًا بأنه: اضطراب سلوكي تعاني منه المطلقات حديثا وله أعراض فسيولوجية واجتماعية ونفسية، يظهر نتيجة شعور الفرد بعدم الثقة بالنفس والانشغال الزائد بالذات والإحباط مما يؤدي إلى تجنب الفرد المواقف الاجتماعية وإعاقته من تحقيق ذاته ويمكن قياسها من خلال الدرجة التي تحصل عليها بعد تطبيق المقياس.

٢- **التسامح forgiveness** : عرفه كل من (Turnage et al., 2012, 91; Gull & Rana, 2013, 17) بأنه "محاولة مُتعمدة للتغلب على المشاعر غير السعيدة للفرد وتبني وجهة نظر أكثر إيجابية وأكثر تعاطفًا، فالتسامح مع الأخرين مؤشر مهم للحفاظ على نجاح العلاقات الاجتماعية والإيجابية مع الأخرين".

وتعرف الباحثة التسامح اجرائياً: مجموعة من السلوكيات و المشاعر تجعل لدى المطلقة قبول لتصرفات الطرف الآخر وتجعلها متصالحها مع ذاتها ومع الآخرين ويمكن قياسها من خلال الدرجة التي تحصل عليها بعد تطبيق المقياس.

٣- **الشفقة بالذات:** عُرِّفت الشفقة العامة من قبل (دافيز) على أنها مجموعة من المفاهيم لها علاقة بطريقة التي يستجيب بها الفرد لتجارب الاخرين وبري (دافيز) أن العاطفة عبارة عن مجموعة من المكونات تتضمن أربعة مراحل: القدرة على تبني وجهة نظر الآخرين، الخيال أو القدرة على وضع نفسك مكان شخص آخر، الاهتمام العاطفي أو الشعور بالاهتمام بالآخرين، المحنة الشخصية. (علوان، ٢٠١٦، ٤).

وتعرف الباحثة الشفقة بالذات اجرائياً: هوالتعاطف مع الذات عندما تسوء الأمور وعدم نقد الذات او لومها في حالات الفشل. ويمكن قياسها من خلال الدرجة التي تحصل عليها بعد تطبيق المقياس.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المطلقات حديثًا خمس سنوات فأقل.

- الحدود الزمانية: تم التطبيق في عام ٢٠٢٠م.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المطلقات بمدينة الرياض.

الإطار النظري ومفاهيم الدراسة:

تناولت الباحثة الإطار النظري لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الخجلshyness وتعريفاته النظرية:

تعددت تعريفات الخجل نتيجة لتعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم بالإضافة لارتباط المفهوم بعوامل مختلفة فتعرفه مارجريت كير ونياجرا فانزالك (Van Zalk & Kerr ,2011) بأنه الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة، ويكون مصحوباً بمظاهر متعددة منها: القلق، وعدم الارتياح في المواقف التي تتضمن مواجهة مجموعة من الناس أو أصحاب السلطة، ويؤدي هذا القلق إلى الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي.

ويعرف يانج وأخرون (Yang et al.,2019) الخجل بأنه حالة بسيطة من حالات سوء التكيف مع المحيط الاجتماعي؛ حيث لا يستطيع الخجول مواجهة المجتمع البشري والتفاعل معه، وهكذا يظهر الخجل كأزمة تكيف اجتماعي.

وأضافت جينجنج زهاو (Zhao,J.,2018) أن الخجل مؤشر لظهور الاكتئاب والرهاب الاجتماعي في وقت لاحق وغيرهما من المشاكل البدنية والعقلية.

وترى الباحثة أن الخجل هو حالة من القلق الاجتماعي البسيط تتلازم فيه بعض المظاهر السلوكية كالامتناع من حضور المناسبات والفسيولوجية كسرعة خفقان القلب في التحدث مع شخص غريب والجوانب النفسية كالشعور بالارتباك في المواقف الاجتماعية والجوانب المعرفية كالشعور بالنقص والتدني ولكن بدرجة منخفضة.

-أعراض الخجل:

حدد كل من (الخطيب،٢٠٠٩، ص ص ١٤٢-١٤٣)، نانسي هيسر (Heiser, 2019) أعراض الخجل كالآتي:

- التركيز على الذات.
- أحلام اليقظة وشرود في الذهن.
- عدم الثقة بالنفس نتيجة الإحساس بالنقص.
- الخوف من نقد الغير، وتوقع الخطر الدائم.
- البطء في الحديث، وعدم اختيار الكلمات المناسبة والجمود.
- الأنانية ومحاولة فرض رغباته على من حوله.
- الانطواء والانزواء وتجنب التحدث مع الآخرين خاصة الجنس الأخر.

-الأثار السلبية للخجل:

يشير كلاً من أيمن أبو الروس (٢٠٠١، ص ص١٢-١٣) وبولا حريقة (٢٠٠٦، ص ص ٤٢-٤٦) إلى أن للخجل أثارًا سلبية على الشخص الخجول منها:

١- **العجز النفسي**، حيث يسيطر على الخجول الشعور بالشك والخوف من الإخفاق، والنفور من الآخرين، وعدم الثقة بالنفس، وهذه الأحاسيس هي تعبير عن ضعف الإرادة الذي يشل النفس البشرية.

٢- **عقدة الدونية**، حيث يقل تقدير الشخص لنفسه واحترامه لذاته، وشعوره أنه دون غيره من المحيطين.

٣- **الانسحاب والهروب** من المواقف الاجتماعية والتحرر من الخطيئة، أي الظهور كأنه شخص مثالي.

٤- **العدوانية**، فقد يتحول الشعور بالخجل إلى سلوك عدواني دفاعاً عن النفس نتيجة شعور الفرد باحتقار الآخرين له وبسخريتهم منه.

-النظريات المفسرة للخجل:

أ- نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد أن الميول الاجتماعية في الإنسان لها ثلاثة مصادر، الأول: وهو الخلقي والذي ينبع من الغريزة، والثاني: وهو الواقعي والذي يكون المصدر فيها الضغوط الخارجية التي تمر بالإنسان، والثالث: العصابي والذي يظهر نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته، وتتطور بتطور الشخصية طوال الحياة، فتداخل هذه العوامل مع بعضها يؤدي إلى ظهور المخاوف الاجتماعية أو عدم ظهورها، والصراع بينها يؤدي إلى انخفاض درجة المخاوف أو ارتفاعها نتيجة للتوافق بين الجانب الواقعي والخلقي (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠: ٣٤-٣٥).

النظرية المعرفية:

لقد طور(بك وامري)١٩٨٥ نظرية معرفية لتفسير منشأ القلق والمخاوف المرضية، بما في ذلك تفسير منشأ اضطراب الرهاب الاجتماعي، وهو الدرجة الأعلى اضطراباً من الخجل، ويعد مفهوم المخطط هو المحور الأساسي الذي تقوم عليه هذه النظرية والمخططات ما هي إلا مجموعات من القواعد تصنف وترتب وتنظم وتفسر المعلومات الواردة للفرد ما يسهل عملية استرجاع الذاكرة وتصنف هذه المخططات إلى أشكال وصيغ تشكل الفِكَر المعرفية للفرد. ووفقا لهذه النظرية فالأفراد القلقون من الجمهور يرون العالم على أنه مكان خطر ومهدد، ومن ثم يظل هؤلاء الأفراد شديدي التيقظ باستمرار لمواجهة أي تهديد محتمل من هذا العالم، ونتيجة لذلك فإن الهاديات الإيجابية المحايدة أو المعتدلة يساء تفسيرها وبشكل سلبي، كما يبخس تقدير ذكريات النجاحات السابقة، ومصادر الثقة بالنفس، ومصادر التعايش المتاحة أو يتم تجاهلها (ديفيد. بارلو، ٢٠٠٢: ٢٤٧).

ويعتمد هذا المنحى على وجود فكرة مغلوطة لدى الشخص الخجول عن نفسه وتقوم العملية العلاجية على تغيير هذه الفكرة والمعتقدات وتصحيحها (كروزير،٢٠٠٩: ٣٥٢- ٣٥٣).

ج- **نموذج التجلي والتقديم الذاتي للقلق الاجتماعي:**

ويرى هذا النموذج أن الخجل الاجتماعي يحدث عندما يرغب الفرد في غرس انطباع شخصي خاص لدى الآخرين، وشك تماماً في أنه لن ينجح في ذلك، وطبقا لتطوير(ليري) ١٩٨٨م لهذا النموذج، ربما ينشط هؤلاء الأفراد بشكل زائد عن الحد من أجل خلق انطباع شخصي خاص بسبب حاجته الشديدة لاستحسان الآخرين له ولفت نظرهم إليه واحترامهم إياه (ديفيد. بارلو، ٢٠٠٢: ٢٤٩).

د–نظرية السمات:

يرى كاتل أن السمات هي وحدات بناء الشخصية، وقد قسم السمات إلى سمات السطح وسمات المصدر، وهي سمات مستقرة وهامة جداً، وسمات السطح وهي تجمعات من الوقائع السلوكية وهي غير مستقرة، وثانياً السمات الفردية والسمات المشتركة وعدة عوامل، وكان عامل الخجل مقابل الجرأة الاجتماعية هو عامل من العوامل التي أضافها كاتل لنظريته. (جابر،١٩٩٠).

ومن هنا تخلص الباحثة إلى أن الخجل هو: اضطراب سلوكي نتيجة شعور الفرد بنقص الثقة بالنفس ونكران الذات، والتركيز الزائد مع الذات، والإحباط والسلبية ما يجعله يتجنب المواقف الاجتماعية، وقد يعوقه ذلك عن تحقيق ذاته وعن التفاعل في المواقف الاجتماعية أو التحدث مع الآخرين، وعدم الدفاع عن حقوقه ويؤثر على كفاءته الاجتماعية، كما قد يتطور إلى اضطراب نفسي كالرهاب الاجتماعي أو الاكتئاب، أو يصبح الشخص مضاد للمجتمع، وعلى ذلك ترى الباحثة أن الخجل قد يعوق المطلقة في مواصلة حياتها الاجتماعية والمهنية.

ثانيًا: التسامح forgiveness وتعريفاته النظرية:

يُعد التسامح مع الآخر من المتغيرات التي يهتم بدراستها الباحثين في مجال علم النفس الإيجابي، حيث إن التسامح مع الآخر يؤثر على حياة الإنسان ويُشعره بالهناء الذاتي، مما يؤدي إلى شعور الإنسان بحالة من الانسجام الداخلي بدلًا من مشاعر الاستياء resentment، فالأشخاص الذين يتسمون بالهناء الذاتي، يتميزون بثقافة التسامح والعطاء للأخر، أما الذين يعيشون من أجل أنفسهم فقط ولا يفكرون فيمن حولهم فهم الأقل تسامحًا وبالتالي أقل هناء ذاتي، فالشخص المتسامح مع غيره هو المستفيد أكثر من الشخص الذي يسامحه، والتسامح مع الآخر يساعد على شفاء النفس من المشاعر السيئة وعدم تذكر المواقف المؤلمة، ويمنح الطاقة والقوة لتحقيق الأهداف والطموحات بل والقدرة على مواجهة الحياة بكل صعوباتها (Mary & Patra, 2015).

ويُحدده كل من (Turnage et al., 2012, 91; Gull & Rana, 2013, 17) بأنه "محاولة مُتعمدة للتغلب على المشاعر غير السعيدة للفرد وتبني وجهة نظر أكثر إيجابية وأكثر تعاطفًا، فالتسامح مع الآخرين مؤشر مهم للحفاظ على نجاح العلاقات الاجتماعية والإيجابية مع الأخرين".

ويتفق كل محمد (٢٠١٣)، الحربي (٢٠١٤)، في أن التسامح مع الآخر هو "أن تنسى الماضي الأليم بكامل إرادتك، وهو القرار بألا تعاني أكثر من ذلك وأن تعالج قلبك وروحك، واختيار ألا تجد قيمة للكُره أو الغضب، والتخلي عن الرغبة في إيذاء الأخرين بسبب حدث في الماضي، وهو الحاجة إلى أن تتفتح عينيك على مَزايا الأخرين بدلًا من أن تحاكمهم أو تُدينهم، وهو الاستجابة الأصعب التي تلي الأحداث المؤلمة أو المحزنة"(ص١٤) (ص٧).

ويصفه كل من (Sezgin & Erdogan, 2018, 121; Devi & Jyotsana, 2018, 41) بأنه "لا يعني النسيان والتجاهل، وإنما هو عملية اتخاذ القرارات الجادة والواعية من أجل التخلي عن الانتقام والعفو عن الأخطاء". وترى الباحثة أن تعريفات التسامح تؤكد فكرة إعطاء فرصة أخرى للشخص المتجاوز والعفو عما اقترفه من ذنب والتغاضي عن فكرة الانتقام والمشاعر السلبية واستبدالها بالمشاعر الإيجابية والعفو عمن أساء إلينا.

وأهم نقطة ينبغي إبرازها فيما يتعلق بمفهوم التسامح، هو أنه لكي تكون قادرًا على الحديث عن التسامح الحقيقي، فيجب أن يحدث بالفعل تغير حقيقي في المشاعر تجاه الأخر(المسيء) وتُستبدل بالمشاعر الإيجابية.

وترى الباحثة أن التسامح يؤثر على حياة الإنسان ويُشعره بالهناء والحب مما يؤدي إلى الانسجام الداخلي بدلاً من مشاعر الاستياء والرفض، فالأشخاص السعداء هم الذين يتميزون بثقافة التسامح، وأيضًا بالعطاء للأخر، وعليه يُعد التسامح من المتغيرات التي لها أهمية كبيرة خاصة في هذه الأيام التي يسودها التوتر والتعصب والقصور في العلاقات الاجتماعية، ومن ثَمَّ فالتسامح يُسهم في إعادة بناء بيئة أمنة وإنهاء العدائية بين الأفراد بعضهم البعض.

ثالثاَ: الشفقة بالذات:

عُرِّفت الشفقة العامة من قبل (دافيز) على أنها مجموعة من المفاهيم لها علاقة بالطريقة التي يستجيب بها الفرد لتجارب الآخرين وبري (دافيز) أن العاطفة عبارة عن مجموعة من المكونات تتضمن أربعة مراحل: القدرة على تبني وجهة نظر الآخرين، الخيال أو القدرة على وضع نفسك مكان شخص آخر، الاهتمام العاطفي أو الشعور بالاهتمام بالآخرين، المحنة الشخصية. (علوان، ٢٠١٦).

وعلاوة على ما سبق فإن شفقة الذات تشمل الانفتاح على الآخرين والتأثر بمعاناة الذات والشعور بأحاسيس الرعاية والعطف نحو الذات وتبني اتجاه متفاهم غير مبني على الحكم نحو ظروف الفشل وعدم الملائمة لدي الفرد، والاعتراف أن خبرة المرء هي جزء من الخبرة الإنسانية المشتركة والناس ذوي الشفقة بالذات يعاملون أنفسهم بعطف عندما تسوء الأمور ولا يعملون على تفاقم انفعالاتهم السلبية عن طريق إضفاء الصفة الشخصية على صعوباتهم والحفاظ على وجهة نظر أكثر موضوعية عن موقفهم.

وقد أوضحت نتائج الدراسات والبحوث وجود ارتباطات ايجابية للشفقة بالذات مع العديد من المتغيرات: فمثلا الشفقة تعزز السعادة خلال مساعدة الأفراد على الشعور بالرعاية والارتباط والهدوء الانفعالي فهي تخفظ المشاعر السلبية والوعي بالعطف والإحساس والإنسانية المشتركة وتتضمن أيضاً الشفقة بالذات تحويل المشاعر السلبية إلى مشاعر ايجابية وبناءً على ذلك، فإن الشفقة بالذات تساعد الأفراد على غرس السعادة (Neff ,2003).

الدراسات السابقة:

استنادًا للتراث الأمبيريقي حول الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة بالذات، تعرض الباحثة فيما يلي عددًا من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية تبعًا لثلاث محاور، يتمثل أولهما في الدراسات التي هدفت إلى دراسة الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات ، أما المحور الثاني فتناول دراسات عن التسامح وبعض المتغيرات، وتناول المحور الثالث الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض المتغيرات، وفق ما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة نينا بلانكسون (Blankson, 2013) إلى معرفة العلاقة بين الخجل والمفردات اللغوية والقدرات التعبيرية، وتكونت العينة من ٢٥٤ طفلاً، واستخدمت الباحثة عدة مقاييس منها مقياس Children's Behavior Questionnaire Short (CBQ 2006)، والذي يتكون من سبعة عبارات تتدرج إلى سبعة مستويات تجاوب عليها الأمهات من خلال تفاعلات أبنائهم في المواقف الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الخجل والمفردات اللغوية والقدرات التعبيرية، وأن الأطفال الذين لديهم قدرات تنفيذية أقوى تكون لديهم قدرة لغوية أعلى.

بينما تضمنت دراسة شيري تان (TAN, 2014) العلاقة بين الخجل والضغوط والقلق والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٣ طفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، واستخدم الباحث مجموعة من المقاييس منها مقياس الخجل ومقياس الضغوط الاجتماعية من إعداده، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت الضغوط زاد القلق والخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة أيضا.

وهدفت دراسة جاكسون وآخرين (Jakson, et al,2016) إلى معرفة العلاقة بين الخجل والوحدة النفسية والكفاءة البين شخصية، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٥ طالباً من طلبة كلية الفنون منهم ٨٢ ذكور و٧٣ إناث، واستخدمت الباحثة مجموعة من المقاييس منها مقياس الخجل (Cheek.Buss1983) ، كما استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية منها اختبار T.TEST لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة ومعامل ارتباط بيرسون، وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل والكفاءة البين شخصية، كما أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخجل والوحدة النفسية.

وتناولت كاترينا سبيرا (Spere, 2016) دراسة تهدف إلى دلالة الفروق في اللغة التعبيرية بين متوسط درجات الأطفال الخجولين وغير الخجولين وتكونت العينة من ٢٥ طفلاً غير خجولين, و٢٣ من متوسطي الخجل, و١٩ طفل خجولاً تتراوح أعمارهم من ٤ إلى ٩ سنوات، و شارك ٦٥ من الأمهات واستخدمت اختبار الخجل من خلال الأمهات Colorado Childhood Temperment Inventory (**CCTI, 1984**) ويتكون من خمسة

عبارات تجاوب عليها الأمهات ويتدرج إلى خمسة مستويات وجاءت النتائج بوجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال الخجولين وغير الخجولين في اللغة التعبيرية من حيث كمية الكلام وأسلوب التعبير.

بينما هدفت دراسة جيسيل ميلر وآخرين(Miller, et al 2018) إلى التعرف على العلاقة بين الخجل والاجتماعية واضطرابات الأكل دراسة إكلينكية لدى عينة من طالبات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٠ طالبة متوسط أعمارهن ٢٠ عامًا واستخدمت الباحثة مقياس (Cheek & Buss) وجاءت النتائج بأنه كلما زاد الخجل قل التفاعل الاجتماعي لدى الأنثى وأنه توجد علاقة بين الخجل واضطرابات الأكل لدى الإناث.

وقامت الباحثة نانسي هايسير (Heiser, 2019) بدراسة تهدف إلى معرفة الفروق في الخجل بين الأفراد ذوي الرهاب الاجتماعي وغير المصابين بالرهاب الاجتماعي ومقارنتهم بالأفراد غير الخجولين، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥ خجولان من ذوي الرهاب الاجتماعي، و٢٦ خجولًا ليس لديهم رهاب اجتماعي، و٢٧غير خجولين، واستخدمت الباحثة مقياس **Cheek& Buss** كما استخدمت **DSM4** لتشخيص ما إذا هناك اضطرابات أخرى لدى العينة الخجولة أم لا، وتوصلت النتائج إلى أن الخجولين من ذوي الرهاب الاجتماعي أكثر قلقاً من غيرهم وأقل فاعلية في أداء المهام الكلامية والمحادثات.

واستهدفت دراسة يانج وأخرون (Yang, et al,2019) إلى دراسة الخجل والحساسية من التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الصينين في المدن المتحضرة، وتكونت عينة الدراسة من١١١٧ طفلاً تتراوح أعمارهم من مدارس مختلفة، تم المجانسة بينهم في العمر والمستوى التعليمي، واستخدم الباحث مقياس الخجل الاجتماعي ومقياس الحساسية (إعداد الباحث)، وتشير النتائج إلى وجود ارتباط دال بين ظهور الخجل في الطفولة والحساسية من التفاعل في المواقف الاجتماعية في المراحل المتقدمة من العمر.

وهدفت دراسة جينجنج زاو (Zhao,J., 2018) إلى معرفة العلاقة بين الثقة بالنفس وأسلوب الدعابة وأثرها على الخجل والشعور بالوحدة لدى طلاب الجامعات الصينية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٥ طالب وطالبة ٢٣٣ ذكور و٢٩٢ إناث تتراوح أعمارهم من ١٩- ٢٣ سنة واستخدمت الباحثة عدة مقاييس منها مقياس الخجل (**Cheek & Buss**)، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين استخدام حس الدعابة والثقة بالنفس والخجل، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الخجل لصالح الإناث.

المحور الثاني: دراسات تناولت التسامح وعلاقته ببعض المتغيرات:

أجرى منصور (٢٠٠٩) دراسة اهتمت بالعلاقة بين كلٍّ من: العفو، والرضا عن الحياة، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب، وإسهام هذه المتغيرات في فهم وتفسير أبعاد التسامح، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث

في متغير التسامح، وكذلك بين أبناء الريف والحضر في المتغير ذاته، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٣٠) من طلاب وطالبات الجامعة في الطائف بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات منها: مقياس العفو إعداد تومبيسون، وآخرين، تعريب الباحث ومقياس (الرضا عن الحياة إعداد مجدي الدسوقي (١٩٩٠)، وقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية، تعريب عبدالفتاح القرشي (١٩٩٧). وقد توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير العفو وكانت الفروق لصالح الذكور، وكذلك وُجدت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي الذكور البدو وذكور الحضر لصالح طلاب الحضر، وكذلك توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الدرجة الكُلية للعفو والرضا عن الحياة، وبين أبعاد كلٍ من (العُصابية، والمقبولية) على حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للعفو وكلٍ من (الانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير) وكذلك كان هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للعفو وسمة الغضب.

وجاءت دراسة البهاص (٢٠٠٩) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين أبعاد مقياس العفو من جانب وأبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة من جانب آخر، وكذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث، والطلاب الأكبر والأصغر سناً في متغيري العفو والسعادة، ومعرفة مدى اختلاف الشعور بالسعادة باختلاف مستويات العفو، وكذلك التعرف على مدى إسهام العفو في تفسير تباين الشعور بالسعادة، في صورتها النهائية (٣٠٤) طالبًا وطالبة من الشُعب المختلفة بالفرقتين الأولى والرابعة من كلية التربية جامعة طنطا، ومن أدوات الدراسة مقياس العفو إعداد الباحث، ومقياس الشعور بالسعادة إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات أبعاد العفو ودرجات العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وكذلك توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أبعاد العفو والشعور بالسعادة لدى أفراد العينة، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي العفو والطلاب منخفضي العفو على أبعاد الشعور بالسعادة لصالح مرتفعي العفو، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن أبعاد العفو تُسهم في تفسير التباين في أبعاد الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة.

في حين هدفت دراسة عماشة (٢٠١٢) إلى معرفة علاقة العفو بالضغوط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، وكان من أهداف الدراسة أيضًا المقارنة بين واحدة من الكليات العملية (الاقتصاد المنزلي)، وكذلك واحدة من الكليات النظرية (الآداب) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة أم لا بين مجموعة واحدة إلى مجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبة من طالبات كلية الآداب والاقتصاد المنزلي بجامعة الطائف وُزِّعْنَ كالتالي (١٨٠) طالبة بكلية الآداب، و(١٨٠) طالبة بكلية الاقتصاد المنزلي، ووزعن على المستويات من الثالثة إلى السابعة بجامعة الطائف، وكانت أدوات الدراسة: مقياس الضغوط النفسية إعداد زينب شقير (٢٠٠٣)، ومقياس العفو إعداد البهاص (٢٠٠٩)، وأشارت النتائج

إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية والعفو، حيثُ كانت جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائيًّا، كما أشارت النتائج إلى أن هُناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين مجموعتي طالبات الآداب والاقتصاد المنزلي لدوافع العفو لصالح مجموعة الآداب، أي أن طالبات كليات الآداب أكثر تسامحًا من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.

كما أجريت دراسة (Sandage, et. Al. ,2014) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل المنبئة بسلوك العفو عن الآخرين لدى عينة مكونة من (ن =٢٣٢) تتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٥٥ عامًا وكشفت النتائج على أثر كل من التعاطف والنرجسية ومراقبة الذات في التنبؤ بسلوك العفو، في حين لم تكشف النتائج عن أثر المرونة النفسية والتدين في التنبؤ بالعفو عن الآخرين.

كما أجريت دراسة .(Wade, et al ,2014) والتي هدفت إلى دراسة فعالية العلاج النفسي كمدخل لتعزيز العفو عن الآخرين على عينة من المراهقين بلغت (ن=٣٠) وتوصلت الدراسة إلى فعالية العلاج النفسي في تعزيز العفو عن الآخرين لدي أفراد العينة.

ودراسة (Eroglu, et al ,2016) بعنوان العفو عن الآخرين والمرونة النفسية في سن المراهقة كعلاقة ارتباطية (ن=١٠٠) من الطلاب المراهقين لمعرفة العلاقة التبادلية بين العفو عن الآخرين والمرونة النفسية، وجاءت النتائج مؤكدة وجود العلاقة الارتباطية في حين لم تكشف عن النتائج أثر النوع الاجتماعي والسن في التنبؤ بالعفو عن الآخرين.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة (NEFF , 2003) : إلى معرفة علاقة شفقة الذات بالصحة النفسية الايجابية ونموذج الشخصية ذي العوامل الخمسة، وكان المشاركون عبارة عن ١٧٧ من طلبة الجامعات (٦٨ % إناث، ٣٢ % ذكور) ومن أهم نتائجها: أن شفقة الذات لها ارتباط إيجابي دال مع مقاييس التقرير الذاتي للسعادة، والتفاؤل، والوجدان الايجابي والحكمة ، والمبادرة الشخصية ، وحب الاستطلاع والاستكشاف والمقبولية والانبساط ويقظة الضمير وكذلك لها ارتباط سلبي دال مع الوجدان السلبي والعصابية تنبأت بتنبؤات دال في الصحة النفسية الإيجابية غير تلك التي تعزى إلى الشخصية .

وهدفت دراسة (Conway, 2007) إلى التعرف على دور الموارد الداخلية في الإنجاز الأكاديمي في استكشاف معني الشفقة الذاتية في أداء الوظائف المتكيفة لطلاب الجامعة منخفضي الدخل وتهدف إلى التركيز على نقاط القوة باستكشاف دور الشفقة الذاتية في الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة ذوي الدخل المنخفض وتكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالبًا جامعيًا من منخفضي الدخل في جنوب غرب بنسلفانيا ومن أهم نتائجها أن الطلاب الأكبر في العمر، والطلاب الأفريقيين الأمريكيين والطلاب المتزوجين والطلاب الذين لديهم تدعيمات اجتماعية أقل كان لديهم شفقة ذاتية أكبر.

وجاءت دراسة (iskender, 2009): والتي هدفت إلى تحديد الفروق بين الجنسين في شفقة الذات وفعالية الذات والاعتقاد الخاص بسيطرة المتعلق للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) من طلاب الجامعة والذين أكملوا مجموعة استبيانات شملت مقياس شفقة الذات، مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس التحكم في المعتقدات حول التعلم، ومن (أهم نتائجها) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في شفقة الذات وفعالية الذات والسيطرة على الاعتقاد حول التعلم، في تحليل الارتباط ارتباط العطف على الذات ارتباطا ايجابيًا بفعالية الذات والتحكم في الاعتقاد حول التعلم، والحكم على الذات كان له ارتباطات سلبية مع فعالية الذات، والوعي بالإنسانية المشتركة كان له ارتباطات ايجابية بفعالية الذات والسيطرة على المعتقدات حول التعلم وكان له ارتباطات سلبية للحكم على الذات من ناحية أخرى ، ارتبطت العزلة ارتباطًا سلبيًا بفاعلية الذات والعطف على الذات، وارتبطت ايجابيًا بالحكم على الذات وارتبطت يقظة الذهن ارتباطًا ايجابيًا بفعالية الذات والسيطرة على المعتقدات التعلم، وارتبطت سلبيًا بالحكم على الذات والعزلة، وأخيرًا وجد أن المطابقة المفرطة كان لها ارتباطًا سلبياً بفعالية الذات والعطف على الذات ولكن كان لها ارتباطات ايجابية للحكم على الذات والعزلة .

وأجرى (Neff, 2011): دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة طريقة تكيفية لإرتباط الذات والتفكير في ظروف عدم الملائمة الشخصية أو ظروف الحياة الصعبة ومع ذلك فإن البحوث السابقة تناولت فقط شفقة الذات بين الراشدين، وبحثت الدراسة معرفة شفقة الذات بين المراهقين (وعددهم ٢٣٥، متوسط أعمار ١٥,٢) وتكونت عينة الدراسة من شباب الراشدين كمجموعة مقارنة (عدد ٢٨٧) ومن أهم نتائجها أن شفقة الذات ارتبطت ارتباطًا وثيقًا قويًا بالسعادة بين المراهقين وكذلك الراشدين وكذلك تم التعرف علي العوامل الأسرية والمعرفية كمؤشرات علي الفروق الفردية في شفقة الذات وأخيرًا وجد أن شفقة الذات أثرت جزئياً علي الصلة بين العوامل (الأسرية / المعرفية) والسعادة وتشير النتائج إلي أن شفقة الذات قد تكون تدخلًا لأفعال يستهدفها المراهقين الذين يعانون من الآراء السلبية عن الذات .

بينما هدفت دراسة Allen (2012): إلى الكشف عن دور شفقة الذات كعامل يؤثر علي العلاقة بين الصحة الفيزيقية والسعادة الذاتية لدى كبار السن ففي الدراسة الأولى اشترك فيها ١٣٢ شخصًا تتراوح أعمارهم من ٦٧ – ٩٠ أكملوا استبيانا قيّم إدراكاتهم لصحتهم الجسدية، وشفقة الذات، والسعادة الذاتية كان المشاركون الذين في صحة جسدية جيدة يتمتعون بسعادة ذاتية بصرف النظر عن مستوى شفقة الذات لديهم ومع ذلك، بالنسبة للمشاركين ذوي الصحة الجسدية الضعيفة، ارتبطت شفقة الذات بسعادة ذاتية أكبر في الدراسة الثانية أكمل ٧١ مشاركًا أعمارهم بين ٦٣-٩٧ عامًا استبيانًا يُقّيم شفقة الذات والسعادة الذاتية ورغبتهم في استخدام مساعدة علي المشي، والسمع والتذكر والمشاركون ذوو شفقة الذات ذكروا أنهم أقل ضيقًا باستخدام المساعدة من ذوي الشفقة الذاتية المنخفضة رغم أن العلاقة بين الشفقة

الذاتية والميل لاستخدام أجهزة مساعدة، ومن أهم نتائجها: أن شفقة الدراسة مرتبطة بالسعادة في الحياة اللاحقة وأن التدخلات لدعم شفقة الذات قد تحسن نوعية الحياة لدي الراشدين.

وأما دراسة (Williams, 2015) : هدفت لاستكشاف الشفقة بالذات وتقدير الذات من خلال الآثار المترتبة علي الصحة العقلية البدنية لدى طلاب الجامعة، وتبحث هذه الدراسة مجالات النظرية والتجريبية المتداخلة، وتقترح نظرية العلاقة بينهما بما في ذلك تأثيره المحتمل على الصحة والشفقة الذاتية والتقدير الذاتي، كما اقترحت أن يكون لها علاقة مباشرة يمكن بواسطتها خفض القلق وتجنب التعرض التجريبي هذه العوامل معًا، وافترضت أيضاً أن يكون لها تأثير ايجابي على أداء الصحة العقلية، وكانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية (١٩٩ طالباً)، ومن أهم نتائجها: وجود علاقة ايجابية بين الشفقة بالذات وتقدير الذات، وقد وجدت أن الشفقة بالذات والخجل يؤثران على الحالة الصحية بطرق مختلفة يسبب الضائقة النفسية، وارتبطت الشفقة بالذات وتقدير الذات جزئيًا بواسطة القلق بطريقة لا يمكن تمييزها للحصول على مركز الصحة العقلية ووجد التقدير الذاتي أن يكون لها تأثير كبير مباشر على الأعراض الجسدية (وساطة كاملة) والحالة الصحية البدنية (تأثير غير مباشر فقط) وجمعت الشفقة الذاتية تعمل من خلال التقدير الذاتي علي حد سواء وحده وربطها مع العار وهذان المجالات الناشئة في الأدب النفسي من أجل تطوير فهم أكثر اكتمالًا من الشفقة على الذات وآثارها على الصحة.

وأجرى (العاسمي ٢٠١٤): دراسة هدفت إلى: الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات وسمات الشخصية كما تقيسها قائمة العوامل الخمسة للشخصية وكذلك تعرف الفروق في الشفقة بالذات حسب كل من الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (أدبي – علمي) ومعرفة أثر كل منهما في الشفقة بالذات وقد تكونت العينة من (١٨٤) طالًبا وطالبة، نسبة الاناث (٥٣ %)، والذكور (٤٧٪) تم اختيارها من الأقسام الأدبية (٨٨) طالبًا وطالبة والعلمية (٩٦) طالباً وطالبة في جامعة الملك خالد ، بمتوسط عمري قدره (٢٢,٣٦). (ومن أهم نتائجها): وجود علاقة ايجابية بين الابعاد الايجابية للشفقة بالذات (اللطف بالذات، الانسانية المشتركة، واليقظة العقلية) وبين سمات الشخصية (الانبساطية، والانفتاح علي الخبرة ، والمقبولية ، والضمير الحي) مع وجود علاقة سلبية بين الحكم الذاتي وبين العزلة والتوحيد مع الذات والعصابية كما أظهرت النتائج أن الإناث أكثر شفقة بالذات من الذكور وأن طلاب الكليات الأدبية أكثر شفقة بالذات من طلاب الكليات العلمية كما أظهرت النتائج أيضًا أن هناك تفاعلًا دالًا بين الجنس والتخصص والشفقة بالذات.

وأما دراسة (علوان، ٢٠١٦) هدفت إلى: معرفة مستوي الشفقة بالذات لدي المراهقين الجانحين المودوعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها، ومعرفة مستوي الشعور بالذنب لدي المراهقين الجانحين المودوعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة ابها، ومعرفة مدي يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد الشفقة بالذات والشعور بالذنب لدى المراهقين الجانحين

المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالشعور بالذنب من خلال أبعاد الشفقة بالذات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٣ طالب) يمثلون ١٠٠٪ من الأحداث الجانحين الذكور المودوعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى الشفقة بالذات وارتفاع مستوي الشعور بالذنب لدى الأحداث الجانحين المودوعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشعور بالذنب وأبعاد الشفقة بالذات ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوي الشعور بالذنب أو الشفقة بالذات تعود لبعض المتغيرات الديموغرافية، وكذلك أظهرت النتائج أن أبعاد الشفقة بالذات تسهم في التنبؤ بالشعور بالذنب لدي الأحداث الجانحين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعكس مجموعة الدراسات السابقة الملاحظات الآتية:

١- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد المقاييس التي تناولت الخجل والمقاييس التي تناولت التسامح والمقاييس التي تناولت الشفقة بالذات.

٢- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناول متغيرات متعددة والربط بينها فتناولت التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال الخجل، والتسامح، لدى المطلقات، واختلفت في مجتمع الدراسة وعينته.

٣- تميزت هذه الدراسة بأنها وفرت مقياساً جديداً للخجل ومقياساً جديداً للتسامح ومقياساً جديداً للشفقة بالذات.

٤- ندرة الدراسات العربية (في حدود علم الباحثة) التي تناولت الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا وبالتالي تشكل هذه الدراسة إثراءً معرفياً للدراسات النفسية.

فروض الدراسة: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة تمكنت الباحثة من صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١-توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين الخجل، والتسامح لدى المطلقات حديثًا.

٢-توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين الخجل، والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا.

٣-توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًّا بين التسامح، والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا.

٤--يمكن التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال الخجل والتسامح لدى المطلقات حديثًا.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أ) منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن باعتباره أكثر المناهج ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الخجل والتسامح والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا، والكشف عن إسهامات الخجل والتسامح في التنبؤ بسلوك الشفقة بالذات لدى المطلقات حديثاً.

ب) مجتمع الدراسة:

بعد الاطلاع على البيانات المفتوحة لوزارة العدل السعودية وبعد الاطلاع على التقرير البياني الشهري للخمس سنوات الماضية بلغ متوسط عقود الطلاق شهرياً ٥٢١ عقدا في مدينة الرياض أي مايقارب ٣٠٢٦٠ حالة طلاق خلال الخمس سنوات

ج) عينة الدراسة:

أ – تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ امرأة مطلقة تتراوح اعمارهن من ٢٥ الى ٣٥عاماً ولديهن من طفل الى ٣ أطفال تعليمهن جامعي وغير موظفات من طبقة اجتماعية متوسطة .تم اختيارهن عشوائيًا، وتم تطبيق مقاييس الدراسة (من إعداد الباحثة) بعد أن تأكدت الباحثة من الكفاءة السيكو مترية لهم.

د) أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الخجل (إعداد الباحثة):

هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير الخجل لدى عينة من المطلقات حديثًا.

خطوات بناء المقياس:

لإعداد مقياس الخجل تمت الإجراءات الآتية:

- الاستفادة من الإطار النظري الذي قامت الباحثة بإعداده حول الخجل وأعراضه ، والاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الخجل الاجتماعي.
- مقياس الخجل إعداد (cheek.buss1983) ويتكون المقياس من ١٣ عبارة وينقسم المقياس إلى بعدين هما الخجل والاجتماعية ويتدرج المقياس من ٠-٤ والدرجة الأعلى تدل على وجود الفة بنسبة كبيرة
- مقياس الخجل الاجتماعي (للدريني) والذي يتكون من ٥٣ عبارة في صورته الأولية و٤٢ عبارة في صورته الأخيرة وتدرج إلى ثلاث مستويات.

- قائمة مراجعة أعراض الخجل إعداد مايسة النيال ومدحت أبو زيد (١٩٩٩) ويتكون من ٤٠ عبارة وانقسم إلى أربعة أبعاد هي البعد الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي والمعرفي بكل بعد عشرة عبارات.
- مقياس الخجل (Capaldi& Rothbart 1992) ويتكون من ٩ عبارات تتدرج على ٥ مستويات.
- مقياس الخجل القلِق(T- crs) ويتكون من ٦ عبارات تتدرج إلى ٥ خمسة مستويات.
- مقياس (CBQ 2006) والذي يتكون من سبعة عبارات تتدرج إلى سبعة مستويات تجاوب عليها الأمهات من خلال تفاعلات أبنائهم في المواقف الاجتماعية.

صياغة عبارات المقياس:

بناء على ما سبق تم وضع المقياس في صورته المبدئية لتغطي أكبر قدر من السلوكيات الخجولة في مواقف التفاعل الاجتماعي، حيث تم تقسيم العبارات وفقاً للأبعاد الخجل بحيث تدور معاني ومضامين عبارات كل مجموعة حول محور واحد فرعي يمثل جانب من جوانب الخجل الاجتماعي وتمت صياغة بنود وعبارات المقياس وروعي أن تكون بسيطة ومختصرة قدر الإمكان ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة المبدئية التي تكونت من ١٠٠ امرأة مطلقة ، وتتدرج الإجابة على المقياس من خلال متصل من ثلاثة خيارات (غالباً- أحياناً- نادراً).

وصف المقياس:

تضمن مقياس الخجل للمطلقات حديثًا اللاتي تتراوح أعمارهن بين ٣٠-٣٥ سنة عدد (٤٠) عبارة.

تعليمات المقياس:

تم مراعاة بعض الملاحظات أثناء تطبيق المقياس:

- عدم تحديد فتره زمنية لتطبيق المقياس.
- تشجيع المطلقات حديثًا على التعبير عن أرائهن بصراحة وصدق.
- أن تكون التعليمات بسيطة وواضحة.
- تشجيع المطلقات حديثًا على الاستفسار عن أي عبارة غير واضحة بالنسبة لهن.
- التنبيه على المطلقات بعدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.

تصحيح المقياس:

تدرج المقياس إلى ثلاث مستويات (غالباً-أحياناً-نادراً) حيث يتم إعطاء الدرجات تدريجياً على العبارات التي تعبر عن الخجل ٣ -٢ -١ وهناك بعض العبارات العكسية يتم إعطاء الدرجات فيها ١- ٢ -٣ ومن ثم يتم حساب المجموع الكلي للاستجابات.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تكونت عينة التأكد من الكفاءة السيكومترية لكل مقاييس الدراسة من (١٠٠) مطلقة ولهم نفس خصائص عينة الدراسة الأساسية

حساب معامل ثبات درجة مقياس الخجل:

١-طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

تم تطبيق مقياس الخجل على عينة الثبات، ثم أُعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور ٢١ يوماً من التطبيق الأول، وقد حسبت قيمة (ر) باستخدام معامل ارتباط بيرسون نتائج التطبيقين وكانت تساوي: ٠,٧٩٤ ويمثل ارتباط قوي.

٢-الثبات بمعادلة الفاكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ إذ بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (٨٧٩.)، وهي قيمة مرتفعة.

حساب صدق مقياس الخجل:

صدق المِحَكِّ الخارجي: لحساب صدق المِحَكِ الخارجي لمقياس الخجل قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها مجموعة مكونة من (١٠٠) مطلقة على مقياس الخجل (إعداد الباحثة) وبين درجاتهم على قائمة مراجعة أعراض الخجل إعداد النيال وأبو زيد (١٩٩٩)، وتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره٠,٨٤١، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

ثانياً: مقياس التسامح (إعداد الباحثة):

خطوات بناء المقياس:

- الاستفادة من الإطار النظري الذي قامت الباحثة بإعداده حول التسامح وذلك في تحديد البنية الأساسية للمقياس، والاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية مثل مقياس التسامح من اعداد أمال فتحي (٢٠١٤). مقياس التسامح من اعداد الحربي (٢٠١٤).

- بناء على ما سبق ذكره تم وضع المقياس في صورته المبدئية لتغطي أكبر قدر من السلوكيات التي تعبر عن التسامح في مواقف التفاعل الاجتماعي، حيث تم صياغة مواقف تمثل التسامح وتم مراعاة أن تكون المواقف بسيطة ومختصرة قدر الإمكان ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية تكونت من ١٠٠مطلقة ، وتتدرج الإجابة على المقياس من خلال متصل من ثلاثة خيارات

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى الكشف عن مستوى تسامح الفرد مع من يُسيئ إليه.

وصف المقياس:

قامت الباحثة بصياغة المواقف الدالة على التسامح مع الأخر، وبلغ عدد المواقف (١٥) موقفًا. وتتم الإجابة عنها بثلاثة اختيارات وذلك باختيار الإجابة من بين ثلاثة بدائل متدرجة وتدل الدرجة المرتفعة على استعداد المبحوثة للتسامح مع الأخر.

الخصائص السيكومترية لمقياس التسامح:

- صدق البنية العاملية للمقياس: بعد حذف المفردات التي ارتبطت سالبًا بالمقياس أو ذات الارتباطات الضعيفة باستخدام If Item Deleted تم حذف مفردة رقم (١)، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لـ هوتلينج مع التدوير المتعامد بطريقة Varimax، والاعتماد على محك Kaiser، ومع استبعاد المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، أسفر هذا التحليل عن ظهور عاملين تم الإبقاء عليهما واعتمادهما في الدراسة يفسرن (٣٤,٧٦٩٪) من قيمة التباين الكلي بين أفراد العينة.
- ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب الثبات للمقياس الأصلي باستخدام بطريقتين، كالآتي:

١. معامل ألفا كرونباك: وبلغ معامل الثبات للمقياس ٠,٨٣ وهي قيمة مرتفعة، مما يشير ذلك إلى دقة المقياس كأداة بحثية.

٢. إعادة الاختبار: تم حساب الثبات للمقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين بعد التطبيق الأول، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (٠,٧٦)، مما يشير ذلك إلى دقة المقياس كوسيلة للقياس، ومن ثم يمكن الاعتماد عليه لأغراض البحث العلمي.

ثالثاً: مقياس الشفقة بالذات (إعداد الباحثة):

خطوات بناء المقياس:

تم الاطلاع على المقاييس السابقة المتعلقة بالشفقة بالذات بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس والتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة عبارات المقياس ومواقفه، ومن أشهر هذه المقاييس مقياس علوان (٢٠١٦)

- صياغة عبارات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صوره عبارات وقد بلغ المقياس في صورته الأولية (٣٥) عبارة
- عرضت الباحثة جميع المقاييس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية *، للأدلاء بآرائهم حول مدي مناسبة المقياس لعينة الدراسة ومدى ملائمة عباراته، وقد أخذت الباحثة بنسبة اتفاق تقدر بتسعين في المائة، وبناء عليه تضمن تكون المقياس في صورته النهائية (٢٠) عبارة تقيس الشفقة بالذات الكفاءة السيكو مترية للمقياس: تكونت عينة التأكد من الكفاءة السيكو مترية لكل مقاييس الدراسة من (١٠٠) مطلقة حديثًا ولهم نفس خصائص عينة الدراسة الأساسية.

حساب معامل ثبات درجة مقياس الشفقة بالذات:

-طريقة التطبيق وإعادة التطبيق :Test-retest

تم تطبيق مقياس الشفقة بالذات على عينة الثبات، ثم أُعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور ٢١ يوماً من التطبيق الأول، وقد حسبت قيمة (ر) باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين وكانت تساوي : ٠,٧٥٩ وهي قيمة مرتفعة .

-الثبات بمعادلة الفاكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ إذا بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (٨٥٩.). وهي قيمة مرتفعة.

حساب صدق مقياس الشفقة بالذات:

-صدق المحَكِّ الخارجي: لحساب صدق المحَكِّ الخارجي لمقياس الشفقة بالذات قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها مجموعة مكونة من (٥٠) مطلقة حديثا علي مقياس الشفقة بالذات (إعداد الباحثة) وبين درجاتهم على مقياس الشفقة بالذات من إعداد (علوان ،٢٠١٦).

وتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (٠,٨٧٦) وهو معامل دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدق محك خارجي مرتفع للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وحجم العينة ونوعية الأدوات المستخدمة والفروض المطروحة؛ تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك من خلال استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package For Social Sciences، وللتحقق من صحة الفروض استخدمت الباحثة الطرق الاحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معاملات ارتباط بيرسون.
- اختبار ت T-test
- تحليل التباين الثنائي.
- تحليل الانحدار البسيط.
- التحليل العاملي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

وتتضمن معالجة الفروض، ومناقشة نتائجها في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وكذلك السياقات الاجتماعية والنفسية، ويتم عرض ذلك على النحو الآتي:

١-**نتائج الفرض الأول ونصه:** "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين الخجل، والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا، وللتحقق من ذلك عُولِجَت استجابات (ن =١٠٠) مطلقة على مقياسي الخجل والشفقة بالذات تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين استجابات عينة الدراسة على مقاييسها (الخجل والشفقة بالذات) والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢) معاملات الارتباط بين الخجل والشفقة بالذات لدى عينة الدراسة

الشفقة بالذات / الخجل	ن ١٠٠
معامل الارتباط	-٠,٦٣

يتضح من الجدول (٢) تحقق صحة الفرض الأول حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01 بين سلوك الخجل والشفقة بالذات، وبعبارة أخرى فإن ارتفاع سلوك الخجل لدى المطلقة حيث تفضل الجلوس مع الحاسوب عن مخالطة الآخرين، تشعر بالارتباك في طلب المساعدة من الآخرين، ولا تستطيع التعبير عن رأيها في الآخرين بحرية، وتتعرق عند توجيه الحديث لها وتفكر دائماً في المواقف والمهام التي فشلت فيها، و تشعر دائماً بالاختناق عندما تتواجد في التجمعات، ولا تشعر بأهميتها وسط المجموعة، ولا تتوقف عن لوم الذات، وترتعش يداها عند التحدث مع الجنس الأخر، وتشعر بالارتباك من استعارة شيء من صديقة، ولا تستطيع أن توقف أحدهم من توجيه

الإهانة إليها، ولا تعبر عن رفضها للأطعمة التي لا تحبها وليس لديها القدرة على اتخاذ القرار، ولديها ردود أفعال غير ملائمة للمواقف كل هذا يصاحبه انخفاض في مستوى الشفقة بالذات ،حيث القسوة علي الذات وتأنيبها باستمرار؛ بل وعقابها وتلقي بالذنب علي ذاتها والشعور بالإحباط والرغبة في الانفصال عن العالم وعدم الاتزان الانفعالي والهروب من المشاعر ولا تنسى المواقف المؤلمة.

وتتفق هذا النتائج مع ما توصل إليه كل من: (Jakson, et al,2016) (Epstein& Amy,2016)، (Amico, 2017)، (Yang,F.et al,2017) (Grose&Coplan,2017))، (Miller, et al 2018)، ((Heiser, 2019Koydemir & Ayhan,2019))، (Spere,K.,&Annevans,m.,2020)

-**نتائج الفرض الثاني ونصه:** "توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين التسامح، والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا

وللتحقق من ذلك عُولِجَت استجابات (ن = ١٠٠)، مطلقة على مقياسي التسامح والشفقة بالذات تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين استجابات عينة الدراسة على مقاييسها (التسامح والشفقة بالذات) والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين التسامح والشفقة بالذات لدى عينة الدراسة.

الشفقة بالذات / التسامح	ن ١٠٠
معامل الارتباط	**٠,٧٥**

يتضح من الجدول (٣)، تحقق صحة الفرض الثاني حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين سلوك التسامح والشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا، وهذا يدل على أن ارتفاع مستوي سلوك التسامح دليل على ارتفاع الشفقة بالذات، حيث أن الشفقة بالذات تشتمل على أن يكون الفرد رحيم بذاته ومشفقًا عليها، لديه انسانية مرتفعة واعيًا بذاته ولديه إدارة في انفعالاته، وتعاطف سواء مع نفسه أو مع الآخرين ويكون علاقات إيجابية مع الآخرين.

كل هذا يجعلهم يمتلكون الشعور بأحاسيس الرعاية والعطف نحو الذات وأيضاً اتجاه ايجابي في المواقف المؤلمة أو الفشل من خلال اللطف بالذات وعلى عدم الانتقاد الشديد لها، وفهم خبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الناس، ومعالجة المشاعر المؤلمة، بعقل منفتح أيضا القدرة علي معالجة مشاعر الذات ومعاناتها بإحساس من الدفء والاهتمام (Neff, 2011) فالمطلقات ذوات الشفقة بالذات يعاملن أنفسهن بعطف عندما تسوء الأمور، ولا تتفاقم انفعالاتهن السلبية،

ويحافظن على وجهة نظر أكثر موضوعية حول وضعهن، ويعاملن أنفسهن بعطف موجه نحو الذات واهتمام وليس نقد الذات والتحسر (Allen,2012)، حيث تشير تلك الدراسات إلى أن الأفراد الأكثر شفقة بالذات يميلون إلى أن يكون لديهم مستوى رضا أكبر عن الحياة، وارتباط جماعي أكبر وتسامح اكبر، وسعادة وأقل مستوى من القلق والاكتئاب والخوف من الفشل (Sofiati et al., 2018; Strelan & Zdaniuk, 2015; Turnage et al., (Neff, 2011; 2012; Yalcin et al., 2017.

نتائج الفرض الثالث ونصه: "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين الخجل، والتسامح لدى المطلقات حديثاً وللتحقق من ذلك عُولِجَت استجابات (ن = ١٠٠)، مطلقة على مقياسي الخجل والتسامح وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين استجابات عينة الدراسة على مقاييسها (الخجل والتسامح) والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول(٤) معاملات الارتباط بين الخجل والتسامح لدى عينة الدراسة

الخجل / التسامح	ن ١٠٠
معامل الارتباط	**–٠,٦٤**

يتضح من الجدول (٤) تحقق صحة الفرض الثالث حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01 بين سلوك الخجل والتسامح.

يتضح من الجدول (٤) تحقق صحة الفرض الأول حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01 بين سلوك الخجل والتسامح، وبعبارة أخرى فإن ارتفاع سلوك الخجل لدى المطلقة حيث تفضل الانعزال والابتعاد عن مخالطة الآخرين، فهي لا تشعر بأهميتها وسط المجموعة ولا تتوقف عن لوم الذات، ولا تستطيع أن توقف أحدهم من توجيه الإهانة إليها، وليس لديها القدرة على اتخاذ القرار، ولديها ردود أفعال غير ملائمة للمواقف كل هذا يصاحبه انخفاض في مستوى التسامح؛ وبالتالي عدم الشعور بالرضا عن الحياة، ويمكن القول بأن التسامح مع الأخر هو درجة تمكن الأفراد من إزالة الأفكار والمشاعر السلبية تجاه المعتدين، حيث إن عملية التسامح مع الأخر تبدأ مع الابتعاد عن الغضب، أو العداء، أو الكراهية التي أثارتها الإهانة والتي تتطلب الامتناع عن الإجراءات السلبية لتحل محل الأفكار السيئة في وقت الغضب، ومن ثَمَّ فإن التحلي بالسمات النفسية الإيجابية مثل التسامح مع الأخرين، والشعور بالرضا عن الحياة؛ لهما تأثيرات إيجابية على النهوض بالصحة النفسية والبدنية، ويشعر الشخص المتسامح بالرضا عن الحياة، والتفاؤل، والفخر تجاه نفسه، ولا يشعر بالكراهية، أو الاستياء تجاه من يُسئ إليه؛ بل من السهل عليه أن يسامح وأن يثق فيه مرة

أخرى، ويرى أنه حقق الأشياء المهمة التي يريدها في الحياة، فالتسامح مع الأخر يرتبط ارتباطًا سالبًا بالخجل حيث يتسم الشخص الذي يشعر بالرضا عن الحياة بإقامة علاقات اجتماعية جيدة تتسم بالرضا والمودة وانخفاض الصراعات المستمرة. وتتفق هذا النتائج مع ما توصل إليه كل من: (Sofiati et al., 2018; Soudi et al., 2015; Strelan & Zdaniuk, 2015; Turnage et al., 2012; Yalcin et al., 2017) التي أكدت نتائج دراستهم على التأثير المهم والفعّال للعلاقة بين التسامح مع الأخر، حيث أن الأفراد المتسامحون مع الآخرين يتسمون بمستوى مرتفع من تقدير الذات، وأكثر قدرة على معالجة وحل المشكلات التي تواجههم مع الآخرين، وفي حالة تعرض الشخص الذي يتسم بالتسامح مع الآخرين للإهانة من قِبَل شخصٍ أخر فهو لا يرد له الإهانة ومن السهل عليه مسامحته وإعطاءه فرصة أخرى محاولة لاستعادة علاقته الاجتماعية وقد تتغير علاقاته به إلى الأفضل، والتقدير الذاتي يلعب دورًا مهمًا في التفاعلات الاجتماعية، والقدرة على التعامل مع الصعوبات التي قد يتعرض لها الفرد، وكذلك التسامح مع الآخرين هو وسيلة للتعامل مع تلك الصعوبات، والتهديدات التي قد تؤثر سلبًا على تقدير الفرد لذاته؛ لذا فإن التسامح مع الأخر يمكن أن يُسهم في زيادة تقدير الذات، وأيضًا تقدير الذات هو مؤشرًا مهمًا إلى التسامح مع الآخرين.

نتائج الفرض الرابع ونصه: يمكن التنبؤ بسلوك الشفقة بالذات من خلال الخجل والتسامح لدى المطلقات حديثاً.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لسلوك الشفقة بالذات باعتباره متغير تابع والخجل كمتغير مستقل، وذلك للعينة الكلية ويوضح الجدول (٥) قيمة الانحدار ودلالته.

جدول (٥) تحليل الانحدار البسيط (العينة الكلية) لسلوك الشفقة بالذات وسلوك الخجل)

الخجل والشفقة بالذات	معامل الارتباط	مربع الارتباط	ثابت الانحدار	قيمة المعامل	الخطأ المعياري	ت	الدلالة
	0.450	039	10.05	0.65	4.50	5.91	0.01

بتحليل ما ورد في الجدول السابق نستخلص ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوى 0.01 بين الخجل والشفقة بالذات، كما يتضح أن نسبة ٣٩٪ من التباين في الشفقة بالذات يمكن إرجاعها إلى الخجل، ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل الخجل على سلوك الشفقة بالذات كالآتي:

سلوك الشفقة بالذات = 10.05 +0.65× درجة الخجل.

جدول (٦) تحليل الانحدار البسيط (العينة الكلية) لسلوك الشفقة بالذات وسلوك التسامح:

التسامح والشفقة بالذات	معامل الارتباط	مربع الارتباط	ثابت الانحدار	قيمة المعامل	الخطأ المعياري	ت	الدلالة
	0.560	0.62	11.05	0.65	3.50	4.84	0.01

بتحليل ما ورد في الجدول السابق نستخلص ما يلي:

١-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى 0.01 بين التسامح والشفقة بالذات، كما يتضح أن نسبة 62% من التباين في الشفقة بالذات، يمكن إرجاعها إلى التسامح، ويمكن صياغة معادلة الانحدار لتأثير عامل التسامح على سلوك الشفقة بالذات كالآتي:

سلوك الشفقة بالذات = 11.05 +0.65× درجة التسامح.

يتضح من هذه المعادلات أن الخجل والتسامح يسهمان في التنبؤ بالشفقة بالذات لدى العينة الكلية، وبالتالي فالمستويات المرتفعة من الخجل تتنبأ بمستويات منخفضة من الشفقة بالذات لدي المطلقات وهذا يتفق مع كل من منصور (٢٠٠٩)، البهاص (٢٠٠٩)، عماشة (٢٠١٢)، (Sandage,et. Al.,2014). (Wade, et. Al.,2014). (Eroglu, et. Al.,2016).

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة التوصيات الآتية:

- تصميم وإعداد البرامج الإرشادية لدى المطلقات حديثًا لتوعيتهم بأهمية التسامح ودوره في حياتهم.
- إعداد البرامج الإعلامية التي تخفض مستوى الخجل الاجتماعي لدى المطلقات حديثًا.
- إعداد برامج إرشادية لتنمية التسامح التي تنبأت بالشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإنه يمكن اقتراح بعض البحوث المستقبلية على النحو التالي:

- تصميم برنامج تنمية التسامح لدى المطلقات حديثًا.
- تصميم برنامج لتنمية الشفقة بالذات لدى المطلقات حديثًا.
- تصميم برنامج لخفض سلوك الخجل الاجتماعي لدي المطلقات حديثًا.
- دراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسامح مع الآخرين في السمات والخصائص النفسية.

مراجع الدراسة:

أولًا المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار. (٢٠٠٨). إنه من حقك يا أخي: دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية. القاهرة. دار الكاتب.

أبو الروس، أيمن. (٢٠٠١). رسالة لكل شاب خجول. القاهرة. دار الطلائع للطبع والنشر.

بدران، عمرو. (٢٠١١). كيف تتخلص من الخجل. المنصورة، الدار الذهبية.

البهاص، سيد. (٢٠٠٩). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسى. العدد٢٣، ص ٣٧٨-٣٢٧.

جابر، عبد الحميد. (١٩٩٠). نظريات الشخصية، القاهرة، دار النهضة للطباعة والنشر.

الحربي، بدر فلاح. (٢٠١٤). التسامح وعلاقته بالهناء الذاتي لدي مراجعي المراكز الصحية التابعة لمنطقة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حريقة، بولا. (٢٠٠٦). الخجل عند الطفل-الخوف عند الطفل. موسوعة الأسرة الحديثة، الجزء العاشر. مكتبة الأنجلو المصري. القاهرة.

خضر، عبد الباسط. (٢٠٠٤). تنمية وتعديل سلوك الأطفال والشباب، دار الكتاب الحديث، الزقازيق.

الخطيب، موسى. (٢٠٠٩). مشكلات الأطفال السلوكية والنفسية — كيف تسيطر على طفلك العصبي وتعلمه الثقة وعدم الخوف والخجل. القاهرة. المكتب العربي للمعارف.

ديفيد. بارلو. (٢٠٠٢). مرجع إكلينكي في الاضطرابات النفسية. ترجمة: فرج، صفوت. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

زهران، حامد. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة. عالم الكتب.

زيدان، عصام. (٢٠٠٨). أثر الالتحاق بكليات تحفيظ القرآن الكريم في خفض مستوى المخاوف والخجل لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة. دراسات عربية في التربية و علم النفس، المجلد السابع، العدد الثالث.

سليمان، صبحي. (٢٠٠٧). الخوف والخجل والقلق. الجيزة. دار الأمل للطبع والنشر.

سيد، عبد المجيد محمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين المدمنين، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الشعراوي، علاء. (٢٠٠١). مقياس الخجل، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صابر(هيام). (٢٠١٢). تنمية العفو وضبط الغضب لدى عينة من المراهقين بطيئي التعلم. مجلة دراسات نفسية، ٢٢(٢)، ٢٢٥-٢٦٨.

العاسمي، رياض. (٢٠١٤). الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدي عينة من طلاب الجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد ٣٠ العدد الأول، ص ١٧-٥٥.

عبد الفتاح، تامر. (٢٠١٨). التوافق النفسي لدى عينة من المطلقين -دراسة مقارنة. مجلة الخدمة النفسية، كلية الآداب، جامعة عين شمس. ع (١١). ج (ب). ص٢٧٩.

العبدلي، منى. (٢٠١٩)، جريدة الوطن، https://www.alwatan.com.sa/article/1007519.

عزت باشا، شيماء؛ عبد الستار، رشا محمد (٢٠١٥). علم النفس الإيجابي-رؤية معاصرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علوان، عماد بن عبده بن محمد. (٢٠١٦). الشفقة بالذات والشعور بالذنب لدي الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها. المجلة التربوية المتخصصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، المجلد (٥) العدد (٩)، ص١٤ - ٢٢.

عماشة، سناء. (٢٠١٢). العفو وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طالبات جامعة الطائف بالكلية العملية: الاقتصاد المنزلي والكلية النظرية: الآداب. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، العدد ٢٢، الجزء الثاني، ٣٠٣-٣٤٢.

فتحي، آمال. (٢٠١٤). نموذج بنائي للتسامح في ضوء علاقته ببعض المتغيرات النفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

كروزير، راي. (٢٠٠٩)، الخجل، ترجمة: عثمان، معتز سيد. عالم المعرفة.

محمد، رشا. (٢٠١٣). نوعية الحياة وعلاقتها بكل من: الامتنان والسعادة والتسامح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.

منصور، السيد. (٢٠٠٩). العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمس الكبرى للشخصية والغضب. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. مجلد ٣، العدد (٢)، ٢٩-١٠١.

References:

Akin, A., & Akin, U. (2014). An investigation of the predictive role of self –compassion on subjective happiness in Turkish University student's. Educate On Sciences & Psychology, 32(5), 59-68.

Akl, M., & Mullet, E. (2010). Forgivingness. Relationships With conceptualizations of divine forgiveness and childhood memories. International Journal for the Psychology of Religion, 20(3), 187-200. http://doi.10.1080/10508619.2010.481226

Allen, A, (2012) Self –Compassion and Well – being among Older Adults ,DUKE UNIVERSITY, DURHAM, NC,USA ,*JOUNAL Psychology Press , VOI . (11)*pp.428- 453

Spere, Katherine (2016). Language skills in shy and non-shy preschoolers and the effects of assessment context, University of Guelph. Journal of Child Lang. Vol 36 (2009), pp53–71.

Williams, E. C, (2015). Self-Compassion and Self-Forgiveness as Mediated by Rumination, Shame-Proneness, and Experiential Avoidance: Implications for Mental and Physical Health, School of Graduate Studies.

Asanjarani, F. ; Galehdarpour, N. ; Estalkhi, F. H. ; Neghabi, M. D. ; Shahverdi, A., & Rajamand,S. (2017*). The Comparison Of Life Satisfaction, Coping Styles And Resilience In Divorced Bidder And Non-Bidder Women. Community Health, Vol 4(1),Pp 34–41.*

Blankson, Nayena(2013) Shyness and Vocabulary The Roles of Executive Functioning and Home Environmental Stimulation, The University of North Carolina at Greensboro. Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 57, No. 2, pp. 105–128

Conway, Deborah Grice.(2007). The role of internal resources in academic achievement: Exploring the meaning of self-compassion in the adaptive functioning of low-income college students, *Ph.D.*, U s A:Pennsylvania, University of Pittsburghp125.

Devi, S. & jyotsana, D. (2018). Forgiveness, self esteem and subjective well-being among females across age. *Journal Of Humanities And Social Science*. 23 (1), 48-57.

Epstein, Amy(2016). "I can't get no... social satisfaction": Exploring the roles of shyness, sociability and social support in the transition to university, Carleton University (Canada). Journal of Behavioral Development, Vol23, pp937–958.

Eroglu, Y., Eldeleklioglu, J., & Mendi, E. (2016). *Forgiveness and Psychological resilience in adolescence*. In K. Morten , I. Hristov, O. Strelova, & Z. Kostova (Eds.), The science and education at the beginning of the 21 St. century in Turkey (pp.317-325). Sofia, Turkey: St. Kliment Ohridski University Press

Eslami, A ; Rabiei, ; Afzali, S; Hamidizadeh ,S &Masoudi, R(2016). The Effectiveness of Assertiveness Training on the Levels of Stress, Anxiety, and Depression of High School Studen, Journal of Iran Red Crescent Med, Vol(1),pp 2-18.

Gull, M. & Rana, S. (2013). Manifestation of forgiveness, subjective well Being and quality of life. *Journal of Behavioral Sciences*, 23(2),

Hasanvandi, S. ; Valizade, M. ; Honarmand, M. M. & Mohammad Esmaeel, F. (2013).*Effectiveness Of Stress Management On Mental Health Of Divorced Women. Procedia-Social And Behavioral Sciences, 84, 1559–1564.*

Heiser ,Nancy (2019). Differentiating social phobia from shyness, *Journal of Anxiety Disorders* 23 (2009) 469–476.

ISKENDER, MURAT (2009) The Relationship Between Self- compassion , Self – Efficacy , And Control Belief About Learning In Turkish University Students , Sakkara University ,Handed , Turkey , Journal Behavior and Personality , Vol. 37(5),pp.711-720

Markman, H. J. ; Rhoades, G. K. ; Stanley, S. M. ; Ragan, E. P. & Whitton, S. W. (2010). *The Premarital Communication Roots Of Marital Distress And Divorce: The First Five Years Of Marriage. Journal Of Family Psychology, 24,289.*

Mary, E. M., & Patra, S. (2015). Relationship between forgiveness, gratitude and resilience among the adolescents. *Indian Journal of Positive sychology*, 6(1), 63.

Miller, Jessie L (2018). Shyness, sociability, and eating problems in a non-clinical sample of female undergraduates, Master, Canada University. Eating Behaviors.vol 9 (2008) 352–359

Moghadam, Z.; Nejhad ,S. & Ahmady, K. (2016). *Examining The Effectiveness Of Group Mindfulness-Based Cognitive Therapy On Marital Burnout In Married Women In Mental And Emotional Dimensions Of Region 1 In Tehran. International Journal Of Humanities And. Cultural Studies.,2008*

Neff. k (2003a). The development and Validation of Scale to Measure self-compassion ,Ph.D., USA : University of Texas at Austin,p223-250

Neff.k(2011).self-compassion, self- Esteem, and Well-Being, Ph.D, USA : University of Texas at Austin,p12

Noroozi1, S.; Mokhtariaraghi, H. & Barzoki, M. (2018). The Effectiveness Of Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy In The Treatment Of Depression Of Divorced Women In Tehran., Australasian Medical Journal, 11(4), , 245-252

pooja, R .& Pachauri, JP.(2018). Problems Faced By Divorced Women In Their Pre And Post-Divorce Period: A Sociological Study with Reference To District Meerut. Journal Of Pharmacognosy And Phytochemistry. Vol. 7 (1) ., 207-212

Rajani, A. ; Azizi, L. ; Naeemi, S. ;Ali, Amiri, A. ; Javidan, M. J. ; Abad, H .Hosseini, K.(2016). The Effect Of Cognitive Behavioral Couple Therapy On Reduction Of Marital Conflicts And Burnout Of Couples. The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication . TOJDAC August 2016 Special Edition

Sandage, S., Worthington, E., Hight, T., Berry, j., (2014) Seeking forgiveness: theoretical context and an initial empirical. Journal of psychology and theology, *28(1), 21-35.*

Sarah, K.; Spillman Lorenz, F.; Wickramma.(2006). Divorce Leads To Poor Psychological And Physical Health In Women. Institute For Social And Behaviour Research, Retrieved March 19. from htpp//www.search mother.com

Sezgin, F. & Erdogan, O. (2018). Humility and forgiveness as predictors of teacher self-efficacy. Educational Research and Reviews. 13 (4), 120-128.

Sharma B. (2011) Mental And Emotional Impact Of Divorce On Women. Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology; 37(1) ,125-131

Soudi, S. Bhandari, S. Duggi, D. & Kamble, S. (2015). Self-esteem and forgiveness in PG students. Indian Journal of Positive Psychology. 6 (1), 114-116

Strand, Paul S.,(2011). Shyness–anxiousness and receptive language skills development in Spanish- and English-speaking preschoolers, Journal of Applied Developmental Psychology. Vol 32 .PP363–368

-Tan, Cheryl(2014). The Influence of Shyness and Social Approach/Withdrawal on the Relationship between Interpersonal and Non-Interpersonal Stressors and Anxiety Problems in Pre-Adolescent and Adolescent Children, (ph.d. dissertation), The George Washington University, section117, part03451, pages 689-765.

Turnage, B. Hong, Y. Stevenson, A. & Edwards, B. (2012). Social work students' perceptions of themselves and others: Self-Esteem, empathy, and forgiveness. Journal of Social Service Research. 38, 89-99

-*Van Zalk , N. & Kerr, M. (2011). Shy Adolescents' Perceptions of Parents'Psychological Control and Emotional Warmth:Examining Bidirectional Links, Örebro University, Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 57, No. 4, pp. 375–401*

Wade, N., Hoyt, W., Kidwell, J., & Worthington, E. (2014). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness A Meta – analysis. Journal of consulting and Clinical Psychology, 82(1), 154-170.

Yalcin, B. Kavakli, M. & Kesici, S. (2017). The predictive power of undergraduates' personality traits and self-esteem regarding their forgiveness. Journal of Education and Practice. 8 (18), 13-20.

Yang, F., Chen, X.& Wang, L.(2019). Shyness-Sensitivity and Social, School, and Psychological Adjustment in Urban Chinese Children: A Four-Wave Longitudinal Study, Child Dev. 2015 Sep 2. VOL. 11,pp12-Journal of Behavioral Development41

Zhao, J., Song, F., Chen, Q., Li, M., Wang, Y. & Kong, F. (2018). Linking shyness to loneliness in Chinese adolescents: The mediating role of core self-evaluation and social support. *Personality and Individual Differences,* 125(1), 140-144.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩) وأثرها على المجتمع السعودي

طالب بن أحمد بن سالم الهمامي*

جامعة نجران

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/10

*أستاذ مشارك كلية الشريعة بجامعة نجران قسم الشريعة، وعضو لجنة الإصلاح بالمنطقة ومشارك في المؤتمرات العلمية وعضو الجمعيات التطوعية والعمل الخيري في المحافظة لديه العديد من البحوث العلمية المحكمة

إيميل الباحث: Taleb869@gmail.com

كود البحث: 20037

تاريخ استقبال البحث: ١٣، ربيع الأول، ١٤٤٢ هـ (٢٨ / ١١ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ١٤، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٧ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩) وأثرها على المجتمع السعودي

طالب بن أحمد بن سالم الهمامي

الملخص: تعدُّ جائحة فايروس كورونا -كوفيد ١٩- من أخطر الأوبئة التي مرت على العالم في العصور المتأخرة. وأعجزت كل مقدرات الدول الكبرى أن تتصدى لها مما كان له أثر خطير في جميع المجالات في المجتمعات العالمية، والمملكة العربية السعودية إحدى هذه الدول التي اجتاحها هذا الوباء. وجاءت هذه الدراسة بعنوان: ((جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩)، وأثرها على المجتمع السعودي))، وتتضمن الدراسة: تمهيد، ومبحثين، ويشمل التمهيد: التعريف بمصطلحات الدراسة، والمبحث الأول: جهود علماء السلف الدعوية في زمن الأوبئة، والمبحث الثاني: الجهود الدعوية للعلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا وأثرها على المجتمع السعودي، ثم الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات، وخلصت هذه الدراسة بعدة نتائج أهمها: ١. أن الجهود الدعوية والتوعوية لعلماء ودعاة المملكة العربية السعودية لها أكبر الأثر في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩) على المستوى الاجتماعي. ٢. أن المملكة العربية السعودية بقادتها والجهات المختصة المخولة بمكافحة الأوبئة، تسير على هدي قويم وسنة متبعة، وجميع إجراءاتها الوقائية مستمدة من قواعد الشريعة العظمى ومقاصدها الكبرى.

الكلمات المفتاحية: كورونا (كوفيد١٩) - الجائحة — الدعاة- المجتمع

Title: **Efforts of Scholars and Preachers to Alleviate the Corona Pandemic (Covid 19) and Its Impact on Saudi Society**

Abstract: This study discusses the efforts scholars and preachers to alleviate the Corona pandemic (Covid 19), and its impact on Saudi society as the most serious epidemics of the world in recent times. All the potentials of the great countries over the world failed controlling this serious pandemic socially. And the Kingdom of Saudi Arabia is one of these countries plagued by this pandemic. Thus, this study highlights the efforts of scholars and preachers, their effects on Saudi society and the similarities between them and the treatment of imams of the predecessors with epidemics and scandals in their times. It included a preamble of the terms of the study and two defined searches: the first on the advocacy efforts of predecessors' imams in the time of the epidemics, and the second on the scholars' advocacy efforts advocate the Kingdom of Saudi Arabia in mitigating the Corona pandemic and its impact on Saudi society. Finally, the study concluded with recommendations and significant results that the advocacy and awareness-raising efforts of scholars and preachers of Saudi Arabia have greatest impact in socially alleviating the Corona pandemic, and Saudi Arabia, with its leaders and competent authorities could fight epidemics by following a straight path, Sunnah, and all its preventive procedures derived from the principles of the Great Sharia and its salient objectives.

Key Words: Corona Covid 19 – pandemic– preachers – community

- **المقدمة:**

الحمد لله الذي جعل القرآن والسنة نبراساً للسالكين، وضياءً للمتقين، وهدىً للناس أجمعين، وصلى وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فإن جائحة فايروس كورونا كوفيد ١٩ من أخطر الأوبئة التي مرت على العالم في العصور المتأخرة. وتتمثل هذه الخطورة في سرعة انتشارها من بلد المنشأ – الصين – إلى جميع دول العالم، بقدرة القادر – جل في علاه-. وأصبحت أغلب دول العالم متأثرة بهذا الوباء. وأعجزت كل مقدرات هذه الدول الطبية أن تتصدى لها مما كان لها أثر خطير على المستوى الاجتماعي في المجتمعات العالمية.

والمملكة العربية السعودية إحدى هذه الدول التي اجتاحها هذا الوباء، وكان له أثر خطير على جميع المستويات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وغيرها، ولكن – بحمد لله وفضله وتوفيقه – فإن القوة التي تتسلح بها المملكة كان لها أثر كبير في تخفيف هذه الجائحة على المجتمع السعودي في كافة المجالات، وتكمن هذه القوة – بعد الإيمان بالله تعالى- في الدور العظيم الذي يقوم به ولاة الأمر في تخفيف هذه الجائحة، وتضحيتهم بكل مكتسبات الدولة ومقدراتها في سبيل الحفاظ على نفوس الناس، ومن ضمن جهود الدولة – حرسها الله – ما يقوم به العلماء والدعاة والمؤسسات الدعوية في تخفيف الجائحة، وجاءت هذه الدراسة بعنوان: ((جهود العلماء والدعاة في تخفيف جائحة كورونا (كوفيد ١٩)، وأثرها على المجتمع السعودي))، وتكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- **أهمية الدراسة:**

١ – بيان خطورة الوباء وضرورة الوقاية المجتمعية من أضراره.

٢ – بيان جهود العلماء، والدعاة، وأثره الإيجابي على المجتمع السعودي.

٣ – بيان ضرورة الرجوع إلى أهل العلم في الأزمات والشدائد.

- **أهداف الدراسة:**

١ - إبراز دور العلماء، والدعاة، في تخفيف آثار الأوبئة على المستوى الاجتماعي.

٢ - توضيح أثر الوسائل الدعوية المعاصرة، وفاعليتها التوعوية في المجتمع السعودي.

٣ - بيان صور، ونماذج لجهود العلماء، والدعاة في الواقع الاجتماعي.

- **مشكلة الدراسة:**

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل للعلماء، والدعاة جهود على المستوى الاجتماعي في تخفيف وباء جائحة كورونا (كوفيد ١٩) وما آثار هذه الجهود ؟

٢. كيف استفاد علماؤنا ودعاتنا من جهود علماء السلف الصالح في التخفيف من جائحة كورونا؟

٣. ما أهم الوسائل الدعوية التي استخدمها العلماء والدعاة في توصيل الخطاب الدعوي للمجتمع السعودي؟

٤. ما أوجه المقارنة، والتشابه بين جهود علماء السلف في الأزمنة الغابرة، وبين علمائنا، ودعاتنا في المجتمع السعودي الحاضر؟.

- **الدراسات السابقة :**

بعد التتبع والاستقراء لجهود العلماء والدعاة في عصرنا الحاضر لم أجد دراسة –على حد اطلاعي– تعنى بهذا الموضوع، وجميع الدراسات السابقة كانت تخص زاوية بعينها في مكافحة الأوبئة والطواعين ومن هذه الدراسات:

٢. التدابير الوقائية من الأمراض والكوارث– دراسة فقهية، للباحثة: إيمان بنت عبدالعزيز المبرد، رسالة ماجستير في كلية الشريعة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، عام: ١٤٣٣هـ.

يقع هذا البحث في (٤٤٠ صفحة)، وفيه تناولت الباحثة الأحكام الفقهية المتعلقة بوسائل الوقاية من الأوبئة، وإجراءات السلامة، دراسة فقهية، مع إيضاح كيفية تدابير الوقاية حسب الشريعة الإسلامية. مثل: كيفية الوقاية من الأمراض الوراثية. الوقاية من السحر والعين والمس. والتدابير الوقائية من الكوارث. والتدابير الوقائية في الحرب. وسبل الوقاية من الأمراض المعدية. كما يقوم البحث بترسيخ دور الفقه في المجتمع ليكون هو المرجع في كل شؤون الحياة الصحية، والاقتصادية، والتربوية، وغيرها.

٢.الأحكام الفقهية المتعلقة بالأوبئة في الفقه الإسلامي، للباحث: د. محمد بن سند الشاماني، بحث محكم منشور في مجلة جامعة طيبة كلية العلوم الإنسانية، السنة:٧، العدد: ١٨، عام: ١٤٤٠هـ.

يقع هذا البحث في (٦٧ صفحة)، وفيه يذكر الباحث أنواع الأمراض، والأوبئة المعدية التي تجتاح البشرية، ويبحث عن الأحكام المتعلقة بالأوبئة التي ذكرها الفقهاء المتقدمون في كتبهم من أحكام في الصلاة، والحج، والمواريث، ثم يذكر طريقة التعامل مع الأوبئة بين الفقه والطب الحديث.

٣. إدارة الأزمات والكوارث في ضوء المنهج الإسلامي: أزمة جائحة كوفيد –١٩ نموذجًا (دراسة نوعية باستخدام نظرية الأرض).د . نوال العيد، ود بشرى عرنوت. تم نشر هذه الدراسة في موقع وزارة الصحة ١٩ /٦ /٢٠٢٠م.

وهذه الدراسة استخدمت نظرية الأرض على المنهج الإسلامي؛ لإدارة الأزمات والكوارث، وتم تطبيقه على جائحة كورونا كوفيد ١٩، وخرجت بأربعة مفاهيم لإدارة الأزمات وفق النهج الإسلامي، هي استراتيجيات إدارة الأزمات في الإسلام، ومراحل إدارة الأزمات، وخصائص القائد الذي يدير الأزمات، وأدوار القائد خلال عملية إدارة الأزمات، ثم وضعت عدداً من الافتراضات لهذه النظرية المولدة حول نموذج إدارة الأزمات الإسلامية.

وسوف تسهم دراستي في الإجابة على أسئلة الدراسة مع الاستشهاد بنماذج من جهود العلماء، والدعاة في هذه الأزمة التي تؤكّد دور العلماء، والدعاة الإيجابي في تخفيف الجائحة.

- **منهج البحث:**

المنهج الاستقرائي: حيث تم استقراء الجهود الدعوية الموجهة للمجتمع، التي يقوم بها العلماء، والدعاة المتعلقة بهذه الجائحة، ثم جعلت المنهج الوصفي في بيان آثارها على المجتمع السعودي.

- **حدود البحث:**

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود المكانية: مجتمع المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: منذ بداية الجائحة ووصولها إلى المملكة العربية السعودية في ٧ / ٧ /١٤٤١هـ حسب تصريحات موقع وزارة الصحة إلى حين الانتهاء من كتابة البحث.

الحدود البشرية: العلماء والدعاة السعوديون(هيئة كبار العلماء، أئمة الحرمين الشريفين، أساتذة الجامعات).

الحدود الموضوعية: الجهود الدعوية لعلماء المملكة العربية السعودية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، والخطب المنبرية، والتأليف.

- **خطة الدراسة:**

تتضمن هذه الدراسة تمهيد، ومبحثين، وخاتمة.

التمهيد وفيه: التعريف بمصطلحات الدراسة ((الجائحة - كورونا (كوفيد ١٩ -)).

المبحث الأول: جهود علماء السلف الصالح في زمن الأوبئة، وآثارها على الأمة الإسلامية وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تقوية الإيمان، واليقين، والعبودية لله تعالى.

المطلب الثاني: التدابير الوقائية قبل نزول الوباء، وفي حال نزوله.

المبحث الثاني: الجهود الدعوية، والعلمية للعلماء، والدعاة في المملكة العربية السعودية، وآثارها في تخفيف جائحة كورونا، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الجهود الدعوية، والعلمية من خلال الخطب المنبرية، وآثارها على المجتمع السعودي.

المطلب الثاني: الجهود الدعوية، والعلمية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، وآثارها على المجتمع السعودي.

المطلب الثالث: الجهود الدعوية، والعلمية من خلال التأليف، والتصنيف، والفتاوى، وآثارها على المجتمع السعودي.

الخاتمة وفيها: أهم النتائج والتوصيات.

التمهيد:

ويشتمل على التعريف بمصطلحات الدراسة:

أولاً: الجائحة لغة: قال ابن فارس: "الجيم، والواو، والحاء أصل واحد وهو: الاستئصال، يقال جاح الشيء يجوحه: استأصله، ومنه اشتقاق الجائحة"، (١)، والجوح: الاستئصال، من الاجتياح. جاحتهم السنة جوحاً وجياحة، وأجاحتهم واجتاحتهم: استأصلت أموالهم. والجوحة والجائحة: الشدة، والنازلة العظيمة التي تجتاح المال من سنة أو فتنة. (٢)

ويتضح أن الجائحة في اللغة: هي مصيبة مذهبة، أو متلفة للمال، أو النفس، وكل هذه الثلاث اتصفت بها جائحة كورونا حيث عمّت وطمّت البلاد كلها، وأتلفت الأموال والأنفس.

والجائحة في اصطلاح علم الكائنات: هي انتشار الوباء إلى عدة بلدان، أو قارات، وعادة ما يصاب به عدد كبير من السكان(٣)، ويتبين لنا مما سبق أن جائحة كورونا هي: المرض الذي سبّب الرعب في قلوب البشر؛ لسرعة انتشاره، وكثرة الهالكين به، وهو آية من آيات الله التي يخوف بها عباده.

ثانياً: كورونا (كوفيد ١٩):

(كوفيد-١٩): هو مرض معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة (ووهان) الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩م، وقد تحوّل كوفيد-١٩ الآن إلى جائحة تأثّرت بها العديد من بلدان العالم. (٤).

---

(١) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس(١ /٤٩٢).

(٢) انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير (١/ ٣١٢)، ولسان العرب، ابن منظور (٤٣١/٢).

(٣) انظر: تداعيات جائحة فيروس كورونا المستجد على الأمن الصحي العربي، د حنان ملكاوي(٧).

(٤) منظمة الصحة العالمية انظر: https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses .

وأصبح هذا المرض وباءً؛ لأنه اتصف بجميع صفات الأوبئة ومنها:

١. سرعة انتشاره، حيث انتقل من بلد المنشأ الصين إلى كل دول العالم.

٢.كثرة الهالكين به حيث بلغت الوفيات بهذا المرض في العالم ٣٤٥,٢٩٦ حالة وفاة (٥) إلى وقت كتابة هذه الدراسة والعدد في ازدياد، فضلاً عن المصابين الذين تجاوز عددهم أربعة ملايين مصاب، فهو آية من آيات الله اجتاحت العالم، وأثّرت على جميع المجالات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، وشلّت حركة النقل العالمية، وأظهرت للبشرية عجزها أمام قدرة الله، وعظمته، وقهره، وحكمته.

المبحث الأول: جهود علماء السلف الصالح في زمن الأوبئة، وآثارها على الأمة الإسلامية.

العلماء هم مصابيح الدجى، وربان سفينة الأمة قديماً وحديثاً، كما قال الإمام أحمد بن حنبل –رحمه الله –:"الحمد لله الذي جعل في كلّ زمان فترةٍ من الرسل بقايا من أهل العلم، يدعون من ضلَّ إلى الهدى، ويصبرون منهم على الأذى، يُحيون بكتاب الله الموتى، ويبصّرون بنور الله أهلَ العمى، فكم من قتيلٍ لإبليس قد أحيَوْه، وكم من ضالٍ تائهٍ هَدَوْه، فما أحسن أثرهم على الناس، وأقبح أثر الناس عليهم! ينفون عن كتاب الله تحريفَ الغالين، وانتحالَ المبطلين، وتأويلَ الجاهلين". (٦)

والمسلم الموحّد بحاجة إلى ترسيخ أصول الإيمان العظيمة، التي تنقله من العبودية لله اضطراراً إلى العبودية لله اختياراً، ويعيش بها في أعلى درجات السعادة والطمأنينة، فلا شيء أعظم من تحقيق العبودية الحقة لله تعالى. قال – تعالى –:

﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ ﴾ [البقرة:١٧٧]

وفي مثل هذه الأجواء التي نعيشها خوفًا من فيروس كورونا المستجد (كوفيد ١٩)، عاش أولئك الصحابة، والعلماء، والدعاة الصادقون خوفًا شبيهًا من الأوبئة والطواعين، ولكنّهم قاموا بدورهم تجاه دينهم ومجتمعهم في مكافحة هذه الأوبئة، وبيان كيفية التعامل معها.

---

(٥) انظر: موقع وزارة الصحة السعودي على تويتر تاريخ المشاهدة ٣ شوال ١٤٤١هـ. ٢٦ مايو ٢٠٢٠م. https://twitter.com/SaudiMOH/status/1264903491765571585

(٦) الرد على الجهمية، والزنادقة، الإمام أحمد بن حنبل (٥٥).

وقد مات بالطاعون والأوبئة جمعٌ من سادات الصحابة – رضي الله عنهم –: (أبوعبيدة بن الجراح، ومعاذ بن جبل، وسهيل بن عمرو، وشرحبيل بن حسنة، ويزيد بن أبي سفيان، والمغيرة بن شعبة – رضي الله عنهم أجمعين–) .(٧)

وبعد تأمل جهود العلماء، والدعاة الأوائل في تخفيف آثار الأوبئة على الأمة، تبيّن لي أن آثارهم على الأمة تتلخص في مطلبين:

المطلب الأول: تقوية الإيمان واليقين والعبودية لله سبحانه:

جميع المصادر التاريخية لم تذكر حالة ضعف إيماني أو جزع لأي مسلم أصيب بالطاعون أو الوباء(٨)، وهذا يؤكّد لنا أثر أهل العلم والدعوة في تثبيت الناس، وقد ذكر الذهبي أن الذين قضوا نحبهم بطاعون عمواس(٩) ثلاثين ألفاً من الأجناد الذي كانوا مع أبي عبيدة في فتح الشام (١٠)، وقيل للحسن البصري:" ألا ترى كثرة الوباء، فقال: أنفق ممسك، وأقلع مذنب، واتعظ جاحد. (١١)

وهذا يؤكّد دور العلماء. حيث كانوا يحرصون على توجيه الناس في زمن الأوبئة إلى الإنفاق، والإحسان للآخرين.

ومما حثّ عليه العلماء زمن الأوبئة: الانشغال بالطاعات، والعبادات، وكثرة التضرع إليه سبحانه، فهي مما يستدفع به الوباء، قال ابن القيم– رحمه الله –: " ...فإن تأثير الأرواح في الطبيعة، وأمراضها، وهلاكها أمر لا ينكره إلا من هو أجهل الناس بالأرواح، وتأثيراتها، وانفعال الأجسام، وطبائعها عنها، والله – سبحانه – قد يجعل لهذه الأرواح تصرفاً في أجسام بني آدم عند حدوث الوباء، وفساد الهواء، ... فإن الأرواح الشيطانية تتمكن من فعلها بصاحب هذه العوارض، ما لا تتمكن من غيره، ما لم يدفعها دافع أقوى من هذه الأسباب من الذكر، والدعاء، والابتهال والتضرع، والصدقة، وقراءة

(٧) انظر: التمهيد، لابن عبدالبر (٢ / ٢٧٧)، وسير أعلام النبلاء، الذهبي (١ /٢٢).

(٨) انظر: الطواعين في صدر الإسلام والدولة الأموية، د. نصير بهجت فاضل، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة كركوك بالعراق، العدد ٢ ، المجلد ٦ ، السنة السادسة ، عام ٢٠١١م، ص٩ .

(٩) طاعون عمواس: بفتح المهملة والميم وحكي تسكينها وآخره مهملة، قيل: سمي بذلك لأنه عم وواسى، وعمواس: وهي كورة من فلسطين بالقرب من بيت المقدس، ومنها كان ابتداء الطاعون في أيام عمر بن الخطاب–رضي الله عنه– ثم فشا في أرض الشام. انظر: معجم البلدان، الحموي(٤ /١٥٧)، وفتح الباري، ابن حجر (١٠ /١٨٤).

(١٠) سير أعلام النبلاء، الذهبي (١ /٢٢)، وانظر: تاريخ الأمم والملوك، الطبري(٤ /٦١)، والكامل ، ابن الأثير (٢ /٣٩٩).

(١١) انظر: وفيات الأعيان، ابن خلكان (٢ /٧٠).

القرآن، فإنه يستنزل بذلك من الأرواح الملكية ما يقهر هذه الأرواح الخبيثة، ويبطل شرها ويدفع تأثيرها، وقد جربنا نحن وغيرنا هذا مراراً لا يحصيها إلا الله. ". [١٢]

وهذا الفقه العظيم الذي ذكره ابن القيم – رحمه الله – مستنبط من قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَآ إِذْ جَآءَهُم بَأْسُنَا تَضَرَّعُواْ وَلَٰكِن قَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴿٤٣﴾﴾ [الأنعام:٤٣] دليل على وجوب الاهتمام بالروح وتقويتها باليقين، والصبر حتى لا يتسلل إليها الوهم، فهو من أخطر الأدواء والأوبئة التي تصيب البشر.

المطلب الثاني: التدابير الوقائية قبل نزول الوباء، وفي حال نزوله:

أظهرت لنا المصادر التاريخية، والحديثية، والكتب المؤلفة في الوباء، والطواعين كيفية تعامل علماء السلف مع هذه الأوبئة والطواعين قبل نزولها، وحال نزولها، ومما جمعته بهذا الشأن ما يلي:

١ – التحذير من أسباب نزول البلاء:

حذّر السلف الصالح الأمة الإسلامية من أسباب نزول البلاء، واتقاء هذه الأسباب بقدر الإمكان. وأخطر هذه الأسباب: الذنوب والمعاصي، وخاصة انتشار الزنا، والربا، واختلاط الرجال بالنساء، قال ابن القيم – رحمه الله -:" واختلاط الرجال بالنساء سبب لكثرة الفواحش، والزنا، وهو من أسباب الموت العام، والطواعين المتصلة" [١٣]، وقال مرعي الكرمي – رحمه الله -:" قال أهل الشرع: والحق أن سبب الطاعون هو ظهور الفواحش والمعاصي، بل كل مصيبة حدثت فهي من كسب ابن آدم،كما قال تعالى: ﴿وَمَآ أَصَٰبَكُم مِّن مُّصِيبَةٖ فَبِمَا كَسَبَتۡ أَيۡدِيكُمۡ وَيَعۡفُواْ عَن كَثِيرٖ ﴿٣٠﴾﴾ [الشورى:٣٠] [١٤]

٢ – الحرص على النظافة والطهارة:

فلا تكاد تقلّب صفحات أي مصنف من المصنفات في السنة النبوية إلا ويعقد المؤلف فيه كتاباً للطهارة، وعليه من الشروحات والتعليقات الجم الغفير؛ الذي يؤكّد جهودهم في الاهتمام بهذا المبدأ وترسيخه في الأمة،"ومن دقائق موافقة

---

[١٢] زاد المعاد، ابن القيم (٤ /٣٦ -٣٧).

[١٣] الطرق الحكمية، ابن القيم (٢٣٩).

[١٤] ما يفعله الأطباء، والداعون بدفع شر الطاعون، مرعي الكرمي (٣٩).

السنة في الوضوء لقوانين الصحة –غير تقديم السواك عليه –تأكيد البدء بغسل الكفين ثلاث مرات، وهذا ثابت في كل وضوء، فهو غير الأمر بغسلهما لمن قام من النوم " (١٥).

بل إن الأعجب من ذلك أن العلماء جعلوا فعل المتسبب في نشر الوباء بين الناس بعدم مراعاته للقواعد الصحية العامة من المنكرات التي لا تصيب الفرد لوحده، بل تعم الجميع فوجب إلزامه قسراً بقوة السلطة، ولذا جاء في تفسير قوله تعالى: ﴿وَاتَّقُواْ فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنكُمْ خَاصَّةً﴾ [الأنفال:٢٥] ، أنّ الأمة تعدّ متكافلة في شئونها العامة،...والمنكر الذي يفعله بعضهم إذا لم ينكره عليه جمهورهم، ويزيلوه يؤاخذون به كلهم، وما مثل ذلك إلا مثل الأوبئة التي تحدث في الشعب بكثرة الأقذار، وإهمال مراعاة القواعد الصحية لا يُعدى بها من تلبس بها فحسب، بل تنتشر العدوى في الشّعب جميعه. (١٦)

وهذا يؤكّد دور العلماء في النصح لكل مسلم زمن الوباء؛ باتخاذ تدابير الوقاية من انتشاره بين الناس، والإلزام بقواعد الصحة العامة؛ درءاً للمفسدة المتحققة.

٣ – الابتعاد عن الديار الموبوءة:

عن ابن عباس – رضي الله عنهما – قال:" خرج عمر – رضي الله – عنه إلى الشام حتى إذا كان (بسرغ) (١٧) لقيه أمراء الأجناد، أبوعبيدة بن الجراح، وأصحابه، فأخبروه أن الوباء قد وقع بأرض الشام، فقال عمر: ادع لي المهاجرين الأولين، فدعاهم فاستشارهم، وأخبرهم أن الوباء قد وقع بالشام، فاختلفوا، فقال بعضهم: قد خرجت لأمر، ولا نرى أن ترجع عنه، وقال بعضهم معك بقية الناس وأصحاب رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ولا نرى أن تقدمهم على هذا الوباء، فقال: ارتفعوا عني، ثم قال: ادع لي الأنصار، فدعوتهم، فاستشارهم، فسلكوا سبيل المهاجرين، واختلفوا كاختلافهم، فقال: ارتفعوا عني، ثم قال: ادع لي من كان

---

(١٥) انظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضا (٦ /٢١٧)، ومن هنا نستنتج لطيفة في زمن هذا الوباء: أن الطب الحديث أمر بغسل الكفين أربعين ثانية، والأمر الشرعي في الوضوء قد تقدّم هذا الطب بمئات السنين.

(١٦) انظر: تفسير المراغي (١٠ /٩٨).

(١٧) قرية بوادي تبوك من طريق الشام، وقيل: على ثلاث عشرة مرحلة من المدينة. انظر: النهاية في غريب الحديث، ابن الأثير(٢ /٣٦١).

ها هنا من مشيخة قريش، من مهاجرة الفتح، فدعوتهم، فلم يختلف منهم عليه رجلان، فقالوا: نرى أن ترجع بالناس، ولا تقدمهم على هذا الوباء، فنادى عمر – رضي الله عنه – في الناس: إني مصبح على ظهر، فأصبحوا عليه" ... الأثر.(١٨)

فالابتعاد عن أماكن تفشي الوباء، ومحاولة تدارك انتشاره، وتطويقه، والحفاظ على نفوس الرعية، وسلامتهم من الوباء؛ هو من فقه الخليفة الراشد عمر بن الخطاب – رضي الله عنه –في التعامل مع الأوبئة، والأمراض، فكان مثالاً صادقاً لولاة الأمر في هذا الباب على مر العصور والأزمان.

وقال ابن القيم –رحمه الله –: " وقد جمع النبي – صلى الله عليه وسلم – للأمة في نهيه عن الدخول إلى الأرض التي هو بها، ونهيه عن الخروج منها بعد وقوعه كمال التحرز منه، فإن في الدخول في الأرض التي هو بها تعرضاً للبلاء، وموافاةً له في محل سلطانه، وإعانةً للإنسان على نفسه، وهذا مخالف للشرع والعقل، بل تجنب الدخول إلى أرضه من باب الحمية التي أرشد الله – سبحانه – إليها، وهي حمية عن الأمكنة، والأهوية المؤذية ".(١٩)

وهذه لطيفة دعوية بيّنها ابن القيم – رحمه الله – وهي وجوب الابتعاد عن أمكنة الوباء، والأرض الموبوءة؛ لأنها أصبحت سلطان للوباء. فالبعد عنها أولى لكل عاقل فطن.

٤ – الابتعاد عن التجمعات، وإيقاف الجُمع، والجماعات، والحج، والخلطة، والمصافحة زمن الوباء:

جاء في الأثر عن عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – أنه قال: لمعيقيب – رجل مصاب بالجذام – " اجلس مني قيد رمح". (٢٠)

وهذا الأثر فيه لطيفة: وهي بيان ما أخبر به رسول الله – صلى الله عليه وسلم – من وصف عمر– رضي الله عنه – بأنه المحدث الملهم في هذه الأمة(٢١)، حيث أمر بالابتعاد عن الموبوء قيد رمح، وهو ما يتحدث عنه الطب الحديث بمقدار متر ونصف(٢٢). فمن يفري(٢٣) كعمر – رضي الله عنه – في الحِكم والدرر!.

(١٨) أخرجه البخاري في كتاب الطب، باب ما يذكر في الطاعون ، رقم (٥٧٢٩)، ومسلم في كتاب السلام باب الطاعون والطيرة والكهانة ونحوها رقم (٢٢١٩).

(١٩) انظر: زاد المعاد، ابن القيم (٤ /٣٩ – ٤٠).

(٢٠) أخرجه الطبري في تهذيب الآثار مسند علي رضي الله عنه (٣/ ٣٢).

(٢١) أخرجه البخاري في كتاب فضائل الصحابة، باب مناقب عمر بن الخطاب(٥ /١٢)، رقم(٣٦٨٩) .

(٢٢) انظر: موقع وزارة الصحة الالكتروني:

https://www.moh.gov.sa/Ministry/MediaCenter/News/Pages/News-2020-04-08-004.aspx

(٢٣) قال أبو عبيد: هو كقولك: يعمل عمله. انظر: غريب الحديث، أبو عبيد القاسم بن سلام(١ /٨٨).

وقال أبو موسى الأشعري – رضي الله عنه- عندما أصيب في الدار إنسان بهذا السّقم – الطاعون- :" ولا عليكم أن تنزّهوا عن هذه القرية، فتخرجوا في فسيح بلادكم، ونزهها حتى يُرفع هذا الوباء ".(٢٤)

فأرشد أبو موسى – رضي الله عنه – الناس إلى الخروج إلى أرض برية، والابتعاد عن أماكن التجمعات: كالمدن والقرى والحواضر، وجاء في الآثار أن الناس أيام طاعون عمواس في عهد الصحابة – رضي الله عنهم – لم يكن أحد يقول لأحد : كيف أصبحت ولا كيف أمسيت. (٢٥)

وهذا يدل على أن الصحابة حذّروهم من التجمعات؛ حتى ابتعد الناس عن السؤال عن الحال. فكيف بالخلطة، والمصافحة من باب أولى؟! .

وأكدت التقارير العلمية: أن الحج توقف أربعين مرة قبل كورونا: إمّا توقف كامل، أو توقف جزئي أي منع بعض أهل البلدان الذين انتشر فيهم الوباء . (٢٦)

وهذا يشعرنا بجهود علماء السلف في الفتوى لأئمة ذلك الزمان بتوقف الحج حفاظاً على حياة الناس.

٥ – الخروج إلى أرض نقية الهواء والارتفاع عن أماكن الوباء:

في زمن وباء طاعون (عمواس) كان على الناس عمرو بن العاص–رضي الله عنه- فقام خطيباً في الناس، فقال: أيها الناس، إن هذا الوجع إذا وقع فإنما يشتعل اشتعال النار، فتجبّلوا منه في الجبال...ثم خرج وخرج الناس فتفرقوا، ورفعه الله عنهم. قال: فبلغ ذلك عمر بن الخطاب من رأي عمرو بن العاص – رضي الله عنهم، فو الله ما كرهه. (٢٧)

وذكره البيهقي، وزاد فيه قوله:" تفرّقوا من هذا الرجز(٢٨) في هذه الجبال، وهذه البريّة ".(٢٩)

قلت: هذه حنكة وتوفيق لهذا الصحابي الجليل – رضي الله عنه – حيث ارتفع بالناس عن مكان الوباء – الأرض السهلة – إلى الجبال، والبرية؛ حيث الهواء النقي، وأخرجهم من أماكن الزحام والتفشي، وقد جعل الله لكل شيءٍ قدراً.

---

(٢٤) انظر: تاريخ الأمم والملوك ، محمد بن جرير الطبري (٤ /٦٠).

(٢٥) انظر: الكامل، ابن الأثير (٢ /٥٥٨ –٥٦٠)، والبداية والنهاية، ابن كثير(٧ /١٠٣ –١٠٦).

(٢٦) انظر: مقال بعنوان "بسبب الأوبئة.. الحج توقف ٤٠ مرة قبل كورونا" موقع الدستور الإلكتروني، ٢٧ فبراير ٢٠٢٠، https://www.dostor.org/3014474

(٢٧) انظر: تاريخ الأمم والملوك، الطبري (٤ /٦٢).

(٢٨) الرجز: العذاب، والطاعون رجز عذّب به بعض الأمم قبلنا، وقيل: رجز أُرسل على بنى إسرائيل. انظر: إكمال المعلم، القاضي عياض(٧ /١٣٠).

(٢٩) شعب الإيمان، البيهقي(١٢ /٣٩٢)، رقم ٩٦١٤.

وقال ابن حجر الهيتمي – رحمه الله -:"وخرج بالفرار من محل الطاعون، الفرار من أرض الوباء، فإنه جائز بالإجماع". (٣٠)

٦ – البعد عن الرياضة والحمّام في زمن الوباء:

المقصود بالرياضة هنا كما قال ابن القيم – رحمه الله –:"ركوب الخيل، ورمي النشاب، والصراع، والمسابقة على الأقدام، فهي رياضة للبدن كله، وهي قالعة لأمراض مزمنة".(٣١)

ونهى – رحمه الله – عن الرياضة، ودخول الحمام في زمن الوباء، وذكر السبب بقوله:" لأن البدن لا يخلو غالباً من فضل رديء كامن فيه، فتثيره الرياضة والحمام، ...وذلك يجلب علة عظيمة، بل يجب عند وقوع الطاعون السكون والدعة، وتسكين هيجان الأخلاط".(٣٢)

ولعل ابن القيم –رحمه الله- يشير إلى فساد الهواء زمن الوباء، فتكون الرياضة، والتعرض للأبخرة الفاسدة من أسباب انتقاله، وأوضح ذلك في بيان العلة، والسكن، والدعة في البيوت أنفع وأسلم.

٧ – لزوم البيوت:

قال ابن القيم – رحمه الله -:" وإنّما ينبغي فيه التقلل من الحركة بحسب الإمكان... ودعته وسكونه أنفع لقلبه وبدنه وأقرب إلى توكله على الله – تعالى – واستسلامه لقضائه... وأما من لا يستغني عن الحركة كالصناع، والأجراء، والمسافرين، والبرد وغيرهم، فلا يقال لهم: اتركوا حركاتكم جملة، وإن أُمروا أن يتركوا منها ما لا حاجة لهم إليه، كحركة المسافر فاراً منه"(٣٣) والله تعالى أعلم.

وقد جمع ابن القيم – رحمه الله – هنا في توجيهاته بين الأمر بلزوم البيوت زمن الوباء، وبين مشروعية خروج مَنْ في حركته منفعة للمسلمين زمن الوباء؛ حتى لا تتعطل مصالح المسلمين ومنافعهم، ثم أوضح أثر البقاء في البيوت على النفس، وزيادة الإيمان، وقوة اليقين.

٨ – الأمر بالاستشفاء والعلاج:

قال ابن القيم –رحمه الله -:" لما كانت الأدوية المحتاج إليها في علاجه هي الأدوية الجالبة التي فيها إطلاق معتدل، وإدرار بحسب الحاجة، وهذه الأمور موجودة في أبوال الإبل، وألبانها، أمرهم النبي – صلى الله عليه وسلم – بشربها؛ فإن في لبن

(٣٠) انظر: الكامل، ابن الأثير (٢ /٥٥٨ –٥٦٠)، والبداية والنهاية، ابن كثير(٧ /١٠٣ –١٠٦).

(٣١) انظر: زاد المعاد، ابن القيم، (٤/٤٠).

(٣٢) المصدر السابق (٤ /٤٠).

(٣٣) انظر: نفس المصدر (٤ /٤٠).

اللقاح جلاءً وتليينا، وإدراراً، وتلطيفاً، وتفتيحاً للسدد، إذ كان أكثر رعيها الشيح، والقيصوم،(٣٤) والبابونج، والأقحوان،(٣٥) والإذخر،(٣٦) وغير ذلك من الأدوية النافعة ... وفي القصة(٣٧) دليل على مشروعية التداوي والتطبّب، وعلى طهارة بول مأكول اللحم، فإن التداوي بالمحرمات غير جائز، ولم يؤمروا مع قرب عهدهم بالإسلام بغسل أفواههم، وما أصابته ثيابهم من أبوالها للصلاة، وتأخير البيان لا يجوز عن وقت الحاجة".(٣٨)

وفي قصة العُرنيين: دليل صريح على جواز التداوي، والاستشفاء من جميع الأوبئة(٣٩) التي يصاب بها الناس.

٩ – الصبر على الوباء حتى يرفعه الله:

الصبر على المرض، وانتظار الفرج بعد الشدة، والألم، عبادة عظيمة، اهتدى لها الأنبياء والصالحون، فعن الأحنف بن قيس – رحمه الله – قال: ما سمعت بعد كلام رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أحسن من كلام أمير المؤمنين علي – رضي الله عنه – حيث يقول:" إن للنكبات نهايات، لا بد لأحد إذا نكب من أن ينتهي إليها، فينبغي للعاقل إذا أصابته نكبة أن ينام لها حتى تنقضي مدتها؛ فإن في دفعها قبل انقضاء مدتها زيادة في مكروهها".(٤٠)

فما من مصيبة مهما جلت، وعظمت نهايتها إلى انقضاء، ولكن السعيد من صبر، واتعظ، وتذكر عظمة الجبار، وتضرع إلى الله بتوحيده، ودعائه، قال جل وعلا : ﴿ أَمْ حَسِبْتُمْ أَن تَدْخُلُوا۟ ٱلْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُم مَّثَلُ ٱلَّذِينَ خَلَوْا۟ مِن قَبْلِكُم ۖ

(٣٤) القيصوم: من نبات السهل، وهو طيب الرائحة من رياحين البر. انظر: لسان العرب، ابن منظور(١٢ /٤٨٦).

(٣٥) البابونج والأقحوان، شيء واحد وهو نبت طيب الريح، حواليه ورق أبيض، ووسطه أصفر، وجمعه (أقاحي) و(أقاح)، انظر: مختار الصحاح، أبوبكر الرازي، (٢٤٨)، ولسان العرب، ابن منظور(٧ /٧١).

(٣٦) الإذخر: حشيشة طيبة الريح، انظر: تهذيب اللغة، الأزهري (٧ /١٤٠).

(٣٧) القصة هي: عن أنس –رضي الله عنه –: أن ناساً من عكل وعرينة قدموا المدينة على النبي – صلى الله عليه وسلم– وتكلموا بالإسلام، فقالوا يا نبي الله: إنا كنا أهل ضرع، ولم نكن أهل ريف، واستوخموا المدينة، «فأمر لهم رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بذود وراع، وأمرهم أن يخرجوا فيه فيشربوا من ألبانها، وأبوالها»، فانطلقوا حتى إذا كانوا ناحية الحرة، كفروا بعد إسلامهم، وقتلوا راعي النبي –صلى الله عليه وسلم –، واستاقوا الذود، «فبلغ النبي – صلى الله عليه وسلم– فبعث الطلب في آثارهم، فأمر بهم فسمروا أعينهم، وقطعوا أيديهم، وتركوا في ناحية الحرة حتى ماتوا على حالهم». أخرجه البخاري في كتاب المغازي، باب قصة عكل، وعرينة، رقم (٤١٩٢) واللفظ له، ومسلم في كتاب القسامة، والمحاربون، والقصاص، باب حكم المحاربين والمرتدين، برقم (١٦٧١)، ومعنى استوخموا: أي لم يوافقهم طعام المدينة، ولا هواؤها، والوخم الذي شكوا منه بعد أن صحت أجسامهم فهو من حمى المدينة، انظر: فتح الباري، ابن حجر(١ /٣٣٧).

(٣٨) زاد المعاد، ابن القيم (٤/ ٤٣ –٤٤).

(٣٩) للاستزادة ينظر: ما يفعله الأطباء والداعون بدفع شر الطاعون، مرعي بن يوسف الكرمي(٤١ –٤٩).

(٤٠) انظر: شعب الإيمان، البيهقي (١٢ /٣٩٣) رقم ٩٦١٦.

مَسَّتۡهُمُ ٱلۡبَأۡسَآءُ وَٱلضَّرَّآءُ وَزُلۡزِلُواْ حَتَّىٰ يَقُولَ ٱلرَّسُولُ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَعَهُۥ مَتَىٰ نَصۡرُ ٱللَّهِۗ أَلَآ إِنَّ نَصۡرَ ٱللَّهِ قَرِيبٞ ٢١٤﴾ [البقرة:٢١٤]

فيتضح لنا من هذا: أثر علماء السلف –رحمهم الله – ،على مجتمعاتهم زمن الأوبئة باتخاذ التدابير الوقائية؛ ليبقى المجتمع المسلم سليماً قوياً في بدنه، وروحه.

المبحث الثاني: الجهود الدعوية، والعلمية للعلماء، والدعاة من خلال الوسائل الدعوية المعاصرة في تخفيف جائحة كورونا، وفيه ثلاثة مطالب:

بعد النظر والتأمل في جهود العلماء، والدعاة في هذه الأزمة – جائحة كورونا- وجدت كمّاً هائلاً من الخطب، والمقولات، والدروس، والكلمات، والقصائد الشعرية، مبثوثة في المواقع الإلكترونية، ومواقع التواصل الاجتماعي، فاخترت من الشواهد ما يدل على المقصود بأوجز عبارة، وجعلتها في ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الجهود الدعوية، والعلمية من خلال الخطب المنبرية.

الخطب المنبرية من أقوى الوسائل الدعوية، ومنذ بداية الأزمة، وإيقاف الجمعة، والجماعة في جميع مناطق المملكة، رأى ولاة الأمر – حفظهم الله –: بقاء الجمعة في الحرمين الشريفين؛ لتوجيه المسلمين، وإفادتهم بأمور دينهم في كل بقاع الدنيا، وقد جمعت خطب الحرمين التي تتحدث عن الوباء، وكيفية الاحتراز منه، وكانت هذه الخطب جهداً مشكوراً لأئمة الحرمين، واستشهدت في دراستي هذه بخطبتين في زمن الوباء، وسأبين ما فيها من الآثار الدعوية:

أولاً: خطبة بعنوان: (رمضان في زمن الوباء): (٤١)

هذه الخطبة من الخطب العصماء التي كان لها أثر كبير في نفوس المجتمع السعودي، حيث تتحدث عن خطْب كبير ألمّ بالأمة كلها، وقد استلهم الخطيب أهم الدروس المستفادة من جائحة كورونا (كوفيد ١٩)، التي كان لها تأثير على المجتمعات المسلمة أجمع؛ فضلاً عن المجتمع السعودي.

وقد رسمت هذه الخطبة دروساً في الوعي للمجتمع السعودي، وذلك في إدارة هذه الأزمة والخروج منها بأفضل النتائج والثمار، ومنها:

---

(٤١) ألقيت الخطبة في منبر المسجد الحرام بمكة المكرمة بتاريخ ٢٤/٤/ ٢٠٢٠م للخطيب الشيخ: سعود الشريم، انظر: https://ar.islamway.net/aggregate/32

- أن الإنسان يستطيع العيش بدون كثير من الكماليات والتحسينات، ولو ظنّ أنها من الضروريات والحاجيات، فقد كشفت هذه الأزمة عدم الحاجة لها.
- أهمية ادخار جزء من الرزق لمثل هذه الأزمات والجوائح.
- الموازنة بين الإنفاق والادخار.

– يجب أن نجعل من جائحة كورونا درساً قوياً لذواتنا ومجتمعنا؛ حتى نخرج منها أقوى من قبل، فلا يتسرب إلينا اليأس والقنوط.

– إظهار الافتقار إلى الله، ولا نكون ممن لم يقدر الله حقّ قدره، فالبلايا لا ترفع إلا بالذل، والتضرع، والإنابة إليه – سبحانه –.

– الحرص على العبادة في البيوت زمن الجائحة، ويجب أن يكون شعار المسلمين جميعاً (قد حلّ بنا ما يفرّغنا للعبادة في هذا الشهر – أي رمضان –).

- استشعار كرامة الله لهذه البلاد بولاة أمر بادروا بالتدابير الوقائية؛ لرفع الجائحة، وتخفيف أضرارها على المجتمع السعودي، فلهم منا الدعاء، والثناء.

ويتبيّن لنا أن هذه الخطبة كان أثرها واضحاً في حسن الاختيار للموضوع، وسلامة وقوة السبك، والأسلوب، وجودة الصياغة، وتأثير الإلقاء، وما احتوته الخطبة من وصايا نافعة في نشر الوعي بين الناس عموماً، والمجتمع السعودي خصوصاً.

ثانياً: خطبة بعنوان(الله لطيف بعباده): (٤٢)

تميّزت هذه الخطبة بذكر صور من ألطاف الله –تعالى– في هذه الجائحة، فقد ذكر الخطيب هذه الصور وأبدع في انتقائها وإلقائها، وهذا محض توفيق رباني، فمن هذه الألطاف العظيمة:

١ – لطف الله في إحياء النبات، والموت، والخراب للعمران، والإنسان، فلا قوة فوق قوة الجبار – سبحانه–.

٢– لطف الله في الفرقة بين الأحباب.

٣ – لطف الله بأن البلاء وقع؛ لكي يتضرع الناس، ويتوبون، ويرجعون.

٤ – لطف الله في تمحيص الذين آمنوا، ومحق الكافرين، وليُعلم المنافقين، وينتقم من المجرمين، ويتخذ من المسلمين شهداء.

---

(٤٢) ألقيت الخطبة في منبر المسجد النبوي بالمدينة المنورة للخطيب الشيخ: أحمد بن طالب بن حميد بتاريخ ٢٠/ ٣/ ٢٠٢٠م انظر: https://ar.islamway.net/aggregate/32

٥ – لطف الله حيث جعل خفي الرزق لضعيف الخلق، ولو امتنع الأقوياء.

٦ –لطف الله في تلبية الداعي، واستجابة الشكوى، ومجازاة الإحسان بالإحسان، والعفو عن المقصرين.

٧ – لطف الله فيمن خضع له أعزه، ومن افتقر إليه أغناه.

٨ – لطف الله في العون على العبادة، والرضا بالقدر، والتوبة، والتضرع، والقرب منه سبحانه.

٩ – لطف الله في إقامة الصلاة في البيوت، وجعلها قبلة، ورياضاً للجنة؛ بكثرة الذكر، والقرآن، والدعاء والتضرع إليه – عز وجل –.

١٠ – لطف الله فيمن جعل البلاء اصطفاءً، واستغله في الصبر، وانتظار الفرج؛ فهو من أعظم العبادات.

١١ – لطف الله فيمن أطاع ولاة أمره، وأخذ بالحذر، والحيطة.

١٢ – لطف الله يظهر في فئتين **الأولى:** أهل تكتم للداء، ونشر للوباء في أوساط المجتمع، فويل للمجرمين. قال تعالى: ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ٩٣ ﴾ [النساء:٩٣]

الثانية: من جعلوا نفوسهم دون النفوس: وهم الأطباء، والممارسين الصحيين، فيكفيهم شرفاً، وفخراً، وذكراً حسناً، قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحْيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعًا﴾ [المائدة:٣٢]

١٣ – لطف الله يظهر في عدم العجلة، والتحذير من الشائعات والترويج لها، بل يجب إرجاع الأمر إلى أولي الأمر وأهل العلم والاستنباط، لقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ﴾ [النساء:٨٣]

وكانت هذه الخطبة جرعة إيمانية لنفوس المؤمنين؛ حيث امتلأت يقيناً، وصبراً، وذلاً لله، وخضوعاً، فضلاً عن أخذ الحيطة، والحذر، والاستجابة التامة لولاة الأمر في البلاد، وللقطاع الصحي خصوصاً، وما أصدره من التدابير الوقائية المنطلقة من مقاصد شرعية، وأنظمة مرعية.

المطلب الثاني: الجهود الدعوية، والعلمية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.

أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي اليوم أوسع انتشاراً، وأسرع وصولاً للمجتمعات، مما كان له الأثر الواضح في توعية المجتمع بأخطار هذا المرض، وضرورة الأخذ بالأسباب الوقائية، للحد من انتشاره، ومن أكثر البرامج انتشاراً في المجتمع

السعودي برنامج (تويتر)، حيث تشير الإحصائيات إلى أن ٤١٪ من مستخدمي الإنترنت في السعودية يستخدمون شبكة (تويتر)، وهي أعلى نسبة من إجمالي المستخدمين في العالم. (٤٣)

١ – الحث على الإيمان، واليقين، والتضرع لله سبحانه:

كان جُلّ اهتمام العلماء، والدعاة من خلال كلماتهم، وتوجيهاتهم للمجتمع في هذه الجائحة، يركز على الحث على تقوية الإيمان، واليقين في نفوس المجتمع ، فلا يملك النفع، والضر إلا الله، قال – جل وعلا –: ﴿قُلْ مَن يُنَجِّيكُم مِّن ظُلُمَٰتِ ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ تَدْعُونَهُۥ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً لَّئِنْ أَنجَىٰنَا مِنْ هَٰذِهِۦ لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلشَّٰكِرِينَ ﴿٦٣﴾﴾ [الأنعام:٦٣].

ومن هذه الشواهد التي جاءت في هذا الباب:

١ – ما قاله مفتي عام المملكة الشيخ عبدالعزيز آل الشيخ(٤٤) في كلمته عن جائحة كورونا:" فهذه الجائحة العظيمة تذكير للناس، وتحذير لهم، وإيقاظ لقلوبهم من الغفلة عن ربهم – جل وعلا –؛ ليعلموا حقاً أنهم مع ما عندهم من القدرة والذكاء، والقدرة على الأشياء، لكنهم لا يستطيعون أن يدفعوا عن أنفسهم ضراً، ولا يجلبون لها نفعاً، حارت عقولهم، وعجزت أفهامهم أن يدركوا ما هذا النوع الذي لا يُرى إلا بالمجهر؛ لكنه نافذ في كل مكان، فسبحان الحكيم العليم ".(٤٥)

وهذه الوصية من أنفع الوصايا في هذا الزمن حيث اشتملت على ركيزتين مهمتين:

الأولى: الاتعاظ بهذه الجائحة؛ وأنها مصيبة يجب فيها الرجوع إلى الله، وتعظيمه، وتوحيده، والإنابة إليه.

ثانياً: بيان ضعف البشرية جمعاء أمام قدرة الخالق –عز وجل –، وأنّ أمره نافذ، وقدرته فوق كل شئ، فهو مالك الملك والملكوت، والكون كله تحت قبضته – سبحانه –.

٢ – الوصية بالصبر وانتظار الفرج عند البلاء:

---

(٤٣)انظر: موقع وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات
https://www.mcit.gov.sa/ar/media-center/news/94725

(٤٤) عبد العزيز بن عبد الله بن محمّد بن عبد اللّطيف بن عبد الرّحمن بن حسن بن الشّيخ محمّد بن عبد الوهّاب، مفتي المملكة العربية السعودية، ورئيس هيئة كبار العلماء، من مواليد ١٣٦٢ هـ، له العديد من المؤلفات والفتاوى والمشاركات العلمية. انظر: موقع الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء.

(٤٥) انظر: https://www.youtube.com/watch?v=uE7EjDf6mOY&feature=youtu.be

بيّن الشيخ صالح الفوزان(٤٦) في كلمة دعوية لهذا الأمر، قائلاً:"إذا اشتدّ الكرب فلننتظر الفرج، ولا نقنط من رحمة الله، فيعقوب-عليه الصَّلاة والسلام-لما فقد أولاده ما يئس من رحمة الله، بل قال لبنيه:﴿يَٰبَنِيَّ ٱذۡهَبُواْ فَتَحَسَّسُواْ مِن يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَاْيۡـَٔسُواْ مِن رَّوۡحِ ٱللَّهِۖ إِنَّهُۥ لَا يَاْيۡـَٔسُ مِن رَّوۡحِ ٱللَّهِ إِلَّا ٱلۡقَوۡمُ ٱلۡكَٰفِرُونَ ٨٧﴾ [يوسف:٨٧]

وقال أيضاً:" لا نيأس من الفَرَجِ مهما أصابنا، قال – صلى الله عليه وسلم – : "واعلم أنَّ النَّصر مع الصَّبر، وأنَّ الفرَجَ مع الكرب وأنَّ مع العسر يُسرًا"(٤٧)، فيجب علينا عمل الأسباب النافعة، والفرج قريبٌ بإذن الله".(٤٨)

وقال الشيخ صالح العصيمي(٤٩) مبيناً أن انتظار الفرج من أعظم العبادات:"الصَّبر في انتظار الفرج عبادةٌ؛ فإنَّ الله كريم العطاء، وإنَّ الشِّدَّة إلى انتهاء..."(٥٠)أُوْلَٰتِ

والصبر وانتظار الفرج من أعظم العبادات التي يتسلح بها المجتمع ، فلا قيمة لإيمان العبد بلا صبر، وهو بمنزلة الرأس من الجسد، ويتأكد في زمن الجوائح، والأوبئة؛ لما يفقده الناس من الأنفس، والأموال. قال – جل وعلا –: ﴿وَلَنَبۡلُوَنَّكُمۡ حَتَّىٰ نَعۡلَمَ ٱلۡمُجَٰهِدِينَ مِنكُمۡ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَنَبۡلُوَاْ أَخۡبَارَكُمۡ ٣١﴾ [محمد:٣١]

٣ – عدم الاغترار بالقوى المادية:

(٤٦) صالح بن فوزان بن عبد الله الفوزان، الإمام العلامة، عضو اللجنة الدائمة وعضو هيئة كبار العلماء، ولد عام ١٣٦٣ هـ، له العديد من المؤلفات والخطب والفتاوى والمشاركات العلمية. انظر: موقع الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء.

(٤٧) أخرجه البيهقي في شعب الإيمان، (٢/٢٧)، رقم ١٠٧٤.

(٤٨) انظر: salihalfawzan @ بتاريخ ١٧ إبريل ٢٠٢٠م

https://twitter.com/salihalfawzan/status/1251154657696550913

(٤٩) صالح بن عبد الله بن حمد العصيمي، الشيخ المحدث، معاصر من مواليد الرياض عام ١٣٩١هـ، له دروس في المسجد الحرام والنبوي، ولديه العديد من المؤلفات العلمية. انظر: موقع الألوكة الالكتروني.

(٥٠)انظر: Osaimi0543 @بتاريخ ٨ إبريل ٢٠٢٠م https://twitter.com/Osaimi0543/status/1247893303300775944

يقول الشيخ صالح العصيمي: " الاغترار بالقوة البشريَّة في مدافعة وباء كورونا (سنهزم، سننتصر، سنقهر)، وتغييب العون الإلهيِّ، مفتاح خِذلان الخلق، وعلامة ضعف عبوديتهم لربِّهم، فإنَّه إن لم يأذن الله بزواله لم يرتفع من الأرض، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَاْيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا ﴿٢٣﴾﴾ [الكهف:٢٣] (٥١)

ويؤكّد ما ذكره الشيخ أن هذا الوباء هو قوة قاهرة، لم تستطع قوى البشر بكل مكوناتها الصمود أمامها، فلا يجوز للمجتمعات المسلمة أن تغتر بقواها، ويجب أن تنحني ذلاّ وخضوعاّ لربها. (٥٢)

ثانياً – التدابير الوقائية وعلاقتها بمقاصد الشريعة:

بيّن العلماء في هذه الجائحة أهم التدابير الوقائية التي يجب العمل بها في هذه الجائحة، وقد اتخذتها الدولة – حرسها الله – وألزموا المجتمع بها؛ حفاظاً على نفوسهم، وحرصاً على سلامتهم، فهي من أعظم مقاصد الشريعة الإسلامية، التي جاءت بحفظ ضرورة النفس، ومنها:

١ – ترك المخالطة، والمصافحة، والتباعد الاجتماعي:

قال الشيخ سعد الشثري (٥٣):"يتحقق فضل السلام في هذه الأيام نطقًّا باللسان؛ وذلك لأنّ المصافحة سبب لتفشي الوباء، وتجنبها أمر واجب اتباعه، تقيّدًا بالتعليمات الوقائية".(٥٤)

وهذا التوجيه لا ينافي التوكل على الله، بل فيه مراعاة لأعظم المصالح، وهي: المحافظة على نفوس الناس وحياتهم، ودفعاً لمفسدة فنائهم وهلاكهم.

---

(٥١)انظر: Osaimi0543 @بتاريخ ٣١مارس ٢٠٢٠م
https://twitter.com/Osaimi0543/status/1245036806279749637

(٥٢) ويؤيّد هذا ما رواه البخاري في كتاب الزكاة، باب خرص الثمر، وفيه: أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «إنها ستهب الليلة ريح شديدة، فلا يقومنّ أحد، ومن كان معه بعير فليعقله» فعقلناها، وهبت ريح شديدة، فقام رجل، فألقته بجبل طيء » رقم (١٤٨١) (١٢٥/٢)، ففي الحديث دليل على أن الآيات الكونية من الريح ونحوها يجب الحذر منها ، والانحناء لها حتى يذهبها الله، وفيه: كمال شفقة النبي – صلى الله عليه وسلم – على أمته ورحمته بهم.

(٥٣) سعد بن ناصر بن عبد العزيز الشثري، من مواليد الرياض عام ١٣٨٧ هـ، عضو هيئة كبار العلماء ومستشار في الديوان الملكي، له العديد من المصنفات والمشاركات العلمية والتدريس في الجامعات. انظر: الموقع الرسمي لمعالي الشيخ سعد الشثري. https://www.alshathri.net/site/page?slug .

(٥٤)انظر: SaudiMOH @بتاريخ ١٦ أبريل ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/SaudiMOH/status/1250832803589238785

٢ – لزوم البيوت:

قال الشيخ صالح العصيمي:" لزوم البيوت فرصةٌ عظيمةٌ للقيام بواجب وقاية النَّفس والأهل النَّارَ؛ بتعليمهم وتأديبهم، قال الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ٦﴾ [التحريم:٦]، فاحفظوهم في طريق الاستقامة، قبل أن يضيعوا في سبل الضَّلالة، وتَفَقَّدوهم قبل أن تَفْقِدوهم" [٥٥].

وقال أيضـاً:" أبشـروا ولا تحزنوا؛ فعســى أن يجعل اللهُ في (جائحة كورونا) خيرًا كثيرًا، قال الله- تعالى -: ﴿فَعَسَىٰٓ أَن تَكۡرَهُواْ شَيۡـٔٗا وَيَجۡعَلَ ٱللَّهُ فِيهِ خَيۡرٗا كَثِيرٗا ١٩﴾ [النســاء:١٩]ومن أعظم خيرها الذي لمســناه تقويةُ عبوديَّتنا لله، وتوثيقُ صِلة أحدنا بالبيت الذي يرعاه". [٥٦]

ولزوم البيت في أيام الفتن، واضطراب الأمور هدي نبوي[٥٧]، فقد لزم بعض أصحاب رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بيوتهم زمن الفتن، أمثال: سعد بن أبي وقاص ، وعبد الله بن عمر، ومحمد بن مسلمة الأنصاري، وسلمة بن الأكوع، وسعيد بن زيد، وصهيب الرومي، وأسامة بن زيد، وأبو هريرة، والمغيرة بن شعبة – رضي الله عنهم – وغيرهم. [٥٨]

ولزوم البيت أمام قوة قاهرة اهتدت له نملة، كما حكى عنها القرآن بقوله: يا أيها النمل ادخلوا مساكنكم..." النمل، ففي الالتزام بالبقاء في البيت زمن الجائحة طاعة لولي الأمر، ومراعاة للمصالح، ودفعاً لمفسدة كبرى متحققة.

٣ – الحجر الصحي:

---

[٥٥] انظر: Osaimi0543@ بتاريخ ١١ ابريل ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/Osaimi0543/status/1248983610843070464

[٥٦] انظر: Osaimi0543@ بتاريخ ٤ ابريل ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/Osaimi0543/status/1248983610843070464

[٥٧] عن أبي أمامة – رضي الله عنه- قال: قال عقبة بن عامر- رضي الله عنه – قلت: يا رسول الله، ما النجاة؟ قال: " أملك عليك لسانك، وليسعك بيتك، وابك على خطيئتك". أخرجه أحمد في مسنده رقم (٢٢٢٣٥)، والترمذي في كتاب أبواب الزهد، باب ما جاء في حفظ اللسان)، رقم (٢٤٠٦)، وقال الترمذي: «هذا حديث حسن».

[٥٨] انظر: سير أعلام النبلاء، الذهبي،(٣/ ١٢٨).

قال الشيخ صالح الفوزان:" إذا وقع الوباء في أرض فلا يجوز للمسلمين أن يقدموا إلى هذه البلاد الموبوءة، ومن كان فيها فلا يجوز له أن يخرج منها، وهذا ما يسمَّى الآن بالحجر الصحي، وهو منهج إلهي من أجل وقاية العباد من انتشار الأوبئة والأمراض، والمحاصرة لها في مكانها إلى أن يرفعها الله – سبحانه وتعالى-".[٥٩]

والحجر الصحي فيه منفعة للناس بحصر الوباء في مكان محدد، وفي الأشخاص المصابين فقط،كما دلت عليه نصوص السنة النبوية.

٤ – الأمر بالتداوي:

قال الشيخ صالح الفوزان:" إذا نزل المرض، ونزلت الأوبئة بالناس، فالعلاج مطلوب، إذا كان هناك علاجاً، فما أنزل الله من داء إلا وله دواء، وإن لم يكن له علاج فعليك بالصبر ولا تجزع، ويختار الله لك ما يشاء". [٦٠]

ومن هنا فإنّ التداوي مأمور به شرعاً وقدراً.

٥ – ترك الجمع والجماعات وإغلاق المساجد خوفاً من تفشي الوباء:

جاء في نص قرار هيئة كبار العلماء:" بشأن إيقاف صلاة الجمعة والجماعة لجميع الفروض في المساجد والاكتفاء برفع الأذان باستثناء الحرمين الشريفين". [٦١]

وهذا الاحتراز الوقائي فيه رفع للحرج عن الناس، فدين الله هو دين اليسر والسهولة، كما بيّن العلماء ذلك بقولهم: "ويتوجه الرفع، والإزالة إلى حقوق الله –سبحانه وتعالى –؛ لأنها مبنية على المسامحة، ويكون إمّا: بارتفاع الإثم عند الفعل، أو بارتفاع الطلب للفعل، وحينما يرتفع كل ذلك ترتفع حالة الضيق التي يعانيها المكلف."[٦٢]

فلْتطب نفس كل مؤمن مشتاق للمساجد، والجمع والجماعات، بأن أجره موفور، والحرج عنه مرفوع، كما قال – جل وعلا – : ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيۡكُمۡ فِي ٱلدِّينِ مِنۡ حَرَجٖ﴾ [الحج:٧٨]

---

[٥٩] انظر: salihalfawzan @ بتاريخ ٢٣مارس ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/salihalfawzan/status/1243851095891468288

[٦٠] انظر: salihalfawzan @.بتاريخ ١٥ إبريل ٢٠٢٠م
https://twitter.com/salihalfawzan/status/1250431571707834368

[٦١] انظر: @aliftasa بتاريخ ١٧ مارس ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/aliftasa/status/1239939421945966595

(٦٢) انظر: رفع الحرج في الشريعة الإسلامية ضوابطه وتطبيقاته، د صالح بن عبدالله بن حميد(٥٧) مكتبة العبيكان، الرياض، ط ١ ، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٤م

٦ – العلاج في زمن الوباء:

أكّد العلماء في هذه الجائحة أنه لا شيء أعظم من الدعاء، وصدق اللجوء إلى الله؛ حيث يستدفع به شرر الوباء وخطره والخلاص منه – بإذن الله – .

قال الشيخ صالح الفوزان بعد سؤال سُئل عنه: (إذا ابتلي الإنسان ووقع عليه البلاء، ما هو الشيء الذي يرفعه؟ وكيف يلجأ الإنسان إلى الله -عز وجل – في حال ابتلائه بهذه الأمراض؟) :"بالدعاء، يرفعه الله عنه بالدعاء، يدعو الله أن يرفع عنه ما أصابه، وأن يخفف عنه، والله قريب مجيب. ثانياً: إذا كانت هذه المصيبة أو هذا البلاء أصابه بسبب ذنب فإنه يتوب إلى الله من هذه الذنوب، ومن هذا الذنب الذي أصابه العقوبة بسببه ".(٦٣)

وقال الشيخ صالح العصيمي:" من منافع البلاء النّازل تليين القلوب؛ لأنّها تفتقر إلى ربِّها في رفعه ودفعه، فتتضرع خاضعةً له ملتجئةً إليه ...". (٦٤)

وقال أيضاً:" من خير الدعاء بعد دعاء الأنبياء دعاء الصحابة، ومن الوارد في أدعية الحفظ مما يُخاف ضررُه: "اللهم إني أسألك بنورِ وجهك الذي أشرقت له السموات والأرض؛ أن تجعلني في حِرزك وحفظكَ وجِوارِكَ وتحتَ كَنَفِكَ"، وعن ابن عباس رضي الله عنهما أنَّه كان يقول:... (٦٥)".(٦٦)

ومما حثّ عليه العلماء في هذه النازلة بذل المعروف، والخير، والصدقات؛ فهي من أنفع الأدوية لعلاج الجائحة.

قال الشيخ صالح العصيمي:"إذا حُمِلت النَّفس على الخير اعتادته،..." وقال أيضاً:" نعمتان مشهودتان مع (جائحة كورونا): التَّعاون على البرِّ والتَّقوى، والسَّعي في منع انتشار الوباء والبلوى... اللَّهمَّ أسبغ علينا نعمتك، وأعذنا من سوط نقمتك".(٦٧)

---

(٦٣)انظر: salihalfawzan @.بتاريخ ١٧ إبريل ٢٠٢٠م
https://twitter.com/salihalfawzan/status/1251240806389813249

(٦٤)انظر: Osaimi0543 @.بتاريخ ٢ إبريل ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/Osaimi0543/status/1245720023265685505

(٦٥) أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (٣٠١٥٤) .

(٦٦)انظر: Osaimi0543@ بتاريخ ١٧ مارس ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/Osaimi0543/status/1239660487073239043

(٦٧)انظر: Osaimi0543@ بتاريخ ١٤ إبريل ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/Osaimi0543/status/1239660487073239043

والعمل الخيري في نفوس المجتمع السعودي متجذّر، وثماره يانعة، والشواهد في مد يد العون في هذه الجائحة لكل محتاج، وضعيف، ومصاب، تؤكّدها القرارات الملكية الصادرة بمعالجة كل مواطن، ومقيم بدون تكاليف مادية. (٦٨) أما الجهات الخيرية، ورجال المال، والأعمال فقد بذلوا أموالهم لسد حاجات الناس المحاويج، ممن أصابتهم هذه الجائحة .

ثالثاً: جمع الكلمة، ووحدة الصف، والسمع، والطاعة لولاة الأمر:

هذا مبدأ عظيم حرص العلماء، والدعاة على تأصيله، ونشره في المجتمع، خاصة في زمن الجائحة؛ لكثرة الشائعات المغرضة التي تريد تقويض بنيان اللحمة الوطنية، وتفريق شمل جماعة المسلمين، واجتماعهم حول ولاة أمرهم. فكانت توجيهاتهم للمجتمع السعودي على النحو التالي:

١ – الأمر بالسمع، والطاعة، لولاة الأمر:

قال الشيخ صالح العصيمي:" طاعةُ وليِّ الأمر في حظر التَّجوُّل تدخل في قول النَّبيِّ –صلى الله عليه وسلم –: "عَلَى المرْءِ المسْلِمِ السَّمْعُ، والطَّاعَةُ فِيما أَحَبَّ وكَرِهَ" (٦٩)؛ فهي واجبةٌ علينا، وإن كرهنا لزوم البيوت، ومعصيته فيها معصيةٌ لله" . (٧٠)

والسمع، والطاعة لولاة الأمر في المنشط، والمكره، والعسر، واليسر، من الواجبات التي بيّنتها الشريعة، وجعلتها من أصول الاعتقاد للمسلم الموحّد فيجب الانقياد لها ففيها سعادة الدارين. (٧١)

٢ – بيان فضل ولاة الأمر، ووجوب الدعاء لهم، وشكرهم:

قال الشيخ صالح الفوزان: " ...ولي الأمر يتعب ويواجه المشاكل، ويواجه الأخطار، ودائماً هو في عراك مع المشاكل، وأنت في راحة، وفي أمن، واستقرار تحت ظله – تحت ظل ولي الأمر – فهذا مما يوجب على المسلمين أن يشكروا الله الذي جمعهم، وأقام لهم إماماً، يسهر على مصالحهم، وعلى أمنهم، واستقرارهم...". (٧٢)

---

(٦٨) حيث أعلن وزير الصحة الدكتور توفيق بن فوزان الربيعة عن صدور أمر خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود –حفظه الله– بتقديم العلاج مجاناً لجميع المواطنين والمقيمين ومخالفي نظام الإقامة في جميع المنشآت الصحية العامة والخاصة في كل ما يتعلق بالعلاج من فيروس "كورونا". انظر: موقع صحيفة سبق الالكترونية بتاريخ ٦ شعبان ١٤٤١هـ:https://sabq.org/QX65P3

(٦٩) أخرجه مسلم في صحيحه في كتاب الإمارة، باب وجوب طاعة الأمراء في غير معصية، وتحريمها في المعصية، رقم (١٨٣٩).

(٧٠) انظر: Osaimi0543 @بتاريخ ٣١ مارس ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/Osaimi0543/status/1244899989693911040

(٧١) انظر: منهاج السنة، ابن تيمية (٤ /٥٤٠).

(٧٢) انظر: salihalfawzan @.بتاريخ ١٤ إبريل ٢٠٢٠م.

وقال الشيخ صالح العصيمي:" أبرزت جائحة (وباء كورونا) منزلة الإمامة، والجماعة، في المملكة العربية السُّعودية؛ وأنَّ في قيام الراعي بحق الرعية، وقيام الرعية بحق الراعي حفظَ مصالحهم، واستقامةَ أحوالهم، فاشكروا الله على نعمة الإمامة، والجماعة، واعرفوا قدرهما في الإسلام، واحذروا زوالهما، وصونوهما من المعتدين عليهما". (٧٣)

ومن هنا فقد ثبت بالتتبع، والاستقراء لأحوال الحكومات الإسلامية(٧٤) بعد الفترة الثانية من حكم الدولة العباسية إلى بداية ظهور الدولة السعودية الأولى على يد الإمام محمد بن سعود – رحمه الله – أنه لم تأت دولة إسلامية سنية تطبق الشريعة على فهم سلف الأمة مثل آل سعود والتاريخ يشهد.

٣ – الحث على التعاون مع الجهات المختصة، والدعاء لهم، تنفيذاً لتوجيهات ولي الأمر:

قال سماحة المفتي: "كل شخص خالف الأنظمة التي أقرها ولي الأمر، ولم يلتزم بتنفيذها: كالتجول أثناء الحظر، أو تسبب في نقل الوباء إلى الآخرين متعمداً، أو استخدم وسائل التواصل للسخرية، والتنقيص من جهود الجهات الأمنية، والصحية، أو التحريض بخرق الأنظمة، فهو آثم". (٧٥)

وقال الشيخ صالح العصيمي:" تذكَّروا في دعائكم (الممارسين الصِّحيين) خاصَّةً، و(فرق العمل المتابعة لوباء كورونا) عامَّةً، واخلفوهم بخيرٍ في أهلهم وأولادهم؛ فإنَّهم اليومَ مرابطون على ثغر (حفظ الأرواح)؛ ووصية الله في القرآن: ﴿ هَلۡ جَزَآءُ ٱلۡإِحۡسَٰنِ إِلَّا ٱلۡإِحۡسَٰنُ ٦٠﴾ [الرحمن:٦٠].(٧٦)

وما أعظم أثر هؤلاء العلماء على المجتمع حيث حذّروا، وبيّنوا الحق بدليله، ومقصده، وأنكروا على مروجي الشائعات والأباطيل، فيتضح لنا وجوب الرجوع إلى أهل العلم الراسخين في زمن الفتن والأوبئة؛ حتى لا تختلط الأمور على الناس.

٤ – الحث على مراعاة المصالح والمفاسد:

---

https://twitter.com/salihalfawzan/status/1250072913534955522

(٧٣) انظر: Osaimi0543 @بتاريخ ١ أبريل ٢٠٢٠م.

https://twitter.com/Osaimi0543/status/1245423880090587142

(٧٤) انظر: جهود المملكة في نشر العقيدة ومحاربة البدع – المسجد النبوي أنموذجاً- د طالب الهمامي، السجل العلمي لندوة الجهود العلمية في المسجد النبوي في العهد السعودي، رئاسة الحرمين الشريفين – المدينة المنورة- ، المجلد الثاني، عام ١٤٤٠هـ. ص١٢١.

(٧٥) انظر: @aliftasa بتاريخ ١ أبريل ٢٠٢٠م.

https://twitter.com/aliftasa/status/1245100540394180609

(٧٦) انظر: Osaimi0543 @بتاريخ في تويتر بتاريخ ٣ ابريل ٢٠٢٠م.

https://twitter.com/Osaimi0543/status/1246158583093506052

لقد اختار ملك المملكة العربية السعودية هيئة تضم كبار العلماء الذين ترجع إليهم الحكومة، والمجتمع في السراء والضراء[٧٧]، ومن واجباتهم بيان الحكم الشرعي في النوازل، وعند اشتداد الأمور، والأزمات، فكانوا بحق مثالاً يقتدى به، فظهر دورهم العظيم في تحقيق هذا المبدأ، فكلما مرت بنا فتنة [٧٨] كان لهم القدح المعلى، في تثبيت الناس، وتوجيههم للمنهج الصحيح الوسطي، المستمد من نصوص الوحي المطهر.

ومن هنا جاء دور هذه الهيئة في تخفيف خطر جائحة كورونا على المجتمع السعودي خاصة، وعلى الأمة كلها، فأصدرت هيئة كبار العلماء قرارها رقم (٢٤٦) في ١٦ / ٧ / ١٤٤١هـ، فيما يلي نصه :-

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فقد نظرت هيئة كبار العلماء في دورتها الاستثنائية الرابعة والعشرين المنعقدة بمدينة الرياض يوم الأربعاء الموافق ١٦ / ٧ / ١٤٤١هـ فيما عرض عليها بخصوص الرخصة في عدم شهود صلاة الجمعة والجماعة في حال انتشار الوباء أو الخوف من انتشاره، وباستقراء نصوص الشريعة الإسلامية، ومقاصدها، وقواعدها، وكلام أهل العلم في هذه المسألة فإن هيئة كبار العلماء تبين الآتي:

أولاً: يحرم على المصاب شهود الجمعة، والجماعة لقوله -صلى الله عليه وسلم -: (لا يورد ممرض على مصح) [٧٩] متفق عليه، ولقوله -عليه الصلاة والسلام -: (إذا سمعتم الطاعون بأرض فلا تدخلوها، وإذا وقع بأرض وأنتم فيها فلا تخرجوا منها) [٨٠]متفق عليه.

(٧٧) تأسست بالأمر الملكي رقم أ/١٣٧ بتاريخ ٠٨ / ٠٧ / ١٣٩١ هـ في عهد الملك فيصل بن عبدالعزيز- رحمه الله

(٧٨) من الفتن التي مرت بالمجتمع السعودي وكان لهيئة كبار العلماء دور بارز في ترسيخ السمع والطاعة لولاة الأمور وجمع الكلمة :

١ – فتنة جهيمان (حادثة الحرم): وفيها أصدرت الهيئة بياناً في دورتها الخامسة عشرة في مدينة الرياض في النصف الأول من شهر صفر عام ١٤٠٠هـ.

٢ – فتنة حرب الخليج الثانية ودخول القوات الأمريكية إلى الخليج: وفيها أصدرت الهيئة بياناً يوم الاثنين ٢٢ محرم ١٤١١هـ الموافق ١٤ أغسطس ١٩٩٠م.

٣ – فتنة الإرهاب وقتل الأبرياء (القاعدة وداعش): أصدرت الهيئة عدة بيانات تجرّم أفعالهم، وتوجب السمع، والطاعة لولاة الأمر، وتحرّم الخروج عليهم، ومنها: بيان في دورتها الثمانين التي عقدت بمدينة الرياض بدءاً من ١٩ / ١١ / ١٤٣٥ هـ .

(٧٩) أخرجه مسلم في كتاب السلام، باب لا عدوى، ولا طيرة،...رقم (٢٢٢١).

(٨٠) أخرجه البخاري في كتاب الطب، باب ما يذكر في الطاعون رقم (٥٧٢٨)، واللفظ له، ومسلم في كتاب السلام، باب الطاعون، والطيرة، والكهانة ونحوه، رقم (٢٢١٨) .

ثانياً: من قررت عليه جهة الاختصاص إجراءات العزل فإن الواجب عليه الالتزام بذلك، وترك شهود صلاة الجماعة، والجمعة، ويصلي الصلوات في بيته، أو موطن عزله، لما رواه الشريد بن سويد الثقفي[٨١] – رضي الله عنه – قال: (كان في وفد ثقيف رجل مجذوم فأرسل إليه النبي – صلى الله عليه وسلم – إنا قد بايعناك فارجع) [٨٢].

ثالثاً: من خشي أن يتضرر، أو يضر غيره، فيرخص له في عدم شهود الجمعة، والجماعة لقوله – صلى الله عليه وسلم – : (لا ضرر ولا ضرار) [٨٣]. وفي كل ما ذكر إذا لم يشهد الجمعة، فإنه يصليها ظهراً أربع ركعات.

هذا وتوصي هيئة كبار العلماء الجميع بالتقيد بالتعليمات، والتوجيهات، والتنظيمات التي تصدرها جهة الاختصاص، كما توصي الجميع بتقوى الله – عز وجل – واللجوء إليه –سبحانه – بالدعاء، والتضرع بين يديه في أن يرفع هذا البلاء. قال الله تعالى: ﴿وَإِن يَمْسَسْكَ ٱللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُۥٓ إِلَّا هُوَ ۖ وَإِن يَمْسَسْكَ بِخَيْرٍ فَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿١٧﴾﴾ [الأنعام:١٧]، وقال سبحانه: ﴿وَقَالَ رَبُّكُمُ ٱدْعُونِىٓ أَسْتَجِبْ لَكُمْ﴾ [غافر:٦٠]وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله، وصحبه، أجمعين.

وأكّد سماحة المفتي العام الشيخ عبدالعزيز آل الشيخ على أنّ قرارات المملكة في مواجهة كورونا، لدفع الضرر، ودرء المفاسد، وتقليلها، وجلب المصالح، وغيرها من القواعد الحافظة للنفوس والأبدان".[٨٤]

قلت: وهذا بيان شاف كاف للأمة، فيه مراعاة لمقاصد الشريعة الكبرى، ورفع الحرج عن المجتمع والأمة كلها.

وقد أظهرت جهود العلماء، والدعاة الأثر الطيب في سرعة استجابة المجتمع لتوجيهات ولاة الأمر، وأخذ هذه التوجيهات عقيدة، وديناً يدينون الله بها، ويتقربون له – سبحانه – بتنفيذها.

المطلب الثالث: التأليف والتصنيف والفتوى:

---

(٨١) الشريد بن سويد الثقفيّ: صحابي جليل سكن الطّائف، شهد بيعة الرّضوان، ووفد على النّبيّ صلّى الله عليه وسلم فسماه الشّريد. انظر: الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر(٣ /٢٧٦).

(٨٢) أخرجه مسلم في كتاب السلام، باب اجتناب المجذوم ونحوه، رقم (٢٢٣١).

(٨٣) أخرجه أحمد في مسنده رقم (٢٨٦٥)، وابن ماجه في كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، رقم (٢٣٤١).

(٨٤)انظر: @aliftasa بتاريخ ١٦ مارس ٢٠٢٠م
https://twitter.com/aliftasa/status/1239584478839877634

اهتم العلماء قديماً وحديثاً بالتأليف، والتصنيف، والفتاوى في النوازل التي تمر بالأمة، حيث بلغت عدد المؤلفات في الطواعين والأوبئة (١٥٤) كتابًا، رغم أن زمنها ليس زمن كتابة، وتأليف، والسبب في ذلك هو إغلاق حلقات التدريس، وتعطّل الوظائف، وقلة الخروج من البيوت، وقلة المناسبات الاجتماعية، والزيارات، فيكون واجب الوقت بالنسبة للعلماء دراسة الظاهرة، وتوضيحها، وبيان المخرج منها.[٨٥]

والتأليف من أهم وسائل الدعوة إلى الله ، وجائحة كورونا كتب فيها الناس كتباً، ومقالات كثيرة، ودراسات شرعية،واجتماعية ، وطبية، وغيرها، وتنوعت فيها المشارب، واقتصرت على ما له علاقة بالعلم الشرعي، والدعوة، وله تأثير في توجيه المجتمع.

ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

أولا: التأليف والتصنيف:

١ –كتاب(هل يرتفع وباء –كورونا – عند طلوع نجم الثريا) د. سعد بن ضيدان السبيعي، كتيب منشور في موقع التلجرام على الشبكة العنكبوتية، يقع في (١٥) صفحة، وقد أفاد، وأجاد في عرض المسألة، وتوصل الباحث إلى: أنّ المقصود بالعاهة في الحديث الشريف ليس الوباء العام، وإنّما ما يصيب الثمار، والزروع من العاهات، وأنّها عند طلوع الثريا ترفع هذه العاهات خاصة في الحجاز.

٢– توجيهات شرعية في زمن الوباء، د. محمد بن فهد الفريح، كتيّب منشور في موقع التلجرام على الشبكة العنكبوتية، ويقع في (٦٣) صفحة. استعرض الباحث فيه أهم التوجيهات الشرعية في زمن الوباء، وأولها: الإيمان بالله، وتوحيده، وخاتمتها الدعاء، والتضرع إلى الله، وهي: رسالة مفيدة للمجتمع، ومؤصلة تأصيلاً شرعياً حري بالاستفادة منها.

٣ – عشر وصايا للوقاية من الوباء، د. عبد المحسن بن عبد الرزاق البدر، ط ١، ١٤٤١هـ ٢٠٢٠م، مكتبة إتقان للتحقيق والدراسات العلمية، وهو كتيب نافع يقع في (١٥) صفحة. ابتدأ الشيخ وصاياه بالوصية الأولى: فيما يقال قبل نزول البلاء، واختتمها بالوصية بتغطية الإناء، وإيكاء السقاء، وهذه كلها تدابير وقائية.

٤ –كتاب(قصة العدو اللدود، على مر الأزمنة والعهود، والصبر عليه وكسب الوعود، من الله العزيز الودود. (رؤية شرعية – ومنقبة وطنية)[٨٦]، لأبي فريحان جمال بن فريحان الحارثي، ط ١، ١٤٤١هـ، رجب، دار الضياء، الكويت، ط ١،

---

[٨٥] انظر: مقال: الجهود العلمية الإسلامية في مكافحة الأوبئة والطواعين – د. محمد علي عطا، https://www.hamassa.com/

(٨٦) لو استبدل هذا العنوان بعنوان ألطف منه فيه التفاؤل والأمل لكان أحسن، أو تركه على اسمه المجرد، فوصف الوباء بالعدو اللدود فيه تخويف للمجتمع، ومخالفة للسنة النبوية التي أمرت بالتفاؤل حتى في أشد الأزمات، والأدلة على هذا متوافرة من السنة قولاً ، وعملاً، وسيرةً، فقد كان

١٤٤١هـ رجب، ويقع الكتاب في (٢٥٠) صفحة، وقد جمع فيه أخبار الطواعين، والأوبئة التي وقعت في الحاضر، والماضي، وجمع أقوال السلف، وأهل العلم في الطاعون، والوباء، ثم ذيّله بجهود المملكة العربية السعودية في مكافحة جائحة كورونا (كوفيد ١٩)، ثم ذكر في الختام وصايا عامة للمسلمين في زمن الأوبئة.

٥ – الأحكام الفقهية المتعلقة بفايروس كورونا، د خالد بن علي المشيقح. منشور في موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية، ويقع في (٣٠) صفحة، ابتدأها بموقف المسلم في هذه النازلة، ثم ذكر الأحكام الفقهية المتعلقة بفيروس كورونا، وفي هذه الدراسة بيان للأحكام الفقهية في هذه النازلة، والتي كان لها أثر في تطمين المجتمع، وتسكين نفوسهم، وبيان أحكام عباداتهم في هذه الجائحة.

٦ – القول السديد في أحكام الوباء الجديد: د إبراهيم بن عامر الرحيلي، كتاب منشور في موقع المؤلف على الشبكة العنكبوتية، ويقع في (١٧٨) صفحة [٨٧]، والدراسة قيّمة وخرجت بنتائج علمية فيها عبرة للمجتمع، وتسكين لنفوسهم، ومعرفة لحقيقة هذا الفيروس، وأظهرت دور العلماء، والدعاة في ترسيخ الأصول الشرعية، والمباديء الأخلاقية، والقيم الفاضلة.

٧ - بحوث مجلة الجمعية الفقهية السعودية، عدد خاص ببحوث جائحة فيروس كورونا(كوفيد ١٩)، العدد ٥١ ، ثلاثة أجزاء متتابعة، احتوت على ستة وثلاثين بحثاً محكماً تحكيماً علمياً في الفقه وأصوله. [٨٨]

رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: «ويعجبني الفأل» قالوا: وما الفأل؟ قال: «كلمة طيبة». أخرجه البخاري : في كتاب الطب، باب لا عدوى، رقم (٥٧٧٦)، ومسلم: في كتاب السلام، باب الطيرة، والفأل، وما يكون فيه من الشؤم، رقم (٢٢٢٤).

(٨٧) استخلصت أهم تائج هذه الدراسة في النقاط التالية:

أولاً: أن فيروس كورونا المستجد كوفيد ١٩ موجود، وهو حقيقة ثابتة، لا مجال فيه للتشكيك، فليس خدعة دولية، ولا إثارة إعلامية، وتقرر وجوده بالحس والاستفاضة والشهادة.

ثانياً: أن هذا الفيروس مخلوق من خلق الله، فنقطع بعدم صحة تدخل البشر فيه، وأمّا القول بالتصنيع فيمكن ولا نحتاج فيه إلى تقاريرهم الطبية، فهذه حقيقة راسخة في قلوب المؤمنين.

ثالثاً: عدم صحة إطلاق مسمى الجند على فيروس كورونا، كما لا يجوز قطعاً أن يقال أنه من جند الله.

رابعاً: عدم مشروعية الفرح لموت الكفار بهذا الوباء؛ لأنه لا نفع فيه للمسلمين كما دلت عليه النصوص الشرعية.

(٨٨)كان لها الأثر في المجتمع السعودي بإظهار نتائج الدراسات الشرعية الفقهية؛ حتى يعبد الناس ربهم على بصيرة، ويتعاملوا مع الجائحة وفق الضوابط الشرعية، ومن هذه النتائج المهمة:

١. جواز إجراء عقد النكاح عبر وسائل الاتصال المباشر في ظل الجائحة بإشراف الجهات القضائية.

٢. جواز صرف الأموال المجنبة في البنوك في خزينة الدولة؛ لسد العجز الناتج عن جائحة كورونا، ويجوز صرفها أيضاً في معالجة مرضى كورونا.

ثانياً: الفتاوى:

للفتوى الشرعية دور عظيم في تخفيف الكلفة، ورفع الحرج عن المكلفين، وهي من الوسائل الدعوية المؤثرة، التي قام بها النبي – صلى الله عليه وسلم– في حياته[٨٩]، وتوارثها أكابر الصحابة، وعلماؤهم من بعده، وما زالت إلى اليوم لها أثر كبير في المجتمعات الإسلامية، والمفتي موقّع عن الله في بيان الحكم الشرعي، وأهم ما صدر من فتاوى بخصوص هذا الوباء هي:

الأولى : فتوى رقم (٢٨٠٦٨) بتاريخ ١٧ /٩ /١٤٤١هـ. وفيها:

١. للممارس الصحي، ومن في حكمهم: إذا كان لا يستطيع نزع الملابس الواقية، أو يتضرر بنزعها للوضوء أو التيمم، فإنه يصلي على حسب حاله.

٢. لمرضى فايروس كورونا: إذا كان التيمم يلحقه به ضرر فإنه يصلي على حسب حاله.

٣. لمرضى فايروس كورونا: إذا كان يقدر على التطهر بالماء لزمه ذلك، فإن لم يقدر فإنه يتمم، فإن تعذر عليه الوضوء، والتيمم صلىّ على حسب حاله.

٤. للممارس الصحي، ومن في حكمهم :لا حرج في صلاته بكمام الوجه، والقفازين، إذا كان يصلي في مكان يخشى فيه الإصابة بعدوى فايروس كورونا.

٥. للممارس الصحي، ومن في حكمهم: إذا كان لديه حالات حرجة، ولا يستطيع الصلاة في وقتها؛ فإنه يصليها متى ما تمكن من ذلك، ولو بعد خروج وقتها.

٦. للممارس الصحي، ومن في حكمهم: لا مانع من الصلاة في صف واحد متقطع بين الشخص، والآخر مسافة متر، والصلاة صحيحة.

٧. للممارس الصحي، ومن في حكمهم: لا حرج عليه في تأخره عن المريض لعدة دقائق من أجل ارتداء الملابس الواقية من العدوى، حسب الإجراءات المتبعة في ذلك.

٣. جواز غسل موتى الأوبئة بأجهزة التحكم عن بعد.

٤. شرعية العقوبات المترتبة على مخالفة لائحة الحد من التجمعات والاحترازات والتدابير الوقائية، ومن يخالف ذلك يعرّض نفسه للإثم والعقوبة.

(٨٩) انظر: إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن القيم(١ /٧٠).

وأفتى سماحة المفتي العام: بأنه يجوز لأقارب المتوفى أن يصلوا عليه عند قبره، بعد ارتفاع هذا المرض، ولو طالت المدة(٩٠)، وقال أيضاً:" إن صلاة العيد إذا استمر الوضع كما هو الحال عليه في هذه الأيام من عدم إقامة الجمع، والجماعات في المساجد، والجوامع، فإنها تصلى في البيوت بدون خطبة بعدها". (٩١)

وكانت هذه الفتاوى في وباء جائحة كورونا –كوفيد ١٩ – بلسم لقلوب المؤمنين في المجتمع ، حيث خففت عنهم الكلفة، ورفعت الحرج، وبيّنت يسر الشريعة، وكمالها، وصلاحيتها لكل زمان ومكان.

- **الخاتمة:**

خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أجملها فيما يلي:

١. أثبتت الدراسة أهمية دور العلماء الراسخين، والدعاة الصادقين في زمن الأوبئة، واضطراب الأمور، فهم صمام الأمان للأمة، فيجب الرجوع إليهم عند الأزمات.

٢. عظمة ديننا الحنيف، حيث رفع الحرج عن المكلفين في زمن الأوبئة، وأصبحت ضرورة النفس أهم وأولى، والشواهد كثيرة في ثنايا الدراسة.

٣. حذّر السلف الصالح الأمة الإسلامية من أسباب نزول البلاء، واتقاء هذه الأسباب بقدر الإمكان، وأخطر هذه الأسباب الذنوب والمعاصي، فما رُفع بلاء إلا بتوبة، وإظهار للافتقار إلى الله.

٤. القوة الروحية أعظم علاج للوباء؛ وهي قوة اليقين والإيمان، وهذه لا يعرفها إلا الأطباء المسلمون، وأهل الإيمان، والتقوى.

٥. سبْق الصحابة للقوانين الصحية زمن الأوبئة؛ حيث حذّروا الناس من التجمعات زمن الوباء، حتى ابتعد الناس عن السؤال عن الحال، فكيف بالخلطة، والمصافحة؟ فالابتعاد عنها من باب أولى.

٦. أن هذه الدراسة من الشواهد على جهود المملكة العربية السعودية وتعاملها مع الوباء، حيث بادرت بالحفاظ على سلامة كل مواطن، ومقيم على أراضيها، وسخرت كل مقدراتها، ومكتسباتها في سبيل تخفيف آثار الجائحة على المجتمع السعودي.

---

(٩٠) انظر: aliftasa @ بتاريخ ١٣ إبريل ٢٠٢٠م.
https://twitter.com/aliftasa/status/1249750253114470400

(٩١) انظر: المفتي صلاة العيد في البيوت دون خطبة . موقع صحيفة الجزيرة:
https://www.al-jazirah.com/2020/20200518/ln15.htm

- **التوصيات:**

١. أوصي الباحثين بدراسة أعمق لآثار العلم الشرعي على المجتمعات في زمن الأوبئة، ومكانته في توجيه الناس، والاهتمام بعقد أوجه المقارنة، والشبه بين الطب النبوي، والطب الحديث؛ ليتبين عظمة هذه الشريعة، وكمالها، وصلاحها لكل زمان ومكان.

٢. إنشاء منظومة بحثية متكاملة في الجامعات السعودية لمواجهة الأزمات، والكوارث، والإفادة من الدراسات المستقبلية في جميع التخصصات العلمية.

- **المصادر والمراجع :**

١ — القرآن الكريم.

٢- إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن القيم الجوزية، تحقيق: مشهور حسن آل سلمان، دار ابن الجوزي، السعودية، ط ١ ، ١٤٢٣هـ.

٣- إكمال المعلم بفوائد مسلم، عياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي السبتي، (ت: ٥٤٤هـ)، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، تحقيق: يحيى إسماعيل، ط: ١، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.

٤ - البداية والنهاية، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير (ت: ٧٧٤هـ)، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، مصر، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط: ١، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م.

٥ — الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺوسننه وأيامه(صحيح البخاري)، محمد بن إسماعيل البخاري،(ت ٢٥٦هـ) تحقيق: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، الرياض، ط ١ ، ١٤٢٢ هـ.

٦ - الرد على الجهمية والزنادقة، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني، (ت: ٢٤١هـ)، دار الثبات للنشر والتوزيع، الرياض، تحقيق: صبري بن سلامة شاهين ط: ١، ١٤٢٤ هـ.

٧- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري (ت: ٣٩٣هـ)، دار العلم للملايين، ت: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، ط: ٤ ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

٨ - الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، (ت ٧٥١)، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، تحقيق: نايف بن أحمد الحمد، ط: ١، ١٤٢٨ هـ.

٩- الطواعين في صدر الإسلام والدولة الأموية، د. نصير بهجت فاضل ،مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة كركوك بالعراق العدد ٢ ، المجلد ٦، السنة السادسة ، عام ٢٠١١م.

١٠ - الكامل في التاريخ، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير (ت: ٦٣٠هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري ، ط: ١، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

١١ – المصَنَّف، أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة (ت: ٢٣٥ هـ)، دار القبلة، جدة، ت: محمد عوامة، ط ١ ، ١٤٢٧ هـ -٢٠٠٦ م.

١٢- المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ (صحيح مسلم)، مسلم بن الحجاج النيسابوري،(ت ٢٦١هـ) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث، بيروت.

١٣ – المعجم الكبير، أبو القاسم الطبراني،(ت ٣٦٠هـ) تحقيق: مجموعة من الباحثين بإشراف د. سعد الحميد وخالد الجريسي، ط ١ ، ١٤٢٧ هـ.

١٤ – النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير، (ت ٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى، محمود محمد الطناحي، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م، دار ابن الجوزي، الرياض، أشرف عليها: علي الحلبي، ط ١ ، ١٤٢١ هـ .

١٥ – بذل الماعون في فضل الطاعون، الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني(٨٥٢هـ)، تحقيق : أحمد عصام عبدالقادر، دار العاصمة الرياض، د. ط ، د.ت.

١٦ – تاريخ الرسل والملوك، وصلة تاريخ الطبري، محمد بن جرير بن يزيد أبو جعفر الطبري (ت: ٣١٠هـ)، صلة تاريخ الطبري لعريب بن سعد القرطبي، ت: ٣٦٩هـ، دار التراث، بيروت، ط: ٢، ١٣٨٧ هـ.

١٧ – تداعيات جائحة فيروس كورونا المستجد على الأمن الصحي العربي، د حنان عيسى الملكاوي، نشرية الالكسو العلمية، العدد ٢ ، يونيو ٢٠٢٠م.

١٨ – تفسير القرآن الحكيم، تفسير المنار، محمد رشيد بن علي رضا، (ت: ١٣٥٤هـ)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.١٩٩٠ م.

١٩- تفسير المراغي، أحمد مصطفى المراغي (ت ١٣٧١هـ)، شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط ١، ١٣٦٥هـ ،١٩٤٦م.

٢٠ – تهذيب الآثار وتفصيل الثابت عن رسول الله من الأخبار، محمد بن جرير أبو جعفر الطبري، (ت: ٣١٠هـ)، مطبعة المدني، القاهر، تحقيق: محمود محمد شاكر، د.ت.

٢١ – تهذيب الأسماء واللغات، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت: ٦٧٦هـ)، دار الفكر، بيروت، تحقيق: مكتب البحوث والدراسات ط: ١ ، ١٩٩٦ م.

٢٢ – تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، (ت ٣٧٠ هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت تحقيق: محمد عوض مرعب، ط ١، ٢٠٠١م.

٢٣ – جامع البيان في تأويل القرآن، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري،(٣١٠هـ)، تحقيق : أحمد محمد شاكر، م/ الرسالة، بيروت، ط ١، ١٤٢٠ هـ.

٢٤ – جهود المملكة في نشر العقيدة ومحاربة البدع – المسجد النبوي أنموذجاً، د طالب الهمامي، السجل العلمي لندوة الجهود العلمية في المسجد النبوي في العهد السعودي، رئاسة الحرمين الشريفين – المدينة المنورة، المجلد الثاني، عام ١٤٤٠هـ.

٢٥ – رد المحتار على الدر المختار، ابن عابدين، محمد أمين عابدين الدمشقي الحنفي، دار الفكر-بيروت، ط: ٢، ١٤١٢هـ .

٢٦– رفع الحرج في الشريعة الإسلامية ضوابطه وتطبيقاته، د صالح بن عبدالله بن حميد، مكتبة العبيكان، الرياض، ط ١ ، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٤م.

٢٧ – زاد المعاد في هدي خير العباد، محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، (ت: ٧٥١هـ)، مؤسسة الرسالة، بيروت، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط: ٢٧، ١٤١٥هـ /١٩٩٤م.

٢٨ – سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد الذهبي(ت ٧٤٨هـ)، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، م / الرسالة، بيروت، ط ٣ ،١٤٠٥ هـ.

٢٩ – شعب الإيمان، أحمد بن الحسين أبو بكر البيهقي (ت: ٤٥٨هـ)، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، ط: ١، ١٤٢٣ هـ – ٢٠٠٣م.

٣٠– غريب الحديث، أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي، تحقيق: محمد عبد المعيد خان، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ط١، ١٣٨٤هـ.

٣١ – فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، (ت: ٨٥٢هـ)، دار المعرفة، بيروت، تحقيق: محب الدين الخطيب، ١٣٧٩هـ.

٣٢ – فيض القدير شرح الجامع الصغير، عبد الرؤوف بن تاج العارفين المناوي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط ١ ، ١٣٥٦هـ.

٣٣ – ما يفعله الأطباء والداعون بدفع شر الطاعون، العلامة مرعي بن يوسف الكرمي(ت ١٠٣٣هـ)، دار البشائر الإسلامية بيروت – لبنان، ط ١ ، ١٤٢١هـ.

٣٤ – مطالع الأنوار على صحاح الآثار، إبراهيم بن يوسف ابن قرقول (ت ٥٦٩هـ)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – دولة قطر، دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، ط ١، ١٤٣٣ هـ – ٢٠١٢ م.

٣٥ – معجم البلدان، ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، دار صادر، بيروت، ط ٢ ،١٩٩٥م.

٣٦ – معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس الرازي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

٣٧ – وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد ابن خلكان ، (ت: ٦٨١هـ)، دار صادر، بيروت، ط: ١، تحقيق: إحسان عباس، ١٩٩٤م.

ثانياً: المواقع الالكترونية والصحف:

١ – الجهود العلمية الإسلامية في مكافحة الأوبئة والطواعين، مقال، د. محمد علي عطا،
https://www.hamassa.com/

٢ - موقع الدستور الإلكتروني، https://www.dostor.org/3014474

٣ - موقع وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات.

https://www.mcit.gov.sa/ar/media-center/news/94725

٤ – موقع اليوتيوب:

https://www.youtube.com/watch?v=uE7EjDf6mOY&feature=youtu.be

٥ – موقع تويتر: https://twitter.com

٦- موقع منظمة الصحة العالمية http://www.emro.who.int/ar/health-topics

٧-موقع صحيفة سبق الالكترونية:https://sabq.org/QX65P3

٨ – موقع الألوكة الالكتروني:https://www.alukah.net

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

رثائية " الهجر الطويل" لبهاء الدين زهير
– قراءة أسلوبية –

سعدة طفيف مبارك الدعدي*
جامعة أم القرى

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/11

*أستاذ مشارك قسم الأدب بكلية اللغة العربية جامعة أم القرى – مهتمة بالدراسات الأدبية – عضو سابق بهيئة تحرير مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها

إيميل الباحث: suaad5524@gmail.com

كود البحث: 210029
تاريخ استقبال البحث: ٠٥، رجب، ١٤٤٢ هـ (١٧ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ١٦، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٩ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

رثائية " الهجر الطويل" لبهاء الدين زهير
- قراءة أسلوبية -

سعدة طفيف مبارك الدعدي

الملخص: يُعد البهاء زهير من الشعراء الذين يتسمون بصفاء النتاج الشعري وجودته، ويمثِّل حالةً شعريةً متميزةً لغةً وأسلوبًا. ورثائيته (الهجر الطويل) تُعد واحدة من القصائد الجياد ذات السبك اللغوي المتْقن في مجالها من رثاء الأبناء، وهي على جودتها لم تنلْ حظًّا من جهود الباحثين؛ لذا سعتْ هذه الدراسة إلى معالجتها لاستجلاء ما فيها من سمات أسلوبية، ولطائف لغوية بما يتواءم مع المنهج الأسلوبي وفق منظور نقدي حديث، وذلك بما يتعلَّق بالمستوى الدلالي، والمستوى التركيبي، والمستوى الإيقاعي. وانتهت الدراسة إلى خاتمة تتضمن أهم النتائج.

الكلمات المفتاحية: البهاء زهير-رثاء الأبناء - المستويات الأسلوبية-التركيبي - الدلالي - الإيقاعي

Title: **Elegy of "Long Abandonment" by Bahaa El Din Zuhair – Stylistic Reading–**

Abstract: Al-Baha Zuhair is considered one of the poets who are characterized by the serenity and quality of poetic producing, and represents a unique poetic case, language and style. And his elegy (the long abandonment) is one of the best poems with a good accuracy linguistic in their field from the dirge of the children, and in spite of its quality it is not get any attention from the efforts of researchers. Consequently, this study sought to address it; to clarify its stylistic features, nice linguistic and semantic that agree with the stylistic approach according to a modern critical perspective.The study concluded with a conclusion that includes the most important results regarding with the semantic level, the compositional level, and the rhythmic level.

Key Words: Al-Baha Zuhair - Children's dirge – Stylistic levels - Structural - Semantic – Rhythmic

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

يزخر موروثنا الشعري الرثائي بقصائد من عيون الشعر العربي، صبَّ قائلوها في قوالبها عواطفهم المتدفقة، وبلوروا فيها آهاتهم المثقلة بالأحزان والآلام. ورثائية (الهجر الطويل) واحدة من القصائد الجياد في رثاء الأبناء نسجها الشاعر بهاء الدين زهير بمشاعر باكية صادقة.

ويُعد البهاء زهير من الشعراء البارعين نظمًا ونثرًا، فقد اتسم بصفاء لغته ورونق أسلوبه، ويمثل حالة شعرية متميزة في اللغة والأساليب؛ لذا وجدتُ أن المنهج الأسلوبي منهجًا مناسبًا لدراسة شعره، فهو يهتم بدراسة النص الأدبي ووصف طريقة صياغته بهدف استخراج الخصائص والسمات التي تميز بها النص الأدبي وقائله.

وتهدف هذه الدراسة إلى إجراء دراسة شعرية من منظور نقدي حديث للتنقيب عن جماليات النص الشعري، وإجلاء ما فيه من أسرار لغوية وأبعاد نفسية ودلالية، وتأتي أهميتها من كون أن رثائية (الهجر الطويل) للبهاء زهير لم تسبق بالمعالجة البحثية-على حد علمي-وذلك على الرغم من أنها تعد من عيون الشعر العربي في بابها من رثاء الأبناء، إذ لم تحظ باهتمام الدارسين واستجلاء ما فيها من ظواهر لغوية وأسرار جمالية.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت شعر البهاء زهير:

(البهاء زهير، لـ عبد الفتاح شلبي) – (البهاء زهير لـ مصطفى عبد الرزاق) – (البهاء حياته وشعره، لـ أحمد حلمي حلوة) – (بهاء الدين زهير الحجازي المكي القوصي، حياته وشعره، لـ سعيدة محمد رمضان).

(التناص في شعر بهاء الدين زهير دراسة موضوعية فنية) رسالة ماجستير للباحثة/ روان محمد العزام، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

(أثر الإسلام في شعر بهاء الدين زهير-ت٦٥٦هـ) لـ حسن صالح بكور) مقالة في مجلة جامعة الملك عبد العزيز-مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج١٦، العدد ٢ سنة ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م (Research Gate).

وبالرجوع إلى ما دار حول الشاعر وشعره من دراسات وجدت أنها لم تسلط الضوء على القصيدة التي بين أيدينا، وكان اهتمامها بالوصف العام لحياة الشاعر وشعره وتناوله بالدراسة والتحليل برؤية مختلفة عما سأتناوله في هذه الدراسة وبعيدة عن مجالها الذي يعتمد على الأسلوبية باعتبارها منهجًا نقديًّا حديثًا.

وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وفق المستويات الأسلوبية الثلاثة هي:

المستوى الدلالي ـ المستوى التركيبي ـ المستوى الإيقاعي.

وتقفوها الخاتمة ترصد أهم النتائج والتوصيات التي توصلت الدراسة إليها، فثبْت المصادر والمراجع.

تمهيد:

أولاً / الشاعر تعريف موجز:

هو: أبو الفضل زهير بن محمد بن علي بن يحيى بن الحسن بن جعفر بن منصور بن عاصم المهلبي العتكي الملقب بـ (بهاء الدين الكاتب) [١]ويكنى بأبي الفضل، ويكنى كذلك بأبي العلاء[٢] ينسب إلى المهلب بن أبي صفرة صاحب الحروب والفتوح الملقب بسيد العراق[٣]، وهذا النسب قد أملاه الشاعر نفسه على معاصره ابن خلكان الذي أخبرنا بذلك حيث يقول: "وهو الذي أملى عليَّ نسبه على هذه الصورة، وسطرت هذا الفصل وهو في قيد الحياة منقطعًا في بيته بالقاهرة "[٤].

وولد بوادي نخلة بقرب مكة في خامس من ذي الحجة سنة إحدى وثمانين وخمسمائة، ورُبّي بصعيد مصر بمدينة(قوص) [٥]، فقد قضى في مكة مدة طفولته وبداية شبابه إلى أن رحل إلى مصر ليكمل تعليمه بها، فهو مكيّ المولد قوصيّ المنشأ مصريّ الدار، لذلك يصفه بعض النقاد بالحجازي نسبة لمولده بمكة، وبالمصري نسبة لنشأته التي كانت بمصر.

قال صاحب النجوم الزاهرة عنه: "قرأ الأدب وسمع الحديث وبرع في النظم والنّثر والترسّل، وله الشعر الرائق الفائق، وكان رئيسًا فاضلاً حسن الأخلاق"[٦]، فقد كان جميل الأخلاق والأوصاف، موسومًا بالمروءة بشهادة من عاصروه وغيرهم، كما تظهر ثقافته الواسعة من خلال أشعاره وتأثره بالقرآن الكريم والحديث الشريف، وفي شعره العديد من الإشارات إلى الحوادث التاريخية وأسماء الأنبياء والأعلام من الشعراء.

وقد احتل بهاء الدين زهير مكانة مرموقة لدى سلاطين عصره وكبار الدولة اعترافًا منهم بقيمة شعره الفنية، وهو ما تحدث عنه صاحب الوافي بالوفيات حيث يقول:" أما عن شعره فله ديوان مشهور قال بعضهم ما تعاتب الأصحاب

---

(١) ابن خلكان: أحمد بن محمد بن إبراهيم، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر-بيروت، (د.ط) ١٩٧٢م، ٣٣٢/٢.

(٢) الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث-بيروت، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م، ١٥٦/١٤.

(٣) شلبي، عبد الفتاح، البهاء زهير، دار المعارف، مصر، القاهرة، الطبعة الثانية، (د.ت) ص٣٦.

(٤) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ٢ /٣٣٧.

(٥) يوسف بن تغري، جمال الدين، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، الناشر: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر، ٦٢/٧.

(٦) نفسه: ٦٢/٧.

ولا تراسل الأحباب بمثل شعر البهاء زهير وشعره في غاية الانسجام والعذوبة والفصاحة وهو السهل المُمْتَنع"، وفي موضع آخر يفضله على جميع شعراء عصره فيقول: " أحسنهم نظمًا ونثرًا وخطًا"(٧).

اتصل بخدمة الملك الصالح نجم الدين أيوب في حياة أبيه الملك الكامل، ودام في خدمته إلى أن توفي بالديار المصرية بعد إصابته بالوباء الذي انتشر في ذلك الوقت، فاجتمع عليه الوباء والغلاء والفاقة وكبر السن فلا يقوى على المقاومة فكان انقضاء أجله(٨)، وكانت وفاته في يوم الأحد قبل المغرب لأربع خلون من ذي القعدة وقيل خامسه ، سنة ست وخمسين وست مائة في مصر .(٩)

ثانيًا /الأسلوبية دراسة تأصيلية:

تُعد الأسلوبية أحد مجالات نقد الأدب اعتمادًا على بنيته اللغوية دون غيرها من المؤثرات الاجتماعية أو الفكرية أو السياسية أو غير ذلك، فالأسلوبية تعني دراسة لغة النص الأدبي، ووصف طريقة الصياغة والتعبير(١٠) لمعرفة السمات اللغوية التي تميز نصًا عن آخر أو السمات التي تميز أديبًا عن آخر.

وقد تعددت جهود النقاد والباحثين للوصول إلى تعريف لهذا المصطلح، فقال جاكبسون في تعريف الأسلوبية: "إنها البحث عما يتميز به الكلام الفني عن بقية مستويات الخطاب أولاً، وعن سائر الفنون الإنسانية ثانيًا"(١١) وهذا التعريف الذي أفرده جاكبسون للأسلوبية يعني أن من يريد أن يدرس النص الأدبي دراسة أسلوبية لابد له من التركيز على دراسة النتاج الأدبي ليبين ميزاته وخصائصه.

فتُعد الأسلوبية أحد أهم مفاتيح النص الأدبي في النقد المعاصر، وتلتقي بالنقد من حيث دراسة النص الأدبي إلا أنها تختلف عنه من حيث أن دراستها للنص تكون بمعزل عما يحيط به من ظروف تاريخية وسياسية واجتماعية، لكن النقد الأدبي لا يغفل مثل هذه الأمور أثناء دراسة النص الأدبي لما لها من تأثير على النص وكاتبه(١٢).

ومنهم من عرفها بأنها: "علم يهدف إلى الكشف عن العناصر المميزة التي بها يستطيع المؤلف الباث مراقبة الإدراك لدى القارئ المستقبل والتي بها يستطيع أيضًا أن يفرض علينا وجهة نظره في الفهم والإدراك، فالأسلوبية بهذا الاعتبار علم

---

(٧) الوافي بالوفيات، ١٤/١٥٦.

(٨) شلبي، عبد الفتاح، البهاء زهير، ص ٣٦.

(٩) النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ٧/٦٢.

(١٠) ينظر: سليمان، فتح الله أحمد، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، مكتبة الآداب، القاهرة، طبعة ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م، ص٧.

(١١) السد، نور الدين، الأسلوبية دراسة في النقد العربي الحديث تحليل الخطاب الشعري والسردي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، ج١/١٣.

(١٢) ينظر: الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، ص ٣٦.

لغوي يعني بظاهرة حمل الذهن على فهم معين وإدراك مخصوص"[١٣].

وللأسلوبية وظيفة تعتمد على البنية اللغوية في النص وتتمثل في الكشف عن الأبعاد النفسية والجمالية والفكرية من خلال لغته، ومعنى ذلك أن ثمة علاقة بين الشكل والمحتوى والفصل بينهما قد يكون لازمًا في أحوال معينة، إلا أنه لا يمكن أن يكون أمرًا صارمًا، فالألفاظ لها معان وعلاقات بالأشياء، والسِّياق اللغويُّ هو الخبرة الإنسانية برُمَّتها ولذلك فمن المستحيل فصل الأسلوب عن محتوى العمل[١٤].

فالأسلوبية منهجٌ يضارع المناهج الأخرى في دراسة النَّص، تهدف إلى تحليل الخطاب الأدبي والكشف عن أبرز معالمه ومميزاته الفنية والجمالية، وتسعى إلى تخليص النص من سياقاته الخارجية وشروطه الإبداعية، فهي علم وصفي يعني ببحث الخصائص والسمات التي تميز النص الأدبي بهدف تعريته وإظهار خصائصه وسماته من حيث أنه شكل فني يهدف إلى التأثير، ومدخلها في هذه الممارسة هي لغة الأثر[١٥].

ومن الملاحظ أنه لا يوجد خلاف جذري بين الباحثين بخصوص تحديد طبيعة المصطلح فجميعهم يتفق على أن علم الأسلوبية والأسلوب والأسلوبيات تعني الدرس العلمي للأسلوب الأدبي، ويمكن استخدام الأساليب الثلاثة للمعنى نفسه إلا أنه رُجِّح مصطلح الأسلوبية لرواجه بين الدارسين[١٦].

وقد أصبحت النظرية الأسلوبية حقلاً نقديًا لا يمكن الاستغناء عنه في مجال النقد الأدبي المعاصر، وهو من المناهج الأكثر اقتناصًا للأبعاد الجمالية والفنية في المنجز الأدبي واستنطاق سياقاته النصية ومستوياته اللغوية.

تحليل الرثائية:

يقول البهاء زهير في رثاء ابنه الذي فقده وهو في ريعان الشباب: [١٧]

نَهـــاكَ عَنِ الغَوايَةِ ما نَهاكا ... وَذُقتَ مِـــنَ الصَّبابَةِ ما كَفاكا

وَطـــالَ سُراكَ في لَيلِ التَّصابي ... وَقَـد أَصبَحتَ لَم تَحمَد سُراكا

فَـــــلا تَجزَع لِحادِثَةِ اللَيالي ... وَقُل لي إِن جَزِعتَ فَما عَساكا

وَكَيفَ تَلومُ حـــــادِثَةً وَفيها ... تَبَيَّنَ مَـــــن أَحَبَّكَ أَو قَلاكا

[١٣] الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس، الطبعة الثالثة، ص ٤٩.

[١٤] ينظر: الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، ص ٤٤.

[١٥] نفسه ، ص ٣٥ .

[١٦] ينظر: الأسلوبية دراسة في النقد العربي الحديث تحليل الخطاب الشعري والسردي، ١٢.

[١٧] زهير بهاءالدين الديوان، دار صادر، بيروت، لبنان، (د.ط) ،١٣٨٣هـ-١٩٦٤م، ص ٢٤٦-٢٤٨.

بروحـــي مَن تَذوبُ عَلَيهِ روحي ... وَذُق ياقَلبُ مـــا صَنَعَت يَداكا
لَعَمري كُنتَ عَـــــن هَذا غَنِيّاً ... وَلَم تَعرِف ضَـــلالَكَ مِن هُداكا
ضَنيتُ مِنَ الهَوى وَشَقيتُ مِنهُ ... وَأَنتَ تُجيبُ كُـــلَّ هَوىً دَعاكا
فَــــدَعْ ياقَلبُ ما قد كُنتَ فيهِ ... أَلَستَ تَـــرى حَبيبَكَ قَد جَفاكا
لَقَد بَلَغَت بِـــهِ روحي التَراقي ... وَقَـــد نَظَرَت بِهِ عَيني الهَلاكا
فَيا مَـــن غابَ عَنّي وَهوَ روحي ... وَكَيفَ أُطيقُ مِن روحي اِنفِكاكا
حَبيبي كَيـــفَ حَتّى غِبتَ عَنّي ... أَتَعلَمُ أَنَّ لي أَحَـــــداً سِواكا
أَراكَ هَجَرتَني هَجـــــراً طَويلاً ... وَمــــا عَوَّدتَني مِن قَبلُ ذاكا
عَهِدتُكَ لا تطيق الـــصَبرَ عَنّي ... وَتَعـــصي في وِدادي مَن نَهاكا
فَكَيفَ تَغَيَّرَت تِلكَ السَـــجايا ... وَمَـــــن هَذا الَّذي عَنّي ثَناكا
فَــــلا وَاللهِ ما حاولت عُذراً ... فَكُـــلُّ الناسِ يُعذَرُ ما خَلاكا
وَمـــــا فارَقْتَني طَوعاً وَلَكِن ... دَهـــــاكَ مِنَ المَنِيَّةِ ما دَهاكا
لَقَد حَكَمَت بِفُـــرقَتِنا اللَيالي ... وَلَم يَكُ عَن رِضايَ وَلا رِضـاكا
فَلَيتَكَ لَو بَقيتَ لِضُعفِ حالي ... وَكـــانَ الناسُ كُلُّهُمُ فِداكا
يَعِزُّ عَلَيَّ حـــــينَ أُديرُ عَيني ... أُفَتِّشُ فـــي مَكانِكَ لا أَراكا
وَلَم أَرَ فـــي سِواكَ وَلا أَراهُ ... شَمائِلَكَ المَليحَةَ أَو حـــلاكا
خَتَمتُ عَلى وِدادِكَ في ضَميري ... وَلَيسَ يَـــزالُ مَختوماً هُناكا
لَقَد عَجِلَت عَلَيكَ يَـــدُ المَنايا ... وَما اِستَوفَيتَ حَظَّكَ مِن صِباكا
فَوا أَسَفي لِجِسمِكَ كَيفَ يَبلى ... وَيَذهَبُ بَعـــــدَ بَهجَتِهِ سَناكا
وَمـــــا لي أَدَّعي أَنّي وَفِيٌّ ... وَلَســـتُ مُشارِكاً لَكَ في بَلاكا
تَموتُ وَما أَموتُ عَــلَيكَ حُزناً ... وَحَـــقّ هَواكَ خُنتُكَ في هَواكا
وَيـــــا خَجَلي إِذا قالوا مُحِبٌّ ... وَلَـــم أَنفَعكَ في خَطبٍ أَتاكا
أَرى البـــاكينَ فيكَ مَعي كَثيراً ... وَلَيسَ كَمَن بَكى مَـن قَد تَباكى
فَيا مَـــن قَد نَوى سَفَراً بَعيداً ... مَتى قُل لـــي رُجوعُكَ مَن نَواكا

جَـــــزاكَ اللهُ عَنّي كُلَّ خَيرٍ ... وَأَعــــــــلَمُ أَنَّهُ عَنّي جَزاكا
فَيــــا قَبرَ الحَبيبِ وَدِدتُ أَنّي ... حَـــمَلتُ وَلَو عَلى عَيني ثَراكا
سَــــــقاكَ الغَيثُ هَتّاناً وَإِلّا ... فَحَـسبُكَ مِن دُموعي ما سَقاكا
وَلا زالَ السَــــلامُ عَلَيكَ مِنّي ... يَـــرُفُّ مَعَ النَسيمِ عَلى ذُراكا

أولاً / المستوى الدلالي:

قبل الولوج إلى تحليل القصيدة وفق المستوى الدلالي لابد أن أشير إلى هيكلها البنائي لما له من دلالات تتعلق بالقراءة الداخلية للنص، فرثائية البهاء زهير قد انتظمت في (٣٢) بيتًا على الطريقة العمودية،(من البحر الوافر) ،وهذه القصيدة تنبثق عن تجربة شعورية واقعية وتتواتر في خيط شعوري متدفق تعكس آهات الأب الفاقد فلذة كبده، فعبر عنها بطاقات شعرية ذات أسلوبٍ حزين لافت وإشارات لغوية متمكنة كونت في مجموعها النسيج المتماسك للنص الشعري ؛ فتحقق في هيكلها البنائي الوحدة العضوية والموضوعية التي ترجمت عن الموقف الشعوري الحزين لموت الابن.

وأما العنوان: فنلحظ أن للعمل الأدبي نصيبٌ وافر من عنوانه، وعلى المتلقي أن يمعن النظر ليربط بينه وبين العناصر اللغوية الظاهرة المشكلة لهذا العمل. وقد جاء عنوان القصيدة (الهجر الطويل) جملة اسمية ابتدأت باسم (الهجر) دلالة على ما يعانيه الشاعر، والخطاب موجه من الشاعر المكلوم إلى ابنه المتوفى.

إن التصور السيميائي للعنوان يضع أيدينا على تصوُّر للدلالة الحقيقية للقصيدة لأن العنوان عبارة عن: «مجموعة علامات لسانية.. تصور وتعين وتشير إلى المحتوى العام للنص»(١٨). ويقصد به رسم صورة واضحة المعالم للمنحى الفكري، وعنوان هذه الرثائية «الهجر الطويل» قد رسم صورة واضحة لأحداثها وفكرتها الكلية المتمثلة في رثاء ابنه الذي رحل عنه بسبب الموت، لذا فإن عنوان القصيدة يعد عتبة مهمة ينبغي على الدارسين الوقوف عندها بتأنٍ وإمعان، فنجد أن العنوان والمحتوى يدخلان في علاقة تكاملية وترابطية الأول يعلن، ثم يأتي الثاني ليفسر القول ويفصل ما ذكره الأول، وعليه فالعنوان بمثابة العلامة والإعلان عن العمل القادم، والظاهر الذي يكشف عن الباطن.

وعلى هذا الأساس يعد عنوان القصيدة «الهجر الطويل» النواة الدلالية الأولى التي تنفجر منها الدلالات الفرعية الأخرى مثل الرحيل والموت والغياب وعدم العودة وأثر كل ذلك على نفس الشاعر، وغيرها من الدلالات المكتسبة من لفظة «الهجر»، كما حمل العنوان العديد من المواقف الشعورية المتمثلة في البعد الأبدي الطويل والألم من هذا البعد والهجران وما تركه من آثار نفسية على قلب الشاعر وروحه بعد فقد ابنه.

(١٨) حليفي، شعيب، هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، رؤية للنشر والتوزيع، ٢٠١٥م، ص١٣.

وقد جاء العنوان لهذه القصيدة جملة اسمية (الهجر الطويل) تتكون من مبتدأ وخبر ، وحين يتألف العنوان الشعري من جملة كاملة فإن قدراً من التعقيد والتداخل يحصل له على النحو الذي يحتاج إلى قراءة أعمق من النماذج العنوانية الأخرى ، لأن تفكيكها يحتاج إلى استنطاق تفصيلي لحركة الدوال المتآلف منها هذا العنوان [١٩].

والأسلوب الخبري الذي جاء به العنوان له دلالته المعروفة وهي التقرير والتوكيد ، فالشعراء يؤثرون هذا الأسلوب ؛ لأنه يساعدهم على إبراز ما يودون التعبير عنه من مضامين متمكنة في أنفسهم بالقوة نفسها ، ولإرادتهم إضفاء مزيد من القوة والجمال الأسلوبي على عنوان القصيدة لا يصلح لمثله الأسلوب الإنشائي .

فلم يكن اختيار العنوان عن طريق الصدفة إنما جاء عن قصد وبعد تدقيق نظر ، فالعنوان هو الجاذب الأول للقارئ ، والمسوق الأشهر للعمل الفني ، فمن خلاله يقبل القارئ على قراءة العمل الفني ، وشراء هذا النتاج ، وقد قيل قديماً بأن " العنوان الجيد هو أحسن سمسار للكتاب " ، وهذه وظيفة أخرى تضاف إلى وظائف العنوان وتسمى بالوظيفة الإغرائية .

ويهتم المستوى الدلالي للأسلوبية في النص بالجانب المعجمي وماتدور حوله كلمات النص، وينظر في الفكرة التي تشيع في فضائه، ومن ثم يجعل تسليط الضوء عليها مثار الاهتمام، فلابد من البحث في تلك العلاقة التي تربط بين الدال والمدلول في النص وذلك من خلال السياق وتحديد هذه الدلالة إن كانت مباشرة أو تحمل دلالات إيحائية أو تأويلية أخرى[٢٠] ولهذا فإن الدلالة تُعد من أ هم الوظائف التي تقوم بها الكلمة، بل إنها الهدف الرئيس في معظم الأحيان لأي نشاط لغوي، فعلم الدلالة هو العلم الذي يدرس المعنى سواء على المستوى المفرد للكلمة أو من خلال المستوى التركيبي داخل السياق النصي .

ويدور المصطلح المعجمي في قصيدة (الهجر الطويل) حول جملة من المعاني منها الغياب والهجر مثل: (هجرتني، فارقتني، تعصي ودادي، غاب، سفرًا). ومعاني الموت مثل: (تجزع، حادثة، هلاك، المنية، يبلى، حزنًا، تموت بكى، قبر، دموعي) وكل هذه الحقول الدلالية مرتبطة بحالة شعورية واحدة هي الحزن المطبق على نفسه جراء فقد ابنه، مع ما يخالطه من تصبر وتعزية، فعند الحديث عن الغياب والبعد والهجر تظهر اللغة الشعرية المعجمية كاشفة عن هذا الفراق، ويتجلّى ذلك في قوله:

فَيا مَن غابَ عَنّي وَهوَ روحي　　　وكـيف أُطيقُ من روحي اِنفِكاكا

---

[١٩] محمد صابر عبيد ، سيمياء الخطاب الشعري من التشكيل إلى التأويل ، ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى ٢٠١٠م ، ص ١٨٤ .

[٢٠] ينظر: بوصوف، عبد الحفيظ، مدخل إلى الأسلوبية " محاضرات الأسلوبية" السنة الثالثة، الجمعة أكتوبر ٢٠١٠م.

فقد نادى ابنه الغائب بأهم صفة أراد اثباتها وهي صفة الغياب فقال :(فَيا مَن غابَ عَنّي وَهوَ روحي) ويدعم الشاعر هذا النداء بقوله: (وهو روحي) ليعمق النظرة الحزينة ويثبت أن هذا الغياب ليس غيابًا عاديًّا إنما هو غياب الروح عن الجسد، ثم يعقبه بأسلوب يائس حزين يدل على صعوبة الموقف فيقول :(وَكَيفَ أُطيقُ من روحي انفِكاكا) فتجاوُر هذه الكلمات الحزينة لغياب شخص عزيز أمرٌ بمثابة الروح من الجسد، كانت لها دلالتها الأسلوبية الفاعلة في نقل مشاعره إلى المتلقي.

كما تقوم اللغة المعجمية في قصيدة (الهجر الطويل) بدورها في عرض هذه الدلالات، وكانت هذه اللغة متناسقة ومتناسبة مع السياقات الفكرية في القصيدة ؛ فيردِّد الشاعر كلمة (الموت) بمرادفاتها، وهذه الكلمة بما يتناسل عنها من معاني الحزن من أكثر الاستخدامات التعبيرية تصويرًا لمشاعر الثكل والفقْد وتجسيد عميق الأسى والشجن، فكان لها صدىً في نسيج الرثائية، فنلحظ الكلمات (المنية – المنايا – تموت- ما أموت) ونجدها في قوله :(دَهَاك من المنية ما دَهَاكا) وقوله : (لقدْ عَجِلتْ عليك يَدُ المنايا) وقوله :(تموتُ وما أموتُ عليكَ حزنًا) فالبهاء زهير يأتي بكلمة (الموت) لتقرير دلالات شعورية بالعجز والانكسار والانحناء أمام القضاء والقدر مختزلاً بذلك كمية من الانفعالات النفسية الدالة على تحطُّم الآمال وجثوم الأحزان على صدره لفقدان فلذة الكبد .

ولا يكتفي بهذه المترادفات اللفظية (للموت)، بل يأتي من المعاني ما يوازيها عمقًا وشجنًا عاكسًا سطوة الفراق والغياب الأبدي، ومن ذلك قوله : (فَيَا مَنْ غَابَ عَنِّي) (كيف غِبْتَ عنِّي) (هَجَرتني هَجْرًا طويلاً) (أُفَتِّشُ في مكانِكَ لا أراكا) (فَيَا مَنَ نَوَى سَفَرًا بعيدًا) فالجمل التعبيرية السابقة تنضوي تحت حقل الفراق والموت والغياب وتشف عن دلالات نفسية مكثَّفة بانفطار القلب والعجز أمام حكم القدر.

فهو يرتكز على الأسلوبية التعبيرية الدلالية المعتمدة على الجانب الأدائي للغة من خلال الإتيان بالمترادفات والتساؤلات وتأليف المفردات اللغوية، ونجد اللغة الشعرية المعجمية كاشفة عن هذا الأمر من خلال طرح الأسئلة المجاب عنها أزلاً عند الحديث عن بلاء الجسد وتحلله ؛ حيث يقول:

فَوا أسَفى لِجِسمِكَ كَيف يَبلى وَيَـذهبُ بَـعدَ بَهجَتِهِ سَنَاكا

فلم يكن الغرض من الاستفهام هنا معناه الحقيقي حيث إن الإجابة معلومة بالضرورة، ولكنه جاء في سياق الدلالة على شدة الحزن والألم والمعاناة من الفراق، فإن التساؤلات التي تأتي داخل العمل الإبداعي تقع تحت تأثير العلاقة الجدلية بين النص وقائلة معلنة عن شعوره الباطني، فالغاية من هذه التساؤلات هي الكشف عن المعاني وتحقيق الدلالة الأسلوبية للألفاظ بما يزيل اللبس عنها.

والبهاء لا يعد بدعًا من الشعراء في استسلامه لقضية الموت، فالموت في نظره قوة مسيطرة لا تجاريها قوة، وعلى

الإنسان أن يذعن لها ويستسلم، وقد عبر عن ذلك منتقيًا جملة من الألفاظ التي تحمل دلالة معجمية واضحة ليشير بها إلى حتمية وقوع الأمر قائلاً:

وَمـــــا فارَقتَني طَوعًا وَلَكِن   دَهـــــاكَ مِنَ المَنيَّة ما دَهاكا

لَقَـــد حَكَمَت بِفُرقَتنا اللَيالي   وَلَم يَكُ عَن رِضايَ وَلا رِضاكا

فهنا جمع الشاعر بين الإثبات والنفي في أسلوب جذاب دلَّ على المعنى المراد دون تكلف أو غموض، فالفراق لم يأت طوعًا ولكن المنية قد أصابته وحكمت بالفراق دون رضاه أو رضا ابنه. ونلحظ لفظ (دهاك) وما فيه من دلالة توحي بعدم القدرة على الصد والامتناع وتشير إلى هول الصدمة وشدة وقعها على النفس، وفي استخدامه الفعل الماضي (فارقْتني) ما يدل على الانقطاع والانتهاء؛ حيث إن الأمر أصبح واقعًا لا مفر منه، وفي استخدامه اللفظ (حكمَت) ما يفيد الصرامة والإذعان للأمر.

وفي موضع آخر يستخدم دلالة من دلالات الاستفهام غير الحقيقي المسبوق بأسلوب النهي ممهداً للمعنى المراد حيث يقول: **فَـــــلا تَجزَع لِحادثَةِ اللَيالي   وَقُل لي إن جَزْعتَ فَما عَسَاكَا**

فما فائدة الجزع؟ وما المرجو من ورائه؟، فبدأ الحديث بالنهي (لا تجزع) ؛ ليدلل على المعنى، ثم يعقب بذكر الدليل من الواقع والمنطق حيث يقول (فَما عَساكا) من هذا الجزع إن فعلتْ إلا التعب والنواح ولا جدوى من هذه المحاولات فقد وقعت الحادثة، وذلك يدل على التوتر والقلق والحزن الذي تعيش فيه الذات الشاعرة.

كما يدل تكرار أداة الاستفهام (كيف) في أكثر من موضع في القصيدة إلى ما تعانيه الذات الشاعرة من هول الصدمة وهولها على نفسه حيث يقول: (كَيفَ حَتى غِبتَ عَنّي، فَكَيف تَغَيَّرَت ،و كيف تَلومُ، كَيفَ يَبلى) فالشاعر في هذه المواضع يعجب من الغياب والتغير ولوم الحوادث وبلاء الجسد وفنائه بعد الموت، وكل هذه الأمور مسلمات لا مناص منها، فالدلالة المعجمية لهذه الأداة (كيف) في السياق تدل دلالة واضحة على هذه المعاناة التي يعانيها الشاعر من هذه النائبة .

ويتبين من كل ذلك طغيان الحقل الخاص بالهجر والموت، وربما هذا يفسر صدق عاطفة الشاعر في رثاء ابنه، وشدة الألم والمعاناة بسبب هذا البعد والحرمان، كما يتبين أن الشاعر استقى ألفاظه من معجم الحزن، والموت، والشوق، والفراق، والشقاء، وكل لفظ له دلالة أسلوبية بحسب السياق الوارد فيه.

كما يأتي البهاء زهير بألفاظ تندرج في حقل (العاطفة) وتدل على صدق المشاعر الأبوية المكلومة، فنجد كلمة (الحب) بمشتقاتها تكررت خمس مرات، وكلمة (الروح) تكررت أيضًا خمس مرات، وكلمة (الهوى) تكررت ثلاث مرات، وأيضًا من الكلمات التي تندرج في حقل العاطفة كلمة(القلب) وتكررت مرتين، وكلمتا (الوداد) و(الرضا) تكررتا مرتين

أيضًا. ولعل إدراج هذه الألفاظ في سياق النص الرثائي ما يدلِّل على تدفُّق العاطفة الأبوية ودوام نبضها وعدم انطفائها في حال الحضور أو الغياب، والبهاء زهير حين يدرج مثل هذه الألفاظ في رثائيته بالاستناد إلى الأسلوب التكراري، إنما يريد أن يدلل على الشعور الحزين المضطرب الذي ينسجم مع العاطفة الأبوية المكلومة ونبضات القلب المقروح.

وقد تنوع استخدام الضمير في القصيدة بين المتكلم والمخاطب والغائب مع حسن الانتقال بين هذه الضمائر، ومن خلال رصد تلك الضمائر يتبين طغيان ضمير المخاطب في القصيدة؛ ليؤكد مشاعر الحزن والضيق والعزلة التي يعيشها الشاعر بعد فقد ابنه فيخاطبه مباشرة متحدثًا معه عن حياته وما آلت إليه.

وهو ما يسمى بالالتفات ، ويُعد الالتفات من الأساليب التعبيرية الإبداعيَّة في اللغة الأدبية، واستقرَّ مفهومه عند البلاغيين على أنه " الانتقال من أسلوب إلى أسلوب آخر أو أنه الانصراف عنه إلى آخر " [٢١] ، و الالتفات من التقنيّات الأسلوبيّة التي تظهر قدرة الشاعر على التصرف والافتنان في وجوه الكلام ، وكما نعلم بأن التنويع في استخدام الضمائر يعدّ كسرًا للسياق اللغوي فيلفت انتباه المتلقي ويشوّقه؛ لأن السياق إذا ما استمر على وفق نسقٍ بعينه سيكون سياقًا مشبعًا يصيب القارئ بالملل ، لذلك فإن الانتقال بين تلك الأساليب يعد خروجًا على المألوف إلاّ أنه خروج يهدف إلى تحقيق إيحاءات متعددة لافتة لانتباه القارئ ، والتنبيه على أن الأمر مهم ، وله العديد من المسوغات منها التنبيه والتوبيخ ، والعتاب واللوم والسخرية والتعظيم والتحقير والعبرة والعظة وغيرها الكثير.

فاستخدام الألفاظ وما فيها من خواص وتصنيفها إلى حقول دلالية، ودراسة هذه الحقول لمعرفة النوع الغالب في القصيدة كل ذلك يؤثر في الأسلوب ، والأسلوبية من الناحية الدلالية تتجه إلى دراسة الألفاظ بوصفها ممثلة لجوهر المعنى، ويكون اختيار الألفاظ على قدر إدراك معانيها ليتكون في النهاية الحقل الدلالي للشاعر الذي يتميز به عن غيره وهذا هو السر العميق للأسلوبية، وهنا نلحظ أن البهاء استطاع توظيف دلالات ألفاظه بطريقة فريدة وبأسلوبية عالية ، فمجمل الدلالة الأسلوبية لهذه القصيدة ترتكز على الألفاظ الدالة على (الحزن والهجر والبكاء والفراق والشوق، والغياب) التي تتسع شيئًا فشيئًا في الفضاء الشعري عبر تبادل موقعها في النص ما بين تقديم وتأخير وما بين أزمنة ماضية وحاضرة وباستخدام أساليب متنوعة لتعبر عن ما يعتلج الشاعر ويختلج في نفسه من ألم وحزن واضطراب في المشاعر تجاه هذا الحبيب الذي فارقه وغاب عنه.

---

[٢١] فالح ، جليل رشيد ، فن الالتفات في مباحث البلاغيين ، مجلة آداب المستنصرية، د.م ط، بغداد، ع٩، د.س، ١٩٨٤م ، ص٦٦.

ثانياً / المستوى التركيبي:

من أهم ما يميز العمل الأدبي ما يتسم به من تركيب وصياغة لغوية، فاللغة تزخر في مجموعها بإيحاءات وطاقات تفصح عن مرسلها وترسم توجهاته وانفعالاته، كما تبلور استجاباته للحوادث والمتغيرات فيترجمها بكمٍّ من الكلمات والجمل والمقاطع التعبيرية. وسأتناول رثائية الهجر الطويل ممثلة في أبرز ظواهرها الأسلوبية اللافتة للكشف عن خصوصيتها التركيبية ومدى فاعليتها في الإفصاح عن معانيها ومضامينها:

- التقديم والتأخير:

يُعد التقديم والتأخير من الأبواب التي طُرقت من قبل اللغويين والنقاد القدماء في كثير من الدراسات الأدبية والبلاغية وغيرها، ولكل شاعر أو أديب قدرة خاصة تظهر براعته في امتلاكه زمام المفردات اللغوية وتشكيلها لخدمة نتاجه الأدبي، والتقديم والتأخير واحد من هذه المسالك التي تدل على مهارة الأديب .

وباستقراء رثائية الهجر الطويل ظهر توظيف تقنية التقديم والتأخير لإثراء ما أراده الشاعر من دلالات وتعميقها، فالشاعر يأتي بهذه الظاهرة انزياحًا عن الأصل التركيبي تحقيقًا لمقتضيات معنوية وأغراض دلالية أخرى، ومن ذلك قوله (لقد حكمت بِفُرقتنا الليالي) حيث أخَّر الفاعل (الليالي) وقدَّم جملة الجار والمجرور (بفرقتنا)، ومثلها جملة (وذُقْت من الصَّبابة ماكفاكا) حيث قدم جملة الجار والمجرور (من الصَّبابة) وحقُّها التأخير، وأخَّر جملة (ماكَفَاكا) وحقُّها التقديم مراعاةً للجرس الموسيقي والأسلوب وضبطهما.

وفي قوله (وليس كمن بكى مَنْ قد تباكى) قدَّم جملة (كَمَنْ بَكَى) وحقُّه التأخير على جملة (من قد تباكى) وحقُّها التقديم، والأصل فيه (وليس من قدْ تباكى كمن بكى) مراعاةً للأسلوب والتركيب داخل القصيدة.

كما جاءت هذه الانزياحات[٢٢] في بعض المواضع لخدمة الوزن والقافية إلى جانب خدمة المعنى، ومنها قوله:

فكيفَ تَغيَّرَت تلك السَّجايا وَمَــــنْ هذا الذي عنّي ثناكا

حيث قدم جملة (عنِّي) وحقُّها التأخير، مع تأخير (ثناكا) وحقُّه التقديم، وهنا جاء هذا الانزياح عن الأصل لمراعاة القافية وبقاء الوزن وخدمته، فلو جاءت هذه الجملة على الأصل لأصبحت (وَمَنْ الذي ثَنَاكَ عَنّي) وبذلك يكسر الوزن الشعري وتختلف القافية ويهدم عمود القصيدة.

(٢٢) الانزياح هو : " استعمال المبدع للغة مفردات وتراكيب وصورًا استعمالًا يخرج بها عما هو معتاد ومألوف بحيث يؤدي ما ينبغي له أن يتصف به من تفرد وإبداع وقوة جذب وأسر " ، ينظر : ويس، أحمد محمَّد ، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م ، ص ٧ .

ومنها قوله أيضًا: **فَوَا أَسَفِي لجسْمِك كيفَ يبْلَى ويذْهبُ بعدَ بهْجــــته سَنَاكا**

حيث أخَّر كلمة (سناكا) حتَّى يستقيم الوزن والجرس الموسيقي للبيت الشعري، مع عدم التغيير في المعنى المراد والكشف عن الشحنات الشعورية من خلال هذه التراكيب اللغوية، والأصل فيها أن يقول: (ويذهبُ سناكا).

كذلك في قوله: **فَيَا قبْرَ الحـــبيب وَدِدْتُ أنِّي حَملْتُ ولــو عَلَى عَيْني ثَرَاكا**

سَقَاكَ الغَيْثُ هَـــــتَّانا وإلاَّ فحسْبُك مِن دموعي ما سَقَاكا

وَلا زَالَ الـــسَّلامُ عَليْك مِنِّي يَرُفُّ مع النَّسيم عــلى ذُرَاكَا

فنلحظ في الشطرة الثانية للأبيات السابقة التأخير للكلمات (ثراكا، سقاكا، ذراكا) وهذا التأخير غرضه ضبط الوزن والمحافظة على القافية دون الإخلال بالمعنى، فالأصل أن يقال: (حَملْتُ ثَرَاكَا، فَحَسْبُك مَا سَقَاكا، يَرُفُّ على ذُرَاكَا) إلاَّ أن هذا الأصل سيقطع تسلسل القافية ويهدم عمود البناء ويؤثر على الموسيقى الخارجية للقصيدة.

فظاهرة التقديم والتأخير برزت في رثائية (الهجر الطويل) دون أن ينقص ذلك من المعنى شيئًا أو يشوبه الغموض والتعقيد، مما دلَّ على براعة الشاعر وتمكنه من زمام اللغة وتراكيبها.

- **الحذف:**

ومن الظواهر التركيبية التي وردت في الرثائية ظاهرة الحذف التي تُعد انحرافًا عن المسار الطبيعي للكلام ،و للحذف فائدته في تكوين الخطاب وتركيبه، وقد يكون أحيانًا أبلغ من الذكر إذا كان المعنى المراد قريبًا يسهل الوصول إليه دون غموض أو تعقيد، وقد يؤدي إلى ثراء المعنى وتعدد الدلالات، و كل هذا مشروط بوجود مايدل على المحذوف في السياق حتى يسهل تقديره دون عناء ومن ذلك ما جاء في قول البهاء زهير (وقُلْ لي إنْ جَزِعْتَ فما عسَاكا) حيث حذف الفعل(تفعل) بعد كلمة (عساكا) والأصل أن يقول (فما عساك تفعل) وهذا الحذف جاء لخدمة القصيدة وضبط الوزن دون تأثير على المعنى المراد.

وعند سؤال ابنه عن غيابه يقول: «حَبيبي كيف حتى غِبْت عنِّي» استخدم تقنية من تقنيات المستوى التركيبي وقام بحذف الفعل المستفهم عنه مكتفيًا بأداة الاستفهام التي دلت على مضمون السؤال، والأصل أن يقول: «حبيبي كيف دار أو حصل؟ حتى غِبْتَ عَنِّي» فجاء الحذف هنا للإيجاز بسبب ضيق المقام في البيت عن تعدد الألفاظ وسردها. ومنها أيضًا حذف اسم الإشارة في قوله: «ولم يَكُ عن رِضَايَ» والتقدير «ولم يَكُ ذاك عن رضايَ» فحذف اسم الإشارة وأبقى المعنى دون خلل أو نقصان.

ومن الحذف ما جاء في قوله «أفتِّش في مكانك» حيث حذف الجار والمجرور والأصل في ذلك «أفتِّش عَنْك في مكانِكَ» فجاء الحذف هنا لوجود ما يشير إليه في النص وسهولة تقدير المحذوف.

ومن أمثلة الحذف قوله: «إذا قالوا مُحِبٌّ» والأصل فيها: «إذا قالوا هو محبٌّ» فحذف الضمير المنفصل من الجملة انزياحًا عن الأصل في التعبير. فعلى الرغم من أنَّ الحذف يُعد انحرافًا في الاستعمال التركيبي إلاَّ أنَّ الشاعر أجاد في استخدامه وتوظيفه لخدمة المعنى المراد مع ضبط الأبيات وإيقاعها الموسيقي، بالإضافة إلى دور هذه الظواهر التركيبية في إثراء المعنى والتخلص من الملل لدى المتلقي.

- بنية الجُمل:

حين نتفحَّص رثائية (الهجر الطويل) يظهر بجلاء إقامة بنيتها التركيبية على المسند الفعلي في غالب النسيج الشعري من أوله إلى آخره. ولعل قلة عدد الجمل الاسمية مقارنة بالجمل الفعلية المدرجة في سياق الرثائية تفصح عن الحالة الانفعالية للشاعر، إذ أنَّ الجملة الاسمية تدل على الثبوت والاستقرار وتشير إلى هدوء مشاعر الشاعر وثبات عواطفه واستقرارها بعد الوصول إلى درجة قصوى من تشبع الشعور بالأحزان حتى تراخت مشاعره وانفعالاته وسكنت شيئًا فشيئًا بعد كمٍّ من الأوجاع والنحيب.

أمَّا الغلبة الظاهرة للجمل الفعلية وتواترها في البنية التركيبية للرثائية لعلها تترجم عن اندفاع المشاعر الأبوية المضطربة وانعكاس الدفق الشعوري المرسل، فالجملة الفعلية «تفيد التجدُّد والحدوث في زمن معيَّن تجدده القرائن وفي مقدمتها قرينة السياق، ذلك لأن الفعل مرتبط بالزمن وتحولاته، فالفعل الماضي مقيَّد بالزمن الماضي، والمضارع مقيَّد لزمن الحال أو الاستقبال في الغالب، لذلك وصفت بالتجدد والتغيُّر، وهذا يعطيها حيوية ونشاطًا»[٢٣].

ومن الواضح غلبة أفعال الماضي في الرثائية، وقد استهلَّها بالفعل(نهاك) بصيغة الماضي، فهي تحكي جدلية تزاحم شعورين نقيضين بين ما كان عليه الشاعر وبين ما أصبح فيه، فجاء المطلع يحكي ماضٍ من التخبط والغواية، والإدلاج في ليل التصابي والصبابة. وحين يريد التخلص من حكاية هذه الحال يتوسل بفعل الأمر (دَعْ) للالتفات من حال ماض والتنبُّه إلى حال مغاير يجب أن تكون أحداثه بمثابة الزاجر للتغيُّر والتحوُّل يقول: (دَعْ ياقلبُ ما قدْكنْتَ فيه/ ألسْتَ ترى حبيبك قد جفاكا)، فهو يقيم حوارًا داخليًّا بينه وبين ضميره اللائم جاعلاً من المصاب الفادح بفقد فلذة الكبد خير رادع للتوقف والندم عما فات، يقول (ذقْ ياقلبُ ما صَنْعَتْ يداكا) (دَعْ ياقلبُ ما قدكنتْ فيه).

فالبهاء زهير يتكئ على الصيغة الفعلية فيسوق أفعالاً متواترة تتنامى متناسلة من الحدث الرئيس وهو (الموت) لبلورة تجربته الشعورية ،إذ «يقوم الفعل بإقامة ترابط عضوي جدلي بين الأشياء والذوات ومن ثم يدفع حركة الجدل وما

---

[٢٣] الحسيني، راشد بن حمد، البُنى الأسلوبية في النص الشعري، دار الحكمة، لندن، ط١، ٢٠٠٤م، ص ١٢٤.

يعقبها من تغيُّر إلى الأمام فيؤسس المرتكز الذي يقوم عليه الترابط»[٢٤] فالفعل بطبيعته وقدرته على التغير والتجدد يساعد الشاعر في نقل المشاعر الجدلية المضطربة.

_ الجمل البلاغية:

يوظِّف المبدعون **الجمل الإنشائية** بطاقاتها التعبيرية في نصوصهم لما تولّده من التشويق والحيوية والتخلص من جمود التقريرية والملل والفتور مستندين في ذلك إلى فوائدها الكامنة في حقل علم المعاني ومغازيه البلاغية، وأهميته في الإبانة والإفصاح والتأثير على المبدع والمتلقي. ولاتقف الأساليب الإنشائية عند مصطلح اللغة بل تستبطن دلالات معنوية يكشف عنها السياق الشعري والقرائن المصاحبة في نسيج النص، ومن هذه الأساليب الإنشائية التي ظهرت في الرثائية:

النداء وهو من الأساليب اللغوية التي تسهم بشكل فعال في البنية التركيبية للعمل الأدبي وتشغل حيِّزًا بيّنًا في كثير من المقولات الرثائية، فنلحظ توظيف البهاء زهير النداء في رثائيته للتعبير عن عواطفه المتدفِّقة في ندْب ابنه ؛لأن النداء من الأساليب اللغوية المناسبة لمقام البكاء والنحيب، و ياء النداء من أكثر حروف النداء استخدامًا للتعبير عن العواطف والانفعالات وهي «تدخل في النداء الخالص وفي النداء المشوب بالندبة أو الاستغاثة أو التعجب»[٢٥].

ويسوق البهاء زهير من الجمل الندائية مايدل على عميق الأسى، فيقول: (وذقْ ياقلبُ ما صَنَعَتْ يداكا) (وَدَعْ ياقلبُ ما قد كنْتَ فيه) يحاول بهذه الجمل الندائية التنبيه والإيقاظ، فالنداء هنا أدى مهامه الأسلوبية البلاغية حين شُحِن بمشاعر مكثَّفة واعظة تلائم الحالات الشعورية المشبعة بالحزن مع محاولة التجلد.

ومن نداء القلب إلى نداء القبر (فيا قبرَ الحبيب ودِدْتُ أنِّي/ حَمَلْتُ وَلَوْ على عَيْني ثراكا) فالبيت يفصح عن حال الشاعر المحزون فينادي (يا قبر الحبيب) ولعل كلمة (الحبيب) المضافة إلى (قبر) تختزن طاقة إيحائية تؤكد ازدحام العواطف المكلومة، فجاء النداء يحمل كمًّا من مشاعر البكاء، وكان حرف المد في (ياء النداء) مناسبًا لإطلاق المد الصوتي وإشباع الآهات المتوجعة.

وإن النداءات الموجَّهة إلى من رحل من الأساليب التعبيرية الكاشفة عن دلالات الفقْد والحزن، ولا تخلو رثائية البهاء زهير من ذلك الأسلوب الندائي (يامَنْ غاب عنِّي) (فيا مَنْ نَوَى سفرًا بعيدًا)، فهو يتوسَّل في ندائه (بمَنْ الموصولة) الدالة على نداء العاقل، والنداءان ينبثقان عن إحساس حزين وشعور يائس من لقاء ابنه، فغيابه غيابٌ بلا عودة لذا كان المد في الياء مناسبًا لصيحات الفجيعة، وتأكيد الاحتياج لابنه الذي خطفه الموت وهو في ريعان الشباب.

---

[٢٤] اليوسفي، محمد لطفي، في بنية الشعر العربي المعاصر، تونس، ط٢، ١٩٩٢م، ص ١٢٣.

[٢٥] هارون، عبد السلام محمد، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م، ص ١٣٧.

ومن أدوات النداء التي تستلزم الإطالة وملء الصوت بالمد (وا الندبة) وهو نداء المتفجِّع عليه لفقده، وتعتبر من أكثر الأدوات الندائية المناسبة للحالات الشعورية المتضمِّنة ندبًا واستغاثة، ومن ذلك قول البهاء زهير «فَوا أسَفي لِجِسْمِك كيفَ يَبْلى) (فوا الندبة) بما تتميز به من قيمة صوتية في المد منحت الشاعر مساحة لإطالة الصوت والتنفيس عن المواجد وإطلاق صيحات الاستغاثة.

والاستفهام من الأساليب الإنشائية التي تتفتَّق عن معانٍ غزيرة وتدل على أغراض بلاغية جمَّة تلائم مقام الندب والرثاء ، وجاءت الأساليب الاستفهامية في الرثائية تتفاوت بأشكالها ودلالاتها بحسب ما يكشف عنه المقام ، و قد تكررت في عشرة مواطن ، وكان النصيب الأكبر للاستفهام بـ (كيف) حيث يقول:(كيف تلومُ حادثة وفيها/ تبين من أَحَبَّك أو قَلاكا) فالاستفهام هنا يحمل إنكارًا وتعجّبًا من لومه حادثات الأيّام ؛لأن العاقل من يتَّعظ ويجعل من محدثات الأيام محكًّا حقيقيًّا لاختبار صدق المحبين والكشف عن قناع الشامتين.

ويتابع التساؤلات للكشف عن التأزُّم النفسي في قوله (كيف أطيقُ مِنْ روح انفكاكا) فيعكس الاستفهام عميق الأسى والشجن، وينتقل إلى توجيه الاستفهامات إلى فقيده (حَبيبي كيفَ غِبْتَ عنّي) (كيف تغيَّرتْ تلك السَّجايا) (كيف يَبْلى وَيَذْهبُ بَعْدَ بهجته سَنَاكا) فهي تترجم عن حبٍّ جارف وصيحات مدويَّةٍ تحاول الهروب من واقع الفقد المرير والتعزّي بإرسال التساؤلات إلى الروح الفقيدة.

وتفيض عاطفة الأبوة المكلومة حزنًا وألمًا فيلقي تساؤلاته إلى ابنه (أتعلمُ أنْ لي أحدًا سواكا) (مَن هذا عنّي ثَنَاكا) (مَتَى قُلْ لي رجوعُك مِنْ نواكا) وتارة أخرى يوجهها إلى ذاته (ألسْتَ تَرَى حَبيبك قَدْ جفاكا) (ومالي أدَّعي أنِّي وفيٌّ) فهو بهذه التساؤلات يعبر عن غَصَّات مريرة تفصح عن أحزان وأزمات شعورية، وبذلك يوظِّف الأساليب الاستفهامية ويدرجها في نسيج نصِّه لخدمة مقاصده الرثائية وتصوير حال الحزن والأنين لتجد مكانها في نفس المتلقي فيشاركه ألم الغصَّات والعبرات.

ويستثمر البهاء زهير ما في **التصوير البلاغي** من تأثير في أداء المعاني وما لها من قدرة في الكشف عن المشاعر المنتحبة وتشكيل ملامح اللوحة الحزينة للنص الرثائي، فيستخدم الكناية للتعبير عن شدة حبِّه الذي لا ينتهي لأنه حب أبوي فطري ومن ذلك قوله (بروحي من تذوب عليه روحي) (ختمت على ودادك على ضميري) وليس يزال مختومًا هناكا) (فيا قبر الحبيب ودِدْت أنِّي/ حملتُ ولو على عيني ثراكا)، فهو يكنِّي بها عن تمكُّن مشاعر الحب الأبوي وسيطرتها على سويداء قلبه، وتألمه كلما زادت الأشواق وطغى شعور الفراقِ والوجع.

وحين تجثم على صدره مشاعر الغياب المميتة يكنّي عنها بقوله: (لقد بَلَغَتْ به روحي التراقي/ وقد نَظَرَتْ به عَيْني الهلاكا) كناية عن شدة انقباض النفس وتزاحم الأحزان. ولعل مما يزيده وجعًا اختطاف الموت ابنه وهو في ريعان الشباب

ويكنِّي عن ذلك بقوله : (ما اسْتوفَيْت حَظَّكَ من صِبَاكا).

ويبلغ قمة الشعور بالوجع والفقْد والشوق أمام استحالة اللقاء فيكني عن ذلك بقوله (يعزُّ عليَّ حين أُديرُ عَيْني / أفتِّشُ في مكانك لا أراكا) فهو يستنطق الشعر بكنايات تعبر عن حالة انفعالية باغتمام الروح وفرط الكلْم والحزن الممض.

ويسلك مسلك **الاستعارة المكنية** فيأتي بصورة شعرية تعبر عن تأنيب الذات والندم على الإفراط في الملذات فيما مضى، فيقول :(ذُقْ ياقلبُ ما صَنَعَتْ يداكا) (دَعْ ياقَلْبُ ما قدْ كنْتَ فيه) فهو يتوسَّل بتقنية الاستعارة المكنية جاعلاً من القلب إنسانًا يخاطَب ويستشعر ويتذوق.

وينتهج الأسلوب ذاته في الاستعارة المكنية فيقول (لقد حكَمَتْ بفُرقَتنا الليالي) فيجعل من الليالي إنسانًا يحكم بالفرقة والشتات، وفي قوله (لقدْ عَجِلَتْ عليك يدُ المنايا) يجعل للمنايا يد تتعجَّل بخطف ابنه وتغَيِّبه غيابًا أبديًّا . كما يحيل المعنوي إلى حسِّي جاعلاً من الصَّبابة شيئًا حسِّيًّا مما يُستطعَم ويذاق فيقول مخاطبًا ذاته (ذُقْتَ من الصَّبابة ماكَفَاكا) في سبيل إثبات ما يريد وإيصال إحساسه بالندم على ما فات .

وقد برزت الاستعارة المكنية في غير موضع من النص ، يُلحظ ذلك في حديثه عن الغيث والسقيا حين جعل من الغيث ساقياً ينزل المطر الهتان علي قبر ولده فيقول : (سقاك الغيث هتّانا) ، ثم ينتقل إلى الحديث عن جمال الجسد قبل الموت والتعجب من بلائه وفنائه ، فيقوله : (يذهب بعد بهجته سناكا) حيث أشار إلى ذهاب جمال الجسد بعد الموت ، وانطفاء نوره ، وذهاب ضيائه .

و**الطباق** من الأساليب البلاغية التي يستعين بها البهاء زهير للتعبير عمَّا يجيش داخله من شعور الحيرة والاضطراب، فيُعد الطباق بمفارقاته من أنجع الوسائل ذات الوظائف الدلالية التي تتمكن من تصوير وحشة المشاعر المضطربة وسوداوية الحال التي آل إليها الشاعر ومن ذلك قوله (أَحَبَّك – وقلاكا) فهو يتوسل بالطباق ليبين المفارقة التضادية بين شعور (الحب) و (القلي) فهناك بون شاسع بين العاطفتين.

وهناك علاقة تضادية بين كلمتي (ضلالك وهداك) يعقدها الشاعر ليدلل على الحيرة والاضطراب والفرق بين الحالين وما يستتبعهما من مفارقات نفسية وشعورية. ويؤدي الطباق بين كلمتي(حبيبك) (جفاك) دوره التعبيري، فالحب والجفاء شعوران متضاربان يصور بهما الشاعر حال الاضطراب والتوتر.

كما يعبِّر الطباق بين كلمتي (البلى) و(بهجته) عن تغير الأحوال فأتى به ليؤكد حيرته وإطباق الحزن عليه، (فالبلى) قِدمٌ وتلاشي ،و (البهجة) ألقٌ وحياة، وقد استخدمه لإبداء حجم الاختلاف والتفاوت في الحالة الشعورية من (البهجة والحيوية) إلى (الفناء والتلاشي) وكل ذلك يعكس مدى الضجيج والاضطراب والألم الداخلي.

وإذا كان البهاء زهير استخدم طباق الإيجاب في النماذج السابقة، فإنه لا يغفل عن استخدام طباق السلب

لتصوير المتناقضات النفسية والكشف عن مشاعر الاضطراب والحيرة التي تضج في مكامنه ومن ذلك قوله (لا تجزع) و (إن جَزعْتَ) وقوله تموت) و (ما أموت).

وأحيانًا لا يكتفي بلفظ مقابل لفظ آخر ولكن يأتي بمعنى يقابل معنى آخر نقيضه، كما في قوله (أَرَاكَ هَجَرْتني هَجْرًا طويلاً) يقابلها بقوله (عَهِدْتُك لا تُطِيق الصَّبْر عنِّي) فهذه الثنائيات الضِّدية تؤكد حجم الألم والتوجُّع الممتزج باليأس من اللقاء وتكشف عن اضطرابات نفسية.

والاقتباس والتضمين من الأساليب البلاغية التي استخدمها البهاء زهير، لتقوية ما جاء به من مضامين أراد البوح بها. والاقتباس «هو أن تدرج كلمة من القرآن أو آية في الكلام تزيينًا لنظامه وتضخيمًا لشأنه»[٢٦].أما التضمين فهو « أن يضمِّن الشعر شيئًا من شعر الغير مع التنبيه عليه إن لم يكن مشهورًا عند البلغاء»[٢٧].

والبهاء زهير حظي بقدر من الثقافة الدينية تجعله ينهل من الموروث الديني ويقتبس من الآيات القرآنية لشحذ ما أتى به من معانٍ رثائية، لأن القرآن الكريم مصدر ملهم ومثال لغوي ومعنوي متفرد، وبذلك يكسب رثائيته مددًا دينيًا ،ويلمح ذلك في قوله (لقد بَلَغَتْ بِه رُوحي التَّراقي) فيبدو التأثُّر واضحًا في اللفظ والمعنى من قوله تعالى: ﴿ **كلاَّ إذا بلغت التراقي**﴾[٢٨] وأتى بهذا الاقتباس توضيحًا لحالته الشعورية التي أراد الكشف عنها، فهو يصوِّر عاطفته عند الفقد بحال المحتضر حين تبلغ روحه التراقي مؤكدًا شدة الهلاك وانقطاع الأمل من لقاء ابنه.

ولم تخلُ الرثائية من التأثر بالموروث الشعري، فضمَّنها البهاء شيئًا من معاني الحكمة وعدم الجزع عند الحادثات في قوله (فلا تجزع لحادثة الليالي / وَقُل لي إن جَزِعتَ فما عَساكا) متاثراً بقول الإمام الشافعي[٢٩]:

ولا تـجزع لحادثة الليالي فما لحوادِث الدنيا بقاء

وأراد من هذا التضمين الإلحاح على معنى الصبر والتجلد وتقرير القيم النفسية المنبثقة من ذلك المعنى، وتدعيم الفكرة المندرجة في السياق الرثائي، وشد رباط الصلة بين السابق واللاحق في الموروث الشعري.

كما يضمِّن رثائيته مددًا أدبيًّا نابعًا من الأمثال العربية الموروثة وذلك في قوله (وَقَدْ أصْبَحْتَ لم تَحْمِدْ سراكا)

---

(٢٦) الرازي: فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز تحقيق: نصر الله مفتي، دار صادر، بيروت، ط١، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٢م، ص ١٧٣.

(٢٧) القزويني، الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٦، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م، ص ٣٨٤.

(٢٨) سورة القيامة، آية: ٢٦.

(٢٩) الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس، الديوان، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، (د.ط وت) ص ٤٧.

فيظهر التأثر واضحًا بالمثل المأثور (عند الصباح يحمدُ المرء السُّرى) وهو بذلك يستثمر ما في الأمثال العربية من القبول والسيرورة الشعبية لخدمة معانيه المرادة وبلورة تجربته الشعورية.

ثالثًا / المستوى الإيقاعي:

المستوى الصوتي بما يستند إليه من بُنى إيقاعية من أهم الظواهر الأسلوبية التي تسهم بصورة فعَّالة في تكوين العمل الأدبي وتشكيل مادته اللغوية المبدعة. والمادة الرئيسة للشعر هي اللغة التي تتكون من ألفاظ ومفردات لها معاني ينسجم بعضها مع بعض في إصدار إيقاع منظم ومتسلسل في جرس جميل تألفه الآذان، وبين هذا الإيقاع والألفاظ نلحظ علاقة عضوية تمنحها الجمال والحيوية هي العلاقة نفسها بين الموسيقا والشعر، يقول د. صابر عبد الدايم: «إن العلاقة بين الموسيقا والشعر علاقة عضوية فالشعر في صياغته الفنية يتكوّن من عدة تفعيلات تمثل وحدات موسيقية تكسب القصيدة نغمًا مؤثرًا ، وحين تفقد القصيدة سحر هذا النغم ينقطع ذلك الخيط الفنِّي الدقيق الذي يشد المتلقي إلى سماع الشعر»(٣٠) فانسياب الإيقاعات الصوتية وصبّها في قالب شعري متناغم مع الحالة الشعورية للمبدع تخلق في نفس المتلقي إحساس الجمال والانجذاب نحو المنجز الشعري؛ لأن النفوس تطرب إلى ما يلقى إليها من تنغيمات صوتية مشوِّقة، كما أن هذه التنغيمات الموسيقية «تضفي على الكلمات حياة فوق حياتها وتهب الكلام مظهرًا من مظاهر العظمة والجلال وتجعله مصقولاً مهذَّبًا تصل معانيه إلى القلب»(٣١).

ولمعالجة المستوى الصوتي في أي منجز شعري لابد من الالتفات إلى الموسيقا الخارجية التي تكمن في الوزن والقافية، بالإضافة إلى الالتفات إلى الموسيقا الداخلية التي تتكاتف مع الموسيقا الخارجية لتشكيل البنية الصوتية للنص.

أ–الإيقاع الصوتي الخارجي:

يستند الإيقاع الموسيقي في القصيدة العمودية على دعامتين أساسيَّتين لهما أهميتهما في إثبات هويَّة الشعر وتحقيق طربيته وهما الوزن والقافية، والوزن من أهم العناصر الرئيسة في ضبط المستوى الصوتي للغة، وقد بنيت رثائية (الهجر الطويل) على وزن الوافر« ووحدة هذا البحر هي مفاعلتن أي وتد مجموع تتبعه فاصلة صغرى (//O///O) ويتكوَّن البيت من تكرار هذه التفعيلة ست مرات؛ ثلاث في كل شطر، وقد يكون تامًّا ومجزوءًا»(٣٢).

ويوائم البحر الوافر بتفعيلاته المتدفقة غرض الرثاء والنحيب ، ويتميز بتوقيعات لينة رقيقة يمكن أن تستوعب أحزان

(٣٠) عبد الدايم، صابر، موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطوُّر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط٣، ١٤١٣هـ–١٩٩٣م، ص ١٦.

(٣١) أنيس، إبراهيم، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م، ص ٢١٠.

(٣٢) شعبان، صلاح، موسيقى الشعر بين الاتباع والابتداع، دار غريب، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٥م، ص١٩.

الشاعر في ندب ابنه؛ لأنه بحر مرنٍ يتمدَّد ويتشكَّل حسب المعاني المطروقة والمضامين النفسية المختزلة، فهو بحر صافٍ من «ألين البحور يشتدُّ إذا شدَدْته ويرقُّ إذ رقَّقته»[٣٣] ولعل هذه المرونة والطواعية أتاحت للشاعر أن يبث أحزانه ويطلق آهاته الحرَّى.

والقافية هي الركن الآخر من الموسيقا الخارجية، فهي شريكة الوزن في الاختصاص بالشعر والعمل على ضبط موسيقاه، تؤدي وظائف كثيرة داخل النص الشعري منها ما هو متعلق بالنغم والموسيقا، ومنها ما هو متعلق بدلالة الألفاظ لمعانيها وتركيبها وترتيبها، وهو ما يعني أن جميع مستويات الدراسة الأسلوبية مترابطة ومتكاملة داخل النص ولا يمكن فصلها إلا عند الدراسة لتوضيح المصطلحات والمفاهيم.

و قد جاءت القافية في الرثائية مطلقة مردوفة [٣٤]سارت على وتيرة واحدة، والتزمت رويًّا واحدًا وهو حرف الكاف المفتوح المشبع بمد الألف ويسمَّى ألف الوصل [٣٥] لإتاحة الامتداد الصوتي ومنح الشاعر مساحة صوتية أطول لبث مشاعر الحزن والتنفيس عما يزدحم في صدره من آهات ، و«تعد القافية التي سُبق رويُّها بحرف معين يلتزم في كل أبيات القصيدة أعلى مراتب كمال الموسيقى في القافية»[٣٦] وكان ذلك المد المكرَّر مرتين في القافية يتلاءم مع الصيحات المتفجّعة والآهات المتوجِّعة ، فقد ساعد اجتماع ألف الردف مع ألف الوصل في تدفق موجات الحزن وتجسيد آهات العاطفة الأبوية المكلومة في فقْد فلذة الكبد، وأسهم في تكثيف المستوى الموسيقي وتشكيل البنية الصوتية للنص .

ب-الإيقاع الصوتي الداخلي:

تتكاتف الموسيقا الداخلية مع الموسيقى الخارجية لتسهم في تشكيل البنية الإيقاعية للعمل الشعري، وتتوالى الأصوات ما بين السكون والحركة مصدرةً تموجات صوتية تتفاوت نبرًا وهمسًا وجهرًا، وبذلك تعكس مجموعة من الدلالات وتكثِّف بعض الإيحاءات والانفعالات التي تبلور التجربة الشعورية وتؤطرها شكلاً ومضمونًا أمام المتلقي فتجعله يتفاعل مع العمل الأدبي.

فالموسيقا الداخلية تتكون من مجموع الصوائت والصوامت التي تندرج في نسيج النص الشعري، فهي «ذلك النظام الموسيقي الخاص الذي يبتكره الشاعر دون الارتكاز على قاعدة مشتركة وملزومة تحكمه إنما يبتدعه الشاعر ليتناسب وتجربته

---

[٣٣] الشايب، أحمد، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٨، ١٩٧٣م، ص ٣٢٣.

[٣٤] الردف: يكون حرف مد قبل الروي مباشرة، أو حرف لين. (ينظر: عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط) ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م، ص١٣٦.

[٣٥] الوصل: يكون بإشباع حركة الروي، فيتولد من هذا الإشباع حرف مد ويكون بعد الروي. (ينظر: علم العروض والقافية، ص ٢٤٦.)

[٣٦] موسيقى الشعر، ص ٢٦، ٢٦٩.

الخاصة، فهو كل موسيقا تتأتى من غير الوزن العروضي والقافية»[٣٧].

ويتجلَّى الإيقاع الداخلي في موائمة المفردات لمعانيها وانسجامها معها صوتيًا، فالموسيقا الداخلية تمر بالحرف باعتباره وحدة صوتية مرورًا باللفظة المفردة حتى تصل إلى الشطر أو البيت الذي يقع في إطار القصيدة، ليحدث مزيدًا من التلاؤم بين هذه المفردات.

ويدخل في الإيقاع الداخلي إيقاع الحروف وأصواتها، فهناك الأصوات المهموسة والمجهورة، ولكل منها فائدة جلية في أداء المعنى المراد، فالحروف الجهرية تتسم بالقوة والفخامة، والحروف المهموسة تتسم بالضعف لضعف مخارجها.

وقد اتكأ بهاء الدين زهير على الجانب الأدائي للغة وأصوات حروفها إذ أن للشعر ظواهر جمالية متعدِّدة، منها ظاهرة التلاؤم الصوتي التي تعني اعتماد الشاعر على بعض الأصوات أو الحروف أكثر من غيرها، وتأخذ هذه المفردات والأصوات مكانها في السياق النصِّي من أجل تعميق المعنى والدلالة الصوتية معًا «فاللفظة ليست ظلاًّ أو معنى وإنما هي نغم أيضًا وتأثيرها في النفس لا يتأتى بفضيلة المعنى بقدر ما يفيض من الطاقة الإيحائية التي تنطوي عليها اللفظة في أجراس حروفها وبالتالي في أنغامها»[٣٨] فنلاحظ العلاقة القوية بين المفردات وأصوات الحروف وماتؤديه من معاني.

وبنظرة متأنية في رثائية (الهجر الطويل) يظهر أن نسبة الأصوات المجهورة أكبر من نسبة الأصوات المهموسة، إذ بلغت (٥٢٦) صوتًا، وكانت أكثرها تكرارًا (الباء ، والدال، والراء، والعين، واللام، والميم، والنون) ولعل ذلك يعكس مدى اندفاع المشاعر المتزاحمة بالأحزان والآلام وقوتها، فمرجع هذه الكثرة هي الحالة الشعورية للمبدع ومراعاة غرض الرثائية ، وقدكشف الشاعر عنها بألفاظ معبِّرة يتلاءم فيها الجرس الموسيقي مع العاطفة الحزينة المدوِّية في الأعماق، حيث لعب النغم الصوتي الجهوري دوره في الظهور والقوة والجمال ليصل إلى الأثر النفسي المطلوب .

أما بالنسبة للأصوات المهموسة فقد بلغت (٢٩٥) صوتًا، وكانت أكثرها تكرارًا صوت (الكاف، والتاء، والفاء، والسين، والهاء) بما يصاحبها من رقة وإحساس وصدق العاطفة، فجاءت الرثائية في غاية التناغم والانسجام مع المعنى الانفعالي والشعوري للشاعر، وحقَّقت حروفها وألفاظها تجانسًا صوتيًّا ودلاليًّا ينم عن حسن اختيار المفردات التي خلت من التنافر والغموض، بالإضافة إلى تحقيق النغم الإيقاعي الملائم لهذا الموقف الشعوري.

فالبهاء زهير حرص على إعطاء رثائيته قيمة صوتية عالية ونغمًا موسيقيًّا يطرب السامع، فكان هذا التفاوت بين الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة التي تُعد صورة من صور التناسق الموسيقي المؤثرة في المنجز الشعري، إذ تزيد من

---

[٣٧] طبانة، بدوي، التيارات المعاصرة في النقد الأدبي، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط٣، ١٩٨٦م، ص ٢١٧.

[٣٨] السعدني، مصطفى، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر الحديث، منشأة المعارف الإسكندرية، ١٩٨٧م، ص ٣٨.

جمال إيقاعه وتقوية معناه، وتضفي عليه جوًّا من النغم الداخلي الجذاب.

ولا يغفل البهاء زهير القيمة الموسيقية المنبعثة من التصريع[٣٩] بما يصدره من نغم عذب يشنف الآذان ناتج عن استواء الجانب العروضي مع جمال التقفية، إذ يستهل رثائيته بقوله:

نَهَاكَ عـــــنِ الغَوايةِ مَا نَهَاكا وَذُقْت مــــــن الصَّبَابةِ ماكفاكا

فالشاعر يبادر بالقافية في أول الكلام وهذه الظاهرة الأسلوبية تضفي على النص الشعري ثراءً نغميًّا داخليًّا ، فلا يخفى الإيقاع الموسيقي الذي صدر عن توازي الكلمتين وزنًا ولفظًا بين العروض والضرب في (نهاكا) و(كفاكا) ، بالإضافة إلى أن هناك علاقة معنوية ترابطية بينهما، فـ(الكفاية) والإقلاع عن الغواية، تأتي نتيجة (نهي) العقل والتفكر في مآل المرء ومصيره الحتمي، لذا عليه أن (يكتفي) و(ينتهي) عما كان من صبابة وتفريط لأن الموت أعظم هادم للملذات، وبذلك يمكن القول : بأن هناك رابطًا معنويًا وانسجامًا لفظيًا بين الحالة النفسية والانفعالية للشاعر، وبين ما جاء به من تصريع في مطلع الرثائية.

والتكرار من الظواهر الأسلوبية التي يلجأ إليها الشاعر إذا أراد التأكيد على أمر ما أو تقرير فكرة معينة، ويعتبر رافدًا من روافد الموسيقا الداخلية يثير تموجات صوتية تعكس الحالة الشعورية ، وذلك بإعادة ألفاظ بعينها تصنع النغم الموسيقي وتعد جرسًا تنبيهيًّا ينبِّه المتلقي لما يريد المبدع بثَّه، والتكرار من أكثر الظواهر الأسلوبية التي تصلح لحالات الندب والرثاء؛ لما يتضمنه من «الفجيعة وشدة القرحة التي يجدها المتفجِّع»[٤٠] فهو بطاقاته المعنوية والنغمية يتناسب مع الحالة النفسية والمقام الانفعالي الحزين .

ومن صور التكرار التي وردت في الرثائية التكرار المتمثل في ردِّ العجز على الصَّدر[٤١]، فهو من بين التقنيات الصوتية التي تكسب البيت رونقًا وجمالاً وتسهم في ضبط الإيقاع وتقويته شكلاً ومضمونًا، وتقوم على تكرار مقطع صوتي بعينه، ولعل هذه الخاصية تدل على ازدحام الأحزان وتراكم الأسى فوق الأسى، ومن ذلك قوله:

وَ طَـالَ سُرَاكَ فــــي لَيْلِ التَّصَابي وقد أصبحت لم تَحْمِدْ سُرَاكا

ففي عجز البيت ورد المقطع الصوتي (سُراكا) وهو يتوافق تمامًا مع (سُرَاك) الذي ورد في صدر البيت نفسه ، فَرَدُّ

---

[٣٩] التصريع: «جعل العروض مقفاه تقفية الضرب، وهو مما استحسن حتى إن أكثر الشعر صرع البيت الأول فيه» (ينظر: القزويني، ص٥٥١)

[٤٠] ابن رشيق: أبو العلي الحسين القيرواني العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محي عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط٥، ١٤٠١هـ -١٩٨١م، ٩٤/٢.

[٤١] وهو أن يأتي التكرار في كلمتين أحدهما «في آخر البيت والآخر في صدر المصراع الأول أو في حشوه أو آخره أو صدر البيت الثاني» (ينظر: القزويني / ص ٥٤٣).

العجز على الصدر مما يولِّد نغمًا انفعاليًا، وهو ليس من قبيل الحلية الشكلية أو الموسيقية فحسب، بل يمكن أن نتلمس منه فائدة معنوية تلائم الحالة الشعورية.

ومن ذلك أيضًا قوله: **فيَا مَـــــنْ نوى سفرًا بعيدًا   مَتَى قُلْ لـي رجوعك من نواكا**

فقد ردَّ كلمة (نواكا) في عجز البيت وهي بمعنى البُعد على كلمة (نوى) في حشو البيت وهي من النية، وهو بذلك يضفي على رثائيته وقعًا موسيقيًا شيِّقًا، بالإضافة إلى إكسابها قيمة معنوية ترشد إلى دلالات نفسية حزينة تؤكّد عمق الفقد واليأس من لقاء الابن الفقيد.

ويتّبع الأسلوب نفسه في ردِّ العجز على الصدر بتكرار (جزاك) و(سقاك) حيث يقول:

جَزَاك الله عـــنِّي كلَّ خيرٍ   واعـــــــــلم أنَّه عنِّي جَزَاكَا

سَقاكَ الغيثُ هـــتَّانا وإلاَّ   فَحسبك مِنْ دُمُوعي ما سَقَاكا

فالتكرار هنا المتمثل في رد العجز على الصدر يؤدي وظيفة معنوية تأكيدية، ويطلعنا على آفاقٍ دلالية يلح الشاعر على تقريرها مدعِّمًا رؤاه الشعرية بالحرص على أبعادٍ جمالية نغمية تبرهن على أحزانه وآلامه، وتساعد على انتظام الإيقاع الموسيقي داخل البيت الشعري، كما تؤدي إلى إحداث تلاحم بين أجزاء البيت من خلال الوحدة الصوتية المتكررة مرتين ، فتشد انتباه المتلقي بما تولده من موسيقا وإيقاع منتظم.

ومن أنواع التكرار التي تصدر نغمًا داخليًا تكرار ألفاظ بعينها تدعم القيم المعنوية المرسلة والمقاصد الرثائية المبثوثة، ومن ذلك تكرار ألفاظ (البكاء) وهي من الألفاظ التي تأتي في الرثاء والندب والنحيب؛ لأنها الأعمق تعبيرًا وصدقًا في ترجمة ما تكتظ به أعماق الشاعر والبوح بما يكابده، يقول في ذلك البهاء زهير:

أَرَى البـــــاكين فيك كثيرًا   ولَيْس كَمَنْ بَكَى مَنْ قَدْ تَبَاكى

فقد كرر الألفاظ (الباكين، بكى، تباكى) من أجل تعميق الدلالة الحسية الكامنة في تكرار مشتقات البكاء مما يوحي بالحزن ويؤدي إلى تكثيف دلالاته الإيقاعية الصادرة من الجرس الموسيقى الحزين الصادق، فهو بكاء أبوي لا زيف فيه ولا افتعال. كما كرر حرف (الكاف) ست مرات في البيت نفسه فأحدث رنينًا موسيقيًا وتناغمًا ينسجم مع الحالة الشعورية التي يمر بها الشاعر، وأدى إلى توزيع الموسيقى وترابط الألفاظ وتوليد حركة الإيقاع الداخلي.

وطول الجمل أو قصرها أو توسطها في الطول مما يكسب العمل الأدبي أبعادًا صوتية تأثيرية تبعث دلالات تعزِّز المعاني المطروقة وتؤدي إلى انجذاب المتلقي ومشاركة المبدع انفعالاته. وقد جاءت جميع الجمل الشعرية المكوِّنة للرثائية ذات طول متوسط، أي كل شطر من البيت احتوى على جملة متوسطة الطول ليست متسارعة ولا طويلة تستغرق مساحة صوتية، وهكذا سارت رثائية (الهجر الطويل) من حيث طول الجمل على نِسَبٍ نمطية واحدة من أول بيت إلى آخر بيت، ولعل

ذلك أسهم في إنتاج النغم الصوتي للعمل الشعري وصنع هويّته الموسيقية.

الخاتمة:

وبعد دراسة رثائية (الهجر الطويل) للبهاء زهير دراسة أسلوبية يمكن رصد أهم النتائج:

- أسهم تداخل العلاقات بين الجمل والتراكيب بصورة كبيرة في إيجاد بنية حية تربط بين عناصر القصيدة المختلفة وأدى ذلك إلى تحقيق الانسجام بين مستويات المنهج الأسلوبي الثلاثة: الدلالي، والتركيبي، والإيقاعي.

- يدور المصطلح المعجمي لرثائية (الهجر الطويل) حول جملة من المعاني منها الغياب والهجر ومعاني الموت، وغيرها من المعاني القريبة من هذا المعنى، وكان حقل الهجر أكثر طغياناً ليدل بذلك على صدق عاطفة الشاعر عند رحيل ابنه.

- أظهرت معالجة المستوى التركيبي ما طرأ على التراكيب من حذف وتقديم وتأخير وما إلى ذلك من تغيرات وسمات بنائية خاصة بالجمل الفعلية وأزمانها، وما تضمنته من ملامح بلاغية من حيث الجمل الإنشائية والتصويرية بالإضافة إلى ما فيها من طباق واقتباس وتضمين أسهمت في بلورة الحالة الشعورية الحزينة.

- جاءت المعالجة الصوتية مشتملة على الإيقاع الموسيقي بنوعيه الخارجي والداخلي، التي بينت موائمة الوزن والقافية والألفاظ والحروف للمعاني الكاشفة عن التجربة الشعرية وما تركته من أثر كبير لدى المتلقي.

- هيأ بحر الوافر للشاعر مساحة مناسبة للتعبير عن انفعالاته وعاطفته، ونقل المعنى الحزين المستفيض إلى المتلقي، كما شارك حرف الوصل الناتج عن إشباع حرف الروي في تجسيد حالته النفسية بشكل كبير، مما يدل على استيعاب المستوى الإيقاعي لتجربة الشاعر الرثائية والإفصاح عنها.

- تدل البنية الصوتية داخل النص دلالة واضحة على حالة الشاعر النفسية وخاصة استخدامه الأصوات المجهورة والمهموسة بما يتناسب مع حالة الحزن والبكاء التي كان عليها، وكل ذلك يدل على قدرة الشاعر للتعامل مع تجربته الشعورية وتمكنه من أدواته اللغوية التي تتوافر فيها البُنى التعبيرية الأسلوبية المنسجمة مع انفعالاته المصورة عميق الفقد الأبوي لفلذة كبده.

- تخرج الدراسة **بتوصية** الجهود الأكاديمية البحثية بإخضاع مزيد من المنجزات الأدبية للمعالجة الأسلوبية وفق منهجية حديثة للكشف عن أسرار اللغة الشعرية واستخراج ما فيها من طاقات إبداعية.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن خلكان: أحمد بن محمد بن إبراهيم، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر-بيروت، (د.ط ١٩٧٢م.
- ابن رشيق: أبو العلي الحسين القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محي عبد الحميد، دار الجيل، بيروت ط٥، ١٤٠١هـ -١٩٨١م، ٩٤/٢.
- أنيس إبراهيم، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، (دط) ١٩٨١م.
- بوصوف، عبد الحفيظ، مدخل إلى الأسلوبية " محاضرات الأسلوبية" السنة الثالثة، الجمعة أكتوبر ٢٠١٠م.
- الحسيني، راشد بن حمد، البُنى الأسلوبية في النص الشعري، دار الحكمة، لندن، ط١، ٢٠٠٤م.
- حليفي، شعيب، هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، رؤية للنشر والتوزيع،٢٠١٥م .
- الرازي: فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق: نصر الله مفتي، دار صادر بيروت، ط١، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٢م.
- زهير، بهاء الدين، الديوان: دار صادر، بيروت، (د.ط)،١٣٨٣هـ-١٩٦٤م.
- السد، نور الدين، الأسلوبية دراسة في النقد العربي الحديث تحليل الخطاب الشعري والسردي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، (د ت).
- السعدني، مصطفى، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر الحديث، منشأة المعارف الإسكندرية، ١٩٨٧م.
- سليمان، فتح الله أحمد، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، مكتبة الآداب، القاهرة، طبعة ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.
- الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس، الديوان، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة (د. ط وت).
- الشايب، أحمد، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثامنة، ١٩٧٣م.
- شعبان، صلاح، موسيقى الشعر بين الاتباع والابتداع، دار غريب، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٥م.
- شلبي، عبد الفتاح، البهاء زهير، دار المعارف، مصر، القاهرة، الطبعة الثانية، (دت).
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث-بيروت، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.
- طبانة، بدوي، التيارات المعاصرة في النقد الأدبي، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط٣، ١٩٨٦م.
- عبد الدايم، صابر، موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطوُّر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط٣، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
- عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط) ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م.

- فالح ، جليل رشيد ، فن الالتفات في مباحث البلاغيين ، مجلة آداب المستنصرية، د.م ط، بغداد، ع٩، د.س، ١٩٨٤م .
- القزويني، الخطيب، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٦، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
- محمد صابر عبيد ، سيمياء الخطاب الشعري من التشكيل إلى التأويل ، ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى ٢٠١٠م ، ص ١٨٤ .
- المسدي، عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس، الطبعة الثالثة.
- هارون، عبد السلام محمد، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م.
- ويس، أحمد محمَّد ، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م
- يوسف بن تغري، جمال الدين، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، الناشر: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر.
- اليوسفي، محمد لطفي، في بنية الشعر العربي المعاصر، تونس، ط٢، ١٩٩٢م.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

عبير محفوظ محمد آل مداوي*

جامعة الملك خالد

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/12

*أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بكلية التربية بجامعة الملك خالد بابها – لدي عدة مشاركات بحثية، حضرت العديد من اللقاءات والمؤتمرات العلمية داخل وخارج الجامعة، قدمت العديد من الدورات التدريبية وشاركت بالعديد من اللجان والعضويات بالجمعيات واللجان خارج الجامعة.

إيميل الباحث: aalmdawi@kku.edu.sa

كود البحث: 210020

تاريخ استقبال البحث: ١٥، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٢٨ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ٠٨، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢١ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

عبير محفوظ محمد آل مداوي

الملخص: هدفت الدراسة التعرف على مستوى السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين للأبعاد: العدالة التنظيمية، العلاقة مع الرؤساء، الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين ، والكشف عن مستوى الاستغراق الوظيفي ، وتحديد الفروق لمتغيري السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي وتعزى للمتغيرات: العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وتوضيح العلاقة الارتباطية بين السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي، ثم الكشف عن الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لأفراد العينة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة على عينة بلغت(٢٥٦) من الموظفين الإداريين (ذكوراً وإناثا) بجامعة الملك خالد، وأسفرت النتائج: أن مستوى السعادة المؤسسية جاء بنسبة (٦٤٪) فممارستها متوسطة، وتوفر الاستغراق الوظيفي بنسبة (٧٦٪) لأفراد العينة بشكل متوسط، ويوجدعلاقة ارتباطية عكسية بين متغيري السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي، فبعد المصداقية أحتل المرتبة الأولى من حيث قدرته على تحقيق الاستغراق، ثم بعد الاحترام المرتبة الثانية ، والعلاقة مع الرؤساء المرتبة الثالثة ، وبعد الترقية المرتبة الرابعة، ويوجد فروق دالة إحصائيا بين السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور وللمؤهل العلمي والعمر، وعدم وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة للسعادة المؤسسية ، وسنوات الخبرة والعمر للاستغراق الوظيفي، وأوصت الدراسة: ببناء نظام حوافز فعال للموظفين الإداريين مبني على احتياجاتهم، وتشجيع العلاقات الاجتماعية بين الموظفين الإداريين والرؤساء ، وإعادة تدوير الموظفين الإداريين وتكليفهم بمهام تناسب مؤهلاتهم العلمية وقدراتهم ومرتباتهم الوظيفية.

الكلمات المفتاحية: الإسهام النسبي، السعادة المؤسسية ، الاستغراق الوظيفي، الموظفين الإداريين

Title: **The Relative Contribution of Corporate Happiness and its Relationship to Employee Engagement of Administrative Staff at King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia**

Abstract: This study aims at exploring the level of corporate happiness of administrative staff with respect to the dimensions of: organizational justice, relationship with senior staff, respect and appreciation, promotion, official credibility, detecting employee engagement, and pinpointing differences regarding the variables of corporate happiness and employee engagement. These are governed by the variables of: age, academic degree, years of experience, and clarifying the relation between corporate happiness and employee engagement. The study also investigates the level of corporate happiness contribution to detecting employee engagement of the population. The study adopts the relational-descriptive methodology. A population of 256 KKU (male and female) administrative employees was surveyed. The results came as follows: the level of corporate happiness was 64%; its practice was average. The percentage of employee engagement was 76% i.e., average, too. There is an inverse relationship between the variables of corporate happiness and employee engagement. Credibility came first in terms of its ability to detect engagement. Second came respect, third came the relationship with senior staff and fourth came promotion. There are differences of statistical significance between corporate happiness and employee engagement which are attributed to the variable of gender, that came in favor of males, as well as the academic degree and age. There are no differences attributed to the variable of years of experience concerning corporate happiness. There are also no differences affecting employee engagement in terms of the years of experience and age. The study recommends that an effective incentive system should be designed for administrative staff, based on their needs. Social relationships between administrative employees and senior staff should be boosted. This is beside paying heed to administrative staff rotation and assigning tasks to them as per their academic qualifications, capabilities and ranks.

Key Words: relative contribution, corporate happiness, employee engagement, administrative employees

مقدمة:

في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة والتغيرات المتسارعة على جميع الأصعدة وخصوصاً في مجال بيئة العمل، وفي سبيل تحقيق ذلك سيكون الاعتماد على الموارد البشرية، باعتبارهم أحد الأصول القيمة لدى المؤسسات التي يعملون بها نظراً لما يتمتعون به من إمكانات تساعدهم في تحقيق إنجازات كبرى أذا ما توفرت لهم السبل والظروف الداعمة لذلك، فكل موظف في بيئة العمل يقدم منظوراً مختلفاً بناء على تجربته وخبرته في الحياة، كما أنهم يمتلكون القدرة على أحداث أثر إيجابي من خلال الاعمال التي يقومون بها، وتهيئة الظروف الملائمة لهم، فلا يمكن للموظفين أن يشاركوا مشاركة بناءة في تحقيق أهداف المؤسسات دون أن يشعروا بالسعادة المؤسسية حتى يتمكنوا من مبادلتها بدعمهم لها عن طريق الانغماس الوظيفي، وبذل قصارى جهدهم في أداء العمل بجودة عالية وتحقيق أهدافها، وبتشابك أبعاد السعادة المؤسسية مع المتغيرات النفسية والاجتماعية داخلياً ستحقق التنمية وتطوير الأداء وتحقق الأهداف التنظيمية والفردية والمجتمعية معاً، أضافة الى إشباع حاجات ودوافع الموظفين من تحقيق العدالة التنظيمية، والعلاقة مع الرؤساء، واحترام وتقدير الجهود، والترقية الوظيفية، ومصداقية المسؤولين.

لذلك السعادة المؤسسية قرار شخصي يتخذه الموظف حيث يشعر برابطة عاطفية قوية تجاه المؤسسة التي يعمل بها، وحالة من الاندماج العاطفي والفكري، ويعتبر نفسه مسؤولاً وملتزماً بإنجاحها، ويتخذ الموظف هذا القرار في ضوء سياسات المؤسسة وممارساتها ونظرتها تجاه الموظفين، فكلما حرصت المؤسسة على سعادة موظفيها أزداد حماس الموظفين وحبهم للعمل ورغبتهم في الإنتاج وولاؤهم للمؤسسة، وزيادة الإنتاجية، وبالتالي قدرة المؤسسة على تحقيق رسالتها ورؤيتها وأهدافها المنشودة (المعايطة،والحموري،٢٠١٦: ٤١).

بينما يعتبر الاستغراق الوظيفي الدرجة التي يندمج فيها الفرد مع الوظيفة التي يمارسها ويستشعر أهميتها، فالاستغراق يعني أن يحب الفرد عمله، ويكون مهتم بالعمل المرتبط به، فالأفراد المحبين لوظائفهم يعملون بكفاءة أعلى وإنتاجية أفضل من هؤلاء الذين لا يحبون وظائفهم (المغربي،٢٠٠٤: ١٤).

والشريعة الإسلامية بشقيها الكتاب والسنة هي مصدر لكل ما يفيد الأنسان في أعمار الأرض، وفي تحقيق الخير وهي تشكل نظاماً متكاملاً في الإدارة والتنظيم والاقتصاد والسياسة والاجتماع وغيرها، وقال الله تعالى: "اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا"(المائدة، الجزء ٦: الآية ٣)،لذلك ترتبط فعالية أيه منظمة بكفاءة العنصر البشري وقدرته على العمل ورغبته فيه باعتباره العنصر المؤثر الفعال في استخدام الموارد المادية المتاحة بل نجاح أية منظمة في تحقيق أهدافها، ويعتمد على ما يبذله الإنسان من جهد تجاه هذا العمل، ويميل الفرد إلى التصرف سلوكياً تجاه عمله، ولأن الأفراد يقضون جزءاً كبيراً من وقتهم في الوظيفة وتصبح الوظيفة جانباً مهماً في حياتهم، وكلما تميزت بيئة العمل

بالقبول ورضا العاملين جعل الأفراد مستغرقين في وظائفهم، كما وضح كلاً من: (المنان ،وبلل،٢٠١٨ :١٤) و (الحسني ،٢٠١٣ :٤٥) أهمية الاستغراق الوظيفي للعاملين، التي تجعل الفرد أكثر التزاماً نحو عمله ومنظمته، وتحسن من جودة حياة العمل، ويعزز من الإنتاجية والكفاءة، وعامل مؤثر لتحفيز العاملين، وموجه للسلوك، ويقلل من معدلات الغياب، ودوران العمل، والتأخير، والدفاع عن المنظمة والشعور بالأمان الوظيفي، ويعمل على زيادة السلوكيات التطوعية حتى تصل إلى التميز الذي يطمح إلية كل من مقدمي الخدمة والمستفيدين منها على حد سواء، وهذا يتطلب توظيف عدد من الأساليب والاستراتيجيات وتسخير الوسائل والإمكانات سعياً لتقديم خدمة أفضل للمستفيدين(نجم ،٢٠١١: ٢٣).

ومن خلال ما سبق عرضه عمدت الباحثة السعي في الدراسة الحالية الكشف عن السعادة المؤسسية بأبعاد وطرق متنوعة لجذب الموظفين والاحتفاظ بهم، وأدارتهم بكفاءة وفاعلية لتحقيق الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية لتكون بيئة ملائمة بما تتضمنه من أبعاد تتمثل في: العدالة التنظيمية، والعلاقة مع الرؤساء، واحترام وتقدير الجهود، والترقية الوظيفية، ومصداقية المسؤولين.

مشكلة الدراسة:

يعتبر العنصر البشري في المؤسسة المحور الأساسي لتقدمها وتحقيق أهدافها، والموظفين يختلفون في الجوانب الشخصية أو المهارية، واختلافهم هذا يؤثر على أدائهم لأعمالهم وسلوكهم داخل المؤسسة، لذلك من أهم الأعمال التي يقوم بها أي تنظيم أدارة العنصر البشري ليساهم في تحقيق أهدافها، وبالتالي تصل لمستوى عالٍ من النجاح، وهذا يعود لحسن أدارة المورد البشري فيها ومدى اهتمامها بتحقيق أبعاد السعادة وعلاقتها بانغماسهم وتفاعلهم في العمل، كما أن السعادة المؤسسية من العوامل المهمة في المملكة العربية السعودية لتنمية الموارد البشرية فيها لما توليه من اهتمام بالغ الأثر في هذا المجال، وأكدت على ذلك دراسة(العنزي،٢٠٠١) أن السعادة حول الإشباع الاجتماعي والانفعالات الايجابية يتصف صاحبها بالابتهاج والانشراح وتحقق له الرضا عن الذات، كما تؤكد دراسة(البليهيد،٢٠١٤) على العلاقة الوثيقة بين الرضا الوظيفي والانتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك الى زيادة الانتاج، ووضح (يوسف،٢٠١٠) أن عوامل الرضا في العمل تكمن في الرضا عن الوظيفة وفرص الأثراء الوظيفي المحققة للوظيفة، والرضا عن الأجر وملحقاته وعن علاقات العمل والزملاء والرؤساء وعن أساليب الأشراف والقيادة وبيئة العمل المادية وتقييم الأداء ونظام الترقية وطرق التحفيز والخدمات التي تقدم للأفراد العاملين. فيجب على المنظمات أن تلهم موظفيها وتمكنهم من استخراج طاقاتهم الكاملة في العمل ، الأمر الذى يولد لديهم الدافع للاستغراق الوظيفي كما وضحها (باكر وآخرون Bakker ,et ,al, 2011:78)، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة عشوائية من (٤٨) موظف وموظفة من الإداريين بجامعة الملك خالد، وما تم ملاحظته من أن الموظفين الإداريين ذكوراً وإناثا متباينين

في إنتاجيتهم وأدائهم، ووجود تباين في السعادة الإيجابية والرضا عن الوظيفة التي يعملون بها، ولما تمثله الجامعة من ثقل بين مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، والمرحلة التي تمر بها الجامعة تحتاج لتضافر جهود الموظفين والإدارات المسؤولة عنهم لتحسين أدائهم عن طريق زيادة الرضا وتحقيق السعادة والإنتاجية، أضافة لأهمية أدوارهم ومهامهم ونشاطاتهم المتنوعة لزيادة الإنتاجية، وتجعل من الارتباط الوظيفي أولوية لهم دون استثناء وتحقق النجاح للجامعة ،ومما سبق من عرض لبعض الدراسات بمتغيرات وبيئات مختلفة عن الدراسة الحالية، ولأهمية الدور الذي تقوم به الجامعات بالاهتمام بالموارد البشرية ومنها جامعة الملك خالد، لإسعاد الموظفين ونجاحها في ذلك، فأصبحت الحاجة ملحة لدراسة السعادة المؤسسية لديهم، وعلاقتها بأسباب الاستغراق والانغماس والتفاعل في بيئة العمل وتوضيح العلاقة بين المتغيرين، لذلك جاءت الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد، وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

-أسئلة الدراسة:

س١/ ما مستوى السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين للأبعاد: (العدالة التنظيمية، العلاقة مع الرؤساء، الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين) بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؟

س٢/ ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؟

س٣/ هل توجد علاقة ارتباطية بين السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؟

س٤/ما مقدار الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؟

س٥/ هل توجد فروق بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين لمستوى السعادة المؤسسية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (العمر، المؤهل العلمي، ،سنوات الخبرة) بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ؟

س٦/ هل توجد فروق بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين لمستوى الاستغراق الوظيفي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (العمر، المؤهل العلمي، ،سنوات الخبرة) بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية .

أهداف الدراسة:

١-التعرف على مستوى السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين للأبعاد: (العدالة التنظيمية، العلاقة مع الرؤساء، الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين) بجامعة الملك خالد .

٢- الكشف عن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد.

٣- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لكلاً من متغير السعادة المؤسسية ومتغير الاستغراق الوظيفي والتي تعزى للمتغيرات

الديموغرافية: (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بجامعة الملك خالد.

٤-توضيح العلاقة الارتباطية بين السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد.

٥- الكشف عن الدور الذي يمكن أن تسهم به السعادة المؤسسية في التنبؤ بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة:

١-ألقاء الضوء على موضوع السعادة المؤسسية للتنبؤ بالاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد محل البحث، لأهمية عينة الدراسة نظراً لما يقومون به من أدوار كبيرة وحيوية من مهام ومسئوليات أداريه مختلفة في بيئة العمل، فنتنبأ عن مستوى السعادة المؤسسية للارتقاء بدافعيتهم وإنتاجيتهم والتزامهم وانغماسهم في أعمالهم، ويمكن أن تسترشد بها الإدارات بالجامعة في تطوير ممارسات أدارة الموارد البشرية.

٢- تسهم الدراسة الحالية في فتح آفاق جديدة أمام أصحاب القرار والقادة والمهتمين بتطوير العمل الإداري بمعرفة المعايير التي يوجد بها انخفاض في مستوى السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي، لوضع سياسات واضحة لرفع نسبة الرضا والسعادة للموظفين في بيئة العمل بجامعة الملك خالد.

٣- من خلال نتائج الدراسة الميدانية قد تستطيع المؤسسات الحكومية التعرف على جوانب القصور في أبعاد السعادة المؤسسية، وتأثيرها على الاستغراق الوظيفي للموظفين في بيئة العمل .

٤-المساعدة في تحديد طبيعة العلاقة بين السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات تناولت متغير السعادة المؤسسية بشكل عام ، لجذب الموظفين والاحتفاظ بهم، ومدى انعكاس ذلك على ارتباط الموظف بمؤسسته واستغراقه في عمله ، وهذا مسوغاً لمدى أهمية هذه الدراسة.

حدود الدراسة: اقتصرت على عينة عشوائية من الموظفين الأدريين (ذكوراً، وإناثاً) بالعمادات المساندة والكليات والإدارات بجامعة الملك خالد ،وتم تطبيق اداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٢هـ /٢٠٢٠م لمعرفة الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية ومستوى الاستغراق الوظيفي من وجهة نظرهم.

مصطلحات الدراسة:

١-السعادة المؤسسية:Institutional Happiness

عرف (الفقي،٢٠١٧م: ٧١) السعادة المؤسسية بأنها الشعور النفسي بالرضا الذي ينبعث من داخل الأنسان ولا يأتي من الخارج.

كما تعرف السعادة المؤسسية إجرائيا: الشعور النفسي للموظفين بقناعة داخلية لممارسة الأعمال بما يناسب طموحاتهم وتطلعاتهم وتتضمن الأبعاد: العدالة التنظيمية، علاقتهم مع الرؤساء، تبادل الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين بجامعة الملك خالد.

٢- الاستغراق الوظيفي: Work Engagement

عرف(المغربي،٢٠٠٤م: ٦٧) الاستغراق الوظيفي بأنه الاندماج الداخلي للفرد في العمل والتطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمله.

كما يعرف الاستغراق الوظيفي إجرائيا: بأنه اندماج الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد (ذكوراً وإناثا) جسدياً وذهنياً وعاطفياً ومعنوياً في أداء أعمالهم المهنية والوظيفية لدرجة تصل للرضا والانغماس ويتحقق من خلالها التقدير الذاتي، واستثمار قدراتهم وطاقاتهم لتحقيق الأهداف الإدارية المنشودة.

أولاً: الإطار النظري:

-المبحث الأول : السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين (مفهومها، أهميتها، أبعادها).

-مفهوم السعادة المؤسسية: عرف(المشعلة،٢٠١٧: ١٤٢) السعادة بأنها الشعور أو الوصول لدرجة رضا الفرد عن حياته أو جودة الحياة ، أو أنها الشعور المتكرر لانفعالات ومشاعر سارة، وفيها الكثير من الفرح والانبساط وهذا يعني أن السعادة يتحدد بحالة تجاوب الموظف مع القرارات والسياسات المطبقة في العمل، كما وضحها (المعايطة، والحموري،٤١:٢٠١٦) بأنها قرار شخصي يتخذه الموظف، حيث يشعر برابطة عاطفية قوية تجاه المؤسسة التي يعمل فيها، وحالة من الاندماج العاطفي والفكري، ويعتبر نفسه مسؤولاً وملتزماً بنجاحها. كما يعرف علم النفس السعادة بأنها: حالة من المرح والهناء تنشأ أساساً من إشباع الدوافع لكنها تسمو الى مستوى الرضا النفسي(المحروقي،٢٠١٢: ١٣). على حين أن "داس غوبتا و كيو مار" عرفا السعادة بأنها: التقييم العام للتجارب الانفعالية "السلبية والإيجابية" والرضا عن الحياة (داس جوبتا وكو مار Das Gupta&Kumar,2010 :60). كما يؤكد البعض (كآكور Achor,2010: 50) أن الشعور بالسعادة هو ما يسبب النجاح والإنجاز المرتفع في حياة الفرد.

ومما سبق لم يقتصر مفهوم السعادة في حياة الفرد أو في بيئات العمل على الناحية الانفعالية والمعرفية بل تعداه الى تأثير الفرد بالمحيط الذي يعيش فيه بشكل إيجابي.

–أهمية السعادة المؤسسية في نجاح المؤسسات: تبرز أهمية السعادة في تعزيز الميزة التنافسية، وتحسين السمعة، وزيادة رضا العاملين وولائهم، زيادة الإنتاجية، والإنتاج، تحسن الحالة الصحية، انخفاض الدوران الوظيفي وتقليل التكاليف، فكل فرد في بيئة العمل يقدم منظورًا مختلفًا بناء على تجربته وخبراته في الحياة،كما أن الافراد يمتلكون القدرة على إحداث أثر إيجابي من خلال العمل الذي يقومون به. خلال تهيئة الظروف الملائمة للموظفين، ويمكننا أن نحفز لديهم الرغبة والدافع لتحقيق غاياتهم والغاية العليا للمؤسسات التي يعملون بها .ولضمان خدمة مجتمعنا بأفضل صورة ممكنة، يجب علينا أولاً أن نولي العناية والاهتمام الكافي للأشخاص الذين يعملون بجد واجتهاد كل يوم لتحقيق ذلك. وتتضح أهمية هذا على وجه الخصوص في القطاع العام أكثر منه في القطاع الخاص، وأن الجهود في القطاع العام تستهدف خدمة الوطن وتحقيق المصلحة العامة للدولة ككل. ولتوفير هذه الخدمات بما يضمن نشر السعادة في ربوع الوطن ، علينا أن نركز على دعم سعادة ورفاه الأفراد المكلفين بتحقيق تلك الغاية بهذه الطريقة ،كما تحظى بيئات العمل الإيجابية والسعيدة بكثير من المزايا التي تفتقر إليها بيئات العمل التقليدية. ولهذا فإن المؤسسات التي تحرص على تهيئة بيئة عمل إيجابية وسعيدة ستجني في النهاية ثمار ذلك .وتنقسم هذه المزايا إلى مزايا ملموسة، مثل زيادة معدلات الحفاظ على الموظفين وتعزيز إنتاجية وجودة العمل. كما أن هذه المؤسسات تشهد انخفاضًا كبيرًا في معدلات التغيب عن العمل، والإنجازات المرضية، والتأخر عن العمل. ووفقًا لدراسة أجرتها جامعة "وارويك Warwick " باتخاذ خطوات جادة نحو تعزيز السعادة وجودة الحياة في بيئة العمل يؤدي إلى زيادة الإنتاجية بنسبة تصل إلى ١٢ % ونلاحظ أن سعادة الموظفين عادة ما تنعكس انعكاسًا مباشرًا في جودة وحجم الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمتعاملين لديها (المعايطة، والحموري،٢٠١٦ :٤٥)

–أبعاد السعادة المؤسسية: قام "روبرت ليفرجن" و"آمي ليمان" Robert Living& Amy Lymanمؤسسان معهد بيئة العمل السعيدة من خلال الاستجوابات والمقابلات الشخصية والتي دامت سنوات بتحديد أبعاد العمل الجيد تطوير نموذج للبيئة التنظيمية المثالية والذي يضم خمسة أبعاد رئيسية متمثلة في المصداقية والاحترام والعدالة والفخر والصداقة (بور شيل وروبن Burchell&Robin,2011,p.4)كما نجد بناء الثقة لدى الموظفين يبنى من خلال تصرف الإدارة بطريقة تعبر عن مصداقيتها، وتظهر الاحترام للآخرين، وتؤكد التزامها بالعدالة، وهذه العناصر تبين للموظفين أن الإدارة جديرة بالثقة وأهل لها (ليمان Lyman A,2012,p.5) مما يولد لدى الموظف حب الانتماء ممثلاً في الفخر بالعمل في المنظمة وضمن هذا الفريق، وينتج عن هذه الثقة علاقات صداقة متينة مع الموظفين الآخرين، وأن الموظفين يعتبرون بيئة العمل المثالية هي البيئة التي تبنى على الثقة بين الموظفين مع بعضهم البعض، وبين الموظفين والإدارة. لتلقى بظلالها على مختلف العلاقات السائدة في المنظمة، حيث تمثل الثقة العنصر

الأساسي في هذه العلاقات(رحمان Rohman,2016,p.5).كما وضح أبعاد السعادة المؤسسية في بيئة العمل كالتالي:(Vanفان ماري ويك Marrewijk,2004,pp.140-143)

١- العدالة التنظيمية: ويقد بها العدالة والمساواة والحيادية والأنصاف، ويعتبر العدل في ممارسات الإدارة العامل الرئيسي الثالث في بناء الثقة في مكان العمل والتوازن والعدل في معاملة الموظفين فيما يخص تويع المكافآت المادية والمعنوية، أضافة لأنصاف الموظفين وتجنب التمييز على أساس الصفات الشخصية للأفراد، وضمان وجود قانون عادل داخل المنظمة .

٢- العلاقة مع الرؤساء: عنصر هام كون الأشخاص دائماً لديهم رغبة قوية في التواصل مع الآخرين، ومما لا شك فيه أن وجود العلاقات الداعمة والجيدة تساعد على مواجهه التغيرات والصعوبات، فقد نشرت (جريدة الخليج،٢٠١٦) ندوة بعنوان "أسعاد الناس ..وزارة وإدارة" ذكرت من خلالها الشيخة الدكتورة علياء القاسمي: أن مفهوم السعادة ينطوي من المنظور الاجتماعي على رضا الفرد عن جميع نواحي الحياه، وعلى رأسها الرضا عن العلاقات الإنسانية ،كما تشكل مصدراً مهماً من مصادر السعادة لتوليد الانفعالات الإيجابية لدى الفرد وتحسين حالته النفسية وزيادة إنتاجية العمل.

٣- الاحترام وتقدير الجهود: يمثل الاحترام تقدير أدارة المنظمة لموظفيها وإحساسها بقيمتهم وتميزهم ،فنجد الاحترام ضروري في أيجاد جو من الثقة في مكان العمل، ويشمل بعد الاحترام الدعم والتعاون والرعاية من طرف الإدارة للموظفين، فالدعم المهني للموظفين يظهر من خلال توفير فرص التكوين والتدريب والموارد والتجهيزات الضرورية وتقدير الإنجازات المهنية.

٤- الترقية الوظيفية: هي تغير في التكليف من عمل في مستوى أدنى الى آخر في مستوى أعلى داخل التنظيم وتصاحب الترقية زيادة في الأجر في المركز الإداري الا انه يلقي على عاتق الفرد واجبات ومسؤوليات أكبر والهدف من الترقية الاستفادة ومهارات الفرد بما يحقق مصلحة المنظمة وتعتبر حافز للأفراد لتحسين أدائهم(بلخادم،٢٠١٩ : ٥). لذلك الترقية من الحوافز التي تسعى ويطمح لها الفرد للحصول عليها والاستفادة مما يصاحبها من زيادة الأجر وارتفاع المستوى الأدبي والاجتماعي، كما أن قيام المؤسسة بوضع الأفراد الجيدين في وظائف تتلاءم مع مواصفاتهم ومؤهلاتهم وطموحاتهم في التطور والتدرج الوظيفي في الهيكل التنظيمي، سيكون له تأثير إيجابي على تحفيزهم أكثر، لتحسين مستوى أدائهم وبلغة السعادة المؤسسية.

٥- مصداقية المسؤولين: يتعلق هذا البعد بالقدر الذي يرى فيه الموظفون الإدارة صادقة ومقنعة وجديرة بالثقة، وتنشأ الثقة من خلال مصداقية الإدارة، والاحترام الذي يشعر به الموظفون خلال التعامل معهم. وانتشار مبدأ العدالة بينهم، ويتم تقويم ذلك من خلال قياس مدى أدراك الموظفين لممارسات الاتصال التي تجريها الإدارة وأهليتها ونزاهتها ويشمل: فعالية الاتصال، وإمكانية القيادة للإدارة وقدرتها على التعامل مع الموظفين، والنزاهة.(المعايطة، والحموري، ٢٠١٦: ٥٣).

ومما سبق يمكن للإدارة والمسؤولين أتباع الخطوات التي من شأنها أن تعمل على أيجاد بيئة عمل قوامها السعادة ورفع الإنتاجية، وتحفيز الموظفين وتطويرهم ومشاركة الجانب الإنساني لديهم، وتعريفهم بأهمية العمل الذي يقومون به.

-المبحث الثاني: الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين (مفهومه، أهميته، متغيرات دلالة الاستغراق الوظيفي)

أصبح الاستغراق الوظيفي بعداً بالغ الأهمية من أبعاد وظائف إدارة الموارد البشرية، ويتزايد الاهتمام بها يوماً بعد يوم، حتى أصبحت مركزاً للاهتمام خلال التسعينات وأوائل عام ٢٠١٠، ويرتبط الاستغراق الوظيفي بالمخرجات الناتجة عن مواقف وسلوكيات ونوايا الأفراد (أليزAlias ,et al,2014,p:103) وقد أطلق على الاستغراق الوظيفي المنطقة الجديدة من القرن الحادي والعشرين باعتباره العامل المهمين لنجاح المنظمات(ألفن وعباسي Alivn&Abbasi,2012,p:643)، فكانت الحاجة لإيجاد مصطلح لوصف شعور ارتباط الموظفين العاطفي بالمنظمة، وشركائهم الآخرين والوظيفة، وأعطت هذه الحاجة وجود مصطلح الاستغراق الوظيفي ويكون الموظفون الذين يهتمون بمستقبل الشركات مستعدين لاستثمار جهودهم لصالح المنظمة(العبادي،٢٠١٢: ١٤٧)

- **مفهوم الاستغراق الوظيفي** : عرف (حسنين،٢٠١٣ :٥٣) بأنه الدرجة التي يندمج فيها الفرد مع الوظيفة التي يمارسها ويستشعر أهميتها، ويضيف أيضاً أن الاستغراق يعبر عن الارتباط النفسي بين الفرد ووظيفته بحيث تعد هذه الوظيفة ذات بعد محوري في حياته وفي تقديره لذاته. ووصفه (العابدي، ٢٠١٢: ١٥٨) بأنه الاتجاه والشعور الايجابي للعاملين لتحقيق أهداف المنظمة وقيمها. كما يعرفان كلاً من (ماكلو يد وكلارك Macleod&Clarke,2009,p:7) الموظفين المستغرقين بأنهم من لديهم شعور شخصي بالارتباط بعملهم ومنظمتهم ولديهم الدافعية والقدرة لإعطاء أفضل ما عندهم لإنجاحها ، ومن ذلك تنطلق سلسلة من الفوائد الملموسة للأفراد بالمنظمة. كما يعرف (عباسAbbas,2016,p:139) أن الموظف المستغرق في وظيفته: هو موظف عاطفي ويكون منغمس كلياً في عمله ونشيط وملتزم، ومكرس لنفسه بشكل كامل لعمله، فالموظفين الأكثر استغراقا، سيكونون أفضل أداءً، وأقل احتمالا لترك المنظمة.

- **أهمية الاستغراق الوظيفي للموظفين في بيئة العمل**: كما تؤكد (جين ما ثورJain&Mathur,2015,p:195) على أهمية الاستغراق الوظيفي باعتباره أحدى الوظائف الهامة، فالمنظمة لا يمكن أن تستمر بالعمل ليوم واحد بدونه، كما أشار (ماركوس وسر يد يفي Markos&Sridevi,2010,p:89) إلى أن أرباب العمل أصبحت أعينهم مركزة على كيفية جعل العامل يستغرق في عمله، كما يدركون أنه بالتركيز على الاستغراق الوظيفي للعاملين يستطيعون أيجاد قوى عامله أكثر كفاءة وإنتاجية، ويضيف أيضاً أن الاستغراق الوظيفي يمس جميع جوانب أدارة الموارد البشرية التي نعرفها حتى الآن، فإذا لم تتم معالجة كل جزء من أجزاء الموارد البشرية بطريقة مناسبة فأن ذلك سيؤدي إلى فشل ذلك مع (لاو

Law,2014,p:73) الذي أشار للأشخاص الذين يهتمون بالاستغراق الوظيفي في المنظمات المحترفة ويدعمونها من خلال توفير الحوافز والدعم المالي ويستفيدون من المستوى العالي في استغراق العاملين.

- **متغيرات دلالة الاستغراق الوظيفي للموظفين في أداء العمل** : أشار لها (صافي،٢٠١٧: ١٣٦) أن يمتلك العامل روابط قوية بوظيفته ،وأن يحب العامل أن تستوعب وظيفته أغلب وقته، وأن تكون معظم اهتمامات العامل مركزة حول وظيفته، وأن يكون العامل شديد التمسك بالدقة في أداء عمله، أن تكون معظم أهداف الموظف الشخصية في حياته مرتبطة وموجهه نحو وظيفته، وأن يشغل الموظف أغلب وقته حتى بعد انتهاء وقت العمل ،وأن تكون معظم الأشياء الهامة التي تحدث مندمجة في وظيفته الحالية بشكل أو بآخر.

وتأسيساً لما سبق كلما زاد استغراق الموظف في عمله كلما زادت السعادة والإيجابية ونحو المؤسسة وتزداد مساهمته وعطاءه ورغبته في البقاء مدة أطول في مكان عملة وزيادة طموحاته، وبذل الجهد على المستوى الأعلى في الطاقة والنشاط والمرونة الفكرية بشكل منتظم وكامل لممارسة عمله وتحسين جودة الحياة الوظيفية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات في محور السعادة المؤسسية:

هدفت دراسة (حليمة،وهينة،٢٠١١) تقصي أثر إدارة بيئة العمل الداخلية بمختلف مكوناتها المادية والاجتماعية والتنظيمية على الرضا الوظيفي للعاملين، والتعرف على محددات الرضا الوظيفي لدى العاملين والعوامل المؤثرة عليه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة من العمال بلغت ٥٠ عامل وكانت من نتائج الدراسة: أن معظم أفراد العينة يشعرون برضا متوسط في أدارة بيئة العمل المادية والتنظيمية والنفسية والاجتماعية.

وهدفت دراسة كمراج وأند يكتي (Kamalraj.S.&Induucathy,R.2012) التعرف على العوامل المؤثرة على جودة حياة العمل، وتحليل الإجراءات التي تم اعتمادها لتحسين جودة العمل لدى العاملين، واقتراح مقاييس ملائمة لتحسين جودة حياة العمل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأستخدم الباحثان مقابلة منظمة لجمع البيانات تم تنفيذها على عينة بلغت(٦٠) موظف من مجتمع الدراسة، ومن نتائج الدراسة: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بيئة العمل والرضا الوظيفي وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس والرضا الوظيفي.

وجاءت دراسة (البليهيد،٢٠١٤) للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقته بالمتغيرات الديمغرافية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن الرضا الوظيفي لدى الموظفات عن العمل كان بشكل عام بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأعلى العبارات التي تدور حول العلاقات الإنسانية والعلاقات الشخصية داخل الجامعة، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي

والمتغيرات(الفئة العمرية، نوع الوظيفة، المرتبة الوظيفية، المؤهل التعليمي أو سنوات الخبرة) ويعود ذلك لاتساق الموظفات والمناخ التنظيمي في مكان العمل الواحد وما يطبق عليهن من الأنظمة واللوائح.

أما دراسة (العامري،٢٠١٧) هدفت البحث علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة العين بالأمارات العربية المتحدة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة بلغت(٦٨٨) من العاملين في المدارس، وظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الرضا والسعادة الوظيفية مرتفعة الى حد ما ،ووجود علاقة طردية وقوية وذات دلالة إحصائية بين درجة السعادة ودرجة الرضا، أي كلما زادت درجة الرضا الوظيفي زادت بالمقابل درجة السعادة الوظيفية.

أيضاً دراسة (العمري واليافي، ٢٠١٧) هدفت التعرف إلى اثر عناصر جودة الحياة الوظيفية المؤثرة في أداء موظفي الخدمة المدنية، وقياس مقدار الفروقات بين العوامل الشخصية وكل من الأداء وتقييمه، الرضا الوظيفي، والعلاقة الاجتماعية التي تجمع الموظف مع الرؤساء وزملاء العمل، والحوافز المادية والمعنوية، وبيئة العمل. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة وزعت على ٢٥٠٠ موظف في مجال الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية، دلت النتائج على ان عناصر جودة الحياة الوظيفية الأكثر تأثير على الأداء هي: العلاقة الاجتماعية التي تجمع الموظف مع الرؤساء وزملاء العمل، الرضا الوظيفي، الحوافز المادية، تقييم الأداء، كما ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي، والرضا الوظيفي، والعلاقة الاجتماعية التي تجمع الموظف مع الرؤساء وزملاء العمل والحوافز المادية والمعنوية، وبيئة العمل تعزى لاختلاف في المرتبة الوظيفية، والعمر والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة والحالة والاجتماعية.

وهدفت دراسة (بونقيب،٢٠١٩) بضرورة اهتمام المنظمات ببيئة العمل لتحقيق أداء متميز وضحت المفاهيم التقليدية لبيئة العمل، والنظرة الحديثة لبيئة العمل من خلال التعرف على نموذج "بيئة لعمل السعيدة" وأهم الممارسات الناجحة لأفضل الشركات العالمية ،وشملت الدراسة أفضل ٢٥ شركة في العالم من حيث بيئة العمل لسنة ٢٠١٨م ، وأن الثقة العالية في محيط العمل كانت القاسم المشترك للشركات الحائزة على مراتب مشرفة، كما ساهمت هذه الثقة في زيادة معدلات الابتكار لديها، وارتفاع معدل رضا العملاء والالتزام الكبير لدى الموظفين، وتم التوصل الى أن أهم ما يميز هذه الشركات الرائدة هو امتلاكها، هو امتلاكها لثقافة قوية مبنية على العدل والاحترام وحسن الضيافة والنزاهة في ممارساتها مع موظفيها وخدمة مجتمعاتها. وكلما انخفضت درجة الرضا الوظيفي انخفضت درجة السعادة الوظيفية، وأن درجة الرضا الوظيفي لدى الذكور أعلى من درجة الإناث أضافة العلاقة العكسية بين كل من مستوى التعليم والعمر وسنوات الخبرة وكل من درجة الرضا الوظيفي والسعادة الوظيفية، أي كلما زاد مستوى التعليم والعمر وسنوات الخبرة لدى العاملين، قلت درجة الرضا

الوظيفي والسعادة الوظيفية لديهم. وأن جوانب العمل الرئيسية المتعلقة بفرص الترقية والحوافز والتدريب ، أما جوانب العمل الرئيسية المتعلقة بنمط الإدارة والعلاقة مع الزملاء والرئيس المباشر على درجات رضا أعلى.

- **المحور الثاني: دراسات في محور الاستغراق الوظيفي:**

وضحت أثر ابعاد السعادة المؤسسية في تنمية الاستغراق الوظيفي بجودة عالية متميزة في المؤسسات التعليمية والقطاعات الحكومية ومنها: ما أسفرت عنه دراسة كونج (Kong,2012) بأن الأفراد ذوي الكفاءات الوظيفية يميلون لتحقيق مستوى عالي من الاستغراق رغبة منهم في تكريس المزيد من الجهد لوظائفهم، فمن خلال ممارسات التمكين التي يتمحور حول تحدي الممارسات المتقدمة، وإدخال الممارسات المبتكرة وتشجيع الاقتراحات الإبداعية وتطوير المهارات الإضافية حيث يكتسب العاملون مستويات أعلى عند تقييم الأداء الذي ينعكس بدورة على استغراقهم بشكل أكبر.

وهدفت دراسة هو وآخرون (Ho et al,2012) بحث العلاقة بين قيم العمل والاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة حجمها(١٠٤٧) فرداً من الممرضين في تايوان، وأظهرت نتائج الدراسة أن قيم العمل ترتبط بشكل إيجابي بالاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي، كما أن الاستغراق الوظيفي قد يكون أكثر أهمية من التركيز فقط على الالتزام التنظيمي ،كما بينت أنه يمكن زيادة الاستغراق الوظيفي باستخدام هذه العوامل فأن معدل التحول من شركة لأخرى ومعدلات الغياب سوف تقل مما يجعل المؤسسة أكثر فعالية وإنتاجية.

كما هدفت دراسة (ماضي،٢٠١٤) التعرف على أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا، وتحديد وسائل الدعم التنظيمي التي يقدمها المكتب الإقليمي والبحث عن معوقات استخدام الدعم التنظيمي وطبقت استبانة على (٣٢٧) موظف من العاملين في مكتب غزة الإقليمي، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة بين الدعم التنظيمي وتنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في المكتب بدرجة متوسطة ومقبولة، ووجود فروق بين متوسطات تقديرات العينة حول المجالات مجتمعة معا وتعزى الى الدائرة التي يعمل بها الموظف والى سنوات الخبرة فقط.

أما دراسة ماك دونالد (Mc Donald,2015) هدفت تحديد العلاقة بين مستويات استغراق أعضاء هيئة التدريس والموظفين العاملين بجامعة جنوب المسيسبي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة بلغت(١٣٦٨) موظف ومدرس، وخلصت الدراسة للنتائج التالية: كلما زاد الاستغراق الوظيفي لدى الأعضاء والموظفين في الجامعة فأن اندماج الطلاب يزيد، وهذا يعني أن سلوكيات الموظفين تتسم بالاستغراق والحيوية والتفاني والانغماس لها تأثير على أدراكهم ونفوذهم في اندماج الطلاب والاحتفاظ بهم.

ووضحت دراسة (المنان، وبلل، ٢٠١٨) لاختبار جودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي ودراسة لدور الوسيط لرأس المال النفسي في هذه العلاقة، وطبقت استبانة على عينة بلغت ٢٥٠ من طلاب الجامعات بولاية الخرطوم، وتم بناء نموذج باستخدام نظرية السبب والنتيجة ونظرية التبادل الاجتماعي باستخدام المنهج الوصفي، وتوصلت للنتائج التالية: أن هناك علاقة ايجابية متوسطة بين جودة حياة العمل والاستغراق الوظيفي ورأس المال النفسي، وعلاقة ايجابية بين رأس المال النفسي والاستغراق الوظيفي وكشفت الدراسة على أن رأس المال النفسي لا يتوسط العلاقة بين جودة حياة العمل والاستغراق الوظيفي وأظهرت الدراسة عدة تأثيرات نظرية وتطبيقية.

وهدفت دراسة (الغامدي،٢٠١٩) التعرف على مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية بحفر الباطن والتعرف على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية والكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين والكشف عن الفروق في المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية بلغت(٤٦١) فردا ،وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصحة التنظيمية والاستغراق الوظيفي طهرا بدرجة عالية ووجود علاقة ارتباطيه ايجابية متوسطة القيمة بين مستوى الصحة التنظيمية والاستغراق الوظيفي للمعلمين والمعلمات ووجود فروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى الصحة التنظيمية في بعد (التأثير الرئاسي) تعزى للجنس والمؤهل العلمي بينما لا يوجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة على مستوى الاستغراق الوظيفي يوجد فروق بين استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى استغراقهم الوظيفي في كل من الأبعاد (الحماس، الإخلاص، الانغماس) تعزى للمؤهل العلمي بينما لا توجد فروق في أبعاد (الحماس، الإخلاص، التفاني، الانغماس) وتعزى للجنس أو سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة ببناء نموذج مقنن للصحة التنظيمية في البيئة السعودية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أن الدراسات السابقة:

١- أشارت لأهمية تحقيق السعادة بأبعادها المختلفة في بيئة العمل، والاستغراق الوظيفي في فعالية أداء العاملين كدراسة كلاً

من(حليمة،ووهينة،٢٠١١)،و(البليهيد،٢٠١٤)،و(العامري،٢٠١٧)،و(ماضي،٢٠١٤)،وهووآخرون(Ho,et,al,2012). التي أكدت على أهمية أسعاد الموظفين سواء من مكونات الرضا الوظيفي المادية والاجتماعية والتنظيمية، أو توثيق العلاقات الإنسانية والعلاقات الشخصية داخل المكان، أو الدعم التنظيمي، تجعلهم ينظرون الى العمل كجزء لا يتجزأ من نجاح المؤسسة.

١- كشفت بعض الدراسات السابقة عن أهمية الدعم والحوافز المادية والمعنوية وتحقيق العدالة والاحترام والتقدير، وجماعة العمل، والتطوير المهني ومدى تأثيرها القوي على مستوى الاستغراق الوظيفي كدراسة كلاً

من(بونقيب،٢٠١٩)،و(العمري واليافي،٢٠١٧،و(المنان، وبلل، ٢٠١٨)و كمراج وأند لكتي (Kamalraj.S.&Induucathy,R.2012).

٢- تتشابه الدراسة الحالية من حيث المنهج وهو الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبانة مع جميع الدراسات السابقة.

٣- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو مستوى السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين ، وعينة الدراسة تم التطبيق في الدراسة الحالية على الموظفين الإداريين ذكور وإناث ،ومن حيث مكان إجراءات الدراسة كان أدارات وكليات وعمادات بجامعة الملك خالد، وأيضاً ربطت بين متغيري الدراسة السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي.

٤- أما مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة كانت في الإلمام ببعض المصادر التي سهلت بناء الإطار النظري، والتعرف على نتائج الدراسات وتوصياتها والاستفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة، والاطلاع على الأدوات المستخدمة والاستفادة منها في تصميم الأداة المناسبة للدراسة، أضافة للتوصيات التي توصلت لها لتدعيم الدراسة الحالية.

فروض البحث:

١-يوجد مستوى من السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين للأبعاد: (العدالة التنظيمية، العلاقة مع الرؤساء، الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين) بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

٢-يوجد مستوى من الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

٣-توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين على مستوى السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي.

٤-تسهم السعادة المؤسسية في الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

٥- هناك فروق ذات دلالة احصائية في رتب استجابات الموظفين الإداريين لمستوى السعادة المؤسسية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

٦-هناك فروق ذات دلالة احصائية في رتب استجابات الموظفين الإداريين لمستوى الاستغراق الوظيفي بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: في ضوء تساؤلات البحث وأهدافه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة الواقع أو الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها تعبيرًا كيفياً وكمياً (عبيدات،وعدس،وعبدالحق،٢٠١٢: ٢٨٠).

مجتمع وعينة البحث: بالرجوع إلى احصائيات جامعة الملك خالد نجد أن المجتمع يبلغ (٢٥٠٠) فردًا من الموظفين الإداريين ذكوراً واناثاً (جامعة الملك خالد، بيان بأعداد الموظفين/الموظفات الإداريين للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م)، تم التطبيق على عينة قوامها (٢٥٦) من موظفي وموظفات جامعة الملك خالد

خصائص عينة البحث: تم تحديد عدد من سمات وخصائص عينة البحث على النحو التالي:

أ-**الجنس**: **وكان** (ذكور- اناث).

ب-**سنوات الخبرة**: **وكانت** (أقل من ٥ سنوات/ من ٥-١٠سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات).

ج-**العمر**: **وكان** (أقل من ٣٠ سنة - ومن ٣٠ الى أقل من ٤٥ سنة - من ٤٥ فأكثر).

د- **المؤهل العلمي**: **وكان** (بكالوريوس - دبلوم عالي — ماجستير)

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات البحث

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية	الجنس	العدد	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية	**العمر**	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٦٦	٦٤,٨	ذكر	١٥٣	٥٩,٨	أقل من ٥ سنوات	١٥	٥,٩	أقل من ٣٠ سنة	١١	٤,٣
دبلوم عالي	٤٦	١٨,٠	أنثى	١٠٣	٤٠,٢	من (٥) إلى (١٠) سنوات	١٠٣	٤٠,٢	من ٣٠ الى أقل من ٤٥ سنة	١٩٣	٧٥.٤
ماجستير	٤٤	١٧,٢	الإجمالي	٢٥٦	١٠٠.٠	أكثر من (١٠) سنوات	١٣٨	٥٣,٩	من ٤٥ فأكثر	٥٢	٢٠.٣
الإجمالي	٢٥٦	١٠٠.٠				الإجمالي	٢٥٦	١٠٠.٠	الإجمالي	٢٥٦	١٠٠.٠

أدوات البحث:

مقياس السعادة المؤسسية: وقد أعدته الباحثة للبيئة الجامعية لقياس السعادة المؤسسية، وقد تم بناء المقياس بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة عن ما كتب حول موضوع السعادة المؤسسية ومؤشراتها بشكل عام ومنها دراسة وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من استبانة اشتملت على (٢٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هم (العدالة التنظيمية، العلاقة

مع الرؤساء، الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين): والدرجة الكلية القصوى على المقياس هي (٧٨) وأقل درجة هي (٢٦) وتقييم درجات المقياس كالتالي: (موافق– إلى حد ما– غير موافق).

مفتاح تصحيح المقياس: بما أن عبارات المقياس كلها إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من ثلاث مستويات (موافق= ٣– إلى حد ما= ٢– غير موافق= ١) وبناءً عليه تصنف أبعاد السعادة المؤسسية إلى:

- العدالة التنظيمية: ويقيس مدى أدراك الموظف بعدالة ممارسات وسياسات الإدارة من خلال تقييم مدى المساواة والحيادية والأنصاف الذي يجده الموظف في مكان العمل.
- العلاقة مع الرؤساء: وتمثل العلاقات التبادلية القائمة على الاحترام والتعاون وإتاحة فرص المناقشة والمشاركة لاتخاذ القرارات المناسبة وتحقيق أهداف المؤسسة.
- الاحترام وتقدير الجهود: يقيس مقدار شعور الموظفين باحترام الرؤساء لهم بتقييم مستويات الدعم والتعاون والرعاية التي يحظى بها الموظفون في سياق تعامل الرؤساء معهم.
- الترقية الوظيفية: عملية تغيير وظيفي صاعد يؤهل الموظف الى تسلم وظيفة أعلى في مسؤولياتها أو في مرتبتها أوكليهما معاً.
- مصداقية المسؤولين: يقيس القدر الذي يرى به الموظفين الإدارة صادقة وجديرة بالثقة لتقييم إدراكهم لممارسات الاتصال التي تجريها المؤسسة ونزاهتها.

الخصائص السيكومترية للسعادة المؤسسية: حساب درجة الصدق من خلال حساب:

– صدق المحكمين او صدق المحتوي: وتم حسابه بعرض الاستبانة على عدد من (١٠ محكمين) من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية لتحكيمها، ولإبداء آراءهم وملاحظاتهم من حيث درجة ملائمة الفقرات، وصدقها، وترابط كل فقرة بالمحور، ووضوحها وسلامة صياغتها لتصبح صالحة للتطبيق. وتم الاخذ بالملاحظات التي أجمع عليها ٧ من المحكمين بشأن تعديل بعض الفقرات.

–الصدق العاملي: تم إجراء تحليل عاملي استكشافي لاستجابات العينة على المقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج لمقياس "السعادة المؤسسية"، وبعد التدوير المتعامد بطريقة (الفاريمكس) (Varimax)؛ أسفر التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل مستقلة ومن خلال فحص العبارات المتعلقة بكل عامل واستنتاج العلاقة بينها أطلقت الباحثة على تلك العوامل المقاسة ما يلي: العامل الأول (العدالة التنظيمية) والعامل الثاني (العلاقة مع الرؤساء) العامل الثالث (الاحترام وتقدير الجهود) والعامل الرابع (الترقية الوظيفية) والعامل الخامس (مصداقية المسؤولين)، ويبين الجدول التالي أرقام الفقرات،

وتشبعاتها والتي يجب الا تقل عن ٠,٣، والجذر الكامن والذي يجب الا يقل عن الواحد الصحيح، ونسبة التباين العاملي والتباين الكلى، ويوضح ذلك فيما يلي:

جدول(٢) تشبعات مفردات أبعاد السعادة المؤسسية

العدالة التنظيمية		العلاقة مع الرؤساء		الاحترام وتقدير الجهود		الترقية الوظيفية		مصداقية المسؤولين	
م	التشبعات	م	التشبعات	م	التشبعات	م	التشبعات	م	التشبعات
١	٠,٥٦	٦	٠,٧٢	١٣	٠,٧٦	١٧	٠,٣٩	٢١	٠,٧٤
٢	٠,٤٥	٧	٠,٧٣	١٤	٠,٥٤	١٨	٠,٣٢	٢٢	٠,٣٠
٣	٠,٦٦	٨	٠,٧٥	١٥	٠,٧٦	١٩	٠,٣٨	٢٣	٠,٣٥
٤	٠,٦٢	٩	٠,٧٨	١٦	٠,٧٤	٢٠	٠,٣٩	٢٤	٠,٤٦
٥	٠,٦٩	١٠	٠,٦٦					٢٥	٠,٧٤
		١١	٠,٨١					٢٦	٠,٧٤
		١٢	٠,٧٠						
الجذر الكامن	١١,٨٢	٢,٧٢٤		١,٣١١		١,٢١٣		١,٠٧٩	
نسبة التباين العاملي	٤٥٪	١٠٪		٥٪		٥٪		٤٪	
التباين للمحور	٧٠٪								

أسفر التحليل العاملي عن وجود (٥) عوامل مستقلة تدور حول السعادة المؤسسية وبكٍل منها عدد من الفقرات وكانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح فوفق المحكات الأساسية التي وضعها كايزر لقبول العامل وإخضاعه للتفسير أن تكون قيمته أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر جملة عوامل المحور الأول نسبة ٧٠٪ من التباين الكلى، وهذا يشير إلى الصدق العاملي لهذا الجزء من الاستبانة.

الثبات: تم حساب الثبات ببعض الطرق كما يلي:

جدول (٣) معاملات ثبات السعادة المؤسسية

الأداة	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ للثبات	معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان	معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون
السعادة المؤسسية	العدالة التنظيمية	٥	٠,٨٧	٠,٨٠	٠,٨٣
	العلاقة مع الرؤساء	٧	٠,٩١	٠,٨٩	٠,٩٢
	الاحترام وتقدير الجهود	٤	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٤
	الترقية الوظيفية	٤	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨٤
	مصداقية المسؤولين	٦	٠,٨٧	٠,٨٤	٠,٨٤
	الإجمالي	٢٦	٠,٩٥	٠,٩١	٠,٩١

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات السعادة المؤسسية تتراوح ما بين(٠,٨٠-٠,٩٥)، وهي قيم مناسبة بما يدل على صلاحية مفردات المقياس لقياس السعادة المؤسسية وإمكانية ثبات النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية.

مقياس الاستغراق الوظيفي: قامت الباحثة من أجل قياس الاستغراق الوظيفي لدى عينة الدراسة، بالاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس الخاصة بالاستغراق الوظيفي لتصميم أداة الدراسة وتكون المقياس في صورته الأولية من (١٠) فقرات موزعة على بعد واحد هو: مستوى الاستغراق الوظيفي، والدرجة الكلية القصوى على المقياس هي (٣٠) وتم قياس استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس من خلال سلم استجابة تم تدريجه (دائماً= ٣-أحيانا= ٢-أبداً= ١) حيث تتدرج من استغراق عالي (٣) الى استغراق منخفض (١).

الخصائص السيكومترية للاستغراق الوظيفي: حساب درجة الصدق من خلال حساب:

-**صدق المحكمين او صدق المحتوي**: وتم حسابه بعرض الاستبانة على عدد من (١٠ محكمين) من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس لتحكيمها، ولإبداء آراءهم وملاحظاتهم من حيث درجة ملائمة الفقرات، وصدقها، وترابط كل فقرة بالمحور، ووضوحها وسلامة صياغتها لتصبح صالحة للتطبيق. وتم الاخذ بالملاحظات التي اجمع عليها خمسة من المحكمين.

-الصدق العاملي: تم إجراء تحليل عاملي استكشافي لاستجابات العينة على المقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج لمقياس "الاستغراق الوظيفي"، وبعد التدوير المتعامد بطريقة (الفاريمكس) (Varimax)؛ أسفر التحليل العاملي عن وجود عامل مستقل واحد ومن خلال فحص العبارات المتعلقة به واستنتاج العلاقة بين عباراته أطلقت الباحثة على ذلك العامل المقاس الاستغراق الوظيفي، ويبين الجدول التالي أرقام الفقرات، وتشبعاتها والتي يجب الا تقل عن ٠,٣، والجذر الكامن والذي يجب الا يقل عن الواحد الصحيح، ونسبة التباين العاملي والتباين الكلى، ويوضح ذلك فيما يلي:

جدول (٤) تشبعات مفردات أبعاد الاستغراق الوظيفي

الاستغراق الوظيفي			
م	التشبعات	م	التشبعات
١	٠,٤٩	٦	٠,٦٩
٢	٠,٨٢	٧	٠,٧٧
٣	٠,٧٥	٨	٠,٦٧
٤	٠,٨١	٩	٠,٧٣
٥	٠,٧٩	١٠	٠,٨٨
الجذر الكامن	٤,٨٦٨		
نسبة التباين العاملي	٤٨,٦٨		
التباين للمحور	٤٨,٦٨		

اسفر التحليل العاملي عن وجود (١) من العوامل المستقلة تدور حول الاستغراق وبه عدد من الفقرات وكانت قيمة الجذر الكامن له أكبر من الواحد الصحيح وبالتالي يمكن قبول العامل وإخضاعه للتفسير خصوصًا وأن قيمته أكبر من الواحد الصحيح، ويفسر اجمالي عامل المحور الثاني نسبة ٤٨,٦٨٪ من التباين الكلى وهذا يشير إلى الصدق العاملي لهذا الجزء من الاستبانة.

الثبات: تم حساب الثبات ببعض الطرق كما يلي:

جدول (٥) معاملات ثبات الاستغراق الوظيفي

الأداة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ للثبات	معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان	معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون
الاستغراق الوظيفي	١٠	٠,٨٧	٠,٨٤	٠,٨٤

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات الاستغراق الوظيفي والتي تتراوح ما بين (٠,٨٤- ٠,٨٧) هي درجات مرتفعة بما يدل على إمكانية ثبات النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

١. تحديد الاطار النظري للبحث من خلال الاطلاع على الادبيات، والبحوث والدراسات التربوية السابقة المرتبطة بموضوع البحث

٢. تصميم الأدوات وعرضها على المحكمين لأبداء الرأي والتعديل بما يناسب عينة الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية.

٣. ثم إعداد الاستبانات في صورتها النهائية، في ضوء اقتراحات وتعديلات السادة الخبراء والمحكمين

٤. التطبيق وتفريغ البيانات وإجراءات المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss ومناقشة النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل الالتواء والتفرطح، ومعامل ارتباط بيرسون، التحليل العاملي، وأسلوب الانحدار الخطي المتعدد، حيث تم تحليل النتائج ببرنامج الإحصاء(SPSS) الإصدار(١٩).

نتائج الدراسة ومناقشتها: تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملي الالتواء والتفرطح للدرجة الكلية للسعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي مع كل متغير من متغيرات الدراسة (العمر -الجنس -المؤهل العلمي -سنوات الخبرة)، وأظهرت النتائج عدم تحقق اعتدالية التوزيع مع بعض الأبعاد، ولهذا استخدمت الباحثة اساليب التحليل الاحصائي اللابارامتري في التحقق من فروض الدراسة المتعلقة بالمتغيرات السابقة والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول(٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملي الالتواء والتفرطح للاستبانة

المتغيرات		المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	قيمة كولموجروف	الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	إجمالي السعادة المؤسسية	٤٩,٥٤	١٣,٠٧	٠,٢٩	-٠,٣٦	٠,٠٨	٠,٠١
	دبلوم عالي		٥١,٨٩	١٢,٠٥	-٠,٢٥	٠,٢١	٠,١٨	٠,٠٠
	ماجستير		٤٨,٠٥	١١,٣٢	٠,٧٢	٠,٥٠	٠,١٠	٠,٢٠
	بكالوريوس	إجمالي الاستغراق الوظيفي	٢٣,١٢	٤,٣٣	-٠,٤٥	-٠,٣٥	٠,١١	٠,٠٠
	دبلوم عالي		٢٣,٢٨	٤,٨٧	-١,٣٤	١,٤٢	٠,٢٠	٠,٠٠
	ماجستير		٢١,٤٨	٤,٣٤	٠,٠٠	-٠,٦٧	٠,١١	٠,٢٠
النوع	ذكر	إجمالي السعادة المؤسسية	٤٨,٣٠	١٢,٧٢	٠,٢٥	-٠,٢٢	٠,٠٧	٠,٠٦
	أنثى		٥١,٧٩	١٢,٢١	٠,٣٣	-٠,٣٧	٠,٠٨	٠,١٤

المتغيرات		المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	قيمة كولموجروف	الدلالة
	ذكر	إجمالي الاستغراق الوظيفي	٢٢,٤٣	٤,٣٩	٠,٣٩-	٠,٣١-	٠,١١	٠,٠٠
	أنثى		٢٣,٥١	٤,٥١	٠,٨٤-	٠,٣٢	٠,١٣	٠,٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	إجمالي السعادة المؤسسية	٤٦,٤٠	٨,٧٧	٠,٧٤-	٠,٣٤-	٠,١٧	٠,٢٠
	من (٥) إلى (١٠) سنوات		٥٠,٥٨	١٣,١٢	٠,١٠	٠,٢١-	٠,١٠	٠,٠٢
	أكثر من (١٠) سنوات		٤٩,٤١	١٢,٥٨	٠,٣٦	٠,٣٨-	٠,٠٧	٠,١٠
	أقل من ٥ سنوات	إجمالي الاستغراق الوظيفي	٢٢,٦٠	٢,٩٢	٠,٧١	٠,٦٩-	٠,٢٥	٠,٠١
	من (٥) إلى (١٠) سنوات		٢٢,٦٢	٤,٥٦	٠,٧٢-	٠,٠٨	٠,١٥	٠,٠٠
	أكثر من (١٠) سنوات		٢٣,٠٨	٤,٥٤	٠,٤٧-	٠,٤٥-	٠,١٣	٠,٠٠
العمر	أقل من ٣٠ سنة	إجمالي السعادة المؤسسية	٥٥,٣٦	١٦,١١	٠,٣٢-	١,٠٦-	٠,١٥	٠,٢٠
	من ٣٠ الى أقل من ٤٥ سنة		٤٨,٢٦	١١,٩٢	٠,١٩	٠,٠٦-	٠,٠٧	٠,٠١
	من ٤٥ فأكثر		٥٣,٨٥	١٣,٣٣	٠,٣٢	٠,٩٢-	٠,١٢	٠,٠٥
	أقل من ٣٠ سنة	إجمالي الاستغراق الوظيفي	٢٣,٩١	٣,٥٩	٠,٣١	١,٥٧-	٠,٢٥	٠,٠٦
	من ٣٠ الى أقل		٢٢,٧٩	٤,٤٥	٠,٥٩-	٠,٠٩-	٠,١١	٠,٠٠

المتغيرات		المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	قيمة كولموجروف	الدلالة
	من ٤٥ سنة							
	من ٤٥ فأكثر		٢٢,٩٤	٤,٧١	-٠,٤٦	-٠,٤٩	٠,١٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق عدم اعتدالية التوزيع في بعض المتغيرات، الأمر الذي يؤكد صلاحية استخدام الاحصاء اللابارامتري للتحقق من الفروق للمتغيرات، ولكن بالنظر الي الالتواء والتفرطح نلاحظ ان كل المتغيرات تتميز بالاعتدالية تقريبا. ونستعرض نتائج البحث ومناقشتها وذلك على الوجه التالي:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: والذي ينص على " يوجد مستوى من السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين للأبعاد: (العدالة التنظيمية، العلاقة مع الرؤساء، الاحترام وتقدير الجهود، الترقية الوظيفية، مصداقية المسؤولين) بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، ويوضح كالتالي:

جدول (٧) النتائج الإجمالية للسعادة المؤسسية

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة	الترتيب
الأول./ العدالة. التنظيمية	٨,١٦	٢,٩٢	١,٦٣	٥٤٪	غير موافق	٤
الثاني/ .العلاقة .مع الرؤساء.	١٤,٣٨	٤,١٢	٢,٠٥	٦٨٪	إلى حد ما	٢
الثالث./ الاحترام وتقدير الجهود	٨,١٣	٢,٣٣	٢,٠٣	٦٨٪	إلى حد ما	٣
الرابع./ الترقية الوظيفية	٦,٤٢	٢,٥٧	١,٦١	٥٤٪	غير موافق	٥
الخامس/ .مصداقية المسؤولين	١٢,٦١	٣,٣٢	٢,١٠	٧٠٪	إلى حد ما	١
إجمالي السعادة المؤسسية	٤٩,٧٠	١٢,٦١	١,٩١	٦٤٪	إلى حد ما	

يتضح من الجدول أن الوزن النسبي لموافقة عينة الدراسة على إجمالي مستوى السعادة المؤسسية جاء بدرجة (١,٩١) ونسبة(٦٤٪) وتعني إلى حد ما وبالتالي فممارستها متوسطة بما يتطلب زيادة تحسين الواقع. وتتفق مع نتائج دراسة (البليهيد،٢٠١٤)التي وضحت أهمية تحقيق الرضا الوظيفي والذي يدور حول العلاقات الإنسانية والشخصية داخل الجامعة، وعد وجود فروق بين الرضا الوظيفي ومتغيرات الدراسة بسبب أتساق أفراد العينة والمناخ التنظيمي في بيئة العمل. واتفقت

كذلك مع دراسة (بونقيب،٢٠١٩) التي أكدت على أن الثقة العالية في محيط العمل من معدلات الابتكار لدى الموظفين وارتفاع معدل رضا العملاء والتزامهم وامتلاك جهة العمل الثقافة القوية المبنية على الاحترام والعدل وحسن الضيافة والنزاهة والترقية والحوافز والتدريب، والعلاقة مع الرئيس والزملاء التي نالت درجات أعلى.

فيتضح قبول الفرض الأول فيما يتعلق بوجود مستوى من السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين لبعد: العلاقة مع الرؤساء، والاحترام وتقدير الجهود، ومصداقية المسؤولين. وعدم قبول الفرض الأول فيما يتعلق بوجود مستوى من السعادة المؤسسية لدى الموظفين الإداريين لبعد: العدالة التنظيمية والترقية الوظيفية، وقد يرجع ذلك إلى قلة تقدير الموظفين في جهة عملهم بناء على الجهد الذي يقدمونه واعتماد ذلك التقدير على العلاقات الشخصية والاجتماعية، وضعف تقديم الرؤساء الامتيازات والدعم والتحفيز للموظفين على حد سواء، وندرة ارتباط ترقية الموظف التي يحصل عليها بتوقعاته وطموحاته العالية، وصعوبة وجود المساحة المناسبة لقيام الموظف بالمناقشة مع الجهة المسئولة عن ذلك في حال شعوره بعدم عدالة الترقية التي حصل عليها.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: والذي ينص على " يوجد مستوى من الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، ويوضح كالتالي:

جدول (٨) النتائج الإجمالية الاستغراق الوظيفي

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
إجمالي الاستغراق الوظيفي	٢٢,٨٧	٤,٤٦	٢,٢٩	٧٦٪	أحيانا

وجاءت الموافقة على توافر إجمالي محور الاستغراق الوظيفي بوزن نسبي (٢,٢٩) ونسبة (٧٦٪) ويعني وجود الاستغراق بمستوى احيانا أي بشكل متوسط على أرض الواقع. وتتفق مع نتائج دراسة (Kong,2012) بأن الأفراد ذوي الكفاءات الوظيفية يميلون لتحقيق مستوى عالي من الاستغراق رغبة منهم في تكريس المزيد من الجهد لوظائفهم من خلال ممارسات التمكين، وإدخال الممارسات المبتكرة وتشجيع الاقتراحات الإبداعية وتطوير المهارات الإضافية ليكتسب العاملون مستويات أعلى عند تقييم الأداء.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: والذي ينص على" توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين على مستوى السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي، ولدراسة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويمكن توضيح نتائج معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية فيما يلي:

جدول (٩) يوضح الارتباط بين السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي

المحاور		إجمالي الاستغراق الوظيفي
إجمالي السعادة المؤسسية	معامل ارتباط بيرسون	٠,٥٥
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة طردية موجبة بين إجمالي السعادة المؤسسية وإجمالي الاستغراق الوظيفي وفقًا لآراء عينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى أن توافر ممارسات مثل: العدالة التنظيمية، والعلاقة مع الرؤساء، والاحترام وتقدير الجهود، والترقية الوظيفية، ومصداقية المسؤولين، يترتب عليها حدوث استغراق وظيفي للموظفين وجعلهم يعملون باجتهاد مع زملائهم للتحسين المستمر للأداء داخل العمل لصالح المؤسسة، ومساعدة الموظف على امتلاك روابط قوية بوظيفته من الصعب كسرها أو التقصير في أداء عمله، ولتوضيح العلاقة الارتباطية بشكل أكبر تم بناء نموذج الانحدار بين محوري الدراسة ويمكن توضيح ذلك عند الإجابة على الفرض الرابع. وتتفق مع نتائج دراسة هو وآخرون(Ho et al,2012) التي أكدت أن قيم العمل ترتبط بالاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي مما يجعل المؤسسة أكثر فعالية وإنتاجية. كما اتفقت مع ما أشار اليه (ماركوس وسر يد يفي Markos&Sridevi,2010) إلى أن أرباب العمل أصبحت أعينهم مركزة على كيفية جعل العامل يستغرق في عمله، كما يدركون أنه بالتركيز على الاستغراق الوظيفي للعاملين يستطيعون أيجاد قوى عامله أكثر كفاءة وإنتاجية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: ما مقدار الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؟ ويمكن توضيحه فيما يلي:

جدول (١٠) نموذج الانحدار للعلاقة بين واقع السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ المعياري	Beta		
الاستغراق الوظيفي	الأول/ العدالة .التنظيمية	٠,١٢	٠,١٠٨	٠,٠٨٠	١,١٢٩	٠,٢٦
	الثاني/ .العلاقة .مع الرؤساء.	٠,٢٥	٠,١١	٠,٢٣	٢,٢٧	٠,٠٢

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ المعياري	Beta		
	الثالث/ .الاحترام وتقدير الجهود	٠,٤٥	٠,١٨	٠,٢٤	٢,٤٦	٠,٠١
	الرابع/ .الترقية الوظيفية	٠,٢٤	٠,١٢	٠,١٤	٢,٠٤	٠,٠٤
	الخامس/ .مصداقية المسؤولين	٠,٦٣	٠,١٠	٠,٤٧	٦,٠٦	٠,٠٠
	ثابت الانحدار	١٢,٢٥	٠,٩٣		١٣,١٢	٠,٠٠

أسفرت النتائج بالجدول(١٠) أن قيمة التاء دالة إحصائيًا في ابعاد السعادة المؤسسية (ما عدا العدالة التنظيمية) وإجمالي الاستغراق الوظيفي، والعلاقة بينهما هي: الاستغراق الوظيفي= ١٢,٢٥ + ٠,٢٥ علاقة مع الرؤساء + ٠,٤٥الاحترام + ٠,٢٤ الترقية + ٠,٦٣ مصداقية، وأن نتائج الفرض الرابع والمتعلقة بمقدار الإسهام النسبي لأبعاد السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، فجاءت كما يلي: بزيادة درجة (العلاقة مع الرؤساء) درجة واحدة فإن الاستغراق الوظيفي يزيد بمقدار(٠,٢٥) درجة، وبزيادة (الاحترام) درجة واحدة فإن الاستغراق يزيد (٠,٤٥) درجة، وبزيادة (الترقية) بمقدار درجة واحدة فإن الاستغراق يزيد بمقدار(٠,٢٤)درجة، وبزيادة (المصداقية) درجة واحدة فإن الاستغراق يزيد بمقدار (٠,٦٣) درجة، وبالتالي يوجد إسهام نسبي لأبعاد السعادة المؤسسية المتعلقة بـ (العلاقة مع الرؤساء والاحترام والترقية والمصداقية) للاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين، ولا يوجد إسهام نسبي لبعد السعادة المؤسسية المتعلق بـ (العدالة التنظيمية) للاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين، وقد يرجع ذلك إلى وجود آلية واضحة تضمن تكافؤ الفرص بين الموظفين تتمثل في القوانين واللوائح والتعليمات المنظمة للعمل، ومن ثم يستطيع الموظف الاطلاع عليها وعلى السياسات والأنظمة المتعلقة بالموارد البشرية بما يضمن له العدالة، ومن ثم لم يكن لهذا البعد تأثير على الاستغراق الوظيفي.

كما يتضح من الجدول السابق ايضًا أن بعد المصداقية أحتل المرتبة الأولى من حيث قدرته على الاستغراق الوظيفي، كما أن الاحترام أحتل المرتبة الثانية من حيث قدرته على الاستغراق، والعلاقة مع الرؤساء أحتل المرتبة الثالثة من حيث قدرته أيضاً على الاستغراق، اما الترقية أحتل المرتبة الرابعة من حيث قدرته على الاستغراق. وتتفق مع نتائج دراسة (ماضي،٢٠١٤) التي أكدت وجود علاقة بدرجة متوسطة بالدعم التنظيمي تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين وتعزى لمحيط العمل الذي يعمل به الموظف وسنوات الخبرة مع أهمية تحديد وسائل الدعم التنظيمي التي تقدمها جهة العمل. ونتيجة

دراسة (حليمة،وهينة،٢٠١١) التي أكدت بضرورة توفير إمكانات بيئة العمل المادية والتنظيمية والنفسية والاجتماعية ودرجة من الحرية والاستقلال في ممارسة العمل لتحقيق الرضا الوظيفي.

ويوضح الجدول التالي مؤشرات قوة نموذج الانحدار للعلاقة السابقة، وذلك كما يلي:

جدول (١١) مؤشرات قوة نموذج الانحدار للعلاقة بين واقع السعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي

معنوية النموذج		معامل التحديد		
قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية	R	R Square	Adjusted R Square
٢٩,٨١٣	٠,٠٠	٠,٦١	٠,٣٧	٠,٣٦

يتضح من الجدول (١١) أن قوة مؤشرات نموذج الانحدار ومعنويته، حيث بلغ معامل التحديد(٠,٣٧) وهو ما يشير إلى أن(٣٧٪) من التباين في الاستغراق الوظيفي يمكن تفسيره بِناًء على التباين في السعادة المؤسسية.

وأسفرت نتائج التحليل الموضحة في مصفوفة الارتباط أن هناك ارتباطًا طرديا دال إحصائيًا بين محاور الدراسة قيمته (٠,٦١) ويعني أن تطبيق السعادة المؤسسية يزيد من الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الاداريين بجامعة الملك خالد، وبالتالي قبول الفرض المتعلق بمقدار الإسهام النسبي للسعادة المؤسسية والاستغراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وأن هناك علاقة قوية للسعادة المؤسسية بالاستغراق الوظيفي مقدارها (٠,٦١).وتتفق مع دراسة (ماضي،٢٠١٤) التي اكدت وجود علاقة بين الدعم التنظيمي وتنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في المكتب بدرجة متوسطة ومقبولة، وتحديد وسائل الدعم التنظيمي المتنوعة التي يقدمها المكتب الإقليمي للعاملين.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية في رتب درجات الموظفين الإداريين لمستوى السعادة المؤسسية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية التالية :

جدول (١٢) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية لمحور السعادة المؤسسية

المحور	المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني(u)	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
إجمالي السعادة المؤسسية	النوع	ذكر	١٥٣	١٢٠,٤١	١٨٤٢٢	٦٦٤١	٢,١٣-	٠,٠٣ دال
		أنثى	١٠٣	١٤٠,٥٢	١٤٤٧٤			
		الإجمالي	٢٥٦					
المتغيرات الثلاثية								

المحور	المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني(u)	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
			العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	
إجمالي السعادة المؤسسية	المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٦٦	١٢٦,٠٨	٤,٣٨	٢	٠,١١ غير دال	
		دبلوم عالي	٤٦	١٤٧,٩٨				
		ماجستير	٤٤	١١٧,٢٥				
		الإجمالي	٢٥٦					
إجمالي السعادة المؤسسية	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥	١١١,٤٠	١,٤٤	٢	٠,٤٩ غير دال	
		من (٥) إلى (١٠) سنوات	١٠٣	١٣٣,٨٠				
		أكثر من (١٠) سنوات	١٣٨	١٢٦,٤٠				
		الإجمالي	٢٥٦					
إجمالي السعادة المؤسسية	العمر	أقل من ٣٠ سنة	١١	١٦٠,١٤	٧,١٥	٢	٠,٠٣ دال	
		من ٣٠ الى أقل من ٤٥ سنة	١٩٣	١٢١,٥٦				
		من ٤٥ فأكثر	٥٢	١٤٧,٥٦				
		الإجمالي	٢٥٦					

أسفرت نتائج الجدول(١٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور السعادة المؤسسية لمتغير النوع لصالح الذكور، فبلغت قيمة مجموع الرتب للذكور (١٨٤٢٢) بينما كان مجموع الرتب للإناث (١٤٤٧٤) وقيمة (u) (٦٦٤١)، وقد يرجع ذلك إلى أن فئة الذكور هم الذين يتولون المناصب اكثر من الاناث في الغالب ومن ثم تركيزهم على وجود قدر من السعادة في المؤسسة حيث يساعد ذلك على وجود بعض الممارسات الايجابية مثل تقدير الموظف في جهة عمله بناء على الجهد الذي يقدمه وليس على العلاقات الشخصية والاجتماعية

وأخذ أفكار وآراء الموظفين بعين الاعتبار من قبل الرئيس المباشر عند اتخاذ القرارات المطلوبة وقيام الرؤساء بإعداد موظفين مرتبطين بالعمل متفانين في الأداء متمتعين بتدريب جيد وفهم الموظف لرؤية ورسالة المؤسسة وأهمية الدور المطلوب منه لتحقيق أهدافها.

كما أسفرت نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور السعادة المؤسسية لمتغير المؤهل العلمي، فبلغت قيمة (كاي) (٤,٣٨)؛ وقد يرجع ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة بمؤهلاتهم المتنوعة على أهمية توافر ممارسات السعادة المؤسسية بين الموظفين الاداريين بجامعة الملك خالد لكي يحقق هؤلاء الموظفين المطلوب منهم بكفاءة.

أيضاً وضحت نتائج الجدول عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور السعادة المؤسسية لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (كاي) (١,٤٤)؛ وقد يرجع ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة بخبراتهم المتنوعة على أهمية توافر ممارسات السعادة المؤسسية بين الموظفين الاداريين بجامعة الملك خالد لكي يحقق هؤلاء الموظفين المطلوب منهم بكفاءة.

كذلك بينت نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور السعادة المؤسسية لمتغير العمر لصالح (أقل من ٣٠ سنة)، وبلغت قيمة (كاي) (٧,١٥)؛ وقد يرجع ذلك لأن هذه الفئة تتمتع بحداثة الالتحاق بالمؤسسة وحداثة التخرج من الجامعة وبالتالي امتلاكهم لعدد من الافكار المعاصرة والرغبة العارمة في التطوير والتحسين واهتمامهم بوجود عدد من الممارسات المتعلقة بالسعادة المؤسسية أكثر من غيرهم مثل: تطوير الرؤساء الثقة بينهم وبين الموظفين من خلال الإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم بصراحة ووضوح واعتماد الترقيات في جهة عمل الموظف على المصداقية والشفافية.

وتتفق مع نتيجة دراسة(ماضي،٢٠١٤) التي أكدت بوجود علاقة بين الدعم التنظيمي وتنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين وتعزى لبيئة العمل وسنوات الخبرة .كما اتفقت مع ما وضحته دراسة (بونقيب،٢٠١٩) بضرورة اهتمام المنظمات ببيئة العمل لتحقيق أداء متميز، من خلال النظرة الحديثة لبيئة العمل لأهم الممارسات الناجحة لأفضل الشركات العالمية، وما أهتمت به من الثقة العالية في محيط العمل التي ساهمت في زيادة معدلات الابتكار لديها، وارتفاع معدل رضا العملاء والالتزام الكبير لدى الموظفين، وامتلاكها لثقافة قوية مبنية على العدل والاحترام وحسن الضيافة والنزاهة في ممارساتها مع موظفيها، وخدمة مجتمعاتها، وكلما انخفضت درجة الرضا الوظيفي انخفضت درجة السعادة الوظيفية، وأن درجة الرضا الوظيفي لدى الذكور أعلى من درجة الإناث، أما جوانب العمل الرئيسية المتعلقة بنمط الإدارة والعلاقة مع الزملاء والرئيس المباشر على درجات رضا أعلى.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية في رتب درجات الموظفين الإداريين لمستوى الاستغراق الوظيفي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية التالية:

جدول (١٣) يوضح الفروق في مستوى الاستغراق الوظيفي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المحور	المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني(u)	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
إجمالي الاستغراق الوظيفي	النوع	ذكر	١٥٣	١٢٠,٧٧	١٨٤٧٩	٦٦٩٨	٢,٠٤٢-	٠,٠٤ دال
		أنثى	١٠٣	١٣٩,٩٨	١٤٤١٨			
		الإجمالي	٢٥٦					
المتغيرات الثلاثية								
		العمر	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	
إجمالي الاستغراق الوظيفي	المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٦٦	١٣١,٧٦	٦,٢٩	٢	٠,٠٤ دال	
		دبلوم عالي	٤٦	١٤٠,١٣				
		ماجستير	٤٤	١٠٤,٠٦				
		الإجمالي	٢٥٦					
إجمالي الاستغراق الوظيفي	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥	١١٩,٣٧	٠,٩٥	٢	٠,٦٢ غير دال	
		من (٥) إلى (١٠) سنوات	١٠٣	١٢٤,٤٣				
		أكثر من (١٠) سنوات	١٣٨	١٣٢,٥٣				
		الإجمالي	٢٥٦					

المحور	المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني(u)	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
إجمالي الاستغراق الوظيفي	العمر	أقل من ٣٠ سنة	١١	١٤٥,١٤	٠,٦٦	٢	٠,٧٢ غير دال	
		من ٣٠ الى أقل من ٤٥ سنة	١٩٣	١٢٧,٠٧				
		من ٤٥ فأكثر	٥٢	١٣٠,٢٨				
		الإجمالي	٢٥٦					

أسفرت نتائج الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور الاستغراق الوظيفي لمتغير النوع لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة مجموع الرتب للذكور (١٨٤٧٩) بينما كان مجموع الرتب للإناث (١٤٤١٨) وقيمة (u) (٦٦٩٨)، وقد يرجع ذلك إلى أن فئة الذكور هم الذين يتولون المناصب اكثر من الاناث في الغالب ومن ثم تركيزهم على وجود قدر من الاستغراق الوظيفي في المؤسسة سواء من خلال عمل الموظف باجتهاد مع زملاءه للتحسين المستمر للأداء داخل العمل لصالح المؤسسة وشعور الموظف بالاستقرار النفسي عندما يتعامل مع رؤساءه وزملاءه في العمل.

كما وضحت نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور الاستغراق الوظيفي لمتغير المؤهل العلمي لصالح دبلوم عالي، حيث بلغت قيمة (كاي) (٦,٢٩)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الفئة تكون في مرحلة الاستعداد للتسجيل في الماجستير ومن ثم سعيهم الدؤوب المتعلق بالوصول إلى فكرة بحثية يستطيعون من خلالها التسجيل في هذه الدرجة العلمية وبالتالي فهم على اطلاع بكل جديد فيما يتعلق بتطوير المؤسسات ومن ثم امتلاكهم للعديد من الافكار التطويرية والرغبة العارمة في تطبيق العديد من الافكار.

وبينت نتائج الجدول ايضًا عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور الاستغراق الوظيفي لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (كاي) (٠,٩٥)، وقد يرجع ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة بخبراتهم المتنوعة على أهمية توافر ممارسات الاستغراق الوظيفي بين الموظفين الاداريين بجامعة الملك خالد لكي يحقق هؤلاء الموظفين المطلوب منهم بكفاءة.

كذلك أسفرت نتائج الجدول ايضًا عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لإجمالي محور الاستغراق الوظيفي لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (كاي) (٠,٦٦)، وقد يرجع ذلك إلى اتفاق عينة الدراسة بأعمارهم المتنوعة على أهمية توافر ممارسات الاستغراق الوظيفي بين الموظفين الاداريين بجامعة الملك خالد لكي يحقق هؤلاء الموظفين المطلوب منهم بكفاءة. وتتفق مع نتائج دراسة(البليهيد،٢٠١٤) التي أكدت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي ومتغيرات الدراسة: الفئة العمرية ونوع الوظيفة، والمرتبة الوظيفية، والمؤهل التعليمي أو سنوات الخبرة ويرجع للاتساق بين الموظفات لأنهن يعملن في مكان واحد.

وبناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١-العمل على تطوير جوانب العمل المتعلقة ببعد العدالة التنظيمية، والترقية الوظيفية، والتي أظهرت الدراسة أنها نالت أقل مستوى من الموافقة لدى الموظفين الإداريين في الجامعة بمحاولة ربط الترقية بتوقعات طموحات الموظفين وزيادة مستوى تحفيزهم ومكافأتهم، وقبول الحوار والمناقشة والإجابة على استفساراتهم بوضوح وشفافية.

٢- العمل على تحسين وتفعيل جميع ممارسات السعادة المؤسسية من :عدالة تنظيمية، وعلاقة مع الرؤساء، واحترام وتقدير الجهود، والترقية الوظيفة، ومصداقة المسؤولين من أجل انعكاس تلك الممارسات بإيجابية وتفاعل وانغماس واستغراق وظيفي لدى الموظفين الإداريين في أعمالهم ، وزيادة الحماس والإنتاج، وتحقيق الولاء والانتماء للبيئة الجامعية ، ومن ثم ينعكس على تحقيق رسالة ورؤية وأهداف الجامعة المنشودة.

٣-تشجيع وتقوية العلاقات الاجتماعية بين الموظفين والرؤساء في بيئة العمل التابعين لها بالجامعة، من خلال التحاقهم بالبرامج التدريبية ورش العمل ولقاءات واجتماعات برؤسائهم لتلبية احتياجاتهم حسب تخصصاتهم ومجال عملهم.وزيادة مشاركتهم في عملية أتخاذ القرارات والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بطرح حلول لمشاكل العمل، وتلمس حاجاتهم المعرفية والمهارية .حتى يشعروا بأنهم جزء من كيان المؤسسة وأن أراءهم ومشاركتهم لها دور فعال في النهوض بالجامعة، مما يدفعهم لبذل اقصى جهودهم للقيام بهذه الأدوار ويعزز استغراقهم في أعمالهم واندماجهم.

٤- اهتمام الإدارات بالجامعة والجهات التابعة للموظفين بمرونة التعليمات الصادرة لتخفيف ضغوطات العمل التي قد تواجه الموظفين الإداريين من عوامل تنظيمية ، أو فردية ، بيئية، أو اجتماعية واذا لم تقوم الجامعة بدورها في تخفيف ضغوط العمل فسوف يفقد الموظفين قدرتهم على العمل والإنتاج والعطاء، ومراعاة الظروف الخاصة التي تحتاج الى مرونة في التطبيق.

٥-أدراك جميع الادارات المختلفة بالجامعة أن الحوافز والمكافآت قد توفر قدرًا من السعادة للموظفين، فتتنوع طرق الحوافز بين مادية كزيادة في الأجر أو المكافأة، وما بين معنوية كترقيات أو خطابات شكر وثناء، أو إدماجهم في الأعمال المهمة ، لأنها تستهدف الروح المعنوية للموظفين، وتؤثر في العمل، وينعكس على زيادة الكفاءة الإنتاجية.

المراجع العربية:

سورة المائدة، الجزء(٦): آية رقم (٣)

البليهيد، نورة محمد(٢٠١٤):مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٣) ، ع (١٠).

الحسني، كمال(٢٠١٣): رأس المال النفسي وأثره في الاستغراق الوظيفي، مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، كلية الإدارة والاقتصاد ،جامعة المثنى، العراق، مج(٣)، ع(٦)،ص ص١-٢٣

الخوالدة، سناء ناصر(٢٠١٨):الشعور بالسعادة للعاملين الإداريين بجامعة فيلادلفيا وعلاقتها بالتكيف النفسي والرضا الوظيفي، مجلة أتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج (١)، ع(٣٨)،ص ٢٢١-٢٤٠

الدلبحي، سيف صالح(١٤٢٣):أثر العوامل الوظيفية والشخصية على الرضا الوظيفي وكفاية الأداء، الرياض، أكاديمية الأمير نايف للعلوم الأمنية.

العامري، منى سالم عمر(٢٠١٧):علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومة والخاصة" دراسة على مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين"، رسالة ماجستير ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأمارات العربية المتحدة أبو ظبي، الأمارات المتحدة.

العبادي، هاشم ،والجاف ،ولاء(٢٠١٢): استراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي ودورها في تحقيق الأداء العالي لمنظمات الأعمال – دراسة استطلاعية لعينة من العاملين في القطاع المصرفي العراقي في أربيل، مجلة دراسات أداريه ، كلية الإدارة والاقتصاد-جامعة البصرة. مج (٨)، ع (٩)،ص ص ٧٣-١٠٦

العبيدي ،بشرى(٢٠١٣):دور بيئة العمل في تعزيز الرضا الوظيفي، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، ع(٣٦)،صص٢٥٤-٢٧٨السعادة

العمري، محمد سعيد، اليافي، رندة سلامة(٢٠١٧):أثر عناصر جودة الحياة الوظيفية على أداء الموظف العام: دراسة تطبيقية على موظفي الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية في أدارة الأعمال، الأردن، مج (١٣)، ع (١).

العنزي، فريح(٢٠٠١):الشعور بالسعادة وعلاقتها ببعض السمات الشخصية "دراسة ارتباطية بين الذكور والإناث"، دراسات نفسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريبي، مج(١١)، ع(٣)،ص ٣٥١- ٣٧٧

الغامدي، هاني محمد أحمد(٢٠١٩):الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل، مج(٢٠)،ملحق(٢)،السعودية.

الفقي، أبراهيم(٢٠١٧): حية بلا توتر، للنشر والتوزيع،القاهرة،٧١

المشعلة، فاطمة(٢٠١٧): مفهوم السعادة في علم النفس، وقع الكتروني:http://mawdoo3.com

المعايطة، رولا، والحموري، صالح(٢٠١٦): ما بعد التميز: السعادة المؤسسية "سعادة الموظفين والطاقة الإيجابية في بيئة العمل"، ط (٣)،قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، الأمارات العربية المتحدة.

المغربي، عبدالحميد(٢٠٠٤): جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، كلية التجارة ،جامعة الزقازيق، ع (٤).مصر.

المنان، هويدا علي محمد عطا، بلل، صديق بلل أبراهيم (٢٠١٨):جودة حياة العمل وأثرها على الاستغراق الوظيفي: الدور الوسيط لرأس المال النفسي، رسالة ماجستير في العلوم في أدارة الأعمال، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

إدريس، ثابت عبدالرحمن(٢٠١٢): بحوث التسويق أساليب القياس والتحليل واختبار الفروض، الدار الجامعية. الإسكندرية ، مصر.

بلخادم، مريم(٢٠١٩): أثر الترقية على أداء الموارد البشرية (دراسة حالة مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية بسكرة)، رسالة ماجستير في أدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير ،جامعة محمد صغيرة ،بسكرة، الجزائر.

بو نقيب، أحمد(٢٠١٩): أهمية بيئة العمل السعيدة في تحسين الأداء التنظيمي "دراسة تحليلية لأفضل لأماكن العمل في العالم لعام ٢٠١٨"، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، مج(١٢)، ع (٢)، ص ٣٩٣-٤٠٥

حسنين، أحمد(٢٠١٣):الإحباط الإداري، الأسباب والعلاج، دار الكتب المصرية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

حليمة، بو سالبة، وهينة، بوزرزور(٢٠١١):أثر بيئة العمل على الرضا الوظيفي – دراسة حلة بمركب هنكل – شلغوم العيد"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة منتوري – قسطنطينية ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

جريدة الخليج (٢٠١٦): ورقة عمل في ندوة" أسعاد الناس...وزارة وأداره" ، تنفيذ برنامج دبي للأداء الحكومي المتميز، .دبي، الأمارات العربية المتحدة.

سليمان، سناء(٢٠١٠): والرضا أمنية غالية وصناعة أمنية، ط(١)،عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر.

صافي، ولاء(٢٠١٧): العلاقة بين الالتزام التنظيمي والاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مديرية التربية في مدينة حمص، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية ، حمص، سوريا، مج (٣٩)، ع(١٣)، ص ١٣٦

عبدالباقي، صلاح الدين محمد(٢٠٠٣):السلوك التنظيمي-مدخل تنظيمي معاصر، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد(٢٠١٤): البحث العلمي مفهومة وأساليبه، دار الفكر ،عمان، الأردن.

ماضي، أحمد ديب محمد(٢٠١٤):أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا، كلية التجارة، قسم أدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

نجم، عبدالحكيم(٢٠١١): العلاقة بين القيادة التحويلية والاستغراق الوظيفي "دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة الدقهلية"، المجلة المصرية للدراسات التجارية بجامعة المنصورة، كلية التجارة، جامعة المنصورة، مج (٣٥)، ع (٣)، ص ص ١-٢٦.

نصار، أيمان(٢٠١٣): جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشرة، قسم أدارة الأعمال ،كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

يوسف، محمد تيجاني(٢٠١٠):التحفيز وأثرة في الرضا الوظيفي لدى العاملين في منشآت القطاع الصناعي بالمدينة الصناعية في مكة المكرمة، رسالة ماجستير أدارة الأعمال، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، ص ص ١-١٣٢

المراجع الأجنبية:

Achor ,S(2010):The Happiness Advantage The Seven Principles of Positive Psychology That Fuel Success and Performance at work ,New York ,Crown Business.

Alias ,N& ,Nor ,n, &Hassan ,R (2014):The Relationships Between Talent management Practices, Employee Engagement, and Employee Retention in the Information and Technology(IT) Organizations in Selangor", University Of Technology MARAM Shah Al am ,Malaysia.

Alvin ,A& Abbasid, A(2012)"Impact Of Organizational Justice On Employee Engagement in Banking Sector Of Pakistan", Middle-East Journal Of Scientific Research, 12(5),643-649

Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011), " Key questions regarding work engagement ". European Journal Of Work And Organizational Psychology, 20 (1), 4-28

Burch ell ,M ,&Robing ,J(2011):The Great Workplace :How to Build It ,How to Keep It ,and Why It Matters ,San Francisco :Jossey -Bass.

Das Gupta ,S,& Kumar ,D(2010):Psychological Correlates of Happiness Indian Journal of Social Science Researches,7(1),60-64

Ho ,Chin –Chin &Oldenburg ,Brian &Day ,Gary &Sun ,Jing(2012):Work Values ,Job Involvement ,and Organizational Commitment in Taiwanese Nurses ',International Journal Of Psychology and Behavioural Sciences ,Vol(2),No(3),pp:64-70

Jain ,M & Mathura ,G(2015): Effect Of Organization Justice and Employee Engagement on Job Satisfaction', International Journal Of Core Engineering & Management,2(3).

Kamal raj .S &Indumathry ,R.,(2012):A study on Quality of work life Among workers with special preference to Textile Industry in Tripura District-A Textile hud',International Journal of Multidiscipline Research ,Vol(2) Issue 4,pp265-281

Kong ,H,(2012):"Relationships among work- family sportier supervisor career competencies, and job involvement International of Hospitdty management.

Law ,M(2014):"Employee Disengagement :The Impact of Role Discrepancy ,Professional Identity And Organization Justice" ,Doctor Thesis ,Athabasca .University.

Lyman ,A,(2012):The Trustworthy Leader :Leveraging the Power of Transform Your Organization .San Francisco :Jossey-Bass.

Macleod ,D &Clarke ,N,(2009):Engaging for Success :enhancing Performance through employee engagement ,Crown Copyright.UK.

Markos ,S & Sridevi ,M(2010):"Employee Engagement: The Key to Improving Performance ",International Journal Of Business and Management,5(12).

Mc Donald ,J,(2015):'The relationship between university employees work engagement and the perception of their influence on student integration and retention ',Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy ,University of Southern Mississippi.

Rahman ,J,(2016):The business Case for a hig-trust culture ,Retrieved 4L8L,2018,from Great place to work :www .great place to work,caLenLbusiness-caseLthe-business-case-for-a-high-trust-culture-report.

Van Marrewijk ,M.(2004):The Social Dimension of Organizations Recent experiences Great Place to work assessment Practices. Journal of Business Ethice,55(2).

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

سياسة المماليك في مواجهة الحظر البابوي لرحلات الحج الأوروبية وآثارها (القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي)

عبدالعزيز عبدالله محمد أبوداهش*
جامعة الملك خالد

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/13

*أستاذ مساعد التاريخ الإسلامي- بقسم التاريخ –كلية العلوم الإنسانية – جامعة الملك خالد مهتم بالتاريخ الإسلامي والتاريخ الإسلامي الوسيط

إيميل الباحث: Alqahtani2073@gmail.com

كود البحث: 210011
تاريخ استقبال البحث: ١٩، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠١ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ١٧، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٣٠ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

سياسة المماليك في مواجهة الحظر البابوي لرحلات الحج الأوروبية وآثارها (القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي)

عبدالعزيز عبدالله محمد أبوداهش

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة موقف دولة سلاطين المماليك من الحظر البابوي على رحلات الحج الأوروبية بعد سقوط إمارة عكا الصليبية عام (٦٩٠هـ/١٢٩١م)، وكيف كان هذا الحظر أداة عقابية للمماليك لكنها طالت أطرافًا أوروبية أخرى تضررت منه. وكيف استثمر المماليك هذا لاتخاذ إجراءات دبلوماسية كان لها أكبر الأثر في تحقيق أهدافهم. والإجابة على هذه التساؤلات كلها تشكل أساسًا للبحث الراهن، فضلًا عن مناقشة الآثار الاقتصادية التي ترتبت على نجاح جهود المماليك لاستئناف رحلات الحج الأوروبية، سواء على المستويين الرسمي أو الشعبي.

الكلمات المفتاحية: المماليك؛ البابوية؛ أوروبا؛ الحج؛ مصر؛ الشام

Title: **Mamluk Policy to Confront the Papal Ban on European Pilgrimage and its Effects During the 8th Century AH / 14th Century AD**

Abstract: This study aims to discuss the policy of the Mamluks towards the papal ban on European pilgrimage trips after the fall of the Crusader Emirate of Acre in 690 AH/1291 AD, and how this ban was a punitive tool for the Mamluks, but it affected other European parties. It also tries to explain how the Mamluks invested European parties to take diplomatic measures that had the greatest impact on achieving their goals. The answers to all these questions form the basis of the current research, in addition to discussing the economic implications of the success of the Mamluk efforts to resume European pilgrimage trips, whether on the official or popular levels.

Key Words: Mamluks; Papacy; Europe; pilgrimage; Egypt ; Syria

مقدمة:-

بالرغم من أن علاقات دولة سلاطين المماليك بالقوى الأوروبية جذبت اهتمام عدد من الباحثين العرب الحديثين، غير أن الدراسات التي نتجت عن هذا الجهد البحثي ركزت على تناول العلاقات السياسية والتجارية مع إحدى هذه القوى. وكان للعلاقات التجارية مع جمهوريات إيطاليا النصيب الأكبر من هذا الجهد(١). وتناولت بعض الدراسات العلاقات الدبلوماسية بين الطرفين. غير أن هذه الدراسات قلما تشير على نحو عابر إلى أزمة العلاقات المملوكية الأوروبية، خصوصًا البابوية في أعقاب فتح السلطان الأشرف خليل بن قلاوون(٢) لإمارة عكا، أخر المعاقل الصليبية في بلاد الشام في عام (٦٩٠هـ/١٢٩١م)، وما أعقب ذلك من حظر بابوي لرحلات الحج الأوروبية إلى الأماكن النصرانية المقدسة في الشام ومصر، فضلًا عن جهود سلاطين المماليك الدبلوماسية خلال هذه الفترة لكسر الحظر البابوي(٣). والدراسات

---

(١) من هذه الدراسات: صبحي لبيب، "**سياسة مصر التجارية في عصري الأيوبيين والمماليك**"، المجلة التاريخية المصرية، مج٢٨-٢٩، ١٩٨٢م، ص١١٧-١٤٦؛ نجلا محمد عبد النبي، **مصر والبندقية: العلاقات السياسية والاقتصادية في عصر المماليك**، القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠١م؛ أحمد عمر رمضان محمد، **العلاقات الاقتصادية بيد دولة المماليك في مصر والبندقية (٦٤٨-٩٢٣هـ/ ١٢٥٠-١٥١٧م)**، أطروحة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بنغازي، ٢٠١٥م؛ أبو عبيدة عبد الرحيم البشير، **العلاقات التجارية بين دولة المماليك ودويلات المدن الإيطالية (البندقية- جنوة- بيزا): ١٢٥٠-١٥١٧م**، أطروحة ماجستير، جامعة الخرطوم، ٢٠١٩م.

(٢) هو الأشرف صلاح الدين خليل، الابن الثاني للسلطان سيف الدين منصور بن قلاوون، ولُقب بالأشرف في حياة أبيه، ولُقب أيضا بصلاح الدين. تولى إلى جانب والده فترة قصيرة، وبعد وفاة الأخير نُصب سلطانا في عام ١٢٩٠م وبقى حتى اغتياله في ديسمبر ١٢٩٣م. يُعتبر من أبرز سلاطين أسرة قلاوون والدولة المملوكية. أشهر إنجازاته فتح عكا والقضاء على أخر معاقل الصليبيين في الشام. للمزيد انظر: فلسطين تيسير إبراهيم جندي، **السلطان الأشرف خليل بن قلاوون وسياسته الخارجية والداخلية (٦٨٩-٦٩٣هـ/ ١٢٩٠-١٢٩٤م)**، ماجستير، جامعة الخليل، ٢٠١٣م، ص٢ وما بعدها.

(٣) يُلاحظ مثلًا أن دراسة بديع عبد القادر ابراهيم عمرو **(المدن والمعاهدات في دولة المماليك الأولى (٦٤٨-٧٨٤هـ/ ١٢٥٠-١٣٨٢م): دراسة تحليلية**، أطروحة ماجستير، جامعة الخليل، ٢٠١٥م) لم تشر إلى النشاط الدبلوماسي للسلطان الناصر محمد وما تمخض عنها من اتفاقات مع البندقية وأراغون ونابولي، التي سيتم تناولها في هذه الدراسة في سياق جهود سلاطين المماليك لكسر الحظر البابوي واستئناف رحلات الحج الأوروبية. كذلك رغم أن دراسة حياة ناصر الحجي **(العلاقات بين سلطنة المماليك والممالك الإسبانية في القرنين الثامن والتاسع الهجري/ الرابع والخامس عشر الميلادي: دراسة وثائقية**، الكويت، ١٩٨٠م) سجلت إشارات عابرة عن الاتفاقيات المبرمة بين الناصر محمد وجيمس الثاني ملك آراغون، لم تشر من قريب أو بعيد إلى مدى ارتباط ذلك بالحظر البابوي وجهود سلاطين المماليك لكسره.

القليلة التي عنيت بالحصار الاقتصادي الأوروبي لمصر وأساليب مواجهة المماليك له تناولت ذلك المتعلق بعصر المماليك الجراكسة (٧٨٤-٩٢٢هـ/١٣٨١-١٥١٦م)(١).

وعلى الجانب الغربي هناك بعض الدراسات التي عنيت بسعي البابوية البابوي لوقف التجارة مع الشرق الإسلامي خلال الحروب الصليبية(٢)، أي ما قبل فترة الدراسة الراهنة. أو دراسات تتعلق بمناقشة بعض التصاريح التي أصدرها البابا كليمنت السادس (Clement VI) (٧٤٢-٧٤٣هـ/١٣٤٢-١٣٥٢م)(٣) لبعض التجار الذين تم استثنائهم من الحظر التجاري مع المسلمين(٤). إلا أن هذه الدراسات وغيرها ركزت على مشروعات ومخططات دعاة الحروب الصليبية التي أعقبت سقوط عكا لحظر التجارة مع المسلمين، والإجراءات التنفيذية التي اتخذتها البابوية لفرضها، مع الإشارة العابرة لرحلات الحج الأوروبية.

ومن ثم تهدف الدراسة إلى مناقشة موقف دولة سلاطين المماليك من الحظر البابوي على رحلات الحج الأوروبية بعد سقوط إمارة عكا الصليبية عام (٦٩٠هـ/١٢٩١م)، وكيف كان هذا الحظر أداة عقابية للمماليك لكنها طالت أطرافًا أوروبية أخرى تضررت منه. وكيف أن المماليك استثمروا هذا لاتخاذ إجراءات دبلوماسية كان لها أكبر الأثر في تحقيق أهدافهم. والإجابة على هذه التساؤلات تشكل أساسًا للبحث الراهن، فضلًا عن مناقشة الآثار الاقتصادية التي ترتبت على نجاح جهود المماليك لاستئناف رحلات الحج الأوروبية، سواء على المستويين الرسمي أو الشعبي.

---

(١) فائز علي بخيت، "**المماليك الجراكسة في مواجهة الحصار الاقتصادي الصليبي على مصر**"، مجلة كلية العلوم الإسلامية، مج٧، ع١٣، ٢٠١٣م. الجدير بالذكر أن نفس الباحث تناول في أطروحته للدكتوراه (**العلاقات المصرية الأوربية في عصر المماليك الجراكسة (٧٨٤-٩٢٢هـ/ ١٣٨٢-١٥١٦م): دراسة سياسية واقتصادية**، دكتوراه، جامعة الموصل، ٢٠٠٢م)، غير أن هذه الدراسة تتناول مدى زمني مغاير للدراسة الراهنة.

(2) Sophia Menache, “**Papal Attempts at a Commercial Boycott of the Muslims in the Crusader Period**”, *The Journal of Ecclesiastical History* 63/2 (April, 2012), pp.236-259.

(٣) وُلد باسم بيير روجيه Pierre Roger عام ١٢٩١ وتوفي في ٦ ديسمبر ١٣٥٢). تولى البابوية في الفترة من ٧ مايو ١٣٤٢م إلى وفاته سنة ١٣٥٢م، وهو البابا الرابع من بابوات أفينيون، عاصر فترة الموت الأسود (١٣٤٨-١٣٥٠م)، ومنح الغفران لجميع من ماتوا في ذلك الوباء. **Encyclopædia Britannica Online** على الرابط:

https://www.britannica.com/biography/Clement-VI

(4) Mike Carr, “**Crossing Boundaries in the Mediterranean: Papal Trade Licences from the Registra supplicationum of Pope Clement VI (1342–52)**”, *Journal of Medieval History* 41/1 (2015), pp.107-129.

أولًا. سياسة الحظر البابوي لرحلات الحج الأوروبية:–

لا شك في أن الأرباح والفوائد المالية العائدة على دولة سلاطين المماليك، التي كان يتم تحصيلها من الحجاج الأوروبيين أو من وكلاء السفر الأوروبيين كرسوم الجمارك والإقامة ودخول المزارات النصرانية، كانت أحد العوامل الأساسية التي صاغت سياستها تجاه هذه الرحلات. ولإدراك حجم هذه الأرباح يكفي الإشارة إلى أنها كانت أداة عقابية رئيسية استخدمتهما البابوية كرد فعل على سقوط أخر معقل صليبي في قبضة المماليك، وهو إمارة عكا الصليبية، في (٢٧ ربيع الثاني ٦٩٠هـ/ ١٨ مايو ١٢٩١م)، وهو السقوط الذي أدى إلى توقف حركة الحج الأوروبية بشكل كامل. إذ أصدر البابا نيقولاس الرابع (Nicholas IV)[١] في ٢٣ أوغسطس من العام نفسه حظرًا شاملًا على رحلات الحج والتجارة مع المماليك لعشر سنوات[٢].

وخلال العقود التالية، عارض الباباوات[٣] والدعاة الصليبيون استئنافها بزعم أن الرسوم والأرباح المالية الكبيرة التي تدرها على السلطات المملوكية من شأنها أن تقوي جانبها[٤]. ويكفي أن نقرأ ما كتبه الراهب الدومينيكاني وليام أوف

---

(١) وُلد نيكولا الرابع باسم غيرولامو ماسكي (Girolamo Masci) في ليسكيانو قرب مدينة أسكولي بيتشينو. خلف نيكولا الرابع البابا هونريوس الرابع على كرسي البابوية في فبراير ١٢٨٨م. **Catholic Encyclopedia** على الرابط:
https://www.newadvent.org/cathen/11057a.htm

(٢) David Jacoby, "**Between Venice and Alexandria**: **Trade and the Movement of Precious Metals in the Early Period**", *Mamluk Studies Review* 21 (2018), pp.115-137, p.115.

أصدر البابا نيقولاس الرابع –قبل هذا المرسوم– عددًا من المراسيم الأخرى ردًا على استرداد المسلمين لعكا، حيث كان المرسوم الأول يوم الإثنين (٩ شعبان ٦٩٠هـ/ ١٣ أغسطس ١٢٩١م)، ويسمى (*Dirum amaritudinis calicem*) والمرسوم الثاني في ١٨ أغسطس من نفس العام، ويسمى (*Dura numis*) وكلاهما يدعوان لتدارس حجم هذه الكارثة والتحريض على استرجاع الأراضي المقدسة. (يشكر الباحث مراجع البحث على هذه الإضافة الثرية).

Joshua P. Hevert, *Orthodoxy Abroad: John XXII and Global Christendom*, PhD, University of North Carolina at Chapel Hill, 2016, p.33.

(٣) من ذلك تحريم البابا بونيفاس الثامن، والبابا بندكت الحادي عشر، والبابا كليمنت الخامس، وتحريم أي شكل من أشكال التجارة مع المماليك. (يشكر الباحث المراجع على إضافته هذه الحاشية)

Guillaume Mollat, ***Les Papes d'avignon, 1305-1378***, Paris, 1982.

(٤) David Jacoby, "**Evolving Routes of Western Pilgrimage to the Holy Land, Eleventh to Fifteenth Century**: **an Overview**", in: *Unterwegs im Namen der Religion*

آدم (William of Adam) نحو عام (٧١٧هـ/١٣١٧م)(١) في مؤلفه "كيف تهزم السراقنة"، الذي وضع فيه خلاصة خبرته التي اكتسبها عبر رحلاته المتعددة إلى الشرق الإسلامي. حث ويليام على ضرورة إنهاء الأنشطة التي من شأنها أن تزيد أرباح السلطان، وأهمها تعليق جميع رحلات الحج إلى الأرض المقدسة على الفور(٢). ولتحقيق هذا، قدم ويليام خطة من أربعة إجراءات تتضمن فرض حرمان كنسي لا يبطله إلا البابا نفسه، ومصادرة ممتلكات الحجاج، وفرض نفس العقوبة على أي شخص ينقل الحجاج أو يأويهم في نزله(٣).

إذا كان حظر رحلات الحج الأوروبي سلاحًا مألوفًا استخدمه باباوات القرن الثالث عشر الميلادي كرد فعل لسقوط مملكة بيت المقدس الصليبية، فإن توظيفه تواصل بوضوح بعد عام (٦٩٠هـ/١٢٩١م)(٤). ورغم أن هناك رحلات

II/ On the Road in the Name of Religion: Wege und Ziele in vergleichender Perspektive-das mittelalterliche Europa und Asien/ Ways and Destinations in Comparative Perspective-Medieval Europe and Asia, ed. Klaus Herbers & Hans Christian Lehner, Franz Steiner Verlag, 2016, pp.75-100, esp.93.

أحمد دراج، **المماليك والفرنج في القرن التاسع الهجري – الخامس عشر الميلادي**، القاهرة، ١٩٦١م، ص٧.

(١) ليس من المعروف عنه إلا أنه راهب دومينيكاني وضع هذا الكتاب.

(2) William of Adam, ***How to Defeat the Saracens, (Guillelmus Ade, Tractatus quomodo Sarraceni sunt expugnandi)***, ed. & trans. Giles Constable, Washington, D.C., 2012, p.39.

(3) William of Adam, ***How to Defeat the Saracens***, p.39.

جادل ويليام بأن هؤلاء الحجاج لا يعرفون تأثيرهم أو الضرر الذي تسببوا فيه للمسيحية ككل. وأضاف أن الحجاج لا يخشون الحرمان، وأن تقواهم يخفي الشر العظيم الذي يرتكبه هؤلاء الرجال والنساء، وأن حماسهم يولد الظلم. ولتبرير هذا الطرح، أوضح ويليام أن السلطان فرض "خمسة وثلاثين بنسًا نظير الجولات" على كل حاج قادم إلى الأراضي التي يسيطر عليها. وانظر أيضًا عن مخطط البندقي مارينو سانوتو (Marino Sanuto) لحظر رحلات الحج الأوروبية في كتاب قدمه للبابا يوحنا الثاني والعشرين عام (٧٢٢هـ/ ١٣٢١م): ابراهيم محمود زعرور، "**الخطط البابوية تجاه مصر والمشرق العربي في القرن الرابع عشر حسب ما جاء في كتاب الأسرار لمارينو سانوتو**"، مجلة دراسات تاريخية، عدد ٨٥-٨٦، آذار-حزيران، ٢٠٠٤م، ص١٩٥-٢٢٣.

(٤) في مجمع اللاتيران الرابع عام ١٢١٥م لوح البابا أنوسنت الثالث (Innocent III) (٥٩٥-٦١٣هـ/١١٩٨-١٢١٦م) بعقوبة الحرمان الكنسي للأوروبيين المتعاملين مع المسلمين، وفرض حظرًا لمدة أربع سنوات على إرسال السفن إلى القدس، وتواكب ذلك مع حشد العالم الغربي لقواته لحملة صليبية جديدة. وفي (ذو القعدة ٦٦١هـ/ أكتوبر ١٢٦٣م) أعاد البابا أوربان الرابع (Urban IV) (٦٥٩-٦٦٢هـ/ ١٢٦١-١٢٦٤م) التأكيد على قرار مجمع اللاتيران الرابع (Lateran IV)، كما منح أساقفة الغرب سلطة إصدار الحرمان الكنسي على "أولئك الذين

حج خرجت إلى القدس منذ العقد الثالث من القرن الرابع عشر الميلادي، إلا أنها كانت رحلات فردية يُشترط لخروجها الحصول على تصريح خاص من البابوية، فضلا عن كونها تنهض شاهدًا على سياسة الحظر البابوي لا العكس. ويذكر ديفيد جاكوبي أن البابا يوحنا الثاني والعشرين (John XXII)[1] هو أول من بدأ بمنح تراخيص زيارة القدس "بعد فترة كان الحجاج ينتقلون إلى الأراضي المقدسة دون حاجة إلى طلب الإذن"[٢].

يبدو أن أول تصريح من هذا النوع أصدره هذا البابا في (ربيع الثاني ٧٢٩هـ/ فبراير ١٣٢٩م) ليرخص للقس ورجل القانون أوتو دي كاوكواليس (Otto de Cauqualis) زيارة القدس مع ستة من رفاقه شريطة أن يأخذوا معهم فقط ما يلزمهم لإكمال الرحلة دون أي شيء آخر نافع للسلطة المملوكية[٣]. ثم شهران فقط وأصدر البابا نفسه تصريحًا ثانيًا خاصًا للويس دوق بوربون (Louis II de Bourbon) وأسرته بالسفر إلى القدس[٤]. وفي تصريح بابوي آخر

ينتهكون حظر الكرسي البابوي أو الذين يزورون الأراضي المقدسة، وأولئك الذين ينقلون الحديد والأسلحة والأخشاب والسلع المحظور تجارتها مع المسلمين". وبعد أوربان الرابع، أعاد خليفته كليمنت الرابع (Clement IV) (٦٦٣-٦٦٦هـ/١٢٦٥-١٢٦٨م) التأكيد على ذلك عندما منح في (رجب ٦٦٣م/ مايو ١٢٦٥م) رئيس أساقفة صور سلطة حرمان هؤلاء الأشخاص. وفي عام (٦٧٢هـ/ ١٢٧٤م) جدد البابا جريجوري العاشر (Gregory X) (٦٦٩-٦٧٤هـ/ ١٢٧١-١٢٧٦م) في ليون (Lyons) التأكيد على عقوبة الحرمان الكنسي للمتعاملين مع المسلمين ومدد حظر إرسال السفن إلى الموانئ الإسلامية لست سنوات.

Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, pp.86-87; N. Housley, ***Documents in the Later Crusades, 1274-1580***, London, 1996, pp.16-20.

(1) وُلد باسم جاك ديوز (Jacques Duèze) سنة ١٢٤٤م. وهو البابا الثاني في سلسلة بابوات أفينيون. تولى البابوية في الفترة من ٧ أغسطس ١٣١٦م وحتى وفاته سنة ١٣٣٤م. **Encyclopædia Britannica Online** على الرابط:
https://www.britannica.com/biography/John-XXII

(2) David Jacoby, "**Evolving Routes of Western Pilgrimage**", pp.93-94; *Idem*, "**Pèlerinage médiéval et sanctuaires de Terre Sainte**: **la perspective vénitienne**", *Ateneo veneto* 173 (n. s., 24) (1986), 31–33, repr. In: *Idem*, ***Studies on the Crusader States and on Venetian Expansion***, Northampton 1989, no. IV.

(3) John XXII, ***Communes***, n. 44281

انظر الترجمة الإنجليزية لهذا التصريح: Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, p.104.

(4) John XXII, ***Communes***, n.45027.

انظر الترجمة الإنجليزية لهذا التصريح: Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, p.104.

يتعلق بذات الرحلة سُمح للدوق ورفقته بالإتجار في البضائع غير المحظورة (الحديد والأسلحة والأخشاب وغيرها) (أنظر الملحق رقم ١)(١).

كذلك يشير نيقولاس كورياس (Nicholas Coureas) إلى أن البابوية، منذ عام (٧٢٦هـ/ ١٣٢٦م) فصاعدًا، بدأت تمنح التصاريح لرجال الدين والعلمانيين القبارصة لأداء الحج إلى الأماكن المقدسة "طالما أنهم لن ينقلوا المواد الاستراتيجية المحظورة مثل الأسلحة والأخشاب -لتمويل رحلاتهم-، بل فقط البضائع المشروعة"، وأنه في (ذو الحجة ٧٣٣هـ/سبتمبر ١٣٣٣م) منحت البابوية هلياس دي نابيناو (Helias de Nabinaeaux) رئيس أساقفة نيقوسيا اللاتيني الجديد الإذن بزيارة الأماكن المقدسة، وكذلك الاحتفال بالقداس هناك والوعظ في كنائسها"(٢).

رغم أن هذه الأدلة المصدرية تخالف رؤية ديانا ويب القائلة بأن "هذه الروايات لا تذكر الحجاج على وجه التحديد"، فإن الصلة الوثيقة التي تعقدها بين الحج والتجارة تلمح إلى أن البابوية "لم يغب عن ذهنها أن التجارة المحظورة يمكن أن تتم تحت ستار الحج، وأن الحجاج أنفسهم يمكن أن يساهموا في ازدهار المسلمين الاقتصادي"(٣).

توحي الأدلة المصدرية بأنه مثلما كانت عقوبة الحرمان الكنسي، سيفًا مسلطًا على رقاب منتهكي الحظر البابوي في القرن الثالث عشر الميلادي، فإن التهديد بهذه العقوبة تواصل خلال النصف الأول من القرن الرابع عشر الميلادي على الأقل؛ ففي (رمضان ٧٣٧هـ/ مايو ١٣٣٧م) منح البابا بندكت الثاني عشر (Benedict XII)(٤) عفوًا

لويس الثاني، دوق بوربون (٤ فبراير ١٣٣٧م- ١٠ أغسطس ١٤١٠م)؛ هو أبن بيير الأول دوق بوربون وإيزابيلا من فالوا[٢] شقيقة فيليب السادس ملك فرنسا؛ هو الدوق الثالث لـ بوربون.

Norman Housley, ***The later Crusades, 1274-1580: from Lyons to Alcazar***, Oxford University Press, 1992, p.286.

)[1](John XXII, ***Communes***, n.45766.

انظر الترجمة الإنجليزية لهذا التصريح: Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, pp.104-105.

([2]) Nicholas Savvas Coureas, "**Latin Cyprus and its Relations with the Mamluk Sultanate, 1250-1517**", in: *The Crusade World*, ed. Adrian Boas, Routledge, 2016, pp.391-418, esp.402.

([3]) Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, p.86.

(٤) وُلد باسم جاك فورنييه، وتولى كرسي البابوية خلفًا للبابا يوحنا الثاني والعشرين، ليكون البابا الثالث في سلسلة بابوات أفينيون.

George L. Williams, ***Papal Genealogy: The Families and Descendants of the Popes***, McFarland & Company Inc., 1998, p.42.

من عقوبة الحرمان الكنسي لفيلانو التوسكاني (Villano of Tuscany (*de Tuscia*، التي لحقت به لأنه "زار أراضي المسلمين بالسلع المحظورة وتاجر معهم، على الرغم من كونه لم يحقق ربحًا، وقام أيضًا بزيارة الضريح المقدس ودفع مالًا كرسوم للمسلمين، منتهكًا بذلك الأوامر والمحاذير البابوية" (أنظر الملحق رقم ٢)(١).

في رواية فريدة من نوعها في كتابات الرحالة الأوروبيين، يحذر الألماني لودلف فون سوخيم (Ludolph von Suchem)(٢)، الذي زار القدس حوالي عام (٧٥٠هـ/ ١٣٥٠م)، من العواقب الوخيمة لزيارة القدس دون الحصول على تصريح بابوي بذلك، إذ يقول: "على من ينوي الذهاب إلى الأرض المقدسة أن يحذر الإقدام على هذا دون إذن من البابا، ذلك لأنه بمجرد أن تطأ قدماه أرض السلطان سيقع تحت طائلة عقاب البابا؛ فمنذ أن صارت الأرض المقدسة في يد السلطان والحرمان الكنسي عقابًا لكل من يسافر إلى هناك دون إذن البابا، وذلك كيلا يجلب العار على الكنيسة بدفع رسوم للمسلمين. لهذا السبب عندما يحصل أي مسافر على تصريح من البابا بالذهاب إلى هناك سيجد عبارة تلزمه بعدم بيع أو شراء أي شيء في هذه الأنحاء، اللهم إلا الملابس والمؤن وحاجات الجسم الضرورية، وإذا خالف هذا فليعلم أنه سيقع ثانية تحت طائلة الحرمان الكنسي"(٣).

ثانياً. النشاط الدبلوماسي المملوكي لكسر الحظر البابوي:-

هناك شواهد على أن دولة سلاطين المماليك سعت إلى كسر هذا الحصار مستثمرة في ذلك علاقاتها الدبلوماسية ببعض الأطراف الأوروبية التي قد تدفعها مصالحها وأطماعها الخاصة -لاسيما التجارية- إلى تجاهل سياسة البابوية(٤). بدأت الإجراءات المملوكية بعد سقوط إمارة عكا الصليبية عام (٦٩٠هـ/ ١٢٩١م) مباشرة؛ ففي محاولة منه

(1) Benedict XII, ***Lettres Communes***, ed. J.-M. Vidal, 3 vols., Paris 1903–11, 2, p. 78, n. 6063.

انظر الترجمة الإنجليزية لهذا التصريح: Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, p.105.

(٢) رجل دين ألماني لا يُعرف عنه سوى أنه كتب رحلته للحج إلى بلاد الشام في منتصف القرن الرابع عشر الميلادي.

H. Kurdian, "**A Note on the 'Description of the Holy Land and of the Way Thither' by Ludolph Von Suchem (1350)**", *Journal of the American Oriental Society*, 55/1 (Mar., 1935), pp.102-104.

(3) Ludolph von Suchem, ***Description of the Holy Land, and of the Way Thither, Written in the Year A.D. 1350***, trans. Aubrey Stewart, [Library of the Palestine Pilgrims' Text Society, vol. 12, n.3], London, 1895, pp.3-4.

(٤) أحمد دراج، **المماليك والفرنج**، ص٨.

لمواجهة الحظر البابوي، قدم السلطان الناصر محمد قلاوون[١] عرضًا مغريًا لحث تجار البندقية على زيادة حجم أعمالهم في الأراضي المملوكية وخاصة لتوريد الأخشاب والحديد. وبدورها، استغلت البندقية الموقف للحصول على امتيازات جديدة لتجارها في مصر والشام[٢].

وفي عام (٧٠١هـ/ ١٣٠٢م) أبرم المبعوث البندقي جويد وداكانال (Guido da Canal) اتفاقًا تجاريًا جديدًا مع مصر انتهك بشكل صارخ الحظر البابوي. وأصدر الناصر محمد قلاوون وثيقتين، إحداهما في الأربعاء (٢٩ ذو القعدة ٧٠١هـ/ ٢ أغسطس ١٣٠٢م) والأخرى في السبت (٢ ذو الحجة ٧٠١هـ/ ٥ أغسطس ١٣٠٢م)، تغطيان جميع القضايا التي اتفق عليها الطرفان. وكان إحدى بنود هذا الاتفاق قيام تجار البندقية بنقل سلع تحظرها الكنيسة، وهي المواد ذات الاستخدام الحربي، لقاء إعفاءات جمركية وقنصل دائم لها في الإسكندرية[٣]. وفي (محرم ٧٠٤هـ/ سبتمبر ١٣٠٤م) وعد حاكم صفد المملوكي، بناء على تعليمات من السلطان نفسه، بمرافقة وحماية مواطني البندقية الراغبين في زيارة القدس خلال ارتحالهم عبر الأراضي المملوكية.[٤]

وفقا لدراسة ستيفان ستانشيف (Stefan Stanchev)[٥]، التي اعتمد فيها على الأرشيفات البندقية (Archivio di Stato di Venezia)، سعت البندقية عام (٧١٧هـ/١٣١٧م) إلى الحصول على تصريح من

---

(١) هو السلطان الناصر محمد بن السلطان المنصور قلاوون، وُلد بالقاهرة عام (٦٨٤هـ/ ١٢٨٥م). بعد وفاة والده تولى أخوه الأشرف خليل الحكم، لكنه قُتل في (١٢ محرم ٦٩٣هـ/ ١٤ ديسمبر ١٢٩٣م) أثناء قيامه برحلة قنص، فكان ذلك بداية ظهور الناصر محمد على مسرح الحكم والسياسة في دولة المماليك. حياة ناصر الحجي، **السلطان الناصر محمد بن قلاوون ونظام الوقف في عهده**، الكويت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص١٩.

(2) David Jacoby, "**Between Venice and Alexandria**", p.11٧.

(3) Sophie Menache, ***Clement V***, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p.107; David Jacoby, "**Between Venice and Alexandria**", p.11٧.

تتوافر هاتان الوثيقتان باللغة اللاتينية في مجموعة "الوثائق الدبلوماسية البندقية-الشرقية". انظر:

Diplomatarium veneto-levantinum, ed. Georg Martin Thomas and Riccardo Predelli, Venice, 1880–99, vol.1, pp.5–9, no. 4.

(4) David Jacoby, "**Evolving Routes of Western Pilgrimage**", p.93.

(5) Stefan Stanchev, ***Spiritual Rationality***, ***Spiritual Rationality: Papal Embargo as Cultural Practice***. Oxford: Oxford University Press, 2014, pp.133-45

البابا يوحنا الثاني والعشرين لنقل الحجاج وممارسة التجارة مع مصر(١). الأمر الذي دفع البابا في عام (٧٢٢هـ/ ١٣٢٢م) إلى إصدار حظر عام على المدينة واضعًا تجارها تحت مراقبة مندوبيه، مع منح الأخيرين سلطة التحقيق مع التجار المخالفين ووضعهم تحت طائلة عقوبة الحرمان الكنسي(٢).

كذلك كانت مملكة آراغون (Aragon) القشتالية طرفًا أوروبيا نموذجيا لاستثمار مصالحه الخاصة، خصوصًا التجارية؛ فعلى حد وصف ديفيد أبولافيا (David Abulafia) "سرعان ما أصبح الحظر الرسمي للتجارة [بالنسبة للأراغونيين] وسيلة للترويج غير الرسمي لها"(٣). بدأ النشاط الدبلوماسي بين المماليك والأرغوانيين في نفس الفترة تقريبا؛ إذ يسجل عزيز سوريال عطية في دراسته عن السفارات والمراسلات الدبلوماسية بين مصر وآراغون خلال الفترة من (٦٩٩هـ/ ١٣٠٠م) إلى عام (٧٣٠هـ/ ١٣٣٠م)، تفاهمات متبادلة في هذا الشأن بدأت بطلب ملك أراغون جيمس الثاني James II (٦٩٠هـ-٧٢٧هـ/١٢٩١-١٣٢٧م)(٤) من السلطان الناصر محمد قلاوون في عام (٦٩٩هـ/ ١٣٠٠م) منح حجاج

---

(1) Stefan Stanchev, ***Spiritual Rationality***, p.135.

تذرع البنادقة في هذا الطلب بأن الباباوات السابقين منحوهم هذا الامتياز، وأنه يجب استثناءهم من الحظر البابوي لافتقارهم إلى أي طريقة أخرى لدعم مدينتهم.

(2) وفقًا لستانشيف، بدأ البنادقة في إرسال محامين لمعارضة مراسيم البابا، وبدأت شكاويهم من مندوبي البابا تصل إلى المحكمة البابوية. رداً على ذلك، صرح البابا لأسقف رافينا بالتحقيق في الخلافات بين المندوبين والتجار. وفي نفس الوقت، أرسل البابا تعليمات إلى المحققين في البندقية للتحقيق في مخالفات الحظر ومعاقبة أولئك الذين أدينوا بانتهاكه.

Stefan Stanchev, ***Spiritual Rationality***, pp.137-138, 142.

(3) David Abulafia, ***The Western Mediterranean Kingdoms 1200–1500: The Struggle for Dominion***, London, 1997, p.119.

يفسر أبولافيا ذلك بأن "إيرادات "الغرامات" المفروضة على التجار الأراغونيين الذين يتاجرون مع مصر صارت أحد المصادر الرئيسية لدخل ملك أراغون".

(٤) جييمس الثاني، الملقب بالعادل.، بالأسبانية خايمي إل جوستو Jaime el Justo. وُلد عام ١٢٦٤م، وتوفي في ٣ نوفمبر ١٣٢٧م. كان ملكا لأراغون من ١٢٩٥م إلى ١٣٢٧م، وملكا لصقلية (مثل جيمس الأول) من ١٢٨٥م إلى ١٢٩٥م. **Encyclopædia Britannica Online** على الرابط:

https://www.britannica.com/biography/James-II-king-of-Aragon-and-Sicily

بلاده حرية السفر إلى القدس، ثم في عام (٧٠٢هـ/ ١٣٠٣م) بمنح امتياز إعفاء الحاملين لخطابات ملكية من رسوم الحج، وأخيرًا في عام (٧١٤هـ/ ١٣١٤م) بتوفير الأمن والحماية لجميع حجاج آراغون[١].

في عام (٧٢٢هـ/ ١٣٢٢م) أرسل جيمس الثاني سفيرين إلى السلطان المملوكي يحملان رسالة تحمل طلبًا بأن يُعهد إلى الرهبان الأراغونيين الدومينيكان –يُقال أنه لم يمانع في الرهبان الفرنسيسكان[٢]– برعاية وحراسة الأماكن النصرانية المقدسة في القدس[٣]. وأغلب الظن أن هذا الطلب –كما يشير ديفيد أبولافيا– ارتبط بزواج جيمس الثاني من ماريا دي لوزينان (Maria de Lusignan)، وريثة عرش قبرص[٤]؛ فبوصف التاج القبرصي كان وقتذاك مرتبطا في الذهنية الأوروبية بلقب مملكة بيت المقدس المنصرمة، كان جيمس الثاني حريصًا للغاية على انتزاع موافقة من المماليك برعايته للأماكن النصرانية المقدسة[٥].

لم يكن ملك أرغون هو الساعي الوحيد نحو هذا الهدف، بل نافسه في ذلك خصمه التقليدي ملك نابولي (Naples)[٦]، الذي زود الراهب الفرنسيسكاني روجر جيورين (Roger Guerin) بهدايا بالغة البهاء وأرسله أواخر

([1]) Aziz Suryal Attya, ***Egypt and Aragon**: **Embasies and Diplomatic Correspondence between 1300 and 1330 A.D***., Abhandlungen für die Kunde des Morgenlandes 23/7, 1938, pp.17–19, 26–28, 35–36.

[2] Valentina Covaci, ***Between Tradition**: **The Franciscans of Mount Sion and their Rituals (1330–1517)***, PhD dissertation, University of Amsterdam, 2017, p.3.

[3] Aziz Suryal Attya, ***Egypt and Aragon***, p.44.

سجل أبو الفدا في حوادث عام ٧٢٢هـ خبر هذه السفارة دون الإشارة إلى أهدافها، إذ يذكر: "وحضر هناك رسول صاحب برشلونة، وهو أحد ملوك الفرنج بجهات الأندلس، فقبل السلطان هديتهم وأنعم عليهم أضعاف ذلك". أبو الفدا، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد بن عمر بن شاهنشاه بن أيوب (ت ٧٣٢هـ): **المختصر في أخبار البشر**، المطبعة الحسينية المصرية، ط١، ١٩٠٧م، ج٤، ص٩١. وعن مناقشة مستفيضة لمحتوى هذه الرسالة، انظر: حياة ناصر الحجي، **العلاقات بين سلطنة المماليك والممالك الإسبانية**، ص ٢٠٠-٢٠١.

(٤) ماري لوزينيان (١٢٧٣- ١٣١٩م)، كانت ابنة هيو الثالث ملك قبرص (Hugh III of Cyprus) وزوجته إيزابيلا إبلين (Isabella of Ibelin).

Peter W. Edbury, W, ***The Kingdom of Cyprus and the Crusades, 1191–1374***, Cambridge University Press, 1994, p.37.

([5]) David Abulafia, ***The Western Mediterranean Kingdoms***, p.119.

[6] شهدت هذه الفترة تنافسا متواصلًا بين ملوك أراغون ونابولي على دور حامي الأماكن المقدسة والنصارى الذين يعيشون في القدس.

عام (٧٣٣هـ-١٣٣٣م) أو أوائل (٧٣٤هـ-١٣٣٤م) إلى السلطان الناصر محمد بن قلاوون للحصول على "آمان" بإقامة الرهبان الفرنسيسكان ومنحهم امتياز الخدمة الدائمة في كنيسة القدس[١]. ويتفق الباحثون الحديثون على أن هذه الجهود الدبلوماسية، فضلا عن المصالح التجارية والسياسية، أدت في النهاية إلى ما أقدمت عليه السلطات المملوكية من الموافقة على تأسيس أخوية الفرنسيسكان في القدس (*Franciscani Custodia di Terra Santa*) في عام (٧٣٥هـ/١٣٣٥م)[٢]، واعتبارهم الأوصياء الرسميين على الأماكن المقدسة، والمسؤولون عن الإشراف على الحجاج فيها.

ثالثاً. آثار الجهود الدبلوماسية المملوكية:-

١. تغير موقف البابوية المتشدد تجاه رحلات الحج:-

يبدو أن الدبلوماسية المملوكية-الأوروبية، وما نتج عنها من اجراءات عملية، شكلت عامل ضغط على البابوية، وربما شعرت الأخيرة بحرج موقفها أمام الرأي العام الأوروبي في حالة الإصرار على مواصلة سياستها المتشددة تجاه حظر رحلات الحج الأوروبية إلى القدس، خصوصًا وأن هذا الحظر بات غير مبررًا بعد أن تحول الإشراف على الحج الأوروبي إلى هيئة نصرانية بشكل رسمي. ورغم ما تلمح إليه رواية لودلف سوخيم -الواردة قبلًا- من أن هذا التشدد استمر حتى عام (٧٥١هـ/ ١٣٥٠م)، فإن الحالة سالفة الذكر لعفو البابا بندكت الثاني عشر عن فيلانو التوسكاني في عام (٣٣٧هـ/ ١٣٣٧م) توحي بتغير ما في سياسة البابوية بعد نحو عامين فقط من حصول الرهبان الفرنسيسكان على حق الوصاية. وهذا التغير وضح تماما في إصدار البابا كليمنت السادس (Clement VI) مرسوم في (١٤ جمادي الآخرة ٧٤٣هـ/ ٢١ نوفمبر ١٣٤٢م) اعترف فيهما بالمنحة المملوكية وأكد على وصاية آخوية الفرنسيسكان على الأراضي المقدسة[٣].

هذا التغير في الموقف البابوي، خصوصًا منذ عهد كليمنت السادس، لاحظه نيقولاس كورياس بإشارته إلى أن البابوية خففت من تشددها عندما صرح هذا البابا في عام (٧٤٦هـ/ ١٣٤٥م) لفيليب رئيس أساقفة نيقوسيا بمنح إعفاء

David Abulafia, ***The Western Mediterranean Kingdoms,*** p.119; Johannes Pahlitzsch, "**Mediators between East and West**: **Christians under Mamluk Rule**", Mamluk Studies Review 9/2 (2005), pp. 31-46, esp.35.

(1) Valentina Covaci, ***The Franciscans of Mount Sion***, p.3.

(2) David Abulafia, ***The Western Mediterranean Kingdoms,*** p.119; Johannes Pahlitzsch, "**Mediators between East and West**", p.35;

(٣) انظر نص المرسوم عند:

Valentina Covaci, ***The Franciscans of Mount Sion***, p.4 n.11.

من عقوبة الحرمان الكنسي للحجاج الذين زاروا الأماكن المقدسة دون الحصول على إذن بابوي ، وذلك مقابل دفع غرامة مالية، بينما سمح له أيضًا بزيارة الأماكن المقدسة تباعا مع أعداد كبيرة من الحجاج تتراوح بين مائة وثلاثمائة حاج في كل مرة(١).

يبدو أنه منذ عام (٧٥١هـ/ ١٣٥٠م) وحتى نهاية القرن الخامس عشر الميلادي صار حصول الحجاج الأوروبيين زوار الأراضي المقدسة على تراخيص بابوية عرفًا مرعيًا وإجراءً روتينيًا(٢)؛ ففي رواية فريدة من نوعها يذكر الحاج الألماني فليكس فابري (Felix Fabri)، الذي زار القدس عام (٨٨٥هـ/ ١٤٨٠م)(٣)، أنه من بين الكتيبات الإرشادية التي وزعها الرهبان الفرنسيسكان على الحجاج الأوروبيين في القدس "دليل نظم وقواعد الإقامة في الأراضي المقدسة"، والذي تضمن في أول بنوده: "ينبغي على الحاج عدم التحرك من مكان لأخر دون الحصول على تصريح من البابا وإلا عرض نفسه لعقوبة الحرمان الكنسي؛ ففي الماضي أنزل البابا هذه العقوبة على بعض اللاتين الذين وفدوا إلى الأرض المقدسة، ومكثوا فيها، ووالوا المسلمين، وتاجروا معهم فيما يحتاجونه من معادن وحديد وأسلحة"(٤). والأرجح أن رواية بهذه الصيغة تشير إلى وضع قديم كان قائماً زمن الحظر البابوي، غير أن استمرار التأكيد عليه وتضمينه في كتيبات الحج الإرشادية حتى

---

(1) Nicholas Savvas Coureas, "**Latin Cyprus**", p.402; *Idem*, '**Controlled Contacts**: **The Papacy**, **the Latin Church of Cyprus and Mamluk Egypt**, 1250–1350', in *Egypt and Syria in the Fatimid, Ayyubid and Mamluk Eras*, vol. 4, ed. U. Vermeulen and J. van Steenbergen, Leuven, 2005, pp.401–7; *idem*, ***The Latin Church in Cyprus 1313–1378***, Nicosia, 2010, pp.175–6.

(٢) في عام ١٣٥٣م حصلت الأرملة الفلورنسية صوفيا فيليبي Sophia Philippi على إذن بابوي بإقامة مستشفى على جبل صهيون، وتديره نساء تبنّين نظام الرهبنة الفرنسيسكانية. وفي عام ١٣٧٢، فوض البابا أسقف فاماغوستا Famagusta بالسماح لصوفيا بزيارة الأماكن المقدسة مع مائتي شخص بعد جمع أموال للمستشفى.

Nicholas Savvas Coureas, *Latin Church in Cyprus*, pp.170-171, 177-179.

(٣) فيليكس فابري (١٤٤١-١٥٠٢م) عالم لاهوت دومينيكاني. ترك وصفًا حياً ومفصلاً عن رحلاته إلى فلسطين، كما وضع في عام ١٤٨٩م كتاباً عنوانه "تاريخ سوابيا" (*Historia Suevorum*).

Felix Fabri, ***The Book of the Wanderings of Felix Fabri***, 2 vols, trans. Audbrey Stewart, [Palestine Pilgrims' Text Society], London, 1896, vol.2, p.104.

(4) Felix Fabri, ***The Book of the Wanderings***, p. 248.

عام (٨٨٥هـ/ ١٤٨٠م) يلمح ضمنًا بتمسك البابوية بمكتسب منح التراخيص للحجاج الراغبين في زيارة القدس، ربما كنوع من التأكيد على زعامتها الروحية وإشرافها على رحلات الحج الأوروبية.

من ناحية أخرى، لعل استمرار توجيه التحذير من عقوبة الحرمان الكنسي للحجاج المرتحلين إلى القدس بعد عام (٧٥١هـ/ ١٣٥٠م) في اثنتين من كتابات الرحالة الأوروبية ارتبط بالخلفية الدينية لكتابيهما؛ فلودلف أوف سوخيم، زار القدس وهو قس في كنيسة سوخيم(١)، وكان فيلكس فابري أحد الرهبان الدومينيكان(٢)، ومن ثم لعل ما دوناه كان مجرد تحذيرًا شكليًا لم ينطبق على أرض الواقع فعليًا خلال هذه الفترة المتأخرة. ومع غياب الأدلة المصدرية عن مدى التزام جميع الحجاج الأوروبيين بمثل هذا التحذير، وعن عاقبة منتهكيه، يمكن افتراض أن الحجاج، أو على الأقل أكثرهم، التزموا به، خصوصًا أن قرب مقر البابا في روما من ميناء انطلاق رحلاتهم في البندقية إلى يافا جعل الحصول على تصريح البابا أمرًا لا يكتنفه الكثير من المشقة.

تشير كتابات الرحالة الأوروبيين إلى حجاج ظلوا حريصين على امتلاك هذا التصريح قبل مغادرتهم ميناء البندقية وحتى أواخر القرن الخامس عشر الميلادي؛ فالحاج البلجيكي أنسيلم أدورنو (Anselm Adorno)(٣)، الذي خرج من مسقط رأسه في بروج(٤) (Bruges) على رأس قافلة من الحجاج عام (٨٧٤هـ/ ١٤٧٠م) بهدف اتخاذ طريق الرحلة التقليدي من البندقية إلى يافا، ارتحل مع صحبته إلى روما لتلقي تصريح بالسفر إلى القدس من البابا بولس الثاني (٨٢٠-٨٧٥هـ/ ١٤١٧-١٤٧١م) (Paul II)(٥). على نفس الشاكلة أيضًا خرج الحاج الألماني أرنولد فون هارف من مسقط

---

(1) Ludolph von Suchem, ***Description of the Holy Land***, p.iii.

(2) Felix Fabri, ***The Book of the Wanderings***, vol.1, p.ii.

(٣) أنسلم أدورنيس Anselm Adornes، المعروف أيضًا باسم أنسيلم أدورنو ، كان تاجرًا وسياسيًا ودبلوماسيًا ينتمي إلى الجيل الخامس من عائلة Adornes الجنوية، لكنه أمضى معظم حياته في بروج. للمزيد عنه وأسرته، انظر:

A. Andersen, "**Power and Powerlessness of the Bruges Aldermen in the Period 1477–1490**", *Proceedings of the Society for History in Bruges*, 1996, pp. 5–45.

(٤) مدينة كبيرة وعاصمة لإقليم غرب الفلاندرز، في الجانب الفلمنجي من بلجيكا.

Encyclopaedia Britannica, 4 (9th edition), p.1878: "Bruges".

(5) Anselm Adorno, ***Itineraire d'Anselme Adorno en Terre Sainte (1470–1471)***, trad. Jacques Heers Georgette de Groer, Paris, 1978, p.39.

وُلد البابا بولس الثاني في البندقية، وكان اسمه عند ميلاده بييترو باربو Pietro Barbo. خاله هو البابا يوجين الرابع Eugene IV (١٤٣١-١٤٤٧م). عمل بالتجارة أولًا ثم انتقل إلى سلك الكهنوت مدفوعًا بانتخاب خاله لمنصب البابا، ليترقى في ذلك السلك بسرعة جعلت

رأسه بكولون (Köln)[(١)]، مع بعض النبلاء الذين كانوا قد وعدوه بمرافقته إلى البندقية لاتخاذ رحلة الحج البحرية إلى يافا، ومن هناك ارتحل إلى روما، وتمكن من لقاء البابا[(٢)] شخصيًا والحصول على تصريح خطي بالحج[(٣)].

٢. إضفاء الطابع المؤسسي الرسمي على رحلات الحج:-

إذا كان منح السلطان الناصر محمد قلاوون حق الإشراف على الحج الأوروبي داخل الأماكن المقدسة في فلسطين للرهبان الفرنسيسكان يهدف في جانب منه إلى كسر الحظر البابوي، فإنه يمكن اعتباره من ناحية أخرى خطوة مهمة نحو إضفاء الطابع المؤسسي الرسمي على رحلات الحجاج الأوروبيين. تشير ديانا ويب "منذ منتصف القرن الرابع عشر الميلادي تشكلت طبيعة جديدة لرحلات الحج الأوروبية؛ ... إذ تولى الفرنسيسكان دور حراس الأماكن المقدسة، وصاروا المسؤولين فعليًا أمام السلطات المملوكية عن سلوك وتحركات الحجاج؛ الذين يتم توجيههم بمجرد وصولهم إلى الفرنسيسكان، ليزودوهم بوسائل الضيافة المنظمة، ويمدوهم بالمعلومات، بما في ذلك الكتيبات الإرشادية"[(٤)].

الخطوة الثانية التي أقدمت عليها دولة سلاطين المماليك لإضفاء الطابع المؤسسي على رحلات الحج الأوروبية دبلوماسية أيضًا، وذلك عندما منحت البندقية الامتياز الحصري لنقل الحجاج وتنظيم رحلات رسمية من ميناءها إلى ميناء يافا. ورغم عدم معرفة التاريخ الدقيق لبدء هذه الرحلات، وإن كان ديفيد جاكوبي يقدره بحوالي عام (٧٨٣-٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م)[(٥)]، إلا أن الأرشيفات البندقية تحفظ وثيقة مرسوم سلطاني صادر في (٢٧ شوال ٧٨٣هـ/ ٢١ يناير ١٣٨٢م) ينص على منح الإذن لعدد من السفن للإبحار إلى الإسكندرية وأجزاء أخرى خاضعة للسلطان[(٦)].

٣. تزايد معدل ووتيرة رحلات الحج الأوروبية إلى مصر والشام:-

منه كاردينالًا وهو في الثالثة والعشرين من عمره في عام (١٤٤٠م)، وكان ذا شعبية كبيرة اكتسبها لاشتهاره بالكرم والعطف. **Catholic Encyclopedia** على الرابط:

https://www.newadvent.org/cathen/11578a.htm

(١) مدينة في ولاية شمال الراين-فيستفالن في غرب ألمانيا.

(٢) ألكسندر السادس (٨٩٧-٩٠٨هـ/ ١٤٩٢-١٥٠٣م) Alexander VI.

(3) Arnold von Harff, ***The Pilgrimage***, p.40.

(4) Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, p.29.

(5) David Jacoby, "**Evolving Routes of Western Pilgrimage**", p.96.

(6) Margaret Newett, "**Introduction**", in: *Canon Pietro Casola's Pilgrimage to Jerusalem in the Year 1494*, trans. Margaret Newett, Manchester, 1907, p.36.

كان صدور هذا المرسوم بمثابة إشارة البدء لانطلاق عدد غير مسبوق من رحلات الحجاج على متن سفن البندقية(١)؛ فوفقًا لإحصاء يمكن للمرء إجرائه على ما سجلته مارجريت نيويت (Margaret Newett) من واقع الأرشيفات البندقية، أبحر أكثر من ثلاثمائة حاج أوروبي على متن نحو سبع سفن غادرت ميناء البندقية خلال عام (٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م)(٢)، ومثلهم في عام (٧٨٥هـ/ ١٣٨٣م)(٣). وارتفع هذا العدد ليصل أكثر من ستمائة حاج خلال عام (٧٨٦هـ/ ١٣٨٤م)(٤). وبلغ ثلاثمائة وثمانين خلال عام (٧٨٧هـ/ ١٣٨٥م)(٥). وثلاثمائة وأربعين في عام (٧٨٨هـ/ ١٣٨٦م)(٦). وثلاثمائة وثلاثة وعشرين في عام (٧٨٩هـ/ ١٣٨٧م)(٧). وثلاثمائة وتسعين خلال عام (٧٩٠هـ/ ١٣٨٨م)(٨). ويبدو أن هذا العدد تضاعف خلال عام (٧٩١هـ/ ١٣٨٩م) لخروج خمس سفن إلى ميناء يافا (أنظر الملحق رقم ٣)(٩).

بالإجمال فإن هذا الإحصاء يشير إلى خروج ما يقرب من ثلاثة آلاف حاج أوروبي على متن نحو ثماني وثلاثين سفينة بندقية خلال العقد التاسع من القرن الرابع عشر الميلادي (أنظر ملحق رقم ٣). بما أن هذه هي الأرقام المتاحة التي

---

(١) تسجل مارجريت نيويت أنه بمجرد صدور هذا المرسوم توالت رحلات الحجاج من ميناء البندقية إلى موانئ دولة سلاطين المماليك؛ ففي مارس ١٣٨٢م منح مجلس السناتو البندقي تصريحًا لزانينو تيرابيللي (Zanino Triapelle) بحمل خمسين حاجًا ألمانيا ومجريا على سفينته إلى الأراضي المقدسة. وفي أبريل تم السماح لفرانسيسكو دي كانا (Francesco de Canal) بحمل خمس وعشرين حاجا أوروبيا على متن سفينته إلى الإسكندرية. وفي نفس اليوم أمر السناتو بحمل مائة حاج إلى القدس على متن سفينة أندريا موروسيني (Andrea Morosini). وفي مايو تم نقل ستة نبلاء فرنسيين وثمانين من مرافقيهم إلى القدس على متن السفينة (Arduina)، ... ألخ.

Margaret Newett, “**Introduction**”, p.36 ff.

(2) Margaret Newett, “**Introduction**”, pp.36-37.

(3) Margaret Newett, “**Introduction**”, p.37.

(4) Margaret Newett, “**Introduction**”, pp.37-38.

(5) Margaret Newett, “**Introduction**”, p.38.

(6) Margaret Newett, “**Introduction**”, p.38.

(7) Margaret Newett, “**Introduction**”, p.39.

(8) Margaret Newett, “**Introduction**”, p.39.

(9) Margaret Newett, “**Introduction**”, p.39.

سجلتها الأرشيفات البندقية، فلعل العدد يفوق ذلك بكثير؛ فوفقا لتقدير ديفيد جاكوبي تراوح عدد الحجاج الأوروبيين الذين أبحروا سنويًا خلال هذا العقد ما بين ثلاثمائة وستمائة على متن ما بين ثلاث إلى ثماني سفن(١).

مما يدعم فرضية أن عدد الحجاج الأوروبيين خلال هذه الفترة فاق ما سجلته الأرشيفات البندقية أن كثيرًا من الحجاج اختاروا الإبحار في رحلات أخرى غير نظامية على متن سفن تجارية إلى موانئ دولة سلاطين المماليك في الإسكندرية ويافا وبيروت؛ ففي عام (٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م) يسجل لنا الرحالة الفلورنسيون الثلاثة ليوناردو دي فريسكوبالدي (Leonardo di Frescobaldi) وجيورجيو جوتشي (Giorgio Gucci) وسيموني سيجولي (Simone Sigoli)، أبحارهم مع جماعة من نبلاء فلورنسا وخدمهم في رحلة حج على متن سفينة تجارية من البندقية إلى الإسكندرية مباشرة(٢).

٤. تدفق العملات الأوروبية:–

كان لنجاح جهود دولة سلاطين المماليك في كسر الحظر البابوي واستئناف التجارة ورحلات الحج الأوروبية أكبر الأثر في انتعاش الاقتصاد المملوكي. وكما لاحظ بعض الباحثين أن "العملات الإيطالية غمرت الأسواق المملوكية، وفضلها التجار في التعامل لما تتسم به من جودة وثبات الوزن وجمال النقش، مما دفعهم إلى التعامل بها عددًا لا وزنًا"(٣). ويمكن تبين ذلك بسهولة في تنوع العملات المتداولة في مصر قبل وبعد عام (٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م)؛ فالرحالة التوسكاني نيقولو بوجيبونسي (Niccolo of Poggibonsi)، عندما زار مصر في عام (٧٤٧هـ/ ١٣٤٦م)، لم يجد فيها إلا

---

(1) David Jacoby, "**Evolving Routes of Western Pilgrimage**", p.96.

(٢) سجل جيورجيو جوتشي أسماء النبلاء الستة وخدمهم الستة.

Giorgio Gucci, "**Pilgrimage of Giorgio Gucci to the Holy Land**", in: *Visit to the Holy Places of Egypt, Sinai, Palestine and Syria in 1384*, trans. Theophilus Bellorini, Eugene Hoade & Bellarmino Bagatti, [Publication of the Studium Biblicum Franciscanum 6], Jerusalem, 1948, p.149.

(٣) سامح عبد الرحمن فهمي، **القيم النقدية في الوثائق المملوكية (عصر المماليك البحرية)**، مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية، ١٩٨٤م، ص٢٥٠؛ نورة عبد الله الدخيل، "**الصيارفة والجهابذة ودورهم في الحياة الاقتصادية في مصر والشام في العصر المملوكي (٦٤٨–٩٢٣هـ/ ١٢٥٠–١٥١٧م)**"، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، عدد ٢٦، يوليو ٢٠٢٠م، ص١–٣٠، خصوصًا ص١١. وعن محاولة سلاطين المماليك للحد من منافسة الدوكة للدينار، انظر الدراسة المتخصصة:

Jere L. Bacharach, "**The Dinar versus the Ducat**", *International Journal of Middle East Studies*, 4/1 (Jan., 1973), pp.77-96.

نقود غير مسكوكة من النحاس والرصاص أو الحديد، يتم التعامل بها بالوزن لا بالعدد[١]. بينما يشير الرحالة الفلورنسي ليوناردو فريسكوبالدي، الذي زارها في عام ١٣٨٤م، إلى أن "نقودهم في القاهرة من الفضة والذهب؛ فالعملة الذهبية تُسمى بيزنط (*besant*)[٢]، وتعادل دوكة جديدة ونصف، والعملة المتداولة الآن هي الدوكات (*ducati*) الجديدة[٣]. أما النقود الفضية فتسمى درهم، ويعادل جروزو (*grosso*) بندقي واحد[٤]. ولديهم أيضا نقود برونزية غير مسكوكة تسمى الفولاري (*folari*)[٥].

يبدو أن هذا يفسر سبب اختلاف نوع العملة التي كان الحجاج الأوروبيون يؤدون بها الرسوم قبل وبعد عام (٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م)؛ فبعد أن كانت رسوم الحج تُدفع بالدراهم الفضية قبل هذا التاريخ، صارت بعده تُؤدى بالنقود البندقية، سواء الدوكات الذهبية أو الجروزي (*grossi*) الفضية. وفي رحلته إلى القدس خلال الفترة (٧٤٧-٧٥١هـ/

---

(1) Niccolo of Poggibonsi, ***A Voyage beyond the Seas (1346-50)***, trans. Theophilus Bellorini & Eugene Hoade, [Publications of the Studium Biblicum Franciscanum 2/2], Jerusalem, 1945, p.88.

(٢) البيزانط كلمة أُستخدمت في غرب أوروبا من القرن الحادي عشر إلى بداية الرابع عشر الميلاديين لتسمية عملات الشرق الذهبية؛ فالعملات الذهبية التي سُكت في مملكة بيت المقدس الصليبية وكونتية طرابلس عُرفت بـ "بيزانط المسلمين". https://en.wikipedia.org/wiki/Bezant

(٣) الدوكة البندقية الجديدة أو "الدوكاتو (*ducato*)" الذهبي تم سكها منذ عام ١٢٨٤م لتحمل نفس وزن وقيمة الفلورين (فلورينو *florino*) الفلورنسي. لمزيد من التفاصيل، انظر: حمود محمد النجيدي، **النظام النقدي المملوكي (٦٤٨-٩٢٢هـ/١٢٥٠-١٥١٧م): دراسة تاريخية حضارية**، الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية، ١٩٩٣م، ص٩٨.

(٤) الجروزو هو نفسه الدوكة البندقية الفضية القديمة، المسماة أيضًا "ماتابان (*matapan*)". سُكت لأول مرة بين عامي (٥٨٩هـ/ ١١٩٣م) و(٥٩٨هـ/ ١٢٠٢م).

(5) Leonardo di Frescobaldi, "**Pilgrimage of Lionardo di Niccolo Frescobaldi to the Holy Land**", in: *Visit to the Holy Places of Egypt, Sinai, Palestine and Syria in 1384*, trans. Theophilus Bellorini, Eugene Hoade & Bellarmino Bagatti, [Publication of the Studium Biblicum Franciscanum 6], Jerusalem, 1948, p.47.

Leonardo di Frescobaldi, "**Pilgrimage of Lionardo di Niccolo Frescobaldi to the Holy Land**", in: *Visit to the Holy Places of Egypt, Sinai, Palestine and Syria in 1384*, trans. Theophilus Bellorini, Eugene Hoade & Bellarmino Bagatti, [Publication of the Studium Biblicum Franciscanum 6], Jerusalem, 1948, p.47.

١٣٤٦-١٣٥٠م)، دفع نيقولو بوجيبونسي ½ درهم كرسم دخول لكنيسة القيامة، وثلاثة عشر درهمًا كرسم سفر من أريحا إلى دمشق، وعشرين درهمًا كرسم لتصريح السفر الآمن من القاهرة إلى جبل سيناء(١). أما في عام (٧٨٦هـ/ ١٣٨٤م)، يسجل كل من جيورجيو جوتشي(٢) وليوناردو فريسكوبالدي الدوكة والجروزو البندقيتين بوصفهما العملتان الوحيدتان لدفع رسوم الحج وغيرها من التعاملات المالية في مصر والشام(٣). الأمر ذاته ينطبق على رفيقهما سيموني سيجولي، وإن كان يشير في مناسبتين إلى دفع رسوم بـ "الصولدو" (*soldo*) البندقي(٤). (أنظر ملحق رقم ٤)

٥. انتعاش الاقتصاد المملوكي:-

تعد كتابات الحجاج الأوروبيين مصدرًا أساسيًا، ويكاد يكون الوحيد من نوعه، لتزويدنا ببيانات وأرقام تساعد في تبين أثر رحلات الحج الأوروبية في انتعاش الاقتصاد المملوكي وضخ الأموال الأوروبية في الخزانة المملوكية بعد عام (٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م)؛ فمن خلالها يمكن رصد الرسوم التي حصلتها السلطات المملوكية من الحجاج الأوروبيين، فضلًا عن نفقات تنقلاتهم وطعامهم والأجور التي دفعوها للتراجمة الذين رافقوهم وأرشدوهم عبر محطات رحلتهم المختلفة. ومن بين

(1) Niccolo of Poggibonsi, ***A Voyage beyond the Seas***, pp.44, 76, 98.

(٢) أنظر التحليل التالي لقائمة الرسوم والنفقات التفصيلية التي سجلها جيورجيو جوتشي.

Giorgio Gucci, "**Pilgrimage**", pp.131, 149-153.

(٣) يذكر ليوناردو فريسكوبالدي أنه سدد دوكة واحدة في جمرك الإسكندرية كرسم دخول للمدينة، وأربع دوكات كرسم مغادرة للإسكندرية وهو في طريقه إلى القاهرة.

Leonardo di Frescobaldi, "**Pilgrimage**", pp.38, 42.

(٤) سدد سيموني سيجولي دوكة واحدة كرسم لكل من ركوب النيل من فوة إلى القاهرة (حصلها والي دمياط) ولقنصل الحجاج في الإسكندرية، لكنه دفع أيضًا أربعين صولدي كرسم دخول للقاهرة وستة كرسم خروج من بوابة الإسكندرية.

Simone Sigoli, "**Pilgrimage of Simone Sigoli to the Holy Land**", in: *Visit to the Holy Places of Egypt, Sinai, Palestine and Syria in 1384*, trans. Theophilus Bellorini, Eugene Hoade & Bellarmino Bagatti, [Publication of the Studium Biblicum Franciscanum 6], Jerusalem, 1948, pp. 155, 166.

تم سك الصولدو الفضي في البندقية لأول مرة في عهد الدوق فرانسيسكو داندولو Francessco Dandolo (٧٢٨-٧٣٩هـ/ ١٣٢٨-١٣٣٩م).

هذه الكتابات تحتل "رحلة حج" الفلورنسي جيورجيو جوتشي أهمية خاصة لتفردها بتسجيل قائمة مفصلة عن هذه الرسوم والنفقات[١].

وتكشف هذه الكتابات عن أن الحجاج الأوروبيين بمجرد وصولهم وحتى مغادرتهم مصر والشام يواجهون سلسلة طويلة من الرسوم والنفقات التي لا يتسع المقام هنا لمناقشتها. غير أنه يمكن الاكتفاء بتحليل قائمة جيورجيو جوتشي عام (٧٨٦هـ/ ١٣٨٤م) الواردة جزئيًا في (ملحق رقم ٥). وتسجل هذه القائمة التفاصيل الدقيقة لكل رسم أو نفقة، فضلًا إجمالي المبلغ الذي أنفقته جماعة الحجاج الفلورنسيين، وعددهم اثنى عشر فردًا، في كل فئة من فئات النفقات. وتنقسم إلى ستة فئات، كالآتي:

م	الفئة	المبلغ الإجمالي (١٢ فرد)
١	الرسوم الحكومية	١٨٥ دوكة
٢	تأجير ونفقات التراجمة والأدلاء	١١٣ دوكة
٣٣	نفقات غير مبررة "ابتزاز"	٥٣ دوكة
٤	تأجير القوارب النيلية والحمير والبغال والجمال	١١٥ دوكة
٥	نفقات الطعام	١١٢ دوكة
٦	احتياجات أخرى	٥٣ دوكة

رغم أن الدلالات الحسابية من هذا الجدول تشير إلى أن إجمالي المبلغ الذي دفعته جماعة الحجاج الفلورنسيين الاثنا عشر هو (٦٣١) دوكة؛ بواقع (٥٢,٥٨) دوكة للفرد الواقع، إلا أن جيورجيو جوتشي فيما يبدو أخطأ في حساب حاصل جمع إجمال المبلغ ليجعله (٦٤٩) دوكة، بواقع (٥٤) دوكة للفرد الواحد[٢]، خصوصًا أنه في موضع أخر يذكر أن المبلغ الذي شارك به في النفقات هو (٤٩) دوكة فقط[٣].

يبدو خطأ جورجيو جوتشي في تقدير حساباته واضحًا في مقدمة قائمته؛ إذ يذكر: "سأقدم هنا قائمة بنفقات الرحلة منذ مغادرتنا فلورنسا حتى عودتنا، وقيمتها (٣٠٠) فلورينو (*florin*). لكن النفقات التي سأسجلها هنا تخص

(1) Giorgio Gucci, "**Pilgrimage**", pp.149-153.
(2) Giorgio Gucci, "**Pilgrimage**", p.150.
(3) Giorgio Gucci, "**Pilgrimage**", p.155..

اليوم من وصولنا الإسكندرية إلى يوم بلوغنا دمشق؛ حيث أننا حتى وصولنا الإسكندرية كان كل منا يدفع نفقاته الشخصية. وفي الإسكندرية صنعنا كيسًا للنقود؛ وعشنا معا حتى بلوغنا دمشق؛ وبعد بلوغنا دمشق صار كل منها يعتني بنفقاته الخاصة حتى فلورنسا. وفي الإسكندرية وضع كل منا نحن الستة (٢٠) دوكة له ولخادمه، فصار المجموع (١٢٠) دوكة. وفي القاهرة وضع كل منا (٢٥) دوكة، بمجموع (١٥٠) دوكة. وفي القاهرة أيضًا وضع كل منا ثانية (٢٠) دوكة ذهبية، بمجموع (١٢٠) دوكة. وفي غزة دفع كل منا (٢٠) دوكة، بمجموع (١٢٠) دوكة. وفي القدس دفع كل منا (١٢) دوكة، باستثناء سيمون سيجولي الذي شارك بـ (٩) دوكات، بمجموع (٦٩) دوكة. والمجموع الكلي للنقود التي أُنفقت من الإسكندرية إلى دمشق (٦٤٩) دوكة ذهبية؛ ونحن ستة نبلاء مع ستة من الخدم، أي أن نصيب الفرد الواحد (٥٤) دوكة ذهبية"(١).

إن الأرقام التي يسجلها جيورجيو جوتشي في هذه الرواية تقدم مبلغ إجمالي ثالث يقدر بـ (٥٧٩) دوكة، بواقع (٤٨,٢٥) للفرد. وآيا كان الأمر، لا يبدو الفارق شاسعًا بين الأرقام الثلاثة (٥٢,٥٨؛ ٤٩؛ ٤٨,٢٥) التي تقدر تكلفة الفرد الواحد في رحلة الحج داخل أراضي مصر والشام. ويمكن هنا البدء في مناقشة تستند إلى متوسط قدره (٥٠) دوكة للفرد الواحد وربط ذلك بالدلالات المذكورة سلفًا، والناتجة عن مناقشة ملحق رقم (٣)؛ فإذا كان أقل عدد لحجاج خرج في رحلات الحج النظامية خلال العقد التاسع من القرن الرابع عشر الميلادي هو (٣٠٠) حاج (عام ٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م)(٢)، وأكبر عدد هو ٦٠٠ حاج (عام ٧٨٦هـ/ ١٣٨٤م)(٣)، فمعنى هذا أن دخول دولة سلاطين المماليك تراوحت خلال هذا العقد ما بين (١٥,٠٠٠) و(٣٠,٠٠٠) من الرحلات النظامية فقط. ومع الوضع في الاعتبار أن رحلة الحجاج الفلورنسيين لم تكن تنتمي إلى هذا النوع من الرحلات، بل هي رحلة حج خاصة على متن سفينة تجارية، فإن الاستنتاج البديهي هو أن عوائد دولة سلاطين المماليك كان أضعاف هذا الرقم. وهنا قد يكون من المناسب الوضع في الاعتبار ما خلص إليه ديفيد جاكوبي من أنه: "رغم تدشين البندقية لخدمة رحلات حج مباشرة إلى يافا حوالي عام (٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م)، ظل الإبحار على متن السفن التجارية هو القاعدة"(٤).

---

(1) Giorgio Gucci, “**Pilgrimage**”, pp.149-150.
(2) Margaret Newett, “**Introduction**”, pp.36-37.
(3) Margaret Newett, “**Introduction**”, pp.37-38.
(4) David Jacoby, “**Evolving Routes of Western Pilgrimage**”, p.96.

ومن ناحية أخرى؛ إذا سلمنا بما سجله جيورجيو جوتشي من أن دخل دولة سلاطين المماليك السنوية من رسوم الحج الأوروبي يُقدر بنحو خمسين ألف فلورينو فلورنسي (=خمسين ألف دوكة بندقية)[١]، وأخذنا في الاعتبار أيضًا أن إجمالي مبلغ الرسوم الحكومية الذي دفعته جماعته (اثنا عشر فردًا) هو (١٨٥) دوكة، بواقع (١٥,٤١) دوكة للفرد الواحد، فمعنى هذا أننا أمام ما يقرب من ثلاثة آلاف ومائتي حاج سنويًا. وآيا كان صحة هذا العدد، فإنه يشير إلى تزايد عدد الحجاج الأوروبيين الوافدين على مصر والشام، ومن ثم تعاظم دخل دولة سلاطين المماليك من رحلاتهم.

وأخيرًا؛ لعل الشاهد الأهم على تأثير استئناف رحلات الحج الأوروبية على اقتصاد دولة سلاطين المماليك هو ما يمكن استنتاجه من رواية أخرى لجيورجيو جوتشي بأن دخل السلطان المملوكي السنوي يبلغ نحو خمسمائة ألف فلورينو فلورنسي[٢]؛ فهذا يعني أن رسوم الحج الأوروبي كانت تمثل نسبة (١٠٪) من إجمالي دخل الدولة. وبصرف النظر عن هذا الدخل الرسمي، لا ريب في أن قائمة جيورجيو جوتشي، وما سجله غيره من الحجاج الأوروبيين من فئات أخرى غير رسمية أفادت من هذه الرحلات، كالتراجمة والأدلاء وأصحاب القوارب والدواب والباعة، تشير بوضوح إلى حجم التأثير الذي أحدثه استئناف رحلات الحج الأوروبي على كل من القطاعين الرسمي والشعبي في دولة سلاطين المماليك.

خاتمة:-

من خلال العرض السابق يمكن الخروج بالنتائج الآتية:-

- كان الحظر البابوي للتجارة ورحلات الحج الأوروبية سلاحًا قاسيًا لمعاقبة دولة سلاطين المماليك وخنقها اقتصاديًا بعد فتح إمارة عكا (٦٩٠هـ/١٢٩١م) على يد السلطان المملوكي الأشرف الخليل بن قلاوون؛ فهو من ناحية يحرمها من الأرباح المالية الكبيرة التي تدخل خزانتها من رسوم الحج، ويضعفها من ناحية أخرى ويجردها من قدراتها المادية والعسكرية في مواجهة أعدائها الخارجيين.
- والبعد الداخلي لم يكن غائبًا عن ذهن البابوية؛ فوقف رحلات الحج الأوروبية من شأنه الإضرار بقطاعات أخرى داخل المجتمع أفادت من وفود أولئك الحجاج، كالتراجمة والأدلاء والباعة وأصحاب القوارب والدواب، فضلًا عن بدو الصحراء والعربان واللصوص وقطاع الطرق.
- إذا كان الحظر البابوي عقابًا لدولة سلاطين المماليك وكثير من طوائف مجتمعها، فإنه شكل من ناحية أخرى عقابًا غير مباشرًا لأطراف وقوى أوروبية ارتبطت بمصالح وعلاقات سياسية وتجارية معه، خصوصًا البندقية

---

(1) Giorgio Gucci, "**Pilgrimage**", p.99.

(2) Giorgio Gucci, "**Pilgrimage**", p.100.

وآراغون ونابولي، وهي القوى التي ضربت بالحظر البابوي عرض الحائط واستأنفت علاقتها مع المماليك بعد نحو عقد من سقوط عكا.

- كانت دولة سلاطين المماليك تدرك أبعاد قرار الحظر البابوي على الوضع الداخلي والخارجي، فبذلت قصارى جهدها لكسر هذا الحظر مستثمرة مصالح الأطراف الأوروبية المتضررة سياسيًا واقتصادية منه. ولا يغيب عن الذهن أن الحظر نفسه كان أداة عقابية للمتدينين في غرب أوروبا لما تمثله لهم بقاعهم المقدسة في مصر والشام من مكانة روحية خاصة.
- استثمرت دولة سلاطين المماليك كل هذا في نشاط دبلوماسي فاعل، ونجحت في إحراج وضع البابوية أمام الرأي العام الغربي، أولًا بمنحها الرهبان الفرنسيسكان مهمة توجيه الحجاج الأوروبيين الوافدين إلى القدس، ثم بمنحها البندقية امتياز تدشين رحلات بحرية نظامية تنطلق من ميناءها إلى يافا مباشرة. مع حرج موقف البابوية تخلت عن تشددها شيئًا فشيئًا حتى صارت عقوبة الحرمان الكنسي، التي كانت تلوح بها قبل عام (٧٥٠هـ/ ١٣٥٠م) للمرتحلين إلى الأراضي المملوكية دون تصريح بابوي، أمرًا شكليًا غير مذكور إلا في كتابات الحجاج ذوي الخلفية الدينية.
- تكللت جهود دولة سلاطين المماليك الدبلوماسية في إحياء رحلات حج أكثر تنظيمًا، وذات طابع رسمي مؤسسي منذ عام (٧٨٤هـ/ ١٣٨٢م). وكل هذا أسهم بالطبع في تزايد معدل ووتيرة رحلات الحج والوافدة وما اقترن بذلك من انتعاش اقتصادي على المستويين الرسمي والشعبي.
- أسهمت رحلات الحج الأوروبية إلى مصر والشام بنصيب واضح في الاقتصاد المملوكي، وكان ذلك داعياً لدولة سلاطين المماليك إلى بذل الجهود لكسر الحظر البابوي. ولم تزل أهميتها ودورها في هذا الاقتصاد –بشقيه الرسمي والشعبي– بحاجة إلى مزيد من الدراسات الإحصائية التحليلية التي تستخرج من كتابات الرحالة الأوروبيين مادة ثرية عن الرسوم والضرائب الحكومية المفروضة على رحلات الحج، ونفقات الحجاج داخل أراضي مصر والشام، سواء تلك المتعلقة بالغذاء أو التنقل أو الإقامة في الفنادق والخانات أو أجور الأدلاء والمرشدين.
- يمكن مناقشة هذه الرسوم والنفقات ضمن دراسة أشمل تتناول "الإجراءات الحكومية تجاه رحلات الحج الأوروبية في ضوء كتابات الرحالة الأوروبيين الوافدين على مصر والشام خلال الفترة (٧٨٦-٩٢٢هـ/ ١٣٨٢-١٥١٧م)". ويمكن تصور عناصرها كالآتي: الرسوم الحكومية؛ وإجراءات التفتيش والتحري؛ وتصاريح عبور الأراضي الإسلامية؛ وإجراءات الحكومة لحماية الحجاج وتأمينهم؛ والخدمات التي توفرها السلطات المملوكية

للحجاج الأوروبيين (الإقامة والتراجمة ووسائل النقل، ألخ)؛ الواجبات والقيود المفروضة على الحجاج؛ تعامل الموظفين الحكوميين مع الحجاج؛ وموقف الأخيرين من ذلك كله".

المصادر والمراجع

أولا. المصادر والمراجع العربية:-

١. أبو الفدا، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد بن عمر بن شاهنشاه بن أيوب (ت ٧٣٢هـ): **المختصر في أخبار البشر**، المطبعة الحسينية المصرية، ط١، ١٩٠٧م، ج٤.

٢. بخيت، فائز علي: **العلاقات المصرية الأوربية في عصر المماليك الجراكسة (٧٨٤-٩٢٢هـ/ ١٣٨٢-١٥١٦م): دراسة سياسية واقتصادية**، دكتوراه، جامعة الموصل، ٢٠٠٢م.

٣. بخيت، فائز علي: "**المماليك الجراكسة في مواجهة الحصار الاقتصادي الصليبي على مصر**"، مجلة كلية العلوم الإسلامية، مج٧، ع١٣، ٢٠١٣م.

٤. البشير، أبو عبيدة عبد الرحيم: **العلاقات التجارية بين دولة المماليك ودويلات المدن الإيطالية (البندقية- جنوة- بيزا): ١٢٥٠-١٥١٧م**، أطروحة ماجستير، جامعة الخرطوم، ٢٠١٩م.

٥. جندي، فلسطين تيسير إبراهيم: **السلطان الأشرف خليل بن قلاوون وسياسته الخارجية والداخلية (٦٨٩-٦٩٣هـ/ ١٢٩٠-١٢٩٤م)**، ماجستير، جامعة الخليل، ٢٠١٣م

٦. الحجي، حياة ناصر: **العلاقات بين سلطنة المماليك والممالك الإسبانية في القرنين الثامن والتاسع الهجري/ الرابع والخامس عشر الميلادي: دراسة وثائقية**، الكويت، ١٩٨٠م.

٧. الحجي، حياة ناصر: **السلطان الناصر محمد بن قلاوون ونظام الوقف في عهده**، الكويت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

٨. الدخيل، نورة عبد الله: "**الصيارفة والجهابذة ودورهم في الحياة الاقتصادية في مصر والشام في العصر المملوكي (٦٤٨-٩٢٣هـ/١٢٥٠-١٥١٧م)**"، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، عدد ٢٦، يوليو ٢٠٢٠م، ص١-٣٠.

٩. دراج، أحمد: **المماليك والفرنج في القرن التاسع الهجري – الخامس عشر الميلادي**، القاهرة، ١٩٦١م.

١٠. زعرور، ابراهيم محمود: "**الخطط البابوية تجاه مصر والمشرق العربي في القرن الرابع عشر حسب ما جاء في كتاب الأسرار لمارينو سانوتو**"، مجلة دراسات تاريخية، عدد ٨٥-٨٦، آذار-حزيران، ٢٠٠٤م، ص١٩٥-٢٢٣

١١. عبد النبي، نجلا محمد: **مصر والبندقية: العلاقات السياسية والاقتصادية في عصر المماليك**، القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠١م.

١٢. عمرو، بديع عبد القادر ابراهيم: **الهدن والمعاهدات في دولة المماليك الأولى (٦٤٨-٧٨٤هـ/١٢٥٠-١٣٨٢م): دراسة تحليلية**، أطروحة ماجستير، جامعة الخليل، ٢٠١٥م.

١٣. فهمي، سامح عبد الرحمن: **القيم النقدية في الوثائق المملوكية (عصر المماليك البحرية)**، مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية، ١٩٨٤م.

١٤. لبيب، صبحي: "**سياسة مصر التجارية في عصري الأيوبيين والمماليك**"، المجلة التاريخية المصرية، مج٢٨-٢٩، ١٩٨٢م، ص١١٧-١٤٦.

١٥. محمد، أحمد عمر رمضان: **العلاقات الاقتصادية بيد دولة المماليك في مصر والبندقية (٦٤٨-٩٢٣هـ/١٢٥٠-١٥١٧م)**، أطروحة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بنغازي، ٢٠١٥م.

١٦. النجيدي، حمود محمد: **النظام النقدي المملوكي (٦٤٨-٩٢٢هـ/١٢٥٠-١٥١٧م): دراسة تاريخية حضارية**، الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية، ١٩٩٣م.

ثانيا. المصادر والمراجع الأجنبية:-

6. Anselm Adorno, ***Itineraire d'Anselme Adorno en Terre Sainte (1470–1471)***, trad. Jacques Heers Georgette de Groer, Paris, 1978.

A. Andersen, "**Power and Powerlessness of the Bruges Aldermen in the Period 1477–1490**", *Proceedings of the Society for History in Bruges*, 1996, pp. 5–45.

7. Arnold von Harff, ***The Pilgrimage of Arnold von Harff.*** Trans. Malcolm Letts. Hakluyt Society, 2nd ser. n. 94. London, 1946.

8. Aziz Suryal Attya, ***Egypt and Aragon: Embasies and Diplomatic Correspondence between 1300 and 1330 A.D.***, Abhandlungen für die Kunde des Morgenlandes 23/7, 1938.

9. Benedict XII, ***Lettres Communes***, ed. J.-M. Vidal, 3 vols., Paris 1903–11, 2, n. 6063.

10. Catholic Encyclopedia

11. David Jacoby, "**Pèlerinage médiéval et sanctuaires de Terre Sainte: la perspective vénitienne**", *Ateneo veneto* 173 (n. s., 24) (1986), 31–33, repr. In: *Idem*, ***Studies on the Crusader States and on Venetian Expansion***, Northampton 1989, no. IV.

12. David Jacoby, "**Evolving Routes of Western Pilgrimage to the Holy Land, Eleventh to Fifteenth Century: an Overview**", in: *Unterwegs im Namen der Religion II/ On the Road in the Name of Religion: Wege und Ziele in vergleichender Perspektive- das mittelalterliche Europa und Asien/ Ways and*

Destinations in Comparative Perspective- Medieval Europe and Asia, ed. Klaus Herbers & Hans Christian Lehner, Franz Steiner Verlag, 2016, pp.75-100.

13. David Jacoby, "**Between Venice and Alexandria: Trade and the Movement of Precious Metals in the Early Period**", *Mamluk Studies Review* 21 (2018), pp.115-137.
14. David Abulafia, ***The Western Mediterranean Kingdoms 1200–1500: The Struggle for Dominion,*** London, 1997.
15. Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage c.700-c.1500***, New York, 2002.
16. ***Diplomatarium veneto-levantinum,*** ed. Georg Martin Thomas and Riccardo Predelli, Venice, 1880–99, vol.1, no. 4.
17. **Encyclopaedia Britannica**, 4 (9th edition), p.1878: "Bruges".
18. Felix Fabri, ***The Book of the Wanderings of Felix Fabri***, 2 vols, trans. Audbrey Stewart, [Palestine Pilgrims' Text Society], London, 1896, vol.2.
19. George L. Williams, ***Papal Genealogy: The Families and Descendants of the Popes***, McFarland & Company Inc., 1998.
20. Giorgio Gucci, "**Pilgrimage of Giorgio Gucci to the Holy Land**", in: *Visit to the Holy Places of Egypt, Sinai, Palestine and Syria in 1384*, trans. Theophilus Bellorini, Eugene Hoade & Bellarmino Bagatti, [Publication of the Studium Biblicum Franciscanum 6], Jerusalem, 1948.
21. Guillaume Mollat, ***Les Papes d'avignon, 1305-1378***, Paris, 1982.
22. H. Kurdian, "**A Note on the 'Description of the Holy Land and of the Way Thither' by Ludolph Von Suchem (1350)**", *Journal of the American Oriental Society*, 55/1 (Mar., 1935), pp.102-104.
23. Jere L. Bacharach, "**The Dinar versus the Ducat**", *International Journal of Middle East Studies*, 4/1 (Jan., 1973), pp.77-96.
24. Johannes Pahlitzsch, "**Mediators between East and West: Christians under Mamluk Rule**", *Mamluk Studies Review* 9/2 (2005), pp. 31-46.
25. Joshua P. Hevert, *Orthodoxy Abroad: John XXII and Global Christendom*, PhD, University of North Carolina at Chapel Hill, 2016.

26. Leonardo di Frescobaldi, "**Pilgrimage of Lionardo di Niccolo Frescobaldi to the Holy Land**", in: *Visit to the Holy Places of Egypt, Sinai, Palestine and Syria in 1384*, trans. Theophilus Bellorini, Eugene Hoade & Bellarmino Bagatti, [Publication of the Studium Biblicum Franciscanum 6], Jerusalem, 1948.
27. Ludolph von Suchem, ***Description of the Holy Land, and of the Way Thither, Written in the Year A.D. 1350***, trans. Aubrey Stewart, [Library of the Palestine Pilgrims' Text Society, vol. 12, n.3], London, 1895.
28. Margaret Newett, "**Introduction**", in: *Canon Pietro Casola's Pilgrimage to Jerusalem in the Year 1494*, trans. Margaret Newett, Manchester, 1907.
29. Mike Carr, "**Crossing Boundaries in the Mediterranean: Papal Trade Licences from the Registra supplicationum of Pope Clement VI (1342–52)**", *Journal of Medieval History* 41/1 (2015), pp.107-129.
30. Norman Housley, ***The later Crusades, 1274-1580: from Lyons to Alcazar***, Oxford University Press, 1992
31. Norman Housley, ***Documents in the Later Crusades, 1274-1580***, London, 1996.
32. Niccolo of Poggibonsi, ***A Voyage beyond the Seas (1346-50)***, trans. Theophilus Bellorini & Eugene Hoade, [Publications of the Studium Biblicum Franciscanum 2/2], Jerusalem, 1945.
33. Nicholas Savvas Coureas, '**Controlled Contacts: The Papacy, the Latin Church of Cyprus and Mamluk Egypt, 1250–1350**', in *Egypt and Syria in the Fatimid, Ayyubid and Mamluk Eras*, vol. 4, ed. U. Vermeulen and J. van Steenbergen, Leuven, 2005, pp.401–7.
34. Nicholas Savvas Coureas, "**Latin Cyprus and its Relations with the Mamluk Sultanate, 1250-1517**", in: *The Crusade World*, ed. Adrian Boas, Routledge, 2016, pp.391-418.
35. Peter W. Edbury, W, ***The Kingdom of Cyprus and the Crusades, 1191-1374***, Cambridge University Press, 1994
36. Simone Sigoli, "**Pilgrimage of Simone Sigoli to the Holy Land**", in: *Visit to the Holy Places of Egypt, Sinai, Palestine and Syria in 1384*, trans. Theophilus Bellorini,

Eugene Hoade & Bellarmino Bagatti, [Publication of the Studium Biblicum Franciscanum 6], Jerusalem, 1948.

37. Sophia Menache, "**Papal Attempts at a Commercial Boycott of the Muslims in the Crusader Period**", *The Journal of Ecclesiastical History* 63/2 (April, 2012), pp.236-259.
38. Sophia Menache, *Clement V*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
39. Stefan Stanchev, ***Spiritual Rationality***, ***Spiritual Rationality**: **Papal Embargo as Cultural Practice***. Oxford: Oxford University Press, 2014.
40. Valentina Covaci, ***Between Tradition**: **The Franciscans of Mount Sion and their Rituals** (**1330–1517**)*, PhD dissertation, University of Amsterdam, 2017.
41. William of Adam, ***How to Defeat the Saracens**, (**Guillelmus Ade**, **Tractatus quomodo Sarraceni sunt expugnandi**)*, ed. & trans. Giles Constable, Washington, D.C., 2012.

ملحق (١)

تصاريح البابا يوحنا الثاني والعشرين للحج إلى القدس(١)

(أ) تصريح للكاهن وأستاذ القانون أوتو دي كاوكواليس بالسفر إلى القدس

(الثلاثاء ٣٠ ربيع أول ٧٢٩هـ/ ٨ فبراير ١٣٢٩م)

"إن، الكاهن وأستاذ القانون، الذي يعيش في أبرشية ناربون، والمولود في الأرض المقدسة في القدس، والذي نشأ في قبرص لبعض الوقت ثم جاء إلى مناطق هذا الجانب من البحر (*cismarinas*) وعاش بها لعدة سنوات، قد حصل على ترخيص لزيارة القبر المقدس والأماكن المقدسة الأخرى هناك، مع ستة من رفاقه، على أن يأخذوا معهم الأشياء التي بدونها لا يمكنهم إكمال الرحلة، ولكن بدون شيء آخر لصالح العدو أو منفعته".

(ب) تصريح للويس دوق بوربون وأسرته بالسفر إلى القدس

(الأحد ١٦ جمادى الآخرة ٧٢٩هـ/ ٢٤ أبريل ١٣٢٩م)

"إلى وليم أسقف ميند (Guillaume of Mende): بناء على طلب لويس دوق بوربون، صرح البابا له ولأسرته بالسفر إلى الأرض المقدسة، وأنه عند الموت قد يمنحه الغفران الكامل لخطاياه هو وأهله. قد تحصل الأسرة على الغفران التي يُمنح عادة لحجاج تلك الأرض".

(ج) تصريح للويس دوق بوربون ورفقته بالإتجار في البضائع غير المحظورة

(الثلاثاء ١٤ رمضان ٧٢٩/ ١٩ يوليو ١٣٢٩م)

"١٩ يوليو ١٣٢٩م. إلى لويس دوق بوربون: يجوز له مرافقة ابنته ماريا، المخطوبة من جاي Guy، الابن البكر لهيو القبرصي (Hugh of Cyprus)، إلى هناك برفقة ملائمة في أربع سفن مسلحة، ويمكن لجميع الموجودين في السفن المذكورة زيارة القبر المقدس وما إلى ذلك، ويمكن للتجار في هذه الرفقة القيام بأعمال تجارية هناك وفي الإسكندرية في البضائع غير الممنوعة".

ملحق (٢)

عفو البابا بندكت الثاني عشر عن فيلانو التوسكاني

بعد زيارته للقدس دون تصريح بابوي

(الثلاثاء ٢٨ رمضان ٧٣٧هـ/ ٧ مايو ١٣٣٧م)(٢)

"إلى رئيس أساقفة نيقوسيا (Nicosia): أنت مخول باسم البابا وكنيسة روما لتلقي قسم من فيلانو التوسكاني (دي توسكيا)، المحارب خادم جون دي لوزينان (John de Lusignan)، الذي خدم شخصيًا لمدة خمسة عشر عامًا ضد المسلمين، بأنه سوف يلتزم بأوامر الكنيسة المذكورة؛ وبهذه المناسبة فإننا نعفي فيلانو المذكور من عقوبة الحرمان الكنسي التي تكبدها لأنه زار أراضي المسلمين بالسلع المحظورة وتاجر معهم، على الرغم من كونه لم يحقق ربحًا، وقام أيضًا بزيارة الضريح المقدس ودفع مالًا كرسوم للمسلمين، منتهكًا بذلك الأوامر والمحاذير البابوية".

---

(1) Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, pp.104-105.

(2) Diana Webb, ***Medieval European Pilgrimage***, p.105.

ملحق (٣)

رحلات الحج الأوروبي النظامية التي أبحرت من ميناء البندقية إلى يافا[١]

خلال الفترة (٧٨٤-٧٩١هـ/ ١٣٨٢-١٣٨٩م)

م	التاريخ	مالك السفينة	عدد الحجاج
١	مارس ١٢٨٢م	زانينو تيرابيللي Zanino Triapelle	٥٠
٢	أبريل ١٣٨٢م	فرانسيسكو دي كانا Francesco de Canal	٢٥
٣	أبريل ١٣٨٢م	أندريا موروسيني .Andrea Morosini	١٠٠
٤	مايو ١٣٨٢م	السفينة Arduina	٨٦
٥	يونيو ١٣٨٢م	مارينو ماليبيرو Marino Malipiero	25
٦	يوليو ١٣٨٢م	زانين ودا شا دي زارا Zanino da Cha de Zara	35
٧	أغسطس ١٣٨٢م	وليلمو بونو Guglielmo Bono	١٧
٨	١٣٨٣م	بيترو فينو Pietro Fino	٩٦
٩	١٣٨٣م	فيليبو بيزاني Filippo Pisani	٦٠
١٠	١٣٨٣م	باولو دي لاكولا Paulo de la Colla	٢٧
١١	١٣٨٣م	فرانسيسكو ديلفينو Francesco Delfino	٦٠
١٢	١٣٨٣م	لورينزو دونو Lorenzo Dono	٧٠
١٣	١٣٨٣م	زانين ودا زارا Zanino de Zara	٢٠
١٤	١٣٨٤م	بيرناردو نادال	٩٠

(١) Margaret Newett, “**Introduction**”, pp.36-39.

		Bernardo Nadal	
١٥	١٣٨٤م	داردي موروزيني Dardi Morosini	٧٠
١٦	١٣٨٤م	فيرجيليو ريزو Virgilio Rizo	٨٠
١٧	١٣٨٤م	فرانسيسكو ميشيل Francesco Michael	١٠٠
١٨	١٣٨٤م	أندريا موروزيني Andrea Morosini	٦٤
١٩	يونيو ١٣٨٤م	رافايليتو دي ستيللا Raphaeletto de Stella	١٠٠
٢٠	١٣٨٤م	فرانسيسكو باتشينو Francesco Bachino	٥٦
٢١	١٣٨٤م	نيقوليتو بونو Nicoletto Bono	٧٠
٢٢	١٣٨٥م	فرانسيسكو دي كانال Francessco de Canal	١١٠
٢٣	١٣٨٥م	زانينو نيقولاي Zanino Nicolai	١٢٠
٢٤	١٣٨٥م	فرانسيسكو ميشيل Francesco Michael	١٥٠
٢٥	١٣٨٦م	بيترو دي كريتا Pietro de Creta	١٢٠
٢٦	١٣٨٦م	بيقوليتو دوراتشينو Nicoletto Duracino	١٠٠
٢٧	١٣٨٦م	فرانسيسكو ميشيل Francesco Michael	١٢٠
٢٨	١٣٨٧م	لورينو دونو Lorenzo Dono	١٠٠
٢٩	١٣٨٧م	ماركو دي روما Marco de Roma	١٢٣
٣٠	١٣٨٧م	مارتينو كورتيزي Martino Cortese	١٠٠

٣١	١٣٨٨م	وليلمو بونو Guglielmo Bono	٨٠
٣٢	١٣٨٨م	جاكوبيللو بواتيللو Jacobello Buatello	١٥٠
٣٣	١٣٨٨م	نيقوليتو دوراتشينو Nicoletto Duacino	١٦٠
٣٤	١٣٨٩م	أنطونيو دي إيليا Antonio de Elia	١٥٠
٣٥	١٣٨٩م	أربع سفن	-

ملحق (٥)

الرسوم الحكومية لرحلة الحاج الأوروبي في أراضي مصر والشام

تبعًا لقائمة جيورجيو جوتشي[١]

م	النوع أو الجهة المستفيدة	رسم الفرد
١	لقنصل الحجاج في الإسكندرية	دوكة واحدة
٢	كبير التراجمة في القاهرة	٤ دوكات
٣	ترجمان غزة	٨½ جروزو[٢]
٤	ترجمان القدس	٤ دوكات[٣]
٥	رسم للسلطان في بيت لحم	جروزو واحد
٦	رسم للسلطان لقاء دخول كنيسة القيامة	٦ دوكات
المبلغ الإجمالي لجماعة الحجاج (١٢ فرد) = ١٨٥⅔ دوكة ذهبية		

(1) Giorgio Gucci, “**Pilgrimage**”, pp.149-153.

٢ ذكر جيورجيو جوتشي أن الدوكة في مصر والشام كانت تعادل ١٨ جروزو.

٣ بلغت دقة جوتشي أنه يسجل المبلغ بالجروزو الواحد، رغم أن الجروزو لا يشكل قيمة كبرى بالنسبة للدوكة؛ ففي هذا الرسم يحدد أنه أربع دوكات تنقص جروزو واحد.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

العدالة التنظيمية ودورها في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم

هيلة منديل محمد التويجري*
جامعة القصيم

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/14

*أستاذ الإدارة التربوية المشارك كلية التربية بجامعة القصيم –الاهتمامات البحثية: القيادة التربوية، الحوكمة، التميز التنظيمي، الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية، الأداء المؤسسي، القيادة الرقمية، القيادة التوزيعية، التنمية المستدامة

إيميل الباحث: haila2u@hotmail.com

كود البحث: 210014
تاريخ استقبال البحث: ٠٣، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (١٦ / ٠١ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ١٦، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٢٩ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

العدالة التنظيمية ودورها في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم

هيلة منديل محمد التويجري

الملخص: هدفتِ الدراسة لمعرفة دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم، وقد استخدمتِ المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؛ وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البالغ قوامها (١٨٧) فردا، وخرجت الدراسة بعدة نتائج، أهمها: أن العدالة التنظيمية لها دور كبير في إدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم، وكان من أهم التوصيات تطبيق العدالة التنظيمية بكافة صورها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية) داخل المنظومة الإدارية في التعليم الجامعي، والمضي قدماً في انتهاج هذه السياسة لما لها من دور إيجابي في إدارة ضغوط العمل من خلال أبعادها (إدارة الصراعات، إدارة وفض المنازعات، تدعيم العلاقات) على الموظفين الإداريين.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، إدارة ضغوط العمل، الموظف الإداري، جامعة القصيم

Title: **Organizational Justice and its Role in Managing Work Stress for Administrative Personnel at Qassim University**

Abstract: This study aimed at knowing the role of organizational justice in managing work stress for administrative personnel at Qassim university. The descriptive method was used from the administrative personnel at Qassim university. The research sample was used purposively of (187) individuals. The most important findings are that : Organizational justice has a great role in managing work pressures within the administrative system at Qassim University, and it also recommends the application of organizational justice, in all its forms (distributive justice, procedural justice, interactive justice) within the administrative system in university education, and moving forward with this policy because of its positive role in managing work stress through its dimensions (conflict management, managing and resolving disputes, strengthening relationships) on the administrative staff.

Key Words: organizational justice, managing work stress, administrators, Qassim university

مقدمة:

يُعد العنصر البشري في الإدارة الحديثة هو المصدرَ الأساسيَ للقدرات التنافسية وأكثر الأصول أهمية وخطورة، فإنَّ المورد البشري هو بالدرجة الأولى طاقة ذهنية وفكرية ومصدر للمعلومات والاقتراحات والابتكارات، وعنصرٌ فاعلٌ وقادرٌ على المشاركة الإيجابية بالفكر والرأي والعمل؛ ولذلك بدأتِ الإدارة المعاصرة تبحث عن مفاهيمَ وأساليبَ جديدة للتنمية لتتناسب مع أهمية وحيوية الدور الذي تقوم به؛ حيث يعتبره البعض من أصول المنظمة، وهو مصدر الخير والعطاء على مر السنين، وعليه؛ يجبُ على الإدارة أن تتعهد بالاهتمام بتدريبه وتنمية إبداعاته، وتحقيق العدالة داخل المؤسسة والعمل على تقليل ضغوط العمل، والعمل على تنمية قدراتهم الإبداعية، والعمل على تفجير طاقاتهم الكامنة وتوظيفها لتحقيق أهداف المؤسسة.

إنّ العدالة التنظيمية تنبع أهميتها من كونها تساهم في تحسين الأداء الكلي للجامعة عن طريق إدارة العلاقات المتبادلة بين الموظفين في الأقسام والإدارات المختلفة؛ مما يساهم في تحقيق الأهداف التنظيمية، كما أنها تساعد على وحدة وتماسك الجامعة، والاستفادة من مواردها البشرية لزيادة الإنتاجية الكلية للجامعة، وتساهم في تحسين قدرة المديرين وزملائهم في العمل على أداء أعمالهم؛ وذلك نتيجة شعورهم بتحقيق العدالة التوزيعية والإجرائية والتفاعلية في بيئة العمل، وبالتالي القدرة على تخصيص وقت أكبر للتخطيط الفاعل والمثمر، وجدولة الأعمال، وحل المشاكل (الذبحاوي، ٢٠١٨، ٢١١), فالعدالة التنظيمية هي عامل رئيس لنجاح الجامعة؛ من أجل الحفاظ على رضا الموظفين، فالجامعة تحتاج أن تكون منصفة في نظامها بشأن عدالة التوزيع والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية، فالعدالة التنظيمية شرط أساسي لفاعلية عمل الجامعات، كما أن تصورات الإنصاف تحتل مركزا هاماً في القرارات والعمليات وفقا لجوانب الموارد البشرية، كالأجر والفوائد وجوانب التعويضات الأخرى (Akanbi et al ,2013, 207).

إن العدالة التنظيمية تمثل الكيفية التي ينظر بها الموظف في الجامعة إلى الإجراءات والقرارات والسلوك، وكيف أن هذا النمط من التصور يؤثر على سلوك وموقف الموظف على المدى الطويل، وتتعلق العدالة التنظيمية بالكيفية التي تعمل بموجبها الإدارة العليا في التعامل مع الموظفين في الجامعة، ومدى انعكاس هذه العدالة على سلوكيات الموظفين وبيئة العمل، كوضع نظام عادل للأجور الأساسية، وتقدير الجهود، وتوفير متطلبات العمل والموظفين، وتعزيز كل ما من شأنه أن يحقق العدالة في بيئة العمل، كل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر على أية جامعة للعمل بشكل فاعل، وهو إلزامي ليتوافق مع احتياجات العدالة الأساسية للموظف، وهذا يؤدي لا شك إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي وتقليل ضغوط العمل لدى الموظفين إلى حد كبير؛ مما يسهم في ارتفاع معدلات الإنتاجية الكلية للجامعة في كل وظيفة وفرصة عمل(Kaur ,2016, 1).

تعد العدالة التنظيمية من العوامل المهمة والمؤثرة على أداء الموظفين الإداريين؛ ويعود ذلك لكونها تعد من المكونات الأساسية والجوهرية للعلاقة بين الموظفين الإداريين والعاملين وأعضاء هيئة التدريس، وتتوقف عليها الكثير من السلوكيات الإدارية وتحقيق الفاعلية والكفاءة في الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي، وإن فاعلية الموظفين الإداريين في أدائهم تعتمد على مدى ممارستهم للعدالة التنظيمية بين الموظفين، وأن أهمية العدالة التنظيمية تنبع من أهمية أفراد الجامعة، فهم الأساس الذي يقوم عليه أداء الجامعة، وتعتمد عليه بقية عناصرها الأخرى (التكنولوجية، المالية، المعلوماتية وغيرها) فموظفو الجامعة هم المعنيون بفهم أهدافها واكتساب المهارات والقدرات والمعارف التي تجعلهم قادرين على أداء واجباتهم الوظيفية تجاهها بما ينسجم مع تطلعاتها الحالية والمستقبلية (القصير، ٢٠١٧، ٢٥٣).

تصب العدالة التنظيمية في المسعى العلمي لردم الفجوة الحاصلة بين أهداف الأعضاء وأهداف الجامعة، وخلق الروابط الدافعة إلى إيجاد سبل ووسائل تكفل للأجهزة الإدارية، والعمل على إشاعة مناخ تنظيمي إيجابي، يتعامل معه الموظفون في المنظمات الإدارية من منطلق كون العدالة التنظيمية مؤشرا يتضمن تفسير قيم كثيرة ومتعددة من جوانب العمل والسلوك التنظيمي، وما يختص بالعمليات الإدارية في الجامعة (البشابة، ٢٠٠٨، ٤٢٨).

ويقصد بالعدالة التنظيمية هي التي تعني ميل الموظفين لمقارنة حالتهم مع حالة زملائهم الآخرين في العمل؛ أي إدراك الموظفين للعدالة في مكان العمل من خلال علاقتهم بالجامعة، أو برئيسهم المباشر، فهي تؤثر في النهاية على مواقفهم وسلوكياتهم في العمل، فإدراك معاني العدالة التنظيمية يتصل بالعديد من القواعد التي تشكل الإطار المفاهيمي لمضامين هذا المفهوم، على أن الإحساس بالعدالة التنظيمية يتوقف على درجة الالتزام أو الإخلال (الطبولي وآخرون، ٢٠١٥، ٦٩).

يعتمد مفهوم العدالة التنظيمية أساساً على نظرية المساواة التي وضعها العالم "آدمز سميث"، وتركز نظرية المساواة على ردود أفعال الموظفين في مواجهة الأوضاع الظالمة في العمل ذات الصلة بقرارات التوزيع في العمل، فالعدالة التنظيمية هي النظرة إلى الموظف بشأن التطبيقات في مكان العمل، والعدل كمفهوم يحتاج إلى المعالجة كمبدأ توجيهي في توزيع مختلف الموارد اللازمة في الحياة وتوفير النظام في المجتمعات، والعدل كلمة تُربط بعدة معاني كالحق، والصدق، والتوازن، والعدل مفهوم واسع يشمل الأحكام القيمة، مثل الخير، والإخلاص، والحق، والقانون، والمساواة (Mucahit ,2012, 375).

وتتضح أهمية العدالة التنظيمية في التعرف على الأثر الكبير الذي تحدثه في كفاءة الأداء الوظيفي وضغوط العمل للموظفين في الجامعات، ويمكن إدراك أهميتها من خلال الآتي:

١. إن العدالة التنظيمية حقيقة النظام التوزيعي للرواتب والأجور في الجامعة؛ وذلك من خلال العدالة التوزيعية.
٢. إن العدالة التنظيمية تبرز منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية عن الموظف.

٣. إن العدالة التنظيمية تحدد طرق التفاعل والنضج الأخلاقي لدى موظفي الجامعة في كيفية إدراكهم وتصوراتهم للعدالة الشائعة في الجامعة.

٤. إن العدالة التنظيمية تنعكس سلوكياً على حالات الرضا عن الرؤساء، ونظم القرارات، وسلوكيات المواطنة التنظيمية، والالتزام التنظيمي.

٥. إن العدالة التنظيمية تسلط الضوء على الكشف عن الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في الجامعة، وهنا يبرز دور عدالة التعاملات.

٦. إن العدالة التنظيمية تؤدي إلي تحقيق السيطرة الفاعلية والتمكن من عملية اتخاذ القرار، وتعتبر العدالة الإجرائية بعدا هاماً في هذا الجانب (محمد، ٢٠١٢، ١٣).

لقد تناولت العدالة التنظيمية ثلاثة أنواع، وفقاً لما تتطلبه الجامعة من عدالة, وهي:

العدالة التوزيعية: هي شكل من أشكال العدالة التنظيمية التي تركز على معتقدات الناس أنهم تلقوا كميات من نتائج العمل التي تم توزيعها بعدالة، فالموظفون الذين يشعرون أن هناك ظلما في عملية التوزيع يميلون إلى الشعور بمستويات عالية من الإجهاد، كما يميلون إلى الشعور بأنهم غير راضين عن وظيفتهم؛ ذلك لأن العدالة التوزيعية لها تأثير كبير في دفع الناس لأداء وظائفهم(بحري، ٢٠١٧، ٨٣).

العدالة الإجرائية: هي التي تنتج من الإجراءات العادلة، وقد قدم العالم "تيبو ووكر" معيارين للحكم على العدالة الإجرائية، هما التحكم في العمليات (على سبيل المثال القدرة على التأثير في النتيجة الفعلية نفسها)، وكذلك التحكم في اتخاذ القرارات (Wendy ,2017, 730).

العدالة التفاعلية: هي نوعية المعاملة الشخصية التي يتلقاها الموظف قبل القرارات وبعدها، ويجب التمييز هنا بين حساسية التعامل مع الآخرين، وقد أبرزت العديد من الأبحاث أهميتها كما هو الحال في عملية صنع القرار، وفي وضع التوظيف في الجامعات، والعدالة التفاعلية تعتمد على مدى كون القرارات التي تتخذها سلطات صنع القرار جديرة بالثقة والتواصل، ووفقا لذلك يتم تقييم العدالة التفاعلية على أساس العلاقات الشخصية والجوانب الإعلامية للسلوك؛ حيث يجب على صانع القرار أن يعرف كيف يتصل بالآخرين.

والعدالة التفاعلية تتضمن جزأين: العدالة الإعلامية التي تشير إلى احتمالية أحد غير صادق ويقدم مسوغات كافية عندما تسير الأمور بشكل سيء، والجزء الثاني يتعلق بالعدالة بين الموظفين، وهو يشير إلى الاحترام والكرامة مع أي أحد يعامل الآخرين(Muhammad J ,2012, 40).

وهناك الكثير من مصادر ضغوط العمل التي يتعرض لها الموظف داخل المنظومة الجامعية، وهي ضغوط تأتي من مصادر متنوعة تعمل كل منها بشكل مستقل أو تتفاعل معاً في تأثيرها على الموظف، وفيما يلي أبعاد ضغوط العمل الجامعي باعتبارها أكثر التصاقا ببيئة العمل الجامعي (علوش، ٢٠١٦، ٦٨٤):

- عبء العمل.
- غموض الدور.
- صراع الدور.
- العلاقة مع الرؤساء.
- العلاقة مع الزملاء.
- العلاقة مع الطلبة.
- ظروف العمل المادية.

تمر عملية التعرض لضغوط العمل بثلاث مراحل أساسية، هي على النحو الآتي (حمزاوي، ٢٠٠٨، ١٠١):

- **مرحلة الإنذار المبكر**: وهي مرحلة يشعر فيها الموظف داخل الجامعة باقتراب حلول الخطر، وهذا بعد تعرضه للعديد من المثيرات الداخلية أو الخارجية.
- **مرحلة المقاومة**: عقب المرحلة الأولى أو الصدمة ينتقل الموظف إلى المرحلة الثانية, وهي مرحلة المقاومة، ومن خلال تلك المقاومة يقوم الفرد بسلوكيات وردود أفعال دافعية، وهذا من خلال مهاجمته لمصادر الضغط الداخلي والخارجي أو التعامل والتعايش والتكيف معهما بهدوء أو تجاهل هذه المصادر، فإذا نجحت هذه الممارسات الدافعية في التقليل من الشعور بالضغط تكون هذه المرحلة هي الأخيرة، أما إذا فشلت هذه الممارسات ينتقل الموظف إلى المرحلة التي تليها.
- **مرحلة الإنهاك**: وهي المرحلة الأخيرة، وتحدث هذه المرحلة عندما يتعرض الموظف للضغوط لمدة زمنية طويلة وبصفة متكررة ومستمرة؛ حيث يصاب على إثرها بالإنهاك نتيجة لتكرر المقاومة ومحاولات التعايش مع الضغط، وتظهر عليه بعض المظاهر، مثل التفكير في التخلي عن العمل وانخفاض كبير في الدافعية نحو العمل.

ويمكن تقسيم ضغوط العمل من حيث تأثيرها إلي نوعين, هما(دان، ٢٠١٨، ٥٦٥):

الضغوط الإيجابية المرغوبة: وهي الضغوط المنفصلة أو المرغوب فيها، فعلى المستوى الوظيفي قد يتعرض الموظف للعديد من هذه الضغوط، مثل اجتياز اختبار ما أو دورة تدريبية أو أن يحوز رضا رئيسه المباشر، وقد يكون هناك حاجة إلى ضغوط

مثالية للوظيفة؛ حيث إن الهدف من إيجاد وظيفة فاعلة للضغوط هو أنها تستخدم كمنبه أو كأداة تحذير للمشاكل التي تتعرض لها الجامعة والموظفون بالإضافة إلى التقليل من حدة وآثار هذه المشاكل.

الضغوط السلبية غير المرغوب بها: وهي الضغوط غير المنفصلة التي تسبب الضرر والأذى للموظفين، وهي عبارة عن قليل أو كثير من الاستثارة التي ينتج عنها أذى أو ضرر على عقل أو جسم الموظف، وتفرز الضغوطات السلبية آثارا ضارة فيه، سواء من الناحية الصحية أو من الناحية النفسية.

ويوجد اهتمام كبير بموضوع إدارة ضغوط العمل، فإنه يعد من أكثر المفاهيم غموضاً وتبايناً نظرا لاختلاف آراء ووجهات نظر ومجال تخصص كل من تناول هذا المفهوم، فهو نمط معقد من حالة عاطفية ووجدانية وردود فعل فسيولوجية استجابة لمجموعة من الضغوط الخارجية، وتحدث الضغوط إلى المدى الذي يدرك فيه الموظف أن الموقف الذي يواجهه يتضمن بعض التهديدات، وأنه لن يستطيع التكيف مع مطالب الموقف أو تلك المخاطر، بمعنى أن الموقف يخرج عن نطاق سيطرته، كما أنه حالة التوتر التي تصيب الموظف عندما يُواجه بقيود غير معتادة على متطلبات يرغب في إنجازها أو فرص متاحة لا يضمن عوائدها (طه، ٢٠٠٨، ٥٩٠).

وتتضح إستراتيجيات إدارة ضغوط العمل من خلال الآتي:

١. التطبيق الجيد لمبادئ الإدارة والتنظيم.
٢. تطوير نظم الاختيار والتعيين.
٣. الممارسات الخاصة بتدعيم الأسرة.
٤. بعض البرامج الخاصة مثل:
   - برامج إدارة الضغوط.
   - برامج رفاهية الموظفين.
٥. تلمس أسباب الضغوط.
٦. المشاركة وفرق العمل.
٧. تحسين ظروف العمل المادية. (جيرالد، ٢٧،٢٠٠٩).

مشكلة الدراسة:

يعدُّ التعليم الجامعي أحد المجالات المهمة لتقدم الأمم ورقيها، وأحد دعائم الأمن القومي؛ فهو المجال الذي يؤسس ويعد أبناء المجتمع لتحمل مسؤولية مستقبل أوطانهم؛ وتعتمد الجامعات في تحقيق أهدافها بالدرجة الأولى على الموظفين الإداريين، وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، وتتعرض هذه الفئات لأشكال متعددة من ضغوط العمل الناتجة

عن تعدد مسؤولياتهم والأدوار التي يؤدونها داخل العمل وخارجه؛ مما يؤثر سلباً على مستوى أدائهم لوظائفهم، وينعكس ذلك سلباً على تحقيق الجامعة لأهدافها، كما أن شعور الموظفين بالجامعة بعدم توفر العدالة التنظيمية أو انخفاض مستواها يزيد من مستوى الضغوط التي يتعرضون لها، وأن محاولة تجنب الموظفين جميع المؤثرات التي قد يكون لها مفعول سلبي عليهم وتسبب لهم نوعا من الضغوط التي تعرف بالضغوط التنظيمية أو ضغوط العمل، وأن تلك الضغوط سمة من سمات العصر الحالي لا تكاد تخلو منها أي جامعة مهما كان نوعها أو مستوى تعقيد العمل فيها، لقد أصبح التعامل مع ضغوط العمل وإدارتها بفاعلية أحد المحددات الرئيسة لكفاءة الإدارة في الجامعة، وهذا ما يتفق مع النتائج التي أشارت إليها دراسة (محمد، ٢٠١٧)، و دراسة (بابا، ٢٠١٥).

إن الموظفين في الجامعة تمتلكهم مجموعة أحاسيس ومشاعر تؤثر وتتأثر بأبسط المعاملات الإنسانية، فعدم انسجامهم مع مناخ العمل يضطرهم إلى عدم إنجاز عملهم بالشكل المطلوب والمرجو، ومن خلال هذا يمكن القول بأن الخلل الذي قد يصيبهم نتيجة ضغوط عمل ينعكس مباشرة على أدائهم وأداء الجامعة ككل، فالعدالة التنظيمية أصبحت واحدة من نظريات الدوافع الأكثر أهمية، وهي الآن واحدة من الموضوعات البحثية الرائدة في مجال ضغوط العمل والموارد البشرية؛ لذا ينبغي على الجامعة معرفة السبب الأساسي لنشوء ضغوط العمل منذ بدايته – وليس في نهاية الأمر- حتى تتمكن من معالجة آثاره السلبية أو التخفيف منها، كما ينبغي على الجامعة الاهتمام بالجانب النفسي والسلوكي للعامل قبل الاهتمام بإلزامية إنجاز ما هو مطلوب إنجازه للمهام والأعمال، مع ضرورة إعداد برامج خاصة لتدريب الموظفين في الجهاز الإداري بالجامعات من أجل تنمية مهاراتهم في التعامل مع ضغوط العمل التنظيمية ورفع روحهم المعنوية، وهذا ما يتفق مع النتائج التي أشارت إليها دراسة (عبد الخير، ٢٠٢٠)، ودراسة (السعودي، ٢٠١٨).

إن الموظف في أية جامعة يمكنه أن يشعر بالعدالة التنظيمية من خلال عدة معايير تتعلق بتوزيع المهام والواجبات والمسؤوليات والأرباح والمكافآت والأجور وغيرها مما هو حق من حقوقه، وعدالة هذا التوزيع لن تتم إلا عن طريق عدالة الإجراءات التي تتضمنها مختلف العمليات والأنشطة التي تقوم بها الجامعة، إضافة إلى عدالة التفاعلات والعلاقات بما تتضمن من معاملات بين الأفراد والمسؤولين في الجامعة، أي عدالة الاتصال والعلاقات في العمل التي هي الأخرى لن تتم إلا من خلال عدالة التوزيع والإجراء، وهذا ما يتفق مع النتائج التي أشارت إليها دراسة (فرج، ٢٠١٣).

إن إحساس الموظف بالعدالة التنظيمية هو في الحقيقة إحساس متشابك ومتداخل، فلا يمكن أن يشعر الفرد بعدالة التوزيع، ويشعر بعدم عدالة الإجراءات وعدالة التفاعلات؛ لأن لكل قسم من أقسام العدالة تأثيره في باقي الأقسام باعتبار العدالة كإحساس داخلي كلاً متكاملاً فيما بين أجزائه؛ لذا تسعى الجامعة إلى ترجمة العدالة في مختلف المستويات التوزيعية والإجرائية وكذا التفاعلية؛ وذلك لما لها من تأثير إيجابي كبير علي ضغوط العمل، وكذا على أدائه العمل وإنتاجيته،

فالعدالة يمكنها أن تزيد من الإنتاجية من دون الحاجة لزيادة الأجور، وهذا ما يتفق مع النتائج التي أشارت إليها دراسة (بابا، ٢٠١٥)، ودراسة (فرج، ٢٠١٣).

ومن هنا تظهر أهمية ومشكلة الدراسة في كونها محاولة للتعرف على دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم، كأحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تساعد الجامعات على مواجهة هذه المتغيرات وتلبية رغبات وتطلعات الموظفين بها، في عصر لا مكان فيه للعمل في ظل الروتين والبيروقراطية الإدارية، ولما كانت ضغوط العمل وتنامي الشعور بها يمثل أحد أهم الأسباب في تعطيل أداء الموظفين بالجامعة، كان من الضروري توضيح أهمية الدور الذي تلعبه المنظومة الإدارية داخل المؤسسات الجامعية في تطبيق أبعاد العدالة التنظيمية, والتي بدورها ستؤدي إلى حسن إدارة الضغوط المرتبطة بطبيعة العمل ومساعدة المنظومة الجامعية في تطوير نظامها باستخدام العدالة التوزيعية والإجرائية والتفاعلية للحد من الصراعات وفض المنازعات وتدعيم العلاقات الإنسانية داخل الإدارات بالجامعة.

وبناءً على ما سبق؛ تم تحديد السؤال الرئيس للدراسة:

ما دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؟

ومن خلال ذلك يتم الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى العدالة التنظيمية من خلال أبعادها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية) داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؟
٢. ما مستوى إدارة ضغوط العمل من خلال أبعادها (إدارة الصراعات، إدارة وفض المنازعات، تدعيم العلاقات) داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؟
٣. ما طبيعة الدور بين العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء الموظفين الإداريين في مستوى كل من العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؛ وذلك من خلال التعرف على:

١. مستوى العدالة التنظيمية من خلال أبعادها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية) داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

٢. مستوى إدارة ضغوط العمل من خلال أبعادها (إدارة الصراعات، إدارة وفض المنازعات، تدعيم العلاقات) داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

٣. طبيعة الدور بين العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء الموظفين الإداريين في مستوى كل من العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

العدالة التنظيمية:

"هي شعور الإداريين بمدى النزاهة والمساواة في معاملات رؤساء المصالح والمسؤولين في العمل، وأن تضمن إدراك الموظف للنزاهة في التعامل دون أي تمييز بين الموظفين لأي اعتبارات من شأنها جعل الموظف يشعر بنوع من الإهمال أو اللاعدالة في مختلف فرص العمل"(بحري، ٢٠١٧، ٧٩).

وتعرّف إجرائياً بأنها:

درجة إدراك الموظفين الإداريين في جامعة القصيم بمدى العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية في توزيع المهام والأدوار الوظيفية التي يتلقونها من رؤسائهم في العمل.

إدارة ضغوط العمل:

"هو كيفية التعامل مع الحالة التي تظهر على الموظف من توتر وانفعال تصيبه بدنياً وعقلياً، ناتجة عن تعرضه لمواقف ومتطلبات بيئية أو وظيفية أو اجتماعية مفروضة عليه، إذا ما زادت عن قدرته وإمكانياته، فإنها تسبب له أضراراً متعددة"(جاد الرب، ٢٠٠٥، ٥٠٩).

ويمكن تعريف ضغوط العمل إجرائياً على النحو الآتي:

هي مجموعة المواقف والمثيرات التي تؤثر على الموظفين الإداريين في جامعة القصيم سواء تلك الصراعات أو المنازعات من البيئة الخارجية أو بيئة العمل الداخلية، ويكون لها تأثير مباشر على الموظفين، سواء على المستوى النفسي أو السلوكي مما يؤثر في منظومة العمل بالجامعة.

الموظفون الإداريون:

كل من يشغل وظيفة مدنية في المملكة العربية السعودية، أو يمارس مهمات أيا كانت طبيعة وظيفته أو اسمها، سواء عن طريق التعيين أو التعاقد بصفة دائمة أو مؤقتة (وزارة الخدمة المدنية، ٢٠١٩)، وهو المصطلح الذي تبتنه الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية العلمية:

- توجه الدراسة نظر المهتمين والباحثين إلى أهمية دراسة أداء المنظومة الإدارية والقيادية بالجامعات لما لها من تأثير على الكيان المؤسسي الجامعي.
- تعد هذه الدراسة إثراء للأطر النظرية المتعلقة بالعدالة التنظيمية ودورها في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.
- مساعدة الموظفين الإداريين في مؤسسات التعليم الجامعي لتطبيق العدالة التنظيمية للحد من ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين.
- الاعتماد على المفاهيم الإدارية الحديثة التي من أهمها العدالة التنظيمية والتي تمثل قدر القادة الإداريين على ترك قنوات الاتصال مفتوحة تماماً مع الموظفين ومنحهم الثقة التامة ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وتشجيعهم على إبداء الرأي بما يخدم ويفيد الجماعة، وهو يعد مؤشراً حقيقياً لنجاح القادة الإداريين بالجامعة.
- الاستفادة من النتائج المتوقعة من التعرف على دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

ب- الأهمية العملية:

- قد يستفاد من نتائج الدراسة معرفة دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين في جامعة القصيم، وتوصيات الدراسة في محاولة تقليل ضغوط العمل الإداري عن طريق تطبيق العدالة التنظيمية داخل منظومة العمل الإداري.
- العمل على تنمية مهارات القادة الإداريين من خلال اتباع أحدث الأساليب الإدارية الحديثة، والعمل على تطوير نظام العمل الجامعي باستخدام العدالة التوزيعية والإجرائية والتفاعلية للحد من الصراعات، وتفعيل القدرة على فض المنازعات وتدعيم العلاقات الإنسانية داخل الإدارات بالجامعة.

- التعرف على المقومات الأساسية الواجب توفرها لنجاح المنظومة الإدارية بالجامعة من خلال مراعاة حقوق الموظفين الإداريين، واحتياجاتهم الوظيفية والشخصية للتغلب والحد من ضغوط العمل.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

١. **الحدود الموضوعية**: التعرف على دور العدالة التنظيمية في إدارة ضغوط العمل.
٢. **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على جامعة القصيم.
٣. **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على عينة من الموظفين الإداريين في جامعة القصيم.
٤. **الحدود الزمنية**: اقتصر تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤١هـ.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

١. دراسة عبد الخير(٢٠٢٠) بعنوان:"ضغوط العمل وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة تطبيقية"، استهدفت الدراسة إبراز أثر ضغوط العمل على أداء العاملين بجامعة الملك خالد، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على العاملين بكلية الأعمال وكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك خالد ـ المجمع الأكاديمي بطريق الملك عبد الله، وتمثل مجتمع الدراسة من (٦٥) موظفة، واشتملت عينة البحث عدد (٥٤) موظفة بنسبة ٨٣٪ من مجتمع الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عمدية، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت أهم النتائج أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهيكل التنظيمي وأداء العاملين، وأن عبء العمل يؤثر على أداء العاملين لأعمالهم، لكن كلما ذادت مهارتهم زادت مقدرتهم على التغلب على ذلك، وأن ضغوط العمل تمثل جزءا مهما في الجامعة من معوقات الأداء بالنسبة للعاملين، ويرجع ذلك لطبيعة عمل الجامعة، وأوصت الدراسة بأنه يجب على المنظمات معرفة السبب الأساسي لنشوء ضغوط العمل منذ بدايتها، وليس في نهاية الأمر حتى تتمكن من معالجة آثارها السلبية أو التخفيف منها، كما يجب على الجامعة الاهتمام بالجانب النفسي والسلوكي للعامل قبل الاهتمام بإلزامية إنجاز ما هو مطلوب إنجازه للمهام والأعمال.

٢. دراسة السعودي(٢٠١٨) بعنوان:"تصور لإدارة ضغوط العمل التنظيمية لدى العاملين في الجهاز الإداري بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات القدرة المؤسسية"، واستهدفت الدراسة وضع تصور لإدارة ضغوط العمل التنظيمية لدى العاملين في الجهاز الإداري بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات القدرة المؤسسية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع العاملين في الجهاز الإداري بالجامعات المصرية البالغ عددهم (١٥٣,١١٥)، واشتملت عينة الدراسة عدد (٥٦٠) موظفا من مجتمع الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة

لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج تضررُ العاملين بالجامعات من كثرة المهام المحددة لهم، وشعور العاملين في الجامعات بتكرار العمل اليومي، وضعف بيئة العمل المادية، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج خاصة لتدريب العاملين في الجهاز الإداري بالجامعات من أجل تنمية مهاراتهم في التعامل مع ضغوط العمل التنظيمية ورفع روحهم المعنوية.

٣. دراسة الذبحاوي (٢٠١٨) بعنوان:"العدالة التنظيمية ودورها في الحد من ممارسات الانحراف التنظيمي: بحث تحليلي لآراء عينة من الموظفين في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة"، استهدفت التعرف على دور العدالة التنظيمية في الحد من ممارسات الانحراف التنظيمي لدى الموظفين في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة العاملين في الجهاز الإداري من رؤساء الأقسام والموظفين الذين يتعاملون مع الطلاب بكلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة البالغ عددهم (٦٤) فردا، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج أن للعدالة التنظيمية أهمية كبيرة في منظمات الأعمال تنبع من تأثيرها على العديد من التغيرات التنظيمية التي تتمثل بسلوكيات المواطنة التنظيمية، وكذلك ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء، والثقة بين الرئيس والمرؤوس تعتمد عليها بشكل كبير، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على إزالة القيود التنظيمية التي تؤثر على العاملين وعلى كل مستويات المشاركة الفاعلة والتزام العاملين في نظام العمل.

٤. دراسة الداود(٢٠١١) بعنوان:"ضغوط العمل التي يوجهها وكلاء العمادات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، استهدفت الدراسة التعرف على ضغوط العمل التي يوجهها وكلاء العمادات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، واتبعت الدراسة أسلوب الحصر الشامل، واشتملت عينة الدراسة وكلاء الكليات والمعهد العالي للقضاء ومعهد تعليم اللغة العربية والعمادات المساندة (٥٣) وكيلا، تم اختيارها بالطريقة العمدية، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج وجود ضغوط العمل لدى وكلاء العمادات بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع توصيف واضح للمهام والمسؤوليات والصلاحيات المرتبطة بالوكيل، ويتم إقرارها من الجهات العليا المسؤولة في وزارة التعليم العالي.

٥. دراسة حمد(٢٠١٧) بعنوان:"أثر ضغوط العمل التنظيمية في الأداء الوظيفي للموارد البشرية: دراسة حالة أساتذة كلية العلوم والاقتصاد والتجارة وعلوم التسيير بجامعة قالمه"، استهدفت الدراسة التعرف على مختلف ضغوط العمل التنظيمية، ومدى تأثيرها على أداء العنصر البشري داخل المؤسسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة أساتذة كلية العلوم والاقتصاد والتجارة وعلوم التسيير بجامعة قالمه البالغ عددهم (١٢١) أستاذا، تم اختيارها بالطريقة العمدية، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج وجود مصادر لضغوط العمل، وهي بدرجة متوسطة، غير أنها تؤثر بدرجة معتبرة على مستوى الأداء الوظيفي لأساتذة الكلية، خاصة ما يتعلق بعبء العمل والافتقار

إلى نظام فاعل للاتصال، وضغوط العمل سمة من سمات العصر الحالي لا تكاد تخلو منها أي جامعة مهما كان نوعها أو مستوى تعقيد العمل فيها، وأصبح التعامل مع ضغوط العمل وإدارتها بفاعلية أحد المحددات الرئيسة لكفاءة الإدارة في الجامعة.

٦. دراسة القصير(٢٠١٧) بعنوان:"العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الأردنية الحكومية"، استهدفت الدراسة الكشف عن العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت عينة الدراسة أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية الثلاث: (جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة الحسين بن طلال) البالغ عددهم (٣٦٨) عضو هيئة تدريس، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث استمارتي استبانة، استبانة للعدالة التنظيمية واستبانة للالتزام التنظيمي كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية من وجهة أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً، ووجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية، كما أوصت الدراسة بتعزيز مفاهيم العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي وتأكيدها في الجامعات الحكومية الأردنية لتبقى بالمستوى المرتفع.

٧. دراسة بابا(٢٠١٥) بعنوان:"أثر ضغوط العمل على الشعور بالعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية على مديريات التربية والتعليم العالي في فلسطين"، استهدفت الدراسة التعرف على أثر ضغوط العمل على الشعور بالعدالة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم العالي في فلسطين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة جميع المستويات الإدارية في المديريات في الضفة الغربية في فلسطين البالغ عددهم (٥٢١) موظفا، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والشعور بالعدالة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم العالي في فلسطين، وأوصت بضرورة العمل على الحد من ضغوط العمل لتأثيرها السلبي على أداء الموظفين.

٨. دراسة فرج (٢٠١٣) بعنوان:"العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة"، استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات منطقة مكة المكرمة بالمؤسسات التعليمة التي يعملون بها من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج أن درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات منطقة مكة المكرمة للعدالة التنظيمية كانت بشكل عام مرتفعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق رؤساء

الأقسام الأكاديمية للعدالة التنظيمية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الأكاديمي، وضرورة العمل على الحد من ضغوط العمل لتأثيرها السلبي على أداء الموظفين، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق العدالة التنظيمية داخل جميع المؤسسات والمنظمات الحكومية بالمملكة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

٩. دراسة Cheng, J & Cheng. Y, (2017) بعنوان:"العدالة التنظيمية في التعليم العالي: تصورات الأساتذة والموظفين التايوانيين"، استهدفت الدراسة الأدبيات ذات الصلة للتعرف على العوامل الداخلية في مفهوم العدالة التنظيمية في التعليم العالي، كما تناولت أبعاد العدالة التنظيمية الآتية: العدالة التوزيعية، وعدالة الإجراءات، والعدالة الشخصية، وعدالة المعلومات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتمل مجتمع الدراسة جميع الأساتذة والموظفين في الجامعات التايوانية، واشتملت عينة الدراسة عدد (١٨٠) فردا، وصمم الباحثان استبانة استطلاع لتقييم تصورات الأساتذة للعدالة التنظيمية في جامعات تايوان كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج أن هناك أربعة متغيرات للخلفية (الجنس، والعمر، والوظيفة، ونوع المؤسسة)، ارتباطات إحصائية بالعدالة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي في تايوان.

١٠. دراسة, Judge & Colquitt (2004)، استهدفت فحص العلاقة بين العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، عدالة التعاملات)، وضغوط العمل، طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (١٧٤)عضو هيئة تدريس من (٢٣) جامعة أمريكية بالمنظمة الجنوبية الغربية للولايات المتحدة، وكان من أهم النتائج أن توفر العدالة التنظيمية يسمح للأفراد بتنفيذ أعمالهم دون قلق أو توتر، ويعمل على تخفيض الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية بين كل من العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية والضغوط.

١١. دراسة, Timothy , et al (2004) ، استهدفت الدراسة التعرف على تأثير أبعاد العدالة التنظيمية على إحساس أعضاء هيئة التدريس بضغوط العمل في (٢٣) جامعة أمريكية، توصلت الدراسة إلى أن بُعدي العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية كان لهما تأثير كبير جداً على إحساس أعضاء هيئة التدريس بضغوط العمل، ولم يكن لبعد علاقة التعاملات تأثير معنوي على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات قيد الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض تلك الدراسات يتضح الآتي:

إن الدراسات السابقة قد ألقت الضوء على الكثير من المعالم التي أفادت البحث الحالي, كما أنها ساعدت على إبراز العلاقة بين الدراسات بعضها البعض وعلاقتها بالدراسة الحالية؛ مما أنارت الطريق فيما يتعلق بتحديد خطة البحث وعينته واختيار أدواته.

وبالإضافة إلي ما سبق فقد استفادت الباحثة بوجه عام من تلك الدراسات في:

١. تحديد وتفهم مشكلة البحث وصياغتها بالأسلوب العلمي.

٢. تحديد وصياغة جوانب مشكلة البحث وتحليل جوانبها وأعطتها ثراء في المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث.

٣. معرفة أهم المراجع التي يمكن الرجوع لها، والاعتماد عليها، وأماكن الحصول عليها، خاصة المتعلقة بالعدالة التنظيمية، وإدارة ضغوط العمل.

٤. تحديد الخطوات المتبعة في إجراءات الدراسة الحالية سواء من النواحي الفنية أو النواحي الإدارية.

٥. التعرف على الإطار النظري الذي تضمنته العديد من البحوث والدراسات السابقة والاستفادة منه في البحث الحالي.

٦. تحديد منهجية البحث التي ستستخدمها الباحثة (المنهج الوصفي "أسلوب الدراسات المسحية" بخطواته وإجراءاته؛ وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف البحث).

٧. كيفية اختيار عينة البحث بما يتلاءم مع أهداف البحث وتساؤلاته.

٨. تحديد أدوات جمع البيانات والاستبانات المناسبة لقياس الواقع الفعلي.

٩. إلقاء الضوء على أهم الأساليب الإحصائية، واختيار أنسبها لمعالجة بيانات هذا البحث.

١٠. التعرف على كيفية عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها واستخلاص النتائج والتوصيات.

١١. إن النتائج التي تم التوصل إليها كانت تقديماً هاماً لموضوع البحث، وقد استوجب ذلك ضرورة البحث في نفس الاتجاه في محاولة للتوصل إلى نتائج وأفكار وتوصيات جديدة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدف الدراسة، وهو التعرف على مستوى العدالة التنظيمية من خلال أبعادها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية) ومستوى إدارة ضغوط العمل من خلال أبعادها (إدارة الصراعات، إدارة وفض المنازعات، تدعيم العلاقات)، والتعرف على طبيعة الدور بين العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم، أيضاً تميزت بحد الدراسة المكاني: جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي) بخطواته وإجراءاته؛ وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من الموظفين الإداريين والقيادات الإدارية بكليات جامعة القصيم من مديري المكاتب داخل كل عمادة الكليات من الموظفين الإداريين (شؤون هيئة التدريس والموظفين، إدارة الميزانية، إدارة العقود والمشتريات، إدارة الاتصالات الإدارية، إدارة الصيانة والخدمات، إدارة الخدمات، إدارة المتابعة، مركز الدراسات الجامعية للبعثات، الإدارة المالية، إدارة العلاقات العامة، إدارة المستودعات، إدارة الأمن، إدارة الحركة والنقل، إدارة الإسكان، تقنية المعلومات، التطوير والجودة، التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، إدارة التخطيط الإستراتيجي، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مركز تنمية القيادات والقدرات، الإدارة القانونية، الإدارة العامة للمشاريع، مركز التنمية المستدامة، مركز الإعلام والاتصال، شؤون الطلاب، القبول والتسجيل، خدمة المجتمع، الخدمات التعليمية، الدراسات العليا، البحث العلمي، شؤون المكتبات) بكليات جامعة القصيم البالغ عددها ٣٨ كلية، ويبلغ عددهم (١٧٦٧) فردا، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البالغ عددها (١٨٧) فرداً من الموظفين الإداريين ومديري المكاتب داخل كل عمادة من الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؛ حيث بلغت نسبة العينة (١٨٪) من مجتمع البحث.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي"الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أولاً: استبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم:

وهي استمارة من إعداد الباحثة، واتبعت في إعدادها الخطوات الآتية:

١ . القراءة والاطلاع:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات والمراجع التي تناولت العدالة التنظيمية، التي أفادت الباحثة في تحديد المحاور وعبارات الاستبانة، ومنها دراسة كل من دراسة (عبد الخير،٢٠٢٠)، دراسة (السعودي، ٢٠١٨)،دراسة

(الذبحاوي، ٢٠١٨)، دراسة(محمد، ٢٠١٧)، دراسة (القصير،٢٠١٧)، دراسة (بابا، ٢٠١٥)، دراسة (فرج، ٢٠١٣)، دراسة (Colquitt & Judge , 2004)، دراسة (Timothy , et al , 2004).

٢ . تحديد هدف الاستبانة:

تم تحديد هدف الاستبانة، وقد تمثل في التعرف على مستوى العدالة التنظيمية داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

٣ . تحديد محاور الاستبانة وصياغة العبارات:

تم إعداد استمارة استطلاع رأى مجموعة من الخبراء، بلغ قوامها (١٠) خبراء من أعضاء هيئة التدريس من الخبراء في المجال؛ وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة المحاور من عدمها لموضوع البحث وتصميم الاستبانة، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

آراء الخبراء في محاور استبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ١٠)

م	المحور	الرأي		نسبة الموافقة %
		موافق	غير موافق	
١	العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية.	١٠	-	١٠٠٪
٢	العدالة التعاملية داخل المنظومة الادارية.	٤	٦	٤٠٪
٣	العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية.	٩	١	٩٠٪
٤	العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية.	١٠	-	١٠٠٪

. يتضح من جدول (١) أن النسبة المئوية لآراء الخبراء حول مدى مناسبة محاور الاستبانة قد تراوحت ما بين (٤٠٪: ١٠٠٪)، وبناء على آراء الخبراء تمت الموافقة على محاور الاستبانة فيما عدا محور (العدالة التعاملية داخل المنظومة الإدارية)؛ وذلك لحصوله على نسبة أقل من ٧٠٪ من آراء الخبراء.

٤ . الصورة المبدئية للاستبانة:

تم عرض تلك المحاور والعبارات على مجموعة من الخبراء عددهم (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في المجال بحيث لا تقل مدة خبرتهم عن (١٠) عشرة سنوات؛ وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات لمحاور موضوع البحث.

جدول (٢)

آراء الخبراء في استبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم(ن = ١٠)

المحاور	عدد العبارات المبدئية	عدد العبارات المستبعدة	أرقام العبارات المحذوفة	عدد العبارات النهائية
العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية.	٦	١	٥	٥
العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية.	١٠	١	١٤	٩
العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية.	٨	-	-	٨
المجموع	**٢٥**	**٣**		**٢٢**

٥ . الصورة النهائية للاستبانة:

تم كتابة شكل الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبح عدد العبارات (٢٢) عبارة موزعة على المحاور الآتية:

. محور العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية (٥) عبارات.

. محور العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية (٩) عبارات.

. محور العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية (٨) عبارات.

٦ . مفتاح تصحيح الاستبانة (ميزان التقدير):

لتصحيح الاستبانة تم عرض الميزان التقديري على الخبراء لإبداء الرأي، وقد قام الخبراء باختيار ميزان تقديري خماسي، وقد تم تصحيح العبارات على النحو الآتي:

. موافق بشدة (٥) درجات. . موافق (٤) درجات. . محايد (٣) درجات.

. غير موافق (٢) درجتان. . غير موافق بشدة (١) درجة.

المعاملات العلمية للاستبانة:

تم حساب المعاملات العلمية للاستبانة على النحو الآتي:

أ . الصدق:

لحساب صدق الاستبانة استخدمت الطرق الآتية:

(١) **صدق المحتوى:**

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء، قوامها (١٠) خبراء؛ وذلك لإبداء الرأي في ملاءمة الاستبانة فيما وضعت من أجله، سواء من حيث المحاور والعبارات الخاصة بكل محور ومدى مناسبة تلك العبارات للمحور الذي تمثله، والجدول (٣) يوضح النسبة المئوية لآراء الخبراء على عبارات الاستبانة.

جدول (٣)

آراء الخبراء في استبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ١٠)

المحاور	العبارات							
العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية	**رقم العبارة**	**١**	**٢**	**٣**	**٤**	**٥**	**٦**	
	تكرارها	**١٠**	**١٠**	**١٠**	**٩**	**٤**	**٩**	
	النسبة المئوية	**١٠٠٪**	**١٠٠٪**	**١٠٠٪**	**٩٠٪**	**٤٠٪**	**٩٠٪**	
العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية	**رقم العبارة**	**٧**	**٨**	**٩**	**١٠**	**١١**	**١٢**	**١٣**
	تكرارها	**١٠**	**٩**	**١٠**	**٩**	**١٠**	**٨**	**١٠**
	النسبة المئوية	**١٠٠٪**	**٩٠٪**	**١٠٠٪**	**٩٠٪**	**١٠٠٪**	**٨٠٪**	**١٠٠٪**
	رقم العبارة	**١٤**	**١٥**	**١٦**				
	تكرارها	**٥**	**١٠**	**٩**				
	النسبة المئوية	**٥٠٪**	**١٠٠٪**	**٩٠٪**				
العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية	**رقم العبارة**	**١٧**	**١٨**	**١٩**	**٢٠**	**٢١**	**٢٢**	**٢٣**
	تكرارها	**٨**	**١٠**	**٨**	**٩**	**٩**	**١٠**	**٩**
	النسبة المئوية	**٨٠٪**	**١٠٠٪**	**٨٠٪**	**٩٠٪**	**٩٠٪**	**١٠٠٪**	**٩٠٪**
	رقم العبارة	**٢٤**						
	تكرارها	**١٠**						
	النسبة المئوية	**١٠٠٪**						

يتضح من جدول (٣):

ـــ تراوحت النسبة المئوية لآراء الخبراء حول عبارات الاستبانة ما بين (٤٠٪: ١٠٠٪)، وبذلك تم حذف عدد (٢) عبارتين لتصبح الصورة النهائية مكونة من (٢٢) عبارة.

(٢) صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيقه على عينة قوامها (٣٠) فرداً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والجداول (٤)، (٥)، (٦) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لاستبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

المحاور	العبارات							
العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥		
	معامل الارتباط	0.61	0.72	0.75	0.76	0.67		
العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية	رقم العبارة	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
	معامل الارتباط	0.73	0.64	0.57	0.70	0.65	0.79	0.80
	رقم العبارة	١٣	١٤					
	معامل الارتباط	0.55	0.65					
العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية	رقم العبارة	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
	معامل الارتباط	0.62	0.62	0.56	0.50	0.71	0.60	0.68
	رقم العبارة	٢٢						
	معامل الارتباط	0.70						

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من جدول (٤) ما يأتي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه ما بين (٠,٥٠: ٠,٨٠) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.55	9	0.67	17	0.73
2	0.67	١٠	0.49	18	0.76
3	0.61	11	0.69	19	0.62
4	0.70	12	0.70	20	0.64
5	0.65	13	0.58	21	0.66
6	0.61	14	0.57	22	0.68
7	0.69	15	0.63		
8	0.67	16	0.63		

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من جدول (٥) ما يأتي:

ـــــ تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاســـتبانة ما بين (٠,٥٥: ٠,٧٦)، وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية لاستبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

م	المحاور	معامل الارتباط
١	العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية.	٠,٩٤
٢	العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية.	٠,٩٨
٣	العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية.	٠,٩٣

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من الجدول (٦) ما يأتي:

ـــ تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠,٩٣: ٠,٩٨)، وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب . الثبات:

لحساب ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ؛ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (٣٠) فرداً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، والجدول الآتي (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لاستبانة العدالة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

م	المحاور	معامل ألفا
١	العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية.	0.76
٢	العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية.	0.76
٣	العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية.	0.75
	الدرجة الكلية	٠,٨٦

يتضح من جدول (٧) ما يأتي:

. تراوحت معاملات ألفا للاستبانة ما بين (٠,٧٥: ٠,٨٦) وهى معاملات دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

ثانياً: استبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم:

وهي استمارة من إعداد الباحثة، واتبعت في إعدادها الخطوات الآتية:

١ . القراءة والاطلاع:

تم الاطلاع على العديد من الدراسات والمراجع التي تناولت إدارة ضغوط العمل التي أفادت الباحثة في تحديد المحاور وعبارات الاستبانة، ومنها دراسة كل من دراسة (عبد الخير،٢٠٢٠)، دراسة (السعودي، ٢٠١٨)، دراسة(محمد، ٢٠١٧)، دراسة (القصير،٢٠١٧)، دراسة (بابا، ٢٠١٥)، دراسة (فرج، ٢٠١٣)، دراسة (Colquitt & Judge , 2004)،دراسة(Timothy , et al , 2004).

٢ . تحديد هدف الاستبانة:

تم تحديد هدف الاستبانة، وقد تمثل في التعرف على مستوى إدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

٣ . تحديد محاور الاستبانة وصياغة العبارات:

تم إعداد استمارة استطلاع رأى مجموعة من الخبراء، بلغ قوامها (١٠) خبراء من أعضاء هيئة التدريس من الخبراء في المجال؛ وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة المحاور من عدمها لموضوع البحث وتصميم الاستبانة، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

آراء الخبراء في محاور استبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ١٠)

م	المحور	الرأي		نسبة الموافقة %
		موافق	غير موافق	
١	إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية.	١٠	-	١٠٠٪
٢	إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية.	٩	١	٩٠٪
٣	تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية	١٠	-	١٠٠٪

. يتضح من جدول (٨) أن النسبة المئوية لآراء الخبراء حول مدى مناسبة محاور الاستبانة قد تراوحت ما بين (٩٠٪: ١٠٠٪)، وبناء على آراء الخبراء تمت الموافقة على محاور الاستبانة؛ وذلك لحصولها على نسبة أعلى من ٧٠٪ من آراء الخبراء.

٤ . الصورة المبدئية للاستبانة:

عُرضت تلك المحاور والعبارات على مجموعة من الخبراء عددهم (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في المجال بحيث لا تقل مدة خبرتهم عن (١٠) عشرة سنوات؛ وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات لمحاور موضوع البحث.

جدول (٩)

آراء الخبراء في استبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم(ن = ١٠)

المحاور	عدد العبارات المبدئية	عدد العبارات المستبعدة	أرقام العبارات المحذوفة	عدد العبارات النهائية
إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية.	٦	-	-	٦
إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية.	٨	-	-	٨
تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية.	٧	١	١٨	٦
المجموع	**٢١**	**١**		**٢٠**

٥ . الصورة النهائية للاستبانة:

تم كتابة شكل الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبح عدد العبارات (٢٠) عبارة موزعة على المحاور الآتية:

. محور إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية (٦) عبارات.

. محور إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية (٨) عبارات.

. محور تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية (٦) عبارات.

٦ . مفتاح تصحيح الاستبانة (ميزان التقدير):

لتصحيح الاستبانة تم عرض الميزان التقديري على الخبراء لإبداء الرأي، وقد قام الخبراء باختيار ميزان تقديري خماسي، وقد تم تصحيح العبارات على النحو الآتي:

. موافق بشدة (٥) درجات. . موافق (٤) درجات. . محايد (٣) درجات.

. غير موافق (٢) درجتان. . غير موافق بشدة (١) درجة.

المعاملات العلمية للاستبانة:

تم حساب المعاملات العلمية للاستبانة على النحو الآتي:

أ . الصدق:

لحساب صدق الاستبانة استخدمت الطرق الآتية:

(١) **صدق المحتوى:**

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء، قوامها (١٠) خبراء؛ وذلك لإبداء الرأي في ملاءمة الاستبانة فيما وضعت من أجله، سواء من حيث المحاور والعبارات الخاصة بكل محور ومدى مناسبة تلك العبارات للمحور الذي تمثله، والجدول (١٠) يوضح النسبة المئوية لآراء الخبراء على عبارات الاستبانة.

جدول (١٠)

آراء الخبراء في استبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم(ن = ١٠)

المحاور	العبـــارات							
إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	
	تكرارها	٨	١٠	٨	٨	٩	٩	
	النسبة المئوية	٨٠٪	١٠٠٪	٨٠٪	٨٠٪	٩٠٪	٩٠٪	
تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية	رقم العبارة	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣
	تكرارها	٩	١٠	٩	٨	٩	٨	٩
	النسبة المئوية	٩٠٪	١٠٠٪	٩٠٪	٨٠٪	٩٠٪	٨٠٪	٩٠٪
	رقم العبارة	١٤						
	تكرارها	٩						
	النسبة المئوية	٩٠٪						
تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية	رقم العبارة	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
	تكرارها	٨	١٠	٨	٥	٩	١٠	٩
	النسبة المئوية	٨٠٪	١٠٠٪	٨٠٪	٥٠٪	٩٠٪	١٠٠٪	٩٠٪

يتضح من جدول (١٠):

ـــ تراوحت النسبة المئوية لآراء الخبراء حول عبارات الاستبانة ما بين (٥٠٪: ١٠٠٪)، وبذلك تم حذف عدد (١) عبارة لتصبح الصورة النهائية مكونة من (٢٠) عبارة.

(٢) صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيقه على عينة قوامها (٣٠) فرداً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والجداول (١١)، (١٢)، (١٣) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (١١)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لاستبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

المحاور	العبارات							
إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	
	معامل الارتباط	0.67	0.75	0.58	0.59	0.57	0.65	
	رقم العبارة	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣
	معامل الارتباط	0.72	0.71	0.69	0.48	0.67	0.58	0.64
	رقم العبارة	١٤						
	معامل الارتباط	0.62						
	رقم العبارة	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	
	معامل الارتباط	0.76	0.65	0.60	0.48	0.57	0.62	

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من جدول (١١) ما يأتي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه ما بين (٠,٤٨: ٠,٧٦) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول (١٢)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
23	0.71	30	0.63	37	0.64
٢٤	0.56	31	0.54	38	0.52
25	0.62	32	0.49	39	0.63

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
26	0.60	33	0.60	40	0.52
27	0.68	34	0.55	41	0.67
28	0.64	35	0.54	42	0.58
29	0.58	36	0.63		

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من جدول (١٢) ما يأتي:

ــــ تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠,٤٩: ٠,٧١) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول (١٣)

معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية لاستبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

م	المحاور	معامل الارتباط
١	إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية.	٠,٩١
٢	إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية.	٠,٩٣
٣	تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية.	٠,٩٤

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من الجدول (١٣) ما يأتي:

ــ تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠,٩١: ٠,٩٤) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب . الثبات:

لحساب ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ؛ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (٣٠) فرداً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، والجدول الآتي (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لاستبانة إدارة ضغوط العمل لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ٣٠)

م	المحاور	معامل ألفا
١	إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية.	0.81
٢	إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية.	0.74
٣	تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية.	0.77
	الدرجة الكلية	٠,٨٣

يتضح من جدول (١٤) ما يأتي:

. تراوحت معاملات ألفا للاستبانة ما بين (٠,٧٤ : ٠,٨٣) وهى معاملات دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

. النسبة المئوية. . معامل الارتباط. . معامل ألفا لكرونباخ.

. الدرجة المقدرة. . المتوسط الحسابي.

وقد ارتضت الباحثة مستوى دلالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما استخدم برنامج Spss الإصدار (٢٢) لحساب بعض المعاملات الإحصائية.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة على التساؤل الأول الذي ينصّ على:

ما مستوى العدالة التنظيمية من خلال أبعادها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية) داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؟

جدول (١٥)

الدرجة المقدرة والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي لآراء العينة بالنسبة لعبارات المحور الأول (العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) (ن = ١٨٧)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	النسبة المئوية	المتوسط	درجة التحقق
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
١.	هناك معايير واضحة ومعلن عنها لكافة الموظفين عند توزيع الأعباء والمهام الوظيفية.	28	18	56	55	30	520	55.61	2.78	محايد
٢.	يتم تحديد الحوافز بحسب ما يبذله الموظفون من جهد في أداء الأعمال المكلفين بها.	40	67	32	31	17	643	68.77	3.44	موافق
٣.	يراعي توزيع المسؤوليات والواجبات على الموظفين بالعدالة.	52	38	34	46	17	623	66.63	3.33	موافق
٤.	يتم مراعاة ظروف الموظفين عند توزيع أعباء ومهام العمل الإضافية.	20	34	38	52	43	497	53.16	2.66	محايد
٥.	يتم إشراك الموظفين في الدورات التدريبية بصورة عادلة.	69	41	41	26	10	694	74.22	3.71	موافق
	الدرجة الكلية للمحور						2977	63.68	3.18	موافق

يتضح من جدول (١٥):

ــــ تراوحت النسـبة المئوية لآراء عينة البحث في عبارات المحور الأول (العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) ما بين (٥٣,١٦ %: ٧٤,٢٢٪)، كما تراوحت المتوسطات ما بين (٢,٦٦: ٣,٧١).

ـ جاء المتوسط العام في المحور ككل (٣,١٨) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى وجود عدالة توزيعية داخل المنظومة الإدارية بالجامعة.

ــــ حيث جاء متوسـط العبارات (٢، ٣، ٥) في اتجاه الموافقة، مما يشـير إلى تحققها في العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية بالجامعة.

ـــ كما جاءت العبارات (١، ٤) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في العدالة التوزيعية داخل المنظومة الإدارية بالجامعة.

وترجع تلك النتيجة إلى تناسب المكافآت والحوافز للخبرة التي يمتلكها القيادات، وهناك مساواة في توزيع الأعباء والمهام الوظيفية بين الموظفين في جميع الأقسام وفقا لدرجاتهم العلمية والتخصصية؛ حيث يتم إشراك الموظفين في الدورات التدريبية بصورة عادلة، حيث توفير متطلبات العمل للموظفين، وتعزيز كل ما من شأنه أن يحقق العدالة في بيئة العمل، كل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر على أية جامعة للعمل بشكل فاعل، وهو إلزامي ليتوافق مع احتياجات العدالة الأساسية للموظف، وهذا يؤدي لا شك إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين إلى حد كبير؛ مما يسهم في ارتفاع معدلات الإنتاجية الكلية للجامعة في كل وظيفة.

كما ترجع أيضا إلى أن هناك بعض القصور في وضع معايير واضحة ومعلن عنها لكافة الموظفين عند توزيع الأعباء والمهام الوظيفية، بالإضافة إلى بعض القصور في مدى مراعاة ظروف الموظفين بالصورة الكافية عند توزيع أعباء ومهام الأعمال الإضافية عليهم، فالموظفون الذين يشعرون أن هناك ظلما في عملية التوزيع يميلون إلى الشعور بمستويات عالية من الإجهاد، كما يميلون إلى الشعور بأنهم غير راضين عن وظيفتهم؛ ذلك لأن العدالة التوزيعية لها تأثير كبير في دفع الناس لأداء وظائفهم.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة القصير (٢٠١٧)؛ حيث أكدت نتائجها أن مستوى العدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً، ووجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية، كما أوصت الدراسة بتعزيز مفاهيم العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي وتأكيدها في الجامعات الحكومية الأردنية لتبقى بالمستوى المرتفع.

جدول (١٦)

الدرجة المقدرة والنسبة المئوية لآراء العينة بالنسبة لعبارات المحور الثاني (العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) (ن = ١٨٧)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	النسبة المئوية	المتوسط	درجة التحقق
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
٦.	يتم جمع المعلومات المتعلقة بالعمل بصورة دقيقة قبل اتخاذ القرارات.	96	63	22	5	1	809	86.52	4.33	موافق بشدة
٧.	يوجد تطوير في طبيعة الأعمال مما يعمل على عدم وجود روتين داخل طبيعة العملية الإدارية.	69	61	42	4	11	734	78.50	3.93	موافق
٨.	يُسمح للموظفين بإبداء آرائهم قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	23	24	67	56	17	541	57.86	2.89	محايد
٩.	تتخذ القرارات بصورة موضوعية دون تحيز.	101	19	60	4	3	772	82.57	4.13	موافق بشدة
٠	يتم متابعة تنفيذ المرؤوسين للقرارات بصورة مستمرة.	99	46	39	3	-	802	85.78	4.29	موافق بشدة
١	توجد مرونة عند تنفيذ القرارات المرتبطة بالعمل داخل الجامعة.	75	13	57	31	11	671	71.76	3.59	موافق
٢	يتم اتباع معايير وأسس عادلة عند كتابة تقارير الأداء اللازمة للترقية الوظيفية للموظفين.	78	73	29	2	5	778	83.21	4.16	موافق بشدة
٣	يطلع الموظفون على معايير وتقارير أدائهم.	102	70	9	2	4	825	88.24	4.41	موافق بشدة
٤	توظف نتائج تقييم الأداء في تحسين أداء الموظفين.	15	33	67	59	13	539	57.65	2.88	محايد
	الدرجة الكلية للمحور						6471	76.90	3.85	موافق

يتضح من جدول (١٦):

ـــ تراوحت النسبة المئوية لآراء عينة البحث في عبارات المحور الثاني (العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) ما بين (٥٧,٦٥ %: ٨٨,٢٤٪)، كما تراوحت المتوسطات ما بين (٢,٨٨: ٤,٤١).

ـ جاء المتوسط العام في المحور ككل (٣,٨٥) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى وجود عدالة إجرائية داخل المنظومة الإدارية.

ـــ حيث جاء متوسط العبارات (٦، ٩، ١٠، ١٢، ١٣) في اتجاه الموافقة بشدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة كبيرة في العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية.

ـــ حيث جاء متوسط العبارات (٧، ١١) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى تحققها في العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية.

ـــ حيث جاء متوسط العبارات (٨، ١٤) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية.

وترجع تلك النتيجة إلى أنه يتم تجمع المعلومات المتعلقة بالعمل بصورة دقيقة قبل اتخاذ القرارات، ومتابعة تنفيذ المرؤوسين القرارات بصورة مستمرة، حيث يتم اتخاذ إجراءات عادلة عند محاسبة المخالفين، واتباع معايير وأسس عادلة عند كتابة تقارير الأداء اللازمة للترقية الوظيفية للعاملين، وإنّ العدالة التنظيمية تنبع أهميتها من كونها تساهم في تحسين الأداء الكلي للجامعة؛ عن طريق إدارة العلاقات المتبادلة بين الموظفين في الأقسام والإدارات المختلفة؛ مما يساهم في تحقيق الأهداف التنظيمية، كما أنها تساعد على وحدة تماسك الجامعة، والاستفادة من مواردها البشرية لزيادة الإنتاجية الكلية للجامعة، وتساهم في تحسين قدرة المديرين وزملائهم في العمل على أداء أعمالهم؛ وذلك نتيجة شعورهم بتحقيق العدالة التوزيعية.

كما ترجع تلك النتيجة أيضا إلى وجود تطوير في طبيعة الأعمال داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم؛ مما يعمل على وجود مرونة عند تنفيذ القرارات المرتبطة بالعمل داخل الجامعة؛ حيث تتعلق العدالة التنظيمية بالكيفية التي تعمل بموجبها الإدارة العليا في التعامل مع الموظفين في الجامعة، ومدى انعكاس هذه العدالة على سلوكيات الموظفين، وبيئة العمل، كوضع نظام عادل للأجور الأساسية، وتقدير الجهود، وتوفير متطلبات العمل والموظفين.

كما ترجع تلك النتيجة أيضا إلى أن هناك بعض القصور في السماح للعاملين بإبداء آرائهم قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، بالإضافة إلى بعض القصور في توظف نتائج تقييم الأداء في تحسين أداء الموظفين داخل المنظومة الإدارية بالجامعة.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة Judge & Colquitt (٢٠٠٤)؛ حيث أكدت نتائجها أن توفر العدالة التنظيمية يسمح للأفراد بتنفيذ أعمالهم دون قلق أو توتر، ويعمل على تخفيض الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية بين كل من العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية والضغوط.

جدول (١٧)

الدرجة المقدرة والنسبة المئوية لآراء العينة بالنسبة لعبارات المحور الثالث (العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) (ن = ١٨٧)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	النسبة المئوية	المتوسط	درجة التحقق
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
٥	يراعي القيادات مشاركة كافة الموظفين دون تمييز في صناعة واتخاذ القرارات الهامة المرتبطة بالعمل.	60	65	46	6	10	720	77.01	3.85	موافق
٦	تراعى الحقوق والواجبات الوظيفية للموظفين دون تمييز.	95	70	15	4	3	811	86.74	4.34	موافق بشدة
٧	يتم اتخاذ القرارات بصورة تحفظ للموظفين كرامتهم.	90	79	12	6	-	814	87.06	4.35	موافق بشدة
٨	يُناقش الموظفون حول الآثار والنتائج المترتبة على القرارات المتعلقة بالعمل الإداري.	60	65	55	5	2	737	78.82	3.94	موافق
٩	يُراعى تلبية احتياجات الموظفين عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.	64	48	60	12	3	719	76.90	3.84	موافق
١٠	يُبلَغ الموظفون بأي نشاطات رسمية أو اجتماعية قبل تنفيذها.	69	87	17	2	12	760	81.28	4.06	موافق بشدة
١١	يُشجع الموظفون على إجراء بحوث ودراسات علمية مرتبطة بالعمل	44	35	56	41	11	621	66.42	3.32	موافق

	ونشرها والاستفادة منها في تطوير منظومة العمل الإداري.									
٢	يتم تشجيع إسهامات الموظفين لتحسين الأداء بالموظفين.	87	39	16	30	15	714	76.36	3.82	موافق
	الدرجة الكلية للمحور						5896	78.82	3.94	موافق
	الدرجة الكلية للاستبيان						15344	73.13	3.66	موافق

يتضح من جدول (١٧):

ـــ تراوحت النسبة المئوية لآراء عينة البحث في عبارات المحور الثالث (العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) ما بين (٦٦,٤٢٪: ٨٧,٠٦٪)، كما تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٣٢: ٤,٣٥).

ـــ جاء المتوسط العام في المحور ككل (٣,٩٤) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى وجود عدالة تفاعلية داخل المنظومة الإدارية.

- حيث جاءت متوسط العبارات (١٦، ١٧، ٢٠) في اتجاه الموافقة بشدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة كبيرة في العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية.

ــ كما جاءت العبارات (١٥، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى تحققها في العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية.

ـــ جاء المتوسط العام في الاستبيان ككل (٣,٦٦) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى وجود عدالة تنظيمية داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

وترجع تلك النتيجة إلى أنه تراعى الحقوق والواجبات الوظيفية للموظفين دون تمييز؛ حيث يتم اتخاذ القرارات بصورة تحفظ للموظفين كرامتهم؛ كما يُبلغ الموظفون بأي نشاطات رسمية أو اجتماعية قبل تنفيذها؛ مما يساهم بصورة كبيرة في كون العدالة التنظيمية من أهم العوامل المهمة والمؤثرة على أداء الموظفين الإداريين؛ ويعود ذلك لكونها تعد من المكونات الأساسية والجوهرية للعلاقة بين الموظفين الإداريين والعاملين وأعضاء هيئة التدريس، وتتوقف عليها الكثير من السلوكيات الإدارية وتحقيق الفاعلية والكفاءة في الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي.

كما ترجع تلك النتيجة إلى أن القيادات يميلون إلى الرأي التشاركي بينهم وبين الموظفين ومناقشتهم حول الآثار والنتائج المترتبة على القرارات المتعلقة بالعمل الإداري، وتوجد مراعاة في تلبية احتياجات الموظفين عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، وهناك تشجيع على مدى إسهام الموظفين لتحسين الأداء، حيث يوجد مسعى علمي لردم

الفجوة وخلق روابط دافعة إيجابية، وهناك عمل على إشـــاعة مناخ تنظيمي إيجابي يتعامل معه الموظفون في المنظمات الإدارية من منطلق كون العدالة التنظيمية مؤشرا يتضمن تفسير قيم كثيرة ومتعددة من جوانب العمل والسلوك التنظيمي.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة (فرج،٢٠١٣)؛ حيث أكدت نتائجها على أن درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات منطقة مكة المكرمة للعدالة التنظيمية كانت بشكل عام مرتفعة، وعلى ضرورة تطبيق العدالة التنظيمية داخل جميع المؤسسات والمنظمات الحكومية بالمملكة.

الإجابة على التساؤل الثاني الذي ينصّ على:

ما مستوى إدارة ضغوط العمل من خلال أبعادها (إدارة الصراعات، إدارة وفض المنازعات، تدعيم العلاقات) داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؟

جدول (١٨)

الدرجة المقدرة والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي لآراء العينة بالنسبة لعبارات المحور الأول (إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) (ن = ١٨٧)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	النسبة المئوية	المتوسط	درجة التحقق
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
١.	يراعى توافق المكانة الوظيفية للموظفين مع ما حصلوا عليه من درجات علمية.	57	109	13	8	-	776	82.99	4.15	موافق بشدة
٢.	تناسب المكافآت والحوافز للخبرة التي يمتلكها القيادات.	61	48	71	6	1	723	77.33	3.87	موافق
٣.	هناك مساواة في توزيع الأعباء والمهام الوظيفية بين الموظفين في جميع الأقسام وفقا لدرجاتهم العلمية والتخصصية.	58	73	39	6	11	722	77.22	3.86	موافق

.٤	يتاح للموظفين عند إحساسهم بعدم وجود عدالة في توزيع الأعباء والمهام الوظيفية التقدم بشكوى أو تظلم، ويتم النظر فيه من قبل القيادات.	30	31	28	62	36	518	55.40	2.77	محايد
.٥	توجد آلية واضحة ومعلن عنها تتضمن تكافؤ الفرص في الترقيات الوظيفية بعد توفر الشروط المؤهلة للترقية.	97	60	10	15	5	790	84.49	4.22	موافق بشدة
.٦	يراعى عدم تكليف بعض الموظفين بمهام وظيفية كبيرة مقارنة بذويهم في العمل.	44	21	76	35	11	613	65.56	3.28	موافق
الدرجة الكلية للمحور							4142	73.83	3.69	موافق

يتضح من جدول (١٨):

- تراوحت النسبة المئوية لآراء عينة البحث في عبارات المحور الأول (إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) ما بين (٥٥,٤٠ %: ٨٤,٤٩٪)، كما تراوحت المتوسطات ما بين (٢,٧٧: ٤,٢٢).

ـ جاء المتوسط العام في المحور ككل (٣,٦٩) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى وجود إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

ــــ حيث جاء متوسط العبارات (١، ٥) في اتجاه الموافقة بشدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة شديدة في إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

ــــ حيث جاء متوسط العبارات (٢، ٣، ٦) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى تحققها في إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

.كما جاءت العبارة (٤) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في إدارة الصراعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

وترجع تلك النتيجة إلى وجود آلية واضحة ومعلن عنها داخل المنظومة الجامعية تتضمن تكافؤ الفرص في الترقيات الوظيفية بعد توفر الشروط المؤهلة للترقية، ويراعى توافق المكانة الوظيفية للموظفين مع ما حصلوا عليه من درجات علمية.

وترجع تلك النتيجة إلى تناسب المكافآت والحوافز للخبرة التي يمتلكها القيادات، وهناك مساواة في توزيع الأعباء والمهام الوظيفية بين الموظفين في جميع الأقسام وفقا لدرجاتهم العلمية والتخصصية؛ وتوجد مراعاة من قبل الموظفين الإداريين بعدم تكليف الموظفين بمهام وظيفية كبيرة مقارنة بذويهم في العمل.

كما ترجع أيضا إلى أن هناك بعض القصور في وضع معايير واضحة ومعلن عنها لكافة الموظفين عند توزيع الأعباء والمهام الوظيفية، بالإضافة إلى بعض القصور في إتاحة الفرص للموظفين بتقديم شكوى أو تظلم عند إحساسهم بعدم وجود عدالة في توزيع الأعباء والمهام الوظيفية، وبعض القصور في مدى مراعاة ظروف الموظفين بالصورة الكافية عند توزيع أعباء ومهام الأعمال الإضافية عليهم، حيث هناك العديد من مصادر ضغوط العمل التي يتعرض لها الموظف داخل المنظومة الجامعية، وهي ضغوط تأتي من مصادر متنوعة تعمل كل منها بشكل مستقل أو تتفاعل معاً في تأثيرها على الموظف.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة (محمد، ٢٠١٧)؛ حيث أكدت نتائجها أن ضغوط العمل سمة من سمات العصر الحالي لا تكاد تخلو منها أي جامعة مهما كان نوعها أو مستوى تعقيد العمل فيها، وقد أصبح التعامل مع ضغوط العمل وإدارته بفاعلية أحد المحددات الرئيسة لكفاءة الإدارة في الجامعة.

جدول (١٩)

الدرجة المقدرة والنسبة المئوية لآراء العينة بالنسبة لعبارات المحور الثاني (إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) (ن = ١٨٧)

م	العبارات	الاستجابة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الدرجة المقدرة	النسبة المئوية	المتوسط	درجة التحقق
٧.	يتم إدارة الأعباء الوظيفية مما يعمل على عدم إعاقة إنجاز الأعمال في الوقت المحدد.	46	17	79	29	16	609	65.13	3.26	موافق
٨.	يوجد وضوح في المهام والصلاحيات الموكلة للموظفين دون حدوث ازدواجية في الأدوار.	52	20	72	35	8	634	67.81	3.39	موافق

٩.	تطبيق الإجراءات والقرارات الإدارية على الموظفين وفقاً لمعايير محددة وعادلة دون تحيز.	72	55	15	37	8	707	75.61	3.78	موافق
١٠	تراعى العدالة المطلقة عند فض المنازعات بين الموظفين.	98	80	9	-	-	837	89.52	4.48	موافق بشدة
١١	يتم اتخاذ إجراءات عادلة عند محاسبة المخالفين.	99	54	24	7	3	800	85.56	4.28	موافق بشدة
١٢	يتم تطبيق شروط الترقية على جميع الموظفين طبقا للقواعد المعلنة وبغض النظر عن أي اعتبارات شخصية.	108	52	11	16	-	813	86.95	4.35	موافق بشدة
١٣	يتم تطبيق الجزاءات والعقوبات على كافة الموظفين بغض النظر عن أي اعتبارات شخصية.	115	41	16	13	2	815	87.17	4.36	موافق بشدة
١٤	توجد متابعة مستمرة ودورية من قبل القيادات لكافة الموظفين في كافة الأعمال الإدارية لتحسين وتطوير منظومة العمل وتلاشي حدوث الأخطاء.	35	124	11	6	11	727	77.75	3.89	موافق
	الدرجة الكلية للمحور						5942	79.44	3.97	موافق

يتضح من جدول (١٩):

- تراوحت النسبة المئوية لآراء عينة البحث في عبارات المحور الثاني (إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) ما بين (٦٥,١٣ %: ٨٩,٥٢٪)، كما تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٢٦: ٤,٤٨).

– جاء المتوسط العام في المحور ككل (٣,٩٧) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى وجود إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية.

- حيث جاء متوسط العبارات (١٠، ١١، ١٢، ١٣) في اتجاه الموافقة بشدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة كبيرة في إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية.

- حيث جاء متوسط العبارات (٧، ٨، ٩، ١٤) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى تحققها في إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية.

وترجع تلك النتيجة إلى مدى مراعاة القيادات تحقيق العدالة عند فض المنازعات بين الموظفين داخل الجامعة؛ ويتم اتخاذ إجراءات عادلة عند محاسبة المخالفين، ويتم تطبيق شروط الترقية على جميع الموظفين طبقا للقواعد المعلنة، وبغض النظر عن أي اعتبارات شخصية، ويتم تطبيق الجزاءات والعقوبات على كافة الموظفين بغض النظر عن أي اعتبارات شخصية.

كما ترجع أيضا إلى أنه يتم إدارة الأعباء الوظيفية مما يعمل على عدم إعاقة إنجاز الأعمال في الوقت المحدد، وبوضوح في المهام والصلاحيات الموكلة للموظفين دون حدوث ازدواجية في الأدوار؛ حيث يتم تطبيق الإجراءات والقرارات الإدارية على الموظفين وفقاً لمعايير محددة وعادلة دون تحيز، وتوجد متابعة مستمرة ودورية من قبل القيادات لكافة الموظفين في كافة الأعمال الإدارية لتحسين وتطوير منظومة العمل وتلاشي حدوث الأخطاء.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة (عبد الخير، ٢٠٢٠)؛ حيث أكدت نتائجها على أن عبء العمل يؤثر على أداء الموظفين لأعمالهم، لكن كلما زادت مهاراتهم زادت مقدرتهم على التغلب على ذلك، وأن ضغوط العمل تمثل جزءا مهما في الجامعة من معوقات الأداء بالنسبة للعاملين، ويرجع ذلك لطبيعة عمل الجامعة، وهذا ما أشارتْ إليه أيضا دراسة (بابا، ٢٠١٥)، حيث أكدت نتائجها على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والشعور بالعدالة التنظيمية.

جدول (٢٠)

الدرجة المقدرة والنسبة المئوية لآراء العينة بالنسبة لعبارات المحور الثالث (تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) (ن = ١٨٧)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	النسبة المئوية	المتوسط	درجة التحقق
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
١٥	يتم معاملة الموظفين بالود والاحترام في بيئة العمل.	118	46	13	7	3	830	88.77	4.44	موافق بشدة

١٦	تتجه القيادات إلى بناء علاقات اجتماعية طيبة بالإدارة قائمة على احترام مشاعر الموظفين.	87	88	10	2	-	821	87.81	4.39	موافق بشدة
١٧	يتم التعامل بديمقراطية مع جميع الموظفين دون تمييز.	93	89	3	2	-	834	89.20	4.46	موافق بشدة
١٨	توضح معايير وقواعد العمل لجميع الموظفين دون استثناء أو تمييز.	99	56	15	12	5	793	84.81	4.24	موافق بشدة
١٩	تتوافق متطلبات العمل مع الحياة الاجتماعية والمادية للموظفين.	91	69	14	5	8	791	84.60	4.23	موافق بشدة
٢٠	يوجد اتصالات رسمية وغير رسمية بين القيادات والموظفين بصورة مستمرة مما يعمل على تفادي حدوث أي مشكلات تعكر صفو سير العملية الإدارية بنجاح.	79	67	21	13	7	759	81.18	4.06	موافق بشدة
الدرجة الكلية للمحور							4828	86.06	4.30	موافق بشدة
الدرجة الكلية للاستبانة							14912	79.78	3.99	موافق

يتضح من جدول (٢٠):

ـــــ تراوحت النسبة المئوية لآراء عينة البحث في عبارات المحور الثالث (تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم) ما بين (٨١,١٨٪: ٨٩,٢٠٪)، كما تراوحت المتوسطات ما بين (٤,٠٦: ٤,٤٦).

ـــ جاء المتوسط العام في المحور ككل (٤,٣٠) في اتجاه الموافقة بشدة، مما يشير إلى توفره بدرجة كبيرة في تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية.

ـــــ حيث جاءت متوسط جميع العبارات في اتجاه الموافقة بشدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة كبيرة في تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية.

. جاء المتوسط العام في الاستبانة ككل (٣,٩٩) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى وجود إدارة لضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

وترجع تلك النتيجة إلى أن القادة يراعون التعامل بطريقة متشابهة بين جميع الموظفين دون تمييز، ومعاملة الموظفين بالود والاحترام في بيئة العمل الجامعي؛ حيث يقوم الموظفون الإداريون ببناء علاقات اجتماعية طيبة بالإدارة قائمة على احترام مشاعر الموظفين، وتُتخذ كافة القرارات بصورة تحفظ للموظفين كرامتهم، وجاء ذلك نتيجة وجود معايير

واضحة لقواعد العمل لجميع الموظفين دون استثناء أو تمييز؛ حيث تتوافق متطلبات العمل مع الحياة الاجتماعية والمادية للموظفين، بالإضافة إلى الاتصالات الرسمية وغير الرسمية بين القيادات والموظفين بصورة مستمرة مما يعمل على تفادي حدوث أي مشكلات تعكر صفو سير العملية الإدارية بنجاح، وهناك تشجيع من قبل القيادات الإدارية للموظفين على إجراء بحوث ودراسات علمية مرتبطة بالعمل ونشرها والاستفادة منها في تطوير منظومة العمل الإداري، وتُراعي القيادات مشاركة كافة الموظفين دون تمييز في صناعة واتخاذ القرارات الهامة المرتبطة بالعمل، فعلى المستوى الوظيفي قد يتعرض الموظف للعديد من هذه الضغوط، مثل اجتياز اختبار ما أو دورة تدريبية أو أن يحوز رضا رئيسه المباشر، وقد يكون هناك حاجة إلى ضغوط مثالية للوظيفة، حيث إن الهدف من إيجاد وظيفة فاعلة للضغوط هو أنها تستخدم كمنبه أو كأداة تحذير للمشاكل التي تتعرض لها الجامعة والموظفون بالإضافة إلى التقليل من حدة وآثار هذه المشاكل.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة الداود(٢٠١١)؛ حيث أكدت نتائجها على أن وجود ضغوط العمل لدى وكلاء العمادات، وأوصت الدراسة بضرورة وضع توصيف واضح للمهام والمسؤوليات والصلاحيات المرتبطة بالوكيل، ويتم إقرارها من الجهات العليا المسؤولة في وزارة التعليم.

الإجابة على التساؤل الثالث الذي ينصّ على:

ما طبيعة الدور بين العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم؟

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم (ن = ١٨٧)

المتغيرات		إدارة ضغوط العمل			
		إدارة الصراعات	إدارة وفض المنازعات	تدعيم العلاقات	الدرجة الكلية
العدالة التنظيمية	العدالة التوزيعية	0.17	0.30	0.40	0.42
	العدالة الإجرائية	0.29	0.43	0.47	0.56
	العدالة التفاعلية	0.28	0.32	0.43	0.48
	الدرجة الكلية	0.31	0.45	0.55	0.63

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١٥٩.٠

يتضح من جدول (٢١) ما يلي:

ــ وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

وترجع تلك النتيجة إلى أن العدالة التنظيمية لها دور رئيس لنجاح منظومة العمل الإداري بالجامعة؛ من أجل إدارة ضغوط العمل والحفاظ على رضا الموظفين، فالجامعة تحتاج أن تكون منصفة في نظامها بشأن عدالة التوزيع والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية، فالعدالة التنظيمية شرط أساسي لفاعلية المنظومة الإدارية داخل الجامعات، كما أن تصورات الإنصاف تحتل مركزا هاماً في القرارات والعمليات وفقا لجوانب الموارد البشرية، كل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر على أية جامعة للعمل بشكل فاعل، وهو إلزامي ليتوافق مع احتياجات العدالة الأساسية للموظف، وهذا يؤدي لا شك إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي وإدارة ضغوط العمل لدى الموظفين إلى حد كبير؛ مما يسهم في ارتفاع معدلات الإنتاجية الكلية للجامعة في كل وظيفة، وأنه كلما زادت مهارتهم زادت مقدرتهم على التغلب على ذلك، وأن إدارة ضغوط العمل تمثل جزءا مهما في الجامعة من معوقات الأداء بالنسبة للموظفين الإداريين، ويرجع ذلك لطبيعة عمل الجامعة، وتركز نظرية المساواة على ردود أفعال الموظفين في مواجهة الأوضاع الظالمة في العمل ذات الصلة بقرارات التوزيع في العمل، فالعدالة التنظيمية هي النظرة إلى الموظف بشأن التطبيقات في مكان العمل، والعدل كمفهوم يحتاج إلى المعالجة كمبدأ توجيهي في توزيع مختلف الموارد اللازمة في العمل وتوفير النظام في الجامعات، والعدل كلمة تُربط بعدة معاني كالحق، والصدق، والتوازن، والعدل مفهوم واسع يشمل الأحكام القيمة.

وهذا ما أكدته دراسة عبد الخير(٢٠٢٠)؛ حيث أشارت أهم نتائجها إلى وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين الهيكل التنظيمي وأداء العاملين، وأوصت الدراسة بأنه يجب على المنظمات معرفة السبب الأساسي لنشوء ضغوط العمل منذ بدايتها، وليس في نهاية الأمر حتى تتمكن من معالجة آثارها السلبية أو التخفيف منها، كما يجب على الجامعة الاهتمام بالجانب النفسي والسلوكي للعامل قبل الاهتمام بإلزامية إنجاز ما هو مطلوب إنجازه للمهام والأعمال، ودراسة بابا(٢٠١٥)؛ حيث أشارت نتائجها إلى وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والشعور بالعدالة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم العالي في فلسطين، وأوصت بضرورة العمل على الحد من ضغوط العمل لتأثيرها السلبي على أداء الموظفين.

الإجابة على التساؤل الرابع الذي ينصّ على:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء الموظفين الإداريين في مستوى كل من العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم؟

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين آراء الموظفين والموظفات في واقع كل من العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم (ن = ١٨٧)

المتغيرات		الموظفون: المتوسط الحسابي	الموظفون: الانحراف المعياري	الموظفات: المتوسط الحسابي	الموظفات: الانحراف المعياري	قيمة (ت)
العدالة التنظيمية	العدالة التوزيعية	15.62	2.70	16.26	2.60	1.66
	العدالة الإجرائية	34.70	4.10	34.49	2.88	0.39
	العدالة التفاعلية	31.59	3.86	31.46	3.94	0.23
	الدرجة الكلية	81.91	7.96	82.22	6.60	0.29
إدارة ضغوط العمل	إدارة الصراعات	21.98	2.62	22.34	2.89	0.90
	إدارة وفض المنازعات	31.37	3.47	32.24	3.46	1.72
	تدعيم العلاقات	26.18	2.26	25.40	2.70	*2.14
	الدرجة الكلية	79.53	6.47	79.99	7.37	0.45

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من جدول (٢٢) ما يلي:

ـــ توجد فروق غير دالة إحصائياً بين آراء الموظفين والموظفات في (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، إدارة الصراعات، إدارة وفض المنازعات)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين آراء الموظفين والموظفات في (تدعيم العلاقات).

وترجع تلك النتيجة إلى أن تحقيق العدالة التنظيمية في مختلف جوانبها سواء التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية يساهم بشكل كبير ومؤثر في إدارة ضغوط العمل وإدارة الصراعات، وإدارة فض المنازعات سواء للموظفين أو الموظفات الإداريين بجامعة القصيم، ويختلف ذلك في محور تدعيم العلاقات في محور إدارة ضغوط العمل بين الموظفين والموظفات؛

وذلك نتيجة للطبيعة البشرية حيث يحكم طابع العاطفة على الإناث مقارنة بالذكور، أيضا تميل الموظفات إلى تطبيق روح القانون في بعض الأمور الإدارية، في حين يتم تطبيق القانون بصورة جامدة من قبل الموظفين الذكور.

وهذا ما أكدته دراسة, Judge & Colquitt (2004)؛ حيث أشارت نتائجها إلى أن توفر العدالة التنظيمية يسمح للأفراد بتنفيذ أعمالهم دون قلق أو توتر، ويعمل على تخفيض الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية بين كل من العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية والضغوط، ودراسة (2004 , Timothy , et al؛ حيث أشارت نتائجها إلى أن بُعدي العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية كان لهما تأثير كبير جداً على إحساس أعضاء هيئة التدريس بضغوط العمل، ولم يكن لبعد علاقة التعاملات تأثير معنوي على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات قيد الدراسة.

النتائج:

١. العدالة التنظيمية لها دور كبير في إدارة ضغوط العمل داخل الإدارات بجامعة القصيم.
٢. توفر درجة عالية من العدالة التنظيمية داخل الإدارات بجامعة القصيم.
٣. إن درجة العدالة التوزيعية داخل الإدارات بالجامعة هي بدرجة "موافق"، وكذلك من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.
٤. إن درجة العدالة الإجرائية داخل المنظومة الإدارية هي بدرجة "موافق" من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.
٥. إن درجة العدالة التفاعلية داخل المنظومة الإدارية هي بدرجة "موافق" من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.
٦. توفر درجة عالية من إدارة ضغوط العمل داخل الإدارات بجامعة القصيم.
٧. إن درجة إدارة الصراعات داخل الإدارات بالجامعة هي بدرجة "موافق"، من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.
٨. إن درجة إدارة وفض المنازعات داخل المنظومة الإدارية هي بدرجة "موافق" من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.
٩. إن درجة تدعيم العلاقات داخل المنظومة الإدارية هي بدرجة "موافق بشدة" من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.
١٠. وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية لدى الموظفين الإداريين بجامعة القصيم.

١١. وجود فروق غير دالة إحصائياً بين آراء الموظفين والموظفات في واقع كل من العدالة التنظيمية وإدارة ضغوط العمل داخل المنظومة الإدارية بجامعة القصيم.

التوصيات:

١. محاولة تطبيق العدالة التنظيمية، بكافة صورها (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية) داخل المنظومة الإدارية في التعليم الجامعي، والمضي قدماً في انتهاج هذه السياسة لما لها من دور إيجابي في إدارة ضغوط العمل من خلال أبعادها (إدارة الصراعات، إدارة وفض المنازعات، تدعيم العلاقات) على الموظفين الإداريين.

٢. مراعاة القيادات الجامعية لمصالح الموظفين الإداريين، وحقوقهم، واحتياجاتهم الوظيفية والشخصية.

٣. الوقوف على الأسباب التي تؤدي إلى إحداث ضغوط في العمل ومعالجتها في بداية الأمر، وليس في نهاية الأمر حتى تتمكن من معالجة آثارها السلبية أو التخفيف منها، وينبغي على الجامعة الاهتمام بالعدالة التنظيمية داخل المنظومة الإدارية قبل الاهتمام بإلزامية إنجاز ما هو مطلوب إنجازه للمهام والأعمال.

٤. ضرورة إعداد برامج خاصة لتدريب الموظفين في المنظومة الإدارية بالجامعات من أجل تنمية مهاراتهم في التعامل مع ضغوط العمل التنظيمية ورفع روحهم المعنوية.

٥. وضع برامج تدريبية للقيادات الإدارية في الجامعة خاصة للقادة المستجدين لتنمية مهارات وإستراتيجيات ممارسة العدالة التنظيمية في المنظومة الإدارية، بالتعاون مع أكاديمية تطوير القيادات الإدارية.

٦. الاعتماد على الأساليب الإدارية الحديثة داخل المنظومة الإدارية في الجامعات والعمل على تطويرها وتنمية قدرتها على مواكبة العصر والتطور التكنولوجي العالمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بابا، إنعام عبد الحميد, (٢٠١٥) أثر ضغوط العمل على الشعور بالعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية على مديريات التربية والتعليم العالي في فلسطين، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، كلية التجارة بالإسماعلية، جامعة قناة السويس، ٦، ١٥٨ - ١٧٨.

بحري، صابر؛ وخرموش، منى, (٢٠١٧) العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في مجال الإدارة المحلية في الجزائر، مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين، ٣(٢)، ٧٤ -١٠٨.

البشابشة، سامر عبد المجيد, (٢٠٠٨) أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل الوظيفي في المؤسسات العامة الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال،٤(٤)، ٤٢٧-٤٢٨.

جاد الرب، سيد محمد, (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي: موضوعات وتراجم وبحوث إدارية متقدمة، مطبعة العشري.

جيرالد، جرينبرج؛ وروبرت، بارون, (٢٠٠٩) إدارة السلوك في المنظمات، الرياض: دار المريخ للنشر، ترجمة: رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي بسيوني.

حمد، بوناب, (٢٠١٧) أثر ضغوط العمل التنظيمية في الأداء الوظيفي للموارد البشرية: دراسة حالة أساتذة كلية العلوم الاقتصاد والتجارة وعلوم التسيير بجامعة قالمة، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، كلية التجارة بالإسماعلية، جامعة قناة السويس، ٦(٤)، ٢٦١-٢٨٥.

حمزاوي، محمد السيد, (٢٠٠٨) السلوك التنظيمي في المنظمات المدنية والامنية، الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

دان، أحمد, (٢٠١٨) أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية في التخفيف من ضغوط العمل: دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر، مجلة البشائر الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلو التسيير، جامعة طاهري محمد، ٤ (٣)، ٥٥٩ – ٥٧٥.

الداود، عبد الرحمن حمد, (٢٠١١) ضغوط العمل التي يوجهها وكلاء العمادات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العلمية للدراسات التربوية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٧ (٣)، ٢٣١-٢٧٠.

الذبحاوي، عامر عبد الكريم, (٢٠١٨) العدالة التنظيمية ودورها في الحد من ممارسات الانحراف التنظيمي – بحث تحليلي لآراء عينة من الموظفين في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة، مجلة مركز دراسات الكوفة، (٤٩)، ٢١١ – ٢٣٧.

السعودي، رمضان محمد, (٢٠١٨) تصور لإدارة ضغوط العمل التنظيمية لدى العاملين في الجهاز الإداري بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات القدرة المؤسسية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧١٥- ٨١٢.

الطبولي، محمد؛ وكريم، رمضان؛ وحمزة، إبتسان, (٢٠١٥) الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، مجلة نقد وتنوير، ٢، ٥٣ – ٨٢.

طه، طارق, (٢٠٠٨) السلوك التنظيمي في بيئة العولمة والإنترنت، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

عبد الخير، آسيا يعقوب, (٢٠٢٠) ضغوط العمل وأثرها علي الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة تطبيقية، المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، جامعة الملك خالد، ١-٧.

علوش، صباح إبراهيم, (٢٠١٦) دور العدالة التنظيمية في تخفيض ضغوط العمل: دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة قناة السويس، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، كلية التجارة بالإسماعلية، جامعة قناة السويس، ٧(١)، ٦٧٢ – ٧١٦.

فرج، شهد إبراهيم, (٢٠١٣) العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الاكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية.

القصير، عثمان محمد, (٢٠١٧) العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية، مجلة دراسات – العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٤، ٢٥٣-٢٧٢.

محمد، شذا لطفي, (٢٠١٢) درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.

وزارة الخدمة المدنية. (٢٠١٩). *اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية*. https://hrsd.gov.sa/ar/policies

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akanbi; Puul A.; Onyema E. (2013). Impact of Perceived Organizational Justice on Organizational Commitment of a Food and Beverage Firm in Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science* ,3 (14), 198-214.

Cheng J; Cheng Y. (2017). Organizational Justice in Higher Education: Perceptions of Taiwanese Professors and Staffs. *Contemporary Issues in Education Research.* 10(4).

Judge T; Colquitt J. (2004). Organizational Justice and Stress the Mediating Role of Work –Family Conflict. *Journal of Applied Psychology,* 89 (3), 395-404.

Kaur; Simran. (2016). A Study on The Psychological Effect of Organizational Justice Perceptions on Job Satisfaction, The *Internation Journal of Indian Psychology*, 3(2), 1- 42.

Mucahit C; Mehmet S. (2012). Organizational Justice and Motivation Relationship the Case of Adiyaman University Istanbul Tisaret Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi ,11 (21), 364 - 398.

Muhammad J; Sobia R; Adeel A; Tahira M. (2012). Role of Organizational Justice in Organizational Commitment With moderating effect of employee work ettitudes. *Journal of Busiess and Management,*5(4).32-62.

Timothy A.; el al. (2004). Organizational Justice and Stress: The Mediating Role of Work –Family Conflict"*Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 395-404.

Wendy, LP. (2017). Organizational Justice as A Framework for Understanding Union Management Relations in Education. *The Canadian Gournal of Education (CJE),*30,729-731.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الأدوات النحوية في لغة الإعلام

محمد بن سعد بن محمد الشقيران*

كلية الملك فهد الأمنية

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/15

*أستاذ مساعد. النحو والصرف. كلية الملك فهد الأمنية. لديَّ خمسة أبحاث. خبرة في التصحيح اللغويِّ تزيد على عشرين عاماً

إيميل الباحث: mohammed.013850@gmail.com

كود البحث: 210023

تاريخ استقبال البحث: ٢٤، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠٦ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ١٩، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٠١ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الأدوات النحوية في لغة الإعلام

محمد بن سعد بن محمد الشقيران

الملخص: المتحدِّث في أيِّ وسيلة إعلامية مسؤول مسؤولية كاملة عمَّا يصدر عنه من كلام. والناس تحصي عليه هفواته وأخطاءه، ذلك أن الهدف الأوَّل والأسمى للمتحدِّث في الوسائل الإعلاميَّة، إنما هو إفادة من يسمعونه، أو يرونه. وكلَّما كانت لغة المتحدِّث سليمة من الأخطاء النحوية، واللغوية، والأسلوبية، والتركيبية، كانت أبلغ في الإفادة. وكلَّما بعدت عن ذلك، ضعف تأثيرها في المتلقِّي. وهذا البحث سعى فيه الباحث إلى أن يجمع ما استطاع من الأخطاء. وركَّز على الأخطاء التي تكون في الأدوات النحوية، ذلك أنَّ بعضاً من مستخدمي الأدوات النحوية، من الإعلاميين، والخطباء، والوعَّاظ، والملقين، والكتبة، يخطئون في إيراد هذه الأدوات الإيراد الصحيح المأثور عن العرب. ومن أبرز أهداف هذا البحث: ١- تصحيح معاني أدوات النحو العربي التي قد تُفْهم خطأً، فتُستعمل خطأً. ٢- ربط الإعلاميين وغيرهم بالتراث العربي الأصيل.

الكلمات المفتاحية: تصويب الأخطاء في الأدوات النحوية. الأدوات النحوية. الأخطاء الشائعة. الإعلاميون. التخطئة والتصويب.

Title: **Grammatical Tools in Media Language. Monitoring and Evaluation**

Abstract: The spokesperson in any media is fully responsible for his speech. People list his mistakes and mistakes, because the first and foremost goal of the speaker in the media is to benefit from those who hear him or see him. The more the speaker's language was sound from grammatical, linguistic, stylistic, and structural errors, the more informative the testimony was. The further it is from that, the weaker its influence on the recipient. And this research in which the researcher sought to collect as many mistakes as he could. He focused on the errors that are in the grammatical tools, because some of the users of grammatical tools, from the media people, preachers, preachers, lecturers, and writers, make mistakes in these tools. Among the most prominent objectives of this research: 1- Correct the meanings of Arabic grammar tools that may be misunderstood and used incorrectly. 2- Connecting media professionals and others to the original Arab heritage.

Key Words: Correct errors in grammar tools. Grammar tools. Common mistakes. Media Professionals. False and Correct.

مقدمـة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير المرسلين، وصحبه الغر الميامين. أما بعد،

فإن الله شرَّفنا نحن العرب، بأن أنزل هذا الكتاب العظيم بلغتنا. وإنَّه بقدر هذا الشرف تعظم المسؤولية، فنحن مؤتَمَنون على رعاية هذه اللغة التي نزل بها هذا الكتاب العظيم.

وإن الخطأ من طبع البشر، وإن من أعظم الخطأ ما يكون في هذه اللغة العظيمة. لذلك سعى علماء العربية الأقدمون والمتأخرون إلى حماية هذه اللغة، وشرعوا يبينون للعامة وللخاصة ما وقعوا فيه من أخطاء.

وقد عزمت في بحثي هذا – إن شاء الله – على أن أذكر شيئاً قليلاً مما وقع فيه الإعلاميون والخطباء والوعاظ من أخطاء نحوية.

ولا أزعم أني استقصيت جميع ما وقع فيه الخطباء والوعَّاظ والإعلاميون، وإنما هي نموذج فقط. والباب لا يزال مفتوحاً لذوي التخصص، لأن العامة تسرع إلى الخطأ، سرعة الظمآن إلى الماء النَّمِير، بل ربما تلذَّذت به وبالوقوع فيه.

وأودُّ هاهنا أن أقف وقفة يسيرة؛ لأنبِّه على أمر مهم، ألا وهو أن الذي له أن يتصرَّف في العربية، ويستعمل الأداة المناسبة، إنما هم أهل اللغة الأوَّلون، العرب الأقحاح. أما النحاة واللغويون فإنما هم مقيّدون مقتَفُون. ولا يجوز لأحد غير العرب الأوائل، أهل اللغة أن يخترع أسلوباً جديداً من لدُنْه، حتى لو كان على سَنن العرب.

على أن العرب أنفسهم ورد في كلامهم بعض العبارات التي حار فيها مقيّدو اللغة، من مثل: (سُقط في يده)، ومثل: (كذب عليك كذا)، ومثل: (عَيَّ بالإسناف)، وغيرها مما أدخلته العرب في كلامها، ولم يستطع اللغويون الربط بين الكلمة ومعناها فيه.

فنقول: هؤلاء هم العرب، وهم أهل اللغة، وهم الذين يتصرَّفون في كلامهم، حسب حدود العرف اللغوي. أما النحاة فإنما هم مقيِّدون لا مقعِّدون. والله أعلم سبحانه.

منهجي في التخطئة والتصويب

سيكون منهجي في بحثي هذا هو المنهج الاستقرائيّ. وسيكون المنهج قائماً على الخطوات التالية:

* عرض الجملة التي حدث فيها استعمال الأداة خطأ .

* تحديد الأداة التي حصل فيها الاستعمال الخاطئ .

* موازنتها بالأداة الصحيحة التي أهملت .

* ذكر معنى تلك الأداة في الاستعمال الخاطئ .

* ذكر معنى تلك الأداة في الاستعمال اللغوي الصحيح .

مصادري في التخطئة والتصويب

- القرآن الكريم. فإذا كانت الأداة موجودة في القرآن العظيم أوردتها، وذكرت معناها، ثم عرضت الجملة التي وقع فيها الاستعمال الخاطئ، ثم وازنت بين الاستعمالين، حتى يتبين للقارئ الكريم خطأ المحْدثين حينما أوردوها في مثل ذلك الموطن.
- السنّة النبوية المطهرة.
- أشعار العرب المحتجِّ بكلامهم.
- كتب الأدوات النحوية، كـ (رصف المباني) للمالَقي، و(الجنى الداني) للمرادي، و(مغني اللبيب) لابن هشام الأنصاري. والمعاجم اللغوية، كـ (الصحاح) للجوهري و(لسان العرب) لابن منظور.
- الاستحسان أحياناً. واستحساني ليس مقياساً للصحة والخطأ، ولكنْ بعد عرض الاستعمال الخاطئ، وموازنة الأداة فيه باستعمال آخر من عندي، متضمناً أداة أخرى غير المؤْرَدة، قد أصل إلى اقتناع بأن الأداة الأخرى التي جعلتها مكان الأداة التي وقع فيها الخطأ، أنها هي الأولى والأجدر.

تراث السابقين في هذا الموضوع

لم يألُ آباؤنا الأولون في المحافظة على هذه اللغة العظيمة، لغة القرآن العظيم، وردِّ من خالف السَّنن العربي فيها إلى جادة الصواب. ولا أدلَّ على ذلك من فزع الإمام أبي الأسود الدؤلي – رحمه الله – يوم سمع من يلحن من أهله الأقربين، ثم نهوضِه بوضع قواعد لردِّ الناس عن اللحن، وإقامة العربية فيهم إقامة صحيحة.

ولا يزال علماء العربية الأجلاء ماضين على هذا السنن، يردُّون الناس إلى جادة الصواب. ومن أولئك العلماء السابقين:

١- الكسائيُّ، في كتابه: (ما تلحن فيه العامَّة).

٢- وحمزة الأصفهاني، في كتابه: (التنبيه على حدوث التصحيف).

٣- وابن خالويه، في كتابه: (ليس في كلام العرب).

٤- وأبو بكر الزُّبيديُّ، في كتابه: (لحن العوامّ).

٥- وأبو أحمد العسكريُّ، في كتابه: (شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف).

٦- والحريريُّ، في كتابه: (درَّة الغوَّاص في أوهام الخواصِّ).

٧- والخطَّابي، في كتابه: (إصلاح غلط المحدِّثين).

٨- وابن هشام اللخميُّ، في كتابه: (المدخل إلى تقويم اللسان).

٩- وابن برّيٍّ، في كتابه: (غلط الضعفاء من الفقهاء).

١٠- وابن الحنبليِّ، في كتبه:

أ) سهم الألحاظ في وهم الألفاظ.

ب) وعقد الخِلاص في نقد كلام الخواصِّ.

ج) وبحر العوَّام في ما أصاب فيه العوَامُّ.

١١- وابن بالي، في كتابه: (خير الكلام في التقصِّي عن أغلاط العوامِّ.

الدراسات الحديثة في موضوع التخطئة والتصويب

١- أخطاء اللغة العربية المعاصرة. د. أحمد مختار عمر.

٢- العربية الصحيحة. د. أحمد مختار عمر.

٣- المعيار في التخطئة والتصويب. عبدالفتاح سليم.

٤- التصويب والتخطئة، وأثرهما في مسائل أصول الفقه. يحي بن حسين الظلمي.

٥- معايير التخطئة والتصويب في اللغة العربية. خليل بنيان الحسون.

٦- معجم الأخطاء الشائعة. محمد العدناني.

٧- معجم أخطاء الكتَّاب. صلاح الدين الزعبلاوي.

الهدف من الدراسة

- إعادة النسق العربيِّ الفصيح في استعمال أدوات النحو العربيِّ.
- تصحيح معاني أدوات النحو العربي التي قد تفهم خطأ، فتستعمل خطأ.
- ربط رجال الإعلام وغيرهم بالتراث العربي الأصيل.

ولسائل أن يسأل بعد هذا التقديم: علامَ اعتمدتَ في استقصاء هذه الأخطاء؟ أعَلى خُطَبٍ، أم على صحف، أم على مجلات، أم على قنوات إعلامية؟

فأقول: إن الخطأ في هذه الأدوات وفي غيرها أكبر من أن يحصى من هذه المنافذ الإعلامية، فقد طفَتْ هذه الأخطاء على السطح وظهرت. وقد كنّا من قبل نعتب على العامةَّ والسُّوقة تسقُّطَهم على الأخطاء وولعهم بها. فاليوم نوجِّه عتبنا ولومنا الشديدين إلى المتخصصين في اللغة العربية، والذين لم تسلم ألسنتهم وكتاباتهم من الأخطاء اللغوية والأسلوبية والصياغية.

وربما سأل سائل أيضاً: لِمَ لَمْ تبوِّب هذه الأخطاء، فتصنف أخطاء الإعلاميين في جدول، وأخطاء الخطباء والوعَّاظ في جدول آخر؟ فأقول: إن هذه الأخطاء متداخلة، يصعب التمييز بينها، وإفراد كل فئة وحدها. فالخطأ الذي أُورِدُه يكاد يكون مشتركاً بين تلك الفئات جميعها. وهذه الفئات التي تشترك في هذه الأخطاء، كلها يمكن أن تصنف بأنها تدخل كلها تحت مظلة الإعلام، فالمذيع يبرز على الهواء، والخطيب تنقل خطبته في وسائل الإعلام، والمسؤول يجرى معه لقاء إعلامي. فكلُّهم داخلون تحت مظلة الإعلام.

وربما ورد سؤال ثالث، وهو أن يقول قائل: عنوان الكتاب: (الأدوات النحوية). والمضمون ليس متمحضاً للأدوات النحوية فقط، بل فيه استدراك على الصياغة. فأقول له: إن الأخطاء المعالَجة في الكتاب، غالبها في الأدوات النحوية، وقليلٌ منها في الأخطاء الصياغية. فالتسمية تكون للأعم الأغلب، وما شذَّ مما لم يدخل تحت الأدوات فإنما يدخل في غمار الكثير.

نماذج مخضعة للدراسة :

(١) همزتا القطع والوصل

يخطئ كثيرون في اعتقادهم أن هذه العلامة (ء)، أنها هي الهمزة ذاتها في همزة القطع. والصواب أن الهمزة هي ذلك القائم (ا)، وإنما هذه العلامة رأسُ عينٍ في همزة القطع فقط. انظر معي إلى الرسم، ترَ صدق ذلك. همزة القطع اجتزأنا رأس حرف العين فيها من كلمة (ق ط ع)، فوضعناها فوق همزة القطع ، إشارةً من الواضع إلى أنها همزة قطع، وأما همزة الوصل فأهملت الهمزة ولم يرمز لها بشيء، إلا في الرسم العثماني في المصحف الشريف، فإنك لو تأملت ودقَّقت قليلاً لتبيَّن لك ذلك، انظر إلى أول آية في القرآن الكريم: (الحمد لله رب العالمين) تر أن الهمزة في كلمة (الحمد) قد وضع فوقها رأس الصاد، إشارةً إلى أنها همزة وصل.

فتلخَّص لنا من هذا كله أن الهمزة في باب همزتي القطع والوصل، أنها ذلك القائم ، وأما هذه (ء) فإنما هي علامة فقط على أن الهمزة همزة قطع.

وأما الهمزتان المتوسطة والمتطرفة، فإن هذه العلامة (ء) فيهما هي الهمزة نفسها، وإنما توضع لها التُّكَأة المناسبة، إما الياء، وإما الواو، وإما الألف، فإن لم يناسبها شيء من ذلك ألقيت على السطر.

والله أعلم سبحانه.

(٢) (همزة الوصل وهمزة الاستفهام)

مما لا يخفى على طلاب العربية أنه إذا اجتمعت همزة الوصل وهمزة الاستفهام، أن همزة الوصل يستغنى عنها بهمزة الاستفهام، مثالاً: (فلا تبكِ عيناك على مَنْ بلَّغته، أستقام أم لم يستقم)، فإن الهمزة التي في (أستقام) همزة استفهام.

قال الدكتور أحمد الخرَّاط[١]:"... كما نصُّوا [يعني علماءَ الرسم] على وجوب حذف همزة الوصل بعد همزة الاستفهام، سواءٌ اكانت الهمزة مكسورة، نحو: (أَسْمُك زيد)؟ [ونحو قوله تعالى[٢]: ﴿أَطَّلَعَ ٱلۡغَيۡبَ﴾"] أم مضمومة، نحو: (أَخْتِيرَ)؟ أم مفتوحة، نحو: (أللهُ)؟". ولعلَّنا نستعرض الأمثلة التي أوردها الدكتور أحمد؛ لنتبيَّن مكان همزة الوصل وحركتها:

- (أَسْمُكَ زيد)؟ أصلها: (أَاِسْمُكَ).
- (أَخْتِيرَ) أصلها: (أَاُخْتِيْرَ).
- (أللهُ)؟ أصلها: (أَاَللهُ).

أقول: وبعض من نسمعهم من الإعلاميين يقرؤها هكذا: (اِستقام)، فيكسر الهمزة، يظنها همزة وصل. ومنهم من يَشْرق بها إذا كان هو المنشئ والكاتب لها، فإنه يعترضه همزتان كما سبق، فيحار كيف يوردهما الإيراد الصحيح. قال تعالى[٣]: ﴿قَالَ يَٰٓإِبۡلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسۡجُدَ لِمَا خَلَقۡتُ بِيَدَيَّۖ أَسۡتَكۡبَرۡتَ أَمۡ كُنتَ مِنَ ٱلۡعَالِينَ ٧٥﴾ والله أعلم سبحانه.

(٣) (أحد)

جاء عن الإمام الراغب الأصفهاني[٤]: "(أحد): يستعمل على ضربين: أحدهما في النفي فقط، والثاني في الإثبات، فأما المختصُّ بالنفي فلاستغراق جنس الناطقين، ويتناول القليل والكثير، على طريق الاجتماع والافتراق، نحو: (ما في الدار

---

(١) الهمزة في الإملاء العربي. المشكلة والحل ص٢٤-٢٥.
(٢) سورة مريم. الآية (٧٨).
(٣) سورة ص. الآية (٧٥).
(٤) المفردات في غريب القرآن ص٢١.

أحد)، أيْ واحد، ولا اثنان فصاعداً، لا مجتمعينَ، ولا مفترقِيْنَ. ولهذا المعنى لم يصحَّ استعماله في الإثبات، لأن نفي المتضادَّين يصح، ولا يصح إثباتهما".

أقول: ومما يقع من الخطأ على ألسنة الإعلاميين: تأخير النفي المرتبط بـ (أحد) عنها، نحو قولهم: (... إلا أن أحداً لم يصب بسوء). فـ (أحد) هذه لا يصح إيرادها هكذا، لأن الناطق هنا إنما يعني العموم، لا شخصاً معيناً. وإنما ترِد هي وبعض الكلمات في سياق النفي فقط، لا في سياق الإثبات.

وهذه الألفاظ هي: (أحد)، و(ديَّار)، و(عريب) و(طُوْئِيٌّ)[1]. تقول: (ما فيها أحد)، (وما فيها ديار)، (وما فيها عريب) (وما فيها طُوْئِيٌّ)، ولا يصح أن نقول: (عندي أحد)، أو: (فيها أحد)، بل لا بد أن تسبق بنفي، كما سبق. وقد ذكر الإمام الراغب مواطن ورودها في الإثبات. فليعد إليه.

والصواب في الجملة الموردة أن يقال: (إلا أنه لم يصب أحد بأذى). والضمير هنا في (أنه) ليس ضمير غائب، بل هو ضمير الشأن. ولفظ (أحد) هنا ليس لمعيَّن؛ بل هو عام، أي: لم يصب صغير ولا كبير، ولا رجل ولا امرأة. أما الجملة الموردة خطأً فإنا إذا قدَّمنا لفظ (أحد) فإن هذا اللفظ بتقديمه يعني شخصاً معيناً، وليس هذا هو المراد في نطق المتكلم، والله أعلم سبحانه.

(٤) (إذا) الشرطية

(إذا): ظرف لما يستقبل من الزمان، خافض لشرطه، منصوب محلاً بجوابه.

ما معنى هذا التعريف؟ معناه أن (إذا) للزمان المستقبل، وهذا واضح من السياق الذي ترد فيه، خلافاً لـ (إذْ)، فتلك ظرف لما مضى من الزمان.

ما معنى (خافض لشرطه)؟ أي إن أيَّ ظرف زمانيٍّ أو مكاني، فإن ما بعده يكون مضافاً إليه. وهذا مطَّرد لا خلاف فيه. فإذا كان الذي بعد (إذا) جملةً فعلية فهي في محل جرٍّ، مضافٌ إليه. والخفض معناه الجرُّ.

أما: (منصوب محلاً بجوابه) فلا يتضح معناه إلا بإيراد المثال. قال تعالى[2]: ﴿إِذَا جَآءَ نَصۡرُ ٱللَّهِ وَٱلۡفَتۡحُ ١ وَرَأَيۡتَ ٱلنَّاسَ يَدۡخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفۡوَاجٗا ٢ فَسَبِّحۡ بِحَمۡدِ رَبِّكَ وَٱسۡتَغۡفِرۡهُۚ إِنَّهُۥ كَانَ تَوَّابَۢا ٣﴾.

ولعلنا نطبِّق على مثال، لئلا نخدش قداسة القرآن. نقول: (إذا جاء زيد فأكرمه). لو قلنا: (أكرمْ زيداً إذا جاء) لربما اتضح المعنى أكثر. سأسألك:

---

(١) ينظر لسان العرب ٥٩٢/١ (عرب) و٧٠/٣ (أحد) و٢٩٨/٤ (دور) و٣/١٥ (طآ).
(٢) سورة النصر. الآية (١).

متى أُكرمُ زيداً؟ ستقول: (إذا جاء). فقولنا (إذا جاء) معمول للفعل (أكرمْ). وبمثال آخر قد يتضح المعنى أكثر.

تقول: (أكرمْ زيداً يومَ الجمعة). أسألك: ما إعراب (يومَ)؟ ستقول: ظرف زمان. أسألك مرة أخرى: ما الذي عمل فيه الظرفية؟ ستقول: فعل (أكرمْ). فهذا مثل (إذا) تماماً، فـ (إذا) ظرف زمان، وعامله هو جوابه المتأخر عنه.

وأرجو أن لا يعتب عليَّ القارئ الكريم في هذا الإسهاب، ذلك أن المبتدئ في الدراسة يسمع مثل هذا التعبير، ولا يدري معناه. لذلك حاولت أن أفكِّك التعريف.

قال الإمام الزجَّاجي في شأن (إذا) [١]: (إذا): ظرف لزمان مستقبل، كقولك: (إذا قام زيد أحسنتُ إليك)".

وقال ابن هشام[٢]: "والثاني من وجهَي (إذا): أن تكون لغير مفاجأة، فالغالب أن تكون ظرفاً للمستقبل، مضمَّنة معنى الشرط، وتختص بالدخول على الجملة الفعلية". قال: "ويكون الفعل بعدها ماضياً كثيراً، ومضارعاً دون ذلك، وقد اجتمعا في قول أبي ذؤيب[٣]:

والنفس راغبة إذا رغَّبتها وإذا تردُّ إلى قليل تقنعُ

أقول: ومن أخطاء الإعلاميين وغيرهم: تأخير (إذا)الشرطية، فترى من يقول: (هل إذا دخلت في النسك، هل يحلُّ لي مَسُّ الطيب)؟

والصواب أن يصدِّر (إذا)، ثم يأتي بـ (هل)، مصحوبة بالفاء، فيقول: (إذا دخلت في النسك، فهل يحل لي أن أمسَّ الطيب)؟ والله أعلم سبحانه.

(٥) (أمَّا)

تسمع من بعض الإعلاميين والوعاظ من يدخل (أمَّا) الشرطية التفصيلية على الجملة الاسمية، وهذا خطل، وإنما تدخل (أما) على المفرد، قال الله عزّ وجلّ[٤]: ﴿أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ يَعۡمَلُونَ فِي ٱلۡبَحۡرِ﴾، وقال سبحانه(٥): ﴿فَأَمَّا ٱلۡإِنسَٰنُ إِذَا مَا ٱبۡتَلَىٰهُ رَبُّهُۥ﴾ ، وقال الحبيب المصطفى، صلى الله عليه وسلم[٦]: "أما أنا فقد شفاني الله. وخشيتُ أن يثير ذلك على الناس شرًّا".

---

(١) حروف المعاني والصفات ص٦٧.

(٢) المغني ١/٩٢-٩٣.

(٣) ديوان أبي ذويب ص١٤٥ والبيت من الكامل، وهو البيت الرابع عشر من قصيدته التي أولها:

أمن المنون وريبها تتوجَّع؟ ......

(٤) سورة الكهف الآية (٧٩).

(٥) سورة الفجر الآية (١٥).

(٦) فتح الباري بشرح صحيح البخاري ٤٨٦/٦ كتاب بدء الخلق. باب صفة إبليس وجنوده. الحديث ذو الرقم (٣٢٦٨).

فهي هنا داخلة على مفرد، وجوابها في الجملة الفعلية المصدرة بـ (قد)، وهذه الجملة هي خبر المبتدأ (الله). وقد يتساءل متسائل: إنها في هذا الحديث قد دخلت على جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبر، فيقال: هي داخلة على المبتدأ فقط، وبإيراد النقيض يفهم المراد. أقول: تسمع ممن ذكرت آنفاً من يقول: (أمَّا أنَّ المسلم يتساهل في الإنابة في رمي الجمرات، فلا يجوز). فـ (أمَّا) في هذا المثال دخلت على جملة اسمية مكونة من (أن) واسمها وخبرها، ثم أتى جواب (أما) لاحقاً. والصواب أن يستبدل بهذه الجملة جملةٌ أخرى تدخل فيها (أما) على اسم مفرد، كأن يقال: (أما أنْ يتساهل المسلم...) فـ (أن) هنا دخلت على اسم مفرد، وهو (أن)المصدرية، وسبك الجملة: أما تساهلُ المسلم...). والله أعلم سبحانه.

(٦) (أمَّا بعدُ)

(أما بعد)، هذه مكوّنة من (أمَّا) الشرطية التفصيلية، و(بعد) الظرفية. وهذا الظرف مقطوع عن الإضافة، مبنيٌّ على الضمِّ. ولو أضيف لكان سبك الجملة هكذا: (أما بعدَ التسمية والتحميد والتمجيد فأقول كذا وكذا).

قال المرادي[١]: "(أمَّا): حرف بسيط، فيه معنى الشرط، مُؤوَّل بـ (مهما يكن من شيء)، لأنه قائم مقام أداة الشرط وفعل الشرط، ولذلك يجاب بالفاء".

وهذه الأداة يرِدُ الخطأ فيها من أن بعض من تجري على ألسنتهم يأتي بجوابها مجرَّداً من الفاء، والفاء لازمة في جوابها. قال المرادي[٢]: "ول (أمَّا) أحكام: فمنهما:

أن الفاء بعدها لازمة لا تحذف. إلا مع قولٍ أغنى عنه المحكيُّ به، كقوله تعالى[٣]:﴿ **فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ٱسۡوَدَّتۡ وُجُوهُهُمۡ أَكَفَرۡتُم** ﴾. أي: فيقال لهم: أكفرتم؟ أو في ضرورة شعرية...". ثم عدَّد مواطن أخرى لحذفها.

ويرد الخطأ أيضاً في هذه الأداة من أن بعضهم يستبدل بـ (أما) واواً، فيقول: (وبعد). وليس هذا سَنن العرب في إيرادها، فلا يصح أن نجترئ على العربي في لغته، فنخترعَ أسلوباً على غير سننه، فيغَصَّ المتكلم بمثل هذه المخترعات، فلا يدري كيف يصدرها، ولا كيف يوردها.

قال سحبان وائل[٤]:

لقد علم الحي اليمانون أنني إذا قلت: (أما بعد)، أني خطيبها

---

(١) الجنى الداني ص٥٢٢ وينظر حروف المعاني والصفات ص٦٨ ورصف المباني ص٩٧.
(٢) الجنى الداني ص٥٢٣.
(٣) سورة آل عمران. الآية (١٠٦).
(٤) من الطويل. والبيت في اللسان ٤٦١/١ (سحب)، وتخليص الشواهد ص٢٤٨، وخزانة الأدب ٣٦٩/١٠ الشاهد ذو الرقم (٨٦٧). والبيت أُورِدَ شاهداً على جواز كسر همزة (إن) الثانية وفتحها، ولكليهما توجيه.

فأنت تلحظ أنه ذكر الأسلوب كاملاً: (أما بعد). قال ابن منظور[١]:

"وقولهم في الخطابة: (أما بعد)، إنما يريدون: (أما بعد دعائي لك)". والله أعلم سبحانه.

(٧) (إنْ)

أورد الإمام ابن هشام الأنصاري لـ (إنْ) المخفَّفة أربعة معانٍ، بل ذكر أن بعض العلماء ذكر لها معانيَ أُخَرَ. قال[٢]: "(إنْ) المكسورة الخفيفة ترِد على أربعة أوجه:

أحدها: أن تكون شرطية، نحو قوله تعالى[٣]: ﴿قُل لِّلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ إِن يَنتَهُواْ يُغۡفَرۡ لَهُم﴾.

الثاني: أن تكون نافية، قال تعالى[٤]: ﴿إِنِ ٱلۡكَٰفِرُونَ إِلَّا فِي غُرُورٍ ٢٠﴾.

الثالث: أن تكون مخففة من الثقيلة، وتكون مهملة لا عاملة، قال تعالى[٥]: ﴿وَإِن كُلُّ ذَٰلِكَ لَمَّا مَتَٰعُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا﴾.

الرابع: أن تكون زائدة.

وإن مما يرد فيه الخطأ بين طلبة العلم: إقحام (إنْ) هذه في بعض الأساليب. تسمع من يقول: (كذا ينبغي أن يكون إحرام المسلم، وإنْ كان الأصل أن يضطبع في الأشواط الثلاثة الأولى).

ما شأنُ (إنْ) هاهنا؟ فأقول: لو استعرضنا حالاتها الأربع الماضية لما استطعنا أن نسكلها في واحدة منهنَّ. فالصواب أن يقال: (والأصل أن يضطبع ...)، فيحذف (إن)، لأنه لا موجب لها. والله أعلم سبحانه.

(٨) (أن) التعليلية

مما يخفى على بعض الوعاظ والقراء: (أنْ) المصدرية التي تعني التعليل، و(أنْ) هذه هي التي بمعنى (لأجل أن يحصل كذا)، أو (لأجل أنْ لا يحصل كذا)، أو يكون معناها قريباً من ذلك، كأن تكون بمعنى: (لأنه).

---

(١) اللسان ٩٣/٣ (بعد).
(٢) مغني اللبيب ٢٢/١-٢٦.
(٣) سورة الأنفال. الآية (٣٨).
(٤) سورة الملك. الآية (٢٠).
(٥) سورة الزخرف. الآية (٣٥).

تابعْ معي أخي القارئ في سورة الحجرات قولَ الله تعالى[١]: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ ٦ ﴾.

وإنك لترى كثيراً من القراء يتعمد الوقوف على كلمة (تبينوا). وليته يستأنف الآية من قوله تعالى: (أن تصيبوا)، فيتضحَ المعنى، لأن معنى الآية: فتبينوا؛ لئلا تصيبوا قوماً بجهالة، لأن الفاسق يلقي الخبر، فيستثير العواطف، ولربما حصل من هذه الإثارة الحمقاء أن يُجنى على أناس أبرياء مما أُلصق بهم، فيتندمَ الذي أخذ بالخبر الكاذب، قبل أن يتبين صدق القالة أو كذبها.

أقول: ولكنَّ كثيراً من القراء يتوقَّف عند قوله تعالى: (فتبينوا)، ثم يعيد هذه الكلمة ويكمل القراءة. وهذا خطأ في فهم الآية، فقد فهمها هذا القارئ أنها بمعنى: (فتجنَّبوا)، ولذلك يحرص على أن يقف على (فتبينوا)، ثم يعيدها مع ما بعدها، بناءً على هذا الفهم الخاطئ.

ومما جاء في (أنْ) هذه: قول ذلك الرجل الذي أساء الأدب مع الحبيب المصطفى، صلى الله عليه وسلم، فقال(٢): (أنْ كان ابنَ عمتك)؟ أي أحَكَمْتَ للزبير بن العوام عَلَيَّ؛ من أجل أنه ابن عمتك؟ وكان الحق مع الزبير، ابن عمة المصطفى، صلى الله عليه وسلم، ولكنه، صلى الله عليه وسلم، أراد تقريب القلوب إلى بعضها، وأن ينتهي أمرهما بصلح من المصلح الأعظم، فحكم بحكم رضيه الزبير، ولم يكن في صالحه، رضي الله عنه، ولكنه قبله ورضي به؛ درءاً للفتنة، وتطييباً لخاطر الرسول الكريم، صلى الله عليه وسلم.

جاء في تمام الحديث عن عروة بن الزبير: "فاستوعى رسول الله —صلى الله عليه وسلم– حينئذ حقَّه للزبير، وكان رسول الله —صلى الله عليه وسلم– قبل ذلك أشار على الزبير برأيٍ سعة له وللأنصاري، فلمَّا أحفظ الأنصاري رسول الله — صلى الله عليه وسلم — استوعى للزبير حقَّه في صريح الحكم. قال عروة: قال الزبير: والله، ما أحسِب هذه الآية نزلت إلا في ذلك(٣): ﴿ فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤۡمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيۡنَهُمۡ ﴾.

---

(١) سورة الحجرات. الآية (٦). قال الشيخ محيي الدين الدرويش في (إعراب القرآن الكريم وبيانه) ٢٦٢/٩: "...و (أن تصيبوا): (أن) وما في حيّزها في محل نصب، مفعول من أجله، على حذف مضاف، أي: خشيةَ إصابتكم، أو: كراهةَ إصابتكم".

(٢) فتح الباري بشرح صحيح البخاري ٦٥٠/٥-٦٥١ كتاب الصلح. باب إذا أشار الإمام بالصُّلْح فأبى، حكم عليه بالحُكْم البيّن. الحديث ذو الرقم (٢٧٠٨).

(٣) سورة النساء. الآية (٦٥).

ومما هو في هذا المجال: قوله تعالى[١]: ﴿وَأَلْقَىٰ فِي ٱلْأَرْضِ رَوَٰسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ﴾ . أي: من أجل أنْ لا تميد بمَن عليها.

والشيء بالشيء يذكر، فإن (أن) هذه قد تلتبس على بعض العامة. مثالاً: (أُحِبُّ الدُّبَّاء؛ أنْ كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يحبها)، أي أحبُّها من أجل أنَّ الرسول، صلى الله عليه وسلم، كان يحبها، وقد تسمع من ينطقها: (إن كان الرسول...). وهي سائغة، ولا إشكال فيها، ولكنَّ الناطق بها لم يرد الشرطيةَ مكسورةَ الهمزة، وإنما أراد المصدريةَ مفتوحةَ الهمزة، والتي تعني التعليل، والله أعلم سبحانه.

(٩) (أنْ) المصدرية و (إنْ) الشرطية

تسمع كثيراً من بعض الإعلاميين والخطباء من يقرأ حديث رسول الله، صلى الله عليه وسلم(٢): "لأَن يهدي الله بك رجلاً واحداً خيرٌ لك من حُمْر النَّعم" بكسر الهمزة في (لأن)، فيقرؤها هكذا: (لئن)، وهو خطأ بلا شك، ف (أن) وما دخلت عليه في تأويل مصدر صريح، وسبك الجملة: لَهدايةُ رجل واحد بك خيرٌ لك من حمر النعم. ومثل هذا قوله، صلى الله عليه وسلم(٣): "والذي نفسي بيده، لأَنْ يأخذَ أحدكم حبله، فيحتطبَ على ظهره، خير له من أن يأتي رجلاً فيسألَه، أعطاه أو مَنَعَه ".

وقد تأتي (أنْ) المصدرية هذه، مراداً بها المصدر المنفي، وليس المصدر المثبت. تعرف ذلك من سياق الكلام. قال تعالى[٤]: ﴿يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ أَن تَضِلُّواْ﴾ . يظن بعض من يقرأ الآية أنَّ (أنْ) المصدرية معمول ل (يبيِّن)، وأنها مفعول به لذلك الفعل. والحق أنها مصدرية حذف منها لام التعليل و(لا) النافية. و(أنْ) فيها هي المصدرية، والمعنى: يبين الله لكم آيات المواريث؛ لئلا تضلُّوا. والله أعلم سبحانه.

(١٠) (أنَّ) و (أنْ)

(١) سورة النحل. الآية (١٥). قال الشيخ محيي الدين الدرويش في إعراب القرآن الكريم وبيانه ٢٧٩/٥: "... و(أن) وما في حيزّها مفعول لأجله، أي: كراهة أن تميل بكم وتضطرب".

(٢) فتح الباري ٢١٢/٦ كتاب الجهاد والسِّيَر. باب دعوة اليهود والنصارى، وعلى ما يقاتلون عليه؟ الحديث ذو الرقم: (٢٩٤٢).

(٣) فتح الباري ٩٧/٤ كتاب الزكاة. باب الاستعفاف عن المسألة. الحديث ذو الرقم: (١٤٧٠).

(٤) سورة النساء. الآية (١٧٦).

قال الإمام الزجَّاجي[١]: "(أنْ) الخفيفة المفتوحة، لها أربعة مواضع". وذكر أول موضع لها، وهو الذي يهمُّنا هنا. قال: "تكون ناصبة للفعل المستقبل، كقولك: (أريد أن تخرج)".

وقال أيضاً[٢]: "(أنَّ) المشدَّدة المفتوحة تكون مع صلتها بمعنى اسم عَلَم، يحكم عليه بالإعراب، كقولك: (بلغني أنك شاخص)، فهي بمعنى اسم مرفوع، تأويله: (بلغني شخوصك)، وتقول: (كرهت أنك شاخص)، فهي في موضع اسم منصوب، معناه: (كرهت شخوصك)، وتقول: (عجبت أنك منطلق)، والمعنى: (من انطلاقك)".

لعلك أخي القارئ الكريم أدركت معي معنى قول الإمام الزجاجي: (تكون ناصبة للفعل المستقبل). فالمستقبل هو الذي لم يكنْ بعدُ.

ولعلك أدركت في استعراض (أنَّ) الثقيلة المثالين الذي أوردهما الزجاجي، وهما: (بلغني أنك شاخص)، و(كرهت أنك شاخص)، فـ (أنَّ) في الموطنين كليهما أتت لتدل على شيء قد حصل وانتهى.

فتبيَّن من تعريف الزجاجي لـ (أنْ) المخففة، ومن مثاليه على (أنَّ) /المثقَّلة الفرق بينهما، وأن المخففة تتحدث عن شيء لم يقع بعدُ، وأنَّ المثقَّلة تتحدث عن شيء قد كان وحصل.

أقول: ومما يرد من الأخطاء لدى بعض الإعلاميين والخطباء: إحلال (أنَّ) المؤكِّدة محل (أن) المصدرية، نحو قول أحدهم: (أخشى أنه يفوت). ومن المعلوم الثابت المستقر أن (أنَّ) تأتي لتوكيد الأمر المحقَّق ولو مستقبلاً، كما سبقت الإشارة آنفاً، نحو: (علمت أنك مسافر). أما (أنْ) المصدرية فتأتي للأمر المعلَّق، نحو: (أخشى أن يفوت)، لأن الخشية تكون من أمر معلَّق، والله أعلم سبحانه.

(١١) (أوْ) و (أوَ)

(أوْ) ساكنةَ العين: حرفُ عطف. وقد ذكر الإمام ابن هشام الأنصاري[٣] أن المتأخِّرين عدُّوا لها اثني عشر معنى. ومن معانيها: التخيير، والشكُّ، والإباحة. وهي كلمة واحدة.

---

(١) حروف المعاني والصفات ص٦٣ وينظر معجم الطلاب في الإعراب والإملاء ص٤٦ وقاموس الإعراب ص١٨.
(٢) حروف المعاني والصفات ص٦٢.
(٣) مغني اللبيب ١/٦١-٦٧.

أما (أَوَ) المفتوحة الواو فإنها مكونة من همزة الاستفهام والواو العاطفة، قال تعالى[١]: ﴿أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ﴾.

وقال سبحانه[٢]: ﴿أَوَلَمَّا أَصَابَتْكُم مُّصِيبَةٌ قَدْ أَصَبْتُم مِّثْلَيْهَا قُلْتُمْ أَنَّىٰ هَٰذَا﴾ .

وتسمع من بعض الإعلاميين، حين يذكر حديث الرسول صلى الله عليه وسلم مع خادمه ربيعة بن كعب الأسلمي، رضي الله عنه، حين قال له الرسول صلى الله عليه وسلم[٣]: "سَلْ" فقال ربيعة: أسألك مرافقتك في الجنة، فقال له الرسول صلى الله عليه وسلم: "أَوْ غيرَ ذلك"؟ فقال ربيعة: هو ذاك. تسمع من يفتح الواو في (أو). وهو خطأ، فالرسول -صلى الله عليه وسلم - لا يشكُّ في أن ربيعة ماضٍ في طلبه، وأنه لا يريد إلا هذا الطلب، ولكنه راجعه في الكلام، ليزداد تمسكاً في طلبه، فقال له: ((أَوْ غير ذلك))؟ أي لعلك تطلب شيئاً آخر غير هذا. ولو كانت الأداة هي (أَوَ) المكونة من همزة الاستفهام والواو العاطفة، لكان المعنى: أتريد الجنة وغيرها؟ ولكنَّ المعنى: أتريد الجنة جازماً؟ والله أعلم سبحانه.

(١٢) (أَوْ) ⟵ والواو

مما يقع فيه الخلط: إحلال (أو) محل الواو في الأسلوب الذي تكون فيه (بين). مثالاً: (خُيِّر فلان بين السفر أو الإقامة). فالصواب: (والإقامة). أما إذا تجرَّد الأسلوب من (بين) فإنك تأتي بـ (أو)، تقول لمخاطَبك: (اختر الإقامة أو السفر)، أو: (أتريد الإقامة أو السفر)؟

(١٣) باء العِوض

مما يرد الخطأ فيه لدى بعض الإعلاميين، بل لدى عامة الناس: إدخال باء العوض على المأخوذ. وإنما تدخل باء العوض على المتروك. تسمع كثيراً من يقول: (استبدل السلعة الرديئة بسلعة جيدة) وهو خطأ، والصواب أن يقال (استبدل بالسلعة الرديئة سلعةً جيدة). قال تعالى[٤]: ﴿قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَىٰ بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ﴾ومعلوم أن بني

---

(١) سورة الأنعام. الآية (١٢٢). قال الشيخ محيي الدين الدرويش في إعراب القرآن الكريم وبيانه ٢١٥/٣: "والهمزة للاستفهام الإنكاري، والواو عاطفة...".

(٢) سورة آل عمران. الآية (١٦٥). قال الشيخ محيي الدين الدرويش في إعراب القرآن الكريم وبيانه ١٠٠/٢: "الهمزة للاستفهام الإنكاري والتقريع، والواو عاطفة...".

(٣) صحيح مسلم بشرح النووي ١٥٣/٤-١٥٤ كتاب الصلاة. باب فضل السجود والحث عليه الحديث ذو الرقم (٤٨٩)..

(٤) سورة البقرة. الآية (٦١). قال الشيخ محيي الدين عبدالحميد في إعراب القرآن الكريم وبيانه ١١٤/١: "الباء مع الإبدال تدخل على المتروك، لا على المأتِيّ به".

إسرائيل أخذوا الأدنى: البصل والفوم والعدس والقثَّاء، وتركوا الذي هو خير، وهو المنُّ والسلوى، فعاتبهم الله –سبحانه– على هذا الدنوِّ والانحطاط. ولو أتيح لنا أن نستبدل بكلمة (استبدل) كلمةً أخرى، قريبة في المعنى لتبين المراد أكثر، لو قلنا: (أخذنا هذه السلعة الجيدة بتلك السلعة الرديئة.

أليس معنى الجملة هنا أننا أخذنا الجيدة وتركنا الرديئة؟ بلى. فهذه مثل تلك، والله أعلم سبحانه.

(١٤) باديَ ذي بَدْءٍ

تسمع من بعض الخطباء والوعاظ والإعلاميين وغيرهم من يقول في ابتداء كلامه، بعد التسمية والحمد والصلاة على الرسول، صلى الله عليه وسلم: (باديَ ذي بَدْءٍ). وهذه العبارة بهذه الصيغة صحيحة لغة وأسلوباً، ولا غبار عليها، ولكنَّ الخطل جاء إليها من استخدامها بغير عامل مذكور، بل حتى بغير عاملٍ متخيَّلٍ من الناطق بها، وجاء الخلل أيضاً من أن صاحب الحال فيها غير مذكور البتة. فالناطق بها نصب (بادئ)، ولكنه لا يدري ما عامل النصب، ولا أين صاحب الحال.

وقد جاء العامل مصرَّحاً به في لغة العرب. قال الجوهري[١]: "والبَدْء والبديء أيضاً: الأول. ومنه قولهم: (افْعَلْه باديْ[٢] بَدْء)، على (فَعْل)، و(باديْ بَدِيْء)، على (فَعِيل)، أي أوَّلَ شيء. والياء من (باديْ) ساكنة، في موضع النصب[٣]. هكذا يتكلَّمون به". ثم قال: "ويقال أيضاً: (افْعَلْه بَدْأَةَ ذي بَدْء)، و(بَدْأة ذي بَدْأة)، أي أولَ أولَ".

فأنت ترى أن العرب نطقوا بالعامل صريحاً، وهو قوله: (افْعَلْه). وترى أيضاً أن صاحب الحال مضمر، تقديره: (أنت).

أما استعمال المحْدثين لهذه الصيغة فإنه مجرَّد من عامل الحال ومن صاحبها.

أقول: وقد جاءت هذه الصيغة عن العرب بغير عامل مذكور متقدم عليها، ولكنه يأتي عِقبها، وربما جاءت أيضاً مجرَّدة من صاحب الحال. ولكنْ حين نتأمَّل مثل ذلك التعبير نجد أن صاحب الحال مضمر.

قال ابن منظور[٤]: "وقال اللحياني: (أمَّا باديَ بَدْء فإنِّي أحمدُ الله).

فهذه الجملة تأخَّر عامل الحال فيها عنها، وخَلَتْ أيضاً من صاحب الحال.

---

(١) الصحاح ١٩/١ (بدأ).

(٢) كذا بالإسكان. وسينبِّه الإمام الجوهري إليها بعد قليل.

(٣) أي على الحال.

(٤) اللسان ٢٧/١ (بدأ). والإمام اللحياني ها هنا ليس يورد قولاً للعرب، ثم يفسره، بل يأتي بجملة تحمَّلت هذه العبارة: (بادئ بدء).

لكنك حين تتأمَّلها تدرك أن صاحب الحال موجود، لكنه مضمر. ولو أظهره المتكلم لقال: (أما أنا بادئَ بَدْءٍ فإني أحمدُ الله). ومثل ذلك أن تقول: (أما اليومَ فقد شُغِلتُ). فأنت في هذا المثال لا تتحدث عن اليوم، بل تتحدث عن ذات مضمرة، هي ذات المتكلم. و(اليوم) إنما هو وعاء للحديث، فهو متحدث فيه لاعنه، والله أعلم سبحانه.

(١٥) (بل)

مما يرد من الأخطاء من بعض الإعلاميين وغيرهم: إقحام واو العطف بعد (بل) الإضرابية، مثالاً: (وإن الله ليبسِّر للحاج أموره كلها، لا في المشاعر وحدها، بل وفي كل شؤونه). فالواجب اطِّراح هذه الواو، قال سبحانه[١]: **چ ﮬﮪ ﮫ ﮬ ﮮ ﮯ چ** ، وقال عزَّ وجل[٢]: ﴿ **كَلَّاۖ بَلۡۜ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُواْ يَكۡسِبُونَ ١٤** ﴾، **وقال سبحانه[٣]:** ﴿ **بَلِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ يُكَذِّبُونَ ٢٢** ﴾ .

أقول: ولعل الخطأ هنا وارد من نحو: (لا يأتيه ذلك الأمر في المنام فقط، بل وهو نائم)). فهذه الواو ليست العاطفة، بل هي الحالية. والله أعلم سبحانه.

(١٦) (بالنسبة لِـ)

مما يرد فيه الخطأ: الاستغناء بأسلوب (بالنسبة لكذا) عن الأسلوب العربي الفصيح، وهو: (أما). فالمحْدثون يستعملون هذا الأسلوب: (بالنسبة لكذا) للدلالة على التفصيل، فتسمع من يقول: (بالنسبة للبالغين فإنهم يُعْفَون من العمل، وبالنسبة للغلمان فإنهم يعملون).

والصواب أن يقال: (أما البالغون فإنهم يعفون)، وأما (الغلمان فإنهم يعملون)، قال الله تعالى[٤]: ﴿ **أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ يَعۡمَلُونَ فِي ٱلۡبَحۡرِ** ﴾. ﴿ **وَأَمَّا ٱلۡغُلَٰمُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤۡمِنَيۡنِ** ﴾ . ﴿ **وَأَمَّا ٱلۡجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَٰمَيۡنِ يَتِيمَيۡنِ فِي ٱلۡمَدِينَةِ** ﴾. فانظر كيف قِيْلُ الله في ما فيه تفصيل. والله أعلم سبحانه.

---

(١) سورة الفجر. الآية (١٧).
(٢) سورة المطففين. الآية (١٤).
(٣) سورة الانشقاق. الآية (٢٢).
(٤) سورة الكهف. الآيات (٧٩ و (٨٠) و (٨٢).

(١٧) (بينما)

معناها الذي عليه العربي: (في الوقت الذي...). وهي تكون مصدَّرة في أول الكلام.

قال الأَفْوَهُ الأَوْدي[١]:

بَيْنَما الناسُ على عليائِها إذْ هَوَوْا في هُوَّة فيها فغارُوا

فأنت تراها مصدَّرة في بيت الأفوه. أما استعمالها اليوم من بعض الإعلاميين فإنه استعمال خاطئ، فإنهم لا يصدِّرونها، بل يستدركون بها، يقولون: (غادر فلان منزله، بينما بقي أخوه منتظراً). وهم يقصدون: في الوقت الذي بقي أخوه منتظراً. فالمتكلم لم يخطئ في معناها، لكنه أخطأ في إيرادها، والله أعلم سبحانه.

(١٨) (ثُمَّ) العاطفة

هذه الأداء مضمومةُ الثاء، مفتوحة الميم مُضَعَّفَتُها، وهي للعطف والتراخي.

هذا هو المشهور المستفيض من حال (ثُمَّ) العاطفة، ولكنَّ ابن هشام الأنصاري ذكر أنها تقتضي ثلاثة أمور[٢]:

الأول: التشريك في الحكم.

الثاني: الترتيب.

الثالث: المهْلة.

وقد فصَّل –رحمه الله – في هذه المعاني، وناقش الأقوال فيها.

أقول: ويعطف بها مجرَّدة من أي أداة تصحبها، ولكن ترى وتسمع من يدخل عليها (مِن) الجارَّة، وترى من يفتح ثاءها، فيقول: (دخل الأبُ، ومن ثُمَّ أبناؤه)، أو: (ومن ثَمَّ أبناؤه).

والمتكلم يعني بالتعبيرين كليهما العطف. وهذا خطأ، وإنما التي تدخل عليها (من) الجارَّة: (ثَمَّ) التي بمعنى (هنا)، يقال: (ومن ثَمَّ دخل الوهم على فلان)، أي ومن هنا. وليس دخول (من) عليها بلازم، بل الأصل فيها أن يعبر بها مجردة منها.

---

(١) الطرائف الأدبية ص١١ والبيت من الرمَل، وهو البيت الرابع من قصيدةٍ، مطلعها:
إنْ تَرَيْ رأسيَ فيهِ قَزَعٌ وشَوَاتيْ خَلَّةً فيها دُوارُ

(٢) مغني اللبيب ١/١١٧-١١٩ وينظر الجنى الداني، ص٤٢٦-٤٣٢.

وقد وصف الإمام الزَّجَّاجي (ثَمَّ) وعرَّفها بقوله[١]: (ثَمَّ): بفتح الثاء، وتشديد الميم: إشارة إلى مكان مُتَراخٍ. وقال فيها ابن هشام الأنصاري[٢]:

"(ثم) بالفتح: اسم يشار به إلى المكان البعيد، نحو قوله تعالى[٣]:﴿ وَأَزْلَفْنَا ثَمَّ ٱلْآخَرِينَ ﴿٦٤﴾ ﴾. أي: هناك. قال: "وهو ظرف لا يتصرَّف".

أعود فأقول: الأصل تجريد (ثم) الظرفية من (من) الجارَّة، ولكنْ لو دخلت عليها فالأسلوب صحيح. وهذا متقرر لا جدال فيه، ولكنْ لما لزم التنبيه للتمييز بينها وبين العاطفة نبَّهت، والله أعلم سبحانه.

(١٩) (حتَّى)

(حتى) لها ثلاثة معان[٤]، ولكنْ ما أريد الحديث فيه هو (حتى) الابتدائية و(حتى) التعليلية.

و(حتى) الابتدائية إما أن تليها جملة اسمية، كقول الفرزدق[٥]:

فوَاعَجَبا. حتَّى كُلَيبٌ تَسُبُّنِي　　　كأنَّ أباها نَهْشَلٌ أو مُجاشِعُ

وإما أن تليها جملة فعلية، كقول حسان، رضي الله عنه[٦]:

يُغْشَون، حتَّى ما تَهِرُّ كلابُهم　　　لا يَسألون عن السَّوادِ المُقْبلِ

برفع (تهرُّ).

مثال التعليلية: قوله تعالى: [٧] ﴿ هُمُ ٱلَّذِينَ يَقُولُونَ لَا تُنفِقُوا۟ عَلَىٰ مَنْ عِندَ رَسُولِ ٱللَّهِ حَتَّىٰ يَنفَضُّوا۟ ﴾ أي من أجل أن ينفضوا.

---

(١) حروف المعاني والصفات ص٢٤.
(٢) مغني اللبيب ١١٩/١ وينظر قاموس الإعراب ص٣٤.
(٣) سورة الشعراء. الآية (٦٤).
(٤) الجنى الداني ص٥٤٢، ٥٥١-٥٥٣ وقد ذكر المراديُّ أن بعضهم عدَّ لها خمسة معانٍ. وينظر رصف المباني ص١٨٠.
(٥) ديوانه ٤٢/٢ من الطويل، وهو من قصيدة مطلعها:
مِنَّا الذي اختير الرِّجالَ سماحة　　　وخيراً إذا هبَّ الرياح الزعازع
(٦) ديوانه ص٢٢٦ من الكامل. وهو من قصيدة مطلعها:
أسألتَ رسم الدار، أم لم تسألِ؟　　　بين الجـوابي فالبُضَـيع فحَوْمَلِ
(٧) سورة المنافقون ، الآية (٧). وينظر إعراب القرآن الكريم وبيانه ١٠١/١٠ وقد نصَّ الشيخ محيي الدين الدرويش في هذه الآية على أن (حتى) حرف تعليل.

وترى وتسمع من يقرأ حديث السبعة الذين يظلهم الله في ظله، يوم لا ظل إلا ظله، والذين ذكر منهم[١]: "ورجلٌ تصدق بصدقة فأخفاها، حتى لا تعلمُ شماله ما تنفق يمينه". يقرؤونه بنصب الفعل المضارع (تعلم)، وهو خطأ؛ ذلك أن المعنى: إن هذا الرجل بلغ به إخفاء الصدقة مبلغاً لا يمكن وصفه، حتى إن يده اليسرى لو كانت تحس وتعلم بالأشياء لم تعلم، لشدة إخفائه. وإذا نصبنا كما هو حال كثير من الخطباء والوعاظ والإعلاميين، أقول: وإذا نصب الفعل (تعلم) كان المعنى: إن هذا المتصدق أخفى الصدقة عن شماله، من أجل أنْ لا تعلم أنه متصدق.

وليس هذا هو المراد، ولا يمكن تصوره، فإن اليد لا حاسة لها؛ فتشعرَ بما يجري حولها.

ومن الخطأ الذي يرتكب في (حتى) هذه: إدخال الواو على (حتى) الابتدائية، أو العاطفة، فتسمع من يقول: (وحتى الأطفال لم يسلموا من لظى الحرب). هذا في الابتدائية، وتسمع من يقول في العاطفة: (جاءت العائلة كلها، بل وحتى الخدمُ) والأصل الاستغناء عن هاتين الأداتين: (بل) والواو، لأن (حتى) نفسها عاطفة في مثل هذا المثال. وإذا كان الحديث في (حتى) فإن من الحسن أن أنبه إلى خطأ آخر يقع فيه بعض الإعلاميين، وهو إقحام الواو في (حتى) الغائية، نحو قول أحدهم: (نحن معكم من الآن، وحتى الصباح). فهذه الواو يجب أن تطَّرح. والله أعلم سبحانه.

(٢٠) (حسبك الله) و(حسبي الله) و(حسيبك الله)

قال الإمام الجوهري[٢]: "و(حسْبُك) أي: كفاك، وهو اسم". وقال الشيخ محيي الدين الدرويش عند إعراب قوله تعالى[٣]: ﴿ وَإِن يُرِيدُوٓاْ أَن يَخۡدَعُوكَ فَإِنَّ حَسۡبَكَ ٱللَّهُ ﴾. قال[٤]: "(حسب): قال أبو حيان: و(حسبك) مبتدأ مضاف إلى الضمير، وليس مصدراً، ولا اسمَ فاعل". وقال البغدادي[٥]: "و(حسْب): اسم بمعنى (لِيَكْفِ).

(١) فتح الباري بشرح صحيح البخاري ٣٨/٤ كتاب الزكاة. باب صدقة السِّرّ. الباب ذو الرقم (١٣). على أن محقق الكتاب ضبط كلمة (تعلم) بالنصب. ولا أدري ما وجه النصب عنده؟

(٢) الصحاح ٩٩/١ (حسب).

(٣) سورة الأنفال. الآية (٦٢)

(٤) إعراب القرآن الكريم وبيانه ٣٨/٤.

(٥) خزانة الأدب ٣٩٢/٩.

أقول: ويذهب كثير من الوعاظ والخطباء، بل عامة الناس إلى أن قول المرء لمن ظلمه: (حسبي الله)، أن هذا من باب الدعاء على ذلك الظالم. وليس هذا ما أراده العربي المتحدث الأول بهذا اللفظ، وإنما معنى لفظ (حسبي الله): كافيني الله. قال تعالى[١]: ﴿وَقَالُوا۟ حَسْبُنَا ٱللَّهُ وَنِعْمَ ٱلْوَكِيلُ ١٧٣﴾ أي كافينا ما أصابنا وما نزل بنا، وهو نعم الوكيل سبحانه.

أما (حسيبك الله) فإن معناها: الله محاسبك على ظلمك، قال الجوهري[٢]: "وقولهم: (حسيبك الله)، أي: انتقم الله منك".

وجاء في خبر قيس بن ذريح[٣] أنه لما طلّق زوجه، بإكراه من أبويه، جعل يلوم نفسه، وأصابه من ذلك وجد عظيم، ثم قال لأبيه وقد أقبل أبوه يلومه على هذا الوجد منه: (لَمْ تُرِدْ إلا قتلي. فالله حسيبك وحسيب أمي)".

أقول: ولعل الوهم دخل على العامة من هذا الباب. والله أعلم سبحانه.

(٢١) (حيث)

هذه الأداة التي غدت كالشمَّاعة، كلٌّ يعلق عليها ما راق له. وإنما (حيث) في معناها واستعمال العربي لها ظرف مكان مبني على الضم في محل نصب على الظرفية[٤]، ولكنَّ الإعلاميين والخطباء، بل كل متحدث، ابتكروا لها معاني عدة، فمن معانيها عند بعضهم:

١- أنها تقع حشواً، نحو قول أحدهم: (ألقى فلان كلمة جامعة أعجب بها الحاضرون، حيث يقول...). احذف (حيث) ترَ الكلام مستقيماً. أقول : وكثيراً ما نجد في العربية أساليب فيها كلمات وقعت حشواً، ولكنَّ واضعها إنما هو صاحب اللغة الأول. أما المتأخرون فإنما هم مقيِّدون لا مقعِّدون.

٢- أنها تقع موقع التفصيل لما سبقها، نحو قولهم: (أتى فلان بما يزري، حيث فعل كذا، وفعل كذا). وكان يغني عن (حيث) هذه أداة أخرى، كـ (قد) , مسبوقة بالفاء.

٣- أنها تقع موقع (حتى) الابتدائية، نحو قولهم: (تراكمت الأعمال على فلان، حيث لم يجد وقتاً لنفسه).

٤- أنها تقع موقع التعليل، بل إن في بعض أنظمة القانون والتحقيق مصطلحاً اسمه: (الحيثيات)، ويعنون به المسبِّبات للحدث الذي هو قيد التحقيق، ومن أمثلته عندهم: (حيث إن فلاناً اعتدى على فلان وجب عليه كذا وكذا)، وإنما معناها هنا: لأن فلاناً اعتدى على فلان وجب...

---

(١) سورة آل عمران. الآية (١٧٣).
(٢) الصحاح ٩٩/١ (حسب).
(٣) الفصول والجمل ص٣٩٩.
(٤) مغني اللبيب ١٣١/١ قال ابن هشام: (وهي للمكان. اتّفاقاً).

والله أعلم سبحانه.

(٢٢) (ذو) و (ذوو)

(ذو) أحد الأسماء الستة، وهو بمعنى (صاحب)، كقولك: (جاء ذو مال). يعرب بالواو رفعاً، وبالألف نصباً، وبالياء جرَّاً. وقال عنها الإمام ابن يعيش[١]: "وأما (ذو) فلا تستعمل إلا مضافةً. ولا تضاف إلا إلى اسم جنس، من نحو (مال) و (عقل) ونحوهما. ولا تضاف إلى صفة ولا مضمر، فلا يقال: (ذو صالح) و(طالح)، ولا يجوز (ذوه) ولا (ذوك) "ا.هـ .

ومثنى: (ذو): (ذوان)، وجمعه: (ذوون) [٢].

و(ذوو) جمع (ذو) بمعنى صاحب، ويلازم الإضافة، ويعرب إعراب جمع المذكر السالم، لأنه ملحق به، فيرفع بالواو، وينصب ويجر بالياء، ويعرب حسب موقعه من الجملة[٣].

أقول: ومما يقع فيه الخلط لدى بعض الإعلاميين وغيرهم: وصف الجماعة بما يوصف به الواحد، وذلك في (ذي) التي بمعنى (صاحب). تسمع من يقول: (أقبل رجال ذو هيئة حسنة). والصواب (ذوو). و(ذوو) ملحق بالجمع المذكر السالم كما مرَّ آنفاً، ولم يأت إلا مضافاً، إما إلى الاسم الظاهر، نحو: (هؤلاء ذوو المروءة)، وإما إلى الضمير، كما قال الشاعر[٤]:

إنما يعرف ذا الفضل من الناس ذووه

أي: إنما يعرف صاحبَ الفضل أصحابُ الفضل، أما اللئام فإنهم لا يقْدرون لذي الفضل فضله، والله أعلم سبحانه.

(٢٣) سين الطلب

مما يرد فيه الخطأ من بعض الإعلاميين وغيرهم: إدخال سين الطلب على المضيف، وليس على الضيف. وإنما خصَّصت الضيافة لأنها هي التي يقع فيها الخطأ. مثالاً:

(استضافت دولة الإمارات العربية المتحدة المؤتمرَ العالمي الخامسَ لِلُّغة العربية). والحديث هنا إنما هو في كلمة (استضافت)، فدولة الإمارات – حماها الله – هي المضيف، وليست الضيف، وإنما تكون السين في طالب الضيافة، فإذا قلنا: (استضافت

---

(١) شرح المفصَّل ٥٣/١.

(٢) قاموس الإعراب ص٤٢.

(٣) معجم الطلاب في الإعراب والإملاء ص١٢٤.

(٤) البيت من مجزوء الرمل: وهو بلا نسبة في شرح المفصل لابن يعيش ٥٣/١ واللسان ٤٥٨/١٥ (ذوو). ولكن ورد في اللسان على رواية أخرى، هي:

إنَّما يصطنعُ المعروفَ في الناس ذووه

دولة الإمارات العربية المتحدة...)، فإن معنى هذه الجملة أنها طلبت أن تكون ضيفاً لا مضيفاً، قال تعالى: [١] ﴿حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَيَآ أَهۡلَ قَرۡيَةٍ ٱسۡتَطۡعَمَآ أَهۡلَهَا﴾ فالمعنى أن موسى عليه السلام والخضر طلبا الطعام من أهل تلك القرية. على أن صيغة (استفعل) ليست متمحِّضة –كما هو معلوم– للطب، بل لها معانٍ أخرى[٢]، ولكنَّ أقرب المعاني إلى مثل هذا التعبير الذي أوردته هو الطلب.

فالصواب أن يقال: (أضافت). فإن قال قائل: فقد يلتبس هذا المعنى بمعنى آخر، هو (إضافة الشيء إلى غيره). فيقال: نستبدل بكلمة (استضافت) كلمة أخرى معبرة، هي: (رعت)، والله أعلم سبحانه.

(٢٤) (سبق أن ...)

مما يجري على ألسنة بعض الإعلاميين: إقحام واو في الفاعل إذا كان جملة مصدرَّة بـ (أنْ) المصْدرية، تسمع كثيراً من يقول: (سبق وأن أعلنت المؤسسة الفلانية كذا وكذا). ومعلوم أنَّ (أنْ) هنا مصدرية، ولو سبكت مع ما دخلت عليه في مصدر صريح لكان سبكها هكذا: (سبق إعلانُ المؤسسة...). جرِّد أيها القارئ الكريم الجملة من هذه الواو، ترَ أن الفعل دخل على الفاعل مباشرة دون واو. وهذا هو النسق العربي الصحيح الذي يجب أن نسير عليه.

(٢٥) ضمير الرفع وضمير النصب

مما يقع فيه الخطأ من الإعلاميين والخطباء والوعاظ: إحلال ضمير الرفع المنفصل محل ضمير النصب المنفصل في مالا يصح فيه إلا ضمير النصب المنفصل. تسمع من يقول: (ما أريد إلا أنت)، (ما نرجو إلا هو). وهذا خطأ، والصواب: (ما أريد إلا إياك)، (ما نرجو إلا إياه). قال تعالى[٣]: ﴿أَمَرَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ﴾. والله أعلم سبحانه.

(٢٦) (ضمير الغَيبة وضمير الشأن)

(١) سورة الكهف. الآية (٧٧).
(٢) ينظر دروس التصريف للشيخ محمد محيي الدين عبدالحميد ص٨٢-٨٣ وشذا العَرف ص٥٢-٥٣.
(٣) سورة يوسف. الآية (٤٠).

ضمير الشأن هو ضمير للمفرد الغائب أو الغائبة، يؤتى به لتنبيه المخاطب إلى أمر ذي شأن[1]، نحو قوله تعالى[2]: ﭽ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭼ.

أي: الشأن والأمر والخطب: هو الله أحد.

ويأتي منفصلاً، كالذي في سورة الإخلاص. ويأتي متَّصلاً بـ (إنَّ)، نحو قوله تعالى[3]: ﭽ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﭼ، أو بـ (أنَّ)، كالذي في صدر سورة الجنِّ. وسيرد بعد قليل إن شاء الله.

أقول: وهذه الأداة، أو هذا الاسم ليس الخطأ فيه من طريق النطق، لأن الضميرين لا يختلفان في النطق بهما، وإنما الخطل والوهم آت من الخلط بينهما، فقارئ القرآن المبتدئ حين يشرع في سورة الجن، يقابله ضمائر لا يعلم إلى من تعود، فيقول: أسلِّم وأفوض. أعوذ بالله من الشيطان الرجيم. بسم الله الرحمن الرحيم. ﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا ﴿١﴾﴾ ﴿وَأَنَّهُ تَعَالَى جَدُّ رَبِّنَا مَا اتَّخَذَ صَاحِبَةً وَلَا وَلَدًا ﴿٣﴾ وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سَفِيهُنَا عَلَى اللَّهِ شَطَطًا ﴿٤﴾﴾ ﴿وَأَنَّهُ كَانَ رِجَالٌ مِنَ الْإِنْسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِنَ الْجِنِّ فَزَادُوهُمْ رَهَقًا ﴿٦﴾﴾ ﴿وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَدًا ﴿١٩﴾﴾.

هذه الآيات العظيمة صدِّرت كل واحدة منها بضمير الشأن.

ولولا أني سمعت من يقول: إلى من يعود الضمير في مثل هذه الآيات العظيمة، لما جعلت هذا مبحثاً.

ولعل مما يحسن التنبيه إليه هاهنا، أن ضمير الشأن هذا يقدَّر أحياناً في سياق، لأن الجملة بغيره لا يمكن أن تكون على النسق العربي، قال الشاعر[4]:

إنَّ مَنْ يدخلِ الكنيسةَ يوماً ... يلقَ فيها جآذِراً وظباء

فإن الناظر البصير باللغة لا يمكن أن يقول: إن (مَنْ) موصولة، وهي اسم (إن)؛ لأن (يدخل) و(يلق) مجزومان. بل يقدَّر في (إنَّ) ضميرُ شأنٍ، ويكون سبك الكلمة حينئذ: (إنه، أي: إن الشأن: من يدخل...). والله أعلم سبحانه.

(٢٧) (الضمير المُقْحَم)

(١) قاموس الإعراب ص١٦٦، ومعجم الطلاب في الإعراب والإملاء ص١٤٧.
(٢) سورة الإخلاص. الآية (١).
(٣) سورة الأنعام. الآية (٢١).
(٤) ينسب البيت إلى الأخطل. ولم أجده في ديوانه. وينظر المغني ٣٧/١، فقد علَّق ابن هشام على البيت.

يخطئ بعض الإعلاميين في إقحام ضمير قبل المبتدأ المؤخر الذي خبره المقدَّم شبهُ جملة، فترى من يقول: (من محاسن هذه الشريعة العظيمة هو التيسير)، والصواب حذف هذا الضمير. ولغرابة هذا الضمير في مثل هذا الموطن، والذي لا يُتصوَّر أن تقبله ذائقة العربي الفصيح، لم أدْرِ أين يُسلك مثل هذا الاستعمال في أبواب النحو؟ لعله يُسْلَك في باب ضمير الفصل[١]، على أنه لا صلة بينهما البتة، ولكنْ لا بدَّ أن نجد له مدخلاً في الأدوات النحوية، ليكون التصويب. فأقول: إن ضمير الفصل إنما يكون بين المبتدأ والخبر إذا كانا شيئاً واحداً، وخُشي أن يلتبس الخبر بالبدل، أو بالصفة، مثالاً: (الرسول هو محمد)، صلى الله عليه وسلم. ف (الرسول) مبتدأ، و(محمد) خبره، ولو لم يؤت بضمير الفصل لظن أن (محمد) بدل، ولبقي السامع ينتظر الخبر. هذا مثال التباس الخبر بالبدل. أما التباسه بالنعت فكقولنا: (محمد، صلى الله عليه وسلم هو الجواد)، فالجواد خبر، ولو حذفنا ضمير الفصل لبقي السامع ينتظر الخبر. والله أعلم سبحانه.

(٢٨) (اطّراح الضمير)

وهذا ليس له قُطْر يمكن أن يحدَّ فيه، والأصل أن لا أورده، لكن لعظم الخطأ فيه وددت أن أورده. والخطأ الوارد فيه ليس يختلف به المعنى فقط، بل إنه يؤدي إلى سوء الأدب مع الله، عزَّ وجلَّ. قال عليه الصلاة والسلام في دعائه[٢]: "اللهم، لا أحصي ثناء عليك. أنت كما أثنيت على نفسك". وقد سمعت أحد طلبة العلم يورده دائماً في استهلال حديثه، ولكن بإسقاط الضمير المنفصل.

أسقط أخي القارئ الكريم الضمير، يَعُدْ معنى الجملة: يا رب، إني لا أستطيع أن أحصي ثناء عليك، كثنائك على نفسك. وهذا تجاوز في حق الله سبحانه، ولا يجوز أن يقول به مسلم، فقد جعل المتكلم نفسه في مرتبة ليست له. ولا يجوز أن نفصِّل في الشرح أكثر من هذا؛ ذلك أن الاستطالة والخوض في مثل هذا قد ينزلق فيه اللسان، فيكون معه إساءة الأدب مع الله، عزَّ وجلَّ، وإنما يفهم اللبيب بالذكر المجرد، دون تفصيل.

أعد أخي القارئ الفاضل الضمير، واقرأ الدعاء كما ورد عن رسول الله، صلى الله عليه وسلم، وهو الذي يقْدر الله حق قدره سبحانه، ولاحظ الوقف التامَّ بعد كلمة (عليك)، وأنك استأنفت كلاماً جديداً غير متصل بما قبله. فالمعنى: يا ربِّ، إني لا أستطيع أن أحصي ثناء عليك. فأنت مثل الذي تثني به أنت على نفسك.

هنا يجب أن نتوقف، ولا نفصِّل أكثر، فإن الحديث عن الله لا يجوز إلا في حدود ما تحدَّث به سبحانه عن نفسه، أو تحدث به عنه رسوله، صلى الله عليه وسلم، والله أعلم سبحانه.

---

(١) أورد ابن هشام – رحمه الله – في المغني ٤٩٣/٢-٤٩٨ كلاماً نفيساً في ضمير الفصل، وفرَّع فيه وشقَّق. فليُعد إليه.

(٢) صحيح مسلم بشرح النووي ١٥٢/٤ كتاب الصلاة. باب ما يقال في الركوع والسجود. الحديث ذو الرقم: (٤٨٦).

(٢٩) (طالما)

(طالما) هذا لفظ مركَّب من الفعل الماضي: (طال)، بمعنى: (امتدَّ)، و(ما) الكافَّة[١]. وترى بعض الإعلاميين يعمدون إلى أسلوب جديد، فيأتون بجملة فيها (طالما)، وهم يعنون بها (ما دام)، فتسمع من يقول: (لن يكون سلامٌ طالما كان اليهود في فلسطين). والصواب أن يستبدلوا بهذه الأداة أداةً أخرى تعبر عن المقصود، فيقولوا: (لن يكون سلام ما دام اليهود في فلسطين). قال الله تعالى[٢]:چ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ چ . أما (طالما) فمعناها: (ما أكثر)، مثالاً: (طالما وعد فلان، ولكنه لا يفي).

والله أعلم سبحانه.

(٣٠) (عسى)

(عسى) فعل ماض جامد لا يتصرَّف، يرِد للرجاء والإشفاق[٣]. وقد اجتمعا[٤] في قول الله تعالى[٥]:چ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ چ. وهو يقال للمفرد والمثنى والجمع، وقد ورد إسناده إلى الجمع، قال تعالى[٦]: ﴿ فَهَلۡ عَسَيۡتُمۡ إِن تَوَلَّيۡتُمۡ أَن تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَتُقَطِّعُوٓاْ أَرۡحَامَكُمۡ ٢٢ ﴾ وهو من أفعال الرجاء، وأفعال الرجاء ثلاثة: (عسى) و(اخلولق) و(حرى)، وهي فرع من أفعال المقاربة. ومعناه الرجاء أو المقاربة إذا كان في حق الآدميين، قال هدبة بن خشرم[٧]:

عسى الكرب الذي أمسيتَ فيه يكـون وراءه فـرج قريبُ

أما في حق الله فهو يفيد التحقق، قال تعالى[٨]: ﴿ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَجۡعَلَ بَيۡنَكُمۡ وَبَيۡنَ ٱلَّذِينَ عَادَيۡتُم مِّنۡهُم مَّوَدَّةٗ ﴾. ف (عسى) هنا معناها التحقق وحصول الأمر.

أما الإعلاميون والخطباء والوعاظ، بل عامة الناس فإنهم يستعملون (عسى) بمعنى الرجاء، ويستعملونها أيضاً، على أنها دعاء، إما لمن وجِّهت إليه أو عليه. وهذا خطأ، ولم يوردها العربي على أنها دعاء.

(١) معجم الطلاب في الإعراب والإملاء ص١٤٨.
(٢) سورة المائدة الآية (٢٤).
(٣) الجنى الداني ص٤٦٢ والنص المنقول عن المرادي أطول مما حدّدْته بالرقم.
(٤) أي الرجاء والإشفاق.
(٥) سورة البقرة. الآية (٢١٦)
(٦) سورة محمد. الآية (٢٢).
(٧) من الوافر. ديوان هدبة بن خشرم ص٥٤.
(٨) سورة الممتحنة. الآية (٧).

والله أعلم سبحانه.

(٣١) (فقط)

(فقط) هذه مكوَّنة من الفاء و (قَطْ). والفاء التي تتصدَّرها إنما هي حرف زائد، أُتي به لتزيين اللفظ[١]، وقال البغدادي، وهو يتحدث عن (قطْ)، وليس عن (فَقَطْ)[٢]: "ومعناها عندهم [أي عند البصريين]: (حَسْبُ)، أو لأنها اسمُ فعلٍ عند الكوفيين، ومعناها: (يكفي)". وقال ابن منظور[٣]: "(قطْ) خفيفةً: بمعنى (حَسْبُ)، تقول: (قَطْكَ الشيءُ، أي: حَسْبُكَ).

وقال في موطن آخر[٤]: "... وإذا كانت في معنى (حَسْب) فهي مفتوحة القاف، ساكنة الطاء".

وقد تتبَّعت المادة في اللسان، فلم أره أورد (فقط).

بل حديثه كله عن (قط). فلا أدري، هذه الفاء الزائدة فيها، أهي معروفة عند القدماء، أم أنها من وضْع المحْدثين؟

أعود إلى ما كنت أريد الحديث فيه، فأقول:

من الأخطاء التي يقع فيها بعض الإعلاميين وغيرهم: تحديد مكان كلمة (فقط) في الجملة. فإذا قلت: (حضر أخوك فقط)، فإنك تعني أنه لم يحضر غيره، أي قصرت الحضور عليه.

ولكنك تسمع من يُحِلُّ (فقط) هذه في غير محلها الصحيح. مثالاً: (يدخل الضيوف فقط في القاعة الكبرى). فهذه الجملة معناها قصر دخول القاعة الكبرى على الضيوف، أي لا يصح أن يدخلها غيرهم، ولكنْ تجد من يعبر بهذه الجملة وهو يقصد قصر دخول الضيوف في القاعدة الكبرى، أي لا يصح أن يدخل الضيوف قاعة أخرى غيرها، وهو بهذه الصياغة مخطئ. فـ (فقط) يؤتى بها بعد من تريد قصر الفعل عليه، أما إذا أخللت بمكانها فإن المعنى سيتغير لا شك. والله أعلم سبحانه.

(٣٢) (في ما)

ويعنون بها: (على حين)، يقولون: (أخمدت فِرَقٌ من رجال الدفاع المدني النار، في ما سارعت فرق أخرى إلى إخراج المحتجزين داخل المبنى). والصواب: (على حينَ سارعت...)، والجملة الفعلية في محل جر بالإضافة. قال الشاعر[٥]:

---

(١) معجم الطلاب في الإعراب والإملاء ص١٧٣.

(٢) الخزانة ٤٤٠/١١.

(٣) اللسان ٣٨١/٧ (قطط).

(٤) اللسان ٣٨١/٧ (قطط).

(٥) الحماسة البصرية ٢٦٢/٢ وهما من الطويل. وقد نسبهما صدر الدين إلى أعشى همدان، ولم أجدهما في ديوانه. والبيتان لم يجزم بنسبتهما إلى شاعر معين.

يمُرُّون بالدَّهْنا خِفافاً عِيابُهـم ويرجعْنَ مِنْ دارينَ بُجْرَ الحقائبِ
علَى حينَ ألْهَى الناسَ جُلُّ أمورِهم فندلاً زُريقُ المالَ نـدْلَ الثَّعالب

والشاهد إنما هو في البيت الثاني، لكني أوردت البيت الأول ليتبيَّن المقصود، وأنهما مرتبطان، فالشاعر يقول: إننا سرقنا أموالاً كثيرة من دارين، على حين كان الناس مشتغلين بأمور معاشهم .

أعود فأقول: إذا أردت أن تستدرك فاعمد إلى هذا الأسلوب: (على حين).

والله أعلم سبحانه.

(٣٣) (في ما بينهم)

(بَيْنَ) [١]: ظرف منصوب، بمعنى (وسْطَ). يضاف إلى أكثر من واحد، نحو: (وقفت بين والِدَيّ)، أي أحدهما عن يميني، والآخر عن شمالي، أو أحدهما أمامي والآخر خلفي. ونحو: (جلست بين الأيتام)، أي وَسْطَهم. وإذا أضيف إلى الواحد عُطف عليه بالواو، نحو: (جلست بين أبي وأمي). وتكريرها مع الضمير واجب، قال تعالى[٢]:﴿ فَلَنَأْتِيَنَّكَ بِسِحْرٍ مِّثْلِهِۦ فَٱجْعَلْ بَيْنَنَا وَبَيْنَكَ مَوْعِدًا لَّا نُخْلِفُهُۥ نَحْنُ وَلَآ أَنتَ مَكَانًا سُوًى ﴿٥٨﴾ ﴾.

ويكون (بين) ظرف زمان إذا أضيف إلى اسم زمان، نحو: (قعدت في المسجد بين المغرب والعشاء).

وتجرُّ أحياناً بـ (مِنْ)، قال تعالى[٣]: ﴿ ثُمَّ لَأٓتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ ﴾ .

وهذه الأداة تستعمل وحدها، أو تصحبها (مِنْ) الجارَّة، كما سبق آنفاً.

ولكنك تجد المحدثين استعملوها على غير النسق الذي استعملتها عليها العرب، فتجد من الإعلاميين من يدخل قبل هذه الأداة (في ما)، فيقول: (دار النقاش في ما بينهم). وهذا التعبير خاطئ بلا شك. والله أعلم سبحانه.

(٣٤) (القول)

مما يرِد على ألسنة بعض الإعلاميين وغيرهم: إدخال الباء على المقول الجملة، فتسمع من يقول: (قال بأنه سيأتي)، والصواب بحذفها وكسر همزة (إن). بل تجد من يتخطَّى هذا، فيدخلها في (رأى)، فيقول: (رأى فلان بأن ذلك الأمر

---

(١) معجم الطلاب في الإعراب والإملاء ص٧٥-٧٦.
(٢) سورة طه. الآية (٥٨).
(٣) سورة الأعراف. الآية (١٧).

أحسن). ولن تجد في نصوص العربية، القرآن والسنَّة وشعر العرب نصاً دخلت فيه الباء على المقول الجملة. أما دخولها على المفرد فشائع ذائع، نحو قول الفقهاء: (وقال بذلك الأئمة الأربعة). فأنت ترى المقول هنا مفرداً لا جملة. والله أعلم سبحانه.

(٣٥) (كلَّما)

مما شاع خطأ في أوساط المثقفين والإعلاميين: إعادة (كلما) الشرطية الظرفية في جوابها، فيقول أحدهم: (كلما حاول الصعود، كلما وجد المعوقات)، والصواب حذف (كلما) من الجواب، قال تعالى[١]: ﴿ كُلَّمَآ أَرَادُوٓاْ أَن يَخۡرُجُواْ مِنۡهَا مِنۡ غَمٍّ أُعِيدُواْ فِيهَا ﴿٢٢﴾ ﴾، وقال سبحانه[٢]: ﴿كُلَّمَآ أَوۡقَدُواْ نَارٗا لِّلۡحَرۡبِ أَطۡفَأَهَا ٱللَّهُ ﴾. والله أعلم سبحانه.

(٣٦) (كما) و (كذلك)

هذه الأداة (كما) مكونة من الكاف التي بمعنى (مِثْل)، و(ما) المصدرية، ولكنَّ بعض المحْدثين والإعلاميين يستعملونها بمعنى (أيضاً)، فترى أحدهم يقول: (كما أحب أن أشكر...). والصحيح أنها لا تقع موقع (أيضاً)، بل هي كما أسلفت آنفاً.

قال تعالى[٣]: ﴿ كَمَآ أَخۡرَجَكَ رَبُّكَ مِنۢ بَيۡتِكَ بِٱلۡحَقِّ ﴾.

ومثلها: (كذلك)، فالمحْدثون يستعملونها بمعنى (أيضاً)، وإنما هي حرف الجر (الكاف)، واسم الإشارة (ذلك)، قال تعالى[٤]:

﴿ وَكَذَٰلِكَ يَجۡتَبِيكَ رَبُّكَ ﴾.

أقول: ولعل الخطأ في معناها وإيرادها جاء من قول أحدهم: (وأنت كذلك).

وهذه العبارة لو تأملتها لوجدتها تعني: وأنت مثل ذلك. والله أعلم سبحانه.

---

(١) سورة الحج. الآية (٢٢).

(٢) سورة المائدة. الآية (٦٤).

(٣) سورة الأنفال. الآية (٥). وقال الشيخ محيي الدين الدرويش في إعراب القرآن وبيانه ٥٣٠/٣-٥٣١ : "(كما): يجوز أن تكون الكاف بمعنى (مثل)، ومحلها الرفع، على أنها خبر لمبتدأ محذوف، تقديره: هذه الحال كحال إخراجك. ويجوز أن تكون حرفاً جارًّا، ومحلُّ الجارّ والمجرور الرفع، والمعنى: إن حالهم في كراهة ما رأيت من تنفيل الغزاة مثل حالهم في كراهة خروجك للحرب...".

(٤) سورة يوسف. الآية (٦). وقال الشيخ محيي الدين الدرويش في إعراب القرآن الكريم وبيانه ٤٥٠/٤: "(كذلك) نعت لمصدر محذوف، أي: كما اجتباك واختارك لهذه الرؤيا العظيمة، يجتبيك لأمور عظام".

(٣٧) (كيف)

مما يرد من الأخطاء: إقحام (أنَّ) المفتوحة المضعَّفة واسمِها بين (كيف) وعاملها، نحو قول أحدهم: (انظر، كيف أن الإسلام اعتنى بشأن المرأة)، والصواب اطِّراح (أن)، فيقال: (كيف اعتنى الإسلام...). ومعلوم أن (كيف) تصحب:

١-الاسمَ المفرد، فتتصدر، نحو: (كيف أنت)؟ وتكون حينئذ خبراً مقدماً وجوباً، لأن أسماء الاستفهام لها الصدارة في الكلام.

٢-أو الجملةَ الفعلية، نحو: (كيف اعتنى). وتكون حينئذ معمولاً للفعل الذي يليها، وتعرب حالاً.

قال ابن هشام[١]: "وتقع خبراً قبل ما يستغني، نحو: (كيف أنت)؟...، وحالاً قبل ما يستغني، نحو: (كيف جاء زيد)؟ أي: على أي حالة جاء زيد"؟

أقول: ولم ترد (كيف) في القرآن الكريم مع الاسم البتة، بل كل مواطن ورودها مع الفعل. وقد وردت مع الفعل سبعاً وأربعين مرة. وهذا لا شأن له بما نحن فيه، لكنه من باب الفائدة. والله أعلم سبحانه.

(٣٨) (لام الأمر ولام التعليل)

ثَمَّ من لا يميز بينهما في النطق. وإنما أعني لام التعليل، وأخُصُّ بذلك نطقها في الدَّرج، لا في الابتداء، فتسمع من يقرأ قول الله تعالى[٢]: ﴿وَلِيَدۡخُلُواْ ٱلۡمَسۡجِدَ كَمَا دَخَلُوهُ أَوَّلَ مَرَّةٖ وَلِيُتَبِّرُواْ مَا عَلَوۡاْ تَتۡبِيرًا ۝٧﴾ بإسكان اللام في (ليدخلوا) وفي (ليتبروا)، وإنما هي لام تعليل مكسورة. وتسمع من يقرأ قوله تعالى[٣]: ﴿وَلِيَقُولَ ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٞ وَٱلۡكَٰفِرُونَ مَاذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِهَٰذَا مَثَلٗا﴾ مسكِّناً اللام في (وليقول). وهذا خطأ بلا شك. والله أعلم سبحانه.

(٣٩) (لام الجحود واللام الفارقة)

لام الجحود هي اللام المكسورة بعد كون منفي، أي هي التي يسبقها (كان) منفيةً[٤]. وإنما سمِّيت لامَ الجحود لأنه يلزم أن يسبقها جحدٌ، والجحد هو النفي، قال تعالى[٥]: ﴿وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَٰنَكُمۡ﴾.

(١) المغني ٢٠٥/١ وينظر إعراب القرآن الكريم وبيانه ٧٤/١ في إعراب قول الله عزّ وجلّ (كيف تكفرون بالله...).
(٢) سورة الإسراء. الآية (٧).
(٣) سورة المدثر. الآية (٣١).
(٤) اللامات ص٦٩.
(٥) سورة البقرة. الآية (١٤٣).

أما اللام الفارقة فهي اللام المفتوحة بعد (إنْ) النافية[١]، نحو قول الله تعالى[٢]:ﭽ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﭼ. أي: ما وجدنا أكثرهم إلا فاسقين.

وهذه اللام لا يجوز حذفها أبداً.

أقول: وقد يحصل اللبس عند بعض طلبة العلم بين هاتين اللامين، فيتسبَّبُ ذلك في قلب المعنى تماماً.

ولولا أني قرأت لمفسر مُحْدث خلْطَه بينهما لما أدخلتهما ضمن هذا الموضوع، قال تعالى[٣]: ﴿ وَقَدْ مَكَرُواْ مَكْرَهُمْ وَعِندَ ٱللَّهِ مَكْرُهُمْ وَإِن كَانَ مَكْرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ ٱلْجِبَالُ ﴿٤٦﴾ ﴾ . فقد رأيت من يفسر الآية على أن مكرهم كادت تزول منه الجبال. لعِظمه. وليس هذا هو المقصود، فإن هذه اللام التي في (لتزول) هي لام الجحود، وهي اللام التي تكون بعد كَون منفيٍّ، وهي تكون مكسورة، والمعنى: ما كان مكرهم لِتزول منه الجبال. ولو كان المعنى المقصور هو ما أورده المفسر الجليل، لكانت اللام هي اللام الفارقة، ولكانت مفتوحة، وهي تفيد الإثبات لا النفي، نحو قوله تعالى[٤]: ﴿ إِن كَادَ لَيُضِلُّنَا عَنْ ءَالِهَتِنَا لَوْلَآ أَن صَبَرْنَا عَلَيْهَا ﴾، و(إنْ) فيها ليست النافية، بل هي المخففة من (إنَّ) الثقيلة، ويقدَّر بعدها ضمير شأن، والتقدير: إنَّه، أي: إن الشأن: كاد يضلنا عن آلهتنا... والله أعلم سبحانه.

(٤٠) (لا بدَّ أنْ)

تسمع من بعض الإعلاميين وغيرهم من يقحم واواً بين (لا بدَّ) و (أنْ) المصدرية، فيقول: (لا بد وأنْ تفعل كذا وكذا). وهذا الأسلوب (لا بدَّ)، معناه: لا مفرَّ، ولا مناصَ، ولا مَحِيدَ. وفيه حرف جر محذوف، تقديره: (مِنْ) وحذفُ الجار قبل (أنْ) المصدرية سائغ شائع، ولا نكير فيه، قال تعالى[٥]: ﴿ وَتَرْغَبُونَ أَن تَنكِحُوهُنَّ ﴾ ، أي: في أن تنكحوهن، أو: عن أن تنكحوهن. أما إقحام واو بين (لا بد) و(أنْ)، فلا يسوغ، وليس على سنن العرب. ولو أعدت حرف الجر المحذوف لظهر لك استحالة نطق ذلك.

(١) اللامات ١١٣-١١٤.
(٢) سورة الأعراف. الآية (١٠٢).
(٣) سورة إبراهيم، الآية (٤٦).
(٤) سورة الفرقان، الآية (٤٢).
(٥) سورة النساء. الآية (١٢٧).

ومن الأخطاء الواردة من بعض الإعلاميين والخطباء والوعاظ وغيرهم في هذه الأداة: إحلال (أنَّ) المثقَّلة محل (أنْ) المصدرية مع كلمة (لا بدَّ)، فتسمع من يقول: (لا بد أنَّك تأتي بعمرة أخرى مكان العمرة الأولى). وتصويبها: (أنْ تأتي...). ولعل الخطأ هنا ورد من الخلط بين أسلوبي: (لا بدَّ أنْ)، و(لا شكَّ أنَّ). فكلمة.

(لا شك) خبر، وهي تفيد تأكيد وقوع الفعل، وهذه تكون مع (أنَّ) المضعَّفة.

أما (أنْ) المصدرية فهي مع (لا بد) إنشاء، وهي تفيد المستقبل، فالفرق بينهما واضح. والله أعلم سبحانه.

(٤١) (لم) و (لن)

قال ابن هشام الأنصاري[١]: "(لم): حرف جزم، لنفي المضارع وقلْبِه ماضياً، نحو قوله سبحانه[٢]: "﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣﴾ ". وقال[٣]: (لن): حرف نصب ونفي واستقبال". وقال الإمام الزجَّاجي[٤]: "(لن) تنفي المستقبل...)، وقال: "(لم) لنفي الماضي بالمعنى، كقولك: (لم يخرج زيد).

أقول: وتسمع من بعض الإعلاميين من يقول: (لم ولن يتنازل فلان عن مبدئه)، فيسلِّط عاملين على معمول واحد، ويعمل الأخير منهما. والحق أن تسليط عاملين على معمول واحد أمر وارد في العربية، بل هو دليل على تمكن من اللغة، وهو ما يسمى باب التنازع، قالت عاتكة بنت عبدالمطلب بن هاشم[٥]:

بعكاظَ يُعْشي الناظرين إذا هـمُ لمحـوا شـعاعُه

فقد تنازع عاملان، وهما (يعشي) و (لمحوا) في المعمول (شعاعه)، فالفعل (يعشي) يطلبه فاعلاً، و(لمحوا) يطلبه مفعولاً، فأعمل الشاعر العامل الأول وهو (يعشي)، فرفع المعمول. ولو أعمل الثاني (لمحوا) لنصب. وقد ورد في الشعر إعمال العامل الثاني أيضاً، ولكننا لسنا بصدد بسط الحديث في ذلك.

أقول: ذلكم هو العربي، يتصرف في لغته كما شاء، حسب حدود العرف اللغوي، وليس يتصرف تخبُّطاً. أما نحن المتأخرين فلا يحق لنا أن نتصرف في هذه اللغة، فنغير السنن العربي فيها، بل الواجب أن ننهج نهج من سبقوا. ومن خالف فإنه يردُّ

---

(١) مغني اللبيب ٢٧٧/١.
(٢) سورة الإخلاص. الآية (٣).
(٣) مغني اللبيب ٢٨٤/١.
(٤) حروف المعاني والصفات ص٢٣.
(٥) من مجزوء الكامل. ينظر المقرَّب ٢٥١/١ وأوضح المسالك ١٧٥/٢.

إلى الصواب، قال الله تعالى[١]: ﴿ فَإِن لَّمۡ تَفۡعَلُواْ وَلَن تَفۡعَلُواْ فَٱتَّقُواْ ٱلنَّارَ ٱلَّتِي وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُۖ أُعِدَّتۡ لِلۡكَٰفِرِينَ ﴿٢٤﴾ ﴾ والله أعلم سبحانه.

(٤٢) (لِمَا) و (لَمَّا)

قال الإمام أبو القاسم الزجّاجي[٢]: "(لَمَّا): تكون:

أ-بمعنى (لَمْ) في نفي الفعل المستقبل، كقوله تعالى[٣]:﴿ بَلۡ هُمۡ فِي شَكّٖ مِّن ذِكۡرِيۚ بَل لَّمَّا يَذُوقُواْ عَذَابِ ﴿٨﴾ ﴾ .

ب-وتكون بمعنى (إلَّا)، قال تعالى[٤]: ﴿ إِن كُلُّ نَفۡسٖ لَّمَّا عَلَيۡهَا حَافِظٞ ﴿٤﴾ ﴾ ، أي إلا عليها.

ج -فإذا رأيت لها جواباً فهي لأمر يقع بوقوع غيره، بمعنى (حين)، كقوله تعالى[٥]: ﴿ فَلَمَّآ ءَاسَفُونَا ٱنتَقَمۡنَا مِنۡهُمۡ ﴾ "أي: حين آسفونا" و[٦]: ﴿ لَّمَّا جَآءَ أَمۡرُ رَبِّكَ ﴾:ا.هـ.

هذه (لَمَّا).

أما (لِمَا) فلا يتصوَّر أن تفرد في كتب الأدوات؛ ذلك أنها مكونة من اللام الجارَّة، و(ما) الموصولة، فهي مثل (إنْ لا) المكونة من (إن) الشرطية، و(لا) النافية، نحو قوله تعالى[٧]: ﴿ إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدۡ نَصَرَهُ ٱللَّهُ ﴾ . ومثل (أنْ لا) المكونة من (أنْ) المخففة من الثقيلة و(لا) النافية، نحو قولنا: (أشهد أنْ لا إله إلا الله).

أقول: ومما يرد فيه الخطأ لدى بعض الإعلاميين وغيرهم: التباس (لِمَا) المكوَّنة من حرف الجر و(ما) الموصولة، بـ (لَمَّا) الظرفية الحينية. تسمع من يقرأ هذا الحديث، قال أحد الصحابة، رضي الله عنه[٨]: "كنا عند رسول الله صلى الله عليه وسلم، في صدر النهار" قال: "فجاءه قوم حفاة عراة، مجتابي النِّمار أو العَباء... فتمعَّر وجه رسول الله،

(١) سورة البقرة. الآية (٢٤).
(٢) حروف المعاني والصفات ص٢٦.
(٣) سورة ص. الآية (٨).
(٤) سورة الطارق. الآية (٤).
(٥) سورة الزخرف. الآية (٥٥).
(٦) سورة هود. الآية (١٠١).
(٧) سورة التوبة. الآية (٤٠).
(٨) صحيح مسلم بشرح النووي ٨٥/٧ كتاب الزكاة. باب (الصدقة حجاب من النار). الحديث ذو الرقم: (١٠١٧).

صلى الله عليه وسلم لِمَا رأى بهم من الفاقة..." أي للذي رأى بهم من الفاقة. تسمع من يقرؤها: (لَمَّا رأى بهم من الفاقة). وليست هذه من هذه أبداً. والله أعلم سبحانه.

(٤٣) (لن)

مما يرد من الأخطاء لدى بعض الإعلاميين وغيرهم: تصدير الجملة المنفية بـ (سوف)، نحو قول أحدهم: (سوف لن آتي). وهذا خطأ، بل محال، ووجه الإحالة فيه أنك جمعت بين النفي والإثبات في مثال واحد، فـ (سوف) للاستقبال[١]، و(لن) لنفي المستقبل[٢].

وإذا أردت أن تعرف قبح هذا التعبير فقل: (لن سوف أحضر)، فإن هذه مثل تلك تماماً.

والصواب أن تقول إذا عزمت على الحضور: (سوف أحضر) أو: (سأحضر)، وأن تقول: (لن أحضر) إذا عزمت على تركِه، والله أعلم سبحانه.

(٤٤) (ليت)

(ليت) حرف ناصب لاسمه، رافع لخبره، واسمه مفرد لا غيرُ[٣]. ولا يصحُّ أن يأتي جملة اسمية البتة. ولم يقل بذلك أحد من النحاة. أما خبره فيجيء مفرداً وجملة وشبه جملة. لكنك تسمع أحياناً من بعض الخطباء والوعاظ من يأتي باسمها جملةً، يقول: (ليت أني أزور مكة المكرمة). وهو بهذا أقحم (أنَّ) بين (ليت) واسمها، بل حشر حرفين ناصبين في مكان واحد. وهو خطأ أسلوبي. ولعل الذي سوَّغ لهذا الواعظ وذلك الإعلامي وذلك الخطيب قولُ ذلك الواعظ المولَّد:

فياليت أن الله يغفر ما مضى ويأذنُ في توباتنا فنتوبُ

والله أعلم سبحانه.

(٤٥) (ما) الاستفهامية

من أخطاء الإعلاميين وغيرهم: إقحام ضمير بين (ما) الاستفهامية الواقعة مبتدأً وخبرِها الاسمِ الظاهرِ، نحو قولهم: (ما هو الشيء...)؟ ولو تأمَّلْنا الجملة لعلمنا أنها لا تحتاج إلى هذا الضمير المقحَم. فـ (ما) مبتدأ، وكلمة (الشيء) خبره.

---

(١) رصف المباني ص٣٩٨، والجنى الداني ص٤٥٨.
(٢) رصف المباني ص٢٨٥، والجنى الداني ص٢٧٠.
(٣) ينظر رصف المباني ص٢٩٨-٣٠٠ والجنى الداني ص٤٩١-٤٩٣.

قال تعالى[١]: ﴿ٱلۡقَارِعَةُ ۝١ مَا ٱلۡقَارِعَةُ ۝٢﴾ .

وإذا أردتَ أن تعرف قبح هذا التعبير فقل: (من هو أنت)؟ أو: (ما هو هذا الجهاز)؟

أما وقوع الضمير البارز بعد (ما) الاستفهامية فهو وارد في العربية، ولكن ليس هذا موطنه، وإنما موطنه إذا لم يكن بعده اسم ظاهر، لو قال لك قائل: (أشتريته)؟ فإنك ستبادره، فتقول: (ما هو)؟ والله أعلم سبحانه.

(٤٦) (مما أدَّى)

تسمع من بعض الإعلاميين من يقول: (وقد ارتطمت بعض السيارات بالحواجز الخرسانية، مما أدى إلى وقوع أضرار...) وقد تسمع من يختزل هذه الجملة، فيقول: (ما أدى إلى ...).

ولو تأمَّلنا في هذه العبارة لوجدناها مكونة من جار ومجرور، وهو (مما) التي أصلها: (من ما)، وهذا الجار والمجرور ليس له متعلَّق في هذه الجملة. ثم إن استعمال (أدَّى) بمعنى (تسبَّب) غير صحيح لغة، قال ابن منظور[٢]: "وأدَّى الشيء: أوصله، والاسم الأداءُ...، وأدَّى دَينه تأدية: قضاه". وقد يقول قائل: فقد ذكر ابن منظور أن من معاني (أدَّى): أوصل، وهذا متحقِّق في المثال الذي أوردته فانتقدته.

فيقال له: إن (أوصل) الذي أورده ابن منظور لا يعني (تسبَّب)، بل يعني إيصال الشيء إلى صاحبه. فلو استبدلوا بهذا الأسلوب أسلوباً آخر، نحو أن يقال: (فتسبَّب ذلك في وقوع أضرار...).

ومثل هذه الجملة قولهم: (وقد انتشرت مدارس تحفيظ القرآن الكريم في منطقة كذا، مما كان له أكبر الأثر في صلاح الأبناء واستقامتهم). فالصواب أن يقال: (فحصل من ذلك الانتشار المبارك صلاح الأبناء واستقامتهم). والله أعلم سبحانه.

(٤٧) نون التوكيد

قال الإمام ابن هشام الأنصاري[٣]: "نون التوكيد، وهي خفيفة وثقيلة، وقد اجتمعتا في قوله تعالى[٤]: ﴿لَيُسۡجَنَنَّ وَلَيَكُونٗا مِّنَ ٱلصَّٰغِرِينَ ۝٣٢﴾" ا.هـ. أقول: وقد رُسِمت النون الثانية في المصحف الشريف على هيئة التنوين، كما ترى هنا.

---

(١) سورة القارعة. الآيتان (١-٢).
(٢) لسان العرب ٢٦/١٤ (أدا).
(٣) مغني اللبيب ٣٣٩/١.
(٤) سورة يوسف. الآية (٣٢).

قال ابن هشام: "ويؤكد بهما صيغ الأمر، ولو كان دعائياً... ولا يؤكَّد بهما الماضي مطلقا". ثم قال: "وأما المضارع، فإن كان حالاً لم يؤكَّد بهما، وإن كان مستقبلاً أكِّد بهما وجوباً، في نحو قوله تعالى[1]: ﴿ وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ ﴿٥٧﴾ ﴾.

وقريباً من الوجوب بعد (إمَّا) [2]، في نحو قوله تعالى[3]: ﴿ وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِن قَوْمٍ خِيَانَةً ﴾، و قوله تعالى[4]: ﴿ وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ ﴾. انتهى النقل عن ابن هشام. قال الشيخ محيي الدين الدرويش في إعراب آية[5]: ﴿ فَإِمَّا تَثْقَفَنَّهُمْ ﴾ . "... و(إنْ) شرطية، و(ما) زائدة، وأدغمت النون بالميم". وقال في آية[6]: ﴿ وَإِمَّا تَخَافَنَّ ﴾: "و(إنْ) شرطية، أدغمت بـ (ما) الزائدة". وقال في آية[7]: ﴿ وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ ﴾ . ". و(إن) شرطية، أدغمت نونها بـ (ما) الزائدة".

أقول: ومما يرد من الأخطاء: عدم التمييز في نون التوكيد الثقيلة بين المفرد والجمع. ولولا أني سمعت من يقرأ هذه الآية [8]: ﴿ ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنصُرُنَّهُ ﴾ ومثيلاتها ، فيحرّك النون الأولى من (لتؤمنن) والراء من (لتنصرنه) بالفتح. أقول: لولا أني سمعت من يحركهما بالفتح، لما ذكرت ذلك. وهذا خطأ. ولا أشنع من الخطأ في آيات الله.

فالفعلان المضارعان في الآية قد أسندا إلى ضمير الجمع المذكر، وقد حذفت الواو منه لالتقائها بالنون الأولى الساكنة، فإن نون التوكيد الأولى ساكنة والثانية محركة بالفتح كما هو معلوم. تابع معي في (لتنصرُنَّه)، لو بقيت واو الجماعة ولم تحذف لكانت الكلمة هكذا: (لتنصروْنْنَه)، لاحظ أني فككت إدغام نون التوكيد الثقيلة، ليتضح لك تركيبها. أقول: فلما التقى الساكنان حذفت الواو وبقيت الضمة التي في آخر الفعل دالة على ما حُذِف. وكذلك ياء المخاطبة إذا أكِّد الفعل بالنون الثقيلة، قال تعالى[9]: ﴿ فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَٰنِ صَوْمًا ﴿٢٦﴾ ﴾ . فأصل الفعل: (تريْن)،

(١) سورة الأنبياء. الآية (٥٧).
(٢) هو يعني (إنْ ما)، المكونة من (إنْ) الشرطية و(ما) الزائدة.
(٣) سورة الأنفال. الآية (٥٨).
(٤) وردت في الأعراف. الآية (٢٠٠) وفي فصِّلت. الآية (٣٦).
(٥) إعراب القرآن الكريم وبيانه ٢٨/٤.
(٦) إعراب القرآن الكريم وبيانه ٢٩/٤.
(٧) إعراب القرآن الكريم وبيانه ٥١٦/٣.
(٨) سورة آل عمران. الآية (٨١).
(٩) سورة مريم. الآية (٢٦).

وقد حذفت لام الفعل التي هي الألف اللينة: (رأى). ولو طبّقناها على الفعل الصحيح الآخِر لاستبان الأمر. تقول للمخاطبة: (أنتِ تكتبين)، لكنْ أدخل نون التوكيد الثقيلة على الفعل، ستقول: أقسمت عليك، لتَكْتُبِنَّ)، فقد حذفت الياء، وأبقيت حركة الباء وهي الكسرة عليها. والله أعلم سبحانه.

(٤٨) نون الوقاية

مما يرد فيه اللبس عند بعض الإعلاميين والخطباء وغيرهم: نون الوقاية ونون الفعل، قال تعالى: [١] ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝٥٦ ﴾ .

يظن البعض أن هذه النون هي نون إعراب الفعل المضارع، وإنما هي نون الوقاية، وبعدها ياء المتكلم، ولكنها تحذف عند الوقف .

والشيء بالشيء يذكر، فإذاكان الحديث في نون الوقاية، فإن لي ملحظاً على هذه التسمية في مثل الآية الكريمة السابقة، وللمسمِّي الأول التوقير والإجلال والاحترام. فإن هذه التسمية، وهي (نون الوقاية) إنما تصْدق على النون التي تكون بين آخر الفعل الصحيح، ماضياًكان أو مضارعاً أو أمراً، وبين ياء المتكلم. أو بين اسم الفعل (قطْ) وياء المتكلِّم[٢].

مثالاً: (أكرمَني)، (يكرمُني)، (أكرمْني)، فإن هذه النون التي بين آخر الفعل وياء المتكلم وَقَتْ آخر الفعل وحمته من أن يُكْسر، فبقي على حركته التي كان عليها قبل أن تصحبه ياء المتكلم.

مثالاً آخر على الواقعة بين اسم الفعل وياء المتكلم: قول النار للجبار، سبحانه[٣]: (قطْني قطْني) أي حَسْبي. فهذه النون في هذا الموطن حَمَتْ الطاء الساكنة من أن تكسر، إتْباعاً لياء المتكلم.

أما النون التي في مثل قوله تعالى: **"إلا ليعبدون"**، فإنه لم يصدق عليها أنها وَقَتْ آخر الفعل من الكسر، وهو لم يكسر أصلاً؛ فتقيَه، وإنما هذه النون محمولة في التسمية على نون الوقاية.

وقد أتي بها في مثل هذا الموطن دفعاً لالتقاء الساكنين، وهما واو الجماعة، وياء المتكلم، فكلتاهما ساكنتان.

ومثلها النون التي في الفعل المعتل، نحو: (سقاني)، (يسقيني)، فإن هذه النون إنما أتي بها دفعاً لالتقاء الساكنين، وهما الحرف المعتل وياء المتكلم.

---

(١) سورة الذاريات. الآية (٥٦). وينظر إعراب القرآن الكريم وبيانه ٣٢٣/٩ في إعراب سورة (الذاريات).
(٢) خزانة الأدب ٤٤٠/١١ ولسان العرب ٣٨٢/٧ (قطط).
(٣) ورد الحديث بروايات عدة، ذكرها الإمام ابن حجر – رحمه الله – في فتح الباري ٥٧٣/٩ كتاب التفسير. باب قوله: "وتقول هل من مزيد". الحديث ذو الرقم (٤٨٤٨).

وأرى أنْ لو سمّيت هذه النون (نون النقل) لكان ذلك أدقَّ في التعبير.

على أن الإمام ابن هشام[١] رحمه الله أدخل في هذه التسمية أشياءَ كثيرة. ولست بالمجترئ على آبائنا وأئمتنا في اللغة، ولكنْ لمَّا ظهر لي عدم انطباق الاسم على المسمَّى في بعض أحواله نبَّهت إلى ذلك. ويبقى الفضل للمتقدِّم.

وأرجو أن يسمح لي القارئ الكريم بعرض حرف آخر، أرى أنه سمِّي بغير اسمه، وهو واو الإشباع في نحو قوله تعالى:[٢] ﴿ إِن يَسْـَٔلْكُمُوهَا ﴾ ، فهذه الواو قد أشبعت بها الميم الدالة على الجمع حقاً، ولكنَّ مهمة هذه الواو أكبر من أن تكون إشباعاً فقط، فلو سميت: (واو التسويغ) لكان ذلك أدق في التعبير؛ وذلك أنها سوَّغت الانتقال من الميم إلى الهاء. والله أعلم سبحانه.

(٤٩) (ناهيك)

يخطئ بعض الإعلاميين والخطباء والوعَّاظ في استخدام كلمة (ناهيْك)، فيوردونها على غير إيرادها الصحيح، فيقولون – مثالاً–: (قتل بشَّار النساء والأطفال، ناهيْك عن التنكيل بهم). فالذي يتبادر إلى ذهن المستمع لهذه العبارة أن المتكلم يقول: (ولا تسأل عن التنكيل بهم، فذاك شيء مسلَّم به) .

والحق أن إيراد العرب لكلمة (ناهيك) ليس كإيراد المحْدَثين لها، فالعرب تقول: (ناهيْك مِنْ فلان) وتريد بذلك مدحَ المتحدَّث عنه: تقول ذلك ابتداءً لا استدراكاً، أي تعبِّر بهذه الكلمة في ابتداء الكلام، لا في وسطه، ومعنى (ناهيك من فلان): حسبك، أي كافيك، والباء فيه زائدة.

قال ابن منظور[٣]: "ورجل نَهْيُكَ من رجل، وناهيكَ من رجل، ونَهاكَ من رجل، أي: كافيْك من رجل، كله بمعنى (حسْب)، وتأويله: أنه بِجِدِّه وغَنائه ينهاك عن تطلُّب غيره"ا.هـ.

فالإيراد بين المتقدمين والمحدثين مختلف، والمعنى مختلف أيضاً.

ويمكن أن ينوب عن تعبير المحدثين للدلالة على ما أرادوا أن يقول أحدهم: (ولا تسلْ عن التنكيل بهم، فذاك شيء مسلم به). والله أعلم سبحانه.

---

(١) مغني اللبيب ٣٤٤/١.

(٢) سورة محمد الآية (٣٧). وينظر إعراب القرآن الكريم وبيانه ٢٢٨/٩.

(٣) لسان العرب ٣٤٦/١٥ (نهي).

(٥٠) النعت بـ (ما)

مما يجري على ألسنة بعض الإعلاميين: نعت ما فيه (ال) المعرِّفة بـ (ما) الموصولة، تسمع من يقول: (في السطر ما قبل الأخير).

ووجه الخطأ في هذه الجملة أنه وصف المعرفة بالموصول العام (ما)، وكان حقه أن يوصف بالموصول الخاص (الذي)، فيقال: (في السطر الذي...)، و(التي) إذا كان الموصوف مؤنثاً، نحو: (في الصفحة التي قبل الأخيرة)، و(اللذين) إذا كان الموصوف مثنى مذكراً، نحو: (في السطرين اللذين قبل الأخير)، و(اللتين) إذا كان الموصوف مثنى مؤنثاً، نحو: (في الصفحتين اللتين قبل الأخيرة).

(٥١) (الواو في جواب الطلب)

مما يرد كثيراً لدى بعض الإعلاميين: إقحام واو في جواب الطلب، فتسمع من يقول: (ثواني ونقدم لكم الأخبار). بل إنه لا ينطق كلمة (ثواني) التي هي ظرفٌ زمانيٌّ النطقَ الصحيح، فتراه يسكّنها وهو في الدَّرْج، وهذا خطأ فاحش، ليس هاهنا فقط، بل في أغلب الكلمات التي ينطقونها، وكأنه يتكلم بالعامية التي لا تلتزم بالحركات البتة، بل تلجأ إلى تسكين الأواخر في كل حال. والصواب أن تكون قراءة الجملة التي أوردتها آنفاً هكذا: (ثوانيَ نقدمْ لكم الأخبار)، بنصب (ثواني) على الظرفية، وبإسكان (نقدم) على أنه جواب طلب، كقوله، صلى الله عليه وسلم[١]: "**ارحموا من في الأرض يرحمْكم من في السماء**" بإسكان الميم في (يرحمكم). ونصبُ (ثواني) يكون على الظرفية، كما سبق آنفاً، وعامل الظرف محذوف، تقديره: (انتظروا)، والله أعلم سبحانه.

(٥٢) (واو الحال)

مما يرد على ألسنة بعض الإعلاميين وغيرهم: إقحام واو الحال في غير موطنها، فالأصل فيها أن تكون في الجملة الاسمية، نحو: (جاء وهو يعدو). لكنك تسمع من يدخلها على الجملة الفعلية، يقول أحدهم: (ما ذكر فلان فلاناً إلا وأثنى عليه). فالأصل الاستغناء عن الواو في مثل هذا الموطن، والجملة الفعلية هنا حال بلا واو. احذف الواو، ترَ الكلام سلساً مستقيماً. قال الله تعالى[٢]: ﴿ **وَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِي قَرۡيَةٖ مِّن نَّبِيٍّ إِلَّآ أَخَذۡنَآ أَهۡلَهَا بِٱلۡبَأۡسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ لَعَلَّهُمۡ يَضَّرَّعُونَ ٩٤** ﴾ .

---

(١) جامع الترمذي. ضمن (موسوعة الكتب الستة) ص١٨٤٦.
(٢) سورة الأعراف. الآية (٩٤).

قال الشيخ محيي الدين الدرويش[١]: "(إلا) أداة حصر، فالاستثناء مفرَّغ من أعمِّ الأحوال، فجملة (أخذنا) في محل نصب على الحال، بتقدير (قد)، كما هو الشرط في وقوع الماضي حالاً".

ولو استبدلنا بالحال الجملة حالاً مفردة لكان سبكها هكذا: (ما ذكر فلان فلاناً إلا مثنياً عليه).

بل إنك تسمع ما هو أشنع من ذلك، تسمع من يدخل هذه الواو على الجملة الفعلية التي فعلها مضارع، تسمع من يقول: (ما ذكر فلان فلاناً إلا ويثني عليه). وهذا إخلال بتركيب الجملة العربية السليمة التي اختطَّها العربي وسار عليها.

أقول: ولعل الوهم دخل على المتكلم بها خطأً من مثل قوله تعالى[٢]: ﴿وَمَا كُنَّا مُهْلِكِي ٱلْقُرَىٰٓ إِلَّا وَأَهْلُهَا ظَٰلِمُونَ ﴿٥٩﴾﴾ القصص: ٥٩.

فهذه الآية قد جاءت الجملة الحالية فيها بعد أداة الحصر (إلا). ولكنْ ليست هذه من تلك. صحيحٌ أن أداة الحصر دخلت عليهما كلتيهما، أعني الآية الكريمة السابقة، والجملة التي يقع فيها الخطأ، ولكنْ لا يزال المتمسَّك لنا واحداً، وهو أن واو الحال دخلت في الآية الكريمة على الجملة الاسمية، أما الجملة التي وقع فيها الخطأ فهي فعلية. ونحن مطالبون أن نسير على السنن العربي الفصيح، لا أن نبتدع شيئاً لم يجرِ على لسان العربي، والله أعلم سبحانه.

(٥٣) (ولا سيَّما)

هذه الأداة مكونة من الواو، و(لا) النافية للجنس، وكلمة (سيَّ) مبنيةً على الفتح، لأنها اسم (لا) النافية للجنس، ومعناها: (مِثْل)، و(ما) هي الزائدة إن جررت ما بعد (ولا سيما)، وهي الموصولة إن رفعت. جاء عن ابن منظور[٣]: "والسِّيُّ: المِثْل" وقال: "والسِّيَّانِ: المِثْلان"، وقال: "وقولهم: (لا سيما): كلمة يستثنى بها"، ثم راح يفككها، قال: "وهو (سِيٌّ)، ضُمَّ إليه (ما). والاسم الذي بعد (ما) لك فيه وجهان:

إن شئت جعلت (ما) بمنزلة (الذي)، وأضمرت ابتداءً ورفعت الاسم الذي تذكره بخبر الابتداء، تقول: (جاءني القوم، ولا سيَّما أخوك)، أي: (ولا سيَّ الذي هو أخوك).

وإن شئت جررت ما بعده، على أن تجعل (ما) زائدة، وتجر الاسم بـ (سيٍّ)، لأن معنى (سيٍّ) معنى (مِثْلٍ) ا.هـ.

أقول: هذه الأداة تخبَّط فيها المثقَّفون أيَّما تخبُّط؛ فمنهم من يجرِّدها من الواو، ومنهم من يجردها من (لا) النافية للجنس، وأما تاليها فيرفعونه أو يجرُّونه، لا على هُدى وبصيرة، بل على التهدِّي.

---

(١) إعراب القرآن الكريم وبيانه ٣/٤١١-٤١٢.
(٢) سورة القصص. الآية (٥٩).
(٣) اللسان ٤١١/١٤ (سوا)، وينظر المغني ١٣٩/١.

والله أعلم سبحانه.

(٥٤) الألف الليّنة

مما يرد فيه الخطأ بين طلبة العلم، بل بين المتخصصين: إطلاق لفظ (الألف المقصورة) و (الألف الممددة) على الألف اللينة التي في آخر الاسم أو آخر الفعل، وليس في العربية مصطلح اسمه: (الألف المقصورة) أو (الألف الممدودة)، إنما هو الاسم المقصور، وهو الاسم المختوم بألف لينة ساكنة لازمة، سواء أكانت على هيئة العصا، كـ (مها)، أم كانت على هيئة الياء، كـ (لمى). أو الاسم الممدود، وهو الاسم الذي ختم بهمزة قبلها ألف، نحو (خضراء).

وقد ألَّف آباؤنا في هذا الباب كتباً بهذا الاسم: (المقصور والممدود). ولا يظُنَّنَّ ظانٌّ أن تيك الكتب المؤلفة في هذا الباب، أنها تهديه إلى التمييز بين الاسم الممدود والاسم المقصور، وتشرح له القاعدة التي يميز بها بينهما، ويميز بها في الاسم المقصور بين ما يكتب آخره على هيئة العصا، وما يكتب آخره على هيئة الياء. لا، هذه الكتب لم تتعرَّض لهذا، وإنما أوردتْ جميع الأسماء المقصورة، وجميع الأسماء الممدودة التي سُمِعتْ عن العرب. وهم في هذا الصنيع كآبائنا الذين ألَّفوا في الظاء والضاد. فقد يظن ظانٌّ أنه سيجد طِلبته فيها، وأنها ستهديه إلى القاعدة التي بها يميّز بين الاسم ذي الظاء، والاسم ذي الضاد. وليس فيها شيء من هذا، وإنما هي مؤلفات حصر فيها مؤلفوها الأسماء التي وردت بالظاء، والأسماء التي وردت بالضاد، والتي سمعت عن العرب.

أعود إلى أصل الحديث، فأقول: من مؤلفات آبائنا في الاسم المقصور والاسم الممدود:

١- شرح المقصور والممدود. وهو كتاب ألَّفه الإمام ابن دريد في هذا الموضوع، وهي قصيدة استوعبت الأسماء الممدودة والأسماء المقصورة، ثم شرحها الإمام ابن دريد نفسه في هذا الكتاب.

٢- المقصور والممدود. للإمام إبراهيم بن محمد (نفطويه).

٣- حروف الممدود والمقصور. للإمام ابن السِّكِّيت.

٤- الممدود والمقصور. للإمام أبي الطَّيِّب الوشَّاء.

٥- مقاييس المقصور والممدود. للإمام أبي علي الفارسي.

٦- شرح قصيدة المقصور والممدود. للإمام ابن هشام اللَّخْمي. وابن هشام اللخمي في هذا الكتاب يشرح قصيدة ابن دريد في الأسماء المقصورة والأسماء الممدودة.

٧- مرقاة الصعود إلى معاني تحفة المودود بمعرفة المقصور والممدود. وهي أبيات للإمام ابن مالك، سماها: (تحفة المودود)، وشرحها الشيخ محمد محفوظ بن المختار فال الشنقيطي في مرقاة الصعود.

وهناك كتب أخرى، ولكن لم يحضرني إلا ما أوردت.

أقول: والفعل أيضاً ليس فيه ممدود ولا مقصور، بل هو ما ختم بألف لينة، سواء أكانت على هيئة العصا، نحو: (دعا)، أم كانت على هيئة الياء، نحو: (جرى) و(رعى). وليس في الفعل ممدود. أما ما ختم بهمزة في آخره من الأفعال، نحو (جاء) فيقال فيه: إنه مختوم بهمزة متطرفة. والله أعلم سبحانه.

*****

هذا ما تيسَّر جمعه. ولا شك أن الأخطاء التي يقع فيها الإعلاميون والخطباء والوعَّاظ أكثر من أن تحصى.

وإنه ليجمل بي في نهاية هذا البحث أن أقدِّم توصيات، أرجو أن يطَّلع عليها المسؤولون، فيجدُّوا في تطبيق ما يستطاع منها. والله أسأل أن يعين المسؤولين على أداء مهمتهم على الوجه الذي يرضيه سبحانه، وصلى الله على نبينا وسيدنا محمد.

التوصيات

وتتضمن:

الوسائل والطرق لإعادة ما أهمل، وتصحيح ما وقع فيه الخطأ، وذلك بالآتي:

١- تصحيحِ ما وقع في المناهج الدراسية من الأخطاء؛ لأن المؤسسة التعليمية هي البذرة الأولى للخطأ والصواب.

٢- تبني الأقسام الأكاديمية المتخصصة في الجامعات تصحيحَ ما يقع من الأخطاء، ونشره في المؤسسات التعليمية والدوائر الحكومية.

٣- إلزام مديري الدوائر الحكومية الكَتَبَةَ والنُّسَّاخ لديهم بأن يلتزموا بالتصحيح الذي يرِدهم من الأقسام الأكاديمية المتخصصة.

٤- استحداث وظائف في الدوائر الحكومية، لشغلها بمصححين متمكنين باسم (مصحح لغوي).

٥- استحداث وظائف باسم (مشرف)، تكون مهمتهم التواصل مع أولئك المصححين، وتزويدهم بكل جديد في هذا الشأن.

٦- عقد لقاءات دورية بين أولئك المشرفين، لتدارس ما وصلوا إليه مع المصححين اللغويين، وتبادل الخبرات وكل ما هو جديد في ذلك.

٧- إسناد تبنِّي هذا المشروع إلى وزارة التعليم، ودعمها بكل ما يمكن أن يسهِّل المهمة، لتؤدي الرسالة على أتم وجه.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات. اللهمَّ، لا نحصي ثناءً عليك. بل أنت يا ربنا كما أثنيت على نفسك، سبحانك.

في ختام هذا البحث أود أن أذكر أموراً:

١- أن الإعلاميين والوعاظ والخطباء مولعون بالوقوع في الأخطاء أيما ولع. فلا غرو إذن أن يولع بذلك العامة.

٢- أن الحديث في الأخطاء الشائعة، والتي تستبدل فيها أداة مستحدثة بالأداة الصحيحة الواردة عن العرب، أن ذلك العمل يتطلَّب مجهوداً، وكدَّ ذهن، وموازنات. وقد يوفَّق الباحث في الوقوف على الخطأ وتصويبه، وقد لا يوفق.

٣- أن من الأدوات النحوية التي يقع فيها الخلط، ما قد يتسبَّب في تغيير المعنى وإحالته عن مراد الناطق العربي الأول به.

٤- أن عدِّي هذه الأخطاء ليس معناه أني استقصيت، ولم أترك لناهس منهساً. بل الباب مفتوح لكل باحث، ولكل غيور على أمِّنا العربية.

أسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه، وأن ينفع به. والله أعلم، وصلى الله على نبينا محمد.

فهرس مراجع البحث

- إعراب القرآن الكريم وبيانه. للشيخ محيي الدين الدرويش. دار الإرشاد. حمص. سوريا. ط١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك. لابن هشام الأنصاري. تحقيق: الشيخ محمد محيي الدين عبدالحميد. المكتبة العصرية. بيروت. لبنان. ط١٤١٥هـ/١٩٩٤م.
- تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد. لابن هشام الأنصاري. تحقيق د. عباس مصطفى الصالحي. دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان. ط. الأولى ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.
- الجنى الداني. للمرادي. تحقيق د. فخر الدين قباوة. دار الآفاق الجديدة. بيروت. ط. الثانية ١٤٠٣هـ/١٩٨٣.
- حروف المعاني والصفات. للإمام الزَّجَّاجي. تحقيق د. حسن شاذلي فرهود. دار العلوم للطباعة والنشر ط. ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.
- حروف الممدود والمقصور. لابن السِّكِّيت. تحقيق د. حسن شاذلي فرهود. دار العلوم للطباعة والنشر. المملكة العربية السعودية. الرياض. ط. الأولى ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
- الحماسة البصرية. لصدر الدين البصري. تحقيق مختار الدين أحمد. عالم الكتب. بيروت. المزرعة. ط. الثالثة ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
- خزانة الأدب. للبغدادي. تحقيق الشيخ عبدالسلام هارون. رحمه الله. مطبعة المدني. مصر. ط. الأولى ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
- دروس التصريف، للشيخ محمد محيي الدين عبدالحميد. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت. ط. ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.
- ديوان حسان بن ثابت. رضي الله عنه. وضع وضبط وشرح عبدالرحمن البرقوقي. دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان. ط الأولى

١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م.

- ديوان أبي ذؤيب الهذلي. تحقيق د. أنطونيوس بطرس. دار صادر. بيروت. لبنان. ط. الأولى ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.
- ديوان الفرزدق. شرح مجيد طراد. دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.
- ديوان هدبة بن الخشرم. تحقيق د. يحيى الجبوري. منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي. دمشق. ط. ١٩٧٦م.
- رصف المباني. للمالَقي. تحقيق أحمد الخرَّاط. مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- شذا العرف في فن الصرف. للشيخ أحمد الحملاوي. بضبط وشرح د. محمد أحمد قاسم. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت. ط١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

- شرح قصيدة المقصور والممدود. لابن هشام اللخمي. تحقيق د. مهدي عبيد جاسم. دار عمار للنشر والتوزيع. عمَّان. الأردن. ط. الأولى ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م.
- شرح المفصل. لابن يعيش. عشرة أجزاء في مجلدين. عالم الكتب. بيروت. بغير إفادات عن سنة الطبع ودار النشر.
- شرح المقصور والممدود. للإمام ابن دريد. تحقيق ماجد الذهبي وصلاح الخيمي. دار الفكر. ط١٤٠٢هـ/١٩٨١م.
- الصحاح. للجوهري. دار إحياء التراث العربي. بيروت. لبنان. ط. الرابعة ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.
- صحيح مسلم بشرح النووي. إعداد مجموعة أساتذة متخصصين، بإشراف علي عبدالحميد أبو الخير. دار الخير. بيروت. لبنان. ط. الأولى ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.
- الطرائف الأدبية. تصحيح وتخريج العلامة عبدالعزيز الميمني. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. بغير سنة طبع.
- فتح الباري بشرح صحيح البخاري. للإمام ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. تحقيق الشيخ عبدالعزيز بن عبدالله ابن باز. رحمه الله. دار الفكر. بيروت، لبنان ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.
- الفصول والجمل في شرح أبيات الجمل، وإصلاح ما وقع في أبيات سيبويه وفي شرحها للأعلم من الوهم والخلل. لابن هشام اللخمي. تحقيق د. محمد الشقيران. دار النوادر. لبنان ط. الأولى، ١٤٣٨-٢٠١٧م. من منشورات النادي الأدبي بالمدينة المنوَّرة.
- قاموس الإعراب. لجرجس عيسى الأسمر. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. ط. الحادية عشرة ١٩٨٤م.
- الكتب الستة. تصحيح وترقيم بعض طلبة العلم. إشراف ومراجعة الشيخ د. صالح بن عبدالعزيز آل الشيخ. دار السلام للنشر والتوزيع. الرياض. المملكة العربية السعودية. ط. الثالثة ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.
- اللامات. للإمام الزجاجي. تحقيق مازن المبارك. دار الفكر. دمشق. سوريا. ط. الثانية ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
- لسان العرب. لابن منظور. دار صادر. بيروت. لبنان. ط. الأولى ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.
- مرقاة الصعود إلى معاني تحفة المودود بمعرفة المقصور والممدود. للشيخ محمد محفوظ بن المختار فال الشنقيطي. تحقيق عبدالحميد بن محمد الأنصاري. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. ط. الأولى ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

- معجم الطلاب في الإعراب والإملاء. د. إميل بديع يعقوب. دار العلم للملايين، ط. الثانية ١٩٨٦م.

- مغني اللبيب. للإمام ابن هشام. تحقيق الشيخ محمد محيي الدين عبدالحميد. المكتبة العصرية. صيدا. لبنان ط١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
- المفردات في غريب القرآن. للراغب الأصفهاني. ضبط ومراجعة محمد خليل عيتاني. دار المعرفة. بيروت. لبنان. ط الأولى ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.
- مقاييس المقصور والممدود. لأبي علي الفارسي. تحقيق د. حسن محمود هنداوي. دار إشبيليا للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية. ط. الأولى ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.
- المقرَّب. لابن عصفور. تحقيق أحمد الجواري وعبدالله الجبوري. ط الأولى ١٣٩١هـ/١٩٧١م.
- المقصور والممدود. لنفطويه.تحقيق د. حسن شاذلي فرهود. لا توجد معلومات عن الناشر، ولا عن سنة الطبع.
- الممدود والمقصور. لأبي الطَّيِّب الوشَّاء. تحقيق د. رمضان عبدالتوَّاب. مكتبة الخانجي. مصر. بغير سنة طبع.
- الهمزة في الإملاء العربي. المشكلة والحل.د. أحمد الخرَّاط. دار القلم للطباعة والنشر. دمشق. سوريا. والدار الشامية للطباعة والنشر. بيروت. لبنان. ط. ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران

زينب طاهر توفيق أبو الحمد*
جامعة نجران

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/16

*استاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية التربية بجامعة نجران وتم نشر خمس ابحاث في التخصص.

إيميل الباحث: dr.zinab123@yahoo.com

كود البحث: 210042
تاريخ استقبال البحث: 21، جمادى الثاني، 1442 هـ (03 / 02 / 2021 م)
تاريخ النشر: 22، شعبان ، 1442 هـ (04 / 04 / 2021 م)

العدد التاسع (محرم 1443هـ–سبتمبر 2021م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران

زينب طاهر توفيق أبو الحمد*

الملخص: هدف البحث إلى تعرف أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية, ومهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة نجران؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج التجريبي، حيث تم تصميم وحدة "الإحصاء الواقعي" القائمة على مدخل البيانات الواقعية، وإعداد دليل المعلم, وأوراق عمل للطالبات. تكونت أدوات البحث من اختبار للمفاهيم الإحصائية المتضمنة في الوحدة, بالإضافة إلى اختبار الحس الإحصائي. وتكونت عينة البحث من (٧٤) طالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام مدخل البيانات الوقعية، وأخرى ضابطة درست بطريقة المحاضرة. وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الإحصائية عن مستوى طالبات المجموعة الضابطة, حيث أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لاختبار المفاهيم الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج أيضاً إلى ارتفاع مستوى طالبات المجموعة التجريبية في الحس عن مستوى طالبات المجموعة الضابطة، حيث وُجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لاختبار الحس الإحصائي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المفهوم الإحصائي, الحس الإحصائي، مدخل البيانات الواقعية, علم النفس

* تتوجه الباحثة بالشكر والعرفان لوزارة التعليم ولعمادة البحث العلمي بجامعة نجران- المملكة العربية السعودية – لدعمها المالي والتقني للبحث تحت رمز NU/SHED/17/073

Title: **The Impact of Teaching a Unit in Statistics Based on the Real-Data Approach on the Developing Statistical Concepts and Statistical Sense Skills of Psychology Department Female Students at College of Education, Najran University**

Abstract: The current research aimed to identify the impact of teaching a unit on statistics based on the real-data approach on the development of statistical concepts and statistical sense skills among female students of the department of Psychology at College of Education, Najran University. To achieve this aim, the research adopted the quasi-experimental method. A unit on "real-world statistics" based on the real-data approach, a teacher's guide and students' worksheets were prepared. Instruments consisted of a test of statistical concepts included in the unit, in addition to a statistical sense test. A sample consisted of (74) female students divided into two groups: an experimental group who, Used the real data approach in teaching the assigned unit, while the control group used the lecture method in the teaching the same unit. Findings revealed that the experimental group students' level of statistical concepts is higher than that of the control group students as there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups on the post-measurement of the statistical concepts test in favor of the experimental group. Findings also showed that the level of the experimental group is higher than that of the control group on the statistical sense, as a statistically significant difference was found between the mean scores of the experimental and control groups on the post-measurement of the statistical sense test in favor of the experimental group. In light of findings, a number of recommendations and suggestions.

Key Words: statistical concept, statistical sense, real- data approach, Psychology.

مقدمة البحث:

يشهد مجال التربية تحديات كبيرة نتيجة الانفجار المعرفي, والثورة المعلوماتية, وتسارع المعلومات, وتنمو تطبيقات المعرفة؛ لتساهم في تقدم المجتمعات وتطورها, وهذا بدوره يضيف أعباء جديدة على التربية؛ لضرورة استحداث وتطوير المناهج الدراسية, وطرائق تدريسها لمواكبة هذا التقدم.

وتعد الرياضيات من أهم العلوم وأبرزها دوراً على مر العصور, مما يستدعي أن تتم مواكبة هذا التطور بصفة مستمرة, وذلك من خلال تطوير طابعها التجريدي الذي غلب عليها. فهي ذات طبيعة تركيبية تبدأ من البسيط إلى المركب, ومسلماتها لا تحمل معنى, بل تكتسب معناها من الجزء التي تستخدم فيه (المفتي,٢٠١١).

وتلعب الإحصاء دوراً هاماً بما لها من استخدامات في جميع الميادين العلمية. فيذكر موسى (٢٠٠٨) أنها تستخدم في دراسة علم النفس, والاقتصاد, والمالية, والاجتماع, والجيولوجيا, والفيزياء, والكيمياء, والفلك, والزراعة, والوراثة. فلا يوجد ميدان علمي إلا وقد ساهمت فيه مساهمة فعالة.

لذا تعتبر الإحصاء أحد فروع الرياضيات المهمة ذات التطبيقات الواسعة. فهي تستخدم في جمع البيانات والمعلومات؛ لدراسة الظواهر والمشاكل, كما أنها تستخدم في تنظيم البيانات من خلال الجداول, والرسومات البيانية التي تعطينا فكرة سريعة ودقيقة عن الظاهرة أو المشكلة, كما تتسم معالجة البيانات باستخدام القوانين الإحصائية؛ للتعرف على تأثير الظاهرة أو المشكلة وأبعادها.

وبالرغم من هذه الأهمية إلا أننا نجد أن هناك عدم استفادة للطلاب من تعلم الإحصاء؛ بسبب استخدام طرق التدريس التقليدية التي تمكنهم من الفهم الظاهري للموضوعات من خلال تقديم معلومات مجردة, ولا تساعد في بناء معنى مفيد, وعدم إمدادهم بالخبرات الكافية, والتطبيقات المفيدة من خلال العالم الخارجي, والبيئة المحيطة, والتطبيقات المرتبطة بالواقع (Rob& et al.,1999).

لذا نادت مشروعات الرياضيات كمشروع الرياضيات القابلة للتطبيق"Applicable Mathematics" ومشروع الرياضيات في المجتمع"Mathematics in Society" في أنحاء مختلفة من العالم بأن يكون المحور الأساسي في مناهج الرياضيات هو التطبيقات الحياتية للتغلب على طبيعتها التجريدية (مينا,٢٠٠٦).

ويرى كل من (أحمد,٢٠١١؛ نظمي٢٠١٣؛ كارنل, Carnell 2008؛ كسماواتي, 2010 Kusumawati) أن الحل لتلك المشكلات يكمن في استخدام بعض طرائق التدريس التي تعتمد على الأنشطة التعليمية, والقائمة على حل المشكلات, والبيانات الواقعية. كما يؤكد المنوفي(١٩٩٧) على ضرورة التركيز في تدريس الإحصاء على تكوين الحس الإحصائي الذى نفتقده؛ بسبب التركيز على الإجراءات الحسابية المجردة.

فاستخدام مدخل البيانات الواقعية في الإحصاء يعد محاكاة للعالم الحقيقي, مما يجعل الطالب فعالاً, حيث يحصل على المعلومات بنفسه, ومعرفته بأهمية الإحصاء في حياته, وتنمية المهارة التحليلية خلال البحث عن مواقف بحثية حياتية وواقعية, وتساعده أيضاً في اكتساب المفاهيم الإحصائية بطريقة أفضل مما يجعل التعلم ذا معنى.

وأكدت العديد من الدراسات كدراسة(أبو الرايات,٢٠١٣؛ أحمد, ٢٠١١؛ تمرميزي وبيات (2010) Tamrmizi & Bayat؛ الحنان,٢٠١٨) على فعالية استخدام البيانات الواقعية في تدريس الإحصاء لتنمية التحصيل, والحس الإحصائي, والاتجاه نحوها, والدافعية نحو تعلمها.

وكما أوصى كل من المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بأمريكا "National Council of teacher of Mathematics" (NCTM), والجمعية المصرية لتربويات الرياضيات في مؤتمرها الثالث بعنوان "تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع" بضرورة تنمية الحس الرياضي بجميع أنواعه العددي, الإحصائي, المكاني NCTM, (2000)؛(الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات, ٢٠٠٣).

ولأهمية الإحصاء وارتباطها بالمجتمع فقد أكد المؤتمر الدولي السادس لتعليم الإحصاء بمدينة كيب تاون Cape "Town" بجنوب افريقيا على أهمية المفاهيم, والمهارات الإحصائية للأفراد بصفة عامة, وأهمية تدريسها في المدارس والجامعات بصفة خاصة, وذلك لأن الوعي الإحصائي يساعد على اتخاذ القرارات السليمة في المواقف التي تتطلب التعامل مع البيانات(Botanero,2002).

كما أكد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بأمريكا (NCTM (2001 على ضرورة تدريس مقررات إحصاء تهتم بقراءة, وتلخيص, وتحليل, وتفسير النتائج, واستخدام المقاييس الإحصائية المناسبة. كما أكد برونو (2001) Brono على أن التركيز على التطبيقات الحياتية, وقيام الطلاب بالتجارب والمشروعات يساعد على تنمية الحس الإحصائي لديهم, وذلك من خلال الاعتماد في تدريس الإحصاء على بيئة تربط الإحصاء بالواقع الفعلي, واعتماد الطالب على نفسه في بناء المعرفة. ويؤكد ريتشارد(1999) Richard على أن الأنشطة الحياتية والتعامل مع البيانات الواقعية تسهم في تنمية الحس الإحصائي

فأصبح الاهتمام بتنمية الحس الإحصائي في مراحل التعليم المختلفة هو الشغل الشاغل للمتخصصين والباحثين في مجال الرياضيات باعتباره أحد النواتج القومية, والمهمة لتدريس مادة الإحصاء. فقد أكد ميلو(1999) Milo بأن الحس الإحصائي أصبح مظهراً من مظاهر النضج الفكري في المجتمع, فكلما زادت الحضارة في أي مجتمع نجد أن هناك اهتماماً بالإحصاء. وأكدت سليمان(٢٠٠٤) على أهمية تنمية الحس الإحصائي لما له من أهمية كبيرة في التعامل مع المواقف بفهم واتخاذ القرار المناسب.

ويمكن تنمية مهارات الحس الإحصائي من خلال ربط الإحصاء بالمشكلات الواقعية الحياتية؛ ليتحول سلوك, وأداء التلاميذ إلى فعالية تلقائية من خلال الملاحظة والتأمل. الأمر الذي يظهر كسلوك عند التعامل مع المشكلات والأمور المختلفة, ولا يتعامل معها على حالها؛ لذلك فتنمية الحس الإحصائي أمر مهم (سطوحي, ٢٠١٢).

كما أظهرت نتائج الدراسات والبحوث السابقة كدراسات (الحنان,٢٠١٨؛ سليمان,٢٠٠٤؛ الغامدي,٢٠١٧) أهمية تنمية الحس الإحصائي لدى الطلاب وأثبتت فعاليته في تنمية قدرة الطلاب على التنبؤ والتعميم في المواقف الإحصائية والحياتية؛ لاعتماده على السببية والتفسيرات في إصدار الأحكام التي تعتمد على تحليل البيانات, والتنبؤ بها خلال اعتماد تدريس الإحصاء بربطها بالواقع الفعلي, واعتماد الطالب على نفسه في بناء المعرفة.

وقد جاء البحث كمحاولة لتوظيف استراتيجية حديثة تعمل على تنمية الحس الإحصائي من خلال التعامل مع مواقف حياتية واقعية محسوسة؛ مما يؤدي إلى فهم أعمق للمفاهيم الإحصائية, والتعامل مع كافة العلاقات, والمواقف الإحصائية بشيء من المرونة العقلية؛ مما يجعل الإحصاء مادة حية ترتبط بواقع المتعلم وما به من مشكلات فيكون التعلم ذا معنى.

مشكلة البحث:

برزت مشكلة البحث الحالي من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس في برنامج علم النفس -كلية التربية- جامعة نجران, واطلاعها على رؤية, ورسالة, وأهداف البرنامج, والتي تكمن في تخريج كفاءات متميزة في العلوم التربوية والنفسية من خلال إعداد طالبات لديهن القدرة على البحث والاستقصاء في العلوم التربوية والنفسية, ولديهن مهارة في إعداد وتطبيق المقاييس النفسية, والتربوية, وتحليل نتائجها وتوظيفها في تقديم الاستشارات النفسية, والتربوية لمؤسسات وأفراد المجتمع. وأن هذه الأهداف لن تتحقق إلا من خلال تمكن الطالبات في مقررات الإحصاء. وقد لاحظت الباحثة تدني درجات الطالبات في مقررات الإحصاء, وأن استراتيجيات التدريس المتبعة مع الطالبات داخل الكلية تركز على أساليب التدريس التقليدية (المحاضرة), وعدم استخدام الاستراتيجيات الحديثة مما ينعكس سلباً على مستوى التحصيل للطالبات في فهم واستيعاب كثير من المفاهيم الإحصائية لديهن. ومن هنا جاءت فكرة البحث من الحاجة إلى تفعيل وتطوير الأداء الأكاديمي؛ لاستخدام طرائق تدريس حديثة تعتمد على المواقف الواقعية؛ لتعليم المفاهيم, والتعميمات, والمهارات في الإحصاء من خلال مواقف يعتمد حلها على البيانات الواقعية, وذلك لإعداد طالبات متمكنات من المفاهيم الإحصائية لديهن حس إحصائي يمكنهم من التحرك بسهوله بين العالم الحقيقي, وعلم الإحصاء, وتطبيق العمليات, والإجراءات الإحصائية بسهولة, واستخدام طرائق مرنة لإصدار أحكام مقبولة, والتنبؤ بالنتائج وتعميمها من خلال الحس الجيد لما يقومون به سواء في تجميع البيانات, وتمثيلها, وتحليلها, واتخاذ قرار. وبالتالي

يكن قد حققن أهداف برنامجهن, وهذا ما سعي إليه البحث الحالي حيث تمثلت مشكلة البحث في انخفاض مستوي التحصيل في الإحصاء وعدم قدرة الطالبات على توظيفها في المواقف الحياتية لفهم سياق المشكلة الإحصائية حيث أن السياق يستند إلي البيانات الحياتية الواقعية لتطوير الاستدلال والحس الإحصائي من خلال التفاعل بين معرفتهم السياقية حول البيانات الواقعية والمعرفة الإحصائية لديهن.

أسئلة البحث:

يسعي البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران ؟

٢- ما أثر تدريس وحدة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية مهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران ؟

أهداف البحث:

هدف البحث لمعرفة الآتي:

١- تنمية المفاهيم الإحصائية لدي طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران.

٢- تنمية مهارات الحس الإحصائي لدي طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة نجران.

فروض البحث:

سعى البحث للتحقق من صحة الفرضين الآتيين:

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الإحصائي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

كمنت أهمية البحث في الآتي:

١- أهميته من الناحية النظرية من أهمية الإحصاء التي تعد من العلوم المهمة التي لا غنى عنها لجميع الميادين العلمية وخاصة علم النفس.

٢- تحقيق أهداف برنامج علم النفس في كليه التربية جامعة نجران في تخريج كفاءات متميزة في مجال العلوم التربوية والنفسية من خلال إعداد طالبات لديهن القدرة على البحث والاستقصاء في العلوم التربوية والنفسية؛ لديهن مهارة في إعداد وتطبيق المقاييس النفسية والتربوية وتحليل نتائجها وتوظيفها في تقديم الاستشارات النفسية والتربوية لمؤسسات وأفراد المجتمع.

٣- محاولة تعرف أثر تدريس وحدة مقترحة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية لدى طالبات قسم علم النفس في كليه التربية جامعة نجران.

٤- محاولة تعرف أثر تدريس وحدة مقترحة في الإحصاء قائمة على مدخل البيانات الواقعية في تنمية مهارات الحس الإحصائي لدى طالبات قسم علم النفس في كليه التربية جامعة نجران.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الأتية:

حدود موضوعية:

- المفاهيم الإحصائية المتضمنة بوحدة "الاحصاء الواقعي" من مقرر مبادئ الاحصاء النفسي والتربوي.
- مهارات الحس الاحصائي.

حدود بشرية :عينة عشوائية من طالبات المستوى الثالث بقسم علم النفس.

حدود مكانية: كلية التربية بجامعة نجران

حدود زمانية: تطبيق البحث في العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ

مصطلحات البحث:

تضمنت مصطلحات البحث التعريفات الآتية:

- **مدخل البيانات الواقعية:** حصول المتعلم على البيانات التي يستخدمها في دراسته للمفاهيم الإحصائية من خلال بيانات واقعية مرتبطة بحياته يجمعها من مصادر متنوعة مثل الانترنت, والمجلات والتقارير الرسمية.
- **المفاهيم الإحصائية:** فكرة مجردة تشير إلى صفة مشتركة بين مجموعة من الأمثلة ذات الدلالة الإحصائية في الوحدة القائمة على مدخل البيانات الواقعية يعبر عنها بكلمة أو رمز إحصائي.
- **الحس الإحصائي:** القدرة على التعامل مع البيانات الإحصائية المتضمنة بالظواهر, والمشكلات الواقعية بفهم, ووعى, ومرونة, من خلال امتلاك مجموعة من المهارات الإحصائية؛ لتجهيز تلك البيانات, ومعالجتها, وتحليلها, وتفسيرها,

وتمثيلها, واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لحل المشكلات الحياتية, والحكم على معقولية النتائج, ويستدل علية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الحس الإحصائي المعد لهذا الغرض.

ادبيات البحث:

أولاً: مدخل البيانات الواقعية:

يشير مدخل البيانات الواقعية إلى طريقة تدريس الإحصاء باستخدام المشكلات والظواهر الواقعية, حيث يقوم المتعلم بتصميم, وإنتاج البيانات التي يستخدمها في دراسته للإحصاء معتمداً على معلوماته السابقة أو من مصادر متنوعة مثل الانترنت أو المجلات أو التقارير الرسمية أو استخدام بيانات واقعيه مرتبطة بحياته.

ويعتمد مدخل البيانات الواقعية على النظرية البنائية حيث يُكون الطالب المعرفة بناءاً على خبراته في الحياة الواقعية, ودمج المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة بهدف تفسير البيانات الإحصائية, وفهمها (Neumann& Hood, 2009). واعتماد مدخل البيانات الواقعية على النظرية البنائية يجعله يركز على كيفية بناء المعنى بواسطة الطلاب أنفسهم من خلال خبراتهم الواقعية(Libman, 2010).

فمدخل البيانات الواقعية يعد مدخل لتعلم المفاهيم والتعميمات والمهارات في الإحصاء من خلال مواقف مشكلة يعتمد حلها على البيانات الواقعية, حيث يبدأ التدريس وفق المدخل بطرح مشكلة يقوم المتعلم بصياغة أسئلة مناسبة للمشكلة, ثم جمع بيانات واقعية للإجابة عليها, ثم تحليل تلك البيانات ومعالجتها, وتفسير النتائج للتوصل لحل المشكلة الإحصائية (أبو الرايات, ٢٠١٣).

ولكي تكون دراسة الإحصاء فعالة فقد قام كل من سنجر وويلت Singer &Willett (1990) باقتراح تكامل البيانات الواقعية؛ لتدريس منهج الإحصاء, وإعداد أنشطة قائمة على البيانات الواقعية؛ لزيادة الدافعية للتعلم, وحذف جميع البيانات المصطنعة من المناهج واستبدالها بالواقعية.

كما أوضح كوب Cobb (1993) مميزات البيانات الواقعية كالآتي:

- تشجيع الطلاب على الاهتمام والدافعية لدراسة الإحصاء.
- جعل التعلم ذا معنى من خلال تحليل البيانات الواقعية ومعرفة ما وراء تلك البيانات.
- تنمية المهارات التحليلية من خلال البحث في المواقف الحياتية.
- تساعد على تعلم المفاهيم الإحصائية بطريقة أفضل من الطريقة التقليدية.

ومما سبق يتبين أن استخدام بيانات واقعية في تدريس الإحصاء يساعد على:

- فهم المواقف الإحصائية حيث كونها مرتبطة بالواقع فيجعلها محسوسة وغير مجردة.

- زيادة اهتمامات الطلاب ميولهم لدراسة الإحصاء, ومن ثم زيادة تحصيلهم وتحقيق أهداف التعلم المرغوبة.
- فهم السياق للمشكلة الإحصائية حيث أن السياق يستند إلي البيانات أو البيئات الاجتماعية, وبالتالي يتطور الاستدلال الإحصائي من خلال التفاعل بين معرفة الطلاب السياقية حول البيانات والمعرفة الإحصائية لديهم.
- توعد الطلاب لاستخدام الأساليب الإحصائية في المواقف الحياتية.
- اكتساب الطلاب المهارات التحليلية حيث تمكنهم من توضيح استخدام التحليل الإحصائي لنمذجة الظاهرة الحياتية.

ويتم الحصول على البيانات الواقعية من الطالبات أنفسهن بجمعها من مصادر متنوعة للأحداث الجارية من خلال وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والإنترنت أو تجميع الطالبات البيانات عن طريق الاستبيانات في أي مجال من المجالات المختلفة اعتماداً على ميولهن, ورغبتهن في دراسة هذا الموضوع, وثم تحليل تلك البيانات وتفسيرها, مثل: زيادة معدلات الإصابة بالأمراض الوراثية, أو معدلات الوفيات, أو إحصاءات عن الجريمة, أو اختيار أحد الفرق الرياضية اللاتي يقومن بتشجيعها وجمع البيانات عن الأهداف التي أحرزها, ومعدلات الطالبات أنفسهن, أو معدلات زميلاتهن في المواد, أو عدد الطالبات في الكليات المختلفة, أو أي موضوع من واقع الحياة التي تعيشها الطالبات سواء كانت سياسية, اقتصادية, طبية ... الخ. حيث إن الحياة الواقعية لا تخلو من البيانات الواقعية الإحصائية.

وتأكد العديد من الدراسات والبحوث على فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية في تدريس الإحصاء كدراسة يلمز(Yilmaz (2006 والتي هدفت إلى التعرف على تأثير أنشطة إحصائية قائمة على البيانات الواقعية والآلة الحاسبة على التحصيل, والاتجاه نحو الإحصاء لطلاب الصف السابع الأساسي, وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق بين المجموعات في التحصيل, وقد عبر طلاب المجموعتين التجريبيتين أن طريقة التدريس جعلت الإحصاء ممتعة وسهلة.

ودراسة كسماواتي (Kusumawati, (2010 التي هدفت إلى التعرف على مدخل بنائي قائم على المهام المفتوحة, وتحليل البيانات الواقعية؛ لتنميه التفكير الإحصائي والاستدلال حول مفهوم التباين لدى طلاب الصف الأول الثانوي, وتوصلت النتائج إلى فعالية المدخل المستخدم لتطوير التفكير الإحصائي.

ودراسة أبو الرايات(٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية, وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإحصائي, والدافعية نحو تعلم الإحصاء لطلاب الصف الثامن المتوسط, وأظهرت النتائج فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية في زيادة التفكير الإحصائي, وزيادة الدافعية نحو تعلم الإحصاء.

ودراسة نيومين واخرون (Neumann,D. (2013 التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية البيانات الواقعية؛ لتدريس الإحصاء واتجاهات الطلاب نحوها, وتوصلت النتائج إلى العوامل المعرفية والوجدانية والدافعية التي ترتبط باستخدام استراتيجية البيانات الواقعية الحياتية؛ لتدريس الإحصاء.

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة يتبين أن:

- أهمية استخدام مدخل البيانات الواقعية في الإحصاء لتنمية التفكير الإحصائي والدافعية والاتجاه نحو تعلم الإحصاء.
- ضرورة تضمين مدخل البيانات الواقعية في تدريس المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة.

ثانيا : المفاهيم الإحصائية:

١- ماهية المفاهيم الإحصائية:

تعد المفاهيم الإحصائية هي اللبنات الأساسية في البناء المعرفي. فاكتشاف البنية الرياضية بما تحتويه من : (مبادئ – علاقات – مهارات) تعتمد بشكل كبير على المفاهيم, فهي الأساس الذي يَبني عليه المتعلم المعلومات الجديدة.

وتعلم المفاهيم الإحصائية ذا أهمية كبيرة في العملية التعليمية والحياة اليومية؛ لأنها تسهم في تقليل حاجة المتعلم لتكرار التعلم عندما يواجه موقف تعليمي جديد, وتساعد على انتقال أثر التعلم؛ مما يؤدي إلى المساهمة الفاعلة في التعلم بصورة صحيحة (الحنان،٢٠١٨).

فتعرف المفاهيم على أنها: " مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس أو الأحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس من الخصائص المشتركة, والمميزة يمكن الإشارة إليها باسم أو رمز"(Richard, 2009, p.12).

وتعرف أيضاً بأنها: " الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة هي أمثلة ذلك المفهوم" (عريفج وسليمان، ٢٠١٠، ص١٤٧).

وتعرف بأنها:" مجموعة من الصفات المجردة التي تدل على أفكار تنشأ من الخصائص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو المواقف التي تمثل أمثلة ذلك المفهوم"(حبيب,٢٠١٣, ص٢٨١).

وكما تعرف على أنها "فكرة معممة تنشأ نتيجة تجريد صفة أو أكثر لها سمة مميزة في جميع الأمثلة الدالة على ذلك المفهوم ويعبر عنه لفظياً أو رمزياً"(مسلم, ٢٠١٥، ص٣١).

أما المفاهيم الرياضية فتعرف بأنها: "فكرة رياضية معممة تنشأ نتيجة تجريد صفة أو أكثر ويعبر عنها لفظياً أو رمزياً"(أبو هلال, ٢٠١٢, ص٣٧).

وتعرف على أنها "فكرة أو مجموعة من الأفكار الرياضية المجردة التي تنشأ من مواقف متعددة, ويعبر عنها برمز أو كلمة أو عبارة" (البلوي, ٢٠١٦, ص٤٨).

ويعرف على أنه "مجموعة من الأشياء التي يتم تجميعها من الصفات, والخصائص المشتركة, وهى عبارة عن أفكار مجردة يمكن التعبير عنها برمز أو لفظ يصبح اسماً للمفهوم الرياضي" (الشمري,٢٠١٧, ص١٥٧).

ومن خلال تعريفات المفهوم بشكل عام والمفهوم الرياضي بشكل خاص يمكن تعريف المفهوم الإحصائي كما يلي:

- فكرة مجردة تشير إلى صفة مشتركة بين مجموعة من الأمثلة ذات الدلالة الإحصائية يعبر عنها بكلمة أو رمز إحصائي.
- تجريد الصفات المشتركة والأساسية التي تنشأ من خلال تصورات عقلية يعبر عنها بكلمة أو رمز يعطى للمصطلح معناه الإحصائي.

١- عناصر المفهوم:

ويتكون المفهوم من مكونات تميزه عن غيره بمجموعة من العناصر يحددها (قطامي وقطامي وحمدي,٢٠٠٩) في اسم المفهوم, والأمثلة ولا أمثلة, والصفات المميزة, وغير المميزة, والخصائص العامة حول الشيء, وقاعدة المفهوم.

ويحدد الشارف(١٩٩٧) عناصر المفهوم فيما يلي:

- فراغ المفهوم: ويشمل الحالات التي لها خصائص وصفات المفهوم.
- مصطلح المفهوم: هو الرمز أو الكلمة الدالة على المفهوم في ضوء الخواص المشتركة بين عناصر فراغه.
- محتوي المفهوم: هو عبارة تحدد الشروط الكافية والضرورية الخاصة بالمفهوم.

٢- خصائص المفهوم:

يتميز المفهوم بعدة خصائص تعطي دلالة واضحة عن طبيعته, وطريقة نمائه في أذهان المتعلمين ومن هذه الخصائص:

- تتدرج المفاهيم في الصعوبة من مرحلة إلى أخرى.
- العلم يزداد وينمو بنمو المفاهيم.
- تتشكل المفاهيم من خلال تعلمها.
- تعتمد المفاهيم على الخبرات السابقة.
- تتكون المفاهيم وتنمو باستمرار.
- الخبرة هي التي تولد المفهوم وبدونها يكون المفهوم ناقصاً (الأسمر, ٢٠٠٨).

ومما سبق حددت الباحثة خصائص المفهوم في أنه قابل للتعلم على اختلاف المفاهيم في درجة تعلمها, فبعضها يمكن تعلمها بصورة أسرع من مفاهيم أخرى, ويختلف تعلمها تبعاً لدرجة نضج المتعلم, كما أنها قابلة للاستخدام؛ فتستخدم في فهم وتكوين القوانين, وحل المشكلات, وتختلف فيما بينها في درجة استخدامها, فبعضها تستخدم أكثر من غيرها, كما أن بعض المفاهيم لديها القدرة على تفسير مفهوم أخر.

٣- أهمية المفهوم:

للمفاهيم أهمية في تشكيل القاعدة الأساسية للتعلم, وتنظيم الخبرات بصورة يسهل استيعابها وفهمها, وتحسين نواتج التعلم والتعامل مع المشكلات والمواقف الحياتية بفاعلية؛ مما يساعد على انتقال أثر التعلم (الحنان, ٢٠١٨).

فتحدد بوقس(٢٠٠٢) أهمية المفاهيم في تنظيم وصياغة محتوى المادة, وما يتضمنه من بنية معرفية تحسن نواتج التعلم, وتنظيم الخبرة العقلية من خلال الخبرات المختلفة التي يمر بها المتعلم.

فيرى سعاة ويعقوب(١٩٨٨) أهمية دراسة المفاهيم في:

- مساعدة المتعلم على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة.
- تنظيم العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى والتقليل من ضرورة إعادة التعلم.
- البحث عن معلومات وخبرات إضافية وتنظيم الخبرات التعليمية التي تضمن أنماط تسمح بالتنبؤ بالعلاقات المتطورة, ومساعدة التلاميذ على البحث عن المعلومات والخبرات الإضافية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على أهمية المفهوم الرياضي بشكل عام حددت أهمية المفاهيم الإحصائية بوجه خاص فيما يلي:

- تُحسن نواتج التعلم حيث أنها تشكل القاعدة الأساسية للمعرفة.
- تُنظم الخبرات فيسهل استيعابها وفهمها.
- تربط المعلومات وتنظمها وترتبها مما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم.
- تعمل على تطبيق العمليات والإجراءات الإحصائية بسهولة وفهم ويسر.
- تعمل على استيعاب المفاهيم الجديدة مما يؤدي إلى زيادة المعرفة, والتفاعل مع المشكلات والمواقف الحياتية من خلال تفسيرها وتحليلها.

وتأكد الدراسات والبحوث أن دراسة المفاهيم تجعل المادة الدراسية أكثر فهماً, فهي الطريقة الرئيسة لنقل أثر التعلم, كما تؤكد على أهمية فهم المفاهيم الرياضية بشكل عام, والإحصائية بشكل خاص من خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات, والمداخل. وطرائق التدريس التي تساعد في استيعاب المفاهيم لدى الطلاب.

كدراسة السقا(٢٠١١) التي هدفت إلى الكشف عن واقع المفاهيم الإحصائية في كتاب الرياضيات, والإحصاء للصف الثاني الثانوي التجاري من حيث وضوحها وكفايتها وارتباطها بالواقع, و توصل البحث إلى ضعف استيفاء المفاهيم للمعايير, وأن أغلبها قد ورد بلا تطبيق وبلا تقويم، كما أنها لم تتصل بالواقع بالصورة المطلوبة. واقترحت الدراسة

تزويد المفاهيم الإحصائية بمزيد من الأمثلة والتطبيقات والتدريبات، مع الأخذ بالحسبان أن تكون واقعية، وأن تكون بمستويات مختلفة من التعلم.

ودراسة العابد(٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على أثر نموذج ابلتون"Appleton" في اكتساب المفاهيم الإحصائية, والتفكير الإحصائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي, وتوصلت الدراسة إلى فعالية النموذج في اكتساب المفاهيم الإحصائية وتنمية التفكير الإحصائي.

ودراسة سلام و عبد الرحيم (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج كمب المعدل؛ لتنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات التفكير الإحصائي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على نموذج كمب المعدل في تنمية المفاهيم الجغرافية الإحصائية ومهارات التفكير الإحصائي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية.

ودراسة نجم(٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية ويتلى في اكتساب المفاهيم الإحصائية, وفي تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلبة لصف الخامس الأساسي, وتوصلت الدراسة إلى التأثير الكبير للاستراتيجية في اكتساب المفاهيم الإحصائية, وتنمية القدرة على حل المسألة الرياضية.

ثالثا: الحس الإحصائي Statistical Sense:

١- مفهوم الحس الإحصائي:

تعددت تعريفات الباحثين للحس الإحصائي, ويرجع ذلك إلى حداثة المفهوم فكلمة (Sense) والمترجمة إلى كلمة (حس): تعنى الإدراك, والفهم, وتتضمن القدرة على الحكم, وانتقاء الطرق الصحيحة للوصول إلى الهدف معتمداً على السببية.

فيعرف الحس الإحصائي أنه: " قدرة التلاميذ على الإدراك والفهم الصحيح بتجهيز البيانات الإحصائية, ومعالجتها, وتحليلها باستخدام طرق مرنة في التعامل تسمح بالترابط بين العمليات الذهنية والادائية, واكتساب المهارات في تقدير النواتج, وإصدار الأحكام التي تسمح بالتنبؤ بالظاهرة في المستقبل"(سليمان, ٢٠٠٤, ص٣٥٥).

كما يعرف بأنه: " القدرة على التعامل مع البيانات, والمعلومات, والإحصائيات المتضمنة بالظواهر والمشكلات الحياتية المختلفة" (سطوحي, ٢٠١٢, ص١٥٥).

ويعرف بأنه: " القدرة على التعامل بمرونة مع البيانات الإحصائية من حيث قراءتها ووصفها, وتمثيلها, وتحليلها, وإدراك العلاقات, واستخدام الأساليب الإحصائية؛ لحل المشكلات بفهم ووعى من أجل التوصل إلى نتائج" (الحنان, ٢٠١٨, ص٣٤).

ومما سبق يمكن تعريف الحس الإحصائي بأنه: القدرة على التعامل مع البيانات الإحصائية المتضمنة بالظواهر والمشكلات الواقعية بفهم ووعى ومرونة, من خلال امتلاك مجموعة من المهارات الإحصائية؛ لتجهيز تلك البيانات ومعالجتها وتحليلها وتفسيرها للوصول للحل, والحكم على معقولية النواتج.

٢- مهارات الحس الإحصائي:

يؤكد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) أن الحس الإحصائي يتكون من عدد من المهارات يمكن تنميتها من خلال النماذج العلمية والتجارب, وربطها بالمشكلات الحياتية, وبيئة المتعلم بما تتضمنه من العديد من المجالات التي تتضمن بيانات إحصائية, وتعلن عنها وسائل الإعلام ومراكز الاقتراع والاستفتاء.

ويؤكد عبيد (٢٠٠٣) المستويات المعيارية التي يثبت فهم الطالب للإحصاء من خلالها هي:

- يجمع وينظم البيانات ويعرضها في جداول, وأشكال بيانية مناسبة ومنسقة مع طبيعة البيانات.
- يحلل بيانات بالنسبة لخصائص تكرارها وتوزيعها.
- يستخلص نتائج وتوصيات استناداً إلى تحليل البيانات.
- ينقد نتائج وتوصيات أعمال إحصائية قام بها الآخرون.
- يهتم بتأثير البيانات المفقودة, أو الناقصة, أو البيانات غير الصحيحة.
- يضع فروضاً (عبارات أو تخمينات احتمالية) للإجابة على أسئلة, ويستخدم البيانات في التحقق من صحة الفروض.
- يعطى تنبؤات استنادا إلى احتمالات تجريبية ونظرية.
- يمثل ويحدد يصوره كسر من مجموعة نواتج محتملة.
- يتنبأ بنتيجة سلسلة من المحاولات طالما كان احتمال إحدى المحاولات معروفا.

ويذكر سليمان (٢٠٠٤) ان مهارات الحس الإحصائي تتمثل في:

- الإحساس بالبيانات والعمليات عليها.
- الإحساس بالرسم والأشكال البيانية .

- التفكير الإحصائي.
- الحكم على معقولية النتائج, والتنبؤ بها وتعميمها.

وترى فليه (٢٠١٤) إن مهارات الحس الإحصائي تتمثل في:

- قراءة وفهم البيانات والجداول والأشكال الإحصائية.
- إصدار أحكام مقنعة تعتمد على تحليل البيانات.
- اختيار الشكل البياني المناسب لتمثيل البيانات.
- اختيار الحدث المناسب للاحتمال الإحصائي.

واقتصر البحث الحالي على أربع مهارات أساسية للحس الإحصائي واثنتي عشرة مهارة فرعية كما هو موضح بالجدول(١):

جدول(١): مهارات الحس الإحصائي الأساسية والفرعية

المهارة الأساسية	المهارات الفرعية التي تتضمنها
الحس بالبيانات	جمع البيانات الواقعية من مصادر مختلفة من خلال ملاحظة الأحداث المعبرة عن الظاهرة.
	ترتيب, وتبويب, وتصنيف, وتنظيم البيانات بطرق منطقية باستخدام (الجداول التكرارية).
	تحليل البيانات بإظهار الصفات الهامة, وعمل المقارنات.
الحس بالرسم والأشكال البيانية	قراءة الرسوم والأشكال البيانية المختلفة من خلال استنتاج علاقات بين البيانات, وترجمة المعلومات إلى ألفاظ وأعداد(التعرف على المعنى والتفسيرات وراء الأشكال والبيانات).
	اكتشاف الأخطاء الموجودة في الرسم البياني.
	إكمال الرسومات؛ لتناسب البيانات المعطاة.
	يحدد قيم بعض المقاييس(المدى- المنوال - الوسيط) التي يمكن حسابها من خلال الرسم.
الحس بتمثيل البيانات المختلفة	استخدام المنظمات (الأشكال) البيانية المناسبة في تمثيل البيانات.
	دمج عدد من الأشكال البيانية في شكل بياني واحد.
الحس بالأساليب الإحصائية	اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة؛ لتحليل وتفسير البيانات.
	تحديد العلاقة بين الأساليب الإحصائية المختلفة.
	تقديم استنتاجات؛ لحل المشكلات الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٣- أهمية الحس الإحصائي:

تكمن أهمية تنمية الحس الإحصائي في إخراج المتعلم من القالب الروتيني في تطبيق القواعد, والإجراءات الحسابية المجردة إلى الفهم والتفكير الإحصائي الذى يعتمد على السببية (المنوفي,١٩٩٧). كما تظهر أهمية الحس الإحصائي في تشجيع المتعلم على التعمق في فهم الإحصاء, وربط ما يدرسونه بالحياة الواقعية (Richard, 1999). كما ذكر الحنان (٢٠١٨) أهمية الحس الإحصائي في مساعدة المتعلم على فهم الإحصاء مما يؤدي إلى تحسين الأداء, وتقليل صعوبات تعلم الإحصاء مما يسهم في تنمية القدرة على إيجاد حلول متنوعة للمشكلات, والمواقف الإحصائية الواقعية.

فالحس الإحصائي يعمل على فهم, وإدراك خواص الرسوم البيانية من خلال قراءة البيانات المعروضة؛ مما يبني لدى المتعلمين الثقة في أنفسهم في التعامل مع البيانات, والرسومات الإحصائية, والعمليات عليها.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي درست تنمية الحس الإحصائي من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة كدراسة سليمان(٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على أثر التعلم النشط في تدريس الإحصاء لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تحصيلهم, وتنمية الحس الإخصائي لديهم, وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل وفي الحس الإحصائي, كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل والحس الإحصائي.

ودراسة شرف(٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام مدخل التجارب العملية في تدريس الرياضيات على تنمية الحس الإحصائي لدى المرحلة الإعدادية, وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للإحصاء, ومهارات الحس الإحصائي مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل, ومهارات الحس الإحصائي.

ودراسة سطوحي(٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نماذج إخبارية بوسائل الإعلام لأحداث جارية مع المنظمات البيانية في تدريس الإحصاء لتنمية الحس الإحصائي, وبعض عادات العقل, والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الاعدادية, وتوصلت النتائج إلى تفوق الطلاب الذين درسوا بالنماذج الإخبارية بوسائل الإعلام لأحداث جارية مع المنظمات البيانية في امتلاكهم لمهارات الحس الإحصائي, وعادات العقل كذلك الدافعية للإنجاز في دراسة الإحصاء.

ودراسة الغامدي(٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس الإحصاء على تنمية التفكير الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا, وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التفكير الإحصائي, والحس الإحصائي, كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإحصائي والحس الإحصائي.

ودراسة الحنان(٢٠١٨) والتي هدفت إلى معرفة أثر تدريس وحدة مقترحة على الإحصاء المجتمعي؛ لتنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية, وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الإحصاء المجتمعي بما فيها من استراتيجيات, ونماذج ساهم في تنمية الحس الإحصائي عامة مع وجود تفاوت في مهاراته بالترتيب التالي: مهارة الحس بتمثيل البيانات, مهارة الحس بتنظيم البيانات, مهارة الحس بتفسير الرسوم البيانية, وأخيراً مهارة الحس بالأساليب الإحصائية المناسبة.

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة يتبين أنه يمكن تنمية مهارات الحس الإحصائي من خلال ربط الإحصاء بالمشكلات الحياتية؛ ليتحول سلوك وأداء الطلاب إلى أفعال تلقائية من خلال تكوين عادات عقلية, فتصبح من سماته التأمل والملاحظة عند مواجهة المشكلات التي يتعامل معها.

الطريقة والإجراءات:

أ) منهج البحث:

استخدم البحث الحالي التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات القياس القبلي والبعدي. حيث يتم اختبار مجموعتين عشوائياً إحداهما تجريبية تدرس باستخدام مدخل البيانات الواقعية, والأخرى ضابطة تدرس الوحدة بالطريقة التقليدية(المحاضرة) من خلال ببيانات غير واقعية وتطبيق اختبار المفاهيم الإحصائية واختبار الحس الإحصائي قبلياً وبعدياً.

ب) متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: الوحدة المقترحة "الإحصاء الواقعي" قائمة على مدخل البيانات الواقعية.
- المتغير التابع: المفاهيم الإحصائية, ومهارات الحس الإحصائي.

ج) إجراءات البحث:

أولا : إعداد الوحدة المقترحة في الإحصاء:

١- تحديد موضوعات الوحدة وصياغة المحتوى الدراسي لها:

- اختيار عنوان للوحدة "الإحصاء الواقعي" وذلك لأهمية الموضوع وارتباطه ارتباطاً وثيقاً بمدخل البيانات الواقعية.
- تحديد موضوعات الوحدة من خلال اقتراح الباحثة بعض من موضوعات المقرر, ودعمها بالبيانات الواقعية المرتبطة بحياة الطالبة من خلال أمثلة, وأنشطة قائمة على بيانات واقعية تساعدها على توظيف الإحصاء, والأساليب الإحصائية في حياتها اليومية تساعد على تنمية الحس الإحصائي لديها.

- إعداد قائمة بالمفاهيم الإحصائية المتضمنة في الوحدة المقترحة من خلال تحليل محتوى الوحدة؛ لتحديد قائمة بالمفاهيم الإحصائية المتضمنة بها, ولحساب ثبات التحليل قامت الباحثة بطلب تحليل وحدة" الإحصاء الواقعي" من باحثة أخرى لها نفس التخصص وتقوم بتدريس مقرر الإحصاء, وكان هناك اتفاق في عدد المفاهيم الإحصائية المتضمنة بالوحدة وهي كالآتي:

(التوزيع التكراري- الفئة- الحد الأدنى للفئة – الحد الأعلى للفئة - الحد الأدنى الفعلي للفئة – الحد الأعلى الفعلي للفئة – مركز الفئة- طول الفئة- التكرار النسبي- التكرار المئوي- التكرار الصاعد – التكرار الهابط – الأعمدة البيانية- المدرج التكراري- المضلع التكراري- المنحنى التكراري- التوزيع التكراري المتجمع - المضلع التكراري الصاعد- المضلع التكراري الهابط- مقاييس النزعة المركزية- الوسط الحسابي- الوسط الحسابي المرجح- القيم المتطرفة- الوسيط- المنوال – مقاييس التشتت- المدى - الانحراف المتوسط- التباين – الانحراف المعياري – معامل الاختلاف).

- تحديد الأهداف الخاصة للوحدة في شكل إجرائي يحدد السلوك النهائي لأداء الطالبات الدال على مؤشرات التعلم.
- توظيف الرسوم والأشكال المستخدمة؛ لمساعدة الطالبة على فهم المحتوى.
- تم مراعاة سهولة ووضوح الأسلوب اللغوي, ودقة المادة العلمية, وخلوها من الأخطاء, ومراعاتها للفروق الفردية.

٢- الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الوحدة:

تم استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والوسائل التعليمية وهي:(الصور, لوحات, بطاقات، ورق مربعات بياني، عروض تقديمية ، نماذج مختلفة).

٣- تحديد استراتيجيات التدريس في تدريس الوحدة:

تم استخدام استراتيجيات متنوعة مثل:

- **التعلم التعاوني**: وذلك لإنجاز بعض الأعمال الخاصة بالمهام, والأنشطة المتعلقة بجمع البيانات الواقعية من عدة مصادر من خلال تقسيم الطالبات إلي مجموعات صغيرة غير متجانسة يتفاعلن معاً.
- **الاكتشاف الموجه**: وذلك لاكتشاف المفاهيم الإحصائية من خلال الأنشطة والتمارين .
- **حل المشكلات**: من خلال تقديم المشكلة وتشجيع الطالبات على جمع البيانات الواقعية المرتبطة بحل المشكلة الإحصائية, ويتم الحصول على هذه البيانات الواقعية من الطالبات أنفسهن.

٤- تحديد أساليب تقويم الوحدة:

تم تقويم المنهج من خلال الثلاث مراحل التقويمية التالية:

- التقويم القبلي(قبل تطبيق الوحدة): حيث تم تطبيق اختبار المفاهيم الإحصائية، واختبار مهارات الحس الإحصائي؛ لتحديد مستوى الطالبات للمفاهيم الإحصائية, ومهارات الحس الإحصائي.
- التقويم البنائي (أثناء تطبيق الوحدة): تم ذلك في كل درس من دروس الوحدة علي حده من خلال الأنشطة, والتمارين الموجودة في كتاب الطالبة؛ للتعرف علي مدي تقدم الطالبات وتصحيح الأخطاء التي يقعن فيها.
- التقويم النهائي (بعد الانتهاء من تطبيق الوحدة): حيث تم تطبيق اختبار المفاهيم الإحصائية, واختبار مهارات الحس الإحصائي؛ للتعرف علي التغيير الذي طرأ علي الطالبات في كل من اختبار المفاهيم الإحصائية، واختبار مهارات الحس الإحصائي للمفاهيم الإحصائية.

٥- إعداد كراسة نشاط الطالبة:

تم إعداد كراسة نشاط للطالبة؛ لتنمية المفاهيم الإحصائية, ومهارات الحس الإحصائي لديها. حيث روعي أن يتضمن كل درس المفاهيم الإحصائية ونواتج التعلم الخاصة به. وتم تقسيم الدرس إلى أربعة أجزاء: الجزء الأول (التهيئة وتقديم المشكلة). الجزء الثاني (إكساب المفاهيم الإحصائية). الجزء الثالث (التقويم). الجزء الرابع (الواجب المنزلي).

٦- إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة "الإحصاء الواقعي":

تم إعداد دليل المعلم الذى يتضمن: المقدمة, والأهداف العامة, والخاصة للوحدة, والخطة الزمنية لتدريس الوحدة, و كيفية تدريس كل درس, وخطوات سير الدرس وفق أجزائه.

٧- الصورة النهائية لدليل المعلم وكراسة النشاط للطالبة:

تم التوصل إلي الصورة النهائية لدليل المعلم وكراسة النشاط للطالبة من خلال:

أ) التجربة الاستطلاعية للوحدة:

لتحديد مناسبة وحدة "الإحصاء الواقعي" وتحديد الزمن اللازم لتدريس محتواها, تم تطبيق الوحدة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة بالمستوى الثالث قسم علم النفس -كلية التربية- جامعة نجران في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ. للتأكد من مستوي فهم الطالبات للمادة العلمية المتضمنة بالوحدة, والتعرف علي الصعوبات التي تعوق عملية التطبيق, وفي ضوء ذلك تم تعديل صياغة بعض التمارين والمسائل, وتم تعديل أنشطة بعض الدروس بحذفها وإضافة أخري؛ لعدم وضوحها أو لصعوبتها. وتم حساب زمن التدريس الفعلي لكل درس من دروس الوحدة, وأصبح جاهز ومعد للتطبيق في صورته النهائية.

ب) عرض دليل المعلم وكراسة النشاط علي مجموعة من السادة المحكمين:

تم عرض وحدة "الإحصاء الواقعي" على مجموعه من السادة المحكمين؛ للتعرف علي أرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة الأهداف لكل درس, وارتباط الأهداف بالمحتوي, وصحته من الناحية العلمية, ومناسبة كل من الوسائل التعليمية, والأنشطة, والتمارين, وأساليب التقويم, وصلاحية الوحدة للتطبيق.

وتم إجراء التعديلات التي أبداها السادة المحكمون حول حذف بعض الأنشطة نظراً لكثرتها. وبعد إجراء التعديلات السابقة علي دليل المعلم وكراسة النشاط, أصبحا قابلين للتطبيق علي طالبات مجموعة البحث التجريبية.

ثانيا : إعداد اختبار المفاهيم الإحصائية المتضمنة بالوحدة:

تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار المفاهيم الإحصائية باتباع الخطوات التالية:

١- الهدف من اختبار المفاهيم الإحصائية:

هدف الاختبار إلى قياس المفاهيم الإحصائية لدى طالبات المستوي الثالث قسم علم النفس -كلية التربية- جامعة نجران.

٢- إعداد قائمة بالمفاهيم الإحصائية المتضمنة بالوحدة:

من خلال تحليل المحتوى لوحدة "الإحصاء الواقعي" تم إعداد قائمة بالمفاهيم الإحصائية المتضمنة بالوحدة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من مناسبتها, ومن ثم إجراء التعديلات عليها لتصبح في صورتها النهائية.

٣- إعداد الصورة الأولية لاختبار المفاهيم الإحصائية:

بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة كدراسة (سلام وأخرون,٢٠١٩؛ السقا, ٢٠١١؛ العابد, ٢٠١٧؛ نجم, ٢٠١٩) التي تناولت بناء اختبار في المفاهيم الإحصائية, وتحليل محتوى الوحدة. تم إعداد الصورة الأولية للاختبار والتي تكونت من (٣٠) مفردة، وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة صواب وخطأ, واختيار من متعدد, وذكر التعريف الإحصائي للمفهوم.

٤- تعليمات اختبار المفاهيم الإحصائية:

هدفت تعليمات الاختبار مساعدة الطالبات علي الإجابة عن مفردات الاختبار بكل سهولة ويسر، وتم مراعاة ما يلي: أن تكون التعليمات قصيرة ومباشرة - توضيح الغرض من الاختبار- وصف مختصر للاختبار- الإشارة إلي ضرورة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار.

٥- طريقة تصحيح اختبار المفاهيم الإحصائية:

تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار الصواب والخطأ, والاختيار من متعدد, وذكر التعريف

الإحصائي الدقيق للمفهوم.

٦- التطبيق الاستطلاعي للاختبار المفاهيم الإحصائية:

تم تطبيق اختبار المفاهيم الإحصائية بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في الخطوة السابقة علي العينة استطلاعية السابقة الذكر تكونت من (٣٠) طالبة من طالبات المستوى الثالث قسم علم النفس -كلية التربية- جامعة نجران الفصل الدراسي الأول لعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ؛ وذلك لحساب صدق الاختبار وثباته، ومعاملات والسهولة، والتمييز، وزمن الإجابة عليه.

أ) **صدق اختبار المفاهيم الاحصائية:**

تم حساب الصدق بطريقتين:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة الأولية للاختبار المفاهيم الإحصائية على مجموعة من السادة المحكمين؛ للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث شمولية مفرداته، وصلاحية كل مفردة من مفرداته للغرض المحدد لها، وإبداء أرائهم في مدى مناسبة السؤال لقياس الهدف المحدد, ومدي وضوح تعليمات الاختبار, ومدي صحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار, وإضافة أسئلة جديدة أو أي مقترحات أخرى, وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ومن أهمها:
  - تعديل المفردة من الصيغة(من مقاييس النزعة المركزية والذي يقع في منتصف القيم هو الوسيط) إلى الصيغة (الوسيط من مقاييس النزعة المركزية الذي يقسم التوزيع الى قسمين متساويين.)
  - تعديل المفردة (يعتمد الوسط الحسابي على جميع المشاهدات) إلى الصيغة(يعتمد الوسط الحسابي في حسابة على جميع القيم.)
- **حساب صدق مفردات الاختبار:** تم حساب صدق المفردات بإيجاد التجانس الداخلي، وذلك بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية سابقة الذكر، ثم إيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وقد وقعت معاملات الارتباط لمفردات الاختبار في الفترة المغلقة [٠,٥٣، ٠,٨٢] وبالتالي فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق مفردات الاختبار؛ ومن ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار المفاهيم الإحصائية.

ب) **ثبات اختبار المفاهيم الإحصائية:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام "معادلة كرونباخ", وبالتعويض في المعادلة وجد أن معامل ثبات الاختبار = ٠,٨٥ مما يشير إلي أن الاختبار ذو ثبات عال.

ج) **معاملات السهولة والتمييز لمفردات اختبار المفاهيم الإحصائية:** تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من

مفردات الاختبار, وقد وقعت معاملات السهولة لمفردات الاختبار في الفترة [٠٫٢٦ - ٠٫٨٠], أما معاملات التمييز فتراوحت بين [٠٫١٦ - ٠٫٢], ويعتبر هذا مؤشراً لمناسبة قيم معاملات السهولة والتمييز لمفردات الاختبار.

د) **زمن الاختبار:** تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن مفردات الاختبار, وذلك بحساب متوسط زمن إجابات الطالبات عليه، ووجد أن الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

هـ) الصورة النهائية لاختبار المفاهيم الإحصائية:

في ضوء حساب الصدق, والثبات, ومعاملات السهولة والصعوبة, وزمن الإجابة تم التوصل إلي الصورة النهائية للاختبار المفاهيم الإحصائية, حيث اشتمل على (٣٠) سؤالاً.

ثالثا: إعداد اختبار مهارات الحس الإحصائي:

تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الحس الإحصائي باتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس اختبار مهارات الحس الإحصائي لدى طالبات المستوى الثالث قسم علم النفس -كلية التربية - جامعة نجران.

٢- تحديد مهارات الحس الإحصائي:

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت بناء اختبارات في الحس الإحصائي كدراسة (الحنان,٢٠١٨؛ سطوحي,٢٠١٢؛ سليمان,٢٠٠٤؛ شرف,٢٠٠٦؛ الغامدي,٢٠١٧) وتم إعداد قائمة بمهارات الحس الإحصائي المستهدف تنميتها في وحدة "الإحصاء الواقعي" في صورتها الأولية, ثم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين؛ للتأكد من مناسبتها, وتم إجراء التعديلات عليها؛ لتصبح في صورتها النهائية.

٣- **إعداد الصورة الأولية للاختبار:** بعد الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة تم إعداد اختبار لمهارات الحس الإحصائي في صورته الأولية, حيث اشتمل على المهارات المستهدف قياسها لطالبات المستوى الثالث قسم علم النفس -كلية التربية- جامعة نجران وهي: الحس بالبيانات, الحس بالرسم والأشكال البيانية, الحس بتمثيل البيانات المختلفة, الحس بالأساليب الإحصائية.

٤- **تعليمات الاختبار:** هدفت تعليمات الاختبار مساعدة الطالبات علي الإجابة عن مفردات الاختبار بكل سهولة ويسر، وتم مراعاة ما يلي: أن تكون التعليمات قصيرة ومباشرة - توضيح الغرض من الاختبار- وصف مختصر للاختبار- الإشارة إلي ضرورة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار.

٥- طريقة تصحيح اختبار المفاهيم الإحصائية:

تم تحديد درجة واحدة لكل مهارة من مهارات الحس الإحصائي في الاختبار وبذلك تصبح الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة.

٦- التطبيق الاستطلاعي لاختبار الحس الإحصائي:

تم تطبيق اختبار مهارات الحس الإحصائي بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في الخطوة السابقة علي العينة استطلاعية السابقة الذكر تكونت من (٣٠) طالبة من طالبات المستوى الثالث قسم علم النفس -كلية التربية- جامعة نجران الفصل الدراسي الأول لعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ؛ وذلك لحساب صدق الاختبار وثباته، ومعاملات والسهولة، والتمييز، وزمن الإجابة عليه.

أ) **صدق اختبار الحس الإحصائي:**

تم حساب الصدق بطريقتين:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة الأولية للاختبار الحس الإحصائي على مجموعة من السادة المحكمين؛ للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث شمولية مفرداته، وصلاحية كل مفردة من مفرداته للغرض المحدد لها، وإبداء أرائهم في مدى مناسبة السؤال لقياس الهدف المحدد, ومدي وضوح تعليمات الاختبار, ومدي صحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار, وإضافة أسئلة جديدة أو أي مقترحات أخرى, وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون وأصبح الاختبار في صورته النهائية.
- **حساب صدق مفردات اختبار الحس الإحصائي:** تم حساب صدق مفردات الاختبار من خلال التجانس الداخلي لمفردات الاختبار، بإيجاد معامل الارتباط بين كل درجة مفردة من مفردات الاختبار, والدرجة الكلية للاختبار لدرجات طالبات العينة الاستطلاعية، ووجد أن معاملات الارتباط وقعت في الفترة المغلقة [٠,٤٨- ٠,٩١]، وبالتالي فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق مفردات اختبار الحس الإحصائي, وبالتالي التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار.

ب) **ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ من خلال درجات طالبات المجموعة الاستطلاعية ، وجد أن معامل الثبات للمقياس =٠,٨٨ ما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عال.

ج) **معاملات السهولة والتمييز لمفردات الاختبار**: تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار, وقد وقعت معاملات السهولة لمفردات الاختبار في الفترة [٠,٢٥ - ٠,٨١], أما معاملات التمييز فتراوحت بين [

٠,١٥ - ٠,٢٥], ويعتبر هذا مؤشراً لمناسباً.

د) زمن الاختبار: تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن مفردات الاختبار, وذلك بحساب متوسط زمن إجابات الطالبات عليه، ووجد أن الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار هو(٤٥) دقيقة.

هـ) الصورة النهائية لاختبار الحس الاحصائي:

في ضوء حساب الصدق, والثبات, ومعاملات السهولة والصعوبة, وزمن الإجابة تم التوصل إلي الصورة النهائية للاختبار مهارات الحس الإحصائي, حيث اشتمل على (٣٠) سؤالاً تقيس أربع مهارات للحس الإحصائي.

رابعا: تطبيق تجربة البحث:

بدأت إجراءات تنفيذ التجربة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١ هـ, وذلك كالآتي:

١- اختيار شعبتين من شعب المستوى الثالث بقسم علم النفس بكلية التربية بصورة عشوائية واعتبار إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

٢- للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار المفاهيم الإحصائية (أداة البحث) علي طالبات المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث, ويوضح جدول(٢): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الإحصائية.

جدول(٢): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الإحصائية.

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٧	١٤,٤٩	٤,٥٤	١,٧٧٦	غير دال
الضابطة	٣٧	١٢,٧٢	٣,٩١		

من جدول(٢) يتبين أن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الإحصائية, غير دال إحصائياً عند مستوي٠,٠٥ هذا يعني تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل تطبيق تجربة البحث.

٣- للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار الحس الإحصائي (أداة البحث) علي طالبات المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث, و يوضح جدول(٣) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الحس الإحصائي.

جدول (٣): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الحس الإحصائي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٧	١٥,٨٦	٤,٥٦	١,٤١٥	غير دال
الضابطة	٣٧	١٤,٤٩	٣,٧٨		

من جدول(٣) يتبين أن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الحس الإحصائي غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، هذا يعني تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل تطبيق تجربة البحث.

لم يكن هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي.

وبذلك تم التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في التجربة.

٤- بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين, تم البدء في تنفيذ التجربة حيث قامت الباحثة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة, وذلك بهدف ضبط المتغير الخاص بالمعلم, حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الوحدة المقترحة" الإحصاء الواقعي" باستخدام مدخل البيانات الواقعية, وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

٥- استمر تنفيذ التجربة لمدة ستة أسابيع بواقع محاضرتين أسبوعياً لكل مجموعة. زمن المحاضرة الواحدة ساعة ونصف وفق الخطة الزمنية المعدة لتدريس موضوعات الوحدة المقترحة.

٦- تم التطبيق البعدي لكلا الاختبارين (المفاهيم الإحصائية والحس الإحصائي) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧- تم تصحيح الإجابات وفق نموذج الإجابة وتجهيز البيانات والدرجات؛ للقيام بتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS.

خامساً: نتائج البحث ومناقشتها:

١- اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على أنه: (**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى١٠,٠ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية**).

تم استخدام اختبار ت (T-test) " للمجموعات المستقلة Independent- Samples T Test من خلال برنامج SPSS (حسنى,٢٠١٥), لاختبار صحة الفرض الأول للبحث تم حساب حجم التأثير باستخدام تحليل التغاير وإيجاد "η2" (حسنى, ٢٠١٦) لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الإحصائية كما هو موضح بجدول(٤):

جدول (٤): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وقيمة مربع ايتا وحجم الأثر لاختبار المفاهيم الإحصائية.

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	η2
التجريبية	٣٧	٢٤,٩٥	٣,٤٨	١,٤١٥	٠,٠١	٠,٣٠
الضابطة	٣٧	١٨,١٦	٦,٤٣			

من جدول (٤) يتبين لنا أن:

أ- الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المفاهيم الإحصائية له دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبهذا يتحقق الفرض الأول للبحث، وهذا يدل على ارتفاع مستوى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام مدخل البيانات الواقعية عن مستوى نظيراتهن من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية(المحاضرة).

ب- حجم التأثير للمتغير المستقل (مدخل البيانات الواقعية) على المتغير التابع (المفاهيم الإحصائية) كبير، وهذا يدل على أثر استخدام مدخل البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث.

وتتفق نتيجة البحث مع ما توصلت إليه دراستا (أبو الرايات,٢٠١٣؛ شرف, ٢٠٠٦) في فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية في التدريس على تنمية العديد من المتغيرات كالاتجاه, والتفكير الإحصائي, والدافعية, كما تتفق مع دراسة

الحنان(٢٠١٨) في فعالية استخدام المدخل القائم على البيانات الواقعية في تنمية المفاهيم الإحصائية وتختلف مع دراسة ويلميز(Yilmaz,2006) في أن مدخل البيانات الواقعية له تأثير في زيادة تحصيل الطالبات في الإحصاء.

وارتفاع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام مدخل البيانات الواقعية للمفاهيم الإحصائية عن مستوى نظيراتهن من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية (المحاضرة) يرجع إلى:

- إعداد الوحدة المقترحة القائمة على مدخل البيانات الواقعية, وبمشاركة الطالبات في جمع بيانات واقعية بأنفسهن واستنتاج المفهوم الإحصائي من خلالها؛ أدى إلى زيادة استيعاب المفاهيم الإحصائية, وترسيخها من خلال ربطها بالحياة الواقعية.
- حداثة المواضيع التي تتضمنها الوحدة, واختيار الطالبات للأنشطة حسب ميولهن من عدة مصادر كالإنترنت والمجلات أو الأخبار وهذا بدوره جعل المفاهيم الإحصائية محسوسة غير مجردة مما أدى إلى فهم الطالبات للمفاهيم الإحصائية.
- استخدام أكثر من استراتيجية خلال تدريس الوحدة بمدخل البيانات الواقعية شجع على اكتساب المفاهيم الإحصائية من خلال إيجابية الطالبات من خلال التعلم التعاوني, وإشراكهن في الأنشطة والمهام المطلوبة من خلال بيانات واقعية أدى إلى تنمية روح التعاون بينهن, وإقبالهن علي عملية التعلم بحماس, وبناء معلومات ذات معنى مع إيجاد روابط بين المفهوم والحياه الواقعية.
- توظيف الإحصائيات التي تم استنتاجها ومن خلال بياناتها وتجميعها من خلال مصادر متعددة كالإنترنت والمجلات وأحداث جارية إلى محاكاة العالم الحقيقي يجعل التعلم ذو معنى.
- كما لا حظت الباحثة من خلال تدريس الوحدة أن ربط الموضوعات المتضمنة بالوحدة القائمة على مدخل البيانات الواقعية بالبيئة المحيطة من خلال التطبيقات الإحصائية في مجالات عديدة؛ أدى إلى استيعاب المفاهيم الإحصائية بصورة أعمق, كما أن تقديم المفاهيم في بداية كل درس في صورة أسئلة أو أشكال توضيحية للربط بين مفاهيم دروس الوحدة؛ أدي إلى جعل عملية التعلم قائمة علي المعني وليس الحفظ, كما عمل على مساعدة الطالبات في ربط الإحصاء بالحياة الواقعية حولهم.

٢- اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على أنه (**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الإحصائي لصالح المجموعة التجريبية)**

تم استخدام اختبار ت (T-test) " للمجموعات المستقلة Independent- Samples T Test من خلال برنامج SPSS (حسني, ٢٠١٥). لاختبار صحة الفرض الأول للبحث تم حساب حجم التأثير باستخدام تحليل التغاير وإيجاد "η2". (حسني,٢٠١٦). لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الحس الإحصائي كما هو موضح بالجدول(٥)

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وقيمة مربع ايتا وحجم الأثر لاختبار الحس الإحصائي.

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	η2
التجريبية	٣٧	٢٢,٨٩	٥,٦٠	٧٢	٣,٢٥٦	٠,٠١
الضابطة	٣٧	١٨,٣٢	٦,٢٩			

من جدول(٥) تبين لنا أن:

أ- الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الحس الإحصائي له دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبهذا يتحقق الفرض الأول للبحث، وهذا يدل على ارتفاع مستوى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام مدخل البيانات الواقعية عن مستوى نظيراتهن من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

ب- حجم التأثير للمتغير المستقل (مدخل البيانات الواقعية) على المتغير التابع (الحس الإحصائي) كبير، وهذا يدل على أثر استخدام مدخل البيانات الواقعية في تنمية مهارات الحس الإحصائي لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث.

وتتفق نتيجة البحث مع ما توصلت إليه دراسة(أحمد,٢٠١١؛ الحنان,٢٠١٨؛ سطوحي, ٢٠١٢؛ شرف,٢٠٠٦) في أثر استخدام مدخل البيانات الواقعية التدريس على الحس الإحصائي كما تتفق مع دراستي (سليمان,٢٠٠٤؛ الغامدي,٢٠١٧) في أثر استخدام طرائق تدريسية غير تقليدية؛ لزيادة الحس الإحصائي.

وترى الباحثة ارتفاع الحس الإحصائي لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام مدخل البيانات الواقعية عن مستوى نظيراتهن من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية (المحاضرة) قد يعزي إلى:

- إعداد الوحدة المقترحة والقائمة على مدخل البيانات الواقعية؛ أدى إلى تنمية تأمل الطالبات للواقع بما تتضمنه من بيانات إحصائية مختلفة, وتنمية الحس الإحصائي لديهن. حيث تضمن كل درس من دروس الوحدة مهام

وأنشطة تعليمية قائمة على مهارات الحس الإحصائي, وتدريب الطالبات على تلك المهارات في مواقف أخرى مشابهة.

- اكسبت الوحدة الطالبات مهارات الحس الإحصائي من خلال ربط ما يشاهدن من أخبار أو ما يتابعن من أحداث واقعية في الحياة, وتحويلها إلى بيانات إحصائية, ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لها.
- محتوى الوحدة ساعد الطالبات على وصف البيانات وصفاً مضبوطاً من خلال الأشكال البيانية, وعرض تحليل البيانات الخاصة بظواهر واقعية, أو التنبؤ, أو التقدير, أو اتخاذ قرار.
- تضمين الوحدة المشكلات والمواقف الحياتية ساعد على جعل الطالبات يشعرن بقيمة الإحصاء, وأهميتها في الحياة من خلال إدراكهن لأن ما يوجد حولهن من بيانات, وما يؤخذ من قرارات بناءً عليها ما هو إلا استخدام الإحصاء في شتى المجالات.

ومما سبق يتبين أنه يمكن تنمية مهارات الحس الإحصائي من خلال ربط الإحصاء بالمشكلات الحياتية؛ ليتحول سلوك وأداء الطالبات إلى أفعال تلقائية بديهية تصبح من سماتهن نتيجة لتكون عادات عقلية لديهن كالتأمل والملاحظة, والقدرة على مواجهة المشكلات التي يتعاملن معها.

وتُرجع الباحثة نتائج البحث إلى توظيف مدخل البيانات الواقعية الذي قدم المفاهيم الإحصائية بصورة محسوسة؛ أدت إلى زيادة استيعابها, وفهمها, وتمثيلها بصورة أكثر واقعية كونها مرتبطة بالمشكلات الحياتية؛ فزادت قدرته الطالبات على تمثيل البيانات وحل المسائل ونقد الاستنتاجات, والتي تعتبر من أهم مهارات الحس الإحصائي, الذى نُمي من خلال التعمق في إدراك المفاهيم الإحصائية وربطها بالحياة الواقعية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- عقد دورات لتدريب لمعلمي الرياضيات في جميع المراحل التعليمة على استخدام مدخل البيانات الواقعية.

٢- إعداد مناهج الرياضيات بصورة عامة ومناهج الإحصاء بصورة خاصة تعتمد على البيانات الواقعية واستبدال جميع البيانات المصطنعة ببيانات من الواقع الفعلي؛ لتوضيح قيمة وفائدة الرياضيات في الحياة اليومية.

٣- إعداد الطلاب المعلمين بقسم الرياضيات على طرق تنمية مهارات الحس الإحصائي من خلال ربط الأحصاء بالمواقف الحياتية.

٤- إثراء كتب الرياضيات والمناهج المدرسية بمهارات الحس الإحصائي لتنميتها لدى الطالبات.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن اجراء البحوث والدراسات الآتية:

١- دراسة تقويمية تحليلية لمناهج الإحصاء في المراحل التعليمية المختلفة؛ لمعرفة مدى استخدامها لمدخل البيانات الواقعية.

٢- دراسة أثر برنامج قائم على مدخل البيانات الواقعية؛ لتنمية مهارات التفكير الإحصائي وبعض عادات العقل لدى فئات ومراحل تعليمية مختلفة.

٣- دراسة أثر برنامج قائم على مدخل البيانات الواقعية لتدريس فروع الرياضيات الأخرى لمراحل تعليمية مختلة.

٤- دراسة أثر مداخل تدريسية أخرى على تنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لمراحل تعليمية مختلة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو الرايات, علاء المرسي(٢٠١٣). فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والدافعية نحو تعلم الإحصاء لدى طالبات الصف الثامن المتوسط. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*, (٥٢), ٨٥-١٢٧.

أبو هلال, محمد أحمد(٢٠١٢). *أثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة.

الأسمر, رائد يوسف (٢٠٠٨). *أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاههم نحوها* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة.

البلوي, محمد سعد (٢٠١٦). *فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصفوف الأولية بمدينة الرياض* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

بوقس, نجاة عبدالله (٢٠٠٢). *نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية*. الدار السعودية للنشر.

الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات(٢٠٠١, فبراير ٢١-٢٢). *الرياضيات المدرسية معايير ومستويات* المؤتمر العلمي السنوي الأول, كلية التربية جامعة ٦ اكتوبر, مصر.

حبيب, أبو هاشم عبد العزيز (٢٠١٣). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في اساسيات الرياضيات وتاريخها قائمة على نموذج وتلي البنائي لتمية المفاهيم المهارات الرياضية الأساسية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال. *مجلة كلية التربية بالسويس*, ٦(٣), ٢٧٣-٣٣١.

حسني, محمد ربيع(٢٠١٥). *الإحصاء والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS*. دار أبو هلال للطباعة والنشر.

حسني, محمد ربيع (٢٠١٦). *الإحصاء والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS*. مطبعة بست برنت.

الحنان, أسامة محمود (٢٠١٨). تدريس وحدة مقترحه قائمة على الإحصاء المجتمعي لتنمية المفاهيم الإحصائية ومهارات الحس الإحصائي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات, الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*, ٢١(٨), ٧-٦٤.

سطوحي, منال فاروق (٢٠١٢). استخدام نماذج اخبارية بوسائل الاعلام لأحداث جارية مع المنظمات البيانية في تدريس الإحصاء لتنمية الحس الإحصائي وبعض عادات العقل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الاعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*, (١٧٨),١٤٧-٢٠٠.

السقا، نبال (٢٠١١). واقع المفاهيم الإحصائية في التعليم الثانوي التجاري في القطر العربي السوري: دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات والإحصاء للصف الثاني الثانوي التجاري. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*,٢٧, ٤٢٧ – ٤٥٥.

سلام, باسم صبري محمد وعبدالرحيم, محمد حسن عبد الشافي(٢٠١٩). برنامج قائم على نموذج كمب المعدل لتنمية المفاهيم الجغرافية الاحصائية ومهارات التفكير الإحصائي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة اسيوط*, ٣٥(٦),٦٠-١٩٣.

سليمان, رمضان رفعت (٢٠٠٤, يوليو٧-٨). *فاعلية التعلم النشط في تدريس الإحصاء لتلاميذ المرحلة الاعدادية على تحصيلهم وتنمية الحس الإحصائي لديهم*. المؤتمر العلمي الرابع رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة في, كلية التربية جامعة بنها, مصر.

الشارف, أحمد العريفي(١٩٩٧). *المدخل لتدريس الرياضيات*. جامعة المفتوحة.

شرف, شريف عبدالله (٢٠٠٦). *أثر استخدام مدخل التجارب العملية في تدريس الرياضيات على تنمية الحس الإحصائي لدى المرحلة الإعدادية* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة المنوفية.

الشمري, شيخة رجعان (٢٠١٧). الكشف عن المفاهيم الرياضية البديلة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*, ٦(٥), ١٥٤-١٦٥.

العابد, عدنان سليم(٢٠١٧). *أثر نموذج ابلتون(Appleton) في اكتساب المفاهيم الإحصائية والتفكير الإحصائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية التربية, جامعة السلطان قابوس, عمان.

عبيد, وليم تاضروس(٢٠٠٤). *تعليم الرياضيات لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عريفج, سامي سلطي وسليمان, نايف أحمد (٢٠١٠). *طرق تدريس الرياضيات والعلوم*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الغامدي, إبراهيم محمد (٢٠١٧). فعالية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والحي الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*, ٢٠(١), ٩٧-١٤٨.

فليه, شيماء السيد السعيد(٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الحس الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بور سعيد*, (١٥), ٥٥٣-٥٩٧.

قطامي, يوسف و قطامي, نايفة و حمدي, نرجس(٢٠٠٩). *تصميم التدريس*. دار الفكر.

مسلم, امال جمال(٢٠١٥). *أثر استخدام نموذج دانيال في تنمية المفاهيم الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الجامعة الإسلامية بعزة.

المفتي, محمد أمين (٢٠١١, يوليو١٩). *المدرسة الفعالة وجودة تعليم الرياضيات وتعلمها*, المؤتمر الحادي عشر واقع تعليم وتعلم الرياضيات, الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات كلية التربية جامعة بنها, مصر.

المنوفي, سعيد جابر(١٩٩٧). *التعلم بالعمل في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية*. المكتبة الفيصلية.

موسى, عبد الكريم(٢٠٠٥). *مقدمة في الإحصاء التربوي*, مكتبة افاق.

مينا, فايز مراد(٢٠٠٦). *قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات*. مكتبة الانجلو المصرية.

نجم, خميس موسى خميس(٢٠١٩). *أثر استخدام استراتيجية ويتلى في اكتساب المفاهيم الإحصائية وفي تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلبة لصف الخامس الأساسي* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية جامعة ال البيت, الأردن.

نظمي, أكرم محمد (٢٠١٣). *أثر التدريس باستخدام برنامجي أكسل و بوربونت في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدة الإحصاء ودافعيتهم نحوه في منطقة نابلس* [رساله ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية بفلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Botanero,C.(2002, July 7-12). *Teaching Statistics- Developing A Statistically Literate Society*. Preface, The Sixth Intenational Conference on, Cape Town, South A frica. https://iase-web.org/documents/isinewsletter/isinewsv26n2.pdf?1402524921

Brono,K.(2001). Statistical Thinking with Active Teaching Strategies. http//www.abc.se/nmg847//html.

Carnell,L.G.(2008). The Effect of a Student-Designed Data Collection Project on Attitudes Toward Statistics. Journal of Statistics Education, 16(1). https://doi.org/10.1080/10691898.2008.11889551

Cobb,G.W.(1993). Reconsidering Statistics Education: A National Science Foundation Conference. *Journal of Statistics Education*,1(1), 5-43.

Kusumawati,D.(2010). *Exploring Student-Centered Teaching Open-Ended Tasks and Real Data Analysis to Promote Students' Reasoning about Variation*, [Thesis submitted

for the MSc in Mathematics and Science Education]. AMSTEL Institute, Universities van Amsterdam. https://esc.fnwi.uva.nl/thesis/centraal/files/f1184863709.pdf

Libman, Z. (2010). Integrating Real-Life Data Analysis in Teaching Descriptive Statistics: A constructivist Approach. *Journal of Statistics Education*, 18(1),1-20.

Milo,S.(1999). Statistical Literacy- thinking crtically about Statistics. ResearchGate,1(1),15-20. https://www.researchgate.net/publication/2511094_Statistical_literacy_Thinking_critically_about_statistics

National council of Teacher of Mathematics (NCTM)(2000). Principles and Standards for School Mathematics. http//www.nctm.org/standards/html

National council of Teacher of Mathematics (NCTM)(2001). Principles and Standards for School Mathematics. http//www.nctm.org/standards/html

Neumann,D.L. (2013). using real-life Data when Teaching Statistics: Student Perceptions of this Strategy nan Introductory Statistics course. *Statistics Education Research Journal*, 12(2), 59-70.

Neumann,D.L.& Hood,M.(2009).The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course, Australasian. *Journal of Educational Technology* ,25(3),382-398

Rob,M. & et al,. (1999). The innovative use of ICT in methodology and Statistics Edu.,staff and Edu. *Development International*.3(1).

Singer,J.D.&Willett, J.B.(1990).Improving the Teaching of Applied Statistics: Putting the Data Back into Data Analysis. *The American Statistician*, 44(3),223-230.

Tamrmizi, R.A.& Bayat,S.(2010). Effects of Problem –based Learning approach in Learning of Statistics among University, *Students Procedia -Social and Behavioral Science*, 8(2),384-392.

Yilmaz,S.(2006). *The Effects of Real Data Based and Calculator Supported Statistics Activities on 7TH Grade Student Statistics Performance and Attitude Toward statistics* [Master of Mathematics Education]. Middle East Technical University.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي (الواقع والمعوقات، ومقترحات التطوير)

عبدالله بن محمد بن صالح الغدوني*

جامعة القصيم

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/17

*أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة القصيم– ناقش بعض الدراسات العلمية وحكم بعض البحوث العلمية والإنتاج العلمي يهتم بتقويم المناهج وتنمية التفكير وتطوير المعلمين ومدرب معتمد.

إيميل الباحث: a.algdoni@qu.edu.sa

كود البحث: 210046

تاريخ استقبال البحث: 21، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ٢٢، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٠٤ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي (الواقع والمعوقات، ومقترحات التطوير)

عبدالله بن محمد بن صالح الغدوني

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت أداة الاستبانة، وقد أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ على معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة في منطقة القصيم، واشتملت عينة الدراسة على نسبة (٢٦٪) من مجتمع الدراسة، وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج، ومنها: تحددت مهارات البحث الإجرائي المناسبة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بما يلي: ١- مهارة تحديد المشكلة ٢- مهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض ٣- مهارة إجراءات البحث الإجرائي ٤- مهارة كتابة التقرير، كما أظهرت الدراسة ارتفاع مستوى إدراك المعلمين لهذه المهارات، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الصعوبات الشخصية والإدارية التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة للقيام بالبحث الإجرائي، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات للتغلب على صعوبات القيام بالبحث الإجرائي.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، معلمو التربية الإسلامية، مهارات البحث الإجرائي

Title: **Secondary School Islamic Education Teachers' Realization of Action Research Skills: Reality, Obstacles, and Development Suggestions**

Abstract: This study aimed to identify the reality of secondary school Islamic education teachers' realization of action research skills. It used the descriptive survey method, and the questionnaire as a study tool. The study was conducted, in the first semester, 1442 AH academic year, on secondary school Islamic education teachers in Buraidah, Qassim. The study sample included (26%) of the population. It showed a number of results. Action research skills appropriate for Islamic education teachers, at the secondary school level, were determined as follows: 1- The skill of defining the problem 2- The skill of collecting information and formulating hypotheses 3 - The skill of conducting action research 4- The skill of writing the report. The study showed that the level of teachers' awareness of these skills was high. The study came up with a number of personal and administrative difficulties facing secondary school Islamic education teachers, in Buraidah, to carry out the action research. The study also reached a set of suggestions to overcome the difficulties of conducting the action research.

Key Words: Islamic education, Islamic education teachers, action research skills

المقدمة

يعد المعلم أحد عناصر العملية التعليمية وركائزها الأساسية، مما يتطلب الاهتمام والعناية بتنميته وتطويره في ضوء التوجهات الحديثة، وبقدر امتلاك المعلم للجوانب المعرفية والمهارية؛ فإن ذلك يمثل أحد العوامل في تحقيق أهداف العملية التعليمية، والأثر الإيجابي على مستوى تحصيل الطلاب المعرفي والمهاري والوجداني.

فالمعلم من أهم مدخلات المنظومة التربوية؛ مما يحتم بذل كل جهد، ومواكبة كل جديد مفيد؛ بقصد تفعيل دوره، ليس على صعيد العملية التربوية في حدودها الضيقة، بل على صعيد دوره في مواجهة الإشكاليات التربوية، فلم يعد دور المعلم يقتصر على الحديث في المشكلات التربوية والتعليمية، بل هو مطالب بالتشخيص العلمي للمشكلات، ومحاولة التوصل للحل العلمي (أبوجلالة، ٢٠٠١).

ومما يميز التعليم في المملكة العربية السعودية الاهتمام بتعليم التربية الإسلامية؛ حيث نصت سياسة التعليم في المادة (١١) على التأكيد على أن العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه، كما أن الثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي (وزارة التعليم، ١٤١٦هـ)، وهذا مما يتطلب الاهتمام بمعلم التربية الإسلامية، والسعي المتواصل نحو تطويره وتزويده بالأساليب التدريسية والمهارات البحثية؛ ليتمكن من أداء دوره بكل إتقان، ويتمكن من تجاوز العقبات وما يواجه من مشكلات صادرة من الطلاب وغيرهم بالمدرسة وأثناء العملية التدريسية.

ومعلم التربية الإسلامية كغيره من المعلمين، تواجهه بعض المشكلات الصفية والتعليمية؛ مما يتطلب أهمية تزويده بالأساليب العلمية والتربوية في مواجهة المشكلات، حيث تشير التوجهات الحديثة إلى ضرورة التركيز بصورة أكبر على تنمية وعي المعلم وقدراته على مواجهة المشكلات المختلفة (مرسال والجزار، ٢٠١٣)، ومع الانفتاح والتطور الذي تشهده العملية التعليمية فإنه يتحتم على المعلم أن يمتلك المهارات والكفايات النوعية وخاصة البحثية، والسعي الدائم نحو القيام بالأدوار البحثية (بخيت والقاعود، ٢٠١٢)، بعيداً عن الارتجالية والاجتهاد الخاطئ في معالجة المشكلات الصفية والتعليمية، ومقررات التربية الإسلامية من أكثر المقررات الدراسية التي ينبغي أن تنعكس على سلوك المتعلمين، نظراً لما تهدف إليه من تنمية شخصية المتعلم دينياً وعقدياً وفكرياً، فإن التربية الإسلامية التي تدرس في جميع مراحل التعليم العام ليست مادة دراسية مجردة فحسب، والاهتمام بها والسعي إلى تطويرها والنهوض بها لتصل بالمتعلم المسلم إلى أرقى المستويات، لا يتم من خلال تقويم عابر أو الاعتماد على نتائج الأرقام التي يتحصل عليها المتعلم في نهاية التقويم (المالكي، ٢٠٠٦)، مما يتطلب الاهتمام بمعلم التربية الإسلامية وتزويده بشتى المهارات التدريسية والبحثية.

والمعلم من أهم أفراد المؤسسة التربوية المعنيين بالإنجاز، وتحقيق الأهداف التربوية والأدوار المناطة به ،مما يتطلب منه القيام بدور الباحث الناقد، وامتلاك المهارات البحثية اللازمة، والمساهمة بمعالجة مشكلات الميدان التربوي، وتقديم الحلول لها

(السيد والعمري، ٢٠١٥)، ومن أكثر مداخل التنمية المهنية للمعلمين انتشاراً؛ ما يسمى بالبحث الإجرائي، والذي من شأنه تعديل وتطوير ممارسات المعلمين لمواجهة المشكلات، والبعد عن العشوائية في أدائهم التدريسي بقدر الإمكان، وذلك من خلال تأمل المعلمين لممارساتهم اليومية لمهنة التعليم (شاهين، ٢٠١٣)، فهو عملية من خلالها يقوم المعلمون والعاملون بالحقل التربوي بدراسة وتأمل ممارساتهم لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم ؛ بهدف تحسين تلك الممارسات (الدريج، ٢٠٠٧)، ولا شك بأن تحول المعلم ليصبح باحثاً ممارساً يساعده في اقتراح الأفكار والأساليب الجديدة وتجريبها بدلاً من تلقي المعلومة والحل (هارون، ٢٠٠٥)، فالبحث العلمي له أهميته البالغة في تحقيق التميز والتقدم على كافة المستويات، فأي مجتمع يصبو إلى نحو الحضارة والنهضة فلا بد له من الاهتمام بالبحث العلمي (عبود، ٢٠١٨).

وتسهم البحوث الإجرائية في تطوير المعلم مهنياً، وتتكامل مع معرفته بالتخصص وكيفية التدريس وطرائقه، كما تزيد من قدراته التحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد، كما تسهم أيضاً في تحسين التواصل بين المعلمين والطلاب، والباحثين التربويين والإدارة المدرسية والمجتمع (حسين ودرويش، ٢٠١٥)، ولهذا تعد البحوث الإجرائية من أفضل فرص وأساليب النمو المهني للمعلم؛ نتيجة لطبيعة البحوث الإجرائية والمتمثلة في سعي المعلم للبحث عن المشكلات الصفية ونحوها، للوقوف على أسبابها ونتائجها من خلال منهجية علمية في دراستها؛ نظراً لاحتكاكهم المباشر والدائم بالطلاب من جهة، وبمشكلة البحث من جهة أخرى (سليم، ٢٠١٨)، فالبحوث الإجرائية تمتاز بأنها تبحث في موضوعات أو مشكلات بحثية ميدانية، حسب الاحتياجات الخاصة بكل معلم، كما تمتاز بمراعاتها لخصوصية السياق التربوي الذي يعمل فيه المعلم (علي، ٢٠١٧)، فالمنطلق الأساس الذي تقوم عليه البحوث الإجرائية، هو اعتبار المعلم باحثاً أثناء ممارسته لعمله؛ من خلال ما يتعرض له من مواقف تعليمية، تجعله يثري طلبته من خلال ما يتوصل إليه من نتائج خلال قيامه بعمله والبحث في آن واحد، فهي تكتسب قيمتها الفعلية من أنها تعالج مشكلة حقيقة، يكتشفها المعلم أثناء عملية التدريس ويسعى لحلها (أبوجبين، ٢٠٠٨)، ولأهمية البحث الإجرائي فقد تم عقد عدد من المؤتمرات العلمية الدولية المتصلة بموضوعاته في سنوات متتالية (السيد والعمري، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة:

يعاني عض معلمي التربية الإسلامية من القصور في عملية التدريس ومضامين الاستراتيجيات الحديثة (مكتب التربية العربي، ٢٠١٤)، كما تشير دراسة (عابد، ١٩٩٨) إلى أن معلمو التربية الإسلامية يرون أن من المشكلات التربوية لدى الطلاب: الغش في الامتحانات وتدني المستوى الدراسي، ولاشك بأن التربية الإسلامية لها خصائصها المتعددة، والتي من أهمها انعكاسها على سلوك المتعلمين، وهذا مما يؤكد أهمية دور معلم التربية الإسلامية تجاه المشكلات التي تواجهه في العملية التعلمية والتدريسية، وضرورة السعي نحو التطوير بما يؤدي إلى تحقيق أعلى مستويات الأداء التدريسي والجوانب

الشخصية، والاستفادة البحث الإجرائي بما يحقق ذلك، ولذا تؤكد الدراسات العلمية أهمية تعزيز البحث الإجرائي لدى المعلمين، واستثماره في معالجة المشكلات التعليمية والتدريسية، فقد أوصت الدراسات العلمية: محمد (٢٠١٥) والمزيني والمزروع (٢٠١٢) والعتيبي (٢٠١٦) بتشجيع إجراء البحوث الإجرائية التشاركية في كافة المدارس، كما أوصت دراسة تغريد (٢٠٠٦) بضرورة اللجوء إلى البحوث الإجرائية لمعالجة المشكلات التي تواجه المعلمين، وأهمية أن يتضمن الإشراف التربوي الناحية البحثية لدى المعلمين، بينما أوصت دراسة العتيبي (٢٠١٦) بإقرار مادة للبحث الإجرائي في كليات التربية، وتأكيداً لأهميته؛ فقد أوصت الدراسات العلمية: مرسال والجزار (٢٠١٣) وعلي (٢٠١٧) و السيد والعمري (٢٠١٥) بتنظيم مؤتمرات ولقاءات وورش عمل للمعلمين؛ للتعريف بالبحث الإجرائي ونشر ثقافة البحث الإجرائي ،كما توصي دراسة بخاري (٢٠١٩) أن تتبنى وزارة التعليم البحث الإجرائي في جميع المشكلات التي تواجهها، مما يؤكد أهمية البحوث الإجرائية، واستخدامها في البيئات التعليمية، ولهذا فقد تضمنت المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية التأكيد على أهمية إجراء البحوث الإجرائية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ١٤٣٩هـ)، ومن خلال سؤال وجهه الباحث لأكثر من أربعين معلماً للتربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، هل سبق أن قمت بإجراء بحث تجريبي؟ فجاءت الإجابة بـ (لا) من الجميع، ونظراً لمكانة معلم التربية الإسلامية، وأهمية أن يستثمر البحث الإجرائي في العملية التعليمية؛ فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن واقع إدراك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي، والمعوقات التي تواجههم للقيام بالبحث الإجرائي، ومقترحات التطوير.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات البحث الإجرائي المناسب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؟

٢- ما مستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي؟

٣- ما الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية عند استخدام البحث الإجرائي من وجهة نظرهم؟

٤- ما مقترحات التغلب على صعوبات استخدام معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على مهارات البحث الإجرائي المناسب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.
- الكشف عن مستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي.

- التوصل إلى الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية عند استخدام البحث الإجرائي من وجهة نظرهم.
- التوصل إلى مقترحات للتغلب على صعوبات استخدام معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

- تزويد المسؤولين والمهتمين في عملية تطوير تدريس التربية الإسلامية بمستويات إدراك معلمي العلوم الشرعية لمهارات البحث الإجرائي.
- لفت انتباه الباحثين بتخصص المناهج وطرائق التدريس؛ للقيام بالدراسات والبحوث ذات الصلة بمستويات إدراك المعلمين بمهارات البحث الإجرائي.
- إفادة الجهات ذات الاختصاص بتدريب وتطوير المعلمين؛ كالجامعات وإدارات التعليم بصعوبات تنفيذ البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية؛ للقيام ببرامج التوعية والتدريب؛ للتغلب على تلك الصعوبات، والإفادة من المقترحات التي تقدمها الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

الحدود الموضوعية: تنحصر الحدود الموضوعية فيما يلي:

مستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمهارات البحث الإجرائي، والمعوقات التي تواجههم للقيام بالبحث الإجرائي ومقترحات التطوير.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة بريدة، والبالغ عددهم (١٦٧) معلماً.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

المرحلة الثانوية: نهاية المطاف في التعليم العام، وتسبقها المرحلة المتوسطة، يمضي فيها الطالب ثلاث سنوات، وفقاً لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية: يقصد به في هذه الدراسة هو: من أسند إليه تدريس مقررات التربية الإسلامية أو أحد مقرراتها بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة، متخرجاً من كلية شرعية، أو من غيرها من مسار شرعي.

البحث الإجرائي: يقصد به في هذه الدراسة: البحث العملي التطبيقي الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية؛ من خلال خطوات ومهارات علمية، بهدف التوصل لمعالجة المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة، والتوصل لقرارات مناسبة.

الإطار النظري:

البحث الإجرائي

يمكن العودة بالبحث الإجرائي إلى بداية السبعينيات من القرن الماضي، عندما طرح لورني ستينهاوس في كتابه (مقدمة للبحوث في مجال المناهج وتطويرها) نماذج لكيفية تطوير المناهج الدراسية، حيث يُرجع أهم أساليب تطوير المناهج الدراسية بمنظورها الشمولي إلى نموذج المعلم الباحث (أبوجلالة، ٢٠٠١)، فالبحث الإجرائي أكثر التصاقاً بمشكلات الحياة اليومية للجماعات، والحياة المهنية داخل المؤسسات (الدريج، ٢٠٠٧)، كما يعد البحث الإجرائي من أفضل فرص النمو المهني؛ حيث يسعى المعلم من خلاله إلى البحث عن المشكلات الصفية بشكل تلقائي، بهدف الوقوف على أسبابها ونتائجها متبعاً المنهجية العلمية في دراستها؛ نظراً لاحتكاكهم المباشر والدائم بالطلاب من أفراد مجتمع البحث من جهة وبمشكلة البحث من جهة أخرى (سليم، ٢٠١٨).

وقد تنوعت تعريفات البحث الإجرائي، فقد عرفه الدريج (٢٠٠٧) بأنه: نمط من البحوث يمكن المعلمين وعموم التربويين الممارسين من دراسة وفحص أدائهم، ومواجهة المشكلات التي تعترض عملهم داخل الصفوف والمدارس، بهدف حلها، بينما عرفه بخيت والقاعود (٢٠١٢) بأنه: عملية منظمة تقوم على التفكير والتأمل الذاتي في الممارسات التربوية من قبل المعلمين، لحل المشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية، ومعرفة نتائج أنشطتهم التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات موجهة لتحسين تلك الممارسات باستخدام أساليب بحثية، كما عرفه العنزي (٢٠١٥) بأنه: نشاط علمي تشاركي منظم منضبط في حدود معينة؛ يمارسه العاملون في المؤسسات التربوية وفي غيرها، بهدف التأمل في ممارساتهم، وتقويم معارفهم ومهاراتهم التدريسية في بيئات واقعية؛ سعياً لحل المشكلات التي تواجههم؛ بغية تحقيق الغايات التربوية المخطط لها بأقصى درجات الإتقان، ويعرفه سليم (٢٠١٨) بأنه: بحث عملي تطبيقي، المعلم فيه باحثاً ممارساً لحل المشكلات الواقعية التي تواجهه، ويحاول استخدام البحث وفق منهجية علمية كطريقة للتأمل فيما يقوم به من أنشطة، واتخاذ القرارات المناسبة بهدف تحسين الأداء، كما تعرفه هيئة تقويم التعليم والتدريب (١٤٣٩هـ) بأنه: بحث علمي تطبيقي، يقوم به المعلمون أو

قادة المدارس؛ بهدف تطبيق المعرفة النظرية والقوانين العلمية لحل مشكلات واقعية محددة، ولتطوير ممارسات تعليمية قائمة في إطار عملي إجرائي موجه نحو تحسين العمل التعليمي والممارسات المتصلة به.

ويلحظ مما سبق تنوع التعريفات، فبعضها يركز على هدف البحث الإجرائي، كما أن بعضها الآخر يهتم أيضاً بإبراز نتيجة وغاية البحث الإجرائي، فهي تعريفات متنوعة يظهر من خلالها اختصاص البحث الإجرائي بالميدان التربوي، بهدف التحسين والتطوير من خلال الأساليب البحثية، كما أن البحث الإجرائي عملية يقوم خلالها المعلمون والعاملون في الحقل التربوي بشكل عام بدراسة وتأمل ممارساتهم؛ لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم، بهدف تحسين تلك الممارسات، فتزداد بذلك فاعلية الممارسة التربوية للمعلمين خاصة حينما تستند إلى بيانات ناتجة عن ملاحظات منظمة، وأساليب معروفة في جمع البيانات (الدريج، ٢٠٠٧).

وقد تعددت مسميات البحث الإجرائي؛ فمع تسميته بالبحث الإجرائي فيسمى أحياناً ببحث الفعل التشاركي، أو الدراسة القائمة على أساس المشاركة أو التقصي التعاوني، أو علم وتعلم الفعل (محمد، ٢٠١٥)، كما يطلق عليه البحث الموقفي، وببحث الممارسة، أو المهنة وبحث الأداء، أو بحث التحسين (السيد والعمري، ٢٠١٥).

والبحث الإجرائي ظهر كنتيجة للحاجة الملحة لمواجهة الإشكاليات اليومية، والمشكلات التي يفرزها الميدان التربوي يومياً من خلال تفاعل المعلمين ومدخلات النظام التربوي وعملياته؛ ولذا برز ما أطلق عليه البحث الإجرائي، كما أنه لا يحتاج إلى مزيد ميزانيات كبيرة، ولا إلى تقنين علمي مفرط لأدوات القياس، ولا إلى اختيار عينات ممثلة للمجتمع الأصل، بل ينصب مباشرة على أرضية الواقع والمعايشة في الفصل الدراسي، أو المدرسة وجمهور المعلمين أو المتعلمين (أبوجلاله، ٢٠٠١)، ويشير البشير(٢٠٠٥) ومرسال والجزار(٢٠١٣) بأن البحث الإجرائي يتشابه مع البحث التطبيقي في كثير من الجوانب، إلا أنه يختلف عنه بما يتعلق بتعميم النتائج، فالبحث الإجرائي موجه لحالة بعينها، بينما التطبيقي يتناول حالات متعددة يمكن معه تعميم النتائج، وكثير من البحوث الإجرائية تجرى في غرفة الفصول الدراسية بهدف علاج مشكلة ما بطريقة محددة، مما يتعذر معه تعميم النتائج، ويختلف البحث الإجرائي عن غيره من أنواع البحوث الأكاديمية والعلمية المتخصصة بأنه يجريه المعلم بالاشتراك مع الطلاب لتحسين الأداءات التدريسية، كما أنه لا يتقيد بالمنهجية العلمية الحرفية، بل يتسم بالمرونة والتيسير في الإجراءات.

كما أن البحوث الإجرائية تتضح وتظهر بصورة كافية بأن:

- المشكلة التي يختارها الباحث تكون مشكلة واقعية يعاني منها في محيط عمله.
- العينة التي يطبق عليها البحث تكون مقصودة.
- يخفف من إجراءات الصدق والثبات لأدوات البحث.

- يركز البحث على عرض الإجراءات بطريقة تفصيلية بحيث يستفيد منها بقية العاملين في الميدان (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١٦).

خصائص البحث الإجرائي:

أشار الدريج (٢٠٠٧) إلى بعض خصائص البحث الإجرائي، ومنها أنه:

- واقعي يركز على مشكلات عملية تواجه العاملين.
- محدد ومحلي يتعامل مع ظاهرة معينة ويركز على حالات محددة في الزمان والمكان.
- بحث تشاركي.
- عملي تطبيقي.

أهمية البحث الإجرائي:

أشار عدد من الباحثين: الدريج (٢٠٠٧) و حسين ودرويش (٢٠١٥) وقورة (٢٠١٦) إلى أهمية البحث الإجرائي، ويمكن إجمال ذلك بما يلي:

- يمنح المعلمين وعموم الممارسين التربويين الإحساس بالقوة، والثقة بالنفس.
- يساعد على التنمية المهنية للمعلمين.
- يمكن من خلاله حل المشكلات، وتحسين الممارسات العملية.
- يزيد القدرة التحليلية لدى المعلم، والوعي بالذات، والتفكير الناقد.
- يسهم في تحسين التواصل بين المعلمين والطلاب، والباحثين التربويين والإدارة المدرسية.
- يساعد المعلمين على تطوير معارف جديدة تتعلق مباشرة بطلابهم وفصولهم.
- يشجع على الانفتاح على الأفكار الجديدة.

مهارات البحث الإجرائي:

ظهر في الكتابات العلمية بعض النماذج لمهارات البحث الإجرائي يتم السير وفقها أثناء القيام به، وقد تنوعت في عدة نماذج، ومنها:

١- نموذج (الدريج، ٢٠٠٧) ويتكون مما يلي:

- تعريف المشكلة البحثية.
- الاستطلاع، ومراجعة الدراسات السابقة.
- صياغة الفرضيات، أو التساؤلات البحثية.

- تصميم خطة البحث وإجراءاته.
- وسائل وأدوات الملاحظة، وجمع البيانات.
- تنفيذ خطة البحث، والقيام بتغييرات " تدابير أولية لحل المشكلة".
- جمع وتنظيم وتحليل البيانات، وجلسات التأمل والمناقشة.
- استخلاص النتائج، وحل المشكلة بشكل نهائي.

٢- نموذج بارسونز وبراون: ويتكون من خمس مهارات وهي: تعريف وتحديد المشكلة، ثم مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالمشكلة، وبعدها صياغة الفروض، ثم وضع خطة الإجراءات، وأخيراً جمع وتحليل البيانات واستخلاص النتائج (السيد والعمري، ٢٠١٥).

٣- نموذج مركز تكنولوجيا التعليم بجامعة جونز هوبيكنز: ويسمى نموذج الخطوات الخمس، بحيث يمر البحث الإجرائي بمجموعة من الحلقات، وكل حلقة تتضمن خمس خطوات، وهي الإحساس بالمشكلة، وتجميع معرفة كافية عن موضوع البحث، وإعداد خطة البحث، وتنفيذ الإجراءات وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وأخيراً كتابة تقرير البحث (سليم، ٢٠١٨).

٤- نموذج مركز البحث الإجرائي التعاوني جامعة ببردين بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية لعام ٢٠١٧ الذي يرى أن البحث الإجرائي يمر بمجموعة من المراحل المترابطة، تبدأ بمراجعة الممارسات الحالية، والتعرف على مشكلة البحث من خلال التأمل في الممارسات الحالية، وتخيل حل ممكن للمشكلة، وتطبيق الحل وتجريبه وتقييم الحل، ثم تعديل الممارسة في حالة نجاح الحل بعد التطبيق، أو تجريب خيار آخر إذا لم ينجح، ثم مراجعة الممارسات بعد التغيير (سليم، ٢٠١٨).

٥- نموذج Stephen Kemmis الذي يرى أن البحث الإجرائي عملية حلزونية تضم عدداً من الدورات، وكل دورة تتضمن أربع خطوات وهي: التخطيط والإجراء والملاحظة والتأمل، ومن خلال التأمل فيما يقوم به الباحث من ممارسات بعد كل دورة يقوم بالتخطيط للدورة التالية (سليم، ٢٠١٨).

٦- نموذج (علي، ٢٠١٧) ويتكون من خمس خطوات:

- التأمل والتشخيص والتخطيط، ثم التنفيذ والملاحظة، ويليها التقييم ثم التأمل، وأخيراً تحقيق نواتج التعلم.

وجميع تلك النماذج متقاربة، ولا تعدو أن تتجاوز مهارات البحث العلمي المتعارف عليها علمياً، لكن تختلف فيما بينها بالإيجاز والتفصيل، ولا مجال لتفضيل أحدها على الآخر، وإنما يتم الاختيار حسب ظروف الباحث وإمكانياته.

كما ينبغي أن يتوافر لدى المعلم الباحث فهم لطبيعة البحث الإجرائي، حيث يتطلب أن يتوفر لدى المعلم تصورات متعددة للمشكلة الواحدة؛ ليمكن له رؤية المشكلة من جميع أبعادها بما يساعده في اختيار البديل المناسب من مجموعة البدائل المتاحة (مرسال والجزار، ٢٠١٣)، حيث يكتسب البحث الإجرائي قيمته الفعلية من أنه يعالج مشكلة حقيقية يكتشفها المعلم أثناء عملية التدريس، ويقوم بحلها (أبوجبين، ٢٠٠٨).

دور معلم التربية الإسلامية في العملية التعليمية:

لمعلم التربية الإسلامية بعض الأدوار التي تمكنه من القيام بمهامه المهنية، كالتطوير المهني التشاركي لتنفيذ المنهج وتطويره، وتصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار، وتحقيق الشراكة الفعالة بين المدرسة والبيت (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٦). ويعد المعلم عموماً محوراً أساسياً في العملية التعليمية، ونظراً لأهمية مقررات التربية الإسلامية؛ نتيجة لموضوعاتها وصلتها بتعليم كتاب الله وسنة رسوله – صلى الله عليه وسلم – وما يتصل بحياة المرء في الدنيا والآخرة، وأحكام العبادات والمعاملات، فإن هذا يؤكد الدور الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية، وأهمية إعداده، وتنمية معارفه ومهاراته، كما أن معلم التربية الإسلامية مطالب كغيره بالبحث عن الحقائق وفق البراهين والمصادر، والتثبت، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ **الحجرات:٦**، ومما يساعد معلم التربية الإسلامية على تحقيق سلامة الإجراءات وصحة الفعل؛ اتباعُ منهجية البحث العلمي؛ خاصة ما يتصل بمهارات البحث الإجرائي؛ بعيداً عن الارتجالية في اختيار الحلول للمشكلات التربوية والصفية.

الدراسات السابقة:

يوضح الباحث في هذا العنصر بعض الدراسات العلمية ذات الصلة بمشكلة الدراسة، ويتم استعراضها وفقاً للعامل الزمني الأقدم فالأحدث، فقد هدفت دراسة بخيت والقاعود (٢٠١٢) للكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، تم اختيارهم قصدياً، كما استخدمت الدراسة أداة الاختبار، وقد قام الباحث ببناء برنامج تدريبي في مهارات البحث الإجرائي: مهارة معرفة البحث الإجرائي، ومهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي وصياغتها، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة صياغة الفرضيات، ومهارة جمع البيانات، ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، ومنها: أن الدرجة الكلية لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي جاءت دون مستوى الإتقان، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق جوهري قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي على مستوى مدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومدى المعرفة بمهارات البحث الإجرائي، كما جاءت دراسة العنزي (٢٠١٥) بهدف التعرف على الصعوبات

التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في تصميم البحوث الإجرائية وتنفيذها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الدراسة الاستبانة، كما تكونت عينة الدراسة من (٤٢٣) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، ومنها: وجود صعوبة كبيرة تواجه المعلمين في تحديد المشكلة للبحوث الإجرائية وصياغتها، كما أن حجم المشكلة على بُعد الصعوبات المتعلقة بتصميم خطة البحث الإجرائي وإجراءاتها كانت كبيرة، وبخاصة معرفة مهارات البحث الأساسية، وأيضاً حجم المشكلة في بُعد الصعوبات المتعلقة في تنفيذ خطة البحث الإجرائي كانت كبيرة جداً، وأيضاً في بُعد الصعوبات المتعلقة بجمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج، كما هدفت دراسة علي (٢٠١٧) إلى تحديد درجة مشاركة معلمي اللغة العربية في البحوث الإجرائية واستخدامها في تطوير تدريس اللغة العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة، كما استخدمت الدراسة أداة الاستبانة وبطاقة الملاحظة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومنها: جاءت درجة معرفة مجتمع الدراسة لمفهوم البحث الإجرائي متوسطة، كما جاءت مهارة تحديد المشكلة الصفية بدرجة أيضاً متوسطة، أما مهارات تحليل البيانات وتفسير النتائج وكتابة التقارير فجاءت بدرجة ضعيفة، وقد هدفت دراسة Yigit, C. & Bagceci, B (2017) إلى الكشف عن مساهمة البحث الإجرائي في التطوير المهني للمعلمين، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة حالة، بوصفها إحدى طرق البحث النوعي، كما تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل البيانات، واستخدام المقابلة شبه المنظمة، وتكونت مجموعة عمل الدراسة من ستة معلمين يعملون في مدرسة حكومية ابتدائية ومتوسطة، وقد أعرب المعلمون بأن البحث الإجرائي كان له أثر إيجابي على تطورهم المهني في مختلف الجوانب: مجال المعرفة، واكتساب المتعلمين للمعرفة، وطرق التدريس، والمنهج، و المعارف التربوية العامة، والسياق المدرسي، ومعرفة الذات، كما هدفت دراسة Han, L (2017) إلى تحليل المشكلات في البحث الإجرائي لدى معلمي اللغة انجليزية، حيث جاءت الدراسة بالتركيز على دراسة الحالة؛ للتوصل إلى المشكلات والصعوبات التي يواجهها مدرسو اللغة في إجراء بحث العمل، واستخدمت الدراسة المقابلات، وتدوين الملاحظة، ومدونات تأمل المشاركين، ومدونات/ مذكرات الباحث، وجرى نسخ البيانات النوعية وفرزها وتنظيمها وتحليلها وفقًا لـ "تحليل المحتوى" و "التحليل الموضوعي"، وتوصلت الدراسة إلى حاجة مدرسي اللغة ورغبتهم في تحسين ممارساتهم التدريسية وتحقيق تطورهم المهني، من خلال إجراء بحث العمل، ومع ذلك يعاني بعضهم من عبء العمل الثقيل والضغوط العائلية وأسباب أخرى تجبرهم على ترك بحث العمل، مع أهمية أن تقر إدارة المدارس باحتياجات معلمي اللغة ورغبتهم أثناء الخدمة للتطوير المهني، ومساعدتهم على تخفيف العبء، وخلق بيئة داعمة لتطورهم، كما يفتقر العديد من معلمي اللغة الإنجليزية إلى الكفاءة لتحديد مشكلة البحث وتحديد أسئلة البحث، ويمكن تغيير هذا الوضع وتحسينه بحضور بعض الندوات وورش العمل البحثية التي تسهل تطوير الكفاءة البحثية، كما يفتقر معلمو اللغة للكفاءة البحثية لتحليل بيانات البحث، ويمكن

لمعلمي اللغة التغلب على ذلك بقراءة بعض الكتب حول طرق البحث، وتعزيز كفاءتهم البحثية بالممارسة التدريجية، وهدفت دراسة عساف (٢٠١٧) إلى التعرف على آراء المعلمين بمحافظة غزة حول أهمية البحث الإجرائي، ودرجة تقديرهم لامتلاكهم مهاراته، ووضع رؤية مقترحة لتنمية مهاراته لدى المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وتطبيق أداتين هما: الاستبانة وبطاقة استطلاع، وبلغت عينة الدراسة (٣٧٦) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن (٧٦,٨٪) من أفراد عينة الدراسة يرون ضرورة وأهمية البحث الإجرائي في العمل المدرسي، و(٧٣,٤٪) يرون الرغبة بتطوير مهاراتهم البحثية، كما أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لامتلاكهم مهارات البحث الإجرائي جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت دراسة عبود (٢٠١٨) بهدف معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات البحث العلمي في الأردن من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (٢٥٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات البحث العلمي جاءت بدرجة متوسطة؛ مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في جميع المجالات ولصالح الإناث، بينما هدفت دراسة الشواوره (٢٠١٩) إلى الكشف عن مدى امتلاك طلاب الدراسات العليا في قسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية لمهارات البحث التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، على عينة بلغت (٩٥) طالباً و(٢٠) من أعضاء هيئة التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للأداء الكلي على أداة الدراسة من وجهة نظر الطلاب جاء بمستوى مرتفع، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمستوى متوسط، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب الدراسات العليا في مدى امتلاكهم لمهارات البحث التربوي، تبعاً للمسار الأكاديمي في مهارات تحديد مشكلة البحث وإجراءات البحث وعرض النتائج ومناقشتها وكتابة التوصيات والمراجع، كما جاءت دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠) للتعرف على واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للبحث

الإجرائي على النطاق المدرسي، والصعوبات التي تواجه المعلمات للبحوث الإجرائية، وكيفية التغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي المسحي، كما تكونت أداة الدراسة بالاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (٥٠) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بإدارة

تعليم محافظة البكيرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، ومنها: أن استخدام معلمات الدراسات

الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي كان بدرجة قليلة، مع وجود بعض الصعوبات التي تواجه المعلمات أثناء القيام بالبحوث الإجرائية، كعدم توافر المناخ الداعم، وعدم وجود دعم مادي مع كثرة أعباء المعلمة، كما توصلت الدراسة

لبعض الحلول، ومنها: اهتمام المشرفات التربويات بالبحث الإجرائي، وعقد دورات في مجال البحث الإجرائي، وتقديم حوافز مادية ومعنوية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات العلمية السابقة، يمكن ملاحظة تأكيدها على أهمية البحث الإجرائي في العملية التعليمية، وقد استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي ماعدا دراسة بخيت والقاعود (٢٠١٢) فقد استخدمت المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي بالإضافة للمسحي، أما دراستي (2017) Han,L و Yigit, C. & Bagceci, B. (2017) فقد استخدمتا المنهج النوعي، كما اقتصرت الدراسات السابقة على استخدام أداة الاستبانة، ماعدا دراسة علي (٢٠١٧) فقد أضافت أيضاً أداة الملاحظة، وأيضاً دراسة عساف (٢٠١٧) أضافت بطاقة الاستطلاع، بينما اقتصرت دراسة بخيت والقاعود (٢٠١٢) على أداة الاختبار، كما استخدمت دراسة Yigit, C. & Bagceci, B. (2017) المقابلة، وأيضا دراسة Han,L (2017) استخدمت المقابلة والملاحظة والمدونات، وجاء مجتمع الدراسة في الدراسات العلمية السابقة في فئة المعلمين أو المعلمات، ما عدا دراسة الشواوره (٢٠١٩) فقد جاء مجتمع الدراسة على طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، كما أنها اختلفت الدراسات السابقة في التخصص العلمي لمجتمع الدراسة ما بين تخصص التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية واللغة العربية وعموم التخصصات، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات العلمية السابقة في منهج الدراسة: المنهج المسحي، وأداة الدراسة (الاستبانة) ومجتمع الدراسة (فئة المعلمين تخصص التربية الإسلامية) وتختص الدراسة الحالية بحدود الدراسة المكانية: المملكة العربية السعودية – منطقة القصيم – مدينة بريدة، ومجتمع معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، والجمع بين دراسة الواقع، والتوصل للمعوقات، وتقديم مقترحات لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وتحديد المنهجية، وبناء أداة الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي؛ لأنها تهدف للكشف عن مستوى امتلاك معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي، وهو المنهج الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة (العساف، ١٤٢١هـ)، وتم اختيار هذا المنهج لملاءمته لهدف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريدة، والبالغ عددهم (١٦٧) معلماً، وفقاً لإحصائية شؤون المعلمين في إدارة تعليم القصيم.

عينة الدراسة: اقتصرت عينة الدراسة على (٤٤) معلماً تخصص: التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، بما يمثل نسبة (٢٦٪) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالأسلوب العشوائي.

أداة الدراسة وإجراءاتها:

تمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وقد تضمنت ثلاثة محاور:

١- مهارات البحث الإجرائي.

٢- صعوبات البحث الإجرائي.

٣- مقترحات تنمية البحث الإجرائي.

- الخصائص السيكومترية لاستبانة واقع إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي:

(أ) صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على التحقق من صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة..

- الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء، والمتخصصين في المجال، وطلب منهم دراسة محاور الاستبانة، والفقرات الفرعية في كل محور، وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة بالمحور، وكذلك ارتباطها بالهدف العام للدراسة، ومدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين، حيث ساعدت في تطوير الأداة وإخراجها بالصورة العلمية المطلوبة.

- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة من مفردات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول ١:

معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
مهارات البحث الإجرائي		مهارات البحث الإجرائي		صعوبات البحث الإجرائي		مقترحات تنمية مهارات البحث الاجرائي	
1	0.756*	17	0.717*	6	0.766*	1	0.736*
2	0.732	18	0.831*	7	0.522*	2	0.782*
3	0.721*	19	0.743*	8	0.831*	3	0.860*
4	0.588*	20	0.832*	9	0.738*	4	0.874*
5	0.693*	21	0.833*	10	0.774*	5	0.894*
6	0.717*	22	0.724*	11	0.656*	6	0.891*
7	0.644*	23	0.769*	12	0.400*	7	0.908*
8	0.661*	24	0.756*	13	0.495*	8	0.701*
9	0.666*	25	0.804*	14	0.557*	9	0.702*
10	0.790*	26	0.420*	15	0.566*	10	0.885*
11	0.797*	*صعوبات البحث الإجرائي*		16	0.768*		
12	0.700*	1	0.537*	17	0.798*		
13	0.807*	2	0.588*	18	0.775*		
14	0.735*	3	0.612*	19	0.682		
15	0.784*	4	0.685*				
16	0.822*	5	0.615*				

ملاحظة: *دال عند *0,01*

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط مفردات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية له معاملات ارتباط موجبة، ومرتفعة، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس الاستبانة فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

ب) ثبات الاستبانة: (

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (*Cronbach Alpha*) والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، حيث تم حساب ثبات محاور الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية؛ فكانت معاملات الثبات كما يوضحها الجدول التالي رقم (٢)

جدول رقم:٢

ثبات أبعاد أداة الدراسة

م	البعد	معامل ألفا
1	مهارات البحث الإجرائي	0.964
2	صعوبات البحث الإجرائي	0.925
3	مقترحات تنمية مهارات البحث الاجرائي	0.947
4	الدرجة الكلية	0.908

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات استبانة واقع مهارات البحث الاجرائي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يسمح باستخدامها في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية :

أولاً: للتحقق من الخواص الإحصائية لأداة الدراسة تم استخدام:

١- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation*: للتأكد من الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وأبعادها المختلفة.

٢- معامل ثبات ألفا – كرونباخ *Cronbach's Alpha*: للتأكد من ثبات درجات أدوات الدراسة.

ثانيا: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

١. التكرارات *Frequencies* والنسب المئوية *Percent* في وصف خصائص العينة، وكذلك تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية *Mean* والانحرافات المعيارية *Stand. Deviation*: في التعرف على مدى ادراك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي.

٢. اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ***One sample T-Test*** لتحديد مستويات متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة.

ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في تحديد مستوى وعي المعلمين بمهارات البحث الإجرائي

جدول ٣:

محكات الحكم على مستوى وعي المعلمين بمهارات البحث الإجرائي

المتوسط الحسابي أو المتوسط الموزون (المرجح)	درجة التوافر أو الممارسة
أقل من ١,٨	منعدمة
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	منخفضة
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	مرتفعة
من ٤,٢ فأكثر	مرتفعة جدا

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

١- ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على: ما مهارات البحث الإجرائي المناسب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؟

للتعرف على مهارات البحث الإجرائي المناسب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية قام الباحث بما يلي:

١ – الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة.

٢ – إعداد قائمة أولية بمهارات البحث الإجرائي.

٣ – عرض القائمة على مجموعة من المحكمين؛ لأخذ رأيهم في مهارات البحث الإجرائي من حيث:

- الصياغة اللغوية.
- مدى انتماء كل مهارة للبحث الإجرائي.
- مدى مناسبة المهارة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

وبعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين تم التوصل إلى مهارات البحث الإجرائي المناسب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؛ والتي اتفق عليها المحكمون، وهي كالتالي:

١- مهارة تحديد المشكلة.

١- مهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض.

٢- مهارة إجراءات البحث الإجرائي.

٣- مهارة كتابة التقرير.

وهذه النتيجة تتفق مع غالب الدراسات العلمية في بعض نتائجها، حيث تشير لهذه المهارات، أو لعمومها؛ كدراسة بخيت والقاعود

(٢٠١٢) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠)، مما يدل على أهمية هذه المهارات في البحث الإجرائي، وتنميتها لدى الباحثين والمعلمين.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وتفسيراتها:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: ما مستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات استبانة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي، ومن ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل عبارة للتعرف على مستويات إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي.

أولاً: مهارة تحديد المشكلة، وتشير النتائج، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول ٤:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارة تحديد المشكلة

م	المهارة	مستوى إدراك المهارة										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
		منعدمة		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	أتمكن من اختيار المشكلة البحثية من خلال ملاحظتي للممارسات التدريسية	1	2.3	5	11.6	9	20.9	22	51.2	6	14	3.62	0.95	مرتفعة	7

2	أستطيع اختيار المشكلة البحثية من خلال ملاحظة سلوك الطلاب داخل المدرسة	صفر	صفر	3	7	10	23.3	23	53.5	7	16.3	3.79	0.80	مرتفعة	2
3	أحدد المشكلة البحثية وفق خبرتي التدريسية	صفر	صفر	4	9.3	7	16.3	25	58.1	7	16.3	3.81	0.82	مرتفعة	1
4	اختار المشكلة البحثية من خلال قراءة التجارب التعليمية	صفر	صفر	3	7	15	34.9	16	37.2	9	20.9	3.72	0.88	مرتفعة	5
5	يمكنني أشعر القارئ بالمشكلة البحثية من خلال عرض بعض مظاهرها	صفر	صفر	1	2.3	14	32.6	24	55.8	4	9.3	3.72	0.66	مرتفعة	4
6	أتمكن من التعريف بالمشكلة البحثية من خلال وصفها	صفر	صفر	1	2.3	14	32.6	23	53.5	5	11.6	3.74	0.69	مرتفعة	3
7	أتمكن من دعم المشكلة البحثية بعدة مبررات	صفر	صفر	6	14	10	23.3	21	48.8	6	14	2.62	0.90	مرتفعة	6
المتوسط المرجح لإدراك المعلمين لمهارة تحديد المشكلة												3.71	0.84	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن:

مستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة لمهارة تحديد المشكلة جاء مرتفعاً، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة إدراكهم لهذه المهارة مساوياً ٣,٧١، كما يلاحظ أن درجة إدراك العبارات الفرعية لبعد مهارة تحديد المشكلة جاءت متوسطاتها متفاوتة، حيث جاءت العبارة " أحدد المشكلة البحثية وفق خبرتي التدريسية" بالترتيب الأول من حيث درجة الإدراك، وبدرجة مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى إدراكهم لتحديد المشكلة البحثية من خلال الخبرة التدريسية، خاصة أن عينة الدراسة تتمتع غالباً بخبرة تدريسية كافية، نظراً إلى أن عامل النقل والتعيين لمعلمي تخصص التربية الإسلامية في مدينة بريدة يشترط عدداً من سنوات الخدمة نتيجة أعداد وقوائم الانتظار الكبيرة، بينما جاءت العبارة " اختار المشكلة البحثية من خلال قراءة التجارب التعليمية" في الترتيب الخامس من حيث درجة الإدراك للعبارات الفرعية لمهارة تحديد المشكلة البحثية وبدرجة مرتفعة، وهذا قد يعود إلى نوعية ومستوى التوعية نحو التجارب التعليمية لدى المعلمين، بحيث يمكنهم اختيار المشكلة البحثية من خلال التجارب التعليمية، كما جاءت العبارة " أتمكن من اختيار المشكلة البحثية من خلال ملاحظتي للممارسات التدريسية" " في الترتيب السابع والأخير من حيث درجة الإدراك للعبارات الفرعية لمهارة تحديد المشكلة، وبدرجة مرتفعة، وارتفاع هذا الإدراك قد يعود إلى طبيعة تخصص التربية الإسلامية، والاهتمام بتقويم سلوك المتعلمين، وأيضاً تقويم المعلم لذاته وسلوكه من خلال الملاحظة.

وقد تعود نتيجة ارتفاع إدراك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة لمهارة تحديد المشكلة البحثية نتيجة الإعداد الأكاديمي للمعلمين في برامج إعداد المعلم، خاصة أن موضوعات البحث التربوي تؤكد على تنمية مهارات البحث،

وتعد مهارة تحديد المشكلة البحثية من أهم مهارات البحث، كما أن طبيعة تخصص التربية الإسلامية وما تتضمنه من موضوعات تؤدي في مضمونها إلى تنمية مهارة تحديد المشكلة، كما في بعض موضوعات الفقه وأصول الفقه، كموضوع تحقيق وتحديد المناط وتحرير النزاع، وغيرها من الموضوعات ذات الصلة؛ مما ينعكس إيجاباً على المتخصص، فموضوع التكييف الفقهي مثلاً والذي يرد كثيراً في دراسة الفقه وما يتفرع عنه من مهارات، يساعد في تنمية مهارة تحديد المشكلة لدى المتخصص، وتختلف نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة بخيت والقاعود (٢٠١٢) ودراسة العنزي (٢٠١٥) ودراسة علي (٢٠١٧) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

ثانياً: مهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض، جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول ٥:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض

م	المهارة	مستوى إدراك المهارة										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
		منعدمة		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	لدي القدرة على اختيار الدراسات العلمية السابقة ذات الصلة بموضوع المشكلة البحثية	صفر	صفر	6	14	13	30.2	15	34.9	9	20.9	3.62	0.97	مرتفعة	3
2	أقوم بالرجوع إلى الدراسات والبحوث العلمية للحصول على المعلومات ذات الصلة بمشكلة البحث	صفر	صفر	8	18.6	14	32.6	14	32.6	7	16.3	3.46	0.98	مرتفعة	4
3	أستطيع كتابة فروض البحث كتابة سليمة	صفر	صفر	5	11.6	21	48.8	11	25.6	6	14	3.41	0.87	مرتفعة	5
4	أتمكن من جمع البيانات ذات الصلة من الميدان التربوي	صفر	صفر	3	7	16	37.2	17	39.5	7	16.3	3.65	0.84	مرتفعة	2
5	أستطيع التفريق بين الأدوات البحثية:	صفر	صفر	7	16.3	10	23.3	15	34.9	11	25.6	3.69	1.03	مرتفعة	1

الاستبانة، المقابلة، الملاحظة، الاختبارات														
المتوسط المرجح لإدراك المعلمين لمهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض											3.65	0.93	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن:

مستوى إدراك المعلمين لمهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض جاء مرتفعاً، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة إدراكهم لهذه المهارة مساوياً ٣,٦٥، أما بشأن درجة إدراك العبارات الفرعية لبعد مهارة جمع المعلومات وفرض الفروض، فيلاحظ أن معظم الممارسات جاءت متوسطاتها متفاوتة، حيث جاءت العبارة:" أستطيع التفريق بين الأدوات البحثية: الاستبانة، المقابلة، الملاحظة، الاختبارات"، في الترتيب الأول من حيث درجة الإدراك، وبدرجة مرتفعة، كما جاءت العبارة: " لدي القدرة على اختيار الدراسات العلمية السابقة ذات الصلة بموضوع المشكلة البحثية "، في الترتيب الثالث من حيث درجة الإدراك، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت العبارة" أستطيع كتابة فروض البحث كتابة سليمة "، في الترتيب الخامس والأخير من حيث درجة الإدراك لمهارة جمع المعلومات وفرض الفروض، وبدرجة مرتفعة.

وقد يعود تفسير هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي لبرامج إعداد المعلم ودراسة مقرر البحث التربوي، مما أسهم في إدراك ومعرفة المعلمين لمهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض، وأيضاً قد تعود إلى طبيعة التربية الإسلامية، وأهمية امتلاك المتخصص لمهارة جمع الأدلة والمعلومات ليمكن إصدار الأحكام الصحيحة، فجمع مسائل الخلاف وما تتطلبه من النظر في أدلة الأقوال؛ فإن ذلك ينمي لدى المتخصص مهارة جمع الأدلة والمعلومات، وتختلف نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة بخيت والقاعود (٢٠١٢) ودراسة العنزي (٢٠١٥) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي::**ثالثاً: مهارة إجراءات البحث**

جدول ٦:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارة إجراءات البحث الإجرائي

م	المهارة	مستوى إدراك المهارة										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
		منعدمة		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	أتمكن من صياغة عنوان البحث بشكل صحيح	صفر	صفر	3	7	12	27.9	22	51.2	6	14	3.72	0.79	مرتفعة	2
2	يمكنني تحديد أهداف البحث في ضوء مدى إمكانية قياسها	صفر	صفر	7	16.3	11	25.6	17	39.5	8	18.6	3.60	0.97	مرتفعة	4

3	يمكنني تحديد أهداف البحث في ضوء قابليتها للتحقق	صفر	صفر	5	11.6	15	34.9	18	41.9	5	11.6	3.53	0.85	مرتفعة	8
4	أتمكن من تحديد أهداف البحث في ضوء صلتها بمشكلة البحث	صفر	صفر	4	9.3	16	37.2	18	41.9	5	11.6	3.55	0.82	مرتفعة	6
5	أبين أهمية البحث من خلال ما سيقدمه البحث في تحسين الممارسة التعليمية	صفر	صفر	3	7	9	20.9	24	55.8	7	16.3	3.81	0.79	مرتفعة	1
6	أستطيع كتابة حدود البحث: الموضوعية والزمانية والمكانية	صفر	صفر	5	11.6	10	23.3	22	51.2	6	14	3.67	0.86	مرتفعة	3
7	أستطيع اختيار عينة البحث بطريقة علمية سليمة	صفر	صفر	6	14	15	34.9	14	32.6	8	18.6	3.55	0.95	مرتفعة	7
8	لدي القدرة على اختيار الأداة العلمية المناسبة للبحث	صفر	صفر	7	16.3	10	23.3	20	46.5	6	14	3.58	0.93	مرتفعة	5
9	أتمكن من تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة	1	2.3	7	16.3	18	41.9	14	32.6	3	7	3.25	0.90	متوسطة	9
المتوسط المرجح لإدراك المعلمين لمهارة إجراءات البحث الاجرائي												3.58	0.87	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن:

مستوى إدراك المعلمين لمهارة إجراءات البحث الإجرائي جاء مرتفعاً، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة إدراكهم لهذه المهارة مساوياً ٣,٥٨، بانحراف معياري قدره ٠,٨٧ وانخفاض قيمة الانحراف المعياري يؤكد على تجانس استجابات أفراد العينة حول عبارات البعد، أما بشأن درجة إدراكهم للعبارات الفرعية لبعد مهارة إجراءات البحث الإجرائي ، فيلاحظ أن معظم الممارسات جاءت متوسطاتها متفاوتة بدرجة كبيرة، حيث جاءت العبارة: " أبين أهمية البحث من خلال ما سيقدمه البحث في تحسين الممارسة التعليمية" في الترتيب الأول من حيث درجة الإدراك وبدرجة مرتفعة، حيث جاء المتوسط الحسابي لدرجات استجابات الأفراد على هذه العبارة ٣,٨١، بانحراف معياري قدره ٠,٧٩، بينما جاءت العبارة " يمكنني تحديد أهداف البحث في ضوء مدى إمكانية قياسها" في الترتيب الرابع من حيث درجة الإدراك وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات الأفراد على هذه الممارسة ٣,٦٠، بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، كما جاءت العبارة " أتمكن من تحديد أهداف البحث في ضوء صلتها بمشكلة البحث." في الترتيب السادس من حيث درجة الإدراك، وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات الأفراد على هذه الممارسة ٣,٥٥، بانحراف معياري قدره ٠,٨٢، بينما جاءت العبارة " أتمكن من تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة" في الترتيب التاسع والأخير من حيث درجة

الإدراك لمهارة إجراءات البحث الإجرائي، وبدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات الأفراد على هذه الممارسة ٣,٢٥، بانحراف معياري قدره ٠,٩٠.

وقد تعود هذه النتيجة لما اكتسبه معلم التربية الإسلامية من مهارات في برامج إعداد المعلم، خاصة أن المعلم في مرحلة الإعداد قبل التدريس غالباً يقدم على الأقل بحثاً في أحد المقررات، مما يسهم في اطلاعه ومعرفته بكثير من إجراءات البحث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (٢٠١٨) ودراسة الشواوره (٢٠١٩) بينما تختلف نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة Han,L (2017) ودراسة عساف (٢٠١٧) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

رابعاً: مهارة كتابة تقرير البحث، جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول ٧:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارة كتابة تقرير البحث

م	المهارة	مستوى إدراك المهارة										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
		منعدمة		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	أرتب فصول البحث وفقاً لدليل البحث الإجرائي	صفر	صفر	3	7	13	30.2	18	41.9	9	20.9	3.76	0.86	مرتفعة	2
2	لدي القدرة على كتابة نتائج البحث بطريقة علمية صحيحة	صفر	صفر	5	11.6	11	25.6	19	44.2	8	18.6	3.69	0.91	مرتفعة	3
3	لدي القدرة في مناقشة نتائج البحث في ضوء البيانات والمعلومات المتوفرة	صفر	صفر	5	11.6	11	25.6	19	44.2	8	18.6	3.69	0.91	مرتفعة	3
4	أتوصل إلى توصيات ومقترحات البحث وفقاً لنتائجه	1	2.3	3	7	11	25.6	22	51.2	6	14	3.67	0.89	مرتفعة	5
5	أتبع نظام APA	6	14	10	23.3	15	34.9	9	20.9	3	7	3.83	1.13	مرتفعة	1

	في كتابة مراجع البحث														
المتوسط المرجح لإدراك المعلمين لمهارة كتابة تقرير البحث												3.72	0.94	مرتفعة	

يتضح أن: من خلال الجدول السابق

مستوى إدراك المعلمين لمهارة كتابة تقرير البحث جاء مرتفعاً، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة إدراكهم لهذه المهارة مساوياً ٣,٧٢، حيث جاءت العبارة" أتبع نظام APA في كتابة مراجع البحث" في الترتيب الأول من حيث درجة الإدراك، وبدرجة مرتفعة، وهذا يوضح مدى المعرفة النظرية وإدراكهم لاتباع النظام في كتابة وتوثيق البحث الإجرائي، كما جاءت العبارتان " لدي القدرة على كتابة نتائج البحث بطريقة علمية صحيحة " و " لدي القدرة في مناقشة نتائج البحث في ضوء البيانات والمعلومات المتوفرة " في الترتيب الثالث من حيث درجة الإدراك لهما، وبدرجة مرتفعة، كما يلاحظ أن إدراك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لطريقة التوصل إلى توصيات ومقترحات البحث وذلك من خلال نتائجه، قد جاءت في الترتيب الخامس والأخير من حيث درجة الإدراك لمهارة كتابة تقرير البحث، وبدرجة مرتفعة، مما يلفت النظر إلى أهمية التركيز على عنصر آلية وطريقة التوصل إلى توصيات ومقترحات البحث الإجرائي.

وقد يعود المستوى المرتفع لإدراك المعلمين لمهارة كتابة تقرير البحث بأن عينة الدراسة من المعلمين التربويين سبق لهم دراسة مناهج البحث، والتي توضح كتابة تقرير البحث، وما يسمى أحياناً بخاتمة البحث، مما أدى إلى ارتفاع مستوى إدراكهم لمهارة كتابة تقرير البحث، وتختلف نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة بخيت والقاعود (٢٠١٢) ودراسة علي (٢٠١٧) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠)، ويمكن تلخيص النتائج السابقة والخاصة بادراك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي في الجدول التالي:

جدول ٨:

إدراك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي

م	المهارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
1	تحديد المشكلة وصياغتها	3.71	0.84	مرتفع	2
2	جمع المعلومات وصياغة الفروض	3.65	0.93	مرتفع	3
3	إجراءات البحث	3.58	0.87	مرتفع	4
4	كتابة تقرير البحث	3.72	0.94	مرتفع	1
المتوسط الكلي		3.66	0.89	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن:

إدراك المعلمين لمهارات البحث الاجرائي متوافرة بدرجة عالية ككل، حيث بلغ المتوسط الكلي لمستوى الادراك لدى أفراد العينة ٣,٦٦بانحراف معياري ٠,٨٩، حيث جاء إدراك مهارات كتابة تقرير البحث هو الأعلى من بين جميع مهارات البحث الإجرائي، حيث بلغ متوسطه ٣,٧٢ بانحراف معياري قدره ٠,٩٤، كما جاء في الترتب الثاني إدراك مهارات تحديد المشكلة وصياغتها بمتوسط ٣,٧١ وانحراف معياري قدره ٠,٨٤، وفي الترتيب الثالث إدراك مهارات جمع المعلومات وصياغة الفروض بمتوسط قدره ٣,٦٥ وانحراف معياري قدره ٠,٩٣ بينما جاء في الترتيب الرابع والأخير إدراك مهارات إجراءات البحث بمتوسط ٣,٥٨ وانحراف معياري قدره ٠,٨٧.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث وتفسيراتها:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على: " ما الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية عند استخدام البحث الإجرائي من وجهة نظرهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات استبانة الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية عند استخدام البحث الإجرائي، ومن ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل عبارة للتعرف على مستويات الصعوبات لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية التي تواجههم عند استخدام البحث الإجرائي.

أولاً: الصعوبات الشخصية، جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول ٩:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للصعوبات الشخصية التي تواجههم عند إجراء البحث الاجرائي

م	الصعوبة	مستوى إدراك الصعوبة										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
		منعدمة		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	ضعف الإلمام بخطوات البحث الإجرائي	4	9.3	8	16.8	16	37.2	13	30.2	2	4.7	3.02	1.03	متوسطة	8
2	قلة الوعي بأهمية قيام المعلمين بالبحث الإجرائي	4	9.3	6	14	14	32.6	14	32.6	5	11.6	3.23	1.13	متوسطة	6

3	كثرة الأعباء على المعلمين	1	2.3	1	2.3	11	25.6	17	39.5	13	30.2	3.93	0.93	مرتفعة	2
4	ضعف الحوافز عند القيام بالبحث الإجرائي	1	2.3	4	9.3	7	16.3	10	23.3	21	48.8	4.06	1.12	مرتفعة	1
5	ضعف التمكن من المهارات البحثية الكتابية	2	4.7	5	11.6	16	37.2	17	39.5	3	7	3.32	0.94	متوسطة	5
6	لا تتوفر أدلة توضح إجراءات البحث الإجرائي	1	2.3	7	16.3	10	23.3	20	46.5	5	11.6	3.48	0.98	مرتفعة	4
7	ضعف روح التعاون بين المعلمين	3	7	14	32.6	16	37.2	8	18.6	2	4.7	2.81	0.98	متوسطة	10
8	ضعف التواصل بين المعلمين والباحثين	2	4.7	5	11.6	12	27.9	17	39.5	7	16.3	3.51	1.05	مرتفعة	3
9	عدم القدرة على تحديد المشكلة البحثية	4	9.3	9	20.9	17	39.5	11	25.6	2	4.7	2.95	1.02	متوسطة	9
10	صعوبة تصميم أدوات بحثية صحيحة	4	9.3	8	18.6	12	27.9	15	34.9	4	9.3	3.16	1.13	متوسطة	7
المتوسط المرجح لمستوى إدراك الصعوبات الشخصية												3.34	1.03	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

مستوى الصعوبات الشخصية التي تواجهه استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة للبحث الاجرائي جاء بصورة متوسطة على المحور ككل، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة موافقتهم على الصعوبات مساوياً ٣,٣٤، أما بشأن درجة إدراك الصعوبات الفرعية لبعد الصعوبات الشخصية، فيلاحظ أن معظم الصعوبات جاءت متوسطاتها متفاوتة، مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة على وجود الصعوبات الشخصية للبحث الإجرائي، حيث جاءت الصعوبة الخاصة بضعف الحوافز عند القيام بالبحث الإجرائي في الرتبة الأولى، مما يشير بأن معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة يرون ضعف الحوافز المقدمة من أجل القيام بالبحث الإجرائي ،كما جاءت الصعوبة الخاصة بكثرة

الأعباء على المعلمين في الرتبة الثانية، مما يفسر حاجة المعلمين إلى تخفيف الأعباء لأجل القيام بالبحوث الإجرائية، حيث تعد كثرة الأعباء على المعلمين إحدى الصعوبات الشخصية التي تواجههم للقيام بالبحث الإجرائي، وجاءت الصعوبة المتمثلة بضعف التواصل بين المعلمين والباحثين في الرتبة الثالثة، مما يفسر ذلك الفجوة بين المعلمين والباحثين؛ سواء الباحثين من الطلاب أو الأساتذة، فالمعلم قد يحتاج للاستشارة أو المشاركة البحثية للقيام بالبحوث الإجرائية، لكن يرى المعلمون أن ثمة صعوبة التواصل مع الباحثين، كما جاءت الصعوبة المتعلقة بعدم توفر أدلة توضح إجراءات البحث الإجرائي في الرتبة الرابعة، ويفسر ذلك ضعف الجهات والمراكز المسؤولة بتدريب وتنمية المعلمين نحو البحث الإجرائي وتصميم الأدلة الإجرائية، وقد جاءت الصعوبة والمتمثلة بضعف التمكن من المهارات البحثية الكتابية في الرتبة الخامسة، مما يظهر حاجة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية إلى التدريب في المهارات البحثية الكتابية، وهذا قد يفسر ضعف الجانب التطبيقي لدى عينة الدراسة في المهارات البحثية الكتابية، مما يتطلب توجيه جزء من خطة التدريب للمعلمين في مثل هذه الموضوعات، كما جاءت الصعوبة الخاصة بصعوبة تصميم أدوات بحثية صحيحة في الرتبة السابعة، ويفسر ذلك بحاجة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة إلى التدريب في بناء وتصميم الأدوات البحثية، مما يسهل القيام بالبحث الإجرائي، وتخفيف الصعوبة نحو القيام به ،كما جاءت الصعوبة الخاصة بضعف روح التعاون بين المعلمين في الرتبة العاشرة والأخيرة، ويفسر ذلك بأن التعاون بين المعلمين ضعيف، ولا يوجد بينهم روح التعاون العلمي والبحثي، خاصة أن البحث الإجرائي يتطلب غالباً التواصل والتعاون بين المعلمين؛ لتداخل بين الموضوعات والقضايا البحثية، وأيضاً التعاون في متطلبات الأدوات البحثية، وهذا الضعف يؤثر في القيام بالبحث الإجرائي وإكماله، وتتفق نتائج محور الصعوبات الشخصية التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٥) ودراسة Han,L (2017) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

ثانياً: **الصعوبات الإدارية**، جاءت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالي:

جدول ١٠ :

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للصعوبات الإدارية التي تواجههم عند اجراء البحث الاجرائي

م	الصعوبة	مستوى إدراك الصعوبة										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
		منعدمة		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				

1	قلة تقديم دورات تدريبية في مهارات البحث الإجرائي	2	4.7	4	9.3	5	11.6	21	48.8	11	25.6	3.81	1.07	مرتفعة	4
2	لا تتوفر جهة مسؤولة عن البحوث الإجرائية	2	4.7	3	7	7	16.3	22	51.2	9	20.9	3.76	1.01	مرتفعة	6
3	صعوبة الحصول من الإدارات المعنية على البيانات ذات الصلة بالمشكلة البحثية	صفر	صفر	3	7	12	27.9	21	48.8	7	16.3	3.74	0.81	مرتفعة	7
4	عدم احتساب القيام بالبحوث الإجرائية من النصاب التدريسي	صفر	صفر	4	9.3	8	18.6	11	25.6	20	46.5	4.09	1.01	مرتفعة	1
5	لا تتوافر مكتبة مدرسية تحتوي على مراجع مساعدة	2	4.7	6	14	4	9.3	15	34.9	16	37.2	3.86	1.20	مرتفعة	3
6	لا تتناسب البيئة المدرسية للقيام بالبحث الإجرائي	1	2.3	4	9.3	11	25.6	20	46.5	7	16.3	3.65	0.94	مرتفعة	8
7	غياب تشجيع الإدارة المدرسية للقيام بالبحوث الإجرائية	2	4.7	5	11.6	7	16.3	14	32.6	15	34.9	3.81	1.18	مرتفعة	5
8	ضعف تشجيع المشرف التربوي للقيام بالبحوث الإجرائية	1	2.3	9	20.9	11	25.6	10	23.3	12	27.9	3.53	1.18	مرتفعة	9
9	لا تتوافر ميزانية لدى المدرسة للبحوث الإجرائية	1	2.3	5	11.6	8	18.6	8	18.6	21	48.8	4.00	1.17	مرتفعة	2
المتوسط المرجح لمستوى إدراك الصعوبات الإدارية												3.80	1.06	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الصعوبات الإدارية التي تواجه استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدينة بريدة للبحث الإجرائي جاء بصورة مرتفعة، ومن وجهة نظر عينة الدراسة فقد جاءت الصعوبة الخاصة بعدم احتساب القيام بالبحوث الإجرائية من النصاب التدريسي في الرتبة الأولى، وهذا يعني بأن عدم تخفيف الأنصبة التدريسية عند القيام بالبحث الإجرائي يعد أكبر صعوبة إدارية تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة للقيام بالبحث الإجرائي، وجاءت الصعوبة والمتمثلة بعدم توافر ميزانية لدى المدرسة للبحوث الإجرائية في الرتبة الثانية، مما يظهر أهمية تخصيص ميزانية للبحوث الإجرائية؛ نظراً لما تحتاجه بعض الموضوعات والقضايا من أدوات ومقاييس تتطلب ميزانية خاصة قد لا تتوافق مع التزامات بعض المعلمين، وقد جاءت صعوبة عدم توافر مكتبة مدرسية تحتوي على مراجع مساعدة بالرتبة الثالثة من الصعوبات الإدارية للقيام بالبحث الإجرائي، وهذا يفسر أهمية توافر مكتبة مدرسية؛ مجهزة بمصادر ومراجع بالمجالات التربوية وغيرها ذات الصلة، مما يعين المعلمين على الرجوع إليها، ويسهل لهم القيام بالبحث الإجرائي، كما جاءت الصعوبة (قلة تقديم دورات تدريبية في مهارات البحث الإجرائي) بالرتبة الرابعة، وهذا يعني بأن معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة يرون أن التدريب الموجه نحو تنمية مهارات البحث العلمي قليل، وقد يفسر هذا أن موضوعات الدورات التدريبية المقدمة في مراكز التدريب للمعلمين تغفل هذا الجانب والمهم في التنمية المهنية للمعلمين، وقد يتم التركيز فقط على موضوعات ذات صلة بالعملية التعليمية؛ كاستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، وما يخص عناصر المنهج، مما يتطلب أهمية تدريب المعلمين في مهارات البحث العلمي، وقد جاءت الصعوبة المتضمنة غياب تشجيع الإدارة المدرسية للقيام بالبحوث الإجرائية بالرتبة الخامسة، وهذا يفسر بأن عينة الدراسة تفتقد التشجيع والتحفيز من إدارة المدرسة للقيام بالبحث الإجرائي، مما يشير بأن الإدارة المدرسية ما زالت تركز على الجوانب الإدارية ذات الصلة بالضبط الإداري، وعدم توظيف الحوافز للتشجيع على القيام بالبحث الإجرائي في سبيل معالجة بعض المشكلات التعليمية والطلابية، أو للتطوير والرقي بالعملية التعليمية من خلال البحث الإجرائي، كما ترى عينة الدراسة أن من ضمن الصعوبات للقيام بالبحث الإجرائي عدم تتوفر جهة مسؤولة عن البحوث الإجرائية، وقد جاءت هذه الصعوبة بالرتبة السادسة، خاصة أن تخصيص جهة مسؤولة بالبحث الإجرائي – سواء داخل المدرسة، أو على نطاق مكاتب وإدارات التعليم – سيعزز من مكانة البحث الإجرائي، وتصبح بمثابة المكاتب الاستشارية للمعلمين الباحثين، فقد يحتاج المعلم الباحث لجهة مسؤولة تسهل له الإجراءات الإدارية والعلمية، ويمكن من خلالها التعرف على الأولويات البحثية وتقديم نتائج البحوث لها، كما جاءت صعوبة الحصول من الإدارات المعنية على البيانات ذات الصلة بالمشكلة البحثية بالرتبة السابعة، ويفسر هذا تحفظ بعض الجهات والإدارات على بعض البيانات والمعلومات التي يستفيد منها الباحث، وهذا مما يؤكد أهمية تخصيص جهة مسؤولة عن البحث الإجرائي؛ ليمكن لها التكفل بإحضار البيانات والمعلومات من الجهات عندما يطلبها الباحث كما

سبق، وهذا أيضاً يتطلب من الجهات التعليمية أن تمكن المعلمين من الحصول على البيانات والمعلومات إلكترونياً بكل يسر ووضوح، كما ترى عينة الدراسة أن من ضمن الصعوبات عدم مناسبة البيئة المدرسية للقيام بالبحث الإجرائي، فقد جاءت هذه الصعوبة بالرتبة الثامنة، فمن وجهة نظرهم أن البيئة المدرسية لا تتناسب للقيام بالبحث الإجرائي، لعدم تهيئة المكان المناسب، سواء لما يخص المعلمين من مكاتب وأدوات مجهزة تساعد للقيام بالبحث الإجرائي، كما جاءت الصعوبة والمتمثلة بضعف تشجيع المشرف التربوي للقيام بالبحوث الإجرائية بالرتبة الأخيرة، حيث يرى معلمو التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة بأن من ضمن الصعوبات للقيام بالبحث الإجرائي ضعف التشجيع المقدم من المشرف التربوي، مما يدل على أن المشرف لم يزل يقتصر دوره على الجوانب التقليدية، ولا يشجع المعلمين بدراسة المشكلات التعليمية وتقديم مقترحات تطويرية من خلال القيام بالبحث الإجرائي، وهذا يتطلب إعادة النظر في أدوار المشرف التربوي، وأهمية إدخال عنصر البحث الإجرائي ضمن أدواره، وأيضاً ضمن عناصر التقييم للمعلمين، وتتفق نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠)

ويمكن تلخيص النتائج السابقة والخاصة بالصعوبات التي تواجهه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للقيام بالبحث الإجرائي في الجدول التالي:

جدول ١١:

صعوبات البحث الاجرائي

م	الصعوبة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
1	الصعوبات الشخصية	3.34	1.03	متوسط	2
2	الصعوبات الإدارية	3.80	1.06	مرتفع	1
المتوسط الكلي		3.57	1.04	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية للقيام بالبحث الإجرائي متوافرة بدرجة عالية ككل، حيث بلغ المتوسط الكلي لمستوى الادراك لدى أفراد العينة ٣,٥٧ بانحراف معياري ١,٠٤، وقد جاءت الصعوبات الإدارية هي الأعلى من بين جميع الصعوبات، حيث بلغ متوسطها ٣,٨٠ بانحراف معياري قدره ١,٠٦، وجاء في المركز الثاني إدراك الصعوبات الشخصية بمتوسط ٣,٣٤ وانحراف معياري قدره ١,٠٣

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع وتفسيراتها::رابعاً

ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على: " ما مقترحات التغلب على صعوبات استخدام معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي من وجهة نظرهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الأفراد – عينة الدراسة – على عبارات مقترحات التغلب على صعوبات استخدام معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي، ومن ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل عبارة؛ للتعرف على مستويات مقترحات التغلب على صعوبات استخدام معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي، فقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول ١٢ :

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمقترحات التغلب على صعوبات استخدام معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي

م	المقترح	مستوى إدراك المقترح										المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الإدراك	الترتيب
		منعدمة		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	عقد دورات تدريبية في البحوث الإجرائية	1	2.3	5	11.6	6	14	16	37.2	15	34.9	3.90	1.08	مرتفعة	4
2	إقامة الندوات واللقاءات في البحث الإجرائي	1	2.3	3	7	11	25.6	15	34.9	13	30.2	3.83	1.02	مرتفعة	6
3	احتساب القيام بالبحوث الإجرائية ضمن الأنصبة التدريسية	3	7	2	4.7	8	18.6	12	27.9	18	41.9	3.93	1.20	مرتفعة	2

4	وضع حوافز تشجيعية مقابل القيام بالبحوث الإجرائية	1	2.3	4	9.3	9	20.9	11	25.6	18	41.9	3.95	1.11	مرتفعة	1
5	تصميم أدلة إجرائية توضح خطوات البحث الإجرائي	2	4.7	4	9.3	10	23.3	14	32.6	13	30.2	3.74	1.13	مرتفعة	8
6	مد جسور التعاون بين المعلمين والباحثين التربويين	2	4.7	2	4.7	11	25.6	11	25.6	17	39.5	3.90	1.12	مرتفعة	5
7	عقد شراكة مع الكليات التربوية للمساهمة في تنمية البحث الإجرائي لدى المعلمين	6	14	4	9.3	6	14	11	25.6	16	37.2	3.92	1.43	مرتفعة	3
8	تحديث البيانات والمعلومات المدرسية في الموقع الإلكتروني باستمرار	1	2.3	4	9.3	7	16.3	21	48.8	10	23.3	3.81	0.98	مرتفعة	7
9	إضافة منصب بإدارات التعليم يتولى مهمة الإشراف والمتابعة للبحوث الإجرائية	3	7	13	30.2	8	18.6	10	23.3	9	20.9	3.20	0.98	مرتفعة	10
10	إقامة المسابقات بين المعلمين لاختيار أفضل البحوث الإجرائية	4	9.3	3	7	10	23.3	16	37.2	10	23.3	3.58	1.19	مرتفعة	9
المتوسط المرجح لمستوى إدراك المقترحات												3.77	1.12	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن:

مقترحات التغلب على صعوبات القيام بالبحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة بريدة جاءت بمستوى مرتفع، حيث جاء المتوسط المرجح لدرجة موافقتهم على المقترحات مساوياً ٣,٧٧، وقد جاء في مقدمة المقترحات وضع حوافز تشجيعية مقابل القيام بالبحوث الإجرائية بالرتبة الأولى، مما يظهر أهمية وضع الحوافز التشجيعية للمعلمين مقابل القيام بالبحوث الإجرائية سواء حوافز مادية أو معنوية، كما جاء مقترح احتساب القيام بالبحوث الإجرائية ضمن الأنصبة التدريسية في الرتبة الثانية، مما يؤكد أن النصاب التدريسي الكامل لدى المعلمين وعدم تخفيف النصاب التدريسي مقابل القيام بالبحث الإجرائي يعد عقبة، ولذا من المقترحات للتغلب على هذه الصعوبة أن يتم احتساب القيام بالبحث الإجرائي ضمن الأنصبة التدريسية، بينما جاء المقترح بعقد شراكة مع الكليات التربوية للمساهمة في تنمية البحث الإجرائي لدى المعلمين في الرتبة الثالثة، وهذا يظهر أهمية عقد الشراكة مع الكليات التربوية، مما يسهم في نشر ثقافة البحوث الإجرائية، والتنمية المهنية لدى المعلمين من خلال التدريب على القيام بالبحوث الإجرائية في مواجهة المشكلات التعليمية والصفية، وأيضاً استثماره في عملية التطوير داخل المدرسة، كما جاء المقترح" عقد دورات تدريبية في البحوث الإجرائية في الرتبة الرابعة، ويفسر هذا بأن البحث الإجرائي غائب في موضوعات التدريب للمعلمين، مما يؤكد أهمية المسارعة في عقد البرامج والدورات التدريبية في موضوعات البحث الإجرائي للتغلب على صعوبات قيام المعلمين بالبحث الإجرائي، بينما جاء مقترح مد جسور التعاون بين المعلمين والباحثين التربويين في الرتبة الخامسة، مما يعني أنه كلما زادت مساحة التعاون بين المعلمين والباحثين التربويين فتقل الفجوة بين المعلمين والباحثين، ويكون ذلك أجدى بالقضاء على بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للقيام بالبحث الإجرائي، وقد جاء مقترح إقامة الندوات واللقاءات في البحث الإجرائي في الرتبة السادسة، وذلك في سبيل التوعية والتوجيه نحو البحث الإجرائي، وهذا يعني بأن الإدارات والجهات المسؤولة أغفلت هذا النوع من الموضوعات في الندوات واللقاءات للمعلمين، كما جاء المقترح بتحديث البيانات والمعلومات المدرسية في الموقع الإلكتروني باستمرار في الرتبة السابعة، ويفسر هذا بأن البيانات والمعلومات المدرسية يحتاجها غالباً الباحث التربوي؛ ليمكن الانطلاق من بيانات ومعلومات موثوقة، ويمكن البناء عليها والإفادة منها في مبررات البحث الإجرائي، أو في المشكلات البحثية، وقد جاء المقترح بتصميم أدلة إجرائية توضح خطوات البحث الإجرائي في الرتبة الثامنة، وترى عينة الدراسة بأن تصميم الأدلة الإجرائية في خطوات البحث الإجرائي تساهم في القضاء على صعوبات قيام معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي، كما جاء مقترح إقامة المسابقات بين المعلمين لاختيار أفضل البحوث الإجرائية في الرتبة التاسعة، وذلك في سبيل التنافس الإيجابي بين المعلمين للقيام بالبحث الإجرائي والدعوة إلى تعزيز القيام به، والتكريم للمعلمين المهتمين بالبحث الإجرائي، وأخيراً جاء مقترح إضافة منصب بإدارات التعليم يتولى مهمة الاشراف والمتابعة للبحوث الإجرائية في الرتبة العاشرة، وهذا يظهر الحاجة الماسة إلى أهمية المرجعية الإدارية والعلمية بما يخص البحث

الإجرائي، حيث ترى عينة الدراسة أن توفر منصب تكون مهامه الإشراف والمتابعة للبحوث الإجرائية أحد المقترحات في التغلب على صعوبات القيام بالبحث الإجرائي، وتتفق نتيجة هذا المحور مع بعض نتائج دراسة Han,L (2017) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠) في محور المقترحات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة فإن البحث يوصي بما يلي:

- لما كانت الدراسة الحالية قد توصلت إلى قائمة بمهارات البحث الإجرائي، لذا توصي الدراسة بالإفادة من القائمة من خلال تصميم برامج ودورات تعليمية لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- ضرورة تفعيل تطبيق البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية من خلال استراتيجية واضحة تتبناها وزارة التعليم، وتشرف على تطبيقها ومتابعتها إدارات ومكاتب التعليم.
- محاولة التغلب على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية للقيام بالبحث الإجرائي؛ والتي توصلت لها الدراسة.
- الإفادة من مقترحات التغلب على صعوبات قيام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بالبحث الإجرائي.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة علمية بهدف تصميم برامج تعليمية وحقائب تدريبية في مهارات البحث الإجرائي، وقياس أثرها لدى معلمي التربية الإسلامية في جميع المرحل التعليمية.
- إجراء دراسة علمية بهدف الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو البحث الإجرائي.

المراجع:

أبو جبين، عطا. (٢٠٠٨). دور البحث الاجرائي في تنمية مهارات التدريس. *مجلة التطوير التربوي*، *وزارة التربية والتعليم*، (٤٠)، ٣٦ – ٣٨

أبو جلالة، عبدالحليم. (٢٠٠١). البحث الإجرائي . مضامينه وتطبيقاته. *آفاق تربوية*، *وزارة التربية والتعليم العالي–رئاسة التوجيه التربوي*، (١٨)، ٣٤ - ٤٣

بخاري، خلود. (٢٠١٩). دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، *جامعة أسيوط–مصر*، ٣٥ (٨)، ٥٤٣ – ٥٥٩

بخيت، محمد، والقاعود، إبراهيم. (٢٠١٢). بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، جامعة الملك سعود، ٢٤ (٤)، ١٤٨٧- ١٥١٨

البشير، محمد. (٢٠٠٥). إشكالية منهج البحث في العلوم التربوية. *دراسات تربوية*، *المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*، ٦ (١٢)، ٥٥ – ٧٨

تغريد، مصطفى. (٢٠٠٦). *استخدام منهجية البحث الإجرائي في تطوير مهارة التساؤل عند معلمات الصف الأول الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة،]. الجامعة الأردنية، الأردن.

حسين، جهاد، ودرويش، أسماء. (٢٠١٥، مايو). استخدام البحث الإجرائي في حل مشكلات التربية العملية لدى الطالبة المعلمة بشعبة الطفولة. أعمال مؤتمر شباب الباحثين، كلية التربية- جامعة أسيوط، ص ص٤٤٤- ٤٥٦.

الدريج، محمد. (٢٠٠٧). البحث الإجرائي تحسين الممارسات التربوية لدى المعلمين. *رسالة التربية*، *وزارة التربية والتعليم*، (١٦)، ٧٤-٨٤

الربيعان، هيفاء، والدغيم، خالد. (٢٠٢٠). واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج-مصر*، (٦٩)، ٨٦٢ – ٨٩٧

سليم، شيماء. (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية العالمية الحديثة لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*،٢١ (٧)،٤٧ – ٨١

السيد، عبدالقادر، والعمري، طفيل. (٢٠١٥). مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار سلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها-مصر*، ٢٦ (١٠٣)، ١٣٩ – ١٦٢

شاهين، نجاة. (٢٠١٣).لتنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي: دراسة حالة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*،٤٠ (٤)، ٢١١ – ٢٤٤

الشواوره، ياسين. (٢٠١٩). مدى امتلاك طلاب الدراسات العليا في قسم التربية بالجامعة الإسلامية لمهارات البحث التربوي. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج-مصر*، (٦٦)، ٤٥٥ – ٤٨٢

عابد، محمد. (١٩٩٨). *بعض المشكلات التربوية لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عابد، محمد. (١٩٩٨). *بعض المشكلات التربوية لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة،]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبود، عبدالمهيمن. (٢٠١٨). *درجة امتلاك معلمي التربية الاسلامية لمهارات البحث العلمي في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

العتيبي، سارة. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (٦٩)، ٨٥ – ١٠٢.

العساف، صالح. (١٤٢١هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

عساف، محمود. (٢٠١٧). درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لامتلاكهم مهارات البحث التربوي الإجرائي ورؤية مقترحة لتطويرها. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج*، (١٤٦)، ٥٣ – ٧١.

علي، أمل. (٢٠١٧، نوفمبر). *تقويم استخدام معلمي اللغة العربية للبحث الإجرائي لتطوير التدريس*. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، المجلد١، ص ص١٨٧ –٢٠٠.

العنزي، سالم. (٢٠١٥). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في تصميم البحوث الإجرائية وتنفيذها. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها-مصر*، ٢٦ (١٠١)، ١ – ٤٢.

قورة، علي. (٢٠١٦). بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي-القاهرة*، (٤)، ٢٤٦ - ٢٦٦.

المالكي، عبدالرحمن. (٢٠٠٦). أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١٩ (١)، ١٩٧-٢٤٦.

محمد، هنا. (٢٠١٥). استخدام البحث الإجرائي في تعديل اتجاه المعلمين نحو دمج المعوقين بمدارس الدمج الشامل بمدينة أسيوط. *الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية-مصر*، (٩١)، ٢٦٩-٢٨٨.

مرسال، إكرامي، والجزار، فاطمة. (٢٠١٣). برنامج لتنمية مهارات البحث الإجرائي والاعتقادات حول التنمية المهنية لدى الطالب معلم الرياضيات. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية-مصر*، ٢٣ (٢)، ٨٧ - ١٣٣.

المزيني، تهاني، والمزروع، هيا. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الاجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود*، ٢٤ (٢)،٥٨٥ – ٦١٨

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٤). *برنامج تطوير استراتيجيات تدريس التربية الإسلامية*، حقيبة تدريب المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٦). *تحليل مصادر بناء الكفايات المهنية لمعلمي التربية الإسلامية ومشرفيها بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

هارون، رمزي. (٢٠٠٥، أبريل). *مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كبديل مقترح*. المؤتمر العلمي السادس: التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي، جامعة الفيوم، كلية التربية الفيوم-مصر، ص ص٥٩١ – ٦١٩.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (١٤٣٩هـ). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التعليم. (١٤١٦هـ). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الأمانة العامة، وزارة التعليم.

Han, L. (2017). Analysis of the problems in language teachers' action research. *International Education Studies, 10(11)*123-128.

Yigit, C. & Bagceci, B. (2017). Teachers' opinions regarding the usage of action research in professional development. *Journal of Education and Training Studies*

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة: (كورونا أنموذجاً)

سلطان بن رجاءالله سلطان السلمي*
جامعة جدة

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/18

*أستاذ مساعد – أصول التربية –جامعة جدة–

إيميل الباحث: sralsulami@uj.edu.sa

كود البحث: 210056
تاريخ استقبال البحث: ٠٢، رجب، ١٤٤٢ هـ (١٤ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ٢٣، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٠٥ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة:(كورونا أنموذجاً)

سلطان بن رجاءالله سلطان السلمي

الملخص: هدفت الدراسة إلى تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات، وتوضيح المعوقات التي تحول دون قيام التعليم الجامعي بدوره في ذلك، ووضع المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى طلبته، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى إلى متغيري: الكلية، المرتبة العلمية، في معرفة دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات، ومن خلال المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة وعشرين عبارة فرعية بهدف تفعيل دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات. وبعد تطبيق الاستبانة على ١٤١ عضو هيئة تدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة أوضحت النتائج: أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات، وموافقة بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحول دون قيام التعليم الجامعي بدوره في ذلك، وموافقة بدرجة كبيرة جداً على المقترحات التي تسهم في تعزيز قيام التعليم الجامعي بدوره في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الكلية والرتبة العلمية على إجمالي الاستبانة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات لتعزيز دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة

الكلمات المفتاحية: تفعيل – التعليم الجامعي – المسؤولية المجتمعية — كورونا

Title: **Activating the Role of University Education Towards Enhancing Societal Responsibility During Crises Among Students**: (**Corona as a Model**)

Abstract: This study aimed to activating the role of university education towards enhancing societal responsibility among students during crises, to clarify the obstacles that prevent university education from playing that role, to develop proposals that contribute to strengthening university education for societal responsibility during crises among students, and to uncover significant statistical differences attributed to the variables of the college and the academic rank. Through the analytical and survey descriptive method, the researcher designed a questionnaire consisting of three main axes and twenty items with the aim of knowing the role of university education in promoting societal responsibility among students during crises. After applying the questionnaire to 141 faculty members in the Faculties of Education and social Sciences at the University of Jeddah, the results showed: There is medium-level approval for the role of university education towards enhancing societal responsibility among students during crises, and a large degree of approval of the obstacles that prevent university education from playing its role, and approval to a very large degree with the proposals that contribute to enhancing university education's role in promoting societal responsibility during crises among students. The results also indicated that there are no statistically significant differences attributed to the variables of college and academic rank on the total questionnaire. In light of these results, the study recommended a number of recommendations and proposals to enhance the role of university education towards enhancing societal responsibility during crises among students

Key Words: Activating - university education - societal responsibility - Corona

مقدمة:

إن التربية الإسلامية تسعى دوماً إلى إكساب الإنسان مبدأ المسؤولية، وتعتبره مبدأً ذا أهمية بالغة، وينبني عليه عمل الفرد وسلوكه، وهذا المبدأ منبثقٌ من حمل الإنسان للأمانة التي كلفه الله بها، قال تعالى:{ إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا} (الأحزاب:٧٢)، والله – عز وجل – منح الإنسان من القدرات والاستعدادات ما يجعله أهلاً لهذه المسؤولية، وجعله يملك كل ما يصل به إلى الفوز والسعادة في الدنيا والآخرة، فمنحه الحواس وجعل المسؤولية على عاتقه في استخدامها، قال تعالى:{ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا}(الإسراء:٣٦).

وإن المسؤولية المجتمعية تُعد من أكبر صور المسؤولية في التربية الإسلامية، فالمتأمل في المنهاج النبوي في التربية يجد الحث على تزكية الروح الجماعية، وغرس قيمة الشعور بالجماعة في نفوس الأفراد، وتنمية الانتماء للجماعة، وإعطاء الآخرين حقوقهم وعدم هضمها، قال صلى الله عليه وسلم: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ح ٥١٨٨)، فالتربية الإسلامية تطلب من الفرد أن يكون مترابطاً مع مجتمعه، مقدماً لهم كل ما هو جميل وحسن، ومجتنباً كل ما هو قبيح، قال تعالى: {وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ} (المائدة:٢)، وإن الدين الإسلامي لا يقتصر على العبادات التي نفعها ذاتياً فقط، فهناك أنواع كثيرة من العبادات التي نفعها يكون متعدياً على الآخرين كصلة الرحم والإحسان إلى الجار ومساعدة المحتاجين، وبالمجمل فإن قضية المسؤولية الاجتماعية قضية جديرة بالاهتمام والدراسة؛ إذا أنها تتصل بالوجود الاجتماعي، وتعتبر منطلقاً للحاجات الضرورية التي يستند عليها قيام المجتمع وتقدمه وتطوره (الرويس،٢٠١٥،ص.٤٤)، وتتأكد هذه المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات، فمن أهم المقومات التي تُبقي أي مجتمع قوياً متماسكاً أثناء أزماته هو قيام كل فرد من أفراده بمسؤوليته تجاه مجتمعه، وعدم توانيه في ذلك.

ولقد ركزت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على أهمية إدراك المسؤوليات الملقاة على عاتق الجميع، وأن ذلك يسهم في تحقيق الإنجازات المميزة للوطن والمجتمع (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠١٦،٢٠٣٠)، ويذكر الصرمي (٢٠١٥): "أن من المسؤولية الاجتماعية مسؤولية المسلم عن وطنه الذي نشأ فوق أرضه وشب على ثراه، وترعرع بين جنباته، على أرضه يحيا ويعبد ربه، ومن خيراته يعيش فهو يحب هذ الوطن وينتمي إليه انتماء فريدا، فيحرص على وحد الصف بين أفراد وطنه مؤثراً لهم شعاره الاحترام والتواصل مع الآخرين ومعاشرة الناس بالحسنى، ساعياً في طاعة ولاة الأمر واحترام الأنظمة والتعليمات وتقدير الممتلكات". وإن نهوض الأمم واستمرار الحضارات والمحافظة على المكتسبات أثناء الأزمات لا يكون إلا بالقيام بالمسؤوليات المجتمعية المناطة بالأفراد، فإذا شعر الأفراد بمسؤولياتهم نحو مجتمعهم فإنهم ينطلقون

في المبادرات ويتجاوزون المعوقات والصعوبات فيصبح المجتمع حيوياً متماسكاً، ومنتجا في شتى النواحي الاقتصادية أو العلمية أو الصناعية... وغيرها.

لذلك فإن تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات أصبح أمراً حتمياً على كل مؤسسات المجتمع، ولم يعد أمراً كمالياً، ومن أبرزها المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة، والتي من ضمنها التعليم الجامعي، فالجامعات لم يعد دورها مقتصراً على العملية التعليمية بجوانبها المختلفة والمتنوعة، بل تخطت أدوارها إلى خارج السور الجامعي، فهي تسعى إلى تقديم الخدمات للمجتمع، والإسهام في علاج المشكلات القائمة، والعمل على تطوير المجتمعات ورقيها. ويؤكد ذلك ما ذكره الرقب (٢٠٢٠) بأن المسؤولية المجتمعية تعد من أهم الواجبات الملقاة على عاتق مؤسسات التعليم العالي، وأن هناك التزاماً مستمراً بين هذه المؤسسات بتطوير مستويات أفراد المجتمع في شتى النواحي العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وذلك من خلال توفر الخدمات المتنوعة التي من شأنها تقوي العلاقية بين هذه المؤسسات والمجتمع، فالمسؤولية الاجتماعية أمرٌ يجب إبرازه وتضمينه بشكل ملموس في مناهج الجامعات ومخرجاتها، كما أسفرت نتائج دراسة انتاراكامانج ونوشبراسوب (Intarakamhang & Nuchprasop, 2018) أنه كلما فهم الطلاب دورهم أثناء الوحدات الدراسية سيكونون مستعدين للمشاركة في معظم المسؤوليات المجتمعية.

مشكلة الدراسة:

تعد أزمة وباء كورونا (كوفيد١٩) آخر الأزمات الحديثة التي أثرت على جميع جوانب الحياة في العالم أجمع، وفي ظل تداعيات هذه الجائحة تم بذل الكثير من الجهود العالمية والمحلية للتصدي لهذه الأزمة أو للتخفيف من آثارها على الأقل، ومن أهم العوامل التي تسهم في إنجاح هذه الجهود وتحقيق الثمرة المنشودة منها هو استشعار الأفراد بمسؤوليتهم المجتمعية تجاه مجتمعاتهم وأوطانهم، ففي جائحة كورونا كان العمل التطوعي والالتزام بالتباعد الجسدي وإتباع تعليمات الجهات المختصة وعزل المصاب نفسه عن المجتمع...، وغيرها من الأمور منبعها الشعور بالمسؤولية المجتمعية والوطنية المتأكدة أثناء الأزمات.

ومن هذا المنطلق يتحتم على الجهات ذات العلاقة تعزيز هذه المسؤولية المجتمعية وتأكيدها، سواء أكانت قبل الأزمات كخطوة استباقية أم أثناء حدوثها، ويعتبر التعليم الجامعي أحد أهم هذه الجهات التي تستطيع تعزيز هذا المفهوم من خلال البرامج المتنوعة أو العملية التعليمية بأنشطتها المختلفة واستراتيجياتها المتنوعة، فطلبة المرحلة الجامعة يُعتبرون أهم مكونات المجتمع البشرية، وعليهم تنعقد الآمال في النهوض بالمجتمع والمؤسسات الحكومية والخاصة في المرحلة المستقبلية، ولقد أسفرت نتائج دراسة الرويس (٢٠١٥) أن المسؤولية المجتمعية لدى طلبة المرحلة الجامعية تتجه نحو الذات والمصلحة الذاتية أكثر من المجتمع العام، وهذا ما يستدعي إلى توجيه الطلبة وإرشادهم نحو مسؤوليتهم الوطنية في ظل التحولات

المجتمعية التي يمر بها العالم في الآونة الحالية، وأوصت الدراسة بأن تقوم الجامعات بإعداد البرامج التي توعي الطلبة بأهمية المسؤولية الاجتماعية وخاصة مسؤولية الطالب تجاه وطنه، كما أشارت نتائج دراسة سيمبسون وابريم (Simpson & Aprim, 2018) أن هناك حاجة ماسة لقيام المؤسسات التعليمية في تطوير المسؤولية المجتمعية للطلاب وجعلها من قيمهم الشخصية بهدف تجهيزهم للمستقبل؛ ولذلك من الضروري اتخاذ قرارات بهذا الخصوص في المناهج الأكاديمية بتعديلها أو إعادة هيكلتها، ومن هنا أتت فكرة هذه الدراسة في الكشف عن دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات.

ولذا تأتي هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لطلابه أثناء الأزمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة؟
- ما معوقات تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة؟
- ما مقترحات تفعيل دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة نحو دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لطلابه أثناء الأزمات تعزى إلى متغيري: الكلية، والرتبة العلمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، وذلك من خلال الأهداف التالية:

- تعرف دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة.
- تحديد المعوقات التي تحول دون قيام التعليم الجامعي بدوره في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة.

- وضع مقترحات لتفعيل دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى إلى متغيري: الكلية، المرتبة العلمية، في معرفة دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة.

أهمية الدراسة:

إذا كانت مهمة المسؤولية المجتمعية مهمة مشتركة بين كل المؤسسات المجتمعية فإنها تتأكد لدى المؤسسات التعليمية، فإن دورها لم يعد مقتصراً على الرسالة العلمية المجردة، بل تعداه ليطال جوانب الحياة المختلفة ليؤكد عظم المسؤولية المجتمعية الملقاة على القائمين على تلك المؤسسات، وما ذاك إلا لكون المؤسسات التعليمية هي المسؤولة عن صناعة الأفراد الأكفاء من خلال بيئة تعليمية محفزة مواكبة للتغيرات والتطورات المجتمعية من خلال توفير الفرص والبيئة المناسبة لتنمية المسؤولية الذاتية والاجتماعية لدى أبناء المجتمع، لما لها من أثر فعال في بناء الشخصية السوية لشعور الفرد بمسؤوليته تجاه مجتمعه (الوادعي،٢٠١٨)، وإن طلبة المرحلة الجامعية جزءا مهما في المؤسسات التعليمية، ولهم تأثيرهم الهام على مجتمعاتهم، فينبغي أن تسهم مرحلتهم الدراسية في تعزيز مسؤوليتهم تجاه مجتمعهم ووطنهم أثناء الأزمات، فهم من سيكون في الصفوف الأولى لمواجهة الأزمات المستقبلية للمجتمع، ولهم تأثيرهم سواء على مستوى الأسرة والأصدقاء أو على المجتمع بشكل عام.

من هنا تبرز أهمية دراسة دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته أثناء الأزمات، وذلك في النقاط التالية:

- مكانة المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات في التربية الإسلامية.
- وضوح ضرورة دور المؤسسات التعليمية الجامعية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها أثناء الأزمات.
- الإسهام في رفع قيمة المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتعزيز الانتماء للمجتمع والوطن.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: دور العملية التعليمية في التعليم الجامعي بعناصرها المختلفة نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، وأزمة كورونا أنموذجاً لذلك.

الحدود البشرية والمكانية: عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٤١- ١٤٤٢هـ.

منهجية الدراسة:

- **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، وهو "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣، ص.١٩١).
- **أداة الدراسة:** الاستبانة.
- **مجتمع الدراسة:** أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة، والبالغ عددهم (١٧٠) عضو هيئة تدريس.
- **عينة الدراسة:** استجاب على الاستبانة (١٤١) عضو هيئة تدريس؛ أي بنسبة (٨٢,٩٤٪) من المجتمع الأصلي.

مصطلحات الدراسة:

- **دور:** الدور هو مجموعة من الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب عليه إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة (مرسي،٢٠١٠،ص.١٣٩)، ويقصد به في الدراسة الحالية: مجموعة الوظائف والمهام والأنشطة والممارسات التي ينبغي أن تتوفر في العملية التعليمية لطلبة التعليم الجامعي؛ بهدف تعزيز المسؤولية المجتمعية لديهم أثناء الأزمات.
- **المسؤولية:** لغة هي سأل يسأل سؤالاً ومسألة فهو مسؤول والاسم المسؤولية والمسؤول المطلوب (الفيومي، ١٩٨٧م، ص.١١٣).

واصطلاحاً: ما ذكره صليبا (١٩٨٢) بأنها هي التبعة، فالمسؤول من الرجال هو المنوط به عمل تقع عليه تبعته (مج٢، ص.٣٦٩).

- **المسؤولية المجتمعية**: يعرفها الجبوري (١٩٩٧) بأنها "الالتزام الذاتي والفعلي للفرد تجاه الجماعة وما ينطوي عليه من اهتمام بها، ومحاولة فهم مشكلاتها، والمشاركة معها في إنجاز عمل ما مع الإحساس بحاجات الجماعة أو الجماعات الأخرى التي ينتمي إليها"(ص.٢٩).

ويعرفها قاسم (٢٠٠٨) أنها "مسؤولية الفرد عن نفسه ومسؤوليته تجاه أسرته وأصدقائه وتجاه دينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه، واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية، ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة".

فمن خلال ما سبق من التعريفات يرى الباحث أن هناك من يستخدم لفظ الاجتماعية في عنوان التعريف، وفي مضمونه يستخدم لفظ المجتمع أو المجتمعية، وهذا ما يدعو للتساؤل إن كان هناك ثمة فرق بين الاجتماعية و المجتمعية؟

فمن خلال النظر للدراسات المتعلقة بذات الموضوع فقد تم استخدام مصطلح الاجتماعية وكان المقصود الأسرة والمعلمين وغيرهم ممن لهم علاقة مباشرة بالفرد، فبالتالي يرى الباحث أن لفظ المجتمعية أعم وأشمل من لفظ الاجتماعية؛ وذلك أن المسؤولية الاجتماعية تتعلق بأسرة الفرد وأصدقائه ومن يعيش معهم وله علاقة مباشرة بهم أو مصالح مشتركة بينهم، وهذا يعني حصر مسؤوليته تجاههم. وأما المجتمعية فهي تعني عموم المجتمع ولا تقتصر على القرابة أو الصداقة، بل تتعدى إلى ما هو أشمل من ذلك، فهي تعني مسؤولية الفرد تجاه مجتمعه ووطنه بشكل عام، فهو يسعى للقيام بمهامه على أكمل وجه، ويسهم في ريادة مجتمعه في شتى النواحي الدينية والسياسية والاقتصادية والبيئية والخدمية وغيرها، فهو بذلك جزء من الكيان المؤثر إيجابياً في تحقيق الأهداف المحددة والخطط المرسومة من قبل ولاة الأمر والمسؤولين في شتى القطاعات، وهذا ما يخدم موضوع الدراسة.

- **الأزمات**: الأزمة كما يعرفها مرسي (٢٠١٠) بأنها عبارة عن حدث كبير لا يمكن التنبؤ به، ويمكن أن تكون له نتائج سلبية سيئة، وتتسم بالتحول المفاجئ والتهديد المباشر للقيم والمصالح الحيوية (ص.٣٠٤)، ويعرفها الباحث بأنها عبارة عن حدوث خلل ما في إحدى جوانب الحياة المختلفة يؤدي إلى تغيير في قدرة الدول والمجتمعات والأفراد على تسيير شؤون حياتهم بشكل اعتيادي.

ويعرف الباحث المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات بأنها: امتلاك الفرد عقلاً واعياً وشعوراً عميقاً يدفعه لعمل كل سلوك إيجابي تجاه مجتمعه ووطنه أثناء التغيرات المختلفة والتحديات المتنوعة التي يمر بها، وقيامه بجميع التكاليف الملقاة عليه، وإسهامه الفعال في تحقيق النمو الإيجابي لمجتمعه بشتى نواحيه.

كما يعرفها –في هذه الدراسة– إجرائياً بأنها: مجموعة إجراءات وعمليات العملية التعليمية التعلمية التي تُقدم لطلبة المرحلة الجامعية أثناء دراستهم، بهدف إكسابهم مبدأ الشعور الايجابي تجاه مجتمعهم ووطنهم أثناء الأزمات، والذي يدفعهم للقيام

بمهامهم وتوظيف مهاراتهم وقدراتهم في تحقيق النمو المتكامل والإيجابي للمجتمع في شتى النواحي أثناء الأزمات، وأن يكونوا أصحاب بذل عطاء وإسهام وبناء.

- **كورونا (كوفيد١٩)**: مرض كوفيد-١٩ هو مرض معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا. ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩. وقد تحوّل كوفيد-١٩ الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢١)، وهذا التعريف هو ما تبناه الباحث في هذه الدراسة.

الإطار المفاهيمي:

ينقسم الإطار المفاهيمي إلى قسمين هما:

القسم الأول: مكانة المسؤولية المجتمعية في التربية الإسلامية:

يوضح الباحث مكانة المسؤولية المجتمعية في التربية الإسلامية من خلال العناصر التالية:

أ- **أقسام المسؤولية**: تعتبر المسؤولية من أهم المبادئ التي دلت عليها نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، والمتأمل في هذه النصوص يجد أن المسؤولية فيها بشكل عام تنقسم إلى قسمين:

أولاً/ المسؤولية الفردية الذاتية: وهي التي يتحمل فيها الإنسان تبعات أعماله بمفرده، ويدل على ذلك قوله تعالى:{ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِۦ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا ۗ وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ }(فصلت:٤٦)، وقوله تعالى:{ قَدْ جَاءَكُم بَصَائِرُ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِۦ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا ۚ وَمَا أَنَا عَلَيْكُم بِحَفِيظٍ }(الأنعام:١٠٤)، وقوله تعالى:{ أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى }(القيامة:٣٦).

ثانياً: المسؤولية الجماعية المشتركة: وهي التي يتحمل فيها الأقوام والأمم تبعات أعمالهم، ويدل على ذلك قوله تعالى:{وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ}(النحل:١١٢)، وكثرة الذنوب والمعاصي في المجتمع هلاك لأهله، فعن زينب بنت جحش زوج النبي صلى الله عليه وسلم، قالت: خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم يوما فزعا محمرا وجهه، يقول: "لا إله إلا الله ويل للعرب من شر قد اقترب، فتح اليوم من ردم يأجوج ومأجوج مثل هذه، وحلق بإصبعه الإبهام، والتي تليها، قالت فقلت: يا رسول الله أنهلك وفينا الصالحون؟ قال: «نعم إذا كثر الخبث»" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ح ٣٣٤٦)، وفي المقابل فإن الجماعة إذا اجتمعت على ما يرضي الله - عز وجل- فإن الثواب الحسن يشملهم جميعاً، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إن لله تبارك وتعالى ملائكة سيارة، فضلا يتتبعون مجالس الذكر، فإذا وجدوا مجلسا فيه

ذكر قعدوا معهم، وحف بعضهم بعضاً بأجنحتهم، حتى يملئوا ما بينهم وبين السماء الدنيا، فإذا تفرقوا عرجوا وصعدوا إلى السماء، قال: فيسألهم الله عز وجل، وهو أعلم بهم: من أين جئتم؟ فيقولون: جئنا من عند عباد لك في الأرض، يسبحونك ويكبرونك ويهللونك ويحمدونك ويسألونك، قال: وماذا يسألوني؟ قالوا: يسألونك جنتك، قال: وهل رأوا جنتي؟ قالوا: لا، أي رب قال: فكيف لو رأوا جنتي؟ قالوا: ويستجيرونك، قال: ومم يستجيرونني؟ قالوا: من نارك يا رب، قال: وهل رأوا ناري؟ قالوا: لا، قال: فكيف لو رأوا ناري؟ قالوا: ويستغفرونك، قال: فيقول: قد غفرت لهم فأعطيتهم ما سألوا، وأجرتهم مما استجاروا، قال: فيقولون: رب فيهم فلان عبد خطاء، إنما مر فجلس معهم، قال: فيقول: وله غفرت هم القوم لا يشقى بهم جليسهم " (البخاري، ١٤٢٢هـ، ح ٦٤٠٨)، ولكون الجماعة لها أثرها القوي في التغيير الحضاري والاجتماعي فإن التربية الإسلامية تأمر بعدم التفرق والاختلاف، وأن ضعف الجماعة سببٌ للضعف والهوان، قال تعالى:{وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا ۚ وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ}(آل عمران:١٠٣).

ويتضح مما سبق بأن المسؤولية الفردية مكونة للمسؤولية الجماعية وباعثةً لها، فالتربية الإسلامية تكسب الفرد الاهتمام بالجماعة وفهمها ومشاركتها، وعدم الشذوذ عنها. **وأما ما يتعلق بأقسام المسؤولية المجتمعية بشكل خاص في الإسلام فهي تشمل النواحي الأخلاقية والمجتمعية والدينية، ومتوازنة بين حقوق الفرد وحقوق المجتمع؛ لذا فإن الباحث يتفق مع ما ذكره البلوشي وإبراهيم (٢٠١٨) بأنها كما يلي:**

أولاً: **المسؤولية الأخلاقية**/ هي حالة تمنح المرء القدرة على تبعات أعماله وآثارها، ومصدرها هو الضمير، ومن الأمثلة على ذلك تهذيبه للشعور الأخلاقي في التنفير من الغيبة، قال تعالى:{ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ}(الحجرات:١٢).

ثانياً: **المسؤولية المجتمعية**/ هي التزام المرء بقوانين المجتمع ونظمه وتقاليده، أو المسؤولية الذاتية عن الجماعة، فالإسلام أعطى المجتمع اعتباراً في إصدار الأحكام والقوانين.

ثالثاً: **المسؤولية الدينية**/ وهي التزام المرء بأوامر الله ونواهيه، وقبوله العقوبة في حال المخالفة ومصدرها الدين. فكل فرد من أفراد المجتمع مسؤول عن طهارة مجتمعه وسلامته، فعن النعمان بن بشير رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "مثل القائم على حدود الله والواقع فيها، كمثل قوم استهموا على سفينة، فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها إذا استقوا

من الماء مروا على من فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا ولم نؤذ من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا، وإن أخذوا على أيديهم نجوا، ونجوا جميعا "(البخاري، ١٤٢٢هـ، ح ٢٤٩٣).

ومن خلال التقسيم السابق يتأكد أن الفرد المسلم يجب عليه القيام بمسؤولياته الفردية والجماعية في سلوكياته وأعماله الأخلاقية والاجتماعية والدينية، فإنه إذا قام بذلك حق القيام فإنه تبعة عمله ستكون سعادة في دنياه ويُرجى له الفوز برضا ربه وجنته في آخرته.

كما أن المسؤولية المجتمعية في ديننا الحنيف لا تقتصر على الجانب الجسدي، بل تمتد إلى الحاجات المعنوية النفسية كالمحبة والاحترام والود والتقدير.

ب- صور للمسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات من التراث التربوي الإسلامي:

إن الدين الإسلامي دينٌ شاملٌ لجميع نواحي الحياة المختلفة، ولقد تميز المجتمع المسلم عن غيره من المجتمعات لتمسكه بهذا الدين، وبسبب استمداد تعاليمه من منهجه الثابت والصالح لكل زمان ومكان، "فالتربية الإسلامية هي التي تصوغ المجتمع المسلم وتنشئه تنشئة متكاملة العناصر، لا يطغى فيها جانب على آخر، وإنما تتوازن فيها جميع القيم الإسلامية، للترابط الجذري بين القيم الأخلاقية والسلوكية، وبين القيم السياسية والعملية، وبين الجوانب المادية والروحية، وبين ترشيد الممارسة العملية لهذه القيم في الواقع المعايش على مستوى تدبير الأمور العامة، على تعدد هذه المراتب وتنوعها"(كنعان،٢٠١٤،ص.٣٨٢)، فمن هنا يتبين أنه على كل أفراد المجتمع المسلم مسؤولية والتزامٌ أدبي للمبادرة بالنفع العام والخاص؛ امتثالا للواجب الديني والمجتمعي والأخوي؛ للقيام برعاية الضعفاء ومن يمر بأزمة من الأفراد، وكفالة حقوقهم وحماية أرواحهم وأموالهم وأعراضهم من كل ما يهددها، وكذلك الدعم المادي والمعنوي مثل: الزكاة، والأوقاف، والصدقات، ونشر العلم، والأنشطة المتنوعة الداعية إلى بذل المنفعة، وبث معاني التعاون في المجتمع، فالإنسان مطالبٌ بأن يكون له دور فاعلٌ للقيام بالمسؤولية المجتمعية؛ يقدم من خلالها -حسب قدراته- ما يدعم به مجتمعه، وإن التراث التربوي الإسلامي مليء بالمواقف والصور التي توضح قيام النماذج والقدوات بمسؤوليتهم المجتمعية أثناء الأزمات في أبهى صورها، وأجمل حللها، ويذكر الباحث بعضاً من هذه الصور مرتباً إياها بحسب الأقدمية التاريخية:

١- **أبو بكر الصديق رضي الله عنه في أزمة الهجرة يساهم بكل ماله:** فعن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنها: لما خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم وخرج أبو بكر معه، احتمل أبو بكر ماله كله معه، خمسة آلاف درهم أو ستة آلاف درهم، فانطلق بها معه. قالت: فدخل علينا جدي أبو قحافة، وقد ذهب بصره، فقال: والله إني لأُراه قد فجعكم بماله مع نفسه. قلت: كلا إنه قد ترك لنا خيرا كثيرا. قالت: وأخذت أحجارا فوضعتها في كُوَّةٍ [تجوف

في الجدار شبه الرفّ] في البيت الذي كان أبي يضع ماله فيها، ثم وضعت عليها ثوبا، ثم أخذت بيده فقلت: يا أبت ضع يدك على هذا المال. قالت: فوضع يده عليه فقال: لا بأس، إذا كان قد ترك لكم هذا فقد أحسن، وفي هذا بلاغ لكم. قالت أسماء: ولا والله ما ترك لنا شيئا، ولكن أردت أن أسكن الشيخ بذلك (ابن كثير، ١٤٠٨هـ، مج٣، ص.٢٢٠).

٢- **مبادرات الأنصار نحو أزمة إخوانهم المهاجرين عند وصولهم للمدينة:** قدِم المهاجرون إلى المدينة، تاركين ديارهم وأموالهم، فاستقبلهم الأنصار وأكرموهم وقاسموهم الأموال والزوجات، فقال المهاجرون: يا رسول الله ما رأينا مثل قوم نزلنا عليهم أحسن مواساة في قليل، ولا أبذل في كثير منهم، لقد أشركونا في المهنأ وكفونا المؤنة ولقد خشينا أن يكونوا ذهبوا بالأجر كله، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: كلا ما دعوتم الله لهم وأثنيتم به عليهم (البوصيري، ١٤٢٠هـ، مج٣، ص.١٤٤)، وعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: لما قدم عبد الرحمن بن عوف المدينة، آخى النبي صلى الله عليه وسلم بينه وبين سعد بن الربيع، فقال: أقاسمك مالي نصفين، ولي امرأتان فأطلق إحداهما، فإذا انقضت عدتها فتزوجها فقال: بارك الله لك في أهلك ومالك، دلوني على السوق؟ فدلوه (ابن حنبل، ١٤٢١هـ، ح١٢٩٧٦).

٣- **أزمة جيش العسرة وتجهيز عثمان رضي الله عنه:** لما عزم رسول الله صلى الله عليه وسلم على قتال الروم عام تبوك، وكان ذلك في زمان عسرة من الناس وشدّة من الحرّ وجدب من البلاد، وحين طابت الثمار –والناس يحبّون المقام في ثمارهم وظلالهم ويكرهون الشخوص على تلك الحال من الزمان الذي هم عليه– وبيّن صلى الله عليه وسلم للناس مقصده، وكان النبي صلى الله عليه وسلم يجلس كلّ يوم على المنبر فيدعو فيقول: اللهمّ أن تهلك هذه العصابة لن تُعبد في الأرض، فلم يكن للناس قوة، فحضّ رسول الله صلى الله عليه وسلم على الصّدقات فجاء الناس بصدقات كثيرة، فقام عثمان بن عفان رضي الله عنه بمسؤوليته تجاه مجتمعه في هذه الأزمة العظيمة وقال: عليّ مائة بعير بأحلاسها وأقتابها، ثمّ نزل صلى الله عليه وسلم مرقاة أخرى من المنبر فحثّ على الصدقة فقال عثمان بن عفان رضي الله عنه: عليّ مائة أخرى بأحلاسها وأقتابها، ثم نزل صلى الله عليه وسلم مرقاة أخرى فحث فقال عثمان بن عفان رضي الله عنه: عليّ مائة أخرى بأحلاسها وأقتابها. يقول الراوي: فرأيت رسول صلى الله عليه وسلم يقول بيده هكذا (يحركها كالمتعجب) ما على عثمان ما عمل بعد هذا اليوم! (الصالحي، ١٤١٤هـ، مج ٥، ص.٤٣٤).

٤- **أزمة اختلاف الناس بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم وقيام أبي بكر الصديق رضي الله عنه بجمع الناس في السقيفة لاجتماع الكلمة:** بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم لم يتفق الصحابة رضي الله عنهم على مبايعة

خليفة ما أول الأمر، وكان في الأمر تفاوت في البداية، فاجتمع الأنصار في السقيفة، فبادر أبو بكر وعمر بن الخطاب ـــ رضي الله عنهما ـــ إلى لم الشمل ورأب الصدع، قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: لا يقل أحدكم إن بيعة أبي بكر كانت فلتة فتمت، ألا وإنها كانت كذلك، إلا إن الله وقى شرها...، وقد اجتمع الأنصار في سقيفة بني ساعدة واجتمع المهاجرون إلى أبي بكر، فقال عمر رضي الله عنه: يا أبا بكر انطلق بنا إلى إخواننا من الأنصار... فإذا هم مجتمعون.. وأردت أن أتكلم وكنت قد زورت [أعددتُ] مقالة أعجبتني أردت أن أقولها بين يدي أبي بكر وهو كان أحكم مني وأوقر، والله ما ترك من كلمة أعجبتني في تزويري إلا قالها في بديهته وأفضل (ابن كثير، ١٤٠٨هـ، مج٥، ص.٢٦٦)، وفي ذلك دليل علي قيام القدوة أبو بكر رضي الله عنه بمسؤوليته تجاه المجتمع المسلم في أزمة عظيمة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم، فبفضل الله تم اجتماع الكلمة، وتوحيد الصف، وتحقيق التعاون والتكاتف.

٥- **أزمة عام الرمادة وتكفل عثمان رضي الله عنه بشراء قوافل التجار والتبرع بها للمسلمين:** في خلافة الفاروق رضي الله عنه أصابت النَّاس سَنَةٌ مُجْدِبَةٌ أهلكت الزَّرْع والضَّرْع حتَّى دُعِيَ عامُهَا لشِدَّة قَحْطِهِ بعام الرَّمَادة، ثمَّ إنَّ الكَرْبَ ما فَتِئَ يشتدُّ على النَّاس حتَّى بَلَغَتِ الأرواح الحناجر، أقبلوا ذات صباح على عُمَر وقالوا: إن السماء لم تُمْطِر، وإن الأرض لم تُنْبِت، وقد أَشْفَى النَّاسُ على الهلاك، فما نصنع؟، فقال: اصبروا، فإنِّي أرجو ألاَّ تُمْسُوا حتَّى يُفَرِّجَ الله عنكم، فَلَمَّا كان آخر النَّهار؛ وردت الأخبار بأنَّ عِيرا [قافلة] لِعُثمان بن عفان رضي الله عنه جاءت من الشَّام، فلما وصلت ، فإذا هي أَلْفُ بعيرٍ قد ملئت بُرّاً وزيْتاً وَزبيبا ...، فدخل التُّجَّار على عثمان وقالوا: بِعْنَا ما وصل إليك، فقال: كم تُرْبِحُونَنِي؟ فقالوا: نُعطيك بالدِّرهم درهمين. فقال: أُعطيتُ أكثر من هذا فزادوه، فقال: أُعطيت أكثر، فزادوه، فقال: أُعطيتُ أكثر، فقالوا: ليس في المدينة تجَّارٌ غيرنا، وما سَبَقَنا إليك أحدٌ، فمن الذي أعطاك أكثر مما أعطينا؟! فقال: إنَّ الله أعطاني بكلِّ درهم عَشَرَةً، فهل عندكم زيادة؟ قالوا: لا، فقال: إنِّي أُشْهِدُ الله تعالى أَنِّي جَعَلْتُ ما حَمَلَتْ هذه العِيرُ صدقةً على فُقَرَاءِ المسلمين...لا أبتغي من أَحَدٍ دِرْهَماً ولا دينارا، وإنَّما أبتغي ثواب الله ورضاه (الباشا، ١٤١٢هـ، ص.٤٥٤).

٦- **التزام الصحابة رضي الله عنهم بعمل الأسباب الشرعية في أزمة وباء الطاعون لمنع انتشاره:** ذكر ابن كثير (١٤٠٨هـ) أنه لما اشتعل وباء الطاعون قام أبو عبيدة رضي الله عنه في الناس خطيبا فقال: إن هذا الوجع رحمة ربكم، ودعوة نبيكم، وموت الصالحين قبلكم، فطُعن [أصابه الطاعون] فمات، واستُخلف معاذ بن جبل رضي الله عنه، فقام خطيبا فقال: إن هذا الوجع رحمة ربكم، ودعوة نبيكم، وموت الصالحين قبلكم. فلما مات استُخلف على الناس عمرو بن العاص رضي الله عنه، فقام فيهم خطيبا فقال: إن هذا الوجع إذا وقع فإنما يشتعل اشتعال

النار، فتحصّنوا منه في الجبال، وايم الله لا نقيم عليه، ثم خرج وخرج الناس، فتفرقوا ودفعه الله عنهم (مج٧، ص.٩١). فعمل الصحابة رضي الله عنهم بالتباعد الجسدي لمنع انتشار الوباء، والتزموا بذلك استشعاراً بمسؤوليتهم اتجاه مجتمعهم حتى رفع الله عنهم ما نزل بهم، وهذا يؤكد غزارة فقه الصحابة رضي الله عنهم، وتنفيذهم لتوجيهات ولاتهم وأمرائهم، وأن عمل الأسباب الشرعية لا ينافي التوكل على الله جل وعلا.

فهذه المواقف وغيرها التي دونتها كتب التراث الإسلامي تؤكد أهمية قيام الفرد بمسؤوليته المجتمعية أثناء الأزمات التي يمر بها مجتمعه، وأن ذلك يؤدي إلى التماسك والتآزر أمام التحديات المتغيرة، ويوصل إلى التطور والتنمية المستمرة.

القسم الثاني: التعليم الجامعي ودوره في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات:

ويندرج تحت هذا القسم عدة مجالات، وهي كما يلي:

المجال الأول: أهمية قيام التعليم الجامعي بالمسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات:

لقد تطورت الأدوار المطلوبة من التعليم الجامعي مع مرور الزمن، فلم يعد التعليم الجامعي مقتصراً أداوره داخل الحرم الجامعي وعلى نقل المعرفة العلمية فقط، بل هناك مهاماً أخرى لها، وهي كما يراها العبادي والطائي (٢٠١٢) بأن أدوار الجامعات تكمن في ثلاث اتجاهات:

أ- نشر المعرفة، وتشمل التدريس والتدريب ونقل المعارف والمهارات للطلبة.

ب- تنمية المعرفة، وتشمل البحث العلمي في المواضيع ذات الصلة الوثيقة ببرامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ت- تطبيق المعرفة، وتشمل خدمة المجتمع وتزويده بكافة متطلباته واحتياجاته (ص.١٩٧).

ومن أكبر احتياجات المجتمع التحديات والأزمات التي يمر بها، بل إن التحديات والأزمات التي تواجهها المجتمعات تفرض على التعليم الجامعي القيام بما يمكن القيام به للتصدي لها، ولعل آخرها أزمة كورونا التي ألقت بظلالها على جميع دول العالم، فأصبح الانتقال من التعليم التقليدي الحضوري إلى التعليم الالكتروني ضرورة ملحة، وما تحقق من نجاح للتعليم الجامعي والتعليم العام في المملكة العربية السعودية كان بفضل الله ثم بالاستعداد المسبق لهذه الأزمات والتحديات والعمل المستمر أثناء الأزمة، ولكن من الأهمية بمكان أن يقوم التعليم الجامعي بجميع أداوره المطلوبة منه أثناء الأزمات، فكما تحققت نجاحات الجامعات في نقل المعرفة العلمية والعملية التعليمية ونشرها أثناء أزمة كورونا فإنه ينبغي أن يتم العمل على تحقيق النجاحات في الأدوار الأخرى المطلوبة منها، ومن أبرز تلك الأدوار القيام بالمسؤولية المجتمعية وخدمة المجتمع والإسهام في مواجهة التحديات المتغيرة، وتتأكد هذه الأهمية أثناء الأزمات،ويوضح الباحث هذه الأهمية فيما يلي:

- **تخفيف الأعباء على الجهات المختصة:** يزداد الحمل أثناء الأزمات على الجهات المختصة في مواجهة هذه الأزمة، ففي أزمة كورونا كان الحمل الأكبر على وزارة الصحة بما أن هذه الأزمة أزمة صحية، مما يتطلب تقديم العون والدعم من الجهات الأخرى، فمن هنا انطلقت الجامعات بمراكزها البحثية وكوادرها البشرية المتخصصة من كليات الطب والعلوم الطبية وغيرها لمؤازرة وزارة الصحة ودعمها مما سهم في تخفيف الأعباء عليها، وهكذا هو الحال مع الجهات الأخرى بحسب الأزمات والتحديات، وهذا ما يؤكد أهمية قيام التعليم الجامعي بمسؤوليته المجتمعية كما ينبغي.
- **تحسين صورة الجامعات لدى المجتمع:** عندما تقوم الجامعات بدورها المناط بها في الأزمات فإن الصورة الذهنية للجامعات تتحسن لدى المجتمع، ويكون هناك قبولاً لبرامجها وخططها المستقبلية، فالمجتمع الخارجي لا يعلم ما يدور داخل أسوار الجامعات، ولكن عند تقديم هذه الجامعات للمجتمع حلولاً للأزمات التي يمر بها فإن أفراد هذا المجتمع يستشعرون أهمية العلم والمعرفة، وأن العلم هو سبيل الرقي والتقدم ومواجهة التحديات المتغيرة، ففي أزمة كورونا كان المجتمع يترقب أخبار المختبرات الطبية في الجامعات المحلية والعالمية، وينتظر من المتخصصين والأكاديميين التوجيه والنصيحة.
- **ازدياد الانتماء والولاء:** من أهم ما يبعث على العمل المستمر هو الشعور بالولاء والانتماء للمنظمة، فعندما تطلب الإدارة الجامعية من منسوبيها المشاركة والإسهام في تحدي أو أزمة المجتمع، وتطلب منهم الانتقال من نقل المعرفة إلى تطبيقها، وتثق في قدراتهم وتقوم بدعمهم، فإنهم سيستشعرون أهميتهم وسيزداد ولاءهم وانتماءهم للمنظمة والجامعة، ففي أزمة كورونا قامت الجامعات بدعم غير مسبوق في دعم مراكزها البحثية ومختبراتها الطبية، فبدأ المختصون بإجراء الأبحاث الطبية اللازمة، وقام المختصون في مراكز التعلم الالكتروني بالجامعات بجهود حثيثة متواصلة لضمان استمرار العملية التعليمية، وهذا ما يعزز لديهم ولاءهم وانتماءهم للجامعات التي ينتسبون لها.
- **اكتشاف المواهب والطاقات:** في وقت الأزمات تظهر المواهب المختلفة للإسهام في حلها، فالقدرات البشرية قد لا تُظهر أفضل ما لديها في أوقات الرخاء، ولكن في الأزمات والشدائد تظهر هذه المواهب بأفضل حللها، وتساهم في وضع الحلول المناسبة للأزمات، وهذا ما يدفع للاستفادة منها مستقبلاً.

المجال الثاني: علاقة العملية التعليمية في التعليم الجامعي بتعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى طلبته بوصفها إحدى أدوار التعليم الجامعي:

إن التعليم الجامعي يمثل قمة الهرم التعليمي في ضوء التغيرات والأزمات التي تستوجب التغيير في المنظومة الجامعية التي من أهم أهدافها إعداد القوى البشرية المؤهلة في مختلف الميادين، والإسهام في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتلبية احتياجات المجتمع (عامر،٢٠١٩،ص.٧)، وتعتبر العملية التعليمية هي ركيزة التعليم الجامعي، والعلاقة وثيقة بين العملية التعليمية وتعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، فالوحدات الدراسية التي تقدم لطلبة الجامعة ينبغي أن تنشر ثقافة المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لديهم، وليس شرطاً أن يكون ذلك وقت حدوث الأزمات، وإنما قد يكون قبلها كخطوة استباقية فكلما فهم الطلاب دورهم أثناء الوحدات الدراسية سيكونون مستعدين للمشاركة في معظم المسؤوليات المجتمعية (Intarakamhang،Nuchpraso,2018)، وكما أشار الأسدي (٢٠١٣) أنه في التعليم الجامعي لا يفيد أن تقتصر المعارف على النظري منها فقط، بل لابد من تعليم الطالب تعليماً مهنياً علمياً حسب ميوله ومواهبه مع ضرورة تعريف الطالب بطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يلم بمشكلاته وآماله، وأن ندربه على تحمل المسؤولية والقيادة الإيجابية والتعاون والأخذ والعطاء (ص.٤٣)، ويذكر محمد (٢٠١٦) أن من آليات تحقيق التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة ما يلي:

- إدراج مفهوم المسؤولية المجتمعية وأبعادها ومبادئها في المناهج الدراسية مع التركيز على قيم العمل التطوعي والانخراط في خدمة المجتمع.
- تضمين قيم المجتمع العامة في المناهج.
- استخدام طرق تدريس تنمي التفكير والإبداع لدى الطلبة.
- اختيار طرق التقويم التي تنمي طرق الابتكار والنقد وحل المشكلات لدى الطلبة.
- تطوير البرامج الأكاديمية التي تلبي احتياجات المجتمع.
- التنوع في الأنشطة التي تقدم للطلبة التي تؤهلهم للمشاركة الفاعلة في تنمية المجتمع.

يتضح من هذه الآليات أن للعملية التعليمية بجميع عناصرها (عضو هيئة التدريس، طريقة التدريس، المنهج والأنشطة، طرق التقويم) دوراً في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبة المرحلة الجامعية، ويتأكد العمل بها أثناء الأزمات، وذلك من خلال:

- **احتواء المناهج الدراسية على مفاهيم المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات:** من المؤكد أن التحديات والتغيرات الاجتماعية تتطلب أن تعمل المناهج التعليمية على تغيير قيم الأنانية، والذاتية... وغيرها التي تئن منها المجتمعات العربية، واستبدالها بقيم التسامح، والتعاون، والاحترام... وغير ذلك من القيم التي تؤهل الأفراد للتفاعل الجيد مع مؤسسات المجتمع والإسهام في حل مشكلاته (حسن،٢٠٠١) فتضمين مفاهيم المسؤولية المجتمعية في

المناهج التعليمية لم يعد ترفاً تعليمياً أو نشاطاً زائداً، بل أصبح ضرورة ملحة يتطلبها الواقع المعاصر، ويؤكد ذلك الشهري (٢٠٢٠) بأن المقررات التعليمية لها تأثيرها الكبير في إحداث النمو الشامل المتكامل لدى الطلبة، فهي تسهم في تحقيق نجاح تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم؛ فلذلك ينبغي أن تحتوي على مفاهيم المسؤولية المجتمعية والتكافل الاجتماعي، وأن تكون مواكبة للمتغيرات المجتمعية والعالمية، بالإضافة لضرورة تضمينها موضوعات القيم الاجتماعية، وتطبيقات تدريبية سلوكية لها.

- **التجديد في أساليب التقويم بما يعزز قيم المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات:** إن تقويم الطلاب أثناء الأزمات يختلف عن غيره من الأوقات، فلا بد من مراعاة ظروف الطلاب وقدراتهم، فالأزمات تتطلب أن يكون التقويم مرناً، وهذا ما يتيح الفرصة لعضو هيئة التدريس بالتجديد والابتكار في أساليب تقويمه لطلابه بما يعزز قيم المسؤولية المجتمعية لديهم، ومن ذلك توجيه الواجبات والموضوعات البحثية نحو مواضيع متعلقة بالأزمة، وتوظيف مواهبهم وقدراتهم في ذلك، وتوجيههم بالمشاركة مع الجهات التطوعية الرسمية... وغيرها من الأساليب المتجددة التي تغرس قيم المسؤولية المجتمعية لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتعزز لديهم الولاء والانتماء للمجتمع والوطن، وتكسبهم الثقة بأنفسهم.
- **تقديم الورش التدريبية والجلسات الاستشارية للطلبة أثناء الأزمات:** يواجه الطلبة أثناء الأزمات بعض المعوقات والصعوبات التي تقف أمام تميزهم الدراسي أو الإسهام في خدمة المجتمع، فتقديم أعضاء هيئة التدريس ورشاً تدريبية وجلسات استشارية يساعد طلبتهم في تخطي هذه العقبات، ويكسبهم الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعهم؛ نظراً للخبرة الأكاديمية التي يمتلكها أساتذة الجامعات، ومن خلال ذلك يتم اكتشاف مواهب وطاقات الطلبة، ويتم توظيفها بالشكل الصحيح، والاستفادة منها في وضع الحلول للأزمة التي يمر بها المجتمع.
- **التنوع في طرق التدريس التي تنمي لدى الطلبة الإبداع والابتكار أثناء الأزمات:** يعد التنوع والتطوير في طريقة التدريس في التعليم الجامعي ضرورة تربوية يتطلبها الواقع المعرفي المعاصر، فلم تعد طرق التعليم التقليدية ذات أثر فعال، وفي الأزمات يتأكد استخدام الطرق التدريسية التي تنمي لدى الطلبة الإبداع والابتكار ، وطرق حل المشكلات، وتنمية جانب النقد العلمي، واكتساب التعلم الذاتي، ومحاولة استثارة الطلبة لمعرفة خبراتهم السابقة وبناء التعلم الجديد عليها، وينبغي توظيف هذه الطرق التدريسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة.

ويتأكد مما سبق ضرورة احتواء العملية التعليمية في المرحلة الجامعية على مفاهيم تتعلق بالمسؤولية المجتمعية، مما سينعكس بشكل إيجابي على المجتمع بشتى قطاعاته في الحاضر والمستقبل، فالتعليم الجامعي يزود المجتمع بأفواج

من الخريجين سنوياً، وهؤلاء الخريجون لديهم من القيم والمهارات والمعارف ما ينبغي أن يستخدمونه في القيام بأدوارهم المجتمعية المختلفة، وهذا ما يستدعي التأكد من طبيعة ونوعية إسهام مؤسسات التعليم العالي في ثقافة الأجيال ومعارفهم وقيمهم، وخاصة المتعلقة بالمواطنة والتسامح والحوار والتفكير الإبداعي (رحال، ٢٠١١).

المجال الثالث: أبعاد المسؤولية المجتمعية للجامعات أثناء الأزمات:

إن المسؤولية المجتمعية للجامعات لا تقتصر على جانب دون آخر، بل متسقة متكاملة لجميع جوانب الحياة المختلفة، وهذه الأبعاد كما يلي:

أ- **البعد الاجتماعي**: وهو يتمثل في المشاركة بين الجامعة والمجتمع، فالجامعة تحقق تطلعات المجتمع بما يتلاءم مع المصلحة العامة، فهنا تقوم الجامعة بدعم الأنشطة المجتمعية بكافة أنواعها، وتقدر الثقافات المختلفة لدى أطياف المجتمع، وتتبنى المبادرات المختلفة ذات المردود الاجتماعي، وتدعم الأعمال التطوعية وتدرب المتطوعين.

ب- **البعد البيئي**: من أهم وظائف الجامعة تجاه مسؤوليتها المجتمعية الإسهام في تحسين الخدمات الصحية والمجتمعية، ومكافحة التلوث البيئي، وتربية الطلاب على أهمية تطوير البيئة الاهتمام بالثروات الطبيعية، وإجراء الدراسات وعقد الندوات والملتقيات العلمية في ذلك.

ت- **البعد الاقتصادي**: على الجامعات القيام بدعم المشروعات المجتمعية المنتجة، وتطوير التخصصات لمواكبتها لسوق العمل وحاجات المجتمع المحلي، وتوفير تكافؤ الفرص للجميع (أحاندور ، ٢٠١٦).

ث- **البعد الأمني**: يعد الحفاظ على الأمن والاستقرار من أهم ما ينبغي تعزيزه لدى طلبة المرحلة الجامعية تجاه مجتمعاتهم وأوطانهم، ويتأكد ذلك أثناء الأزمات التي قد يستغلها البعض بإلحاق الضرر بالأمن الوطني من ترويج للشائعات أو تخريب للممتلكات العامة أو مخالفة التعليمات والأوامر التي تصدر من الجهات المختصة أثناء الأزمات...وغيرها، ففي أزمة كورونا على سبيل المثال كان هناك أوامر وتعليمات من الجهات المختصة ينبغي على الجميع انطلاقاً من مسؤوليتهم المجتمعية اتباعها وعدم مخالفتها، فبفضل الله ثم باتباع هذه التعليمات كانت المملكة العربية السعودية من أقل الدول ضرراً، وكان هناك انحساراً لانتشار الفايروس؛ لذلك يتأكد على التعليم الجامعي تعزيز هذا المفهوم لدى طلبته الذين هم عماد المستقبل للمجتمعات والأوطان.

ج- **البعد الإعلامي**: لقد تعددت الوسائل الإعلامية في العصر الحاضر، فالإعلام الرقمي اليوم أصبح ذا سيادة، فقد تعددت مواده الإعلامية مع تعدد وسائله؛ وهذا ما يؤكد على أهمية المسؤولية الملقاة على

المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طلبتها، فيجب أن تكون هناك برامج ومشاريع تهدف إلى حماية المجتمعات من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا، وتساهم في كيفية الاستفادة من الإعلام الرقمي في تعزيز الهوية الوطنية لأبناء المجتمع (السيد،٢٠١٦)، وتتأكد هذه المسؤولية أثناء الأزمات، ففي الأزمات تكثر الأخبار المغلوطة التي تبث الرعب بين الناس، وتنتشر المعلومات الخاطئة...وغيرها من الأساليب الإعلامية الخاطئة التي قد يستغلها العض لبث الأفكار السلبية التي تسبب الفجوة بين أبناء المجتمع الواحد، مما يؤكد على أهمية تعزيز المسؤولية المجتمعية في كيفية التعامل مع الوسائل الإعلامية أثناء الأزمات، بأخذ المعلومات من مصادرها الصحيحة والرسمية، وعدم نشر الأخبار التي تؤدي للخوف والهلع، والتواصي بالسمع والطاعة والتآزر والتكاتف مع ولاة الأمر لتجاوز الأزمة...وغيرها من الأمور التي ينبغي على مؤسسات التعليم الجامعي تعزيزها لدى الطلبة وتربيتهم عليها.

ولقد قامت الجامعات أثناء أزمة كورونا بالعديد من المبادرات المجتمعية التي تندرج تحت هذه الأبعاد، وكون الباحث أحد منسوبي جامعة جدة فإنه يذكر بعض الإحصائيات لتلك المبادرات بعد رجوعه للتقارير المعتمدة، وهي كما يلي:(١٣مبادرة إعلامية، ١١مبادرة إغاثية، ٢٩مبادرة تعليمية، ٨٥ مبادرة توعوية، ١٢مبادرة صحية)، وكان تنفيذ تلك المبادرات عبر أساليب متنوعة ومتناسبة مع ظروف الأزمة، وهي كما يلي:(٤٣ورشة عمل، ٣٣دورة تدريبية، ٢٩انفوجرافيك، ٢١موشن جرافيك، ١١نشرة مطبوعة، ١٣مبادرة ميدانية)، وتنوعت الفئات المستهدفة لهذه المبادرات ما بين منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، ولغير منسوبي الجامعة من أفراد المجتمع أيضاً، فقد تم تنفيذ العديد من المبادرات للأسر المتضررة بسبب الأزمة، والأحياء المحجوزة في محافظة جدة.

الدراسات السابقة:

- **دراسة أحاندور (٢٠١٦)**: هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي، وتقصي متطلبات تحقيق جودتها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المسؤولية الاجتماعية للتعليم الجامعي تتمحور في ثلاثة أبعاد: البعد الاجتماعي، والبعد البيئي، والبعد الاقتصادي، وأن تطبيق جودة المسؤولية الاجتماعية يتطلب التخطيط لها، ويتطلب جودة المحتوى التعليمي للجامعات أيضاً.
- **دراسة محمد (٢٠١٦)**: هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة، وبناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة النظرية والميدانية وضعت الدراسة تصوراً مقترحاً للمسؤولية الاجتماعية في الجامعات المصرية.

- **دراسة نافع (٢٠١٦)**: وهدفت إلى التعرف على الوضع الراهن للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية، ووضع رؤية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية، وتحديد محاور الرؤى الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية، وتحديد الأنشطة والآليات لتنفيذها. وكان من أبرز توصيات الدراسة: إحداث تغييرات جوهرية في الهياكل التنظيمية للجامعات الخليجية بحيث تتضمن المسؤولية الاجتماعية، وتناول المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية كاستراتيجية أساسية لها.
- **دراسة زرزار (٢٠١٧)**: هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات، والتعرف على دور الجامعات في خدمة المجتمع المحلي، وإظهار المجالات التي تساعد في ذلك، والوقوف على المشكلات التي تعوق التكامل بين الجامعة والمجتمع، وإبراز الرؤى المستقبلية لتمكين العلاقة بين الجامعة والمجتمع. ومن أبرز نتائج الدراسة إلى هبوط وظيفة الجامعة من التفكير والإبداع في تنمية المجتمع إلى أدوار هامشية، وانخفاض مستوى العملية التعليمية في الجامعات من ناحية غرسها لقيم وأخلاق المسؤولية الاجتماعية.
- **دراسة محمد (٢٠١٧)**: هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة للمسؤولية المجتمعية لجامعة الملك فيصل، والكشف عن درجة (توفر، أهمية) ممارسات المسؤولية المجتمعية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها، وتوصلت الدراسة إلى وضع رؤية مقترحة للمسؤولية المجتمعية للجامعة.
- **دراسة زيدان (٢٠١٨)**: وهدفت إلى معرفة دور إدارة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع المستوى العام للمواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، كما اتضح أن الولاء للوطن يمثل أعلى قيم المواطنة، ويليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع.
- **دراسة Intarakamhang&Nuchprasop** (2018): وهدفت الدراسة إلى التحقق من العوامل التي تؤثر على سلوك طلبة المرحلة الجامعية تجاه المسؤولية الاجتماعية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن إدراج قيمة المسؤولية الاجتماعية في العملية التعليمية يعزز من مشاركة الطلبة في الأنشطة الاجتماعية للجامعة.
- **دراسة Simpson & Aprim** (2018): هدفت الدراسة إلى استكشاف أهمية ممارسة طلبة المرحلة الجامعية للمسؤولية الاجتماعية، وأسفرت نتائج الدراسة أنه يجب أن تعمل المؤسسات التعليمية على تطوير مفهوم المسؤولية المجتمعية للطلاب من خلال العمليات التعليمية، وأنه يجب أن تدرج مفاهيم المسؤولية المجتمعية في مناهج التعليم الجامعي من خلال التخصصات المختلفة.

- **دراسة اليوسف (٢٠١٩)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق المسؤولية الاجتماعية بجامعة أم القرى، والتوصل لمؤشرات تخطيطية لتطبيق المسؤولية الاجتماعية بجامعة أم القرى، ومن أبرز نتائج الدراسة التوصل إلى مجموعة من المؤشرات التخطيطية لزيادة فعالية تطبيق المسؤولية الاجتماعية بالجامعة.
- **دراسة الرقب (٢٠٢٠)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة لديها، ومن أبرز نتائج الدراسة أن الجامعات السعودية تمارس المسؤولية المجتمعية بدرجة مرتفعة من وجهة نظر القادة الأكاديمين فيها، ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة إيجاد ثقافة تنظيمية تتماشى مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة والاهتمام بالمسؤولية المجتمعية من قبل الجامعات السعودية من خلال الوظيفة الثالثة للجامعة.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها كشفت عن سبل قيام التعليم الجامعي بدوره نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات، وبينت المعوقات التي تقف أمام التعليم الجامعي بالقيام بذلك الدور، واقترحت العديد من المقترحات التي تمكن التعليم الجامعي من القيام بدوره في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة أثناء الأزمات، وركزت الدراسة على توظيف العملية التعليمية بعناصرها المختلفة للإسهام في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى طلبة التعليم الجامعي.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية قيام الجامعات بدورها نحو المسؤولية المجتمعية، ومواكبة التطور والتغير المستمر للمجتمعات، ووضع الاستراتيجيات والخطط اللازمة، وضرورة تضمين العملية التعليمية مفاهيم المسؤولية المجتمعية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

للكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يستهدف فهم وتحليل الواقع كما هو موجود، بغرض الوصول إلى استنتاجات تساعد في تطوير هذا الواقع.

ولتحقيق ذلك، صمم الباحث – في ضوء ما استفاده من الأدبيات التربوية ذات الارتباط بالموضوع – استبانة تسعى للكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة، وذلك من خلال ثلاثة محاور تضمنت الآتي:

- **المحور الأول**: دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات (ويندرج تحته عشر عبارات).

- **المحور الثاني**: الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي أثناء تعزيزه المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات (ويندرج تحته خمس عبارات).
- **المحور الثالث**: المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات (ويندرج تحته خمس عبارات).

وقد تراوحت استجابات أعضاء هيئة التدريس – عن كل سؤال – بين خمسة اختيارات تتدرج درجة الموافقة فيها بين أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد.

ولحساب صدق الاستبانة، تم عرضها أولاً على سبعة محكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها المحاور. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠١) سواء بين درجة كل فقرة ومحورها، أم بين كل محور ومحور، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة

فقرات المحور الأول		فقرات المحور الثاني		فقرات المحور الثالث		محاور الاستبانة	
١	.625**	١١	.236**	١٦	.737**	١	.731**
٢	.633**	١٢	.813**	١٧	.606**	٢	.441**
٣	.739**	١٣	.719**	١٨	.632**	٣	.703**
٤	.819**	١٤	.663**	١٩	.781**		
٥	.748**	١٥	.236**	٢٠	.663**		
٦	.684**						
٧	.627**						
٨	.564**						
٩	.497**						
١٠	.464**						

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (١٥) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠,٦٤٣) للمحور الأول، و(٠,٧٤٤) للمحور الثاني. كذلك لم تقل درجة ثبات الاستبانة إجمالاً عن (٠,٧٠٨)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
الأول: دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	10	.643
الثاني: الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي أثناء تعزيزه المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	5	.744
الثالث: المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	5	.645
الاستبانة	20	.708

وبعد تقنين استبانة الدراسة، تم توزيعها في صورتها النهائية في شهر يناير ٢٠٢١م على جميع أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة، والبالغ عددهم (١٧٠) عضو هيئة تدريس. وقد استجاب على الاستبانة (١٤١) عضو هيئة تدريس؛ أي بنسبة (٨٢,٩٤٪) من المجتمع الأصلي. ويبين الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

جدول (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الكلية	التربية	102	72.3
	العلوم الاجتماعية	39	27.7
الرتبة العلمية	معيد	10	7.1
	محاضر	12	8.5
	أستاذ مساعد	74	52.5
	أستاذ مشارك	35	24.8
	أستاذ	10	7.1

وبعد تطبيق الاستبانة، اعتمد الباحث في تحليله للبيانات على المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، اختبار "ت" (T-test)، واختبار تحليل التباين "ف" (OneWay ANOVA)، وذلك من خلال برنامج SPSS الإصدار ٢١.

ولتصحيح الاستبانة، تم حساب مستوى ومدى درجات الموافقة على كل استجابة من استجابات الاستبانة وفق ما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤): مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المـدى
لا أوافق بشدة	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨٠
لا أوافق	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
أوافق إلى حد ما	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
أوافق	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
أوافق بشدة	من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية وفقاً للترتيب الآتي:

تعرض الدراسة لنتائجها حسب ترتيب محاور وعبارات الاستبانة إجمالاً وتفصيلاً، ثم حسب متغيرات الدراسة، يلي ذلك عرض لملخص النتائج وتفسيرها. وفي الآتي تفصيل ذلك:

١. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة مجملة على الاستبانة ومحاورها ككل.

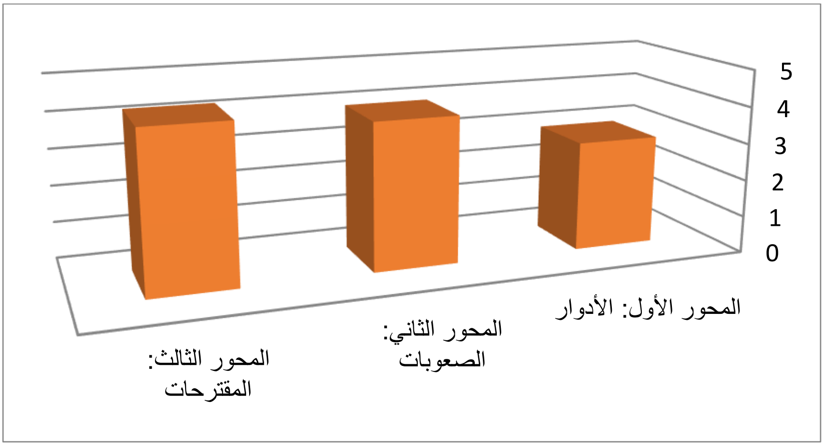
أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (٤,٢٠)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٥): استجابات أفراد العينة على محاور استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بصورة مجملة

المحور	المتوسط	الانحراف
الأول: دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	2.97	0.392
الثاني: الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي أثناء تعزيزه المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	3.98	0.572
الثالث: المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	4.27	0.534

المحور	المتوسط	الانحراف
الاستبانة	4.20	0.356

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة يوافقون بدرجة متوسطة على أن دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، وذلك حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذا المحور (٢,٩٧)، كما يوافقون على الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي أثناء تعزيزه المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذا المحور (٣,٩٨)، أما المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات؛ فيوافقون عليها بدرجة كبيرة جداً، وذلك حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذا المحور (٤,٢٧). ويوضح الشكل الآتي ترتيب محاور الاستبانة حسب درجات الموافقة:



٢. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة موافقتهم على المحور الأول من الاستبانة والخاص بـ"دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات" بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٢,٩٧)، ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

١- جدول (٦): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الانحراف	المتوسط	عبارات المحور الأول: دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات
.497	4.68	١- تعزيز مبدأ المسؤولية لدى الطلاب نحو كيفية التعامل مع الأزمات.
.727	4.01	٢- تقديم جلسات استشارية للطلاب أثناء الأزمات.
.937	3.98	٣- تخصيص مقرر أو مفردات عدد من المقررات عن أهمية المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات.
.945	3.99	٤- تكليف الطلاب بأنشطة - تتناسب مع طبيعة التخصص - لخدمة المجتمع أثناء الأزمات.
1.024	4.04	٥- توجيه موضوعات أو تكليفات الطلاب البحثية نحو المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات.
.773	4.27	٦- توفير الفعاليات الجامعية التي تمكن الطلاب من العمل التطوعي أثناء الأزمات.
.616	4.71	٧- ترسيخ مبدأ احترام القانون واتباع التعليمات الصادرة من الجهات المختصة أثناء الأزمات لدى الطلبة.
.831	4.05	٨- حث الطلبة وقت المحاضرات على بذل الخير ومساعدة المحتاجين أثناء الأزمات.
.525	4.72	٩- التأكيد على ضرورة الإسهام في تحقيق الأمن الوطني أثناء الأزمات لدى الطلبة.
.674	4.21	١٠- تعزيز قيم المحافظة على البيئة والموارد الذاتية للوطن أثناء الأزمات لدى الطلبة.

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لأدوار التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات تتراوح بين (٣,٩٨) للعبارة رقم (٢) وبين (٤,٧٢) للعبارة رقم (٩)؛ أي أن أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة يوافقون على عبارات هذا المحور بدرجة تتراوح بين مستوى الموافقة الكبيرة والموافقة الكبيرة جداً.

أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً، فكانت:

- العبارة رقم (٩): التأكيد على ضرورة الإسهام في تحقيق الأمن الوطني أثناء الأزمات لدى الطلبة (٤,٧٢).
- العبارة رقم (٧): ترسيخ مبدأ احترام القانون واتباع التعليمات الصادرة من الجهات المختصة أثناء الأزمات لدى الطلبة (٤,٧١).
- العبارة رقم (١): تعزيز مبدأ المسؤولية لدى الطلاب نحو كيفية التعامل مع الأزمات (٤,٦٨).

ويمكن تفسير حصول هذه الأدوار على أعلى درجة موافقة في ضوء التجربة الحديثة لأزمة كورونا؛ حيث أن احترام القانون واتباع تعليمات الجهات المختصة كان لها الأثر الأكبر في انحسار الفايروس وانتشاره، إضافة للثقة الكبيرة التي يكنها أعضاء هيئة التدريس للجهات المختصة في اتخاذها لأفضل الخطوات اللازمة التي تسهم في تجاوز الأزمة، والشعور الوطني العالي لدى أعضاء هيئة التدريس، وتأكيدهم على أن للتعليم الجامعي دوراً في غرس مبدأ المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة، وهو ما يتفق مع دراسة الرقب (٢٠٢٠).

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، فكانت:

- العبارة رقم (٣): تخصيص مقرر أو مفردات عدد من المقررات عن أهمية المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات (٣,٩٨).
- العبارة رقم (٤): تكليف الطلاب بأنشطة - تتناسب مع طبيعة التخصص – لخدمة المجتمع أثناء الأزمات (٣,٩٩).

ويمكن تفسير حصول هذه الأدوار على درجة موافقة أقل في ضوء صعوبة تغيير مفردات المقررات أو إضافة مقررات جديدة بسبب الإجراءات الإدارية المتعلقة بذلك، بالإضافة إلى صعوبة قياس قيام الطلبة بالأنشطة أثناء الأزمات وتقويمهم فيها، وصعوبة الإشراف عليهم أثناء القيام بهذه الأنشطة في ضوء عدم التعاون بين الجهات الرسمية المختصة والتعليم الجامعي.

٣. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة موافقتهم على المحور الثاني من الاستبانة والخاص بـ"الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي أثناء تعزيزه المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات" بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٣,٩٨)، ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

٢- جدول (٧): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عبارات المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي أثناء تعزيزه المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	المتوسط	الانحراف
١١- كثرة المهام الإدارية المطلوبة من عضو هيئة التدريس.	4.11	.781
١٢- قلة الكوادر المتخصصة في عمل برامج تسهم في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة.	3.87	.958
١٣- صعوبة التواصل مع المراكز والجهات ذات العلاقة التي بإمكان طلبة الجامعة المشاركة معهم في برامج تنمي المسؤولية المجتمعية لديهم.	3.71	1.025
١٤- ضعف تدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات.	3.84	.804
١٥- ندرة وجود حوافز تشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة التي تسهم في تعزيز المسؤولية المجتمعية لديهم.	4.36	.905

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي أثناء تعزيزه المسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات تتراوح بين (٣,٧١) للعبارة رقم (١٣) وبين (٤,٣٦) للعبارة رقم (١٥)؛ أي أن أعضاء هيئة

التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة يوافقون على عبارات هذا المحور بدرجة تتراوح بين مستوى الموافقة الكبيرة والموافقة الكبيرة جداً.

أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً، فكانت:

- العبارة رقم (١٥): ندرة وجود حوافز تشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة التي تسهم في تعزيز المسؤولية المجتمعية لديهم (٤,٣٦).

ويمكن تفسير حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة في ضوء انخفاض التخطيط الاستراتيجي لقيام التعليم الجامعي بدوره نحو المجتمع، وعدم تخصيص الميزانيات المالية الكافية للقيام بهذا الدور، وهو ما يتفق مع توصية دراسة نافع (٢٠١٦) بضرورة التغيير في الهياكل التنظيمية في الجامعات الخليجية وإدراج المسؤولية المجتمعية من ضمن الخطط الاستراتيجية للتعليم الجامعي، ودراسة محمد(٢٠١٧) التي أكدت أن نقص الموارد يعتبر من معوقات تطبيق برامج المسؤولية المجتمعية في الجامعات.

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، فكانت:

- العبارة رقم (١٣): صعوبة التواصل مع المراكز والجهات ذات العلاقة التي بإمكان طلبة الجامعة المشاركة معهم في برامج تنمي المسؤولية المجتمعية لديهم (٣,٧١).
- العبارة رقم (١٤): ضعف تدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات (٣,٨٤).

ويمكن تفسير حصول هذه الأدوار على درجة موافقة أقل بسبب التنوع الثقافي والعلمي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث بإمكانهم تنمية هذه المهارات عن طريق القراءة أو التعلم الذاتي، بالإضافة إلى خبراتهم العلمية والعملية المختلفة في خدمة المجتمع والإسهام في حل مشكلاته.

٤ . النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة موافقتهم على المحور الثالث من الاستبانة والخاص بـ"المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات" بدرجة كبيرة جداً، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤,٢٧)، ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

٣- جدول (٨): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عبارات المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات	المتوسط	الانحراف
١٦- إنشاء وحدة في كل كلية تهتم بعمل البرامج والأنشطة التي تعزز مفهوم المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة أثناء الأزمات.	4.28	.766
١٧- استخدام الصفحات الرسمية للجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي بإبراز مشاركة الطلبة في البرامج التي تعزز مفهوم المسؤولية المجتمعية لديهم.	4.43	.720
١٨- تخصيص جزء من درجات المقرر عند قيام الطلبة بعمل يخدم المجتمع أثناء الأزمة.	4.04	.929
١٩- عقد الشراكات مع الجهات ذات العلاقة التي تمكن الطلبة من المشاركة معهم في برامج خدمة المجتمع.	4.44	.602
٢٠- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات.	4.18	.920

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمقترحات التي تسهم في تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه أثناء الأزمات تتراوح بين (٤,٠٤) للعبارة رقم (١٨) وبين (٤,٤٤) للعبارة رقم (١٩)؛ أي أن أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة يوافقون على عبارات هذا المحور بدرجة تتراوح بين مستوى الموافقة الكبيرة والموافقة الكبيرة جداً.

أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً، فكانت:

- العبارة رقم (١٩): عقد الشراكات مع الجهات ذات العلاقة التي تمكن الطلبة من المشاركة معهم في برامج خدمة المجتمع (٤,٤٤).
- العبارة رقم (١٧): استخدام الصفحات الرسمية للجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي بإبراز مشاركة الطلبة في البرامج التي تعزز مفهوم المسؤولية المجتمعية لديهم (٤,٤٣).

ويمكن تفسير حصول هاتين العبارتين على أعلى درجة موافقة في ضوء اليقين التام لدى أعضاء هيئة التدريس بالناحية التخصصية للجهات التي يشاركون فيها الطلبة، فكلما كانت البرامج التي يشاركون فيها الطلبة مع جهات متخصصة كلما كان الأثر إيجابياً على المستفيدين والمشاركين أيضاً، وأما ما يتعلق باستخدام الصفحات الرسمية للجامعة في إبراز مشاركات الطلبة، فذلك يعود للخبرة العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بأن أسلوب التحفيز والتعزيز الإيجابي له أثر تربوي على طلبة المرحلة الجامعية مما يدفعهم إلى بذل المزيد، بالإضافة لتأثير الإعلام الرقمي الحديث، وضرورة إبراز الجوانب الإيجابية من خلاله.

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، فكانت:

- العبارة رقم (١٨): تخصيص جزء من درجات المقرر عند قيام الطلبة بعمل يخدم المجتمع أثناء الأزمة (٤,٠٤).

ويمكن تفسير حصول هذه الأدوار على درجة موافقة أقل في ضوء صعوبة وضع المعايير المتعلقة بالتقييم لهذه الأنشطة والأعمال الخارجية وتقويمها بعد ذلك، ولاختلاف ظروف الطلبة الاجتماعية والاقتصادية، ووجود الفروق الفردية بينهم وتأثير ذلك في قدرتهم على الإسهام في القيام بالأعمال المجتمعية.

٥. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الكلية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة – على استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة – بحسب متغير الكلية، تم استخدام اختبار "ت". والجدول الآتي يوضح ذلك:

٤- جدول (٩): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الكلية

المحاور	متغير الكلية	المتوسط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	التربية	43.51	3.301	.001
	العلوم الاجتماعية	40.44		دالة
الثاني	التربية	19.53	-2.439-	.016
	العلوم الاجتماعية	20.82		دالة
الثالث	التربية	20.92	-3.276-	.001
	العلوم الاجتماعية	22.51		دالة
إجمالي	التربية	83.96	.142	.887
	العلوم الاجتماعية	83.77		غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة – بحسب متغير الكلية – على إجمالي استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، وذلك حيث كانت قيمة (ت) = (٠,١٤٢) وعند مستوى دلالة (٠,٨٨٧)؛ الأمر الذي يدل على اتساق استجابات أفراد عينة الدراسة على مجمل محاور الاستبانة.

كما يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة – بحسب متغير الكلية – على محور الاستبانة الأول، وذلك حيث كانت قيمة (ت) = (٣,٣٠١) وعند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقد كانت هذه الفروق في تجاه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حيث كان متوسط استجاباتهم (٤٣,٥١) أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية (٤٠,٤٤). ويمكن عزو هذه الفروق إلى طبيعة الأقسام العلمية لكلية التربية، فتخصصات هذه الأقسام مرتبطة بقضايا المجتمع بطبيعتها، ولها علاقة بمباشرة بالمؤسسات التعليمية التي تُعد من أهم الوسائط التربوية، فعناصر العلمية التعليمية المتنوعة هي محل اهتمام موضوعات المقررات والرسائل العلمية في كلية التربية بشكل عام.

كما يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة – بحسب متغير الكلية – على محوري الاستبانة الثاني والثالث، وذلك حيث كانت قيمة (ت) = (٢,٤٣٩)، و(٣,٢٧٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١٦)، و(٠,٠٠١) على التوالي، وقد كانت هذه الفروق في تجاه أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية حيث كان متوسط استجاباتهم (٢٠,٨٢)، و(٢٢,٥١)، أي أعلى من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية (١٩,٥٣)، و(٢٠,٩٢) على التوالي. ويمكن عزو هذه الفروق إلى عدم وجود علاقة بين الخطط الدراسية في بعض الأقسام العلمية في كلية العلوم الاجتماعية وبين ما يتعلق بالقضايا التربوية، كقسمي نظم المعلومات الجغرافية، وعلم التاريخ وآثاره؛ وذلك بسبب طبيعة تخصصاتهم العلمية؛ وهذا ما يدفعهم لتضمين قيمة المسؤولية المجتمعية في برامجهم الدراسية، والعمل على تجاوز المعوقات والصعوبات في ذلك.

٦. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الرتبة العلمية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة – على استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة – بحسب متغير الرتبة العلمية، تم استخدام اختبار "ف". والجدول الآتي يوضح ذلك:

٥- جدول (١٠):

٦- الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الرتبة العلمية

المحاور	متغير الرتبة العلمية	المتوسط	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	معيد	38.80	1.909	.113
	محاضر	44.17		
	أستاذ مساعد	42.69		

المحاور	متغير الرتبة العلمية	المتوسط	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	أستاذ مشارك	42.80		
	أستاذ	44.00		
الثاني	معيد	21.00	1.320	.266
	محاضر	19.17		
	أستاذ مساعد	20.18		
	أستاذ مشارك	19.17		
	أستاذ	20.00		
الثالث	معيد	22.80	2.197	.073
	محاضر	22.67		
	أستاذ مساعد	20.86		
	أستاذ مشارك	21.49		
	أستاذ	21.60		
إجمالي	معيد	82.60	.523	.719
	محاضر	86.00		
	أستاذ مساعد	83.73		
	أستاذ مشارك	83.46		
	أستاذ	85.60		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة – بحسب متغير الرتبة العلمية – على إجمالي استبانة الكشف عن دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة، وعلى محاورها الثلاثة الفرعية، وذلك حيث كانت دلالة قيمة (ف) أكبر من (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على اتساق استجابات أفراد عينة الدراسة على مجمل محاور الاستبانة، وعلى محاورها الفرعية.

ملخص بأهم نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لطلابه أثناء الأزمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة؟"؛ أوضحت النتائج موافقة أعضاء هيئة

التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بدرجة متوسطة على دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى طلابه.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما معوقات تعزيز التعليم الجامعي للمسؤولية المجتمعية لدى طلابه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة؟"؛ أوضحت النتائج موافقة أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة على تلك المعوقات بدرجة كبيرة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "ما مقترحات تفعيل دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلابه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة؟"؛ أوضحت النتائج موافقة أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة على تلك المقترحات بدرجة كبيرة جداً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة نحو دور التعليم الجامعي في تعزيز المسؤولية المجتمعية لطلابه أثناء الأزمات تعزى إلى متغيري: الكلية، والرتبة العلمية؟" أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة بحسب متغيري الدراسة على إجمالي الاستبانة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

- إنشاء مركز للمسؤولية المجتمعية في كل جامعة، ومن أبرز مهامه التخطيط للبرامج المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية وتنفيذها.
- إدراج وكالة الجامعة للشؤون التعليمية لمبدأ المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات ضمن الأهداف التعليمية لطلبة مرحلة التعليم الجامعي، سواء بمقرر خاص لطلبة السنة التحضيرية أو ضمن مفردات بعض المقررات.
- تنفيذ كليات التربية لورش العمل والدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات تعزيز مبدأ المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة.
- عمل منصة الكترونية تحت مظلة وزارة التعليم تهدف إلى استقطاب طلبة التعليم الجامعي وتدريبهم على قيامهم بمسؤوليتهم المجتمعية.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- تصور مقترح نحو قيام الجامعات السعودية الناشئة بمسؤوليتها المجتمعية أثناء الأزمات.
- المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى إحدى الجامعات العالمية وكيفية الاستفادة منها في جامعات المملكة العربية السعودية(دراسة مقارنة).
- فاعلية برنامج إرشادي لتعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى طلبة مرحلة التعليم الجامعي.

مراجع الدراسة:

ابن حنبل، أحمد بن محمد الشيباني (١٤٢١هـ). *المسند*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن حنبل، عبدالله بن أحمد بن محمد (١٤٢١هـ). *فضائل عثمان بن عفان رضي الله عنه*. جدة: دار ماجد عسيري.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي (١٤٠٨هـ). *البداية والنهاية*. بيروت: دار إحياء التراث.

أبو زهرة، محمد (١٣٨٥). *تنظيم الإسلام للمجتمع*. القاهرة: درا الفكر العربي.

أحاندور، سيسي (٢٠١٦). متطلبات جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي لخدمة المجتمع. *مجلة جامعة عمار ثليجي بالأغواط*، (٤٢)، ٤٦-٦٣.

الأسدي، سعيد جاسم (٢٠١٣). *فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الباشا، عبدالرحمن رأفت (١٤١٢هـ). *صور من حياة الصحابة*. بيروت: دار النفائس.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٢هـ). *صحيح البخاري*. بيروت: دار طوق النجاة.

البلوشي، حامد بن عبدالله، وإبراهيم، صلاح محمد زكي (٢٠١٨). المسؤولية المجتمعية في الإسلام وأثرها في تنمية المجتمعات العربية. *مجلة ريادة الأعمال الإسلامية*، ٣(١)، ٢٣-٤٨.

الجبوري، حميد (١٩٩٧). *المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء الريف والمدينة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

حسن، عبد علي محمد (٢٠٠١). رؤية مستقبلية للمناهج الدراسية في دولة البحرين. *بحث مقدم إلى مؤتمر التربية والثقافة في عالم متغير، جامعة القاهرة بالفيوم، كلية التربية*، ٣٢٤-٣٦١.

رحال، عمر (٢٠١١). المسؤولية المجتمعية للجامعات بين الربحية والتطوعية. *بحث مقدم إلى مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين*، ص١٠٩-٢١٧.

الرقب، توفيق زايد محمد (٢٠٢٠). دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات السعودية. *المجلة التربوية: كلية التربية بجامعة سوهاج*، (٧٢)، ٨٧٦-٩٣٧.

رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٦). *رؤية المملكة العربية السعودية*. متاحة على: www.vision2030.gov.sa.

الرويس، فيصل بن عبدالله (٢٠١٥). واقع المسؤولية الاجتماعية ومستوياتها لدى الشباب الجامعي. *مجلة جامعة محمد خيضر بسكرة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،* (١٧)، ٤٣-٧٨.

زرزار، العياشي (٢٠١٧). دور الجامعات العربية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية. *مجلة كلية الآداب بجامعة الكوفة،* ١٠(٣٢)، ٢٤٧-٢٧٢.

زيدان، شيرين حسن مبروك (٢٠١٨). الأبعاد التربوية لدور الإدارة الجامعية في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلاب جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس،* (٩٩)، ٩١-١١٤.

السيد، محمد عبدالبديع (٢٠١٦). دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الوسط،* (١٢)، ٩٩-١٦١.

الشهري، خالد عبدالله فايز (٢٠٢٠). دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس،* (٢٢٧)، ١٥-٤٤.

الصالحي، محمد بن يوسف (١٤١٤هـ). *سبل الهدى والرشاد.* بيروت: دار الكتب العلمية.

الصرمي، أحمد رزق (٢٠١٥). المسؤولية: مفهومها، طبيعتها الفردية والاجتماعية وفق المنظور الإسلامي. *مجلة القلم: جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية،* (٣)، ص٣٤٥-٣٨٥.

صليبا، جميل (١٩٨٢). *المعجم الفلسفي.* بيروت: دار الكتاب اللبناني.

عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠١٩). *التعليم الجامعي.* عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العبادي، هاشم فوزي، والطائي، يوسف حجيم (٢٠١٢). *التعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث.* عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وآخرون (٢٠٠٣). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، أساليبه.* (ط٣). الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الفيومي، أحمد بن محمد المقري (١٩٨٧). *المصباح المنير.* بيروت: مكتبة لبنان.

قاسم، جميل محمد (٢٠٠٨). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

كنعان، قصي رياض (٢٠١٤). السمات الثقافية للمجتمع الإسلامي: دراسة في الإنثروبولوجية الثقافية. *مجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة الموصل،* ١٨(١٥)، ٣٨٠-٤٠٠.

محمد، سميرة حسن الحاجي (٢٠١٧). رؤية مقترحة لممارسة المسؤولية المجتمعية لجامعة الملك فيصل. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر،* ٢(١٧٦)، ٥٢٣-٦١١.

محمد، مديحة فخري محمود (٢٠١٦). تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في ضوء مجتمع المعرفة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،* (٨٠)، ٤٠٧-٤٣١.

مرسي، محمد منير (٢٠١٠). *الإدارة التعليمية –أصولها وتطبيقاتها-*. القاهرة: دار عالم الكتب.

منظمة الصحة العالمية (٢٠٢١). *مرض فيروس كورونا (كوفيد ١٩): سؤال وجواب*، متوفر على الرابط: https://bit.ly/3gmV6Jw

نافع، سعيد عبد (٢٠١٦). نحو رؤية استراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (٨)، ٥-٤٣.

الوادعي، مسفر بن أحمد آل عاطف (٢٠١٨). دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية بمنطقة عسير. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، (١)، ١٧-٦٢.

اليوسف، خلود بنت سعد (٢٠١٩). مؤشرات تخطيطية لتطبيق المسؤولية الاجتماعية بجامعة أم القرى. *مجلة الجامعة العراقية*، ٣(٤١)، ٣٦٢-٣٨٤.

Nuchprasop, K., & Intarakamhang, U. (2018). A causal relationship model of students' participatory behavior towards university social responsibility. *The Journal of Behavioral Science*, 13(1), 15-26.

Simpson, S. N. Y., & Aprim, E. K. (2018). Do corporate social responsibility practices of firms attract prospective employees? Perception of university students from a developing country. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 3(1), 6.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية– جامعة بيشة

تماضر فرح محمد ادريس*

جامعة بيشة

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/19

*استاذ مساعد مناهج وطرق تدريس بجامعة بيشة–

إيميل الباحث: Tamadurmohamed6@gmail.com

كود البحث: 210010

تاريخ استقبال البحث: ٠٣، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (١٦ / ٠١ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ٢٣، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٠٥ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة

للعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)، ص ص ٦٨٧- ٧١٤

درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة

تماضر فرح محمد ادريس

الملخص: استهدف البحث الحالي معرفة درجة امتلاك اعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية جامعة بيشة للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م . ولتحقيق هدف الدراسة اتبع البحث المنهج الوصفي في أدبياته وادواته ومناقشة نتائجه وقامت الباحثة ببناء استبيان مكون من (٢٧) فقرة تم توزيعها في ثلاثة محاور هي: مهارة الإعداد والتخطيط، مهارة التنفيذ، ومهارة التقويم والتغذية الراجعة. وقد اشارت نتائج الدراسة الى امتلاك اعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس المختلفة المشار إليها في أداة الدراسة بلغت (٣,٤٠) على الاداة ككل. وبلغت متوسطات كل مجال كالتالي :(٣,٣٧ ، ٣,٤٣، ٣,٣٢) على التوالي(مهارة الاعداد والتخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم والتغذية الراجعة).كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى لمتغير الجنس ، والمستوى الدراسى، والقسم في مستوى امتلاك المهارات التدريسية الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة . وقد اوصى البحث بضرورة اعداد برامج تدريبية فى طرق التدريس لتطوير مهارات التدريس لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة

الكلمات المفتاحية: درجة امتلاك- مهارات التدريس الجامعى- أعضاء هيئة التدريس- جائحة كورونا - جامعة بيشة

Title: **The Degree to Which Faculty Members Possess Teaching Skills During The Corona Pandemic- From the Students' Point of View at The College of Education - University of Bisha**

Abstract: The current research aimed to know the degree to which faculty members possess teaching skills in the context of the Corona pandemic from the point of view of students at the Faculty of Education of Bisha University for the academic year 2019/2020. To achieve the goal of the study, the research followed the descriptive analytical approach in its literature and tools and discussed its results, and the researcher built a questionnaire consisting of (27) paragraphs distributed in three axes: skill of preparation and planning, skill of implementation, skill of evaluation and feedback. The results of the study indicated that the faculty members possessed the different teaching skills referred to in the study tool amounted to (3.40) on the tool as a whole. The :(results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) attributable to the gender variable, the level of study, and the department in the level of ownership of university teaching skills among the faculty members of Bisha University. The research recommended the need to prepare training programs in teaching methods to develop the teaching skills of the faculty members of Bisha University.

Key Words: Degree of possession - university teaching skills - faculty members - Corona pandemic - Bisha University

المقدمة :

ضربت جائحة كورونا جميع بلدان العالم نهاية عام ٢٠١٩ بما فيها المؤسسات التعليمية ، حيث أدت الجائحة إلى انقطاع أكثر من ١,٦ مليار طفل وطالب عن التعليم، ما دفع دول العالم إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية، وجاء في هذا السياق العديد من المبادرات لتحويل عدد من التطبيقات الذكية إلى منصات تعليمية عن بعد، وخلال فترة وجيزة تبدلت ملامح التعليم التقليدي الذي لم يعد قادراً على الوفاء بمتطلبات منظومة التعليم واستيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين في جميع المراحل، والبحث عن صيغ جديدة للتعلم، وسد العجز الذي سببته أزمة الجائحة، وقد ساهم التطور التكنولوجي الهائل في تحقيق هذا التحول، والذي خلق بدوره واقعا جديدا في إعادة التفكير في منظومة التعليم من حيث فلسفته وأهدافه ومناهجه ووسائله في مرحلة التعايش مع تلك الجائحة ، ومن بين البدائل التي أخذت وزارة التربية العمل بها هي التحويل إلى التعليم الإلكتروني، فكان لا بد من ترويض الشبكة العنكبوتية في التعليم عن بعد بدرجة أعلى وأكبر من استخدامها بالتعلم في الأوضاع الطبيعية قبل جائحة كورونا.استخدام الشبكة العنكبوتية لم تكن وليدة اليوم بالتعلم، وإنما من أعوام عديدة، والجدير بالذكر أن المعلم هو أهم عنصر في التعليم الإلكتروني.

فالتعليم عن بعد ليس بالجديد، وهو معروف منذ عقود لدى بعض الدول المتقدمة، وبات ضرورة ملحة، لا سيما في أوقات الأزمات وانتشار الأوبئة التي تتطلب التباعد الاجتماعي؛ ففي عام ١٨٩٢ تأسست في جامعة شيكاغو أول إدارة مستقلة للتعليم بالمراسلة. وفى عام ١٩٥٦ عمدت كليات المجتمع بشيكاغو إلى تقديم خدمة التليفزيون في التدريس عبر القنوات التعليمية، وتعتبر جامعة NYSES أول جامعة أمريكية مفتوحة تأسست تلبية لرغبات المتعلمين في جعل التعليم العالي متاحاً لهم عبر الطرق غير التقليدية. وبالتالي، فإن التوجه نحو "التعليم الرقمي" لم يكن شيئاً غريباً، بل كان متوقعا، لكن جائحة كورونا عجلت من ظهوره ودفعت به إلى الواجهة.

المعلم هو الركيزة الأساسية في التعليم الإلكتروني، وليس كما يُشاع أن التعليم الإلكتروني سوف يُفقد المعلم دوره، بل على العكس، فدور المعلم في التعليم عن بعد يصبح أكثر تعقيداً وصعوبةً فتحضير الدروس وشرحها وبثها والتحكم بها كله والتقييم الدوري والمتابعة هي من وظائف المعلم في التعليم الإلكتروني.فاصبح دور المعلّم أكثر فاعلية، عليه أن يجمع بين المهارات التعليمية والمهارات التكنولوجية، لذا عليه تَلقي بعض التدريبات اللازمة للبدء في هذه العملية. وعليه يدور دور المعلم في التعليم بإلقاء النصائح والإرشادات للطلاب لتحريك العملية التعليمية بشكلٍ جيد.كما ايضا تقع على عاتقه تبسيط المعلومات بشكلٍ يعوض الطالب عن التفاعل الصفي، حيث يعمل على تسهيل وصول المعلومة للطالب، بالإضافة الى إدارة سير العملية التعليمية داخل الصفوف الافتراضية وداخل التعليم عن بعد، حيث عليه الإمساك بزمام الأمور ومجرياتها داخل الغرفة الصفية الافتراضية

وخارجها، من متابعة للطلاب من حيث الحضور وتحديد أوقات الشروحات، وعمل الجداول وكيفية عرض المحتوى التعليمي، منها على شكل فيديو أو محاضرات مسجلة أو مباشرة وما إلى ذلك.

لذا المعلم هو حلقة الوصل المباشرة الوحيدة بين الطلاب والمنصة التعليمية عن بعد، فكافة الاستفسارات والأسئلة التي قد تخطر على بال الطلاب من حيث التقنية على المعلم أن يكون على درايةٍ تامةٍ بها، حتى يتمكن من شرح تلك المعلومات للطلاب بسلاسة ويُسر، مما يلزمه أن يتقن استخدام الانترنت والوسائط الإلكترونية لكي يتمكن من شرح الدروس وتحميلها داخل الغرف الصفية، ويكون دليلاً لمن يجد الصعوبة بالوصول إلى التعامل مع تلك التقنية، وتحميل المادة العلمية والواجبات والاختبارات بشكلٍ يلائم التعليم الإلكتروني. كل ذلك لا يتأتى الا من خلال معلم متدرب ملم بالمهارات التدريسية المختلفة التى تعينه اداء العملية التدريسية .(Ilona Hetsevich,2017)ز

وعليه فان العمل الاكاديمى يقوم على التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع،من هذا المنطلق فان التعليم الجامعى المتكامل معنىٌّ ببناء شخصيات الطلبة وترسيخ القيم الايجابية لديهم مما يستدعى ضرورة تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها وبالاخص تطوير مهارات اعضاء هيئة التدريس في كافة الجوانب ، مما يمكنهم من تحقيق ذلك البناء وترسيخ تلك القيم وتقوية نسيج الوطنية والارتقاء بها الى اعلى الرتب،وكذلك الارتقاء بمخرجات التعليم الجامعى لتحقيق ما انيط به من من رؤية المملكة الشاملة ٢٠٣٠.فقد نظمت جامعة بيشة منذ انشائها عام ١٤٣٦العديد من الدورات التدريسية لاضاء هيئة التدريس للارتقاء بهم مهنيا،اضافة الى اتاحة الفرصة لاعضائها بالمشاركة في المؤتمرات والندوات المتخصصة المحلية والاقليمية والعالمية.

نظرا لذلك حرصت المؤسسات التربوية على تدريب وتأهيل المعلم للقيام بأدواره المستجدة لمواكبة التقدم التقني، وذلك بهدف تنمية العديد من المهارات لديه، وامتلاك العديد من الكفايات التعليمية كاعداد وتخطيط الدرس، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم والتغذية الراجعة ، بالإضافة للكفايات التقنية والتي أصبحت من أهم كفايات المعلم في العصر الرقمي، ويقصد بها مجموعة من المهارات والمعارف الإلكترونية والتي يستخدمها معلمو التقنية، والتي ترقى بمستوى أدائهم إلى عالية. (بابعير،٢٦،٢٠٢٠).

فالجامعات ومؤسسات التعليم العالي في عالمنا المعاصر من أهم المكونات التي تساعد بشكل أساسي في تشكيل الحياة العصرية وفي بناء وصقل شخصية الفرد، وتنمية مواهبه وقدراته وميوله وخبراته ومعارفه، وتزويده بأدوات العصر من العلم والتكنولوجيا، علاوة على غرس القيم الروحية وتعميق المبادئ الخلقية، لذا تعد الجامعات أساس المجتمعات في التقدم، وإعداد القيادات المجتمعية والفنية والتنظيمية والفكرية، وفي إرساء قاعدة البحوث العلمية المتقدمة .(نادية ، ٢٠١٨، ٣٦٤) .

فمن هذا المنطلق تُعد الجامعة من أهم المؤسسات التي تساعد المجتمع في نشر ثقافته وتحقيق طموحاته وآماله وتطلعاته المستقبلية، خاصة بعد أن تطورت مهام الجامعة ومهام أعضاء هيئة التدريس فيما كانت عليه في السابق، فأصبحت الجامعة مؤسسة إنتاجية تساهم في الإنتاج العلمي مباشرة عن طريق البحث والاستشارات، بالإضافة إلى دورها في تنمية القوى البشرية في كافة المجالات .(العاجز،٤٤،١٩٩٧).

و للجامعة أن تمارس هذا الدور القيادي للمجتمع، وفق الاعتماد الكلي على الهيئات التدريسية ، باعتبارها حجر الأساس والركن الرئيس في العملية التعلمية التعليمية والتربوية ، فنجاح أي جامعة في تقديم أفضل ما لديها من تخصصات، يعتمد بالدرجة الأولى على امتلاكها أعضاء هيئة تدريسي متميزون، ولذلك لابد أن تبذل الجامعة قصارى جهدها في إعداد القادة والمفكرين والباحثين والمتخصصين في مختلف المجالات، والذين يعتمد عليهم في نشر العلم الحديث وتطبيقه على أرض الواقع بكفاءة وإتقان. فالجامعة اصبحت هي التي تنتج المعرفة والفكر، كما أنها وسيلة للاهتمام بالقضايا المجتمعية، والعمل على حل مشكلاته، بالإضافة الى قيامها بتخريج وإعداد الكوادر الاكاديمية والمهنية والعلمية وتأهيلها لسوق العمالة، وقيادة مواقع الإنتاج، كما أنها تعمل على تنقية التراث الثقافي والحفاظ عليه واستمرار بقائه وسط المتغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية.(Denbo SM, 2005,173)

فيستلزم هذا العصر الذي يشهد طوفانا معرفيا، وتدفقا للمعلومات في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعرفة، وتنوعا في اساليب التربية والتعليم مسؤلية مستمرة للاسهام ان يكون عضو هيئة التدريس متقدم فى المعرفة وفي ميدان تخصصه وارتفاع سمعته العلمية من خلال محاولاته الجادة في تطوير ذاته مهنيا، فان من أولى واجباته في هذا الصدد ان يظل على اتصال بكل جديد في ميدان تخصصه وذلك عن طريق الاطلاع المباشر على المؤلفات والدوريات المتخصصة، والمشاركة في الجمعيات العلمية، وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية ذات الصلة.(Petty and Hatcher, 1991,125)

فنظرا لأهمية دور عضو هيئة التدريس بالجامعة، باعتباره أحد أهم الكوادر التي تعتمد الجامعة عليه في تحقيق أهدافها وبما يقع على عاتقه مسؤولية مباشرة في تنفيذ مهام ووظائف الجامعة المتمثلة بـ (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، يجب أن يتم اعداده وتأهيله بما يتوافق مع التغيرات التربوية الحديثة والتطور التكنولوجى حتى يستطيع القيام بتنفيذ دوره تجاه اهداف الجامعة بنجاح، فمكانة الجامعة وريادتها وحسن سمعتها تتمثل في تميز عضو هيئة التدريس وجدارته وخبرته الكبيرة، وسعة اطلاعه، ومواكبته وانفتاحه على التطور التقني والعلمي والمعرفي، وبمدى تلبيته لاحتياجات مجتمعاته، لذا فإن تنمية وتأهيل عضو هيئة التدريس بالجامعات وتزويده بالجديد في مختلف صنوف المعرفة أصبح ضرورة لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي . (السر،٢٥،٢٠٠٤)

عليه ينبغي لعضو هيئة التدريس ان يمتلك مجموعة من الأنماط والمهارات والنماذج السلوكية التي تتضمن مجموعة من المقومات والخصائص والصفات الشخصية والمهنية، التي تؤثر في أدائه وسلوكه الأكاديمي وعلاقاته وتفاعلاته مع إدارته وزملائه وطلابه، وبالتالي يؤثر على نواتجه التعليمية والعلمية، وعلى ذلك فإن دور عضو هيئة التدريس يجب أن يمتلك مجموعة من الصفات الشخصية والأكاديمية كمقومات ومعايير أساسية ومهارات تدريسية متعددة لبلوغ اهداف الجامعة. (Brockbank .A, McGill,1998,65)

من هذا المنطلق برز الاهتمام المتزايد بتطوير اعضاء هيئة التدريس مهنياً في الجامعات العربية، ففي الجزائر بدأ الاهتمام بتدريب عضو هيئة التدريس مهنياً عام (١٩٧٦م) حيث تم إعداد برامج شاملة عديدة تناولت مواضيع مثل: نظريات التعليم العالي، وأساليب التدريس الجامعي، وقامت الجامعة التكنولوجية وجامعة بغداد والبصرة والموصل؛ بتنظيم دورات تدريبية حول أساليب التدريس والتقنيات التربوية والمناهج والقياس والتقويم، وأصبح لتطوير القدرات المهنية بعداً جديداً بعد إنشاء مراكز لتطوير أساليب التدريس الجامعي هدفها تنظيم الندوات والمؤتمرات وإصدار الدوريات.(هجرس،جريو،٣٣،١٩٩٦).

كما اقيمت الندوة العربية التي عقدت في الرياض عام (١٩٧٣م) والتي أوصت بضرورة إعداد عضو هيئة التدريس في الجامعات إعداداً تربوياً من قبل جامعاتهم، وفق برامج تأهيل خاصة تتناول طرائق وأساليب التدريس؛ بالإضافة الى ذلك عقدت ندوة في جامعة الملك سعود (١٩٨٣م) أكدت على ضرورة أن تعمل كل جامعة برامج تأهيل خاصة بطرق وأساليب التدريس لعضو هيئة التدريس المستجدين ممن لم يتلقوا ذلك سابقاً، وتشجيع عضو هيئة التدريس في القسم الواحد لعقد لقاءات دورية؛ لتبادل الخبرات وإنشاء معاهد وإعداد برامج للتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس في كل الجامعات (Crosling,2008,16-17)

وفي عام (١٩٩١م) تأسست الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بمساعدة منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، وكان الهدف من انشائها التطوير المهني والاكاديمي لعضو هيئة التدريس وتسهيل تبادل الخبرات والتجارب بين الجامعات المشاركة في الشبكة، وإجراء البحوث والدراسات المشتركة. وقد اقيمت ندوة اقليمية للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس في جامعات مجلس التعاون الخليجي، بدولة الإمارات العربية المتحدة بمدينة العين في الفترة (٣٠مارس-٢إبريل - لعام ١٩٩٣). (Brockbank A, 1998,96)

وتأسيسا على ما سبق يؤكد أهمية النمو والتطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات من سنين سابقة، فقد تنبهت بعض الجامعات العربية الى انشاء مراكز داخل الجامعة لرعاية وتطوير النمو المهني لعضو هيئة التدريس فيها ومن تلك الجامعات (جامعة بيشة) و التي اهتمت بمفهوم التطوير المهني لعضو هيئة التدريس من خلال مركز تطوير التعليم الجامعي والذي يُعد أداة جامعة لمواكبة الثورة العالمية لضمان الجودة وتحسين الأداء التعليمي الجامعي، لتستطيع الجامعة التعايش بجدارة

مع البيئة الجامعية العالمية التنافسية، ومواجهة التحديات، وتحقيق الذات، وبالتالي الحصول على الاعتماد الأكاديمي العالمي ضمن الجامعات المرموقة . فظهرت في الوقت الحاضر المشكلة الوبائية التي تشكل تحديا امام الجامعات والتعليم بشكل عام الا وهى جائحة كورونا والتي ادت الى اختلاف كل الجامعات في التعامل معها من حيث التدريس، وكان لزاماً على كل جامعة ان تعمل في ظل هذه الجائحة بما يتناسب مع قدراتها وامكانياتها بالإضافة الى نمو المهارات والمساعدة في اكتسابها تحديا اضافيا امام مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص والتعليم العام بشكل عام.

ان عضو هيئة التدريس القدوة الذى يتسم بالاقتدار المهارى والمعرفى يتطلب منه ان يتحول مدى الحياة وبناء المعلومات والمعرفة وصولا للعقلية الشمولية المتكاملة والكونية ،وان يتعامل مع المعرفة بحكمة اتساقا مع قول الله تعالى ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾. | البقرة ٢٦٩ | (جاد،الاكلبى،١٣٥،٢٠١٩)

نجد من الدراسات التي اكدت على تطوير عضو هيئة التدريس دراسة جاد، الاكلبى (2019) التى هدفت الى تقويم اداء اعضاء هيئة التدريس بقسمي الدراسات الاسلامية واللغة العربية بجامعة بيشة في ضوء مهارات التدريس التبادلي حيث تبين توافر مهارات التدريس التبادلي بمختلف استراتيجياته في اداء أعضاء هيئة التدريس في التخصصين من وجهة نظرهم والطلبة بالقسمين، وقد اوصى البحث بضرورة اعداد برامج تدريبية في طرق التدريس لتطوير مهارات التدريس التبادلي لدى أعضاء هيئة التدريس بتخصص الدراسات الاسلامية واللغة العربية بجامعة بيشة .

دراسة الجعافرة(2015) هدفت الدراسة الى تقييم فاعلية اداء اعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير جودة التعليم، وبلغت عينة الدراسة(٩١٠) طالب وطالبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وتوصلت الدراسة الى ان مستوى تقييم الطلاب لأداء اعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر افراد الدراسة، بينما حصل مجال التقويم على درجة متوسطة(الجعافرة،٢٠١٥، ١٢٣).

دراسة الاسود(2013) هدفت الدراسة الى معرفة الممارسات التدريسية الابداعية لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم في جامعة ورقلة، والتعرف على ما اذا كانت وجهة نظرهم تختلف باختلاف بعض المتغيرات والمتمثلة بجنس الطالب، وتخصصه الدراسي، ومستواه الدراسي، وقد توصلت الدراسة الى مستوى مقبول من الممارسات التدريسية الابداعية لدى عضو هيئة التدريس حسب وجهة نظر طلبتهم ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظرهم حول مستوى الممارسات التدريسية الابداعية لدى الاستاذ الجامعي تعزى للجنس وللمستوى الدراسي، بينما توجد فروق دالة احصائيا تعزى للتخصص الدراسي.(الاسود،٨٥،٢٠١٣).

دراسة عزيز(2012) هدفت الدراسة الى تقويم اعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة ديالي بالعراق ، وبلغ عدد افراد العينة(٧٥) طالب وطالبة، واستخدمت الاستبانة اداة الدراسة، وتوصلت الدراسة الى ان الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة ضعيفة في جميع مجالات الدراسة، وهي (الاعداد، و المحاضرة، والامتحانات، وتوزيع الدرجات، والسمات الشخصية، ومهام عضو هيئة التدريس) وحصل اعضاء هيئة التدريس على درجة ضعيفة، بينما في مجال التمكن العلمي على درجة عالية، وفي مجال اداء المحاضرة ومجال مهام عضو هيئة التدريس على درجة ضعيفة، بينما في مجال الاعداد ومجال الامتحانات على درجة متوسطة(عزيز،حاتم،٦٧،٢٠١٢).

دراسة *Bahrani –Pour & Asakreh* (*2011*) هدفت الدراسة الى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من المعرفة والاتجاهات ومهارات التدريس بجامعة مهشار اسلاميك بجمهورية ايران في تطوير الدورات القصيرة اثناء التدريب ، وقد استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) عضو هيئة تدريس، وتم استخدام استبانة لتحقيق غرض الدراسة، وتوصلت الدراسة الى ان الجامعة واعضاء هيئة التدريس بحاجة الى التدريب بدرجة كبيرة في جميع مجالات المعرفة، والاتجاهات، ومهارات التدريس، وتضمن مجال الاهتمام بالمشاركة في الدورات والمؤتمرات والاهتمام بطرق زيادة دافعية الطلاب، بينما تضمن مجال مهارات التدريس استخدام الدوريات الالكترونية والتقنيات الحديثة.(Bahrani,Asahreh,2011,190).

دراسة سميث smith (2010) التي هدفت الى تقصي المهام الضرورية ودراسة المهارات الخاصة التي ينبغي ان تتوفر لدى عضو هيئة التدريس في كليات المجتمع الجامعية المتوسطة، حيث تبين ان المهارات الخاصة بكلية المجتمع الجامعية المتوسطة هي في قيد التطور، وقد وصف الباحث العناصر المؤثرة في مجموعة المهارات اللازمة للتواصل عبر شبكة الانترنت بغية الوصول للنجاح، ولا يمكن ان يتحقق ذلك الا بوجود اعضاء هيئة تدريس مؤهلين ومتدربين على المهارات التدريسية، وهذا يتطلب توفير برامج تدريبية متخصصة يخضع لها اعضاء هيئة التدريس(smith,c,2010,43).

وبمراجعة الباحثة لهذه الدراسات والبحوث المتوافرة التي اجريت في هذا المجال اتضح انها اهتمت بدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وتقصي المهام الضرورية و المهارات الخاصة التي ينبغي ان تتوفر لدى عضو هيئة التدريس, بالإضافة الى توصياتها بضرورة الاهتمام بتدريب اعضاء هيئة التدريس في الجامعات. ومراجعة الباحثة للدراسات والبحوث السابقة لم توجد دراسة اهتمت بتقويم امتلاك عضو هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا، وذلك بالرغم من اهمية امتلاك عضو هيئة التدريس لهذه المهارات.

ويتفق ذلك على ما لاحظته الباحثة من حصول عضو هيئة التدريس لمهارتي التخطيط والاعداد-التغذية الراجعة والتقويم بدرجة متوسطة وفق استبانة تقويم عضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

نتيجة للانفجار المعرفي في جميع المجالات في الحياة ومجال التعليم العام على وجه الخصوص، نجد الكثير من العقبات التي تقف عائقا امام عضو هيئة التدريس في مواكبته لمتطلبات العصر ومستجداته في ميدان العلم والتعليم، وامتلاك المهارات المختلفة للتدريس الجامعي، التي من خلالها تصل الجامعات العالمية إلى تحقيق ضمان الجودة وتحسين الأداء التعليمي بامتياز.

وقد اولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بالتعليم العالي، وصرفت عليه بسخاء حتى اصبحت عدد الجامعات الحكومية والاهلية (٤٢) جامعة تُغطي جميع مناطق المملكة، حيث ان تطوير التعليم العالي والجامعات على وجه الخصوص مهم في هذه المرحلة التي تنطلق فيها المملكة الى المستقبل برؤية طموحة بتعليم يدفع عجلة الاقتصاد، ويقدم لسوق العمل مخرجات ذات جودة عالية (الداؤود، ٢٠١٧، ٤٢٨).

وقد حظي التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م) بأهمية كبرى لأنه يمثل محور التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعودي في ادارة الاقتصاد مستقبلا، وقد جاءت الرؤية بخطة تطوير تركز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية (اليامي ،٣٦،٢٠١٨). فنجد جامعة بيشة –برؤيتها المستقبلية تسعى لتكون ركيزة من الركائز المعرفية التي تحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومنارة علمية رائدة في عالم اليوم الذى لا مكان فيه ولا مكانة الا للعلم والمعرفة.

وأكد (أبو وطفة، ٢٠٠٢) خلال استعراضه للجهود العربية في مجال تأهيل عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية أن هذه الجهود غير كافية ومازالت مخرجات التعليم ضعيفة عكس الجهود العالمية، وذلك برغم اتفاق علماء التربية علي أهمية تنمية قدرات ومهارات واتجاهات عضو هيئة التدريس وتعريفهم بأهداف التعليم الجامعي العالي وفلسفته والتعرف علي أساليب وطرق التدريس الحديثة، وطرق التقويم والاختبارات ، وطرق بناء المناهج وتنمية قدراتهم البحثية ، وتعزيز نشاطاتهم المجتمعية وغيرها من الوسائل. (Falchikov, N, 1995,33) .

ويؤكد المتخصصون في العلوم التربوية والنفسية أن من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الكفاية الداخلية والخارجية لأنظمة التعليم؛ هو ضعف العناية بالتطوير والتدريب المهني في مؤسسات التعليم العام والفني والتعليم العالي، فالهدف من التطوير المهني هو مساعدة عضو هيئة التدريس على معرفة قدراته واكتشاف مهاراته ومجالات اهتمامه. (Hare W,1993,44).

لذلك زاد الاهتمام بدراسات تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، وذلك لمعرفة مدى كفاءة هذا الأداء وترشيده، وإثراء المعرفة الإنسانية وايضا لتطوير دور الجامعات في تحقيق دورها المتمثل في التنمية المجتمعية والبحث وانتاج المعرفة حيث يرتكز ذلك على الامكانيات والقدرة العلمية، وخاصة التي اثرت على العملية التعليمية بشكل ملحوظ في ظل

جائحة كورونا،(Bauer K, 2002,p.154). هذا الظرف اكسب الدراسة بُعداً اخر حسب ما رأته الباحثة، ولا يوجد هذا الظرف الاستثنائي في أي دارسة سابقة.

من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك عضو هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية – جامعة بيشة، تماشياً مع رؤية (٢٠٣٠) للمملكة وبما يحقق مستوى عالي من التقويم، الذي يسهم في عملية التطوير والتحديث بما يفيد اعضاء هيئة التدريس ، ويسهم في رفع مستوى المخرجات التعليمة من الجامعات ومن ضمنها جامعة بيشة.

فتأسيسا على ما سبق من عرض للواقع وتأييده بما أشارت اليه بعض الدراسات في مجال البحث فيمكن تحديد مشكلة البحث في معرفة درجة امتلاك عضو هيئة التدريس للمهارات التدريسية(الاعداد والتخطيط ،التنفيذ، التغذية الراجعة والتقويم) بجامعة بيشة.

اسئلة الدراسة :

للتغلب على هذه المشكلة فان البحث الحالى يحاول الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

" ما درجة امتلاك اعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية– جامعة بيشة "

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات الإعداد والتخطيط في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية– جامعة بيشة ؟
٢. ما درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التنفيذ في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية– جامعة بيشة ؟
٣. ما درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التقويم والتغذية الراجعة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية– جامعة بيشة ؟
٤. ما مدى اختلاف مستوى امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التدريس في ظل جائحة كورونا باختلاف الجنس والقسم والمستوى الدراسي والمستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الى تحقيق الاهداف الاتية :

١. التعرف على درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات الإعداد والتخطيط في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة
٢. التعرف على درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التنفيذ في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة.
٣. التعرف على درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التقويم والتغذية الراجعة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة.
٤. الكشف عن اختلاف درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التدريس في ظل جائحة كورونا باختلاف الجنس والقسم والمستوى الدراسي

أهمية الدراسة:

تتمثل اهمية الدراسة فيما يلي :

١. بيان درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة بيشة لمهارات التدريس الجامعي في ظل جائحة كورونا.
٢. تكتسب الدراسة أهميتها من خلال تناولها موضوعاً جديراً بالبحث، حيث إن عضو هيئة التدريس بالجامعة من أهم اركان العملية التعليمة وامتلاكه لمهارات التدريس الجامعي تساعد في تحسين نتائج ومخرجات التعليم.
٣. يمكن أن يستفيد منها عضو هيئة التدريس في جامعة بيشة والجامعات السعودية بصفة عامة؛ بالوقوف علي أوجه المهارات التدريسية المختلفة التي يفتقر بعض منها عضو هيئة التدريس مما يساعد في وضع الحلول المناسبة لتجويدها وتحسينها .
٤. يمكن ان يستفيد منها المجتمع في المعالجة والتغلب على مشكلة تعليم ابنائه في ظل جائحة كورونا بمواصلة الدراسة عن بعد والقدرة على التكيف مع الجائحة. فبدون القدرة على التكيف لن يكون هناك دوافع للاستمرار والنجاح وهو ما اظهره التعليم عن بعد.
٥. يمكن ان تستفيد منها مراكز التطوير في الجامعة من نتائج الدراسة في صياغة خطط وبرامج في تطوير اعضاء هيئة التدريس من خلال اكسابهم المهارات التدريسية الجامعية المختلفة
٦. يمكن ان يستفيد منها الطلاب ومعرفة المعلم على طبيعة الطلاب و اهم احتياجاتهم في ظل جائحة كورونا.

٧. يمكن ان يسفيد منها الباحثين باجراء مزيد من البحوث والدراسات في ظل تلك الازمات .

حدود الدراسة:

اقتصر البحث على الحدود الاتية:

- **الحدود الموضوعية**: تتمثل بالمهارات التدريسية الجامعية التي ينبغي ان يمتلكها عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة بيشة والتي تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور هي: مهارة الإعداد والتخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم والتغذية الراجعة، والتي تكونت من (٢٧) فقرة.
- **الحدود الزمانية** : تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٩-٢٠٢٠م).
- **الحدود المكانية** : كلية التربية بجامعة بيشة – المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية**: أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة – السعوديين والمتعاقدين – من حملة الدكتوراه ومن في حكمهم.

مصطلحات الدراسة:

- **درجة الامتلاك**:Degree of possession

تُعرف بانها : " درجة المعرفة النظرية والادائية لمهارات التدريس والتي يمتلكها عضو هيئة التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتغذية راجعة، وتقاس من خلال الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة" (القاضي ، ٢٠٠٧، ٢٠٠).

ب-المهارة : تُعرف لغة بانها : " احكام الشيء واجادته والحذق .

كما تُعرف اصطلاحاً بانها : "السهولة والدقة في اداء عمل من الاعمال بدرجة من السرعة والاتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول، وباقل وقت ممكن عن طريق الفهم". (نادية، ٢٠١٨، ٣٦٧).

- **مهارات التدريس**:Teaching skills

تُعرف بانها " مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها عضو هيئة التدريس في نشاطه التعليم داخل حجرة الدراسة ، لتحقيق اهداف محدودة وتظهر في شكل استجابات حركية او لفظية " (Carterk,1987, 27).

- **مهارات التدريس الجامعي**: University Teaching skills

عرفتها (نادية ،٢٠١٨) بانها " مجموع القدرات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، والتي تُمكنه من التدريس بكفاءة، من خلال قيامه بمجموعة من الأداءات (الحركات) التدريسية المنظمة والمتسلسلة التي تخص تدريس مجال معين من مجالات المعرفة، وتتعلق هذه القدرات بأربع مجموعات هي: القدرة على (التخطيط ، التنفيذ ، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، الاتصال والتواصل مع الطلبة" (نادية ،٣٦٧،٢٠١٨).

وعرفها زيتون بانها :" القدرة على اداء عمل نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس ،وتنفيذه ، وتقويمه ، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الادائية ، الحركية ، الاجتماعية) ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة انجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية" (زيتون ،٢٠٠١، ٢٥٤).

وتُعرفها الباحثة اجرائياً بانها : الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من خلال الاداة المعدة لذلك والتي تتضمن ثلاث مهارات (الاعداد والتنظيم، التنفيذ، التقويم والتغذية الراجعة).

- **جائحة كورونا**: Corona pandemic

تعرفها لارا : يُعتبَر مرض الكورونا أو فيروس الكورونا (Coronavirus) من الفيروسات التي تُصيب الجهاز التنفسيّ أو القناة الهضميّة لدى الانسان، وسمّي بهذا الاسم بسبب النتوءات الموجودة على سطحه والتي تشبه التاج (Crown).(لارا ،٢٠٢٠)

وتعرفها Sara Galen جائحة كورونا : **جائحةٌ عالميةٌ مستمرةٌ حاليًا** ، سببها فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة) مجموعة فيروسات الحمض النوويّ الريبي، أو RNA ؛ وقد سُمّي الفيروس بهذا الاسم بسبب شكله الذي يُشبه الهالة عند النظر إليه تحت المجهر الإلكترونيّ، وتنتشر فيروسات الكورونا في كلِّ مكان، وتُعتبَر السبب الرئيسيّ للإصابة بنزلات البرد الشائعة. (sara ghaleb,2019).

وتُعرفها الباحثة اجرائياً جائحة كورونا :**بانها جائحةٌ عالميةٌ**(كوفيد-١٩)، سببها فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة) مرض خطير يتسبب في اصابة الجهاز التنفسي مسببا المعاناة من اعراض تتراوح بين الخفيفة والمتوسطة الى معاناة شديدة ، وهو من الفيروسات الشائعة التي يتعرض لها معظم الاشخاص في حياتهم ،اذا نجده سريع العدوى والانتقال بين الافراد. من التدابير الوقائية والاجراءات الاحترازية التي يجب تطبيقها للحد من انتشار هذا الفيروس التباعد الاجتماعي الذى حول التعليم المباشر الى تعليم عن بعد.

- **عضو هيئة التدريس الجامعي**:Faculty member

يُعرف عضو هيئة التدريس الجامعي بأنهم :حملة شهادة الدكتوراه في الجامعات المعينين على رتب أستاذ ، وأستاذ مشارك ، وأستاذ مساعد الذين تتمثل أهم واجباتهم المهنية في التدريس والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (الثبيتي، ٢٦،٢٠٠٣).

ويُعرف عضو هيئة التدريس الجامعي بانه : الشخص المتخصص الذي يقوم بعملية التدريس لبعض المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الجامعية، ويحمل درجة الدكتوراه في احد التخصصات. (البابطين ، ٢٠١٨، ٢٠).

وتُعرف الباحثة عضو هيئة التدريس اجرائياً بانه: من يحمل درجة الدكتوراه ومن في حكمهم في حقل من حقول المعرفة، ويقوم بتدريس مادة أو أكثر من المواد المقررة في برامج الجامعة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التدريس الجامعي في ظل جائحة كورونا، والذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة من خلال جمع المعلومات عن طريق الاستبيان الذي تم اعداده لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية في الاقسام (علم النفس–الطفولة المبكرة–التعليم الابتدائي) بجامعة بيشة الدارسين في جميع المستويات (من المستوى الأول ،الثانى ،الثالث والرابع) للعام الجامعي (٢٠١٩ –٢٠٢٠م).

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (٧٠) طالب/طالبة الدارسين بكلية التربية جامعة بيشة. ويظهر الجدول (١) خصائص عينة الدراسة التي تم توزيع الاستبانة عليها.

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

المتغير	مستويات المتغير	عدد افراد العينة	المجموع
القسم	علم النفس	٢٠	٧٠
	الطفولة المبكرة	٣٠	
	التعليم الابتدائي	٢٠	
الجنس	ذكور	٢٠	٧٠
	إناث	٥٠	
المستوى الدراسي	الأول	٢١	٧٠
	الثاني	١٥	
	الثالث	١٣	
	الرابع	٢١	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة من اجل جمع المعلومات من افراد العينة للإجابة على تساؤلات الدراسة بعد رجوعها الى ادبيات التدريس الجامعي والعديد من الدراسات المتعلقة بموضوعها، وقد تكونت الاستبانة من

جزئيين، تضمن الجزء الاول معلومات عامة عن افراد عينة الدراسة، اما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٢٧) فقرة، كانت مقسمة كالتالي (الاعداد والتخطيط (٧) فقرات، مهارة التنفيذ (١٠) فقرات، ومهارة التقويم والتغذية الراجعة(١٠) فقرات.

وقد تم اتباع الخطوات التالية لبناء الاستبانة :

١- الاطلاع على الادب التربوي المتعلق بالمهارات التدريسية المختلفة بشكل عام، والمهارات التدريسية الخاصة بالأستاذ الجامعي.

٢-تم الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والاجنبية، والابحاث للاستفادة منها في تطوير وتحسين الاستبانة.

٣-تم الرجوع الى ذوي الاختصاص من الاساتذة الجامعيين والذين اسهموا بآرائهم في تحسين وتطوير الاستبانة.

٤-تم صياغة الاستجابة بناء على مقياس ليكرت الخماسي (موافق جدا، موافق ، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وقد تم حساب مستوى كل استجابة كما يوضحه الجدول(٣) ادناه.

صدق الأداة(الاستبيان):

للتحقق من صدق الاستبيان تم عرضه على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس لمعرفة الصحة اللغوية للاستبيان ومدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي يمثله، وابداء آرائهم حول صلاحية المقياس للتطبيق، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم، تم إضافة فقرات جديدة و حذف البعض، و تعديل بعض الفقرات، وبذلك تم تطبيق الاداة، و تم اعدادها لفصل افتراضي في ظل جائحة كورونا والتعليم عن بُعد بما يتناسب مع وضع جامعة بيشة-المملكة العربية السعودية وبما يمر به العالم جراء هذا الوباء.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الاستبيان من خلال معامل (الفا كرو نباخ) لتقدير درجة التجانس وانسجام مجالات الدراسة، بواسطة البرنامج الاحصائي (spss) والجدول (٢) يوضح معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة، وللأداة ككل حيث كانت نسب الثبات عالية ، مما يجعل الوثوق بها عالياً، واستخدامها في جمع المعلومات للإجابة عن اسئلة الدراسة.

جدول (٢)

معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لمجالات أداة الدراسة وللأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الإعداد والتخطيط	٧	٠,٨٦
مهارة التنفيذ	١٠	٠,٨٣
مهارة التقويم والتغذية الراجعة	١٠	٠,٨٥

المجموع	٢٧	٨٥.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ؛ حيث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك اختبار تحليل التباين الثلاثي. وبما أن الاداة (الاستبيان) صممت وفق مقياس ليكرت الخماسي للدرجات فقد تم تفسير قيمة المتوسطات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

قيمة المتوسطات والقرارات المتخذة بناء على كل قيمة.

المتوسط المرجح	المستوى	درجة الامتلاك
١ – ١,٧	غير موافق بشدة	متدنية جدا
١,٨ – ٢,٥	غير موافق	متدني
٢,٦ – ٣,٣	محايد	متوسط
٣,٤ – ٤,١	موافق	قوي
٤,٢ – ٥	موافق بشدة	قوي جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

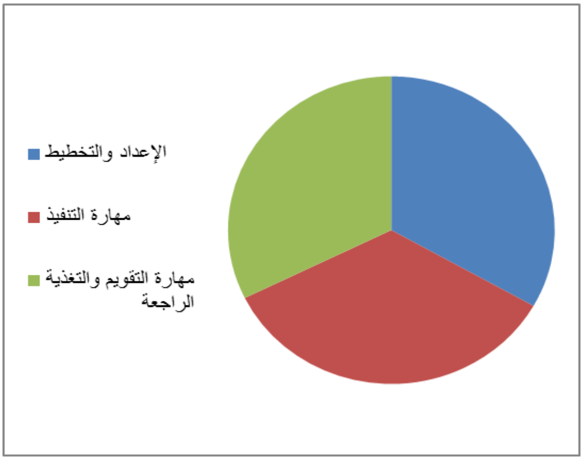
للتعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة بيشة لمهارات التدريس, تم صياغة السؤال الرئيس والذي ينص على: " ما درجة امتلاك اعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة؟" وللإجابة على هذا السؤال تم الاجابة على الاسئلة الفرعية وبعد الاجابة على الاسئلة الفرعية تم التوصل الى أن عضو هيئة التدريس يمتلك مهارات التدريس ككل بدرجة مرتفعة نسبيا بلغت (٣,٤٠). حيث اتفقت هذه الدراسة الحالية مع دراسة Bahrani-Pour & Asakreh(2011) في الهدف التي سعت الى تحقيقه وهو تقويم اعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبتهم .حيث اختلفت هذه الدراسة في الظروف التي تم تطبيق الدراسة فيها وهى الظروف التي يمر بها العالم بشكل عام والمملكة العربية السعودية تطبيق الدراسة بشكل خاص في ظل الجائحة.

فقد جاءت اعلى نسبة في هذه النتيجة لمهارة التنفيذ، تليها مهارة الاعداد والتخطيط، ثم مهارة التقويم والتغذية الراجعة بحسب القيم الموضحة في الجدول (٤) .

جدول (٤)

المتوسط والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارة التدريس من وجهة نظر طلبتهم.

م	المهارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الرتبة	مستوى الامتلاك
١	الإعداد والتخطيط	٣,٣٧	.٨٠	٦٤,٨	٢	محايد
٢	مهارة التنفيذ	٣,٤٣	.٨٢	٦٧,٤	١	موافق
٣	مهارة التقويم والتغذية الراجعة	٣,٣٢	.٨٠	٦٣	٣	محايد
متوسط المتوسطات		٣,٤٠	.٨٢	٦١,٨		موافق



شكل (١) يبين نسب مهارات التدريس الجامعي الموضحة بجانب الرسم

وقد تم تحليل البيانات والتعرف على نتائجها وتفسيرها، بناء على نتائج كل محور واسئلة الدراسة كل على حدة كما يلي:

نتائج السؤال الاول ومناقشتها وتفسيرها :

ينص السؤال الأول على : " **ما درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات الاعداد والتخطيط في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة ؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة بالمحور الاول(الاعداد والتخطيط).

جدول (٥)

المتوسط والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات الإعداد والتخطيط في فصل افتراضي.

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	مستوى الامتلاك
١	يكتب مخرجات التعلم بصورة واضحة قبل بداية المحاضرة.	٣,٤١	.٨٠	٦٨,٢	٣	قوي
٢	يختار الانشطة المرتبطة بالمادة العلمية بدقة .	٢,٠٧	.٨٢	٤١,٤	٧	متوسط
٣	يحدد المراجع العلمية للمحاضرة (كتب ، ملخصات ، مواقع ، رسائل) وابحاث و ......) .	٤,١٥	.٧٦	٨٢	١	قوي
٤	يلتزم بالوقت المحدد بالجدول وبدقة.	٣,٩٠	.٧٧	٧٨	٢	قوي
٥	ينظم عملية التدريس بشكل متتابع وغير ممل.	٣,٢٨	.٨٤	٦٤	٤	متوسط
٦	يثق بنفسه باعتدال .	٣,٠٤	.٧٩	٦٠,٨	٥	متوسط
٧	يحدد المثيرات التي تستخدم اثناء التدريس وتنويعها.	٣	.٨٤	٦٠	٦	متوسط
المتوسط		٣,٣٧	.٨٠	٦٤,٨		قوي

من الجدول (٥) يتضح أن عضو هيئة التدريس يمتلك مهارة الإعداد والتخطيط بدرجة متوسطة بشكل عام (٣,٣٧)، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عزيز(٢٠١٢) في استخدام اداة الاستبانة وحصول اعضاء هيئة التدريس في مجال الاعداد بدرجة متوسطة .

وقد جاء اعلى متوسط للفقرة التي تختص بتحديد المراجع العلمية للمحاضرة (كتب ، ملخصات ، مواقع ، رسائل وابحاث) بمتوسط(٤,١) وهي قيمة تشير إلى درجة امتلاك عالية وتعزي الباحثة هذه النتيجة الى توافر المراجع المختلفة في الجامعة، بالإضافة الى وجود الانترنت بما يسمح لعضو هيئة التدريس بالتواصل مع الطلبة، وتزويدهم بالمراجع المختلفة وبأوعيتها المختلفة. أما ادنى متوسط فقد بلغ (٢,٠٧) وتشير هذه القيمة إلى درجة امتلاك ضعيفة، وهو ما يختص باختيار الانشطة المرتبطة بالمادة العلمية بدقة؛ وتعزي الباحثة ان سبب انخفاض هذه الفقرة يرجع إلى زيادة أعداد الطلبة في بعض الاقسام او يعود الى الحجر المنزلي نتيجة وباء كورونا الذي ربما كان له دور في صعوبة توزيع الانشطة ومتابعتها بدقة؛ حيث ان الانشطة عبر وسائل التواصل الاجتماعي يصعب الى حد ما توزيعها ، بالإضافة ان الطلبة ربما لا يستفيدون من الانشطة التي قد توزع عبر وسائل التواصل الاجتماعي حيث لا يستطيع الطلبة الاستفادة من بعضهم البعض، ولا يستطيعون الاستفسار حول أي نقطة غامضة في النشاط لعدم وجود الاستاذ الجامعي مع طلابه، فاذا كانت الانشطة موزعة داخل القاعة يكون لها صدى فيتناقش الطلبة فيما بينهم واستاذهم ويتوصلون الى حلول واجراءات سليمة فيعزز صحتها وجود الاستاذ الجامعي ،كما ان اعداد الانشطة الكترونيًا بسبب جائحة

كورونا يستهلك من الاستاذ الجامعي وقتاً كثيراً، مما يجعل الانشطة تقل في عددها، وتقل في جودتها، وهذا ما عزته الباحثة الى ضعف الفقرة(٢) الى الاسباب السابق ذكرها.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على : " **ما درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التنفيذ في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية- جامعة بيشة ؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارة التنفيذ. كما في جدول (٦).

جدول (٦)

المتوسط والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارة التنفيذ في فصل افتراضي.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي%	الرتبة	مستوى الامتلاك
١	يستخدم طرائق تدريس متنوعة (المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني) اثناء عرض المحاضرة	٣,٦٧	.٩٣	٧٣,٤	٣	قوي
٢	يُنوع في استخدام الاساليب التربوية .	٣,٠٥	.٧٩	٦١	٨	متوسط
٣	يستحوذ على انتباه الطلبة اثناء التدريس .	٣,٤٤	.٨٨	٦٨,٨	٥	قوي
٤	يستخدم امثلة توضيحية متنوعة .	٣,٧٩	.٧٨	٧٥,٨	٢	قوي
٥	يعطي تطبيقات على المفاهيم التي يتم دراستها.	٣,٦٥	.٦٦	٧٣	٤	قوي
٦	يكتب بخط واضح ومرتب.	٢,٩٨	.٨٤	٥٦,٦	٩	متوسط
٧	يستمع لأسئلة الطلبة واستفساراتهم.	٣,١٢	.٩٠	٦٢,٤	٦	متوسط
٨	ينوع من الانشطة التعليمية اثناء التدريس .	٣,١١	.٧٧	٦٢,٢	٧	متوسط
٩	يستخدم التكنولوجيا في تنفيذ التدريس .	٣,٩٠	.٩١	٧٨	١	قوي
١٠	يلخص الافكار الرئيسية في نهاية المحاضرة .	٢,٨٨	**.٧٠**	٥٧,٦	١٠	متوسط
متوسط المتوسطات		٣,٤٣	.٨٢	٦٧,٤		قوي

من الجدول (٦) نلاحظ أن عضو هيئة التدريس يمتلك مهارات التنفيذ للتدريس بدرجة مرتفعة، بمتوسط (٣,٤٣)، وجاء أعلى متوسط فيما يختص بعبارة " يستخدم التكنولوجيا في تنفيذ التدريس" وبقيمة (٣,٩٠) للمتوسط؛ وهي قيمة تشير إلى درجة

مرتفعة. بينما حصلت العبارة ''يلخص الافكار الرئيسية في نهاية المحاضرة " على ادني قيمة وهي (٢,٨٨)، لذلك وبحسب هذه القيم التي تم الحصول عليها تُعزي الباحثة ارتفاع المتوسط في الفقرة(٩) وحصولها على الرتبة (١) لمهارة التنفيذ الى استخدام عضو هيئة التدريس لجهاز الحاسوب، والانترنت بصورة مستمرة، وجميع وسائل التواصل الاجتماعي ، والتي اصبحت الوسيلة الوحيدة للتواصل مع الطلبة في ظل جائحة كورونا، وفي ظل التعليم عن بعُد وفي ظل الفصول الافتراضية، والتي حولت المواقع الى قاعات دراسية افتراضية يتبادل فيها الطلبة افكارهم ومعلوماتهم ، ولعل الطلبة لاحظوا مهارة اعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجيا بشتى انواعها ابتداءً من استخدام الحاسوب، مرورا بوسائل التواصل الاجتماعي، وانتهاءً بمنصات المواقع التعليمية ، حيث بلا شك تظهر مهارة عضو هيئة التدريس في مثل هذه الظروف التي تقتضى من عضو هيئة التدريس استخدام التكنولوجيا بشكل اجباري ان لم يكن طواعية، لأنه اصبح مضطراً لاستخدامه بديلاً عن القاعة التقليدية التي كان يدرس فيها الطلبة بشكل مباشر ، وهذه النتيجة تنسجم مع خطة (٢٠٣٠) التي تبنتها المملكة والتي تسعى من خلالها الى تطوير مهارات التعليم العالي ومن ضمنها الاستاذ الجامعي، والذي ينبغي ان يكون متمكنا من استخدام التكنولوجيا بشكل فعال تمكنه من تحسين مستواه، وتمكنه من التواصل مع بقية الاوعية الثقافية والفكرية، والعلمية في مختلف التخصصات، ومن مختلف انحاء العالم.

كما ان حصول الفقرة (١٠) على الرتبة (١٠) من مهارات التنفيذ؛ حيث تعزي الباحثة هذه النتيجة الى ان عضو هيئة التدريس ربما لا يجد الوقت الكافي لتلخيص الافكار والنقاط المهمة في المحاضرة؛ وقد يكون السبب في ذلك عدم التواصل مباشرة مع الطلبة بسبب جائحة كورونا؛ لان التواصل المباشر يجعل مهارة التلخيص ممكنة وسهلة ومفيدة جدا، وقد يكون ذلك باكتفاءه بالشرح والمناقشة اثناء المحاضرة ، وقد يكون أيضا بسبب عدم كفاية زمن للمحاضرة والذي يقضيه في الشرح والمناقشة وانجاز الانشطة المختلفة، ومع ذلك تُعد هذه المهارة مهمة ولابد ان يستخدمها عضو هيئة التدريس، فهي تعمل على مراجعة سريعة وشاملة لـ أهم الافكار والمعلومات التي تبقى بالذاكرة, وتساعد الطالب فهم المحاضرة بشكل مناسب.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها :

ينص السؤال الثالث: **ما درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التقويم والتغذية الراجعة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية– جامعة بيشة ؟"** وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة في المجال الخاص بالتقويم والتغذية الراجعة كما يوضحه الجدول (٧) التالي :

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم والتغذية الراجعة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس في فصل افتراضي.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي%	الرتبة	مستوى الامتلاك
١	الاسئلة التي يستخدمها عضو هيئة التدريس مرتبطة بمخرجات التعلم .	٣,٨٨	.٧٦	٧٧,٦	٢	قوي
٢	يستخدم اسئلة شفوية تثير التفكير .	٢,١٧	.٨١	٤٢,٤	١٠	متدني
٣	يبتعد عن الاسئلة المضيعة للوقت .	٢,٦٧	.٧٥	٥٣,٤	٧	متوسط
٤	يقدم التغذية الراجعة للمادة التعليمية في الوقت المناسب.	٣,١٧	.٧٨	٦٢,٢	٥	متوسط
٥	يستخدم وسائل تقويم عادلة .	٢,٦٦	.٨٢	٥٣,٢	٨	متوسط
٦	يعزز الاجابات الصحيحة .	٣,٧٧	.٨٠	٧٥,٤	٤	قوي
٧	يعطي انشطة لا صفية غير مجهدة .	٤,١١	.٨٨	٨٢,٢	١	قوي
٨	يعزز ثقافة حفظ المعلومات واسترجاعها.	٣,٨٥	.٧٧	٧٧	٣	قوي
٩	يساعد الطلبة على التقويم الذاتي بموضوعية .	٢,٨١	.٧٨	٥٦,٢	٦	متوسط
١٠	يبني المعايير المناسبة لتقويم الطلبة في الاختبارات الادائية .	٢,٥٥	.٨٤	٥١	٩	متوسط
	متوسط المتوسطات	٣,٣٢	.٨٠	٦٣		متوسط

من الجدول (٧) نلاحظ ان عضو هيئة التدريس يمتلك مهارة التقويم والتغذية الراجعة بدرجة متوسطة، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الجعافرة (٢٠١٥) باستخدام الاستبانة لجمع المعلومات حيث توصلت الدراسة الى تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم بدرجة متوسطة.

حصل عضو هيئة التدريس في الفقرة(٧) على أعلى متوسط والتي تنص على: " يعطي انشطة لا صفية غير مجهدة " بينما كانت اقل فقرة حصل عليها عضو هيئة التدريس هي الفقرة(٢) والتي تنص على : "يستخدم اسئلة شفوية تثير التفكير" . وتعزي الباحثة هذه النتيجة الى ظروف الحجر المنزلي في ظل جائحة كورونا، والتي اصبحت الدراسة فيها عن بُعد، حيث بلا شك تعطى للطلبة انشطة لا صفية لتعزيز ما درسوه وللتدرب وصقل مهاراتهم في فهم المحاضرات، بينما حصلت الفقرة (٢) على اقل مرتبه لان الاسئلة الشفوية تقل عبر مواقع التواصل الاجتماعي ومواقع التعلم المختلفة، بعدم تفاعل الطلاب

معها بسبب التواصل الافتراضي وضعف شبكة الانترنت عكس تفاعلهم مع التواصل المباشر، مما يقلل من استخدامها من قبل عضو هيئة التدريس.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها

"الكشف عن الاختلاف في درجة امتلاك عضو هيئة التدريس بكلية التربية- جامعة بيشة لمهارات التدريس في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الجنس، والقسم والمستوى الدراسي؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق واثر المتغيرات المستقلة (الجنس ، القسم ، المستوى الدراسي) على المتغيرات التابعة للدراسة ، كما يوضحه جدول (٨) التالي :

جدول (٨)

تحليل التباين الثلاثي لبيان دلالة الفروق تعزى لمتغير (الجنس، و القسم ، والمستوى الدراسي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١	.٠٥٧	.٠٥٧	.١٠	.٧٤٥
القسم	١	.٧٦٢	.٣٨	.٧٥	.٤٧٣
المستوى الدراسي	٣	.٥٣٢	.٢٤١	.٤٦	.٥٦١
الجنس× القسم	١	٢,٠٥٢	١,٠٣	١,٨٥	.١٤٣
الجنس× المستوى الدراسي	٢	١,٤٦١	.٦٨	١,٥١	.٢٣٠
القسم × المستوى الدراسي.	٢	٣,٠٤٦	١,٠٤	١,٨٧	.١٢٣
الجنس × القسم × المستوى الدراسي.	٢	.٨٦٥	.٤٤	.٧٧	.٤٣٢

من الجدول (٨) يتضح أن قيم مستوى الدلالة التي تم الحصول عليها من معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) بحسب متغير(الجنس، و القسم, والمستوى الدراسي) كانت اكبر من (α=٠,٠٥) مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في مستوى امتلاك عضو هيئة التدريس في كلية التربية- جامعة بيشة لمهارات التدريس ، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الاسود،٢٠١٣) بانها لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظرهم حول مستوى الممارسات التدريسية تعزى للجنس والمستوى الدراسي ، حيث اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في وجود فروق دالة احصائيا تعزى للتخصص الدراسي.

وتُعزي الباحثة هذه النتيجة بان الطلبة سواء في الاقسام(علم النفس –الطفولة المبكرة–التعليم الابتدائي) ينظرون برؤية متساوية لعضو هيئة التدريس كما ان الطلبة ذكورا واناثا لم تختلف نظرتهم لعضو هيئة التدريس وكذلك المستوى الدراسي,

وهذا يعني ان الطلبة بغض النظر عن جنسهم وتخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية يركزون على المهارات التدريسية التي يمارسها عضو هيئة التدريس باتقان ،كما تعزي الباحثة هذه النتيجة الى ان اعضاء هيئة التدريس ربما لديهم الموضوعية والعدالة في التقويم حيث لم تأتي فروق لهذه المهارة من ضمن المهارات ككل, كما تعزي الباحثة هذه النتيجة بان الطلبة بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم وجنسهم يعيشون نفس الظروف، ولديهم نفس فرص الحصول على المحاضرات من اعضاء هيئة التدريس، كما ان تقويمهم ربما كان متقارباً، ، حيث ان معظم اعضاء هيئة التدريس يدرسون عن بُعد في ظل جائحة كورونا عبر الفصول الافتراضية وبالتالي تعزي الباحثة هذه النتيجة ربما لهذا السبب حيث طريقة العرض والتنفيذ الكترونيا شبه موحدة بينما عندما تكون المحاضرات حضوريا في داخل القاعات الدراسية يكون هناك تفاعل، باستخدام عضو هيئة التدريس الاسلوب اللفظي ولغة الجسد ، مما يزيد من فاعلية التأثير والتفاعل والمشاركة بين المعلم والطالب.

نتائج البحث وتفسيرها:

١. اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التى اجريت على اعضاء هيئة التدريس بالجامعات–وان اختلفت اهدافها واجراءاتها —من حيث تزويدهم بالمهارات التدريسية (الاعداد والتخطيط ،ومهارة التقويم والتغذية الراجعة)التي تزيد من فاعلية اعضاء هيئة التدريس, ومن هذه الدراسات دراسة جاد،الاكلبي(2019)،دراسة الجعافرة(2015)،دراسة الاسود(2013)،دراسة عزيز(2012).
٢. ليس هناك اختلاف في درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التدريس في ظل جائحة كورونا باختلاف الجنس والقسم والمستوى.
٣. اكدت نتائج البحث ضرورة تنمية مهارات التدريس الاعداد والتخطيط ،ومهارة التقويم والتغذية الراجعة) لدى عضو هيئة التدريس.

توصيات البحث:

تأسيسا على الاطار العام للبحث ونتائجه، توصي الباحثة بالآتي :

١. عقد المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل محليا واقليميا ذات الارتباط بمجال تخطيط التدريس الجامعي، وتنفيذه، وتقويمه وطرق التغذية الراجعة المختلفة ، بما يساعد اعضاء هيئة التدريس الى الوصول الى المهارة العالية في المجالات الثلاثة السابقة وخاصة الجُدد منهم.
٢. اقامة ورش عمل في بداية كل عام لاعضاء هيئة التدريس للتعريف بالمهارات التدريسية بجامعة بيشة —خاصة الجدد منهم.

٣. اعداد نموذج مقترح لتقويم اداء اعضاء هيئة التدريس بما يسهم بالوصول بهم الى درجة المهارة التدريس والتقويم وغيره من المهارات التدريسية المختلفة

٤. التطوير من قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالمزيد من التدريب المستمر على عملية تخطيط وتطوير البرامج الأكاديمية

٥. الاستمرار في تقديم البحوث بما يخدم تقويم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من مختلف الجوانب، مع اشراك الطلبة ورؤساء الاقسام في عملية التقويم.

٦. انشاء المزيد من المراكز لتطوير مهارات التدريس المختلفة لأعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية عامة، وجامعة بيشة على وجه الخصوص

٧. الاطلاع على طرق التقويم لأعضاء هيئة التدريس في الدول المتقدمة، والاستفادة منها، بما يسهم في رفع كفاءتهم واكسابهم المهارات المختلفة.

٨. إلزام جميع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في لجان تطوير وتخطيط البرامج الأكاديمية في كلياتهم.

مقترحات البحث:

تأسيسا على الاطار العام للبحث ونتائجه وتوصياته، تقترح الباحثة البحوث الاتية :

١. فاعلية استخدام المنصات الالكترونية التعليمية في التدريس على تنمية مهارات التدريس لدى اعضاء هيئة التدريس.

٢. استراتيجيات مقترحة قائمة على النظرية البنائية وفاعليتها في تنمية مهارات التدريس لدى اعضاء هيئة التدريس

٣. اجراء دراسات مماثلة في الجامعات السعودية الاخرى.

المراجع:

الأكلبي،مفلح دخيل،جاد،محمد لطفى(٢٠١٩).تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بقسمي الدراسات الاسلامية واللغة العربية بجامعة بيشة في ضوء مهارات التدريس التبادلى.مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.٢(٣٠)،١٣٥.

أبو وظفه، محمود مرزوق(٢٠٠٢).واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظره.| رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية قسم اصول التربية، غزة | .فلسطين.

ايمان مرعى (٢٠٢٠).التعليم في جائحة كورونا–الاشكاليات والافاق المستقبلية، مركز الاهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية.

الاسود، الزهرة وزاهي، منصور(٢٠١٣م). الممارسات التدريسية الابداعية لدى الاستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة ورفلة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، (١٢).

البابطين ، عبدالرحمن عبدالوهاب (٢٠١٨م). درجة الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلاب كلية التربية . الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.| رسالة التربية وعلم النفس| . جامعة الملك سعود، الرياض،(٦٠).١٨-٢٠

الثبيتي، ملحان معيض (٢٠٠٣).التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة (دراسة تحليلية نقدية) .|رسالة التربية وعلم النفس| . الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.٢٦.

الداوود، عبدالمحسن (٢٠١٧م). مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، مؤتمر دور الجامعات في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م. جامعة القصيم.٤٢٨.

السر، خالد خميس (٢٠٠٤).تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى ، غزة. فلسطين.٢٥.

الجعافرة، عبدالسلام يوسف(٢٠١٥م). فاعلية اداء اعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير جودة التعليم. مجلة دراسات العلوم التربوية. ١(٤٢)،١٢٣..

العابد، أنور (1985). التقنيات التعليمية تطورها مفهومها ودورها في تحسين عملية التدريس، تكنولوجيا التعليم .المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ٨(١٦).

العاجز، فؤاد (١٩٩٧).مشكلات التسجيل في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الطلبة. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي. جامعة الأزهر.٤٤.

القاضي ، نجاح سعود فارس (٢٠١٧). درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين انفسهم في محافظة المفرق . مجلة كلية التربية للبنات. ١(٢٨)،٢٠٠.

اليامي ، هادية علي (٢٠١٨) . رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م . مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث ، غزة، ٢(٢٦)،٣٦ .

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠١). التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة.عالم الكتب. القاهرة.

سارة غالب (٢٠١٩).كيفية علاج كورونا .
(https://mawdoo3.com)

عزيز، حاتم جاسم (٢٠١٢). تقويم اداء اعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة ديالي بالعراق ، مجلة الفتح. جامعة ديالي، العراق،(٥٠)،٦٧.

لارا عبيات (٢٠٢٠).ما هو مرض كورونا.
كيفية علاج كورونا (mawdoo3.com)

مرسي، محمد منير (١٩٩٢). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه.القاهرة.مصر: دار النهضة العربية.

ملاوي، أحمد إبراهيم (١٩٩٥).التعليم استثمار أم استهلاك؟ المجلة الثقافية، عمان.

نادية، مدودي (٢٠١٨). مهارات التدريس لدى الاستاذ الجامعي ودورها في فعالية التكوين الجامعي ، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية ،(٩)،٣٦٤-٣٦٧.

هجرس، مهدي ، وجريو (١٩٩٦).دور مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي في تأهيل وتدريب الأطر التدريسية، اتحاد الجامعات العربية، عمان.٣٣.

Brockbank A, McGill I (1998). Facilitating Reflective Learning in Higher Education, (SRHE),65.

Bahrani, pour & Asakreh, A (2011).Identifying the faculty Members[27]Training Need to Develop short Courses in-service Training.A Case study from Mashhar Islamic Azad University, Iran. Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture (Canadian Social Science),190.

Bauer K, Bauer G, Revelt J, Knight K (2002).A framework for assessing problem-based learning at the University of Delaware. Presented at PBL 2002,A Pathway to Better Learning onference, June 20, Baltimore, MD,154.

Crosling G, As-Saber, Rahman N (2008).Postgraduate International students and Independent Learning, Paper at International Conference on Postgraduate Education, 17 December, Penang, Malaysia.

Denbo SM (2005).Contracts in the Classroom-Providing Undergraduate Business Students with Important “Real Life” Skills’. J. Legal Studies Education.16-17 December, Penang, Malaysia.173.

Falchikov N (1995). Improving feedback to and from students. In Assessment for learning in higher education, ed. Knight, Kogan Page, London.33.

Hare W (1993).What Makes a Good Teacher: Reflections on Some Characteristics Central to the Educational Enterprise, The Althouse Press, Ontario.

Petty, G, Hatcher, L, (1991).Job satisfaction of faculty from technical institutes, community colleges and universities, Journal of Studies in Technical Caucus,125.

Smith, C (2010). Essential tasks and skills for on line community College Faculty. New Directions for Community Colleges.

Ilona Hetsevich (31-7-2017), "Advantages and Disadvantages of E-Learning Technologies for Students"

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الرُّوَاةُ الَّذِينَ أَخْرَجَ لَهُمْ اَلإِمَامُ البُخَارِيُ فِي غَيْرِ اَلْجَامِعِ اَلصَّحِيْحِ وَحَكَمَ عَلَيْهِم اِبْنُ حَجَرٍ فِي التَّقرِيبِ بِقَوْلِهِ:"لَيِّنٌ"؛ دِرَاسَةٌ حَدِيثِيَّةٌ نَقْدِيَّةٌ تَطْبِيْقِيَّةٌ.

زكرية بنت أحمد بن محمد زكري*

جامعة جازان

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/20

*أستاذ مشارك في الحديث وعلومه بكلية الشريعة والقانون جامعة جازان – قامت بتدريس مقررات متعددة خلال السنوات الماضية ومازالت تهتم بتدريس السنة النبوية مع الاهتمام بالجانب البحثي حيث يوجد لديها أكثر من (٩)أبحاث منشورة بمجلات محكمة بالإضافة لمشاركتها في المؤتمرات والندوات وورش العمل والدورات ذات العلاقة بمجال التخصص مع الاهتمام بجوانب أخرى تطويرية

إيميل الباحث: zghalfan@jazanu.edu.sa

كود البحث: 210013

تاريخ استقبال البحث: ١٩، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠١ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ٢٣، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٠٥ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

الرُّوَاةُ الَّذِينَ أَخْرَجَ لَهُمْ اَلإِمَامُ البُخَارِي فِي غَيْرِ اَلْجَامِعِ اَلصَّحِيْح وَحَكَمَ عَلَيْهِم اِبْنُ حَجَرٍ فِي التَّقرِيبِ بِقَوْلِهِ:"لَيِّنٌ"؛ دِرَاسَةٌ حَدِيثِيَّةٌ نَقْدِيَّةٌ تَطْبِيْقِيَّةٌ.

زكرية بنت أحمد بن محمد زكري

الملخص: شملت هذه الدراسةُ (تِسْعَةَ) رُواةٍ؛ أخرج لهم الإمام البخاري في غير الجامع الصحيح، قال فيهم ابن حجر: " لين"، (ستةٌ) منهم في "الأدب المفرد"، وواحد في " القراءة خلف الإمام" و(راويان) في "خلق أفعال العباد". وظهر أنَّ " لين" قد يكون مصطلحًا عامًا يُعرفُ عند علماء الجرح والتعديل بأنه: وصفٌ يدلُّ على ضَعْفٍ خفيفٍ في ضَبْطِ الرَاوي مع ثبوت عدالته. وقد يكون مُصطلحًا خاصًا يُعرف بأنه: مُصطلحٌ خاصٌّ بالتقريب لا يحتملُ مَنْ أُطلِق عليه هذا الوصف حُكمًا واحدًا، وإنَّما يقتضي دراسة الراوي الموصوف بذلك ودراسة مروياته. وأطلق ابنُ حجر هذا الوصف مُستعملاً ثلاثة ألفاظٍ، هي:" لين الحديث"، و"لين"، و"فيه لين"، وظهر أنَّه يُطلق على الراوي لفظ:" لين الحديث" حين يعرض الخلاف بين النقاد في اعتبار حديثه، وقد يَميل إلى التوثيق، ويُطلق لفظ:" لين" إنْ كان يميلُ إلى تضعيفه؛ ويذكر أنَّ هنالك مَنْ وثَّقَهُ، ويُطلق لفظ:" فيه لين" إنْ كان يَميلُ إلى تضعيفه؛ ولم يذكر مَنْ وثقه، وقد تَحقَّقت جميعُ الشُّروط التي وضعها ابن حجر في مصطلح "لين" في ثلاثةٍ من الرُّوَاةِ. وتَحقَّق شرطُ "قِلَّةِ الحديثِ" في جميعِ الرُّواةِ، وتَحقّق شرطُه "عدم ثبوتِ جرحٍ قادحٍ" في ثلاثةٍ من الرُّواةِ وتخلَّف في ستة منهم، وأيضًا تحقّق شرطُه "عدم المتابعة" في ثلاثة من الرواة وتخلَّف في ستة منهم. وظهر عدم التزام الحافظ ما اشترطه من شروط في هذا المصطلح، وبهذا يكون الرواة الذين لم تنطبق عليهم الشروط يستحقُّون وصفًا آخر غير ليّنٍ.

الكلمات المفتاحية: لين الحديث، الجرح، التعديل، مقبول.

Title: **The Narrators Who Were Documented by Imam-Al-Bukhari in Non-Al-Jaami Al Sahih and Were Judged by Ibn-Hajar in Approximation, Saying "Flexibile": A Recent Applied Critical Study**.

Abstract: This study included nine narrators who were documented by Imam-al-Bukhari in non Al-Jaami al Sahih. Ibn Hajar said of them " flexibility", six of them in " Al-Adab al- Mufrad", one in " reading after the Imam", and two in " creating actions of worshipers". It appeared that " flexibility" is a common term known among "Al-Jarh and Al-Tadeel" scholars as " a description indicating a slight weakness in the narrator's accuracy while proving his straightness. It may be a special term that is defined as " a term related to approximation". The one to whom this description is called cannot be given one judgment, but rather requires studying the described narrator and his narrations. Ibn Hajar gave this description using three terms: " flexibility of Hadith", " flexibility", and " flexibility in it", and it appeared that the narrator is called" flexibility of Hadith" when he presents the disagreement among critics regarding his hadith. He may tend to documentation and use the term " flexibility" if he tends to weaken it, with mentioning those who documented it. He uses the term" flexibility in it", if he tends to weaken it without mentioning those who documented it. All the conditions that Ibn Hajar set in the term " flexibility" were fulfilled in three of the narrators, the condition of " lack of hadith" was fulfilled in all the narrators, and his condition " that a major Jarh was not proved" was fulfilled in three of the narrators but was not found in six of them. Also, his condition " lack of follow up" was fulfilled in three of the narrators but was not found in six of them. It appeared that Al Hafiz did not adhere to the conditions of this term. Hence, the narrators who did not meet the conditions deserve another description instead of " flexibility".

Key Words: Flexibility of Hadith, Al-Jarh, Al-Tadeel, Acceptable

- **اَلْمُقَدِّمَــةُ.**

الحمدُ لله ربِّ العالمين، والصَّلاةُ والسَّلامُ على اَلْمَبعُوثِ رَحْمَةً للعالَمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وَبَعْــدُ:

فمِنْ رحمته سبحانه وتعالى بهذه الأُمَّة أنْ حفظ لها سُنَّة نبيِّها -عليه الصَّلاة والسَّلام- اَلْمَصْدَرَ الثاني للتشريع، وكان من وسائل هذا الحفظ علمُ الجرح والتعديل، الذي يقوم على اَلْمُصطلحاتِ التي استعملها العلماء في حُكْمهم على الرُّواة؛ ولذا كانت أهمية الوقوف على هذه المصطلحات تنبع من أهمية المحافظة على السنة النبوية.وتكتملُ الفائدة من هذه المصطلحات التي استعملها الأئمةُ من خلال معرفة مدلولاتها، وبيان مراد العلماء بها، قال الذهبي:" ثُمَّ نحن نفتقرُ إلى تحرير عبارات التعديل والجرح، وما بين ذلك من العبارات اَلْمُتجاذبة، ثُمَّ أهمُّ من ذلك، أنْ نعلم بالاستقراء التام عرف ذلك الإمام الجهبذ، واصطلاحه، ومقاصده، بعباراته الكثيرة"[١].

وقد حظي الرُّواة الذين أخرج لهم العلماء وحكم عليهم ابن حجر بـ"اللّيِّن" بالدراسة، إلا أنَّ الرواة الذين أخرج لهم البخاري في غير الجامع الصحيح لم تشملهم تلك الدراسات، فاخترتُ البحث في «**الرواة الذين أخرج لهم الإمام البخاري في غير الجامع الصحيح، وحكم عليهم ابن حجر في التقريب بقوله:"لِيّن"**».

- **أهميَّةُ اَلْمَوْضُوعِ:**

١. أنَّ علم الجرح والتعديل والتعرُّف على مراتب الرُّواة هو مَا بيَّن أسس حفظ السنة النبوية وصيانتها.

٢. ضرورة البحث عن مقاصد الأئمة من المصطلحات التي يطلقونها، حتى ينبني عليها الحكم الصحيح للأحاديث، وينجلي حال الراوي.

- **أَهْدَافُ البَحْثِ:**

١. بيان مدلول قول ابن حجر:" لين"، وبيان مرتبته من الجرح والتعديل، وكذلك المقارنة بين أقواله في الرواة: " لين الحديث"، " لين"، " فيه لين".

٢. جمع الرواة الذين أخرج لهم البخاري في غير الجامع الصحيح وحكم عليهم ابن حجر بقوله: " لين"، ولم يتم جمعهم في دراسة مستقلة.

٣. ذكر نماذج تطبيقية للرواة الذين قال فيهم ابن حجر:" لين" في كتب البخاري.

- **الدِّرَاسَاتُ السَّابقَةُ:**

---

(١) الموقظة (ص٨٢).

لم أجدْ -في حدود ما اطَّلعت عليه- دراسةً مُستقلَّةً في هذا الموضوع تناولته بالطريقة التي تناولها هذا البحث، وإنْ كان هنالك بعض الدراسات ذات صلة بهذا الموضوع، منها:

١. رسالة ماجستير " **مصطلح ليّن الحديث عند ابن حجر في التقريب؛ دراسة تطبيقية على رواة السنن الأربعة**"، صبحي بن زكي حمودة، الجامعة الإسلامية، غزة، ١٤٣٨هـ — ٢٠١٦م.

وقد اشتملت الرسالةُ على بابين، الباب الأول: الدراسة النظرية بالتعريف بابن حجر وكتابه وعلم الجرح والتعديل ونشأته ومصطلح لين، والباب الثاني: الدراسة التطبيقية: وجاء الفصل الأول والثاني والثالث والرابع بالتطبيق على مَنْ أخرج لهم أصحاب السنن الأربعة، وثلاثة منهم، واثنان، وواحد.

٢. بحث:" **لين الحديث عند ابن حجر في التقريب دراسة تطبيقية على صحيح مسلم**"، نعيم أسعد الصفدي، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٤م.

٣. "**الحافظ ابن حجر ومنهجه في تقريب التهذيب**"، علي بن نايف الشحود، تكلم عن لين الحديث عند ابن حجر بعد الكلام عن المقبول عنده في القسم الثاني، وهو المرتبة السادسة: عرف فيه لين الحديث، وحكم روايته عند ابن حجر، وهل يوجد رواة من هذه المرتبة في الصحيحين.

٤. "**مصطلح (لا يُتابع عليه) ودراسة تطبيقية على الراوي (لين الحديث) في تقريب التهذيب**"، خلود بن محمد الحسبان، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، الكويت، مج٣١، ع٣١٣، قامت الباحثة بدراسة نوع الجرح الذي وُصف به لين الحديث عند ابن حجر، كون لين الحديث يتصل بمصطلح" لا يُتابع عليه"، فهو أحد شروط اللين.

٥. "**مصطلح الحافظ ابن حجر في مراتب الجرح والتعديل في تقريب التهذيب**"، عبد الله بن محمد آل الشيخ، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد (٦٩) ج١، ربيع الآخر ١٤٣٨هـ، تحدَّث الباحث فيه عن مصطلح لين من خلال حديثه عن آراء العلماء في مراتب الحافظ في التقريب.

وقد استفدتُ من هذه الدراسات في الجانب النظري للوصول إلى مدلولِ مُصطلحِ "ليِّن" عند ابن حجر.

ويختلفُ هذا البحثُ عن الدراسات السابقة في الدراسة النظرية وكذلك التطبيقية، ففي الدراسة النظرية ذكرت الخلاف في مدلول مصطلح لين في التقريب، وكذلك الخلاف في حكم حديث من جاء فيه هذا الوصف، وذكرت أقوال العلماء وما استدلوا به، وكذلك الدراسة التطبيقية ففي الدراسات السابقة كانت في صحيح مسلم والسنن الأربعة، بخلاف هذا البحث فهي على الرواة في كتب البخاري غير الجامع الصحيح، فقد سبقت الدراسات السابقة بدراسة الرواة في الكتب الأخرى، أمَّا الرُّواة مِمَّن أخرج لهم البخارى فلم تتم دراستهم، فجاءت هذه الدراسة تتمَّةً للمنهج الذي بدأته الدراسات السابقة.

وبِهذا يتبيَّن اختلاف محلِّ هذا البحث في الجانب النظري والتطبيقي، وأن هذا البحث بمثابة التتمَّة لِمَا بدأت به الدراساتُ السابقةُ.

- **حُدُودُ البَحْثِ:**

مُصطلحُ " ليّن" في كتاب تقريب التهذيب للرُّواة الذين أخرج لهم البخاري في غير الجامع الصحيح، في الكتب التي ترجم ابن حجر لرواتها، ولم يَرِدْ هذا الوصفُ إلا في ثلاثةٍ منها، وهي: **(الأدب المفرد، وخلق أفعال العباد، وجزء القراءة).**

- **مَنْهَجُ اَلْبَحْثِ:**

سيتمُّ دراسة هذا البحث وفق المنهج الاستقرائي، وذلك من خلال حصر الرواة الذين قال في حقِّهم ابن حجر: "لين"، مِمَّن أخرج لهم البخاري، وهي الكتب التي ترجم ابن حجر لرواتها؛ وقال فيهم مصطلح لين، ثُمَّ **المنهج التحليلي من خلال الدراسة التطبيقية**؛ بدراسة مروياتهم والمقارنة بين حكم ابن حجر وأحكام غيره من الأئمة.

- **خُطَّةُ البَحْثِ:**

قسَّمتُ هذا البحث إلى **مقدمة ومبحثين وخاتمة وفهارس.**

- **المقدمة:** اشتملت على أهمية البحث وأهدافه وحدوده ومنهجه وخطة البحث.
- **المبحث الأول: التعريف بالبخاري وابن حجر وكتاب "التقريب" ومصطلح "لين".**

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بالبخاري وابن حجر وكتاب "التقريب".

المطلب الثاني: مدلول مصطلح "لين".

- **المبحث الثاني: دراسة تطبيقية للرواة الذين قال فيهم ابن حجر: "لين" وأخرج لهم البخاري.**

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: من أخرج لهم البخاري في كتابه "الأدب المفرد"، وفيه ستة رواة:

الأول: أيوب بن ثابت المكي.

الثاني: أبو عبد الله حماد بن بشير الجهضمي.

الثالث: أبو عمار حمزة بن نجيح البصري.

الرابع: أبو وهب سيف بن وهب التميمي.

الخامس: أبو الحسن الضحاك بن نبراس الجهضمي.

السادس: القاسم بن مُطيَّب العجلي.

المطلب الثاني: من أخرج لهم البخاري في كتابه "القراءة خلف الإمام"، وفيه راوٍ:

- المثنى بن دينار القطان.

المطلب الثالث: من أخرج لهم البخاري في كتابه "خلق أفعال العباد". وفيه راويان:

الأول: أبو سعيد محمد بن أسعد –ويقال: ابن سعيد– التغْلبي المصيصي.

الثاني: أبو جعفر محمد بن قدامة الجوهري البغدادي.

- **الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث.**

- فهرس المصادر والمراجع.

سائلة الله تعالى التَّوفيق والسَّداد في القول والعمل.

- **اَلْمَبْحَثُ اَلأَوَّلُ:**

التَعْرِيْفُ بِالبُخَارِي وابنِ حَجَرٍ وكِتَابِ التَّقْرِيْبِ وَمُصْطَلَحِ "لَيِّنٍ".

- **اَلْمَطْلَبُ اَلأَوَّلُ:**

التَعْرِيْفُ بِالبُخَارِي وابنِ حَجَرٍ وكِتَابِ التَّقْرِيْبِ.

أَوَّلاً: التَّعريفُ بالبُخَارِي:

– **نَسَبُهُ ومَوْلِدُهُ**: هو محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، أبو عبد الله الجعفي البخاري، الجعفي نسبة إلى اليمان الجعفي الذي أسلم أبو جده على يده فنُسب إليه، والبخاري نسبةٌ إلى بخارى البلد المعروف بما وراء النهر. ولد في شوال سنة أربع وتسعين ومائة(٢).

– **ثناءُ العُلماءِ عليه**: أثنى عليه الأئمة والعلماء وحُفَّاظ الحديث، وظهر بذلك فضله ومكانته(٣).

– **مُصنَّفاتُهُ**: له العديد من المصنفات أهما:"الجامع الصحيح"، و"الأدب المفرد"، و"خلق أفعال العباد"، و"جزء القراءة"، و"رفع اليدين"، وغيرها الكثير.

---

(٢) ينظر: الأنساب، للسمعاني، (١/٢٩٣)، وتاريخ بغداد، الخطيب البغدادي (٢/ ٣٢٤)، وتهذيب الكمال، للمزي، (٢٤/٤٣٠)، وسير أعلام النبلاء، للذهبي، (١٠/٧٩).

(٣) ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي (١٢/٤٢٠– ٤٢٢).

- **وفاتُهُ:** توفي ليلة عيد الفطر سنة ست وخمسين ومائتين(٤).

ثانيًا:التَّعريفُ بِابْنِ حَجَرٍ:

- **نَسَبُهُ ومَوْلِدُهُ:** شيخ الْإِسْلَام الحافظ قَاضِي الْقُضَاة شهَاب الدّين أَحْمد بن عَليّ بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن عَليّ بن مَحْمُود بن أَحْمد أَبُو الْفضل الْكِنَانِي الْعَسْقَلَانِي الشَّافِعِي المذهب(٥).

وُلِدَ فِي مصرَ فِي الثالث عشر من شعبان سنة ثَلَاث وَسبعين وَسَبْعمائة، مات عنه والده وهو طفلٌ، وأُدخل الكُتَّاب بعد إكمال خمس سنين، طلب الأدب والشعر أولاً وبلغ فيه الغاية، ثمَّ طلب الحَدِيث وبرع فيه وتقدَّم فِي جميع فنونه(٦).

- **ثَنَاءُ العُلَمَاءِ عَلَيْهِ:** لقد أثنى عليه العلماءُ، وشهدوا له بتفوّقه وتقدُّمه.

- **مُصنَّفَاتُهُ:** له العديدُ من الْمُصنَّفاتِ، أهَمُّها: "فتح الباري في شرح البخاري"، و "هُدى الساري لمقدمة فتح الباري"، وكتاب "تغليق التعليق"، وله أَيْضا "تَهذيب التَّهْذِيب"، و"تقريب التهذيب"، و"الإصابة في تمييز الصحابة"، وغيرها الكثير.

- **وَفَاتُهُ:** تُوفِّي فِي ذِي الْحجَّة سنة اثْنَتَيْنِ وَخمسين وَثَمَانمائَة(٧).

ثالثًا: التَّعريفُ بكتابِ "تَقْرِيْبِ التَّهْذِيْب":

يُعدّ كتابُ "تقريب التهذيب" مُختصرًا لكتاب "تهذيب التهذيب"، فقد ألَّف ابن حجر كتابه "تهذيب التهذيب" تهذيبًا واختصارًا لكتاب "تهذيب الكمال" للحافظ جمال الدين المزي، فيكون كتاب "التقريب" خلاصةَ هذه الكتب في الجرح والتعديل والحكم على الرُّواة، وقد اقتصر المؤلف في حكمه على الرواة بعبارةٍ مُوجزةٍ؛ تشمل أقوال العلماء فيه، قال الحافظ في سبب تأليفه للكتاب:" لَمَّا فَرَغتُ من تهذيب (تهذيب الكمال في أسماء الرجال)، الذي جمعتُ فيه مقصود (التهذيب) لحافظ عصره أبي الحجاج المزي، من تمييز أحوال الرواة المذكورين فيه، وضممتُ إليه مقصود (إكماله) للعلامة علاء الدين مغلطاي، مُقتصرًا منه على ما اعتبرته عليه، وصحَّحته من مَظانّه، من بيان أحوالهم أيضًا، وزدتُ عليهما في كثير من التَّراجم ما يتعجّب من كثرته لديهما، ويستغرب خفاؤه عليهما: وقع الكتاب المذكور من طلبة الفن موقعًا حسنًا عند الْمُميّز البصير، إلا أنه طال إلى أن جاوز ثلث الأصل، (والثلثُ كثيرٌ). فالتمس مني بعضُ الإخوان أن أُجرِّدَ له الأسماء خاصة"(٨).

---

(٤) ينظر: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (٣٢٤/٢).

(٥) ينظر: طبقات الحفاظ، السيوطي (ص٥٥٢)، والجواهر والدرر، للسخاوي (١٠١/١).

(٦) ينظر: لحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفاظ، ابن فهد الهاشمي (ص٢١١)، والجواهر الحسان، للسخاوي (١٢١/١).

(٧) ينظر: لحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفاظ، ابن فهد الهاشمي (ص ٢١٣- ٢١٥)، وطبقات الحفاظ، للسيوطي، (٥٥٣).

(٨) مقدمة تقريب التهذيب لابن حجر (ص٧٣).

وقال عوامة في مقدمته:"التقريبُ هو خلاصةُ جهود أئمة حفاظ: عبد الغني المقدسي، والمزي، والذهبي، ومغلطاي، وابن حجر في مرحلتين: التهذيب ثم التقريب"[٩]. وبلغ عدد الرواة فيه (٨٨٢٦) راويًّا.

وبيَّن ابن حجر منهجه الذي سار عليه في تراجمه فقال:" أحكمُ على كُلِّ شخصٍ منهم بحكمٍ يشمل أصحَّ ما قيل فيه، وأعدلَ ما وصِفَ به، بألخص عبارة، وأخلص إشارة، بحيثُ لا تزيد كُلُّ ترجمة على سطرٍ واحدٍ غالبًا، يُجمعُ اسم الرجل واسم أبيه وجده، ومُنتهى أشهر نسبته ونسبه، وكنيته ولقبه، مع ضبط ما يُشكل من ذلك بالحروف، ثُمَّ صفته التي يختصُّ بِها من جرح أو تعديل، ثم التعريف بعصر كل راوٍ منهم، بحيث يكون قائمًا مقامَ ما حذفته من ذكر شيوخه والرواة عنه، إلا مَنْ لا يؤمنه لبسه"[١٠]. وكذلك يُشيرُ إلى مَنْ أخرج للراوي من الكتب الستة من خلال رموز خاصة لها ولغيرها.

وبيَّن أنه قسَّمهم إلى مراتبَ؛ جعل للتعديل ستَّةً، وللجرح ستَّةً، وكذلك إلى طبقات، فقال:" انحصر لي الكلامُ على أحوالهم في اثنتي عشرة مرتبةً، وحصر طبقاتِهم في اثنتي عشرة طبقةً"[١١].

- **اَلْمَطْلَبُ اَلثَّانِي:**

مَدْلُولُ مُصْطَلَحِ "لِيّنِ اَلْحَدِيْثِ".

أَوَّلاً: تَعرِيفُ مُصْطَلَحِ "لَيّن" لُغَةً وَاصْطِلَاحًا:

- **اللِّينُ لُغَةً**: اللِّينُ: ضِدُّ الخُشونة. يُقال هو في ليان من عيشٍ؛ أي: نعمة، وَفُلَانٌ مَلْيَنَةٌ؛ أَيْ: لَيِّنُ الجَانِبِ، ويُقَالُ فِي فِعْل الشَّيْءِ اللَّيِّن: لانَ الشيءُ يَلِينُ لِيْناً ولَيَاناً وتَلَيَّن، وشيءٌ لَيِّنٌ ولَيْنٌ، مُخَفَّفٌ مِنْهُ، وَالْجَمْعُ أَلْيِناءُ[١٢].
- **اللِّينُ اَصْطِلَاحًا: وهو اَلْمُصطلحُ العام عند الأئمة**: استعمل النَّقَّادُ الأوائلُ؛ كأحمد بن حنبل، والبخاري، وأبي زرعة وأبي حاتم الرازيين، والبزار، والنسائي، والدارقطني[١٣]، مصطلح "لَيِّن" في الحكم على الرُّواةِ.

ومن أكثر الأئمة إطلاقًا لهذا المصطلح: أبو حاتم وأبو زرعة الرَّازيان، ولَمَّا كان ابن أبي حاتم مُعتنيًا أشدَّ الاعتناء بجمع كلام هذين الإمامين في علل الأحاديث عمومًا والجرح والتعديل خُصُوصًا؛ كان أول مَنْ كشف الغطاء عن معنى هذا

(٩) مقدمة عوامة كتاب تقريب التهذيب (ص٣٦).

(١٠) تقريب التهذيب (ص٧٣).

(١١) تقريب التهذيب (ص٧٤).

(١٢) ينظر: معجم مقاييس اللغة، ابن فارس (٥/ ٢٢٥) لسان العرب، ابن منظور (١٣/ ٣٩٤).

(١٣) ينظر هذه المواضع على سبيل المثال: العلل، لأحمد – رواية المروذي (٦٧، ١٢٤، ١٥٢)، والتاريخ الكبير، البخاري (١٨٥٣، ٥٩٤٧، ٧٨٣٤)، وسؤالات البرذعي، لأبي زرعة الرازي (٣٧، ١٣١، ٢٧٤)، والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (١٣٢/٢، ١٩٢، ١٥٠/٣، ٤٩٧)، والمسند، للبزار (٧، ٦٤، ١٢٧، ١٢٨)، والسنن الصغرى، للنسائي (٥١٥٧)، والعلل، للدارقطني (٢٠١٢، ٢٨٣١).

الاصطلاح في كلامهما وكلام النُّقَّادِ، فقال:" واذا أجابُوا في الرَّجُلِ بليّن الحديث فهو مَمَّنْ يكتب حديثه وينظر فيه اعتبارًا"(١٤).

وقال حمزة السّهمي:" سألتُ أبا الحسن الدارقطني، قُلتُ له: إذا قُلْتَ: فُلانٌ ليّنٌ، أيش تُرِيدُ به؟ قال: لا يكون ساقطًا متروك الحديث، ولكن يكون مَجروحًا بشئ لا يسقط عن العدالة"(١٥).

وعرَّفها يوسف صديق بقوله:" اَلْمُتَّصِفُ بِها مَجروحٌ في حِفْظِهِ، جرحًا لا يُخرجه من دائرة الاعتبار بحديثه، ولا يتعدَّى إلى عدالته"(١٦).

وبهذا يُمكنُ تعريفُ اللِّين بِمفهومه العام بأنَّهُ: وصفٌ يدلُّ على ضَعْفٍ خفيفٍ في ضَبْطِ الرَّاوي؛ مع ثبوت عدالته.

فهي عبارةٌ " مُشْعِرَةٌ بصلاحيَّةِ رِوايَةِ مَنْ اتَّصَفَ بِها في الشَّواهِدِ والْمُتابعَاتِ، لا في الانفراد، مع كونه مُتَّصِفًا بالعدالة"(١٧).

وعلى هذا المعنى دَرَجَ جماعةٌ من اَلْمُتأخِّرين الذين ألَّفُوا في اَلْمُصطلَحِ كابن الصلاح في قوله: "وأمَّا ألفاظُهُمْ في الجرْحِ فهيَ أيضاً علَى مَرَاتِبَ: أُوْلاَها: قَوْلُهُمْ: لَيِّنُ الحديثِ..."(١٨)، ووافقه الحافظُ العراقي في شرحه لِمُقدِّمَةِ ابن الصَّلاح(١٩)، فقد جعلوا مرتبة اللين في أدنى مراتب الجرح، والتي هي أخفُّها.

ثانيًا: مَدْلُولُ مُصْطَلَحِ "لِيّن اَلْحَدِيْثِ" عند ابن حجر:

استعمل ابنُ حجر وصف "لِيّن" في حكمه على الرُّواة، وهذا إمَّا أن يكون مُتوافقًا مع اَلْمَدلولِ العام لِمُصطلَحِ "لِيّن"، وهو ما يتوافَقُ مع ما ذهب إليه العلماء لهذا اَلْمُصطلَحِ، وقد بيَّن هذا اَلْمدلول بقوله: " وللجَرْحِ مراتِبُ: .... وأَسْهَلُهَا؛ أي: الألفاظِ الدَّالَّةِ على الجَرْح: قولهم: فُلانٌ لَيِّنٌ، أو: سيِّئ الحِفْظِ، أَوْ: فيهِ أَدنى مَقَالٍ "(٢٠). وعلى هذا فهي أوَّلُ مرتبةٍ من مَرَاتِبِ اَلْجرحِ، فهي تدلُّ على الضَّعفِ اَلْخَفِيْفِ في الرَّاوي، إلا أنَّ ابن حجر في التقريب وضع هذه المرتبة في آخر مراتب التعديل في المرتبة السادسة مع مصطلح "مقبول"، فهل لهذه المرتبة الحكم العام أَمْ أنَّ لَهَا حُكْمًا خاصًّا يَختصُّ به كتابُ التَّقريبِ؟ وما هو حكم حديث الراوي اللِيّن؟ وما هي شروطُ الرَّاوي اللِيّن؟

---

(١٤) الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (٢/ ٣٧).

(١٥) سؤالات حمزة السهمي، للدارقطني، (ص٨٢).

(١٦) الشرح والتعليل لألفاظ الجرح والتعديل، يوسف محمد صديق، (ص١١٨).

(١٧) المرجع السابق.

(١٨) معرفة علوم الحديث، ابن الصلاح (ص٢٤٥).

(١٩) التقييد والإيضاح، الحافظ العراقي، (ض١٥٩).

(٢٠) نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، ابن حجر العسقلاني (ص١٣٦).

أَوَّلاً: حُكْمُ مَرَاتِبِ الْجرحِ والتَّعديلِ في كتاب "تقريبِ التَّهذيبِ":

اختلفَ العُلماءُ في مَرَاتِبِ الْجرحِ والتَّعديلِ التي ذكرها ابن حجر في التقريب والتي منها الْمَرْتَبَةُ السَّادِسَةُ مرتبةُ "مقبول وليّن"، هل هي مراتبُ خاصةٌ بِهذَا الكتاب أم أنَّ هذه الْمَراتب عامَّةٌ لا تَختصُّ بالتقريب؟

– **القَوْلُ الأَوَّلُ**: أَنَّ الْمَرَاتبَ التي ذكرها ابن حجر في كتابه التقريب هي مراتبُ خاصَّةٌ بهذا الكتاب، ومِمَّن ذَهَبَ إلى هذا القولِ من العُلَماءِ عبد الفتاح أبو غُدَّة، ومحمد عوَّامة، والعاني، وعبد الله بن محمد آل الشيخ، وكمال حميضة، وصبحي بن زكي حمودة، وإروان سنتري ذو القواعد، وعلي بن نايف الشَّحُود[٢١].

أَدِلَّةُ أَصْحَابِ هَذَا القَوْلِ:

١. اختلافُ سَرْدِ مَراتبِ الْجرح والتعديل في التقريب عن الترتيب الذي اعتاد عليه العلماءُ، وأيضًا عن الترتيب الذي ذكره في كتابه "نُزهَةِ النَّظرِ"، فجعل في المرتبة الأولى من كتاب التقريب مرتبة الصُّحبة، ومن المعلومِ أنَّ الصُّحبَةَ لم يُعدّها أحدٌ من العلماء من مراتبِ التَّعديلِ، ولم يذكرها ابن حجر في كتابه "نُزهةِ النَّظرِ"، فدلَّ ذلك على أنَّ هذا التَّرتيبِ خاصٌّ بِهذا الكتاب لا يتعدَّاه إلى غيره.

٢. عند تفسيره للمراتب التي ذكرها في كتاب التقريب فإنَّهُ يُطلق ألفاظًا تدلُّ على أنه يريدُ بِهذه الْمراتبِ حُكْمًا غير الحكم العام الذي اصطلح عليه العلماء، ولو أنه أراد المصطلح العام لَمَا فَسّر الْمُراد منها، لكون حكمها معلومًا، وقد أشار إلى أنَّ هذا الْمُصطلحَ خاصٌّ به عند ذكر المراتب فقال:"وباعتبار ما ذكرت انحصر لي الكلام على أحوالهم في اثنتي عشرة مرتبة"[٢٢]، وعندما ذكر المراتب في نزهة النظر أشار إلى أنَّ هذا مصطلح أهل الفن فقال:" والغرضُ من هنا ذكر الألفاظ الدالة في اصطلاحهم – أي: أهل الفَنّ– على تلك المراتب"[٢٣][٢٤].

(٢١) الرفع والتكميل، للكنوي، حاشـة أبو غدة (ص١٨٣)، ومقدمة تقريب التهذيب، لابن حجر، تقديم محمد عوامة (ص٢٥– ٢٧)، ومنهج دراسـة الأسـانيد والحكم عليها، للعاني، (ص٨٠– ٨١)، ومصـطلح الحافظ ابن حجر في مراتب الجرح والتعديل، عبد الله بن محمد آل الشـيخ (ص٣٣)، ومرتبة الراوي المقبول عند المحدثين، كمال حميضة، (ص٢٤٠)، ومصطلح لين الحديث عند ابن حجر في التقريب دراسة تطبيقية على رواة السنن الأربعة، صبحي بن زكي حمودة (ص٣٧)، ومصطلح لين الحديث عند المحدثين، إروان سنتري، (ص٢٣)، والحافظ ابن حجر ومنهجه في تقريب التهذيب، علي بن نايف الشحود، (ص٣٦٨).

(٢٢) تقريب التهذيب، لابن حجر (ص٧٤).

(٢٣) نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، لابن حجر، (ص١٣٦).

(٢٤) مصطلح الحافظ ابن حجر في مراتب الجرح والتعديل، عبد الله بن محمد آل الشيخ، (ص٣٤– ٣٧).

٣. قال ابن حجر:" المرتبة السادسة: مَنْ ليس له من الحديث إلا القليل، ولم يثبت فيه ما يُترك حديثه من أهله، وإليه الإشارة بلفظ مقبول حيث يُتابع، وإلا فليّن الحديث"[٢٥]. وعلق أبو غدة على كلام ابن حجر: "الوصف بلفظ: مقبول اصطلاح له فيه قطعًا، لم يُذكر في كتب سابقيه، ولا ذكره المؤلف اللكنوي، عن أحد هنا – مع استقصائه – بدءًا من ابن أبي حاتم، وانتهاءًا بالسَّخاوي والسّندي، فدلَّ هذا على أنَّ هذا التَّقسيمَ للمَرَاتِبِ من الحافظ ابن حجر خاصٌّ بكتابه تقريب التهذيب فحسب"[٢٦]، وكذلك استعمله مصطلح "ليّن" في كتاب تقريب التهذيب على غير استعماله في كتبه الأخرى، وكان استخدامه في تلك الكتب بمعنى اللين العام، ولكن قد قيد استعماله في كتابه التقريب بقيود معينةٍ، وهي؛ قلَّةُ الحديث، وعدمُ ثبوت الكلام فيه، وعدمُ المتابعة، ولم يرد مِنْ العلماء القدامى مَنْ قيَّدَه بِهذه القيود، ولا مُشَاحَّة في الاصطلاح"[٢٧].

٤ . "المقارنة بين أحكام ابن حجر في كتابه التقريب، وأحكامه في كتابه فتح الباري، فقد حكم ابن حجر على بعض الرواة في فتح الباري، بأنهم في مرتبة المقبول: ... ففي فتح الباري مشى ابن حجر على مصطلح مَنْ سبقه من علماء الجرح والتعديل، ...وبالمقابل فإنَّ مجموعة من الرواة الذين عدهم ابن حجر في التقريب في مرتبة المقبول جعلهم في فتح الباري في مرتبة الثقة والصدوق ونحوهما"[٢٨].

- **القول الثاني**: أنَّ ابن حجر استعمل هذا المصطلح في التقريب كما استعمله غيره مِنْ العلماء، وهو ما يفهم من كلام السيوطي، فقد قال:" فألفاظُ التعديل مراتبُ ذكرها اَلْمُصنِّف كابن الصلاح تبعًا لابن أبي حاتم أربعةٌ، وجعلها الذهبي والعراقي خمسةً، وشيخ الإسلام – أي: ابن حجر- ستة"[٢٩]، وعلَّقَ أبو غُدَّة على هذا القول فقال:" أنَّ الحافظ ابن حجر لم يُعَدِّدْ اَلْمَراتبَ في النُّخبةِ وشرحها، وإنَّما عدَّدها في التقريب، فالمعنى في كلام السيوطي المراتب الست التي ذكرها الحافظ ابن حجر في التقريب"[٣٠]، فيفهم من هذا أنَّ السيوطي جعل مراتب ابن حجر كمراتب سائر العلماء، وليست خاصة بكتابه التقريب، وهو ما اختاره أحمد شاكر[٣١].

(٢٥) مقدمة تقريب التهذيب، لابن حجر، (ص٧٤).

(٢٧) الرفع والتكميل، اللكنوي، حاشية أبو غدة (ص١٨٤).

(٢٨) مرتبة الراوي المقبول عند المحدثين، كمال حميضة، (ص٢٤٠).

(٢٩) تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، السيوطي (١/ ٤٠٤).

(٣٠) جواب الحافظ المنذري عن أسئلة في الجرح والتعديل حاشية أبو غدة، (ص٥٥).

(٣١) الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث، أحمد شاكر (ص١٠٠).

ولم يوجد في كلام السيوطي وأحمد شاكر ومَنْ تبعهم ما يدلُّ على صحَّة ما ذهبوا إليه من اعتبار هذه المراتب في التقريب مراتب عامة استعملها ابن حجر كما استعملها سائر علماء الجرح والتعديل، يقول عبد الله آل الشيخ:" نظرتُ في رأي مَنْ فهم أنَّ هذه المراتب عامة، ولم أجد لهم كلامًا يستدلون به على رأيهم، وكأنهم ساروا على الجادَّة؛ بناء على الأصل في أنَّ كُلَّ ما يوجد من جرح وتعديل في كتب الرجال هو ضمن المصطلحات العامة التي يتفق أو يتقارب معظم النقاد فيها باستثناء بعض العبارات والمصطلحات الخاصة"(٣٢).

وبهذا يظهرُ أنَّ هذه المراتبَ خاصَّةٌ بكتاب "تقريب التهذيب"؛ لِمَا استدلَّ به أصحاب هذا القول من أدلة، وعليه يكون مصطلح "ليّن" في هذا الكتاب مُصطلحًا خاصًّا به لا يُقابله لين في استعمالات العلماء، ومن هنا لا بد من بيان حكم هذا المصطلح.

ثَانِيًا: حُكْمُ حَدِيْثِ اَلرَّاوِي اللّيِّن:

اختلف العلماء في حديث الراوي لين الحديث إلى أقوال:

– **القول الأول**: حديث الراوي اللين هو حديثٌ ضعيفٌ إلا إذا تُوبع وجاء من طرق أخرى، وهو قول أحمد شاكر، وبشار عواد وشعيب الأرنؤوط، وصبحي حمودة، وعلي بن نايف الشحود (٣٣).

– **القول الثاني**: حديث لين الحديث عند ابن حجر حسن لذاته، أمَّا إذا عضد بالشواهد ارتفع إلى الصحيح لغيره(٣٤).

واستدل على هذا الحكم بما يأتي:

١. وجود رواة قال فيهم ابن حجر:" لين الحديث" في الصحيح.

٢. تحسين العلماء لأحاديث من قال فيهم ابن حجر لين الحديث(٣٥).

---

(٣٢) مصطلح الحافظ ابن حجر في مراتب الجرح والتعديل، عبد الله بن محمد آل الشيخ، (ص٣٣).

(٣٣) الباعث الحثيث، أحمد شاكر، (ص١٠١)، وتحرير تقريب التهذيب، مقدمة التحقيق بشار عواد وشعيب الأرنؤوط، (ص٤٦)، ومصطلح لين الحديث عند ابن حجر في التقريب دراسة تطبيقية على رواة السنن الأربعة، صبحي بن زكي حمودة، (ص٣٧)، والحافظ ومنهجه في تقريب التهذيب، علي بن نايف الشحود، (ص٣٨٨).

(٣٤) منهج دراسة الأسانيد والحكم عليها، العاني، (ص٨٤).

(٣٥) المرجع السابق (ص٨٣– ٨٤).

اعترض علي نايف الشحود على العاني: " لا نستطيع الجزم بما جزم به العاني -رحمه الله- من تحسين مرتبة لين الحديث دائمًا، وإلا كانت لا قيمة لها أصلاً، فلماذا أفردها الحافظ ابن حجر بكلام مفصول عن مرتبة المقبول؟"[٣٦]، وكذلك "لا نستطيع الجزم بهذه النتيجة من خلال هذه الأمثلة القليلة التي ساقها العاني رحمه الله"[٣٧].

- **القول الثالث:**" لا نستطيعُ أنْ نضعَ حُكْمًا واحدًا على مَنْ وصف بـ(ليّن) عند ابن حجر؛ وذلك لأنَّهُ رُبَّما يكون ثقةً، فيكون حديثه صحيحًا، ورُبَّما يكونُ صَدُوقًا؛ فيكون حديثُهُ حَسَنًا، ورُبَّما يكون ضعيفًا؛ فيكون حديثه ضعيفًا، ولذلك فإعطاء لين الحديث حكمًا واحدًا فيه نظر؛ لذا لا بد من دراسة كل من قال فيه ابن حجر (لين أو لين الحديث أو فيه لين) حتى نخلص بقول فصل في هذه اللفظة"[٣٨].

من خلال النظر في أقوال العلماء في حكم لين الحديث عند ابن حجر **يظهر أن الراجح هو القول الثالث بأن الأولى عدم إعطاء حكمًا واحدًا لمصطلح لين الحديث**، وذلك أنَّ هذا مصطلحٌ خاصٌّ بالتقريب، لا يدلُّ على ضعف الراوي؛ كما هو المصطلح العام للين الحديث. وكذلك وجود رواة قال فيهم ابن حجر لين الحديث، وتَمَّ التَّخريجُ لهم في الصحيحِ، وظهر أنَّ أحاديثهم صحيحة[٣٩].

وأيضًا هنالك من الرواة مَنْ حكم عليهم بأنه لين الحديث، وظهر من خلال دراسته بأنه ضعيفٌ، لذلك لا بد مِنْ دراسة كل راوٍ، قال فيه ابن حجر هذا المصطلح للوصول إلى رأي في هؤلاء الرواة، وهو ما سيتمُّ في المبحث الثاني.

ثالثًا: شُرُوطُ الرَّاوِي اللّيّنِ:

قال ابن حجر في مقدمة التقرير أثناء تعداده مراتب التعديل:" السادسة: مَنْ ليس له من الحديث إلا القليل، ولم يثبت فيه ما يترك حديثه من أجله، وإليه الإشارة بلفظ: مقبول، حيث يتابع، وإلا فليّنُ الحديث"[٤٠].

وبهذا يظهر أن مصطلح " لِيّن" عند ابن حجر في كتاب "تقريب التهذيب" لا بُدَّ أن يتوافر فيه ثلاثة شروط:

الأول: قلة الحديث: وهو شرطٌ مُشتركٌ بين الْمَقبولِ واللِّين، ومُرادُ ابن حجر من هذا الشَّرطِ هو وصف لعدد روايات الراوي ليس إلّا، فبدل أن يذكر جملة قليل الحديث أمام كُلِّ راوٍ، اختزلها مع غيرها من الشروط تحت مصطلح مقبول، فقلة

---

(٣٦) الحافظ ومنهجه في تقريب التهذيب، علي بن نايف الشحود، (ص٣٨٨).

(٣٧) المرجع السابق (ص٣٨٣).

(٣٨) لين الحديث عند ابن حجر في التقريب دراسة تطبيقية على صحح مسلم، نعيم الصفدي، (ص٧١).

(٣٩) لين الحديث عند ابن حجر في التقريب دراسة تطبيقية على صحح مسلم، نعيم الصفدي، (ص٧١).

(٤٠) مقدمة تقريب التهذيب، لابن حجر، (ص٧٤).

الحديث ليس لها أي علاقة بالضبط بالنسبة للرواة المجاهيل، إنَّما هي وصفٌ لعددِ رُوايات الراوي، ويدلُّ على هذا استعماله هذا اَلْمُصطلح مع الصَّحَابَةِ رضي الله عنهم[٤١].

الثاني: عدم ثبوت ما يترك حديثه من أجله، فلا يثبت فيه جرحٌ، فيخرجُ بذلك مَنْ ثَبَتَ في حقِّه جرحٌ قادحٌ، فلا يُعدُّ تحت هذه اَلْمَرتبَةِ، ولا يدخل في مصطلح ليّنٍ.

الثالث: تفرُّدُ الراوي وعدم اَلْمُتابع: وبهذا الشرط يستحقُّ الراوي مصطلح لِيّن عند عدم وجود المتابعة، فإنْ وُجِدَتْ فهو مقبولٌ.

وبعد ذكر هذه الشروط سيظهر مدى التزام ابن حجر بهذه الشروط في الرواة الذين قال فيهم:"ليّنٌ"، وذلك من خلال الدراسة التطبيقية في المبحث الثاني.

• اَلْمَبْحَثُ اَلثَّانِي:

دِرَاسَةٌ تَطبيقيَّةٌ للرُّواةِ الَّذِين قَالَ فيهم ابن حجر:"لِيّن" وأخرج لهم البخاري

وفيه ثلاثة مطالب:

• اَلْمَطْلَبُ اَلأَوَّلُ:

مَنْ أَخْرَجَ لَهُمْ اَلْبُخَارِي فِي كِتَابِهِ "اَلأَدَبِ اَلْمُفْرَدِ".

بلغ عددُ الرُّواةِ الذين قال فيهم ابن حجر:"لِيّن"، مِمَّن أخرج لهم البخاري في الأدب المفرد ستَّةَ رُوَاةٍ، وسنتناولهم في الدراسة فيما يأتي:

الأول: أيوب بن ثابت المكي: رَوَى عَن: خَالِد بْن كيسان، وعبد الله بن عُبَيد الله بن مليكة، وعطاء ابْن أَبي رباح. رَوَى عَنه: زيد بن بن أَبي الزرقاء، وأبو دَاوُد سُلَيْمان بْن دَاوُد الطيالسي، وأبو عامر عَبد الملِك بْن عَمْرو العقدي[٤٢]. قال ابن حجر:" ليّنُ الحديث، من السَّابعة"[٤٣].

أقوالُ النُّقَّادِ:

– **أقوال المعدلين**: ذكره ابن حبان في الثقات[٤٤].

---

(٤١) مصطلح مقبول عند ابن حجر وتطبيقاته على الرواة من الطبقتين الثانية والثالثة في كتب السنن الأربعة، محمد الجيطان (ص٧٤).

(٤٢) تهذيب الكمال، للمزي (٤٦٤/٣).

(٤٣) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٦٠٦).

(٤٤) الثقات، لابن حبان (٦٠/٦).

- **أقوال المجرحين**: قال المروذي: "وأيوب بن ثابت، وأيوب بن عباد، وأيوب بن نجيح، كأنه لم يعرف هؤلاء"[٤٥]؛ يعني: الإمام أحمد. وقال عباس الدوري:" قد روى يونس بن محمد، وغيره، عن شيخ مكي يقال له: أيوب بن ثابت، يروي عن خالد بن كيسان"[٤٦].

ويستفاد من هذين النقلين عن أحمد وابن معين أنه مجهول غير معروف عندهما.

وترجم له البخاري وسكت عنه[٤٧]. وقال أبو حاتم:" لا يُحمد حديثه"[٤٨]، وقال الذهبي والحسيني: "مجهول"[٤٩]. وتعقَّب الحافظ ابن حجر الحسيني، فقال:" قلتُ: أظنه المكي المترجم في "التهذيب"، وعلى هذا ليس بمجهولٍ، بل هو معروفٌ" ثم ذكر في التهذيب قول أبي حاتم وتوثيق ابن حبان[٥٠]. وقال ابن حجر في التهذيب:" قال أبو حاتم: "لا يُحمدُ حديثه". قلت: وذكره ابن حبان في الثقات وقال مولى بني شيبة"[٥١]. فهو يعرض الخلاف بين أبي حاتم وابن حبان في أيوب، ولعله يميل إلى قول ابن حبان.

الخلاصة: أنَّهُ مَجهولُ الحَالِ، كما قال الذهبي والحسيني، وهو ظاهرُ كلامِ ابن معين، وأحمد، والبخاري، وأمَّا قول أبي حاتم فلا يُفيدُ رفع الجهالة عنه، غاية ما فيه أنه يُبيِّنُ أنَّ حديثه غير مرضي، وهذا يقعُ في كلام أبي حاتم كثيرًا، يحكم على الراوي بالجهالة وفي المقابل يحكم على حديثه بالضعف أو النكارة أو الوضع[٥٢]، علمًا أنَّ هذه العبارة لم يطلقها أبو حاتم إلا في هذا الراوي.

وبِهذا يتحقَّقُ في هذا الراوي الشرط الثاني، وهو عدمُ ثبوت ما يُترك حديثه من أجله، بأن لا يثبت فيه جرح، فلم يثبت في أيوب بن ثابت جرح في كلام الأئمة.

- **نَمُوذَجُ مِنْ حديثه:**

---

(٤٥) العلل، لأحمد - رواية المروذي (٣٠١).

(٤٦) التاريخ عن ابن معين - رواية عباس الدوري (٥٠٠٩).

(٤٧) التاريخ الكبير، البخاري (١٣٠٣).

(٤٨) الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (٢/ ٢٤٢).

(٤٩) ديوان الضعفاء الذهبي، (ت٥٠٥)، والإكمال، للحسيني (٥٩).

(٥٠) تهذيب التهذيب، لابن حجر (٣٩٩/١)، وتعجيل المنفعة، لابن حجر (٧٦).

(٥١) تهذيب التهذيب، لابن حجر (٣٩٩/١).

(٥٢) ينظر هذه المواضع من الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، (١٨/٤، ٣٧١/٥، ١٧٨/٦، ٢٩١).

جاء له في الأدب المفرد أثرٌ واحدٌ: قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مُحَمَّدٍ قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو عَامِرٍ قَالَ: حَدَّثَنَا أَيُّوبُ بْنُ ثَابِتٍ، عَنْ خَالِدٍ هُوَ ابْنُ كَيْسَانَ قَالَ: كُنْتُ عِنْدَ ابْنِ عُمَرَ، فَوَقَفَ عَلَيْهِ إِيَاسُ بْنُ خَيْثَمَةَ قَالَ: أَلَا أُنْشِدُكَ مِنْ شِعْرِي يَا ابْنَ الْفَارُوقِ؟ قَالَ: بَلَى، وَلَكِنْ لَا تُنْشِدْنِي إِلَّا حَسَنًا. فَأَنْشَدَهُ حَتَّى إِذَا بَلَغَ شَيْئًا كَرِهَهُ ابْنُ عُمَرَ، قَالَ لَهُ: أَمْسِكْ.

تخريج الحديث: أخرجه البخاري في الأدب المفرد بَابُ مِنَ الشِّعْرِ حِكْمَةٌ، (ح:٨٥٦).

– دراسةُ الإِسْنَادِ:

– عبد الله بْن مُحَمَّد بن عبد الله الجعفي المسندي:"ثِقَةٌ، حَافِظٌ"(٥٣).

– أبو عامر عَبد المِلِك بْن عَمْرو العقدي:"ثقةٌ"(٥٤).

– أَيُّوبُ بْنُ ثَابِت: مجهول وهو محلُّ الدِّرَاسَةِ.

– خالد بن كيسان الحجازي: تفرَّد بالرُّواية عنه أيوب بن ثابت، وترجم له البخاري وابن أبي حاتم؛ ولم يذكره بجرح أو تعديل، بينما ذكره ابن حبان في الثِّقَاتِ، وقال ابن حجر:" مَقبولٌ"(٥٥).

– ابن عمر: هو عبد الله بن عمر بن الخطاب –رضي الله عنهما– صحابي مشهور، أول مشاهده الخندق(٥٦).

– الحكمُ على الحديث: ضعَّفه الألباني(٥٧)، في سنده أيوب بن ثابت، وهو مجهولُ الحال، والجمهور "يردُّون حديث الراوي المجهول"(٥٨)، قال الخطيب البغدادي:" وأقلُّ ما ترتفع به الجهالة أن يروي عن الرجل اثنان من المشهورين بالعلم إلا أن لا يثبت له حكم العدالة بروايتهما عنه"(٥٩).

وبهذا يتحقَّقُ الشرط الأول والثالث لابن حجر في مصطلح "ليِّن"، وهو أن يكون قليل الحديث فليس له إلا هذا الأثر في الأدب المفرد، وكذلك ليس له متابعة.

وسبق أنه لم يثبت فيه جرح قادح، فتحققت فيه الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح لين.

---

(٥٣) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٣٥٨٥).

(٥٤) تقريب التهذيب، لابن حجر، (ت ٤١٩٩).

(٥٥) ينظر: التاريخ الكبير للبخاري، (٣٤٥٤)، والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٣٤٨/٣)، وتهذيب الكمال، للمزي (١٦٤٨)، وتهذيب التهذيب، لابن حجر، (١١٤/٣)، وتقريب التهذيب، لابن حجر، (ت١٦٧١).

(٥٦) الاستيعاب، لابن عبد البر (٩٥٠/٣).

(٥٧) ضعيف الأدب المفرد (١٣٥).

(٥٨) تدريب الراوي، للنووي، (٣١٧٧/١).

(٥٩) الكفاية في علم الرواية، الخطيب البغدادي، (١٥٠/١).

الثاني: أبو عبد الله حماد بن بشير الجهضمي: روى عن: أبي عبد الله مرزوق الحمصي، وروى عنه: أبو موسى محمد بن المثنى(٦٠). قال فيه ابن حجر:"ليِّن الحديث من العاشرة"(٦١).

- أَقْوَالُ النُّقَّادِ:

ترجم له البخاري وابن أبي حاتم وسكتا عنه(٦٢)، وذكره ابن حبان في الثقات(٦٣). وقال الذهبي:" ما علمت روى عنه سوى محمد بن المثنى، فذكر صاحب الأدب له حديثًا مُنكرًا"(٦٤)، وقول الذهبي نقله ابن حجر في التهذيب، وفي اللسان قال:"تفرد عنه محمد بن المثنى بخبر منكر"(٦٥).

قال ابن حجر في التهذيب:" ذكره ابن حبان في الثقات قلت قرأت بخط الذهبي ما علمت من روى عنه سوى أبي موسى وله في الأدب حديث منكر"(٦٦). فعرض الخلاف بين ابن حبان في ذكره في الثقات وقول الذهبي بتفرد أبي موسى بالرواية عنه ونكارة حديثه.

- الخلاصةُ: مَجهولُ الحَالِ. وبهذا يتحقَّقُ في هذا الراوي الشرط الثاني؛ وهو عدمُ ثُبوتِ ما يُترك حديثه من أجله، بأن لا يثبت فيه جرح قادح، فلم يثبت في حماد بن بشير جرح في كلام الأئمة.

- نموذج من روايته: أخرج له البخاري في الأدب المفرد أثرًا واحدًا موقوفًا:قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ الْمُثَنَّى قَالَ: حَدَّثَنَا حَمَّادُ بْنُ بَشِيرٍ الْجَهْضَمِيُّ قَالَ: حَدَّثَنَا عُمَارَةُ الْمَعْوَلِيُّ قَالَ: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ سِيرِينَ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ:«يَكُونُ فِي آخِرِ الزَّمَانِ مَجَاعَةٌ، مَنْ أَدْرَكَتْهُ فَلَا يَعْدِلَنَّ بِالْأَكْبَادِ الْجَائِعَةِ».

- تَخريجُ الأثرِ: أخرجه البخاري في الأدب المفرد، بَابُ الْمُوَاسَاةِ فِي السَّنَةِ وَالْمَجَاعَةِ (٥٦٠)، ومن طريقه: أخرجه نجم الدين النسفي في القند في ذكر أخبار سمرقند (ص٤٥٨).

- دراسةُ الإِسنادِ:

---

(٦٠) تهذيب الكمال، للمزي (٧/٢٢٥).

(٦١) تقريب التهذيب، لابن حجر، (ت ١٤٨٩).

(٦٢) التاريخ الكبير، للبخاري، (٢٩٦٥)، والجرح التعديل، لابن أبي حاتم (٣/١٣٣).

(٦٣) الثقات، لابن حبان (٨/٢٠٥).

(٦٤) ميزان الاعتدال، للذهبي (٢١٤١).

(٦٥) تهذيب التهذيب، لابن حجر، (٣/٤)، ولسان الميزان، لابن حجر (٩/٢٨٨) .

(٦٦) تهذيب التهذيب، لابن حجر، (٣/٤).

- مُحَمَّدُ بْنُ الْمُثَنَّى:"ثقةٌ ثبتٌ"(٦٧).
- حَمَّادُ بْنُ بَشِيرٍ الْجَهْضَمِيُّ: مجهولٌ، وهو محلُّ الدراسة.
- عُمَارَةُ بن مهران الْمَعْوَلِيُّ: وثقه ابن معين، وأحمد، وقال أبو حاتم: شيخ، وذكره ابن حبان في الثقات، ولخص حاله ابن حجر فقال:" لا بأس به"(٦٨).
- مُحَمَّدُ بْنُ سِيرِينَ: أحد التابعين الثقات الكبار المشاهير(٦٩).
- أَبو هُرَيْرَةَ: الصحابي المشهور رضي الله عنه(٧٠).
- **الحُكْمُ عَلَى اَلْحَدِيْثِ:** حكم بِنِكَارَتِه الذهبي، وتبعه ابن حجر(٧١)، ولأجله ضعَّفه الألباني(٧٢).

وبهذا يتحقق الشرط الأول والثالث لابن حجر في مصطلح ليّن، وهو أنه قليل الحديث، فليس له إلا هذا الأثر في الأدب المفرد، وكذلك ليس له متابعة.

وقد سبق أنه لم يثبت فيه جرح قادح، فتحقَّقت فيه الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح لين.

الثالث: حمزة بن نجيح البصري: روى عن: الحسن بن أبي الحسن البصري، ومسلمة أو سلمة بن أبي حبيب. وروى عنه: بشر بن منصور السليمي، وجعفر بن سليمان الضبعي، وعلي بن الحسن بن شقيق، وموسى بن إسماعيل(٧٣). قال ابن حجر:"لين رمي بالاعتزال من السابعة"(٧٤).

- **أقوال النُّقَّادِ:**
- **أقوال اَلْمُعدِّلين:** وثَّقه أبو داود السجستاني، وذكره ابن حبان في الثقات(٧٥).

---

(٦٧) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٦٢٦٤).

(٦٨) ينظر: العلل ومعرفة الرجال، لأحمد رواية ابنه عبد الله (٤٤٥٣) والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٣٦٩/٦): تهذيب الكمال، للمزي (٤١٩٧)، وتهذيب التهذيب، لابن حجر (٤٢٤/٧)، وتقريب التهذيب، لابن حجر (ت٤٨٦٠).

(٦٩) ينظر: تهذيب التهذيب (٢١٤/٩)، وتقريب التهذيب (ت ٥٩٤٧).

(٧٠) ينظر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر (١٧٦٨/٤).

(٧١) التاريخ الكبير (٢٩٦٥)، والجرح التعديل (١٣٣/٣)، وتهذيب الكمال (١٤٧٣)، وميزان الاعتدال (٢١٤١)، وتهذيب التهذيب (٤/٣)، ولسان الميزان (٢٨٨/٩).

(٧٢) ينظر: ضعيف الأدب المفرد (ح:٨٤).

(٧٣) تهذيب الكمال (١٥١٧).

(٧٤) تقريب التهذيب (ت ١٥٣٦).

(٧٥) ينظر: سؤالات الأجري لأبي داود (١٣٤٩)، والثقات (٢٢٨/٦).

– **أقوال اَلْمُجرحين:** أورده البخاري(٧٦)، وأبو زرعة الرازي(٧٧)، والعقيلي(٧٨)، وابن عدي في الضعفاء(٧٩)، وقال العجلي، وأبو حاتم الرازي، وأبو الفتح الأزدي:"ضعيف الحديث"(٨٠)، وزاد ابن أبي حاتم عن أبيه: "قلت يكتب حديثه؟ قال زحفًا"(٨١)، وقال أبو القاسم الكعبي:"ليس بالقوي"(٨٢).

وقال ابن حجر في التهذيب:" قال ابن أبي حاتم عن أبيه: ضعيف قلت: يكتب حديثه؟ فقال: رضا، وقال الآجري عن أبي داود: ثقة، وقال الأزدي: ضعيف، وذكره ابن حبان في الثِّقَاتِ، وقال: كان قدريًّا قلتُ: وضعَّفه العجلي، وقال أبو أحمد الحاكم: يقال: كان مُعتزليًّا"(٨٣). ويظهر أن ابن حجر يميل إلى تضعيف هذا الراوي.

– **الخلاصة: ضعيفُ الحديث**. وبهذا يتخلَّفُ شرطُ ابن حجر؛ بأنَّ لا يثبت فيه جرح قادح، فقد ثبت فيه تضعيف العلماء.

– **نَموذجُ من أحاديثه:**

جاء له في الأدب المفرد أثرًا واحدًا: قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا مُوسَى قَالَ: حَدَّثَنَا حَمْزَةُ بْنُ نَجِيحٍ أَبُو عُمَارَةَ قَالَ: سَمِعْتُ الْحَسَنَ يَقُولُ: لَقَدْ عَهِدْتُ الْمُسْلِمِينَ، وَإِنَّ الرَّجُلَ مِنْهُمْ لَيُصْبِحُ فَيَقُولُ: يَا أَهْلِيَهْ، يَا أَهْلِيَهْ، يَتِيمَكُمْ يَتِيمَكُمْ، يَا أَهْلِيَهْ، يَا أَهْلِيَهْ، مِسْكِينَكُمْ مِسْكِينَكُمْ، يَا أَهْلِيَهْ، يَا أَهْلِيَهْ، جَارَكُمْ جَارَكُمْ، وَأُسْرِعَ بِخِيَارِكُمْ وَأَنْتُمْ كُلَّ يَوْمٍ تَرْذُلُونَ". وَسَمِعْتُهُ يَقُولُ: وَإِذَا شِئْتَ رَأَيْتَهُ فَاسِقًا يَتَعَمَّقُ بِثَلَاثِينَ أَلْفًا إِلَى النَّارِ مَا لَهُ قَاتَلَهُ اللَّهُ؟ بَاعَ خَلَاقَهُ مِنَ اللَّهِ بِثَمَنِ عَنْزٍ، وَإِنْ شِئْتَ رَأَيْتَهُ مُضَيِّعًا مُرْبَدًّا فِي سَبِيلِ الشَّيْطَانِ، لَا وَاعِظَ لَهُ مِنْ نَفْسِهِ وَلَا مِنَ النَّاسِ.

– **تخريج الأثر:** أخرجه البخاري في الأدب المفرد، بَابُ كُنَّ لِلْيَتِيمِ كَالْأَبِ الرَّحِيمِ (١٣٩).

– **دراسة الإسناد:**

(٧٦) ينظر: الضعفاء الصغير، للبخاري (٨٨).

(٧٧) أسامي الضعفاء، لأبي زرعة الرازي (٥٨٢).

(٧٨) الضعفاء الكبير، للعقيلي (٢/٢٣٢).

(٧٩) ينظر: الكامل في الضعفاء، لابن عدي (٤/٥٦).

(٨٠) ينظر: تمييز الرجال، (٢٢٠)،، ومعرفة الثقات وغيرهم (٣٦١) كلاهما للعجلي، والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٣/٢١٦).

(٨١) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٣/٢١٦).

(٨٢) ينظر: قبول الأخبار، لأبي القاسم الكعبي (٢/٢١٤).

(٨٣) تهذيب التهذيب (٣/٣٤).

– مُوسَى بْن إِسْمَاعِيل التبوذكي أبو سلمة:"ثقةٌ ثبتٌ"[٨٤].

– حَمْزَةُ بْنُ نَجِيحٍ أَبُو عُمَارَةَ: ضعيف الحديث، وهو محلُّ الدراسة.

– الْحَسَنَ البصري:"ثقةٌ فقيهٌ، فاضلٌ مشهورٌ، وكان يُرسلُ كثيرًا ويُدلِّسُ"[٨٥].

– **الحكم على الأثر**: إسنادُهُ ضعيفٌ، فيه: حمزة بن نجيح، وهو ضعيفُ عند الجمهور كما تقدَّم، ولأجله ضعفه الألباني[٨٦].

وبهذا يتحقَّقُ الشَّرطُ الأول والثالث لابن حجر في مصطلح ليّن، وهو أنه قليل الحديث، فليس له إلا هذا الأثر في الأدب المفرد، وكذلك ليس له متابعة. إلا أنَّه قد سبق بأنه ثبت في الراوي جرح قادح، فلم تتحقق في هذا الراوي جميع الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح ليّن.

الرابع: **أبو وهب سيف بن وهب التميمي البصري**: روى عن: أبي الطفيل، وأبي حرب بن أبي الأسود الديلي، وأبي جعفر الهاشمي، وعنه: ربعي بن عبد الله بن الجارود الهمداني، وأبو يحي التيمى، وشعبة، وأبو عاصم النبيل[٨٧]. قال ابن حجر:" لين الحديث من الخامسة"[٨٨].

– **أقوال النقاد**:

– **أقوال المعدلين**: قال أبو عاصم النبيل "رأيتُ سَيف بْن وهب، وَكَانَ حسن الحديث"[٨٩]، وذكره ابن حبان في الثقات[٩٠].

– **أقوال المجرحين**: قال يحي بن سعيد القطان:"سألت شعبة عنه، فقال: كان فسلاً[٩١]"، قال علي بن المديني:"سألت يحي بن سعيد –يعني: القطان– عنه فحمص وجهه[٩٢]، وقال: كان هالكا من الهالكين"[٩٣]، وقال أحمد:" ضعيف

---

(٨٤) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٦٩٤٣).

(٨٥) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ١٢٢٧).

(٨٦) ينظر: ضعيف الأدب المفرد، الألباني (ح ٢٧).

(٨٧) تهذيب الكمال، للمزي (٢٦٨٠).

(٨٨) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٢٧٢٨).

(٨٩) التاريخ الكبير، للبخاري (١٦٩/٤).

(٩٠) ينظر:(٣٣٩/٤).

(٩١) الفَسْل: تطلق على النذل الرديء. لسان العرب، لابن منظور، (٥١٩/١١).

(٩٢) فحمص وجهه:"يجوز أن يكون من جفاف في الشيء. ويقولون: انحمص الورم، إذا سكن". مقاييس اللغة، لابن فارس، (١٠٥/٢).

(٩٣) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٢٧٥/٤).

الحديث"(٩٤)، وقال النسائي:" ليس بثقة"(٩٥)، وذكره العقيلي في جملة الضعفاء(٩٦)، وساق له ابن عدي غير ما حديث، ثم قال:" ولسيف ابْن وهب غير ما ذكرت قليل، وقد نسبه يَحْيى القطان، وابن حنبل إلى الضَّعف"(٩٧)، وقال ابن خلفون:"يكتب حديثه وينظر فيه"(٩٨)، وذكره ابن الجوزي في الضعفاء والمتروكين(٩٩)، والذهبي في المغني في الضعفاء(١٠٠).

قال ابن حجر في التهذيب:" قال صالح بن أحمد عن علي بن المديني: سألت يحيى بن سعيد عنه فحمض وجهه، وقال: كان هالكًا من الهالكين، وقال أبو بكر بن خلاد عن يحيى بن سعيد: سألت شعبة عنه فقال: كان فسلاً، وقال عبد الله بن أحمد عن أبيه: ضعيف الحديث، وذكره ابن حبان في الثقات، قلت: وضعفه النسائي، وقال البخاري في تاريخه: قال لي عمرو بن علي: سمعت أبا عاصم، قال: رأيت سيف بن وهب وكان حسن الحديث، وقال الأثرم عن أحمد: زعموا أنه ضعيف الحديث"(١٠١). فعرض الخلاف دون أن يظهر ميله وتوجهه.

- **الخلاصة**: **ضعيفٌ**، كما هو مذهب الجمهور، أمَّا قول أبي عاصم النبيل:"كان حسن الحديث"؛ لا يحمل على التوثيق، فمُراده بالحسن هنا ليس الحُسن الاصطلاحي، وإنَّما يحمل على استحسان حديثه؛ إمَّا لغرابة في إسناده أو متنه أو نحو ذلك، وقد ساق الخطيب البغدادي بسنده عن إبراهيم النخعي أنه قال:"كانوا يكرهون إذا اجتمعوا أن يخرج الرجل أحسن حديثه أو أحسن ما عنده"، ثم قال:"عنى إبراهيم بالأحسن الغريب؛ لأنَّ الغريب غير المألوف يستحسن أكثر من المشهور المعروف، وأصحاب الحديث يعبرون عن المناكير بهذه العبارة... وقيل شعبة بن الحجاج: ما لك لا تروي عن عبد الملك بن أبي سليمان العرزمي، وهو حسن الحديث؟ فقال: مِنْ حسنها فررت"(١٠٢)، أمَّا ابن حبان فهو مُتساهلٌ واسعُ الخطو في التوثيق.

وبهذا يتخلف شرط ابن حجر بأن لا يثبت فيه جرح قادح، فقد ثبت فيه تضعيف العلماء.

- **نَموذجُ من أحاديثه:**

---

(٩٤) العلل ومعرفة الرجال، لأحمد رواية ابنه عبد الله (ت ٧٨٢).

(٩٥) الضعفاء والمتروكين، النسائي (ت ٢٥٧).

(٩٦) ينظر: الضعفاء الكبير، للعقيلي، (ت ٦٨٩).

(٩٧) الكامل، لابن عدي (٥٠٩/٤).

(٩٨) إكمال تهذيب الكمال، ابن خلفون (٢٣٣٢).

(٩٩) ينظر: (ت ١٦٠٢).

(١٠٠) ينظر: (ت ٢٧٢٥).

(١٠١) تهذيب التهذيب (٢٩٨/٤).

(١٠٢) الجامع لأخلاق الراوي، الخطيب البغدادي (١٠٠/٢) باختصار يسير.

جاء له في الأدب المفرد حديثٌ واحدٌ: قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا مُوسَى قَالَ: حَدَّثَنَا رِبْعِيُّ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْجَارُودِ الْهُذَلِيُّ قَالَ: حَدَّثنا سَيْفُ بْنُ وَهْبٍ قَالَ: قَالَ لِي أَبُو الطُّفَيْلِ: كَمْ أَتَى عَلَيْكَ؟ قُلْتُ: أَنَا ابْنُ ثَلَاثٍ وَثَلَاثِينَ، قَالَ: أَفَلَا أُحَدِّثُكَ بِحَدِيثٍ سَمِعْتُهُ مِنْ حُذَيْفَةَ بْنِ الْيَمَانِ: إِنَّ رَجُلًا مِنْ مُحَارِبِ خَصَفَةَ، يُقَالُ لَهُ: عَمْرُو بْنُ صُلَيْعٍ، وَكَانَتْ لَهُ صُحْبَةٌ، وَكَانَ بِسِنِّي يَوْمَئِذٍ وَأَنَا بِسِنِّكَ الْيَوْمَ، أَتَيْنَا حُذَيْفَةَ فِي مَسْجِدٍ، فَقَعَدْتُ فِي آخِرِ الْقَوْمِ، فَانْطَلَقَ عَمْرٌو حَتَّى قَامَ بَيْنَ يَدَيْهِ، قَالَ: كَيْفَ أَصْبَحْتَ، أَوْ كَيْفَ أَمْسَيْتَ يَا عَبْدَ اللَّهِ؟ قَالَ: أَحْمَدُ اللَّهَ، قَالَ: مَا هَذِهِ الْأَحَادِيثُ الَّتِي تَأْتِينَا عَنْكَ؟ قَالَ: وَمَا بَلَغَكَ عَنِّي يَا عَمْرُو؟ قَالَ: أَحَادِيثُ لَمْ أَسْمَعْهَا، قَالَ: إِنِّي وَاللَّهِ لَوْ أُحَدِّثُكُمْ بِكُلِّ مَا سَمِعْتُ مَا انْتَظَرْتُمْ بِي جُنْحَ هَذَا اللَّيْلِ، وَلَكِنْ يَا عَمْرُو بْنَ صُلَيْعٍ، إِذَا رَأَيْتَ قَيْسًا تَوَالَتْ بِالشَّامِ فَالْحَذَرَ الْحَذَرَ، فَوَاللَّهِ لَا تَدَعُ قَيْسٌ عَبْدًا لِلَّهِ مُؤْمِنًا إِلَّا أَخَافَتْهُ أَوْ قَتَلَتْهُ، وَاللَّهِ لَيَأْتِيَنَّ عَلَيْهِمْ

زَمَانٌ لَا يَمْنَعُونَ فِيهِ ذَنَبَ تَلْعَةٍ[١٠٣]، قَالَ: مَا يَنْصِبُكَ عَلَى قَوْمِكَ يَرْحَمُكَ اللَّهُ؟ قَالَ: ذَاكَ إِلَيَّ، ثُمَّ قَعَدَ.

- **تخريج الحديث**: أخرجه البخاري في الأدب المفرد بَابُ: كَيْفَ يُجِيبُ إِذَا قِيلَ لَهُ: كَيْفَ أَصْبَحْتَ؟ (ح١١٣٥)، وكذا في التاريخ الكبير (٥٢١٥، ٨٥٤٧، ٨٩٠٤)، وفي التاريخ الأوسط (١٠٠/٣)، ومن طريقه: أخرجه الخطيب البغدادي في الموضح (١٤٨/٢)، وابن عساكر في تاريخ دمشق (١١٩/٢٦)، وابن أبي خيثمة في التاريخ – السفر الثالث (٨١٩) عن موسى بن إسماعيل به مُختصرًا، وأخرجه الخطيب البغدادي في تاريخ بغداد (٥٥٩/١)، وابن عساكر في تاريخ دمشق (٨٦/٢٦) من طريق محمد بن أبي نعيم الواسطي، عن ربعي بن عبد الله به.

- **دراسةُ الإِسْنَادِ:**

- مُوسَى بْن إِسْمَاعِيل التبوذكي أبو سلمة: ثقة ثبت سبق الحكم عليه.

- رِبْعِيُّ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْجَارُودِ الْهُذَلِيُّ: قال الذهبي:" صدوق"[١٠٤]، قال ابن حجر:"صدوق"[١٠٥].

سَيْفُ بْنُ وَهْبٍ: ضعيف وهو محلُّ الدراسة.

- أَبُو الطُّفَيْل عامر بن واثلة الليثي مشهور بكنيته ولد عام غزوة أحد أدرك من حياة النبي ثماني سنين، ويقال: إنه آخر من مات ممن رأى النبي ﷺ مات سنة مائة للهجرة[١٠٦].

(١٠٣) **ذَنَب تلعة**: أي: أسافل الأودية. النهاية في غريب الحديث والأثر، لابن الأثير، (١٧٠/٢).

(١٠٤) الكاشف، الذهبي (ت ١٥٢٢)

(١٠٥) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ١٨٨٠)

(١٠٦) ينظر: الاستيعاب، لابن عبد البر (١٦٩٦/٥).

- حُذَيْفَةَ بْنِ الْيَمَانِ: صحابي مشهور صاحب سر النبي ﷺ أسلم وأبوه وشهد أحد والخندق وما بعدها، توفي سنة ست وثلاثين[١٠٧].

- **الحكمُ على الحديث:** إسنادُهُ ضعيفٌ، ضعَّفه الألباني[١٠٨] إلا أنه صحَّح[١٠٩] الجزء الأخير منه قول حذيفة:" يا عمر بْنَ صُلَيْعٍ! إِذَا رَأَيْتَ قَيْسًا تَوَالَتْ بِالشَّامِ فَالْحَذَرَ الْحَذَرَ، فَوَاللَّهِ لَا تَدَعُ قَيْسٌ عَبْدًا لِلَّهِ مُؤْمِنًا إِلَّا أَخَافَتْهُ، أَوْ قَتَلَتْهُ، وَاللَّهِ لَيَأْتِيَنَّ عَلَيْهِمْ زَمَانٌ لَا يمنعون منه ذنب تلعة".

في سنده سيف بن وهب؛ وهو ضعيفٌ، إلا أن له أكثر من متابعة صحيحة، وحسنة ترتقي به إلى الحسن لغيره، وهي:

الأولى: أخرجها أحمد، والبزار، والحاكم، وابن عساكر [١١٠] من طريق قَتَادَةَ، عَنْ أَبِي الطُّفَيْلِ قَالَ: انْطَلَقْتُ أَنَا وَعَمْرُو بْنُ صُلَيْعٍ حَتَّى أَتَيْنَا حُذَيْفَةَ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ:" إِنَّ هَذَا الْحَيَّ مِنْ مُضَرَ لَا تَدَعُ لِلَّهِ فِي الْأَرْضِ عَبْدًا صَالِحًا إِلَّا افْتَتَنَتْهُ وَأَهْلَكَتْهُ، حَتَّى يُدْرِكَهَا اللهُ بِجُنُودٍ مِنْ عِنْدِهِ فَيُذِلَّهَا حَتَّى لَا تَمْنَعَ ذَنَبَ تَلْعَةٍ ".

قال الحاكم:" هذا حديث صحيح على شرط الشيخين". ووافقه الذهبي[١١١]. وصححه الألباني[١١٢].

الثانية: أخرجها البزار[١١٣] من طريق حبيب بن أبي ثابت، عن أبي الطفيل، به.

رواته ثقات[١١٤] إلا الفضل بن سهل، قال ابن حجر:"صدوقٌ"[١١٥]، وكامل بن العلاء قال فيه:" صدوقٌ يُخطئ"[١١٦].

---

(١٠٧) ينظر: الإصابة، لابن حجر (٣٩/٢).

(١٠٨) ينظر: ضعيف الأدب المفرد، الألباني (ح ١٧٤).

(١٠٩) ينظر: صحيح الأدب المفرد، الألباني (ح ٨٦٩).

(١١٠) ينظر: المسند، أحمد (ح ٢٣٣١٦)، والمسند، البزار (٢٢٥/٧/ح:٢٧٩٧)، والمستدرك، للحاكم (٥١٦/٤/ح:٨٤٤٩)، وتاريخ دمشق، لابن عساكر، (٨٥/٢٦).

(١١١) المستدرك على الصحيحين، للحاكم (٥١٦/٤).

(١١٢) ينظر: السلسلة الصحيحة، الألباني (٢٧٥٢).

(١١٣) ينظر: المسند، البزار (٧/ ٢٢٥) (٢٧٩٨).

(١١٤) قال البزار: حدثنا الفضل بن سهل، قال: أخبرنا أبو أحمد، قال: أخبرنا كامل بن العلاء، عن حبيب بن أبي ثابت قال: أخبرنا عامر ابن واثلة وهو أبو الطفيل... الحديث. أبو أحمد - مُحَمَّد بْن عَبد اللَّهِ بْن الزبير الزبيري-، ثقة ثبت إلا أنه قد يُخطىء في حديث الثوري التقريب (٦٠١٧) حبيب بن أبي ثابت، ثقةٌ فقيهٌ جليلٌ، وكان كثير الإرسال والتدليس، من الثالثة. التقريب (١٠٨٤).

(١١٥) تقريب التهذيب، لابن حجر، (ت ٥٤٠٣)

(١١٦) تقريب التهذيب، لابن حجر، (ت ٥٦٠٤)

الثالثة: أخرجها ابن أبي شيبة[١١٧] من طريق الوليد بن عبد الله بن جُميع، عن أبي الطفيل به.

رواته ثقات[١١٨]، وقال الذهبي في الوليد بن عبد الله بن جميع:"وثَّقُوه، وقال أبو حاتم: صالح الحديث"[١١٩]. وقال ابن حجر فيه:"صدوقٌ يهم"[١٢٠].

وبهذا يتحقَّقُ الشرط الأول لابن حجر في مصطلح لين، وهو أنه قليل الحديث، ويتخلَّف الشرط الثالث، فقد ثبت أنَّ له أكثر من متابعة.

وقد سبق أنه ثبتَ في الرَّاوي جرحٌ قادحٌ، فلم تتحقَّقْ في هذا الراوي جميع الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح ليِّنٍ.

الخامس: أبو الحسن الضحاك بن نَبَراس الأزدي الجهضمي: روى عن: ثابت البناني، ويحيى بن أبي كثير. روى عنه: أسد بن موسى، وحبان بن هلال، وحرمي بن حفص القسملي[١٢١]. قال ابن حجر: "لين الحديث من السابعة"[١٢٢].

– أقوال النقاد:

– أقوال المعدلين: قَالَ البخاري قال ابن حَبّان:"لَمْ يَكُنْ بِهِ بَأْسٌ"[١٢٣]، وقال البزار:" ليس به بأس"[١٢٤].

– أقوال المجرحين: ضعَّفه ابن معين، والفسوي، والدارقطني، وزاد الفسوي:"ليس حديثه بشيء"[١٢٥]، وقال ابن معين في موضع:"ليس بشيء"[١٢٦]، وقال الفسوي في موضع، وأبو حاتم:" لين الحديث"[١٢٧]، وقال النسائي:" متروك

---

(١١٧) ينظر: المصنف، ابن أبي شيبة (٤٨٢/٧/ح:٣٧٤٠٠).

(١١٨) قال ابن أبي شيبة: عَلِيُّ بْنُ مُسْهِرٍ، عَنِ الْوَلِيدِ بْنِ جُمَيْعٍ، عَنْ أَبِي الطُّفَيْلِ، قَالَ: جَاءَ رَجُلٌ مِنْ مُحَارِبٍ ..... الحديث. علي بن مسهر قال ابن حجر:" ثقةٌ، له غرائبُ بعد أن أضرّ، من الثامنة". التقريب (٤٨٠٠).

(١١٩) الكاشف، الذهبي (ت ٦٠٧٢).

(١٢٠) تقريب التهذيب، ابن حجر، (ح ٧٤٣٢).

(١٢١) تهذيب الكمال، للمزي (٢٩٣٠).

(١٢٢) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٢٩٨٠).

(١٢٣) التاريخ الكبير، البخاري (٣٣٥/٤).

(١٢٤) المسند، البزار (٣٣٤/١٣).

(١٢٥) سؤالات ابن الجنيد، لابن معين (٤٩٦)، والمعرفة والتاريخ، الفسوي (١٢١/٢)، والضعفاء والمتروكين، الدارقطني (ت ٣١١).

(١٢٦) تاريخ ابن معين، رواية الدوري (ت ٣٢٧٧).

(١٢٧) المعرفة والتاريخ، الفسوي (٦١/٣)، والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٤٦٠/٤).

الحديث"(١٢٨)، وقال العقيلي:" في حديثه وهم"(١٢٩)، وقال ابن حبان:"يروي عن الثقات ما لا يشبه حديث الأثبات... كان مِمَّن يرفعُ الْمَراسيلَ ويسند الموقوف لا يجوز الاحتجاج به لما كثر منها"(١٣٠)، وذكره ابن عدي في الكامل وقال:" ليس رواياته بالكثير"(١٣١)، وذكره الذهبي في المغني في الضعفاء(١٣٢)، وقال الهيثمي:"قال البزار: ليس به بأس وضعفه الجمهور"، وفي تعليقه على الحديث الأول الآتي قال:"ضعيف"(١٣٣)، وتعقبه ابن حجر في مختصر زوائد البزار فقال:"قد مشاه البخاري، وأخرج له في الأدب المفرد"(١٣٤). وقال في المطالب العالية:" الضَحَّاكُ ضَعيفُ الحِفْظِ".

قال ابن حجر في التهذيب:" قال ابن معين: ليس بشيء، وقال أبو حاتم: لين الحديث، وقال النسائي: متروكُ الحديث، وقال الحاكم أبو أحمد: ليس بالقوي عندهم، وقال أبو جعفر العقيلي: في حديثه وهم، وقال ابن عدي: وليس رواياته بالكثيرة، وقال الدارقطني: ضعيف، وقال ابن حبان: يروي عن الثقات ما لا يشبه حديث الأثبات، قلت: وفي رواية ابن الجنيد عن يحيى ضعيف الحديث، وقال البخاري: قال حيان: ثنا الضحاك بن نبراس لم يكن به بأس، وكذا قال أبو بكر البزار في مسنده"(١٣٥). فعرض الخلاف فيه دون أن يظهر ميله لتضعيفه.

الخلاصة: ضعيف، وهو قول الجمهور.

وبهذا يتخلَّفُ شرطُ ابن حجر بأن لا يثبت فيه جرح قادح، فقد ثبت فيه تضعيفُ العلماء.

- **نماذج من حديثه:** جاء له في الأدب المفرد حديثان:

- **الحديث الأول:** قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا مُوسَى قَالَ: حَدَّثَنَا الضَّحَّاكُ بْنُ نِبْرَاسٍ أَبُو الْحَسَنِ، عَنْ ثَابِتٍ، أَنَّهُ كَانَ مَعَ أَنَسٍ بِالزَّاوِيَةِ فَوْقَ غُرْفَةٍ لَهُ، فَسَمِعَ الْأَذَانَ، فَنَزَلَ وَنَزَلْتُ، فَقَارَبَ فِي الْخُطَا فَقَالَ: كُنْتُ مَعَ زَيْدِ بْنِ ثَابِتٍ فَمَشَى بِي هَذِهِ الْمِشْيَةَ، وَقَالَ: أَتَدْرِي لِمَ فَعَلْتُ بِكَ؟ فَإِنَّ النَّبِيَّ ﷺ مَشَى بِي هَذِهِ الْمِشْيَةَ وَقَالَ:«**أَتَدْرِي لِمَ مَشَيْتُ بِكَ؟**» قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ:«**لِيَكْثُرَ عَدَدُ خُطَانَا فِي طَلَبِ الصَّلَاةِ**».

---

(١٢٨) الضعفاء والمتروكين، النسائي (ت ٣١١).

(١٢٩) الضعفاء الكبير، العقيلي (ت ٧٦٠).

(١٣٠) المجروحين، لابن حبان (٥١٢).

(١٣١) الكامل، لابن عدي (١٥٣/٥).

(١٣٢) ينظر: (ت ٢٩١٤)

(١٣٣) مجمع الزوائد، الهيثمي (١١٤، ٢٠٩٢، ٢٠٩٣)،

(١٣٤) مختصر زوائد مسند البزار، ابن حجر، (٦٩/١).

(١٣٥) تهذيب التهذيب (٤٥٥/٤).

– **تخريج الحديث**: أخرجه البخاري في الأدب المفرد باب من اتخذ الغرف (٤٥٨). عن أبي سلمة موسى بن إسماعيل التبوذكي. وابن أبي شيبة في (١٣٣)، وعبد بن حميد في المسند كما في المنتخب (٢٥٦)، وأبو يعلى (إتحاف الخيرة ٩٧٠، والمطالب العالية ٥٦٦)، والطبراني في الكبير (٥/رقم ٤٧٩٨)، وابن عدي في الكامل (٩٦٣٣)، وابن شاهين في الترغيب في فضائل الأعمال (٥٢) من طريق عبيد الله بن موسى العبسي، والعقيلي في الضعفاء (٢٤٢٦)، والطبراني في الكبير (٥/رقم ٤٧٩٧، ٤٧٩٩) من طريق مسلم بن إبراهيم الفراهيدي وحرمي بن عمارة، أربعتهم (موسى، وعبيد الله، ومسلم، وحرمي) عن الضحاك بن نبراس به.

– **دراسة الإسناد**:

– مُوسَى بْنِ إِسْمَاعِيلَ التبوذكي أبو سلمة: ثقة ثبت سبق الحكم عليه.

– الضَّحَّاكُ بْنُ نِبْرَاسٍ أَبُو الْحَسَنِ: ضعيف وهو محل الدراسة.

– ثابت بن أسلم البناني: قال ابن حجر:"ثقة عابد"[١٣٦].

– أَنَس بن مالك بن النضر: صحابي مشهور ﷺ خادم رسول الله ﷺ [١٣٧].

زيد بن ثابت: صحابي ﷺ لم يشهد بدرًا؛ لصغر سنه، وشهد أحد وما بعدها[١٣٨].

– **الحكم على الحديث**:

إسنادُهُ ضعيفٌ؛ لضعف الضحَّاك بن نبراس كما تقدَّم، وساق الذهبي هذا الخبر في ترجمة الضحاك يشير بذلك إلى أنه أحد مناكيره[١٣٩]. وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٢٠٩٢، ٢٠٩٣): "وفيه الضحاك بن نبراس وهو ضعيف، ورواه موقوفا على زيد بن ثابت، ورجاله رجال الصحيح". وقد ضعَّفه أيضًا الألباني[١٤٠].

وله متابعة إلا أنها ضعيفة فلا ترتقي به، ويبقى على ضعفه:

أخرجها أبو داود الطيالسي، ومن طريقه الطبراني[١٤١] من طريق مُحَمَّدُ بْنُ ثَابِتٍ الْبُنَانِيُّ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ ﷺ قَالَ: كُنْتُ أَمْشِي مَعَ زَيْدِ بْنِ ثَابِتٍ، إِلَى الْمَسْجِدِ فَقَارَبَ بَيْنَ الْخُطَى، ثُمَّ قَالَ: أَتَدْرِي لِمَ مَشَيْتُ بِكَ هَذِهِ الْمِشْيَةَ؟

---

(١٣٦) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٨١٠).

(١٣٧) ينظر: الاستيعاب، لابن عبد البر (١/١٠٩).

(١٣٨) ينظر: الاستيعاب، لابن عبد البر (٢/٥٣٧).

(١٣٩) ميزان الاعتدال، للذهبي (٣٧٥٠).

(١٤٠) ينظر: ضعيف الأدب المفرد، الألباني (ح: ٦٨).

(١٤١) المسند، الطيالسي (ح: ٦٠٦). المعجم الكبير، الطبراني (٥/١١٨/ح:٤٨٠٠).

قُلْتُ: لَا، قَالَ: كُنْتُ أَمْشِي مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺ فَقَارَبَ بَيْنَ الْخُطَى فَقَالَ: «**أَتَدْرِي لِمَ مَشَيْتُ بِكَ هَذِهِ الْمِشْيَةَ؟**» قُلْتُ: لَا، قَالَ:«**لِتَكْثُرَ خُطَانَا فِي الْمَشْيِ إِلَى الصَّلَاةِ**».

في سنده محمد بن ثابت البناني: ضعفه النسائي(١٤٢)، وقال أبو حاتم: يكتب حديثه ولا يحتج به منكر الحديث، وقال أبو زرعة: لين(١٤٣)، وقال الذهبي: "ضعفه جماعة"(١٤٤).

– **الحديث الثاني**: قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا مُوسَى بْنُ إِسْمَاعِيلَ قَالَ: حَدَّثَنَا الضَّحَّاكُ بْنُ نِبْرَاسٍ أَبُو الْحَسَنِ، عَنْ ثَابِتٍ الْبُنَانِيِّ، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، أَنَّ أَصْحَابَ النَّبِيِّ ﷺ كَانُوا يَكُونُونَ مُجْتَمِعِينَ فَتَسْتَقْبِلُهُمُ الشَّجَرَةُ، فَتَنْطَلِقُ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ عَنْ يَمِينِهَا وَطَائِفَةٌ عَنْ شِمَالِهَا، فَإِذَا الْتَقَوْا سَلَّمَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ.

– **تخريج الأثر**: أخرجه البخاري في الأدب المفرد، باب حق من سلم إذا قام، (ح١٠١١).

– **دراسة الإسناد**: **سبق دراسته.**

– **الحكم على الأثر**: صحَّحه الألباني(١٤٥)، في إسناده الضحاك بن نبراس وهو ضعيفٌ إلا أنَّ له متابعة صحيحة، فيكونُ الحديثُ حسنًا لغيره:

أخرجها الطحاوي(١٤٦)، وابن السني(١٤٧) من طريق حماد بن سلمة، والبيهقي في شعب الإيمان (٨٤٧٢) من طريق يوسف بن عبدة القصاب، كلاهما عن ثابت وحميد الطويل–ولم يذكر يوسف ثابتا–، عَنْ أَنَسٍ، ﷺ قَالَ: «كَانَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ يَتَمَاشَوْنَ، فَإِذَا اسْتَقْبَلَتْهُمْ شَجَرَةٌ أَوْ أَكَمَةٌ، فَتَفَرَّقُوا يَمِينًا وَشِمَالًا، ثُمَّ الْتَقَوْا مِنْ وَرَائِهَا، سَلَّمَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ».

قال الألباني بعد ذكره الحديث " هذا سند صحيح"(١٤٨). وبهذا يتحقَّق الشرط الأول لابن حجر في مصطلح ليِّنٍ، وهو أنه قليلُ الحديث، ويتخلَّفُ الشرط الثالثُ، فقد ثبتَ أنَّ لكُلٍّ مِنْ الحديثين مُتابعةٌ.

وقد سبق أنه ثبت في الراوي جرحٌ قادحٌ، فلم تتحقَّق في هذا الراوي جميع الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح لين.

(١٤٢) ينظر: الضعفاء والمتروكين، النسائي (ت ٥٢٠).

(١٤٣) ينظر: الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٢١٧/٧).

(١٤٤) ديوان الضعفاء، الذهبي (ت ٣٦٢٣).

(١٤٥) ينظر: صحيح الأدب المفرد، الألباني (٧٧٧).

(١٤٦) مشكل الآثار، الطحاوي (١٣/ ١٥٥).

(١٤٧) عمل اليوم والليلة، لابن السني (٢٤٥).

(١٤٨) سلسلة الأحاديث الصحيحة، الألباني (١/ ٣٦٣).

السادس: القاسم بن مطيّب العجلي البصري: رَوَى عَن: أنس بْن مالك، والحسن البَصْرِيّ، وزيد بْن أسلم. رَوَى عَنه: إبراهيم بْن المبارك، وحجاج بْن نصير الفساطيطي، والحسن بْن عَمْرو بْن سيف العبدي[١٤٩]. قال ابن حجر: " فيه لين من الخامسة"[١٥٠].

– **أقوال النقاد**:

– **أقوال المعدلين**: وثقه الدارقطني[١٥١].

– **أقوال المجرحين**: ضعفه ابن معين، وترجم له البخاري وابن أبي حاتم ولم يذكراه بجرح أو تعديل، وقال ابن حبان:" يخطىء عمن يروي على قلة روايته، فاستحق الترك لما كثر ذلك منه" وقال ابن عدي:" عزيزُ الحديث"، وقال الهيثمي:"متروكٌ"، وفي موضع آخر:"ضعيفٌ"[١٥٢]

وقال ابن حجر في التهذيب:" قال بن حبان كان يخطئ كثيرا فاستحق الترك"[١٥٣]، فلم يعرض خلافًا فيه، وإنَّما اكتفى بقول ابن حبان، ويظهر أنه يميل إليه.

– **الخلاصة: ضعيف**؛ لما ذكره ابن حبان ولتضعيف العلماء له، بل قال ابن حجر في موضع آخر: "ضعيفٌ"[١٥٤].وبهذا يتخلف شرط ابن حجر بأن لا يثبت فيه جرح قادح، فقد ثبت فيه تضعيف العلماء.

– **نموذج من أحاديثه**:

جاء له في الأدب المفرد حديثٌ واحدٌ: قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا عَلِيُّ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ قَالَ: حَدَّثَنَا الْمُغِيرَةُ بْنُ سَلَمَةَ أَبُو هِشَامٍ الْمَخْزُومِيُّ – وَكَانَ ثِقَةً – قَالَ: حَدَّثَنَا الصَّعْقُ بْنُ حَزْنٍ قَالَ: حَدَّثَنِي الْقَاسِمُ بْنُ مُطَيَّبٍ، عَنِ الْحَسَنِ الْبَصْرِيِّ، عَنْ قَيْسِ بْنِ عَاصِمٍ السَّعْدِيِّ قَالَ: أَتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ:«**هَذَا سَيِّدُ أَهْلِ الْوَبَرِ**»، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا الْمَالُ الَّذِي لَيْسَ عَلَيَّ فِيهِ تَبِعَةٌ مِنْ طَالِبٍ، وَلَا مِنْ ضَيْفٍ؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ:«**نِعْمَ الْمَالُ أَرْبَعُونَ، وَالْأَكْثَرُ سِتُّونَ، وَوَيْلٌ لِأَصْحَابِ**

(١٤٩) تهذيب الكمال، للمزي (٢٣/٤٤٨).

(١٥٠) تقريب التهذي، لابن حجر (ت ٥٤٩٦).

(١٥١) العلل، الدارقطني (٢/ ٣٦١).

(١٥٢) التاريخ الكبير، البخاري(٩٩٧٧)، والجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (١٢١/٧)، والمجروحين، لابن حبان (٢٢٦/٢)، والكامل، لابن عدي، (٥٢٧/٣)، وتهذيب الكمال، للمزي، (٤٨٢٦)، وميزان الاعتدال، للذهبي (٦٤٦٦)، ومجمع الزوائد، الهيثمي(٣٩٢٥، ٣٩٢٩، ٤١٩٠، ١٦١١٥، ١٨٧٧٢)، وتهذيب التهذيب، لابن حجر (٣٣٨/٨)، ولسان الميزان، لابن حجر (٢٢٤٣).

(١٥٣) تهذيب التهذيب (٨/ ٣٣٨).

(١٥٤) مختصر مسند البزار، لابن حجر (٣٤٢/١).

الْمِئِينَ **إِلَّا مَنْ أَعْطَى الْكَرِيمَةَ، وَمَنَحَ الْغَزِيرَةَ، وَنَحَرَ السَّمِينَةَ، فَأَكَلَ وَأَطْعَمَ الْقَانِعَ وَالْمُعْتَرَّ**»، قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا أَكْرَمُ هَذِهِ الْأَخْلَاقِ، لَا يُحَلُّ بِوَادٍ أَنَا فِيهِ مِنْ كَثْرَةِ نَعَمِي؟ فَقَالَ:«**كَيْفَ تَصْنَعُ بِالْعَطِيَّةِ؟**» قُلْتُ: أُعْطِي الْبِكْرَ، وَأُعْطِي النَّابَ، قَالَ:«**كَيْفَ تَصْنَعُ فِي الْمَنِيحَةِ؟**» قَالَ: إِنِّي لَأَمْنَحُ النَّاقَةَ، قَالَ:«كَيْفَ تَصْنَعُ فِي الطَّرُوقَةِ؟» قَالَ: يَغْدُو النَّاسُ بِحِبَالِهِمْ، وَلَا يُوزَعُ رَجُلٌ مِنْ جَمَلٍ يَخْتَطِمُهُ، فَيُمْسِكُهُ مَا بَدَا لَهُ، حَتَّى يَكُونَ هُوَ يَرُدَّهُ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ:«**فَمَالُكَ أَحَبُّ إِلَيْكَ أَمْ مَالُ مَوَالِيكَ؟**» قَالَ: مَالِي، قَالَ:«**فَإِنَّمَا لَكَ مِنْ مَالِكَ مَا أَكَلْتَ فَأَفْنَيْتَ، أَوْ أَعْطَيْتَ فَأَمْضَيْتَ، وَسَائِرُهُ لِمَوَالِيكَ**»، فَقُلْتُ: لَا جَرَمَ، لَئِنْ رَجَعْتُ لَأُقِلَّنَّ عَدَدَهَا فَلَمَّا حَضَرَهُ الْمَوْتُ جَمَعَ بَنِيهِ فَقَالَ: يَا بَنِيَّ، خُذُوا عَنِّي، فَإِنَّكُمْ لَنْ تَأْخُذُوا عَنْ أَحَدٍ هُوَ أَنْصَحُ لَكُمْ مِنِّي: لَا تَنُوحُوا عَلَيَّ، فَإِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ لَمْ يُنَحْ عَلَيْهِ، وَقَدْ سَمِعْتُ النَّبِيَّ ﷺ يَنْهَى عَنِ النِّيَاحَةِ، وَكَفِّنُونِي فِي ثِيَابِي الَّتِي كُنْتُ أُصَلِّي فِيهَا، وَسَوِّدُوا أَكَابِرَكُمْ، فَإِنَّكُمْ إِذَا سَوَّدْتُمْ أَكَابِرَكُمْ لَمْ يَزَلْ لِأَبِيكُمْ فِيكُمْ خَلِيفَةٌ، وَإِذَا سَوَّدْتُمْ أَصَاغِرَكُمْ هَانَ أَكَابِرُكُمْ عَلَى النَّاسِ، وزهدوا فيكم وَأَصْلِحُوا عَيْشَكُمْ، فَإِنَّ فِيهِ غِنًى عَنْ طَلَبِ النَّاسِ، وَإِيَّاكُمْ وَالْمَسْأَلَةَ، فَإِنَّهَا آخِرُ كَسْبِ الْمَرْءِ، وَإِذَا دَفَنْتُمُونِي فَسَوُّوا عَلَيَّ قَبْرِي، فَإِنَّهُ كَانَ يَكُونُ شَيْءٌ بَيْنِي وَبَيْنَ هَذَا الْحَيِّ مِنْ بَكْرِ بْنِ وَائِلٍ: خُمَاشَاتٌ، فَلَا آمَنُ سَفِيهًا أَنْ يَأْتِيَ أَمْرًا يُدْخِلُ عَلَيْكُمْ عَيْبًا فِي دِينِكُمْ. قَالَ عَلِيٌّ: فَذَاكَرْتُ أَبَا النُّعْمَانِ مُحَمَّدَ بْنَ الْفَضْلِ، فَقَالَ: أَتَيْتُ الصَّعْقَ بْنَ حَزْنٍ فِي هَذَا الْحَدِيثِ، فَحَدَّثَنَا عَنِ الْحَسَنِ، فَقِيلَ لَهُ: عَنِ الْحَسَنِ؟ قَالَ: لَا، يُونُسُ بْنُ عُبَيْدٍ، عَنِ الْحَسَنِ، قِيلَ لَهُ: سَمِعْتَهُ مِنْ يُونُسَ؟ قَالَ: لَا، حَدَّثَنِي الْقَاسِمُ بْنُ مُطَيَّبٍ، عَنْ يُونُسَ بْنِ عُبَيْدٍ، عَنِ الْحَسَنِ، عَنْ قَيْسٍ، فَقُلْتُ لِأَبِي النُّعْمَانِ: فَلِمَ تَحْمِلْهُ؟ قَالَ: لَا، ضَيَّعْنَاهُ.

- **تخريج الحديث:** أخرجه البخاري في الأدب المفرد، بَابُ هَلْ يَفْلِي أَحَدٌ رَأْسَ غَيْرِهِ؟ (ح٩٥٣) .

- **دراسة الإسناد:**
- عَلِيُّ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ المديني:" ثقةٌ ثبتٌ إمامٌ، أعلم أهل عصره بالحديث وعلله"(١٥٥).
- الْمُغِيرَةُ بْنُ سَلَمَةَ أَبُو هِشَامٍ الْمَخْزُومِيُّ:" ثقةٌ ثبتٌ"(١٥٦).
- الصَّعْقُ بْنُ حَزْنٍ: قال الذهبي:"ثقةٌ عابدٌ"(١٥٧)، وقال ابن حجر:" صدوقٌ يهمُ"(١٥٨).
- الْقَاسِمُ بْنُ مُطَيَّبٍ: ضعيفٌ، وهو مَحلُّ الدراسة.
- الْحَسَنِ الْبَصْرِيِّ، ثقةٌ فقيهٌ فاضلٌ مشهورٌ، وكان يُرسلُ كثيرًا ويُدلِّسُ، سبق الحكم عليه.

---

(١٥٥) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٤٧٦٠).

(١٥٦) الكاشف، للذهبي (ت ٥٥٩٠)، وتقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٦٨٣٨).

(١٥٧) الكاشف، الذهبي (ت ٢٣٩٦).

(١٥٨) تقريب التهذيب، ابن حجر (ت ٢٩٣١).

-قَيْسِ بْنِ عَاصِمٍ السَّعْدِيِّ:صحابيٌّ ﷺ، قدم على رسول الله ﷺ في وفد بني تميم سنة تسع للهجرة[١٥٩].

- الحكم على الحديث:

قال الألباني: "حسنٌ لغيره"[١٦٠]، سنده ثقات إلا القاسم بن المطيب ضعيفٌ، وله مُتابعاتٌ ضعيفةٌ؛ لا ترتقي به إلى الحسن، فيبقى على ضَعْفِهِ:

الأولى: أخرجها ابن شبة، والطبراني، والمخَلِّص، والحاكم[١٦١] من طريق زِيَادُ بن أبي زياد الْجَصَّاصُ، عَنِ الْحَسَنِ، حَدَّثَنِي قَيْسُ بْنُ عَاصِمٍ الْمِنْقَرِيُّ، ﷺ، قَالَ: قَدِمْتُ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَلَمَّا رَآنِي سَمِعْتُهُ، يَقُولُ: «هَذَا سَيِّدُ أَهْلِ الْوَبَرِ» ....بمعناه.

قال الهيثمي: رواه الطبراني وفي إسناده زياد بن أبي زياد الجصاص وثقه ابن حبان وقال: يخطئ، وضعفه الجمهور[١٦٢].

وقال ابن حجر: زياد بن أبي زياد ضعيف[١٦٣].

الثانية: أخرجها الحارث بن أبي أسامة[١٦٤] من طريق دَاوُدُ بْنُ الْمُحَبَّرِ، ثنا أَبُو الْأَشْهَبِ، عَنِ الْحَسَنِ، عَنْ قَيْسِ بْنِ عَاصِمٍ الْمِنْقَرِيِّ أَنَّهُ قَدِمَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ فَلَمَّا رَآهُ قَالَ: «هَذَا سَيِّدُ أَهْلِ الْوَبَرِ»...... .

قال البوصيري: "رواه الحارث بن أبي أسامة عن داود بن المحبر وهو ضعيف"[١٦٥]. بل داود متروك متهم بالوضع كما تقدم.

وبهذا يتحقق الشرط الأول لابن حجر في مصطلح لين وهو أنه قليل الحديث ويتخلف الشرط الثالث فقد ثبت للحديث متابعة، فهي وإن كانت ضعيفة إلا " أن الحافظ اشترط مجرد المتابعة ولم يشترط صحة المتابعة"[١٦٦]. وقد سبق أنه ثبت في الراوي جرح قادح، فلم تتحقق في هذا الراوي جميع الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح لين.

- **اَلْمَطْلَبُ اَلثَّانِي:**

---

(١٥٩) ينظر: الاستيعاب، لابن عبد البر (١٢٩٥/٣)، والإصابة، لابن حجر (٣٦٧/٥).

(١٦٠) صحيح الأدب المفرد، الألباني (ح ٧٣٤).

(١٦١) تاريخ المدينة،لابن شبة (٥٣٠/٢)(٥٣٢/٢)، والأحاديث الطوال، الطبراني (ص٢٢٣)، والمخلصيات، المخلِّص (٣٠١٥)، والمستدرك على الصحيحين، الحاكم (٦٥٦٦)(٣/ ٧٠٩).

(١٦٢) مجمع الزوائد، الهيثمي (٤٠٠/٩).

(١٦٣) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٢٠٧٧).

(١٦٤) المسند، الحارث (ح:٤٧١).

(١٦٥) إتحاف الخيرة المهرة، البوصيري (١٢٦/٢).

(١٦٦) مصطلح مقبول عند ابن حجر وتطبيقاته على الرواة من الطبقتين الثانية والثالثة في كتب السنن الأربعة، محمد الجيطان، (ص٩٩)

مَنْ أَخْرَجَ لَهُمْ اَلْبُخَارِي فِي جُزْءِ القِرَاءَةِ خَلْفَ اَلإِمَامِ.

وفيه راو واحد(١٦٧): **وهو المثنى بن دينار القطان الأحمري البصري:** روى عن: عبد العزيز بن قيس والد سكين بن عبد العزيز، والقاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق. روى عنه: سكين بن عبد العزيز، وأبو عبيدة الحداد(١٦٨). قال ابن حجر: "ليِّنُ الحديثِ، من السَّادسة"(١٦٩).

- أقوال النقاد:

- **المعدلون:** ذكره ابن حبان في الثقات(١٧٠)، وقال:"يُخطىء إذا روى عَنِ الْقَاسِمِ بْنِ مُحَمَّد"، وقال الذهبي في تاريخ الإسلام(١٧١):" مُقِلّ حسن الحديث". وقال في موضع آخر:"قال أبو حاتم: مجهول، ووثقه غيره"(١٧٢).

- **المجرحون:** قال أبو حاتم:"مَجهولٌ"(١٧٣). وقال العقيلي:" في حديثه نَظَرٌ"(١٧٤).

ويظهر أن ابن حجر وصفه بقوله:" لين الحديث"، لقول أبي حاتم فيه: مجهول. إلا أن ابن حبان قد وثقه إلا في روايته عن القاسم بن محمد فإنه يخطئ، وكذلك ما جاء في وصفه عند الذهبي. وقال ابن حجر:" قال أبو حاتم: مجهول، وذكره بن حبان في الثقات، وقال: كان يخطئ قلت: بقية كلامه بعد قوله يخطئ إذا روى عن القاسم بن محمد، وقال العقيلي: في حديثه نظر"(١٧٥). فعرض الخلاف فيه ولم يظهر ميله لتضعيفه.

(١٦٧) قال ابن حجر: في خالد ابن أبي بكر بن عبيد الله بن عبد الله بن عمر بن الخطاب العدوي المدني."فيه لين من السابعة". تقريب التهذيب (ت١٦١٨). وقد أشار ابن حجر إلى أن البخاري أخرج له في جزء القراءة ويظهر أن هنالك تصحيف؛ فقد ذكر المزي في تهذيب الكمال (٨/ ٣٤) أن من روى له إنما هو الترمذي روى له حديثًا واحدًا. فقد يكون وقع التصحيف بين الـ " ر" والـ " ت"، وبعد الرجوع إلى جزء القراءة خلف الإمام لم أجد خالد ابن أبي بكر ممن أخرج لهم البخاري فيه. فهو مصحف في ط. عوامة، وهو على الصواب في ط. العاصمة (١٦٢٨)، وط. الرسالة (١٦١٨)، وط. بيت الأفكار (١٦١٨)، وأيضا عند المصنف في تهذيب التهذيب (٣/٨١)، ولسان الميزان (٦٦٣)].

(١٦٨) تهذيب الكمال، للمزي (٥٧٧٠).

(١٦٩) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت ٦٤٦٨).

(١٧٠) ينظر: (٧/٥٠٤).

(١٧١) ينظر: (٤/١٩١).

(١٧٢) ميزان الاعتدال، الذهبي (٣/٤٣٥).

(١٧٣) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٨/ ٣٢٦).

(١٧٤) الضعفاء الكبير، العقيلي (١٨٤٥).

(١٧٥) تهذيب التهذيب (١٠/ ٣٤).

– **الخلاصة**: **صدوقٌ، حَسَنُ الحديث**، يخطئ في روايته عن القاسم بن محمد، ولم يخرج له البخاري في روايته عن القاسم بن محمد وإنما أخرج له عن عبد العزيز بن قيس.

وبهذا يتحقق الشرط الأول الذي ذكره ابن حجر وهو أن لا يثبت في الراوي جرح قادح.

– **نماذج من حديثه:**

أخرج له البخاري في جزء القراءة حديثٌ واحدٌ: قال البخاري: حَدَّثَنَا مُحَمَّدٌ، قَالَ: حَدَّثَنَا عَفَّانُ، قَالَ: حَدَّثَنَا سُكَيْنُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ، قَالَ: حَدَّثَنَا الْمُثَنَّى الْأَحْمَرُ، قَالَ: حَدَّثَنِي عَبْدُ الْعَزِيزِ بْنُ قَيْسٍ، قَالَ: أَتَيْنَا أَنَسَ بْنَ مَالِكٍ فَسَأَلْنَاهُ عَنْ مِقْدَارِ، صَلَاةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَأَمَرَ نَضْرَ بْنَ أَنَسٍ أَوْ أَحَدَ بَنِيهِ «يُصَلِّي بِنَا الظُّهْرَ أَوِ الْعَصْرَ فَقَرَأَ وَالْمُرْسَلَاتِ وَعَمَّ يَتَسَاءلُونَ».

– **تخريج الحديث**: أخرجه البخاري جزء القراءة خلف الإمام (١٧٩)، وأبو يعلى في المسنده (٤٢٤٥)، والطبراني في الأوسط (٢٧٥٥) وابن حجر في نتائج الأفكار (٤٣٨/١) من طريق إبراهيم بن الحجاج السامي، كلاهما (عفان، وإبراهيم) عن سُكين بن عبد العزيز به. ومن طريق عبد العزيز: أخرجه الحسن ابن سفيان النسوي في المسند (نتائج الأفكار ٤٣٨/١).

– **دراسة الإسناد:**

– مُحَمَّدُ بْن عَبْد الرَّحِيمِ البزاز:" ثقةٌ حافظٌ"(١٧٦).

– عَفَّانُ بن مسلم:" ثقةٌ ثبتٌ"(١٧٧).

– سُكَيْنُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ: "صدوقٌ، يروي عن ضعفاء"(١٧٨).

– الْمُثَنَّى الْأَحْمَرُ: محل الدراسة وهو صدوقٌ حسنُ الحديث.

– عَبْدُ الْعَزِيزِ بْنُ قَيْسٍ: قال أبو حاتم: "مجهول"(١٧٩)، وذكره ابن حبان في الثقات(١٨٠)، ووثقه العجلي(١٨١)، وقال الذهبي:" قال ابن يونس: كان ثقة"(١٨٢)، وقال ابن حجر:"مقبولٌ"(١٨٣).

---

(١٧٦) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٦٠٩١).

(١٧٧) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٤٦٢٥).

(١٧٨) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٢٤٦١).

(١٧٩) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٥/ ٣٩٢).

(١٨٠) ينظر: (٥/ ١٢٤).

(١٨١) الثقات، لابن حبان (ت١٠١٥).

(١٨٢) تاريخ الإسلام، الذهبي (٧/ ٦٦١).

(١٨٣) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٤١١٧).

والراجح أنه ثقةٌ؛ لتوثيق العلماء، وترتفع جهالته فقد روى عنه: حسن أبو خالد، وابنه سكين بن عبد العزيز (بخ)، والمثنى بن دينار القطان الأحمر[١٨٤].

- أَنَس بْن مَالِك: صحابي رضي الله عنه سبق ترجمته.

- **الحكم على الحديث:**

حديثٌ حسنٌ، قال الذهبي -عقب الحديث- في المهذب في اختصار السنن الكبرى (٢/١٠٥): "سكين قال النسائي: ليس بالقوي، وشيخه لا يعرف"، ويرد بأن سكين صدوق وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٢٦٨٦):" ووثقه وكيع وابن معين وأبو حاتم وابن حبان". وشيخه المثنى معروف وهو صدوق.

وبهذا يتحقَّقُ الشرط الأول لابن حجر في مصطلح لين، وهو أنه قليلُ الحديث؛ فليس له إلا هذا الحديث، وأيضًا الشرط الثالث عدم المتابعة، وفي هذا الحديث ليس له متابعة.وقد سبق أنه لم يثبت في الراوي جرح قادح، وبهذا تحققت في هذا الراوي جميع الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح لين.

- **اَلْمَطْلَبُ اَلثَّالِثُ:**

مَنْ أَخْرَجَ لَهُمْ اَلْبُخَارِي فِي خَلْقِ أَفْعَالِ اَلْعِبَادِ.

وفيه راويان:

الأول: محمد بن أسعد التغلبي أبو سعيد المصيصي. ويقال فيه محمد بن سعيد: رَوَى عَن: زُهَيْر بْن مُعَاوِيَة الجعفي، وأَبِي زُبَيْد عبثر بْن القاسم، وعَبْد اللَّهِ بْن المبارك. ورَوَى عَنه: إِبْرَاهِيم بْن الْحَسَن المقسمي، وأَحْمَد بن حازم ابن أَبِي عزرة، وأَحْمَد بْن سَعِيد الدارمي[١٨٥]. قال ابن حجر: " لين من العاشرة"[١٨٦].

- **أقوال النقاد:**

- **أقوال المعدلين:** ذكره ابن حبان في الثقات[١٨٧].

---

(١٨٤) تهذيب الكمال، للمزي (١٨/ ١٨٦).

(١٨٥) تهذيب الكمال، للمزي (٢٤/ ٤٣٠).

(١٨٦) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٥٧٢٦).

(١٨٧) ينظر: (٩/ ٦٨).

– **أقوال المجرحين**: قال أبو زرعة الرازي والعقيلي: منكر الحديث"[188]. وذكره ابن الجوزي في الضعفاء والمتروكين[189]، وذكره الذهبي في المغني في الضعفاء[190].

قال ابن حجر في التهذيب:" قال أبو زرعة: منكر الحديث، وذكره بن حبان في الثقات، وقال: ويقال أيضا :محمد بن سعيد قلت: وقد سَمَّاه بذلك البخاري في تاريخه، وردَّ ذلك عليه الرازيان، وقال العقيلي: منكر الحديث"[191]. (٩/ ٤٧) فلم يعرض خلافًا فيه وإنما أشار إلى ذكر ابن حبان له في الثقات دون أن يؤيد قوله، وإنما عقب بقول العقيلي: منكر الحديث، ويظهر أنه يميل إليه.

– **الخلاصة: ضعيف منكر الحديث.**

وبهذا يتخلف شرط ابن حجر بأن لا يثبت فيه جرح قادح، فقد ثبت فيه بأنه منكر الحديث.

– **نماذج من حديثه:**

له في كتاب خلق أفعال العباد حديثٌ واحدٌ: قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا ابْنُ الْمُثَنَّى، قَالَ: حَدَّثَنَا مُحَمَّدٌ أَبُو سَعِيدٍ التَّغْلِبِيُّ، حَدَّثَنَا أَبُو إِسْحَاقَ الْفَزَارِيُّ عَنْ سُفْيَانَ عَنْ حَبِيبِ بْنِ أَبِي عَمْرَةَ، عَنِ ابْنِ جُبَيْرٍ، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: كَانَ الْمُسْلِمُونَ يُحِبُّونَ أَنْ يَظْهَرَ الرُّومُ عَلَى الْفُرْسِ؛ لِأَنَّهُمْ أَهْلُ كِتَابٍ، وَكَانَ الْمُشْرِكُونَ يُحِبُّونَ أَنْ يَظْهَرَ فَارِسُ عَلَى الرُّومِ لِأَنَّهُمْ أَهْلُ أَوْثَانٍ، فَذَكَرَ ذَلِكَ الْمُسْلِمُونَ لِأَبِي بَكْرٍ، فَذَكَرَ ذَلِكَ أَبُو بَكْرٍ لِرَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ لَهُ النَّبِيُّ ﷺ:«**أَمَا إِنَّهُمْ سَيُهْزَمُونَ**» فَذَكَرَ ذَلِكَ أَبُو بَكْرٍ لَهُمْ فَقَالُوا: اجْعَلْ بَيْنَنَا وَبَيْنَكَ أَجَلًا فَإِنْ ظَهَرُوا كَانَ لَكَ كَذَا وَكَذَا وَإِنْ ظَهَرْنَا كَانَ لَنَا كَذَا وَكَذَا فَجَعَلَ بَيْنَهُمْ أَجَلًا خَمْسَ سِنِينَ، فَلَمْ يَظْهَرُوا، فَذَكَرَ ذَلِكَ أَبُو بَكْرٍ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: جَعَلْتَ أَدْنَى؟ قَالَ: دُونَ الْعَشَرَةِ فَقَالَ سَعِيدٌ:«**الْبِضْعُ مَا دُونَ الْعَشَرَةِ**» قَالَ:" فَظَهَرَتِ الرُّومُ بَعْدَ قَوْلِهِ:﴿الم غُلِبَتِ الرُّومُ فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ فِي بِضْعِ سِنِينَ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾ [الروم:٢] ، قَالَ: فَغُلِبَتِ الرُّومُ ثُمَّ غَلَبَتْ بَعْدَمَا، قَالَ اللَّهُ:﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ بِنَصْرِ اللَّهِ﴾[الروم:٤] ، قَالَ: فَفَرِحَ الْمُسْلِمُونَ بِنَصْرِ اللَّهِ ".

– **تخريج الحديث**: أخرجه البخاري في خلق أفعال العباد للبخاري (ص٤٥).

– **دراسة الإسناد:**

---

(١٨٨) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٧/ ٢٠٨)، والضعفاء الكبير، العقيلي (ت١٥٨١).

(١٨٩) ينظر: (ت٢٨٨٤).

(١٩٠) ينظر: (ت٥٢٨٩).

(١٩١) تهذيب التهذيب (٩/ ٧٤).

- ابْنُ الْمُثَنَّى، أَبُو مُوسَى مُحَمَّد بْن المثنى: ثقة سبق الحكم عليه[١٩٢].
- مُحَمَّدٌ أَبُو سَعِيدٍ التَّغْلِبِيُّ: ضعيف منكر الحديث وهو محل الدراسة.
- أَبُو إِسْحَاقَ الْفَزَارِيُّ إِبْرَاهِيم بْن محمد بْن الحارث:"ثقة حافظ"[١٩٣].
- سُفْيَانَ الثوري:"ثقة حافظ فقيه عابد إمام حجة"[١٩٤].
- حَبِيبِ بْنِ أَبِي عَمْرَةَ:"ثقة"[١٩٥].
- سعيد بْنِ جُبَيْرٍ:"ثقة ثبت فقيه"[١٩٦].
- ابْنِ عَبَّاسٍ: صحابي ﷺ وعن والده، وهو ابن عم النبي ﷺ ولد قبل الهجرة بثلاث سنوات[١٩٧].
- **الحكم على الحديث**: حديث ضعيف، في سنده محمد أبو سعيد التغلبي ضعيفٌ، إلا أن له متابعة صحيحه؛ مِمَّا يرتقي به إلى الحسن لغيره.

أخرجها البخاري، والترمذي[١٩٨] من طريق مُعَاوِيَةُ بْنُ عَمْرٍو، عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ الْفَزَارِيِّ، عَنْ سُفْيَانَ الثَّوْرِيِّ، عَنْ حَبِيبِ بْنِ أَبِي عَمْرَةَ، عَنْ سَعِيدِ بْنِ جُبَيْرٍ، عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ، به. قال الترمذي: "هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ غَرِيبٌ، إِنَّمَا نَعْرِفُهُ مِنْ حَدِيثِ سُفْيَانَ الثَّوْرِيِّ، عَنْ حَبِيبِ بْنِ أَبِي عَمْرَةَ"[١٩٩]، وصححه الألباني[٢٠٠].

وبهذا يتحقَّق الشَّرطُ الأول لابن حجر في مصطلح لين؛ وهو أنه قليلُ الحديث، ويتخلَّف الشرط الثالث، فقد ثبت للحديث متابعة. وقد سبق أن ثبت في الراوي جرحٌ قادحٌ، فلم تتحقَّق في هذا الراوي جميع الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح لين.

(١٩٢) ص ١٧من هذا البحث.

(٢) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٢٣٠).

(٣) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٢٣٠).

(١٩٤) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٢٤٤٥).

(١٩٥) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت١١٠٢).

(١٩٦) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٢٢٧٨).

(١٩٧) الاستيعاب، لابن عبد البر (٣/ ٩٣٣).

(١٩٨) خلق أفعال العباد، للبخاري (ص٤٥). السنن أبواب تفسير القرآن، باب ومن سورة الروم، (٥/ ٣٤٣) (٣١٩٣).

(١٩٩) السنن، الترمذي (٥/ ٣٤٣).

(٢٠٠) صحيح السيرة النبوية، الألباني (ص٢٣٢).

الثاني: محمد بن قدامة الجوهري الأنصاري أبو جعفر البغدادي: رَوَى عَن: إبراهيم بن عُيَيْنَة، وإسماعيل بن علية، والأسود ابن عامر شاذان. رَوَى عَنه: أَحْمَد بْن الحسين بْن إسحاق الصوفي الصغير، وأَحْمَد بن العباس بن أشرس البغدادي، وأَبُو يَعْلَى أحمد بن علي ابن المثنى الموصلي(٢٠١). قال ابن حجر:" فيه لينٌ، من العاشرة"(٢٠٢).

– **أقوال النقاد**:

– **أقوال المعدلين**: لم أجد من عدله. قال ابن حجر: " ووهم من خلطه بالذي قبله" وهو محمد بن قدامة بن أعين المصيصي الثقة(٢٠٣). وقال المزي: "خلط أبو بكر الخطيب وغيره هذه الترجمة بالتي قبلها وميز بينهما عبد الرحمن بن أبي حاتم وغيره وهو الصواب. ومن أدل دليل على ذلك أن أبا داود قد روى عدة أحاديث عن محمد بن قدامة بن أعين وهو المصيصي، وقد روى الخطيب بإسناده عن أبي عبيد الآجري أنه سأل أبا داود عن محمد بن قدامة الجوهري، فقال: ضعيف لم أكتب عنه شيئا قط، فهذا دليل صريح أنهما اثنان وأن الذي روى عنه أبو داود ليس بالجوهري. وأيضا: فإن النسائي قد روى عن محمد بن قدامة، وقال في شيوخه: محمد بن قدامة مصيصي لا بأس به. كما حكينا عنه في ترجمته، ولم يدرك النسائي محمد بن قدامة الجوهري فإنه مات سنة سبع وثلاثين ومئتين كما ذكر الخطيب، وإنما كانت رحلة النسائي بعد الأربعين ومئتين، والله أعلم"(٢٠٤).

– **أقوال المجرحين**: قال يحيى بن معين:"ليس بشيء"(٢٠٥)، وقال أبو داود:" ضعيفٌ". لم أكتب عنه شيئا قط"(٢٠٦)، وقال الذهبي:"لين"(٢٠٧). وقال ابن حجر في التهذيب:"قال بن محرز عن بن معين ليس بشيء وقال الآجري عن أبي داود ضعيف لم أكتب عنه شيئا قط"(٢٠٨). فلم يعرض فيه خلافًا وإنما اكتفى بقول ابن معين وأبي داود ويظهر أنه يميل إلى تضعيفه.

– **الخلاصة: ضعيفٌ.**

---

(٢٠١) تهذيب الكمال، للمزي (٢٦/ ٣١١).

(٢٠٢) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٦٢٣٤).

(٢٠٣) تقريب التهذيب، لابن حجر، (ت٦٢٣٣).

(٢٠٤) تهذيب الكمال، للمزي (٥٥٥٥)، وينظر: ميزان الاعتدال، للذهبي (٧٦١٤).

(٢٠٥) تاريخ ابن معين، رواية ابن محرز (١/ ٥٧).

(٢٠٦) تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي (٤/ ٣٠٨).

(٢٠٧) الكاشف، الذهبي (ت٥١٢٠).

(٢٠٨) تهذيب التهذيب (٩/ ٤١٠).

وبهذا يتخلف شرط ابن حجر بأن لا يثبت فيه جرح قادح، فقد ثبت فيه جرح.

- نموذج من حديثه:

أخرج له البخاري في خلق أفعال العباد أثرًا واحدًا: قال البخاري: حَدَّثَنِي أَبُو جَعْفَرٍ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ قُدَامَةَ السَّلَّالُ الْأَنْصَارِيُّ، قَالَ: سَمِعْتُ وَكِيعًا يَقُولُ:" لَا تَسْتَخِفُّوا بِقَوْلِهِمْ: الْقُرْآنُ مَخْلُوقٌ، فَإِنَّهُ مِنْ شَرِّ قَوْلِهِمْ، وَإِنَّمَا يَذهبُونَ إِلَى التَّعْطِيلِ".

- تخريج الأثر: أخرجه البخاري في خلق أفعال العباد (ص٣٧).

- دراسة الإسناد:

- أَبُو جَعْفَرٍ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ المخرمي:"ثقة حافظ"[٢٠٩]

- مُحَمَّدُ بْنُ قُدَامَةَ السَّلَّالُ الْأَنْصَارِيُّ:ضعيفٌ، وهو محل الدراسة.

- وَكِيع بن الجراح:" ثقةٌ حافظٌ عابدٌ"[٢١٠].

- الحكم على الأثر: سندُهُ ضعيفٌ، فيه محمد بن قدامة الأنصاري ضعيف، إلا أن له متابعتين، الأولى إسنادها حسنٌ، فيرتقي إلى الحسن لغيره:

الأولى: أخرجها البيهقي[٢١١] من طريق حُسَيْنُ بْنُ عَلِيِّ بْنِ الْأَسْوَدِ، قَالَ: سَمِعْتُ وَكِيعًا, يَقُولُ: الْقُرْآنُ كَلَامُ اللَّهِ تَعَالَى لَيْسَ بِمَخْلُوقٍ , فَمَنْ زَعَمَ أَنَّهُ مَخْلُوقٌ فَقَدْ كَفَرَ بِاللَّهِ الْعَظِيمِ ".

حسين بن علي بن الأسود: قال ابن حجر: "صدوق يخطئ كثيرًا" [٢١٢].

الثانية: أخرجها البيهقي[٢١٣] من طريق أَبِي هِشَامٍ الرِّفَاعِيِّ, عَنْ وَكِيعٍ, قَالَ: مَنْ زَعَمَ أَنَّ الْقُرْآنَ مَخْلُوقٌ , فَقَدْ زَعَمَ أَنَّ الْقُرْآنَ مُحْدَثٌ, وَمَنْ زَعَمَ أَنَّ الْقُرْآنَ مُحْدَثٌ فَقدْ كَفَرَ.

أَبو هِشَامٍ الرِّفَاعِيّ محمد بن يزيد: قال ابن حجر: " ليس بالقوي"[٢١٤].

---

(٢٠٩) الكاشف، للذهبي (ت٤٩٧٢)، وتقريب التهذيب، لابن حجر(ت٦٠٣٦).

(٢١٠) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٧٤١٤).

(٢١١) الأسماء والصفات، البيهقي (ح٥٤٧).

(٢١٢) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت١٣٣١).

(٢١٣) الأسماء والصفات، البيهقي (ح٥٤٧).

(٢١٤) تقريب التهذيب، لابن حجر (ت٦٤٠٢).

وبهذا يتحقَّق الشرط الأول لابن حجر في مصطلح لين، وهو أنه قليل الحديث، ويتخلَّف الشرط الثالث، فقد ثبت للحديث متابعة.

وقد سبق أن ثبت في الراوي جرح قادح، فلم تتحقق في هذا الراوي الشروط التي وضعها ابن حجر لمصطلح لين.

- **اَلْخَاتِـمَـةُ:**

الحمدُ لله ربِّ اَلْعَالَمِين، والصَّلاةُ والسَّلامُ على رسول الله، ففي نهايةِ هذا البحث أصل إلى النتائج الآتية:

أولاً: ظهر أنَّ "لَيِّن" قد يكون مصطلحًا عامًا يعرف عند علماء الجرح والتعديل بأنه: وصفٌ يدلُّ على ضَعْفٍ خفيفٍ في ضبط الراوي مع ثبوت عدالته. وقد يكون مُصطلحًا خاصًا يُعرف بأنه مصطلح خاص بالتقريب لا يحتمل من أُطلِق عليه هذا الوصف حكمًا واحدًا وإنما يقتضي دراسة الراوي الموصوف بذلك ودراسة مروياته.

ثانيًا: أطلق ابن حجر هذا الوصف مستعملاً ثلاثة ألفاظٍ، وهي:" لَيِّنُ الحديث"، و"لَيِّن"، و"فيه لين"، وظهر من خلال الرجوع إلى كتابه تهذيب التهذيب بأنه يُطلق على الراوي لفظ:"لَيِّن الحديث" حين يعرض الخلاف بين النقاد في اعتبار حديثه، وقد يميل إلى التوثيق، ويُطلق لفظ:" لين" إن كان يميل إلى تضعيفه ويذكر أن هنالك من وثقه، ويطلق لفظ:"فيه لين" إن كان يميل إلى تضعيفه، ولم يذكر مَنْ وثَّقه.

ثالثًا: شملت هذه الدراسة (تسعةً) من الرُّواةِ الذين قال فيهم ابن حجر:"لَيِّن"، مِمَّن أخرج لهم البخاري، (ستةٌ) منهم في "الأدب المفرد"، و(راوٍ) منهم في "القراءة خلف الإمام" و(راويان) منهم في "خلق أفعال العباد".

رابعًا: تحقَّقت جميع الشروط التي وضعها ابن حجر في مصطلح " لَيِّن" في ثلاثة من الرواة الذين أخرج لهم البخاري في غير الصحيح.

خامسًا: تحقق شرط قلة الحديث في جميع الرواة الذين قال فيه:"لَيِّن".

سادسًا: تحقق شرطه عدم ثبوت جرح قادح في ثلاثة من الرواة، وتخلَّف في ستة منهم.

سابعًا: تحقق شرطه عدم المتابعة في ثلاثة من الرواة، وتخلَّف في ستة منهم.

ثامنًا: يظهر عدم إلتزام الحافظ ما اشترطه من شروط في هذا المصطلح، وبهذا الرواة الذين لم تنطبق عليهم الشروط يستحقون وصفًا آخر غير لين.

وتُوصي الباحثة بمزيدٍ من الدراسة النقدية لمصطلح "لَيِّن" عند ابن حجر في بقية الكتب؛ لتكتمل الصورة لاستعماله لهذا المصطلح، وكذلك دراسة استعمالات ابن حجر لمصطلح "لَيِّن" وما يتفرَّع عنه من مصطلحات، وكذلك دراسة غيره من مصطلحات العلماء وبيان دلالاتها.

****

• فِهْرِسُ اَلْمَصَادِرِ وَالْمَرَاجِعِ:

١. الأحكام الوسطى من حديث النبي ﷺ، ابن الخراط، عبد الحق بن عبد الرحمن بن عبد الله بن الحسين بن سعيد إبراهيم الأزدي، الأندلسي الأشبيلي، تحقيق: حمدي السلفي، صبحي السامرائي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية،: ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥م.

٢. الإرشاد في معرفة علماء الحديث، أبو يعلى الخليلي، خليل بن عبد الله بن أحمد بن إبراهيم بن الخليل القزويني، المحقق: د. محمد سعيد عمر إدريس، مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ.

٣. إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، مغلطاي، ابن قليج بن عبد الله البكجري المصري الحكري الحنفي، أبو عبد الله، علاء الدين، المحقق: أبو عبد الرحمن عادل بن محمد - أبو محمد أسامة بن إبراهيم، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.

٤. بيان الوهم والإيهام في كتاب الأحكام، أبو الحسن ابن القطان، علي بن محمد بن عبد الملك الكتامي الحميري الفاسي، المحقق : د. الحسين آيت سعيد، دار طيبة – الرياض، الطبعة : الأولى ، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

٥. تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز، المحقق: الدكتور بشار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، ٢٠٠٣ م.

٦. تاريخ أسماء الضعفاء والكذابين، ابن شاهين، أبو حفص عمر بن أحمد بن عثمان بن أحمد بن محمد بن أيوب بن أزداذ البغدادي، المحقق: عبد الرحيم محمد أحمد القشقري، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

٧. تاريخ أصبهان = أخبار أصبهان، أبو نعيم، أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني، المحقق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية – بيروتن الطبعة: الأولى، ١٤١٠ هـ-١٩٩٠م.

٨. تاريخ الثقات، العجلى، أبو الحسن أحمد بن عبد الله بن صالح الكوفى، دار الباز، الطبعة: الطبعة الأولى ١٤٠٥هـ-١٩٨٤م.

٩. التاريخ الصغير، البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله ، تحقيق : محمود إبراهيم زايد، دار الوعي, مكتبة دار التراث - حلب , القاهرة، الطبعة الأولى ، ١٣٩٧ – ١٩٧٧.

١٠. التاريخ الكبير، البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الطبعة: دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد – الدكن، طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان.

١١. تاريخ ابن معين (رواية عثمان الدارمي)ابن معين أبو زكريا يحيى، ، المحقق: د. أحمد محمد نور سيف، دار المأمون للتراث – دمشق.

١٢. التحجيل في تخريج ما لم يخرج من الأحاديث والآثار في إرواء الغليل، الطّريفي، عبد العزيز بن مرزوق، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م.

١٣. تقريب التهذيب، ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد، المحقق: محمد عوامة، دار الرشيد – سوريا، الطبعة: الأولى، ١٤٠٦ – ١٩٨٦م.

١٤. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي , محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب، ١٣٨٧ هـ.

١٥. تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق، ابن عبد الهادي شمس الدين محمد بن أحمد الحنبلي، تحقيق: سامي بن محمد بن جاد الله وعبد العزيز بن ناصر الخباني، أضواء السلف – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م.

١٦. جامع التحصيل في أحكام المراسيل، العلائي، صلاح الدين أبو سعيد خليل بن كيكلدي بن عبد الله الدمشقي، المحقق: حمدي عبد المجيد السلفي، عالم الكتب – بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤٠٧ – ١٩٨٦م.

١٧. الجامع الكبير - سنن الترمذي، الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، أبو عيسى، المحقق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت، سنة النشر: ١٩٩٨ م.

١٨. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ.

١٩. الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن – الهند، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٢٧١ هـ ١٩٥٢ م.

٢٠. رواية المروذي من كلام أحمد بن حنبل في علل الحديث ومعرفة الرجال، ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد، المحقق: صبحي البدري السامرائي، مكتبة المعارف – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ.

٢١. سنن أبي داود، أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني، المحقق: شعَيب الأرنؤوط - محَمَّد كامِل قره بللي، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.

٢٢. السنن الكبرى، النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١م.

٢٣. سنن ابن ماجه، ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محَمَّد كامل قره بللي - عَبد اللّطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.

٢٤. سؤالات الحاكم النيسابوري للدارقطني، الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي، المحقق: د. موفق بن عبد الله بن عبد القادر، مكتبة المعارف – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٤ – ١٩٨٤م.

٢٥. سؤالات حمزة بن يوسف السهمي، السهمي، أبو القاسم حمزة بن يوسف بن إبراهيم القرشي الجرجاني، المحقق: موفق بن عبد الله بن عبدالقادر، مكتبة المعارف – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٤ – ١٩٨٤م.

٢٦. سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في جرح الرواة وتعديلهم، ابن حنبل أبو عبد الله أحمد بن محمد، المحقق: د. زياد محمد منصور، مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، ١٤١٤هـ.

٢٧. سؤالات محمد بن عثمان بن أبي شيبة لعلي بن المديني، ابن المديني، علي بن عبد الله بن جعفر السعدي بالولاء البصري، أبو الحسن، المحقق: موفق عبد الله عبد القادر، مكتبة المعارف – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٤هـ.

٢٨. الشرح والتعليل لألفاظ الجرح والتعديل، صديق، يوسف محمد،مكتبة ابن تيمية، الكويت، ط١، ١٤١٠هـ – ١٩٩٠م.

٢٩. صحيح ابن خزيمة، ابن خزيمة أبو بكر محمد بن إسحاق، المحقق: د. محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي – بيروت.

٣٠. صحيح سنن الترمذي، الألباني، محمد بن ناصر الدين، مكتبة المعارف الرياض، ط١، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م.

٣١. صحيح سنن النسائي، الألباني، محمد بن ناصر الدين، مكتبة المعارف الرياض ط١، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.

٣٢. الضعفاء وأجوبة أبي زرعة الرازي على سؤالات البرذعي، أبو زرعة، عبيد الله بن عبد الكريم بن يزيد الرازي، المحقق : د. سعدي الهاشمي، الجامعه الاسلامية - المدينه المنورة، الطبعة : الأولى ، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

٣٣. طبقات الحفاظ، السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٣هـ.

٣٤. الطبقات الكبرى، ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م.

٣٥. علل الترمذي الكبير، الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، أبو عيسى، رتبه على كتب الجامع: أبو طالب القاضي، المحقق: صبحي السامرائي , أبو المعاطي النوري , محمود خليل الصعيدي، عالم الكتب , مكتبة النهضة العربية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ.

٣٦. العلل، ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي، تحقيق: فريق من الباحثين بإشراف وعناية د/ سعد بن عبد الله الحميد و د/ خالد بن عبد الرحمن الجريسي، مطابع الحميضي، الطبعة: الأولى، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م.

٣٧. العلل ومعرفة الرجال، ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد، المحقق: وصي الله بن محمد عباس، دار الخاني , الرياض، الطبعة: الثانية، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.

٣٨. الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز، المحقق: محمد عوامة أحمد محمد نمر الخطيب، دار القبلة للثقافة الإسلامية - مؤسسة علوم القرآن، جدة، الطبعة: الأولى، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م.

٣٩. الكامل في ضعفاء الرجال، ابن عدي، أبو أحمد الجرجاني، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود-علي محمد معوض، شارك في تحقيقه: عبد الفتاح أبو سنة، الكتب العلمية - بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

٤٠. لحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفاظ، أبو الفضل، محمد بن محمد بن محمد تقي الدين بن فهد الهاشمي، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

٤١. لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم بن على أبو الفضل، دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤هـ.

٤٢. المجتبى من السنن = السنن الصغرى للنسائي، النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، الطبعة: الثانية، ١٤٠٦ – ١٩٨٦م.

٤٣. المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد، المحقق: محمود إبراهيم زاي، دار الوعي – حلب، الطبعة: الأولى، ١٣٩٦هـ.

٤٤. مرتبة المقبول عند المحدثين، حميضة، كمال، (مجلة التراث النبوي، العدد الخامس، المحرم ١٤٤١هـ، السنة الثالثة).

٤٥. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، مسلم، ابن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

٤٦. مصباح الزجاجة، البوصيرى، شهاب الدين ، دار الجنان . بيروت.

٤٧. مصطلح لين الحديث عند المحدثين، ذو القواعد، إروان سنتري، جامعة العلوم الإسلامية، ماليزيا.

٤٨. المصنف في الأحاديث والآثار، ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي، المحقق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ.

٤٩. معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، أحمد بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

٥٠. المغني في الضعفاء، الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز، المحقق: الدكتور نور الدين عتر.

٥١. المنتقى من السنن المسندة، ابن الجارود، أبو محمد عبد الله بن علي النيسابوري المجاور بمكة، المحقق: عبد الله عمر البارودي، مؤسسة الكتاب الثقافية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٨ – ١٩٨٨.

٥٢. ميزان الاعتدال في نقد الرجال، الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٣ م.

٥٣. نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، ابن حجر العسقلاني أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد، حققه على نسخه مقروءة على المؤلف وعلق عليه: نور الدين عتر، مطبعة الصباح، دمشقن الطبعة: الثالثة، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.

٥٤. نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية الألمعي في تخريج الزيلعي، الزيلعي، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن محمد، قدم للكتاب: محمد يوسف البَنُوري، صححه ووضع الحاشية: عبد العزيز الديوبندي الفنجاني، إلى كتاب الحج، ثم أكملها محمد يوسف الكاملفوري، المحقق: محمد عوامة، مؤسسة الريان للطباعة والنشر - بيروت -لبنان/ دار القبلة للثقافة الإسلامية- جدة – السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مبدأ سيادة الشريعة وأهمية تدريسه في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية

حازم بن عبد الرحمن بن عبد الله البسام*
الجامعة السعودية الإلكترونية

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/21

*أستاذ مساعد في القانون والسياسة الشرعية بالجامعة السعودية الالكترونية–مهتم بمستجدات السياسة الشرعية وَوصلِها بالحقول المعرفية الأخرى كالعلوم الإنسانية ونحوها

إيميل الباحث: Hazem28@gmail.com

كود البحث: 210019
تاريخ استقبال البحث: 25، جمادى الثانية، ١٤٤٢ هـ (٠١ / ٠٢ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ٢٤، شعبان ، ١٤٤٢ هـ (٠٦ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

مبدأ سيادة الشريعة وأهمية تدريسه في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية

حازم بن عبد الرحمن بن عبد الله البسام

الملخص: يُعنى هذا البحث بالتأكيد على مبدأ سيادة الشريعة، وإظهارِ أثره العملي، وإبرازِ أهم عناصره التي يحتاج طالبُ القانون معرفتها، ويهدف إلى المساهمة في انضباط المنهجية وترشيد المفاهيم والتصورات لدى طلاب القانون في المملكة العربية السعودية. منهج البحث: المنهج الوصفي المستند على الاستقراء والتحليل. من أهم نتائج البحث: يوجد العديد من المسوغات التي تؤكد أهمية تدريس مبدأ سيادة الشريعة لطلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية؛ ونظراً لتشعب هذا المبدأ فيقترح الباحثُ الاقتصارَ على أهم عناصره عند تدريسه؛ وهو: ضوابط تطبيق سيادة الشريعة. من أهم التوصيات: تضمين مباحث سيادة الشريعة في المقرّرات الدراسية لطلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية، كما يوصي البحثُ بتكثيف الدراسات المعنية بردم الفجوة بين العلوم الشرعية والمجال القانوني التطبيقي.

الكلمات المفتاحية: سيادة، سياسة شرعية، قانون

Title: **The Principle of The Supremacy of Sharia & the Importance of Teaching it to the Students of Law in the Kingdom of Saudi Arabia**

Abstract: This research is interested to assure the principle of the supremacy of Sharia, showing its practical impact, and highlight its most important elements, which the students of law need to know, and aims to contribute to the discipline of the methodology and rationalization of concepts and perceptions among students of law in the Kingdom of Saudi Arabia. Research Methodology: The descriptive method based on induction & analysis. Most important outcomes of the research: There are many justifications that assure the importance of teaching the principle of the supremacy of Sharia to students of colleges of law in the Kingdom of Saudi Arabia. Due to the bifurcation of this principle, the researcher suggests limiting its most important elements when teaching it: They are the characteristics of the rule of Sharia and the controls for its application. Most important recommendations: Including the topics of the supremacy of Sharia in the academic curricula of students of colleges of law in the Kingdom of Saudi Arabia. The research also recommends intensifying the concerned studies with backfilling the gap between legal sciences and the applied legal field.

Key Words: supremacy, legal policy, law

مقدمة

إنّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلّ له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، أما بعد: فالإسلامُ دِينٌ شامل لجميع جوانب الحياة، فلم يترك باباً من أبواب الخير إلا دلّ عليه ورغّب فيه، ولم يترك باباً من أبواب الشر والفساد إلا حذّر منه وأمر بتركه واجتنابه، وذلك لأنه خاتم الأديان ومنتهى الشرائع وأصلحها لكل زمان ومكان، فلا تكاد تجد شاردة ولا واردة إلا أوضحها وبينها غاية البيان من خلال أدلته وقواعده الإجمالية والتفصيلية التي شملت جميع الجزئيات والتصورات في جميع شؤون الناس.

وقد أنزل الله الشريعة الإسلامية من أجل تحقيق مقاصد وغايات، وغاية هذه المقاصد تحصيل المصالح وتكميلها وتعطيل المفاسد ودرؤها، ولما كان الشرع يهدف في ذلك إلى ضمان معايش الناس ومعادهم وتحقيق ما فيه صلاح دنياهم وأخراهم، فإنه يجب الرجوع إليه، والصدور عنه، والتحاكم إليه.

ومِنْ ذلك الأنظمة والقوانين؛ فالواجب ألاّ تخرج عن مرجعيةِ الشريعة وسيادتها، ومقاصدِها، وأدلتها، وقواعدها الإجمالية والتفصيلية، التي شملت جميع الجزئيات والتصورات في جميع شؤون الناس.

والحاجةُ اليوم ماسّةٌ لتقرير مبدأ سيادة الشريعة وتقريبه؛ نظراً لازدياد كليات الأنظمة والقانون في المملكة العربية السعودية، وما استتبعه ذلك من تدريس القانون الوضعي، ومِنْ ثمّ حصول شيءٍ من التشوّش وكثيرٍ من السؤالات المتعلقة بموضوع سيادة الشريعة.

فقدْ لاحظَ الباحثُ خلال تدريسه لمقررات القانون تَقرّر هذا المبدأ نظرياً لدى أغلب الطلاب؛ إلاّ أنّ الخلل والاضطراب يحدثُ عند تطبيقه وتنزيله على الواقع النظامي والقانوني؛ فكثيراً ما تَرِد أسئلةٌ من قبيل: كيف نقول بسيادة الشريعة ونحن نعمل مثلاً بنظام المرور الذي لم يَرِد في النصوص الشرعية؟ أوْ: كيف نجعل الشريعة المصدر الوحيد ونحن نأخذ بالعرف؟ ونضعُ إجراءاتٍ وتنظيمات لم ترد في الكتاب ولا في السنة؟

لذا قام الباحثُ بصياغة مبدأ سيادة الشريعة فيما يُشبه النظرية بإيجاز؛ ليكون قابلاً للتنزيل والتفاعلِ مع مستجدات الشأن النظامي والقانوني.

أهمية الموضوع:

الكثير من البحوث يتجهُ نحو الدراسات التأصيلية لمبدأ سيادة الشريعة؛ وإذا كانت الدراساتُ التأصيلية مهمةً ونافعة؛ فالعناية بالجوانب التطبيقية وربطها بالتأصيل لا يقلّ أهميةً وأثراً في ترشيد الاجتهاد وانضباط المنهجية العلمية وتصحيح

المفاهيم والتصورات؛ وكلاهما يُعظّم الشريعةَ في النفوس، ويُؤكد على شموليتِها وصلاحيتها لكل زمان ومكان وَوفاءِها بكل المستجدات من المسائل والمجالات.

مشكلة البحث:

مع تعقّد الحياة اليوم وترابط العالم حتى أضحى كالقرية الواحدة؛ احتاجت بعضُ كليات القانون في المملكة العربية السعودية لتضمين الخطط الدراسية مقرراتٍ في القانون الوضعي، سارت فيها على منهجية المقارنة بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية، عبر ذكر الخصائص العامة لكليهما، وإبراز الأقوال الفقهية أمام الاتجاهات القانونية.

ومن خلال تجربة الباحث في تدريس مقررات القانون لاحظَ أنّ هذه الطريقة مشتتةٌ لذهن الطالب غيرِ الرّيان بالعلوم الشرعية، لا تزيده إيماناً بسيادة الشريعة ولا تُقرّبه من فهمها، بل ربما هوّنت من قَدْرِها في نفْسه، وزادتْ بريقَ القانون الوضعي في عينه.

والمقترح هو تضمين مبدأ سيادة الشريعة بشقّيه التأصيلي والوظيفي التطبيقي كمقررٍ دراسيٍ تأسيسي؛ لما له من أثرٍ عميق في فهم مقصود الشارع وتصحيح المفاهيم والتصورات وانضباط المنهجية العلمية والتطبيقية في المجال القانوني.

أهداف البحث:

- معرفة مبدأ سيادة الشريعة بدقة.
- الإقناع بمدى احتياج الطلاب في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية لمبدأ سيادة الشريعة.
- تحديد أهم الضوابط المتصلة بنظرية سيادة الشريعة، التي يحتاجها الطلاب في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

- ما مفهوم مبدأ سيادة الشريعة؟
- ما أهمية تدريس مبدأ سيادة الشريعة في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية؟
- ما أهم ضوابط سيادة الشريعة، التي يحتاجها الطلاب في كليات الشريعة والقانون في المملكة العربية السعودية؟

الدراسات السابقة:

تحوي المكتبةُ الإسلامية الكثيرَ مِنْ كُتب التراث والكتب المعاصرة التي تناولت وجوبَ الحكم بالشريعة على وجه العموم، أوْ تناولت مبدأَ السيادة في النظام السياسي الإسلامي على وجه الخصوص؛ إلاّ أنّ هذه الدراسة عُنيت بالجانب التطبيقي لمبدأِ سيادة الشريعة، وربطِه بقواعد أصول الفقه والسياسة الشرعية، وهو المجال الذي يظنُّ الباحثُ –بعد البحث والمطالعة– أنّه لم يُفرد ببحثٍ مستقل.

منهج البحث:

سعى الباحثُ في هذه الدراسة لاستعمال المنهج الوصفي، مستخدماً الاستقراء والتحليل، المتمثلين بتتبعِ أقوالِ أهل العلم من مظانها، ورصدِ أسباب الاضطراب فيما يتعلق بمبدأ سيادة الشريعة وتحليلها؛ ومن ثَمّ الخروج بأهمّ الضوابط ذات الصلة بنظرية سيادة الشريعة التي يحتاجها الطالب الجامعي في كليات الشريعة والأنظمة والقانون، ومدى أهميّة دراسته لهذا المبدأ.

إجراءات البحث:

١. التركيز على الجانب التطبيقي لمبدأ السيادة دون استطرادٍ في الجوانب التأصيلية قدر المستطاع.

٢. لا يُعنى البحثُ بالأحكام العقدية المتصلة بإعمال مبدأ سيادة الشريعة أوْ مخالفته إلاّ ما جاء على سبيل التبع.

٣. عزو الآيات القرآنية إلى سورها.

٣. تخريج الأحاديثِ من مصادرها الأصلية، وتبيين ما ذكره أهلُ الشأن في درجتها -إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما- فإن كانت كذلك فيُكتفى بالتخريج منهما.

٤. توثيق الأقوال والنصوص من مصادرها المعتمدة.

٥. التعريف بأهمّ المصطلحات الغامضة الواردة في ثنايا البحث.

٦. كتابة الحاشية السفلية يكون بذكر: اسم الكتاب، اسم المؤلف، الجزء / الصفحة.

٧. توثيق المراجع في نهاية البحث يكون حسب النظام التالي: اسم الكتاب، فشهرة المؤلف، فاسمه الأول، فاسم المحقق إن وُجد، فتاريخ الطبعة، فمكان النشر، فاسم الناشر، فسنة النشر.

هيكل البحث:

انتظم هذا البحث في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع، وذلك على النحو الآتي:

مقدمة.

المبحث الأول: مفهوم السيادة وأهمية تدريسها لطلاب القانون، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف السيادة.

المطلب الثاني: ضرورة تدريس مبدأ السيادة لطلاب القانون في المملكة العربية السعودية.

المبحث الثاني: أهم الضوابط المتصلة بنظرية سيادة الشريعة التي يحتاجها طلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الضابط المميِّز للنظام السياسي الإسلامي عن غيره من النُظم الوضعية.

المطلب الثاني: ضوابط تطبيق مبدأ سيادة الشريعة.

الخاتمة.

قائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول

مفهوم السيادة وأهمية تدريسه لطلاب القانون

وفيه مطالب:

المطلب الأول: تعريف السيادة:

السيادة تعبير يُستخدم في السياق القانوني؛ لذا فهذا البحث محدودٌ بالسيادة في الحقل النظامي أوْ القانوني؛ حيث تتشابه جميعُ النُظم في وجود سلطةٍ عليا مقدّسة، لها حق إصدار القوانين وإلزام الناس بها جميعاً، وهذا ما يُسمّى حديثاً بالسيادة [١].

ويمكن تعريف السيادة في القانون بأنها: (السلطة العليا المطلقة التي تفردت وحدها بالحق في إنشاء الخطاب الملزم المتعلق بالحكم على الأشياء والأفعال) [٢].

والنُظمُ ذات المرجعيةِ الغربية؛ المرتكزةِ على مبدأ فصل الدين عن الدولة؛ تُقرّ السيادةَ الشعبية وخضوعَ الممارساتِ السياسية والقوانينِ التشريعية تبعاً لذلك؛ لآراء وأهواء ممثلي الأمة، التي أصبحت لها السيادة وهي مصدر السلطات [٣].

ولكن النظريةَ الإسلامية لا تعرف مثلَ هذه السلطة المطلقة، وإنما السيادة للشريعة وإنْ كانت السلطةُ للأمة؛ فالسلطةُ والحُكم بيد الأمة، لكنها مقيدةٌ بالسيادة والتشريع الإلهي فلا تتعداه، فحقُّ الأمة في السلطة لا في السيادة [٤].

حيث يهدف مبدأُ سيادة الشرع في النظام السياسي الإسلامي إلى إقرار التزام الحاكم والمحكوم بشرع الله، وإلى انبثاق التشريعات من الشريعة الإسلامية، ومَنْعِ إحداثِ تشريعاتٍ أو ممارسات تخالف الشرع [٥]، بينما سيادةُ الشعب في الفكر الغربي قائمةٌ على إلغاءِ وجود مبدأ ديني ملزم، وحصرِ مرجعية القوانين في الإنسان، وهذه رؤيةٌ لا يعتبرها النظامُ السياسي

---

[١] ينظر: تطور الفكر السياسي، جورج سباين (٥٤٨/٣) وما بعدها، النظام الدستوري في الإسلام مقارنا بالنظم العصرية، مصطفى وصفي (ص: ١٢) وما بعدها.

[٢] ينظر: قواعد نظام الحكم في الإسلام، محمود الخالدي (ص: ٢٤).

[٣] السيادة وثبات الأحكام، محمد مفتي وسامي الوكيل (ص: ٧).

[٤] معركة النص، المجموعة الثانية، فهد العجلان (ص: ٧٧)، وينظر: مصنفة النظم، مصطفى وصفي (ص: ٨٧).

[٥] السيادة وثبات الأحكام، مفتي والوكيل (ص: ٣٤).

الإسلامي [٦].

وتقريرُ سيادة الشريعة أساسُه: استقلال الله بحقِّ التشريع، وقاعدةُ: ﴿ إِنِ ٱلْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ ﴾ {الأنعام: ٥٧}، فمن مُحْكَمات الدِّين استقلالُ الله بالحُكم وَوجوبُ إفرادِه به [٧]، وهو مقتضى قول الله: ﴿ وَأَنِ ٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ﴾ {المائدة: ٤٩}، فالتحاكم إلى شرع الله من أصول الإيمان، وانتهاكُ سيادةِ الشرع خروجٌ على شرع الله المنزل: ﴿ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْكَٰفِرُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾ {المائدة: ٤٤}.

وقد فرض اللهُ تعالى الحُكمَ بشريعته وأوجب ذلك على عباده، قال الله تبارك وتعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ ٱلنَّاسِ بِمَآ أَرَىٰكَ ٱللَّهُ ﴾ {النساء: ١٠٥}. ومن ذلك: خضوعُ السياسة للشريعة؛ فالسياسةُ الشرعية تعني شرعيةَ السياسة، بمعنى: أن تكون الأعمالُ والتصرفات والإجراءات والنُظم السياسية والقوانين موافقةً للشريعة محكومةً بها [٨].

والإيمانُ بالشريعة والعملُ بها والدعوةُ لها واجبٌ على المسلمِ والأمةِ المسلمة؛ فمن مقتضيات الإيمانِ والتعبّدِ لله سبحانه وتعالى قيامُ الأمةِ بحفظ الشريعة، وعمارةِ الأرض بها؛ لإعلاء كلمة الله، وحتى يكون الدينُ كلُّه لله؛ وهذا هو مقصد السياسة الشرعية وغايتها؛ ولذا تضافرت تعبيرات الفقهاء أن السياسة الشرعية هي: حراسة الدين وسياسة الدنيا به [٩].

فواجبُ الأمةِ حراسةُ الشريعةِ وتمكينُها في مجالات الحياة؛ في الحكم والاقتصاد والعلاقات الدولية والقضاء والقوانين والنُظم الاجتماعية ونحوها.

المطلب الثاني: ضرورة تدريس مبدأ سيادة الشريعة لطلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية:

ويمكن إبراز ضرورة ذلك في ثلاثة أمور؛ على النحو الآتي:

أولاً: حمايةً لجناب التوحيد وصحة الاعتقاد:

تحكيمُ الشريعة في جميع مناحي الحياة وفي المجال النظامي والقانوني والقضائي على وجه الخصوص أحدُ مقتضيات الإيمان

(٦) الحريات السياسية المعاصرة، فهد العجلان (ص: ٥٨٠).

(٧) ينظر: مجموع الفتاوى، ابن تيمية (٣٧/٧) وما بعدها.

(٨) ينظر: أضواء على السياسة الشرعية، سعد العتيبي (ص: ١٣).

(٩) الأحكام السلطانية، الماوردي (ص: ٥)، ويُنظر: الغياثي، الجويني (ص: ٢١٧)، الشهب اللامعة في السياسة النافعة، ابن رضوان المالقي (ص: ٥٧)، بدائع السلك في طبائع الملك، ابن الأزرق (١/ ٧٣).

ولوازم شهادة أن لا إله إلا الله، ولا يتحقق التوحيدُ الواجب إلا به اعتقاداً وعملاً.

فقد تواطأت نصوصُ الوحي على أنّ توحيدَ الله يتضمن استقلالَه بالتشريع، وأنّ التشريعَ حقُّ الله تعالى لا يُنازع فيه، وأنّه شاملٌ لا يقتصر على الشعائر التعبدية؛ فلا بدّ مِنْ الإقرار بأنّ شرع الله هو المهيمنُ على كلّ ما يصدرُ عن العباد مِنْ اجتهاداتٍ وتنظيمات، ولا يكفي الإقرارُ إن لم يُشفع بالعمل؛ وهو تحكيمُ الشريعة وتعطيلُ القوانين الوضعية [١٠].

ومن ذلك قول الله تبارك وتعالى:﴿ أَمۡ لَهُمۡ شُرَكَـٰٓؤُاْ شَرَعُواْ لَهُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا لَمۡ يَأۡذَنۢ بِهِ ٱللَّهُۚ ﴾ {الشورى: ٢١}، وقوله: ﴿ أَفَحُكۡمَ ٱلۡجَٰهِلِيَّةِ يَبۡغُونَۚ وَمَنۡ أَحۡسَنُ مِنَ ٱللَّهِ حُكۡمٗا لِّقَوۡمٖ يُوقِنُونَ ۝٥٠ ﴾ {المائدة: ٥٠}.

فالتشريعُ الوضعي نوعٌ من الشرك ومناف للتوحيد، لأنّه يمنح الناسَ حقَّ التشريع وتحريمَ الحلال وتحريمَ الحلال؛ وهذا مضاهاةٌ لما يختص اللهُ به؛ فالله سبحانه وتعالى اختصّ بالحكم وهذا من خصائص ربوبيته، واختصّ بالطاعة وهذا من خصائص إلاهيته؛ فمن اتخذ مشرعاً غير الله أوْ مع الله فقد جعل مع الله شريكاً في ربوبيته، ومن أطاع غيرَ الله في التشريع وحكّم أو تحاكم إلى غير شرع الله فقد جعل مع الله شريكاً في إلاهيته [١١].

ثانياً: فهم الأثر العملي للتفريق بين السياسة الشرعية والسياسة المخالفة للشريعة:

من أبجديات النظام السياسي الإسلامي التزامُ الدولةِ بالمرجعية الإسلامية وتبَنّيها مبدأَ سيادةِ الشريعة، إذ به يتحقق مقصود الولاية الشرعية المتمثل في حفظ الدين وسياسة الدنيا به [١٢].

وسيادة الشريعة تعني أن يكون الإلزامُ والسلطةُ العليا المقدسة في النظام السياسي للشريعة؛ فهي مصدرُ الرؤى والتصورات والقيم والمبادئ والأهداف والعلاقات الدولية وتدبير شؤون الدولة والرعية، ويترتب على سيادة الشريعة ومرجعيتها بطلانُ كلّ ما خالفها من إجراءاتٍ وتصرفات، وعلى رأس ذلك التشريعات والأنظمة والقوانين؛ فيجب أن يكون الإلزامُ فيها للشريعة، وأن تتوافق جميعُها مع أدلة الشريعة وقواعدها ومقاصدها.

والإلزام والتقيّد بموافقة الشريعة لا يعني الأخذَ بظواهر النصوص بكل حال؛ بل ما كان من الأحكام ثابتاً فهذا لا يتطرق إليه تغيير ولا اجتهاد، ولكنْ ما كان من الأحكام منوطاً بالمصلحة فيتغير بحسب اقتضاء المصلحة الشرعية زماناً ومكاناً

---

(١٠) التشريع الوضعي، محمد القرني (ص: ٢٩) و (ص: ٣٧).

(١١) ينظر: المصدر السابق (٣٦) وما بعدها.

(١٢) ينظر: مقالات في السياسة الشرعية، سعد العتيبي (ص: ١١).

وحالاً (١٣).

وكذلك إلزامُ الشريعة واشتراطُ عدم مخالفتها لا يعني منعَ الانتفاع بتجارب الأمم واستثمار العقول والخبرات؛ فما لم يَرِد به النصُّ الشرعي فمرجعه إلى الاجتهاد؛ إمّا بالقياس على المنصوص أوْ التخريج على القواعد العامة؛ كالذرائع والاستحسان ورفع الحرج والاستصلاح ونحوها.

فمِنْ الشريعة فِعْلُ ما يُفضي إلى المصلحة، وإنْ لم يَرِد به نصٌ خاص، أوْ ورد به نصٌ خاص ولكنْ مِنْ شأنه التغير، ما دام الفعلُ موافقاً لمقاصد الشريعة وقواعدها، غيرَ مخالفٍ للنصوص والشرائع الثابتة اللازمة (١٤).

فيجوز مثلاً للسلطة التنظيمية تطبيقُ أيّ نظام (١٥)، ولوْ لم ينصّ عليه الشرع، ولوْ كان مأخوذاً من سلطة تشريعية وضعية، ما دام أنّه لا يُخالف الشريعةَ، وما دام الإلزام والسيادة للشريعة عند هذه السلطة التنظيمية.

ولوْ افترضنا أنّ السلطة التنظيمية تُقرّ بمرجعية الشريعة وإلزامها، ولكنها أخذت بنظام فيه مخالفة للشريعة، جزئية أوْ كلية؛ فهذا النظام يُعدّ باطلاً وغير مشروع.

ولوْ وُجدت سلطةٌ تشريعية لا تقرّ بمرجعية الشريعة وسيادتها أوْ تَعدُّها أحدَ مصادر التشريع، ثمّ أخذت بقانون يتوافق مع الشريعة؛ فلا يمنحُ هذا الأخذُ المشروعيةَ لهذه السلطة التشريعية.

وكلّ ما سبق لا يلزم منه أن يستقلّ بسنّ الأنظمة فقهاءُ الشريعة، بل نجمع في الرأي الشرعي بين رأي الفقيه ورأي الخبير، مع أهمية الشورى والاستشارة: (وأولو العلم في كلِّ موضع بحسبه؛ ففي الأمور الشرعية يُستشار أهل العلم الشرعي، وفي الأمور الحربية يُستشار أهل العلم بالحرب، وفي أمور الصناعة يُستشار أهل العلم بالصناعة، وفي أمور الزراعة يُستشار أهل الزراعة، وهكذا؛ لأن كلّ أحد يُدرك ما لا يدركه الآخر) (١٦).

---

(١٣) ينظر: إغاثة اللهفان، ابن القيم (١/٣٣٠).

(١٤) ينظر: السياسة الشرعية والفقه الإسلامي، عبد الرحمن تاج (ص: ٥٠).

(١٥) الأليق في النظام السياسي الإسلامي: استخدام مصطلح (النظام) بدلا من مصطلح (القانون)، واستعمال (السلطة التنظيمية) بدلا من (السلطة التشريعية)، لأن مصطلح (القانون) يستلزم التشريع، والتشريع حقٌ لله سبحانه وتعالى، لا يكون إلا بما شرعه لعباده في كتابه وعلى سنة رسوله صلى الله عليه وسلم من الأحكام التي تُنظم شؤون دينهم وحياتهم. المدخل لدراسة السياسة الشرعية والأنظمة، الغامدي (ص: ٣١٣).

والفارق الرئيس بين مصطلح (النظام) ومصطلح (القانون) يتجلّى بوضوح في مصدر كلٍّ منهما؛ فمصدر النظام هو: الشريعة الإسلامية، وهذا شرط صحته ودستوريته الشرعية، بخلاف القانون الذي يستمد قوته من دستوريته الوضعية ولو خالف الشريعة؛ فالإلزام الشرعي لمقتضى النظام ميزة لا يتمتع بها القانون في المجتمعات الإسلامية. مقالات في السياسة الشرعية، العتيبي (٢٠-٢٣).

(١٦) التعليق على السياسة الشرعية لابن تيمية، محمد بن صالح العثيمين (ص: ٥٥).

ثالثاً: فهم الأساس التنظيمي في المملكة العربية السعودية وآثارِه ولوازمِه:

نصّ النظامُ الأساسيّ للحكم في المملكة، الذي يبين أساسَ الحكمِ ومرجعَ الأنظمة والسلطات؛ على أنّ الكتابَ والسنةَ هما المرجع والحاكمان على جميع الأنظمة والسلطات؛ حيث جاء في المادة السابعة منه: (يَستمدُّ الحكمُ في المملكة العربية السعودية سلطتَه من كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وهما الحاكمان على هذا النظام وجميعِ أنظمة الدولة). الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/ ٩٠)، وتاريخ (٢٧ / ٨ / ١٤١٢هـ).

وهذا ظاهرٌ في أنّ التنظيم في المملكة العربية السعودية يعتمد على السياسة الشرعية؛ فالقواعد التي تُنظِّم شؤونَ الدولة والرعية داخلياً وخارجياً تخضعُ لسيادة الشريعة.

إلاّ أنّ المناهجَ والمقرراتِ في عددٍ مِنْ كليّات القانون في المملكة العربية السعودية لم تعطِ هذه الميزة حقّها، ولم تفِ بالمقصود [١٧]؛ فغالبُ الموادّ العلمية التي يُراد منها تهيئة الطالب لدراسة الأنظمة السعودية على سبيل المثال متأثرةٌ بنظرية القانون، تبحث في القانون الوضعي ومسائله؛ ولربّما يكون المقررُ كتاباً في "المدخل لدراسة الأنظمة السعودية" وتجدُ مباحثَه في القانون الوضعي مع مقارنات يسيرة أوْ هزيلة بالنظام القانوني الإسلامي [١٨].

ونتيجة لذلك؛ يقعُ لكثيرٍ من الطلاب تشوشٌ معرفي وربكةٌ ذهنية وخلطٌ بين الأنظمة الشرعية والقانون الوضعي، وهُمْ وإنْ أدركوا أنّ هناك فرقاً بين النظام القانوني الإسلامي والقانون الوضعي؛ إلاّ أنّه قد يغيبُ لديهم الفرقُ الجوهري بينهما، والآثارُ العملية المترتبة على ذلك، ويحصلُ نوعٌ من الاضطراب في التفريق بين مسائل متشابهة في ظاهرها؛ كالاجتهاد الشرعي والتشريع الوضعي، والتقنين والتشريع، والعرف المعتبر شرعاً والعرف الوضعي، وكون السيادةِ للشريعة أوْ أنها أحدُ مصادر التشريع، وكيف نقول إنّ السيادةَ للشريعة ثمّ نَعمَل بقوانين وضعها البشرُ ولمْ تَرِد في الكتاب والسنة؛ كالنظام الإداري وأنظمة المرور والبناء والشركات وإجراءات التقاضي وغيرها؟ [١٩].

---

[١٧] يقول وكيل كليتي الشريعة والدراسات القضائية والأنظمة سابقاً في جامعة أم القرى، الأستاذ الدكتور ناصر الغامدي، في مقدمة كتابه المدخل لدراسة السياسة الشرعية والأنظمة المرعية، الصادر عام ١٤٣٦هـ، (ص: ٨ -٩): (وإني حتى إعداد هذه الدراسة لم أجد كتاباً يفي بالمقصود في مدخل الأنظمة السعودية على المنهج الشرعي الذي نريده ...، وإنّ صلتي بفقه السياسة الشرعية والأنظمة المرعية تزيدُ على ثلاث وعشرين سنة؛ ما بين دراسة لمسائلها في قسم القضاء بكلية الشريعة، ثم الكتابة في موضوع الاختصاص القضائي في الفقه والنظام السعودي عام ١٤١٨هـ الذي كان أطروحة لنيل درجة الماجستير ... وما تلى ذلك من تدريس لموضوعات السياسة الشرعية والأنظمة وإشرافٍ على العديد من الرسائل المتخصصة فيها، وكتابةٍ في بعض مسائلها في بحوث الترقية).

[١٨] ينظر: المدخل لدراسة السياسة الشرعية والأنظمة، الغامدي (ص: ٨).

[١٩] لمسَ الباحثُ هذه المظاهر من خلال التدريس لمادة المدخل لدراسة علم القانون لأكثر من ستة أعوام.

وأشدّ من ذلك حينما يشعر الطلابُ بهيبةِ القانون الوضعي ومنطقيتِه في مقابل صعوبة التنظيم الشرعي الإسلامي أوْ تعقيدِه أو استحالةِ تطبيقه؛ بسبب أنّ الكثير من المقررات في كليات القانون [٢٠]؛ تقوم من حيث الأصل على روح القانون الوضعي ومصادره وخصائصه وتقسيماته، مع المقارنة المجتزئة التلفيقية بالشريعة الإسلامية؛ فتَعرِضُ الموضوعاتِ حسب النسق القانوني بصورة متكاملةٍ متماسكة، ثمّ تَعرِضُ بالتَبَع شيئاً من الفقهِ الإسلامي بصورةٍ مبعثرة وأقوالٍ متضاربة تُفضي إلى التنفير منه وتشويهه، ناهيك عن جُرأة بعض المؤلفين القانونيين في التعميم وإطلاق الأوصاف والأحكام [٢١].

كما أنّ الخطط الدراسية في عددٍ من كليّات القانون لا تتضمن دراسةَ حُكمِ القوانين الوضعية وما فيها مِنْ تفصيلٍ وآثارٍ ولوازم [٢٢]؛ رغم أنّ العلماء الثقات بيّنوا ذلك وَأوضحوه [٢٣].

وثمّة فائدةٌ أخرى لدراسة أحكام القوانين الوضعية؛ وهي إدراك ما فيها من تفصيل وتفاوتٍ في الشدّة والخطورة وما فيها مِنْ أحوالٍ استثنائية للضرورة أو الحاجة ونحو ذلك؛ مما يكون له أبلغ الأثر في سلوك المنهج الوسط، من غيرِ إفراطٍ وإجحاف ولا تفريطٍ وإسراف.

المبحث الثاني

أهم الضوابط المتصلة بنظرية سيادة الشريعة التي يحتاجها طلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية

المطلب الأول: الضابط المميّز للنظام السياسي الإسلامي عن غيره من النظم الوضعية:

قد يظنّ البعضُ أنّ النظامَ السياسي خارجٌ عن التشريع مستقلٌ عن الوحي، وأنه يمكن قيام نظام سياسي وقانوني عام ولو كان مخالفاً للشريعة في نظرهم! أوْ أنّ الشريعةَ ليس فيها ما يجعلها حاكمة على مثل هذه القوانين! وهذه هي الفلسفةُ العلمانية؛ المصادمةُ لقطعياتِ الشريعةِ القائمةِ على رد الأمور كلها إلى الله ﴿ وَمَا ٱخۡتَلَفۡتُمۡ فِيهِ مِن شَيۡءٖ فَحُكۡمُهُۥٓ

---

[٢٠] مقررات كليات القانون في المملكة في الغالب تتضمن ثلاثة أنواع من المقررات: مقررات مبنية على نسق القانون الوضعي كالعقود المدنية وأحكام الملكية، ومقررات تُعرّف بالأنظمة المحلية كنظام المرافعات، ومواد شرعية كالمدخل للفقه الإسلامي وأحكام الأسرة.

[٢١] للأمثلة والشواهد؛ ينظر: كليات القانون والحكم بغير ما أنزل الله، معاذ المبرد (ص: ٤٣ – ٩٢).

[٢٢] ينظر: المصدر السابق.

[٢٣] ينظر: رسالة تحكيم القوانين الوضعية، لمفتي الديار السعودية الشيخ محمد بن إبراهيم، وفتوى رئيس هيئة كبار العلماء الشيخ عبد العزيز بن باز في حكم تعلم وتعليم القوانين الوضعية، مجموع فتاوى ومقالات الشيخ ابن باز (٣٢٥/٢).

إِلَى ٱللَّهِ ﴾ {الشورى: ١٠}[٢٤]، فالنظامُ السياسي الإسلامي له ميزتان، لا يكون مشروعاً إلاّ بهما، وهما ما يُميّزه عن غيره من النُظم الوضعية؛ وبيانهما على النحو الآتي:

أولاً: لا يكون النظامُ السياسيّ شرعياً إذا كان مرجعُه غيرَ الشريعة:

إذا كانت السياسةُ تخضعُ لمرجعية الشريعة؛ فهي إذن لا تُخالف الشريعةَ، ولا تكون السياسةُ شرعيةً إذا خالفت الشريعةَ وناقضتها؛ هذا هو الفرق الأول بين السياسة الشرعية وبين غيرها من السياسات الوضعية.

فالسياساتُ الوضعيةُ تُستقى مِنْ الرأيِ المحض والأوضاعِ المتوارثة والتجارب والعرف والعادات من غيرِ اعتبار لوحيٍ ولا شريعة، بينما السياسةُ الشرعيةُ تُستقى من الشريعةِ ومقاصدها وقواعدها العامة، وتَعتبرُ الرأيَ المحض والأوضاعَ المتوارثة والتجارب والأعراف إذا كانت متوافقةً مع أدلة الشريعةِ وقواعدِها[٢٥].

ولذلك صنّف ابنُ خلدون السياساتِ إلى أنواع، منها: السياسةُ الدينيةُ، وهي: التي تُستمدّ من الشرعِ المنزل مِنْ عندِ الله. وعرّف نظامَ الحكم الشرعي بأنّه: (حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية)، وعَدّ ما سواه غيرَ شرعي[٢٦].

ومثلُ ذلك ابنُ تيمية؛ فقد جعلَ أساسَ الولاياتِ إقامةَ الشرعِ، حيث يقول: (جميع الولايات في الإسلام مقصودها أن يكون الدين كله لله، وأن تكون كلمة الله هي العليا؛ فإن الله سبحانه وتعالى إنما خلق الخلق لذلك، وبه أنزل الكتب)[٢٧].

وعليه؛ فإنّ وصفَ المشروعيةِ للسياسة لا يتحقق إلا إذا كانت موافقةً لأصول الشريعة وقواعدها ومقاصدها، وهو شرطُ العملِ بالسياسة الشرعية واعتبارِها[٢٨].

ومثال ذلك: أيّ نظامٍ أو قانون أو عرف أو تصرف سياسي لا يُعدّ سياسةً شرعيةً إلا إذا كان مستمداً من الشريعة أوْ كان متفِقاً معها لا يُخالفها.

ثانياً: الإلزام في النظام السياسي الإسلامي للشريعة:

مقتضى سيادة الشريعة الإلزام بها؛ ويؤدي هذا الإلزامُ إلى أن تصير نصوصُ القرآن والسنة وما جرى مجراها مِنْ مصادر

---

(٢٤) الحريات السياسية، العجلان (ص: ٥٢٥).

(٢٥) ينظر: السياسة الشرعية، عبد الرحمن تاج (ص: ٤٦).

(٢٦) ديوان المبتدأ والخبر، وفيه المقدمة الشهيرة (١/ ٢٣٨) و (٣٧٧/١).

(٢٧) مجموع الفتاوى (٢٨/ ٦١).

(٢٨) ينظر: المدخل إلى السياسة الشرعية، عبد العال عطوة (ص: ٦١).

الشريعة أساساً للمشروعية؛ فما قام على أساسها كان شرعياً، وما خالف هذا الأساس كان مجافياً للشرع ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ {النساء: ٥٩} (٢٩).

فالشريعةُ هي الإطارُ القانوني الذي تلتزم به السلطةُ السياسيةُ التزاما تاماً لا تخالفه ولا تحيد عنه؛ فكلّ ما يخالف الشريعةَ من قوانين وأنظمة؛ فهي باطلةٌ غيرُ قابلةٍ للتنفيذ، ولا يجوز طاعتها، ولا اعتبار لها؛ فمِنْ شرْط الأحكامِ الصادرة من السلطةِ السياسية لتكون مشروعةً ألا تخالف الشريعة وأن تكون مقيدةً بها، فإن صدر منها ما يخالف الشريعةَ فلا مشروعية له (٣٠)، وهذا أصلٌ شرعي تظافرت عليه النصوصُ الشرعية، قال الله تبارك وتعالى: ﴿ ٱتَّبِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكُم مِّن رَّبِّكُمۡ ﴾ {الأعراف: ٣}، وعدّه اللهُ شرطَ الإيمان وأمارته ﴿ فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤۡمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيۡنَهُمۡ ثُمَّ لَا يَجِدُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمۡ حَرَجٗا مِّمَّا قَضَيۡتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسۡلِيمٗا ٦٥ ﴾ {النساء: ٦٥}.

هذا هو الفارق الثاني بين النظام السياسي الإسلامي وبين غيره من النُظم الوضعية، ولذا يمكننا القول -وفقاً للمصطلح القانوني-إنّ التزامَ الشريعة يعتبر من القواعد فوق الدستورية (٣١).

وفي هذا السياق دائماً ما تثور مسألة: هل يقال في الدستور إنّ الشريعة هي المصدرُ الوحيد أو المصدرُ الرئيس؟ وهل الإسلام مرجعُ التشريعات أو أحدُ المراجع؟

والعبرةُ في حقيقة الأمر ليست بالعبارة في ذاتها؛ وإنما بالمقصد والتطبيق؛ فإن كان القصدُ أن الشريعةَ كغيرها من المصادر يمكن الأخذُ منها ويمكن تركُها؛ فهذا عينُ المحظورِ الذي جرّمته النصوصُ الشرعية، وإن كان القصدُ أنّ الشريعةَ هي المهيمنةُ على كلّ ما عداها من المصادر وأنّه يمكن الاقتباسُ من مصادر دنيوية أخرى بما لا يُخالف الشريعةَ؛ فهذا سائغ ومقبول (٣٢).

المطلب الثاني: ضوابط تطبيق مبدأ سيادة الشريعة:

سيادةُ الشريعة وإلزاميتُها في النظام السياسي الإسلامي واشتراطُ التقيّدِ بالشريعة وعدمِ مخالفتها؛ كلّ هذا لا يعني الشدةَ

---

(٢٩) مصنفة النظم، وصفي، (ص: ١٣٣).

(٣٠) الحريات السياسية، العجلان (ص:٥٢٦) و (ص:٥٥٠).

(٣١) ينظر: مصنفة النظم، وصفي (ص: ١٤٨).

(٣٢) العقيدة والسياسة، محمد الزهراني (ص: ٢٦٢).

والتضييق أوْ الأخذَ بظواهر النصوص بكلّ حال، ولا يعني عدمَ الانتفاع بتجاربِ الأمم النافعة؛ فثمّة ضوابط لتطبيق مبدأ سيادة الشريعة، هذا أوان تفصيلها:

الأول: التفريق بين الأحكام الثابتة والمتغيرة:

فسيادةُ الشريعة لا تعني الجمودَ على النص أو الالتزامَ بالحكم الشرعي -المنصوص عليه-وإنْ تغيّر مناطُه؛ وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

الأحكامُ الفقهية نوعان، وكذا أحكام السياسة الشرعية، يُبيّنها ابنُ القيم على وجه الإجمال فيقول: (الأحكام نوعان: نوعٌ لا يتغير عن حالة واحدة هو عليها لا بحسب الأزمنة ولا الأمكنة، ولا اجتهاد الأئمة، كوجوب الواجبات وتحريم المحرمات والحدود المقدرة بالشرع على الجرائم ونحو ذلك، فهذا لا يتطرق إليه تغيير ولا اجتهاد يخالف ما وضع عليه.

والنوع الثاني: ما يتغير بحسب اقتضاء المصلحة له زماناً ومكاناً وحالاً، كمقادير التعزيرات وأجناسها وصفاتها؛ فإن الشارع ينوّع فيها بحسب المصلحة، فشرع التعزير بالقتل لمدمن الخمر في المرة الرابعة، وعزم على التعزير بتحريق البيوت على المتخلف عن حضور الجماعة لولا ما منعه من تعدي العقوبة إلى غير من يستحقها من النساء والذرية) [٣٣].

الأحكام إذن:

إما ثابت: وهي الأحكام العامة اللازمة للأمة إلى يوم القيامة، التي لا تتغير ولا تتبدل، ولا تختلف باختلاف الزمان والمكان، ولا يدخل عليها في أصل أحكامها الاجتهاد، فالأحكام في هذا القسم من شأنها الثبات؛ إذا تحقق مناطها وانتفت عنها الموانع [٣٤].

ومن أمثلة ذلك: أصلُ حكمِ الصلاة والزكاة والصوم والحج، وحكم الربا والزنا، والحدود ومقدراتها، والمواريث، وأصول أحكام الصيد والذكاة، وأصول أحكام الأسرة، ونحوها [٣٥].

وَإمّا متغيرٌ: وهي الأحكام الجزئية التي تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة بحسب المصلحة [٣٦]؛ فهذه الأحكام من شأنها ألا تبقى على وجهٍ واحد، لكونها وردت على التخيير، أوْ منوطةً بمناطٍ متغير، فيتغير الحكمُ بتغير المناط، كأن يكون الحكمُ المستنبطُ من الدليل منوطاً بعرف أو مصلحة أو حال أوْ وصف، وغيرها من مقتضيات التغير المعتبرة [٣٧].

[٣٣] إغاثة اللهفان (١ / ٣٣٠).

[٣٤] ينظر: الطرق الحكمية، ابن القيم (٤٧/١) وما بعدها.

[٣٥] ينظر: المدخل للسياسة الشرعية، عطوة (ص: ٣٩) وما بعدها. فقه المتغيرات، سعد العتيبي (٤٤/١) وما بعدها.

[٣٦] ينظر: الطرق الحكمية، ابن القيم (٤٧/١) وما بعدها.

[٣٧] ينظر: المدخل للسياسة الشرعية، عطوة (ص: ٣٩) وما بعدها. فقه المتغيرات، العتيبي (٤٤/١) وما بعدها.

مثل: إذنُ النبي ﷺبادّخار لحوم الأضاحي فوق ثلاث، بعد نهيه عن ذلك [٣٨]، حيث بيّن عليه الصلاة والسلام أنّ الحكمَ بالمنع قد تغيّر إلى الإذن، وذلك لزوال العلة التي بُني عليها الحكم في العام الماضي؛ وهي: مصلحةُ أناسٍ ضعفاء أصابهم جَهدٌ فأراد النبي صلى الله عليه وسلم إعانتهم [٣٩].

وإذا كانت الأحكامُ نوعين، ثابت ومتغير؛ فيجب التفريقُ بينهما؛ فلا نجعلُ الثابتَ متغيراً ولا المتغيرَ ثابتاً، وثمرةُ ذلك يتمثل في:

دخول الاستثناء على مناطِ الحكم أوْ ما يُمكن أنْ نُسمّيه "تغيّرَ الحكم" [٤٠].

فالتغيّر في الأحكام الثابتة: يكون فقط في حالة الضرورة والحاجة الملحقة بها، أي: إذا لم تتحقق في مناطِ الحكمِ الأسبابُ والشروطُ ولم تنتفِ الموانع [٤١].

مثال ذلك: الحكمُ بكلِّ الشريعة واجبٌ، إلاّ إنْ ترتب على ذلك مفسدةٌ متوقعة غالبة، فهذه مِنْ صورِ العجز وعدمِ القدرة الراجعةِ إلى حال الضرورة، ويُعدّ العجزُ مانعاً يؤثر في مناط الحكم يثمرُ تركَ غير المقدور عليه، فالوجوبُ منوطٌ بالاستطاعة، يقول ابن تيمية: (تَسْقُطُ سائر الواجبات مع العجز، كحال النجاشي لما أسلم وعجز عن إظهار ذلك في قومه) [٤٢]، ويقول: (فمن استقرأ ما جاء به الكتاب والسنة تبين له أن التكليف مشروط بالقدرة على العلم والعمل، فمن كان عاجزا عن أحدهما سقط عنه ما يُعْجِزُهُ، ولا يُكلّف الله نفساً إلا وسعها) [٤٣].

أمّا الأحكام المتغيرة: فمناطُها مبنيٌ أصلاً على علل ومصالح وأعراف وأحوال متغيرة؛ ومِنْ ثمّ يتغير الحكم بتغيرّها.

وعلى هذا جرت الشريعة؛ فنهى اللهُ عن سبِّ آلهة المشركين مع كونه جائزًا وفيه مصلحة وقربة إلى الله، إلا أنّه يترتب عليه مفسدةٌ أعظم منها، وهي مقابلة المشركين بسبّ إله المؤمنين، وهو الله لا إله إلا هو [٤٤].

---

[٣٨] رواه البخاري، كتاب الأضاحي، باب ما يؤكل من لحوم الأضاحي وما يتزود منها، حديث رقم (٥٥٦٩)، ورواه مسلم، كتاب الأضاحي، باب ما كان من النهي عن لحوم الأضاحي بعد ثلاث، حديث رقم (١٩٧١).

[٣٩] ينظر: المنهاج بشرح صحيح مسلم بن الحجاج، النووي (ص: ١٥٠٠).

[٤٠] تغير الحكم هنا ليس المراد منه تغير ذات الأحكام، وإنما التغير حصل لاختلاف المناط تبعًا لتغير العلل والمصالح والأعراف والمقتضيات، وما يتعلق به من الأحكام الوضعية من الأسباب والشروط والموانع غيرها. وتغير الحكم إذا تغير المناط لا صلة له ألبتة بتغير أحكام الشريعة في ذاتها، فليس في أحكام الشريعة ما يتغير بذاته ألبتة.

[٤١] ينظر: مجموع الفتاوى، ابن تيمية (٢٢٩/٣٢).

[٤٢] المصدر السابق (٢٥/٣٥).

[٤٣] المصدر السابق (٦٣٤/٢١).

[٤٤] ينظر: تفسير ابن كثير (٣١٤/٣).

وترَكَ النبيُّ ﷺنقضَ الكعبة وإعادةَ بنائها على الوصف المذكور في الحديث [٤٥]، لما قد يترتب على هذه المصلحة مِنْ مفسدة هي أعظم منها؛ وذلك بسبب الحال التي كان عليها الناس والوصف الذي قام بهم، كونهم حديث عهدهم بكفر.

وعلى هذا جرت أيضًا تطبيقات الخلفاء الراشدين؛ ومن ذلك: مَنْعُ عمرَ –رضي الله عنه–سهمَ المؤلفة قلوبهم [٤٦]؛ لأنّ مصلحةَ التأليف في زمانه تغيرت بسببِ قوة المسلمين وعدمِ الحاجة إلى التأليف.

وترْكِه قسمة الأراضي بين الغانمين [٤٧]، رغم أن النبي ﷺقسمها في خيبر؛ لخوفه أن يؤول القَسمُ إلى مفسدة انحصار الفيء في أيدٍ قليلة من المسلمين، وأن يأتي قومٌ من المسلمين وهم لا يجدون شيئًا [٤٨].

وأمْرُ عثمان –رضي الله عنه–بالتقاط ضوالّ الإبل وتعريفها، ثم تباع لصاحبها ويعطى ثمنها إذا جاء [٤٩]، وذلك حسماً للفساد وسدّاً لأبوابه، بسبب تغير الحال لما كثر في الناس مَن لم يصحب النبي ﷺممن كان لا يعفّ عن أخذها إذا تكررت رؤيته لها حتى يعلم أنها ضالّة [٥٠].

وبناءً عليه:

فما سبق ذكره من التفريقِ بين الأحكام الشرعية الثابتة والمتغيرة وآثارِه؛ ينطبقُ أيضاً على الأنظمة المرعيّة الصادرة من السلطة التنظيمية، لأنّ هذه الأنظمة مستمدةٌ من الأدلة الشرعية.

الثاني: التصرفاتُ المفضيةُ إلى المصلحةِ معتبرةٌ وإن لم ينصّ عليها الشرع:

إذا تقررّ أنّ السياسةَ خاضعةٌ للشريعة؛ فعدم دلالةِ نصوص الكتاب والسنة على أحكام السياسة تفصيلاً لا يمنع مِنْ وَصْفِها بالشرعية، ولا يَقدح في مبدأ سيادة الشريعة، إنّما الذي يمنع من وصفِها بالشرعية ويقدح في مبدأ السيادة أن تكون تلك

[٤٥] أصل الحديث مخرج في الصحيحين، فقد أخرجه البخاري في صحيحه، (١/٣٧)، رقم (١٢٦)، كتاب العلم، باب من ترك بعض الاختيار مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه فيقعوا في أشد منه، وأخرجه مسلم في صحيحه، (٢/٩٧٠)، رقم (١٣٣٣)، كتاب الحج، باب استحباب دخول الحاج وغيره للكعبة والصلاة فيها والدعاء في نواحيها كلها.

[٤٦] السنن الكبرى للبيهقي (٧ /٢٠)، الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر (١/١٠٢)، قال ابن حجر: إسناده صحيح.

[٤٧] أصله مخرج في صحيح البخاري (٥/١٣٨)، رقم (٤٢٣٥)، كتاب المغازي، باب غزوة خيبر، وأخرجه أبو عبيد في الأموال (١/٧٤)، رقم (١٥٢)، كتاب فتوح الأرَضِينَ صلحا وسننها وأحكامها، باب فتح الأرض تؤخذ عنوة.

[٤٨] ينظر: مجموع الفتاوى، ابن تيمية (٢٨/٥٨١)، فتح الباري، ابن حجر (٦/٢٢٤).

[٤٩] أصل الحديث مخرج في الصحيحين، أخرجه البخاري في صحيحه (٣/١٢٤)، رقم (٢٤٢٧) كتاب اللقطة، وأخرجه مسلم في صحيحه (٣/١٣٤٩)، رقم (١٧٢٢)، كتاب اللقطة.

[٥٠] ينظر: المنتقى شرح الموطأ، لأبي الوليد الباجي (٤/٧٢).

الأعمالُ والتصرفاتُ السياسية مخالفةً للشريعة [٥١].

فالسياسة الشرعية هي التصرفاتُ المفضيةُ إلى المصلحة المعتبرة وإن لم ينصّ عليها الشرع.

وفي هذا السياق استدعى ابنُ القيم مناظرةً بين شافعيٍ وابنِ عقيل، وفيها: (قال شافعيٌ: لا سياسة إلا ما وافق الشرع. فقال ابن عقيل: السياسة ما كان فعلا يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول صلى الله عليه وسلم ولا نزل به وحي.

فإن أردت بقولك: "إلا ما وافق الشرع" أي لم يخالف ما نطق به الشرع فصحيح. وإن أردت: لا سياسة إلا ما نطق به الشرعُ، فغلط وتغليط للصحابة. فقد جرى من الخلفاء الراشدين من القتل والتمثيل مالا يجحده عالم بالسنن، ولو لم يكن إلا تحريق المصاحف، فإنه كان رأيا اعتمدوا فيه على مصلحة الأمة) [٥٢].

فالتصرفاتُ التي تقود للمصالح معتبرةٌ، وإن لم يَرِدْ بها نصٌّ خاص، مادامت لا تُخالف النصوصَ الشرعية والقواعدَ العامة.

ويضربُ ابنُ القيم مثلاً بالطرائق الحكمية (أي: البيّنات وَوسائل الإثبات)، فهو يرى أنها غيرُ محصورةٍ، وأنّ الشرعَ لم يخص طرقَ العدلِ وأماراتِه بشيء، بل متى ما ظهرت أماراتُ العدل فثمّ شرعُ اللهِ ودينِه، ويرى أنّ تحديدَها بما وردت به النصوصُ والاكتفاءَ بها ومنعَ قبولِ غيرها تعطيلٌ للحدود وتضييعٌ للحقوق وتجرئةٌ لأهل الفساد على الفجور وللولاة على إحداث السياسات الظالمة، وحجزٌ للشريعة أنْ تقوم بمصالح العباد [٥٣].

فالمقصودُ من الحُكْمِ كما يرى ابنُ القيم هو العدل، فإذا ظهرت أماراتُ العدل وتبيّن وجهُه بأيّ طريقٍ فثمّ شرع الله ودينه، وأنّ أيَّ طريقٍ استُخرج بها العدلُ فهو الشرعُ والدِّين وإنْ لم ينطق به الشرع، وأنّ الاقتصارَ على ما نطق به الشرعُ غلطٌ وتغليطٌ للصحابة ومنافاةٌ لمقصود الشارع من إقامة الحق والعدل، ومن ذلك مثلاً طرائقُ الحكم؛ فهي ليست محصورة، فكلُّ وسيلةٍ ثَبتَ أنّها لا تخالف ما جاء في كتاب الله أو على لسان رسوله صلى الله عليه وسلم، وأنها ملائمةٌ لحِكَم الشريعة وعللِها ومقاصدِها وأنّه يتحقق بها العدلُ فثمّ شرع الله، وإن لم ينطق بها الشرع ولم يأتِ بها نصٌّ خاص [٥٤].

ومِثلُ الطرائق الحكمية الكثيرُ من موضوعات السياسة الشرعية؛ كآليات الشورى مثلاً، وطرق اختيار الإمام، وكيفيات إدارة الدولة، وشكل نظام الحكم، وآليات إعداد القوة، ونحوها.

ومن ذلك: كلّ ما يُوصل إلى تنظيم الشؤون الإدارية العامة ومصالح المجتمع؛ كإحداث المؤسساتِ والوظائف وتصنيفات

---

[٥١] ينظر: السياسة الشرعية، عبد الرحمن تاج (ص: ٤٦).

[٥٢] الطرق الحكمية (١/ ٢٩).

[٥٣] ينظر: المصدر السابق (١/ ٣٠) وما بعدها.

[٥٤] ينظر: المصدر السابق.

الموظفين، وسنِّ الأنظمةِ التي تحفظ كيانَ الدولة وتُحقق مصالحَ الناس وتدفع الضرَّ عنهم؛ كأنظمة المرور والبناء والعمل والعمال وتنظيم أمور التقاضي، وكلِّ ما هو مستحدث عصري ينتفع به الناس مما لم يَرِدْ فيه دليلٌ نصي ولا يخالف الشريعةَ الإسلامية [٥٥].

وهذا هو دليل المصالح المرسلة [٥٦]؛ الذي جاءت به الشريعةُ، وقالت به غالبُ المذاهب وعملت به [٥٧]، ونجدهم يقسمون المصالح إلى ثلاثة أقسام [٥٨]: مصالح نصّ الشرعُ باعتبارها، ومصالح نصّ الشرع على إهمالها، ومصالح مرسلة لم يَرد بشأنها نصٌّ خاص يشهد باعتبارها أو بطلانها؛ وهي مُعتبرة إن كانت تُحقق مقاصدَ الشريعة ولا تُخالف نصّاً أو إجماعاً أو قاعدة شرعية، ويُشترط لتنزيلها ألاّ تُخالف مصلحةً أرجح [٥٩].

وبالجملة؛ فالأصلُ في التصرفاتِ والإجراءاتِ المصلحية في مجال السياسة الشرعية الجوازُ، متى ما وُجد أصلٌ كليّ يَشهد لها، وكانت لا تُخالف النصوصَ الشرعية المتعينة والقواعدَ العامة، وإن لم يَرِد بها النصُّ.

واعتبار المصالح المرسلة مفتقرٌ إلى نظرِ الفقيه مع نظرِ الخبير؛ فكونُ المصلحةِ المرسلة معتدّاً بها لا يُعلم إلا بالشرع، وأمّا كونُ الشيءِ مصلحةً فهذا يُعلَم بالشرع والخبرة، فالفقيهُ محتاجٌ لمعرفة كُنْهِ الشيءِ وَرأيِ أهل الخبرة والاختصاص في محلّ النازلة قبل الحكم فيها [٦٠].

قال ابن القيم: (وقول القائل: إن هذا غرر ومجهول، فهذا ليس حظ الفقيه، ولا هو من شأنه، وإنما هذا من شأن أهل الخبرة بذلك، فإن عدوه قمارًا أو غررًا فهم أعلم بذلك، وإنما حظ الفقيه يحلّ كذا؛ لأن الله أباحه، ويحرم كذا؛ لأن الله

---

[٥٥] ينظر: المدخل للسياسة الشرعية، عطوة (ص: ١٢٧). أضواء على السياسة الشرعية، سعد العتيبي (ص: ٦١).

[٥٦] غالب تعريفات الأصوليين على أن المصلحة المرسلة هي: التي لم يشهد لها من الشرع شاهد لا بالاعتبار ولا بالبطلان. ينظر: شرح تنقيح الفصول، القرافي (٢ / ١٩١)، المستصفى، الغزالي (ص:١٧٣)، روضة الناضر، ابن قدامة (٢/ ٥٣٧-٥٣٨).

[٥٧] يقول القرافي: (وأما المصلحة المرسلة فغيرنا يصرّح بإنكارها، ولكنهم عند التفريع نجدهم يعلِّلون بمطلق المصلحة، ولا يطالبون أنفسهم عند الفروق والجوامع بإبداء الشاهد لها بالاعتبار، بل يعتمدون على مجرد المناسبة، وهذا هو المصلحة المرسلة)، شرح تنقيح الفصول (٢ / ١٩٤).

ويقول محمد الأمين الشنقيطي: (والحق أن أهل المذاهب كلهم يعملون بالمصلحة المرسلة، وإن قرروا في أصولهم أنها غير حجة)، مذكرة أصول الفقه على روضة الناظر (ص: ١٧١).

[٥٨] ينظر: شرح تنقيح الفصول، القرافي (٢ / ١٩١)، المحصول في علم الأصول، الرازي (٦ / ٢١٩). المستصفى، الغزالي (ص: ١٧٣).

[٥٩] ينظر: المصادر السابقة، وينظر: مجموع الفتاوى، ابن تيمية (١١/ ٣٣٩)، الاعتصام، الشاطبي (٣٧٦/١)، المصالح المرسلة، الشنقيطي (ص: ٢١). ضوابط المصلحة، البوطي (ص: ٣٤٢).

[٦٠] ينظر: مجموع الفتاوى، ابن تيمية (٤٢٩/٢٩).

حرَّمه، وقال الله وقال رسوله وقال الصحابة، وأما أن يرى هذا خطرًا وقمارًا أو غررًا، فليس من شأنه، بل أربابه أخبر بهذا منه، والمرجع إليهم فيه) [٦١].

وشؤون السياسة والتدبير وسنّ الأنظمة وما يترتب عليها أولى بذلك؛ والقاعدة في هذا الشأن ما ذكره ابن تيمية: (المرجع في كل شيء إلى الصالحين من أهل الخبرة به) [٦٢].

فعندما ينظرُ الفقيهُ في نوازلِ السياسة والتدبير، لا غنى له عن الرجوعِ لأهل الخبرة والاختصاص ومشاورتهم، فالمفتي والإمام وغيرُهم من أصحاب الولاية محتاجون لفهم الشيء وتَصَوّرِه قبل الحكم على النازلة.

وقد كان هذا ديدن خير الناس، فالنبيُّ ﷺنزل على رأي صحابيٍّ يوم بدر [٦٣]، وعمرُ استشار ابنته حفصة –رضي الله عنهما–عن أكثر ما يَصْبِرُ النساء؟ لما أراد أن يوقِّت للجند وقتًا [٦٤].

فالأصلُ في مثلِ هذه المسائلِ الجمعُ بين الرأي الفقهي ورأي الخبراء في مجال النازلة، وأما التنفيذ فمنوط بالولاة والأمراء؛ والمهم أن يختصّ علماء الشريعة بالجانب الشرعي من المسألة، وأن يختصّ الخبراء بالجانب الواقعي أو الفني منها، ولا بدّ للأمير من الجمع بينهما عند إرادة التدبير والتصرف، واختزال التدبير والتصرف استنادًا إلى رأي أحدهما سببٌ للخلل والخطأ، وربما التنازع؛ حيث عدّه ابن تيمية أحد أسباب الاختلاف المذموم، حيث ذكر أن من أسبابه: (جهل المختلفين بحقيقة الأمر الذي يتنازعان فيه) [٦٥]. ***

الخاتمة

لقد ظهر من دراسةِ موضوعاتِ هذا البحث النتائجُ والتوصياتُ الآتية:

النتائج:

أولاً: معرفةُ مبدأ السيادة في المجال القانوني، وظهورُ الأثر العملي لمبدأ سيادة الشريعة في النظام السياسي والقانوني الإسلامي؛ المتمثل في: إقرار التزام الحاكم والمحكوم بشرع الله، وإلى انبثاق التشريعات والأنظمة والقوانين من الشريعة الإسلامية.

---

[٦١] إعلام الموقعين (٤/٥).

[٦٢] مجموع الفتاوى (٢٩/٣٦).

[٦٣] وهو الحباب بن المنذر، رضي الله عنه. أخرجه البيهقي في السنن الكبرى (٩/٨٤) رقم (١٨٥٩٠).

[٦٤] أخرجه البيهقي في السنن الكبرى (٩/٥١) رقم (١٧٨٥٠).

[٦٥] اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم (ص: ٣٧).

ثانياً: يوجد العديد مِنْ المسوّغات التي تؤكد أهمية تدريس مبدأ سيادة الشريعة لطلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية؛ ومن أهمها: حمايةُ جناب التوحيد وتصحيح التصورات، وفهمُ الأثرِ العملي للتفريق بين السياسة الشرعية والسياسة المخالفة للشريعة، وفهمُ الآثارِ واللوازم للأساس التنظيمي في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: نظريةُ سيادة الشريعة وإن كانت محكمةً إلا أنّها متشعبةٌ مترامية الأطراف؛ ومن أهم عناصرها التي يحتاجها طلاب القانون في المملكة العربية السعودية: خصائص سيادة الشريعة، وضوابط تطبيقها؛ وبيانُ هذه العناصر كان زبدةَ البحث وغايته.

التوصيات:

أولاً: إدراج نظرية سيادة الشريعة في المواد التعليمية لطلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية؛ لما لها من أثرٍ في بناء الملكةِ العلميةِ وفي اعتدال المنهجية وصحةِ التصوّر والمفاهيم.

ثانياً: أهمية العناية بالبحوث والدراسات التي تُجسّر الفجوة بين العلوم الشرعية والعلوم القانونية.

ثالثاً: أهمية الاعتناء بطرائق المقارنة بين الآراء الفقهية والقانونية في المقررات الدراسية لطلاب كليات القانون في المملكة العربية السعودية.

***

قائمة المصادر والمراجع

١- أبجد العلوم، خان، صديق حسن، اعتنى به: عبد الجبار زكار، (د. ط)، مكة المكرمة، دار الباز، (د. ت).

٢- الأحكام السلطانية والولايات الدينية، الماوردي، علي بن محمد، (د، ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، (د. ت).

٣- الأشباه والنظائر، السبكي، عبد الوهاب بن علي، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١١ هـ.

٤- أضواء على السياسة الشرعية، العتيبي، سعد مطر، ط ١، الرياض، دار الألوكة، ١٤٣٤هـ.

٥- اعتبار مآلات الأفعال وأثرها الفقهي، الحسين، وليد بن علي، ط٢، الرياض، دار التدمرية، ١٤٣٠هـ.

٦- إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان، ابن القيم، محمد بن أبي بكر، ط ٢، بيروت، دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

٧- إعلام الموقعين، ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر، ت: طه عبد الرؤوف سعد، (د. ط)، بيروت، دار الجيل، ١٩٧٣م.

٨- اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، ت: محمد حامد الفقي، ط٢، القاهرة، مطبعة السنة المحمدية، ١٣٦٩هـ.

٩- الأم، الشافعي، محمد بن إدريس، (د. ط)، بيروت، دار المعرفة، ١٣٩٣هـ.

١٠- بدائع السلك في طبائع الملك، ابن الأزرق، محمد بن علي، ت: علي سامي النشار، ط١، القاهرة، دار السلام، ١٤٢٩هـ.

١١- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود، (د. ط)، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٨٢م.

١٢- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد، (د. ط)، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٩٥م.

١٣- التشريع الوضعي، دراسة عقدية، القرني، محمد حجر، ط ١، جدة، مركز التأصيل للدراسات والبحوث، ١٤٣٦هـ.

١٤- التعليق على السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية لابن تيمية، العثيمين، محمد بن صالح، الرياض، مدار الوطن للنشر، ١٤٢٧هـ.

١٥- تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل، ت: سامي السلامة، ط ٢، الرياض، دار طيبة، ١٤٢٠ هـ.

١٦- الحريات السياسية المعاصرة في ضوء فقه الصحابة رضي الله عنهم، العجلان، فهد صالح، ط ١، القاهرة، المركز العربي للدراسات الإنسانية، (د. ت).

١٧- ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، وفيها مقدمة ابن خلدون، ت: خليل شحادة، ط ٢، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

١٨- روضة الناظر وجنة المناظر، ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، ت: عبد الكريم النملة، ط ٧، الرياض، مكتبة الرشد، ١٤٢٥هـ.

١٩- السيادة وثبات الأحكام في النظرية السياسية الإسلامية، محمد مفتي وسامي الوكيل، ط ٢، الخبر، تكوين للدراسات والأبحاث، ١٤٣٦هـ.

٢٠- السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، ت: علي العمران، ط ١، مكة المكرمة، دار عالم الفوائد، ١٤٢٩هـ.

٢١- السياسة الشرعية والفقه الإسلامي، تاج، عبد الرحمن، تعليق: محمد عمارة، ط١، القاهرة، دار السلام، ١٤٣٥هـ.

٢٢- السياسة الشرعية، أو: نظام الدولة الإسلامية، خلاف، عبد الوهاب، ت: محد عمارة، ط ١، القاهرة، دار السلام، ١٤٣٣هـ.

٢٣- شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح، التفتازاني، مسعود بن عمر، تحقيق: زكريا عميرات، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ.

٢٤- شرح تنقيح الفصول، القرافي، أحمد بن إدريس، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، ط١، (د. م)، شركة الطباعة الفنية المتحدة، ١٣٩٣هـ.

٢٥- الشهب اللامعة في السياسة النافعة، لأبي القاسم ابن رضوان المالقي، ت: علي سامي النشار، ط١، القاهرة، دار السلام، ١٤٢٨هـ.

٢٦- صحيح البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط١، (د. م)، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ.

٢٧- ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية، البوطي، محمد سعيد رمضان، ط ٨، دمشق، دار الفكر، ١٤٣١هـ.

٢٨- الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، ت: نايف الحمد، ط ٣، الرياض، دار التدمرية، ١٤٣٥هـ.

٢٩- العقيدة والسياسة، الزهراني، محمد أحمد، ط ١، الرياض، مركز الفكر المعاصر، ١٤٣٦هـ.

٣٠- غياث الأمم في التياث الظلم، الجويني، عبد الملك بن عبد الله النيسابوري، ت: عبد العظيم الديب، ط ٤، جدة، دار المنهاج، ١٤٣٥هـ.

٣١- فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، (د. ط)، بيروت، دار المعرفة، ١٣٧٩هـ.

٣٢- الفروق، أو أنوار البروق في أنواء الفروق، القرافي، أحمد بن إدريس، تحقيق: خليل المنصور، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.

٣٣- فقه المتغيرات في علائق الدولة الإسلامية بغير المسلمين، العتيبي، سعد مطر، ط ١، دار الهدي النبوي ودار الفضيلة، ١٤٣٠هـ.

٣٤- فقه الواقع، حصوة، ماهر، ط١، فرجينيا، الولايات المتحدة الأميركية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤٣٠هـ.

٣٥- قاعدة العادة محكمة، الباحسين، يعقوب عبد الوهاب، ط ٢، الرياض، مكتبة الرشد، ١٤٣٣هـ.

٣٦- قواعد نظام الحكم في الإسلام، الخالدي، محمود عبد المجيد، (د. ط)، الكويت، دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

٣٧- القواعد النورانية الفقهية، ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، ت: محمد حامد الفقي، ط١، القاهرة، مكتبة السنة المحمدية، ١٣٧٠هـ.

٣٨- كليات القانون والحكم بغير ما أنزل الله، معاذ عبد العزيز المبرد، (بدون بيانات).

٣٩- مبدأ اعتبار المآل في البحث الفقهي، احميتو، يوسف، ط١، بيروت، مركز نماء للبحوث والدراسات، ٢٠١٢م.

٤٠- مجموع الفتاوى، ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، اعتنى به الشيخ عبد الرحمن ابن قاسم وابنه محمد، بدون بيانات.

٤١- المحصول في علم الأصول، الرازي، محمد بن عمر، ت: طه جابر العلواني، ط ١، الرياض، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٠ هـ.

٤٢- المدخل إلى السياسة الشرعية، عطوة، عبد العال، ط ٢، الرياض، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٥هـ.

٤٣- المدخل لدراسة السياسة الشرعية والأنظمة المرعية، الغامدي، ناصر محمد، ط ١، مكة المكرمة، دار طيبة الخضراء، ١٤٣٦ هـ.

٤٤- مذكرة أصول الفقه على روضة الناظر، الشنقيطي، محمد الأمين، (د. ط)، بيروت، دار القلم، (د. ت).

٤٥- المستصفى في علم الأصول، الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

٤٦- المصالح المرسلة، الشنقيطي، محمد الأمين، (د. ط)، (د. م)، مطبوعات الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، ١٤١٠هـ.

٤٧- مصنفة النظم، وصفي، مصطفى كمال، ط ٢، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤٣٠هـ.

٤٨- معركة النص، المجموعة الثانية، العجلان، فهد صالح، ط ١، الرياض، ١٤٣٤هـ.

٤٩- مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية، اليوبي، محمد سعد، ط١، الدمام، دار ابن الجوزي، ١٤٢٩هـ.

٥٠- مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، البدوي، يوسف، ط٢، الرياض، دار الصميعي، ١٤٣٣هـ.

٥١- مقاصد الشريعة، ابن عاشور، محمد الطاهر، ت: محمد الطاهر الميساوي، ط١، الأردن، دار النفائس، ١٤٢١هـ.

٥٢- المنتقى شرح الموطأ، الباجي، سليمان بن خلف القرطبي، مطبعة السعادة، (بدون بيانات).

٥٣- المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، النووي، يحي بن شرف، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢هـ.

٥٤- الموافقات، الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، ت: مشهور آل سلمان، ط١، مصر، دار ابن عفان، ١٤١٧هـ.

٥٥- النظام الدستوري في الإسلام مقارنا بالنظم العصرية، وصفي، مصطفى كمال، ط ٢، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤١٤هـ.

٥٦- النظام السياسي الإسلامي مقارنا بالدولة القانونية، البياتي، منير حميد، ط ٣، الأردن، دار النفائس، ١٤٣١هـ.

٥٧- نظرية المصلحة في الفقه الإسلامي، حسان، حسين حامد، (د. ط)، القاهرة، مكتبة المتنبي، ١٩٨١م.

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين

عبدالعزيز بن درويش بن عابد المالكي*

برهان محمود حامد حمادنة**

جامعة نجران

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/22

*أستاذ تعليم الرياضيات المساعد، لديه مجموعة من الأبحاث في مجال ممارسات معلمي الرياضيات التأملية، وتعليم وتعلم(STEAM) ، مهتم بالأنشطة التعليمية في تدريس الرياضيات والتطوير المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء التوجهات الحديثة

** أستاذ التربية الخاصة المشارك، التخصص الدقيق الموهبة والتفوق والإبداع، لديه العديد من المؤلفات والأبحاث في مجال التربية الخاصة، ومن المساهمين في تطوير برامج الماجستير في مقر عملي، مهتم بالأبحاث المرتبطة في الجودة الشاملة في مجال التربية الخاصة.

إيميل الباحث: adalmalki@nu.edu.sa

كود البحث: 210086

تاريخ استقبال البحث: ٢٥، رجب، ١٤٤٢ هـ (٠٩ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)

تاريخ النشر: ٠٨، رمضان ، ١٤٤٢ هـ (٢٠ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين

عبدالعزيز بن درويش بن عابد المالكي

برهان محمود حامد حمادنة *

الملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين, واستخدم المنهج شبه التجريبي, وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين الملتحقين بالدراسة في فصول الموهبة بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، وجرى اختيار العينة بالطريقة القصدية من مدرستين، مثلت إحداهما المجموعة الضابطة وتكونت من (٢٥) تلميذاً دُرست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى مثلت المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٠) تلميذاً، دُرست باستخدام أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية. وكانت أداة الدراسة اختبارً في مهارات الإبداع في الرياضيات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على مهارتي الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للاختبار في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام لجنة تأليف مناهج الرياضيات في وزارة التعليم إلى تفعيل الأنشطة التعليمية المبنية على نظرية الرياضيات الواقعية في بناء مقررات الرياضيات المدرسية في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: أنشطة تعليمية- نظرية الرياضيات الواقعية- مهارات الإبداع في الرياضيات- التلاميذ الموهوبون- المرحلة الابتدائية.

* **يتوجه الباحثان بالشكر لوزارة التعليم ولعمادة البحث العلمي - جامعة نجران- المملكة العربية السعودية لدعمها المالي والتقني للبحث تحت رمز (NU/SHED/17/043)**

Title: **The Effectiveness of Using Instruction Activities based on the Reality Theory in Developing Creativity Achievement in Mathematics among Gifted Students**

Abstract: The current study aimed at investigating the Effectiveness of Instruction based Activities based on the Reality Theory in Developing Creativity Achievement in Mathematics among Gifted Students. The study adopted the semi- experimental design. Using purposed sampling, (45) gifted school students in Jidda educational district at KSA were selected. The sample was distributed into two groups, the first was a quasi-experimental group consists of (20) students taught using reality theory-based activities, and (25) students presented the control group and was taught using the traditional method. The results of the study showed statistically significant differences in total posttest score of creativity achievement test in mathematical, particularly in fluency and flexibility domains scores. The results revealed that students taught by reality theory-based activities scored higher mean score than students taught by traditional method. The study, therefore, recommended the need for mathematics textbooks developers at Saudi ministry of education to take more attention to the role played by Reality Theory based instructional activities in developing creativity among gifted students.

Key Words: Instructional Activities, Reality Theory, Mathematics Creativity Skills, Gifted Students, Elementary Stage

المقدمة

تُعدّ الرياضيات من العلوم التجريدية التي تهتم بتسلسل الأفكار والطرق العلمية ودراسة الأنماط، ويمكن النظر إلى الرياضيات على أنها طريقة أو لغة تستخدم تعابير ورموزاً محددة بدقة، أو معرفة منظمة في بنية أو فن يتمتع بجمال في التناسق العلمي. فقد أشار عقيلان (٢٠٠٢) إلى أن الرياضيات من أهم الدعائم الأساسية لأي تقدم علمي، ويعد تدريسها ضرورة من ضروريات عصر ثورة المعلومات، إذ تنوعت المعارف والمهارات، وتداخلت مع جميع العلوم الطبيعية، وحتى مع العلوم الإنسانية، فلولا الدقة والإبداع في الرياضيات وكفاءتها الهائلة لما توصلت العلوم الأخرى إلى ما توصلت إليه. ولعل ظهور الرياضيات وفروعها في ساحات المعرفة، هو الذي جعل هذه العلوم أكثر قدرة على التفاعل مع حضارة الإنسان، وذلك بالتطبيق عليها في جميع مجالات الحياة، فالرياضيات مادة علمية وتربوية لا يمكن عزلها عن المجتمع، وتعليمها أصبح ضرورة ملحة في ضوء التطور العلمي والتقني الذي وصل إليه العصر الحالي.

ومن هذا المنطلق فإن تعليم الرياضيات يتطلب الاهتمام بتنمية الإبداع لدى المتعلمين، إذ إن أساس الرياضيات هو الإبداع، وبات من أهم أهداف تعليم الرياضيات في جميع المراحل التعليمية هو تنمية الإبداع. والإبداع في الرياضيات مهارة تتسم بالتعقيد، لا يمكن حصرها في المعطيات المحسوسة فقط، بل تحوي القدرات الإبداعية المعرفية والوجدانية مثل: الطلاقة والمرونة والأصالة وحب المغامرة والاستطلاع والتخيل والإحساس بالمشكلات والطرفة (علي، ٢٠١٨).

وركزت أهداف التعليم في الوقت الحاضر بصورة أساسية على تنمية الإبداع، وجعل الدراسة ممتعة وأكثر تشويقاً للمتعلمين، وإعدادهم للتعامل مع التحديات وتوجهات المستقبل؛ فالإبداع يمثل مطلباً أساسياً به يجري التعامل مع متغيرات الواقع المعقدة (مينا، ٢٠١٥). ويمثل أيضاً القدرة على التخلص من النمط العادي للتفكير، وإتباع نمط جديد، فضلاً عن حب الاستطلاع والفضول والخيال. ويتضمن الإبداع بعض الصفات التي تميز الأفراد ذوي القدرات الإبداعية العالية، سواء أكانت هذه السمات عقلية أم عاطفية، مثل: الطلاقة اللفظية، وقوة البيان، والخيال الواسع، والأصالة، ومهارة فن اتخاذ القرارات، والقدرة على التفكير المنطقي، واستيعاب المواقف غير الواضحة (المبهمة)، وتحدي المواقف الصعبة، والمثابرة والميل للبحث، والتدقيق والإطلاع على الخبرات الجديدة (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٧). والإبداع تفكير غير تقليدي تتسم نواتجه بنوع من الجدة والقيمة المضافة للفكر والثقافة التي ينتمي إليها، وتوجيه المفكر إلى دافعية خلاقة ومثابرة متجددة (حجي، ٢٠١٦). والإبداع أيضاً أحد المهارات المعروفة والأساسية في القرن الحادي والعشرين، التي وجب على المؤسسات التربوية تعليمها وتنميتها لدى المتعلمين (Davidovitch, & Milgram, 2006). ويعد الإبداع في الرياضيات تفكيراً نشطاً يستثير أكبر عدد ممكن من العمليات الرياضية والعقلية لدى المتعلم؛ ليصل إلى ناتج جديد متميز، وذلك بممارسة مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة (السيد، ٢٠١٩). ومن هنا أصبحت الممارسات التعليمية وما تتضمنه من قدرة على

تصميم مهام تعلم جديدة تشكل حافزاً للإبداع لدى المتعلمين، وتطوير مناهج قائمة على تقديم محتوى تعليمي ينمي مهارات الإبداع، فضلاً عن القدرة على توفير تجربة تعلم منظمة ومرنة تعد إحدى السمات الرئيسة في تطوير مهارات الإبداع لدى المتعلمين (Karwowski, Lebuda and Wisniewska, 2009).

وبناء على تلك المعطيات؛ فإن من الأهمية بمكان تقديم عملية التدريس في قوالب جاذبة ومثيرة لتفكير المتعلمين، باستخدام طرائق وأساليب ونماذج تدريسية مبتكرة، ومن هذا المبدأ فإن الأنشطة التعليمية من المناسب أن تقدم بطريقة ممتعة ومشوقة؛ فالأنشطة التعليمية عنصر أساسي من عناصر المنهج، تسهم بشكل فعّال في تحقيق أهداف المنهج، إذ إنها تؤدي إلى تطوير مواهب الطلاب، وتنمية حاجاتهم المعرفية و الإنفعالية والمهارية، فضلاً عن قدرتها على تنمية أشكال مختلفة من المهارات الاجتماعية والإنسانية للمتعلمين، وذلك بممارسات الطلاب للمواقف الواقعية في حياتهم، والخبرات المتنوعة التي يمرون بها في أثناء دراستهم (السيد، ٢٠١٩).

ن الأنشطة التعليمية عنصر مهم من عناصر البرنامج التعليمي، لدورها الكبير في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة؛ فهي تساعد المتعلمين على اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات المختلفة (موسى، ٢٠٢٠). وأشار كل من مينا وسطوحي وعبد السميع (٢٠١٢) إلى أن الأنشطة التعليمية هي تلك التي تراعي الخيال والاستكشاف، وترتبط بواقع المتعلمين، وتستند إلى تشجيع الملاحظة داخل غرفة الصف، وتتدرج في عرضها بما يتفق و الموقف التعليمي؛ فضلاً عن أثرها الفعّال في تنمية الإبداع لدى المتعلمين.

وقد ظهر حديثًا في مجال تدريس الرياضيات ما يعرف بالنظرية الواقعية في الرياضيات أو تعلم الرياضيات الواقعية، وهي من النظريات المهمة في تعليم الرياضيات وتعلمها، المبنية على الأدلة والبراهين التجريبية، وتعود بدايات هذه النظرية إلى حركة الإصلاح التربوي في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينيات من القرن الماضي؛ وانطلقت كمشاريع تطورية, ومدخل لتعليم الرياضيات وتعلمها في المرحلة الابتدائية. وهي تقوم على المشكلات اليومية بدلاً من مجرد تلخيصٍ لقواعد الرياضيات المجردة؛ لذلك فإن هذه النظرية تستند إلى أسس تربط بين تعليم الرياضيات وتعلمها وتطبيقاتها الواقعية (خليل، ٢٠١٨).

وأشارت أبو عبيد (٢٠١٩) إلى أن العمل على تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة، يحتاج إلى تقديم المحتوى التعليمي بصور متنوعة، لتزويدهم بالمعلومات والمهارات والمفاهيم التي ينبغي عليهم تعلمها، وبالنتيجة تنمية مهاراتهم الإبداعية. أما المتعلمون الموهوبون فهم يشكلون دائماً قاطرة التقدم، وهم القوة الدافعة والمحفزة للإنطلاق، والقدوة للآخرين في الاجتهاد؛ لأنه في إطار التنافس العالمي في ظل تحديات العولمة تصبح الموهبة عملة نادرة وميزة نسبية يدركها من يقدر أهميتها، ويسبر أغوار مكنوناتها (حمادنة، ٢٠١٤). ويمتلك الموهوبون لقابليات متميزة تمكنهم من الأداء بمستوًى مرتفع،

ويمتلكون أيضاً قدرات عالية على الإبداع تجعلهم بحاجة إلى برامج تربوية وخدمات تتجاوز تلك التي يقدمها البرنامج العادي، وذلك لتحقيق إسهامهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم (العتوم، ٢٠٢٠).

ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية، التي سعت إلى تعرف فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

مشكلة الدراسة

يعد الاهتمام بالإبداع في الرياضيات من أهم الموضوعات الحديثة في مجال رعاية الموهوبين والاهتمام بهم، إذ ينعكس ذلك إيجابًا على مستوى التحصيل ومهارات متعددة أخرى، فضلاً عن تحقيق الأهداف التدريسية التي يتحمل المعلمون والمؤسسات التربوية مسؤولية تحقيقها. والرياضيات واحدة من أهم المواد الدراسية التي من أهدافها الأساسية تنمية الإبداع؛ وتعد ميدانًا خصبًا لتنمية المهارات المختلفة، ومنها مهارة الإبداع، لذا فإن من الأهمية استثمار مادة الرياضيات في تنمية قدرات المتعلمين عموماً، والموهوبين منهم خاصة، ويكون ذلك بتوظيف الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية الحديثة المستندة إلى النظريات المبنية على الأدلة والبراهين، التي تكون أيضاً بعيداً عن الطرق التقليدية السائدة في تنشئة المتعلمين الموهوبين في المرحلة الابتدائية مثل: الحفظ والتلقين والمحاضرة؛ مما يجعل الرياضيات مادة مُملة. وسعياً وراء تعلم وتعليم أكثر فاعلية في الرياضيات بشكل عام، وفي مهارات الإبداع في الرياضيات بشكل خاص، وتفصيلاً لمنظومة تربوية للنمو الشامل المتكامل للمتعلمين الموهوبين، وتماشياً مع متطلبات العصر الحديث المتطور، الذي يبرع فيه من يمتلك معرفة أكثر. ونظراً للقصور في مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية جاءت هذه الدراسة، التي تتأتى مشكلتها من القصور المشار إليه. وذكرت دراسات متعددة هذا القصور؛ كدراسة العقيل والجغيمان والشايع (٢٠١٩)، ودراسة الغامدي (٢٠١٨). وانطلاقاً من أهمية هذه المرحلة في حياة الطفل التي ينشأ فيها التخيل والاستكشاف، ولأهمية تنمية الإبداع في الرياضيات في سنوات مبكرة؛ جاءت أيضاً مشكلة الدراسة التي يمكن معالجتها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "**ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين** "؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارة الطلاقة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين؟

٢. ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارة المرونة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين؟

٣. ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارة الأصالة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١ـ التعرف إلى فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

٢. التعرف إلى فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارة الطلاقة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

٣. التعرف إلى فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارة المرونة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

٤. التعرف إلى فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارة الأصالة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة فيما يأتي:

– إفادة طلبة الدارسات العليا والباحثين والمهتمين بمجال الموهبة والإبداع.

– إفادة المعلمين في مراحل دراسية مختلفة بتوظيفهم أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في المواقف التدريسية المختلفة.

– تقديم إضافة جديدة إلى البحوث العلمية السابقة التي أجريت في الميدان التربوي والتعليمي، وتوظيف أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في عملية تدريس الرياضيات في صفوف أخرى.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

– **الحدود الموضوعية:** وحدة العمليات على الكسور الاعتيادية من كتاب الرياضيات بالصف السادس الابتدائي –الفصل الدراسي الثاني، ومهارات الإبداع: الطلاقة والمرونة والأصالة.

– **الحدود البشرية:** تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبون الملتحقون بفصول الموهبة بالمرحلة الابتدائية.

– **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

– **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ، ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة

- **الأنشطة التعليمية**: عرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٩: ١٩١) بأنها: "مجموعة الإجراءات التعليمية التي تمثل خبرة هادفة؛ لتنمية وتعميق المفاهيم والمعارف والمهارات والقيم، وتحقيق التكامل مع المحتوى داخل الصف الدراسي أو خارجه، تحت إشراف المعلم وتوجيهه". وإجرائياً: هي مجموعة من الخبرات المخططة مسبقاً في ضوء خصائص واحتياجات التلاميذ الموهوبين، صِيغَت في ضوء نظرية الرياضيات الواقعية وذلك لتنمية مهارات الإبداع في الرياضيات (الطلاقة والمرونة والأصالة) لديهم، وتُدَرَّسُ تحت إشراف وتوجيه معلم الرياضيات المتعاون في تنفيذ الدراسة.
- **نظرية الرياضيات الواقعية**: تعرف بأنها: "مدخل تعليمي تدريسي يستخدم الواقع كنقطة بدء في عمليات التعليم والتعلم لمساعدة المتعلمين في بناء وإعادة اكتشاف الرياضيات" (خليل، ٢٠١٨: ٥٧٣). **وإجرائياً**: هي النظرية التي استُنِدَ إلى أسسها لربط عملية تعليم وتعلم الرياضيات وتطبيقاتها الواقعية في إعداد أنشطة تعليمية، بالاعتماد على ربط دروس وحدة العمليات على الكسور في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي بالواقع، لتنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.
- **مهارات الإبداع في الرياضيات**: وهي "إنتاج علاقات وحلول جديدة متنوعة ومتعددة للمشكلات والتمرينات الرياضية بشكل مستقل وغير معروف مسبقاً؛ بحيث تتجاوز النمطية في ضوء المعرفة والخبرات السابقة؛ شريطة ألا يكون هناك اتفاقٌ مسبقٌ على محكات الصواب والخطأ" (شومان وأبو عميرة ومحمد، ٢٠١٥: ٤٤٠). وتعرف **إجرائياً**: الدرجة التي حصل عليها التلميذ الموهوب في اختبار مهارات الإبداع في الرياضيات الذي أعدّ لأغراض هذه الدراسة.
- **التلاميذ الموهوبون**: وهم "الأفراد الذين يتميزون بقدرة عقلية عالية تزيد درجة ذكائهم عن (١٢٠) IQ ويتميزون بقدرة عالية على التفكير الإبداعي" (حمادنة، ٢٠١٤: ٢٤). **وإجرائياً**: هم تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبون الملتحقون في فصول الموهبة في مدينة جدة من العام الدراسي: ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

الإطار النظري

الأنشطة التعليمية

يُعدّ النشاط مجموعة من الخبرات والممارسات التي يكتسبها المتعلم ويمارسها، وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها، ولها أهداف تربوية متميزة، ومن الممكن أن تتم داخل الصف أو خارجه (العنزي والشمري، ٢٠١٧). ويشير مصطلح النشاط التعليمي إلى الأدوات المتنوعة التي يستخدمها الأفراد الذين يشاركون في بيئات التعلم؛ لتجسيد المفاهيم المجردة، وإجراء التدريس بطريقة أكثر فعالية. وهو وأيضاً وسيلة لتحقيق الأهداف، وعنصر ينظم محتوى المنهج، ويساعد على تحديد الإمكانات المادية والاجتماعية اللازمة، ويحدد مدى فاعلية المتعلمين ودورهم في الموقف التعليمي. والأنشطة التعليمية

كذلك هي كل نشاط يؤديه المعلم أو المتعلم أو كلاهما معاً داخل غرفة الصف أو خارجها أو داخل المدرسة أو خارجها، بهدف تحقيق الأهداف التدريسية للمنهج (موسى، ٢٠٢٠).

والأنشطة التعليمية، هي "ذلك الجهد الذي يؤديه المتعلم من أجل إثراء عملية التعليم، ويتم تعلم عادات ومهارات العمل الجماعي، ويحصل فيه المتعلم فيه على المعرفة من مصادرها، وعلى كيفية إصدار الأحكام، وغير ذلك من العمليات العقلية المهمة، ويشارك المعلم أو المتعلم في تخطيط النشاطات وتنفيذها" (حسن والعتيبي، ٢٠١٥: ٤٩٩). وتمثل الأنشطة التعليمية البرامج والأنشطة التي تهتم بالمتعلم، وتعنى بما يبذله من جهد فكري أو جسدي في ممارسة أنواع النشاط، الذي يتناسب وقدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها، بحيث يساعد على إثراء الخبرة وإكساب مهارات متعددة، بما يخدم مطالب النمو الجسدي والفكري لدى المتعلم (النجار، ٢٠١٩).

وتسعى الأنشطة التعليمية إلى استثمار الطاقات والمواهب الكامنة لدى التلاميذ؛ بتوفير الحرية لاختيار وممارسة الأنشطة التي تتوافق وقدراتهم ومهاراتهم، وإتاحة الفرصة للتدريب على الأسلوب العلمي في البحث، واكتساب القدرة على حل المشكلات، وإعداد شخصية المتعلم لتكون متكاملة من النواحي العلمية والثقافية والاجتماعية (مجاهد، ٢٠١٨). لذلك فإن الأنشطة التعليمية مهمة في تدريس المواد الدراسية المختلفة، ومنها الرياضيات، وجعل التعليم أكثر إثارة وتشويقاً، إذ إن تدريس الرياضيات المبني على الأنشطة من يُحول المتعلم من مُتعلم سلبي إلى مُتعلم نشط (Reeves,2011).

نظرية الرياضيات الواقعية

تعود البدايات الأولى لتعليم الرياضيات الواقعية وتعلمها إلى عالم الرياضيات الهولندي (Hans Freudenthal)، الذي يرى أن تعلم الرياضيات بوصفه نشاطًا إنسانيًا يستند إلى ممارسة الرياضيات، وأن الرياضيات تأتي من الواقع؛ لذا من المهم أن يجري تعلمها بسياقات واقعية، يكون للمتعلمين دور في اكتشافها، بدلاً من تلقّي موضوعاتها كنظام سابق الإعداد في انتظار التطبيق (خليل، ٢٠١٨).

والرياضيات الواقعية نظرية تدريسية تطورت بتعلم الرياضيات ومن أجلها، وتقوم فلسفة نظرية الرياضيات الواقعية على قيام المتعلمين بتطوير فهمهم للرياضيات بشكل تراكمي، للوصول إلى القدرة على استنباط أساليب بديهية خاصة بهم، وذلك للعمل على حل المشكلات والمسائل الرياضية، باستراتيجيات متعددة تصل بالمتعلمين إلى فهم أكثر عمقاً لها، إذ يمكّنهم ذلك من تعلم المفاهيم الرياضية، ومنحهم قدرة على الربط بين المواضيع المختلفة بأساليب غير تقليدية. وأن أهم مرتكزات هذه النظرية أن تكون الرياضيات قريبة من المتعلمين، وذات صلة بمواقفهم الحياتية التي يعيشونها كل يوم، على أساس أنّ الواقعية تشير إلى الاتصال مع بالعالم الحقيقي والمشكلات الحقيقية في عقول المتعلمين (كنعان والشناق وبني خلف، ٢٠١٩).

وأشار خليل (٢٠١٨) إلى إن تعليم الرياضيات وتعلمها باستخدام نظرية الرياضيات الواقعية يكون مرتكزاً فاعلاً في تدريس الرياضيات، ذلك لكونه يبدأ بشيء واقعي بالنسبة للمتعلمين، ويميل إلى التركيز على أداء الرياضيات بالمناقشات الطلابية، والتعاون بين المتعلمين للتوصل إلى تفسيرات وتعميمات، استناداً إلى حقائق واقعية، وأن عملية التعليم والتعلم على وفق نظرية الرياضيات الواقعية تستند إلى مجموعة من المبادئ، هي:

١. مبدأ النشاط: ويشير إلى أن الرياضيات نشاط إنساني ينبغي دمج الطلبة فيه من أجل بناء البنى المعرفية لديهم.

٢. مبدأ الواقعية: ويركز على تنمية قدرة الطالب على تطبيق الرياضيات في حل المشكلات الحياتية، وأن الرياضيات يجب أن تبدأ من مواقف مُشكلة ذات معنى للطالب.

٣. مبدأ المستوى: ويشير إلى مرور الطالب بمستويات متنوعة من الفهم في أثناء تعلمه للرياضيات، وينتقل من حلول غير منطقية لحلول في السياق ذاته مروراً بتشكيل الاختصارات والتراكيب الرياضية.

٤. مبدأ الترابط: ويؤكد أن مجالات الرياضيات وموضوعاتها ليست منفصلة عن بعضها بعضاً بل متكاملة ومترابطة.

٥. مبدأ التفاعل: ويشير إلى أن الرياضيات ليست نشاطًا فردياً بل جماعياً، وعلى معلم الرياضيات الواقعية أن يمنح الطالب الفرص لمشاركته استراتيجياته وأفكاره مع الآخرين.

٦. مبدأ التوجيه: ويشير إلى أن معلم الرياضيات هو الموجه نحو الاكتشاف، والمحفز للطلبة لإعادة هذا الاكتشاف.

إن نظرية الرياضيات الواقعية لم تغير طرائق التدريس في الصفوف الدراسية بشكل كبير، فهي تهدف إلى توظيف التعلم القائم على الواقع الذي يساعد المعلمين في تضمين أنشطة التعلم في جميع المراحل (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، علاوة على ذلك، فإنها تسهم في إحداث فَرْقٍ في قدرات الطلبة؛ إذ تعمل على نقل المعرفة والمهارات والمواقف من حدود الصف الدراسي إلى تفاعلاتهم في العالم الأوسع (Smith and Doren, 2004).

الإبداع في الرياضيات

عرّف تورانس (Torrance) الإبداع بأنه: عملية إدراك الثغرات والاختلال والعناصر المفقودة، ومحاولة صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، واختبار الفرضيات، والربط بين النتائج وتعديلها، وإعادة اختبارها، ثم تعميمها. في حين عرّفه جيلفورد (Guilford) بأنه: تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية مدهشة ومنفردة، هي تنوع الإجابات المنتجة (القمش، ٢٠١١).

وتتمثل مهارات الإبداع من وجهة نظر تورانس (Torrance) في ثلاث مهارات رئيسة، هي: الطلاقة (Fluency): التي تتضمن الجانب الكمي في الإبداع، وتعني إنتاج عدد كبير من الأفكار المتعلقة بالقضايا المختلفة، واكتشاف حلول أو التوصل إلى بدائل لحل مشكلة ما، واستخدام المخزون المعرفي في الوقت اللازم. والمرونة

(Flexibility): وتتضمن الجانب النوعي في الإبداع، فهي القدرة على التغيير وتوليد أفكار غير متوقعة، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لمثير ما، وتغيير الحالة المعرفية للفرد بتغير الموقف. والأصالة (Originality): وتعني التفرّد والتميّز في التفكير، للتوصل إلى ما هو غريب وغير شائع، والتوصل إلى أفكار غير مألوفة ونادرة تسهم في زيادة الإنتاجية وتحسن الأداء (العتوم، ٢٠٢٠).

أما الإبداع في الرياضيات فقد عرّفه سينغ (Singh)، المشار إليه في الغامدي (٢٠١٨: ٢٩)، بأنه: "عملية صياغة الفروض المتعلقة بالأسباب والنتائج في المواقف الرياضية، واختبار وإعادة اختبار صحة هذه الفروض، وإدخال التعديلات المناسبة عليها، ونشر النتائج التي يتم الحصول عليها في نهاية المطاف". وعرفه نوفيتا و بيوترا (Novita and Putra) المذكور في علي (٢٠١٨: ٨٨) بأنه: "قدرة المتعلم على حل مشكلات رياضية صعبة تتحدى تفكيره، وإنشاء نماذج رياضية تعكس العالم الحقيقي، وحل مشكلات رياضية بمساعدة الوسائط التعليمية الرياضية، وربط المعرفة الرياضية مع غيرها من المجالات عند حل المشكلات الرياضية، وتحديد وفهم الدور الذي تؤديه الرياضيات في العالم".

ويُستنتج مما ذكر أن الإبداع في الرياضيات ومهاراته تُمكّن المتعلمين من معالجة المواقف والخبرات والمشكلات بطرق مبتكرة، والبحث عن الحلول والمقترحات بهدف الوصول إلى تقديم هذه الحلول بطرق متنوعة وفريدة غير معروفة.

الموهوبون

الموهبة خاصية تصف الفرد الذي يكون لديه قدرة عالية أكثر من العادي، وغالباً ما تكون درجة ذكائه (120)درجة فما فوق، وعادة ما يقترن هذا المستوى العقلي بالإبداع أو يستخدم كمعيار له، مع وجود بعض الخصائص الأخرى لدى الفرد مثل: الدافعية والقيادة (السرور، ٢٠٠٣). والموهبة قدرة فطرية موروثة في مجال أو أكثر من المجالات الإنسانية، التي لا يمكن أن تلمع إلا بوجود من يكتشفها ويصقلها حتى تبلغ أقصى مدى لها (حمادنة، ٢٠١٤). ويشير مصطلح موهوب (Talented) إلى من لديه قدرة أو استعداد طبيعي؛ فالطفل الموهوب هو الذي يشخصه مهنيون أكفاء بامتلاكه لقابليات متميزة يتمكن فيها من الأداء بمستوى مرتفع يجعله بحاجة إلى برامج تربوية وخدمات تتجاوز تلك التي يقدمها البرنامج العادي، وذلك لتحقيق إسهامه في خدمة نفسه ومجتمعه (جروان، ٢٠١٢).

ويرى تاننبوم (Tannenbaum) ضرورة وجود خمسة عوامل تسهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم، وهي: القدرة العقلية العامة التي تعبر عن العامل العام، والقدرة الخاصة التي هي التفوق الذي يؤدي إلى أداء الإرادة والرغبة للقيام بتضحيات من أجل الإنجاز، والعوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تشجع وتحفز الفرد على زيادة إمكاناته، وأخيرًا عوامل الصدفة، وهي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها، التي تعبر عن فرص للأداء المتفوق. في حين

يرى جانييه (Gagne) أن الموهوبين هم من يظهرون أداءً بارعاً في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية والتقنية والفنية والرياضية (القمش، ٢٠١١).

الدراسات السابقة

تعبيراً عن أهمية الإبداع في الرياضيات أجريت دراسات متعددة في هذا المجال، فقد أجرى عبدالمحسن ورمضان وحسانين (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستُخدِم المنهجُ شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي في منطقة غرب الزقازيق التعليمية في مصر، واستُخدِم اختبار الإبداع في الرياضيات. وأظهرت النتائج وجودَ فَرْقٍ دالٍّ إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات الإبداع في الرياضيات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى خليل (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريسي قائم على نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى التحصيل الرياضي وطبيعة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستُخدِم المنهجُ شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢ طالباً) قُسِّموا على مجموعتين، تجريبية وضابطة، واستُخدِم اختبارٌ تحصيليٌ ومقياسُ الاتجاه نحو الرياضيات. وأظهرت النتائج وجود فَرْقٍ دالٍّ إحصائياً في أثر استخدام البرنامج التدريسي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي الموهوبين، واستُخدِم المنهجُ شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١١) طالباً موهوباً بالصف الرابع الابتدائي اختِيروا بالطريقة القصدية وَفْقاً لمحكاتٍ وشروطٍ محددة من مدرسة العقيق الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، واستُخدِم اختبارُ الإبداع الرياضي. وأظهرت النتائج وجود فَرْقٍ دالٍّ إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الطلاب الموهوبين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الإبداع الرياضي، في القدرة الكلية وفي جميع القدرات الجزئية المقاسة لصالح القياس البعدي، وبينت النتيجة الكلية للدراسة عن فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية الإبداع الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

أما السيد (٢٠١٩) فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن أثر برنامج للأنشطة في الرياضيات قائم على مدخل التعلم النشط وَفق نموذج فورشتين للإثراء الوسيلي ونظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التميز والإبداع في الرياضيات لدى طالبات التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، واستُخدِم المنهجُ شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧١)

طالبة، منهن (٣٥) طالبة مثلت المجموعة التجريبية، و (٣٦) طالبة مثلن المجموعة الضابطة، وتمثلت مواد وأدوات الدراسة في برنامج الأنشطة، واختبارَي التميز والإبداع في الرياضيات. وأظهرت النتائج وجود فَرْقٍ دالٍّ إحصائياً بين متوسطَي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختباري التميز والإبداع في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية؛ وبحجم تأثير مرتفع.

وهدفت دراسة كنعان وآخرين (٢٠١٩) إلى الكشف عن فاعلية استخدام منحى الرياضيات الواقعية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبًا من طلاب مدينة عمان بالأردن، وُزِّعوا في مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستُخدِم اختبارُ اكتساب المفاهيم الرياضية أداة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود فَرْقٍ دالٍّ إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الرياضية.

التعليق على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة تتضح أن دراستين تناولتا التدريس باستخدام نظرية الرياضيات الواقعية، وهما دراسة خليل (٢٠١٨)، ودراسة كنعان وآخرين (٢٠١٩)، وتناولت الدراسات الأخرى لمتغير التابع وهو الإبداع في الرياضيات كدراسة عبدالمحسن وآخرين (٢٠١٥)، ودراسة الغامدي (٢٠١٨)، ودراسة السيد (٢٠١٩). وقد تناولت الدراسة الحالية فاعلية أنشطة مستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات.

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، من حيث المنهجية المتبعة، واختيار أفراد الدراسة، وبإعداد أداتها، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، فضلاً عن الإفادة من الإجراءات التي اتبعتها الدراسات السابقة، ومن عرض المتغيرات، والمعالجة الإحصائية، ومن كيفية عرض النتائج ومناقشتها. وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها فاعلية أنشطة تعليمية مستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات، وهو ما يجري في أية دراسة سابقة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استُخدِم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك لمناسبته لتحقيق أهدافها، وجرى بدراسة تأثير المتغير المستقل (أنشطة تعليمية مبنية في ضوء النظرية الواقعية) على المتغير التابع (مهارات الإبداع في الرياضيات)؛ وذلك باستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين، وهما: المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام الأنشطة التعليمية المبنية في ضوء النظرية الواقعية، وتطبيق اختبار مهارات الإبداع في الرياضيات كقياس قبلي – بعدي، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١): المنهج شبه التجريبي بالتصميم قبلي – بعدي لمجموعتين

القياس البعدي	التدريب	القياس القبلي	التعيين	المجموعة
O2	X	O1	EC	التجريبية
O2	ـــ	O2	CC	الضابطة

إذ إن:

EC: المجموعة التجريبية

CC: المجموعة الضابطة

O1: اختبار مهارات الإبداع في الرياضيات- قياس قبلي

O2: اختبار مهارات الإبداع في الرياضيات - قياس بعدي

X: المعالجة التجريبية (أنشطة تعليمية مستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية)

ـــ : من غير معالجة (الطريقة الاعتيادية)

أفراد الدراسة

اختيرت عينة الدِّراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين الملتحقين بالدراسة في فصول الموهبة في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي: ١٤٤١/١٤٤٢هـ، إذ وقع الاختيار بالطريقة القصدية على مدرستين، هما: ابتدائية مجمع الأمير سلطان؛ ومثلت المجموعة الضابطة وفيها (٢٥) تلميذاً, دُرست بالطريقة الاعتيادية، وابتدائية الشاطئ, ومثلت المجموعة التجريبية وفيها (٢٠) تلميذاً, دُرست باستخدام أنشطة تعليمية مبنية في ضوء نظرية الرياضيات الواقعية، وقد جرى التحقق من تكافؤ المجموعتين.

أداة الدراسة

استُخدِم في هذه الدِّراسة اختبارُ مهارات الإبداع في الرياضيات، حيث أُعِدَّ بالاستناد إلى الاختبارات المستخدمة في الدراسات السابقة مثل اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية "أ" في ضوء طبيعة مادة الرياضيات للصف السادس الابتدائي، وكان الاختبار في صورته النهائية من نوع "الاختبار المقالي"، وتكوّن من أربعة أسئلة مقالية مرتبطة بمشكلات رياضية تقيس مهارات: الطلاقة: وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة. والمرونة: وتتمثل في تنوع فئات الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة. والأصالة: وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة. وتشكل هذه المهارات عناصر الإبداع في الرياضيات، وتحتاج إجابة كل سؤال من هذه الأسئلة الأربعة ثلاثَ دقائق، فضلاً عن الزمن اللازم للتعليمات والإرشادات. وجرى الحكم على إتقان كل مهارة من

المهارات المذكورة بمؤشر واحد على وفق كل سؤال، ويحسب مستوى الاتقان، بإعطاء التلميذ صفرًا إذا لم يكتب شيئًا، أو كانت الإجابة غير مرتبطة بالمؤشر، ويعطى درجة واحدة إذا كانت الإجابة ترتبط بالمؤشر المذكور، وبذلك تتراوح الدرجات الفرعية على كل مهارة من (٠-٤) درجات، في حين أن الدرجة الكلية للاختبار (١٢) درجة. والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢): مؤشرات الإتقان على اختبار مهارات الإبداع في الرياضيات ودرجات الاختبار

الرقم	المهارة	المؤشرات	أعلى درجة
١	الطلاقة	دعم الفكرة الرئيسة بأفكار فرعية وأدلة منطقية	٤
٢	المرونة	تقديم تفسيرات وحلول متنوعة	٤
٣	الأصالة	توليد أفكار وحلول إبداعية أصيلة ومبتكرة	٤
مجموع الدرجات على المهارات والمؤشرات عامة			١٢

صدق الاختبار وثباته

تم التحقق من دلالات صدق محتوى اختبار مهارات الإبداع في الرياضيات؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، وفي الموهبة والإبداع في جامعات سعودية، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة. وبناء على إجماع ما يزيد عن (٧٠٪) من مجموعة المحكمين اعتُمِدَ الاختبار بصورته النهائية. وللتحقق من ثبات الاختبار، طُبِّقَ على عينة استطلاعية من خارج عينة الدِّراسة مكونة من (١٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، الملتحقين في فصول الموهبة بمدينة جدة، واستخدمت معادلة كودر ريتشاردسون (KR21)، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٣)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لغايات الدِّراسة. وحُسِبَ الثبات على كل مهارة من مهارات الاختبار بالطريقة نفسها. والجدول (٣) يبين ذلك:

الجدول (٣) معاملات الثبات على مهارات اختبار الإبداع في الرياضيات

الرقم	**المهارة**	**معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون (KR21)**
١	الطلاقة	٠,٨٥
٢	المرونة	٠,٨١
٣	الأصالة	٠,٧٨

يلاحظ من الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات للمهارات المستخدمة في اختبار الإبداع في الرياضيات جاءت مرتفعة، مما يُسَوِّغُ الوثوق في الاختبار ونتائجه.

أنشطة تعليمية مستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع نظرية الرياضيات الواقعية، صُمِّمَت الأنشطة التعليمية في ضوء وحدة "العمليات على الكسور الاعتيادية" في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؛ من أجل تدريب التلاميذ على المناقشة ومساعدتهم على التحدث والتعبير عن المشكلات الرياضية المطروحة بطريقة أفضل، والاستماع إلى الآخرين وكيفية العمل معاً لاكتشاف الحلول، وتحسين مهارات الإبداع (الطلاقة والمرونة والأصالة).

وتم إعداد دليل للمعلم للاسترشاد به في عملية التدريس في أثناء تطبيق الدراسة على المجموعة التجريبية في وحدة "العمليات على الكسور الاعتيادية"، وقد تم اختيار هذه الوحدة لاحتوائها على موضوعات متعددة، التي من الممكن تطويرها على وفق نظرية الرياضيات الواقعية. وتضمن الدليل الإطار النظري وأشتمل على مقدمة عن التدريس على وفق نظرية الرياضيات الواقعية والتعريف بها، وبيان أهميتها، وأشتمل أيضاً على إرشادات تنفيذ الدروس والخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ الوحدة، وخطط تحضير الدروس. وقد صممت الأنشطة التعليمية المبنية على وفق نظرية الرياضيات الواقعية على النحو الآتي: التهيئة والتشويق، ثم عرض مهمة واقعية مرتبطة بالكسور الاعتيادية، ثم إثراء عملية التعلم والإنتاج، وأخيراً التقويم والتغذية الراجعة.

وبعد الانتهاء من بناء الأنشطة التعليمية المقترحة عُرِضَت على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في تخصص مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها؛ وذلك للتحقق من دلالات صدق المحتوى للأنشطة، وارتباطها بنظرية الرياضيات الواقعية، ومناسبتها للفئة العمرية المستهدفة. وبعد التحكيم أُجْرِيَت التعديلات المناسبة عليها بالحذف أو بالإضافة، وقد بلغت نسبة الاتفاق فيما بين المحكمين (٨٠٪)؛ وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

وطبق معلم متخصص في الرياضيات أنشطة تعليمية مستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية، بعد تدريبه على آلية التنفيذ، وقد تم مراعاة ضبط المعلم الحالي (المجموعة التجريبية) مع المعلم الآخر (المجموعة الضابطة) من حيث إنهما يمتلكان سنوات خبرة (أكثر من خمس سنوات)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس رياضيات). وقد تمثل دور المعلم في هذه التجربة، في أنه الموجه والميسر لإتاحة الفرص لتلاميذ (المجموعة التجريبية)، لاكتشاف العلميات على الكسور الاعتيادية، والموجه نحو عمليات بناء الأفكار والمفاهيم المرتبطة بالكسور الاعتيادية ومعالجتها التي تبدأ من العالم الواقعي، التي تم ربطها بموضوعات الدروس في هذه التجربة. أما عن دور التلميذ فقد تمثل في استخدام استراتجياته الخاصة لوصف المشكلة المطروحة وحلها

في الموقف التعليمي، فضلاً عن دوره في الاكتشاف والتوصل إلى حل المشكلات الرياضية المطروحة في الدروس، والتفاعل في أثناء عمليات التعلم في الدروس المطروحة مع زملائه.

أما عناصر مادة الدراسة، فقد تم تنفيذ ستة أنشطة تعليمية مستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية، ونفذت في مدة أسبوعين، والملحق (١) يوضح أنموذجاً من نماذج التدريس وفقاً للأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية.

التطبيق الميداني للتجربة:

بعد اختيار مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تم الاجتماع بتلاميذ المجموعتين عبر تطبيق (Microsoft Teams)، بالتعاون مع المعلم المسؤول عن تدريس مادة الرياضيات. ثم شرح تعليمات الدراسة وأهدافها والغاية منها، وأن جميع معلومات المفحوصين تُستَخدَمُ لغرض البحث العلمي فقط. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين، طُبِّقَتْ أداة الدراسة كقياس قبلي، بعد حوسبة الاختبار وإرساله إلكترونياً للتلاميذ، نتيجة صعوبة الوصول إلى أفراد الدراسة بسبب التحول إلى التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وذلك للظروف الطارئة التي حصلت بسبب جائحة فيروس كورونا كوفيد -١٩. ثم جرى تطبيق مادة الدراسة "أنشطة تعليمية بنيت في ضوء النظرية الواقعية" على المجموعة التجريبية؛ وقد كان التدريس عبر تطبيق (Microsoft Teams) ، أما المجموعة الضابطة فقد خضعت للتدريس بالطريقة الاعتيادية عبر التطبيق نفسه. وطُبِّقَتْ أداة الدراسة كقياس بعدي، بعد حوسبة الاختبار وإرساله إلكترونياً للتلاميذ. ثم استُخدِمت حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

تكافؤ المجموعتين

جرى تطبيق أداة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين، وقد استخدم اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي لاختبار مهارات الابداع، والجدول (٤) يبين ذلك:

الجدول (٤): اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي لاختبار مهارات الابداع

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة
الطلاقة	التجريبية	20	22.13	442.50	232.500	.665
	الضابطة	25	23.70	592.50		
	الكلي	45				

المرونة	التجريبية	20	23.80	476.00	234.000	.667
	الضابطة	25	22.36	559.00		
	الكلي	45				
الاصالة	التجريبية	20	22.38	447.50	237.500	.734
	الضابطة	25	23.50	587.50		
	الكلي	45				
الدرجة الكلية	التجريبية	20	22.55	451.00	241.000	.833
	الضابطة	25	23.36	584.00		
	الكلي	45				

يبين الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي لمهارات الإبداع في الرياضيات؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استُخدِم اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسطَيْ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مهارات الإبداع في الرياضيات والدرجة الكلية على الاختبار.

عرض نتائج الدراسة:

تُعرض نتائج الدراسة بحسب أسئلتها، كما يأتي:

أولاً- نتائج السؤال الرئيس

نتائج السؤال الرئيس: الذي نص على "ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين"؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي للدرجة الكلية للإبداع في الرياضيات. والجدول (٥) يبين ذلك:

الجدول (٥): اختبار مان وتني لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي للدرجة الكلية للإبداع في الرياضيات

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة الإحصائية	z	حجم الأثر	المستوى
الدرجة الكلية	التجريبية	20	28.58	571.50	138.500	0.009	2.620	0.39	متوسط
	الضابطة	25	18.54	463.50					

	الكلي	45							

يبين الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠,٠٥) بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي للدرجة الكلية للإبداع في الرياضيات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة "u" (١٣٨,٥٠٠)، وبدلاله إحصائية (٠,٠٠٩)، وقيمة "z" (٢,٦٢٠)، وحجم أثر (٠,٣٩) وبمستوى متوسط؛ مما يدل على فاعلية الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

ثانياً: نتائج الأسئلة الفرعية

نتائج السؤال الفرعي الأول: الذي نص على "ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارة الطلاقة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين"؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدام اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في مهارة الطلاقة، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦): اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في مهارة الطلاقة

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة	z	حجم الأثر	المستوى
الطلاقة	التجريبية	20	27.23	544.50	165.500	.033	2.127	0.32	متوسط
	الضابطة	25	19.62	490.50					
	الكلي	45							

يبين الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠,٠٥) بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة "u" (١٦٥,٥٠٠) وبدلاله إحصائية (٠,٠٣٣)، وقيمة "z" (٢,١٢٧)، وحجم أثر (٠,٣٢)، وبمستوى متوسط؛ مما يدل على فاعلية الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارة الطلاقة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

نتائج السؤال الفرعي الثاني: الذي نص على "ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية لتنمية مهارة المرونة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين"؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدام اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق

بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في مهارة المرونة، والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧): اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في مهارة المرونة

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة	z	حجم الأثر	المستوى
المرونة	التجريبية	20	26.60	532.00	178.00	0.018	2.359	0.35	متوسط
	الضابطة	25	20.12	503.00					
	الكلي	45							

يبين الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠,٠٥) بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي في مهارة المرونة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة "u" (١٧٨,٠٠) وبدلاله إحصائية (٠,٠١٨)، وقيمة "z" (٢,٣٥٩)، وحجم أثر (٠,٣٥)، وبمستوى متوسط؛ مما يدل على فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارة المرونة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: الذي نص على "ما فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارة الأصالة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدام اختبار مان وتني لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في مهارة الأصالة، والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨): اختبار "مان وتني" لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في مهارة الاصالة

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة الإحصائية
الاصالة	التجريبية	20	26.13	522.50	187.500	0.99
	الضابطة	25	20.50	512.50		
	الكلي	45				

يبين الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي في مهارة الأصالة، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٩٩)، وهي أكبر من (٠,٠٥)،

وبذلك لا توجد فاعلية للأنشطة المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارة الأصالة في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في الدرجة الكلية وفي مهارتي (الطلاقة والمرونة) لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر على مهارتي الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية متوسطاً؛ مما يدل على فاعلية الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين. وقد يعزى ذلك إلى فاعلية الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية، وإسهامها في توظيف تلاميذ المجموعة التجريبية للواقع وقضاياه في الحوار والنقاش الفعّال مع المجموعات النقاشية في غرفة الدردشة (منصة مدرستي), ويمكن عزو ذلك أيضاً إلى أن التعليم باستخدام أنشطة تعليمية قائمة على نظرية الرياضيات الواقعية في تحوّل دور التلاميذ من التلقين إلى الدور الفعّال والإيجابي، والتمحور حول الذات والاستكشاف والإبداع، وذلك بتلقّي تعليمٍ ذي معنًى مرتبطٍ بواقع حياتهم ومشكلاتهم الواقعية والاستمتاع في حلها، وأن الأنشطة كذلك أسهمت في تدريب التلاميذ على حل المشكلات الرياضية التي واجهتهم، وأتاحت الفرصة لهم لمشاركة أفكارهم فيما بينهم، وتحفيزهم لإعادة اكتشاف موضوعات الرياضيات. إن الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية على تعديل إطارهم المعرفي، وتقوية التفاعلات الاجتماعية بينهم، وذلك بمناقشة المشكلات الرياضية الواقعية في حياتهم، وزيادة دافعيتهم وتركيزهم في الموضوع الخاضع للمناقشة والحوار، يزاد على ذلك أن الأنشطة من هذا النوع تصقل القدرات اللغوية للتعبير عن المشكلات الواقعية بطلاقة ومرونة.

وفيما يتعلق بتأثر مهارتي الطلاقة والمرونة مقارنة بمهارة الأصالة بالأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية، فيمكن عزو ذلك إلى أن مهارة الطلاقة تستند إلى تقديم المتعلمين للأفكار الإبداعية والمقترحات الجديدة، بغض النظر إذا كان فيها نوع من الصواب أو عكس ذلك، وفي ظل طبيعة الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية فإنها أسهمت في تعزيز ثقة المتعلمين بأفكارهم ومقترحاتهم في أثناء المناقشة في دروس الأنشطة، وخلصتهم من الخوف والتردد، فأصبح من السهل على المتعلمين التفكير بطلاقة. أما مهارة المرونة فيعود تأثرها إلى البيئة الآمنة التي وفرتها الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية، والتي أسهمت في رفع وتعزيز روح المشاركة والحرية في التفكير لدى المتعلمين، وكانت مصدراً فعالاً في إنتاج الأفكار الإبداعية المرنة وتنوعها.

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الأصالة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مهارة الأصالة التي تتطلب التجديد والإنتاجية غير المسبوقة، وربما قد تكون دروس الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية

الرياضيات الواقعية لم تتح لبعض المتعلمين الفرصة في تقديم الأفكار والأعمال الأصيلة؛ لذلك كانت استجاباتهم على اختبار مهارات الإبداع في الرياضيات المستخدم في هذه الدراسة ليست بالمستوى المطلوب.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، فإن النتائج الحالية اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة عبدالمحسن وآخرين (٢٠١٥)، التي بينت وجود فاعلية للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ومع نتائج دراسة خليل (٢٠١٨)، التي أكدت وجود أثر لبرنامج تدريسي قائم على نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى التحصيل الرياضي وطبيعة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية بالجامعة. ومع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٨)، التي كشفت عن فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي الموهوبين. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة السيد (٢٠١٩)، التي كشفت عن أثر برنامج للأنشطة في الرياضيات قائم على مدخل التعلم النشط في تنمية مهارات التميز والإبداع في الرياضيات لدى طلبة التعليم الأساسي، ومع نتائج دراسة كنعان وآخرين (٢٠١٩)، التي كشفت عن وجود فاعلية لاستخدام منحى الرياضيات الواقعية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن.

التوصيات:

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بما يأتي:

١. تضمين كتب الرياضيات وأدلة معلمها بأنشطة تعليمية مبنية على نظرية الرياضيات الواقعية.
٢. إثراء مناهج الرياضيات المقررة للموهوبين بمزيد من الأنشطة المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية، وغيرها من الأنشطة المستخدمة.
٣. إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية الأنشطة التعليمية المستندة إلى نظرية الرياضيات الواقعية في متغيرات أخرى كمهارات التفكير الناقد والإبداعي والمنطقي، ومهارات الذكاء الرياضي، المنطقي والذكاء العلمي والذكاء العلمي الوظيفي.

المراجع

جروان، فتحي. (٢٠١٢). **الموهبة والإبداع والتفوق** (ط٤) عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حجي، أحمد. (٢٠١٦). الإبداع: أصوله وتنميته. **مجلة الطفولة والتنمية**، ٧ (٢٥)، ١١٣-١٢٥.

حسن، سناء والعتيبي، سارة. (٢٠١٥). أنشطة تعليمية مقترحة لتنمية الذكاء اللغوي في مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية-جامعة الأزهر**، ١٦٤ (٢)، ٤٩١-٥٢٤.

حمادنة، برهان. (٢٠١٤). **المرشد إلى الموهبة والإبداع**. إربد: عالم الكتب الحديث.

خليل، ياسر. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريسي قائم على نظرية الرياضيات الواقعية في مستوى التحصيل الرياضي وطبيعة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **مجلة التربية-جامعة الأزهر**، ١٧٩ (٢)، ٥٦١-٥٩٩.

السرور، ناديا. (٢٠٠٣). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** (ط٣). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.

السيد، عبدالقادر. (٢٠١٩). فعالية برنامج للأنشطة قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التميز والإبداع في الرياضيات لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس- جامعة عين شمس، (٢٤٦)، ١٦-٤٨.

شومان، غادة وأبو عميرة، محبات ومحمد، المشد. (٢٠١٥). برنامج إثرائي مقترح في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية الإبداع الرياضي للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية-جامعة عين شمس**، ١٦ (٢)، ٤٣١-٤٧٦.

عبدالمحسن، ولاء و رمضان، حسام الدين وحسانين، علي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، ١٨ (٨)، ٢٣٥-٢٦٣.

العتوم، عدنان. (٢٠٢٠). **علم النفس المعرفي** ط (٨). عمّان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

العقيل، محمد و الجغيمان، عبدالله و الشايع، فهد. (٢٠١٩). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية .المجلة **العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية**، ٢٠ (١)، ٨١-١٠١.

عقيلان، إبراهيم. (٢٠٠٢). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**(ط٢). عمان: دار المسيرة.

علي، وائل. (٢٠١٨). ثقافة الجودة وتنمية الإبداع في الرياضيات. **المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر**: **تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة**. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، مصر، ٨١-٩٤.

الغامدي، عايض. (٢٠١٨). الأنشطة الإثرائية وفاعليتها في تنمية الإبداع الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ١٢، ١٢-٨١.

القمش، مصطفى (٢٠١١). **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كنعان، أحمد والشناق، مأمون وبني خلف، محمود. (٢٠١٩). فاعلية استخدام منحى الرياضيات الواقعية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن. **مجلة دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية**، ٤٦ (٢)، ٦٠٤-٦١٨.

مجاهد، سهام. (٢٠١٨). فاعلية الأنشطة التعليمية بمكعبات البرمجة الملموسة القائمة على نموذج التعلم البنائي في تنمية بعض مهارات التفكير الحسابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية-جامعة طنطا**، ٧١ (٣)، ٢٦٥-٣٣٩.

المعايطة، خليل والبواليز، محمد. (٢٠٠٧). **الموهبة والتفوق** (ط٣) عمان: دار الفكر.

موسى، سعيد. (٢٠٢٠). تصميم أنشطة تعليمية وقياس فاعليتها في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى أطفال الروضة بالمناطق العشوائية. **مجلة كلية رياض الأطفال-جامعة بورسعيد**، (١٧)، ٣٩-١١٠.

مينا، فايز وسطوحي، منال و عبد السميع، عزة. (٢٠١٢). تنمية الإبداع في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة-جامعة عين شمس**، ١٣٤، ١٩٣-٢٠٤.

مينا، فايز. (٢٠١٥). **أوراق تربوية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النجار، سهاد. (٢٠١٩). **أثر استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسراء الخاصة، عمّان، الأردن.

مكتب التربية العربي لدول الخليج.(٢٠٠٩). دليل استخدام الأنشطة التعليمية في مادة الرياضيات، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

Davidovitch, N & Milgram, R. (2006). Creative Thinking as a Predictor of Teacher Effectiveness in Higher Education. **Creativity Research Journal**, 18 (3), 385- 390.

Karwowski, M; Lebuda, I; and Wisniewska, E.(2009).Creative Abilities and Styles as Predictors of School Success. **Gifted and Talented International**, 24 (1), 119-127.

Reeves, A. (2011). **Where Great Teaching Begins: Planning for Student Thinking and Learning, Association for Supervision & Curriculum Development**. Alexandria, Virginia.

Smith, L and Doren, D. (2004). The Reality-Based Learning Method: A Simple Method for Keeping Teaching Activities Relevant and Effective. **Journal of Marketing Education**, 26 (1), 66-74.

الملحق (١): أنموذج من نماذج التدريس على وفق الأنشطة المبنية على نظرية الرياضيات الواقعية

عنوان الدرس	**تقدير نواتج ضرب الكسور**
ناتج التعلم من الدرس	• تقدير ناتج ضرب الكسور مستعملاً الأعداد المتناغمة. • تطبيق نواتج عملية التعلم على أمثلة واقعية.
التهيئة والتشويق	يطلب المعلم من التلميذ (س) تلاوة الآية رقم (١٢) من سورة النساء، يقرأ التلميذ (س) قول الله سبحانه وتعالى: (وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُنَّ وَلَدٌ فَإِنْ كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمُ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْنَ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ وَلَهُنَّ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْتُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَكُمْ وَلَدٌ فَإِنْ كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ الثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُمْ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ تُوصُونَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوِ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ فَإِنْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ فَهُمْ شُرَكَاءُ فِي الثُّلُثِ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَى بِهَا أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَارٍّ وَصِيَّةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ). النساء آية رقم: (١٢) ثم يوضح المعلم للتلاميذ مفهوم الميراث وحفظ الشرع لحقوق الأفراد: وبعد ذلك يوجه المعلم تلاميذه للاستماع إلى مهمة تشويقية عن الدرس الجديد بالرابط الآتي: https://drive.google.com/file/d/1k_zi4oXhhf5Brc4rQljcanjvtKYgWaYm/view?usp=drivesdk ثم يطرح المعلم لتلاميذه بعض الأسئلة: - من يذكر عنوان درس اليوم؟ - اكتب يا أنس الكسور ذات اللون الأحمر في الآية السابقة؟ - إذا كان المبلغ المتبقي بعد الوصية والدين ٦٧ ألف ريال كم يكون نصيب الزوجة في الحالتين؟ - كم يزيد الربع عن الثمن؟

عرض مهمة واقعية 	في هذه المهمة: (الربط بين الرياضيات والاجتماعيات)، معمل الاجتماعيات: يناقش المعلم التلاميذ في نسب توزيع الماء واليابسة في الكرة الأرضية بالاستعانة بالخريطة المرفقة: إذا كانت مساحة الأرض تبلغ ٥١٠ مليون كم مربع، المياه ٧١ %، اليابسة ٢٩٪: • اكتب النسب السابقة على صورة كسور اعتيادية؟ • قدّر نسبة الماء من مساحة الأرض مستعملاً الأعداد المتناغمة؟ • قدّر نسبة اليابسة من مساحة الأرض مستعملاً الأعداد المتناغمة؟ يطلب المعلم من تلاميذه أن يقسموا أنفسهم على مجموعات كل مجموعة تحوي (٥) تلاميذ. يوزع المعلم على التلاميذ نماذج لخرائط لبعض الدول العربية. يطلب المعلم من قائد كل مجموعة أن يسجل مساحة ونسب الماء واليابسة لكل دولة في جدول صُمِّمَ خصّيصاً لذلك. يوجه المعلم التلاميذ إلى تقدير نسب الماء واليابسة من مساحة بعض الدول. ثم يناقش مع قادة المجموعات ما يأتي: ١) مفهوم الأعداد المتناغمة. ٢) الربط بين تقدير ضرب الكسور والمضاعف المشترك. ٣) تحويل النسبة المئوية إلى كسر اعتيادي.
إثراء عملية التعلم	• يدفع يوسف $\frac{1}{4}$ مرتبه الشهري للسكن، ويدفع $\frac{1}{5}$ راتبه للطعام، ويدفع $\frac{1}{2}$ راتبه مصاريف أخرى، ويوفر الباقي؛ فإذا كان راتبه ١٣ ألف ريال: • قدّر مستعملاً ضرب الكسور قيمة إيجار السكن؟ • اكتب الكسر الذي يعبر عما يوفره يوسف؟ • ما مقدار ما يوفره يوسف؟ ثم يوجه المعلم التلاميذ لمشاهدة الفيديو بالرابط أدناه لإثراء المادة العلمية. https://youtu.be/eQk-ndWbpUM
	يساعد المعلم تلاميذه على ما يأتي:

ا لإ ن تا ج	• تعريف مفهوم الأعداد المتناغمة. • تقدير نواتج الضرب بالأعداد المتناغمة. • استخدام التقريب للحد الأدنى أو الأعلى. • اتقان مهارتي الضرب والقسمة.
ا ل تق و يم	• يوجه المعلم التلاميذ إلى الدخول إلى الرابط الآتي وتسجيل النتائج التي يحصلون عليها- لإطْلاعه عليها- في بطاقات أُعِدَّت لهذا الغرض: • https://www.havemath.com/training.aspx?sid=1771 • يوجه المعلم تلاميذه لقياس أبعاد ملعب كرة السلة في المدرسة كما يأتي: ١) كتابة الأبعاد على صورة كسور. ٢) تقدير مساحة الملعب (مساحة المستطيل = الطول × العرض).

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بين الحجية والواقعية
(١٢٦ هـ / ٧٤٤ م)

صالح بن عبدالله بن محمد الزهراني*
جامعة بيشة

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/23

*أستاذ مساعد تاريخ إسلامي كلية الآداب جامعة بيشة

إيميل الباحث: Saleh2594@hotmail.com

كود البحث: 210055
تاريخ استقبال البحث: ١٩، رجب، ١٤٤٢ هـ (٠٣ / ٠٣ / ٢٠٢١ م)
تاريخ النشر: ٠٥، رمضان ، ١٤٤٢ هـ (١٧ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة

للعلوم الإنسانية والتربوية

خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بين الحجية والواقعية

(١٢٦ هـ / ٧٤٤ م)

صالح بن عبدالله بن محمد الزهراني

الملخص: يتناول البحث خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بن عبدالملك الخليفة الثاني عشر من خلفاء بني أمية، والتي ألقاها بعد أن أقدم على تنحية ابن عمه الخليفة الوليد بن يزيد بن عبدالملك الخليفة الحادي عشر بالقوة وقام بقتله، كما يعالج البحث مشكلة شائكة عند المؤرخين متعلقة بمقتل الخليفة الوليد على يد الخليفة يزيد والحجج التي أوردها والواقع الذي حدثت فيه هذه الظروف، وآثار هذه الأحداث على الساحة السياسية وتبعاتها . وسوف يتناول البحث تمهيداً عن أوضاع الدولة الأموية قبل تولي الخليفة يزيد بن الوليد بن عبدالملك الخلافة، وثلاثة مباحث : الأول : ترجمة موجزة عن الخليفة يزيد بن الوليد ، والثاني : خطبة الخليفة يزيد بن الوليد والمسوغات التي ذكرها ، والثالث : بيان حال هذه المسوغات ونتائجها، وبيان الواقع السياسي والملابسات التي حدثت فيه هذه الأحداث، ونتائجها السلبية على مجرى الأحداث والمشهد السياسي في تلك الفترة.

الكلمات المفتاحية: التاريخ الإسلامي – خطب الخلفاء – العصر الأموي – يزيد بن الوليد

Title: **The Sermon of Caliph Yazid bin Al-Walid: Between Argument and Reality 26 H. / 744 G**

Abstract: This research deals with the sermon of Caliph Yazid, the twelfth caliph of the Umayyad Caliphs, which he delivered after he removed his cousin, Caliph Al-Walid, the eleventh Caliph, by force and killed him. It tackles a difficult problem among historians related to the killing of Caliph Al-Walid at the hands of Caliph Yazid as well as his arguments and the state of affairs at that time accompanying those circumstances. The research is divided into a preface on the conditions of the Umayyad state before Caliph Yazid had taken over the caliphate, and three sections: (I) a brief account on Caliph Yazid, (II) the sermon of Caliph Yazid and the justifications he mentioned, and (III) an explanation of these justifications and their negative consequences as well as the political reality and the circumstances associated with those events, and their negative consequences on the course of events and the political scene in that period.

Key Words: Islamic History - the Umayyad State - the Sermons of the Caliphs - the Umayyad Era - Yazid ibn al-Walid

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على رسول الله نبينا محمد، و على آله و صحبه أجمعين، وبعد:

يعمد كثير من الخلفاء إلى بيان سياسته ومنهجه في الحكم في أول خطبة له بعد أن يتولى مقاليد الأمور، وغالباً يبين سياسته وتبرير مواقفه السياسية التي قام بها سواءً وصلت إليه الخلافة بالنظام المعتاد كأن يكون ولياً للعهد، أو وصلت إليه بعد أحداث وصراع مسلح ، وهذه العادة - إلقاء خطبة للخليفة في بدايه حكمه- كانت عادة عند الخلفاء في العصر الراشدي، والخلفاء الأمويين الذين سبقوا يزيد بن الوليد، لكن هنا الموقف والمشهد السياسي يختلف بالكلية، فقد قام الخليفة يزيد بقتل الخليفة الذي كان قبله، في خطوة جريئة وعنيفة لم تكن متوقعة، رغم ما سُجل من ملاحظات واختلافات مع الخليفة الوليد بن يزيد، مما دفع الخليفة يزيد بن الوليد إلى ذكر مسوغات قتله لابن عمه حتى يستوعب الموقف ويمنع الفرقة والاختلاف .

لقد كانت الأوضاع في نهاية الدولة الأموية متردية، فمن بعد وفاة الخليفة عمر بن عبدالعزيز سنة ١٠١هـ/ ٧٢٠م دخلت الدولة في دوامة الخلافات والنزاعات الأسرية، تدفعها مواقف سياسية للخلفاء الجدد ، وانشغالهم عن أمور الحكم بالملذات، في ظل تنامي المنافسة الكبيرة والسرية من الدعوة العباسية، وانتشار للمذاهب الفكرية البعيدة عن جوهر الإسلام ومبادئه وتعصب أصحابها لهذه المذاهب والأفكار المخالفة للمذهب الذي قامت عليه الدولة .

أهمية الموضوع:

يكتسب الموضوع أهمية كبيرة من خلال استعراض مسوغات الخليفة الجديد يزيد بن الوليد بن عبدالملك وعرضها على العقل وبيان حجيتها ، ونتائج هذه الخطوة الجريئة على الأسرة الأموية، واستعراض الموقف السياسي الذي حدث بعدها، وما نتج عنه من خلافات كبيرة، وفرقة عظيمة بين أبناء البيت الأموي، هذا الإسهاب في تفاصيل هذا المشهد السياسي يجلي لنا حقيقة في غاية الأهمية نأخذ منها العبرة والعظة، ألا وهي خطورة الاختلاف والفرقة وآثارها السلبية على الدولة الإسلامية، وضرورة العناية باجتماع الكلمة ومعالجة الأخطاء وفق المنهج الشرعي بعيداً عن العنف والقتل وإراقة الدماء، وما نراه في بعض البلدان العربية(١)، من تناحر وخلافات يؤكد أهمية معالجة الأمور بالتأني والصبر وعدم الخروج على ولي الأمر والذي لا يأتي بخير ولا تحمد عواقبه .

(١) في سوريا وليبيا واليمن مثلاً وغيرها فيما سُمّي بالربيع العربي والذي تجرع العالم العربي ويلاته وسلبياته في تاريخنا المعاصر.

إن مناقشة مثل هذه الأحداث ومعرفة الأسباب والنتائج والمآلات التي حدثت بعد هذا الموقف يقدم لنا إجابات وفوائد وعبر لما ينبغي أن يحرص عليه الخلفاء والحكام من رأب الصدع والبعد عن الحلول العنيفة والتي لا تأتي إلا بأكبر منها من الأحداث والوقائع والخسائر في الأرواح والأموال.

و قد حرص الباحث على استخدام المنهج التاريخي القائم على جمع الروايات وتحليلها ونقدها .

أهداف الدراسة:

- التعرف على خطبة الخليفة يزيد بن الوليد وبيان أهم ما ذكره فيها من مسوغات ودواعي للقيام بقتل ابن عمه الخليفة الوليد بن يزيد.
- بيان حال هذه المسوغات ومدى حجيتها أو رفضها وإيضاح الأخطاء فيها .
- توضيح خطر الاختلاف بين الخلفاء والحكام والناس وآثاره السياسية .
- أهمية المجادلة بالحكمة وبيان الأخطاء بالطرق السلمية وبذل الجهد في معالجة أخطاء المسؤولين ومن تولى أمر من أمور المسلمين .

الدراسات السابقة :

تناولت بعض الدراسات السابقة الموضوع بشكل عام، ومن ذلك رسالة ماجستير في جامعة اليرموك بالأردن عام ١٩٩٩ م ، بعنوان : حركة يزيد بن الوليد وأثرها على الدولة الأموية، للباحث مضر عدنان طلفاح، ولم يستعرض خطبة الخليفة بالتفصيل ولم يناقش الدواعي والمسوغات، وركز على المواقف التاريخية والأحداث السياسية، وفي هذا البحث سنعمد إلى التركيز على الخطبة وبيان حجيتها أو بطلانها .

كذلك بحث علمي عن آراء المؤرخين في قضية مقتل الوليد بن يزيد بن عبدالملك، للباحث مروان عطية الزيدي، منشور في مجلة آداب ذي قار بالعراق عام ٢٠١٢ م . وهذا البحث يناقش الأراء حول مقتل الخليفة الوليد بن يزيد، لكنه لا يناقش ما أورده الخليفة يزيد من مبررات وما نتج عن ذلك من أحداث وخلافات كبرى داخل الدولة الأموية .

و قد قسم الباحث الدراسة إلى تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة:

التمهيد :أوضاع الدولة الأموية قبل تولي الخليفة يزيد بن الوليد بن عبدالملك .

المبحث الأول: ترجمة مختصرة عن الخليفة يزيد بن الوليد بن عبدالملك .

المبحث الثاني : خطبة الخليفة يزيد بن الوليد والمسوغات التي ذكرها .

المبحث الثالث : بيان حال هذه المسوغات ونتائجها السلبية .

التمهيد :

مرت الدولة الأموية في نهايتها بمشكلات كبيرة وحوادث عظيمة خاصة بعد وفاة الخليفة هشام بن عبدالملك سنة (١٠٥- ١٢٥هـ/٧٢٤- ٧٤٣ م) أدت إلى ضعفها وتنازع أبناء الأسرة الحاكمة على المناصب والنفوذ فيها، مما أدى في نهاية الموقف إلى الاشتغال بأنفسهم، وترك متابعة أمور الدولة الداخلية والخارجية، فكانت النتائج مؤلمة وقاسية؛ أدت إلى سقوط الدولة وزوالها .

فقد بدأت الاختلاف بين أبناء البيت الأموي في نهاية القرن الأول الهجري، وكان منصب ولاية العهد من الأسباب التي أدت إلى الاختلاف بينهم، وقد حرص كل خليفة أن يولي العهد اثنين من أبنائه، أحدهما ولي العهد والآخر ولي ولي العهد فما يكاد يتم الأمر لأحد أبناء الخليفة المتوفى حتى يعمل على إقصاء الآخر من ولاية العهد وإحلال أحد أولاده مكانه(١)، رافضاً الالتزام بما تم عليه الاتفاق عند توليته الخلافة، بينما كانت الدولة تمر بظروف بالغة الأهمية والخطورة خلال هذه الفترة من عمرها الزمني، فالفتوحات الإسلامية توقفت، والعباسيين على قدم وساق لتحقيق أهدافهم، والأقاليم التابعة للدولة الأموية تترقب الموقف مع ضعف اهتمام أبناء الأسرة الأموية الحاكمة بدولتهم، رغم ما بذل من جهود متفرقة وخاصة في عهد الخليفة هشام بن عبدالملك لمعالجة هذه النزاعات والحد من تأثيرها على الموقف بشكل عام .

ولعل المتتبع لتاريخ الدولة الأموية في المصادر المتقدمة يجد أن نقطة الخلاف في نهاية الدولة الأموية بدأت منذ تغير الخليفة هشام بن عبدالملك على ولي عهده الوليد بن يزيد بن عبدالملك والذي أظهر المجون وشرب الخمر(٢)، وقد طمع هشام أن يخلع الوليد ويأخذ البيعة لابنه مسلمة ، خاصة بعد التشهير بالوليد بن يزيد وذمه علانيةً (٣)، وإن كان هشام لم يرد تأليب الناس إلى أن يقوموا بخلع الوليد لإدراكه بمآلات مثل هذه الأمور وخطورتها على الدولة(٤)، وإن كانت دعاية الخليفة هشام على الوليد بن يزيد قد رسخت في أذهان الناس سمعةً سيئة عن الخليفة الوليد بن يزيد، وهذا بدوره أدى إلى احتقان عام عند بني أمية ضد شخصية الوليد بن يزيد .

---

(١) انظر : الطبري: محمد بن جرير (ت ٣١٠ هـ) : تاريخ الأمم والملوك ، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م ، ج ٣ + ج ٤ ، أحداث سنة ٦٤ هـ – إلى سنة ١٢٥ ؛ حسن إبراهيم حسن : تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي ، دار الجيل، بيروت، ط ١٣، ١٤١١هـ/١٩٩١م، ج ٢ ، ص ١٢ .

(٢) الطبري: تاريخه ،ج ٤ ، ص ٢٢٢، وص ٢٣٥ .

(٣) الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٢٢ .

(٤) مروان عطية الزيدي : آرء المؤرخين في قضية مقتل الوليد بن يزيد ، بحث منشور في مجلة آداب ذي قار، كلية الآداب ، العراق ، ٢٠١٢ م، ص ٢٧٩ .

والمصادر تذكر أن الوليد بن يزيد قد بدأ عهده بالإحسان إلى الناس في محاولة منه لكسب رضاهم، وتغيير ما ارتسم في أذهانهم عنه من الدعاية التي نشرها عليه الخليفة هشام ، ولكنه في الواقع ارتكب أخطاء جسيمة عندما سعى مباشرةً إلى تغيير بعض الولاة ومحاسبتهم لوقوفهم مع الخليفة هشام وموافقتهم له في رغبته في خلعه، ثم ما لبث أن أخذ البيعة لابنيه الحكم وعثمان من بعده رغم صغر سنهما؛ مما أدى إلى رفض الناس البيعة لهم(١).

وقد ذكرت المصادر كالبلاذري والطبري أن هناك أسباباً عدة جعلت آل هشام وآل الوليد يسعون إلى خلع بل قتل الخليفة الوليد بن يزيد بن عبدالملك، ومن ذلك : رميهم له بالكفر وغشيان أمهات أولاد أبيه، وانه كان يخطط لقتل بني أمية، وانه كان صاحب لهو وملذات(٢)، وكان أشد الناس قولاً فيه يزيد بن الوليد بن عبدالملك الذي كان يظهر النسك والتواضع، فكان الناس إلى قوله أميل وحمل الناس على الفتك بالوليد (٣). وكان الوليد بن يزيد قد أقصاه هو وجميع إخوته وأهل بيته، واستخف بهم، وأغلظ لهم، وحبس بعضهم ، مما جعلهم يرمونه بهذه التهم كالكفر وغشيان أمهات أولاد أبيه واللواط(٤)، وغيرها مما لا يليق بمن عاش في تلك الفترة التاريخية من عامة الناس، فما بالكم إن كان خليفة المسلمين !! .

(١) اليعقوبي :أحمد بن يعقوب بن جعفر بن واضح ، تاريخ اليعقوبي، دار صادر، بيروت، (د . ت) ، ج ٢ ، ص ٣٣١ .

(٢) البلاذري: أبو الحسن أحمد بن يحي بن جابر (ت ٢٧٩ هـ) : جُمل من أنساب الأشراف، تحقيق : سهيل زكار ورياض زركلي، دار الفكر ، بيروت ، ط١،(د . ت) . ، ج ٩ ، ص ١٢٧ – ١٢٨. ؛ والطبري : تاريخه ، ج ٤، ص ٢٢٣ ؛ ابن الأثير : عز الدين أبو الحسن علي بن محمد الجزري (ت ٦٣٠ هـ) : الكامل في التاريخ ، تحقيق: خليل مأمون ، دار المعرفة ، بيروت، ط٢، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م ، ج ٤ ، ص ٤٦٧ .

(٣) البلاذري : انساب الأشراف، ج ٩ ، ص ١٦٧ ؛ الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٣٦ ؛ الذهبي : محمد بن أحمد بن عثمان : سير أعلام النبلاء، ط .، المكتبة التوفيقية، القاهرة ،ج ٦ ، ص ١٨٦ ؛ ابن كثير : أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤ هـ) : البداية والنهاية ، تحقيق: أحمد عبد الوهاب ، دار الحديث ، القاهرة، ط١، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م ،ج ١٠، ص ١٠ .

(٤) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٦٦ . يجب التنبه أن المصادر نقلت عن كتاب ومؤرخين شيعة أوغلوا في قدح هذه الحقبة التاريخية السنية، خاصة أن المد العباسي الذي ظهر من ٩٩هـ مد يده لكل الحركات الشيعية المعارضة لبني أمية فظهر العديد من المؤرخين الشيعة القادحين في تاريخ بني أمية عامة وفترة البحث خاصة . ومنهم على سبيل المثال : محمد بن السائب الكلبي وأبو مخنف واليعقوبي وغيرهم من الررواة والمؤرخين الشيعة . ومحمد بن السائب الكلبي، اخباري، كان رأساً في الأنساب، إلا أنه شيعي متروك الحديث توفي سنة ١٤٦هـ. السلمي: منهج كتابة التاريخ الإسلامي، ص ٤١٦ . وأبو مخنف، اسمه لوط بن يحيى الأزدي الكوفي، صاحب تصانيف في تاريخ صدر الإسلام، ليس بثقة، تالف لا يوثق به، متشيع توفي سنة ١٥٧هـ. المرجع السابق، ص ٤١٣، واليعقوبي مؤرخ شيعي له كتاب التاريخ المعروف بتاريخ اليعقوبي توفي سنة ٢٩٢هـ . خير الدين الزركلي: الأعلام ، دار العلم للملايين ، بيروت، ط١٧ ، ٢٠٠٧م ، ج ١، ص ٩٥ .

ويعلق على هذا الأستاذ رياض عيسى في كتابه: النزاع بين أفراد البيت الأموي ودوره في سقوط الخلافة الأموية،(١)، فيقول: إننا نفهم من هذا النصّ أن بني هشام وبني الوليد بن عبد الملك بخاصة كانوا يدبرون لحملة عداء منظمة ضدّ الوليد بن يزيد، وأنهم لم يكونوا يتسقطون هفواته فيجسمونها فحسب؛ بل يتقولون عليه أيضاً، إذ أن في النص كلمات مثل (رماه) و (رموه) إلى أن ينتهي صاحب الخبر للقول حتى حمل الناس على الفتك به (٢). وفي هذه الكلمات ما يمكن أن يستدل منه على عدم مصداقية ما نسب إليه من جهة، وأن عنصر التدبير والتخطيط للوقيعة بالوليد، من الوضوح بحيث أن صاحب النصّ يشعرنا بأن الناس حملوا على الفتك بالوليد، نتيجة لهذه الحملة المدبرة التي أحكم التخطيط لها، والتي كان أبطالها أولاد الوليد بن عبدالملك لاسيما يزيد بن الوليد .

ولعل هذه الأسباب كانت مخولة لهم للسعي إلى خلع الوليد بن يزيد، إلا أن هناك أسباب أخرى لا يمكن تجاهلها ومنها ما ذكره أبو حنيفة الدينوري عندما صور قضية مقتل الوليد بن يزيد بأنها صراعاً بين اليمانية والمضرية فجره مقتل خالد بن عبدالله القسري (٣)، وهذا ما أكده البلاذري عندما تحدث عن تجمع اليمانية وغضبهم من سجن خالد القسري(٤)، بل أن يزيد بن الوليد كان يقول في معرض حديثه مع يزيد بن حجرة الغساني (٥) : " لولا أنه ليس من شأني سفك الدماء لعاجلت قيساً، فوالله ما عزّت إلاّ ذل الإسلام" (٦) وهو بذلك يؤكد بغضة للقيسية وحنقه عليهم تعصباً مع اليمانية .

(١) رسالة ماجستير مطبوعة ، دار حسان للطباعة، دمشق، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥ م ، ص ١٤٠ .

(٢) البلاذري : انساب الأشراف، ج ٩ ، ص ١٦٧ ؛ الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٣٦ .

(٣) الدينوري : أبي حنيفة أحمد بن داود (ت ٢٨٢ هـ) الأخبار الطوال ،تحقيق : عمر فاروق، دار القلم، بيروت، ط . ، (د . ت) ، ص ٦٣ . وهناك من يرى أن كتاب الدينوري الأخبار الطوال منسوباً إليه وليس له . انظر : رسالة ماجستير بجامعة أم القرى، الخلافة الأموية من كتاب الأخبار الطوال المنسوب للدينور، عبدالعزيز عبدالله البريدي، ٢٠١٨م، أثبت بالأدلة أن هذا الكتاب منسوب للدينوري وليس له . وخالد القسري هو : الأمير الكبير أبو الهيثم خالد بن عبد الله بن يزيد بن أسدبن كرز القسري الدمشقي (ت ١٢٦ هـ) ، من بجيلة، أحد خطباء العرب وأجوادهم، أمير مكة المكرمة سنة ٨٩ هـ/٧٠٨ م للوليد بن عبد الملك، ثم أمير العراقين لهشام بن عبد الملك سنة ١٠٥ هـ/ ٧٢٣ م، ثم عزل سنة ١٢٠ هـ وولى هشام مكانه يوسف بن عمر الثقفي وأمره أن يحاسبه، فسجنه وعذبة بالحيرة، ثم قتله أيام الوليد بن يزيد ، وكان يرمى بالزندقة. انظر : الذهبي : سير أعلام النبلاء، ج ٦ ، ص ٢٢٨ – ٢٣٤ ؛ الزركلي : الأعلام ، ج ٢، ص ٢٩٧ .

(٤) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٦٨ – ١٦٩ .

(٥) كان ديناً فاضلاً ذا قدر في اهل الشام . الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٥٧ .

(٦) الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٥٧ .

وبالجملة فقد كانت أوضاع الدولة الأموية في ثلثها الأخير من عمرها الزمني تمر بأزمات وفتن وتنازع؛ بسبب العصبية القبلية والتنافس بين أبناء البيت الأموي على المناصب، وظهور مذاهب فكرية منحرفة وخطيرة كالقدرية (١)، ولأصحابها أطماع سياسية استطاعت في استمالة بعض القادة من أبناء الأسرة الأموية .

المبحث الأول:ترجمة الخليفة يزيد بن الوليد بن عبدالملك (٩٦ – ١٢٦ هـ/٧١٥ –٧٤٤م)

هو يزيد الثالث بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص الأموي القرشي (٩٦-١٢٦هـ / ٧١٥-٧٤٤م) وهو الخليفة الأموي الثاني عشر. توفي بعد توليه الخلافة بقليل فلم يدم حكمه أكثر من ستة أشهر. سمي بيزيد الناقص لأنه أنقص رواتب الجيش، بعد أن كان الوليد بن يزيد قد زادها بعد توليه الخلافة (٢).

وأمه أم ولد اسمها شاه آفريد قيل انها من نسل ملوك الفرس الساسانين(٣) يذكر الذهبي نسب الخليفة يزيد بن الوليد من جهه أمه فيقول : أن قتيبة بن مسلم الأمير(٤) غزا بلاد ما وراء النهر فظفر بابنتي فيروز بنت الملك يزدجرد فبعث بهما إلى الحجاج فبعث منهما بشاه فرند إلى الوليد فولدت له يزيد وجدة فيروز بن يزدجرد هي بنت خاقان ملك الترك

---

(١) القدرية : هي فرقة ضالة ظهرت على يد معبد الجهني في العراق الذي قتله الحجاج عام ٨٠ هـ، لكن أفكاره انتشرت ووصلت إلى بلاد الشام إلى غيلان الدمشقي وهو الرجل الثاني في القدرية وقد قتله الخليفة هشام عام ١٠٥ هـ، وهو مذهب فلسفي يزعم بأن الله لم يقدر أفعال العباد ولم يكتبها ولم يكن يعلم بها إلا بعد حدوثها – تعال الله عما يقولون - . للاستزادة انظر : أبي منصور عبدالقاهر بن طاهر البغدادي (ت ٤٢٩ هـ) : الملل والنحل ، تحقيق : ألبير نصري ، دار المشرق، بيروت ، ط ٤ ، ٢٠٠٦ م ، ص ٨٢ – ١٢٩.

(٢) البلاذري : أنساب الأشراف، ج ٩ ، ص ١٨٩ ؛ الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٥٢ ؛ ابن الجوزي : أبو الفرج عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ) : المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تحقيق: محمد عطا ومصطفى عطا، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط٣ ، ٢٠١٢م ، ج ٧،ص ٢٥٠ ؛ الذهبي : سير أعلام النبلاء ، القاهرة ،ج ٦ ، ص ١٨٤ – ١٨٦ ؛ وابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٣ .

(٣) البلاذري : انساب الأشراف، ج ٩، ص ١٨٩ .

(٤) قتيبة بن مسلم بن عمرو الباهلي أبو حفص أحد الأبطال والشجعان ومن ذوي الحزم والدهاء فاتح خوارزم وبخارى وسمرقند, ولي خرسان عشر سنوات، قتل سنة ٩٦ هـ وعمره ٤٨ سنة . الذهبي : سير أعلام النبلاء، ج ٥، ص ٣٤٠ .

وأمهما هي ابنة قيصر عظيم الروم فكان يفتخر ويقول : أنا ابن كسرى وأبي فمروان * وقيصر جدّي وجَدّي خاقان (١)، ولد سنة ٩٦هـ/ ٧١٤م (٢)، حيث أن أمه كانت من السبي الذي كان بعد فتح سمرقند سنة ٩٣هـ/٧١١م.

اشتهر يزيد بالتدين، وإظهار النسك والورع، وكان كثير الصلاة، طويل الليل(٣)، فصيحاً، حسن الإعراب عما في نفسه، حتى عده الجاحظ من الخلفاء الخطباء (٤)، تأثر بالقدرية (٥)كثيراً وجالس شيوخها (٦) وأخذ منهم وقد هيؤه للقيام ضد الوليد بن يزيد الذي تم تشويه صورته أمامه ،وطالبوه بتغيير نظام الدولة وتحسين نظامها السياسي والمالي .

تولى الحكم بعد قيامه بانقلاب على ابن عمه الوليد بن يزيد إذ تحرك من ضاحية المزة إحدى ضواحي دمشق وسيطر على المسجد الجامع وأرسل قائدا من عنده استطاع إلقاء القبض على الوليد الثاني في قصره وقتله. كانت نفسه تميل للإصلاح وكان متقشفا. ولي عهده أخوه إبراهيم بن الوليد (٧).

وكان أول من خرج بالسلاح في العيدين. خرج يومئذ بين صفين من الخيل عليهم السلاح من باب الحصن إلى المصلى. لما ولي يزيد بن الوليد دعا الناس إلى القدر وحملهم عليه وقرب أصحاب غيلان القدري (٨).

---

(١) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٩٠ ؛الطبري : تاريخه، ج ٤ ، ص ٢٧٢ ؛ أحمد بن محمد بن عبدربه الأندلسي (ت ٣٢٨هـ) : العقد الفريد، تحقيق : محمد عبدالقادر شاهين، المكتبة العصرية، بيروت، ط . ، ١٤٣٦/٢٠١٥م ،ج ٥، ص١٩٠ ؛ الذهبي :ج ٦ ، ص ١٨٤ .

(٢) أبي عمرو خليفة بن خياط العصفري : تاريخه ، راجعه : مصطفى نجيب وحكمت كشلي، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط ١، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م، ص ٢٤٠ .

(٣) البلاذري : أنساب ، ج٩ ، ص ١٩٠ .

(٤) الجاحظ، عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ) : البيان والتبيين، تحقيق عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، (د . ت) ج ١ ، ص ٣٥٣ . وانظر : مضر عدنان صالح طلفاح : حركة يزيد بن الوليد وأثرها على الدولة الأموية ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، بجامعة اليرموك، الأردن، عام ١٩٩٩ م ، ص ٦٩ .

(٥) ابن كثير : البداية والنهاية ، ج ١٠ ، ص ١٩ .

(٦) القدرية عشرون فرقة ضالة وأول من قال بالقدر هو معبد الجهني البصري في آواخر عهد الصحابة، وأخذ عنه غيلان الدمشقي، قال الأوزاعي : أول من نطق في القدر رجل من أهل العراق يقال له سوسن كان نصرانيًا فأسلم فأخذ عنه معبد الجهني وأخذ غيلان عن معبد، وانتشرت في العراق والشام، والقول بالقدر بهذا المعنى مركب من قضيتين: الأولى: إنكار علم الله السابق بالحوادث، الثانية: أن العبد هو الذي أوجد فعل نفسه. انظر : البغدادي : الملل والنحل ، ص ٨٢ – ١٣٨ .

(٧) الذهبي :ج ٦ ، ص ١٨٥ ؛ ابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٨ .

(٨) الذهبي :ج ٦ ، ص ١٨٥ ؛ ابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٨ . وغيلان بن مسلم الدمشقي الرجل الثاني في القدرية .

مات يزيد في سابع ذي الحجة وقيل في ٢٠ ذي الحجة وقيل بعد الأضحى من عام ١٢٦ هـ ٧٤٤ م،(١)، بعد ستة أشهر من توليه الحكم ميتة غامضة، قيل أنها الطاعون، وهو دون الأربعين من عمره، فكانت دولته ستة أشهر ، وكان شابا أسمر نحيفا حسن الوجه (٢) .

يذكر الذهبي أن لقبه الشاكر لله ، وآخر ما تكلم به واحسرتاه وا أسفاه ، وكان مربوعاً اسمر خفيف العارضين فصيحاً شديد العجب، وليزيد من الأولاد خالد والوليد وعبد الله وعبد الرحمن وأصبغ وأبو بكر وعبد المؤمن وعلي (٣).

المبحث الثاني : خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بن عبدالملك وأهم مبررات عمله :

لما قَتل يزيدُ بن الوليد ابنَ عمِّه الوليدَ بنَ يزيدَ بنِ عبد الملك بن مروان قام خطيباً بعد أن حَمِد اللهَ وأثنى عليه ثم قال: " يا أيُّها الناس، إني والله ما خَرَجْتُ بَطَراً ولا حرصاً على الدنيا ولا رغبةً في الملك وما أقول هذا إطراءُ نفسي وإنّي لظَلومٌ لها إن لم يرحَمْني ربّي، ولكنّي خرجتُ غضَباً لله ولدينه، وداعياً إلى الله وكتابه وسُنّة نبيّه، لما هُدِمَت معالمَ الدين، وعُفي أثر الحق، وأُطفِئَ نُور الهدى، وظَهَرَ الجبَّار العنيد المستحلُّ لكلِّ حُرْمة، والرّاكبُ لكلِّ بدِعة، مع أنّهُ واللهِ ما كان يصدق بالكتاب ولا يؤمنُ بيوم الحساب ، وإنّه لابنُ عمّي في النّسب وكَفِئي في الحسَب، فلمّا رأيتُ ذلك استخرتُ اللهَ في أمره وسألتُه أن لا يكِلَني إلى غيره، ودعوت إلى مجاهدته، فأجابني من أجابني من أهل وِلايتي، وسعيت عليه حتى أراح اللهُ منه العباد بحول اللهِ وقُوّته لا بحولي وقوّتي.

أيها الناس إنّ لكم عليَّ ألاّ أضعَ حَجَراً على حَجَرٍ ولا لَبِنةً على لَبِنةٍ، ولا أَكْرِيَ فيكم نهراً ولا أكنِزَ مالاً، ولا أوثر به زوجة ولا ولداً، ولا أنقُلَ مالاً من بلدٍ إلى بلدٍ حتَّى أسُدّ ثغره وخَصاصةَ أهْله بما يعنيهم، فإنْ فَضَلَ فَضلٌ نقلتُه إلى البلد الذي يليه ممَّن هو أحوجُ إليه، ولكم علي ألا أجمِّركم(٤) فأفتنَكم، ولا أفتنَ أهليَكم، ولا أغلق بابي دونكم فيأكلَ قويُّكم ضعيفَكم، ولا أحملَ على أهلِ جزْيتكم ما أُجْليهم به عن بلادهم، ولكم عندي أَعطياتُكم في كلّ سنةٍ وأرزاقُكم في كلّ شهرٍ حتى تَستدِرَّ المعيشة بين المسلمين، فيكونَ أقصاهم كأدناهم، فإنْ أنا وفّيتُ لكم بما قلت فعليكم السّمعُ والطاعة وحسن المؤازرة والمكانفة، وإن أنا لمْ أفِ لكم فلكم أن تخلعوني إلاّ أنْ تستَتِيبُوني فإنْ تُبْتُ قبلتم منّي، وإن علمتم مكان رجل يُعرف بالصّلاح يعطيكم من نفسه مثلَ ما أعطيتكم فبايعوه إن أردتم ذلك، فأنا أوَّلُ من يبايعه ويدَخل في طاعته .

(١) خليفة بن خياط ؛ البلاذري : أنساب الأشراف ؛ الطبري : تاريخه، ج ٤ ، ص ٢٧٢ .

(٢) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٩٠، ١٩٧ ؛ الذهبي :ج ٦ ، ص ١٨٦ ؛ ابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٩ .

(٣) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٩٠، ١٩٧ ؛ الذهبي :ج ٦ ، ص ١٨٦ ؛ ابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٩ .

(٤) التجمير : إطالة إبقاء الجنود في الثغور ، وعدم السماح لهم بالعودة إلى أهاليهم . ابن منظور : لسان العرب ، مادة جمر ، ج ٣ ، ص ١٩٣.

أيُّها الناس: إنه لا طاعةَ لمخلوق في معصية الخالق أقول قولي هذا وأستغفر الله لي ولكم " (١).

هذه الخطبة التي ألقاها الخليفة الثاني عشر من خلفاء بني أمية بعد أن قام بقتل ابن عمه الخليفة الوليد بن يزيد بن عبدالملك، وكانت في مستهل شهر رجب عام ١٢٦هـ/ ٧٤٤ م (٢)، وهي عادة جرى بها العمل منذ عهد الخلفاء الراشدين ، والخلفاء الأمويين الأوائل، وفيها يبين الخليفة سياسته، وتوجهاته، ويقدم وعوده فيها بالإصلاح والسيرة الحسنة في الرعية .

لقد كانت من الخطب المعدودة التي ذكرها العلماء والمؤرخين والأدباء الذين اشتهروا بجمع ما سطره البلغاء والفصحاء كالجاحظ في كتابه عندما أورد نماذج من الخطب البليغة(٣) وعدها ابن عبدربه الأندلسي في الخطب التي جمعها في بابه من التي يتخير لها الكلام، وتفاخرت بها العرب في مشاهدهم، ونطقت بها الأئمة على منابرهم... وخوطب بها العوام ، واستجزلت لها الألفاظ، وتخيرت لها المعاني(٤) وقال عنه صاحب كتاب الفخري : " لما بويع بالخلافة خطب الناس، وقال لهم كلاما حسنا أنا مثبته ها هنا لحسنه" (٥)، وذكرها البلاذري، واليعقوبي، والطبري (٦) وغيرهم، لقد كانت خطبة الخليفة يزيد بمثابة بيان سياسي فوري له أهدافه السياسية والاجتماعية في تلك الفترة ووسط هذه الأحداث العاصفة أراد تهدئة الموقف والسيطرة على زمام الأمور .

ويمكن تقسيم الخطبة إلى ثلاثة محاور رئيسة تناولها الخليفة في خطبته :

المحور الأول : وصفه لسلوكه وزهده .

المحور الثاني : مسوغات إقدامه على هذا العمل .

المحور الثالث : وعوده للناس وحرصه على استمالتهم له .

---

(١) انظر : البلاذري : أنساب الأشراف، ج ٩ ، ص ١٩١ – ١٩٢ ؛ خليفة بن خياط : تاريخه ، ص ٢٣٨ ؛ والطبري : تاريخه ، ج٤، ص ٢٥٥ – ٢٥٦ ؛ ابن عبدربه الأندلسي : العقد الفريد، ج ٥ ، ص ١٨٩ ؛ وابن الجوزي : المنتظم، ج ٧ ، ص ٢٥٠ – ٢٥١ ؛ والذهبي : ج ٦ ، ص ١٨٤ – ١٨٥ ؛ وابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٥-١٦ .

(٢) اليعقوبي : تاريخه ، ج ٢ ، ص ٣٣٥ .

(٣) الجاحظ : البيان والتبيين ، ج ٣، ص ٢٩٩ .

(٤) ابن عبدربه الأندلسي : العقد الفريد ، ج ٤ ، ص ١٢٤ .

(٥) ابن الطقطقي : محمد بن علي بن طباطبا (ت ٧٠٩) ، الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، تحقيق : عبدالقادر محمد مايو، دار القلم العربي، بيروت ، ط ١ ، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م ، ص ٣٤ .

(٦) البلاذري، أنساب الأشراف، ج٩، ص ١٩٢، ؛ اليعقوبي، تاريخه، ج ٢، ص ٣٣٥ ؛ الطبري، تاريخه، ج ٤، ص ٢٥٥ .

حيث نلاحظ أنه في بداية خطبته يصف نفسه بالزهد والتواضع وعدم الرغبة في الدنيا حيث يقول : يا أيها الناس ما خرجت بطراً ولا حرصاً على الدنيا ولا رغبةً في الملك، وما أبي إطراء نفسي وإني لظلوم لها ، وهذا إيضاح منه لما في نفسه تجاه الخلافة، وأنها لا تعني له مكسب، وهو يريد أن يشعر الناس بأن الدافع له ليس طلباً للدنيا وإنما كان لأسباب ودواعي دفعته لذلك، وهو أيضاً يؤكد على عدم تزكية نفسه، وقد عُرف عنه النسك والزهد ذكر ذلك أكثر من واحد (١)، ثم يذكر أسباب خروجه على ابن عمه الخليفة الوليد بن يزيد :

- غضباً لله ولدينه وداعياً لله وسنة نبيه .
- انهدام معالم الدين وظهور الباطل على الحق .
- كثرة أهل الباطل حول الخليفة الوليد بن يزيد بن عبدالملك .
- ارتكاب الخليفة الوليد بن يزيد للبدع .
- عدم إيمان الخليفة الوليد بن يزيد بيوم الحساب والثواب والعقاب .

ثم يذكر أنه ابن عمه وكفيه في الحسب والنسب، ولكن نتيجة هذه الأفعال دعى من أجابه إلى الخروج عليه وقد تحقق ما أراد .

ثم يعود يذكر بعض الوعود للناس ويعدهم بأن يسد حاجتهم كل حسب البلد الذي يعيش فيه، وألا يُعنى بتعمير البلاد على حساب العباد، ويؤكد على مبدأ العدالة في توزيع الأموال دون تفضيل منه لأهله وأبنائه، ابتداءً بالإقليم الذي فيه الثروة ، ثم نقل الفائض منه إلى الإقليم المحتاج وهكذا، ولا أطيل بقاء الجنود في الثغور، ولا أغلق بابي دونكم ، ويعد أهل الذمة بالمعاملة الحسنة والمعتدلة بعيداً عن التعصب، ثم يؤكد على تنظيم عطائهم في كل سنة، وأرزاقهم الشهرية دون تأخير أو تفضيل لناس على آخرين، ويشترط أن فعل هذا فله السمع والطاعة وحسن المؤازرة، وإن لم يوف لهم فلهم أن يخلعوه، أو يستتيبوه فإن تاب وإلا خُلع، وإن وجدوا خيراً منه وبايعوه كان معهم في ذلك ويؤكد في نهاية خطبته على أنه لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق.

وعليه نلاحظ أن الخليفة يزيد بن الوليد أراد أن يغير ما وقع فيه الخليفة الوليد بن يزيد من مشكلات أدت في نظره إلى بُعد الناس عن الدين ، وانتشار البدع والمخالفات الشرعية، وكذلك تطرق إلى ما وقع فيه بعض خلفاء بني أمية من إشكالات ومنها : تأخير عطاء الناس وأرزاقهم، تفضيل بعض الأقاليم على بعض كتفضيل بلاد الشام على سائر الأقاليم،

---

(١) الذهبي :ج ٦ ، ص ١٨٤ – ١٨٥ .

ظلم أهل الذمة وتحميلهم ما لا يطيقون، انشغال بعض الخلفاء بالملذات واشباع الرغبات دون الاهتمام بأمور الرعية (١)، وكل هذه لا شك أنها وقعت ولكنها تحتاج إلى بسط وتفنيد – ليس محله هذا البحث – .

وقد يكون الخليفة يزيد بن الوليد ممن أراد الخير لكنه لم يوفق في وسيلة التغيير والإنكار، ولعل من كان حوله جعلوه وسيلة لتحقيق أهدافهم، فمن المعروف كما تواترت الروايات أنه كان من أهل النسك والتواضع والصلاح، حتى قيل في المثل : الأشج والناقص أعدل بني مروان والمراد عمر بن عبدالعزيز ويزيد(٢) لكن ليس على كل حال يمكن تغير المنكر دون مراعاة لأحوال الناس والظروف المحيطة وتبعات ومالآت هذا العمل.

المبحث الثالث : بيان حال هذه المبررات ونتائجها السلبية .

لقد ذكر الخليفة يزيد بن الوليد أسباب دعته إلى الخروج على ابن عمه الوليد بن يزيد، كانتهاكه ما حرم الله، وارتكابه البدع والمنكرات ، وعدم إيمانه بيوم الحساب، وغيرها مما أُتهم به الخليفة الوليد، ولكن هل فعلاً وقعت منه هذه المنكرات كلها ؟، أم هي ادعاءات تدفعها العصبية القبلية أحياناً ، والتنافس على المناصب أحياناً أخرى .

والمتتبع لأخبار الخليفة الوليد يجد أن الدعاية بدأت عليه منذ عهد الخليفة هشام، بل قد يكون هو السبب الرئيس في تشويه صورته خاصة بعد أن ظهر منه تهاون بالدين، واستمرت مع زيادة التنافس بين أبناء البيت الأموي، كذلك وقع الخليفة الوليد بن يزيد في أخطاء بعد توليه الخلافة، فقد سارع في الانتقام ممن أساء إليه أثناء ولاية العهد. كما انتشرت القدرية في بلاد الشام، ونجحت في تجييش يزيد بن الوليد وأوكلت له مهمة قيادتها ، وأقنعوه بضرورة خلع الوليد بن يزيد وقتله (٣) ولقد أراد الوليد بن يزيد أن يأخذ لنفسه من أبناء عمومته الذين تعرضوا له، فقام بسجن بعضهم وضرب وتغريب آخرين، فرموه بالكفر والفسوق ، وخوفوا بني أمية منه (٤) .

لقد صور أبو حنيفة الدينوري قتل الوليد صراعاً قبلياً بين اليمانية والمضرية فجره قتل خالد بن عبدالله القسري (٥) ووافقه المسعودي في ذلك ، عندما ذكر أن الوليد قدم نزاراً واستبطنها، وجفا اليمن وأطرحها، واستخف بأشرافها وقتل

---

(١) انظر : الشيخ الأمين محمد عوض الله : تاريخ الدولة الأموية، ط ٢ ، ١٤٣١هـ/٢٠١٠ م، مكتبة الرشد ، الرياض ، ص ٢٣٥ – ٢٤١ .

(٢) ابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٩ .

(٣) السيد محمد بسيوني : المؤدبون وتأثيرهم على أبناء الخلفاء في الدولة الأموية ٤١ – ١٣٢ هـ ، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها ،٢٠١٥ م ، ص ٥٤٠ .

(٤) ابن خلدون : تاريخه ، ج ٣ ، ص ١٢٩ .

(٥) الدينوري : الأخبار الطوال , ص ٣٢٠ - ٣٢١ ؛ ابن عبدربه الأندلسي : العقد الفريد، ج ٥ ، ص ١٨٩ .

زعيمها خالد القسري رئيس اليمانية في وقته(١) والحقيقة التي ينبغي أن نعيها أن الخليفة الوليد بن يزيد وقع في منكرات تستوجب الغضب، وعمل أعمالاً تدل على تهاونه تجاه الله وتجاه رعيته(٢)، وعمل على استعداء بني عمه من آل الوليد وآل هشام (٣) لكن طريقة إنكارها لم تكن بالطريقة الصحيحة ، وقد وقع يزيد بن الوليد في أمر أعظم وهو الخروج على ولي الأمر وهو الأمر المحرم شرعاً ، فعن عبادة بن الصامت رضي الله عنه قال: " بايعنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على السمع والطاعة في العسر واليسر والمنشط والمكره، وعلى أثرة علينا وعلى أن لا ننازع الأمر أهله إلا أن تروا كفرًا بواحًا عندكم من الله فيه برهان" (٤) وحديث ابن عباس رضي الله تعالى عنهما عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال : " من رأى من أميره شيئًا يكرهه فليصبر فإنه من فارق الجماعة شبرًا فمات إلا مات ميتة جاهلية" (٥) " حديث حذيفة قال : قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: يكون بعدي أئمة لا يهتدون بهدي ولا يستنون بسنتي، وسيقوم فيهم رجال قلوبهم قلوب الشياطين في جثمان إنس، قال: قلت: كيف أصنع يا رسول الله إن أدركت ذلك؟ قال: تسمع وتطيع للأمير وإن ضرب ظهرك وأخذ مالك فاسمع وأطع. وفي رواية: تلزم جماعة المسلمين وإمامهم. قال فإن لم تكن لهم جماعة ولا إمام؟ قال: فاعتزل تلك الفرق كلها ولو أن تعض على أصل شجرة، حتى يدركك الموت وأنت على ذلك (٦)" فهذه الأحاديث جميعها صريحة في النهي عن الخروج على الأئمة، وإن رأى الإنسان ما يكره، وصريحة كذلك في الأمر بالصبر على جورهم وعدم نزع اليد من الطاعة. فإراقة الدماء بدون وجه حق عواقبها وخيمة وأضرارها جسيمة على الأفراد والمجتمعات والكيانات ، وهذا ما حدث وجرى في الدولة الأموية بعد هذا الحادث الأليم .

---

(١) المسعودي : أبو الحسن علي بن الحسين (ت ٣٤٦ هـ) : التنبيه والإشراف ، تصحيح: عبد الله إسماعيل الصاوي ،دار الصاوي ، القاهرة ، (د . ت) ، ص ٢٨٠ .

(٢) حسب ما أجمعت عليه الكثير من الروايات التاريخية وإن كان الباحث يختلف معها وقد فند بعضها .

(٣) انظر : الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٣٥ – ٢٣٦ ؛ ابن الأثير : الكامل في التاريخ ، ج ٤ ، ص ٤٦٧ ؛ ابن كثير : البداية والنهاية ، ج ١٠ ، ص ٣ ، وص ٥ وص ٩ .

(٤) البخاري : أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦ هـ) : صحيحه ، ط . ، ١٤٢٦/٢٠٠٥م، دار الفجر ، القاهرة،ج ٤، ص ٣٦٤، رقم الحديث (٧٠٥٦) .

(٥) االبخاري : صحيحه ، ج ٤ ، ص ٣٦٤ ، ورقم الحديث (٧٠٥٤) .

(٦) الإمام مسلم : أبي الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت ٢٦١ هـ) : صحيحه ، تحقيق : محمد فؤاد، دار عالم الكتب، الرياض، ط ١ ، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م، ج ٣ ، ص ١٤٧٥-١٤٧٦ ، ورقم الحديث (١٨٤٧) .

وجملة الأمر أن من اتفق المسلمون على إمامته وبيعته، ثبتت إمامته، ووجبت معونته؛ لصريح الأحاديث على ذلك، والإجماع عليه، وذلك لما في الخروج عليه من شقّ عصا المسلمين، وإراقة دمائهم، وذهاب أموالهم، ويدخل الخارج عليه في عموم قوله صلى الله عليه وسلم : " من خرج على أمتي، وهم جميع، فاضربوا عنقه بالسيف، كائناً من كان " (١) .

والبحث ليس بصدد الدفاع عن الخليفة الوليد بن يزيد فأمره إلى الله ، ولكن ما وقع فيه كان ضرره على نفسه أكثر من غيره، بينما ما وقع فيه الخليفة يزيد بن الوليد كان ضرره وشره أعظم على الدولة الأموية، نعم قد يكون الوليد وقع في بعضها كما ذكر ذلك المؤرخون، ولكن عندما ناقشه يزيد بن عنبسه السكسكي وهو في الجيش الذي أحاط بالخليفة الوليد بقصر البخراء (٢)، حيث يروي لنا الطبري، أنه لما أحاط أتباع يزيد بن الوليد بالوليد بن يزيد في قصره وحاصروه قبل أن يقتلوه، قال لهم الوليد: أما فيكم رجل شريف له حسب وحياء فقال له يزيد بن عنبسة السكسكي(٣): كلمني، قال له: من أنت؟ قال: أنا يزيد بن عنبسة ، قال: يا أخا السكاسك، ألم أزد في أعطياتكم؟ ألم أرفع المؤن عنكم؟ ألم أعط فقراءكم؟ ألم أخدم زمناكم؟(٤) فقال: ما ننقم عليك في أنفسنا، ولكن ننقم عليك في انتهاك ما حرم الله وشرب الخمر، ونكاح أمهات أولاد أبيك، واستخفافك بأمر الله، فقال: حسبك ، وعدد عليه ما نقم الناس به عليه، قال حسبك يا اخ السكاسك، فلعمري لقد أكثرت وأغرقت، وإن فيما أحل الله لي لسعة عما ذكرت(٥) ، ثم التسليم بما ذكره الخليفة يزيد بن الوليد من كفر ابن عمه الوليد بن يزيد أمر فيه نظر، ولا يمكن تصديق ما يقوله الأعداء دون فحص وتمحيص، (٦)

---

(١) ابن قدامة : أبي محمد عبدالله بن أحمد المقدسي، الشهير بابن قدامة (ت ٦٢٠هـ) ، المغني ، ط .، مكتبة القاهرة ، ١٣٨٨هـ - ١٩٦٨م ، ج ٨، ص ٥٢٦-٥٢٧ . والحديث أخرجه النسائي بمعناه (رقم الحديث ٤٠٢٣) ؛ النسائي ، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب ، (ت ٣٠٣هـ) تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط٢، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، ج ٧ ، ص ٩٣ .

(٢) البخراء : منطقة بالشام سميت بذلك لعفونة تربتها ونتن ريحها، وهي قصر في برية من تدمر على أميال . خليفة بن خياط : تاريخه ، ص ٢٣٦، ٢٣٧ ؛ والحميري : محمد بن عبدالمنعم (ت ٧٤٩ هـ) ، الروض المعطار في أخبار الأقطار، تحقيق إحسان عباس، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٧٥م ، ص ٨٤ .

(٣) يزيد بن عنبسة السكسكي : لم أجد له ترجمة ، والذي يظهر من سياق الكلام أنه من قادة الدولة الأموية في تلك الفترة وله منزلة ومكانة عندهم.

(٤) الزمنى: المصابون بأمراض مزمنة كالعاهات ويسمى حالياً الشلل. ابن منظور، لسان العرب، ج٧ ، ص٦١.

(٥) البلاذري : أنساب الأشراف، ج ٩ ، ص ١٧٨ ؛ والطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٤٣ ؛ وابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٢ .

(٦) يقول عنه ابن الأثير : " وقد نزه قوم الوليد بن يزيد مما قيل فيه، وأنكروه ونفوه عنه وقالوا : إنه قيل عنه، وألصق به ، وليس بصحيح " ابن الأثير : الكامل في التاريخ، ج ٤ ، ص ٤٧٥ ، وقال عنه الذهبي : " لم يصح عن الوليد كفر ولا زندقة " الذهبي : شمس الدين أبو عبدالله محمد

والطريقة الشرعية لإثبات المعاصي على الناس لها منهج شرعي بحسب المعصية، فيشترط إقامة البيّنة من الشهود أو اعتراف المذنب نفسه، وهذا كله لا يتحقق للحكم على الوليد، كما لم يحكم عليه قاض عادل في زمنه، ولم يصلنا سوى مثل هذه الروايات التي لا ترقى لأن تكون دليلا وبينة شرعية، قال تعالى ((وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا)) (١) .

يقول ابن كثير: "لقد سار الوليد في الناس سيرة حسنة بادئ الرأي وأمر بإعطاء الزمنى والمجذومين والعميان لكل إنسان خادماً، وأخرج من بيت المال الطيب والتحف لعيالات المسلمين وزاد في أعطيات الناس، ولا سيما أهل الشام والوفود، وكان كريماً ممدحاً شاعراً مجيداً، لا يسأل شيئاً قط فيقول لا (٢) .

ويذكر الطبري وهو يتحدث في سيرة الوليد فيقول: وكان وهو ولي عهد – مع ظروفه المعروفة – يطعم من وفد إليه من أهل الصائفة قافلاً، ويطعم من صدر عن الحج بمنزل يقال له زيزاء(٣) ثلاثة أيام، ويعلف دوابهم ولم يقل في شيء يسأله: لا، فقيل له في ذلك فقال: لا أعوّد لساني شيئاً لم أعتده(٤) وهذه الفعّال الحسنة لا تصدر من ماجن لا يؤمن بيوم الحساب !! بل أنه يربأ بنفسه عن هذه السفاهات والتهم الزائفة .

بن أحمد بن عثمان (ت ٧٤٨ هـ) ، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق : عمر عبدالسلام تدمري ، دار الكتاب العربي، بيروت ، ط ٢ ، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م، ج ٨ ، ص ٩٤ ؛ وابن خلدون يقول أنه ساءت القالة فيه كثيراً ، وكثير من الناس نفوا ذلك عنه وقالوا : إنها شناعات الأعداء الصقوها به . ابن خلدون : تاريخه ، ج ٣ ، ص١٢٨، وهذا قول ابن علاثة الفقيه عند الخليفة المهدي عندما ذُكر الوليد بسوء فقال : لقد أخبرني عنه من كان يشهده في ملاعبه وشربه ويراه في طهارته وصلاته فكان إذا حضرت الصلاة يطرح الثياب التي عليه ثم يتوضأ فيحسن الوضوء ويؤتى بثياب بيض نظيفة فيلبسها ويشتغل بربه . أترى هذا فعل من لا يؤمن بالله ؟ قال المهدي : بارك الله عليك يا ابن علاثة ، وإنما كان الرجل محسوداً في خلاله ومزاحماً بكبار عشيرة بيته من بني عمومته مع لهو كان يصاحبه، اوجد لهم به السبيل على نفسه " . ابن الأثير : الكامل في التاريخ، ج ٤ ، ص ٤٧٥ ، كما ينبغي التنبه إلى أن المؤرخين الشيعة الذين كتبوا عن التاريخ الأموي حرصوا على تشويه تاريخ الدولة الأموية بدوافع سياسية . انظر : السيد محمد بسيوني : المؤدبون وتأثيرهم على أبناء الخلفاء في الدولة الأموية ٤١ – ١٣٢ هـ ، ص ٥٥٥ .

(١) سورة الإسراء ، آية ٣٦ . وانظر : المغني : كتاب الحدود، ج ٩ ، ص ٣٤ ، وكتاب الدعوى والبينات ، ج ١٠ ، ص ٢٤٢ .

(٢) ابن كثير : البداية والنهاية ، ج ١٠ ، ص ٤ – ٥ .

(٣) زيزاء : من قرى البلقاء كبيرة يطؤها الحاج ويقام لهم بها سوق وفيها بركة عظيمة ، وأصلها في اللغة المكان المرتفع .ياقوت الحموي (ت ٦٢٦ هـ) : معجم البلدان ، ط .، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، ج ٤ ، ص ٤٩٢ .

(٤) الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٢٧ . والمقصود بظروفه عندما كان ولياً للعهد قطع الخليفة هشام عنه العطاء، ولكنه قابل ذلك بالرضى حيث قال : " فقد سبب الله لي من العهد، وكتب لي من العمر، وقسم لي من الرزق ما لا يقدر أحد دون الله على قطع شيء منه دون مدته، ولا صرف شيء عن مواقعه، فقدر الله يجري بمقاديره فيما أحب الناس أو كرهوا، ولا تأخير لعاجله ولا تعجيل لآجله، فالناس بين ذلك يقترفون الآثام

يذكر الأقصم أن العديد من الدارسين لشخصية الوليد قاموا بمراجعة الروايات التي ذُكرت عنه، والأشعار التي قيلت على لسانه، فحققوها ونقدوها وبينوا ضعفها، وذكروا أن هذه االروايات جاءت من ثلاثة مصادر : رواة الشيعة، والرواة اليمنيين الذين ثاروا على الوليد بعد أن تعرض لهم، ومن قبل أبناء عمومته الحاسدين له والطامعين في الخلافة (١) وإن اشتهر عنه فسقه ووقوعه في بعض المعاصي والمنكرات، إلا أن المصادر اختلفت في كفره وإلحاده وزندقته، ولم يثبت حديث صحيح في ذمه (٢) .

والأسباب التي دعت الخليفة يزيد ومن عاونه على هذا الأمر المشين كثيرة ، وقد يكون منها؛ خشيتهم من ميل الناس إلى خصوم بني أمية من العلويين والخوارج بسبب تجاوزات الوليد، فالصراعات موجودة ومتأججة، فأرادوا أن يقطعوا ما يتوقع أن يكون سبباً لابتعاد الناس عنهم .

أما الآثار السلبية لهذا العمل الدامي فهي كثيرة ، لقد تأخر الوليد كثيراً في الدفاع عن نفسه، مما أدى إلى قتله يوم الخميس ٢٧ جمادى الآخرة سنة ١٢٦هـ/٧٤٤ م ، ولكنه قبل أن يموت حذر من عواقب قتله بقوله : " أما والله لا يرتق فتقكم، ولا يلم شملكم، ولا تجتمع كلمتكم " (٣)،وقد صدق فيما قال ، فما استقبلته دولة بني أميه بعد مقتله أعظم بكثير مما كان يتوقع من بقائه ، لقد كان مقتل الخليفة الوليد بن يزيد على يد ابن عمه يزيد ضربة قاصمة لظهر الدولة الأموية ، فقد انهارت مكانة الأسرة الحاكمة بين الناس وخاصة في بلاد الشام، وشعر الناس بالاختلاف بين أبناء الأسرة الأموية، وبدأ الجميع يبحث عن مصالحه بعيداً عن انتمائه لدولة أو الأسرة الحاكمة .

ودخلت الدولة الأموية في فوضى سياسية ومنازعات على السلطة، وضاعت هيبتها، يسمي خليفة بن خياط سنة ١٢٧ هـ بسنة الفتنة (٤) ، وكذلك الطبري يذكر عن سنة ١٢٦ هـ/ ٧٤٤م اضطراب حبل بني مروان وأن الفتنة هاجت

على نفوسهم من الله، ولا يستوجبون العقوبة عليه، وأمير المؤمنين أحق أمته بالبصر بذلك والحفظ له، والله الموفق لأمير المؤمنين بحسن القضاء له في الأمور " الطبري : تاريخه ، ج ١٠ ، ص ٢٢٤ . وهذا الكلام والمعاني له دلالاته الإيمانية عند الخليفة الوليد على الرغم ما أتهم به .

(١) إبراهيم بن يوسف الأقصم : أثر الأحاديث النبوية الواردة في خلفاء الدولة الأموية في الكتابة التاريخية، رسالة دكتوراه مطبوعة، جامعة الملك عبدالعزيز، عام ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م،طباعة مركز الملك فيصل للبحوث،١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، الرياض، ص ٤١٧ . والمقصود بالرواة والكتّاب الشيعة الذين تكلموا عن الخليفة الوليد بن يزيد وبالغوا في ذمه مثل : محمد بن السائب الكلبي وأبو مخنف ومن المؤرخين اليعقوبي والمسعودي وغيرهم .

(٢) الأقصم : أثر الأحاديث النبوية الواردة في خلفاء الدولة الأموية في الكتابة التاريخية، ص ٤١٨ .

(٣) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ، ص ؛ والطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٤٤ ؛ مضر عدنان : حركة يزيد بن الوليد وأثرها على الدولة الأموية، ص ١٢٦ – ١٢٧ ؛ وابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٢ .

(٤) خليفة بن خياط : تاريخه ، ص ٢٤٣ ؛ ومضر عدنان : حركة يزيد بن الوليد ، ص ١٥٦ .

في هذا العام (١) مما يدل على ما أصاب الناس في تلك الفترة من اضطراب واقتتال، لقد كانت هذه الحركة من أشد الدلائل على حدة الاختلاف داخل البيت الأموي، فقد تجاوزت الحدود، وأضرمت النار ونقلت الخلاف من التنازع بالكلام إلى إراقة الدماء في تصرف عنيف غير محسوبة عواقبه .

كما يذكر البلاذري عن المدائني الذي وصف الوضع بقوله : " لما قتل الوليد اختلف بنو مروان بينهم" (٢).لقد أدى هذه التصرف إلى خروج عدد من أفراد البيت الأموي على الخليفة يزيد بن الوليد، ففي حمص خرج أهلها ، وغلقوا الأبواب ، وأقاموا النوائح على الوليد، وبشر بن الوليد بقنسرين، وعمر بن الوليد بالأردن، ويزيد بن سليمان بفلسطين، ووثب سليمان بن هشام على عمّان وأخذ ما فيه من الأموال(٣) لقد ساهم قتل الخليفة الوليد في زيادة الانشقاق والفرقة رغم ما كانت تعانيه الدولة الأموية من قبل، واستنزفت الجهود في غير محلها ، وهذا يصدق على حال بعض البلدان العربية في تاريخنا المعاصر والتي خرجت على حكامها، دون معرفة المآلات وخطورة الوضع على الدولة والمجتمع مع الفارق، ففقدت الأمن والطمأنينة وخسرت خسائر كبيرة في الأنفس والأموال .

لقد حاول يزيد بن الوليد مع أخيه العباس(٤)، بالخروج على الوليد بن يزيد لكنه عاب عليه هذا الخبر وقال له :" مهلاً يا يزيد فإن في نقض عهد الله فساد الدين والدنيا " (٥)، بل هدده إن عاد إلى ذلك بالقبض عليه وتسليمه للوليد، ومما يؤثر عنه قوله في هذا الأمر ورفضه له : " يابني مروان إني أظن الله قد أذن في هلاككم وأنشد :

إني أعيذكم بالله من فتن ...... مثل الجبال تسامى ثم تندفع

أرى البرية قد ملّت سياستكم ..... فأمسكوا بعمود الدين وارتدعوا

---

(١) اليعقوبي : تاريخه ، ج ٢ ، ص ٣٣٥ ؛ والطبري : تاريخه، ج ٤ ، ص ٢٥٢ ؛ ابن الطقطقي : الفخري في الاداب السلطانية والدول الإسلامية، ص ٣٥ — ٣٦ ؛ ابن كثير : البداية والنهاية ، ج ١٠ ، ص ٥ ، ١٢ .

(٢) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٧٦ .

(٣) اليعقوبي : تاريخه، ج ٢ ، ص ٣٣٥ ؛ الطبري : تاريخه ، ج ٣ ، ص ٢٥٢ — ٢٥٤. وابن الجوزي : المنتظم ، ج ٧ ، ص ٢٥١ .

(٤) العباس بن الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم وبه يلقب والده الوليد بن عبد الملك وكانوا يكنون الوليد بأبي العباس، والعباس من أكبر ولده ولكنه كان من جارية ليست حرة وكان عادة خلفاء بني امية أنهم لايولون الخلافة لأبن جارية . وكان العباس بن الوليد من فرسان ورجال بني أمية وكان يشبه عمه مسلمة بن عبد الملك بالشجاعة والبصر في الحرب وقيادة الجيوش . توفي العباس بن الوليد عام (١٣٠هـ/ ٧٤٩م) في سجن مروان بن محمد في حران بعدما اصابة وباء في السجن . انظر : الطبري : تاريخه، ج ٤ ، ص ٢٣٨ — ٢٣٩ ؛ الزركلي: الأعلام ، ج ٣، ص ٢٦٨ .

(٥) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٦٩ ؛ الطبري : تاريخه، ج ٤، ص ٢٣٨ .

لا تبقرنّ بأيديكم بطونكم .... فثمّ لا حسرة تُغني ولا جزعُ " (١) ، ومما قاله أيوب السختياني وهو سيد من سادات التابعين(٢) لما بلغه قتل الخليفة الوليد : " ليتهم تركوا لنا خليفتنا ولم يقتلوه " (٣) وهو وإن قالها خشية الفتنة ، فإن قوله معتبراً وله وجهاته التي لا تخفى على كل ذي لبّ.

وقال أمير المؤمنين الخليفة المهدي عندما ذكر الوليد : " رحمه الله ولا رحم قاتله فإنه كان إماماً مجتمعاً عليه، وقيل له : إن الوليد كان زنديقاً . فقال : خلافة الله أعز وأجل من أن يوليها من لا يؤمن به " (٤) بل أنه لم يَصف ليزيد بن الوليد إلا دمشق(٥) . وهذا يدل على عدم موافقة الناس له فيما فعله بابن عمه الوليد.

وثمة أمر ينبغي معرفته هل الخليفة الجديد يزيد التزم ووفّ بما قطعه على نفسه من الوعود والالتزامات ؟، أين الشورى في اختياره؟ فقد بويع مباشرة بالخلافة في اليوم التالي بعد وصول أخبار مقتل ابن عمه الوليد، لقد كان رأي القائمين على حركة القدرية هو النافذ وقد أجمعوا على تولية يزيد الخلافة .

وهنا يبرز سؤالٌ آخر هل تحققت رغباته التي وعد الناس بتحقيقها ؟، وللجواب على السؤال لا بد من استطلاع الأحداث التي حدثت بعد توليه الخلافة، فقد دخلت الدولة في دوامة من المشكلات الداخلية، وانقسم مؤيدو يزيد بن الوليد إلى جناحين : فكري متمثل في المنتمين للقدرية ، وجناح عسكري مثله القبائل اليمانية والتي أدارت الأمور فيما بعد، ولم تنتهِ الأحداث بل قام الخليفة يزيد بمبايعة إبراهيم وعبدالعزيز بولاية العهد مخالفاً ما تم الاتفاق عليه مع شيوخ القدرية أتباع غيلان، الذين كانوا يؤيدون عودة نظام الشورى لاختيار الخليفة، ثم خرج مروان بن محمد من الجزيرة بجيش كبير لنصرة الخليفة المقتول وإطلاق سراح وليّي عهد الوليد من السجن المحبوسين في دمشق، هذا التقدم نتج عنه سيطرة مروان بن محمد على زمام الأمور في دمشق وإعلان نفسه خليفة عام ١٢٧ هـ/٧٤٤م (٦) ، وأمر بالجهاد ضد يزيد بن الوليد وأخيه إبراهيم، وكان يرى جهادهم واجب على كل مسلم (٧) وهذا لا شك يدلل على مدى عدم قناعة مروان بن محمد بكل

(١) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٧١ ؛ الطبري : تاريخه، ج ٤ ، ص ٢٤٠ .

(٢) أيوب السختياني الإمام الحافظ، سيد العلماء، اسمه أيوب بن أبي تميمة كيسان العنزي، ولد سنة ٦٦ هـ وقيل ٦٨ هـ، لقي ورأى أنس بن مالك ولم يروي عنه ، يقول عنه الحسن البصري : أيو سيد شباب أهل البصرة، توفي سنة ١٣١ هـ بالبصرة زمن الطاعون، وله ثلاث وستون سنة، الذهبي : سير أعلام النبلاء ، ج ٦ ، ص ٢٨٤ – ٢٩٢ .

(٣) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٨٤ .

(٤) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٨٤ .

(٥) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٩٦ .

(٦) الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٧١ – ٢٧٢ .

(٧) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٩٩ .

ما أقدم عليه يزيد بن الوليد، ثم خروج الولايات على يزيد كلها تدل على شناعة ما أقدم عليه من عمل، ولقد صدق الوليد بن يزيد عندما قال أن قتله سيكون فتقاً لا يرتق، ولا يلم شملكم، ولا تجتمع كلمتكم .

ولا يمكن غضّ الطرف عما ارتكبه الخليفة الوليد بن يزيد من مخالفات ومنكرات شرعية، لكن ألم يكن بالإمكان تغييرها بالحكمة والموعظة ولين الجانب، والمناصحة مع الدعاء له بالخير والاجتهاد في تخفيف الشر وتكثير الخير، ثم هل دعا فعلاً إلى كفرٍ بواح ، أما كانت معظمها مبالغات من الأعداء ضد الخليفة الوليد ، كما أن ما وقع فيه الوليد من مخالفات تحدث بينه وبين خاصته ولا يعرفها أحد غيرهم، وهو أمام الناس إمام وخليفة وله السمع والطاعة ، وقد يقول قائل كل ما قيل عن الوليد سطرته مصادرنا الإسلامية الأولية، وهذا صحيح ولكن هل ما كتب فيها صحيح مسلّم به، وللحقيقة فإن ما كتبه الطبري كان جمع وترك لمن بعده فحص وتحقيق تلك الأخبار، كما أن التدوين التاريخي كان معظمه في العهد العباسي والذي كان فيه تحامل كبير على التاريخ الأموي، كما أن بعض المؤلفين كان متشيعاً متعصباً ضد بني أمية حريصاً على تشويه تاريخهم (١) .

لقد كان طموح آل الوليد في الخلافة والمناصب القيادية دافعاً رئيساً في البحث عن أسباب تخول لهم التغيير أو التقدم نحو مناصب قيادية في الدولة، فقد كان للوليد بن عبدالملك تسعة عشر ولداً ذكراً (٢) وكان منهم قادة وفرسان لهم صيت وشهرة وكثر عددهم، وتطلعوا بشغف للسلطة، خاصة بعد تنامي الصراع بين أبناء البيت الأموي والذي لا يمكن إغفاله بأي حال من الأحوال(٣) .

لقد كان لهذا العمل العنيف نتائج سلبية عديدة ، كانبعاث العصبية القبلية بين القيسية واليمانية،كذلك أدى هذا الأمر إلى تفكك وحدة سكان بلاد الشام المشهورين بطاعتهم لبني أمية وتفرقهم بين أفراد البيت الأموي في جماعات متنازعة، كما ساهمت هذه الحركة في إفساح المجال للقوى المناوئة للخلافة الأموية لتمكين نفسها وزيادة نفوذها وتغلغلها في داخل الدولة الأموية وتحقيق أهدافها بكل يسر وسهولة .

---

(١) أشهر المؤرخين الذين عرفوا بتشيعهم وتحاملهم على بني أمية ، اليعقوبي و المسعودي . للاستزادة انظر : رسالة ماجستير للدكتور إبراهيم الأقصم بعنوان الدولة الاموية في كتابات المسعودي نشر دار المجتمع ١٤٢٤هـ ؛ والسلمي ، منهج كتابة التاريخ الإسلامي، ص ٤١٥-٤١٦ .

(٢) ابن قتيبة : المعارف ، ص ١٥٧ .

(٣) للاستزادة : انظر : مروان عطيه، آراء المؤرخين في قضية مقتل الوليد بن يزيد ، ص ٢٨٥ .

لقد حذر الخليفة مروان بن محمد من عواقب تخطيط يزيد بن الوليد نزع الخلافة من ابن عمه بالقوة، فيذكر البلاذري أن مروان بن محمد سمع بما يخطط له يزيد بن الوليد فبعث برسالة إلى سعيد بن عبدالملك بن مروان(١) باعتباره من كبار بني أمية، وفيها حذره بأنه إن تم ليزيد ومن معه فقد استفتحوا باباً لن يغلق عنهم حتى تسفك دماء كثيرة، وإن ما شرعوا فيه تغيير للنعم وذهاب للدولة (٢) .

والمتأمل عند رؤية نتائج ما أقدم عليه الخليفة يزيد بن الوليد ومالآت الأحداث ونتائجها السلبية ، إضافة إلى رأي الشرع في عدم الخروج على ولي الأمر، كل هذه تجعل تصرف الخليفة يزيد كان خطأً جسيماً تحملت الدولة تبعاته ، بل أدى في نهاية الموقف إلى زوالها ونهايتها . ومما يؤثر أن ابناً للغمر بن يزيد بن عبدالملك دخل على هارون الرشيد فسأله ممن أنت ؟ فلما أخبره قال له : رحم الله عمك الوليد، ولعن يزيد الناقص، فإنه قتل خليفة مجمعاً عليه (٣) .

وإن كانت هذه الدعايات على الوليد ظهرت منذ عهد الخليفة هشام والتي حرص فيها إلى تشويه صورة الخليفة الوليد رغبة منه في تولي ابنه ولاية العهد من بعده، ولا يمكن لأحد من الناس قبولها إلا أن يشاهدها عياناً أمامه، لكن يزيد بن الوليد استطاع استمالة بعض أمراء بني أميه معه، وكذلك يمانية الشام، والقدرية الغيلانية المنتشرة في بلاد الشام، فتوحدت هذه القوى مع الخليفة يزيد بن الوليد، ولعل قول خالد القسري فيما سمع عن الخليفة الوليد بن يزيد يلخص عدم توقف الناس عن اتهام الآخرين بدون دليل ، فقد عاتبه بعض الناس على مبايعة الوليد بن يزيد ، رغم ما اشتهر عنه من دعايات وتشوية إلا أنه قال : " أمر الوليد أمرٌ غائب عني ولا أعيه إنما هي أخبار الناس " (٤) .

وأخيراً وعند الاطلاع على نهاية المشهد الذي انتهى بمقتل الخليفة نرى الوليد يرجع إلى الدار التي قتل فيها بالبخراء ويجلس ويأخذ المصحف ويقول : يوم كيوم عثمان، ونشر المصحف يقرأ، ثم قتلوه، وكان أخر كلامه قبل أن يقتل: (أما والله لئن قتلتموني لا يرتق فتقكم، ولا يلم شعثكم، ولا تجمع كلمتكم) (٥) ، هذه النهاية تدل على أنه لم يكن بذلك

---

(١) سعيد بن عبد الملك بن مروان : أمير من بني مروان من أهل دمشق، والده الخليفة عبد الملك بن مروان وحفيد الخليفة مروان بن الحكم ، كان حسن السيرة متعبداً، وَلِي الغزو في خلافة أخيه هشام، وولي فلسطين للوليد، وكان عاملاً على الموصل .وكان يُقال له "سعيد الخير"، وهو الذي حفر "نهر سعيد" بقرب مدينة الرقة، وأقام العمران فيما حوله، قُتل سعيد بن عبد الملك يوم نهر قرب الرملة، فلسطين عام ١٣٢هـ - ٧٥٠م على يد العباسيين. الزركلي : الأعلام ، ج ٣ ، ص ٩٨ .

(٢) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٧٠ – ١٧١ ؛ الطبري : تاريخه، ج ٤ ، ص ٢٣٩ .

(٣) ابن الأثير : الكامل في التاريخ، ج ٤ ، ص ٤٧٥ .

(٤) البلاذري : أنساب الأشراف ، ج ٩ ، ص ١٦٧ ؛ ابن الأثير : الكامل في التاريخ، ج ٤ ، ص ٤٦٨ ؛ ومروان عطية : آراء المؤرخين في قضية مقتل الوليد بن يزيد ، ص ٢٨٢.

(٥) البلاذري : أنساب الأشراف، ج ٩ ، ص ١٧٨ ؛ والطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٤٣ ؛ وابن كثير : البداية والنهاية، ج ١٠ ، ص ١٢.

السوء الذي تصوره لنا الروايات التاريخية، فليس من المعقول يكون بذلك السوء وهو قريب من عصر النبوة والخلافة الراشدة والتابعين وفي قرون الخيرية، ثم هل كان سيترك بهذا السوء والشناعات، هذه النهاية لها دلالاتها المعتبرة والتي تتنافى مع الروايات المتعصبة ضده .

وخطبة يزيد رغم متانتها وقوتها إلا أنها خطبة سياسية من الطراز الأول هدفها تبرير جريمته الشنعاء التي أقدم عليها بناءً على الظنون والشبهات التي لم تثبت، لقد كانت مؤامرة قتل يزيد لابن عمه الوليد من أكبر الأسباب التي أدت إلى القضاء على دولة بني أمية وانهيارها من الداخل، ومما يؤخذ على يزيد نصبه لرأس ابن عمه رغم تحذيره من ذلك، فقد أمر فنصب الرأس للناس بعد صلاة الجمعة، فقال له يزيد بن فروة مولى بني مروان: إنما تنصب رؤوس الخوارج، وهذا ابن عمك، وخليفة، ولا آمن إن نصبته أن ترق له قلوب الناس، ويغضب له أهل بيته.. فقال يزيد: والله لأنَصبَّه، فنصبه على رمح، ثم قال له: انطلق به، فطف به في مدينة دمشق، وأدخله دار أبيه، ففعل، فصاح الناس وأهل الدار (١)، وهذا الأمر يدل على أسلوب التشفي الذي كان في قلب يزيد بن الوليد تجاه الخليفة الوليد، ثم أن الخطبة كانت عبارة عن أسلوب لامتصاص غضب الناس بالوعود وتمنيتهم بالعودة إلى ما كان عليه المسلمين في العصر الراشدي، رغم اختلاف وتطورات الأحداث، لقد دخل بني أمية في صراع مرير بينهم وحروب طاحنة كانوا في غنى عنها لو سلموا من هذا الخروج على الخليفة الشرعي فكما هو معلوم أن الدم لا يلد إلا دماً، والفتنة لا تأتي إلا بفتنة أشد منها فقد بدأ البيت الأموي بالصراعات والانفجارات الداخلية التي لم تنتهِ إلا بنهاية الدولة وقيام الدولة العباسية .

وليس معنى ذلك أننا نجهل أو نتجاهل أخطاء الوليد، فهي كثيرة، لكن معظمها . وهي التي أدت إلى الثورة عليه . أخطاء جاءت بعد الخلافة، وقد وقع فيها بعض الخلفاء السابقين؛ لقد أخطأ في سياسته بعد الخلافة مع أبناء عمومته، فعمد إلى الانتقام منهم بدلاً من العفو والتأليف، كما أخطأ مع ولاة كبار من الذين عرفوا وعرفت قبائلهم بالولاء للدولة الأموية مثل خالد بن عبد الله القسري الذي تعرض للتعذيب والقتل فتحرك اليمنيون ضدَّ الوليد، كما أنه بايع لولديه الحكم وعثمان لولاية العهد .

ولكن كل هذا لم يكن مبرراً للخروج عليه؛ لأن العواقب المتوقعة للحادث مثل هذا الذي جرى وخيمة للظروف التي كانت تحيط بالدولة الأموية من الداخل والخارج، وفعلاً فقد كانت الخسائر فادحة ومؤلمة.

ولعل طوائف من الدعاة المستترين الموالين لآل البيت والعباسيين كان لهم دور في إلصاق التلفيقات السيئة والتهم الكاذبة بالخليفة الوليد وصولاً لضرب الأمويين من داخلهم، والأمويون غافلون يخربون بيوتهم بأيديهم، وختاماً فهذه سنة

(١) الطبري : تاريخه ، ج ٤ ، ص ٢٤٦ .

الله في خلقه ماضية، وأمره نافذ لا محالة في سنن الاستخلاف واستبدال الأمم بعضها ببعض حتى يأذن الله بنهاية معاش الناس في هذه الدنيا .

الخاتمة

وبعد فقد استعرض البحث خطبة الخليفة يزيد بن الوليد بعد أن أقدم على عمله الشنيع بقتل ابن عمه الخليفة الوليد بن يزيد، وما ذكره من مسوغات يرى أنها تسوغ له إقدامه على هذا العمل، لكنه لم يعِ ويرى ما نتج عن عمله هذا من نتائج سلبية وفرقة واختلاف بين أبناء البيت الأموي، والذي أدى في نهاية الأمر إلى زوال دولتهم بالكلية .

لقد كان عمله خطأً كبيراً أثر على مجريات الأحداث وسمح للمنافسين للتدخل بقوة وهيأ لهم الطريق لإسقاط الدولة وزوالها .

النتائج:

- خطورة الاختلاف وأثاره السلبية على الأفراد والكيانات السياسية .
- سلوك الأفراد أمر سيحاسبهم الله عليه والخروج على ولي الأمر ضرره أكبر وخطره جسيم .
- الفرقة والاختلاف بين أبناء الأُسر الحاكمة نتائجه وخيمه وخطيرة .
- ضرورة تغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية
- أهمية النصح بالحكمة والموعظة والتدرج في الإصلاح بقدر المستطاع .

التوصيات :

- الدعوة إلى المزيد من الدراسات التاريخية التي تبين ضرر وخطر الاختلاف بين أفراد الدولة الإسلامية سواءً أفراداً أو جماعات وتأثيرها على عامة الناس والمجتمع .
- الدعوة إلى المزيد من الدراسات التي تدعوا إلى الاجتماع والألفة والتعاون بين المجتمع حكاماً ومحكومين ونتائجه الإيجابية عليهم .

المصادر :

ابن الأثير: عز الدين أبو الحسن علي بن محمد الجزري (ت ٦٣٠ هـ) :

الكامل في التاريخ ، تحقيق: خليل مأمون ، دار المعرفة ، بيروت، ط٢، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م .

الإمام البخاري: أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦ هـ) :

صحيح البخاري ، ط . ، ١٤٢٦/٢٠٠٥م، دار الفجر ، القاهرة.

البلاذري: أبو الحسن أحمد بن يحي بن جابر (ت ٢٧٩ هـ) :

أنساب الأشراف، تحقيق : سهيل زكار ورياض زركلي، دار الفكر ، بيروت ، ط١،(د . ت) .

ابن الجوزي: أبو الفرج عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ) :

المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تحقيق: محمد عطا ومصطفى عطا، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط٣ ، ٢٠١٢م .

الجاحظ، عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ) :

البيان والتبيين، تحقيق عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، (د . ت) .

الحميري : محمد بن عبدالمنعم (ت ٧٤٩ هـ)

الروض المعطار في أخبار الأقطار، تحقيق إحسان عباس، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٧٥م .

ابن خلدون : عبدالرحمن بن محمد (ت ٨٠٨ هـ) :

تاريخ ابن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط٣، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م .

ابن خياط : أبو عمرو بن أبي هبيرة خليفة بن خياط (ت ٢٤٠ هـ) :

تاريخ خليفة، راجعه وضبطه: مصطفى نجيب وحكمت كشلي،دار الكتب العلمية، لبنان، ط١٤١٥،١/١٩٩٥م.

الدينوري : أبو حنيفة أحمد بن داود الدينوري (ت ٢٨٢ هـ) :

الأخبار الطوال، تحقيق : عمر فاروق، ط . ، دار القلم ، بيروت .

الذهبي : أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت ٧٤٨ هـ) :

سير أعلام النبلاء، ط .، المكتبة التوفيقية، القاهرة .

تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق : عمر عبدالسلام تدمري ، دار الكتاب العربي، بيروت ، ط ٢ ، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م .

السيوطي : جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (ت ٩١١ هـ) :

تاريخ الخلفاء، تحقيق : قاسم الشماعي ومحمد العثماني، ط . ، دار القلم ، بيروت .

الطبري: محمد بن جرير (ت ٣١٠ هـ) :
تاريخ الأمم والملوك ، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م .
ابن عبدربه الأندلسي : أحمد بن محمد (ت ٣٢٨هـ)
: العقد الفريد، تحقيق : محمد عبدالقادر شاهين، المكتبة العصرية، بيروت، ط . ، ١٤٣٦/٢٠١٥م .
ابن قدامة : أبي محمد عبدالله بن أحمد المقدسي، الشهير بابن قدامة (ت ٦٢٠هـ)
المغني ، ط .، مكتبة القاهرة ، ١٣٨٨هـ – ١٩٦٨م .
ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤ هـ) :
البداية والنهاية ، تحقيق: أحمد عبد الوهاب ، دار الحديث ، القاهرة، ط١، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م .
المسعودي : أبو الحسن علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦هـ)
التنبيه والإشراف ، تصحيح: عبد الله إسماعيل الصاوي ،دار الصاوي ، القاهرة ، (د . ت) .
ابن منظور: محمد بن مكرم (ت ٧١١ هـ) :
لسان العرب ، دار صادر ، بيروت، ط٦، ٢٠٠٨م .
الإمام مسلم : أبي الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت ٢٦١ هـ) :
صحيح مسلم ، تحقيق : محمد فؤاد، دار عالم الكتب، الرياض، ط ١ ، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م .
النسائي : أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب ، (ت ٣٠٣هـ)
تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط٢، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب.
ياقوت بن عبدالله الحموي (ت ٦٢٦ هـ) :
معجم البلدان، ط .، دار إحياء التراث العربي، بيروت .
اليعقوبي :أحمد بن يعقوب بن جعفر بن واضح (ت ٢٩٢ هـ) .
تاريخ اليعقوبي، دار صادر، بيروت، (د . ت) .

المراجع والرسائل والأبحاث العلمية

إبراهيم بن يوسف الأقصم:
- أثر الأحاديث النبوية الواردة في خلفاء الدولة الأموية في الكتابة التاريخية، رسالة دكتوراه مطبوعة، جامعة الملك عبدالعزيز، عام ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م،طباعة مركز الملك فيصل للبحوث،١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، الرياض .
حسن إبراهيم حسن :

تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي ، دار الجيل، بيروت، ط ١٣، ١٤١١هـ/١٩٩١م .

خير الدين الزركلي:

الأعلام ، دار العلم للملايين ، بيروت، ط١٧ ، ٢٠٠٧م .

رياض عيسى :

النزاع بين أفراد البيت الأموي ودوره في سقوط الخلافة الأموية، رسالة ماجستير مطبوعة ، دار حسان للطباعة، دمشق، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥ م .

الشيخ الأمين محمد عوض الله :

تاريخ الدولة الأموية، ط ٢ ، ١٤٣١هـ/٢٠١٠ م، مكتبة الرشد ، الرياض .

محمد بن صامل السلمي :

منهج كتابة التاريخ الإسلامي، دار الرسالة العلمية، مكة المكرمة ، ط ٢ ، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م .

السيد محمد بسيوني :

بحث علمي بعنوان : المؤدبون وتأثيرهم على أبناء الخلفاء في الدولة الأموية ٤١ — ١٣٢ هـ ، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها ،٢٠١٥ م.

مروان عطية الزيدي :

آرء المؤرخين في قضية مقتل الوليد بن يزيد ، بحث منشور في مجلة آداب ذي قار، كلية الآداب ، العراق ، ٢٠١٢ م .

مضر عدنان صالح طلفاح :

حركة يزيد بن الوليد وأثرها على الدولة الأموية ، رسالة ماجستير ، مجلة كلية الآداب ، جامعة اليرموك، الأردن، عام ١٩٩٩ م .

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) والاتجاه نحوه في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩"

أسماء ميرغني حسين علي*
عزه علي جميل الامام**
جامعة الملك فيصل

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/24

* أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال كلية التربية جامعة الملك فيصل. الاهتمام البحثية في كل ما يستجد في مجال الطفولة المبكرة ورياض الأطفال وتقنيات التعليم.

** أستاذ مساعد في تقنيات التعليم بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.. باحثة نشطة بمجال التعليم الالكتروني .

إيميل الباحث: ahussien@kfu.edu.sa

كود البحث: 20048
تاريخ استقبال البحث: ٠١، جمادى الأول، ١٤٤٢ هـ (١٦ / ١٢ / ٢٠٢٠ م)
تاريخ النشر: ٠٦، رمضان، ١٤٤٢ هـ (١٨ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ-سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) والاتجاه نحوه في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد- ١٩"

أسماء ميرغني حسين علي

عزه علي جميل الامام

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد- ١٩)، والكشف عن معوقات استخدام عينة الدراسة للبلاك بورد في ظل الجائحة، وتحديد أثر متغيري التخصص والمستوى التعليمي لعينة الدراسة على اتجاهات الطالبات نحو استخدام البلاك بورد ومعوقاته، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق الاستبيان بعد التأكد من صدقه وثباته على العينة التي بلغ عددها(٣٨١) طالبة، وأظهرت الدراسة النتائج الأتية: استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل للبلاك بورد في ظل جائحة كوفيد-١٩ جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي(٢,٩٠) وبانحراف معياري(٠,٥٣٦)، واتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام البلاك بورد جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي(٣,٢٤) وبانحراف معياري(٠,٤٧٣)، ومعوقات استخدام أفراد عينة الدراسة للبلاك بورد جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي(٤,٠١) وبانحراف معياري (٠,٤١٨)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة في محور استخدام البلاك بورد تعزى إلى المستوى التعليمي لصالح المستوى الرابع، وعدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى المستوى التعليمي في محوري الاتجاهات والمعوقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة في استخدام البلاك بورد تُعزى إلى التخصص لصالح تخصص تقنيات التعليم.

الكلمات المفتاحية: نظام إدارة التعلم الإلكتروني، استخدام البلاك بورد، الاتجاه، جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد- ١٩).

Title: **The Reality of Using Female Students of The College Of Education, King Faisal University of The Electronic Learning Management System (Blackboard) During The Pandemic of Corona Virus "Covid-19"**

Abstract: The study aimed to investigate the reality of using female students of the College of Education, King Faisal University of the electronic learning management System during the pandemic of corona virus "Covid-19", and determining the effect of the variables of specialization and educational level of the study sample on the attitudes, and obstacles to using the black board, In order to achieve the objectives of the study, the descriptive and analytical approach was adopted, and the study tool was applied after making sure of its validity and reliability on the sample, which reached (381) students. Results of the study showed that: the female students in the College of Education, King Faisal University using the blackboard during pandemic came in a medium degree, attitudes of the study sample individuals towards using the blackboard came to a large degree, obstacles to the study sample's use of the blackboard came to a large degree, no differences between the responses of the sample individuals attributable to the educational level in the axis of attitudes and obstacles to using the blackboard, statistically significant differences at the level of (0.05) between the responses of the sample members in using the blackboard that is attributed to the specialization in favor of the specialization of educational technologies.

Key Words: E-Learning Management System, Blackboard Usage, Attitude, Pandemic of the renew Coronavirus (Covid-19).

المقدمة:

شهد العالم في بداية العام ٢٠٢٠ حدثاً جللاً وأزمة مختلفة عن سابقاتها، ربما الأخطر في زماننا المعاصر وهي انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، الذي بدأ بمدينة ووهان وسط الصين، وأخذ ينتشر في معظم بلدان العالم، وأدى إلى حدوث اضطراب كامل في كافة ميادين الحياة في جميع أنحاء العالم، مما أحدث صدمة عالمية مباشرة أثرت على عملية التعليم بصورة أساسية، ويكمن سبب تأثير الفايروس على عملية التعليم في طريقة انتقاله، والتي تكون في أغلب الحالات عن طريق التواصل المباشر مع المريض أو ملامسة الأسطح الملوثة، مما ألزم صانعي القرار على منع التجمعات واللقاءات والمناسبات الاجتماعية المحصورة في مكان محدد، وتُعد المؤسسات التعليمية إحدى أكبر التجمعات في عالمنا المعاصر، مما حدا بالدول إلى اتخاذ قرارات صعبة في ظل الظروف المعقدة والمتمثلة بإغلاق المؤسسات التعليمية، وأدى ذلك إلى توقف الحياة التعليمية في المؤسسات التعليمة على اختلاف مراحلها. (غالم وبن عياش، ٢٠٢٠)

ففي ظل الكوارث الطبيعية والأزمات العالمية دائماً ما نلجأ إلى التكنولوجيا وأدواتها، إما على سبيل الحل أو على سبيل المخرج من الأزمة بشكل مؤقت، ومن هنا ظهرت أهمية التكنولوجيا ووسائلها في مساعدة الإنسان على تخطي الأزمات، فجميع الدول كانت بين خيار إيقاف الدراسة والتعليم بشكل كامل، أو اتباع سبُل إلكترونية بديلة، وفي هذا وتلك نجد التكنولوجيا عاملاً أساسياً في حالات توقف سير الحياة اليومية بشكل طبيعي، حيث تلجأ إليها الناس لمتابعة الأخبار، وفي حالات أخرى لإتمام العام الدراسي والمهام الدراسية. (صافي وغربي،٢٠٢٠)

لذا سارعت دول العالم إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمة، لأنه لم يُعد من الممكن استمرار العملية التعليمية التُعلمية بصورتها المتعارف عليها والتدريس وجهاً لوجه. وفي خضم هذه الأحداث كان خوف الطلبة والمسؤولين وأولياء الأمور في جميع أنحاء العالم حول إهدار سنة دراسية دون فائدة، وبعد فترة من الهلع بسبب الفيروس تجاوز العالم الأزمة، وتم التوصل إلى التعليم الافتراضي أو التعليم عن بُعد، يبقى الناس في منازلهم ويواصلون حياتهم الثقافية عبر التكنولوجيا فيتلقى المتعلمون دروسهم، ويلقي الأساتذة حصصاً تعليمية فيستمر التعليم ويتم تجاوز الأزمة (فيلالي،٢٠٢٠).

سعت منظمة اليونسكو لدعم جهود الدول الأعضاء في مواجهة الإغلاق الطارئ للمدارس والجامعات، فقد أعلنت المنظمة في مطلع أبريل للعام ٢٠٢٠ عن إطلاق تحالف عالمي للتعليم من أجل دعم الدول في توسيع نطاق أفضل حلول التعلم عن بعد، والوصول إلى الأطفال والشباب الأكثر عرضة للخطر، وأشارت المنظمة عبر موقعها الرسمي إلى أن إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا قد ألحق الضرر بأكثر من مليار ونصف المليار متعلّم موزعّين في (١٦٥) دولة، وقالت المديرة العامة لليونسكو "لم يسبق لنا أبداً أن شهدنا هذا الحد من الاضطراب في مجال التعليم، وإنَّ إقامة الشراكات هي سبيلنا الوحيد

للمضي قدماً، إذ يحث هذا التحالف على العمل المنسق والمبتكر لإيجاد حلول لا تقتصر على دعم المتعلمين والمدرسين في الوقت الراهن وحسب، بل تستمر معنا طوال عملية التعافي، وذلك مع إيلاء تركيز خاص لمبادئ الإدماج والإنصاف" (Jolie & Azoulay,2020).

وأصبحت تعتمد جميع مؤسسات التعليم العالي على التعلم الإلكتروني باعتباره أسلوباً حديثاً في التعليم والتدريب، حيثَ أثبت هذا النوع من التعليم فاعليته وكفاءته في توفير المواد التعليمية والتدريبية في الوقت والمكان المناسبين، وهو يمثل ثورة قامت على حصاد دمج ثلاث تكنولوجيات مع بعضها البعض هي تكنولوجيا الاتصالات، وتكنولوجيا البرمجيات، وتكنولوجيا الكمبيوتر. (الزبون والرواحنة، ٢٠١٨)

انتشر نظام إدارة التعلم بلاك بورد(Black Board) في ظل التكنولوجيا بشكل كبير، حيث تستخدمه أكثر من (٣٦٠٠) مؤسسة تعليمية على مستوى العالم في تقديم خدمات تعليمية راقية للمعلم والطالب، وغيرها من عناصر الإدارة التعليمية، وذلك لما يقدمه هذا النظام من فرص تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين، كما ساعد كثيراً من المؤسسات التعليمية في نشر التعليم بقوة عن طريق الإنترنت لتميزه بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع (عامر، ٢٠١٨).

وتبعاً لتلك التطورات شهدت مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية نقلة نوعية وإقبالاً متزايداً من الطلاب، وأصبح تطوير العملية التعليمية مطلباً ملحاً في ظل التطورات الحديثة في ثورة المعلومات، وبات الطالب الجامعي اليوم أكثر انفتاحاً على ثورة التقنية ومصادر المعلومات، الأمر الذي يحتم التحول من النمط التقليدي في التعليم إلى التوجه لتفعيل نمط تعليمي يتسم بالمرونة والكفاءة والفعالية وهو التعلم الإلكتروني (شعيب، ٢٠١٤).

وحرصت الجامعات السعودية على مواكبة التطور في مجال أنظمة وإدارة التعلم استخدمت معظم الجامعات السعودية نظام إدارة التعلم سواء مفتوحة المصدر أو مغلقة المصدر لتحقيق مخرجات إيجابية لعملية التعليم والتعلم، وبناء المعرفة وتقديم تعلم إلكتروني يستجيب لمتطلبات واحتياجات سوق العمل(البلاصي،٢٠١٦).

استجابة الجامعات لتوجهات وزارة التعليم الداعمة لإجراء التحويل وتفعيل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية، واستناداً على منظومتها التعليمية الإلكترونية، ومواردها البشرية قامت بعدم دمج الشعب على نظام البلاك بورد للمحافظة على جودة المقررات أثناء التحول للتعلم عن بعد بما يكفل احتواء طلبة الجامعة من قبل أساتذتهم وتقليل إمكانية المشكلات في عقد الاختبارات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على بث وإدارة الفصول الافتراضية ونظام البلاك بورد، وتطوير مقرر إرشادي باللغتين العربية والانجليزية لتمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام أدوات البلاك بورد وأنظمة البث المباشر للمحاضرات وتسجيل المحاضرات.(فيلالي، ٢٠٢٠)

لم تتخلف جامعة الملك فيصل عن هذا التطور بل تتمتع ببنية تحتية تقنية قوية، مما جعل إنشاء عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد سهلاً وسريعاً، وتم تخصيص الخوادم الخاصة بأنظمة التعلم الالكتروني، والمختبرات والقاعات التدريسية الذكية، حيث تم تجهيز مختبرات مزودة بأجهزة حاسوب حديثة، وأجهزة عرض إلكترونية، وأنظمة صوتية، وتجهيز قاعات مؤتمرات إلكترونية، ومن ثم تنصيب برمجيات التعلم الإلكتروني المطلوبة، وعمل الربط الكامل بين هذه الأنظمة نفسها وبين أنظمة الجامعة الأخرى بما يضمن بيئة تعليمية متكاملة ذات موثوقية ومرونة عالية، وذلك لتوفير البيئة التعليمية المناسبة لتسهيل مهمة الطالب في استعراض المواد الإلكترونية والتعليمية والتفاعل والانخراط بالعملية التعليمية الإلكترونية. وكذلك توفير البرمجيات العالمية المتخصصة التي تخدم العملية التعليمية الإلكترونية. وحصلت العمادة على العديد من الجوائز، حيث حققت العمادة مؤخراً (جائزة البلاك بورد) جائزة التميز الإلكتروني (https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/e-learning/Pages/Home-new.aspx).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أعلنت وزارة التعليم السعودية إغلاق مؤسسات التعليم المختلفة منذ الثامن من مارس وفقاً للأمر السامي الكريم رقم (٤٢٨٧٤)، وتم تشكيل لجنة مختصة في وزارة التعليم لمتابعة مستجدات انتشار وباء كورونا، وبادرت الوزارة إلى تحديد باقة منوعة من خيارات التعليم عن بُعد ومن دون توقف للعملية التعليمية ليوم واحد.

سخرت جامعة الملك فيصل إمكاناتها التعليمية التقنية لضمان استمرارية تقديم خدماتها الأكاديمية، حيث أن عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالجامعة أتاحت استخدام نظام البلاك بورد لضمان استمرارية العملية التعليمية لطلاب (الانتظام) في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.

وقد أشارت دراسة (Masino,2015) أن (٥٥٪) من الطلاب يعتقدون أن نظام البلاك بورد فعال وأنه يسهم في دعم تعلم الطلاب، بالرغم من أن (٤٥٪) يعتقدون أن تأثيره محدود. بينما أكدت دراسة الرندي وأبا الخيل (٢٠١٦) أن نظام البلاك بورد سهل العملية التعليمية ووفر على الطلبة الوقت، كما أشارت دراسة صوالحية (٢٠٢٠) إلى ضرورة دفع المشاريع والجهود البحثية في تعميم التعلم الإلكتروني واستمراريته وتوظيفه التوظيف الفعال وتقييمه في ظل جائحة كورونا، ومن خلال خبرة الباحثتان وتعاملهما مع نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) في فترة الجائحة التي أفرزت الكثير من المشكلات الخاصة بإدارة العملية التعليمية، ارتأت الباحثتان أن هناك ضرورة مُلحة لمعرفة واقع استخدام نظام البلاك بورد من قبل طالبات كلية التربية (انتظام) ومعرفة اتجاهاتهن نحو تطبيقه، والكشف عن المعوقات التي تحول عن استخدامه في ظل الجائحة.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد؟ وللتوصل للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩؟
- ما درجة اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد -١٩؟
- ما درجة معوقات استخدام طالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) تعزى إلى متغيري التخصص والمستوى التعليمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

- الكشف عن واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩.
- التعرف على اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد -١٩.
- التوصل إلى معوقات استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩.
- تحديد أثر متغيري التخصص والمستوى التعليمي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

- قد تفيد نتائج الدراسة في مساعدة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في التعرف على المعوقات التي تواجه الطالبات أثناء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في ظل الجائحة للتغلب عليها.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال لمزيد من البحوث والدراسات التي تحاول إيجاد سبل الاستفادة من نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد).

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** استخدام إدارة نظام البلاك بورد، الاتجاهات نحو استخدام إدارة نظام البلاك بورد، معوقات استخدام إدارة نظام البلاك بورد.
- **الحدود البشرية:** طالبات بكالوريوس كلية التربية (انتظام).
- **الحدود المكانية:** كلية التربية جامعة الملك فيصل.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٠ /١٤٤١ هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعلم الإلكتروني نمط تعليمي تفاعلي يرتكز على المتعلم، ويعتمد على تصميم بيئة تعليمية بشكل ييسر التعليم، باستخدام الوسائط الإلكترونية لتقديم مواد وبرامج معينة للمتعلمين، وتحقق أهدافاً تعليمية سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. (الحلفاوي،٢٠٠٦)

وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه: منظومة تعليمية متكاملة تعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة في تصميم مواقف تعليمية تفاعلية في أي زمان ومكان لتوفير بيئة تعليمية تعلمية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.

نظم إدارة التعلم "البلاك بورد": عبارة عن حزم برمجية تتيح لعضو هيئة التدريس تحميل المواد التي يقوم بتدريسها على موقع إلكتروني، وتتيح للطلبة فرصة الاستمرار في عملية التعلم، حيث تفسح المجال للطلبة للتواصل والتفاعل فيما بينهم والتواصل مع عضو هيئة التدريس من أجل القيام بعمل مشترك بطرق جديدة وممتعة، كما تساعد المؤسسات التعليمية في تحويل الإنترنت إلى وسط قوي وفعال في إدارة العملية التعليمية (Hamad,2017).

الاتجاه: شعور إيجابي أو سلبي نحو موضوع أو شخص أو وضع أو فكر معين(Nitko,2001).

اتجاه الطالبات نحو استخدام البلاك بورد في التعليم: تعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه درجة الاستعداد لقبول أو رفض أو تردد طالبات جامعة الملك فيصل بكلية التربية لاستخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعلم الإلكتروني

هو تقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المتعددة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم وأقرانه، سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وإمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة التعلم أيضاً من خلال شكل الوسائط. (زيتون، ٢٠٠٥)

أهداف التعلم الإلكتروني:

يهدف التعلم الإلكتروني إلى الآتي:

- خلق بيئة تفاعلية من خلال الأجهزة والتقنيات الإلكترونية الجديدة، ووجود تنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
- دعم وتحسين عملية التواصل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من المناقشات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال الإلكترونية.
- عدم ضرورة الحضور في المكان نفسه من خلال التعليم عن بعد، وهذا من أهم أهداف التعلم الإلكتروني.
- إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام الأجهزة الحديثة والتقنيات الإلكترونية، التي تساعد في عملية التعلم الجماعي والتعلم الذاتي.
- إكساب الطلاب المهارات التقنية اللازمة لاستخدام وسائل الاتصال الإلكترونية اللازمة في عملية التعلم الإلكتروني.
- تطوير دور المعلم في بيئة العملية التعليمية حتى يواكب التطور العلمي والتكنولوجيا المتلاحقة والتي تستمر بالتغير.
- توسيع دائرة اتصالات الطلاب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للمعلومات والمعرفة.
- الإفادة من دوائر المعارف المتاحة على شبكة الانترنت.
- تقديم التعليم بما يتناسب مع الفئة العمرية التي يقدم لها، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب
- حفز المتعلمين ورفع مستوي دافعيتهم وتفريد التعليم بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم. (الاحمري،٢٠١٥) و(عامر، ٢٠١٨)

أنواع أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

تشتمل أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني على نوعين هما:

- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر: هي الأنظمة التي يتم استخدامها مجاناً، ولا يحق لأي جهة بيعها، كما أنها تخضع للتطوير والتعديل من كثير من المهتمين، ومن أمثلة هذه الأنظمة: (ILIAS- Moodle) (Casserly,2007) .
- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر أو التجارية: هي الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها ولا تسمح باستخدامها إلا بترخيص، ومن أمثلة هذه الأنظمة:(Blackboard, Web CT) (العمرو، ٢٠١٢).

نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد (Black Board):

يُعد نظام البلاك بورد من البرمجيات المغلقة المصدر، وأحد أنظمة إدارة التعلم في مجال التعلم الإلكتروني، وقد صمم على أسس تعليمية لتساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد، كما يمكن أن يخدم جامعة بأعداد كبيرة من الطلاب، وهو نظام يقدم أكثر من مائة نمط من القوالب الجاهزة مع تقديم دعم لصيغ ملفات Word وملفات pdf للنشر الإلكتروني، كما يقدم نظام فعالاً لحفظ واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلى تقويم نماذج اختبارات يصممها المعلم. (بدوي،٢٠١٠)

نظام البلاك بورد من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التجارية، حيث تعود ملكيته لشركة (Black Board) للخدمات التعليمية المباشرة، والتي تأسست عام (١٩٧٧) ومقرها واشنطن ويتميز هذا النظام بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى، حيث يقدم فرص تعليمية متنوعة ومتزامنة وغير متزامنة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين، ويدعم النظام (١١) لغة ومنها اللغة العربية، ويساهم في تقديم خدمات تعليمية راقية للمعلم والمتعلم، ويحتوي عدداً من الأدوات والمكونات التي تسهل عملية التعلم(صالح، ٢٠٠٥)، و(عثمان وعوض،٢٠٠٨).

يعتبر من نُظم إدارة التعلم الإلكتروني المتكاملة، ويتيح بيئة آمنة يقدم المعلمون مقرراتهم ومحاضراتهم من خلال إضافة الوسائط المتعددة (نص، رسوم، صورة، صوت، فيديو)، ويجتمع المتعلمون ليتصفحوا المحتوى كل بحسب حاجته، ويتواصلوا فيما بينهم عبر أدوات الاتصال المتعددة (البريد الإلكتروني، منتديات النقاش) (البنيان،٢٠١٩)، ويشتمل نظام البلاك بورد على منصات للتواصل، ومشاركة المحتوى، وتشمل منصات التواصل الإعلانات (Announcements)، والمحادثة الفورية (Chat)، والمناقشات (Discussions)، البريد (Mail).أما مشاركة المحتوى فتشمل المحتوى التعليمي (Course content)، والتقويم (Calendar)، والواجبات (Assignments) (الزهراني،٢٠١٧). بالإضافة إلى مكتبة الوسائط التعليمية (Media library)، والاختبارات الإلكترونية (Assessment). (الغامدي،٢٠١١)

مميزات نظام إدارة التعلم (البلاك بورد):

يمتاز نظام البلاك بورد بعدد من المزايا ساهمت في انتشاره وقبوله في المؤسسات التعليمية ونلخص منها التالي:

- **سهولة الوصول**: تسمح برمجية بلاك بورد للمستخدم التواصل والتفاعل مع المادة الدراسية عن طريق الربط مع الإنترنت في أي وقت ومن أي مكان. حيث يستطع الطالب مراجعة المادة الدراسية، والمحاضرات، والواجبات وأية مساعدات سمعية وبصرية أخرى.
- **توفير تغذية راجعة سريعة ومستمرة**: توفر البرمجية تغذية راجعة فورية عن نتائج الاختبارات وعن استفسارات الطالب سواءً من المدرس أو من زملائه عن طريق لوحة المناقشة، أو البريد الإلكتروني وغيرها، كما تقدم تغذية راجعة حول ما يتعلق ببرنامج الطالب واستفساراته.
- **تحسين وتسهيل عملية الاتصال**: تمتاز البرمجية بخصائص متعددة تسمح للطلاب بالتواصل مع مدرسيهم ومع زملائهم، من خلال عدة خيارات توفرها البرمجية كالإعلانات، والمناقشات، والصفوف الافتراضية، والبريد الإلكتروني، وغيرها.
- **التتبع**: إن برمجية بلاك بورد تعمل على تتبع استخدام الطلاب لهذه البرمجية وتقوم بإيداع النتائج في ملف إحصائي خلال فترة التعليم. حيث يستطع المدرس الحصول على معلومات إحصائية عن جميع طلابه أو عن مجموعة جزئية منهم، ويمكن للمدرس تتبع الواجبات الفردية.
- **وجود منتدى للنقاش**: لمناقشة المواضيع المطروحة من قبل المعلم أو المتعلم، إمكانية تحميل الملفات ومشاركتها، إمكانية استخدام بريد الإنترنت مع إمكانية وضع ملفات مرفقة في البريد، إمكانية وضع المتعلمين لملاحظاتهم حول المادة، إمكانية إجراء المحادثات وأرشفتها، ووجود ميزة تحميل المادة للمتعلم، إمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تملك كل مجموعة منتدى خاص وملفات مشاركة خاصة بها، إمكانية إنشاء الاختبارات الذاتية للمتعلمين، وتصحيحها وتسجيل الدرجات أوتوماتيكياً.
- **بناء المهارات**: هناك مهارات إضافية عديدة تقدمها برمجية البلاك بورد للطالب لمساعدته على تأدية واجباته بكفاءة مثل تنظيم وإدارة الوقت. (Tekinarslan,2009) و(Bradford & etal,2007).

معوقات استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد:

تلعب المعوقات دوراً مؤثراً في استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد، وقد تحد من استثماره والاستفادة منه، وتتمثل في:

- حاجة الطلاب للتدريب على نظام إدارة التعلم البلاك بورد..
- تصميم المقررات على نظام إدارة التعلم البلاك بورد تحتاج وقتاً وجهداً.

- عدم توفر وقت كافٍ للطلاب لاستخدام النظام، نظراً لكثرة الأعباء الدراسية عليهم.
- قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بوضع المقررات على نظام إدارة التعلم البلاك بورد.
- غياب التدريب الفعال والكافي لجميع أطراف العملية التعليمية. (Thomas,2008) و(السلوم ورضوان،٢٠١٢) و(الشمري،٢٠١٩).
- وأضاف سياف والقحطاني (٢٠١٤) المعوقات الأتية:
- عدم الاطمئنان الكامل لإعداد الاختبارات بالنظام نتيجة أعطال الشبكات.
- عدم جاهزية البنية التحتية التكنولوجية للنظام.
- عدم كفاءة نظام البلاك بورد نفسه.
- ضعف مهارات التعامل مع الحاسوب والإنترنت وتطبيقاته من قبل عضو هيئة التدريس أو الطالب الجامعي.

تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في إدارة الأزمة الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد

في ضوء خبرة المملكة السابقة في إدارة الأزمات التي تواجه المسيرة التعليمية، حيث لوزارة التعليم تجربة ثرية في تقديم بدائل تعليمية وخدمات التعليم عن بعد للطلاب والطالبات على الحدود الجنوبية في العام ٢٠١٦، واستفادت من تطوير البرامج الإلكترونية وبث بعض البرامج عن طريق القنوات التلفزيونية.

وقد وظفت الوزارة خبرتها السابقة في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد، وأعلنت وزارة التعليم السعودية إغلاق مؤسسات التعليم المختلفة منذ الثامن من مارس ١٤٤١هـ بعد عشر ساعات من قرار تعليق الدراسة، ومن دون توقف للعملية التعليمية ليوم واحد، فقد تم تفعيل منصات التعلم الإلكتروني للتعليم العام الحكومي والتعليم الأهلي، بالإضافة إلى اتخاذ العديد من الإجراءات العاجلة التي تتمثل في إنجاز مبنى المدرسة الافتراضية في أسبوع واحد، وإعداد دروس يومية لشرح المناهج، وبالإضافة إلى دروس لمراجعة المناهج، وتطبيق التعليم عن بعد وفق أسلوبي التفاعل المتزامن والتفاعل غير المتزامن.
أصبح موقع منظومة التعليم الموحد من أبرز الحلول المتاحة للتعليم عن بُعد بالمملكة العربية السعودية من أجل التواصل مع الطلاب، ويشتمل على جميع الخدمات التي تخص التعليم بالمملكة لجميع الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى العديد من الوسائل التي سهلت على الطلاب والطالبات استكمال مسيرتهم التعليمية بشكل ميسر، بالإضافة إلى قرار المملكة بتفعيل نظام "البلاك بورد" بعد انتشار فيروس كورونا، ويوفر النظام مزايا عديدة للمعلمين تتمثل في تسجيل حضور وغياب الطلاب، وإضافة الواجبات والاختبارات والمقررات للطلاب، وإعداد الدروس الافتراضية وإعداد المسارات التعليمية لمجموعة مخصصة من الطلاب، والإجابة على استفسارات الطلاب المرسلة عبر غرف المعلمين. واشتملت الخطة التنفيذية في تقديم

العملية التعليمية على خيارات متعددة، وحافظت على حقوق الطالب الأساسية في الحصول على التعليم بالاتصال المباشر بمعلميه من خلال مشروع التوأمة بين المدارس، كما جرى تفعيل بدائل تعليمية إلكترونية أخرى، كقنوات «دروس» التعليمية، وقناة «عالي» الفضائية، والاستفادة من منصات التعليم عن بعد
(https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx).

الدراسات السابقة

قامت الباحثتان بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وعرضها مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

هدفت راسة بدوي (٢٠١٠) إلى التعرف على فعالية تدريس وحدة دراسية على تنمية مهارات الطلبة، وتنمية اتجاهاتهم حول التعلم الإلكتروني، فتوصلت الدراسة إلى أن نظام البلاك بورد أتاح للطلاب فرص المشاركة في تعليم الوحدة من خلال المنتديات ولوحات النقاش، مما أدى إلى نمو اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني، وأظهرت الدراسة أن النظام أدى إلى زيادة التفاعل والتواصل بينهم وبين المحاضر، وكذلك فيما بينهم، فجعل الطلبة يشعرون بالألفة مع النظام، ويكونون اتجاهاً نحو استخدامه.

هدفت دراسة راضي وشاهين (٢٠١٠) إلى معرفة معوقات توظيف التعلم الإلكتروني في برنامج التربية التكنولوجية، وسبل التغلب عليها في كلية فلسطين التقنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج معوقات إدارية تتمثل في ضعف البرامج التدريبية الموجهة للعاملين، وقصور في تمويل متطلبات التعلم الإلكتروني، وأخرى تتعلق بالمحاضرين مثل قلة وعي المحاضرين بثقافة التعلم الإلكتروني، ومعوقات شملت البنية التحتية، والدعم الفني تمثلت في ندرة الإمكانات المادية، وعدم توفير مركز لإنتاج الوسائط التعليمية، ومعوقات تتعلق بالطلبة تمثلت في ضعف وعيهم بثقافة التعلم الإلكتروني، وعدم إتقانهم لمهارات استخدامه.

هدفت دراسة الجراح (٢٠١١) إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية في برنامج الدبلوم نحو استخدام البلاك بورد في تعليمهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالباً وطالبة، استخدم الباحث استبياناً لجمع المعلومات والتعرف على اتجاهات الطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد الدراسة نحو استخدام البلاك بورد في تعليميهم.

هدفت دراسة سياف والقحطاني (٢٠١٤) إلى تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد؛ من خلال أخذ آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الملك خالد في ثلاثة محاور هي: محور أنماط استخدام نظام البلاك بورد، ومحور الاتجاه نحو استخدام نظام البلاك بورد، ومحور معوقات استخدام نظام البلاك بورد والكشف عن أثر متغيري التخصص، والتدريب بين أفراد عينة الدراسة، وتم تطبيق المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى

أن استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب للأنماط المختلفة لنظام البلاك بورد بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى المعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس والطلاب في استخدامهم لنظام البلاك بورد بدرجة معوق محتمل، بينما اتجاه أفراد عينة الدراسة تجاه استخدام نظام البلاك بورد محايداً. كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص والتدريب على استخدام نظام البلاك بورد لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

هدفت دراسة السيد (٢٠١٥) إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة بيشة، عند استخدامهم نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: تتراوح متوسطات استجابة عينة الدراسة ما بين متوسطة إلى عالية، وحققت عبارة (الانقطاع المتكرر والمفاجئ للتيار الكهربائي) أقل درجة، وحققت عبارة (قصور الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني) أقل متوسط. وجاءت بعض العبارات بدرجة صعوبة عالية وأهمها قلة الوعي بثقافة التعلم الإلكتروني.

دراسة (Masino,2015) هدفت إلى معرفة مدى إسهام نظام البلاك بورد في تحسين التواصل وتقديم المستوى التعليمي، ودعم الطلاب المسجلين في المقررات الإلكترونية، وشملت عينة الدراسة ١٨ فرداً ممن يتعاملون مع نظام E-Facilitators في جامعة ويست أنديز The University of West Indies أداة الدراسة عبارة عن استبانة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٥٥٪) من أفراد العينة يعتقدون أن نظام البلاك بورد فعال وأنه يسهم في دعم تعلم الطلاب، بالرغم من أن (٤٥٪) يعتقدون أن تأثيره محدود.

سعت دراسة الرندي وأبا الخيل (٢٠١٦) إلى معرفة مدى استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني من قبل طلبة البكالوريوس في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الكويت من حيث استفادتهم من هذا النظام، بالإضافة إلى معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية من استخدامه ومعرفة الصعوبات التقنية والفنية التي يواجهونها عند استخدامهم. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاهات إيجابية نحو استخدام نظام البلاك بورد، وأن نظام البلاك بورد سهل العملية التعليمية في جامعة الكويت، وأن أكثر الوظائف المستخدمة في البلاك بورد هي الاطلاع على الدرجات وتسليم الواجبات حيث سهل النظام هذه العمليات ووفر على الطلبة الوقت.

هدفت دراسة (Alotaibi,2017) لمعرفة اتجاهات عينة من طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد، كما هدفت إلى التعرف على المشاكل التي تواجههم عند استخدام هذا النظام في عملية التعلم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة نحو النظام إيجابية، وأن هناك بعض المشاكل التقنية التي يوجهها الطلاب عند استخدام هذا النظام.

هدفت دراسة الملحم والبدر والمطيران (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلم البلاك بورد في المقررات الإلكترونية المفعلة في جامعة الملك سعود، وتم إتباع المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى. وكشفت نتائج الدراسة الآتي: النسبة الأعلى لعدد المقررات التي تم دراستها عبر النظام كانت لـ مقررين بنسبة ٢٣,١٪، كما أن ٩٦,٦٪ من أفراد العينة لم يحصلوا على دورات تدريبية عن النظام، ٥٩,٨٪ من أفراد العينة يرغبون في دراسة مقررات أخرى من خلال النظام. استجابة أفراد العينة حول مدى استخدام نظام إدارة التعلم "البلاك بورد" في الدخول للمقررات الإلكترونية المفعلة كانت متوسطة، وأبرز الصعوبات التي تواجهها الطالبات عند استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد): عدم وجود دورات تعليمية للتعلم الإلكتروني ونظام إدارة التعلم "البلاك بورد"، وصعوبة الحصول على الدعم الفني.

هدفت دراسة الشهري (٢٠١٨) إلى معرفة واقع استخدام الطلاب المتدربين بقسم اللغة الإنجليزية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في كلية التربية بجامعة الملك خالد، وخلصت الدراسة إلى قائمة بالمهام يتيحها نظام البلاك بورد مصنفة بحسب الاستخدام إلى ثلاث فئات (استخدام عالٍ ومتوسط ونادر) من المهام التي حظيت بالاستخدام الدائم: الاطلاع على إعلانات وتنبيهات، ومحتوى ودرجات المقرر، وتسليم الواجبات، أما أهم المهام التي حظيت بالاستخدام المتوسط فكانت الاطلاع على توصيف المقرر، ومخطط، ومصطلحات المقرر، والاطلاع على معلومات أستاذ المقرر، وأداء الاختبارات الإلكترونية، وإرسال واستلام الرسائل. أما أبرز المهام التي حظيت بالاستخدام النادر فكانت إنشاء المدونات واليوميات والمشاركة من خلالها، والمشاركة في منتدى المقرر، واستخدام التقويم ودفتر العناوين.

كشفت دراسة غزالة والسيد (٢٠١٩) عن واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف نحو استخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني، والتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة في اتجاه طلاب جامعة الجوف نحو استخدام البلاك بورد والتي تُعزى للتخصص والمستوى التعليمي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف نحو استخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني جاء بشكل كبير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في الاتجاه نحو استخدام البلاك بورد في التعليم تعزى إلى المستوى التعليمي لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

هدفت دراسة أبو معليق وعدوان وعواد (٢٠٢٠) إلى التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني. أهم النتائج التي توصلت إليها أن الصعوبات التي يواجهها الطلاب في التعلم الإلكتروني جاءت مرتبة كالتالي صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعي حصلت على المرتبة الأولى، وصعوبات تتعلق بالطلاب حصلت على المرتبة الثانية، وصعوبات تتعلق بالإدارة الجامعية حصلت على المرتبة الثالثة، كما بينت النتائج أنه لا يوجد فرق بين الصعوبات والمعيقات تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمستوى الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الإشارة إلى أهمية استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، وأيضا في الإشارة إلى تجربة استخدام الطلاب لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتباينت في نوع نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وجنس وحجم العينة، ونوع المتغيرات التابعة التي تعاملت معها وأيضا في المنهجية والنتائج التي توصلت إليها. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها واقع استخدام طالبات جامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في ظل جائحة كورونا مما يسهم في تطوير البنيات التحتية التي تقدمها الجامعة وتوظيفها في نظام إدارة البلاك بورد أثناء الأزمات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات البكالوريوس (انتظام) بكلية التربية بجامعة الملك فيصل للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، والبالغ عددهن (٩٦٢) طالبة، وذلك حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك فيصل.

عينة الدراسة:

تم اختيار (٣٩,٦٠٪) من مجتمع طالبات البكالوريوس (انتظام) كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفق العينة الطبقية العشوائية، حيث تكونت العينة من (٣٨١) طالبة موزعات على الأقسام العلمية بكلية التربية "قسم تقنيات التعليم، وقسم رياض الأطفال وقسم التربية الفنية"، ومن مختلف المستويات المطروحة "المستوى الرابع، والسادس والثامن" خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠ /١٤٤١هـ. الجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسية بناءً على التخصص والمستوى التعليمي.

جدول (١) توزيع أفراد عينة على متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
التخصص	رياض الأطفال	٢٢٦	٪٥٩,٣٢
	تقنيات التعليم	٨١	٪٢١,٢٦
	التربية الفنية	٧٤	٪١٩,٤٢
	المجموع الكلي	**٣٨١**	**٪١٠٠**
المستوى التعليمي	الرابع	١٧٢	٪٤٥,١٤
	السادس	١٢٨	٪٣٣,٦٠
	الثامن	٨١	٪٢١,٢٦
	المجموع الكلي	**٣٨١**	**٪١٠٠**

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة، ويعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد بالواقع. (العساف،٢٠١٦)

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة سياف والقحطاني (٢٠١٤)، ودراسة الرندي وأبا الخيل (٢٠١٦)، ودراسة الملحم والبدر والمطيران (٢٠١٨)، ودراسة غزالة والسيد (٢٠١٩).

وتكونت الأداة من جزأين: الجزء الأول يتضمن البيانات الأساسية لعينة الدراسة، ويشمل الجزء الثاني ثلاثة محاور: المحور الأول استخدام البلاك بورد ويتكون من (١٩) فقرة، والمحور الثاني الاتجاه نحو استخدام البلاك بورد ويتكون من (١٣) فقرة، والمحور الثالث معوقات استخدام البلاك بورد ويتكون من (١٦) فقرة. وتم تدرج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات الأداة وفق توزيع ليكرت، وتم تحديدها بخمس مستويات وهي: أوافق بشدة (٥ درجات)، وأوافق (٤ درجات)، ومحايد (٣ درجات)، وغير موافق (درجتان)، وغير موافق بشدة (درجة).

صدق أداة الدراسة:

١. صدق المحكمين:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على (٨) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مجال تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم التربوي، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من حيث إضافة فقرات جديدة، ووضع الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه، وحذف الفقرات غير المناسبة، وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (٤٨) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مكونة من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة

	البعد – الفقرات	**معامل ارتباط بيرسون الفقرة بالبعد**	**الدلالة الإحصائية**
	المحور الأول: استخدام البلاك بورد		
١	أتمكن من تسجيل الدخول في نظام البلاك بورد.	.394*	.016

٢	أتمكن من تهيئة كلمة المرور عند نسيانها.	.659**	.000
٣	أتفحص الخلل في نظام البلاك بورد وأصلح البسيط منه.	.638**	.000
٤	أتمكن من الوصول إلكترونياً إلى محتوى المقرر التعليمي.	.411*	.012
٥	أتمكن من الدخول على صفحة الواجبات.	.509**	.002
٦	أتمكن من حل وإرسال الواجبات على نظام البلاك بورد.	.661**	.000
٧	أتمكن من متابعة درجات الواجبات والتكليفات والاختبارات على نظام البلاك بورد.	.595**	.000
٨	أطلع على ملاحظات أستاذ المقرر على نظام البلاك بورد.	.449**	.006
٩	أنشئ مدونة خاصة بالمقرر باستخدام أدوات نظام البلاك بورد.	.353*	.028
١٠	أتمكن من الدخول إلى المحاضرات الافتراضية المباشرة.	.424**	.010
١١	أتمكن من تحميل وتنزيل الملفات، والمحاضرات المسجلة ، الواجبات والأنشطة على نظام البلاك بورد.	.432**	.009
١٢	أتمكن من أداء الاختبار وحفظه إرساله.	.393*	.016
١٣	أستطيع استخدام منتدى النقاش لإثراء المقرر بمواضيع ذات صلة.	.489**	.003
١٤	أستطيع استخدام لوحة النقاش لأتحاور مع زميلاتي المسجلات بالمقرر الدراسي.	.314*	.046
١٥	أستخدم خاصية رفع اليد عند المشاركة في المحاضرات الافتراضية المباشرة.	.418*	.011
١٦	أستخدم المحادثة بالصوت والكتابة مع أستاذ المقرر أثناء المحاضرة المباشرة.	.358*	.026
١٧	أستخدم دور المقدم في العروض التقديمية والفيديوهات التعليمية على نظام البلاك بورد أثناء المحاضرات الافتراضية المباشرة.	.416*	.011
١٨	أتمكن من متابعة الإعلانات وأوقات تسليم الأنشطة، وموعد الاختبارات على نظام البلاك بورد.	.477**	.004
١٩	أرسل وأستقبل الرسائل ذات الصلة بالمقرر على البريد الإلكتروني في نظام البلاك بورد.	.629**	0.00
المحور الثاني: الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد			
٢٠	أنجز بسهولة ويسر المهام التعليمية على نظام البلاك بورد.	.377*	0.020
٢١	ساعدني نظام البلاك بورد على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدي.	.393*	.016
٢٢	ينمي نظام البلاك بورد مهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي لدي.	.487**	.003
٢٣	ينمي نظام البلاك بورد مهارات التعلم الذاتي لدي.	.509**	.002
٢٤	أشعر بالتوتر عندما أكلف بإنجاز التكليفات التعليمية على نظام البلاك بورد.	.607**	.000
٢٥	أفضل إنجاز التكليفات على نظام البلاك بورد من الطريقة التقليدية.	.460**	.005
٢٦	أشعر بسرعة مرور الوقت أثناء التعلم عن طريق نظام البلاك بورد.	.406*	.013

٢٧	أرى أن نظام البلاك يزيد من دافعيتي للتعلم.	.564**	.001
٢٨	أرى أن نظام البلاك بورد يقدم تغذية راجعة فورية.	.437**	.008
٢٩	أرى أن نظام البلاك بورد يسبب العزلة الاجتماعية لدي.	.403*	.014
٣٠	يشغلني تعلم مهارات نظام البلاك بورد عن التركيز في المادة العلمية للمقرر.	.667**	.000
٣١	أعتقد أن نظام البلاك بورد لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	.629**	.000
٣٢	أرى أن نظام البلاك بورد يؤثر سلباً على النواحي الصحية.	.424**	.010
المحور الثالث: **معوقات استخدام البلاك بورد**			
٣٣	ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت.	.555**	.001
٣٤	عدم توفر الإمكانيات المادية للربط بشبكة الإنترنت.	.607**	.000
٣٥	قلة الوعي بأهمية نظام البلاك بورد في التعليم.	.499**	.003
٣٦	عدم توفر البرامج التدريبية لنظام البلاك بورد.	.525**	.001
٣٧	عدم توفر الدعم الفني لحل المشكلات التي تواجهني أثناء التعلم بنظام البلاك بورد.	.602**	.000
٣٨	يفتقر التعليم بنظام البلاك بورد للتفاعل والاتصال المباشر بأستاذ المقرر.	.714**	.000
٣٩	يفتقر التعلم بنظام البلاك بورد للتفاعل مع الأقران ولتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية المباشرة.	.447**	.007
٤٠	صعوبة تطبيق نظام البلاك بورد في بعض المواد التي تحتاج إلى مهارات عملية.	.433**	.008
٤١	عدم اقتناعي بالتعلم بنظام البلاك بورد في مجال تخصصي.	.700**	.000
٤٢	صعوبة تعلم نظام البلاك بورد.	.505**	.002
٤٣	الضغط على النظام.	.572**	.000
٤٤	صعوبة تحميل الملفات.	.589**	.000
٤٥	تنقصني المهارات التقنية لاستخدام نظام البلاك بورد.	.499**	.003
٤٦	أشعر بالانطواء أثناء جلوسي لفترات طويلة للتعليم بنظام البلاك بورد.	.602**	.000
٤٧	أجد صعوبة في التعامل مع الواجبات والاختبارات الإلكترونية على نظام البلاك بورد.	.674**	.000
٤٨	أهدر وقتاً أطول للوصول إلى معلومة أثناء استخدام نظام البلاك بورد.	.725**	.000

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) **دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يُظهر الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق.

كما تم احتساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين المحاور والأداة ككل والجدول (٣) يبين ذلك:

(٣) معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والأداة ككل

م	المحور	ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
١	استخدام البلاك بورد.	.777**	.000
٢	الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد.	.840**	.000
٣	معوقات استخدام البلاك بورد.	.847**	.000

**دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

يُظهر الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين المحاور والأداة ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للمحاور والدرجة الكلية للأداة، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالبة. الجدول (٤) يبين معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية.

جدول (٤) معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحاور والدرجة الكلية للأداة

م	المحور	عدد العبارات	الثبات
١	استخدام البلاك بورد.	١٩	٠,٩٣
٢	الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد.	١٣	٠,٩٠
٣	معوقات استخدام البلاك بورد.	١٦	٠,٩١
	الأداة ككل	٤٨	٠,٩٥

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات للمحاور تراوحت بين (٠,٩٠ – ٠,٩٣)، وبلغت قيمة ثبات الأداة ككل (٠,٩٥)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومناسبة لغايات الدراسة مما يؤكد صلاحية استخدام الأداة.

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثتان البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام: - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة (السؤال: الأول، والثاني، والثالث).

- تحليل التباين المتعدد للإجابة عن السؤال الرابع لمعرفة تأثير كلٍ من متغير التخصص والمستوى على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد).
- اختبار شيفيه لمعرفة الفروق للمقارنات البعدية.

- تحديد درجة الاستخدام او الاتجاه أو المعوق حسب المتوسطات الحسابية وفقاً للتدريج الاتي:

(من ١ وأقل من ١,٨٠) قليلة جدا.

(أكبر من ١,٨٠ وأقل من ٢,٦٠) قليلة.

(أكبر من ٢,٦٠ وأقل من ٣,٤٠) متوسطة.

(أكبر من ٣,٤٠ وأقل من ٤,٢٠) كبيرة.

(أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠) كبيرة جدا.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: "ما درجة استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) أثناء جائحة كوفيد-١٩، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام طالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩

	المحور – الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
	المحور الأول: استخدام البلاك بورد	2.90	.536	متوسطة
٦	أتمكن من حل وإرسال الواجبات على نظام البلاك بورد.	3.11	.874	متوسطة
٧	أتمكن من متابعة درجات الواجبات والتكليفات والاختبارات على نظام البلاك بورد.	3.10	.899	متوسطة
١٥	أستخدم خاصية رفع اليد عند المشاركة في المحاضرات الافتراضية المباشرة.	3.09	1.004	متوسطة
٥	أتمكن من الدخول على صفحة الواجبات.	3.07	.943	متوسطة
٩	أستطيع استخدام لوحة النقاش لأتحاور مع زميلاتي المسجلات بالمقرر الدراسي.	3.03	.926	متوسطة
٢	أتمكن من تهيئة كلمة المرور عند نسيانها.	3.03	.917	متوسطة
٣	أتفحص الخلل في نظام البلاك بورد وأصلح البسيط منه.	3.03	.876	متوسطة
٨	أطلع على ملاحظات أستاذ المقرر على نظام البلاك بورد.	2.99	.922	متوسطة
١٠	أتمكن من الدخول إلى المحاضرات الافتراضية المباشرة.	2.98	.948	متوسطة

١٢	أتمكن من أداء الاختبار وحفظه وإرساله.	2.97	.864	متوسطة
١٦	أستخدم المحادثة بالصوت والكتابة مع أستاذ المقرر أثناء المحاضرة المباشرة.	2.97	.994	متوسطة
١٩	أرسل وأستقبل الرسائل ذات الصلة بالمقرر على البريد الإلكتروني في نظام البلاك بورد.	2.97	.836	متوسطة
١٣	أتمكن من تحميل وتنزيل الملفات، والمحاضرات المسجلة، الواجبات والأنشطة على نظام البلاك بورد.	2.96	.859	متوسطة
٤	أتمكن من الوصول إلكترونياً إلى محتوى المقرر التعليمي.	2.95	.919	متوسطة
١٧	أستخدم دور المقدم في العروض التقديمية والفيديوهات التعليمية على نظام البلاك بورد أثناء المحاضرات الافتراضية المباشرة.	2.95	.819	متوسطة
١	أتمكن من تسجيل الدخول في نظام البلاك بورد.	2.90	.909	متوسطة
١٨	أتمكن من متابعة الإعلانات، وأوقات تسليم الأنشطة، وموعد الاختبارات على نظام البلاك بورد.	2.83	.844	متوسطة
١٤	أنشئ مدونة خاصة بالمقرر باستخدام أدوات نظام البلاك بورد.	2.22	.845	قليلة
١١	أستطيع استخدام منتدى النقاش لأثراء المقرر بمواضيع ذات صلة.	1.83	.737	قليلة

يبين الجدول (٥) أن درجة استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩ جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٩٠) وبانحراف معياري (٠,٥٣٦)، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الانتقال المفاجئ من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني في الأسبوع الثامن من الفصل الدراسي، ولأن نظام البلاك بورد فرض عليهن فجأة بسبب جائحة كوفيد-١٩ ولم يكن خياراً بالنسبة لهن، بالإضافة إلى ضعف الخبرة في استخدام مهارات الحاسوب والإنترنت لدى بعض الطالبات، والمعرفة المتواضعة باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سياف والقحطاني (٢٠١٤) التي أكدت أن استخدام الطلاب للأنماط المختلفة لنظام البلاك بورد جاء بدرجة متوسطة. وتتفق مع دراسة البدر والملحم والمطيران (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن فاعلية البلاك بورد في الدراسة الجامعية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب.

حصلت الفقرة "أتمكن من حل وإرسال الواجبات على نظام البلاك بورد" على أعلى متوسط حسابي بلغ مقداره (٣,١١) وبانحراف معياري (٠,٨٧٤) وبدرجة متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة "أتمكن من متابعة درجات الواجبات والتكليفات والاختبارات على نظام البلاك بورد" بمتوسط حسابي (٣,١٠) وبانحراف معياري (٠,٨٩٩) وبدرجة متوسطة. تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى حرص الطالبات على الحصول على درجات عالية في الواجبات والتكليفات والتغذية الراجعة. وتتفق نتيجة

هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الرندي وأبا الخيل (٢٠١٦) التي أكدت أن أكثر الوظائف المستخدمة في البلاك بورد هي الاطلاع على الدرجات وتسليم الواجبات.

بينما حصلت الفقرة "أستطيع استخدام منتدى النقاش لأثراء المقرر بمواضيع ذات الصلة" على أدنى المتوسطات الحسابية (١,٨٣) وبانحراف معياري (٠,٧٣٧) وبدرجة قليلة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى عدم تفعيل بعض أعضاء هيئة التدريس لجميع أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني من منصات التواصل ومنتديات النقاش والمدونات ومشاركة المحتوى ويكتفون بالحد الأدنى من الاستخدامات، وبالتالي يكون استخدام الطالبات بالقدر الذي يقوم به عضو هيئة التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن منتديات النقاش والمدونات واليوميات والمشاركة من خلالها واستخدام التقويم ودفتر العناوين حظيت بالاستخدام النادر. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بدوي (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن نظام البلاك بورد أتاح للطلاب فرص المشاركة في تعليم الوحدة التعليمية من خلال المنتديات ولوحات النقاش.

نتائج السؤال الثاني: **"ما درجة اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد -١٩؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) أثناء جائحة كوفيد -١٩، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) اثناء جائحة كوفيد -١٩

المحور – الفقرات		المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
المحور الثاني: الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد		3.86	.928	كبيرة
٢٧	أرى أن نظام البلاك بورد يزيد من دافعيتي للتعلم.	4.49	.869	كبيرة جدا
٣٠	يشغلني تعلم مهارات نظام البلاك بورد عن التركيز في المادة العلمية للمقرر.	4.45	.539	كبيرة جدا
٢٩	أرى أن نظام البلاك بورد يسبب العزلة الاجتماعية لدي.	4.22	.776	كبيرة
٣٢	أرى أن نظام البلاك بورد يؤثر سلباً على النواحي الصحية لدي.	4.13	.906	كبيرة
٢٣	ينمي نظام البلاك بورد مهارات التعلم الذاتي لدي.	3.97	.861	كبيرة

٢١	ساعدني نظام البلاك بورد على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدي.	3.93	.864	كبيرة
٢٦	أشعر بسرعة مرور الوقت أثناء التعلم عن طريق نظام البلاك بورد.	3.92	.865	كبيرة
٢٢	ينمي نظام البلاك بورد مهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي لدي.	3.89	.871	كبيرة
٢٥	أفضل إنجاز التكليفات على نظام البلاك بورد من الطريقة التقليدية.	3.84	.930	كبيرة
٢٤	أشعر بالتوتر عندما أكلف بإنجاز التكليفات التعليمية عن طريق نظام البلاك بورد.	3.80	.883	كبيرة
٢٠	أنجز بسهولة ويسر المهام التعليمية على نظام البلاك بورد.	3.79	.933	كبيرة
٢٨	أرى أن نظام البلاك بورد يقدم تغذية راجعة فورية.	2.79	. 961	متوسطة
٣١	أعتقد أن نظام البلاك بورد لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	2.36	. 742	قليلة

يبين الجدول (٦) أن درجة اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد -١٩جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٨٦) وبانحراف معياري (٠,٩٢٨)، وحلت الفقرة "أرى أن نظام البلاك بورد يزيد من دافعيتي للتعلم" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٨٦٩) وبدرجة كبيرة جداً.

تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى مميزات البلاك بورد العديدة التي تتمثل في الاطلاع على محتوى المقرر، والتواصل مع المقرر في أي مكان وأي زمان، والتواصل مع أستاذ المقرر والطلاب المسجلين في نفس المقرر عبر الأدوات المختلفة من المحادثات والبريد الإلكتروني لتبادل الخبرات ومعرفة آلية رفع الواجبات، ومعرفة درجات الاختبارات والواجبات، ومراعاة الفروق الفردية، وأثارة الدافعية، والمشاركة في منتديات النقاش والمدونات بالإضافة إلى أن استخدام البلاك بورد سهل عملية التدريس في ظل جائحة كوفيد – ١٩، وساعد في تطبيق كافة الاحترازات الصحية، مثل: الحجر المنزلي، والتباعد الاجتماعي، ولكل هذه الأسباب جاءت اتجاهات الطالبات نحو استخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجراح (٢٠١٠)، ودراسة الرندي وأبا الخيل (٢٠١٦)، حيث أكدت على أن اتجاهات الطلبة نحو نظام البلاك بورد إيجابية وبدرجة كبيرة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سياق القحطاني (٢٠١٤) التي أكدت أن اتجاه أفراد العينة نحو استخدام البلاك بورد محايداً.

نتائج السؤال الثالث: "ما درجة معوقات استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معوقات استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد-١٩، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معوقات استخدام طالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد–١٩

المحور – الفقرة		المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
المحور الثالث: معوقات استخدام البلاك بورد		4.01	.418	كبيرة
٣٦	عدم توفر البرامج التدريبية لنظام البلاك بورد.	4.45	.558	كبيرة جدا
٣٩	يفتقر التعلم بنظام البلاك بورد للتفاعل مع الأقران ولتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية المباشرة.	4.43	.578	كبيرة جدا
٤٢	صعوبة تعلم نظام البلاك بورد.	4.20	.779	كبيرة
٤١	عدم اقتناعي بالتعلم بنظام البلاك بورد في مجال تخصصي.	4.17	.806	كبيرة
٣٧	عدم توفر الدعم الفني لحل المشكلات التي تواجهني أثناء التعلم بنظام البلاك بورد.	4.08	.834	كبيرة
٤٠	صعوبة تطبيق نظام البلاك بورد في بعض المواد التي تحتاج إلى مهارات عملية.	4.03	.903	كبيرة
٣٨	يفتقر التعليم بنظام البلاك بورد للتفاعل والاتصال المباشر بأستاذ المقرر.	3.98	.840	كبيرة
٣٥	قلة الوعي بأهمية نظام البلاك بورد في التعليم.	3.94	.867	كبيرة
٤٤	صعوبة تحميل الملفات.	3.92	.865	كبيرة
٤٧	أجد صعوبة في التعامل مع الواجبات والاختبارات الإلكترونية على نظام البلاك بورد نتيجة لوجود خلل تقني أثناء عملية الدخول.	3.92	.865	كبيرة
٣٣	ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت.	3.90	.910	كبيرة
٤٣	الضغط على النظام.	3.84	.930	كبيرة
٤٥	تنقصني المهارات التقنية لاستخدام نظام البلاك بورد.	3.84	.879	كبيرة
٤٦	أشعر بالانطواء أثناء جلوسي لفترات طويلة للتعليم بنظام البلاك بورد.	3.84	.930	كبيرة
٤٨	أهدر وقتاً أطول للوصول إلى معلومة أثناء نظام البلاك بورد.	3.84	.879	كبيرة
٣٤	عدم توفر الإمكانيات المادية للربط بشبكة الإنترنت.	3.76	.962	كبيرة

يُظهر الجدول (٧) أن درجة معوقات استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ظل جائحة كوفيد–١٩ جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (٤,٠١) وبانحراف معياري (٠,٤١٨)، وحلت الفقرة "عدم توفر البرامج التدريبية لنظام البلاك بورد" على أعلى متوسط حسابي (٤,٤٥) وبانحراف معياري (٠,٥٥٨) وبدرجة كبيرة جداً.

تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى قلة الوعي بثقافة التعلم الإلكتروني، وانشغال الطالبات بالأعباء الأكاديمية من حضور المحاضرات وأداء الواجبات والتكليفات لعدد من المقررات يتراوح عدد المقررات المسجلة لطالبات أفراد العينة من (٦-١٠) مقرر، بالإضافة إلى الشعور بالتوتر والقلق والخوف من تداعيات انتشار الوباء، مما أدى إلى عدم أو ضعف متابعة الدورات التدريبية والأدلة الإرشادية لآلية استخدام مهام ووظائف البلاك بورد المتاحة على صفحة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السيد (٢٠١٥) التي بينت أن درجة الصعوبة جاءت عالية في عدم الوعي بثقافة نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وقلة الخبرة في التعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتتفق مع نتائج دراسة الملحم والبدر والمطيران (٢٠١٨) التي أكدت أن أبرز الصعوبات التي تواجهها الطالبات عند استخدام نظام إدارة التعلم تتمثل في عدم وجود دورات تعليمية للتعليم الإلكتروني ونظام إدارة التعلم الإلكتروني.

حلت الفقرة "يفتقر التعلم بنظام البلاك بورد للتفاعل مع الأقران ولتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية المباشرة." على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٤٣) بانحراف معياري (٠,٥٧٨) وبدرجة كبيرة جداً، تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن تعود الطالبات على التعليم التقليدي في بداية الفصل الدراسي الذي يتيح بدرجة كبيرة التعلم التعاوني والعمل الجماعي وتبادل الخبرات داخل قاعة المحاضرات وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفيه.

بينما حلت الفقرة "عدم توفر الإمكانيات المادية للربط بشبكة الإنترنت" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وبانحراف معياري (٠,٩٦٢) ولكنها بدرجة كبيرة. تعزو الباحثتان هذه النتيجة لانقطاع أو ضعف سرعة الإنترنت أثناء عملية التصفح أو التحميل لدى بعض الطالبات، بالإضافة إلى امتلاك بعض أسر الطالبات لجهاز حاسوب واحد بالرغم من وجود عدد من الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة يتعلمون عن بُعد في ظل هذه الجائحة. وعدم توفر بعض الأجهزة الذكية المطلوبة والتقنيات المساعدة لاستخدام نظام البلاك بورد. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو معليق وعدوان وعواد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن الصعوبات التي يواجهها الطلاب في التعليم الإلكتروني تتمثل في صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعي وصعوبات تتعلق بالطلاب.

نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) تُعزى إلى متغير التخصص والمستوى التعليمي في ظل جائحة كوفيد-١٩؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) حسب متغيري التخصص والمستوى التعليمي والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) حسب متغيري التخصص والمستوى التعليمي

المتغير	الفئة	المتوسطات – الانحرافات	استخدامات البلاك بورد	الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد	معوقات استخدام البلاك بورد
التخصص	رياض الأطفال	المتوسط الحسابي	3.01	3.18	3.95
		الانحراف المعياري	.535	.462	.452
	تقنيات التعليم	المتوسط الحسابي	2.83	3.20	4.06
		الانحراف المعياري	.500	.440	.413
	التربية الفنية	المتوسط الحسابي	2.61	3.46	4.16
		الانحراف المعياري	.462	.482	.238
المستوى	الرابع	المتوسط الحسابي	3.04	3.24	3.99
		الانحراف المعياري	.537	.490	.408
	السادس	المتوسط الحسابي	2.70	3.21	4.09
		الانحراف المعياري	.435	.417	.367
	الثامن	المتوسط الحسابي	2.90	3.29	3.95
		الانحراف المعياري	.584	.519	.495

يُظهر الجدول (٨) وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) حسب متغيري التخصص والمستوى التعليمي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩) تحليل التباين المتعدد لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) حسب متغيري التخصص والمستوى التعليمي

المصدر	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	استخدام البلاك بورد	5.751	2	2.875	11.395	.000
	الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد	4.584	2	2.292	10.760	.000
	معوقات استخدام البلاك بورد	2.402	2	1.201	7.186	.001
	استخدام البلاك بورد	5.129	2	2.565	10.162	.000

المستوى	الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد	.361	2	.181	.849	.429
	معوقات استخدام البلاك بورد	.923	2	.462	2.762	.064
الخطأ	استخدام البلاك بورد	94.886	376	.252		
	الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد	80.084	376	.213		
	معوقات استخدام البلاك بورد	62.838	376	.167		
الكلي	استخدام البلاك بورد	3302.335	381			
	الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد	4084.317	381			
	معوقات استخدام البلاك بورد	6205.782	381			

يُظهر الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) حسب متغير التخصص على جميع المحاور. بينما أظهرت عدم وجود فروق حسب متغير المستوى التعليمي في كل محوري الاتجاهات والمعوقات. تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن طالبات كلية التربية يعشن في بيئة تعليمية أكاديمية متشابهة إلى حد كبير وفقاً للمستويات المختلفة، وكذلك المقررات عبر البلاك بورد تعطى على حد السواء في كافة المستويات، مما جعل التجربة لأغلب مستويات أفراد العينة تكاد تكون متشابهة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الكحكي (٢٠١٦) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في الاتجاه نحو البلاك بورد تعزى إلى المستوى التعليمي. وتتفق مع نتائج دراسة أبو معيلق وعدوان وعواد (٢٠٢٠) التي بينت أنه لا يوجد فرق بين الصعوبات والمعوقات تُعزى لمتغير التخصص والمستوى الجامعي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة غزالة والسيد (٢٠١٩) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في الاتجاه نحو استخدام البلاك بورد في التعليم تعزى إلى المستوى التعليمي لصالح طلاب الفرقة الرابعة. بينما توجد فروق في محور استخدام نظام البلاك بورد، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه والجدول (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠) المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) حسب متغير المستوى التعليمي

المحور	**المستوى**		**فرق المتوسطات**	**الدلالة**
استخدام البلاك بورد	الرابع	السادس	.34*	.000
		الثامن	.14	.123
	السادس	الرابع	-.34*	.000
		الثامن	-.20*	.019

	الثامن	الرابع	-.14-	.123
		السادس	.20*	.019

يُظهر الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) على محور استخدام البلاك بورد بين المستوى الرابع والسادس ولصالح الرابع، وبين الرابع والثامن لصالح الرابع. تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن تعامل طالبات المستوى الرابع مع البلاك بورد أكثر لأن مقررات المستوى الرابع أكثر مقارنة بمقررات المستوى السادس، ومقررات المستوى الثامن عبارة عن تربية عملية يتعاملون في التطبيق العملي مع برامج تعليمية أخرى، والتعامل مع نظام البلاك بورد بشكل مستمر ولفترات أطول ساعد في التعامل مع الكثير من الايقونات على نظام البلاك بورد، ولاختلاف توجيهات أعضاء هيئة وطبيعة تكليفات وواجبات المقررات مما أدي إلى اكتساب واتقان العديد من الاستخدامات.

جدول (١١) المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) حسب متغير التخصص

المحور	التخصص		فرق المتوسطات	الدلالة
استخدام البلاك بورد	رياض الأطفال	تقنيات التعليم	.17*	.028
		التربية الفنية	.40*	.000
	تقنيات التعليم	رياض الأطفال	-.17-*	.028
		التربية الفنية	.22*	.024
	التربية الفنية	رياض الأطفال	-.40-*	.000
		تقنيات التعليم	-.22-*	.024
الاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد	رياض الأطفال	تقنيات التعليم	-.01-	.979
		التربية الفنية	-.28-*	.000
	تقنيات التعليم	رياض الأطفال	.01	.979
		التربية الفنية	-.27-*	.002
	التربية الفنية	رياض الأطفال	.28*	.000
		تقنيات التعليم	.27*	.002
معوقات استخدام البلاك بورد	رياض الأطفال	تقنيات التعليم	-.11-	.105
		التربية الفنية	-.21-*	.001
	تقنيات التعليم	رياض الأطفال	.11	.105

		التربية الفنية	-.10-	.319
	التربية الفنية	رياض الأطفال	.21*	.001
		تقنيات التعليم	.10	.319

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) على محور استخدام البلاك بورد بين استجابات طالبات رياض الأطفال واستجابات طالبات تقنيات التعليم ولصالح استجابات طالبات تقنيات التعليم. وكذلك بين استجابت طالبات تقنيات التعليم واستجابات طالبات التربية الفنية لصالح استجابات طالبات تقنيات التعليم، أما على محور اتجاهات استخدام البلاك بورد بين استجابات طالبات رياض الأطفال واستجابات طالبات التربية الفنية ولصالح استجابات طالبات رياض الأطفال وبين استجابات طالبات تقنيات التعلم واستجابات طالبات التربية الفنية ولصالح استجابات طالبات تقنيات التعليم، أما على محور المعوقات بين استجابات طالبات رياض الأطفال واستجابات طالبات التربية الفنية ولصالح استجابات طالبات التربية الفنية.

تعزو الباحثتان النتيجة الحالية إلى أن طالبات تقنيات التعليم يمتلكن معارف وقدرات ومهارات عالية في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت من خلال دراسة مقررات التخصص النظرية والتطبيقات العملية التي مكنتهن من التعامل مع أدوات مشابهة لأدوت نظام البلاك بورد في المواقع الإلكترونية أو البريد الإلكتروني والمنتديات والمحادثة، ويحتجنها في التعامل مع البلاك بورد، حيث ساعد ذلك بصورة ملحوظة في الألفة والتعامل بيسر مع جميع أيقونات نظام البلاك بورك والإبحار في موقع البلاك بورد. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة غزالة والسيد (٢٠١٩) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تُعزى إلى التخصص، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سياف والقحطاني (٢٠١٤) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص والتدريب على استخدام نظام البلاك بورد.

التوصيات

- تشجيع الطالبات على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد.
- إعداد برامج تدريبية للطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل حول استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) لتفعيل كافة وظائفه ومهامه.
- ضرورة العمل على توفير البنية التحتية والخدمات المساندة للتغلب على الصعوبات التي تواجه استخدام نظام البلاك بورد.

اقتراحات لبحوث مستقبلية:

- إجراء دراسات حول واقع استخدام طلاب جامعة الملك فيصل بكلية التربية لنظام البلاك بورد.

- إجراء دراسات حول واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل لنظام البلاك بورد أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد.
- إجراء دراسات حول أثر معوقات استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

أولاً: المراجع العربية

- أبومعليق، كرم عطوه، آخرون (٢٠٢٠) المعيقات والصعوبات التي يواجهها الطلبة بالتعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية،٣ (٤) ٣١٣-٣٥٠.
- الأحمري، سعدية (٢٠١٥)، التعليم الإلكتروني، دار النشر الدولي الرياض، السعودية
- بدوي، محمد محمد (٢٠١٠) فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٤٤) ٣٧٣-٤١٦.
- البلاصي، رباب عبدالمقصود (٢٠١٦). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم _ بلاك بورد (Blackboard). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٦٩) ١٠٣-١٢٠.
- البنيان، ريم فيصل (٢٠١٩) تقييم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٨) ٧٥-٩٨.
- الجراح، عبدالمهدي على (٢٠١١) اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Black board) في تعلمهم. العلوم التربوية، ٣٨ (١) ١٢٩٣-١٣٠٤.
- الحلفاوي، وليد سالم (٢٠٠٦) مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. الأردن، دار الفكر عمان.
- راضي، ميرفت وشاهين، إبراهيم (٢٠١٠) معوقات توظيف التعلم الإلكتروني في برنامج التربية التكنولوجية وسبل التغلب عليها في كلية فلسطين التقنية دير البلح دراسة حالة (بحث مقدم للمؤتمر العلمي) التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم المنعقد في فلسطين، جامعة الأقصى غزة.
- الرندي، بشاير وأبا الخيل، أحمد (٢٠١٦) اتجاهات الطلبة نحو استخدام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني من قبل طلبة البكالوريوس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات كلية الآداب، جامعة القاهرة، (١٦) ٣٠١ -٣٢٩.
- الزبون، مأمون سليم والرواحنة، فاطمة هيثم (٢٠١٨) درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١ (٣٦) ٢٩-٥٠.

- الزهراني، عبدالعزيز علي (٢٠١٧) استخدام نظام إدارة التعلم "البلاك بورد" بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت،١٦ (١) ٩٤- ١٢٣.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم، رؤية جديدة في التعليم. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- السيد، خليل آدم أحمد (٢٠١٥) صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في جامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب بالجامعة. في المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية: جامعة الباحة -كلية التربية الباحة، السعودية: كلية التربية، جامعة الباحة، (٢) ٦٧٣ - ٦٨٥.
- سياف، عامر بن مترك، القحطاني، محمد بن عايض (٢٠١٤) تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث الجمعية العربية لتكنولوجيا. إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد (٢٤) ١-٥٩.
- السلوم، عثمان ورضوان، مصطفي (٢٠١٢). قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقاً لنظام إدارة التعلم البلاك بورد بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج ٣ (٤) ٣٩-٥٣.
- الشهري، أحمد عاطف (٢٠١٨) واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية،٢٩ (١) ٣٨٢-٤٠٣.
- شعيب، إيمان محمد (٢٠١٤) أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٣، ١٧٩ -٢١١.
- الشمري، فهد لافي (٢٠١٩) واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Black Board). مجلة البحث العلمي في التربية (٢٠) ١١٣-١٦٠.
- صافي، لطيفه وغربي، رمزي (٢٠٢٠) واقع استخدام التعليم الإلكتروني الافتراضي بالجامعة الجزائرية في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية على عينة من طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة العربي التبسي. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية ،٣ (٤) ٤٠ – ٥٧.
- صالح، مصطفي جودت (٢٠٠٥). نظم تقديم المقررات التعليمية غير الشبكات. محمد، فيَّ عبدالحميد (محرر). منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب.
- صوالحية، عماد (٢٠٢٠) الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم القانوني في ظل الأزمات. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٣ (٤) ١١٥-١٣٠.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٨) التعلم الإلكتروني والتعليم الافتراضي. دار اليازوري عمان، الأردن.
- عثمان، الشحات وعوض، أماني (٢٠٠٨) تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. دمياط، مكتبة نانسي.

- العساف، صالح بن حمد (٢٠١٦) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكي. دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العمرو، رزان منصور (٢٠١٢) واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black board) رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.
- غالم، إلهام وبن عياش، سمير (٢٠٢٠) معوقات التعليم الافتراضي خلال أزمة انتشار وباء كورونا المستجد في الجامعات العربية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٣ (٤) ٢٣٩-٢٥٨.
- الغامدي، فوزية عبدالرحمن (٢٠١١) أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد على تحصيل طالبات مقرر انتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.
- غزالة، آيات فوزي والسيد، نبيل عبدالهادي (٢٠١٩) واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية نحو استخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني وعلاقته بالرفاهية الذاتية الأكاديمية، مجلة كلية التربية، ١٩ (٤) ٧٥-١٦٨.
- فيلالي، مريم (٢٠٢٠) قراءات تحليلية للتعليم الافتراضي وقت الأزمات: كوفيد-١٩ أنموذجا. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٣ (٤) ٥٨-٩٨.
- الكحكي، عزة مصطفي (٢٠١٦) تطبيق برامج التعلم الإلكتروني في مقررات الإعلام وعلاقته بدافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات. المجلة المصرية، كلية الاعلام، جامعة القاهرة ٥٤.
- الملحم، إيمان عبدالله والبدر، مها أحمد، والمطيران، نورة مبارك (٢٠١٨) واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboardفي المقررات الإلكترونية في جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، ٢(٩) ٢٨ - ٥١.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Alotaibi (2017) ICT classroom LMSs: examining the various components affecting the acceptance of college students in the use of blackboard systems. In Advances in human factors, business management, training and education (pp. 523-532). Springer, Cham.
- Bradford, Peter & Porciello, Margaret& Balkon, Nancy, Backus Debra (2007) The Blackboard Learning System, Educational Technology Systems Journal 35:301-314.
- Casserly, C. (2007). The Economics of Open Educational Resources. Educational Technology 47 (6) 14-18.

- Hamad, M. (2017). Pros & Cons of Using Blackboard Collaborate for Blended Learning on Students Learning. Higher Education Studies, vol7, No.2 7-16.
- Jolie, A. Azoulay, A. (2020). Closing schools has derailed the lives of kids all over the world here's how we can help them keep learning. https://time.com/5810017/coronavirus-school-closings-education-unesco/
- Msaino, M. (2015). Integration of blackboard in the online learning environment. Journal of Instructional Pedagogies, (16).
- Nitko, J. (2001) Educational Assessment of Students (3ed Ed) Upper Saddle River, New Jersey, Prentice: Merrill/Hall.
- Tekinarslan, E. (2009) Turkish university Students Perceptions of World Wide Web as Learning Tools: An investigation based on gender, socio- economic background, and Web experience. The International Review Research in Open Distance Learning 10 (2), 1-19.
- Thomas, K. (2008). Learner Perspectives on the USA OF Learning Moragemertt in the first Year Economics (PHD). University Pretoria/ Etd. South Africa.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

- موقع منظمة اليونسكو https://en.unesco.org/
- موقع عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد جامعة الملك فيصل.
https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/e-learning/Pages/Home-new.aspx
- وزارة التعليم السعودية (٢٠٢٠). جهود وزارة التعليم في تفادي آثار جائحة كورونا Covid – 19.
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

مجلة جامعة بيشة
للعلوم الإنسانية والتربوية

صيغ الإيجاب في سورة لقمان
(دراسة أصولية تطبيقية)

أحمد بن سعيد يحيى عسيري*

الرئاسة العامة لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

https://www.ub.edu.sa/web/dsr/09/25

* خريج قسم الشريعة مرحلة البكالوريوس من جامعة الملك خالد بأبها، ثم تخصصت في مرحلة الماجستير في أصول الفقه بقسم أصول الفقه بكلية الشريعة – جامعة الملك خالد بأبها – مهتم بعلم أصول الفقه والأبحاث المعاصرة في هذا المجال، التحقت بعدة دورات علمية وتدريبية في مجال البحوث الشرعية، وعلم الشريعة وأصول الفقه.

إيميل الباحث: K_s_a_1998@hotmail.com

كود البحث: 210001

تاريخ استقبال البحث: ١١، جمادى الأول، ١٤٤٢ هـ (٢٦ / ١٢ / ٢٠٢٠ م)

تاريخ النشر: ٠٥، رمضان ، ١٤٤٢ هـ (٢٨ / ٠٤ / ٢٠٢١ م)

العدد التاسع (محرم ١٤٤٣هـ–سبتمبر ٢٠٢١م)

مجلة جامعة بيشة

للعلوم الإنسانية والتربوية

صيغ الإيجاب في سورة لقمان (دراسة أصولية تطبيقية)

أحمد بن سعيد يحيى عسيري

الملخص: إن البحث في مسائل التكليف والحكم التكليفي وتطبيقها على المصادر التشريعية وأهمها القرآن الكريم؛ من أهم الواجبات المنوطة بالباحثين في علوم الشريعة وأصولها، لذلك تناولت في هذا البحث المختصر صيغ الإيجاب كجزء من الحكم التكليفي، وتعرضت لجزئياتها بالتفصيل، مستعرضاً أقوال العلماء واختلافاتهم، ثم قمت بتطبيقها على سورة لقمان، وقد كان تقسيم البحث على النحو التالي: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة. أما التمهيد فكان عن الحكم التكليفي، ثم المبحث الأول عن الإيجاب وصيغه؛ فتحدثت في المطلب الأول منه عن حقيقة الإيجاب والفرق بينه وبين الواجب والوجوب، وتحدثت في المطلب الثاني عن صيغ الإيجاب الإنشائية والخبرية وأمثلتها من الكتاب والسنة. ثم بعد ذلك المبحث الثاني وهو جوهر البحث ولبّه تحدثت فيه عن صيغ الإيجاب الإنشائية والخبرية الواردة في سورة لقمان، بدأت المبحث بتمهيدٍ موجز عن سورة لقمان، ثم قسمت هذا المبحث إلى مطلبين؛ الأول منها ذكرت فيه صيغ الإيجاب الإنشائية الواردة في السورة، ووضحت مدلولات هذه الصيغ، والمطلب الثاني ذكرت فيه ما ورد من صيغ الإيجاب الخبرية في السورة، ووضحت مدلولات هذه الصيغ.

الكلمات المفتاحية: الحكم التكليفي، صيغ الإيجاب، سورة لقمان

Title: **Forms of obligation in Sūrah Luqmān**

Abstract: Studying the obligation matters and obligation commands, and their application on legislative sources, including the most important one: the Holy Quran, is one of the most important researchers' duties in the sciences and principles of Islamic Sharia (law). Therefore, in this brief study, I investigate the forms of obligation as part of the obligation command in detail, reviewing the scholars' opinions and disagreements, and then I apply that to Sūrah Luqmān. This study consists of introduction, preface, and two chapters. Preface is about the obligation command. That was followed by the first chapter, which focuses on the obligation and its forms, and consists of two sections. The first one reviews the notion of obligation, and the difference between obligation, mandatory action, and description of being compulsory. The second section is about the thematic and informative forms of obligation, and some examples from the Holy Quran and the Sunnah. The second chapter, which is the focus of this study, is about the thematic and informative forms of obligation in Sūrah Luqmān. This chapter begins with an introduction about Sūrah Luqmān. That was followed by the first section, which identifies the thematic forms of obligation in this Sūrah (qur'anic chapter), and clarifies their implications. The second section identifies the informative forms of obligation and clarifies their implications in this Sūrah.

Key Words: Jurisprudence principles, obligation command in Sūrah Luqmān

مقدمة

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجاً، أحمده سبحانه فهو بالحمد جدير، خلق كل شيء فقدره تقديرا، فأحسن سبحانه التقدير، أوجب على عباده عبادته، وأوجب لهم بذلك جنته، وعرفهم سبيلها، فأوجب على عباده من الواجبات ما يرفعهم به رفيع الدرجات، وينزلهم به المنازل العاليات، وأصلي وأسلم على أشرف خلقه، وأفضل أنبيائه، عليه أفضل الصلوات وأزكى التسليمات، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، **وبعد:**

فإن الله تعالى أنزل كتابه وما فرّط سبحانه فيه من شيء، كتاب لا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلا مِنْ خَلْفِهِ، فمع ما فيه من خير للعباد جاء بأحسن حديث، وأرق عبارة، تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ، ومن ذلك التعبير عن الواجبات بأروع الصيغ وأحسنها، وقد تناولت في هذا البحث (صيغ الإيجاب في سورة لقمان)، بيان شيء من القواعد والمسائل الأصولية المتعلقة بالصيغة الدالة على طلب الفعل المانع من النقيض (الإيجاب)، وذلك من جانب نظري، وآخر تطبيقي على سورة لقمان، بشيء من الاختصار المناسب للبحث.

وقد جعلت خطة البحث على النحو التالي:

المقدمة: وتضمنت خطة البحث، ومشكلة البحث، وأهداف البحث وأهميته وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، واجراءات البحث.

تمهيد: الحكم التكليفي.

المبحث الأول: الإيجاب وصيغه، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حقيقة صيغ الإيجاب، وفيه مسألتين:

المسألة الأولى: حقيقة الإيجاب وصيغه.

المسألة الثانية: الفرق بينه وبين الواجب والوجوب.

المطلب الثاني: صيغ الإيجاب.

المبحث الثاني: صيغ الإيجاب الإنشائية والخبرية في السورة، وفيه تمهيد ومطلبان:

التمهيد: تعريف موجز بسورة لقمان، وفيه مسألتين:

المسألة الأولى: تعريف بسورة لقمان.

المسألة الثانية: موضوعات سورة لقمان.

المطلب الأول: صيغ الإيجاب الإنشائية في سورة لقمان.

المطلب الثاني: صيغ الإيجاب الخبرية في سورة لقمان.

الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.

وأسأل الله أن يجعله من العلم النافع، وأن يجعل ما بُذل فيه من جهد ووقت من العمل الصالح الذي يقربنا إليه، وأن يرزقنا البركة والهداية والصلاح في أقوالنا وأفعالنا، إنه قريب مجيب.

مشكلة البحث:

لا شك أن الدراسات النظرية للمسائل والقواعد الأصولية، والأساليب الشرعية للأحكام؛ مستفيضة ومتكررة في المؤلفات والأبحاث قديماً وحديثا، وأما الجانب التطبيقي من ذلك فلا يزال بحاجة إلى إثراء وبحث واستقراء، ومعلوم أن لكل قاعدة ثمرة؛ بدونها لا يصبح لها فائدة، وثمرة قواعد أصول الفقه استنباط الأحكام الشرعية من النصوص كتاباً أو سنة، فكان ذلك باعثاً لي على اختيار هذه المسألة (صيغ الإيجاب) لدراستها نظرياً، ومعرفة أقسامها، ثم حصر ما يرد منها في (سورة لقمان)، ودراسة مدلولاتها في جميع آيات هذه السورة.

أهداف البحث وأهميته وأسباب اختياره:

١- **استخراج صيغ الإيجاب الواردة في سورة لقمان.**

٢- التطبيق العملي لمسائل الأصول، والاستنباط للأحكام؛ هو ثمرة تعلم هذا العلم.

٣- أن كتاب الله –عز وجل– هو مصدر التشريع الأول، والمرجع لجميع العلوم فكان التطبيق على بعض آياته أنفع وأولى.

٤- أن البحث بهذه الطريقة يُعد نوعا من أنواع علم التخريج الفقهي والأصولي؛ تخريج الفروع من الأصول، أو على الأصول، وهو جدير بالعناية والدراية.

٥- اختيار سورة لقمان في هذا البحث لوفرة الصيغ فيها، ولمناسبتها لحجم هذا البحث.

الدراسات السابقة:

لا شك أن المؤلفات قديماً وحديثاً اعتنت بالأحكام التكليفية وتحدثت عن الإيجاب وصيغه الدالة عليه، والموضوع الذي أنا بصدده يتكون من شقين؛ أما الأول فهو بمثابة المعطيات النظرية التي أنطلق منها إلى أفق التطبيق والاستنباط، وقد أوردته في بحثي ليكون مرتبطاً بالفروع التي خُرِّجت على القواعد النظرية الأصولية، ومظّان هذه القواعد؛ الكتب الأصولية التي اعتنت بدراسة الحكم، وما يتفرع عنه، ومنها الحكم التكليفي.

وأما الشق الثاني للبحث: فهو في الجانب التطبيقي، وهو وإن كان قد بُحث في تطبيقات أخرى مغايرة لمجال التطبيق لدي، إلا أني لم أجد أي دراسات سابقة بحثت في صيغ الإيجاب في سورة لقمان، بل لم أجد أي تطبيق للحكم التكليفي

بشكل عام على هذه السورة.

ومن الدراسات التي تناولت صيغ الإيجاب ما يلي:

١ ـ صيغ الإيجاب عند الأصوليين والتطبيق على ما ورد منها في سورة النساء للباحث: عبدالرحمن بن غازي خصيفان، رسالة ماجستير قُدمت في جامعة أم القرى عام ١٤٢٢ هـ.

٢ ـ صيغ الإيجاب دراسة أصولية تطبيقية في جزء المجادلة للباحثة مريم حسين الحربي، وهو بحث مقدم لنيل درجة الماجستير من جامعة أم القرى، في عام ١٤٢٩ هـ .

٣ ـ صيغ الإيجاب دراسة أصولية تطبيقية على سورتي النور والأحزاب للباحثة: مريم حبيب الرحمن منشي. وهو بحث مقدم لنيل درجة الماجستير من جامعة أم القرى، في عام ١٤٣٠هـ.

٤- صيغ الإيجاب في الربع الأخير من القرآن الكريم، دراسة تطبيقية، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الدراسات العليا في جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان، للطالب عمار أحمد الدغيش، وإشراف أ.د بابكر محمد حاج أحمد. سنة ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م.

وأيضاً وجدت بعض الدراسات المشابهة لهذا البحث في الفكرة كالبحوث التي تدرس الحكم التكليفي في بعض السور, مثل:

١ ـ الحكم التكليفي والتطبيق عليه من سورتي البقرة والنساء في المعاملات المالية والوصايا والمواريث للباحث: حمود صالح قاسم سعيد . وهي أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول الفقه بجامعة أم القرى عام ١٤٢٢ هـ.

٢ ـ أساليب الحكم التكليفي في سورة "آل عمران، والنساء، والمائدة": دراسة أصولية تطبيقية، إعداد: شهاب الدين بن عظمة الله.

٣- أساليب الحكم التكليفي في سورة الأنعام والأعراف والأنفال والتوبة. دراسة أصولية تطبيقية الأمين بن عبد الله بن محمد الأمين الشنقيطي.

ودراستي بإذن الله ستجمع بين تلك القواعد الأصولية في شقه الأول، وما تدل عليه من صيغ الإيجاب في سورة لقمان، ووجه دلالة تلك القواعد على الأحكام المستنبطة من السورة في شق بحثي الآخر، وهو الأهم في هذا البحث.

منهج البحث:

منهجي وعملي الأساس في هذا الموضوع يتمثل في حصر صيغ الإيجاب، وذلك عن طريق الاستقراء، مع التمثيل لكل صيغة منها بأمثلة من الكتاب والسنة، وكذا بيان نوع هذه الصيغة، ثم استخراج ما ورد منها في سورة لقمان، وبيان مدلولها، وذلك من خلال النقاط التالية:

١ـ ذكر أمثلة من الكتاب أو السنة أو منهما جميعاً، مع محاولة استيعاب أكثر الصيغ الدالة على الإيجاب الواردة في الكتاب والسنة.

٢ـ التعريف بنوع الصيغة وبيانها؛ خصوصاً إذا كانت تحتاج إلى إيضاح لمعناها ومدلولها.

٣ـ دراسة الصيغة باعتماد ما في كتب الأصول إن كان لها ذكر فيها، مع مراجعة بعض كتب التفاسير، واللغة للاستعانة بها في ذلك.

٤ـ بيان الحكم التكليفي الذي يمكن استفادته من الصيغة المبحوثة.

٥ـ حصر الأوامر وصيغ الإيجاب الواردة في سورة لقمان وبيانها.

٦ـ بيان مدلول الأمر الوارد في الآية من خلال كتب الأصول والتفسير، وتوضيح أقوال العلماء في ذلك.

إجراءات البحث:

١ ـ أقوم بجمع المادة العلمية المتعلقة بكل جزئيات البحث، من المصادر الأصيلة المعتمدة في ذلك، فإذا تعذر الحصول عليها في أمهات المصادر تم ذكرها من المؤلفات المعاصرة.

٢ ـ فيما يتعلق بالجانب النظري أقوم بما يلي:

أ– في التمهيد أعرف بالمصطلحات الأصولية لغة واصطلاحاً، وأشرح التعريف.

ب– أتناول الإيجاب الذي هو نوع من أنواع الحكم التكليفي بشيء من التفصيل.

ج– أعرف بالمصطلحات الأصولية في البحث تعريفاً لغوياً وذلك بالرجوع إلى مصادر اللغة المعتمدة في ذلك.

د– أعرف بالمصطلحات الأصولية الواردة في البحث تعريفاً اصطلاحيا، وذلك بالرجوع إلى مصادر علم أصول الفقه.

هـ– أجمع صيغ الإيجاب من مؤلفات علم أصول الفقه، ومن كتب التفسير، وعلوم القرآن التي تعتني بالأحكام وصيغ الدلالات.

و– أصنف صيغ الإيجاب التي جمعتها من المراجع المذكورة إلى صنفين.

ز ـ أتناول كل صيغة بالتوضيح والتمثيل من الكتاب والسنة غالباً.

٣ ـ فيما يتعلق بالجانب التطبيقي، أقوم بما يلي:

أ ـ في التمهيد أعرف بسورة لقمان تعريفاً موجزا.

ب ـ أتناول النصوص الواردة في سورة لقمان من الصيغ الدالة على الإيجاب بالدراسة والبحث.

ج ـ أبين مدلول الأمر الوارد في الآية من خلال كتب الأصول والتفسير.

دـ أذكر بعض أقوال العلماء في ذلك.

٤- فيما يتعلق بالتعليق والتهميش:

أ- أرسم الآيات وفق المصحف العثماني مع عزو الآية إلى السورة وذكر رقمها في الهامش.

ب- أوثق المعلومات التي أوردها في البحث؛ بذكر مصادرها؛ فأذكر اسم الكتاب، ورقم الجزء والصفحة.

ت- ألتزم بالأمانة العلمية في عزو الأقوال إلى أصحابها من كتبهم إن وجدت، وإلا فمن المصدر الذي قمت بالنقل منه.

ث- أقوم بعزو الآيات القرآنية إلى سورها في المصحف الشريف، بذكر اسم السورة ورقم الآية في الحاشية، مع كتابة الآيات في جميع البحث بالرسم العثماني بين أقواس.

ج- أخرج الأحاديث النبوية الواردة في البحث من كتب السنة المعتمدة، بذكر اسم المصدر ورقم الجزء والصفحة، والباب ورقم الحديث، ثم أذكر أقوال العلماء في درجة الحديث من حيث الصحة والضعف، إلا إذا كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما فإني أكتفي بالإشارة إلى ذلك.

ح- خاتمة، وأذكر فيها أهم النتائج والتوصيات.

خ- الفهارس، وهي: فهرس المصادر، وفهرس الموضوعات التي احتوى عليها هذا البحث.

تمهيد:

الحُكْم التكليفي:

الحُكْم لغة: القضاء، وقد حَكَم بينهم، يَحْكُم بالضم حُكْما، وحَكَم له، وحكم عليه.

والحُكْمُ أيضا الحكمة من العلم، والحكِيمُ العالم، وصاحب الحكمة، والحكيم أيضا المتقن للأمور.

ومن معاني الحكم: المنع, والعرب تقول: حَكَمْتُ وأَحْكَمْتُ وحَكَّمْتُ؛ بمعنى مَنَعْتُ ورددت, ومن هذا قيل للحاكم بين الناس حاكِمٌ لأنه يَمْنَعُ الظالم من الظلم(١).

ومن معانيه: العِلْمُ والفقه، قال الله تعالى: ﴿وَءَاتَيْنَٰهُ ٱلْحُكْمَ صَبِيًّا﴾ أي علما وفقهاً(٢).

(١) مختار الصحاح، ١/ ١٦٧.

(٢) لسان العرب, ١٢/١٤٠.

وأقرب هذه المعاني اللغوية إلى المعنى الاصطلاحي هو: المنع؛ لأن الشارع الحكيم إذا أوجب أمراً فإنه يمنع من مخالفته، وكذلك معنى العلم والفقه؛ فإن معرفة حكم الله في مسألة يُعد فقهاً وعلماً.

الحكم اصطلاحا: والحكم له معنى اصطلاحي عام، ومعنى خاص بالأصوليين:

فالمعنى الاصطلاحي العام عُرّف بأنه: إسناد أمر إلى آخر إيجاباً أو سلباً(٣).

والحكم بمعناه الاصطلاحي عند الأصوليين:

عُرِّف بعدة تعاريف، أَخْتارُ منها تعريف الإسنوي، حيث قال: "خطاب الله تعالى المتعلق بأفعال المكلفين بالاقتضاء, أو التخيير"(٤).

شرح التعريف وبيان محترزاته:

خطاب: والخطاب هو: تَوْجِيه الْكَلَام للأفهام، وبإضافته إِلَى الله - تَعَالَى - خرج مَنْ عداهُ؛ إِذْ لَا حكم إِلَّا لله(٥).

المتعلق بأفعال المكلفين: ما تعلق بأعمالهم، سواء كانت قولاً أم فعلاً، إيجاداً أم تركاً، فخرج به ما لا يتعلق بأفعال المكلفين؛ كأفعال الله تعالى، والملائكة، ومسائل الاعتقاد، فلا يسمى حكماً بهذا الاصطلاح(٦).

بالاقتضاء: والاقتضاء: هو الطلب، ويستعمل في العقلاء، نحو: اقتضى زيد من عمرو الدين؛ أي طلبه، واقتضى منه أن يخدمه، ونحو ذلك.

وفي غير العقلاء، نحو قولنا: الْعِلَّةُ تَقْتَضِي الْمَعْلُولَ، وهذا الكلام يقتضي كذا؛ أي يطلب المعنى الفلاني(٧)، فهو طلب الفعل أو طلب الترك؛ فإن كان طلب الفعل طلبا جازما فهو الوجوب، وإن كان غير جازم فهو الندب, وطلب الترك إن كان جازما فهو التحريم، وإن كان الطلب غير جازما فهو الكراهة[٨].

---

(٣) التعريفات, ص١٢٣.

(٤) نهاية السول، ص١٦.

(٥) رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب, ٤٨٢/١.

(٦) الأصول من علم الأصول, ص١٠.

(٧) شرح مختصر الروضة, ٢٥١/١.

(٨) انظر: روضة الناظر ١٠٠/١، شرح مختصر الروضة ٢٥١/١.

أو التخيير: وهو رد العاقل إلى اختياره؛ إن شاء فعل، وإن شاء لم يفعل، وهو القسم الخامس من أقسام الحكم التكليفي (الإباحة)[٩].

المبحث الأول

الإيجاب وصيغه

المطلب الأول: حقيقة صيغ الإيجاب، وفيه مسألتين:

المسألة الأولى: حقيقة الإيجاب وصيغه.

الإيجاب لغة: الإثبات[١٠]، **وَبِاعْتِبَار التَّعَلُّق بِالْفِعْلِ وجوب**[١١]، ومنه قول الله تعالى: ﴿فَإِذَا وَجَبَتْ جُنُوبُهَا فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا الْقَانِعَ وَالْمُعْتَرَّ كَذَٰلِكَ سَخَّرْنَاهَا لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٣٦﴾﴾[١٢]؛ أي سقطت على جنبها ميتة, والوَجْبَةُ: السَّقْطَةُ مع الهَدَّةِ أو صَوْتُ السَّاقِطِ[١٣]، وقد يطلق بمعنى الثبوت والاستقرار, ومنه قوله ﷺ: «إِذَا وَجَبَ المرِيض؛ فَلَا تَبْكِيَنَّ بَاكِيَةٌ»[١٤]؛ أي: استقر وزال عنه التزلزل والاضطراب[١٥].

الإيجاب اصطلاحا: عرَّف الأصوليون الإيجاب بعدة تعريفات، منها:

تعريف الآمدي بأنه: "خطاب الشارع بما ينتهض تركه سببا للذم شرعا في حالةٍ ما"[١٦]، وقوله: (خطاب الشارع)، مع قوله: (شرعاً) فيه تكرار، والتعريفات يجب أن تُصان عن ذلك.

---

(٩) انظر: المصادر السابقة.

(١٠) الكليات في المصطلحات والفروق اللغوية، لأبي البقاء الحنفي ٢١٨/١.

(١١) المصدر السابق ٩٢٩/١.

(١٢) سورة الحج، من آية ٣٦.

(١٣) القاموس المحيط، ١٤١/١.

(١٤) رواه أبو داود، كتاب الجنائز، باب فضل من مات في الطاعون ١٨٨/٣، رقم: ٣١١١، والنسائي كتاب الجنائز، باب النهي عن البكاء على الميت، ١٣/٤، رقم: ١٨٤٦، والحاكم في المستدرك، ٥٠٣/١، رقم: ١٣٠٠، مطولا، من حديث جابر بن عتيك، وقال الحاكم: "حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه".

(١٥) انظر: الإحكام في أصول الأحكام، لأبي محمد علي بن أحمد الآمدي، ١٣٣/١.

(١٦) انظر: المصدر السابق. ١٣٤/١.

وعرّفه البيضاوي بأنه: "طلب الفعل المانع من النقيض"(١٧)، وفي هذا التعريف يلاحظ أنه لم ينسب هذا الأمر إلى الله -تبارك وتعالى-، أو إلى الشرع، فيكون التعريف بذلك فيه نقص.

وعرفه ابن النجار بقوله: "خطاب الشرع بطلب فعل مع جزم" (١٨)، وهو التعريف الذي أراه جامعاً مانعا.

الصيغة لغة: قال ابن فارس: "الصاد والواو والغين أصل صحيح، وهو تهيئة شيء على مثال مستقيم، من ذلك قولهم: صاغ الحلي يصوغه صوغا"(١٩).

الصيغة اصطلاحا: عرفها إمام الحرمين الجويني بقوله: "الصيغة هي: العبارة المصوغة للمعنى القائم بالنفس"(٢٠).

و عرفها د. محمود عبدالرحمن عبدالمنعم بأنها: "الألفاظ والعبارات التي تُعْرِب عن إرادة المتكلم ونوع تصرفه"(٢١).

صيغ الإيجاب باعتباره مركبا:

لم أجد للعلماء الأصوليين تعريفا لها باعتبارها مركبا، إلا تعريفا للباحث: عبدالرحمن الخصيفان. فعَرَّف صيغ الإيجاب بأنها: "**ألفاظ تستعمل للدلالة على طلب فعل مع المنع من النقيض**" (٢٢).

المسألة الثانية: الفرق بين الإيجاب والوجوب والواجب.

اعتبر بعض الأصوليين هذه الألفاظ مترادفة متحدة، وأن المسألة اصطلاحية، ولا مشاحة في الاصطلاح (٢٣), مع أن المتأمل يجد الفرق بين هذه الألفاظ من خلال السياق, **فالإيجاب**: هو خطاب الله تعالى الطالب للفعل طلبا جازما, فهو نفس قوله افعل ونحوها (٢٤).

---

(١٧) الإبهاج في شرح المنهاج، ٥١/١.

(١٨) شرح الكوكب المنير، ٣٤٠/١.

(١٩) انظر: مقاييس اللغة، ٢٥٠/٣.

(٢٠) انظر: البرهان في أصول الفقه، ٦٦/١.

(٢١) معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، ٤٠١/١.

(٢٢) صيغ الإيجاب عند الأصوليين مع التطبيق على ما ورد منها في سورة النساء، ص ٣٨.

(٢٣) انظر: فواتح الرحموت ٥٥/١, إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر، ٣٧٧/١.

(٢٤) شرح العضد على المختصر ص ٧٤.

والوجوب: هو صفة لتعلق الإيجاب بالفعل، فيقال: صفة تعلق خطاب الله تعالى بالفعل هي الوجوب.

والواجب: هو ذلك الفعل الذي تعلق به الإيجاب [(٢٥)].

يقول الإيجي: "إن الحكم كما علمت نفس خطاب الله تعالى، فالإيجاب هو نفس قوله افعل، وليس للفعل منه صفة حقيقية؛ فإن القول ليس لمتعلقه منه صفة لتعلقه بالمعدوم، وهو إذا نُسب إلى الحاكم سُمّي إيجاباً، وإذا نُسب إلى ما فيه الحكم -وهو الفعل- سمي وجوباً، وهما متحدان بالذات، مختلفان بالاعتبار، فلذلك تراهم يجعلون أقسام الحكم الوجوب والحرمة مرة , والإيجاب والتحريم أخرى , وتارة الوجوب والتحريم" [(٢٦)].

وإذا تبين لنا ذلك، فإن الصحيح في إضافة (الصيغ) إنما يكون للإيجاب، فلا يصلح أن تُضاف إلى الوجوب، ولا إلى الواجب.

المطلب الثاني: صيغ الإيجاب الإنشائية والخبرية:

وسيكون الحديث في هذا المطلب عن الصيغ الدالة على الإيجاب، وقد قسمتها إلى إنشائية وخبرية:

أولاً: صيغ الإيجاب الإنشائية:

١_ صيغة فعل الأمر (افعل):

وصيغة فعل الأمر (افعل) من أكثر صيغ الأمر وروداً في الكتاب والسنة وفي كلام العرب, وقد اعتبر بعض الأصوليين أنها هي الصيغ الوحيدة للأمر لكثرة ورودها [(٢٧)].

ومن أمثلتها من القرآن الكريم: قول الله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ﴾ [(٢٨)].

ومن أمثلتها في السنة النبوية: جاء رجل من أهل اليمن، فقال: اكتب لي يا رسول الله. فقال: «اكْتُبُوا لِأَبِي فُلَانٍ» [(٢٩)]، وغيرها كثير من الأمثلة مما ورد في الآيات والأحاديث.

(٢٥) نهاية السول ٢٢/١.

(٢٦) شرح العضد على مختصر المنتهى الأصولي، ص٧٤.

(٢٧) انظر: الإبهاج للسبكي ١٦/٢، أصول الشاشي ١١٦/١، حاشية البناني، ٣٧٢/١.

(٢٨) سورة البقرة، آية ٢١.

(٢٩) رواه البخاري، كتاب العلم , باب كتابة العلم, ٣٣/١ , حديث رقم: ١١٢، ومسلم، كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدها وخلاها وشجرها ولقطتها، إلا لمنشد على الدوام، ٢/ ٩٨٨، حديث رقم ١٣٥٥، من

٢_ صيغة فعل المضارع المقرون بلام الأمر:

وهي صيغة الفعل المضارع المقرون بلام الأمر للدلالة على طلب الحدث[٣٠].

ومثالها من القرآن الكريم: قوله تعالى: ﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[٣١].

ومن أمثلتها في السنة النبوية: قال النبي ﷺ: «إِذَا تَوَضَّأَ أَحَدُكُم فَلْيَجْعَل فِي أَنْفِه، ثُمّ لِيَنْتَثِر، وَمَنْ اسْتَجْمَرَ فَلْيُوتِر، وَإِذَا اسْتَيْقَظَ أَحَدُكُم مِنْ نَوْمِه فَلْيَغْسِل يَدَه قَبْل أَنْ يُدْخِلَهَا فِي وَضُوئِه، فَإِنّ أَحَدَكُم لَا يَدْرِي أَيْنَ بَاتَتْ يَدُه»[٣٢].

٣_ صيغة اسم فعل الأمر:

وهو كل اسم ناب عن فعل الأمر، وهو دال على الأمر معنى واستعمالا؛ كـ "شتان"، و"صه" و"أوه"، وكالمنقول من ظرف، نحو "عليك" بمعنى: الزم[٣٣].

ومن أمثلتها من القرآن الكريم: قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَيْكُمْ أَنفُسَكُمْ لَا يَضُرُّكُم مَّن ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ﴾[٣٤].

ومن أمثلتها في السنة النبوية قول النبي ﷺ: «عَلَيْكُمْ بِالصِّدْقِ، فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَصْدُقُ وَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللهِ صِدِّيقًا، وَإِيَّاكُمْ وَالْكَذِبَ، فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَكْذِبُ وَيَتَحَرَّى الْكَذِبَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللهِ كَذَّابًا»[٣٥].

٤_ صيغة المصدر النائب عن فعل الأمر:

حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

(٣٠) انظر: حاشية البناني ٣٦٦/١.

(٣١) سورة النور، من آية ٢٢.

(٣٢) صحيح البخاري، كتاب الوضوء، باب الاستجمار وترا، ٤٣/١, حديث رقم: ١٦٢، وصحيح مسلم، كتاب الطهارة، باب كراهة غمس المتوضئ وغيره يده المشكوك في نجاستها في الإناء قبل غسلها ثلاثا، ٢٣٣/١، حديث رقم ٢٧٨، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

(٣٣) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ٧٨/٤.

(٣٤) سورة المائدة، من آية ١٠٥.

(٣٥) رواه البخاري، كتاب الأدب، باب قول الله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ} [التوبة: ١١٩] وما ينهى عن الكذب، ٢٥/٨، رقم الحديث: ٦٠٩٤، ومسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب قبح الكذب وحسن الصدق وفضله، ٢٠١٣/٤، رقم الحديث: ٢٦٠٧، من حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه.

ومعنى المصدر النائب عن فعل الأمر: اللفظ الدال على الحدث دون الزمان، ويكون بمعنى الأمر(٣٦).

ومن أمثلتها من القرآن الكريم: قوله تعالى: ﴿ فَإِذَا لَقِيتُمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ فَضَرۡبَ ٱلرِّقَابِ ﴾(٣٧).

٥ـ صيغة الاستفهام بمعنى الأمر:

ومن أمثلتها من القرآن الكريم: قول الله تعالى: ﴿ فَإِنۡ حَآجُّوكَ فَقُلۡ أَسۡلَمۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِۗ وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡأُمِّيِّـۧنَ ءَأَسۡلَمۡتُمۡۚ فَإِنۡ أَسۡلَمُواْ فَقَدِ ٱهۡتَدَواْۖ وَّإِن تَوَلَّوۡاْ فَإِنَّمَا عَلَيۡكَ ٱلۡبَلَٰغُۗ وَٱللَّهُ بَصِيرُۢ بِٱلۡعِبَادِ ﴾(٣٨)، فقوله: ﴿ءَأَسۡلَمۡتُمۡ ﴾ استفهام في معرض التقرير، والمقصود منه الأمر؛ بمعنى: أسلموا(٣٩).

ومن أمثلته من السنة: قول النبي ﷺ: «هَلْ أَنْتُم تَارِكُونَ لِي صَاحِبِي، هَلْ أَنْتُم تَارِكُونَ لِي صَاحِبِي؛ إِنِّي قُلْتُ: يَا أَيّها النّاس إِنِّي رَسُول اللهِ إِلَيْكُم جَمِيعًا، فَقُلْتُم: كَذَبْتَ، وَقَالَ أَبُو بَكْرٍ: صَدَقْتَ»(٤٠).

قال الرازي: "قال النحويون: إنما جاء بالأمر في صورة الاستفهام، لأنه بمنزلته في طلب الفعل والاستدعاء إليه؛ إلا أن في التعبير عن معنى الأمر بلفظ الاستفهام فائدة زائدة، وهي التعبير بكون المخاطب معانداً بعيداً عن الإنصاف، لأن المنصف إذا ظهرت له الحجة لم يتوقف، بل في الحال يقبل...(٤١)".

وهذا الأسلوب لفظه لفظ الاستفهام، ومعناه ومدلوله مدلول صيغة الأمر؛ ولذا فإن الخلاف الجاري في دلالة صيغة الأمر يجري هنا، فما تجرد عن القرائن من صيغ الاستفهام الدالة على الأمر يستفاد منها الوجوب(٤٢).

ثانياً: صيغ الإيجاب الخبرية:

(٣٦) انظر: البحر المحيط للزركشي ٢٧٥/٣، أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ل أ.د. عياض السلمي ص ٢٢٠، صيغ الإيجاب عند الأصوليين، للباحث: عبدالرحمن الخصيفان، ص ٤٨.

(٣٧) سورة محمد، من آية ٤.

(٣٨) سورة آل عمران، آية ٢٠.

(٣٩) مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، ١٧٥/٧.

(٤٠) صحيح البخاري، كتاب التفسير، باب {قل يأيها الناس إني رسول الله إليكم جميعا}, ٥٩/٦، رقم الحديث: ٤٦٤٠.

(٤١) مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، ١٧٥/٧.

(٤٢) الأساليب الشرعية الدالة على الأحكام التكليفية، ص ٢٠٨.

١ـ الجملة الخبرية الدالة على طلب الفعل[٤٣]:

ومن أمثلة ذلك من الكتاب: قول الله تعالى: ﴿ وَٱلۡمُطَلَّقَٰتُ يَتَرَبَّصۡنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَٰثَةَ قُرُوٓءٖ ﴾[٤٤].

وهذا خبر والمراد الأمر وتقديره: ليتربصن[٤٥].

ومثال ذلك من السنة: عن معاذ رضي الله عنه، قال: كنت مع النبي ﷺ في سفر, فأصبحت يوما قريبا منه ونحن نسير , فقلت يا رسول الله: أخبرني بعمل يدخلني الجنة ويباعدني من النار. قال: «لَقَد سَأَلْتَ عَظِيمًا، وَإِنّه لَيَسِير عَلَى مَنْ يَسّرَه اللهُ عَلَيْه, تَعْبُد اللهَ لَا تُشْرِك بِه شَيْئًا، وَتُقِيم الصَّلَاةَ، وَتُؤْتِي الزَّكَاةَ، وَتَصُوم رَمَضَانَ، وَتَحجّ البَيْتَ»[٤٦].

٢ـ ألفاظ: (الفرض، والوجوب، واللزوم، والكتب، والقضاء، والوصية)، وما تصرف منها:

ومثال لفظ (الفرض) قول رسول الله ﷺ: «خَمْسُ صَلَوَات افْتَرَضَهُنّ اللّهُ تَعَالى، مَنْ أَحْسَنَ وُضُوءَهُنّ، وَصَلَّاهُنّ لِوَقْتِهِنّ، وَأَتَمّ رُكُوعَهُنّ وَخُشُوعَهُنّ كَانَ لَه عَلَى اللهِ عَهْدٌ أَنْ يَغْفِرَ لَه، وَمَنْ لَمْ يَفْعَل فَلَيْسَ لَه عَلَى اللهِ عَهْد، إِنْ شَاءَ غَفَرَ لَه، وَإِنْ شَاءَ عَذَّبَه»[٤٧].

ومثال لفظ "الوجوب": قول النبي ﷺ: «إِذَا جَلَسَ الرّجُلُ بَيْنَ شُعَبِها الْأَرْبَع، ثُمّ جَهَدَهَا فَقَدْ وَجَبَ الغُسْل»[٤٨].

ولفظ "لزم" بمعنى ثبت ودام، ولزمه المال وجب عليه، ولزمه الطلاق وجب حكمه[٤٩].

---

(٤٣) انظر: شرح الكوكب المنير لابن النجار ٣/٦٦.

(٤٤) سورة البقرة، من آية ٢٢٨.

(٤٥) الجامع لأحكام القرآن، ٣/١١٣.

(٤٦) سنن الترمذي, كتاب الإيمان , باب حرمة الصلاة , ٥/١١، حديث رقم: ٢٦١٦، واللفظ له، ورواه ابن ماجه في سننه، كتاب الفتن , باب كف اللسان في الفتنة، ٢/١٣١٤، حديث رقم: ٣٩٧٣، قال الألباني: "حديث صحيح". إرواء الغليل، حديث رقم: ٤١٣، بلفظ أطول منه.

(٤٧) سنن أبي داود, كتاب الصلاة , باب المحافظة على وقت الصلوات , ١/١٦٣، حديث رقم: ٤٢٥. قال الألباني: حديث صحيح. مشكاة المصابيح، حديث رقم: ٥٧٠.

(٤٨) رواه البخاري، كتاب الغسل، باب إذا التقى الختانان، ١/٦٦، حديث رقم: ٢٩١، ومسلم، كتاب الحيض، باب نسخ الماء من الماء ووجوب الغسل بالتقاء الختانين، ١/٢٧١، حديث رقم: ٣٤٨، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

(٤٩) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي, ٢/٥٥٢.

ومثال لفظ " اللزوم ": قول الله تعالى: ﴿وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَكَانَ لِزَامًا وَأَجَلٌ مُّسَمًّى﴾(٥٠).

أي: لكان العقاب لازماً لهم فيما يقدمون عليه من تكذيب الرسول وأذيتهم له(٥١).

ولفظ "الكتب" يدل على الإيجاب، والمكتوب هو الواجب(٥٢).

و مثال لفظ "الكتب": قول الله تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ﴾(٥٣)، ومعناه: أوجب عليكم(٥٤).

ولفظ "القضاء" بمعنى: الحكم من الله -تعالى- والأمر(٥٥).

ومثال لفظ "القضاء": قول الله تعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾(٥٦).

و"قضى": أي أمر وألزم وأوجب(٥٧).

لفظ "الوصية": أَوْصَيْته بولده؛ استعطفته عليه، وهذا المعنى لا يقتضي الإيجاب, وأوصيته بالصلاة أمرته بها، ولفظ الوصية مشترك بين التذكير والاستعطاف وبين الأمر، فيتعين حمله على الأمر، ويقوم مقامه كل لفظ فيه معنى الأمر(٥٨).

و مثال لفظ "الوصية": قول الله تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ﴾(٥٩)؛

---

(٥٠) سورة طه، آية ١٢٩.

(٥١) مفاتيح الغيب، للرازي، ١١٣/٢٢.

(٥٢) العدة في أصول الفقه، ١٦٧/١.

(٥٣) سورة البقرة، من آية ٢١٦.

(٥٤) العدة لأبي يعلى ١٦٧/١.

(٥٥) شرح التلويح على التوضيح للتفتازاني ٣٢٤/٢.

(٥٦) سورة الإسراء، من آية ٢٣.

(٥٧) الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، ٢٣٧/١٠.

(٥٨) المصباح المنير مادة: وصي, ٦٦٢/٢.

(٥٩) سورة النساء، من آية ١١.

أي يأمركم(٦٠).

٣ــ وصف العبادة بجزء منها:

اعتبر بعض أصولي الحنابلة أن وصف العبادة بجزء منها دال على وجوب ذلك المشروع(٦١)؛ واستدلوا على ذلك بعدة أدلة، منها: قول النبي صلى الله عليه وسلم: "الحج عرفة"(٦٢).

ومثال ذلك من القرآن: قول الله تعالى: ﴿ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِدُلُوكِ ٱلشَّمْسِ إِلَىٰ غَسَقِ ٱلَّيْلِ وَقُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ ۖ إِنَّ قُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا ﴾(٦٣).

وعبّر عنها بالقرآن بمعنى القراءة؛ لأنها ركن فيها من التعبير عن الشيء باسم بعضه(٦٤).

٤ــ ترتيب طاعة الله أو طاعة رسوله ﷺ على فعل شيء معين:

فإذا رُتّبت طاعة الله -تعالى- أو طاعة رسوله ﷺ على فعل معين بواسطة شرط دَلَّ على وجوب ذلك الفعل.

ومثال ذلك من القرآن: قول الله تعالى: ﴿مَّن يُطِعِ ٱلرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ ٱللَّهَ ۖ ﴾(٦٥).

(٦٠) المصدر قبل السابق، نفس الصفحة.

(٦١) انظر: العدة لأبي يعلى ٤١٨/٢، الواضح لابن عقيل ٢١٣/٣، المسودة ٦٠/١، المختصر لابن اللحام ٦٢/١.

(٦٢) رواه أبو داود، كتاب المناسك، باب من لم يدرك عرفة، ١٩٦/٢، رقم الحديث: (١٩٤٩)، والترمذي، أبواب الحج، باب ما جاء فيمن أدرك الإمام بجمع فقد أدرك الحج، ٢٢٨/٣، حديث رقم: (٨٨٩، ٨٩٠)، والنسائي، كتاب مناسك الحج، باب فيمن لم يدرك صلاة الصبح مع الإمام بالمزدلفة، ٢٦٤/٥، رقم الحديث: ٣٠٤٤، وابن ماجه، ١٠٠٣/٢، رقم الحديث: ٣٠١٥، وأحمد برقم: ١٨٧٧٣، ١٨٧٧٤، والحاكم برقم: ٣١٠٠، كلهم من حديث عبد الرحمن بن يعمر الديلي رضي الله عنه.

قال الترمذي: والعمل على حديث عبد الرحمن بن يعمر عند أهل العلم من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم وغيرهم أنه من لم يقف بعرفات قبل طلوع الفجر فقد فاته الحج ولا يجزئ عنه إن جاء بعد طلوع الفجر ويجعلها عمرة، وعليه الحج من قابل وهو قول الثوري، والشافعي، وأحمد، وإسحاق».: «وقد روى شعبة، عن بكير بن عطاء نحو حديث الثوري». قال: وسمعت الجارود يقول: سمعت وكيعا أنه ذكر هذا الحديث، فقال: «هذا الحديث أم المناسك».

وقال الحاكم: "هذا حديث صحيح، ولم يخرجاه". المستدرك ٣٠٥/٢.

وقال الألباني: "صحيح". مشكاة المصابيح حديث رقم: ٢٧١٤.

(٦٣) سورة الإسراء، آية ٧٨.

(٦٤) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، ٢٨٠/١.

(٦٥) سورة النساء، من آية ٨٠.

٥_ جعل الفعل شرطا لدخول الجنة، أو حصول البشارة بسبب الفعل:

إذا شرط الله -تعالى- على المكلف فعلاً، وجعل جزاء الشرط دخول الجنة؛ فإن هذا الفعل يكون واجباً.

ومثال ذلك قول الله تعالى: ﴿وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ يُدۡخِلۡهُ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَاۚ وَذَٰلِكَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ﴾(٦٦).

وأما أسلوب (حصول البشارة بسبب الفعل) فيشمل الأعمال الواجبة والمندوبة، وهو متردد بينهما، ولا شك بأنه ألصق بالندب منه بالواجب، وذلك لأنه يدل على الندب يقيناً بلا حاجة إلى دليل آخر، ولكنه لا يدل على الوجوب إلا إذا انضم إليه دليل آخر يبين أن المقصود به الوجوب(٦٧).

٦_ دلالة الوعيد أو ترتب العقوبة أو ذم التارك للفعل على وجوب الفعل:

قال القاضي أبو يعلى في العدة: "ألفاظ الوعيد تُحمل على الوجوب"(٦٨).

ومثال ما ورد في الوعيد: ﴿وَمَن يَعۡصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُۥ يُدۡخِلۡهُ نَارًا خَٰلِدٗا فِيهَا وَلَهُۥ عَذَابٞ مُّهِينٞ﴾(٦٩)، فهذا الوعيد على معصية الله -تعالى- ومعصية رسوله ﷺ يدل على وجوب الطاعة.

٧_ دلالة وصف التارك للفعل بالكفر أو الفسوق أو الظلم أو نفي الإيمان عنه على وجوب الفعل:

ومثاله: قول الله تعالى: ﴿وَمَن لَّمۡ يَحۡكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡكَٰفِرُونَ﴾(٧٠).

٨ – الأمر المستفاد من النهي الدال على التحريم، ودلالته على الوجوب:

ومثاله: قول الله تعالى: ﴿وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ﴾(٧١)، فنهي الله -عز وجل- عن الإسراف

(٦٦) سورة النساء، من آية ١٣.

(٦٧) انظر: الإمام في بيان أدلة الأحكام، ١/٢٧٥، تفسير السعدي ١/٤٧٩، الأساليب الشرعية الدالة على الأحكام التكليفية للمطرودي، ص٦٨٥.

(٦٨) العدة لأبي يعلى ١/٢٤٢.

(٦٩) سورة النساء، آية ١٤.

(٧٠) سورة المائدة، من آية ٤٤.

(٧١) سورة الأنعام، من آية ١٤١.

يُستفاد منه الأمر بالاقتصاد.

وهذه الصيغة تعود لمسألة (النهي عن الشيء هل هو أمر بضده؟) وقد اختلف فيها الأصوليون على النحو التالي.

تحرير محل النزاع:

اتفق الأصوليون على أن النهي عن الشيء أمر بضده إذا كان لذلك الشيء ضد واحد، وذلك كالنهي عن صوم يوم العيد، فإنه ليس له إلا ضد واحد هو الفطر، فيكون الفطر مأمور به في ذلك اليوم، وكالكفر أيضاً فإن النهي عنه يستلزم الأمر بضده الوحيد الذي هو الإيمان.

أما إذا كان للشيء عدة أضداد كالقيام مثلاً؛ فإن ضده القعود، وضده الاضطجاع، وضده الاتكاء، وغير ذلك، فقد اختلفوا في دلالة النهي على تلك الأضداد على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن النهي عن الشيء يقتضي الأمر بأحد أضداده على البدل وجوباً إذا كان النهي للتحريم، وهو قول جمهور العلماء[٧٢]، ونسبه الباجي إلى أهل السنة[٧٣].

القول الثاني: أن النهي عن الشيء تحريماً يقتضي الأمر بجميع أضداده وجوبا، وهو قول بعض الحنفية[٧٤].

القول الثالث: أن النهي عن الشيء يقتضي الأمر بأحد أضداده على سبيل السنية المؤكدة، وهو قول بعض الحنفية، والشاطبي من المالكية[٧٥].

والذي يهمنا في هذه المسألة أن جمهور الأصوليين اتفقوا على أن دلالة صيغ النهي على الوجوب تتضمنه بالمعنى، وأن الصيغ المفيدة لتحريم الفعل، تدل على وجوب ترك ذلك الفعل ضمناً[٧٦].

المبحث الثاني

صيغ الإيجاب الإنشائية والخبرية في سورة لقمان

(٧٢) انظر: العدة لأبي يعلى، ٣٧٣/٢، البرهان للجويني ٤٧/٢، شرح مختصر الروضة ٢٤٢/١، تيسير التحرير، ٣٦٣/١، الأساليب الشرعية الدالة على الأحكام التكليفية للمطرودي، ص١٠٥.

(٧٣) انظر: الإشارة في أصول الفقه ٥٨/١.

(٧٤) انظر: كشف الأسرار للبخاري ٦٠١/٢، تيسير التحرير ٣٦٣/١.

(٧٥) انظر: أصول السرخسي ١١٢/١، تيسير التحرير ٣٦٣/١.

(٧٦) انظر في الكلام عن هذه المسألة: العدة لأبي يعلى، ٣٧٣/٢، البرهان للجويني ٤٧/٢، أصول السرخسي ١١٢/١، كشف الأسرار للبخاري ٦٠١/٢، شرح مختصر الروضة ٢٤٢/١، تيسير التحرير، ٣٦٣/١، الإشارة في أصول الفقه ٥٨/١، الأساليب الشرعية الدالة على الأحكام التكليفية للمطرودي، ص١٠٥.

تمهيد: وفيه مسألتين:

المسألة الأولى: تعريف بسورة لقمان.

سورة لقمان سورةٌ مكيةٌ كلّها، إلا الآيات الثلاث التالية: قوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٧﴾ مَّا خَلْقُكُمْ وَلَا بَعْثُكُمْ إِلَّا كَنَفْسٍ وَاحِدَةٍ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ ﴿٢٨﴾ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾[٧٧] فإنها مدنية.

ويبلغ عدد آياتها أربعة وثلاثون آية، وترتيبها الواحد والثلاثين في سور المصحف، ونزلت بعد سورة الصافات، وقد سُمّيت السورة بهذا الاسم بسبب ورود قصة لقمان الحكيم فيها، وقد اختلف أهل العلم في لقمان -عليه السلام-: هل كان نبيًّا، أو عبدًا صالحًا من غير نبوة؟ على قولين، الأكثرون على الثاني، عن سعيد بن المسيب قال: "كان لقمان من سودان مصر، ذا مشافر، أعطاه الله الحكمة ومنعه النبوة"[٧٨].

المسألة الثانية: موضوعات سورة لقمان.

تناولت سورة لقمان عدة أحكام ومسائل وآداب، منها:

ابتدئ ذكر لقمان بالتنويه بأن آتاه الله الحكمة، وأمره بشكر النعمة، وأطيل الكلام في وصايا لقمان، وما اشتملت عليه: من التحذير من الإشراك، والأمر ببر الوالدين، ومن مراقبة الله؛ لأنه عليم بخفيات الأمور، وإقامة الصلاة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، والصبر، والتحذير من الكبر والعجب، والأمر بالاتسام بسمات المتواضعين في المشي والكلام، وغير ذلك[٧٩].

المطلب الأول: صيغ الإيجاب الإنشائية في سورة لقمان:

سيكون الحديث في هذا المطلب من الناحية التطبيقية لصيغ الإيجاب الإنشائية الواردة في سورة لقمان، وسأتناولها مرتبة على نفس ترتيبها السابق في الجانب النظري.

---

(٧٧) سورة لقمان، الآيات: ٢٧-٢٩.

(٧٨) تفسير القرآن العظيم، ٦/٣١٠.

(٧٩) انظر: التحرير والتنوير ٢١/١٣٩.

أ) الآيات الواردة في سورة لقمان بصيغة (افعل):

و فيه ثمان آيات، أوردتها مرتبة على ترتيب المصحف:

١ــ قال تعالى: ﴿وَلَقَدۡ ءَاتَيۡنَا لُقۡمَٰنَ ٱلۡحِكۡمَةَ أَنِ ٱشۡكُرۡ لِلَّهِ﴾ [(٨٠)].

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية صيغة واحدة للأمر هي: ﴿ٱشۡكُرۡ﴾.

مدلول الأمر في الآية:

﴿أَنِ ٱشۡكُرۡ لِلَّهِ﴾ أي: أمرناه أن يشكر الله –عز وجل– على ما آتاه الله، ومنحه ووهبه من الفضل الذي خصصه به عمن سواه من أبناء جنسه وأهل زمانه [(٨١)]، ولما أعطاه الله هذه المنة العظيمة أمره أن يشكره على ما أعطاه، ليبارك له فيه، وليزيده من فضله، وأخبره أن شكر الشاكرين، يعود نفعه عليهم، وأن من كفر فلم يشكر الله، عاد وبال ذلك عليه [(٨٢)].

٢ــ قال تعالى: ﴿أَنِ ٱشۡكُرۡ لِي وَلِوَٰلِدَيۡكَ إِلَيَّ ٱلۡمَصِيرُ﴾ [(٨٣)].

أمر سبحانه بشكر الوالدين، وقدّم شكره تعالى على شكرهما، وفي هذا التقديم إشارة إلى أن حقّ الله أعظم من حق الوالدين، وشكره أوجب وألزم؛ لأنه تعالى هو المنعم الحقيقي، المتفضل على عباده بالنعم، وشكر الوالدين جزء من شكر المنعِم، والله –جلّ وعلا– هو السبب الحقيقي في الخلق والايجاد، والوالدان سبب ظاهري، فينبغي أن يُقدَّم السبب الحقيقي على السبب الظاهري [(٨٤)].

وقوله تعالى: ﴿أَنِ ٱشۡكُرۡ لِي﴾ لأني المنعم في الحقيقة، ﴿وَلِوَٰلِدَيۡكَ﴾ أي: لكوني جعلتهما سبباً لوجودك، والإحسان بتربيتك تفسير لـ﴿وَصَّيۡنَا﴾ أو علّة له، ثم علل الأمر بالشكر محذراً بقوله تعالى: ﴿إِلَيَّ﴾ لا إلى غيري [(٨٥)].

---

(٨٠) سورة لقمان، من آية ١٢.

(٨١) تفسير ابن كثير، ٦/٣٠٠.

(٨٢) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ص٦٤٨.

(٨٣) سورة لقمان، من آية ١٤.

(٨٤) روائع البيان تفسير آيات الأحكام ٢/٢٤١.

(٨٥) السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير ١٨٦/٣.

٣_ قال تعالى: ﴿وَصَاحِبْهُمَا فِي ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ﴾ [(٨٦)].

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية صيغتان للأمر هي: (صاحبهما) و(اتبع).

مدلول الأمر (صاحبهما) في الآية:

﴿وَصَاحِبْهُمَا فِي ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا﴾ يعني أن خدمتهما واجبة، وطاعتهما لازمة، ما لم يكن فيها ترك طاعة الله، أما إذا أفضى إليه فلا تطعهما [(٨٧)]، والمقصود وجوب صحبتهما بالمعروف والإحسان إليهما في الدنيا حتى ولو كانا مشركَيْن، لأنّ حقهما على ولدهما عظيم، وكفرُهما بالله لا يستدعي ضياع المتاعب التي تحمّلاها في تربية الولد، فالإحسان إليهما واجب، وطاعتهما في معصية الله ممنوعة[(٨٨)].

مدلول الأمر ﴿اتبع﴾ في الآية:

يقول: واسلك طريق من تاب من شركه، ورجع إلى الإسلام، واتبع محمدا ﷺ [(٨٩)]، وصية لجميع العالم، والمأمور هو الإنسان [(٩٠)]، والأمر هنا للوجوب؛ إذ هو الأصل، ولم يصرفه عن هذا الأصل صارف.

٤_ قال تعالى: ﴿ يَٰبُنَيَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ﴾ [(٩١)].

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية أربع صيغ للأمر هي: ﴿أَقِمِ﴾، و﴿أمُر﴾، و﴿انْهَ﴾ و﴿اصْبِر﴾.

وهذه وصايا نافعة، قد حكاها الله تعالى عن لقمان الحكيم؛ ليمتثلها الناس، ويقتدوا بها[(٩٢)]، ويحتمل أن يكون

---

(٨٦) سورة لقمان، من آية ١٥.

(٨٧) مفاتيح الغيب، للرازي ٢٥ /١٢٩.

(٨٨) روائع البيان تفسير آيات الأحكام ٢/٢٣٩.

(٨٩) الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي ١٤/٦٢.

(٩٠) جامع البيان في تأويل القرآن ٢٠/١٣٨.

(٩١) سورة لقمان، من آية ١٧.

(٩٢) تفسير القرآن العظيم ٦/٣٣٧.

خبراً من الله تعالى منقطعاً من كلام لقمان متصلاً به في تأكيد المعنى(٩٣).

مدلول الأمر ﴿أَقِمِ﴾ في الآية:

دل الأمر على وجوب إقامة الصلاة، أي: بحدودها وفروضها وأوقاتها(٩٤)، فالأمر الوارد فيها للوجوب, إذ هو الأصل فيه، ولم يصرفه عن الوجوب إلى غيره صارف.

مدلول الأمران ﴿أمُر﴾ و﴿انْهَ﴾ في الآية:

دلت الأوامر في الآية على وجوب الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، أي: بحسب طاقتك وجهدك(٩٥)، ومن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر نصرة الدين بإقامة الحجة على المخالفين، وهو فرض كفاية، وقد يكون فرض عين إذا عرف المرء من نفسه صلاحية النظر والاستقلال بالجدال، أو عُرف ذلك منه(٩٦).

مدلول الأمر ﴿اصْبِرِ﴾ في الآية:

دل الأمر في الآية على وجوب الصبر، وقد عُلم أن الآمر بالمعروف والناهي عن المنكر، لا بد أن يناله من الناس أذى، فأمره بالصبر(٩٧)، والأمر الوارد للوجوب، إذ هو الأصل فيه، ولم يصرفه عن الوجوب إلى غيره صارف.

٥_ قال تعالى: ﴿ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ﴾(٩٨).

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية صيغتان للأمر هي: ﴿اقْصِدْ﴾ و﴿اغْضُضْ﴾.

مدلول الأوامر ﴿اقْصِدْ﴾ و﴿اغْضُضْ﴾ في الآية:

الأوامر في هذه الآية تدل على الوجوب، إلا أن كونها في مجال الأدب فقد اختلف الأصوليون في مسألة الأوامر في

(٩٣) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ٤/٤٠٢.

(٩٤) تفسير ابن كثير ٦/٣٣٧.

(٩٥) تفسير ابن كثير ٦/٣٣٧.

(٩٦) أحكام القرآن لابن العربي ١/٣٨٣.

(٩٧) تفسير ابن كثير ٦/٣٣٧..

(٩٨) سورة لقمان، من آية ١٩.

مجال الآداب، هل تدل على الدلالة الأصلية التي سبق بيانها وهي للوجوب؟ أم أن الأوامر إذا قُصد بها التأديب فإنها تُعتبر قرينة صارفة عن الوجوب إلى الندب؟ على قولين، هما:

القول الأول:

أن قرينة التأديب، قرينةٌ معتبرة، وصارفة عن الوجوب إلى الندب.

وقد صرح كثير من الأصوليين بذلك، وأفادوا في غير موضع بأن الأوامر إذا وردت في معرض الآداب فإنها محمولة على الندب[(٩٩)].

يقول الغزالي: "وهذه الأوجه عدّها الأصوليون شغفاً منهم بالتكثير، وبعضها كالمتداخل؛ فإن قوله: «كُلْ مِمّا يَلِيكَ»[(١٠٠)] جُعل للتأديب، وهو داخل في الندب، والآداب مندوبٌ إليها"[(١٠١)].

القول الثاني:

أن قرينة التأديب، قرينةٌ غير معتبرة.

وهذا مذهب الظاهرية الذين يقصرون القرائن الصارفة على النص والإجماع[(١٠٢)].

وأيضاً العمل عليه عند كثير من الفقهاء، حيث أوردوا في كتبهم آداباً واجبة بالاتفاق تحت مصطلح الأدب؛ كستر العورة، والتطهر من الخبث[(١٠٣)].

وقد صرح بذلك ابن القيم -رحمه الله- حيث قال: "وآداب الصلاة التي سنها رسول الله ﷺ وفعلها هي قريب من مائة أدب: ما بين واجب ومستحب"[(١٠٤)].

والراجح -والله أعلم- القول الثاني؛ بأن ورود الأمر في الآداب قرينة غير معتبرة، تصرف الأمر عن معناه الأصلي

(٩٩) انظر: الإحكام، للآمدي، ١٦٠/٢، الكاشف عن المحصول في علم الأصول، ١٠٩/٣، كشف الأسرار للبخاري ٢٥٥/١، شرح الكوكب المنير، ٢١/٣-٢٢، إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول، ٣٦٩/١.

(١٠٠) رواه البخاري، كتاب الأطعمة، باب التسمية على الطعام والأكل باليمين، ٦٨/٧، رقم الحديث: ٥٣٧٦، ومسلم، كتاب الأشربة، باب آداب الطعام والشراب وأحكامهما، ١٥٩٩/٣، رقم الحديث: ٢٠٢٢، من حديث عمر بن أبي سلمة رضي الله عنه.

(١٠١) المستصفى من علم الأصول ص ٢٠٥.

(١٠٢) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٣٠٥/٣.

(١٠٣) مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين ٣٦٠/٢.

(١٠٤) المصدر السابق ٣٧٠/٢.

-وهو الوجوب- إلى الندب، وذلك لأمور منها:

١_ أن الأصل في الأمر الوجوب، ولم يرد دليل يُستند عليه لاستثناء هذا الأصل.

٢_ أن الاحتياط واليقين يقضي بذلك، فالوجوب هو الأحوط، وهو الأصل، فيكون متيقناً، وغيره مشكوك فيه[١٠٥].

٦_ قال تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ﴾[١٠٦].

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في الآية صيغة واحدة للأمر هي: (اتبعوا).

مدلول الأمر (اتبعوا):

هذا الأمر في الآية يدل على وجوب اتباع ما أنزل الله وما أمر به -جل وعلا-، واتباع ما أنزل الله في فعل الواجب يكون من وجهين: أحدهما: اعتقاد وجوبه، والثاني: إيقاع فعله على الوجه المأمور به[١٠٧].

٧_ قال تعالى: ﴿وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ ۚ قُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾[١٠٨].

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في الآية صيغة واحدة للأمر هي: ﴿قُلِ﴾.

مدلول الأمر في الآية:

﴿قُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ﴾ إلزام لهم على إقرارهم بأن الذي خلق السماوات والأرض هو الله وحده، وأنه يجب أن يكون

(١٠٥) انظر في الكلام عن هذه المسألة: الإحكام للآمدي ١٦٠/٢، الكاشف عن المحصول في علم الأصول ١٠٩/٣، كشف الأسرار للبخاري ٢٥٥/١، شرح الكوكب المنير ٢١/٣-٢٢، إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول ٣٦٩/١، المستصفى من علم الأصول ص ٢٠٥، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين ٣٦٠/٢، الآداب الشرعية لابن مفلح ١٧١/١، الأساليب الشرعية الدالة على الأحكام التكليفية، للمطرودي ص٢٥٩.

(١٠٦) سورة لقمان، من آية ٢١.

(١٠٧) انظر: أحكام القرآن للجصاص ٣٧/٣.

(١٠٨) سورة لقمان، من آية ٢٥.

له الحمد والشكر، وأن لا يُعبد معه غيره(١٠٩). و﴿قُلِ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ﴾ على إلزامهم وإلجائهم إلى الاعتراف بما يوجب بطلان معتقدهم من شرك الأصنام، فيجب عليهم أن يعبدوا الله وحده، لما اعترفوا(١١٠).

٨_ قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمۡ وَٱخۡشَوۡاْ يَوۡمٗا لَّا يَجۡزِي وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ وَلَا مَوۡلُودٌ هُوَ جَازٍ عَن وَالِدِهِۦ شَيۡـًٔا﴾(١١١)

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية صيغتان للأمر هي: ﴿ٱتَّقُواْ﴾ و ﴿اخشوا﴾.

مدلول الأوامر في الآية:

الأوامر في الآية تدل على وجوب تقوى الله وخشيته، ولا خلاف بين المسلمين أن تقوى الله فرض(١١٢).

ب) الآيات الواردة في سورة لقمان بصيغة الاستفهام بمعنى الأمر:

١_ قال تعالى: ﴿أَلَمۡ تَرَوۡاْ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ وَأَسۡبَغَ عَلَيۡكُمۡ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةٗ وَبَاطِنَةٗۗ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِي ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ وَلَا هُدٗى وَلَا كِتَٰبٖ مُّنِيرٖ﴾(١١٣).

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية الكريمة أمر واحد من نوع الاستفهام بمعنى الأمر، هو: ﴿أَلَمۡ تَرَوۡاْ﴾, والتقدير: انظروا واعتبروا.

مدلول الأمر في الآية:

صيغة الاستفهام في الآية تدل على الأمر، بمعنى: ألم تشاهدوا وتبصروا بأبصاركم وقلوبكم، فوظيفتكم أن تقوموا بشكر هذه النعم؛ بمحبة المنعم والخضوع له؛ وصرفها في الاستعانة على طاعته، وأن لا يستعان بشيء منها على

---

(١٠٩) تفسير النسفي، ٣/٢٢٧.

(١١٠) البحر المديد، ٥/٥٦٨.

(١١١) سورة لقمان، من آية ٣٣.

(١١٢) انظر: أحكام القرآن للجصاص ١/٢٠٣.

(١١٣) سورة لقمان، من آية ٢٠.

معصيته[١١٤].

يقول تعالى منبها خلقه على نعمه عليهم في الدنيا والآخرة، ثم مع هذا كله ما آمن الناس كلهم، بل منهم من يجادل في الله، أي: في توحيده وإرسال الرسل[١١٥]، والواجب عليهم عبادته، وألَّا يشركوا به شيئا.

٢ـ قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ يُولِجُ ٱلَّيْلَ فِى ٱلنَّهَارِ وَيُولِجُ ٱلنَّهَارَ فِى ٱلَّيْلِ وَسَخَّرَ ٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِىٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى﴾[١١٦].

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية الكريمة أمر واحد من نوع الاستفهام بمعنى الأمر، هو: ﴿أَلَمْ تَرَ﴾, والتقدير: انظر واعتبر.

مدلول الأمر في الآية:

صيغة الاستفهام في الآية تدل على الأمر، ففيه تنبيه على عظم خلق هذه الأشياء، وكثرة المنافع في الشمس والقمر الدالة على رحمته وسعة إحسانه، فالعظيم الرحيم، يستحق أن يعظم ويحب ويعبد ويخاف ويرجى[١١٧].

٣ـ قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱلْفُلْكَ تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِنِعْمَتِ ٱللَّهِ لِيُرِيَكُم مِّنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ﴾[١١٨].

الأوامر الواردة في الآية:

ورد في هذه الآية الكريمة أمر واحد من نوع الاستفهام بمعنى الأمر هو: ﴿أَلَمْ تَرَ﴾, والتقدير: انظر واعتبر.

مدلول الأمر في الآية:

يقول الرازي في تفسيره: "والاستفهام في معرض التقرير، والمقصود منه الأمر، قال النحويون: إنما جاء بالأمر في صورة الاستفهام؛ لأنه بمنزلة في طلب الفعل والاستدعاء"[١١٩].

---

(١١٤) تفسير السعدي ص ٦٤٩.

(١١٥) انظر: تفسير ابن كثير ٣٤٧/٦.

(١١٦) سورة لقمان، من آية ٢٩.

(١١٧) انظر: تفسير السعدي ص٨٨٩.

(١١٨) سورة لقمان، من آية ٣١.

(١١٩) مفاتيح الغيب للرازي ١٧٥/٧.

المطلب الثاني: صيغ الإيجاب الخبرية في سورة لقمان:

سيكون الحديث في هذا المطلب من الناحية التطبيقية لصيغ الإيجاب الخبرية الواردة في سورة لقمان، وسأتناولها مرتبة على نفس ترتيبها السابق في الجانب النظري.

والعرب تطلق الخبر وتريد به الأمر، والمراد بالأمر هنا الطلب عموما، سواء أكان أمراً أم نهيا أم غير ذلك، والحكمة من التعبير عن الأمر بالخبر المبالغة في الحثِّ عليه، حتى كأنه وقع، وأُخبر عنه(١٢٠).

أ) الآيات الواردة في سورة لقمان بألفاظ: (الفرض، والوجوب، واللزوم، والكتب، والقضاء، والوصية، والعزيمة)، وما تصرف منها.

١ـ قال تعالى: ﴿ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ ﴾(١٢١).

الأخبار الواردة في الآية:

في الآية خبر واحد يدل على الأمر، وهو بلفظ الوصية.

مدلول هذا الخبر:

﴿وصينا﴾ إذ المعنى: أمرنا وألزمنا(١٢٢)، وذكر -جل وعلا- في هذه الآيات بر الوالدين مقرونا بتوحيده جل وعلا في عبادته، يدل على شدة تأكد وجوب بر الوالدين(١٢٣).

٢ـ قال تعالى: ﴿ يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴾(١٢٤).

الأخبار الواردة في الآية:

(١٢٠) انظر: الإتقان في علوم القرآن، ١٣٢/٣.

(١٢١) سورة لقمان، من آية ١٤.

(١٢٢) انظر: فتح القدير، ٢٢/٥، صيغ الإيجاب عند الأصوليين للباحث: عبدالرحمن الخصيفان ٢٢/٥.

(١٢٣) أضواء البيان للشنقيطي ٨٥/٣.

(١٢٤) سورة لقمان، من آية ١٧.

في الآية خبر واحد يدل على الأمر، وهو بلفظ العزيمة.

مدلول هذا الخبر:

يقول الرازي في تفسير هذه الآية: "إنه مما لا يجوز لعاقل أن يترخص في تركه؛ فإن ذلك مما قد عُزم عليكم فيه، أي أُلزمتم الأخذ به"[(١٢٥)].

ب) الآيات الواردة في سورة لقمان بجعل الفعل شرطا لدخول الجنة، أو حصول البشارة بسبب الفعل.

١_قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُمْ جَنَّٰتُ ٱلنَّعِيمِ﴾[(١٢٦)].

الأخبار الواردة في الآية:

في الآية خبر واحد يدل على الأمر.

مدلول هذا الخبر:

تبين فيما سبق في الجانب النظري أن الثواب والبشارة على الفعل يدل على الطلب الدائر بين الوجوب والندب، وأنه ينحاز إلى أحدهما بما يقويه من أدلة أخرى، ولا شك أن (الإيمان والعمل الصالح) من أوجب الواجبات على العبد، والأدلة في ذلك كثيرة من الكتاب والسنة.

ج) الآيات الواردة في سورة لقمان بصيغة النهي الدال على التحريم، ودلالته على وجوب الضد.

١_قال تعالى: ﴿لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ...﴾[(١٢٧)].

الصيغ الواردة في الآية:

ورد في الآية صيغة النهي الدالة على التحريم، وهي النهي عن الإشراك بالله –جل وعلا–، ويستلزم منه وجوب الضد، وهو: توحيد الله –عز وجل–.

مدلول الصيغة:

وهذه الصيغة تدل على النهي عن الشرك، فيستلزم من ذلك الضد، وهو الأمر بتوحيد الله –عز وجل–[(١٢٨)], عن

(١٢٥) مفاتيح الغيب للرازي ٩/٤٥٥.

(١٢٦) سورة لقمان، آية ٨.

(١٢٧) سورة لقمان، من آية ١٣.

(١٢٨) وقد سبق الكلام عن هذه المسألة في مطلب: الأمر المستفاد من النهي الدال على التحريم، ودلالته على الوجوب ص ٢٣، من هذا البحث.

ابن مسعود رضي الله عنه لما نزل: {وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا لُقْمَٰنَ ٱلْحِكْمَةَ أَنِ ٱشْكُرْ }(١٢٩) شق ذلك على المسلمين فقالوا: يا رسول الله وأينا لا يظلم نفسه! قال: "ليس ذلك إنما هو الشرك ألم تسمعوا ما قال لقمان لابنه" { يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ }(١٣٠)(١٣١).

فحمل النبي صلى الله عليه وسلم الظلم هنا على الشرك لمقابلته بالإيمان واستأنس عليه بقول لقمان(١٣٢).

٢_قال تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ﴾(١٣٣).

الصيغ الواردة في الآية:

ورد في الآية صيغتين للنهي الدال على التحريم، وهي النهي عن التكبر، والتبختر والخيلاء في المشي(١٣٤).

مدلول الصيغ:

يدل هذا النهي في الآية على وجوب الضد، وهو: التواضع، والمشي في الأرض هوناً؛ فإن الله قد امتدح هذه الصفة، وجعلها من صفات عباد الرحمن(١٣٥)، قال تعالى: ﴿ وَعِبَادُ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى ٱلْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلْجَٰهِلُونَ قَالُوا۟ سَلَٰمًا ﴾(١٣٦).

٣_قال تعالى: ﴿فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ﴾(١٣٧).

---

(١٢٩) سورة لقمان، من آية ١٢.

(١٣٠) سورة لقمان، من آية ١٣.

(١٣١) رواه البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، باب قول الله تعالى: {وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ} [لقمان: ١٢]، ١٦٣/٤، حديث رقم: ٣٤٢٩، ومسلم، كتاب الإيمان، باب صدق الإيمان وإخلاصه، ١١٤/١، حديث رقم: ١٢٤، من حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه.

(١٣٢) البرهان في علوم القرآن للزركشي ١٨٥/٢.

(١٣٣) سورة لقمان، من آية ١٨.

(١٣٤) انظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٦٨/١٤.

(١٣٥) انظر: أضواء البيان للشنقيطي ١٥٦/٣.

(١٣٦) سورة الفرقان، آية ٦٣.

(١٣٧) سورة لقمان، من آية ٣٣.

الصيغ الواردة في الآية:

ورد في الآية صيغتين للنهي الدال على التحريم، وهي: النهي عن أن تخدعكم الحياة الدنيا بزينتها وما تدعوا إليه؛ فتتكلوا عليها، وتركنوا إليها، وتتركوا العمل للآخرة [(١٣٨)]، والنهي عن أن يغتنم الشيطان حلم الله عليكم وإمهاله لكم فيجسركم على المعاصي، ويسوفكم في التوبة [(١٣٩)].

مدلول الصيغ:

يدل هذا النهي في الآية على وجوب الضد، وهو: التنبه والتيقظ والعمل للدار الآخرة، واجتناب زخرف الدنيا وغرورها، ومخالفة النفس والشيطان والهوى، يقول الألوسي في تفسيره: "كل شيء غرك حتى تعصي الله –تعالى–، وتترك ما أمرك سبحانه به، فهو غرور؛ شيطاناً أو غيره"[(١٤٠)].

الخاتــمة

الحمد لله على توفيقه، والشكر له على عونه وتيسيره، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد.

فقد يسر الله –تعالى– الكتابة عن صيغ الإيجاب دراسة أصولية تطبيقية على سورة لقمان، وذلك من خلال التأصيل لقواعد استنباط صيغ الإيجاب، وبيان كل قسم، ثم التطبيق والتخريج على سورة لقمان، بمناقشة دلالة الصيغة الدالة على الحكم المستنبط، وقد اشتملت هذه الدراسة على تخريج عدد من الفروع الفقهية على هذه الصيغ، وصولا للأحكام التي استعملت تلك الصيغ، وسيقت للدلالة عليها، مستشهداً بأقوال أهل العلم من المفسرين والفقهاء والأصوليين.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها ما يأتي:

١. وجود فرق بين الإيجاب والواجب والوجوب، فالإيجاب هو: خطاب الله تعالى، والوجوب هو: أثر ذلك الخطاب، والواجب هو: فعل العبد الذي تعلق به ذلك الخطاب.
٢. كل صيغة أمر فهي صيغة إيجاب، إذا لم تصرفها قرينة، وليس كل صيغة إيجاب صيغة أمر.
٣. صيغ الإيجاب لا تخرج غالباً عن:

أ ــ الصيغ الإنشائية، وهي: (فعل الأمر، المضارع المقترن بلام الأمر، المصدر النائب عن فعل الأمر، اسم فعل الأمر، صيغة الاستفهام بمعنى الأمر).

---

(١٣٨) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ١٤/٨٠.

(١٣٩) أيسر التفاسير للجزائري ٤/٢١٨.

(١٤٠) تفسير الألوسي ١١/١٠٦.

ب ــ الصيغ الخبرية، وهي: (الجملة الخبرية الدالة على طلب الفعل، الألفاظ المستعملة للإيجاب والإلزام، مثل: قضى، أوجب، وصّى ...إلخ، وصف العبادة بجزء منها، ترتيب طاعة الله أو طاعة رسوله ـ صلى الله عليه وسلم ـ على فعل شيء معين، جعل الفعل شرطا لدخول الجنة، ترتب العقوبة أو الوعيد أو ذم تارك الفعل على وجوب الفعل، نفي الإيمان أو الوصف بالكفر أو الظلم أو الفسوق للتارك للفعل على وجوب الفعل، الأمر المستفاد من النهي الدال على التحريم، ودلالته على الوجوب).

٤. ورد في سورة لقمان ثلاثة عشر موضعاً لصيغة (افعل)، وهي أكثر صيغة وردت في السورة، وهي: (اشكر، صاحبهما، اتبع، أقم، أمر، انه، اصبر، اقصد، اغضض، اتبعوا، قل، اتقوا، اخشوا).

٥. ورد في سورة لقمان ثلاث صيغ للاستفهام بمعنى الأمر، وهي:(أَلَمْ تَرَوْا، أَلَمْ تَرَ).

٦. ورد في سورة لقمان موضعين لصيغة الإيجاب الخبرية بلفظ الوصية، ولفظ العزيمة التي تدل على الوجوب، وهي: (وصّينا، عَزْم).

٧. ورد في سورة لقمان موضع واحد لصيغة الإيجاب الخبرية بجعل الفعل شرطاً لدخول الجنة، وهي: (لَهُمْ جَنَّاتِ النَّعِيمِ).

٨. ورد في سورة لقمان أربعة مواضع لصيغة الإيجاب الخبرية النهي الدال على التحريم ودلالته على وجوب الضد، وهي: (لا تُشْرِكْ، لا تُصَعِّر، لا تَمْشِ، فَلَا تَغُرَّنَّكُم).

٩. وجوب الشكر لله –عز وجل-.

١٠. الأمر ببر الوالدين، والإحسان إليهما، وطاعتهما حتى لو كانا مشركين في غير معصية الخالق – سبحانه -.

١١. توحيد الله –عز وجل- وعدم الإشراك به واجب على المكلفين.

١٢. الأمر بمراقبة الله؛ لأنه عليم بخفيات الأمور.

١٣. وجوب إقامة الصلوات المفروضة في أوقاتها.

١٤. وجوب الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر.

١٥. وجوب الصبر عند المصاب.

١٦. وجوب الابتعاد عن الكبر والعجب، والأمر بالاتسام بسمات المتواضعين في المشي والكلام.

١٧. وجوب تقوى الله –عز وجل- وخشيته، والاستعداد ليوم القيامة.

أهم التوصيات:

١- ينبغي التعمُّق في دراسة الأصول دراسة تطبيقية تُخرجه عن النظريات المجردة.

٢- العناية بدراسة تخريج الفروع على الأصول تطبيقًا لا تنظيرًا، وذلك بدراسة مسائل مُحدودة، ومن ثم التطبيق عليها من الكتاب أو السنة أو كتب فقه المذاهب الأربعة، وبيان مدى أخذ الأئمة والعلماء بهذه القواعد.

٣- لا يزال المجال في مثل هذه الدراسات التطبيقية متاح لطلبة العلم، فمن خلال بحثي ألاحظ أن أغلب مسائل الأمر، والنهي، وما يتفرع عنها مثل: صيغ الإيجاب وغيرها من الصيغ، لم يتم دراستها وتطبيقها على أغلب أجزاء وسور القرآن الكريم، ويمكن أيضاً دراسة هذه المسائل وتطبيقها على أبواب من كتب السنة، وما إلى ذلك.

وختاماً: اسأل الله أن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، إنه قريب مجيب.

انتهى

والحمد لله رب العالمين

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه

فهرس المصادر والمراجع

الإبهاج في شرح المنهاج، المؤلف: تقي الدين أبو الحسن علي بن عبد الكافي السبكي وولده تاج الدين أبو نصر عبدالوهاب، دار الكتب العلمية - بيروت , ١٤١٦هـ.

إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر، المؤلف: د. عبد الكريم النملة، الناشر: دار العاصمة، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ.

الإتقان في علوم القرآن، المؤلف: عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ.

أحكام القرآن، المؤلف: أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي، المحقق: عبدالسلام محمد علي شاهين، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.

أحكام القرآن، المؤلف: القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي، راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣م.

أحكام القرآن، المؤلف: الكيا الهراسي، علي بن محمد بن علي، أبو الحسن الطبري، الملقب بعماد الدين، الشافعي، المحقق: موسى محمد علي وعزة عبد عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٥ هـ.

الإحكام في أصول الأحكام، المؤلف: أبو محمد علي بن أحمد الآمدي، تحقيق: د. سيد الجميلي، دار الكتاب العربي، الطبعة الثانية، ١٤٠٦هـ.

الإحكام في أصول الأحكام، المؤلف: أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ.

الآداب الشرعية، المؤلف: عبد الله بن محمد بن مفلح، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وعمر القيام، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة،

١٤١٩هـ.

الأدب المفرد, المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، دار البشائر الإسلامية - بيروت, الطبعة الثالثة، ١٤٠٩هـ، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي.

إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول، المؤلف: محمد بن علي الشوكاني، تحقيق: د. شعبان اسماعيل، المكتبة التجارية، بمطبعة المدني - مصر، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ.

إرواء الغليل، المؤلف: محمد ناصر الدين الألباني، إشراف: زهير الشاويش، الناشر: المكتب الإسلامي — بيروت، الطبعة: الثانية ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

الأساليب الشرعية الدالة على الأحكام التكليفية، المؤلف: د. علي بن عبد العزيز المطرودي، رسالة دكتوراه، بإشراف: أ. د. عياض السلمي، الناشر: دار ابن جوزي، الطبعة الأولى ١٤٣٧هـ.

الإشارة في أصول الفقه، المؤلف: أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي القرطبي الباجي الأندلسي، المحقق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ.

أصول الشاشي، المؤلف: أحمد بن محمد بن إسحاق الشاشي أبو علي، الناشر: دار الكتاب العربي - بيروت، ١٤٠٢.

أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، المؤلف: أ.د. عياض بن نامي السلمي، دار التدمرية، الطبعة السابعة، ١٤٣٥هـ.

الأصول من علم الأصول, المؤلف: محمد بن صالح بن محمد العثيمين, دار ابن الجوزي , الطبعة الرابعة، ١٤٣٠ هـ.

أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، المؤلف: محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ١٤١٥هـ.

الإمام في بيان أدلة الأحكام، المؤلف: أبو محمد عز الدين عبدالعزيز بن عبدالسلام بن أبي القاسم بن الحسن السلمي الدمشقي، الملقب بسلطان العلماء، المحقق: رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية - بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ.

أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لعبدالله بن يوسف بن أحمد بن عبدالله ابن يوسف, المحقق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، لجابر بن موسى بن عبدالقادر بن جابر أبو بكر الجزائري، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة الخامسة، ١٤٢٤هـ.

البحر المحيط في أصول الفقه، المؤلف: أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، الناشر: دار الكتبي، الطبعة: الأولى، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، عدد الأجزاء: ٨

البحر المديد، لأحمد بن محمد بن المهدي بن عجيبة الحسني الإدريسي الشاذلي الفاسي أبي العباس، دار الكتب العلمية، الطبعة

الثانية، ١٤٢٣هـ.

البرهان في أصول الفقه، لعبدالملك بن عبدالله محمد الجويني، أبو المعالي، الملقب بإمام الحرمين، المحقق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.

البرهان في علوم القرآن، المؤلف: بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة: الأولى، ١٣٧٦ هـ – ١٩٥٧ م، الناشر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابى الحلبي وشركائه.

التحرير والتنوير، المؤلف: الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، الطبعة التونسية، دار سحنون للنشر والتوزيع – تونس، ١٩٩٧م.

التعريفات, لعلي بن محمد بن علي الجرجاني, تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي – بيروت, الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ.

تفسير القرآن العظيم، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، المحقق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.

تفسير القرآن العظيم، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي، المحقق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ.

تفسير النسفي، المؤلف: أبو البركات عبدالله بن أحمد بن محمود النسفي، دار النفائس –. بيروت ٢٠٠٥، تحقيق: مروان محمد الشعار.

تيسير التحرير، المؤلف: محمد أمين بن محمود البخاري، المعروف بأمير بادشاه الحنفي، مصطفى البابي الْحَلَبِي – مصر ١٣٥١هـ.

تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان = تفسير السعدي، المؤلف: عبدالرحمن بن ناصر بن عبدالله السعدي، المحقق: عبدالرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.

جامع البيان في تأويل القرآن، المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب، أبو جعفر الطبري، المحقق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م.

الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري), المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي, المحقق: محمد زهير ناصر الناصر,، دار طوق النجاة , الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.

الجامع لأحكام القرآن، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، شمس الدين القرطبي, المحقق: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤٢٣هـ.

حاشية البناني، المؤلف: محمد بن الحسن البناني، على شرح المحلي، على متن جمع الجوامع للسبكي، دار الفكر.

رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب , لتاج الدين عبدالوهاب بن تقي الدين السبكي , المحقق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود, عالم الكتب – لبنان – بيروت, الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ.

روائع البيان تفسير آيات الأحكام، المؤلف: محمد علي الصابوني، مكتبة الغزالي - دمشق، مؤسسة مناهل العرفان - بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٠هـ.

روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، المؤلف: شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، المحقق: علي عبد الباري عطية، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٥ هـ.

روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، المؤلف: أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي، الناشر: مؤسسة الريّان للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م.

السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير، لشمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي، مطبعة بولاق (الأميرية) - القاهرة، ١٢٨٥هـ.

سنن ابن ماجه، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن ماجه: يزيد القزويني، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي.

سنن أبي داود, المؤلف: أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، دار الكتاب العربي . بيروت, وزرارة الأوقاف المصرية, جمعية المكنز الإسلامي.

سنن الترمذي, المؤلف: أبو عيسى الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك, تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر, ومحمد فؤاد عبدالباقي, وإبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة، ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة الثانية، ١٣٩٥هـ.

شرح التلويح على التوضيح، المؤلف: سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني، الناشر: مكتبة صبيح بمصر.

شرح العضد على مختصر المنتهى الأصولي, للقاضي عضد الملة، والدين عبدالرحمن بن أحمد الإيجي، دار الكتب العلمية, ١٤٢١هـ.

شرح الكوكب المنير، لتقي الدين أبو البقاء محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحي، المعروف بابن النجار الحنبلي، المحقق: محمد الزحيلي، ونزيه حماد، مكتبة العبيكان، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ.

شرح مختصر الروضة لنجم الدين أبي الربيع سليمان بن عبد القوي بن عبدالكريم بن سعيد الطوفي، تحقيق: الدكتور عبدالله بن عبدالمحسن التركي, مؤسسة الرسالة, الطبعة الأولى, ١٤٣٢هـ.

صحيح الأدب المفرد، حقق أحاديثه وعلق عليه: محمد ناصر الدين الألباني، الناشر: دار الصديق للنشر والتوزيع، الطبعة: الرابعة، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م.

صحيح مسلم، المؤلف: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء

التراث العربي – بيروت.

صيغ الإيجاب عند الأصوليين مع التطبيق على ما ورد منها في سورة النساء, المؤلف: عبدالرحمن الخصيفان, رسالة ماجستير في جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. محمد بكر اسماعيل , ١٤٢٧هـ.

العدة في أصول الفقه، للقاضي أبو يعلى، محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء، حققه وعلق عليه وخرج نصه: د. أحمد بن علي بن سير المباركي، الطبعة الثانية، ١٤١٠هـ.

فتح القدير، المؤلف: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ.

فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت، المؤلف: عبد العلي محمد نظام الدين محمد السهالوي، اللكنوي، بشرح: محب الله عبد الشكور البهاري، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت ١٤٢٣هـ.

القاموس المحيط، لمجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة الثامنة، ١٤٢٦هـ.

الكاشف عن المحصول في علم الأصول، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن محمود الأصفهاني، تحقيق: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.

كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام، المؤلف: علاء الدين عبدالعزيز البخاري البزدوي، ضبط وتعليق: محمد البغدادي، دار الكتاب العربي، ببيروت، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ.

الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، المؤلف: أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي، المحقق: عدنان درويش - محمد المصري، الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت.

لسان العرب, المؤلف: محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري , دار صادر - بيروت, الطبعة الأولى.

المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، المؤلف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام عبدالشافي محمد، دار الكتب العلمية - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

مختار الصحاح، المؤلف: محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت, الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ, تحقيق: محمود خاطر.

المختصر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، المؤلف: ابن اللحام، علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد بن عباس البعلي الدمشقي الحنبلي، المحقق: د. محمد مظهربقا، الناشر: جامعة الملك عبد العزيز - مكة المكرمة.

مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، المؤلف: ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن

سعد، المحقق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

المستدرك على الصحيحين، المؤلف: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي، الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ.

المستصفى من علم الأصول، المؤلف: أبو حامد محمد الغزالي، ترتيب وضبط: محمد عبد السلام، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ.

المسودة في أصول الفقه، المؤلف: آل تيمية (بدأ بتصنيفها الجدّ: مجد الدين عبد السلام بن تيمية، وأضاف إليها الأب: عبد الحليم بن تيمية، ثم أكملها الابن الحفيد: أحمد بن تيمية)، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: دار الكتاب العربي.

مشكاة المصابيح، المؤلف: محمد بن عبد الله الخطيب العمري، أبو عبد الله، ولي الدين، التبريزي، المحقق: محمد ناصر الدين الألباني، الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة: الثالثة، ١٩٨٥م.

المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي, المؤلف: أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي, المكتبة العلمية – بيروت.

معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية, المؤلف: الدكتور محمود عبدالرحمن عبدالمنعم, دار الفضيلة, ١٤١٩هـ.

مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، المؤلف: أبو عبدالله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي، الملقب بفخر الدين الرازي، دار إحياء التراث العربي - بيروت, الطبعة الثالثة، ١٤٢٠هـ.

مقاييس اللغة, المؤلف: أبو الحسين أحمد بن فارِس بن زكَرِيّا, المحقق: عبدالسَّلام محمد هَارُون، اتحاد الكتاب العرب, ١٤٢٣هـ.

نهاية السول شرح منهاج الوصول, المؤلف: جمال الدين عبدالرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي الشافعيّ، دار الكتب العلمية -بيروت- لبنان , الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.

الوَاضِح في أصُولِ الفِقه، المؤلف: أبو الوفاء، علي بن عقيل بن محمد بن عقيل البغدادي الظفري، المحقق: الدكتور عَبد الله بن عَبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩م.

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 الى 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 ١٠ 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 آيبان 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 ١٠ أيام 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 آيبان الحساب الذي تم الإيداع منه واسم صاحب الحساب على بريد المجلة.

٩- تستغرق عملية التحكيم من (٨) إلى (١٢) أسبوع 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(.txt, .doc, .docx).

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 والملخصين (العربي والإنجليزي)، والمراجع.

٧- يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة.

٨- يلي الملخصين: العربيَّ، والإنجليزيَّ، كلماتٌ 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- تُستَخدَم 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- يفضّل 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 الأصيلة 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 مستلاً 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– لهيئة 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، أُرسل إلى ثالث ويكون رأيه حاسمًا.

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 إليكتروني-إلا بإذن كتابي من رئيس تحرير المجلة بجامعة بيشة.

١٤- لا تقبل البحوث المنطوية 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

Contact us

Website http://ejournal.ub.edu.sa
Webpage www.ub.edu.sa/web/dsr/-20
Twitter @UB_journal_EH

Email **jb@ub.edu.sa**
Phone \ Fax **0176238449 / 0176238448**
Mail **PoBox 1301 Bisha 61922**

مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية العدد (٩) محرم ١٤٤٣هـ
UB J. for Humanities and Education Issue (9) Sep. 2021

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
University of Bisha

University of Bisha Journal for Humanities and Education

Issue (9)
Muharam 1443 H
September 2021 G
ISSN 1658-7723

www.UB.edu.sa
نحو مجتمع معرفي مبدع
Towards a creative, knowledge based community